



# RumeliDE

**DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES**

[www.rumelide.com](http://www.rumelide.com)

ISSN: 2148-7782 (print) / 2148-9599 (online)

Uluslararası Hakemli / International Refereed

**Yıl/Year 2020.20 (Eylül/September)**

## Diller ve renkler...

اللغة السنة واللوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ اَللسِّنَتِمْ وَالْوَانِمْ اِنَّ فِي ذَٰلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ

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

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

(Allah: *Kur'ân*: 30. Rûm 22)

<b>KÜNYE</b>	<b>GENERIC</b>
<b>İMTİYAZ SAHİBİ</b>	<b>COPYRIGHT OWNER</b>
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
<b>EDİTÖRLER</b>	<b>EDITORS</b>
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR
<b>YAYIN KURULU</b>	<b>EDITORIAL BOARD</b>
Prof. Dr. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT	Assoc. Prof. Ali KURT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Fatemeh ARZJANI	Assoc. Prof. Fatemeh ARZJANI
Tahran Üniversitesi (İran)	Tahran University (Iran)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY
Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Assoc. Prof. Meqsud SELİM
Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)
Dr. Banu TELLİOĞLU	Dr. Banu TELLİOĞLU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Beytullah BEKAR	Dr. Beytullah BEKAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Birol BULUT	Dr. Birol BULUT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN	Dr. Erdoğan TAŞTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER	Dr. Halil İbrahim İSKENDER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)

**DİL UZMANLARI**

**İngilizce Redaksiyon**

Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER  
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)  
Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA  
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)

**Türkçe Redaksiyon**

Arş. Gör. Hakkı ÖZKAYA  
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)  
Arş. Gör. Ferhan AKGÜN ÜNSAL  
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)  
Arş. Gör. Soner TOKTAR  
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)  
Arş. Gör. Serpil KOYUNCU  
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)  
Arş. Gör. Mehmet TUNCER  
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)

**Dizin**

Arş. Gör. Büşra KAPLAN  
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)

**DIŞ TEMSİLCİLER**

Doç. Dr. Despina PROVATA (Yunanistan)  
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaristan)  
Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ (Slovakya)  
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)  
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ (Irak)  
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (İtalya)  
Dr. Gianluca COLELLA (İsveç)  
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lübnan)  
Dr. Radmila LAZAREVIĆ (Karadağ)  
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (İran)  
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Mısır)  
Nejra ŽUPLANIN (Sırbistan)

**DANIŞMA KURULU**

Prof. Dr. Hanifi VURAL  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)  
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ  
Ankara Üniversitesi (Türkiye)  
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI  
Krakow Yagellon Üniversitesi (Polonya)  
Prof. Dr. Mehmet NARLI

**REVIEWS EDITORS**

**English**

Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER  
Kırklareli University (Turkey)  
Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA  
Kırklareli University (Turkey)

**Turkish**

Research Asst. Hakkı ÖZKAYA  
Kırklareli University (Turkey)  
Research Asst. Ferhan AKGÜN ÜNSAL  
Kırklareli University (Turkey)  
Research Asst. Soner TOKTAR  
Kırklareli University (Turkey)  
Research Asst. Serpil KOYUNCU  
Kırklareli University (Turkey)  
Research Asst. Mehmet TUNCER  
Kırklareli University (Turkey)

**Index**

Research Asst. Büşra KAPLAN  
Kırklareli University (Turkey)

**FOREIGN REPRESENTATORS**

Assoc. Prof. Despina PROVATA (Greece)  
Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaria)  
Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ (Slovakia)  
Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)  
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ (Iraq)  
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (Italy)  
Dr. Gianluca COLELLA (Sweden)  
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lebanon)  
Dr. Radmila LAZAREVIĆ (Montenegro)  
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (Iran)  
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Egypt)  
Nejra ŽUPLANIN (Serbia)

**ADVISORY BOARD**

Professor Hanifi VURAL  
Gaziosmanpaşa University (Turkey)  
Professor Hicabi KIRLANGIÇ  
Ankara University (Turkey)  
Professor Marek STACHOWSKI  
Krakow Yagellon University (Poland)  
Professor Mehmet NARLI

**Adres**

Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı  
Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**Address**

Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of  
Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com

Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN	Professor Mustafa S. KAÇALIN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Doç. Dr. Despina PROVATA	Assoc. Prof. Despina PROVATA
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Athens National and Capodistrian University (Greece)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ	Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)

#### HAKEMLER

Prof. Dr. Abdullah EREN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Alev BULUT
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED
Marmara Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Atabey KILIÇ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Aymil DOĞAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Ayşe KAYAPINAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Emir İçhem İdben EL HALİDİ
Kufe Üniversitesi (Irak)

#### REFEREES

Professor Abdullah EREN
Ordu University (Turkey)
Professor Alev BULUT
Istanbul University (Turkey)
Professor Asuman AKAY AHMED
Marmara University (Turkey)
Professor Atabey KILIÇ
Erciyes University (Turkey)
Professor Aymil DOĞAN
Hacettepe University (Turkey)
Professor Ayşe Banu KARADAĞ
Yıldız Technical University (Turkey)
Professor Ayşe KAYAPINAR
Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Professor Bahadır GÜCÜYETER
Atatürk University (Turkey)
Professor Cengiz ALYILMAZ
Uludağ University (Turkey)
Professor Duygu ÖZTİN PASSERAT
Dokuz Eylül University (Turkey)
Professor Emine BOGENÇ DEMİREL
Yıldız Technical University (Turkey)
Professor Emir İçhem İdben EL HALİDİ
Kufe University (Iraq)

Prof. Dr. Engin YILMAZ	Professor Engin YILMAZ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Esmâ İNCE	Professor Esmâ İNCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU	Professor Feryal ÇUBUKÇU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Füsün BİLİR ATASEVEN	Professor Füsün BİLİR ATASEVEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Gülser ÇETİN	Professor Gülser ÇETİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Dilek BATİSLAM	Professor Hanife Dilek BATİSLAM
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ	Professor Hanife Nalan GENÇ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY	Professor Hikmet ASUTAY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya KARTAL	Professor Hülya KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya SAVRAN	Professor Hülya SAVRAN
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Işın Bengi ÖNER	Professor Işın Bengi ÖNER
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim TAŞ	Professor İbrahim TAŞ
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi (Türkiye)	Bilecik Şeyh Edebali University (Turkey)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	Professor İsmail GÜLEÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Linda TORRESİN	Professor Linda TORRESİN
SSML Fusp Misano Adriatico (İtalya)	SSML Fusp Misano Adriatico (Italy)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Jagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Jagellon University (Polonia)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ	Professor Mehmet ÖLMEZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Mesut AYAR	Professor Mesut AYAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Mira KHACHEMİZOVA	Professor Mira KHACHEMİZOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK	Professor Muhammet KOÇAK

Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ	Professor Muharrem DAYANÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa BALCI	Professor Mustafa BALCI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN	Professor Mustafa S. KAÇALIN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Neslihan KANSU-YETKİNER	Professor Neslihan KANSU-YETKİNER
İzmir Ekonomi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Ekonomi University (Turkey)
Prof. Dr. Nevin ÖZKAN	Professor Nevin ÖZKAN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN	Professor Nevzat ÖZKAN
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat TOPAL	Professor Nevzat TOPAL
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Prof. Dr. Nur Melek DEMİR	Professor Nur Melek DEMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Methodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Methodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONI	Professor Paolo E. BALBONI
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)
Prof. Dr. Rifat GÜNDAY	Professor Rifat GÜNDAY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Selçuk ÇIKLA	Professor Selçuk ÇIKLA
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Prof. Dr. Simona SALIERNO	Professor Simona SALIERNO
Cpia Sassuolo (İtalya)	Cpia Sassuolo (Italy)
Prof. Dr. Suna TİMUR AĞILDERE	Professor Suna TİMUR AĞILDERE
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Prof. Dr. Sündüz ÖZTÜRK-KASAR	Professor Sündüz ÖZTÜRK-KASAR
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Şureddin MEMMEDLİ	Professor Şureddin MEMMEDLİ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. Üzeyir ASLAN	Professor Üzeyir ASLAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Prof. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Professor Yavuz KIZILÇİM
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)

Doç. Dr. Abdulkadir ATICI Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Abdulkadir ATICI Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir GÖLCÜ Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Abdulkadir GÖLCÜ Selçuk University (Turkey)
Doç. Dr. Abdurrahman KOLCU Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Abdurrahman KOLCU Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BAŞAL Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet BAŞAL Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BENZER Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet BENZER Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet DAĞ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet DAĞ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet ÇAPKU Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet ÇAPKU Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Naim ÇİÇEKLER İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet Naim ÇİÇEKLER İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Ali CANÇELİK Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali CANÇELİK Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali KURT Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Alpaslan OKUR Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Alpaslan OKUR Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Aylin SEYMEN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Aylin SEYMEN Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Barbara Dell'abate ÇELEBİ İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Bayram DURBİLMEZ Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Bayram DURBİLMEZ Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Beki HALEVA Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Beki HALEVA Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Bilge BAĞCI AYRANCI Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Celile Eren ÖKTEN Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN Siirt University (Turkey)
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU	Assoc. Prof. Deniz MELANLIOĞLU



Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale University (Turkey)
Doç. Dr. Çağrı GÜMÜŞ	Assoc. Prof. Çağrı GÜMÜŞ
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Doç. Dr. Despina PROVATA	Assoc. Prof. Despina PROVATA
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Athens National and Capodistrian University (Greece)
Doç. Dr. Didem TUNA	Assoc. Prof. Didem TUNA
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA
Sofya Üniversitesi (Bulgaristan)	Sofia University (Bulgaria)
Doç. Dr. Emel ÖZKAYA	Assoc. Prof. Emel ÖZKAYA
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Doç. Dr. Erdoğan KARTAL	Assoc. Prof. Erdoğan KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Ersen ERSOY	Assoc. Prof. Ersen ERSOY
Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dumlupınar University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan KUŞÇU	Assoc. Prof. Ertan KUŞÇU
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan ENGİN	Assoc. Prof. Ertan ENGİN
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ	Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN	Assoc. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ	Assoc. Prof. Esra Nur TİRYAKİ
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Evangelos KOURDIS	Assoc. Prof. Evangelos KOURDIS
Selanik Aristoteles Üniversitesi (Yunanistan)	Aristotle University of Thessaloniki (Greece)
Doç. Dr. Fabio GRASSİ	Assoc. Dr. Fabio GRASSİ
Roma Sapienza (İtalya)	Roma Sapienza (Italy)
Doç. Dr. Faruk DOĞAN	Assoc. Prof. Faruk DOĞAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Faruk KALAY	Assoc. Prof. Faruk KALAY
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY
Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Fethi KAYALAR	Assoc. Prof. Fethi KAYALAR
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Füsün ŞAVLI	Assoc. Prof. Füsün ŞAVLI
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)

Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan ARI Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gökhan ARI Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan TUNÇ Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gökhan TUNÇ Anadolu University (Turkey)
Doç. Dr. Graziano SERRAGIOTTO Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Assoc. Dr. Graziano SERRAGIOTTO Ca' Foscari University of Venice (Italy)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Halil AYTEKİN Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Halil AYTEKİN Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. Hatice FIRAT Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Hatice FIRAT Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. İlker AYDIN Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. İlker AYDIN Ordu University (Turkey)
Doç. Dr. İlkin GULUSOY Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. İlkin GULUSOY Kafkas University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Kemale Tahsin KARİMOVA Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Kemale Tahsin KARİMOVA Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Lale ÖZCAN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Lale ÖZCAN Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Levent UZUN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Levent UZUN Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet YASTI Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet YASTI Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Mehrali CALP	Assoc. Prof. Mehrali CALP

Ağrı İbrahim een Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim een University (Turkey)
Doç. Dr. Melek ALPAR	Assoc. Prof. Melek ALPAR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Meryem AYAN	Assoc. Prof. Meryem AYAN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED
şumnu niversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Doç. Dr. Meqsud SELİM
Kuzeybatı Milliyetler niversitesi (Çin)	Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Mesut GÜN	Assoc. Prof. Mesut GÜN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Doç. Dr. Mutlu DEVECİ	Assoc. Prof. Mutlu DEVECİ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Mümtaz SARIIEK	Assoc. Prof. Mümtaz SARIIEK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet NEYDİM	Assoc. Prof. Necdet NEYDİM
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Neslihan ALTAY KARAKUş	Assoc. Prof. Neslihan ALTAY KARAKUş
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Nilüfer İLHAN	Assoc. Prof. Nilüfer İLHAN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Doç. Dr. Nurşat BİÇER	Assoc. Prof. Nurşat BİÇER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Doç. Dr. Osman ÜNLÜ Y	Assoc. Prof. Osman ÜNLÜ Y
Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyediy Eyll University (Turkey)
Doç. Dr. Özgür AY	Assoc. Prof. Özgür AY
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Doç. Dr. Petru GOLBAN	Assoc. Prof. Petru GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Raif İVECAN	Assoc. Prof. Raif İVECAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Reyhan ÇELİK	Assoc. Prof. Reyhan ÇELİK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Ruzana DOLEVA	Assoc. Prof. Dr. Ruzana DOLEVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Salih İNCİ	Assoc. Prof. Salih İNCİ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Saman HASHEMIPOUR	Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMIPOUR
Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC)	Girne American University (GRNC)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Selim EMİROĞLU	Assoc. Prof. Selim EMİROĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Doç. Dr. Sezai ZTAş	Assoc. Prof. Sezai ZTAş

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Susana SHKHALAKHOVA	Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Suzan KAVANOZ	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Tatiana GOLBAN	Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Turgay ANAR	Assoc. Prof. Turgay ANAR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Umut BALCI	Assoc. Prof. Umut BALCI
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ	Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ	Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Yunus KAPLAN	Assoc. Prof. Yunus KAPLAN
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf AVCI	Assoc. Prof. Yusuf AVCI
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Zulfiya ŞAHİN	Assoc. Prof. Zulfiya ŞAHİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Abdülkerim ASILSOY	Dr. Abdülkerim ASILSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK	Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Abdulkadir HAMARAT	Dr. Abdulkadir HAMARAT
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Abdullah YILDIRIM	Dr. Abdullah YILDIRIM
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR	Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR
Maltepe Üniversitesi (Türkiye)	Maltepe University (Turkey)
Dr. Adem CAN	Dr. Adem CAN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Adnan UZUN	Dr. Adnan UZUN
Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedli Eylül University (Turkey)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)
Dr. Ahmet AYCAN	Dr. Ahmet AYCAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ahmet BAŞKAN	Dr. Ahmet BAŞKAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)

Dr. Ahmet GÖGERCİN Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet GÖGERCİN Selçuk University (Turkey)
Dr. Ahmet İSPARTA İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet İSPARTA İstanbul University (Turkey)
Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR Kocaeli University (Turkey)
Dr. Ahmet KAYASANDIK Abdullah Gül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KAYASANDIK Abdullah Gül University (Turkey)
Dr. Ahmet KAYINTU Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KAYINTU Bingöl University (Turkey)
Dr. Ahmet MEYDAN Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet MEYDAN Yalova University (Turkey)
Dr. Ahmet NAİR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet NAİR Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZDİNÇ Sağlık Bakanlığı (Türkiye)	Dr. Ahmet ÖZDİNÇ Ministry of Health (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZKAN İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet ÖZKAN İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Ahmet USLU Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet USLU Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN Başkent University (Turkey)
Dr. Ahmet YEŞİL Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet YEŞİL Sakarya University (Turkey)
Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER Kırklareli University (Turkey)
Dr. Alev ÖNDER Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alev ÖNDER Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Alev YEMENİCİ Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alev YEMENİCİ Çankaya University (Turkey)
Dr. Ali KARAKAŞ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali KARAKAŞ Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Ali TÜLÜ İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali TÜLÜ İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Ali YAĞLI Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali YAĞLI Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ali YİĞİT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali YİĞİT Kırklareli University (Turkey)
Dr. Alper KELEŞ Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alper KELEŞ Sakarya University (Turkey)
Dr. Alize CAN RENÇBERLER Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alize CAN RENÇBERLER Trakya University (Turkey)

Dr. Amjad ALSYOUF	Dr. Amjad ALSYOUF
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Anna Lia ERGUN	Dr. Anna Lia ERGUN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Antonella ELÍA	Dr. Antonella ELÍA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Asiye ÖZTÜRK	Dr. Asiye ÖZTÜRK
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Aslı ARABOĞLU	Dr. Aslı ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Aslı SELCEN ASLAN	Dr. Aslı SELCEN ASLAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR	Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Aykut HALDAN	Dr. Aykut HALDAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ayla AKIN	Dr. Ayla AKIN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşe Duygu YAVUZ	Dr. Ayşe Duygu YAVUZ
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Ayşe Işık AKDAĞ	Dr. Ayşe Işık AKDAĞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Ayşe ÖZKAN	Dr. Ayşe ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ	Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Ayşe ŞEKER	Dr. Ayşe ŞEKER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayza VARDAR	Dr. Ayza VARDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Aziz ŞEKER	Dr. Aziz ŞEKER
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Babalola Joseph OLUROTİMİ	Dr. Babalola Joseph OLUROTIMI
Ekiti Devlet Üniversitesi (Nijerya)	Ekiti State University (Nigeria)
Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR	Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Banu ANTAKYALI	Dr. Banu ANTAKYALI
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Banu TELLİOĞLU	Dr. Banu TELLİOĞLU

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Barış AĞIR	Dr. Barış AĞIR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)	Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)
Dr. Belde AKA	Dr. Belde AKA
Çağ Üniversitesi (Türkiye)	Çağ University (Turkey)
Dr. Belgin BAĞIRLAR	Dr. Belgin BAĞIRLAR
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Beytullah BEKAR	Dr. Beytullah BEKAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Beytullah KARAGÖZ	Dr. Beytullah KARAGÖZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Bihter GÜRIŐIK KÖKSAL	Dr. Bihter GÜRIŐIK KÖKSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Bilal ALPAYDIN	Dr. Bilal ALPAYDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Bilge METİN TEKİN	Dr. Bilge METİN TEKİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Bilge KAYA YİĞİT	Dr. Bilge KAYA YİĞİT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Birol BULUT	Dr. Birol BULUT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Bora GÜRDAŞ	Dr. Bora GÜRDAŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI	Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Burcu AYDIN	Dr. Burcu AYDIN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Burcu GÜRSEL	Dr. Burcu GÜRSEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu TEKİN	Dr. Burcu TEKİN
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Burcu TÜRKMEN	Dr. Burcu TÜRKMEN
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Burcu ÜNAL	Dr. Burcu ÜNAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN	Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Bülent AKAT	Dr. Bülent AKAT
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Bünyamin TAŞ	Dr. Bünyamin TAŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Cafer ÇARKIT	Dr. Cafer ÇARKIT

Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Can ŞAHİN	Dr. Can ŞAHİN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Caner ÇETİNER	Dr. Caner ÇETİNER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Cenk AÇIKGÖZ	Dr. Cenk AÇIKGÖZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Cenk TAN	Dr. Cenk TAN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ceyda ELGÜL	Dr. Ceyda ELGÜL
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Ceyda YALÇIN	Dr. Ceyda YALÇIN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ceyhan YÜKSELİR	Dr. Ceyhan YÜKSELİR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Coşkun DOĞAN	Dr. Coşkun DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Cristiano BEDİN	Dr. Cristiano BEDİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Cüneyt DEMİR	Dr. Cüneyt DEMİR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Çağrı EROĞLU	Dr. Çağrı EROĞLU
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Çelik EKMEKÇİ	Dr. Çelik EKMEKÇİ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Çetin KASKA	Dr. Çetin KASKA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Çiğdem KARATEPE	Dr. Çiğdem KARATEPE
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Davut PEACÍ (William-Samuel Peachy)	Dr. Davut PEACÍ (William-Samuel Peachy)
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Deniz DEMİRKAN	Dr. Deniz DEMİRKAN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Deniz GÜNER	Dr. Deniz GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Deniz KURMEL	Dr. Deniz KURMEL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Derya KARACA	Dr. Derya KARACA
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Dr. Derya KILIÇKAYA	Dr. Derya KILIÇKAYA
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Derya OĞUZ	Dr. Derya OĞUZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)



Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Dilek MAKTAL CANKO Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilek MAKTAL CANKO Ege University (Turkey)
Dr. Dimitris ZEPPOS Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan)	Dr. Dimitris ZEPPOS National and Kapodistrian University Of Athens (Greece)
Dr. Dinçer APAYDIN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dinçer APAYDIN Gazi University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Döne ARSLAN Kastamonu University (Turkey)
Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU Adana Alpaslan Türkes Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU Adana Alpaslan Türkes Science and Technology University (Turkey)
Dr. Duygu ÖZAKIN (Türkiye)	Dr. Duygu ÖZAKIN (Turkey)
Dr. Ebru BALAMİR Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebru BALAMİR Ankara University (Turkey)
Dr. Ebru GÜVENEN Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebru GÜVENEN Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Ebubekir BOZOVALI Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebubekir BOZOVALI Atatürk University (Turkey)
Dr. Eda H. TAN METREŞ Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda H. TAN METREŞ Akdeniz University (Turkey)
Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK KTO Karatay University (Turkey)
Dr. Eleonora FRAGAI Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Dr. Eleonora FRAGAI Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Elif BAŞ Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Elif BAŞ Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Elif KIR CULLEN İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Elif KIR CULLEN İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Elif TABAK AVCI Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Elif TABAK AVCI Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Elif KEMALOĞLU-ER Adana Alaprsan Türkes Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Elif KEMALOĞLU-ER Adana Alaprsan Türkes Science And Technology University (Turkey)
Dr. Emine AYAN Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emine AYAN Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine ÇAKIR Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emine ÇAKIR Ordu University (Turkey)
Dr. Emine GÜLER (Türkiye)	Dr. Emine GÜLER (Turkey)
Dr. Embie KYAZIMOVA Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Dr. Embie KYAZIMOVA Shumen University (Bulgaria)
Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR	Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR

Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Emine SONAL	Dr. Emine SONAL
Girne Amerikan Üniversitesi (Türkiye)	Girne American University (Turkey)
Dr. Emrah ATASOY (Türkiye)	Dr. Emrah ATASOY (Turkey)
Dr. Emrah EKMEKÇİ	Dr. Emrah EKMEKÇİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Emrah ERİŞ	Dr. Emrah ERİŞ
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Emrah GÖRGÜLÜ	Dr. Emrah GÖRGÜLÜ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Emre Eren ALKAN	Dr. Emre Eren ALKAN
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Emrullah YAKUT	Dr. Emrullah YAKUT
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Enes BAL	Dr. Enes BAL
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Enes YILDIZ	Dr. Enes YILDIZ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Engin ÇAĞMAN	Dr. Engin ÇAĞMAN
Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedli Eylül University (Turkey)
Dr. Ensar ALEMDAR	Dr. Ensar ALEMDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ercan KAÇMAZ	Dr. Ercan KAÇMAZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Erdem SARIKAYA	Dr. Erdem SARIKAYA
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN	Dr. Erdoğan TAŞTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Erhan AKTAŞ	Dr. Erhan AKTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erkan KALAYCI	Dr. Erkan KALAYCI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ertuğrul AYDIN	Dr. Ertuğrul AYDIN
Doğu Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Eastern Mediterranean University (Turkey)
Dr. Esat CAN	Dr. Esat CAN
(Türkiye)	(Turkey)
Dr. Eshabil BOZKURT	Dr. Eshabil BOZKURT
(Türkiye)	(Turkey)
Dr. Esin EREN SOYSAL	Dr. Esin EREN SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Esin KUMLU	Dr. Esin KUMLU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Esra ALMAS	Dr. Esra ALMAS

İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Erzincan Binali Yıldırım	Dr. Esra Başak AYDINALP
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Esra SAZYEK	Dr. Esra SAZYEK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Esra ULUŞAHİN	Dr. Esra ULUŞAHİN
Ankara Hacı bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı bayram Veli University (Turkey)
Dr. Ezgi GAGA	Dr. Ezgi GAGA
Atlas Üniversitesi (Türkiye)	Atlas University (Turkey)
Dr. Faruk POLATCAN	Dr. Faruk POLATCAN
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Fatemeh ARZJANI	Dr. Fatemeh ARZJANI
Tahran Üniversitesi (İran)	Teheran University (Iran)
Dr. Fatih KANA	Dr. Fatih KANA
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Fatih KAYA	Dr. Fatih KAYA
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Fatih ODUNKIRAN	Dr. Fatih ODUNKIRAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Fatih SONA	Dr. Fatih SONA
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Fatih ŞİMŞEK	Dr. Fatih ŞİMŞEK
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fatih YAPICI	Dr. Fatih YAPICI
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma KABA	Dr. Fatma KABA
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT	Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Fatma KOÇ (Türkiye)	Dr. Fatma KOÇ (Turkey)
Dr. Fikret GÜVEN (Türkiye)	Dr. Fikret GÜVEN (Turkey)
Dr. Filiz ŞAN	Dr. Filiz ŞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fouzia ROUAGHE	Dr. Fouzia ROUAGHE
Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 Üniversitesi (Cezayir)	University Of Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 (Algeria)
Dr. Funda A. İNCİRKUŞ	Dr. Funda A. İNCİRKUŞ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN	Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Gamze SABANCI UZUN	Dr. Gamze SABANCI UZUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT	Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)

Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN Erzincan University (Turkey)
Dr. Gianluca COLELLA Dalarna Üniversitesi (İsveç)	Dr. Gianluca COLELLA Dalarna University College (Sweden)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR Selahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökçen GÖÇEN Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gökçen GÖÇEN Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU Atılım University (Turkey)
Dr. Gökhan Şefik ERKURT Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gökhan Şefik ERKURT Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Gökmen KANTAR Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gökmen KANTAR Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Gönül ERDEM NAS Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gönül ERDEM NAS Bartın University (Turkey)
Dr. Güldane Duygu SEYMEN Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Güldane Duygu SEYMEN Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Güler DOĞAN AVERBEK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Güler DOĞAN AVERBEK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ Ardahan University (Turkey)
Dr. Gülnihal KKÜPELİ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülnihal KKÜPELİ Marmara University (Turkey)
Dr. Gülperi MEZKİT SABAN Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülperi MEZKİT SABAN Aksaray University (Turkey)
Dr. Gülsüm CANLI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülsüm CANLI İstanbul University (Turkey)
Dr. Güneş SÜTCÜ Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Güneş SÜTCÜ Anadolu University (Turkey)
Dr. Hakan AYDEMİR İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hakan AYDEMİR İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Hakan SARAÇ Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hakan SARAÇ Anadolu University (Turkey)
Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim BALKUL Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halil İbrahim BALKUL Sakarya University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli University (Turkey)
Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU	Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU

Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Halis BENZER	Dr. Halis BENZER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Halit AŐLAR	Dr. Halit AŐLAR
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kyrgyz-Turkish Manas University (Kyrgyz Republic)
Dr. Haluk ÖNER	Dr. Haluk ÖNER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Hamza KUZUCU	Dr. Hamza KUZUCU
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ	Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Hanife ERDOĞAN	Dr. Hanife ERDOĞAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Harun BEKİR	Dr. Harun BEKİR
Filibe Üniversitesi (Bulgaristan)	Plovdiv University (Bulgaria)
Dr. Hasan CUŞA	Dr. Hasan CUŞA
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Hasan DEMİRHAN	Dr. Hasan DEMİRHAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Hasan EKİCİ	Dr. Hasan EKİCİ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasan İŞİ	Dr. Hasan İŞİ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hasan Kazım KALKAN	Dr. Hasan Kazım KALKAN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hasan UÇAR	Dr. Hasan UÇAR
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasene AYDIN	Dr. Hasene AYDIN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hatice COŞKUN	Dr. Hatice COŞKUN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Hatice Övgü TÜZÜN	Dr. Hatice Övgü TÜZÜN
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Hatice YURTTAŞ	Dr. Hatice YURTTAŞ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR
Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Selahaddin University (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR	Dr. Hela Haidar NAJJAR
Balamand Üniversitesi (Lübnan)	Balamand University (Lebanon)
Dr. Hikmet UYSAL	Dr. Hikmet UYSAL
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ	Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)

Dr. Hulusi GEÇGEL Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hulusi GEÇGEL Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Hulusi EREN Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hulusi EREN Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova University (Turkey)
Dr. Hüseyin PARLAK Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hüseyin PARLAK Erciyes University (Turkey)
Dr. Hüseyin YILDIZ Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hüseyin YILDIZ Ordu University (Turkey)
Dr. Hüsrev AKIN Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hüsrev AKIN Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Iğın AKTENER Yaşar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Iğın AKTENER Yaşar University (Turkey)
Dr. Işlay IŞIKTAŞ SAVA Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Işlay IŞIKTAŞ SAVA Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. İbrahim AKYOL Çankırı Karatekin (Türkiye)	Dr. İbrahim AKYOL Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜMÜŞ Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İbrahim GÜMÜŞ Bartın University (Turkey)
Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İlker TOSUN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İlker TOSUN Kırklareli University (Turkey)
Dr. İlkin GULUSOY Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İlkin GULUSOY Kafkas University (Turkey)
Dr. İlyas SUVAĞCI Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İlyas SUVAĞCI Siirt University (Turkey)
Dr. İnan GÜMÜŞ Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İnan GÜMÜŞ Isparta Uygulamalı Bilimler University (Turkey)
Dr. İnci ARAS Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İnci ARAS Anadolu University (Turkey)
Dr. İnönü KORKMAZ Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İnönü KORKMAZ Trakya University (Turkey)
Dr. İpek TAŞDEMİR Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İpek TAŞDEMİR Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU Karabük University (Turkey)
Dr. İsa AKPINAR MEB (Türkiye)	Dr. İsa AKPINAR MEB (Turkey)
Dr. İsa IŞIK Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İsa IŞIK Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İsmail ÇOBAN	Dr. İsmail ÇOBAN

Artvin oruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. İsmail GÜNEŞ	Dr. İsmail GÜNEŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. İsmail YAMAN	Dr. İsmail YAMAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İsmail YILDIRIM	Dr. İsmail YILDIRIM
Kayseri Üniversitesi (Türkiye)	Kayseri University (Turkey)
Dr. İzzet ŞEREF	Dr. İzzet ŞEREF
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Javid ALİYEV	Dr. Javid ALİYEV
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Kadriye iğdem YILMAZ	Dr. Kadriye iğdem YILMAZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Kamil CİVELEK	Dr. Kamil CİVELEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Kazım ÇANDIR	Dr. Kazım ÇANDIR
ankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Kevser TETİK	Dr. Kevser TETİK
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Korkut Uluç İŐİŐAĐ	Dr. Korkut Uluç İŐİŐAĐ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Kubilay GEÇİKLİ	Dr. Kubilay GEÇİKLİ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Kutay UZUN	Dr. Kutay UZUN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Kübra BAYSAL	Dr. Kübra BAYSAL
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR	Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kürşat KARA	Dr. Kürşat KARA
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Kürşat Őamil ŞAHİN	Dr. Kürşat Őamil ŞAHİN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Loyal MERHY	Dr. Loyal MERHY
Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Lebanese University (Lebanon)
Dr. Levent DOĞAN	Dr. Levent DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Lütfiye CENGİZHAN	Dr. Lütfiye CENGİZHAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Mahmut AKAR	Dr. Mahmut AKAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)

Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER Pamukkale University (Turkey)
Dr. Maşallah KIZILTAŞ Bitlis MEB (Türkiye)	Dr. Maşallah KIZILTAŞ Bitlis MEB (Turkey)
Dr. Mehdi GENCELİ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehdi GENCELİ Marmara University (Turkey)
Dr. M. Halil SAĞLAM Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. M. Halil SAĞLAM Siirt University (Turkey)
Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU İstinye Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU İstinye University (Turkey)
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU Kafkas University (Turkey)
Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Mehmet FİDAN Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet FİDAN Aksaray University (Turkey)
Dr. Mehmet Mustafa KARACA Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Mustafa KARACA Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZBERK Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet ÖZBERK Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mehmet ÜNAL Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet ÜNAL Uşak University (Turkey)
Dr. Mehmet YILDIZ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet YILDIZ Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Melda KESER Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Melda KESER Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Melike SOMUNCU Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Melike SOMUNCU Siirt University (Turkey)
Dr. Menent SHUKRIEVA Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Dr. Menent SHUKRIEVA Shumen University (Bulgaria)
Dr. Meriç GÜVEN Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Meriç GÜVEN Uşak University (Turkey)
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Türkiye)	Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Turkey)
Dr. Merve YORULMAZ KAHVE Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Merve YORULMAZ KAHVE Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Meryem ARSLAN Niğde Öner Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Meryem ARSLAN Niğde Öner Halisdemir University (Turkey)



Dr. Mesut GÜNENÇ	Dr. Mesut GÜNENÇ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mesut KULELİ	Dr. Mesut KULELİ
Bandırma Onyedii Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedii Eylül University (Turkey)
Dr. Mete Yusuf USTABULUT	Dr. Mete Yusuf USTABULUT
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Metin BALPINAR	Dr. Metin BALPINAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Mevlüt CEYLAN	Dr. Mevlüt CEYLAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Mevlüt GÜLMEZ	Dr. Mevlüt GÜLMEZ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Mihrican ÇOLAK	Dr. Mihrican ÇOLAK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Muhammed HÜKÜM	Dr. Muhammed HÜKÜM
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammed Felat AKTAN	Dr. Muhammed Felat AKTAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Muhammed Zahit CAN	Dr. Muhammed Zahit CAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Muhammed Raşit MEMİŐ	Dr. Muhammed Raşit MEMİŐ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Muhittin DOĞAN	Dr. Muhittin DOĞAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Murad AL KAYED	Dr. Murad AL KAYED
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Murat ELMALI	Dr. Murat ELMALI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Mustafa DİNÇ	Dr. Mustafa DİNÇ
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa Levent YENER	Dr. Mustafa Levent YENER
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa Said KIYMAZ	Dr. Mustafa Said KIYMAZ
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI	Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI
Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Muzaffer KILIÇ	Dr. Muzaffer KILIÇ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Mücahit AKKUŞ	Dr. Mücahit AKKUŞ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Müslüm YILMAZ	Dr. Müslüm YILMAZ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Naim ATABAĞSOY	Dr. Naim ATABAĞSOY

Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Naime ELCAN KAYNAK	Dr. Naime ELCAN KAYNAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Nazan Müge UYSAL	Dr. Nazan Müge UYSAL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Nazlı ALTUNSOY	Dr. Nazlı ALTUNSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Necla DAĞ	Dr. Necla DAĞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Necmettin ÖZMEN	Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Nergiz GAHRAMANLI	Dr. Nergiz GAHRAMANLI
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Neriman NACAĞ	Dr. Neriman NACAĞ
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neriman Nüzket ÖZEN	Dr. Neriman Nüzket ÖZEN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neslihan ALBAY	Dr. Neslihan ALBAY
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR	Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Nevin METE	Dr. Nevin METE
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR	Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Nevzat ERKAN	Dr. Nevzat ERKAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nezire Gamze ILICAĞ	Dr. Nezire Gamze ILICAĞ
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Nilgün DALKESEN	Dr. Nilgün DALKESEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nilüfer ALİMEN	Dr. Nilüfer ALİMEN
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Nilüfer ÖZGÜR	Dr. Nilüfer ÖZGÜR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nuran BALTA	Dr. Nuran BALTA
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU	Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (Türkiye)	İstanbul University-Cerrahpaşa (Turkey)
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)

Dr. Nur Emine KOÇ	Dr. Nur Emine KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Nurullah ŞAHİN	Dr. Nurullah ŞAHİN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Nusret ERSÖZ	Dr. Nusret ERSÖZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Okan Celal GÜNGÖR	Dr. Okan Celal GÜNGÖR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Olena KOZAN	Dr. Olena KOZAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Oğuz SAMUK	Dr. Oğuz SAMUK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Onur ÖZCAN	Dr. Onur ÖZCAN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Orhan KILIÇARSLAN	Dr. Orhan KILIÇARSLAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Orhan OĞUZ	Dr. Orhan OĞUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Orkun KOCABIYIK	Dr. Orkun KOCABIYIK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Osman ASLANOĞLU	Dr. Osman ASLANOĞLU
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Osman COŞKUN	Dr. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Osman DÜLGER	Dr. Osman DÜLGER
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Osman KUFACI	Dr. Osman KUFACI
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Osman SABUNCUOĞLU	Dr. Osman SABUNCUOĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ömer Gökhan ULUM	Dr. Ömer Gökhan ULUM
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Ömer KEMİKSİZ	Dr. Ömer KEMİKSİZ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ömer YAĞMUR	Dr. Ömer YAĞMUR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Önder YAŞAR (Türkiye)	Dr. Önder YAŞAR (Turkey)
Dr. Özkan UZ	Dr. Özkan UZ
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Özlem DÜZLÜ	Dr. Özlem DÜZLÜ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNEŞ	Dr. Özlem GÜNEŞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)

Dr. Pınar KAYA TAN	Dr. Pınar KAYA TAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Pınar SEZGİNTÜRK	Dr. Pınar SEZGİNTÜRK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG	Dr. Rachael RUEGG
Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Victoria University of Wellington (New Zeland)
Dr. Radmila LAZAREVIĆ	Dr. Radmila LAZAREVIĆ
Karadağ Üniversitesi (Karadağ)	University of Montenegro (Montenegro)
Dr. Raffaella MARCHESE (İtalya)	Dr. Raffaella MARCHESE (Italy)
Dr. Rahman AKALIN	Dr. Rahman AKALIN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ramazan ŞİMŞEK	Dr. Ramazan ŞİMŞEK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Rana KAHRAMAN DURU	Dr. Rana KAHRAMAN DURU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Raşit ÇOLAK	Dr. Raşit ÇOLAK
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ	Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Reşat ŞAKAR	Dr. Reşat ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Dr. Rıza Tunç ÖZBEN	Dr. Rıza Tunç ÖZBEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Roberta NEPI	Dr. Roberta NEPI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Rosanna POZZI	Dr. Rosanna POZZI
Degli Studi Dell'Insubria Üniversitesi (İtalya)	Università Degli Studi Dell'Insubria (Italy)
Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU	Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Rüveyda H. ÇEBİ	Dr. Rüveyda H. ÇEBİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR	Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sabri Can SANNAV	Dr. Sabri Can SANNAV
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Sadriye GÜNEŞ	Dr. Sadriye GÜNEŞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Salih Koralp GÜREŞİR	Dr. Salih Koralp GÜREŞİR
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Dr. Salih Kürşad DOLUNAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)

Dr. Salih UÇAK MEB (Türkiye)	Dr. Salih UÇAK MEB (Turkey)
Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK Gazi University (Turkey)
Dr. Seda TAŞ Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seda TAŞ Trakya University (Turkey)
Dr. Selami ALAN Bolu Abant İzzat Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selami ALAN Bolu Abant İzzat Baysal University (Turkey)
Dr. Selçuk ATAY MEB (Türkiye)	Dr. Selçuk ATAY MEB (Turkey)
Dr. Selen TEKALP Batman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selen TEKALP Batman University (Turkey)
Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY İstanbul University (Turkey)
Dr. Selin KILIÇ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selin KILIÇ Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN Kafkas University (Turkey)
Dr. Selmin SÖYLEMEZ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selmin SÖYLEMEZ Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Sema NOYAN Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sema NOYAN Karabük University (Turkey)
Dr. Semih YEŞİLBAĞ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Semih YEŞİLBAĞ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Semin KAZAZOĞLU Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Semin KAZAZOĞLU Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Senem ÖNER İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Senem ÖNER Istanbul Arel University (Turkey)
Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN Marmara University (Turkey)
Dr. Senem ÜSTÜN KAYA Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Senem ÜSTÜN KAYA Başkent University (Turkey)
Dr. Serap SARIBAŞ İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Serap SARIBAŞ İstanbul University (Turkey)
Dr. Serkut Mustafa DABBAGH Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Serkut Mustafa DABBAGH Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Servet ŞENGÜL Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Servet ŞENGÜL Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Sevda EMLAK İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevda EMLAK İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Sevda KAMAN	Dr. Sevda KAMAN

Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Sevdâ PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevdâ PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevdîye KÖKSAL	Dr. Sevdîye KÖKSAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ	Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Sevinç AHUNDOVA	Dr. Sevinç AHUNDOVA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Sevinç KARAYEL	Dr. Sevinç KARAYEL
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Seydi KİRAZ	Dr. Seydi KİRAZ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Sıddık BAKIR	Dr. Sıddık BAKIR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Sibel AKOVA	Dr. Sibel AKOVA
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Sibel İZMİR	Dr. Sibel İZMİR
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Sibel KOCAER	Dr. Sibel KOCAER
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sibel MURAD	Dr. Sibel MURAD
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Simla DOĞANGÜN	Dr. Simla DOĞANGÜN
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Sinem CANIM ALKAN	Dr. Sinem CANIM ALKAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Sopiyo MAKHATCHASHVILI	Dr. Sopiyo MAKHATCHASHVILI
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Süreyya Elif AKSOY	Dr. Süreyya Elif AKSOY
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Şenay KIRGIZ	Dr. Şenay KIRGIZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Şenol KORKMAZ (Türkiye)	Dr. Şenol KORKMAZ (Turkey)
Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN	Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Şeyda KINCAL	Dr. Şeyda KINCAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK	Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP	Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP

İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Talat AYTAN	Dr. Talat AYTAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Timuçin Buğra EDMAN	Dr. Timuçin Buğra EDMAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Tuğba Elif TOPRAK	Dr. Tuğba Elif TOPRAK
İzmir Bakırçay Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Bakırçay University (Turkey)
Dr. Tuncay TÜRK BEN	Dr. Tuncay TÜRK BEN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Turgut KOÇOĞLU	Dr. Turgut KOÇOĞLU
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER	Dr. Uğur DİLER
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Uğur UZUNKAYA	Dr. Uğur UZUNKAYA
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Ulaş BİNGÖL	Dr. Ulaş BİNGÖL
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Ümit HASANUSTA	Dr. Ümit HASANUSTA
Biruni Üniversitesi (Türkiye)	Biruni University (Turkey)
Dr. Vesile ALBAYRAK SAK	Dr. Vesile ALBAYRAK SAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ	Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Yasemin ÇÜRÜK	Dr. Yasemin ÇÜRÜK
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Yasemin GÜR SOY	Dr. Yasemin GÜR SOY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Yasin BEYAZ	Dr. Yasin BEYAZ
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yaşar ŞİMŞEK	Dr. Yaşar ŞİMŞEK
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Yeliz OKAY (Türkiye)	Dr. Yeliz OKAY (Turkey)
Dr. Yeliz YASAK PERAN (Türkiye)	Dr. Yeliz YASAK PERAN (Turkey)
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yıldray ÇEVİK	Dr. Yıldray ÇEVİK
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Arel University (Turkey)
Dr. Yıldırım ÖZSEVG EÇ	Dr. Yıldırım ÖZSEVG EÇ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Yıldız AYDIN	Dr. Yıldız AYDIN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI

Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN	Dr. Yusuf ŞEN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Zafer ÖZDEMİR	Dr. Zafer ÖZDEMİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN	Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ	Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep BAKAL	Dr. Zeynep BAKAL
Istanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Okan University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Zeynep BAŞER	Dr. Zeynep BAŞER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH	Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Zhazira OTYZBAY	Dr. Zhazira OTYZBAY
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ziya TOK	Dr. Ziya TOK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zübeyde ŞENDERİN	Dr. Zübeyde ŞENDERİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN	Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)



**RumeliDE 2020.20 (Eylül/September) HAKEMLERİ / REFEREES**

Prof. Dr. Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Selçuk ÇIKLA Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Professor Selçuk ÇIKLA Erzincan University (Turkey)
Prof. Dr. Yavuz KIZILÇİM Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Professor Yavuz KIZILÇİM Atatürk University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Naim ÇİÇEKLER İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet Naim ÇİÇEKLER İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Ali CANÇELİK Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali CANÇELİK Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Aylin SEYMEN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Aylin SEYMEN Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Celile Eren ÖKTEN Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Çağrı GÜMÜŞ KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Çağrı GÜMÜŞ KTO Karatay University (Turkey)
Doç. Dr. Erdoğan KARTAL Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Erdoğan KARTAL Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. İlker AYDIN Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. İlker AYDIN Ordu University (Turkey)
Dr. Javid ALİYEYEV İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Javid ALİYEYEV İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Doç. Dr. Lale ÖZCAN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Lale ÖZCAN Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Melek ALPAR Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Melek ALPAR Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Mesut GÜN Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mesut GÜN Mersin University (Turkey)
Doç. Dr. Neslihan ALTAY KARAKUŞ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Neslihan ALTAY KARAKUŞ Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Osman ÜNLÜ Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Osman ÜNLÜ Y Bandırma Onyedli Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Reyhan ÇELİK Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Reyhan ÇELİK Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Tatiana GOLBAN Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ Kırklareli University (Turkey)
Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR Maltepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR Maltepe University (Turkey)
Dr. Adnan UZUN Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Adnan UZUN Bandırma Onyedli Eylül University (Turkey)
Dr. Ahmet AYCAN Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet AYCAN Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ahmet KAYASANDIK Abdullah Gül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KAYASANDIK Abdullah Gül University (Turkey)
Dr. Ahmet MEYDAN Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet MEYDAN Yalova University (Turkey)
Dr. Ahmet YEŞİL Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet YEŞİL Sakarya University (Turkey)
Dr. Ali KARAKAŞ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali KARAKAŞ Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Ali TÖLÜ İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali TÖLÜ İstanbul Şehir University (Turkey)

Dr. Alper KELEŞ Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alper KELEŞ Sakarya University (Turkey)
Dr. Aslı SELCEN ASLAN Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Aslı SELCEN ASLAN Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Aykut HALDAN Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Aykut HALDAN Trakya University (Turkey)
Dr. Ayşe ŞEKER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayşe ŞEKER Kırklareli University (Turkey)
Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Belde AKA Çağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Belde AKA Çağ University (Turkey)
Dr. Beytullah BEKAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Beytullah BEKAR Kırklareli University (Turkey)
Dr. Birol BULUT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Birol BULUT Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu AYDIN Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burcu AYDIN Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Burcu GÜRSEL Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burcu GÜRSEL Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ceyda YALÇIN Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ceyda YALÇIN Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Çetin KASKA İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Çetin KASKA İstanbul University (Turkey)
Dr. Derya OĞUZ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Derya OĞUZ Marmara University (Turkey)
Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK KTO Karatay University (Turkey)
Dr. Emine AYAN Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emine AYAN Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine ÇAKIR Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emine ÇAKIR Ordu University (Turkey)
Dr. Emine SONAL Girne Amerikan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emine SONAL Girne American University (Turkey)
Dr. Emrah ATASOY (Türkiye)	Dr. Emrah ATASOY (Turkey)
Dr. Ensar ALEMDAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ensar ALEMDAR Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ercan KAÇMAZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ercan KAÇMAZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Erdem SARIKAYA Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdem SARIKAYA Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Esin KUMLU Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Esin KUMLU Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Esra SAZYEK Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Esra SAZYEK Kocaeli University (Turkey)
Dr. Esra ULUŞAHİN Ankara Hacı bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Esra ULUŞAHİN Ankara Hacı bayram Veli University (Turkey)
Dr. Ezgi GAGA Atlas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ezgi GAGA Atlas University (Turkey)
Dr. Fatih SONA Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih SONA Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Fatih ŞİMŞEK Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih ŞİMŞEK Sakarya University (Turkey)
Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Fatma KOÇ (Türkiye)	Dr. Fatma KOÇ (Turkey)
Dr. Fikret GÜVEN (Türkiye)	Dr. Fikret GÜVEN (Turkey)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR Salahaddin Üniversitesi (Irak)	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Güldane Duygu SEYMEN Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Güldane Duygu SEYMEN Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Hakan SARAÇ Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hakan SARAÇ Anadolu University (Turkey)
Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli University (Turkey)

Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Hasan CUŞA Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan CUŞA Munzur University (Turkey)
Dr. Hasan Kazım KALKAN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan Kazım KALKAN Gazi University (Turkey)
Dr. Hatice YURTTAŞ İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hatice YURTTAŞ İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova University (Turkey)
Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İlyas SUVAĞCI Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İlyas SUVAĞCI Siirt University (Turkey)
Dr. İnan GÜMÜŞ Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İnan GÜMÜŞ Isparta Uygulamalı Bilimler University (Turkey)
Dr. İpek TAŞDEMİR Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İpek TAŞDEMİR Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. İsmail YILDIRIM Kayseri Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İsmail YILDIRIM Kayseri University (Turkey)
Dr. Kubilay GEÇİKLİ Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kubilay GEÇİKLİ Atatürk University (Turkey)
Dr. Kürşat KARA Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşat KARA Bayburt University (Turkey)
Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU Kafkas University (Turkey)
Dr. M. Halil SAĞLAM Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Melike SOMUNCU Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Melike SOMUNCU Siirt University (Turkey)
Dr. Mustafa Said KIYMAZ Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa Said KIYMAZ Adıyaman University (Turkey)
Dr. Muzaffer KILIÇ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muzaffer KILIÇ Kırklareli University (Turkey)
Dr. Neriman Nüzket ÖZEN Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neriman Nüzket ÖZEN Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Nezire Gamze ILICAK İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nezire Gamze ILICAK İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Niyazi ADIGÜZEL Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Niyazi ADIGÜZEL Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nuran BALTA Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nuran BALTA Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (Türkiye)	Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU İstanbul University-Cerrahpaşa (Turkey)
Dr. Önder YAŞAR (Türkiye)	Dr. Önder YAŞAR (Turkey)
Dr. Özkan UZ Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Özkan UZ Munzur University (Turkey)
Dr. Reşat ŞAKAR Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Reşat ŞAKAR Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Semih YEŞİLBAĞ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Semin KAZAZOĞLU Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Semin KAZAZOĞLU Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN Kafkas University (Turkey)
Dr. Sevinç KARAYEL Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevinç KARAYEL Ardahan University (Turkey)
Dr. Sibel AKOVA Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel AKOVA Yalova University (Turkey)
Dr. Süreyya Elif AKSOY Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Süreyya Elif AKSOY Doğuş University (Turkey)
Dr. Şenay KIRGIZ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Şenay KIRGIZ Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Şeyda KINCAL Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Şeyda KINCAL Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Uğur DİLER Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Ulaş BİNGÖL Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ulaş BİNGÖL Siirt University (Turkey)

Doç. Dr. Umut BALCI Batman Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Umut BALCI Batman University (Turkey)
Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasin YAYLA Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yeliz OKAY (Türkiye)	Dr. Yeliz OKAY (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU Bayburt University (Turkey)

---

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>EDİTÖRDEN</b> .....	XLII
<b>EDITOR'S NOTE</b> .....	XLIII
<b>Türk dili ve edebiyatı / Turkish language and literature</b>	
<b>Özbal, B.:</b> Özel amaçlı Türkçe öğrenimine örnek tarihî bir ders kitabının incelenmesi / Analyzing of a historical textbook exemplary Turkish for special purpose.....	1
<b>Geçgel, H.; Peker, B.:</b> Multimedya araçlarının yabancı dil öğretimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri / Teachers opinions about the effects of multimedia services on language learning.....	12
<b>Alan, S.:</b> <i>Dīvānu Luqāti't-Türk</i> 'te yer alan kumaş terimleri ve kelime kökenleri üzerine bir değerlendirme / Fabric terms in the <i>Dīwān Luḡāt Al-Turk</i> and an evaluation on word origins.....	23
<b>Ay, H.; Topçuoğlu Ünal, F.:</b> Eğitim bilişim ağında yer alan çocuk kitapları dizisinin eğitsel değerler kapsamında incelenmesi / Examination of the series of children's books in the educational information network within the scope of educational values.....	43
<b>Sezerer Albayrak, E.:</b> Pandemi sürecinde sözsüz iletişim dili: Yeni emoji tasarımları / Language of nonverbal communication in the pandemic process: New emoji designs.....	64
<b>Güven, M.:</b> Türkçe <i>belagat</i> semantiğinde cümle bağlama, ayırma, birleştirme / Sentence connecting, separation and merging” in Turkish <i>Eloquence</i> semantics .....	77
<b>Melanlıoğlu, D.:</b> Kardeş veya yük: mülteci çocuk kahramanların bakış açısıyla kültürlerarası etkileşim / Brother or burden: intercultural interaction from the perspective of refugee child heroes .....	95
<b>Alemdar, E.:</b> Bir yabancılara Türkçe öğretimi kaynağı olarak <i>et-Tuhfetü 'l-Hamîdiyye fi 'l-Luğati 'l-Osmâniyye</i> / <i>et-Tuhfetü 'l-Hamîdiyye fi 'l-Luḡati 'l-Osmâniyye</i> as a source for teaching Turkish to foreigners.....	116
<b>Yayla, Y.:</b> Türkiye Türkçesinde mana birleşmesi problemi: “Gaye”, “Hedef”, “Maksat”, “Amaç” örneği / Semantic merging problem in Turkish: The example of “Gaye”, “Hedef”, “Maksat”, “Amaç” .....	145
<b>Kekevi, İ.:</b> Eski Türkçedeki “kız” sözcüğünde fonolojik durum / Phono-semantic situation in the old Turkic "kız" word .....	157
<b>Kurudayıoğlu, M.; Kiraz, B.:</b> Hazırlıksız konuşma stratejileri / Impromptu speaking strategies	167
<b>Çalışır Zenci, S.:</b> Metinsel edimler doğrultusunda Türkçe bilimsel metinlerde kullanılan olumsuz tümcelerın görünümü / The appearance of negative sentences used in Turkish scientific texts in line with textual acts .....	190
<b>Somuncu, M.:</b> <i>Güncel Türkçe Sözlük</i> 'te yer alan acı maddesinin eş anlamlılık açısından incelenmesi / Investigation of the words pain in terms of synonym in <i>The Current Dictionary Turkish Glossary</i> .	202
<b>Şimşek, Y.:</b> Ayla Kutlu'nun <i>Kaçış</i> romanında modernist izlekler / Modernist themes in Ayla Kutlu's <i>Kaçış (Escape)</i> .....	218
<b>Kıymaz, M. S.:</b> Makedonya Türkçe çocuk edebiyatına katkıları bağlamında Necati Zekeriya (çocuk hikâyeleri çocuk şiirleri ve çocuk edebiyatı antolojileri) / Necati Zekeriya (children's stories, children's poems and children's literature anthologies) in the context of their contribution to Macedonian Turkish children's literature.....	242
<b>Ayan, E.:</b> Tezer Özlü'nün eserlerinde “an”ların işleniş formları ve epifanlar / The processing forms of "moment"s and epiphanies in Tezer Ozlu's works .....	267

- Küçükler Kuşçu, N.:** Cultural transmission in the children's novel written by Cevat Çapan / Cevat Çapan'ın kaleme aldığı çocuk romanında kültür aktarımı .....278
- Sazyek, E.:** Reçaizade Mahmut Ekrem'in bilinmeyen küçürek piyesi: "Havada Çarpışan Sesler" / Reçaizade Mahmut Ekrem's unknown short short play: "Sounds Clashing in The Air" .....287
- Gürdaş, B.:** Bilge Karasu'nun Forum dergisinde yayımlanan sanat yazıları (1954-1959) / Art articles by Bilge Karasu published in Forum magazine (1954-1959).....296
- Özmen, N.:** Orhan Pamuk'un *Kar*, Buket Uzuner'in *İstanbulullular* adlı romanındaki laik kahramanların "siyasal İslamcı" kahramanlara bakışı / The views of secular heroes about "political Islamist" heroes in Orhan Pamuk's novel *Kar* and Buket Uzuner's *Istanbulullular* ..... 310
- Kıziler Emer, F.:** Romantizmle postmodernizm arasındaki bağlantılara dair bir açıklama / An exposition of the relationship of the romanticism to the postmodernism .....326
- Somuncuoğlu Özot, G.:** Bastırılmış eril otoritenin ikircikli bunalımı: Salon Köşelerinde bir istibdat dönemi anlatısı / Dualistic depression of repressed masculine authority: In *Salon Köşelerinde* narrative of the period of autocracy .....338
- Kızıltaş, M.:** Reşat Ekrem Koçu'nun "İstanbul Ansiklopedisi" adlı eserinde yer alan divan ve halk şairlerinin biyografilerine dair / About the biographies of divan and folk literature poets in the "Encyclopedia of İstanbul" by Reşat Ekrem Koçu .....349
- Öztürk, Z.:** Yüsrî ve Esmâ-yı Libâs kasidesi / Yusri and his poem "Esmâ-i Libas kasidesi" ..... 377
- Özkan Bahar, B.:** Divan şiirinde hançer çekmek / Taking daggers in Divan poetry ..... 402
- Şahin, K. Ş.:** Fârisî'nin *Ravza-i Alî* Adlı eserindeki tarih manzumeleri / Historical Verses in Farisi's work titled *Ravza-i Alî*..... 416
- Başpınar, F.; Baltalı, S.:** 18. yy. şairi Mehmed Adlî ve *Dîvân'ı* / Eighteenth-century poet Mehmed Adlî and his *Divan* .....434
- Batur, H.; Yıldız E.:** Recâizâde Mustafa Sâmîl Divançe'si / The Divance of Reçaizade Mustafa Samil ..... 448

### Dünya dilleri ve edebiyatları / World languages and literatures

- Yalçın, C.:** 5E öğretim modeline göre geliştirilen oyunların Almanca hazırlık sınıflarında dil becerilerinin gelişimine etkisi / The effects of games developed according to 5E teaching model on the development of language skills in German preparatory classes .....493
- Türk, M. S.:** Thomas Bernhard'ın *Auslöschung* (Yok Etme) romanındaki fotoğraflarda medyalararasılık olgusu / Intermediality based on the photos in Thomas Bernhards Novel *Extinction* .....509
- Çebi, R. H.:** Die Einflüsse des prozessorientierten Schreibens auf die Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht / Almanca derslerinde süreç temelli yazmanın yazma becerisine etkileri / The effect of process-based writing on writing skills in German lessons..... 517
- Tülü, A.:** Meleke olarak belâgat / Rhetoric as faction .....526
- Dündar, A. İ.:** Endüslü Âlim ve Edip İbn Dihye'nin *et-Tenvîr fî Mevlidî's-Sirâci'l-Münîr* adlı eserinde kaynağı zikredilmeyen şiirlerin değerlendirilmesi / An evaluation of poems without origin in the *al-Tanwir fî Mawlid al-Siraj al-Munir* by the Andalusian scholar and literaturist Ibn Dihye.....538
- Odunkıran, F.:** اثری بر علیه خواب: نوای خروس همهدانی / Uyku aleyhinde bir eser: *Nevâ-yı Horûs-ı Hemedânî* / A work against sleep: *Nevâ-yı Horûs-ı Hemedânî* .....558
- Günday, R.; Aycan, A.:** Documents authentiques visuels dans les manuels Edito A1 et Edito A2 / Edito A1 ve Edito A2 yöntem kitaplarında otantik görsel işitsel dokümanlar / Authentic visual materials in the method books Edito A1 and Edito A2.....578

- Kemaloglu-Er, E.:** Academic reading instruction in tertiary English preparatory classes: A qualitative case study of an experienced instructor / Yükseköğretim İngilizce hazırlık derslerinde akademik okuma öğretimi: Deneyimli bir İngilizce öğretim görevlisinin niteliksel vaka incelemesi ..... 597
- Kaçmaz, E.:** Turkish baths and their functions as represented in the memoirs of Westerners / Batılıların anlarında temsil edildiği üzere Türk hamamları ve hamamların fonksiyonları..... 616
- Balpinar, M.:** Yakın anlamlı sözcüklerin semantiği: Japoncadaki yıkım-tahrip anlamlı eylemlerin karşılaştırmalı analizi / Semantics of near-synonyms: A comparative analysis of the verbs meaning destruction in Japanese .....626
- Şahin, Z.:** Eski Rusçada dar ünlülerin düşmesi ve Çağdaş Rusçaya etkisi / Loss of reduced vowels in Old Russian and effects on Modern Russian.....642
- Kozan, O.:** Проблема морфонологической лексикализации в современном русском языке / Çağdaş Rus dilinde morfonolojik sözlükselleşme sorunu / The problem of morphonological lexicalization in modern Russian language ..... 656

### Çeviribilim / Translation and interpreting

- Karabulut, E.:** Octavia Estelle Butler’ın *Kindred* isimli eserinin Türkçe çevirisinde çevirmen kimliği ve çeviri kararlarının yan metinler aracılığıyla incelenmesi / The analysis of translator identity and translation decisions of the Turkish translation of Octavia E. Butler’s *Kindred* through paratexts.....670
- Oğuz, D.:** Orijinal Netflix dizisi “Dark” örnekleriyle görsel-işitsel metinlerde çokkipli metin çözümleme (çevriyazı) yöntemi / The multimodal textual analysis (transcription) method in audiovisual texts: the Netflix series “Dark” case study ..... 690
- Arzjani, F.:** Zur Stellung der Landeskunde in den Curricula des Studienfachs „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an iranischen Universitäten / İran üniversitelerinde “Çeviri Bilimi Odaklı Alman Dili” öğretim dalı müfredatındaki kültürel çalışmaların konumu / The status of cultural studies in the curricula of courses “German language with a focus on translation studies” at Iranian universities ..... 710
- Yalım, S. A.:** “Yezahlaştırma” kavramının çeviribilime kazandırılması / Introduce the concept “Localitainment” into the translation studies ..... 742
- Erkazancı Durmuş, H.:** *Under the Volcano* eserinin Türkçe çevirilerine bilişsel biçembilim ışığında bir bakış / A cognitive stylistic analysis of the Turkish translations of *Under the Volcano* ..... 756
- Kıncal, Ş.:** The interpreter in (inter)action: Divergent renditions in consecutive interpreting / Çevirmen etkileşimde: Ardl çeviride uyumsuz aktarımlar ..... 774
- Uca, A.; Soysal, F.:** Bir yerlileştirme örneği: Friedrich von Schiller’e ait “Die Bürgschaft” adlı baladın Ali Bey Hüseyinzâde (Turan) tarafından Türkçeye çevirisi / An exemplification of domestication: Translation of Friedrich von Schiller’s ballad “Die Bürgschaft” into Turkish by Ali Bey Hüseyinzâde (Turan).....784
- Şan, F.; Kahraman Duru, R.:** COVID 19 koşullarında sağlık çevirmenliği hizmetleri ve toplum çevirmenliğinde “Yeni Normal”i düşünmek / Thinking about “New Normal” in healthcare interpreting and community interpreting in terms of COVID-19 conditions ..... 816
- Gaga, E.:** Altyazı çevirisi ve eğitimi / Subtitle translation and education ..... 844
- Hastürkoğlu, G.:** A study on the relationship between translation ecology and food translation / Çeviri ekolojisi ile yemek çevirisi arasındaki ilişki üzerine bir çalışma ..... 855







RumeliDE Dil ve Edebiyat  
Araştırmaları Dergisi  
ISSN : 2148-7782

## EDİTÖRDEN

**Kıymetli okuyucu,**

***RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi***'nin **20. Sayısı** yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurumumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

**21 Eylül** tarihli **Güz** sayımızda Türk dili ve edebiyatı, dil eğitimi, bibliyografik çalışmalar, çeviribilim, doğu ve batı dilleri ve edebiyatları alanlarında çeşitli makaleler hakem sürecinden sonra yayımlanmaya değer bulunmuştur.

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

**2020.21 Kış** sayısı (**21 Aralık**) için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Kasım 2020**'dir. Bu sayı için yoğunluk olursa makale kabulünü erken kapayacağız.

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

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

**RumeliDE 2020.20 (Eylül/September)** sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

**Başarı ve mutluluk dileklerimizle...**

***RumeliDE* Yayın Editörleri**



RumeliDE Journal of Language  
and Literature Studies

ISSN : 2148-7782

## EDITOR'S NOTE

Dear readers,

**RumeliDE Journal of Language and Literature Research's 20th** issue has been presented to the benefit of our readers thanks to the superior efforts of our authors, referees, editorial board and valuable researchers involved in the process.

After the referee process, various articles within the fields of Turkish language and literature, language education, bibliographic studies, translation studies, eastern and western languages and literatures have been published in our **Autumn** issue dated **21st September**.

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

Acceptance process of articles for the **Winter** issue (**21 December**) numbered **2020.21** has started. The deadline for submission is **21 November 2020**. If there occurs an intensity for this issue, we will close the acceptance process of the articles in an earlier time.

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

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

We would like to thank everyone who made it possible to publish the **September** issue numbered **2020.20**, in particular the authors and the referees whose valuable contributions have never been undeniable during the evaluation of the articles. We wish the articles in the journal to be fruitful.

**We wish you success and happiness.**

**RumeliDE General Editors**



## Özel amaçlı Türkçe öğrenimine örnek tarihî bir ders kitabının incelenmesi<sup>1</sup>

Bayram ÖZBAL<sup>2</sup>

**APA:** Özbal, B. (2020). Özel amaçlı Türkçe öğrenimine örnek tarihî bir ders kitabının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 1-11. DOI: 10.29000/rumelide.791066.

### Öz

Türkler ve Almanlar arasında 18. yüzyılda başlayan askerî ilişkiler I. Dünya Savaşı'yla doruk noktasına ulaşmıştır. Bu süreçte birçok Alman askerî ülkemiz topraklarında bulunmuştur. Türkçenin konuşulduğu topraklar üzerinde bulunan Alman askerlerinin hem Türk halkı ile iletişim kurabilmelerini hem de meslekleriyle ilgili konuşmaları yürütebilmelerini sağlamak gereklilik haline gelmiştir. Bu amaçla Almanlar için yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi ve öğretimine yönelik birçok ders kitabı yazılmıştır. Bu ders kitaplarından birisi olan Wely Bey Bolland'ın yazdığı ve 1917 yılında Almanya'da Wilhelm Violett yayınevi tarafından basılan "Türkisch für Offiziere und Mannschaften" başlıklı eser, bu çalışmanın inceleme konusudur. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak eserin genel yapısı ortaya çıkarılmış ve temalar oluşturulmuştur. Temalar; hedef kitle, eserin amacı, eserin genel yapısı, dil öğretim metodu, konular ve sözlük olmak üzere altı başlıktan oluşmaktadır. Temalar öncelikle betimlenmiş daha sonra örneklendirilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları eserin, askerler için özel amaçlı Türkçe öğrenimi için hazırlanan bir konuşma kılavuzu olduğunu, içeriğinin askerlerin hem mesleki hem de sosyal yaşamlarında karşılaşılabilecekleri iletişim durumlarına uygun olarak seçildiğini ve günlük konuşma dilini öğretmeyi hedeflediğini ortaya koymaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Özel amaçlı Türkçe öğrenimi, askerler için Türkçe, Almanlar için Türkçe

## Analyzing of a historical textbook exemplary Turkish for special purpose

### Abstract

The military relations between the Turks and Germans started in 18th century, reached its peak with the World War I. In this process, many German soldiers were on the territory of our country. It became necessary to enable German soldiers on the lands where Turkish is spoken to both communicate with the Turkish people and carry out conversations about their profession. For this purpose, many textbooks have been written for the learning and teaching Turkish as a foreign language for Germans. From one of these books, the book titled "Türkisch für Offiziere und Mannschaften" written by Wely Bey Bolland and published by Wilhelm Violett Publishing House in Germany in 1917 is the subject of this study. In the study, in which the qualitative research approach was adopted, the data were obtained using document analysis. The themes were created by analyzing the data obtained from the study through content analysis. The work was examined under six the theme headings such as target audience, purpose of work, general structure of the work, language teaching method, subjects, and dictionary. The themes first were described and then they were exemplified and interpreted. The results of the study indicate that the work is a phrasebook prepared

<sup>1</sup> Prof. Dr. Ayten Genç'e katkılarından dolayı teşekkür ederim.

<sup>2</sup> Dr., MEB Göl Anadolu Lisesi (Kastamonu, Türkiye), ozbalbayram@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9054-8963 [Makale kayıt tarihi: 03.06.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791066]

for special-purpose Turkish learning for the soldiers and its content is selected in accordance with the communication situations that the soldiers may encounter in both professional and social life and aims to teach the spoken language.

**Keywords:** Learning Turkish for special purposes, Turkish for soldiers, Turkish for Germans

## Giriş

Türkler ve Almanlar tarih boyunca birçok alanda iş birliği yapmıştır. 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren de iki millet arasında ilişkiler askerî bir boyut kazanmıştır. III. Selim döneminde Albay Von Goetze, II. Mahmut döneminde ise Yüzbaşı Von Moltke ve Teğmen Von Berg gibi üst düzey askerî yetkililer Osmanlı Devletinin daveti üzerine İstanbul'a gelmiştir (Wallach, 1985: 8–9). II. Abdülhamit döneminde iki ülke arasındaki askerî ilişkiler daha da artmış ve birçok üst düzey askerî yetkili Osmanlı ordusunun yeniden düzenlemesi için İstanbul'a davet edilmiştir (Ortaylı, 1983). Bu ilişkilerin sonucunda iki ülke I. Dünya Savaşı'nda kader ortaklığı yapmıştır. İki ülke arasındaki artan bu askerî ilişkiler Almanların Türkçe öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır ve bu amaçla da birçok eser yazılmıştır (Goldenthal, 1865; Hindioglu, 1829; Jehlitschka, 1895; Manissadjian, 1893; Muhiddin, 1916; Németh, 1917; Wahrmund, 1869; Weil, 1916; Wied, 1884). Bu eserlerden bir tanesi de Wely Bey Bolland (1886-1942) tarafından yazılan “Türkisch für Offiziere und Mannschaften” (Subaylar ve Askerler için Türkçe) isimli eserdir. Eserin yazarı hakkında ulaşılan bilgiler şu şekildedir. Topuzkanamış (2019: 587) yaptığı araştırmada Bolland'ın 1862 yılında tüccar Charles Bolland'ın oğlu olarak İstanbul'da dünyaya geldiği, burada Alman okulunda öğrenim gördüğü ve Almanya'da ticaret eğitimi aldığı bilgisine ulaşmıştır. Yazarın ikinci baskısı 1924 yılında yapılan “Kleine deutsche Sprachlehre für Türken: Methode Gaspey-Otto-Sauer” isimli eserin iç kapak sayfasında “daha önceden İstanbul'da Galatasaray Lisesi ve Ticaret Lisesi Almanca öğretmeni olduğu şimdi ise Doğu Dilleri bölümünde öğretmen ve Berlin Üniversitesinde öğretim görevlisi” olduğu bilgisine yer verilmiştir (Bolland, 1924). Yazar, İstanbul'da bulunduğu süre zarfında ayrıca Osmanlı Sarayı için tercümanlık da yapmıştır (Topuzkanamış, 2019: 587). Ünver (2013: 190–191) ise yazar hakkında yaptığı araştırmada Bolland'ın Berlin Humboldt Üniversitesinde Doğu Dilleri Enstitüsünde Alman askerlerine Türkçe öğrettiğini, savaş dersi verdiğini, bu hizmetlerinden dolayı 1918 yılında savaşa yardım hizmet nişanı ile onurlandırıldığını ve savaş sonrası Alman üniversitelerinin Doğu Dilleri Enstitülerinde açılan Türkçe ders adlarında “Türkische Grammatik nach Bolland” (Bolland'a göre Türkçe Dil Bilgisi) şeklinde anılmaya başlandığını aktarmaktadır. Herzog (2010: 98) ise “Bolland'ın, 1887 yılında Berlin'de kurulan Doğu Dilleri Enstitüsünün (Seminar für Orientalische Sprache) 1916-1931 yılları arasında başkanlığını yaptığını ifade etmektedir. Bu bilgilerden hareketle yazarın bir dönem İstanbul'da daha sonra Almanya'da yaşadığı anlaşılmaktadır. Yazarın, yabancı dil öğretimi-öğrenimi ile ilgili diğer eserlerine katalog taramalarından ulaşılmış ve kronolojik sıraya göre aşağıda yer verilmiştir:

1904). *Kleine deutsche Sprachlehre für Türken: Methode Gaspey-Otto-Sauer* (Türkler için Almanca küçük sarf: Gaspey-Otto-Sauer usulü). Heidelberg: Julius Gross.

(1915). *Erstes türkisches Lesebuch für Deutsche* (Almanlar için birinci kıraat kitabı). İstanbul: F. Lefler Matbaası.

<sup>3</sup> Çalışmada yazarın ismi Wilhelm Bolland olarak geçmektedir.

(1916). 4Praktisches türkisches Lehrbuch zum Gebrauch im Selbstunterricht und an Lehranstalten (Kendi kendine ve okullarda kullanım için pratik Türkçe Ders Kitabı). Stuttgart: Wilhelm Violett.

(1916). Türkische Schreibschule mit Mustervorlagen: praktisch Anleitung zur Erlernung der Rik'a-Schrift (Örneklerle Türkçe yazma öğretimi: Rik'a yazısı öğrenmek için uygulamalı kılavuz). Stuttgart: Wilhelm Violett.

(1919). Zweites türkisches Lesebuch für Deutsche (Türkler için ikinci kıraat kitabı). Stuttgart: Wilhelm Violett.

Söz konusu eserlerden hareketle Wely Bey Bolland'ın özellikle Almanlar için Türkçe öğretimi/öğrenimi alanında eserler verdiği ve Türkçe öğretimine/öğrenimine katkı sağladığı görülmektedir. Yazarın bu çalışmada incelenen "Türkisch für Offiziere und Mannschaften" isimli eseri Grüßhaber'a (2018: 49) göre I. Dünya Savaşı esnasında Almanca askerî komut dilini içeren ilk iki dilli bir kitaptır. Bu çalışmada da amaç, Bolland'ın sözü edilen bu eserini yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından incelemektir.

## Yöntem

Nitel araştırmalarda araştırmacı verileri düzenler, tasnif eder, sentezler, örüntüler çıkarır ve bu işlemler sonucunda kavramlara ulaşır ve bulguları raporlaştırır (Gürbüz ve Şahin, 2017: 431). Bu çalışma da nitel bir araştırma ve çalışmanın veri kaynağı incelenerek veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

## Veri kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı, *Türkisch für Offiziere und Mannschaften* isimli eserdir. Eserin iç kapak sayfasında ismi daha detaylı olarak şu şekilde verilmiştir: *Türkisch für Offiziere und Mannschaften: Gespräche, Wörtersammlung und Grammatik zum Selbstunterricht; mit einem Anhang: Gespräche mit Verwundeten und Kranken (Subaylar ve Erler İçin Türkçe: Kendi Kendine Öğrenme İçin Konuşma, Kelime Listesi ve Dil Bilgisi; Yaralılar ve Hastalarla Konuşma Bölümü İlaveli)*. Özel amaçlı Türkçe öğrenimi niteliğini taşıyan ve Alman askerlere Türkçe öğretiminde kullanılan bu kitap, 1917 yılında Almanya'nın Stuttgart şehrinde Wilhelm Violett yayınevi tarafından basılmıştır.

## Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189). Çalışmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bunun içinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242). Eser; hedef kitle, eserin amacı, eserin genel yapısı, dil öğretim metodu, konular ve sözlük olmak üzere altı tema altında analiz edilmiştir. Söz konusu temalar betimlenmiş ve veri kaynağından bölümler alınarak örneklendirilmiştir.

4 Eserin cevap anahtarı kitapçığı da bulunmaktadır.

## Bulgular ve yorumlar

Eserin *hedef kitlesi* isminden de anlaşılacağı gibi “Subaylar ve Erler”dir. Bu nedenle belirli bir kitleyi hedef alan bu eserin askerler için özel amaçlı Türkçe öğrenimi için hazırlandığı söylenebilir. Bu bulguyu eserin önsöz bölümünde yer alan Bolland’ın (1917) “[...] başlığın da söylediği gibi eser sadece bir konuşma kılavuzu değildir aynı zamanda daha çok kendi kendine öğrenme için bir ders kitabıdır ve görevli olan askerlerimizin Türk silah arkadaşlarıyla sözlü iletişimlerini kolaylaştırmak ve rahat iletişim kurmaları içindir.” ifadesi desteklemektedir. Yazarın bu ifadesinden hareketle eserin *hedef kitlesinin* askerler olduğu ve *amacının* Alman askerlerinin Türk askerlerle ve halkıyla iletişim kurmalarına yardımcı olmak üzere hazırlandığı söylenebilir.

Eser, toplam 152 sayfadan oluşmaktadır. Eserin içindekiler sayfasında eserde yer alan bölüm başlıkları şu şekilde sıralanmıştır: “Günlük yaşamda genel konuşma ifadeleri” (s. 1-6), “Özel durumlarda konuşma ifadeleri” (s. 6-18), “İlgili konuşmalar Almanca çevirileriyle” (s. 18-34), “Komutlar” (s. 34-37), “Askerî rütbelere” (s. 37), “Günler ve aylar” (s. 37), “Hayati yevmiyeye ait umumi konuşmalar” (s. 40-51), “Belediye reisi nezdinde” (S, 51-61), “Dil bilgisi bölümü” (s. 89-109), “Ek-yaralılar ve hastalarla konuşma” (s. 142-152). Eserin kurgusunun daha iyi anlaşılması için eser ayrıntılı incelenerek Tablo 1’de eserin genel yapısı ortaya çıkarılmıştır.

Bölmeler	Sayfa Aralığı
<b>I. Bölüm: Konuşma</b>	1-60
<b>II. Bölüm: Sözlük</b>	61-88
<b>III. Bölüm: Dil Bilgisi</b>	89-141
<b>Ek</b>	142-152

**Tablo 1:** Eserin genel yapısı

Tablo 1’de görüldüğü gibi eser üç ana bölüme ayrılabilir. Birinci bölüm, konuşma; ikinci bölüm, sözlük; üçüncü bölüm, dil bilgisi bölümüdür. Kitabın sonunda yer alan ek bölümü de ayrı bir bölüm olarak düşünülebilir. Eser, Tablo 1’de çıkarılan genel yapısı itibarıyla “konuşma kılavuzu” olarak nitelendirilebilir. Çalışmanın bu bulgusu Genç’in (2012: 255) “bir dile ait kısa dil bilgisi açıklamalarının, konuşma kalıplarının ve sözcüklerin vb. yer aldığı el kitabı” şeklindeki konuşma kılavuzu tanımıyla örtüşmektedir.

Eserin genel yapısından hareketle ilgili bölümlere daha ayrıntılı bakıldığında “Günlük yaşamda kullanılan genel konuşma ifadeleri” bölümünde sayfaların iki sütuna bölündüğü ve sol sütunda yer alan her bir cümlelerin numaralandırıldığı görülmüştür (bkz. Şekil 1). Numaralandırma işlemi, konuşma bölümünün tamamında uygulanmıştır. Yazar, konuşma bölümünün sonunda Osmanlı Türkçesini bilen veya öğrenmek isteyenler için numaralandırılan tüm cümlelerin Osmanlı Türkçesiyle yazılışlarına yer vermiştir (s.s. 40-60). Numaralandırma sistemiyle kullanıcıların herhangi bir numara da yer alan cümlelerin veya diyalogun Osmanlı Türkçesiyle yazımına kolaylıkla erişimi hedeflediği söylenebilir. Bu uygulama, Osmanlı Türkçesi bilen kullanıcılar için eserin işlevselliğini artıran bir durum olarak da değerlendirilebilir.

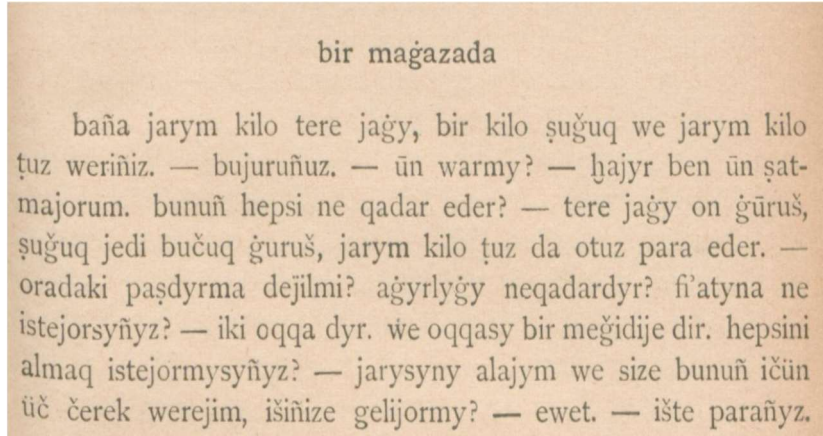


284	Fremde Sprachen sprechen.	eğnebi lisanlaryny qonuşmaq.
285	Sprechen Sie türkisch, deutsch, französisch, englisch, italia- nisch, spanisch?	türkçe, (alamanğa, fransızğa, ingilizge, italyanğa, ispanjolğa) bilirmisiñiz (qonuşa bilirmi- siñiz)?
286	Ich spreche es ein wenig.	bir az (qonuşa) bilirim.
287	Die Sie sprechen es sehr gut.	â! pek güzel qonuşyjorsyñyz.
288	Ich spreche es nicht gut, aber ich verstehe alles, was Sie sagen.	eji qonuşamam, feqat bütün söyledikleriniñizi añlarym.

**Şekil 1:** Konuşma bölümü örneği (Bolland, 1917: 12)

Şekil 1’de görüldüğü gibi konuşma bölümünde sayfaların sol tarafında Almanca cümlelere sağ tarafında ise Latin harfli transkripsiyonlarına yer verilmiştir. Bekar’a (2018: 20) göre transkripsiyon metinleri Türkçe öğrenmek ve öğretmek amacıyla hazırlanmış farklı abece kullanılarak hazırlanmış bir metnin tüm özelliklerini koruyarak başka bir abeceye aktarılmasıdır. Eserde, Almanca cümlelerin Gotik alfabetiyle yazıldığı görülmektedir. Eserde, Alman Doğu Enstitüsü (Deutsche Morgenländische Gesellschaft) tarafından Osmanlı Türkçesi için geliştirilen transkripsiyon sistemi kullanıldığı görülmektedir. Yazarın, diğer eserlerinde de (Bolland, 1924) aynı transkripsiyon sistemini kullanılmıştır. Bu nedenle çalışmanın bu bulgusu Ünver’in (2013) bulgusuyla örtüşmektedir. Eserin, konuşma bölümünde yer alan “Özel durumlarda konuşma ifadeleri” kısmı ise kendi içinde *sualler, oturmak, beklemek/intizar etmek, gitmek/yürümek/çıkmaq, gelmek/vasıl olmak, aramak/gidip almak/göndermek/getirtmek/aratacak, koymak/dikmek//yerleştirmek/yatırmak, ecnebi lisanlarıyla konuşma, vakit/zaman/saat/yol sormak, teşekkür etmek ve selam vermek/selamlamak* olmak üzere tematik başlıklara ayrılmıştır. Tematik başlıklar altında bu bağlamda kullanılabilecek ilgili cümlelere yer verilmiştir (bkz. Şekil 1).

Konuşma bölümünde yer alan “İlgili konuşmalar” kısmı ise *belediye reisi nezdinde, askerlerin yerleştirilmesi, bir mağazada, bir çiftlik sahibi ile mükâleme, şehir civarında, bir yerlinin istintakı, harp havadisi, terzide, kunduracı dükkanında, dışçide, berber dükkanında ve ordu/donanma/tayyare* olmak üzere temalara ayrılmıştır. Bu temalar altında da ilgili bağlamda diyaloglara yer verildiği görülmektedir (bkz. Şekil 2).



**Şekil 2:** Diyalog örneği (Bolland, 1917: 21)

Komutlar bölümünde; *esas vaziyette* (hazır ol, yerinde say, yerinde rahat), *yürürken* (kita/takım/bölük marş), *resmi geçitlerde* (yerde say, kıta ... marş, yerinde say, ileri marş, adım adım ... marş, kıta ... dur) *koşarken* (koşar adım ... marş marş, kıta ... dur, kıta ... adım,), *dönüş komutları* (dururken, sağa/sola/geriye dön; yürürken, sağa/sola/ döne, on adım sağa, yarım sola/sağa ... marş, geriye ... dur), *tüfekte talim* (silah ... omuza, rahat ... dur, dikkat selam ... dur, sağa/sola ... bak), *süngü takmak ve yerine itmek* (süngü tak, süngü yerine), silaha davranmak (ateş için silah ... hazır, ), *ateş komutları* (ileride süvari, nişangah dokuz yüz, nişan al, ateş, doldur, yarım solda süvari, nişangah yedi yüz, top ateşi, doldurmaya devam, geri al, silah kapat), *hücum* (hücum için silah indir, süngü davran ... marş marş, kıta ... dur) başlıkları altında kullanılabilen komutlara yer verilmiş. Askerî rütbelere bölümde ise nefer, onbaşı, çavuş, baş çavuş muavini gibi askerî rütbelere de yer verildiği görülmektedir.

Eserin konuşma bölümünde yer alan temalar ve bu temalar altında örnek olarak verilen cümlelerden hareketle konuşma öğretiminde düzvarım (doğrudan) yönteminin kullanıldığı söylenebilir. Çünkü bu yöntemde sadece günlük yaşamda kullanılan sözcüklerin ve cümlelerin öğretilmesi (Richards ve Rodgers, 1999: 9), özellikle iletişim kurmak için gerekli sözcüklerin öncelikli olarak öğretilmesi (Sarigül, 2017: 95) ve konuların gerçek yaşam durumlarından seçilerek (bankada, alışverişte, hava durumu vb.) hedef dilde bu durumlarda uygun konuşuyormuş gibi iletişim kurulması (Larsen-Freeman, 2000: 29) esastır. Tematik başlıklar altında yazarın; *teşekkür ederim, bir şey değil, memnun oldum, eyvallah, buyurun(unuz), günaydın, affedersiniz, rica ederim, lütfen, defol(unuz), memnuniyetle, hoş geldin(iniz), görüşmek üzere, afiyet olsun* vb. kalıp sözlere de sık sık yer vermesi çalışmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

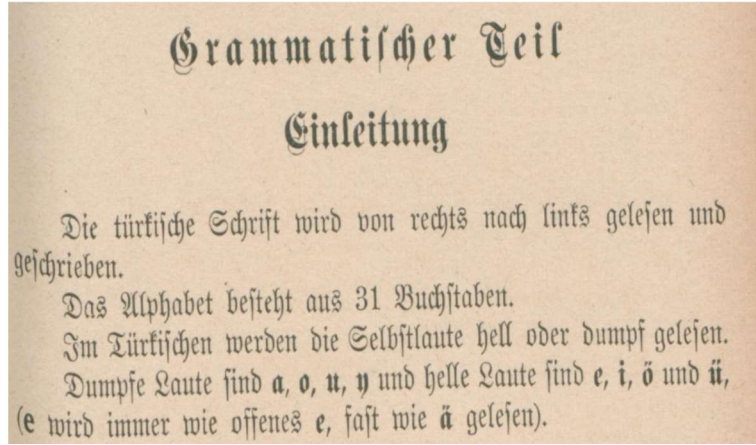
Eserin ikinci bölümünde ise Almanca-Türkçe sözlük yer almaktadır. Sözlük, alfabetik sıraya göre dizinlenmiştir. Sözlükte, Almanca sözcüklerin önce Latin harfleriyle Türkçe transkripsiyonlarına sonra Osmanlı Türkçesiyle yazılışına yer verilmiştir (bkz. Şekil 3).

<b>Wörterammlung</b>	
A	Abteilung qysim, şu'be, da'ire قسم، شعبه، دائرة
Abend aqşam آقشام	Abteilung qyt'a قطعه
abfahren hareket etmek حرکت ایتمک	abtrocknen qurutmaq قوروتماق abgetrocknet qurutmuş قوروتmuş
abgefahren hareket etmiş حرکت ایتمش	abwechselnd newbet (şyra) ile نوبت (صیره) ایله
Abhang joquş جووش	Abwehr müdafa'e مدافعه
abholen birisini gidüb almaق بریسنى كيدوب آلق	abwesend namewğud(joq) ناموجود (یوق)
abliefern teslim etmek تسلیم	acht diqqat, ihtijaç احتیاط

**Şekil 3:** Sözlük bölümü örneği (Bolland, 1917: 61)

Şekil 3'te verilen örnek sözlük bölümünde görüldüğü gibi bazı madde başı Almanca sözcüklerin farklı anlamlarına yer verilmiştir. Örneğin, Almanca *aktion* sözcüğünün *iş*, *hareket* ve *küçük muharebe* olmak üzere üç farklı anlamına yer verilmiştir. Sözlükte, bazı sözcüklerin Türkçe anlamlarının eş veya yakın anlamlı kelimelerle de açıklandığı görülmektedir. Örneğin, Almanca *absicht* sözcüğü fikir, niyet sözcükleriyle açıklanmıştır. Bazı madde başı sözcüklerin anlamlarının açıklanmasından sonra cümle içinde kullanımlarına iç madde şeklinde verildiği de görülmektedir. Örneğin, Almanca *alt* sözcüğü madde başında *eski*; *ihtiyar* şeklinde açıklanmıştır. Daha sonra ilgili sözcük *Wie alt sind Sie? (Kaç yaşındasınız?)* şeklinde cümle içinde kullanılmıştır. Yazarın, bu uygulamaya önemli gördüğü madde başı sözcüklerde ve kalıp ifadelerde yer verdiği görülmektedir. Ayrıca sözlükte; *kıta*, *küçük muharebe*, *nöbet*, *teçhizat*, *potin*, *ordu*, *müfreze*, *barut*, *ordugâh*, *kruvazör*, *top*, *tüfek*, *manga*, *hücum*, *askeriye*, *erkan-ı harp*, *seri ateş*, *müttefik*, *bombardıman etmek*, *muharebe etmek* gibi askerî terimlere yer verilerek askerlerin günlük yaşamda ihtiyaç duyacağı sözcükler öğrenmelerinin ve söz dağarcıklarının zenginleştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir.

Eserin üçüncü bölümünde "Dil bilgisi" bölümü yer almaktadır. Dil bilgisi bölümü; *giriş*, *cinsiyet kelimesi*, *isim*, *zaman*, *edatlar* ve *sayılar* başlıkları altında ele alınmıştır. Dil bilgisi bölümde açıklamalar önce Almanca yapılmıştır ancak örneklerde Almanca, Osmanlıca Türkçesi ve Latin harfli transkripsiyon sistemi kullanılmıştır. Yazar, *giriş* başlığı altında alfabe konusunu ele almıştır. Yazar, konuya Türkçenin sağdan sola doğru yazıldığı, 31 harften oluştuğu, ünlü harflerin neler olduğu ve nasıl okunduğu hakkında bilgilere yer vererek giriş yapmıştır (bkz. Şekil 4).



**Şekil 4:** Dil bilgisi bölümü örneği (Bolland, 1917: 89)

Dil bilgisi bölümü, harflerin öğretilmesiyle devam etmektedir. Harfler, öncelikle Almanca harflerle karşılaştırılarak tek tek tanıtılmış ve sesletimleri hakkında da bilgiler verilmiştir:  $\text{b}$  be harfi b gibidir. Kelime sonunda biraz sert okunur (s. 89). Daha sonra da harflerin yazılışları, isimleri, kelime başında/ortasında/sonunda ve transkripsiyonları liste haline getirilerek kullanıcıların bilgisine sunulmuştur (s.s.92-94). Yazar, Türkçede vurgunun son hecede, yumuşak ve kısa olduğunu açıklayarak bu kuralın istisnalarını örneklerle şu şekilde ele almaktadır (s. 95):

Geniş zamanda yardımcı eylemlerin sonunda: im (ym), siñ (syñ), dir (dyr), iz (yz), siñiz (syñyz), dirler (dyrlar): ‘askerim (äskerim) ich bin Soldat.

Aynı eklerle yapılan değişik zamanlarda: gelirim (gelirim)

-mi (my, mu) soru edatında vurgu kendinden önceki hecededir ewdémisiñiz Sind Sie zu Hause?

Olumsuzluk eki me (ma) gélmedi er ist nicht gekommen.

Yabancı sözcüklerde vurgu ilk hecededir bérlin Berlin.

Soru kelimelerinde vurgu ilk hecedir nérede wo, né zemän wann.

Dil bilgisini bölümünün ikinci kısmında ise *zamanlar* başlığı altında belirli/belirsiz geçmiş, şimdiki, geniş, gelecek zaman ve kipler konularına yer verilmiştir. *Edatlar* başlığı altında ise için, ile, dolayı ve göre gibi edatlar örnek cümlelerle açıklanmıştır. *Sayılar*; temel sayılar, sıra sayıları, kesirli sayılar ve üleştirme sayıları olmak üzere dört başlık altında açıklanmıştır. Eserde, dil bilgisi tümdengelim yoluyla öğretilmiştir. Öncelikle kurallar tablo halinde verilmiş daha sonra kurallar örnekler üzerinde gösterilmiştir. Eserde dil bilgisi öğretimi detaylı bir şekilde yapılmamıştır. Yazar, daha çok kullanıcıların ihtiyaç duyacağını düşündüğü konularda kısa bilgilere yer verilmiştir.

Eserin ek kısmında yer alan “Yaralılar ve hastalarla konuşma” bölümünde ise *sargı mahallinde*, *hastanede-sabahleyin ve tabip ziyareti* temaları altında kullanılabilir kalıp cümlelere yer verilmiştir (bkz. Şekil 5).

Ärztlicher Besuch	tabib ziyareti
49 Wo fehlt es Ihnen?	neñiz war?
50 Zeigen Sie mit dem Finger.	parmaqla gösteriniz.
51 Wie lange liegt der Verband?	şarğy ne zemandan beri deşiş- memişdir?
52 Seit heute Nacht; seit gestern, 2 Tage.	bu geğgeden beri, — dünden beri, — iki günden beri.
53 Können Sie den <sup>1</sup> Arm, — das <sup>2</sup> Bein, — den <sup>3</sup> Kopf, — das <sup>4</sup> Genick bewegen?	qoluñuzu <sup>1</sup> , — bađağyñyzy <sup>2</sup> , — bařyñyzy <sup>3</sup> , — eñseñizi <sup>4</sup> ojnata- bilirmisiñiz?
54 Haben Sie starke Schmerzen?	ağryñyz çoqmy?
55 Haben Sie viel Blut verloren?	çok qan zayı etdiñizmi?
56 Husten Sie Blut?	qanmy quşjorsyñyz?

Şekil 5: Ek bölümü örneği (Bolland, 1917: 144)

Eserin ek bölümünde yer alan üç temada toplam 109 cümleye yer verildiği görölmektedir. Numaralandırılarak verilen bu cümlelerin Osmanlı Türkçesiyle yazılı halleri bölüm sonuna eklenmiştir. Ek bölümünde yer alan temalarda sağlık ve askerî çalışanlar arasında iletişim durumlarına yönelik kalıp cümlelere yer verilmiştir.

Eserde yer alan konuşma temalarından, sözlük içeriğinden ve ek bölümünde yer alan diyaloglardan hareketle eserin içeriğinin amacına uygun olarak seğıildiğini göstermektedir. Bekar (2018) aynı hedef kitle için Thomas Chabert tarafından yazılan ve 1789 yılında yayımlanmış “Kurze Anleitung zur Erlernung der türkischen Sprache, für Militär Personen. Sammt einer Sammlung von nützlichen Gesprächen, Ausdrücken und Redensarten und einem Handlexikon der gebräuchlichsten Wörter” adlı eseri incelediği çalışmasında eserin askerî personel için hazırlanmış olduğunun belirtildiği ancak içerik olarak yapmış olduğu incelemede askerî personele has olabilecek bir bölüm bulunmadığı ifade etmektedir. Bu bulgu, Grüßhaber’in (2018: 49) çalışmada incelenen eser hakkındaki “Almanca askerî komut dilini içeren ilk iki dilli bir kitap” görüşünü destekler niteliktedir.

## Sonuç

Bu çalışmada Wely Bey Bolland tarafından yazılan ve 1917 yılında Stuttgart’ta Wilhelm Violett yayınevi tarafından yayımlanan *Türkisch für Offiziere und Mannschaften* isimli özel amaçlı Türkçe öğrenimi ders kitabı incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Eser, aslında yazıldığı dönemin Türk-Alman ilişkilerini belgeleyen ve yansıtan tarihî bir eserdir.

Eser, Alman askerlerinin mesleki ve sosyal yaşamlarında iletişim kurmalarını kolaylaştırmak amacıyla yazıldığı için özel amaçlı bir ders kitabı niteliğini taşımaktadır.

Eserde yer alan konuşma temaları, sözlük ve diyaloglar Türkiye’de yaşayan Alman askerlerinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak seğıilmiş ve hazırlanmıştır.

Bu eser, Osmanlı topraklarında bulunan Alman askerlerinin kendi kendine Türkçe öğrenmelerine yardımcı bir konuşma kılavuzu niteliği taşımaktadır.

Konuşma temaları Alman askerlerin hem mesleki (*askerlerin yerleştirilmesi, bir çiftlik sahibi ile mükaleme, şehir civarında, bir yerlinin istintakı, harp havadisı*) hem de günlük yaşamlarında (*terzide,*

*dişçide, ayakkabıcıda, berber dükkanında vb.)* karşılaşılabilecekleri olası iletişim durumları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu durum, eserin günlük konuşma dilini öğretmeyi hedeflediğini göstermektedir.

Belli bir meslek grubunun sosyal ve mesleki yaşamlarında iletişim kurmalarını sağlama amacı güden bu eserin konuşma öğretiminde düz varım ve dil bilgisi öğretiminde de dil bilgisi-çeviri yöntemlerinden yararlanıldığı dolayısıyla karma bir yönteme dayandırıldığı söylenebilir.

Eserde, Alman askerlerinin Türkçeyi daha kolay okumaları, telaffuz etmeleri ve de daha hızlı öğrenmeleri amacıyla hedef kitlenin kullandığı Latin harfli transkripsiyon sisteminden de yararlanılmıştır.

Eserde yer alan her bir cümlelerin Osmanlı Türkçesinde karşılığının verilmesi ve Latin harflerinin de kullanılması amaca yönelik ve işlevsel bir yaklaşımdır.

Eserin sözlük bölümünde yer alan askerî terimler ve yazıldığı dönemin söz varlığına katkı sağlamakta birlikte günümüzde kullanımı azalmış sözcükler açısından dikkate değer bir eserdir.

Eserin sözlük bölümünde yer alan askerî terimler ve günümüzde kullanımı azalmış sözcükler, yazıldığı dönemin söz varlığına katkı sağlaması açısından önemlidir.

### Kaynakça

- Bekar, B. (2018). 1789 yılında askerî personel için yazılmış Almanca-Türkçe transkripsiyon metni. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 19–34. doi:10.29000/rumelide.472750
- Bolland, W. B. (1917). *Türkisch für Offiziere und Mannschaften*. Stuttgart: Wilhelm Violet Verlag.
- Bolland, W. B. (1924). *Kleine deutsche Sprachlehre für Türken: Methode Gaspey-Otto-Sauer* (2. bs.). Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Genç, A. (2012). *Eğitim sözlüğü* (2. bs.). Ankara: Hacettepe.
- Goldenthal, J. (1865). *Ausführliches Lehrbuch der türkischen Sprache*. Wien: Staatsdruckerei.
- Grüßhaber, G. (2018). *The "German Spirit" in the Ottoman and Turkish army, 1908-1938*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4. bs.). Ankara: Seçkin.
- Herzog, C. (2010). Almanca konuşulan ülkelerde türkiyat ve şarkiyat çalışmalarının gelişimi üzerine Notlar (Çev. Faruk Yashçimen). *Türkiyat Araştırmaları Literatür Dergisi*, 8(15), 77–148.
- Hindioglu, A. (1829). *Theoretisch-praktische türkische Sprachlehre für Deutsche*. Wien: Anton Edler von Schmid.
- Jehlichka, H. (1895). *Türkische Konversations-Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2. bs.). Çin: Oxford University Press.
- Manissadjian, J. J. (1893). *Lehrbuch der modernen osmanischen Sprache*. Stuttgart&Berlin: W. Spemann.
- Muhiddin, A. (1916). *Türkische Schönschreibhefte*. Leipzig: Harrassowitz.
- Németh, G. (1917). *Türkische-deutsches Gesprächsbuch*. Berlin: G. J. Göschen.
- Ortaylı, İ. (1983). *Osmanlı İmparatorluğunda Alman nüfuzu*. İstanbul: Kaynak.

- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and methods in language teaching* (15. bs.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarıgöl, E. (2017). Yabancı dil öğretiminde sözcük öğrenimi ve öğretimi sürecine genel bir bakış. *The Journal of Academic Social Science Studies, Spring I*(54), 91–104.
- Topuzkanamış, E. (2019). Teaching Turkish to Germans in 1910s in Istanbul and Berlin: Bolland's book türkisches lesebuch für deutsche. *History of Education and Children's Literature, 14*(2), 585–602.
- Ünver, Ş. (2013). Alman askerlerine Türkçeyi öğretme ve Türkiye'yi tanııtma amacıyla yazılan bir kitabın incelenmesi. *Milli Folklor, 25*(100), 189–201.
- Wahrmund, A. (1869). *Praktische Handbuch der osmanisch-tuerkischen Sprache* (1. bs.). Giessen: J. Ricker'sche Buchhandlung.
- Wallach, J. L. (1985). *Bir askeri yardımın anatomisi. Türkiye'de Prusya-Alman askeri heyetleri 1835-1919* (çev. Fahri Çeliker). Ankara: Genel Kurmay Basımevi.
- Weil, W. (1916). *Türkisches Lehrbuch: enthaltend Grammatik, Konversationsübungen, Lesebuch und Wortlisten*. Frankfurt: H. Keller.
- Wied, K. (1884). *Türkischer Dolmetscher*. Leipzig: Otto Wigand.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin.

## Multimedya araçlarının yabancı dil öğretimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri<sup>1</sup>

Hulusi GEÇGEL<sup>2</sup>

Burak PEKER<sup>3</sup>

**APA:** Geçgel, H.; Peker, B. (2020). Multimedya araçlarının yabancı dil öğretimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 12-22. DOI: 10.29000/rumelide.791070.

### Öz

Bu araştırmanın amacı ikinci dil öğretiminde multimedya araçları kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırmaya yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapan 40 öğretmen dâhil edilmiştir. Nitel çalışma yöntemine göre gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinin tespit edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 17 açık uçlu sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılan içerik çözümlemesi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen görüşlerine göre yabancı dil öğretiminde kullanılması gerekli olan teknolojik ders materyallerinin başında akıllı tahta, kitap, e-kitap, bilgisayar, tablet bilgisayar, projeksiyon, powerpoint slaytları, sunumları, dinleme metinleri, videolar ve kelime kartlarının geldiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin teknolojik ders materyallerinin yararları hakkındaki görüşleri değerlendirildiği zaman, teknolojik ders materyallerinin ders motivasyonunu arttırdığı, bilgilerin daha kalıcı öğrenilmesine katkı sağladıkları, dersleri sıkıcı olmaktan uzaklaştırdığı, kelime telaffuzlarının gelişmesine destek olduğu, birden fazla duyu organına hitap ettiği, bu özellikleri ile öğrencilerin yabancı dil gelişimlerini desteklediği bulunmuştur. Öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde kullanılan teknolojik ders materyalleri konusunda karşılaştıkları sorunlar değerlendirildiği zaman, sıklıkla karşılaşılan sorunların başında tablet ve bilgisayar gibi teknolojik aletlerin eksikliği, akıllı tahtaların donması, uygun programların fazla olmaması ve internette yaşanan kopmalar gibi sorunların geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim, multimedya, teknolojik ders materyalleri, yabancı dil öğretimi

## Teachers opinions about the effects of multimedia services on language learning

### Abstract

Present study aimed to examine teacher views on the use of multimedia tools in second language teaching. A total of 40 teachers working in the field of teaching Turkish as a foreign language were included in the study. In the study conducted according to the qualitative research model, a questionnaire composed of 17 open-ended items developed by the researcher was practised in the determination of the views of teachers about the topic. In the statistical analysis of the data obtained, the content analysis method which is frequently used in qualitative researches was utilized. As a result of the study, it was concluded that smartboard, books, e-book, computer, tablet computer, projection,

1 Bu makale ikinci yazarın Yüksek Lisans tezinden hazırlanmıştır.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), hgecgel@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9277-6417 [Makale kayıt tarihi: 15.05.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791070]

3 Bilim Uzmanı, MEB (Çanakkale, Türkiye), burakpeker44@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7841-5180



PowerPoint slides, presentations, listening texts, video tapes and word cards come to the top of the technological course materials that need to be used in language teaching according to the teachers' views. When teachers' views on the benefits of technological course materials were evaluated, it was found that multimedia tools increase the motivation of the lesson, contribute to a more permanent learning, remove lessons from being boring, support word vocabulary development, address multiple sensory organs, with these features multimedia tools support foreign language development of the students. When the problems faced by teachers about the technological course materials used in foreign language teaching were evaluated, the most common problems were mainly problems of the lack of technological tools such as tablets and computers, the freeze in smart-boards, the lack of suitable programs and the breaks in the internet.

**Keywords:** Education, Language teaching, Multimedia, Technological course materials

### Giriş

Teknolojik alandaki gelişmelere paralel olarak eğitim teknolojileri alanında da birçok gelişme meydana gelmiştir. Eğitim teknolojilerinin sıklıkla kullanıldığı alanlar içerisinde yabancı dil öğretimi de yer almaktadır. Geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri ile kıyaslandığı zaman yabancı dil öğretiminde teknolojik ders materyallerinden yararlanılmasının kalıcı bilgi, ders motivasyonu ve çok yönlü gelişim açısından önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Yabancı dil öğretim yöntemleri de bilimsel ve teknolojik ilerlemelere paralel olarak sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Baş döndürücü bir hızla gelişen teknoloji, özellikle iletişim teknolojisindeki ilerlemeler, ülkeleri birbirinden ayıran sınırlara rağmen yeryüzündeki tüm insanları birbirine yaklaştırmış ve insanlar gelişmelerden anında haberdar olmak, birbirleriyle iletişim kurmak, ülkeler ve kültürlerarası etkileşimi kolaylaştırmak için yabancı dile daha çok gereksinim duymaya başlamışlardır (Yaman ve Bozdemir, 2010: 220).

1960'lı yıllarda gelişmeye başlayan bilgisayar teknolojisiyle dil öğretiminde teknoloji kullanımı başka bir boyuta taşınmış, özellikle kişisel bilgisayarların ve 1990'lı yıllarda internetin yaygınlaşması ile birlikte bireysel dil öğrenme olanağı doğmuştur. "Bilgisayar Destekli Öğretim" (BDÖ) adı altında yabancı dil öğretiminde dijital ses, metin ve görüntü birlikteliği yani multimedya kullanılmaya başlamıştır. Zaman içinde bu gelişmelere paralel olarak dil laboratuvarlarından bireysel dil öğrenmeye doğru bir dönüşüm sağlanmış ve yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda task based (görev odaklı) öğrenme ön plana çıkmıştır. 2010'lu yıllarda ise özellikle cep telefonlarının akıllı telefon şeklinde gelişmesiyle birlikte Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi'nden (Computer Assisted Language Learning / CALL) Cep Telefonu Destekli Dil Öğrenimi'ne (Mobile Phone Assisted Language Learning / MALL) doğru bir geçiş olmaya başlamıştır (Boz ve Çoban, 2015).

Kaynakta teknolojik ders materyallerinin yabancı dil öğretimine etkisine ilişkin yapılan araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Bu noktada yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenlerin derslerde teknolojik ders materyallerinden yararlanma düzeylerini arttırmaya yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi büyük önem arz etmektedir. Bunun sağlanabilmesi için de öncelikli olarak yabancılara Türkçe öğretiminde teknolojik ders materyallerinin yararlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve öğretmenlerin konuya ilişkin farkındalık düzeylerini arttırmaya yönelik bilimsel çalışmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Teknolojik ders materyalleri yabancı dil öğretiminde öğrenci ve öğretmenlere büyük avantajlar sağlamalarına rağmen, amacına uygun ve etkili bir biçimde kullanılmadığı zaman teknolojik ders

materyallerinden kaynaklanan bazı problemler de ortaya çıkabilmektedir. Teknolojik ders materyallerinden kaynaklanan sorunların en aza indirilmesi için öncelikli olarak öğretmen görüşlerine göre teknolojik ders materyallerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin araştırmalar yapılması önemli bir husustur. Yabancı dil öğretiminde sıklıkla karşılaşılan sorunların başında materyal ve yöntem kaynaklı sorunların geldiği, kaynakta yer alan araştırma bulgularının da bu görüşü desteklediği görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknolojik ders materyallerinin yararları ve teknolojik ders materyallerinden kaynaklanan sorunlar üzerine öğretmen görüşlerine başvurulması sorunun sahada tespiti açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı Türkçe Öğretim Merkezleri'nde görev yapan öğretim elemanları ve Geçici Eğitim Merkezlerinde görevli öğretmen görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknolojik ders materyallerinin yararlarının incelenmesi, bunun yanında teknolojik ders materyallerinin kullanım süreçlerinde karşılaşılan sorunların tespit edilmesidir.

## Yöntem

### Araştırmanın deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması "bir durumun derinlemesine çalışılıp betimlenmesi" tanımların ortak noktasıdır. Durum çalışması olaylar ve davranışlar hakkında zengin ve önemli bakış açıları sağlamasından dolayı önemli bir bilgi edinme yöntemidir. Durum çalışmaları, karmaşık bir durumun geniş bir şekilde tanımlanarak ve kendi doğal ortamında bileşenlerinin belirlenerek boyamsal olarak çalışılmasına imkân sağlar (Subaşı ve Okumuş, 2017: 425). Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev yapan öğretmenlere araştırma problemlerine cevap bulmaya yönelik sorular yöneltilmiş, daha sonra elde edilen öğretmen görüşleri bütüncül bir yaklaşım ile değerlendirilerek araştırma bulguları elde edilmiştir.

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunda Türkiye'nin farklı üniversitelerinde Türkçe Öğretim Merkezleri'nde çalışan 40 öğretmen yer almaktadır. Araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı içerisinde toplanmıştır.

### Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Bu tarama doğrultusunda araştırma soruları belirlenmiştir. Araştırma soruları alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş, daha sonra pilot uygulama yapılmıştır. Uygulamanın ardından araştırma sorularına son hali verilerek çalışma grubuna uygulanmıştır.

### Veri analizi

Araştırmada nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikli olarak katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar gruplara ayrılmış, daha sonra her soruya verilen yanıtlar paragraflar halinde raporlaştırılmıştır. Kodlama sürecinde birbirine yakın anlamlara sahip olan yanıtlar aynı başlıklar altında toplanmıştır. Araştırmanın analizlerinin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için bulgular farklı iki alan uzmanı tarafından kodlanmıştır.

## Bulgular ve yorum

Araştırma kapsamında yer alan katılımcılara “Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma becerisi kazandırmak için derste hangi teknolojik materyalleri kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların çoğunluğu; akıllı tahta, kitap, e-kitap, z-kitap, bilgisayar, projeksiyon, powerpoint slaytları, videolar, Türkçe alt yazılı şarkı ve filmler yardımı ile yapılabileceği görüşünde birleşmişlerdir.

Katılımcılar, “Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmak için derste hangi teknolojik materyalleri kullanıyorsunuz?” sorusuna ağırlıklı olarak; akıllı tahta, tablet, PDA, mobil, bilgisayar, projeksiyon ve ses kayıt cihazlarının yanı sıra video, kitaplarda yer alan konuşma metinleri ve filmlerde yer alan diyalogların Türkçe öğretiminde konuşma becerilerini kazandırabileceği üzerine görüş bildirmişlerdir.

“Sizce yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmak için derste hangi teknolojik materyallerin kullanılması faydalıdır? Neden?” sorusuna katılımcılardan çoğunluğu; kısa videoları, filmleri, akıllı tahta ve projeksiyon yardımı ile anlatılan sunular ve görselleri faydalı bulduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılara, “Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisi kazandırmak için derste hangi teknolojik materyalleri kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu; kâğıt kalem kullanımının yetmediğini, bu açıdan video, afiş, karikatürler, gazeteler, dergiler, ders kitapları, akıllı tahta, bilgisayar, tablet gibi teknolojik cihazlar içerisinde yer alan yazma programlarının, boşluk doldurma, hikâye, öykü tamamlama gibi unsurların kullanıldığı görüşünü belirtmişlerdir.

“Sizce yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisi kazandırmak için derste hangi teknolojik materyallerin kullanılması faydalıdır? Neden?” sorusuna, katılımcıların çoğunluğu, kullanılan materyallerin bulunabilmesi ve uygulanabilirliklerinin kolay olduğu üzerine görüş bildirmişlerdir.

“Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisi kazandırmak için derste hangi teknolojik materyalleri kullanıyorsunuz?” sorusu karşısında katılımcıların büyük çoğunluğu; video, cd, filmler, akıllı tahta dinleme metinleri, bilgisayar, ses kayıtları, tablet, projeksiyon ve şarkıların dil öğrenme konusunda materyal olarak kullandıkları görüşünde birleşmişlerdir.

Katılımcılara “Sizce yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisi kazandırmak için derste hangi teknolojik materyallerin kullanılması faydalıdır? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya dâhil olan katılımcıların çoğunluğu; CD’lerin, filmlerin, akıllı tahta dinleme metinlerinin, videoların yanı sıra bilgisayar, projeksiyon ve tabletlerin yararlı olacağı görüşünde birleşmişlerdir.

Çalışmaya dâhil olan katılımcıların “Sizce yabancılar Türkçe öğretiminde kelime öğretiminde hangi teknolojik materyallerin kullanılması faydalıdır? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Çalışmaya dâhil olan katılımcılardan elde edilen bulgulara göre çoğunluğunun; kelime kartları, ders kitaplar, akıllı tahta ve bilgisayarda yer alan eğitici programlar, afişler, posterler, slaytlar gibi materyallerin kullanımları gerek ulaşılabilirlikleri gerekse de kullanımlarının kolay olmalarından dolayı tercih edildiği görüşü üzerinde birleşerek ders işlenişi sırasında sıkıcılıktan uzak kalınmaya faydalı olduğu görüşü hâkimdir.

Katılımcılara “Yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretiminde derste hangi teknolojik materyalleri kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Çalışmaya katılan katılımcılardan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılanların çoğunluğunun; akıllı tahta, kitap, e-kitap, ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon, powerpoint slaytları, sunumları, videolar, Türkçe alt yazılı şarkı ve filmler yardımı ile yapılabileceği görüşünde birleşmişlerdir.

Katılımcılara “Sizce yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretiminde hangi teknolojik materyallerin kullanılması faydalıdır? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılanların çoğunluğu; kitap, akıllı tahta, bilgisayar, afiş çalışmaları, slayt ve kelime kartlarının kullanılmasının faydaları olacağı hususunda görüş bildirmişlerdir

Bu bölümde çalışma kapsamında yer alan katılımcıların “Siz yabancılara Türkçe öğretiminde derste hangi teknolojik materyallerin eksikliğini yaşıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Çalışmaya katılanlardan elde edilen bulgulara göre katılımcıların çoğunluğu; yeni gelişen bir bölüm olmasından dolayı teknolojik materyaller konusunda henüz istenilen seviyede olmadıklarını, buna karşın eldeki mevcut materyaller ile yetinmeye çalıştıkları hususunda görüş bildirmişlerdir.

Bu başlık altında çalışmaya dâhil olan katılımcılara “Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ya da kullanılması gereken teknolojik materyallerle ilgili, yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Çalışmaya dâhil olan katılımcılardan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılanların çoğunluğu; Türkçe öğretiminde kullanılan ya da kullanılması gereken teknolojik materyalleri kullanma becerisine sahip olduklarını vurgulamışlardır. Katılımcılar bu materyalleri hem kullanımı hem de ulaşılabilirliklerinin kolay olmasından dolayı seçtiklerini belirtmişlerdir.

Bu bölümde çalışma kapsamında yer alan katılımcılara “Yabancılara Türkçe öğretiminde derste teknolojik materyallerle ilgili yaşadığınız sorunlar var mı? Varsa nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Çalışma kapsamında yer alan katılımcılardan elde edilen bulgulara göre katılımcıların bazıları hiçbir sorun yaşamadığını söylemesine karşın, çoğunluğu açısından; akıllı tahtaların donması, uygun programların fazla olmaması, internette yaşanan kopmalar, tablet ve bilgisayar gibi teknolojik aletlerin eksikliği gibi sorunlar yaşadıklarını vurgulamışlardır.

“Sizce yabancılara Türkçe öğretiminde derste kullanılan teknolojik materyallerin olumsuz yönleri var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusuna katılımcıların çoğunluğu; teknolojik materyallerin amaçlar doğrultusunda kullanıldığı sürece herhangi bir zararı olmadığı konusunda görüş bildirmişlerdir.

“Sizce yabancılara Türkçe öğretiminde derste kullanılmak üzere geliştirilen teknolojik materyallerin eksik yönleri var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusuna katılımcıların çoğunluğu; birtakım eksiklikler olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır.

Araştırma kapsamında yer alan katılımcılara okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinde kullanılan teknolojik materyaller ve faydaları konusunda görüşlerini alabilme adına toplam sekiz adet soru yöneltilmiştir. Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda katılımcıların yabancılara Türkçe öğretiminde kullandıkları teknolojik materyallerin çoğunlukla; akıllı tahta ve uygulamaları, video, slayt, gazete, dergi, kelime kartları, karikatürler, CD’ler, projeksiyon cihazları, tablet, mobil cihazlar ve internet gibi uygulamalar ve cihazlar olduğu gözlenmiştir.

Katılımcıların genel görüşü olarak; kullanılan bu cihazların ve uygulamaların yabancılara Türkçe öğretim konusunda okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerini bir arada geliştirebilme imkânı sağlamaı açısından önemli olduğu görüşü üzerinde birleşmişlerdir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime ve dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşler kapsamında, katılımcılar çoğunlukla; Türkçe öğretimi konusunda kelime ve dil bilgisini ayrı bir bütün olarak işlenmeye çalışılmasına karşın, bir önceki başlıkta değinilen okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerileri içerisinde de birebir sezdirilmeden öğrencilere verilmeye çalışıldığı konusunda görüş bildirmişlerdir.

“Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Teknolojik Materyallere İlişkin Genel Değerlendirmeler” başlığı altında araştırmanın son beş sorusunda yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan teknolojik materyallerin uygulayıcılar tarafından kullanılabilme düzeyleri, eksiklik yaşama durumları, materyallerle ilgili yaşadıkları sorunlar, materyallerin olumsuz yönleri ve eksik yönleri konusunda görüşleri alınmıştır. Yapılan incelemede katılımcıların genel çoğunluğu teknolojik materyalleri kullanma becerisine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Uygulayıcılar yabancılara Türkçe öğretimi sırasında kurum içerisinde teknolojik materyallerin kısmen yetersiz olduğu, uygulamada kullanılan programların istenilen düzeyde olmadığı görüşündedirler.

### **Tartışma, sonuç ve öneriler**

Araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisi kazandırmak için derste kullanılması istenilen teknolojik materyaller hakkındaki öğretmen görüşleri değerlendirildiği zaman, öğretmenlerin büyük bir bölümünün yabancılara Türkçe öğretiminde akıllı tahta, kitap, e-kitap, bilgisayar, projeksiyon, powerpoint slaytları, sunumları, videolar, Türkçe alt yazılı şarkı ve filmlerden yararlanılması gerektiği görüşünde birleştikleri tespit edilmiştir. Arslan ve Adem (2010: 66) tarafından yapılan benzer bir çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilir görsel ders materyallerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilir görsel ders materyallerinin başında video film, televizyon, DVD-VCD oynatıcı, bilgisayar, projeksiyon ve diğer işitsel ders materyallerinin geldiği rapor edilmiştir.

Araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmak için derslerde kullanılan teknolojik materyaller konusundaki öğretmen görüşleri değerlendirildiği zaman, konuşma becerisini geliştirmeye yardımcı olacak teknolojik ekipmanların başında akıllı tahta, tablet, PDA, mobil, bilgisayar, projeksiyon ve ses kayıt cihazlarının yanında video, kitaplarda yer alan konuşma metinleri ve filmlerde yer alan diyalogların geldiği tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisinin kazandırılmasını etkileyen unsurlar başında öğrencilerin seviyeleri, sınıf ortamının uygunluğu ve işlenecek konunun içeriği gibi unsurlar gelmektedir. Bunun yanında Türkçe konuşma becerisinin geliştirilmesinde ve kazandırılmasında uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Göçer, 2015). Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiği zaman, araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisi öğretiminde teknolojik ders materyalleri kullanılmasına önem verdikleri görülmektedir. Arslan ve Adem (2010) tarafından yapılan araştırmada da yabancılara Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli ders materyallerinden yararlanılmasının öğrenci motivasyonunu arttırmaya katkı sağladığına vurgu yapılmıştır. Yapılan bu araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinin de bu düşünceleri desteklediği görülmektedir.

Literatürde yer alan araştırma bulguları ve araştırmacı görüşlerinin de yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Akalın'a (1996) göre, konuşma becerisinin geliştirilmesinde yararlanılan video filmler ile bireyin sözcükleri telaffuz becerileri gelişmektedir. Araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi kazandırmak için derslerde kullanılan teknolojik materyaller konusundaki öğretmen görüşleri değerlendirildiği zaman, yazma becerisini geliştirmeye yardımcı olacak teknolojik ekipmanların başında video, afiş, kelime kartları, karikatürler, gazeteler, dergiler, ders kitapları, akıllı tahta, bilgisayar, tablet gibi teknolojik cihazlar içerisinde yer alan yazma programlarının, boşluk doldurma, hikâye ve öykü tamamlama gibi teknolojik materyal ya da yöntemlerin geldiği tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin yazma öğretimine birçok ders materyallinden yararlanılması konusunda hemfikir olduklarını ortaya koymaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi kazandırmak için derste kullanılan teknolojik materyallerin faydalarına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiği zaman, birden fazla duyu organına hitap eden materyallerin yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı, kelime kartlarının yazma becerisi için gerekli olan kelime haznesinin gelişimine katkı sağlayacağı, görsel teknolojik materyallerin öğrenilmesi ve telaffuzu zor olan kelimelerin öğrenilmesine yardımcı olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme becerisi kazandırmak için derste kullanılması istenilen teknolojik materyaller hakkındaki öğretmen görüşleri değerlendirildiği zaman, öğretmenlerin büyük bir bölümünün yabancılara Türkçe dinleme öğretiminde video, cd, filmler, akıllı tahta dinleme metinleri, bilgisayar, ses kayıtları, tablet, projeksiyon ve şarkılardan yararlanılması gerektiği görüşünde birleştikleri tespit edilmiştir. Dinleme becerisi sözlü anlam, işlem ve etkileşim boyutlarından meydana gelen kompleks bir yapıya sahiptir. Bu nedenle dil öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesinde birçok yöntem kullanılmaktadır (Güneş, 2013). Bu yöntemler içerisinde teknolojik ders materyalleri de bulunmakta olup, literatürde yer alan çalışmalarda da dinleme becerisinin geliştirilmesinde çeşitli teknolojik ders materyallerinden yararlanıldığına vurgu yapılmaktadır (Şengül, 2012). Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinin de bu düşüncüyü desteklediği görülmektedir.

Kelime hazinesi bireyin anlama ve anlatma becerisini doğrudan etkileyen bir olgu olduğu için (Özbay ve Melanhoğlu, 2008) yabancı dil öğrenen öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde kullanılacak yöntem ve materyaller iletişim becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Yapılan bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde kelime dağarcığını geliştirmek için derste kullanılması istenilen teknolojik materyaller hakkındaki öğretmen görüşleri değerlendirildiği zaman, öğretmenlerin büyük bir bölümünün söz varlığının geliştirilmesinde kelime ve kavram kartları, slayt, video, CD, radyo, bilgisayar, film, sokak röportajları, ses kayıt cihazları, akıllı tahta ve uygulamalarının kullanılması gerektiği görüşünde birleştikleri tespit edilmiştir. Literatürde yer alan benzer araştırma bulguları da kelime dağarcığının geliştirilmesinde, görsel ders materyallerinden (Özbay ve Melanhoğlu, 2008), bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinden ve CD'lerden sıklıkla yararlanıldığı görüşünü desteklemektedir (Arslan ve Adem, 2010).

Araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi becerisini geliştirmek için derste kullanılması istenilen teknolojik materyaller hakkındaki öğretmen görüşleri değerlendirildiği zaman, öğretmenlerin büyük bir bölümünün yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi becerisinin geliştirilmesinde çalışma kitapları ve boşluk doldurma, akıllı tahta, kitap, e-kitap, ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon, powerpoint slaytları, sunumları, videolar, Türkçe alt yazılı şarkı ve filmlerin kullanılması gerektiği görüşünde birleştikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin dil bilgisi

gelişiminin desteklenmesinde teknolojik ders materyallerinden yararlanılmasının faydalı olacağını düşündükleri söylenebilir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde dil bilgisi becerisini geliştirmek için derste kullanılan teknolojik materyallerin faydalarına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiği zaman, öğretmenlerin dil bilgisi becerisini geliştirmede kullanılan teknolojik materyallerin okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerileri ile iç içe olmasından dolayı yararlı olacağı görüşünde birleştikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin başarılı olmasında kullanılan ders materyallerinin önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir (Eryaman ve Kana, 2012). Araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancılar Türkçe öğretiminde derste kullanılan teknolojik materyallerin eksikliğini yaşama durumları değerlendirildiği zaman, yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılacak teknolojik materyaller konusunda henüz yeterli donanıma sahip olunmadığı, teknolojik materyaller ile internet ve program kullanımlarında bazı eksiklikler olduğu, bunun yanında düzeye uygun teknolojik ders materyali bulma konusunda sorunlar yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Maden ve diğerlerine (2015) göre, Türkçe öğretiminde sıklıkla karşılaşılan sorunların başında ders materyali eksikliği ile yararlanan kaynak ve yöntemlerin eksikliği gibi sorunlar gelmektedir. Literatürde yer alan benzer çalışmalarda da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal kaynaklı sorunların sıklıkla yaşandığına vurgu yapılmıştır (Kan ve diğerleri, 2013). Bu kapsamda araştırmada elde edilen öğretmen görüşlerinin literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları başlıca sorunlar arasında materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlar önemli bir yer tutmaktadır. Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller konusunda yaşanan sorunlar hakkındaki görüşleri değerlendirildiği zaman, en sık karşılaşılan problemlerin başında akıllı tahtaların donması, uygun programların fazla olmaması, internette yaşanan kopmalar, tablet ve bilgisayar gibi teknolojik aletlerin eksikliği gibi sorunların geldiği tespit edilmiştir. Literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin sorunların ele alındığı araştırmalarda genellikle Türkçe'nin yapısından ya da alfabeden kaynaklanan sorunların ele alındığı görülmekte olup (Arslan, 2014; Arslan ve Klicic, 2015; Şengül, 2014), materyal kaynaklı sorunlara yeterli düzeyde değinilmediği görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan teknolojik materyallerin olumsuz yönleri hakkındaki görüşleri değerlendirildiği zaman, sorunların başında materyallerin öğrencileri hazırlığa alıştırmaması, derslerin amaçlarına uygun kullanılmamaları ve bazı görsel teknolojik materyallerin öğrencilerin beynini pasif hale getirmelerinin geldiği tespit edilmiştir. Buna karşılık öğretmenlerin büyük bir bölümünün teknolojik ders materyalleri konusunda herhangi bir olumsuz görüş belirtmedikleri, hatta teknolojik ders materyalleri kullanılmasının büyük bir önem arz ettiği görüşünde birleştikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan teknolojik materyallerin eksik yönleri hakkındaki görüşleri değerlendirildiği zaman, materyallerin eksik yönlerinin başında cihazların kullanılmalarının biraz zaman alması, programlarda konuların bazen çok basit olması ya da öğrencilerin seviyesine uygun olmaması, bunun yanında dil öğretimi konusunda yetersiz kalmalarının geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil öğretiminde birtakım sorunlarla karşılaşılmasının beklenen bir durum olduğu bilinmekle beraber, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan problemler arasında kullanılan ders materyallerinin

önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Nurlu ve Kutlu, 2015; Maden ve diğerleri, 2015). Literatürde yer alan araştırma bulguları ve araştırmacı görüşleri de bu düşünceyi desteklemektedir. Kalfa (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada dil öğretiminde kaynaklanan birçok sorun olduğu belirtilmiş, bu sorunlar içerisinde materyal eksikliğinin önemli bir sorun olduğu ifade edilmiştir. Aynı araştırmada dil öğretiminde kitaplar dışında diğer ders materyallerine başvurulmamasının önemli bir sorun teşkil ettiğine vurgu yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan teknolojik materyaller hakkındaki görüşlerinin ele alındığı bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi ve kelime öğretiminde kullanılması gerektiğini düşündükleri teknolojik materyallerin başında akıllı tahta, kitap, e-kitap, bilgisayar, tablet bilgisayar, projeksiyon, powerpoint slaytları, sunumları, dinleme metinleri, videolar ve kelime kartlarının geldiği tespit edilmiş, araştırmada elde edilen bulguların kaynak ile paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan teknolojik ders materyallerinin yararlarına ilişkin görüşleri değerlendirildiği zaman, teknolojik ders materyallerinin ders motivasyonunu arttırdığı, dersleri sıkıcı olmaktan uzaklaştırdığı, bilgilerin daha kalıcı öğrenilmesine katkı sağladıkları, kelime telaffuzlarının gelişmesine destek oldukları, birden fazla duyu organına hitap ettikleri için öğrencilerin dil gelişimlerini destekledikleri, teknolojik ders materyallerinin aynı anda birden fazla dil becerisinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan teknolojik ders materyalleri hakkındaki bilgi ve yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiş, buna karşılık öğretmenlerin eğitim sürecinde teknolojik ders materyali kaynaklı bazı sorunları olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorunların başında uygun programların fazla olmaması, tablet ve bilgisayar gibi teknolojik aletlerin eksikliği, akıllı tahtaların donması, internette yaşanan kopmalar gibi sorunların geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

## Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve ilgili literatür ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel olarak teknolojik ders materyallerini yararlı buldukları belirlenmiş, bu sonucun literatürle uyumlu olduğu görülmüştür. Bu kapsamda yabancılara Türkçe öğretiminde teknolojik ders materyallerinden daha sık yararlanılmasına yönelik yasal ve yönetsel bazı düzenlemeler yapılabilir.

Araştırmada her ne kadar öğretmenlerin teknolojik ders materyalleri konusundaki yeterlik düzeyleri yüksek bulunmuş olsa da literatürde yer alan çalışmalarda yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yeterli deneyime sahip personel bulunmadığına vurgu yapılmaktadır. Bu noktada lisans düzeyinde Yabancılara Türkçe Öğretimi Programları ihtiyaç doğrultusunda öğrenci sayıları ve program içerikleri yönüyle gözden geçirilmelidir. Bakanlık tarafından teknolojik materyallerin kullanımı ve derslere uygun materyal geliştirme konusunda öğretmenler hizmet içi eğitimden geçirilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin teknolojik ders materyalleri konusunda bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu kapsamda ders materyallerinin sayısının artırılması, ders materyallerinde görülen teknik



sorunların en aza indirilmesi, öğretmenlerin ders materyallerinin kullanımı konusunda bilinçlendirilmeleri, ders materyallerinin ğrenci seviyesine ve gereksinimlerine uygun hale getirilmesi gibi tedbirler alınabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde kullanılan teknolojik ders materyallerinin etkinliğinin incelendiği araştırmalar yapılabilir. Özellikle deney ve kontrol grupları ile n-son test araştırma modeline uygun olarak gerçekleştirilen çalışmalar yapılabilir. Böylece hem hangi ders materyallerinin yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde daha etkin olduğuna hem de teknolojik ders materyallerinin yabancı dil olarak Türkçe ğretimindeki etkilerine yönelik bulgulara ulaşılabilir.

Farklı ülkelere ve farklı anadillere mensup ğrencilerin Türkçe ğretiminde karşılaşacakları sorunların da farklılık göstermesi beklenmektedir. Bu durum teknolojik ders materyallerinin kullanımında karşılaşılacak sorunları da etkileyebilmektedir. Bu kapsamda farklı anadillere sahip öğrencilerle Türkçe ğretimi sürecinde teknolojik ders materyali kullanımında karşılaşılan sorunların ele alındığı çalışmalar yapılabilir. Elde edilen bulgular ışığında teknolojik ders materyallerinin seçiminde öğrencilerin anadillerine uygun yöntemler kullanılabilir.

Günümüzde tüm dünyada eğitim sistemleri içerisinde teknolojik ders materyallerine yer verilmekte olup birçok derste teknolojik ders materyallerinden yararlandığı bilinmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde de teknolojik ders materyallerinden yararlanılmakta olup hem bu araştırmada elde edilen ğretmen görüşleri hem de literatürde yer alan çalışma bulguları teknolojik ders materyali kullanımının yabancı dil olarak Türkçe ğretimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu noktada yabancı dil olarak Türkçe ğretiminin yapıldığı eğitim kurumlarının teknolojik ders materyalleri açısından zenginleştirilmesine yönelik yasal ve idari düzenlemeler yapılabilir.

### Kaynakça

- Akalın, A. (1996). Yabancı dil ğretiminde araç, gereç ve otantik dokümanların kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4, 143-153.
- Arslan, M. (2014). Öğrenenler açısında Türkçe'nin yapısal özelliklerinin yabancı dil olarak öğrenimine etkisi: Bosna Hersek rneği. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 189-200.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe ğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Arslan, M. ve Klicic, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek rneği. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- Boz, M. S. ve oban, . (2015). Yabancı Dil Eğitiminde teknoloji kullanımı. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Eryaman, Y. ve Kana, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde program sorunu. Aziz Kılınç, Abdullah şahin (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe ğretimi* (ss. 147-164). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak ğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe ğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılara Türkçe ğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 85-102.

- Kan, M. O., Sülüoğlu, B. ve Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Nurlu, M. ve Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye a1 yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 67-87.
- Özbay, M. ve Melanhoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şengül, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı. Aziz Kılınc, Abdullah Şahin (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (ss. 168-210). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Yaman, M. ve Bozdemir, O. (2005). Yabancı dil öğretiminde teknolojik yaklaşımlar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(12), 219-235.

## Dīvānu Lugāti't-Türk'te yer alan kumaş terimleri ve kelime kökenleri üzerine bir değerlendirme

Sümeýra ALAN<sup>1</sup>

**APA:** Alan, S. (2020). *Dīvānu Lugāti't-Türk'te yer alan kumaş terimleri ve kelime kökenleri üzerine bir değerlendirme. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 23-42. DOI: 10.29000/rumelide.791077.

### Öz

Zengin bir kelime hazinesine sahip olan Türkçenin tarihî ve modern devirlerindeki dil incelemelerinde söz varlığı üzerinde yapılan çalışmalar önemli bir yere sahiptir. Yapılan bu tarz çalışmalarla o toplumun toplumsal özellikleri, siyasi ve sosyal yaşam tarzı, gelenek ve görenekleri, kültür düzeyi hakkında geniş veriler elde edilmektedir. Türk toplumunda kumaşın mühim bir yeri vardır. Bu kumaşlarla şekillenen kıyafetler yöreden yöreye, bölgeden bölgeye farklılık göstermekte olup her bölgenin yahut yörenin sosyal mevkisini, gelenek göreneklerini belirleyen bir giyim tarzı bulunmaktadır. Bu giyim tarzı oluşturulurken kullanılan kumaş türleri gösterdiği çeşitlilik bakımından incelenmeye değer görülmüştür. Çalışmamıza konu olan, *Kâşgarlı Mahmûd'un XI. yüzyılda kaleme aldığı ve Türkçenin bilinen ilk sözüğü olan Dīvānu Lugāti't-Türk*, söz varlığı açısından zengin bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmada *Dīvānu Lugāti't-Türk'te yer alan kumaş terimleri ile ilgili söz varlığı taranmış, kelimelerin etimolojik tahlilleri farklı sözlüklerden faydalanılarak ayrıntılı bir şekilde verilmiş, ödünçlenen ve ödünçlenmiş olması muhtemel görülen kelimelerin kaynak dilleri tablo halinde sunulmuştur.*

**Anahtar kelimeler:** *Dīvānu Lugāti't-Türk*, kumaş terimleri, söz varlığı, etimoloji

### Fabric terms in the *Dīwān Luyāt Al-Turk* and an evaluation on word origins

#### Abstract

The study of the presence of words in the historical and modern eras of the Turkish language, which has a rich vocabulary, has an important place. In this way, the social characteristics of the society, political and social lifestyle, traditions and customs, culture level is obtained from extensive data. Fabric has an important place in Turkish society. The clothes shaped by these fabrics vary to region, vary from region to region, and each region has a clothing style that determines the social position and traditions of the region. The fabric types used in creating this style of clothing were worth considering in terms of their diversity. *Dīwān Luyāt al-Turk* which written in the 11th century by *Mahmûd al-Kâşgarî*, the subject of our study and the first known dictionary of Turkish, which contains rich information in vocabulary of 11th century of Turkish. In this study, the presence of words related to the fabric terms *Dīwān Luyāt al-Turk* were surveyed, the etymological analysis of words was given in detail using different dictionaries, and their source origins in which the words are loaned or are likely to be loaned are presented in a table.

**Keywords:** *Dīwān Luyāt al-Turk*, fabrics terms, vocabulary, etymology

<sup>1</sup> Arş. Gör., Erzurum Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Erzurum, Türkiye), sumeyra.alan@erzurum.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4406-2022 [Makale kayıt tarihi: 05.07.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791077]

## Giriş

Söz varlığı, sadece bir dilde birtakım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar- ya da dilbilimdeki terimiyle göstergeler- olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddî ve manevî kültürünün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülmelidir, diyen Aksan'a göre söz varlığı o dilin tarihine geniş ölçüde ışık tutmakta, yüzyıllar boyunca ortaya çıkan ses, biçim, söz dizimi ve anlam değişikliklerini yansıtmakta, hangi dillerin etkisiyle, ne türden değişimlerin gerçekleştiğini göstermektedir (Aksan, 2004: 7-11). Temel söz varlığı ise insan organ adları, esas hareketleri ifade eden fiiller, öncelikli ihtiyaç maddelerini karşılayan kelimeler, sayı isimleri, akrabalık isimleri gibi sözleri kapsamaktadır. İnsan için birinci derecede önemli olan ve zaman içinde de çok az değişikliğe uğrayan bu kelimeler, çekirdek kelimeler olarak da adlandırılır (Şahin, 2006: 124). Günlük hayatın vazgeçilmezi olarak kullanılan, temel ihtiyaç maddelerinden sayılan, kültürün aktarıcısı olan kıyafetler toplumu yansıtan birer ayna gibidir. Aynı ülkenin farklı bölgelerinde geleneklere göre şekillenen bu kültür aynaları; üretildiği kumaşlardan seçilen renklere, sunulan modellerden işlenen desenlere kadar toplumun kimliğini ifade etmektedir. Kıyafetlerin temel parçası olan kumaşlar gerekse bir statü göstergesi gerek zenginlik ifadesi gerek bireyin kimlik göstergesidir.

Büyük Türk dircisi, etnologu, folklor bilimcisi ve sözlükçüsü *Mahmûd bin Hüseyin bin Muhammed* ya da bilinen adıyla *Kâşgarlı Mahmûd*, yaşamı süresince Türk illerini gezmiş, bu yerlerde gördüğü halkların dillerini öğrenmiş ve Türk dili ile ilgili olarak hazırlayacağı önemli eseri için gerekli bilgileri toplamıştır. Bu önemli eser, çalışmamıza da konu olan *Dīvānu Lugāti't-Türk<sup>2</sup>* adlı eserdir. Bu eserin büyük bir kısmı sözlükten oluşmaktadır. *Kâşgarlı*, bütün Türk boylarından büyük bir özenle topladığı leksik malzemeyi bir düzen içinde sözlüğüne koymuş ve eserine aldığı kelimeleri, cümle, atasözü, beyit, dörtlük vb. şekillerde örneklendirmiş, bazen kelimeler hakkında örnek verdikten sonra, bu sözcüğün kullanımıyla ilgili Türkler arasında anlatılan bir efsaneyi veya gerçek bir olayı nakletmiştir (Çifci ve Yıldırım, 2012: 1230). Dönemin kültürel, ekonomik, sosyal, tarihî, coğrafi ve dil yapısını ortaya koyan eser üzerinde yapılan birçok çalışmaya katkı sağlamak amacıyla yaptığımız bu çalışmada *Kâşgarlı Mahmûd*'un, *Dīvānu Lugāti't-Türk<sup>2</sup>*'te kaydettiği ve Eski Türkçenin söz varlığının önemli bir parçası olan kumaş terimleri belirlendikten sonra bu terimlerin tarihsel süreçteki durumları ortaya konmaya çalışılmış, yararlanılan çeşitli etimolojik sözlükler aracılığıyla kumaş terimlerinin kökeni üzerine yapılan yorumlar aktarılmış, ödüncleme yoluyla alınan kumaş isimlerinin ödünclendiği veya ödünclenmiş olabileceği diller tablo halinde sunulmuştur.<sup>3</sup> Bu bağlamda, *Dīvānu Lugāti't-Türk<sup>2</sup>*'te yer alan *agi, ay, barçın, beçkem, bıçış, böz, çaydam, çek, çekrek, çınahsı, çit, çuz, egin, eşgürti, eşük, hulıñ, içmek, içük, kaçaç, kamdu, keçe, kemek, kenzi, kerim, kez, kiğiz~küdiz, kimişge, lohtay, mindatu, şalaşu, tahçek, tañuk, tönluk, torku, töşeklik, uyma, ületü, züngüm* kelimeleri aşağıda alfabetik olarak sıralanmış ve incelenmiştir.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Eser ve yazar hakkında yapılan çalışmalar (makale ve bildiri) için ayrıca bkz. Coşar, A ve Güneş B., 2011a; Coşar, A. ve Güneş B., 2011b.

<sup>3</sup> Dankoff ve Kelly (1982-1985) *Compedium of Turkic Dialects* adlı DLT neşrinde mevcut kelimelerin tematik bir dizinini paylaşır. Buna göre; "Gündelik Yaşam" alt başlığında yer alan "Elbise ve Kumaşlar" bahsinde yün anlamına gelen *yun* ve *çars*; yün artığı anlamına gelen *yap, yapğut, yapaçu* vb. ifadeleri de bu kategoriye dahil eder. Ancak kelimenin bir kumaş türü sayılabilmesi için işlenmiş olması gerektiğinden ve bununla beraber *yatuk, samda, çigin, yurun yuça* kelimeleri de DLT'nin farklı neşirlerinde farklı anlamlandırıldığından çalışmamıza dahil edilmemiştir.

<sup>4</sup> İncelemede verilen terimlerin anlamları için; Ercilasun ve Akkoyunlu (2015) adlı eser temel alınmış, eserde geçen terimlerin anlamları ve örnek cümlelerin geçtiği yerler parantez içinde belirtilmiştir.

### 1. ağı

“ipek kumaş” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 57/43)

*sewünmegil yund ügür ağır anın*

*altun kümüş bulunupan ağı tawar*

At sürüsü, aygır, kısrak ve bunlarla beraber gümüş, altın ve ipek bulunca sevinme. Yani bunlardan kendine bir iş yarat demek istiyor (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 343/277)

Kelime ilk kez bu anlamıyla runik harfli Türk yazıtlarından KT K12; BK K5; KT G7 vb. satırda geçmektedir (Aydm, 2017). Eski Uygurcada ise ‘kostbarer Stoff Material (für Kleider) // değerli kumaş, (elbise için) malzeme’ anlamıyla geçmektedir (Röhrborn 2015, 56-57). Clauson, bu kelimenin XI. yüzyıldan itibaren ‘silk brocade // sırmalı ipek kumaş’ vb. şekilde, XI. yüzyıldan önce ise ‘treasure // hazine’ şeklinde kullanıldığını belirtmektedir (ED 78a). Nadalyayev vd., bu kelimenin ilk anlamını ‘драгоценности // mücevher, сокровища // hazineler, дары // hediyeler’ olarak verirken ikinci anlamını ‘шелковая ткань // ipek kumaş’ şeklinde vermektedir (DTS 17b). Starostin vd., de aynı şekilde kelimenin ilk anlamını ‘treasure // hazine’ olarak verirken ikinci anlamını ‘silk brocade // sırmalı ipek kumaş’ şeklinde vermektedir (EDAL 276).

### 2. ay

“turuncu renkli ipek” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 32/18)

Atalay, kelimenin DTS’de *iy* (ay?), Clauson’da *ı*, Dankoff-Kelly *ı* (?) şeklinde geçtiğini belirtmektedir. Nadalyayev vd, kelimeyi ‘выражающее отношение несогласие // ifade ilişkisinde anlaşmazlık’ şeklinde açıkladıktan sonra kelimenin kullanımının *iy* şeklinde mi *ay* şeklinde mi olduğuna şüpheli bakar (DTS 205b). Clauson ise, bu kelimeyi *hapax legomenon* olarak verdikten sonra kökeninin Çince olabileceğini, anlamının ise ‘variegated, rainbow coloured (clothing) // rengarenk, gökkuşağı renginde (elbise)’ olduğunu belirtir. XI. yüzyıl Hakaniye Türkçesinde ise anlamını ‘oranged-coloured brocade // turuncu renkli ipek’ şeklinde verir (ED 1b).

### 3. barçın

“ipek, ipekli kumaş” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 574). Şiir: *türlüg çeçek yazıldı / barçın yağım kerildi / uçmak yeri körüldi / tumlug yana kelgüsüz*. Diyor ki: Türlü çiçekler açıldı. Sanki ipek halı yayıldı. Böylece cennet yeri görüldü. Mevsim öyle ılıklaştı ki soğuk hiç dönmeyecek (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 72/58)

*barçın boğuğı oıdı* “ipekli kumaş vb. şeylerin rengi solup gitti” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 97/90)

Kelime ‘Brokat // sırma kumaş’ şekliyle ilk kez Eski Uygurca metinlerde tanıklanmıştır (Ayazlı 2016: 69). Clauson, bu kelimenin anlamını ‘silk brocade // sırmalı ipek kumaş’ olarak verdikten sonra kelimenin *purçın*, *purçin*, *purçum*, *purçun*, *porçām*, *purçān*, *porçin*, *purçēn* şekillerinin olduğunu da belirtir (ED 357b). Buna ek olarak bu kelime ile aynı anlama gelen kelimeleri *ağı*., *ēşgü.ti*., *çi.t*, *çihansi*., *çikin*, *çuz*, *torku*., *ka.fğar*, *kaçaç*, *kutay*, *hulıñ*, *lohtay*, *züngüm* şeklinde sıralar (ED 357b). Nadalyayev vd., bu kelimeyi ‘шелковая материя // ipekli malzeme’ şeklinde vermektedir (DTS 83b). Räsänen ise kelimeyi *barçun*, *barçyn* (barçun, barçın) şeklinde verdikten sonra anlamını ‘Brokat // ipek kumaş’ olarak açıklar (VEWT 63a). Kelimeye Caferoğlu (1968: 33) ‘bir kumaş türü, kadife’ anlamını vermiştir.

**eşüklük barçın**

“şal için kullanılan, uçları ipekli kumaş” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 87/78)

**4. beçkem**

“ipekten veya yaban öküzü kuyruğundan yapılan ve savaşta kahramanın kim olduğunu gösteren alamet. Oğuzlar bunu *berçem* diye adlandırır” Şiir: *beçkem urup atlaka / Uygurdaki Tatlaka / ogrı yawuz itlaka / kuşlar kipi uçtumız*. Diyor ki: Atlarımıza alamet vurduk ve Uygur itlerine yöneldik -halkı kastediyor-. Kuşların uçuşu gibi onlara doğru uçtuk ve sonunda üzerlerine indik (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 242 / 211, 243 / 211).

Clauson, kelimenin (?*peçkem*) / *berçem* (?*perçem*) şeklinde kullanımlarını da verdikten sonra kelimenin kökeninin Farsça olduğunu belirterek İrani dillerinden Wakhi dilinde *bickam* şekliyle yaşadığını belirtir. Hakaniye Türkçesinde (XI. yüzyıl) *beçkem* şeklinde görünen kelimenin açıklamasını ise ‘a badge that is a piece of silk or the tail of a wild oh that warriors wear as a badge on the day of battle // ipekten veya yaban öküzü kuyruğundan yapılan ve savaşta savaşçıların taktığı nişan, alamet’ şeklinde vermiştir (ED 295a). Nadalyayev vd. kelimeyi ‘бунчук из шелке или хвоста антилопы // (at veya antilop kuyruğundan yapılmış ipekler’ biçiminde açıklar ve *perçam* maddesine göndermede bulunur (DTS 90b). Räsänen ise kelimeyi ‘Kriegsabzeichen aus Seide od. mit einem Antilopenschwanz // Antilop kuyruğuyla veya pamuktan yapılan savaşta kullanılan rozet, alamet’ olarak verdikten sonra kelimenin Oğuzlarda *barçam* şeklinde kullanıldığını da belirtmiştir (VEWT 66b). *Kâşgarlı*, bu kullanımın nedenini Oğuzların Farslara yakın olması ve bu yolla Farsçadan birçok kelime almaları olarak açıklamıştır. Alıntı bir kelime olan *beçkem*, bugün sadece Türkiye Türkçesi ve Anadolu ağzlarında *perçem* biçimiyle yaşamaktadır.

**5. bıçış**

“büyüklerin ziyafetine giden kimselere verilen kumaş parçasının adı” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 184/157)

Clauson, XI. yüzyılda Hakaniye Türkçesinde görülen bu kelimeyi *hapax legomenon* olarak verdikten sonra kökenini *bıç*- fiiline dayandırır. Açıklamasını ise ‘the word for any piece of brocade given to a guest who attended banquets given by notables, and feasts // ziyafetlere katılan misafire soylular tarafından verilen zerkeş, sırmalı ipek kumaş parçasının adı’ şeklinde verir (ED 296a).

**6. böz**

“bez” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 15/8, 36/23, 87/78 vd.)

Clauson, *böz* kelimesinin muhtemelen Grekçe *βύσσος* (bussos) ‘linen // keten kumaş’ kelimesinden türemiş olduğunu ancak kelimenin Türklere nasıl ulaştığının belirsiz olduğunu öne sürerek kelimenin açıklamasını ‘cotton cloth // pamuklu kumaş’ biçiminde yapar. Türkmencede yaşadığını belirttiği sözcüğün neredeyse tüm Türk dillerinde -ö- sesini taşıdığını ancak nadir olarak *bez* ve *biz* biçimlerinin de görüldüğünü vurguladıktan sonra bu ses farklılığının sebebinin Arapça *bazz* ve Grekçe *visso* söyleyişlerine dayandırır. Kelime, günümüz Türkiye Türkçesinde de *bez* biçiminde yaşamaktadır (ED 389a). Nadalyayev vd., *böz* kelimesinin açıklamasını ‘хлопчатобумажные ткани, холст, бязь // pamuklu kumaş, keten, patiska’ biçiminde verdikten sonra *bez* maddesine gönderme yapmıştır (DTS 118b). Räsänen, kelimeyi ‘Hanfgewebe, Baumwollstoff // kenevirden yapılmış dokuma, pamuklu kumaş’

<sup>5</sup> Kelime hakkında yapılan çalışmalar için bkz. Róna-Tas, 1975: 155-163; Ecsedy, 1975: 145-153; Raschmann, 2008: 121-150; Miller, 2005: 279-287; Vovin, 2018: 263-284; Karaağaç, 1998: 361-387; Rozycki, 1994; Güner, 2016: 34-41; Özyetgin, 2004: 90-105; Doerfer, 1975: 1-59.

biçiminde açıklar. Sonrasında kelimenin Grekçeden Arapça yoluyla Türkçeye girdiğini belirterek kelimenin Kazakçada, Oyratçada, Teleütçede, Soyon Türkçesinde ve Kazan Tatarcasında kullanıldığını bildirir (VEWT 72b). Raschmann ise sözcüğün 6. yüzyıldan itibaren tanıklanabildiğini öne sürer. Soğdca *wšyzy* kelimesi ile Eski Türkçe *böz* kelimesi arasındaki ilişki için ve kelime etimolojisi için bkz. Raschmann, 1995: 20-25; kelimenin günümüzde kullanımı ve yaşadığı lehçeler için bkz. Sevortyan, 1978: 102.

#### **eteklik böz**

“etek yapmak için kullanılan kumaş” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 87/178)

#### **yamaglık böz**

“yamamak için hazırlanmış kumaş vb. bir şeyin parçası” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 466/370)

#### **7. çaydam**

“yağmurluk yapmaya ve yatak doldurmaya yarayan ince bir keçe” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 522/205)

Clauson, XI. yüzyılda Hakaniye Türkçesinde görülen bu kelimeyi *çaydam* biçiminde verdikten sonra anlamını ‘the name of thin felt, which is used to make raincoat and to stuff mattresses // yağmurluk yapmak ve şilteleri doldurmak için kullanılan ince keçenin adı’ şeklinde açıklar (ED 431b). Nadalyayev vd., kelimeyi ‘тонкий войлок используемый для одеял и накидок от дождя // battaniye ve yağmurluk yapmak için kullanılan ince keçe’ şeklinde açıklar (DTS 136b).

#### **8. çek<sup>6</sup>**

“çizgili aba kumaş şeklinde pamuklu dokuma. Bundan örtü yapılır ve Yemekler onu giyer” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 513/411)

Clauson, *çe:g* biçiminde vermiş olduğu kelimeyi *hapax legomenon* olarak değerlendirir ve açıklamasını ‘a woven cotton fabric with a striped pattern // çizgili desenli pamuk kanaviçe bir kumaş’ şeklinde yapar (ED 413a). Nadalyayev vd., bu kelimeyi ‘хлопчатобумажная ткань, из которой шьют верхнюю одежду // dış giyim dikilen pamuklu dokuma’ şeklinde açıklar (DTS 143a). Räsänen, kelimeyi ‘Baumwollgewebe, aus dem die Jimäk Obergewändermachen // Yemeklerin üst giysilerinin yapıldığı pamuklu dokuma’ şeklinde açıklar (VEWT 102b). Starostin ise kelimeyi ‘1 woven cotton fabric & хлопковая ткань // dokuma pamuklu kumaş 2 cotton shirt & хлопковая рубашка // pamuklu gömlek 3 woollen cloth & шерстяная ткань // yünlü kumaş 4 a k. of upper clothes (jacket, trousers, cloak) & вид верхней одежды (куртка, шаровары, плащ) // üst giysi (ceket, pantolon, manto)’ şeklinde açıkladıktan sonra; Eski Türkçe *čekrek* 2 (Eski Uygurca - HIV c.); Hakaniye Türkçesi *čekrek* 2 (MK); Türkçe *çekmen*<sup>7</sup>, *čäpkän* 4; Türkmen. *čäkmen* ‘gown // elbise’; Orta Türkçe *çekmen* 4, 1 (Pav. C.)<sup>8</sup>; Özbek *čakmən* 4; Uygur *čäkmän* 4; Karaim *cekmen*, *čekmän* 3; Tatar *čikmən* 4; Başkurt *säkmän* 4; Kırgız *čekmen*, *čepken* 3, 4; Karaçay-Balkar *čepken* 3, 4; Oyrat *čekpen*, *čepken* 3, 4; Tuva *šekpen* 3, 4; Tofalar *šekpen* 3. gibi kullanım örneklerini verir (EDAL 423).

<sup>6</sup> Kelimenin tarihî gelişimi ve kullanımı için bkz. Karahan, 2009: 401-402. Ayrıca kelime *čäk* biçiminde BT VII 233, 235, K 16’da geçmekte olup kelimenin kökenin Tibetçe *cheg* ‘Punkt // nokta’ kelimesinden geldiği belirtilmiştir. Sertkaya (2009: 18) makalesinde kelimenin kökeninin Çince olduğunu kaydeder. Ayrıca bkz. *čäk* Choi, 1992: 193.

<sup>7</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Usmanova, 2011: 15-23.

<sup>8</sup> Pavet de Courteille, Abel (1820). *M. Dictionnaire Turc-Oriental*. Paris

**9. çekrek**

“kölelerin giydiği yünden yapılmış aba” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 240/208)

Clauson, kelimenin yazımını *çekrek* veya *çegrek* şeklinde göstermiş olup telaffuzu konusunda emin olamamıştır. XI. yüzyılda kelimenin kullanımını *çekrek* olarak veren Clauson, kelimenin açıklamasını ‘a loose woolen gown worn by slaves // köleler tarafından giyilen gevşek bir yün elbise (aba)’ şeklinde vermektedir (ED 416b). Yamada (1991: 255) kelimenin açıklamasını ‘pamuktan yapılmış gömlek’ biçiminde yaparken; Nadalyayev vd. ise kelimenin açıklamasını ‘короткая нижняя одежда // kısa alt giyim’ biçiminde vermiştir (DTS 143b).

**10. çmahsı<sup>9</sup>**

“nakışlı çin ipeği” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 245/213)

Clauson, kelimeyi *çihansı* olarak belirttikten sonra kelimeyi *hapax legomenon* olarak değerlendirir. Giles’den naklen Çince *zhi han si* “nakışlı Çin ipeği” kelimesini muhtemel kaynak olarak verir.<sup>10</sup> Bundan sonra ise *barçın* kelimesine gönderme yapar (ED 409a). Nadalyayev vd., kelimeyi ‘китайская узорчатая шелковая материя // desenli Çin ipek kumaşı’ şeklinde açıklar ve sözcüğün Çince olabileceğini ifade eder (DTS 149a).

**11. çit**

“üzerine nakışlar basılmış Çin ipeği” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 495/396)

Clauson, kelimeyi ‘flowered silk’ and the like; a loan-word prob. ultimately derived from Sanskrit *citra* ‘variegated (fabric etc.)’. perhaps through some Iranian language, cf. Pe. *çit*, which is usually means ‘chintz’ (a corruption of the same word) or similar cotton fabrics // “çiçekli ipek” ve benzeri. Muhtelemen Sanskritçe *citra*<sup>11</sup> ‘alacalı (kumaş vs.)’ kelimesinden türetilmiştir. Belki bazı İran dilleri aracılığıyla gelen ödünçleme bir kelimedir. Farsça *çit* -aynı kelimenin bozulmuş biçimi olan “chintz // renkli desenli pamuklu kumaş veya benzeri pamuklu kumaşlar” anlamına gelmektedir- kelimesiyle de mukayese edilmesini öne sürer. XI. yüzyılda Hakaniye Türkçesinde kullanılagelen kelimenin izahını ‘a word for Chinese silk brocade with an embroidered ornamentation // nakışlı süslemeli Çin ipeği için kullanılan bir kelime’ biçiminde yapar (ED 402a). Räsänen, Farsçadan ödünçlendiğini düşündüğü bu kelimenin anlamını ‘chinesischer Brokat oder Stickerei // Çin nakışı veya zerkeşi’ şeklinde verdikten sonra kelimenin diğer lehçelerde kullanımlarını da açıklar (VEWT 112b).

**12. çuz**

“kırmızı ve siyah, altınla işlenmiş Çin kumaşı (atlas)” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 163/142)

Clauson, kelimeyi “brocade” or the like // “sırmalı ipek” vb. kumaşlar’ şeklinde açıklar. Ayrıca aynı anlama gelen birçok kelimenin olduğunu da belirterek *barçın* kelimesine gönderme yapar. XI. yüzyılda Hakaniye Türkçesinde kullanılagelen kelimenin izahını ‘Chinese gold brocade, red and black // kırmızı ve siyah, altın(la işlenmiş) Çin ipeği’ şeklinde verir (ED 431b). Nadalyayev vd., kelimenin açıklamasını

<sup>9</sup> Atalay dipnot, DTS, Dankoff ve Kelly, Rustemov ve Kormuşin *çmahsı*. Ayrıca bkz. Sertkaya, 2009: 15.

<sup>10</sup> Clauson’da paylaşılan Çince karakterlerin pinyinleri çalışmamızda güncellenmiştir.

<sup>11</sup> Sanskritçe *citra* ‘bright, clear, bright-coloured // parlak, açık, renkli’ anlamında kullanılmaktadır (Monier- Williams, 1899: 396b).



'китайская парча с фоном алого цвета // kırmızı nakışla işlenmiş Çin zerkeşi' şeklinde vermiş kökenini Çince *绸子* (*chou zi, žiu-tsi*) olarak gösterir (DTS 157b).

### 13. *egin*<sup>12</sup>

"eni bir buçuk karış boyu dört arşın olan ve Suvarların alışverişte kullandığı bez" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 51/37)

Clauson, kelimenin anlamını "a piece of cotton clothes" one and half spans one and four cubits long, bihi biyā'āt Suwār in which the goods sold by Suwār (are wrapped?) // Suvarlar tarafından satılan malların sarıldığı (paketlendiği) bir buçuk karış genişliğinde boyu dört arşın uzunluğunda pamuklu kumaş parçası' şeklinde açıklar (ED 109a). Nadalyayev vd., kelimeyi 'небольшой кусок бязи // küçük bir parça patiska'<sup>13</sup> biçiminde açıklar (DTS 166a). Kelime; Eski Türkçede *egin* (Eski Uygur Türkçesi); Hakaniye Türkçesinde *egin* (MK); Türkçede *eğin*, *ejin* 'back'; Azericede *ajin* 'body'; Türkmencede *egin* (dialekt); Orta Türkçede *egin* (Abuşka, Pav.C.)<sup>14</sup>, in (Pavet de Courteille) 'back'; Özbekçede *egin*; Karaimcede *in*, in; Kırgızcada *ijin*; Kazakçada *jin*; Karakalpakçada *ijin*; Nogaycada *ijin*; Sarı Uygurcada *igen*; Hakasçada *ihni*; Oyratçada *ijin*; Tuvacada *eğin*; Çuvaşçada *авьп*, an; Yakutçada *ien* biçiminde yaşamaktadır (EDAL 495).

### 14. *eşgürti*<sup>15</sup>

"ipek cinsinden, işlemeli bir Çin kumaşı" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 84/75)

Kelime, ipekli kumaş anlamıyla runik harfli Türk yazıtlarından BK K3; KT G5; BK K11'de *eşgiti*, *işgiti* şekliyle geçmektedir (Aydın, 2017). Aynı zamanda kelime Eski Uygurcada *işgirti* biçimiyle 'ipekli kumaş' anlamıyla Tekin, 1980: 49b (165,15) ve Zieme, 1985: 213b'de (12.89)'da geçmiştir. Clauson, kelimeyi *eşgü:ti*: biçiminde verdikten sonra açıklamasını 'a kind of Chinese embroidered silk brocade // Çin'e özgü bir tür işlemeli sırmalı ipek kumaş' şeklinde yapar. Kelimenin Köktürkçede -g- ile tespit edildiğini, Eski Uygur metinlerinde *eşgirti* biçiminin yaygın olduğunu belirterek aynı anlama gelen *barçın* kelimesine gönderme yapar<sup>16</sup>. XI. yüzyılda Hakaniye Türkçesinde ise kullanılan kelimeyi *eşgü:ti*: biçiminde (el yazmalarında *eşgürti*.) verdikten sonra açıklamasını 'embroidered Chinese silk brocade // işlemeli sırmalı bir Çin ipek kumaşı' olarak yapar (ED 261a).

### 15. *eşük*<sup>17</sup>

"han ve beyleri yüceltmek amacıyla mezarlarına serilsin diye gönderilen, artanı fakirlere dağıtılan kumaş" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 48/34)

Kelime, Eski Uygurcada 'Überdecke // yatak örtüsü' anlamıyla geçmektedir (Tekin 1980: 27, 12.5). Clauson, kelimenin kökenini *eşü:-* fiiliyle bağdaştırır ve açıklamasını 'blanket, covering // battaniye,

<sup>12</sup> Kelimenin tarihî gelişimi ve kullanımı için ayrıca bkz. Karahan, 2009: 423-424.

<sup>13</sup> *patiska* pamuk ipliğiyle sık ve düzgün dokunmuş, iyi nitelikli bez.

<sup>14</sup> Atalay, Besim (1970). *Abuşka lûgatı veya Çağatay sözlüğü*. Ayyıldız Matbaası; Vámbéry, Ármin (1862). *Abuska: Csagatajtörök szógyűjtemény*. Emich Gusztáv M. Akad. Nyomdász Betüivel; Pavet de Courteille, Abel (1820). *M. Dictionnaire Turc-Oriental*. Paris.

<sup>15</sup> Atalay, DTS, Rustemov ve Kormuşin *eşkürti*, Dankoff ve Kelly *eşgü:ti*. DLT'de *fa'lu:li*: babı altında olduğu için *eşgü:ti*: beklendiği halde *eşgürti*: yazıldığını kaydeder. Çincedeki özgün biçimi ne olursa olsun eski Uygur metinlerinde ve DLT'de kelime *r* iledir. Sertkaya (2009: 19) makalesinde kelimenin kökeninin Çince olduğunu kaydeder.

<sup>16</sup> Tekin (2006: 104) DLT'de geçen bu sözcüğün BK K 11'de geçen *eşgirti* "işlemeli ipek kumaş" kelimesiyle bir ve aynı olduğunu ifade eder.

<sup>17</sup> *eşük* kelimesinin etimolojisi için bkz. Erdal, 1991: (I) 232-233; kelime hakkında ayrıntılı bilgi için ayrıca bkz. Ölmez, 2008: 333-340.

örtü' biçimide yapar ve güneybatı dil gruplarında (Türkmen) *eşik* şeklinde yaşadığını belirtir. XI. yüzyıl Hakaniye Türkçesinde *eşük* biçiminde kullanılagelen bu kelimeyi 'the word for anything of brocade which is sent to be laid on graves of amīrsand kings as a sign of respect, and is then later divided among the poor // hanlara ve emirlere saygı göstermek amacıyla mezarlarına serilsin diye gönderilen, artanı fakirlere ayrılan kumaş için kullanılan kelime' olarak açıklamıştır (ED 260a). Nadalyayev vd., kelimenin ilk anlamını 'покрывало // örtü, peçe', ikinci anlamını 'пелена, световые блики // örtü, ışık parlaması, üçüncü anlamını ise 'саван // kefen' şeklinde vermiştir (DTS 186a). Räsänen, kelimenin açıklamasını 'Kleid, Stoff als Decke für das Grab einer Standespersion, der nach her an die Armen verteilt wird // devlet adamlarının mezarına serilmek amacıyla kullanılan ve artanı fakirlere dağıtılan elbise, battaniye kumaşı' olarak açıklamıştır (VEWT 51b).

### 16. *hulūq*

"değişik renklerde olan ve Çin'den getirilen bir ipek" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 606/498)

Clauson, XI. yüzyılda Hakaniye Türkçesinde görülen bu kelimeyi *hapax legomenon* olarak verdikten sonra kökenini Çinceye dayandırır ve *barçın* kelimesine atıf yapar. Kelimenin açıklamasını ise 'a word for silk of variegated colours imported from China // değişik renklerde olan ve Çin'den ithal edilen bir ipek türü için kullanılan kelime' şeklinde verir (ED 622b).

### 17. *kaçaç*<sup>18</sup>

"bir Çin ipeklisi" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 408/319)

Clauson, kelimeyi 'one of several words for silk fabrics // ipek kumaşlar için kullanılan birkaç kelimedenden biri' şeklinde açıklar ve *barçın* kelimesiyle mukayese eder (ED 590b). Nadalyayev vd., kelimeyi 'сорт китайской шелковой материи // Çin ipekli kumaş türü' olarak açıklamıştır (DTS 400b). Starostin ise kelimeyi 'Chinese brocade, woven fabric // Çin ipeklisi, dokuma kumaş (китайская парча, узорная ткань // Çin brokarı, desenli kumaş)' şeklinde verir (EDAL 627).

### 18. *kamdu*

"dört arşın uzunluğunda, bir karış genişliğinde kumaş parçası. Üzerine Uygur hanının mührü basılır ve alışverişler onunla yapılır. Eskiyip yıprandığı zaman yedi yılda bir yamalanır, yıkanır ve üzerine mühür tekrar basılır" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 211/181)

Maralbek ve Koçak (2018: 189) *kamdu* sözcüğünün yaklaşık uzunluğu 3 metre, eni 20 cm olan kumaşa denk geldiğinden bahsettikten sonra onun 10. ve 12. yy'da Türk yurdunda kâğıt paranın ilk nüshası olan "kumaş para" niteliğinde kullanıldığını ifade eder. Bu niteliğe sahip olan *kamdu*'nun -özel olarak- kumaştan yapıldığını ve belli bir değer seviyesi olduğu da ekler. Kelimeyi oluşum şekli bakımından inceleyen Abik (2009: 273) ise *Dīwānu Lugāti 't-Türk'*te görülen, sonu *-dl* veya *-dU*, *-tl* veya *-tU* ile biten isimleri üç bölüme ayırdıktan sonra birinci bölümü, *-n-* çatı eki üzerine gelen *-n-d*'lar ve tek kelimedede *-dU* ikinci bölümü, fiil kökü üzerine gelen *-dU*'lar ve *-tU*'lar veya *-dl* oluştururken üçüncü bölümü ise açıkça bir fiil veya isim kökü ile bağlantısı görülmeyenlerin oluşturduğunu belirtir ve *kamdu* kelimesini üçüncü bölüme dahil eder. Alışverişte para karşılığında ödeme aracı olarak kullanılan bu kelimeyi Clauson, *hapax legomenon* olarak verdikten sonra kökeninin Çince *gan* (MC *kam*) ve *du* (MC *du*) veya bunlara benzer bir kelimedenden oluştuğunu belirtir. Kelime XI. yüzyılda Hakaniye Türkçesinde 'a piece of linen four cubits one span in dimension, sealed with the seal of the Uighur hān and used in commercial

<sup>18</sup> Sertkaya (2009: 20) makalesinde kelimenin kökeninin Çince olduğunu kaydeder.

transactions; when it becomes worn and tattered, it is patched up every seven years, washed and resealed // Uygur hanının mühürleriyle mühürlenmiş ve ticarete kullanılan dört arşın uzunluğunda bir karış genişliğinde keten kumaş parçası. Yıpranıp yırtıldığı zaman yedi yılda bir onarılır, yıkanır ve yeniden mühürlenir' şeklinde vermiştir (ED 626b). Nadalyayev vd., kelimeyi 'куски материи с печатью уйгурского хана, имевшие хождение в качестве денег: раз в семь лет чинились, стирались и на них снова ставилась печать // Para olarak kullanılan, Uygur Han'ın mühürleriyle mühürlenmiş kumaş parçaları: Yedi yılda bir tamir edilir, yıkanır ve tekrar mühürlenir' biçiminde açıklamıştır (DTS 415a). Zieme (1976: 247) ise *kamdu* kelimesini *kuanpo* ile ilişkilendirerek, iki kelime arasındaki ilişkinin yanlış yazımdan kaynaklanabileceğini, Arap yazısındaki imlâda *kuanponun* imlâsının *kamdu* şeklinde yazılmış olabileceğini belirtmektedir.

### 19. keçe

"Oğuzcada keçe" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 541/442)

*Kâşgarlı'nın* eserinde verdiği bilgiye göre yaygı, yere serilen kilim anlamında Karahanlı sahası Türkleri *kiziz* (*kiğiz-kidiz*) kelimesini tercih ederken Oğuzlar'ın (Türkmenlerin) daha XI. yüzyılda bugün olduğu gibi *keçe* kelimesini kullandıkları görülmektedir (Genç, 1998: 14). Oğuzların kullanmayı tercih ettikleri bu kelimeyi Clauson, 'felt // keçe' olarak açıkladığıktan sonra özellikle Oğuz grubunun güneybatı dil gruplarından Azeri, Osmanlıca, Türkmencede *keçe* olarak kullanıldığını söyler ve sonra *kiğiz* kelimesine gönderme yapar. Oğuzcada XI. yüzyılda *keçe*, Çağataycada XV. yüzyılda *kéçe*, Türkmencede *keçe* (Kıpçakça *kiyiz*), Osmanlıca *kéçe* şeklinde kullanıldığını belirtir (ED 694b). Nadalyayev vd., kelimeyi 'войлок, кошма // keçe' biçiminde açıklamıştır (DTS 291b). Räsänen, kelimenin kullanımını Çağatayca ve Osmanlıcada *käčä* olarak verdikten sonra açıklamasını 'Filz, Filzdecke, Filzteppich // keçe, keçe battaniye, keçe halı; Çağatayca, Osmanlıca, Azericede *kiče*, Türkmencede *keče* 'войлок // keçe', Çuvaşçada *käšse* 'Filz // keçe' biçiminde yapar (VEWT 245b).

### 20. kemek

"pamuktan yapılan, nakışlı ve şeritli bir kumaş. Aba yapılıdır. Kıpçaklar onu yağmurluk olarak kullanırlar" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 197/169)

Clauson, kelimeyi *hapax legomenon* olarak verdikten sonra kelimenin ön ek, ödünç kelime olabileceğini düşünür. Daha sonra bu kelimeyi 'like many other names of fabrics, a loan word.; the word has one fatha which might be over either of the first two consonants. Hak. XI kemek: a woven cotton material, embroidered, with white stripes', used to make outer garments; the Kıpçak make raincoats from it // diğer birçok kumaş isimleri gibi, alıntı kelime; kelimenin ilk iki ünsüzden birinin üzerinde olabilecek bir fetha<sup>19</sup> vardır. XI. yüzyıl Hakaniye Türkçesinde *kemek* dış giyim yapmak için kullanılan pamuk kanaviçe, nakışlı ve şeritli bir kumaştır; Kıpçaklar ondan yağmurluk yaparlar' biçiminde açıklamıştır (ED 722b). Nadalyayev vd., kelimeyi *kemäk* biçiminde verdikten sonra açıklamasını 'ткань в полоску, из которой делают накидки и плащи // pelerinlerin (aba) ve yağmurlukların yapıldığı çizgili kumaş' biçiminde yapmaktadır (DTS 297b). Starostin, kelimenin açıklamasını 'a.k of of striped cloth for making upper clothes // üst giysi yapmak için kullanılan çizgili kumaş (вид полосатой ткани для изготовления верхней одежды // dış giyim yapmak için kullanılan çizgili kumaş türü): Karakh. *kemek* // Hakaniye Türkçesinde *kemek*' biçiminde yapmıştır. Bunun yanısıra kelime için; 'The isolated OT word may be borrowed from Eastern Iranian: cf. Pers. *kamha* < Chin. *gimhua* (see VEWT 229 on further loans: Pers. >

<sup>19</sup> *fetha* (Türkçede *üstün* olarak bilinir) işaret harfin üzerine çizilen hafif eğik düz bir çizgidir. - . Bulunduğu harfi e ile a arasındaki bir sesle okutur. İnce harfler e sesine, kalın harfler ise a sesine yakın bir sesle seslendirilir.

Turkic *qamqa* > Russ. *камка* ‘striped silk cloth’). Cf. other similar cases (like Sak. *kamaiška* > MK *kemişge* etc.) // Belki Doğu İran dillerinden Farsça *kamha* < Çince *gimhua* kelimesinden alınan ve izole edilen Eski Türkçe kelimesidir (Ayrıntılı bilgi için bkz. VEWT 229<sup>20</sup> ve daha fazla ödüncleme için: Farsça > Türkçe *qamqa* > Rusça *камка* ‘striped silk cloth // çizgili ipek kumaş’ (benzerleri için ise Khotan-Saka *kamaiška* > MK *kemişge* vb. kelimelerine bakılabilir’ açıklamasını yapar (EDAL 640).

### 21. *kenzi*

“değişik renklerde; kırmızı, sarı, yeşil<sup>21</sup> Çin kumaşı” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 213/183)

Clauson, kelimeyi *hapax legomenon* olarak verdikten sonra kökeninin Çince olduğunu, Prof. Simon’un kelimenin orjinalinin *juan zi* olduğunu ve Giles’in Çince sözlüğünde bu kelimenin MC’de *kī wen-tsi* ‘thin silk’ and more specifically ‘a silk handkerchief’ // Orta Çince’de *kī wen-tsiyani* ‘ince ipek’ ve daha spesifik olarak ‘ipek mendil’ biçiminde geçtiğini belirtir. IX. yüzyılda Hakaniye Türkçesinde kelimenin açıklamasını ise ‘a Chinese woven fabric of mixed colours red, yellow and green // kırmızı, sarı ve yeşil karışık renklerde Çin’e özgü bir dokuma kumaşı’ biçiminde yapar (ED 735a). Nadalyayev vd., kelimeyi ‘цветная ткань китайского производства // renkli Çin kumaşı’ biçiminde açıklar ve kelimenin kökeninin Çince olması ihtimali üzerinde durur (DTS 298b).

### 22. *kerim*

“nakışlı kumaş” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 201/171)

Türkler, XI. yüzyılda evlerinin duvarlarını kırmızı renkli aşu toprağı ile süslüyorlar, bu süslere *bezek*, süsleme işine de *bezemek* diyorlardı. Ancak, aşu toprağı ile yapılan süslemeden başka, duvarlara nakışlı çarşaf, keçe veya halı gibi şeyler asmak veya germek suretiyle de evlerinin duvarlarını süslediklerini görüyoruz. Bu tür duvar örtülerine onlar *kerim* veya XI. yüzyıl Türkçesinde “duvar” demek olan *tam* (dam) kelimesinden alarak *tam kerimi* “duvar örtüsü” diyorlardı (Genç, 1998: 16). Bu bilgiden yola çıkarak Türklerde duvara halı asma veya duvar süsleme geleneğinin köklerinin XI. yüzyıla kadar uzandığını rahatlıkla ifade edebilmekteyiz. Duvar halısı veya örtüsü anlamına gelecek şekilde kullanılan bu kelimeyi Clauson, *hapax legomenon* olarak verdikten sonra kelimenin *ker-* fiilinden türediğini belirtir ve ‘a single act of spreading out // tek bir yayılma hareketi’ ifadesini ekler ve *yağım* kelimesine gönderme yapar. XI. yüzyılda Hakaniye Türkçesinde *kerim* biçiminde kullanılan kelimenin açıklamasını ise ‘an embroidered curtain // nakışlı perde’ biçiminde yapar (ED 745b). Nadalyayev vd., kelimeyi ‘ковер, сюзане // halı, suzani<sup>22</sup>’ biçiminde açıklamıştır (DTS 301a).

### 23. *kez*

“bir tür Çin kumaşının adı” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 164/142)

Clauson, kelimeyi *hapax legomenon* olarak verdikten sonra kelimenin Farsça *kaz/kaj/kaç* ‘raw silk // ham ipek’ kelimesinden alınmış olabileceği üzerinde durur ve *barçım* kelimesine gönderme yapar. XI. yüzyılda

<sup>20</sup> krş. VEWT 229b *kamka* ‘ein dem Atlas ähnlicher Seidenstoff // ipekli kumaş benzeri bir atlas’

<sup>21</sup> Eski Türk kültüründe renk kavramı, geçmişten günümüze kadar yaşanan gelişmelere bağlı olarak değişikliğe uğramıştır. Devlet olmanın göstergelerinden biri sayılan bayraklarda kullanılan renkler, sosyal hayatta kullanılan renkler, giyim-kuşam ve kullanılan eşyalardaki renkler daima belirli anlamları ifade edecek şekilde seçilmiş ve bu seçim nesilden nesile aktarılacak günümüze kadar ulaşmıştır. Eski Türk kültüründe kullanılan renklerin seçimi ve ifade ettikleri anlamlar hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Küçük, 2010.

<sup>22</sup> Farsça kökenli *süzeni*, *süzenî* sözcüğünün ilk anlamı ‘iğneyle ilgili’, ikinci anlamı ise ‘kasnak iğnesiyle işlenen ince bir nakış çeşidi’ olarak verilmektedir (Ayverdi ve Topaloğlu, 2011: 2928a).

Hakaniye Türkçesinde kullanılagelen kelimenin açıklamasını da ‘the name of Chinese brocade // Çin ipek kumaşının adı’ biçiminde yapar (ED 756a). Kelime, Steingass’ta kez كز <kez> biçimiyle aynı anlamıyla tanıklanmıştır (Steingass, 1892: 1027a).

#### 24. *kiğiz~kidiz*

“keçe”

*ol kidizni esriledi* “o, keçeyi, dövmeler yaparak kaplan derisi gibi nakışladı” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 184/157)

*kız anasıña kiğiz sıırığdı* “kız annesine şualama dikişiyile keçe dikmede çok yardım etti (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 317/259)

*ol kīzka kiğiz sıırıttı* “O; keçeyi kıza sıkıca ve büktürerek teyelletirdi” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 417/328) vd.

*Kâşgarlı Mahmûd*, eserinde geçen *kiwiz* kelimesini “yaygı; yani halı ve kilim gibi şeyler” olarak tarif ettikten sonra *küvüzü* de “yaygı; yünden dokunmuş döşek, halı, kilim ve yaygı gibi şeyler” olarak açıklamaktadır. Görülmektedir ki XI. yüzyıl Türkçesinde *yazım* kelimesinden başka *kwiz* veya *küvüz* kelimesinin de “yaygı” cins ismi olarak kullanıldığı, ama bu sonuncuların daha çok keçe, döşek ve sair yaygı türlerini ifade ettiği anlaşılmaktadır (Genç, 1998: 14). Türklerin evlerine yaydıkları halı, kilim anlamına gelen bu kelime, keçe anlamıyla ilk kez runik harfli Türkçe metinlerden BK D1’de aynı anlamıyla tanıklanmıştır (Aydın, 2017). Ayrıca Eski Uygurcada da ‘Filzdecke // keçe örtü’ anlamıyla geçer (Tekin, 1980: 65, 73.24). Clauson, kelimenin anlamını ‘felt //keçe’ olarak verdikten sonra güneybatı dil grupları haricinde günümüzdeki tüm modern dillerde yaşadığını belirtir ve güneybatı dil gruplarında *keçe* kelimesinin kullanıldığını vurgular (ED 707a). Nadalyayev vd, kelimeyi ‘палас, кошма // kilim, büyük keçeli paspas’ biçiminde açıklamış ve örneklendirmiştir (DTS 306b). Räsänen, kelimenin kullanımını *kidiz*, *ki’iz* olarak verdikten sonra açıklamasını ‘Filz //keçe’ biçiminde yapar. (VEWT 270a). Ayrıca Starostin’in de sözlüğünde yer alan *kidiz* kelimesinin tarihî ve çağdaş Türk lehçelerindeki biçimleri için bkz. (EDAL 846).

#### *kedüklük kiğiz*

“yağmurluk yapmak için hazırlanmış keçe” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 254/223)

#### *kiđizlik yūŋ*

“keçe yapmak için hazırlanan yün” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 253/222)

#### 25. *kimişge*

“nakışlı Kaşgar keçesi” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 246/214)

XI. yüzyılda halı ya da duvar örtüsü yapılan yaygılar için kullanılan düz desenli keçelerin varlığının yanısıra nakışlı keçelerin de bulunduğunu *kimişge* kelimesinden anlıyoruz. Clauson, kelimeyi *hapax legomenon* olarak verdikten sonra kelimenin ‘something laid down on the ground // yere serilmiş bir şey’ anlamına gelen *kemiş-* fiilinden türediğini belirtir. XI. yüzyılda Hakaniye Türkçesinde *kemişge* biçiminde kullanılan kelimenin açıklamasını ‘an embroidered Kâşgar felt (rug?) // nakışlı bir Kaşgar keçesi (kilimi?)’ biçiminde yapar (ED 724b). Nadalyayev vd. ise kelimeyi *kimişkă* (kimişke) olarak verdikten sonra açıklamasını ‘палас с узорами кашгарского производства // Kaşgar motifiyle üretilen bir kilim’ biçiminde yapar (DTS 307b).

**26. lohtay**

“üzerinde sarı pullar olan kırmızı Çin ipeklisi” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 550/451)

Clauson, kelimeyi *hapax legomenon* olarak verdikten sonra kelimenin kökeninin Çince olduğunu belirtir. Buna ek olarak Brockelmann’ın alanın uzmanı B. Schindler’e dayanarak, kelimenin yapısının *lo* ‘raw silk // ham ipek’ ve *tai* ‘girdle // kuşak’ kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluştuğunu söylediğini ekler ve *barçın* kelimesine gönderme yapar. Kelimenin XI. yüzyılda Hakaniye Türkçesinde ‘red Chinese brocade with small gold coins (or spangles) attached // üzerinde altın madenler (veya pullar) olan kırmızı Çin zerkeşi’ anlama gelecek şekilde kullanıldığını belirtir (ED 763b). Nadalyayev vd., kelimenin kökenin Çince olabileceği üzerinde durduktan sonra kelimeyi ‘китайский материал красного цвета с золотыми чешуйками // altın pullu kırmızı Çin kumaşı’ biçiminde açıklar (DTS 334a). Räsänen, kelimenin açıklamasını ‘roter chinesisches Brokat mit gelben Münzen besetzt // sarı paralarla süslenmiş kırmızı Çin zerkeşi’ biçiminde yapar (VEWT 318a).

**27. mindatu<sup>23</sup>**

“ipek (ipekli kumaş)” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 246/215)

Clauson, kelimeyi *hapax legomenon* olarak verdikten sonra kelimenin *mandır.*, *mundar.* ve *sanduwa.ç* kelimeleri altında indekslendiğini belirtir ve *sanduwa.ç* kelimesinin bu anlama gelmesinin düşündürücü olduğunu söyler. Clauson’a göre kelime Sanskritçe *maṇḍita* kelimesiyle ilgili olabilir. Sanskritçe *maṇḍita* ‘adorned, decorated // bezenmiş, süslenmiş’ anlamına gelmektedir (Monier-Williams, 1899: 775c). Zieme (1997: 151) ise kelimenin Moğolcada *mindasu(n)* ‘floss-silk // ham ipek’ ve Kalmukça *mindas<sup>24</sup>η* ‘wad<sup>24</sup> ilişkili olduğunu belirtmiştir. Boberg (1954-1955: 474) de kelimeyi Moğolcada *mindusu* biçiminde göstermiş ve anlamını ‘silk wadding // ipek duvak’ biçiminde vermiştir. Kelime XI. yüzyılda Hakaniye Türkçesinde *mindatu*, Çiğilcede *mandırı* ‘the word for gathering which assembles in the presence of the bride-groom an bride at night when ceremonial gifts are presented // gelin ve damada onların da hazır bulunduğu sırada gece hediyelerini vermek üzere bir araya gelmeyi ifade eden toplanma kelimesi’ anlamıyla kullanılmaktadır. Ayrıca kelimenin Hakaniye Türkçesinde kullanılan *mundaru* şeklini de vermiş olup kelimenin açıklamasını ‘a bridal canopy<sup>25</sup> of silk // ipekten yapılmış bir düğün gölgesi’ olarak yapmıştır (ED 768a).

**28. şalaşu**

“bir tür Çin dokuması” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 224/193)

Clauson, kelimeyi *hapax legomenon* olarak verdikten sonra kelimenin kökeninin Çince olabileceğinden bahseder. Kelimenin XI. yüzyılda Hakaniye Türkçesinde taşıdığı anlamı ‘a kind of Chinese woven fabric // bir çeşit Çin dokuma kumaşı’ biçiminde verir (ED 868a). Nadalyayev vd., kelimenin açıklamasını ‘вид китайской материи // Çin kumaş türü’ biçiminde yapmıştır (DTS 520a). Räsänen, kelimenin açıklamasını ‘eine Art chinesisches Gewebes // bir çeşit Çin kumaşı’ biçiminde vermiştir (VEWT 441b).

<sup>23</sup> Atalay, Rustemov ve Kormuşin *mindetü*, Clauson, Dankoff ve Kelly *mindatu*.

<sup>24</sup> *wad* kelimesi için bkz. Ramstedt, 1935: 263a.

<sup>25</sup> *bridal canopy* have the same meaning that wedding canopy under which a bride and groom stand during the marriage ceremony // Evlilik merasimi sırasında gelinle damadın birlikte altında durdukları gölgelik.

**29. tahçek<sup>26</sup>**

“bir tür Çin ipeği” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 240/208)

Clauson, kelimeyi *hapax legomenon* olarak verdikten sonra kelimeye geçen /h/ sesinin /h/ sesinin yanlış yazımı olabileceğinden bahseder ve benzer anlam taşıyan *tahtu<sup>27</sup>* kelimesine gönderme yapar. Sonrasında kelimenin kökeni için tanımlanamayan bir dilden alıntılanmış olabileceğini ancak /h/ sesi nedeniyle Çince'den alınması muhtemel bir kelime olmadığını da ekler. Kelimenin XI. yüzyılda Hakaniye Türkçesinde taşıdığı anlamı ise ‘a kind of Chinese silk // bir çeşit Çin ipeği’ olarak verir (ED 467b). Nadalyayev vd., kelimeyi *taḥček* (tahçek) biçiminde verdikten sonra açıklamasını ‘сорт китайского шелка // bir tür Çin ipeği’ biçiminde vermiştir (DTS 527b).

**30. taḡuk**

“çevgen<sup>28</sup> vuruşunda topu kaleden (mine1-maqbai) geçirene verilen ipekli kumaş parçası; savaşta kısa mızrakların ve bayrakların ucuna iliştirilen ipek kumaş” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 604/496)

Clauson, kelimenin ilk anlamını ‘hediye’ olarak açıkladıktan sonra ikinci ve üçüncü anlamlarında kelimenin kumaş olarak kullanımını verir. Kelimenin ikinci anlamı için; ‘the word for any piece of brocade which is given to a man given strikes the ball through the goal at polo // polo oyununda gol atana verilen ipek kumaş parçasına verilen ad’ açıklamasını yaparken ikinci anlamını ise ‘the piece of silk which are fastened to the heads of lances and standards in war time // savaş zamanında mızrakların ve sancakların tepesine bağlanan ipek parçası’ biçiminde vermiştir (ED 519a). Nadalyayev vd., de kelimenin ilk anlamını ‘hediye’ olarak verdikten sonra ikinci ve üçüncü anlamlarında kelimenin kumaş olarak kullanılan anlamını verir. Kelimenin ikinci anlamı için ‘отрез шелковой материи, вручаемый победителю на состязаниях // yarışmalarda kazanana verilen ipek kumaş parçası’ açıklamasını yaparken ikinci anlamını ise ‘полотнище знамени // sancağa (bayrağa) takılan kumaş’ biçiminde vermiştir (DTS 533a). Räsänen de kelimenin ilk anlamını ‘hediye’ olarak verdikten sonra ikinci anlamı için ‘ein Stück Brokat als Geschenk für den Polospieler // polo oyununda kazanana verilen bir parça brokar’ ikinci anlamını ise ‘seidene Wimpel an der Fahne // bayrağa takılan ipekli flama’ biçiminde açıklar (VEWT 462a).

**31. tōnluk**

“elbise için planlanan kumaş”

*ol anıḡ tōnlukın kısdı* “O, elbise için planlanan kumaştan kıstı” Herhangi bir şey planlanan miktarından kıslırsa aynıdır (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 269/236)

<sup>26</sup> Ayrıca bkz. *tahčäk* Choi, 1992: 195.

<sup>27</sup> “eğirilmeden önceki ham ipek” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 210/180). Kelimenin oluşum şekli hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. *kamdu* maddesi Abik (2009: 273). Clauson, kelimeyi *hapax legomenon* olarak verir ve *tahček* kelimesine gönderme yapar (ED 467b). Ayrıca bkz. *tahtu* Choi, 1992: 195.

<sup>28</sup> Halk arasında *çevgen* şeklinde söylenen Farsça *çevgân* (*çügân*) kelimesinin aslı Pehlevîce (Orta Farsça) *çûbikân* (*çûygân*, *çûlgân/çavlagân*) (sopa, değnek) ismi olup bu kelime Arapça’ya *savlecân*, Türkçe’ye *çöğen* ve Grekçe’ye *tsūkanion* şekillerinde girmiştir. Batılılar *çevgânı* ilk defa Grekler aracılığıyla Perslerden öğrenmişlerse de oyunun bütün dünyada tanınması, XIX. yüzyılda İngilizler’in Afganistan ve Kuzey Hindistan’ı işgalleri sırasında bu oyunu *polo* (Tibetçe *bolo/pulu* “top”) adı altında oynamaya başlamalarından sonradır (Halıcı, 1993: 294). Oyun hakkında ayrıntılı bilgi için bkz Alan, 2019: 90-92.

Nadalyayev vd., kelimeyi *tonluy* biçiminde verdikten sonra açıklamasını ‘предназначенный для платья, одежды // elbiselik, giysi için tasarlanmış (kumaş)’ biçiminde yapmıştır (DTS 574b).

### 32. *torku*<sup>29</sup>

“ipek”

Atasözü: *Tawgaç hānnıy torkusı telim teñlemegip bıçmas* Anlamı: “Çin hakanının ipeği çoktur. Buna rağmen ölçmeden elbiselik kesmez” Bu söz, israfı önlemek ve bir işi bilerek yapmak için kullanılır (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 215/185)

*torku yonşdı* “ipek vb.leri üzerinde yollar (çizgiler) belirdi” Bu, yıpranmaya yüz tuttuğu zaman olur (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 475/380) vd.

Kelime Eski Uygurcada *torku* biçimiyle ‘Seide // ipek’ anlamıyla muhtelif metinlerde tanıklanmıştır (Tekin, 1980: 125, 95.3). Clauson, kelimenin açıklamasını ‘silk fabric // ipek kumaş’ biçiminde verdikten sonra Moğolca, Farsça ya da başka bir dilden alıntılanmış olabileceğini söyler. Moğolca sözlüklere göz attığımızda ise Lessing (1960: 826a) kelimeyi Moğolcada *torǵa(n)* biçiminde göstermiş ve anlamını ‘silk // ipek’, Boberg (1954-1955: 474) de kelimeyi Moğolcada *torghon* biçiminde göstermiş ve anlamını Lessing’e aynı şekilde ‘silk // ipek’ olarak vermiştir. Doerfer ise *torǵū* biçiminde gösterdiği sözcüğün Türkçeden Moğolcaya geçtiğini Moğolcadan da Türkçeye geri ödünçlenme yoluyla alındığını ifade etmiştir. Aynı zamanda çağdaş Türk lehçelerinde ve Batı dillerindeki şekilleri için bkz. Doerfer, 1965: 478-480, 884; VEWT 490a. Nadalyayev vd., kelimenin açıklamasını ‘шелк // ipek’ biçiminde yapmıştır (DTS 578a).

### 33. *töşeklik*

“yatak vb. şeyleri yapmak için hazırlanan ipek” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 254/223)

### 34. *uyma*

“Türkmenlerin ayakkabı yapımında kullandıkları keçe”

*ol maña uyma basışdı* “O, Türkmenlerin ayakkabı yapımında kullandıkları keçeyi yapmada bana yardım etti” (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 319/261)

*ol maña uyma talkışdı* “O, bana, kendisinden ayakkabı yapılan keçeyi bükmede yardım etti” Herhangi bir şey bükülüp fitil gibi burulursa yine aynıdır (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 370/292)

Clauson, kelimenin kökünü *uy-* olarak verir ve kelimenin anlamını ‘felt boots // keçe çizme’ biçiminde açıklar. Kelimeyi, modern Kuzey-Merkez dil grubu kelimesi *uyuk* ‘keçe çizme, yünlü çorap’ ve muhtemelen *uyukluğ* ile açıkça bağlar. Bu nedenle bu fiilin sesli harfini *u-* olarak düzeltir.<sup>30</sup> Kelimenin XI. yüzyılda Hakaniye Türkçesinde taşıdığı anlamı ise ‘the (Türkmen) felt out of which boots are made // keçeden yapılan Türkmen çizmeleri’ olarak verir (ED 273b). Nadalyayev vd., kelimenin açıklamasını ‘войлок, из которого делают обувь // ayakkabıların yapıldığı keçe’ biçiminde yapar (DTS 607b). Kelime, Räsänen’de *uyma* (uyma) şeklinde geçmesine rağmen *keçe* anlamına gelecek şekilde kullanılmamıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz. VEWT 511b. Starostin, kelimeyi *ojma* biçiminde vermiş olup

<sup>29</sup> *torku* kelimesi *Kutadgu Bilig* adlı eserde de geçmektedir. Baharın tasvir edildiği bölümde metne dahil olan kelime; *yağız yer, yaşıl torku (ipek) yüze badı* “yağız yer, yaşıl torku (ipek) yüze badı”, yani “yağız yer, yüzüne yeşil ipek tül bağladı” (Arat, 1985: 17) cümlesinde hayat bulmaktadır. Tarafımızca, metinde geçen yeryüzünün yeşil ipek tül bağlaması olayı kadınların yüzlerine yeşil ipekten tül bağlayıp yeşile bürünmelerine yahut kurumuş, çoraklaşmış olan toprağın baharda tekrardan canlanarak tüm güzelliğiyle yeşile bürünmesine benzetilmiştir.

<sup>30</sup> Atalay *uyma*, DTS, Clauson, Dankoff ve Kelly *uyma*. krş. Kar.-Mal. *uyuk* “keçeden çorap şeklinde çizme” (KMTS), Kazak *uyuk* I “yün çorap” (KTS), Kazan-Tatar *oyuk* “çorap” (KTTS).



anlamını '1 felt out of which boots are made // keçeden yapılan çizme, 2 leather or skin bag // deri veya deri çanta (1 войлок для сапог // çizme yapımında kullanılan keçe, 2 кожаный мешок // deri çanta)' olarak açıkladıktan sonra kelimenin Hakaniye Türkçesinde (MK) *ojma* biçiminde kullanıldığını da ekler (EDAL 1166).

### 35. *ületü*<sup>31</sup>

"erkeklerin, burunlarını temizlemek için koyunlarında bulundurdukları ipek parçası, mendil"  
(Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 80/69)

Clauson, kelimenin *ület-* fiilinden türemiş olabileceği ihtimali üzerinde durduktan sonra kelimenin açıklamasını 'silk handkerchief // ipek mendil' olarak verir. Kelime, din dışı Eski Uygurca metinlerde *ületü* 'bez, mendil' anlamıyla tanıklanmıştır (Ayazlı, 2016: 262). XI. yüzyılda Hakaniye Türkçesinde de kullanılmaya devam eden kelimenin taşıdığı anlam ise 'a piece of silk which a man keeps in his pocket the wipe his nose with // erkeklerin, burunlarını temizlemek için ceplerinde bulundurdukları ipek parçası' olarak verilmiştir. Günümüzde bu kelimenin kullanımı Türkmenlerde *alatu* 'a word for silk handkerchief // ipek mendil için kullanılan kelime' biçimiyle devam etmektedir (ED 134b).

### 36. *züngüm*

"Bir tür Çin ipeği" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015: 243/211)

Clauson, kelimeyi *hapax legomenon* olarak verdikten sonra kelimenin Çince'den ödünçlendiğini belirtir ve *barçın* kelimesine gönderme yapar. Kelime XI. yüzyılda Hakaniye Türkçesinde *züngüm* biçiminde geçmekte olup 'a kind of Chinese brocade // bir tür Çin zerkeşi' anlamı taşımaktadır (ED 987b). Nadalyayev vd., kelimeyi *zünjüm* biçiminde verdikten sonra kökeninin Çince olabileceği ihtimali üzerinde durur. Kelimenin açıklamasını ise 'вид китайской парчи // bir tür Çin sırmalı ipeği' olarak yapar (DTS 640b). Räsänen de kelimeyi *zünjüm* biçiminde verdikten sonra kökeninin Çince olduğunu belirtir. Kelimenin açıklamasını ise 'eine Art chinese Brokats // bir tür Çin sırmalı kumaşı' biçiminde yapar (VEWT 533a).

## Sonuç

*Dīvānu Luġāti't-Türk*, XI. yüzyıldaki Türk boylarının ağızları hakkında bilgiler veren diyalektolojik bir çalışma olmasının yanı sıra Türklere ait bazı efsaneleri, çeşitli âdet ve inanışları içine alan; eğlence, oyun, çalgı aletleri, avcılık, tarım, hayvancılık, ziraat, çeşitli sanatlar ve meslekler, eşya adları ve gündelik kullanılan aletler, silahlar, at takımları, savaş aletleri, çeşitli yiyecek, içecek ve yiyecek adları, hastalıklar, tedavi şekilleri, ilaçlar, giyim kuşam, süslenme, kumaş adları ve türleriyle ilgili bilgiler veren bir halk bilimi eseridir. Bu eserde yer alan terimlerden çalışmamıza konu edindiğimiz "kumaş adları" gerek kumaş çeşitlerini görmemiz açısından gerek kumaşla ilgili söz varlığının zenginliği açısından çalışılmaya değer görülmüştür. XI. yüzyılda kumaşla alakalı kullanılan *agı, ay, barçın, beçkem, bıçış, böz, çaydam, çek, çekrek, çınahsı, çit, çuz, egin, eşgürti, eşük, hulıñ, kaçaç, kamdu, keçe, kemek, kenzi, kerim, kez, kıldız-kidiz, kimişge, lohtay, mindatu, şalaşu, tahçek, tahtu, tañuk, tönluk, torku, töşeklik, uyma, ületü, züngüm* terimleri bize o dönemde kumaşın gündelik hayatta ne denli önem arz ettiğini göstermektedir. Eserde, tespit edilen

<sup>31</sup> Clauson'a göre *ület-* kelimesinden türeyen kelime Atalay, Rustemov ve Kormuşın'de *ulatu*, Clauson, Dankoff ve Kelly'de *ületü* biçiminde geçmektedir.

36 adet kumaş teriminin incelenmesiyle ortaya çıkan muhtemel etimolojileri tablo biçiminde listeleyecek olursak;

- 1) Çince kökenli olarak tahmin edilenler; *ay, çek<sup>32</sup>, çınahısı, çuz, eşgürti, kaçaç, kamdu, kenzi, lohtay, şalaşu, tahçek<sup>33</sup>, tahtır<sup>34</sup>, hulñ, züñgüm*
- 2) Grekçe olarak tahmin edilenler; *böz*
- 3) İrani kökenli olarak tahmin edilenler; *barçın, beçkem<sup>35</sup>, kez<sup>36</sup>*
- 4) Moğolca, Farsça yahut başka bir dil kökenli olarak tahmin edilenler; *torku<sup>37</sup>*
- 5) Sanskritçe olarak tahmin edilenler; *çit, mindatu*
- 6) Türkçe olarak tahmin edilenler; *agi, bıçış, çekrek, egin (Suvar Lehçesi), eşük, kerim, kıldiz~kidiz, kimişge<sup>38</sup>, tönluk, töşeklik, uyma<sup>39</sup>, ületü*
- 7) Ödünçlenmiş olarak tahmin edilenler; *keçe, kemek*
- 8) Kökeni tespit edilemeyenler; *çaydam, tañuk*

O halde bir kelimenin *Dīwānu Lugāti't-Türk'te* geçmesi o kelimenin Türkçe kökenli olduğu anlamına gelmemektedir. Çünkü *Dīwānu Lugāti't-Türk*, Türkçe kelimelerin yanısıra başka dillerden ödünçlenen kelimeleri de barındıran ansiklopedik bir sözlük niteliği taşımaktadır. Bu geniş hacimli sözlükten bir kesit olarak incelediğimiz kumaş adlarıyla alakalı makalemizde yer alan kelimelerin etimolojisi üzerine farklı görüşler bulunmaktadır. Ayrıca bazı kelimelerin kökenleri tam olarak tespit edilememiş, bu kelimelerle ilgili çalışmalar etimolojik anlamda yetersiz kalmıştır. Bundan dolayı “ödünçlenmiş olarak tahmin edilenler” ve “kökeni tespit edilemeyenler” başlıkları altında sınıflandırdığımız *çaydam, keçe, kemek, tañuk* kelimeleri bir dil sınıfına dahil edilememiştir.

### Kısaltmalar

- BK K** : Bilge Kagan, Kuzey
- bkz.** : bakınız
- BT VII** : *Fragmente tantrischer Werke in uigurischer Übersetzung*, Kara-Zieme 1976
- DTS** : *Dryevnyetyurkskiy Slovar'*, Nadalyayev-Nasilov-Tenişev-Şçerbak 1969
- ED** : *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*, Clauson 1972
- EDAL** : *An Etymological Dictionary of Altaic Languages*, Starostin-Dybo-Mudrak 2003
- KB** : *Kutadgu Bilig*
- KMTS** : *Karaçay-Malkar Türkçesi Sözlüğü*, Tavkul 2000
- krş.** : karşılaştırmamız
- KTS** : *Kazak Türkçesi Sözlüğü*, Oraltay-Yüce-Pınar 1984

<sup>32</sup> Sertkaya (2009: 18, 29) makalesinde kelimenin kökenini Giles'e göre Çince kökenli olarak kaydederken Dibo'ya göre Hotence veya Hoten Sakacası olarak kaydeder.

<sup>33</sup> Sertkaya (2009: 21) makalesinde kelimenin kökeninin Çince olduğunu kaydeder.

<sup>34</sup> Sertkaya (2009: 21) makalesinde kelimenin kökeninin Çince olduğunu kaydeder.

<sup>35</sup> Sertkaya (2009: 29) makalesinde kelimenin kökeninin Hotence veya Hoten Sakacası olduğunu kaydeder.

<sup>36</sup> Sertkaya (2009: 20) makalesinde kelimenin kökeninin Çince olduğunu kaydeder.

<sup>37</sup> Sertkaya (2009: 27) makalesinde kelimenin kökeninin Moğolca olduğunu kaydeder.

<sup>38</sup> Sertkaya (2009: 30) makalesinde kelimenin kökeninin Hotence veya Hoten Sakacası olduğunu kaydeder.

<sup>39</sup> Sertkaya (2009: 27) makalesinde kelimenin kökeninin Moğolca olduğunu kaydeder.

<b>KTTS</b>	: Kazan-Tatar Türkçesi Sözlüğü, Öner 2009
<b>MC</b>	: Middle Chinese (Orta Çince)
<b>MK</b>	: MAHMÛD KAŞGARÎ
<b>OT</b>	: Old Turkic (Eski Türkçe)
<b>Sangl</b>	: <i>Senglâh Lügati</i>
<b>vb.</b>	: ve benzeri
<b>vd.</b>	: ve diğerleri
<b>VEWT</b>	: <i>Versuch eines etymologischen Wörterbuches der Türkischen Sprachen</i> , Räsänen 1969
<b>Yay.</b>	: Yayınları

### Kaynaklar

- Abik, A. Deniz (2009). Kâşgarlı'dan Bugüne Anadolu Türkçesinde Akıncı ve Egdü Yapısındaki Kelimeler, *Akademik Araştırmalar Dergisi/Journal of Academic Studies (Kâşgarlı Mahmud Özel Sayısı)*, S. 39, s. 273-291.
- Aksan, Doğan (2004). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. 3. Baskı, Ankara: Engin.
- Alan, Sümeýra (2019). Dîvânü Lugâti't-Türk'te Spor ve Rekreatif Faaliyete İlişkin Terimler. Serhat Özdenk, Ozan Yılmaz (Ed.), *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Kitabı-1*. Cilt içinde, 86-109. Konya, Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Atalay, Besim (1985-1986). *Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi I-IV*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları (AKDITYK. TDK Yay. 521-524).
- Atalay, Besim (1970). *Abuşka Lûgati veya Çağatay Sözlüğü*. Ayyıldız
- Ayazlı, Özlem (2016). *Eski Uygurca Din Dışı Metinlerin Karşılaştırmalı Söz Varlığı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları (AKDITYK TDK Yay. 1187. Eski Uygurca Kütüphanesi 5).
- Aydın, Erhan (2017). *Orhon Yazıtları Kök Tegin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi, Küli Çor*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Ayverdi, İlhan, Ahmet Topaloğlu (2011). *Asırlar Boyu Tarihi Seyri İçinde Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. 2. Cilt. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Boberg, Folke (1954-1955). *Mongolian-English Dictionary*. Stockholm, Förlaget Filadelfia AB, 3v PL 406 B 663m.
- Bozkurt, Fuat (2012). *(Uyarılma, Düzenleme, Çeviri): Kaşgarlı Mahmud, Divan-ü Lûgat-it-Türk (Türk Dili Divanı)*. Konya: Eğitim.
- Caferoğlu, Ahmet (1968). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Choi, Han-Woo (1992). Newly Identified Chinese Loan-words in Dîvânü Lugat-it-Türk. *Central Asiatic Journal* Vol. 36, No. 3/4 (1992), 188-198.
- Clauson, Sir Gerard (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford at the Clarendon Press.
- Coşar, Asiye, Bahadır Güneş (2011a). Açıklamalı Bir kaynakça Denemesi: Divânü Lugâti't-Türk ve Kâşgarlı Mahmud Üzerine Yazılan Makaleler. *Journal of Turkology*, 21(1), 167-231. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuturkiyat/issue/18515/195250>
- Coşar, Asiye, Bahadır Güneş (2011b). Açıklamalı Bir Kaynakça Denemesi-II: Divânü Lugâti't-Türk ve Kâşgarlı Mahmud Üzerine Hazırlanan Bildiriler. *Journal of Turkology*, 21(2), 19-86. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuturkiyat/issue/18516/195294>
- Çifci, Musa, Talip Yıldırım (2012). Divanü Lugati-t-Türk'te Yer Alan Alet-Eşya Adları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. (7) 2, 1229-1249.

- Pavet de Courteille, Abel (1820). *M. Dictionnaire Turc-Oriental*. Paris.
- Dankoff, Robert, James Kelly (1982-1985). *Maḥmūd al Kāšyarī. Compedium of Turkic Dialects (Dīwān Luyāt at-Turk)*. Part I-III. Duhbury, Massachusetts: Harvard University. (Sources of Oriental Languages and Literatures. 7. Turkish Sources. VII.)
- Dağlı, Barış (2007). Kelime Kazanımı Üzerinde Bir Araştırma (Kıyafet ve Kumaş Adları Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*, İstanbul.
- Doerfer, Gerhard (1965). *Türkische und mongolische Elemente im neupersischen. Unter besonderer Berücksichtigung älterer neupersischer Geschichtsquellen, vor allem der Mongolen- und Timuridenzeit. 2. Türkische Elemente im Neupersischen: alif bis tā*. Wiesbaden. (Akademie der Wissenschaften und der Literatur [Mainz]. Veröffentlichungen der Orientalischen Kommission. 19).
- Doerfer, Gerhard (1975). Proto-Turkic: reconstruction problems. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 23(1975-1976), 1-59.
- Ecsedy, Hilda (1975) Böz – An Ehotic Cloth in the Chinese Imperial Court, in: *Altorientalische Forschungen (AoF)* 3(1975), 145-153.
- Ercilasun, Ahmet Bican, Ziyat Akkoyunlu (2015). *Kâşgarlı Mahmūd Dīwānu Lugāti't-Türk (Giriş -Metin -Çeviri -Notlar -Dizin)*. 2. Baskı. Ankara: TDK.
- Erdal, Marcel (1991). *Old Turkic Word Formation. A Functional Approach to the Lexicon*, I-II, Wiesbaden: Harrassowitz.
- Genç, Reşat (1998). Kaşgarlı Mahmud'a Göre XI. Yüzyılda Türklerde Dokuma ve Yaygı İşleri. *Arış Dergisi*, (3), 8-17.
- Güner, Galip (2016). Eski Türkler Çek Yazar Mıydı? *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(1), 34-41.
- Halıcı, Feyzi (1993). Çevgân, *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, İstanbul, 4. Cilt, 294.
- Kara, Georg, Peter Zieme (1976). *Fragmente tantrischer Werke in uigurischer Übersetzung*. Berlin. (AdW der DDR. ZAGA. SGKAO. BT. 7.)
- Karaağaç, Günay (1998). Türkçenin Komşu Dillere Verdiği Giyim Kuşam Kültürüyle İlgili Kelimeler. *Türk Dili*, 5, 361-387.
- Karahan, Akartürk (2009). *Dīwānu Lugāti't-Türk'e Göre XI. Yüzyıl Türk Lehçe Bilgisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara.
- Karaman, Ahmet (2003). Yeni Uygur Türkçesinde Kullanılan Giyecek Adları. *Dünya Dili Türkçe*, 133-142.
- Küçük, Saim (2010). Eski Türk Kültüründe Renk Kavramı. *Bilig*, Yaz 2010, Sayı 54: 185-210.
- Lessing, Ferdinand D. [ed.] (1960). *Mongolian-English Dictionary*. Bloomington.
- Maralbek Yermukhamet, Muhammet Koçak (2018). Kaşgarlı Mahmut'un Divanı Lügati't-Türk Adlı Eserinde Yer Alan Ölçü Birimleri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 8(187-199).
- Miller, Roy A. (2005). Turkic böz 'fabric' in Korea and Japan. *Studia Turcologica Cracoviensia* No. 10, 279-287.
- Monier-Williams, Monier (1899). *A Sanskrit-English Dictionary*. Oxford: Oxford Universty Press.
- Nadalyayev V. M, D. M. Nasilov, E. R. Tenişev, A. M. Şçerbak (1969). *Dryevnyetyurkskiy Slovar'*. Leningrad: Akademiya Nauk.
- Oraltay, Hasan, Nuri Yüce, Saadet Pınar (1984), *Kazak Türkçesi Sözlüğü, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını*.

- Ölmez, Mehmet (1992). Uygurca üçük 'kürk'. *Türk Dilleri Araştırmaları*, 47-52.
- Ölmez, Mehmet (2008). Eski Türk yazıtlarındaki eşük, kedimlig ve teve Üzerine, *Festschrift in Honor of Talat Tekin / Türk Dilleri Araştırmaları* 18(2008), 333-340.
- Öner, Mustafa (2009). Kazan-Tatar Türkçesi Sözlüğü, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özyetgin, A. Melek (2004). Eski Türklerde Ödeme Araçları: kâğıt para çav'ın kullanımı. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 90-105.
- Poppe, Nicholas (2016). *Moğol Yazı Dilinin Grameri* (Çeviren: Günay Karaağaç). Ankara: TDK.
- Ramstedt, Gustaf John (1935). *Kalmückisches Wörterbuch [Lehica Societatis Fenno-Ugricae 3]*. Helsinki: Suomalais-ugrilainen seura.
- Raschmann, Simone Christiane (1995). *Baumwolle im türkischen Zentralasien. Philologische und wirtschaftshistorische Untersuchungen anhand der vorislamischen uigurischen Texte*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag (Veröffentlichungen der Societas Uralo-Altaica 44).
- Raschmann, Simone Christiane (2008). Baumwoll-Nachlese: Vier alttürkische böz-Dokumente aus dem ARAT-NachlaB (Istanbul). *内陸アジア言語の研究*, 23, 121-150.
- Räsänen, Martti (1969). *Versuch eines etymologischen Wörterbuches der Türksprachen. 2. Wortregister*. Zusammengestellt von István Kecskméti. Helsinki. (Lehica Societatis Fenno-Ugricae. 17, 1.)
- Róna-Tas, András (1975). "Böz in the Altaic World", in: *AoF* 3(1975), 155-163.
- Rozycki, William (1994). *Mongol elements in Manchu* (Vol. 157). Indiana University Research Institute for Inner Asian Studies.
- Sertkaya, Osman Fikri (2009). Dîvânü Lügati't-Türk'te Geçen Her Kelime Türkçe Kökenli midir? veya Kâşgarlı Mahmud'un Dîvânü Lügati't-Türk'ünde Yabancı Dillerden Kelimeler. *Dil Araştırmaları*, 5(5), 9-38.
- Sevortyan E. Viladimiroviç (1974-1997). *Etimologičesky Slovar' Tyurskih Yazıkov* (I. 1974, II. 1978, III. 1980, IV. 1989, V. 1997). Obşçetyurkskie i meztyurkskie osnovy na glasnye. Moskva: Izdatelstvo Nauka.
- Starostin, Sergei, Anna Dybo, Oleg Mudrak with assistance of Ilya Gruntov and Vladimir Glumov (2003). *Etymological Dictionary of the Altaic Languages, I-III*: Leiden-Boston: Brill (Handbook of Oriental Studies)
- Steingass, F[erdinand] (1982). *A Comprehensive Persian-English Dictionary: Including the Arabic Words and Phrases to be met with in Persian Literature, Being, Johnson and Richardson's Persian, Arabic and English Dictionary*, Librairie du Liban Publishers, London.
- Şahin, Hatice (2006). Terimlerin Genel Dile Yansımasına Dair Bazı Gözlemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1 (20), 123-129.
- Tavkul, Ufuk (2000). *Karaçay-Malkar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tekin, Talat (2006). *Orhon Yazıtları*. 2. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları (AKDITYK. TDK Yay. 540).
- Tekin, Şinasi (1980). *Maitrisimit nom bitig: Die uigurische Übersetzung eines Werkes der buddhistischen Vaibhāṣika-Schule. 1. Transliteration, Übersetzung, Anmerkungen. 2. Analytischer und rückläufiger Indeh*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Uçar, Erdem (2017). Sir Gerard Clauson'un Sözlüğündeki 'Muhtemel Etimolojiler' Üzerine. *Journal of Old Turkic Studies*, 1(2), 74-90.
- Usmanova, Shoira (2011). Altay Dillerinde Üst Giysi Adları. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 11 (1), 15-23.
- Vámbéry, Ármin (1862). *Abuska: Csagatajtörök szógyűjtemény*. Emich Gusztáv M. Akad. Nyomdász Betüivel.

- Vovin, Alexander (2018). Fabrication of Turkic böz 'fabric' in Japan and Korea. *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae*, 71(3), 263-284.
- Yamada, Nobuo (1993). *Sammlung Uigurischer Kontrakte*, 3 vols. Ed. by J. Oda / P. Zieme / H. Umemura / T. Moriyasu. Osaka.
- Yusuf Has Hâcip (1985). *Kutadgu Bilig I* (Çeviren: Reşit Rahmeti Arat). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Zieme, Peter (1976). Zum Handel im Uigurische Reich von Qoço, *Altorientalische Forschungen* 4, 235-249.
- Zieme, Peter (1985). *Buddhistische Stabreimdichtungen der Uiguren*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Zieme, Peter (1997). 'Silk' and 'Wad' in Old Turkish Terminology. *Türk Dilleri Araştırmaları*, 7, 149-155.

## Eğitim bilişim ağında yer alan çocuk kitapları dizisinin eğitsel değerler kapsamında incelenmesi

Hamide AY<sup>1</sup>

Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL<sup>2</sup>

**APA:** Ay, H.; Topçuoğlu Ünal F. (2020). Eğitim bilişim ağında yer alan çocuk kitapları dizisinin eğitsel değerler kapsamında incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 43-63. DOI: 10.29000/rumelide.791081.

### Öz

Okuma, bireylerin eğitsel değerleri kazanmasına aracılık etmektedir. İnsanın bilgi ve fikir dünyasının zenginleşmesi için devamlı geliştirilmelidir. Eğitim-öğretimin her kademesinde sıklıkla kullanılan bu beceri, değer kazanımında da anahtar bir rol üstlenmektedir. Bireyin; dil gelişimini, zihinsel gelişimini ve toplumsal etkileşimini destekleyen okuma becerisi, eğitsel değerlerin metinler aracılığıyla sezdirilmesine zemin hazırlamaktadır. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden aktarılan 7- 14 yaş arası çocuk kitapları dizisinin bu çalışmayla incelenmesi, öğrencilere değerlerin nasıl ve hangi düzeyde kazandırılmak istendiğinin tespiti bakımından önemlidir. Türkçe öğretim programında “Değerlerimiz” başlığı ile kendine yer bulan kavram, eğitimde amacın yalnızca akademik alanda başarılı bireyler yetiştirmek olmadığını, bizlere yazılı olarak beyan etmektedir. Bu çalışmanın amacı, EBA’ da yer alan 7- 14 yaş arası çocuk kitapları dizisinin eğitsel değerler kapsamında incelenmesidir. Çalışmada, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. EBA’ da yer alan 7- 14 yaş arası çocuk kitapları dizisinin tamamına erişim sağlanarak ulaşılabilir evren kullanılmıştır; bu sebeple araştırmada, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. EBA Çocuk Kitapları Dizisinde yer alan 7- 14 yaş arası 48 çocuk kitabı, 28 eğitsel değer kapsamında incelenmiştir. Verilerin toplanmasında, doküman inceleme yöntemine başvurulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dizide yer alan çocuk kitaplarının sıklıkla kazandırmaya çalıştığı eğitsel değerler; sevgi f (152), inanç f (137), estetik f (109), mutluluk f (106), bilimsellik f (80), dayanışma f (75), yardımseverlik f (74) ve milli kültür f (63) olarak tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Okuma becerisi, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), eğitsel değerler, değerler eğitimi, okuma kitapları

## Examination of the series of children's books in the educational information network within the scope of educational values

### Abstract

Reading mediates individuals to acquire educational values. It should be developed continuously in order to enrich the world of knowledge and ideas of man. This skill, which is frequently used in all levels of education, also plays a key role in gaining value. The individual; Reading skills, which support language development, mental development and social interaction, provide a basis for the

<sup>1</sup> YL Öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Kütahya, Türkiye) hamide.ay@ogr.dpu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3261-0992 [Makale kayıt tarihi: 18.05.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791081]

<sup>2</sup> Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Kütahya, Türkiye), fulyatopcuoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3981-9841

perception of educational values through texts. The study of the series of children's books transferred over the Education Information Network (EBA) with this study is important in terms of determining how and at what level the values are desired to be acquired by the students. The concept found in the Turkish curriculum with the title of "Our Values" states that the purpose of education is not only to raise individuals who are successful in the academic field, but also to us in writing. The aim of this study is to examine the series of children's books in EBA within the scope of educational values. In the study, basic qualitative research design was used. Since the entire series of children's books in the EBA was reached by using the accessible universe in the study, no sample was taken in the research. For this reason, 48 children's books in the EBA Children's Books Series were analyzed within the scope of 28 educational values. Document collection method was used to collect the data. Content analysis was used to analyze the data. According to the results of the research, the educational values that the children's books in the series try to gain frequently; love f(152), belief f(137), aesthetics f(109), happiness f(106), scientificity f(80), cooperation f(75), benevolence f(74) and national culture f(63).

**Keywords:** Reading skill, Education Information Network (EBA), educational values, values education, turkish education program, reading books

### Giriş

Toplumda yaşayan tüm bireylerin iyi ve etkili vatandaş olmak için gerekli olan temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları edinmesini ve onların milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirilmesini amaçlayan ilköğretimde, bu amacın gerçekleşmesine katkı getiren temel derslerden biri Türkçedir. Türkçe, çocuklara toplumun temel kültür değerlerinin aktarılması, temel toplumsal değerlerin kazandırılmasına hizmet eden en önemli derslerden biridir.(Kasa Ayten ve Gültekin, 2019: 1737)

Çocuğun ana dilini ve dili kullanma becerisini geliştirmede yazılı kaynakların önemli bir rolü vardır. İletişim sürecinin en temel ögesi olan dili kullanma becerisi küçük yaşlardan itibaren nitelikli çocuk kitapları aracılığıyla desteklenebilir. Nitelikli edebi eserlerle çocukların dil ve ana dili kullanımı istenilen düzeyde etkin hale getirilebilir. Erken yaşlardan itibaren çocuğu; olumlu kazanımlara ulaştıran, onun dünyasına hitap eden, sanatsal nitelikli görsellerin bulunduğu, estetik bir bakış açısına sahip ve onun gelişimini destekleyen nitelikli eserlerle tanıştırmak, çocuğun güçlü bir karakter kazanmasına ve çok boyutlu olarak gelişimine katkı sağlamakla birlikte anadiline yönelik ipuçlarını yakalamasını ve anadilini sevmesini de sağlar. Bu düşünceden hareketle, çocuklara yönelik edebi eserlerin, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmesi ve kendini gerçekleştirme için olanak sağlamasının gerektiği söylenebilir.(Otmar ve Erdem, 2019: 9)

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelere bağlı olarak günümüz insanının edinmesi gereken bilgi, donanım ve beceriler artmış, dünyada olup biten bu gelişmeleri izleme; bilgisini, donanımını ve becerilerini artırma, kendini sürekli güncelleyebilme araçları ve yolları da çeşitlenmiştir. Gelişmeleri izleme, yeni bilgilere ulaşma, kendini yenileme yollarından birisi, belki de en önemlisi iyi bir okuma ve kavrama becerisidir (Karatay, 2019: 219). Çağdaş ve gelişmiş bir toplum olmanın önemli ölçütlerinden biri toplumların okuma alışkanlığına sahip bireylere sahip olmasıdır. (Alan, 2020: 278) Anlama temel dil becerilerinden olan okuma, Türkçe Sözlükte "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlenmek veya seslendirmek." (TDK, 2011: 1793) olarak tanımlanmıştır. Okuma- yazma öğretiminin ilk basamağı olan okuma işlemi, bir bilgi değil; beceriler toplamıdır. Beceriler de uygulayarak edinilmektedir. İyi okuma becerisi, çeşitli alıştırmalar ve okuma çalışmalarlarıyla



kazanılmaktadır. Günümüzde okuma ile ilgili araştırmalar okuma işlemini; belleğin gelişmesine en büyük katkıyı sağlayan, yüksek düzeyli zihinsel işlemler olarak tanımlamaktadır ( Güneş, 2003: 39).

Okuma; basılı ya da yazılı sözcüklerin duyu organları tarafından algılanması, anlamlandırılması ve yorumlanması işlemlerini kapsamaktadır. Okuma eyleminin amacı, anlamayı sağlamaktır. Anlama, görüleni ya da işitileni kavrayabilme becerisidir. Diğer bir deyişle anlama, okunan konuda önceden edinilmiş bilgi ve deneyimleri yazarın sunduklarıyla karşılaştırmak ve onun görüşlerinden kabul edilenler ve edilmeyenler hakkında çeşitli yargılara ulaşmaktır (Temizkan, 2008: 132).

Okuma, anlamanın en önemli basamaklarından biridir. Diğer dil becerilerini de içinde barındırmasından ötürü, okuma eğitimi daha çok önemsenmekte ve bu alanda yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Okuma, kimilerine göre yazılı bir metnin gözle takip edilmesi, beyinle algılanması; kimilerine göre de, başlı başına özel bir eğitime ihtiyaç duyulan ve birbiri içine girmiş farklı etkenlerin bir araya gelmesiyle oluşan bir süreçtir. Okumanın zorla kazandırılacak bir alışkanlık olmadığı, aksine temel bir ihtiyaç olarak anlaşıldığı takdirde, süreklilik arz ettiği görülmektedir. (Aytaş, 2005: 461)

Okuma, çok yönlü gelişimi sağlayarak üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmektedir. Birey, toplumdaki varlığını okuyarak ortaya koymaktadır. Görmediği yerleri betimleyerek, bilmediği diyarları tasvir ederek farklı bir dünyaya perde aralamaktadır. Okunan metinlerin birçoğu gerçek hayatı yansıtmazken büyük bir çoğunluğunda, günümüz dünyasını bulmamız mümkündür. Bu eylem bireylerin, toplumdaki tavır ve davranışlarına örtük bir içerikle yön vermektedir. Okur, okuduklarında kendinden bir parçayı bulmakta, sosyal çevresine ise bu durumu yansıtmaktadır.

Bir okuma metni; içeriği, üslubu ve akıcılığıyla hedef kitesini kendi dünyasına çekebilmelidir. Hatta yazarının örgülemiş olduğu paragraflar, kurduğu cümleler, seçtiği kelimeler sesiyle, anlamıyla, ahengiyle okuyucusuna kitabın bütününe sevdirebilmelidir. Bütün bunları okuyucunun kavrayabilmesi okuma zevki edinmiş olmasına bağlıdır. Ana diline ya da okuduğu dilin inceliklerine vâkıf olmayanların okuma zevkine ulaşması ve bu zevki tatması zordur. (Can, Deniz ve Çeçen, 2016: 649)

Okumanın çocuğun öğretim sürecindeki önemi, Türkçe öğretim programına şu ifadelerle yansımıştır: “Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Okuma becerileri ve alışkanlığı yönünden yetersiz olan öğrenciler gerek Türkçe derslerinde gerekse diğer derslerde önemli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu anlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (TDÖP) okuma, diğer becerilerin geliştirilmesi için temel olarak görülmüştür. Çünkü programın bireye kazandırmak istediği beceriler, ancak ve sadece okumanın önemi ve gerekliliğinin kazandırılması ile mümkündür (Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013: 1353).

Türkçe dersi öğrencilerde dinleme, konuşma, yazma, okuma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirdiği gibi ders kitaplarında yer alan metinler aracılığıyla değer aktarımı gerçekleştirmektedir. Ulusal ve evrensel değerler bu metinler sayesinde tanınır, yaşatılır ve geleceğe aktarılır. Bu nedenle Türkçe’nin öğretiminde temel araç olarak kullanılan metinlerin özellikle değer aktarımında önemi çok büyüktür. (Susar Kırmızı, 2014: 222)

İnsanlar; gelenek, görenek, örf, adet ve toplumsal kaidelerle doğruyu yanlış ayırt ederek kişisel ahlak kuralları çerçevesinde bir ölçü edinirler. Meydana gelen bu ölçü; değer veya eğitsel değer olarak

adlandırılan duyuş, düşünüş ve inançlar bütünüdür. Bireylerin karşılaştıkları olayları, çevrelerindeki insanları bu kanaat doğrultusunda değerlendirmeleri, bir davranış prensibini ortaya çıkarır. Bu prensip, toplum nazarında onaylanan, bir milletin maddi-manevi öğelerini kapsayan nizamın adıdır.

Toplumdan topluma değişen bu olgular, zamanla bir kazanım haline gelmektedir. Değerler, sosyal öğrenme zemini hazırlayarak yetişkin ve akran desteğiyle kalıcılık kazanmaktadır. Toplum içerisindeki rollerimiz, değerleri anlamlı ve kabul edilebilir kılar. Sağlıklı düşünen, bilinçli, duyuş ve düşünüşe sahip fert olabilmenin ilk basamağı, değerler eğitiminden geçmektedir.

İyi ve erdemli insan olmak, sağlam karakterli bireyler yetiştirmek her ailenin, okulun ve toplumun en önemli hedeflerinden biridir. Çünkü sağlam karakterlilik sadece bireyleri değil, toplumun da huzurlu ve mutlu olmasını sağlar. Bu hedefi gerçekleştirmek toplumsal kültür değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasına bağlıdır (Karatay, 2011: 1441).

Değer kavramı, Türkçe Sözlükte “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” ve “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet.” olarak tanımlanmıştır ( TDK, 2011: 607).

Bireyler, yaşadıkları toplumun bir parçasıdır ve toplumla karşılıklı bir etkileşim içindedir. Hem toplumdan etkilenen hem de yaşadığı toplumu etkileyen konumdadır. Topluma ait değerlerin, ortak temel davranış kalıplarının bireye aktarılması, bireyin toplumsallaşmasını, bireyin o toplumun parçası hâline gelmesini sağlar. Geçmişten gelen kültür mirasına, değerlere yenilerinin eklenmesiyle geçmişle gelecek arasında bir köprü kurulur. Toplum ve millet yaşamının geleceğı, bu köprünün sağlamlığı ve sürekliliğıyle doğrudan ilişkilidir. Geçmişinden kopuk bir toplumun, milletin geleceğinden söz edilemez. Değerlerin öğretiminin rastlantılara bırakılmaması gerekir. Bu nedenle öğretim işi sistemli ve özenli bir şekilde okullarda gerçekleştirilmelidir (Erdal, 2019: 55)

Değerlerimiz, öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada, eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır (MEB, 2019: 4).

Bu çerçevede değerler eğitimi ile amaç, bireyleri ortak ve kabul edilebilir davranışlar doğrultusunda yetiştirmektir. Bu sayede çatışmalar ve problemler azalacak, toplumun devamlılığı sağlanacak, gelecek nesillere düzenli ve sistemli bir yaşam sunulacaktır.

Bir toplumun geleceğinin sağlam temellere dayanması, o toplumun değerlerine sahip çıkabilen nesilleri ile mümkündür. Bu nedenle özellikle örgün eğitim veren okullar değerleri öğrencilerine kazandırmada üstün gayret göstermeli, değer edinimini asıl gaye edinmelidir (Sallabaş ve Dağ, 2020: 542).

Günümüz çağı, teknoloji ile kuşatılmış durumdadır. Her mecra, teknolojik gelişmelerden nasibini almıştır ve almaya da devam etmektedir. Bu alanlardan biri de eğitimidir. İnternet ve teknolojik alet tabanlı yapıların eğitim ortamlarında kullanılmaya başlaması, öğrenme- öğretme sürecine yeni bakış açıları getirmiştir. Eğitim- öğretim sürecinde kullanılacak araçları ve yöntemleri değişime çekmiştir. Söz konusu durumun; öğretmene aracılık ve yardım ettiği, öğrenciye rehberlik vazifesi üstlendiğı, başarı grafikleriyle bireylerin kişisel başarılarını sistemden kontrol etmelerine olanak sağlayarak zaman ve

mekân tasarrufunda bulunduğu da belirtilmelidir. Bu mecralardan birini de Eğitim Bilişim Ağı(EBA) oluşturmaktadır.

EBA, öğrencilere çok yönlü bir eğitim sunmayı amaçlamaktadır. Video derslerden, uygulamaya; grup çalışmalarından çocuk kitaplarına kadar örgün eğitimde yer alan tüm materyalleri dijital mecrada görmemiz mümkündür. 2020 yılının Mart ayında dünya genelini sarmış, COVİD 19 olarak bilinen virüsün Türkiye’ de de ortaya çıkması, örgün eğitime bir süre ara verilmesini gerekli kılmıştır. Eğitime uzaktan da olsa devam edilmesi, eğitim- öğretimin sağlanmasında EBA’ nın kullanımını zorunlu hale getirmiştir. Bu çerçevede, sistemde yer alan 7- 14 yaş çocuk kitapları dizisinin ortaokul öğrencilerine eğitsel değerler kapsamında sunduğu kazanımların incelenmesi ve bu kitapların değerlendirilmesi fikrini akıllara getirmiştir.

Her öğrencinin aynı kaliteli eğitime, en iyi içeriklere, fırsat eşitliği içinde erişebilmesi için 2010 yılında MEB tarafından uygulamaya konulan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi, ülke genelinde bulunan ortaöğretim, ilköğretim ve okulöncesi kademelerini kapsayacak şekilde planlanmıştır. Teknolojiyle eğitimin kaynaştırıldığı dünya genelindeki en büyük proje olma özelliğini taşıyan Fatih Projesi, okulların donanım ve yazılım altyapılarının modern hale getirilmesi, e -içeriğin tedarik edilmesi ve kullanılması, öğretim programlarının aktif olarak Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) kullanımını için uygun hale getirilmesi, projenin sahadaki uygulayıcısı olan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle geliştirilmesi ve teşvik edilmesi, bilinçli, emniyetli, kullanılabilir ve değerlendirilebilir BİT ’ten faydalanılmasının sağlanması olmak üzere beş önemli bölümden oluşmaktadır. (Kana ve Aydın, 2017: 1495)

FATİH Projesinde kilit bir rolü olan e-içerik, EBA kanalıyla sunulmaktadır. E-içeriklerin internet tabanlı ortamda sunulması ve e –içeriklerden aktif bir şekilde istifade edilmesi, öğrencileri çok daha hareketli kılarak bilgiye ulaşmayı ve öğrenmeyi daha az zahmetli hale getirecek, eğitimde hedeflenen fırsat ve imkân eşitliğine ulaşma yolunda ciddi derecede katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan EBA kanalıyla sunulacak e-içeriklerin istifade edilebilir olması ve kullanıcıların ihtiyaçlarına hitap etmesi son derece önemlidir (MEB,2016).

EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından bireylerin kullanımına ücretsiz bir biçimde sunulmuş çevrim içi bir sosyal eğitim platformu (Eğitim Bilişim Ağı, 2016) olarak tanımlanmaktadır. EBA sistemi, gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin kullanabileceği eğitim araçlarının yanı sıra, eğitsel içeriklere de yer veren bir sistemdir. EBA kitap bölümünde kullanıcılar; ders, tanıtım, yardım, oyun, masal ve diğer birçok konuda kitaplara ulaşabilmektedir. Üst kısımda bulunan “içerik ara” menüsünden istenilen konu ile ilgili içerik aranabilmektedir. “Bir kanal seçin” menüsünden seçilen kanal ile istenilen kategoride kitaba ulaşılabilmekte ve bu kitaplar indirilebilmektedir. “Sıralama seçin” menüsü ile kitaplar, yeniden eskiye veya eskiden yeniye sıralanabilmektedir. Bu menüler sayesinde istenilen kitaba ulaşım kolaylıkla sağlanabilmektedir (Altay ve Keskin, 2016: 28).

EBA ’da, EBA ders, içerik (haber, video, görsel, ses, kitap, dergi, doküman), yarışma, e-kurs, uzaktan eğitim ve hayat boyu öğrenme TV bölümleri bulunmaktadır. Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan bütün ders içerikleri, öğrenme nesnesi ve e-kitap formatında, e-içerik yönetim sistemi EBA ’da paylaşılmaktadır. EBA, FATİH Projesi kapsamında dağıtılan tablet bilgisayarlarda yüklü olarak gelen uygulama marketidir. EBA Dükkân ile yeni uygulamalar indirilebilir veya var olanlar güncellenebilir (EBA, 2018).

Alanında uzman ekipler tarafından, öğrenci ve öğretmenlerin okulda ve evde yararlanabilmesi, ihtiyaç duydukları güvenilir ve etkili elektronik içeriklere ulaşmaları ve öğretmenlerin kendi ürettikleri içerikleri diğer öğretmen ve öğrencilerle paylaşmaları için sınıf seviyelerine uygun e-içerikler oluşturulmuştur. İçeriğindeki ders kitapları, ders konuları, dergiler, belgesel, çizgi film, video, ansiklopedi, animasyon ve benzetim gibi materyaller ile EBA dijital bir çatı ve dijital bir kütüphane görevi yürütmektedir. (Demir, Özdiñ ve Ünal, 2018: 409)

Birçoğumuzun kitap okuma temelleri, çocukluk çağında şekillenmiştir. Bu yüzden kitaplarla kurduğumuz bağ, çok önemlidir. Biçimsel ve içerik özellikleri bakımından doğru kitap seçimi; çocuğun yaş ve gelişim özellikleriyle doğrudan uyuma gösterdiğinde bireye, okuma bilinci ve sevgisi kazandırılmaktadır. Aksi durum söz konusu olduğunda ise bu durum, çocuğu kitaptan ve okumaktan uzaklaştırmaktadır. Çocuk kitapları, küçük yaşta çocuğa ana dili bilinci kazandırırken içerisinde barındırdığı mesajlar bağlamında da kişilik gelişiminin temellerini oluşturmaktadır. Bu edebi eserler; hikâye kurgusu, kahraman kadrosu ve özellikleri, eğitici materyalleriyle çocuğun kendini ve çevresini tanımasına olanak sağlar. Çocuk, okurken pek çok değeri ve olguyu örtük öğrenmeyle gerçekleştirir; olaya ve duruma göre gerekli davranış kalıplarını zihin süzgecinden çekip alır. Bütün bu özellikler de eğitimde çocuk kitaplarını kullanma davranışını etkili hale getirir.

Çocuk edebiyatı ürünleri, çocuk duyarlılığıyla örölmüş, çocuk düzeyine uygun bir dille kaleme alınmış metinlerdir. Denilebilir ki çocuk edebiyatı, çocuk duyarlılığını kaybetmemiş her yaştan yetişkin yazar ve şairin vücuda getirdiğı bir edebiyattır. Metinlerin alıcısı, öncelikle çocuktur. Fakat bu metinleri, çocuklar dışında hiç kimsenin okumayacağı anlaşılmalıdır. Nitelikli bir çocuk edebiyatı ürününden, yetişkinler de zevk alır. Metinlerde önemli olan; dilin güzel kullanılması, işlenen konunun çocuğun bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygun olması, kurgunun çekiciliğidir. Şiir tarzı metinleri oluştururken dikkat edilmesi gereken ilkeler ise ahenk, armoni ve ritimdir. Bu özelliklere ek olarak, konu seçiminde çocuğun ilgisini canlı tutacak akıcı serüvenlere yer verilmelidir. Çocuk Edebiyatı, eğitici yönüyle de öne çıkan bir edebiyattır. Doğrudan doğruya çocuğu eğitmek amacıyla vücuda getirilmese de çocukta olumlu etki ve izlenimler bırakmayı amaçlar. Çocukta; olayları, kendini, çevreyi algılayış, sezış ile ona göre davranış geliştirme açısından olumlu gelişme ve değişimlere olanak sunar. Başka bir deyişle bir yandan çocuğun dil becerilerini geliştirirken bir yandan da çocukta farkında olmadan, kültüre dayalı gerek millî gerekse evrensel değerlere karşı bir bilincin uyanmasını sağlar. (Karatay, 2007: 466)

Bu doğrultuda, çalışmada; EBA' da yer alan 7- 14 yaş okuma kitaplarının, eğitsel değerler perspektifi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Geleceğın toplum fertlerinin, birçoğunu okuma yoluyla elde edeceği eğitsel değerlerin, 48 okuma kitabında ne kadar sıklıkla yer aldığıın tespiti yapılmıştır. Çalışmada incelenen kitaplar, bu bağlamda 28 eğitsel değer çerçevesinde analiz edilmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmaların hepsi, anlamın nasıl kurulduğuyula insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilidir. Temel nitel araştırmanın öncelikli amacı da bu anlamları açığa çıkarıp yorumlamaktır (Merriam, 2013: 24).

Desenin tercih edilme sebebi, EBA' daki 7-14 yaş Çocuk Kitapları Dizisi içerisinde yer alan eğitsel değerlerin, nitel bir şekilde değerlendirilip yorumlanmasının sağlanmasıdır.

## Evren

EBA “Çocuk Kitapları Dizisi” bölümünde yer alan kitapların eğıtsel değerler açısından incelendiği bu araştırmada, 7-14 yaş arası 48 çocuk kitabı, araştırmanın evrenini teşkil etmektedir. Çalışmada ulaşılabilir evren kullanılarak kitapların tamamına ulaşılmıştır. Bu sebeple, örnekleme alma yoluna gidilmemiştir.

Araştırmada yer alan kitaplar, yazarları ve türleriyle birlikte şu şekildedir:

	<b>Kitap Adı</b>	<b>Yazarı</b>	<b>Türü</b>
1	Altın Işık	Ziya Gökalg	Masal
2	Seçme Masallar	Eflatun Cem Güney	Masal
3	Bayram şenliği	Üzeyir Gündüz	Hikâye
4	Çocukluğum Bir Çocuk	İsmail Karakurt	şiir
5	Denizlere Söylenen şarkı	Gökhan Akççek	şiir
6	Ezop Masalları	Hasan Avni Yüksel	Masal
7	Göz Kirası	Süleyman Teyek	Hikâye
8	Kuş Sofrası	Ali Akbaş	şiir
9	Kuşlu Mektuplar	Güngör Tekçe	şiir
10	La Fontaine den Seçmeler	Hasan Avni Yüksel	Masal
11	Laklakçı Kaplumbağalar	Ayşe Kilimci	Hikâye
12	Mavi Kuşlu Tükenmez Kalem	Hasan Akkay	şiir
13	Mesnevi' den Öyküler	Hicab Kurlangç	Hikâye
14	Keloğlan ile Padişahın Kızı	Siyami Yozgat	Hikâye
15	Dürüstlük ve Konfüçyüs	Nilüfer Kahveci, Sonnur Işıtan	Hikâye
16	Meraklılık ve Evliya Çelebi	Esra Çelik	Hikâye
17	Öğrenme ve Marie Curie	Özge Selçuk, Reyhan Bask	Hikâye
18	Kendine Güven ve Mimar Sinan	Emel Sancak, Emine Düver	Hikâye
19	Anadolu Erenleri	Necdet Kuru	Hikâye
20	Er Meydanı	Necdet Kuru	Hikâye
21	Halk Ozanları	Necdet Kuru	Hikâye
22	Türk Bestekârları	Necdet Kuru	Hikâye
23	Türk Denizcileri	Necdet Kuru	Hikâye
24	Türk Minyatür Sanatçıları	Necdet Kuru	Hikâye
25	Ah Bir Büyüsem	Serap Kurbanoğlu	Hikâye
26	Can' ın Kuşları	Nazan Özenç Uçak	Hikâye
27	İyi Uykular Kırmızı Balık	Süheyla Pınar	Hikâye
28	Üçgen ile Dörtgen	Hakkı Engin Giderer	Hikâye
29	Altın Kuş	Ahmet Yozgat	Masal
30	Robot Muncuk	Zübeyir Tokgöz	Hikâye
31	Sihirli Fırça	Perihan Karayel	Hikâye
32	Günaydın Zeliş	Üzeyir Gündüz	Hikâye

33	Zeliş Yürüyor	Üzeyir Gündüz	Hikâye
34	Zeliş Bir Yaşında	Üzeyir Gündüz	Hikâye
35	Zeliş' e Kardeş Geliyor	Üzeyir Gündüz	Hikâye
36	Zeliş Anaokulunda	Üzeyir Gündüz	Hikâye
37	Malazgirt 1071	Orhan Dündar, Erhan Dündar	Çizgi Roman
38	Çocuk Kahramanlar	Orhan Dündar, Erhan Dündar	Çizgi Roman
39	Çanakkale Destanı	Orhan Dündar, Erhan Dündar	Çizgi Roman
40	İbni Sina	Orhan Dündar, Erhan Dündar	Çizgi Roman
41	Gazi Osman Paşa	Orhan Dündar, Erhan Dündar	Çizgi Roman
42	Yavuz Sultan Selim	Orhan Dündar, Erhan Dündar	Çizgi Roman
43	Yunus Emre	Orhan Dündar, Erhan Dündar	Çizgi Roman
44	Mondros'tan Mudanya'ya	Orhan Dündar, Erhan Dündar	Çizgi Roman
45	Fatih Sultan Mehmet	Orhan Dündar, Erhan Dündar	Çizgi Roman
46	Kırlar ve Bahar	Ramazan Teknikel	Şiir
47	Günaydın Uç Uç Böceği	Ramazan Teknikel	Şiir
48	Bu Vatan Kimin	Orhan Şaik Gökyay	Şiir

**Tablo 1.** Çocuk kitapları dizisinde yer alan kitaplar ve yazarları

### Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Temel nitel araştırmada veriler; görüşme, gözlem ya da doküman analizi yoluyla toplanabilir (Merriam, 2013: 22). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 217).

Çalışmada evreni oluşturan 48 kitap, Türkçe Öğretim Programında yer alan değer başlıkları altında doküman incelemesiyle elde edilmiş; değerlerin her bir kitapta, varlık yokluk durumları tespit edilerek bunlar, yorumlanmıştır.

Nitel bir araştırmanın geçerlik durumu, araştırmanın doğruluğunu konu edinirken; güvenilirlik durumu bilimsel bulguların tekrarlanabilirliğini ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 89). Çalışmanın iç geçerliliğini artırmak için alan yazında yapılan diğer çalışmalar taranmış; elde edilen bulgular, taranan kaynakların bulgularıyla karşılaştırılarak yorumlanmıştır; bununla birlikte, çalışmanın alan uzmanları tarafından kontrolü sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini artırmak amacıyla araştırma süreci ve süreç içerisinde izlenen yollar, ayrıntılı şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın modeli, veri toplama araçları, veri toplama süreci çözümlenerek aktarılmıştır.

### Verilerin analizi

Kitapların tamamı okunmuştur. Eğitsel değerlerle ilgili kısımlar, tespit edilmiştir. Verileri analiz etmek için içerik analizi kullanılmıştır.

İçerik analizi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleşir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya

getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır ( Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242).

Çocuk Kitapları Dizisindeki metinler, üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmeye alınmıştır. Kitaplarda yer alan metinler bir değere vurgu yapıyorsa ifade ettiği değer kategorisine alınmış, herhangi bir değere vurgu yapmıyorsa araştırmanın dışında bırakılmıştır. Değerlerin kitaplarda geçiş sıklıklarına göre frekansları belirlenmiştir. Bazı ifadelerde birden fazla değere rastlanmıştır. Bu durumla karşılaşıldığında değerlerin tamamı kendi başlığı altında sayılarak çalışmaya ilave edilmiştir. Dört önemli listedeki değerler arasından 28 eğitsel değer seçilmiştir. Bu değerler; Yaşayan Değerler Listesi, Rokeach'ın değer sınıflaması, UNESCO değer listesi ve 2019 Türkçe öğretim programı değerlerimiz başlığında yer alan eğitsel değerler dikkate alınarak gruplandırılmıştır. Rokeach'ın değerler listesinden “temizlik, sorumluluk, dürüstlük, yardımseverlik, barış, dostluk, saygı, mutluluk, sevgi, özgürlük, inanç, arkadaşlık” değerleri (Çalışkur & Aslan, 2013: 88), UNESCO değer listesinden; “aile birliği, misafirperverlik, çalışkanlık, kardeşlik” değerleri( Bacanlı & Dombaycı, 2012: 6), Yaşayan değerler listesinden; “dayanışma, duyarlılık, estetik” değerleri (Cengiz & Duran, 2017: 211) ve 2019 Türkçe öğretim programında yer alan değerlerden; “adalet, sabır, vatanseverlik, güven, özgüven, bilimsellik, milli kültür, milli birlik, sağlık” (MEB, 2019) değerleri belirlenmiştir. Listeler, birbirini tamamlayıcı niteliktedir.

Değerlerin sıklık derecesi ise her bir tür için aritmetik ortalama alınarak belirlenmiştir.

$$\text{Değer}(d) \text{ Sıklık Ortalaması} = \frac{d_1 + d_2 + d_3 + \dots + d_n}{n}$$

Araştırma verileri, aşağıdaki değerler çerçevesinde elde edilmiştir:

1-Adalet	8-Duyarlık	15-Sağlık	22-Yardımlaşma
2-Aile Birliği	9-Dürüstlük	16-Sevgi	23-Kardeşlik
3-Arkadaşlık	10-Estetik	17-Saygı	24-İnanç
4-Barış	11-Güven	18-Sabır	25-Milli Birlik
5-Bilimsellik	12-Misafirperverlik	19-Sorumluluk	26-Milli Kültür
6-Çalışkanlık	13-Özgürlük	20-Temizlik	27-Mutluluk
7-Dostluk	14-Özgüven	21-Vatanseverlik	28-Dayanışma

**Tablo 2.** Araştırmada kullanılan değerlerin listesi

## Bulgular

Araştırma verileri analiz edilirken kitaplar, türleri ile gruplandırılmıştır. Bu doğrultuda, EBA' da yer alan 7- 14 yaş arası 48 kitap, 4 türe ayrılmıştır: Hikâye, Masal, Şiir ve Çizgi Roman. Çalışmanın %54,1'ini hikâye kitapları f(26), %18,75'ini çizgi roman kitapları f(9), %16,6'sını şiir kitapları f(8) ve %10,41'ini masal kitapları f(5) oluşturmaktadır. Her tür, değerler kapsamında incelenerek metin içindeki ifadeleri ile örneklendirilmiştir. İfadeyi anlaşılabilir kılabilmek adına, elde edilen tüm veriler, Tablo 6 ile özetlenmiştir.



Şekil 1. Çocuk kitapları dizisi

Hikâye kitaplarında yer alan eğitsel değerlerin frekansları Tablo 3' te verilmiştir.

Eğitsel Değerler	f	Örnek İfadeler
Sevgi	66	“Kader, bu duygular içinde yerinden kalkıp annesini kucakladı. Onu yanaklarından öptü. Şu anda, dünyanın en mutlu çocuğu oydu. Çünkü kendisini seven bir annesi vardı.” (Bayram Şenliği, s.46)
Bilimsellik	64	“Sefere her çıktıklarında, Mehmet gemiden sandalla açılıp o yerlerle ilgili araştırmalar yapıyordu. Bitkileri, toprağı, hayvanları inceliyordu. Sonra onları dikkatle not ediyordu.” (Türk Denizcileri, s. 30)
Mutluluk	62	“Çelebi saray okuluna gidebileceğini öğrenince çok mutlu oldu.” (Meraklılık ve Evliya Çelebi, s. 25)
Estetik	60	“Ponta'nın annesi ile babası evdeki resimleri görmüşlerdi. Onun böyle güzel resimler yapmasına çok şaşırdılar. Onu kutlamak için aradılar. Evde Ponta'yı göremeyince Ponta'nın, bu resim sevincini arkadaşlarıyla paylaşmaya gittiğini düşündüler.” (Sihirli Fırça, s. 44)
İnanç	52	“Nemli gözlerimi ve ıslak kirpiklerimi gökyüzüne kaldırırken, içtenlikle mırıldandım: “Allah'ım, trenimin pili bitti görüyorsun. Ne olur dedemin pili bitmesin e mi?” Sonra dedemin kanepeden aşağı sarkmış olan elini tutup öptüm.” (Bayram Şenliği, s. 93)
Yardımlaşma	42	“Zor durumda olanlara yardım etmek çok önemli bir iştir anne. Sen de bana ve kardeşlerime bakabilmek için çok büyük zorluklara katlanıyorsun. Kardeşlerim çok küçük ama ben büyüdüm. Artık sana yardımcı olmak için tahıl ambarında çalışacağım.” (Dürüstlük ve Konfüçyüs, s. 11)
Dayanışma	32	“Dağhan, Denizhan ve Robot Muncuk yaratığa zarar vermemek için gerekli önlemleri aldılar ve onu incitmeden çekmeye başladılar.” (Robot Muncuk, s. 44)
Çalışkanlık	30	“Aklımız sıra onunla alay ederdik. Kafası almadığı için gece gündüz ders çalıştığını söyledik.” (Bayram Şenliği, s. 78)
Dürüstlük	29	“Bir insanda olması gereken en önemli özellik dürüstlüktür. Bu yüzden oğlumun adını Konfüçyüs koyuyorum çünkü Konfüçyüs; dürüst, doğruluktan ayrılmayan demektir, demiş.” (Dürüstlük ve Konfüçyüs, s. 6)
Milli Kültür	29	“Günümüzde de süren geleneğe göre Kırkpınar Yağlı Güreşlerini her yıl seçilen bir “ağa” düzenler. Güreşlerde cazgır, ibrikçi, bezci gibi görevliler de yer alır.” (Er Meydanı, s. 14)



<b>Arkadaşlık</b>	25	“Şevki Bey’in sağlığında yapamadığını, öldükten sonra Mehmet Hafid Bey yaptı. Böylece çok sevdiği arkadaşına vefa borcunu ödedi.” (Türk Bestekârları, s. 73)
<b>Saygı</b>	24	“Turgut Reis, büyük reisle kucaklaşıp hasret giderdi. Onun elini öpüp hayır duasını aldı.” (Türk Denizcileri, s. 50)
<b>Aile Birliği</b>	21	“Ailemin benden sonra iki çocuğu daha oldu. Önce Shu doğdu daha sonra da en küçük kardeşim Chan. Annem, babam ve kardeşlerimle birlikte mutlu bir yaşamımız vardı.” (Dürüstlük ve Konfüçyüs, s. 8)
<b>Özgüven</b>	21	“Yapamam mı? O da ne demek? Ben her şeyi çizerim. Ona uygun bir yer bul da gör bak neler yapıyorum.” dedi.” (Sihirli Fırça, s. 21)
<b>Temizlik</b>	21	“Yüzünü yıkamak için banyoya gitti.” (Ah Bir Büyüsem, s. 4)
<b>Dostluk</b>	15	“Maria, kardeşi Bronya gittiğinden beri hiç bu kadar eğlenmediğini düşünmüş. Minik dostu fareyi çok sevmiş.” (Öğrenme ve Marie Curie, s. 15)
<b>Kardeşlik</b>	15	“Minik kardeşim de şu anda masalı dinliyor mudur?” (Zeliş’ e Kardeş Geliyor, s. 11)
<b>Sorumluluk</b>	10	“Annesi, Can’a evde hayvan beslemenin zorluklarını anlattı.” (Can’ ın Kuşları, s. 5)
<b>Barış</b>	9	““Hala.” dedim. “Bak, bugün bayram. Küçükten kusur, büyükten af... Artık izin ver de Mınav elini öpsün, barışın.” (Bayram Şenliği, s. 52)
<b>Duyarlık</b>	8	“Hişşşt!.. Sakın ses çıkarmayın! Anecik henüz uyuyor.” (Günaydın Zeliş, s. 7)
<b>Sağlık</b>	8	“Dağhan ve Denizhan yiyeceklerin tüm çeşitlerinden az da olsa yediler. Çünkü her yiyeceğin çok yararlı olduğunu biliyorlardı.” (Robot Muncuk, s. 9)
<b>Vatanseverlik</b>	8	“Donanması ile İstanbul’a hareket etti. Padişah Kanuni Sultan Süleyman ile görüştü. Hâkimiyeti altındaki Akdeniz’i, Osmanlı Devleti’ne hediye etti.” (Türk Denizcileri, s. 17)
<b>Misafirperverlik</b>	7	“Bayan, bizim bilmediğimiz bir dille konuşuyordu. Buna rağmen el kol işaretleriyle anlaşıyorduk. Bu sevimli bayan olmasaydı, tanımadığımız bu ülkede kaybolabilirdik.” (Bayram Şenliği, s. 42)
<b>Adalet</b>	6	“Aslında müdür de bütün çocukların okula gitmesini, kız ya da erkek ayrımı yapılmamasını istiyormuş.” (Öğrenme ve Marie Curie, s. 24)
<b>Sabır</b>	5	“Ama arkadaşları bir süre sonra sıkılıp gittiler. Sinan ise ustaları seyretmeye köprü tamamlanıncaya kadar devam etti.” (Kendine Güven ve Mimar Sinan, s. 18)
<b>Güven</b>	4	“Kuşlar ona güvenmeliydi.” (Can’ ın Kuşları, s. 13)
<b>Özgürlük</b>	3	“Saray pehlivanlığından ayrılan Aliço, artık her güreşe özgürce katılma imkânına kavuşmuştu.” (Er Meydanı, s. 36)
<b>Milli Birlik</b>	-	Eğitsel Değerine rastlanmamıştır.

**Tablo 3.** Hikâye kitaplarında yer alan değerler

İncelenen hikâye kitaplarında yer alan eğitsel değerlere göre; 66 kez sevgi, 3 kez özgürlük eğitsel değerlerine yer verilmiştir. Hikâye kitaplarında toplam eğitsel değer sayısı 676’dır. Bu türde yer alan değerlerin sıklık derecesi hesaplandığında (toplam değer sayısı/ eğitsel değerler: 676/28) 24,14 sayısı ortalamayı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, hikâye kitaplarında; bilimsellik (n=64), mutluluk (n=62), estetik (n=60), inanç (n=52), yardımlaşma (n=42), dayanışma (n=32), çalışkanlık (n=30), dürüstlük (n=29), milli kültür (n=29), arkadaşlık (n=25) eğitsel değerleri sıkça vurgulanmaktadır.

Saygı (n=24), aile birliği (n=21), özgüven (n=21), temizlik (n=21), dostluk (n=15), kardeşlik (n=15), sorumluluk (n=10) eğitsel değerleri ise ortalamanın altında kalmaktadır. Sabır, güven, özgürlük ve milli birlik; hikâye kitaplarında az yer alan eğitsel değerlerdir.

Şiir kitaplarında yer alan eğitsel değerlerin frekansları Tablo 4’ te verilmiştir:

<b>Eğitsel Değerler</b>	<b>f</b>	<b>Örnek İfadeler</b>
<b>İnanç</b>	41	"Ağaç verdin çiçek verdin binlerce/ Elma verdin, nar verdin/ Teşekkür ederim Allah'ım..." (Çocukluğum Bir Çocuk, s. 87)
<b>Sevgi</b>	40	"Çöl: yıldızların masal annesi/ ama baba seni çok seviyordum diye biter/ bir kız çocuğunun son nefesi" (Denizlere Söylenen Şarkı, s. 50)
<b>Vatanseverlik</b>	34	"Bu vatan, toprağın kara bağrında/ Sıradağlar gibi duranlarındır/ Bir tarih boyunca onun uğrunda/ Kendini tarihe verenlerindir..." (Bu Vatan Kimin, s. 15)
<b>Estetik</b>	32	"Bizim için ne çok şiir yazmışlar/ Hepsi güzel/ Hepsi anlamlı/ Diyorlar ki/ Çocuklar ninniyle/ Çocuklar şiirle güzelleşir." (Çocukluğum Bir Çocuk, s.48)
<b>Milli Kültür</b>	25	"Koşarak geldi seher yeli/ Bugün nevrüz dedi/ Eğildi çiğdem kulağına." (Kuş Sofrası, s. 54)
<b>Mutluluk</b>	14	"Yüreği gün ışığı anneler/ Müjdelersun/ Koklanmamış şafaklar/ Getirdim size/ Çocuk sesleri getirdim sonra/ Cıvı cıvı okul bahçelerinden/ Alın takıverin/ Saçımızın her bir teline..." (Denizlere Söylenen Şarkı, s. 12)
<b>Dürüstlük</b>	14	"Babalar da yalan söylemez, anneler de."(Günaydın Uç Uç Böceği, s. 23)
<b>Kardeşlik</b>	12	"Bana "güneş" diyorlar/ Evet, ben bir güneşim/ Gözünüzde eşim var/ Özünüzde kardeşim." (Mavi Kuşlu Tükenmez Kalem, s. 20)
<b>Arkadaşlık</b>	10	"Bizim mahallenin/ Çocuklarıyla birlikte/ Dağlara çıkacağız." (Denizlere Söylenen Şarkı, s. 55)
<b>Aile Birliği</b>	9	"Babam üç kez basıyor zile/ İştenden dönünce/ Birincisi anneme/ Sonra anneanneme/ Üçüncüsü en uzununu/ Benim için/ Benim için." (Kuşlu Mektuplar, s. 18)
<b>Duyarlık</b>	7	"Bizim kadar, onların da/ Yaşamaya hakları var. Ağaçların canı yok mu/ Bırakın da yaşasınlar!" (Mavi Kuşlu Tükenmez Kalem, s. 15)
<b>Sağlık</b>	7	"Kendine iyi bak/ Aman ha hasta olma e mi?" (Günaydın Uç Uç Böceği, s. 58)
<b>Barış</b>	6	"Darginlar barışa/ Sayrılar sağ ola/ Bozkırlar bağ ola." (Kuş Sofrası, s. 116)
<b>Milli Birlik</b>	6	"Aynı millettir çocuklar/ İster beyaz, ister kara/ Hepsi Allah'ı sayıklar/ Bakıp bakıp ufuklara."(Kuş Sofrası, s.109)
<b>Özgürlük</b>	6	"Narçiçeğini görünce ben/ Bulut olurum/ Yağmur olurum/ Rüzgâr olurum/ Uçurtma olurum anne." (Çocukluğum Bir Çocuk, s. 24)
<b>Temizlik</b>	6	"Anneciğim/ Söz veriyorum sana/ Yeni diktiğin/ Çiçekli gömleğimi/ Hiç kirlenmeyeceğim." (Denizlere Söylenen Şarkı, s. 30)
<b>Dostluk</b>	5	"Barışsever kuşsunuz/ Eski postacısın/ Hadi bir de takla at/ Siz benim dostumsunuz." (Kırlar ve Bahar, s. 31)
<b>Özgüven</b>	5	"O kanat vuruşundan/ Heybetli duruşundan/ Bütün kuşlar çekinir/ Doğanın bakışından." (Kırlar ve Bahar, s. 29)
<b>Sorumluluk</b>	5	"Annemi seviyorum/ Oda dağınık olur muymuş hiç?" (Çocukluğum Bir Çocuk, s. 36)
<b>Dayanışma</b>	4	"Ben bir çırağım şehzâdem/ Ben bir çırağım/ Hiç usanmadan/ Ustamın yaptığı heykelleri parlatıyorum." (Kuş Sofrası, s. 72)
<b>Güven</b>	3	"Başımı bir omza yaslayıp/ Uyuyorum/ Yüreği karanfiller ülkesi/ Annemin omzuna."(Denizlere Söylenen Şarkı, s. 36)
<b>Çalışkanlık</b>	3	"Ne kadar çalışkansı/ Atlı kara karınca/ İşte sana yiyecek/ Hadi gel taşısana." (Kırlar ve Bahar, s. 53)
<b>Misafirperverlik</b>	3	"Evcilik oynar bir kız çocuğu/ Küçük yastıklarıyla/ Boş fincanlarda/ Kahve ikram eder/ Misafirlerine." (Denizlere Söylenen Şarkı, s. 27)
<b>Saygı</b>	3	"Yeşil kitap/ Mavi kitap/ Kırmızı kitap/ Mor kitap/ Seviyorum hepinizi/ Annemi sevdiğim gibi seviyorum/ Saygım var size/ Babama duyduğum kadar." (Çocukluğum Bir Çocuk, s. 58)

<b>Yardımlaşma</b>	3	“Yardımcı olursun herkese...” (Uç Uç Böceği, s. 41)
<b>Sabır</b>	2	“Ben bekliyorum/ Her sonbahar/ Sizleri/ Bülbül Deresi’nde.”(Denizlere Söylenen Şarkı, s. 63)
<b>Adalet</b>	1	“Kadın hakları dedik/ Yedik çocuk haklarını/ Annesiz kaldı bebekler/ Emdi parmaklarını.” (Kuş Sofrası, s. 106)
<b>Bilimsellik</b>	-	Eğitsel değerine rastlanmamıştır.

**Tablo 4.** Şiir kitaplarında yer alan eğitsel değerler

İncelenen şiir kitaplarında yer alan eğitsel değerlere göre; 41 kez inanç, 1 kez adalet eğitsel değerlerine yer verilmiştir. Şiir kitaplarında toplam eğitsel değer sayısı, 306’ dır. Bu türde yer alan değerlerin sıklık derecesi hesaplandığında (toplam değer sayısı/ eğitsel değerler: 306/28) 10,92 sayısı ortalamayı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda şiir kitaplarında; sevgi (n=40), vatanseverlik (n=34), estetik (n=32), milli kültür (n=25), mutluluk (n=14), dürüstlük (n=14), kardeşlik (n=12) eğitsel değerleri sıkça vurgulanmaktadır.

Arkadaşlık (n=10), aile birliği (n=9), duyarlık (n=7), sağlık (n=7), barış (n=6), milli birlik (n=6), özgürlük (n=6), temizlik (n=6), dostluk (n=5), özgüven (n=5), sorumluluk (n=5) eğitsel değerleri ise ortalamannın altında kalmaktadır.

Güven, çalışkanlık, misafirperverlik, saygı, yardımlaşma, sabır, adalet ve bilimsellik şiir kitaplarında az yer alan eğitsel değerlerdir.

Çizgi Roman kitaplarında yer alan eğitsel değerlerin frekansları Tablo 5’ te verilmiştir:

<b>Eğitsel Değerler</b>	<b>f</b>	<b>Örnek İfadeler</b>
<b>Milli Birlik</b>	33	“Bir ara Türk gemileri düşmana rampa etti. Kanlı bir savaş başladı. Gemiye turmanmak isteyen Türkler, Cenevizliler tarafından püskürtülüyordu.” (Fatih Sultan Mehmet, s. 49)
<b>Dayanışma</b>	27	“Savaşı kaybedenler, başta Osmanlı devleti olmak üzere, Avusturya Macaristan İmparatorluğu, Almanya İmparatorluğu ve Bulgaristan teslim olunca kazananlarla yani İtilaf devletleriyle ayrı ayrı içerikte ve nitelikte çeşitli anlaşmalar imzaladılar.” (Mondros’tan Mudanya’ya, s. 2)
<b>İnanç</b>	27	“Dergâhınız, biz eğrileri doğrultmak için hizmet veriyor. Siz de bükülen boynumuzu kaldırıp eğri büğrü kalplerimizi doğruluğa taşıyorsunuz.” (Yunus Emre, s. 35)
<b>Vatanseverlik</b>	17	“Haçlı ordusunun yarısından çoğu yok edilmişti fakat Türkler de ağır kayıplara uğramışlardı. Buna rağmen Anadolu’daki Türk varlığı kökleşmişti.” (Yunus Emre, s. 3)
<b>Sevgi</b>	16	“Tapduk Emre dergâhında Yunus Emre derler bir derviş varmış, şeyhi onu çok severmiş...” (Yunus Emre, s. 42)
<b>Barış</b>	15	“23 Mayıs Çarşamba günü padişah, imparatora şehri teslim etmesi için son kez teklifte bulundu.” (Fatih Sultan Mehmet, s. 67)
<b>Sağlık</b>	11	“Mustafa Kemal, o sırada hastaydı. Sıtma nöbeti yüzünden halsiz düşmüştü ama bunu umursamıyordu.” (Çanakkale Destanı, s. 98)
<b>Yardımlaşma</b>	10	“Ayakta kalan bir asker, yerde yatan arkadaşlarından birinin kımıldadığını görünce hemen yanına koştu. (Çanakkale Destanı, s. 37)
<b>Bilimsellik</b>	8	“Sarayın zengin kütüphanesi İbni Sina’ya açıldı. Hemen o gün, kütüphaneyi dolaşip bilgi aldı. Birçok odası olan büyük bir konaktan oluşturulan kütüphanede, her oda ayrı ayrı bilim dalına ayrılmıştı.” (İbni Sina, s. 16)

<b>Çalışkanlık</b>	8	“25 Nisan gecesi, iki cephede kimse uyumadı. Mustafa Kemal durumu öğrenmek için sabaha kadar cepheyi gezdi.” (Çanakkale Destanı, s. 69)
<b>Dostluk</b>	7	“Gerçekten de bilime değer veren, aynı zamanda varlıklı bir kişi olan El Şirazi, İbni Sina'yı dostça karşıladı.” (İbni Sina, s. 38)
<b>Özgürlük</b>	6	“Türkler tutsak edilemezdi. Hür doğmuş, hür yaşayacaklardı. Bu kararlar bütün Giresunlular harekete geçtiler. Eli silah tutan erkekler, dağa çıktılar.” (Çocuk Kahramanlar, s. 2)
<b>Kardeşlik</b>	6	“Allah, sevdiği bu kulunu diğer kullarına da sevdirmiş. Öyle ki Yunusu bütün yukarı iller, aşağı iller yani Anadolu tanıyor.” (Yunus Emre, s. 49)
<b>Milli Kültür</b>	4	“Fakat ziyarete giderken küçük de olsa bir hediye götürmesi gerekiyordu. (Yunus Emre, s. 9)
<b>Adalet</b>	3	“Osmanlıya tabii bir prensliğe bir kazanın bile terk edilmesi Kanuni Esasiye aykırıdır.” (Gazi Osman Paşa, s. 24)
<b>Duyarlık</b>	3	“Halk, ordunun yedirilmesi, giydirilmesi için varını yoğunu ortaya döktü.” (Mondros'tan Mudanya'ya, s. 101)
<b>Dürüstlük</b>	3	“Askeri görüyorsun, git padişaha söyle. Tamam tamam söz.” (Yavuz Sultan Selim, s. 14)
<b>Mutluluk</b>	3	“İkinci namazından sonra Derviş Âdem, sevinçle Yunusun yanına geldi...” (Yunus Emre, s. 37)
<b>Saygı</b>	2	“Hemen gidip onun elini öptü. Nasılsınız Hocam? Sizi tekrar görmek ne güzel!” (İbni Sina, s. 24)
<b>Sabır</b>	2	“Biraz sabırlı ol Paşa. Acele karar verme.” (Gazi Osman Paşa, s. 33)
<b>Aile Birliği</b>	1	“Ailenizi ve bütün servetinizi alarak dilediğiniz yere gitmekte serbestsiniz.” (Fatih Sultan Mehmet, s. 67)
<b>Güven</b>	1	“Burası dinlenmek için uygun bir yere benziyor fakat ben, çevreden emin olmak istiyorum.” (Çocuk Kahramanlar, s. 46)
<b>Sorumluluk</b>	1	“Allah'ım beni affet. Türk, Türkü; Müslüman, Müslümanı kıracak. Bunu hiçbir zaman istemedim ama nifaki, ayrılığı gidermek için bu sefere mecburum.” (Yavuz Sultan Selim, s. 3)
<b>Arkadaşlık</b>	-	Eğitsel değerine rastlanmamıştır.
<b>Temizlik</b>	-	Eğitsel değerine rastlanmamıştır.
<b>Estetik</b>	-	Eğitsel değerine rastlanmamıştır.
<b>Misafirperverlik</b>	-	Eğitsel değerine rastlanmamıştır.
<b>Özgüven</b>	-	Eğitsel değerine rastlanmamıştır.

**Tablo 5.** Çizgi roman kitaplarında yer alan eğitsel değerler

İncelenen çizgi roman kitaplarında yer alan eğitsel değerlere göre; 33 kez milli birlik, 1'er kez arkadaşlık, güven ve sorumluluk eğitsel değerlerine yer verilmiştir. Çizgi roman kitaplarında toplam eğitsel değer sayısı, 214'tür. Bu türde yer alan değerlerin sıklık derecesi hesaplandığında (toplam değer sayısı/ eğitsel değerler: 214/28) 7,64 sayısı ortalamayı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çizgi roman kitaplarında milli birlik (n=33), dayanışma (n=27), inanç (n=27), vatanseverlik (n=17), sevgi (n=16), barış (n=15), sağlık (n=11), yardımlaşma (n=10), bilimsellik (n=8), çalışkanlık (n=8) eğitsel değerleri sıkça vurgulanmaktadır.

Dostluk (n=7), özgürlük (n=6), kardeşlik (n=6), milli kültür (n=4) eğitsel değerleri ise ortalamanın altında kalmaktadır.

Adalet, duyarlık, dürüstlük, mutluluk, saygı, sabır, arkadaşlık, güven, temizlik, sorumluluk, aile birliği, estetik, misafirperverlik ve özgüven; çizgi roman kitaplarında az yer alan eğitsel değerlerdir.

Masal kitaplarında yer alan eğitsel değerlerin frekansları Tablo 6' da verilmiştir:

Eğitsel Değerler	f	Örnek İfadeler
Sevgi	30	"Padişah, kızı çok seviyordu fakat konuşmamasından kendisi de biraz şüphelenmişti. Gece olunca kızın arkasına düştü. Kız mezarlığa geldi, ot toplamaya başladı. Padişah, kızın büyücü olduğuna inandı" (Altın Işık, s. 25)
Mutluluk	27	Adamlarından beklediği haberi nihayet alan Bey'in keyfine diyecek yokmuş o an. Doğrusu ya son günlerde, hiç bu kadar mutlu olduğunu hatırlamıyormuş. O mutlulukla adamlarının sırtını sıvazlamış. Tabii ki karşısındakilerin her birini, kocaman bir kese altınla ödüllendirmeyi de unutmamış." (Altın Kuş, s. 25)
Yardımlaşma	19	"Kara gözlü kız, Tembel Ahmet'i görünce "Aman, Allah aşkına, beni bu kuyudan kurtar!" diye yalvarmaya başladı. Tembel Ahmet "şimdi seni çıkarırsam dışarıdaki arkadaşlarım belki sana bir kötülük ederler. Daha birkaç gün sabret. İlk uğradığımız şehirde kervandan ayrılarak iki atla, bir ip merdivenle buraya geleceğim, seni kurtaracağım." dedi." (Altın Işık, s. 19)
Estetik	17	"Bir oyuncunun evine giren tilki, yiyecek bir şeyler bulabilmek için ne var ne yok etrafı karıştırmış. Bakmış bir maske. Önce buna bir anlam verememiş. İyi bir sanatçının elinden çıkmış çok güzel bir maskeymiş bu." (Ezop Masalları, s. 19)
İnanç	17	"O gündən sonra Keloğlan, tüm görevi süresince yoksullara yardım etmiş. Tabii haksızlıkları da cezasız bırakmamış. Böylece herkesten hayır dua almış." (Altın Kuş, s. 43)
Dayanışma	12	"O gündən beri ak ağalar sırmalı pabuç ellerinde, padişahın fermanı dillerinde, yetmiş iki mahalleyi dolaşıp ak kapı, kara kapı derken kara yürekli karının kapısına gelmişler." (Seçme Masallar, s.26)
Adalet	12	"Çünkü şehzade; fakir olsun zengin olsun, tepsinin her kadına gösterilmesini emretmişti." (Altın Işık, s.32)
Çalışkanlık	11	"Ben yaz boyunca yiyecek toplamak için kan ter içinde çalışırken sen gölgelerde yatıp şarkı söylüyor ve benimle alay ediyordun değil mi?" (La Fontaine' den Masallar, s. 12)
Dürüstlük	10	"Zindancı, Keloğlan'ın geri döndüğünü görünce onun verdiği sözü tutmasından dolayı ziyadesiyle memnun kalmış. Oğlancığın kel başını okşarken "Aferin delikanlı! Gözüme girdin." demiş. "Sen, gerçekten de dürüst bir çocukmuşsun... Üstelik masum olduğunu da ispatladın bu arada." (Altın Kuş, s. 35)
Bilimsellik	8	"Fakir bir babanın üç oğlu vardı. Büyük oğlunu, dışından tırnağından artırarak öğrenime göndermişti. Onu, bir bilim insanı yapacaktı." (Altın Işık, s. 8)
Arkadaşlık	7	"Aslan, eşek ve tilki birlikte bir av partisi düzenlemeye karar vermişler. Heyecanlı ve zorlu bir kovalamacadan sonra koskoca, semiz mi semiz bir geyik yakalamışlar." (Ezop Masalları, s. 15)
Özgüven	7	"On iki yaşına kadar türlü sıkıntılar içinde yaşadı. Bu yaşa girince kendisine güvenen tam bir erkek oldu." (Altın Işık, s. 8)
Temizlik	7	"Bakkal, müşterileri bırakıp dökülen balı hemen temizleyemedi." (Ezop Masalları, s.89)
Aile Birliği	6	"Varlı vakitli bir evin yarlı yakışıklı bir kızı varmış, dil ile tarif edilmez ki edeyim. Güle benziyormuş allar içinde, serviye benziyor - muş dallar içinde, acaba insan bakmaya kıyar mı ki? Anası babası gözlerini gözünden ayırmaz, ellerini sıcaktan soğuğa vurdurmazlarmış." (Seçme Masallar, s 126)
Duyarlık	6	"Babacığım, sen benden dolayı hiç merak etme! Evimize bir senelik yiyeceğimizi, içeğeğimizi koy, kapıyı üzerimize taşla ördür. Ben dadımla beraber içeride kalırım. Sen gelinceye kadar evden hiç dışarı çıkmam." Dedi." (Altın Işık, s. 36)

<b>Saygı</b>	6	“Cariyeler, büyük bir nezaket ve saygıyla onu altın arabaya bindirdiler, saraya götürdüler.” (Altın Işık, s. 34)
<b>Güven</b>	5	“Kedi onları görünce, – Yanaşın evlatlarım, demiş. İhtiyarlık işte, artık eskisi gibi işitemiyorum da. Gelincik ile tavşan hiç kuşkulanmamışlar, biraz daha yanaşmışlar.” (Ezop Masalları, s.56)
<b>Özgürlük</b>	5	“Doğrusunu istersen tam özgür değilim. Sahibim gündüzleri beni bağlıyor ama geceleri özgürüm.” (La Fontaine’ den Masallar, s. 22)
<b>Kardeşlik</b>	5	“Kurbağalardan biri, – Gel kardeşim! Seninle şu kuyuya inelim, içi su dolu, hem de serin olur, demiş.” (Ezop Masalları, s. 20)
<b>Milli Kültür</b>	5	“İkinci gün padişah tarafından saraya davet edildi. Padişah, tüccarı birçok övgüyle onurlandırdıktan sonra, Allah’ın emriyle kızını oğluna vermesini rica etti.” (Altın Işık, s.40)
<b>Sabır</b>	4	“A sabırsız, sabırsız; sabretsen nolurdu? Belki bu yiğit, senin kısmetine çıkar da eniştemiz olur.” der, başına bir yumruk indirir, o vurur da öteki bacı durur mu?” (Seçme Masallar, s.257)
<b>Misafirperverlik</b>	3	“Ertesi gün, kestikleri nardan çıkan mücevherleri sattılar. Bunun parasıyla padişahın sarayının karşısına güzel bir saray yaptırıldı. İçinde bütün yolcuların ve gezginlerin misafir edileceğini, onlara çok lezzetli yemekler verileceğini ilan ettiler.” (Altın Işık, s.19)
<b>Dostluk</b>	2	“Bir insanla bir aslan dost olmuşlar. Sık sık bir araya gelip sohbet eder, uzun yolculuklara çıkarlarmış. Yine böyle bir yolculukta başlamışlar kendi soylarını övmeye.” (La Fontaine’ den Masallar, s. 122)
<b>Milli Birlik</b>	2	“Yol verince gizli yurt, Aldı bizi bir bozkurt, Kafdağı’ndan geçirdi, Türk eline getirdi.” (Altın Işık, s. 49)
<b>Barış</b>	1	“Tabii ki anlatılan masalların konusu hep iyilik, yardımseverlik ve barışseverlik olduğu için mahkûmlar, işledikleri suçlardan dolayı çok pişman olmuşlar. Cezalarını çekip buradan çıktıktan sonra doğru bir insan olacaklarına söz vermişler.”(Altın Kuş, s. 39)
<b>Sağlık</b>	-	Eğitsel değerine rastlanmamıştır.
<b>Sorumluluk</b>	-	Eğitsel değerine rastlanmamıştır.
<b>Vatanseverlik</b>	-	Eğitsel değerine rastlanmamıştır.

**Tablo 6.** Masal kitaplarında yer alan eğitsel değerler

İncelenen masal kitaplarında yer alan eğitsel değerlere göre; 30 kez sevgi, 1 kez barış eğitsel değerlerine yer verilmiştir. Masal kitaplarında toplam eğitsel değer sayısı, 234’tür. Bu türde yer alan değerlerin sıklık derecesi hesaplandığında Bu türde yer alan değerlerin sıklık derecesi hesaplandığında (toplam değer sayısı/ eğitsel değerler: 234/28) 8,35 sayısı ortalamayı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda masal kitaplarında sevgi (n=30), mutluluk (n=27), yardımlaşma (n=19), estetik (n=17), inanç (n=17), dayanışma (n=12), adalet (n=12), çalışkanlık (n=11), dürüstlük (n=10) eğitsel değerleri sıkça vurgulanmaktadır.

Bilimsellik (n=8), arkadaşlık (n=7), özgüven (n=7), temizlik (n=7), aile birliği (n=6), duyarlık (n=6), saygı (n=6), güven (n=5), özgürlük (n=5), kardeşlik (n=5), milli kültür (n=5) eğitsel değerleri ise ortalamanın altında kalmaktadır.

Sabır, misafirperverlik, dostluk, milli birlik, barış, sağlık, sorumluluk ve vatanseverlik masal kitaplarında az yer alan eğitsel değerlerdir.

Çocuk kitapları dizisinden elde edilen verilerin toplam eğitsel değer frekans tablosu aşağıdaki gibidir:

Eğitsel Değerler	Hikâye	şiir	Çizgi Roman	Masal	Toplam (f)
1) Sevgi	66	40	16	30	152
2) İnanç	52	41	27	17	137
3) Estetik	60	32	-	17	109
4) Mutluluk	62	14	3	27	106
5) Bilimsellik	64	-	8	8	80
6) Dayanışma	32	4	27	12	75
7) Yardımlaşma	42	3	10	19	74
8) Milli Kùltür	29	25	4	5	63
9) Vatanseverlik	8	34	17	-	59
10) Dürüstlük	29	14	3	10	56
11) Çalışkanlık	30	3	8	11	52
12) Arkadaşlık	25	10	-	7	42
13) Milli Birlik	-	6	33	2	41
14) Kardeşlik	15	12	6	5	38
15) Aile Birliği	21	9	1	6	37
16) Saygı	24	3	2	6	35
17) Temizlik	21	6	-	7	34
18) Özgüven	21	5	-	7	33
19) Barış	9	6	15	1	31
20) Dostluk	15	5	7	2	29
21) Sağlık	8	7	11	-	26
22) Duyarlık	8	7	3	6	24
23) Adalet	6	1	3	12	22
24) Özgürlük	3	6	6	5	20
25) Sorumluluk	10	5	1	-	16
26) Güven	4	3	1	5	13
27) Misafirperverlik	7	3	-	3	13
28) Sabır	5	2	2	4	13
<b>Toplam (f)</b>					<b>1430</b>

Tablo 7. Dizide yer alan kitaplarda bulunan eğitsel değerlerin toplamı

### Tartışma, sonuç ve öneriler

Çocuklar ve gençler arasında yaygınlaşarak topluma nüfuz etmeye başlayan şiddet eğilimi, hırsızlık olaylarında artış, adil tavır ve davranışta dengesizlik, kişisel ve toplumsal sorumluluk bilincinde ve görev ahlakında düşüş, milli ve kùltürel değerlerin kanıksanması, kendine ve topluma zarar verici davranışlarda artış vb. sebepler, değerler eğitimini önemli hale getirmiştir.

Değerler eğitimi, “Ağaç, yaşken eğilir.” atasözüne dayanmaktadır. Buradan hareketle çocuğun yaşadığı çağı ve içinde bulunduğu toplumu düzenli hale getirebilmesi, bu eğitim aracığı ile gerçektecektir.

Kişilik gelişimine katkı sağlayacak eğitsel değerlerin aktarımının ailede başlayıp eğitim öğretim yaşamında da devam ederek çocuğa kazandırılması gerekmektedir. Bu aktarıma destek olan Türkçe dersleri, farklı nitelikteki metinler aracılığı ile mevcut amaca hizmet edecek mihver derslerden biridir. Nitekim okuma eğitimi ile ele alınan temalar, yerel ve evrensel değerlerin bireye nüfuz etmesinde etkin rol oynamaktadır. Okuma yoluyla öğrencilere eğitsel değerlerin kazandırılması ve gerekli kültür bilincinin oluşturulması, önem arz etmektedir.

Çocuk kitapları, okuma eğitiminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Türkçe eğitimi, genel olarak, metinler aracılığı ile sağlanmaktadır. Öğrencilerin okuyacağı çocuk kitaplarının; değer aktarımına, bireylerin iç dünyalarıyla barışmalarına, uyum ve düzen çerçevesinde bir yaşam sürdürebilmelerine yardımcı olması gerekmektedir. İncelenen kitapların birçoğunda, eğitsel değerlerin metinlerde yer aldığını görmekteyiz. Kimisinde bu durum alenen yer alırken kimisinde örtük şekilde sunulmuştur. İncelenen okuma kitapları, mevzu bahis değerleri içerisinde barındırsa da nicelik ve nitelik bakımından eksik kalmıştır.

Özbay ve Tayşi' nin (2011) Dede Korkut Hikâyeleriyle ilgili çalışmalarında, Karagöz' ün (2017) Emin Özdemir' in çocuk kitapları üzerine çalışmasında ve Güven' in (2014) Türk Efsaneleri üzerine çalışmasında, Baki' nin (2019) Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımına ilişkin çalışmasında, Gürsoy Tavuş' un (2015) Gülten Dayıoğlu hikâyelerinin değerler açısından incelenmesi tezinde, Yazgan Yalçın' ın (2019) Tarık Buğran' ın romanlarında değerler eğitimi tezinde en sık rastlanan değerlerin sevgi olması, bu araştırmanın verileri ile tutarlılık göstermektedir.

Saygı eğitsel değeri çalışma kapsamına giren kitaplarda f(35) kez yer alarak az rastlanılan eğitsel değer olma özelliği gösterirken Özbay ve Tayşi' nin (2011) ve Güven' in (2014) çalışmalarında en sık rastlanılan eğitsel değer olma özelliği taşımaktadır. Bu durum, mevcut çalışma ile örtüşmemektedir.

Arkadaşlık eğitsel değerine f(42) kez yer verilerek orta düzeyde yer verilen eğitsel değer kapsamına giren bu kavram, Karagöz' ün (2017) çalışmasında f(97) kez kendine yer bularak en sık rastlanılan eğitsel değer kategorisinde yer almıştır. Bu durum da mevcut çalışmayla zıtlık göstermektedir.

Aynı şekilde yardımseverlik değerine sıklıkla yer veren Kaynak' ın (2012) Değerler Eğitimi Bağlamında Sevinç Çokum' un hikâyeleri çalışmasıyla da tezatlık göstermektedir.

İncelenen kitaplarda sevgi ve inançtan sonra en çok; estetik f(109) kez, mutluluk f(106) kez, bilimsellik f(80) kez, dayanışma f(75) kez, yardımseverlik f(74) kez, milli kültür f(63) kez, vatanseverlik f(59) kez, dürüstlük f(56) kez vurgulanmıştır. En az rastlanan değerler ise sabır f(13) kez, güven f(13) kez, misafirperverlik f(13) kez, sorumluluk f(16) kez, özgürlük f(20) kez, adalet f(22) kez olmuştur.

Kitaplarda sıklıkla vurgulanan ilk on eğitsel değer (sevgi, inanç, estetik, mutluluk, bilimsellik, dayanışma, yardımseverlik, milli kültür, vatanseverlik, dürüstlük) irdelendiğinde bunların; düzeni sağlama, yaşama sevinci aşılama ve görev ahlakıyla hareket etme gibi toplumsal normlara rehberlik ettiği söylenebilir. Çalışma kapsamında ele alınan kitaplarda bulunan değerlerin frekansları birbiriyle farklılık göstermektedir.

Türkçe öğretiminde önemli araçlardan biri olan metinlerin, eğitsel amaçlara uygun olarak seçilmesi gerekmektedir. Her açıdan zengin, nitelikli ve değerler eğitimi bakımından elverişli kitapların, çocuklarla buluşması önemlidir.



İncelenen kitaplarda yer alan eğitsel değerler ile alanda yapılmış çalışmalar karşılaştırıldığında sevgi, yardımseverlik, vatanseverlik, dürüstlük gibi değerlere alan yazında yapılan çalışmalara benzer şekilde yer verildiği saptanmıştır. Özbay ve Tayşi' nin (2011) Dede Korkut Hikâyeleriyle ilgili çalışmasında, Karagöz'ün (2017) Emin Özdemir' in çocuk kitapları üzerine çalışmasında, Güven' in (2014) Türk Efsaneleri üzerine çalışmasında, Baki' nin (2019) Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımına ilişkin çalışmasında, Gürsoy Tavuş' un (2015) Gülten Dayıoğlu hikâyelerinin değerler açısından incelenmesi tezinde, Yazgan Yalçın' ın (2019) Tarık Buğra' nın romanlarında değerler eğitimi tezinde "sevgi" değerinin en sık rastlanılan eğitsel değer olduğu görölmektedir.

Buna karşılık saygı, inanç, mutluluk, bilimsellik, dayanışma, misafirperverlik, sabır, güven gibi değerlere daha az yer verildiği görölmüştür. Bu alışmalar içerisinde; Akçay ve Baş' ın (2015) Samet Behrengi hikâyelerindeki eğitsel değerler çalışmasında kişisel gelişim değer, Kaynak' ın (2012) Değerler eğitimi bağlamında Sevinç okum' un hikâyeleri çalışmasında yardımseverlik değer, Sırakaya' nın (2018) Muzaffer İzgü' nün öykü kitaplarında değerler eğitimi tezinde güç değerinin sıklıkla yer aldığını, çalışmaların bulgu ve sonuç kısımlarında görmemiz mümkündür.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre getirilen öneriler; sistemle ilgilenen yetkililere, kitap yazarlarına, öğretmenlere, ileride yapılacak araştırmalara ve yayınevlerine dönük olmak üzere aşağıdaki gibidir:

Öncelikle dizide, aynı yazara ait birden fazla kitap bulunmaktadır. Bazı eğitsel değerlere sık yer verilmesinin ve alan yazında yer alan çalışmaların sonuçları ile benzer sonuçlara ulaşılamama sebebinin bu durumdan kaynaklandığını söylemek mümkündür. Alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurularak, her yazardan bir esere yer verilecek şekilde kitapların tekrar düzenlenmesi gerekmektedir. Böylece, değer çeşitliliği artacak; daha objektif sonuçlar elde edilecektir.

Kitapların kimisinde eğitsel değerler açık şekilde kendine yer bulurken kimisinde de örtük şekilde yer almaktadır. Bununla birlikte, olumsuz örneklere ve müspet durumdan menfi durumlara giden cümlelere de rastlanmıştır. Mevzu bahis durum, çocuğun zihninde bir anlam karmaşasına sebep olabilir. Bu nedenle, EBA' da yer alan kitapların içeriklerinin tekrar değerlendirilmesi gerekmektedir.

Kitapların yazarları incelendiğinde, çocuk edebiyatında değerler eğitimi alanında bilinen birçok yazarın eserlerine rastlanmamıştır. Bu eksiklik, çocukların değerler eğitimi konusunda zengin içerikli eserlerden mahrum kalmalarına sebep olacaktır. Çocuk edebiyatına yıllarını vermiş yazarların kitaplarını da sistemde görmek, değerler eğitimi konusunda istikrarlı bir karar olacaktır. Kitap eşitliliği artırılırken bu hususun göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Kitapların tamamı MEB yayınlarına aittir. Farklı yayınevlerine ait kitapların sistemde yer alması da yorum bakımından çeşitlilik sunacaktır.

### Kaynakça

- Akçay, S. ve Baş , B. (2015). Samed Behrengi' nin Hikâyelerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 77- 90.
- Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı( Eba) İncelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulamaları Araştırma Dergisi*, 27- 44.
- Alan, Y. (2020). Türkiye' deki Üniversite Öğrencilerinin Kitap Okuma Profilleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 278- 303.

- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerler Eğitimi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113- 131.
- Ay, T. (2016). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara : Pegem Akademi.
- Aytaş, G.(2005 ). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bacanlı, H. ve Dombaycı, M. A. (2012, 16-18 Kasım). *Değer boyutlandırma yaklaşımı*. II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109- 146.
- Can, A. Deniz, E. ve Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları. *Turkish Studies*, 11(3), 645- 660.
- Cengiz, Ş. ve Duran, E. (2017). Okul Öncesi Dönemine Ait Hikâye ve Masallardaki Değerlerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 205- 233.
- Çalışkur, A. ve Aslan, A. E. (2013). Rokeach Değerler Envanteri Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 81- 105.
- Demir, D. Özdiç, F. ve Ünal, E. (2018). Eğitim Bilişim Ağı Portalına Katılımın İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 407- 422.
- Demir, T. ve Özdemir, B. (2013). Türkçe Eğitiminde Karagöz / Gölge Oyunları ile Değer Öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 57- 89.
- EBA. (2018). 24.07.2020 tarihinde <http://www.eba.gov.tr/hakkimizda> adresinden alınmıştır.
- Erdal, K.(2019). Çocuk Oyunlarında Değerler Eğitimi. *Values Education in Kids Games*, 3(2), 53- 59.
- Güneş, F. (2003). Okuma Yazma Öğretiminde Cümlelerin Önemi. *TÜBAR XIII*, 39-48.
- Gürsoy Tavuş, Z.(2015). *Gülten Dayıoğlu' nun Hikâyelerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Güven, A. Z. (2014). Türk Efsanelerinin Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 225- 246.
- Kana, F. ve Aydın, V. (2017). Ortaokul Öğretmenleri ve Öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı Hakkındaki Görüşleri. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 4(13), 1494- 1504.
- Karagöz, B. (2017). Emin Özdemir' in Çocuk Kitaplarına Değerler Eğitimi Bağlamında Bir Bakış: Bir Çözümleme Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 63- 85.
- Karakuş Tayşi, E. (2019). Sevim Ak'ın Öykülerinin Duyarlık Eğitimi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 303- 324.
- Karatay, H.(2004). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463- 475.
- Karatay, H. (2011). Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı. *Turkish Studies*, 6(1), 1439- 1454.
- Karatay, H. (2019). Okuma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. A. Güzel, & H. Karatay içinde, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 219). Ankara: Pegem Akademi.
- Kasa Ayten, B. ve Gültekin, M. (2019). İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Kültürel Değerler ve Eğitimi: Bir Durum Çalışması. *GEFAD(GUJGEF)*, 39(3), 1735- 1773.
- Kaynak, L. (2012). *Değerler Eğitimi Bağlamında Sevinç Çokum' un Hikâyelerinin Analizi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber(Qualitative Research Aguide to Desing and Implementation)*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Türkçe Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Otmar, Ö ve Erdem, A.(2019). Yalvaç Ural' ın Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Hayvan Sevgisi Değeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 7- 34.
- Özbay, M. ve Karakuş Tayşi, E. ( 2011). Dede Korkut Hikâyelerinin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31.
- Sallabaş, M. E. ve Dağ, M.(2020). Türkçe Öğretim Programlarına Değerler Eğitimi Yönünden Karşılaştırmalı Bir Bakış. *İhya Uluslararası İşlam Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 538- 551.
- Sırakaya, C. ( 2018). *Muzaffer İzgü' nün 1970- 80 Yılları Arasında Yayınladığı Yedi Öykü Kitabının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Susar Kırmızı, F.(2014). 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217- 259.
- Türk Dil Kurumu. ( 2011).*Türkçe Sözlük/ haz.: şükrü Haluk Akalın...(ve başk.)*. 11.bsk. Ankara: TDK,.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 129- 148.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yeğen, Ü. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Yöntem Tekniklerini ve Araç-Gereçlerini Kullanma Durumları. *Turkish Studies*, 8(4), 1351- 1365.
- Yazgan Yalçın, I. (2019). *Tarık Buğra' nın Romanlarında Değerler Eğitimi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

## Pandemi sürecinde sözsüz iletişim dili: Yeni emoji tasarımları

Eda SEZERER ALBAYRAK<sup>1</sup>

**APA:** Sezerer Albayrak, E. (2020). Pandemi sürecinde sözsüz iletişim dili: Yeni emoji tasarımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 64-76. DOI: 10.29000/rumelide.791090.

### Öz

Akıllı telefonların ve bilgisayarların hızlı bir şekilde yaygınlaştığı günümüzde bireylerin duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktarmada önemli rol oynayan sözsüz iletişim araçlarından biri olan emojiler günlük hayatın vazgeçilmez parçaları haline gelmişlerdir. Çünkü, emojiler sembollerden oluşarak bir anlam meydana getirdikleri için bireyler arasında bir iletişimi sağlamaktadırlar. Bu iletişim şu anda ulusal ve uluslararası alanda yeni bir dil olarak kullanılmakta ve evrensel bir hale gelmiş durumdadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, 2019 Aralık ayında Çin’de başlayıp tüm dünya da halen etkisini sürdürmekte olan koronavirüsün etkilerini anlatan emojiler tasarlamaktır. Çalışma nitel bir araştırmadır. Tasarlanan emojilerin temalarını açıklamak ve düzenlemek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada giriş, kavramsal çerçeve, bulgular, yorum, sonuç ve öneriler bölümleri yer almaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Sözsüz iletişim, emoji, Koronavirüs, Covid 19, tasarım

## Language of nonverbal communication in the pandemic process: New emoji designs

### Abstract

Emoji’s have become indispensable parts of everyday life being one of the tools of nonverbal communication that plays an important role in conveying individuals’ feelings and thoughts about each other, Emojis are formed by symbols and become meaningful and they provide a communication between individuals. This communication is now being used nationally and internationally as a new language and has become universal. The aim of the study is to design emojis describing the effects of the coronavirus, which had started in China in December 2019 and is still affecting the whole world. The study is a qualitative research. A method of content analysis has been used to explain and edit the themes of the designed emojis. Introduction, conceptual framework, findings, comments, conclusions and recommendations are included in the study.

**Keywords:** Nonverbal communication, emoji, Coronavirus, Covid 19, design

### Giriş

İletişim sözcüğü İngilizce ve Fransızca’da aynı şekilde yazılan okunurken ayrı olan “communication” sözcüğünden türemiştir. İletişim sözcüğü eskiden sadece haberleşme kavramının karşılığı olarak kullanılmaktaydı. Günümüzde ise bireyler arasında karşılıklı olarak bir alışverişi ifade etmektedir (Zillioğlu, 1996:3). Türk dil kurumuna göre ise iletişim, “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, İletişim ve Tasarım Bölümü (Konya, Türkiye) eda.albayrak27@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2195-0772 [Makale kayıt tarihi: 10.07.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791090]

her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon.” olarak yapılmıştır (<http://www.tdk.gov.tr/>).

İletişim kavramı, birçok kişi tarafından farklı işlevleri ön plana çıkarılarak tanımlanmaktadır. Ancak, bu tanımlamaları içeren geniş kapsamlı bir tanım yapılması gerekirse iletişim; “kişiler arasında kurulan ve duygu, düşünce, niyetlerin aktarılmasını sağlayan etkileşim; belirli bir düşünce, mesaj ya da bilinç içeriğinin, söz, konuşma ya da bedensel tavır şeklinde çeşitli araçlarla bir insandan bir başkasına aktarılması” (Gürgen, 1997:3) sürecidir.

Jestler sözsüz iletişim dendiğinde akla ilk gelenlerdendir. Jestlerin doğru anlamlandırılması, kültür gibi jestlerin kullanıldığı kontektst ile de ilişkilidir ve sosyal yaşamda büyük yer kaplayan sözsüz iletişimin “kimlik tanımlama”, “güç ve statü iletişimi”, “söz tanımlama”, “vurgulama”, “farklılaştırma”, “dikkat çekme”, “sözün yerini alma”, “düzenleme”, “pekiştirme” gibi işlevleri vardır. Sözsüz iletişim duygusal işlevler üstlenmiştir ve duygunun surat ifadesi ile yansıtılmasında etkilidir (Kaya, 2017: 575).

Buradan hareketle iletişimin çeşitli parçalardan oluşan bir sistem olduğu söylenebilir. Bu sistem içindeki parçalar özellikle bedensel tavır parçasındaki konuşma esnasında kullanılan jest ve mimikler kısıtlı zamanlarda bireyler tarafından kullanılan sembol ve ikonlar olmuştur.

İkon ve semboller için göstergeler önemlidir. Göstergeler, toplumsal yaşam ve ilişkilerde belirli anlamlara sahiptirler ve pek çok şey hakkında bilgi, fikir verirler. Çağımızda düşündüğümüz şeyleri anlık mesaja çevirebilmekte ve mesajımızı hızla iletebilmekteyiz. Geri bildirim sürecinin hız kazandığı yeni iletişim çağında insan, yazı yazmaya ayırdığı zamanı azaltmanın peşine düşmüş ve bu amaçla türlü göstergelere başvurmaya başlamıştır (Torun, 2018). Dilsel göstergelerin olduğu gibi ikon, ve sembol gibi dil dışı göstergeler de birer anlam taşıyıcısıdır. Anlam taşıyıcısı oldukları için bir iletişim meydana getirebilirler. Teknolojinin gelişmesiyle beraber yeni iletişim araçları artmaktadır. Bu araçlarla yapılan ve anlam taşıyan her tür, gösterge dil olarak tanımlanabilir. Sosyal medya ağlarının her birinin kendi içinde dili ve söz varlığı oluşmuştur (Çeken vd., 2017:92). Bu sebepten şimdilerde teknolojik ve rutin alanda bir takım yeni göstergelerden söz edilmektedir. Emojiler bu yeni göstergelerden en öne çıkanlardır.

Emoji terimi Japonca 絵 (e ≅ resim) 文 (mo ≅ yazmak) 字 (ji ≅ karakter) kelimelerinden gelmektedir. (Davis ve Edberg, 2016). Emoji, duyguları, nesnelere, kavramları ifade etmek için kullanılan görsel sunumlardır. Bilgisayar aracılığıyla iletişimde sözlü olmayan ipuçları yerine geçen emojiler internet iletişiminde yaygın olarak kullanılmaktadır (Dimson, 2015).

İnsanlık tarihi boyunca, ölümcül bulaşıcı hastalıkların toplumsal yaşamı tehdit eden en korkutucu felaketler olduğu aşıkârdır. Doğal afetler ve savaşlar sadece belli coğrafik bölgelerle sınırlı kalırken, bulaşıcı hastalıklar tüm insanlığı etkilemiş ve insanın olduğu her yerde etkisini büyük ölçüde göstermiştir. Bu etki sadece insanlığı değil aynı zamanda bütün iletişim çeşitlerini de etkilemiştir. İnternette sözsüz iletişimin yerine yaygın olarak kullanılan emojiler bulunduğumuz yılda ortaya çıkan koronavirüs - *koronavirüs ailesinden, zarflı tek zincirli, pozitif polariteli, bir RNA virüsü olan SARS-CoV-2 şu an için tüm dünyada pandemiye sebep olmuştur. SARS-CoV-2, Koronavirüs ailesinden, zoonotik yeni bir virüstür. İlk kez 7 Ocak 2020’de tanımlanan bu yeni virüs virulansı çok hızlı olması sebebi ile küresel ölçekte hızla yayılmasının ardından Dünya Sağlık Örgütü DSÖ tarafından COVID-19 olarak adlandırıldı ve yaşanan bu salgın pandemi olarak kabul edildi. Hastahğın ilk tanısı oldukça karmaşık bir süreç ile konuldu. Tedavi etmenin ve yayılımını önlemenin yanında hızlı bir şekilde aşı*

*çalışmaları başlamıştır. Önleyici bir aşı ya da kesin tedavi edecek bir ilacı henüz bulunamamıştır* (Demiray ve Çeviker, 2020:38). - salgınından etkilenmiştir.

Dünya üzerindeki neredeyse her ülkede görülen ve 95 binin üzerinde kişinin hayatına mal olan corona virüs (COVID-19) ekonomide de ciddi etkiler yaratıyor. Pek çok şirket salgın sonrası operasyonlarını erteleme kararı aldı. Bu şirketler kervanına akıllı cihazlarımızda kullandığımız emoji'lerin üreticisi The Unicode Consortium da katıldı. The Verge'de yer alan habere göre The Unicode Consortium corona virüs salgını nedeniyle yeni emoji'lerin akıllı cihazlara geleceği tarihi erteleme kararı aldı. Aynı habere göre, şirket önümüzdeki yıl kullanıma girmesi planlanan yeni emoji'lerin çıkış tarihini bir yıl erteledi. Başka bir deyişle salgın nedeniyle akıllı cihazlara gelecek yeni emoji'ler 2022 yılında kullanıma sunulacak ([www.ntv.com.tr](http://www.ntv.com.tr)).

Çalışmanın amacı, toplumu etkileyen bu pandemi sürecinde kullanılmak üzere koronavirüsün etkilerini anlatan emojiler tasarlamaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi uygulanmaktadır. Model olarak tarama modelinden yararlanılmıştır. Alanyazına bakıldığında emoji ile ilgili çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Hali hazırda yapılmış olan çalışmalarda da genellikle anket ve korelasyon analizi gibi teknikler uygulanmıştır. Bu bağlamda çalışma alanyazında ilk olması açısından önemlidir. Çünkü, küresel olarak yaşanan salgına ait tüm dünya insanın her gün kullandığı sözsüz iletişimin önemli bir parametresi olan emojilere katkı sağlayacaktır. Günümüzde günlük yazışmalarda kullanılan emojilerde koronavirüs ile alakalı tasarlanan emojiler yok denecek kadar azdır.

## **Kavramsal çerçeve**

### **Emojinin gelişme süreci**

Emoji, ilk önce ifadelerle dönüşen gülücük işaretiyle (smiley) (☺) ortaya çıkmış ve ardından son yıllarda bu gülücük işaretini emoji ve çıkartmalar takip etmiştir. Gülücük işareti ilk olarak 1960'larda kendisini göstermiş ve ilk ifade sembolleri olarak kabul edilmiştir. Smiley, gözler için iki nokta ve düğmeler, broşlar ve tişörtler üzerine basılmış geniş bir sırtış ile sarı bir yüzdür. 1980'lerin başında, bu sembol yaygınlaşmış ve Batı popüler kültürünün kalıcı bir özelliği olarak ortaya çıkmıştır. (Stark ve Crawford, 2015).

İfadeler 1872'de tanıtılmış olup belirli bir ifadeyle bir yüzün temsilini oluşturmak için standart bir bilgisayar klavyesinden sıradan noktalama işaretleri kullanılarak ortaya çıkarılmış ve cümle sonlarında sıklıkla kullanılan paralinguistik bir unsur haline gelmiştir (Sakai, 2013). Emoji'nin kullanılmasından önce, Anlık Mesajlaşma (IM=instant messaging) kullanıcıları genellikle bu noktalama işaretleri ile ortaya çıkarılan ifadeleri kullanmaktaydı. Yüz yüze iletişimde sözel olmayan ipuçları gibi bu ifadeler de belirsiz bağlamlardaki niyetleri netleştirmeye yardımcı olabilmekte, ve iletişimin verimliliğini artırmaktadır. Bununla birlikte onları alan kişilerin gönderenin duygularını, tutumunu ve dikkat düzeyini doğru bir şekilde anlamalarına yardımcı olabilmektedir (Lo, 2008). Ayrıca keyifli bir iletişim sağlamak, etkileşimi teşvik etmek ve topluluk kimliğini göstermek gibi etkileri vardır. (Cho, 2016). Uygulamada cinsiyet ve kültürel farklılıklar ifade kullanımları için farklı tercihler ortaya çıkarmaktadır. İfadelerin, örneğin duygusal izleme gibi alanlarda gerçek hayata uygulanabileceği de öne sürülmüştür. Bunun dışında psikolojik testler ve tasarım işaretlerinde de kullanılabilir. (Sodikin, 2018).

Japon yaratıcısı Shigetaka Kurita (蛸田 纒) tarafından hazırlanan ilk emoji seti 1999 yılında piyasaya sürülmüştür. "Emoji" Japonca bir kelimenin başka bir alfabeyle çevrilmiş halidir:


繪 (e=betimlemek,resim) 文 (mo=yazmak) 字 (ji=karakter). Bunlar, yalnızca yüz ifadelerini, soyut kavramları ve duyguları değil, aynı zamanda hayvanları, bitkileri, aktiviteleri, hareketleri/vücut parçalarını ve nesnelere temsil edebilen önceden tanımlanmış isimlere ve kodlara (Unicode= evrensel nitelikte kodlar) sahip grafik sembollerdir (Rodrigues ve diğerleri, 2017). Emojilerin yüz yüze iletişime benzer sinirsel tepkileri gösterebilen niteliklere sahip olması iletişim sırasında ekstra duygusal veya bağlamsal anlam ekleyebilmesini, mesajın alıcılara çekiciliğini artırabilmesini, ton ayarlamasını sağlamanın yanı sıra ayrıca konuşma sırasında kullanıcılara yardımcı olmakta ve kişilerarası ilişkileri yönetmede ve sürdürmede rol oynamaktadır. Emojiler görsel bir dil olarak kullanılmakta olduğundan Facebook, Instagram ve Twitter gibi İngilizce ağırlıklı sosyal medya uygulamalarını kullanmak için İngilizce konuşmakta olmayan ulusların sosyal düzeyde iletişim kurmasını kolaylaştırmaktadırlar. (Boothe ve Wickstrom, 2017). Emoji, anlık mesajlaşma, e-posta, Sosyal Ağ ve diğer birçok CMC (Computer-mediated communication = Bilgisayar Aracılığıyla İletişim) formunda yaygın olarak kullanılmaktadır. Belirtildiği gibi, emoji, bilginin arkasındaki niyetleri ve duyguları ifade etmek için bilgisayar aracılığıyla iletişimde sözel olmayan ipuçlarına olan ihtiyacı karşılamaktadır (Dresner ve Herring, 2010).

Son yıllarda, bilgi aktarımının yorumlanabilirliği ve anlamın daha iyi ifade edilebilmesi için çıkartmalar ortaya çıkmıştır. Çıkartmalar, stratejik ve dinamik olarak kullanıcıların duygularını, fikirlerini ve niyetlerini ifade etmelerine ve iletişimde akıcılığa ulaşmalarında en iyi yolunu seçmelerine yardımcı olabilmektedir. (Lim, 2015). Aynı zamanda, çıkartmalar, kendini sunma, izlenim yönetimi, sosyal varoluşun kurulması ve sosyal statünün korunması gibi stratejik motifler için kullanılabilir. Ayrıca, karşınızdaki kişiye metin ve çıkartma kombinasyonu ile cevap vermek, yakınlığınızı artırmak açısından da önem taşıyabilmektedir. (Wang, 2016).

Smiley (gülümseme yüz işareti) , ifadeler, emoji ve çıkartmalar form ve içerik bakımından farklılık göstermektedir ve kullanıcılar tarafından farklı dönemlerde tercih edilmiştir. Reklamlarda ve ürün ambalajında sıklıkla kullanılan “Smiley”, olumlu ruh hallerine teşvik edebilir ve moralleri artırabilir. (Stark ve Crawford, 2015). Bir dizi karaktere sahip olan emoji, ifadeler ve çıkartmaların aksine, smiley iletişimde nadiren kullanılan tek bir semboldür. Smiley ve kullanılmakta olan diğer ifadeler noktalama işaretleri çeşitli kombinasyonları ile yüz ifadeleri ortaya çıkarmakta olup mevcut ve bilgisayar aracılığıyla iletişimde kullanılabilir (Ganster ve diğerleri, 2012). Emoji, noktalama işaretleri ile oluşturulan ifadelerin gelişmiş bir versiyonu olarak kabul edilmiştir. Ayrıca içerik zenginliği, giriş hızı ve ifade gücü açısından ifadelerden daha üstündür. Her ikisi de yardımcı iletişim aracı olarak kullanılmakta olduğundan, emoji ve ifadeler benzer mesajlar için tamamlayıcı işleve sahiptir. Ancak emoji'nin ortaya çıkışının, ifadelerin durumunu belirli bir ölçüde etkilediği kanıtlanmıştır. İfadeler ile karşılaştırıldığında, kullanıcılar emojiyi daha sık kullanmaktadırlar. (Prada ve diğerleri, 2018). Çıkartmalar ise son zamanlarda ortaya çıkmıştır. Statik ve animasyonlu formlarla olup daha büyüktür, eklemeler veya çıkartmalar yapılabilir (emojiler düzenlenemeyen formlardaki evrensel kodlara dayanmaktadır).

## Emoji kullanımı

Bilgisayar aracılığıyla iletişimde sözlü olmayan ipuçları yerine geçen emojiler internet iletişimde yaygın olarak kullanılmaktadır. Mart 2019 itibarıyla günlük olarak kullanılan bu evrensel kodlardan 3.019 emoji bulunmakta olup Instagram'da (Dimson, 2015) tüm metin mesajlarının neredeyse yarısında

ve Facebook üzerinde toplamda 5 milyar emoji kullanılmaktadır. 2015'te ,  şeklindeki emoji

emojilerin sanal iletişimdeki rolünü göstererek Oxford İngilizce Sözlüğü tarafından yılın sözcüğü seçilmiştir. Duyguları belirtmek için kullanılan ifadelere sadelik getirerek ifade edilmesinde kolaylık sağlıyor olması kullanıcıları emoji kullanmaya çeken ana motivasyonlardandır. Özellikle, emoji kullanıcıların kendilerini ifade etmelerine, ruh hallerini rahatlıkla yansıtmalarına yardımcı olmakta ve kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamaktadır (Kaye ve diğerleri, 2016). Bağlamsallaştırma ipuçları olarak görev yapmakta olan, emojiler etkileşimi teşvik etmek için iletişimde ayrıca, duygusal bağların oluşturulması, söylemlerdeki belirsizliğin azaltılması, bağlam uygunluğunun artırılması ve konuşma eylemlerini yoğunlaştırmak veya zayıflatmak) maksatlı kullanılmaktadır (Sampietro, 2019).

## 1. Emojinin İşlevleri

Bilgisayar aracılığı ile iletişimde önemli bir görsel sembol olan emoji, insanlar, hayvanlar, yiyecekler, aktiviteler de dahil olmak üzere çeşitli içerikleri ifade edebilmektedir. Emoji, emojinin anlamsal işlevi olan anlamları iletmek için hem bağımsız bir dil hem de sözsüz bir işaret olarak kullanılabilir. Buna ek olarak, emoji duygusal işlevlere de sahiptir.

### 1.1. Emojinin Duygusal İşlevleri

Emojiler zengin duygusal anlamlara sahip sözel olmayan ipuçları oldukları için, internette etkileşim ve duygusal iletişim için önemli bir araçlardır.

Emoji duyguları ifade edebilir ya da daha yoğun şekilde ifade edilmesini sağlayabilmektedir. Jaeger ve Ares, 33 yüz emojisini analiz etmiş ve çoğu emojinin bir veya daha fazla duyguyu ifade edebileceğini ortaya çıkarmıştır. Emoji'nin içermekte olduğu zengin duygusal anlamlar, duyguları analiz eden ve duygusal emoji ifadelerini geliştiren araştırmacılar için emojileri üzerinde çalışılacak önemli bir alan haline getirmektedir (Jaeger ve Ares, 2017). Petra ve diğerleri, emojileri duygusal dağılımlarına göre pozitif, negatif ve nötr olarak ayırmış ve çoğu emojinin pozitif olduğunu ancak ironi veya hiciv ifade edebilen bazı emojiler de bulunduğunu öne sürmüştür. (Vanin ve diğerleri, 2013).

Zengin duygusal anlamları nedeniyle, emoji genellikle sanal iletişimde duyguları ifade etmek için kullanılmaktadır. Genel olarak, kullanıcılar olumlu mesajlarda daha fazla emoji kullanma eğilimi varken bunları üzgün veya öfkeli mesajlarda daha az kullanma eğilimindedir. (Cheng, 2017). Farklı emojiler, insanların dikkatini ve tepkilerini farklı şekillerde etkilemektedir. Hem yüz hem de yüz dışı emojilerle duygular ifade edilebilse de, bireyler arası iletişimde yüz emojisi yüz dışı emojilerden daha etkilidir. Yüz dışı emojiler kullanmak olumlu duyguları tetikleyebilmekte, özellikle de neşe getirebilmektedir, ancak mesajın değerini değiştirmemektedir. Farklı emoji kombinasyonları da duygusal ifadede ince farklılıklara sahiptir, örneğin López ve Cap, kurbağa emojisi veya sıcak içecek emojisini diğer emojilerle birleştirirken, ince ama gözlemlenebilir duygusal değişiklikler olabileceğini ortaya çıkarmıştır (Hjartstrom ve diğerleri, 2019).

### 1.2. Emoji'nin anlamsal işlevi

Duyguları ifade etmenin yanı sıra, emoji iletişimde semantik anlamları iletmek için de kullanılır. Emojiler bilgisayar aracılığı ile iletişim mesajların genel anlamlarını gösterebilmek, ifade edilmeye çalışılan duygu ve durumların daha açık şekilde anlaşılmasına yardımcı olabilmek için sözsüz ipuçlarının rolünü oynayabilmektedirler. Emoji'nin bağımsız bir dil haline gelip gelebileceği konusunda çok fazla tartışma olmaktadır. Buna ek olarak, emoji semantiğinin çeşitliliği ve benzerliği



nedeniyle, bilgisayar alanındaki birçok araştırmacı emoji'nin kelime anlam ayrımı görevine dikkat etmektedir (Na'aman ve diğerleri, 2017).

Bazı araştırmalar emoji'nin bağımsız bir dil oluşturduğunu göstermektedir. Anlamsal bir işleve ve görsel retorik işleve sahiptirler ve anlamlardan bağımsız olarak bir ifade etme yöntemi olarak kullanılabilirler ve farklı emojilerin birleşimi yoluyla daha ince semantiği ifade edebilirler. Emoji'nin anlamı belirli bağlamlara göre değişmektedir. Anlambilim çeşitliliği ve yorumlama esnekliği, bunları kullanırken belirsizliğe yol açabilmektedir. Bu nedenle, birçok araştırma emoji'nin kelime anlamında belirsizliği giderme görevi üzerinde durmaktadır (Jaeger ve diğerleri, 2019).

## 2. Koronavirüs (Covid 19)

Koronavirüsler, soğuk algınlığından solunum yetmezliğine kadar ciddi hastalıklara sebep olan bir virüs ailesi olarak bilinmektedir (Til, 2020:2). Koronavirüsü ilk olarak Çin'in Hubei eyaletinde Wuhan şehrinde tespit edilmiştir, kaynağı kesin olarak bilinmemekle birlikte Hunan Deniz Ürünleri Toptan Satış Pazarındaki yasadışı satılan vahşi hayvanlardan kaynaklandığı tahmin edilmektedir (Til, 2020:3). Sağlık Bakanlığının yayınladığı bilgiye göre (2020); "Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19), ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde Aralık ayının sonlarında solunum yolu belirtileri (ateş, öksürük, nefes darlığı) gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüstdür. Koronavirüsler, hayvanlarda veya insanlarda hastalığa neden olabilecek büyük bir virüs ailesidir. İnsanlarda, birkaç koronavirüsün soğuk algınlığından Orta Doğu Solunum Sendromu (MERS) ve Şiddetli Akut Solunum Sendromu (SARS) gibi daha şiddetli hastalıklara kadar solunum yolu enfeksiyonlarına neden olduğu bilinmektedir. Yeni Koronavirüs Hastalığına SAR-CoV-2 virüsü neden olur." (<https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/>)

Korona virüsünün şiddeti ve etkileri bulaştığı kişilerin sağlığına, yaşına bağlı olarak farklılık göstermektedir. Yine korona virüsünün aktif bir şekilde var olması bulunduğu ortam koşullarına göre da değişmektedir. Bireyde ki hastalık belirtileri minimum 2, maksimum 14 gün aralığında değişmektedir. Hastalığın bulaştığı kişilerde yüksek ateş, öksürük ve solunum sıkıntısı gibi belirtiler görülmektedir. Korona virüsüne yakalanan kişilerin bu belirtiler ile birlikte hafif/orta şiddette bir hastalık süreci geçirmektedirler. Fakat kronik rahatsızlığı olan ve yaşlı kişilerde daha ağır şiddetle kendini göstermekte hatta ölüme sebep olmaktadır (Til, 2020:3).

COVID -19 Teşhis bireyin solunum semptomlarında özel testler ile koyulur. Sonucun şüphe varlında tedavi planlaması akciğer grafiği ve dijital ortamda tomografi gibi görüntüleme yöntemi kullanılmaktadır. Tedavi olarak destekleyici ve ampirik bir yöntem uygulanmaktadır. Salgın için henüz bir tedavi ya da bir aşısı yoktur. Tedavi süreci için bilimsel araştırmalar devam etmektedir. Bireylerin temasının aza indirgenmesi, kesin tanı konmuş veya şüpheli vakaların izolasyonu bulaşıcılıktan korumak adına bireyin kendisini koruyucu ekipmanlar ile izole etmesi salgın ile edilen mücadelede büyük bir önem taşımaktadır (Dikmen, Kına, Özkan & İlhan, 2020:30).

Bu bağlamda teşhis koyulmuş bireylerin izole edilmesi büyük önem taşımaktadır. Özel yaşam alanları dahil olmak üzere birey kendinin ve yaşam alanını paylaştığı aile bireylerinin sağlığı bakımından sosyal mesafeyi koruyup ortak kullanım alanlarını sınırlamalıdır. Hasta yakınlarının bu süreçte kendilerini koruma ekipmanları dışında normal bir bireyden daha fazla izole edip dikkat etmesi gerekmektedir. (Özdemir ve Pala, 2020,s.10). İzole durumları göz ardı edilmeden, teşhis konulmuş hastalar evlerinde tek kişilik bir odada doktor tedavisine uygun ortam ile kendilerini izole etmelidir. Kritik olan yani

belirtileri yüksek oranda gösteren ve nefes alırken zorlanma yaşayan bireyler en kısa sürede yoğun bakım ünitelerine götürülmelidir. Bu evrede hastalar entübe edilmektedir. (Ayan ve Kıracı, 2020:2).

### 3. Araştırmanın yöntemi

Bu araştırmada 2019 Aralık ayında Çin'de başlayıp tüm dünya da halen etkisini sürdürmekte olan koronavirüsün etkilerini anlatan emojiler tasarlamak amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma nitel bir araştırmadır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancılve Aslan, 2001). Emojiler, bir vakıf üniversitesinin İletişim ve Tasarımı bölümünde okuyan öğrenciler tarafından tasarlanmıştır. Katılımcılar gönüllülük esas alınarak belirlenmiştir. Her bir katılımcıya "Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu" verilmiş olup, çalışma sırasında ve sonrasında isimlerinin ve diğer kişisel verilerinin gizli kalacağı, hiçbir dijital ortamda kaydedilmeyeceği ve paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Bu formu, tüm katılımcılar imzalamıştır.

### 4. Bulgular ve yorum

Bu bölümde, emojilerin tasarlanması ve konseptine ilişkin strateji, yaratıcı strateji ve emoji tasarımlarına yer verilmiştir.

#### Arka plan araştırması

Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) Çin'in Vuhan Eyaleti'nde Aralık ayının sonlarında solunum yolu belirtileri (ateş, öksürük, nefes darlığı) gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüs olarak ortaya çıkmıştır. Salgın başlangıçta bu bölgedeki deniz ürünleri ve hayvan pazarlarında bulunanlarda tespit edilmiş, daha sonra insandan insana bulaşarak Vuhan başta olmak üzere Hubei eyaletindeki diğer şehirlere ve Çin Halk Cumhuriyeti'nin diğer eyaletlerine ve diğer dünya ülkelerine yayılmıştır.

Salgın her yönüyle tüm dünyayı etkisine alırken, özellikle 10 ülkede yüksek derecede etkileri görüldü. Salgının sağlık üzerinde yarattığı ölümcül etkilerine ek olarak tüm sistemler üzerinde de ağır tahribatları görüldü. İş dünyası, eğitim, sosyal hayat, ekonomik hayatta da yeni çözümler, yeni sistemler geliştirme yönünde bir araç oldu. Bu ortak soruna ortak çözümler bulunurken dünya belki de ilk defa ortak bir iletişim dili kullandı. Bu ortak iletişim dilinde sembollerin özel önemi bulunmaktadır.

#### Problem

Beklenmedik bir şekilde insanların günlük hayatlarına giren Covid-19 insanların düşünce ve duygu dünyalarını da etkisi altına aldı. Bu etkinin olumlu ve olumsuz yansımaları oldu. Bunlardan en çok üzerinde durulan bazı duygu-davranış kalıpları şu şekildedir:

Kaygı bozukluğu

Uykusuzluk ya da aşırı uyku hali

Sosyalleşme ihtiyacı

Halsizlik ve hiçbir şey yapmama

Bilinmeyene karşı aşırı tepki hali

## Yöntem ve yaklaşım

Covid-19'un aynı anda dünyayı etkisi altına alması, ülkelerin ortak karantina dönemleri insanın en temel ihtiyacı olan iletişim ihtiyacını daha da artırmış ve aynı anda tüm dünyada dijital iletişim kanallarına olan ihtiyaç ve kullanım oranı otomatik olarak artmıştır. Bu doğal artış teknik altyapının sunduğu imkanlar, karantina süreçlerinde dışarı ile kesilen fiziki bağlantının doğal sonucu olarak karşımıza çıksa da dijital mecraların sundukları içerikler, bilgi kaynaklarının zenginliği, açık kütüphane ve bilgiye erişim kaynaklarının bolluğu sürecin kazanımları olmuştur. Bu noktadan hareketle Covid-19'un yarattığı bu ortamın bireyler üzerinde yarattığı etkiyi anlatmak üzere konu beş farklı tema ile ele alınmış ve bu temalar altında dünyanın ortak dili haline gelen "emoji" çalışması yapılmıştır.

Bu temalar;

Meslek ve İşyeri

Duygu Tutum Durumu (İnsan/Virüs)

Tedbirler

Ülkeler ve İnsanlar

Evde Kal

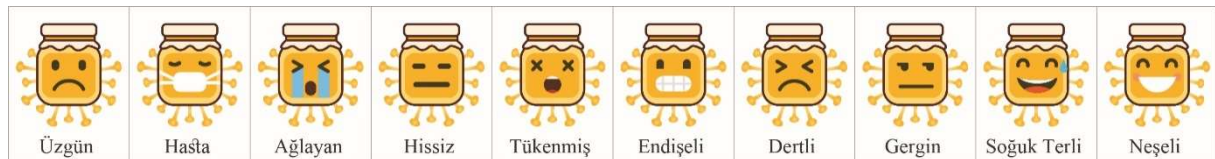
## Yaratıcı strateji

**Görsel kimlik:** Yaratılan emojiilerin ortak özelliği dünya genelinde yaşanan ortak soruna verilen ortak tepkileri, düşünceleri, ortak davranış-tutum kalıplarını yansıtır olmasındır. Emojiler, pandemi sürecinde dünyayı algılama biçimimizi renk, tipografi, evrensellik kriterleri gözönüne alınarak çalışılmıştır. Çalışma sırasında üretilen emojiler, sosyal medya mecralarından alışık olduğumuz temel düzeydeki görsellerin, süreç-durum uyarlamaları ile zenginleştirilmiş halidir. Farklı başlıklar için farklı renkler ve ikonlar kullanılsa da bunların tamamı ortak kültüre hitap etmektedir.

## Tema 1: Duygu tutum durumu (insan/virüs)

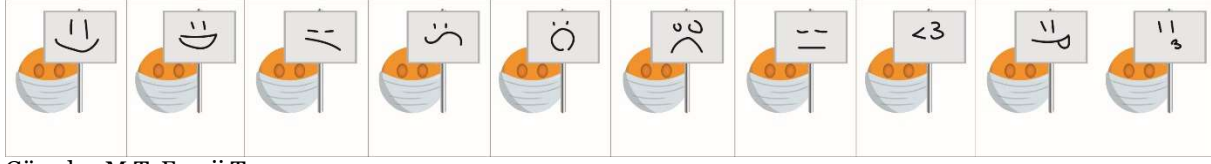
Dünyaya yayılan Covid-19 virüsünün insanları eve kapatması üzerinden çalışılan emojiler ise "tecrit" "hapis hali" kavramları üzerinden görselleştirilmiştir.

Tasarlanan emojilerde bu süreçte dış dünya ile bağlantımıza dair ipuçları vurgulanmıştır. Sosyal yaşamın kısıtlılığı üzerinden çalışılan emojiler ise insanların nelerden mahrum kaldığına vurgu yapmaktadır. Serilerde evde yapabileceğimiz aktiviteleri, dışarıda yapamadıklarımızı, süreçte insanların yaşadıklarını vurgulayan emoji aileleri de çalışılmıştır.



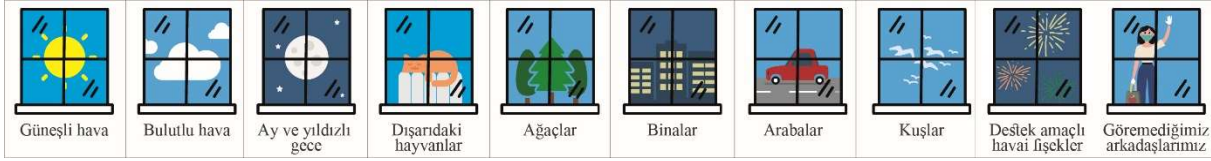
Görsel 1, B.B, Emoji Tasarımı

“Koronavirüs bu süreçte bana sanki kapalı bir kavanozun içine sıkışmışım gibi hissettirdiği için, emojilerimde kavanoz kullanmayı tercih edilmiştir. Bu süreçteki değişen ruh halleri emojilere yansıtılmıştır.”



Görsel 2, M.T, Emoji Tasarımı

“COVID-19 yüzünden insanlar yüz maskesi takmak durumunda kaldı, böylelikle yüzleri ve ifadeleri görülememektedir. Sağlıklı kalmayı tercih ettikleri için maskelerini çıkarmadan, tabelalar kullanarak ifadelerini belirten emojiler tasarlanmıştır.”



Görsel 3, N.K, Emoji Tasarımı

Dünyaya yayılan COVID 19 virüsünden dolayı insanlar evlerinde karantinada kaldılar. Tasarlanan emojilerde bu süreçte dışarıyla iletişimin 'nasıl olduğu' vurgulanmak istenmiştir.

## Tema2: Tedbirler

Covid-19 ile mücadele için alınan tedbirler tüm dünyanın ortak tedbirleri oldu. Maske kullanmak, sosyal mesafede kalmak, el hijyeni, dengeli beslenme, düzenli uyku hayatımızın bir parçası oldu. Tedbirler arasında yer alan karantina ise sürecin en zorlayıcı bölümüydü. Süreçte uzak kaldığımız olay, durum, mekan vb. hallerimizi maske üzerinde sembolize eden emojilerin yanı sıra tedbirleri açıkça gösteren yalın emojiler de üretilmiştir.



Görsel 4, A.U, Emoji Tasarımı

“Bu emojiyi tasarlarken COVID 19 salgını sürecinde uyulması gereken tedbirlere dikkat çekilmiştir. Hastalıktan korunma yöntemleri ve zoraki tedbirler emojiler üzerinden gösterilmiştir.”

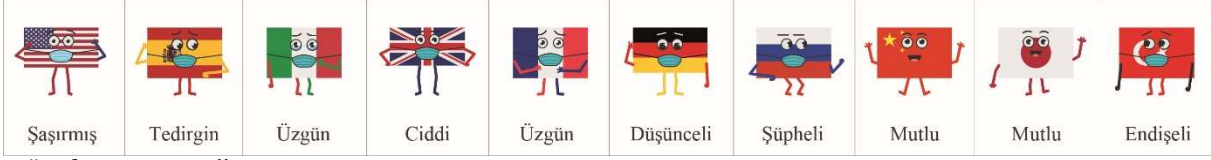


Görsel 5, S.B, Emoji Tasarımı

“Emojiler tasarlanırken maske üzerine uzak kalınan bazı mekanları, hayvanları ve insanları anlatan çizimler yerleştirilerek COVID 19'dan sonra hayatımıza giren uzaklık kavramı gösterilmek istenmiştir.”

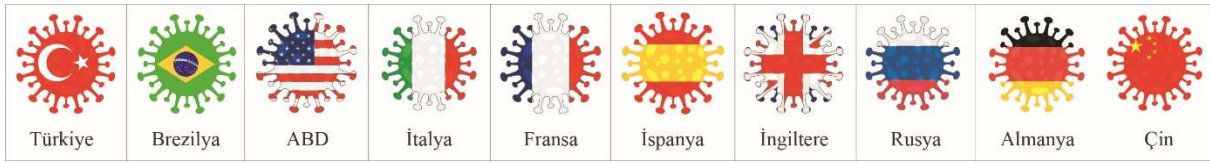
### Tema3: Ülkeler ve insanlar

Covid-19 karşısında dünya ortak hareket etse de ülkelerin yayılan hastalığa karşı gösterdikleri farklılıklar da oldu. Bu farklılıklar ülkelerin aldıkları önlemler, ülke halklarının dışarıya yansıttıkları duygular üzerinden emojiye aktarılmak istenmiştir.



Görsel 6, F.K, Emoji Tasarımı

Dünya genelinde yayılan "COVID-19" pandemisinden etkilenen ülkelerin yayılan hastalığa karşı duruşları, aldıkları önlemler dikkate alınarak ülke halklarının dışarıya yansıttıkları duygular



emojilerde aktarılmak istenmiştir.

Görsel 7, Emre Gürün, Emoji Tasarımı

"Dünyayı etkisi altına alan "Koronavirüs" pandemisi uluslararası bir halk sağlığı sorunudur. Her gün binlerce insan, dünyanın dört bir yanında hayatını bu virüs yüzünden kaybediyor. Kimi ülkeler ölüm sayısını azaltmaya çalışıyor, kimi ülkeler vaka sayısını, kimi ülkeler ölümler sonucunda mezar bulmaya çalışıyor, kimi ülkeler çareyi başka ülkelere yardım istemekte buluyor... Bu tasarımda "Koronavirüs"ün uluslararası boyutuna dikkat çekilmek istendi. Sonuçta, virüsün en çok etkisi altına aldığı 10 ülkeyi temsil eden bayraklar, virüs şekli verilerek mesaj verilmek istendi."

### Tema 4: Evde kal

Dünyanın ortak sloganı haline gelen "evde kal" çağrısı her sektöre, her kesime yansıtılmıştır. Bazı emojilerde bu çağrıya vurgu yapılmıştır.



Görsel 8, A.B.T, Emoji Tasarımı

Koronavirüs emoji tasarımları insanların tamamen evde kalmalarına katkı sağlamak için "Stay Home" sloganına uygun bir şekilde tasarlanmıştır. İnsanların bu süreçte evde kaldığında yaptığı aktiviteleri ve etkinlikleri virüs emojisiyle farklı bir şekilde anlatılmak istenmiştir.



Görsel 9, A.Ş, Emoji Tasarımı

“Karantina sürecini evde geçiriyoruz. Bu süreçte evden fotoğraflar, tweetler, blog yazıları paylaşıyoruz. Bunun için sosyal medyada tag oluştururken, paylaşım yaparken, tweet atarken, blogumuzda paylaşacağımız yazının açıklama kısmına ya da mesaj gönderirken kullanabileceğimiz ev eşyalarının emojilerini yaptım. Bu sayede evde kal mesajını daha eğlenceli vermiş olacağız. Yaptığımız işleri de tek bir emoji ile anlatabileceğiz. İngilizce evrensel bir dil olduğu için evde kal mesajını türkçe yazmadım, böylece kullandığımız herhangi bir mecrada kolayca anlaşılabilir.”

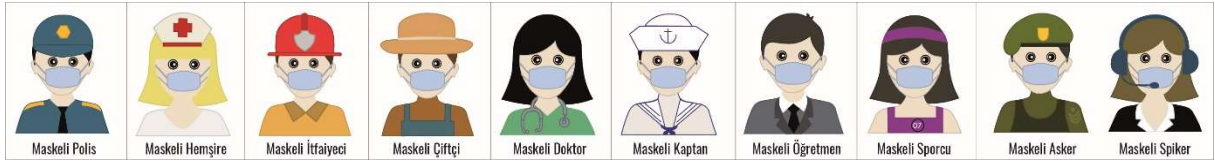


Görsel 10, M.T.M., Emoji Tasarımı

“Bu emojiler ile Covid-19 virüsünün tüm dünya üzerinde oluşturduğu olumsuz etkinin sosyal yaşantının belkide en önemlilerinden olan futbol sporunun da olumsuz etkileri gösterilmek istenmiştir.”

## Meslek ve işyeri

Bu grupta çalışılan emojiler, virüsten en çok etkilenen çalışma alanları baz alınarak yapılmıştır. Covid-19’un en çok etkilediği çalışma alanları seçilmiş durumun hem ulusal hem de uluslararası boyutuna dikkat çekilmiştir.



Görsel 11, C.G, Emoji Tasarımı

“Bu emojiler hayatımızın her yerine engel olan COVID 19’dan etkilenen meslek dallarına dikkat çekmek amacı ile tasarlanmıştır.”



Görsel 12, S.A, Emoji Tasarımı

“Bu emoji tasarlanırken Covid-19 için güvenli ve tehlikeli alanlar ele alınmıştır. “Emojiler, insanların bu zor dönemlerinde mekanlar hakkında düşündükleri veya hissettikleri göz önüne alınarak tasarlanmıştır.”

## Sonuç

Sözsüz iletişim, iletişimin temel yapı taşlarından biridir. Günlük yaşamda kişilerarası ilişkilerde kullanılan simgesel kodlar içinde sözsüz olanlar anlam yaratma ve paylaşmada çoğu kez bilincinde olmaksızın ancak sürekli olarak kullanılırlar. Yaşadığımız çağın en önemli ve en çok kullanılan araçlarından biri olan internet bireylerin iletişimde kullandıkları en önemli medyalardan biri haline gelmiştir. Bu teknoloji ile birlikte bireylerin bilgiye hızlı ve kolayca ulaşabilmeleri bu hızla uyum sağlayabilmek için bu konuyla ilgili çeşitli çözümler bulmalarına neden olmuştur. Bu hızlı iletişime yardımcı olan ikonlardan biri de emojilerdir. Duygularını ifade etme ihtiyaçlarını gidermek amacı ile tasarlanan emojiler, gündelik hayatın vazgeçilmezi haline gelmiştir.

Covid19 ise son verilere göre dünyada çok fazla insana bulaşmış oldukça tehlikeli ölümcül bir virüstür. Bu virüs için alınan önlemlerin başında sosyal izolasyon ve evde kalmak gelmektedir. Birçok ülke vatandaşlarına evde kalma çağrısı yapmış ve zaman zaman sokağa çıkma kısıtlamaları ile bu durumu desteklemişlerdir. Bu durum toplumsal, ekonomik ve psikolojik bir çok alanı ve insanı etkilemiştir.

Bu doğrultuda, bu çalışma ile öncelikle insanlarda hastalıkla ilgili bilinç oluşturmak istenmiş ve 7 temada (Duygu durumu, Tedbirler, Ülkeler ve insanlar, Evde kal, Meslek ve işyeri) insanları etkileyen psikolojik, ekonomik ve toplumsal sonuçlar verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, emojilerle evrensel ortak bir dil oluşturmak ve kısa sürede çok sayıda kişiye ulaşmak hedeflenmiştir.

Bu çalışmadan çıkarılacak en önemli sonuç insanların tasarlanan emojiler ile iletişime geçebilmeleri ve virüs konusunda bilinçlenmelerini sağlamaktır.

Bireylerin yaşadıkları bu pandemi sürecini daha bilinçli atatabilmeleri için sözsüz iletişim dili olan emojiler konusunda farkındalık oluşturacak daha fazla çalışma yapılmalıdır.

### Kaynakça

- Ayan A. & Kırac S. “COVID-19 Pandemisi Sürecinde Nükleer Tıp Uygulamaları İçin Kılavuz”, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara, 2020
- Boothe D., Wickstrom C. (2017). Esol learners must confront diverging language pathways between social media and english for specific purposes, in Paper Presented at the 10th International Conference of Education, Research and Innovation (Beijing: ).
- Cheng L. (2017). Do I mean what I say and say what I mean? A cross cultural ap-proach to the use of emoticons & emojis in CMC messages. Fonseca J. Commun. 15, 199–217.
- Cho K.-L. (2016). The Differences Of Emoticon Use And Its Effects Depending Upon Problem Types And Discussion Message Types In The Process Of Online Problem-Solving Discussions. J. Educ. Technol. 32, 355–390.
- Çeken, B., Arslan, A. A. ve Tuğrul, D. (2017). *İletişimde Emojilerin Kullanımı ve İncelenmesi*. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 6 (16), Bahar 2017.
- Davis, M., & Edberg, P. (2016). Unicode Emoji. Retrieved from <http://unicode.org/reports/tr51/>
- Dikmen A. , Kına H. , Özkan S. , İlhan M. “COVID-19 Epidemiyolojisi: Pandemiden Ne Öğrendik”, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Ankara, 2020
- Dimson T. (2015). Emojineering part 1: machine learning for emoji trends. Instagr. Eng. Blog 30.
- Dimson, T. (2015), “Emojineering Part 1: Machine Learning for Emoji Trends”,
- Dresner E., Herring S. C. (2010). Functions of The Nonverbal In CMC: Emoticons And Illocutionary Force. Commun. Theory 20, 249–268.
- Demiray, K., Çeviker A. (2020). Covid – 19 Aşı ve Toplumsal Korunma. Journal of Biotechnology and Strategic Health Research, 1(Özel Sayı):37-44.
- Ganster T., Eimler S. C., Krämer N. C. (2012). Same same but different!? The differential influence of smilies and emoticons on person perception. Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw. 15, 226–230.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Hjartstrom H., Sorman D. E., Ljungberg J. K. (2019). Distraction and facilitation: the impact of emotional sounds in an emoji oddball task. PsyCh J. 8, 180–186.
- Instagram Engineering Blog, <https://instagram-engineering.com/emojineering-part-1->
- Jaeger S. R., Ares G. (2017). Dominant meanings of facial emoji: insights from Chinese consumers and comparison with meanings from internet resources. Food Qual. Prefer. 62, 275–283.

- Jaeger S. R., Roigard C. M., Jin D., Vidal L., Ares G. (2019). Valence, arousal and sentiment meanings of 33 facial emoji: insights for the use of emoji in consumer research. *Food Res. Int.* 119, 895–907.
- Kaya, T. (2017). “*Yeni Medyada Emoji Kullanımının Anlamı*”, *Akademik Bakış Dergisi*, 60, 567-584.
- Kaye L. K., Wall H. J., Malone S. A. (2016). Turn that frown upside-down: a contextual account of emoticon usage on different virtual platforms. *Comput. Hum. Behav.* 60, 463–467.
- Lim S. S. (2015). On Stickers and Communicative Fluidity In Social Media. *Social. Media+Society* 1, 1–3.
- Lo, S. K. (2008). The Nonverbal Communication Functions Of Emoticons İn Computer-Mediated Communication. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(5), 595-597. machine-learning-for-emoji-trendsmachine-learning-for-emoji-trends-7f5f9cb979ad.
- Na'aman N., Provenza H., Montoya O. (2017). Varying linguistic purposes of emoji in (twitter) context, in Paper Presented at the ACL 2017, Student Research Workshop.
- Özdemir Ö. & Pala A. “*Çocuklarda COVID-19 Enfeksiyonunun Tanısı, Tedavisi ve Korunma Yolları*”, *Sakarya Üniversitesi Tıp Fakültesi*, 2020
- Prada M., Rodrigues D. L., Garrido M. V., Lopes D., Cavalheiro B., Gaspar R. (2018). Motives, Frequency And Attitudes Toward Emoji And Emoticon Use. *Telematics Inform.* 35, 1925–1934.
- Prada M., Rodrigues D. L., Garrido M. V., Lopes D., Cavalheiro B., Gaspar R. (2018). Motives, frequency and attitudes toward emoji and emoticon use. *Telematics Inform.* 35, 1925–1934.
- Sakai N. (2013). The Role Of Sentence Closing As An Emotional Marker: A Case Of Japanese Mobile Phone E-Mail. *Discourse Context Media* 2, 149–155. 10.1016/j.dcm.2013.07.001.
- Sampietro A. (2019). Emoji and rapport management in Spanish WhatsApp chats. *J. Pragmat.* 143, 109–120.
- Sodikin M. (2018). Emoticon Symbols Applied For Traffic Signs, International Conference on Applied Science and Engineering (ICASE 2018).
- Stark L., Crawford K. (2015). The conservatism of emoji: work, affect, and communication. *Social Media+ Society* 1, 1–11. 10.1177/2056305115604853
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi Ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Til A. (2020) “Yeni Koronavirüs Hastalığı (covid-19) Hakkında Bilinmesi Gerekenler” *Göller Bölgesi Aylık Ekonomi ve Kültür Dergisi*, 2020;8
- Torun, B. U. (2018). *Z Kuşağının akıllı telefonlar üzerinden yazılı iletişimde emoji kullanma eğilimlerine yönelik bir araştırma. TRT akademi Ekran Kültürü* 3 (6), 614-631.
- Vanin A. A., Freitas L. A., Vieira R., Bochernitsan M. (2013). Some clues on irony detection in tweets in Paper Presented at the 22nd International Conference on World Wide Web.
- Wang S. S. (2016). More than words? The effect of line character sticker use on intimacy in the mobile communication environment. *Soc. Sci Comput. Rev.* 34, 456–478.
- Zilhoglu, M. (1996). *İletişim Nedir?* İstanbul: Cem Yayınları.  
(<http://www.tdk.gov.tr/>).  
(<https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/>)



## Türkçe *belagat* semantiğinde cümle bağlama, ayırma, birleştirme

Meriç GÜVEN<sup>1</sup>

**APA:** Güven, M. (2020). Türkçe *belagat* semantiğinde cümle bağlama, ayırma, birleştirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 77-XX. DOI: 10.29000/rumelide.791095.

### Öz

Duygu ve düşüncelerin sade dille ve manası açık şekilde ifade edilmesinin esası *belagat*; *belagat*ın şartı cümlelerin “bağlama”, “ayırma”, “birleştirme” yoluyla tertip ve tanzimidir. “İyi ve Doğru Yazma Usulleri” ile ilgili bu husus, *belagat* semantiğinde söz ve üslup güzelliğini ortaya koyan ve anlamı belirleyen bir konudur. Bu konu cümlelerin birbirleriyle mutabakatı gözetilerek ve vasıl (cümleleri ve bağlacı ile bağlama), fasıl (cümleleri ve bağlacı ile bağlamama) ve hem vasıl hem fasıl (cümleleri ve bağlacı ile bağlama, ayırma, birleştirme) kurallarına uyularak gerçekleştirilir. Bu gerçekleştirme hâlin icabına ve gereğine uygun düşen ve ögeler arasında intikal sağlayan bağlı ve ardışık cümlelerle; her biri kendi içinde bütünlük arz eden birbirinden bağımsız ve müstakil, fakat anlamca birbiri ile ilgili cümlelerle ve hem bağımsız ve müstakil ve hem birbirine bağlı ve zincirlemeli (müsel) cümlelerle temerküz ve tekasüf eder (ortaya çıkar ve yoğunlaşır). Türkçe cümlelerde, bağlama işlevi gören “ve” bağlama edatı, bağlama edatı “ve”ye denk ve eşlenik işlev gören “, “ ve “;”, kabilinden bağlama işaretleri, bağ-fil eki (y)Xp ve ayırma işareti nokta “.” bu *bağlama, ayırma ve birleştirme* işlemlerini gerçekleştiren figüratif “işleç”ler olarak kullanılır. Bağlayıcı ve ayırıcı unsurların yerinde ve doğru kullanılmasıyla söz ve ibareler ve cümleler arasında anlamlı birliktelikler, cümlelere sağlamlık ve ebedilik kazandıran ahenkli ve armonili dizimlikler oluşur. Aynı şekilde bağlayıcı ve ayırıcı unsurların yanlış kullanılmasıyla söz ve ibareler ve cümleler arasında uyumsuz ve uygunsuz yapılar, anlamı tamamlanmamış veya yanlış tanımlanmış cümleler ve cümleden büyük dil birlikleri ortaya çıkar.

**Anahtar kelimeler:** *Belagat*, cümle, bağlama, ayırma, birleştirme

## Sentence connecting, separation and merging” in Turkish *Eloquence* semantics

### Abstract

The basis of expressing emotions and thoughts in plain language with a clear meaning is the basis of *eloquence*, and the condition of *eloquence* is the arrangement and preparation of sentences by “connecting”, “separation”, and “merging”. This issue, which is related with “Good and Correct Writing Methods”, is performed by considering the agreement of sentences with each other as the subject revealing and determining the beauty of words and style in the narration in *eloquence* semantics-, and applying the rules of *Vasıl* (connecting sentences with “and” conjunction), *Fasıl* (not connecting sentences with “and” conjunction), and both applying the *Vasıl* and *Fasıl* rules together (connecting, separating and merging sentences with “and” conjunction) by considering the agreement of sentences with each other. This realization occurs and intensifies in the form of consecutive sentences that are in accordance with the requirement of the context and that provide transfer between the elements with independent and separate, but integrated and relevant sentences, by using independent, separate and interrelated (sequential) sentences. In Turkish sentences, the

<sup>1</sup> Doç. Dr. Uşak Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Uşak, Türkiye) meric.guven@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2533-5272 [Makale kayıt tarihi: 12.06.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791095]

conjunction-preposition “and”, and the conjunction signs “,” and “;”, which conjugate and are equal to conjunction “and”, the gerund suffix (y)Xp and the separation sign period “.” are all used as figurative “operators”, which perform this Connecting, Separation and Merging process. By using the conjunctions and separating elements together in an accurate and timely manner, meaningful cohesion occurs between words, phrases and sentences together with consistent and harmonious sequences that give sentences strength and eternity. Similarly, with the misuse of the conjunctions and separating elements, incompatible and inappropriate structures appear between words, phrases and sentences together with incomplete or misidentified structures and supra-sentential language units (syntactic components).

**Keywords:** Eloquence, sentence, connection, separation, combining

## 1. Giriş

Cümle bağlama, ayırma ve birleştirme “belagat semantiği”nde (meani) yazı yazma ile ilgili icad (var etme) ve ibda (oluşturma), “nahiv ameli nazariyesi (*etkinlik kuramı*)”nde ittisak (*toplama-dizileme*) ile ilgili düzenleme ameliyesidir. Bu ameliyeye göre icad, zihinde yeni bir mevzu yaratma ve mevzuyu işleyecek fikri var etme; ibda bu mevzuyu işleyecek fikri geliştirerek yeni ve güzel, doğru ve sağlam cümleler meydana getirme; ittisak da doğru ve sağlam olan bu cümleleri düşüncenin akışına uygun sıralama ve bağlamadır (Güneş, 1999: 50). Bedii ve estetiki kıymet ve ölçüt taşıyan ve ibarenin (düşünce anlatan ve bir ya da birkaç tümceden oluşan söz) nerede başlayıp nerede biteceğini ve bağlayıcıların ibareler arasında nasıl kullanılacağını içeren bu husus, belagat kitaplarında medeniyetin kabul ettiği yüksek bedayiden, icat edilmiş güzel şeylerden bahseden bir sanat olarak görülmüş; cümlelerin buluş, seçiliş ve sıralanış (*biçem*) maksadına bağlı olarak ele alınmış ve işlenmiş bir konudur (Sami, 1887: 3).

İfadenin tertip ve tanzimini kapsayan ve yönetme tümleyenleri içeren bu ameliyede amaç, sözün estetiki bir konuma getirilmesi ve cümlelerin tarz ve yöntem yönünden *belagatin kurallarına göre* müştereken ve müteselsilen (*arada hiçbir açıklık bırakmadan*) düzenlenmesidir. Bu ameliyenin, asıl malzemesinin dil olması ve sözün doğru, güzel ve yerinde söylenmesine teşmil olması bakımlardan belirli noktalarda dilbilimle ve göstergebilimle kesiştiği ve kimi ortaklıklar gösterdiği söylenebilir (Dağ & Gümüş 2018: 651). Konu ve yöntem olarak lafızlara değinilmesi, cümlelerin kapsamlı ve kıyash biçimde değerlendirilmesi ve Arap gramerini etkileyen bir konfigürasyon içinde düzenlenmesi bakımlarından Aristo mantığına dayandırılabilir. Aynı şekilde fiillerin üç zaman ve kelimelerin üç kategori halinde incelenmesi ve cümlelerin irab hareketleri (kelimelerin cümledeki konumları) yönüyle değerlendirilmesi bakımından nahiv (Ülgen, 2015: 1286); dilin dizge olarak değerlendirilmesi, dil-söz ayrımı ve nedensizlik ilkesi bakımından belagat (fesahat, mezi ve beyan dalları) ile ilişkilendirilebilir (Yılmaz Orak, 2013: 337-341). Bütün bu yönleriyle Doğu literatüründe nahiv ve belagat, Batı literatüründe dil bilim ve retorik ilgilendiren bu ameliye, sözün tertip ve tanzimini, kullanılma yerini esas alır, bağımsız sözlük birim (lexem) ve bağımlı- bağımsız biçimbirim (morphem)’lerin oluşturduğu cümle ve cümleden büyük dil birliklerinin birbiriyle ilgili ve ilişkili hale getirilmesini ve bir nizam dahilinde birbirine bağlanmasını ya da birbirinden ayrılmasını, böylece bütün fikrin ortaya çıkarılmasını gözetir.

Konuşan veya yazan kimse bu ameliyede, yaratılış hallerine bağlı olarak ilk önce kalbine gelen manaları fikir kurma (tahayyül), sonra zihinde şekillendirme (tasavvur) daha sonra akıl erdirme (taakkul) ile düşünme süzgecinden geçirir ve somut gerçekliklerle derin yapıdan yüzey yapıya çıkarır (Ertuğrul, 2015: 157). Bu süreçte cümle, anlam ve işlev boyutu ile sınırlı kalmak ve ancak daha üst birimlere olanak vermek üzere anlatımın temel kalıbı olarak düşüncenin gerçekleşmesinde ve zenginleşmesinde

belirleyici rol oynar; “anlam halkaları”nın oluşmasında ve mutlak ve bütün fikrin ortaya çıkmasında anlamsal ve işlevsel bir vazife görür.

“Anlam halkaları”, anlam açısından ortak bir paydada birleşen kelimelerin sözlüksel boyuttaki bağıntısal ilişkilerine ve anlamsal, kavramsal ve sözlüksel alanlardaki kullanılışlarına bağlı olarak “anlam birimcik (sem)” ve “anlam birimcik demeti (semem)”lerden oluşur. Bu oluşumda bağlayıcılar, kendisine bağlanılan önceki ve bağlanan sonraki öğeler arasında ana cümlelerin sınırları içerisinde kalan ve ana cümle ile tedrici dokanak ilişkisi, fakat aynı benzer özellikleri gösteren “anklav”lı yapıların yer aldığı “anlam halkaları”nı birleştirir. Bağlayıcılar bu meyanda, yatay düzlemde vasıl ve fasıl yaparak dil birliklerini kendisinden önce gelen, kendisiyle birlikte olan ve kendisinden sonra gelen unsurlara bağlar; belirsiz (müphem) ve ayrıntısız (mücmel) olanı belirli (mübeyyen) ve ayrıntılı (mufassal) hale getirirler. Dil ve ifadede birbirlerine uygun, birbirleriyle uyumlu cümleler kurar ve cümleler arasında koşut ve mütevazi olmayı gerçekleştirerek sözü bölümlere ve kısımlara ayırır, düşüncenin doğruluğunu ve anlama uygunluğunu ortaya koyarlar.

Bu itibarla işlev ve önemine istinaden belagat ilminin hazırlayıcısı Arap edip ve düşünürü Câhiz, Kitâb-ül-Beyân et-Tebyîn adlı eserinde belagati vasıl ve fasıl yapılacak yerleri bilmekten ibaret bir bilim diye saymış ve belagatin ölçüsü olarak birbirini izleyen cümlelerin doğru ve uyumlu biçimde tertip ve tanzim edilmesi olduğunu söylemiştir (Durmuş, 2012: 537). Tanzimat edibi Ahmet Cevdet Paşa da Belâgat-ı Osmâniyyede kavâ'id-i sarfiyye ve nahviyyesini cem ederek dil bilgisi gibi bir fen oluşturan ve bu hal üzere tederrüs ve ta'allüm edenlerin Osmanlı lisanında doğruca söyleyip yazmağa muktedir olacaklarını; ancak fasihâne ve belîgâne meram ifade edebilmek için beagat ilmini bilmek lâzım geldiğini dile getirmiş (Karabey & Atalay, 1999:2) iyi, doğru ve güzel yazmanın ancak belagatle sağlanacağını dile getirmiştir.

Belagi- retorik kabul ve estetiki stilistikle ilgili bu ve benzeri yaklaşımlara göre dillerin güzelliği cümlelerin belîğ dil mantığı, metin tutarlılığı ve anlamsal bağlantılar yerdeşliği (izotopi)nde olması; fasihliği, cümlelerin tenafürden (yapı ve anlamca uyumsuzluktan) uzak, fasıl ve vasılı doğru yapılmış bir düzende kullanılması ile sağlanır. Bu itibarla dillerin söyleyiş güzelliği ve ifade kudreti kazanması, sanat ve edebiyat tarihlerinin ilk devrelerinden itibaren aşama aşama ve belli bir düzende olmuş ve diller ancak asırlar süren bir zaman içinde işlenerek ve dil kategorileri arasındaki ulam-bağıntı, nicelik-nitelik ilişkilerini düzenleyerek millî lisan hüviyeti kazanabilmişlerdir.

Asırlara ve coğrafyalara hükmeden Türkçe ise bir yazı dili olarak müstakil devletler kurduğu ülkelerde böyle bir hazırlık devresi geçirmiş ve tarihe, Orhun Abideleri gibi olgun bir eserle ve bir kültür ve tefekkür dili olarak girmiştir. Kitabelerdeki anafikir ve düşüncenin bütünleşik dile getirilmesi ve içeriğinin cümlelerle değil, grup cümlelerle açıklanması (Stebleva, 1965: 79) Türklerde yazılı dilin başlangıçtan itibaren giderek daha da zenginleşen ve derinlik kazanan bir gelişim gösterdiğini ortaya koyar. Bununla birlikte Türklerde iyi, doğru ve güzel söz söyleme ve yazma (belagat) çalışmaları birbirine bağlı bilgi ve öğretilerden oluşan bir düzen içinde ancak Osmanlı döneminde ve Arap dilinin etkisinde *telif ve tercüme eserlerle* başlamıştır. Türklerin İslamiyetin kabulünden sonra Osmanlı nahiv ve belagatinin oluşma ve yerleşme (teessüs ve takarrürü) devrinde Arapların ilim ve ulema erbabını, şeri ilimleri tahsil için inşasını (nesrini-düz yazısını) kabul etmeleri ve bu tarz üzerine yazmaları ile başlayan çalışmalar, Arapça asıllarından yararlanılarak yapılmış ve Sekkâkî'nin Miftâhul Ulum, Sadeddin Teftâzânî'nin Mutevvel ve Kazvî'nin Telhîsü'l-Miftâh eserleri ve bu eserlerin Hasan Çelebi ve Molla Hüsrev tarafından yapılan tercüme, şerh ve haşiyeleri (Yetiş, 1992: 384) ile sanatının zirvesine çıkmıştır.

Tanzimat döneminde Batılı eğitim veren okulların açılmasıyla doğru ve güzel yazma ve söyleme (fesahat ve belagat) konuları modern dil bilim yöntemleri ile işlenmeye ve eski belagat kitaplarındaki anlayış ve yaklaşımlar yanında Batılı retorik kitaplarındaki anlayışlar da öğretilmeye ve uygulanmaya başlanmıştır. Dönemin fesahat ve belagatçileri bu çerçevede Klasik Doğu dil eğitimindeki nahiv ve belagat ve Batı dil eğitimindeki dil bilim ve retorikle ilgili konuları sentezci bir yaklaşımla ele almış, iyi ve doğru yazma usullerine uygun ve içerikle uyumlu eserlerle anlatmışlardır.

Bu dönemde Batı'yı yerinde ve merkezinde tanımış dil ve tarih üstadı Süleyman Paşa Mebani'l-İnşa, Batıdaki eğitim modellerine vakıf ve yazı alanında mahir Münif Paşa İlmi Belagat-La Rhetorique, Ceridei Havadis yazarı ve divan şairi Mehmet Nüzhet Muğni'l-küttâb, İlk çağdaş Türk eğitim bilimcisi ve Batılı tarz nahiv yazarı Selim Sâbit Miyârü'l-Kelam eseri ile Batı retorikini, Türk edebiyatı ve belagati nazariyesine uyarlamış ve uygulamış önemli belagat yazarlarıdır (Yetiş, 1992: 3-31). Bunun yanında Batı literatüründeki retorik sınıflandırmasını esas alarak eserinde psikolojik unsurlara yer veren ve yeni bir üslup anlayışı yaratarak ve güzellik konusunu eleştirel işleyerek Talimi Edebiyat'ı yazan Rezaizade Mahmut Ekrem; Türkçe tarifler yaparak ve Arap belagatini Türkçe'ye uyarlayarak tenkitli belagat kitabı Sefine Belagat'ı yazan Abdurrahman Süreyya; Türk edebiyatının klasik dönemi kadar modern dönemi ile ilgili bilgilere yer vererek edebiyat tarihi, eleştirisi, kuramı ve terminolojisinde kıymetli eser *İstılahat-ı Edebiyye*'yi yazan Muallim Naci; Osmanlı edebiyatı derslerinden müteşekkil Türk dilinin kurallarına göre hazırlanmış *Tedrisat-ı Edebiyye*'yi yazan Abdurrahman Fehmi ve Arap geleneğinden gelen "Arapça örnek verme alışkanlığını ve temayülü"nü kırarak Türkçe örneklerle eğitimlik belagat kitabı *Belagat-ı Osmaniyye*'yi yazan Ahmet Cevdet Paşa devrin doğru ve güzel yazma anlayışına yön veren önemli belagat (meani) yazarları olmuştur (Yetiş, 1996: 3-31).

Tanzimat dönemi yazarları, devrin üslubunu etkileyen ve yönlendiren bu ve benzeri eserler vasıtasıyla, cümleleri ve cümleden büyük dil birliklerini işleyerek düşüncenin dağılımını ve birleşimini düzenlemiş; cümlelerin birbirine bağlanmasını, birbirinden ayrılmasını birbiriyle birleştirilmesini fesahat ve belagat ilimleri çerçevesinde anlatmışlardır. Bağlayıcılar ekseninde ve "anlamın temel kalıbı cümle" bağlamında tarassut edilerek (gözlenerek) yapılan fikri ameliyeler ile cümlelerin mahiyeti, mahiyetin hem zihinde hem dış dünyadaki özü, nitelik ve özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Cümle ve cümleden büyük dil birliklerinin varlığı ve içlemi ile bunların birbirlerine bağlanmaları, birbirleriyle birleşmeleri ve birbirlerinden ayrılmaları Türk cümlesinin uzun soluklu serüveni içinde farklı yönleri ve boyutları ile ele alınmış, bağlayıcıların ve bağlayıcılarla ortaya çıkan "anlam halkaları"nın görünüşüne evrilerek işlenmiştir. Bir yönüyle bağlayıcı kelimelerin diğer yönüyle bağlayıcı işaretlerin varlığı ile ilgili olan bu husus, Türkçenin belagat semantiğinde sözlük birimleri ya da bunların oluşturduğu düğümleri birbirine bağlayan cümle ve cümleden büyük dil birliklerinin yeterlilikleri ve sınırlılıkları çerçevesinde tekâsüf ve tekâmül ettirilmiştir. Bu meyanda anlam taşınması ve tam bir yargı bildirmesi bakımından cümle ile kelam arasında *bağlayıcıların işlevi* ekseninde ilişkiler kurulmuş; cümle ve kelam içerik ve içerimleri (kaplam ve içlemleri) umumilik ve hususilikleri yönleriyle karşılaştırılarak münakaşa ve münazara edilmiştir. Kelamda isnat (yargı) ve anlam (ifade) bulunduğu, cümlede anlam bulunmadığı sadece isnat olduğu görüşü ile işlev ve anlam birlikteliğine veya ayrılığına dayalı değerlendirmeler yapılmıştır (Şimşek, 2018: 276, 277).

Bu tartışma ve münakaşalar içinde cümleyi manasını bir nesneye irca (indirgeme) ile beyan etmek; kelamı ise evveline sarf ve irca eyleyerek (daha kolay ve yalın duruma getirerek) ifade etmek yaygın bir kabul haline gelmiştir. Nitekim Tanzimat dönemi eğitimcisi ve dilcisi Selim Sabit, Miyârü'l-Kelam'da Faslı-ı Evvel Der-Beyân-ı Telifi Kelam başlığı altında kelam'ı: "murad ve maksudu beyan ve dolaylı

ifadesinde irad olunan nutuk ve ibareyi birtakım cümle ve yardımcı cümleden tereküb eden birim”, cümle’yi: “dahi bi’l-hükm iki lafzdan teşekkül ederek muhataba faidei tamme (tam bir fayda) sağlayan söz” diye tarif etmiş (Gökçe, 2006: 65) kaplam ve işlem olarak cümleden daha geniş ve daha büyük dil birimi olarak tanıtmıştır. Tanzimat dönemi dilci ve lügatçilerinden Ali Nazıma ise kelimeler ile cümle arasında kaplam ve işlemden hareketle yaptığı mukayesede kelamı: “tam bir fikrin ifadesi ve cümleden büyük fenni manı” olarak ifade etmiş (1329: 189-190) ve dikkatleri cümleden büyük dil varlıklarına diğer bir ifadeyle “anlam halkaları”na çevirmiştir. Günümüz dil bilim yaklaşımlarında benzer şekilde bazı cümlelerin bir duygu ve düşünceyi tek başına anlattığı bazı cümlelerin ise tek başına anlatamadığı bu sebeple “anlam halkası” oluşturacak ve bütün düşünceyi anlatacak *cümleden büyük ve kapsayıcı* dil birliklerinin var olması gerektiği tartışılmış, konu ile ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüş, adlandırmalar yapılmış ve mahiyetin özü ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Cümlelerin tam bir fikri ifade etmeye yetmediği anlayışıyla cümle sınırlarını aşan ve bir ya da birçok cümleden oluşan daha üst düzeydeki dil birliklerine yönelik çalışmalarla cümleden büyük söz zinciri parçaları (sözcükler) incelenmeye ve bunların birbirlerine eklenme kuralları araştırılmaya başlanmıştır. Dil bilimci Zellig S. Harris’in cümleleri önceleri dağılımsal açıdan, sonraları söylem çözümlemesi açısından incelemesiyle cümlelerin birbirinden ayrılma, bağlanma ve birleştirilmeleri irdelenmiş; incelemelerde kimi araştırmacılar anlamı, kimileri işlevi esas alıp cümleleri kullanıldıkları yere ve zamana, kendinden önce ve sonra gelen unsurlara, kazandıkları farklı anlam ve değerlere göre çözümlenmişlerdir (Vardar, 2002: 179, 180). Çözümlemeler, ister ayrı ayrı ister bağlanarak oluşturulsun aynı “anlam halkası” içinde yer alan ve anlamca birbirini tamamlayan cümlelerin farklı formlarda oluşturulabileceğini ortaya koymuştur.

Günümüzde ise bilişsel bilimci ve felsefeci Jerry Alan Fodor ve dil bilimci Jerrold Jecob Katz tarafından sistematize edilen yorumlayıcı anlam bilim, Doğu belagatindeki sebkimevsul, sebkimefsul ve sebkimürekkep konularının işletimine benzer bir konfigürasyonu esas almış ve gösterenle gösterilen arasındaki ilişkileri göz ederek sözcüklerin anlamsal ve dil bilimsel ulamlarla anlam ayırıcı öğelerini bu öğelerin bağdaştırılmasını, bağlaşıklarının oluşturulmasını ortaya koymuştur. Buna göre cümlelerin birbirine göre konumunu tayin eden cümlelerin anlam bütünlüğüdür. Cümleler murad ve maksadı beyan ve dolaylı olarak ifade etmede “anlam halkaları” veya “anlam kümeleri oluşturarak birleşir; bağlı veya birleşmez; kesik ve ayrı yazılır. Bunu belirleyen irad olunan söz ve ibarenin birtakım cümle ve cümle ile ilgili öğelerden tereküb ile ifadenin tam bir fikrin ifadesi olarak ortaya çıkması ve yazarın üslupla ilgili manı-sözü duruma ve yere göre uyarlama tercihidir (Nazıma, 1329: 189-190).

Klasik Arap ve Osmanlı nahvinde ibarenin tarz ve terkiibini belirlemek (sebk) ve ibareleri birbirine benzetmek, müsavi ve müşabih kılmak (temasük) olarak adlandırılan bu durum, modern dil biliminde bağdaşıklık (ittisak) adını alır. İttisak, dil birliğini oluşturan parçaları ve segmentleri bir araya getirerek parçalar arasında bağlantıyı (sebk) sağlamak ve dil ve lügat araçlarını doğru ve yerinde kullanmakla olur (Daşkıran, 2018: 402). Bu bağlamda bağlayıcılar, cümleleri metinsel yapıya götüren ve ittisakı sağlayan unsurlar olarak kullanılır. Bağlayıcılar, bağlaşıklık ve bağdaşıklık dilsel birim ve iletişimsel olgu olan ve cümleler arasında çeşitli düzeylerdeki ilişkilerle oluşturulan metinleri belli koşullar altında ve belli uygulanma düzleminde gerçekleştirir; anlamını çeşitli açılardan belirginleştirir ve bütünlükler. Buna göre metin oluşturulması için lafızlar arasında irtibat olmalı, lafızlar dizi halinde bağlanmalı, kavramlar arasında bağdaşıklık, kaynaşıklık, uyuşma, uygunluk (imtizaç) ve tutarlılık (insicam) bulunmalı; metin ve lafız mefhumları birbirini destekleyecek ve o mevzuyla alakalı başka metinleri hatırlatacak bir çağrışım (tedai) mahiyetinde kullanılmalıdır (Araz, 2016: 45).

Dili cümleyle sınırlandıran üretimsel dönüşümlü dil bilimine tepki olarak metin dil bilim, cümleler arasındaki anlam ilişkilerini esas alır (Aksan, 1995: 257) ve “anlam halkaları”nın varlığına işaret ederek metni oluşturan cümleden büyük dil birliklerinin varlığını kabul eder. Terminolojik adlandırılmalarında farklılıklar, fakat bakış açılarında benzerlikler bulunan bu kapsayıcı dil birlikleri için Üstünova, “cümleden büyük birlik” (1998: 2); Akçataş, “bağımlı cümle grubu” (2007: 7); Vardar, “sözce” (1988: 189); terimlerini kullanmış cümle ve metin bağlamındaki konuları, *belagat* ilmindeki meaniye karşılık gelen bir konfigürasyonda değerlendirmişlerdir. Düşüncenin anlatımında cümlelerin yetersiz kaldığı ve eksiz önermeye ancak cümleden büyük birlikler (CBB)’le ulaşılacağı yaklaşımının sonucunda aynı konuda söylenmiş cümlelerle birlik oluşturan üst yapılarda anlamsal bağın esas olduğu ve dil bilimsel bağın buna ancak hizmet ettiği ortaya konmuş (Üstünova, 2001: 786); dil bilgisi göstergelerine dayanılarak “anlam halkaları”nın yeterlilikleri ve sınırlılıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Türkçe cümle düzeneği, difüzyonik (yayılma ve yayınma) özelliği ve diyakronik (art zamanlı gelişim ve değişim) kurallarına bağlı olarak, aralarında anlam ilgisi bulunan cümlelerle aynı veya farklı yönde geliştirilerek ve cümle bağlama-ayırma-birleştirme yöntemleri ile ilişkilendirilerek dizilenebilir. Kavram derinliği ve anlam zenginliği içeren bu dizilenmeler, Türk cümlesinin *belagat* semantiğinde çeşitli “anlam halkaları” oluşturur ve Türk cümlesine geniş bir söyleyiş ve ifade imkanı kazandırır. Metni merkeze alan bu dizilenmelerde cümlelerin birbirleriyle iltisaklı olması, cümleler arasında içsel tutarlılık, kapsam geçerliği ve anlam bütünlüğü bulunması şarttır.

Cümleden büyük dil birliklerinin “anlam halkaları” oluşturacak biçimde kullanımı, sağlam ve doğru anlatımda cümle birleştirmeye ve bağlamaya imkan tanıyan ve düşünceleri tek bir yargıda toplayan geçiş ve bağlantı ifadeleri ile yani bağlayıcılarla yapılır. Türkçede cümle bağlama, ayırma ve birleştirme işlemi, dilin sözcelem yazma sürecinde ürettiği somut ileti sözcüde ve sözceleri belli bir bağlam ve durum içinde gerçekleştirme edimi olan sözcelemede (Kıran, 1999: 94 & Kerimoğlu, 2017: 139) en ileri seviyede gerçekleşir. Bu sayede ortaya birbirine denk ve eşlenik söyleyişler, aksiyomatiko-deduktif (doğruluğu kabul ve ispat edilen kavramlara dayalı) söz ve ibareler çıkar. Örneklemeler ve uygulamalar etki ya da önemine istinaden cümleden büyük dil birliği (söz dizimsel bileşen) olarak kullanılan ve “anlam halkası” oluşturan bu tür cümlelerin birbirlerini tamamlar biçimde birleştirdiğini, birbirlerini açıklar veya yorumlar biçimde bütünleştiğini ve konvansiyonel (anlaşmalı-uzlaşmalı) ilişkiler içinde kullanıldığını ortaya koymuştur.

## 2. Doğru ve sağlam anlatımda cümle bağlama ayırma ve birleştirme

Arap nahvi(söz dizimi-cümle bilgisi) ve onun etkisindeki Osmanlı nahvinde kelimelerin cümle içinde söz dizimi kurallarına göre sıralanmasına inşa, cümle ve cümleden büyük dil birliklerinin, makamın ve halin icaplarına göre uygun biçimde ve yalından karmaşığa, bütünden parçaya, zorunludan olasıya, öncülde soncula giden bir düzenleme içinde birleşimine (terkib edilmesine) sebk adı verilir. Sebk, bağlı olmayan ayrı ve bağımsız cümlelerle anlatım (sebkimefsul), bağlı ve zincirlemeli müsel cümlelerle anlatım (sebkimevsul) ve hem bağlı hem bağımsız karışık cümlelerle anlatım (sebkimerekkeb) olarak ortaya çıkar (Güneş, 1999: 50,51). Dil bilimi ve dil felsefesinde, dilin inşa (dilek) ve haber (hüküm) gibi iki temel cümle kategorisinden birisi olan inşa, *belagat* ve fesahat ölçülerine göre söylenmiş veya yazılmış cümlelerin söz dizimi kurallarına göre vasıl ve fasıl yöntemleriyle artırılması, çoğaltılması ve genişletilmesi ameliyesidir. Bu ameliyede vasıl, bir cümleyi başka bir cümleye isnat etmek ve nispet ederek bağlamak, başka bir cümle ile arada bağlayıcı olduğu halde kullanmak; fasıl bağlamayı terk ederek cümleyi başka bir cümle ile fakat arada bağlayıcı olmadan kullanmaktır. Bu şekilde sebklerden birisine nedensellik ilkesi ile bağlanan cümleler, ayırma-uzak bırakma (tefrik edilme) ve kavuşturma-

ulaştırma (tavsil olunma) yoluyla dile getirilir (Durmuş, 2000: 335). Bu ameliyede cümlelerin ve cümleden büyük dil birliklerinin aynı anlam ve kavram alanında bulunması ve kelimelerin ortak “anlam birimcik”lerine sahip olması şarttır.

Cümle bağlama, ayırma ve birleştirme, anlam açısından ortak bir paydaya sahip kendi içinde benzerlikler gösteren sözlüksel birimlerin, içerik düzlemindeki bağıntılarıyla gerçekleşir. Temelinde dilin sözlük ve anlam boyutlarını yapılaştırma ve anlamı belirleyen sözlüksel yapıları söz dizgesi aracılığıyla bütün biçimde betimleme çabası yer alır. Cümlelerin bağlayıcılarla doğru bağlanması aynı sözlüksel alanda yer almış ve aynı tem etrafında kümelenmiş kelimelerin bir araya ve tek anlamlı duruma (monosemiert) getirilerek ve cümle kuruluşunda kapsayıcı yön ve birleştirme yönü (=ciheti camia)ne riayet edilerek aynı “anlam halkası”nda cümleler oluşturulmasıyla mümkün olur. Buna göre ardışık olarak sıralanmış bu oluşumlarda cümlelerin özneleriyle yüklemeleri arasında münasebet ve mukayese yönü bulunması ve cümlelerin yahut cümleden büyük dil birliklerinin anlam bütünlüğünü oluşturan “anlam bilimsel yerdeşlik”in sağlanmış olması gerekir. Ortak bir paydaya indirgenmiş içerik düzlemindeki bu kabil ilişkilerle, cümlelerin bir düzen ve kural dahilinde birbirinden ayrılması, birbirine bağlanması ya da birleştirilmesi böylece söyleyişte makbul, bilgide matlup (istenilen, arzulan) cümleler oluşturulması sağlanır (Özdoğan, 2012: 63-65). Türkçe belagat semantiğinde cümle ve cümleden büyük dil birliklerinin oluşturabileceği cümle formları aşağıdaki konfigürasyonlarda gerçekleşir:

## 2.a Kesik ve ayrık cümlelerle anlatım - (Ayrırma: Sebkimefsul)

Kesik ve ayrık cümlelerle anlatım (sebkimefsul) bağlayıcılarla bağlamayı terk etmek; ardışık cümlelerde *kimi durumlarda* “ve” bağlacını kullanmayarak birleşmeyi ortadan kaldırmaktır. Sebkimefsul cümleler arasında ayırma ve ayrıştırma (fasıl) tam bir irtibatlılık (ittisal ilal gaye) veyahut tam bir irtibatsızlık (infisal ilal gaye) halinde söz konusu olur (Demirci, 2017: 43). Sonraki cümle ile önceki cümle arasında bağlantılılık varsa ve birliktelik söz konusu ise sonra gelen cümle önceki cümleyi tafsil ve îzah ederek belirtmiş ve tamamlamış; bağlantısızlık ve ayrıklık varsa isnadı yüklemenin merkezine alarak manasına vurgu yapmış ve kuvvetlendirmiş (berkitmiş) olur.

Kesik ve ayrık cümlelerle anlatımda cümlelerden her ikisinin de isim cümlesi veya fiil cümlesi olması gerekir. Bununla birlikte her iki cümlelerin isim veya fiil cümlesi olması durumunda aralarında ortak bir yön yoksa birleştirme yine gerçekleşmez. Böylece ardışık iki cümle arasında tam bir kopukluk (kemali inkıtâ) olduğu ve bu cümlelerin aralarında “ve” bağlacı kullanılmadığı için dinleyenin yanlış anlamasına yol açmamak kaydıyla fasıl yapılır. İki cümle arasında kısmi ilgi bulunması (şibhi kemali ittisâl) veya ikinci cümle ile birinci cümlelerin anlamının bütünlük göstermesi ya da ikinci cümle ile birinci cümle arasında bütünlük yerine güçlü bir bağın bulunması durumunda ise kesik ve ayrık cümlelerle anlatım (sebkimefsul) yerine vasil yapılır (Durmuş, 2012: 206 & Sevinç 2017: 56-58).

Kesik ve ayrık cümlelerle anlatım (sebkimefsul) nedenselliği ve olay örgüsündeki bağlantı sağlamlığını bozan süreksiz ve kopuk fragmentel anlatım değildir. Kesik ve ayrık cümlelerle anlatım aralarında bağlayıcı bulunmayan, fakat uygunluk, yakınlık ve ilgi gibi mensubiyet ilişkisi ve birleştirme yönü bulunan aynı konu etrafında ve aynı “anlam halkası” içinde söylenmiş cümlelerin yer aldığı ve ayrıntılarıyla tanımlandığı bütünsel ve figüratif bir anlatımdır. Buna göre:

“Taşbaş sabırsızlıktan çatlıyordu. Kararını vermişti ve geceyi bekliyordu. (Yer Bakır Gök Bakır, Yaşar Kemal)”

“(Taşbaş) kararını vermişti.” cümlesi öndeki “(Taşbaş) geceyi bekliyordu.” cümlesi ile aynı *bağlı* cümlelerin içinde bulunmakla birlikte benzer özellikler (anklav) göstermemekte, iki farklı cümleyi birbirinden ayıran dereceli bir ilişki göstermektedir. Bu cümlede, soru ve cevap cümleleri arasında olduğu gibi “(Taşbaş) kararını vermişti.” cümlesinin takip eden gizli veya açık soruya cevap konumundaki “(Taşbaş) geceyi bekliyordu.” cümlesi ile anlamsal ortak yönü olmadığından fasıl yapılmıştır. Buna göre birinci cümle ile ikinci cümlelerin içeriklerinin farklı olması ve iki cümle arasında kapsayıcı yön ve birleştirme yönü (ciheti camia: ortak yön) bulunmaması durumunda cümleler arasında fasıl yapılması “ve” bağlacı kullanılmadan fasıl ile ayırma yani istinaf (yeniden başlama) yapılması gerekir. Böyle bir kullanımda ilk cümle ile önündeki cümle “ve” bağlayıcısı ile bağlanmaz.

“Tren bir masal boşluğu içinde uçup gidiyor ve artık dışarıda herşey birbirine benziyor.” (Hayat Böyledir İşte, Tarık Buğra)”

Cümlesinde “ve” bağlacı ile yapı ve anlam bakımından herhangi bir ortaklığı bulunmayan, özneleri ve yüklemeleri farklı iki cümle, birisi hareket diğeri durum bildiren iki ayrı fikir ve iki ayrı “anlam birimcik (sem)” aynı hükme ortak edilerek (iştirak) aynı “anlam halkası” içinde bağlanmaya çalışılmıştır. Halbuki “ve” bağlacı bu kullanımda birliktelik ve beraberlik bildirmekten ve bağlama yapmaktan uzaktır. Birbirinden ayrı olan ve ortak münasebeti bulunmayan bu cümlelerin eşit şartlarda bir araya getirilmesi ve aynı hükme ortak edilerek (iştirak) kullanılması söz konusu değildir. Cümlelerin kapsayıcı yön ve birleştirme yönü (=ciheti camia) gözetilerek aynı hükme bağlanması ve bağlama edatı “ve” den önce kendisine bağlanılan veya “ve” den sonra kendisine bağlanan biçiminde dizilenmesi böylece:

“Tren bir masal boşluğu içinde uçup gidiyor... Artık dışarıda herşey birbirine benziyor.” biçiminde düzenlenmesi gerekir.

Kesik ve ayrı cümlelerle anlatımda birbirini izleyen cümleler, mantıkî-lojik düzenlemeye uygun dizilirler. Bu dizilenmede birden fazla cümle “anlam halkası” oluşturacak ve bütünlük taşıyacak biçimde bir arada kullanılabilir.

“Bir zabıt arkadaşımla oturuyorduk. Yanımızdaki masada kocaman kalpaklı bir babayiğit, çetin bir Çerkes şivesiyle yanındaki kalpaklılara birşeyler anlatıyordu. Daha Kafkasya’dan yeni gelmiş sanılacaktı. “Demek yollar açıldı!” dedim. Arkadaşım, “hangi yollar diye yüzüme baktı”. “Hangi yollar olacak. Karadeniz yolu!” “Nereden bildin? “Baksana şu Çerkes’e...” İşte yeni gelmiş olacak. Sağımızda yanağından kan damlayan iri Çerkesi gösterdim. Arkadaşım bir kahkaha attı. Ne gülüyorsun dedim. “Ayol o Çerkes değildir.”Dedi. Ey lisanına ne diyeceksin? Çerkes taklidi yapar. Güldürmek için mi? Hayır... Ya niçin? Kendini Çerkes zannettirmek için... (Bir Kayışın Tesiri, Ömer Seyfettin)

“Anlam halkası” oluşturan bu cümlelerde olay ve olgular, karakter ve tipler mantıksal ve nedensel ilişkiler gözetilerek anlatılır. Doğru ve sağlam cümlelerin ve cümleden büyük dil birliklerinin oluşturduğu “anlam halkaları”nda tek bir cümlelerin doğruluk değeri, birden çok cümlelerin doğruluk değerinde tek tek tutarlı ve geçerli bir ilişki sağlar. Bu kullanımlarda cümle hem tek başına hem ayrı ayrı tek bir doğrusal değere sahiptir. Bu itibarla cümlelerin fraktal (parça cümle) boyutu ve kendine benzerlik boyutu değerleri aynıdır.

## 2.b Bağlı ve zincirlemeli (*müsel*) cümlelerle anlatım-(Bağlama: *Sebkimevsul*)

Bağlı ve zincirlemeli cümlelerle (*sebkimevsullü*) anlatım, temel metnin içerdiği ve kapladığı cümleleri, özneye ve yüklemde birleştirerek ve isnat ederek birbirlerine bağlamaktır. Bağlama (*sebkimevsul*) öğelerin aynı hükme ortak edilmesi (iştirak) ve bağlayıcılarla bağlanması suretiyle gerçekleştirilir. Bu bağlamada esas bağlayıcı “ve” olmak ve üzere “,” ve “;” gibi bağlayıcılar da bağlama vazifeli olarak



kullanılabilir. Bağlanan ögeler çeşitli bağıntılar ve bağlantılar gerçekleştirir, “ve” den önceki veya “ve” den sonraki ögeler olarak eşit şartlarda ve eşlenik biçimde dizilenirler. Dizilenmede sebep-sonuç veya ardışıklık ya da ikisi birden gerçekleşir (Kızılkaya, 201: 1373).

Bağlama (sebkimevsul) yapmada temel amaç, cümle veya cümleden büyük dil birliğinde tekrarlanan ve yerdeşlik yaratan “anlam birimcik (sem)”ler yardımıyla özne, yüklem ve tümleçleri kendi görünüşlerinde kullanmak; aynı kavram etrafında öbekleşen benzer ya da türdeş cümleleri ise birbirine sebk ve vasil etmektir. Bu oluşumda cümlelerin özneleriyle yüklemeleri arasında mukayese yönlerinin (karşıtlık-zıtlık, benzerlik-aynılık) ve cümlelerin yahut cümleden büyük dil birliklerinin anlam bütünlüğünü sağlayan “anlam bilimsel yerdeşlik”in bulunması gerekir. Cümlelerin birbirine bağlanabilirliği gözetilerek birleştirme yönü (=ciheti camia) üzerinde, ortak “anlam birimcik (sem)”ler aracılığıyla anlamsal kesişim kümesi ve arakesiti oluşturularak sağlanır (Özdoğan 2012: 52-57).

Aralarında işlev ve görev bakımından ortaklık bulunan bu cümleler, tek başına tam bir anlam taşıyorsa, hükümün bütün niteliklerinde değil, sadece asıl hükümde (yüklemde) ortaklık gösterir. Aynı şekilde eksik bir cümle, tam bir cümle üzerine atfediliyorsa bağlandığı veya dayandırıldığı tamcümlelerin bütün kayıtlarında cümle ile ortak olur (Hacıbekiroğlu, 2015: 82, 87). “Ve” ile yapılan bağlamanın doğru ve sağlam bir bağlama oluşturması için kendisine bağlanılan’ın (matufun aleyh’in) kelime ya da cümleleri, edatlar yoluyla, bağlanan (matuf) ile birleştirmesi ve kendisine bağlanılan ya da bağlanan’lardan birinin düşünülmesi ile diğerini de hatıra getiren münasebetler oluşturması (tezâyüf) böylece cümlelerdeki fikri ortak hükme bağlaması gerekir. Aynı şekilde karşılaştırılan bu cümleler arasında kıyas yapılacak derecede benzerlik (müşabih), eşlik (temâsül), yoruma dayanan yarı benzerlik (temasül), yarı zıtlık (tezat şibhi temâsül), zihinde birleştirme yapacak bir alaka ve münasebet ile kapsayıcı yön ve birleştirme yönü (=ciheti camia) bulunmalıdır (Filizok, R. & Akdeniz, S. <http://www.ege-edebiyat.org/docs/608.pdf>. 4/37, erişim tarihi 2019 ).

Oysa atıf ve rabit işlevi hakim ve baskın olan “ve” bağlayıcısının, kapsayıcı yönü ve birleştirme yönü (=ciheti camia) gözetilmeden sadece anlam veya sadece işlev boyutu gözetilerek oluşturulan ve doğru olmayan cümlelerin kullanımları yaygındır. Bu kabil kullanımlarla münasebetle ilgide makbul, malumatla ilgide matlup sağlam ve doğru anlatımlı cümleler gerçekleştirilemez.

“Defterdar Mehmet Paşa ile Erzurum’a gelen ve orada gümrük kâtipliği yapan Evliya Çelebi, şehrin kapılarından bahsederken, bunların dört kapı olduğunu ve yabancı tüccarların Gürcü Kapısı’nda oturduklarını söyler. (Beş Şehir, Ahmet Hamdi Tanpınar)”

bağlayıcıların hem işlev ve hem anlam yönü gözetilerek yapılması gereken böyle bir bağlamada bağlamanın şekli yönü ile ilgilenilerek anlam; anlam yönü ile ilgilenilerek şekil yönü ihmal edilmiş ve aykırı bağlamalar yapılmıştır. Cümle “ve” bağlayıcısı ile bağlanmasına ve bağlı ve zincirlemeli müselsel cümlelerle anlatım (sebkimevsul) oluşturmuş gibi görünmesine rağmen ögelerin yerinde ve doğru kullanılmaması ve takdim-tehir oluşturacak biçimde sıralanması yüzünden bağlı ve zincirlemeli *müselsel* cümlelerle anlatım (sebkimevsul) gerçekleştirilememiş; cümle kastettiği anlamı ortaya koyamamıştır. Cümlede, bağlamanın şekil boyutu zahiren tamamlanmış, fakat anlam boyutu tamamlanamamış ve eksik kalmıştır. Bağlayıcıların doğru ve yerinde kullanılması ile kastedilen anlamın ortaya konulabilmesi için cümlelerin ve bağlayıcısının kullanıldığı yapılar esas alınarak:

I- birinci “ve” bağlayıcısının bulunduğu bağlama grubunda:

“Erzurum’a Defterdar Mehmet Paşa ile gelen ve orada (Erzurumda) gümrük kâtipliği yapan Evliya Çelebi”,

biçiminde takdim-tehir yapılarak anlamdaki karışıklığın giderilmesi ve Defterdar Mehmet Paşa ile Erzurum'a birlikte gelinmekle beraber orada gümrük katipliğinin birlikte yapılmadığı anlamının verilmesi gerekir. Bu sebeple “ve” bağlayıcı bağlama grubu,

a) vasıl yapılırsa,

“Erzurum’a Defterdar Mehmet Paşa ile gelen ve orada (Erzurum’da) gümrük katipliği yapan Evliya Çelebi”

biçiminde veya,

b) fasıl yapılırsa:

“Evliya Çelebi, Defterdar Mehmet Paşa ile Erzurum’a gelir . Orada gümrük katipliği yapar.”

biçiminde yazılması gerekir.

II- ikinci “ve” bağlayıcısının bulunduğu bağlama grubunda ise:

“(Evliya Çelebi) şehrin kapılarından bahsederken, bunların dört kapı olduğunu ve yabancı tüccarların Gürcü Kapısı’nda oturduklarını söyler. (Beş Şehir Ahmet Hamdi Tanpınar)”

“Şehrin kapılarından bahseden Evliya Çelebi bunların dört kapı olduğunu söyler” ve “Evliya Çelebi yabancı tüccarların Gürcü Kapısı’nda oturduklarını söyler.”

cümlelerinin her ikisi de fiil cümlesidir ve her iki cümlelerin öznesi de yüklemi de aynıdır. Cümleler şeklen birbiri ile uyumludur, ancak manen birbirleri ile uyumlu değildir. İkinci cümledeki “*yabancı tüccarların Gürcü Kapısı’nda oturdukları*” sahipliği, birinci cümlede kast edilen “*bunların dört kapı olduğu*” biçimindeki dört sahipliğin veya bulunmanın kendisi ya da “anklav”ı değildir. Dolayısıyla yan cümle ana cümle içinde bulunmakla birlikte, ana cümle ile benzer özellikli ilişki “anklav” göstermemekte; ana cümle ile tedrici dokanak ilişkisi göstermektedir.

Cümle: “*bu kapıların Tebrizkapı, Gürcükapı, Erzincankapı ve Yenikapı olduklarını söyler.*”

biçiminde kurulsaydı ikinci cümle birinci cümlede kastedilen dört sahipliği veya bulunmayı ifade edecek böylece cümleler belagatteki “Özel Lafız Genele Atıf” kuralına göre birbirleri ile manen de uyumlu olacaklardı.

Türkçe cümle konfigürasyonunda bağlama işlevi gören bağlama edatı “ve” yanında bağlama işaretleri “, ve “ ;”, bağ-fiil (y)Xp, sebkimevsulü sağlayan ve gerçekleştiren bağlayıcı ögeler olarak yaygın biçimde kullanılabilir. Bağlayıcıların yerinde ve doğru kullanılmasıyla söz, ibare ve cümleler arasında anlamlı birliktelikler oluşur, cümlelere sağlamlık ve edebilik kazandıran ahenkli ve armonili dizimlikler ortaya çıkar.

I-“Gözlerini pencereden ve kulaklarını kapıdan ayırmıyordu. (Mahşer, Peyami Safa)”

II-“Sesine metanet ve başının hareketlerine hakimiyet gelmişti. (Mahşer, Peyami Safa)”

cümlelerinde hem yapı hem anlam yönünden tam bir mutabakat (kemali ittisal) vardır. I. cümlede “ayır-” ortak yükleminden yararlanılarak cümle ögeleri arasında yapı yönünden, göz-görme-pencere ve kulak-duyma-kapı kelimelerinden yararlanılarak mana yönünden II. cümlede “hakimiyet gel-” ortak yükleminden yararlanılarak yapı, ses-metanet ve baş (hareket)-hakimiyet kelimelerinden yararlanılarak

mana yönünden ilgi kurulmuş (tenasüp) duyular arası birleştirme yapılmıştır. Cümleler lafzen ve manen uyumlu oldukları ve aralarında uyumlu olduklarını gösteren ortak yön, kapsayıcı yön ve birleştirme yönü (=ciheti camia) bulunduğu için “ve” bağlayıcısı ile bağlanmışlardır. Bu itibarla cümlelerin birbirine atfedilmesi ve bağlanması doğrudur.

I. “Her şeye, bütün güzelliklere ve ileriliklere layık olduğu halde bu durumda bulunan Türkiye ve bütün Türkiyeliler, din kardeşleri, kan kardeşleri kurtulacak,(;) yamru yumru mekteplerin, pis hastanelerin, izbe gibi evlerin yerini pırl pırları alacaktı. (Firavun İmanı, Tarık Buğra)”

cümlesi ise,

kelimeleri, kelime gruplarını veya cümleleri biçim veya anlam yönüyle birbirine bağlayan “,” bağlayıcısı ile bağlanmış ve birbiri ardınca sıralanan bağlı ve zincirlemeli cümlelerle (müsel) anlatım (sebkimevsul) gerçekleştirmiş gibi görünse de cümlede eşlenik bağlama yapılmadığı ve “,” bağlama işareti doğru kullanılmadığı için sebkimevsul gerçekleştirilememiş ve cümle kendisini oluşturan unsurların kastedtiği anlamı ortaya koyamamıştır. Buna bağlı olarak cümlelerin anlam boyutu tamamlanamamış şekli boyutu ise eksik kalmış ve zahiren tamamlanmıştır.

“Ve” bağlayıcısına muadil bir işlevde kullanılan “,” birbirine eş ve denk yapıları bağlar. Buna göre art arda cümlelerle sıralanmış bu oluşumda “(;)”den önceki ve sonraki cümlelerin *kendi içlerinde* özneleriyle yüklemeleri arasında bağlanmayı mümkün kılacak münasebet ve mukayese yönünün bulunması ve metnin anlam bütünlüğünü sağlayan “anlam bilimsel yerdeşlik”in sağlanması gerekir. Yukarıdaki cümle için:

I-bu durumda bulunan Türkiye kurtulacak, (bu durumda bulunan) bütün Türkiyeliler kurtulacak, (bu durumda bulunan) din kardeşleri kurtulacak, (bu durumda bulunan) kan kardeşleri kurtulacak " ve

II- pis hastanelerin (yerini), yamru yumru mekteplerin (yerini), izbe gibi evlerin yerini "

denir, çünkü bunlar arasında tamlananda birleşen ve ortak payda oluşturan bir ilişki vardır. Bu ilişkide anlam birimin gösterilen bölümü “sem”ler, bağlanan ile kendisine bağlanan arasında hem lojik ve hem sentaktik bir münasebet kurmuş ve işlev ve anlam yönünden “anlam halkaları” oluşturmuştur.

Oysa “,” ile bağlanan oluşumda: “*bu durumda bulunan Türkiye alacak.*” veya “*bu durumda bulunan bütün Türkiyeliler alacak.*” denemez, zira “*bu durumda bulunan Türkiye kurtulacak.*” ile “*izbe gibi evlerin yerini pırl pırları alacak.*”

“Türkiye” ve “ev” “anlam birimcik (sem)”lerinin arasında akıl yürütme ve muhakeme (uslamlama) ile kavranan bir bağıntı, bağlanmayı mümkün kılacak sentaktik bir münasebet yoktur. Bu itibarla metnin anlam bütünlüğünü sağlayan “anlam bilimsel yerdeşlik”in gerçekleştirilmesi ve cümlelerin birbirine bağlanması olanaklı değildir. Metni oluşturan cümleler “...kurtulacak” yükleminden sonra (,) ile değil (;) ile bağlandığı takdirde

“Türkiye...kurtulacak ve din kardeşleri...kurtulacak” (;) yamru yumru mekteplerin, pis hastanelerin, izbe gibi evlerin yerini pırl pırl (mektepler, hastahaneler, evler)ları alacaktı.”

cümleleri arasında özne, nesne ve yüklem gibi öğelerle belirli bir sentaktik münasebet kurulacak, semantik alaka sağlanacak böylece kendisi içinde ortak bileşeni olan bu cümleler, birbirlerine bağlanabilecek ve lafzın delaletini ve sözden kastedilene sağlamak üzere birlikte kullanılabilirler.

Sebkimevsulle söylenen veya yazılan cümlelerde doğru bağdaştırma yapması ve bağlaşıklık kurması koşuluyla “de” bağlayıcısı da bağlama işlevi ile kullanılabilir. Bununla birlikte,

“Taş atıp da kolun mu yoruldu. (deyim)”

cümlesinde “de” bağlayıcısı böyle bir işlev gerçekleştirememiştir. Cümle:

I-“taşı attın diye kolun mu yoruldu!” veya

II-“taş atıp da kolun(u) mu yordun!” olmalı, çünkü:

bağlayıcılarla yapılan ve bağlama grubu olarak ortaya çıkan dil birliklerinin en temel özelliği birbirine uygun, birbirleriyle uyumlu yapılar oluşturması, bağlanan ögeler arasında gruplandırma ve öbeklendirme bakımından tam bir eşleniklik ve denklik taşımasıdır.

Dizimsel ve dizisel ilişkiler bağlamında satır-sütun paradigmasında karşılaştırılan ögelerin bulunduğu veya bulunması gereken sütunlardan herhangi birisinde bir eksiklik veya uyumsuzluk varsa ortaya çıkan kelime grubu yanlış oluşmuş veya yanlış bağlanmıştır.”

I-“Hâlâ gözler sımsıkı kapalı, ses sakin(:) fakat yalnız şişik ve kısık yüzünde değil, bütün zavallı vücudunda korkunç bir intizar var. (Sinekli Bakkal, Halide Edip Adivar)”

II- Fazla acıkmış insanlar gibi, ne verirlerse, bakmadan yutuyor ve memnun oluyordu. (Kızılıcak Dallar, Reşat Nuri Güntekin)

cümleleri doğru bağlanmamıştır. I. cümlede yüzün içinde bulunduğu “kısık hal” kendisinin özelliği değildir. Şişik (vücut ve göz için: kabarık, şiş) ve kısık (ses için: kısalmış güçlülük çıkan, boğuk) kelimelerinin anlamı diğerine eklenebilir olmadığı için aralarında atıf (bağlama) yapılamaz. II. cümlede ise cümlelerin özneleri ortak olmakla birlikte cümlelerdeki “memnun olmak” ve “yutmak” “anlam birimcik (sem)”lerinin kapsayıcı yön ve birleştirme yönleri farklıdır ve aralarında ortak yön (ciheti camia) bulunmadığı için vasıl yapılarak bağlanmaları doğru düşmemiştir.

Bağlama öbeğinde denetimi olan ve düğümü oluşturan merkezi birleşen konumundaki bağlayıcı işlev ve anlamı değiştirmek suretiyle dilsel ögelerin gerçekleştirilmesinde ve olgunun diğerine dönüşmesinde köprü görevi görür.

I-“Ev sahibi, onu akşama kadar güçlülükle zapt etti ve Yusuf Edremit'e ertesi gün gitmeye razı oldu. (Kuyucaklı Yusuf, Sabahattin Ali)”

II-“Ne de olsa Edremit'in yerlisiydi ve ailesinin itibarını düşünürdü. (Kuyucaklı Yusuf, Sabahattin Ali)”

cümleleri “ve” bağlama edatı ile bağlanmasına ve sebkimevsul gerçekleştirilmiş (gibi) görünmesine rağmen doğru bir vasıl yapılamamış, kelime öbeklerinin ve kelimelerin anlamı diğerine atfedilir ve eklenir olmadığından doğru bağlama gerçekleştirilememiştir. Bu cümlelerde kendisine bir şey bağlanılan ve bağlanan unsurlar arasında kabul edilebilir bir münasebet yoktur. Bu itibarla I. Cümlelerin:

“*Ev sahibi, Yusufu akşama kadar güçlülükle zapt etti. Yusuf Edremit'e ertesi gün gitmeye razı oldu. (Sabahattin Ali Kuyucaklı Yusuf)*” biçiminde fasıl yapılarak ve kesik ve ayrık cümleli olarak yazılması gerekir.

“Ne de olsa Edremit'in yerlisiydi ve ailesinin itibarını düşünürdü(Sabahattin Ali Kuyucaklı Yusuf)”

cümlesinde ise, Yusuf ortak özne olmakla birlikte cümlelerin birisi isim cümlesi, diğeri fiil cümlesi olduğu için birbirine bağlanması uygun düşmemiştir. Aynı şekilde cümlelerin “*Edremit’in yerlisi olmak*” ve “*alesinin itibarına düşkün olmak*” “anlam birimcik demeti (semem)”leri ile “anlam birimcik (sem)”leri arasında bağlanmayı geçerli kılabacak bir münasebet yoktur ve bağlanmaları doğru değildir.

Türkiye Türkçesinin Tarihi gramerini meydana getirmek için belirli devreler, şahıslar ve eserlerin dili üzerinde araştırmalar yapılması ve monografiler hazırlanması şarttır. (Eski Türkiye Türkçesi, Faruk Kadri Timurtaş)”

cümlesinde ise bağlanan unsurlar

- I-“belirli devreler üzerinde araştırmalar yapılması ve monografiler hazırlanması şarttır.”,
- II-“belirli şahıslar üzerinde araştırmalar yapılması ve monografiler hazırlanması şarttır.” ve
- III-“belirli eserlerin dili üzerinde araştırmalar yapılması ve monografiler hazırlanması şarttır.”

biçiminde birbirine denk ve eşlenik görünmekle birlikte bağlanan yapılarda en son bağlayıcı olarak kullanılan “ve”den sonraki kısım (iyelik grubunun isim+iyelik unsuru) her üç isim için “*dili*” *ismi ile* ortak bir “anlam birimcik demeti (semem)” oluşturamamış ve belirli devreler (in dili), belirli şahıslar(ın dili) ve belirli eserlerin dili biçiminde aynı tamlananda birleşemeyen birbirinden ayrık ve kopuk cümleleri bağlanmış gibi göstermiştir. Birbirini izleyen dizimsel bu cümleler dilbilgisel bakımdan geçerli, fakat anlam bakımından geçersiz “müstakim kezzib” cümle özelliği taşır. Cümle içerisinde anlam açısından “*eserlerin dili*” gibi bir yapı oluşturulması mümkün olmakla birlikte “*belirli devrelerin dili*” gibi bir yapı oluşturulması mümkün değildir. Sözle kastedilen de zaten bu değildir. Sözle kastedilen “*devrelerin ve şahısların dili*” değil, “*devreler ve şahıslar hakkında veya üzerine*”dir. Dolayısıyla bu yapılanmada ortak yönleri aynı olan ve aynı “anlam birimcik demeti (semem)”nde birleşen cümleler değil, ortak yönleri aynı olmayan ve “anlam birimcik (sem)”lerinde ortaklık bulunmayan cümleler birleştirilmeye çalışılmıştır. Cümle bağlama, ayırma ve birleştirmenin sahil olması ve doğru kullanımın gerçekleştirilmesi için anlam açısından ortak bir paydaya sahip kendi içinde benzerlikler gösteren sözlüksel birimlerin aynı hükme bağlanması (iştirak) ve aynı “anlam birimcik demeti (semem)” ile “anklav” oluşturması gerekir.

## 2.c Kısa-uzun karışık cümlelerle anlatım-(Birleştirme: Sebkimürekkep)

Kısa-uzun karışık cümlelerle anlatım ayrı yazılabilecek şekilde düzenlenmiş cümleler ile bağlı ve zincirlemeli *müsel* cümlelerin bir araya getirilmesinden oluşan anlatımdır. Bir kısmı sebkimevsul ve diğeri kısmı sebkimefsulden ibaret olan ve karışık bağlanan bu tür cümleler, belagat semantiğinde uzun cümlelerde tercih edilen ve üstün tutulan bir yöntemdir. Bu yöntem, meani (semantik-anlam bilimi) ile ilgili kitaplarda hem kısa, hem uzun cümleleri birbirine bağlamada kullanılır. Sebkimürekkep, ibarenin kapsadığı ve içerdiği cümle ve (tümleçler)lerden bazısını vasil (birleştirme-bağlama)ve bazısını da fasıl (uzaklaştırma-ayırma) yaparak toplar, kuralına uygun olarak birleştirir, bağlar ve açıklayarak kullanıma hazırlar (Bilgegil, 1989: 109). Bu açıdan kısa-uzun karışık cümlelerle anlatımda anlam her sözcüğün ana dili konuşucusunda uyandırdığı duygu değerine bağlı olarak çok yönlülük ve kapsayıcılık gösterir. Buna bağlı olarak bağdaştırma gramerde olduğu kadar belagat semantiğinde de önemli ve birleştirici bir değer olarak ortaya çıkar. Bu ameliyede kuvvei müfekkire (fikir verme, oluşturma gücü) ile zihinde olanlar toplanır ve “tekarün fi’l hayal” ile onu tamamlayan ve bütünleyen başka şeylerin hatıra getirilmesi sağlanır; o şeyin vasfı ve durumu onu mülhaza edenin hayalinde ayırıcı ve bütünleyici yönleri ile canlandırılır (Karataş, 2016: 309, 311 ).

Akli ve vehmi (gelecekle ilgili zan ve tahmin) olan şeyleri zihninde toplama, bir araya getirme, hayali olanları kavrama herkesin akıl yürütme gücü, anlama yetisi ve idraki bakımından muhtelif; özdeşlik, çelişmezlik, üçüncü halin imkansızlığı ve yeterli neden gibi düşünmenin temel ilkeleri bakımından değişkenlik gösterir. “Düşünce ağacı kesti”, “ekmeği içtim” gibi cümleler söz dizimi açısından doğru olsa da anlam bilimsel açıdan yanlıştır (Palmer, 2001: 120). Değiştirimle birbirinin yerini alabilen dizisel ve birbirini izleyen dizimsel bu cümlelerde bağdaşıklık hatası (el-istikâme minel-kelam vel-ihâle) oluşturan ve dilbilgisel bakımdan geçerli “müstakim hasen”, fakat anlam bakımından geçersiz “müstakim kezip” cümle özelliği söz konusudur. “Müstakim hasen”in gerçekleşmesi için öğelerinin tam olması, kelimelerin sözlük anlamlarında kullanılması ve öğelerle anlam arasında tam bir denklik ve eşleniklik bulunması koşuldur (Yıldız, 2012:125). Yapı bakımından doğru, semantik bakımından yanlış olan bu cümleler mecaza bağlanarak veya yorumlanarak bile ele alınsa yapı-anlam bakımından birbiriyle uyumlu olmayan, diğer bir ifadeyle doğruluk değeri ya da mantıksal değeri bir olmayan cümleler olarak sayılır. Batı dil bilimindeki parataxis (yanaşık sıralam)leri andıran ve iki cümlelerin veya (kelamda) iki önermenin benzerlik yönü gözetilmeden veya bağlama yönü kullanılmadan art arda sıralanması biçiminde gerçekleşen bu türlü söz dizimsel yapılar (Vardar, 2002: 216) çoğunlukla “anlamsal yerdeşlik”, “yerdeşlik ilişkileri” ve “önerme bütünleri” (Toklu, 2007: 139) dikkate alınmadan oluşturulmuş yapılar olarak kabul edilir.

“Fazla acıkmış insanlar gibi ne verirlerse bakmadan yutuyor, memnun oluyordu. (Kızılıcak Dalları, Reşat Nuri Gün tekin)”

cümlesi mantıksal ve doğruluk değeri bir olan cümle değildir. Bütün cümlelerin fraktal *parça cümle* boyutu (memnun ol- yüklemli cümle) ile kendine benzerlik boyutu (yut-, memnun ol- yüklemli cümleler) farklıdır. Cümleler arasında kapsayıcı yön ve birleştirme yönü bulunmamakta, cümleler aynı ortak yönde (ciheti camia) birleşmemekte ve “anlam halkası” oluşturamamaktadır.

Mantıksal ve doğruluk değeri bir olan yapı ve anlam yönünden “müstakim hasen” olarak kabul edilen aşağıdaki cümleler ise bağlayıcılar ekseninde doğru oluşturulmuş,

I-“Ben kendimi ve Nilüfer’i bu adamın merhametinden kurtarmalıyım.” Matmazel Noraliyanın Koltuğu, Peyami Safa)”

II-“Kimler eğlendi, kimler avundu? Vecd ve çuşiş kimde idi? Hani mutrip nerede, canan ne oldu? (Erenlerin Bağından Yakup Kadri Karaosmanoğlu)”

fraktal *parça cümle* boyutu ile kendine benzerlik boyutu aynı olan cümlelerdir. Cümleler arasında hem anlamsal ve hem yapısal bağ ve uyum vardır. Cümlelerin “anlam halkaları” tamamlanmıştır. II. cümle aynı zamanda cümle zincirinde birbirini izleyen dizimli ve öğeleri ardışıklık oluşturan böylece anlam öğeleri arasında kemali ittisal bulunan çizgisel özellikli cümledir.

“Büyük üstadım Gourmond şunu der: Bütün canlı mahlukata nazaran insanın faikiyetini yapan, istidatlarının tenevvüüdür. En zeki hayvan bir tek şey yapar. **(,veya ;)** **(f)**Fakat onu mükemmel yapar: **(.)** At, arka ayaklarıyla, Dempsey ve Carpentier’nin yumruklarından daha mükemmel çifteler atar; **(.)** **(A)**arı, kimyahaneye fırınlarına ve dolaşık imbiklere hiç muhtaç olmaksızın bir Berthelot dehasıyla balım süzer, **(.)** **(Ö)**örümcek, en usta bir dokumacı gibi havai tuzağının namer’i tellerini örür. Fakat o kadar! Halbuki binbir sahaya dağılmış çalışan insan faaliyetinin mahsulleri, bizzarure nakıs ve muvakkattır. Hayvan, gayesine varmış duruyor, insan gayesini hala aramakla meşguldür. (Bize Göre, Ahmet Haşim)”

Türkçe *belagat* semantiğinde cümle birleştirmeye – karışık bağlama’ya- (seki mevsul)’a örnek, yukarıdaki cümleden büyük dil birliğinde ise, birbirinden bağımsız ve müstakil, anlamca birbiriyle ilgili bağımlı ve bağımsız ve birbirine bağlı ve zincirlemeli (müsel) cümleler bir bütün oluşturmak üzere

dizimsel eksen üzerinde çizgisel biçimde sıralanmıştır. Ancak metnin “anlam halkaları”nı oluşturan cümleler doğru ayrımlanmamış, fasıl ve vasıllar doğru yapılmamıştır. Bu bütünde yer alan her bir cümlelerin ve cümleden büyük dil birliğinin öbürlerine bağımlı olduğu ve “anlam halkası” oluşturmak üzere dizildiği bu sebeple bütün olarak ele alınması; ancak anlamı tamamlayıp graf (çizge) ve ana cümle ile aynı özellikleri gösteren “anklav”lı yapı oluşturmadığı için ayrı yazılması gerekir. Bu durumda “anlam halkaları”nı oluşturmak üzere dizilenmiş “,” ve “;” gibi bağlayıcı işaretlerle bağlanmış cümle ve cümleden büyük dil birliklerinin “söz dizimsel bileşen”lerine göre doğru ayrımlanması ve parantez içindeki biçimlerde yazılarak metinsel tutarlılığın sağlanması ve bütünsel anlamın tamamlanması icap eder.

Kısa-uzun karışık cümlelerle anlatımda cümlelerin yapısı ile anlamı arasında meani ilmi çerçevesinde derin ve zengin ifade yaratmak üzere işlevsel ve anlamsal ilişki kurulur. Cümlede belirtilen yargıyla değil, sözü üreten konuşmacıyla ilgili olan cümleden büyük dil birlikleri, cümlelerin ifade ettiği yargıda herhangi bir değişiklik yapmaz sadece konuşucunun yargı hakkındaki tutum ve düşüncelerini gösterir. Cümlelerin diğer cümlelerle ve cümleden büyük dil birlikleri ile nasıl irtibatlandırıldığını gösteren ve gösterdiği ilişkinin çeşidine göre cümleler arasında bazen kalıcı, bazen geçici ilişki sağlayan bağlayıcılar, cümlede belirtilen yargının konuşmacı tarafından nasıl karşılandığını ve yorumlandığını ortaya koyar (Daşdemir, 2014: 141). Bu cümlelerde bağlayıcı olarak “,” ve “;” gibi işaretler kullanılır. Türkçede sıklıkla kullanılan ve az ögeli olan bu tarz cümlelerde birbirini yapıcı ve anlamca tamamlama ilişkisi sezilir.

“Ben her şeyi yaparım, herbir işi irtikap ederim ama, bu işi yapamam. Acımdan şuracıta can versem, ıssız köye girip de yemeğini yiyemem. Ve acımdan ölüyorum. Ayakta duramıyorum. (Dağın Öte Yüzü, Yaşar Kemal)”

cümlesi fasıl yapılmış, fakat “ve” bağlayıcısı ile başlatılarak “vasıl” varmış gibi kullanılmıştır. “Ve” bağlayıcılı cümle vasıl koşullarını sağlıyor ve vasıl yapıyorsa “ve”den önce gelen cümle ile “ve”li cümlelerin bir tek cümle halinde ve bağlı cümle olarak kullanılması gerekir. Bu itibarla birinci cümlelerin anlamıyla ikinci cümlelerin anlamının bütünlük arz etmediği ve aralarında kapsayıcı yön ve birleştirme yönü (ciheti camia)’nın olmadığı ve tam bir ilgi (Kemali ittisâl) bulunmadığı bu cümlelerin bağlanmaları doğru değildir. Cümlelerin her şeyden önce ortak “anlam birimcik(sem)”ler aracılığıyla anlamsal kesişim kümesi ve arakesiti oluşturması, aynı şekilde cümleler arasında manaca alaka ve münasebet bulunması, II. cümle I. cümlelerin açıklayıcısı ve sebebi olduğunda bir tek cümle biçiminde düzenlenmesi gerekir. Aynı şekilde ardışık olarak sıralanmış bu oluşumlarda cümlelerin özneliyle yüklemeleri arasında mukayese yönü olması ve münasebet bulunması böylece cümlelerin yahut cümleden büyük dil birliklerinin anlam bütünlüğünü sağlayan “anlam bilimsel yerdeşlik”in” sağlanmış olması zorunludur.

### 3. Sonuç

Yazılı ve Sözlü anlatımda bedii ve estetiki ifadeler kullanmak, tam ve bütün fikri ortaya koymak üzere fasih ve belif cümleler kurmak dil kullanıcısının sağlam ve doğru anlatımla gerçekleştirmeye çalıştığı bir icad “var etme” ve ibda “oluşturma” ameliyesidir. Belagat semantiğinde cümle bağlama ayırma ve birleştirme kılıfı ile ilgili bu husus, cümlelerin birbiriyle uyumu ve uygunluğu gözetilerek ve cümle oluşturmanın şartları yerine getirilerek diğer bir ifade ile anlamın tamamlanıp tamamlanmadığına ve cümlelerin graf (çizge) oluşturup oluşturmadıklarına bakılarak belirlenir. Klasik Doğu dil öğretiminde nahiv ve belagat ve Batı literatüründeki dil bilim ve retorik ilgilendiren “ cümle bağlama, ayırma ve birleştirme”, cümle ve üslup bilgisi işletilerek ve bağlayıcılar doğru ve kuralına uygun kullanılarak gerçekleştirilir. Bu bağlamda bağlayıcıların doğru ve yerinde kullanılması cümlelerin hem fraktal (parça

cümle) boyutunun ve hem kendine benzerlik (bütün cümle) boyutunun denk ve eşlenik olmasını ve “anlam halkaları” oluşturarak tam ve bütün fikrin ortaya çıkmasını sağlar.

Osmanlı *belagat* semantiğinde yoğunluklu olarak işlenen ve cümlelerin dağılımını ve birleşimini sağlayan cümle bağlama, ayırma, birleştirme, Türk cümlesinin uzun soluklu serüveni içinde Arap belagatinin ve nahvinin etkisinde ortaya çıkmış; ağırlıklı olarak Arapça kökenli “ve” bağlayıcısının merkezinde tekasüf ve tekamül etmiştir. “Ve” bağlayıcısı ortak paydada birleşen “anlam birimcik (sem)” ve “anlam birimcik demeti (semem)”lerin oluşturduğu cümleler kümesi “anlam halkaları”nın ve ana cümle ile benzer düzenleniş özelliği gösteren cümleler kesiti “anklav”lı cümlelerin oluşmasında etkin rol oynar. Cümleleri bağlama, ayırma ve birleştirmede belirleyici ve ayırıcı işlev görür, bu itibarla “ve” bağlayıcısını doğru ve yerinde kullanmak Arap ve Osmanlı semantiğinde belagatin temeli olarak kabul edilmiş ve çok önemsenmiştir.

Türkçenin bugünkü cümle yapısında bağlı ve sıralı bağlı cümlelere denk düşen ve “ve” bağlacı, “,”,”;” noktalı virgül ve bağ fiil eki “(y)Xp”nin dahiliyle kurulan bu yapılar, oluşturulmalarında tam bir denklik ve eşleniklik; kullanımlarında büyük bir dikkat ve rikkat gerektirir. Başlıca sıralama edatı durumundaki “ve” bu ameliyede esas bağlayıcı olarak ve yoğun biçimde kullanılır. Arka arkaya gelen cümleleri bir araya getirir, “ve” manası ile ve virgül makamında birbirine bağlar. Bağladığı iki unsurun arasına girer ve unsurlar arasında yer değiştirmeyi (tertip) ve eşit şartlarda kullanılmayı sağlar ve söz dizimsel ve anlam bilimsel bir konfigürasyon gerçekleştirir. Böylece kendisine bağlanan önceki ve bağlanan sonraki yapıların yapı ve anlam yönünden mutabakatını ve aynı hükme ortaklığını tayin ve terfi eder.

Bununla birlikte Türkçede “ve” bağlayıcısı ve denklisindeki “,” ve “;” kural çıkarma yerine kural koyma kodifikasyonu ile kullanıldığından “ve” kullanımlarında bağlayıcılık değerlerinde tutarlılık ve ölçünlük gözetilmediğinden “ve” bağlacı ve “ve” bağlacı karşılığında kullanılan “,” ve “;”ün *bağlı ve sıralı* cümleler dahil bağlandıkları her yapıda ve söz dizimsel bileşende doğru bağdaştırmalar yaptıkları ve cümlelerin “anlam halkaları”na uygun bir kullanım sağladıkları söylenemez. Bu bakımdan “ve” bağlayıcısı ekseninde oluşan birçok cümlelerin hem imla bakımından hem sentaktik ve semantik bakımdan ikircikli ve çelişkili; belagat ve retorik noktalarının kusurlu olduğu görülür. Ve bağlayıcısının kullanımında kapsayıcı yön ve birleştirme yönü (=ciheti camia)ne dikkat edilmemesi bağlanan unsurlar arasında tam bir ilgi (kemali ittisâl) ve birleşme (ittihat) ile hükümde ortaklık ve anlamda bütünlük gözetilmemesi “ve” bağlayıcısının kullanımındaki temel kusurlardandır. Aynı şekilde noktalama işaretlerinin belagat semantiğindeki sebkimevsul, sebkimefsul ve sebkimürekkep (cümle bağlama, ayırma, birleştirme) konularına eşlenik karşılıklarla değil, genel kabullerle ve durağan biçimleriyle öğretilmesi ve aynı metnin dil kullanıcıları tarafından farklı biçimlerde ve farklı noktalama işaretleri ile işaretlenmesi bağlayıcılar ekseninde ortaya çıkan diğer kusurlardandır. Bu kusur (yanlışlık ve tutarsızlık)ların doğmasında cümlelerin durağan yönünün dikkate alınması, devingen yönünün dikkate alınmaması, diğer bir ifadeyle cümlelerin taşıdığı anlam yükünün çoğu kez ihmal edilmesi ve anlam içeriğinin bağlamdan çıkarılmaması *etkin* rol oynar.

Bağlayıcı olarak “ve” bağlacının ve “,” ve “;” gibi bağlama işaretlerinin yerinde ve doğru kullanılabilmesi için belagat semantiğinde cümlelerin sebkimevsul, sebkimefsul ve sebkimürekkep konularına uygun bir içerik; bağlayıcıların açık-örtük, doğrudan-dolaylı bileşenlerinin dağılımına uygun içerim taşıması; tam ve mütemmim cümlelerin, düşünce, duygu ve imgelerin kodifikasyonuna göre dizimlenmiş ve bağlayıcılar vasıtasıyla ayırma (fasıl), bağlama (vasıl) ve hem ayırma ve bağlama (fasıl ve vasıl) yapılarak hükme rabt edilmiş olması gerekir.



### Kaynakça

- Akçataş, A. (2007). Türkiye Türkçesinde Yapı, İşlev Ve Anlam İlişkileri Açısından Cümle Grupları Ve Cümle Türleri Üzerine Bir Deneme. *Belleten* 2007/1, s.7-19.
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dil bilimi)*. İstanbul: Levent Ofset Mat. ve Yayıncılık.
- Araz, M. F. (2016). *Yorum Farklılığına Etkisi Bakımından Kur'an'daki Zamirlerin Mercii (Bakara Suresi Örnekleme)*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Bilgegil, K. (1989). *Edebiyat Bilgi ve Teorileri*. İstanbul: Enderun Kitabevi, 2. baskı.
- Dağ, P & Gümüş, İ. (2018). Delalet ve Gösterge Kavramlarının Belagat-Göstergebilim İlişkisi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 4, 649-659.
- Daşdemir, M. (2014). *Oklama Yöntemiyle Türkçenin Yapısal-İşlevsel Söz Dizimi*. Erzurum: Eser Basım Yayın Dağıtım Matbaacılık.
- Daşkıran, Y. (2018). Arap Dilinde Bağdaşıklık. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. Cilt 18, Sayı 2, 2018 S-399-419.
- Demirci, F. (2017). *Arap Belagatinde Fasl Vasıl Meselesi Ve Kur'an Nazmı Üzerindeki Yansımaları (Ali İmran Suresi Örneğinde)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Durmuş, İ. (2000). *İnşâ Maddesi*. Diyanet İslam Ansiklopedisi, C. 20, s. 334-337.
- Durmuş, İ. (2012). *Fasl Maddesi*. Diyanet İslam Ansiklopedisi, C. 12, s. 206.
- Durmuş, İ. (2012-2). *Vasıl Maddesi*. Diyanet İslam Ansiklopedisi, C. 42, s. 537-539.
- Ertuğrul, O. (2015). Belagatta Meani ilmi. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Nisan-April 2015, S.5, s.155-180.
- Filizok, R. & Akdeniz, S. (2019). Belagat Bilimimizin İçerdiği Teoriler: Güzel Söz Teorisi, <http://www.ege-edebiyat.org/docs/512.pdf> (erişim tarihi. 11.11.2019).
- Gökçe, H. (2006). *Miyarü'l Kelam-Selim Sabit (Metin-İnceleme-Sözlük)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- Güneş, S. (1999). *Anlatım Bilgisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Basımevi, 2. Baskı.
- Hacibekiroğlu, A. (2015). *Arap Dilinde Edatların Metinde Kurduğu Anlamsal İlişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabey, T. & Atalay, M. (2000). *Belagat-ı Osmâniye- Ahmet Cevdet Paşa*. Erzurum
- Karataş, A. (2016). *Raşid'in Külliyyat-ı Kavaidi Lisani Osmani Adh Eserinin Metin Çevirisi Ve İncelemesi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Kerimoğlu, C. (2017). *Kuram ve Uygulamalarla Dil bilim Göstergebilim ve Türkoloji- Genel Dil bilime Giriş*. Ankara: Pegem.
- Kıran, Z. (1999). Sözceleme ve Göstergebilim. *Dil bilim Araştırmaları*, s. 93-99.
- Kızılkaya, Y. (2019). Belagatin Fasl ve Vasıl Konusuna Türkçe Kavramsal Çerçeveden Bir Bakış: Sıralı Bağlı Cümleler. *Tasavvur Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, c. 5, s. 2: 1367-1392.
- Nazima, A. (1329). *Lisân-ı Osmânî İkinci Senesi Sarf ve Nahiv Kısmı*. İstanbul: Tefeyyüz Kütüphanesi.
- Özdoğan, M. A. (2012). Arap Belagatinde Fasl ve Vasıl Olgusu. *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*. C. 19, s 41-74.

- Palmer, F. R. (2001). *Semantik-Yeni Bir Anlambilim Projesi*. Ankara: Kitabiyat.
- Sami, Ş. (1887). *Usûli Tenkit ve Tertip*. İstanbul: Mihran.
- Sevinç, R. (2017). Belâğatta Fasil-Vaslın Genel Kuralları Ve “Vâv”ın Kullanımı. *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl: 21 Sayı: 69, S. 53-88.
- Stebleva, İ. V. (1965). *Poeziya Tyurkov*. Moskova: YI-YIII Vekov.
- Şimşek, Ş. (2018). Arap Gramerinde Terim Sorunu: Cümle-Kelam Örneği. *BÜİFD*, Sayı: 12 | Yıl: 2018/2, s. 273-300.
- Toklu, O. (2007). *Dil bilime Giriş*. Ankara: Akçağ.
- Ülgen, E. (2015). Arap Belağatının Özgünlüğü İle İlgili İddialar Ve Bunların Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C.8, S.41, s. 1386-1393
- Üstünova, K. (1998). *Dede Korkut Destanları Ve Cümleden Büyük Birlikler*. İstanbul: Alfa.
- Üstünova, K. (2001). Cümleden Büyük Birlikler. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*. S.600, s.786-797, Ankara: TDK Yayınları
- Vardar, B. (2002). *Dil bilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Yetiş, K. (1992), *Belagat*. Diyanet İslam Ansiklopedisi C.5, s.384-387.
- Yetiş, K. (1996). Talîmi Edebiyat’ın Retorik Ve Edebiyat Nazariyatı Sahasına Getirdiği Yenilikler. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Xxv+685.
- Yıldız, M. (2012). Modern Dil bilim Ekseninde Klasik Arap Filolojisinde Dilin İşleyişi Sorunu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 32, s. 111-128.
- Yılmaz Orak, K. (2013). *Belagat Geleneğimiz ve Belagat-i Lisân-ı Osmanî*. İstanbul: Kitabevi.

## Kardeş veya yük: mülteci çocuk kahramanların bakış açısıyla kültürlerarası etkileşim

Deniz MELANLIOĞLU<sup>1</sup>

**APA:** Melanhoğlu, D. (2020). Kardeş veya yük: mülteci çocuk kahramanların bakış açısıyla kültürlerarası etkileşim. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 95-115. DOI: 10.29000/rumelide.791102.

### Öz

Savaş, insanlık tarihinin en dramatik deneyimlerinden biri olma özelliğine sahiptir. 2011’de başlayan Suriye iç savaşı sonucu ülkelerini terk etmek durumunda kalan milyonlarca kişi, dünyanın değişik coğrafyalarında farklı milletlere mensup insanları, bu acı tecrübenin bir parçası hâline getirmiştir. Vatanlarını terk etmek durumunda kalan Suriyelilere koşulsuz kucak açan Türkiye Cumhuriyeti, bugün Suriyelilerin %60’ına ev sahipliği yapmaktadır. Her ne kadar yakın coğrafyalara mensup iki millet olma özelliği taşısa da Suriyeliler ile Türk toplumu arasındaki kültür farkı dikkat çekmektedir. Hedef kültür ile kaynak kültür arasındaki farklar, iki toplumun birbirine önyargıyla yaklaşmasına neden olmakta ve toplum düzeninde birtakım aksaklıkların meydana gelmesine yol açmaktadır. Bu olumsuz durumun ortadan kalkması, kültürlerarası etkileşimin gerçekleşmesiyle yakından ilgilidir. Kültürlerarası etkileşim, birinin diğerini/ötekini anlama çabası olarak tanımlanabilir. Kültürlerarası etkileşimin gerçekleşmediği durumlarda ev sahibi toplum, mültecileri taşımak zorunda kaldığı bir “yük” olarak değerlendirmektedir. Önyargıların davranışları gölgelemediği çocukluk döneminde kültürlerarası etkileşime yönelik bir farkındalık toplumda ileriye dönük huzurun tahsisi için oldukça önemli görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında çocukların yaşam gerçeğliğine ilişkin bireysel değerler oluşturmalarında çocuk edebiyatının önemli bir işlevi olduğu bilinmektedir. İfade edilenlerden hareketle çalışmada göç ve mültecilik konulu çocuk kitaplarını, kültürlerarası etkileşim açısından incelemek amaçlanmaktadır. Bunun için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan belgesel tarama kullanılmış, ulaşılan veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. İncelenen kitaplarda kültürlerarası etkileşim unsurlarından günlük yaşam, yaşam koşulları ve kişiler arası iletişime sıklıkla yer verildiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak içerdii zengin kültürlerarası etkileşim malzemesi ile *Savaşı Bitiren Sinek*, *Kayıktaki Çocuk*, *Tarık ve Beyaz Karga*, *Yolculuk*, *Taştan Adımlar Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu* kitaplarının, çocukta kültürlerarası etkileşimi geliştirebileceği ve bu anlamda bir farkındalık kazandıracaağı söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, kültürlerarası etkileşim, çocuk edebiyatı, mülteci, Suriye

## Brother or burden: intercultural interaction from the perspective of refugee child heroes

### Abstract

War has the feature of being one of the most dramatic experiences in the history of humanity. Millions of people who had to leave their countries as a result of the Syrian civil war that started in 2011 have made people from different nations in various regions of the world a part of this bitter experience.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Kırıkkale, Türkiye), denizmelanlioglu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3663-0894 [Makale kayıt tarihi: 08.08.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791102]

The Republic of Turkey, unconditionally embracing the Syrians obliged to leave their country, is now home to the 60% of all Syrian refugees in the region. Although they are two nations belonging to the nearby geographies, the cultural difference between Syrians and Turkish society is remarkable. Differences between target culture and source culture lead the two communities to treat each other with prejudice and cause some problems to arise in social order. The disappearance of this negative situation is closely related to the realization of intercultural interaction. Intercultural interaction can be defined as the effort of the one to understand the other. In cases where intercultural interaction does not take place, the host society considers refugees a “burden” which it has had to undertake. Awareness towards intercultural interaction during childhood, when prejudices do not overshadow behaviors, is regarded as significant for the forward allocation of peace in the society. When considered from this aspect, it is known that children’s literature has an important function for children to create individual values regarding life in reality. Based on all these mentioned, in this study, it is aimed to examine children’s books on immigration and refugee in terms of intercultural interaction. The document review, one of the qualitative research methods, was used and the obtained data was analyzed through descriptive analysis. It has been determined that daily life, living conditions and interpersonal communication, which are of the intercultural interaction elements, are frequently included in the books reviewed. As a result, with the rich intercultural interaction material they contain, it can be said that the *Savaşı Bitiren Sinek*, *Kayıktaki Çocuk*, *Tarık ve Beyaz Karga*, *Yolculuk*, *Taştan Adımlar Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu* books mentioned can improve intercultural interaction in the child and raise awareness in this sense.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, intercultural interaction, children’s literature, refugee, Syria

## 1. Giriş

Ana dilinden başka bir dil öğrenme durumunda kalan kişi, hedef dil ve hedef kültür açısından “yabancı” olarak nitelenmektedir. Peki, gerçekten bu kişi bir yabancı mıdır? Her ne kadar bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde amaç, öğrenciyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde yetkin hâle getirmek olsa da aslında bu amacın içerisinde farklı örtük amaçların da gözetildiği söylenebilir. Bu örtük amaçlardan biri, yabancı olarak nitelenen öğrenciyi, hedef dile eşlik eden kültür unsurları ile tanıştırmak ve kültürel etkileşimin gerçekleşmesini sağlamaktır. Öğrenci, hedef dilde ne kadar yol kat ederse kültürlerarası etkileşimi de o ölçüde sağlamış olacaktır. Bu anlamda dil ve kültür, birbirinden ayrılması mümkün görünmeyen, iç içe geçmiş iki kavram olarak nitelenebilir. Aksan (1995: 65), ifade edilen durumu; bir milletin yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü üzerinde hiçbir bilgi sahibi olunmasa dahi bu dilin söz varlığının derinliğine inerek belirtilen konularda çok değerli bilgiler edinilebilir, diye açıklamaktadır.

Yabancı bir dil öğrenen kişi, hedef dildeki düzeyinin (A1, A2, B1 gibi) çizdiği sınırlar çerçevesinde (söz varlığı, dil yapısı ve dil işlevleri) hedef kültüre yönelik öğrenmeleri de gerçekleştirmektedir. Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için de geçerlidir. Son otuz yıldır çeşitli kurum ve kuruluşların faaliyetleri ile kendi dinamikleri olan bir uzmanlık alanı şeklinde ele alınan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, 2011 yılında Suriye iç savaşının başlaması ile hedef kitesini genişletmiş, üç yaşındaki bir çocuktan yetmiş yaşındaki bir yetişkine kadar geniş bir yaş aralığının temel ihtiyacı hâline dönüşmüştür. Ayrıca Suriyelilerin güvenli topraklar olarak gördükleri Türkiye Cumhuriyeti’ne sığınmaları ile Türkçe, geniş bir mülteci kitlesinin gündelik yaşamlarını devam ettirebilmek için öğrenmek durumunda kaldıkları hedef dil konumuna gelmiştir. Ev sahibi toplum ile mültecilerin bir arada uyum içerisinde

yaşayabilmeleri, en azından hedef dil olarak Türkçenin öğretilmesi için belirli bir süreci zorunlu kılmaktadır.

Ev sahibi toplum ile mültecilerin sağlıklı ilişkiler geliştirmesi, etkileşimde bulunması huzurun tahsisi için büyük önem arz etmektedir. Sürekli artan Suriyeli mülteci nüfusu Türk toplumunu ekonomik, sosyal ve siyasi bakımdan etkilemektedir (Kirişçi, 2014: 12). Orhan ve Gündoğar (2015) da Suriyeliler ile ilgili başta toplumsal huzur olmak üzere eğitim, sağlık gibi pek çok alanda endişelerin söz konusu olduğunu belirtmektedir. Türk toplumu, sürecin başlarında mültecileri “zulümden/savaştan kaçıran mağdur insanlar” olarak tanımlarken zamanla Suriyelilerin sayısındaki kontrolsüz artışın yarattığı kaygı nedeniyle nitelemelerin “Bize yük olan insanlar/bize ileride çok sorun açacak tehlikeli insanlar/bizden oldukça farklı ve bize yabancı insanlar...” gibi ifadelerle dönüştüğü gözlenmektedir (Erdoğan, 2015). Elazığ özelinde yapılan bir araştırmada Türk vatandaşlarının, Suriyeli mültecilerle ortak kullanım alanlarında bir araya gelmek istemedikleri; Suriyelileri Elazığ’a yük olarak gördükleri tespit edilmiştir (Dilaver, 2020: 109). Genç ve Özdemirkıran (2015: 111) da İstanbul'daki Suriyeliler için kabul düzeyinin düşük olduğunu ve mültecilerle ilgili İstanbul halkının “Onlar [Suriyeliler] toplumla uyumsuz. [Suriyelilerin] kontrolsüz davranışları var, hâlâ Suriye'de olduklarını düşünüyorlar.” şeklinde kanılar taşıdıklarını ifade etmektedir. Yapılan araştırma sonuçları hem kaygı düzeyini hem de yaygın ötekileştirmeyi ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2015). Ötekileştirmenin temelinde ise sahip olunan önyargıların varlığı söz konusudur. Allport (1954: 6) önyargıyı; sosyal olarak tanımlanan bir topluluğa veya grubun bir parçası olarak kabul edilen herhangi bir kişiye karşı olumsuz yaklaşım olarak açıklamaktadır. Önyargı, ev sahibi toplumun bireyleri ile mültecilerin etkileşim kurması önündeki en büyük engeldir. Wilson (1996), farklı milletlere mensup insanlar arasındaki önyargıların ancak etkileşimle kırılabileceğini ifade etmektedir.

Mültecilere yönelik olumsuz tutumların eğitimle değişebileceği söylenmektedir (Carvacho ve arkadaşları, 2013). Mültecilerin iyi bir eğitim almaları durumunda ev sahibi toplumun, onlara yönelik olumlu tutum geliştirdikleri yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır (Karkar, 2020: 32). Bu bağlamda Türk toplumu ile mülteciler arasındaki etkileşimin sağlanması ancak sistemli bir eğitim ile mümkün görünmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nde okul çağında 1.082.172 Suriyeli çocuk bulunmaktadır (PIKTES, 2019). Mülteci çocukların eğitime erişebilmeleri, hayatlarını normalleştirmelerine ve geleceğe umutla bakmalarına olanak sunduğu için çok önemli görülmektedir (Beste, 2015). Ayrıca kayıp bir nesli engellemede, bu nesli toplum için faydalı insanlara dönüştürmede eğitimin en önemli değişken olduğu düşünölmektedir (Kirişçi, 2014). Aydın, Gündoğdu ve Akgül'e (2019) göre mülteci çocuklara gerekli eğitim desteği sağlanamazsa en fazla Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapan Türkiye için kayıp bir mülteci neslin tehlike oluşturacağı belirtilmektedir ki Türk toplumunun Suriyeli mültecilerle ilgili kaygılarının temelinde de bu husus yer almaktadır.

Türkiye'de ikamet eden mültecilerin Türkçelerinin yeterli düzeyde olmadığı ve Türkçe öğrenmek için de bir gayret sarf etmediklerini ifade eden görüşler mevcuttur (Emin, 2016). Ancak mültecilerin yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmeleri, kültürel farkındalık geliştirebilmeleri için Türkçe öğrenmeleri büyük önem taşımaktadır (Kanat ve Üstün, 2015). Tümeğ (2018: 25) de yakın coğrafyalarda yaşamalarına rağmen iki toplum arasındaki uyum problemlerinin direnç noktasını kültür farklılıkları oluşturmaktadır. Bu sorunun çözümü mülteciler tarafından Türkçenin, ev sahibi toplumla uyum içerisinde yaşamaya yetecek kadar öğrenilmesinden geçmektedir. Kültürlerarası etkileşim iki toplum arasında ancak bu şekilde teşekköl edecektir.

Kültür, toplumdaki gelenek görenekleri, değer yargılarını, sosyal kurumları, psikolojik süreçleri etkileyen değer ve inanç sistemidir (APA, 2017). Bir toplumun nasıl düşündüğü, hissettiği ve davrandığı hakkında kültürün yol gösterici bir nitelik taşıdığı bilinmektedir (Brown, 1963). Her dilin dünyaya kendi penceresinden bakmasının bir sonucu olarak toplumlar arasında kültürel farklar görülmektedir (Polat ve Dilidüzgün, 2015: 815). Fishman (1980) yabancı dil öğrenimi/öğretiminin kültürler arasında yapılan bir seyahat olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğrenimi, bir anlamda toplumların dünyaya bakış açılarını, düşünme ve değer sistemlerini anlamak için sarf edilen çaba olarak değerlendirilmektedir (Demir ve Açık, 2011: 55). Dolayısıyla ana dilinden başka öğrenilen her dil, öğrenene ayrı bir algılama, yorumlama becerisi ve farklı bir dünya görüşü kazandırmaktadır (Demircan, 2002). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından ele alındığında öğrenci Türkçe öğrenirken sadece hedef dile ilişkin söz varlığı ve yapıları öğrenmekle kalmamakta aynı zamanda Türk kültürünü ve insanını da tanıma fırsatı bulmaktadır. Böylece kaynak ve hedef kültür arasında benzerlik veya farklılıklar odağında bir bağ kurulabilmekte; ev sahibi toplum ile yabancıların birbirini önyargılardan uzak değerlendirmesi ve kabul etmesi sağlanabilmektedir.

Kültürlerarası etkileşim; farkındalıkların farkında olma, farklılıklara saygı gösterme ve empati kurma becerisi (Warwick, 2009); farklı bir kültüre sahip bireylerle onların dillerinde etkili iletişim kurma becerisi (Gökmen, 2005) şekillerinde tanımlanmaktadır. Kültürlerarası etkileşim, öğrencinin kendi kültürüyle hedef kültür arasında bir ilişki kurmasını amaçlamaktadır (Pegrum, 2008: 138). Bu şekilde birinin, diğerini/ötekini anlama çabası sonuç verebilecek ve etkileşim kurulabilecektir.

Kültürlerarası etkileşim; duyarlılık, farkındalık ve beceri olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır (Sercu, 2004). Bu üç boyut arasında kültürel farkındalığın önemli bir yeri vardır. Çünkü hedef dili öğrenebilmek için öğrencinin kaynak kültürle hedef kültür arasında ilişki kurması, benzerlik ve farklılıkları görüp bir farkındalık yaratması gerekmektedir. Dilin öğrenimi için bu aşamanın gerçekleşmesi şarttır. Kültürlerarası etkileşime açık öğrencinin, kendi kültürüne veya başka kültürlerle eleştirel bir gözle bakabileceği; kaynak ve hedef kültüre yönelik bir farkındalık geliştirebileceği dile getirilebilir (Melanlioğlu, 2013: 131)

Günlük hayatta, farklı kültürden bir insanın davranışı, tutumu, inançları hatta görünüşü anlaşılabilir bulduğunda sıklıkla “tuhaf, komik, iğrenç” gibi sıfatlar kullanılmaktadır (Uluç, 2003). Bu durum, kültürel önyargılar olarak ele alınmakta ve kültürlerarası etkileşimde karşılaşılan en güçlü engel olarak değerlendirilmektedir (Jayaswal, 2009: 12). İfade edilen bu olumsuz durum öğrencinin dil öğrenme sürecinin de sekteye uğramasına neden olmaktadır. Yabancı dil öğretim sürecinde öğrenciye engel oluşturacak kültürel hususların önüne geçmek için dil öğretiminin standartlarını belirleyen Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde kültürlerarası etkileşimin dikkate alındığı ve hedef dile yönelik öğrenciye fark ettirilmesi gereken öğelerin “sosyokültürel bilgiler” başlığı altında verildiği görülmektedir (TELC, 2013):

**Tablo 1.** Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde belirtilen sosyokültürel bilgiler

Kodu	Sosyokültürel Bilgi	İçeriği
1	<i>Günlük yaşam</i>	Yiyecek içecek, yemek zamanları, masa adabı, resmî tatiller, çalışma saatleri, boş zaman etkinlikleri...
2	<i>Yaşam koşulları</i>	Ev şartları, refah durumları...

3	<i>Kişiler arası ilişkiler</i>	Kadın-erkek ilişkileri, aile yapıları ve ilişkileri, iş ortamındaki ilişkiler...
4	<i>Değerler, inançlar ve davranışlar</i>	Bölgesel kültürler, gelenek ve sosyal değişim, tarih, özellikle sembol olmuş tarihi kişilikler ve olaylar, yabancı ülkeler, halklar, ülkeler, politika, sanat, din, mizah...
5	<i>Vücut dili, sosyal gelenekler</i>	Misafirperverlikle ilgili olarak dakiklik, hediyeler, kalış uzunluğu, ayrılış...
6	<i>Ritüeller</i>	Doğum, evlilik, ölüm, kutlamalar, festivaller, danslar...

Tablo 1’de görüldüğu gibi çerçeve metinde altı ana maddede sıralanan ve örneklenen sosyokültürel bilgiler; ürünler (müzik, edebiyat gibi), fikirler (inançlar, değerler gibi) ile tutum ve davranışlar (alışkanlıklar, yiyecek-içecekler, kıyafetler, boş zaman etkinlikleri gibi) şeklinde kümelenen kültür öğelerini kapsamaktadır. Bu tasnif, Barry ve Stempleski’nin (2013) ifade ettiği kültürlerarası etkileşim unsurlarıyla da örtüşmektedir.

Kültürlerarası etkileşimin gelişimi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen her yaş grubundan hedef kitle için önem arz etmektedir. Ancak geçici koruma altında olan veya sürekli Türkiye’de ikamet eden mülteciler özelinde ev sahibi toplumla uyum içerisinde yaşama açısından kültürlerarası etkileşimin daha önemli bir değerken olduğunu söylemek mümkündür. Yetişkin öğrenciler için Türkçe öğrenmeye karşı bir dirençle karşılaşıldığı bilinmektedir, bu direnç hâliyle kültürlerarası etkileşime de yansımaktadır. Dolayısıyla çocuk öğrencilerin Türkçeyi öğrenme hızları da göz önüne alındığında bu sürecin daha işlevsel gerçekteğini söylemek mümkündür. Bu durumu bir avantaja çevirmek sistemli bir dil eğitimini gerekli kılmaktadır. Mülteci çocuklar, Türk millî eğitimine entegre çalışmaları kapsamında ev sahibi akranları ile aynı sınıflarda eğitim öğretimlerine devam etmektedirler. Mülteci çocuklar, Türkçeye olan hâkimiyetleri ölçüsünde diğer derslerde akademik başarı gösterebilmektedir. Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarının, hedef dildeki seviyeleriyle doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Aydın ve Kaya (2017) Türkçe seviyesi yeterli olmayan öğrencilerin derslerinde başarı düzeylerinin düşük, Türkçesi yeterli olanların ise daha başarılı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu anlamda mülteci çocukların baş etme durumunda oldukları en büyük problemin diğer sorunlara da kaynaklık etmesi bakımından hedef dil Türkçeyi öğrenememe olduğu vurgulanmaktadır (Çelik, 2020).

Bugün Suriyeli mülteciler özelinde okullaşma oranı; okul öncesinde %27, ilkokulda %93, ortaokulda %70, lisede %33 ‘tür (PIKTES, 2019). Lisede okullaşma oranının düşük olması mültecilerin liseye ya hiç başlanmaması ya da liseyi terk etmesi ile ilişkilendirilmektedir. Akademik yeteneklerine ilişkin algılar, istenilen düzeyde hazır bulunuluğu sahip olmama, gelecek beklentileri, hedef dili öğrenememe, kültürel farklılıklar, ev sahibi topluma mensup akranları tarafından reddedilme, ailenin sosyoekonomik durumu gibi nedenler mülteci çocukların okuldan ayrılma gerekçeleri olarak gösterilmektedir (Tarman ve Gürel, 2017; Aydın ve Kaya, 2017). Ev sahibi akranlarını anlamama, öğretmenlerinin söylediklerini kendi kültürlerindeki deneyimlerle eşleştirememe, farklı bir kültüre mensup olma vb. etmenler, mülteci çocukların içe kapanmalarına yol açmakta, bu kendini geri çekmenin akademik başarı üzerinde de olumsuz bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmektedir (Ceyhan ve Koçbaş, 2011).

Öğretmenlerin sadece ana dili Türkçe eğitimi üzerine bir formasyona sahip olması, uygun yöntem ve teknik belirlemede yetersiz kalması, çokkültürlü sınıf ortamına alışık olmayan öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlayamaması, mültecilerin ev sahibi toplumdaki akranları ile etkileşimlerini sağlama noktasında gerekli desteği verememesi, öğretim programlarının çokkültürlü bir yapıya uygun hazırlanmaması, ders materyallerinin mülteci çocuklara uygun olmaması gibi pek çok etmen

kültürlerarası etkileşim sürecini sekteye uğratmaktadır. Somuncuoğlu'na (2019) göre zorluklarla yüzleşmek için öğretmenler kendi çözüm stratejilerini bulmaya çalışmakta ancak kendilerini çaresiz ve bunalmış hissetmektedirler. Corona ve arkadaşları (2017) bu durağan sorunun çözümünde öğretmenlerin mülteci çocuklara yönelik tutumlarıyla yüzleşmeleri ve sınıflarını, çokkültürlü eğitime uygun şekilde düzenlemeleri gerektiğini dile getirmektedir.

Kültürlerarası etkileşimin gerçekleşmesini yavaşlatan veya gerçekleşmesine engel olan sorunlar dikkate alındığında konunun sadece sınıf içi etkinliklerle veya ders kitabı ile sınırlanamayacak kadar hayati bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim öğretim kurumlarında ortaya çıkan hedef kültür ile kaynak kültür arasındaki farklılıklar, sadece mülteci çocuklarda değil, akranları ve öğretmenleri üzerinde de baskı oluşturmaktadır. Birinin, diğerini anlayabilmesi için karşılıklı empatinin gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunun için edebiyatın özellikle, hedef kitlenin özellikleri dikkate alındığında, çocuk edebiyatının etkileşimi sağlama aracı olarak kullanılabilmesi düşünülmektedir (Melanhoğlu, 2020). Korkmaz (2017), savaşı yaşamış, üstüne mülteciliği deneyimlemiş kişilere yönelik farkındalık oluşturmanın en etkili yolunun edebî eserler olduğunu vurgulamaktadır.

Her insanın kendine özgü benzersiz bir hikâyesi vardır ve günümüzde karşı karşıya kalınan en büyük tehdit, bu hikâyeyi öğrenmeye başka bir ifadeyle yabancıyı tanımaya karşı gösterilen dirençtir (Mrekajova, 2018: 62). Bu direncin kırılmasında, akranların kültürlerarası etkileşimi sağlamasında çocuk edebiyatı önemli bir işlev üstlenmektedir. Son yıllarda çocuk edebiyatı alanında verilen eserlerde göç, göçmenlik, mültecilik konularının ön plana çıkması da bu durumun önemli göstergelerinden biridir. Çocukların; önyargıların yerine empati duygusunu yerleştirmelerini ve kültürlerarası etkileşim kurmalarını sağlamak; bunu örtük iletiler kullanarak gerçekleştirmek ancak çocuk edebiyatının sunduğu imkânlar neticesinde yapılabilir. Mülteci bir çocuk, bu tür kitaplar sayesinde yaşadıklarının ve hissettiklerinin dünyadaki herhangi bir çocuk için de geçerli olabileceğini özümserken yeni olarak nitelenen içinde bulunduğu topluma yönelik de farkındalık geliştirebilecektir. Ev sahibi toplumun üyesi olan akranları da onu, “yabancı, öteki” gibi sıfatlarla nitelemektense misafir olanla etkileşim kurabilecek, onun farklılıklarına saygı gösterebilecektir. Bulut (2018), kitaplarda bu tür konuların ele alınmasının hem mülteci çocuklar hem de ev sahibi akranlarının içinde bulunulan koşulları anlamlandırması adına gerekli olduğunu savunmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmada çocuk edebiyatında göç ve mültecilik konularını işleyen eserleri kültürlerarası etkileşim bağlamında incelemek amaçlanmaktadır.

## 2. Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan belgesel taramadan faydalanılmıştır. Var olan kayıt ve belgelerin incelenmesine dayanan belgesel tarama, doğrudan görüşme ve gözlem imkânı bulunmayan durumlarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224; Karasar, 2006: 183). Bu araştırmada belgesel tarama yöntemi; çalışma kümesinde yer alan kitapları, çocuklarda kültürlerarası etkileşim geliştirme bağlamında incelemek, verileri ayrıntılı ve bütüncül olarak çözümlenmek amacıyla benimsenmiştir.

## 3. Çalışma kümesi

Araştırmanın çalışma kümesinin belirlenmesinde ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Bu anlamda göç ve mültecilik konulu çocuk edebiyatı kitapları, araştırmanın çalışma kümesini oluşturmaktadır. Ayrıca araştırma kapsamındaki kitapların belirlenmesinde çocuk edebiyatı çalışan üç alan uzmanının görüşüne



başvurulmuştur. Kitapların hedef kitlesi çocuklar olmakla birlikte incelenen kitaplar için yaş düzeyi belirtilmemiştir. Ele alınan kitapların her yaş düzeyinden çocuk ve yetişkinin bir farkındalık oluşturma adına okuması gerektiği düşünülmektedir. Buna göre çalışmada kullanılan kitaplar Tablo 2’de verilmektedir.

**Tablo 2.** Araştırmaya veri sağlayan kitaplara ilişkin bilgiler

Kitabın kodu	Kitabın adı	Kitabın görseli	Kitabın yazarı	Yayınevi
SBS	Savaşı Bitiren Sinek		Bryndis Björgvinsdóttir	Can Çocuk Yayınları
KÇ	Kayıktaki Çocuk		Sevde T. Okçu Maya Mizuno VonneHemels Golden Sweet	Timaş Çocuk
TBK	Tarık ve Beyaz Karga		Kutup Yıldızı Kolektifi	Sarıgaga
Y	Yolculuk		Francesca Sanna	Taze Kitap
TA	Taşın Adımlar Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu		Margriet Ruurs Nizar Ali Badr	Nesin Yayınevi

Tablo 2’de çalışma kümesini oluşturan kitaplar; kapak görselleri, yazarları ve yayınevi bilgileri ile birlikte verilmiştir. *Savaşı Bitiren Sinek*’te Kolkex, Sinek ve Hermann Şeker adlı karasineklerin yolculukları sırasında konakladıkları ülkede başlayan savaşın bitmesi için kendilerince verdikleri mücadele anlatılmaktadır. *Kayıktaki Çocuk* adlı kitapta Suriyeli Ahmet’in güvenli bir yuva arayışı için küçük kayığıyla çıktığı yolculukta Suudi Arabistan, Türkiye, Hollanda, Almanya, Kanada, ABD, Kosta Rika, Japonya gibi ülkelerde başından geçen maceralar konu edilmektedir. *Tarık ve Beyaz Karga*’da

Tarık ve ailesinin yaşadıkları adayı terk etmek zorunda kalmaları ve yeni bir ada arayışında neler yaşadıkları anlatılmaktadır. *Yolculuk*, ailesiyle birlikte ülkesini terk etmek zorunda kalan küçük kız çocuğunun sınırlar arasında geçen uzun yolculuğunu konu ederken *Taştan Adımlar Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu* ise Rama'nın Suriye'de annesi, babası, küçük kardeşi Sami ve büyükbabası Jedo ile yaşadığı mutlu hayatının savaşa nasıl değiştiğini okura sunmaktadır.

#### 4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde betimsel çözümlenmeden yararlanılmıştır. Çalışma kümesinde belirtilen göç ve mültecilik konulu çocuk kitapları, kültürlerarası etkileşim bağlamında çözümlenmiştir. Bu çözümlenmede Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin (TELC, 2013) ifade ettiği sosyokültürel bilgiler esas alınmıştır (bkz. Tablo 1). Tablo 1'de belirtilen kategorilere göre incelenen kitaplardaki ifadeler belirlenmiş ve fişlenmiştir. Kitaplarda saptanan kültürlerarası etkileşime ilişkin ifadelerin sayısı çıkartılmış ve saptanan kültürlerarası etkileşime yönelik eserlerden alıntı yapılarak örnekler sunulmuştur. Böylece betimsel çözümlenmenin ruhuna uygun olarak elde edilen veriler daha önceden belirlenen kategorilere göre yorumlanmış ve ulaşılan bulguları yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma kümesindeki kitaplar, araştırmacı dışında yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan iki uzman tarafından okunmuş ve kitaplarda geçen kültürlerarası etkileşime yönelik ifadeler onlar tarafından da belirlenip işaretlenmiştir. Sonrasında araştırmacı ve alan uzmanları bir araya gelmiş, tespit edilen ifadeler gözden geçirilmiş, farklı tespitlere yönelik ilgili bölümler yeniden değerlendirilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği bu şekilde sağlanmaya çalışılmıştır.

#### 5. Bulgular

Göç ve mültecilik konulu *Savaşı Bitiren Sinek*, *Kayıktaki Çocuk*, *Tarık ve Beyaz Karga*, *Yolculuk* ile *Taştan Adımlar Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu* adlı çocuk kitapları, kültürlerarası etkileşim açısından incelenmiş, eserlerde geçen kültürlerarası etkileşim kategorileri, alıntı cümlelerle örneklenmiş, hangi kitapta hangi kültürlerarası etkileşim boyutunun yer aldığı, hangisinin/hangilerinin öncelendiği saptanmıştır. Tablo 3'te çocuk kitaplarının içerdikleri kültürlerarası etkileşim öğeleri kodlarıyla birlikte gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Çocuk kitapları ve kültürlerarası etkileşim kodları

Kitabın kodu	Kitabın adı	Kültürlerarası etkileşim kodu	Kazandıracığı kültürlerarası etkileşim öğesi
SBS	Savaşı Bitiren Sinek	1.	Günlük yaşam
		2.	Yaşam koşulları
		3.	Kişiler arası ilişkiler
		4.	Değerler, inançlar ve davranışlar
		5.	Vücut dili, sosyal gelenekler
		6.	Ritüeller
KÇ	Kayıktaki Çocuk	1.	Günlük yaşam
		2.	Yaşam koşulları
		3.	Kişiler arası ilişkiler
		4.	Değerler, inançlar ve davranışlar

TBK	Tarık ve Beyaz Karga	1.	Günlük yaşam
		2.	Yaşam koşulları
		3.	Kişiler arası ilişkiler
		4.	Değerler, inançlar ve davranışlar
		5.	Vücut dili, sosyal gelenekler
Y	Yolculuk	1.	Günlük yaşam
		2.	Yaşam koşulları
		3.	Kişiler arası ilişkiler
		4.	Değerler, inançlar ve davranışlar
TA	Taştan Adımlar Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu	1.	Günlük yaşam
		2.	Yaşam koşulları
		3.	Kişiler arası ilişkiler
		4.	Değerler, inançlar ve davranışlar
		5.	Vücut dili, sosyal gelenekler
		6.	Ritüeller

Tablo 3 incelendiğinde Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin (TELC, 2013) sosyokültürel bilgiler başlığı altında yer alan kültürlerarası etkileşim unsurlarının tamamının *Savaşı Bitiren Sinek* ve *Taştan Adımlar Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu* kitaplarında karşılandığı görülmektedir. *Kayıktaki Çocuk*, *Tarık ve Beyaz Karga* ile *Yolculuk* adlı yapıtlarda ise "ritüeller" boyutunun bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca "vücut dili, sosyal gelenekler"e ilişkin ifadelere *Kayıktaki Çocuk* ve *Yolculuk*'ta rastlanmamaktadır. Kültürlerarası etkileşim ögelerinin çalışma kümesinde yer alan eserlerde ne oranda geçtiği de çalışma kapsamında irdelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 4'te belirtilmiştir.

**Tablo 4.** Kültürlerarası etkileşim boyutlarının kitaplarda geçme sıklığı

Kitap kodu	Kültürlerarası Etkileşim Boyutu					
	Günlük yaşam	Yaşam koşulları	Kişiler arası ilişkiler	Değerler, inançlar ve davranışlar	Vücut dili, sosyal gelenekler	Ritüeller
SBS	8	6	2	11	1	2
KÇ	2	1	4	13	-	-
TBK	1	1	4	3	1	-
Y	1	1	1	4	-	-
TA	2	6	2	3	1	1
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>36</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

Tablo 4'e bakıldığında kitaplarda geçme sıklığı bakımından değerler, inançlar ve davranışlar boyutunun ön plana çıktığı görülmektedir. *Kayıktaki Çocuk*, bu boyuta en fazla yer veren yapıt olma niteliğine sahiptir (13). *Savaşı Bitiren Sinek*'te kültürlerarası etkileşimin bu yönüne vurgu yapan 11 ifade bulunurken değerler, inançlar ve davranışları yansıtan *Yolculuk*'ta 4, *Tarık ve Beyaz Karga* ile *Taştan Adımlar Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu* adlı kitaplarda ise 3 ifadenin yer aldığı görülmektedir. Yaşam koşullarının sunulma sıklığı incelendiğinde *Savaşı Bitiren Sinek* ve *Taştan Adımlar Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu*'nda ifade oranlarının eşit olduğu görülmektedir. Diğer eserlerde yaşam koşullarıyla ilgili ifade

sayısı ise 1 ile sınırlıdır. Günlük yaşam koşullarının bir kültürel etkileşim aracı olarak en çok *Savaşı Bitiren Sinek*'te belirtildiği gözlemlenmektedir. Diğer dört kitapta bu boyutun vurgulandığını söylemek pek mümkün değildir. Kültürlerarası etkileşimin önemli bir unsuru olan kişiler arası iletişimin ele alınan kitaplardaki dağılımının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Buna göre *Kayıktaki Çocuk* ile *Tarık ve Beyaz Karga*'da 4, *Savaşı Bitiren Sinek* ve *Taştan Adımlar Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu*'nda 2, *Yolculuk* adlı kitapta ise 1 kişiler arası iletişimi örnekleyen ifadeye rastlanmıştır. Vücut dili, sosyal gelenekler ile ritüeller boyutuna çalışma kümesindeki eserlerde yer verilme oranının oldukça düşük olduğu söylenebilir. Vücut dili, sosyal gelenekler boyutuna ilişkin ifadeler, 3 kitapta geçerken ritüeller ise 2 kitapta örneklenmektedir.

Kültürlerarası etkileşimin ilk bileşeni günlük yaşamdır. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (TELC, 2013) günlük yaşamın içeriği; yiyecek içecek, yemek zamanları, masa adabı, resmî tatiller, çalışma saatleri, boş zaman etkinlikleri ile örneklendirilmektedir. İncelenen kitaplarda günlük hayatta düzenin sağlanması için uyulması gereken kurallar, yiyecek ve içecek ürünleri, meslek seçimi ve boş zaman aktivitesi ile günlük yaşama dair kültürel öğelerin verilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Yaşam koşulları (ev şartları, refah durumları gibi) kültürlerarası etkileşimin ikinci boyutunu oluşturmaktadır. Çalışma kümesinde bulunan kitaplarda yaşam koşulları; şehir, mekân, kıyafet, dil ve alfabe kullanımı, mevsim, savaş gibi hususlara değinilerek verilmektedir.

Kadın-erkek ilişkileri, aile yapıları ve ilişkileri, iş ortamındaki ilişkiler gibi alt öğeler kişiler arası ilişkileri farklı açılardan ele almaktadır (TELC, 2013). Toplumdan topluma farklılık arz eden insan ilişkileri, kültürlerarası etkileşim unsurlarından birine dönüşmektedir. Ele alınan kitaplarda kişiler arası iletişim; aile, arkadaşlık, komşuluk, günlük hayatta karşılaşılan insanlar ekseninde sunulmaktadır.

Değerler, inançlar ve davranışların bölgesel kültürler, gelenek ve sosyal değişim, tarih, özellikle sembol olmuş tarihi kişilikler ve olaylar, yabancı ülkeler, halklar, ülkeler, politika, sanat, din, mizah gibi unsurlardan oluştuğu ifade edilmektedir (TELC, 2013). Ad koyma geleneği, savaş ve barış kavramları üzerinden politik söylemler, mülteci olma durumu, ülke betimlemeleri, sanat, geleneksel anlatılar üzerinden değerler, inançlar ve davranışların örneklendiği görülmektedir. Özellikle *Kayıktaki Çocuk* örneğinde değerler, inançlar ve davranışlar; önyargı ve ötekileştirme üzerinden verilmekte, çocuk okurda olumsuz durumdan hareketle olumlu tutum geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Vücut dili, sosyal gelenekler genel itibarıyla misafirperverlik ve bununla ilintili kavramları ifade etmektedir (TELC, 2013). Kitaplarda güler yüzlü, nazik, misafirperver insanlar aracılığıyla bu kültürlerarası etkileşim unsurunun verildiği anlaşılmaktadır.

Ritüeller, bir toplumu diğerinden ayıran normlar olarak değerlendirilebilir. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde ritüel olarak adlandırılan öğeler; doğum, evlilik, ölüm, kutlamalar, festivaller, danslar olarak çeşitlendirilmektedir (TELC, 2013). İncelenen kitaplarda ritüeller, dinî unsurlar üzerinden belirtilmektedir.

Günlük yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inançlar ve davranışlar, vücut dili, sosyal gelenekler, ritüeller çerçevesinde belirtilen hususlar, incelenen kitaplardan alınan örnek ifadeler ile Tablo 5'te sunulmaktadır.

**Tablo 5.** Tespit edilen kültürlerarası etkileşime ilişkin kitaplardan alıntı yapılan ifadeler

<b>Kitap ve Kültürlerarası Etkileşim Kodu</b>	<b>Örnek ifadeler</b>
SBS.1	<p>Kolkex'in daha önce de gördüğü, evin insanlarıyla birlikte seyrettikleri Avusturalya dizisi biter bitmez yayına giren reklam şimdi de Alışveriş Kanalı'nda yayınlanıyordu. (s. 14)</p> <p>Sinekler bir grup insanı takip ederek içeri girdi, onları taklit etmeye çalışıyorlardı. Kuyrukta beklediler, metal detektörlerinden ve taşıma bantlarından geçtiler. Pasaport ve güvenlik kontrollerini de başarıyla atlatıp bir bekleme odasından geçince vardıkları upuzun koridor onları o zamana dek gördükleri en büyük salona götürdü. ... İçinde lokantalar, mağazalar ve içleri yağlı yiyecek artıklarıyla dolu düzinelerce çöp kutusu vardı. (s. 27)</p> <p>Sonunda dört ya da beş rakamla ve Assambad adıyla işaretlenmiş kapının önünde kuyruğa girmiş insanlar gördüler. Kuyruğun üzerinde ilerlediler, üşümüş bir parmağa konarak elektrikli süpürge gibi uğultulu gürültülü bir silindire girdiler. Kolkex'e göre uçak buydu, sinekler dayanıklı görünen bir kapıya kondular, kapının üzerinde şunlar yazılıydı: <i>Acil çıkış. Sadece acil durumlarda kullanınız.</i> (s. 29)</p> <p>Sinekler merakla şehrin merkezine doğru yol alıyordu. Orası, vadinin aşağısı insan, beyaz tavuk; burnu uzun, kuyruğu düz, çelimsiz, başıboş köpek kaynıyordu. İnsanlar koca koca yığınardan meyve ve sebze topluyordu. Tartılarda pirinç, tereyağı ve yahni tartıyor, toprak kapları kasaya doğru elden ele uzatıyorlardı. Bazı tezgâhlarda kavrulmuş yerfıstığı, hurma, zeytin, gazete, taze sıkılmış portakal suyu, CD, mücevher ve hatta halı bile satılıyor. Kimi tezgâhlarda büyüleyici bir müzik sesi yükseliyor, gürültünün çoğusa insanlardan geliyordu. Birbirlerine seslenip, bağırıp çağırarak gevezelik etmekteydiler. Daha kalabalık bir insan grubunun olduğu bir diğer köşeden horoz ötüşleri, gıcırtilar ve makine gürültüleri yükseliyordu. Yola, kaldırımlara ya da tamirden geçmiş bisikletlerinin üzerine oturmuş insanlar sepet örüyor ya da ayakkabı boyuyordu. (s. 34-35)</p> <p>"Portakal sosu!" diye haykırdı Fito. Bir bacağına lekeye daldırdı. "Leziz mi leziz. Pamuk gibi, yumuşacık." (s. 39)</p> <p>Sinekler çoktan hazır, pazara döndüklerinde Fito, onlara lezzetli şeftaliler ve sulu karpuzlarla dolup taşan tezgâhları gösterdi. (s. 46)</p> <p>Keşişlerin yiyecek ve içeceklerini sakladıkları salonda küçük bir çay sehпасının üzerinde duruyorlardı, metal tepside kara ekmek ve cam bir bardakta dinlendirici çay vardı. Kolkex ekmeği erken Hermann Şeker yanında kıpır kıpırdı. Karnı ağrıyordu ve kara ekmekle rahatlatıcı çayın karasineklerin hem fiziksel hem de ruhsal sağlığına iyi gelip gelmediğine dair endişeleri vardı. Bütün vücudu bir parçacık kesme şeker ya da birazcık yağlı sos için yalvarıyordu sanki. (s. 58)</p> <p>Sineklerin iştahı büsbütün kaçmıştı. Daha fazla okunmuş ekmeği, bitki çayını mideleri almıyordu. (s. 59)</p>
SBS.2	<p>Sonunda havaalanı önlerinde belirdi, büyük bir disko topunu andırıyordu. Sinekler daha önce hiç böyle bir şey görmemişti. Terminal çelik ve camdan yapılmış, parlak canlı ışıklarla aydınlatılmıştı. Işıklar öyle parlaktı ki binadan dışarı taşıyor, asfalt pistin etrafındaki çalılıkların ve onları çevreleyen karanlığın üzerine buz tabakası gibi çöküyordu. (s. 27)</p> <p>Saçlardan, şapkalara, kasketlere, atkılara, sarıklara sıçradılar ve sonunda kapıya ulaştılar. Güneş öyle patlattı ki simsiyah gövdeleri bal gibi ışıldıyordu. Dışarıya çıktıklarında sineklerin ilk gördükleri güneşten kavrulmuş yollar, tepeler ve dağlar oldu. Gözlerini kısarak etrafa bakınca insanların güneş gözlüğü taktıklarını ya da neredeyse ayakuçlarına kadar uzanan upuzun başlıklar giydiklerini gördüler. (s. 33)</p> <p>Her kanat çırpışlarında etraftaki yerleşim daha da yoğunlaşıyordu. Her yerde evler vardı, çoğu küçüktü, en fazla tek odalı olabiliyordu. Kutu gibiydi evler, şehirdeki diğer her şey gibi bakır rengi görünüyorlardı. En fazla iki ya da üç küçük, pervasız ve aynı yöne bakan pencereleri vardı. Sinekler tek bir pencereyi bile atlamadan sırayla bir içeriye bir dışarıya uçmayı hayal etti sanki bu küçük evler ipe dizilmiş kilden boncuklardı. Evlerin teraslarına bakınca insanları gördüler. İnsanlar dokuma güneşliklerin ya da sacdan tozlu çardakların altında saksıdaki bitkilerini suluyor, sere serpe oturuyor ya da fincanlarındaki çayı yudumluyordu. (s. 34)</p> <p>Fito'nun lokantası tek pencereli sarı bir binanın içindeydi. ... "Orada lokantamın adı yazıyor." dedi Fito tabelayı işaret ederek. Üç sinek de tabelaya baktılar ama harflerin yerine su sevimli deseni gördüler: كباب</p>

Fito, misafir sineklerin şaşkın bakışlarını görünce ekledi: “Tabeladaki kırmızıçizgiler harf. Sizin harflerinizden farklı ama onlar da harf işte. Benim harflerim. Tabelada “Kebab” yazıyor. Evimin adı bu” “Yaaa” dedi sinekler, Fito’nun desene benzeyen harfleri kolayca okuyuvermesinden çok etkilenmişlerdi. “Bizim kullandığımız harfleri de okuyabiliyor musun peki?” diye sordular. “Şu bildiğimiz harfleri yani?” “Öğrenmeye çalıştım.” dedi Fito. “Ama benim harflerim kadar bilindik değiller. Buralarda bilinen harfler benimkilerdir.” “Çok güzeller.” dedi Sinek. (s. 37-38)

Fito, şehri çevreleyen dağları işaret etti. “Tepeleri karla kaplıdır.” deyince sinekler yer yer kar öbekleriyle kaplanmış tepeye doğru baktılar. “Bazen dağlara kar yağar bu yüzden kar nasıl bir şeydir biliyorum. Beyazdır, lokantanın peçeteleri gibi. Yine de Assambad’da hiç kimsenin kara dokunmuş olduğunu sanmıyorum çünkü vadide hiç kar yağmaz. Yağdığını hiç görmedim.” (s. 44)

Sonunda tepenin zirvesine vardıklarında büyük bir ev gördüler. Kolkex, buranın manastır olabileceğini söyledi çünkü kırmızı, kahverengi ve altın sarısı tonlarıyla adeta etrafı ısıtıyordu. Duvarlar, üzerine bazı işaretlerin işlendiği büyük ahşap panolarla süslenmişti, saçaklara koyu kırmızı fenerler asılmıştı. Manastırla etrafındaki ağaçların arasına gerilen tellerde mendil büyüklüğünde çeşit çeşit üçgen bayraklar asılıydı; sarı, yeşil, kırmızı, mavi ve beyaz renklerdeydiler. Manastırın arka tarafındaysa dağlar yükseliyordu. (s. 55-56)

SBS.3

Satıcı, işlerin çığırından çıktığını fark edince “Gazeteleri ıslatmayalım lütfen!” diye bağırdı. Bütün gazeteler yollara saçılıp sırlıklam olmuştu ya da sayfa sayfa dağılmıştı. “Bana bakın!” diye bağırdı boş yere, “Bu yaptığımız hiç doğru değil, herkes aldığı gazetenin parasını ödesin canım!” Ama ne fayda! O sabah, herkes çıldırmış gibi gazetelere saldırıyor, kimse satıcının sızlanmalarına kulak asmıyordu. (s. 8)

Yolcu, karasineğin varlığından öyle hoşnutsuzdu ki Hermann arkasını döner dönmez elini havaya kaldırdı ve ona bir tokat savurdu. Hermann kendisine doğru yaklaşan eli gördüğünde hızla yana çekildi. ... Diğer yandan kadın kafasının tepesine yediği şaplağın acısıyla inlemişti. “Kusura bakmayın.” dedi yan koltuktaki ne yaptığının farkına varınca. “Size vurmak istememiştim. Aslında başka bir şeye nişan almıştım ama o kaçıp gidince yanlışlıkla size vurdum.” Kadın kaşlarını çatarak adama baktı, bir yandan da kafasını ovuşturuyordu. Adamın biraz acayip olduğunu düşündü. “Kime nişan almıştınız, peki?” diye sordu sinirli sinirli. “Sineğe” diye açıkladı adam sanki dünyanın en olağan şeyymiş gibi. “Ben sinek minek görmedim.” diye lafa karıştı bir diğer yolcu. (s. 51)

SBS.4	<p>Kolkex, “İnsanların aklına bize şöyle doğru dürüst isimler vermek hiç gelmiyor. Bütün hayatımı burada birlikte yaşadığımız insanlarla televizyon seyrederek geçirdim, yine de bana sinekten başka bir şey demediler!” “Bu o kadar kötü bir şey değil!” dedi Sinek, çoğu sineğin gerçek bir ada sahip olmak istediğini bildiği hâlde. Aslında sineklerin de birer adı vardı, tıpkı insanlar gibi. Bazı karasineklerin Muska, Figaro, Kukuroo gibi geleneksel adları vardı. Bazılarının adlarıysa daha az rastlanan türden, modern adlardı; Bingo, BaileysSigh gibi. Sinekler genellikle doğum yerlerine göre adlandırıldı. Örneğin Hermann’ın annesine Üst Mutfak Dolabının Kakaosu adı verilmişti, Kolkex’in büyük büyükbabası ise melodik vızıltısıyla Karabiber Değirmeni Gıcirtısı’ydı. Sinek adları böyledir, öyle o kadar basit ve önemsiz değillerdir. (s. 16)</p> <p>Nepalli keşişler asla bir sineği incitmez! (s. 21)</p> <p>“E, bu harika bir haber!” dedi ve sonra dünya haritasını düşündü. Nepal’i hatırlıyordu tabii ama orada böylesine tatlı insanların yaşadığını aklından bile geçirmemişti. (s. 22)</p> <p>Şehrin ortasından geçen ve şehri ikiye bölen nehri de gösterdi, bu nehrin bir yanına Assam diğer yanına Bad deniyor. (s. 43)</p> <p>Çitin ardı otobüs kaynıyordu. Gerçekten de bir krepin katları gibi üst üste yığılmışlardı, neredeyse bir otobüs üstüne başka bir otobüs sonra bir otobüs daha! “Bir otobüs dağı!” diye iç çekti sinekler. ... Yakından bakınca otobüsün eskiden beyaz ve çini mavisi renklerde olduğu anlaşılıyordu. Ama şimdiki rengi açık mavi ve donuk bir sarıya dönmüştü, parçaları da paslanmıştı. ... “Savaş başladığında insanlar ulaşım için otobüsleri kullanmaktan vazgeçtiler, burada çürümeye bıraktılar onları.” “Hangi akla hizmet?” diye sordu sinekler. “Savaşta kullanabilecekleri parçaları otobüslerden söküp almanın daha iyi olduğunu düşündüler. Bütün metal parçalarını, motorları ve mazotları aldılar. Sonra lastikleri söküp kalanını buraya atıverdiler. Otobüs yığınına.” (s. 45)</p> <p>Nihayet görevlerini başarıyla tamamlamışlardı, tabelayı okudular: <i>Nepal’e Hoş Geldiniz.</i> (s. 54)</p> <p>Her şeyden önemlisi, manastırda sadece keyifli günler geçirmekle kalmamış aynı zamanda bir hayat dersi öğrenmişlerdi. Keşişler, insanlarla karasineklerin barış içinde yaşayabileceğini göstermişlerdi onlara, aynı barışı Assambad’da sağlayabilmeyi düşündüler. (s. 59-60)</p> <p>“Evet ama önce savaşın bitmesi gerek.” dedi Kolkex. “Bad’in generali insanları rehin tutuyor. Kimse onun ne zaman yeniden harekete geçeceğini bilmiyor.” “Öyleyse onu durdurmalıyız.” dedi Sinek iç çekerek. (s. 60)</p> <p>Sinekler dizlerini büktüler tam yola çıkmaya hazırlandıkları sırada korkunç bir gürültüyle sıçradılar. ... “ASSAM’I TAMAMEN YOK EDİN!” ... “Arkadaşlar!” dedi Hermann Şeker titreyen ön bacaklarını sineklerin omuzlarına koyup iç çekerek. Beni dinleyin. İnsanlar büsbütün çıldırmış! Kaybedecek zamanımız yok. Hemen Fito ve Rel’i bulup şu muhteşem fikri uygulamaya başlamalıyız!” (s. 69),</p> <p>Nehrin ortasında durmuş, Assam’dan kaçıp gizlice Bad’a girmeye çalışan mültecilere yardım ediyorlardı. Onlara şehrin sınırında bekleyen otobüsün yönünü tarif ediyorlar, mültecilerse olanca hızlarıyla koşarak o yana doğru uzaklaşıyorlardı. (s. 70)</p> <p>General bu lanetle çarpılmış! Savaş bitmeli. Artık Assam’da barış hüküm sürecek. (s. 97)</p>
SBS.5	<p>Görünüşe göre Nepalli keşişler nezakette sınır tanımıyordu. Kolkex, onlara akşam yemeğini paylaşmak için yedi sineği davet eden bir keşişten bahsetti. Ayrıca bir grup keşiş, elbirliğiyle boğulmakta olan bir karasineği su bardağından kurtarmıştı. Sinekler adeta cenneti bulmuş gibiydi. Nepalli keşişler belli ki harikulade insanlardı. (s. 22-23)</p>
SBS.6	<p>Keşiş, manastırın altın kapı tokmağına dokunmadan önce avuç içlerini göğsüne götürerek evini selamladı. (s. 56)</p> <p>Yerde oturan keşişleri baştan ayağa inceliyor; içleri geçmeden ya da uykuya dalmadan bacaklarını bağdaş kurar gibi birleştirerek gözleri kapalı, hareketsiz oturularını seyrediyorlardı. Arada bir içlerinden bazıları, bacakları bükülüyken öne doğru eğiliyor, gittikçe yere yaklaşarak neredeyse alınlarını zemine değdiriyorlardı. (s. 56-57)</p>
KÇ.1	<p>Köşedeki büfeden simide benzeyen çok lezzetli bir yiyecek aldılar. (s. 21)</p> <p>Kıvrırcık saçlı çocuk elindeki son dilim mangoyu Ahmet’e uzatırken cevapladı. ... Ahmet’in iştahı kaçtı, elindeki mango dilimini okyanustaki balıklara attı. (s. 33)</p>

KÇ.2	Günlerden bir gün Ahmet'in ülkesinde istenmeyen şeyler oldu. Ahmet, oyuncak bebeğini de yanına alıp evinden ayrılmak zorunda kaldı... Kayığına bindiği gibi yola koyuldu. Hoşça kal güzel evim, hoşça kal güzel hurma bahçeleri, hoşça kal anneciğim. (s. 5)
KÇ.3	Yeni bir ülkeye vardı Ahmet. Gece saçlı bir kız ona selam verdi. Hemen arkadaş oldular. Birlikte oyun oynadılar, güzel yemişler yediler ve aynı dilde şarkılar söylediler. (s. 9) Rengârenk lalelerin ve yel değirmenlerinin olduğu bir ülkeye vardı Ahmet. Balina şeklinde uçurtması olan bir çocukla karşılaştı. Ahmet, çocukla hemen kaynaştı. Yemyeşil tepelerde koştular adeta uçurtmayla yarıştılar. (s. 17) Kızgın kumların üzerinde seke seke yürürken futbol oynayan bir çocuk gördü. Kıvrıkcık saçlı çocuk topu Ahmet'e attı. İki güzel kumsalda saatlerce top oynadı. (s. 33) Heybetli gökdelenleri olan ışıl ışıl parlayan bir ülkeye ulaştı Ahmet. Kulelere bakarken biraz başı döndü. Sakince oturabileceği bir yer ararken güneş saçlı bir çocukla karşılaştı. Birlikte parkı gezdiler hatta sonra ağaçtaki sincapları seyrettiler. (s. 29)
KÇ.4	Üzülme, eminim iyi bir yer bulacaksın kalacak, bizim devletimiz, size çok yardım etmiş, gözüm arkada kalmayacak. (s. 9) Boğazı olan güzel bir ülkeye vardı Ahmet. Hayran hayran etrafına bakarken balık tutan mavi gözlü bir çocukla tanıştı. ... "Burası çok güzel, sence bir süre kalabilir miyim?" "Elbette canım, tabii ki kal, zaten milyonlarca misafirimiz var." (s. 13) "Evet, güzel dostum keşke kalsan. Fakat burada kalmanı istemeyenler olabilir. Acaba kendine daha iyi bir yer mi bulsan?" Ahmet aldığı cevaba çok üzüldü, elbette benim de bir evim olacak diye düşündü. (s. 17) Sokakları çok düzenli bir ülkeye geldi Ahmet. (s. 21) "Buralar ne güzeli çok isterdim kalabilmeyi." dedi Ahmet. Yeni arkadaşı elinden tuttu Ahmet'in: Ah! Keşke... Fakat duyduğuma göre başka ülkelerin yardımı olmadan çok zormuş burada kalman... (s. 21) Her yerin bembeyaz karlarla kaplı olduğu bir ülkeye geldi. Pamuk tepelerde bata çıka yürürken kardan adam yapan ponpon şapkalı bir kızla karşılaştı. Birlikte kartopu oynadılar. Uzaktan geçen kocaman boynuzlu geyikleri mutlulukla izlediler. (s. 25) Burada mutlu olurdun eminim ama okula hiç gitmediğin için istemez ki seni öğretmenim. (s. 25) "Benim gidecek yerim yok seninle gelebilir miyim?" diye sordu Ahmet. "Keşke gelebilseydin... Çok güzel kalbin var. Fakat büyüyünce burada sorun çıkarırsın sanıyor, ülkemizdeki insanlar". (s. 29) Uzun süre kürek çektikten sonra sıcak mı sıcak bir ülkeye yanaştı Ahmet. Palmiyelerin, hindistancevizi ağaçlarının ve şipşirin maymunların olduğu kumsalı görünce gözleri kamaştı. (s. 33) Sence burada bana yer var mıdır? ... İstediyim şey mümkün değil maalesef, buraya uyum sağlayamazsın diye düşünüyor herkes. (s. 33) Koskocaman bir okyanusu daha aştı. Pespembe kiraz çiçeklerinin açtığı şirin bir ülkeye vardı. Ağaçların arasında sevinçle yürürken kırmızı elbiseli bir kız dikkatini çekti. Küçük kız, Ahmet'e gülümsedi, kâğıttan yaptığı origamileri gösterdi. Birlikte turna, kuğu, ejderha origamileri yaptılar. (s. 37) "Çok güzel bir gün geçirdim, sence biraz kalabilir miyim?" küçük kız elindeki origami turnayı kenara koydu ve buruk bir sesle cevapladı: Harika olurdu ama buradakiler seni yadırgar, onlara benzemiyorsun diye seninle konuşmazlar. (s. 37) Çocuklar Dolunay anneye ulaştıklarında dünyaya hayretle baktılar. "Sınırlar yok, tüm dünya hepimizin!" diye hep bir ağızdan haykırdılar. "Şimdi büyükleri uyandırma zamanı, haydi dünyaya geri dönelim! Doğan her çocuğun eşit ve özgür olduğunu onlara söyleyelim." (s. 43)
TBK.1	Yeni adada çok balıkçı olduğu için Tarık'ın babası flüt ustası olarak çalışmaya başladı. (s. 28)
TBK.2	Uzak, çok uzak denizlerin orta yerinde, nokta gibi küçücük bir balıkçı adası vardı. Her sabah yusuvarlak, sapsarı bir güneş doğar, masmavi dalgalar sonsuzluğa doğru birbirini kovalardı. Ağaçlar meyve dolu, şelâlerin suyu buz gibiydi. (s. 4)
TBK.3	Tarık ve kız kardeşi Layla bu adada aileleriyle birlikte mutlu bir şekilde yaşıyorlardı. Kimseye ihtiyaçları yoktu. (s. 6)



	<p>Annesi Tarık'a sarılarak "Layla ve ben burada büyükannen ve büyükbaban ile sizlerden haber bekleyeceğiz." dedi. (s. 10)</p> <p>Yeni ada güzel bir adaydı. Ama bir şeyler eksikti. Bu adadaki insanlar hiç gülmüyordu. Sürekli başları ağrıyordu. Tarık kendine arkadaş edinememişti. Kendini yalnız hissediyordu. (s. 18)</p> <p>Babası, Tarık'ı keyiflendirecek bir şey yapmak istedi. Alet kutusunu alıp odasına kapandı ve küçük oğluna bir hediye hazırladı. Akşam olup eve geldiğinde Tarık masanın üzerinde ne görsün? Yepyeni bir flüt. O kadar sevinmişti ki "Flüt çalmayı çok özlemişim!" diyerek babasına sarıldı. (s. 22)</p>
TBK.4	<p>O acelede Tarık çok sevdiği flütünü suya düşürdü. (s. 10)</p> <p>Ağacın altında oturup flütünü çalmaya başladı. O anda hiç beklenmedik bir şey oldu. Bir ses flüte eşlik ediyordu. ... İki kafadar şarkılarına devam ederken birden etraflarının dolmaya başladığını gördüler. Ada halkı ağacın etrafında toplanmıştı ve ilk defa yüzleri gülüyordu. Tarık o zaman bu adada eksik olan şeyi anladı: Müzik. (s. 24-26)</p> <p>Ada halkına gelince Tarık ve ailesinin gelişinden sonra yüzleri güler oldu. Çünkü uzaktan gelen bu yabancılar, onlara müziklerini getirmişti. (s. 30)</p>
TBK.5	<p>Ada halkı Tarık ve babasını kıyıda bekliyordu. Tekne yanaşınca baba ve oğulunu kıyıya çıkmasına yardım edip onlara yiyecek ve su verdiler. Başlarına gelenleri sordular. Ada halkı iyi insanlardı. Onlara kalacak bir ev verdiler. (s. 16)</p>
Y.1	<p>Annem, babam, ben ve kardeşim denize çok yakın bir şehirde yaşıyoruz. Yaz aylarında hafta sonu tatillerimizi hep kumsalda geçiririz. (s. 1)</p>
Y.2	<p>Bir kitaptan değişik şehirlerin fotoğraflarını gösterdi annem. Oradaki ilginç ormanları, hayvanları anlattı tek tek. Sonra iç çekerek şöyle dedi: Oraya gideceğiz ve artık korkmadan yaşayabileceğiz. (s. 12)</p>
Y.3	<p>İyice uzaklaşana kadar durmadan koştuk. Sonra birden daha önce hiç görmediğimiz bir adamla karşılaştık. Annem, adama biraz para verdi. Adam bizi sınırın diğer tarafına geçirdi. Çok karanlıktı. Kimse bizi görmemişti. (s. 27)</p>
Y.4	<p>Ne mi oldu? Savaş başladı. Her gün etrafımızda korkunç şeyler olmaya başladı. Çok geçmeden çevremizde kargaşadan başka bir şey göremez olduk. Sanki dünyanın bütün ışıklarını söndürüyorlardı. (s. 4)</p> <p>"Sınırı geçme izniniz yok, geri dönün!" diye bağırdı öfkeli muhafız. Gidecek hiçbir yerimiz yoktu. Üstelik çok ama çok yorgunduk. (s. 21)</p> <p>Bir sürü tanımadığımız insanla beraber küçücük bir tekneye bindik. Sıkış tıkış oturuyorduk ve her gün yağmur yağıyordu. Yol boyunca teknedekilerle birbirimize masallar anlattık. Öyle perili prensesli masallar değildi ama... Denizin altında saklanan ve teknemiz ters döndüğünde bizi yemeyi bekleyen korkunç ve tehlikeli canavarlar vardı bu masallarda. (s. 32)</p> <p>Bu sefer birbirimize başka masallar anlatmaya başladık. Gitmeye çalıştığımız ülkenin yemyeşil ormanlarındaki dans eden iyilik perileri vardı masallarımızda. Bu güzel periler ülkemizdeki savaşı bitirecek tılsımlar vereceklerdi bize. (s. 33)</p>
TA.1	<p>Sıcak yatağımdan kalkmadan annemin kahvaltı hazırlarken çıkardığı tıkrıtları dinledim; ekmek, yoğurt ve o sulu kıpkırmızı domatesleri bahçemizin... (s. 2)</p> <p>Gülüp gönlümüzce sohbet eder, komşularla çay içerdik. Üç bardağı geçmezdik. (s. 6)</p>
TA.2	<p>"Rama uyansana!" diye öterdi horozumuz her sabah. Kendi evimizde yaşıyorduk o zamanlar. (s. 2)</p> <p>Özgürdük oynamakta ve okula gitmekte. Pazardan meyve sebze alırdık özgürce. (s. 6)</p> <p>O zaman büyükbaban Jedo balık tutar, babam tarlada çalışırdı. Annem ipekten atkılar örerdı hem bana hem de oyuncak bebeklerime. (s. 9)</p> <p>Derken savaş gelip kapımıza dayandı. Köyümüzdeki yaşam değişti. Artık hiçbir şey eskisi gibi değildi. (s. 13)</p> <p>Bir gün Jedo, Sami'yle bana "Zamanı geldi." dedi. O insan nehrine karışmanın, bildiğimiz her şeyi geride bırakmanın zamanı geldi. ... Sami'yle bahçemizdeki çiçeklere, keçimize ve yuva dediğimiz toprağa veda ettik. (s. 19)</p>

	Şimdi yeni bir yuvamız var; yeni sesler ve kokularla, güler yüzlü ve yardımsever insanlarla çevrili bir yuva. Acaba bundan sonra hep burası mı olacak evimiz yoksa bir gün geri dönecek miyiz? “Şanslı olanlar” diyorlar bize. (s. 32-33)
TA.3	Küçükken erkek kardeşim Sami, arkadaşlarımız ve ben güneşten kavrulmuş toprakta gülüp oynar, taşların üstünden kumlara zıplardık. (s. 6) Neyse ki hâlâ annemin sıcak kucağı; Jedo’nun bizi sarıp sarmalayan kolları vardı. (s. 13)
TA.4	Babam tarladan dönünce bir süre portakal ağacının altında dinlenir ve atalarımızın hikâyelerini anlatırdı bize (s. 6) Jedo, ahlında özgür olmadığımızı söylerdi. Şarkılarımızı söyleyip dans edemiyorsak ve kendi dualarımızı okuyamıyorsak gerçekten özgür sayılır mıydık? (s. 10) Yakıcı güneşin altında tozlu tarlaları aşarak akan, umudun yön verdiği bir insan seli... Daha iyi bir yer, daha iyi bir yaşam arayan analar, babalar, çocuklar... Yeniden özgür olabilecekleri, gülebilecekleri, özgürce sevip yaşayabilecekleri bir yer arayan yabancılardan oluşan bir nehir. Bombaların düşmediği, insanların bakkala giderken ölmediği bir yer arayan, barışı arayan insanların nehri... (s. 13-14)
TA.5	Sonunda geleceğimize ulaştık. Yeni komşularımız bize kucak açtılar. Seslerini duyuyor ama sözlerini anlamıyordum. Gülümseyişlerini gördüğümde sözlerinin anlamını da kavradım. “Kalın!” diyorlardı. “Burada bizimle kalın. Bundan böyle güvende olacaksınız. Artık savaş yok!” Elleri ne varsa paylaştılar bizimle. Giysi, yiyecek hatta yepyeni bir oyuncak bebek. (s. 29)
TA.6	Dünyanın sonuna dek yürüdük. Oraya vardığımızda denizi gördük. Umut ve dua dalgaları üstüne yelken açtık. Küçük teknemizi döven dalgalar korkuttu beni. Herkes sağ salım karaya varacak kadar şanslı değildi. Yolculuğu denizde sona erenler için dua ettik. (s. 24)

Tablo 5’te sunulan örnek ifadeler incelendiğinde göç, göçmenlik ve mültecilik konulu çocuk kitaplarında çocuğa yönelik kültürlerarası etkileşim unsurlarının örtük iletilerle verilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Kültürlerarası etkileşimi örtük ifadelerle gerçekleştirme gayreti, çocuğun kültürlerarası etkileşim kazanmasına katkı sağlamanın yanı sıra etkin okur kimliği geliştirmesi adına da önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

## 6. Tartışma ve sonuç

Göç ve mültecilik konulu *Savaşı Bitiren Sinek*, *Kayıktaki Çocuk*, *Tarık ile Beyaz Karga*, *Yolculuk ve Taştan Adımlar Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu* adlı çocuk kitapları, kültürlerarası etkileşim açısından belirlenen 6 kategori esas alınarak incelenmiştir. *Savaşı Bitiren Sinek* ve *Taşdan Adımlar Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu* kitaplarında belirtilen kategorilerin hepsine ilişkin örnek ifadelerle rastlanırken *Kayıktaki Çocuk* ve *Yolculuk* adlı yapıtlarda günlük yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler ile değerler, inançlar ve davranışlara yönelik ifadelerin varlığı dikkat çekmektedir. *Tarık ve Beyaz Karga*’da ise günlük yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inançlar ve davranışlar ile vücut dili, sosyal gelenekleri içeren örnek ifadelerin varlığı göze çarpmaktadır. Kültürlerarası etkileşimi oluşturan 6 bileşenden kitaplarda en çok yer alan değerler, inançlar ve davranışlar en az vurgulananın ritüeller olduğu görülmektedir. İncelenen kitapların kültürlerarası etkileşim bağlamında zengin bir malzeme sunduğu anlaşılmaktadır. Adı geçen kitapları okuyan çocuğun, belli bir ölçüde farklı konularda kültürlerarası etkileşim becerisi kazanacağı söylenebilir. Kültürlerarası etkileşim unsurlarının edebî bir kurguyla çocuğa sunulmasının; birinin, diğerini/ötekini anlama çabasına önemli katkılar sunacağı ve bu anlamda bir farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

2011 yılında başlayan Suriye iç savaşı, 20. yüzyılın en dramatik insani krizi olarak değerlendirilebilir. Mültecilerin, ev sahibi toplum tarafından benimsenip kabul edilme süreci sanıldığı kadar kolay değildir.

Bir kişi, yeni bir topluma girdiğinde kendi kültürüne özgü eylemleri refleksif sergilemektedir ancak bunların her toplumda yer edinmiş evrensel olgular olmadığını; ev sahibi toplumun kendi anlam kodlarına göre düşünüp davrandığını kavraması zamanla gerçekleşmektedir (Aliyev ve Öğülmüş, 2015). Bu durum, ev sahibi toplumla göçmenler arasında birtakım problemlerin yaşanmasına neden olmaktadır. Yakushko'a (2009) göre hem ulusal hem de uluslararası kitlesel göç hareketleri, ev sahibi toplumları rahatsız etmekte ve göçmenlerin dışlanmasına yol açmaktadır öyle ki göçmenler, ev sahibi toplum tarafından "uzaylı" olarak nitelenmektedir (Stephan, 2012). Böyle bir durum toplumda düzensizliklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Toplumda uyum içinde yaşama ve sağlıklı ilişkiler kurabilme, kültürlerarası etkileşimi gerekli kılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde kavramın kültür aktarımı şeklinde kullanıldığı görülmektedir<sup>2</sup>. Kültür aktarımına odaklanan çalışmaların genellikle ders kitabı ekseninde yapılandırıldığı görülmekte ve bu araştırmalarda ders kitaplarının genel itibarıyla kültürü aktarma noktasında yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır (Ökten ve Kavanoz, 2014; Erdem, Gün ve Karateke, 2015; Kalenderoğlu, 2015; Kutlu, 2015; İşcan ve Yassıtaş, 2018). Öğretmenler de ders kitabının, öğrencinin kültür hakkında bilgi edinmesinde önemli bir değişken olduğunu ancak ders kitaplarının bu noktada eksikleri bulunduğunu ifade etmektedir (Göçer ve Morali, 2019; Erdil, 2018). Kültür aktarımı çalışmalarının materyal niteliği ve öğretmen görüşü noktasında yoğunluk göstermesinin temel nedeni, metin odaklı bir dil öğretim sürecinin planlanması, sınıf içi uygulamaların da ders kitabında yer alan metinler üzerinden gerçekleştirilmesi olarak açıklanabilir. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, yabancı bir dil öğrenmenin gerekçesini; "Diğer ülkelerdeki bireylerin yaşam tarzlarını, düşünce yapılarını ve kültürel miraslarını daha iyi ve derinlemesine anlayabilmek." şeklinde açıklamaktadır (TELC, 2013). Bu gerekçe, metin seçiminde kültürlerarası etkileşimin yansıtılmasının bir zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır (Melanhoğlu, 2017: 163). Bu anlamda Bölükbaş ve Keskin (2010) uygun metinlerle öğrencinin yaşadığı topluma uyum sürecinin hızlandırılabileceğini dile getirmektedir. Dolayısıyla mültecilerin yaşamlarından kesitler sunan metinlerin, öğrenci ve ev sahibi topluma mensup akranı arasında bir kültürlerarası köprü kurabilmesi adına göç ve mültecilik konulu metinlerin önem taşıdığı düşünülmektedir. Çocuğun özdeşim kurduğu, öykündüğü kahramanların yanlış bir tutumu, çocuğun yaşamına yansiyacak bir önbilgiye dönüşebilir. Bu durum, dil öğretim sürecinde istenmeyen olumsuz bir durum, günlük yaşamda ise toplum düzenini bozan bir engel olarak değerlendirilmektedir.

2011'den bugüne Suriyeli mülteciler özelinde gelinen noktada çokkültürlü eğitim ortamlarına duyulan ihtiyaçtan bahsedilmektedir (Akman, 2020; Özcan, 2018; Türkan, Aydın ve Üner, 2016). Çokkültürlülük, kültürel çeşitlilik veya kültürel farklılıkların tanınmasını tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Karacabey, Özdere ve Bozkuş, 2019: 384). Çokkültürlü eğitim ile çokkültürlülüğün bir zenginlik olduğu, her kültürün değerli ve biricik görüldüğü ve her kültürün kendine özgü koşullar taşıdığına odaklanması gerektiği söylenmektedir (Polat ve Kılıç, 2013). Bu anlamda göçmenlerin neden olduğu kültürel çeşitlilik, ev sahibi kültüre yönelik bir tehdit olarak algılanmamalı, bir zenginlik olarak görülmelidir (Castles ve Miller, 2008: 409-410). Ancak bu zenginliğin sağlanmasının ön koşulu kültürlerarası etkileşimin sağlanması olarak ifade edilebilir.

Dile dayalı kültürlenme hiçbir zaman tek taraflı değerlendirilemez. Yerel kültür, farklı kültürler ve evrensel kültür öğelerinin karşılıklı etkileşimi bu noktada önem arz etmektedir. Bu etkileşimi sağlayacak yollardan biri de edebî eserlerden faydalanma olarak gösterilebilir (Mert, Albayrak ve Serin, 2013: 72). Bu anlamda küresel bir soruna dönüşen göç ve mülteciliğin kültürlerarası etkileşim boyutunda çocuk

<sup>2</sup> Aktarım kelimesinin birinin diğeri üzerinde hâkimiyet kurmasını çağrıştırması ve tek yönlü bir iletişimi ifade etmesi bakımından dil öğretimi açısından uygun bir kelime olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında çift yönlü etkileşimi belirten kültürlerarası etkileşim ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir.

kitaplarına nasıl yansıdığı yapılan araştırma ile çocuklara, ailelere, öğretmenlere, yazarlara ve her yaşta okura sunulmak istenmiştir. Böylece günlük yaşamda hedef ve kaynak kültürün etkileşimine dayalı davranışlarda kültürün etkisini sezme, hedef ve kaynak kültür hakkında genel bir izlenim edinme, empati becerisini geliştirme gibi kültürlerarası etkileşime dair beceriler geliştirilmiş olacaktır.

### Kaynakça

- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 247-262.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Aliyev, R. ve Öğülmüş, S. (2015). Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası etkileşim algısının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4 (12), 50-71.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- APA (American Psychological Association) (2017). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guideline.pdf>.
- Aydın, H., Gündoğdu M. ve Akgül A. (2019). Integration of Syrian refugees in Turkey: understanding the educators' perception. *Journal of International Migration and Integration*, 20 (4), 1029-1040.
- Aydin, H. ve Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barrier sfaced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, 28 (5), 456-473.
- Barry, T. ve Stempleski, S. (2013). *Cultural awareness-resource books for teachers*. Oxford University Press.
- Beste, A. (2015). *Education provision for Syrian refugees in Jordan, Lebanon and Turkey Preventing a "Lost Generation"*. UNU-GCM.
- Björgvinsdottir, B. (2019). *Savaşı bitiren sinek*. 7. Basım. Çev. Mahir Ünsal Eriş. İstanbul: Can Çocuk.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- Brown, I. C. (1963). *Understanding other cultures*. EnglewoodCliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bulut, S. (2018). Çocuk edebiyatına sığınanlar: zorunlu göç öyküleri. *OPUS*, 8 (14), 384-410.
- Carvacho, H. vd. (2013). On the relation between social class and prejudice: the roles of education, income, and ideological attitudes. *European Journal of Social Psychology* 43(4), 272-285.
- Castles, S. ve Miller, M. J. (2008). Göçler çağı: modern dünyada uluslararası göç hareketleri. Çev. Bülent Uğur Bal ve İbrahim Akbulut. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Ceyhan, A. M., ve D. Koçbaş. (2011). *Göç ve çokdillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi (İstanbul, LAS Projesi Türkiye Raporu)*, 1-64. <http://goc.bilgi.edu.tr>.
- Corona, R., Velazquez, E., McDonald, S., Avila, M., Neff, M., Iglesias, A. ve Halfond, R. (2017). Ethnolabels, pride, and challenges: a qualitative study of Latin youth living in a new Latin destination community. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 4(1), 1-13.
- Çelik, H. K. (2020). *Do teachers' subjective beliefs affect Syrian students' educational outcomes in Turkey?*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TUBAR*, 30, 51-72.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der.
- Dilaver, F. (2020). Elazığ'da Suriyeli mülteciler: Elazığ halkının Suriyeli mültecilere bakış açısı üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Emin, N. M. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: temel eğitim politikaları [Educating Syrian Refugees in Turkey and Basic Education Policies]*. Ankara: SETA Publications.
- Erdem, M. D., Gün, M. ve Karateke, B. (2015). İleri seviye için hazırlanan İstanbul yabancılara Türkçe öğretim setinin kültür aktarımı açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 8-17.
- Erdil, M. (2018). Türkçe okutmanlarına ve yabancı öğrencilere göre İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında (A1-A2) kültür aktarımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 337-357.
- Erdoğan, M. (2015). *Türkiye'de Suriyeliler: toplumsal kabul ve uyum*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Fishman, J. A. (1980). Bilingualism and Biculturalism as Individual and as Societal Phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 3-15.
- Genç, D. ve Özdemirkıran, M. (2015). *Local perceptions on Syrian migration to Turkey: A case study of Istanbul neighborhoods*. Turkish Migration Conference 2015 Selected Proceedings. London: Transnational Press London.
- Gökmen, E. M. (2005). *Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası edinç*. Ankara Üniversitesi Dil Dergisi, 128, 69-78.
- İşcan, A. ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- Jayaswal, S. (2009). Barriers to intercultural communication. *Pragyaan: mass Communication a bi-annual Journal*, 7(1), 12-19.
- Kalenderoğlu, İ. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel düzey (A1, A2) ders kitaplarında kültür aktarımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (12), 73-83.
- Kanat, K. B., ve K. Ustun (2015). *Turkey's Syrian refugees: toward integration*. Washington, DC: SETA.
- Karacabey, M. F., Ozdere, M. ve Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383-393.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karkar M. M. (2020). *Turkish youth attitudes towards syrian immigrants*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Karaoğlu, F. (2007). Yabancı uyruklu öğrencilerde uyuma davranışı: tömer örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kirişçi, K. (2014). *Syrian refugees and Turkey's challenges: going beyond hospitality*. Washington: Brookings.
- Korkmaz, S. (2017). *Çocuk kitaplarında göç ve mültecilik. İyi Kitap Çocuk ve Gençlik Kitapları Dergisi*, 1-3.
- Kutlu, A. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 Seviyesi). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 697-710.
- Kutup Yıldızı Kolektifi. (2018). *Tarik ve Beyaz Karga*. 2. Baskı. İstanbul: Sargaga.
- Melanhoğlu, D. (2013). *Kültürlerarası iletişim odaklı yaklaşım*. Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı içinde (ss. 129- 134). Editörler: Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur. Ankara: Grafiker.
- Melanhoğlu, D. (2017). *Dil öğretiminde metin ve metin seçimi*. Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-ii içinde (ss. 111- 186). Editörler: Hayati Develi, Cemal Yıldız, Mustafa Balcı, İbrahim Gültekin, Deniz Melanhoğlu. İstanbul: Kesit.
- Melanhoğlu, D. (2020). Çocuk edebiyatındaki kayıp mültecilerin izinde duyarlılık eğitimi. *Türkiyat Mecmuası*, 30 (1), 161-179.

- Mert, O., Albayrak, F. ve Serin N. (2013). Çeviri çocuk kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 58-73.
- Moralı, G. ve Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129.
- Mrekajova, E. (2018). *Bir yabancı karşısında etkili kültürlerarası etkileşim imkânlarının değerlendirilmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Okçu, S. T., Mizuno, M., Hemels, V. ve Sweet, G. (2018). *Kayıktaki Çocuk*. 3. Basım. Çev. Sevede Tuba Okçu. İstanbul: Timaş.
- Orhan, O. ve Gündoğar, S. S. (2015). Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri. *Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 195, 2-44.
- Ökten, C. E. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 9(3), 845-862.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *Pesa International Journal of Social Studies*, 4(1), 17-29.
- Pegrum, M. (2008). Film, culture and identity: critical intercultural literacies fort he language classroom. *Language and Intercultural Communication*, 8 (2), 136-154.
- PIKTES, (2019). *Okul çağındaki Suriyeli çocuk sayısı (Broşür)*. Ankara.
- Polat, I. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Polat, S. Ö. ve Dilidüzgün, Ş. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiir etkinliklerinin kültürel işlevi. *Turkish Studies*, 10 (7), 815-834.
- Ruurs, M. ve Badr, N. A. (2017). *Taşınan adımlar bir mülteci ailenin yolculuğu*. İstanbul: Nesin.
- Sanna, F. (2016). *Yolculuk*. 2. Baskı. Çev. Zeynep Sevede. Ankara: Taze Kitap.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15 (1).
- Somuncuoğlu, K. (2019). *Challenges facing the Turkish efl teachers working with students with a migration background: the case of Syrian refugee learners*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Stephan, W. G. (2012). Improving relations between residents and immigrants. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 12 (1), 33-48.
- Tarman, B. ve Gürel, D. (2017). Awareness of social studies teacher candidates on refugees in Turkey. *The Journal of Social Studies Research*, 41(3), 183-193.
- TELC (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Ankara: MEB.
- Tümeğ, D. (2018). *Türk halkının Suriyeli sığınmacı/ mülteci algısı*. Ankara: Türksam.
- Türkan, A., Aydın, H. ve Üner S. S. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 148-159.
- Uluç, N. (2003). Anlaşılmaz olan aslında kim. *Pivolka*, 2(9), 3-4.
- Warwick, J. M. (2009). Co-constructing representations of culture in ESL and EFL classrooms: discursive faultlines in Chile and California. *The Modern Language Journal*, 93 (1), 30-45.
- Wilson, T. C. (1996). Prejudice reduction of self-selection? a test of the contact hypothesis. *Sociological Spectrum*, 16, 43-60.
- Yakushko, O. (2009). Xenophobia: understanding the roots and consequences of negative attitudes toward immigrants. *The Counseling Psychologist*, 37 (1), 36-66.

Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

## Bir yabancılar Türkçe öğretimi kaynağı olarak *et-Tuhfetü'l-Hamîdiyye fî'l-Luğati'l-Osmâniyye*

**Ensar ALEMDAR<sup>1</sup>**

**APA:** Alemdar, E. (2020). Bir yabancılar Türkçe öğretimi kaynağı olarak *et-Tuhfetü'l-Hamîdiyye fî'l-Luğati'l-Osmâniyye*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 116-144. DOI: 10.29000/rumelide.791105.

### Öz

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında, her dönemde farklı saiklerle ve farklı dillere sahip fertlere yönelik olarak çeşitli eserler kaleme alınmıştır. Bu eserlerden biri de Misbâh bin Selîm el-LEBÂBÎDÎ'nin *et-Tuhfetü'l-Hamîdiyye fî'l-Luğati'l-Osmâniyye* adlı eseridir. Eser; 12 Rebiülevvel 1312 [=13 Eylül 1894] tarihinde tamamlanmış ve 1314 [1896-1897] senesinde Beyrut'ta Matba'atü'l-Edebiyye'de basılmıştır. Müellifi tarafından “mekâtib-i ibtidâ'iyye şâgirdânına hediye” olduğu belirtilen bu eser, ana dili Arapça olanlara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmıştır. Osmanlı Türkçesindeki “harfler ve telaffuzları”, “harekeler”, “mastarlar”, “müfredat” ve “kelimeler ve kısımları” ana başlıklarını ihtiva eden bahse konu eserin sonuna *Ta'lim-i Kıvâat* adlı eserden iktibas edilmiş “okuma metinleri” de dercedilmiştir. *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'nin “mastarlar” bölümünde Osmanlı Türkçesinde kullanılan toplam 781 kelime, Arapça ve Farsça karşılıklarıyla birlikte; 41 temadan müteşekkil olan “müfredat” bölümünde de yine aynı mahiyetteki toplam 1820 kelime; Arapça karşılıklarıyla birlikte listelenmiştir. Eserin “kelimeler ve kısımları” bölümünde ise pek çok gramer yapısı; çeşitli kısımlar hâlinde ve açıklamalar, örnekler ve Arapça karşılıkları ile birlikte ele alınmıştır. Bu çalışmada, adı geçen eser; sahip olduğu hususiyetler bakımından incelenmiş ve yabancılar Türkçe öğretimi alanında günümüzde esas alınan ilkeler açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca; çalışmada, eser ile ilgili daha sağlıklı bir fikir elde edilebilmesi için, eserde kullanılan başlıklara ve bu başlıklar altında yer alan bazı örneklerle de yer verilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Yabancılar Türkçe öğretimi, Osmanlı Türkçesi, Arapça, Misbâh el-LEBÂBÎDÎ, *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*

## *et-Tuhfetü'l-Hamîdiyye fî'l-Luğati'l-Osmâniyye* as a source for teaching Turkish to foreigners

### Abstract

In the field of teaching Turkish to foreigners, various works have been written with different motives and for various language speakers in each period. One of these works is *et-Tuhfetü'l-Hamîdiyye fî'l-Luğati'l-Osmâniyye* which is written by Misbâh bin Selîm el-LEBÂBÎDÎ. The book was completed on 12 Rabi'ü'l-awwal 1312 [=13 September 1894] and printed at Matba'atu'l-Adabiyat in Beirut in 1314 [1896/1897]. This work which was “dedicated to the students of primary schools” by the author, was written for teaching Turkish to Arabic speakers. It contains “letters and pronunciation”, “vowel points”, “infinitives”, “nouns”, and “vocables and their parts”. Besides, various “reading texts” excerpted from a book called *Ta'lim-i Kıvâat* [=Reading Exercises] are appended at the end of the book. There are 781 words from Ottoman Turkish in “infinitives” section that are listed with their

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili Bölümü (Kırklareli, Türkiye), ensaralemdar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0682-5594 [Makale kayıt tarihi: 01.08.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791105]



Arabic ve Persian, 1820 words in 41 themes in “nouns” section that are listed with their Arabic meanings in *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*. In “vocables and their parts” section, there are many grammatical structures presented with explanations, examples, and Arabic meanings in various units. In this study, above-mentioned book was scrutinized in terms of its characteristics and assessed in relation to present principles of teaching Turkish to foreigners. Additionally, titles included in the book and some of the related examples were presented in the study in order for a healthier assessment of the work.

**Keywords:** Teaching Turkish to foreigners, Ottoman Turkish, Arabic, Misbâh el-LEBÂBÎDÎ, *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*

## Giriş

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında, her dönemde farklı saiklerle ve farklı dillere sahip fertlere yönelik olarak çeşitli eserler kaleme alınmıştır. Bu eserlerden en mühimi, hiç şüphesiz *Dîvânu Lugâti't-Türk*'tür. Kâşgarlı Mahmud tarafından, Araplar'a Türkçeyi öğretmek ve Türkçenin Arapça kadar zengin bir dil olduğunu göstermek amacıyla 1072-1074 yılları arasında yazılan (Kaçalın, 1994: 446<sup>c</sup>) bu eserden başka zikredilmesi gereken eserlerden biri de telifinin 1294'te gerçekleştiği düşünülen, İtalyan tüccarlar ve Alman rahipler tarafından kaleme alınmış olan iki defterden müteşekkil ve içerisinde Latince, Farsça ve Kuman Türkçesi sözlük, bazı gramer kuralları ve muhtelif konularla ilgili kelimeler; Kuman Türkçesi-Almanca sözlük, Hristiyanlığa dair Kuman Türkçesi ile dua, ilahi ve kırk yedi adet bilmeceyi ihtiva eden *Codex Cumanicus*'tur (Bilgin ve Hacıeminoğlu, 2002: 422<sup>b</sup>). Ebû Hayyân'ın *Kitâbü'l-İdrâk li-lisâni'l-Etrâk* adlı eseri de bu yolda yapılan çalışmaların başta gelenlerindedir. 1312'de tamamlanmış olan *Kitâbü'l-İdrâk*; daha önce telif edilmiş, kelime listelerinden ibaret bazı eserlerden farklı olarak Mısır'da konuşulan Türkçenin teorik gramerini ortaya koyan, günümüze kadar gelmiş en eski tarihli eserdir (Develi, 2002: 108<sup>a</sup>). Aynı sahada kaleme alınmış mühim eserlerden biri de 1499'da Alî Şêr-i Nevâî tarafından telif edilen, Türkçeyi dönemin hâkim kültür ve edebiyat dili Farsça ile karşılaştırıp edebî sanatlar, kelime hazinesi, gramer ve fonetik bakımından Farsçadan üstün olduğunu örneklerle ortaya koyan *Muhakemetü'l-Lugateyn* adlı eserdir (Bilgin, 2005: 397<sup>a</sup>).

Yabancılar Türkçe öğretimi için yazılmış kaynaklar, yalnızca Arapları ve Farsları muhatap alan eserlerden ibaret değildir. Bu bağlamda Avrupalıları muhatap alan eserlerden biri, Thomas-Xavier BIANCHI'nin 1835-1837 yıllarında yayımladığı iki ciltten müteşekkil *Elsine-yi Türkiyye ve Franseviyye'nin Luğati / Dictionnaire Turc-Français*'tir. BIANCHI, Jean Daniel KIEFFER'nin hazırlamaya başlayıp kendisinin birkaç misli genişleterek tamamladığı eserinde Osmanlı Devleti'ne ait yer adlarına, Osmanlı tarihi, örf ve âdetleriyle ilgili ansiklopedik maddelere de yer vermiştir. Bianchi bu sözlüğüyle Avrupalılar'ın Türkçe öğrenmesine yardımcı olmuş, ayrıca Osmanlılar'ın ihmal ettiği sözlük düzenleme işine de katkıda bulunmuştur (Topaloğlu ve Kaçalın, 2009: 412<sup>b</sup>). Ayrıca, Muhammed-i HEVÂYİ-Yİ ÜSKÜFİ'nin 1631 yılında kaleme aldığı *Maqbûl-i 'Arif* adlı Boşnakça-Türkçe manzum sözlük de her iki dilin de öğretimi için yazılmış olması dolayısıyla bu alanda zikredilebilecek eserlerdendir (Hevâî-yi Üsküfi, 2018: 34).

## *et-Tuhfetü'l-Hamîdiyye fî'l-Luğati'l-Osmâniyye*

Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla kaleme alınmış olan kaynaklardan biri de Beyrut'ta Bâbu's-sarâya mevkisindeki Maktabatü'l-'Uşmâyiyya adlı bir kitapçının sahibi olan Misbâh el-LEBÂBÎDÎ'nin (Roper, 2013: 291) *et-Tuhfetü'l-Hamîdiyye fî'l-Luğati'l-Osmâniyye* adlı eseridir.

12 Rebiülevvel 1312 [=13 Eylül 1894] tarihinde tamamlanmış olan (al-Labâbîdî, 1314: 172) *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*, 1314 [1896-1897] senesinde Beyrut'ta Matba'atü'l-Edebiyye'de basılmıştır.

Eserin başında kısa bir mukaddime olup aynı metin önce Arapça sonra Türkçe olarak kaydedilmiştir. Mukaddimedede, eserin II. Abdülhamid Han [1876-1909] döneminde kaleme alınması dolayısıyla *et-Tuhfetü'l-Hamîdiyye fî'l-Luğati'l-Osmâniyye* şeklinde isimlendirildiği belirtilmiştir. Aynı bölümde, bahse konu eserin, resmî lisan olan Osmanlı Türkçesinin memalik-i Osmanîde en ehemmiyetli ve elzem dil olması cihetiyle bu dili öğrenmek isteyenlerin kolay ve doğru bir şekilde öğrenmeleri için ve “mekâtib-i ibtidâ'îyye şâgirdânına hediye” olarak kaleme alındığı da zikredilmiştir (al-Labâbîdî, 1314: 3).

Ana dili Arapça olanlara Türkçe öğretmek için yazılmış olması münasebetiyle, dil bilgisine dair kavramların isimlendirilmesinde Arapça usulün esas alındığı eser; toplam 180 sayfa olup beş bap ve okuma metinleri, esere yazılan takrizler ile fihristten mürekkeptir.

Eserin birinci bapında, Osmanlı Türkçesinde müstamel olan harfler ve telaffuzlarına yer verilmiş; ancak harflerin telaffuzlarının verildiği kısımda, harflerin tamamı zikredilmemiş yalnızca Osmanlı Türkçesine has bazı telaffuzlar açıklanarak örneklenmiştir (al-Labâbîdî, 1314: 6-7).

İkinci bapta harekeler üzerinde durulmuş ve Osmanlı Türkçesindeki sesli harflerin her biri örneklerle gösterilmiştir (al-Labâbîdî, 1314: 8).

Üçüncü bapta, mastarlar, sırasıyla *-mek*'li ve *-mak*'lı olmak üzere iki kısımda listelenmiştir. Her iki listede de Arapça kelimeler madde başı olarak kaydedilmiş ve daha sonra sırasıyla ilgili kelimenin Türkçe ve Farsça karşılığı verilmiştir. Bazı yakın anlamlı kelimelerin de birlikte verildiği söz konusu listelerdeki kelimeler Arap harflerine göre ayrı ayrı tasnif edilmekle birlikte kelimelerin sıralanmasında harf sırası takip edilmemiştir. Üçüncü bapta; ilk kısımda 369, ikinci kısımda 412 olmak üzere toplam 781 adet Osmanlı Türkçesine ait kelime yer almaktadır (al-Labâbîdî, 1314: 9-54).

Dördüncü bap; “Müfredat”, rütbelere göre kullanılan unvanların gösterildiği üç fasıldan mürekkeptir. “Müfredat” faslı, Arapça kelimelerin madde başı olarak kaydedildiği ve daha sonra ilgili kelimenin Türkçe karşılığının verildiği 41 kısımdan oluşmaktadır. Söz konusu kısımlarda, üçüncü bapta da olduğu gibi, bazı yakın anlamlı kelimeler birlikte verilmiş ve kelimelerin sıralanmasında harf sırası takip edilmemiştir. Dördüncü babın birinci faslında; dinî ıstılaha dair 56, gayrimüslimlere ait dinî ıstılaha dair 22, insanın azalarına dair 150, akrabalık adlarına dair 66, giyeceklere dair 95, insanın sıfatlarına dair 148, beş duyuya dair 6, yiyeceklere ve içeceklere dair 116, tahıllara dair 24, baharatlara dair 19, renklere dair 27, okula dair 45, mevsimlere dair 4, tabai'-i erbaaya dair 4, anasır-ı erbaaya dair 4, ana ve ara yönlerine dair 8, gezegenlere ve yıldızlara dair 9, burçlara dair 12, günlere ve bayramlara dair 28, kamerî aylara dair 12, şemsî aylara dair 15, insana dair 10, nefsin hâllerine dair 28, mesleklere dair 136, ağaçlara, meyvelere ve çiçeklere dair 89, semaya dair 40, arza dair 52, sulara dair 18, zamana dair 42, mekâna dair 18, hastalıklara dair 79, madenlere ve taşlara dair 65, evin kısımlarına dair 36, ev eşyalarına dair 33, mutfak araç gereğine dair 61, kuşlara dair 59, kara hayvanlarına dair 46, haşerata dair 32, deniz hayvanlarına dair 28, askerî ıstılaha dair 47, denizciliğe dair 31 olmak üzere toplam 1820 adet Osmanlı Türkçesine ait kelime Arapça karşılıklarıyla birlikte yer almaktadır. Ayrıca; dördüncü babın ikinci faslında 22 rütbeyle, üçüncü faslında ise rütbelere göre kullanılan 25 unvana yer verilmiştir (al-Labâbîdî, 1314: 55-115).

“Kelimeler ve Kısımları” adlı son bap, kendi içinde dokuz bapтан müteşekkildir. Birinci bap, sırasıyla; özel ve cins isimlerin, ismin hâllerinin, Türkçe tamlamaların, Farsça tamlamaların, Farsça çokluğun ve Türkçe +*LIK* ekinin açıklamalar, örnekler ve Arapça karşılıkları ile ele alındığı 6 fasıldan mürekkeptir. İkinci babın ilk faslında, işaret zamirleri<sup>2</sup>, hâl eklerini almış biçimleriyle ve Arapça karşılıkları ile birlikte gösterilmiştir. Aynı babın ikinci faslı ise sayılar ile ilgili 4 kısımdan meydana gelmektedir. İlk kısımda asıl sayılar basamaklara göre tasnif edilerek Arapça ve Farsça karşılıklarıyla birlikte sıralanmıştır. İkinci kısımda kesir sayı sıfatları, Osmanlı Türkçesinde kullanılan Arapça ve Farsça sıfatlar ile birlikte kaydedilmiştir. Üçüncü kısımda sıra sayı sıfatları, dördüncü kısımda ise üleştirme sayı sıfatları; açıklamalar, örnekler ve Arapça karşılıkları ile birlikte gösterilmiştir. Üçüncü bap; semaî ve kıyasî sıfatlar, pekiştirme sıfatları, miktar zarfları<sup>3</sup>, +*LI* ve +*CI* ekleri ile küçültme ekleri hususlarında açıklamalar, örnekler ve Arapça karşılıkları ile birlikte ele alınmış olan 6 fasıldan meydana gelmektedir. Dördüncü bap, 5 kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, şahıs zamirleri, hâl eklerini almış biçimleriyle ve Arapça karşılıkları ile birlikte gösterilmiştir. Ayrıca, bu kısmın sonunda şahıs zamirlerinin +*sIz* eki almış biçimlerine de yer verilmiştir. İkinci kısımda iyelik ekleri, üçüncü kısımda bildirme ekleri<sup>4</sup>, dördüncü kısımda şahıs ekleri, beşinci kısımda +*ki* eki; açıklamalar, örnekler ve Arapça karşılıkları ile birlikte kaydedilmiştir. Ayrıca; dördüncü babın sonunda şahıs zamiri, ilgi eki, +*ki* eki ve hâl eklerinden oluşan örnekler, liste hâlinde sıralanmıştır. Beşinci bap, 8 fasıldan mürekkeptir. Birinci fasılın birinci kısmında -*MAK* eki; ikinci kısmında +*LA-MAK* eki; üçüncü kısmında +*LA-n-MAK*, +*LA-ş-MAK* ekleri; dördüncü kısmında *etmek* ve *olmak* yardımcı fiilleri; beşinci kısmında ise sırasıyla +*LIK*, -*MA*, -*Iş*, -*m*, -*MA*- ekleri açıklamalar ve örneklerle birlikte ele alınmıştır. İkinci fasıl 9 kısma ayrılmış ve bu fasılda -sırasıyla- emir kipi, emir kipinin olumsuzu, görülen geçmiş zaman ve öğrenilen geçmiş zaman, geniş zaman, şimdiki zaman, gelecek zaman, gereklilik kipi, istek kipi ve şart kipi üzerinde durulmuştur. Üçüncü fasılda olumsuzluk eki -*MA*-, dördüncü fasılda soru parçacığı *mI*, beşinci fasılda -*l*-, -*n*- meçhul (edilgen) fiil ekleri; açıklamalar, önceki fasılda üzerinde durulmuş olan -emir kipi hariç- her bir zaman veya kip şekli ile kullanılmış biçimleri ve Arapça karşılıklarıyla birlikte kaydedilmiştir. Altıncı fasılda *keşke* ile oluşturulmuş temenni (dilek) yapıları açıklanıp örneklenmişken yedinci fasılda -*r*-, -*t*-, -*Dİr*- müteaddi (ettirgen) fiil ekleri, sekizinci fasılda ise -*ş*- müşareket (işteş) eki; açıklanarak zaman veya kip şekli ve şahıs eki ile kullanılmış biçimleri ve Arapça karşılıklarıyla birlikte ele alınmıştır. Altıncı babın birinci faslında hikâye, rivayet ve şart kısımları içerisinde ek fiil, ikinci faslında üç kısım hâlinde -sırasıyla- yeterlik fiili, tezlik fiili ve *olmak* yardımcı fiili; açıklamalar, zaman veya kip şekli ve şahıs eki ile kullanılmış biçimleri ve Arapça karşılıklarıyla birlikte gösterilmiştir. Üçüncü fasılda -*DİK* ve -*AcAK* ekleri, dördüncü fasılda ise -*ArAK* eki; açıklamalar, örnekler ve Arapça karşılıklarıyla kaydedilmiştir. Yedinci bap, iki fasıldan meydana gelmektedir. Birinci fasılın birinci kısmında -*An* ve -*IcI* ekleri, ikinci kısmında -*An* ekinin -*l*- meçhul ekiyle kullanımı, üçüncü kısmında -*GAn* ve -*GIC* ekleri, dördüncü kısmında -*K*-, -*GIn* ekleri ve beşinci kısmında da -*GI* eki; açıklamalar, örnekler ve Arapça karşılıklarıyla birlikte gösterilmiştir. İkinci fasılda ise beş kısım hâlinde -*Ip*-, -*dİKÇA*-, -*dİKdA*-, -*IcAK*-, -*IncA* ve -*AlI* ekleri aynı şekilde ele alınmıştır. Sekizinci babın birinci faslında müphemâta (belirsiz sıfatlara ve zamirlere) dair açıklamaların, örneklerin ve Arapça karşılıklarının yanı sıra *kendi* zamirinin hâl ekleriyle birlikte kullanımı da gösterilmiştir. İkinci fasılda -yine aynı konu çerçevesinde- Farsça *h<sup>v</sup>ud* [=kendi], *berây* [=için] ve *çi* [=ne] kelimelerine değinilmiştir. Üçüncü fasılda ise 63 Farsça kelime ve bunların Arapça karşılıklarından oluşan bir kelime listesine yer verilmiştir. Dokuzuncu babın birinci kısmında bazı edatları, bağlaçları, ünlemleri, ekleri ve bu unsurların açıklamalarını, örneklerini ve Arapça

<sup>2</sup> *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'de: *ismu'l-işâratı*.

<sup>3</sup> *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'de: *şifatu'l-mubâlağatı*.

<sup>4</sup> *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'de: *damiru'n-nisbî*. Burada kastedilen, *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'de yer verilen “şairim, şairsin, ...” örneklerindeki eklerdir (Deny, 2012: 320; Ergin, 2019: 315).

karşılıklarını muhtevi 80 kelimelik bir liste; ikinci kısmında ise aynı çerçevedeki 24 Farsça unsuru havi aynı mahiyette bir liste yer almaktadır (al-Labâbîdî, 1314: 116-150).

Eserin “Kelimeler ve Kısımları” bölümünden sonra, Kitapçı Arakel (Tozluyan) tarafından kaleme alınan ve Muallim Naci'nin musahhihi olduğu<sup>5</sup> *Ta'lim-i Kırrâat* adlı, dört kısımdan oluşan derleme eserin birinci kısmındaki<sup>6</sup> ilk on okuma metni iktibas edilmiş ve bahse konu metinlerin her bir cümlesinin karşısında Arapça tercümesi de verilmiştir. Söz konusu metinlerin başlıkları şunlardır: “Mektebe Devâm”, “Büyüme”, “Vaqt”, “Nesâ'ih”, “Tefekkür ve Teşekkür”, “İnsânî Şâ'ir Hayvânlardan Farkı”, “Nebâtât”, “Arz”, “Nafaqa” ve “Şan'at” (al-Labâbîdî, 1314: 151-171).

Okuma metinlerinden sonra yer alan hatimede eserin tebyizinin müellif tarafından 1312 senesi Rebiülevvel'inin 12. günü tamamlandığı belirtilmiştir (al-Labâbîdî, 1314: 172). Eserin son bölümünde ise takrizler (al-Labâbîdî, 1314: 173-177), fihrist (al-Labâbîdî, 1314: 178-180) ve hata-sevap cetveli (al-Labâbîdî, 1314: 180) bulunmakatadır. Eserin sonuna dercedilmiş toplam 7 takriz mevcut olup bahse konu takrizlerin müellifleri şunlardır: Şevket Paşa, Şeyh 'Abdu'llâh el-Ĥorâsânî, Âlûsî-zâda as-Sayyid 'Alî 'Alâ'u'd-dîn al-Ĥusaynî al-Bağdâdî, Şayh Muḥammad al-Kistî, nişancı taburu kâtibi Muḥammed 'Alî Efendi, zabitan-ı askeriyeden Beyrutlu Mer'î-zâde Reşîd Efendi, Beyrut vilayeti idare meclisi kalemi kâtiplerinden Muḥammed Beşîr Efendi.

### **Yabancılara Türkçe öğretimi ve *Tuhfetü'l-Hamîdiyye***

Yukarıda zikredilen hususiyetlerinden hareketle, yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirildiğinde *Tuhfetü'l-Hamîdiyye* ile ilgili şunlar söylenebilir:

Eserin birinci babında, Osmanlı Türkçesinde müstamel olan harflere ve bu harflerden bazılarının Osmanlı Türkçesine has telaffuzlarına dair açıklamalara ve örneklere yer verilmiş olması; ikinci babında hareketler üzerinde durulması ve Osmanlı Türkçesindeki sesli harflerin her birinin örneklerle gösterilmesi; dil öğretimine -tabii olarak- harflerin ve seslerin kavratılması ile başlanması; eserin dikkati çeken özelliklerindedir. Eserin birinci babında Osmanlı Türkçesindeki harflerin tamamının telaffuzlarına yer verilmemiş olması; Osmanlı Türkçesinin yazımında Arap harflerinin kullanılması ve söz konusu eserin de ana dili Arapça olanlara Türkçe öğretmek için yazılmış olması münasebetiyle, eser için bir eksiklik olarak değerlendirilmemelidir. Ayrıca; eserde, Osmanlı Türkçesinde müstamel bazı kelimelerin hareketlenerek kaydedilmiş olması da kelimelerin telaffuzlarının doğru öğretilmesi açısından mühimdir. Eserin ilk iki bölümünün, zikredilen bu hususiyetleri bağlamında, yabancılara Türkçe öğretimindeki genel ilkelerden biri olan *telaffuza önem vermeye* (Barın, 2004: 24) muvafık olduğu görülmektedir.

Yukarıda tafsilatlı bir şekilde zikredildiği üzere *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'nin masterların ele alındığı üçüncü babında Osmanlı Türkçesinde kullanılan toplam 781 kelime, Arapça ve Farsça karşılıklarıyla birlikte; dördüncü babının 41 kısımdan müteşekkil olan “Müfredat” faslında ise yine aynı mahiyetteki toplam 1820 kelime, Arapça karşılıklarıyla birlikte listelenmiştir. Gerek masterları konu alan bap gerek “Müfredat” faslı incelendiğinde, bazı kelimelerin yakın anlamlılarının gösterilmiş olduğu söz konusu bölümlerin, günlük hayatta kullanılan ve yeni bir dil öğrenen kişinin ihtiyaç duyacağı kelimeleri muhtevi

<sup>5</sup> Bahse konu eser, Muallim Naci'ye de nispet edilmektedir (Uçman, 2005: 317<sup>a</sup>). Ancak eserin hem kapağında hem de mukaddimesinde Muallim Naci'nin eserin musahhihi olduğu zikredilmiştir (Kitâbci Arakel, 1301: 6). Arakel Tozluyan, yayımladığı katalogda da eser ile ilgili değerlendirmelerde bulunmuş ve bir derleme olan bu eserin musahhihinin Muallim Naci olduğuna dair kayıt düşmüştür (Kitâbci Arakel, 1304: 42).

<sup>6</sup> *Ta'lim-i Kırrâat*'in bu kısmı daha sonraki baskılarda *Ta'lim-i Kırrâat - Ma'lûmât-ı İbtidâ'iyye ve Neşâyih-i Nâfi'a* adıyla yayımlanmıştır.

olduğu görülmektedir. Bu hususiyeti ile bahse konu bölümde yabancılar Türkçe öğretimindeki temel ilkelerden biri olan *verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu* ilkesine (Barın, 2004: 23) riayet edildiği anlaşılmaktadır.

Eserin “Müfredat” faslının tek bir liste şeklinde düzenlenmeyerek temalara ayrılmış olması ise yabancılar Türkçe öğretimi açısından eserin en mühim taraflarındandır. “Müfredat” faslındaki kelime listesindeki temaların sıralamasında mühim görüldüğü için ilk sırada *dinî ıstıla* yer verildiği anlaşılmaktadır. Dinî ıstılahtan sonra *insanın azaları, akrabalık adları, giyecekler* gibi dil öğretiminde ilk sıralarda yer alması muvafık görülebilecek kelimelere yer verilmişse de *gezeğenlere ve madenlere, evin kısımları ve ev eşyalarından önce* yer verilmesinden de anlaşılacağı üzere söz konusu listenin yabancılar Türkçe öğretimindeki temel ilkelerden biri olan *basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitme* ilkesine (Barın, 2004: 23) tam manasıyla uygun bir yapı ihtiva ettiği söylenemez.

Eserde, hem mastarları konu alan bapta hem de “Müfredat” faslındaki kelime listelerinde Arapça kelimeler madde başı yapılmış ve sonra bu kelimelerin Türkçe karşılıkları verilmişken gramere dair unsurların ele alındığı kısımda söz konusu ögenin önce Türkçesi sonra Arapçası verilmiştir. Bu hususla ilgili olarak; öğretilen dile ait unsurlar asıl malzemeyi teşkil ederken, öğrenenin ana diline ait unsurlar ise bunların açıklayıcıları mahiyetinde olduğu için gramere dair kısımdaki tercihin daha doğru olduğu söylenebilir.

Ana dili Arapça olanlara Türkçe öğretmek için yazılmış olması sebebiyle, eserde zikredilen her bir Türkçe kelime ve ibare her durumda Arapça karşılığı ile birlikte ele alınmış; ancak mastarlar, tamlamalar, sayılar ve zamirler kısımlarında bahse konu kelimelerin Farsçasına da yer verilmiştir. Eserin tamamında Farsça kelimelerin yer almamasının ve yer verilenlerinin de Osmanlı Türkçesinde müstamel olanlardan seçilmiş olmasının, konuların sadece ilgili kapsamda tutulması ve yabancılar Türkçe öğretimindeki temel ilkelerden *bir seferde tek yapıyı sunma* (Barın, 2004: 23) ve *kullanılan dilin öğretilmesi* ilkeleri (Barın, 2004: 24) açısından doğru bir tercih olduğu anlaşılmaktadır.

Bilindiği üzere, dil öğretimi yöntemlerinin en eskilerinden biri olan *dil bilgisi - çeviri yönteminde* esas olan; öğretilen dile ait kuralların, kavramların ve yapıların aktarılmasıdır. Bu yöntemde; öğretilen dil ile ilgili aktarılan bilgiler, öğrenenin ana dili üzerinden aktarılmaktadır (Barın, 2004: 26). Bu bağlamda, *Tuhfetü'l-Hamîdiyye* incelendiğinde eserin beşinci babının yukarıda zikredilen hususiyetleri haiz olduğu ve dolayısıyla eserin bu bölümünün dil bilgisi - çeviri yöntemine göre hazırlanmış olduğu söylenebilir.

Harflerin, -kısaca da olsa- seslerin, eklerin ve kelime türlerinin ele alınmış olması eserin olumlu yanları olarak; tamlama konusunun işlenmiş olmasına ve birkaç konu ile ilgili örneklerin cümle şeklinde verilmiş olmasına rağmen cümle bilgisine dair hususi bir bölümün ayrılmamış olması ise eserdeki bir eksiklik olarak zikredilebilir. Bununla birlikte; pek çok gramer yapısına yer verilmiş olan eserde gramere dair bazı eksiklerin olması, eserin ibtidailer için hazırlanmış olduğu ve yabancılar Türkçe öğretimindeki genel ilkelerden biri olan *öğrencinin öğreneceği kadar bilgi verilmesi* ilkesi (Barın, 2004: 25) göz önüne alınarak eser için bir nakısa olarak değerlendirilmemelidir.

*Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'de, gramere dair konular çeşitli kısımlar hâlinde ele alınmış olup bu durum, yabancılar Türkçe öğretimindeki temel ilkelerden biri olan *bir seferde tek yapıyı sunma* ilkesi (Barın, 2004: 23) ile muvafıktır. Ayrıca; zikredilmesi gereken mühim bir husus da gramere dair konular kendi içerisinde açıklamalar ve örneklerle ele alındıktan sonra, yeni öğretilen konunun ya da ilgili bölümün

sonunda, daha önce öğretilen konular ile yeni öğretilen konuların birlikte görülebileceği örneklerle de yer verilmiş olmasıdır. Örneğin “Kelimeler ve Kısımları” babının birinci babında hâl ekleri ele alınmış ve dördüncü babında şahıs zamirleri gösterildikten sonra örneklerde şahıs zamirlerinin hâl eklerini almış biçimlerine de yer verilmiştir. Yine dördüncü bapta +*ki* eki de işlendikten sonra bu defa bahse konu babın sonunda şahıs zamiri, ilgi eki, +*ki* eki ve hâl eklerinden oluşan örnekler, liste hâlinde sıralanmıştır. Aynı durum, zaman ve kip ekleri ile şahıs ekleri için de geçerlidir. Eserde takip edilen ve dil öğretimi açısından da doğru olan bu usul ile hem eski bilgilerin pekiştirilmesine hem de yeni bilgilerin eski bilgilerle birlikte ikmal edilmesine çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Sadece bir kelime listesinden ibaret olmayan; harfleri, -kısaca da olsa- sesleri, çeşitli ekleri ve kelime türlerini de ele alan; yalnızca örneklerle yetinilmeyip metnin içinde veya dipnotlarda<sup>7</sup> açıklamalara da yer verilmiş olan *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'nin haiz olduğu en mühim hususiyetlerden biri de sonunda okuma metinlerine yer verilmiş olmasıdır. Yukarıda da zikredildiği üzere, eserin hatimeden önceki son bölümünde, Kitapçı Arakel (Tozluyan) tarafından kaleme alınan ve Muallim Naci'nin musahhihi olduğu *Ta'lîm-i Kırâat* adlı derleme eserin birinci kısmından ilk on okuma metni iktibas edilmiş ve bahse konu metinlerin her bir cümlesinin karşısında Arapça tercümesi de verilmiştir. Müellifi tarafından “mekâtib-i ibtidâ'iyye şâgirdânı” için yazıldığı belirtilen (al-Labâbîdî, 1314: 3) *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'de, yine eserin sahibi tarafından “mekteb çocuklarından elif-bâyı bitirenlerin kuvve-yi müdrike ve hâfızalarına muvâfık ma'lûmât-ı ibtidâ'iyyeyi ... muh'tevi olup cümlesi de beş altı yaşından on yaşına kadar olan erkek ve kız çocukların fehm ü zabtına muvâfık ve tab' u mizâclarına elvêrişli şeyler olduğundan zahmetsizce kemâl-i h'vahişle kırâ'atinden müstefid olacakları” metinleri havi olduğu belirtilen (Kitâbcı Arakel, 1301: 5) *Ta'lîm-i Kırâat*'ten okuma metinleri alıntılanmış olması; yabancılara Türkçe öğretimindeki genel ilkelerden biri olan *öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkânın verilmesi* ilkesi (Barın, 2004: 24) açısından doğru bir tercih olmuştur.

Aşağıda, *et-Tuhfetü'l-Hamîdiyye fî'l-Luğati'l-Osmâniyye*'deki başlıklara ve bu başlıklar altında yer alan bazı örneklerle yer verilmiştir.

<sup>7</sup> Hayvanlar ile ilgili kısımlarda sadece kelime karşılıklarının verilmesi ile yetinilmemiş ve bazı hayvanlar ile ilgili, Demîrî'nin *Hayâtu'l-Hayavân* adlı eserinden yapılan alıntılara da yer verilmiştir (al-Labâbîdî, 1314: 90-94).

**at-tuhfatu 'l-ḥamîdiyya<sup>ti</sup> fi 'l-luğati 'l-‘usmâniyyati****bi-smi'llâhi 'r-rahmâni 'r-rahîm**

Ḥamd u sipâs-i gûn-â-gûn münşî-yi elsine vü luğat ḥazretlerinin bârgâh-ı eḥadiyyet-i iktinâhına, ve şalvât ve teslîmât ihlâş-maḥrûn faḥr-i kâ'inât efendimizin ravza-yı pâk-i ḳudsiyet-penâhileriyle âl u aşḥâb-ı kirâm-ı dū 'l-ihtirâmın ervâh-ı sermediyetü 'l-intibâhına, bâ-kemâl-i ta'zîm u iclâl be-ref ü taḳdîm olunduḳdan sonra bu 'abd-i fakîr Mişbâh bin Selîm el-Lebâbîdî şu sûretle nâṭıka-perdâz-ı 'aciz u taḳşîr olur ki herkes nezdinde ma'lûm ve meczûm olduḳ üzere devlet-i ebed-müddet 'Aliyye-yi 'Osmâniyye'nin lisân-ı resmiyyesi olan zebân-ı letâfet-resân-ı Türkî bi 'l-cümle memâlik-i maḥrûsetü 'l-mesâlik-i şâhânedede birinci derecede maṭlûb ve mültezem ve her lisândan ehemm ve elzem bulunmaḳ cihetiyle anı taḥşîle ḥvâhiş-ger olanlara mücib-i yûsr u sühûlet olmaḳ üzere kütüb-i Türkiyyenin eḳ şaḥîḥ ve fâ'idelisine i'timâd ve mürâca'atla işbu kitâb-ı müstetâb cem' ü tanzîm ve rûḥ-ı cism-i cihân velî ni'met-i bi'imtinân es-sultân ibnü 's-sultân es-Sultân el-Gâzî 'Abdu 'l-Ḥamîd Ḥân-ı Sâni efendimiz ḥazretlerinin zamân-ı feyz-i iḳtirân-ı mülûkânelerinde meydâna gelmiş bulunmasıyla *et-Tuhfetü'l-Ḥamîdiyye fi'l-Luğati'l-Osmâniyye* nâmıyla yâd u tevsîm olunarak mekâtib-i ibtidâ'iyye şâgirdânına hediye edilmiş olduğundan erbâb-ı hüner ü ma'ârif nezdinde maḥzar-ı nazâr-ı ḳabûl ve görülecek sehv ü ḥaṭâın mestûr-ı dâmen-i 'afv-ı mekârim-şumûl buyurulması recâisiyla ḥatm-ı güftâr eylerim. *va'llâhu 'l-muvaffıku 'ş-şavâba*.

bende

Mişbâh el-Lebâbîdî

**al-bâbu 'l-avvalu****fi 'l-ḥurûfi 'l-hicâ'iyyati**

elif, be, te, ...

**dalâlat: fi 'l-kayfiya<sup>ti</sup> talaffuzi ba'di 'l-ḥurûfi 'l-hicâ'iyyati**elif: *âbdest* 'vuḳû', *incir*<sup>8</sup> 'tin', *oḳlan* 'şabî', *ḥvâce* (telaffuz: *ḥoca*).pe: *penc-şenbih* 'al-ḥamîs'.te: *oturmak* 'al-ḳu'ûd' (telaffuz: *oṭurmak*).

...

**al-bâbu 's-sânî: fi 'l-ḥarakâti***et* 'lahm', *at* 'ḥişân', *ip* 'ḥabl', *öz* 'lubb', *ot* 'ḥaşış', ...**al-bâbu 's-sâlisu****fi 'l-maşdari**

-mek, -maḳ

**al-ḳismu 'l-avvalu: fi bayâni 'l-maşâdiri 'l-ḥaḳîfa<sup>ti</sup>****ḥarfı 'l-alifi**

'Arabî

Türkî

Fârsî

*al-i'tâ'u**vêrmek**dâden**al-aklu**yemek**ḥvurden**al-irsâlu**göndermek**fîristâden*

...

...

...

<sup>8</sup> Ashl Farsça *encir* (Steingass, 1892: 107<sup>a</sup>) olan bu kelime, Osmanlı Türkçesinde hem *encir* (Ş. Sâmi, 1317: 174<sup>a</sup>) hem de *incir* (انجیر) ve *incir* (انجیر) (Ş. Sâmi, 1317: 253<sup>b</sup>) imlaları ile müstemeldir.

**ḥarfı 'l-bā'i**

<b>'Arabî</b>	<b>Türkî</b>	<b>Fârsî</b>
<i>al-başāra<sup>tu</sup></i>	<i>müjdelemek</i>	<i>mujde dāden</i>
<i>al-baḥḥu</i>	<i>püskürmek</i>	<i>pūf kerden</i>
<i>al-baḥşu - aṣ-ṣaḥbu</i>	<i>delmek</i>	<i>suften</i>
...	...	...

**ḥarfı 't-tā'i**

<b>'Arabî</b>	<b>Türkî</b>	<b>Fârsî</b>
<i>at-ta'allumu</i>	<i>öğrenmek</i>	<i>āmoḥten</i>
<i>at-ta'lîmu</i>	<i>öğretmek</i>	<i>āmoḥten</i>
<i>at-tanḳiyya<sup>tu</sup> - al-intihābu</i>	<i>seçmek - intihāb etmek</i>	<i>guzīden<sup>9</sup></i>
...	...	...

...

**al-ḳismu 's-sānî: fî bayāni 'l-maṣādîri 'l-ṣaḳīla<sup>ti</sup>****ḥarfı 'l-alifi**

<b>'Arabî</b>	<b>Türkî</b>	<b>Fârsî</b>
<i>al-ibtidā'u</i>	<i>başlamak</i>	<i>ez ser giriften</i>
<i>al-iḳāfa<sup>tu</sup></i>	<i>katmak</i>	<i>ziyād kerden</i>
<i>al-iḳtinā'u</i>	<i>kanmak</i>	<i>kanā'at kerden</i>
...	...	...

**ḥarfı 'l-bā'i**

<b>'Arabî</b>	<b>Türkî</b>	<b>Fârsî</b>
<i>al-baḳā'u</i>	<i>kalmaq</i>	<i>mānden</i>
<i>al-ballu</i>	<i>ışlatmaq</i>	<i>ter kerden</i>
<i>al-baramu</i>	<i>burmaq</i>	<i>tāften</i>
...	...	...

**ḥarfı 't-tā'i**

<b>'Arabî</b>	<b>Türkî</b>	<b>Fârsî</b>
<i>at-tavṣiyya<sup>tu</sup></i>	<i>ışmarlamak<sup>10</sup></i>	<i>sifāriş kerden</i>
<i>at-ta'abu</i>	<i>yorulmaq</i>	<i>zeḥmet keşiden</i>
<i>at-ta'allumu</i>	<i>acımaq</i>	<i>derd kerden</i>
...	...	...

...

<sup>9</sup> *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'de: *gūzīden*. Farsça olan bu kelimenin doğru imlası *guzīden* olmalıdır (Steingass, 1892: 1089<sup>a</sup>; et-Tebrîzî, 1214: 706).

<sup>10</sup> *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'de: *aşmarlamak*. Türkçede kelimenin *osparla-* ve *ışmarla-* gibi farklı biçimleri kullanılmıştır (Clauson, 1972: 241<sup>b</sup>, 248<sup>a</sup>).



**al-bābu 'r-rābi'u****fî 'l-mufradāti****faşl<sup>um</sup> fî 'l-asmā'i tata'allaku bi 'l-umūri 'd-dīniyya<sup>ti</sup>**

allāhu Allāh - Tanrı - Hudā

al-īmānu imān

al-malā'ika<sup>tu</sup> feriştelere

...

**asmā'<sup>um</sup> tata'allaku bi 'l-milali gayri 'l-islâmiyya<sup>ti</sup>**

an-naşrānî Hristiyân

al-yahūdî Müsevî

al-vaşanî putperest

...

**a'dā'u 'l-insāni**

al-insānu ādem

al-uşbu'u parmak

al-anfu burun

...

**aķāribu 'l-insāni va mā yata'allaku bihā**al-abu peder - baba<sup>11</sup>

al-ummu ana

al-ibnu oğul - zāde

...

**malbūsātu 'l-insāni**al-albisa<sup>tu</sup> elbise

al-asāvīru bilezik

avā'i 'n-navmî gēcelik

...

**şifātu 'l-insāni**al-armala<sup>tu</sup> dul<sup>12</sup>

al-aĥdabu ķanbur

al-a'vacu egri

...

**al-ĥavāssu 'l-ĥamsu**

as-sam'u şeniden işitmek

<sup>11</sup> *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'de: *papa*. Burada *baba* olarak kaydedilmesi daha muvafık olan bu kelime, Türkçede birbirinden farklı birçok imla ile kullanılmıştır (Redhouse, 1890: 314<sup>a</sup>, 429<sup>b</sup>; Li, 1999: 112-115).

<sup>12</sup> *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'de: *طول*. Eserin birinci babının ikinci kısmında telaffuz ile ilgili verilen bilgilere (al-Labābîdî, 1314: 7) istinaden "dul" şeklinde okunmuştur. Kelimenin aslı *tul* olup (Clouston, 1972: 490<sup>a</sup>) *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'deki imlası Osmanlı Türkçesinde *dul* telaffuzu ile kullanılmıştır (Redhouse, 1890: 926<sup>b</sup>, 1260<sup>a</sup>).

<i>an-naẓaru</i>	<i>nigerîsten</i>	<i>bakmak</i>
<i>al-başaru</i>	<i>dîden</i>	<i>görmek</i>
...	...	...

***al-aklu va 'ş-şurbu va mâ yata'allaku bihî***

<i>al-aklu - aṭ-ṭa'āmu</i>	<i>yemek</i>
<i>al-idāmu</i>	<i>katık</i>
<i>al-arzu 'l-maṭbūḥu</i>	<i>pilav</i>
...	...

***asmā'u 'l-ḥubūbi***

<i>al-arzu</i>	<i>pirinc</i>
<i>al-burġulu</i>	<i>bulgur</i>
<i>al-baḍru</i>	<i>tuḥm</i>
...	...

***asmā'u 'l-bahārāti***

<i>al-na'na'u</i>	<i>nāne</i>
<i>al-bābūncu</i>	<i>papatya</i>
<i>al-ḥulba<sup>tu</sup></i>	<i>būy tuḥmu</i>
...	...

***al-albānu***

<i>al-abyaḍu</i>	<i>aḳ - beyāz</i>
<i>al-aḥmaru</i>	<i>kırmızı</i>
<i>al-aḥḍaru</i>	<i>yeşil</i>
...	...

***luzūmu 'l-madrasati va mâ yata'allaku bihā***

<i>al-ustāḍu</i>	<i>h<sup>v</sup>āce</i>
<i>al-asātida<sup>tu</sup></i>	<i>h<sup>v</sup>ācegān</i>
<i>al-ḥibru</i>	<i>müreккеb</i>
...	...

***al-fuṣūlu 'l-arba'a<sup>tu</sup>***

<i>ar-rabī'u</i>	<i>bahār</i>
<i>aş-şayfu</i>	<i>yaz</i>
<i>al-ḥarīfu</i>	<i>güz</i>
<i>aş-şitā'u</i>	<i>kış</i>

***aṭ-ṭabā'i'u 'l-arba'a<sup>tu</sup>***

<i>al-ḥarāra<sup>tu</sup></i>	<i>kızgınlık</i>
<i>al-burūda<sup>tu</sup></i>	<i>soğukluk</i>
<i>ar-ruṭūba<sup>tu</sup></i>	<i>nemlik</i>

*al-yubûsa*<sup>tu</sup>                      *kuruluş*

***al-'anâşiru 'l-arba'a*<sup>tu</sup>**

*al-mâ'u*                              *şu*

*al-havâ'u*                         *rûzgâr*<sup>13</sup>

*at-turâbu*                         *toprak*

*an-nâru*                             *âteş*<sup>14</sup>

***al-cihātu: al-cihātu ilâ kısmayni cihāt<sup>un</sup> aşliyyat<sup>un</sup> va cihāt<sup>un</sup> far'ıyyat<sup>un</sup>***

***al-cihātu 'l-aşliyya*<sup>tu</sup> *arba'a*<sup>tun</sup>**

*şarḳ<sup>un</sup>*                                *şarḳ*

*ğarb<sup>un</sup>*                                *ğarb*

*şimāl<sup>un</sup>*                               *şol*

*canüb<sup>un</sup>*                              *kıble*<sup>15</sup>

***al-cihātu 'l-far'ıyya*<sup>tu</sup> *arba'a*<sup>tun</sup>**

*aş-şimālu 'ş-şarḳi*                *şol şarḳı*

*aş-şimālu 'l-ğarbi*                *şol ğarbi*

*al-canūbu 'ş-şarḳi*                *kıble şarḳı*

*al-canūbu 'l-ğarbi*                *kıble ğarbi*

***asmā'u 'l-kavākibi 's-sayyāra*<sup>ti</sup>**

*al-ḳamaru*                         *Ay*

*'uṭāridu*                             *'Utārid*

*az-zuhra*<sup>tu</sup>                         *Zühre*

...

***asmā'u 'l-burūci***

*al-ḥamalu*                         *ḥamel*

*aş-şavru*                             *şevr*

*al-cavzā'u*                         *cevzā'*

...

***ayyāmu 'l-usbū'i va 'l-a'yādi***

*al-yavmu*                             *gün*

*al-cumu'atu sab'atu ayyām<sup>in</sup>*    *bir hafta yedi gün*

*al-aḥadu*                             *pāzār*

...

***asmā'u 'l-aşhuri 'l-ḳamariyya*<sup>ti</sup> *ayi 'l-hicriyya*<sup>ti</sup>**

*muḥarram: 30*

<sup>13</sup> Kelimenin aslı Farsça *rozgār*'dır (Steingass, 1892: 593<sup>b</sup>).

<sup>14</sup> Kelimenin aslı Farsça *âtiş*'tir (Steingass, 1892: 13<sup>a</sup>).

<sup>15</sup> *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'de: *kıblet* (كِبْلَة). Aslı Arapça *kıbla*' (al-Firūzābādî, 1272: 319) olan bu kelime, Osmanlı Türkçesinde *kıble* imlası ile kullanılmıştır (Redhouse, 1890: 1432<sup>b</sup>; Ş. Sāmî, 1318: 1050<sup>b</sup>).

şafar: 29

rabî'u'l-avval: 30

...

**asmâ'u'l-aşhuri's-şamsiyya<sup>ti</sup> ayi'l-milâdiyya<sup>ti</sup>**

mart - âdâr: 31

nîsân: 30

mayıs - ayâr - navâr: 31

...

**mufradât<sup>um</sup> tata'allaku bi'l-insâni**

al-'aynu göz

dam'u'l-'ayni gözyaşı

al-muḥātu sümük

...

**aḥvālu'n-naḥsi**

al-amalu ümîd<sup>16</sup>

'adamu'l-amali ümîdsizlik

al-istikāma<sup>tu</sup> doğruluk<sup>17</sup>

...

**aşḥābu'l-hiraḥi va's-şanā'î**

al-uşṭādu ḥ<sup>u</sup>āce

al-aczā'î eczâci

al-ikfālî çilingir

...

**fi'l-aşmâri va'l-aşcâri va'l-azhâri**

al-âsu mersin

al-balaḥu ḥurma<sup>18</sup>

al-bunduḳu fındık

...

**fi'asmâ'<sup>in</sup> tata'allaku bi's-samâ'i**

al-barḳu şimşek

al-buḥāru duman

al-bardu soğuk

<sup>16</sup> Farsçadan alınmış bu kelimenin Farsçada *uméd, umîd; umméd, ummîd* (Steingass, 1892: 101<sup>b</sup>) biçimleri müstameldir. Kelime, Osmanlı Türkçesinde *ümîd* biçimi ile kullanılmıştır (Redhouse, 1890: 204<sup>a</sup>).

<sup>17</sup> *Tuhfetü'l-Hamidiyye*'de: طوغرلىق. Eserin birinci babının ikinci kısmında telaffuz ile ilgili verilen bilgilere (al-Labâbîdî, 1314: 7) istinaden "doğruluk" şeklinde okunmuştur. Türkçe *toğuru* (Clouston, 1972: 473<sup>a</sup>) kelimesinden türetilmiş bu kelimenin *Tuhfetü'l-Hamidiyye*'deki imlası Osmanlı Türkçesinde *doğruluk* telaffuzu ile kullanılmıştır (Redhouse, 1890: 1256<sup>b</sup>, 1257<sup>a</sup>).

<sup>18</sup> Ashî Farsça *ḥurmā* (Steingass, 1892: 456<sup>b</sup>) olan bu kelime, Osmanlı Türkçesinde de *ḥurmā* imlası ile kullanılmıştır (Redhouse, 1890: 841<sup>b</sup>; Ş. Sâmi, 1317: 579<sup>a</sup>).

...  
**fî asmâ'ın tata'allaku bi 'l-arđi**

<i>al-arđu</i>	<i>yer</i>
<i>al-baħru</i>	<i>deñiz</i>
<i>al-barru</i>	<i>ķara</i>

...

**fî asmâ'i 'l-miyāhi**

<i>al-baħru</i>	<i>deñiz - okyānus</i>
<i>al-buħayra<sup>tu</sup></i>	<i>göl</i>
<i>al-birkatu</i>	<i>ħavuz<sup>19</sup></i>

...

**fî taķsîmi 'z-zamāni**

<i>al-usbū'u</i>	<i>hafta</i>
<i>al-ānu</i>	<i>şimdi</i>
<i>al-ātî</i>	<i>gelecek</i>

...

**fî taķsîmi 'l-makāni**

<i>al-ba'ıdu</i>	<i>uzaķ</i>
<i>al-ķarību</i>	<i>yakın</i>
<i>ad-dāħilu</i>	<i>iķeri</i>

...

**fî 'l-amrāđi va mā yata'allaku bihā**

<i>inħirāfu 'l-mizāci</i>	<i>keysizlik</i>
<i>al-alamu</i>	<i>şızı</i>
<i>al-a'mā</i>	<i>kör</i>

...

**fî 'l-aħcāri va 'l-ma'ādini**

<i>al-almāsu</i>	<i>elmās</i>
<i>al-aħcāru</i>	<i>taşlar</i>
<i>al-asāvıru</i>	<i>bilezik</i>

...

**fî aķsāmi 'l-manzili**

<i>al-ūđa<sup>tu20</sup></i>	<i>oğa<sup>21</sup></i>
------------------------------	-------------------------

<sup>19</sup> *Tuhfetü 'l-Hamîdiyye*'de: *ħavuz* (حوض). Aslı Arapça *ħavđ* (al-Firūzābādî, 1269: 419; Atay, İ. vd. 1964: 502<sup>b</sup>) olan bu kelime, Osmanlı Türkçesinde de Arapçadaki imlasi ile (*ħavz*) (Redhouse, 1890: 812<sup>b</sup>) müstemeldir.

<sup>20</sup> Kelimenin Türkçe aslı *otāğ*'dir (Clauson, 1972: 42<sup>a</sup>, 46<sup>b</sup>).

<sup>21</sup> *Tuhfetü 'l-Hamîdiyye*'de: *اوطه*. Eserin birinci babının ikinci kısmında telaffuz ile ilgili verilen bilgilere (al-Labābîdî, 1314: 7) istinaden "oğa" şeklinde okunmuştur. Aslı *otāğ* (Clauson, 1972: 42<sup>a</sup>, 46<sup>b</sup>) olan bu kelimenin *Tuhfetü 'l-Hamîdiyye*'deki imlasi Osmanlı Türkçesinde *oğa* telaffuzu ile (Redhouse, 1890: 255<sup>b</sup>) müstemeldir.



**fî 'l-iştilâhâti 'l-'askariyya<sup>ti</sup>**

<i>al-bārūdu</i>	<i>bārūt</i>
<i>al-bārūda<sup>tu</sup></i>	<i>tüfeng</i>
<i>al-taftīşu</i>	<i>yoklama</i>
...	...

**fî 'l-adavâti 'l-bahriyya<sup>ti</sup>**

<i>al-ustūlu</i>	<i>donanma</i>
<i>al-bandīra<sup>tu</sup></i>	<i>bandıra<sup>24</sup></i>
<i>al-bāhira<sup>tu</sup></i>	<i>vapur</i>
...	...

**al-kābu arbābi 'l-manāşibi 'l-'āliyya<sup>ti</sup> va ğayrihā**

<i>as-sultānu 'l-a'zamu</i>	<i>pādişāh</i>
<i>al-malika<sup>tu</sup></i>	<i>kraliçe</i>
<i>ibnu 'l-maliki</i>	<i>şeh-zāde</i>
...	...

**al-alkābu 'l-'umūmiyya<sup>tu</sup>**

<i>as-sultānu 'l-a'zamu</i> <i>hazretleri</i>	<i>şevketlü merhāmetlü mehābetlü veli-ni'met-i bi-minnetimiz efendimiz</i>
<i>hidayviyyu mişri 'l-mu'azzami</i>	<i>fehāmetlü devletlü efendim hazretleri</i>
<i>aş-şadru 'l-a'zamu</i>	<i>fehāmetlü devletlü efendim hazretleri</i>
...	...

**bābu 'l-kalimati va aqsāmihā****al-bābu 'l-avvalu****al-faşlu 'l-avvalu: fî 'l-bayāni 'l-ismi****ismu 'l-hāşşi**

<i>Muhammed</i>	<i>muhammad</i>
<i>Beyrūt</i>	<i>bayrūt</i>
...	...

**ismu 'l-'āmmi**

<i>fes</i>	<i>tarbūş<sup>un</sup></i>
<i>göMLEK</i>	<i>kamış<sup>un</sup></i>
<i>anahtar</i>	<i>miftāh<sup>un</sup></i>
...	...

<sup>24</sup> *Tuhfetü 'l-Hamîdiyye*'de: *pandra*. Aslı İtalyanca *bandéra* olan bu kelime, Osmanlı Türkçesinde *bandera* ve *bandıra* biçimleriyle müstameldir (Ş. Sāmī, 1317: 277<sup>a</sup>).

**al-faşlu 's-sânî: fî 'l-aḥvâli 'l-ismi****al-ismu 'l-mucarradu**

dağ<sup>25</sup> cabal<sup>un</sup>

**al-maf'ûl<sup>un</sup> bihî**

Kitâbı ezberledim. ḥafıztu 'l-kitāba

kapuyı al-bāba

... ..

**al-maf'ûl<sup>un</sup> ilayhi**

Mektebe gitdim. ḍahabtu ilā 'l-madrasta<sup>ti</sup>

+A ilā-

...

**al-maf'ûl<sup>un</sup> fihi**

evde fî 'l-bayti

+DA fî- der-

...

**al-maf'ûl<sup>un</sup> minhu**

evden mina 'l-bayti

+DAn min- ez-

...

**al-maf'ûl<sup>un</sup> ma'ahû**

Zeyd ile gitdim. ḍahabtu ma'a zayd<sup>in</sup>

Ormana araba ile gitdim. ḍahabtu ilā 'l-ḥurşi bi 'l-'araba<sup>ti</sup>

ile ma'a-, bi- bā-

...

**al-muzāfu**

Aḥmed'in kalemî kalamu aḥmada

**al-faşlu 's-sālîsu: fî 'l-iḍāfa<sup>ti</sup>****izāfat<sup>un</sup> lâmiyya<sup>tun</sup>**

Aḥmed'in kalemî kalamu aḥmada

bāğçeniñ çiçeği zahru 'l-cunayna<sup>ti</sup>

Muḥammed'in kapısı bābu muḥammad<sup>in</sup>

... ..

**izāfat<sup>un</sup> bayāniyya<sup>tun</sup>**

gelincik çiçeği zahru 's-şakā'iki

bir kile buğday kaylatu kamḥ<sup>in</sup>

<sup>25</sup> Tuhfetü 'l-Hamîdiyye'de: عاڭ، Eserin birinci babının ikinci kısmında telaffuz ile ilgili verilen bilgilere (al-Labābîdî, 1314: 7) istinaden "dağ" şeklinde okunmuştur. Ashı tāğ (Clouston, 1972: 463<sup>a</sup>) olan bu kelime; Osmanlı Türkçesinde, Tuhfetü 'l-Hamîdiyye'deki imlasi ve dāğ telaffuzu ile kullanılmıştır (Redhouse, 1890: 1224<sup>a</sup>).



<i>gümüş yüzük</i>	<i>hâtamu fidda<sup>tin</sup></i>	
...	...	
<b><i>al-faşlu 'r-râbi'u: fî'l- idâfa<sup>ti</sup> 'l-fârsiyya<sup>ti</sup></i></b>		
<i>çeşm-i âhû</i>	<i>'aynu 'l-ğazâli</i>	
<i>şafâ-yı dil</i>	<i>şafâ'u 'l-kalbi</i>	
...	...	
<b><i>al-faşlu 'l-hâmisu: fî'l-cam'î 'l-fârsî</i></b>		
<i>esb 'faras<sup>un</sup></i>	<i>esbân 'afrâs<sup>un</sup></i>	
<i>bâğ 'bustân<sup>un</sup></i>	<i>bâğhâ 'basâtin<sup>un</sup></i>	
...	...	
<b><i>al-faşlu 's-sâdisu: fî'l-ismi 'l-makâni</i></b>		
<i>güllük</i>	<i>makânu 'l-vardi</i>	
<i>taşlık</i>	<i>makânu 'l-hacari</i>	
<b><i>al-bâbu 's-sânî</i></b>		
<b><i>fî ismi 'l-işâra<sup>ti</sup></i></b>		
<i>bu</i>	<i>hâdâ</i>	
<i>bunlar</i>	<i>hâ'ulâ'i</i>	
<i>şu</i>	<i>dâlika</i>	
...	...	
<b><i>faşl<sup>un</sup> fî'l-a'dâdi (ma'a tafsîri 'l-a'dâdi 'l-fârsiyya<sup>ti</sup>)</i></b>		
<b><i>al-a'dâdu 'l-aşliyya<sup>tu</sup></i></b>		
<b><i>mişâlu 'l-âhâdi</i></b>		
<i>vâhid<sup>un</sup></i>	<i>bir</i>	<i>yek</i>
<i>işnayni</i>	<i>iki</i>	<i>dû</i>
<i>salâşa<sup>tun</sup></i>	<i>üç</i>	<i>sih</i>
...	...	...
<b><i>mişâlu 'l-aşarâti</i></b>		
<i>'aşara<sup>tun</sup></i>	<i>on</i>	<i>deh</i>
<i>'işrûna</i>	<i>yigirmi</i>	<i>bîst</i>
<i>şalâşûna</i>	<i>otuz</i>	<i>sî</i>
...	...	...
<b><i>mişâlu 'l-mi'âti</i></b>		
<i>mi'a<sup>tun</sup></i>	<i>yüz</i>	<i>şad</i>
<i>mi'atayni</i>	<i>iki yüz</i>	<i>duvîst</i>
<i>salâşa-mi'a<sup>tin</sup></i>	<i>üç yüz</i>	<i>sî-şad</i>
...	...	...

**mişâlu 'l-ulûfi**

<i>alfûn</i>	<i>biç</i>	<i>hezâr</i>
<i>alfâni</i>	<i>iki biç</i>	<i>dû-hezâr</i>
<i>salâsa<sup>tu</sup> alâf<sup>n</sup></i>	<i>üç biç</i>	<i>sih-hezâr</i>
...	...	...

**al-a'dâdu 'l-kasriyya<sup>tu</sup>**

<i>sekizde bir</i>	
<i>niş<sup>fun</sup></i>	<i>nîm</i>
<i>suluş<sup>un</sup></i>	<i>sih yek</i>
<i>rubu<sup>un</sup></i>	<i>çehâr yek</i>
...	...

**al-a'dâdu 'l-rutbiyya<sup>tu</sup>**

<i>birinci</i>	<i>avval<sup>un</sup></i>
<i>üçünci</i>	<i>sâlis<sup>un</sup></i>
<i>dördünci</i>	<i>râbi<sup>un</sup></i>
...	...

**al-a'dâdu 'l-tavzî'iyya<sup>tu</sup>**

<i>birer birer</i>	<i>vâhid<sup>un</sup> vâhid<sup>un</sup></i>
<i>ikişer ikişer</i>	<i>isnâni isnâni</i>
<i>dörder dörder</i>	<i>arba'a<sup>un</sup> arba'a<sup>un</sup></i>
...	...

**al-bâbu 's-sâlisu: fî 'ş-şifati****al-faşlu 'l-avvalu: fî 'ş-şifati va aفرādihā****aş-şifatu 's-samā'iyyatı**

<i>güzel kitâb</i>	<i>kitâb<sup>un</sup> camîl<sup>un</sup></i>
...	...

**aş-şifatu 'l-kiyâsiyyatu**

<i>Beyrûth</i>	<i>bayrûtî</i>
...	...

**al-faşlu 's-sânî: fî 'ş-şifati 't-ta'kidîyyati**

<i>kapkara</i>	
<i>mosmor</i>	<i>aḥmaru kâniyy<sup>un</sup></i>
<i>simsiyâh</i>	<i>asvadu ḥâlik<sup>un</sup></i>
...	...

**al-faşlu 's-sâlisu: fî 'ş-şifati 'l-mubâlağati**

<i>pek iyi</i>	<i>ḥasan<sup>un</sup> cidd<sup>an</sup></i>
<i>çok güzel</i>	<i>zarîf<sup>un</sup> kaşîr<sup>an</sup></i>

<i>ziyâde latîf</i>	<i>latîf<sup>un</sup> cidd<sup>an</sup></i>
...	...
<b><i>al-faşlu 'r-râbi'u: fî 'ş-şifati 't-taklîliyyati</i></b>	
<i>uzunca</i>	<i>tavîl<sup>un</sup> kalîl<sup>an</sup></i>
<i>kışaca</i>	<i>kaşîr<sup>un</sup> kalîl<sup>an</sup></i>
<b><i>al-faşlu 'l-hâmisu: fî adâti 'n-nisbatî</i></b>	
<i>devletlü</i>	<i>şâhibu 'd-davlatî</i>
<i>dânişmend</i>	<i>şâhibu 'l-ma'rifa<sup>ti</sup></i>
<i>oduncu</i>	<i>hattâb<sup>un</sup></i>
...	...
<b><i>al-faşlu 's-sâdisu: fî ismi 't-taşgîri</i></b>	
<i>evcik</i>	<i>buyayt<sup>un</sup></i>
<i>oğlancık</i>	<i>vulayd<sup>un</sup></i>
<i>köpekceviz</i>	<i>kulayb<sup>un</sup></i>
...	...
<b><i>al-bâbu 'r-râbi'u</i></b>	
<b><i>fî bayâni 'd-damîri</i></b>	
<b><i>ağ-damîru 'ş-şahşî</i></b>	
<i>ben</i>	<i>ana</i>
<i>sen</i>	<i>anta</i>
<i>o</i>	<i>huva</i>
...	...
<b><i>ağ-damîru 'l-idâfi</i></b>	
<i>deftarim</i>	<i>daftarî</i>
<i>defteriñ</i>	<i>daftaruka</i>
<i>defteri</i>	<i>daftaruhû</i>
...	...
<b><i>ağ-damîru 'n-nisbî</i></b>	
<i>şâ'irim</i>	<i>ana şâ'ir<sup>un</sup></i>
<i>şâ'irsini</i>	<i>anta şâ'ir<sup>un</sup></i>
<i>şâ'irdir</i>	<i>huva şâ'ir<sup>un</sup></i>
...	...
<b><i>ağ-damîru 'l-fi'lî</i></b>	
<i>oğudum</i>	<i>ğara'tu</i>
<i>oğuduñ</i>	<i>ğara'ta</i>
<i>oğudu</i>	<i>ğara'a</i>
...	...

**ad-damîru 'l-vaşfi**

<i>evdeki</i>	<i>allağî fî 'l-bayti</i>
<i>câmi'deki</i>	<i>allağî fî 'l-câmi'i</i>
<i>kışladaki</i>	<i>allağî fî 'l-kışla<sup>ti26</sup></i>
...	...

**al-bābu 'l-ḥāmisu****al-faşlu 'l-avvalu: fî 'l-maşdari****al-maşdaru 'l-fi'li**

<i>beslemek</i>	<i>at-tarbiyatu</i>
<i>añlamak</i>	<i>al-fahmu</i>

**al-maşdaru 'l-ismî**

<i>müjdelemek</i>	<i>al-başāratu</i>
<i>taşlamak</i>	<i>at-taḥcīru</i>

**al-maşdaru 'l-vaşfi**

<i>eyüleşmek - eyülenmek</i>	<i>al-malāḥatu</i>
<i>fenālaşmak - fenālanmak</i>	<i>ar-radā'atu</i>

**al-murakkabu**

<i>kötülük etmek</i>	<i>al-asā'atu</i>
<i>peşimān olmak</i>	<i>at-tanaddumu</i>

**al-kā'idatu 'l-maşdari**

<i>bilmeklik</i>	<i>al-'ilmu</i>
<i>yazmaçlık</i>	<i>at-kitāba<sup>tu</sup></i>
<i>alışveriş</i>	<i>al-aḥḍu va 'l-i'tā'u</i>
<i>besleme</i>	<i>at-tarbiya<sup>tu</sup></i>
<i>alın</i>	<i>al-aḥḍu</i>
<i>oynamamak</i>	<i>'adamu 'l-la'ibi</i>

**al-faşlu 's-sāni: fî bayāni muştakkāti 'l-af'ali va kayfiyyati taşriḥihā****al-amru****amru 'l-ḥāziri**

<i>çalış</i>	<i>ictahid</i>
<i>çalışır</i>	<i>ictahidū</i>
...	...

**amru 'l-ḡā'ibi**

<i>çalışsun</i>	<i>li-yactahid</i>
<i>çalışsunlar</i>	<i>li-yactahidū</i>
...	...

<sup>26</sup> Kelimenin aslı Türkçe *kışlāğ'*dır (Clouston, 1972: 672<sup>b</sup>).

**nahy<sup>um</sup>****nahyu 'l-ğā'ibi**

üşenmesün	<i>lā yaksal</i>
üşenmesünler	<i>lā yaksalū</i>

**nahyu 'l-hāzır**

oynama	<i>lā tal'ab</i>
oynamayıñ - oynamayıñız	<i>lā tal'abū</i>

**al-māđı****aş-şuhūđı**

çalşđım	<i>ictahadtu</i>
çalşđıñ	<i>ictahadta</i>
çalşđı	<i>ictahada</i>

... ..

**an-nağlı**

bilmişim	<i>'alimtu</i>
bilmişin	<i>'alimta</i>
bilmiş	<i>'alima</i>

... ..

**al-muđāri'u**

yazarım	<i>aktubu</i>
yazarsın	<i>taktubu</i>
yazar	<i>yaktubu</i>

... ..

**al-hālu**

yazıyorum	<i>aktubu (al-ān)</i>
yazıyorsun	<i>taktubu (al-ān)</i>
yazıyor	<i>yaktubu (al-ān)</i>

... ..

**al-istiğbālu**

çalşacağım	<i>sa'actahidu</i>
çalşacağsın	<i>satactahidu</i>
çalşacak	<i>sayactahidu</i>

... ..

**al-fi'lu 'l-vucūbı**

yazmalıym	<i>yacibu an aktuba</i>
yazmalısn	<i>yacibu an taktuba</i>
yazmalı	<i>yacibu an yaktuba</i>

... ..

**al-fi'lu 'l-iltizâmî**

yazayım	li-aktub
yazasın	li-taktub
yaza	li-yaktub
...	...

**al-fi'lu 'ş-şarî**

yazsam	lav-katabtu
yazsan	lav-katabta
yazsa	lav-kataba
...	...

**al-faşlu 's-sâlisu: fî 'n-nafyi**

oynamadı	mā la'iba
oynamamış	mā la'iba
oynamaz	lā yal'abu
...	...

**al-faşlu 'r-râbi'u: fî 'l-istifhâmi**

gitdim mi	hal dahabtu
gitmiş miyim	hal dahabtu
gider miyim	hal ağhabu
...	...

**al-faşlu 'l-hâmisu: fî 'l-ma'lûmi va 'l-machûli**

yazıldı	kutiba
yazılır	yuktabu
okundu	ķuri'a
...	...

**al-faşlu 's-sâdisu: fî 't-tamannî**

Kāşki oynamaya idim.	laytanî mā la'ibtu
Kāşki oynamaya idiñ.	laytaka mā la'ibta
Kāşki oynamaya idi.	layta mā la'iba
...	...

**al-faşlu 's-sâbi'u: fî 'l-muta'addî**

gönderdi	arsala
göndermiş	arsala
ezberletdi	ħaffaza
...	...

**al-faşlu 's-sâminu: fî fi'li 'l-muşāraka<sup>ti</sup>**

yazışdı	kātaba
---------	--------

<i>yazışmış</i>	<i>kātaba</i>
<i>yazışur</i>	<i>yukātibu</i>
...	...
<b><i>al-bābu 's-sādîsu</i></b>	
<b><i>fî bayāni afāli 'l-i'āna<sup>ti</sup></i></b>	
<b><i>fî'lu 'l-ḥikāya<sup>ti</sup></i></b>	
<i>bildi idi</i>	<i>kāna 'alima</i>
<i>bilmiş idi</i>	<i>kāna 'alima</i>
<i>bilir idi</i>	<i>kāna ya'lamu</i>
...	...
<b><i>fî'lu 'r-rivāya<sup>ti</sup></i></b>	
<i>bilmiş imiş</i>	<i>kāna 'alima</i>
<i>bilir imiş</i>	<i>kāna ya'lamu</i>
<i>biliyor imiş</i>	<i>kāna ya'lamu</i>
...	...
<b><i>al-fî'lu 'ş-şarḫi</i></b>	
<i>bildi ise</i>	<i>lav 'alima</i>
<i>bilmiş ise</i>	<i>lav 'alima</i>
<i>bilir ise</i>	<i>lav ya'lamu</i>
...	...
<b><i>al-afāli 't-turkiyya<sup>ti</sup></i></b>	
<b><i>al-afālu 'l-murakkaba<sup>ti</sup></i></b>	
<b><i>fî'lu 'l-iḳdirāri</i></b>	
<i>söyleyebildi</i>	<i>ḳadira 'alā an yatakallama</i>
<i>söyleyebilmiş</i>	<i>ḳadira 'alā an yatakallama</i>
<i>söyleyebilir</i>	<i>yaḳdiru 'alā an yatakallama</i>
...	...
<b><i>fî'lu 'l-ta'cili</i></b>	
<i>yazvêrdi</i>	<i>kataba 'ācil<sup>an</sup></i>
<i>yazvêrmış</i>	<i>kataba 'ācil<sup>an</sup></i>
<i>yazvêrir</i>	<i>yaktubu 'ācil<sup>an</sup></i>
...	...
<b><i>fî'lu 'z-zamāni</i></b>	
<i>çalışmış oldu</i>	<i>şāra muctahid<sup>an</sup></i>
<i>çalışacak olmuş</i>	<i>şāra muctahid<sup>an</sup></i>
<i>çalışmış olur</i>	<i>yaşīru muctahid<sup>an</sup></i>
...	...

**şîğatu 'ş-şila<sup>ti</sup>**

aldığım	allađī aḥad̄tuhū
alacağım	allađī sa'āḥizihū
vèrdigim	allađī a'ṭaytuhu
...	...

**al-ḥālu 't-tarkībī**

*Tevfîk Efendi sevinerek geldi ve Ḥasan Efendi koşarak gitdi.*

*cā'a tawfîk afandī farḥān<sup>an</sup> va ḍahaba ḥasan afandī rākiđ<sup>an</sup>*

...

**al-bābu 's-sābi'u****fî bayāni far'i 'l-f'i'li****ismu 'l-fā'ili**

vèren	al-mu'fī
arayıcı	mufattiş <sup>un</sup>
aramayıcı	ğayru mufattiş <sup>in</sup>
...	...

**ismu 'l-mef'ūli**

sevilen	al-maḥbūbu
sevilmeyen	ğayru maḥbūb <sup>in</sup>
alınan	al-ma'ḥūdu
...	...

**mubālağatu ismi 'l-fā'ili**

çekişken	nazzā' <sup>un</sup>
utançan	mustaḥ <sup>in</sup>
bilgic	'allām <sup>un</sup>
...	...

**aş-şifatu 'l-muşabbaha<sup>tu</sup>**

kırık	maksūr <sup>un</sup>
şişkin	müntefih <sup>un</sup>
düzgün	murattab <sup>un</sup>
...	...

**ismu 'l-āla<sup>ti</sup>**

çizgi	ḥaṭṭ <sup>un</sup>
çalğı	navba <sup>tun</sup>
burju	mişkab
...	...



**şiyâğı 'r-rabî****aş-şîğatu 'l-'atfiyyatu**

Gelüp gitdi. cā'a va dahaba

... ..

**aş-şîğatu 'l-tavkîtiyya<sup>tu</sup>**

Büyükler küçüklere merhamet étdükce küçükler büyüklere hürmet éderler.

mādāma 'l-kabīra yarhamu 'ş-şagīra fa 'ş-şagīru yuvaqqīra 'l-kabīra

Mādāmki niyyetiniz hālišdür muvaffak olursunuz.

mādāmat niyyatakum hālišat<sup>un</sup> tuvaffikūna

sevdukde fî 'l-vakti 'llađi ahabbahū

... ..

**aş-şîğatu 'l-ta'kbiyya<sup>tu</sup>**

gelicek aqaba mac'ihī

ohlcaq aqaba şayrūratihi

**aş-şîğatu 'l-intihā'iyya<sup>tu</sup>**

yazınca lammā kataba

gelinceye dek ilā an ya'tiya

yazıncaya kadar ilā an yaktuba

... ..

**aş-şîğatu 'l-ibtidā'iyya<sup>tu</sup>**

gideli munđu dahaba

gideliden berü muğ dahaba

... ..

**al-bābu 's-şāminu: fî 'l-mubhamāti****al-asmā'u 'l-mubhamat<sup>tu</sup>**kendi - kendü dāt<sup>un</sup>kimse - kimsene aḥad<sup>un</sup>

kimisi al-ba'ḍu

... ..

**al-mubhamātu 'l-fārsiyya<sup>tu</sup>**merd racul<sup>un</sup>ferzend ibn<sup>un</sup>duḡter bint<sup>un</sup>

... ..

**faşlun fî ba'đi mufradāt<sup>in</sup> fārsiyya<sup>tin</sup>**h<sup>v</sup>ud dāt<sup>un</sup>

berāy li-acli

çi mādā

...

### **al-bābu 't-tāsi'u**

#### **fī 'l-adavāti**

a: adātu nidā<sup>in</sup> A babam! yā abī  
Şafvet Efendi gider a! / şafvat afandī lā şakka yağhabu  
eger: adātu şart<sup>in</sup> Eger giderse... in yağhab  
eñ: adātu tafşıl<sup>in</sup> Anların eñ küçüğü budur. aşġaruhum hādā

....

#### **al-adavātu 'l-fārsiyya<sup>tu</sup>**

āsā: adātu taşbih<sup>in</sup> kamer-āsā ka 'l-ķamari  
bā: adātu muşāġabat<sup>in</sup> bā-irāde-yi seniyye bi 'l-irādati 's-saniyyati  
berāy berāy-ı iftiġār li-acli 'l-iftiġāri

...

#### **ta'rību ta'līmi ķirā'at<sup>in</sup>**

#### **Birinci Kısım - Birinci Kırā'at**

#### **Mektebe Devām**

Ben bir küçük çocuğum.  
Daha hēçbir şey bilmeyorum.  
Çocuklar ne bilirler!

...

#### **taķārīz<sup>un</sup>**

Şevket Paşa

Şeyġ 'Abdu'llāh el-Ĥorāsānī

Ālūsī-zāda as-Sayyid 'Alī 'Alā'u 'd-dīn al-Ĥusaynī al-Baġdādī

Şayġ Muġammad al-Kistī

Nişancı taburu kâtibi Muġammed 'Alī Efendi

Zabitan-ı askeriyeden Beyrutlu Mer'î-zāde Reşīd Efendi

Beyrut vilayeti idare meclisi kalemi kâtiplerinden Muġammed Beşīr Efendi

#### **fihrisu kitāb<sup>in</sup> at-tuġfatu 'l-ġamîdiyyati fī 'l-luġati 'l-ġsmâniyyati**

#### **işlāġu ġalāṡ<sup>in</sup>**

### **Sonuç**

Misbāh bin Selīm el-LEBĀBİDİ'nin 12 Rebiülevvel 1312 [13 Eylül 1894] tarihinde tamamlanmış (al-Labābidī, 1314: 172), 1314 [1896/1897] senesinde Beyrut'ta Matba'atü 'l-Edebiyye'de basılmış olan ve "mekâtib-i ibtidā'iyye şāġirdānına hediye" olduğu belirtilen (al-Labābidī, 1314: 3) *et-Tuġfetü 'l-Hamîdiyye fī 'l-Luġati 'l-Osmâniyye* adlı eseri; ana dili Arapça olanlara Türkçe öğretmek maksadıyla yazılmıştır.

Osmanlı Türkçesindeki “harfler ve telaffuzları”, “harekeler”, “mastarlar”, “müfredat” ve “kelimeler ve kısımları” ana başlıklarını ihtiva eden *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'de mastarların ele alındığı bapta Osmanlı Türkçesinde kullanılan toplam 781 kelime, Arapça ve Farsça karşılıklarıyla birlikte; 41 kısımdan müteşekkil olan “Müfredat” faslında ise yine aynı mahiyetteki toplam 1820 kelime, Arapça karşılıklarıyla birlikte listelenmiştir. “Kelimeler ve kısımları” babında pek çok gramer yapısına yer verilmiş olan eserin sonunda *Ta'lim-i Kirâat* adlı eserden iktibas edilmiş “okuma metinleri” de yer almaktadır.

Eserde, Osmanlı Türkçesinde müstamel olan harflere ve bu harflerden bazılarının Osmanlı Türkçesine has telaffuzlarına dair açıklamalara ve örneklere yer verilmiş olması; hareketler üzerinde durulması ve Osmanlı Türkçesindeki sesli harflerin her birinin örneklerle gösterilmesi; mastarları konu alan babın ve “Müfredat” faslının, günlük hayatta kullanılan ve yeni bir dil öğrenen kişinin ihtiyaç duyacağı kelimeleri muhteva olması; “Müfredat” faslının tek bir liste şeklinde düzenlenmeyerek temalara ayrılmış olması; gramere dair konuların çeşitli kısımlar hâlinde ele alınmış olması; gramer konuları kendi içerisinde açıklamalar ve örneklerle ele alındıktan sonra, yeni öğretilen konunun ya da ilgili bölümün sonunda, daha önce öğretilen konular ile yeni öğretilen konuların birlikte görülebileceği örneklere de yer verilmiş olması; eserin tamamında Farsça kelimelerin yer almamasının ve yer verilenlerinin de Osmanlı Türkçesinde müstamel olanlardan seçilmiş olması; eserin sahibi tarafından “beş altı yaşından on yaşına kadar olan erkek ve kız çocukların fehm ü zabtına muvâfiğ ve şab' u mizâclarına elvêrişli” metinleri havi olduğu belirtilen (Kitâbcı Arakel, 1301: 5) *Ta'lim-i Kirâat*'ten okuma metinleri alıntılanmış olması; *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'nin öne çıkan hususiyetlerindedir. Bahse konu hususiyetleri göz önüne alındığında, *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'nin, yabancılar Türkçe öğretimindeki ilkelerden *telaffuza önem verme, verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu, bir seferde tek yapıyı sunma, kullanılan dilin öğretilmesi, öğrencinin öğreneceği kadar bilgi verilmesi, öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkânının verilmesi* (Barın, 2004: 23-25) ilkelerini haiz bir eser olduğu anlaşılmaktadır.

“Kelimeler ve Kısımları” bölümünün *dil bilgisi - çeviri yöntemine* (Barın, 2004: 26) muvafık bir şekilde kaleme alındığı anlaşılan eserde “Müfredat” bölümündeki temaların sıralamasında *basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitme* (Barın, 2004: 23) ilkelerine ise kısmen riayet edildiği anlaşılmaktadır. Sadece bir kelime listesinden ibaret olmayan; harfleri, -kısaca da olsa- sesleri, çeşitli ekleri ve kelime türlerini de ele alan; yalnızca örneklerle yetinilmeyip metnin içinde veya dipnotlarda açıklamalara da yer verilmiş olan *Tuhfetü'l-Hamîdiyye*'de kelime listelerinde Türkçe kelimeler yerine Arapça kelimelerin madde başı yapılmış olması ile cümle bilgisine dair hususi bir bölümün ayrılmamış olması, eserdeki bir eksiklik olarak zikredilebilirse de pek çok gramer yapısına yer verilmiş olan eserde gramere dair bazı eksiklerin olması, eserin ibtidailer için hazırlanmış olduğu da göz önüne alınarak eser için bir nakısa olarak değerlendirilmemelidir.

Sonuç olarak; yabancılar Türkçe öğretimindeki ilkeler, söz konusu eserin yukarıda tafsilatlı bir şekilde ele alınmış olan hususiyetleri ve yazıldığı dönem dikkate alındığında, Misbâh bin Selîm el-LEBÂBÎDÎ'nin ana dili Arapça olanlara Türkçe öğretmek için kaleme almış olduğu *et-Tuhfetü'l-Hamîdiyye fî'l-Luğati'l-Osmâniyye* adlı eserinin mahiyeti itibarıyla yazılma maksadına muvafık bir eser olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

### Kaynaklar

Atay, H., Atay, İ. ve Atay, M. (1964, 1968, 1981). *Arapça-Türkçe Büyük Lûgat*. Ankara.

Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.

- Bianchi, T. X. ve Kieffer, J. D. (1835-1837). *Elsine-yi Türkiyye ve Franseviyye'niñ Luğatı / Dictionnaire Turc-Français*. Paris: A L'imprimerie Royale.
- Bilgin, A. A. (2005). Muhâkemetü'l-Lugateyn. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 30, 397<sup>a</sup>-398<sup>a</sup>.
- Bilgin, A. A. ve Hacıeminoğlu, N. (2002). Kıpçaklar - Kıpçak Türkçesi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 25, 421<sup>c</sup>-424<sup>a</sup>.
- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. London: Oxford University Press.
- Deny, J. (2012). *Türk Dil Bilgisi - Modern Türk Dil Bilgisi Çalışmalarının İlk Örneği*. A. U. Elöve (Çev.). A. Benzer (Uyar.). İstanbul: Kabcacı Yayınevi.
- Develi, H. (2002). Kitâbü'l-İdrâk. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 26, 108<sup>a-c</sup>.
- Ergin, M. (2019). *(Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için) Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- al-Firuzâbâdî, M. (1268, 1269, 1272). *al-ukyânûsu'l-basîṭ fi tarcamati'l-kāmûsi'l-muḥîṭ*. Ahmed 'Aşım (Trc.). İstanbul. Maṭba'a-yı Bahriyye.
- Hevâî-yi Üsküfî, M. (2018). *Maḳbûl-i 'Ârif - Boşnakça-Türkçe Manzum Sözlük*. A. Kasumović, S. Mønnesland, Y. Yayla (Ed.). İstanbul.
- Kaçalın, M. S. (1994). Dîvânü Lugâti't-Türk. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 9, 446<sup>c</sup>-449<sup>c</sup>.
- Kitâbcı Arakel. (1301). *Ta'lim-i Kıvrâ'at - Birinci Kısm*. Mu'allim Nâcî (Muş.) İstanbul: Maṭba'a-yı Ebü'z-Ziyâ.
- Kitâbcı Arakel (1304). *Arakel Kütüb-ḥānesi Esāmî-yi Kütübi*. İstanbul: Cemâl Efendi Maṭba'ası.
- al-Labâbîdî, M. (1314). *at-tuhfatu'l-ḥamidiyyati fi'l-luğati'l-uṣmâniyyati*. Bayrūt: maṭba'atu'l-adabiyya.
- Li, Y. S. (1999). *Türk Dillerinde Akrabalık Adları*. İstanbul: Simurg.
- Redhouse, J. W. (1890). *A Turkish and English Lexicon / Kitâb-ı Ma'ânî-yi Lehce*. Constantinople.
- Roper, G. (2013). *The History of the Book in the Middle East*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Steingass, F. (1892). *A Comprehensive Persian-English Dictionary*. London.
- Ş[emse'd-dîn] Sāmî. (1317, 1318). *Ḳāmûs-i Türkî*. Der-i Sa'âdet: İkdâm Maṭba'ası.
- et-Tebrézî, M. H. (1214). *Kitâb-ı Tıbyân-ı Nâfi' der Terceme-yi Burhân-ı Kâfi'*. Ahmed 'Aşım (Trc.). Beldetü't-Ṭayyibeti'l-Ḳoştanîniyye: Dârü't-Ṭıbbâ'ati's-Sultâniyye.
- Topaloğlu, A. ve Kaçalın M. S. (2009). Sözlük - Türkçe. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 37, 402<sup>c</sup>-414<sup>a</sup>.
- Türk Dil Kurumu. (1963). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uçman, A. (2005). Muallim Nâcî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 30, 315<sup>a</sup>-317<sup>c</sup>.

## Türkiye Türkçesinde mana birleşmesi problemi: “Gaye”, “Hedef”, “Maksat”, “Amaç” örneği

Yasin YAYLA<sup>1</sup>

**APA:** Yayla, Y. (2020). Türkiye Türkçesinde mana birleşmesi problemi: “Gaye”, “Hedef”, “Maksat”, “Amaç” örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 145-156. DOI: 10.29000/rumelide.791112.

### Öz

Anlamdaşlığın var olup olamayacağı ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğu, meselenin teorik kısmıyla ilgilidir. Konu hakkındaki çalışmaların ekseriyeti bir dilde tamamen aynı anlama gelen kelimelerin olamayacağı tezini savunmaktadır. Bu çalışmada da “anlamdaşlık”ın var olamayacağı ancak yakın anlamlılığın var olabileceği kabul edilmiş ve çalışma bu kabul üzerine inşa edilmiştir. Osmanlı Türkçesinden Türkiye Türkçesine geçiş ile birlikte Türkiye Türkçesinde “yeni Türkçe kelimeler” olarak da isimlendirilen birçok yeni kelime ortaya çıkmıştır. Bu kelimelerin dile dahliyle birlikte, yakın anlamlı olan ve mana farkları bilinerek yerli yerinde kullanılan birçok kelimenin farklı manaları tek kelimeye yüklenip birçok mana tek kelime ile karşılanmağa çalışılmaktadır. Bu problemin gerek sözlü olarak konuşma Türkçesinde gerekse yazılı olarak sözlüklerde yansımaları mevcuttur. Bu çalışmada, mezkûr mana birleşmesi problemi Türkiye Türkçesi genelinde ve *TDK Türkçe Sözlük* özelinde “gaye”, “hedef” ve “maksat” kelimelerinin “amaç” kelimesinde birleşmesi örneği ile izah edilmiştir. Çalışmada önce üç kelimenin kendisinde birleştiği “amaç” kelimesi üzerinde durulduktan sonra sırasıyla “gaye”, “hedef” ve “maksat” kelimelerinin etimolojileri, Osmanlı Türkçesindeki manaları, *Türkçe Sözlük*’teki manaları ve hem Osmanlı Türkçesinde hem de Türkiye Türkçesindeki kullanılış örnekleri verilerek kelimelerin mana farkları izah edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Anlamdaşlık, yakın anlamlılık, mana birleşmesi, mana farkı, Türkiye Türkçesi

## Semantic merging problem in Turkish: The example of “Gaye”, “Hedef”, “Maksat”, “Amaç”

### Abstract

There have been many studies as to whether or not synonymy can exist. Most of these studies are concerned with the theoretical part of the issue. The bulk of these studies on the subject advocate the thesis that words cannot have the same meaning in a language. In this study, it was acknowledged that not true synonymy but rather near-synonymy does exist. With the transition from Ottoman Turkish to modern Turkish many new words have emerged in Turkish, also known as “new Turkish words”. With the adoption of these words into the language, the meaning differences of many near-synonymy words have disappeared. Many different meanings are merged into one word. This is the case both in speech and in the writing language. In this study, the problem of meaning unification is illustrated by using the word “amaç” instead of “gaye”, “hedef” and “maksat”. In this study, firstly, the word “amaç” in which the latter words have been combined is emphasized. Then the etymology of the words “gaye”, “hedef” and “maksat”, meaning in Ottoman Turkish and *TDK Turkish Dictionary* are

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Kırklareli, Türkiye), yyasinyayla@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5726-884X [Makale kayıt tarihi: 01.08.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791112]

examined. After that, example sentences are given from Ottoman Turkish and modern Turkish to better illustrate the case.

**Keywords:** Synonymy, near-synonym, semantic merging, meaning difference, Turkish

## Giriş

Bir lisan içindeki mefhum değişmelerinin, bunun yansıttığı hayat tarzındaki değişikliklere paralel olarak seyrettiğini kabul edebiliriz. Araştırmacı ve öğrenen bir cemiyetten öğrenmek ve düşünmek istemeyen bir toplum hâline geçiş sürecinin, o toplumun mefhum sistemindeki değişmelerde nasıl yansımaları bulduğu gerçekten araştırmaya değer bir konudur (Kocabaş, 2015: 12). Yok olan mefhumlar ile birlikte cemiyetten nelerin yok olduğu üzerine, sosyologlar ile filologların yapacağı ortak çalışmalarla kayda değer neticeler elde edileceği muhakkaktır.

Bu değişimin sosyoloji ilmi ile birlikte araştırılması gereken ayağı dışında bir de cari hayatımızdaki yansımaları mevcuttur. Cemiyet hayatındaki bazı değişmelerin önüne geçilemez ve tabii akış içinde gerçekleşir. Bu değişmelerin kârları ve zararları ayrı bir tartışmanın ve ayrı bir disiplinin konusudur. Mesela günümüzde insanı bir yerden bir yere taşıma vazifesi gören otomobilin yerine eskiden at vardı ve toplumda at ile ilgili esas terimler yaygın bir şekilde kullanılıyor ve biliniyordu. Otomobilin yaygınlaşması ile birlikte “nal”ın yerini “tekerlek”, “dizgin”in yerini “direksiyon, volan”, “üzengi”nin yerini belki “marşpiyel”, “seyis”in yerini “oto tamircisi”, “tumar”ın yerini “cilalama”, “hara”nın yerini “garaj” almıştır. Makineli tarıma geçişle birlikte birçok kelime yok olmuştur; çünkü birçok aletin yapabileceği işi traktör tek başına yapabilmektedir. “Saban” kelimesi belli bir yaşın üstündeki insanların hafızasında bulunsa da artık kullanılmaya ihtiyaç duyulmamaktadır. Belli bir yaşın altındaki insanlar içinse sadece herhangi bir kitabın sayfalarında karşısına çıkabilecek fakat zihninde müşahhas hâle getiremeyeceği bir kelime olarak kalmaktadır. Bu değişimler bir aletin yerini başka bir alet almasıyla ya da bir kelimenin yerini başka bir kelime almasıyla olabileceği gibi aynı kelimenin uğradığı bir mana değişmesi ile de olabilir. Mesela “eski çamlar bardak oldu” atasözünde geçen “bardak” bugünkü su içtiğimiz cam bardak değil ağaçtan yapılan kovadır. Bardağın eskiden bu manada kullanıldığı bilindiğinde “bardaktan boşanırcasına yağmak” deyimini de anlaşılabilir. Eskiden “bardaktan boşanırcasına” dediğimiz yağmur şekline bugün “kovadan boşanırcasına” (Kaçalın, 2006: IX) diyemesek de böyle anlamamız gerekir. Bu değişimler önü alnamaz değişimlerdir ve tabii bir seyirdir.

Bu tabii seyrin dışında gerçekleşen değişimler de vardır. Bu çalışmanın problemini teşkil eden “mana birleşmesi” de böyle bir değişimin neticesinde ortaya çıkmıştır.

## Mana birleşmesi ve yakın anlamlılık

Farklı manaları muhteva birden çok kelimenin, bu farklı manalarının tek kelimeye yüklenmesi ve birden çok kelime için tek kelimenin kullanılması ve hâliyle birden çok mananın tek kelimedede birleşmesi “mana birleşmesi” diye isimlendirilebilir. Mana birleşmesi meselesi hususiyetle “yakın anlamlı” kelimeler arasında gerçekleşmiştir ve hâlâ da gerçekleşmektedir.

Her kelimenin bir ömrü, hafızası ve serüveni vardır (Duman, 2015: 23). Bu serüven boyunca kelimenin mana dünyası oluşur, şekillenir ve kelime, ifade etmek istenen mefhumu tam manasıyla karşılar. Yakın anlamlı kelimelerin arasındaki mana farkları yok olmaya başlayınca, birçok farklı mana tek kelime ile ifade edilmek istenince kelimelerin arasındaki incelikler yok olmağa başlar. Yakın anlamlı kelimeler; dilin kuvvetini, kudretini, kökenini, türe(t)me şekillerini ve kültür aktarıcılığını bünyesinde

barındırmaktadır. Yakın anlamlı kelimelerin birini, ikisini, bazen üçünü beşini aynı kefeye koymak umut ve ümit arasındaki farkı bilemeyen bir insan kalabalığı doğurur (Duman, 2015: 23). Kelimelerin mana farklarının yok olması, gittikçe sayısı artmakta olan ve “anlamdaş” olarak isimlendirilen ve dil problemi olarak addedilebilecek bir kelimeler topluluğu ortaya çıkarmaktadır. Anlamdaşlığın var olup olmadığı üzerine birçok çalışma yapılmıştır.<sup>2</sup> Çalışmaların ekseriyetinde bir dilde tamamen aynı manaya gelecek iki kelimenin var olamayacağı fikri savunulmuştur (Aksan, 1975: 531). Bu fikre karşı çıkan araştırmacıların ortaya sunduğu tezlerden birisi “gebe” “hamile” ve “eşek” “merkep” gibi kelimelerdir (Tekin, 1997: 113). Bu kelime ikililerinin birisi Türkçe ötekisi Arapçadır ve tam olarak birbiriyle aynı manaya geldiği iddia edilmektedir. Hâlbuki Tekin’in de dediği gibi buna dilbilimde “kaba ve hoş karşılanmayacak bir kelime veya deyimden kaçınma” manasında *euphemism* denmektedir ve her dilde örnekleri mevcuttur. (1997: 114). Mesela bir kişiye “merkep” diye değil “eşek” diye hakaret edilebilir. Ayrıca Arapçada *hâmile* ‘taşıyıcı’ *merkep* ise ‘gemi, vapur’ manasına gelmektedir. Dil, hiçbir şekilde, aynı manaya gelen iki kelimeyi bir arada yaşatmamaktadır.

### Yeni kelimeler

Türkçe için, “mana birleşmesi” meselesi *yeni kelimelerin* ortaya çıkması ile birlikte husule gelmiştir. Cumhuriyet’ten sonra belli bir tarihten itibaren ortaya çıkan kelimelere *yeni kelime* denmektedir. Türkçede yeni kelimeler, türetme ya da birleştirme yoluyla yapılmıştır. Ayrıca Türkçenin daha önceki dönemlerinde kullanılmış, genellikle halk ağzında devam etmiş, yazı dilinde fazla rastlanmayan kelimelerin canlandırılmasıyla da yapılmıştır (Bayar, 2006: 7). Yeni kelimeler, 12 Mart 1933 yılında Türk Dili Tetkik Cemiyeti tarafından başlatılan ve üç buçuk ay boyunca devam eden anket ile de dile dâhil edilmiştir. Yeni kelime bulma çalışmalarına basın da dâhil olmuştur ve gazetelerdeki dil köşelerinde her gün on, on beş kelime verilerek anket çalışmaları yürütülmüştür. Bu anket çalışmaları neticesinde dil uzmanı olmayan kişiler tarafından da teklif edilen kelimeler bulunması sebebiyle bazen bir Türkçe kelime birkaç yabancı kelimeye karşılık gösterilerek bir dil karmaşası oluşmasına sebebiyet verilmiştir. Daha sonra yazılı kaynakların da taranmasına karar verilmiş ve hem halk ağzından taranan hem de yazılı kaynaklardan taranan malzemeler 1934 yılında cemiyet tarafından *Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları Tarama Dergisi*’nde yayımlanmıştır (Bayar, 2016: 38). Bu derleme ve tarama çalışmalarının neticesinde tek bir yabancı kelime için birçok kelime ya da birçok yabancı kelime için tek bir kelime karşılığının teklif edilmesi, bir kavramın Anadolu ağzlarındaki karşılığının yanında çeşitli lehçelerdeki karşılıklarının da yer alması gibi birçok karışıklık ortaya çıkmıştır. Bunun neticesinde II. Türk Dili Kurultayında aşırılığı önleyecek tedbirler alınmış ve bir çalışma kolu oluşturulup 25 Mart 1935’te *Osmanlıcadan Türkçeye Cep Kılavuzu* ve 19 Temmuz 1935’te de *Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu* yayımlanmıştır (Bayar, 2016: 38). Bu kılavuzları esas alarak hazırladığı sözlüğünde Bayar, Türkçeden-Osmanlıcaya ve Osmanlıcadan-Türkçeye kelime dizini oluşturmuş (2006) ve Duman’ın “yakın anlamlı kelimelerin birini, ikisini, bazen üçünü beşini aynı kefeye koymak” (2015) ifadeleriyle tenkit ettiği meselenin bir nevi listesini sunmuştur.

Bugün, gerek konuşma dilinde gerekse, sözlüklerde yansımaları gördüğümüz, yazı dilinde mana birleşmesi örnekleri fazlasıyla mevcuttur. Mesela “zaruret” ve “mecburiyet” gibi farklı manalara sahip iki kelime “zorunluluk” kelimesinde birleşmiştir (TDK 2011: 2665). Hâlbuki “mecburiyet”te bir şeyi zorla yapma, yaptırma durumu varken “zaruret”te ihtiyaç hissetme hâli mevcuttur. Bu iki farklı durumu ifade

<sup>2</sup> Anlamdaşlığın var olamayacağını savunan şu çalışmalara bakılabilir: Ağakay M. A. (1956), Tekin T. (1997), Aksan D. (2004), Pilten Ş. (2013), Duman M. A. (2015), Sulak S. (2016). Anlamdaşlık ile ilgili görüşlerin ekseriyetini bir araya getiren şu çalışmaya da bakmak yerinde olacaktır: Akçataş A., Arı E. (2018).

eden kelime “zorunluluk”<sup>3</sup> kelimesi ile karşılanınca ifade edilmek istenen hâl anlaşılmaktan uzak kalmaktadır. “Öneri” kelimesinin sözlükteki karşılığı ‘teklif’ iken (TDK 2011: 1853) “öner-” fiilinin karşılığı ‘tavsiye et-, teklif et-’tir (TDK 2011: 1853). Birisine evlenmesini önerdiğimiz zaman ona acaba evlenme teklifinde mi bulunuyoruz yoksa evlenmesini mi tavsiye ediyoruz? Birbirinden tamamen farklı iki mefhum olan “teklif” ve “tavsiye”, “öneri” ve “öner-” kelimelerinin kullanılması ile birbirine karışmış durumdadır. *Türkçe Sözlük*’te “rüya” kelimesinin karşılığı olarak verilen “düş” (TDK 2011: 1991) kelimesinden bir fiil türeyip “düşle-” (TDK 2011: 740) olunca ‘hayal et-’ fiili ile aynı manaya gelmektedir (TDK 2011: 1067). İçinde, yapılan işin zor olduğu manasını barındıran “itina” kelimesi ile yapılan işe ehemmiyet gösterme manasını barındıran “ihtimam” kelimesi “özen” kelimesinde birleşmiş (TDK 2011: 1867), böylelikle iki kelimenin mana farkı yok olmuştur.

Burada, Deniz vd.’nin beyin sözlüğü (2019) adlı çalışmasını zikretmek yerinde olacaktır. Nöroloji ve mühendislik alanında yapılan bir çalışma olsa da mefhumların insan beynindeki yerleşme yerlerini ve hangi mantıkla yerleştiğini izah eden bir çalışma olduğu için yakın anlamlılık mevzuunda faydalanılabilecek bir çalışmadır. Çalışma İngilizce konuşan dokuz denek üzerinde yapılmıştır. Deneklere önce sesli kitap dinletip ardından da aynı kitabın basılı hâlini okutulmuş ve aynı anda denekler, MR cihazına bağlanıp deneklerin beyninin aktif olan bölgeleri belirlenmiştir. Araştırmaya göre aynı kavram alanına giren kelimeler insan beyninde yakın bölgelerde bulunmaktadır (2019: 7730). Söz gelimi “anne, baba, aile, eş, çocuk” kelimeleri beyinde aynı bölgede bulunmaktadır. Yine aynı araştırmada kelimelerin şekillerinin değil karşıladıkları mefhumların mühim olduğu, meselâ *top* kelimesinin karşıladığı farklı manaların beyin farklı bölgelerinde olduğu ifade edilmiştir (2019).

Yakın anlamlı kelimelerin karşıladığı farklı manaların beyin yakın bölgesinde olsa dahi aynı yerde olmadığı açıktır. Bu durumda, yakın anlamlı kelimelerin birinin ikisinin farklı manalarının dilden düşmesi, o mefhum ile karşılanmak istenen durumun da dilden düşerek artık karşılanamaz hâle gelmesine sebep olmaktadır. Bu durum insan düşüncesinde bir bulanıklık, boşluk oluşturduğu gibi Deniz vd.’nin yaptığı araştırmaya göre insanın beyninde de fiziken bir boşluk oluşturmaktadır. Yakın anlamlı kelimelerinin mana farklarını bilip yerli yerinde kullanan bir insan ile bu kelimelerin mana farklarını bilmeden hepsinin yerine sadece tek kelime kullanan kişinin düşünce derinliği olarak aynı seviyede olmadığını söylemek mümkünken beyninin biyolojik olarak aynı durumda olmadığını da Deniz vd.’nin yaptığı araştırma esas alınca söylemek mümkündür.

Yakın anlamlı kelimeler arasında gerçekleşen söz konusu “mana birleşmesi” örneklerinden bir tanesi de “gaye”, “hedef”, “maksat” kelimelerinin “amaç” kelimesinde birleşmesidir. Bu çalışmada öncelikle “amaç” kelimesi incelenmiş ardından “amaç” kelimesinin yerini aldığı yakın anlamlı “gaye”, “hedef”, “maksat” kelimeleri üzerinde durulmuştur. Mana birleşmesi örneği için *TDK Türkçe Sözlük* kaynak alınmıştır. Söz konusu kelimelerin etimolojileri verilmiş, Osmanlı Türkçesinden günümüze kullanılış örnekleri gösterilmiş ve mana farkları ifade edilmiştir.

## Kelimeler

### 1. amaç

*TDK Türkçe Sözlük*’te “amaç” kelimesinin karşılığı, kelimenin kullanılış örnekleri ile birlikte şu şekildedir:

<sup>3</sup> “Zorunluluk” kelimesinde “+II” ve “+III” ekleri anlaşılabilirken “zorun” kelimesi anlaşılmaktan uzaktır.



**amaç, -cı a. 1.** Ulaşılmak istenilen sonuç, **maksat:** “*Evet ama öteki kızı bu iş için kaçırdılarsa amaçlarına ulaştılar.*” -Ahmet Ümit 2. **Gaye:** “*Her milletten, her tabakadan, huyları, dinleri, dilleri farklı fakat amaçları aynı olan insanların bulunduğu bir yerdi burası.*” -İhsan Oktay Anar 3. **Hedef:** “*Amaç, şüphe götürmeyecek ilk kesin bilgiye varmaktı.*” -İhsan Oktay Anar (TDK 2011: 110).<sup>4</sup>

Kelimelerin kullanılış örneklerine bakıldığında “amaç” kelimesinin “maksat, gaye ve hedef” kelimelerinin yerine kullanılabildiği görülmektedir; fakat bu kullanılışın söz konusu kelimelerin mana inceliklerini fark edilemez hâle getirdiği muhakkaktır. Örnek cümleler alt alta sıralanıp “amaç” yazan kısımlar boş bırakıldığında ve “gaye, maksat, hedef, amaç kelimelerini bu boşluklara yerleştirin” dendiğinde üniversite mezunu olan ya da olmayan insanların ekseriyetinin bilinçli bir şekilde boşlukları doğru dolduramayacağı muhakkaktır.

Bayar’ın *Açıklamalı Yeni Kelimeler Sözlüğü*’nde Türk dili üzerine çalışmalar yapmakta olan ilim adamlarının yeni kelimeler hakkındaki görüşleri de bulunmaktadır. İlim adamlarının görüşlerini de içeren “amaç” kelimesi sözlükte şu şekildedir:

**amaç** (Farsça *āmāc*) [Eskiden beri kullanılan kelime dil devrimiyle canlandırılmıştır]: “gâye, hedef.” T: Hedef, nişangâh. // D: Gaye, erek, hedef. // TOCK 1935: Hedef. // TDK 1945 -69: Ardından konuşulan, erişilmek istenilen sonuç. / 74-83: Erek, gâye, maksat./ 88-98: Erek, gaye, hedef. Ataç, Aksoy ve Özdemir *amaç*ın dilimize girmiş yeni kelimelerden olduğunu ve yabancı karşılıklarının atılıp kullanılmaması gerektiğini söylemişlerdir. **Timurtaş ve Hacıeminoğlu ise amaçın gâye, maksat, hedef karşılığı bulunan yanlış bir kelime olduğu, ayrıca menşeinin de belli olmadığı görüşündedir.** Aksan, kelimenin *Divânü Lugâti ‘t-Türk*’te geçtiğini; ancak Farsçadan mı Türkçeye, Türkçeden mi Farsçaya geçtiğinin belli olmadığını, buna rağmen tutunmuş olduğunu belirtmiştir. Püsküllüoğlu *amaç*ın çok eleştirildiği ancak sonuçta kabul edildiğini ve dilimizdeki yerini aldığını ifade etmiştir (2006: 34).

Kelimenin Türkiye Türkçesine dahilyle birlikte yaşanan tartışmalarda görüleceği üzere kelimenin kökeni hakkında kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Ayrıca kelimenin “gaye, maksat, hedef” kelimelerinin yerine ikame edilen yanlış bir kelime olduğu ilim adamları tarafından da ifade edilmiştir; fakat bugün mezkûr üç kelime yerine kullanılmakta olan “amaç” kelimesinin netice itibarıyla, Püsküllüoğlu’nun da dediği gibi, eleştirilse de Türkçedeki yerini aldığı muhakkaktır.

“Amaç” kelimesinin *Türkçe Sözlük*’teki karşılığı ve kelimenin Türkiye Türkçesindeki ortaya çıkış serüveninden sonra kelimenin kökenini ve manasını incelemek yerinde olacaktır. Kelime şu şekilde incelenebilir:

**amaç:** <Far. *āmāc* ‘Ok ve tüfek nişanesi nasb olunan toprak yığıntısı; nişâne-yi tîr; bir fersahın yirmi dördte biri<sup>5</sup> (Tebrîzî, 1251: 1, 176; Şu‘ûrî, 1682: 1, 375; Şükûn, 1984: 75-76; Steingass, 1892: 97).

Farsça sözlüklere göre kökeni Farsça olan kelimenin Osmanlı Türkçesi sözlüklere göre de kökeni Farsçadır ve manası şu şekildedir:

<sup>4</sup> Madde başının son manası şu şekilde idi: “4. Bir kimseye veya bir kurula verilen özel amaçlı görev, misyon.”. Fakat hem kullanılış örneği verilmediğinden hem de çalışmamızın muhteviyatını oluşturan kelimelerle ilgili olmadığından yukarıya alınmamıştır.

<sup>5</sup> 1 fersah, 3 mile eşittir yani yaklaşık 6 km.dir. (Hinz, 1990, 76). Bu durumda bir amaç yaklaşık 250 m.dir.

**amaç:** < Far. ‘Atıp vurmaya üzere nişan alınacak şey, nişan tahtası’ (İbrahim Cûdî Efendi, 2005: 14), ‘hedef, ok ve tüfek atmaya dikilen nişan’ (Redhouse, 2009, 20), ‘Atılacak şey ile vurulmak üzere dikilen nişan, nişan tahtası’ (Muallim Nâcî, 2009: 29), ‘hedef üzerine ok ve kurşun atmak için dikilen tahta’ (Toven, 2015: 24), ‘amaç, ulaşılabilecek yer.’ (Özön, 1965: 26).

Etimolojik sözlüklerde ise kelime şu şekildedir:

**amaç:** < ETü ≈ Fa. “ok nişanesi, hedef; saban demiri”, Türkçede ve Farsçada ortak olan sözcüğün, her iki dilde tatmin edici etimolojisi yoktur. Dil Devrimi döneminde, Türkçe kökenli olduğu varsayımıyla yeni anlam yüklenerek kullanımı teşvik edilmiştir (Nişanyan, 2018: 27); **amac/amaç** I/EO. **omaç** ‘hedef’ < J. Deny’ye göre Tk. J. Deny 1955 s. 214-219; fakat G. Doerfer 1965 II, no. 552 ve Clauson 1972 s. 156’ya göre bir İran dilinden ‘saban’ ve ‘hedef’ manalarında çok eski bir zamanda ET.’ye geçmiş bir kelime. **amaç** kelimesi aslen Türkçe olsun olmasın, bugünkü Türkçede birçok *neologismus*la beraber genç neslin dilinde yayılmakta ve **hedef** kelimesinin gittikçe kaybolmasına sebep olmaktadır. **Bu amaçları gerçekleştirme kavgasına katılmağa çalışıyorum** (F. Erdinç 1969 s. 5). Fa. **Āmāc**ın bir manası ‘bir fersengin yirmi dörtte biri’ idi, bu da Türkçenin bazı dalına ve bu meyanda EO.’ya da geçmiş (Tietze, 2002: 86).

Etimolojik sözlüklere göre kökeninin Farsça mı Türkçe mi olduğu tam manasıyla belli olmayan kelime hakkında Tietze’nin dedikleri dikkate şayandır. Tietze, 1969 yılında ‘hedef’ manasında kullanılmasına örnek verdiği “amaç” kelimesinin gençlerin dilinde yaygınlaştığını ve **hedef** kelimesinin kaybolmasına sebep olduğunu söylemektedir. Günümüzde ise Tietze’nin bahsettiği meselenin daha da ilerisine gidilerek **amaç** kelimesi **hedef** kelimesi ile birlikte **gaye** ve **maksat** kelimelerinin de yok olmasına sebebiyet vermektedir.

## 2. gaye:

Kelimenin kökeni şu şekildedir:

**gaye:** < Ar. *gāya* ‘end, limit, goal, extremity, extreme’ (Steingass, 1884: 744), ‘nihayet ve encam; sancak’ (Fîrûzâbâdî, 1272: 3, 894), ‘nihayet, son, netice’ (Atay vd., 1965: 245) < *ğ-y-y* ‘bayrağı yukarı çekmek, bayrak çekmek’ (Atay vd., 1965: 245).

Kelimenin Osmanlı Türkçesi sözlüklerindeki manası şu şekildedir:

**gayet:** < Ar. ‘Son, son derece’: *Mesâib gayetini buldu*. Gâye suretinde de müstameldir. ‘maksat, garaz, meram’ manalarında da müstameldir: *Gâye-yi hilkat marîfetullahtır* (İbrahim Cûdî Efendi, 2005: 136); ‘Son, uç, nihayet, encam’ (Redhouse, 2009: 112); ‘Son, son derece’: *Galle-i nimet-i bî-gâyeti bilmez mikyâl. Gayet teşnegi*. Bu manada “gaye” suretinde dahi kullanılır: *Hamd-i bî-gâye* (Muallim Nâcî, 2009: 170); **gaye** < Ar. ‘Son, encam, afiyet; ecel, ahir, hadd, meda, nihaye, müntehi. Varılacak netice, hedef, maksat, matlup, murat, garaz, menvî, kasd, meram’, **gayet** < T. (Arapçada *gāyā* şeklinde yazılır. Türkçede onun manası farklıdır. Bk. **gaye**.) ‘Çok, ziyade, son derecede. *Gayet büyük* (Toven, 2015: 219); **gaye** ‘Maksat; iş, sonuç ‘ideal’ karşılığı olarak (XIX. yy) (Özön, 1965: 225).

TDK *Türkçe Sözlük*’teki manası ise şu şekildedir:

**gaye** a. (ga:ye) Ar. *gāye* Elde edilmesi gereken, ulaşılmak istenen şey, amaç: “*İnsanoğlunun gayesi ölmek değil, yaşamak ve galebe çalmaktır.*” M. Kaplan (TDK, 2011: 906).

*Türkçe Sözlük*'te “amaç” kelimesinin karşılıklarından biri olarak kullanılan “gaye” kelimesi Toven'in de dediği (2015: 219) gibi Arapçada غَايَة *gāyat* şeklinde yazılırken ‘çok, ziyade, son derece’ manasına gelen “gayet” kelimesi ise غَايَة *gāyat* şeklinde yazılmaktadır. ‘çok, ziyade, son derece’ manasına gelen “gayet” kelimesinin Arapçadan Farsçaya geçerken yuvarlak “t”si düzleşmiş oradan da Türkçeye geçmiş ve böylece oluşmuş bir kelimedir<sup>6</sup> (Tietze, 2009: 2, 107). Kelime Özön'ün de ifade ettiği üzere Osmanlı Türkçesinde ‘ideal’ manasında kullanılmaya başlanmıştır (1965: 225). Günümüz Türkçesinde kullanılıştan neredeyse düşmüş olan “gaye” kelimesinin karşıladığı mefhumun boşluğunu doldurmak için “amaç” dışında “nihai hedef” yapısının da kullanıldığını söylemek yerinde olacaktır. *TDK Türkçe Sözlük*'te kelimenin karşılığında “amaç” ile farkını anlamak mümkün değilken verilen örnekte ‘ideal’ manasının olduğu sezilmektedir.

Kelimenin Türkçedeki kullanımına şu cümleler örnek gösterilebilir:

Öyle ki hayâtının hemen de tek gurûru ve **gâyesi** olan büyük servetini kardeşinin karşısında utanılacak bir ayıpmış gibi hissettiği zamanlar olur (Ayverdi ve Topaloğlu, 2008: 1021).

Onlar işportaya konan bir elma gibi onu süsleyip temizlemişler, parlatmışlar, sonra yağlı bir müşteriye okutmuşlardı. Kız yetiştirmekten de **gaye** bu değil miydi ya? (Tietze, 2009: 2, 107)

Hüsnüye bana sade bir evlat ve bir torun değil bir **gaye** kazandırdı (Karay, 1957: 138).

Evet ben de belki paralı adam, **gayesiz** adam rolünden az çok bezdim, daha doğrusu zevk alamaz hâle geldim (Karay, 1957: 152)

Târîh-i beşeri dolduran bütün muharebeler, benliğini öldürmesini bilmeyen insanın bir **gaye** uğrunda ölmesini öğrenmesi için Cenab-ı Hakk'ın ona verdiği kanlı derslere benzer (Peyami Safa, 2000: 266)

Aramızda kaç kişi idrak eder, ki yeni bir millet olmaya çalıştığımız bu devrede **gayeye** varmak için tasarladığımız bütün terakki, temeddün, terbiye, irfan projeleri hep bu Türkçe meselesine dayanıyor (Beyatlı, 1997: 84).

Kâinatın yüzü suyu hürmetine yaratıldığı **gaye**-insan ve ufuk peygamberin amcası Ebû Tâlib (Kısakürek, 1984: 10.).

**Gayem:** Dilimi, kalbimi, 28 yıllık mesleğimi ve idari müktesibatımı memleketimin, hemşehrilerimin, beni tanıyan ve tanımayan herkesin emir ve hizmetine sunmaktan ibarettir (Kürkçüoğlu, 114: 53)

Örneklerden de anlaşılacağı üzere “gaye” kelimesinin ‘ideal, ülkü, ulaşılmak istenen uzak hedef’ manaları mevcuttur. Bu kelimenin yerine “amaç” kelimesi kullanıldığında bu manaların farkedilmesi mümkün görünmemektedir.

### 3. hedef:

Kelimenin kökeni şu şekildedir:

<sup>6</sup> “cennet” kelimesi de tıpkı “gâye” gibi Arapçada sonunda “yuvarlak t” bulunan bir kelimedir. Sonundaki “t”nin Türkçede telaffuz edilmesi Farsça üzerinden Türkçeye geçtiğinin bir delilidir (Kaçalın, M. S., 2003-2017).

**hedef:** < Ar. *hadaf* ‘Mutlaka belend ve yüksek nesneye denür gerek bina ve gerek kum tepesi ve gerek dağ olsun. Ve ok nişanesine denür’ (Fîrûzâbâdî, 1269: 2, 860), ‘anything rising above the ground and visible from a distance; aim, target’ (Steingass, 1884: 1168), < *h-d-f* ‘yaklaştırmak, yakın getirmek, yaklaşmak, yakın gelmek’ (Atay vd., 1965: 329).

Kelimenin Osmanlı Türkçesi sözlüklerindeki manası şu şekildedir:

**hedef:** < Ar. *hadaf* ‘Nişangâh, amaç: *Hedef-i tîr, hedef-i nigâh* (İbrahim Cûdî Efendi, 2005: 172); ‘Ok ve emsali atıp vurmak için dikilen nişan’ (Redhouse, 2009: 141); ‘Ok nişanesi, nişangâh. Maddiyat ve maneviyatta kullanılır: *Hedef-i mermî, hedef-i garaz* (Muallim Nâcî, 2009: 223); ‘Nişan alınan nokta, tahta vesaire. Murat, meram, matlup, maksat, kast, garaz’ (Toven, 2015, 268); ‘Nişan noktası, amaç; *mec.* Varılmak istenen nokta, maksat, istek, niyet (Özön, 1965: 274); ‘any prominent, erect object; a mark or target; a sight on any instrument’ (Redhouse, 1890: 2160).

TDK *Türkçe Sözlük*’teki manası ise şu şekildedir:

**hedef** *a. Ar. hedef* **1.** Nişan alınacak yer, nişangâh. **2.** *mec.* Yapılması tasarlanan iş, amaç: “*Asıl önemlisi devlet büyük hedefler dikmişti; milletin benimsediği, övündüğü hedeflerdi bunlar.*”-T. Buğra. **3.** Varılacak yer, ulaşılabilecek son nokta: “*Ordular! İlk hedefiniz Akdeniz’dir. İleri!*” -Atatürk (TDK, 2011: 1078).

Örneklerden de anlaşılacağı üzere “hedef” kelimesinin ilk manası ‘ok ya da tüfek gibi silahlarla vurmak için dikilen nişan’dır, ‘yapılması için tasarlanan iş’ tarzındaki manalar mecazdır. Yukarıda “amaç” kelimesinin incelenmesinde de görüleceği üzere “amaç” kelimesi ancak “hedef” kelimesini karıştılabilmektedir. “Amaç” kelimesi incelenirken ‘yaklaşık 250 m.yi karşılayan ok hedefi’ manası ifade edilmişti. Fizikî olarak mesafenin yakınlığı mecaza da teşmil edilince gerek “hedef” kelimesinin gerekse “amaç” kelimesinin ‘ülkü, ideal’ gibi uzaklığı muhtevi bir manayı karşılaması mümkün görünmemektedir. Zaten sözlüklerde de kelimenin kullanımına dair verilen örneklerde ‘ülkü’yü belirten herhangi bir mana bulunmamaktadır.

Kelimenin Türkçedeki kullanımına şu cümleler örnek gösterilebilir:

Zaten kadın makyajının asıl **hedefi** çehreye bu yarı buğu, serin ve taze çocuk tenini vermek değil mi? (Karay, 1957: 162)

Birden hız kazanan ateş gemisi doğruca **hedefine** ilerlemeye başladı (Tietze, 2009: 288).

Lâkin gûnâgûn hercümerçlere, muhaceretlere, istilâlara **hedef** olmuş, o saltanat sönmüş, o mazi hafâyâyı târîhe karışmış (Ünaydın, 1985: 199)

Tahsilde göz önünde bulundurulmuş **hedefe** ulaştırmak hususunda ilimlerin sıralarına riayet etmek gerektiği diğer bir şart olarak öne sürülüyor (Ayverdi ve Topaloğlu, 2008: 1254).

Hayat bir yarıştır ve **hedefe** herkesten önce varıştır. **Hedef**, Ekvator kuşağı uzunluğunda uzak olsa bile himmet küheylanına binenler için mesafe nihayet bir karıştır (Kürkcüoğlu, 100: 7).

<sup>7</sup> ‘Ulaşılabilecek son nokta’ manasına *ilk hedef* şeklinde verilen örneğin manayı karşılayan bir örnek olduğunu söylemek son derece gayet güçtür.

Örneklerden de anlaşılacağı üzere “hedef” kelimesi gerçek anlamında kullanıldığında manası açıkken mecaz anlamı ile kullanılınca ‘varılmak istenen nokta’ (Ayverdi ve Topaloğlu, 2008: 1254) manasını muhtevindir ve ulaşılabilecek, sınırları belli bir istekten bahsedilmektedir.

#### 4. maksat:

Kelimenin kökeni şu şekildedir:

**maksat:** < Ar. *maḫṣad* ‘intention, purpose, aim; wish, desire’ (Steingass, 1884, 1042); ‘plan, fikir’ (Atay, 1965: 269) < *k-ṣ-d* ‘bir nesneye teveccüh ve azm eylemek’ (Fîrûzâbâdî, 1268: 1, 670); ‘niyet etmek, kasd etmek, istemek, arzu etmek’ (Atay, 1965: 269).

Kelimenin Osmanlı Türkçesi sözlüklerindeki manası şu şekildedir:

**maksad:** < Ar. *maḫṣad* ‘Kastolunan şey, meram, matlap’ : *Bir işten maksat ne ise hüküm ona göredir* –Mecelle (İbrahim Efendi, 2005: 288); ‘matlub ve meram olup kesb ü zafer ve vusulüne azim ve teveccüh olunan nesne’ (Redhouse, 2009: 245); ‘kasıt, matlap, meram’: *Bu makaleyi yazmaktan maksadınız nedir?* (Muallim Nâcî, 2009: 373); ‘Kastolunan şey, istenilen şey’ *Kendisini öldürmek maksadıyla mı aldı?* (Özön, 1965: 426).

TDK *Türkçe Sözlük*’teki manası ise şu şekildedir:

**maksat, -dı** a. Ar. *maḫṣad* İstenilen şey, amaç, gaye, erek: “Bugün oraya gitmeden evvel, Maarif idaresine uğradım. **Maksadım** evrakı geriye almaktı.” -R. N. Güntekin (TDK, 2011: 1612).

Kelimenin Türkçedeki kullanımına şu cümleler örnek gösterilebilir:

Şemsi, ihtiyar Tatar’ın **maksadını** sezdi. Usulcack cüzdânını çıkardı; etrafındakilere fark ettirmeden bir beşlik kâğıt ayırıp elinin altından önüne sürdü (Karay, 1957: 20).

Bu sözündeki **maksat** da ayan (Tietze, 2018: 124)

Hekimlikten **maksad** âdem kurtarmak değil, hasta eyi etmektir (Tietze, 2018: 124)

**Maksadımız** Galata hakkında kısa bir fikir vermektir (Ayverdi ve Topaloğlu, 2008: 1945).

Bu mukaddimeden **maksadım**, size karşı hissettiğim samimiyeti ifadedir. (Kürkçüoğlu, 114, 5)

Örneklerden de anlaşılacağı üzere “maksat” kelimesinde, kökeninde de mevcut olan, ‘istemek, niyet etmek’ manası bulunmaktadır.

### Sonuç ve teklifler

Yakın anlamlı kelimelerin mana farklarının yok olması ve birkaç kelimenin tek kelimedede birleşmesi “mana birleşmesi” diye isimlendirilebilir. Bu çalışmada, “gaye”, “hedef” ve “maksat” kelimelerinin manalarının, *Türkçe Sözlük*’te de örneği görüldüğü üzere, “amaç” kelimesinde birleşmesi meselesine ve bu minvalde Türkçedeki mana birleşmesi problemine değinilmiştir.

Çalışma neticesinde “gaye” kelimesinin ‘ülkü, ideal, uzak umunc’ manalarında kullanılabileceği; “hedef” kelimesinin gerçek anlamı olan ‘nişan alınacak yer’ manası dışında mecaz olarak ‘yapılması planlanan iş, varılmak istenen nokta’ manalarında kullanıldığı ve “kısa vadeli, ulaşılması kısa vadede mümkün olan” bir işten bahsettiği; maksat kelimesinin ise kökeninde de mevcut olan ‘istemek, niyet etmek’ manasını muhtevi bir kelime olduğu anlaşılmıştır. “Amaç” kelimesinin ise *Türkçe Sözlük*’te de görüleceği üzere bu üç kelime yerine de kullanıldığı (2011:110); fakat kelimenin inceleme kısmında da görüleceği üzere ancak “hedef” kelimesine karşılık olabileceği anlaşılmıştır. Tietze’nin “**amaç** kelimesi aslen Türkçe olsun olmasın, bugünkü Türkçede birçok *neologismus*la beraber genç neslin dilinde yayılmakta ve **hedef** kelimesinin gittikçe kaybolmasına sebep olmaktadır” (2002: 86) sözleri ile tenkit ettiği “amaç” kelimesi bugün “hedef”in yerini almakla kalmayıp “gaye” ve “maksat”ın yerini de almıştır.

Yakın anlamlı kelimelerin farklı manalarının kullanıştan düşmesi o mana ile karşılanmak istenen mefhumun da artık karşılanamaz olmasına sebebiyet vermektedir. Bu durum insan düşüncesinde bir bulanıklık, boşluk oluşturduğu gibi Deniz vd.’nin yaptığı araştırmaya göre (2019) fiziken insanın beyinde de bir boşluk oluşturmaktadır. Meselâ “gaye”, “hedef”, “maksat” kelimelerinin mana farklarını bilip yerli yerinde kullanan bir insan ile bu kelimelerin mana farklarını bilmeden hepsinin yerine sadece “amaç” kelimesini kullanan kişinin düşünce derinliği olarak aynı seviyede olmadığını söylemek mümkünken beyinin biyolojik olarak aynı durumda olmadığını da, Deniz vd.’nin yaptığı araştırmaya göre, söylemek mümkündür. Bu durum, yabancı dilden Türkçeye ya da Türkçeden yabancı dile tercüme yaparken karşılanmak istenen mananın tam olarak karşılanamama sebeplerinin biyolojik olarak da izahı olabilir. Bu eksikliği aşmanın yolu, kelimelerin mana farklarını ifade eden ve bu farkların doğru kullanılış örneklerini de gösteren sözlüklerdir. Sözlükler, bir kelimenin manasını, karşılığına başka bir kelime koyarak -“amaç” kelimesinin karşılığına ‘maksat, gaye, hedef’ (TDK, 2011: 110) koymak gibi- değil o kelimeyi izah ederek vermelidir. Kullanıcı, bir kelimenin manası için sözlüğe baktığında o kelimenin hangi manaya geldiğini kelimenin cümle içinde kullanılış örneğine bakarak anlamaya çalışmamalı, kelimenin izahına bakarak anlayabilmelidir. Kelimelerin sözlüklerde de bulunamayan mana farklarının önce bulanıklaşıp sonra yok olacağı, bir sonraki adım olarak “bu kelimeler anlamdaş” denileceği, son adım olarak da “zaten anlamdaş, şunlara gerek yok” denilip daha az kullanılanlarının, sözlükten değilse bile, hem konuşma hem de yazı dilinden düşeceği muhakkaktır. Bu sebeple yakın anlamlı kelimeler üzerine çalışılması, bu kelimelerin mana farklarının izah edilmesi ve sözlüklere de kelimelerin bu mana farklarını izah eden tanımlarının ve örneklerinin konulması önemlidir ve gereklidir.

Bu minvalde, yaşayan Türkçenin kelimelerini muhtevi olması bakımından *TDK Türkçe Sözlük*’teki mana birleşmelerinin birer numunesi olan yakın anlamlı kelimelerin tespiti ve bu kelimelerin mana farklarını izah eden bir “Türkçe Yakın Anlamlı Kelimeler Sözlüğü” oluşturulması Türkçe için elzemdir.

### Kaynakça

- Ağakay, M. A. (1956). *Türkçede Yakın Anlamlı Kelimeler Sözlüğü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Akçaşat A. ve Arı, E. (2018). Anlambilimin Eş Anlamlılık Sorunu. *Avrasya Dil Eğitim ve Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 60-84.
- Aksan, D. (2004). Eşanlamlılık sorunu ve Türk yazı dilinin eskiliğinin saptanmasında eşanlamlılardan yararlanma. *Dil Bilim ve Türkçe Yazıları*. İstanbul: Multilingual.
- Atay, H., Atay, İ. ve Atay M. (1965). *Telaffuzlu Yeni Arapça-Türkçe Sözlük*. Ankara.
- Ayverdi, İ. ve Topaloğlu A. (2008). *Asırlar boyu târihi seyri içinde Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı.

- Bayar, N. (2006). *Açıklamalı Yeni Kelimeler Sözlüğü*. Ankara: Akçağ.
- Bayar, N. (2016). 1935 Cep Kılavuzlarında Yerileştirme Örnekleri, *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 35-50.
- Beyatlı, Y. K. (1997). *Edebiyata Dair*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.
- Deniz, F., Nunez-Elizade, A. O, Huth, A. G ve Gallant, J. L. (2019). The representatiton of semantic information across human cerebral cortex during listening versus reading is invariant to stimulus modality. *The Journal of Neuroscience*, 39, 7722-7736.
- Duman, M. A. (2015). *Dilde Belirsizlik ve Eş Anlamlılık*. İstanbul: Litera.
- Fîrûzâbâdî, M. (1268-1272). *el-Ukyânûsu 'l-basît fi tercemeti 'l-kâmûsi 'l-muhît*. Ahmed Âsım (Trc.). İstanbul: Matba'a-yı Bahriyye.
- Hinz, W. (1990). *İslâm'da Ölçü Sistemleri*. A. Sevim (Çev.). İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi.
- İbrahim Cûdî Efendi (2005). *Lûgat-i Cûdî*. İsmail Parlatır, Belgin Tezcan Aksu, Nicolai Tufar (Haz.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kaçalın, M. S. (2003-2017). *Yayımlanmamış Ders Notları*. İstanbul.
- Kaçalın, M. S. (2006). *Oğuzların Diliyle Dedem Korkudun Kitabı*. İstanbul: Kitabevi.
- Karay, R. H. (1957). *Bu Bizim Hayatımız*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Kısakürek, N. F. (1984). *İlim Beldesinin Kapısı Hazret-i Ali*. İstanbul: Büyük Doğu.
- Kocabaş, Ş. (2015). *İslam'da Bilginin Temelleri (Emr Kitabı)*. İstanbul: Küre.
- Kürkçüoğlu, K. E. (ts.). *Konuşmalar 2*. İstanbul: Süleymaniye Kütüphanesi K. E. Kürkçüoğlu Bölümü, 100, T811.92.
- Kürkçüoğlu, K. E. (ts.). *Müteferrik Mektuplarım*. İstanbul: Süleymaniye Kütüphanesi K. E. Kürkçüoğlu Bölümü, 114, T816.
- Muallim Nâcî (2009). *Lûgat-i Nâcî*. Ahmet Kartal (Haz.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Nişanyan, S. (2018). *Nişanyan Sözlük*. İstanbul: Litera.
- Özön, M. N. (1965). *Osmanlıca-Türkçe Sözlük*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri.
- Pilten, Ş. (2013). *Türk Dilinde Izdırıp Söz Bilgisi Bir Eş Anlamlılık İncelemesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Redhouse, J. W. (1890). *Turkish and English Lexicon*. Constantinople.
- Redhouse, J. W. (2009). *Müntahabât-ı Lûgat-i Osmâniyye*. Recep Toparlı, Betül Eyövge Yılmaz, Yaşar Yılmaz (Haz.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Safa, P. (2000). *Matmazel Noraliya'nın Koltuğu*. İstanbul: Ötüken.
- Steingass (1884). *The Student's Arabic-English Dictionary*. London.
- Steingass (1892). *A Comprehensive Persian-English Dictionary*. London.
- Sulak, S. (2016). *Anlamdaş Kelimelerde Anlam ve Kullanış Farkları*. Ankara: Gece.
- Şu'ûrî, H. (2019). *Lisânu 'l-Acem Ferheng-i Şu'ûrî*. Ozan Yılmaz (Haz.). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Şükûn, Z. (1984). *Farsça-Türkçe Lûgat Gencinei Güftâr Ferhengi Ziya*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- TDK (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tebrîzî, M. H. (1251). *Tibyân-i Nâfi' der Terceme-yi Burhân-ı Kâti*. Ahmed Âsım (Trc.). İstanbul: Matba'a-yı Âmire.
- Tekin, T. (1997). Eş anlamlılık ve kullanış. *Türkoloji Eleştirileri*. İstanbul: Simurg.

- Tietze, A. (2002). *Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati Cilt 1 A-E*. İstanbul: Simurg.
- Tietze, A. (2009). *Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati İkinci Cilt F-J*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Tietze, A. (2018). *Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati Beşinci Cilt M-N*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Toven, M. B. (2015). *Yeni Türkçe Lügat*. Abdülkadir Hayber (Haz.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ünaydın, R. E. (1985). *Diyorlar ki*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.



## Eski Türkçedeki “kız” sözcüğünde fonolojik ve semantik durum

İbrahim KEKEVİ<sup>1</sup>

**APA:** Kekevi, İ. (2020). Eski Türkçedeki “kız” sözcüğünde fonolojik ve semantik durum. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 157-166. DOI: 10.29000/rumelide.791119.

### Öz

Eski Türkçede fonolojik ve semantik hususlar bugünkü Türk dili için önemli referans verileri içermektedir. Türk dilinin tarihi devirlerini belirlemede farklı görüşler bulunmaktadır. Eski Türkçe için hakim görüş, Orhon Türkçesi döneminden Harezmi döneminin sonuna kadar olduğu yönündedir. Bu kapsam içinde artsüremli olarak değerlendirilen sözcüklerden biri *kız* sözcüğüdür. Eski Türkçe dönemi içinde *kız* sözcüğünün bir anlam genişlemesine uğradığı ve bu dönemin sonlarında tekrar daralmaya uğradığı yönünde yaygın bir kanı bulunmaktadır. Dilin üç temel yönü olarak görülen yapı, anlam ve bildirişim unsurlarının birbirleriyle ilişkili olduğu da dikkate alınmalıdır. İşte bu noktada sözcüğün fonolojik yönü de değerlendirilmeli ve tespit teyit edilmelidir. Bu doğrultuda konu üzerine kavram karmaşası olmaması adına çok anlamlılık, eşadlılık ve eşanlamlılık kavramları üzerine bilgiler paylaşılmıştır. Bilgiler doğrultusunda kaynak metinlerden yapılan tespitlerin fonolojik yönü değerlendirilmiştir. Kaynak eserler üzerinden bakıldığında semantik hususlar, anlam genişlemesiyle açıklanamayacak niteliktedir. Anlam bilimciler bu tip durumları anlam bulanıklığı olarak açıklamaktadırlar. Anlam genişlemesi sürecinin Türk dilinde büyük ölçüde benzetme ve somuttan soyuta aktarım yoluyla geliştiği göz önüne alındığında burada böyle bir gelişim olmadığı görülmektedir. Elde edilen veriler ışığında *kız* sözcüğü üzerine benimsenmiş olan anlam genişlemesi ve daralması tespiti, tartışmaya açıktır. Sözcüğün yazımı, ünlü uzunlukları meselesi dikkate alındığında bir kökteşlik, eşadlılık ya da ünlülerin uzun veya kısa yazımının zaman içinde dikkate alınmamasının yarattığı anlam bulanıklığı bu sözcük üzerine değerlendirilmesi gereken konulardır.

**Anahtar kelimeler:** Kız, fonolojik ve semantik, eş anlamlılık, eşadlılık(eşseslilik), kökteşlik

### Phono-semantic situation in the old Turkic "kız" word

#### Abstract

Phonological and semantic issues in Old Turkic contains important reference data for today's Turkish language. There are different opinions in determining the historical periods of the Turkic language. The dominant view for Old Turkic is that it is from the period of Orkhon Turkish to the end of the Harezmi period. Within this scope, one of the words evaluated as artifacts is the word *kız*. There is a widespread belief that the word *kız* underwent a meaning widening in the old Turkic period and that it contracted again at the end of this period. It should also be taken into account that the structure, meaning and communication elements, which are seen as the three main aspects of language, are interrelated. At this point, the phonological aspect of the word should also be evaluated and the determination should be confirmed. Accordingly, information was shared on the concepts of multi-significance, synonymy and synonym in order to avoid confusion on the subject. In line with the information, the phonological aspects of the determinations made from the source texts were

<sup>1</sup> Arş. Gör., İnönü Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Malatya, Türkiye), ikekevi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0554-1052 [Makale kayıt tarihi: 02.08.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791119]

evaluated. When looking at the source works, semantic issues are inexplicable with the expansion of meaning. Semanticist describe such situations as blurring of meaning. Considering that the process of meaning expansion has developed in Turkic language to a large extent by analogy and from concrete to abstract, there is no such development here. In the light of the data obtained, the detection of the meaning expansion and contraction adopted on the word *kız* is open to discussion. Considering the spelling of the word and the vowel lengths, it is the subjects that need to be evaluated on this word.

**Keywords:** Kız, phono-semantic, synonymy, homonymy, cognate

## Giriş

Türk dili, tarihî dönem metinlerinde söz varlığı bakımından zengin bir veri kaynağı olmanın yanı sıra mevcut sözcüklerin çok anlamlılığı ve işlevsel oluşu bakımından da zengindir. Çok anlamlılık durumu, sayısız örnekte görüldüğü üzere çoğunlukla birbiriyle anlam açısından bir mantık ilgisi kurulacak şekilde gelişmiştir.

Türk dilinin her döneminde önemli ölçüde görülen “kız” sözcüğü için artsüremli bir bakış açısıyla şöyle bir açıklama getirilmiştir: Eski Türkçe dil devresinden beri takip edilen bu kelime “kız, evlenmemiş, kadın, cariyе” anlamlarının yanı sıra orta Türkçe ile birlikte “nadir, pahalı, kıymetli, değerli, kıt, az bulunan, kıtlık, nadirlik” gibi anlamları da taşımıştır. Bu yönüyle kelime bir anlam genişlemesi olduğu söylenebilir. Eski Anadolu Türkçesi eserlerinde her iki anlamda da kullanılan kelimenin ikinci sıradaki “nadir, pahalı, kıymetli, değerli, kıt, az bulunan, kıtlık, nadirlik” anlamı birinci anlama nazaran daha az kullanılmakla birlikte kelime “pahalı, nadir, az, kıt” anlamını Clauson’un da belirttiği üzere “kıt” kelimesine bırakmış (1972:680) diğer birinci anlam olan “kız, evlenmemiş, kadın, cariyе” ise anlam daralması ile “kız, evlenmemiş kadın” olarak anlamlandırılmıştır (Üşenmez 2014:426). Eski Türkçede “kız evlat” için kullanılan sözcük; Orta Türkçede “pahalı, değerli şey, cariyе, gelin, kadın, kız” gibi anlamlar kazanarak anlam genişlemesine uğramıştır. Sözcük daha sonra Kırgız Türkçesinde anlam kötüleşmesine uğrayarak “dişi köleler” anlamında kullanılmaktadır. Sözcük diğer çağdaş Türk lehçelerinde ise “genç kız, kız evlat, bakire” anlamlarıyla yaşamaktadır (Yıldırım 2020:1767).

Anlam genişlemesi ve daralması yönündeki açıklama iki yönden sınanmalıdır. Birincisi sözlük ve metin çalışmalarının dizinlerinin dahi iki ayrı madde başında değerlendirdiği sözcük, kökteş ya da iki ayrı sözcük olabilir. İkincisi çok anlamlılık ya da anlam genişlemesinin gelişim mahiyetine göre çok anlamlı görülen bu göstergenin sınanması gerekir. Bu doğrultuda ele alınacak metodolojik kavramlara ilişkin bilgileri vererek başlamak yerinde olacaktır.

Çok anlamlılıkta gösterge temel anlamını yitirmeden yan anlamlar kazanmaktadır. Zaman içinde bunlar unutulabildiği gibi yeni yan anlamlarla daha da zenginleşebilmektedir (Aksan 2017:90). Çok anlamlılıkta bir göstergenin, temel anlamının yanı sıra, onunla mutlaka ilişkisi bulunan yeni yeni anlamlar kazanması söz konusudur. Eşadlılıkta ise birbiriyle anlamca ilgisi bulunmayan kavramlar, bir rastlantı ya da kimi zaman yabancı bir dilden alınan öğelerle eşlik nedeniyle aynı göstergeyle anlatılır duruma gelmiş olabilir. Eşadlılık, bir dil içinde birbirinden bütün bütün ayrı iki ya da daha çok kavramın ses ya da yazım açısından aynı nitelikteki göstergelerle dile getirilmesidir. Bugün Türkçede sesçil bir yazım kullanılmakta ve yazımdaki eski biçimler genellikle yazıya yansıtılmamaktadır (Aksan 2017:92). Bir dil içinde eşadlılığın oluşmasında genel olarak iki etken ileri sürülebilir. Bunlardan birincisi, farklı anlamdaki iki ya da daha çok sözcüğün, zaman içinde geçirdikleri ses ya da biçim değişikliği nedeniyle

birbirlerine yaklaşması, sesteş duruma gelmeleridir. Eşadlılığa neden olan ikinci etken, yabancı dilden alınan bir sözcüğün yerli dildeki bir başkasıyla sesteş olarak birlikte yaşar duruma gelmesidir.(Aksan 2017:93). Çok anlamlılık konusunu işlerken belirttiğimiz gibi, kimi dilciler bu konuyla eşadlılığı anlam bulanıklığı çerçevesi içinde ele almaktadırlar. Ancak orada da belirttiğimiz üzere, bütünüyle ayrı kavramları dile getiren eşadlıların bir anlam bulanıklığına ve anlaşılabilirliğe yol açması genellikle söz konusu değildir. Çünkü belli bir metnin bağlamı ve konusu içinde bu kavramlardan hangisinden söz edildiği kendiliğinden anlaşılır. Kaldı ki çok anlamlılıkta bir göstergenin yansıttığı kavramların hangisinin kastedildiği, bağlama bakılarak kolaylıkla aydınlanır(Aksan 2017:94).

Dilbilimde genellikle benimsenen bir yargı, hiçbir dilde, başlangıçta, bir kavramı yansıtmak için birden çok göstergenin kullanılmayacağı biçimindedir. Bir başka deyişle, aynı dilde iki ayrı gösterge bütünüyle aynı anlama gelemez. Bu gerçek N. Goodman tarafından mantık açısından da kanıtlanmıştır(bkz. Aksan 1975:531-542). Durum böyleyken birbirine yakın anlamlı sözcükler için Yunancada kullanılan *sün* (birlite, eş) ve *onoma* (ad) sözcüklerinden kurulu *sünônimos* terimi bütün dillerde yaygınlaşmıştır(Aksan 2017:99). Aynı kavram alanından, yakın kavramların temsilcisi kimi öğeler genellikle uzun bir süre içinde ve doğal olan anlam olayları sonucunda anlamca eşdeğerli duruma gelebilmektedir(Aksan 1975:3).

### 1. Sözlüklerdeki durum

Clauson, 'kız' sözcüğünü iki ayrı madde başında değerlendirir. İki maddede de kız sözcüğü uzun ünlülü (kı:z) olarak alınmıştır. İlki için temelde kız, evlenmemiş kadın anlamıyla kullanılırken daha sonra anlam daralmasına uğrayarak 'kız çocuğu, cariye' anlamlarında kullanıldığını belirtir. Kâşgarlı'da *kız* sözcüğünün uzun ünlülü (kı:z) bir biçimde kullanıldığını ve bugün Türkçede de (*gı:z*) aynı uzunluğun korunduğu bilgisini verir (ED 679b). İkinci için temel olarak 'malîyetli, pahalı, nadir ve cimri' anlamlarında kullanıldığını ve Osmanlı Türkçesinde kıt biçimiyle hala yaşamakta olduğunu belirtir(ED 680a).

Li de Clauson'a atıfta bulunarak sözcüğün ileride de değineceğimiz *xîz* madde başı için "Kasgarlı, bunun Kıpçakça ve Oğuzca biçim olduğunu belirtmiştir." notunu düşmüştür(1999:203). Bununla birlikte günümüz Türk lehçelerindeki kullanımlarından bazıları aşağıda verilmiştir:

Türkmençe: *gîz* "küçük kız, genç kız, kız evlat"

Salarca: *kız*, *kıyz* "kız evlat ; genç kız" (1999:204)

Yakutça: *kîs* "küçük kız, genç kız kız evlat, görümce (kocanın küçük kız kardeşi)"

Dolganca: *kîs* "küçük kız, genç kız kız evlat" (1999:205)

Halaçça: *kîz* "kız evlat, bakire"

Çuvaşça: *hîr* "kız evlat, küçük kız, genç kız, gelinlik kız, görümce". (1999:206)

Tekin'in çalışmasında da günümüz lehçelerinden Türkmen Türkçesinde *qîz*, Yakut Türkçesinde *kîs* olarak uzunluklarını korudukları bilgisi verilmiştir(1995:84). Drevnetjurkskij'de fonetik ayırım yapılmaksızın *qîz* maddesine 1 kız, bakire; 2 pahalı, değerli; 3 paragöz, açgözlü anlamları verilmiştir(Nadalyayev vd 1969:449,450). Eski Uygur Türkçesinde de kız sözcüğünün iki farklı anlama gelecek şekilde kullanımı görülmektedir. Caferoğlu, sözlük çalışmasında *kız* sözcüğü için 'sıcak, kız, hasis (cimri)' anlamlarını verir; bunun yanı sıra *kız-kız* sözcük grubu için 'genç hanım, kız evlat' anlamlarını verir(2015:178).

## 2. Kaynak eserlerdeki durum

*sarığ altun ürüñ kümüş kız koduz egri tewe ağı buşuz kelürti (T 48)*

Sarı altın, beyaz gümüş, kızlar (ve) karılar, (tek) hörgüçlü develer, ipeklileri sıkıntısızca getirdiler. (Aydın 2017:116-117)

Tonyukuk yazıtının 48. satırındaki *kız* sözcüğü “ZPQ” runik karakterlerle yazılmıştır. Sözcüğün yazımında *ık, kı* (Q) ses (hece) değerlerine karşılık gelen karakterin kullanımının yanında *ı,i* (P) seslerinin yazımında kullanılan karakterin de kullanılması ünlü uzunluğunu göstermek için olmalıdır.

Öncelikle Tonyukuk yazıtında geçen *kız* *koduz* ifadesini etraflıca görebilmek için bir tarih anekdotu paylaşmakta yarar olacaktır: Kök-Türk “tamğa”ındaki piktogram, kanâatimize göre, Doğu Asyadaki bütün cihangir sülâlelerinin ongunu, kuyruğunu kaldırarak saldıran boğanın, boynuzları arkaya dönük, “kotuz” cinsidir. Dr. O. Sertkaya şu mülâhazayı da ifâde etti: “bu “tamğa”, Kök-Türk kitâbelerindeki, dehşet veren hücumların remzi, “ oplayu” (boğa-gibi) tabirinin ifâdesi olsa gerek” . Piktogramın kuyruğunun ucundaki sorguç da, esâsen, bilhassa tebârüz ettirilmiş. Nihâyet, hiç şüphe bırakmayan bir keyfiyet: Oğuz hükümdârı Baz Kağanın oğlunun mezar taşına aynı “ tamğa” çizilmiş olup, yanına, Kök-Türk harfleri ile, “ kotuz” yazılmıştır(Esin 1985:131).

Tonyukuk’ta geçen bu sözcüğün oluşturduğu sözcük grubu *kız koduz* için Sertkaya şunları ifade etmektedir: Cümlelerin incelediğimiz bölümündeki *sarığ altun, ürüñ kümüş ve egri tebi* kelime guruplarının ilk unsuru olan *sarığ, ürüñ* ve *egri* kelimelerinin, kendilerinden sonra gelen *altun, kümüş* ve *tebi* kelimelerinin sıfatı olduğunu görüyoruz. Bu paralelizmden hareket ederek diyebiliriz ki cümlelerin üçüncü kelime gurubu *kız koduz*’un ilk unsuru olan *kız* kelimesi, bu ibarede isim olarak değil de kendisinden sonra gelen *koduz* kelimesinin sıfatı olarak kullanılmıştır(1995:178-179). Bu bağlamda eş değer örnekler de veren Sertkaya, tek tereddütün *kız* kelimesinin sıfat olarak ‘dişi’ manasında insan dışı varlıklar için kullanılıp kullanılmayacağı hususu olduğunu belirtir(1995:179). Tonyukuk yazıtında geçen *kız koduz* ifadesindeki *koduz* sözcüğünün ‘sığır’ anlamına geldiğine ilişkin Kaşgarlı’dan ve Kutadgu Bilig’den örnekler(1995:181) veren Sertkaya, sıfat tamlaması olarak değerlendirdiği sözcük grubu için ‘kıymetli veya dişi(?) sığır’ manasını vermiştir.(1995:182).

Mesele bu noktada *koduz*’dan hareketle *kız* sözcüğünün ‘kıymetli’ anlamıyla karşılanması olduğu için makalede sırasıyla ilgili cümlede sayılan altın, gümüş, deve adlarıyla birlikte bağlam unsuru da dikkate alınarak incelenmelidir. Tonyukuk yazıtında ganimetler sırasıyla; sarı, beyaz, eğri/hörgüçlü sözcükleriyle nitelenirken sığır sözcüğünün kıymetli sözcüğüyle nitelenmesi olası görünmemektedir. Bu açıdan *koduz* sözcüğü dul kadın veya sığır anlamı da içerse *kız* sözcüğünün ‘dişi’ anlamı içermesi gerekmektedir.

*burguda yêtdim törtünç ay tokuz yanıka sünüşdüm sançdım yılıksın barımın kızın koduzun kelürtüm (ŞU D 3)*

(Onlara) Burgu (Irmağı)’da yetiştim. Dördüncü ayın dokuzuncu gününde savaştım, mızrakladım. At sürülerini, varlıklarını, kızlarını ve karılarını getirdim.(Aydın 2018:55)

Şine Usu yazıtının doğu yüzünün 3. satırında *kız* sözcüğü “ZPK” runik karakterleriyle yazılmıştır. Ünsüzlerin kalınlık ve incelik durumu ve *kız* sözcüğünün *koduz* sözcüğüyle birlikte kullanılan işlek bir ifade olması ihtimali göz önüne alındığında *ı,i* (P) ünlü karakterinin yazımına gerek duyulmayabilirdi ki eski Türk yazıtları ünlü yazımına gerek duyulmamış sayısız örnekle doludur. Kuşkusuz bunu bir tür hece yazısı olmasına yormak mümkündür.

*sakınJur men tedi yme êkinti kata satıgçı er yüz altun ayap t(amgala)p kuh el(gint)e ol kızı ıdtı*  
**(Mainz 388. No.lu Yazma Parçası)**

Düşünürüm dedi. Yine ikinci kez satıcı adam yüz altın takdim ederek (belgeyi) damgalayıp kölesinin eliyle o kızı gönderdi. (Yıldırım 2017:192, 193)

Şine Usu yazıtındaki durum yukarıdaki yazma parçasında da görülmektedir. Tıpkı Tonyukuk ve Şine Usu’da olduğu gibi burada da ‘kız’ sözcüğü bugünkü anlamıyla kullanılmıştır. Yazma parçasında görüldüğü üzere (Yıldırım 2017:194) sözcüğün yazımı “ZPK” biçimindedir.

Yenisey yazıtlarında E 3/6, E/48/10, E 59/7, E 98/5 numaralı yazıt ve satırlarda geçen *kız* sözcüğü ‘kız’ anlamında kullanılmıştır(Aydın 2019:263). Bunlardan E 98/5’te ünlülü yazımı olmamakla birlikte transkripsiyonu *kızı böke?* biçimindedir(Aydın 2019:203). Yazımından emin olunamayan bu yazıtın dışındakiler (E 3/6, E/48/10, E 59/7), “ZPK” biçiminde ünlülü yazılmıştır(Aydın 2019:49,156,174).

Berliner Turfan Texte XXIII’te *kız* sözcüğü bugünkü anlamıyla ‘kız’ (mädchen) olarak anlamlandırılmıştır. Yalnızca bu anlamını gördüğümüz metinde “A064, A069, B029, B034, B058, G173, G185, G197, G210, G221, G255, G350, H075, H111, H232” satırlarında(Zieme 2005) transliterasyon karşılığı olarak *qyz* harfleriyle gösterilmiştir. Aynı şekilde ünlü ile gösterim Berliner Turfan Texte 8’de de “A233, A234 (2 kez), A236, A249” satırlarında *qiz* biçimiyle aktarılmıştır(Kara, Zieme 1977). Berliner Turfan Texte XXV’te “0017, 0289, 0292, 0546” satırlarında ‘kız evlat’ (tochter) anlamında kullanılmıştır(Wilkens 2007).

Türkische Turfantexte X’da *qiz* biçiminde “404, 454, 455, 459, 464, 471, 472, 475, 489, 524, 535, 537(?), 543, 544, 560, 563. satırlarda verilen sözcük, ‘kız evlat, bakire, kız’ (tochter, jungfrau, mädchen) olarak anlamlandırılmıştır(Gabain 1959:48). TT VI’da 5. satırdaki *qizgaq* ‘eli sıkı, paragöz’ anlamıyla kullanılmasının dışında ‘105, 106, 107, 124, 309, 311, 343, 344, 347’ satırlarında geçen *qiz* sözcüğü ‘kız’ (mädchen) anlamında kullanılmıştır(Gabain vd 1972). TT VII’de 13. ‘54’; 17. ‘24’; 18. ‘5,38,41’; 26. ‘3’, 27. ‘4’; 28. ‘25’ 33. ‘13’; 36. ‘11’; 39. ‘6’; 40. ‘23, 35, 50, 55, 66, 137, 396’ sırasıyla bölüm ve satırlarında *qiz* olarak aktarılmış, ve ‘kız’ (mädchen) olarak anlamlandırılmıştır(Arat vd 1937).

Altun Yaruk’ta iki ayrı anlamda da kullanımı bulunmakla birlikte *aç kız* (89/21, 210/3, 236/1, 332/4, 341/18, 397/17, 399/18, 401/13, 405/15, 422/2, 434/16, 514/11, 552b/21, 557/5, 566/7)(Kaya 544:1994) (açlık, kıtlık), ifadesinin ikileme olarak kullanıldığı görülmektedir.

Altun Yaruk’un tamamında ikinci anlamıyla yukarıdaki şekilde ikileme olarak geçen *kız* sözcüğü, bu metnin X. kitap çalışmasında *kız* sözcüğü kız, kız evlat olarak anlamlandırılmakla birlikte *qyz*, قیز biçiminde aktarılmıştır(Gulcalı 2015:377). Aynı eserin III. kitap çalışmasında ise *kızsız* maddesi için ‘tok, gözü tok (herhangi bir şeye gereksinimi olmayan)’ anlamı verilmiştir(Ölmez 1991:99). Altun Yaruk IV. Tegzinç üzerine yapılan çalışmada sözcük tek madde başında iki anlamlı olarak verilmiştir(Tokyürek 881). Bununla birlikte 218, 854, 3222, 3457 (kıtlık) satırları ve 2763, 3357 (kız) satırlarının tamamının transliterasyonu ünlülü (*qyz*) verilmiştir(Tokyürek 2018:339, 382, 509, 539, 548, 556).

Uygurca metinlerden Kuanşi İm Pusar’da 77. satırda *kız* sözcüğü ‘kız evlat’ anlamında kullanılmıştır(Tekin 2019a:42). Maytrisimit’te iki ayrı madde başında *kız*: hasis (cimri), kısa; *kız*: kız (Tekin 2019b:410) anlamları verilerek alınmıştır.

İyi ve Kötü Prens Öyküsü çalışmasında *qız* maddesi için 'kız' anlamı verilmekle birlikte sözcüğe ilişkin "Bang "NegVerb" s. 114, n. 3'te *qırqın* ve *qız* kelimelerinin 'kırmak, bozmak' anlamındaki *qır-* fiilinden geldiğini düşünüyor (?)." notu paylaşılmıştır(Hamilton 2011:185).

Manihaist Uygurların tövbe duası metni olan Huastuanıft'te *puşi bergäli kızganıp* (Özbay 2014:87) ifadesi 'sadaka vermekten kaçınıp'(Özbay 2014:94) biçiminde aktarılmış ve *kızgan-* fiili için 'kıskanmak, cimrilik etmek' anlamı verilmiştir(Özbay 2014:150).

Uygurca Oğuz Kağan Destanı'nda 55, 57, 59, 73, 74. satırlarda kız anlamıyla geçerken (688,690) 120. satırda 'nadir' anlamında kullanılmıştır(Bang Arat 1932:688,692). Metnin transliterasyonunda sözcük, qyz (ünlülü olarak) biçiminde yazılmıştır(Ağca 2019:77, 81).

Atabebü'l Hakayık'ta 444. ve 480. beyitlerde kız ve kızrak sözcüğü nadir anlamında kullanılmakla birlikte (Arat 2006:76, 78, 98, 99) قیز (Arat 2006:C43, C46) şeklinde yazılmıştır.

Kutadgu Bilig' te *kız* sözcüğü 'kız, kız çocuk' anlamında(Arat 254:1979b) 56, 75, 77, 399, 400, 564, 564, 1163, 1164, 1166, 1166, 1223, 1225, 1226, 1228, 1486, 1494, 1494, 1495, 2278, 2280(cariye), 2380, 2403, 3371, 3373, 3377, 3380, 3382, 3384, 3387, 3388, 3389, 3391, 3439, 3582, 3583, 3784, 3948, 4477 4504, 4505, 4506, 4507, 4510, 4511, 4885, 4967, 5158, 5291, 5487, 5827, 6122, 6215, 6385, 6491. beyitlerde kullanılmıştır. Sözcük, 'pahalı, nadir' anlamlarında(Arat 254:1979b) 564, 564, 565, 866, 869, 1247, 1724, 3544, 6467. beyitlerde kullanılmıştır(Arat 1979). Bu anlamda kullanılanların 'insan, gerçek, hayatın her günü, inanılacak kimse' sözcük ve sözcük gruplarını sırasıyla 'aziz, kıymetli, nadir' olarak nitelemesi(Arat 1988) dikkate değer bir konudur.

Bunlardan 564 ve 6122 numaralı beyitlerin üzerinde durulması gerekir:

**564** *bu mundağ kişiler bolur idi kız*

*bu kız kızlık kıldı kız atı kız (Arat 1979:71)*

**564** Bu gibi insanlar çok nadir olur; nadirliğinden dolayıdır ki, nadire kız adı verilmiştir. (Arat 1988:51)

Yukarıdaki beyitte yapılan söz sanatı gereği sözcük için kökteş veya çok anlamlı olduğu sonucu da çıkabilir. Bu beyitten anlaşılan bu ikiliğin Yusuf Has Hacib'çe farkında olduğu ve sanatlı söyleyiş için kullanıldığıdır.

Kaşgarlı'nın verdiği bilgiye göre; kiz ~ kız : kız 5/3, 157/136, 164/142, 192/164, 208/178, 402/313, 404/314, 405/315, 433/339, 494/396, 533/434, 558/460, 559/461, 571/470, 576/473, 622/517, -ıg: 269/236, 277/241, 621/516, -ka: 417/328, -lar: 376/296, -laşu: 377/297 "cariyesine" kızlaş- yerlerinde geçmektedir.

Hem uzun hem kısa ünlülü yazılan madde başlarının geçtiği yerleri vermek fonetik durumu görebilmek adına isabetli olacaktır.

**5/3:** Dîvânu Lugâti't Türk çalışmasının giriş kısmında Türkçedeki durumları bilinsin diye kullanımda olan ve olmayan kelimelere verilen örneklerde *kiz* : 'kız' (kullanılmakta) bilgisi verilmiştir (Ercilasun vd 2018:3).

**157/136** *kiz örgüçlendi* 'kızın saç örgüsü örüldü'(Ercilasun vd 2018:136)

**164/142** (*kız*) *kız nđj* 'pahalı şey' Örnek: *Bu at kız aldım* 'bu atı pahalı aldım.

*kız* : kız; cariyeler, kız kırkın : cariyeler.

*kız*: kız *menîj kızım* ‘benim kızım’.

(*ev kızı*) ‘bakire kıza *ev kızı* denir; evde kalan (kocaya gitmemiş) kız demektir. *yinçge kız* ‘odalık’. Bu isim (kız), hem hür kız için hem de satın alınmış cariyeler için kullanılır. Asıl anlamı ‘bakire’dir.

*kız kuş* : üzerine konacakmış gibi insana doğru gelen bir kuşun adı.

**167/144** Aynı madde başı için; ‘*kız kuş*: renk bakımından ispinoza benzeyen bir kuşun adı’ tanımı da bulunmaktadır(Ercilasun vd. 2018:144).

(*kız*) *kız kişi* : Argu lehçesinde cimri insan. Ata sözü: *Kız kişi sawı yörıglı bolmas*. Anlamı şudur: Cimrinin şöhreti yaygın olmaz, yayılmadan kalır(Ercilasun vd. 2018:142)

**192/164 kapak**: kızlık zarı – *Kız kapakı sidi* ‘kızlığı bozuldu’

**208/178** *ardı sini kiz bodı anıj tâl*

*yaylır anıj artuçı burnı takı kuwal*

bir kıza tasvir ederek diyor ki Bedeni körpe vücudu nazlı nazlı salınan, ardıç dalı gibi titreyen, burnu biçimli kız seni aldattı (Ercilasun vd. 2018:178)

**269/236** *er kızıg basdı* ‘adam kız bastı, üstüne çıktı’(Ercilasun vd. 2018:236)

**277/241** *er kızıg kıldı* ‘adam kız ile cima etti’(Ercilasun vd. 2018:241)

**376/296** *kızlar kopzaşdı* ‘cariyeler ut çalmada yarıştılar’(Ercilasun vd. 2018:296)

**377/297** *ol menîj birle ok attı kızlaşu* ‘o, benimle ok atmada yarıştı ve ortaya cariyeler sürdü’(Ercilasun vd. 2018:297)

**402/313** *kız kırtışlandı* ‘cariyenin parlaklığı ve yüzünün tazeliği güzelleşti’(Ercilasun vd. 2018:313)

**404/314** *kız monçaklandı* ‘kız boncuk ve takı sahibi oldu’(Ercilasun vd. 2018:314)

**405/315** *kız bökseglendi* ‘kızın memesi tomurdu’(Ercilasun vd. 2018:315)

**417/328** *ol kızka kiğiz sırttı* ‘o, keçeyi kıza sıkıca ve büktürerek teyelttirdi’(Ercilasun vd. 2018:328)

**433/339** *kız körketti* ‘kızın yüzü ve rengi güzelleşti’(Ercilasun vd. 2018:339)

**494/396** *kız büt urdı* ‘kız onu taktı’(Ercilasun vd. 2018:396)

**533/434** *kız kesmelendi* ‘kız kendine perçem ve lüle yaptı’(Ercilasun vd. 2018:434)

**558/460** *kız büdidi* ‘cariye vb. dans etti’(Ercilasun vd. 2018:460)

**559/461** *kız saçın taradı* ‘kız saçını taradı’(Ercilasun vd. 2018:461)

**571/470** *kız yinçü tolgadı* ‘kız inci vb. şeylerden yapılmış küpe takındı’(Ercilasun vd. 2018:470)

**576/473** *kız çigin çignedi* ‘kız altın iplikle ipekli kumaş üzerine tasvirler dikti’(Ercilasun vd. 2018:473)

**621/516** *ol kızg sıñillendi* ‘o, kızını kızkardeş edindi’(Ercilasun vd. 2018:516)

**622/517** *kız yalıñuladı* ‘kız vb. –daha önce açıklanan- iki ipele oynadı’(Ercilasun vd. 2018:517)

*kız* : gelin, bakire gelin **148/129, 238/207, 606/498, -ıg: 560/462, 592/485**

*kız* : kadın **588/482**

*kız* : Halaçlardan bir tabakanın ağzında kız **541/442** (Ercilasun vd 2018:654)

*kızkıya* : küçük kız **519/418** (Ercilasun 2018:718)

*kızlan-* : (cariyeyi) kızlardan saymak **531/432**

*kızla-* : bekareti bozmak (s 718)

*-dı 560/462, -mak 560/462, -r 560/462* (s 718)

*kızlan-* : kız çocuğu evlat edinmek

*-dı 391/306, 393/307, -mak 391/306, -ur 391/306*

*kızlan-* : pahalı saymak

-*di* **391/306, 531/432, 532/432, -mak 391/306, -ur 391/306**

kızlaş- : yarışta ortaya cariyeye sürmek, cariyesine yarışmak

-*mak* **377/297, -ur 377/297**

kızı- : pahallılaştırmak-*di* **560/462, -mak 560/462, -r 560/462**

kırkın : kız, cariyeye **164/142, 323/263** (Ercilasun vd 2018:714)

kırnak : cariyeye **238/206** (Ercilasun vd 2018:714)

kurt : kötü huylu, cimri **172/148** (Ercilasun vd 2018:714)

Ercilasun ve Akkoyunlu neşrinde görüldüğü üzere ağırlıklı olarak uzun ünlülü biçimin 'dişi' manasında normal ünlülü yazımın 'pahalı, kıymetli' manasında yazıldığı görülmektedir; ancak bu durum: "Kaşgarî'nin kız sözcüğünün bir anlamının da 'değerli' olduğunu bildirmesi, Eski Türk toplumunda kız'ın birçok yönden kıymet arz eden ve bu sebeple korunan bir sığata işaret ettiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.(Berbercan 2017:14)." biçiminde yorumlanabilmektedir. Bu noktada fonetik durum göz ardı edilerek bağlama dayalı çıkarımlar yapıldığı açıktır.

Dankoff ve Kelly'nin çalışmasında kız: cimri, değerli, pahalı anlamı verilirken qız için kız, bakire, kız (özgür ya da köle), kız çocuğı, bakire, cariyeye anlamları verilmiştir. bunun yanında qız quş ifadesi bir kuş türü olarak aktarılmıştır(1985:139).

Mukaddimetü'-Edeb'te kız sözcüğü iki ayrı madde başında verilmiştir. İlki 'kız'(72-8, 73-5, 77-3, 196-7, 144-6, 144-6); ikincisi 'pahalı'(131-6, 60-7) anlamında kullanılmıştır(Yüce 2014:145). Bunlardan ilki kız biçiminde transkribe edilirken ikincisi *kız* biçiminde (altında nokta olan ı harfiyle) transkribe edilmiştir. Çalışmanın sonunda "altında bir nokta bulunan ünlü Arap harfli metinde yazılmamıştır." notu düşülmüştür(Yüce 2014:229). Bu durumda ilk kız sözcüğü Arap harfli metinde ünlüsüyle birlikte yazılmıştır. Nehcü'l-Feradis'te *kız* sözcüğü 'kız, kız çocuk, huri'(Ata 2014:240) anlamlarında kullanılmıştır. Yüzden fazla yerde geçen sözcüğün Arap harfli yazımında 'ı' ünlüsü kullanılmıştır(Eckmann 2014). Mu'ınü'l-Mürîd'te kız sözcüğü; 259/2, 261/1, 71/4, 173/3 bölüm ve satırlarında geçmiş ve 'kız, kız çocuğı' anlamlarında kullanılmıştır(Toparlı vd 2018:233). Sözcüğün geçtiği yerlerde Arap harfli yazımı ünlülüdür(Toparlı vd 2018:300, 310, 323). İbnü Mühenna Lügati'nde *kız* sözcüğü 'kız' ve 'pahalı' anlamlarında kullanılmıştır(Karagözlü 2018:291). Metinde 119B, 8'de geçen kız anlamındaki *kız* ünlülü yazılırken 126A, 7'de geçen 'pahalı' anlamındaki *kız* ünlü kullanılmadan yazılmıştır(Karagözlü 2018:391,397). Kutb'un Husrav u Şîrîn'inde *kı:z* biçiminde madde başı olarak alınan sözcüğe 'kız' olarak anlam verilmiştir(Demirci vd 2014:321)..

### 3. Değerlendirme

Öncelikle bugünkü Türk lehçelerinden Türkmen Türkçesi ve Yakut Türkçesinde sözcüğün uzun ünlülü biçimini koruduğı göz önünde bulundurulmalıdır. Uzun ünlülü olmasının aslı biçim olarak değerlendirilebileceğı bu bağlamda düşünülebilir.

Sözcüğün Tonyukuk yazıtında ık, kı sesbirimlerini karşılayan (Q) runiformunun yanında ı,i sesbirimleri için (P) kullanılan runiformu da eklemesi Orhon Türkçesinin ses yönünce ünlü uzunluğu olduğunun göstergesi sayılır. Bunun yanında Şine Usu'da ve Yenisey'de görüldüğü üzere çoğunlukla sözcük ünlülü (ZPZ) yazılmıştır.

Eski Uygur metinlerinde sözcüğün sözü edilen iki anlamı da taşıyor olması, anlam genişlemesine Karahanlı Türkçesi döneminde uğradığı savını da geçersiz kılmaktadır. Bunun yanında ağırlıklı olarak



sözcük, ‘kız, kız evlat’ anlamında ve ünlü biiçimde kullanılmıştır. Eski Uygur Türkçesinde *qızgaq*, *kızsız*, *qızgan-* diye geöen ‘cimrilik, etmek, tokgözlü paragöz, sadaka vermekten kaöınmak’ anlamlarına gelen sözcüklerin kökünün farklı olması da muhtemeldir.

Karahanlı Türkçesi döneminde ikinci anlamın kullanımı devam etmekle birlikte öne öıkan ‘dişi’ anlamında kullanımıdır. Atabetü’l-Hakayık’ta yalnızca ikinci anlamıyla kullanılmıştır. Kaşgarlı’da sözcüğün kullanımında ünlü uzunluklarının dikkate alındığı görölmektedir. Hatta bunlardan Dankoff ve Kelly’nin öalışmasında ünlülerin kullanımına göre sözcüklerin net bir biiçimde ayrıldığı görölmektedir. Kaşgarlı’daki bu ayrım, kendinden önceki dil yadigarlarındaki ünlü kullanımı ya da uzunluğuna ilişkin verileri yeniden ele almayı gerektirmektedir.

Mukaddimetü’-Edeb’te kız sözcüğünün ‘dişi’ manasında olanı ünlü pahalı manasında olanı ünlü olmadan yazılmıştır. İbnü Mühenna Lügati’nde de aynı durum mevcuttur. Bunun yanında Nehcü’l-Feradis, Mu’ını’l-Mürîd’te yalnızca ‘kız’ anlamına gelen örneler ünlü yazılmış, Kutb’un Husrav u şîrîn’inde “i” uzun ünlü verilmiştir.

Eski Türköe döneminde sık kullanılan ‘kız’ sözcüğünün kökteş olma durumu göz önündedir. İki ayrı gösterge Türk dilinde ünlü uzunluklarıyla ayırt edilebilir. Bu durum zamanla ortadan kalkıp iki ayrı sözcüğün bir sözcükmiş gibi algılanmasına sebep olabilir. Üstelik semantik bakımdan farklı anlamlar bir ölçüde de olsa aynı küme içinde değerlendirilmeye müsait ise bu algı daha da güçlenir.

### Kaynaköa

- Aksan, D. (1975). *Eşanlamlık Sorunu ve Türk Yazı Dilinin Eskiliğinin Saptanmasında Eşanlamlılardan Yararlanma*, 1. Türk Dili Bilimsel Kurultayına Sunulan Bildiriler, 1972, 531-542.
- Aksan, D. (2017). *Anlambilim*. Ankara : Bilgi.
- Arat, R. Bang, W. (1932). *Die Legende Von Oguz Kagan*. Berlin : Verlag Der Akademie der Wissenschaften.
- Arat, R. R. (1937), *Türkische Turfan-Texte VII*. Von Dr. G. R. Rachmati. Berlin : Mit sinologischen Anmerkungen von Dr. W. Eberhard.
- Arat, R, R. (1979a). *Kutadgu Bilig I Metin*. Ankara : Türk Dil Kurumu.
- Arat, R, R. (1979b). *Kutadgu Bilig III İndeks*, İndeksi Neşe Hazırlayanlar: Kemal .Eraslan, Osman F. Sertkaya, Nuri Yüce. Ankara : Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Arat, R, R. (1988). *Kutadgu Bilig II Çeviri* (4. baskı). Ankara : Türk Tarih Kurumu.
- Arat, R, R. (2006) *Atabetü’l-Hakayık*. Ankara : Türk Tarih Kurumu.
- Aydın, E. (2017). *Orhon Yazıtları, Köl Tegin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi, Küli Çor*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Aydın, E. (2018). *Uygur Yazıtları*. İstanbul : Bilge Kültür Sanat.
- Aydın, E. (2019). *Sibirya’da Türk İzleri – Yenisey Yazıtları*. İstanbul : Kronik.
- Berbercan, M, T. (2017). İslam Öncesi Türk Metinlerinde ‘Kız’ ve ‘Kadın’, *Journal of Old Turkic Studies*, 1/1, 2017: 7-19.
- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre- Thirteenth- Century Turkish*, Oxford University Press.
- Dankoff, R.; Kelly, J. (1982-85). *Compendium Of The Turkic Dialect*, I-III, Harvard University Printing Office.

- Demirci, Ü, Ö, karşlı, S. (2014). *Kutb'un Husrav u Şir'in'i – Dizin*. İstanbul : Kesit.
- Eckmann, J. (2014). *Nehcü'l-Ferâdîs*, Yayınlayanlar: Semih Tezcan, Hamza Zülfikar, DizinSözlük: Aysu Ata, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ercilasun, A. B. - akkoyunlu, Z. (2015). *Kaşgarlı Mahmud, Divânu Lugâti't-Türk, Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Esin, E. (1985). *Kotuz: İkinci Kök-Türk Sülalesinin Tamgası*, Erdem, 1: 125-131.
- Gabain, A. von. (1959). Türkische Turfantexte X, Das Avadāna des Dämons Ātavaka, Bearbeitet von Tadeusz Kowalski. Berlin : Aus dem Nachlaß herausgegeben Akademie Verlag.
- Gabain, A. von vd. (1972). *Türkische Turfan-Texte VI*. Leipzig : Sprachwissenschaftliche Ergebnisse der Deutschen Turfan-Forschung, Band 2.
- Gulcalı, Z. (2015) *Altun Yaruk Sudur X. Kitap*, T.C.Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı (Basılmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- Kara, G, Zieme, P. (1977). Die uigurischen Übersetzungen des Guruyogas „TieferWeg“ von Sa-skya Paṇḍita und der Mañjuśrīnāmasaṃ gīti. Berlin : Schriften zur Geschichte und Kultur des Alten Orients. Berliner Turfantexte 8.
- Karagözlü S. (2018). *İbnü Mühennâ Lügati*. İstanbul : Kesit.
- Li, Y, S. (1999). *Türk Dillerinde Akrabalık Adları*. İstanbul : Simurg.
- Nadelyayev, V. M. / Nasilov, D. M. / Tenişev, E. R. / Şerbak, A. M.,(1969), *Drevnetyurkskiy Slovar'*. Leningrad: Nauka.
- Ölmez, M. (1991). *Altun Yaruk III. Kitap (5. Bölüm)*, Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi 1, Ankara.
- Özbay, B. (2014). *Huastuanıft Manihaist Uygurların Tövbe Duası*. Ankara : Türk Dil Kurumu.
- Sertkaya, O, F. (1995). *Tonyukuk Abidesi Üzerine Üç Not: Tonyukuk Abidesindeki Kız-Koduz Sıfat Tamlaması Üzerine*, Göktürk Tarihinin Meseleleri. Ankara : TKAE.
- Tekin, Ş. (2019a) *Kuanşi İm Pusar*, Uygurca Metinler I. Ankara : Türk Dil Kurumu.
- Tekin, Ş. (2019b) *Maytrısimit*, Uygurca Metinler II. Ankara : Türk Dil Kurumu.
- Tekin, T. (1995). *Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler*, Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi:13, Yayınlayan: Mehmet Ölmez. Ankara : Simurg.
- Tokyürek, H. (2018). *Altun Yaruk Sudur IV. Tegziñç*. Ankara : Türk Dil Kurumu.
- Toparlı, R, Argunşah, M. (2018). *Mu'ni'l-Mür'îd*. Ankara : Türk Dil Kurumu.
- Wilkens, J. (2007). *Edition des alttürkisch-buddhistischen Kşanti Kulguluk Nom Bitig*. Berlin (Berliner Turfan-Texte XXV).
- Yıldırım, A. (2020). *Yenisey Yazıtlarında Akrabalık Adları*, Journal of History School, 46, 1763-1783.
- Yıldırım, F. (2017). *Irk Bitig ve Orhon Yazılı Metinlerin Dili*. Ankara : Türk Dil Kurumu.
- Zieme, P. (2005), *Berliner Turfantexte XXIII: Magische Texte des uigurischen Buddhismus*. Mit 193 Abbildungen auf 95 Tafeln, Turnhout: Brepols.

## Hazırlıksız konuşma stratejileri

Mehmet KURUDAYIOĞLU<sup>1</sup>

Büşra KİRAZ<sup>2</sup>

**APA:** Kurudayıoğlu, M.; Kiraz, B. (2020). Hazırlıksız konuşma stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 167-189. DOI: 10.29000/rumelide.791129.

### Öz

Anadili konuşucuları kendi dillerinde çeşitli konuşmalar üretebilirler ancak iyi bir konuşmacı olabilmenin yolu eğitimden geçer. Türkçe eğitimi, öğrencilere konuşmanın en baştan öğretildiği bir süreci kapsamaz. Belirli bir konuşma becerisine sahip olan öğrencilerin hata ve eksikliklerinin birtakım stratejik hamlelerle giderilmesi ve kendilerini sözlü olarak tutarlı ve etkili bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamak Türkçe eğitiminin nihai hedeflerinden biridir. Bu hedefe ulaşmada Türkçe öğretmenlerine rehberlik eden ana kaynaklar ise öğretim programı ve ders kitaplarıdır. Konuşma eğitiminin uygulama boyutunu oluşturan konuşma strateji, yöntem, teknik ve etkinlikleri öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede başvuracağı birincil öğretim öğeleridir. Dolayısıyla öğretim programı ve ders kitaplarının çeşitli konuşma durumlarında kullanılacak strateji, yöntem, teknik ve etkinlikler çerçevesinde yapılandırılması gerekmektedir. Öğretim programı incelendiğinde konuşma kazanımlarının nitelik ve nicelik açısından yetersiz olduğu, konuşma strateji, yöntem ve teknikleri arasında net bir ayrım yapılmadığı ve konuşma stratejilerinin işlevlerine yönelik açıklama getirilmediği görülmektedir. Programda yer alan strateji, yöntem ve tekniklerin yine programda yer alan konuşma türleriyle ilişkilendirilerek ele alınması gereklidir. Programda yer alan hazırlıksız konuşma türüne yönelik hiçbir açıklama getirilmediği, bu türe özgü strateji, yöntem, teknik ve etkinliklere yer verilmediği görülmektedir. Bu çalışmanın amacı hazırlıksız konuşma ve topluluk önünde konuşma üzerine yapılmış çalışmalarda yer alan konuşma stratejilerini belirlemek, tasnif etmek ve hazırlıksız konuşma stratejileri önerisi sunmaktır. Temellendirilmiş Kuram yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmanın inceleme nesnesi olarak 40 çalışma seçilmiş, bu çalışmalar kodlama tekniği aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda zihinsel konuşma planı yapma, sosyal ve işbirlikli öğrenme ortamlarından yararlanma, bellek geliştirme çalışmaları yapma, heyecan kontrolü çalışmaları yapma ve değerlendirme olmak üzere 5 hazırlıksız konuşma stratejisi önerisinde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Konuşma eğitimi, hazırlıksız konuşma, hazırlıksız konuşma öğretimi, hazırlıksız konuşma stratejileri

## Impromptu speaking strategies

### Abstract

Native speakers can produce speeches in their own language, but the way to become a good speaker is through education. One of the ultimate goals of education of Turkish as native language that the

<sup>1</sup> Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), mkurudayioglu@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0447-5236 [Makale kayıt tarihi: 20.07.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791129]

<sup>2</sup> Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Samsun, Türkiye), busra.kiraz@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6855-0752

students who have a certain speaking skill can correct their mistakes and deficiencies through a number of strategic moves and express themselves verbally in a consistent and effective manner. Speaking strategies, methods, techniques and activities, which constitute the implementing dimension of speech education, are the primary teaching items that teachers will use in developing students' speaking skills. Therefore, the curriculum and textbooks should be structured within the framework of strategies, methods, techniques and activities that can be used in various speech situations. When the curriculum is analyzed, it is seen that there is no clear distinction between speaking strategies, methods and techniques and there is no explanation for the functions of speaking strategies. Also it's seen that impromptu speaking strategies aren't included in the curriculum. The aim of this study is to determine and classify speaking strategies in studies about impromptu speaking and public speaking, then offer suggestion of impromptu speech strategies. This study conducted with the Grounded Theory method and 40 studies were selected as the study object. Data were analyzed by coding technique. At the end of the study, 5 unprepared speaking strategies were proposed: making a mental speech plan, benefiting from social and collaborative learning environments, conducting memory development studies, conducting excitement control studies and evaluation.

**Keywords:** Speaking training, impromptu speaking, impromptu speaking teaching, impromptu speaking strategies

## Giriş

Bireylerin eğitim hayatlarına başlamadan önce, informal bir şekilde edindikleri bir dil becerisi olan konuşma, düşüncelerin önce sözlere sonra seslere dönüştürülerek çeşitli amaçlarla belirli bir hedef kitleye aktarıldığı dilsel bir eylemdir. Her anadili konuşucusu eğitim almadan da kendi dilinde rahatlıkla konuşmalar üretebilir ancak iyi bir konuşmacı olmak ve etkileyici konuşmalar yapmak eğitimsel bir süreç gerektirmektedir. Kendini sözlü olarak etkili bir şekilde ifade edebilen bireyler yetiştirmek genel eğitim hedeflerinden olmakla birlikte bu hususta en büyük sorumluluk Türkçe eğitimine ve eğitimcilerine düşmektedir.

Türkçe eğitiminin çalışma alanlarından biri olan konuşma eğitimi kapsamında bireylere yeni baştan konuşmanın öğretilmesi söz konusu değildir. Konuşma eğitiminin amacı bireylerin halihazırda sahip oldukları konuşma becerilerini çeşitli stratejik hamlelerle geliştirmek ve bu beceriye yönelik hata ve eksikliklerini gidermektir. Söz konusu bu amacın gerçekleştirilmesinde Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları Türkçe öğretmenlerine rehberlik etmektedir. Konuşma eğitiminin uygulama boyutunu strateji, yöntem, teknik ve etkinlikler oluşturmaktadır. Bu anlamda programda yer alan kazanımların çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerle donatılması ve ders kitabındaki etkinliklerin kazanımlara hizmet edecek şekilde yapılandırılması konuşma eğitiminden alınacak verimde birinci derecede etkili olacaktır.

2019 Türkçe dersi öğretim programında 5, 6, 7, ve 8. sınıf konuşma kazanımlarında hazırlıklı ve hazırlıksız olmak üzere iki konuşma türüne ve aşağıda yer alan konuşma stratejilerine yer verildiği görülmektedir:

Kazanım	Açıklama
T.5.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.	Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.	Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
T.7.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.	Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.
T.8.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.	Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

**Tablo 1.** Türkçe dersi öğretim programında yer alan konuşma stratejileri

Programda konuşma stratejileri başlığı altında *serbest konuşma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma, katılımlı konuşma, empati kurma, tartışma, eleştirel konuşma ve ikna etme* yöntem ve tekniklerine yer verildiği görülmektedir. Doğaları gereği strateji, yöntem ve teknik kavramları birbirleriyle bağlantılı olsalar da birbirlerinden farklı kapsamlara sahiplerdir. Her birinin öğretim ortamındaki işlevi ve öğretim sürecine olan katkısı farklıdır. Strateji, yöntem ve tekniklerin öğretim amaçlarına hizmet edecek şekilde kullanılabilmesi için öncelikle bu kavramlar arasındaki sınırların çizilmesi ve çeşitli öğretim durum ve bağlamlarındaki işlevlerine yönelik açıklamaların getirilmesi gerekmektedir. Türkçe dersi öğretim programında bu üç kavram arasındaki sınırların hissettirilmediği, nelerin strateji, nelerin yöntem, nelerin teknik olduğu ayırımına gidilmediği, strateji başlığı altında sıralanan yöntem ve tekniklerin hangi konuşma durumlarında nasıl kullanılacağına yönelik açıklamalar getirilmediği görülmektedir. Programda konuşma becerisine özel strateji, yöntem ve tekniklerin kavramsal doğalarına ve çeşitli konuşma durum ve bağlamlarına göre tanıtılmıyorsa konuşma kazanımlarının öğretmenlere rehberlik etmede yetersiz kalmasına sebebiyet vermektedir.

Konuşma strateji, yöntem, teknik ve etkinlikleri belirli konuşma amaçları ve durumlarına hizmet edecek şekilde sınıf ortamına dahil edilir. Literatürde konuşma türleri hazırlık durumuna ve konuşma amacına göre tasnif edilmektedir. Lucas (1998) hazırlık durumuna göre konuşma türlerini aşağıdaki gibi belirlemiştir:

Konuşma Türü	Açıklama
Yazılı Metni Okuyarak Konuşma	Titizlikle hazırlanan yazılı bir konuşma kelimesi kelimesine okunmak suretiyle sunulur.
Bellekten Konuşma	Yazılı bir konuşma ezberlenir ve doğaçlama konuşuluyormuş gibi sunulur.
Hazırlıksız Konuşma	Hiç hazırlık yapılmadan ya da sınırlı bir hazırlıkla konuşulur.
Doğaçlama Konuşma	Hazırlıksız konuşmaya nazaran konuşma konusuyla ilgili daha fazla hazırlık imkânı vardır. Konuşma konusuyla ilgili notlar alınır ancak söylenecek ifadelere konuşma esnasında karar verilir.

**Tablo 2.** Lucas'ın (1998) hazırlık durumuna göre konuşma türleri tasnifi

Türkçe dersi öğretim programında yer alan hazırlıksız konuşma türü yerli alanyazında önceden araştırma ve hazırlık gerektirmeyen, ne zaman ve kiminle yapılacağı belli olmayan, içinde bulunulan şartlar gereği birdenbire ve anlık olarak gelişen, doğaçlama şeklinde yapılan, kutlama, soru sorma, adres sorma, özür dileme vb. amaçlarla gerçekleştirilen gündelik konuşmalar olarak tanımlanmıştır (Yeşiltepe Sağlam, 2010; Yüceer, 2014; Aydın ve Pehlivan, 2019; Köse, 2019; Kırbaş, 2019). Bu tanımlamalar doğrultusunda hazırlıksız konuşma bir anda yakalanılan, plansız bir şekilde gerçekleştirilen, deyim

yerindeyse *kervan yolda dizilir* mantığıyla gerçekleştirilen bir konuşma türü olarak görünmektedir. Yabancı alanyazında ise hazırlıksız konuşmaya farklı bir bakış açısıyla bakılmaktadır. Enkvist (1982; akt. Ardito, 1999) hazırlıksız konuşmanın tanımını yaparken hazırlanılmamış ve planlanmamış ifadelerinden kaçınmıştır ve her tür söylemin belirli bir düzeyde planlamayı ve hazırlığı kapsadığını iddia etmiştir. Nawi ve diğerleri (2015) yabancı alanyazında *impromptu speaking* olarak anılan hazırlıksız konuşmanın özünün anlaşılabilmesi için *impromptu* teriminin kökenine bakılması gerektiğini belirtmişlerdir. Latince *impromptu* kavramının “*Hazır durumda olmak (readiness)*” anlamına geldiğini belirten araştırmacılar başarılı bir hazırlıksız konuşmanın temelinde her an hazır durumda olmanın yattığını vurgulamışlardır. Bir başka deyişle iyi bir konuşmacı hazırlıksız konuşmaya her an hazır olduğu için hazırlıksız konuşma asla tamamen hazırlıksız yakalanılan bir konuşma türü olarak nitelendirilememektedir. Ünlü yazar Mark Twain de: “*İyi bir hazırlıksız bir konuşmaya hazırlanmam genelde üç haftadan fazla sürüyor*” diyerek aslında hiçbir konuşma türünün tamamen hazırlıksız ve plansız bir şekilde gerçekleştirilemeyeceğini vurgulamıştır. (Boone, 1987)

Türkçe dersi öğretim programında hazırlıksız konuşmaya yönelik hiçbir açıklama getirilmediği, hazırlıksız konuşmaya özel strateji, yöntem, teknik ve etkinlik önerilerinin getirilmediği görülmektedir. Hazırlıksız konuşma yapmak hızlı ve yaratıcı düşünmeyi, düşünceleri zihinde hızlıca organize etmeyi ve oldukça kısa bir süre içerisinde yaklaşık 3 dakikalık bir konuşma planlamayı gerektirir. Bütün bunları yapabilmeleri için öğrencilerin hazırlıksız konuşmaya yönelik birtakım strateji, yöntem ve tekniklere hâkim olmaları ve bunları çeşitli konuşma etkinliklerinde kullanarak pekiştirmeleri gerekmektedir. Oldukça karmaşık ve üst düzey beceriler gerektiren hazırlıksız konuşmanın öğretimi yapılmadan öğrencilerden bir anda hazırlıksız konuşma gerçekleştirmelerinin beklenmesi sağlıklı değildir. Böyle bir yaklaşım öğrencilerin hazırlıksız konuşmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine sebebiyet vermektedir. Özden (2018), Türkçe Eğitimi lisans öğrencilerinin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma hakkında geliştirdikleri metaforları incelediği çalışmasında hazırlıksız konuşmayla ilgili geliştirilen metaforların yoğun olarak şaşkınlık ( $f=12$ ) ve endişe ( $f=12$ ) duygularını yansıttığını tespit etmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin hazırlıksız konuşma türüne bir anda maruz bırakılmalarının pedagojik açıdan doğru bir yaklaşım olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin derslerde yeri geldikçe hazırlıksız konuşma türüyle karşılaşmaları, bu konuşma türüne yönelik birtakım stratejiler öğrenmeleri ve geliştirmeleri, öğrendikleri ve geliştirdikleri stratejileri çeşitli etkinlikler aracılığıyla uygulama ve pekiştirme imkânı bulmaları gerekmektedir.

Hazırlıksız konuşma türüne yönelik strateji, yöntem ve tekniklerin geliştirilebilmesi için öncelikle bu üç kavramın kapsamlarının anlaşılması önem arz etmektedir. Bu sebeple çalışmanın bu bölümünde alanyazında yer alan strateji, yöntem ve teknik kavramlarına ilişkin tartışmalara yer verilmesi gerekli bulunmuştur.

### **Dil öğretimi ekseninde yaklaşım, strateji, yöntem ve teknik kavramları**

Dil öğretiminde yaklaşım, strateji, yöntem ve teknik kavramları sınırları net olarak belirlenemeyen ve üzerlerinde tartışılan kavramlardır. Bu kavramlara ilişkin ilk çerçeveyi Anthony (1963) çizmiştir. Yaklaşım, yöntem ve teknik kavramları arasında hiyerarşik bir düzen olduğunu, yaklaşımın yöntemi, yöntemin tekniği belirlediğini ifade eden Anthony’ye göre (1963) yaklaşım, dil ve dil öğretimiyle ilgili bir dizi korelasyonel varsayım ve inanışlar; yöntem, seçilen yaklaşımla çelişmeyen, öğretilecek dil materyalinin düzenli bir şekilde sunulduğu genel bir plan; teknik ise kısa süreli bir hedefe ulaşmak için kullanılan taktik, strateji ve kısa yollardır.

Anthony'nin (1963) sunduğu çerçeve uzunca bir süre dil öğretimi araştırmacıları tarafından benimsenmiştir. Ancak süreç içerisinde bazı araştırmacılar bu çerçevenin pek çok yönden eksik olduğunu ortaya koymuşlardır. Richards ve Rodgers (1982), Anthony'nin (1963) üçlü çerçevesini yeniden ele alıp kapsamını genişletmiş ve *yaklaşım, tasarım ve prosedür* olmak üzere daha detaylı üç kavram önermişlerdir. Araştırmacılara göre *yaklaşım*, dil ve dil öğretimine ilişkin varsayım ve inanışlardır. *Tasarım*, hedeflerin, müfredatın, içeriğin, öğretici ve öğrenici rollerinin, öğretim materyallerinin belirlendiği düzeydir. *Prosedür* ise belirli yaklaşımların ve tasarımların sonuçları olan teknik ve uygulamaları içerir. Bu sınıflandırmada yöntem ve teknik kavramlarından ayrıca bahsetmeyen Richards ve Rodgers (1982) teknik kavramına denk olarak prosedür kavramını önermiş, yöntem kavramını ise yaklaşım, tasarım ve prosedür kavramlarını kapsayan çatı bir kavram olarak ele almışlardır.

Kumaravadivelu (2001), Anthony'nin (1963) tasnifinde yaklaşım ve yöntem, yöntem ve teknik arasındaki ayrımların net olarak açıklanmaması sebebiyle bu kavramların birbirlerinin yerlerine kullanıldığına ve sınırlarının bulanıklaştığına yönelik eleştiri getirmiştir. Anthony'nin (1963) çerçevesinin bir diğer kusurunun toplumsal talepler, kurumsal kaynaklar ve kısıtlamalar, öğretimsel etkinlik ve öğrenci ihtiyaçları gibi faktörler arasındaki karmaşık bağlantıları göz önünde bulundurmaksızın tüm dil öğretim işlemlerinin yaklaşım, yöntem ve teknik arasındaki basit, hiyerarşik bir ilişkiye sığdırılması olduğunu belirtmiştir. Daha detaylı bir çerçeve sunan Richards ve Rodgers'ın (1982) tasnifinde de kavramların sınırlarının birbirlerinden net olarak ayrılamıyor oluşunun bir dezavantaj olduğunu ifade eden araştırmacı, çerçeveyi basitleştirmek için *prensipler ve prosedür* olmak üzere iki bölümden oluşan bir ayrım yapmayı doğru bulmaktadır. Kumaravadivelu'ya (2001) göre prensipler dil öğrenimi, dil planlaması ve dil öğretimi için teorik temeller sağlayan teorik ve uygulamalı dilbilim, bilişsel psikoloji, bilgi bilimleri ve diğer müttefik disiplinlerden elde edilen bir dizi kavrayış olarak tanımlanabilir. Araştırmacıya göre böyle bir yaklaşımla prensipler terimi sadece dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili teorik varsayımları değil aynı zamanda ders programı tasarımı, materyal üretimi ve değerlendirme ölçütlerini de kapsamış olur. Araştırmacı prosedürü ise sınıfta dil öğretiminin kısa ve uzun vadeli hedeflerine ulaşmak için öğretmen tarafından benimsenen / uyarlanan bir dizi öğretim stratejisi olarak tanımlamıştır. Sınıf içi teknik ve uygulamaları da bu kavramın kapsamına dahil etmiştir. Böylelikle, Anthony'nin (1963) yaklaşım ve yöntem, Richards ve Rodgers'ın (1982) yaklaşım ve tasarım kavramlarının bazı unsurlarını bu ilkeler altında toplamıştır.

Durmuş (2013), yabancı alanyazında yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarına ilişkin yaşanan bu tartışmayı analiz etmiş ve bu kavramların tanımlarını şu şekilde vermiştir:

“Yaklaşım, dil öğretiminde uygulama ve ilkelere kaynak teşkil eden, dilin ve dil öğrenmenin doğası ile ilgili kuramlardır ve öğrenmenin nihai önemini ifade etmek için kullanılabilir. Yöntem, dilin ve dil öğrenmenin doğasına dair kuramsal görüşlerin, hedef dilin sınıfta öğretimi sırasında nasıl uygulama planlarına dönüştürüleceğini anlatmaktadır. Teknik ise uygulama planındaki her bir kazanımın gerçekleştirilmeye yönelik drama, rol yapma, soru-cevap gibi etkinlikleri işaret etmektedir.” (s.32)

Oxford (1990), strateji kavramının askerî kökenli olduğunu, birliklerin, gemilerin veya uçakların ideal yönetimini ifade ettiğini belirtmiştir. Askerî anlamı dışında stratejinin bir hedefe ulaşmak için uygulanan bir plan, atılan adımlar veya meydana getirilen bilinçli eylemler anlamına geldiğini ifade etmiştir. Strateji terimiyle bu terimden farklı ancak ilişkili olan taktik teriminin birbirlerinin yerine kullanıldığını belirten Oxford (1990), taktiği stratejiyi başarıya ulaştırmak için kullanılan araçlar olarak tanımlamıştır. Bu iki terimin ortak noktaları olarak planlama, rekabet etme, bilinçli manipülasyon ve

bir hedefe yönelmeyi saymıştır. Araştırmacı strateji kavramını öğrenmeyle ilişkili olarak ise şu şekilde tanımlamıştır:

“Öğrenme stratejileri, bilginin edinilmesine, depolanmasına, geri çağırılmasına ve kullanımına yardımcı olmak için öğrenci tarafından kullanılan işlemlerdir. Stratejiler, öğrencinin öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli, daha öz yönelimli, daha etkili ve yeni durumlara daha aktarılabilir hale getirmek için gerçekleştirdiği özel eylemlerdir.” (s.8)

Güneş (2014), öğretim stratejisinin çoğu zaman öğretim yöntemiyle karıştırıldığını ifade etmiştir. Güneş’e (2014) göre strateji “*öğretim amaçlarına göre uygulanacak yöntemleri, materyalleri, araç-gereçleri seçme ve öğretimi yönlendirme etkinlikleridir*”. Yöntem ise “*nitelik yönüyle stratejiyi uygulamaya koyan araçlar, öğrencilerin bir konuyu öğrenmeleri için uygulanan çeşitli faaliyetlerdir*” (s.62). Araştırmacı teknik kavramını ise “*yöntemin amacına ulaşmasını sağlayan ve alt amaçlarını gerçekleştiren işlemler*” olarak tanımlamıştır (s.106). Güneş’e (2014) göre teknik, öğretimi etkili kılmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğretim yöntemini daha iyi uygulamak için başvurulan bütün araçlar, işlemler ve becerileri kapsamaktadır.

Alanyazında sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı görülmekte olan yaklaşım, strateji, yöntem ve teknik kavramlarına ilişkin bu görüşlerin ışığında konuşma stratejisi, bir konuşma amacına ulaşmak üzere işe koşulabilecek yöntem, teknik, araç ve gereçlerin belirlenmesini kapsayan, çerçeve niteliğinde, genel bir konuşma planı olarak tanımlanabilir. Konuşma yöntemi, bir konuşma amacı ve durumu etrafında şekillenen konuşma türüne özgü süreç, teknik ve etkinliklerin işletilmesini sağlayan, uygulamaya dönük, özel bir konuşma planı olarak tanımlanabilir. Konuşma tekniği ise konuşma türünün özel amaçları doğrultusunda konuşmanın geliştirilmesine hizmet eden çeşitli taktikler olarak tanımlanabilir. Yapılan bu tanımlamalar strateji kavramını çatı bir kavram konumuna getirmekte ve yöntem ve tekniği bu kavramın kapsamına dahil etmektedir. Konuşma yöntem ve teknikleri teorik dayanağı olan bir havuzda yer almaktadır. Konuşma eğitiminin nihai amacı öğrencilerin bu yöntem ve teknikleri üstbilişsel bir bakış açısıyla analiz etmesi ve konuşma bağlamına, durumuna ve amaçlarına en uygun yöntem ve teknikleri belirleyerek bir konuşma planı tasarlamaları, yani bir konuşma stratejisi geliştirebilmeleridir. Bu anlamda konuşma eğitimi kapsamında öncelikle öğrencilerin birtakım yöntem ve tekniklerden haberdar olmaları, bunların işlevlerini öğrenmeleri ve uygulamaları gerekmektedir. Bir sonraki aşamada ise öğrenciler edindikleri teorik ve uygulamalı bilgileri konuşma stratejisi geliştirmek suretiyle, öz denetimli bir şekilde uygulamaya dökmelilerdir.

Yerli alanyazında hazırlıksız konuşmaya yönelik gerçekleştirilen sınırlı sayıda çalışmada öğrencilerin ve öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma başarılarına yönelik durum incelemesi yapıldığı, hazırlıksız konuşma öğretiminin gerçekleştirilmesinin öneminden bahsedildiği ancak nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik öneri getirilmediği görülmektedir. Hazırlıksız konuşma öğretimi gerçekleştirilmenin yolu öncelikle bu konuşma türüne özgü strateji, yöntem ve tekniklerin belirlenmesinden geçmektedir. Aksi takdirde bu konuşma türünü uygulamaya dökmek zorlaşacaktır.

### Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı yerli ve yabancı literatürde hazırlıksız konuşma ve topluluk önünde konuşma üzerine yapılmış çalışmalarda yer alan konuşma stratejilerini belirlemek, tasnif etmek ve hazırlıksız konuşma stratejileri önerisi sunmaktır. Çalışmanın alt amaçları şu şekildedir:

Hazırlıksız konuşma stratejilerini tasnif etmek

Hazırlıksız konuşma yapmaya yönelik stratejileri tasnif etmek



Zihinsel konuşma planı yapma stratejilerini tasnif etmek

Konuşma içeriği düzenleme desenlerinden yararlanma stratejilerini tasnif etmek

Hazırlıksız konuşma türünün öğretimine yönelik stratejileri tasnif etmek

Değerlendirme stratejilerini tasnif etmek

Sosyal ve işbirlikli öğrenme ortamlarından yararlanma stratejilerini tasnif etmek

Konu belirleme stratejilerini tasnif etmek

Heyecan kontrolü stratejilerini tasnif etmek

Bellek geliştirme stratejilerini tasnif etmek

## Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden Temellendirilmiş Kuram Yöntemi (TKY) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. TKY kapsamında sosyal bir araştırmadan sistemli bir şekilde toplanan ve çözümlenen veriler ışığında yeni bir kuram keşfedilir (Glaser ve Strauss, 1967). Bir başka deyişle bu yöntem kapsamında mevcut kuramlar yeni kuramı inşa etmeye yardımcı olan veri parçaları olarak görülür. Verilerin çözümlenmesi veri hazır olduğunda başlar ve sistematik bir şekilde, kategorilerin tanımlanması ve aralarında bağlantıların kurulmasıyla ilerler (Urquhart, 2018). Bu çalışmada alanyazından toplanarak özetlenen ve sentezlenen veriler ışığında hazırlıksız konuşma stratejileri tasnifi önerisi sunulacaktır. Özgün üretim boyutunun varlığı sebebiyle çalışmanın Temellendirilmiş Kuram Yöntemi (TKY) ile yürütülmesi uygun görülmüştür.

## Verilerin toplanması

Çalışmanın verileri doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. “Doküman incelemesi hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için yapılan sistematik bir işlemdir. Doküman incelemesinde analitik işlem süreci, dokümanlarda yer alan verilerin bulunmasını, seçilmesini, değerlendirilmesini (anlamlandırılmasını) ve sentezlenmesini içermektedir” (Özkan, 2019). Doküman incelemesi yöntemi doğrultusunda incelenen belgeler araştırmaya doğrudan veri sağlar, başka bir deyişle araştırmanın kaynağı olur (Şen ve Yıldırım, 2019). Temellendirilmiş Kuram Yöntemi ve yukarıdan aşağıya kodlama tekniği doğrultusunda veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yönteminin seçilmesi alanyazının oluşturulacak kurama temel olarak ele alınması noktasında kullanışlı görünmektedir.

## Verilerin analizi

Çalışmada Temellendirilmiş Kuram Yöntemi (TKY) kapsamında kullanılan ve bir nitel çözümleme tekniği olan kodlamadan yararlanılmıştır. “Kodlama tekniği TKY ile sınırlı değildir ancak kodlama yapma işlemleri bu yöntemin merkezindedir” (Urquhart, 2018; s. 41). Kodlama tekniğinde belli bir veri parçasına kavramsal etiketler eklenerek çözümleme gerçekleştirilir (Urquhart, 2018). Bu çalışma kapsamında verilerin çözümlenmesinde yukarıdan aşağıya kodlama yaklaşımı kullanılmıştır. Yukarıdan aşağıya kodlama yaklaşımında alanyazından gelen kodlar verilere uygulanır. Bir başka deyişle verilerin kategoriler haline getirilmesi ve ilişkilendirilmesinde alanyazında yer alan mevcut fikirlerden yararlanır. Kuram oluşturma aşaması alanyazından gelen verilerin kodlamasının yapılmasının ardından gelir. (Urquhart, 2018)

## İnceleme nesnesi

“Hazırlıksız konuşma, impromptu speaking, public speaking” anahtar kelimelerinin Google Akademik Arama Motoru’nda taratılması sonucunda çalışmanın amacına uygunluk gösterdiği düşünülen 40 çalışma bu çalışmanın inceleme nesnesi olarak kabul edilmiştir. Seçilen çalışmalara ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:

Çalışmacı	Çalışmanın Yılı	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Türü
Dowling, F.	1957	Teaching Impromptu Speaking	Makale
Rosenfeld, L. W.	1966	Teaching Impromptu Speaking	Makale
Hendrix, J. A.	1968	The Impromptu Classroom Speech	Makale
Henderson, D.	1982	Impromptu Speaking As A Tool To Improve Non-Native Speakers' Fluency In English	Makale
Bytwerk, R. L.	1985	Impromptu Speaking Exercies	Makale
Dean, K. W.	1987	Time Well Spent: Preparation for Impromptu Speaking	Makale
Boone, G. M.	1987	The Use of Metaphorical Topoi in Impromptu Training	Makale
Katchen, J. E.	1996	From Contests to Cocktail Parties: Strategies for Impromptu Speaking	Bildiri
Lucas, S. E.	1998	The Art Of Public Speaking	Kitap
Ardito, G.	1999	The Systematic Use Of Impromptu Speeches in Training Interpreting Students	Makale
Lamerton, J.	2001	Everything You Need To Know Public Speaking	Kitap
Brown, H. D.	2004	Language Assesment: Principles and Clasroom Practices	Kitap
Fredricks, S. M.	2005	Teaching Impromptu Speaking: A Pictorial Approach	Makale
Hsieh, S.	2006	Problems in Preparing for the English Impromptu Speech Contest: The Case of Yuanpei Institute of Science and Technology in Taiwan	Makale
Beebe, S. A. ve Beebe, S. J.	2005	Public Speaking Handbook	Kitap Bölümü
The UMBS Toastmasters (Kollektif)	2007	Speechcraft-Impromptu Speaking – Speaking Without Preparation	Kitapçık
Castelli, B.	2010	Delivering Ideas: Strategies for Impromptu Speaking	Kitapçık
Kaur, K., & Singh, G.	2010	A Study Of Impromptu Speeches Among Undergraduates At The University Of Malaya	Makale
Yeşiltepe Sağlam, Ö.	2010	7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma	Yüksek Lisans Tezi
Toastmasters International	2011	The Better Speakers Series: Impromptu Speaking	Kitapçık

Wrench, J. S., Goding, A., Johnson, D. I., & Attias, B. A.	2011	Stand Up, Speak Out: The Practice and Ethics of Public Speaking	Kitap
Hamilton, C.	(2012).	Essentials of Public Speaking	Kitap
Munawarah, S.	2012	The Effect Of Using Impromptu Speech Technique Toward Students' Speaking Ability At The Second Year Of State Senior High School 12 Pekanbaru	Lisans Tezi
Yalçın, A.	2012	Türkçe Öğretim Yöntemleri	Kitap
Coopman, S. J., & Lull, J.	2012	Public Speaking: The Evolving Art	Kitap
Bailey, J.	2013	Extemporaneous Speaking: Engaging with Current Events	Kitapçık
Yale, R. N.	2014	The Impromptu Gauntlet: An Experiential Strategy For Developing Lasting Communication Skills	Makele
Yüceer, D.	2014	Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma	Yüksek Lisans Tezi
Casamassima, M., & Insua, F.	2015	On How Thinking Shapes Speaking: Techniques To Enhance Student's Oral Discourse	Makale
Nawi, R. A., Yasin, B., & Champion, C. R.	2015	Impromptu: Great Impromptu Speaking Is Never Just Impromptu	Makale
Tutorials Point	2016	Impromptu Speaking	Kitapçık
Boyenga, J.	2016	An Introduction to Public Speaking	Kitapçık
Turner, K., Osborn, R., Osborn, M., & Osborn, S.	2017	Public Speaking: Finding Your Voice	Kitap
Mbeh, A. T.	2017	Impromptu Speaking and Authentic Assessment in English Language Teaching/Learning	Makale
Girardelli, D.	2017	Impromptu speech gamification for ESL/EFL students	Makale
Barruansyah, R. T.	2018	Applying Impromptu Speech Technique to Improve Students' Speaking Ability at the Fourth Semester Students of STIBA Persada	Makale
Hintz, E. A., & Huber, A. A.	2019	Verbs, Visuals, And Vignettes: Incorporating Images Into The Impromptu Speaking Exercise	Makale
Bayburtlu, Y. S.	2019	Ortaokul 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşmalarında Bağdaşıklık ve Tutarlılık	Doktora Tezi
Kırbaş, A.	2019	Türkçe Öğretmen Adaylarının Hazırlıksız Konuşmada Gerekçelendirme Düzeyleri	Yüksek Lisans Tezi
Köse, V.	2019	6. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma	Yüksek Lisans Tezi

**Tablo 3.** Çalışmada analiz edilen dokümanlar

## Bulgular ve yorum

Çalışmanın bu bölümünde belirlenen amaç ve alt amaçlara ilişkin bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilecektir.

### 1. Hazırlıksız konuşma stratejilerine ilişkin bulgular ve yorum

İnceleme nesnesi olarak seçilen 40 çalışmada doğrudan hazırlıksız konuşmaya yönelik ve tüm konuşma türleri için önerilen, hazırlıksız konuşma türüne de uygunluk gösteren strateji, yöntem, teknik ve etkinlikler incelenmiştir ve 17 hazırlıksız konuşma stratejisi tespit edilmiştir. Bu stratejiler aşağıdaki gibidir:

Strateji	Araştırmacılar	Sıklık
Zihinsel Konuşma Planı Yapma (Amaç, Ana Fikir, Örnek ve Kanıtlar, Konuşma Organizasyonu vb.)	Dowling (1957), Rosenfeld (1966), Hendrix (1968), Henderson (1982), Dean (1987), Katchen (1996), Lucas (1998), Lamerton (2001), Fredericks (2005), Beebe ve Beebe (2005), Lucas (2008), Wrench ve diğerleri (2011), Coopman ve Lull (2012), Yeşiltepe Sağlam (2010), Yale (2014), Boyenga (2016), Turner ve diğerleri (2017), Karaköse (2019), Bayburtlu (2019)	17
Konuşma İçeriği Düzenleme Desenlerinden Yararlanma	Dowling (1957), Henderson (1982), Dean (1987), Boone (1987), Lucas (1998), The UMBS Toastmasters (2007), Kaur ve Singh (2010), Castelli (2010), Toastmasters International (2011), Wrench ve diğerleri (2011), Coopman ve Lull (2012), Casamima ve Insua (2015), Tutorials Point (2016), Turner ve diğerleri (2017), Boyenga (2016)	14
Değerlendirme (Öz, Akran, Uzman)	Brown (2004), Kaur ve Singh (2010), Yale (2014), Mbeh (2017), Girardelli (2017), Karaköse (2019), Bayburtlu (2019), Hintz ve Huber (2019)	8
Görsellerden Yararlanma	Brown (2004), Fredericks (2005), Yeşiltepe Sağlam (2010), Yalçın (2012), Casamima ve Insua (2015), Karaköse (2019), Hintz ve Huber (2019)	7
Dramatizasyon Tekniğinden Yararlanma	Brown (2004), Yeşiltepe Sağlam (2010), Bailey (2013), Yüceer (2014), Nawi ve diğerleri (2015), Karaköse (2019)	6
Beyin Fırtınası Tekniğinden Yararlanma	Katchen (1996), Lucas (1998), Lamerton (2001), Fredericks (2005), Mbeh (2017), Bayburtlu (2019)	6
Deyim, Atasözleri ve Özlü Sözlerden Hareketle Konuşma	Dowling (1957), Henderson (1982), Dean (1987), Kaur ve Singh (2010), Yale (2014)	5
Kişisel Deneyimlerden Yararlanma	Yeşiltepe Sağlam (2010), Mbeh (2017), Karaköse (2019), Bayburtlu (2019),	4
Grup Çalışmaları Yapma	Dean (1987), Bailey (2013), Yale (2014), Barruansyah (2018)	4
İyi Konuşmacıların Örnek Konuşmalarını Dinleme ve Değerlendirme	Kaur ve Singh (2010), Yüceer (2014), Bayburtlu (2019)	3
Eğitsel Oyunlardan Yararlanma	Brown (2004), Yalçın (2012), Girardelli (2017)	3
Günlük Konuşmalardan Yararlanma	Kaur ve Singh (2010), Bailey (2013), Karaköse (2019)	3

Heyecan Kontrolü Çalışmaları Yapma	Dowling (1957), Kaur ve Singh (2010), Bayburtlu (2019)	3
Soru-Cevap Yönteminden Yararlanma	Brown (2004), Fredricks (2005), Karaköse (2019)	3
Bellek Geliştirme Çalışmaları Yapma	Dean (1987), Yalçın (2012)	2
Zihin Haritalarından Yararlanma	Lamerton (2001), Turner ve diğerleri (2017)	2
Görüşme Tekniğinden Yararlanma	Brown (2004), Fredricks (2005)	2

**Tablo 4.** Hazırlıksız konuşma stratejileri

Tablo 4'te verilen hazırlıksız konuşma stratejilerinin bir kısmının öğretmene bir kısmının öğrenciyeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple çalışmanın bu bölümünde hazırlıksız konuşma stratejileri hazırlıksız konuşma yapma ve hazırlıksız konuşma öğretimi başlıkları altında tasnif edilerek yorumlanacaktır.

## 2. Hazırlıksız konuşma yapmaya yönelik stratejilere ilişkin bulgular ve yorum

Bu başlık altında tasnif edilen stratejiler öğrencilerin hazırlıksız konuşma yaparken başvurabilecekleri üstbilişsel stratejileri işaret etmektedir. Tablo 4'te yer alan *zihinsel konuşma planı yapma*, *kişisel deneyimlerden yararlanma*, *beyin fırtınası tekniğinden yararlanma* ve *zihin haritalarından yararlanma*, *konuşma içeriği düzenleme desenlerinden yararlanma* stratejileri bu başlık altında yorumlanmıştır.

### 2. a. Zihinsel konuşma planı yapma stratejisine yönelik bulgular ve yorum

Zihinsel konuşma planı yapma stratejisi konuşmanın ana bölümlerini ve bu bölümlerde gerçekleştirilecek temel işlemleri belirlemeyi kapsamaktadır. Bir başka deyişle zihinsel konuşma planı yapma stratejisi konuşmada sunulacak içeriğe bir çerçeve oluşturma işlevini yerine getirir. Her konuşma türünde olduğu gibi hazırlıksız konuşmanın da zihinsel hazırlık boyutu vardır ancak hazırlıksız konuşma gerçekleştirecek kişinin bu planı yapmak için çok az zamanı vardır. Alanyazında bazı araştırmacıların yalnızca zihinsel plan yapmanın önemi üzerinde durduğu görülürken bazılarının hazırlıksız konuşmanın genel hatlarını ve gidişatını belirlemek üzere bazı yöntem ve teknikler önerdiği tespit edilmiştir.

Zihinsel konuşma planı yapma stratejisini öneren çalışmacılar bir konuşmanın bölümlerini *giriş*, *gövde* ve *sonuç* olmak üzere 3 başlık halinde ele almışlardır. Araştırmacıların hazırlıksız konuşmanın bölümleriyle ilgili belirlemeleri özetle aşağıdaki gibidir:

Konuşma bölümü	Açıklamalar
Giriş	1. Dikkat Çekme 2. Konuşma Konusunu Belirleme 3. Konuşma Amacını Belirleme 4. Konuşmada Değinilecek Ana Noktaları Belirleme
Gövde	1. Ana Noktaları Genişletme 2. İçerik Düzenleme Desenlerinden Yararlanma

Sonuç	1. Konuşmanın Ana Noktalarına ve Ana Fikrine Dönüş Yapma 2. Etkili Bir Kapanış Yapma
-------	---

**Tablo 5.** Zihinsel konuşma planı yapma stratejisi

Tablo 5’de görüldüğü üzere araştırmacılar zihinsel planlamada konuşmanın hangi bölümlerden oluşması gerektiğini ele almanın yanı sıra bu bölümlerin nasıl daha etkileyici bir şekilde yapılandırılabilirliğine ilişkin teknikler de önermişlerdir. Buna göre konuşmanın giriş bölümü yapılandırılırken dikkat çekici bir giriş planlanmalı, konuşmanın konusuna, amacına ve ana noktalarına ilişkin bilgilere yer verilmelidir. Konuşmanın gövdesi planlanırken bahsedilen ana noktalar genişletilmeli ve konuya ilişkin detaylı bilgiler verilmelidir. Son olarak sonuç bölümü yapılandırılırken detaylar toparlanarak konuşmanın ana düşüncesine dönülmeli ve etkili bir kapanış planlanmalıdır.

Araştırmacıların önerdikleri bu konuşma taslağından hareketle zihinsel plan yapma stratejisi kapsamında konuşmanın amacının, ana fikir ve yardımcı fikirlerinin de belirlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Konuşma amacının belirlenmesi konuşmanın hangi türde gerçekleştirileceğini dolayısıyla konunun nasıl ele alınacağını belirleyen en önemli aşamadır. Konuşma amacı açısından konuşma türleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

**Bilgilendirici Konuşma:** Amaç dinleyiciye konuşma konusuyla ilgili belli bir bilgi ve deneyimi aktarmaktır.

**İkna Edici Konuşma:** Amaç konuşma konusuyla ilgili birtakım düşüncelerin dinleyici tarafından kabul edilmesini ve benimsenmesini sağlamaktır.

**Eğlendirici Konuşma:** Amaç dinleyici kitleyle hoş vakit geçirmektir. Özellikle mizah öğeleri ön plandadır. (Şahin, 2015; Aydın ve Pehlivan, 2019; Türkel, 2019)

Bu bilgiler ışığında konuşmanın amacının belirlenmesinin bütün konuşmanın gidişatını belirlediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla zihinsel plan yapma stratejisi başlığı altında mutlaka amaç belirleme aşamasına yer verilmelidir.

Hazırlıksız konuşmada öğrenciye bir konu verilir ve bu konu hakkında konuşması beklenir. Özellikle öğrenciye bir özlü söz verilir bunun üzerine konuşmasının istendiği hazırlıksız konuşma etkinliklerinde öğrencinin özlü sözün ana fikrini anlaması oldukça önemlidir. Öğrenci üzerinde konuşacağı söz veya konuyla ilgili ana fikir tespitini doğru yapamazsa konuşma konusuyla bağlantısız bir konuşma gerçekleştirme ihtimali artar. Başarılı bir konuşma güdülen bir amaç ve üzerinde durulan bir ana düşünce ekseninde gerçekleşir. Hazırlıksız konuşma gerçekleştirirken öğrencinin üzerinde konuşacağı konunun ana fikrini hızlıca belirlemesi gerekir. Hazırlıksız konuşma öğretimi kapsamında öğrencilere ana fikir tespiti çalışmaları yaptırılması öğrencinin konuşmasının ana fikrini belirlemede hızlanmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla zihinsel plan yapma stratejisi başlığı altında ana fikir ve yardımcı fikirleri belirleme aşamasına mutlaka yer verilmelidir.

Alanyazında beyin fırtınası ve zihin haritası tekniklerinin konu, ana fikir ve yardımcı fikir belirleme aşamalarında kullanılmasının önerildiği görülmüştür. Dolayısıyla bu iki tekniği zihinsel konuşma planı yapma stratejisi başlığı altında ele almak doğru görünmektedir. Beyin fırtınası tekniği belirli bir durum ya da probleme ilişkin bir grup öğrencinin açık fikirli olarak çözüm getirmek, karar vermek, hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan kısa süreli tekniktir (Taş, 2017). Bu teknik öğrencilerin bir konuyla ilgili bilgi ve düşüncelerini ortaya çıkarmada oldukça etkilidir. Beyin fırtınası tekniği aracılığıyla konuyla ilgili neler bildiğini gören öğrenci bunları seçme ve elemeye tabii tutarak konuşma konusunu sınırlandırabilir, konuşmasının ana fikir ve yardımcı fikirlerini belirleyebilir. Zihin haritası

teknii herhangi bir sınırlama olmaksızın düşüncelerin sıralandığı üretimsel bir düşünce aracıdır. Bilginin görselleştirilmiş bir şekli olarak bireylerin belirli bir konuya ilişkin bilgiyi ana hatlarıyla görsel olarak özetlemesi esasına dayanmaktadır (Kansızoğlu, 2017). Zihin haritası tekniğiyle beyin fırtınası tekniğinin iki farkı vardır. İki beyin fırtınasının genellikle grup halinde gerçekleştirilmesi ve farklı bakış açılarını deneyimleme imkânı sağlamasıdır. Zihin haritaları genellikle bireysel olarak oluşturulur ve bireyin zihninin görsel bir izdüşümünü yansıtır. İkinci fark ise beyin fırtınasında yaratıcılık boyutunun ağır basmasıdır. Kısacası söz konusu iki teknik hazırlıksız konuşmanın planlanması sürecinde öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarmaları ve düzenlemeleri açısından oldukça faydalıdır.

Alanyazında bir strateji olarak değerlendirilen kişisel deneyimlerden yararlanma esasında zihinsel konuşma planının konuşma konusunu belirleme aşamasında yararlanılabilecek bir taktiktir. Bu sebeple kişisel deneyimlerden yararlanmanın zihinsel konuşma planı yapma stratejisi kapsamında yorumlanması doğru görünmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın uzantısı olan beceri yaklaşımına göre becerilerin uygulamaya aktarılmasında öğrencilerin bilgilerinden ve yaşadıklarından hareket etmek oldukça önemlidir (Güneş, 2011). Özellikle ilk hazırlıksız konuşma denemelerini yapan öğrencilerin konuşma korkularını yenebilmeleri için daha rahat konuşabilecekleri konulara yönlendirilmeleri gereklidir. Bu anlamda özellikle kişisel deneyimlerden yararlanma ve hayallerden yararlanma stratejileri hazırlıksız konuşma öğretimi için oldukça işlevseldir. Öğrenciler öncelikle kendi deneyimleri, bilgileri ve hayalleri hakkında konuşmaya teşvik edilip daha sonra okunanlara, dinlenenlere, izlenenlere, görsellere, sınıf dışı etkinliklere, güncel olaylara, deyim ve atasözlerine yönelik konuşmaya aşamalı bir şekilde yönlendirilirse hazırlıksız konuşma becerilerini daha rahat uygulamaya dönebileceklerdir.

## 2. b. Konuşma içeriği düzenleme desenlerinden yararlanma stratejisine yönelik bulgular ve yorum

Alanyazında hazırlıksız konuşma öğretiminde kullanılmak üzere yoğun olarak önerildiği görülen konuşma içeriği düzenleme desenleri konuşmanın organize edilmesini kolaylaştırmaktadır. Alanyazında tespit edilen içerik düzenleme desenleri aşağıdaki gibidir:

Desen	Açıklama	Sıklık
Neden-Sonuç Deseni	Konuşma konusunun oluşum nedenleri ve ortaya çıkardığı sonuçlar üzerine konuşma	7
Kronolojik Desen	Konuşma konusunu bir zaman dizisi etrafında şekillendirme	5
Mekânsal Düzenleme Deseni	Konuşma konusunu farklı coğrafî/fiziksel konumlar açısından ele alma	5
Konu Başlıklarına Göre Düzenleme Deseni	Konuşma konusunu alt başlıklara ayırıp bu alt başlıklar açısından ele alarak konuşma	5
Geçmiş, Şimdi, Gelecek Deseni	Konuşma konusunun geçmişteki durumu, şimdiki durumu ve gelecekteki muhtemel durumu üzerine konuşma	4
Problem-Çözüm Deseni	Konuşma konusuyla ilgili bir problem ortaya koyup bu problemin çözümüyle ilgili konuşma	4
Karşılaştırma Deseni	Konuşma konusuyla ilgili belirlenen ana noktalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklarla ilgili konuşma	3
Açıklama Deseni	Konuşma konusuyla ilgili açıklayıcı bilgiler sunma	2
Öyküleyici Desen	Konuşma konusuyla ilgili bir dizi olayı dramatik bir şekilde bir hikâye olarak anlatma	2

Monreo'nun Motive Edilmiş Dizisi Deseni	Dikkat: Konuşmacının dikkatini çekmek için konuyu konuşmacının hayatıyla ilişkilendirme İhtiyaç: Konuşma konusuyla ilgili bir problem durumunu ortaya koyarak ihtiyaç oluşturma Tatmin: Konuşma konusuyla ilgili bilinmeyenleri açıklama veya sorunların çözümünü ortaya koyma Hayal Ettirme: Ortaya koyulan çözümler uygulanmazsa neler olacağını ya da olmayacağını düşündürerek sonucu görselleştirmelerini sağlama Harekete Geçirme: Kitleyi harekete geçirme, çözümleri nasıl uygulayabileceklerini anlatma	2
---	--	---

**Tablo 6.** Konuşma İçeriği Düzenleme Desenleri

Tablo 6'da verilen konuşma içeriği düzenleme desenleri öğrencilere kendilerine verilen konuşma konularıyla ilgili sahip oldukları bilgileri düzenleme ve belli bir sıra dahilinde sunma noktasında rota çizecek niteliktedir. Öğrencilerin bu desenlerin hepsine hâkim olması mümkün olmasa da konuşma konularına uygun olan bazı desenlerin içeriğini öğrenmeleri, desenlerle ilgili örnek uygulamalar görmeleri ve bunları bizzat denemeleri gerekmektedir. Bu durum sınıf içinde hazırlıksız konuşma etkinliklerine ayrılan sürenin artırılmasını gerektirecektir.

### 3. Hazırlıksız konuşma öğretimine yönelik stratejilere ilişkin bulgular ve yorum

Bu başlık altında ele alınan stratejiler öğretmenlerin öğrencilere hazırlıksız konuşma konseptini anlama ve etkili hazırlıksız konuşmalar gerçekleştirme konusunda rehberlik etmelerini sağlayacak bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejilerdir. Tablo 4'te yer alan *değerlendirme (öz, akran, uzman)*, *dramatizasyon tekniğinden yararlanma*, *soru-cevap tekniğinden yararlanma*, *görüşme tekniğinden yararlanma*, *grup çalışmalarından yararlanma*, *eğitsel oyunlardan yararlanma*, *iyi konuşmacıların örnek konuşmalarını dinleme ve değerlendirme*, *görsellerden yararlanma*, *deyim*, *atasözleri ve özlü sözlerden yararlanma*, *günlük konuşmalardan yararlanma*, *heyecan kontrolü çalışmaları yapma ve bellek geliştirme çalışmaları yapma* stratejileri bu bölümde yorumlanmıştır.

#### 3.a. Değerlendirme (öz, akran, uzman) stratejisine yönelik bulgular ve yorum

Öz, akran ve uzman değerlendirmesine öğrencilerin gerçekleştirdikleri konuşmalarla ilgili dönüt alabilmeleri için ister hazırlıklı ister hazırlıksız olsun tüm konuşma türlerinin öğretiminde yer verilmelidir. Öz değerlendirme öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının ve öğrenmeyi öğrenme becerilerinin gelişmesini sağlayacak; akran değerlendirme öğrencilere sosyal öğrenme ve işbirlikli öğrenme aracılığıyla eksiklik ve hatalarını fark etme imkânı sunacak; uzman değerlendirme ise öğrencilerin eksiklik ve hatalarını nasıl telafi edebilecekleriyle ilgili bilgilenmelerini sağlayacaktır. Özellikle uzmanın sunduğu konuşma değerlendirme ölçütleri öğrencilere konuşmalarını gerçekleştirirken hangi noktalara dikkat etmeleri gerektiğine dair ipucu verecek ve gerek kendilerinin gerek akranlarının konuşmalarını değerlendirirken bu ölçütlerin örnek alınmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla bu üç ayaklı değerlendirme sisteminin konuşma eğitiminde devirdaim sağladığını söylemek mümkündür.

Alanyazında hazırlıksız konuşmanın değerlendirilmesi hususunda hazırlıksız konuşma rubriklerinden yararlanılması, hazırlanan rubriklerin öğrencilerle paylaşılıp öğrencilerin kendilerini ve akranlarını bu rubrikteki ölçütler açısından değerlendirmelerinin sağlanması, öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarının video ya da ses kaydına alıp kendilerine izlettirilmesi ve değerlendirmelerinin sağlanması gibi önerilerde bulunduğu görülmektedir (Brown, 2004; Kaur ve Singh, 2010; Yale, 2014; Mbeh, 2017; Girardelli,



2017; Karaköse, 2019; Bayburtlu, 2019; Hintz ve Huber, 2019). Yale (2014) hazırlıksız konuşmanın değerlendirilmesinde en önemli sınırlılığın süreyle ilgili olduğunu belirtmiş, öz-akran-uzman sacayağının kurulabilmesi için aşağıdaki gibi bir değerlendirme süreci gerçekleştirilmesini önermiştir:

1. Öğrencilere hazırlıksız konuşma değerlendirme ölçeğinin dağıtılması
2. Her öğrencinin hazırlıksız konuşmasının kayda alınması, kendisini izlemesinin ve değerlendirmesinin sağlanması
3. Öğrencilerin diğer arkadaşlarının konuşmalarını ölçek aracılığıyla değerlendirmesi
4. Öğretmenin öz ve akran değerlendirme formlarını toplayıp kendi değerlendirmesini de gözden geçirerek her öğrenciye e-posta aracılığıyla dönüt vermesi

Öğrencilerin öz ve akran değerlendirme aracılığıyla hazırlıksız konuşma değerlendirme ölçütlerine hâkim olmaları kendi konuşmalarında dikkat etmeleri gereken hususlara dikkat etmelerini ve yaptıkları konuşmaları bu ölçütlere uygun olarak yapılandırmalarını sağlayacaktır. Bu sebeple değerlendirme süreci hazırlıksız konuşma etkinliklerinin dinamizmini sağlayan, olmazsa olmaz bir mekanizma olarak görülmeli ve mutlaka sürece dahil edilmelidir. Aksi takdirde öğrenciler ne için yaptıklarını bilmeden, kontrolsüz ve plansız bir şekilde hazırlıksız konuşma yapmaya devam edeceklerdir.

### 3.b. Sosyal ve işbirlikli öğrenme ortamlarından yararlanma stratejisine yönelik bulgular ve yorum

Konuşma, sosyal boyutu ve iletişim işlevi kuvvetli olan bir dil becerisidir. Dolayısıyla konuşma eğitimi derslerinde bireysel konuşma planlama ve üretme etkinliklerinin yanı sıra sosyal ve iş birlikli çalışmalara da yer verilmesi elzemdir. Hazırlıksız konuşma günlük hayatta iç içe olan, bireylerin yaşantılarında büyük oranda başvurmak durumunda kaldıkları bir konuşma türüdür. Bireyler genellikle başkalarıyla kurdukları iletişim esnasında kendilerine yöneltilen ani sorular karşısında var olan bilgi birikimlerinden yararlanıp spontan ve doğaçlama bir konuşma meydana getirirler. Hazırlıksız konuşma türü sınıf ortamına taşındığında gerçek hayatta yaşanan söz konusu bu etkileşimlerin hazırlıksız konuşma etkinliklerine yansıtılması öğrencilerin bu konuşma türünün işlevselliğini fark etmelerini ve öğretim sürecine güdülenmelerini sağlayacaktır. Alanyazında hazırlıksız konuşma türüne yönelik önerilen *dramatizasyon tekniğinden yararlanma, soru-cevap tekniğinden yararlanma, görüşme tekniğinden yararlanma, grup çalışmalarından yararlanma, eğitsel oyunlardan yararlanma, iyi konuşmacıların örnek konuşmalarını dinleme ve değerlendirme* stratejileri öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle üst düzeyde iletişime geçmelerini ve iş birliği yapmalarını gerektirdiği için bu başlık altında değerlendirilecektir.

Alanyazında grup çalışmalarının iki amaç doğrultusunda önerildiği görülmektedir: Zaman kısıtlılığını aşma ve sunum becerilerini geliştirme. Thornbury (2005), tek başına konuşmanın bir grupla iş birliği yaparak konuşmaktan daha zor olduğunu ifade etmiş, iş birliği derecesinin bireylerin sunum becerilerinde etkili olduğunu belirtmiştir. İlk etapta öğrenciler için oldukça zor bir görev olan hazırlıksız konuşma yapma çeşitli grup etkinlikleriyle daha cezbedici hale getirilebilir, öğrencilerin tek başlarına konuşma yapmadan önce grup içinde türü tanımlarını ve alışmalarını sağlayabilir. Bunun yanı sıra grupla yapılan çalışmalarda akran öğrenmesinin devreye girmesiyle öğrenciler birbirlerini gözlemleyip sunum becerilerini geliştirebilirler. Bu noktada hazırlıksız konuşma etkinliklerinde grup çalışmalarına yer vermek doğru bir yaklaşım olarak görünmektedir.

Yale (2014) sınıftaki her öğrenciye hazırlıksız konuşma yapmaları için zaman ayırmanın mümkün olmayacağını vurgulamış, bu bağlamda konuşma gruplarının kurulup öğrencilerin birlikte

çalışmalarının ve birbirlerini değerlendirmelerinin etkili olacağını ifade etmiştir. Dean (1987) hazırlıksız konuşma etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde sınırlayıcı etkisi olan zaman sorununun aşılabilmesi için 3-6 kişilik gruplar kurulmasını, öğrencilerin hep birlikte konuşma tasarlayıp içlerinden birini seçmelerini, bir kişinin kendi grubunun konuşmasını sunmasını ve grupların birbirlerini değerlendirmelerini önermiştir. Çalışmacıların bu önerileriyle birlikte sınıf çalışmalarına ket vuran zaman unsuruna yönelik bir strateji geliştirmek mümkün olacaktır.

Dramatizasyon yöntemi, soru-cevap tekniği, mülakat tekniği, eğitsel oyunlar gibi yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanıldığı konuşma uygulamalarında öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan etkileşimleri üst düzeydedir. Öğrencilerin grupla yapılan uygulamalar kapsamında konuşma becerilerini yoğun olarak kullanmaları konuşma türü ayrımı gözetmeksizin iletişimsel becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacaktır. Özellikle dramatizasyon yöntemi kapsamında öğrenciler konuşmalarını anlık olarak yani hazırlıksız bir şekilde gerçekleştirebilmektedir. Öğrencilerin bireysel olarak hazırlıksız konuşma gerçekleştirmeden önce grup etkinlikleri içinde hazırlıksız konuşma yapmaya başlamaları bu konuşma türüne yönelik ön yargılarını kırma noktasında etkili sonuçlar verebilir.

Görüşme (mülakat), günlük hayatta öğrencilerin iş görüşmeleri, sözlü eğitime kabul sınavları gibi bağlamlarda sıklıkla karşılaştıkları bir konuşma durumudur ve hazırlıksız konuşma yapmayı gerektirir. Fredricks (2005) öğrencilerin sık sık maruz kalacakları mülakat konseptiyle hazırlıksız konuşma etkinlikleri bağlamında karşılaştırılmalarının yararlı olduğunu vurgulamıştır. Böylesi hayatla iç içe bir hazırlıksız konuşma tekniğinin sınıf ortamına etkinlik olarak taşınması öğrencilerin hem hazırlıksız konuşma türünü öğrenmek üzere güdülenmelerine hem de sosyal ve iş birlikli öğrenme kapsamında mülakat konseptine hâkim olmalarına katkıda bulunacaktır.

Soru-cevap, yalnızca konuşma eğitimi ve Türkçe eğitimi özelinde değil, tüm eğitim hayatında, iş hayatında, hatta günlük hayatlarında öğrencilerin sıklıkla içinde buldukları etkileşimli bir konuşma durumudur. Öğrenciler çoğu durumda öğretmenlerinin, arkadaşlarının, adres tarifi soranların vb. ani sorularına maruz kalmakta ve doğrudan hazırlıksız konuşma türüne başvurarak kendilerine yöneltilen sorulara cevap vermektelerdir. Dolayısıyla hazırlıksız konuşma türüyle yakından ilişkili olan bu tekniğin de sınıf ortamına etkinlik olarak taşınması gerekli görünmektedir.

Eğitsel oyunlardan yararlanmak öğrencilerin hazırlıksız konuşmaya yönelik önyargılarını kırmak ve onları hazırlıksız konuşma yapmaya ısındırmak amacıyla yararlanılabilir. Girardelli (2017), öğrencilerin hazırlıksız konuşma korkularının giderilmesinde oyun temelli hazırlıksız konuşma etkinliklerinin etkili olacağından bahsetmiş ve bir televizyon yarışmasının konseptini uygulayarak öğrencilerin yarışma şeklinde hazırlıksız konuşma gerçekleştirmelerini sağlamıştır. Araştırmacı çalışmanın sonucunda öğrencilerin hazırlıksız konuşma tutumlarında olumlu yönde değişiklik olduğunu tespit etmiştir.

İyi konuşmacıların örnek konuşmalarının izlenmesi/dinlenmesi, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi öğrencilerin gözlem ve model alma yoluyla öğrenmelerini destekleyecek bir etkinliktir. Sosyal öğrenme kuramına göre çocuklar yaşadıkları toplumsal ortamda bulunan yetişkinlerin veya akranlarının davranışlarını gözlemlemelerinin yanında kitaplarda okudukları, hikâyelerde duydukları, filmlerde veya televizyon programlarında gördükleri sembolik modellerin de davranışlarını gözlemlerler (Aslan ve Özgün, 2009). Bu gözlemler eğitimde gerçekleştirilmesi beklenen istendik davranışların gerçekleştirilmesinde destekleyici işlev görebilir. Dolayısıyla iyi konuşmacıların konuşmalarından yararlanma sosyal ve işbirlikli bir öğrenme ortamı oluşturma amacıyla yararlanılabilecek bir teknik olarak görülebilir.

### 3.c. Konu belirleme stratejilerine yönelik bulgular ve yorum

Konu belirleme hazırlıksız konuşma planı yapmanın bir aşamasıdır. Hazırlıksız konuşma öğretimi kapsamında öğrencilerin üzerinde konuşacakları konunun öğretmen tarafından belirlenmesi, öğrencilerin konulardan daha önce haberlerinin olmamalarının gerekmesi sebebiyle konu belirlemeye yönelik stratejiler bu başlık altında yorumlanacaktır. *Günlük konuşmalardan yararlanma, görsellerden yararlanma, deyim, atasözleri ve özlü sözlerden yararlanma* teknikleri konuşma planlama stratejisine hizmet eden, öğretmenlerin öğrencilere hazırlıksız konuşma konusu listeleri oluşturmasında yararlanabileceği tekniklerdir.

Hazırlıksız konuşma günlük hayatta en çok başvurulan konuşma türlerinden biridir. Alanyazında hazırlıksız konuşma kapsamında tanışma, teşekkür etme ve özür dileme, telefonda konuşma, yol sorma ve tarif etme, kutlama, taziye, açılış konuşmaları, soru-cevap vb. gibi günlük konuşmaların ele alındığı görülmektedir. Konuşma eğitimi kapsamında öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşabilecekleri konuşma durumlarını prova etmeleri özellikle iletişimsel yaklaşımdan doğru görünmektedir. İletişimsel yaklaşıma göre dilin özel yönlerini ve kurallarını tanımak yeterli değildir, dilin kullanım kurallarını da öğrenmek gerekir. Bu sebeple dil öğretim sürecinde gerçek iletişim alıştırmalarına ağırlık verilir (Güneş, 2011). Yakından uzağa ilkesi de gözetilerek günlük konuşmalardan hareketle geliştirilen hazırlıksız konuşma senaryoları hem öğrencilerin günlük hayatta hangi durumlarda nasıl konuşmaları gerektiğini öğrenmelerini hem de hazırlıksız konuşmaya yönelik ön yargılarının ve kaygılarının giderilmesini sağlayacaktır. Bu sebeple hazırlıksız konuşma öğretimi kapsamında günlük konuşmalardan yararlanılması doğru görünmektedir.

Alanyazında görsellerden yararlanma tekniği bellek geliştirme ve betimleme, tasvir etme, tahlil etme ve hikâye anlatma yoluyla hazırlıksız konuşma yapma amaçları doğrultusunda ele alınmıştır (Brown, 2004; Fredericks, 2005; Yeşiltepe Sağlam, 2010; Yalçın, 2012; Casamima ve Insua, 2015; Karaköse, 2019; Hintz ve Huber, 2019). Öğrencilerin kendilerine sunulan görsellerin detayları, hikâyesi, kendilerinde uyandırdıkları izlenimler vb. üzerinde konuşmalarının sağlanması hazırlıksız konuşma korku ve kaygılarının giderilmesinde etkili bir teknik olarak değerlendirilebilir.

Deyim, atasözleri ve özlü sözlerden oluşan hazırlıksız konuşma listeleri üretmek çoğu öğretmenin başvurduğu bir tekniktir. Öğrencilere bir liste sunulup seçtiği deyim, atasözü veya özlü sözün ana fikri üzerinde hazırlıksız konuşma yapmaları istenebilir ancak hazırlıksız konuşma yapmak halihazırda zorken öğrencilerin seçtikleri cümle veya ifadenin ana fikrini hatasız bir şekilde tespit etmek, ana fikri başka konularla ilişkilendirerek genişletmek zorunda kalmaları özellikle başlangıç seviyesinde zor gelebilir. Dean (1987) bu durumun önüne geçilebilmesi için öğrencilere örnek bir atasözü, deyim ve özlü sözler listesi sunulup bunların ana fikirlerini tespit etme ve yanlarına kısaca not alma çalışmalarının yapılmasını önermiştir.

### 3.d. Heyecan kontrolü çalışmaları yapma stratejisine yönelik bulgular ve yorum

Hazırlıksız konuşma türü öğrencilerin aşına olmadıkları ve yapmaktan korktukları bir konuşma türüdür. Hazırlıklı konuşma yapmak dahi öğrencileri kaygılandırırken hiçbir hazırlık yapmadan bir konu üzerinde 3 dakika civarı konuşmak öğrencilerin heyecan seviyelerini olumsuz etkileyecekleri derecede artırmaktadır. Laskowski (2012), konuşma kaygısı duyma açısından konuşmacı türlerini şu şekilde ele almıştır:

**Yüksek Kaygılı Konuşmacı:** Yüksek endişeli konuşmacının kalp atış hızı yaklaşık 130 BPM'de başlar ve hızlı bir şekilde yaklaşık 175 BPM'ye yükselir. Bu konuşmacı kalp atışını kontrol altına alamaz ve sekiz dakikalık konuşmadan sonra bile kalp atış hızı çok da fazla azalmaz.

**Deneyimli Konuşmacı:** Çok fazla konuşma deneyimi olan ancak sunum boyunca endişesini iyi bir şekilde kontrol edemeyen konuşmacıdır. Bu konuşmacının kalp atış hızı 90 BPM'den daha düşük bir hızda başlar ve 155 BPM'ye kadar yükselir. Yaklaşık sekiz dakikalık konuşma süresinin sonuna doğru kalp atış hızı 90 BPM'ye geri döner.

**Duyarsız Konuşmacı:** Heyecan duymayan konuşmacıdır. Konuşma boyunca izleyicilere gerçek bir tepki veya duygusal tepki göstermez. Sunumunu hızlıca bitirmeye çalışır. Bu konuşmacıyı dinlemek heyecan ve keyif vermez.

**Profesyonel Konuşmacı:** Profesyonel konuşmacı konuşma kaygısının verdiği gerilimli enerjiyi kendi yararına nasıl kullanacağını anlayan kişidir. Bu konuşmacıların da kalp atış hızları başlangıçta artar ancak hızlı değil kontrollü bir artış söz konusudur. Bu tip konuşmacılar sunum boyunca coşku ve tutku göstermeye devam eden ancak aynı zamanda durumun kontrolden çıkmasına izin vermeyen konuşmacılardır.

Görüldüğü üzere heyecanın fazla olması da az olması da konuşma becerisini olumsuz etkileyen bir durumdur. Öğrencilerin konuşma heyecanlarını kendilerini motive edecek ve konuşmalarını baltalamayacak şekilde kontrol etmeyi öğrenmeleri yalnız hazırlıksız konuşma özelinde değil tüm konuşma türlerinde daha iyi konuşmacılar olmalarının önünü açacaktır. Hazırlıksız konuşmada hızlı düşünme zorunluluğunun olması heyecan faktörünü arttırabilir. Dolayısıyla öğrencilerin heyecanlarını kontrol etmeleri için çalışmalar gerçekleştirmeleri bir hazırlıksız konuşma stratejisi olarak kabul edilebilir. Dowling (1957), öğrencilerin heyecanlarının giderilmesi için hareket ederek konuşmalarının sağlanmasını önermiştir. Örneğin araştırmacıya öğrencilerden tahtaya bir çizim yapıp bir yandan bu çizimi anlatarak konuşma yapmalarının sağlanması heyecanlarının giderilmesi için etkili bir yoldur. Nefes egzersizleri ve çeşitli ısınma hareketleri de kan akışını hızlandırması ve nefes alma-verme sirkülasyonunu düzene sokması sebebiyle alanyazında heyecan kontrolü çalışmaları kapsamında önerilmiştir (Dowling, 1957; Kaur ve Singh, 2010; Bayburtlu, 2019). Öğretmenler bu tarz çalışmaları yalnız hazırlıksız konuşma özelinde değil tüm konuşma etkinliklerinde gerekli gördükçe uygulamaya koymalıdır. Çünkü konuşma kaygısı başarılı konuşma yapma ihtimalini gölgeleyen en güçlü sebeplerden biridir.

### 3.e. Bellek geliştirme stratejilerine yönelik bulgular ve yorum

Dean (1987) ve Yalçın (2012) konuşmanın temelde bellekteki bilgilerin dışavurumuna dayanması sebebiyle bellek geliştirme çalışmaları yapmayı konuşma eğitimi açısından yararlı görmüşlerdir. Belleğin konuşma esnasında sözün yönetilmesini ve kontrol edilmesini sağlayan bir belagat hazinesi olduğunu ifade eden Dean (1987), belleğin hem hazırlıklı hem hazırlıksız konuşmada etkili olduğunu ancak konuşmacının konuşma konusunu analiz etmek, bilgi deposundan konuyla ilgili bilgileri geri çağırarak, başka deneyimlerle ilişkilendirerek yeniden üretmek için kısıtlı zamanının olduğu hazırlıksız konuşma etkinliklerinde belleğin çok daha kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla araştırmacıya göre konuşma eğitiminde konuşmacıların belleğinin güçlendirilmesi de oldukça önemlidir. Yalçın (2012), bireylerin akıcı ve etkili konuşabilmeleri için zihinlerinde yer alan bilgileri belirli bir düzen içerisinde dışa vurmaları gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmacıya göre bunun yapılabilmesi için zihnin çeşitli etkinliklerle eğitilmesi gerekir. Dean (1987) ve Yalçın (2012) bellek geliştirme etkinlikleri olarak kelime ve kavramlarla çalışma, çağrışım çalışmaları yapma, görsellerden yararlanma gibi etkinlikler önermişlerdir.

Bellek geliştirme stratejisi kapsamında kelime, kavram, cümle, tasvir, tahlil, tarif, görsel çalışmaları önerilmektedir. En ön plana çıkan tekniğin kelime ve kavramlardan yararlanma olduğu görülmektedir.

Kelime ve kavramlardan hareketle konuşma çalışmaları sözcük veya kavramı uzun süreli bellekten geri çağırma, başka sözcük ve kavramlarla ilişkilendirerek bir konu oluşturma ve bu konu üzerine hazırlıksız konuşma gerçekleştirme süreçlerini içermektedir. Bu çalışmalarda ağırım alanı kavramı ön plana çıkarmaktadır. “Kelime ağırımı, zihin tarafından algılanan bir kelimenin başka kelimeleri çağırması durumudur. Kelimeler uzun süreli belleğe alınarak saklanırken başka kelimelerle ilişkili olarak öğrenilir” (Çifçi ve Duru, 2016; s. 163). Bir kelimenin bağlantılı olduğu diğer kelimeler o kelimenin ağırım alanını oluşturur. Söz konusu ağırımsal bağlantılar semantik veya biçimsel olarak kurulabilir. Bir kelimenin ağırım alanı genişledikçe o kelimedenden hareketle gerçekleştirilen hazırlıksız konuşmanın kapsamı da genişler. ağırım alanının genişliği ise öğrencinin aktif ve pasif sözcük dağarcığıyla doğrudan ilişkilidir. Yalçın (2012), hazırlıksız konuşma eğitiminde öğrencilerin ağırım becerilerini tetikleyecek eğitsel oyunlardan yararlanmanın çocukların aktif ve pasif söz dağarcıkları arasındaki farkın açılması önleyeceğini ve bilgilerin düzenli ve hızlı bir biçimde dışa vurulmasını sağlayacağını belirtmiştir.

### Sonuç

Hazırlıksız konuşma örgütleme, yaratıcı düşünme ve etkili sunum becerilerini gerektiren, aynı zamanda bu becerileri geliştiren önemli bir konuşma etkinliğidir. Öğretmen ve öğrenciler arasında hazırlıksız konuşmayı "sınırlı hazırlıklı" görmekten ziyade "tamamen hazırlıksız" bir konuşma türü olarak görme eğilimi vardır (Dean, 1987). Ancak hızlı düşünmeyi, bilgileri hızlı bir şekilde örgütlemeyi ve örgütlenen bilgileri hızlı, tutarlı ve etkili bir şekilde aktarmayı gerektiren hazırlıksız konuşma tamamen hazırlıksız olarak gerçekleştirilemeyecek karmaşıklıkta becerilere dayanmaktadır. Bu sebeple hazırlıksız konuşma türü bir anda yakalanılmaktan ziyade birtakım stratejilerle hazırlanabileceğek bir konuşma türü olarak ele alınmalı ve bu anlayış doğrultusunda öğretimi gerçekleştirilmelidir.

Alanyazından elde edilen kuramsal bilgilerden hareketle hazırlıksız konuşmaya hazırlanmanın, bu konuşma türünün öğretimini planlı bir şekilde yapmanın mümkün ve gerekli olduğu anlaşılmıştır. Yerli alanyazında hazırlıksız konuşma öğretimine ilişkin kuramsal bilgi eksikliğine hitap etmek üzere inceleme nesnesi olarak seçilen 40 çalışma incelenmiş ve aşağıdaki hazırlıksız konuşma stratejileri tasarlanmıştır:

Stratejiler			Açıklamalar
Zihinsel Yapma	Konuşma	Planı	Konuşmanın Konusunu Sınırlandırma: Verilen hazırlıksız konuşma konusunun hangi yönlerine değinileceğini belirleme Konuşmanın Ana Fikrini ve Yardımcı Fikirlerini Belirleme: Konuşmanın hangi ana düşünce ve yardımcı düşünceler etrafında şekillendirileceğini belirleme Beyin Fırtınası Tekniğinden Yararlanma: Konuyla ilgili bütün bilinenleri herhangi bir sınırlamaya tabii tutmadan ortaya koyma, daha sonra seçme ve eleme işlemlerine tabii tutma Zihin Haritalarından Yararlanma: Konuyla ilgili bütün bilinenleri ortaya koyma, birbirleriyle ilişkilendirme, seçme ve eleme işlemlerine tabii tutma Konuşmanın Amacını ve Türünü Belirleme Bilgilendirici Konuşma İkna Edici Konuşma Eğlendirici Konuşma Konuşmanın İçeriğini Düzenleme Konuşmanın Taslağını Oluşturma: Konuşmanın giriş, gövde ve sonuç bölümünde değinilecek ana ve alt düşünceleri belirleme Düşünce ve Bilgileri Organize Etme ve Yapılandırma: Düşünce ve bilgileri sınıflandırma, sıralama ve ilişkilendirme Konuşma İçeriği Düzenleme Desenlerinden Yararlanma: Neden-Sonuç Deseni

	<p>Kronolojik Desen Mekânsal Desen Konu Başlığı Deseni Geçmiş-Şimdi-Gelecek Deseni Problem-Çözüm Deseni Karşılaştırma Deseni Monreo'nun Motive Edilmiş Dizisi Deseni Grup Çalışmaları Yapma: Hazırlıksız konuşmaya başvurulabilecek, grupla çalışmaya müsait yöntem ve tekniklerden yararlanma Dramatizasyon Yönteminden Yararlanma Günlük Konuşma Durumlarından Yararlanma: Günlük hayatta gerçekleştirilen konuşma senaryolarını (tefondaki konuşma, teşekkür etme, özür dileme, tebrik etme, vb.) canlandırma Soru-Cevap Tekniğinden Yararlanma Görüşme Tekniğinden Yararlanma İyi Konuşmacıların Örnek Konuşmalarından Yararlanma</p>
Sosyal Öğrenme ve İşbirlikli Öğrenme Ortamlarından Yararlanma	<p>Kelime ve Kavram Çalışmaları Yapma: Çağrışım alanlarını genişletmek amacıyla kelime ve kavramlar üzerinde konuşulabilecek etkinlikler düzenleme (kelime ve kavram havuzundan hareketle konuşma, kavram haritalarından yararlanma gibi) Cümle Çalışmaları Yapma: Cümle oluşturma, sıralama, tamamlama vb. gibi çalışmalarla beyinden dile bilgi akışının düzenli ve hızlı bir tempoda gerçekleşmesini destekleme Tahmin Çalışmaları Yapma: Tahmin yapılacak konuyla ilgili önceki bilgilerin hatırdaki tutulması ve bu bilgilerden hareketle yordamada bulunulması aracılığıyla belleği güçlendirme Tasvir ve Tahlil Etme Çalışmaları Yapma: Üzerinde konuşulacak nesne veya kişinin özelliklerini gözlemleme, hafızada tutma ve bunlar üzerine konuşma aracılığıyla belleği güçlendirme Tarif Etme ve Yönlendirme Çalışmaları Yapma: Adres tarifi, yemek tarifi gibi çalışmalarla zihinde tutulan bilginin düzenli bir şekilde aktarımına yönelik egzersizler yapma Görsellerle Çalışma: İncelenen bir görselin detaylarını hatırlamaya çalışma Görseli tasvir ve tahlil ederek konuşma</p>
Bellek Geliştirme Tekniklerine Başvurma	<p>Nefes Egzersizleri ve Isınma Hareketlerine Başvurma: Vücudu rahatlatmak, kan dolaşımını dengelemek ve kalp atışını kontrol altına almak suretiyle sakinleşme</p>
Heyecan Kontrolü Çalışmaları Yapma	<p>Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Ölçeklerinden Yararlanma: Değerlendirme ölçeklerinde yer alan hazırlıksız konuşma ölçütlerinden hareketle öz, akran ve uzman değerlendirilmesi gerçekleştirme Mikro Öğretim Yönteminden Yararlanma: Gerçekleştirilen hazırlıksız konuşmayı kayda alıp izleme, eksiklikleri değerlendirme ve konuşmayı tekrar gerçekleştirme</p>
Değerlendirme (Öz, Akran ve Uzman)	

**Tablo 7.** Hazırlıksız konuşma stratejileri

Çalışmanın sonucunda alanyazında hazırlıksız konuşma ve topluluk önünde konuşmaya yönelik geniş teorik bilgilerin olduğu anlaşılmıştır. Söz konusu zengin bilgi kaynağının özel olarak hazırlıksız konuşma, genel olarak konuşma eğitimi kapsamında öğretim ortam ve materyallerine yeterince yansıtılmıyor oluşu büyük bir eksikliklerdir. Konuşma eğitimine ilişkin sunulacak teorik bilgiler öğretim strateji, yöntem, teknik ve etkinliklerinin geliştirilmesi sürecine dayanak olacak ve konuşma eğitimi sürecini geliştirecektir. Konuşmanın doğal olarak edinilen bir beceri olması sebebiyle öğretim planlama sürecinde ikinci planda bırakılması doğru bir yaklaşım değildir. Konuşma da diğer dil becerileri gibi, doğası gereği, geliştirilebilir. Daha iyi bir konuşmacı olmak her zaman mümkündür, bunun bir sınırı yoktur. Konuşmanın dilsel üretimle iç içe olması onu dinamik ve devingen bir beceri kılmaktadır. Dolayısıyla bu beceri bir kez edinildiği için her koşulda iyi konuşulabileceği varsayımına gidilmemeli, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi tesadüflere, özel ilgi ve yeteneklerine emanet edilmemelidir. Bu hususta en büyük sorumluluk öğretim programı uzmanlarına, ders kitabı yazarlarına

ve bu ikisinin uygulayıcıları olan Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Kumaravadivelu (2001), öğretim sürecinin planlanması ve uygulanması sürecinde teorisyenler, müfredat tasarımcıları ve öğretmenlerin paydaş olduklarını ancak günümüzde sınıf içi karar verme, öğrenen-öğreten özerkliği, öğretmen sorgusu, öğretmen bilişi, eylem araştırması gibi olguların gündeme gelmesiyle öğretmenlerin bu üç rolü de belirli bir derecede üstlenebileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla konuşma eğitimine ve hazırlıksız konuşma öğretimine yönelik eksiklikleri ortaya koymak ve eleştirmekle yetinilmemeli, öğretmenler öğretim materyallerindeki eksiklikleri bilgi ve tecrübelerine dayanarak, ek materyaller üretmek suretiyle tamamlayacak şekilde yetiştirilmelidir. Bir başka deyişle her öğretmen tek başına bir öğretim programı olacak şekilde yetiştirilmelidir. Bu husustaki en büyük sorumluluk ise eğitim fakültesi akademisyenlerine düşmektedir.

Bu çalışmada iyi bir hazırlıksız konuşmanın asla tamamen hazırlıksız olamayacağına, çeşitli strateji, yöntem ve teknikler aracılığıyla öğrencilerin başarılı bir hazırlıksız konuşma gerçekleştirmek için gereken becerileri kazanması gerektiğine açıklık getirmek amaçlanmıştır. Öğrenciler hazırlıksız bir konuşmaya konuyu bilmeme açısından hazırlıksız yakalanabilir, ancak planlı bir konuşma gerçekleştirmenin ve bu planı zihinde hızlı bir şekilde yapılandırabilmenin inceliklerini bilen bir öğrenci kendisine verilen konu ne olursa olsun üzerinde rahatlıkla konuşabilir. Esasında hazırlıksız konuşma öğretimiyle amaçlanan öğrencilere düşünme ve düşünceleri düzenleme eğitimi vermektir. Konuşmanın dil ve düşüncenin ortak ürünü olduğu düşünülürse konuşma eğitimi kapsamında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek strateji, yöntem, teknik ve etkinliklere başvurulması öğrencilere yalnız hazırlıksız konuşma özelinde değil farklı türde konuşmaları gerçekleştirmede de sistematik ve planlı olma becerisini kazandıracaktır. Konuşma eğitiminin nihai hedefi bu olmalıdır.

### Kaynaklar

- Aslan, D., & Özgün, Ö. (2009). Sosyal öğrenme kuramı. Aral, N., & Duman, T. (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s.271-290). İstanbul: Kriter.
- Ardito, G. (1999). The systematic use of impromptu speeches in training interpreting students. *The Interpreters' Newsletter*, 9, 177-189.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, 63-67.
- Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2019). Konuşma türleri. Çetinkaya, G. (Ed.), *Konuşma ve eğitimi içinde*. (s.119-136)
- Bailey, J. (2013). *Extemporaneous speaking: engaging with current events*. National Speech & Debate Association.
- Barruansyah, R. T. (2018). Applying Impromptu Speech Technique to Improve Students' Speaking Ability at the Fourth Semester Students of STIBA Persada. *J-SHMIC*, 5(2), 57-72.
- Bayburtlu, Y. S. (2019). *Ortaokul 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarında bağdaşıklık ve tutarlılık* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Beebe, S. A. ve Beebe, S. J. (2005). *Public speaking handbook*. Allyn & Bacon Publishers.
- Boone, G. M. (1987). The use of metaphorical topoi in impromptu training. *The National Forensic Journal*, 5, 39-47.
- Boyenga, J. (2016). An Introduction to Public Speaking. [http://www.indianhills.edu/\\_myhills/courses/SPC101/documents/luo3\\_public\\_speakin\\_g.pdf](http://www.indianhills.edu/_myhills/courses/SPC101/documents/luo3_public_speakin_g.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Brown, H. D. (2004). *Language assesment: principles and clasroom practices*. Longman Publishers.
- Casamassima, M., & Insua, F. (2015). On How Thinking Shapes Speaking: Techniques To Enhance Student's Oral Discourse. *English Teaching Forum*, 53(2), 21-29.

- Castelli, B. (2010). Delivering ideas: strategies for impromptu speaking. SNIA Education.
- Cifci, S., & Duru, K. (2016). Ses temelli kelime çağrışımı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 159-178.
- Coopman, S. J., & Lull, J. (2012). *Public speaking: the evolving art*. Cengage Learning.
- Dean, K. W. (1987). Time well spent: Preparation for impromptu speaking. *The Journal of the American Forensic Association*, 23(4), 210-219.
- Dowling, F. (1957). Teaching impromptu speaking. *The Speech Teacher*, 6(3), 205-208.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Fredricks, S. M. (2005). Teaching impromptu speaking: a pictorial approach. *Communication Teacher*, 19(3), 75-79.
- Girardelli, D. (2017). Impromptu speech gamification for ESL/EFL students. *Communication Teacher*, 31(3), 156-161.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2015). Konuşma Öğretiminde Uygulanan Yaklaşım ve Modeller. Şahin, A. (Ed.), *Konuşma Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler* içinde. (s.151-175)
- Henderson, D. (1982). Impromptu Speaking As A Tool To Improve Non-Native Speakers' Fluency In English. *Jalt Journal*, 4, 75-89.
- Hendrix, J.A. (1968). The impromptu classroom speech. *The Speech Teacher*, 17(4), 334-335.
- Hintz, E.A., & Huber, A. A. (2019). Verbs, visuals, and vignettes: Incorporating images into the impromptu speaking exercise. *Communication Teacher*, 1-7.
- Hsieh, S. (2006). Problems in Preparing for the English Impromptu Speech Contest: The Case of Yuanpei Institute of Science and Technology in Taiwan. *RELC Journal*, 37, 216-235.
- Katchen, J. E. (1996). From contests to cocktail parties: strategies for impromptu speaking. Paper presented at the TEFL Oral Skills Conference. Tayvan.
- Kaur, K., & Singh, G. (2010). A study of impromptu speeches among undergraduates at the university of malaya. *The English Teacher*, 20(19), 51-71.
- Kırbaş, A. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşmada gerekçelendirme düzeyleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Köse, V. (2019). 6. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Understanding language teaching: from method to postmethod*. London: Lawrence Publishing.
- Lamerton, J. (2001). *Everything you need to know public speaking*. Harpercollins Publishers.
- Laskowski, L. (2012). *Painless presentations: the proven, stress-free way to successful public speaking*. Hoboken: Wiley.
- Lucas, S. E. (2008). *The art of public speaking*. McGraw Hill.
- Mbeh, A. T. (2017). Impromptu speaking and authentic assessment in english language teaching/learning. *International Journal of New Technology and Research (IJNTR)*, 3(3), 11-16.
- Munawarah, S. (2012). *The effect of using impromptu speech technique toward students' speaking ability at the second year of state senior high school 12 pekanbaru* (Lisans tezi). Islamic University, Pekanbaru.
- Nawi, R. A., Yasin, B., & Champion, C. R. (2015). Impromptu: great impromptu speaking is never just impromptu. *Studies In English Language And Education*, 2(2), 144-157.



- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle& Heinle Publishers.
- Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma hakkında geliştirdikleri metaforlar. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 347-357.
- Preston, C. T. (Ekim, 1991). Extemporaneous speaking and impromptu speaking: a system for differentiating benefits and practical applications. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association. Atlanta.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. U.K: Cambridge.
- The UMBS Toastmasters. (2007). Speechcraft-Impromptu Speaking – Speaking Without Preparation. <http://mrwaddell.net/4n6/docs/ie/ImpromptuSpeakingHints.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. London: Pearson/Longman.
- Toastmasters International. (2011). The Better Speakers Series: Impromptu Speaking. [https://www.d14toastmasters.org/wp-content/uploads/2016/08/273A\\_ImpromptuSpeaking.pdf](https://www.d14toastmasters.org/wp-content/uploads/2016/08/273A_ImpromptuSpeaking.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Tutorials Point. (2016). Impromptu Speaking. [https://www.tutorialspoint.com/impromptu\\_speaking/index.htm](https://www.tutorialspoint.com/impromptu_speaking/index.htm) adresinden erişilmiştir.
- Urquhart, C. (2018). *Nitel araştırmalar için temellendirilmiş kuram*. Anı.
- Wrench, J. S., Goding, A., Johnson, D. I., & Attias, B. A. (2011). *Stand up, speak out: the practice and ethics of public speaking*. University of Minnesota Libraries Publishing.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Akçağ.
- Yale, R. N. (2014). The impromptu gauntlet: an experiential strategy for developing lasting communication skills. *Business and Professional Communication Quarterly*, 77(3) 281–296.
- Yeşiltepe Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yüceer, D. (2014). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

## Metinsel edimler doğrultusunda Türkçe bilimsel metinlerde kullanılan olumsuz tümcelerın görünümü<sup>1</sup>

Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ<sup>2</sup>

**APA:** Çalışır Zenci, S. (2020). Metinsel edimler doğrultusunda Türkçe bilimsel metinlerde kullanılan olumsuz tümcelerın görünümü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 190-201. DOI: 10.29000/rumelide.791135.

### Öz

Son yıllarda dilbilimde olumsuzluk konusu üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Bugüne kadar yapılan olumsuzluk çalışmalarında, olumsuzluğun daha çok sözdizimsel ve anlamsal boyutu üzerine yoğunlaşmıştır. Metinsel düzlemde işaretlenen olumsuzluğa ise yeterince değinilmemiştir. Bu çalışmanın amacı, dilbilim alanında Türkçe yazılmış bilimsel metinlerde kullanılan olumsuzluğun metinsel edimlere göre dağılımlarını incelemektir. Çalışmada, doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın veri tabanı, dilbilim alanında Türk yazarlar tarafından yazılmış Türkçe bilimsel metinlerden oluşmaktadır. Çalışmada incelenen örneklem, 1998-2006 yıllarında yayımlanan Dilbilim Araştırmaları ve Dilbilim Kurultay Bildirileri'nden rastlantısal örnekleme yöntemiyle 20 bilimsel metin seçilmiştir. İncelemede sayısal değerler iki aşamalı bir sayım yapılarak saptanmıştır. Sayımın birinci aşamasında dilbilim alanında Türkçe yazılmış bilimsel metinlerdeki toplam sözce sayısı (2845) saptanmıştır. Bunun ardından ikinci olarak dilbilim alanında Türkçe yazılmış bilimsel metinlerde yer almakta olan olumsuz sözcelerin (210) sayısı saptanmıştır. Saptanan olumsuz sözceler Swales (1990)'ın metinsel edim modeline göre düzenlenmiştir. Türkçe bilimsel metinlerde kullanılan olumsuz tümcelerın, en sık kullanıldığı metinsel edimler sırasıyla; Konu ile İlgili Genellemeler (80), Çıkarım ve Varsayım (52), Araştırma Eksikliği Belirtme (22), Beklenmeyen Sonuç (22), Alan Yazın Değerlendirmesi (14), Sorun Belirtme (9), Açıklama (4), Öneri (2), Sınırlılıklar (2), Yöntem (2), Veri Toplama İşlemleri (1)'dir. Çalışmada bilimsel metinlerde kullanılan olumsuz tümcelerın, çalışmanın inandırıcılığını, güvenilirliğini, yeterliliğini gibi durumları etkilediği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe bilimsel metinler, metinsel edimler, olumsuz tümceler

## The appearance of negative sentences used in Turkish scientific texts in line with textual acts

### Abstract

In recent years, many studies have been examined on the issue of negation in linguistics. In the negation studies carried out to date, the syntax and semantic dimension of negation is mostly focused on. The negation marked in the textual context has not been sufficiently addressed. The purpose of this study is to examine the distribution of negation used in scientific texts in Turkish in the field of linguistics according to textual acts. In the study, document review method was used. The database of the study consists of Turkish scientific texts written by Turkish authors in linguistics. The sample analyzed in the study, 20 scientific texts were chosen from the linguistic researches and linguistic

<sup>1</sup> Bu makale Sevgi Çalışır'ın "Türkçede bilimsel metinlerde olumsuzluk" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.  
<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili Bölümü (Eskişehir, Türkiye), sevgicalisir@anadolu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7942-5452 [Makale kayıt tarihi: 21.05.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791135]

congress papers published in 1998-2006 by random sampling method. In the review, the numerical values were determined by performing a two-step count. In the first stage, the total number of words (2845) in the scientific texts written in Turkish was determined. Secondly, the number of negative sentences (210), which are included in the scientific texts written in Turkish in the field of linguistics, was determined. The negative sentences detected were arranged according to the text performance model of Swales (1990). The textual acts in which negative sentences used in Turkish scientific texts are most frequently used are; Generalizations on the Subject (80), Inference and Assumption (52), Research Lack Indication (22), Unexpected Result (22), Literature Review (14), Problem Indication (9), Description (4), Suggestion (2) , Limitations (2), Method (2), Data Collection (1). It was concluded that the negative sentences used in scientific texts affect the study credibility, reliability and adequacy etc.

**Keywords:** Turkish scientific texts, textual acts, negative sentences

## Giriş

Dilbilimden psikolojiye kadar birçok alanda yaygın olarak incelenen, olumsuzluk dilbilimde evrensel bir dilbilgisel kategoridir. Bütün diller olumsuzluk kavramına sahiptir. Olumsuzluğun dilbilimselliği üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğu biçimbilimsel, sözdizimsel ve anlambilimsel yapı üzerinedir. Bu alandaki çalışmaların da İngilizcede üzerine yapıldığı görölmektedir (Klima, 1964; Lasnik, 1969; Partee, 1970; Jackendoff, 1971; Taglicht, 1984; McGloin, 1986; Givon, 1984, 1990). Az sayıda dilbilimci, olumsuzluğun işlevsel ve edimsel çözümlemesini söylemsel veri üzerinde araştırmıştır (Labov, 1972a; Givon, 1978; Leech, 1983; Horn, 1985; Tottie, 1991; Pagano, 1994; Hwang, 1992; Cheshire, 1998 ve Jordan,1998). Fakat bu çalışmaların çoğunda metinsel düzlemde işaretlenen olumsuzluk göz ardı edilmiş, metinsel olumsuzluğa yeterince değinilmemiştir. Anlatı metinlerinde olumsuzluk konusu kısmen incelenmiş ancak bilimsel metinlerdeki olumsuzluk betimlenmemiştir. Bu nedenle söylem çalışmalarında bilimsel metin türünün olumsuzluk açısından incelenmesinde önemli bir boşluk doğmaktadır. Buradan hareketle, bu çalışma hem konuyla ilgili olarak ulaşılmış sonuçların Türkçe açısından sınanması ile kuramsal bir katkıyı hem de Türkçenin bu açıdan özel görünümünü ortaya koyarak uygulamaya dönük bir katkıyı öngörmektedir.

Bununla birlikte Türkçede bilimsel metin üzerine yapılmış çalışmalar genellikle bilimsel çalışmanın yöntemi, araştırma teknikleri, niceliksel özellikleri üzerinde yoğunlaşılmaktadır. Bu çalışmalarda, bilimsel metnin bir tür olarak belirginleştirilmediği dikkat çekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, dilbilim alanında Türkçe yazılmış bilimsel metinlerde kullanılan olumsuzluğun metinsel edimlere göre dağılımlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda “Türkçe bilimsel metinlerde kullanılan olumsuzluk, metinsel işlev bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?” sorusu yanıtlanacaktır.

Çalışmada, bilimsel metin türü içinde, Türk yazarlar tarafından yazılmış araştırma yazıları olumsuzluk sunumu açısından incelenerek bu konuda henüz çalışma yapılmamış olması nedeniyle doğan bu boşluk kapatılmaya çalışılacaktır. Bu çalışmanın sonuçlarından çıkarılması beklenebilecek uygulanabilir faydalar ise, varılan sonuçların, bilimsel metinler konusunda ileride yapılacak çalışmalara katkısının olmasıdır.

Bu çalışmada, dilbilim alanında Türk yazarlar tarafından yazılmış, Türkçe bilimsel metinlerin yüzey yapısında gözlemlenen eylem çekimli olumsuzluk işaretleyicisi olan –mE eki ile yapılan metinsel olumsuzluk ele alınacaktır.

### **Bilimsel metin türü**

Bilimsel metin, belli bir söylem topluluğunu hedefleyen, doğrudan geçerli, güvenilir bilgi sunmayı amaçlayan; izlenebilir, gözlemlenebilir, dizgeli bir somutluktur.

Uzun (2001) metin cinsi (genre), metin türü (text type) ve metin alt türü (sub-type) ayrımı yapmıştır. Bu ayrıma göre, metinler amaçları doğrultusundaki işlevlerine göre, genelden özele doğru sırasıyla: ‘Bilgilendirici metin cinsi’ (expository text), bilgilendirici nitelikli tüm metin türlerini (haber metinleri, ders kitapları, bilimsel metinler vb.) kapsamaktadır. Bilgilendirici nitelikli olan ‘bilimsel metin türü’ ise, bu türün beklentileri doğrultusunda yazılmış tüm ‘alt türleri’ (araştırma yazıları, laboratuvar raporları, tanıtma yazıları vb.) kapsamaktadır. Örneğin bir araştırma yazısı, bilgilendirici metin cinsi kapsamındaki bilimsel metnin bir alt türüdür.

Metin üretim aşamaları metnin türüne özgü yapılanmalarla sıkı bir ilişki içindedir. Metin üretme aşamaları hemen her metin türü için geçerliken, türe özgü yapılanmalar doğrudan söylem bağlamını belirlemektedir. Bu nedenle türe özgü yapılanmalar, üretim sürecinden ayrı düşünülemez niteliktedir. Metin üretim aşamaları ve türe özgü yapılanmalar arasındaki ilişki üretilecek metnin amacına hizmet etmektedir (Huber ve Uzun 1999: 4).

Türler, metinlerin üretim amaçlarına göre, biçimlerine göre, üretici tarafından hedeflenen söylem topluluğunun beklentileriyle şekillenen, belli geleneklere dayalı kurallar çerçevesinde ortaya konmuş metinlerle somutlaşmaktadır.

Bilimsel metin türünde metin, düzenli bir süredizimsel çizgisellik gösterirken, yazınsal türlerde bu çizgisellik, yazarın kendi tercihleri doğrultusunda kırılmalar gösterebilmektedir.

Bilimsel metinlerin ilk ve temel özelliği metin olmalarıdır. Metnin belli bir tür içinde gerçekleştirilmesi, onun belli bir söylem topluluğunun beklentilerine uygun biçimde düzenlenmesiyle mümkün olmaktadır.

Bu çerçeveden bakıldığında, belli bir söylem topluluğunu hedefleyen; doğrudan geçerli, güvenilir bilgi sunmayı amaçlayan; izlenebilir, gözlemlenebilir, dizgeli bir somutluk olan bilimsel metin (scientific text), ayrı bir tür olarak belirginleşmektedir. Bu tür içinde, *metinleştirme* (textualization) yöntemi doğrultusunda farklı dillerde ve çalışma alanlarında gerçekleştirilmiş olan 'bilimsel metin' bir tür evrensel iletişim biçimi olan *bilimsel söylemi* (scientific discourse) oluşturmaktadır. (Widdowson, 1979: 52)

Her bilimsel araştırmanın gücül hedefi vargılar ortaya koymaktadır. Vargılar, araştırmacıların bulguları üzerine geliştirdikleri soyut ilişkileri içermektedir. Bilimsel metin okuyucusunun temel amacı, bilgilenmektir. Bu amaç doğrultusunda okuyucu metinde bilgi dünyasının nesnel gerçekliğinin yansıtılmasını bekler. Bu nedenle, bilimsel metinlerde, okuyucunun ilgili araştırmayı konusu, amacı, sınırlılıkları, kuramsal çerçevesi, kullanılan terimlerden araştırmacının neyi anladığı, verinin çözümlenişinde kullanılan terimlerden araştırmacının neyi anladığı, verinin çözümlenişinde kullanılan tekniklerin ne olduğu, gerekçeleri eşliğinde bulguları ve vargılarıyla bir bütün olarak kavraması

hedeflenmektedir.

Bilimsel metinlerde nesnellik, bilginin nesnelliginden öte, metin dünyasına özgü nesnel sunumu işaret etmektedir. Bilimsel metinlerde nesnellik, kendini metin dünyasında sözbilimsel olarak gösterir.

Bilimsel metinlere özgü metin dünyasına yönelik olarak belirginleştirilmiş beklentiler ile bu beklentilerle ilişkilendirilmiş dilsel ve sözbilimsel önbiçimlenişler, bilimsel bir metni işlevsel ve etkileşimsel olarak diğer metin türlerinden ayırmaktadır. Türünü belirginleştirmiş bir bilimsel metin, katkısını yani sunduğu yeni bilgileri odaklayabilmekte, yazarın metindeki yeni bilgileri ve onları güdüleyen diğer bilgileri dizgeli ve dengeli bir biçimde ortaya koyabilmesini sağlamaktadır. Böylece, bilimin nesnellik ilkesi çerçevesinde kalarak bu metin türüne özgü iletişimsel işlevini, yani bilgi sunmayı amaçlayan betimselliğini yerine getirmektedir (Uzun, 2001: 201-203).

Swales (1990)'in daha çok deneysel araştırma makalelerine dayanarak geliştirdiği modele göre, bir araştırma makalesinin ana iletişim amacı makalede betimlenen araştırmanın bilime gerçek bir katkı sağladığına okuyucuları ikna etmektir. Bu nedenle de Swales (1990: 141-142), araştırma makalesi yazma eylemine bilim alanında bir 'araştırma yeri yaratma' eylemi olarak bakılabileceğini söyler. Swales (1990), makale yapılarını bir dizi iletişim edimleri olarak incelemektedir. İnceleme birimi olarak önerdiği *metinsel edimlerinin* dilsel ifadesi tümce ile paragraf arası büyüklükte anlamsal bir birim olup yazarın belli bir amacına karşılık gelir. Şekil 1.'de metinsel edimler makalelerin yapısına göre ayrılmıştır (Swales, 1990; akt. Ruhi, 2002: 162-164).

- Giriş Bölümü
- Metinsel Edimler
1. edim Alan belirleme
    1. adım önem belirtme
    2. adım konu ile ilgili genellemeler
    3. adım alan yazın değerlendirilmesi
  2. edim Yer açma
    - a. Karşı sav geliştirme
    - b. Araştırma eksikliği belirtme
    - c. sorun belirtme
    - d. araştırma geleneğini sürdürme
  3. edim Yer tutma
    - a. Amaç belirtme
    - b. Araştırma konusunu sunma
    - c. Ana bulguları belirtme
    - d. Makale yapısını belirtme
- Bulgular, Tartışma ve Sonuç Bölümleri
1. Onbilgi
  2. Bulgular
  3. Beklenen/beklenmeyen sonuçlar
  4. Alan yazın taraması
  5. Açıklama
  6. Örnekleme
  7. Çıkarım ve varsayım
  8. Öneriler

**Şekil 1.** Makalelerin Retorik Yapısı

## Olumsuzluk kavramı ve türleri

Olumsuzluk, olumlu önermenin veya onun bazı parçalarının inkârına gönderimde bulunur. Ackrill (1963; akt. Horn, 1985) olumsuzluğun, olumlu tümceyi önvarsaydığını belirtmektedir. Bosonquet (1888: 294), olumlu olan her şeyin inkâr edilebileceğini belirtir. Kraak (1966: 89) her olumlu tümceye eşlik eden bir olumsuz tümcenin var olduğunu veya bunun tam aksinin de olabileceğini söylemiştir.

Olumsuzluk, önermenin tamamını kapsıyorsa, sözdizimsel olarak *tümcesel olumsuzluk* (sentential negation) olarak biçimlenir ve tümcenin mantıksal yapısında geniş açığa sahip olduğu söylenir. Tümcesel olumsuzluk aynı zamanda anlamsal yapıda *önermesel olumsuzluk* (propositional negation) olarak da adlandırılır. Anlambilimde çalışılan olumsuzluk çeşidi, önermesel olumsuzluktur (Payne, 1985 tümcesel olumsuzluk olarak adlandırmaktadır). Tümcesel olumsuzlukta görülen olumsuzluk elemanları anlamsal yapıda dışsal (external) olumsuzluk yöneticileri olarak bilinmektedir. Bunlar eylemcil yüklemelerde dar açı (narrow scope) olarak içsel (internal) olumsuzluk yöneticileri olurlar.

Çok yaygın olarak kullanılan diğer bir terim ise, *standart olumsuzluktur*. Eylemcil olumsuzluk da denilmektedir. Payne (1985) standart olumsuzluğu, tümcesel olumsuzluktan ayırır. Standart

olumsuzluk, dilde tümceyi olumsuzlama yollarından en tipik olanıdır. Bu tip olumsuzluk temel tümcelerde görülür. Standart olumsuzluk Türkçede, eylem tümcelerinde –mE ile, eylem olmayan tümcelerde “değil” ile işaretlenmektedir. Dildeki standart olumsuzluk işaretleyicisi her zaman tümcesel olumsuzluk yaratmayabilir, çünkü açığı değiştiren elemanlar tarafından, sözgelimi niceleyiciler, etkilenir.

Horn (1985)’a göre, olumsuzluk iki biçimde görülür: *betimleyici* (descriptive) ve *edimsel olumsuzluk* (metalinguistic negation) terimlerini kullanır. Horn’un edimsel olumsuzluk terimi yerine McCawley (1993:189) *karşıtlık bildiren olumsuzluk* (contrastive negation) (X değil fakat Y) terimini kullanmaktadır. Betimleyici, yukarıda bahsedilen standart olumsuzluğa gönderimde bulunur. Olumlu önermenin, mantıksal inkârıdır. Bu yüzden, koşullu gerçeklik gösterir. Edimsel olumsuzluk, edimsel bir kavramdır ve önermenin doğruluk değeriyle ilgili değildir. Yalnızca bağlamdaki görünümünü reddeder. Bu yüzden önermenin inkârı ile sonuçlanmaz, koşullu gerçeklik taşımaz. Edimsel olumsuzluk, betimleyici olumsuzluktan daha öznel; çünkü konuşucunun yargısının altında kabul etmeme yatar. Aynı zamanda, Traugott’un (1989) iddia ettiği gibi edimsel olumsuzluğun metinsel ve anlatımsal bir işlevi vardır. Horn (1985) bu tip olumsuzluğun sadece anlatım biçimini reddettiğini değil, aynı zamanda bağlamdaki herhangi bir niteliği de reddettiğini vurgular.

Onizan (2005)’a göre *söylemsel olumsuzluk* (discourse negation), daha önceden bahsedilen bir olayın düzeltilmesi için kullanılır. Düzeltme (correction), aynı konuşucu tarafından üretilen ifadenin inkârıdır. Konuşucu söylediklerinin doğru olmadığını ya da doğru olduğunu fark eder, bu yüzden söylediklerini değiştirir. Anlatılarda anlatıcı tarafından veya diyaloglarda konuşucu tarafından eklenebilir.

Metinde olumsuzluk, varsayımın (assumption) inkârı veya beklentinin olumsuzlanması gibi işlemlere sahiptir (Wason, 1965; Hwang, 1992; Pagano, 1994; Jordan, 1998; Werth, 1999). Hidalgo Downing (2000a), olumsuzluğu aynı şekilde değerlendirir. Olumsuzluğun doğasının beklentilerin veya varsayımların inkârı olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı olumsuz tümcelerın, kabul edilebilir bilgileri, yani doğru veya gerçek olduğuna inanılan bilgileri, inkâr edebildiğini belirtmektedir. Beklentiler, farklı çeşitlerde temellendirilebilmektedir. Werth (1999)’e göre, olumsuzluk her zaman beklenen, normal ya da sıradan olan bir durumun tam zıttını yönetmektedir. Bazı beklentiler kültürelidir. Diğer tip beklentiler, bireysel deneyimlerle şekillenmektedir. Bunun bir kısmı genel bilgiye dayalı beklentidir. Metni anlamak için sözcüklerin ya da tümcelerın anlamlarını bilmek yetmez, aynı zamanda temel bir bilgiye ihtiyaç vardır. Çalışır (2007) bilimsel metinlerdeki olumsuzluğun sunumunu diğer çalışmalardan farklı olarak araştırmacının öngördüğü beklentiler adı altında toplamıştır. Okura yönelik öngörüler ve araştırmacının bireysel beklentisine yönelik öngörüler olmak üzere ikiye ayırmıştır.

## Yöntem

Bu çalışmada, doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olgu ya da olaylar hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Şimşek, 2009).

## Verilerin toplanması

Çalışmanın veri tabanı, dilbilim alanında Türk yazarlar tarafından yazılmış Türkçe bilimsel metinlerden oluşmaktadır. Çalışmada incelenen örneklem, 1998-2006 yıllarında yayımlanan Dilbilim Araştırmaları ve Dilbilim Kurultay Bildirileri’nden rastlantısal örnekleme yöntemiyle 20 bilimsel metin seçilmiştir. Bu

kitaplarda araştırma yazıları dışındaki yazılar (tanıtma yazıları, çeviriler vb.) örneklemin seçildiği kitlenin dışında bırakılmıştır.

### Verilerin çözümlenmesi

İncelemede kullanılacak bilimsel metinler (toplam 20 metin) bilgisayar ortamına aktarılmıştır, sayısal değerler iki aşamalı bir sayım yapılarak saptanmıştır. Sayımın birinci aşamasında dilbilim alanında Türkçe yazılmış bilimsel metinlerdeki toplam sözce sayısı (2845) saptanmıştır. Bunun ardından ikinci olarak dilbilim alanında Türkçe yazılmış bilimsel metinlerde yer almakta olan olumsuz sözcelerin (210) sayısı saptanmıştır. Saptanan olumsuz sözceler Swales (1990)'in metinsel edim modeline göre düzenlenmiştir. Düzenlenen veriler uzman görüşü alınarak kontrol edilmiş, elde edilen bulgular sayısal olarak tablolaştırılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde dilbilim alanında Türkçe yazılmış bilimsel metinlerde metinsel edimlerin doğrultusunda olumsuz tümcelerın dağılımlarına ilişkin bulgular sunulacaktır.

Tablo 1'de çalışmanın veri tabanında yer alan bilimsel metinlerdeki olumsuz tümcelerın metinsel edimlere göre dağılımları görülmektedir.

**Tablo 1.** Metinsel edimlere göre olumsuz tümcelerın sayısı

Metinsel Edimler	Olumsuz Tümce Sayısı
Konu ile İlgili Genellemeler	80
Çıkarım ve Varsayım	52
Araştırma Eksikliği Belirtme	22
Beklenmeyen Sonuç	22
Alan Yazın Değerlendirmesi	14
Sorun Belirtme	9
Açıklama	4
Öneri	2
Sınırlılıklar	2
Yöntem	2
Veri Toplama İşlemleri	1
Toplam Olumsuz Tümce Sayısı	210

Tablo 1'de sınırlılık, yöntem ve veri toplama işlemleri edimleri gibi Swales (1990)'in modelinde söz edilmeyen edimler de yer almaktadır. Verilerden edinilen bulgulara dayanarak bu edimler Tablo 1'e eklenmiştir. Tablo 1'e göre, Türkçe bilimsel metinlerde kullanılan olumsuz tümcelerın, en sık kullanıldığı metinsel edimler sırasıyla; Konu ile İlgili Genellemeler (80), Çıkarım ve Varsayım (52), Araştırma Eksikliği Belirtme (22), Beklenmeyen Sonuç (22), Alan Yazın Değerlendirmesi (14), Sorun Belirtme (9), Açıklama (4), Öneri (2), Sınırlılıklar (2), Yöntem (2), Veri Toplama İşlemleri (1)'dir.



Olumsuz tümcelerın en fazla görüldüğü metinsel edimlerin ilki konu ile ilgili genellemelerdir.

80 olumsuz tümce konu ile ilgili genelleme edimini işaret etmektedir. Bu edimle ilgili olumsuz tümce örnekleri şunlardır:

(1) *Bu kez İngilizcede erkek ve dişi olmak üzere ayrı ayrı cinsiyetleri ifade edilerek kullanılan 3. tekil kişi adlı Türkçede bir tek “o” ile ifade edilmekte ve cinsiyet ayrımına işaret **etmemektedir**.* (Metin 1)

(2) *Yani, ses tellerindeki titreşimin gecikmesi örneğin 5 milisaniye ve 15 milisaniye olduğunda iki sesin ikisi de /b/ olarak duyulur ve **ayırt edilemez**.* (Metin 2)

(3) *Dil kullanıldığı toplumdansoyutlanamaz.* (Metin 3)

Olumsuz tümcelerın en sık kullanıldığı ikinci edim, çıkarım ve varsayım edimidir. Aşağıda bu edime ilişkin olumsuz tümce örnekleri sunulmuştur:

(4) *Bu demektir ki kaynak dilde kullanılan bir kişi adını aynı söz dizimsel ve anlamsal özellikleriyle birlikte erek dilde bulmak olasılığı her zaman **olmayabilir**.* (Metin 1)

(5) *Bu örtük değiştirimler dikkat çekici olmadığından sunucu eğer çok önemli değilse katılımcının yanıtının kaçamak olduğunu **anlamayabilir**.* (Metin 4)

Olumsuz tümcelerın görüldüğü diğer edim, araştırma eksikliği belirtmedir.

(6) *Söylem belirleyicileri daha önce pek çok dilbilimci tarafından incelenmiş, ancak Frase’in (1999:931) belirttiği gibi, nasıl tanımlanmaları gerektiğine veya ne tür işlevlere sahip olduklarına dair kesin bir uzlaşmaya **varılamamıştır**.* (Metin 5)

(7) *Haliday ve Hasan (1976) İngilizcede bağdaşıklık üzerine çalışırken söylem belirleyicilerinden direk olarak **bahsetmemişlerdir** ancak daha sonra bu terimle anılacak olan ve, ama, çünkü, yani gibi sözcüksel ifadelere değinmişlerdir.* (Metin 5)

(8) *Ancak alanyazında ayrıık tümcenin başlı başına bir araştırma konusu olarak ele alındığı bir çalışmaya **rastlanmamıştır**.* (Metin 6)

Olumsuz tümcelerın görüldüğü dördüncü edim beklenmeyen sonuçtur. Örneklerden bazıları şunlardır:

(9) *Bu şüpheli önceden taksı şoförlüğü yapmış olmasına ve cinayet işlendiği yere defalarca servis yapmasına rağmen, olay yerinin geçtiği sözcelerle ilgili hiçbir şey **söylememiştir**.* (Metin 7)

(10) *Sözlü dil özellikleri taşıyan üçüncü metin haricinde diğer iki metinde herhangi bir hitap sözcüğüne **rastlanmamaktadır**.* (Metin 8)

(11) *Ancak bu çalışmada /a/ ünlüsü bulunduğu her iki hece yapısında da vurgu **almamaktadır**.* (Metin 9)

Alan yazın değerlendirmesi ediminde görülen olumsuz tümce sayısı 14’tür. Tümleyici gönderim ve tümleyici olmayan gönderim şeklinde iki alt bölümden oluşmaktadır.

## a) Tümleyici gönderim

(12) *Türkçenin dilbilgisi çalışmalarında diye yapısının neden gösteren bir ilgeç yapısı olduğu Underhill (1976)'dan önce **gözlemlenmemiştir**.* (Metin 10)

## b) Tümleyici olmayan gönderim

(13) *“Evet/Hayır” sorularının yanıtları belirgin olsa da “Neden/Niçin” sorularının yanıtları büyük çapta açıklama, betimleme, örnekleme ve ayrıntı gerektirebileceğinden bu tür soruların yanıtlarının sınıflandırılması kolaylıkla kesinlik **kazanmamaktadır** (Haris, 1991).* (Metin 11)

(14) *Boş, düz, kuru, dolu, sert gibi sıfatlarda derece, herhangi bir standardı aşmak veya altında kalmak anlamında **yorumlanmaz** (Kennedy&McNally, 1999).* (Metin 12)

Sorun belirtme ediminde gözlemlenen olumsuz tümce sayısı 9’dur. Aşağıda örnekleri sunulmuştur:

(15) *Yükseköğretim kurumlarında daha bilinçli bir politikanın izlendiği **söylenemez**.* (Metin 3)

(16) *Bu görüşten yola çıkarak eğitimde de yazılı dil becerisinin kazandırılması ön plana alınmakta ve sözlü dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklere pek **yer verilmemektedir**.* (Metin 3)

Olumsuz tümcelerin gözlemlendiği diğer bir edim açıklamadır. Bu edime ilişkin örnekler şunlardır:

(17) *Çünkü kullanılan yapıyla önerilen eylemi alıcının kabul veya reddetmesine olanak tanıyan bir durum **yaratılmamaktadır**.* (Metin 13)

(18) *Edimsel ilişki de tek yönlü kurulmaz. Çünkü ekler tek bir ilişki yönü **belirlemez** İngilizceden yola çıkılırsa, İngilizcede bulunmayan gölgeli olan alan içindeki Türkçe özellikler ya çarpık olarak belirlenmiş ya da yalnızca İngilizceye çevrilmiş olur.* (Metin 14)

Olumsuz tümcelerin görüldüğü bir sonraki edim öneridir. Örneklemede öneri edimini gösteren 2 olumsuz tümce saptanmıştır.

(19) *Metin üreticisinin amaçlarını ve iletişimdeki rolünü, metin alıcısının beklentilerini, metinde geçen bağlamları belirlemeden incelemeye **girişilmemelidir**.* (Metin 7)

Olumsuz tümcelerin görüldüğü diğer edim sınırlılıktır. Toplam 2 olumsuz tümcede görülmüştür. Bir örnek sunulmuştur:

(20) *Söylemde söz konusu göndergelere ilişkin bilginin sürekliliğini sağlayan artgönderimsel biçimlerin 3. kişi göndergelerinin incelemesiyle belirlenebileceği varsayıldığı için 1. ve 2. kişi göndergeleri çalışma kapsamına **alınmamıştır**.* (Metin 15)

Yöntem ediminde 2 olumsuz tümce saptanmıştır.

(21) *4 denek de Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencisi olup çalışmanın yapıldığı zamanda dilbilim ve sesbilime yönelik dersler **almamışlardır**.* (Metin 16)

Veri toplama işlemleri edimi, 1 olumsuz tümcede gözlemlenmiştir.

(22) *Konuşmayı doğal akıcılığı içinde kayıt edebilmek için kayıt sürecinde konuşmacıların kayıt edildiklerinden haberleri olmamıştır.* (Metin 17)

### Sonuç ve tartışma

Bu çalışmada dilbilim alanında Türkçe yazılmış bilimsel metinlerde kullanılan olumsuzluğun metinsel edimlere göre dağıllımları incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda “Türkçe bilimsel metinlerde kullanılan olumsuzluk, metinsel işlev bakımından nasıl bir görünüm sergilemektedir?” sorusuna yönelik olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışmada, Swales (1990)’in bilimsel makaleler için öngördüğü metinsel edimler ve buna ek olarak bazı adımların (sınırlılık, yöntem ve veri toplama işlemleri edimleri) bulunduğu gözlemlenmiştir.

Olumsuz tümcelerın en fazla görüldüğu metinsel edimlerin ilki konu ile ilgili genellemelerdir. Alan belirtmenin ikinci adımı olan konu ile ilgili genellemeler, kuramsal ya da deneysel yolla edinilmiş bilgi ve gerçekler hakkında yapılan genellemelerdir ve alan belirtme adımına göre daha az iddialı bir dille ifade edilmesi beklenir (Swales 1991: 146). Konu ile İlgili Genellemelerde kullanılan olumsuz tümceler, kuramsal ya da deneysel yolla edinilmiş bilgi ve gerçekler hakkında yapılan genellemelerin inandırıcılığını azaltmaktadır.

Olumsuz tümcelerın en sık kullanıldığı ikinci edim, çıkarım ve varsayım edimidir. Çıkarım ve varsayım ediminde görülen olumsuz tümcelerın kullanım sıklık oranı ve eylemelere eklenen geçicilik bildiren – Ebil biçimbiriminin kullanımı, araştırmacının kesin bilgilerle yaklaşmadığını göstermektedir. Çıkarım ve varsayımda kullanılan olumsuz tümceler, araştırmacının kesin sonuçlara ulaşamadığını göstermekte ve çalışmanın güvenilirliğini düşürmektedir.

Olumsuz tümcelerın görüldüğu diğer edim, araştırma eksikliği belirtmedir. Bu adım daha önceki çalışmaların eksikliklerinin belirtmektedir. Zeyrek (2002)’e göre bu adım *ancak, buna rağmen, fakat* gibi zıtlık gösteren bağlaçlar; *hiç, az* gibi olumsuzluk gösteren belirteçler ve eylemlere eklenen olumsuzluk biçimbirimleriyle anlaşılmaktadır. Zeyrek (2002), bu adımın üst söylem belirleyicileri derleminde %2 gibi oldukça düşük ağırlıkta görülmeye karşın, dilbilgisel açıdan dağınık yapılarla sahip olmadığını belirtmektedir. Toplam 22 olumsuz tümce bu edimde görülmektedir. Araştırma Eksikliği Belirtme ediminde kullanılan olumsuz tümceler, araştırmacının önceki çalışmaları yetersiz bulduğunu, kendisine yer açmak istediğini göstermektedir.

Olumsuz tümcelerın görüldüğu dördüncü edim beklenmeyen sonuçtur. Bu bölüm araştırmacının sonuçları değerlendirirken başvurduğu bir edimdir. Beklenmeyen Sonuç ediminde görülen olumsuz tümceler, araştırmacının vargılarına ulaşamadığını, çalışmanın amacının istediği doğrultuda gerçekleşemediğini göstermektedir.

Alanyazını değerlendirmesi ediminde görülen olumsuz tümce sayısı 14’tür. Bu edimde saptanan olumsuz tümcelerın kullanımı, tartışılan konuyla ilgili önemli çalışmalara yapılan gönderimin dilsel göstergesidir, önceki çalışmaların eksik olduğunu göstermektedir.

Sorun belirtme ediminde gözlemlenen olumsuz tümce sayısı 9’dur. Bu edimde gözlemlenen olumsuz tümceler, araştırmacının, diğer çalışmaların birtakım sorunlar içerdığini, buradan hareketle okuyucuyu yönlendirmeye çalıştığını aynı zamanda çalışmasını gerekçelendirdiğini göstermektedir.

Olumsuz tümcelerın gözlemlendiği diğer bir edim açıklamadır. Açıklama ediminde kullanılan olumsuz tümceler, araştırmacının alanyazınındaki sonuçların zıttı bir sonuçla karşılaştığını göstermektedir.

Olumsuz tümcelerın görüldüğü bir sonraki edim öneridir. Örneklemede öneri edimini gösteren 2 olumsuz tümce saptanmıştır. Öneride kullanılan olumsuz tümceler ise, yazarın metindeki varlığını ve karşındaki okuyucuyu uyarma amacı içinde olduğunu; yani yazar-okur arasındaki etkileşimin öne çıkarıldığını göstermektedir. Olumsuzluk işaretleyici –mA'nın –mAlI kip ekiyle birlikte kullanıldığı görülmüştür.

Olumsuz tümcelerın görüldüğü diğer edim sınırlılıktır. Toplam 2 olumsuz tümcede görülmüştür. Sınırlılık ediminde incelenen olumsuz tümceler, çalışmada hangi konuları incelemediğini, metin dışı bıraktığını göstermektedir.

Yöntem ediminde 2 olumsuz tümce saptanmıştır. Olumsuz tümcelerın kullanımı, araştırmacının okuyucuya araştırmanın yöntemiyle ilgili bilgi verdiğini, okuyucuyu çalışmanın nesneliliği konusunda ikna etmeye çalıştığını göstermektedir.

Veri toplama işlemleri edimi, 1 olumsuz tümcede gözlemlenmiştir. Araştırmacının araştırma tekniğini anlattığı edimdir. Bu edimde gözlemlenen olumsuz tümce, çalışmanın geçerliliğini göstermektedir.

### Kaynakça

- Bosanquet, B., (1888). *Logic, Vol. 1*, Oxford: Clarendon.
- Cheshire, J. (1998). English negation from an interactional perspective in the sociolinguistics reader. *Multilingualism and Variation*, 127-44.
- alışır, S. (2007). *Türkçede bilimsel metinlerde olumsuzluk*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Givon, T. (1978). Negation in language: pragmatics, function, ontology. *Syntax and Semantics* 9, 69-112.
- Givon, T. (1984). *Syntax: a functional typological introduction*. Amsterdam: Benjamins.
- Givon, T. (1990). *Syntax: a functional typological introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin, Vol. II.
- Hidalgo, Downing L. (2000a). Negation in discourse: a text world approach to Joseph Heller's catch-22, *Language and Literature* 9, 3, 215-39.
- Horn, Laurence R. (1985). Metalinguistic negation and pragmatic ambiguity. *Language* 61, 121-174.
- Huber, E. ve Uzun, L. (1999). *Bilimsel alışma kılavuzu*. Essen Üniversitesi Yayınları.
- Hwang, S. J. J. (1992). *Language in context*. Hwang, Shin Ja J. ve Merrifield, W. (Eds.), The functions of negation in narration. Dallas: The Summer Institute of Linguistics and The University of Texas at Arlington.
- Jackendoff, R. (1971). On some questionable arguments about quantifiers and negation. *Language* 47, 284-297.
- Jordan, M. P. (1998). The power of negation in English: text, context and relevance. *Journal of Pragmatics* 29, 1, 705-52.
- Kraak, A. (1966). *Negative zinnen*. Hilversum: De Haan.
- Klima, E. S. (1964). Negation in English. *The Structures of Language*, 246-323.
- Labov, W. (1972a). *The transformation of experience in narrative syntax*. Philadelphia: University of Pennsylvania State.

- Lasnik, H. (1969). *Analysis of negation in English*. Yayınlanmamış doktora tezi. Harvard Üniversitesi.
- Leech, G. (1983). *The principles of pragmatics*. London: Longman.
- McGloin, N. H. (1986). *Negation in Japanese*. Boreal Schotarly Publishers and Distributors Ltd.
- Onizan, N. (2005). *Functions of negation in Arabic literary discourse*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kansas Üniversitesi.
- Pagano, A. S. (1994). Negatives in written text. *Advances in written text analysis*, 250-65.
- Partee, B. H. (1970). Negation, conjunction and quantifiers: syntax vs. semantics. *Foundations of Language* 6, 153-165.
- Payne, J. (1985). *Negation. Language typology and syntactic description*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruhi, ř. (2002). *Türkçede bilgi yapısı ve bilimsel metinler*. L. Uzun ve E. Huber (Ed.), Türkçe psikoloji makalelerinde tartışma yapısı. Essen: Die Blaue Eule.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 42(1), 33-51.
- Taglicht, J. (1984). *Message and emphasis: on focus and scope in English*. London: Longman.
- Tottie, G. (1991). *Negation in English speech and writing: a study in variation*. San Diego, CA: Academic.
- Traugott, E. (1989). On the rise of epistemic meanings in English: an example of subjectivization in semantic change. *Language* 65, 31-55.
- Uzun, L. (2001). Bilimsel metne özgü önbiçimlenişler ve bilimsel metin yazma edimi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi* 12, 197-204.
- Wason, P. C. (1965). The context of plausible denial. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 4, 7-11.
- Werth, P. (1999). *Text worlds: representing contextual space in discourse*. London: Longman.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Zeyrek, D. (2002). *Türkçede bilgi yapısı ve bilimsel metinler*. L. Uzun ve E. Huber (Ed.), Psikoloji makalelerinde üstsöylem belirleyicileri. Essen: Die Blaue Eule.

## **Güncel Türkçe Sözlük'te yer alan acı maddesinin eş anlamlılık açısından incelenmesi**

**Melike SOMUNCU<sup>1</sup>**

**APA:** Somuncu, M. (2020). *Güncel Türkçe Sözlük'te yer alan acı maddesinin eş anlamlılık açısından incelenmesi*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 202-217. DOI: 10.29000/rumelide.791145.

### **Öz**

Dilbilim çalışmalarının önemli, aynı zamanda tartışmalı bir konusu olan eş anlamlılık kavramı üzerine yapılan araştırmalar son yıllarda hem hız kazanmış hem de farklı bir boyuta ulaşmıştır. Her kelimenin mutlaka diğer kelimelerden ayrılan bir anlamı bulunmaktadır. Her duygunun ve anlamın da mutlaka onu karşılayan bir kelimesi vardır. Bu yüzden mutlak eş anlamlılık çok zor bir düzlemdir. Türkiye Türkçesi bağlamında bu iki tutum çerçevesinde mutlak eş anlamlı kelime bulmak da zordur. Bu çalışmada *Güncel Türkçe Sözlük* esasında incelenen *acı* kelimesinin eş anlamlılık derecesi, bu maddenin ifade alanında yer alan *ızdırap*, *üzüntü*, *keder* ve *elem* anlamları bağlamında incelenmiştir. Daha sonra bu dil birimlerinin anlam sınırında yer alan *gam*, *teessür*, *tasa*, *dert* ve *sıkıntı* kelimeleri de ele alınmıştır. Ele alınan bütün kelimelerin eş anlamlılık dereceleri sözlüksel, kavramsal ve atasözü / deyim bağlamında sunulmuştur. Elde edilen veriler eş anlamlılığın bir ölçüm meselesi olması fikrinden yola çıkılarak irdelenmiştir. Bu ölçüm meselesine bir derecelendirme ölçütü getirilerek eş anlamlılığa yeni bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Derecelendirmede birinci dereceden yakın eş anlamlılık, ikinci dereceden yakın eş anlamlılık şeklinde bir ölçüm esas alınmıştır. Böylece acı maddesi bağlamında söz konusu dil birimlerinin eş anlamlılık dereceleri belirlenmiştir. Ayrıca *Güncel Türkçe Sözlük*'ün hem madde başı anlamlarına hem de atasözü / deyim kısımlarına eklenmesi tavsiye edilen dil birimleri ifade edilerek *Güncel Türkçe Sözlük*'e katkıda bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Eş anlam, yakın anlam, derecelendirme, acı

## **Investigation of the words pain in terms of synonym in *The Current Dictionary Turkish Glossary***

### **Abstract**

Research on the concept of synonym, which is an important and controversial subject of linguistics, has gained momentum and reached a different dimension in recent years. Every emotion and meaning has a word that definitely meets it. So absolute synonym is a very difficult plane. Turkey in the Turkish context within the framework of these two attitudes are hard to find absolute synonyms. In this study, the degree of synonymy of the word pain, which is examined on the basis of the Current Turkish Dictionary, has examined the meanings of suffering, sadness, grief and sorrow in the expression field of this article. Later, the words of scale, apprehension, concern, trouble and distress, which are within the meaning boundary of these language units, were also discussed. The synonym degrees of all the words discussed are presented in the context of lexicography, conceptual and proverb / idiom. Language units that are recommended to be included in both the meanings of the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Siirt, Türkiye) melike.somuncu@siirt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9101-3012 [Makale kayıt tarihi: 16.05.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791145]

article and the proverb / phrase sections of the Turkish Dictionary are expressed. The data obtained were examined based on the idea that synonym is a matter of measurement. By introducing a rating criterion to this measurement issue, a new perspective on synonym was tried to be presented. The rating is based on first degree close synonym, and second degree close synonym. Thus, in the context of the bitter substance, the synonym degrees of the said language units were determined and some contributions were made to the Current Turkish Dictionary.

**Keywords:** Synonyms, close meaning, classification, pain

## Giriş

Dilbilim çalışmalarının önemli aynı zamanda tartışmalı bir konusu olan eş anlamlılık kavramı üzerine yapılan araştırmalar son yıllarda hem hız kazanmış hem de farklı bir boyuta ulaşmıştır. Son yıllarda eş anlamlılık, özellikle bilişimsel dil biliminin (computational linguistics) konusu hâline gelmiştir. Bu duruma en güzel örnek olarak İngilizcedeki kelimelerinin bilişsel eş anlamlılık setlerinin ve kelimeler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Princeton Üniversitesi tarafından oluşturulan WordNet'i göstermek mümkündür (<http://wordnet.princeton.edu>) (Pilten, 2008: 13). Bilim insanlarının eş anlamlılık kavramı ile ilgili farklı görüşleri bulunmaktadır. İki ya da daha çok sayıdaki göstergenin aynı anlama gelmesi ve aynı göstergelerin aynı gösterilenleri belirtmesi eş anlamlılığın tanımı içinde yer almaktadır (Vardar, 2007: 94). Eş anlamlılıkta tam bir özdeşliğin olmasından ziyade anlamca yakınlığın ön sırada olması, aynı bağlam içerisinde birbirinin yerine tam olarak kullanılabilir göstergelerin az sayıda bulunması söz konusudur (Vardar, 2007: 96). Eş anlamlılık, anlam ve işlev yönünden birbirinin aynısı veya benzeri olan dil birimlerinin ilişkisi olarak da görülür. Ama anlam bakımından birbirleri ile tam olarak benzeşen veya örtüşen kelimelerin olmaması ve eş anlamlı kelimelerin anlam açısından benzer ama birini diğlerinden ayıran bir ayrıntıya da sahip olduğu kabul gören görüşlerdendir (Karaağaç, 2013: 373-375). Eş anlamlı kelimelerin anlam açısından aynı, yakın veya benzer olmaları dışında bir de aynı kelime türünde olmaları gerekir. Farklı kelime türünden olan dil birimleri eş anlamlı olmamaktadır (Karaağaç, 2013: 373).

Genel dilbilimde anlamca birbirinin tam benzeri veya dengi çok az kelime bulunur. “Bir kavrama bir sözcük ilkesi benimsendikten sonra, birden fazla sözcüğün aynı kavramı yansıtmaması düşünülemez” (Aksan, 1978: 72) fikri kelimelerin eş anlamlı olmasından ziyade yakın anlamlı olmasını da kuvvetlendirmektedir. Eş anlamlılıkta sosyal çerçevede ve dil mecrasında bazı kelimelerde yer alan anlam inceliklerinin zamanla gölgelenerek anlam yönünden birbirlerine yaklaşımları söz konusudur (Korkmaz, 2007: 85-87). Kelime veya cümlelerin özdeş anlamda bulunmaları şeklinde tanımı bulunan eş anlamlılığın, aslında hiçbir kelime veya tümcede söz konusu olamayacağı kanaati yaygındır. İki kelime bütün bağlamlarda birbirinin yerine kullanılabilmesi durumunda ancak eş anlamlılığın olabileceği de savunulmaktadır (İmer vd, 2011: 118). Esasen iki farklı gösterge bütün olarak aynı anlama gelemmez. Dil öğelerini yakın anlamlı kelimeler olarak tanımlamak en doğru olanıdır. “Dilin ifadeyi en basit ve en rahat söyleme özelliğinden dolayı hiçbir dil başlangıçta bir nesne, durum veya olayı işaret edebilmek için birden fazla sözcüğe ihtiyaç duymaz. Bu nedenle birbirinin tam aynı, eşi anlamına gelen birden fazla yerli sözcüğün bulunmadığı” (Aksan, 2006: 190) genel kabullerdendir.

Ullmann (1959: 108-110), tam eş anlamlılığın çok nadir görüldüğünü, tam eş anlamlılığın oluşabilmesi için anlam belirsizliği ve duygusal anlamlandırma gibi iki önemli engelin olduğunu, bilişsel ve duyuşsal anlamda en ufak bir ayırım olmaksızın bir bağlamda birbirinin yerine kullanılabilen kelimelerin eş anlamlı olarak anlamlandırılabilirliğini savunmaktadır. Eş anlamlılığı salt eş anlamlılık (Pure

synonyms) ve sözde eş anlamlılık (Pseudo-synonyms or homoionyms) olarak ikiye ayıran Ullmann, *salt eş anlamlılıkta* kelimelerin duyusal ve duyusalsal değerinde birlikte var olabilme ve birbiri yerine kullanılabilme durumunun olduğunu savunmaktadır. *Sözde eş anlamlılıkta* ise iki durumun olduğunu, bunlardan birincisinin kelimelerin bazı bağlamlarda birlikte var olabiliş birbiri yerine kullanılabilmesi olarak açıklamaktadır. Yalnız bu durum tüm bağlamlarda geçerli değildir. İkincisini ise bilişsel açıdan birlikte var olma ve birbirinin yerine kullanılabilmesi olarak açıklamaktadır. Fakat bunda da duyusal ve çağrışımsal açılardan bir geçerliliğin olmadığını ifade etmektedir. Çünkü herhangi iki anlamın bir arada olabileceğini kanıtlamak ve göstermek oldukça zordur.

Gündelik kullanımlar içinde farklı biçimler sunan ama benzer veya özdeş olan kelimeler arasında biçimbilimsel ve söz dizimsel konumu ortaklaşa paylaşan kelimeleri eş anlamlılık olarak tanımlayan Tamba - Mecz (1998: 94)'in görüşüne yakın bir görüş sergileyen Murphy ise eş anlamlılıkta bağlam, kelimelerin birbiri yerine kullanılması ve anlam benzerliğinin olması gerektiğini vurgular ve iki kelimenin tam olarak benzeşmesini eş anlamlılık olarak görmektedir (Murphy, 2013: 81-93). Guiraud'a göre "anlam değişir: Çünkü çağrışımlardan biri ikincidir (bağlamsal anlam, anlatımsal anlam, toplumsal değer) ve yavaş yavaş temel anlama doğru kayarak onun yerini alır; anlam, evrim geçirir", çağrışımlar kelimelerde çok anlamlılığa neden olmaktadır (Guiraud, 1999: 67). İdeal olan her dilde her kelimenin tek anlamlı olmasıdır. Fakat bu tam olarak mümkün değildir. İki ya da daha çok biçimin aynı anlam düzlemini çağrıştırmaları olarak da tanımlanan eş anlamlılığı "bir tümce S1 başka bir tümceyi, S2'yi usa getirirse ve bunun tersi de doğruysa, S1 ve S2 eşdeğerlidir. (...) iki eşdeğerli tümcenin sözdizimi, yapıları aynı ise ve birbirinden yalnızca birinde x sözcüğü, ötekinde de y sözcüğü bulunması yönünden ayrılıyorlarsa, x ile y eşanlamlıdır." şeklinde örneklendiren Lyons, eş anlamlılıkta esas nokta olarak 'olağan değiştirilebilirlik ve bağlam / bağıntı'yı kullanmaktadır (Lyons, 1983: 363-402). Lyons, iki temel eş anlamlılık türünden söz etmekte ve eş anlamlılık terimini derecelendirmektedir. Bazı bağlamlarda hem bilişsel hem de duygusal anlam eş değeri için "tam eş anlamlılık", bütün anlamlarında / bağlamlarında birbirinin yerine kullanılabilen eş anlamlı kelimeler için ise "bütüncül eş anlamlılık" terimlerini kullanır ve dört çeşit eş anlamlılıktan bahsetmektedir:

1. Tam ve bütüncül eş anlamlılık,
2. Tam ama bütüncül olmayan eş anlamlılık,
3. Tam olmayan ama bütüncül olan eş anlamlılık,
4. Tam ve bütüncül olmayan eş anlamlılık (Lyons, 1983: 399-400).

Lyons (1983: 401)'a göre tam ve bütüncül eş anlamlı kelimelerin bir dildeki sayısı oldukça azdır. Tam eş anlamlılıktan kasıt, bilişsel ve duygusal eş değeri, bütüncül eş anlamlılık ise birbiri yerine geçebilen kelimelerde denklidir. Eş anlamlılıkta kelimenin bağlamına, türüne ve derecesine göre farklı türleri bulunmaktadır.

Cruse, eş anlamlılığı bütünsel, bilişsel ve yakın eş anlamlılık olarak değerlendirir ve eş anlamlılığın derecelerinin olması gerektiğinden bahsetmektedir. *Bütünsel eş anlamlılıkta*, iki kelimenin tüm anlamlarının bütün bağlamlarda yer değiştirebilmesi ve bilişsel / duygusal anlamda da bu kelimelerin tam özdeşleşmesidir. *Bilişsel eş anlamlılıkta* ise bir kelimenin diğer kelimenin yerine konması sonucunda cümlelerin anlamlarının aynı olması ve cümlede yer alan birden çok ögenin eş anlamlı olmasıdır. *Yakın eş anlamlılıkta* ise anlamca daha az ya da daha çok benzer olan ama aynı veya özdeş olmayan durum söz konusudur. Temelde farklı koşulları olan cümleleri olması bakımından yakın eş anlamlılık, bütünsel ve bilişsel eş anlamlılıktan ayrılır (Doğan, 2011: 81-82). *Güncel Türkçe Sözlük* sınırında ele alınan acı maddesinin ilişkili olduğu diğer anlamlar arasındaki bağlantı için yakın eş



anlamlılık teriminin ve durumunun daha uygun olduğu görülmektedir. Çünkü *bütünsel eş anlamlı* kelime bulmak çok zor iken *bilişsel eş anlamlı* kelime bulmak nispeten daha kolaydır. Eş anlamlı kelimelerin aynılığı veya özdeşliği *bilişsel eş anlamlılık* çerçevesi içinde iken sözlüksel birimlerin anlamsal yakınlığı veya benzerliği ise *yakın eş anlamlılık* çerçevesi içerisindedir (Doğan, 2011: 81-85). Cruse'a göre eş anlamlılığın üç türü bulunmaktadır. Birincisi mutlak eş anlamlılık, ikincisi önermesel eş anlamlılık, üçüncüsü yakın eş anlamlılık. *Mutlak Eş Anlamlılık (Absolute Synonymy)*: Anlamın tam özdeşliğini ifade etmekte ve mutlak eş anlamlılığın oluşabilmesi için sözcüklerin bütün bağlamlarda özdeş olması gerekmektedir. *Önermesel Eş Anlamlılık (Propositional Synonymy)*: Bu türde kelimeler aynı anlamı ifade eder, bağlamda birbirinin yerine geçer ama tam özdeşlik yoktur. Fiddle (keman) ve violin (keman) örnekleri eş anlamlı çiftlerdir. Burada konuşura bağlı olarak bu iki kelimenin anlam derecesi değişmektedir. Türkçede hepatit ve sarılık kelimeleri birbirinin yerine kullanılabilir. Ancak "hepatit" kelimesi daha özel ve dar bir çevrede kullanılır aynı zamanda daha profesyonel bir kullanım alanı vardır. "Sarılık" ise, daha yaygındır ve günlük bir terimdir. Bu sebepten ötürü her iki kelime özdeş olmaktan uzaktır. *Yakın Eş Anlamlılık (Near-synonymy)*: Anlamları nispeten yakın olan sözcüklerin durumunu ifade etmektedir, bu yakınlığın belli belirsiz alt sınırları vardır. Sözlüklerde açıklama / tanımlama amaçlı kullanılan yakın anlamlı sözcükler bu türe girer. Benzerlikleri farklılıklarından daha belirgindir (Cruse, 2000: 156-160). *Güncel Türkçe Sözlük* sınırında ele alınan acı maddesinin ilişkili olduğu diğer anlamlar arasındaki bağlantı için yakın eş anlamlılık teriminin ve durumunun daha uygun olduğu görülmektedir. Eş anlamlı kelimelerin semantik özellikleri aynıdır ama çevresel özellikleri farklıdır. Eş anlamlılıkta birbirinin yerine geçme ve bağlamsal açıdan benzerlik temel unsurdur. Eş anlamlılık için anlam açısından aynı yerine anlam açısından benzer kelimeler demek daha doğrudur.

Eş anlamlılıktaki temel sorun anlamın derecesi ve türüdür. Eş anlamlılık esasen bir ölçüm meselesidir. Eş anlamlılık kategorisinde yer alan kelimelerden bazıları daha fazla eş anlamlıdır bu da bir tür eş anlamlılık ölçüğü ihtimalini doğurmaktadır. Mutlak eş anlamlılık anlamca tam olarak özdeşlik bildirmektedir (Cruse, 1986: 267-269). Mutlak eş anlamlılığın olabilmesi için eş dizimlilik çok önemli bir noktadır. Eş dizimlilik noktasında mutlak eş anlamlı kelimelerin birbirlerinin yerine kullanımı söz konusudur. Bir dilde elbette mutlak eş anlamlılık vardır. Ama bu çalışmada ele alınan acı maddesi bağlamında mutlak eş anlamlı kelimeye rastlanmamıştır. Çünkü eş dizimsel sıralamada kelimelerin bulunduğu bağlamsal bir bağ vardır. Eş anlamlılıkta bu bağlamsal bağ birbirinin yerine geçebilmeyi gerektirir. Bu durum ancak mutlak eş anlamlılıkta bulunmaktadır. Fakat hem söylem hem bağlam anlamında birebir örtüşmeyi sağlayan kelime sayısı oldukça sınırlıdır. Bu yüzden eş anlamlılıktan ziyade anlamsal ve kavramsal örtüşmeyi barındıran kelimeler arasında dereceli yakın eş anlamlılık olduğunu söylemek daha doğru olur. Derecelendirme ise anlamsal / kavramsal yapı ile eş dizimlilik düzlemindeki yakınlık belirleyicidir.

### Çalışmanın amacı

Eş anlamlı kabul edilen kelimeler her zaman birbirinin yerine kullanılamaz. Bazı kelimeler sadece belirli şartlar altında birbirinin yerine geçebilir. Eş anlamlılığın derecesinin belirlenmesinde eş dizimsel yapı önemli bir ölçüt olmaktadır. Bu ölçüt dışında çağrışımsal anlam ve kullanım faktörü de önemli diğer ölçütlerdendir. Bu görüş çerçevesinde çalışmanın amacı, *Güncel Türkçe Sözlük*'te yer alan *acı* maddesinin nasıl ele alındığını göstermek, *acı* maddesi ile ilişkili diğer kelimelerin eş anlamlılık derecesini belirlemek ve *Güncel Türkçe Sözlük*'e *acı* maddesi bağlamında katkıda bulunmaktır.

## Çalışmanın sınırlılığı

*Güncel Türkçe Sözlük*'te yer alan *acı* maddesi ele alınmıştır. Bu madde ile doğrudan ilişkisi olan, genel olarak eş anlamlılık düzleminde yer alan *ızdırap*, *üzüntü*, *keder* ve *elem* kelimeleri ve bu kelimelerin anlam ve kavram alanında yer alan *sıkıntı*, *gam*, *teessür*, *dert* ve *tasa* maddeleri de incelenmiştir.

## Çalışmanın yöntemi

*Güncel Türkçe Sözlük* özelinde *acı* maddesinin bağlantılı olduğu *ızdırap*, *üzüntü*, *keder* ve *elem* kelimelerinin incelendiği bu çalışmada, *acı* maddesi merkez konumdadır. Bu merkeze bağlı olarak anlamsal yönü incelenen kelimeler ve bu kelimeler ile bağlantılı diğer kelimeler de ele alınmıştır. Bu yüzden *ızdırap* maddesinin anlam alanında yer alan *sıkıntı*, *üzüntü* maddesinin anlam alanında yer alan *gam* ve *teessür*, *keder* maddesinin anlam alanında yer alan *dert*, *tasa* maddeleri de *acı* kelimesi merkezinde incelenmiştir. Elde edilen veriler eş anlamlılığın bir ölçüm meselesi olması fikrinden yola çıkılarak irdelenmiştir. Bu ölçüm meselesine derecelendirme ölçütü getirilerek eş anlamlılığa yeni bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Derecelendirme ölçütünde birinci dereceden yakın eş anlamlılık, ikinci dereceden yakın eş anlamlılık şeklinde bir ayrıma gidilmiştir. *Birinci dereceden yakın eş anlamlılık* kapsamına hem sözlük anlamı hem kavram alanı aynı ve atasözü / deyimlerde de benzerlik veya aynılık ihtiva eden kelimeler girmektedir. *İkinci dereceden yakın eş anlamlılık* kapsamına ise ya sözlük ve kavram alanı ya da atasözü / deyimlerde benzerlik noktası bulunan kelimeler girmektedir.

## Verilerin değerlendirilmesi<sup>2</sup>

### 1. Acı maddesinin anlam alanında bulunan kelimelerin eş anlamlılık dereceleri

Bir dilin yazı dili olarak işlek kullanılması ve verilen ürün sayısına paralel olarak dildeki eş anlamlılık sayısını arttırmaktadır. Bu işleklik aralarında çok az ayırım olan yeni soyut ve somut kavramlar ortaya çıkarır. Bugün İngilizce, Almanca gibi pek çok kültür dilinde de eş anlamlı kelime sayısı çoktur. Türkçe de bir kültür dilidir ve Türkçede eş anlamlı kelime sayısı azımsanmayacak düzeydedir (Aksan, 1996: 68). Türkçede eş anlamlı kelimelerdeki artışın bir diğer nedeni ise yabancı kelimelerin dile çok çabuk yer ediniş kullanılır hâle gelmesi ile ilişkilendirilebilir. *Acı* kelimesinin Türkçede *üzüntü*, diğer dillerde ise *ızdırap*, *keder* ve *elem* kelimeleri ile eş düzlemde olduğu görülmektedir. Yalnız tam eş anlamlı gibi görünen bu kelimeler bağlam içinde birbirinden ayrılan yönleri bulunmaktadır. Bu ayrılan yönler hem sözlüksel hem kavramsal hem de atasözü / deyim gibi kullanım sahasında kendini göstermektedir.

**Tablo 1:** *Acı* kelimesinin GTS'deki anlam sıralaması:

*Acı* maddesinin GTS'de yedi anlamı bulunmaktadır<sup>3</sup>:

<b>Acı</b>	1.	Bazı maddelerin dilde bıraktığı yakıcı duyu, tatlı karşıtı. (isim)
	2.	Tadı bu nitelikte olan. (sıfat)
	3.	Herhangi bir dış etken dolayısıyla duyulan rahatsızlık, ızdırap. (isim)
	4.	Ölüm, yangın, deprem vb. olayların yarattığı üzüntü, keder, elem. (isim / mecaz)
	5.	Çarpıcı, göz alıcı (renk). (sıfat)

<sup>2</sup> *Güncel Türkçe Sözlük* bu bölümde GTS olarak kısaltılmıştır. İncelenen kelimelerin hepsi şu adresten alınmıştır: *Güncel Türkçe Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/>, 28.05.2020

<sup>3</sup> Kelimenin 1., 2. ve 5. anlamı konunun kapsamı dışındadır.

6.	Keskin, şiddetli. (sıfat /mecaz)
7.	Kırıcı, üzücü, incitici, dokunaklı, kötü. (sıfat /mecaz)

Acı maddesinin üçüncü anlamında ızdırap ifadesi yer almaktadır. Acı maddesinin duygu içeren ilk anlamı bu durumda ızdırap olarak kayda geçmiştir.

**Tablo 2:** Iızdırap kelimesinin GTS'deki anlam sıralaması:

Iızdırap maddesi incelendiğinde GTS'de sadece bir anlamının bulunduğu görülmektedir:

<b>Iızdırap (Arapça)</b>	1.	Acı, üzüntü, sıkıntı, keder. (isim)
--------------------------	----	-------------------------------------

Iızdırap maddesi duygu ifadesi kapsamında acı, üzüntü, sıkıntı ve keder ile açıklanmaktadır. Alfabetik bir sıra ile verilmediğine göre GTS'de kabul edilen görüş, ızdırap maddesinin de ilk duygu ifadesinin acı olmasıdır.

Her iki kelimenin eş düzlemde ve deyim içinde kullanımı GTS'de şöyle sunulmuştur:

**Acı çekmek (veya duymak):** 1. Ağrı, sızı duymak. 2. Üzülmek, üzüntü içinde kalmak:  
**Iızdırap çekmek:** Ağrı ve acı içinde kıvranmak, aşırı derecede üzülmek.

Görüldüğü üzere her iki kelime de *çekmek* yardımcı fiili ile çekimlenmiştir. *Acı çekmek* deyiminin ilk anlamı fiziksel bir acı veya ağrıyı ifade etmektedir. *Acı* kelimesinin ilk duygu anlamı ise *üzüntü* ve *üzülmek* dil birimleri sunulmuştur. *Iızdırap çekmek* deyiminin esasen *acı çekmek* deyiminde olduğu gibi iki anlamı vardır. GTS'de bu maddenin de *acı çekmek* deyimdeki gibi iki ayrı maddede sunulması gerekmektedir: Birinci anlam, ağrı ve acı içinde kıvranmak. Bu anlam fiziksel bir acı veya ağrıyı ifade etmektedir. İkinci anlamda ise *üzülmek* dil birimi ile ifade edilen duygu *aşırı* pekiştirme zarfı ile sunulmuştur. Bu durumda *acı* ve *ızdırap* kelimelerinin denk anlama sahip olmadıkları görülmektedir. Iızdırapta hissedilen olumsuz duygu daha üst düzeyde iken acıda hissedilen olumsuz duygunun derecesi ızdırapa göre daha düşüktür. Yabancı dillerden Türkçeye giren kelimeler bütüncül değil, parçalı eş anlamlılık oluşturmaktadırlar. Hiçbir zaman Türkçe bir kelime ile yabancı dildeki bir kelime mutlak bir eş anlamlılık gösteremezler. Bu tür kelimeler arasında ancak yakın anlamlılık söz konusudur (Demirezen, 1991: 133-138). Ayrıca Türkçe bir kelimeye karşılık olarak yabancı bir dilden alınan sözcük de her cümlede anlam bakımından Türkçe kelimenin eş anlamlısı olarak kullanılamaz (Hatipoğlu, 1970: 9). *Acı* ile *ızdırap* kelimelerinin kullanım ve kavram sahasına göre birinci dereceden yakın eş anlamlı kelimeler sınıfına dâhil etmek mümkündür. Çünkü her iki kelime bağlamda farklı anlam derecesine sahip olsalar da hem sözlüksel yakınlık (her iki kelimenin de paralel anlamı bulunmaktadır) hem de eş dizimsel yakınlık birinci dereceden yakın eş anlamlı kelimeler sınıfına dâhil edilmeyi gerektirmektedir.

Acı maddesinin dördüncü anlamında *ölüm*, *yangın*, *deprem vb. olayların yarattığı üzüntü*, *keder*, *elem* ifadeleri yer almaktadır. Bu maddenin anlam kapsamında yer alan üzüntü kelimesi incelendiğinde GTS'de *üzüntü* maddesinin şöyle anlamlandırıldığı görülmektedir:

**Tablo 3:** Üzüntü kelimesinin GTS'deki anlam sıralaması:

<b>Üzüntü</b>	1.	Olması istenilmeyen olaylardan doğan ruh tedirginliği, gam (I), teessür. (isim)
---------------	----	---

Üzüntü maddesinin anlamı GTS’de sadece bir karşılıkta ifade alanı bulmuştur. Görüldüğü üzere acı kelimesinin dördüncü anlamında üzüntü ifadesi yer alırken bu anlamın içinde acı ifadesi yer almamıştır. Acı kelimesinin yer aldığı deyimler incelendiğinde şu deyimlerin hepsinde üzüntü ifadesinin yer aldığı görülmektedir:

**Acı gelmek:** *Dokunmak, kırmak, üzmek.*

**Acı vermek:** *Birinin üzülmesine sebep olmak, incitmek.*

**Acısına dayanamamak:** *Bir kimse, bir yakınının ölümünden, kaybindan büyük üzüntü duymak.*

**Acısını almak:** *Sıkıntısını, üzüntüsünü azaltmak.*

**Acısını çekmek:** *Yapılan yanlış bir işin doğurduğu sıkıntı ve üzüntü içinde bulunmak.*

Üzüntü kelimesinin anlam sınırlılığı kapsamında GTS’ye acı kelimesi de eklenmelidir. Çünkü acı ile üzüntü kelimeleri arasında söylem ve bağlam içinde bir yakınlık ve sözlüksel bir örtüşme söz konusudur. Elbette *acı gelmek* deyiminde kullanılan acı kelimesi yerine üzüntü kelimesi getirildiğinde tam bir denklik vardır demek doğru değildir. Zaten eş anlamlı kelimeler arasında anlam eşitliği bütünüyle göreceli olup matematiksel bir eşitlik mümkün değildir. Her zaman, her anlamda ve her yerde bu kelimeler eş değerde olamazlar. Tamamen aynı gibi gözükken anlamca çok yakın kelimeler arasında bile çok küçük olsa da farklar bulunur (Hatipoğlu, 1970: 9). Üzüntü maddesinin deyim içinde kullanımı GTS’de şöyledir:

**Üzüntü vermek:** *Tedirginlik yaratmak, sıkıntı ve huzursuzluğa yol açmak.*

Her ne kadar *üzüntü vermek* ile *acı vermek* deyimleri arasında sözcüksel olarak GTS’de bir bağlam verilmemiş ve gösterilmemiş olsa da *acı* ve *üzüntü* maddeleri arasında paralel bağlamsal ilişki vardır. *Acı* kelimesinin duygu düzleminde daha derinden hissedilen olumsuz hissiyat vardır ve bu hissiyatın süresi daha uzun, varlığı daha kalıcıdır. *Üzüntü* kelimesinde hissedilen olumsuz hissiyatta ise acıya nazaran daha yüzeysel bir durum söz konusudur. Üzüntüdeki olumsuz hissiyatın acıya göre süresi daha kısadır, varlığı değişken ve geçicidir. Bu farklar söylem ve bağlamda kendini gösterir ama paralel düzlem her iki kelimeyi birinci dereceden yakın eş anlamlı kelimeler sınıfına dâhil etmektedir.

**Tablo 4:** Keder kelimesinin GTS’deki anlam sıralaması:

Acı maddesinin anlam kapsamında yer alan keder kelimesi incelendiğinde GTS’de keder maddesinin şöyle anlamlandırıldığı görülmektedir:

<b>Keder (Arapça)</b>	1.	Acı, üzüntü, dert, sıkıntı, ızdırap, tasa. (isim)
-----------------------	----	---

Keder maddesinin GTS’de bir anlamı bulunmaktadır. Bu maddenin ilk anlamında acı ifadesi bulunurken, acı maddesinin dördüncü anlamında keder yer almaktadır. Uygunluk analizinde eş anlamlılığın derecesi, anlam grupları, kelimelerin cümle içindeki görevi ve gramer kategorilerine göre sınıflandırma ve karşılaştırma yapılarak tespit edilmektedir (Partington, 1998, aktaran Pilten, 2008: xvii ). Bu analiz bağlamında gramer kategorisi kelimelerin anlam analizinde önemli olduğu görülmektedir. Acı maddesinin dördüncü anlamında bu ifadelerin gramer sınırında isim ve mecaz

olarak kullanım sahasına sahiptir. Keder maddesinin gramer sınırında bu durum sadece isim olarak nitelendirilmiştir. Maddenin gramer sınırına mecaz da eklenmelidir.

Ayrıca keder kelimesinin yer aldığı deyimler GTS'de şöyle verilmiştir.

**Keder çekmek:** Acı duymak, ızdırap çekmek.

**Keder vermek:** Üzüntü vermek, kederlendirmek, tasalandırmak.

GTS'de verilen *keder çekmek* deyimini *acı çekmek* ve *ızdırap çekmek* deyimleri ile aynı anlamda sunulmuştur:

**Acı çekmek (veya duymak):** 1. Ağrı, sızı duymak. 2. Üzülme, üzüntü içinde kalmak:

**İzdirap çekmek:** Ağrı ve acı içinde kıvranmak, aşırı derecede üzülme.

Sözlüksel parçacıkların dizisel ilişkisi, aynı kategoriye sahip belli bir gramer ve leksikal bağlamda birbirinin yerine geçebilen kelimeleri kapsar. Ayrıca sözlüksel parçacıkların dizimsel ilişkisi bir kelimenin diğer kelimeler ile bir araya gelebilme yeteneğiyle de doğrudan ilişkilidir (Firth, 1957: 196-198). Bu durum Gökalp'ın şu sözleri ile de açıklanabilir:

“Halk, Arapça ve Farsçadan bir kelime aldığında onun eş anlamlısı olan kelimeyi Türkçeden atar. Bu şekilde Türkçede eş anlamlı kelimeler kalmaz. Bazen Arapça ve Farsça kelimelerin yanında Türkçelerinin de korunduğu görülmektedir. Ancak, “Böyle bir hâl vukuunda da yine müteradif kelimeler vücuda gelmez. Çünkü ya Arapçadan ve Acemceden alınan kelimenin yahut eski Türkçe kelimenin manâsında bir tagayyür husûle gelerek, ikisi arasındaki müteradiflik zâil olur. “Siyah” ve “beyaz” kelimeleri alındıktan sonra, “kara” ve “ak” kelimeleri de dilde tutunmuştur. Ama bunlar eş anlamlı kabul edilemez. Çünkü “Halk siyahla beyazı maddiyâta, kara ile akı maneviyâta kullanıyor. Meselâ siyah yüzlü bir adamın alını ak olabilir, beyaz çehreli bir adamın da yüzü kara çıkabilir.” (Gökalp, 1996: 115).

İşte bu durum yabancı bir dilden dilimize geçmiş ama *acı* kelimesiyle tam eş anlamlı sayılamayacak *keder* ve *ızdırap* kelimeleri için de geçerlidir. Çünkü “...her mananın yalnız bir kelimesi olmalıdır” (Gökalp, 2017: 127-130). *Keder* kelimesinin ifade alanında mutsuzluk duygusu daha yoğundur. *İzdirap* daha derinden hissedilen bir duygudur. Bu durumda GTS'de verilen *keder çekmek* deyiminin acı duymak, ızdırap çekmek anlamları tek bir maddede değil ayrı maddelerde verilmelidir. Sözlüksel ve eş dizimsel benzerlik acı, ızdırap ve keder kelimelerini birinci dereceden yakın eş anlamlı sınıfına dâhil etmektedir. Ayrıca eğer *keder çekmek* eşittir acı duymak ise *keder çekmek* deyiminin bir de ağrı, sızı duymak diye bir anlamı da bulunmalıdır. Ama bu durum *keder çekmek* deyiminin kullanım sahası dışındadır. Çünkü ağrı, sızı duymak fiziksel bir acıyı da ifade eder. Oysa *keder çekmek* deyiminde fiziksel bir ağrı durumu bulunmamaktadır.

*Keder vermek* deyiminin anlamları arasında *üzüntü vermek* de bulunmaktadır. Ayrıca keder maddesinde de *üzüntü* anlamı bulunmaktadır. Ama GTS'de *üzüntü* maddesinde keder anlamı bulunmamaktadır. Bu yakın eş anlamlı kelimeler arasında bir boşluk meydana getirdiğinden *üzüntü* maddesine de keder ifadesi de eklenmelidir. *Üzüntü* ve keder kelimeleri sözlüksel yakınlığı bulunan ama eş dizimsel yapı açısından ayrılan kelimeler olduğu için bu kelimeler ikinci dereceden yakın eş anlamlı kelimeler sınıfında yer almaktadır.

**Tablo 5:** Elem kelimesinin GTS'deki anlam sıralaması:

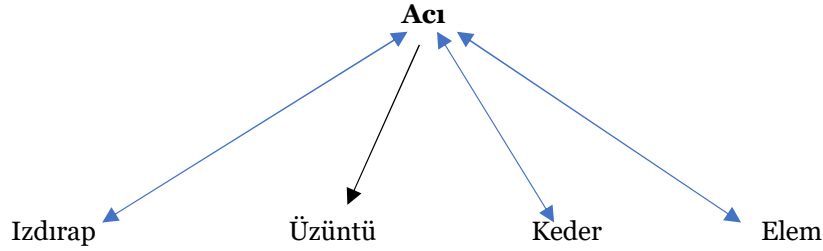
Acı maddesinin anlam kapsamında bulunan elem ifadesi incelendiğinde GTS’de elem maddesinin şöyle ele alındığı görülmektedir:

<b>Elem (Arapça)</b>	1.	Acı, üzüntü, dert, keder. (isim)
----------------------	----	----------------------------------

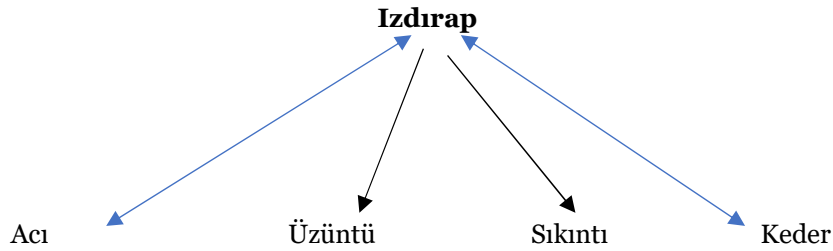
*Elem* maddesinin anlamları GTS’de bir maddede sunulmuştur. *Elem* maddesinin ilk anlamında acı ifadesi yer alırken acı maddesinin dördüncü anlamında elem ifadesi yer almaktadır. Elem maddesinde üzüntü, dert ve keder ifadeleri de bulunmaktadır. Fakat üzüntü, dert ve keder maddelerinde elem ifadesi bulunmamaktadır. Uygunluk analizine göre acı maddesinin dördüncü anlamında bu ifadelerin gramer sınırında isim ve mecaz olarak kullanım sahasına sahip olduğu görülmektedir. Elem maddesinin gramer sınırında bu durum sadece isim olarak nitelendirilmiştir. Maddenin gramer sınırına mecaz da eklenmelidir. Elem kelimesinin anlam sınırında ağrı, sızı da bulunmaktadır. GTS’de bir maddede toplanan bu kelime iki ayrı maddede anlam bulmalıdır: 1. Ağrı, sızı. 2. Üzüntü, acı, dert, keder. Elem kelimesinin fiziksel bir ağrı ile de ilişkisi de vardır. *Üzüntü* ve *acı* kelimelerinde yer alan mutsuzluk duygusunun daha yoğun hissiyatı elem kelimesinin anlam sınırındadır. Bu kelimeler birinci dereceden yakın eş anlamlı kelimelerdendir. Ayrıca GTS’de *elem çekmek* deyimine yer verilmemiştir. Bu deyim de GTS’ye eklenmelidir.

Şekil 1: Acı maddesi ve bu maddenin anlam alanında yer alan ızdırap, üzüntü, keder ve elem kelimelerinin anlam alan işaretleyicileri<sup>4</sup>

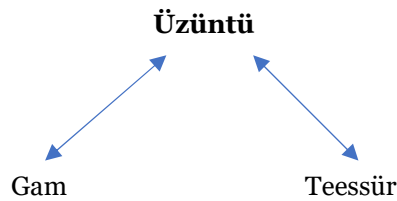
1. Acı kelimesinin sözlüksel kavram çizgisi



2. Iızdırap kelimesinin sözlüksel kavram çizgisi

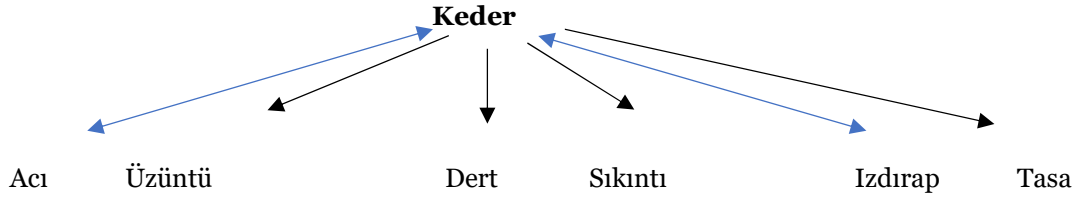


3. Üzüntü kelimesinin sözlüksel kavram çizgisi

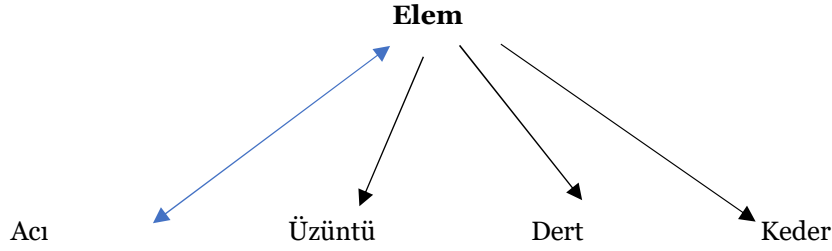


<sup>4</sup> Çift yönlü mavi işaretleyicisi her iki dil biriminde de aynı anlamın olduğunu, tek yönlü siyah işaretleyicisi ise sadece bir dil biriminde o anlamın olduğunu göstermektedir. Bu işaretleme incelenen kelimelerin GTS’deki anlam kapsamına göre yapılmıştır.

## 4. Keder kelimesinin sözlüksel kavram çizgisi



## 5. Elem kelimesinin sözlüksel kavram çizgisi



## 2. Acı Maddesi bağlamında ızdırıp, üzüntü, keder ve elem kelimelerinin eş anlamlılık dereceleri

**Tablo 6:** Sıkıntı kelimesinin GTS'deki anlam sıralaması:

Acı maddesi bağlamında incelenen ızdırıp maddesinin anlam sınırında yer alan sıkıntı kelimesinin GTS'de beş anlamı yer almaktadır. GTS'de sıkıntı maddesinin anlamları şöyle sıralanmaktadır:

<b>Sıkıntı</b>	1.	İşsizlik, tekdüzelik, bezginlik vb. sebeplerden doğan ruhsal yorgunluk, cefa, eziyet. (isim)
	2.	Bir bozukluğun, karışıklığın sebep olduğu etkili ve sürekli yorgunluk, mihnet (isim)
	3.	Yokluk ve parasızlığın yol açtığı geçim darlığı. (isim)
	4.	Bulunmama durumu. (isim)
	5.	Sorun, mesele, sendrom, problem. (isim / mecaz)

*Izdırıp* maddesinin anlam sınırında *sıkıntı* yer almasına rağmen *sıkıntı* maddesinde *ızdırıp* anlamı bulunmamaktadır<sup>5</sup>. *Izdırıp* ve *sıkıntı* kelimeleri ikinci dereceden yakın eş anlamlı kelimelerdir. Her iki kelime anlam açısından değerlendirildiklerinde anlamın iç dinamizmini yani özünü büyük ölçüde paylaşmaktadırlar. Fakat *ızdırıp* kelimesinin iç dinamizminde *sıkıntı* daha çok yer tutmaktadır.

5 Sıkıntı maddesinin cefa anlamı birinci sıradayken cefa maddesinin anlamları arasında sıkıntı ifadesi bulunmamaktadır. Cefa maddesine sıkıntı anlamı eklenmelidir. Sıkıntı maddesinin eziyet anlamı birinci sıradadır. Eziyet maddesinde de sıkıntı anlamı birinci sıradadır. Her iki kelime de eş anlam çizgisi ve sınırı açısından aynı düzlemindedir. Sıkıntı maddesinin sorun anlamı bu maddenin beşinci sırasındadır. Sorun maddesinde ise sıkıntı veren durum olarak maddenin ikinci anlamında yer almaktadır. Sıkıntı maddesinin mesele anlamı beşinci sıradadır. Mesele maddesinde sıkıntı anlamı yer almamaktadır. Mesele maddesine sıkıntı anlamı eklenmelidir. Sıkıntı maddesinin beşinci anlamında yer alan sendrom ifadesi, sendrom maddesinin sorun anlamı ikinci sırada yer almaktadır. Sıkıntı maddesinin beşinci anlamında problem ifadesi yer alırken problem maddesinin anlam sınırında sıkıntı bulunmamaktadır. Sıkıntı anlamı problem maddesine eklenmelidir.

**Sıkıntı kelimesinin deyimlerdeki kullanımı:****Sıkıntı basmak:** Çok sıkılmak, can sıkıntısı duymak.**Sıkıntı çekmek:** Zorluk veya yoksulluk içinde yaşamak:**Sıkıntı vermek:** Tedirgin etmek, bunaltmak.**Sıkıntıda olmak:** Geçim darlığı çekmek.**Sıkıntısı olmak:** 1. Tedirgin, rahatsız eden bir durumda bulunmak. 2. İşemesi gerekemek, sıkışmak.**Sıkıntıya düşmek:** Darlık, yokluk içinde olmak.**Sıkıntıya gelememek:** Güç işlere dayanamamak.

Sıkıntı kelimesinin yer aldığı bu deyimlerde görüldüğü üzere ızdırap kavramı bulunmamaktadır. ızdırap olumsuz hissiyatın derecesi açısından daha derin hissedilir. Sıkıntı ise daha geçicidir. Ama ızdırap sıkıntıyı da içinde barındırmaktadır. Sıkıntının en üst dereceden hissedilene ızdırap hissiyatına yaklaşmaktadır. Sıkıntı hissiyatında ızdırap bulunmamaktadır. Sıkıntı kelimesinin kavram dünyasında ruhsal bir gerilim söz konusu iken ızdırapta bu gerilim üst derecededir. Her iki kelime arasındaki fark kavramsal farklılıkta gizlidir.

**Tablo 7:** Gam kelimesinin GTS'deki anlam sıralaması:

Acı maddesi bağlamında incelenen üzüntü maddesinin anlam sınırında yer alan gam kelimesinin GTS'de bir anlamı yer almaktadır. GTS'de gam maddesinin anlamları şöyle sıralanmaktadır:

<b>Gam (Arapça)</b>	1.	Tasa, kaygı, üzüntü. (isim)
---------------------	----	-----------------------------

*Gam* maddesinin anlam düzlemi GTS'de tek çizgide sunulmuştur.<sup>6</sup> *Acı* maddesinin anlam dünyasında yer alan üzüntü maddesi GTS'de oldukça farklı anlamlandırılmıştır. *Acı* maddesine bağlı olarak ızdırap ve elem maddelerinin iç dinamiklerinde yer alan *üzüntü* maddesi incelendiğinde bu madde gam ve teessür ile açıklanmıştır. Bu durum üzüntü kelimesinde acı, ızdırap veya elem duygularının yer alıp almadığı merakını uyandırmaktadır. Gam kelimesinin kullanıldığı deyimlere bakılınca bu deyimlerin madde başı anlamları ile paralel oldukları görülmektedir:

**Gam çekmek:** Tasalanmak, kaygılanmak, üzülmek.**Gam yememek:** Tasa etmemek, kaygılanmamak, üzülmemek.

Üzüntü kelimesi ile ilgili GTS'de sadece bir tane deyim verilmiştir bu deyim incelendiğinde deyim kavram alanında gam ifadesinin olmadığı görülmektedir:

**Üzüntü vermek:** Tedirginlik yaratmak, sıkıntı ve huzursuzluğa yol açmak.

<sup>6</sup> Gam maddesinin ilk anlamında yer alan tasa, kaygı ve üzüntü ifadeleri yer almaktadır aynı şekilde tasa, kaygı ve üzüntü maddelerinde de gam ifadesi yer almaktadır.



Bu deyimde yer alan tedirginlik yaratmak anlamı *üzüntü vermek* deyimini kısmi olarak kapsamadığı görülmektedir. Çünkü tedirginlik, düşünce veya kaygı duyguları *üzüntü* duygusu ile benzer veya yakın değildir. Tedirgin olma durumunun sonucunda *üzüntü* duygusu ortaya çıkabilmektedir. Gam ifadesine geçilecek olursa *gam* ve *üzüntü* kelimeleri birinci dereceden yakın eş anlamlı kelimeler sınıfında yer almaktadır. Hem sözlüksel açıdan birbirlerini tamamlamaları hem de gönderimsel bir boşluğa yer vermemeleri bu durumu kuvvetlendirir. Yalnız *üzüntü* kelimesinin anlam alanında ızdırap, elem, acı duyguları da bulunmaktadır. Bu üç olumsuz duygunun *üzüntü* ile doğrudan bir ilişkisi bulunmaktadır.

**Tablo 8:** Teessür kelimesinin GTS'deki anlam sıralaması:

Acı maddesi bağlamında incelenen *üzüntü* maddesinin anlam sınırında yer alan *teessür* kelimesinin GTS'de iki anlamı yer almaktadır. GTS'de *teessür* maddesinin anlamları şöyle sıralanmaktadır:

<b>Teessür (Arapça)</b>	1.	Üzüntü. (isim)
	2.	Duygulanım. (isim)

Üzüntü ile *teessür* kelimeleri hem sözlük hem kavramsal açıdan benzerlik göstermektedir. *Teessür* kelimesinin kullanıldığı deyimlere bakılınca bu deyimlerin madde başı anlamları ile paralel oldukları görülmektedir:

**Teessür etmek:** Üzülmek, acımak.

**Teessür göstermek:** Üzüntüsünü açığa vurmak.

*Teessür* ve *üzüntü* kelimeleri birinci dereceden yakın eş anlamlı kelimeler sınıfında yer almaktadır. Hem sözlüksel açıdan birbirlerini tamamlamaları hem de gönderimsel bir boşluğa yer vermemeleri bu durumu kuvvetlendirir. Ayrıca *acı* maddesi bağlamında *gam* ve *teessür* duyguları da yer almaktadır. *Acı* kelimesinin anlamları arasına *gam* ve *teessür* ifadeleri eklenmelidir.

**Tablo 9:** Dert kelimesinin GTS'deki anlam sıralaması:

Acı maddesi bağlamında incelenen *keder* ve *elem* maddelerinin anlam sınırında yer alan *dert* kelimesinin GTS'de beş anlamı yer almaktadır<sup>7</sup>. GTS'de *dert* maddesinin anlamları şöyle sıralanmaktadır:

<b>Dert (Farsça)</b>	1.	Üzüntü (isim)
	2.	Hastalık (isim)
	3.	Ağrı (isim)
	4.	Sorun, kaygı (isim / mecaz)
	5.	Halk ağzında ur (isim)

<sup>7</sup> Dert maddesinin 2., 3., ve 5. anlamları çalışmanın sınırlılığı dışındadır. Dert maddesinin dördüncü anlamında sorun ifadesi yer alırken, sorun maddesinin ikinci anlamında dert ifadesi yer almaktadır. Dert maddesinin dördüncü anlamında kaygı ifadesi yer alırken, kaygı maddesinde dert anlamı yer almamaktadır.

Dert kelimesinin ilk karşılığında üzüntü anlamı bulunurken, üzüntü maddesinde dert anlamı bulunmamaktadır. Dert maddesinde keder ve elem anlamlarına da yer verilmemiştir. Ama GTS'de keder ve elem maddelerinde dert anlamına yer verilmiştir.

İçinde bulunulan kötü durumdan ötürü hissedilen olumsuz duygunun sonucunda üzüntü hissiyatı doğmaktadır. Dert daha kapsayıcı bir anlam mekanizmasına sahiptir. Üzüntü derdin içinde yer alan bir parçadır. Bu yüzden üzüntü kelimesi dert kelimesini kapsamaz ama dert kelimesi üzüntü kelimesini kapsar. Keder ve elem kelimeleri dert kelimesine üzüntü kelimesi ile aynı derecede yakındır. Parça bütün ilişkisi kapsamında keder ve elem kelimeleri dert kelimesinin içerisinde üzüntü kelimesi ile aynı alanı kapsamaktadırlar. Dert kelimesinin kullanıldığı atasözlerine ve deyimlere bakılınca bu deyimlerin ilk anlam olan üzüntü kelimesi ile paralel kullanım alanına sahip oldukları görülmektedir:

***Derdine yanmak:*** Kendi durumuna üzülmek.

***Derdini çekmek:*** Üzüntüsüne katlanmak.

***Derdini deşmek (veya depreştirmek):*** Derdini hatırlatıp yeniden üzülmesine yol açmak.

***Dert değil:*** "Önemsemeye, üzülmeye değmez" anlamında kullanılan bir söz.

***Dert etmek (veya edinmek):*** Bir sorunu veya durumu üzüntü konusu yapmak.

Bu durumda *dert* ile *üzüntü* kelimeleri ikinci dereceden yakın eş anlamlı kelimeler sınıfına dâhil olmaktadır. Dert ile sıkıntı kelimelerinin paralel kullanımını da dikkat çekici bir husustur:

***Derdi veren devasını da verir:*** "Her sıkıntının, üzüntünün bir çaresi vardır" anlamında kullanılan bir söz.

***Derdine deva bulmak:*** Sıkıntıyı çözümlenmek, atlatmak, çaresizliği yenmek.

***Derdini söylemeyen (veya anlatmayan) derman bulamaz:*** "İnsan sıkıntısını başkasına açıklayarak giderebilir" anlamında kullanılan bir söz.

### **Dert kelimesinin yer aldığı birleşik kelimeler**

**Başı dertte:** Çözülmesi güç, sıkıntılı bir durumda olan.

**Boğaz derdi:** 1. Geçim için uğraşma. 2. Yemek pişirme, hazırlama sıkıntıları.

**Dert küpü:** Sorunları, sıkıntıları çok olan kimse.

**Dert ortağı:** 1. Aynı derdin sıkıntısı içinde bulunanlardan her biri. 2. Bir kimsenin derdini paylaştığı dostu.

**Geçim derdi:** Geçim sıkıntısı.

Bu durumda GTS'de dert ve sıkıntı kelimeleri paralel bir yapı ve kullanımda yer almaktadır. Dert kelimesinde sıkıntı kavramı bulunmaktadır. Dert maddesine sıkıntı anlamı eklenmelidir. Ama sıkıntı maddesinde dert ifadesinin bulunmaması doğru bir yaklaşımdır. Farsçadan dilimize geçen dert

kelimesinin sıkıntı ile eş değer tutulması mümkün değildir. Sıkıntı ifadesinde bunalım, yaşanan bir durum neticesinde ortaya çıkabilecek bir gerginlik anlamları daha ağır basmaktadır. Fakat halk ağzındaki kullanım dert ve sıkıntı kelimelerinin aynı deyimde yer almasına sebep olmuştur. Kelimeler yüzyıllar içerisinde kullanıldıkları değişik bağlamlardan dolayı birbirlerine yaklaşabilmektedirler. Bu durum dil birimlerinin çok uzun bir süreyi kapsayan kullanımı sırasında çok anlamlılık veya alt anlamlılık ortaya çıkmaktadır. Çok anlamlı veya alt anlamlı kelimeler arasında mecaz ve ima yoluyla kesişmeler, çakışmalar veya geçişmeler görülebilmektedir (Erdem 2004: 160). *Geçim derdi* ve *geçim sıkıntısı* deyimleri arasındaki benzer kullanımını mecaz ve ima yoluyla gerçekleşen bir kesişme olarak kabul etmek mümkündür. Fakat *geçim derdi* eşittir *geçim sıkıntısı* olarak kabul görmüş dile yerleşmiş olsa da *geçim derdi* ifadesi bu deyim anlam alanına uymamaktadır. *Dert*, geçmesi veya unutulması daha zor bir hissiyattır. *Sıkıntı*, dert ifadesine göre daha geçicidir. *Sıkıntı* ifadesinde zorluk, *dert* ifadesinde ızdırap anlamları daha ağır basmaktadır. Nitekim GTS'de '**Geçim sıkıntısı: Geçinmede çekilen güçlük, geçim derdi, geçim zorluğu.**' şeklinde verilmiştir. Bu durumda sıkıntı ve dert kelimeleri hem sözlüksel hem eş dizimsel bağlamdaki yakınlık derecelerine göre ikinci dereceden yakın eş anlamlı kelimeler sınıfına girmektedir.

**Tablo 10:** Tasa kelimesinin GTS'deki anlam sıralaması:

Acı maddesi bağlamında incelenen *keder* maddesinin anlam sınırında yer alan *tasa* kelimesinin GTS'de iki anlamı yer almaktadır. GTS'de *tasa* maddesinin anlamları şöyle sıralanmaktadır:

<b>Tasa</b>	1.	Üzüntülü düşünce durumu, kaygı, endişe, gam. (isim)
	2.	Tatmin edici olmayan veya tedirgin eden durumların ortaya çıkmasını önleyebilmede, güvensizlik içinde bulunulduğunda duyulan tedirgin edici duygu. (isim)

Keder maddesinin anlam sınırında yer alan *tasa* maddesine bakılınca *tasa* maddesinde *keder* anlamına GTS'de yer verilmediği görülmektedir. *Tasa* duygusunun sonucunda oluşma ihtimali yüksek olan *keder* duygusu *tasa* maddesine eklenmelidir. GTS'de *tasa* ile ilgili sunulan deyimlerde de şu şekildedir:

**Tasa etmek:** Üzülmek, kaygıya kapılmak.

Sözlüksel açıdan yakınlığı bulunan bu *tasa* ve *keder* kelimelerinin eş dizimsel açıdan yakınlık dereceleri zayıflamaktadır. Çünkü **keder çekmek:** *Acı duymak, ızdırap çekmek* olarak anlamlandırılırken, **tasa çekmek:** *Kaygılanmak, üzüntü içinde olmak, üzölmek* olarak anlamlandırılmaktadır. Bu açıdan denilebilir ki *tasa* ve *keder* kelimeleri ikinci dereceden yakın eş anlamlı kelimeler sınıfında yer almaktadır. Ama *üzöntülü düşünce durumu* olarak da ifade edilen *tasa* maddesine doğrudan *üzöntü* kelimesi de eklenmelidir. Çünkü *tasa* kelimesinin doğrudan hem kullanım alanında hem de kavram dünyasında *üzöntü* duygusu yer almaktadır. Ayrıca **tasasına düşmek:** *Derdine düşmek* deyimindeki *tasa* ve *dert* kelimelerinin yakınlığı dikkat çekmektedir. Ama *tasa* kelimesi ile *dert* kelimelerinin yakınlık derecesi *tasa* ile *keder* kelimelerinin yakınlık derecesi ile aynıdır. Çünkü *derdine düşmek* deyimini GTS'de **başının derdine düşmek:** *başka bir şeyle ilgilenmeyecek kadar sıkıntılı durumda bulunmak* olarak verilmiş ve *dert* kelimesi sıkıntı kelimesi ile açıklanmıştır. *Tasa* duygusunun sonucunda oluşması yüksek bir ihtimal olan *dert* duygusu sözlüksel olarak *tasa* maddesine eklenmelidir.

## Sonuç

Eş anlamlılık ifadesinde tamamen denklik veya eşitlik yoktur. Bilişsel yani kavramsal anlam eş anlamlılığın odak noktasıdır. Burada yüksek derecede anlamsal ve kavramsal örtüşme gerektirir. İki kelimenin mutlak eş anlamlı olması için hem anlamları hem bağlamları hem de semantik tüm boyutları aynı olmalıdır. *Güncel Türkçe Sözlük* sınırlılığında ve *acı* merkezinde ele alınan kelimeler anlamca birbirine yakındır. Ama bu kelimeler yüzde yüz eş anlamlı değildir. Yüzde yüz eş anlamlılık veya mutlak eş anlamlılıkta bir dil biriminin diğer dil birimi ile tüm durumlarda birbirinin yerine geçebilmesi durumu olduğu için ele alınan kelimeleri yakın eş anlamlı kategorisinde değerlendirmek gerekmektedir.

İncelenen veriler ışığında kelimelerin birbirlerinin yerine geçebilme durumları ve eş anlamlılık ilişkileri derecelendirilmiştir. Birinci dereceden yakın eş anlamlılıkta sözlüksel ve eş dizimsel örtüşme yer alırken, ikinci dereceden yakın eş anlamlılıkta ya sözlüksel ya da eş dizimsel örtüşme bulunmaktadır. Her iki derecelendirmede de anlamsal örtüşme, oranları farklı olmak kaydıyla, bulunmaktadır.

*Acı* kelimesi, *ızdırap*, *üzüntü*, *keder* ve *elem* kelimeleri ile birinci dereceden yakın eş anlamlı kelimeler sınıfında yer alırken *sıkıntı*, *gam*, *teessür*, *tasa* ve *dert* kelimeleri ile ikinci dereceden yakın eş anlamlı kelimeler sınıfındadır. Aynı zamanda bu kelimeler kendi içlerinde de (*ızdırap* kelimesi *sıkıntı* ile, *üzüntü* kelimesi *keder* ile, *tasa* kelimesi *keder* ve *dert* ile, *dert* kelimesi *keder*, *elem*, *üzüntü* ve *sıkıntı* ile) ikinci dereceden yakın eş anlamlı kelimeler sınıfında yer alırken *üzüntü* kelimesinin *gam* ve *teessür* kelimeleri ile birinci dereceden yakın eş anlamlı sınıfında saymak mümkündür. Ayrıca inceleme ve değerlendirme sonucunda *Güncel Türkçe Sözlük*'ün madde başlarına eklenmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır: *ızdırap* çekmek deyimini iki ayrı maddede incelenmelidir. *Keder* ve *elem* maddelerinin gramer sınırlarına ismin yanında mecaz kategorisi de eklenmelidir. *Elem* maddesi iki ayrı maddede anlamlandırılmalıdır. Ayrıca *Güncel Türkçe Sözlük*'e *elem* çekmek deyimini ile *acı* maddesine *gam* ve *teessür*; *üzüntü* maddesine *acı* ve *keder*; *dert* maddesine *keder*, *elem* ve *sıkıntı*; *tasa* maddesine de *dert* anlamları eklenmelidir.

## Kaynakça

- Aksan, D. (1996). *Türkçenin Sözcükleri*, Ankara: Engin.
- Aksan, D. (2006). *Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*, Ankara: Engin.
- Cruse, A. D. (1986). *Lexical Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruse, A. D. (2000). *Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics*, Oxford: Oxford University Press.
- Demirezen, M. (1991). "Türkçeye İngilizceden Geçen Sözcükler ve Eş anlamlılık", *Dilbilim Araştırmaları*, Ankara: Hitit, s.133-136.
- Doğan, N. (2011). "Türkiye Türkçesi Fiillerinde Eş Anlamlılık", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C. 4, S. 19, s. 78-88.
- Erdem, M. (2004). "Oğuz Grubu Türk Lehçelerinde Eş Anlamlılık (Synonym)", *Zeynep Korkmaz Armağanı*, Ankara: TDK, s.147
- Firth, J., (1957). *Papers in Linguistic*, London: Oxford University Press.
- Gökalp, Z. (1996). *Türkçülüğün Esasları*, İstanbul: Kamer.
- Guiraud, P. (1999). *Anlambilim (Çev: Berke Vardar)*, İstanbul: Multilingual.
- Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>, 28.05.2020.
- Hatipoğlu, V., (1970). "Eş anlamlı Sözcükler Var mıdır?", *Türk Dili Dergisi* S.229, s. 9-10.
- İmer, K., Kocaman A., Özsoy S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

- Karaağaç, G. (2013). Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (2007). Gramer Terimleri Sözlüğü, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Lyons, J. (1983). Kuramsal Dilbilime Giriş (Çev: Ahmet Kocaman), Ankara: Olgaç.
- Murphy, M. L. (2003). Semantic Relations And The Lexicon, Cambridge: Cambridge University Press.
- Partington, A. (1998). Patterns and Meaning, Using Corpora for English Language Research and Teaching, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publication Company.
- Pilten, Ş. (2008). Türkçede Eş Anlamlılık (Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tamba-Mecz, İ. (1998). Anlambilim (Çev: Necmettin Sevil), İstanbul: İletişim.
- Ullmann, S. (1959). The Principle Of Semantics, London: Oxford Basil Blackwell.
- Vardar, B. (2007). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, İstanbul: Multilingual.

## Ayla Kutlu'nun *Kaçış* romanında modernist izlekler

Yaşar ŞİMŞEK<sup>1</sup>

**APA:** Şimşek, Y. (2020). Ayla Kutlu'nun *Kaçış* romanında modernist izlekler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 218-241. DOI: 10.29000/rumelide.791380.

### Öz

1970'lerin ikinci yarısında kitap tanıtım yazılarıyla edebiyat dünyasına adım atan Ayla Kutlu, Türk edebiyatında romanları, öyküleri ve çocuklara yönelik yazdığı kitaplar ile tanınmıştır. Yazar, Türkiye'nin tarihsel süreç içinde geçirdiği toplumsal ve siyasal değişimleri işlediği roman ve öykülerinde ülkenin belirli dönemlerine ışık tutmuştur. Gelenek ile modernizmin yansımalarına birlikte yer verdiği eserlerinde belgin dili, gözlem gücü ve psikolojik tahlilleriyle dikkati çekmiştir. Aynı zamanda siyasi çatışmalar, toplumsal çalkantılar ve sosyal meseleler içinde sarsılan bireyi ve onun bunalımını ele almıştır. Yazarın 1979'da yayınlanan *Kaçış* romanı da toplumsal meseleler ve geleneksel olgular etrafında modern bireyin serüvenini ve bunalımını anlatmaktadır. Romanda modern hayat dolayımında kişilerin korkuları, çatışmaları ve ruhsal durumları ortaya konulur. Yazar, bütün bunları yaparken modernist romana özgü kavram ve izleklere eserinde yer verir. Bu anlamda romanda sorgulama, bunalım, kaçış, yalnızlık, yabancılaşma, belirsizlik gibi izlekler etrafında modern bireyin açmazları anlatılır. Bu çalışmada Ayla Kutlu'nun *Kaçış* romanı, modernizmin yansımaları bağlamında modernist romana özgü izlekler açısından incelenmiştir. Yazıda öncelikle modernizm, modernist sanat ve modernist roman hakkında bilgi verilmiş, modernist romanın içerik, anlatım ve teknik özellikleri üzerinde durulmuştur. Ardından yazarın sanat yaşamı ve eserleri hakkında kısa bir bilgi verilerek modernist romana ilgisine ve eğilimine değinilmiştir. Sonrasında yazıya konu olan *Kaçış* romanı, modernist izlekler bağlamında çeşitli başlıklar altında değerlendirilmiştir. Sonuç kısmında elde edilen bulgular ışığında romanın içeriğine ve izleksel yönüne dair bir değerlendirme yapılmıştır. Kişilerin merkeze alındığı bir roman olan *Kaçış*, modern birey(ler)in psikolojik durumunu ve karmaşık hallerini yansıtan ve bunları da kaçış, bunalım, yabancılaşma, yalnızlık, sorgulama, belirsizlik, iletişimsizlik, korku ve kuşku gibi modernist romana özgü izlekler üzerinden işleyen bir eser hüviyeti taşımaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Ayla Kutlu, *Kaçış*, modernizm, modernist roman, izlek, birey

### Modernist themes in Ayla Kutlu's *Kaçış* (*Escape*)

#### Abstract

Ayla Kutlu, who stepped into the world of literature with her blurbs in the second half of the 1970s, is known for her novels, stories, and books for children in Turkish literature. The author sheds light on specific periods of Turkey in her novels and stories, in which she discusses the social and political changes that Turkey has undergone during its historical process. In her works, which include the reflections of tradition and modernism together, she attracts attention with her clear language, observation power, and psychological analyses. She also describes the individual and her/his crisis, who is shaken by political conflicts, social turmoil, and issues. Her novel, *Kaçış* (*Escape*), published

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Tokat, Türkiye) yasar.simsek@gop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9389-4984 [Makale kayıt tarihi: 20.02.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791380]

in 1979, also addresses the adventure and crisis of the modern individual around social issues and traditional phenomena. In the novel, the author reveals the fears, conflicts, and mental states of the characters because of modern life. While doing all these, the author includes modernist novel concepts and themes in her work. In this sense, the novel tells dilemmas of the modern individual around the themes such as questioning, crisis, escape, loneliness, alienation, and uncertainty. In this study, Ayla Kutlu's novel *Kaçış* has been examined in terms of themes specific to the modernist novel in the context of the reflections of modernism. The study first gives information about modernism, modernist art, and modernist novel and focuses on the content, expression, and technical features of the modernist novel. Then, it gives brief information about the author's art life and works and touches on her interest in the modernist novel. Following this, the study assesses the novel *Kaçış*, which is the subject of the article, under various titles in the context of modernist themes. In the light of the findings in the conclusion part, it assesses the content and thematic aspect of the novel. *Kaçış*, a novel in which the characters are in the center, is a work that reflects the psychological state and complex states of the modern individual(s) and processes them based on modernist themes such as escape, crisis, alienation, loneliness, questioning, uncertainty, non-communication, fear, and doubt.

**Keywords:** Ayla Kutlu, *Kaçış* (*Escape*), modernism, modernist novel, theme, individual

### Giriş

Batı dünyasında sosyal, kültürel ve düşünsel bir arka planı olan modernizm, 1880'lerin sonlarından başlayarak 1940'lara kadar süren karmaşık ve özel bir dönem olarak adlandırılır. Sanatta, müzikte, mimaride ve edebiyatta 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren adından söz ettirmeye başlayan modernizm, 20. yüzyılın birinci yarısında oldukça etkili olmuştur. Özellikle I. Dünya Savaşı'nın insanlık üzerinde bıraktığı yıkım insanın acı çekmesine, bunalıma girmesine, içine kapanmasına neden olmuş ve bütün bunlar modernizmin doğuşunda rol oynamıştır. Modernizmi insanın kendisine sığınacak bir yer arayışı olarak gören Berman, kavramı “modern insanların modernleşmenin nesnelere oldukları kadar öznelere de olmak, modern dünyada sıkıca tutunabilecekleri bir yer bulmak ve kendilerini bu dünyada evde hissetmek için giriştikleri çabalar olarak” (2013: 11) açıklar. Genel manada geçmişe karşı şimdiki zamanın yüceltilmesini savunan modernizm, gelenekten bütünüyle kopuşu ifade eder. Bu bağlamda Gregory Jusdanis, gelenekle modernlik arasındaki kopukluğun modernleşme projesinin bir işlevi olduğunu belirtir. “[M]odernleşme projesinin modern toplumlardaki geleneksel unsurları tamamıyla ortadan kaldırdığını ters yönde de geleneksel toplumların hiçbir modern özellikleri olmadığını varsay[dığından]” gelenek ve modern kavramlarını “ayrı değil aralarında bir süreklilik olan, birbirlerine taban tabana zıt değil diyalektik biçimde bağlantılı olan kavramlar olarak” değerlendirir. Ona göre geleneksel yapılar, modernleşmeye kolayca teslim olmadıkları gibi yeni kurumlara da iç içedir. “Ancak ‘gecikmiş’ toplumlar, geleneksel ve modern yapılar arasında bir huzursuzluk nöbeti yaşarlar” (1998: 14).

Modernizmin sanatla ilişkisine bakıldığında Childs ve Fowler, modernist sanatı, yaratımın yanı sıra parçalanmış, deneysel, biçim olarak karmaşık, eksilteli unsurları içeren ve gerçekçilik, materyalizm, geleneksel tür ve biçimden bu yana sanatçının özgürlük kavramlarıyla kültürel yıkım ve felaket kavramlarını ilişkilendirme eğiliminde olan bir yaklaşım olarak tanımlar (2006: 145). J. A. Cuddon da edebiyat söz konusu edildiğinde modernizmi, dikkat çeken biçim ve stil denemeleriyle insanın evrendeki durumunu, yerini ve işlevini yeni bakış açılarıyla ele almak için yerleşik kural, gelenek ve eğilimlerden kurtulmak olarak açıklar (2013: 442). Moretti'ye (2005: 3) göre ise modernizm “gerçek, açıklayıcı bir değeri olmayacak denli çelişik ya da belirsiz” bir kavramdır. Doğal olarak bu çelişki ve belirsizlik, “Sosyal hayatta ve insan ilişkilerinde görülen bu kaotik yapı, modernist edebiyata da yansımıştır. Özellikle

dönemin şiiri ve romanları bu havadan etkilenerek geleneksel anlam ve yapı bütünlüğünden uzaklaşmış, karışık bir anlama ve yapıya sahip olmuşlardır” (Turan, 2016: 357). Bu anlamda diğer sanat dallarında olduğu gibi edebiyatta da modernizm, geleneksel yapı ve anlatımları reddederek yenilikçi biçimleri, farklı kurgulamaları, olağandışı anlatım teknikleri, bireysel izlekleri ve yepyeni dil/söylem biçimleriyle yaratma etkinliğine yeni bir soluk kazandırmış ve özgün bir sanat anlayışı olarak büyük bir ilgi görmüştür.

19. yüzyılın sonlarından itibaren etkisini gösteren modernist edebiyatla geleneksel edebiyat estetiğinden büyük bir kopuş yaşanmıştır. Özellikle modernist metinlerde, geleneksel temelli biçim, duyarlılık, içerik, teknik ve üslup özellikleri terk edilir. “Yeni estetik, bütünlüğünü ve güvenilirliğini yitirmiş bu yeni dünyayı parçalara bölerek anlatmaktadır artık. (...) Göreceleşmiş zaman ise çizgisel akmamaktadır yeni metinlerde; dün-bugün-yarın alışılmadık bir biçimde birbirine karışır” (Ecevit, 2001: 29). Böylelikle modernist eserlerde geleneksel/gerçekçi edebiyatın temel dayanağı olan sürükleyici olay zinciri ortadan kalkar. İçerikten biçime, somuttan soyuta, dış dünyadan iç dünyaya ve bilince doğru bir yönelme olur. Bu yönelim zamanla roman türünün seyrini değiştirmiş, geleneksel/klasik romanın makul, düzenli, ahenkli ve sistemli yapısı yerini karmaşaya, düzensizliğe ve değer yitimine bırakmıştır (Çetin, 2003: 103). Yazarlar anlamakta güçlük çektikleri bu yeni gerçekliği, içerik/konu çevresinde öykülemenin imkânsızlığı karşısında, şimdiye kadar hiç denenmemiş yeni biçim arayışlarına girişmişlerdir.

Diğer taraftan bu eğilimin ortaya çıkışında psikoloji biliminin kurucularından William James ile psikanalizin kurucusu Sigmund Freud’un büyük etkisi olmuştur. Çünkü bu iki disiplin, yazarlar için “yeni bir dünyayı, insanın yeni ve farklı boyutunu, karmaşık ve derinlikli ruhsal zenginliklerini ortaya” (Çetin, 2003: 104) çıkarmada büyük rol oynamıştır. Bu roman anlayışıyla “Neden-sonuç ilişkisinin dışında grotesk/soyut bir düzlemde soluk alan, konusal bir bütünlük içermeyen bellek/bilinç yolculukları kurguluyordur yazar artık” (Ecevit 2001: 29). İçe dönük bir anlayışın benimsendiği modernist romanda bireyin öne çıkmasıyla ilgi, kişiler/karakterler üzerine yoğunlaşmış, özellikle başkişinin değişim süreci, duygusal serüveni, psikolojik durumları ve karmaşık hâlleri sebep sonuç ilişkisi içinde ele alınmıştır. Bu bağlamda Virginia Woolf, “Romancının ödevi[nin] ne denli bir sapma ve karmaşıklık gösterirse gösterebilir, bu değişken, bu bilinmez, sınırlanmış ruhu, dış öğelerle, dışsal olanla elinden geldiğince” (1964: 258-259) anlatmak olduğunu belirtir. Bu nedenle modern(ist) yazarların “ruhbilimin karanlık kuytuları[na]” (1964: 259) ilgi gösterdiklerini söyler. Bu bakımdan “Modern[ist] romancılara göre hayatın gerçekleri, bireylerin iç dünyalarının deşilmesiyle ortaya çıkar. Modern[ist] romanda gerçek kavramına yaklaşım geleneksel yaklaşımdan ayrılmıştır. Buna göre gerçek denilen şeyin kesin bir tanımı ve varlığı yoktur. Kişilere göre yorumlanan pek çok gerçek vardır” (Çetin, 2003: 105). Bu doğrultuda modernist roman, dış gerçekliği yansıtmaktan uzaklaşarak insanın iç gerçekliğine yönelir. Bireyin psikolojisini ve bilincini öne çıkararak onun bunalımını, huzursuzluğunu, karmaşasını, yalnızlığını, iletişimsizliğini, toplumdaki kendisini soyutlanmasını ve varoluşsal sorgulamalarını anlatır. İnsanın bilincine, iç dünyasına temas edilirken bilinçaltına inilerek karmaşık serüveni gözler önüne serilir. Sevim Kantarcıoğlu’na göre modernist romanda;

“insanın hem bilinci hem de bilinçaltı gerçekleri romanın konusu olmuştur. William James’in psikolojik zaman kavramı, geçmişin hâle yön verdiğini, hâlin bilinci ve tecrübenin ışığında değişmeye uğrayarak yaratıcı bir geleceğe doğru aktığını açıklamıştır. Bunun sonucu olarak izlenimci romanda geleneksel romanın kronolojik zaman anlayışı, yerini psikolojik zaman anlayışına bırakmıştır. İzlenimci romanın başkişisinin bilinç akışı (stream of consciousness) ve bu akışı oluşturan serbest çağrışımlar, romanın ham maddesini oluşturmuştur” (2007: 25).

Kantarcıoğlu’nun izlenimci roman olarak adlandırdığı modernist romanla birlikte anlatmaktan çok göstermenin, ne anlatıldığından ziyade nasıl anlatıldığıнын veya nasıl gösterildiğinin önem kazandığı



deneysel ve yenilikçi bir anlayış belirir. Alegorik anlatım tarzına başvurulması, çağrışımlardan yararlanılması ve şiirsel dilin kullanılmasıyla geleneksel anlam ve yapı bütünlüğünden uzaklaşılır. Bu bakımdan modernist romanlarda realist anlatım yöntemleri bir kenara bırakılarak iç diyalog, iç monolog, bilinç akışı, mektup, laytmotif gibi anlatım teknikleri ağırlıklı olarak kullanılır. Bu yöntem ve tekniklerin kullanımıyla olay arka plana itilerek bireyin bilinci, bilinçaltı ve serbest çağrışımları çevresinde durumlar öne çıkarılır. Zamanda uzak/bütünsel (retrospection) ve anlık (flashback) (Sazyek, 2013: 246) geriye doğru kırılmaların olduğu bir kurgu düzeni ortaya çıkar. Böylelikle geleneksel anlam ve yapı bütünlüğünden kopan/koparılan roman, belirsizlikler içinde imgelere ve sembollere bürünerek bir çözümsüzlüğe doğru yol alır. Ecevit'e (2001: 48) göre "Modernist metinlerde anlamın çözümsüzleşmesi, açmaza girmesi, yazarın bilinçli olarak gerçekleştirdiği bir kurgu tekniğidir. (...) Tek bir odak anlamın olmadığı metinlerdir modernist romanlar. Yazar çeşitli tekniklerle anlamı/gerçekliği böler/çoğaltır/gizler."

Öte yandan geleneksel olanı reddetme tavrında olan ve dünyayı/yaşamı modernizmin yansımalarından hareketle yorumlayan modernist yazarlar "bireyin ruhsal bunalımını, arayışlarını, kentleşme oranının hızla arttığı dünyadaki yalnızlığını, varoluşsal sıkıntılarını, benlik sancılarını, sorgulamalarını, toplumdaki soyutlanmasını, çevreye yabancılaşmasını, iletişimsizliğini ve tutunamayışını çoklu anlatıcı ve bakış açıları ile birlikte 'yeni roman'a özgü anlatım teknikleri[yle]" (Şimşek, 2019: 183) anlatırlar. Roman türünün estetik bir yeri hak ettiğini düşünen Henry James, karakterlerin zihinlerine girerek onların zihinlerindeki karmaşıklığı ve sınırsızlığı ilk defa bu denli cesaretle anlatmaya girişen ilk romancı olarak dikkati çeker (Matz, 2004: 16). Batı edebiyatında Henry James ile birlikte Joseph Conrad, Marcel Proust, Virginia Woolf, James Joyce, Franz Kafka, William Faulkner gibi yazarlar modernist romanın öncüleri ve temsilcileri olarak kabul edilmektedir. Diğer yandan modernist romanın "modernizmin getirilerinden kimi yönleriyle yararlanırken aynı zamanda modernizm anlayışına bir eleştiri niteliğini de taşıdığı" (Yürek, 2008: 192) unutulmamalıdır. Zira siyasal, tarihsel ve toplumsal değişimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan modernizmin uygulamalarının modernist romanda zaman zaman kapalı bir şekilde eleştirildiği görülmektedir.

## 1. Türk edebiyatında modernist roman

Modernizm düşüncesinin sanata/edebiyata yansımalarından itibaren Türk edebiyatında yazarlar geç de olsa modernist romana özgü kavramlara, izleklere, anlatım biçimlerine ve tekniklerine eserlerinde yer vermişlerdir. Türk kültürü ve edebiyatında şiire göre yeni bir tür olan roman, birkaç nitelikli eserler/metinler dışında Cumhuriyet'e kadar hem geleneksel çizgide hem de türün yeni oluşundan dolayı acemiliklerle örülmüş bir şekilde ilerler. Türk romanı, Cumhuriyet dönemiyle birlikte -özellikle 1930'lardan sonra- geleneksel ve modern[ist] unsurları bir arada kullanan bir yönde gelişir. Özellikle Peyami Safa, Abdülhak Şinasi Hisar, Ahmet Hamdi Tanpınar, Sait Faik Abasıyanık, Cevat Şakir Kabaağaçlı gibi bireye yönelen yazarlar, modernizm anlayışı çevresinde modernist romanın kimi unsurlarını, tekniklerini ve izleklerini eserlerinde bütünüyle olmasa da yansıtır. Bu anlamda Türk romanında belirli süre geleneksel/yansıtıcı roman ile modernist romana özgü unsurlara birlikte yer verildiği söylenebilir.

Batıda modernist romanın temeli 1800'lü yılların sonlarında atılırken Türk edebiyatında modernizmin yansımalarına ve uygulamalarına 1940'tan sonra, daha bilinçli ve sistemli bir biçimde ise 1970'li yıllardan itibaren rastlanmaktadır. Bu bakımdan modernizmin yansımaları Türk edebiyatında hem geç olmuş hem de postmodernizmle aynı zaman aralıklarına denk gelmiştir. Ecevit'e (2001: 85) göre "gerçek anlamda modernist/postmodernist açılımlar, Türk edebiyatında yetmişli yıllarda kendini göstermeye

başlar. Batılı romancının 1900'lerin ilk on yıllarında estetik düzlemde gerçekleştirdiği yenilikleri, Türk romancısı ilk kez yetmişli yıllarda metnine taşır. Türk edebiyatında, ellili ve altmışlı yılların toplumsal sorunlara çözüm arayan yaklaşımı, yetmişli yıllarda ortaya çıkan kimi metinlerde yerini daha öznel ve daha bireyci eğilimlere bırakmaya başlar". Bu nedenle Türk edebiyatında modernist ve postmodernist unsurların kimi eserlerde birlikte ve geçişerek işlendiği söylenebilir. Yıldız Ecevit'in de işaret ettiği gibi "Türk edebiyatında modernist ve postmodernist özellikler, Batıda olduğu gibi, yüzyılı içine alan bir sürecin aşamaları olarak ortaya çıkmazlar. Yetmişli yıllarda Türk romanı ilk avangardist metinlerini üretmeye başladığında Batı avangardizmi postmodern düzlemde at oynatmaya başlamıştı bile. Bu nedenle, Türk romanının, önce modern sonra postmodern sırasına göre bir gelişme göstermesi de söz konusu olamazdı" (2001: 85).

Diğer yandan Kamil Yeşil, Türk edebiyatında modernist akımın çoğunlukla Franz Kafka, Albert Camus, Jean Paul Sartre ve Simone de Beauvoir'un etkisini taşıdığını ve bu yazarların eserlerinin de varoluşçuluğa bağlı olduğunu belirtir. Türk sanatçıları arasında varoluşçuluğun popüler olmasının sebebini de bu akımın burjuva ahlak anlayışına karşıt bir ahlak anlayışı ortaya koymasında ve burjuva toplumuna karşı isyancı yaklaşımı desteklemesinde görür. Ona göre, "Net bir politik ve ideolojik konuma sahip olmayan ve öznel anlamda kendilerini çevreleyen dünyadan nefret eden bu aydınlar, nesnel olarak, ortaya koydukları sanatla, tıpkı Avrupa modernistleri gibi, reddettikleri dünyanın bir parçası haline gelmişlerdir" (2011: 166). Bu bağlamda modernist anlayış, Türk edebiyatında özellikle Haldun Taner, Atilla İlhan, Yusuf Atılgan, Orhan Duru, Ferit Edgü, Oğuz Atay, Adalet Ağaoğlu, Vüsat O. Bener, Rasim Özdenören, Bilge Karasu, Leyla Erbil, Nezihe Meriç, Fıruzan, Nazlı Eray, Latife Tekin ve Orhan Pamuk gibi yazarların eserlerinde öne çıkan bir yaklaşım tarzı olur. Bu romancılar eliyle hem biçim hem de içerik bakımından modernist romana özgü unsurlara, izleklere ve tekniklere eserlerde yer verilir. Daha çok bireyin iç dünyasını anlatan bu yazarların eserlerinde, dramatik yöntemi esas alarak psikolojik tahlilleri ve bireysel izlekleri önceledikleri, zamanı geriye dönüşlerle kırılmalara uğrattıkları ve olaylardan çok durumları anlattıkları görülür. Metinlerinde dış gerçeklikten iç gerçekliğe yönelen bu romancılar, bireyi mensup oldukları kültür dairesi içinde değer ve değersizlikleriyle ortaya koyarlar. Onun bilincini, bunalımını, yalnızlığını, karmaşasını, yabancılaşmasını, ikilemini anlatırlar. Bunun yanında "Seksenli-doksanlı yıllarda Türk edebiyatında yenilikçi roman, çok boyutlu bir yayılım içine girer. Türk romanının önemli yazarlarından Adalet Ağaoğlu'nun bu dönemde yayımladığı romanlarda modernist öğelere ağırlık verdiği görülür. Erhan Bener, Peride Celâl, Ahmet Altan, Nedim Gürsel, Selim İleri, Erendiz Atasu, Ayla Kutlu ve Buket Uzuner'in metinlerinde de aynı yıllarda gelenekseli aşan öğeler yoğunluk kazanır" (Ecevit, 2001: 92-93). Bu anlamda Ayla Kutlu da roman ve hikâyelerinde bireyi merkeze alarak onun bilincini, ruhsal değişimini ve toplum içindeki konumunu anlatması ve bu anlatımda modernist romana özgü izlekleri ve teknikleri kullanması açısından modernist romancılar arasında gösterilebilir.

### 3. Ayla Kutlu'nun sanat yaşamı ve modernist romanla ilgisi

14 Ağustos 1938'de Antakya'da doğan Ayla Kutlu'nun yazarlık serüveni, 1976'da *Özgür İnsan* dergisinde yayınlanan kitap tanıtım yazılarıyla başlar. Yazılarında Aygen Berel müstearını kullanan yazarın, aynı müstearla bu dergide öyküleri de yer alır. Daha sonra öyküleri *Türk Dili, Sanat Olayı, Gösteri, Varlık* gibi dergilerde çıkar. Bazı öyküleri Arapça, İngilizce, Almanca ve Flamanca gibi dillere çevrilir. 1980'de emekliye ayrılan Kutlu, düzenli bir şekilde edebî çalışmalarına ağırlık vererek eserlerini kaleme alır. Romanları sırasıyla *Kaçış* (1979), *Islak Güneş* (1980), *Cadı Ağacı* (1983), *Tutsaklar* (1983) [2004 yılındaki 2. baskısında *Ateş Üstünde Yürümek* adıyla yayınlanır], *Bir Göçmen Kuştı O* (1985), *Hoşça Kal Umut* (1987), *Kadın Destanı* (1994), *Emir Beyin Kızları* (1998), *Asi... Asi...* (2010) ve *Yedinci*

*Bayrak Urumeli'den İzmir'e* (2016) adlarıyla yayımlanır. Hikâyeleri de *Hüsnüyusuf Güzellemesi* (1984), *Sen de Gitme Triyandafilis* (1990), *Mekruh Kadınlar Mezarlığı* (1995) ve *Zehir Zıkkım Hikayeler* (2001) isimleriyle kitaplaşır. Kutlu, 1985'te yayımlanan *Bir Göçmen Kuştı O* romanıyla 1986 *Madaralı Roman Ödülü'nü*, *Hoşça Kal Umut* (1987) adlı romanıyla 1988 *Mülkiyeliler Birliği Rüştü Koray Ödülü'nü* alır. Aynı zamanda öykü türündeki eserleriyle de ödül alan yazar, 1990'da yayımlanan *Sen De Gitme Triyandafilis* kitabıyla aynı yıl *Sait Faik Hikâye Ödülü'nü*, 1995 tarihli *Mekruh Kadınlar Mezarlığı* ile 1996 *Yunus Nadi Öykü Ödülü'nü* kazanır. Diğer yandan *Hoşça Kal Umut* ve *Cadı Ağacı* romanları ile "İzinli", "Sen de Gitme", "Solgun Bir Sarı Gül" adını taşıyan öyküleri sinemaya uyarlanır (Kutlu, 1994: 8-25; Yalçın, 2010: 665-666). Ayrıca 90'lı yılların başlarından itibaren çocuk edebiyatına da ilgi gösteren Kutlu'nun bu sahada masal, roman ve öykü türlerinde bilinen 18 eseri vardır.

Edebî eserlerini Türkiye'nin siyasal ve sosyal tarihini de içine alan bir dikkatle kurgulayan Kutlu'nun tarihsel süreçte meydana gelen toplumsal/siyasal olayları, durumları ve olguları bireysel konuları işlemek için âdeta araçsallaştırdığı görülür. Kendisi de bu durumu "Bütün yazdıklarımnda, belli zaman parçaları fon olarak kullanılır. Toplumsaldan bireyselle geçişte bu fon hem yardımcı olur hem de resmi tarih görüşü dışındaki bana göre gerçekliği okurailetmiş olurum" (Kutlu, 1994: 8) şeklinde ifade eder. Ayrıca "bütün bu zaman parçalarında ve seçtiğim tiplerde, kahramanlarda, günümüz insanı, onun acıları, haksızlığa uğramışlığı, anlaşılmamışlığı, anlatılmamışlığı var" (Kutlu, 1994: 9) diyerek romanlarının içeriğiyle ilgili ipucu verir. Bu bakımdan yazarın eserlerinin arka planında ülkenin yakın tarihinin yanı sıra çağının insanının acılarını, duygusal devinimlerini ve umutlarını 'geçmiş, şimdi ve gelecek' çizgisinde ele aldığı söylenebilir. Ayrıca yazarın "Niçin yazdığ?" sorusuna verdiği "Yüzyıllar boyunca kul olarak bırakılmış, kendini başka bir kimlikle değerlendirmesi öğretilmemiş ataerkil toplumun bireyelerine, 'Sen insansın, hakların var. Görevlerin kadar bunları da önemsemelisin!' demek istiyorum. Bunu özellikle hatırlatmak istiyorum. Kulların kullarına yani insana kul diye bakınca onu araştırmak, onun üstüne düşünmek ve onu geliştirmek önemsenmiyor" (Karaca, 2006: 58-59) şeklindeki yanıtı da eserlerini bireyselleşme olgusu etrafında ve modern bireyin fark edilmesi bağlamında kaleme aldığı göstermektedir. Bu bakımdan Kutlu'nun kimi yönlerden modernist romana özgü bir anlayışla romanlarını yazdığı ve bireyi merkeze alarak onun hayat tecrübesini psikolojik durumlarından yola çıkarak anlattığı belirtilebilir.<sup>2</sup> Onun eserlerinde Doğu-Batı, gelenek-modern iç içe geçerken toplumsallığa koşut olarak insanın varoluş serüveni bütün gizil yönleriyle belirginleşir. Yazar hakkında Erendüz Atasü'nün aşağıda verilen değerlendirmeleri de bu anlamda önemlidir:

"Ayla Kutlu 'Şark'a bilgece bakar; Şark'ın insan varoluşuna baktığı pencereden. Romancıya yakışan da budur. Roman sanatının politika üstü kalması gerektiğinden filan değil; iktisadiden toplumsala, modernden geleneksele tüm 'görme biçimlerini' kapsayan çok geniş bir açı oluşturur, yazarın insanın varoluş serüvenine yönelik algılama ışınları da ondan. Doğunun insancıl sıcaklığı ısrır bir bakışta; çamurlaşmaya başladığı noktaysa gözden kaçmaz. Ne hazin çelişkidir ki, bir yandan 'birey'i yüceltirken, son tahlilde 'ilke'lerden yani düşünsel soyutlanmalardan yana tavır koyan 'Garp' karşısında 'Şark'ın kaçınılmaz yenilgisine ulanan şekilsiz kaygan, kaypak yol, insancılığın 'Şark'a özgü türünden başlamaktadır" (2015: 81-82).

Eserlerinde geleneksel ve modernist unsurlara birlikte yer verse de daha çok modernizme özgü kavramları ve izlekleri işlediği görülür. Bunun yanında modernist romanın anlatım olanaklarından ve tekniklerinden yararlanır. Yazarın eserlerinde bireyi öne çıkarması, olayları azaltarak durumlar üzerine

<sup>2</sup> Ayla Kutlu'nun eserlerindeki kişiler genellikle kadınlardır. Yazar da kadın olmanın önsezisiyle kadınların duygu ve düşüncelerine kolaylıkla girmiş, onların bilinmeyen yanlarını gerçek yaşamla bağ kurarak kolayca aktarmıştır. Kurgusal metinleriyle kadınların toplumda var olduğunu ve isterlerse her alanda başarılı olabileceklerini göstermek istemiştir. Bu yüzden onun eserlerindeki bireyin gelişimi ve dönüşümü Türkiye'deki kadının değişimi ve gelişimiyle koşut görülebilir. Diğer romanlarından farklı olarak başkışının erkek olduğu *Kaçış* romanında da Ayhan ve Ceren gibi özneleşmeye çalışan kadın karakterleri görmek mümkündür.

yoğunlaşması, kurguda zamanı kırılmalara uğratması, geriye dönüşlerle parçalanmalara ve bölünmelere yer vermesi modernist romana eğilimini göstermektedir. Bu bağlamda anlatılarında bireysel izlekleri öncelendiği görülen yazarın kaçış, kuşku, bunalım, belirsizlik, karmaşa, şüphe, aşk, sevgi, yabancılaşma, intihar, iletişimsizlik, çaresizlik, huzursuzluk, umutsuzluk, yitiriş gibi çoğu modernizmle ilişkili kavramlar üzerinde yoğunlaştığı görülür. Ayrıca modernist romana özgü anlatma olanaklarını (çoğul bakış açısı, çoğul anlatıcılar, alegorik anlatım, çağırışım) ve anlatım tekniklerini (iç diyalog, bilinç akışı, iç monolog, mektup, laytmotif) eserlerine uygulamaya çalışır. Dil konusundaki görüşlerini “Dilimi seviyorum, ona saygı gösteriyorum, sözcüklerin anlamlarını algılamaktan, imgeleri sözcüklerin içine doldurmaktan hoşlanıyorum. Yalın, kısa cümleleri yeğliyorum” (Kutlu, 1994: 10) şeklinde ifade eden yazarın imgesel dil tercihi de modernist romanın dil anlayışı dolayımında değerlendirilebilir. Bütün bu yönleriyle Kutlu'nun modernist romancılar arasında ele alınması yanlış olmayacaktır.

### 3. Kaçış'ta modernist izlekler

Ayla Kutlu'nun yayımlanan ilk romanı olan *Kaçış*, *Milliyet* gazetesinde 18 Temmuz-20 Aralık 1978 tarihleri arasında 121 sayı halinde tefrika edilmiştir. Daha sonra kitap olarak 1979'da Hür Yayınları aracılığıyla yayımlanmıştır.<sup>3</sup> Kutlu, 14 bölümden oluşan bu eseriyle Türkiye'nin belirli tarihsel dönemlerindeki gerçekliğini, 1950'li ve 1960'lı yılların Türkiye'sinin -özellikle 27 Mayıs 1960 ihtilali öncesi- çalkantılı ve karmaşık ortamını aydınlar üzerinden başarılı bir şekilde anlatmıştır. Fethi Naci, eseri “*Kaçış*, Türkiye'nin belirli bir anındaki gerçekliğini, küçük burjuva aydınlar açısından başarıyla anlatan bir roman. Bireyselle toplumsalın böylesine uyumlu bir bileşimini çok az romanda bulabiliyoruz” (2015: 539) diyerek değerlendirir. Attilâ Özkırmımlı “bir aydının kendi kendisiyle hesaplaşmasının romanı” olarak gördüğü eseri “kendini arayışın, gerçek benliğini bulma uğraşının, çıkmazdan kurtulmaya çalışmanın öyküsü (aktaran Bezirci ve Taner, 2008: 460) olarak yorumlar. Bu bakımdan romanda Üstün karakteri etrafında bir aydının/akademisyenin bunalımını, ikilemini, ideolojik kaygılarını, huzursuzluğunu, karmaşasını ve yalnızlığını görmek mümkündür. Ayla Kutlu, öz yaşamıyla da ilişkilendirilen bu romanı hakkında esinlendiği kişiler ve olaylar bağlamında şunları söylemektedir:

“*Kaçış* benim ilk romanım değil. Yayımlanan ilk romanım. *Kaçış* otobiyografik bir roman değil. Ayhan ben değilim. Benim bir sürü niteliğim ve yeteneğim Ayhan'da yok. Ayhan'ın nitelikleri de bende yok. Hele olay örgüsü... Ben anlaşılan bir karı kocanın ikinci çocuğu olarak doğdum. Yaşamımda hiçbir olağan üstü olay olmadı. Düz bir çizgide gittim. Bu demek değil ki *Kaçış*'ta otobiyografik temalar yok. Elbette var. Ama bunlar öyküyü götürmüyor. Üstün'ün tutukluluk aylarını bir arkadaşım yaşamıştır. Üstün'ün yakalanışı saygı duyduğum bir profesörün yakalanışından esinlenir. Ayhan, Samandağ'ından söz ederken benim çocukluk yıllarımda öyküden yararlanır ve o biçimde, yalan yanlış anlatır. Ana gerçekte benim anneannemdir. Ceren çok sevdiğim bir arkadaşımıdır. Dahası *Kaçış*'ı artık kendimin göremiyorum. Onu bir kitapçı rafında gördüğüm an benden ayrı, benim dışında olduğunu anladım” (aktaran Bezirci ve Taner, 2008: 459-460).

Kutlu'nun söylediklerinden hareketle romanın yazarın kendi hayatını anlatmadığı fakat kişileri ve kişilerin başına gelen durumları aktarırken gerçek hayattaki tanıdıklarından ve tanıklıklarından esinlendiği, yararlandığı söylenebilir. Yazarın eserinde otobiyografik temaların varlığından söz açması da romanın içeriği ve tematik yönüyle ilgili okura bir fikir verebilir. Çünkü otobiyografik temaların daha çok modern bireyin kurgulanmış benliğini, kimliğini yansıtmada kullanıldığı düşünüldüğünde romanın modern bireye ve onun bilinç dünyasına yöneldiği bir gerçektir. Bu anlamda belirgin bir mutsuzluk ve huzursuzluk içinde yaşamını sürdüren roman karakterlerinin hem aşk hem de insan ilişkilerinde huzursuzluğu ve mutsuzluğu sonuna kadar benliklerinde hissettikleri görülür. Diğer yandan Kutlu'nun

<sup>3</sup> Yazıda eserin Bilgi Yaynevi'nden çıkan 2002 tarihli 3. Baskısı kullanılmıştır.

anlatıya konumlandığı aydın karakterler, modern bireyin doğal çelişkilerini, karmaşık hâllerini ve umarsızlıklarını göstermesi açısından önemlidir. Bu karakterler, modernleşmenin nesnelere olmaktan sıyrılarak birer özne olup kimlik kazanmaya çalışırlar. Ancak modernleşmenin dayatmalarından, modern hayat gereksinimlerinden ve modern-gelenek uyumsuzluğundan dolayı zaman zaman ikileme kalırlar. Bu ikircikli ruh hâli, zamanla onları açmaza sokar, felaketlerle ve olumsuzluklara sürükler. Romanda daha çok Üstün ve Ayhan karakterleri üzerinden modern bireyin/aydının toplumdaki ve toplumsal kurumlardan kendini soyutlaması, giderek topluma, çevresindekilere ve kendine yabancılaşması modernist romana özgü bir bakış açısıyla anlatılır. Aynı zamanda romanda “aşk kavramının bireye yönelik yıkıcı ve kendilik bilincine eriştirici özelliklerinin yüksek seviyede yansıtıldığı” (Çopur, 2018: 14) görülmektedir.

Bunun yanı sıra yazar *Kaçış*'ta, olayları ve durumları belli bir sıra dâhilinde anlatmaktansa modernist romana özgü bir duyarlılıkla kişilerin düşünceleri, arzuları, tasavvurları dolayımında bilincinden aktarır. Bu bakımdan romanda çoğul anlatıcının, çoğul bakış açısının ve yansıtıcı bilincin varlığından söz edilebilir. Yine anlatımda tercih edilen gösterme, mektup, bilinç akışı, iç monolog, iç diyalog, geriye dönüş gibi teknikler önem kazanır. Daha çok modernist yazarlar tarafından tercih edilen bu tekniklerin kullanımı, eserin modernist romanla ilgisini destekler. Aydın birey ve onun içsel sorgulamaları üzerinde duran yazar, kurguya dahil ettiği karakterleri modernist romana özgü izlekler etrafında anlatır. Kişiler özellikle çelişkiler sarmalı ve belirsizlikler içinde hareket ederler. Önlerini göremedikleri için sürekli bir mutsuzluk, huzursuzluk, tedirginlik ve umutsuzluk içinde oradan oraya savrulurlar. Uslu Kaya'ya (2017: 372) göre de “*Kaçış*, Türk edebiyatında entelektüel bir paranoya gibi karşımıza çıkar. Yalın bir ifade ile, aydın tutunamaz, bunalır ve kaçar. Kime ve neye kaçtığı belirsiz olsa da kaçışın yönü bellidir. Bizde entelektüel en çok kendinden kaçıp; yine en çok kendine kaçar/sığınır” (Uslu Kaya, 2017: 372). Roman kişilerinin çelişkili ruh durumları ve karmaşık tutumları, sürekli bir çatışma ve bunalım hâlinde görünmelerine neden olur. Bu anlamda *Kaçış*'ta modernist romana özgü temel kavramların ve temaların öne çıktığı söylenebilir. Bu bakımdan eserde işlenen modernist izlekleri, romana ad olarak seçilen “kaçış” başta olmak üzere “bunalım”, “yabancılaşma”, “iletişimsizlik”, “kuşku”, “yalnızlık”, “çaresizlik”, “sorgulama”, “korku” ve “belirsizlik” gibi başlıklar altında incelemek mümkündür.

### 3.1. Kaçış

Kaçış, insanın yaşadığı gerçeklikten uzaklaşarak kendi gerçekliğinden soyutlanarak yeni bir tutamak arayışı olarak açıklanabilir. Romanın isminden de yola çıkarak ilk olarak eserde modernizmin önemli kavramlarından “kaçış” izleğinin öne çıktığı görülmektedir. “Romanın adının *Kaçış* olarak belirlenmesi, eseri inşa eden ana izlekler ile anlamsal bağlamda koşut olması bakımından sembolik bir anlam taşır” (Çopur, 2018: 14). Romandaki kişiler çoğu zaman belirsizlik ve karmaşa içinde ilişkide oldukları kişilerden, buldukları çevreden ve toplumdaki kaçma, uzaklaşma arzusu taşırırlar. Kimi zaman bu arzu başka birine sığınmaya dönüşür. Roman kişilerinden Üstün'ün hem Ayhan'a bağlanmamak hem de sakıncalı bulunan siyasi görüşü yüzünden Paris'e kaçışı, Ayhan'ın da Üstün'ün ülkeyi terk etmesinden sonra Cahit'le evlenmesi, evliliğinde arzu ettiği huzuru bulayıp kocası Cahit'ten uzaklaşması bu bağlamda okunabilir. Modern bireyin çıkmazda kalışı, kaçış izleği çevresinde bu üç karakter üzerinden anlatılır.

Söz gelimi romanın başkişisi Üstün, sol/sosyalist görüşlü bir akademisyendir. Adı siyasal olaylara karıştığından dolayı tedirginlik duymaktadır. Bir ortamda, çalıştığı üniversitede başka bir bölümde öğrenci olan Ayhan'la tanışmış ve aralarında duygusal bir yakınlık başlamıştır. Ancak Üstün, başlangıçta genç kıza karşı ilgisinin farkında değildir. Bir süre sonra hem onun hem de kendi duygularının farkına

varınca Ayhan'a bağlanmak istemediğinden ondan uzaklaşmayı düşünür. Bağlanma, sevme, evlenme gibi şeyler, onun hayat anlayışına ters düşmektedir. Bu durumu modern bireyin karmaşık ruh hâli, gerçekleri, arzuları ve hayalleri çevresinde değerlendirmek mümkündür. Romanın başında eğitimi ve politik düşüncelerinden dolayı tutuklanmamak için Paris'e giden/kaçan Üstün, Fransa'da yaşamaya başladıktan sonra bu kaçışın/gidişin altında yatan diğer nedenleri de sorgular. Görünürde eğitimi ve politik düşüncelerinden dolayı tutuklanmamak için Paris'e giden Üstün'ün aslında Paris'e gidişinin önemli sebeplerinden biri de Ayhan'dan uzaklaşma isteğidir. Üstün, Türkiye'de bıraktığı Ayhan'ın kendisi için ne düşündüğünü ara sıra aklına getirmekte ancak kendine çeşitli bahaneler bularak avunmaktadır. O, görünürde hapse girmemek ve eğitim görmek için Paris'e gitse de arka planda Ayhan'a karşı duygusal bir bağlılıktan çekindiği için bunu yapmıştır. Üstün, Paris'te kaldığı günlerde Ayhan'a aylardan beri yazmaya çalıştığı bir mektupta da bu gidişin/kaçışın asıl nedenini şöyle itiraf eder:

"Aylardan beri bu mektubu yazıyorum sana. Paris'e geldiğimden beri. Belki buraya gelmeye karar verdiğimden, belki senden ayrılmayı düşünmeye başladığımdan beri. Aradan geçen bir yıldan bu yana, sana yazmayı düşündüğüm şeyler durmadan değişti.

Başlangıçta ne kadar kolay ve yalındı sana söyleyeceğim şeyler. Seni seviyordum. Senin mutlu olmanı istiyordum. Oysa yapmam gereken işler vardı ve seni ardımdan sürüklemem doğru olmazdı. Bunları seninle tartışmak istemedim. Çünkü beni haksız çıkaracağını biliyordum. Zaten bin güçlükte verdiğim kararın, senin bir sözün, bir davranışınla altüst olacağını biliyordum. Bunun için kaçtım senden. Bir süre acı çeksen bile, bu kaçışından ötürü beni bağışlamayacağını, ne kadar yadsımak istesen de gerçekte özlemini çektiğin huzurlu bir yaşama kavuşabileceğini düşündüğüm için senden kaçtığımı yazacaktım. Bunu böylece yazmanın, aslında kendi kendimle çelişkiye düşmek olduğunu bilerek, senin yine bana yanıldığımı söylemeni, beni geriye çağırmanı bekleyerek. Ama bunları yazamadım sana. Çelişkiye düşmüş olmaktan ya da küçük düşmekten korktuğum için değil. Günler geçtikçe, sana karşı duygularımın, bildiğimi sandığımdan değişik yapısını anlamaya başladım. Bu kaçış gerçekte kendimden kaçıştı. Sevgiden kaçıştı. Kendimi, inançlarımı yadsımaktan korkmaktı. Sonra, senin Cahit'le evlenmeye karar verdiğini öğrendim. Cahit'in mektubunu aldığım zaman..." (Kutlu, 2002: 6-7).

Bu anlamda Paris'e gidişinin/kaçışının nedenlerini devamlı olarak sorgulayan Üstün, bunun pek çok nedenin olduğunu belirtir. Kendince hiç inandığı halde birtakım bahaneler üreterek vicdanını rahatlatmak ister. Aynı mektubun devamında "Bir gün bu bağlılığın, beni kendime karşı küçük düşürecek bir zayıflığa dönüşeceği, seni yitirmek korkusunun beni yolumdan çevirebilecek yoğunluğa ulaşacağı düşüncesi belki senden kaçışımın gerçek nedenidir" (Kutlu, 2002: 14) diyerek yaptığı şeyi kendince doğrulamaya çalışır. Bu bakımdan "Üstün'ün Fransa'ya gidişinin sadece akademik bir çaba değil; Ayhan'a olan bağlılığının ve sevgisinin Üstün'ü korkutması ve ondan uzak kalarak zaafını yenme çabasının bir sonucu olarak aşkından ve kendinden kaçış" (Çopur, 2018: 14) olarak okumak mümkündür. Ayrıca Üstün, Paris'e gittikten sonra burada Mireille adında genç bir kızla tanışmış, onunla da yakınlık kurmuştur. Ancak Üstün'ün Ayhan'la olan ilişkisinde duygusal bir bağ varken, Mireille'yle böyle bir bağ kuramadığı görülür. Mireille bu anlamda Üstün'ün Ayhan'dan uzaklaştıktan sonra sığındığı bir liman olarak görülebilir. Bu da Üstün'ün Ayhan'ı unutmak, ondan bütünüyle kaçmak için başkısıyla ilişki kurduğunu gösterir.

Romanın diğer önemli kişilerinden olan Ayhan da kaçış duygusunu yaşayanlar arasındadır. Ailesinden uzakta bir şehirde okuyan Ayhan, tek başına hayata tutunmaya çalışır. Onun hayata tutunma çabası ve yalnızlığı modern bireyin yazgısıyla ilişkilendirilebilir. Romanda Üstün'ün Paris'e gitmesiyle duygusal bir boşluğa düşen ve yalnız kalan Ayhan, bir süre sonra hayatını, çok da sevmediği halde kendisine ilgi duyan Cahit'le birleştirmeye karar verir. Cahit aynı zamanda Üstün'ün okuldan iş arkadaşı bir akademisyendir. Ayhan biraz da kendini avutmak, sevdiği adamı unutmak ve yalnız kalmamak için bu evliliği kabullenir. Bir bakıma Cahit'e sığınarak Üstün'ün varlığından kaçır. Ancak evlilikten kısa bir süre sonra Üstün'ü unutamadığı ve Cahit'i bir türlü benimseyemediği için evli olmalarına rağmen ondan

ayrılmayı düşünür. Kocasından kaçmaya, aynı evin içinde ondan uzak durmaya çalışır: “Cahit'i hırpalıyorum. Gözlerinin içine bakarak dinlemiyorum kendine sorun ettiği şeyleri. Sevişirken bile gözlerimi kapatıyorum. Bu kapatmanın hoşnutluktan olmadığını biliyor. Kendisinden kaçtığımı anlıyor” (Kutlu, 2002: 31-32). Sürekli kendini sorgulayan Ayhan, Üstün'ün Paris'e gitmesinden sonra kendi duygularını susturduğunu, onun kendisine yapmış olduğu haksızlıktan dolayı üzüldüğünü ve varlığından kaçmak, uzaklaşmak için hiç sorgulamadan Cahit'le evlendiğini itiraf eder: “Her şeyi yanlış değerlendiriyorum artık. Bir ağa düşüymüş gibi düştüm. Düştüğümü biliyordum. Yine de bu ağ kurtarıcıydı. Boşluğa düşmekten iyi görünüyordu. Oysa daha az yıpranmış olsaydım, düşmezdim” (Kutlu, 2002: 32). Burada Ayhan evliliği, bir kaçış/kurtuluş olarak görmüş, ancak evlendikten sonra daha bir içine kapanmış, herkesten uzaklaşmış, en yakın arkadaşlarıyla dahi görüşmemiştir. Romanın ilerleyen bölümlerinde de Ayhan, bu kaçış isteğini sürdürür.

Son olarak roman kişilerinden Ceren de kaçış arzusu içinde olup onun kaçışı da tıpkı Ayhan'da olduğu gibi bir sığınmayı içinde barındırır. Ahmet ile evli olan Ceren, çocuklarının olmadığı için bir eksiklik hisseder. Bu durumu düşünmemek için çoğu zaman kendinden ve arzularından kaçır ve kendini avutabilecek şeylere sığınır. Bu bağlamda romanda kaçış izleğini bir sığınma arayışı olarak da değerlendirmek mümkündür. Zira roman kişileri çoğu olumsuzluklardan kaynaklanan durumlardan ve olaylardan dolayı kaçır arzusuna girerken aslında sığınabilecekleri bir liman veya kendilerini yanlarında iyi hissedebilecekleri insanı ararlar. Onun dünyasına/hayatına sığınmayı isterler. Ancak romanda çoğu kez bu kaçır ve sığınma arzusu olumsuzlukla sonuçlanır. Romanda karakterlerin bir yere ve bir şeye ait olamamaları, birilerine görünmekten çekinmeleri, sürekli bir kaçır hâli içinde olmaları modern bireyin yaşadığı sorunsalı yansıması açısından önemlidir.

### 3.2. Bunalım

Modernist romanın temel izleklerinden olan bunalım, kişinin yaşadığı olumsuzluklardan dolayı kendine olan güvenini yitirmesi, karamsarlığa düşmesi ve umutsuzluğun artmasıyla ortaya çıkan ruhsal bozukluk ve çöküntü olarak tanımlanabilir. Romanda bunalım izleği zaman zaman krizler geçiren, psikolojik çatışmalar yaşayan Ayhan ile geçmişle ilgili pişmanlık ve vicdan azabı duyan Üstün üzerinden anlatılır. Özellikle çevresindekiler yüzünden kendine güvenini yitiren Ayhan, her şeyden umudunu keser ve hayatıyla ilgili endişe etmeye başlar. Bu endişe ve umutsuzluk benliğinde derin bir kırılmaya ve karmaşaya dönüşür. Hatalar yaptıkça daha çok ikilemde kalan Ayhan, hayatını bir türlü düzene koyamaz. İsteklerini gerçekleştiremediği ve çoğu şeyde hayal kırıklığına uğradığı için zaman zaman bunalıma girer. Söz gelimi Cahit'le evliliğinde hayal kırıklığı yaşayan Ayhan'ın geleceğiyle ilgili endişelerini ve yaşadığı iç sıkıntıyı gösteren iç konuşmasını bu bağlamda değerlendirmek mümkündür: “Herkesin şöyle ya da böyle düzeni kuruldu. Bense hiçbir şey yapmıyorum ya da yapamıyorum. Tam duruldum dediğimde bir rüzgâr çıkıyor. Başkaları algılamalarını akıllı uslu bir yerlere yerleştiriyorlar. Düzenli evleri gibi, düzenli iç yapılarıyla. Oysa ben? Karmakarışığım. (...) İtiyorum herkesi. Şu rüzgâr gibi... Yakınımdaki her şeyi çevirerek, kaydırarak, yerlerinden kopartarak, en kötüsü de sonunda ne yapacağımı bilmeyerek... (Kutlu, 2002: 28).

Üstün'ün Paris'e gitmesiyle duygusal bir boşluğa düşen ve bunalıma giren Ayhan, herkesten kaçır uzaklara gitmeyi arzular. Hatta bu kaçır arzusu onda kimi zaman ölüm düşüncesini de içine alan bir kurtuluşu barındırır. Psikolojik olarak bir kırılma yaşayan Ayhan, yaşadığı kötü şeylerin sonlanması için kurtuluşu ölmekte görür. Yaşama dair olumsuz ve kötü şeylerden bütünüyle sıyrılıp kaçır için ölüme bile razı olur: “Ölümü özledim. Doğru. Ölüme bile o tükenmeyen duygululuğum içinde gülünç şeyler ekliyorum. Ölüm sanki bir yer bir zaman aşamasıymış gibi. Bütün bağlarımdan bütün ilişkilerimden

kurtaran, sonra yeniden ve istediğim bir yaşam türü olan bir olanak sanki ölüm” (Kutlu, 2002: 29). Bir süre sonra Ayhan, Cahit’le evlense de Üstün’ü unutmak için yaptığı bu evlilikte aradığı mutluluğu bulamaz: “Un ufak oldum. Cahit’e tutduğumu sandım, ama onun da boynuna asılıp kendimle birlikte çekerek dibe kaydım. Hâlâ boğuluyorum” (Kutlu, 2002: 31). Bütün bunlara Cahit’in samimiyetsizliği ve kişisel hırsları da eklenince ondan tamamıyla soğur. Üstün’ü de bir türlü unutmadığından büyük bir huzursuzluk yaşar. Bir taraftan duyguları diğer taraftan Cahit’in baskıları onu bunalıma sokar. Aşağıda genç kadının düştüğü bunalım ve evliliği sırasında bilincinden geçenler iç konuşma tekniğiyle aktarılır:

“Yaşamım, silinmeler içinde kısalıyor gibi. Yoğun duygulanımlardan sonra gelen ve sürüp giden boşluk, beni kendimden bile koparıyor. Üstün gittiğinden beri kendimi çok dinliyorum. İçimden çıkmaya çabaladıkça bir batağa saplanır gibi daha derinlerime kaçıyorum. Sanki Üstün’den önce bir yaşamım olmamış ve o giderken benim olan her şeyi beraberinde götürmüş gibi. Kendimi yeniden yaratıyormuş gibi inceden inceden dinliyorum; özenle, her yöne bakarak, her yerimi yoklayarak, kendimi dinlemeyi sürdürüyorum. İnsanlarla birlikte olmayı seven, bağıra çağıra şarkılar söyleyen Ayhan’ı diriltmeye çalışıyorum. Bir yıl oluyor, hiç şarkı söylemedim. (...) Onun gitmesinden beri sürekli olarak yanlışlıklar yapıyorum; yanlışlarımı onarmayı düşünüyorum, onarmaya başladığımda usanıyorum, olduğu gibi bırakıyorum” (Kutlu, 2002: 31).

Ayrıca Cahit’le tartıştıkları yağmur bir gecede Ayhan’ın hissettikleri romanda “Yağmur yağıyor dışarda. Gitgide hızlanıyor. Artık yalnız kapalı havalarda deliren bir rüzgâr ve onu kovalayan sürekli yağmurlar yağacakmış gibi geliyor Ayhan’a” (Kutlu, 2002: 33) cümleleriyle verilir. Bir bakıma havanın durumu, yağmurun yağışı oldukça üzüntülü olan Ayhan’ın çaresizliğini, karamsarlığını ve parçalanmış iç dünyasını yansıtmaktadır. “Yağmurların dinginlik ve huzur getirmesi genel bir kanı olsa da kahramanın psikolojisinin durumu neticesinde iç karartıcı ya da kahramanın ruhundaki bunalıyı açığa çıkartıcı bir özellik gösterir (Çopur, 2018: 20). Ayhan’a sürekli yağmur yağacakmış gibi gelmesi de genç kızın hayatıyla ilgili olumsuzlukların bitmeyeceğini düşünmesinden kaynaklanmaktadır.

Diğer taraftan romanda Üstün’ün geçmişiyile ilgili pişmanlıkları ve Ayhan’a yaptığı haksızlıklar karşısında duyduğu vicdan azabı, bunalım izleği çevresinde anlatılır. Üstün, cezaevinde kaldığı günlerde içinde bulunduğu durumdan kaynaklı olarak geçmişiyile yüzleşir. Bu yüzleşme esnasında vicdanıyla hesaplaşırken duyduğu pişmanlıklardan dolayı zaman zaman bunalıma girer. Örneğin Ayhan’ın aşkı ve aile olma fikri karşısında korkuya kapılan Üstün, Ayhan’la duygusal bir bağı olsa da evlilik gibi bir sorumluluğu taşıyamayacağı düşüncesiyle ondan uzaklaşmaya/ayrılmaya karar verir ve Paris’e gider. Ancak bu gidişi esnasında büyük bir vicdan azabını da yanında taşır. Geri dönüşlerle anlatılan bölümlerde ikilinin sohbetleri vasıtasıyla Ayhan’ın hamileliğini sonlandırdığı anlaşılır. Üstün’ün isteği ve baskısı yüzünden Ayhan, kürtajla cinsiyeti bile belli olan bebeğini aldırmıştır. Su adını verecekleri bebekleri, Üstün’ün sorumsuzluğu ve ailesinde gördüğü olumsuzluklar sebebiyle dünyaya gelememiştir.<sup>4</sup> Bebeğini doğurma konusunda Ayhan’a düşüncesini sormayan ve ona bebeği aldırarak dışında çıkış yolu bırakmayan Üstün, bir süre sonra bu yaptıkları yüzünden vicdan azabı duymaya başlar. Özellikle hapisyanede kaldığı günlerde yaptığı bu kötülük onun peşini bırakmaz ve zihninde sanki bir ses/çağırışım gibi gezinir: “Bir imgeydi. Bir korku. Daha sonra Ayhan’ın telefon edip de her şeyin çok kolay olup bittiğini söylemesinden sonradır ki Su, yaşam boyu yüreğinden çıkaramayacağı bir ağırlıkla kendini duyurmaya başladı” (Kutlu, 2002: 146). Üstün korkuları, bencilliği ve

<sup>4</sup> Üstün’ün annesi, oğlunun Ayhan’dan bir bebeği olacağını öğrenince evlenmesi için uyarıda bulunur. Annesi özellikle babasının kendisi için de böyle bir istekte bulunduğunu oğluna hatırlatır ve “Hiçbir kadın gönlüyle vazgeçmez çocuğundan. Düşün, babana kalsaydı, şimdi sen bir hela çukurunda çürümüş olacaktın...” (Kutlu, 2002: 146) der. Annesinin söylediklerinden hareketle Üstün’ün dünyaya gelmesini babasının istemediği ve bu nedenle çocukluktan gelen bir sevgi, şefkat eksikliği içinde olduğu anlaşılır. Üstün’ün çocukluğundan gelen ve benliğini sarsan bu durumun varlığı, onun yanlış kararlar vermesine neden olur. Ayrıca Üstün’ün bir bebeğe ve aileye sahip olma korkusunun nedeni ailesindeki gördüğü/yaşadığı huzursuzlukların ve mutsuzlukların varlığıyla açıklanabilir. Bu nedenle kendi ailesinde şahit olduğu olumsuzluklar onun evlilikten, çocuk sahibi olmaktan korktuğunu göstermektedir.



vurdumduymazlığı yüzünden hem bir bebeğin yaşamının sonlandırılmasına hem de kendisini seven bir kadının hayallerinin yıkılmasına yol açar. Bütün bunlar cezaevinde yalnız kaldığı anlarda Üstün'ün vicdanını, benliğini rahatsız eder ve zaman zaman bunalıma girmesine sebep olur.

Yine Üstün hapishanede kaldığı süre içinde kendisini ve Ayhan'a yaptıklarını sorgulamaya devam eder. Geçmişteki hatalarını ve özellikle Ayhan'a yaptığı haksızlıkları düşündükçe daha çok üzülür. Romanda başkişinin yaşadığı psikolojik kırılmalar romanda hapishanenin fiziki yapısıyla ilişkilendirilerek aktarılır: “Sırtını duvara dayamış, gözü demir kapıda. İçinde hafif bir ürperme var. Hava soğuk. Öteki tutuklular, ikili üçlü gruplar halinde volta atıyorlar bahçede. Bahçenin köşesinde kuru bir ağaç var. Taş duvarlarla çevrili küçücük avluda, bir ağacın yeşerebilmesi olanaksız geliyor. Burası yaşamla ölüm arasında asılı kalmış, gerçekliklerle düş arasında yapay bir ülke. Buraya bir kez kapatılan insanın, buradan çıksa bile, artık eskisi gibi olamayacağı belli bir şey.” (Kutlu, 2002: 151). Bir başka sefer de Üstün “Bağırarak geliyordu içinden. Beynindeki kargaşa duruluncaya kadar içmek, sızmak... Ama bunu yapamaz. Bir tutuklunun ruhsal bunalım geçirmesine izin verilmez” Kutlu 2002: 282) şeklinde düşünürken görülür. Bu bakımdan Çopur'un ifadesiyle “Hapishane, umutsuzluğu, güvensizliği ve korkuyu yansıtmaktadır. Üstün için çevresindeki objeler psikolojisinin yansıması olarak metaforik anlamda kötücül yapıya bürünürler ve mekânın labirentleşmesinde figüratif rol oynarlar” (2018: 21). Bu bakımdan hem fiziki hem düşünsel anlamda bireyin özgürlüğünün kısıtlandığı, güvensizliğin kol gezdiği hapishane, kişinin kendini sorgulamasını sağladığı gibi taşıdığı fiziksel özellikleri ve uyandırdığı çağrışımlar nedeniyle bireyin bunalım yaşadığı bir mekân özelliği de taşımaktadır.

### 3.3. Yabancılaşma

*Kaçış*'ta ele alınan modernist romana özgü başat izleklerden biri de yabancılaşmadır. Sazyek'e (2008: 17) göre “Yabancılaşma, on dokuzuncu yüzyılın ortalarından itibaren Batı toplumlarında; yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren de ülkemiz büyük kentlerinde insanları oldukça derinden etkileyen, sarsan bir olgudur.” Bu izlek, Türk edebiyatında özellikle modernist yazarların roman ve öykülerinde öne çıkmaktadır. *Kaçış*'ta yabancılaşma izleği, karakterlerin hem kendilerine ve çevresindekilere hem de topluma ve toplumun değerlerine yabancılaşmaları bağlamında işlenmiştir. Bu anlamda romanda yabancılaşma, daha çok Üstün ile Ayhan karakterleri üzerinden modern bireyin/aydının toplumdan ve toplumsal kurumlardan kendini soyutlaması, giderek çevresinden ve kendinden uzaklaşması bağlamında ele alınır. Yazar, bu sorununu dikkatlere sunarken roman kişilerinin davranışlarını ve tepkilerini modernist bakış açısıyla sunar. Özellikle iç konuşma, iç diyalog ve mektup gibi anlatım tekniklerine, kişilerin duygu ve düşüncelerini yansıtmak için sıkça başvurur. Diğer yandan roman kişilerinin yabancılaşma eğilimlerini güçsüzlük, anlamsızlık, kaygı, değersizlik, yalnızlık, küskünlük, karamsarlık gibi içinde buldukları olumsuzluklar üzerinden okumak mümkündür. Genellikle kendilerine ve çevresindekilere yabancılaşmış olan bu karakterler, çoğu şeyden kendilerini soyutlayarak hayatlarına devam ederler. Sürekli bir belirsizlik, çaresizlik, mutsuzluk ve huzursuzluk içinde yaşarlar.

Romanda yabancılaşma izleği, ilk olarak evliliği, aile kurmayı yadırgayan, sevgi/aşk gibi duyguları önemsemeyen, baba olmak istemeyen, kişisel görüşleri ve bencilliğinden dolayı çevresindekilere ve topluma yabancılaşmış Üstün'ün davranışları ve düşünceleri çevresinde ele alınır. Örneğin Ayhan'ın kendisine karşı derin sevgisi ve bağlılığı karşısında, Üstün'ün genç kıza yazdığı mektupların birinde sevgi ve sevmek üzerinde söyledikleri, modern bireyin bencilliği olarak görülebileceği gibi kişinin kendine, çevresine, değerlerine yabancılaşması bağlamında da okunabilir: “Bana ilk kez sevginin gücünden bahsettiğin zaman sana için için güldüğümü anımsıyorum. Sevgi, bir aldatmadan başka bir şey olamazdı. Aşk öyküleri, mutluluğu samanlıkta da elde edilebileceğine inananların düş gücünden

doğmuş şeylerdi. Daha doğrusu, insanları bu yolla uyutup, uyuşturmak için kurnazca uydurulmuş tuzaklardı” (Kutlu, 2002: 18).

Yine romanda duygusal ilişkisinde ve evliliğinde umduğunu bulamadığı için içine kapanan Ayhan da belirgin bir yabancılaşma içinde hayatını sürdürmeye çalışır. Genç kadın, âşık olduğu Üstün'den ayrıldıktan sonra bir süre içine kapanır ve çevresinden kendisini soyutlar. Evi bir sığınak olarak gören Ayhan, kimseyle iletişime geçmez. Geçirdiği bunalım ve yaşadığı hayal kırıklıkları onun hem kendisine hem de çevresine yabancılaşmasına neden olur. Bundan kurtulmak için Cahit'in evlilik teklifini kabul etse de evliliğinde yaşadığı mutsuzluk/huzursuzluk bu yabancılaşmayı daha da derinleştirir. Bu bakımdan romanda bu sorun, bir süre evli kalan Ayhan ve Cahit'in ilişkileri ve onların çatışmaları çevresinde anlatılır. Cahit'le evli olmasına karşın Ayhan, Üstün'ü bir türlü unutamadığı için bu evliliği hem zihninde hem de yaşantısında oturtamaz. Kocasının davranışlarından, kendisine karşı tavırlarından rahatsızlık duymaya başlayınca birlikte yaşadıkları evi terk eder. Aşağıya alınan pasajda, Ayhan'ın konuşmak için Cerenlerin evine gelen kocasına karşı davranışları ve söylemleri bireyin kendine, çevresindekilere, değerlere ve aile kurumuna yabancılaşması bağlamında okunabilir:

“Seni sevmiyorum. Hiçbir zaman da sevmedim. Senin bana sağladığın huzur var ya, ondan bile öğrendim. Yaşama biçimimizden, değer ölçülerinden, arkadaşlarından, onların karılarından... Yükselmek için kabullendiğin her şeyden... Suç belki sende, senin yapında değil. Ben başıboş bir insanım belki. Senin ölçülerine göre sorumsuzum. Senin ölçülerine göre erdemsizim. Üstün'ü seviyorum. Hep sevdim. Onun bana verdiği acıya, kırdığı onuruma ve bu yüzden seninle evlenmekte yaptığım yanlışlığa karşın, o hep sevdiğim insandı. Çünkü onun varlığı bana soluk aldırıyor. Senin yanında ise... Boğuluyorum. Anlıyor musun?” (Kutlu, 2002: 222).

Duygusal anlamda derin bir kırılma yaşayan Ayhan, modern bireyin yaşadığı yabancılaşmayı hem psikolojik hem de toplumsal anlamda tecrübe ettiği görülür. Yaşadığı travmalar ve olumsuzluklar onu yıpratır ve yanlış kararlar vermesine sebep olur. Yabancılaşmanın etkisiyle evliliğe, aileye bakışında bir değersizlik ve yozlaşma ortaya çıkar. Bununla beraber, Ayhan'ın romanda Üstün'le bir türlü oturtamadığı ilişkisinden kaynaklanan kuşkularından dolayı zaman zaman kendine hatta kendi sesine bile yabancılaştığı da görülmektedir: “Üstün!.. Sinirli, yüksek tonda uzayıp incelen bir çığlık gibi bir çağırıştı. Bu sesi tanıyamadım. Benim sesimdi. Tanıyamadım. Benden çıkarken bile beni yabancılayan bir sestti” (Kutlu, 2002: 271-272).

Öte yandan Ayhan'ın uzun bir aradan sonra Üstün'den gelen bir mektupla birlikte değişen ruh hâli ve beliren neşesi kendisini epeydir sarsan eskimişliği ve yabancılaşmayı üzerinden atması dolayımında aktarılır: “Odanın içindeki eşya, Ayhan'ın yürek vuruşlarına uyan tempoya kapılıyor. Her şey, Üstün gittiğinden beri evrende var olan eskimişliği, yabancılaşmayı üstünden atıyor. Bir yerlerde bir ateş silkiniyor, külünü savurup kızıl pırıltılar saçıyor. Bir bulut, tüm yükünü aşağıya salıyor. Toprak uyumaya hazırlanırken birden yeşil kahkahalarla gülmeye koyuluyor (...) yaptığı yanlışlığa gülüyor. Ayhan da gülüyor... küçük güneşler de...” (Kutlu, 2008: 76). O ana kadar kendine, kocasına ve çevresine yabancı olarak yaşayan genç kadın, Üstün'den gelen sözle birdenbire esenliğe kavuşsa da bu durum bir süreklilik göstermez. Bu davranışı, yabancılaşmanın kışkacındaki modern bireyin belirsizlik, çaresizlik ve yalnızlık gibi durumlardan uzaklaşmak adına gösterdiği olağan bir davranış olarak görmek mümkündür. Son olarak kişisel hırsları ve kariyer planları için bütün değerlerini hiçe sayan akademisyen Cahit de toplumsal düzeyde yabancılaşmanın merkezinde yer alan bir karakter olarak romanda yer alır.

### 3.4. İletişimsizlik

*Kaçış*'ta etrafındakilerden tarafından anlaşılmayan, arzuları gerçekleşmeyen ve umutları tükenen kişilerin susma ve sessizlik edimlerini modernist romanın temel izleği iletişimsizlik bağlamında değerlendirmek mümkündür. Özellikle romanın merkezinde yer alan kişilerden Üstün, Ayhan ve Ceren çoğu kez suskunluklarıyla ve çevresindekilerle iletişime geçememeleriyle okurun karşısına çıkarlar. Modern yaşam içinde yaşadıkları mekânlarda ve kurdukları ilişkilerde hayal kırıklığı yaşayan bu kişilerin kendi içlerine çekilerek sık sık suskunluk evresine girdikleri ve içlerine kapandıkları görülmektedir. Zaman zaman bu suskunluklarının nedenlerini, yaptıkları iç konuşmalarla veya yazdıkları ama çoğu gönderilmeyen mektuplarla dile getirirler. Bu anlamda romanda kişilerin sessizlikleri ve suskunlukları, onların iç döküşlerini içeren mektuplarla ve iç konuşmalarla sağlanır. Dolayısıyla bu konuşmalar ve mektuplar onların birbirlerine dile getiremediklerini ve itiraflarını da içerir. Yazar, özellikle mektup ve iç monolog tekniğiyle konuşamayan, iletişime geçemeyen karakterlerini konuşturur. Modernist roman iki önemli tekniği olan mektup ve iç konuşma teknikleri özellikle bireyin yaşadığı bunalımı, sıkılmış duygusunu ve var oluş sancılarını yansıtmada kullanılır. Aşağıda yaşadığı onca şey karşısında kendi ifade etmekten zorlanan ve roman boyunca derin bir sessizliğe gömülen Ayhan'ın iç döküşleriyle kendini nasıl ifade ettiği görülmektedir:

“Yüz yüze geliyorlar. Bir çocuk oyunundaki gibi, uzun süre bakma yarışı yapar gibi birbirlerine bakıyorlar. Geceyi uzun ışıklarla iki donmuş parçaya bölen bir tren geçiyor. Ayhan bu trenin aralarından geçtiğini, bundan böyle ne olursa olsun aynı yönde bulunmayacaklarını, aralarında uzun, soğuk bir ışığın seslenip duracağını anlıyor. Birinden bir şeyler almanın kendisine bu kadar ağır geleceğini düşünmemiş şimdiye kadar. Bu duyguyla kalkıp pencereye yürüyor. Bu ölgün sarı ışıklar, bu kış başında ışıkların parıltısını solduran Ankara soğuğu, kimselerin geçmediği bir geceyi yaşayan sokak. Cahit'i yapayalnız bıraktığı düşüncesi ve o sevgi denen şey. Nedir sevgi? Nereden doğar, nerede sürdürür yaşamını, ne zaman bırakır insanı? Bir iz kalmadan yok olur gider? Yüreğinin çarpışını dinliyor: Önce dolgun bir tek vuruş... Sonra uzun bir süre susuyor. Susması rahatlık. Ardından bir vuruş daha geliyor...” (Kutlu 2002: 89-90).

Ayhan'ın karşısındakine söylemek isteyip de söyleyemedikleri ve “sevgi” üzerine düşündükleri böylece açığa çıkmış olur. Sessizliği tercih etmesi onun için kısa bir süre de olsa rahatlık ve esenlik kaynağı olmuştur. Bir bakıma sessizlik burada âdeta onun çaresizliğini gösteren bir çılgına dönüşmüştür. Yine romanda Üstün cezaevine gönderilince Ayhan, üzüntüsünden dolayı kimseyle konuşmaz olur: “Üstün gittikten sonra bir akşam Cahit geldi yurda. Üstün'e ilişkin tek söz çıkmadı ağzından. O zamanlar herkesten kaçıyordum. Fevziye'yle bile konuşmak gelmiyordu (Kutlu 2002: 288). Genç kadının bu sessizlik hâli de modern bireyin suskunlukla var olma ve öz benliğini yansıtmaya arzusu çevresinde değerlendirilebilir.

### 3.5. Sorgulama

*Kaçış*'ta, öne çıkan temel izleklerden biri de sorgulamadır. Roman kişilerinin anlatının başından sonuna kadar süren sorgulamaları insanın varoluş kaygısını, bunalımını göstermesi ve toplumdaki konumlarını tartışmaya açması açısından önemlidir. Bu anlamda roman kişileri hem kendilerini hem de toplumun değer yargılarını sorgulayarak benliklerini ortaya koyarlar. Sorgulama izleğiyle bir bakıma kişilerin bütün yönlerinin okura gösterildiği söylenebilir. Aynı zamanda kişilerin sorgulamalarında iç konuşma, bilinç akışı, iç diyalog ve serbest çağrışım devreye girer. Böylece okur karakterlerin iç dünyasına ve bilinç altına bütünüyle vâkıf olur. İç sorgulamalar aynı zamanda karakterlerin var olma mücadelelerini ve kendi var oluşlarının anlamı üzerine düşündüklerini gösterir.

Romanda başkışı Üstün hem bireysel dünyasında hem de sosyal yaşamında ilişkileri, kararları ve siyasal görüşleri dolayımında sürekli olarak kendisini sorgular. Aldığı kararları, yaptığı tercihleri ve gösterdiği davranışları değerlendirir. Örneğin Paris'e elinde olmayan nedenlerle gitmiş olsa da Ayhan'ı da terk ettiğinden orada yaşadığı süre zarfında bu yaptığını sorgulayarak genç kadının haklı olduğuna kanaat getirir: "Seni hep sevmek, sonra bırakıp giderek seni ve kendimi kurtaracağımı sanmak ne budalalıktı. Peki, şimdi neden dönüyorsun sana?" (Kutlu, 2002: 10). Üstün, önce yaptığının yanlış olduğunu kabul ederek öz eleştiri yapar. Daha sonra neden döndüğünü bilmediğini söyleyerek çelişkili bir tutum sergiler ve kendisini sorgular: "Ama neden, sana yazmayı düşünür düşünmez kendimi haklı çıkarmaya çalışıyorum. Dahası, bu haklılığı savunurken üstü kapalı da olsa seni suçlu çıkarma çabasındayım?" (Kutlu, 2002: 17). Sürekli neden böyle yaptığını düşünüp sorgulayarak pişmanlığını da dile getirir: "Gerçekten de nasıl geçmişti bu bir yıl? Bir bakıma hiç yaşanmamış gibi, bir bakıma bir yıl önce buraya gelen Üstün sanki o değil. Peki ne değişti bende? Paris bana ne verdi? Tezimi yazdım. Hem de bu kez akıllıca davrandım. Bilimselliğe yaslandım. Yeniden geri çevrilmemesi için açık kapı bırakmamaya çalıştım. Gerçekte, yine kendi kendimi kandırdığının farkındayım" (Kutlu, 2000: 19). Üstün bu içsel sorgulamalarıyla ne istediği bilmeyen, kafa karışıklığı yaşayan, iklimde kalan ve duygusal anlamda karmaşa içinde olan bir birey olarak değerlendirilebilir.

Yine romanda Üstün gibi Ayhan da birtakım sorgulamalar içinde olup çoğu kez kendisini, kararlarını ve yaptıklarını değerlendirmektedir. Genç kadın başlarda Cahit ile neden evlendiğini bilmediğini söyler. Bu da onun tam olarak ne hissettiğini, neyi istediğini bilmediğini gösterir. Bu bakımdan Ayhan'ın ne yapacağı, hayatına nasıl yön vereceği tam olarak kestirilemez. Söz gelimi Cahit'ten ayrılma düşüncesini sorgulayan Ayhan, bunun kendinde ne zaman oluştuğunu bir türlü hatırlayamaz. Çoğu karmaşık düşüncelerini, çelişkili davranışlarını sorgulamalarla dile getirir. Üstün'e daha önce güvenini yitiren Ayhan, sevdiği adamın davranışlarını ve ilişkilerindeki tutumunu da sürekli olarak sorgulamaktadır. Bir ara cezaevine Üstün'ü görmeye giden Ayhan, "Hangi koşullar içinde olursa olsun, seni hep sevdiğimi unutmamanı istiyorum" diyen Üstün'ün söyledikleri karşısında "Neden inanmak gelmiyor içimden, neden inanmıyorum şimdi ona? Doğru mu söylüyor? Neden yalan söylesin? O hep güvendiğim değil miydi? Hiç yalan söylemedi ki bana" (Kutlu, 2002: 226) şeklinde bir sorgulamaya gider. Bu anlamda genç kadın, çok sevdiği, uğruna Cahit'i terk ettiği Üstün'e bile şüphe ile bakmakta ve geçmişte onunla yaşadıklarından dolayı sözlerinin doğruluğunu sorgulamaktadır. Sevdiği adamın doğruyu söyleyip söylemediğini kendine -belki de iç sesine- sorarak bir çıkış yolu arar. Ancak Ayhan, çoğu zaman bu sorgulamayı yaparken kendisinin farkında bile değildir. Belirsiz duygularla yaşamın ortasında savrulmakta ve hisleri yüzünden artık hata yapmaktan korkmaktadır. Belirsizlikler içinde bir hayatı sürdürmenin, birini sevmenin anlamsızlığı içinde kaybolur. Sevdiği adamın kendisini neden terk ettiğini, sevmediği bir adamla neden evlendiğini bu sorgulamalarla anlamaya çalışır. Bu sorgulamalar roman kişilerinin öğrenme ve belirsizlikleri ortadan kaldırma arzularını, geçmiş yaşantılarını ve duygularını yeniden gözden geçirmelerini içinde barındırır. Üstün de Ayhan da bir bilinmezin içinde kendilerini bulmaya çalışır. Çoğu zaman kendileri de sordukları soruların cevabını tam olarak bilmezler. Bu belirsizlik hâli onların kendilerini daha fazla sorgulamasına neden olur.

Karakterlerin korku ve şüphe çevresinde yaptıkları bu sorgulamalar, modern bireyin yaşadığı belirsizliği, karmaşayı ve kırılmayı göstermesi açısından önemlidir. Romanın özellikle aydın ve eğitilmiş denebilecek kişileri sürekli olarak bunalım ve psikolojik değişim içinde görünürler. Çoğu kez istekleri gerçekleşmeyince hayal kırıklığı yaşarlar. Bu hayal kırıklıkları, kendilerini zamanla toplumdan ve çevrelerinden soyutlamalarına sebep olur. Kendilik bilinçlerini yitiren karakterlerin benliklerinde onulmaz yaralar açılır. Bu bağlamda Marshall Berman'ın modernizm düşüncesinin ve modern olmanın insanın kendisini biteviye eleştirme ve biteviye yenileme kapasitesi olduğunu ileri sürdüğü görüşlerini,

roman kişilerinin durumunu anlamlandırması ve izah etmesi açısından burada belirtmek yerinde olacaktır:

“Modem olmak, kişisel ve toplumsal yaşamı bir girdap deneyimi gibi yaşamak; insanın kendini ve dünyasını sürekli bir çözülüş, yenilenme, sıkıntı, kaygı, belirsizlik ve çelişki içinde bulması demektir. Kısaca, katı olan her şeyin ergiyip havaya karıştığı bir evrenin parçası olmak... Öte yandan bir modernist olmak, insanın kendini bu girdabın içinde bile bir şekilde evinde hissetmeyi başarması, bu girdabın ritimlerini özümsemesi; bu girdabın akıntıları arasında, mahvedici akışının ortaya çıkmasına izin verdiği gerçeklik, güzellik, özgürlük ve adalet biçimleri arayışında olmak demektir” (2013: 460).

Bu bağlamda *Kaçış*'taki aydın karakterler, modernite-gelenek gerilimini deneyimledikleri kadar Berman'ın açıkladığı modern olma tecrübesinin getirdiği ruh hâlini sonuna kadar yaşarlar ve yaşamlarını sürekli olarak sorgulama yoluna giderler.

### 3.6. Kuşku

Romanda işlenen modernist kavramlardan/izleklerden biri de kuşkudur. Roman kişileri birbirleriyle ilişkilerinde güven ve itimat konusunda oldukça kuşkucudurlar. Çoğu kez karşılardaki kişiye karşı güvensizlik hissederler ve kimi zaman da başkalarının iyi niyet ve amaçlarını kötüye yorarlar. Bu bakımdan modern bireyin genel bir özelliği olarak kuşku, romanda kendini hem bireysel hem de toplumsal ilişkilerde gösterir. Bazı yönleriyle topluma yabancılaşmış olan bu bireyler, hâliyle çevrelerinden kuşku duyarlar. İletişimde oldukları kişilerin davranışlarından ve yapıp etmelerinden dolayı güvensizlik içinde yaşarlar. Romanda kuşku izlediği Ayhan-Üstün, Ayhan-Cahit ve Üstün-Cahit ilişkilerinde görülebileceği üzere insan ilişkileri çevresinde ele alınmıştır. Aynı zamanda bu izlek, toplumun bireye, devletin vatandaşa yaklaşımından hareketle de işlenmiştir.

Roman kişilerinin birbiriyle olan ilişkilerinden doğan kuşku, onları endişeye, üzüntüye ve ruhsal bir karmaşaya sürükler. Örneğin Ayhan ile Üstün arasındaki duygusal bağın karşılıklı bir güvene dayanmadığı görülür. Özellikle Ayhan, Üstün'ün yapıp etmelerinden dolayı hem duygularından hem de birlikte bir yaşam sürdüreceklerinden bir türlü emin olamaz. Zaten bir süre sonra duygusallığa hayatında yer vermemesi gerektiğini düşünen Üstün, başka şeyleri de bahane ederek Paris'e gider ve Ayhan'ı yüz üstü bırakır. Gerçek sevgide/aşkta güven olmasının gerekliliğini Ayhan “Gerçekte sevgi, karşılıksız sonsuz bir güven duygusuyla yeşerebilir” (Kutlu, 2002: 113) şeklinde dile getirir. Böylelikle genç kız, Üstün'le ilişkisindeki kuşkularının yersiz olmadığını kavrar. Bunun yanında bir süre evli kalan Ayhan ve Cahit'in evliliklerinde de bir kuşku ve güvensizlik söz konusudur. Cahit her ne kadar evlenmeden önce Ayhan'ın Üstün'ü sevdiğini bilse de evlendikten sonra hâlâ onu düşünmesinden ve sevmesinden sürekli kuşku duyar. Bundan duyduğu rahatsızlığı davranışlarıyla gösterir. Diğer yandan Üstün de aynı üniversitede birlikte çalıştığı Cahit'in kariyer planları yaparken kendisini kıskanmasından ve aşırı hırslı olmasından dolayı kimi zaman şüpheye kapılır. Hatta bu şüphesi Cahit'in yurda dönen Üstün'ü ihbar etmesi ve tutuklattırmasıyla gerçeklik kazanır.

Yine romanda Demokrat Parti hükümetinin ve kolluk kuvvetlerinin solcular, sosyalistler üzerinde giderek artırdığı baskı, bu görüşe mensup kişileri sürekli tedirgin etmektedir. Özellikle Üstün ile Ahmet sürekli tutuklanacakları kaygısıyla kendilerini güvende hissetmezler. Devletin onlara dair kuşkuları yüzünden hayatlarını tam bir özgürlük içinde sürdüremezler. Kendilerini şikâyet edecekleri ve kullanacakları düşüncesiyle çevrelerindeki insanlardan ve karşılaştıkları kimselerden de kuşku duyarlar. Sürekli kendi içlerinde bu durumu düşünüp bilinçaltılarında bir karmaşa yaşarlar. Söz gelimi Üstün Paris'ten dönünce havaalanında gözaltına alınır ve emniyete götürülür. Üstün burada kendisine

'Hocam' diye hitap eden polisleri karşısında görünce kendisini tanımlarından ötürü bir anda umutlansa da birden bu olumlu hava yerini kuşkuya bırakır: "Hükümet güç durumunda. İktidarın ayaklarının altından kaydığını hissediyorlar. Muhalefet güçlü. Üniversiteler de seslerini yükseltmeye başladılar. Başbakan özellikle üniversite hocalarına kızıyor. Beni propagandaları için kullanmak isteyecekler. Dikkatli olmalıyım" (Kutlu, 2002: 55). Üstün'ün iç konuşmalarından özellikle devlet idaresine ve kolluk kuvvetine yönelik güvensizliği görmek mümkündür. Üstün bir ara Ahmet'in "Hükümetler içte ve dışta güçlülerle karşılaştıkları zaman, halkın dikkatini başka yöne çekmek için komünist avı düzenlerler" (Kutlu, 2002: 63) deyişini anımsayınca "Ne demek istedikleri ortada. Birkaç gün sonra basında büyük başlıklarla, içinde bir üniversite öğretim üyesinin bulunduğu bir komünist şebekesinin ortaya çıkarıldığı yazılacak" (Kutlu, 2002: 63) şeklinde bir eleştiri getirir. Halkına güven vermeyen bir devlet idaresi/otoritesiyle karşı karşıya olduğunu belirtir. Bu anlamda romandaki bu türden kuşku ve toplumdaki güvensizlik hâli kişiler üzerinde psikolojik travmalar yaratır. Romanda modern/aydın bireyin toplumla ve otoriteyle çatışması kuşku izleğiyle anlam kazanır. Bireyin otorite karşısındaki şüpheleri ve ona güvensizliği huzursuzluğun ve mutsuzluğun temel sebeplerinden biri olarak düşünülebilir.

### 3.7. Yalnızlık

Kişinin içinde yaşadığı dünyaya ve kendisine yabancılaşmış olduğunu bilmesi demek olan yalnızlık, insanın duygusunun en temel gerçeğidir (Paz, 1970: 104). Yalnızlık aynı zamanda bir yer yurt özlemi olarak da görülmekte ve bireyin ayrılmak zorunda kaldığı veya dışında bırakıldığı mekâna tekrar dönmek için duyduğu derin özlemi kapsamaktadır. Yalnızlık, yalnız olma ve hissetme hâli her ne kadar modern yaşamın bir meselesi olarak görülse de birey olma tarihi kadar eski bir durumdur. Klinik psikolojide yalnızlık, kendini yalnız hissetme anlamında kavramsallaştırılır ve iki tür yalnızlıktan bahsedilir. İlki, kişinin kalabalıklar içinde kendisini yalnız hissetmesi; yani varoluşsal yalnızlık, ikincisi ise sosyal ilişkiler bakımından yetersizlikten kaynaklanan kişilerarası yalnızlıktır (Bilgin, 2003: 422). Modern hayat, bireyi kalabalıkların içinde yalnızlaştırmış, bu nedenle kalabalıklardan uzakta tek başına yaşama düşüncesi çağın insanına hoş görünmüştür. Varoluşunu tartışan birey, yalnızlığını da sorgulayarak duygusal ve düşünsel bir krizin eşiğine gelmiştir. *Kaçışta* Üstün, Ayhan ve Ceren karakterlerinin yalnızlığını varoluşsal sorgulamalar içinde, insanlardan uzaklaşma, tek başına yaşama ve kendi ayakları üzerinde durma düşünceleri etrafında okumak mümkündür. Özellikle kişilerde görülen toplumdaki, çevreden kendini soyutlayarak kabuğuna çekilme eğilimi, bir huzur arayışı olduğu kadar sorumluluktan kaçmayı da içinde barındırır. Dolayısıyla romanda yalnızlığın birey üzerinde yansımaları, kişilerin kimi zaman yalnız kalma arzuları kimi zaman da yalnızlıktan kurtulma çabaları etrafında anlatılır.

Roman kişileri bir kimseye veya bir şeye bağlanarak yalnızlıktan kurtulmaya çalıştıkları gibi istekleri gerçekleşmeyince, beklentileri karşılanmayınca da yalnız kalmayı tercih ederler. Romanda Üstün, modernist romanın yalnızlığı içselleştiren, tercih eden karakterlerinden biri olarak düşünülebilir. Bir aydının, akademisyenin yalnızlığını yaşayan Üstün, âdeta çevresine ve topluma yabancılaşmış bir halde varlığını sürdürür. Siyasi çalkantıların arasında kendini özgür hissedemez ve bu durum onu yavaş yavaş yalnızlığa iter. Ayhan'ın kendisinden beklentileri de (aşk, evlilik) onun sevdiklerinden uzaklaşmasına sebep olur. Bütün bu durumların etkisiyle eğitimini bahane ederek Fransa'ya gider. Paris'te kaldığı günlerde -ülkesinden ve Ayhan'dan uzak kalmanın da etkisiyle- tercih ettiği yalnızlık onu yavaş yavaş mutsuzluğa sürükler. Başta tercih ettiği yalnızlık duygusundan içten içe rahatsız olmaya başlar. Bu duygu hali onun kendisini sorgulamasına neden olur. Bu anlamda Üstün, Paris'te zaman zaman kalabalık bir kahvenin içinde tek başına otururken görünür. Ortam her ne kadar kalabalık olsa da ona

içtiği birası, sigarası, okuduğu gazete ve henüz yazmayı bitirdiği bir mektup eşlik eder. “Kahveni içi kalabalık. Üstün, her zamanki köşesinde, yalnızlığından biraz utanır gibi. Küçük mermer masanın üstünde bira bardağı, sigara tablası, ‘Le Monde’u ve üstü yazılmış, pullanmış, kabarık bir mektup zarfı” (Kutlu, 2002: 6). Üstün’ün Paris’e giderek yalnızlığı tercih etmesi kendi seçimidir. Ayrıca bu yalnızlık hâli daha sonra bir kazanıma dönüşmüş; onun düşüncelerine ve hayata bakışına olumlu şekilde yansımıştır. Çünkü o, Paris’teki yalnızlık sürecinde hayatını, amaçlarını ve Ayhan’a olan sevgisini yeniden sorgulamış ve hayatıyla ilgili önemli kararlar almıştır. Diğer taraftan Paris’te bir pansiyonda kalan ve yalnız başına yaşayan Üstün’ün bundan kurtulmak için Mireille adlı Fransız bir genç kızla duygusal bir arkadaşlık kurduğu da görülmektedir. Bu ilişkisi başka bir ülkede yalnız yaşama kaygısını taşıdığı gibi Üstün’ün biraz da Ayhan’dan sonra kendisini avutmak için kurduğu bir münasebet olarak okunabilir. Zira Mireille ile olan yakınlığına rağmen Üstün, yalnızlık duygusundan bir türlü kurtulamaz. Mireille kendisini sevmesine karşın Üstün, ona karşı duygusal bir yakınlık hissetmez. Bu durum Mireille ile yalnız kalmamak için görüştüğünü okura düşündürür. Bir anlamda ayrıksı ve uyumsuz yönleriyle dikkat çeken Üstün, modern bireyin ‘kalabalıklar içindeki yalnızlığı’nı deneyimler. Ancak Üstün’ün bu yalnızlığı çoğu kez kendi isteğiyle yaşadığı da bir gerçektir.

Kişilerin birbirine duygularını, düşüncelerini ve iç döküşlerini mektuplarla ifade ettiği romanda Ayhan, Üstün hapisteyken sürekli geçmişe dalarak onla geçirdiği eski günleri anımsar. Bir gün evde otururken Üstün’le ayrı geçirdikleri ilk yaz tatilinde onun kendisine yazdığı mektubu bulur. Bu mektupta Üstün, yalnızlık duygusu içinde Ayhan’ı özlediğini söyler. Şehirde birlikte gezdikleri yerlerde tek başına oturup bir şeyler yerken ondan uzak kalışından şöyle yakınır:

“Karşımdaki masada çok genç bir çift oturuyor. Bütün gece boyunca, aşktan uyuyamamış gibi görünüyorlar. Kız eğilip oğlanın yanağını okşamak istiyor; oğlan benim bakışlarımdan rahatsız, başını kaçırıyor. Tedirginler. Benim yalnızlığım yüzünden. Sen yanımda olsaydın, biz onları görmezdik. Ya da sen görürdün ama, sen onlara rahatlık verirdin. Ben, onlara değen gözlerimle seni özlemezdim. Daha yirmi dört saat olmadı senden ayrılalı. Günler geçecek... Bir de sana, özlem üzerine nutuklar atıyordum. Dün... Dün ne demek? Seni çok özleyeceğim kadar seni ardına almış bir zaman parçası demek” (Kutlu, 2002: 163-164).

Diğer taraftan romanda Ayhan, Üstün Paris’e gittikten sonra bir süre tek başına yaşamış, Üstün’ün kendisi önemsemediğini ve evlenme arzusunda olmadığını anlayınca geçmişinden sıyrılmak için Cahit’le evlenmiştir. Yalnız olmadığını çevresindekilere –özellikle Üstün’e- göstermek için yaptığı bu evlilik, yalnızlığına ve huzursuzluğuna çözüm olmamıştır: “Süregiden bir yalnızlık içindeyim. İçine girip kapandığım kozada kurumasını da bilmiyorum, kelebek olup uçmasını da...” (Kutlu, 2002: 33). Daha sonra Ayhan, Üstün’ün Türkiye’ye dönüşünde hapse girmesiyle Cahit’i terk eder ve tekrar onu düşünmeye başlar. Bu düşünceler içinde yağmurlu bir günde İstasyon’a doğru yürürken “Geniş T biçimi bir bulvarın ortasında yapayalnız olduğunu fark ed[er]”. Ardından trenlerin gelmeyeceği anlarda “Her yan ıssız yalnız insanlar, sokaklar, bekleme yerleri. Evler de mi yalnızdır?” (Kutlu, 2002: 123) şeklinde bir sorgulamaya gider. Kaderini saran yalnızlığın bütün evlerde de böyle olup olmadığını merak eder. Yine Ayhan, Üstün’ün hapiste olduğu dönemde yaşadığı yalnızlığı “Şimdi, bu tepedeki evde, bir başımayım artık. Kendimi tutuklu gibi duyuyorum. Çevremde varlığını duyuran tek şey gece ve gece de avucunun ortasından tutuyor beni. Sıkıştırıyor” (Kutlu, 2002: 276) diyerek anlatır. Romanın sonlarında Ayhan’ın ağzından aktarılan “Benim insansız yalnızlığım da Üstün’ün bir sürü insanla oluşan yalnızlığı da aynı türden bir içe kapanmayı oluşturuyor” (Kutlu, 2002: 284) şeklindeki sözleriyle iki karakterin yalnızlık biçimleri âdeta tanımlanmış olur.

### 3.8. Çaresizlik

Kişi odaklı durumların/olayların anlatımı sürüklediği romanda, işlenen başat izleklerinden biri de çaresizliktir. Romanda özellikle başkişi Üstün'le birlikte Ayhan, Cahit ve Ceren'in yaşadıklarından hareketle çaresizliğin sanki kişilerin kaderini çevreleyen bir olguya dönüştüğü görülmektedir. Yazar, romana dâhil ettiği ve kurguyu şekillendiren kişilerini karşı karşıya kaldıkları durumların da etkisiyle devamlı bir çaresizlik içinde gösterir. Bu çaresizlik hali onların içlerine kapanmalarına, bunalıma girmelerine sebep olur. Hatta kimi karakterler bir çıkar yol bulamayınca bulunduğu yeri terk etmeyi, hatta intiharı ve ölümü bile düşünür. Bazı erkek roman kişilerini de -özellikle Cahit'i- kabalığa ve şiddete sevk eder. Romanda bu izlek özellikle Üstün'ün Paris'e gidişyle bir anda hayalleri yıkılan ve ne yapacağını bilemeyen Ayhan'ın yaşadıkları, iç çekişleri ve düşündükleri çevresinde işlenir. Ayhan çaresizlik içinde kendinin avutmaya çalışır ve umarsızlığın bir sonucu olarak en sonunda istemeye istemeye Cahit'in evlilik teklifine olumlu cevap verir. Çaresiz kalışını da "Her şeyi yanlış değerlendiriyorum artık. Bir ağa düşüymüş gibi düştüm. Düştüğümü biliyordum. Yine de bu ağ kurtarıcıydı. Boşluğa düşmekten iyi görünüyordu. Oysa daha az yıpranmış olsaydım, düşmezdim. Hâlâ düşünüyorum. Hâlâ... Hiçbir ağ tutmuyor beni" (Kutlu, 2002: 32) şeklinde ifade eder. Bezirci'nin ifadesiyle "Bırakılmaktan, umarsızlıktan bunalan genç kız, Üstün'e olan kızgınlığının da etkisiyle teklifi kabul eder" (2008: 458). Ancak Cahit'te aradığı/arzuladığı mutluluğu, huzuru bulamaz. Aslında bu evliliği Üstün kendisini terk edip Paris'e gidince çaresiz kaldığı ve biraz da içine düştüğü boşluk nedeniyle yapmıştır. Kendisi de bu durumu şöyle itiraf etmektedir: "İpek böcekleri gibi doğanın ittiği yönden çıkamazdım ben. Kendime, bir kozanın içindekinden öte bir dünya oluşturamazdım. Öyle yaptım. Onun bıraktığı kozanın içinde ne dışarı çıkmayı ne de kıvrılıp ölmeyi biliyorum. Hiçbir eyleme girişmeksizin, kuruyorum: Yirmi dört yaşındayım daha. Yirmi dört yaşında, bir duygusal ölümü sürdürüyorum" (Kutlu, 2002: 33).

Diğer taraftan Ayhan'ın başkasını severek kendisiyle evlenmesinden olumsuz olarak etkilenen Cahit, karısının ilgisizliği ve sevgisizliği karşısında büyük bir çaresizlik içinde kıvrılır. Romanda genç adamın çaresizliği "... ben seni seviyorum. Bu yüzden seni bırakamam. Sana olan bağımın yıllardan beri sürdüğünü bilirsin. Bir yıla yakın bir süredir karımsın. Sana sevgim azalmıyor, alışkanlığa dönüşmüyor. Bu, benim elimde olan bir şey değil. Yenebileceğim bir duygu değil. Sense, bendeki yerini bir türlü anlamadın. Senin için neleri kabul ettiğimi, nelere boyun eğdiğimi görmemekte direndin" (Kutlu, 2002: 190) sözleriyle verilir. Cahit, Ayhan'ın gün geçtikçe artan ilgisizliği karşısında kabalaşmaya başlar. Karısının tutumunu değiştiremediği ve herhangi bir çözüm yolu bulamadığı için bir süre sonra onu döver. Ayhan için kocasıyla arasında daha önce sarsılmaya başlayan bağ, bu şiddet olayından sonra tamamıyla kopar. Bu bakımdan romanda çaresizliğin modern bireyleri ne ölçüde sarstığı ve çıkar yol bulamadıkları zamanlarda onları nasıl yanlış ve kötü şeylere sevk ettiği görülebilir.

### 3.9. Korku

Modern birey her şeyden önce korku ve kaygılarıyla yaşamakta, varlığı bu korkular sonucunda anlam kazanmaktadır. *Kaçış*'ta korku izleği bireylerin iç bunalımlarından ve bilinçaltı düşüncelerinden hareketle işlenmiştir. Romanın başından sonuna kadar hâkim olan bu izlek, kişilerin hayata dair kararlarında ve planlarında belirleyici olur. Roman kişileri, çoğu zaman korku ve endişeleriyle yüzleşir, bunun sonucunda bir kırılma yaşarlar. Kimi yalnız kalmaktan, kimi hapse girmekten kimi de sevdiğini bir daha görememekten endişe eder. Söz gelimi Üstün, Paris'e gittikten sonra en çok Ayhan'ın kendisini unutmamasından korkar. Cahit'ten onunla evleneceğine dair bir mektup alınca bu korkusu daha da artar. Kendisine bile itiraf etmekte zorlandığı korkusunu Ayhan'a yazdığı bir mektupta dile getirir:



“Şimdi sana yazışımı bir çeşit ikiyezlülük, bir fırsatçılık olarak nitelendirebilir misin? Burada işim bitti, dönüyorum ve seni yeniden sarsmaya, bunalımlara sürüklemeye çalışıyorum... Böyle diyebilir misin? Oysa ben, belki gerçek bitiriş arıyorum. Senden gerçekten kopabilmem için bu mektubu sana göndermem gerekli. Senin küçümsemeni bekliyorum. Ancak böyle anlayabilirim seni büsbütün yitirdiğimi. Ama korkuyorum. Şaşılacak şey. Aradan geçen bir yıl seni bana sanki unutturmuş gibi. Sana ‘siz’ mi derdim, yoksa size ‘sen’ mi derdim, bunu bile düşünüyorum” (Kutlu, 2002: 7).

Yine romanda siyasi görüşlerinden dolayı tutuklanma endişesiyle Paris’e giden Üstün, Türkiye’de yaşarken sürekli bir korku yaşadığını ve bu sebeple hayatını rahat bir şekilde sürdüremediğinden yakınır: “Türkiye’de olsun, Paris’te olsun, sevdiği kişilerin başına gelmişti bu. Buraya gelmeden önce, aylarca, fakültede, yolda, evinde, her an kendisini karakola çağırılmalarını beklediği olmuştı. Özellikle Ayhan’la buluştukları zaman, en küçük kuşkulu bir sestten nasıl tedirginlik duyduklarını anımsıyor” (Kutlu, 2002: 21). Üstün’ün korkuları bununla sınırlı kalmaz. Tutuklanma endişesini ülkesindeyken sürekli yaşadığını ve bu olasılığın her zaman var olduğunu bilir. Paris’e gidişinin asıl sebebi olan bu korkusunu Ayhan’a ifade edemez. Korktuğu şeye sevdiği kadını da çekmekten endişe ettiğini belirtir: “Her düşündüğünde, içine baygınlık andıran bir eziklik veren bu olasılık, kendisi için doğru bildiği, yaşamına değer kazandırdığını düşündüğü bir yolda yürürken kaçınılması olanaksız bir tehlikeydi. Bunu bile bile her şeyi göze alıyordu. Ama kendisiyle birlikte Ayhan’ı da sürüklemekten korkuyordu” (Kutlu, 2002: 21).

Üstün’ün Paris’e gidiş bir nevi kaçışı korkuları nedeniyledir. Hem tutuklanma hem de Ayhan’a bağlanma korkusu onu böyle bir yola sevk eder. Her ne kadar hapse girmekten korktuğu için gittiğini belirtmiş olsa da romanda birkaç yerde Ayhan’a bağlanmaktan çekindiği için kaçtığını da söyler. Çünkü Üstün, bir kişiye sonsuza dek, tutkuyla kapılmak istemez ve bu korku yüzünden hem ondan hem de kendinden kaçmayı tercih eder. “En korktuğu şey buydu işte. Bu tutku. Bu tutkulu sevgi. Her şeyi bir sevgiye bağlamak” (Kutlu 2002: 65), “Onun sevgisinden korktuğum için kaçtım” (Kutlu, 2002: 158) gibi itiraf içeren sözleriyle korktuğunu dile getirir. Bunun yanı sıra Üstün, Paris’ten döneceği sıralarda Ayhan’a bir mektup yazar. Mektubu göndermeye cesaret edemediğinden bunun kararını arkadaşı Mireille’e bırakır. Hapse girdiğinde Mireille’nin mektubu göndermiş olduğunu düşünerek Ayhan’ın bundan zarar göreceğinden korkar. Ayrıca romanın sonunda bir kış akşamı hapisten çıkan Üstün’ün karanlık, ıssız sokaklarda sağa mı sola mı yürümesi gerektiğini düşünürken aslında koşmak istediğini ancak koşarsa, kendisinden kuşkulanancağını ve arkasından yetişip onu yeniden tutukevine geri götüreceklerinden korkar. Bu korku yüzünden en azından cezaevinin bulunduğu mahalleden uzaklaşana kadar sanki orada kalmamış gibi doğal bir şekilde yürümesi gerektiğini düşünür (Kutlu 2002: 291). Bütün bu yönleriyle değerlendirildiğinde Üstün’ün hayatının büsbütün korkular içinde geçtiği ve bu korkularının onda modern bireyin ikilemini, karmaşasını, bunalımını yansıttığı belirtilebilir.

Öte yandan romanda korkularıyla var olmaya çalışan bir başka karakter de Ayhan’dır. Ayhan’ın Üstün’le birlikteyken başlayan endişeleri, ondan ayrılması, sonrasında Cahit’le evlenmesi, Cahit’i terk etmesi, Üstün’ün ülkeye dönüşü ve tutuklanış süreci boyunca devam eder. Bu bakımdan Ayhan, modern bireyin yaşadığı kırılmalı ve endişeyi bütün benliğinde hisseder. Romanın VI. bölümde Ayhan’ın Üstün’e yazdığı bir çeşit iç döküşünü, kendi kendisiyle hesaplaşmasını gösteren mektubunda onu çok görmek istemesine karşın Üstün’ün kendisini görünce onu yanlış bir şekilde değerlendireceğinden duyduğu korkuyu “Seni ne zaman görebileceğim? Korku? Evet... Seni görmeyi o kadar istiyorum, ama senin beni görmenden korkuyorum. Hani, ‘benim bildiğim ben varken, senin bildiğin beni sevmezdim’, demiştim. Yine aynı şey. Sana anlatacak çok şeyim var... Yine de sessiz soluksuz duracağım karşında. Beni aptal bulacağından bir kez daha korkacağım...” (Kutlu 2002: 127) şeklinde dile getirir. Yine romanda Ayhan, Üstün’ün hapisneden çıkamama ihtimalini düşündükçe korkuya kapılır. Ayrıca Cahit’i terk edip Cerenlere taşındıktan sonra terk ettiği Cahit’in kendisini kolay bırakmayacağı düşüncesiyle korku içinde

yaşamını sürdürür. Ayhan bir bakıma bütün bu korkularıyla yüzleşerek hayata tutunmaya çalışır. Bu endişeleri kimi zaman onun bunalıma girmesine, hastalanmasına neden olur.

### 3.10. Belirsizlik

*Kaçış*'ta bir diğer modernist romana özgü izlek de belirsizliktir. Romanda özellikle kişilerin yaşamlarıyla ilgili belirsizlikler ve karmaşık noktalar dikkati çekmektedir. Karakterler âdeta yaşadıkları olumsuzluklardan dolayı oradan oraya savrulurken belirsizliğin kol gezdiği, kendilerini neyin beklediğini bilmedikleri bir dünyada yaşıyor gibidirler. Bir bölünmüşlüğü ve belgisizliğin içinde Berman'ın ifadesiyle "sürekli parçalanma ve yenilenmenin, mücadele ve çelişkinin, belirsizlik ve acımın girdabına sürüklenirler" (2013: 27). Ne yapacakları, nasıl adım atacakları konusunda kararsızdırlar ve bu da onların yanlış kararlar vermesine neden olur. Aynı zamanda belirsizlikler kişileri sürekli olarak bir sorgulamaya yöneltir. Örneğin Üstün'ün Paris'e gidişinin nedenlerini bilmesine rağmen sürekli bunu sorgular. Sorguladıkça yaşadığı belirsizliklerden dolayı sürekli huzursuzluk yaşar. Dolayısıyla bu belirsizlik hâli, onu içsel bir buhrana sürükler. Kendini ifade ederken çelişiklere düşer.

Romanda belirsizlikler, Ayhan ve Cahit karakterleri için de geçerlidir. Ayhan öncelikle duygularıyla ilgili bir belirsizlik yaşar. Üstün kendisini terk edince Cahit'i sevip sevmediğinden emin olmadığı halde onunla evlenir. Çok geçmeden Cahit'le olan evliliğini ve hislerini sorgular. Kocasını, evini bırakıp belirsizlik içinde yaşamaya başlar. Hâlâ Üstün'ü unutamadığı için bunu yapar ancak bunu kendisine bile itiraf edemez. Diğer taraftan Ayhan Üstün'le ilgili düşünürken bulur kendini. Kendisini sevip sevmediğini, başka bir kadınla mutlu olup olmadığını sorgulayarak bir belirsizliğin içinde çırpınır durur. Hâlâ yaşamında olduğunu ve onunla ilgili muğlak olan her şeyi bir an önce ortadan kaldırmak isteğiyle her gün biraz daha kötüye gider. "Üstün'ün yaşamından çıktığını sandığı gün" (Kutlu 2002: 19) cümlesiyle zihnindeki ve yaşamındaki belirsizliklerin başlangıcını itiraf etmiş olur. Anlatı boyunca Ayhan ve Üstün'le ilgili süreklilik gösteren bir belirsizlik söz konusudur. Bu anlamda "Ayhan ve Üstün'ün aşkları tam olarak başlamamış, adı konmamış, kahramanların içinde kalmış, dışa vurumu tepki bazında gerçekleşmiş bir aşktır. Dolayısıyla bu tam olarak olmamışlık ve adlandırılmamışlık, romanın entrik kurgusunu daha fazla güçlendirmiştir" (Yaşar, 2007: 22). Üstün ve Ayhan da aşklarının yarım kalmışlığı noktasında aynı düşüncede olup bunun anlamsızlığı üzerinde konuşlar ve bir netliğe kavuşturulması gerektiğini ifade ederler. "Sevgi bütünlüğe eriştiği zaman güzel ve haklıdır" (Kutlu, 2002: 6). Cahit de Ayhan ve Üstün arasında kalarak hayatını kurma ve aile olma konusunda bir belirsizliğin ortasında bulur kendini. Bu bakımdan romanda belirsizlikler kişileri sarıp sarmalar. Bu da roman kişilerinin zihinlerinin karışık olduğunu, belirsizlikler ve çelişikler sarmalına düştüklerini gösterir.

Kişiler üzerinde oluşturulan bu belirsizlik, yazarın bilinçli bir tercihi olarak düşünülebilir. Zira belirsizlikler, sürekli olarak karakterler üzerinde korku, şüphe, güvensizlik ve karmaşa yaratır. Romanın sonunda karlı bir kış gecesi hapisten çıkan Üstün, elinde bavuluyla Ayhan'ın yaşadığı eve gider ve kapının zilini çalar. O günlerde yalnızlığına gömülen ve içine kapanan Ayhan, ev arkadaşı Ceren'in geldiğini düşünerek zilin çalmasını önemsemez. Üstün de kapı açılmayınca bavulunu yüklenip sokakta belli belirsiz bir yöne doğru yürümeye başlar. Kısa bir süre sonra Ayhan kapıdaki seslerin kesilmesiyle zili çalanın Ceren olmadığını anlar. Üstün'ün hapisneden gönderdiği son mektupta bırakılma ihtimali olduğunu yazdığını hatırlayınca onun gelmiş olabileceğini düşünür. Bir süre odasında sessizliğin ve karanlığın içinde bu ihtimali zihninden geçirir. Ardından kapıyı kilitleyip kilitlemediğini kontrol etmek için koridora çıkar. Kilitlemediğine emin olunca tekrar zilin çalıp çalmadığı kafasına takılır ve kapıyı açarak dışarıyı kontrol eder. Karlar üzerinde henüz silinmemiş ayak izlerini görünce Üstün'ün geldiğini anlar.

Ardından Üstün'ün ayak izlerini takip ederek onu aramaya koyulur. “Ayhan, çıplak ayaklarının altında karların çatırdadığını fark etmiyor. Bedeninin ve karların savrulduğunu, ayaklarının kaydığını bilmiyor. Az sonra, ilerde bir yerlerde bir karartı göreceğine inanıyor. Bu umuda sarılmasını engelleyecek bir şey olamaz şu evrende. Hiçbir şey... Koşuyor, hızlanarak koşuyor” (Kutlu, 2002: 294). Roman, iki temel karakterin karlı bir kış gecesinde, sokakta nereye gittikleri bilmeden yürüleriyle belirsizlik içinde son bulur. Romanın finalindeki bu bilinmezlik ve belirsizlik hâli de modernist romanın bir özelliği olarak değerlendirilebilir.

### Sonuç

Ayla Kutlu'nun yayımlanan ilk romanı olan *Kaçış*, 1960 darbesi öncesinin siyasal olaylarının ve toplumsal karışıklıklarının fon olarak kullanıldığı, bir akademisyenin yaşadıklarından ve ilişkilerinden hareketle modern bireyin sorunlarının ve sorgulamalarının anlatıldığı bir eserdir. Arka planda düşünsel ve ideolojik özgürlüklere getirilen kısıtlamaların, adalet/yargı sisteminin eleştirildiği romanda psikolojik durumlar üzerinden bireyin bunalımı ve karmaşası işlenmiştir. Bu anlamda bir dönem romanı olarak değerlendirilen *Kaçış*'ta, bireyin yaşam macerasını, kültürel eğilimlerini ve modernlik deneyimlerini görmek mümkündür. Bilindiği gibi Türk romanında genellikle bireyin gelenek-modern arasındaki bocalayışı ve ikilemi bu ikilemi en çok yaşayan aydınlar üzerinden anlatılmıştır. Kutlu da romanında modernlik ve geleneksellik arasında bocalayan, yerleşik değer yargılarını tartışmaya açan Türk aydınının zihniyet dünyasını ve yaşadığı buhranı ele alır. Bu aydınların topluma, halka ve dünyaya bakışını gözler önüne serer. Romanda Üstün başta olmak üzere Ayhan, Cahit, Ceren gibi anlatı kişilerinin yaşantıları, duyguları, düşünceleri ve beklentileri etrafında modern bireyin açmazları üzerinde durulur. Bu kişiler birer aydın olarak ülkenin durumuyla ilgilenirken özgürlüklerinin kısıtlanmasıyla, hayal kırıklıklarına uğramalarıyla, özel ve iş yaşamlarında tutunamayışlarıyla ve varoluşsal sancularıyla görünürler. Kendilerini belirgin bir karamsarlık ve kötümserlik içinde ifade etmek zorunda kalırlar. Hem özel hem de çalışma hayatı içinde yalnızdırlar ve ruhsal bir çöküşe sürüklenir. Çoğu zaman ne yapacaklarını bilemezler ve korkularıyla yüzleşmek istemezler. Topluma ve çevreye yabancılaşan bu karakterler, cemiyetten uzaklaşma ve toplumdan kendilerini soyutlama arzusuyla hayatlarına devam ederler. Vazgeçmeye, terk etmeye meyilli olan bu kişiler, arzuladıkları şeyler konusunda hırslı ve kıskançtırlar ama yine de amaçlarına ulaşamazlar. Yoğun bir belirsizlik içinde hem kendilerini ve ilişkilerini hem de toplumun değer yargılarını sorgularlar.

Genel itibarıyla eserlerinde bireysel ve otobiyografik izleklere ağırlık veren Kutlu'nun *Kaçış*'ta modernizme özgü kavramlar, meseleler ve olgular dolayımında modernist romana özgü izleklere ağırlık verdiği söylenebilir. Böylece yazar; gelenek-modern, birey-toplum, akıl-duygu, sevgi-nefret, iyi-kötü, sevinç-keder gibi karşıtlıklar üzerinden kurguladığı romanında okura, kişilerin iç dünyalarını bütünüyle ve tüm açıklığıyla gösterme imkânı bulur. Eserde kişilerin bunalımları, hayata tutunma mücadeleleri ve çaresizlikleri modernist romana özgü kavram ve izlekler etrafında anlatılır. Başta kaçış olmak üzere bunalım, yabancılaşma, yalnızlık, kuşku, sorgulama, korku, iletişimsizlik, çaresizlik, belirsizlik romanda öne çıkan izleklerdir. Romanda olay örgüsü bu kavramların ve izleklerin odağında ilerlerken kurgusal düzlem ve anlatım bu öğelerin sembolik değerleri etrafında oluşturulur. Yazar, bu izlekler aracılığıyla bireyin psikolojik durumunu, içsel ve zihinsel macerasını ortaya koymayı amaçlar. Bu izleklerin işlenişle bireylerin zihinleri, düşünceleri, bilinçaltı gerçekleri bütünüyle orta çıkarılarak davranışlarının doğal ve psikolojik sebepleri gösterilir. Bunun yanında kişilerin hayat algıları, beklentileri, arzuları ortaya konularak modern bireyin savruluşu ve tutunamayışı ortaya konur.

Diğer taraftan daha çok bireyin iç dünyasının anlatıldığı eserde, modernist anlayışın biçim ve içerik unsurlarıyla birlikte anlatım tekniklerine de yer verilir. Eserde modernist romana özgü olarak anlatmadan ziyade gösterme yoluna gidilerek iç diyalog, iç monolog, bilinç akışı gibi modernist romanın başat anlatım teknikleri kullanılır. Son söz olarak *Kaçış*, kimi yönlerden modernist romanın ilkelerini bütünüyle taşımasa da özellikle üzerinde durulan kavramlar/meseleler, işlenen izlekler ve kullanılan anlatım teknikleri açısından Türk edebiyatında modernist romanın bir örneği olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, bireyin merkeze alınarak modernist romana özgü kurgu, olay örgüsü, anlatıcı, bakış açısı özelliklerini taşıması açısından modernist romanın bir örneği olarak okunabilir.

### Kaynakça

- Atasü, Erendiz (2015). *Benim Yazarlarım*. İstanbul: Can.
- Berman, Marshall (2013). *Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor*. (Çev. Ümit Altuğ, Bülent Peker). İstanbul: İletişim.
- Bezirci, A.- Taner, R. (2003). *Seçme romanlar*. (6. Baskı). İstanbul: Evrensel.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar*. İstanbul: Bağlam.
- Çetin, N. (2003). *Roman Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Öncü.
- Childs, P.- Fowler, R. (2006). *The Routledge Dictionary of Literary Terms*. Abingdon: Routledge Publishing.
- Çopur, Gürhan (2018). "Ayla Kutlu'nun Romanlarında Yapı ve İzlek". Ardahan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi. Ardahan.
- Cuddon, J. A. (2013). *Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*, (5th Edition). Malden: Wiley-Blackwell Publishing, p. 441-442.
- Ecevit, Y. (2001). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul: İletişim.
- Judanis, Gregory (1998). *Gecikmiş Modernlik ve Estetik Kültür*. (Çev. Tuncay Birkan). İstanbul: Metis..
- Kantarcıoğlu, S. (2007). *Türk ve Dünya Romanlarında Modernizm*. İstanbul: Paradigma.
- Karaca, T. N. (2006). *Edebiyatımızın Kadın Kalemleri*. Ankara: Vadi.
- Kutlu, A. (1994). *Kadın Destanı*. Ankara: Bilgi.
- Kutlu, A. (2002). *Kaçış*. Ankara: Bilgi.
- Matz, J. (2004). *The Modern Novel*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Moretti, F. (2005). *Modern Epik*. (Çev. Nurçin İleri-Mehmet Murat Şahin). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Naci, F. (2015). *100 Yılın Yüz Türk Romanı*. İstanbul: İş Bankası Kültür.
- Paz, O. (1970). "Yalnızlığın Diyalektiği". (Çev. Bozkurt Güvenç). *Yeni Dergi*, S. 65, s.104-116.
- Sazyek, H. (2008). *Abdülhak Şinasi Hisar'ın Romanlarında Özel Yabancılaşma*. Ankara: Akçağ.
- Sazyek, H. (2013). *Roman Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Hece.
- Şimşek, Y. (2018). "Modernist Bir Roman Olarak Hiçbiryer", *Türk Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, S. 15, s. 180-208.
- Turan, Y. Z. (2016). "Modernist Roman Olarak As I Lay Dying & Sessiz Ev", *Humanitas*, S. 4(8), s. 353-366.
- Uslu Kaya, B. (2017). "Türk Romanında Safderun Alafranga, Ahlaksız Züppe, Kötücül Entelektüel". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Balıkesir.
- Yalçın, M. (Ed.). (2010). *Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi II*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Yaşar, Ş. (2007). "Ayla Kutlu'nun Roman ve Hikâyelerinde Yapı İncelemesi". Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Yeşil, Kâmil (2011). "Modernizmi Esas Alan Bir Yazar: Bilge Karasu, Modernist Bir Öykü: Odalardan Biri", *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, S. 5, s. 165-176.
- Yürek, H. (2008). "Türk Romanında Modernist Etkinin Boyutları", *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 28 (1), s. 187-202.
- Woolf, V. (1964). "Modern Roman", *Türk Dili- Roman Özel Sayısı II*, (Çev. Akşit Göktürk), S. 159, s. 257-260.

## Makedonya Türkçe çocuk edebiyatına katkıları bağlamında Necati Zekeriya (çocuk hikâyeleri çocuk şiirleri ve çocuk edebiyatı antolojileri)

Mustafa Said KIYMAZ<sup>1</sup>

**APA:** Kıymaz, M. S. (2020). Makedonya Türkçe çocuk edebiyatına katkıları bağlamında Necati Zekeriya (çocuk hikâyeleri çocuk şiirleri ve çocuk edebiyatı antolojileri). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 242-266. DOI: 10.29000/rumelide.791417.

### Öz

Bu çalışmada Eski Yugoslavya sınırları içerisinde yer alan, günümüzde ise Kuzey Makedonya olarak adlandırılan ülkede doğan ve ömrünün büyük bir kısmını burada geçiren şair, yazar, gazeteci ve yayıncı Necati Zekeriya'nın çocuk edebiyatı çalışmaları üzerinde durulmaktadır. Balkanlar'daki Türkçe edebiyattan bahsedilirken ismi ilk anılan sanatçılardan olan Necati Zekeriya hakkında kapsamlı bir çalışma henüz yapılmamıştır. Verimli bir yazar olan Necati Zekeriya çocuk edebiyatına sadık kalan ve asıl uğraşını bu alanda yoğunlaştıran bir sanatçıdır. Bu çalışmada onun çocuk edebiyatı alanında yaptığı çalışmalar ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Eserlerinden hareketle yazarın çocuğa ve çocukluğa dair düşünceleri devrin şartları da dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Türkiye dışında Türkiye Türkçesi ile yapılan tek edebiyat konumunda olan Makedonya Türk edebiyatının bu önemli temsilcisinin, en azından bir yönü bu çalışma aracılığı ile bilinir kılınmaya çalışılacaktır. Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde, Türklerin bölgeye gelişleri ve ortaya çıkışından günümüze uzanan çizgide Makedonya'da Türkçe çocuk edebiyatının gelişimi anlatılmıştır. İkinci bölümde ise gerek yazarın kendi ifadeleri gerekse de onun hakkında yazılanlardan hareketle sanatçının hayatı ve sanatı incelenmiştir. Son bölümde ise sanatçının çocuk edebiyatı kapsamına giren antolojileri, hikâyeleri ve şiirleri üzerinde durulmuştur. Sonuç bölümünde Necati Zekeriya'yı ve onun çocuk edebiyatı çalışmalarını tanımanın Makedonya'daki ve Türkiye'deki Türk edebiyatları açısından önemi vurgulanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe öğretimi, çocuk edebiyatı, Necati Zekeriya, Makedonya

## Necati Zekeriya (children's stories, children's poems and children's literature anthologies) in the context of their contribution to Macedonian Turkish children's literature

### Abstract

This study focuses on children's literature studies of the poet, writer, journalist and publisher Necati Zekeriya, who is located within the borders of the former Yugoslavia, now called North Macedonia, and spent most of his life here. While talking about Turkish literature in the Balkans, no neat work has been done on Necati Zekeriya, one of the first mentioned artists. Necati Zekeriya, who is an efficient writer, is an artist who stays true to children's literature and concentrates his main work in this field. In this study, his studies in the field of children's literature are examined under separate titles. Based on his works, the writer's thoughts on the child and childhood and the conditions of the transfer were also evaluated. Turkey made outside Turkey with the Turkish literature in a single

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Adıyaman, Türkiye) mustafasaid\_65@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3821-5499 [Makale kayıt tarihi: 24.05.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791417]

location of this important representatives of the Macedonian Turkish literature, at least in one direction will try to make known through this work. There are three main topics in the study. Under the title of introduction, the development of Turkish children's literature in Macedonia has been tried to be taken in line with the arrival of Turks to the region and their emergence. Later on, the artist's life and art were examined based on the writer's own expressions and what was written about him. Finally, the anthologies, stories and poems of the artist, which are within the scope of children's literature, are emphasized. In the conclusion section Necati Zekeriya and children's literature in recognition of his work in Macedonia and Turkey it has been focused on the importance of Turkish literature.

**Keywords:** Turkish teaching, children's literature, Necati Zekeriya, Macedonia

## 1. Giriş

Modern anlamda çocuk edebiyatının başlangıcının ilk işaretleri Sanayi Devrimi sonrasındaki sosyal hayattaki gelişmelerle başlamıştır. Çocukluğun insan ömründe ayrı ve özel bir zaman dilimi olduğunun anlaşılmasına başlanması, çocukların yetişkinlerden ayrı ihtiyaçları olduğunun kabul edilmesini de beraberinde getirmiştir. Osmanlı'da ise Tanzimat döneminde önem kazanan çocuk ve eğitim anlayışının topluma tümüyle hâkim olduğunu söylemek mümkün değildir. Bir aydın hareketi olarak başlayan ve kimi zaman yönetim tarafından destek gören bu anlayış; kimi zaman da yönetimin ve toplumun tepkileriyle karşılaşmıştır (Neydim, 1998). Tanzimat döneminden itibaren ilk ürünlerini vermeye başlayan Türk çocuk edebiyatı, *Nuhbetül Etfal* (1859) adlı alfabe kitabındaki kısa öyküler ve *Mümeyyiz* (1869) adlı çocuk gazetesi ile ilerlemesini sürdürmüştür. Bu iki örnekten de anlaşılacağı üzere çocuk edebiyatı, çocuk eğitimi ve ana dil öğretimi ile birlikte düşünülmektedir. Cumhuriyet'e kadar siyasi değişikliklerden de etkilenecek gelen bu edebiyat kolu, Cumhuriyet'in ilanı ve sonrasındaki alfabe değişikliği sonrasında yeni bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Özellikle çocuklardan başlayarak okuryazar ve ana dilinin özelliklerine hâkim bir nesil oluşturma çabası kapsamında, çocuk edebiyatı ürünlerinin işlevsel olarak kullanıldığı görülmektedir. *Çocuk Sesi* ve *Yavrutürk* gibi uzun ömürlü dergiler, içeriklerindeki farklı metinlerle bir okul görevi görmüşlerdir.

Dil öğretimi, gerek ana dil gerekse de yabancı dil olarak büyük ölçüde metinler üzerinden yapılmaktadır. Seviyesine uygun yazılmış ve estetik değer taşıyan metinlerle karşılaşan çocuklar, dil gelişimi anlamında daha hızlı bir gelişim gösterebilmektedirler. Türkiye'nin sınırları dışında kalan; fakat Türklerin yaşamaya devam ettiği yerlerde Türkçe öğretiminin temel sıkıntısı her zaman kitap olmuştur. Özellikle öğrencilerin ders kitapları yanında okuma materyali olarak çocuk kitapları, Türkçenin öğretimi açısından vazgeçilmez değerdedir. Türkiye dışında Türkiye Türkçesi ile zengin bir edebiyat birikimi Makedonya sınırları içerisinde yaşamaktadır. Esasında burada yaşayan insanlar da iskân politikaları çerçevesinde zamanında Anadolu'dan gelmişlerdir. Balkan coğrafyası, zamanındaki nitelikli insan gücü ile Cumhuriyet'in kurucu kadroları başta olmak üzere birçok edebiyat ve sanat insanını bünyesinden çıkarmıştır. Bu çalışmada aynı zamanda bir öğretmen olan Necati Zekeriya'nın Üsküp merkezli olmak üzere Makedonya'da Türkçenin Türk çocukları tarafından ana dilleri olarak öğrenilmesine sunduğu katkılar çocuk edebiyatı çalışmaları üzerinden değerlendirilmiştir.

### 1.1. Makedonya ve Türkler

Türklerin Makedonya olarak anılan coğrafyaya gelişleri çok eskidir. Bilinenin aksine Türklerin bu topraklara gelişleri Osmanlı zamanından daha öncelere tarihlenmektedir. Hamzaoğlu (2010) konuyla

ilgili çalışmasında Türklerin Balkan topraklarına gelişini çok eskilere tarihlenmektedir. Ona göre 372 yılında Hun Türkleri ile başlayan Makedonya Türklüğü, üç devreden oluşmaktadır:

1. Osmanlı Öncesi Makedonya Türklüğü (372-1370)
2. Osmanlı Dönemi Makedonya Türklüğü (1371-1912)
3. Osmanlı Sonrası Makedonya Türklüğü (1912-Günümüz)

Birinci devre olarak görülen döneme ait Türk izlerini mimari eserlerden ziyade bazı yer, bölge ve akarsu isimlerinde bulmak mümkündür. Gostivar, Kumanova, Veles, Sarakino, Şar, Peçentsi, Peçenitsi gibi şehir ve yer adları; Vardar, Radika ve Drim gibi akarsu isimlerinin yanında Vardarinka, Devena ve Sarakina gibi kadın adlarında da anılan izler söz konusudur (Hamzaoğlu, 2010). Müslüman Anadolu Türklerini Makedonya'ya gelişleri Sarı Saltuk gibi kolonizatör Türk dervişleri ile 13. yüzyılda başlamıştır. Osmanlı hâkimiyeti ise 1371 Meriç Zaferi ile olmuştur. Fetihle birlikte Anadolu'nun Aydın, Konya, Karaman ve Maraş gibi yerlerinden bu bölgeye iskân edilen insanlar eliyle Makedonya kısa süre içinde bir Türk yurdu olmuştur (Turan, 1996).

Yaklaşık 500 sene Osmanlı idaresinde kalan Balkan toprakları, yalnız siyasi olarak değil; sosyal ve kültürel açılarından da değişime uğramıştır. Osmanlı Devleti'nin Balkanlara yaptığı yatırımlar ve nüfus hareketleri göz önüne alındığında, Türklerin bu toprakları her yönüyle sahiplenip, geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Uzun bir zaman dilimini kapsayan bu devrede, Balkan şehirleri içerisinde Üsküp, eyalet merkezi konumuyla birçok şairin yetiştiği bir kültür şehri özelliği göstermektedir. Birlikte yaşanan farklı ulus ve topluluklara dil ve inanç serbestisi tanınması, Türk kültürü ile Balkan kültürleri arasında yoğun bir alışverişi de beraberinde getirmiştir. Yukarıda bahsedilen bu değişimlerin getirdiği sonuçlara bugün hepsi ayrı devletler olan toplulukların dillerinde ve kültürlerinde rastlamak mümkündür.

1912 yılında Osmanlı Devleti'nin bozgun halinde bölgeden çekilmesiyle, Sırp-Üsküp ve çevresini kontrol altına almışlardır. Bölgede yaşayan Türklerden gidebilenler İstanbul'a kaçmış; kalanlar ise Sırp tarafından amansız işkencelere maruz bırakılmıştır. II. Balkan Savaşı ve sonrasında I. Dünya Savaşı, Makedonya Türklerini daha da ağır şartlar içinde yaşamaya mecbur bırakmıştır. 1918'de, savaşın bitimiyle Sırp-Hırvat-Sloven Krallığı kurulmuştur. Birinci Yugoslavya olarak da bilinen bu devlette Türkler kendilerini ifade için geniş imkânlardan mahrum kalmışlardır. Önde gelen Türk aydın, eğitimci ve yöneticilerin büyük kısmı bozgunla birlikte bölgeyi terk ettikleri için geniş halk tabakalarına, ağır günlerde el uzatıp yardımcı olacak kişiler kalmamıştır (Kaya, 1999). Anılan bu dönemde Türk çocukları Sırp okullarına gitmeye zorlanmıştır. Müslüman halkın eğitimle ilgili taleplerinden en önemlisi dini derslerin Müslüman hocalar tarafından verilmesi ve Müslüman çocuklarının Ortodokslukla ilgili dersleri almaması ve dini törenlere katılmaması olarak belirlemiştir. Kendi okullarını açmak isteyen Türk halka bu izin verilmediği gibi Türkçe alfabe yasaklanmış ve daha önceden okul olarak hizmet veren binalar askeri kullanıma tahsis edilmiştir (Hasan, 1998a).

II. Dünya Savaşı yıllarında Hitler liderliğindeki Almanya tarafından işgal edilen Makedonya, daha sonra İtalyan ve Arnavutlara bırakılmıştır. Gostivar'da Arnavutçayı zorunlu eğitim dili haline getiren İtalyanlar, başta Abdülhakim Hikmet Doğan olmak üzere önde gelen Türkçe öğretmenlerini Arnavutça ders vermeye ve bu dilin alfabe kitaplarını yazmaya zorlamışlardır (Tufan, 1998) Türkçe birçok eser veren bu değerli ismin, Arnavutlar tarafından kendi milletlerine mensup gösterilmeye çalışılması da bu



alfabe kitabı ile ilgilidir. Tufan (1998: 376) bu durumu “küçük milletin büyük kompleksi” olarak açıklamaktadır. II. Dünya Savaşı esnasında Makedonya’da yaşanan sıkıntılı zamanlarda en çok mağdur olan topluluk Hamzaoğlu (2010: 287)’na göre Türklerdir. Makedonya’nın batı kesimini işgal eden İtalya’nın yönetme yetkisini Arnavutlara vermesiyle birlikte, nüfusun çoğunluğunu oluşturan Türklerin bütün hak ve hürriyetleri engellenmiştir. Türkçe okulların açılmasına izin verilmemiştir. Türkler nüfus kayıtlarında Arnavut olarak gösterilmiştir. Türk soyadlarına “-i” eki getirilmiştir. 1944 yılında, II. Dünya Savaşı’nın sonlarına doğru Tito tarafından kurulan Yugoslavya Sosyalist Federe Cumhuriyeti ile birlikte Türkler görece olarak bazı hakları elde etmişlerdir. Bu durum Türk nüfusun, vatanları olarak bildikleri toprakları savunma amacı ile savaşa katılmaları ve kanlarını dökmeleri sonucu gerçekleşmiştir. Bu yeni federe devleti oluşturan 6 cumhuriyetten biri olan Makedonya’nın anayasasında bu durum “Makedonya, Makedon, Arnavut ve Türklerin devletidir.” ibaresi ile tescillenmiştir. Bununla birlikte tam anlamıyla bir serbestlikten de bahsedilemez. II. Dünya Savaşı sonrasında mevcut yönetim, bölgedeki Türk varlığını yok sayarak Debre, Resne, Radoviş, Üsküp gibi bölgelerde ve bunlara bağlı köylerdeki Türklerin Türk olmadıkları iddiasında bulunmuştur. Bu arada bazı siyasi gelişmelerin de etkisiyle Arnavutlar da Türkleri ‘Türkleşmiş Arnavutlar’ olarak göstermeye çalışmışlardır (Çayırılı, 2015: 146).

Yugoslavya Devleti’nin temelini atıldığı yıllarda anılması gereken, çoğu öğretmen ve aydın kişilerden oluşan bir topluluk bulunmaktadır. Yücel Teşkilatı olarak bilinen bu topluluk, bölgede yaşayan Türklerin kültürel açıdan haklarını savunmak amacıyla kurulan gizli bir teşkilattır. Makedonya’da henüz savaş tamamen bitmeden 23 Aralık 1944’te çıkmaya başlayan *Birlik* gazetesi de ilk olarak bu topluluk üyeleri tarafından çıkarılmıştır. 1980 yılında Tito’nun ölümü sonrasında sarsılan ve sükûnetin bir türlü sağlanamadığı Yugoslavya Federe Devleti dağılmıştır. Art arda bağımsızlıklarını ilan eden devletlere 1991 yılında Makedonya Cumhuriyeti de bağımsızlığını duyurarak katılmıştır. Bu yeni devletin vatandaşı olarak Türkler, milli kimliklerini koruma çabalarına devam etmektedirler.

## 1.2. Makedonya’da Türk çocuk edebiyatının ortaya çıkışı

Makedonya ve özellikle Üsküp bölgesinde çocuk edebiyatına ilişkin ilk örnekler Necati Zekeriya vermektedir. Ona göre bazı şiir parçaları bu edebiyatın ilk örnekleri sayılmalıdır. Verdiği bir röportajda (Taşgetiren, 1984: 20) Makedonya’da çocuk şiirinin geçmişini anlatırken Üsküplü Şeyh Saadettin İbrahim (1872-1936) ismini anmaktadır. Onun “Ey Vatanın Öz Kızı” adlı şiirinin estetik, sanat değeri, biçim, dil ve muhteva olarak harika bir şiir olduğunu vurgulamakta ve folklorlardan yararlandığını söylemektedir. Yine Zekeriya (1985) Çiğdem adlı şiir antolojisinin ön söz bölümünde özellikle iki dünya savaşı arasında ve Halk Kurtuluş Savaşı (1941-44) zamanında çocuk şiirleri yazıldığını tahmin etmekte; fakat o devirde Türkçe dergi ve gazeteler olmadığı için bu şiirlerin derlenemediğini dile getirmektedir. 1912 yılında Osmanlı’dan ayrılana kadar, Makedonya sınırları içinde gelişen çocuk edebiyatının anayurt Türkiye’deki çocuk edebiyatıyla aynı karakterde ve aynı çizgide geliştiğini görülmektedir. 1911’de yayımlanan *Çocuklara Mahsus Küçük Şiirler* adlı eseri ile Sabri Cemil, Üsküp’te ve İstanbul’da çeşitli kitaplar yayımlamıştır (Hasan, 1998b). Birinci Yugoslavya Devleti olarak da bilinen SHS (Sırp-Hırvat-Sloven) Krallığı (1918-1944) zamanında Türkçe ile ilgili sadece belli süreli yayınların varlığı bilinmektedir. Bu yayınların tam anlamıyla Türkler tarafından çıkarıldığını söylemek mümkün değildir. Kaya (1999) ilgili yazısında, bu dönemdeki süreli yayınların sahipleri olarak Sırp’ları işaret etmektedir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında Yugoslavya’nın kurulmasıyla birlikte, bu devletin yöneticisi Tito tarafından bu ülke sınırları içerisinde yaşayan farklı etnik kökenden gelen insanlara bazı haklar verilmiştir. Bunlar arasında ana dilde eğitim, gazete, dergi ve radyo yayınları sayılabilir. Yugoslavya’yı oluşturan tüm milletlerin ortak bir çatı altında eserler vermesi ve bu eserlerden nitelikli bulunanların çevirilerinin yapılması bu çabanın bir sonucudur.

Makedonya Türkçe çocuk edebiyatı sahasında eser veren sanatçılar birden fazla sığata sahip olmalarıyla dikkat çekmektedirler. Bu isimler hem yazar hem şair, yerine göre öğretmen, siyasetçi, radyo programcısı, yayın sorumlusu gibi işleri bir arada yürütmüşlerdir. Birçoğunun yolu *Tefeyyüz* adlı okuldan; öğretmen, idareci ya da ders kitabı yazarı olarak geçmiştir. Çelebi (2015)'ye göre, Makedonya Türk çocuk edebiyatı siyasi ve sosyal karışıklıklar nedeniyle oldukça geç bir dönemde başlamıştır. Osmanlı dönemi Türk edebiyatından ayrılmasından sonra otuz yıllık fetret dönemi yaşayan Makedonya Türk edebiyatı 1944'ten başlayarak yeniden canlanmıştır. Makedonya'da gelişen Türkçe çocuk edebiyatında, Üsküp'te yayımlanan ve Türklerin sesi olarak bilinen *Birlik* gazetesi öncü bir konumdadır. 54 yıl aralıksız çıkan *Birlik* gazetesi bir manada Makedonya Türklerinin alfabetisi, okuma kitabı, sesi ve sicili olmuştur (İslam, 2001: 57).

Makedonya'da oluşan Türkçe edebiyat, başlangıçta çocuk edebiyatı ile doğmuştur. İleride farklı türlerde kalem oynatan çoğu sanatçı, ilk eserlerini çocuklara yönelik olarak kaleme almıştır. Bu durumun oluşmasında Yugoslavya devletinin siyasi ve sosyal yapısının etkili olduğu söylenebilir; çünkü bu yapıda çocuklar rejimin ilerideki teminatı olarak görülmekte ve onlara verilecek eğitimin ileride devlet ve toplum yapısının devamı için hayati önemde olduğu anlayışı ön plandadır. Bu kanıyı destekleyen bir görüşe göre ise sosyalist kültürde çocuk, eğitime muhtaç bir nesne olarak görülmekte ve ancak çocukluklarında iyi eğitilen insanların sistem açısından bir güvence teşkil edeceği düşünülmektedir (İsen, İsen ve Kireççi, 2008). Farklı etnik kökenden gelen insanların oluşturduğu Yugoslavya Federe Devleti'nde Tito'nun "Birlik ve beraberliğinizi gözbebekleriniz gibi koruyunuz" sözü okulların duvarlarına yazılmıştır (Füruzan, 2018). Başta Rusya olmak üzere Azerbaycan ve diğer eski Sovyet ülkelerinde olduğu gibi sosyalist Yugoslavya'da da Pioner denilen ve çocuklardan oluşan toplulukların mevcudiyeti anılan bu durumu desteklemektedir. Gürel ve Gürel (2010: 27)'e göre Makedonya Türk edebiyatının sanatçılarının Tito Yugoslavya'sında ilk başta çocuklar için edebiyata yoğunlaşmaları, 2. Dünya Savaşı'nın ardından muhteşem mazisinden kopuk bir yeni yapılanmanın ve göçlerle de zayıflatılmış, içine kapanan durumunu yaşamış, sosyal ve siyasi şartların da getirdiği zaruretler dâhilinde açıklanmalıdır. Makedonya Türklerinde neden öğretmen yazarlar eliyle oluşturulan çocuk edebiyatının önde olduğuna dair bir başka açıklamayı Hayber (2008: 11) yapmaktadır:

"Tito Yugoslavyası döneminde Türk okullarının açılması, Üsküp'te Türkçe gazete ve Türkçe radyo yayınlarının başlaması ve benzeri kurumların faaliyete geçmesi, geniş bir aydın kadrosuna ihtiyaç olduğunu ortaya koydu. Elli yıla yakın bir zamandan beri aralıksız sürüp gelen felaketler zinciri, kimseyi bırakmamıştı. Okuma yazma bilen kimselerin bile büyük aydın olarak saygı gördüğü ve arandığı bir dönem başladı. Onun için Makedonya Türklerinin edebiyatının ilk devresinde görülen isimlerin hemen hepsi öğretmen ve gazeteci olarak karşımıza çıkarlar. Çoğu, şair ve yazarlığa sanattan çok eğitim ve öğretimde duyulan ihtiyacı karşılamak için başlamıştı. Böyle önemli bir ihtiyaçla başlayan edebiyat, genel okuyucudan önce, eğitim öğretim gören kimselerin varlığını dikkate almak zorunda kaldı."

Kendisi de Makedonya'da yaşamış Türk çocuk edebiyatı yazarlarından olan Ali (1995), Makedonya'daki Türkçe çocuk edebiyatını üç dönemde değerlendirmiştir:

1. Halk Kurtuluş Savaşı öncesi gelişen çocuk edebiyatı (1944 Öncesi)
2. Halk Kurtuluş Savaşı sonrası gelişen çocuk edebiyatı (1944-1950)
3. Birlik gazetesinin ve çocuk dergilerinin yayımlanması ile başlayan çocuk edebiyatı (1950 Sonrası)

Birlik gazetesi bünyesinde verilen *Çocuk Bahçesi* ekini de yayımlayan Fahri Ali'nin, bu sınıflandırmayı yaparken Halk Kurtuluş Savaşı ile kastettiği 2. Dünya Savaşı sırasında 4 yıl boyunca Yugoslavya'da

yaşanan ve partizan olarak anılan savaşçılarla Almanlar ve müttefikleri arasında geçen savaştır. Bu savaşta Türkler de vatanları bildikleri toprakları savunmak amacı ile savaşmışlardır. Makedonya Türkçe çocuk edebiyatı kendi geleneklerine sadık kalmakla birlikte çağdaş Makedon ve eski Yugoslavya yazarlarından da etkilenmiştir. Bununla birlikte Türkiye'deki Türk edebiyatından da beslenmiştir. *Birlik* gazetesinin koleksiyonlarına göz gezdirildiğinde Fazıl Hüsnü Dağlarca, Nazım Hikmet Ran gibi Yugoslav yönetiminin karşı çıkmayacağı düşünülen yazarların biyografileri ve eserleri zaman zaman gündeme getirilmektedir. Kurulan Türk derneklerinin edebiyat kollarının isimleri de bu durumu desteklemektedir. Makedonya Türkçe çocuk edebiyatında *Birlik* gazetesinin ayrı bir yeri vardır. Bu edebiyatın ilk ve en güçlü örnekleri bu gazetenin çocuk sayfalarında yer bulmuştur. Ali (1995) ilk kuşak çocuk edebiyatı yazarlarını Necati Zekeriya, Hüseyin Süleyman, Şükrü Ramo, Fahri Kaya ve İlhami Emin olarak saymakta ve *Birlik*'in yukarıda anılan işlevini "Bunlar ilk eserlerini çocuk edebiyatına bağlı yaptılar. Bize çocuk edebiyatını sevdirdiler. Biz onların öğrencisiyiz. Birlik çerçevesinde, Birlik'i okuyarak, Birlik'i okul olarak gördük. Bu edebiyata merak sardık, bu edebiyatı izlemeye olanak bulduk." cümleleriyle ifade etmektedir.

Ali (2008), Fahri Kaya'ya ait İlk Adımlar (1952) şiir kitabını Makedonya'da yayımlanan ilk çocuk şiirleri kitabı olarak kabul eder. Gürel ve Gürel de (2010: 26) bu görüşü desteklemektedir. Bir başka araştırmacı ise (Ali, 2008: 10) Makedonya Türk çocuk edebiyatındaki ilk çocuk hikâyesi kitabı olarak Mustafa Karahasan tarafından 1950'de yazılan *Küçük Erler* adlı eseri gösterir. Şükrü Ramo, Makedonya Türkleri arasında önemli bir isimdir. Uzun yıllar Birlik gazetesini yönetmiştir. Çocuklar için yazdığı eserleri şunlardır: Vatan Birdir Unutma (1958), Çelenk (1960), Hoş Geldiniz (1964), Kır Çiçeği (1969), Güzel Günler (1975), Renkli Gülüşler (1977), Alevden Yıldız (1978), Kuş Sesi (1980), Küçük Damlalar (1984).

Mustafa Karahasan, Makedonya Türk edebiyatında ismi önde gelen yazarlardan biridir. Tiyatro ve eleştiri yazıları da yazmıştır. Çocuklar için yazdığı Türkçe eserler şunlardır: Küçük Erler (1950), Kalbimin Yaşları (1957), Yedi Başlı Dev (1973), Arkadaşlar (1965). Öğretmen kökenli bir diğ er çocuk edebiyatı yazarı Fahri Kaya'dır. Birçok üst düzey bürokratik görevin yanında uzun yıllar *Birlik* gazetesi ve *Sesler* dergisinde de yöneticilik yapmıştır. Makedonya'daki Türk çocuk edebiyatı tarihi açısından yazdığı değerlendirme kitapları önemlidir. Çocuklar için yazdığı kitaplar şunlardır: İlk Adımlar (1952), Köyden Sesler (1958) Hoşça Kalın (1967), Güle Güle (1978), Çocuk Rüyaları (1991), Küçük Hanım (1997). Ayrıca çocuk edebiyatı antolojileri de vardır. Recep Murat Bugariç, çocuk edebiyatı alanında yayımladığı hikâyeleriyle tanınmaktadır. Uzun süre öğretmenlik ve okul idareciliği yapmıştır. Eserleri şunlardır: Üç Palto (1974) Küçük Adam (1982), Sigara (1983) Loto (1988) Öyküler (1992). Enver Tuzcu, Nusret Diş o Ülkü, Avni Engüllü Mustafa Kırathı, Suat Engüllü, Sabit Yusuf, Fahri Ali gibi isimler de Makedonya'da Türk çocuk edebiyatına katkı sağlayan isimler arasında sayılmaktadır.

Yukarıda isimleri anılan yazar ve şairlerin tümünün yolu, kısa süreli de olsa öğretmenlikten geçmiştir. Bu durum sadece Makedonya'ya has değildir. Diğ er Balkan ülkelerindeki Türk azınlık yazar ve şairlerinde de durum yaklaşık olarak böyledir. Bu Türk öğretmenler ülkelerindeki bütün entelektüel faaliyetleri sırtlarında taşımışlardır (İsen, İsen ve Kireççi, 2008). Özcan (2015: 46)'a göre, İkinci Dünya Savaşı sonrası Makedonya Türklerinin edebiyatında çocuklara yönelik eserlerin fazlalığı tesadüf değildir. Tam aksine, bu durum bir geçmişe/geleneğe dayanmaktadır. Osmanlı Devleti'nin son zamanlarındaki idealist eğitimcilerin, aydınların üzerinde durduğu, çocuğu en güzel şekilde yetiştirme çabası 1944'ten itibaren Türkçenin tekrar eğitim dili olmasıyla o günün idealist öğretmenleri tarafından kaldığı yerden ve dönemin şartlarına uygun biçimde devam ettirilmiştir.

## 2. Necati Zekeriya'nın hayatı ve sanat anlayışı

Necati Zekeriya 11 Kasım 1928 tarihinde Üsküp'te doğmuştur. İlk olarak Arap bir hocadan dersler aldığı bilinmektedir. Bu bilgiyi sanatçı bizzat kendisi vermektedir. Daha sonra ise Sırpça eğitim veren Krallık Yugoslavya Devlet İlkokuluna kaydolmuştur. İkinci Dünya Savaşı'nın başlaması ile eğitimi yarıda kalmıştır. Savaş devam ederken ailesi ile birlikte Üsküp'te kalmaya devam etmiştir (Mercan, 2002). Mahmut Demir Kıratlı'nın yazar hakkında verdiği bilgilere göre, savaş yıllarında kahveci çırağı, ayakkabıcı, manifaktür çırağı olarak çalışmıştır. Lise tahsilini ancak savaştan sonra Türk öğretmenler için açılan kurslarda tamamlayabilen sanatçı, 1947-48 yıllarında İrfan Okulu'nda bir yıl öğretmenlik yapmıştır. Daha sonra ise Felsefe Fakültesinde bir süre yükseköğrenim görmüştür (Zekeriya, 1953a). Necati Zekeriya'nın yetiştiği aile dinine ve milli geleneklere, örf ve adetlere saygılı insanlardan oluşmaktadır. Babası Türk halk türkülerini icra eden ve keman çalan bir müzisyen, annesi ise ninelerinden duyduğu halk hikâye ve masallarını çok iyi bilen ve anlatan Kumanovalı bir avukattır (Kaya, 2009). Savaşlar, işgaller ve göçler sebebiyle düzenli bir eğitim alma imkânı bulamayan Necati Zekeriya'nın bir yazar olarak kendini geliştirmesindeki ilk basamak anne ve babasından aldığı zengin Türk kültürüdür. Özellikle Türk halk edebiyatının Rumeli coğrafyasındaki türkülerini babasından, hikâye ve masallarını da annesinden dinlemesi Türkçenin zenginliklerini ve inceliklerini daha küçük yaşlarda fark etmesini sağlamıştır.

Necati Zekeriya hakkında, onunla aynı ortamda çalışan Fahri Kaya'nın tespitleri dikkat çekicidir. Kaya'ya göre Necati Zekeriya, Makedonya Türklerinin edebiyatında hala derli toplu anlatılamamış, yorumlanmamış, önemli, büyük ve değerli bir yere sahiptir.

“O sadece edebiyat hazinemizi zenginleştiren bir yazar değil, aynı zamanda başarılı bir gazeteci, iyi bir eğitmen, becerikli bir yayıncı, kültür alanında deneyimli bir örgütleyiciydi. Çok önemli bir özelliği de, düşünce üreten bir kişi olmasıydı. Sözü kısası, her zaman iyi bir şey yapmayı, güzel bir eser meydana getirmeyi, başta ortamı için yararlı bir eylemde bulunmayı amaçlayan, seyrek aydınlarımızdan biriydi.” (Kaya, 2009).

Necati Zekeriya, İsen'e göre (2013: 209) Yugoslavya'da sosyalist yönetimin her toplumun kendi ana dilinde fakat sistemin beklentileri doğrultusunda yeni bir edebiyat oluşturma gayreti çerçevesinde var edilmeye çalışılan Türk yazarları arasında Türkçeyi doğru ve güzel kullanan az sayıdaki yazardan biridir.

Ömrünün son yıllarında kalbiyle alakalı rahatsızlıklar Necati Zekeriya'yı zorlamaya başlamıştır. Sanatçı, 1986 yılında Ohri'de kalp hastalıkları hastanesinde yatışlı olarak tedavi görüp taburcu olmuştur. Nükseden rahatsızlık sonucu, enfarktüs sebebiyle 1988 yılının Haziran ayında Voyvodina özerk bölgesinde, Novi Sad yakınlarındaki Sremska Kamenitsa'daki ünlü kalp hastalıkları hastanesinin ameliyat masasında dünyaya gözlerini yummuştur. Vefatının ardından *Varlık* dergisinde çıkan bir yazısında Tarık Dursun K. (1992) Necati Zekeriya'yı “İhlamurlar Kâşifi” olarak tanımlamaktadır. Bu tanım onun hayata bakış ve algılayışındaki hassasiyeti anlatmak için kullanılmıştır. Tarık Dursun'a göre Necati Zekeriya bulduğu her fırsatta şiir okuyan, şiiri hayatının başköşesine koyan bir sanatçıdır. Söz konusu yazıdan Necati Zekeriya'nın Üsküp'ün her bir köşesini, Vardar nehrini sevdiğini anlamak mümkündür. Ayrıca istemediği halde Üsküp'ten ayrılışı Necati Zekeriya'yı çok etkilemiştir. Kendisi de çocuklar için yazan ve sağlığında Necati Zekeriya ile vakit geçirme imkânı bulan Beksaç (2014) onu Balkan Türk çocuk edebiyatının özellikle de çocuk öyküsünün sönmeyen yıldızı ve Türk edebiyatının Avrupa hatta dünya çapında bir çocuk hikâyecisi olarak anmaktadır.

Kısa sayılabilecek bir ömre sahip olan Necati Zekeriya sanat hayatına yetişkinlere yönelik şiirle başlamıştır. İlk şiiri, Birlik gazetesinde 1947 yılının Eylül ayında yayımlanmıştır. 1949 yılında

*Makedonya Genç Türk Yazarlarının Eserleri* adlı kitapta Necati Zekeriya'nın on dört şiiri vardır. Ortak bir kitap olan bu eserde Şükrü Ramo'nun şiirleri ve Mustafa Karahasan'ın Şaban Hoca adlı tiyatro oyunu da bulunmaktadır. Bu eser aynı zamanda Makedonya Türk edebiyatı açısından da tarihi önemdedir. 1950'de *Şiirler* adlı kitabı yayımlanır. Bu kitap da yetişkinlere yöneliktir. O günün şartlarında Yugoslavya'daki siyasetin etkisini bu şiirlerde görmek mümkündür. Toplam yirmi bir şiirin yer aldığı bu kitapta Gençliğe Övgü, Darbeciler, Bizdeki Değişikliğe Hayret Edene, Utanacak Onlar, İftiralara, Tito gibi günlük siyasetle doğrudan bağ kuran şiirler bulunmaktadır. Necati Zekeriya 1952 yılında yayımladığı *Okul Çam* ile çocuklara yönelik ilk eserini vermiştir. Kısa süreli yaptığı öğretmenliğin de etkisiyle Makedonya'daki diğer öncü Türk sanatçılar gibi o da ilk dönem eserlerini çoğunlukla çocuklar için kaleme almıştır. *Kırmızı Küpeler* (1952), *Silahşör Tavşan* (1953) ve *Gelincik* (1954) bu eserler arasında sayılabilir. Sanatçının diğer isimlerden farkı, edebiyata yetişkinler için başlayıp çocuklar için edebiyatta karar kılmasıdır. Kaya'ya göre (2009: 108) bu ilk şiirlerin konuları çocuk dünyasına çok yakın didaktik ve öğretici niteliktedir. Biraz da günlük ihtiyaçlara ayak uydurarak o yıllarda ünlü Yugoslav çocuk yazarlarının etkisi altında yazılmalarına rağmen bu şiirler, edebî nitelikten ve sanat değerinden yoksun değildir. Bu eserler daha sonra bu topraklarda gelişecek, olgunlaşacak çocuk şiirinin temel taşı oluşturulmaktadır.

Necati Zekeriya ağırlığı çocuk edebiyatına verse de yetişkinler için yazmaktan da geri durmamıştır. *Şiirler* kitabından üç yıl sonra 1953'te *Nerde Olsam* adlı şiir kitabı yayımlanmıştır. Konu seçimi ve şiir dili bakımından daha olgun bir eser olan bu kitapta ilk kitabın aksine ölçülü ve uyaklı şiirler yer almaktadır. Hatırası henüz taze olan Nazilerin yenilgiye uğratıldığı Halk Kurtuluş Savaşı'nın ve yeni kurulan devletin siyasi etkileri bu kitapta da belirgindir. "Şair Olsam" adlı şiirinde Mehmet Emin Yurdakul'un "Yolcu" şiirinden bir alıntı (Ölümlerden kurtulunur/İleriye gitmekle) dikkati çekmektedir (Yurdakul, 1979: 96). 1954 yılında İlhami Emin ile birlikte *Aramak* adlı şiir kitabı yayımlanmıştır. Otuz sayfadan oluşan bu küçük hacimli kitaptaki toplam şiir sayısı yirmi sekizdir. İlk on dört şiir Necati Zekeriya'ya, kalan on dört şiir ise İlhami Emin'e aittir. Sanatçının yetişkinleri hedef kitle olarak düşünen diğer kitabı *Sevgi* başlığı ile 1965'te yayımlanmıştır. Beş bölümden oluşan bu kitaptaki şiir sayısı otuz beştir. Kitap, şu dizelerle başlamaktadır:

Eğer sözlükten tek bir söz seçmek zorunda kalsaydım  
Kuşkusuz bu söz Sevgi olacaktı  
Eğer dünya yüzünde Sevgi olmasaydı  
Sanırım onu ben bulacaktım (Zekeriya, 1965: 5).

Adından da anlaşılacağı gibi kitaptaki şiirlerin teması sevgidir. Sanatçı, bu şiirler yoluyla kendisi için hayattaki tek anlamlı şeyin sevgi olduğunu ısrarla vurgulamaktadır. 1977 yılında *Lorka Soyutlaması* adlı yine yetişkin okura yönelik bir kitabı daha yayımlanır. İspanyol bir devrimciden etkilenen Necati Zekeriya, şiir kitabını onun adından esinlenerek vermiştir. Garsiya Lorka adını taşıyan savaşçının hayatından hareketle ona hitaben yazılmış dizelerde yiğitliği, mertliği, özgürlük için yapılan savaşın kutsallığını anlatmaktadır. Otuz beş şiirin bulunduğu bu kitapta şiirlerin ayrı başlıkları yoktur. Sanatçının ölümünden kısa süre sonra 1989'da yayımlanan *Çayhane Şiirleri* yine yetişkinlere hitap etmekle birlikte konu olarak önceki şiirlerinden oldukça farklıdır. Yetişkinler için eserler kaleme almış olsa da sanatçının asıl verimli olduğu alan çocuk edebiyatıdır. Hem yazar hem şair hem çevirmen hem de yayıncı olarak çocuk edebiyatının birçok farklı alanında çalışmalar yapmıştır. Hatta büyükler için yazdığı eserlerde dahi çocuk ve çocukluk ile ilgili unsurlara rastlanmaktadır. 1987 yılında, Priştine'de çıkan *Çevren* dergisindeki bir yazısında sanatçı, çocuk edebiyatını nasıl gördüğünü şu cümlelerle açıklamaktadır:

“Çağdaş çocuk edebiyatı yazarları, çocukları kendilerinden biri olarak bilmeli, kendi yaşamsal sorunlarını, dünya görüşlerini, kıvanç ve acılarını çocuklarla bölüşmekte, onlarla dostça, arkadaşça konuşmalıdırlar. Çocuk da yaşına göre büyük bir insandır ve müthiş ciddidir. Onunla şaka etmeye gelmez, hele onu cinlerle, perilerle, yalan dünyalarla avutmak çok yanlış bir tutumdur.” (Aktaran: Ali, 2008).

Necati Zekeriya'nın çocuk şiirlerinde Fazıl Hüsnü Dağlarca etkisinden söz etmek mümkündür. Ayrıca Kaya (2008)'ya göre onun şiirlerinde zengin bir birikime sahip Yugoslavya çocuk şiirinin etkisi de görülmektedir. İsen (2001: 53)'in ifadesiyle Necati Zekeriya, Makedonya Türk şiirinin büyük ustalarından biri ve çocuk edebiyatının da bir numaralı adıdır. Mahalli etkilerden arınmış canlı bir dil, değişik edebiyatları iyi tanımış ve yer yer onların izlerini hissettirmiş olmasına karşın hep kendine özgü kalan bir deyiş, muhtevaya uygun bir şekil meydana getirmedeki ustalık ve tatlı bir anlatım onun çocuklarla ilgili kitaplarının temel özellikleridir. Leontiç (2011)'in altını çizdiği üzere, Necati Zekeriya'nın barış, özgürlük ve iyilik mesajlarıyla dolu şiirler kaleme almasının altında yatan sebep çocuklukta yaşadığı kötü günleri unutmak ve acıları aşma düşüncesidir. Küçüklerin büyük şairi (İsen ve İsen, 1983) olarak anılan Necati Zekeriya yer yer ağız özellikleri yansıtırsa da esas olarak İstanbul Türkçesini benimsemiş ve eserlerinde kullanmıştır. Türkçenin doğru ve kurallı bir şekilde kullanılmasını savunan yazar, gerek yayımladığı çocuk dergilerinde gerekse de edebiyat sanat dergisi *Sesler*'de bu anlayışa uygun düşen yazılar kaleme almıştır.

Sanatçının işlediği konular çeşitlilik göstermektedir. Bir tarafta çocukluğunun geçtiği Üsküp sokakları ve sosyal çevresi, öte yandan Rumeli kültürüne ait tekerlemeler, türküler eserlerinde sıklıkla yer bulan unsurlardır. Bununla birlikte daha genel olarak, evrensel duygulara da yer vermiştir. Saygı, sevgi, özgürlük, kıymet bilme, çalışkanlık gibi iletilere onun eserlerinde sıklıkla rastlamak mümkündür. Necati Zekeriya, edebiyata yönelik bakış açısını, 1986 yılında Mustafa Ruhi Şirin'e yazdığı bir mektubunda kısa ve öz olarak şu şekilde ifade etmektedir: “Ben, yaşamım boyunca, yazına, estetik-sanat açısından bakmış bir insanım ve inanıyorum ki, değerli bir şiir (bir tek şiir ya da bir tek öykü) bütün ideolojilerden daha uzun ömürlüdür.” (Zekeriya, 1986).

Necati Zekeriya'nın yaşadığı dönem Tito önderliğindeki Yugoslavya dönemidir. Bu anlamda, devlette hâkim olan düşünce yapısına uygun düştüğü varsayılan başta Nazım Hikmet, Orhan Kemal ve Fazıl Hüsnü Dağlarca olmak üzere bazı Türkiyeli sanatçıların Necati Zekeriya'yı etkilediğini söylemek mümkündür. Türkiye'de yayımlanan çeşitli edebiyat dergilerinde de imzasına rastlanan Necati Zekeriya, özellikle Nazım Hikmet (Zekeriya: 1986c) ve Orhan Kemal (Zekeriya, 1971b) hakkında yazılar kaleme almıştır. Adı geçen bu sanatçıların biyografilerine ve çeşitli şiirlerine *Birlik* sayfalarında sıkça rastlamak mümkündür. Onun şiirlerindeki serbest ölçü Nazım Hikmet etkisini akla getirirken, çocuk şiirlerinden bazılarının konusu ise Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın tarzı ile oldukça uyusmaktadır. Türkiye'deki edebiyat çevreleri ile de yakın ilişki içinde olan sanatçı, özellikle Yaşar Nabi Nayır öncülüğünde yayımlanan *Varlık* dergisine 1967 yılından itibaren gerek kendi hikâye ve şiirlerini gerekse de çevirdiği hikâye ve şiirleri göndermiştir. 1967 yılında çıkan *Varlık* dergisinin 703. sayısında yayımlanan şiirinin adı Sevgiden Kalan'dır. Şiir ve hikâye haricinde Necati Zekeriya'nın bazı derleme, çeviri ve inceleme yazılarına da *Varlık* sayfalarında rastlamak mümkündür.

Ölümünün ardından çıkan bir yazıda (Kaya, 1988) onun Mehmet Emin Yurdakul'dan Nazım Hikmet'e, Blaje Koneski'den Lorca'ya uzanan çeşitli etkilerden beslenen bir şair olduğu anlatılmaktadır. Sanatçının bu etkilenmelerden kurtulup zaman zaman özgün söyleyişler aradığı, özellikle bağlı olduğu hümanist olguyu daha da geliştirip yaşadığı ortamın ideolojisiyle bağdaşmayan, eskimiş, köhneleşmiş kurumlara, geleneklere getirdiği eleştirilerde, bu özgünlüğün ardında koştugu belirtilmektedir. Necatiğil

(1975)'in adlandırmasına göre Necati Zekeriya Yugoslavya ve Türkiye arasında bir kültür elçisidir. Bu unvanı, o günkü Türk edebiyatını Yugoslavya sınırları içerisindeki Türklere; dönemin çağdaş Yugoslav edebiyatını, özellikle şiirini ise Türkiye'de tanıtmak yoluyla almıştır. On Makedon Ozanı, Çağdaş Yugoslav Şiiri Antolojisi, Struga Akşamları, Çağdaş Makedonya Şiiri, Yugoslav Hikâye Antolojisi gibi seçkiler dışında Radovan Pavlovski'den Göl Ülkesi, Vasko Popa'dan İçimizdeki, İzzet Saraylıç'ten Sunu, Blaje Koneski'den Yıldızları Örmek, Mateya Matevski'den Güzellik Üçgeni gibi eserleri Türkçeye kazandırmıştır.

Necati Zekeriya'nın Türkçe konusundaki hassasiyeti, Makedonya'da yaşayan Türk çocukları için dil bilgisi ve okuma kitapları yazacak kadar ileri düzeydedir. Özellikle Üsküp Ağzı olarak adlandırılacak ve üzerine henüz yeterince çalışma yapılmamış olan yöreye has ağız özelliklerinin en azından resmi ortamlarda, okullarda terk edilmesi, Necati Zekeriya'nın başlıca arzularından olmuştur. Eski Yugoslavya içindeki cumhuriyetlerin okullarındaki temel okuma kitapları listeleri (lektür) için Makedonca, Sırpça, Hırvatça, Slovence, Arnavutça ve Macarca dillerinde Türk yazarlardan sadece Necati Zekeriya yer almaktaydı. Onun çocuk edebiyatı sahasındaki başarısı tüm Yugoslavya'da bilinmektedir (Tufan, 1996). Günümüzde Makedonya sınırları içerisindeki Makedonca, Arnavutça ve Türkçe eğitim veren okulların lektür listelerinde de *Harfler Ne Yer* ve *Orhan* adlı eserler yer bulmaktadır.

### 3. Necati Zekeriya'nın çocuk edebiyatı çalışmaları

Bu bölümde, Necati Zekeriya'nın asıl uğraş alanı olan çocuk edebiyatı sahasında verdiği emekler ve ortaya koyduğu ürünler derli toplu olarak göz önüne serilmeye çalışılacaktır. Yazara ait kitaplar; Üsküp'teki çeşitli sahaf ve kütüphanelerden, Kiril Metodiy Üniversitesi Türkoloji Bölümü kütüphanesinden, Ankara Milli Kütüphane'den, Türkiye'deki çeşitli kitap koleksiyoncularından ve Çocuk Vakfı kütüphanesinden temin edilmiştir. Sanatçının kitaplarının toplu bir basımı mevcut değildir. Basılan eserleri ise çok eski tarihli oldukları için çeşitli özel kütüphanelerde, koleksiyonerlerde ve Makedonya'nın bazı şehirlerinde yer alan kütüphanelerinde az sayıda bulunmaktadır.

Çocuk edebiyatı Necati Zekeriya'ya göre ciddi bir iştir. O, eski anlayışla yazılmış kitapların bir kenara bırakılması gerektiği; bununla birlikte çizgi roman gibi popüler türlere de sorumlulukla yaklaşılması gerektiğini düşünmektedir. Sanatçının çocuk edebiyatı anlayışı şu cümle ile özetlenebilir: "Çocuğa ciddi olarak, dostça, arkadaşça yaşamak gerek, ona hocalık etmekten, profesör, öğretmen gibi, daha akıllıymışız gibi davranmaktan sakınmamız gerek." (Zekeriya, 1989: 274). Sanatçı, çocuk edebiyatına yönelmesinde çocuk dergilerinde editör olarak çalışmasının etkili olduğunu belirtmektedir. Dergilere malzeme bulmak için dünya çocuk edebiyatını, Yugoslav çocuk edebiyatını, Türk çocuk edebiyatını ve Yugoslavya'daki Türkçe çocuk edebiyatını izlemesi gerektiğini vurgulamaktadır (Zekeriya, 1987b). Üç alt başlık halinde yapılandırılan bu bölümde, Necati Zekeriya'nın hazırladığı antolojiler, yazdığı hikâye kitapları ve kaleme aldığı şiir kitapları üzerinde durulmuştur.

#### 3.1. Çocuk edebiyatı antolojileri

Necati Zekeriya, çok yönlü bir sanatçı olmasının yanında araştırmacı ve derlemeci kimliği ile de ön plana çıkmaktadır. Özellikle Makedonya edebiyatının Türkiye'de tanıtılması ve buna karşılık olarak Türk sanatçıların Yugoslavya'da bilinirliğinin artmasında onun payı büyüktür. Bununla birlikte Yugoslavya sınırları içinde ürün veren Türk sanatçıları da yayımladığı antolojiler ile tanıtmayı amaçlamıştır. Sanatçı, bu zengin birikimini Türk okullarında okuyan çocuklar için oluşturduğu okuma kitaplarında (Yaprak, Demet, Dal) da kullanmıştır. Tüm bunlardan hariç olmak üzere Yugoslavya sınırları içinde

bulunan cumhuriyetlerde yaşayan ve farklı diller konuşan sanatçıların eserlerini de kendisi bizzat Türkçeye çevirerek Türk okuyucu ile buluşturmuştur. Bahsedilen bu antolojiler için önsözler kaleme alan Necati Zekeriya'nın çocuk edebiyatına bakışına dair ipuçlarını bu ön sözlerden görmek mümkündür. Çığdem adlı antolojisinde Zekeriya (1985: 5) kendi açısından antoloji oluşturmanın zorluklarını çocuklara şu cümlelerle açıklamaktadır:

Sevgili çocuklar,

Size bir sırrımı anlatmak istiyorum. Örneğin güldeste (antoloji) nasıl yapılır? Kolay değildir. Hiç de kolay değildir. Diyelim, bahçıvan amca, annelerinizin günü için size izin verse de siz çiçek bahçesine girip annenize bir çiçek demet derleseniz, sanır mısınız ki en güzellerini derlemiş olursunuz. Tüm çiçeklerden birer örnek seçseniz bile, yine bir soru sorulabilir: Acaba o örnek çiçeğinin en güzeli seçilmiş midir? İşte öykü, şiir antolojisi yaparken, bu iş de biraz derlenen çiçek demetine benzer. Ama kusursuz olmayacağını bildiğimiz halde bahçelerden çiçek derleriz, yazınlardan da tıpkı böyle öykü, şiir derleriz antolojiler yaparız.

Necati Zekeriya'nın edebî uğraşı içinde antolojilerin mühim bir yeri vardır. Kendisi antolojiler yayımlamayı, bölgede yeşeren Türk edebiyatını tanıtmak için bir görev olarak düşünmektedir. Sanatçı, hem bu amacını gerçekleştirebilmek bununla birlikte vatandaşı olduğu ülkenin edebiyatını anavatan Türkiye'de tanıtabilmek için antolojilerden yararlanma yolunu seçmiştir (Kıymaz, 2019). Necati Zekeriya'nın en önemli yönlerinden biri Şirin (2019)'e göre edebiyat editörlüğüdür. Sanatçının bu yönü, onun hazırladığı antolojiler üzerinde yapılacak araştırmalarla daha belirgin olarak ortaya çıkacaktır. Necati Zekeriya antoloji konusunu çok önemsemektedir. Sanatçının Mustafa Ruhi Şirin'e gönderdiği yayımlanmamış (1986b) mektuplarında, "Antoloji Nasıl Yazılır?" adını taşıyan bir kitap yazmayı planladığı bilgisi yer almaktadır. Kaya (2008) da sanatçının ailesinden aldığı bilgilere dayanarak, yayıma hazır; fakat basılmamış "Güldestelere Meraklı mısınız?" adlı bir kitaptan bahsetmektedir. Sanatçının derleyip düzenlediği, çeşitli tarihlerde basılan on çocuk edebiyatı antolojisi aşağıda yayım tarihlerine göre yer almaktadır. Yayım tarihlerine göre sıralanan bu antolojilerin bazılarının ön sözleri, sanatçının antoloji yaparken göz önünde bulundurduğu hususları ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Aşağıda, sanatçının düzenlemiş olduğu antolojiler sıralanmakta ve değerlendirilmektedir.

*Çiçek* adlı antoloji ilk olarak 1959 yılında yayımlanmıştır. Araştırma sonucunda yazarın bu eserinin Sevinç Yayınları tarafından basılan 1969 tarihli ikinci baskısına ulaşılmıştır. Yazar bu kitaba yazdığı ön sözde kitabın ilk yayımlanışının üzerinden on yıl geçtiğini vurgulamakta ve bu süre içinde çocuklar için yazan yeni sanatçıların belirlediğini, onları da seçkiye dâhil ettiğini belirtmektedir. Necati Zekeriya, bu kitabını antoloji olarak nitelememektedir. Ona göre bu kitabın iki amacı vardır. İlki okullarda Türkçe öğrenim gören Türk öğrencilerin kitap ihtiyacını gidermek; ikinci olarak da *Birlik* gazetesiyle başlayıp *Sevinç ce Tomurcuk* dergileriyle devam eden bir çocuk edebiyatının varlığını ayak diretmek. Anlaşılabileceği üzere, bu seçmede yer alan şiir ve hikâyeler, *Birlik*, *Sevinç* ve *Tomurcuk* süreli yayınlarından derlenmiştir. 1966 yılında bu eserin Arnavutça bir çevirisi yapılmıştır. "Lulet" adını alan bu çeviri Adem Gaytani tarafından yapılmıştır.

*Bir Dalda Bin Çiçek-Eski Yugoslavya Halklarının Şairlerinden Seçmeler* adlı kitabın basım tarihi 1964'tür. Koço Raçin Yayınevi tarafından basılan bu kitapta "Bir Dalda Bin Çiçek Nasıl Doğdu?" adlı bir başlık bulunmaktadır. Bu eseri oluşturma fikrinin nasıl geliştiğini anlatan Zekeriya, karşılaştığı zorlukları bu başlık altında anlatmıştır. Bu kitapta Türk çocuk yazar ve şairlerinin eserlerine yer verilmemiştir. Ön söz olarak adlandırılabilir bu bölümde Necati Zekeriya Yugoslavya'yı oluşturan cumhuriyetlerden birbirine yakın sayıda şair ve şiir almaya gayret ettiğini bildirmekte ve çocuk şiirinden ne anladığını da ortaya koymaktadır. Ona göre (Zekeriya, 1964a) Yugoslavya çocuk şiiri eski didaktik



anlayışlardan, kötü yanlardan, babalardan, amcalıktan, öğreticilikten, vezindeki kalıplardan, çocuk şiirinin eğlence işi olduğu düşüncelerinden uzak bir şiirdir. Çocuk için yazılan bu nitelikli şiirlerin, iyi şiirin her yaş grubu tarafından okunabileceği gerçeği ışığında çocuk büyükleri tarafından da seve seve okunabilecek şiirler olduğu vurgulanmaktadır. Ona göre güzel şiirlerin yediden yetmişe okunabileceği kuralının haklı yanı bu şiirlerde kendini bir kez daha göstermiştir. Bu anlayış devrine göre ilerici bir bakış açısı anlamına gelmektedir. Bu seçkide, 44 şaire ait 96 şiir yer almıştır. Şairlerin isimlerine göre alfabetik bir düzene göre oluşturulan bu seçkide Necati Zekeriya dipnotlar aracılığı bazı kelimelerin anlamlarını açıklamış, bazı şiirlerin ise hangi kitaptan alındığı bilgisine yer vermiştir. Kitabın kapağı Dimitar Kondovski tarafından çizilmiştir. İçerikteki çizimler ise İvan Velkov'a aittir. Çocuk kitabı resimlemenin ayrı bir uzmanlık dalı olduğunun farkında olan Zekeriya, bilinçli bir çocuk edebiyatçısı olduğunu bu seçkide göstermektedir.

*Seçme Masallar* adını taşıyan masal seçkisi (Zekeriya, 1964b) Sevinç Yayınları tarafından yayımlanmıştır. Toplam yedi masalın yer aldığı bu seçkide Çizmeli Kedi (Charles Perrault), Parmak Çocuk (Grimm Kardeşler), Küçük Muk (Wilhelm Hauf), Bülbül (Hans Christian Andersen), Bulut Sakal'la Yüksek Gök'ün Kış Masalı (Zakris Topelius), Mutlu Prens (Oscar Wilde) ve Salkım Söğüt (Eflatun Cem Güney) adlı masallar bulunmaktadır. Masalların çevirmenleri olarak şu isimler yer almaktadır: Ahmet Aşkın, Kemal Kaya, Müşerref Hakimoğlu ve Ülkü Tamer.

*İnciler-Nobel Ödülü Kazanan Yazarlardan Seçme Çocuk Öyküleri* adlı kitabın ilk baskısı 1966'da yapılmıştır. Bu antoloji, Üsküp'te yayımlanmasından sonra İstanbul'da Milliyet Yayınları tarafından değişik tarihlerde (1971, 1971, 1973, 1976, 1985) toplam beş kez *Nobelcilerden Çocuk Hikâyeleri* adıyla basılmıştır. Necati Zekeriya (1971a), bu antolojide Nobel Edebiyat Ödülü'nü alan 18 yazardan birer hikâyeye yer vermiştir. Bu hikâyelerden önce, hikâyelerin yazarları hakkında kısa biyografik bilgiler bulunmaktadır. Hikâyelerin bazıları Necati Zekeriya tarafından bazıları ise başka Türk çevirmenler tarafından Türkçeye aktarılmıştır. Antolojinin baş kısmında "Nobel Armağanı'nın Kurucusu Alfred Nobel Kimdir?" başlıklı bir bölüm vardır. Bu bölümde Necati Zekeriya, dinamitin icadından başlayarak Alfred Nobel'in doğumu, babası ile ilişkileri, iş hayatındaki başarısızlıkları ve patlayıcı imalatı işinde nasıl büyüdüğünü kronolojik olarak anlatmaktadır. Alfred Nobel'in patlayıcı alanındaki icatlarıyla kitlesel insan ölümlerine sebep olmasının verdiği pişmanlıkla ölümünden bir yıl önce Nobel Ödülleri'nin temeli atması anlatılmaktadır. 1901'den 1971'e kadar olan sürede Nobel Edebiyat Ödülü'nü alan yazarlar listelenmiştir. Necati Zekeriya antolojiye aldığı 18 yazarı hangi ölçüte göre antolojiye aldığına dair herhangi bir bilgi vermemektedir.

*Uçun Kuşlar Uçun* adlı antoloji bir çocuk hikâyeleri antolojisidir. Necati Zekeriya (1978a), bu kitabı Türkiye'deki çocuk okurlar için hazırlamıştır. 1978 yılında Koza Yayınları tarafından basılan bu kitapta Yugoslavya'ya yaşayan Türk yazarlarının hikâyelerine yer verilmiştir. Bu yazarlar hakkında kısa biyografik bilgilere de onların hikâyelerinden önceki sayfada yer verilmiştir. Bu antolojide hikâyesi bulunan yazarlar şunlardır: Alaaddin Tahir, Enver Baki, Fahri Kaya, Hasan Mercan, Hüseyin Süleyman, İlhami Emin, İskender Muzbeg, Mustafa Karahasan, Necati Zekeriya, Nusret Dişo Ülkü, Süreyya Yusuf ve Şükrü Ramo. Başlarken adlı bölümde Necati Zekeriya Türk çocuklarına seslenmiş ve onlara Yugoslavya'daki Türk çocuklarından, onların okullarından ve çocuk dergilerinden bahsetmiştir.

*Buket-Priče i Pjesme Pisaca Turske Narodnosti u Jugoslaviji* adlı antoloji (1981a), yazarın Türkçe dışındaki bir dilde oluşturduğu tek seçkidir. Türkçeye *Yugoslavya'daki Türk Halkı Yazarlarından Çocuk Şiirleri Öyküleri* olarak çevrilebilecek olan bu antoloji, Sarajevo (Saraybosna)'da Lastavica adlı yayınevi tarafından basılmıştır. Necati Zekeriya'nın Makedonya ve Kosova Türk çocuk edebiyatını doğru

olarak aktarmak amacıyla gösterdiği çeviri hassasiyeti bu seçkide belirgindir. Kitabı Boşnakçaya çeviren Dr. Lamija Hadziosnanović iken, hikâye ve şiirleri anlam olarak düzenleyen kişi ise Nasıha Kapidžić-Hadžić'dir. Bu kişi alanında ödülleri olan Bosnalı bir çocuk edebiyatı yazardır. Kapaktaki resim ve içerikteki çizimler ünlü Boşnak karikatürist Hasan Fazlić imzasını taşımaktadır. Kitabın içerisinde 21 farklı Türk şair ve yazardan metinler yer almaktadır. Hikâye-şiir karışık olarak düzenlenen bu seçkide Hüseyin Süleyman, Recep Murat, Enver Tuzcu, Şükrü Ramo, Mustafa Karahasan, Süreyya Yusuf, Necati Zekeriya, Fahri Kaya, İlhami Emin, Naim Şaban, Nusret Dişo Ülkü, Nimetullah Hafız, Enver Baki, Arif Bozacı, Hasan Mercan, İskender Muzbeg, Bayram İbrahim, Avni Abdullah, Alaettin Tahir Suat Engüllü ve Agim Rifat'ın metinlerine yer verilmiştir. Kitabın sonunda, seçkide yer alan sanatçıların kısa biyografileri de bulunmaktadır. Bir ön söz olarak düşünülen *Zašto Buket* (Neden Buket?) başlığı altında Necati Zekeriya Boşnak çocuklara seslenmektedir. Onlara Makedonya ve Kosova'daki Türk çocuklarını tanıtmaktadır. Türk çocukların okullarından, Sevinç, Tomurcuk, Kuş gibi çocuk dergilerinden ve onlar için yazan yazarların varlığından söz etmektedir. Necati Zekeriya'ya göre antolojiye ismini veren Buket, çok farklı çiçeklerden oluşan rengârenk bir bahçeyi sembolize etmektedir. Ona göre çocuklar için yazan Türk yazarlarının eserleri de bir bukete benzetilebilir. Bu buketin içinde tıpkı farklı çiçekler gibi hikâye, masal, roman, şiir ve tiyatro oyunları gibi farklı türlerde edeb(i) metinler bulunmaktadır. Necati Zekeriya Boşnak çocuklara şöyle hitap etmektedir: “Size sunduğumuz tüm bu masallar, hikâyeler ve şiirlerin içinde çocukların üzüntüleri, mutlulukları, oyunları, dilekleri, umutları, duyguları yani iyi ve asil olan her şey daha mutlu bir geleceği gösteriyor. Sevgili çocuklar size bu bukete gülümseyerek sunuyorum. Seveceğinizi umarak en sevdiğiniz çiçeği seçmeniz umuduyla.” (Zekeriya, 1981: 5).

Aslen Makedonya'nın İştıp şehrinden olan Kemal Karatekin'in sahibi olduğu Tekin Yayınevi 1982 yılında Necati Zekeriya'nın *Demet (Seçme Çocuk Öyküleri)* adını taşıyan seçkisini yayımlamıştır. Bu seçkinin baş kısmında “Küçük Dostlarımıza” hitabıyla başlayan bir ön söz vardır. Burada Necati Zekeriya Türkiye'deki çocuklara seslenmektedir. Makedonya ve Kosova'da yaşayan Türk çocuklarının dergilerinden bahseden Zekeriya, Türkiyeli birçok yazarın Makedonya ve Kosova'daki Türk çocukları tarafından okunduğunu belirtir. “Acaba siz Yugoslavya'da yaşayan, Türkçe yazan değerli yapıtlar yaratan Türk yazarlarımı tanıyor musunuz?” (Zekeriya, 1982: 7) diyerek bu seçkiyi oluşturmaya Kemal Karatekin ile birlikte nasıl karar verdiklerini anlatmaktadır. Seçkide on üç yazardan toplam on sekiz hikâye yer almaktadır. Seçkide hikâyesi yer alan yazarlar şunlardır: Hüseyin Süleyman, Şükrü Ramo, Mustafa Karahasan, Süreyya Yusuf, Necati Zekeriya, Fahri Kaya, Recep Murat, Nusret Dişo Ülkü, Enver Baki, Hasan Mercan, İskender Muzbeğ, Avni Abdullah ve Alaettin Tahir.

Necati Zekeriya'nın *Çiğdem-Çocuk Şiirimizin Güldestesi* adlı antolojisi onun ömrünün sonlarına doğru yayımladığı antolojilerdendir. Kitabın ön sözünde Yugoslav Türk Çocuk Şiiri hakkında başlangıcından gelişimine doğru uzanan çizgide bazı önemli bilgiler verilmektedir (Zekeriya, 1985). On altı şairden toplam doksan sekiz şiir bulunan bu antolojide, şairlerin kısa hayatları hakkında kısa birer bilgi ve çocuklar için yazdıkları şiir kitaplarının isimleri ile yayım tarihleri yer almaktadır. Necati Zekeriya, çoğunu şahsen tanıdığı bu şairleri, onların şiirlerini doğum tarihlerine göre sıralamıştır. Ön söz bölümünde, şairlerin çocuklara hangi açılardan yaklaştıklarını ve hangi konuları önceliklediklerini de belirtmiştir. Bununla birlikte, yine ön söz kısmında şairler kendi aralarında dönemsel olarak da ayrılmıştır. Bu antolojide şiirlerine yer verilen şairler şu isimlerden oluşmaktadır: Enver Tuzcu, Şükrü Ramo, Necati Zekeriya, Fahri Kaya, İlhami Emin, Naim Şaban, Nusret Dişo Ülkü, Nimetullah Hafız, Arif Bozacı, Hasan Mercan, Bayram İbrahim, İskender Muzbeg, Avni Engüllü, Suat Engüllü, Agim Rifat Yeşeren ve Zeynel Beksaç.

Necati Zekeriya, *Yugoslav Yazarlarından Çocuk Öyküleri* (Zekeriya, 1988a) adını taşıyan öykü seçkisini oluşturmak için uzun yıllar beklemiştir. Gerek sağlık sorunları, gerekse de işleri sebebiyle sürekli ertelediği bu kitabı, Türkiye’den Tarık Dursun K. ve Doğan Hızlan gibi isimlerin de teşvik etmesi ve Birlik Yayınları’nın basmaya karar vermesiyle 1988 yılında yayımlanmıştır. Seçkiyi oluşturan öykülerin kaynağı, yaklaşık yirmi yıl Necati Zekeriya tarafından yönetilen ve Üsküp’te basılan *Sevinç* ve *Tomurcuk* çocuk dergileridir. Yönettiği bu dergilerde çocukların diğer kültürlerle ait yazarları da tanınmasına büyük önem veren sanatçı, bu hikâyeleri ileride yayımlamak üzere dosyalamıştır. Toplam altmış sekiz hikâyenin yer aldığı bu seçkide Türk, Boşnak, Sırp, Hırvat, Karadağlı, Sloven, Makedon, Arnavut, Macar, Rusin, Romen, İtalyan, Slovak ve Bulgar yazarlardan öyküler bulunmaktadır.

*Sevgiyle (Çocuk Öykümüz Güldestesi)*, (Zekeriya, 1988b) Tan Yayınları tarafından Priştine’de basılmıştır. 200 sayfadan oluşmaktadır. Bu seçkide Necati Zekeriya Yugoslavya sınırları içerisinde yaşayan Türk yazarların öykülerini derlemiştir. Seçkiye alınan kimi yazarlar öykülerini kitaplaştırmıştır. Kimi yazarların hikâyeleri ise *Sevinç*, *Tomurcuk*, *Kuş* gibi çocuk dergilerinin sayfalarında kalmıştır. Necati Zekeriya bu seçkiyi oluştururken hem öykü kitaplarından, hem de çocuk dergilerindeki öykülerden seçimler yapmıştır. Kitabın ön sözünde seçkinin ortaya çıkış sürecini anlatan sanatçı, dört alt başlık altında başlangıcından itibaren Yugoslavya Türk öykücülüğünün geçtiği aşamaları ve sanatçılar bağlamında eserleri anlatmaktadır. İşledikleri konulara göre öykü yazarlarını sınıflayan ve bazı kısa bilgiler veren Necati Zekeriya, antoloji yapmanın zorluklarına da değinmektedir. Bu seçkide yirmi farklı yazara ait toplam elli sekiz öykü yer almaktadır.

### 3.2. Çocuklar için hikâye kitapları

Necati Zekeriya, yazdığı kısa hikâyelerle tüm Balkanlarda tanınan bir çocuk yazardır. Orhan adlı karakterin başından geçen maceralar etrafında şekillenen bu hikâyeler başta Makedonca ve Sırpırvatça olmak üzere birçok Balkan diline çevrilmiştir. Özgün bir karakter olan Orhan, Türk bir çocuk olmasına rağmen, yaşadığı sokakta diğer milletlerin mensupları da yaşamaktadır. Orhan’ın arkadaşları arasında Makedon, Arnavut ve Çingene çocuklar da vardır. Bu sebeptendir ki Orhan’ın maceralarını ele alan bu kısa hikâyeler, lektür listesi denilen ve Türkiye’deki 100 Temel Eser benzeri listelere de girmiş, gerek zorunlu gerekse de seçmeli şartı ile Makedonya sınırlarında eğitim öğretim yapan okullarda günümüzde dahi okutulmaktadır.

Yazarın 1961 yılında yayımladığı ilk hikâye kitabı *Bizim Sokağın Çocukları* adını taşımaktadır. Otuz beş hikâyenin yer aldığı bu kitaptaki ilk metin kitaba da isim olmuştur. Kitaptaki tüm hikâyelerde kahraman Orhan’dır. Necati Zekeriya’nın kısa hikâye alanında oluşturduğu eserler içinde en çok bilineni *Bizim Sokağın Çocukları*’dır. Daha sonra yayımlanan hiçbir hikâye kitabı bu ilk kitabın eriştiği seviyeye erişememiş hep bu eserin gölgesinde kalmıştır. Bu kitaptaki hikâyeler oldukça kısa olmalarına rağmen iletiler güçlü bir şekilde verilmektedir. Yazarın ustalığı bu hikâyelerde belirgindir. Özellikle kolay okunabilir olmaları ile bu metinler çocuklar tarafından çok sevilmiştir. Necati Zekeriya’nın diğer ülke edebiyatları ve eleştirilenleri tarafından da tanınmasındaki esas rol bu kitaptadır. Betimlemelerin yer almadığı bu hikâyelerde karşılıklı konuşmalar önemli yer tutmaktadır. Bu kitap Türkiye’de de farklı yıllarda (1968, 1979, 1991, 2006, 2018) farklı yayınevlerince (Varlık, Cem, Kök, Uçan At) tekrar basılmıştır.

*Yeni Sokağın Çocukları* (1967a) adlı ikinci hikâye kitabı, ilk hikâye kitabından beş yıl sonra yayımlanmıştır. Aynı kahraman Orhan üzerinden anlatılan hikâyelerde yazar zaman zaman öğüt verici bir tarz da uygulamıştır. Kitaptaki ilk hikâye yazarın belleğinde önemli yer eden 1963 Üsküp Depremi

hakkındadır. 27 hikâye arasında “Bir Fiço’nun Beş Küçük Öyküsü” adlı diğerlerine göre uzun bir hikâye de vardır. Bu metinde yazar kimliğini de açık etmekte ve kendini Orhan’ın şair-yazar babası olarak okuyucuya tanıtmaktadır.

*Eski Sokağın Çocukları* (1967b) kitabında kendi hayatını anlatan Necati Zekeriya, düşünülmüş Orhan’ı savaş yıllarında incelemekte, savaşa katılmayıp da kentte kalan ama savaşın bütün acılarını yaşayan bir çocukluğu, bir eski sokağın çocuklarının hayatını anlatmaktadır (Zekeriya, 1967: 69). Bu kitabın yayın tarihi *Bizim Sokağın Çocukları* kitabından sonra olsa da içerikteki hikâyeler Necati Zekeriya’nın yazdığı ilk çocuk hikâyeleridir. On dört hikâyeden oluşan kitabın kapağını ve çizimlerini Dimitar Kondovski yapmıştır. Bu hikâyeler ilk olarak Birlik Gazetesi’nin *Çocuklara* sayfasında ve *Sevinç* çocuk dergisinde yayımlanmıştır. Bu kitaptaki metinler kendine has bir özellik göstermektedir. Diğer hikâyelerde olmayan bir şekilde yazar bu hikâyelerde kahramanları ve olayların geçtiği yerleri tanıtmaya eğilimindedir. Necati Zekeriya’nın hayatından bahseden yukarıdaki bölümlerde anlatılan zorluklar bu kitapta somutlaştırılmaktadır. Nazi ve Bulgar işgali altındaki Üsküp’te yaşayan çocukların bakış açısıyla zorluklar ve anlamsız hale gelen çocukluk çağı gözler önüne serilmektedir. Sanatçının diğer hikâye kitaplarında Orhan esas kahramanken bu kitapta Orhan’ın yanında diğer çocukların yaşadıkları da odaktadır. Sanatçı, bu eserin kendisi için önemini şu cümlelerle ifade etmektedir:

“Ben aslında çocukluğumu Eski Sokağın Çocukları adlı kitabımda anlatmaya çalıştım. Bu kitabım Türkiye’de henüz yayımlanmadı. Bu kitabımda da başkahraman Orhan’dır ama Orhan savaş yıllarında (1941-45 yıllarında) başından geçen olayları anlatmaktadır. Orhan çalgı çalınan, türkü yakılan bir ailede büyürken, bol bol gülerken bir gün evinde büyüklerini kederli görür ve o gün ilk kez “savaş” sözünün çok korkunç bir şey olduğunu anlar. Dört yıl evlerinde çalgı çalmaz, türkü söylenmez.” (Zekeriya, 1987: 364).

Sanatçının dördüncü hikâye kitabı *Güzel Nedir Çirkin Nedir?* başlığı altında 1968’de yayımlanmıştır. Bu kitaba kaynaklık eden hikâyeler ilk olarak 1967 yılında Makedonca-Türkçe olarak yayımlanan *Küçük-Büyük Çocuklar* adlı kitapta yer almaktadır. Bahsedilen bu kitaptaki hikâyeleri Makedoncaya İlhami Emin çevirmiştir. Daha sonra 1968 yılında *Güzel Nedir Çirkin Nedir?* Adıyla Türkçe-Makedonca olarak tekrar basılmıştır. 1970 yılında ise aynı kitap sadece Türkçe olarak Türkiye’de Varlık yayınları tarafından yayımlanmıştır. Kitabı resimleyen Dimitar Kondovski’dir. Varlık baskısında başlangıç ve bitiş başlıkları hariç toplam kırk iki hikâye yer almaktadır. Bu hikâyelerden bir kısmı eski kitaplardan alınmadır. Kitapta Orhan karakteri önceki kitaplara göre bazı farklılıklar gösterir. Yalan, hile, hırsızlık, kaba konuşmalar gibi istenmeyen davranışlar gösteren Orhan yaş olarak da farklı görünümler göstermektedir. Bu kitapta ayırıcı bir özellik olarak şiir formundaki hikâyeler göze çarpmaktadır. Hatta Necati Zekeriya’nın şiir kitaplarından oluşan Damlalar adlı seçkide *Güzel Nedir Çirkin Nedir?* kitabından, şiire yakın olduğu için sekiz metin alınmıştır.

*Bizim Sokağın Romeo ve Julieti* (1978) adlı beşinci kitapta esas kahraman yine Orhan’dır. İngiliz yazar William Shakespeare’a ait bir eserden hareketle isim verilen bu kitapta Orhan’a eşlik eden Sevil adlı bir karakter daha vardır. İlkokul dördüncü sınıfa giden Orhan ve Sevil aynı mahallede, aynı apartmanda oturmakta ve aynı okulun aynı sınıfında eğitim almaktadır. Hikâyelerde anlatılan olaylar bu kez sokağın dışındadır. Bir okul yılı boyunca anlatılan tüm olaylar okulda geçer. Birbirlerinden hoşlanan iki çocuğun yaşadıklarını temeler alan hikâyelerde yer yer küçük çocuklardan beklenmeyecek davranışlar ve seviye üstü tavırlar görülmektedir. Yirmi beş hikâyeden oluşan bu kitapta Orhan ve Sevil’e bazı çocuklar da eşlik etmektedir. Kürdan Fıçı, Şişko gibi isimler ikinci plandadır.

*Eskiler Alırım Yeniler Satarım* (1981b) adlı kitap, sanatçının altıncı ve yayımlanmış son hikâye kitabıdır. Toplam 48 hikâyenin yer aldığı bu kitap Necati Zekeriya’nın Priştina yıllarında yayımlanmıştır. Yazarın

büyük ilgiyle karşılanan diğer hikâye kitaplarının aksine bu kitap içeriği dolayısıyla sönük kalmıştır. Orhan ve Sevil bu kitapta da görülmektedir; fakat Sevil'in etkisi azalmıştır. Diğer yardımcı kahramanlara ek olarak bu kitapta konunun ilerlemesinde ve okuyucunun ilgisini canlı tutmada önemli katkısı olan Eskici adlı bir karakter vardır. Hatta kitabın adı bile bu kahramandan hareketle konulmuştur. Bu kitaptaki Orhan'ın kaç yaşında olduğu net değildir. Toplama bir görünüm arz eden hikâyelerde konular okur ilgisini canlı tutmaktan yer yer uzaklaşmaktadır. Diğer hikâyelerde olduğu gibi diyalogun önemli yer tuttuğu bu metinlerde farklı olan yazarın okuyucuya yönelttiği sorulardır.

Yukarıda anılan altı hikâye kitabı, Necati Zekeriya tarafından yayımlanan kitaplardır. Yazarın bu hikâyeleri çocuklar tarafından okunup benimsedikçe bu altı hikâye kitabının zaman içerisinde tekrar baskıları yapılmıştır. Tekrar baskı haricinde bu kitaplardan çeşitli birleştirmeler ve seçmeler yoluyla yeni kitaplar da oluşturulmuştur. Necati Zekeriya'nın Orhan karakteri temelinde yazdığı üç hikâye kitabının birleştirilmesiyle ortaya çıkan üçleme, *Orhan* (1988c) adı altında, yazarın öldüğü yıl Üsküp'te basılmıştır. Bu kitap içerik olarak onun üç hikâye kitabının (Bizim Sokağın Çocukları, Yeni Sokağın Çocukları ve Bizim Sokağın Romeo ve Jülieti) bir arada basılmış halidir. Koza Yayınları da 1979 yılında aynı kitabı Türkiye'de basmıştır. Türkiye'de Necati Zekeriya imzası ile yayımlanan *Hikâyeler* (1996) adlı kitabın içeriği de Orhan adlı kitap ile aynıdır. MEB, ilerleyen yıllarda *Hikâyeler* (1999) başlıklı kitabı ikinci defa basmıştır. Yakın tarihte Üsküp'te basılan *Orhan* (2017) adlı kitap da yukarıda bahsi geçen kitaplarla aynı içeriğe sahiptir. Necati Zekeriya'nın hikâyelerinden oluşan bir diğer kitap ise Sırpa yayımlanan *Djeca Stare Ulice* adlı kitaptır. Üç Sokağın Çocukları olarak Türkçeye çevrilebilecek bu kitapta Dreja Naçe Ulice (Bizim Sokağın Çocukları) Dreja Nove Ulice (Yeni Sokağın Çocukları) ve Dreja Stare Ulice (Eski Sokağın Çocukları) adlı üç bölüm vardır. Bu üç bölümde toplam kırk adet hikâye yer almaktadır. Bu kitabın diğerlerinden farkı, bir seçki olmasıdır. Ayrıca kitapta Bizim Sokağın Romeo ve Jülieti adlı kitabın yerine Eski Sokağın Çocukları kitabına yer verilmiştir. Bununla birlikte, seçilen kitaplardaki hikâyelerin tamamına yer verilmeyip sadece bir kısmı kapsam dâhiline alınmıştır. Uçan At Yayınları tarafından Çocuk Vakfı desteği ile Mustafa Ruhi Şirin editörlüğünde yayımlanan Çocuk Edebiyatı dizisi içinde Necati Zekeriya'nın üç hikâye kitabı Türkiye'de tekrar yayımlanmıştır. Bunlar sırası ile Bizim Sokağın Çocukları, Yeni Sokağın Çocukları ve Bizim Sokağın Romeo ve Jülieti'dir.

Necati Zekeriya'nın çocuk edebiyatına armağanı olan Orhan karakteri, yazarın çocuk bakışına olan hâkimiyetinin bir göstergesidir. Orhan tipi orijinal bir kahraman olarak dikkat çekmektedir. (İsen ve Durmuş, 2008). Çocuklar arasındaki ilişkilere de sık sık hikâyelerinde yer veren yazar, hem kendi çocukluğunu yansıtmakta hem de çocuklara dair iyi bir gözlemci olduğunu yazdığı metinler aracılığı ile göstermektedir. Bununla birlikte yaramaz bir çocuğun anne babası ve diğer akrabalarıyla olan çocuksu halleri ve öğretmeni ile kurduğu bağ da bu hikâyeler aracılığı ile okura gösterilmektedir. Gürel (2014: 813)' e göre Necati Zekeriya, içinde bulunduğu şartlarla baş ederek kişisel gelişimini tamamlamasına rehberlik ettiği çocuğa Orhan tiplmesi ile yapıcı, barışçı bir gelişim seyri çizmiştir. Çocuk okurlarını kaçırmaya değil; içinde bulunduğu şartları irdeleyip çözümler üretmeye yönelmektedir.

Orhan karakterinin nasıl ortaya çıktığını Priştine'de çıkan *Tan* gazetesine verdiği bir röportajda anlatan sanatçı, Viktor Hugo'nun Sefiller romanındaki Gavroş adlı çocuk karakterinden öykündüğünü anlatmaktadır. Gavroş'un bir yiğitlik simgesi olmasından hareketle romanı çocuklar için bilinir kıldığını vurgulamaktadır. Yazar bu durumu kendi cümleleriyle şu şekilde ifade etmektedir:

Yiğitlik simgesidir Gavroş. Buna bir prototip aradım. 1941 yılı, 6 Nisan'da, Üsküp bombardıman edildiği gün, yitirdiğim ilkokul arkadaşım Orhan'ı çok yıllar sonra anımsadım, öykülerime onu kahraman edindim. O gün bugün çocukların kaygılarını, kıvançlarını onun kişiliğinde kümeleştirmeye çalışırım hep (Beksaç, 1980).

Bir üçleme olarak yayımlanan ve çocuklar tarafından okunmaya devam eden bu hikâyeler Balkanlar'da birçok dile çevrilmiştir. Hikâyelerde, Necati Zekeriya'nın çocuk edebiyatı anlayışına uygun olarak, satır aralarında çok uluslu bir toplumun ortak yaşama başarısına dair iletiler de bulunmaktadır. Her toplumun kendi dilinde eğitim hakkına dair "Üç Arkadaş" adlı hikâyede çocuklar için ortak dilin sevgi olduğu vurgulanmaktadır. Sanatçının hikâyelerinde ön plana çıkan iletilerden biri de farklı etnik kökenden gelmenin bir öneminin olmadığı ile ilgilidir. Sanatçının çocuk edebiyatına armağanı olan Orhan adlı kahramanın maceraları, Bediha Begovska tarafından tiyatroya uyarlanmıştır. *Orhan* adını taşıyan bu oyun Üsküp Halklar Tiyatrosu Türk Dramı ekibi tarafından sahneye konulmuş ve çocukların büyük beğenisini kazanmıştır (Kaya, 2008).

Bir dergi için kaleme aldığı "Yugoslavya'daki Türkçe Çocuk Dergilerinde ve Okul Betiklerinde Nasrettin Hoca'nın Fıkraları" başlıklı yazısında dile getirdiği görüşler, onun hikâyelerindeki bazı iletileri daha anlaşılır hale getirmektedir.

Yugoslavya, ulus ve halkların harman yeridir. Bu ülkede beş ulus, on beş halk, birkaç etnik grup yaşar, ayrı ayrı konuşur ama aynı biçimde gülerler. Ulusal sorun bilinçle hallolduğu için her öğrenci kendi ana dilinde öğrenim görür. Değişik dil kullanır ama Nasrettin'in fıkralarını aynı özelliklerle benimserler, doğruyu bulmakta onu bayraklaştırırlar (Zekeriya, 1978: 6).

Necati Zekeriya, yine çocukların ortak paydalarını önceleyerek Küçük Kıpti Kızı hikâyesinde yapılan yanlış davranışları Orhan üzerinden doğru hale getirir. Özellikle hikâyelerin kahramanı Orhan üzerinden değişen ve farklılaşan bir çocukluğun görünümü bu ve benzeri metinler üzerinden takip edilebilmektedir. Anılan bu yönüyle Orhan üçlemesi çocuk edebiyatı açısından da önemli bir noktada konumlanmaktadır. Necati Zekeriya'nın çocuk hikâyeleri hakkında Ali (2008: 14) şu tespitlerde bulunmaktadır:

"Onun hikâyelerinde göze çarpan önemli özellik, çocuk eğitimiyle ilgili öğretici konulardır. Çocuk psikolojisini çok iyi bilen yazar, çocuklara karşı hiçbir zaman sert bir tavırla yaklaşmaz. Hikâyelerinde sert bir baba, anne ve öğretmen görülmez. O çocuklara, çocuk düşlerine, çocuk anlayışlarına, çocuk isteklerine bel bağlamayı bilir."

Sanatçı, Mustafa İsen'e 1983'te verdiği bir röportajda, (İsen, 2009: 194) yukarıda sayılan hikâye kitaplarından başka, *Bitişikteki Sokağın Çocukları* adlı eserini de tamamladığını belirtmektedir. Maalesef yazarın ömrü bu kitabı yayımlamaya yetmemiştir. Ayrıca, Kaya (2008) *Bir Avuç Öykü (Parmak Öyküleri)* adlı 26 hikâyeden oluşan ve yine Orhan'ı anlatan yayımlanmamış bir kitaptan bahsetmektedir.

### 3.3. Çocuklar için şiir kitapları

Necati Zekeriya'nın sanatında şiir her ne kadar daha önce yazılmışsa da bilinirlik açısından hikâyeden sonra gelmektedir. Çocuğu hedef kitle olarak düşünen ve onun algılama seviyesine uygun eserler verme çabası içinde olan sanatçı, gerek kendi yazdığı gerekse de Yugoslavya sınırları içinde yer alan ünlü çocuk şairlerinden yaptığı çeviri şiirleri ile bilinmektedir. Yugoslavya içinde de ortaya koyduğu eserler ve gösterdiği çaba takdir edilmiş ve devrin en büyük çocuk edebiyatı ödülü olan Zmay ödülüne layık görülmüştür.

Necati Zekeriya'nın çocuklar için ortaya koyduğu ilk kitabı *Okul Çanı*'dır. 1952'de Üsküp'te yayımlanan bu kitap 32 sayfadır. Bazı sayfaları resimlerle süslü bu kitaptaki şiirlerin konuları çocukların çevrelerinde gördükleri nesne ve kişilerle ilgilidir. Devrin yöneticisi Tito hakkında övücü bir şiirin de yer aldığı bu kitaba adını veren şiir şu şekildedir:

İşte yine tatlı tatlı  
Okul çanı çalıyor,  
Diyor: “Haydi arkadaşlar  
Okul yılı başlıyor.”  
Okul çanı bundan böyle  
Yine her gün çalacak,  
Sevinç taşan yüzümüzden  
O da kuvvet alacak (Zekeriya, 1952: 3).

Necati Zekeriya çocuklar için yazdığı bu ilk eserinde okuduğu fabllardan etkilenmiştir. Onu etkileyen yazarlar arasında Beydeba, Topelius, Ezop, La Fonten, Krilov, Dositey Obradoviç, Gustav Kırleç sayılabilir. Sanatçı bu ilk eserini çocukları güldürürken düşündürmek için yazdığını ifade etmektedir (Zekeriya, 1987).

32 sayfadan oluşan *Silahşör Tavşan* (1953) kitabı Necati Zekeriya'nın çocuklar için yazdığı ikinci şiir kitabıdır. On altı şiir bulunan bu kitapta, ormanda yaşayan çeşitli hayvanlar canlandırma yolu ile günlük hayattaki halleri çerçevesinde anlatılmaktadır. Kitaba adını veren Silahşör Tavşan şiiri şu dizelerle başlamaktadır:

Ben kimim?..  
Ben silahşör tavşanım,  
Avcıların karşısında  
Kükriyen bir aslanım. (Zekeriya, 1953: 3)

Bu şiir dışında, ormandaki hayvanları tanıtan ve yer yer onları konuşuran şiirler yer almaktadır. Kitabın sonunda bir adada evlenen fil çiftinin kırk gün süren düğününü anlatan uzun bir şiir bulunmaktadır. Bu kitap hakkında Karahasan (1955) Birlik gazetesi sayfalarında bir eleştiri yazısı yayımlamıştır. Karahasan'a göre bu eser, çocuk edebiyatı kitabı olarak kabul edilemez, çocukların edebiyata, güzelliğe, müzik ve resme susamış gözlerini doyuramaz. Bu eleştiri, dönemin zengin edebiyat ortamını göstermesi açısından önemlidir.

Necati Zekeriya'nın çocuklar için yazdığı üçüncü şiir kitabı *Gelincik* (1954) adını taşımaktadır. Şair, bu eserini öğretmenlik yaptığı dönemde öğrencisi olan çocuklara ithaf etmiştir. “Bu eserimi vaktiyle bende okuyan öğrencilerime ithaf ediyorum” (Zekeriya, 1954: 2) cümlesiyle başlayan kitapta toplam yirmi beş şiir bulunmaktadır. Kitaba ismini de veren ilk şiir “Gelincik” adını taşımaktadır. “İlkbaharda” ve “Sonbaharda” adlı iki bölümden oluşan bu şiirde tarlalarda, çayırarda sıkça görülen bu çiçek anlatılmaktadır.

Necati Zekeriya'nın çocuklar için yazdığı şiirleri arasında ilk dönem eserleri arasında sayılan kitaplarından sonuncusu *Kırmızı Küpeler* (1958) adını taşımaktadır. Bu isim kitaptaki şiirlerden birinden gelmektedir. L. Ocakhevski tarafından çizimleri yapılan bu kitapta otuz iki şiir bulunmaktadır. Genel olarak çocuklarından afacanlıklarından bahsedilen bu kitapta, çocukların oyunları, hayata bakışlarındaki masumiyet ve onların aile bireyleri ile çevreleriyle olan ilişkileri konu edilmektedir. Söz gelimi kitaba adını veren “Kırmızı Küpeler” adlı şiirde özellikle kız çocukları tarafından çok sevilen bir yaz meyvesi olan kiraz konu edilmektedir.

Haydi koşun küpeler

getirdi Şen haziran  
 “Küpelerim kırmızı”  
 odur diye bağıran

Küpeleri gerçekten  
 çok beğendim-kırmızı  
 bilmem var mı bir çocuk  
 ki ne sevmez kirazı?..

Hele kızlar can verir  
 kulağına taksınlar,  
 sonra geçip aynada  
 güzeller mi baksınlar (Zekeriya, 1958: 38).

İlk olarak 1964 yılında basılan *Ninniler* 1973 yılında tekrar basılmıştır. Bazı Şiirler yeni baskıda yer almazken başka yeni Şiirler de bu baskıya eklenmiştir. Yirmi dört Şiirin yer aldığı kitabın arka kapağında çocuklara Şöyle seslenilmiştir: “Yediden yetmişe dek okunacak bu Şiirleri beğeneceksiniz. Çünkü bu Şiirlerde sizi çevreleyen acunlar ve düşler var. Kitapta yer alan Şiirler birbirine çok benziyorlarsa da her Şiir kendi başına bir bütündür.” Yayımlandığı dönemde bu Şiir kitabı ayrıca beşinci sınıf öğrencileri için yardımcı ders kitabı olarak lektür listesine alınmıştır. Kitabın ismine bakıldığında klasik ninni formunda Şiir metinleri ile karşılaşılacağı zannedilse de kitaptaki Şiirler serbest ölçü uygulanarak yazılan ve konu olarak özgün olan Őiirlerdir. Bu Şiirler bir annenin çocuğı için iyi dileklerini, çocukluğunu hatırlayan ve her Şeyi yerli yerinde bulan bir yetişkini, rüzgâr ile çocukların oynadığı oyunlar gibi yer yer hayalle karışık konuları işlemektedir (Kıymaz, 2019).

*Damlalar* (1967c) Necati Zekeriya'nın Şiirlerinden oluşan bir seçkidir. Kitabın son bölümünde *Damlalar* kitabının Necati Zekeriya'nın basılan çocuk Şiirleri kitaplarından yapılmış bir derleme olduğı ayrıca belirtilmektedir. O zamana kadar basılan bütün kitapların baskılarının tükendiğı anlatılmakta ve çoğı Şiirin okullarda öğrencilere okutulması mecbur olan lektür listelerinde yer aldığı vurgulanmaktadır. Bu kitap aracılığı ile küçük okurların Necati Zekeriya'yı ve onun Şiirlerini toplu olarak tanımış, sevmiş olmaları beklenmektedir (Zekeriya, 1967: 91). Antolojiyi oluşturan Şiirlerin alındığı kitaplar Şunlardır: Okul Çanı, Silahşör Tavşan, Gelincik, Kırmızı Küpeler, Ninniler, Harflerin Türküleri, Küçük-Büyük Çocuklar.

*Yeşil Nerde* adlı eser Türkçe-Makedonca olarak 1975'te yayımlanmıştır. Bir çocuğun annesine soruları Şeklinde düşünölen bu kitaptaki Şiirler, çocuk dünyasına ait temiz, saf ve filtresiz bakış açısını gösterme açısından oldukça başarılıdır. Şair hassasiyetini yoğun olarak bu kitaptaki Şiirlerine aktaran Necati Zekeriya aynı zamanda çocuğun çevresindeki birtakım nesnelere de dolaylı yolla tanıtılmaktadır. Necati Zekeriya'nın *Yeşil Nerde* adlı Şiir kitabında kullandığı soru kalıbına Türkiye'de çocuk Şiirinin önde gelen ismi Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın *Çocuk ve Allah* kitabında da rastlanmaktadır. Türkçe ve Makedonca hazırlanan kitabında Necati Zekeriya, çocuk masumiyetiyle annesine sorular soran bir çocuğun ağızından kaleme almıştır Şiirlerini. Tüm Şiirler bir soru ve devamında sorunun ayrıntılandırılması Şeklinde tasarlanmıştır.

Anneciğim  
 neden mum ıŐır etrafı?



yanar kendisi?  
Eriyince mum ağlamaz mı çocukları?  
ışksız kalınca  
kitap nasıl okurlar  
nasıl yazarlar ev ödevlerini?  
Anneciğim  
neden mum ışıır etrafı  
yanar kendisi? (Zekeriya, 1975: 24).

Bu tarzı anımsatan şiir örneğinde ise Fazıl Hüsnü Dağlarca, yine benzer şekilde bir çocuğun yaşının gelişim özelliğine uygun olarak canlandırma yapması ve annesine seslenmesini aktarmaktadır.

Üfleme bana anneciğim korkuyorum  
Dua edip edip, geceleri.  
Hastayım, ama ne kadar güzel  
Gidiyor yüzer gibi, vücudumun bir yeri.  
...  
Anneciğim büyüyorum ben şimdi,  
Büyüyor göllerde kamış.  
Fakat değnekten atım nerde  
Kardeşim su versin ona, susamış. (Dağlarca, 2015: 13).

Dağlarca'nın Çocuk ve Allah kitabını 1940'ta yayımladığı göz önünde bulundurulursa Necati Zekeriya'nın çocuğun annesine seslenmesi şeklinde oluşan bu tarzı Dağlarca'dan esinlenerek oluşturduğu ihtimali akla gelmektedir.

Necati Zekeriya'nın hayattayken yayımladığı son şiir kitaplarından biri de *Ağaçlar Dile Gelse* (1986a) adını taşımaktadır. Priştine'de yayımlanan bu kitapta sanatçı, ağaçlar başta olmak üzere farklı bitki ve çiçekleri şiir yoluyla tanıtmaya çalışmaktadır. Elif Ayiter tarafından resimlenen bu kitapta toplam kırk bir şiir yer almaktadır. Ağaçlar adlı şiirle başlayan kitapta Çınar, Kavak, Akkavak, Salkımsöğüt, Akasya, Çam, Selvi, Kayın gibi birçok şiir yer almaktadır. Bu kitap Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın çocuk dünyasına yakın kimi bitkileri konu alan *Bitkiler Okulu* adlı kitabını akla getirmektedir. Necati Zekeriya da Fazıl Hüsnü Dağlarca gibi eserlerinde çocuğu özne olarak ele almaktadır. İki sanatçı arasında eserleri yoluyla bir bağlantıdan söz edilebilir. Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın ilk çocuk şiirleri kitabı *Açıl Susam Açıl*'ın 1967 yılında Üsküp'te yayımlanması da bu savı güçlendirmektedir.

Necati Zekeriya'nın okula yeni başlayıp okuma yazma öğrenmeye çalışan çocuklara yardımcı olması amacıyla hazırladığı bir eseri vardır. *Harfler Ne Yer?* (1987a) adını taşıyan bu eserde, çocuklara şiir formu kullanılarak, tek tek her harf ile ilgili ve o harfle başlayan kavramları anlatan bölümler vardır. Necati Zekeriya bu alfabe kitabını hazırlarken tekerlemelerden, söz oyunlarından, benzetmelerden, türkü sözlerinden, farklı halk edebiyatı ürünlerinden ve coğrafi yerlerden yararlanarak anlatımı kuvvetlendirmeye çalışmıştır. Hatta yer yer hikâyelerindeki kahraman olan Orhan'dan da bahsederek anlatımı somutlaştırmaya ve eğlenceli bir tarzda harfleri öğretme çabası içinde olmuştur. Bu kitabın içeriğini oluşturan şiirler ilk olarak 1966-1967 yıllarında *Tomurcuk* çocuk dergisi sayılarında *Harflerin*

*Türküleri* başlığı altında yayımlanmıştır. Dergi sayfalarında daha uzun olarak tanıtılan harfler, bu kitapta kısaltmalara uğramıştır.

İkinci Dünya Savaşı'ndan itibaren Makedonya topraklarında başlayan Türkçe eğitime bir katkı olarak düşünülen bu eser, yeni baskılarıyla günümüzde de çocuklar tarafından okunmaktadır. Devletin resmi alfabesinin dışında Latin harfleri ile eğitim öğretime ve basım yayın faaliyetlerine devam eden Türk azınlık açısından bu eser 29 harfli Yeni Türk Alfabesini esas alması açısından dikkat çekicidir. Eserde Harflere Türkü başlıklı bir giriş ve 29 harf için ayrı ayrı bölümler vardır. Söz gelimi L harfi için şu mısralar yazılmıştır.

L harfi lambadır,/Işık verir her yere./L harfi laledir/Koku verir evlere./L harfiyle leylek uçar:

“Leylek leylek havada/Yumurtası tavada!”/L harfiyle lokum yeriz/L harfiyle leblebi yeriz.

L harfiyle her şey daha lezzetlidir (Zekeriya, 1987: 20).

*Ablama Sevda Şiirleri* (1995), Necati Zekeriya'nın ölümünden sonra yayımlanan bir şiir kitabıdır. Bu eserde, Necati Zekeriya'nın dışardan bakan bir bakış açısıyla bir çocuğun ağzından onun ablası ile ilgili konuları eğlenceli bir dille dile getirdiği görülmektedir. Birlik Yayınları tarafından basılan bu şiir kitabında numaralanmış halde başlıksız kırk şiir bulunmaktadır. Yirmi dört numaralı şiir hariç her şiir “Oysa ablam henüz on bir yaşında” dizesiyle bitmektedir. Bu kitap Necati Zekeriya'nın çocuk şiirleri arasında ayrı bir yere sahiptir. Sanatçının ölümünden beş yıl sonra yayımlanan bu kitaptaki şiirler özellikle ilk gençlik çağındaki çocukların kolaylıkla okuyabilecekleri bir tarzda yazılmıştır. Gerek kelime seçimi gerekse de şiirsellik olarak başarılı bir çalışma olan bu kitaptaki şiirlerde, sanatçının hikâyelerinden tanınan Orhan karakteri ile ona âşık olan on bir yaşındaki kız konu edilmektedir.

Yukarıda sıralanan Türkçe çocuk şiirlerinin yanında Necati Zekeriya'nın (1986d) Makedonca yayımlanan ve henüz Türkçeye çevrilmemiş bir çocuk şiiri kitabı daha vardır. *Tuka Ziveat Pesni* (Burada Şiir Okunur) adlı bu şiir kitabında üç bölüm bulunmaktadır. İlk bölümde aile üyelerine (Annem, Babam, Kız kardeşim, Babaannem, Dedem, Halam, Amcam, Teyzem, Dayım) adanmış şiirler bulunmaktadır. İkinci bölümde meslekler, icracıları (Terzi Süleyman, Çömlekçi Nuri) yoluyla anlatılmaktadır. Son bölümde ise müzik aletlerinden (Davul, zurna, gitar, keman, piyano) bahsedilmektedir. Sanatçının olgunluk dönemine ait bu eserin Türkçeye kazandırılması, üzerine inceleme yapılmasını kolaylaştıracaktır. Uçan At Yayınları tarafından Çocuk Vakfı desteği ile Mustafa Ruhi Şirin editörlüğünde yayımlanan Çocuk Edebiyatı dizisi içinde Necati Zekeriya'nın şiir kitaplarında yer alan şiirlerden bir seçki olarak düşünülen *Anne Sevğisi Nedir?* başlıklı bir kitap yayımlanmıştır. Kitabın adı Necati Zekeriya'nın aynı isimli bir şiirinden hareketle verilmiştir. Necati Zekeriya'nın kendisinin yayımladığı bu isimde bir kitabı yoktur.

## Sonuç ve öneriler

2. Dünya Savaşı yıllarında çocukluk günlerini okuldan, eğitimden uzak bir şekilde korku ve endişe ile geçiren Necati Zekeriya, savaş sonrası Türkçe öğretmenlik kurslarına giderek eğitimini devam ettirmiştir. İlk şiiri ve devamında ilk kitabının yayımlanması da bu yıllara rastlar. Sanatçının çocukları bu denli önemsemesi ve onlara Türkçe kitaplar yazması, onun ana dili Türkçe öğretimine verdiği değeri göstermektedir.

Devlet işleyişinde kullanılan Kiril Alfabeti'nin yerine Atatürk tarafından Türkiye'de kullanımı başlatılan “Yeni Türk Alfabeti”nin Makedonya Türkleri tarafından kabul edilmesi, anayurt ile yakınlaşma çabası

olarak değerlendirilmektedir. Eserlerini bu yeni alfabe ile kaleme alan Necati Zekeriya, İstanbul Türkçesini benimsemiştir. Onun eserlerinde yerel söyleyişlere ve ağız özelliklerini gösteren örnekler çok az rastlanır. Necati Zekeriya'nın dil ile ilgili görüşlerini *Sesler* ve *Çevren* dergilerinde görmek mümkündür. Henüz toplu olarak değerlendirilmeyen bu yazılarda başta toplumun aydınları olmak üzere tiyatro sanatçıların, gazetecilerin, başka dillerden Türkçeye çeviri yapan insanların ve son olarak da özellikle okullardaki öğretmen ve öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaları üzerinde durulmaktadır.

Türkiye'de çıkan dergiler ve edebiyat çevreleri Necati Zekeriya'nın eserlerine ve sanatına yeterli ilgiyi göstermemişlerdir. Onun ünü daha çok Balkan ülkeleriyle sınırlı kalmıştır. 1944'ten itibaren Üsküp merkezli olarak kendini yeniden Türkçe ifade etme şansı bulan Türk toplumunun diğer önemli düşünür ve yazarları da Necati Zekeriya'nın anılan dönemden günümüze uzanan çizgideki yerini tasdik etmektedirler. Ne var ki Necati Zekeriya'nın eserlerinin bugüne kadar tam koleksiyonunu basan ya da ele alıp inceleyen bir çabaya rastlanılmamaktadır. Bu durumun sebeplerinden biri Necati Zekeriya'nın devrin Yugoslav idarecileri ile iyi geçinmesi ve bu şekilde Türkçe yazma imkânı bulmuş olması olabilir. Türk topluluğu açısından özellikle Yücelcilerin acı akıbeti ile birlikte Yugoslav idaresine ve onunla işbirliği yaptığını düşündükleri kişilere karşı bir hoşnutsuzluk oluşması kuvvetle muhtemel ve doğaldır. Gelineen noktada Yugoslav devleti dağılmıştır.

Necati Zekeriya'nın eserlerinin ve biyografisinin tam ve eksiksiz olarak yayımlanması hem Makedonya Türk edebiyatı hem de Türkiye'deki Türk edebiyatı açısından çok önemlidir. Üsküp'te bulunan Yeni Balkan Yayınları, Necati Zekeriya'nın *Orhan, Harfler Ne Yer?* ve *Bizim Sokağın Çocukları* adlı eserlerini yeniden basmıştır. Takdir edilmesi gereken bu çabanın daha sistematik ve sanatçının tüm eserlerini kapsayan bir anlayışla devam etmesi beklenmektedir. Bununla birlikte 60 yıl boyunca devam eden ve konuyla ilgili insanlar tarafından "Makedonya Türklerinin Okulu" olarak adlandırılan *Birlik* gazetesinin yıllara göre ciltlenmiş koleksiyonu depolarda çürümeye terk edilmiştir. Araştırmacıların daha kolay ulaşabilecekleri bir şekilde günümüz teknolojik imkânları kullanılarak bu arşivin zamanın yıpratıcı etkilerinden kurtarılması gerekmektedir. Böylesi bir çaba, hem adı geçen gazetede bir müddet de başyazarlık yapan Necati Zekeriya'nın saklı kalan tüm eserlerine ulaşma imkânı sağlayacak hem de Makedonya Türkçe çocuk edebiyatının tüm yönleri ile ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır.

Günümüzde Üsküp'te Türkler tarafından kurulan ve Türk kültürünü yaşattığını iddia eden birçok dernek bulunmaktadır. Çayırılı (2015) bu derneklerin sayısını 118 olarak vermektedir. Bu derneklerden bazıları değişik vesilelerle Türkiye Cumhuriyeti tarafından desteklenmektedir. Necati Zekeriya'yı yakından tanıyan Kaya'nın (2008) onun ailesiyle yaptığı görüşmelere dayanarak aktardığına göre yazarın yayımlanmaya hazır ve dosyalar halinde de birçok eseri bulunmaktadır. Ayrıca Necati Zekeriya ölmeden önce kendi yazdığı yazıları ve farklı yazar ve şairlerle yaptığı söyleşileri de titizlikle dosyalamıştır. Yukarıda anılan dernekler, öncelikle Necati Zekeriya gibi değeri henüz layığıyla anlaşılammış sanatçıları ve eserlerini gün ışığına çıkararak tanıtmalıdır.

Geçmiş yıllarda bazı çalışmalarda (Gürel: 2012) Necati Zekeriya'nın eserlerinin 100 Temel eser listelerine alınarak Türk çocukları tarafından okunmasının sağlanması gibi önerilerde bulunulmuştur. Günümüzde 100 Temel Eser Uygulaması yürürlükten kaldırılmıştır. Bununla birlikte yine MEB eliyle gerçekleştirilebilecek daha etkili bir yolla Necati Zekeriya'nın Türk çocuklarına tanıtılması mümkündür. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019: 18) içerisinde yer alan "Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri" başlıklı bölümde yer alan ilk madde, bu kitapları hazırlayanlara Balkan Türklerine ait edebî eserleri kullanmalarını bir zorunluluk olarak sunmaktadır. Çocuk edebiyatı alanında zengin bir eser

listesine sahip olan sanatçı, bu yolla Türkiye'deki Türk çocuk okurlar tarafından okunabilir. Necati Zekeriya'nın yaptığı faaliyetler toplu olarak düşünüldüğünde, onun çocuk edebiyatı özelinde Türk dilini ve kültürünü yaşatmak, yaymak ve yeni kuşaklara aktarmak konusunda ne denli yorulmaz bir çaba içinde olduğu anlaşılacaktır. Bugün görece daha iyi ekonomik ve sosyal şartlara sahip Makedonya Türk toplumunun yeni nesilleri, Türkiye'den aldıkları büyük maddi ve manevi desteğe rağmen, Necati Zekeriya'nın ortaya koyduğu gerek yazınsal gerekse de araştırmacı çabanın uzağındadırlar.

### Kaynaklar

- Ağanoğlu, H. Y. (2017). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Balkanların Makûs Talihi: Göç*. İstanbul: İz.
- Ali, F. (1995). "Makedonya Çocuk Edebiyatı". *Birinci Çocuk Edebiyatı Sempozyumu* (içinde). Haz: Zeki Gürel, Ankara: İlesam.
- Ali, M. (2008). "Makedonya Türklerinin Edebiyatında Çocuk Hikâyeleri (Giriş)". *Makedonya'da Türk Edebiyatı-Çocuklara Bir Tutam Hikâye*. Manastır: Nid Mikena.
- Beksaç, Z. (1980). "Her Yönüyle Yazıncılarımız Yazın Sofrasında-En Eski Ama En Zor Zanaat Sevmektir". *Tan Gazetesi*, 1980.
- Beksaç, Z. (2014). Balkanlarda Türk Çocuk Edebiyatı. *Türk Dili Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı* (içinde). Cilt: CVII Sayı: 756, Editör: Mustafa Ruhi Şirin. Ankara: TDK.
- Çayırılı, N. (2015). "Makedonya Türk Kimliği Bağlamında Makedonya'daki Türk Sivil Toplum Kuruluşları". *AVRASYA ETÜDLERİ* 48/2015-2 (143-188).
- Çelebi, T. (2015). Makedonya Türk Çocuk Edebiyatının İlk Gazetesi: Pioner (İnceleme-Fihrist). *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi* Yıl: 3 Sayı: 6 Sayfa: 119-139.
- Dağlarca, F. H. (2015). *Çocuk ve Allah*. İstanbul: YKY.
- Fürüzan. (2018). *Balkan Yolcusu*. İstanbul: YKY.
- Gürel, N. R. ve Gürel Z. (2010). *Fahri Kaya Hayatı-Sanatı-Eserleri*. Ankara: Berikan.
- Gürel N. R. (2014). Necati Zekeriya ve Samet Behrengi'nin Eserlerinde Müstakbel Vatandaş Olarak Çocuk. *Türk Dili Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı* (içinde). Cilt: CVII Sayı: 756, Editör: Mustafa Ruhi Şirin. Ankara: TDK.
- Gürel, N. R. ve Gürel Z. (2015). *Orhan*. Üsküp: Yeni Balkan.
- Gürel, N. R. (2017). *Kırmızı Gülün Adı Var*. Üsküp: Yeni Balkan.
- Hamzaoğlu, Y. (2010). *Balkan Türklüğü (Makedonya, Hırvatistan, Osmanlı Öncesi Balkan Müslümanlığı) Cilt I*. Üsküp: Logos-A.
- Hasan, H. (1998a). *Makedonya'da Türkçe Eğitim ve Abdülhakim Hikmet Doğan*. Üsküp: Birlik.
- Hasan, H. (1998b). Makedonya Türk Çocuk Edebiyatının İlk Eseri. *Güneydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*. Cilt: 0, Sayı: 12, ss: 117-123.
- Hayber, A. (2001). *Makedonya ve Kosova Türklerinin Edebiyatı*. İstanbul: MEB.
- Hayber, A. (2008). Makedonya Türklerinin Edebiyatı ve Çocuk Şiiri (Giriş). *Makedonya'da Türk Edebiyatı-Çocuklara Bir Demet Şiir*. Manastır: Nid Mikena.
- İsen, M. (1997). *Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatları Antolojisi 7: Makedonya Yugoslavya (Kosova) Türk Edebiyatı*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- İsen, M. (2001). Balkanlarda Türk Çocuk Şiiri. *bilig, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:18/Yaz.
- İsen, M., İsen R. ve Kireççi A. E. (2008). *Balkanlarda Türk Çocuk Şiiri Antolojisi*. İstanbul: Varlık.
- İsen, M. (2009). *Varayım Gideyim Urumeli'ne*. İstanbul: Kapı.
- İsen, M. (2013). "Zekeriya, Necati" (1928-1988). *TDV İslam Ansiklopedisi* C. 44. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. 209-210.

- İsen, R. ve İsen M. (1983). *Yugoslavya Türk Çocuk Şiirlerinden Seçmeler*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- İslam, A. (2001). Balkanlarda Türkçe Basın Hakkında Bir Değerlendirme. *bilig, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* Sayı:19/Güz.
- K. Tarık Dursun (1992). “Ben Unutmadan-Necati Zekeriya İhlamurlar Kâşifi”. *Varlık*. Sayı: 1018. 35-36.
- Karahasan, M. (1955). “Silahşör Tavşan Şiirleri Çocuk Edebiyatı ve Sanattan Uzak”. *Birlik Gazetesi*, S. 262.
- Karahasan, M. (1995). *Eleştiriler*. Üsküp: Birlik.
- Kaya, F. (Tarihsiz). *Şafak Sökerken*. Üsküp: Yeni Balkan.
- Kaya, F. (1994). *Seçme Yazılar*. Üsküp: Birlik.
- Kaya, F. (1999). “Makedonya’da Türkçe Yayın Hayatı” *Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni (20-24 Nisan 1998) Bildiriler* (içinde). ss: 251-281. Ankara: TDK.
- Kaya, F. (2008). *Makedonya Türklerinden İz Bırakanlar*. Üsküp: Divan.
- Kaya, F. (2008). “Edebiyatımızda Dram Türü (Giriş)”. *Makedonya’da Türk Edebiyatı-Bir Deste Oyun*. Manastır: Nid Mikena.
- Kaya, F. (2009). *Gün Bugün*. Üsküp: Yeni Balkan.
- Kaya, G. (1988). “Şair Ağabey: Necati Zekeriya”. *Hürriyet Gösteri Sanat Edebiyat Dergisi*. Eylül 1988, S. 94
- Kıymaz, M. S. (2019). Balkanlar’da Türkçenin Sesi Necati Zekeriya ve Onun Makedonya’da Antolojiler Yoluyla Türkçeyi Yaşatma Çabası. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları Sempozyumu Tam Metin Kitabı*. (UTAS, 26-28 Eylül 2019-Van) e-ISBN: 978-975-7616-70-2. 211-218.
- Kıymaz, M. S. (2019). Balkanlarda Türk Çocuk Edebiyatının Sembol İsmi Necati Zekeriya’nın Ninniler Adlı Kitabı Üzerine Bir Araştırma. *6. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*. (18-19 Ekim 2019 Bakü) ISBN: 978-605-67557-8-1 232-244.
- Leontiç, M. (2011). Necati Zekeriya’nın Şiirlerinde Çocuk Sevgisi. *Bal-Tam Türklük Bilgisi*, Sayı 14, ISSN: 1452-2179.
- Mercan, H. (2002). *Balkanlar’da Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı Antolojisi*. Ankara: Başbakanlık Basın-Yayın Enformasyon Genel Müdürlüğü.
- Necatigil, B. (1975). *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü*. İstanbul: Varlık.
- Neydim, N. (1998). *Çocuk ve Edebiyat*. İstanbul: Bu.
- Özcan, R. (2015). *Bir Başka Tepeden Üsküp*. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Taşgetiren, A. (1984). Necati Zekeriya Yugoslavya Türk Edebiyatını Anlatıyor. *Türk Edebiyatı*, S. 123, ss.19-21.
- Tufan, M. (1996). Makedonya Türk Edebiyatına Damgasını Vuran Şair. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*. Sayı: 1, ss: 130-133.
- Tufan, M. (1998). Makedonya Arnavutları ve Türkleri “Case Study”: Gostivar. *Güneydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*. Cengiz Orhunlu Özel Sayısı. 363-393.
- Turan, Ö. (1996). “Makedonya’da Türk Varlığı ve Kültürü”. *bilig, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* Sayı: 3/Güz.
- Şirin, M. R. (2019). *Balkanlarda Türkçenin Çağdaş Çocuk Edebiyatçısı: Necati Zekeriya-Günlük*. (1982-2019 Arası Tarihleri Kapsayan Yayınlanmamış Günlükler).
- Yurdakul, M. E. (1979). *Türk Sazı*. İstanbul: Atlas.
- Zekeriya, N. (1952). *Okul Çanı*. Üsküp: Destka Radost.
- Zekeriya, N. (1953). *Silahşör Tavşan*. Üsküp: Destka Radost.

- Zekeriya, N. (1954). *Gelincik*. Üsküp: Koço Raçin.
- Zekeriya, N. (1958). *Kırmızı Küpeler*. Üsküp: Destka Radost.
- Zekeriya, N. (1961). *Bizim Sokağın Çocukları*. Üsküp: Kultura.
- Zekeriya, N. (1964a). *Bir Dalda Bin Çiçek*. Üsküp: Koço Raçin.
- Zekeriya, N. (1964b). *Seçme Masallar*. Üsküp: Sevinç.
- Zekeriya, N. (1964c). *Ninniler*. Üsküp: Kultura.
- Zekeriya, N. (1967a). *Yeni Sokağın Çocukları*. Üsküp: Makedonska Kniga.
- Zekeriya, N. (1967b). *Eski Sokağın Çocukları*. Üsküp: Nova Makedonya Yayımevi-Destka Radost.
- Zekeriya, N. (1967c). *Damlalar*. Üsküp: Nova Makedonya Yayımevi-Destka Radost.
- Zekeriya, N. (1968). *Güzel Nedir Çirkin Nedir*. Üsküp: Kultura.
- Zekeriya, N. (1969). *Çiçek (Çocuk Edebiyatımızdan Seçmeler)*. Üsküp: Sevinç.
- Zekeriya, N. (1971a). *Nobel'cilerden Çocuk Hikâyeleri*. İstanbul: Milliyet.
- Zekeriya, N. (1971b). "Orhan Kemal'e Sevgi Övgü". *Yeni Ufuklar*. C. 19 Ocak 1971, S. 224. ss: 44-47.
- Zekeriya, N. (1973). *Ninniler*. Üsküp: Sevinç Kitapları.
- Zekeriya, N. (1975). *Yeşil Nerde*. Üsküp: Destka Radost.
- Zekeriya, N. (1978a). *Uçun Kuşlar Uçun*. İstanbul: Koza.
- Zekeriya, N. (1978b). *Bizim Sokağın Romeo ve Jülieti*. Priştine: Tan.
- Zekeriya, N. (1978c). Yugoslavya'daki Türkçe Çocuk Dergilerinde ve Okul Betiklerinde Nasrettin Hoca'nın Fıkraları. *Ilgaz Dergisi*. Yıl: 17, Sayı: 202.
- Zekeriya, N. (1981a). *Buket*. Sarajevo: Lastavica.
- Zekeriya, N. (1981b). *Eskiler Alırım Yeniler Satarım*. Priştine: Tan.
- Zekeriya, N. (1982). *Demet (Seçme Çocuk Öyküleri)*. İstanbul: Tekin.
- Zekeriya, N. (1985). *Çiğdem*. Priştine: Tan.
- Zekeriya, N. (1986a). *Ağaçlar Dile Gelse*. Priştine: Tan.
- Zekeriya, Necati (1986b). Mustafa Ruhi Şirin'e Yazdığı Yayımlanmamış Mektup.
- Zekeriya, N. (1986c). Nazım Hikmet-Mayakovski. *Yaba Öykü*, Eylül-Ekim 1986, Sayı: 12, ss: 5-8.
- Zekeriya, N. (1986d). *Tuka Ziveat Pesni*. Üsküp: Destka Radost.
- Zekeriya, N. (1987a). *Harfler Ne Yer*. Üsküp: Birlik.
- Zekeriya, N. (1987b). "Necati Zekeriya'yla Yugoslavya'da Türkçe Çocuk Edebiyatı Üzerine." *Çocuk Edebiyatı Yıllığı* (içinde). Editör: Mustafa Ruhi Şirin. İstanbul: Gökyüzü.
- Zekeriya, N. (1988a). *Yugoslavya Yazarlarından Çocuk Öyküleri*. Üsküp: Birlik.
- Zekeriya, N. (1988b). *Sevgiyle*. Priştine: Tan.
- Zekeriya, N. (1988c). *Orhan*. Üsküp: Birlik.
- Zekeriya, N. (1989). "Necati Zekeriya ile Yugoslavya'da Yayınlanan Türkçe Çocuk Dergileri Üzerine". *Çocuk Edebiyatı Yıllığı* (içinde). Editör: Mustafa Ruhi Şirin. İstanbul: Gökyüzü.
- Zekeriya, N. (1995). *Ablama Sevda Şiirleri*. Üsküp: Birlik.
- Zekeriya, N. (2018). *Anne Sevgisi Nedir?* İstanbul: Uçan At.
- Zekeriya, N. (2019). *Mustafa Ruhi Şirin'e Yazdığı Yayımlanmamış Mektupları*.

## Tezer Özlü'nün eserlerinde “an”ların işleniş formları ve epifanlar

Emine AYAN<sup>1</sup>

**APA:** Ayan E. (2020). Tezer Özlü'nün eserlerinde “an”ların işleniş formları ve epifanlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 267-277. DOI: 10.29000/rumelide.791459.

### Öz

Kökene görünme ya da ortaya çıkma anlamındaki Yunanca *epiphaneia* sözcüğüne dayanan epifan, insan zihninde uyanışlara yol açan anlık olgulara işaret eder. Kökensel anlamı ile ilişkili olarak dinî ve mitolojik bir bağlamı da bulunan sözcük, 19. yüzyılda William Wordsworth, Thomas de Quincey gibi sanatçıların etkisiyle dünyevi olana işaret eden somut bir anlam alanı içerisinde kullanılmaya başlar. 20. yüzyıldan itibaren ise epifanın James Joyce'un yazınsal faaliyeti kapsamında insanın iç dünyasını önceleyen modernist metinlerde sıkça rastlanan bir teknik olarak dikkat çektiği görülür. Edebî bağlamı ile epifan, insan zihninde gerçekleşen anlık uyanışların bir ifadesi olarak anlatıda kurmacaya yön veren anlara karşılık gelir. Batı'daki gelişimine paralel olarak Türk edebiyatında da epifan tekniğinin kullanıldığı eserler söz konusudur. Bu çalışmada edebiyatımızın erken yitirdiği isimlerinden biri olan Tezer Özlü'nün (1943-1986) hayatta iken yayımlanan *Eski Bahçe* (1978), *Çocukluğun Soğuk Geceleri* (1980) ve *Yaşamın Ucuna Yolculuk* (1984) adlı kitaplarındaki “an”ların işleniş formları bağlamında epifanların izi sürülerek bu tekniğin modernist metinlerdeki görünümüne ışık tutulacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Epifan, modernist edebiyat, Tezer Özlü, Eski Bahçe, Çocukluğun Soğuk Geceleri, Yaşamın Ucuna Yolculuk

## The processing forms of "moment"s and epiphanies in Tezer Ozlu's works

### Abstract

Epiphany, based on the Greek word *epiphaneia* which means to appear or emerge, refers to instantaneous phenomena that cause sudden awakenings in the human mind. The word, which has a religious and mythological context in relation to its original meaning, started to be used in a concrete area of meaning in the 19th century, pointing to the worldly, under the influence of artists such as William Wordsworth and Thomas de Quincey. As of the 20th century, it is seen that the epiphany has attracted attention as a common technique in modernist texts prioritizing the inner world of man within the context of James Joyce's literary activity. Epiphany, with its literary context, refers to the “moments” that direct fiction in the narrative as an expression of instant awakenings in the human mind. In parallel with its development in the West, there are works in which Turkish literature uses epiphany technique. In this study the appearance of epiphany technique in modernist texts will be shed light on with tracing epiphanies in the context of the processing forms of “moment”s in the books published while she was alive called *Eski Bahçe* (1978), *Çocukluğun Soğuk Geceleri* (1980) and *Yaşamın Ucuna Yolculuk* (1984) of Tezer Özlü (1943-1986) who is one of the names that our literature has lost prematurely,

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr. Çukurova Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Adana, Türkiye) eayan333@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2132-5587 [Makale kayıt tarihi: 13.07.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791459]

**Keywords:** Epiphany, modernist literature, Tezer Özlü, Eski Bahçe, Çocukluğun Soğuk Geceleri, Yaşamın Ucuna Yolculuk

## Giriş

İnsan yaşamında çarpıcı etki uyandıran anlar şeklinde tanımlanabilecek olan epifan<sup>2</sup>, Yunanca “görünme” ya da “ortaya çıkma” anlamındaki *epiphaneia*<sup>3</sup>’dan gelir (Ballard, 2012, s. 17). İngilizcede “aniden bir şeyin anlaşıldığı durum” (Longman, 2010, s. 567) olarak kullanılan sözcük, Türkçede “uyanıklık” (TDK, 2005, s. 99) karşılığındaki anıklık<sup>3</sup> ile ifade edilir. Epifanın “Tanrıların insan şeklinde yahut başka şekilde maddî olarak görünmesi” (Can, 1970, s. 442); Lodge’un (2013) tanımıyla “tecelli” (s. 177) şeklindeki dinî bağlamı ile Hristiyan terminolojisinde İsa’nın üç Magi’ye<sup>4</sup> gösterilmesine işaret ettiği (s. 177) ve dünyayı aydınlatacak kişinin varlığının onaylandığı o günün 6 Ocak’ta kiliselerde bir şölen biçiminde kutlandığı (Öğretir, 2005, s. 5) bilinir. Mitolojik bağlamında ise epifan, “güneş ve güzel sanatlar tanrısı” (Can, 1970, s. 431) Apollon’un doğduğu yer olan Delos adasına ilkbaharda dönüşü ile tabiatla gerçekleşen coşku ve uyanışı (Can, 1970, s. 58) çağrıştırır.

İngilizcede ilk kez 14. yüzyılda görülen ve 17. yüzyıla değin dinî bağlamı dışında bir kullanım alanına rastlanmayan epifanın, 19. yüzyıldan itibaren Thomas de Quincey, William Wordsworth gibi sanatçıların etkisiyle bir anlam genişlemesine uğradığı (Ballard, 2012, s. 17); 20. yüzyılda ise James Joyce ile birlikte estetik bir düzlemde kurmacaya yön veren anlara işaret eden yazınsal bir kavram olarak belirdiği görülür. Joyce’un İlk gençlik yıllarından itibaren kulağına çalınan konuşmalardan ya da kendi kendine düşündüklerinden hareketle biriktirip kurmaca yapıtlarının içine yerleştirdiği kırk kısa yazı parçasından oluşan anıklıkları (Litz, 1996, s. 9) bulunur. 19. yüzyılın geleneksel kurgu anlayışından ziyade akronolojik bir olay ve zaman anlayışının hâkim olduğu modernist bir kurguyu benimseyen Joyce, epifanı, yayımlatmadan yok ettiği *Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi*’nin ilk biçimi *Stephen Hero*’da “ister konuşmanın ya da devinimin bayağılığında ister anlığın kendisinin unutulmaz bir evresinde olsun, tinsel bir açılma” (Litz, 1996, s. 10) olarak tanımlar. Buna göre epifan, insanın iç dünyasına ışık tutan anlara işaret eder. Joyce bu anları “tam da insanların en çok saklamaya özen gösterdikleri şeyleri açığa vurdukları -yelde savrulan samanlara benzer- sürçmeler, devinimcikler” (Litz, 1996, s. 9) addeder. Modernist edebiyatın gelişme gösterdiği 20. yüzyılda Joyce’un yanı sıra *Geçmiş Zamanın Peşinde* (1913-22) adlı uzun soluklu romanında tasarlanmamış hatırlama anlarından söz eden (Öğretir, 2005, s. 13) Proust’un da etkisiyle epifanik kullanımlar yaygınlık kazanmaya başlar.

Estetik düzlemde “bir figürün olay örgüsünün bir kesitinde tetikleyici bir nesne ya da olayın yönlendiriciliğinde yaşadığı aydınlanma anı”nın (Sazyek, 2019, s. 75) ifadesi olan epifan, anlatı kişilerinin yaşamına damga vuran anlık olgulara işaret eder. “Küçük, sıradan ve bilindik görünen olguların insan yaşamında aslında önemli olduğu veya olabileceği gerçeğine dikkat çekme aracı” (Koçsoy, 2018, s. 116) olan bu teknik, değişme/kırılma anlatılarının anlatı kişisi üzerindeki çarpıcı etkilerini yansıtır. Epifanın özü Lodge’un ifadesiyle “an”ın yoğunluğu”na (s. 178) dayanır. Epifan geçmiş ile geleceği bünyesinde barındıran an odaklı bir yaklaşımdır.

<sup>2</sup> Bu sözcüğe kimi kaynaklarda epifani olarak rastlanmaktadır. Bu makalede İsmail Öğretir’in *Edebiyatta Epifan Sherwood Anderson’un Winesburg Ohio’su* (2005) adlı kitabında sözcüğe ilişkin kullanımı tercih edilmiştir.

<sup>3</sup> Her ne kadar İsmail Öğretir, *Edebiyatta Epifan Sherwood Anderson’un Winesburg Ohio’su* (2005) adlı kitabında “epiphany” terimine Türkçede karşılık olarak önerilen “anıklık” sözcüğünün yetenek, eğilim vb. anlamlarına gelen “aptitude” terimine daha uygun bir karşılık gibi görüldüğü gerekçesiyle terimin içeriğini tam olarak yansıtmadığını (s. 2) ifade etse de James Joyce’un *Epiphanies/Anıklıklar* (çev. Levent Kavas) adlı kitapta yer alan kırk kısa yazın parçasına ‘anıklıklar’ adını verdiği (s. 9) bilinmektedir.

<sup>4</sup> Hz. İsa’nın doğumunu kutlamak için Kudüs’e gelen İranlı müneccimler (<https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/magi>).



Epifani kurgunun kritik anlarını tayin eden bir teknik olarak düşünmek mümkündür. Nitekim epifanik anlatımda anlar kurmaca dünyada anlatıya şekil veren düğüm noktaları olarak işlev görür. Kurgusal atmosferde anlatı kişisi düzeyinde gerçekleşen “aydınlanma ânı” (s. 42), Sazyek’in (2013) ifadesiyle “. . . yeni bir süreç başlatırken aynı zamanda . . . bir doruk/dönüm noktası da oluşturur” (s. 42). Dolayısıyla epifan, anlatı kişilerinin üzerinde olumlu ya da olumsuz bağlamda değiştirici/dönüştürücü bir etki uyandırır. Kimi zaman bu etkinin bireyselden evrensele uzanan bir mahiyet arz ettiği görülür. Epifan “bireysel deneyimlerin toplumsal hatta evrensel olana ışık tuttuğu bir öze sahiptir” (Sazyek, 2019, s. 85). Epifanda bu özün yer yer metnin kodlarına işaret eden metaforlar aracılığıyla okura iletildiği; dolayısıyla bu tekniğin metaforik bir yönünün de bulunduğu görülür.

Yüzyıllar boyu birçok şair ve yazarın kullandığı epifan, modernistler tarafından yeni kalıplara dökülerek (Öğretir, 2005, s. iii) kullanılır. 20. yüzyılda dünya düzeninde gerçekleşen değişimler, sanat ve edebiyat dünyasında da yankısını bulur. “Değerlerin altüst olduğu, sekülerleşmenin . . . yayıldığı, iki dünya savaşında milyonlarca insanın yok olduğu ve ekonomik krizlerin yaşandığı” (Öğretir, 2005, s. iii) bu dönemde “yeni düşünceler ve değerlerle birlikte yeni kalıplar, tarzlar ve teknikler sanatın merkezine yerleşir” (Öğretir, 2005, s. iii). Epifan da bütüncül bir gerçekliğin, kronolojik bir olay ve zaman anlayışının hâkim olduğu realist anlatı geleneğinin yerini parçalı bir gerçeklikle örülü akronolojik bir anlatı geleneğine bıraktığı modernist edebiyatta içinde bulunduğu kaosta giderek yabancılaşan, yalnızlaşan ve varoluş bunalımı içinde kıvranan insanın anlık aydınlanmalarla şekillenen dramını dillendirmek için kullanılır. “Realist estetiği aşan, bireyi olanca karmaşıklığı ile yansıtmak isteyen . . . modernist yazarlar” (Apaydın, 2020, s. 142) bu tekniği modern insanın içine düştüğü söz konusu boğucu ortamda yaşamdaki sıradan şeylerin önemine dikkat çekmek ve insanın parlıtlı anlar yaşayabileceğini (Öğretir, 2005, s. iii) vurgulamak için kullanırlar. Dolayısıyla “keşif ve aydınlanma anlarını verme aracı” (Öğretir, 2005, s. 82) olan epifani insanın iç dünyasını aktarmaya yarayan bir anlatı tekniği olarak düşünmek mümkündür. Nitekim bu teknik Koçsoy’un (2018) tespitiyle “anlık tinsel açılımları, varoluşun farkına varıldığı anları ifade etmede sıkça dile getirilmiştir” (s. 116).

Anların anlatı kişisi üzerindeki yoğun etkisi ile şekillenen epifan, kronolojik bir olay örgüsünün söz konusu olmadığı modernist metinlerde “bir düğüm ya da çözüm noktası sağlayarak” (Öğretir, 2005, s. 82) kurgusal geçişleri olanaklı kılar. Lodge’un tespitiyle bu teknik genelde bir hikâye veya bölüme doruk noktasını veya çözülümünü veren geleneksel anlatıdaki belirleyici eylemin yaptığı bir fonksiyona sahiptir (s. 178). Sözelimi *Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi*’nde “Stephen, bir deneyimden diğerine koşarken, her epifan kendisine yeni bir açılım, yeni bir aydınlık kazandırır ve her bölümün sonunda duygu ve düşünce dizgeleri bir öncekine göre farklılık gösterir” (Öğretir, 2005, s. 18). Epifani anlatıyı şekillendiren kurgusal kilit noktalarına gönderme yapan bir teknik olarak düşünmek mümkündür.

20. yüzyılın ilk yarısında düşünürlerin geçmişin ve geleceğin ancak insanın bilincinde var olan anımsamalar ve tasarımlardan ve aslında ân’dan ibaret olduğunu ileri sürmeleri modernist romancılarda da yankısını bulur ve aylara yıllara yayılan kurmaca zaman giderek kısalarak olabilecek en kısa zaman dilimine sığdırılır (Apaydın, 2006, s. 18). An odaklı yapısı ile modernist edebiyattaki zaman anlayışı ile de paralellik gösteren epifan, bu tür metinlerde geçmiş ve gelecek arasında bir köprü işlevi görerek anlatıdaki zamansal geçişleri ana toplar. Hayatın özünü zamanda gören, zamanın bir birikim, bir büyüüp gelişme, bir sürüş olduğunu (Gündoğan, 2010, s. 84) ileri sürerek geçmişin halde belirip geleceği inşa ettiğini savunan Bergson ve Heidegger gibi düşünürlerin etkisiyle bireyin algıladığı bir zaman anlayışının hâkim olduğu modernist edebiyatta bu teknik, anlatı kişisinin bilincinden geçen anlık aydınlanmaları açığa vurarak iç dünyasına ışık tutar.

Girift kurgusu ile metnin çözümlenmesi noktasında aktif bir okur kitlesi öngören modernist edebiyatta epifan, "imge ve çağrışımlarla metnin anahtar göndermelerini okura sezdirir" (Koçsoy, 2018, s. 125). Dolayısıyla metnin kilit noktalarına işaret eden bir teknik olarak epifanın anlatı metnini açıcı bir niteliğinin bulunduğunu söylemek mümkündür.

Kısa süren bir yaşam sürecinin birimi olarak anları seçen (Edgü, 1989, s. 12) ve çocukluğundan başlayarak her anı duyup özümseyen (Duru, 1995, s. 146) Tezer Özlü, bunu anlatılarına da sirayet ettiren bir yazardır. Bu çalışmada gerek benimsediği kurgu anlayışıyla gerekse 20. yüzyılda bireyin maruz kaldığı açmaza işaret eden izlekleri ele alışıyla modernist yazına eklenilebilecek bir yazar olduğu anlaşılan Özlü'nün *Eski Bahçe* (1978), *Çocukluğun Soğuk Geceleri* (1980) ve *Yaşamın Ucuna Yolculuk* (1984) adlı üç eserindeki "an"ların işleniş formları kapsamında epifanlar tespit edilerek bu tekniğin modernist anlatıdaki görünümüne ışık tutulmuştur.

Türk edebiyatında epifana ilişkin sayılı çalışmaya ulaşılmış olması çalışmanın ortaya çıkmasındaki temel etkidir. Nitekim literatürde İsmail Öğretir'in (2005) *Edebiyatta Epifan Sherwood Anderson'un Winesburg, Ohio'su*, Servet Tiken'in (2008) *Huzur Romanında Epifanik Anlar*, Gül Koçsoy'un (2018) *Küçürek Öyküde Epifan* ve Esra Sazyek'in (2019) *Ömer Seyfettin'in Hikâyelerinde Epifanik "An"lar* adlı çalışmaları dışında konuyla doğrudan bağlantılı başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Konuya ilişkin kimi çalışmalarda<sup>5</sup> ise ya epifana dolaylı olarak yer verildiği ya da Joyce özelinde bir inceleme metodunun tercih edildiği saptanmıştır.

### **Tezer Özlü'nün eserlerinde "an"ların işleniş formları ve epifanlar**

1950 kuşağının öne çıkan isimlerinden biri olan Tezer Özlü, "yaşamın ve gerçeğin karşılığını kendisiyle ve yazdıklarıyla yaratmaya çalışan" (Oran, 1992, s. 91) bir yazardır. Yazın anlayışı Dostoyevski, Kafka, Tolstoy, Camus gibi dünya edebiyatına damgasını vuran sanatçıların etkisiyle şekillenen Özlü, Türk edebiyatında Ferit Edgü, Leyla Erbil, Sevim Burak, Demir Özlü, Sevgi Soysal, Orhan Duru gibi yazarlara edebî yakınlık duyar. Yetiştirdiği aile ortamının, depresif ruh halinin, içinde bulunduğu toplumsal, siyasal koşulların ve ömrünün son demlerinde baş etmeye çalıştığı hastalığının benliğini derinden yaraladığı anlaşılan Özlü'nün, tüm bunlara karşın "yüreğiyle dünyayı kucaklayan, bütün direncini kendi kaynağından alan ve hiçbir zaman yaşamın kıyısında kalmayan bir kişiliği vardır" (Oran, 1992, s. 91). Yazma ereğini "yaşamla ve ölümlle hesaplaşmak" (Özlü, 2016e, s. 11) olarak özetleyen yazarın, varoluşunu yazarak gerçekleştirdiği (Edgü, 2009, s. 7) ile ölüme adeta meydan okuduğunu söylemek mümkündür.

Modernist edebiyatın bir yansıması olarak büyük ölçüde otobiyografiyi andıran birer kurmaca görünümünde inşa ettiği eserlerinde yaşadıkları acıların akisleri bulunan Özlü, "içsel bir yolculuk" (Uzunhasanoğlu, 2017, s. 22) olarak alımladığı yazının sağaltıcı gücüne inanır. Yeryüzüne dayanabilmek için edebiyatı seçtiğini (Özlü, 2016d, s. 12) dile getiren yazarın kısa süren yazın serüveninden geriye *Eski Bahçe* (1978), *Çocukluğun Soğuk Geceleri* (1980) ve *Yaşamın Ucuna Yolculuk* (1984) adlı üç eseri kalır. Ağabeyi Demir Özlü vasıtasıyla 50'li yılların hareketli edebiyat ortamına çocuk denecek yaşta giren (Lekesiz, 2001, s. 464) Özlü, edebî hayatına çeşitli dergilerde yayımladığı öyküleri ile atılır. Çeviri

<sup>5</sup> İrem Ceren Doğan (2019) *James Joyce'un Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi Romanının Yazın Çevirisi Stratejileri Açısından Karşılaştırmalı İncelenmesi*, yüksek lisans tezi; Serdar Odacı (2009) *Ulysses ve Tutunamayanlar'da Bilinç Akışı Tekniği*, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4 /1-1. 605-684; Zennure Köseman (2012) *James Joyce'un 'Eveline' ve 'The Boarding House' adlı Hikâyelerindeki Ruhsal Çöküntü ve Epifani* Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 11(2), 587-600; Hasan Bakır, Yiğit Sümbül (2015) *Oğuz Atay ve James Joyce'un Modernist Eserlerindeki Aydın Olgusuna Karşılaştırmalı Bir Bakış* International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/4, p. 851-864.

faaliyeti<sup>6</sup> ile de dikkat çeken yazarın yurtdışında iken düzenlediği Türk edebiyatını tanıtıcı nitelikte radyo programları ve senaryo çalışmaları da bulunur.

Çalışmanın bu bölümünde Tezer Özlü'nün sağlığında iken yayımlanan *Eski Bahçe* (1978), *Çocukluğun Soğuk Geceleri* (1980) ve *Yaşamın Ucuna Yolculuk* (1984) adlı üç eseri epifan tekniği bağlamında analiz edilmiştir. Yazarın yazdığı öykülerin bir kısmı ölümünün ardından 1987 yılında *Eski Sevgi* başlığı altında ilk öykü kitabına eklenerek *Eski Bahçe-Eski Sevgi* adıyla yayımlanır; ancak bu öyküler çalışmanın konusu bağlamında incelenmeyi olanaklı kılmadığından örneklem alanına dâhil edilmemiştir.

### Eski Bahçe

Tezer Özlü'nün yazın dünyasına atılışıyla birlikte çeşitli dergilerde yayımladığı öykülerinden oluşan *Eski Bahçe* (1978); “Dönüş”, “Eski Bahçe”, “Kar”, “Navona Alanı”, “Gabuzzi”, “Amerikalı Komşum Willy”, “Motorcu İbrahim'in Bahçeli Evleri”, “Cafe Boulevard”, “Diskotek Brazil”, “Eski Liman” ve “Hayalet Oğuz” adlı on bir öyküden oluşur. İçerdiği yabancılaşma, yalnızlaşma, varoluşsal bunalımlar ve ölüm gibi izleklerle modernist edebiyatın özü ile uyduğu anlaşılan bu öykülerden “Dönüş”, “Eski Bahçe” ve “Kar”da anların belirgin olarak dikkat çektiği görülür.

Otobiyografik bir kurmacanın izdüşümüyle çocukluk döneminin odağa alındığı “Dönüş”te anlatıcının çocukluk döneminde yaşadığı belirgin anlar adeta bilincine kazınarak tüm yaşamına sirayet eder. Sessizliği, soğukluğu, suyu kurumuş dere yatağı, yıkık mezarlığı (Özlü, 2016a, s. 9) ile çocukluğunun geçtiği kasabanın zihninde ölümü çağrıştırdığı anlatıcı, doğduğu havuz başındaki tahta evde şahit olduğu ölümlerin etkisi altındadır. Özlü'nün çocukluğunda önemli bir yeri olduğu bilinen ninesi Bunni (Sezer, 1992, s. 57) ile otoriter babasının anlatı düzlemine taşındığı öyküde, anlatıcının zihninde anlık olarak uyanan ninesinin ölümü ona ölmüş olan babasını hatırlatır. Babasının bir zamanlar yaptığı büyük masayı (Özlü, 2016a, s. 10) bu ölümü çağrıştıran bir metafor olarak düşünmek mümkündür. Anlatıcının zihninden akan “Masa duruyor. Babam da duruyor. Ben. Masa. Babam. Baba. Ma-Be-Ba” (Özlü, 2016a, s. 11) şeklindeki düşünceler arasında geçen “Ma-Be-Ba” ise sürekli hatırlanan ölüm anına işaret eden bir leitmotiftir. Ölüme meydan okurcasına “ölümleri tatmak istemeyen” (Özlü, 2016a, s. 10); ancak geçmişte yaşadığı anların etkisiyle her gün kendi kendine yeni yeni ölümler hazırlamaktan da (Özlü, 2016a, s. 10) kendini alamayan anlatıcının, doğduğu evin altındaki boşluğa değin uzayan derinlikten başka inandığı hiçbir şey yoktur (Özlü, 2016a, s. 10). Dolayısıyla iç dünyayı şekillendiren anların okura anıstırıldığı öyküde, anın anlatı kişisi üzerinde olumsuz bağlamda bir etki uyandırdığı görülür. Nitekim öyküde yıllarca içinde taşıdığı hayali baba silüetiyle bütünleşip kendini onunla birlikte gömmeyi (Özlü, 2016a, s. 12) zihninden geçiren ve içinde bulunduğu topluma yabancılaşan anlatıcı, çareyi düşlere ve yazıya sığınmakta bulur:

Zaman hiç geçmiyor. Hep aynı ince bacaklar. Kafamı yorganın altından çıkaramıyorum. Çıkarırsam düşlerim yok oluyorlar. (Özlü, 2016a, s. 9).

Yorganın altında kalacağım hep. Hep masanın başında oturacağım (Özlü, 2016a, s. 9). Eğleniyorum canım. Gerçekten büyük bir eğlence. Masanın başında otururken ne eğlenceler buluyorum kendi kendime. Eline ufak bir bavul almış. Gitmek üzere. Kafasını sallıyor. O tüm süresini yollarda yitiriyor. Oturduğu zamanlar yazı yazıyor. Veya hiçbir şey yapmıyor. Neler yazdığını bilmiyorum. Kelimeleri art arda diziyo. Herhangi bir sözcüğü (Özlü, 2016a, s. 11)

<sup>6</sup> Ingmar Bergman'ın “*Yaban Çilekleri*” (1965) ile “*Aynadaki Sessizlik*” (1967); Ossip Piatnizki'nin “*Bir Bolşevigin Anıları*” (1978) yazarın yaptığı çeviriler arasında yer almaktadır.

Çocukluk döneminin öne çıktığı “Eski Bahçe”, epifanik bir metafor olarak ninenin ölümünü imleyen saklambaç anının anlatıcının yaşamı üzerindeki etkisini içeren bir öyküdür. Öyküde yıllar sonra çocukluğunun geçtiği tahta eve dönen anlatıcı, babası ve ninesi ile oynadığı bu oyun anının zihninde uyandırdığı aksin etkisinde kalır. Bu yönüyle söz konusu anı epifanik bağlamda anlatıcının iç dünyasına şekil veren bir dönüm noktası olarak nitelendirmek mümkündür. Nitekim bu an anlatıcıda ömür boyu sürecek olan bir korkunun tohumudur. Karanlıktan, bir başına oluşundan, uyumaktan, uyanmaktan, çocukluğundan, yaşlılığından korkan (Özlu, 2016a, s. 13-14) anlatıcı, düşüncelerin verdiği korkuyla (Özlu, 2016a, s. 13) sevgilisinden de kaçmaktadır. Ona hitaben sarf ettiği “Bırak beni artık. Bu camdan cırlıçıplak aşağıya atlayacağım. Sana karşı değil bu. Çocukluğuma karşı. Bu kente, bu eve, bu hahlara, bu değişmeyen her şeye, bu ölmeyen herkese karşı.” (Özlu, 2016a, s. 15) şeklindeki cümleleri anlatıcıda çocukluk döneminin travmatik bir anı mahiyeti taşıdığına göstergesidir. “Çocuksu bir duygululuk” (Özlu, 2016a, s. 14) içinde bulunan anlatıcı, “bu tahta eve, bu doğduğum yere . . . ne diye gelmişim?” (Özlu, 2016a, s. 13) “Kaç kez buralara bir daha dönmek için uzaklara gittim (belki de hiç gitmedim). Hiçbir şey değişmedi” (Özlu, 2016a, s. 14) şeklindeki sözlerinden anlaşılacağı üzere anın etkisinden kurtulamayışının isyanı içindedir. Dolayısıyla öyküde tüm yaşamını kuşatan o anı bastırma çabası içinde olduğu sezilen anlatıcı, geçmişi ile bir hesaplaşma içindedir. Epifanik düzlemde otobiyografik kurmaca yönü ağır basan bu öyküyü bir bakıma Özlu’nün “çocukluk günlerine neşter vurma isteği”nin (Darılmaz, 2011, s. 17) bir dışavurumu olarak değerlendirmek mümkündür.

Bir düşünce başlayan “Kar”, bu düşünce içerisindeki epifanik bir metaforla okurun anlatı kişisinin çocukluk dönemiyle buluşturulduğu bir öyküdür. Düşünde çocukluğunun geçtiği evde ışık vermeyen, parlak mumların ufak alevleri arasında birden bire çoğalan fareler gören (Özlu, 2016a, s. 17) anlatıcı, korkuyla çocukluk anılarına geri döner. Epifanik bağlamda öyküde tüm yaşamı kuşatıcı etkisiyle bir düğüm noktası niteliği taşıdığı anlaşılabilir. Düşünce anındaki “fare”, çocukluk döneminde yüzleşilen ölüm korkusunu imleyen bir metafordur. Gördüğü düşünce ardından zihninde aynı odayı paylaştığı ninesinin ölüm döşeginde uzun süre yattığı anlar, karnına dayadığı bıçakla kendini öldürme girişimi ve cenaze merasimi canlanan anlatıcının iç dünyasında ölümle bir çatışma hali içinde olduğu sezilir. Epifan anının anlatı kişisi üzerinde olumsuz bir etki yarattığı anlaşılabilir. Öyküde, ölümünü anlamadan büyüdüğünü (Özlu, 2016a, s. 20) dile getiren anlatıcının “yüksek bir evin balkonunda tek koluyla asılı kalma” (Özlu, 2016a, s. 20) sanrısı, bu çatışmanın bir izdüşümüdür. İzleksel dokusu itibarıyla bu öykü, otobiyografik bağlamda yazma edimi büyük ölçüde yaşam ile ölüm arasındaki hesaplaşma ile şekil alan Özlu’nün yazınsal tutumu ile de örtüşür.

### Çocukluğun Soğuk Geceleri

Tezer Özlu’nün ilk romanı *Çocukluğun Soğuk Geceleri* (1980), çocukluk ve ilk gençlik döneminde insanın iç dünyasında yaşadığı dramı dillendiren otobiyografik kurmaca nitelikli bir anlatıdır. Özlu’nün yaşamından izler taşıyan anlatıya kurmaca birer karakter olarak yazarın yakın çevresinin konuk edildiği görülür. “Ev”, “Okul ve Okul Yolu”, “Leo Ferre’nin Konseri” ve “Yeniden Akdeniz” adlı dört bölümden oluşan romanda çocukluk bilançosunu yazarlık bilinciyle yoğurmaya çalışan bir yazar (Hızlan, 1986, s. 69) olarak karşımıza çıkan Özlu, uyguladığı modernist anlatı tekniğiyle okuru otobiyografi ile kurmacanın sınırlarında dolaştırır. Bu bağlamda İplikçi’nin (2012) şu cümleleri romanın bu yönüne işaret etmektedir:

Gelenekseli sorgulayan bir metindi bu. Metne ister otobiyografik bir eser olarak bakalım, ister bakmayalım (her metin bir otobiyografi olabilir; öte yandan otobiyografi olanlar da birer öykü olarak okunabilir) benim açımdan varılacak yer belliydi: Bir yapıbozum! Ben’in deşifresi. Ben’i kurgulayanın ifşa edilmesi. Ben’in yarattığı anlamın, anlamın yarattığı benden farklı olduğunun gösterilmesi (s. 5).

*Çocukluğun Soğuk Geceleri* anların anlatı kişisinin yaşamı üzerindeki etkisinin sergilendiği bir anlatıdır. Şahin'in (2018) ifadesiyle andan geçmişe yolculuğun söz konusu olduğu eserde geçişler alabildiğine hızlıdır ve yazar geçmişe giderken günü yani yaşadığı ânı da sorgular (s. 660). Dolayısıyla romanda anlar aracılığıyla kurgusal geçişler sağlanır. Şahin'in (2018) bu geçişleri bir sinema filmine benzettiği görülür:

Özlü'nün eserinde . . . anların istiflenişi sanki bir sinema filmi andırır. Çocukluğun Soğuk Geceleri kitabında anlara kamera tutulur. Kamera, küçük bir kız çocuğunun olgun bir kadına dönüşüne tanıklık eder . . . Kamera olanları gösterir, oysa romanda ya da başka anlatılarda okurdan da beklenenler vardır; bazen okurun kurguda bağlantılar yakalaması istenir. Tezer Özlü ise kâh getirdiği eleştiriyi kâh “insan ruhu”nu aradığı/sorguladığı samimiyetinde okuru, kendi okurunu bulmak ister; sinemadaki kamera hızıyla romantik söylemden gerçekliğe hareket eder ve okur da o anlara tanık olur. Okuru sarsar, şaşırtır. Kendi yaşadığı sarsıntıya okuru ortak eder (s. 667).

Özlü'nün çocukluk yıllarından akisler taşıyan birinci bölümde bir değişime yol açarak anlatı kişisini evden uzaklaştıran ve onu “gitmek”e sevk eden etken çocukluk dönemindeki kimi anlardır. Çocukluğu “eski, anılarla dolu, küf kokan, merdivenleri karanlık, nemli ve soğuk bir evde” (Özlü, 2014, s. 16) geçen anlatıcı, gündelik hayatındaki söz konusu anların olumsuz etkisiyle “dışarıda, yaşamın gürültüsü içinde, ya da başka evlerde, başka insanlarla yaşama” (Özlü, 2014, s. 15) arzusu duyar. Anlatıcının bir zamanlar beden eğitimi öğretmenliği yapmış olan babasının sabahları düdüğünü öttürerek ev halkını uyandırma (Özlü, 2014, s. 7), geceleri hem soğuktan hem de yalnızlıktan korunmak için annesine sokulma (Özlü, 2014, s. 8), seyahat eden, büyük kentlere gidip gelen insanlara özlemlerle bakma (Özlü, 2014, s. 8), Bunni ile buz gibi bir banyoda yıkanma (Özlü, 2014, s. 9) anları romanda bu türden anlar arasında yer alır. Aşağıdaki pasaj okura anın anlatı kişisi üzerindeki çarpıcı etkisini özetleyen bir açılım sunması ile dikkati çekmektedir:

Pazar günleri... Şimdilerde... Sokak aralarından geçerken... gözüme pijamalı aile babaları ilişirse, kışın, yağmurlu gri günlerde tüten soba bacalarına ilişirse gözlerim... evlerin pencere camları buharlaşmışsa... odaların içine asılmış çamaşır görürsem... bulutlar ıslak kiremitlere yakınsa, yağmur çiseliyorsa, radyolardan naklen futbol maçları yayımlanıyorsa, tartışan insanların sesleri sokaklara dek yansiyorsa, gitmek, gitmek, gitmek, gitmek, gitmek..... isterim hep (Özlü, 2014, s. 16).

Anlatının “Okul ve Okul Yolu” bölümü anlatıcının çocukluk ve gençlik yılları üzerine kuruludur. Özlü'nün yaşamından izler taşıdığı anlaşılabilir bu bölümde okur, anlatı kişisinin yaşadığı epifanik bir an aracılığıyla geçmişle hesaplaşmasına tanık olur. Romanda bir an önünde uzayan, gri mavi Marmara denizine uzun süre bakıp içindeki kıpırdanışları dinlerken bir şeylere açılmak, bir yerlere koşmak, dünyayı kavramak isteyen ve dünyanın ona yaşatılardan öğretilenden daha başka olduğunu sezen anlatıcı, o yıllarda o kaygılara çözüm getirecek hiçbir olgunun olmadığını (Özlü, 2014, s. 25) anlar. Denizdeki gri maviliğin anlatı kişisine “uzun, ıslak, nemli, soğuk gri yıllar” (Özlü, 2014, s. 29) addettiği çocukluk ve ilk gençlik dönemini anımsattığı romanda, deniz anlatı kişisinin iç dünyasını harekete geçiren epifanik bir metaforudur. Çocukluğuna öğretmen anne babanın, Müslüman mahallelerindeki dar evlerin, kilise okulunun Katolik havasının, düşünceleriyle bağdaşmayan çılgın sayılacak rahibelerin yarattığı bir sıkıntının (Özlü, 2014, s. 22) hâkim olduğu anlatıcı, yaşamın anlaşılmaktan ziyade yaşanması gerektiğini duyumsayarak dış dünyaya yönelir. Ona göre güzel ve gerçek olan, kentin insanları, kalabalık ve dış dünyanın insanın kulaklarına varan uğultusudur (Özlü, 2014, s. 23). “Şimdi o ilerilere itilen, gelecekteki yaşamın içindeyim” (Özlü, 2014, s. 23) sözlerinden yetişkinlik döneminde olduğu anlaşılabilir anlatıcı, İstanbul sokaklarının hengâmesinden hoşnuttur. Romanın birinci bölümündeki anlar, zamansal bir sürecin ürünü olarak kurmaca karakterin gelecek yaşamı üzerindeki aksine işaret ederken ikinci bölümünde sözü edilen an epifan niteliği taşır ve anlatıcının yaşamı üzerinde bir düşünüm noktası işlevi görür.

Anlatının "Leo Ferre'nin Konseri" adlı üçüncü bölümü genel olarak anlatıcının bir Avrupa şehri ile İstanbul izlenimlerinden, depresif sorunları dolayısıyla yatırıldığı klinik anlarından ve evlilik hayatından kesitler taşır. Modernist yazınla paralel olarak kronolojik bir olay örgüsüne rastlanmayan romanda bu türden kesitlerin anlatının çeşitli yerlerine serpiştirildiği görülür. Öz yaşamında anları önemseyen bir yazar olan Özlü'nün bu yönünün anlatıda bir yazar olduğu anlaşılabilir kurmaca karakterin yazınsal tutumunda aksini bulduğu ve bu bağlamda epifanik anların vurgulandığı görülür. Epifanın düşünsel dayanağı ile paralel olarak yaşamın her zaman günlük hareketliliklerini yeğleyen kurmaca yazar, kısacık anlarda çeşitli olayları, insan varoluşunun özünü, zaman ve duyguları sınırsızlık içinde derinliğine düşünür (Özlü, 2014, s. 33). Ona göre "bir an, zamanları, olayları, duyguları . . . aşan olaylarla dolu"dur (Özlü, 2014, s. 33). Anlatı kişinin Leo Ferre konserinde yanında oturduğu gençle gittikleri kahvede birden eski eşini hatırlaması bu türden bir andır. Onu kaybedişinin üzerinden iki sonbahar geçen anlatıcı, Paris'in Select kahvesinde başlayan, Şişli'nin bir özel sinir kliniğinde biten beraberliğini uzun yaşamın bir küçük kesiti (Özlü, 2014, s. 57) addeder. Anlatıcının onunla birlikte hiçbir şeyinin ölmediğini (Özlü, 2014, s. 57) dile getirmesi tüm acılarına karşın içinde taşıdığı yaşama sevincinin bir ifadesidir. Bu bağlamda onun sarı, turuncu sonbahar yapraklarından gelen doğa kokusunu o zamana dek algıladığı en güzel koku olarak duyması (Özlü, 2014, s. 57) kayda değerdir. Dolayısıyla romanda anlatıcının iç dünyasında yaşadığı aydınlanma anı epifan tekniği ile okura yansıtılır.

Romanın "Yeniden Akdeniz" başlıklı son bölümünde anlatıcı bir Akdeniz köyündedir. Bir önceki bölümdeki epifan anının etkisiyle bu köyde doğanın uyanışını tüm benliğinde duyumsayan anlatıcının doğanın güzelliği karşısında büyüldüğü, "doyumsuz yaşamı kucaklama isteği" (Özlü, 2014, s. 60) ile anı yaşadığı; ancak ölümü de yaşam kadar olağan karşıladığı görülür. Ona göre insan sevgilerini de yaşamı da güzel uğurlamalıdır (Özlü, 2014, s. 61). İstanbul'a döndüğünde kasvetli bir ortamla karşılaşan anlatıcı yaşamın güzelliğini kentten alelade görünümünde, "bir masal dünyası" (Özlü, 2014, s. 63) addettiği doğada ve iki insanın sarıldığı anda bulur. Otobiyografik bir kurmaca ile anlatı kişinin aydınlanma anlarına yer verilen romanda anların insan yaşamı üzerindeki etkisinin dillendirildiği görülür. "Acıyla, yalnızlıkla, ama aynı zamanda coşkuyla, aşkla dolu anlarını, anlarının anılarını yazan" (Özlü, 2016b, s. 7) bir yazar olarak Özlü'nün, otobiyografik bir kurmaca görünümünde kurguladığı anlatısında epifanlar aracılığıyla kendi iç dünyasına ilişkin ipuçlarını da okurla buluşturduğunu söylemek mümkündür.

### Yaşamın Ucuna Yolculuk

Tezer Özlü'nün 1984 yılında yayımlanan ikinci romanı *Yaşamın Ucuna Yolculuk*, yazarın 1983'te Almanca olarak yayımladığı "*Auf dem Spur eines Selbsterlöschung" (Bir İntiharın İzinde)* adlı romanının çevirisidir. 1983 Marburg Yazın Ödülü'nü alan roman, Özlü'nün ilk romanı ile benzer olarak otobiyografik kurmaca nitelikli bir anlatıdır. Roman yazarın önemseydiği üç yazar olan Kafka, Svevo ve Pavese'nin izini sürmek üzere çıktığı yolculuğun izlenimlerinden oluşur. Özlü ilk kez düşüncelerini en derin uçlarına dek izleyebilme olanağını bulduğunu (Özlü, 2016c, s. 33) ifade ettiği Berlin'de iken yazmaya başladığı romanının üçte ikisini Berlin-Prag-Viyana-Zagreb-Belgrad-Niş-Belgrad-Zagreb-Trieste-Torino-S. Stefano Belbo arasındaki yedi bin kilometrelik yolda on gün içinde trenlerde, istasyonlarda ve otellerde (Özlü, 2016e, s. 114) tamamlar. "Yol onun hem yaşamını hem edebiyatını derinden belirleyen bir izlek"tir (Karakaşlı, 2012, s. 10).

Anlatı kişinin yaşadığı bir epifan anı ile başlayan *Yaşamın Ucuna Yolculuk*, söz konusu anın anlatının bütününe yön verdiği bir anlatıdır. Romanda bir süre sinir hastanesinde kaldığı ve kaybettiklerinin yasını tuttuğu anlaşılabilir anlatıcı, Berlin'de yılın bir ilkbahar gününde Pavese ile aynı gün doğduğunu öğrenir. Anlatıcı evinin gökyüzüne açık bir hücreyi anımsatan balkonunda otururken Berlin

sokaklarının, Pazar günlerinin bırakılmışlığında esen rüzgârı tenine değdiğinde birdenbire o zamana dek hiç algılamadığı bir duygu olan bırakılmışlığın tadını duyumsar ve artık acıları mutluluk olarak nitelendirmeye karar verir (Özlü, 2016d, s. 10). Yaşam ile ölüm arasındaki girdapta “insanın birbaşalığının çaresizliğini” (Özlü, 2016d, s. 11) kanıksayan anlatıcının, bu duygu ile ölümü de kabullendiği görülür. Romanda söz konusu epifan anı bir bakıma anlatıcının iç dünyasında bir eşik noktası yaratır. Anlatıcının Kafka, Svevo ve Pavese'nin izini sürmek üzere çıktığı yolculuk bu eşğin bir izdüşümüdür. Dolayısıyla romanda epifan, anlatının düğüm noktasında belirleyici bir rol oynayan bir teknik olarak dikkati çekmektedir. Anlık her görüntüyü yaşantıya dönüştürerek yaşamı büyütme, kendince geliştirme, derinleştirme (Özlü, 2016d, s. 33) çabası içinde olan anlatıcının ilk durağı Kafka'nın mezarının bulunduğu Prag'dır. Yaşanılan her anın geçmişin ağır anlarıyla güçleştiğini (Özlü, 2016d, s. 35) düşünen anlatıcı, yazarın mezarı başında iken hafiflediğini hisseder. Anlatıcı için Prag'da geçirdiği bir tek gün yaşamının birçok mevsiminden daha yoğundur (Özlü, 2016d, s. 50).

Romanda bırakılmışlığın tadını duyumsadığı epifan anından önce gidememenin kendisinde derin bir acı uyandırdığı anlatıcı, yaşadığı aydınlanma anı ile yaşamı GİTMEK olarak algılamaya (Özlü, 2016d, s. 39) başlar. Berlin-Hamburg-Berlin, Batı-Doğu-Prag-Viyana hattı boyunca ilerlediği yolculukta Niş kentinde duraklayan anlatıcının iç dünyası ile bir hesaplaşma içine girdiği ve acılarını sözcüklere dönüştürme (Özlü, 2016d, s. 44) çabasıyla yazarların dünyasına sığındığı görülür. Ona göre edebiyat yaşam ve ölümün sınırlarının artık acıları tutamadığı, tutmaya yeterli olmadığı yerde başlar (Özlü, 2016d, s. 83).

Romanda toplumla uyuşmadığı anlaşılan anlatıcının, kaldığı otelin terasında doyumsuz bulutların sonsuzluğunu düşünürken birden içinde her şeyin değişeceğine dair bir umut uyandırdığı (Özlü, 2016d, s. 59) ve bu anın etkisiyle İtalo Svevo'nun izini sürmek üzere Trieste'ye gitmeye karar verdiği görülür. İç dünyasında anın yoğunluğunu (Özlü, 2016d, s. 73) duyumsayan anlatıcı, yaşadığı sıradan anlardan hareketle çıktığı yolculukları da dünyalara açılan yeni yaşamlar (Özlü, 2016d, s. 66) addeder. Svevo ile kendi yaşamı arasında bağlantı kuran anlatıcının Svevo'nun kızı Letizia'nın “GERİ KALAN YALNIZ BOŞLUKLAR, İNSAN YALNIZ” (Özlü, 2016d, s. 88) şeklindeki sözleri ile yalnızlığıyla yüzleştiği ve yaşamına yeni bir yol çizdiği görülür. Pavese'nin izini sürmek üzere Torino yönünde trenle ilerlerken anlatıcının zihninden akan şu düşünceler “an”ın anlatı kişinin yaşamı üzerindeki değiştirici/dönüştürücü etkisini yansıması ile dikkati çekmektedir:

Yalnız kalmayı yeğliyorum, diyorum.

(ilk kez bu tümceyi söyleyebildiğime şaşıyorum. Artık ilk kez kendi kendime olmak istediğimden, bir başka insana, insana hiç dayanacak gücüm yok. Belbo tepelerinde bundan böyle dağlarla, tepelerle, sularla, göllerle, denizlerle, nehirlerle, ağaçlarla, rüzgârlarla, yağmurlarla, gecelerle, günlerle, bulutlarla, gökyüzü ve yıldızlarla yaşamaya karar vermiş olacağım) (Özlü, 2016d, s. 96).

Anlatıcı son durağı olan Torino'da ise Pavese'nin intihar ettiği otel odasına giderek ölümle yüzleşir. Romanda anlatıcının içinden geçen “İntiharını algılıyorum . . . O varlığımı bürüyor. Varlığımın tüm zaman ve zamansızlığını. Sonsuz intiharı bürüyor beni . . . İşte ölüm burada. Ölümün her çeşidi” şeklindeki düşünceler bu yüzleşmeyi birebir açığa vurmaktadır. “Geçmişini anında taşıyan bir kadın” (Özlü, 2016d, s. 108) olarak yaşama karşı olan açlığını doyumak üzere bütün yaşama cesaretini bizzat ölümlerden (Özlü, 2016d, s. 80) alan anlatıcı, yaşamla birlikte ölümü de kanıksar. Anlatıcının zihninden geçen “her yirmi dört saat, hem yaşam, hem ölüm. Ve ilk kez bu yolculuğum süresince, yazarlarımın çevrelerinde, sokaklarında, kahvelerinde, bulvarlarında, mezarlarında, evlerinde, dünyaya baktıkları yörelerde çıktığım bu yolculukta, içimde sürekli çakışan ikili kişiliğin, tek bir ‘ben’de birleştiğini sezinliyorum” (Özlü, 2016d, s. 121) şeklindeki düşünceler bunu açığa vurmaktadır. Dolayısıyla romanda anlatıcının

yaşam ile ölüm arasındaki çatışmayı dengelemesine neden olan "an"ların anlatı kişinin iç dünyasında olumlu yönde bir değişime neden olduğunu söylemek mümkündür. Romanda söz konusu edilen çatışmayı Özlü de bir yazar olarak bizzat yaşamıştır. Daha küçükken ışığın arkasına saklanmış ölümün gölgesini gören (Önal, 2016, s. 120) Özlü, yazarak bu çatışmayı yenmiştir.

### Sonuç

Tezer Özlü'nün *Eski Bahçe*, *Çocukluğun Soğuk Geceleri* ve *Yaşamın Ucuna Yolculuk* adlı üç eserinin analiz edildiği bu çalışmada yazarın yalnızca üç öyküsünde anların belirgin olarak dikkat çektiği ve bu öykülerden ikisinde rastlanan epifanın romanlarında kullanım sıklığının arttığı tespit edilmiştir.

Yazarın ölüm ile çocukluğun belirgin iki izlek olarak öne çıktığı iki öyküsünde epifanik anların büyük ölçüde çocukluk döneminde yoğunlaştığı dikkati çekmiştir. Söz konusu öykülerde kurmaca karakterlerin imgeleminde gerçekleşen zihinsel uyanışların ve çocukluk, gençlik, yaşlılık arasındaki zamansal geçişlerin epifanlar aracılığıyla sağlandığı görülmüştür.

Çalışmada Özlü'nün romanlarında epifanın insanın iç dünyasını yansıtmak ve kronolojik kurgunun seyrine şekil vermek için yer yer kullanılan bir anlatı tekniği olduğu anlaşılmıştır. Romanlarda epifanlar aracılığıyla okura anlatı kişilerinin geçmiş yaşamları ile hesaplaşmaları yansıtılmıştır.

Özlü'nün eserleri üzerine yapılan incelemeden hareketle epifanın anlatı kişilerinin ruhsal dünyalarının analizini olanaklı kılan bir teknik olduğu ve okurun insanın iç dünyasına ilişkin ipuçları barındıran bu teknik aracılığıyla bireyin içsel serüvenine tanık edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Batı'daki gelişmeleri yakından takip eden bir yazar olduğu anlaşılan Özlü'nün otobiyografik birer modernist kurmaca olarak kurguladığı anlatılarında epifanı kendi iç dünyasını yansıtmak için bir araç olarak kullandığı saptanmıştır. Dolayısıyla epifan hem kurgusal dünyadaki anlatı kişilerinin hem de bizzat yazarın iç dünyasına ışık tutan bir anlatı tekniğidir.

### Kaynakça

- Apaydın, M. (2006). "Adalet Ağaoğlu'nun Dar zamanlar üçlemesinde zaman kurgusu üzerinde bazı değerlendirmeler" *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15/2 s.17-38.
- Apaydın, M. (2020). "Güvenilmez anlatıcı tipolojisi ve Anayurt Oteli'nin güvenilmez anlatıcısı hakkında bazı değerlendirmeler" *Roman Kahramanları*, 41, s. 142-154.
- Ballard, E. (2012). *Epifani hayat değiştiren anlar*. (S. Demirci, Çev.). İstanbul: Kuraldışı.
- Can, Ş. (1970). *Klasik Yunan Mitolojisi*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri.
- Darılmaz, M. (2011). "Eski bahçe-Eski sevgi Tezer Özlü öykülerinin izlekleri" *Öykü Teknesi*, 19, s. 16-18.
- Duru, S. (1995). "Ancak çok sık gördüğümü ya da ölenleri özlüyorum". *Tezer Özlü'ye armağan* içinde (s. 146-148). İstanbul: YKY.
- Duru, S. (2015). *Tezer Özlü'ye armağan*. İstanbul: YKY.
- Edgü, F. (1989). "Önsöz yerine Tezer'den kalanlar". *Kalanlar* içinde (s. 7-12). İstanbul: YKY.
- Edgü, F. (2009). Önsöz. "Her Şeyin Sonundayım" *Tezer Özlü-Ferit Edgü mektuplaşmaları* içinde (s. 7-9). İstanbul: Sel.
- Gündoğan, A. O. (2010). *Bergson*. Ankara: Say.
- Hızlan, D. (1986). "Tezer Özlü için". *Tezer Özlü'ye armağan* içinde (s. 69-70). İstanbul: YKY.
- İplikçi, M. (2012). "Çocukluğun soğuk geceleri"ndeki ben'e bakış" *Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür Dergisi*, 1252, s. 4-5.



- Joyce, J. (1996). *Epiphanies/anıklıklar*. (L. Kavas, Çev.) İstanbul: Altıkkırbeş.
- Karakaşlı, N. (2012). “Tezer Özlü'nün yolları: Gitmenin getirdikleri” *Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür Dergisi*, 1252, s. 10-19.
- Koçsoy, G. (2018). “Küçürek öyküde epifan” *Humanitas International Journal of Social Sciences*, 6(11), s. 115-127.
- Lekesiz, Ö. (2001). *Yeni Türk edebiyatında öykü*. C. 4, İstanbul: Kaknüs.
- LONGMAN Dictionary of contemporary English* (2010). Pearson Education Limited.
- Lodge, D. (2013). *Kurgu sanatı*. (A. Ören, Çev.). Ankara: Hece.
- Oran, F. (1992). “Seni çok özlüyoruz Tezer Özlü”. *Tezer Özlü'ye armağan içinde* (s. 90-92). İstanbul: YKY.
- Öğretir, İ. (2005). *Edebiyatta epifan Sherwood Anderson'un Winesburg, Ohio'su*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Önal, B. (2016). “Ölümün sevgili yazarı: Tezer Özlü” *Kitaplık*, 184, s. 117-123.
- Özlü, T.; Edgü, F. (2010). “Her şeyin sonundayım” *Tezer Özlü- Ferit Edgü mektuplaşmaları*. (B. Fidan, yay. haz.) İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Özlü, T. (2014). *Çocukluğun soğuk geceleri*. İstanbul: YKY.
- Özlü, T. (2016a). *Eski bahçe- Eski sevgi*. İstanbul: YKY.
- Özlü, T. (2016b). *Kalanlar*. M. Yalçın (Ed.). İstanbul: YKY.
- Özlü, T.; Erbil, L. (2016c). *Tezer Özlü'den Leyla Erbil'e mektuplar* (L. Erbil, yay. haz.) İstanbul: YKY.
- Özlü, T. (2016d). *Yaşamın ucuna yolculuk*. İstanbul: YKY.
- Özlü, T. (2016e). *Yeryüzüne dayanabilmek için*. (S. Duru, yay. haz.) İstanbul: YKY.
- Sazyek, H. (2013). *Roman terimleri sözlüğü*. Ankara: Hece.
- Sazyek, E. (2019). “Ömer Seyfettin'in hikâyelerinde epifanik “an”lar” *Hece Aylık Edebiyat Dergisi, Hikâyenin Türkçe Sesi Ömer Seyfettin Özel Sayısı*, 265, s. 75-92
- Sezer, S. (1992). “Tezer Özlü'nün dünyası”. *Tezer Özlü'ye armağan içinde* (s. 56-60). İstanbul: YKY.
- Şahin, H. (2018). “Sinematografik bir anlatım örneği: Tezer Özlü'nün çocukluğun soğuk geceleri adlı kitabı” *Turkish Studies*, 13/3, s. 659-672.
- TDK Türkçe sözlük*. (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tiken, S. (2008). “Huzur romanında epifanik anlar” *Türkoloji Kültürü*.C.1., N.1, s. 51-63.
- Tunç, A. (2017). “Tezer Özlü ile sarsıcı bir okuma serüveni” *Arka Kapak*, 24, s. 26-27.
- Uzunhasanoğlu, İ. (2017). “Yaşamın ucundaki kadın” *Arka Kapak*, 24, s. 22-23.
- <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/magi>.(Erişim Tarihi: 05.07.2020).

## Cultural transmission in the children's novel written by Cevat Çapan

Nuray KÜÇÜKLER KUŞCU<sup>1</sup>

**APA:** Küçükler Kuşcu, N. (2020). Cultural transmission in the children's novel written by Cevat Çapan. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 278-286. DOI: 10.29000/rumelide.791579.

### Abstract

Cevat Çapan has published poetry books, theater reviews and anthologies and has translated poems from poets of various countries into Turkish. He is also a writer and academician. In addition to his many works, Çapan also has a novel for children. This children's novel is called "Hapış ile Kapış Havana'da". "Hapış ile Kapış Havana'da" was published in 2018 by the drawings of Semih Poroy. After being friends with each other, the three children characters of the mentioned novel, Hapış, Kapış and Kavruk Yunus, go on a summer vacation to spend their summer holiday in Kâni Uncle's summer house in Yahoba. During this holiday, a cultural transmission is made in the work through the conversations that the children have with Uncle Kâni, the archaeological sites they visit, the music they listen to, and the literary artists they meet. This study aims to examine the cultural transmission in the novel. The novel has been studied for this purpose. As a result of the examination, it has been observed that Cevat Çapan made cultural transmission to his readers about tangible cultural heritage elements, intangible cultural heritage elements, literary cultural elements and music culture. These transmissions in the novel are very important in terms of raising consciousness and awareness of cultural elements in children.

**Keywords:** Cevat Çapan, children's novel, cultural transmission

### Cevat Çapan'ın kaleme aldığı çocuk romanında kültür aktarımı

#### Öz

Cevat Çapan, şiir kitapları, tiyatro incelemeleri ve antolojiler yayımlamış; çok çeşitli ülke şairlerinden şiirleri Türkçeye kazandırmıştır. Aynı zamanda bir yazar ve akademisyendir. Çapan'ın birçok çalışmasının yanı sıra bir de çocuk romanı bulunmaktadır. Bu roman Hapış ile Kapış Havana'da adını taşır. Hapış ile Kapış Havana'da, 2018 yılında Semih Poroy'un çizimleriyle yayımlanmıştır. Adı geçen romanın üç çocuk karakteri Hapış, Kapış ve Kavruk Yunus arkadaş olduktan sonra okul yaz tatiline girince Kâni Amcalarının Yahoba'daki yazlığına yaz tatilini geçirmek üzere giderler. Bu tatil boyunca çocukların Kâni Amcaları ile yaptıkları sohbetler, gezdikleri ören yerleri, dinledikleri müzikler, tanıştıkları edebiyatçılar aracılığıyla yapıtta bir kültür aktarımı yapılır. Bu çalışma adı geçen romandaki kültür aktarımını incelemeyi amaçlamaktadır. Roman, bu amaç doğrultusunda incelenmiştir. İnceleme sonucunda Cevat Çapan'ın çocuk okurlarına somut kültürel miras öğelerine, somut olmayan kültürel miras öğelerine, yazınsal kültür öğelerine ve müzik kültürüne dair aktarımlarda bulunduğu görülmüştür. Romanda yer alan bu aktarımlar, çocuk okurlarda kültürel öğelere dair bilinç ve farkındalık kazandırabilmek açısından oldukça önemlidir.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), nurayk@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5732-8029 [Makale kayıt tarihi: 20.07.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791579]

**Anahtar kelimeler:** Cevat Çapan, çocuk romanı, kültür aktarımı

## 1. Introduction

The poet, translator and academician Cevat Çapan has published poetry books, theater reviews and anthologies. Çapan's first poetry book is "Dön Güvercin Dön" (1985). The poems of the author, published between 1985 and 2006, were later published collectively as "Bana Düşlerini Anlat" (2007). This published work was followed by poetry books "Ara Sıcak" (2009), "Su Sesi" (2013), "Son Duraktan Bir Önce" (2017) and "Bir Başka Coğrafyadan" (2020). Çapan received the Behçet Necatigil Poetry Award with his work "Dön Güvercin Dön" (1985), and he received the Golden Orange Poetry Award with "Bana Düşlerini Anlat" (2007). The author has published his research works titled "İrlanda Tiyatrosunda Gerçekçilik" (1966), "Değişen Tiyatro" (1972), "Çağdaş Bir Oyun Yazarı: John Whiting" (1975) and following anthologies: "Çin'den Peru'ya" (1966), "Çağdaş Yunan Şiiri Antolojisi" (1982), "Çağdaş İngiliz Şiiri Antolojisi" (1985), "Çağdaş Amerikan Şiiri Antolojisi" (1998), "Dünya Yazımından Seçilmiş Aşk Şiirleri" (1993), "Şiir Atlası 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7" (1994-2000).

The children's novel "Hapış ile Kapiş Havana'da", which is the only work written by Cevat Çapan for children, was published in 2018 with the drawings of Semih Poroy. The story line of this novel begins with two children, nicknamed Hapış and Kapiş, who start a new school and become friend with another child, nicknamed Kavruk Yunus. The three friends go to the summer house of Uncle Kâni, which is an important figure for all of them, when the summer vacation begin. The name of the book comes from the curiosity of Hapış and Kapiş to go to Havana. The grandfather of Hapış and Kapiş stayed in Cuba and he told the children about the extraordinary adventures he had here. Children's Havana curiosity also stems from these expressions.<sup>2</sup> However, Hapış and Kapiş do not go to Havana and they go to the summer house of Uncle Kâni with their friends Kavruk Yunus. The summer vacation that children spend in Yahoba provides an opportunity to get to know the cultural elements, civilizations and literary riches in their own countries. In this context, the work is covered with narrative elements that enable cultural transmissions for readers.

Before examining the transfer of cultural elements in the work named "Hapış and Kapiş Havana'da"; it will be appropriate to discuss culture, cultural transmission and cultural transmission in children's literature.

The definition of culture in the Cambridge Dictionary of Sociology is as follows: "In the definition of the humanities, culture refers to intellectual and artistic activity and the artifacts produced thereby, to what Matthew Arnold (1822–88) called 'the best that has been thought and said.' Culture is taken as the highest moral and aesthetic achievements of civilization." (Reed and Alexander, 2006: 111)

According to Bozkurt Güvenç (1987), the word culture comes from the word "Cultura". In Latin, the word "Colere" means plow, plant and harvest; Cultura corresponds to the word "ekin" in Turkish. According to him, defining the word "culture" is not an easy task since it is very meaningful. On the other hand, culture is "an abstract word used in anthropology language and used in exchange for the following basic concepts".

<sup>2</sup> The grandfather's Cuba adventures, which appear on the fictional plane, has a counterpart in the non-textual reality. Çapan's father went to Algeria, Marseille, America, Suriname, and then to Cuba by boarding a ship from Istanbul. He lived in Santiago for 2 years and was named Emilio Çapan. After the Republic was established, he returned to his country. The stories told by his father contributed to the wideness of Çapan's image world (Fişekçi, 2010: 91-92).

(1) *Culture is the cumulative civilization of a society or all societies.*

(2) *Culture is a particular society itself.*

(3) *Culture is a combination of a number of social processes.*

(4) *Culture is a theory of human being and society” (95-96).*

According to Nermi Uygur (2017) *"The living environment of the fish is water, and the living environment of the human is culture. This is 'Naturally' like this. Anytime, anywhere and everyone is born into a culture and lives in culture” (121).*

On the other hand, again according to Nermi Uygur (2017), *“Every person, regardless of age, is a culture-child. The child of yesterday's culture. But regardless of age, every person is a culture-parent: the parents of tomorrow's culture. This is an inevitable reality. This is the reality, although there are differences between cultures. Man does not live with nothing; to live is to live by getting support from something; this requires both adopting, changing and recreating it. So, on the one hand, a person is born in a culture, on the other hand, it gives birth to a culture” (130).*

It is possible to say that the person who "produces culture", that is, the producer of the culture, is also the transmitter of that culture. The transmission feature of culture is an important feature of it. Akçaoğlu (2017) says the following about the transmission and acquisition of culture: *“Culture has an increasing structure with addition and the ability to be transmitted for generations. Transmission feature is provided by education and training. Whether a child born in that culture or an individual who later migrated to that culture, he meets that culture and begins to acquire and learn its dynamics” (6).*

In this context, cultural transmission is very important. The definition of cultural transmission is in Encyclopedia of Child Behavior and Development as follows: *“Cultural transmission is the process through which cultural elements, in the form of attitudes, values, beliefs, and behavioral scripts, are passed onto and taught to individuals and groups” (Taylor and Thoth, 2011: 41).*

Various cultural elements are transferred through cultural transmission. Schönplüg (2009) says the following about these elements: *“The concept of cultural transmission, however, indicates the transmission of culture or cultural elements that are widely distributed: social orientations (e.g., values), skills (e.g., reading and writing), knowledge (e.g., the healing power of certain herbs), and behaviors (e.g., the exchange of rings in a wedding ceremony)” (9).*

In the transmission of culture and cultural elements; It is possible to say that many elements such as language, literary works, translation acts, textbooks, educational environments, music, media, family are effective tools. One of these effective tools is children's literature. Children's literature can play an important role in the transmission of culture and cultural elements to children.

According to Barut and Odacıoğlu (2019); *“Some basic features of children's literature are important for cultural transmission and interaction. Artifacts should be suitable for children's interests, likes and reading tendencies. These issues should be covered under themes such as family, homeland, nation, nature, love of animals, sensitivity to good and beauty, and pleasure of living, which are important elements for today's societies. Children identify with the heroes of the books they read. Therefore, the adventures of heroes should be appropriate for the age and level of children. In addition, topics such*

*as adventure, heroism, fairy tale, fantasy, culture and traditions of different countries that children are particularly interested in can be covered in children's literature*" (Barut and Odacıoğlu, 2019: 67-68).

In this context, subject selection, theme, character, and events are important elements for cultural transmission in children's literature. And these elements should be handled in a qualified manner by writers.

## **2. Transmission of cultural elements in the children's novel named "Hapış ile Kapış Havana'da"**

Hapış, Kapış and Kavruk Yunus, who are the three children characters of the novel, go to spend their summer vacation in the summer holiday of their Uncle Kni. According to the holiday plans; they will visit historical places such as Troy, Assos and Zeus Temple in that region (apan, 2018: 10). Children also decide to publish a literary magazine (apan, 2018: 16). They attend Homer Readings in Bozcaada. (apan, 2018: 52-55). Children also have various literary chats with Uncle Kni. They learn about Karagöz and Hacivat and watch the shadow theater (apan, 2018: 45). Together with their Uncle Kni, they listen to various music and talk about music culture (apan, 2018: 31).

In this context, the holiday of children characters is in a central place in the fiction of the novel. This has a functional feature for the transfer of cultural elements to children readers. In the novel, it is possible to tell the children readers that tangible and intangible cultural heritage elements, literary culture, music culture are transferred in a non-didactic way within the story setup.

### **2.1. Tangible cultural heritage elements**

When the children go on vacation, Uncle Kni tells them that they will recognize the ancient civilizations in the region. He states that the work named Iliad is about the events in Troy in the region they traveled, and that Odyssey work tells about the after Trojan War. Uncle Kni tells that Aristotle had taught in Assos (apan, 2018: 14). They make visits to the mentioned places. Together they visit the Temple of Athena and Temple of Apollo (apan, 2018: 50). In this context, it is possible to say that apan's work conveys the cultural heritage of Anatolia to children readers, informs about ancient civilizations and their cultural elements and contributes to the preservation of tangible cultural heritage elements. As a matter of fact, the Trojan Archaeological Site, which was named Troy in the novel, was included in the UNESCO world heritage list in 1998 (UNESCO World Heritage List, 2020).

Cultural heritage is defined as: "*All kinds of works and set of values that are inherited from the past and wanted to be transmitted for different reasons, have a physical presence and are made by people and belong to a society*" (Can, 2009: 3). "*The scope of cultural heritage is wide and is addressed in two separate categories as tangible cultural heritage and intangible cultural heritage. Tangible cultural heritage are works that contain structures, historical sites and monuments and must be preserved to be passed on to the next generation*" (Can, 2009: 1).

Troy is one of Turkey's tangible cultural heritage item. "*Troy, with its 4,000 years of history, is one of the most famous archaeological sites in the world. The first excavations at the site were undertaken by the famous archaeologist Heinrich Schliemann in 1870. In scientific terms, its extensive remains are the most significant demonstration of the first contact between the civilizations of Anatolia and the Mediterranean world. Moreover, the siege of Troy by Spartan and Achaean warriors from Greece in*

*the 13th or 12th century B.C., immortalized by Homer in the Iliad, has inspired great creative artists throughout the world ever since*" (Archaeological Site of Troy. UNESCO, 2020).

In the novel, while Uncle Kâni giving information to the children characters about Troy, children readers also learn about this heritage element. In this context, Çapan conveys cultural heritage elements to children readers.

On the other hand, one of the archaeological sites that children visit with their Uncle in the novel is Assos. *"The Archaeological site of Assos is located in the south-western part of the Biga Peninsula (Troad), within the borders of the Village of Behramkale, 17 kilometers south of the district of Ayvacık in the province of Çanakkale. The ancient city lies on a steep hill, rising 235 m above sea level, and commands panoramic vistas northward over the fertile valley of the River Tuzla (ancient Satnioeis), westward along the southern coastline of the Troad and the Aegean Sea, eastward up the Gulf of Adramyttion and Mount Ida, and southward across the straits of Mytilene to the island of Lesbos"* (Archaeological Site of Assos. UNESCO, 2020).

Assos Archaeological Excavation Site was included in UNESCO's world temporary heritage list in 2017. (Archaeological Site of Troy. UNESCO, 2020). UNESCO defines the Temporary heritage list as follows: *"In addition to the heritages that are included in the UNESCO World Heritage List by the World Heritage Committee, there is also a Temporary List consisting of inheritance which is foreseen to be proposed to this list but whose candidacy processes are not completed yet. The Temporary List is a national inventory for Member States. The fields that will apply to the main list are determined by selecting from this list"* (UNESCO Dünya Kültürel ve Doğal Mirası Geçici Listesi, 2020).

It is possible to say that Çapan created awareness about the cultural heritage of Anatolia through the information he conveyed about Assos, and in this context, the novel is an important work in terms of cultural transmission.

## 2.2. Intangible cultural heritage elements

"Intangible cultural heritage is a set of values that are impalpable, invisible but also what constitutes a society, these are elements such as; traditions, language, believes, music, songs, dances, shows, nursery rhymes, stories and poems" (Can, 2009:1). On the other hand, "the term 'cultural heritage' has changed content considerably in recent decades, partially owing to the instruments developed by UNESCO. Cultural heritage does not end at monuments and collections of objects. It also includes traditions or living expressions inherited from our ancestors and passed on to our descendants, such as oral traditions, performing arts, social practices, rituals, festive events, knowledge and practices concerning nature and the universe or the knowledge and skills to produce traditional crafts." (What is Intangible Cultural Heritage?, UNESCO, 2020)

In the children's novel called "Hapış ile Kapiş Havana'da" the writer is giving wide publicity to the Karagöz which is one of the intangible cultural heritage elements of Turkey. Karagöz, entered to the intangible cultural heritage list of UNESCO's in the year 2009 and defined by UNESCO as follows:

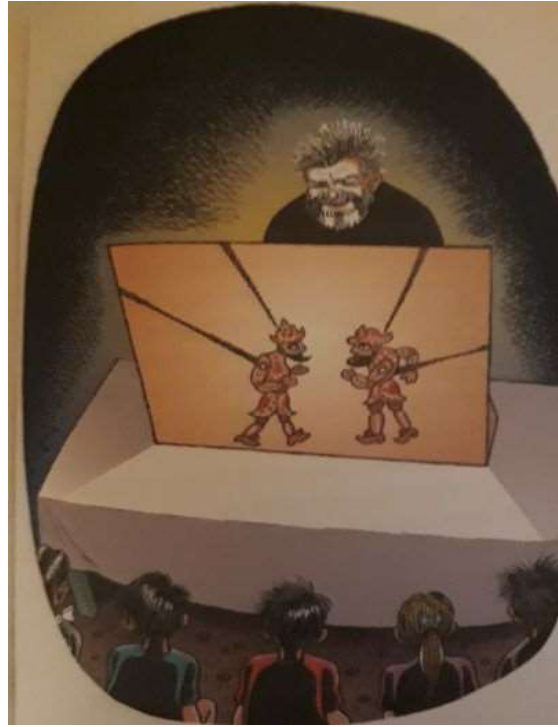
"Karagöz is a form of shadow theatre in Turkey in which figures known as tasvirs made of camel or ox hide in the shape of people or things are held on rods in front of a light source to cast their shadows onto a cotton screen. A play begins with the projection of an introductory figure to set the scene and suggest the themes of the drama, before it vanishes to the shrill sound of a whistle, giving way to a main

performance that may incorporate singing, tambourine music, poetry, myth, tongue-twisters and riddles” (Karagöz, UNESCO, 2020).

When the children characters of the book “Hapış ile Kapiş Havana'da” were spending their holiday at the summer house of the Uncle Kni, the neighbor Ali Rıza Bey performs a Karagöz Shadow Play for them (apan, 2018: 459). Before that Uncle Kni gives detailed information about Karagöz to the children. Thereby the novel provides substantial information to its readers about the Karagöz Shadow Play. With that the Kavruk Yunus who is one of the child characters of the novel, becomes impressed and thinks whether if he can adopt the Iliad epic which he started reading as a shadow play (apan, 2018: 50). This situation indicates the value of both the local culture and the universal culture. The novel character who is still at a young age has an interest in both the local culture and the universal culture. In this context the work is providing information about the either cultural element and raises awareness of these elements.

It is understood from this part of the novel that, for Cevat apan the Karagöz Shadow Play is a very important intangible cultural heritage element. As a matter of fact, Cevat apan himself also performed a Karagöz Shadow Play. Turgay Fişeki says that Cevat apan was watching the shadow play artist who played Karagöz in the Community Center in his childhood and that his interest in Karagöz began. He also says that apan was listening to the Karagöz programs of the shadow play artist called Hayali Kk Ali from radio during the Second World War. A Later, apan built a shadow play curtain at the school during Robert College and started playing Karagöz (Fişeki, 2010: 92-93).

Concordantly, it must be noted that it is not a coincidence that Mr. Ali Rıza who performed the Karagöz Shadow Play in the work named “Hapış ile Kapiş Havana'da” has drawn by Semih Poroy as it resembles Cevat apan. Semih Poroy's drawing is as below:



Visual 1: Semih Poroy's Drawing, 2018

In a way this drawing alludes to the interest and knowledge of Çapan in Karagöz.

### 2.3. Literary cultural elements

There is a transmission of literary culture in question in the children's book named "Hapış ile Kapaş Havana'da". Kavruk Yunus bags Iliad and Odyssey before he goes on a holiday (Çapan, 2018: 11). In the holiday he reads these books alongside other activities he shared with his friends. Also, Iliad and Odyssey epics are related to events occurred at the places where the children are spending their holiday. As for the World literature culture, they have a very important place. In this context Çapan in his book provides transmission regarding literary cultural elements along with the cultural heritage elements.

With that, the children characters of the novel decided to publish a literary magazine during their summer holiday (Çapan, 2018: 16). The name of the magazine was going to be Numara (Çapan, 2018: 29). During the holiday, they wrote up various writings that they will publish in the magazine which they will issue. These writings are also quite diverse in terms of literary genres. For example, a fairy tale is written by children. A travel writing is written. The writing of Iliad and Odessiea epics in the form of a shadow play is planned. In this context, the characters of the book are not only in the position of the receptive of the literary culture but also in the position of producer. This condition sets a good and positive example for the children readers.

Aside from all of this, it is seen that in the book the children characters had various conversations about literature with their Uncle Kâni. They had been in literary environments and had conversations with poets and writers. All of these means a possibility for transmission of literary cultural elements to the readers of the book. The most notable part of these is the one where the children characters attended to the Homer Readings in Bozcaada with their Uncle Kâni.

When the children get on the car ferry from Geyikli to participate in Homer Readings, Uncle Kâni introduces them to the poet of the year, Hakan Savlı. That year, Dimitri Kakmi who is a former resident of Bozcaada was also going to be attending to the readings and Kakmi, was going to be reading quotations from the book he wrote down named Mother Land (Çapan, 2018: 52-54).

What is interesting here is that the facts which Cevat Çapan approached in a fictional level are also exist in the out-of-text reality. Homer Readings are performed in Bozcaada every year. Cevat Çapan, is one of the architectures of the Homer Reading performed in Bozcaada since 2002. (Prof. Dr. Cevat Çapan ile "Odyssey" Okumaları, 2020) Hakan Saylı is one of the contemporary Turkish poets. Dimitri Kakmi is a writer born in Bozcaada. In this context Çapan, carries cultural elements that exists in the reality to his work and is transmission a cultural accumulation which exists in the literary field to his readers.

### 2.4. Music culture elements

In the children's novel that Cevat Çapan wrote up, there are also transmissions about music culture. But these transmissions are limited. Because the music culture elements in the novel are less than the other cultural elements.

Transmissions about music culture are provided via conversations between three children characters of the novel and their Uncle Kâni who hosts them at his summer house and music listened together. Uncle Kâni introduces both West and East music to the children. He plays them Toccatta and Füg single by Bach. He mentions Radio Ankara and Choir of "Yurttan Sesler". He tells that his own father is interested



in songs of composers such as Şevki Bey, Rahmi Bey, his mother likes famous singers such as Safiye Ayla, Müzeyyen Senar, Hamiyet Yüceses (Çapan, 2018: 31). These anecdotes of the book undertake a function of transmitting elements about music culture to readers.

### 3. Conclusion

Cevat Çapan, is one of the important names in the Contemporary Turkish Poetry. Along with that the fact that he wrote up a great number of poems he also is a translator who brought in poems of poets from many different countries to Turkish. Aside from these he is an academician and writer. He wrote up a work for children for the first time with the book he named “Hapış ile Kapış Havana’da”. This work is a children novel. It published in the year 2018 with Semih Poroy’s drawings. Hapış, Kapış and Kavruk Yunus, who are the three children characters of the mentioned novel, go to spend their summer vacation in the summer holiday of their Uncle Kâni in Yalıoba. Throughout this holiday, a cultural transmission is always carried out in the work through the conversations that the children have with their Uncle Kâni, the archaeological site they visit, the music they listen to, and the literary cultural elements they meet.

Children’s literature is a significant factor in the transmission of cultural elements. Through children’s books various cultural elements can be passed on from generation to generation. Especially the subject, theme, character and event as elements of children’s literature play an important role in cultural transmission. However, Cevat Çapan used these elements successfully in his book. He used these elements as a means of cultural transmission.

Cevat Çapan, provides transmission about tangible cultural elements, intangible cultural elements, literary cultural elements and music culture for his readers in the children’s novel he wrote. This novel provides children with the opportunity to develop their own opinions about the cultural elements. And provides a possibility for them to learn about their own cultural heritage. This is very important in terms of raising awareness and consciousness of cultural elements in children.

### Kaynakça

- Akcaoğlu, C. (2017). *Somut Olmayan Kültürel Miras ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı. Unpublished Master Thesis.* Ankara.
- Archaeological Site of Assos.* UNESCO. (2020, June 25). Retrieved from <https://whc.unesco.org/en/tentativelists/6242/>
- Archaeological Site of Troy.* UNESCO. (2020, June 25). Retrieved from <http://whc.unesco.org/en/list/849>
- Barut, E. ve Odacıoğlu, M.C. (2019). “Çocuk Edebiyatı Çeviri Eserlerinde Kültürel Aktarım İncelemesi: Oliver Twist Örneği”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 12/62. pp. 66-70.
- Can, M. (2009). *Kültürel Miras ve Müzecilik.* Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2020, June 24). Retrieved from <http://teftis.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/1279,muserrefcanpdf.pdf?o>.
- Çapan, C. (2018). *Hapış ile Kapış Havana’da.* İstanbul: Hep Kitap.
- Fişekçi, T. (2010). “Cevat Çapan”. Tüzün, A, Koç, M. ve Doğan, Y. (eds). In: *Cevat Çapan Şiiri ve Bana Düşlerini Anlat.* İstanbul: İkaros Yayınları. pp. 90-97.
- Güvenç, B. (1987). *İnsan ve Kültür.* İstanbul: Remzi Kitabevi
- Poroy, S. (2018). “Drawing”. Çapan, C. (Writer). In: *Hapış ile Kapış Havana’da.* İstanbul: Hep Kitap. p. 47.

- Prof. Dr. Cevat Çapan ile "Odysseia" Okumaları.* (2020, June 29). Retrieved from <https://www.sakipsabancimuzesi.org/tr/sayfa/etkinlik-takvimi/prof-dr-cevat-apan-ile-odysseia-okumalar>
- Reed, I. and Alexander, J. (2006). "Culture". In *The Cambridge Dictionary of Sociology*. Turner, B. S. (Ed.). New York: Cambridge University Press. pp. 111-117.
- Schönplflug, U. (2009), "Theory and Research in Cultural Transmission: A Short History. In: Schönplflug". U. (ed.) *Cultural Transmission Psychological, Developmental, Social, and Methodological Aspects*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 9-30.
- Taylor M.J., Thoth C.A. (2011) "Cultural Transmission. In: Goldstein S., Naglieri J.A." (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Boston: Springer. p. 42.
- UNESCO Dünya Kültürel ve Doğal Mirası Geçici Listesi.* (2020, June 25). Retrieved from <http://www.unesco.org.tr/Pages/125/122/UNESCO-D%C3%BCnya-Miras%C4%B1-Listesi>
- UNESCO World Heritage List.* (2020, June 25). Retrieved from <http://whc.unesco.org/en/statesparties/tr>
- Uygur, N. (2017). *Bütün Eserleri II*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- What is Intangible Cultural Heritage?. UNESCO. (2020, August 6). Retrieved from <https://ich.unesco.org/en/what-is-intangible-heritage-00003>.

## Recaızade Mahmut Ekrem'in bilinmeyen küçürek piyesi: "Havada Çarpışan Sesler"

Esra SAZYEK<sup>1</sup>

**APA:** Sazyek, E. (2020). Recaızade Mahmut Ekrem'in bilinmeyen küçürek piyesi: "Havada Çarpışan Sesler". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 287-295. DOI: 10.29000/rumelide.791632.

### Öz

Recaızade Mahmut Ekrem'in (1847-1914) eser verdiği türler arasında tiyatro da vardır. Onun dört piyesi bulunmaktadır. O tiyatroya, henüz edebî hayatının başlarında ilgi duyup bu türde eser verirken zamanla ondan uzaklaşır. Edebî verimini daha çok şiirleri ve teorik çalışmaları ile oluşturan yazarın, aslında, bu çalışmayla adını duyurduğumuz beşinci bir piyesi daha vardır. "Havada Çarpışan Sesler yahut Sahnesiz bir Temaşa" adlı bu küçürek piyes, 1910 Haziran'ında *Donanma* mecmuasında yayımlanmıştır. Piyes, Donanma Cemiyeti'nin düzenlediği yardım sürecinin kapsamında yayımlanmıştır. Recaızade Ekrem, halkın bu sürece yeterince maddî katkıda bulunmadığı düşüncesi üzerine kaleme aldığı bu küçürek piyesinde özellikle İstanbul'da yaşayan varlıklı insanlara eleştirel bir tutum takınır; onları zevke, eğlenceye para harcamak yerine bu kampanyaya destek olmaya çağırır. Piyes, adından da anlaşılacağı üzere, sahne gerektirmeyen bir yapıya sahiptir. Figüratif kadrosu üç "ses"ten ibaret olan piyeste bir Osmanlı vatanseverinin yüreği, vatan ve toplumsal bilinç/vicdan "Birinci Ses", "İkinci Ses" ve "Üçüncü Ses" olarak konuşurlar. Eser bu özelliğiyle alegorik, dolayısıyla metaforik bir nitelik taşır.

**Anahtar kelimeler:** Recaızade Mahmut Ekrem, tiyatro, küçürek piyes, alegori, Donanma Cemiyeti

## Recaızade Mahmut Ekrem's unknown short short play: "Sounds Clashing in The Air"

### Abstract

Theater is available among the types that Recaızade Mahmut Ekrem (1847-1914) gave the works. He had four plays. While he gave the works in that type as being interested in theater at the beginning of his literary life, he got back from it in time. Actually, the writer who made his literary yield mostly with his poetries and theoretical studies had a fifth play that we get its famous with this study. This short short play in the name of " Sounds Clashing in The Air or A Non-Stage Amusement" was published on the journal of Navy on June, 1910. The play was published within the scope of a donation process that The Navy Association organized. Recaızade Ekrem had a critical attitude especially against wealthy people who lived in İstanbul on his short short play that he wrote on a view that people did not make a financial contribution sufficiently for the process; he called them to support the campaign instead of spending money on the enjoyment, entertainment. As it can be understood from its name, the play has a structure which does not require a stage. An Ottoman patriot's heart, nation and social consciousness/ conscience talk as "First Sound", "Second Sound" and "Third

<sup>1</sup> Dr., Kocaeli Üniversitesi Rektörlük Türk Dili Bölümü, esazyek@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5750-7158 [Makale kayıt tarihi: 30.06.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791632]

Sound" on the play that its figurative casting consists of three sounds. With this feature, the work has a parabolic, so a tralatitious quality.

**Keywords:** Recaîzade Mahmut Ekrem, theater, short short play, parable, Navy Association

### Giriş

Türk edebiyatının on dokuzuncu yüzyıldaki en önemli ediplerinden Recaîzade Mahmut Ekrem (1847-1914), edebiyatın hemen her türünde eser vermiş, üretken bir sanatçıdır. Edebiyatımızın modernleşme sürecine özellikle teorik düzlemdeki çalışmalarıyla önemli katkısı olan Recaîzade Ekrem, önce romantik bir edebiyat anlayışına sahipken 1885 yılında Beşir Fuad'ın başlattığı ve "Şiir-Hakikat" adıyla bilinen tartışma sonrasında realist bir anlayışa yönelmiş ve *Araba Sevdası* (1896) adlı romanıyla ününü perçinlemiştir. Onun söz konusu gerçekçi tutumu, 23 Temmuz 1908'de ilân edilen İkinci Meşrutiyet sonrasında toplum meselelerine ilgisini artırmış, edebî üretimi çok azalmakla birlikte yazdığı birkaç eserin tamamını toplumsal bir bakış açısıyla kaleme almıştır.

Üstad'ın bu bağlamdaki bir eseri, yayımlanışından sonra günümüze kadar dikkatlerden kaçmış olan, dolayısıyla hiçbir çalışmada adı geçmeyen "Havada Çarpışan Sesler" adlı küçürek piyesidir. *Donanma* mecmuasının Haziran 1910 tarihli dördüncü sayısında çıkan piyes, deniz kuvvetleri için başlatılan yardım sürecine katkı amacıyla kaleme alınmıştır. Hem piyesin içeriğinin hem de yazıldığı dönem içindeki konumunun daha iyi anlaşılması için, öncelikle, anılan sürece ve dergiye ilişkin özlü bir bilgi vermek yerinde olacaktır.

Osmanlı donanmasının 3 Temmuz 1909 günü Boğaziçi'nde padişah Mehmet Reşat'ın huzurundaki tören geçişi sırasında izleyenler gemilerin bakımsızlığını görür ve çok üzülür. Nitekim donanma, son otuz yılda oldukça âtlı bırakılmış ve neredeyse bütün gücünü yitirmiştir. Bu törenin akabinde bürokrat, asker, öğretmen, hekim, mühendis gibi farklı mesleklerden aydın düşünceli kişilerin öncülüğündeki girişimlerin sonucunda, 19 Temmuz 1909'da "Donanma-yı Osmânî Muâvenet-i Milliyye Cemiyeti" kurulur. Bütünüyle bir sivil toplum hareketi olarak kurulan cemiyet, yaklaşık on yıllık etkinliğinde yurdun hemen her yerinde örgütlenmiş bir kuruluş haline gelir, çok başarılı organizasyon kabiliyetiyle Osmanlı donanmasına güçlü gemilerin ve teçhizatın alınmasını sağlar. Önceleri Osmanlılık düşüncesini benimseyen Cemiyet, özellikle Trablusgarp ve Balkan Savaşlarının etkisiyle milliyetçi bir kimliğe bürünür; Türkçü derneklerle ve İttihat ve Terakki Fırkasıyla yakınlaşır. Kurulduğu günden itibaren özellikle sivil ve askeri memurların gönüllü ve düzenli katkısını alan Donanma Cemiyeti, Amerika'dan Hindistan'a, Rusya'dan, İran'dan Almanya'ya kadar geniş bir coğrafyada yaşayan Müslümanlardan ve Türklerden bağışlar toplar. Cemiyet'in maddî kaynağı içinde bağışların yanı sıra hazırlanan ürün ve hizmetlerin satışından elde edilen gelir de bulunmaktadır. İğne, rozet, kalem, kartpostal, posta pulu, sigara kâğıdı, kibrit gibi objeler yaptırılıp satışa sunulur; piyesler, konserler, spor müsabakaları düzenlenir; kemik, paçavra, hurda, kâğıt gibi nesnelere toplanıp satılır. Hatta bakliyat üretimi bile yapılır. Donanma Cemiyeti, birbiriyle ilintisi olmayan farklı alanlardaki çalışmalarıyla tek bir amaca, donanmaya yeni gemiler alımına hizmet etmektedir. Cemiyet, bütün bunların yanında asıl gelir kaynağı olarak milletin kendisini görmektir. Halkın gönüllü katılımı için her türlü etkinliği yapmakla birlikte, her Osmanlı'nın en az kırk para vermesi için de propaganda yapar.

Donanma Cemiyeti'nin bu kapsamlı etkinlik yelpazesinin içinde bir de dergi projesi bulunmaktadır. Kuruluştan sekiz ay sonra, Mart 1910'da ilk sayısı yayımlanan *Donanma* mecmuası, hem maddî bir gelir sağlamak hem de etkinliklerden haberler vermek suretiyle kamuoyunu bilinçlendirmek gibi değişik

amaçlarla yayın hayatına atılır. Dergi, Cemiyet'in ömrü süresince iki yüz sayı çıkararak belirtilen görevlerini yerine getirmiştir (Özçelik, 2000).

Derginin özellikle ilk sayılarında Cenap Şahabettin, Hüseyin Suat gibi ediplerin de kalem ürünleri görölmektedir. Yukarıda değinildiği üzere, milletin -henüz yeterli görölmeyen- maddî desteğini sağlama arzusu, dergideki edebî metinlerin tematik ortaklığını da beraberinde getirmiştir. Örneğin, Hüseyin Suat'ın kısa mensuresindeki "Ah kaçmayalım, verelim varımızı aç kalalım kaçmayalım" (*Donanma*, 1910/1, 23) sözleri, halkı yardıma çağırma çabalarının boyutunu göstermesi açısından dikkat çekicidir.

### Piyesin içlemi

"Havada Çarpışan Sesler", Donanma Cemiyeti'nin -yukarıda değinilen- milletten nakit yardım toplama çabalarına dayalı propagandist tutumunun içinde değerdendirilmesi gereken bir eserdir. Recaızade Ekrem, edebiyat camiasının söz konusu sürece katkısı kapsamında kaleme aldığı küçürek piyesinde milleti bağdaşık bir kitle olarak görmemiştir. Dolayısıyla millet, onun nezdinde farklı kesimlerden meydana gelen bir topluluktur. Piyes, bu temel yönüyle sosyoloji ve iktisat tarihi gibi alanlarda çalışan araştırmacılar için de bol veri barındırmaktadır. Ona göre varlıklı kesim Donanma Cemiyeti'ne yeterince katkı vermemektedir. Recaızade Ekrem, eserini bu ana düşünce üzerine kurar. Üstad, özellikle zenginlerin vatanseverlik duygularını kışkırtmayı hedeflemektedir piyesinde. Vatan sevgisi, her türlü kişisel durumların önündedir Dolayısıyla, özellikle varlıklı insanlar, gerektiğinde, vatan uğrunda bütün maddi imkânlarını düşünmeden gözden çıkarabilmelidir.

"Havada Çarpışan Sesler yahut Sahnesiz Bir Temaşa", adından da anlaşılacağı üzere, paradoksal bir anlayışla, sahne gerektirmeyen bir piyes olarak kaleme alınmıştır. Böylesi bir anlayış, tiyatro türünün imkânlarını geliştirmesi bakımından dikkat çekicidir. Yazar, oldukça yaratıcı bir tutumla, vermeyi amaçladığı sosyal iletiyi tiyatronun küçürek bir örneğiyle, üstelik alegorik nitelikli figürlerle ve sahnemiz bir piyes ortamıyla vererek metaforik bir eser ortaya koymuştur. Bu bakımdan özgün bir özellik kazanan piyes, kendisinden kırk iki yıl önce sosyopolitik eleştirilerini doğrudan dile getirmekle birlikte, bir rüya formuna bürüyerek fantastikleştiren ünlü "Rüya" ile benzeşmektedir. Dolayısıyla, Recaızade Ekrem'in piyesi, içeriğindeki reel öğeleri metaforik bir formla sunuğu bakımından Ziya Paşa'nın eserinden esintiler taşır. Recaızade Ekrem de -Ziya Paşa gibi- meseleyi bir makale formu içinde doğrudan ifade etme imkânına sahipken edebî nitelikli bir metin yazmayı tercih etmiştir. Üstelik rüya formu insan doğasının gerçekliği içinde kalırken piyesteki ortam, kurmacanın sınırlarını zorlayan bir yaratıcılığın ürünüdür. Piyesteki figürler temsili yönleriyle, dolayısıyla, yüklendikleri rolü ön plâna çıkararak gösterirler kendilerini. Bu figüratif durum, piyesi alegorik bir temele yerleştirir. Eser, bu bakımdan da Abdöhlhak Hamit'in *Liberte* (1913) adlı piyesiyle ilintilendirilebilir. Hamit'in eserinde de figürler temsili yönleriyle vücut bulurlar. Bununla birlikte *Liberte* türün yerleşik formatları içinde, sahnelenmeye uygun yazılmış bir piyestir. *Havada Çarpışan Sesler* ise figürlerinin niteliği noktasında da metaforik bir özelliğe sahiptir. Dolayısıyla, figürler, vatanseverlik ve fedakârlık değerdelerini temsilde üstlendikleri belirginleştirme açısından alegorik bir özelliğe sahip iken anılan değerdeleri kapalı istiare şeklinde kişileştirme açısından ise metaforik bir nitelik kazanır. Bir Osmanlı askeri yerine bir "Osmanlı yüreği"nin ve bir toplum önderinin yerine bir "hâtif-i gayb"ın figürleştirilmesi piyese söz konusu özelliği kazandırır. Bir başka deyişle, figür, bir Osmanlı yiğidi değil; onun yüreğidir. Bilge bir yol gösterici değil; onun zihnidir. Üstelik sahnesi bile olmayan piyesin ortamında salt birer ses olarak somutlaşmaktadır bu figürler. Ne var ki bu "ses"ler, insana aidiyetleri bakımından somut özellik taşımakla birlikte göröntü bakımından saydamdır. Bu bağlamda, kendilerinde dolaylı bir soyutluk olduğu da söylenebilir. İçeriğini göstererek aktaran bir sanat olan tiyatronun bu temel özelliği böylelikle ters yüz edilir ve sadece havada

çarpışan seslerden oluşan bir "temaşa" ortaya çıkar ki, bu da piyesi metaforik bir düzleme yerleştirir<sup>2</sup>. Dolayısıyla, sahnesiyle, dekoruyla, figürleriyle görülerek izlenebilen bir piyes değil; sadece duyularak algılanabilen zihinsel bir temaşadır bu.

Piyenin figüratif kadrosu üç kişiden ibarettir. Bunlar "Bir Osmanlı Yüreği", "Vatan-ı Müşterek" ve "Hatif-i Gayb"dır. Recaîzade Ekrem onları "birinci ses", "ikinci ses" ve "üçüncü ses" olarak nitelendirmiştir. Birinci ses Osmanlı vatanseverlerini, ikinci ses vatani, üçüncü ses de ortak vicdanı seslendirmektedir.

Piyes, Birinci Ses'in, yani Osmanlı Yüreği'nin vatana seslenen sözleriyle başlar. Vatan, onun için topolojik bağlamda cennet; figüratif bağlamda ise annedir. Osmanlı, onun bereketli topraklarında beslenip büyümüş, onun şefkatli kucagında korunmuştur. Osmanlı insanını yetiştirip eğiten, yine vatandır. Onun sahip olduğu maddî manevî her türlü kazanımı, değeri vatan sağlamıştır. Üzerinde yaşayanların faniliğine karşılık kutsal vatan ebedidir.

Birinci Ses'in bu sözlerine cevap veren Vatan, bir anne sevecenliğiyle konuşur. Nimetlerinden yararlanan insanların kişisel mutluluğuna ve refahına çok sevindiğini; ancak birlik ve kardeşlik anlayışı içerisinde çalışıp topluca müreffeh olabildikleri zaman mutlu olacağını söyler.

Bu arada Hâtif-i gayb<sup>3</sup>, uyarıcı, sorgulayıcı bir ses tonuyla söze girer. O, "üçüncü ses" olarak toplumsal vicdanı ve bilinci temsil ederken aynı zamanda Recaîzade Ekrem'in sözcülüğünü üstlenmektedir. Dolayısıyla, onun özellikle müreffeh kesimlere yönelik sözlerinde Üstad'ın sesi vardır. O, donanma için doğrudan kendisine ait düşüncelerle millette yaratacağı etkiden çok daha fazlasını sağlamayı amaçlamaktadır bu kişileştirmeyle. 19.yüzyıl yazarları zaman zaman başvurdukları karşılaştırma yöntemiyle kitleyi daha etkili bir biçimde yönlendirebiliyordu. Sözelimi *Taaşuk-ı Talat ve Fitnat*, *İntibah*, *Felâatun Bey ile Rakım Efendi* gibi ilk romanlarımızda karşıt iki figürü, yaşantıyı veya durumu işleyerek okuyucuyu olumlu olana yönlendirme şeklindeki -görece dolaylı kılınmış öğretici- yazar tutumunu Recaîzade Ekrem de piyesinde kullanır.

Üçüncü Ses'e göre, Osmanlı insanı vatan sevgisinden kuşku duyulmamakla birlikte bunu hayata geçirme hususunda yeterince cömert değildir. Özellikle şehirlerde yaşayan varlıklı insanlar, "vatanın için şimdiye kadar ne fedakârlıklarda bulundun?" sorusuna cevap verebilecek durumda değildir. Hâtif-i Gayb, bu noktada gerekli yanıt vermeye girişir. Vatanın bekası, bütün uygar dünyanın imreneceği temizlikte ve düzenlilikte şehirler kurmakla, ahlâklı, çalışkan çocuklar yetiştirmekle, güçlü ordular kurmakla ve en önemlisi yeri geldiğinde kendini feda etmeye hazır olmakla sağlanabilir. Ancak bunu bilmek yetmez; kanıtlamak da gerekir. Onun bu uyarıcı sözleri karşısında şaşırın Birinci Ses, ona kim olduğunu ve neden böyle sert sözler söylediğini sorar. Hatif-i Gayb'ın cevabı gittikçe sertleşen bir tondadır. Ona göre özellikle şehirlerde refah içinde yaşayan halkın donanmaya maddî katkısı çok yetersizdir. Zevke, eğlenceye bol para harcayan insanların yaşadığı bir şehirde vatan savunmasında çok önemli rolü olan donanma için toplanabilen para, gerekenin onda birinde kalmıştır. Üçüncü Ses, sözlerini kutsal vatana hitaben söylediği "ümit edelim ki sevgili evlâdın olan Osmanlılar sabıkta olduğu gibi bundan sonra da sana her cihetle lâıyk evlât olsunlar" sözleriyle bitirir. Bu liyakatin tek yolu, donanmanın âcil eksiklerini

<sup>2</sup> Alegori ve metafor hakkında geniş bilgi için bkz.: Cuddon, 1999: 20-23; Baldick, 2008: 7-8; Huyugüzel, 2018: 26-32; 243-249.

<sup>3</sup> "Hâtif-i gayb" ya da "hâtif-i gâib", görünmeyen çağırıcı, seslenici demektir. Sözcük mecazen vicdan, bilinç anlamında da kullanılmaktadır (Devellioğlu, 1999: s.341). *Lûgat-i Naci*'de tamlama yoksa da sadece "hatif" sözcüğü vardır ve "âlem-i gaybdan haber veren melek" (Muallim Naci, (1308/1893) 1978: 935) anlamındadır. *Kamus-ı Türki*'de de sadece "hâtif" sözcüğü bulunmaktadır (Şemsettin Sami, (1317/1901) 1987: 1503-1504).

gidermek için elbirliğiyle çalışmak ve maddî destekte bulunmaktır. Ancak bunu yapanlar Osmanlının parlak tarihinde yer alabilecektir.

### Sonuç

Donanma Cemiyeti'nin başlattığı destek süreci oldukça geniş kapsamlı olmuştur. Bu süreçte -yukarıda değindiğimiz- pek çok etkinlik düzenlenmiş, üretimler ve satışlar yapılmıştır. Somut bir bilgi vermek gerekirse, elde edilen gelire ilk satın alınan -ve "Yadigâr-ı Millet" adı verilen- gemi 15 Ağustos 1910'da İstanbul'a getirilmiştir (Özçelik, 2000: 155). Dolayısıyla, sürecin başlamasından sadece birkaç ay sonra milletin desteği, karşılığını bulmuştur. Hatta, gemiye konulan ad da Cemiyet'in, millete olan minnet borcunu kalıcı bir simgeyle ebedileştirme niyetinin ürünüdür. Bununla birlikte, Cemiyet'in çeşitli gelir kalemleri arasındaki "her Osmanlı'nın 40 para vermesi için" başlatılan "geniş propaganda faaliyeti"nde "istenilen netice elde edilemediği"ni (Özçelik, 2000: 217) biliyoruz. Bu cümleden hareketle Recaîzade Ekrem'in küçürek piyesini bu propaganda faaliyetinin bir enstrümanı olarak görmek mümkündür. Ayrıca, piyeste "Üçüncü Ses" in varlıklı kesime yönelik eleştiri dozu yüksek sözlerinin gerisinde de aynı cümledeki ikinci tespitin, hedeflenen miktara ulaşamamış olmasının büyük rolü vardır, denilebilir.

Bu noktada şunu belirtmek gerekir ki, Üstad Donanma Cemiyeti'ne üye değildir. Anılan piyesinin dışında, onun kuruluş ile ilişkisinin bulunduğu dair hiçbir bilgi bulunmamaktadır. Onun desteğini sağlayan kişi, Cemiyet'in üyelerinden Hüseyin Suat olmalıdır. Servet-i Fünun yıllarından gelen tanışıklıkları, onun Recaîzade'den bir eser almasını sağlamıştır, diye düşünülebilir.

Piyese, Üstad'ın edebî kimliği açısından da bakılmalıdır. Bu bağlamda, "Havada Çarpışan Sesler yahut Sahnesiz Bir Temaşa" -oldukça kısa oylumuyla- Recaîzade Mahmut Ekrem'in beşinci piyesi olarak külliyatındaki yerini almaktadır. Piyese, ayrıca, gerek biçim gerekse içerik özellikleriyle Türk edebiyatına bir katkı da getirmektedir. Küçürek piyese formunun güzel bir örneğini oluşturan eser, alegorik ve metaforik içlemeyle de edebî düzeyi yüksek bir metni barındırmaktadır.

### Kaynakça

- Baldick, C. (2008). *Dictionary of Literary Terms*, 3. Ed., New York: Oxford University Press.
- Cuddon, J.A.. (1999). *Dictionary of Literary Terms&Literary Theory*, St. Ivesplc: Penguin Books.
- Devellioğlu, F. (1999). *Osmanlıca-Türkçe Lûgat*, 16.b., Ankara: Aydın Kitabevi.
- Donanma*, S.1, Mart 1910.
- Huyugüzel, Ö.F. (2018). *Eleştiri Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Dergâh.
- Muallim Naci (1978). *Lûgat-i Naci*, İstanbul: Çağrı.
- Özçelik, S. (2000). *Donanma-yı Osmanî Muavenet-i Milliye Cemiyeti*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Şemsettin Sami (1987). *Kâmûs-ı Türkî*, İstanbul: Çağrı.

**Ek****Havada Çarpışan Sesler****yahut****Sahnesiz Bir Temaşa****Birinci Ses - Bir Osmanlı Yüreği****İkinci Ses - Vatan-ı Müşterek****Üçüncü Ses - Hâtif-i gayb**

Birinci Ses – Ey mukaddes vatan! Şu mübarek toprağın, şu feyzli iklimin, şu parlak seman ile yeryüzünün gerçekçi bir cenneti ancak sen değil misin? Oh! Seni çok severim. Dünyaya gelir gelmez kendimi senin şefkatli kucağında buldum. Senin sâye-i sıyânetinde yürüdüm, gezdim. Senin havanı teneffüs ettim. İçtiğim senin suların, yediğim senin ekmeğin. Senin güneşin, senin ayın, yıldızlarındır ki gözlerimi, gönlümü nûr-ı sürûra gark etti. Senin yüce, azametli dağların; senin yeşil, nihayetsiz kırların, ovalarıdır ki temaşasıyla gönlümde, ruhumda ulvi hisler uyandırdı. Senin bazen müteheyyic, mehîb; bazen sakın, latif engin denizlerin; senin bazen coşkun, bazen durgun derelerin, nehirlerindir ki hazin, dil-pezîr çağılıtlarıyla beni tatlı tatlı, istiğraklara düşürdü.

Evet, bütün bu ulvi temaşalar, zemzemelerdir ki en evvel ruhumu ikaz ederek bana Allah'ımı düşündürdü. Fikrimi, bedenimi terbiye ve tevsî edip beni böyle yetiştiren sensin. İşte hâlâ senin himayet ve sahabetinle mesut, emin ve müsterih yaşıyorum. Bugün neye malik isem bunları bana bahş eden, kazandıran mücerred sensin. Malım, mülküm, servet ve saadetim, insanlığım bütün varlığım seninle duruyor. Hep bu şeyleri sana medyunum. Bugünkü dirliğim senin sıyanet ve inayetine müftekır, yarın ben ma'dum olunca nişâne-i fânîyetimi göğsünde tutacak, gubâr-ı vücûdumu koynunda saklayacak yine sensin. Çünkü sen baki ve ebedîsin. Oh! Mübarek vatanım! Varım, hayatım sana feda olsun...

İkinci Ses – Bilirim. Beni çok seversiniz. Mâder-i hakîkiniz olduğum için beni o kadar aşk ile, o kadar şiddetle sevmenize taaccüb etmem. Bundan dolayı sevinir, iftihar ederim. Ancak sizi istediğim derecede feyz-yâb, mesut göremeyişim kalbimi mahzun ediyor. Ben isterim ki bütün evlâtlarım zinde, çalışkan, bilgîli, zengin, gayretli olsun. Ve hepsi öz kardaşlığa lâıyk bir vifâk ve ittihad ile hoş geçinsin. İşte benim yegâne emelim bu. Ben sizi bu halde görürsem o zaman mesut olurum.

Birinci Ses – Sen merak etme, ey mukaddes vatan! Ey âlicenab mâder-i müşfikimiz! Sen merak etme. Zaten hep senin arzu ettiğin gibi olmağa çalışıyoruz. Ta ki seni mesut edelim. Sen mesut olmalısın ki biz de mesut olalım. Senin mesudiyetin, senin selâmetin, senin mahfuziyetin için varımız, canımız feda olsun! Dünyamız sen, cennetimiz sen, hepsi sensin, ey mübarek vatan!..

Üçüncü Ses– Ey Osmanlı yüreği! Ben de eminim ki vatanınızı bittabi seversiniz. Bunda kat'en şübhem yok. Nasıl şübhe edebileyim ki hubb-ı vatan hiss-i mübârekinden hâlî yürek vuhuşta, sibâ'da, canavarlarda bile bulunmaz. Böyle bir yüreği taşıyan insan kıyafetli mahlûklar varsa bunlar dergâh-ı rahmet-i Rahmândan ebediyen matrud, şeyâtin-i melâinden farklı değildir. Lâkin muhabbet-i vataniyyede birçoğunuz, kavilde olduğu gibi fiilde de cömert olmadığınızı itiraf etmelisiniz. Evet, birçoğunuz, alehusus mamurelerde, şehirlerde bi'n-nisbe daha ziyade rahat ve huzur, daha ziyade sia-i



hâl içinde yaşayanlarınız: "Vatanın için şimdiye kadar ne fedakârlıklarda bulundun? suâl-i müdhişi karşısında titremek lazım gelir!

Vatanın saadet ve selâmet ve mahfuziyeti için çalıştığımızdan, çünkü saadet ve selâmetiniz vatana merbut; vatanla kaim olduğundan bahsediyordun. Bunu ne güzel düşünüp ne güzel söylüyorsun!

Diyordun ki: "Bugün neye malik isem bunları bana bahş eden sensin! Hepsini sana medyunum."

Bu dediklerin doğrudur. Fakat der-hâtır ediyor musun ki vatan kendi kendine durmaz. Onun selâmeti onun mesudiyeti evlâdının hamiyet ve gayret ve faaliyetine bağlıdır. Vatan mesut olmak için mamur olmak ister.

Vatanın devam ve bekası, tealisi onu magbût-ı büldân-ı cihân olacak surette imar ve tezyine müttefikan ve müttehiden çalışmakla, bu da o vatana ciddi, fedakârane hizmet edecek kavi vücutlu, metin ahlâklı, namuskâr, gayur evlât yetiştirmekle, yine o vatana a'dâ şerrinden, ağyar tasallutundan emin bulunduracak kuvvetleri lâıyk olduğu derece-i kemâle getirmekle ve lâzım gelince vatan için hep birden ifnâ-yı mâmeleğe, fedâ-yı nefse müheyya bulunmakla olur. Bunu biliyorsanız da bilfiil isbat ediyor musunuz?

Birinci Ses – Sen kimsin Allah aşkına? Sen ne söylüyorsun? Ne kadar da acı söylüyorsun!...

Üçüncü Ses – Ben kim olursam olayım. Benim sualime cevabın varsa onu söyle...

Birinci Ses – Vatan için kimin fedakârlıktan çekindiği var? İşte donanmamızı takviye için bir îâne-i hamiyet-mendâne de açıldı. Veriyoruz. Vereceğiz...

Üçüncü Ses – İâne-i hamiyet-mendâne öyle mi? Vatan için malınızdan edeceğiniz fedakârlık -ki hakikatte bir vazife ifasından, vatan-ı mukaddese borçlarınızın faizinin faizini bile kapartamayacak birer ale'l-hesab vermekten başka değildir- zuefânın kudret ve istitâatleriyle ölçülünce bir nisbet-i i'tidale mütekârib görünürse de birçok kavilerin, zenginlerin fedakârlık diye verebildikleri şeyler, vatanına olan borçlarından bir cüzî mahcupluk göstermiyor, bilâkis büyük bir iş yapmış gibi tefahür etmek istiyorsunuz?

Birinci Ses – Lâkin sen kimsin? Ne kadar da katı söylüyorsun!

Üçüncü Ses – Dinle, daha bitirmedim: Eminim ki hepiniz...

İkinci Ses – Artık elvermez mi? Ben evlâtlarımın muaheze olduğuna, hem de haksız yere muaheze olduğuna tahammül edemem. Onun için susmanı isterim.

Üçüncü Ses – Azıcık müsaade et. Şimdi bitireceğim: Eminim ki hepiniz aynı his ve fikir ile düşünürsünüz. Hepiniz rahatınızı, servetinizi, saadetinizi, selâmetinizi -bir kelime ile- bütün mevcudiyetinizi vatana medyun olduğunuzu söylersiniz. Ancak bedenlen, malen, ifâ-yı vazife dakikası gelince birçoklarınız bu vazife-i mukaddese önünde -artık söyleyeceğim- irkilirsiniz. Zevke, sefahate para bulur, zevk ve sefahat yolunda her türlü yorgunluğa katlanırsınız. Fakat muhabbet-i vataniyyenin emrettiği edna hizmetlerden -evet, yine söyleyeceğim- ekseriyet itibarıyla, kaçınırsınız. Yirmi beş, otuz milyon Osmanlı'nın bu mübarek vatanın inde'l-îcâb müdâfaa-i hukuku te'mîn-i selâmeti için, nevâkısı

muhtâc-ı ikmâl olan donanma hesabına verdiği borç bir milyon lirada kalmamalı, hiç olmazsa sekiz, on misline varmalıdır!

Birinci Ses – Varmayacağı neden malûm? Ah sen kimsin? Ne kadar acı söylüyorsun!..

Üçüncü Ses – Azıcık sabret ki sözümü bitireyim: Vatana borç ödemekteki gayretsizlik, dîn-himmetlik gariptir ki vatanın nam ve ihsanatından en ziyade müstefid olanlarınızda görünüyor. Buna dikkat et: Kadınlıklarına en çok lâzım ve bundan dolayı evlâtlarından, hayatlarından sonra yanlarında en çok kıymettar olan esbâb-ı tezyînelerini, yani mücevheratlarını, hulyatlarını vatana hizmet yolunda seve seve bezl ve terk etmekten çekinmeyen şayân-ı ibcâl bazı muhadderat ile vatan için bedenlen, malen va'd ü i'lân-ı fedâkârî ile tefahura lüzum görmeksizin işte o mübarek vatanın müdafaası emr-i mukaddesinde hûn-ı hamiyet ü hamâsetlerini son katresine kadar isara her dakika hazır ve muntazır buldukları halde diğer tarafından yine o vatan için açılan bir cihâd-ı müsâbaka-i nakdiyyede bi'n-nisbe pek zayıf ve hafif keselerini boşaltmaktan geri kalmayan kahraman askerlerin hareket-i âlî-cenâbanelerinden o gayretsiz zenginleriniz niçin ibret almıyorlar acaba? Diyeceğim ki bazı istisnalardan kat'-ı nazar umûmunuz tarîka-i hamiyet-i vataniyyede düşündüğünüz, hissettiğiniz gibi yürümüyorsunuz. Buna mümkün mü ki teessüf olunmasın?

Birinci Ses – Oh! Söyleme, artık elverir... Doğru söylüyorsun, fakat pek acı söylüyorsun..

Üçüncü Ses – Daha söyleyeceklerim var: Bir kere de başka vatanların evlâtlarına...

İkinci Ses – Yok. Artık susmanı rica ederim. Başka vatanlarla beni, başka vatanların evlâtlarıyla benimkileri mukayeseye kalkışmana mümkün değil razı olamam. Ben evlâtlarımın bana karşı muhabbetlerini benim için ne büyük fedakârlıklara, her dakika müheyya olduklarını şimdi öğrenecek değilim. Evlâtlarım içinde en zayıf nisvanından, en masum sıbyanına kadar; gani olsun, fakir olsun, hiçbir fert yoktur ki benim hukukumu müdafaa, benim mahzuziyet ve selâmetimi temin için fedâ-yı mâmelek, bezl-i hayât etmekten kaçsın. Benim sevgili Osmanlılarımın indinde -bu söyleyeceğim hakikate bütün tevârîh-i âlem şahittir- evet, benim Osmanlı nâm-ı mübeccelini taşıyan evlâtlarımın indinde mal ve canın hiçbir ehemmiyeti yoktur. Sevgili evlâtlarım beni muhtırada görmesinler. Öyle bir hâl karşısında kendilerini cûş ü hurûştan, son derecede fedakârlığı göze aldılmaktan alıkoyabilecek hiçbir mülâhaza, hiçbir kayıt, hiçbir kuvvet olamaz. Donanmayı takviye lüzumundan bahsolunuyordu. Evlâtlarımın bu işteki gayretlerini de takdir ederim. Edilen fedakârlıklar lâyük olduğu dereceye çıkmadıysa -ki ümidimce çıkacaktır- bu kusur kendilerinin değil, onları yarım asra karib bir zamân-ı medîd zarfında, hain ayaklarıyla ezip hırpalayan, onlara bir kâbûs-ı gafletin bâr-ı sakîl-i tahammül-fersâsı altında göz açtırmayan onları sefil ve fakir, ser-gerdân ve perişan eden hükûmet-i istibdâdiyenin mezâlim-i gûn-â-gûnudur. Sevgili evlâtlarımın o sergüzeşt-i esâret ü mazlûmiyetlerini yâd ile tecdîd-i âlâm ü teessürat etmek istemem. Yalnız şu kadarını söyleyeyim ki: Zavallı evlâtlarımın otuz bu kadar sene çektiği ıztıraplara, sefaletlere -âciz ve bî-kudret- uzaktan seyirci kaldığım kadar benim de yüreğimden kan giderdi. Nihayet ben de böyle harap oldum! Fakat bundan sonra... Evet, hele evlâtlarım bir kere o sersemliklerini geçirip kendilerini bulsunlar -göreceksin ki- ondan sonra...

Birinci Ses – Oh! Var ol, vatan-ı mukaddes! Ulüv-i cenâbınla, şefkatinle, mürüvvetinle ilelebet yaşa! Bütün varımız, canımız sana feda olsun...

Üçüncü Ses – Ey mübarek vatan-ı Osmâniyân, ey evlâdına şefkat ve merhameti, onlar için gayreti nihayetsiz mâder-i muhterem ü muazzez, müebbeden yaşa! Ümit edelim ki sevgili evlâdın olan

Osmanlılar sabıkta olduğu gibi bundan sonra da sana her cihetle lâıyk evlât olsunlar. Ve en evvel bugün senin selâmet ve mahfuziyetine -biavniillâh- kâfil olacak donanmanın noksanını tamamlamak için âlî-cenâbâne fedakârlıklarımı bütün dünyanın hayret ve takdirini calib bir derece-i bâlâ-terîne çıkarmağa elbirliğiyle çalışarak binlerce mefâhir-i sâbıka-i milliyyelerinin en parlaklarından birisini teşkil edecek bu hareket-i civân-merdâneleriyle tarihin bu asra ait fashına nâm ü şân-ı vatanperveranelerini hatt-ı zerrîn ile naksettirsinler!...

**Bilge Karasu'nun Forum dergisinde yayımlanan sanat yazıları (1954-1959)****Bora GÜRDAŞ<sup>1</sup>**

**APA:** Gürdaş, B. (2020). Bilge Karasu'nun Forum dergisinde yayımlanan sanat yazıları (1954-1959). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 296-309. DOI: 10.29000/rumelide.791646.

**Öz**

Türkiye'de 1950'li yıllar Demokrat Parti'nin iktidara geldiği, Köy Enstitüleri ve Halkevleri gibi kurumların kapatıldığı, sanayi, inşaat ve tarıma önem verilen bir sürece işaret etmektedir. Bu dönemin sanat ortamında ise Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'nin sürdürdüğü "akademik kübizm", buna karşıt olarak gelişen "soyut sanat" ve bu yıllarda ivme kazanan göç olgusuna paralel olarak "köylü gerçekçiliği" öne çıkan eğilimlerdir. Aynı süreçte naif, otodidakt sanat ve "harika çocuk" kavramları da sanat ortamında yerini almıştır. 1954 yılında yayın hayatına başlayan, ağırlıklı olarak siyasi konulara yer veren, ülkenin siyasi gündeminde belirleyici rol oynayan *Forum* dergisinde yukarıda andığım konulara değinen kişi ise, yazın dünyamızda öykü, roman ve denemeleriyle bilinen Bilge Karasu'dur. Aynı yıl henüz 24 yaşında genç bir sanat eleştirmeni olarak *Forum* dergisine Ankara ve İstanbul'da gördüğü sergileri ve katıldığı etkinlikleri yazmaya başlayan Bilge Karasu 1954-1959 yılları arasında toplam 36 sanat eleştirisine imza atmıştır. Yazar, akademik resim eğitimi almaksızın resim yapmaya başlayan Cemil Eren, İhsan Cemal Karaburçak ve Hasan Kaptan gibi sanatçıların yanı sıra Ali Teoman Germaner, Sadi Diren, Bülent Arel, Nuri İyem, Şükriye Dikmen gibi isimlerin kişisel sergileri değerlendiren yazılar kaleme almıştır. Yazarın ayrıca dönemin sanat tartışmalarında son derece belirleyici olan Devlet Resim ve Heykel Sergileri, AICA (Uluslararası Sanat Eleştirmenleri Derneği) 5.Kongresi, İş ve İstihsal Sergisi gibi etkinlikler hakkında da yazıları mevcuttur. Bu çalışmada Bilge Karasu'nun ele aldığı sanatçı, kavram, teknik, kurum ve tartışmalar, eleştirilerinde kullandığı terminoloji ve yöntem irdelenecektir. Bu doğrultuda 1950'lerin sanat ortamındaki temel konuların Bilge Karasu'nun sanat yazılarında nasıl ele alındığı ortaya konulacaktır.

**Anahtar kelimeler :** 1950'lerde Türkiye, Bilge Karasu, Forum dergisi, Sanat eleştirisi

**Art articles by Bilge Karasu published in Forum magazine (1954-1959)****Abstract**

1950s in Turkey are noted as a period during which the Democrat Party came to power; institutions like Village Institutes and Halkevleri (community centers) were shut down; whereas industry, construction and agriculture were given particular importance. As for the period's art milieu, the "academic cubism" perpetuated by the State Academy of Fine Arts, the "abstract art" that emerged as an opposition thereof and the "folk realism" ensuing the phenomenon of migration which gained momentum during this era are the main artistic tendencies. Notions of naïve, autodidact art and "wunderkind" have accordingly been included in the artistic circles during the same period. It is Bilge Karasu, recognized for his stories, novels and essays in our literature, who has addressed the aforementioned topics in the *Forum* magazine which was founded in 1954; a magazine which covered mainly political issues, playing a determinant role in the political agenda of the country. A total of 36

<sup>1</sup> Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sanat Tarihi Bölümü, Batı Sanatı ve Çağdaş Sanat ABD (Ankara, Türkiye), theeurotrash@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6861-1823 [Makale kayıt tarihi: 01.01.2020-kabul tarihi: 22.01.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791646]

art critiques of Karasu has been published, who has started writing on the exhibitions and events he attended in Ankara and Istanbul for the Forum magazine the same year of its onset, at his tender age of 24 as a young art critic. Besides having written on artists who had no formal training such as Cemil Eren, İhsan Cemal Karaburçak and Hasan Kaptan, the author has penned the solo exhibitions of artists like Ali Teoman Germaner, Sadi Diren, Bülent Arel, Nuri İyem and Şükriye Dikmen. Karasu has also written on events that were eminently determinant for the art discussions of the period, such as the State Painting and Sculpture Exhibitions, 5th Congress of the AICA (International Association of Art Critics), and the İş ve İstihsal (Work and Production) Exhibition. In this essay, the artists, notions, techniques, institutions and discussions addressed by Karasu shall be examined along with the terminology and methodology the author has employed in his critiques. Accordingly, how the key issues of the art scene of 1950s have become apparent in art critiques of Karasu shall be put forth.

**Keywords:** Turkey in 1950s, Bilge Karasu, Forum magazine, art critique

## Giriş

1950'lerde Türkiye'deki siyasi ve toplumsal dinamiklerde yaşanan değişim ve dönüşümler kültür ve sanat ortamı üzerinde etkili olmuştur. Demokrat Parti'nin (DP) Mayıs 1950 seçimlerinde ezici bir çoğunlukla iktidara geçişinin ardından bu sürece kadar Halkevleri ve Halkodaları ile sürdürülen kültürel kalkınma modelinin, yerini ekonomik kalkınmaya bıraktığı görülmektedir. 1951 yılında Demokrat Parti, Cumhuriyet Halk Parti'sinin (CHP) bir organı olarak görülen bu kurumları kapatmış ve mallarını hazineye devretmiştir. DP milletvekillerinin toplumsal özelliklerine bakıldığında Kemalist dönemdekilerden ayrılan birtakım yönler göze çarpmaktadır. CHP milletvekillerine göre DP milletvekilleri ortalama olarak daha gençtir, seçim bölgeleriyle çok daha köklü ilişkilere sahiptirler, üniversite eğitimi görmüş olan daha az, ticaret veya hukuk formasyonuna sahip olan çok daha fazladır. CHP ile olan en çarpıcı farklılık, bürokratik ve/veya askeri formasyona sahip milletvekillerinin hemen olmayışdır (Yasa Yaman, 1998 : 95 ; Zürcher, 2006 : 321).

Devletin kültür ve sanat olaylarını planlı olarak yönlendirdiği, sanatsız bir yapılanmayı düşünmediği 1923-1945 dönemi oluşumlarının aksine 1950 sonrasında DP hükümeti, bu tür bir program sunmamış, kültür/sanat devinimlerinin dışında kalmıştır. Devlet Resim ve Heykel Sergisi düzenlemenin dışında herhangi bir sanatsal etkinliğe katkı sağlamamıştır. Dolayısıyla bu süreçte devlet dışı oluşumların, kurumların sanat ve kültür alanına katkıları artmıştır. Örneğin İstanbul'da devlet galerisi yoktur ve sergilerin çoğu yabancı ülkelerin konsolosluk, haber merkezi ve kültür merkezi binalarında açılmaktadır. Sanat Sevenler Cemiyeti (Ankara, 1950), Sanat Dostları Derneği (İstanbul, 1951), Maya Sanat Galerisi (İstanbul, 1951), Helikon Sanat Derneği (Ankara, 1952), Ertem Galerisi (İstanbul, 1956), Milar Galerisi (Ankara, 1957) gibi oluşumlar bu yıllarda pek çok sergiye ev sahipliği yapmıştır (Yasa Yaman, 1998 : 96, 98).

1950 sonrası sanat ortamında üç eğilimin öne çıktığı görülmektedir. Bu eğilimler, Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'nin sürdürdüğü ve bu yıllarda kendini doğu-batı senteziyle tarif eden akademik kübizm, akademi eğitimine karşıt söylem geliştiren genç kuşak sanatçıların oluşturduğu soyut (non-figüratif) sanat ve köylü gerçekçiliği şeklinde sıralanabilir. Köylü gerçekçiliğinin uzantılarını akademik eğitim görmemiş, naif ve otodidakt sanatçıların ya da "harika çocuk"ların ortaya çıkışında izlemek mümkündür. Fakat Zeynep Yasa Yaman'a göre tüm bunları farklı açılardan bağlayan ve gündemi oluşturan ana söylem "soyut sanat" üzerine odaklanmaktadır (Yasa Yaman, 1998 : 100-101).

Tüm bu tartışma konuları dönemin edebiyat, sanat ve siyaset üzerine başlıca süreli yayınları olan *Yeditepe*, *Beş Sanat*, *Varlık*, *Dost* ve *Forum* dergilerinde, *Ulus* ve *Vatan* gibi gazetelerde kendine yer bulmuştur. Söz konusu yayınlardan *Forum* dergisi, 1 Nisan 1954 tarihini taşıyan ilk sayısından itibaren on beş günde bir yayımlanan, 1968 yılına kadar faaliyet göstermişse de Türk siyasi ve düşünce hayatında 27 Mayıs 1960'a kadar sürdürdüğü çizgisiyle yer etmiş bir dergidir. Derginin çekirdek kadrosunu, 1940'ların sonlarında eğitim amacıyla yurt dışına giden ve 1950'lerin başlarında yurda dönerek büyük kısmı Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde göreve başlayan akademisyenler oluşturmaktadır (Dede, 2015 : 451, 454). Derginin çıkışındaki isimler ile yazar kadrosuna sonradan katılan kişiler arasında şunlar sayılabilir: başta Aydın Yalçın olmak üzere, Bülent Ecevit, Cavid Erginsoy, Bedi Fezyioğlu, Mukbil Özyörük, Nilüfer Yalçın, Turhan Fezyioğlu, Turan Güneş, Osman Okyar, Ziya Müezzinoğlu, Yaşar Karayalçın, Kudret Ayiter, Bahri Savcı, Akif Erginay, Cahit Talas, Muammer Aksoy, Mümtaz Sosyal, Şerif Mardin, Coşkun Kırca, Nejat Bengül, Necat Erder, Metin And ve İsmail Türk (Çakmak, 2007 : 40).

*Forum*'da, başyazı ve on beş günün notları dışında; kapsamlı araştırmaların yer aldığı 'İncelemeler', aralarında makale değerinde yazıların yer aldığı 'Okurların Forumu', yabancı yayınlardan çıkan bazı çevirilerin yer aldığı 'Ne diyorlar?' kısımları ile 'Kültür ve Sanat' bölümü de bulunmaktadır (Çakmak, 2007 : 47). Bu sayfalarda İlhan Mimaroglu, Bedii Sevin, Turgut Uyar, Güner Sümer, Hüseyin Cöntürk, Metin And, Bülent Ecevit, Gültekin Oransay, Kaya Özsezgin ve Bilge Karasu gibi yazarların müzik, opera, tiyatro, edebiyat ve plastik sanatlar hakkındaki yazılarına yer verilmiştir. Çalışmamızın konusunu oluşturan Bilge Karasu, derginin kültür ve sanat sayfalarına edebiyat yazılarının ve öykülerinin yanı sıra ağırlıklı olarak resim ve heykel eleştirileriyle katkıda bulunmuştur<sup>2</sup>.

Yazarın *Forum* dergisinde, otodidakt sanat, harika çocuk olgusu ve pek çok kişisel serginin yanı sıra dönemin sanat tartışmalarında son derece belirleyici olan Uluslararası Sanat Eleştirmenleri Derneği (AICA) 5.Kongresi, İş ve İstihsal Sergisi ve Devlet Resim ve Heykel sergileri hakkında yazıları yayımlanmıştır. Bu çalışmada Karasu'nun eleştirel üslubu, söz konusu kavram, kurum, etkinlik ve sanatçılar ekseninde gruplandırılarak incelenecektir.

### Devlet resim ve heykel sergileri

Bilge Karasu'nun, hakkında toplam 4 eleştiri yazdığı Devlet Resim ve Heykel Sergileri'nin ilki 29 Ekim 1939 tarihinde gerçekleştirilmiş, hem grup etkinliklerini hem de bireysel çalışmalarını bünyesinde toplamıştır. Ankara'da açıldıktan sonra 1954'ten itibaren İstanbul ve bazen Eskişehir, Bursa ve İzmir'e taşınan yıllık Devlet Resim ve Heykel Sergileri, sanatçıların ödüllendirildikleri ve belli sayıda yapıtların resmi dairelere konmak üzere devlet tarafından satın alındığı bir etkinliktir. Profesyonel veya amatör tüm katılımcıların yapıtlarının sergilendiği etkinlikte seçici kurul her yıl ya da iki yılda bir değişmekte, ama genellikle dönüşümlü olarak aynı isimlere rastlanmaktadır. Devlet Resim ve Heykel Sergileri, başlangıcından itibaren pek çok tartışmaya konu olmuş, sergilenen eserler biçim ve içerik yönünden eleştirilmiş, jürinin seçimi tartışılmıştır.

Etkinliğin 1950'lerdeki görüntüsüne baktığımızda hoşnutsuz görüşlerin yavaş yavaş belirmeye başladığı gözlemlenmektedir. 15 Nisan 1950 tarihinde açılan 11. Devlet Resim ve Heykel Sergisi o güne dek

<sup>2</sup> Şişli Terakki Lisesi'nde ve İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü'nde okuyan Bilge Karasu, Basın-Yayın ve Turizm Genel Müdürlüğü'nde, Ankara Radyosu Dış Yayınlar Bölümü'nde çalışmıştır. 1963-64'te Rockefeller Bursu'yla Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde bulunan yazar, 1974'te Hacettepe Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. İlk yazısı 1950'de, ilk öyküsü de 1952'de Seçilmiş Hikâyeler Dergisi'nde yayımlanan Bilge Karasu, 1963 yılında D. H. Lawrence'ın *The Man Who Died* (Ölen Adam) kitabının çevirisiyle Türk Dil Kurumu Çeviri Ödülü'nü, 1971'de Uzun Sürmüş Bir Günün Akşamı kitabıyla Sait Faik Hikâye Armağanı'nı, 1991'de Gece kitabı ile Pegasus Ödülü'nü ve 1994'te Ne Kitapsız Ne Kedisiz'le Sedat Simavi Vakfı Edebiyat Ödülü'nü almıştır (<https://www.metiskitap.com/catalog/author/796>).

düzenlenen devlet sergileri içinde en iyilerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Sergideki yapıtların yeniliklere açık, dünyadaki çağdaş akımlarla paralelliği Türk resmi açısından olumlu bulunmuştur. Ancak bunu takip eden 12. ve 13. sergiler hayal kırıklığı yaratmıştır (Kaygısız Ergin, 2000 : 65-66). Nurullah Berk, “1952 sergisinin de diğerleri gibi hiçbir gelişme ve yükselme kaydetmediğini, amatörlerin cesaretleterek istila ettikleri Devlet Sergilerinin, üçüncü sınıf basma kalıp eserleri bir araya toplayan bir amatörler sergisine dönüştüğünü” belirtmiştir (Berk, 1952 : 2). 15 Nisan 1953'te açılan 14. sergi eserler ve mekân arasındaki uyumsuzluklarla, 15 Nisan 1954'te açılan 15. sergi ise etkinliğe kabul edilen heykel sayısının azlığıyla dikkat çekmiştir (Kaygısız Ergin, 2000 : 67-68).

Bilge Karasu, 15. Devlet Resim ve Heykel Sergisi hakkında kaleme aldığı eleştirisinde etkinliğe katılan heykellerin hem nitel hem nicel yönden zayıf olduğuna vurgu yapar:

“Kataloğa 242 resim, 6 heykel yazılmış. Heykeller, üzerlerinde durulacak şeyler olmaktan uzak (...) Yurtta heykeltraş da var, heykel yapan da var. Bunların eserleri sergiye neden girmemiş diye düşünmekten alamıyorsunuz kendinizi (...) Sanatçıların sergiye katılmadıkları düşünülebilir. Neden katılmamışlar, onu düşünmeyelim ama ya o 6 heykelin %90'ı kötü olunca...” (Karasu, 1954b : 15).

Sergiye katılan ressamardan Cemal Bingöl, Adnan Çoker, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Eren Eyüboğlu ve Cemal Tollu gibi isimlerin üretimlerini genel toplam içinde başarılı bulan yazar, sergiye seçilen eserlerin çoğunun “yeniliğe” kapalı oluşuna ve üslup ile tekrara düşme arasındaki ayrıma değinir:

“Resimlerin karşısında insan üzüyor. 91 ressam katılmış sergiye. Ama pek çoğunda sanatçının temel ırası olacak yeni yeni denemelere girişme, yapmış olduğu ile yetinmeme, kısaca, geveleme yerine eser verme gücü görülüyor. Bu eski-yeni, genç-yaşlı karşıtlığı değil, bambaşka bir sorav. Üslubu olmak, bir temel üsluba bağlı kalarak eser vermekle, kendini tekrar edip durmak bambaşka şeyler. Üslup bir görüş, bir kavrayış oldukça, değişik eserlerin verilmesine engel olmaz ama yalnızca birtakım “teknikler, truc”lerle ayakta tutulmağa çalışılıyorsa, üslup üslupluktan, eser eserlikten çıkar” (Karasu, 1954b : 15).

Yazar, 1956 yılında düzenlenen 17. serginin ise “orta bir düzeyin üstüne yükselen resimlerin çokluğuyla dikkat çektiğini” belirtir. Karasu'nun bu sergiye olumlu yaklaştığı temel nokta, farklı resim türlerinin farklı kesimler tarafından ortaya konan örneklerine yer verilmesi ve soyut resimlerin sayısının artmış olmasıdır:

“Sergide ilk göze çarpan şey, eskiden beri sürüp gelen birtakım kalıpların kırılmış olduğu. Örneğin “Manzara” adı verilen resimler eskiden, daha çok değerleriyle ölçüleri katılmış ressamın eserleri arasında görülürdü. Bu yıl gerek “Manzara”lar, gerekse “Natürmort”lar genç, yaşlı birçok ressamda görüldüğü gibi, eskiden yalnız “Manzara”larla uğraşan birtakım ressamın “Portre”lere, “Genre” sahnelerine yöneldikleri görülüyor. Öte yandan soyut resimler, non-figüratifler yalnızca birkaç gencin yahut bu yeni yolla ilgilenen daha yaşlı ressamın işi olmaktan çıkmış, genel bir eğilime haline gelmiş (...)” (Karasu, 1956c : 28).

Ancak bu sergiye katılan heykellerden memnun olmayan yazar, “Zühtü Müridoğlu'nun kendini tekrar ettiğini, İlhan Koman'ın zayıf bir eser verdiğini, Şadi Çalık'ın heykelinin durukluğunu, hareketsizliğini seyircisine de aşladığını, Kuzgun Acar'ın ikisi boyalı tahta, biri tel, biri de kemik, dört heykelinde kendini denemenin, tesadüfün elinden kurtaramamış gibi olduğunu” düşünmektedir (Karasu, 1956c : 29).

Bilge Karasu, 18. Sergi için kaleme aldığı eleştirisine ise “sergileyiştikten yakındığım sanılmasın, bu kez sergiden yakınacağım” sözleriyle başlar ve 1954 yılında dile getirdiği bazı sorunların tekrarlandığına işaret eder:

“Devlet sergisi elbette apayrı birtakım anlayışları yanyana getirecektir. Elbette genç ressamların gitgide çoğalmasından ötürü 30 yıl, 40 yıl öncesinin havasından gitgide sıyrılacaktır. Ancak resimlerin - eski anlayışla yapılmış olsun, yeni anlayışla yapılmış olsun- kabak tadı verenlerini bir araya getirmeye – handiye çabalaması diyeceğim- de hakkı olmasa gerek. Devlet sergisi her yıl daha çabuk gezilen bir sergi haline geliyor, insan – birtakım adları boşuna arıyor da demiyeyeceğim, sergideki resimler üzerinde durmağa çalışalım- bir heyecan, bir çarpıcılık arıyor, bulamıyor” (Karasu, 1957f : 23).

Yazar bu ve ertesi yıl düzenlenen sergide de heykellere yönelik eleştirisini sürdürmüştür. 1 Mayıs 1958 tarihinde Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi’nde açılan 19. Devlet Resim ve Heykel Sergisi’ni “heykelin artık bir dert halini aldığını gösteren” bir etkinlik olarak tanımlayan Karasu, “serginin adının “Resim ve Heykel” sergisi olmasının, heykelin kötü örneklerle “teşvik” edilmesini gerektirmediğini” vurgulamıştır (Karasu, 1958d : 22).

### Harika çocuk olgusu

Bilge Karasu’nun hakkında yazdığı bir başka konu olan Türkiye’de “harika çocuk” olgusu, ilk olarak 1940’lı yıllarda müzik alanında ardından 1950’lerde plastik sanatlar alanında görülmektedir. İlki 1948’de, ikincisi 1956’da çıkarılan kanunlarla, sanat alanında başarı gösteren çocukların eğitimini sağlamak amaçlanmıştır. Bu konuda ilk adımlar 1945 yılında İsmet İnönü’nün gittiği bir resitalde 3-4 yaşlarındaki İdil Biret’i dinlemesiyle atılmıştır. Yasanın çıkması ise 1948 yılı Temmuz ayında gerçekleşmiştir. “İdil – Suna Kanunu” olarak da bilinen, “İdil Biret ve Suna Kan’ın yabancı memleketlere müzik tahsiline gönderilmesine dair kanun” mecliste onaylanır (Kahramankaptan, 1998 : 96 – 102).



**Young Man of Modern Art**

A 10-YEAR-OLD PAINTER IS TURKISH DELIGHT OF THE ART WORLD

**Tablo 1 :** Hasan Kaptan Life Magazine’de (Anonim, 1952 : 85).

1950 yılında ilk sergisini açan, sanatçı Arif Kaptan’ın oğlu Hasan Kaptan’ın çalışmaları da sanat camiasının dikkatini çekmiştir. Kaptan’ın kısa sürede hem Ankara hem İstanbul’da açtığı sergiler “harika çocuk” olarak nitelenmesini sağlamış, yurtdışı bursunu gündeme getirmiştir; Hasan Kaptan, 1951 ve 1952 yıllarında Fransa ve Amerika’da açtığı sergilerle yabancı basının da ilgisini çekmiş



ve 1956 yılındaki “Güzel sanatlarda fevkalade istidat gösteren çocukların devlet tarafından yetiştirilmesi hakkındaki kanun” ile Paris’e gönderilmiştir (Elvan Erturan, 2001 : 62 – 63).

Yerli basında ise Hasan Kaptan’ın ilk sergisinden itibaren pek çok yazı yayınlanmış, Bedri Rahmi Eyüboğlu, İbrahim Çallı, Necdet Evliyagil, Halim Yağcıoğlu, İhsan Cemal Karaburçak ve Bülent Ecevit gibi isimler, genç ressamın üretimlerinden övgüyle söz etmişlerdir. Halim Yağcıoğlu sanatçının Helikon Galerisi’nde açılan bir sergisi üzerine şunları söylemektedir:

“Helikon’da bu istidatlı çocuğun son sergisini gördük. Tabloların yarısından fazlası satılmıştı. Tek resim satamayan ressamlarımız bu başarıya ne derler bilemeyiz. Çocuğun renk anlayışı ve o renklerle ortaya getirdiği armonide aramalı bu sırrı bu başarıya her halde diyoruz. Bu sefer kafalara fazla vurulmuş küçük kaptan. Hep üç kafalar. Ama güzel. Çekici. Derinlik hakkında da bir şeyler öğrenmiş. Gelecekte Hasan Kaptan’la milletimizin övüneceğini umuyoruz. Viva Hasan Kaptan” (Yağcıoğlu, 1954 : 156-157).

Bülent Ecevit ise Hasan Kaptan’ın salt bir “çocuk ressam” olarak değerlendirilmesini doğru bulmadığını şu sözlerle ifade eder :

“Son zamanlarda çocukların resim eğitimine yeni bir anlayış getirilmekle, dünyanın birçok yerlerinde çocuk resmi diye bir tarz ortaya çıkmıştır. Hasan Kaptan’ın resimleri bu tarza uymamaktadır. Hattâ, Hasan Kaptan’ın resimleri, çocuk resmindeki saflığa özenen ergin ressamın tarzlarına da uymamaktadır(...) Artık bir sanat tenkidçisine düşen, Hasan Kaptan’ı bir ressam olarak tenkid etmektir. Hasan Kaptan adında bir ressam yerine, resme «istidatlı» bir çocuktan bahsetmekte hâlâ ısrar eden tenkidçiler, Hasan Kaptan’ın resimlerini neden çocuk resmi saydıklarını da açıklamayı ihmal etmeseler, yazıları, belki ciddiye alınabilir” (Ecevit, 1954 : 3).

Bilge Karasu, Ecevit’in temenni ettiği gibi Hasan Kaptan’ın (sadece yaşını belirtir) resimlerini “çocuk ressam” algısından bağımsız, bir “ressam” olarak sanatsal çizgisindeki değişimleri yönünden ele alır:

“(…) Hasan Kaptan tek tek yüzlere yer verdiği resimlerini geride bırakmış. Resimlerinin çoğu insan birikintisi (...) Bir iki manzarasını, renkli bir boşluk içinde yüzen balıklarını bir yana bırakırsak bir yüz kalabalığı, bir göz dünyası içinde kalırız” (Karasu, 1954a : 18).

Yazar, diğer sanat eleştirilerinde de görülebileceği gibi sıklıkla formalist (biçimci) bir üslubu benimseyerek, sanat yapıtlarını renk, ışık, istif gibi değerler üzerinden incelemektedir:

“(…) Atların, balıkların girdiği resimler, istif bakımından daha yalın. (...) Renklendirme gücü öteden beri bilinen Hasan Kaptan’ın bu resimlerinde renklerin biraz koyulaşıp karardığı, parlak renklerin eskisi kadar çok kullanılmadığı görülüyor. (...) Balıklar, bir nakış düzeni içinde” (Karasu, 1954a : 18).

Öte yandan gencecik bir ressamın yaşamında karşılaşacağı olası güçlükleri yine Kaptan’ın bu sergisinde ele aldığı temalara atıfta bulunarak değerlendiren yazar “ Hasan Kaptan, dünyayı tanıma yolunda yeni bir döneme girdi sanıyorum. Duygusal davranışı, insanların acılarına yönelmiş. Bu dünya artık onun için de rahat bir dünya değil. Bakan gözler, kötü kişiler var...” der (Karasu, 1954a : 18).

Karasu, *Helikon Sanat Derneği*’nin 25 Şubat 1956 tarihinde Türk-Amerikan Derneği’nde açtığı “Modern Türk Resim Sergisi” vesilesiyle tekrar Hasan Kaptan’a değinir. Karasu, ressamın söz konusu sergide yer alan eserlerindeki üslup değişimine dikkat çekerek “gerek insansız resim yapmakta olduğunu gerekse de bu yeni dönemde eşyanın da resmin de daha derinde olan bir duyarlılığını edinme yolunda olduğunu gösterdiğini” ifade eder (Karasu, 1956a : 21).

## Otodidakt sanat

Yazarın akademik anlamda resim eğitimi almamış “yetişkin” sanatçılara da yazılarında yer verdiği ve büyük ölçüde desteklediği görülmektedir. Otodidakt (sanat eğitimi almamış ve kendi kendini yetiştirmiş) ressamlar 1950’lerde ilgi görmeye başlamış, Nuri Özgiray, Hakkı Öcal, Yüksel Arslan, İhsan Cemal Karaburçak ve Cemil Eren gibi isimler bu süreçte pek çok sergi açmıştır. Bu yılların öne çıkan otodidakt sanatçılarından İhsan Cemal Karaburçak’ın Ankara’da açtığı sergiler, basında öncelikle sanatçının 50 yaşında resme başlamış olması sebebiyle ilgi çekici bulunmuştur. Özellikle peyzaj ve portre çalışmalarına yoğunlaşan sanatçı, 1956 yılında açtığı sergide soyut resimler de sergilemiştir. Resimleri dönemin önemli yazar ve eleştirmenleri arasında yer alan Zahir Güvemli, Bülent Ecevit, Kaya Özsezgin ve Bilge Karasu gibi isimlerin dikkatini çekmiştir (Elvan Erturan, 2001 : 118 – 119).

Karasu sanatçının 1955 yılında *Sanatseverler Kulübü*’nde (Ankara) açtığı sergisine dair kaleme aldığı yazısında öncelikle sergi salonunun fiziksel koşullarının yetersizliğini ve sergileme modelini eleştirir. Ardından Karaburçak’ın sanatsal gelişim ve değişim çizgisine vurgu yapar:

“(…) Aralarında ressamın bundan 10-11 yıl önce nasıl çalıştığını göstermek için konmuş olan resimler de vardı. Soğuk renklerinden, akçıl biçimlerinden uzaklaşmış olan Karaburçak, bir buçuk yıl içinde yaptığı resimlerde büyük bir çeşitlilik gösteriyor. Biraz daha eski olanlarında kırmızı, turuncu renklerin üstünlüğüne karşılık yenilerinde mavilerin, yeşillerin değeri daha büyük” (Karasu, 1955e : 22).



**Tablo 2 :** İhsan Cemal Karaburçak, “Yenişehir’de Gece”, 1952-1970, Duralit üzerine yağlıboya, 45x65 cm. Ahu&Can Has Koleksiyonu (Akkoyunlu Ersöz, B. ve Bahar, T, 2011 : s. 87).

Öte yandan yazar, sanatçının resimlerindeki biçim ve içerik ilişkisini konu dağarcığı ile renk ve çizgi değerleri üzerinden ele alır:

“Karaburçak her şeyden önce doğayı çok seven, bir ağacı, bir evi, bir sokağı çok iyi değerlendirmesini bilen bir ressam. Renkleri, durgun biçimleri, tablolarının çoğundaki enine bölünme, resimlerine duygu dolu bir ifade veriyor. Ressamın o sessiz, dingin, renk içindeki evleri, ağaçları, bahçeleri nasıl sevdiğini anlıyoruz (...) Sonra evlerin içine giriyoruz. Pencereden özlemle bakan kadınlar, kızlar; sıcak oda köşeleri...Pencereden bakanlar, incelmış çizgiler, hafiflemiş renklerle veriliyor” (Karasu, 1955e : 22-23).

Ressam Eşref Üren'in yönlendirmeleriyle çalışmalarına başlayan Cemil Eren de otodidakt sanatçılardandır. 1950'li yılların ortalarında değişik malzemeleri bir araya getirerek çalışmaya başlayan sanatçı boya, çakıl taşı, midye kabuğu gibi farklı malzemeleri kullanarak kolaj çalışmaları yapar. 1956 yılında tasarladığı ve renklerini belirlediği üç dokuma halılar ile denemelerine devam etmiştir. 1957 yılında açtığı ilk sergisinde kolajlar, soyut resimler ve halılar bir arada sergilenmiştir (Elvan Erturan, 2001 : 103 – 104). Eren'in Avrupa'ya gitmemiş, akademik eğitim almamış olmasına karşın “çağdaş non-figüratif sanat ile at başı yürümesi, - sık sık Avrupa'ya giden, İstanbul'un sanat çevreleri içinde doğup büyüyen ama post-empresyonizm ve ekspresyonizm'den ileri gidemediği düşünülen sanatçılarla karşılaştırıldığında- modern akımlarla sarmaş dolaş oluşu” şaşırtıcı bulunmuş ve övgüyle karşılanmıştır (Güran, 1958 : 4).

Cemil Eren'in Türk-Amerikan Derneği'nde açılan ilk sergisini kaleme alan Karasu da benzer biçimde, sanatçının hem non-figüratif resimlerini hem de üç boyutlu malzemeler kullanarak ürettiği işlerini başarılı bulmuştur:

“Ressam gene non-figüratif yolda yürümüştür, gene yüzeye bağlı kalmıştır ama artık birtakım çizgiler çıkmıştır ortaya: Devinen çizgiler. Bu çizgilerin ardında birtakım parlak lekeler var, böylece resim yüzeye bağlı kalmaktan kurtulmaya doğru gitmeye başlıyor. Bir şeylerin geleceğini sezinliyorsunuz. O şey ilk olarak birtakım tarak dişleri, bakır yüzeyler, düğmeler, toplu iğne demetleri halinde karşımıza çıkıyor (...) Ancak bir ötesi, bunların yanına birtakım deniz hayvanlarının kavkılarını da getiriyor” (Karasu, 1957b : 22-23).

Karasu, sanatçının gelişim çizgisini takip eder ve 1958 yılında Türk-Amerikan Derneği'nde açılan sergisi için yazdığı eleştiride Eren'in mozaik uygulamalarının yanı sıra resimlerindeki kompozisyon ve renk algısının çeşitlendiğine dikkat çeker:

“(…) Bir yahut birkaç çizgiyi kalın çizip dik açılar yaptıra yaptıra dolaştırmak, meydana gelen irili ufaklı dörtgenlerin renklendirilmesi ile bir çeşit mozaik etkisi uyandırmak bir oyun olmaktan öteye geçemeyebilirdi ama bu sınırlayıcı, durdurucu, polis-çizginin içinde kalan dörtgenlerin oranları, yığılışları, istifleri, renklendirilmesi Eren'in gelişmesini izleyenler için, beklenilmeyen bir etki taşıyordu. Katıksız, canlı, korkusuz maviler, sarılar, turuncular, yeşillerle allar bambaşka bir Eren'i muştuladı” (Karasu, 1958a : 24).

Eren'in sanatını her sergisinde giderek olgunlaştırdığını düşünen yazar, sanatçının malzeme ve teknik arayışlarını olumlu görmektedir. 1959 tarihli “Yeni Eren” başlıklı yazısında sanatçının resimlerinde görülmeye başlanan ışık algısını anakronik bir biçimde “Barok ışık” olarak tanımlar :

“(…) Türk-Amerikan Derneği'nde açtığı yeni sergiyle, Eren, gelişiminin belki en zevkli, en tatlı noktasında görünüyor. Geçen sergisinden bu yana epey yol almış (...) Eren'in sergisi üzerine söylenen sözlerde ortak bir yön, “bu resimlerde ışık olduğu” dur (...) Eren'in başardığı, bir çeşit “Baroque resim ışığı” bulmuş olmaktadır. Düzlemin içeriye doğru delinmesi yanılısaması, ufak ufak planların – genel bir aydınlanma içinde- düzenli bir aydınlık kertelemesine uyması, biçimlerin ışık içinde “erimesi” bir yana, “Baroque” resmin arkasındaki gizemsel bir duygu-düşünce yapısına yakın bir duygu dünyası sezilmesi bakımından da, bu “Baroque'a yakınlık” üzerinde durulabilir” (Karasu, 1959b : 22).

### **AICA (Uluslararası Sanat Eleştirmenleri Derneği) ve “İş ve İstihsal” Yarışması**

Ağırlıklı olarak Ankara'da düzenlenen sanat etkinliklerini takip ederek *Forum* dergisine yazan Karasu, bu süreçte İstanbul'un sanat ortamında olup bitenlere de uzak kalmamıştır. Dönemin sanat tartışmalarında önemli yer tutan, sanatçı, akademisyen ve eleştirmenleri kutuplaştıran, 1954 yılında İstanbul'da gerçekleştirilen AICA 5. Kongresi ve eş zamanlı olarak düzenlenen “İş ve İstihsal” yarışması yazarın ele aldığı konulardan biri olmuştur.

1940'lı yılların sonlarına doğru sanat dünyasının hareket kazanması, yeni ekollerin ortaya çıkması ve yeni sanat okullarının açılması sanat dünyasında yeni bir tartışma ortamı yaratmıştır. Dönemin önemli sanat eleştirmenleri, sanat tarihçileri, sanat eğitimcileri ve küratörlerinin de katılımı ile UNESCO Genel Merkezi'nde bu nedenle 1948 ve 1949 yıllarında iki kongre düzenlenmiştir. Amaçları sanat eleştirmenliği mesleğine dair gelişen farklı bakış açılarını karşılaştırmak, sanatçılara/kamuya karşı sorumlulukları analiz etmek ve sanat tarihi alanındaki gelişmelere sanat eleştirmenliğinin katkısını belirlemektir. Dünya çapında toplanan sanat eleştirmenleri arasında André Chastel, Jorge Crespo de la Serna, Pierre Courthion, Charles Estienne, Chou Ling, Miroslav Micko, Sergio Milliet, Marc Sandoz, Gino Severini, James Johnson Sweeney, Albert Tucker, Lionello Venturi, Eduardo Vernazza, Marcel Zohar, Paul Fierens ve Herbert Read gibi isimler yer almıştır. Uluslararası Sanat Eleştirmenleri Derneği (AICA), UNESCO'da düzenlenen bu iki uluslararası kongreyi takiben 1950'de kurulmuş, 1951 yılında ise sivil toplum kuruluşu konumunu kazanmıştır<sup>3</sup>.

AICA'nın 1953'de Dublin'de gerçekleşen toplantısına katılan Türkiye üyeleri Suut Kemal Yetkin ve Nurullah Berk, bir sonraki toplantının Türkiye'de yapılmasını önermişler, Yetkin'in "doğu sanatının batı sanatı üzerine tesiri" şeklindeki tema önerisi kabul görmüş ve kongre tarihi olarak 1954 yılının Eylül ayı olarak belirlenmiştir. Doğu ve batı sanatlarının tarihsel ilişkileri üzerinde duran Yetkin ve Berk, İstanbul kongresi oturumlarından birinin başlığının "Doğu ve Batı Sanatı" olarak belirlenmesini sağlamışlardır (Yetkin, 1954 : 3).

Bilge Karasu kongreyi yakından takip etmiş, sunulan bildirilerin içeriğini *Forum* dergisine yazdığı "Sanat Eleştiricilerinin 5. Kongresi" başlıklı yazısında özetlemiştir. Yazarın aktarımına göre kongrede "Celal Esat Arseven Türk sanatının gerektiği ölçüde tanınmadığından yakınmış, Suut Kemal Yetkin, batı sanatını çeşitli yollardan etkilemiş olan İslam sanatının, bugünün batı sanatçıları hala çekmekte, bugünkü kaygılarına uygun düşmekte olduğundan söz açmış, Bülent Ecevit doğu sanatı ile çağdaş sanatta perspektifin bozulması olayını inceleyerek ilgi çekici birtakım sonuçlara varmıştır" (Karasu, 1954e : 15).

Söz konusu kongrenin İstanbul'da düzenlenmesi vesilesiyle Yapı ve Kredi Bankası'nın düzenlediği "İş ve İstihsal" konulu resim yarışması için Lionello Venturi, Herbert Read ve Paul Fierens gibi isimlerle uluslararası bir jüri oluşturulmuştur. Ancak jürinin kararı figüratif, non-figüratif tartışmalarını körüklemiş, akademi eğitimine ve eğitmenlerine duyulan güveni sarsmıştır. Zira seçici kurul, yarışmaya katılan 38 resmi sergilenmeye değer bulmuş, 10'unu ödüllendirmiş ve birinciliği o güne dek sanat ortamında pek aktif olmayan, akademi eğitimi almamış Aliye Berger'in soyut anlatımlı eserine vermiştir. Jürinin bu kararı akademili bazı hocalar tarafından hoşnutsuzlukla karşılanmış, basında çıkan yazılarında Bedri Rahmi Eyüboğlu ve Cemal Tollu gibi ressamlar sonuçları oldukça sert bir dille eleştirmiştir (Yasa Yaman, 1996a: 34-36)<sup>4</sup>. Öte yandan Zeynep Yasa Yaman'a göre yarışmaya katılan tek "soyut" anlatımlı resmin sahibi Aliye Berger, farkında olmadan çevresinde bir fırtına koparmış, çoğunluğunu d Grubu üyelerinin oluşturduğu ve Akademi yönetimini elinde tutarak sanatı güdümledikleri savlanan, Cumhuriyet'in bu ilk kuşak sanatçılarına, onların kübist, konstrüktivist, fütürist anlayışına eleştirel yaklaşımlar da başlamıştır (Yasa Yaman, 1998 : 106).

<sup>3</sup> AICA hakkında daha detaylı bilgi için kuruluşun resmi web sayfasına başvurulabilir : <http://aicaturkey.org/aica-international-history>

<sup>4</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Kaygısız Ergin, 2000 : 98 – 104.



**Tablo 3:** Aliye Berger, “Güneşin Doğuşu” 1954, tuval üzerine yağlıboya, 200x300 cm., Yapı Kredi Bankası A.Ş. Koleksiyonu (Germaner, S. & Koçak, O. vd., 2008 : s. 45)

Karasu, “İş ve İstihsal” yarışmasını önceki yazılarında da gördüğümüz gibi üslup ve yenilik kavramları çerçevesinde, jüriye ve dolayısıyla birincilik ödülü alan Aliye Berger’e yöneltilen eleştirileri göz önünde bulundurarak değerlendirmiştir:

“(…) Ressamların çoğu 25-30 yıl önce yapılan resimler havasında eserler vermişler. Bir kaç, bunu kendi üsluplarına – kendi üslupları böyle konular içinde gelişmiş olanlar az değil- yedirdiler (...) Bir tanesi, eline fırçayı almış, bir üslup yaratmıştır : Yarışmanın birincisi, Aliye Berger (...) Berger, konuyu doğrudan doğruya işlememiştir. (Bu bakımdan, resminin üzerine “mahallinde bizzat müşahade edilerek” yapıldığını yazan ressamın karşıtıdır) (...) Ressam, resim öğretimiyle yetişmiş bir ressam değildir. Teknik bakımından zayıftır. Ama bütün bunlar sayıldıktan sonra da ortada kalan resim, bir ressam kişiliği gösteren bir resim. Boyalarının hareketi, bir çeşit izlenimciliği, güçlü duygululuğu ile dünyasını bir göz dünyası haline sokmuş olan bir kimse çıkıyor karşımıza. Resmin ötekilerden bambaşka bir resim olması, eleme kurulunun seçmesine etki etmiş olabilir. Ama ne denirse densin, bu başkalık boş bir başkalık değil; serginin öteki resimleri arasında gerçekten bir değer taşıyan bu resim ayrıca bizde hiç rastlanmayan bir resim üslubunun öncüsü olarak da görülmelidir” (Karasu, 1954e : 17).

### Sonuç

Bilge Karasu, 1952 yılından itibaren hem ilk öyküleri ve şiirleri hem de edebiyat eleştirileriyle *Seçilmiş Hikayeler Dergisi*, *Küçük Dergi*, *Yeditepe*, *Akis*, *Vatan Gazetesi*, *Yenilik*, *Yücel*, *Pazar Postası* gibi yayınlarda yer almıştır. Yazarın 1963'te *Forum* yayınları tarafından yayımlanan ilk kitabı *Troya'da Ölüm Vardı* içinde yer alan öykülerin bir kısmı 1950'ler süresince *Yenilik*, *Yücel* ve *Forum* dergilerinde basılmıştır<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Ayrıntılı Bilge Karasu kaynakçası için bkz. İleri, 2007 : 257 – 266.

Karasu'nun *Forum* dergisinde toplam 57 yazısı yayımlanmıştır. Bu yazıların 36 tanesi resim, heykel, seramik ve sanat etkinlikleri üzerine yazılmıştır. Dolayısıyla yazarın en uzun soluklu ve yoğun dergi yazarlığı deneyiminin *Forum*'da gerçekleştiği görülmektedir. Metin boyunca özetlenen konuların yanı sıra kişisel sergiler hakkında da yazan Karasu, Hayrullah Tiner, Ali Teoman Germaner, Abdurrahman Öztoprak, Sadi Diren, Şükriye Dikmen, Naim Fakihoğlu, Lamar Dodd, Kayıhan Keskinok, Vildan Aktutay Tatlıgil, Jerfi Kayıhan, Tektaş Ağaoglu, Ruhi, Ferruh Başağa ve Bülent Arel gibi sanatçıların üretimlerini eleştirilerine taşımıştır.

Yazarın sanat eleştirilerinde en sık kullandığı kavram “istif”tir. Karasu bu kavramı figüratif resimlerde kompozisyonu oluşturan elementlerin bütünlüğünü, soyut resimlerde ise renk ve çizgi düzenlerini vurgulamak için kullanmaktadır. Bu bağlamda *istif bakımından yalın, üslup inceliği, zarıflığı* gibi ifadeler sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (Karasu, 1954a : 18, 1954b : 15, 1954c : 18, 1954g : 21, 1955a : 20). Çizgisel değerler barındıran yapıtları değerlendirirken ise *çizgiyle sınırlanan, incelmış çizgiler, biçim sınırları, nakış düzeni içinde* gibi birtakım kalıp ifadeleri kullanmaktadır (Karasu, 1954a : 18, 1954e : 18-19, 1955e : 22-23).

Karasu'nun eleştirilerinde önemli yer tutan diğer kavram ise “renk”tir. Kaleme aldığı pek çok yazıda *renklendirme gücü, renklerin koyulaşıp kararması, hafiflemiş renkler, söndürülmüş renkler, renklerin uyumu, güçlü ama sağır renkler, parlak lekeler, açık-koyu dengesi* gibi ifadeleri sık sık kullanmıştır (Karasu, 1954a : 18, 1954c : 18-19, 1955e : 22-23, 1957b : 22-23).

Yazarın izlediği sergilerdeki bazı yapıtları, sanat tarihinin farklı dönemlerinden sanatçı, teknik, akım/ekollerle de ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu ilişkiyi kurarken yapıtın kendisinde uyandırdığı izlenimlerden yola çıkar, dolayısıyla ele aldığı sanatçının çağdaşı olmayan pek çok kavram metinlerinde bir araya gelir. Örneğin Tektaş Ağaoglu'nun resimlerini yüzlerce yıllık bir zaman diliminden seçtiği bazı sanatçı ve akımlarla birlikte okur. Karasu'ya göre “ressamın ağır basan “romantique” yönü gerek renklerin seçilişinde, gerekse de yarattığı “hava”da belirmiş, 3 sayılı resim Rembrandt'ın “Yüzülmüş Sığır”ını, sarı-kara küçük bir resim ise geçen yüzyılın ilk yarısında yapılan kitap “gravüre”lerini, 16 sayılı resim “Impressioniste”leri, 10 sayılı kırmızı resim ise “romantique” resimlerin değerlerini” anımsatmaktadır (Karasu, 1957e : 23). D.T.C. Fakültesinde gerçekleştirilen Ankara Koleji Resim Sergisi'nde gördüğü eserleri “Japon resmi, Hint heykeli, çağdaş Avrupa resmi, hepsine bakılmış, hepsinden etkilenilmiş, Klee<sup>6</sup> ve Mondrian<sup>7</sup> etkisi kuvvetli” sözleriyle yorumlar (Karasu, 1954d : 17). Kayıhan Keskinok'un “Klee'den etkilediğini, bilmeden Delaunay'e<sup>8</sup> yakın bir anlayışla resim yaptığını” ifade eder (Karasu, 1956d : 22). Bülent Arel'in 1959 yılındaki sergisinin ardından ise sanatçının “Calder'in<sup>9</sup> açtığı bir yolda ilerlediğini, bu sergisinde Gabo<sup>10</sup> ile Pevsner'in<sup>11</sup> yolunda yürüdüğünü” dile getirir (Karasu, 1959d : 19-20). Ali Teoman Germaner'in heykelleri “Bizans kökenlerini”, resimleri ise “ilkelerin mağara resimlerini” anımsatmaktadır (Karasu, 1954b : 15). Benzer biçimde, 1955 yılında gördüğü Şükriye Dikmen sergisinde de pek çok farklı üslubun etkilerini gözlemler ve yazısına aktarır:

“Paris'te uzun zaman resme çalışan bayan Dikmen'in resimlerini ustası Léger<sup>12</sup> etkilemiştir denemez. Bu resimlerde görülen yalnlık, uzay bakımından çoğunun belirsiz bir boşluk içinde oluşu, biçimlerin dümdüz, hareketin doğrudan doğruya bir yüzey hareketi olması, Léger'den uzak kalan özellikler.

<sup>6</sup> Paul Klee (1879 – 1949) Alman kökenli İsviçreli ressam.

<sup>7</sup> Piet Mondrian (1872 – 1944) Hollandalı ressam, De Stijl sanat hareketi ve oluşumunun destekçisi.

<sup>8</sup> Robert Delaunay (1885 – 1941) Orphism sanat hareketinin kurucularından Fransız ressam.

<sup>9</sup> Alexander Calder (1898 – 1976) Amerikalı heykeltıraş ve ressam.

<sup>10</sup> Naum Gabo (1890 – 1977) Rus kökenli konstrüktivist heykeltıraş.

<sup>11</sup> Antoine Pevsner (1884 – 1962) Rus kökenli konstrüktivist heykeltıraş.

<sup>12</sup> Fernard Léger (1881-1955) 20. yüzyıl Paris Ekolü sanatçılarından. 1945 sonrası Paris'e giden pek çok Türkiyeli sanatçının hocası olmuştur.

Buna karşılık daha eski çıplaklarıyla portrelerinde Gauguin'in<sup>13</sup>, Modigliani'nin<sup>14</sup>, daha yeni manzaralarında doğu minyatürlerinin, Japonların, birtakım Avrupalı ressamların üslup yahut hava bakımından etkileri görülüyor" (Karasu, 1955a : 20).

Cumhuriyet döneminden 1950'lere uzana süreçte Türkiye'de sanat eleştirisinin temel sorunsalları Osmanlı öncesi kaynaklardan yararlanma, batı öykünmeciliğinden kurtulma, sanata devrimin hizmetinde ideolojik bir anlam yüklenmesi, halk sanatı kaynakları ile ilişki kurma ve sanatın politik bir kimliğe kavuşturulması olmuştur. Öte yandan 1937 – 1950 yılları arasındaki eleştiri metinlerinde karşıtı ve kapsamı belirsiz *güzel*, *muvaffak*, *yeknesak* gibi öznel ifadelerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu süreçte kişisel beğenin ötesinde *üslup*, *renk* ve *desen* gibi kavramlar belirginleşmeye başlamış, resim eleştirisinin temel unsurları haline gelmiştir. Ancak *soyut*, *yapısal* ve *geometrik* gibi kavramlar 1950'lere gelindiğinde eleştiri dağarcığına girmiş, "soyut/ mücerret/ abstre", "non-figüratif/ figürsüz" en önemli tartışma konuları haline gelmiştir (Duben 2007 : 215 ; Yasa Yaman, 1996b : 32 – 33 ; Yasa Yaman, 1998 : 101). Bilge Karasu'nun da benzer şekilde, sanat yapıtını ağırlıklı olarak biçimsel özellikleri yönünden ele aldığı, deneyim kazandıkça ise farklı sanat tarihsel referanslarla metinlerini zenginleştirdiği görülmektedir. Öte yandan bazı sanat eleştirilerine attığı *Etkiler-Duygular*, *Deniz Diplerinde Başlıyan Derin*, *Kaygısız*, *Korkusuz*, *Boşluklar* ve *Yabancılık Elginlik* gibi başlıkların, yazarın bu yıllarda olgunlaşmaya başlayan öykücü kimliğinin izlerini taşıdığı düşünülebilir.

Karasu 1950'lerin sonundan itibaren deneme, öykü ve çeviri metinlere ağırlık vermiştir. Ancak plastik sanatlarla bağıni asla koparmayan yazarın 1973 yılında Ertuğrul Oğuz Fırat ve Turan Erol'un resimleri üzerine kaleme aldığı yazıları *Sanat* dergisinde yayımlanmıştır<sup>15</sup>. *Uzun Sürmüş Bir Günün Akşamı* (1970) kitabına ise, Karasu'nun sanat tarihine ilgisini ispatlar şekilde, Bizans İmparatorluğu'nda ikonaların tahrip edildiği *ikonoklazm* dönemi fon teşkil etmektedir.

### Kaynakça

- Akkoyunlu Ersöz, B. ve Bahar, T (Ed.). (2011). *İhsan Cemal Karaburçak*. İstanbul : Pera Müzesi.
- Anonim. (1952). Young Man of Modern Art. *Life Magazine*, 12 Mayıs, 32. cilt, 19 : s. 85-87.
- Berk, N. (1952). Sanat Bahisleri : Devlet Resim ve Heykel Sergisi. *Zafer*, 15 Nisan : s. 2.
- Çakmak, D. (2007). *Forum Dergisi : 1954 – 1960* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Dede, K. (2015). Forum Dergisi. *Türkiye'nin 1950'li Yılları* (Haz. Mete Kaan Kaynar). İstanbul: İletişim, s. 451 – 464.
- Duben, İ. (2007). *Türk Resmi ve Eleştirisi (1880 – 1950)*. İstanbul : Bilgi Üniversitesi.
- Ecevit, B. (1954). Hasan Kaptan Adında Bir Ressam. *Yeni Ulus*, 9 Nisan : s. 3.
- Elvan Erturan, N. (2001). *Türk Plastik Sanatlarında Otodidakt ve Naif Sanat, Çocuk Yaratıcılığı (1950-1960)*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü : Ankara.
- Germaner, S., Koçak, O. vd. (Ed.). (2008). *Modern ve Ötesi : 1950 – 2000*. İstanbul : Bilgi Üniversitesi.
- Güran, R. (1958). Cemil Eren'in Sergisi. *Yeditepe*, 124 : s. 4.
- İleri, C. (2007). *Yazının da Yırtılverdiği Yer, Bir Bilge Karasu Okuması*. İstanbul : Metis.
- Kahramankaptan, Ş. (1998). *İsmet İnönü ve Harika Çocuklar*. Ankara : Ümit.
- Karasu, B. (1954a). Helikon'da Hayrettin Timer'in Sergisi - Hasan Kaptan Sergisi *Forum*. 2 : s. 18.

<sup>13</sup> Paul Gauguin (1848 – 1903) Post-İzlenimci ressam.

<sup>14</sup> Amedeo Clemente Modigliani (1884 – 1920) İtalyan ressam ve heykeltıraş.

<sup>15</sup> Söz konusu yazılar, yazarın *Kısmet Büfesi* (Metis Yayınları, 2004) başlıklı kitabına dâhil edilmiştir.

- Karasu, B. (1954b). Helikon'da Aloş'un Sergisi - XV. Devlet Resim ve Heykel Sergisi. *Forum*, 3 : s. 15.
- Karasu, B. (1954c). Helikon'da Abdurrahman Öztoprak'ın Sergisi. *Forum*, 4 : s. 18-19.
- Karasu, B. (1954d). D.T.C. Fakültesinde Ankara Koleji Resim Sergisi. *Forum*, 5 : s. 17.
- Karasu, B. (1954e). Sanat Eleştiricilerinin V.Kongresi - İstanbul'da İki Sergi. *Forum*, 13 : 15 – 17.
- Karasu, B. (1954f). Sadi Diren'in Sergisi. *Forum*, 15 : s. 17-18.
- Karasu, B. (1954g). Japon Resimleri Sergisi. *Forum*, 18 : s. 21.
- Karasu, B. (1955a). Şükriye Dikmen'in Sergisi. *Forum*, 20 : s.20.
- Karasu, B. (1955b). İki Sergi. *Forum*, 25 : s.19.
- Karasu, B. (1955c). Fakihoğlu. *Forum*, 26 : s.20.
- Karasu, B. (1955d). Üsluplar Üzerine (G.A. imzasıyla). *Forum*, 22 : s.21-22.
- Karasu, B. (1955e). Etkiler-Duygular. *Forum*, 23 : s.22-23
- Karasu, B. (1956a). Helikon Sergisi (G.A. imzasıyla). *Forum*, 48 : s. 21.
- Karasu, B. (1956b). L. Dodd (G.A. imzasıyla). *Forum*, 49 : s.28.
- Karasu, B. (1956c). Devlet Resim Sergisi (G.A. imzasıyla). *Forum*, 51 : s. 28-29.
- Karasu, B. (1956d). Tutuma Övgü. *Forum*, 61 : s. 22.
- Karasu, B. (1957a). Bir Sergi (G.A. imzasıyla). *Forum*, 67 : s.23.
- Karasu, B. (1957b). Deniz Diplerinde Başlıyan Derin. *Forum*, 68 : s. 22-23.
- Karasu, B. (1957c). Kayıhan (G.A. imzasıyla). *Forum*, 71 : s. 23-24.
- Karasu, B. (1957d). Kaygısız, Korkusuz, Boşluklar. *Forum*, 72 : s. 22-23.
- Karasu, B. (1957e). Soyut Resimler. *Forum*, 73 : s. 23.
- Karasu, B. (1957f). Sergiler. *Forum*, 77 : s. 23-24.
- Karasu, B. (1957g). Çağdaş Türk Kültürünü Tanıtma Haftası. *Forum*, 89 : s. 22-23.
- Karasu, B. (1957h). Yabancılık Elginlik. *Forum*, 90 : s. 21–22.
- Karasu, B. (1958a). Eren. *Forum*, 93 : s.24.
- Karasu, B. (1958b). İyem. *Forum*, 96 : s. 18.
- Karasu, B. (1958c). Renkli Renkli Taşlar. *Forum*, 99 : s. 23.
- Karasu, B. (1958d). Sergi Bolluğunda Devlet Sergisi. *Forum*, 100 : s. 22-23.
- Karasu, B. (1958e). İki Olay. *Forum*, 101 : s. 19-20.
- Karasu, B. (1959a). A.B.D. Resim Tarihinde Bir Gezinti. *Forum*, 112 : s. 22-23.
- Karasu, B. (1959b). Yeni Eren. *Forum*, 115 : s. 22.
- Karasu, B. (1959c). Ağaoğlu. *Forum*, 116 : s. 19.
- Karasu, B. (1959d). Arel. *Forum*, 118 : s. 19-20.
- Kaygısız Ergin, A. (2000). *1950-1960 Yılları Arasında Türk Resim Sanatında Konu Yönelimi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü : Ankara.
- Yağcıoğlu, H. (1954). Panorama. *Kaynak*, 94 : s.156-157.
- Yasa-Yaman, Z. (1996a). Modernizmin Siyasal/İdeolojik Söylemi Olarak Resimde Köylü/Çiftçi İzleği. *Türkiye'de Sanat*, 22 : s. 29-37.
- Yasa-Yaman, Z. (1996b). Cumhuriyet Dönemi Resim Eleştirisinin Kaynakları. *Türkiye'de Sanat*, 24 : s.32 – 38.



Yasa-Yaman, Z. (1998). 1950'li Yılların Sanatsal Ortamı ve "Temsil" Sorunu. *Toplum ve Bilim*, 79 : s. 94 – 137.

Yetkin, S. K. (1954). Sanat Tenkitçileri Kongresi. *Yeditepe*, 53 : s. 3.

Zürcher, E. J. (2006). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*. İstanbul : İletişim.

## Orhan Pamuk’un *Kar*, Buket Uzuner’in *İstanbulular* adlı romanındaki laik kahramanların “siyasal İslamcı” kahramanlara bakışı

Necmettin ÖZMEN<sup>1</sup>

**APA:** Özmen, N. (2020). Orhan Pamuk’un *Kar*, Buket Uzuner’in *İstanbulular* adlı romanındaki laik kahramanların “siyasal İslamcı” kahramanlara bakışı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 310-XX. DOI: 10.29000/rumelide.791655.

### Öz

Orhan Pamuk, Türkiye’de kimileri tarafından “siyasal İslam” olarak adlandırılan hareketin romanını yazmak ister. Bu arzusunu, *Kar* romanına son söz olarak eklediği bölümde ifade eder. Pamuk, Türkiye’deki muhafazakâr hareketin yayınlarını merakla okur, başörtüleri sebebiyle üniversitelere alınmayan kızların öfkeli kitaplarında, “siyasal İslam”ın propaganda risalelerinde, yarı çıplak gezerken örtünüp İslam’a dönen göbek dansözünün eğlenceli hatıralarında roman için çok ayrıntı bulur. Bunları, 1990 Türkiye’sini anlattığı *Kar* adlı romanına konu eder. Çünkü “siyasal İslam” bu yıllarda toplumda taban bulur, rağbet görür. Bu durum Türkiye’deki laik görüşlü kesimlerde rahatsızlığa sebep olur. Orhan Pamuk *Kar* romanında laik ve “siyasal İslam” görüşlü kahramanları aracılığıyla Türkiye’deki toplumsal gerginliği anlatır. Buket Uzuner *İstanbulular* adlı romanında İstanbul’da ikamet edenleri anlatır. Bunların bir kısmı Anadolu’dan İstanbul’a göç eden, şehir kültürünü çok özümsememiş Kayserili, Diyarbakırlı, Vanlı, Antalyalı, Yozgatlı Anadolu insanları; bir kısmı on yıllardır İstanbul’da yaşayan Türkler, Ermeniler, Yahudiler, Levantenlerdir. Değişik sosyoekonomik ve sosyokültürel çevrelerden olan kahramanların bir kısmı laik görüşlüdür. *İstanbulular* romanı ilk baskısını 2007 yılında yapmıştır. Fakat romanda anlatılanlar 2000’li yılların başında yaşanan siyasi sosyal olaylardır. Bu dönemde, Türkiye’de siyasal iktidar, romandaki laik kahramanların görüşüne göre, İslamcılara eline geçmiştir. Dolayısıyla hayatın bazı tarafları da değişmiştir. Laik görüşlü kahramanların buna itirazı, bundan bazı memnuniyetsizlikleri vardır. Bu yazıda; Orhan Pamuk’un *Kar* adlı romanında, iktidarı İslamcılara “kaptırmama” mücadelesi veren laik kahramanların “siyasal İslamcı” kahramanlara dair korku-endişeleri ile Buket Uzuner’in *İstanbulular* romanındaki laik kahramanların “siyasal İslamcı” olarak değerlendirdikleri kahramanlara bakışı analiz edilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Orhan Pamuk, Buket Uzuner, laik, *İstanbulular*, *Kar*.

## The views of secular heroes about “political Islamist” heroes in Orhan Pamuk’s novel *Kar* and Buket Uzuner’s *İstanbulular*

### Abstract

Orhan Pamuk want to write the novel about movement called “political İslam” by some in Turkey. He expresses this desire in the episode he added to the novel *Kar* as the last word. Pamuk eagerly read publications of the conservative movement in Turkey. He found many details for the novel in the books written by resented girls who were not admitted to university because of the headscarf, in the treatises of “political Islamist” propaganda, and in the amusing memories of the belly dancer who was covered up and converted to Islam when she was a half-naked woman. He discuss them his novel

<sup>1</sup> Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), necmettin.ozmen@izu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6203-1940 [Makale kayıt tarihi: 06.08.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791655]

*Kar* which tells about 1990's Turkey. "Political Islam" finds a base in the society in these years and becomes popular. This causes discomfort in the secular-minded segment in Turkey. Orhan Pamuk narrated the social tensions in Turkey through the views of secular-minded and "political Islamist" heroes. Buket Uzuner tells about the inhabitants of Istanbul in her novel *Istanbulular*. Some of them are Anatolian people from Kayseri, Diyarbakır, Van, Antalya, Yozgat who migrated from Anatolia to Istanbul and could not absorb the city culture; some of them are Turks, Armenians, Jews and Levantines who have lived in Istanbul for decades. Some of these heroes from different socioeconomic and sociocultural circles have secular views. The *Istanbulular* made its first edition in 2007. However, what is told about novels are political and social events that happened in the early 2000s. During this period, political power in Turkey, in the opinion of the secular hero of the novel, is in the hands of Islamists. Therefore, some aspects of life have also changed. Secular-minded heroes have an objection to this and dissatisfied with the course of the events. This article analyzes the fears and worries of secular heroes of Orhan Pamuk's novel, *Kar*, who struggle not to "lose" power to Islamists, and the views of secular heroes about those whom they see as "political Islamists" in Buket Uzuner's novel of *Istanbulular*.

**Key words:** Orhan Pamuk, Buket Uzuner, secular, *İstanbulular*, *Kar*.

### Giriş

Herhangi bir yazar içine doğduğu medeniyet-kültür, sosyal çevre, aldığı eğitim, ailesi, okuduğu eserlerden etkilenir. Onun kişiliği-üslubu aslında bu unsurların bir terkididir. Bu sebeple her yazar-şair bile isteye veya istemeden zamanının sözcüsü durumundadır. Bu, bütün yazar-şairlerin sadece toplumu-çevresini anlattığı manasında yorumlanmamalıdır. Tabii ki yazarın "kurgu yapma" hakkı tartışılmaz. Burada esas kasıt, yazarın eserlerine bir şekilde çevresinin-fikirlerinin yansıdığını ifade etmektir. En soyut-fantastik kurgu metinlerde bile yazarın hayatından yola çıkarak metinleri anlamlandırmaya çalışan edebiyat kuramları bulunur. Orhan Pamuk *Kar* romanını, kendisinin de ifade ettiği gibi, Türkiye'deki muhafazakâr hareketin güçlenmesinde çok malzeme bulduğu için yazmıştır. Pamuk romanının "son söz"ünde: "Ama ben de Kars'ı Türkiye'nin küçük siyasi bir minyatürü olarak hayal etmek istiyordum" der (2006: 459). Buket Uzuner'in *İstanbulular* romanı, arka kapağında:

"İstanbul Atatürk Havalimanı. Modernitenin ve şehrin sınırında genetik bilimciden gurbetçi işçiye, taksi şoföründen ünlü bir heykeltıraşa, tuvalet temizlikçisinden mimarlar odası eski başkanına kadar İstanbullu on beş kişinin yolları kesiştiğinde yüzyılımızın göçlerle genişlemiş İstanbul'undan dolayısıyla Türkiye'sinden bir kesit ortaya çıkıyor" (2007: arka kapak).

metni ile okuyucuya sunulur. Toptaş (2008) yüksek lisans tezinde: "Türkiye'nin renkli mozaikğin sembolleri olan bu on beş kişi küçük bir Türkiye olan İstanbul'un da özeti aslında" der. Yani *İstanbulular* da Türkiye'den bir kesit sunmaktadır. *Kar*, Kars'ı; *İstanbulular*, İstanbul'u mekân olarak işler. Romanlardaki olayların aktüel zamanı *Kar*'da 1992, *İstanbulular*'da ise 2000'lerin başı Türkiye'sidir.

Edebiyatla hayat arasında sıkı bir bağ vardır. Bu bağ artık araştırmacıların neredeyse ortak kabulü mahiyetindedir. Alver (2018: 279):

"Toplumun kendini estetik kalıplar ve dil aracılığıyla ifade etmesi şeklinde beliren edebiyat, hayata eklenerek onu tamamlamaya çalışmaktadır. Hayattan koparak değil, onun dışında ve üstünde yer alarak değil, onunla birlikte bir oluşum gerçekleştirerek hayata eklenmekte, hayatı izaha çalışmaktadır."

der. Dolayısıyla bir edebi eserde anlattığı devrin birçok özelliğini görmenin mümkün olduğuna, hatta bazı olayların edebi eserlerle gerçek bir açıklığa kavuştuğuna vurgu yapar. Erdinç ise (2017: 982):

“Edebi ürünler her zaman toplumdaki sosyal olay, olgu ve süreçlerle ilişki içinde yürümüştür. Dolayısıyla edebiyat kendini sadece salt edebi ve estetik bir ürün değil; fakat aynı zamanda çeşitli toplumsal, siyasal, dinsel ve ideolojik boyutlara sahip bir bilgi gövdesi olarak da sunmuştur.”

der. Bir edebi eserin estetik bir malzeme olmanın çok ötesinde hayatın birçok yönünü açıklayan bilgiler kümesi olduğunu ifade eder. Böylece iki araştırmacı da edebiyatın toplumsal olandan hareketle gerçekleştirdiği “inşa” yönüne ve edebiyatçının hayata farklı bakış açısı olabileceğine vurgu yapar.

Yazarlar hayatın gerçeklerini olduğu gibi anlatamaya çalışır veya kısmen değiştirebilir. Bu her eserde farklı tonlarda bulunabilir. Yazarlar, bundan farklı olarak fantastik, tamamen hayalî eserler de yazabilir. Bu çeşit eserlerde bile yazarın, hayatı anlama-açıklama çabasını ve kültürel şuurlarını görmek mümkündür. Özetle söylemek gerekirse yazarlar dönemlerinden etkilenir ve bunu eserlerinde yansıtırlar.

### **I. *Kar***

Riley (2007: 1) Orhan Pamuk’un eserleri üzerine yaptığı çalışmasında *Kar* romanına dair şunu söyler: “Kars şehrinin mimarisi ayrıntılı bir şekilde tasvir edilirken, siyasal yapısının bir ölçüde çarpıtılarak Türkiye’nin başka şehirlerinden de izler taşıdığı görülür.” Orhan Pamuk, *Kar*’ı niçin yazdığını *Kar*’ın (2013- 3. baskı) sonsözünde şöyle açıklar:

“1979’da İran şahının devrilmesi ve Ayetullah Humeyni’nin iktidara gelmesinden sonra dünyada siyasal İslam diye bilinen hareketin Türkiye’de de güçlenmesini bir romanda hikâye etmek istedim” (s. 447). “Hızla güçlenen, sesini yükselten ve çeşitlenen Türkiye’deki muhafazakâr (ya da İslamcı, siyasal İslamcı, şeriatçı vs. onlara verilen adlar sürekli değişiyordu) hareketin dergilerini, gazetelerini merakla okuyordum. Başörtüsü yüzünden üniversiteye alınmayan kızların yazdığı öfkeli kitaplarda, siyasal İslamcı propaganda risalelerinde, yarı çıplak gezen bir kadıncı ortünüp İslam’a dönen göbek dansözünün eğlenceli hatıralarında roman için pek çok ayrıntı bulurdum” (s.452).

*Kar*’a dair çalışmasında Gürgöz (2011: 91) şunu söyler:

“Kars, romanın ana mekânını oluşturur. Bu şehirde yer alan tüm alanlar -geniş caddelerden kahvehanelere, büyük ve eski tiyatro salonlarından küçük otel odalarına kadar- olayların geçtiği mekânlar olarak eserde yerini alır.”

Akçam (2006: 2) ise şunu söyler:

“Yazarın çocukluk döneminden itibaren arkadaşı da olan kahraman Ka’nın Kars’ta geçen üç günlük serüveninin üçüncü tekil ağzından anlatıldığı romanın sonunda Orhan Pamuk’un kendisi, adını da kullanarak birinci tekil anlatıcı olarak anlatıya girmesiyle, yapısal olarak bir biçem kırılması ve çoğulluk taşıyan bir değişim gerçekleşmiş olmakla birlikte, yazarla anlatıcı arasındaki aralık da yok denecek düzeye indirilmiş olmaktadır... Böylece, çoksesli bir romanda ilke olarak özenle korunması gereken, yazarın hayata ve anlatılan olay örgüsüne “teğet duruş”u ortadan kalkmaktadır ve yazar ile anlatıcı arasındaki farkın aradan kalktığını söyler. Böylece anlatıcı ve anlatının kendisi gerçek hayatın bir nesnesi haline gelir.”

Orhan Pamuk, *Kar*’da bir Türkiye gerçekliğinden bahsettiği gibi bizzat gerçek hayattaki yazar olan Orhan Pamuk olarak da (anlatıcı değil) romana kendini dâhil eder. Böylece kurmaca ile gerçek hayat arasındaki ayrılığı nerede ise kaldırır. Buradan hareketle Orhan Pamuk’un *Kar*’da anlattıkları, 1990’lı yılların Türkiye’sidir. Kars şehri ise Türkiye’nin küçük bir numunesi durumundadır.

*Kar*'ın başkahramanı meşhur Şair Ka'dır (Kerim Alakuşoğlu). Ka, Batı edebiyatı okuyarak İstanbul Nişantaşı'nda büyümüştür (s.22). O, bir ateisttir (s.133). Cumhuriyetçi, laik bir ailede yetişir. İlkokuldaki din derslerinin dışında hiçbir İslami eğitim almaz (s.24). Çocukluk döneminden itibaren sokaktaki başörtülü, kapalı kadınlara dikkat etmez. Ka'nın çocukluğunu geçirdiği İstanbul'un Batılılaşmış çevrelerinde başörtüsü takan bir kadın ya mahalleye üzüm satmak için İstanbul'un civarından, Kartal'daki bağlardan gelen biri, ya sütçünün karısı, ya da aşağı sınıflardan bir başkasıdır (s.27). Ka'nın İslam'a dair bildiği tek şey başrolünde Anthony Quinn'in oynadığı *Çağrı* adlı filmidir (s.96). Özetle, Ka'nın İslam'a dair bilgisi yoktur.

Ka, 1980 ihtilalinden sonra Almanya'ya kaçar ve orada on iki yıl yaşar. Türkiye'ye döner. Dört gün sonra Cumhuriyet gazetesinden arkadaşı Taner'i görür. Taner, Ka'ya, Kars'ta belediye seçimleri olduğunu ve genç kızların Kars'ta intihar hastalığına tutulduğunu bu iki konuda yazmak ve gerçek Türkiye'yi görmek istiyorsa Kars'a gidebileceğini söyler. Ayrıca Ka'nın üniversiteden arkadaşı İpek de Kars'ta yaşar. Ka, arkadaşı Taner'in teklifini kabul eder ve geçici bir basın kartı ile (s.16) Kars'a gelir. Onun Kars'ta gördüğü ilk kişiler Sunay Zaim ve Funda Eser'dir. Ka, Yeşilyurt Lokantası'nda rastladığı yıpranmış, yorgun, yakışıklı ve havalı bir erkek Sunay Zaim ve şişman ama hareketli Funda Eser'i 1970'lerin bol sloganlı siyasal tiyatrolarından hatırlar (s.13).

1992 Şubatında, aşırı kar yağışı sebebiyle Kars'ın çevre illerle dolayısıyla Türkiye ile bağlantısı kesilir. O gece Kars'ta oynanan *Vatan yahut Türban* oyunu bahane edilerek Kars'ta sahte bir askerî ihtilal olur. İhtilali yapanlar Ka'nın Kars'a geldiğinde ilk karşılaştığı kişi olan Sunay Zaim ile onunla işbirliği yapan Kars'ta görevli Albay Osman Çolak'tır. Tiyatrocu olan Sunay Zaim'in askerî bir geçmişi vardır. O, kurallara uymadığı için Kuleli Askerî Lisesinin son sınıfından atılmıştır. Albay Osman Çolak ise Sunay Zaim'in Kuleli'den sınıf arkadaşıdır. Sunay Zaim askerî liseden atıldıktan sonra 1970'li yıllarda sol tiyatroların çok yaygın olduğu dönemde oyunculuk yeteneği, çalışkanlığı ve önder kişiliği ile tanınır. Halk o yıllarda, Sunay Zaim'i çok sever. 1980 Askerî darbesi, "siyasal sol" tiyatroyu yasakladığı için Sunay Zaim bundan zarar görür. Ancak Başbakanlık 1981'de Atatürk'ün 100. doğum yıl dönümünde bir Atatürk filmi çekmeye karar verir. Oyunun başrolü oynayacak kişisi için bir halk oylaması başlatılır. Halk oylamasında Sunay Zaim ismi öne çıkar. Sunay Zaim de oynayacağı Atatürk rolünü çok benimser. Rolüne kendini çok kaptırdığı için bir dizi hata yapar. Sunay Zaim'in bu hatalarından sonra halkın bir kısmı onu Atatürk düşmanı, diğer bir kısmı din düşmanı zanneder. Genelkurmaydan bir yetkili onu çağırarak oynayacağı rolden çekilmesinin ordunun kararı olduğunu kendisine bildirir (s.192). Başbakanlık Atatürk filminin ertelendiğini duyurur (s.193). Sunay Zaim, Atatürk rolü ile kendisini o kadar özdeşleştirmiştir ki bazı yerlerde Atatürk'e dair konuşmalar yapar. Sesi halk tarafından iyice tanınmış olduğundan dublaj işleri ve oynayacak reklam filmi de bulamaz. Kendi tiyatro oyunlarına gelenlerin sayısı da iyice azalır. Bir oyunundan sonra tiyatro basılır, Sunay Zaim'e bıçak çekilir. Bu sebeple karısı Funda Eser ile birlikte ortadan kaybolup Karadeniz kıyısında bir kasabaya sığınır. Oradan Antalya'ya giderek eğlence sektörüne girer ve Anadolu'yu gezecek bir tiyatro grubunun ilk çekirdeğini oluştururlar. Sunay Zaim, 10 yıl boyunca tiyatro kumpanyası ile Anadolu'nun değişik şehirlerini gezer ve Anadolu'ya dair çok önemli gözlemlere sahip olur (s.194). Romanın aktüel zamanında Sunay Zaim, tiyatro kumpanyası için daha önce de iki defa geldiği (s.197) Kars'ta bulunmaktadır ve arkadaşı Albay Osman'la bir tiyatro darbesi düzenlemeyi planlar.

Sunay Zaim, Anadolu insanı kasvet ve hüzünden çıksın diye yıllarca uğraştığını, bu uğurda görmediği hakaret, karşılaşmadığı olumsuzluk ve ayıplanma kalmadığını düşünür (s.195). Kars'ta iken hayatının en büyük fırsatını yakaladığına inanır. Çünkü Kars'taki en büyük askerî yetkili, Kuleli'den sınıf arkadaşı ve biraz da fikirdaşı kurmay olamamış Albay Osman Nuri Çolak'tır. Kars'taki tugay komutanı bir sebeple

Ankara’da, yardımcısı albay acil bir toplantı için Sarıkamış’ta, Kars valisi ise Erzurum’dadır (s.196). Sunay Zaim, Albay Osman’ı da yanına alarak bir askerî darbe yapmak ister. Buna heveslenmesinin sebebi, darbe yapmayı arkadaşı Osman Nuri Çolak’ın da istemesidir. Osman Nuri Çolak, Sunay’ın darbe fikrini daha önce şaka zannetmiştir. Sonrasında mertliğe leke sürmemek ve yapılacak bir darbeden Ankara’nın da memnun olacağına inanmasından dolayı darbe işine girer. Z. Demirkol ve bazı MİT görevlileri ise darbenin ilk planlarından haberdar olur. Sunay Zaim ve Osman Nuri Çolak’a yardım etmek için, Millet Tiyatrosunda oynanacak bir oyun ile laikler gösteri yapacak dedikodularını, siyasal İslamcılarını kıskırtmak için, Kars’a yayar. Böylece, yapılacak darbeye zemin hazırlarlar (s.197).

Şair Ka, başörtülü kızların intiharı ile ilgili araştırma yaptıkça, intiharlara dair farklı gerekçelerin dile getirildiğini görür. Bir kısım insanlar, başörtülü kız intiharlarını gerçekten de devletin birtakım uygulamalarına bağlarken diğer bir kısım, intiharların gerçek sebebinin farklı olduğunu düşünür. Devlet için çalışanlar, devlet için çalıştığını düşünenler, türbanı gericilik olarak algılayanlar, Sunay Zaim ve çevresindekiler Kars’ta bir siyasal İslam tehlikesinin baş gösterdiğini dolayısıyla bunun bir an önce önlenmesi gerektiğini düşünürler. Böyle bir ortamda Sunay Zaim, cumhuriyetin ilk yıllarında cumhuriyet devrimlerini iyice benimsetmek-yaymak amacıyla oynanan *Vatan yahut Çarşaf* oyununu yeni bir yorumla *Vatan yahut Türban* (oyuna dair bazı bilgiler aşağıda verilecektir.) adıyla sahnelemek (s.34) ister. Çünkü artık ona göre Kars’ta çarşaf değil, türban bir sorundur ve İslamcı çevreler türban konusunda hassastır. Sunay Zaim, oynayacağı oyunla tahrik edeceği İslamcı grubu daha oyunun oynandığı salonda tutuklamaya başlayarak askerî darbeyi gerçekleştirmeyi planlar. Her şey Sunay Zaim’in planladığı gibi olur ve darbe gerçekleştirilir. Sunay ve arkadaşları, tutukladıkları, gözaltına aldıkları insanlara Kars’ta karlar eriyinceye kadar zulmederler. Karlar eriyince Ankara’dan yetkililer gelir ve bu sahte askerî darbe sona erer. İhtilalin öncesinde, ihtilal sırasında ve sonrasında çok şey yaşanır.

Romanın aktüel zamanı, sadece üç gündür (s.16). Romanın ana merkezinde üç önemli olay vardır; şair Ka’nın Kars’a gelişi, *Vatan Yahut Türban* adlı oyunun oynanması ve “türbanlı” kızların önderi Kadife’nin sevgilisi İslamcı militan Lacivert’in hayatı karşılığı başını açmaya zorlandığı ikinci tiyatro oyununun (Kyd’in İspanyol Trajedi’sinden uyarlanmış “Kars’ta Trajedi”) sahnelenmesi sırasında Sunay Zaim’in öldürülmesi. Bu üç önemli olay, üç gün içinde olup biter, kalan bütün detaylar, birçok kahraman, onların geçmişte yaşadığı olaylar, birbirleri ile ilgileri geriye dönüşlerle ve hatırlamalarla verilir.

Orhan Pamuk *Kar*’da birçok gruptan, farklı siyasi görüşlerden, politik tartışmalardan, Türkiye meselesinden bahseder. Fakat ağırlık merkezinde “siyasal İslamcılarla-laiklerin çatışması” vardır. Bu çatışmalara dair romanda çok farklı detaylar mevcuttur. Metnin derin anlamına bakılacak olursa çok sayıda konudan bahsedilebilir. Ancak burada *Kar*’da öne çıkan, kısmen daha fazla işlenen tartışma konuları işlenecektir. *Kar*’da kendini laik, cumhuriyetçi, devlet yanlısı olarak tanımlayanların İslamcılara, onların yapmak istediklerine ve fikirlerine dair görüşleri şöyledir:

**1.1. Başörtüsü-siyasal bayrak:** Avukat Muzaffer Bey, Kars’ın laik görüşlü eski belediye başkanıdır. Muzaffer Bey Kars’ta yaşanan muhafazakâr değişimden çok rahatsızdır. O, gençlik döneminin Batılılaşmacı Kars’ını özler. Çünkü o yıllarda:

“Halkevlerinde balolar verilir, demir köprü altında paten yarışmaları yapar, Kral Oedipus’un trajedisini oynamak için Ankara’dan gelen tiyatrocular –daha Yunanla savaşın üzerinden yirmi yıl geçmemesine rağmen- Kars’ın Cumhuriyetçi orta sınıfı tarafından coşkuyla alkışlanır, kürk yakalı paltolar giyen eski zenginler, güller, yaldızlarla süslenmiş sağlıklı Macar atlarının çektiği kızaklarla gezintilere çıkar, futbol takımına destek olmak için millet bahçesinde akasya ağaçlarının altında

verilen balolarda, piyano, akordeon ve klarnetler eşliğinde en son danslar yapılır, yazları kısa kollu elbiseler giyen Kars kızları şehrin içinde bisikletleriyle rahatlıkla gezebilir, gençler kışları buz pateniyle liseye giderken ceketlerinin içine Cumhuriyet heyecanı taşıyan pek çok lise öğrencisi gibi papyon kravat takarlardı. Avukat Muzaffer Bey lise yıllarında taktığı o papyon kravatı yıllar sonra belediye başkan adayı olarak döndüğü Kars'ta seçim heyecanı sırasında yeniden takmak isteyince partili arkadaşları bu 'züppe' şeyinin oy kaybına neden olacağını söylemişler, ama o dinlememişti" (s.26) r.

Muzaffer Bey, Şair Ka'ya 1940'ların sonunda aralarında kendisinin de yer aldığı gençlerce Halkevi'nde sahnelenen bir inkılapçı piyesten bahseder. Bu piyeste kara çarşaf içerisindeki bir genç kızın uyanışı ve sonunda başını açıp çarşafını yakması anlatılır. O dönemde piyeste için gerekli kara çarşafı, bütün Kars'ta her yere haber saldıkları halde bulamadıkları için telefon edip Erzurum'dan getirtirler. Muzaffer Bey: "Şimdi ise çarşafılar, başörtülüler, türbanlılar dolduruyor Kars sokaklarını. Başlarında siyasal İslam'ın simgesi o bayrakla derslere girmedikleri için intihar ediyorlar" (s.26) der. Muzaffer Bey türbanın çok yayılmış olmasını modernleşmeden dönüş olarak görür.

Kars'taki enstitü müdürü başörtülü kızları derslere sokmaz. Bu sebeple "siyasal İslamcılar"ın hedefindedir. Aldığı tehditlere rağmen devletten koruma da istemez. O, laik olmasına rağmen kadere iyi bir dindar kadar inanır. Bunun için yanında dikilecek bir koruma görevlisi yerine, kendisini tehdit eden kişilerin sesini kaydedip sonra onları tutuklattırmanın daha caydırıcı olacağını düşünür (s.43). Enstitü müdürü siyasal İslamcı biri tarafından öldürülür. Katili ile ilk karşılaştığında aralarında bir tartışma olur. Katil ona, başörtüsü Allah'ın emri olduğu halde başörtülü kızları niçin derslere sokmadığını söyleyince enstitü müdürü şöyle der: "Başı örtülü kızların dersanelere ve hatta okullara sokulmaması laik devletimizin emridir." Katil: "Hocam, afedersiniz bir soru sorabilir miyim: devletin emri Allah'ın emrinden büyük müdür, hocam?" deyince müdür: "Güzel bir soru. Ama bunlar laik bir devlette ayrı şeylerdir" der (s. 45). Enstitü müdürü, başörtüsünün bir simge haline getirildiği için işin ilerlediği ve sorun olduğunu ima edince Katil: "Sen bu kızları okula alsan hocam "türbanlı kız mı kalır!" der. Bunun üzerine enstitü müdürü: "Yalnız benim isteğimle mi oğlum? Bunlar Ankara'nın isteği" der (s.47). Böylece kendi iradesi olmasıyla beraber bu uygulamaların bir anlamda devletin isteği olduğunu, kendisinin devlet adına çalıştığını ima eder.

**1.2. Devlet baskısı, iknacı kadın:** Romanın başkahramanı Şair Ka, Kars'ta intihar eden kızların niçin bu yola başvurduklarını araştırır. İntiharıyla Ka'da yalnızlık duygusunu uyandıran tek kişi, kendini asan "türbanlı kız" Teslime'dir. O, başlarındaki örtüyü çıkarmadıkları için önce derslere, sonra Ankara'dan gelen bir emirle okul binalarına sokulmayan eğitim enstitülü kızlardan biridir. Teslime, başörtüsü takmayı annesinden, ailesinden görmüştür, ama bunu siyasal İslam'ın bir simgesi olarak benimsemeyi *okuldaki yasakçı yöneticilerle* direnişçi arkadaşlarından öğrenmiştir. Anne ve babasının baskılarına rağmen başörtüsünü çıkarmayı reddettiği için polislerce kapısından geri çevrildiği eğitim enstitüsünden devamsızlık sebebiyle atılmak üzereydi. Bazı arkadaşlarının direnişten vazgeçip başlarını açtıklarını, bazılarının başörtüsünü çıkarıp peruk taktıklarını gördükçe babasına ve arkadaşlarına "hayatta hiçbir şeyin anlamı olmadığını", "yaşamak istemediğini" söylemeye başlar (s.22). Teslime'nin hayat hikâyesinde vurgulanan şey, genç kızlar tarafından geleneksel olarak takılan başörtüsünün, devletin baskısı sebebiyle siyasal bir simge olarak kabul edilmeye başlandığıdır.

Romanın önemli kahramanlarından biri olan ve siyasal İslamcı terörist olduğu söylenen Lacivert'le dost hayatı yaşayan Kadife, Şair Ka'ya şunları söyler:

"Okulda hocaları, evde babası ona başını açsın diye acımasızca baskı yapıyorlardı ama Teslime direniyordu. Üç yıldır okuduğu ve bitirmek üzere olduğu okulundan atılmak üzereydi. Bir gün emniyetten adamlar bakkal babasını sıkıştırmışlar ve 'Kızın başını açıp okula gelmezse dükkânını

kapattırır, seni de Kars'tan kovarız' demişler. Bunun üzerine babası Teslime'yi evden atmakla tehdit etti önce, bu para etmeyince kırk beş yaşındaki polisle evlendirmeyi planladı" (s.121-122).

Kadife'nin anlattığı bu olayda, bir anlamda devlet olanların istediğini yapmak için başörtüsü takan biriyle şahsen uğraşmanın yanında onun aile efradına da baskı yapmaya başladıkları ifade edilir. Aileler, direnişçi kızların mücadelesini biraz da devletten korktukları için sonlandırmak ister. Kadife, Ka'ya bir başka başörtülü kız olan Hande'nin yaşadıklarından hareketle başörtülülerin yaşadığı büyük psikolojik bunalımdan bahseder:

"Teslime'nin intiharından sonra Hande annesini-babasını daha fazla mutsuz etmemek için başını açmaya, okula gitmeye karar verdi. Onu ne zorluklarla yokluklar içinde tek erkek çocuğu yetiştirir gibi yetiştirdiler" (s.122). "Başörtüsünü Allah'ın emri bilmiş ve bir bayrak gibi benimsemiş bir kızın, daha sonra onu başından çıkarıp insan içine çıkabilmesi çok zordur. Hande günlerdir evine kapanmış bu kararına konsantre olmaya çalışıyordu" (s.123).

Başörtülü kızların sayısı ve direnişi gittikçe artar ve laikler, kızların direnişini kırmak için çeşitli yöntemler geliştirir. Onlardan biri "iknacı kadın"dır. Başörtüsü takanları alt sınıf olarak gören ve başörtüsü takmalarında başka sebeplerin olduğunu düşünen iknacı kadın; başörtülülerini, başlarını açmaya ikna edecektir. Başörtülü Hande, kendisi ile muhatap olan iknacı kadına dair şunları anlatır:

"Örtülü kızların sayısı artınca bizi başımızı açmaya ikna etsin diye Ankara'dan bir kadın yollamışlardı. Bu 'iknacı kadın' bir odada hepimizle tek tek saatlerce görüşmüştü. Bize 'Baban anneni döver miydi? Kaç kardeşiniz? Baban ayda kaç lira kazanıyor? Türbandan önce başka ne giydin? Atatürk'ü seviyor musun? Evinin duvarlarında ne resimler asılı? Ayda kaç kere sinemaya gidiyorsun? Sence kadınla erkek eşit midir? Allah mı büyüktür, devlet mi? Kaç çocuğun olsun istersin? Aile içi tacize uğradın mı?' gibi yüzlerce soru sormuş, cevaplarımızı kâğıtlara yazmış, hakkımızda formlar doldurmuştu. Dudakları, saçları boyalı, başı açık, moda dergilerindeki gibi çok şık, ama nasıl söylesem, aslında çok da sadeydi" (s.124).

Bu ifadeler, laik devletçi zihniyete sahip kahramanların başörtüsü takanlara karşı tavrını gösterir. Onlara göre başörtülüler aile içi şiddete maruz kalmış, dar gelirlili, alt sınıftan, eğitimsiz, geleneksel hayattan kopmamış, moderniteden habersiz, cahil insanlardır.

**1.3. Basın-başörtüsü:** Kadife, İslamcı kızların davasına sahip çıkmayan medyaya da kızgındır. Kadife, Şair Ka'ya:

"Başörtüsü yüzünden hırpalanan, okuldan atılan kadınların hiçbirinin gazetelerde adı geçmez... Gazetelerde başörtüsü yüzünden hayatı kaydırılan kadınların yerine onlar adına konuşan taşralı, ihtiyatlı, hımbıl İslamcıların resmi çıkar. Bir de Müslüman kadın, eğer kocası belediye başkanı filansa bayram törenlerinde bulunduğu için çıkar ancak gazetelere" (s.235-236).

der ve Müslüman kadınların ve meselelerinin gazetelere konu edilmemesi, öne çıkarılmamasını eleştirir.

**1.4. Muhafazakârları sıkıştırma:** Muhtar, Kars'ta yapılacak olan belediye başkanlığı seçimlerinde, Allah'ın Partisinden Kars belediye başkan adaydır. O, daha önceleri bir Marksist iken, sonradan koyu bir dindar olur (s.57-60). Muhtar, Şair Ka ile konuşurken şunları söyler:

"Seçime beş gün kaldı, kazanacağımız iyice anlaşıldıkça devlet başımıza bir çorap örmek için her şeyi deniyor. Türbanlı kız kardeşlerimize sahip çıkmak partimizin bütün Türkiye'de siyaseti. Şimdi o kızları eğitim enstitüsünün kapısından sokmayan sefil vuruluyor ve olay yerinde bulunan tanık polise bile haber vermeden doğru buraya bizim parti merkezine geliyor" (s.53).

Allah'ın Partisi (Refah Partisini çağırıştırır) aday olan Muhtar'ın endişesi haklı çıkar. Laik görüşlüler, başörtülü kızları okula almayan enstitü müdürünün öldürülmesinden "Allah'ın Partisi"ni sorumlu tutar.



Bu sebeple partinin il merkezi basılır ve her yer didik didik aranır. Enstitü müdürünün öldürülmesine şahit olan Ka ve olaydan haberi olmayan Muhtar sorgulanmak üzere polis merkezine götürülür. Polisler, Ka'ya, İstanbul'dan gelmiş ünlü bir gazeteci olduğu için iyi davranırlar. Ama Muhtar'a karşı davranışlarında "gene mi sen, bu devleti sana teslim ederler mi sanıyorsun" dedirtecek bir tavır vardır (s.67). Polisler, Muhtar'a işkence eder, Ka bir ara Muhtar'ın burnunun kanadığını ve tek gözüne kan oturmuş olduğunu görür (s.68). Siyasal İslamcıların Kars'taki lideri (s. 314) Lacivert, Şair Ka'ya bu olayla ilgili şunları söyler:

"Muhtar da zaten onlar karşısında senin gibi güvenli olabilmek için siyasete girdi. Ama seçimleri kazansa bile, makam koltuğuna oturabilmesi için, devletten yediği dayakları sineye çekebilecek biri olduğunu onlara kanıtlaması gerek. Bu yüzden yediği dayaktan memnun bile kalmıştır" (s.77).

Kars'taki sahte askerî darbeden sonra Muhtar, askerlerin kendisini tutuklamasına bile gerek kalmadan kapıyı çalan ilk askere belediye başkan adaylığından çekildiğini bildiren bir kâğıt imzalar (s.201). Bu bir manada laik devlet gücü karşısında İslamcı muhafazakârların sıkışmışlığının ifadesidir.

Ka'nın öldürülmesi ve ondan geriye kalanlarla ilgili araştırma yapmak için Ka'nın öldürülmesinden yaklaşık dört yıl sonra Kars'a gelen Ka'nın arkadaşı ve romanın anlatıcısı Orhan, Muhtar'dan bahsederken şöyle der: "İşlerinden memnundu, gelecek seçimlerde yeni kurulan İslamcı partiden (eskisi, refah partisi kapatılmıştı) belediye başkanı seçileceğinden umutluydu" (s.414). Buradan açıkça siyasal İslam'dan kastın Refah Partisi ve devamı olan partiler olduğu anlaşılmaktadır.

**1.5. İslamcıların kazanması:** Kars'ta çıkan Serhat Şehir gazetesinin sahibi Serdar Bey siyasal İslam partisi karşısında bir birlik sağlanamadığı için İslamcı partinin iktidara gelmesinden endişe eder. Bu onu tedirgin eder. Eski kan davaları, etnik ayrımcılık ve milliyetçilik yüzünden bölünen ve birbirleriyle yıkıcı bir rekabete giren sağ ve sol cumhuriyetçi, hiçbiri belediye başkanlığı için güçlü bir aday çıkaramaz. Serdar Bey şöyle der:

"Dinciler kapı kapı dolaşıyorlar, takımlar halinde evinize misafir geliyorlar, kadınlara, kap kakak, tencere, portakal sıkma makinası, kutularla sabun, bulgur, deterjan veriyorlar, yoksul mahallelerinde hemen dostluklar, kadın kadına yakınlıklar kuruyorlar, çocukların omuzlarına çengelli iğne ile altın takıyorlar. Oyunuzu Allah'ın partisi dedikleri Refah Partisi'ne verin diyorlar, başımıza gelen bu yoksulluk, bu sefalet Allah'ın yolundan uzak düştüğümüz içindir, diyorlar. Bir tek Allah'ın partisinin adayının namusuna güveniliyor... Belediye seçimini Allah'ın partisi kazanacak" (s.30-31).

**1.7. İslamcılara destek:** Şair Ka, İslamcı terörist olduğu söylenen Lacivert adlı kişi ile konuşur. Ona faşist ihtilalciler tarafından öldürülme riskinin bulunduğunu; Lacivert adının kimse için bir bayrak olmayacağını, Türk milletinin dinine bağlı olduğunu ama milletin dinin değil devletin buyurduğunu yapacağını söyler. "İleri gitme, bir mezarın bile olmayabilir" anlamına gelecek şekilde onu uyarır. Lacivert ise Şair Ka'ya: "hiçbir şey olmasa bile milletin gönlüne girebileceğini" ima eder. Bunun üzerine Ka: "Boş laf, bu milletin yalnızca %20'si İslamcılara oy veriyor. O da ılımlı bir partiye" (s.323) der.

**1.8. İslamcıları tahrik:** Kars'ta gerçekleşen sahte askerî darbe öncesinde Millet Tiyatrosunda *Vatan yahut Türban* adlı bir oyun oynanır. Bu kısa oyun, aslında 1930'ların ortasıyla II. Dünya Savaşı arasında kadınları çarşaftan, dinî baskılardan uzak tutmak isteyen Batılılaşmacı devletin teşvikiyle Anadolu'da liselerde ve Halkevleri'nde pek çok kere oynanmış, 1950'den sonra demokrasiyle birlikte unutulmuş olan *Vatan yahut Çarşaf* adlı oyundur.

Oyunun birinci bölümünde kapkara bir çarşaf içinde bir kadın sokaklarda yürür, kendi kendine konuşur, düşünür (çarşafı kadını oynayan Sunay Zaim'in karısı Funda Eser'dir). Bir sebeple mutsuzdur. Millet

Tiyatrosu’nu dolduran Karşlı seyirci şaşırır. Çünkü *Vatan yahut Türban* adı onları güncel ve siyasi bir oyuna hazırlamasına rağmen bu eski kısa oyunu hatırlayan bir-iki ihtiyar dışında kimse oyunda çarşafli bir kadın beklememektedir. Herkesin aklında siyasal İslamcılarının simgesi durumundaki türban vardır.

Oyunun ikinci bölümünde çarşafli kadın aydınlanma ve özgürlük hamlesiyle kara örtüsünü açar, özgürlüğünü ilan eder. Artık kadın çarşafsız ve mutludur (s.148). Ailesi, nişanlısı, yakınları, sakallı ve Müslüman erkekler bu özgürlüğe çeşitli nedenlerle karşı çıkıp kadına yeniden çarşaf giydirmek isterler. Bunun üzerine kadın bir öfke anında çarşafını çıkarır (s.149). Kara çarşafı bir leğenin içine koyar. Üzerine sıvı döker. Onu önce yıkar gibi, ardından da leğenden çıkarıp çamaşır ipine asar gibi yapar. Sonra çakmakla tutuşturur ve sahneye atar. Bu sırada salonda oyunu seyreden imam hatipli öğrencilerin arasından bir uğultu, gürültü patlaması gelir. Yuhalamalar, bağrıışmalar, öfkeli çığlıklar işitilir. Oyunun verdiği mesaj şudur: Ruhu karartan ve geriliğin simgesi çarşaf, türban, fes ve sarıktan kurtulup uygar ve modern milletlerin yanına, Avrupa’ya koşmak gerekir. Oyunun bu mesajına imam hatipli öğrencilerin oturduğu orta ve arka sıralardan itiraz; ön sıralardaki memurlar arasından onaylayıcı bir-iki alkış duyulur. İmam hatipli öğrenciler sürekli seslerini yükseltir. Sahnedeki diyaloglar hiç anlaşılmaz. Öğrencilerin önu alınamaz ve onlar:

“Kars’ın çevre illere kıyasla hala etkisiz olan genç İslamcıları o gece ilk defa hep bir ağızdan ve cesaretle seslerini duyurabilmiş ön sıralardaki devlet erkânı ve askerler arasında bir korku yaratabildiklerini hayret ve mutlulukla görürler” (s.154).

Bu arada “iki şeriatçı” sahneye çıkarak çarşafli kadını oynayan Funda Eser’i ayakları altına alıp hançeri boğazına dayarlar. Usta bir oyunculuk yeteneği ile 1970’lerde oynadığı sol ideolojiyi anlatan oyunlardaki başrolleri ve önderlik yeteneği ile tanınan Sunay Zaim, Funda Eser’in sahnede İslamcı-gericiler tarafından rehin alındığını görünce kalpaklı ve üniformalı olarak sahneye çıkar (s.190). Funda Eser’i gericilerin elinden kurtarır:

“Şerefli ve aziz Türk milleti... Aydınlanma yolunda çıktığın o büyük ve soylu yolculuktan kimse seni döndüremez. Tarihin tekerine gericiler, pislikler, örümcek kafalılar çomak sokamaz. Cumhuriyet’e, özgürlüğe, aydınlığa uzanan eller kırılır” (s.155).

der. Ardından sahneye beş asker çıkar. Bu arada sahnede bulunan Sunay Zaim’e başörtülülere üniversiteye almayan ve İslamcılar tarafından silahla vurulmuş olan enstitü müdürünün vefat ettiği haberi getirilir. Çok üzülen Sunay Zaim seyircilere şöyle der: “Bu alçak cinayet Cumhuriyet’e, laikliğe, Türkiye’nin geleceğine son saldırı olacaktır” (s.156). Tiyatro salonunda bulunan ‘gericiler’: “Kahrolsun Allahsız laikler, kahrolsun imansız faşistler!” (s.156) diye bağırır. Bu sırada birisi: “Yaşasın Cumhuriyet, yaşasın ordu. Yaşasın Türk milleti. Yaşasın Atatürk. Kahrolsun yobazlar” (s.160) der. Böylece bir askerî darbe planlandığı şekilde başlamış olur. Yani darbe, İslamcılar kışkırtılarak başlatılır. Sahte darbeciler, telefon idaresini ele geçirip, imam hatip lisesinin bahçesinde öğrencileri korkutmak için havaya ateş ederler (s.165). Tiyatro oyunu sırasında aşırı tepki gösteren İmam hatipliler daha millet tiyatrosunda tutuklanır. İmam Hatip Lisesinin yatakhane kısmında kalmış olan ve direnen imam hatipliler de alınarak emniyete götürülür (s.169). Darbeciler, üniversite yurtlarını, imam hatip okulunu ve parti binalarını basarlar (s. 175). İhtilal gecesinden sonra imam hatip yatakhanesi ‘terör ve irtica yuvası’ olarak nitelendirilerek kapatılır (s.418). Kur’an kursları da kapatılır (s.176). Darbecilerin öncelikli amacı bir an önce enstitü müdürünün katilini bulmaktır. Çünkü katili bulurlarsa bunu, Karşlılara ihtilalin bir başarısı olarak sunacaklardır (s.181).

**1.9. İslamcılara göre darbe sebebi:** Siyasal İslamcılarının lideri Lacivert, Kars belediye başkanı ve enstitü müdürünün darbeye ortam hazırlasın diye devlet tarafından vurulduğunu düşünür (s.226). Ona

göre bütün bunlar "İslamcıların demokratik seçimleri kazanmasına engel olmak için" yapılmıştır (s.226). Kars'taki sahte askerî darbeye karşı bir bildiri yayımlamak için İslamcı, Kürt ve Batı yanlısı olanlar bir araya gelerek Almanya'da yayımlanmak üzere bir bildiri hazırlamaya karar verirler. Bu bildirin taslağı hazırlanırken Kars'ta yapılmak üzere olan seçimleri tam İslamcı ve Kürt aydınların kazanacağı açıkça ortaya çıkmışken bir askerî darbenin sahnelendiğinin anlatıldığı cümleler yazılır (s.271).

**1.10. Darbeye dair:** Romandaki laik bazı kahramanların darbe yapılmasına dair görüşleri şöyledir.

**1.10.1. Albay Osman Nuri Çolak:** Sahte darbenin askerî kanadının lideridir. O, askerî darbe fikrine önce yalnızca bir şaka, rakı masasında kurulmuş hayalî bir eğlence olarak katılmış, hatta iki tankla işin biteceğini bir gırgır havasıyla ilk o söylemiştir. Arkadaşı Sunay'ın ısrarları ve Ankara'daki yetkililerin de dincilere vurulan bir darbe olacağını düşünmediğini zannıyla darbeye kalkışır (s.196).

**1.10.2. Sunay Zaim:** Şair Ka, darbe öncesinde, darbe sırasında bazı yapılanları haksızlık olarak görür, onlara üzülür. Ka'nın duygularını bilen Sunay Zaim eğer darbe olmasa İslamcıların kendisine neler yapabileceğini Ka'ya açıklamaya çalışır:

"Biraz Batılılaşmış herkesin, özellikle de halkı küçümseyen burnu havada aydınların bu ülkede soluk alabilmek için laik bir orduya ihtiyacı vardır. Yoksa dinciler onları ve boyalı karılarını kör bıçakla kıtır kıtır keser... Burasını İran'a çevirdikleri gün senin gibi bir yufka yürekli liberalin İmam Hatipli çocuklar için gözyaşı döktüğünü kimse hatırlayacak mı? sanyorsun. O gün biraz Batılılaşmış olduğun, besmeleyi korkudan çekemediğin züppe olduğun, kravat taktığın ya da bu paltoyu giydiğin için (Almanya'dan N;Ö) öldürecekler seni" (s.202).

Sunay Zaim darbe yapmasının gerekçesini Kadife'ye şöyle açıklar: "Askerî darbe yapıp, Batılılara benzemiyorlar diye halka ateş eden biri olduğum için benden iğreniyorsunuz herhalde, ama bunu millet için yaptığımı da bilmenizi isterim" (s.404).

Sunay Zaim'in ölümünü araştıran binbaşı, romanın anlatıcısına Sunay Zaim'in cinayetlerine vurgu yapmak için şunu söyler: "Üç gündür, Batıcılık ve Atatürkçülük adına Sunay Zaim ve arkadaşlarının uyguladığı acımasız şiddet (Ölü sayısı Sunay ile birlikte yirmi dokuzdu) Karşılıklı o kadar yıldırmaştı ki..." (s.409).

**1.10.3. Z. Demirkol:** Özel time mensup bir polistir. Kullandığı Z. Demirkol adı takmadır. Eski bir komünist olan Z. Demirkol 1980 ihtilalinden sonra Almanya'ya kaçmış, Berlin Duvarı'nın yıkılmasından sonra özel bir izinle modern devleti ve Cumhuriyeti, Kürt PKK'lılar ile şeriatçılara karşı savunmak için Türkiye'ye dönmüştür. Sorgusu sırasında İslamcı terörist Lacivert'in saklandığı yeri söylememekte direnen şair Ka'ya, İslamcı tehlikenin, İslamcılarının yaptıklarının farkında değilsiniz anlamında şunları söyler:

"Senin gibi aydınlar ne istediklerini hiç bilmedikleri için beni hasta ediyorlar. Demokrasi diyorsunuz, sonra şeriatçılarla işbirliği yapıyorsunuz. İnsan hakları diyorsunuz, terörist katillerin pazarlıklarını yürütüyorsunuz... Avrupa diyorsunuz, Batı düşmanı İslamcılara yağ çekiyorsunuz... Feminizm dersiniz, kadınların başlarını örten erkekleri desteklersiniz... Avrupalı ne yapar biliyor musun? Sizin o aptal bildirinizi Hans Hansen yayımlasa, Avrupalılar da ciddiye alıp Kars'a bir heyet yollasalar, ülkeyi siyasal İslamcılarının eline teslim etmediler diye o heyet önce askerlere teşekkür eder. Ama tabii Avrupa'ya dönünce de Kars'ta demokrasi yok diye şikâyet eder ibneler. Sizler de hem ordudan şikâyet edersiniz, hem de İslamcılar sizi kıtır kıtır kesmesin diye askere güvenirsiniz" (s.355-356).

**1.10.4. Mahmut Amca:** Romanda çok fazla öne çıkmayan bir kahramandır ve görevi Ka'yı izlemektir. Polis Mahmut, İslamcı terörist Lacivert'in saklandığı yeri söylememekte direnen Şair Ka'ya şunları

söyler: “İran’dan para alan eli kanlı bir İslamcı teröristin yerini saklayarak ne yaptığını sanıyorsun. İktidara gelirlirse senin gibi Avrupa görmüş yufka yürekli liberallere neler yapacaklarını biliyorsun değil mi” (s.354) der. İslamcılarını “tehlike” olarak görüp liberal aydını da yanına çekmek ister.

**1.10.5. Turgut:** Şair Ka’nın sevgilisi İpek’in babasıdır. Turgut Bey, ağır yaralı olarak hastaneye kaldırılan ve başörtülülere üniversiteye almayan enstitü müdürünün öldüğünü öğrenince Ka’ya şöyle der: “Dinciler hepimizi teker teker temizlemeye başladılar. Canınızı kurtarmak istiyorsanız bir an önce Allah’a daha da çok inansanız iyi edersiniz” (s.133).

Kadife, Turgut Bey’in kızıdır. Turgut Bey aslında sol görüşlüdür. Kızı Kadife’nin başını kapatmasına önce karşı çıkmıştır. Kadife sahte tiyatro darbesinden sonra tutuklanan Lacivert’in serbest bırakılması karşılığında Kars’ta oynanacak ikinci oyun olan *Kars’ta Trajedi*’de oynamayı ve başını sahnede açmayı kabul eder. Turgut Bey, bunu öğrenir ve Kadife’nin sahneye çıkacağı yere gelir. Kızına sahneye çıkmaması gerektiğini söyler: “Başını açınca imam hatiplilerin nasıl öfkeleneyeceğini, herkesin ne kadar kinleneceğini biliyorsun değil mi Kadife” (s.385) “Sakin başını açma... dincileri de öfkeliendirme” (s.401). Turgut Bey, İslamcılarının başörtüsünü çıkaranlara karşı büyük bir kin duyacağına inanır.

**1.11. İslamcılarının farkındalığı:** İmam hatip öğrencisi olan kahraman, Ka’ya kendilerini kıskırtmak için neler yapılacağına farkında olduklarını söyler:

“Kars’ın bütün genç İslamcılarını seninle ne konuşacağımı çok merak ediyorlar. Buraya olay çıkarmaya geldiler. Çünkü bu gecenin laiklerin ve askerlerin bir gövde gösterisine dönüşeceğini biliyorlar. O malum Çarşaf adlı eski oyunu oynayacaklar, türbancı kızları aşağılayacaklar. Ben aslında siyasetten nefret ediyorum, ama arkadaşlarım isyanda haklı” (s.138).

**1.12. Darbenin zemini:** Sahte darbenin başarılı olabilmesi için halkın darbe gerekçesine inanması ve girişim olunca kabul etmesi için çalışmak gerekir. Bu sebeple MİT mensupları halk arasında Millet Tiyatrosu’nda laikler gösteri yapacak dedikodusunu yayarlar (s.196).

**1.13. İlmli İslamcılar:** Roman kahramanlarından biri de Şeyh Sadettin Cevher’dir. O, Kars’ta bir tarikatın lideridir ve Refah Partililerin aksine ilmlü bir Müslümandır. Şehirdeki pek çok kimse, laikler, tümen komutanı, askerler, valinin karısı ve zenginler bile onun tarikatına giderler. O devlet yanlısı olup üniversiteli ve tesettürlü kızların derslerde başlarını açmaları gerektiğinden yanadır. Bu duruma “siyasal İslam”ın temsilcisi Refah Partililer ses çıkaramamıştır (s. 94).

Sahte askerî darbenin önderlerinden Sunay Zaim, Şair Ka’nın ilmlü lider Şeyh Saadettin Efendi’ye gittiğini ve orada onun elini öperek gözyaşları ile Allah’a inancını açıkladığını bildiğini söyler. Ardından: “Bu ülkenin pek çok solcu şairi ‘aman onlar iktidara gelmeden ben dinci olayım’ telaşı ile saf değiştirdi” (s.200) der. Ka’ya, kendisi ve Ka gibi düşünenler için gelecek tehlikesini biraz da kızarak hatırlatır:

“Ben de gençliğimde senin gibi Nişantaşı ve Beyoğlu sokaklarında yürürdüm. Batı filmlerini deli gibi seyrettim ve bütün Satre’ları ve Zola’ları okudum. Bizim geleceğimizin Avrupa olduğuna inandım. Şimdi bütün bu dünyanın yıkılmasına kız kardeşlerinin başörtü takmasına zorlanmasına, şiirlerinin dine uygun değil diye İran’daki gibi yasaklanmasına seyirci kalabileceğini sanmam” (s.200-201).

*Kar* romanında laik, solcu veya gücünü devletten alan kahramanlar, siyasal İslamcılarını hatta ilmlü da olsa Müslümanları devletin ve sistemin geleceği için bir tehdit ve tehlike olarak görürler. Onların iktidarı ele geçirmemesi için sıkı tedbirler alınması gerektiğini düşünürler.

## 2. *İstanbulular*

Buket Uzuner tarafından kaleme alınan *İstanbulular* adlı romanın ilk baskısı Everest yayınlarından 2007'de çıkmıştır. Roman genel olarak İstanbul'da yaşayan kişileri konu eder. Bu kişiler arasında; anlatma zamanına göre, İstanbul'a yakın zamanda göçle gelmiş olan Kayserili, Diyarbakırlı, Yozgatlı, Kahramanmaraşlılar ile uzun yıllardır İstanbul'da yaşayan Türk, Kürt, Ermeni, Yahudi, İtalyan, Ermeni asıllılar bulunur. Anlatıcı, bu kahramanlar etrafında İstanbul, İstanbullu olmak, kent kültürü bilinci gibi konuları tartışır. Roman kahramanları arasında bilim insanı, taksici, mimar, işadamı gibi değişik meslek gruplarından; sosyo-ekonomik olarak zayıf ve güçlü çevrelerden; Şişli, Bebek, Kumkapı, Maçka, Ortaköy gibi İstanbul'un değişik semtlerinde ikamet edenlerden, farklı dinlere mensup olanlardan kimseler vardır. Bu kişiler etrafında çok değişik toplumsal sorunlar konu edilir.

Anlatıcı bu kadar geniş çevreden farklı kültürlere sahip kahramanları bir araya getirebilmek için İstanbul Atatürk Havaalanının dış hatlar terminalini roman mekânı olarak seçer. Çünkü havalimanı çok farklı çevreleri bir araya getirme özelliği olan bir mekândır. Kahramanların her biri farklı bir sebeple oradadır. Kimi, İstanbul'a inmek üzere olan bir uçaktadır, kimi henüz inmiştir. Kimi inen birini karşılamak üzere oradadır, kimi pasaport kontrolünde görevli, kimi ise bir kafede oturmaktadır.

Atatürk Havaalanı'nı dış hatlar terminalinde dijital bir arıza gerekçe gösterilerek tüm uçuşlar durdurulur. Havaalanına giriş çıkışlar kapatılır. Aslında havaalanına bomba konmuştur. Fakat insanlar arasında paniğe sebep olmamak için anonsta bomba yerine dijital arıza denir. Havaalanında her türlü iş ve işlem bir süreliğine durur. Zaman, Temmuz 2005'tir ve bütün kahramanlar dört saat kadar orada bulunmak zorunda kalırlar.

2002'de Türkiye'de 28 Şubat sürecinin etkileri devam ettiği sırada kendilerini muhafazakâr demokrat olarak tanımlayan ve "İslamcı" geçmiş olanların ağırlıkta olduğu parti halkın oyları ile iktidara gelir. Bu iktidarla beraber Türkiye'de zamana yayılan idari, askerî, politik, siyasi anlamda birçok değişim yaşanır. 2007'de yayımlanan *İstanbulular*'da 2002 yılında Türkiye'de değişmiş olan iktidarın yapıp ettikleri ile ilgili konular da değerlendirilir. Tabii bu değerlendirmeler kahramanlar üzerinden verilir ve iki farklı şekildedir. Birinci görüş 2002'deki iktidar değişikliğini muhafazakârların "zafer"i olarak görür. Bir manada Orhan Pamuk'un *Kar* romanında laik kahramanlar tarafından ezilmeye çalışılan, devlet için tehlikeli görülen, bir anlamda "gelecek tehdit" olarak algılanan-gösterilen şey *İstanbulular*'da gerçekleşmiş ve kendini İslamcı-muhafazakâr demokrat olarak tanımlayan bir parti Türkiye'ye iktidar olmuştur. Aleyna Gülsefer, iktidarın değişmesi ile "her şeyin yerli yerine oturduğunu" düşünür. *İstanbulular* romanında iktidar değişimine dair ikinci görüş, bu değişimin 'gericilerin zaferi' olduğu kanaatidir. *Kar* romanında iktidarın mutlak ve değişmez hâkimi olduğunu düşünen, iktidara sahip olmak için her şeyi yapan laik kahramanlar, *İstanbulular*'da, kaybedilmiş iktidarın icraatlarına dair yorumlar yaparlar. *İstanbulular*'da kendini laik, demokrat, cumhuriyetçi, solcu olarak tanımlayanlar, ülke politikaları ve İstanbul'daki bazı değişimleri şiddetle reddederler. *Kar* ve *İstanbulular* romanında laik kahramanların İslamcılara bakışlarında bir değişiklik olmamıştır. Laik kahramanlara göre İslamcılar, yine kötü, cahil olup devlet düzenine karşı tehdit oluştururlar.

*İstanbulular*'da laik kahramanların İslamcı ya da muhafazakâr-demokratlara dair görüşleri şöyledir:

**2.1. İslamcıların İslamiyeti:** *İstanbulular* romanının kahramanlarından biri Eski İstanbul Mimarlar Odası Başkanlarından Mimar Erol Argunsoy'dur. O, 67 yaşında ve eşcinsel biridir. Tam manasıyla bir İstanbul aşığıdır. Zaman zaman gazetelere: "İstanbul'a sahip çıkın, başka İstanbul yok, koruyun onu"

anlamına gelen makaleler yazar. Erol Argunsoy, Türkiye’de bazı idareleri ele geçiren ‘dinci’lerin sanat-mimarlık konusunda “ne özgün bir estetiği ve inceliği ne de orijinal bir şahsiyeti ve zarafeti bulunmadığına” (s.173) inanır. Ona göre bu kesim, Arapçayı tam olarak konuşamadığı gibi Türkçeyi de “Arapça soslu” olarak kullanır. Erol Argunsoy’a göre, Türklerin kökü Anadolu medeniyetleri ve Bektaşî, Mevlevî hoşgörüsüyle iç içe geçmiştir. Medeniyetleri çok zevkli, incelikli, Osmanlı-Avrupa-İslam sanatı ile yoğrulmuş, tamamen Türklere özgü bir medeniyettir. Oysa dinciler, özlerini reddedip kaba saba, üslupsuz, eklektik bir bulamacı kültür diye dayatır. Üstüne de lezzetsiz çirkin aceleye getirilmiş ucuz kalfa işi inşaatları kakışlarlar. O, şöyle der:

“Hiçbir estetik, kültürel ve mimari kaygısı olmadan kente göçenler, eskiden kent kültürünün yarattığı uygarlık ve demokrasiden yararlanır, kentleşmeye çalışırlardı. Şimdikilerse, tamamen kentteki maddî imkânlardan yararlanmak peşindedir ve tanımadıkları, anlamak için uğraşmadıkları uygarlık izlerini de talan ediyorlar. Talan ettiler canım İstanbul’u talan! Zevksizler bravo size” (s.173).

Erol Argunsoy’a göre dinciler, son yıllarda iyice bağınaz ve görgüsüz hale gelirler. Onlar artık İslamiyetin şefkat, paylaşma ve hayırseverliğinden uzaklaşıp yüreklerini hırs ve hınç ile doldurmuşlardır. Kendileri gibi giyinmeyip yaşamayanlara hınç duymaktadırlar. Onların bu bağınazlığı dünyanın en hoşgörülü olan dininden insanı soğutur. Erol Argunsoy, onlara içinden şöyle der: “İslamiyet, içki ve kadın düşmanı, yasaklar dizgesi bir korku dini değildir be insafsızlar. Kendi özünden bu kadar mı habersiz, bu kadar mı uzak olur bir millet” (s.174).

Erol Argunsoy’a göre, onlar, korku ve yasak kültürü ile her ele geçirdikleri yeri damgalamak hırsı içindedirler:

“Ele geçirdikleri yerde ilk önce içkiyi yasaklarlar hemen. İçki yasaklanınca cennetin kapısı şipşak açılır! En çok alkol tüketimi neden en yasakçı Konya’da olmaktadır, hiç düşünürler mi? Hayır, düşünmek tartışmayı getirir, oysa tabular tartışılmaz” (s.178).

**2.2.İslamcılarının gericilikleri, mimari zevkleri:** Erol Argunsoy, zevksiz ve sonradan görme kişilerin İstanbul Çamlıca Tepesi’ni mahvettiğini düşünür. Ona göre on beş yıl önce çay kahve keyfine gittikleri Turing’in işlettiği Çamlıca artık yok edilmiştir. Eskiden kadınlıklarından çekinmeyen hanımların, bakımlı erkekler, terbiyeli çocuklar, servisi sanat gibi görüp herkese hanımefendi-beyefendi diye hitap eden, eğitilmiş garsonlar, birbirine düşman gibi bakmayıp selam veren müşteriler arasında insanın kendini bir kentli/İstanbullu gibi hissettiği, kent kültürünün yüceltiği, İstanbullu olma inceliğinin sürdürüldüğü, bazen canlı bir orkestranın popüler valsler, film müzikleri çaldığı ve çoğu zaman banttan eski İstanbul şarkılarının duyulduğu zamanları (s.176) özler.

Onlar, İstanbul’un gözbebeği Çamlıca Tepesi’ni, Afganistan ile İran arasında kimliksiz tam bir zevksizlik tepesine dönüştürmüşlerdir. Bu duruma Araplar bile şaşırıp “ne bu sirk” diye sormaktadırlar. Kadınların türban altına pantolon hele kot pantolon giymeleri ve çıplak ayaklarını teşhir etmeleri gibi Çamlıca’yı da altı kaval üstü şişhaneye çevirmişlerdir. Bu sebeple “dinciler” kendi yarattıkları canavarı kendileri de sevmedikleri için kendi dayattıkları Ortaçağ zihniyeti ile örtüşmeyen modern plaza ve alışveriş merkezlerine onar yirmişerlik gruplar halinde doluşurlar. Çünkü onlar Argunsoy’a göre: “cemaat halinde yaşayıp, düşünüp cemaat halinde kimlik edinir” (s.174). Onlar farklılaşarak gelişmek yerine anonimleşmiş cemaat ilişkilerine devam ederler, ortaçağda yaşamayı sürdürürler. Sürüler halinde gidip gördükleri ne varsa almak için yarıştıkları şeytan-Batı tarzı “shopping mallar”ı da Çamlıcalılaşmak için, içleri gider (s.174).

Argunsoy, Çamlıca yozlaştırıldığı için hayıflanırken bir yandan aklından şunları geçirir:

"Oysa anlamını bilmeden tapındıkları Medine'den gelir medeniyet sözcüğü ve ancak kentlerin kuruluşu ile başlamıştır tarihte bu medeniyet çağı. İşte bu sebeple uygarlık kentlileşmeden gerçekleşmez! Ama gel de anlat bunu bütün Türkiye'yi bağınaz bir köye çevirmek isteyen 'onlar'a. İşte bu yüzden şimdi ha Çamlıca ha taşrada bir kahve, hiç farkı yoktur artık! Kosmopolitan kentlerin en önemli farkı, yasaksız, demokratik, çoksesli ve medenice düzenlenmiş olmasında yatar... Sonuçta Çamlıca maalesef tamamen taşralı, kaba saba, zevksiz bir kasaba kahvesi olmuştur cancağızım" (s.178).

Erol Argunsoy'a göre, "onlar" Türkiye'yi bağınaz bir köye çevirmek isterler. Taşradaki bir kahvehane ile Çamlıca arasında bir fark kalmamıştır (s.178).

*İstanbulular* romanında Erol Argunsoy'un çok sevdiği ve bir medeniyet merkezi olarak telakki ettiği İstanbul şehri de bir roman kahramanıdır. İstanbul romanda, zaman zaman tıpkı bir anlatıcı gibi sözü devralarak bazen çok uzunca kendisinin kim olduğunu, tarihini, güzelliklerini, yaşanmışlıklarını, sıkıntılarını anlatır. İstanbul; Çamlıca, Üsküdar ve Kız Kulesi'nden bahsettiği bölümde şöyle der: "Ben şimdiki Çamlıca'nın her yerine zevksiz beton evler, cezaevine benzer siteler kurma açgözlülüğüyle muhteşem tepeme çanak anten dikme görgüsüzlüğüne kızıyorum" (s.284). Dolayısıyla İstanbul'un kendisi de İstanbul üzerinde tasarrufta bulunma hakkını elde edenlerden, bir manada İslamcılardan, memnun değildir.

**2.3. İslamcıların Batı medeniyetine inançları:** Erol Ergunsoya göre dinciler, Batı medeniyetine gizlice hayran olduklarından moderniteyi de reddedemezler. Çünkü Batı insanı, içten içe özgürlükleri özümsemiş kadınların da ruhen ve bedenen özgür bireyler olmasını engellemez. Kendileriyle aynı Allah'a ve aynı cennete inanır: "Yoksa türbanla okumak için oluk oluk parayı Batı üniversitelerine değil, İran, Endonezya, Mısır okullarına aktırlardı" (s.175) der.

**2.4. İslamcıların İstanbul'a yaptıkları:** Roman kahramanlarından biri İtalyan asıllı Türk sinema eleştirmeni Anna Maria Vernier'dir. Anna Maria Vernier, başörtülü bir kahraman olan Aleyna Gülsefer hakkında şöyle düşünür:

"O türbanlı kız. Ne o öyle? Bu sıcakta kat kat giyinmiş, örtünmüş ama ayakları çıplak! Kendini İstanbul'un en erdemli ve en tanınmış kadını olarak dolaştırıyor sokaklarda ve burada havaalanında! Başörtüsü ve giyim tarzını bize teşhir ediyor aslında! Ama bir yandan da seksi bir esansı olan Flower parfümünü kullanıyor. Yüzünde, giysilerinde bize anlattığı inancının kibriyle, sözde yoksul ve ezilen bir kesimi temsil ediyor. Tamamen kibir! Örtündüğü için üstün, ilahi insan modeli, bir azize sanki! Bu kızın sık sık 12 milyon nüfusunun tamamı Müslüman, tümü kendisi gibi kapalı, kocalarının ihanet ve dayacağına dayanlı kadınlarıyla, sokaklarında kanlar içinde kurbanların kesildiği bayramları, gündüzleri bütün lokantaların kapandığı Ramazan'ları, bütün gençlerinin mezun olduğu tek tip İmam-Hatip liseleri ve çeşit çeşit şerbetlerin satıldığı Tekel dükkânlarının her köşede bulunduğu bir İstanbul Rüyası gördüğünden eminim. Özlemleri, hayalleri, kendi doğrusunun dayatması olduğuna inanmamam için hiç bir işaret vermiyor. Ama öyle olmayacak! İstanbul tek başına hiç kimsenin değil, hep olduğu gibi burada yaşayan hepimizin olacak. Çünkü bu şehir çok sesli, çok dinli, çok dilli ve çok kültürlü bir şehir olarak kurulmuştur" (s.301).

Anna Maria Vernier'e göre laiklik düşmanı olan İslamcılar, İstanbul'u anlamamış ve sevmemiştir. Vernier İstanbullu kalmanın "onlar"dan farklı olmakla mümkün olacağına inanır:

"İşte en çok onlar yüzünden İstanbuluyum. 'Onlar'ın cehaleti, İstanbul'u anlamadan, sevmeden, tadını almadan, hırpalayarak kullanmaları nedeniyle de İstanbullu kalacağım! Özellikle o laiklik düşmanlarına karşı, buranın tek din, tek dil, tek- içecek- şerbet şehri olmadığını gösterebilmek için... Ah İstanbul'u bir Ortadoğu şehrine indirgemek rüyası ne büyük düşüncesizlik" (s.300-301).

Laik Anna Maria Vernier son zamanlarda boynunda gümüş bir haç kolyeyle dolaşır. Aslında o, haç takılmasına da karşıdır. Çünkü o da tıpkı türban gibi dinî bir simgedir. Vernier, boynundaki haçı yadırgayan arkadaşlarına: “Bu haçı türbanı bir dini kimlik olarak bana dayatanlara karşı bir simge olarak takıyorum! Burası hepimizin ülkesi, hepimizin kamu alanı!” diye açıklar (s.302-303).

**2.5. İslamcılarının kimliklere bakışları:** Roman kahramanlarından Jak Sarfati Yahudi asıllı, sol-laik görüşlü biridir (s.165). Otuz yaşını geçtiği halde evlenmemiştir. Sol görüşleri sebebiyle her geçen gün kendi cemaatinin de dışına itilir. Atatürk havaalanındaki gümrüksüz mağazanın yöneticisidir. Havaalanında Aleyna Gülsefer’e yardımcı olur. Aleyna, Türkiye’de başörtüsü problemi olduğu için babasını ikna etmiş ve Müslüman öğrencilerin çoğunlukta olduğu Teksas Üniversitesinde işletme okumaya başlamıştır. Teksas’a gitmek için Atatürk havalimanına gelmiştir.

Jak Sarfati ile konuşurken Aleyna Gülsefer’in yüzünde mesafeli, kibarlık icabı bir gülümseme vardır. Bu hal üzerine Jak Sarfati şöyle düşünür: “Dini kimliğiyle bakıyor bana. Kendini buranın sahibi, beni de yabancı sayıyor, öyle sayması için onu öyle eğitmişler, o da sorgulamadan kabullenmiş olmalı” (s.167).

*İstanbulular* romanında kültürlü, bilgili, hoşgörülü, saygıdeğer kişiler olarak övülen, öne çıkarılan, davranışları doğru gösterilen laik kahramanların; kendini İslamcı, muhafazakâr-demokrat olarak tanımlayanlara veya onların icraatlarına dair fikirleri olumsuzdur. Onlar bir ön kabul olarak kendileri gibi olmayan ve iktidarı kazanmış olan “laik olmayan”ların birçok yönleri ile kötü olduklarına inanırlar.

## Sonuç

1990’lı yıllar Türkiye’sinin konu edinen *Kar* romanında laik kahramanlar; iktidar namzedi siyasal İslamcılar, Türkiye Cumhuriyeti’nin inşa temellerini bozabilecek, Türk aydınlanmasını-Türkiye’yi geri götürecektir, Türkiye’nin “kazanımlarına” zarar verecek ve asla iktidarı ele geçirmemesi gerekirken bir tehdit olarak görürler. Laik kahramanlar, İslamcılarını engellemek için çeşitli tedbirler alırlar. Kendini devlet gibi gören laikler, başörtüsünün “siyasal simge” olduğunu düşünürler. Başörtüsü ile üniversitelere girmeyi yasaklayıp başörtüsünü çıkarmak istemeyen üniversite öğrencilerini ikna etmek için özel çaba sarf ederler. Seçimi kazanacak gibi görünen ve başörtüsünü savunan partinin seçimi kazanmaması için her şeyi yaparlar. Başörtülü kızları üniversiteye almayan eğitim enstitüsü müdürünün öldürülmesinden siyasal İslamcılarını sorumlu tutarlar. İslamcı partiden olanlara eziyet ederler. Laik kahramanlar endişe içindedirler ve şöyle düşünürler: *Batılılaşmış herkesin, özellikle de halkı küçümseyen burnu havada aydınların bu ülkede soluk alabilmek için laik bir orduya ihtiyacı vardır. Yoksa dinciler onları ve boyalı karlarını kör bıçakla kıtır kıtır keser...* Bu sebeple laikler işi, yapılacak seçimi İslamcılarının kazanmaması için darbe yapmaya kadar götürürler. Darbeden sonra da İslamcılara çok eziyet ederler.

2000’li yıllar Türkiye’sini konu edinen Buket Uzuner’in *İstanbulular* romanında ise *Kar*’da tehdit olarak görülen İslamcılar artık seçimi kazanmış, iktidara gelmiş ve iktidarı üzerinden belli bir süre geçmiştir. Ancak *İstanbulular* romanında da laik kahramanların iktidara olmuş İslamcılara bakışı iyileşmemiş, bir anlamda daha da kötüleşmiştir. Çünkü laik kahramanlara göre İslamcılarının icraatları hep kötüdür, kötüye gitmektedir. İslamcılar savundukları İslam’ı bile yanlış yorumlarlar. İslamcılar zaten “gerici ve cahil” oldukları için bir mimari zevkleri de yoktur. Onlar İstanbul’da var olan birçok güzelliğin katilidirler. İstanbul’u kendilerine benzetmek için ellerinden geleni yaparlar. Şehirli değildirler ve şehirli olmanın gereğini bilmezler. Bunun en tipik örneklerinden biri Çamlıca Tepesi’nde yaptıkları değişim-dönüşümdür. İslamcılar, Batı medeniyetine inandıkları halde o medeniyetin gerektirdiklerini de yapmazlar. Her şeyi dinî kimliklerine göre yorumlar ve değerlendirirler.



Sonuç olarak, Türkiye'nin siyasal ve sosyal değişim-dönüşümünü yaklaşık on yıllık bir zaman farkıyla ele alan Orhan Pamuk'un *Kar* ve Buket Uzuner'in *İstanbulular* adlı romanlarında laik kahramanların İslamcılara "olumsuz bakış"ında bir değişiklik yoktur.

### Kaynakça

- Alver, K. (Ed.). (2018). Edebiyat sosyolojisi. İstanbul : İz.
- Akçam, A. (2006, 1) Kar romanı "dışarıdan mı geldi? Erişim Adresi: <http://alperakcam.com.tr/post.php?pid=362>
- Erdiç, Ş. (2017). Çağdaş Türk romanında din ve siyaset ilişkisi: 'Kar' örneği. DOI: <https://doi.org/10.18505/cuid.314334>
- Gürgöz, F.(2011). Orhan Pamuk'un *Kar* romanının yapısal analizi ve düşünsel yapısı. (Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa) Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Pamuk, O. (2006). *Kar*. İstanbul : İletişim.
- Riley N. B. (2007). Orhan Pamuk'un *Kar*'ında Epigrafiik İlişkiler, (Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara) Erişim Adresi: <http://www.thesis.bilkent.edu.tr/0003311.pdf>
- Toptaş, L. T. (2008). Buket Uzuner'in hikâye ve romanlarında kişiler. (Yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas). Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Uzuner, B. (2007). *İstanbulular*. İstanbul : Everest.

**Romantizmle postmodernizm arasındaki bağlantılara dair bir açılım****Funda KIZILER EMER<sup>1</sup>**

**APA:** Kıziler Emer, F. (2020). Romantizmle postmodernizm arasındaki bağlantılara dair bir açılım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 326-337. DOI: 10.29000/rumelide.791682.

**Öz**

Bu çalışma kapsamında romantizm ve postmodernizm kavramlarının genel bir tanımı yapılarak her ikisi arasındaki düşünsel ve sanatsal bağlantılar aydınlatılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışma, karşılaştırmalı bir kavram analizi niteliği taşımaktadır. Düşünsel açıdan her iki kavram da öncelikli olarak Aydınlanmacı modernite eleştirisiyle irasallaşır. Yazına mutlak anlamda özgürlük tanımları, sanatla yaşam arasındaki keskin sınırları muğlaklaştırma girişimleri bakımından da sanata bakışları dikkat çekici ölçüde birbirleriyle örtüşür. 1790'ların ikinci yarısında Almanya'da doğan Romantik yazın akımı, 1800'lü yılların başında tüm Kıta Avrupa'sını etkisi altına alarak yaklaşık kırk yıllık uzun bir sürece hâkim olur. Özgürlükçü ve anarşist tutumuyla öne çıkan Romantik akım, 1789 Fransız Devrimi'nin yarattığı özgürlük ve demokrasi ruhunun yazın ve sanat alanına yansımaları olarak okunabilir. Fantezi/ düş, duygu, sonsuzluk özlemi ve şiir anahtar kavramlarıyla irasallaşan Romantizm, modernizmin düşünsel temellerini oluşturan Aydınlanma'nın katı ve indirgemeci usçuluğuna (rasyonalizm) bir tepki niteliği taşır. Postmodernizmse, Aydınlanma Avrupası'nın "Heil! Heil!-Duçe! Duçe!" haykırılarıyla devasa kitleleler halinde karanlıklara koştuğu II. Dünya Savaşı sonrasında uyanan yeni bir tinsel bilinci, modernizmin temellerini kökten biçimde sorunsallaştıran bir özdüşünüm sürecini ifade eder. Romantizmden iki yüzyıl kadar sonra ortaya çıkan postmodernizm, Romantiklerin başlattığı modernite eleştirisini her anlamda en uç noktaya taşımış ve onların yazını yaşamla bütünleştirerek her tür sınırlandırma ve sınıflandırmadan özgürleştirme istemini bizzat kılıya geçirmişlerdir. Bu bağlamda postmodernizmin post-romantik olduğu savlanabilir ki, bu çalışmanın temel amacı; postmodernizmin romantizmle arasındaki bu derin bağlantıları açığa çıkarmaktır.

**Anahtar kelimeler:** Romantizm, postmodernizm, karşılaştırma, kavram, analiz

**An exposition of the relationship of the romanticism to the postmodernism****Abstract**

Within the scope of this study, a general definition of the concepts of postmodernism and romanticism was made and the intellectual and artistic connections between both were tried to be illuminated. In this context, the study is a comparative concept analysis. From an intellectual perspective, both concepts are inherited primarily with the critique of Enlightenment modernity. Their views on art coincide remarkably with each other in terms of their absolute freedom to writing and their attempts to blur the sharp boundaries between art and life. Romantic literature born in Germany in the second half of the 1790s, dominated the entire continental Europe in the early 1800s, dominating a long period of about forty years. The Romantic movement, which stands out with its libertarian and anarchist attitude, can be read as the reflection of the spirit of freedom and democracy

<sup>1</sup> Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (Sakarya, Türkiye), fkiziler@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2204-3063 [Makale kayıt tarihi: 25.08.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791682]

created by the French Revolution of 1789 in the field of literature and art. Romanticism, which is rationalized with the key concepts of fantasy / dream, feeling, longing for eternity and poetry, is a reaction to the rigid and reductionist rationality (rationalism) of the Enlightenment, which constitutes the intellectual foundations of modernism. Postmodernism expresses a new spiritual consciousness awakened after World War II and a process of self-reflexivity that radically problematizes the foundations of modernism, where Europe in the Enlightenment period ran into the darkness in huge masses with its cries of "Heil! Heil! - Duce! Duce!". Postmodernism, which emerged two centuries after Romanticism, brought the criticism of modernity initiated by the Romantics to its extreme point in every sense, and by integrating their writing with life, they personally put into practice the desire to liberate from all sorts of restrictions and classifications. In this context, it can be claimed that postmodernism is post-romantic. The main purpose of this study is to reveal these deep connections between postmodernism and romanticism.

**Keywords:** Romanticism, postmodernism, comparison, concept, analysis

## Giriş

Bu alışmanın temel ıkış noktası; romantizm ve postmodernizm arasında düşünsel ve yazınsal programları açısından incelenmeye değer bir ortaklık olduğu savıdır ve temel amacı da, postmodernizmin romantizmle arasındaki bu bağlantıları açığa çıkarmaktır.

Karşılaştırmalı bir kavram analizi niteliği taşıyan bu çalışma kabaca iki ana aşamadan oluşmaktadır: İlk aşamada romantizm ve postmodernizm kavramları; etimolojisi, tanımı, kısa tarihçesi ve temel ilkeleri vb. açılardan genel hatlarıyla değerlendirilerek okura tanıtılmıştır. Sonraki aşamada her iki kavramın birbirleriyle örtüşen/ yakınlışan noktaları saptanmış ve aralarındaki söz konusu bağlantıların karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Romantizm 18. Yüzyıl sonunda, tarihsel açıdan 1789 Fransız Devrimi ve Napolyon Savaşlarının (1795-1815) belirleyici bir rol oynadığı bir dönemde, postmodernizmse yıkımları tüm dünyayı etkileyen II. Dünya Savaşı (1939-1945) sonrası dönemde, 20. Yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkmıştır. Farklı zaman dilimlerinde ortaya çıkan her iki kavram da düşünsel açıdan herşeyden önce 18. yüzyılın Aydınlanma dünyasında doğduğu kabul edilen moderniteye yönelik eleştirel tutumlarıyla irasallaşır. Ayrıca her iki kavram, yazına/ sanata bakışları ve mutlak anlamda özgürlük tanınmaları, sanatla yaşam arasındaki keskin sınırları belirsizleştirme girişimleri bakımından da dikkat çekici ölçüde birbirleriyle örtüşmektedir, hatta öyle ki, romantizmle örtüşen bu noktalar göz önüne alındığında, postmodernizm 'post-romantik' diye nitelendirilebilir.

Bu makalede özellikle bu iki saptama doğrultusunda postmodernistlerin kendilerinden yaklaşık iki yüzyıl kadar önce romantiklerin başlattığı modernite eleştirisini her anlamda en uç noktasına taşıyıp onların yazını yaşamla bütünlüştirme, her tür sınırlandırma ve sınıflandırmadan özgürlüştirme istemini bizzat kılıya geçirdiğinin gösterilmesi hedeflenmiştir.

## Romantizm ve postmodernizm kavramlarına genel bakış

"Romantik" ve "roman" kavramları, aynı kökenden gelip etimolojisi Eski Fransızca "romanz" sözcüğüne dayanır. "Romanz" aydınların kullandığı Latince'ye karşıt olarak Roman "halk dillerinde" ("lingua romana"); yani Fransızca, İspanyolca, Portekizce, İtalyanca ve Rumence dillerinde yazılmış anlamına gelir (Kaiser, 2010, s. 9). 18. Yüzyıl sonlarında yeni bir sanat, yaşam ve dünya anlayışı olarak Almanya'da

ortaya çıkıp kısa sürede Fransa, İtalya ve İngiltere'ye yayılan Romantik akım,<sup>2</sup> Avrupa yazını, sanatı ve kültürü üzerinde 19. Yüzyılın ilk çeyreğine dek etkisini sürdürmüştür. Romantizmin doğum tarihi ve yeri 1790'lar Almanyası<sup>3</sup> olarak gösterilir (Wilpert, 1989, s. 793). “Düşün tarihsel açıdan Alman İdealizminin son evresi(ne)” karşılık gelen Romantizm, kendisinden önce gelen “Deha Çağı (Sturm und Drang) ve Klassisizm akımlarının yüksek bir bileşkesi, ussal ve usdışı güçlerin bir sentezi olarak”<sup>4</sup> okunabilir (Frenzel, 1987, s. 296).

Wilhelm H. Wackenroder'le (1773-1798) Ludwig Tieck'in (1773-1853) *Herzensergießungen eines kunstliebenden Klosterbruders* (1796) adlı on sekiz ayrı metinden oluşan yapıtı (Wackenroder/ Tieck 2009, s. 5-116) ‘romantizmin manifestosu’ olarak kabul edilir. Romantizmin ilkeleri dizgesel olarak olmasa da, ilk kez bu yapıtta ifade edilmiştir ki, bunlar; katı usçuluğa karşı duygunun ve maneviyatın büyük önem kazanması, nesnellik yerine öznelğin ön plana çıkması, Aydınlanmanın ussal ve dindışı dünya tasarımına karşıt olarak orta çağın Tanrı tarafından yaratılmış bütüncül dünya anlayışına yönelim, sanatın kutsallığına, yaşamın ve doğanın gizemlerine ve insanın ruhsal, dinsel ve aşkın boyutuna ve özellikle de Katolisizme yapılan vurgu şeklinde özetlenebilir (Kaiser, 2010, s. 10-15). Bu manifestonun ortaya koyduğu gibi, aslında romantizm kendi kimliğini Aydınlanmacı modernizmin eleştirisi üzerine inşa eder. Nitekim Octavio Paz'ın (1914-1998) belirttiği gibi romantizm; herşeyden önce yönetimin, siyasetin, geçmişin, inancın, örf, adet ve geleneklerin, cinsellik dahil yaşamın her alanının eleştirisi anlamına gelen modernizmin, yani bizzat “Eleştiri Çağı'nın çocuğu(dur).” Ancak bu, ona başkaldıran, “(a)si bir çocuk(tur)”; Aydınlanmacı “modernitenin büyük olumsuzlaması()”, hatta bu bağlamda “ussal eleştirinin bir eleştirisi(dir)” (1990, s. 39).

Romantizm, özellikle Klassisizmde zirveye vardığı gibi o zamana kadar yazın dünyasına egemen olan Antikite'ye yönelim yerine, bizzat kendi halkının tarihine, kendi halkının diline, sanatına, efsane, masal ve mitlerine yönelimle irasallaşır. Romantiklerin ulusal değerlere ve geçmişe yöneliminin<sup>5</sup> arka planında dönemin tarihsel gerçekliklerinin önemli bir payı vardır ki, bunların başında Napolyon Savaşları (1795-1815) gelir. Bilindiği üzere 1804'te Napolyon Bonapart'ın (1769-1821) kendini imparator ilan etmesiyle Kutsal Roma-Germen İmparatorluğu resmen sonlanmış, iki yıl sonra da Almanya, Napolyon ordularının işgaline (1806) uğramıştır. Alman prenslerinin Napolyon'la ittifak kurmasına karşı çıkan romantiklerin birçoğu Kurtuluş Savaşları'na (1813-1815) destek vermiş ya da bizzat katılıp savaşmıştır (Ünal, 2011, s. 97-98); (Schultz, 2006, s. 87-92). Romantizmin tarihsel arka bahçesinde parçalanmış, dağılmış, işgal altındaki bir Almanya (Prusya) söz konusu olduğu için, birlik ve bütünlüğe özlem duygusu ve ulusçuluk başat konumdadır.

<sup>2</sup> Romantizmin farklı Avrupa ülkelerindeki açılımlarına dair Kefeli şunlara dikkat çekiyor: “Batı'da yaşanan bunalımlar, iç savaşlar ve devrimler aynı anda başlamamış, aynı şekilde gelişmemiştir. Her ülke benzer olaylar karşısında kendi millî kimliği, kendi siyasi, tarihi koşulları ve kendi hedefleri doğrultusunda bu olaylara tepki gösterir. [...] Farklılıkları itibarıyla ele alındığında romantizm İngiltere'de estetik bir hareket, Fransa'da Rousseau'dan kaynağını alan toplumsal eleştiri, Almanya'da ise estetik bir hareket olarak doğan, zaman içinde bir dünya görüşü haline gelen bir akımdır” (2014, s. 62-63).

<sup>3</sup> Romantizm, 1795 yılında Almanya/ Jena'da bir araya gelen ve kendilerine “Romantik” diyen bir grup kadın ve erkek yazar tarafından kurulmuştur (Vogelpohl, 2005, s. 107). Jena'da toplanan bu öncü romantikler; Schlegel Kardeşler ve eşleri, Novalis, Tieck, ayrıca Schelling ve Schleiermacher'dir (Rothmann, 2003, s. 136). Romantizm; Erken Dönem/ Jena Romantizmi (Frühe/ ältere/ Jenaer Romantik, 1798-1804), Heidelberg Romantizmi (Heidelberger Romantik, 1804-1818) ve Geç Dönem/ Berlin Romantizmi (Späte/ jüngere/ Berliner Romantik, 1818-1835) şeklinde üç evreye ayrılır (Frenzel, 1987, s. 296 vd.); (Ünal, 2011, s. 95).

<sup>4</sup> Tarafımdan Türkçeye çevrilmiştir.

<sup>5</sup> Romantizmin geçmişe yönelimi geçmiş ve geleneği yadsıyarak şimdi ve yeni'ye odaklanan modernizme karşıt bir duruş sergiler. Taşdelen bunu şöyle açıklıyor: “Eski zamanlar ve yeni zamanlar”, “antik ve modern” ayrımının da ortaya koyduğu gibi, modern, her zaman yeni olanla, şimdi olanla, çağdaş olana kendini ifade eder. Bununla birlikte eski ve yeni arasındaki ayrım, yalnızca zamansal bir ayrım olmayıp bir felsefeyi, bir dünya görüşünü, bir tavrı da ifade eder. Öyle ki, başka bir felsefe ve dünya görüşü karşısında yadsıyıcı, yargılayıcı ve ötekileştirici bir tavra büründüğü bile söylenebilir” (2007, s. 50).

Postmodernizm kavramına gelince; Latince “post” öneki “sonra” anlamına gelmektedir. O halde bu önekin, – yine Latince “modo”dan türetilen ve “tam şimdi”yi imleyen – “modern” sözcüğüyle bileşimi olan “postmodern”, ‘modern sonrası’ni ifade eder. İlk kez 1870’lerde İngiliz sanatçı John Whatkins Chapman (1853-1903) tarafından, Fransa’da doğan izlenimci (empresyonist) resim sanatından daha modern olan resimleri betimlemek için kullanılmıştır. Kuzey Amerika doğumlu olup yazın ve sanat alanlarında (Sontag, Hassan, Fiedler vb. yazarlar tarafından) yapılan tartışmalarla yaygınlaşan moda kavram, daha sonra Avrupa’ya, Fransa’ya taşınarak, (Lyotard, Foucault, Derrida, Barthes, Baudrillard vb.) Fransız düşünürler tarafından geliştirilmiştir (Şaylan, 1999, s. 22-39). Postmodernizm sözcüğü; modernizmden sonrası; modernizmin tersi; ileri/ geç anamalcılık (kapitalizm); sanatta melezlik ve seçmecilik (eklektisizm); küreselleşme (globalleşme) gibi birçok farklı anlamda kullanılmaktadır (Birkök, 1998, s. 526).

1960’ların sanat ve yazın dünyasında ortaya çıkan bu kavram, üretimsel, bilimsel, düşünsel, toplumsal, siyasal, kültürel vb. açılımları olan “çokkatlı bir dönüşüm sürecini imler” (Welsch, 2002, s. 11). “Postmodern durum”un<sup>6</sup> hazırlayıcısı, 1945 sonrasında dünya çapında yaygınlık kazandığı gözlenen “bilimsel ve teknolojik”; “ekonomik ve ekinsel”; “siyasal ve felsefel dönüşüm” şeklinde özetlenebilecek olan üç yönlü bir dönüşüm olgusudur (Kıziler, 2006, s. 120-124). Ancak tarihsel bir dönemselleştirmeden çok düşünsel/ zihinsel bir dönüşümü imleyen “postmodern” (Lyotard, 1986-1987, s. 209), herşeyden önce modernlik üzerine kökten bir özdüşünümsellik sürecine karşılık gelir. Postmodern, aslında “modernliğin içinde yatan düşünümselliğin daha kapsamlı olarak” (Giddens, 1998, s. 51), en radikal biçimde açığa çıkması olarak okunabilir.

II. Dünya Savaşı (1939-1945) postmodernizmin doğumunda anahtar konumdadır. Fransız düşünür Jean F. Lyotard’ın (1924-1998) açıkladığı gibi, II. Dünya Savaşı’ndaki büyük insanlık suçunu somutlaştıran Auschwitz toplama kampı paradigmasından sonra, modernitenin insanlığın yücelmesi yolunda teleolojik ilerleme düşü, özgür bireyler, gönenc toplumlara ya da sınıfsız toplumlar yaratma vb. ülküleri, daha doğrusu Aydınlanma, Marksizm, İdealizm gibi “büyük anlatılar”ı (“metanarrative”) inanırlılığını tümüyle yitirmiştir (Lyotard, 1998, s. 20) ki bu, “büyük anlatıların” ölümü anlamına gelmektedir (Lyotard, 1984, s. 15). “Büyük anlatıların” ölümünün ilan edilmesi; “ortada tek bir us değil çeşitli uslar olmasından ötürü artık bütünleştirici bir us düşüncesi(nin)” (Sarup, 1997, s. 190) iptali, daha açık bir söylemle Avrupa ve Hıristiyan merkeziliğin sona ermesi anlamına gelir. Bu ölüm bildirisinin ardından da peş peşe öznenin (Derrida/ Foucault), insanın (Foucault), metafiziğin ve temsilin (Derrida/Foucault), ideoloji ve ütopyanın (Bell) ve tarihin (Fukuyama) ölümü bildirileri gelmiştir (Kıziler, 2006, s. 127-138); (Emer Kıziler, 2019, s. 228). Tüm bu ölüm bildirileri postmodernizmin, modernizmin temellerini kökünden sarsarak, onu ne kadar ‘ölümcül’ biçimde eleştirdiğinin açık birer göstergesidir.

## Romantizm ve postmodernizm kavramları arasındaki düşünsel bağlantılar

Özgürlükçü ve anarşist tutumuyla öne çıkan Romantik akım, 1789 Fransız Devrimi’nin yarattığı devrim, özgürlük ve demokrasi ruhunun yazın ve sanat alanına yansması, modernizme yönelik ilk önemli başkaldırı olarak okunabilir. Us yerine duyguya, fizik yerine metafiziğe; kural yerine kuralsızlığa, düzen yerine anarşiye, maceraya, doğaya, bilinmezliğe, mucize ve gizeme, düş ve hayallere, din ve inanca, aşk ve şiire yönelen romantizm, “sanat ve edebiyat alanında başkaldırıcı, ölçüsüzlüğü, düzensizliği ifade

<sup>6</sup> Aynı adlı kült kitabın yazarı olan Jean F. Lyotard’a göre 1945 sonrasındaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler tüm dünyada “bilgisayarlaşmış toplumlar” (1984, s. 3) yaratmıştır.

ede(r)”<sup>7</sup> (Bumin, 2002, s. 194). “Mavi çiçek” (“die blaue Blume”)<sup>8</sup> motifinin somutlaştırdığı sonsuzluk özlemiyle ırasallaşan romantizm, modernizmin düşünsel temellerini oluşturan Aydınlanma’nın katı ve indirgemeci usçuluğuna (rasyonalizm) bir tepki niteliği taşır.

“Romantikler Aydınlanmanın sert muhalifleriydiler” diyen Vogelpohl’un söylemiyle onlar öncelikle “Aydınlanmanın heyecansız kuru düşünme tarzını reddettiler; [...] genellikle duygusal kişilerdi ve tercih edebilselerdi gerçek yaşamı masala dönüştüreceklerdi” (2005, s. 107). Yaşamın düştten, hayalden, gizemden, mistisizmden ve şiirden uzaklaştırılmasından, aydın kesimle halk arasındaki ve dolayısıyla bunların yazınsal üretimleri arasındaki kopukluktan kaygı duyan romantikler, bundan Aydınlanma’yı sorumlu tutarlar (Frenzel, 1987, s. 297). Hermann A. Korff’a (1882-1963) göre, Romantizm ve Aydınlanma arasında büyük bir karşıtlık söz konusudur. Arthur Henkel (1915-2005) de benzer şekilde romantizmi “temelleri Descartes’a dayanan modern ben-felsefesinin krizi”<sup>9</sup> (Henkel’den akt. Frenzel, 1987, s. 296) olarak nitelendirir.

“(H)erşeyden önce modern sanatın ve estetik anlayışının öncüllerinin radikal bir biçimde yadsınması anlamına” (Şaylan, 1999, s. 47-48) gelen romantizmden yaklaşık iki yüzyıl sonra ortaya çıkan postmodernizmin, onun modernizme yönelttiği başkaldırını devraldığı savlanabilir. Şöyle ki:

“Sontag edebiyatta yeni/farklı bir duyarlık gereksiniminden söz ediyordu. Fiedler ise sanatsal/seçkin edebiyat ile eğlencelik edebiyat arasındaki aşılmaz hendeğin doldurulması, edebiyatın yaşamla bütünleşmesi ve sıradan okurun beklentilerinin doyurulması gerekliliğini dile getiriyordu. Altmış yılların kalıplaşmış ölçütleri karşısına alan, alternatif arayışlarla bütünleşmiş atmosferin içinde, edebiyat alanından gelen bir *başkaldırıdır* bu. Söz konusu başkaldırının hedefleri arasında; geleneksel/ yansıtmacı sanat anlayışı, sosyal/ kültürel modernizmin mutlak doğruları/ söylemleri/efsaneleri ve estetik modernistlerin seçkin ciddiyeti ilk sırada yer almaktadır” (Ecevit, 2004, s. 67).

Ancak bu başkaldırı, modernizmin ortaya koyduğu “yerleşik ölçütlerin kendileri değil, bu ölçütlerin alternatifsiz doğrular olarak görülmeleridir.” Çünkü “postmodern düşünce kaynağını çoğulculuktan alır; onda tek ve mutlak olana yer yoktur” (s. 68). Postmodernizmin en belirgin ırasalı olan “çoğulculuk” kavramına gelmişken, bu unsurun aynı zamanda romantizmle arasındaki en büyük farkı oluşturduğuna dikkat çekmek gerekir: Tarihsel art alanlarını ele alırken gösterildiği gibi, romantizmin parçalanmış bir dünyada birlik ve bütünlüğe yönelik derin bir özlemi varken, postmodernizm “kökten çoğulculuk”<sup>10</sup> (Welsch, 2002, s. 4) tasarımıyla bütün yerine (dilsel, dinsel, etnik kültürel, düşünsel, yaşamsal, cinsel, vb. her anlamda) farklılığı ve çeşitliliği kucaklar.

Düşüntarihsel açıdan postmodernizm herşeyden önce, Aydınlıklar Avrupası’nın “Heil! Heil!- Duçe! Duçe!” haykırılarıyla devasa kitleleler halinde karanlıklara koştuğu II. Dünya Savaşı sonrasında uyanan yeni bir tinsel bilinci imler. Kendini her şeyin üstünde bir tür üst/ evrensel akıl olarak konumlandıran Aydınlanmacı modernizmin, endüstriyel-bilimsel-teknolojik –“sapandan megaton bombasına doğru” (Adorno, 2016, s. 290) – ilerlemeyle birey olarak insanı aydınlatma, her tür boyunduruktan özgürleştirme ve yüceltme projesinin,<sup>11</sup> dünyanın bu ikinci büyük savaşında uygulanan sistematik

<sup>7</sup> 2002’de Prof. Dr. Tülin Bumin yönetmenliğinde toplanan uzman bir ekibinin şu kaynaktan yaptığı çevirilerden oluşmaktadır: Cours de Philosophie, Compléments pour Terminales L et ES d.André Vergez et Denis Huisman; Editions Nathan 1998.

<sup>8</sup> Friedrich F. von Hardenberg’in (Novalis) Heinrich von Ofterdingen adlı yapıtında geçen bu motif, zamanla dünya çapında romantizmin temel simgesi haline gelmiştir. (Novalis 1975: 74-75).

<sup>9</sup> Tarafımdan Türkçeye çevrilmiştir.

<sup>10</sup> Tarafımdan Türkçeye çevrilmiştir.

<sup>11</sup> “İnsanlığın gelişmesi ve ilerlemesi projesi, aklın oluşturduğu aydınlık yok olunca, iki savaş ile kararınca, insan, yalnız modernizmin söylemlerine karşı değil, kendine ve Tanrı’ya karşı duymuş olduğu güveni de yitirmiştir” (Taşdelen, 2007, s. 63).

soykırım gerçeği ve Hiroşima ve Nagasaki'ye atılan atom bombaları karşısında karaya vurduğu gerçeğiyle yüzleşip hesaplaşan Batının, modernizmin temellerini kökten biçimde sorunsallaştıran – art arada gelen ölüm bildirilerinin de berkittiği gibi – bir özdeşimsellik sürecine girişini ifade eder ki, işte bu nokta, postmodernizmin romantizmle arasındaki en önemli bağlantı noktası olarak karşımıza çıkar.

Görüldüğü gibi, her iki kavramın da modernizmle arasında eytişimsel bir ilişki söz konusudur; her ikisi de modernizmle aralarındaki göbek bağına karşın, ona karşı kökten bir eleştirel bakış açısı geliştirmeleri bakımından birbirleriyle dikkat çekici ölçüde örtüşmektedir.

### **Romantizm ve postmodernizmin yazına ve sanata bakışı**

Romantizm ve postmodernizmin Aydınlanmacı modernite eleştirisinde buluşan düşünsel bağlantılarının yanı sıra, genel anlamda yazına ve sanata bakışları, sanatla diğer disiplinler ve bizatihi yaşam arasındaki ilişkileri açığa çıkarma, sanatla yaşam arasındaki keskin sınırları belirsizleştirme, yazını her tür sınıflandırma ve sınırlandırmadan mutlak anlamda özgürleştirme girişimleri bakımından da birbirleriyle benzerlikler arz ettiği gözlenmektedir.

Çalışmada öne sürülen bu hipotezi belgilemek için kullanılan temel argüman şudur: Erken Dönem Alman Romantizmin en önemli yazar ve kuramcılarında olan Friedrich Wilhelm Schlegel'in (1775-1854) "evrensel şiir" ("Universalpoesie") (2005, s. 90-91) tasarımıyla, "Novalis" takma adlı Friedrich Freiherr von Hardenberg'in (1772-1801) dünyayı "romantikleştirme" ("Romantisieren") (1975, s. 493) işlemi; kanonik/ hiyerarşik/ seçkin modernist yazının getirdiği yazınsal ölçüt ve kategorileri yapıbozumuna uğratarak temellerinden sarsan 'anarşist ruhlu' postmodern yazınla romantizm arasındaki bağlantıları ortaya koymaktadır.

Friedrich Schlegel ünlü Athenäum-Fragmanları'nın (1798) (2005, s. 76-143) 116.'sında şöyle yazar:

"Die romantische Poesie ist eine progressive Universalpoesie. Ihre Bestimmung ist nicht bloß, alle getrennten Gattungen der Poesie wieder zu vereinigen und die Poesie mit der Philosophie und Rhetorik in Berührung zu setzen. Sie will und soll auch Poesie und Prosa, Genialität und Kritik, Kunstpoesie und Naturpoesie bald mischen, bald verschmelzen, die Poesie lebendig und gesellig und das Leben und die Gesellschaft poetisch machen, den Witz poetisieren und die Formen der Kunst mit gediegnem Bildungstoff jeder Art anfüllen und sättigen und durch die Schwingungen des Humors beseelen. Sie umfaßt alles, was nur poetisch ist, vom größten wieder mehrere Systeme in sich enthaltenden Systeme der Kunst bis zu dem Seufzer, dem Kuß, den das dichtende Kind aushaucht in kunstlosem Gesang [...] Die romantische Dichtart ist noch im Werden; ja das ist ihr eigentliches Wesen, daß sie ewig nur werden, nie vollendet sein kann. Sie kann durch keine Theorie erschöpft werden [...]. Sie allein ist unendlich, wie sie allein frei ist und das als ihr erstes Gesetz anerkennt, daß die Willkür des Dichters kein Gesetz über sich leide. Die romantische Dichtart ist die einzige, die mehr als Art und gleichsam die Dichtkunst selber ist: denn in einem gewissen Sinn ist oder soll alle Poesie romantisch sein" (2005, s. 90-91).

Schlegel burada öncelikle, Aristoteles'ten beri epik, lirik, drama diye birbirinden ayrılan yazınsal türler arasındaki sınırları muğlaklaştırıp bozmayı, sonra bunları "yeniden birleştirme(yi)" hedefleyen bir yazın tasarımı ortaya koyar. Bu tasarıma göre yazın; daimî bir "oluş içinde" ("im Werden") açınmakta olan ("progressiv"), "hiçbir zaman tamamlanmamış", "özgür" ve "sonsuz" bir nitelik taşır, öyle ki; "(h)ıçbir kuram tarafından tüketilemez". O halde romantizmin bakış açısından yazın ya da her daim oluş halindeki "oluşumsal evrensel şiir" ("progressive Universalpoesie"), dinamik ve devinimsel doğasından dolayı sınıflandırılıp sınırlandırılmaz, kalıplandırılıp kuramsallaştırılmaz. Schlegel'in ortaya attığı bu yazın tasarımı; "şiiri felsefe ve retorikle ilişkilendi(rerek)", sanatla diğer disiplinler ve hatta bizatihi

sanatla yaşam arasında önceden belirlenmiş sınırları bozup iç içe geçiren, bunlar arasındaki örgensel bağlara dikkat çeken “şiiri canlı ve toplumsal, yaşamı ve toplumu da poetik kılmayı”<sup>12</sup> düşleyen bir yazın ve yaşam tasarımı olarak romantizmin şahdamarı konumundadır. Kaiser bu nedenle, Schlegel’in “Universalpoesie” kavramındaki “evrensel” sözcüğünün, “sınırları aşan” [“grenzüberschreitend”] anlamına geldiğini belirtir (2010, s. 24). Rothmann’a göre “Universalpoesie”, sonsuzla ilgilenen; sonlu insanın arzularının, düş ve özlemlerinin sonsuzluğuna yönelen bir kavram olarak “inanç ve bilim, bilim ve sanat, sanat ve din arasındaki sınırları aşar. Tüm sanatların birbiriyle karşılıklı ilişki içinde olduğunu vurgular [...]”<sup>13</sup> (2003, s. 137).

Romantizmin bir diğer öncüsü olan Novalis de Schlegel’in ortaya attığı bu yazın tasarımını berkiten “romantikleştirme” operasyonunu şöyle açıklar:

“Die Welt muß romantisirt werden. So findet man den urspr[ünglichen] Sinn wieder. Romantisiren ist nichts, als eine qualit[ative] Potenzirung. Das niedre Selbst wird mit einem bessern Selbst in dieser Operation identificirt. So wie wir selbst eine solche qualit[ative] Potenzenreihe sind. Diese Operation ist noch ganz unbekannt. Indem ich Gemeinen einen hohen Sinn, dem Gewöhnlichen ein geheimnißvolles Ansehn, dem Bekannten die Würde des Unbekannten, dem Endlichen einen unendlichen Schein gebe so romantisire ich es – Umgekehrt ist die Operation für das Höhere, Unbekannte, Mystische, Unendliche – dies wird durch diese Verknüpfung logarythmisirt – Es bekommt einen geläufigen Ausdruck. romantische Philosophie. *Lingua romana*. Wechselrhöhung und Erniedrigung” (1975, s. 493-494).

Yukarıdaki alıntı, “(d)ünya romantikleştirilmek zorundadır” diye başlar. Bu romantikleştirme işlemi; “basit olana yüce bir anlam, alışıldık olana bilinmeyenin heybetini, sonluya sonsuzun görünüşünü vererek” ve aynı şekilde “yüce, bilinmeyen, mistik, sonsuz olan’a” da tam tersi görünüş vererek gerçekleştirilecektir. Dünyanın romantikleştirilmek zorunluluğunun nedenini, “asli anlamını” yeniden keşfedebilmek şeklinde gerekçelendirir. Birbiriyle uzlaşmaz görünen antagonistik kavramları kasıtlı olarak iç içe geçiren bu “romantikleştirme” işlemi; yaşamı salt görünen, somut, kanıtlanabilir, deney(im)sel olana ve insanı da salt us’a ve bilince indirgeyen aydınlanmacı modernizmin hiyerarşik karşıtlıklarla (“basit/ yüce”, “sonlu/ sonsuz” vb.) işleyerek diğerini öteki-leş-tiren bakış açısına karşı adeta bir panzehir sunar. Kaiser, Novalis’in bu “tümüyle farklı unsurları birbiriyle ilişkilendiren,”<sup>14</sup> sanatı ve yazını yaşamla iç içe geçiren “romantikleştirme” operasyonun, Schlegel’in sanat ve bilimle sanat ve yaşam arasındaki sınırları aşan yazın programıyla örtüştüğünü vurgular (2010, s. 24-25).

Postmodernizmin sanat anlayışına gelince; özellikle 1960’lardan itibaren modernizmin hiyerarşik karşıtlıklarla işleyen kanonik ve seçkin estetik başta olmak üzere, özgünlük (orjinalite) ülküsüne, türsel bütünlük anlayışına ve geleneksel karşıtlığına karşı çıkışıyla dikkat çeken bir yazın anlayışı olarak ortaya çıkmıştır. Amerikalı yazar John Barth (1930-) “The Literature of Exhaustion” (1967) adlı yazısında modernist yazının inşa ettiği gerçekçilik geleneğinin tükendiğini bildirerek modernizmi “tükeniş yazını” diye nitelendirir (Lucy, 2003, s. 155). Amerikalı yazın eleştirmeni Leslie Fiedler (1917-2003) de “Cross the Border–Close the Gap” (1968) adlı ünlü yazısında modernist yazının ölümünü bildirir. Nietzsche’nin ünlü söylemine gönderme yaparak “Eski Tanrı öldüğü gibi eski roman da ölmüştür artık” diyen Fiedler, yüksek yazının fildişi kulesini oluşturan kanonun dışına atılan (macera, western, bilim kurgu, romans, pornografi vb.) her bir türü kucaklayan; yazarı art, okuru ön plana çıkaran; özgün değil, yeniden üretimsel olan; “eleştirmen ve izleyici arasındaki uçurumu” kapatarak geniş kitlelere yönelen postmodern sanatın doğumunu muştular (Fiedler, 1994, s. 14-39); (Kıziler, 2006,

<sup>12</sup> Tarafımdan Türkçeye çevrilmiştir.

<sup>13</sup> Tarafımdan Türkçeye çevrilmiştir.

<sup>14</sup> Tarafımdan Türkçeye çevrilmiştir.



s. 177 vd.). 70'lerden itibaren postmodernizm "farklı söylemleri/ türleri/ akımları/ metinleri çoğulcu yapısı içinde birbirine harmanlayarak bütünleştiren, metinlerarasılığı yazınsal bir strateji haline getiren çokkathı/ çokkodlu/ çoksesli diyalojik dokulu" (Emer Kızılar, 2019, s. 230) metinlerle yazın dünyasına bir kategori olarak yerleşir. Germanist Yıldız Ecevit postmodern sanatın öne çıkan özelliklerini şöyle özetliyor:

"Postmodern sanat da, çeşitli tarih kesitlerinden birden fazla sanat akımının, birden fazla biçimin birlikteliğinden oluşur; geleneksel akımlarda olduğu gibi, şemsiyesi altına aldığı yazarların her birinde yinelenen sanatsal ilkelere sahip bütüncül bir akım olmayıp, farklılıkların yan yana geldiği *eklektik/ çoğulcu* bir yapının adıdır. Yel pazesi öylesine geniş bir çoğulculuktur ki bu, geleneksel anlayışın, bir ürünün sanat düzlemine çıkabilmesi için koyduğu önkoşulları yok sayarak, sanatsal olan ile olmayan arasındaki sınırları bile ortadan kaldırır; kurmaca ya da değil, tüm yazı ürünlerini kanatları altına alır" (2004, s. 68).

Postmodernizmin "çoğulculuk" vizyonu ile romantizmin birlik özleminin olanca karşıtlığına (Welsch, 2002, s. 36) karşın, antagonistik unsurları eşit ve eşzamanlı bir birliktelik içinde yan yana getirmesi, sanatsal/ yazınsal ve sanatsal olmayan arasındaki sınırları kaldırması bakımından romantizmin Schlegel ve Novalis tarafından geliştirilen yazın programıyla örtüştüğü gözleniyor. Sarup'un "[...]: sanat ve gündelik yaşam arasındaki sınırların silinmesi; elit ve popüler kültür arasındaki sıradüzen ayırımının çökmesi; biçimsel eklektizm ve kodların karışımı" (1997, s. 190) şeklinde sıraladığı postmodernizmin başat özellikleri de her iki kavram arasındaki bu benzerliği berkitmektedir.

Romantiklerin bu her daim oluş halindeki "oluşumsal evrensel şiir" tasarımı postmodern yazınla birçok açıdan örtüşmektedir. Tıpkı romantizmde olduğu gibi, postmodernizmde de kural ve kuram karşıtlığı söz konusudur. Postmodern yazında da, romantik yazın programındaki gibi türler arasındaki sınırları belirsizleştirip türsel kanonu çözmeye (yapıbozuma uğratma) çabası vardır, hatta postmodernizmde bu, bizzat yazınsal bir strateji haline getirilmiştir. Öncü Fransız postyapısalcılardan Jacques Derrida'nın (1930-2004) batı felsefesinin temellerini sarsan yapıbozum/ yapısöküm (Dekonstruktion) stratejisi de ilginç biçimde Novalis'in bu "Romantikleştirme" operasyonunu anımsatır:

"[...] Derrida, yapıbozumun, ikili karşıtlıkları kendi değer hiyerarşileriyle açığa çıkaran, tersine çeviren ve söken, yani bir terimi öteki karşısında alçaltırken, her bir terimin öteki terimden hem farklılaştığını hem de onu ertelediğini (Derrida'nın "différance") bu hareketin her iki anlamını aynı anda yakalar) görmeyi başaramayan ve böylece, örneğin "iyi"nin anlamının, onun bağımlı karşıtı "kötü" ile ilişkisine bağlı olduğunu görmeyi başaramayan mantığı savunulmaz kılan aynı araç olduğunu ileri sürer. Bu, yalnızca karşıt terimler arasında bir bulaşma derecesini ima etmekle kalmaz, "her biri" ötekini bir tür izidir, [...]" (Sim, 2006, s. 406).

Bu çalışmada olduğu gibi Niall Lucy de "postmodernizmin, edebiyatı bir edebiyat *meselesi* olarak düşünen romantik bir geleneğe geldiği(ni)", özellikle ilk dönem romantizminin yazınsal programıyla postmodernizm arasında bir bağlantı olduğunu savlar:

"1790'larda yaşayan Jena'daki Alman Romantikleri [...], edebi olanı, edebiyat kuramından ayrılmaz bir şey olarak tasarlamıştı: Edebiyat, kendini edebiyat, kuramı olarak sunuyordu bu modelde. [...]. Her şeyin bir metin olduğuna dair postmodern fikrin temelinde yatanın da bu soru olduğunu düşünüyorum. Postmodernizm için dışarı/ içeri ilişkileri sorunu, edebiyat sorusuyla sınırlı değildir, tüm kültür ve toplum alanına uzanır. Postmodernizme göre, bir zamanlar edebinin romantik uzamı olan yer, genel bir insani varoluş düzlemine dönüşür; [...]" (2003, s. 16).

Romantizmin "oluşumsal evrensel şiir" tasarımı ve "(d)ünyayı romantikleştirme" girişimi, postmodern yazının yüksek (kanonik) ve eğlencelik (trivial) unsurları eşzamanlı birliktelik içinde kullanmasıyla önemli ölçüde örtüşmektedir. Romantiklerin yaşamı da tüm yönleriyle poetize etme girişimi

postmodernizmde her şeyin metin haline gelip “metnin dışında bir şey” in<sup>15</sup> (Parla, 2000, s. 336) olmayışıyla en uç noktasına taşınmıştır. Taşdelen’e göre “(m)odernizmin yüce, asil, güzel, simetrik, rasyonel görkemli değerleri karşısında, postmodernizm popüler, gündelik, tüketilebilir, yüzeysel değerleri öne çıkarır, [...]. Sanatla hayat iç içe geçer.” (2007, s. 58).

“Şimdi çok farklı bir dönemde yaşıyoruz – apokaliptik, anti rasyonel, açıkça romantik -ve duyarlı” (1994, s. 15) diyen Fiedler, postmodernizmle romantizm arasındaki bağlantıya dikkat çeken ilk yazarlardan biridir: Yaşamı/ dünyayı “romantikleştirme” işlemini geliştiren Novalis’in “yaşamın bir düş olmadığı, ama olabileceği ve olması gerektiği” savının, “düşlerin bizzat üretilebileceğinin, televizyon ekranına yansıtılabileceğinin ya da azizlerin görülerinden geri kalmayan bir canlılık içinde lazer ışınlarıyla perdede yansıtılabileceğinin öğrenildiği” elektronik çağda postmodern bir yazınla gerçekleştirilebileceğini savunur: “Düş, vizyon ve esrime yeniden yazının amacı olmuştur” (s. 37). Alman yazar Hanns-Josef Ortheil da “sibernetik çağın yazını” olarak tanımladığı postmodernizmin “yaşamsal gerçekliğin göstergelerini yazınsal tasarım imi gibi”<sup>16</sup> ele alarak estetik düzlemle yaşam kılıfı arasında bir bağ kurduğuna dikkat çekiyor (1994, s. 127).

Romantizmin eskiyi, geçmişini yadsımayıp onunla yeni arasında sentez kurma arzusu nostaljik bir özlemle geçmişe yönelen postmodernin geleneksel ve modern iç içe geçirme eğilimiyle örtüşür (Ünal, 2011, s. 97). Modernizmin geçmişi ve geleneği yadsıyarak salt bugüne ve yeniye yönelmesi, “geçmişten kopmuş bir yeniyi kurmaya kalkışması” (Şaylan, 1999, s. 75) postmodernistlere göre sanatın kendi alanını kısıtlaması anlamına gelir. Bu nedenle postmodern sanat eklektiktir. Sanatta eklektisizmiyle; geçmişi/ eskiyi yadsımak yerine, modern’le/ yeniyle iç içe geçirecek bir arada kullanması bakımından bu iki duruş arasında bir sentez kurar.

“Romantik sanatı müzik, resim ve edebiyat olarak ve bir bütün şeklinde anlamak gerekir” (Ünal, 2011, s. 107). Germanist Gürsel Aytaç da Friedrich Schlegel’in “edebiyatın bir “bütün” olduğu dile getiren ilk yazar olarak anıl(dığını)” (2003, s. 7-8) belirtir. Romantizmin, Schlegel ve Novalis tarafından geliştirilen yazın programının temelindeki bütünsellik düşüncesi; yani yazının sanatın diğer dallarıyla kaynaşarak – ki romantiklerin sıkça kullandığı sinestezi sanatı da bu anlayışın dışavurumudur – bir bütün oluşturduğu, sanatın yanı sıra bilimin diğer alanlarıyla iç içe geçtiği ve hatta bizatihi yaşamla örgensel bağları olduğu savı (Frenzel, 1987, s. 299) postmodernizmle örtüşür.

Kaiser’e göre, Schlegel’in “progressive Universalpoesie” tanımında geçen “ilerlemeci” (“progressiv”) sıfatı, onun “tek tek metinlerin daima başka metinlere tepki niteliğinde ve başka metinlerle ilişkili” olarak ortaya çıktığını imler ki “bugünkü yazınbilimi bu nitelemeyi metinlerarasılık” diye adlandırır (Kaiser, 2010, s. 27). Bu romantik yazın tasarımı da postmodernistlerin, “(b)ütün edebiyatın metinlerarası(ı)” (Eagleton, 2014, s. 149) olduğu savıyla örtüşmektedir.

Öte yandan kendi sanatsal üretimini ve metninde yarattığı yanılısamayı aşmak, varlığı daraltıp kalıplandıran gerçekliği, ruhun ve düşüncenin sonsuzluğuyla alt etmek amacıyla romantik ironi (“romantische Ironie”) tekniğini sıkça kullanmasına benzer biçimde, postmodernizmde de ironi başat konumdadır. Dilin gerçekliğin temsilcisi değil, mimarı/ inşa edeni olduğu kavrayışından sonra içinde yaşadığımız elektronik (sanal) gerçeklik dünyasında, artık temsil ve yansıtmaya dayalı yazın anlayışı iptal olmuş ve ironi kaçınılmaz olarak öne geçmiştir. Türsel sınırları, kurmaca ve gerçek, sanat ve yaşam ayırımını yapıbozumuna uğratan, anti-mimetik yönelimiyle rotasını gerçek dünyayı yansıtmaktan, bizzat

<sup>15</sup> “There is nothing outside the text [...]” (Derrida, 1997, s. 158).

<sup>16</sup> Tarafımdan Türkçeye çevrilmiştir.

kendi oluşumuna ve kurgulanışına çeviren, özgünlük ülküsü yerine metinlerarasılığı temel alan postmodernizmde üstkurmacanın, ironinin ve metinlerarasılığın başatlığı, onun romantizmle yakın ilişkisini ele veren en önemli unsurlardandır.

Postmodernistlerden önce romantikler “şirin şiirini” (“Poesie der Poesie”), bir tür “aşkın şiir” (“Transzendentalpoesie”) (Schlegel 2005, s. 105) üretmek arzusuyla, sanatsal yaratımı bizzat üretim sürecinin kendi iç dinamiklerine, kendi kuruluş olanaklarına ve koşullarına yöneltmiştir (Kaiser, 2010, s. 25). Postmodernizmde öne çıkan “(k)endisinin bilincinde olan, kendisine yönelik kurmaca (self-conscious/self-reflexive/self-refrential) sözcükleriyle tanımlanmaya çalışılan bu yeni kurgu eğilimi(nin)” yazınbiliminin terminolojisine “üstkurmaca (metafiction/surfiction) sözcüğüyle” aktarıldığını belirten Ecevit (2001, s. 99), kökeni Antikiteye dayanan bu tekniğin “(e)n çok da, tüm sınırları yok edip sonsuzluğun kanatlarının altında var olmayı amaçlayan romantikler(ö)” tarafından kullanıldığına dikkat çekerek şunu ekler: “[...] edebiyat terimleri dizgesinde romantik ironi adıyla anılır (s. 124). Kaiser de gittikçe “artan öz-göndergesellik, dilsel olan her şeyin göstergesel ırası olduğu anlayışı, metinlerarası oyuna yönelik ilgi, [...] ironik tutumun başatlığı” (2010, s. 120) gibi özelliklerin romantizmden sonra postmodernizmde yeniden ortaya çıktığını belirtir.

Toparlayacak olursak; romantizmin, yazının sanatın ve bilimin diğer alanlarıyla ve bizzat yaşamla bağlantıları olduğu, hepsinin bir bütün oluşturduğu savı, onun bir doğurgusu olarak gerçek-kurmaca ayırımı belirsizleştirme, türsel sınırları çökertme, metinlerarasılık, üstkurmaca, ironi vb. yazına mutlak anlamda özerklik tanınması vb. unsurların neredeyse hemen hepsi postmodernizmde de karşımıza çıkmaktadır. Sonuç olarak 19. yüzyıl Romantiklerinin yazını her tür boyunduruk, dizge ve kalıptan kurtarma operasyonu, 20.yıyın ikinci yarısında türler arası sınırları muğlaklaştıran, gerçek ve kurmaca ayırımı gibi yüksek (kanonik) ve eğlencelik (trivial) yazın ayırımı çökerten, geleneksel ve modern iç içe sergileyen, antagonistik unsurları birbirine harmanlayan melez ve eklektik metinler üreten postmodernizmde bizzat yaşama geçirilmiştir. Romantizmin yazara ve yazına mutlak anlamda özgürlük tanınması istemi, Schlegel’in öne sürdüğü ana yasası bizzat kendisi olan “sonsuz” ve “özgür” bir yazın tasarımı olarak “romantik yazın, sanattan daha fazlası, adeta yazının bizatihi kendisi” olduğundan, bu bağlamda aslında “yazının tamamı romantiktir”<sup>17</sup> (2005, s. 91) savı postmodernizmde büyük ölçüde gerçekleşmiştir, hatta öyle ki; bu öne çıkan başat özellikleri bağlamında postmodern metin evreni postromantiktir.

## Sonuç

Çalışmada ortaya konulduğu gibi; düşünsel açıdan her iki kavram da öncelikli olarak Aydınlanmacı modernite eleştirisiyle ırasallaşır. Yazına mutlak anlamda özgürlük tanımları, sanatla yaşam arasındaki keskin sınırları muğlaklaştırma girişimleri bakımından da sanata bakışları dikkat çekici ölçüde birbirleriyle örtüşür.

Her iki kavram arasında düşünsel ve yazınsal açıdan araştırılmaya değer bir benzerlik olduğu hipotezinden hareket eden bu makalede bu savı belgitlemek için; şu temel argümandan yararlanılmıştır: Erken Dönem Alman Romantizmin (Frühromantik) en önemli yazar ve kuramcılarında olan Friedrich W. Schlegel’in “evrensel şiir” (“Universalpoesie”) kavramı ve Novalis’in dünyayı “romantikleştirme” (Romantisiren”) tasarımı – ki bu iki tasarım aynı zamanda romantizmin yazınsal programını oluşturur –; kanonik/hiyerarşik/seçkin modern yazının getirdiği ölçüt ve kategorileri yapıbozumuna uğratarak

<sup>17</sup> Tarafımdan Türkçeye çevrilmiştir.

temellerinden sarsan ‘anarşist ruhlu’ postmodern yazınla romantizm arasındaki bağlantıları ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada kabaca şu iki ana sonuca ulaşılmıştır:

1-Romantizm düşünsel, yaşamsal ve sanatsal açıdan modernizme yönelik olarak kayda değer ilk başkaldırı olup kendisinden yaklaşık iki yüzyıl sonra ortaya çıkan postmodernizm, onun modernizme yönelttiği başkaldırını devralmıştır.

2-Romantizmin Schlegel ve Novalis tarafından geliştirilen yazın programı; antagonistik unsurları eşzamanlı bir birlikte içinde yan yana getirmesi, yazınsal ve yazınsal/ sanatsal olmayan arasındaki sınırları muğlaklaştırarak yazınla yaşam arasındaki örgensel bağı vurgulaması postmodernizmin sanat anlayışıyla büyük bir benzerlik gösterir.

Çalışmada gösterildiği gibi, 19. yüzyılda moderniteye yöneltilen ilk büyük eleştiri olarak tüm Kıta Avrupasına egemen olan Romantizm yazını yaşamla bütünleştirerek, her tür sınırlandırma ve sınıflandırmadan özgürleştirmeye çabalamış ve 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren bu romantik istem adeta yeniden doğarak (postromantik) postmodernizm tarafından gerçekleştirilmiştir. Romantizmden iki yüzyıl kadar sonra ortaya çıkan postmodernizm, romantiklerin başlattığı modernite eleştirisini her anlamda en uç noktasına taşımış ve onların yazını mutlak anlamda özgürleştirme istemini bizzat kılıya geçirmiştir; bu bağlamda postmodernizm, postromantiktir.

### Kaynakça

- Adorno, M. (2016). *Negatif Diyalektik*. Çev. Şeyda Öztürk. İstanbul: Metis.
- Aytaç, G. (2003). *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Say.
- Birkök, C. M. (1998). “Modernizmden Postmodernizme: Yeni Problemler”. *Yeni Türkiye Dergisi*. C:4, s. 525-536.
- Derrida, J. (1997). *Of Grammatology*. Trans. Gavatri Spivak, Baltimore: John Hopkins University Press.
- Ecevit, Y. (2001). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul: İletişim.
- Emer Kıziler, F. (2019). “Patrick Süskind’in *Amnesie In Litteris* Adlı Metninin Postmodern Yazın Bağlamında Analizi”, *International Journal of Economics, Politics, Humanities & Social Sciences (IJEPHSS)*, Volume: 2, Issue: 4, s. 226-243.
- Bumin T. (Yay. Haz.). *Felsefe 2002*. Yayın No: TÜSİAD-T/ 2002/12-338, Cilt: 5, İstanbul: Lebib Yalkın.
- Fiedler, L. (1994). “Überquert die Grenze. Schliesst den Graben”, in: *Roman oder Leben*, (Hg.) Uwe Wittstock, Leipzig: Reclam, S. 14-39.
- Frenzel, H. A. und E. (1987). *Daten der deutschen Dichtung*. München: DTV.
- Giddens, A. (1998). *Modernliğin Sonuçları*. Çev. Ersin Kuşdil. İstanbul: Ayrıntı.
- Kaiser, G. (2010). *Literarische Romantik*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Kefeli, E. (2014). *Batı Edebiyatında Akımlar*. 2. Baskı. İstanbul: Dergâh.
- Kıziler, F. (2006): *Moderniteden Postmoderniteye Kavramsal Bir Yolculuk. Patrick Süskind’in Parfüm Adlı Romanında Postmodernist Açılımlar*. Erzurum: Salkımsöğüt.
- Lucy, N. (2003). *Postmodern Edebiyat Kuramı*. Çev. Ashlan Aksoy. İstanbul: Ayrıntı.
- Lyotard, J.F. (1984). *Condition: A Report on Knowledge*. Trans. Geoff Bennington a. Brian Massumi. Manchester University Press, Manchester.

- Lyotard J. F. (1986-1987). "Rules and Paradoxes or Svelte Appendix". *Cultural Critique* 5., s. 209. (İçinde: Featherstone, M. (1996). *Postmodernizm ve Tüketim Kültürü*. Çev. Mehmet Küçük. İstanbul: Ayrıntı).
- Lyotard, J.F. (1998). "Postmoderne Dönüş", *Modernizmin Serüveni*. (Yay. Haz.) Enis Batur. İstanbul: YKY, s. 20-21.
- Novalis (1975): *Dichtungen und Prosa*, Leipzig: Philipp Reclam.
- Ortheil, H. J. (1994). "Was ist postmoderne Literatur?", in: *Roman oder Leben*, (Hg.) Uwe Wittstock (125-134). Leipzig: Reclam.
- Parla, J. (2000). *Don Kişot'tan Bugüne Roman*. İstanbul: İletişim.
- Paz, O. (1990). *Öteki Ses*. Çev. Mehmet Varlı. İstanbul: İnkılap.
- Rothmann, K. (2003). *Kleine Geschichte der deutschen Literatur*. Stuttgart: Reclam.
- Sarup, M. (1997). *Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm*. Çev. Baki Güçlü. Ankara: Ark.
- Schlegel, F. (2005). "Athenäums"- *Fragmente und andere Schriften*. Stuttgart: Reclam, S. 76-143.
- Schultz, K. (2006). *Alman Kültür Tarihi*. Çev. Yavuz Erkoç. Yay. Haz. Ahmet Sarı. Ankara: Orient.
- Sim, S. (2006). *Postmodern Düşüncenin Eleştirel Sözlüğü*. Çev. Mukadder Erkan-Ali Utku. Ankara: Babil.
- Şaylan, G. (1999). *Postmodernizm*. Ankara: İmge.
- Taşdelen, V. (2007). "Postmodernizm Üzerine". *Hece Öykü*, (Aralık-Ocak, 2007/ 2), s. 50-70.
- Ünal, A. (2011). "Alman Romantizmi". *Selçuk Ünlü'ye Armağan*. (93-130). Konya: Palet.
- Vogelpohl, W. (2005). *Alman Edebiyatı Tarihi*. Çev. Yavuz Erkoç. Yay. Haz. Ahmet Sarı. Ankara: Orient.
- Wackenroder, W.H.& Tieck, L. (2009). *Herzensergiessungen eines kunstliebenden Klosterbruders*. Ditzingen: Reclam.
- Welsch, W. (2002). *Unsere Postmoderne Moderne*. Berlin: Akademie.
- Wilpert, G. (1989): *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Alfred Kröner.

## Bastırılmış eril otoritenin ikircikli bunalımı: Salon Köşelerinde bir istibdat dönemi anlatısı

Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT<sup>147</sup>

**APA:** Somuncuoğlu Özot, G. (2020). Bastırılmış eril otoritenin ikircikli bunalımı: Salon Köşelerinde bir istibdat dönemi anlatısı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 338-348. DOI: 10.29000/rumelide.791689.

### Öz

1898 yılında *Servet-i Fünun* dergisinde tefrika edilen *Salon Köşelerinde*, istibdatın baskısı nedeniyle çıkarılan bölümlerin yazar tarafından eklenmesiyle 1912 yılında kitap olarak yayımlanmıştır. Safveti Ziya ve *Salon Köşelerinde* adlı yapıtı Servet-i Fünun Edebiyatı denilince akla ilk gelen isimlerden olmamakla birlikte yazar ve romanı hakkında çalاکalem yazılmış az sayıda eleştiri Safveti Ziya'yı ve *Salon Köşelerinde* adlı yapıtını haksız ithamların hedefi hâline getirmiştir. Yapıtın ana kahramanı Şekip'in, Safveti Ziya'nın gerçek hayatından izler taşıyor olması üzerine yapılan değerlendirmeler ne yazık ki Türk edebiyatının eleştiri alanındaki boşlukları üzücü bir şekilde ortaya koymaktadır. Roman türünün özellikleri ıskalanarak yapılan yorumlar ve bunların yeni kuşaklar tarafından kopyalanıp yapıştırılması uzun yıllar eser ve yazarının yanlış değerlendirilmesine neden olmuştur. Romandaki gerçek-kurmaca sorunsalı, otobiyografik kurmaca meselesi *Salon Köşelerinde* değerlendirilirken ele alınmamış konulardır. Şu gerçeği kabul etmek gerekir ki *Salon Köşelerinde* edebi açıdan mükemmel bir yapıt değildir; ancak yazıldığı dönemin tarihine zekice sahne oluşuyla göz ardı edilemeyecek bir romandır. Yapıtta konu edilen dönemde Osmanlı insanının Tanzimat'la başlayan Doğu-Batı ikileminin Servet-i Fünun dönemindeki ilerlemiş boyutu ustaca ortaya konulmuştur. Batı kültürü ile milliyetçilik duygularının çatışmasından doğan buhran ve mecburi kayıtsızlık psikolojisi bazı açılardan sunulmuştur. O dönemde İstanbul'da yaşayan yabancı unsurların hâkimiyeti, rahatlığı ve Osmanlı insanına bakışı çarpıcı bir şekilde yansıtılmıştır. Bu çalışmada yapıt tarihsel eleştiri perspektifinden yaklaşılırken Safveti Ziya'nın istibdat döneminde eril zihinlerin bulandırılmasına ilişkin yaptığı kurgusal eğretileme irdelenecek ve yapıtın otobiyografik özellikleri bağlamında Safveti Ziya'nın doğru algılanıp algılanmadığı ortaya konulmaya çalışılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Servet-i Fünun, istibdat, düalizm, eril otorite, Safveti Ziya

## Dualistic depression of repressed masculine authority: In *Salon Köşelerinde* narrative of the period of autocracy

### Abstract

The *Salon Köşelerinde* was serialized in Servet-i Fünun Magazine in 1898. It was published as a book in 1912 with the addition of chapters that could not be published due to the pressure of the period of autocracy. Safveti Ziya and *Salon Köşelerinde* are not the first names that come to mind in Servet-i Fünun Literature. At the same time, in a small number of criticisms written about the author and his work, Safveti Ziya and *Salon Köşelerinde* have been made the target of unfair accusations. Evaluations based on the use of autobiographical elements in the work reveal the incomplete of Turkish literature in the area of criticism. The comments made without considering the

<sup>147</sup> Öğr. Gör. Dr., Aksaray Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Aksaray, Türkiye), gamzeozot@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-9845-9551 [Makale kayıt tarihi: 15.07.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791689]

characteristics of the novel genre and their copying and pasting by new generations caused misinterpretation of the work and author for many years. The real-fiction problem in the novel, the autobiographical fiction issue are the subjects that have not been adequately dealt with in the *Salon Köşelerinde*. It is necessary to accept the fact that it is not a literally perfect work in *Salon Köşelerinde*; however, it is a novel that cannot be ignored with its clever scene in the socio-political structure of the period it was written. In the work, the advanced dimension of the Ottoman people's East-West dilemma, which started with Tanzimat, in the period of Servet-i Fünun, was skillfully revealed. Depression and compulsory indifference psychology arising from the conflict of Western culture and feelings of nationalism are presented in every respect. Of the foreign elements living in Istanbul at that time; their dominant attitude, comfort and attitude towards Ottoman society are strikingly reflected. In this study, the building is approached from the perspective of historical criticism. The fictional metaphor that Safveti Ziya made about the blurring of the masculine minds during the period of autocracy was examined and it was attempted to reveal whether Safveti Ziya was perceived correctly in the context of the autobiographical features of the work.

**Keywords:** Servet-i Fünun, period of autocracy, dualism, masculine authority, Safveti Ziya

### Giriş

Servet-i Fünun edebiyatı söz konusu olduğunda akla ilk gelen isimler Tefik Fikret, Cenap Şahabettin, Halit Ziya Uşaklığıl ve Mehmet Rauf olur. Yapıtlarını istibdat döneminde kaleme alan bu sanatçıların gerçek düşüncelerini, toplumsal, sosyal, siyasî eleştirilerini özgür bir biçimde dile getirmedikleri/getiremedikleri görülür. Elbette Tefik Fikret'i diğerlerinden ayrı bir yerde değerlendirmekte fayda vardır. O her ne kadar "sanat için sanat" anlayışıyla hareket eden Servet-i Fünun'un sözcüsü konumundaysa da grup içinde toplumsal kaygılarla kıvranan isimlerin başında yer alır. Tefik Fikret çevresinde olanlara asla duyarsız kalmamış, baskı döneminde bile sembolik ifadelerle itirazlarını dile getirmiştir. Topluluk içindeki diğer isimlerin Fikret kadar tepkili olmadıkları bir gerçektir. Dönemin en büyük yazarlarından Halit Ziya'nın yapıtlarında o dönemin siyasî atmosferini, baskılarını hissedebilmek zordur. Keza Cenap Şahabettin, Mehmet Rauf gibi isimler de bu konuları fazla irdelmemiştir.

Bu dönemde ismi hep ikinci planda kalmış, kendi grubundaki arkadaşları tarafından bile zaman zaman olumsuz eleştirilere maruz bırakılmış Safveti Ziya, hem kendi döneminde hem de sonrasında edebiyat eleştirmenleri tarafından pek kıymetlendirilememiştir. Bunun nedeni olarak Safveti Ziya'nın gerçek yaşantısının "alaturka züppe" tiplmeleriyle karıştırılması, en önemli yapıtı olan ve otobiyoğrafik unsurların yoğun olarak kullanıldığı *Salon Köşelerinde*'nin ana kahramanı Şekip ile ayrıştırılmaması düşünülebilir. Hakikaten roman ilk okumada -yazar ile ilgili eleştiriler ve yazarın gerçek yaşantısı da irdelendiğinde- okuyucuda kurmaca-özyaşamöyküsü ilişkisi/çelişkisi oluşturabilecek unsurlar barındırmaktadır. Hâlbuki yazar ve yapıt daha ayrıntılı bir incelemeye tabi tutulduğunda Şekip karakterinin, söz konusu dönemde yaşayan aydının ikircikli ruh hâlini oldukça yetkin bir dille anlattığı, Tanzimat döneminden beri yazarların işlediği alafranga züppe tipin dönemine göre form değiştirmiş hâli olduğu ortaya çıkmaktadır. Kısacası Şekip, Safveti Ziya'nın kendi yaşantısından da yararlanarak zekice oluşturduğu istibdat dönemine ait bir karakterdir. Elbette bu noktada Tanzimat dönemi ile birlikte Türk aydınının zihninde oluşan düalist bunalımları da ayrıca ele almak gerekmektedir.

*Salon Köşelerinde* adlı yapıtın kendi döneminde ve sonrasında çok güçlü bulunmayışının nedenlerinden biri teknik zayıflığıdır ki bu konuda eleştirmenlerin haklı olduğunu hemen belirtmek gerekir. Teknikte

ve hatta kurguda karşılaşılan naiflikler ve kusurlar, *Salon Köşelerinde*'nin yazarının sansürden çekinmesiyle ve yapıtın tefrika edildikten bir süre sonra gözden geçirilip yeniden basılmasıyla da ilişkilendirilebilir. *Salon Köşelerinde* kurgu tekniği açısından mükemmel olmamakla birlikte romanın girişine yerleştirilmiş iç içe geçmiş kurmaca yapısı -kurmacanın kurmacasının kurmacası- dikkatleri çekmektedir. Roman, Mehmet Rauf'a yazılmış bir mektupla başlamaktadır. Mektubu yazan ve kim olduğu belirtilmeyen kişi, Ahmet Hulusi isimli okul arkadaşından gelen mektuptan bahsetmektedir. Hulusi mektupta Şekip adlı arkadaşı tarafından kendisine ölmeden önce, hasta yatağında yazılmış olan son hikâyesinin gönderildiğini, onu tanıyan adı belirtilmemiş mektup yazarının da bu yapıtı okumayı arzu edeceğini düşündüğünü belirtir ve Şekip'in hasta yatağında yazdığı son hikâyesi, okuyucunun elinde tuttuğu roman başlar.

*Salon Köşelerinde* adlı romanın bu çalışmanın ana konusunu oluşturmasının nedeni, yapıtın edebi anlamda çok güçlü bir yapı sergilemiyorsa da konuların geçtiği döneme ilişkin belki de pek çok tarih kitabında rastlanamayacak doğallık, içtenlik ve sadelikte sürecin sosyolojik ve siyasî çıkmazlarını dile getirmesidir. Hem de bunu Servet-i Fünun edebiyatının en karakteristik yapısında olduğu gibi bireyin psikolojisi ve bakış açısı üzerinden yapmasıdır. *Salon Köşelerinde*'nin başkahramanı Şekip, öyle kurgulanmıştır ki okurlarına istibdat döneminde istediği gibi yaşayamayan, fikirlerini beyan edemeyen bireylerin özentili, bunalımlı, ne istediğini bilmeyen ve fikir-duygu karmaşasındaki durumunu oldukça derinden göstermektedir. Romanın tek Türk karakteri Şekip vasıtasıyla söz konusu dönemde eril otoritenin nasıl etkisizleştiği, değersizleştiği anlatılmaktadır. Her ne kadar eserde mesajın verilme şekli ataerkil bakış açısı eksenli bir anlayıştan doğmuş bir yapı arz ediyorsa da aktarılmak istenen fikrin bu tür bir kurguyla hazırlanmış olması takdire şayandır. Romanın kadın kahramanı İngiliz Lydia, Şekip'i edilgen, ülkesinin konularına uzak bir erkek olarak tanıdığı dönemlerde ona karşı net bir duygu hissedemez, Şekip'in gizli bir vatansever olduğunu anladığı/zannettiği anda onu gerçek bir erkek olarak kabullenebilir ve sever. Romanın bu ilginç mesajlar veren kurgusu, üzerinde ayrıntılı bir incele yapmayı gerektirmektedir.

*Salon Köşelerinde* adlı yapıt; otobiyografik unsurlarıyla, -kurgunun elverdiği ölçüde- yazıldığı döneme ait sosyolojik yapıyı ve tarihî arka planı realist/naturalist bir biçimde ortaya koyuşuyla, Safveti Ziya'nın, bu dönem alafrangasının zihninde oluşan ikircikli bunalımı eril otoritenin baskılanmasına bağlayışıyla dikkatleri çekmektedir. Ne yazık ki Safveti Ziya ve söz konusu romanı, edebiyat eleştirmenleri tarafından hak ettiği ölçüde değerlendirmeye layık görülmemiştir. Bu çalışmada yapıta tarihsel eleştiri perspektifinden yaklaşılrken Safveti Ziya'nın istibdat döneminde eril zihinlerin bulandırılmasına ilişkin yaptığı kurgusal eğretilme irdelenecek ve yapıtın otobiyografik özelliklerinden dolayı Safveti Ziya'nın doğru algılanıp algılanmadığı ortaya konulmaya çalışılacaktır.

### **Bireyin yaşamı üzerinden anlatılan tarih**

Edebî yapıt, ister tarihî konulardan bahsetsin ister tamamen başka bir konuya ve auraya odaklansın tarihsel arka plandan soyutlanamaz. Ele alınan metin, bireyin iç dünyası üzerinden yazılmış olsa bile bu anlatının değerlendirilmesinde yazıldığı dönem ve şartları göz önünde bulundurulur. Sanatçının öyle ya da böyle içinde yaşadığı sürecin ona sunduğu psikoloji ve bakış açısıyla yapıtlarını kaleme aldığı kaçınılmaz bir gerçektir. Elbette bu bakış açısını tamamen yanlış bulan, metni değerlendirirken yazıldığı dönem ve yazarından uzakta yorumlar yapılması gerektiğini öne süren kuramlar, öğretiler bulunmaktadır; ancak yapıtı kaleme alan yazarından ve döneminin şartlarından soyutlanmış olarak incelenen metinlerin hep bir tarafı eksik kalacaktır. Sosyal bir varlık olan insan, yaşadığı toplumsal



yapının bir ürünüdür ve sanatçı da içinde bulunduğu tarihsel sürecin birey üzerinde oluşturduğu etkiyi en derinden hissedecek ve sonraki kuşaklara yansıtabilecek bir mercidir.

Bu çalışmada yapıt irdelenirken kullanılacak olan *tarihsel eleştiri*, edebî metinler değerlendirilirken en çok başvurulan kuramsal yaklaşımlardan biridir. Tarihsel eleştiriye göre, geçmiş dönemlerde yazılmış bir yapıtın doğru bir şekilde anlaşılabilmesi için yazıldığı dönemin şartlarının iyi bir şekilde idrak edilmiş olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde yapıtta yazarın ne demek istediği ve yazıldığı dönemdeki okuyucular tarafından nasıl algılandığı doğru bir şekilde anlaşılabilir. Tarihsel eleştiri yazarın biyografisinin doğru bir şekilde bilinmesine de önem verir. Metni kaleme alan sanatçının geçmişi iyi bilinirse nasıl bir psikolojiyle yapıtı oluşturduğu ve ne söylemek istediği doğru bir şekilde anlaşılabilir. Bu bakış açısının en önemli yanlarından biri de ele alınan metnin türünü tespit etmek ve türün kendi kuralları içinde ve yazıldığı dönemdeki sanat geleneğindeki yerini belirlemektir. Böylece yapıtın koordinatları daha iyi belirlenecektir (Moran, 1999: 78-79).

Daha önce de belirtildiği gibi *Salon Köşelerinde* adlı roman kendi döneminin sosyal hayatını anlatırken tarihi bir gerçeği de ortaya koymaktadır. Osmanlı Devleti'nin iç ve dış politikasındaki çıkmazlarının ve bunun bir yansıması olan istibdatın toplumun psikolojisinde oluşturduğu sorunlar, romanın arka plana gizlenmiş asıl temasıdır. Bu sorunların kaynağı olarak görülen Tanzimat döneminde kendini gösteren problemlerin nedeni, yalnızca “modern tekniğin arkasından modern ilimlerin ve batı edebiyatının girmesi değildi. Aynı zamanda batılı emperyalist kuvvetlerin Türkiye üzerindeki baskılarıydı. Azınlıkların haklarının korunması, hükümdar ve Bâbiâli üzerinde devamlı bir ‘kâbus’ haline gelmişti.” (Ülken, 1998: 36).

Tanzimat dönemi yapıtlarından *Turfanda mı yoksa Turfa mı* adlı romanda Mizancı Murat'ın açık bir şekilde ele aldığı, İstanbul'un yabancı uyruklu insanlar tarafından bir anlamda zapt edilmiş oluşu, *Salon Köşelerinde* adlı yapıtta aşk temasının ardında anlatılmaktadır. Okuyucu, yapıtı okurken İstanbul'un en nezih bölgelerinde hiç Türk karakter olmayışına -Şekip eserin tek Türk karakteridir- her bölgeyi yabancıların sahiplenmiş olmasına hayret etmekten kendini alamaz. Öyle ki bu duruma roman içindeki yabancı karakterler bile şaşırılmaktadır. Daha doğru bir ifadeyle Safveti Ziya öyle ilginç bir kurgu oluşturmuştur ki ilk bakışta hazin bir aşk hikâyesi gibi görünen romanın, aslında dönemin vaziyetini okuyucuya sunmak için yazılmış bir metin olduğu anlaşılır. Romanın son bölümlerine kadar Şekip'in balo salonlarından çıkmamasının, hep kadınlar arasında, daha çok kadınların keyif aldığı ortamlarda bulunuyor olmasının okuyucuyu yıldırıldığı noktada, Lidya'nın Şekip'i bir vatansever zannetmesi, bunun üzerine Şekip'in vatansever olamayışı özeleştirisıyla Safveti Ziya'nın asıl söylemek istediği şey ortaya çıkmaktadır: “Osmanlı bireyi öylesine edilgenleşmiştir ki her ne kadar içinde vatanseverlik çırpınıları varsa da bunu layıkıyla yaşayamaz”. Romanın balo salonlarında uzayan ve bir süre sonra okuyucuyu sıkı bölümleri Şekip'in bu durumunu, alafranga züppe tipini, silikliğini, özgüven eksikliğini sergilemeyi desteklemek için kurgulanmış gibi görünmektedir. Roman, kendi döneminin belirli bir kesiminin sosyal psikolojisini yetkin bir şekilde aynalamaktadır. Tam da bu noktada Taine'in ve Hegelci eleştirinin edebiyat ve tarih arasındaki ilişkiye dair düşüncelerini anımsamak yerinde olacaktır:

Hegelci eleştiride ve Taine'in eleştirisinde basitçe tarihî ve sosyal büyüklükle sanat büyüklüğü eş tutulur. Sanatçı hakikati, tabi olarak da tarihî ve sosyal hakikatleri nakleder. Sanat eserinin “belge oluşturmaları abidevi oluşlarıyla ilgili, bundan kaynaklanan” bir şeydir. Deha sahibiyile yaşadığı çağ arasındaki uyum, kesin ve tartışmasız şekilde var kabul edilir. Bu tanımlamaya göre “Temsilcilik” ve “sosyal hakikat” sanat değerinin hem sonucu hem sebebidir.

.....

Edebiyat gerçekte sosyal sürece ait basit bir yansıma değil, fakat sosyal süreç de dahil olmak üzere bütün o dönem tarihinin özü, esası ve özetidir. (Wellek, Warren, 2019: 120)

Bu alıntıdan da anlaşılacağı üzere edebiyat az ya da çok, isteyerek ya da istemeyerek yazıldığı dönemin aurasını, özelliklerini, psikolojisini yansıtır. Edebiyat ile tarih arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Edebî metin yazılırken kullanılan sözcüklere, kurulan cümlelere, yansıtılan bakış açısına sinen dönem özellikleri; sonraki yıllarda yapıt değerlendirilirken öncelikli başvurulması gereken verilerdendir, denilebilir.

Tanzimat döneminden İbrahim Şinasi'nin, Ziya Paşa'nın yapıtları değerlendirilirken Osmanlı aydınının o dönemki düalist yapısı göze çarpar. Aydın daha tam anlamıyla, derinden idrak edemediği kültürel değerleri ve inançları ile yeni tanıştığı Batı'nın pozitivist fikirleri arasında zaman zaman bir buhrana kapılır. İlerleyen dönemlerde, bu sözü edilen durumun da tezahürü olarak, alafranga züppe tipler vasıtasıyla kendi iç dinamiklerini çözememiş bireyin Batı'yı nasıl yanlış anladığı görülmeye başlanır. Elbette Tanzimat dönemi, hem aydın hem halk için oldukça zorlu bir süreçtir. İlber Ortaylı, *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı* adlı yapıtında döneme ilişkin şunları söyler: "Osmanlı düşünürü henüz açık seçik siyasal ideolojisini ve programını belirlemiş değildi. Siyasal düşünce ve muhalefet emekleme devrinde olmasına rağmen, gelişmelere bakıldığında Osmanlı ülkesinin geleneksel siyaset ve hayat tarzından çıktığı anlaşılıyordu" (Ortaylı, 2008: 298). Çalışmanın tarihi süreci olan Servet-i Fünun döneminde ise Tanzimat ile zaten yeni bir yaşam tarzı ve anlayış karşısında bocalamış Osmanlı bireyinin, dönemin dış siyasetteki çıkmazlarının bir yansıması olan istibdatın yaptırımları altında, psikolojik olarak ezildiği söylenmelidir.

*Salon Köşelerinde* adlı yapıtın tarihi arka planına göre o dönemin İstanbul'unda Osmanlı insanı ikinci sınıf insan muamelesi görmeye başlamış ve hatta yabancı, sözde elit kesimin zapt ettiği lüks mekânlara kabul edilmemiştir. Şekip, onların arasına girebilen nadir tiplerdendir. Romandaki diyaloglardan görüldüğü üzere yabancı gruplar Osmanlı toplumunu kendilerinden aşağı görmektedirler. Lidya'nın alaycı bir şekilde sorduğu "bir Osmanlı edebiyatı var mıdır?" sorusuna cevaben başlayan diyalogda şu satırlar yer almaktadır:

Binbir Gece Hikayeleri'nden başka ortada bir şey olmadığını, bir kurumda, bir ilim ve sanat toplantısında bir Türk görülmediğini, İstanbul'a gelen yabancıların bazı Rum ve Ermeni ailelerinden başka kimseyle münasebet kuramadıklarını; bu yüzden Türklük, Osmanlılık nedir? Toplumumuzun medeniyette hizmeti, yeri neden ibarettir? Bunları öğrenmenin, bu hususlarda ciddi bir fikir edinmenin kabil olmadığını söylüyordu.

.....

Siz yani Türklük, Osmanlılık cemiyette yüzde bir nispetinde kalıyorsunuz ve sizin medeni ve kavmi varlığınız hakkında gösterebileceğiniz bir delil- çünkü yalnız sizin varlığınız var- yüz taraftan çürütülüyor. (133)

Romanda dikkat çeken bir başka ayrıntı Şekip tarafından toplumun Beyoğlu gençleri ve Osmanlılar olarak ikiye ayrılmış gibi anlatılmasıdır. Lydia'nın arkadaşlarıyla yemek yediği mekâna ahlaki açıdan uygunsuz bulunduğu Fransız iki aktris geldiğinde rahatsız olup "Londra'da olsa şu kadınları loca kapılarını açmak için bile tiyatroya kabul etmezler, hâlbuki burada..."(85) sözleri üzerine Şekip "Evet, nasılsa Beyoğlu gençleri o kadar müşkülpeşent olmuyorlar; eminim ki bu kadınlar da onlar tarafından pek ziyade rağbet görüyorlar. Fakat Osmanlılar için öyle değil; biz kendi evlerimize kendi hanımlarımıza o kadar bağlıyız ki başka kadınların güzelliğiyle meşgul olmaya zamanımız yoktur." (85)demektedir. Bu sözler ve bu sözlerin geçtiği bölümdeki bakış açısı söz konusu dönemde toplumun yabancı unsurların

etkisiyle ahlaki açıdan da ikiye bölündüğünü ima ederken neticesi yıllar sonra *Sodom ve Gomore*'de görülecek bir tahribatın sinyallerini vermektedir.

Romanda Şekip'in Batılı tipler karşısında aklından geçenler ve duyguları da özellikle bugünün okurlarını oldukça şaşırtmaktadır. Yapıtın büyük bir bölümünde ana kahramanın aşağılık komplekslerine ayna tutulmuştur. Şekip, oldukça yetkin bir şekilde Boston diye tabir edilen valse Lydia ile icra eden bir İngiliz erkeğinin karşısında şunları düşünür:

Off! Böyle senelerden beri, çocukluktan beri cemiyet içinde yetişip büyüyen...bu yaşayışa, bu tavra, bu duruşa doğuştan, soydan sahip olan bu adamlarla, bunların zarafetiyle mücadele etmek nasıl kabil olacaktı? Beş on sene sürekli vals etmeden bu maharet nasıl nasıl kazanılabilirdi? Senelerce bu siyah elbise giyilmeyince, bu beyaz boyunbağı bağlanmayınca, bu zarafet, bu tabii zarafet, bu sadelik içindeki fevkalade zarafet nasıl hasıl olurdu? Kendimi pek küçük görmeye... pek aciz, pek eksik, zavallı görmeye başladım. (32)

*Salon Köşelerinde*'nin pek çok yerinde bu yabancı hayranlığına, özgüven eksikliğine, tırpanlanmış otoriteye rastlanabilir. Romanın tamamı bu bağlamda değerlendirildiğinde yapıtta, istibdat döneminde eril otoritenin edilgenleşmesinin anlatılmaya çalışıldığı fark edilecektir. Safveti Ziya, bunu ortaya koyabilmek için özellikle tek bir Türk erkek karakter kullanmış ve bu Türk'ün karşısına da aşk kurgusu içinde bir İngiliz kızını yerleştirmiştir. Murat Belge'nin de *Sanat ve Edebiyat Yazıları II*'de işaret ettiği gibi kurguda yer alan flört aşlında Batı ve Osmanlı ilişkisidir (13). Bu ilişkide hep kendini eksik hisseden Şekip, Osmanlı; Şekip'i eleştiren, yeri geldikçe küçümseyen, zayıflığından ve vatanını sahiplenememesinden dolayı çok da erkeksi bulmadığı için sevemeyen Lydia da Batı'dır. Romanda ilginç olan istibdat rejiminin Osmanlı toplumu üzerinde oluşturduğu etkiyi, toplumun bu denli silikleşmesini yabancıların bile garipsiyor olmasıdır. Ayrıca Safveti Ziya'nın alafranga züppe tipi olan Şekip karakterini "erkeklik" ekseninde Lydia tarafından eleştirtmesi de altı çizilmesi gereken bir başka husustur. Öyle ki Lydia'nın şu sözleri sarf etmesi, Safveti Ziya'nın birçok eleştirmenin ifade ettiği gibi "Şekip karakterinin ta kendisi" olmadığını ispatı olduğu gibi, tersine bu tarzda alafrangalaşmış kişileri derinden eleştirdiğinin de bir göstergesidir:

Fakat şunu da itiraf edeyim ki aşk nedir anlamak hususundaki kabiliyetsizliğim derecesinde bir istidatsızlığı erkeklerin zarifliklerine itinaya olan mecburiyetleri karşısında da hissetmekteyim. Bana öyle geliyor ki bir erkeğin başka vazifeleri, başka emelleri, başka meşguliyetleri olmalı; bir erkek memleketinin, milletinin büyüklüğüne, şeref ve yükselmesine hizmet etmeli; insanlığa, insanlığın ihtiyaçlarına yardım edebilecek şeyler aramalı, bulmalı...

Bir dakika evvel şu mağrur İngiliz kızının adeta hakaret eden bakışları altında kanayan kalbimin, isyan eden erkekliğimin ilham ettiği alaycı cümleleri bu son sözler, bu hakikat dolu son sözler intikam arzusuyla yarı açık duran ağzıma cezalandırıcı bir tokat gibi iade etmişti... Sanki bütün bir kavmin, asırlardan beri hükmetmiş güçlü bir milliyet ve hakimiyet kaynağının unsur ve ruhu o yumuk, o latif çehrede... o süzük, o içine girilmez gözlerde... o mağrur, o tenezzül etmeyen bakışlarda... sözün kısası o nazık kadın vücudunda özümlemiş de o, bu suretle şahıslaşan yüceliği, letâfeti, büyümlü çekiciliği karşısında şaşkın ve ezilmiş bir gençliğe, bütün bir aldatılmış ve hareketsiz bırakılmış gençliğe yüksek bir hayat dersi vermek istemişti. (59)

Yukarıdaki alıntı romanda kadın-erkek ilişkisi üzerinden aslında Osmanlı-Batı ilişkisinin ortaya konulmaya çalışıldığının güçlü bir göstergesidir. Lydia tarafından erilliği sorgulanan Şekip aşlında içten içe buna isyan etmekte; ancak romanın tamamına bakıldığında görüldüğü gibi güçlü Lydia'nın beklediği gibi etkin bir eril söylem ortaya koyamamaktadır. Romanda vatanperverlik, milliyetçilik gibi kavramlar ile "erkeklik" eşit düzlemlerde, kimi yerlerde birbirinin yerine kullanılmıştır ve Şekip içselleştirilmiş bir milliyetçilik duygusu hissedememektedir.

Safveti Ziya, romanında Osmanlı bireyinin özellikle de aydınının düşünce ve duygu dünyasının bulanıklığının altını çizmektedir. Jale Parla *Babalar ve Oğullar*'da tarihi bir eğitime yapmaktadır. Tanzimat döneminde baba eksikliği yaşayan halka, babalık görevini aydının icra etmek zorunda kaldığını anlatır (Parla, 1993: 15-20). Servet-i Fünun döneminde bunu yapan aydın ya ölmüş ya da otoritesi yok olmuş, ataerkil otoriteye ihtiyaç duyan toplum ise yoksunlaşmıştır.

### Otobiyografik öğelerle kurgunun karıştırılması

Tarihsel eleştirinin önem verdiği değerlendirme tekniklerinden birinin de yazarın biyografisinin irdelenmesi olduğu söylenmişti. Yapıt değerlendirilirken, onu kaleme alan sanatçının nasıl bir kişiliğe, psikolojiye ve bakış açısına sahip olduğunu bilmek metni doğru anlamlandırabilmek adına oldukça elzem bir husustur. Tam da bu noktada çalışmanın konusu olan *Salon Köşelerinde* adlı yapıtın geçmişten bu yana eksik algılandığını söylemek yerinde olacaktır.

*Salon Köşelerinde* ve Safveti Ziya'ya ilişkin eleştirel yaklaşımlar değerlendirildiğinde oldukça önemli bir sorunsal ortaya çıkmaktadır. Yapıt irdelenirken Şekip karakteri ve onun yaşantısı ile Safveti Ziya ve özel hayatı birbirine karıştırılmıştır. Söz konusu romanda otobiyografik öğelerin yoğun bir şekilde kullanıldığı doğrudur. Hatta romanın önsözünde Safveti Ziya bunu şöyle dile getirir:

Ahmet Hikmet'in: "Sen salon hayatında, milliyetimiz açısından geçirdiğin tecrübeleri, başından geçen ufak tefek birtakım maceraları ... hatta yarım kalmış maceralarını bile hayalinde istediğin gibi yaşatarak bir eser yazsan ne iyi ederdin... Bu yolda şimdiye kadar bir eser yazılmadı... Bunu sen yazmahısın..." yolunda uyarıları sayesinde Salon Köşelerinde romanının zihninde esasları kuruldu; Şekip salon köşelerinin o hürriyetten yoksun, o mahcubiyete mahkûm kahramanı, gençliğimin benim için pek kıymetli ve hüsrana dolu bir hatırasıdır. Bu romanda o zamanlar için gerçekleşmesi imkânsız sayılabilecek birçok hürriyetçi imalar, meşrutiyetçi fikirler sıkıştırılmaya muvaffak olduğumuz için de bu romanım eserlerimin içinde en çok sevdiğimdir; çünkü pek büyük tehlikeler geçirmiş, birçok kısıtlamalar altında, birçok endişelerle büyütülmüş, meydana çıkarılmıştır. (11)

Safveti Ziya'nın özel hayatı irdelendiğinde varlıklı bir ailenin mensubu olduğu, Şekip gibi dönemin eğlence ortamlarında bulunduğu, bununla birlikte eğlenmeyi, gülmeyi çok sevdiği görülmektedir; ancak Safveti Ziya, Şekip gibi vatanseverlik ve milliyetçilik mevzularında arada kalmış duygular içinde değildir. Şekip, yazarın "alafranga züppe" modelidir. Kısacası Şekip karakteri yanlış batılılaşmayı eleştirmek için kurgulanmış bir yapı sergiler ve en fazla Safveti Ziya'nın ilk gençlik yıllarından izler barındıran bir kurgudan ibarettir. Kahramanın içinde her ne kadar vatanseverlik varsa da bunu nasıl yöneteceğini bilemez hâle getirilmiş, silikleştirilmiş, bastırılmış eril otoritenin ikircikli bunalımını yaşayan, batılılaşmayı diğer eserlerdeki tipler gibi yanlış anlamış bir kurgusu vardır. Hâlbuki Safveti Ziya her ne kadar yabancılarla eğlence ortamlarında bulunmuş ise de güçlü vatansever duygulara sahip bir kişiliktir. Mesut Tekşen'in hazırladığı *Safveti Ziya'nın Hayatı ve Eserleri* başlıklı tezde Tekşen, oldukça ayrıntılı bir çalışmanın sonunda şunları ortaya koymaktadır:

Servet-i Fünun döneminde vatan millet sevgisini içinde hissettiği halde bunun tezahürlerini, sansür ve jurnaller yüzünden, bir türlü ortaya koyamayan Safveti Ziya, meşrutiyetin hür ortamında sağduyulu, vatansever, milletperver bir kimlikle ortaya çıkmaktadır. Bugün o hala Servet-i Fünun'un silik, soluk, maraz çehresiyle anılıyorsa bunu sebebi şöhretini Servet-i Fünun'a yazarken, özellikle bu dergide yayınladığı hikâye ve Salon Köşelerinde romanıyla kazanmış olmasındandır. (488)

Safveti Ziya'nın bütün yapıtlarının değerlendirildiği söz konusu tezde Ziya'nın özellikle "Milli Cemiyet" "Milli Muhit-i İrfan" konularındaki yaklaşımı üzerinde durulması gereken bir husustur. Zira söz konusu yazılarda Safveti Ziya'nın milli meseleler konusunda hiç de Şekip gibi ikircikli bir düşünce içinde olmadığı, oldukça açık ve güçlü bir şekilde milliyetçi duygularını ortaya koyduğu görülmektedir. Safveti

Ziya, medenileşmiş milletler içinde Osmanlı'nın da etkin bir duruşla kendini gõsterebilmesi için eğitimin ne kadar Ȗnemli olduğundan sȖz eder. "Mekteplerimizin yetiştireceği munevverane kıymet vererek, onların milli bir sahada kabiliyet inkişafına mümkün kılacak esas ve evamil hangileridir? Başka milletler bu hayati meseleyi nasıl halletmişlerdir" (Tekşen, 1993: 321) gibi sorular sorarak ve milli cemiyetler kurma yȖnnde Ȗzm Ȗnerileri sunarak bu konularda çok hassas olunması gerektiğini güçlü bir Şekilde vurgular.

Tekşen, Şekip tipinin Ahmet Mithat Efendi'nin ortaya koyduğu karşıt iki tip olan Felatun Bey ile Rakım Efendi'nin tek bir karakterde birleştirilmiş hali olduğunu da belirtir (1993: 487). Bununla birlikte Şekip'in Tanzimat romanında eleştirilmeye başlanan alafranga züppe tipinin dõnemine gȖre form değiştirmiş yeni kurgusu olduğu bir gerçektir. Berna Moran "Alafranga Züppe'den Alafranga Haine" adlı makalesinde ne yazık ki Şekip karakterine yer vermemekle birlikte yanlış batılılaşan tipleri konu edinen yapıtlardaki karakterlerin zaman içinde nasıl evrildiğini oldukça yetkin bir dille anlatmaktadır (1977: 6-17). *Salon Kõřelerinde*'nin Şekip'i de bu silsilenin Servet-i Fünun edebiyatı sürecindeki bir parçasıdır.

Safveti Ziya ile Şekip karakterinin aynı kişi olduğu yȖnndeki ısrarda Halit Ziya'nın "[o]nu son yıllarda değil, gençlik yıllarında tanımış olmalıydı ki tamamıyla anlaşılmış olsun, ince hatta zayıf, her zaman Şık, her zaman canlı, Beyoğlu'nun salonlarında, Boğaziçi'nin seyir yerlerinde başarıyla kiskanılan, o zamanın en iyi vals eden, en güzel Fransızca, İngilizce konuşan, Türk aleminin sivrilmiş güzel kadınlarına yanaşmak için en kurnaz çareler bulan genciydi. Ciddi olarak ne varsa hepsine pek gevşek bağlarla bağlı olan bu gençten Edebiyat-ı Cedide'ye de sıkı bağlanmış olmak beklenemezdi, fakat ona bağlanmak işinin en son mikyasında karışmış, hele Őahsan bizlere, bu arada bana pek bağlanmıştı; ben de ona." (Uşaklıgil, 1989: 540-541) sȖzlerinin eksik bir Şekilde değerlendirilmesi büyük rol oynamaktadır. *Salon Kõřelerinde* 1898 yılında tefrika haliinde yayımlanmaya başlandığında Safveti Ziya, Edebiyat-ı Cedide'nin en sadık üyelerinden biridir ve "oraya hiçbir zaman menfaat hissi girmez, sanat için, edebiyat için, memlekete, edebiyatımıza hizmet için çalışılırdı"(Safveti Ziya, 1998: 11) diyecek kadar bilinçli bir yazardır. Dolayısıyla Mustafa Nihat Ȗzn'n "yaşamın hiç süzgeçten geçirilmeden kaydedilmiş çiğ ve dışındaki lüks cilasına karşı içi görgüsüz ve Ȗvnme dolu"(Akbayar, 1998: 8) eleştirisi oldukça acımasız ve hatalı bir eleştiredir. Ȗmer Faruk Huyugüzel de Şunları sȖyler: "Servet-i Fnn'da Salon Kõřelerinde adıyla bir romanı yayınlanan Safveti Ziya'yı da bu arada saymak gerekir. Dil ve slp bakımından Mehmet Rauf ve Hüseyin Cahit gibi nispeten sade ve süslemeden uzak olan yazarın bu tek romanında, süslenip pslenip salonlarda toplanma, eğlenme, dans ve kadın peşinde koşma ile geçen bir hayat, yazarın kendi hayatı hikaye edilir. Salon hayatının bütün modalarını ve görgü kurallarını, mill-vatan duygularla garip bir tarzda birleştiren romanın bu fikri tutarsızlığın yanı sıra, tasvir ve tahlil ettiği karakterlerin de hiçbir psikolojik gerçekliği yoktur." (Huyugüzel, 1984: 61). Hlbuki *Salon Kõřelerinde*, Safveti Ziya'nın gençlik yıllarında içine girdiği ve aksaklıklarını, sorunlarını, tehlikelerini gördüğü ortamların bir taraftan eleştirisini yaparken diğer taraftan Türk gençlerine uyarılarda bulunan bir yapıttır. Şekip, Safveti Ziya'nın yakından tanıdığı ve içinde kendi yaşamından unsurlar barındıran ve/fakat o dõnemde birçok romanda görüldüğü gibi ibret olması bağlamında oluşturulmuş alafranga züppe; ama en az Felatun ve Bihruz Beyler kadar saf bir karakterdir. Onlardan ayrılan tarafı ise Şekip, milliyetçi duygulara sahip olmakla birlikte bunu tam olarak yaşayamayan ve bundan dolayı da ikilemde kalan, bunalan bir karakter olmasıdır.

Mihail Bahtin *Sanat ve Sorumluluk* adlı yapıtının "Yazarın Kahramanla İlişkisi Sorunu" başlıklı bölümünde bir nesneyi ve yapısını belirleyeninin onunla kurduğumuz ilişki olduğunu ve bu ilişkinin kurallarının dünyanın gerçekliğine gȖre Őekillendiđini belirtiyor. Evrenin genel geçer kanunları ortadan

kalktığı andan itibaren nesnenin varlığıyla yabancı ve bağımsız bir ilişki boyutuna geçeriz. Bahtin burada konuyu kurgusal dünyaya getirmekte ve şunları söylemektedir:

Aynı şekilde, bir yazar da olumsal- olmayan bir kahraman görüntüsü, zorunlu bir yaratma ilkesine dayalı bir görüntü bulamaz doğrudan doğruya; yazarın kahramana yönelik tepkisi doğrudan doğruya zorunlu bir ilkeye dayalı üretken bir tepki olmadığı gibi, kahramanın bütünü de doğrudan doğruya yazarın kahramanla olan bütünlüklü değerlendirici ilişkisinden kaynaklanmaz. Kahramanın görünüşünün nihayetinde değişmez ve zorunlu bir bütün olarak şekillenmesinden önce kahraman, yazarın sahici bir değerlendirici tutuma ulaşabilmek için ilerlemek zorunda olduğu kaostaki tüm o duygusal-iradi tepkilerine ve geçici kişisel isteklerine bağlı olarak, birçok kez yüzünü ekşitecek, gelişigüzel maskeler takınacak, yanlış jestler sergileyecek ve beklenmedik eylemler gerçekleştirecektir. Bize yakın birinin, çok iyi tanıdığımız birinin gerçek ve bütünlüklü yüzünü görebilmek için önce, kendi rastlantısal tepkilerimiz ve tutumlarımız yüzünden ve rastlantısal hayat durumları yüzünden bu kişinin yüzünü örten kaç maskenin katman katman sıyrılması gerektiğini bir düşünün. Sanatçının belirli ve değişmez bir kahraman imgesine ulaşma çabası, büyük ölçüde kendisiyle girdiği bir mücadeledir. (Bahtin, 2005: 17-18)

Bu satırlar *Salon Köşelerinde*'deki Şekip karakterinin tutarsız tavırlarını akıllara getirirken -ki burada Safveti Ziya'nın teknik hatalarının rolünün olduğu da bir gerçektir-bir yandan da oluşturulan kahramanların kurgusal dünyanın sağladığı özgürlük içinde sonsuz ilişkiler ürünü olabileceğini düşündürmektedir. *Yazın Üzerine* adlı yapıtında “verilmiş tip” - “yaşanmış tip” ayrımını felsefi bağlamda ele alan Hilmi Yavuz, konuyu Sartre'ın aydınlatıcı bakış açısıyla bağlar: “Sartre, insanın kendi özünü sürekli olarak yeniden kurduğunu düşünmektedir ve bu sürekli değişim içinde ‘verilmiş’ tip şöyle dursun, ‘yaşanmış’ tip bile söz konusu olamaz.” (Yavuz, 1987: 39). Roman ve gerçeklik konusunda kendi yazarlık deneyimlerinden yola çıkarak kurmaca bir tür olan roman üzerine aydınlatıcı metinler kaleme alan Umberto Eco *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti* adlı yapıtında roman gerçekliği içindeki karakterin gerçek hayattaki karakterlerle birebir örtüştüğünü düşünmenin türün kurallarını bilmemekle ilişkili olduğunu belirtir. “ Bir metni, uyanırken düş görmek için kullanmak yasak değildir, zaman zaman hepimiz yaparız bunu. Ancak uyanırken düş görmek kamusal bir etkinlik değildir. Anlatı ormanında sanki kendi özel bahçemizmiş gibi hareket etmeye götürür bizi. Demek ki, oyunun kuralları vardır ve örnek okur oyunda kalmayı bilen kimsedir.” (Eco, 1995: 16). Kısacası *Salon Köşelerinde* kurmaca bir yapıttır. Elbette Safveti Ziya'nın yaşadığı dönemden ve kendi kişiliğinden oldukça önemli aktarımlar içermektedir -ki zaten yazarın kendi yaşamına en uzak metinlerde bile kendinden mutlaka parçalar yer alır- ancak bu durumdan yola çıkarak Şekip karakteri üzerinden Safveti Ziya'yı eleştirmek hatta değersizleştirmek ne kadar mantıklı ve akademik bir tavır olabilir? Zeki Gürel'in, Safveti Ziya ile ilgili olarak aktardığı şu bilgiler de yazarın daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır:

Meclis-i Mebusan'ın tutanaklarını da yayımladığı kendi gazetesinde; Servet-i Fünûn döneminde çevresinin, sansürün ve jurnalcilerin baskısıyla, yazmak isteyip de yazamadıklarını da yayımlamaya başlar. Servet-i Fünûn'un silik, soluk, marazî çehresiyle anılan Safveti Ziya, burada gerçek kimliğini bulmuştur. O, mücadeleci bir ruha sahip olmamakla beraber, aklı ve realiteyi daima ön planda tutarak sağduyulu bir vatanperver, milliyetçi bir kişiliğinin de olduğunu göstermiştir. *Ziya*'da yayımlanan yazılarından bazılarının başlıkları bile bizim bu kanaatimizi doğrulamaya yetecektir: “Millet Büyüktür”, “Yine Karadağ”, “Mesele-yi Milliyemiz”, “Bulgar Hudut Vak'ası Münasebetiyle”, “Karadağ Hududu Etrafında”, “Arnavutluk'ta Devr-i Sükûn Başlıyor”, “Mürtecilik, Masonluk, Melâmilik”, “Girit Müslümanları”, “Rumeli Afakında”, “İyd-i Millî”. (Gürel, 2018: 246)

Sebatkâr tavırlarıyla çalışma ortamlarında dikkatleri çeken Safveti Ziya, 1924'te Mustafa Kemal Atatürk'ün teşrifat müdürlüğü görevine getirilir. Hariciye Protokol Şefliği ve Teşrifat Umum Müdürlüğü vazifelerinden sonra Saveti Ziya Prag Elçisi olarak atanır (Tekşen, 1993: 57-58).

## Sonuç

Safveti Ziya'nın *Salon Köşelerinde* isimli yapıtı Servet-i Fünun edebiyatının genel yapısına bağlı kalarak anlatmak istediği konuyu bireyin psikolojisi üzerinden anlatmış bir romandır. Bu dönem edebiyatına ait ve teknik açıdan *Salon Köşelerinde*'den çok daha sağlam yapıya sahip, derin izler bırakmış olan *Mai ve Siyah*, *Aşk-ı Memnu*, *Eylül* gibi romanlarda yazarlar istibdatın da etkisiyle yazdıkları dönemin sosyo-politik yapısını, toplumsal psikoloji ve sorunlarını anlatmaktan imtina etmişlerdir. Aslına bakılırsa *Salon Köşelerinde* adlı yapıt da –belki dönemin genel özellikleri düşünülerek- daha çok bu eksende değerlendirilmiş, yazar ve romandaki şekip karakteri bir türlü tam anlamıyla birbirinden ayrı irdelenememiştir. Safveti Ziya'nın maddi durumu, iyi bir aileden gelmesi, eğlenmeyi sevmesi, yaşadığı dönemde daha çok yabancı unsurların katıldığı balolarda görölmesi, onun eleştirmek amaçlı kurgulanmış düalist çıkmazları olan alafranga züppe ama aynı zamanda tam anlamıyla milliyetçi olamadığı için kıvranan şekip karakteriyle aynı kefeye konulmasına neden olmuştur. Hâlbuki şekip karakteri tıpkı Bihruz Bey, Felatun Efendi gibi saf ve/fakat Doğu-Batı ikileminde kalmış bir karakterdir. şekip, yer yer milliyetçi çıkışlar yapan ve aslında içten içe milliyetçi ancak bunu hem istibdat döneminin şartlarından dolayı hem de Osmanlı aydınının Tanzimat döneminden itibaren içine düştüğü/düşürdüğü ikircikli bunalımdan kaynaklı layıkıyla yaşayamayan bir kişi olarak kurgulanmıştır. Romana yapılan en keskin eleştirilerden biri, balo salonlarında geçen alafranga bir hayat anlatılırken birdenbire konunun milliyetçiliğe bağlanmasıdır. Elbette bu durum romanda teknik kusurların bir göstergesidir; ancak aynı zamanda tam da böyle bir ikilemi olan şekip'in psikolojisinin romana yansımalarıdır. Safvet-i Ziya, şekip karakterinin içinde bulunduğu sorunlu psikolojiyi Doğu-Batı ikilemini yansıtabilecek bir aşk üzerinden anlatmayı tercih etmiştir. Romanın tek Türk karakteri olan şekip'in Lydia tarafından eriliğinin sorgulanması romanın belki de en ilgi çeken yanısıdır. Safveti Ziya, Batının Osmanlı'ya üstünlük kurmaya çalışmasını ve Osmanlı'nın o dönemdeki bazı çıkmazlarını erkeklik psikolojisi üzerinden anlatmayı yeğlemiştir. Bir anlamda bireysel sorunları olan bir erkekle güçlü bir kadının ilişkisi üzerinden yaşadığı dönemin sosyolojik, politik, psikolojik durumunu anlatmaya çalışmıştır.

Türk edebiyatında eleştiri türünün geçmişten bu yana epey yol kat ettiği bir gerçek olmakla birlikte hâlâ bazı sorunlar barındırdığı söylenmelidir. Akademik eleştiri, yapıtları farklı farklı eksenlerden ele almaya ve yeni bakış açıları oluşturmaya odaklanmalıdır. Türk edebiyatında "otorite" kabul edilen isimlerin varlığı bir kazanım olmakla birlikte bu otoritelerin yöntemlerinin ve yorumlarının ötesine geçilememesi de bir eksikliktir. Bu çalışmanın hazırlık aşamasında Safveti Ziya ve *Salon Köşelerinde* adlı yapıta yönelik eleştirilerden birçoğunun birbirinin aynısı olduğu, yeni bir bakış açısının, yeni bir tahlil yönteminin kullanılmadığı üzülmüştür.

Servet-i Fünun edebiyatı anlatılırken çoğunlukla arka plana atılan ya da yüzeysel değerlendirmelerle geçitirilen *Salon Köşelerinde* ve Safveti Ziya'ya ilişkin bazı tespitleri ortaya koymaya çalışan bu çalışma söz konusu eser ve yazarına ilişkin yapılacak yeni çalışmalara farklı bir bakış açısı oluşturmayı amaçlamıştır. Türk edebiyatının sıra dışı bir ismi olan Safveti Ziya ve yapıtlarının daha iyi anlamlandırılabilmesi için yeni ve kapsamlı incelemelerin yapılması gerekmektedir.

## Kaynakça

Akbayar, N.(1998). "Sunuş". *Salon Köşelerinde*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Bahtin, M.(2005). *Sanat ve Sorumluluk- İlk Felsefi Denemeler*. Çev. Cem Soydemir. İstanbul: Ayrıntı.

Belge, M.(2019). *Sanat ve Edebiyat Yazıları II*. İstanbul: İletişim.

- Eco, U.(1995). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti*. Çev. Kemal Atakay. İstanbul: Can.
- Gürel, Z.(2018). “Arayışlar Devri Türk Edebiyatının Dikkatlerden Kaçan Yazarı Safveti Ziya” 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, C. 7, 19: 215-255.
- Huyugüzel, Ö. F.(1984). *Hüseyin Cahit Yalçın'ın Hayatı ve Edebî Eserleri Üzerine Bir Araştırma*, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını.
- Karaosmanoğlu, Y. K.(2002). *Sodom ve Gomore*. İstanbul: İletişim.
- Mizancı Murat. (2017). *Turfanda mı Yoksa Turfa mı*. Konya: Palet.
- Moran, B.(1977). “Alafranga Züppeden Alafranga Haine”. *Birikim Dergisi*, 5/27, 6-17.
- Moran, B.(1999) *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim.
- Ortaylı, İ.(2008). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. İstanbul: Timaş.
- Parla, J.(1993). *Babalar ve Oğullar-Tanzimat Romanlarının Epistemolojik Temelleri*. İstanbul: İletişim.
- Safveti Ziya.(1998). *Salon Köşelerinde*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Tekşen, M.(1993). “Safveti Ziya'nın Hayatı ve Eserleri”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi SBE, 524 s. (Danışman: Doç. Dr. Bilge Ercilasun).
- Uşaklıgil, H. Z.(1989) *Kırk Yıl*. İstanbul: İnkılap.
- Ülken, H. Z.(1998). *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*. İstanbul: Ülken.
- Wellek, R. ve Austin W.(2019). *Edebiyat Teorisi*. Çev. Ömer Faruk Huyugüzel. İstanbul: Dergah.
- Yavuz, H.(1987). *Yazın Üzerine*. İstanbul: Bağlam.



## Reşat Ekrem Koçu'nun "İstanbul Ansiklopedisi" adlı eserinde yer alan divan ve halk şairlerinin biyografilerine dair

Maşallah KIZILTAŞ<sup>148</sup>

**APA:** Kızıltaş, M. (2020). Reşat Ekrem Koçu'nun "İstanbul Ansiklopedisi" adlı eserinde yer alan divan ve halk şairlerinin biyografilerine dair. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 349-376. DOI: 10.29000/rumelide.791727.

### Öz

Reşat Ekrem Koçu 1905 yılında İstanbul'da doğmuş, 1975'te vefat etmiştir. Koçu, tarihçiliği ile ön plana çıksa da birçok alnda eser kaleme alacak kadar birikim sahibidir. Bu birikimin sonucu da birçok eser kaleme almıştır. Bu eserlerden en önemlisi *İstanbul Ansiklopedisi*'dir. İstanbul'un bir "kütük"ünü oluşturmak amacıyla yazılan *İstanbul Ansiklopedisi*'nin ilk fasikülleri 1944 yılının Kasım ayında yayımlanmaya başlanmış, 1973'e kadar aralıklarla yayımlanmaya devam etmiştir. Toplamda 11 cilt olan eser "G" harfinde sona ermiştir. Tamamlanamayan eserin son maddesi "Gökçınar Mehmed" maddesidir. 173 fasikülden oluşan eserin her fasikülünde ortalama 100-120 madde bulunmaktadır. Bu çalışmada, Reşat Ekrem Koçu'nun *İstanbul Ansiklopedisi* adlı eserinde biyografileri sunulan divan ve halk şairleri ele alınmıştır. *İstanbul Ansiklopedisi*'nde birçok divan ve halk şairinden bahsedilmiştir. Bu şairler ele alınırken şair tezkireleri başta olmak üzere birçok kaynak ve kişiden yararlanılmıştır. şairlerin akrabası, torunu veya çocuklarından bilgiler aktarıldığı gibi bazı halk şairlerinin kendisi de yazar için bir bilgi kaynağı olmuştur. Eserde klasik şair tezkirelerindeki gibi şairlerin şiiirlerinden örnekler verilmiştir. Bu örnekler çoğunlukla yazarın bilgileri aktardığı tezkirelerdeki örneklerdir. Yazar bu örnekleri doğrudan aktarmıştır. *İstanbul Ansiklopedisi*'nin birçok şair için tek kaynak durumunda olması ve ayrıca bazı şairlerin biyografisinin birden çok kaynaktan yararlanılarak oluşturulması, eserin divan ve halk edebiyatı araştırmaçıları için önemli bir başvuru kaynağı olduğunun göstergesidir.

**Anahtar kelimeler:** İstanbul Ansiklopedisi, Divan ve halk şairleri, Reşat Ekrem Koçu

## About the biographies of divan and folk litetature poets in the "Encyclopedia of İstanbul" by Reşat Ekrem Koçu

### Abstract

Reşat Ekrem Koçu was born in Istanbul in 1905 and died in 1975. Although he stands out with its historiography, he has enough experience to write works in many fields. As a result of this accumulation, He has written many works. The most important of these works is the Istanbul Encyclopedia. The first fascicles of the Istanbul Encyclopedia, which was written to create a "log" of Istanbul, started to be published in November 1944, It continued to be published at intervals until 1973. The work, which has 11 volumes in total, ended with the letter "G". The last item of the incomplete work is "Gökçınar Mehmed". The work consisting of 173 fascicles contains average of 100-120 items in each fascicle. In this study, the divan and folk poets whose biographies are presented in Reşat Ekrem Koçu's book Istanbul Encyclopedia are discussed. Many divans and folk poets are mentioned in the Istanbul Encyclopedia. While discussing these poets, many sources and people,

148 Dr., MEB Bitlis Hikmet Kiler Fen Lisesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni (Bitlis, Türkiye), kiziltas.masallah@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0055-5367 [Makale kayıt tarihi: 04.04.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791727]

especially poet biographies (tezkirah), were used. Some folk poets themselves have become a source of information for the writer as well as information from the relatives, grandchildren or children of the poets. In the work, examples from poets of poets, as in classical poet biographies (tezkirah), are given. These are mostly examples in biographies (tezkirah) where the author transmits information. The author cited these examples directly. The Encyclopedia of İstanbul is the unique source for many poets and also the biographies of some poets in this encyclopedia has been composed through referring to different sources. This indicates that the encyclopedia is a significant reference guide for the researchers of Divan and Folk Literature.

**Keywords:** İstanbul Encyclopedia, Divan and folk poets, Reşat Ekrem Koçu

## Giriş

Ansiklopedi, her türlü bilgiyi içine alan ve bunları alfabe sırasıyla (Kardaş vd., 1995: 127) anlatan eserlere denir. Bu eserler umumiyetle birkaç ciltten oluşur. Ansiklopediler hazırlandıkları devirlerdeki ilim, kültür, sanat ve teknik gibi çeşitli dalların tamamı veya belli bir bölümüyle ilgili şahıs, eser, coğrafi bölge ve müesseselerin tanıtımı veya kelime, kavram, olay ve konuların izahı gibi her türden bilgiye belli sistem içinde yer verir (Aykut, 1991: 217).

İnternet hayatımıza girmeden önce, Türkiye’de çoğu evin misafir odasında vitrin denilen dolaplarda<sup>149</sup> muntazaman dizili olan ve bazen sadece aksesuar niyetine kullanılan *Temel Britannica*, *Meydan Larousse* gibi ansiklopedileri otuz yaşını aşmış herkes anımsayacaktır. Bugün evlerin müstesna köşelerinden silinip giden bu önemli eserlerin yerini internet almıştır. Teknoloji birçok eski alışkanlığı yok ettiği gibi ansiklopedik eserleri fizikî olarak kullanmayı da sona erdirmiştir. Artık insanlar günlük yaşamda gereksinim duyduğu bilgi ihtiyacını, aradığı şeyin adını internette arama motoruna doğrudan yazarak veya ansiklopedilerin dijital ortamdaki yayınlarına ulaşarak gidermektedir. Zira günümüzde birçok ansiklopedik eser sadece kâğıtlara basılı şekilde değil, internet ortamında da okuyucuların istifadesine sunulmuştur.

Ansiklopedik eserlerin ilk örneklerinin Hint, Çin, Mezopotamya, Mısır medeniyetlerinde olduğu iddia edilse de bilinen ilk örnek, M.Ö. takriben 370 yılında Eflatun’un yeğeni Speusippos’un kaleme aldığı *Similitudes*’tir. Tabiat tarihi, matematik, felsefe gibi konuları içermektedir. Batı’da yazılan bu ansiklopedik eserden sonra birçok eser kaleme alınmıştır (Aykut, 1991: 217).

İslam dünyasında öncelikle tabakat türü denilen eserler kaleme alınmıştır. Vâsıl b. Atâ’nın (ö. 748-49) *Tabakâtü Ehlil-İlm ve’l-Cehl*’i ve İbn Sa’d’ın (ö. 845) *Et-Tabakâtü’l-Kübra* gibi biyografik nitelikteki eserleri aslında ansiklopedik eserlere hazırlık safhasıdır. İslam dünyasının ilk ansiklopedik eseri ise İbn Kuteybe’nin (ö. 889) yazdığı *Uyûnü’l-ahbâr* adlı eserdir. Kuteybe eserindeki konuları saltanat ve idare, savaş, şahsiyet, karakterler, bilim ve edebiyat, züht, halifelerin nazarında zâhidler, mev’izalar, kardeşlik, ihtiyaçlar, yemekler, hanımlar gibi başlıklar altında toplamıştır (Aykut, 1991: 219-222).

Türkiye’de ise bugünkü anlamdaki ansiklopedik eserler, 19. yüzyılın sonlarına doğru telif edilmeye başlanmıştır. Her ne kadar Osmanlılarda tezkire ve tabakât türü denilen eserler 15. yüzyıldan itibaren kaleme alınmış olsa da bu eserler bugünkü modern ansiklopedi anlayışından farklıydı. Ali Suavi’nin *Kâmûsü’l-Ulûm ve’l-Maarif* adlı eseri Türkiye’deki ilk modern ansiklopedi teşebbüsüydü. Lakin bu girişim yarıda kalmış, tamamlanamamıştı. Yarıda kalan eserin son fasikülü 1870 tarihinde

<sup>149</sup> (<http://lugatim.com/s/vitrin>)

yayımlanmıştır. Tamamlanan ilk eser Yağlıkcızâde Ahmed Rifat Efendi'nin *Lugat-ı Târihiyye ve Coğrafıyye* isimli eseridir. 1882-1883 yılları arasında yayımlanan bu eserde tarih ve coğrafyanın yanında icat, teknik, fizik, kimya, botanik gibi bilimler de ele alınmıştır (Aykut, 1991: 222-226).

Her türlü bilgiyi içeren genel konulu ansiklopediler olduğu gibi belirli bir konuyu ele alan (sağlık, şehir, bilim, insan vb.) ansiklopediler de mevcuttur. Genel konulu ansiklopedilerde konu sınırlaması yoktur, belli bir alana yoğunlaşan ansiklopediler ise o alanı bütün ayrıntılarıyla ele alır.

Çalışmamızın konusu olması hasebiyle şehirler üzerine yazılan ansiklopedilerden de bahsetmek yerinde olacaktır. Türkiye'de şehirler üzerine yazılan ilk ansiklopedi, Reşat Ekrem Koçu'nun hazırladığı *İstanbul Ansiklopedisi*'dir. Yılmaz Akkılıç'ın hazırladığı *Bursa Ansiklopedisi* ise dört cilttir. Ankara Belediyesi 2007 yılında *Ankara Tarihi ve Kültürü Dizisi* adlı eseri yayımlamıştır. *Konya Ansiklopedisi* 9 cilttir, 2014 yılında Konya Büyükşehir Belediyesi tarafından yayımlanmıştır. İzmir Büyükşehir Belediyesi'nin hazırladığı *İzmir Ansiklopedisi* toplam 13 cilttir. *Kayseri Ansiklopedisi*<sup>150</sup> ise "S" harfinde olup 5. cildi tamamlanmıştır, *Ansiklopedi*'nin toplam 7 cilt olması planlanmaktadır.<sup>151</sup>

Reşat Ekrem Koçu'nun yukarıda zikrettiğimiz *İstanbul Ansiklopedisi* adlı eserinin dışında İstanbul'la ilgili birçok ansiklopedi hazırlanmıştır: *Resimli Büyük İstanbul Ansiklopedisi* 1968 yılında Yeni İstanbul gazetesi tarafından Mithat Sertoğlu'na hazırlanmıştır. Tercüman gazetesinin 1982 yılında yayımlamaya başladığı *İstanbul Kültür ve Sanat Ansiklopedisi* 4. ciltte "Ozansoy" maddesinde yarım kalmıştır. *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi* toplam 8 cilt halinde T.C Kültür Bakanlığı ve Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarif Vakfı tarafından hazırlanmıştır (Serdaroğlu ve Yıldırım, 2010: 591-617).

Reşat Ekrem Koçu'nun *İstanbul Ansiklopedisi* adlı muazzam eserinde yer alan divan ve halk şairleri, bu çalışmanın konusudur. Aşağıda öncelikle Koçu ve eseri hakkında malumat verilmiş, sonra ise *Ansiklopedi*'de yer alan divan ve halk şairleri çeşitli yönleriyle ele alınarak yazarın şairleri ele alış yöntemi üzerine değerlendirmeler yapılmış ve yararlandığı kaynaklar tasnif edilmeye çalışılmıştır.

## 1. Reşat Ekrem Koçu ve İstanbul Ansiklopedisi

Reşat Ekrem Koçu<sup>152</sup> 1905 tarihinde İstanbul'da doğmuştur. Babası Ekrem Reşat Bey, annesi Hacı Fatma Hanım'dır. İlkokul eğitimini Konya'da tamamlamış, savaş sebebiyle ortaokul ve lise kapandığından annesiyle birlikte İstanbul'a dönmüştür. Liseyi yatılı olarak Bursa Erkek Lisesi'nde okuyan Koçu, 1931'de İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü'nden mezun olmuştur. Bu bölümün başkanı Ahmed Refik Altınay'ın asistanı olan Koçu, hocasının 1933'te yapılan üniversite reformunda görevinden uzaklaştırılmasına tepki olarak yeni kurulan üniversiteden istifa edip Kuleli Askerî Lisesi, Vefa Lisesi ve Pertevniyal Lisesi tarih öğretmenliği görevlerini icra etmiştir. Öğretmenlik görevlerinin yanında birçok gazete ve dergide makaleler yazmıştır. Koçu, Kadıköy Göztepe Kayışdağı Caddesi'ndeki ailesinden kalma köşk satıldıktan sonra hayatının son yıllarını, Ankara Caddesi ve Sirkeci'deki ofislerinde bulunan arşivini de naklettiği bir apartman dairesinde geçirmiştir. Koçu hiç

<sup>150</sup> Kayseri Büyükşehir Belediyesi web sitesindeki yayınlar tarafımızdan incelenmiş ve söz konusu Ansiklopedi'nin yayımlanması planlanan iki cildinin henüz hazırlanmadığı, sitede beş cildin olduğu görülmüştür.

<sup>151</sup> Şehirlerle ilgili yazılan ansiklopediler hakkında bilgiler, Fatih Gökdağ'ın aşağıda linki verilen yazısından alınmıştır (<http://www.kayseribusam.com/wp-content/uploads/2018/04/%C5%9Eehir-Ansiklopedileri-ve-Kayseri-Ansiklopedisi.pdf>).

<sup>152</sup> Koçu'nun hayatı ve eserleri ile ilgili malumat, Semavi Eyice'nin *İslam Ansiklopedisi* için kaleme aldığı yazısından alınmıştır (Eyice, 2002).

evlenmemiştir. Mehmet adında birini evlat edinmiştir. Koçu'nun 6 Temmuz 1975'te ölümünün ardından evlat edindiği kişi, bütün arşivini satmıştır. Koçu'nun mezarı Sahrayıcedid Mezarlığı'ndadır.

Koçu oldukça velût bir yazardır. Farklı türlerde birçok eser vücuda getirmiştir. *Esircibaşı*, *Forsa Halil* (1962) gibi tarihi romanların yanında; *Patrona Halil* (1967), *Kabakçı Mustafa* (1968), *Kösem Sultan* (1972) gibi romanlaştırılmış tarih monografyalarını kaleme almıştır. Osmanlı tarihini ve sosyal hayatını bilen, yakın geçmişteki gazeteleri takip eden ve geçmişe dair birçok anekdot, kıssa, hikâye ve yaşantılarla ilgili bilgi sahibi olan Koçu; bu bilgileri çeşitli vesilelerle hem gazetelerde köşe yazısı hem de kitap olarak yayımlamıştır. *Hatice Sultan ve Ressam Melling* (1934), *Eski İstanbul'da Meyhaneler ve Meyhane Köçekleri* (1947), *Erkek Kızlar* (1962), *Dağ Padişahları* (1962) gibi kitaplar bunlardan bazılarıdır.

Tarihçiliği yanında edebiyat birikimine de sahip olduğunu müşahede ettiğimiz Koçu, Osmanlı dönemine ait bazı kaynakları günümüz insanının anlayıp zevk alacağı bir hale getirmiştir. Evliya Çelebi'nin *Seyahatnâme'sinin* ilk beş cildini kısaltarak yayımlamıştır (1944-1949). Ayrıca, Seyyid Vehbi'nin *Surnâme'sini* (1939), Haşmet'in *Vilâdetnâme'sini* (1940) ve Aşçı İbrahim Dede *Mecmuası'nı* (1960) sade bir dille kısaltarak neşretmiştir.

Asıl uzmanlık alanı tarih olan Koçu'nun bu alanda yazdığı *Osmanlı Padişahları* (1960), *Yeniçeriler* (1964), *Osmanlı Tarihinin Panoraması* (I-II, 1964) ve *Fatih Sultan Mehmed* (1965) gibi eserler de mühim bir hüviyet taşımaktadır.

*Sümer Türkleri* (1933), *Selçuk İmparatorluğu* (1933), *Bizans Tarihi* (1934), *Tarihten Evvelki Zamanlar* (1934), *Ahmed Râsim: Hayatı, Seçme Şiir ve Yazıları* (1938), *Taçlı Fahişeler* (1944), *Tarihimizde Garip Vakalar* (1952), *Tarihimizde Kahramanlar* (1960), *Haşmetli Yosmalar* (1963), *Dârülaceze* (1974), *İstanbul Tulumbacıları* (1981), *İstanbul Camileri* gibi eserlerinin dışında; Cumhuriyet gazetesi ilavesi olarak basılan *Türk İstanbul* (1953), *Türk Giyim, Kuşam ve Süslenme Sözlüğü* (1967) gibi ansiklopedik eserler de kaleme alan Koçu'yu asıl meşhur eden eseri, *İstanbul Ansiklopedisi*'dir (Eyice, 2002: 149).

Koçu, İstanbul'un bir "kütük"ünü oluşturmak amacıyla *İstanbul Ansiklopedisi*'nin ilk fasiküllerini 1944 yılının Kasım ayında yayımlamaya başlamış ve 1973'e kadar aralıklarla yayımlamaya devam etmiştir. Eserinde kullandığı malzemenin bir bölümünü, daha evvel arşivlerde yaptığı araştırmalarla ve gazeteleri tarayarak elde etmiştir (Ulucutsoy, 2015: 105).

Koçu bu eserde İstanbul'u her yönüyle anlatmayı hedeflemiştir. Esere bakıldığında bu amaca ulaştığı görülmektedir. Aslında eserin yarım kalmasının sebebi de çok fazla tafsilatlı bilginin eserde yer almasıdır. Sıradan veya meşhur birçok insan, cinayetler, irili-ufaklı mimari eserler, sosyal mekânlar, coğrafi yerler ve doğal güzellikler, edebiyat, tarih, İstanbul'da vuku bulan ilginç olaylar, doğal afetler, İstanbul'la ilgili yazılan eserler, mahalle, semt, sokaklar eserde işlenen başlıca konulardır. Bu konularla ilgili öylesine ayrıntıya girilmiş ki; İstanbul'un kahveci çırakları, itfaiyecileri, fahişelerinin yanında şehrin en ücra sokağı veya mesire yeri bile esere konu edilmiştir.

Koçu her cildin başında eserdeki konu başlıklarını liste halinde sunmuştur: "Cami, Mescid, Medrese, Mekteb, Kütübhâne, Tekke, Türbe, Kilise, Ayazma, Çeşme, Sebil, Saray, Yalı, Konak, Köşk, Han, Hamam, Tiyatro, Kahvehane, Meyhane (Bütün Yapıları); Devlet adamı, Âlim, Şâir, Sanatkâr, İş Adamı, Hekim, Muallim, Hoca, Derviş, Papaz, Keşiş, Meczub, Nevcivan, Nigâr, Hanende, Sazende, Çengi, Köçek, Ayyaş, Derbeder, Pehlivan, Tulumbacı, Kabadayı, Kumarbaz, Hırsız, Serseri, Dilenci, Katil (Bütün Şöhretleri); Dağı, Coğrafyası; Sokakları, Mahalleleri, Semtleri; Yangınları, Salgınları, Zلزelerleri,

İhtilalleri, Cinayetleri ve Dillere Destan Olan Aşk Maceraları; İstanbul'a Ait Resimler, Şiirler, Kitaplar, Romanlar, Seyahatnameler, İstanbul'a Gelmiş Yabancı Şöhretler..."

Koçu bu görkemli eseri vücuda getirirken tek başına değildir. Zaten tek başına bu kadar bilgiyi bir araya getirmek imkânsızdır. Yardımını aldığı birçok yazar vardır. Koçu bu yazarları fasikül kapaklarında belirtmiştir. Geniş bir yazar kadrosu olsa da maddelere bakıldığında isimsiz maddelerin Koçu tarafından yazıldığı görülmektedir. Bu da bizi, maddelerin büyük çoğunluğunun Koçu'ya ait olduğu neticesine götürmektedir.

*İstanbul Ansiklopedisi* 11 cilt ve 173 fasikülden oluşmaktadır. Eserin son sayfası 7076 olsa da sehven 11. ciltte 6099'dan 7000. sayfaya atlanmıştır. Bu da 900 sayfanın atlandığını göstermektedir. Dolayısıyla eser 6176 sayfadan oluşmaktadır. Eser "G" harfinde sona ermiştir. Son madde "Gökçınar Mehmed" maddesidir. 173 fasikülden oluşan eserin her fasikülünde ortalama 100-120 madde bulunmaktadır. Dolayısıyla *Ansiklopedi*'nin toplam madde sayısının yaklaşık 20.000 olduğunu söyleyebiliriz (Ulucutsoy, 2015: 114).

Eser 11. ciltte "Gökçınar Mehmed" maddesiyle yarım kalmış, tamamlanamamıştır. Eserdeki bazı maddelerde yazar okuyucuyu başka maddeye yönlendirmiştir. Örneğin, A harfindeki "Ahmet Kutsi Tecer" maddesinden "Tecer, Ahmet Kutsi"ye yani T harfine yönlendirme yapmıştır (Koçu, 1958: 387). Bu durum, eserin diğer maddelerinin de yazıldığı ya da müsvedde halinde olduğu intibamı uyandırmaktadır.

Nitekim, eserin tamamlanıp tamamlanamadığı hususuyla ilgili yapılan araştırmalar sonucunda muhtelif fikirler ortaya atılmıştır. Semavi Eyice, Koçu'nun ölümüne yakın bir tarihte Göztepe'deki evinde eserin tamamlanamayan kısmının not ve resimlerini gördüğünü ifade etmiştir.<sup>153</sup>

En müşahhas iddianın sahipleri ise Murat Bardakçı ve Emin Nedret İşli'dir. Bardakçı, 2003 yılında eserin yayımlanmamış kısımlarını gördüğünü ve satın alma teşebbüsünde bulunduğunu ama muvaffak olamadığını belirtmiştir. Bardakçı, eserin yayımlanmamış kısmının 70 küsur koli halinde Çağaloğlu'ndaki bir depoda muhafaza edildiğini iddia etmektedir. Bardakçı'nın malzemeyi gördüğü ve içeriğini de incelediği şu ifadelerinden anlaşılmaktadır:

"Bir gün avukat bir bey beni telefonla aradı, İstanbul Ansiklopedisi'nin yayınlanmamış kısımlarının müvekkili olan bir ailede bulunduğunu, telif hakkının da kendilerinde bulunduğunu ve bir anlaşma yapılması hâlinde satabileceklerini söyledi. Birkaç gün sonra da o ailenin bir mensubu aradı ve teklifi tekrarladı. Meseleyi gazeteye aksettirmeden önce ellerinde bulunduğunu söyledikleri evrakı görmek istedim. Randevulaştık ve bir arkadaşımınla beraber gittik. Aile haklıydı, İstanbul Ansiklopedisi'nin yayınlanmamış kısmı 70 küsur koli halinde senelerdir Çağaloğlu'nda bir depoda muhafaza ediliyordu. Rahmetli Koçu ansiklopedinin hemen bütün maddelerini hazırlamış, çoğunun metinlerini yazmış, yazamadıklarına da "Takvîm-i Vekayî'nin filanca sayısına bakılacak" yahut "Bu konudaki malûmat, falan tarih kitabının şu sayfasındadır" gibisinden izahat koymuştu. Yayında kullanılacak resimler de hazır." (Bardakçı, 2010)

Emin Nedret İşli de Bardakçı gibi eserin tamamlanamayan kısmının İstanbul'un köklü ve soylu bir ailesinin himayesinde günümüze kadar ulaştığını ifade etmektedir (İşli, 2010: 64). Murat Bardakçı ve Emin Nedret İşli'nin bu iddialarından<sup>154</sup> yola çıkılacak olursa eserin geri kalan kısmının mevcut olduğu sonucuna varılabilir. Zira ikisi de bu malzemeyi görmüştür. Hatta Emin Nedret İşli meseleyi izah ettiği

<sup>153</sup> Bu bilgi Hasan Ulucutsoy'un makalesinden nakledilmiştir (Ulucutsoy, 2015: 118).

<sup>154</sup> Eserin geri kalan kısmının mevcut olduğuna dair gazetelerde ve internet medyasında da birçok haber yapılmıştır.

yazısına, *İstanbul Ansiklopedisi*'nin kolilerde günümüze ulaşan kısmını incelerken çektiği resimleri de koymuştur (İşli, 2010: 62, 64).

Reşat Ekrem Koçu'nun *İstanbul Ansiklopedisi* adlı eseri sinema sektörünün bile ilgisini çekmiştir. "11'e 10 Kala" filminin konusu *İstanbul Ansiklopedisi*'nin kayıp 11. cildinin bulunması üzerinedir (Öztürk, 2010: 68). Gerçekte bu film, *İstanbul Ansiklopedisi*'nin tamamlanamayan kısmına dikkati çekmektedir.

Bardakçı ve İşli'nin iddiaları, medyada yapılan haber ve çekilen filmin *İstanbul Ansiklopedisi*'nin kayıp arşivine dikkatleri celbettiğini ve bu gayretlerin müspet sonuçlar verdiğini müşahade etmekteyiz. Zira, muhtelif yayın organlarında 2018 yılında *İstanbul Ansiklopedisi*'nin dijital ortama aktarılmasına başlandığı haberi yer almaktadır. Bu önemli faaliyeti SALT ve Kadir Has Üniversitesi üstlenmiştir.<sup>155</sup>Yapılacak çalışmada, eserin yayımlanmamış arşivinin makine zekâsı yardımıyla kataloglanacağı ifade edilmektedir. Eserin dijital ortama aktarılıp çevrimiçi erişime sunulması ve yayımlanmamış kısmının kataloglanmasının üç yıl süreceği vurgulanmıştır.<sup>156</sup>

## 2. İstanbul Ansiklopedisi'nde divan ve halk şairlerinin ele alınışına dair

Şüphesiz ki, Reşat Ekrem Koçu geniş bir kültür birikimine sahiptir. Tarih, edebiyat, felsefe ve resmin yanında serbest tarzda şiirler de yazan çok yönlü bir şahsiyettir. *Acı Su: Şiirler* (1965) adlı kitabında serbest nazmın güzel örneklerini vermiştir (Eyice, 2002: 149). Şair olmasının da vermiş olduğu sâikle Reşat Ekrem Koçu, *İstanbul Ansiklopedisi* adlı eserinde birçok şairden bahsetmiştir. 15. yüzyıldan kendi yaşadığı yıllara (1973 civarına) kadar İstanbul'la yolu bir şekilde kesişen birçok şairin biyografisini *Ansiklopedi*'ye almıştır. Bu çalışmada, Koçu'nun eserine aldığı divan ve halk şairleri ele alınmış, Batı tesirinde şiirler kaleme alan şairler mevzubahis edilmemiştir. *İstanbul Ansiklopedisi*'nde Batı tesirindeki yeni edebiyatın mümessili birçok şairden bahsedilmiştir. Hasan Ulucutsoy, *Reşat Ekrem Koçu'nun İstanbul Ansiklopedisi'nde Yeni Türk Edebiyatı İçeriği* adlı yüksek lisans teziyle *İstanbul Ansiklopedisi*'nde yer alan Batı etkisindeki şairlerin bazılarına ve Yeni Türk Edebiyatı ile ilgili diğer hususlara değinmiştir (Ulucutsoy, 2014). Arzu eden araştırmacılar bu konuda bu çalışmaya müracaat edebilirler.

*İstanbul Ansiklopedisi*'nin göze çarpan en önemli özelliği, şairlerin şiirlerinden örnekler verilmesidir. Klasik tezkire geleneğinin izlerini taşıyan bu yöntemi, yazar birçok şair biyografisinde uygulamıştır. Çok azı istisna, bütün şairlerin şiirlerinden örnek verilmiştir. Yazarın çoğu zaman tezkirelerdeki örnek beyitleri doğrudan verdiği görülmektedir. Yazar Fatin, Fitnat Hanım (Zübeyde), Galib Dede Efendi (Mehmed Esad)'de olduğu gibi bazı şiir örneklerini doğrudan şairlerin divanından almıştır.

Koçu, Türk edebiyatında otorite sayılan bazı bilim insanlarının düşüncelerine de eserinde yer vermiştir. Yazarın, Ârif Hikmet Bey (Seyyid Ahmed) isimli şair ile ilgili Fuad Köprülü'nün "*Vezin ve lisan itibariyle düzgün ve bedii kıymeti haizdir.*" cihetindeki düşüncelerini aktarması bunlardan biridir (Koçu, 1959: 1005).

*İstanbul Ansiklopedisi*'nde şairler çeşitli yönleriyle ele alınmıştır. Şairlerin mesleği, doğum ve ölüm tarihleri, hayat macerası ayrıntılı şekilde vermeye çalışılmıştır. Eğer şairin şairliği dışında başka bir alanda şöhreti varsa, yazar başka kaynaklara yönelip bu kaynaklar yardımıyla şairin diğer özelliklerini de anlatmıştır. Şairlik dışında başka bir alanda temayüz etmiş bazı şairlerin ise şairliğinden

<sup>155</sup> <https://ilerihaber.org/icerik/istanbul-ansiklopedisi-arsivi-dijital-ortama-aciliyor-91422.html>

<sup>156</sup> <https://saltonline.org/tr/1898/istanbul-ansiklopedisi-arsivi-calismalari-baslatildi;>

<https://saltonline.org/tr/2002/panel-kadir-has-universitesinin-istanbul-ansiklopedisi-atolyeleri>

bahsedilmediği veya çok az bahsedildiği görölmektedir. Ön plana çıktığı alan ise ayrıntısıyla anlatılmıştır. Örneğin, Ahmed Aşıkî (Aşıkpaşazâde Derviş)'nin tarihçiliği tafsilatıyla anlatılırken şairliği üzerinde pek durulmamıştır (Koçu, 1958: 329).

Yazar, bazı divan şairlerini anlatırken eserde çoğu kez kaynak olarak başvurduğu tezkirelerde bilgi olmasına rağmen bu tezkireleri kaynak olarak belirtmemiş, başka kaynaklardan yararlanmıştır. Örneğin, Beliği isimli şairin biyografisini oluştururken *Türk Ansiklopedisi*'ni kaynak olarak belirtmiştir (Koçu, 1961: 2483). Hâlbuki yazarın çoğu kez başvurduğu *Latifi Tezkiresi*'nde şairle ilgili bilgi mevcuttur (Canım, 2000: 191). Keza, Bidârî'de de aynı yol izlenmiştir. *Latifi Tezkiresi*'nde anılmalarına (Canım, 2000: 212, 213, 214) rağmen Celilî (Edirneli), Celilî (İznikli), Celilî (Bursalı) adlı şairlerde de kaynak belirtilmemiştir. Yazarın, şairlerin şiir örneklerini ise bu *Tezkire*'den aldığı izlenimi vardır (Koçu, 1963: 3426). Yazarın niçin kaynak belirtmediği ise meçhuldür. Yazar, *Latifi Tezkiresi*'nde biyografisi mevcut olan Behişti mahlash iki şairden birinin biyografisini buradan almış, diğerinin biyografisini ise İ. A. Gövsa'nın *Türk Meşhurları* adlı eserinden almayı tercih etmiştir.

Koçu, divan şairleri ile ilgili bilgileri genellikle şairin yaşadığı dönemlerde yazılan tezkirelerden alma yolunu seçmiştir. En çok başvurduğu tezkire *Salim Tezkiresi* ve *Latifi Tezkiresi*'dir. Bazen bir şairi anlatırken iki tezkireden de yararlandığı vakidir [Bkz. Ferdi (Yeniçeri), Gazâlî (Bursalı)]. Bihişti mahlash şairi *Sehi Bey* (İpekten vd., 2017: 119) ve *Latifi Tezkireleri*'ni (Canım 2000: 194) kaynak göstererek anlatmış ve şairin ismi ile ilgili bu tezkirelerde geçen ihtilafı da verdiği bilgilere eklemiştir (Koçu, 1961: 2763). Halk şairlerinin biyografisini oluştururken ise kişiler, Aşık Râzi'nin not defteri ve evrakları, Vasıf Hiç'in notları, şairlerin akraba veya dostları ve şairlerin kendisinden bilgiler topladığı müşahede edilmektedir.

Reşat Ekrem Koçu, sadece altı tezkireyi kaynak olarak kullanmış, başka tezkirelere müracaat etmemiştir. Örneğin yazar, muhtelif kaynaklarda ismi geçmesine (Abdulkadiroğlu, 1999: 296) ve şöhretli olmasına rağmen Fâizî Efendi (Kafzâde Abdülhay)'nin biyografisini oluştururken kaynak belirtmemiştir (Koçu, 1971a: 5501). Aynı şekilde Celâl Bey (Mîrialem Hüseyin) *Ahdi Tezkiresi* (Solmaz 2005: 119) ve *Künhül-Ahbar*'da (İsen 1994: 298) ele alınmasına rağmen yazarın bu tezkirelere müracaat etmediği müşahede edilmektedir. Yazar, "Bidârî" adlı şairin biyografisini oluştururken ise şairle ilgili bilgi 16. yüzyılın bazı tezkirelerinde mevcut olsa da (Solmaz 2005: 237) (Kılıç 2018: 194) *Türk Ansiklopedisi*'nden yararlanmıştır. Dâî (Beykozlu) adlı şair ile ilgili 18. yüzyıl tezkirelerinden bazılarında kayıt olmasına rağmen (Abdulkadiroğlu, 1999: 79) (Çapan, 2005: 186) Zâkirî Hasan Efendi kaynak olarak gösterilmiş ve şairle ilgili şiir örneği verilmemiştir (Koçu, 1966: 4203). Muhtemelen yazar bu tezkirelere ulaşamamış, altı tezkireyle yetinmiştir.

*Ansiklopedi*'de, bazı şair biyografilerinin oluşturulması için kaynak olarak yararlanılan tezkirelerde ilgili şairin kaydına rastlanmamıştır. Ahmed Dede (Kemal) adlı Mevlevi şeyhinin biyografisi için *Salim Tezkiresi* kaynak olarak gösterilmesine rağmen *Tezkire*'de bu şaire rastlanmamıştır. Muhtemelen yazar şairle ilgili bilgileri belirttiği diğer kaynaklardan (M. Ziya, *Yenikapı Mevlevihânesi*; Muallim Naci, *Muallim Mecmuası*) almış ve *Tezkire*'yi sehven kaynak olarak belirtmiştir. Verilen şiir örneklerinde şairin mahlasının "Fasih" olduğu görölmektedir. Yazar şairi Fasih Ahmed Dede'yle karıştırmış da olabilir (Koçu, 1958: 352). Aynı şekilde, Abdürrahman Refiâ Efendi'nin de *Eslafta* kaydına rastlanmamıştır (Koçu, 1958: 161).

Reşat Ekrem Koçu eserinde şairlerle ilgili oldukça dikkat çekici tespitlerde bulunmuştur. Örneğin, Fedâ (Afganlı Derviş)'nin *Salim Tezkiresi*'ndeki "Fedâ" adlı seyyah derviş olabileceğini iddia etmiştir (Koçu,

1971a: 5598). Yazara göre Fennî Çelebi ile Fennî Mehmed Dede adlı şairler muhtemelen aynı kişilerdir (Koçu, 1971a: 5648). Yazar, Ferhad (Dellak) ile Kemahlı Âşık Ferhadî'nin ve (Koçu, 1971a: 5663) Garib (Âşık) ile Mostarlı Ferdi Baba'nın da aynı kişi olabileceğini iddia etmektedir (Koçu, 1971b: 5998).

Eserdeki dikkat çeken diğer bir hususiyet ise gayrimüslim şairlere yer verilmesidir. Eser bizlere bazı Ermeni ve Rum halk şairinin Türkçe şiirler terennüm ettiğini göstermektedir. Mihran Arabacıyan isimli Ermeni şairin Fuzulî'ye olan bağlılığı, divan edebiyatı geleneğinden ayrılmamış olması malumatı oldukça dikkat çekicidir. Eserde ele alınan gayrimüslim şairler şunlardır: Arabacıyan Mihran, Aznavuroğlu, Berberyan (Agop Vartebet), Dedeyan (Âşık Sıvacı Kalust), Diyamandı Efendi, Ferera Efendi (İsak), Ferhâdî (Kemahlı Âşık), Gedik (İstapan).

Yazar, *Ansiklopedi*'de divan sahibi şairlerin divanlarından bahsetmiş; bazı şairlerin divanının olduğu kütüphane veya mekânı bile zikretmiştir. Örneğin; Abdülbaki Naşir Dede'nin *Divan*'ının Süleymaniye Umumi Kütüphanesi'nde, Abdürrahman Nesib Efendi'nin *Divan*'ının ise Selimağa Kütüphanesi'nde olduğu ifade edilmiştir. *Ansiklopedi*'de tespit ettiğimiz divan sahibi şairler şunlardır: Abdullah Efendi (Himmatzâde), Abdülbaki Naşir Dede, Abdulkadir Çelebi (Şuurizâde), Ahmed Rasim Efendi (Fodlacızâde)<sup>157</sup>, Celâleddin Dede Efendi (Ahmed), Celâl Paşa (Abdullah), Cevdet Efendi (Ahmed), Cevrî Çelebi (Şeyh İbrahim), Derdli, Esad Bey (Borlu Pîrizâde Mehmed), Esad Efendi (Yanyalı Hoca Mehmed), Eşref Paşa (Mustafa), Fahri Ahmed Efendi, Fâik Bey (Manastırlı Salih), Fatin, Fâzıl Bey (Enderunlu Hüseyin), Fehîm Çelebi (Uncuzâde Mustafa), Fehîm Efendi (Hoca Süleyman), Ferdi Dede (Abdullah), Fevrî (Abdullohoğlu Ahmed), Feyzî Hasan Efendi (Sîmkeşzâde), Fikrî Çelebi, Fitnat Hanım (Zübeyde), Gâlib Bey (Leskofçalı Mustafa), Gâlib Dede Efendi (Mehmed Esad), Gâlib Paşa (Abdülhalim), Gâlib Paşa (Mehmed Said).

### 3. Şair biyografilerinin oluşturulmasında başvurulan kaynaklara dair

#### 3.1. Başvurulan kaynaklar

*İstanbul Ansiklopedisi*'nde divan şairlerinin biyografisi ve şiir örnekleri genelde tezkirelerden aktarılmıştır. Şairliği dışında başka alanlarda da ön plana çıkmış divan şairleri (siyasetçi, hattat vs.) anlatılırken ilgili alana ait kaynaklara da müracaat edilmiştir.<sup>158</sup> Halk şairleri için ise kişiler, şairlerin kendisi, şairlerin akraba ve arkadaşlarından bile bilgiler toplanmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle *Ansiklopedi* halk şairleri için eşsiz bir kaynak hükmündedir. Aşağıda *İstanbul Ansiklopedisi*'nde divan ve halk şairi biyografileri oluşturulurken başvurulan kaynaklar tasnif edilmiştir. Şairlerin isimleri *Ansiklopedi*'de geçtiği şekliye kaynakların karşısına yazılmıştır. Şair tezkiresi ve şair tezkiresi benzeri diğer kaynakların birincil ve önemli kaynaklar olmasından dolayı şairlerin bu kaynaklarda ele alındığı sayfa numarası da verilmeye özen gösterilmiştir:

##### 3.1.1. Şair tezkireleri

*İstanbul Ansiklopedisi*'nde kaynak olarak altı tezkireden yararlanılmıştır. Yazar, özellikle divan şairleri ile ilgili bilgileri şairin yaşadığı dönemde yazılan tezkirelerden alma yolunu tercih etmiştir. Kaynak olarak en çok müracaat edilen tezkire *Salim Tezkiresi*'dir.

<sup>157</sup> Divanı basılmıştır (1855).

<sup>158</sup> Aşağıda bu konuya ayrıntılı olarak değinilmiştir.



**a. Sehî Bey Tezkiresi:** Bâkî (Dellâkoğlu) (İpekten vd., 2017: 170); Bihişti (İpekten vd., 2017: 119); Ferdî (Yeniçeri) (İpekten vd.: 2017: 174); Gazâlî (Bursalı) (İpekten vd., 2017: 109).

**b. Salim Tezkiresi:** Abdi Paşa (Abdürrahman) (İnce, 2005: 498); Abdullah Efendi (Akhisarlı) (İnce, 2005: 496); Abdullah Efendi (Antakyalızâde) (İnce, 2005: 643); Abdullah Efendi (Saraçzâde) (İnce, 2005: 534); Abdullah Re'fet Bey; Abdullah Sıdkı Efendi (İnce, 2005: 463); Abdullah şerif Efendi (İnce, 2005: 425); Abdullah Vasıf Efendi (İnce, 2005: 689); Abdülhay Efendi (İnce, 2005:493); Ahmed Dede (Fasih) (İnce, 2005: 549); Ahmed Dede (Müneccimbaşı); Ahmed Efendi (Siyahî) (İnce, 2005: s. 412); Ali Efendi (Zekî) (İnce, 2005: 309); Ali Faiz Ağa (İnce, 2005: 530); Ânî Hatun (Fatma) (İnce, 2005: 230); Ârif Dede (şeyh Ahmed) (İnce, 2005: 481); Ârif Efendi (Abdulbâkî) (İnce, 2005: 476); Âzerî (İnce, 2005: 226); Aziz Efendi (Erzurumlu) (İnce, 2005: 506); Aziz Efendi (Mehmed) (İnce, 2005: 504); Azizî Efendi (Mehmed) (İnce, 2005: 507); Bağçıvanzâde Ali (İnce, 2005: 436); Belîğ (Kayserili) (İnce, 2005: 248); Devletî (İnce, 2005: 307); Dürrî (İnce, 2005: 302); Edîb Efendi (Süleyman) (İnce, 2005: 217); Emin Efendi (Ebül'esad Mehmed) (İnce, 2005: 227); Emin Efendi (Salihzâde Mehmed) (İnce, 2005: 181); Emin Efendi (Tokadlı Hoca Mehmed) (İnce, 2005: 185); Emrullah Efendi (Lârendeli) (İnce, 2005: 222); Enis Efendi (Kelemserezâde) (İnce, 2005: 177); Esad Efendi (Ebu İşhakzâde Mehmed) (İnce, 2005: 169); Fahri Ahmed Efendi (Bağçekapulu) (İnce, 2005: 543); Fahri Ahmed Efendi (Zeyrekli) (İnce, 2005: 543); Fâiz (İnce, 2005: 534); Fâiz (Heratlı) (İnce, 2005: 535); Fasihî Ahmed (İnce, 2005: 560); Fasihî Mehmed Efendi (İnce, 2005: 560); Fasihî Mustafa Efendi (Niğbolulu) (İnce, 2005: 559); Fâyiz Efendi (Abdurrahim) (İnce, 2005: 525); Fenâyî Mustafa Dede (Odabaşı şeyhi) (İnce, 2005: 564); Fennî Mehmed Dede (İnce, 2005: 562); Ferdî (Arayıcızâde Hüseyin) (İnce, 2005: 545); Fethi Efendi (Bülbülcüzâde Abdülkerim) (İnce, 2005: 541); Fethi Efendi (Halebli) (İnce, 2005: 540); Fevzî Efendi (Mustafa) (İnce, 2005: 567); Fevzî Efendi (Mustafa) (İnce, 2005: 565); Feyzî (İnce, 2005: 573); Feyzî (İnce, 2005: 573); Feyzullah Efendi (Bolulu) (İnce, 2005: 575); Feyzullah Efendi (Ebûsaidzâde) (İnce, 2005: 568); Feyzullah Efendi (Hâdizâde) (İnce, 2005: 5740); Feyzullah Efendi (Subhizâde) (İnce, 2005: 577); Gavsî Ahmed Dede (İnce, 2005: 520).

**c. Latîfi Tezkiresi:** Ahmed şemseddin Efendi (Kemalpaşazâde) (Canım, 2000: 159); Ali Çelebi (Yetim) (Canım, 2000: 577); Ârifî Hüseyin Çelebi (Canım, 2000: 380); Aşkî (Üsküdarlı) (Canım, 2000: 394); Aşkî-i Kadîm (Canım, 2000: 393); Basîrî (Canım, 2000: 189); Behişti (Canım, 2000: 194); Behlûl (Hafız) (Canım, 2000: 196); Beyânî Çelebi (Canım, 2000: 197); Bezmî (Canım, 2000: 187); Bihişti (Canım, 2000: 194); Celâl Çelebi (Canım, 2000: 215); Cemâlî (Canım, 2000: 215); Cemilî (Canım, 2000: 217); Cenâbî Bey (Canım, 2000: 218); Cenâbî Bey (Rıdvanzâde)<sup>159</sup> (Canım, 2000: 218); Cihânî (Canım, 2000: 219); Çâkerî Bey (Canım, 2000: 206); Dâî (Kastamonulu) (Canım 2000: 255); Dürrî (Canım, 2000: 258); Enverî (Canım, 2000: 181); Fazli Çelebi (Canım, 2000: 432); Fehmi Bey (Saruhanlı) (Canım, 2000: 443); Ferdî (Yeniçeri) (Canım, 2000: 430); Fevrî (Abdullahoğlu Ahmed) (Canım, 2000: 442); Feyzî Bey (İşhakpaşazâde) (Canım, 2000: 444); Figânî (Canım, 2000: 438); Fikrî Çelebi (Canım, 2000: 442); Gazâlî (Bursalı) (Canım, 2005: 410).

**d. Fatim Tezkiresi:** Esrar Dede (Çiftçi, 2017: 25).

**e. Eslâf (Faik Reşâd):** Abdülaziz Efendi (Karaçelebizâde) (Aydemir ve Özer, 2019: 123); Abdülgani Efendi (Aydemir ve Özer, 2019: 123); Abdürrahman Refiâ Efendi.<sup>160</sup>

<sup>159</sup> Tezkire'de şairin ismi "Cenânî" olarak kaydedilmiştir.

<sup>160</sup> Tezkire'de şaire rastlanmamıştır.

**f. Ahmed Refî Tezkiresi:** Ebubekir Ferid Bey.

### 3.1.2. Şair tezkiresi benzeri eserler

**a. Son Asır Türk Şairleri<sup>161</sup>:** Ahmed Rasim Efendi (Fodlacızâde) (İnal,.....: 1341); Ahmed Talat Bey (Üsküdarlı); Ali Rûhî Bey; Ali Şefkatî Efendi (İnal, 1970: 1742); Ârif Hikmet Bey (Hersekli); Aziz Bey (İnal, 1969: 28); Aziz Bey (Vecihpaşazâde Mehmed) (İnal, 1969: 26); Aziz Efendi (Mektubîzâde) (İnal, 1969: 25); Bahâeddin Bey (Yazıcızâde Mehmed) (İnal, 1969: 173); Bahâeddin Bey (Yusuf) (İnal, 1969: 169); Bahâeddin Efendi (Ahmed) (İnal, 1969: 161); Bahâî Efendi (Ahmed) (İnal, 1969: 163); Celâeddin Dede Efendi (Mehmed) (İnal, 1970: 1797); Diyamandı Efendi<sup>162</sup> (İnal, 1970: 1952); Esad Efendi (Esseyid Hacı Mehmed)<sup>163</sup> (İnal, 1970: 2103); Ferid Efendi (Şeyh) (İnal, 1969: 402); Gâlib Bey (Leskofçalı Mustafa) (İnal, 1969: 449); Gâlib Efendi (Kayserili Çivicizâde) (İnal, 1969: 461).

**b. Türk Şairleri<sup>164</sup>:** Âdem Dede (Ergun, .....: 2); Âdile Sultan (Ergun, .....: 7-8); Âfitâbî (İstanbulu) (Ergun, .....: 10); Âhî (Ergun, .....: 21); Âsım Bey (Filibelizâde Mustafa) (Ergun, .....:111).

### 3.1.3. Diğer meslekî tezkireler

**a. Ubeydullah'ın Tezkire-i Şükûfeyciyân adlı eseri:** Abdullah Efendi (Himmetzade), Ahmed Efendi (Siyahî).

**b. Müstakimzâde'nin Tuhfe-i Hattatîn adlı eseri:** Abdullah Efendi (Himmetzade), Abdullah Re'fet Bey, Abdullah Vasıf Efendi, Abdülhalim Efendi (Ahizâde), Ahmed Efendi (Siyahî), Ahmed Hamdi Efendi (Ensercizâde), Ahmed Münir Efendi (Çörekçizâde), Ali Faiz Ağa, Ârif Efendi (Abdulbâkî), Ârifî Efendi (İshakzâde Mehmed), Atâullah Efendi (Tefsircizâde Mehmed), Aziz Efendi (Nefeszâde Seyyid Mehmed), Azizî Efendi (Mehmed), Dâî, Ebubekir Efendi, Ebubekir Ferid Bey, Feyzullah Efendi (Seyyid).

### 3.1.4. Diğer biyografik eserler:

**a. Muallim Naci'nin Esamî'si:** Esad Bey (Meşalecizâde), Galib Dede Efendi (Mehmed Esad).

**b. Bursalı Tahir'in Osmanlı Müellifleri adlı eseri:** Abdullah Efendi (Zakirzâde), Aziz Efendi (Hekimbaşı Hacızâde), Esad Efendi (Ebu İshakzâde Mehmed), Esad Efendi (Yanyalı Hoca Mehmed), Fahri Ahmed Efendi, Fenâyî Mustafa Dede (Odabaşı Şeyhi), Ferdi Dede (Abdullah, Fethi Efendi (Bülbülcüzâde Abdülkerim), Fethi Efendi (Osmanbeyzâde Mehmed Ali), Feyzî Efendi (Haydarzâde Kefevî), Feyzî Hasan Efendi (Sîmkeşzâde).

### 3.1.5. Tarihler

**a. Silahdar Tarihi (Silahdar Mehmed Ağa):** Abdi Paşa (Abdürrahman), Abdullah Efendi (Himmetzade), Ahmed Dede (Müneccimbaşı).

**b. Nâimâ Tarihi (Mustafa Nâim):** Abdülaziz Efendi (Karaçelebizâde), Esad Efendi (Hocazâde Mehmed).

<sup>161</sup> M. Kemal İnan'ın kaleme aldığı 4 ciltlik bir eserdir.

<sup>162</sup> Şair eserde "Diyamandı, Yemandi (Yeman Dede) olarak kaydedilmiştir.

<sup>163</sup> Şair eserde "Mehmed Esad" diye kaydedilmiştir.

<sup>164</sup> Sadettin Nüzhet Ergun'un kaleme aldığı bir eserdir.

**c. Enderun Tarihi (Tayyarzâde Atabey):** Ahmed Faiz Efendi (Sırkâtibi), Behcet Ağa (Güğümbaşı), Behcet Bey (Mirialemzâde Kemankes), Besim Bey (Başkollukcu), Besim Bey (Hazineli), Besim Bey (Rikâbdarağazâde Kilerli), Dürri Bey (Hazineli), Esad Bey (Şehiremizâde Hazineli Hafız), Fâik Efendi (Kilerli), Fazlı Bey (Hazineli), Fennî Bey (Ahmed Aziz Paşazâde Arif).

**d. Peçevî Tarihi (Peçuylu İbrahim):** Bâli Efendi (Şeyh Sarhoş).

**e. Râşid Tarihi (Raşid Mehmed Efendi):** Abdürrahman Refîâ Efendi.

**f. İzzî Tarihi (İzzî Süleyman Efendi):** Esad Efendi (Ebu İshakzâde Mehmed)

### 3.1.6. Ansiklopediler

**a. İnönü Ansiklopedisi:** Abdi Paşa (Abdürrahman), Andelib, Âsım Efendi (Mütercim Ayıntablı Ahmed), Aşkı (Üsküdarlı), Azmi Efendi (Pirahmedçelebizâde Mehmed).

**b. Türk Ansiklopedisi:** <sup>165</sup> Behcetî Hüseyin Efendi, Belîğî, Bidârî.

### 3.1.7. Makaleler

**a. İstapan Gurdikyan'ın makalesi:** Berberyan (Agop Vartebet).

**b. Mehmet Gökalp'in makalesi:** Coşkun (Ali Huzûrî).

**c. Ali Canib'in makalesi:** Âsım Efendi (Çelebizâde İsmail).

### 3.1.8. Diğer kaynaklar

**a. Türk Musiki Antolojisi (Sadettin Nüzhet Ergun):** Abdullah Efendi (Himmetzade), Abdülbaki Naşir Dede.

**b. Türk Dini Musikisi (Sadettin Nüzhet Ergun):** Abdülhay Efendi, Abdülkerim Efendi (Şeyhülharamzâde), Abdürrahim Künhî Dede, Ahmed Celaleddin Dede.

**c. Muharrir Şair Edib (Ahmed Rasim):** Andelib, Feyzî Efendi (Muallim Ahmed).

**d. Alimler, Sanatkarlar (A. Refik):** Abdülaziz Efendi (Karaçelebizâde).

**e. Fezlike (Katib Çelebi):** Abdülaziz Efendi (Karaçelebizâde), Abdülhalim Efendi (Ahizâde), Abdulkadir Çelebi (Şuurizâde), Abdulkadir Efendi (Kayserili Nakib).

**f. Hadikatü'l Cevâmî (Hüseyin Ayyansarî):** Abdülhalim Efendi (Ahizâde), Abdülhay Efendi, Ali Kemalî Efendi (Şeyh).

**h. Türk Meşhurları (İ. Alaaddin Gövsa):** Âsım Efendi (Mütercim Ayıntablı Ahmed), Bediüzzaman Mirza, Behiştî, Celâl Paşa (Abdullah), Derdli, Elif Efendi (Hasirizâde Mehmed), Emrah (Erzurumlu), Eşref Efendi (Mehmed), Eşref Paşa (Mustafa), Fâik Bey (Manastırlı Salih), Fehîm Çelebi (Uncuzâde)

<sup>165</sup> İnönü Ansiklopedisi'nin devamıdır. İlk dört ciltten sonra İnönü Ansiklopedisi Türk Ansiklopedisi adını almıştır (Ülker, 2012: 534).

Mustafa), Fehîm Efendi (Hoca Süleyman), Fennî Mehmed Dede, Fethi Efendi (Osmanbeyzâde Mehmed Ali), Fethullah Ârifî Efendi, Fevrî (Abdullohoğlu Ahmed), Fevzî Efendi (Derviş Mustafa).

**i. Bektaşî Şairleri ve Nefesleri (Sadettin Nüzhet Ergun):** Esad Baba.

**j. Halk Şairleri (Sadettin Nüzhet Ergun):** Gevherî.

**k. 20. Yüzyıl Türk Musikisi (Mustafa Rona):** Gedik (İstapan).

**l. Tomar-1 Turûk-1 Aliyye (Sadık Vicedânî):** Cemâlî-i Halvetî (Şeyh).

**m. İlmîye Salnamesi:** Abdülaziz Efendi (Karaçelebizâde), Abdulkadir Çelebi Efendi (Hamidî), Abdürrahman Nesib Efendi, Ahmed Muhtar Efendi, Ahmed Şemseddin Efendi (Kemalpaşazâde), Ârif Hikmet Bey (Seyyid Ahmed), Esad Efendi (Ebu İshakzâde Mehmed), Esad Efendi (Hocazâde Mehmed).

### 3.1.9. Âşık Râzî'nin evrâk-ı metrûkesi ve defteri

Yazar halk şairlerinin bir kısmını Âşık Râzî'den nakletmiştir. Âşık Râzî'nin karışık şekilde bırakılmış evrakları ve bir not defterinden yazar çokça bahsetmiş ve yararlanmıştır. Bazı şairlerin şiir örneklerini de ihtiva eden bu evraklar, özellikle halk edebiyatı için oldukça mühim bir yer teşkil etmektedir. *Ansiklopedi*'de bu evraklardan yararlanılarak oluşturulan şair biyografileri şunlardır: Derdli, Dilâver Ağa (Karapınarlı), Dumrul (Sivaslı Kara), Dursun (Hasankaleli Âşık), Eşref Baba (Yanyalı), Eşref Dayı, Fahri (Tokadlı Âşık), Fehim Kaptan, Feryâdî (Manastırlı Mustafa), Galib Bey (Leskofçalı Mustafa), Galib Efendi (Kayserili Çivicizâde), Gedâî (Beşiktaşlı).

### 3.1.10. Vasıf Hiç'in notları

Eserde bazı yerlerde Üsküdarlı Vasıf Hoca veya Vasıf Hoca olarak anılan Vasıf Hiç bir halk şairidir (Ercan, 2004). Vasıf Hiç *İstanbul Ansiklopedisi*'nde hem yazar olarak bazı şairlerin biyografisini bizzat yazmış hem de notları ve birikimiyle biyografilere katkıda bulunmuştur. *Ansiklopedi*'de Bozyörük Oğlan, Edhem Baba (Aydonatlı), Eşref Baba (Yanyalı), Fehim Kaptan, Galib Efendi (Kayserili Çivicizâde)'nin biyografisi bu notlar yardımıyla oluşturulmuştur.

### 3.1.11. Kişiler

*Ansiklopedi*'de şairlerden bazılarının biyografisi kişilerden toplanan notlarla, bazıları ise doğrudan kişilerin kaynaklığıyla oluşturulmuştur. Ali Bey (Kavuklu)'in biyografisi, Münir Süleyman Çapanoğlu ve İhsan Hamamioğlu'ndan alınan notlarla tanzim edilmiştir (Koçu, 1959: 630). Esrar Baba (Kalkandelenli)'nin biyografisine uşağı Haydar'dan kalan notlar ışık tutmuştur. Bahâî Efendi (Ahmed) ile ilgili malumatlar, hademe olarak çalıştığı kütüphanenin müdürü İsmail Sâib Efendi'den alınmıştır (Koçu, 1960b: 1833). Coşkun (Ali Huzurî) ile ilgili bazı bilgiler, Tarih Öğretmeni M. Fahreddin Kırzioğlu şahitliğinde yazılmıştır (Koçu, .....: 3611). Azbi Baba (Saka) adlı halk şairinin biyografisi kahveci Ali Rıza Efendi'nin hatıra defterinden ve Münir Süleyman Çapanoğlu'nun notlarından derlenen bilgilerle oluşturulmuştur (Koçu, 1960a: 1697). Çamiçoğlu (Ali)'nin biyografisinin bir kısmı, Ali Kabûlî Bey'in kaynaklığından yararlanılarak kaleme alınmıştır. (Koçu,.....: 3705). 17. yüzyılda yaşayan Dâî (Beykozlu) ile ilgili bilgiler ise Zâkirî Hasan Efendi'den nakledilmiştir (Koçu, 1966: 4203).

Yazarın şairle akrabalık bağı olan kişilerden de yardım aldığı görülmektedir. Şüphesiz ki; yazarın böyle bir yöntem izlemesindeki amacı, en doğru bilgiye ulaşma çabasıdır. Şair Avni Bey (Yenişehirli)'in biyografisi, torunu Avni Aktuç tarafından kaleme alınmıştır (Koçu, 1960a: 1351). Davud Efendi (Kasımpaşalı Hâfız) ile ilgili bilgiler, aile hatırası evraklarından torunu Davud Kalyoncu vasıtasıyla aktarılmıştır (Koçu, 1966: 4286). Dedeyan (Âşık Sıvacı Kalust)'ın bilgilerini ise oğlu vermiştir (Koçu, 1966: 4330).

### 3.2. Şairlerin kendilerinin oluşturduğu biyografiler

Eserde yazarla çağdaş olan şairlerin bizzat kendisinden alınan biyografiler de mevcuttur. Bingöl (Ali Vecdi) (Koçu, 1961: 2796) ve Çamiç Ağa (Bitlisli Ali) (Koçu, .....: 3700) ile ilgili bilgiler, şairlerin bizzat kendisinden alınarak aktarılmıştır. Doruk (Ahmed) adlı halk şairinin kendi defterinden şiir örneği alınmıştır (Koçu, 1968: 4709), Fehim Kaptan'la ilgili bilgilerin de bir kısmı şairin kendi not defterinden nakledilmiştir (Koçu, 1971a: 5602).

### 3.3. Başka yazarların kaleme aldığı biyografiler

*İstanbul Ansiklopedisi*'nde, çoğunluğu halk şairleri olmak üzere, bazı şairlerin biyografisi doğrudan bazı yazarlar marifetiyle oluşturulmuştur. Biyografisi başka yazarlar tarafından oluşturulan şairler şunlardır: Muzaffer Esen: Ali Emîrî Efendi, Cafer Çelebi (Tâcibezvâde); Kevork Pamukciyan<sup>166</sup>: Arabacıyan Mihran, Aznavuroğlu, Berberyan (Agop Vartebet); Hakkı Göktürk: Âşık (Tektelli Saz Şairi Cemal), Ersin (Mustafa Nazmi); Avni Aktuç: Avni Bey (Yenişehirli); T. Yılmaz Öztuna: Aziz Efendi (Hekimbaşı Hacızâde); Şükrü Nail Boratav: Azî (Yedikuleli Mustafa); Vasıf Hiç: Behcet (Destancı), Cezmi (Kadırgalı Kara), Dâver Baba, Dilâver Ağa (Karapınarlı), Dilâver Baba, Dumrul (Sivaslı Kara), Dursun (Hasankaleli Âşık), Galib (Külhan Beyi); Hüsnü Kınaylı: Câvid Ahmed Bey, Cevdet (Midilli Derviş Mustafa), Derdli; Rüşdi Üstek: Celâleddin Dede Efendi (Ahmed); Kemaleddin Nomer: Erenden (İbrahim Fahreddin); Dr. Bedi Şehsuvaroğlu: Ertuğrul (İsmail Fenni); E. General Nazmi Çağan: Esad Bey (Borlu Pîrîzâde Mehmed); Bedros Nişanyan: Ferhâdî (Kemahlı Âşık); Sadettin Nüzhet Ergun: Gedâî (Beşiktaşlı).

### 3.4. Biyografisi birden çok kaynağa başvurularak oluşturulan şairler

Reşat Ekrem Koçu, şairliği dışında başka alanlarda da meşhur olmuş şairlerin hal tercümesini anlatırken meşhur olduğu alanlarla ilgili kaynaklara da başvurmuştur. Örneğin, musiki üstadı Ahmed Celaleddin Dede'nin biyografisi için Sadettin Nüzhet Ergun'un hem *Türk Şairleri* hem de *Türk Dinî Musikisi* adlı eserinden yararlanılmıştır (Koçu, 1958: 334). Abdi Paşa (Abdürrahman) için ise siyasi bir kişilik olması hasebiyle hem *Salim Tezkiresi* hem de *Silahdar Tarihi* ve *İnönü Ansiklopedisi* gibi kaynaklara başvurulmuştur (Koçu, 1958: 39). Ali Faiz Ağa adlı şairde olduğu gibi hattatlığıyla ön plana çıkan şairlerin biyografisi oluşturulurken Müstakimzâde'nin *Tuhfe-i Hattatın* adlı eserinden de yararlanıldığı müşahade edilmektedir (Koçu, 1959: 662). Esad Efendi (Ebu İshakzâde Mehmed)'de de aynı yol izlenmiş; şeyhülislam, şair ve musikişinas olan bu zatla ilgili bilgilerin bir kısmı *Salim Tezkiresi*'nden (İnce, 2005: 169), bir kısmı ise M. Tahir'in *Osmanlı Müellifleri*, İzzî Süleyman Efendi'nin *Tarih* adlı eserleri ve *İlmiye Salnamesi*'nden alınmıştır (Koçu, 1971a: 5245). Görüldüğü gibi, yazar sadece belli bir kaynakla yetinmemiş, şairleri tüm yönleriyle ele almak gayesiyle birçok kaynağa müracaat etmiştir. *Ansiklopedi*'nin bu özelliği, şairlerle ilgili dikkat çekici birçok bilginin gün yüzüne çıkmasını

<sup>166</sup> Bazı gayrimüslim şairlerin biyografisini yazmıştır. Ermeni olması hasebiyle gayrimüslim şairlerle ilgili en doğru bilgiye ulaşma gayesiyle bu şairlerle ilgili biyografi yazma görevinin yazar tarafından bu zata verilmiş olması muhtemeldir.

sağlamıştır.<sup>167</sup> Yukarıda kaynaklar kısmında biyografisi birden çok kaynağa dayandırılarak anlatılan şairler belirtilmiştir.

### 3.5. Biyografisi kaynak belirtilmeden oluşturulan şairler

Yazar birçok şairin biyografisini herhangi bir kaynağa dayandırmadan anlatmış, kaynak belirtmemiştir. Yazar ya kaynak yazmayı unutmuş veya birçok kaynaktan azar azar bilgiler aldığından hepsini yazmak yerine hiçbirine yer vermemiştir:

Abdi Efendi (Mühürdar Hacı), Abdülahad Nuri Efendi (Şeyh), Abdürrahman Gubarî (Hoca), Ahmed Âşıkî (Âşıkpaşazâde Derviş), Akozan (Kesriyeli Çubukçuzâde Mehmed Sıdkı), Ali Fendi (Kütahyalı Seyyid), Âtîf Efendi (Defteri Mustafa), Âtîf Efendi (Mehmed Emin), Aynî Efendi (Ayıntablı Hasan), Ayşe Hubbî Hatun, Aziz Mahmud Efendi (Şeyh Hüdâyî), Bâkî, Baykarâ (Mehmed Abdülbâkî), Bekir Sıdkı (Haddehâneli), Beytur (Ahmed Midhat), Bulut (Sıdkı), Cafer Çelebi (Tâcibeyzâde), Câvid Ahmed Bey, Celâl Bey (Mîrialem Hüseyin), Celâleddin Dede Efendi (Ahmed), Celilî (Bursalı), Celilî (Edirneli), Celilî (İznikli), Cevdet Efendi (Ahmed), Cevrî Çelebi (Şeyh İbrahim), Çevkânî, Dâver Baba, Dursun Cevlânî (Âşık), Ebussuud Efendi (Mehmed), Emrah (Erzurumlu)<sup>168</sup>, Enverî Efendi, Erenden (İbrahim Fahreddin), Ersin (Mustafa Nazmi), Ertuğrul (İsmail Fennî), Esad Bey (Borlu Pîrîzâde Mehmed), Fahreddin Dede Efendi (Hüseyin), Fâizî Efendi (Kafzâde Abdülhay), Fatin, Fâzıl Bey (Enderunlu Hüseyin), Fennî Çelebi, Ferdî Baba, Ferhad (Dellak), Fitnat Hanım (Hazînedârzâde), Fitnat Hanım (Zübeyde), Gâlib (Külhan Beyi), Gâlib Bey (Niğdeli Mehmed), Gâlib Paşa (Abdülhalim), Gâlib Paşa (Mehmed Said), Garib (Âşık).

### 3.6. İstanbul Ansiklopedisi'nin temel kaynak olduğu şairler

*İstanbul Ansiklopedisi*'nde birçok şairin biyografisi birden fazla kaynaktan, kişilerden, hatta şairlerin akrabalarından derlenen bilgilerle oluşturulmuştur. Dolayısıyla *Ansiklopedi*'de bazı şairler hakkında, başka kaynaklarda yer alsalar bile, yeni bilgilere ulaşabilmekteyiz. Bu yönüyle *Ansiklopedi* divan ve halk edebiyatı sanatçıları için önemli bir kaynak konumundadır.

*Ansiklopedi* bu özelliğinin dışında bazı şairler için temel kaynak durumundadır. Yani 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın ilk yarısında yaşamış bazı halk şairleri ve divan şiiri tarzı şiirler yazan şairler hakkında ayrıntılı ve derli toplu bilgiyi sadece *İstanbul Ansiklopedisi*'nde bulmaktayız. Aşağıda bu şairlerin isimleri ve dikkat çekici özellikleri yer almaktadır:

**Ali Bey (Kavuklu):** Son orta oyuncularının en büyüklerinden biridir. Yazar şairle ilgili bilgilerin bir kısmını Münir Süleyman Çapanoğlu'nun *Ansiklopedi* için verdiği notlardan almıştır. Yazar, Cemaleddin

<sup>167</sup> *Ansiklopedi*'nin bu özelliği *Ansiklopedi*'yi divan şairleri hususunda önemli bir kaynak haline getirmektedir. Zira eserde birçok kaynaktan derlenen bilgilerle anlatılan divan şairleri bulunmaktadır. Ayrıca *Ansiklopedi*'de divan şiirinde işlenen birçok tabir, deyim [Başa hasır yakmak (Koçu, 1960b: 2166)]; divan şiirini anlamlandırma yol gösterici olabilecek İstanbul'un sosyal hayatına dair birçok malumat; şairlerle ilgili daha önce başka kaynaklarda rastlanılmayan dikkat çekici birçok bilgi [Örneğin, Fazıl Bey Divanı'nın devrin giyim kuşam ve süslenmesi üzerine zengin bir kaynak olduğu (Koçu, 1971a: 5590) ve Fazıl Bey (Hazine) için yazdığı mersiyenin meşhur olduğu bilgisi, Avnî Bey (Yenişehirli)'in biyografisinin torunu tarafından yazılmış olması]; divan şiiri araştırmalarına kaynaklık edebilecek birçok olay, durum [Balık Avı (Koçu, 1960b: 1989), Balıkçı Güzeli (Koçu, 1960b: 1989)], efsane ve İstanbul'la ilgili mekân zikredilmiştir. Eski Türk edebiyatı alanında çalışan bir araştırmacı olarak bu eserin bu alandaki çalışmalara çok fazla kaynaklık etmediğini müşahade etmekteyiz. Yaptığımız bu çalışmayla, divan edebiyatı alanında yapılacak olan çalışmalarda *İstanbul Ansiklopedisi*'ne de müracaat edilmesi gerektiği fikrinin oluşacağını umuyoruz.

<sup>168</sup> Meşhur Erzurumlu Emrah'ın oğlu olduğu tahmin edilmektedir.

Server tarafından kendisine verilen şairin on altı manzumesi içerisinde iki destanını seçip şiir örneği olarak *Ansiklopedi*'ye almıştır. Bu şiirlerde şair "Şişman" mahlasını kullanmıştır (Koçu, 1959: 630).

**Arabacıyan Mihran:** Şairin biyografisi Kevork Pamukciyan tarafından kaleme alınmıştır. Türkçe şiirler yazmış Ermeni bir şairdir. Fuzuli ile çok meşgul olmuş ve ona nazire gazeller yazacak kadar bağlılık göstermiştir. Divan edebiyatı geleneğinden ayrılmamıştır. Gazellerinde dil ve vezin hataları çok azdır. *Ansiklopedi*'de şiir örneği verilmemiştir (Koçu, 1959: 922).

**Âşık (Tektelli Saz Şairi Cemal):** Halk arasında "Âşık Cemal" olarak tanınan şair, 1875'te İstanbul'da doğmuştur. Zamanının şöhretlerinden bir kalenderdir. Büyükşehrin sokaklarına düşmüş, omzunda sazı, göğsünde "Tek telli saz şairi âşık Cemâl" levhasıyla üstü başı dökük bir tarzda dolaşmıştır. Şairin biyografisi Hakkı Göktürk tarafından kaleme alınmıştır. *Ansiklopedi*'de şairin bir şiir örneği mevcuttur (Koçu, 1959: 1146).

**Aziz Baba (Saka):** Meczip kalender bir halk şairidir. Yazar, şairle ilgili malumatı 1946'da 82 yaşında ölen kahveci Ali Rıza Efendi'nin bir isim taşımayan hatıra defterinden ve Süleyman Çapanoğlu'nun notlarından aktarmıştır. Ayrıca şiir örnekleri de verilmiştir (Koçu, 1960a: 1697).

**Aznavuroğlu:** 17. yüzyılda yaşamış İstanbullu Ermeni bir halk şairidir. Hayatı hakkında kayda rastlanmamış, adı Türkçe olarak yazdığı iki yangın destanından bilinmektedir. Yazar bu iki destanı da *Ansiklopedi*'de kaydetmiştir Şairin biyografisi Kevork M. Pamukciyan tarafından kaleme alınmıştır (Koçu, 1960a: 1728).

**Bekir Sıdkı (Haddehâneli):** 1885-1886 yılları arasında Üsküdar'da doğmuştur. İstanbul'un eski bıçkın hayatı üzerine sekiz on parça manzume bırakmış bir bahriye neferidir. Üsküdarlı Vasıf Hoca'nın arkadaşıdır. Üsküdarlı Vasıf Hoca, "Şair yaşasaydı şiir istidadı o kadar kuvvetli idi ki, belki de o zamanın şuarası arasına girerdi." diyerek şairliğini övmüştür. Şiirlerinden örnekler de verilmiştir (Koçu, 1961: 2435).

**Berberyan (Agop Vartebet):** Değerli bir din adamıdır. 1778'de İstanbul'da doğmuş, 1853'te bu şehirde ölmüştür. "İsevî" mahlasıyla Türkçe şiirler yazmıştır. Şairliğinin kıymeti ile ilgili bilgiler ve şiir örneği şair, dilci İstapan Gurdikyan'ın makalesinden nakledilmiştir. Gurdikyan'a göre şair oldukça hassas ve şairin ifade tarzı oldukça kuvvetlidir. Ona göre şiirleri vezin bakımından hatasız değildir. Şairin biyografisi yazar Kevork Pamukciyan tarafından kaleme alınmış, şiir örneği verilmiştir (Koçu, 1961: 2527).

**Bingöl (Ali Vecdî):** Öğretmen, şair, edip, Türk dili bilgini. Yazar şair ile ilgili bilgileri bizzat şairin kendisinden almıştır. Şairin gazel, koşma, şarkı örneği verilmiştir (Koçu, 1961: 2796).

**Bozyörük Oğlan:** 1800'lü yılların sonunda yaşamış, Urfalı bir halk şairidir. Yazar şairle ilgili bilgileri Vasıf Hoca'dan aktarmıştır. Şiir örnekleri de mevcuttur (Koçu, 1963: 3075).

**Bulut (Sıdkı):** Halk şairidir. Yazar, hayatı hakkında bilgi edinilemediğini ifade etmiş, şiirinden örnekler vermiştir (Koçu, 1963: 3130).

**Cevdet (Midilli Derviş Mustafa):** Çağdaş bir halk şairidir. Şairin hayatının tamamen karanlık içinde olduğu, güzel ve garip bir tesadüf sonucu adının öğrenilip iki parça şiirinin elde edildiği ifade edilmiştir.

Bu tesadüf eserde anlatılmıştır. Şairin biyografisi yazar Hüsnü Kınaylı tarafından kaleme alınmıştır. Şiirlerinden örnekler de sunulmuştur (Koçu, .....: 3519).

**Cezmi (Kadırgalı Kara):** Namlı bir tulumacı, kabadayı ve katil. 1840'ta İstanbul'da doğmuş, 1890'da Sinop zindanında ölmüştür. İşlediği bir cinayet sebebiyle hapis yatmış ve hapiste halk şairi olmuştur. Şairin hal tercümesini Vasıf Hiç kaleme almıştır. Koşma ve semailerinden örnekler verilmiştir (Koçu, .....: 3539).

**Çamiç Ağa (Bitlisli Ali):** İstanbul'da 1883'ten 1959'a kadar aralıklarla yetmiş sene kahvecilik yapmış büyük halk şairidir. Yazara göre, basit kahveciliği altında zengin kültür sahibi bir zattır. Yazar şairin hayatıyla ilgili bilgileri şairin kendisinden aktarmıştır. Eserde şiirlerinden de birçok örnek verilmiştir<sup>169</sup> (Koçu, .....: 3700).

**Çamiçoğlu (Ali):** Ali Ağa diye tanınır. Rint meşrep bir halk şairidir. Kahvecilik yapmıştır. 1882'de Arapkir'de doğmuştur (Koçu, .....: 3705).

**Çevkânî:** 19. yüzyılda yaşamış Hamzavî tarikatından halk şairi bir kalenderdir. Asıl adı Hamza'dır. Rumeli'de Kızanlık'ta doğmuştur. Otuz yaşlarında iken İstanbul'a gelmiş ve hamamda tellâklık yapmıştır. *Bergüzar-ı Çevkânî* adı verilen bir risalede altı manzumesi vardır. Yazar, bu manzumeleri eserine almış ve şairin edebi yönünü övmüştür. Yazar başka bir kaynak göstermemiştir (Koçu, .....: 3884).

**Dâver Baba:** Bektaşî fukarasından bir kişidir. Kalkandelen Tekkesi'nde, hâmesi olmuş şair Mahmud Baba'dan şiir tanzimi yolunda bilgi edinmiş, vezin ve kafiye öğrenmiştir. Daima koynunda taşıdığı defterinden şairin birçok şiir örneği *Ansiklopedi*'ye alınmıştır. Şairin biyografisini Vasıf Hiç kaleme almıştır (Koçu, 1966: 4273).

**Davud Efendi (Kasımpaşalı Hâfız):** 1863'te Kasımpaşa'da doğmuş, hac sırasında Medine'de vefat etmiştir. Yazar, şairle ilgili bilgileri ve gazel örneklerini aile hatırası evraklarından, şairin torunu Davud Kalyoncu vasıtasıyla almıştır (Koçu, 1966: 4286)

**Derdli:** 19. yüzyılın sonlarında yaşamış, çulha esnafından İstanbullu bir halk şairidir. Asıl adı Mustafa'dır. Yazar, şairin bir adet şiirini Üsküdarlı halk şairi Âşık Râzî'nin evrakları arasından alıp sunmuştur (Koçu, 1966: 4471).

**Dilâver Ağa (Karapınarlı):** Konya Karapınarlı bir halk şairidir. Yazar şairle ilgili bilgi ve şiir örneklerini Üsküdarlı halk şairi Âşık Râzî'nin evrak-ı metrûkesi arasında bulmuş ve eserine almıştır (Koçu, 1966: 4567).

**Dilâver Baba:** Kalender, Bektaşî babası ve şair. 19. yüzyılda yaşamıştır. Şairin biyografisini Vasıf Hiç kaleme almıştır (Koçu, 1966: 4568).

**Doruk (Ahmed):** Çağdaş bir halk şairidir. Aslı Tokatlı olup 1943-1945 yıllarında fırıncılık yapmıştır. Yazar, şairin kendi defterinden bir şiir örneği vererek şairliğinin ortanın üstü bir değerde olduğunu ifade etmiştir (Koçu, 1968: 4709).

<sup>169</sup> Şairle ilgili yaptığı çalışmada Murat Parlakpınar, Reşat Ekrem Koçu'nun diğer eserlerinden az da olsa yararlanmış olmakla birlikte, temelde *İstanbul Ansiklopedisi*'nden istifade etmiştir (Parlakpınar 2019).



**Dumrul (Sivaslı Kara):** Bir halk şairidir. Âşık Râzî'nin evrak-ı metrukesi arasında bir manzumesi görülmüş ve yazar tarafından nakledilmiştir. Biyografisi Vasıf Hiç kaleme almıştır (Koçu, 1968: 4762).

**Dursun (Hasankaleli Âşık):** 19. yüzyılın sonlarında yaşamış bir halk şairidir. Şairin biyografisi Vasıf Hiç tarafından kaleme alınmıştır. Yazar, Âşık Râzî'nin evrak-ı metrukesi arasındaki defterden şairin hayatı hakkındaki bilgileri nakletmiştir. Ayrıca şiir örneği de verilmiştir (Koçu, 1968: 4770).

**Dursun Cevlânî (Âşık):** Çağdaş bir halk şairidir. Aslı Sarıkamışlıdır. 1900'de doğmuştur. Şiirlerinden örnekler verilmemiştir. Yazar, 1967'de Cevlânî'nin Ankara'da yaşadığı bilgisini vermiştir (Koçu, 1968: 4774).

**Edhem Baba (Aydonatlı):** 1906 kışında ölmüştür. Bektaşî fukarasından kalender bir şairdir. Elimizde tek şiiri vardır. Bu şiir de esere alınmıştır. Şairle ilgili bilgiler Vasıf Hiç'in notlarından derlenmiştir (Koçu, 1968: 4905).

**Emrah (Erzurumlu):** 19. asrın ikinci yarısında yaşamış bir saz şairidir. Aynı adı taşıyan ünlü saz şairinin oğlu olduğu tahmin edilmektedir (Koçu, 1968: 5107).

**Erenden (İbrahim Fahreddin):** Nureddin Cerrahî Dergâhı'nın son şeyhidir, devrinin edebi muhitlerinde "Fahredinü'l Cerrahî" diye anılırdı. 1886'da İstanbul'da doğmuştur. Şiirle de uğraşmıştır. Biyografisi Kemalledin Nomer tarafından yazılan şairin şiirlerinden örnekler de sunulmuştur (Koçu, 1968: 5158).

**Ersin (Mustafa Nazmi):** Musahip ve son divan şairlerindendir. 1878'de İstanbul'da doğdu. 1942'de vefat etti. Arapça ve Farsçayı ana dili gibi bilirdi, şiirleri *Mâlûmât* mecmuasında yayımlanmıştır. Şairin biyografisi yazar Hakkı Göktürk tarafından yazılmıştır (Koçu, 1971a: 5211).

**Esad Bey (Borlu Pîrîzâde Mehmed):** Kalem sahibi askerlerdendir. 1851'de Niğde'nin Bor ilçesinde doğmuştur. 1919'da vefat etmiştir. Devrinin geleneğine uyarak şiir ile uğraşmış; münacatlar, na'ler, gazeller, kıt'alar, tarihler yazmıştır. Mürettep divanı vardır. Şairin biyografisi Yazar E. General Nazmi Çağan tarafından kaleme alınmıştır. Nazmi Çağan şairle ilgili bilgileri bir kız torununun kocası olan Prof. Dr. Bedi Şehsüvaroğlu'ndan almıştır (Koçu, 1971a: 5244).

**Eşref Baba (Yanyalı):** Kalender Bektaşî bir şairdir. 1908-1910 arasında hayli yaşlı olup Tahtakale'de bir bekâr odasında oturur, seyyar berberlik yapardı. Şairin bir şiir örneği verilmiştir. Şairin biyografisini Vasıf Hiç kaleme almıştır. Vasıf Hiç, Âşık Râzî'den de yararlanmıştır. (Koçu, 1971a: 5380).

**Eşref Dayı:** 19. yüzyılın sonlarında yaşamış, Tophane İskeleyi kayıkçılarından ümmî bir saz şairidir. İstanbul kayıkçılarının hayatı üzerine üç koşması bilinmektedir. Yazar, bu koşmaları ve şairle ilgili diğer bilgileri, Âşık Râzî'nin birçok şairin bilinmesine kaynaklık eden meşhur defteri ve evrak-ı metrukesinden aktarmıştır (Koçu, 1971a: 5380).

**Fahri (Tokadlı Âşık):** 19. yüzyılın sonlarında İstanbul'a gelmiş, kalender meşrep bir halk şairidir. Yazar şairle ilgili bilgileri ve şiir örneğini Âşık Râzî'nin evrak-ı metrukesinden almıştır (Koçu, 1971a: 5487).

**Fâik Efendi (Kilerli):** II. Sultan Mahmud zamanında şairlikle tanınmıştır. Enderun'da bulunmuştur. Yazar, şairin hayatı hakkında başka bir bilgi elde edemediğini ifade etmiştir. Şiir diline örnek olabilecek şiirleri, Tayyazâde Ata Bey'in *Enderun Tarihi*'nden almıştır (Koçu, 1971a: 5497).<sup>170</sup>

**Fehim Kaptan:** Elimizde on kıtalık bir destanı bulunan kalender bir halk şairidir. Bu şiir *Ansiklopedi*'ye alınmıştır. Hayatı hakkındaki bilgi çok azdır. Yazar, şairle ilgili bilgileri Âşık Râzî'nin evrak-ı metrukesi, şairin kendi not defteri ve Vasıf Hiç'in notlarından almıştır (Koçu, 1971a: 5602).

**Ferera Efendi (İsak):** 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyıl başlarında yaşamış, ünlü bir avukattır. İstanbul Musevî'lerindedir. Şiirlerini Türkçe yazmıştır. *Ebr-i Bahar* adlı şiir kitabı 1904'te yayımlanmıştır. Yazar şairin bir gazel ve şarkı örneğini *Ansiklopedi*'ye almıştır (Koçu, 1971a: 5661).

**Ferhad (Dellak):** Yazara göre; Dellak Ferhad'ın aşağıda hakkında bilgi olan, Ermeni harfleri ile Türkçe olarak *Huban-ı Canım İstanbul* adlı bir risalenin müellifi Kemahlı Ermeni halk şairi "Âşık Ferhadî" olması muhtemeldir. Şairin şiirlerinden örnekler verilmiştir (Koçu, 1971a: 5663).

**Ferhâdî (Kemahlı Âşık):** 19. yüzyılın ilk yarısında yaşamış, Ermeni saz şairidir. Asıl adı bilinmemektedir. Ermeni harfleri ile Türkçe olarak kaleme aldığı *Hûbân-ı Canım İstanbul* adında bir eseri vardır. Şairin biyografisini Bedros Nişanyan kaleme almış ve şairin hayatı ve şairlik kıymetini uzunca anlatmıştır (Koçu, 1971a: 5665).

**Feryâdî (Manastırlı Mustafa):** 19. yüzyılın sonlarında yaşamış, Bektaşî bir halk şairidir. Üsküdarlı Âşık Râzî'nin evrak-ı metrukesi arasında bir manzumesi ile bir resmi ve resminin arkasında ölüm tarihi yazar tarafından görülmüştür. Manzume esere alınmıştır (Koçu, 1971a: 5667).

**Fitnat Hanım (Hazînedârzâde):** 1842 yılında Trabzon'da doğmuş bir kadın şairdir. 1909'da İstanbul'da ölmüştür. *Ansiklopedi*'de şiirlerinden örnekler verilmiştir (Koçu, 1971b: 5805).

**Galib (Külhan Beyi):** İstanbul'un son külhanbeylerinden ve namılı saraç ustalarındandır. Şiir ile de uğraşmıştır. Bektaşî nefesleri, kalenderiler, kıt'alar, tarihler yazmıştır. Biyografiyi Vasıf Hiç kaleme almıştır. Yazar şiirlerinden örnek vermiş ve şiirlerin ona değil, Vâsıf'a ait olabileceğini iddia etmiştir (Koçu, 1971b: 5958).

**Garib (Âşık):** 19. yüzyıl sonlarında yaşamış, kalender meşrep bir şairdir. Bektaşî fukarasındandır. Yazar, Mostarlı Ferdi Baba ile aynı kişi olabileceğini iddia etmektedir. Bir şiir örneği verilmiştir (Koçu, 1971b: 5998).

#### 4. Ansiklopedi'de şairlerin sanatı ile ilgili düşünceler

*İstanbul Ansiklopedisi*'nde şairlerin edebî yönleri ile ilgili bilgilerin de verildiği görülmektedir. İlgili maddeyi yazan yazarlar bazı şairlerle ilgili edebî eleştiri yapmış, şairlikleri ile ilgili yorumlarda bulunmuştur. Kimi şair iyi şair olarak tavsif edilirken kimileri ise yetersiz görülmüştür. Şairlerin edebî yönü ile ilgili bilgiler, bazen tezkirelerde veya diğer kaynaklarda geçtiği şekliyle aktarılmış olsa da [(bkz. Abdullah Efendi (Saraçzâde))] başka bir kaynağa müstenit olmayan, doğrudan yazarın kendi yorumunun

<sup>170</sup> *İstanbul Ansiklopedisi*'nde Fâik Efendi gibi edebiyat tarihi kapsamındaki biyografik eserlerde yer almayıp temayüz ettiği başka alanlarla ilgili olan eserlerde (Enderun Tarihi gibi) adına rastlanan, özellikle 19. yüzyılda yaşayan ve divan edebiyatı tarzı şiirler kaleme alan bazı şairler yer almıştır. Biz bu şairleri başka kaynaktan zikredildiği için bu kısma almadık. Besim Bey (Başkollukcu), Besim Bey (Hazine), Besim Bey (Rikâbdarağazâde Kilerli) bunlardan bazılarıdır. Bu kısımda bu şairleri zikretmesek de *İstanbul Ansiklopedisi* bu şairlerin biyografisi için de önemli bir kaynak durumundadır.

söz konusu olduğu eleştiriler de mevcuttur (Bkz. Ali Emirî Efendi, Ali Şefkatî Efendi). Ali Şefkatî için "Divan edebiyatına uygun şiirler yazmıştır.", Ali Emirî için "Büyük şiir divanına rağmen Emirî Efendi'ye büyük şair denilemez." ifadeleri kullanılmıştır. Aynı Efendi (Ayıntablı Hasan)'nin şiirlerinin gelişigüzel yazılmış şeyler, Ayşe Hubbî Hatun'un şiirlerinin kadın hislerinin inceliği ile süslü, Esad Efendi (Yanyalı Hoca Mehmed)'nin ise şiir dilinin temiz olduğu vurgulanmıştır.

Reşat Ekrem Koçu'nun başka kaynaklara dayanmayan kendi özgün yorumlarına en güzel örnek, Eşref Efendi (Mehmed) ile ilgili yaptığı yorumlardır. Zira yazar, İ. A. Gövsa'nın *Türk Meşhurları* eserinde yaptığı yorumlara katılmadığını ifade etmiştir. Gövsa, şairin çirkin kelimelerle yaptığı hicivleri iğrenç bulmazken yazar bunları iğrenç olarak nitelendirmektedir (Koçu, 1971a: 5382). *Latîf Tezkiresi*'nde Basîrî'nin şiiri için övücü şeyler söylenmiş fakat yazar şairi vasatın üstü diye tarif etmiş, kaynak olarak gösterdiği *Tezkire*'deki bilginin zıddı bir yorum yapmıştır (Koçu, 1960b: 2045). Bu, yazarın aslında şiir alanında bilgi birikimine sahip olduğunu, şairlerle ilgili bilgileri sadece muhtelif kaynaklardan olduğu gibi aktarmadığını, bunlar üzerinde değerlendirmelerde bulunduğunu, yeni yorumlar kattığını göstermektedir.

Reşat Ekrem Koçu'nun Fâzıl Bey (Enderunlu Hüseyin) ile ilgili yaptığı edebî değerlendirmeler, onun dikkatli ve titiz bir araştırmacı ve edebiyat bilgini olduğunu göstermektedir. Yazar, şairin *Divan*'ını bizzat inceleyip Nedim'den sonra, Şeyh Galib müstesna, Türk divan edebiyatının en renkli, Türkçeyi çok tatlı eda ile konuşan şairi; ayrıca *Divan*'ının bilhassa devrinin giyim-kuşam ve süslenmesi üzerine zengin bir kaynak olduğunu ifade ederek bir sanat eleştirmeni mesabesinde olduğunu ispatlamaktadır (Koçu, 1971a: 5589).

Yazar bazı şairleri ele alırken şairin edebî yönünü anlatma ameliyesinde gerekli ihtimamı göstermemiştir. Örneğin; Abdürrahman Refiâ Efendi'den Salim Efendi, *Tezkire*'sinde övgüyle uzun uzun bahsetmesine rağmen (İnce, 2005: 371) yazar eserinde şair olduğunu bile belirtmemiş, sadece "şiiire âşinâ" diyerek geçiştirmiştir (Koçu, 1958: 161). Ahmed Efendi (Siyâhî)'nin şairliği hakkında aynı şekilde *Salim Tezkiresi*'nde bilgi olmasına rağmen yazar şairin sanatına değinmemiştir (Koçu, 1958: 360). Abdullah Şerif Efendi'de de aynı durum söz konusudur (Koçu, 1958: 54). Abdülaziz Efendi (Karaçelebizâde)'nin sadece hayat hikâyesini anlatmakla yetinmiş, şairliğini ele almamıştır.

*İstanbul Ansiklopedisi*'nde bazı şairlerin edebî yönü hakkındaki dikkat çekici ifadeler aşağıdadır:

Şairler	Şairlerin sanatı hakkındaki ifadeler
Abdullah Vasıf Efendi	Kıymetli şiirleri vardır.
Abdülgani Efendi	Şiirleri kıymetlidir.
Abdühalim Efendi (Ahizâde)	Şairlik sahasında kıymetlidir.
Abdürrahman Gubarî (Hoca)	Bir kıtası hakkında "Edebiyat tarihimizin kaydettiği en güzel methiyelerdendir." ifadesi kullanılmıştır.
Âdile Sultan	Duygu ve teknik bakımdan seçkin bir şair değildir.
Ahmed Dede (Fasih)	Büyük şair.
Ahmed Faiz Efendi (Sırkâtibi)	Seçkin bir şair.
Akozan (Kesriyeli Çubukçuzâde Mehmed Sıdkı)	Şiirleri nazar-ı dikkati çekecek kıymette değildir.
Ali Efendi (Zekî)	Şiirde muamma çözmede fevkalade hüner sahibiydi
Ali Emirî Efendi	Büyük şiir divanına rağmen Emirî Efendi'ye büyük şair denilmez (Bu şairin biyografisini Muzaffer Esen kaleme almıştır.)
Ali Kemalî Efendi (Şeyh)	Şiiire meyli ve muhabbeti olup ilahiler yazmış.
Ali Rûhî Bey	Divan edebiyatının son büyük şairlerindendir.
Ali Şefkatî Efendi	Divan edebiyatı geleneğine uygun şiirler yazmıştır.
Andelîb	Divan edebiyatının son savunucularındandır.

Arabacıyan Mihran	Fuzulî'ye nazireler yazmış, divan edebiyatı geleneğinden ayrılmamıştır. Gazellerinde dil ve vezin hataları çok azdır. (Şairin biyografisi Kevork Pamukçıyan tarafından kaleme alınmıştır)
Aşkî-i Kadîm	Şiirleri soğuk ve değersiz.
Aynî Efendi (Ayıntablı Hasan)	Şiirleri gelişigüzel yazılmış şeylerdir. Kıymetli bir şair olmamakla beraber velûd bir nâzım, devrinin rind bir simasıdır.
Ayşe Hubbî Hatun	Hislerinin rikkati ve lisanının zarafeti ile divan edebiyatında mümtaz bir yer alır.
Âzerî	Taze dilli seçkin bir şairdir.
Basîrî	Ortanın üstünde bir şairdir.
Bekir Sıdkı (Haddehâneli)	Şair yaşasaydı şiir istidadı o kadar kuvvetli idi ki, belki de o zamanın şuarası arasına girerdi. (Bu yorumu Vasıf Hoca yapmıştır.)
Beytur (Ahmed Midhat)	Edebî kültürü sağlam bir şairdir.
Celal Çelebi	Latîfî'nin tezkiresine aldığı iki beyti de pek toy bir kaleminden çıktıklarını gösterir.
Cevrî Çelebi (Şeyh İbrahim)	Divanı basılmaya değer.
Çevkânî	Manzumelerinden küçümsenmeyecek bir tahsil ve edebi terbiye gördüğü anlaşılıyor.
Doruk (Ahmed)	Aşağıdaki manzume emsali arasında ortanın üstünde bir şair olduğunu gösterir.
Esad Efendi (Yanyalı Hoca Mehmed)	Şiir dili çok temizdir.
Eşref Paşa (Mustafa)	Nazım tekniği kuvvetlidir; fakat şiirleri incelik, seçkinlik taşımaz.
Fahreddin Dede Efendi (Hüseyn)	Şiirleri derviş duygusu ile yazılmış, divan tarzının vezin hataları, tasannu soğuklukları bulunmayan güzel örnekleridir
Fâzıl Bey (Enderunlu Hüseyn)	Nedim'den sonra, Şeyh Galip müstesna, Türk divan edebiyatının en renkli, Türkçeyi çok tath eda ile konuşan şairi; ayrıca <i>Divan</i> 'ı bilhassa devrinin giyim-kuşam ve süslenmesi üzerine zengin bir kaynaktır. (Yazar bu bilgiye doğrudan şairin divanını tahkik ederek ulaşmıştır)
Fazlı Bey (Hazine)	Sultan Süleyman için yazdığı mersiyesi meşhurdur
Galib Dede Efendi (Mehmed Esad)	Türk divan edebiyatının son önemli şairi.
Gedâî (Beşiktaşlı)	19. yüzyılın ikinci yarısında yetişen şairler içinde her halde çok kudretli bir şahsiyettir. Şiirlerinin çoğu, zamanının İstanbul hayatı ve kıyafetleri bakımından da kıymetli birer vesikadır.

## 5. İstanbul Ansiklopedisi'nde yer alan divan ve halk şairlerinin tam listesi ve Ansiklopedi'de yer aldıkları sayfa numaraları

Aşağıdaki listede *Ansiklopedi*'deki sıralamaya ve alfabetik düzene uyulmuştur. Bu listeyi oluşturmaktaki temel amaç, *Ansiklopedi*'de olan malzemeyi (divan ve halk şairlerinin biyografisi) bir araya getirmektir. Eserin oldukça uzun ve konu başlığının bir hayli fazla olması, böyle bir çalışma yapmayı zorunlu hale getirmektedir. Zira bu geniş bilgi denizinde arada kalmış, dikkatlerden kaçmış şair biyografilerine dikkatleri çekmek iktiza etmektedir.

Reşat Ekrem Koçu şairleri mahlasıyla değil, gerçek ismiyle ve alfabetik olarak madde başı yapmıştır. Bu durum, mahlaslarıyla anılan bazı şairleri *Ansiklopedi*'de bulmayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle araştırmacılara kolaylık olması amacıyla, yazar belirtmemiş olsa bile, şairlerin mahlasını kaynaklardan alıp listede zikrettik. Listede PDF belgesi üzerinde mahlasla arama yapan araştırmacılar, verilen sayfa numarasıyla şairin *İstanbul Ansiklopedisi*'ndeki biyografisine ulaşabileceklerdir:

Abdi Efendi (Mühürdar Hacı) (C. I. s. 25)
Abdi Paşa (Abdürrahman) (C. I. s. 26)
Abdullah Efendi (Ağakapılızâde) (C. I. s. 39)
Abdullah Efendi (Akhisarlı) (C. I. s. 39)
Abdullah Efendi (Antakyalızâde) (C. I. s. 39)
Abdullah Efendi (Himmetzâde) (C. I. s. 41)

Abdullah Efendi (Saraçzâde) (Fâiz) (C. I. s. 43)
Abdullah Efendi (Zâkirzâde) (C. I. s. 48)
Abdullah Sıdkı Efendi (Sıdkî) (C. I. s. 53)
Abdullah Re'fet Bey (C. I. s. 53)
Abdullah Şerif Efendi (Şerif) (C. I. s. 54)
Abdullah Vasıf Efendi (Vasıf) (C. I. s. 54)
Abdülahad Nuri Efendi (Şeyh) (C. I. s. 56)
Abdülaziz Efendi (Karaçelebizâde) (C. I. s. 69)
Abdülbaki Nâşir Dede (Nâsır Dede) (C. I. s. 78)
Abdülgani Efendi (Gâmî) (C. I. s. 82)
Abdülhalim Efendi (Âhîzâde) (Hilmî) (C. I. s. 86)
Abdülhay Efendi (C. I. s. 116)
Abdulkadir Çelebi (Şuûrizâde) (Kadrî) (C. I. s. 117)
Abdulkadir Çelebi Efendi (Hamîdî) (C. I. s. 118)
Abdulkadir Efendi (Kayserili Nakîb) (Kadrî) (C. I. s. 118)
Abdulkerim Efendi (Şeyhülharamzâde) (C. I. s. 122)
Abdürrahim Kühî Dede (C. I. s. 153)
Abdürrahman Gubârî (Hoca) (C. I. s. 160)
Abdürrahman Nesîb Efendi (C. I. s. 161)
Abdürrahman Refîâ Efendi (C. I. s. 161)
Âdem Dede (C. I. s. 211)
Âdile Sultan (C. I. s. 216)
Âfitâbî (İstanbullu) (C. I. s. 227)
Âhî (C. I. s. 268)
Ahmed I (Bahtî) (C. I. s. 279)
Ahmed III (Necîb) (C. I. s. 284)
Ahmed Aşıkî (Aşıkpaşazâde Dervîş) (C. I. s. 329)
Ahmed Celaleddin Dede (C. I. s. 334)
Ahmed Dede (Fasih) (C. I. s. 350)
Ahmed Dede (Kemal) (C. I. s. 352)
Ahmed Dede (Müneccimbaşı) (Aşık) (C. I. s. 352)
Ahmed Efendi (Siyahî) (C. I. s. 360)
Ahmed Faiz Efendi (Sırkâtibi) (C. I. s. 363)
Ahmed Hamdi Efendi (Ensercizâde) (Hamîd) (C. I. s. 367)
Ahmed Muhtar Efendi (C. I. s. 396)
Ahmed Münîr Efendi (Çörekçizâde) (C. I. s. 399)
Ahmed Rasim Efendi (Fodlacızâde) (C. I. s. 459)
Ahmed Şemseddin Efendi (Kemâlpaşazâde) (C. I. s. 470)
Ahmed Talat Bey (Üsküdarlı) (C. I. s. 473)
Akozan (Kesriyeli Çubukçuzâde Mehmed Sıdkı) (C. I. s. 530)
Ali Bey (Kavuklu) (Şişman) (C. II, s. 630)
Ali Bey (Mustafa) (C. II, s. 632)
Ali Çelebi (Üsküdarlı Ruganî) (C. II, s. 643)
Ali Çelebi (Yetim) (C. II, s. 644)
Ali Efendi (C. II, s. 645)
Ali Fendi (Kütahyalı Seyyid) (Fenâyî) (C. II, s. 651)
Ali Efendi (Zekî) (C. II, s. 657)
Ali Emîrî Efendi (C. II, s. 659)
Ali Faiz Ağa (C. II, s. 662)
Ali Kemalî Efendi (Şeyh) (C. II, s. 674)
Ali Nutkî Dede (Seyyid) (C. II, s. 679)
Ali Rûhî Bey (C. II, s. 708)
Ali Şefkatî Efendi (C. II, s. 717)
Andelîb (C. II, s. 842)
Âni Hatun (Fatma) (C. II, s. 861)
Arabacıyan (Mihran) (C. II, s. 922)
Ârif Dede (Şeyh Ahmed) (C. II, s. 992)
Ârif Efendi (Abdülbâkî) (C. II, s. 992)
Ârif Efendi (Kethüdazâde Mehmed) (C. II, s. 996)
Ârif Hikmet Bey (Hersekli) (C. II, s. 1003)
Ârif Hikmet Bey (Seyyid Ahmed) (C. II, s. 1005)

Ârifi Efendi (İshakzâde Mehmed) (C. II, s. 1007)
Ârifi Hüseyin Çelebi (C. II, s. 1007)
Âsım Bey (Filibelizâde Mustafa) (C. II, s. 1103)
Âsım Efendi (Çelebizâde İsmail) (C. II, s. 1105)
Âsım Efendi (Mütercim Ayıntablı Ahmed) (C. II, s. 1105)
Âşık (Tekelli Saz Şairi Cemal) (C. II, s. 1146)
Aşkı (Üsküdarlı) (C. III, s. 1171)
Aşkı-i Kadim (C. III, s. 1172)
Atâullah Efendi (Tefsircizâde Mehmed) (C. III, s. 1260)
Âtuf Efendi (Defteri Mustafa) (C. III, s. 1276)
Âtuf Efendi (Mehmed Emin) (C. III, s. 1276)
Avnî (C. III, s. 1349)
Avnî Bey (Yenişehirli) (C. III, s. 1171)
Aynî (C. III, s. 1618)
Aynî Efendi (Ayıntablı Hasan) (C. III, s. 1624)
Ayşe Hubbî Hatun (C. III, s. 1635)
Azbî Baba (C. III, s. 1674)
Âzerî (C. III, s. 1690)
Aziz Baba (Saka) (C. III, s. 1697)
Aziz Bey (C. III, s. 1699)
Aziz Bey (Vecihpaşazâde Mehmed) (C. III, s. 1702)
Aziz Efendi (Erzurumlu) (C. III, s. 1706)
Aziz Efendi (Hekimbaşı Hacızâde) (C. III, s. 1709)
Aziz Efendi (Mehmed) (C. III, s. 1713)
Aziz Efendi (Mektubizâde) (C. III, s. 1713)
Aziz Efendi (Nefeszâde Seyyid Mehmed) (Hâzım) (C. III, s. 1714)
Azizî (Yedikuleli Mustafa) (C. III, s. 1714)
Azizî Efendi (Mehmed) (C. III, s. 1715)
Aziz Mahmud Efendi (Şeyh Hüdâyî) (C. III, s. 1718)
Azmi Efendi (Pirahmedçelebizâde Mehmed) (C. III, s. 1726)
Aznavuroğlu (C. III, s. 1728)
Bağcıvanzâde Ali (Şehrî) (C. IV, s. 1803)
Bahâeddin Bey (Yazıcızâde Mehmed) (C. IV, s. 1830)
Bahâeddin Bey (Yusuf) (C. IV, s. 1831)
Bahâeddin Efendi (Ahmed) (Bahâî) (C. IV, s. 1832)
Bahâî Efendi (Ahmed) (C. IV, s. 1833)
Bahâî Efendi (Mehmed) (C. IV, s. 1835)
Bâkî (C. IV, s. 1917)
Bâkî (Dellâkoğlu) (C. IV, s. 1921)
Bâlî Efendi (Şeyh Sarhoş) (Cevherî) (C. IV, s. 2045)
Basîrî (C. IV, s. 2140)
Bayazid II (Adlî) (C. IV, s. 2216)
Baykarâ (Mehmed Abdülbâki) (C. IV, s. 2216)
Bediüzzaman Mirza (C. V, s. 2370)
Behcet (Destancı) (C. V, s. 2379)
Behcet Ağa (Güğümbaşı) (C. V, s. 2381)
Behcet Bey (Mirialemzâde Kemankeş) (C. V, s. 2382)
Behcetî Hüseyin Efendi (C. V, s. 2383)
Behiştî (C. V, s. 2384)
Behiştî (C. V, s. 2384)
Behlül (Hafız) (C. V, s. 2386)
Bekir Sıdkı (Haddehâneli) (C. V, s. 2435)
Beliğ (Kayserili) (C. V, s. 2483)
Beliği (C. V, s. 2483)
Berberyan (Agop Vartebet) (İsevî) (C. V, s. 2527)
Besim Bey (Başkollukcu) (C. V, s. 2555)
Besim Bey (Hazineli) (C. V, s. 2555)
Besim Bey (Rikâbdârağazâde Kilerli) (C. V, s. 2556)
Beyânî Çelebi (C. V, s. 2604)
Beytur (Ahmed Midhat) (Baharî) (C. V, s. 2723)
Bezmî (C. V, s. 2732)

Bidârî (C. V, s. 2761)
Bihîştî (C. V, s. 2763)
Bingöl (Ali Vecdî) (C. V, s. 2796)
Bozyörük Oğlan (C. VI, s. 3075)
Bulut (Sıdkı) (C. VI, s. 3130)
Cafer Çelebi (Tâcibeyzâde) (C. VI, s. 3333)
Câvid Ahmed Bey (C. VI, s. 3395)
Celâl Bey (Mîrialem Hüseyin) (C. VI, s. 3418)
Celâl Çelebi (C. VI, s. 3419)
Celâleddin Dede Efendi (Ahmed) (C. VI, s. 3420)
Celâleddin Dede Efendi (Mehmed) (Şeyhî) (C. VI, s. 3420)
Celâl Paşa (Abdullah) (C. VI, s. 3421)
Celilî (Bursalı) (C. VI, s. 3426)
Celilî (Edirneli) (C. VI, s. 3426)
Celilî (İznikli) (C. VI, s. 3426)
Cemâlî (C. VI, s. 3439)
Cemâlii Halvetî (Şeyh) (C. VI, s. 3440)
Cemilî (C. VII, s. 3482)
Cenâbî Bey (C. VII, s. 3486)
Cenâbî Bey (Rıdvanzâde) (C. VII, s. 3486)
Cevdet (Midilli Derviş Mustafa) (C. VII, s. 3519)
Cevdet Efendi (Ahmed) (C. VII, s. 3520)
Cevrî Çelebi (Şeyh İbrahim) (C. VII, s. 3521)
Cezmi (Kadırgalı Kara) (C. VII, s. 3539)
Cihânî (C. VII, s. 3569)
Coşkun (Ali Huzûrî) (C. VII, s. 3611)
Çâkerî Bey (C. VII, s. 3666)
Çamiç Ağa (Bitlisli Ali) (C. VII, s. 3700)
Çamiçoğlu (Ali) (C. VII, s. 3705)
Çevkânî (C. VII, s. 3884)
Dâî (C. VIII, s. 4203)
Dâî (Beykozlu) (C. VIII, s. 4203)
Dâî (Kastamonulu) (C. VIII, s. 4203)
Dâver Baba (C. VIII, s. 4273)
Davud Efendi (Kasımpaşalı Hâfız) (C. VIII, s. 4286)
Değeyan (Âşık Sivacı Kalust) (C. VIII, s. 4330)
Derdli (C. VIII, s. 4471)
Derdli (C. VIII, s. 4471)
Devletî (C. VIII, s. 4533)
Dilâver Ağa (Karapınarlı) (C. VIII, s. 4567)
Dilâver Baba (C. VIII, s. 4568)
Diyamandı Efendi (C. IX, s. 4629)
Doruk (Ahmed) (C. IX, s. 4709)
Dumrul (Sivashı Kara) (C. IX, s. 4762)
Dursun (Hasankaleli Âşık) (C. IX, s. 4770)
Dursun Cevlânî (Âşık) (C. IX, s. 4774)
Dürrî (C. IX, s. 4829)
Dürrî (C. IX, s. 4830)
Dürrî Bey (Hazine) (C. IX, s. 4830)
Ebubekir Efendi (C. IX, s. 4851)
Ebubekir Ferid Bey (Şâhid) (C. IX, s. 4852)
Ebussuud Efendi (Mehmed) (C. IX, s. 4864)
Edhem Baba (Aydonath) (C. IX, s. 4905)
Edib Efendi (Süleyman) (C. IX, s. 4920)
Elif Efendi (Hasirizâde Mehmed) (C. IX, s. 5018)
Emin Efendi (Ebül'esad Mehmed) (C. IX, s. 5060)
Emin Efendi (Salihzâde Mehmed) (C. IX, s. 5064)
Emin Efendi (Tokadlı Hoca Mehmed) (C. IX, s. 5065)
Emrah (Erzurumlu) (C. IX, s. 5107)
Emrah (Erzurumlu) (C. IX, s. 5107)
Emrullah Efendi (Lârendeli) (Emrî) (C. IX, s. 5111)

Enîs Efendi (Kelemserzâde) (C. IX, s. 5124)
Enverî (C. IX, s. 5132)
Enverî Efendi (C. IX, s. 5133)
Erenden (İbrahim Fahreddin) (C. IX, s. 5158)
Ersin (Mustafa Nazmî) (Nazmî) (C. X, s. 5211)
Ertuğrul (İsmail Fennî) (C. X, s. 5226)
Esad Baba (C. X, s. 5244)
Esad Bey (Borlu Pîrizâde Mehmed) (C. X, s. 5244)
Esad Bey (Meşalecizâde) (C. X, s. 5245)
Esad Bey (Şehiremizâde Hazineli Hafız) (C. X, s. 5245)
Esad Efendi (Ebu İshakzâde Mehmed) (C. X, s. 5245)
Esad Efendi (Esseyid Hacı Mehmed) (C. X, s. 5247)
Esad Efendi (Hocazâde Mehmed) (C. X, s. 5247)
Esad Efendi (Yanyalı Hoca Mehmed) (C. X, s. 5253)
Esrar Baba (Kalkandelenli) (C. X, s. 5365)
Esrar Dede (C. X, s. 5366)
Eşref Baba (Yanyalı) (C. X, s. 5380)
Eşref Dayı (C. X, s. 5380)
Eşref Efendi (Mehmed) (C. X, s. 5382)
Eşref Paşa (Mustafa) (C. X, s. 5383)
Fahreddin Dede Efendi (Hüseyn) (C. X, s. 5481)
Fahri (Tokadlı Âşık) (C. X, s. 5487)
Fahri Ahmed Efendi (C. X, s. 5487)
Fahri Ahmed Efendi (Bağçekapulu) (C. X, s. 5487)
Fahri Ahmed Efendi (Zeyrekli) (C. X, s. 5487)
Fâik Bey (Manastırlı Salih) (C. X, s. 5495)
Fâik Efendi (Kilerli) (C. X, s. 5497)
Fâiz (C. X, s. 5500)
Fâiz (Heratlı) (C. X, s. 5500)
Fâizî Efendi (Kafzâde Abdülhay) (C. X, s. 5501)
Fasihî Ahmed (C. X, s. 5515)
Fasihî Mehmed Efendi (C. X, s. 5515)
Fasihî Mustafa Efendi (Niğbolulu) (C. X, s. 5515)
Fatih Sultan Mehmed (Avnî) (C. X, s. 5523)
Fatîm (C. X, s. 5569)
Fâyiz Efendi (Abdurrahim) (C. X, s. 5584)
Fâzil Bey (Enderunlu Hüseyn) (C. X, s. 5589)
Fazlı Bey (Hazineli) (C. X, s. 5595)
Fazlı Çelebi (C. X, s. 5595)
Fedâ (Afganlı Derviş) (C. X, s. 5598)
Fehîm Çelebi (Uncuzâde Mustafa) (C. X, s. 5601)
Fehîm Efendi (Hoca Süleyman) (C. X, s. 5602)
Fehim Kaptan (C. X, s. 5602)
Fehmi Bey (Saruhanlı) (C. X, s. 5606)
Fenâyî Mustafa Dede (Odabaşı Şeyhi) (C. X, s. 5614)
Fennî Bey (Ahmed Aziz Paşazâde Arif) (C. X, s. 5648)
Fennî Çelebi (C. X, s. 5648)
Fennî Mehmed Dede (C. X, s. 5649)
Ferdî (Arayıcızâde Hüseyn) (C. X, s. 5657)
Ferdî (Yeniçeri) (C. X, s. 5657)
Ferdi Baba (C. X, s. 5660)
Ferdi Dede (Abdullah) (C. X, s. 5660)
Ferera Efendi (İsak) (C. X, s. 5661)
Ferhad (Dellak) (C. X, s. 5663)
Ferhâdî (Kemahlı Âşık) (C. X, s. 5665)
Ferid Efendi (Şeyh) (C. X, s. 5675)
Feryâdî (Manastırlı Mustafa) (C. X, s. 5667)
Fethi Efendi (Bülbülcüzâde Abdülkerim) (C. X, s. 5714)
Fethi Efendi (Halebli) (C. X, s. 5715)
Fethi Efendi (Osmanbeyzâde Mehmed Ali) (C. X, s. 5715)
Fethullah Ârifî Efendi (C. X, s. 5719)



Fevrî (Abdullahoğlu Ahmed) (C. X, s. 5721)
Fevzî Efendi (Mustafa) (C. X, s. 5724)
Fevzî Efendi (Mustafa) (C. X, s. 5724)
Feyzî (C. X, s. 5728)
Feyzî (C. X, s. 5728)
Feyzî Bey (İshakpaşazâde) (C. X, s. 5729)
Fevzî Efendi (Derviş Mustafa) (C. X, s. 5731)
Feyzî Efendi (Haydarzâde Kefevî) (C. X, s. 5733)
Feyzî Efendi (Muallim Ahmed) (C. X, s. 5733)
Feyzî Hasan Efendi (Simkeşzâde) (C. X, s. 5735)
Feyzullah Efendi (Bolulu) (C. X, s. 5739)
Feyzullah Efendi (Ebûsaidzâde) (Feyzî) (C. X, s. 5733)
Feyzullah Efendi (Hâdizâde) (Feyzî) (C. X, s. 5740)
Feyzullah Efendi (Seyyid) (Sermed) (C. X, s. 5741)
Feyzullah Efendi (Subhizâde) (Feyzî) (C. X, s. 5741)
Figânî (C. XI, s. 5775)
Fikrî Çelebi (C. XI, s. 5786)
Fitnat Hanım (Hazînedârzâde) (C. XI, s. 5805)
Fitnat Hanım (Zübeyde) (C. XI, s. 5806)
Gâlib (Külhan Beyi) (C. XI, s. 5958)
Gâlib Bey (Leskofçalı Mustafa) (C. XI, s. 5962)
Gâlib Bey (Niğdeli Mehmed) (C. XI, s. 5964)
Gâlib Dede Efendi (Mehmed Esad) (C. XI, s. 5965)
Gâlib Efendi (Kayserili Çivicizâde) (C. XI, s. 5969)
Gâlib Paşa (Abdülhalim) (C. XI, s. 5974)
Gâlib Paşa (Mehmed Said) (C. XI, s. 5975)
Garib (Aşık) (C. XI, s. 5998)
Gavsî Ahmed Dede (C. XI, s. 6014)
Gazâlî (Bursalı) (C. XI, s. 6020)
Gedâî (Beşiktaşlı) (C. XI, s. 6061)
Gedik (İstepan) (C. XI, s. 5805)
Gevherî (C. XI, s. 5805)

## Sonuç

Koçu'nun eseri, ihtiva ettiği bilgiler bakımından eşine az rastlanır özelliindedir. Koçu İstanbul'un her şeyini esere almaya çalışmıştır. Kahvecisinden fahişesine, tulumbacısından balıkçısına, işçisinden memuruna, sanatçısından katiline, mimari eserlerinden cinayetlerine, mekânlarından ilginç olaylarına kadar birçoğ şeyi eserinde anlatmıştır. Konu yelpazesini öylesine geniş tutmuştur ki, İstanbul'da yazılan hikâye ve romanlara ve bu romanların kahramanlarına bile eserinde yer vermiştir. Tabiri caizse İstanbul'un röntgenini çekmiştir. Yazar bu konuları muhtelif anektotlarla süsleyerek eseri klasik ansiklopedi sıkıcılığından kurtarmıştır. Koçu'nun üslubu eğlendirici ve sürükleyicidir. Reşat Ekrem Koçu, okuyucunun hem öğrenip hem de hoş vakit geçirmesini sağlamıştır. Mimari eserlerin fotoğrafı, krokisi; kişilerin, mekânların, semtlerin, caddelerin resimleri veya fotoğrafları esere konmuştur. Bu haliyle eser görsel bir ziyafet de sunmaktadır. İstanbul'a hiç gitmeyen biri İstanbul'un birçoğ üçra yerini eserde bu resimlerle görebilir. Bu eserle ilgili hayıflandığımız tek nokta eserin yarım kalmasıdır. Eser "G" harfine kadar yayımlanmıştır. "Gökçinar Mehmed" eserin son maddesidir. Eser yarım haliyle bile 11 cilttir. Yazarın bazı tasarruflarından eserin tamamlanmış olabileceği hissi doğmaktadır. Zira yazar bazen "G" harfinden sonraki harflerle başlayan maddelere atıfta bulunmuş (Örneğin; Tecer, Ahmed Kutsi), okuyucuyu yönlendirmiştir. Bu da eserin diğer maddelerinin hazırlanmış olabileceğini göstermektedir. Zaten Murat Bardakçı ve Emin Nedret İşli, eserin geri kalanın bir ailede olduğunu ve kolilerdeki bu evrakları bizzat gördüklerini ifade etmişlerdir.

Bu muhteşem eserde biyografisi sunulan divan ve halk şairlerini bir araya getirmenin çok uzun zaman aldığını ifade etmek gerekir. Zira eser birçok şahsın biyografisini ihtiva etmektedir. Bunların içinden divan ve halk şairlerini tasnif etmenin oldukça zorlu bir ameliye olduğunu vurgulamak yerinde olacaktır. Eserde yolu İstanbul'la bir şekilde kesişen yaklaşık 282 halk ve divan şairi konu edilmiştir. Bu şairler ya İstanbul'da doğmuş ya hayatının bir zaman diliminde İstanbul'a gelmiş ya da İstanbul'da yaşamıştır.

Yazar şairleri anlatırken birçok kaynaktan yararlanmışır: Mecmualar, divanlar, tezkireler (6 tezkire), tezkire benzeri biyografik eserler, tarihler, kişilerin şahitliği ve notları, şairlerin akrabaları, şairlerin bizzat kendisi... Çalışmada Koçu'nun yararlandığı kaynakları özellikle tespit etmeye çalıştık. Koçu'nun geniş kültür yelpazesini ortaya koymanın dışında, çalışmamızın klasik edebiyat ve halk edebiyatı alanında araştırma yapanlara da yol gösterici hüviyette olmasını gaye edindik.

*İstanbul Ansiklopedisi*'nde şairlerin edebî yönü hakkında değerlendirmelerde de bulunulmuştur. Birçok şairin şiirine ilişkin dile getirilen görüşler, başta Reşat Ekrem Koçu olmak üzere *Ansiklopedi*'deki biyografileri kaleme alan diğer yazarların da şiir ve edebiyat üzerine geniş bir bilgi birikimine sahip olduğunu göstermektedir.

Reşat Ekrem Koçu, şairliği dışında başka alanlarda da öne çıkmış şairlerin hal tercümesini anlatırken bu alanlarla ilgili kaynaklara da başvurmuştur. Bu durum, şairlerle ilgili dikkat çekici birçok bilginin gün yüzüne çıkmasını sağlamıştır. Örneğin, Yenişehirli Avnî'nin biyografisinin torunu marifetiyle yazılmış olması örneği bile *Ansiklopedi*'yi önemli kılmaktadır. *Ansiklopedi*'de birden çok kaynaktan derlenip mühim bilgilerle donatılarak oluşturulan bazı divan şairlerinin biyografisinin varlığı, *Ansiklopedi*'nin bu alanda çalışma yapacak araştırmacılar için önemli bir kaynak olduğunun göstergesidir. Şair biyografileri dışında divan şiirinde işlenen birçok tabir, deyim; divan şiiri araştırmalarına kaynaklık edebilecek birçok olay, durum, efsane ve İstanbul'la ilgili birçok mekân zikredilmiştir. Özellikle, *Ansiklopedi*'de mevcut olan İstanbul'un sosyal hayatına dair bilgiler, divan edebiyatı araştırmaları açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmayla, divan edebiyatı araştırmalarına çok fazla kaynaklık etmeyen *İstanbul Ansiklopedisi*'ne, araştırmacıların daha çok müracaat edeceğini umuyoruz.

*İstanbul Ansiklopedisi*'nde birçok şairin biyografisi birden fazla kaynaktan, kişilerden, hatta şairlerin akrabalarından derlenen bilgilerle oluşturulmuştur. Dolayısıyla *Ansiklopedi*'de, başka kaynaklarda yer alsa bile, bazı şairler hakkında yeni bilgilere ulaşabilmekteyiz. Bu yönüyle *Ansiklopedi* divan ve halk edebiyatı sanatçıları için önemli bir kaynak konumundadır. *Ansiklopedi* bu özelliğinin dışında bazı şairler için temel kaynak durumundadır. Hususiyetle, 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın ilk yarısında yaşayan bazı halk şairleri ve divan edebiyatı tarzı şiirler yazan şairler hakkında derli toplu ve ayrıntılı bilgiyi sadece *İstanbul Ansiklopedisi*'nde bulmaktayız. Bu şairlerin sayısı yaklaşık olarak 41'dir.

### Kaynakça

- Abdulkadiroğlu, A. (1999) (Haz.), *İsmail Belîğ Nuhbetü'l-Âsâr Li Zeyli Zübdeti'l Eş'âr*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Baş. Yay.
- Aydemir, E. ve F. Özer (2019), (*Faik Reşâd*) *Eslâf*, Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay. (e-kitap). <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/64564,eslafpdf.pdf?o>
- Aykut, A. (1991), *Ansiklopedi*, İstanbul: TDV İslam Ansiklopedisi, III. Cilt, s. 217-227.
- Bardakçı, M. (2010), "Reşad Ekrem'in Ansiklopedi Macerası: 1", <https://www.haberturk.com/yazarlar/murat-bardakci/544064-resad-ekremin-ansiklopedi-macerasi-1>

- Canım, R. (2000), *Latîfi Tezkiretü's-Şu'arâ ve Tabsıratü'n-Nuzamâ*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yay.
- Çapan, P. (2005) (Haz.), *Mustafa Safâyî Efendi Tezkire-i Safâyî (Nuhbetü'l-âsâr Min Fevâ'idü'l-Eş'âr) İnceleme-Metin-İndeks*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yay.
- Çiftçi, Ö. (2017) (Haz.), *Hatîmetü'l-Eş'âr (Fatîn Tezkiresi)*, Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay. (e-kitap). <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55976,fatin-tezkiresi-pdf.pdf?o>
- Ercan, A. M. (2004), "İstanbul Yazılı Kültür Ortamı Destancılığının Zirvesinde Bir Üsküdarlı: Vâsıf Hiç", *Üsküdar Sempozyumu I 23-25 Mayıs 2003 Bildiriler, İstanbul: C. II, s. 370-383*.
- Ergun, S. N. (.....) *Türk Şairleri*, C.II, Yayın Bilgisi ve Tarih Eksik.
- Eyice, S. (2002), *Reşat Ekrem Koçu*, Ankara: TDV İslam Ansiklopedisi, 26. Cilt, s. 149-150.
- <http://www.kayseribusam.com/wp-content/uploads/2018/04/%C5%9Eehir-Ansiklopedileri-ve-Kayseri-Ansiklopedisi.pdf> (23.01.2020)
- <https://ilerihaber.org/icerik/istanbul-ansiklopedisi-arsivi-dijital-ortama-aciliyor-91422.html> (25.12.2019)
- <https://saltonline.org/tr/1898/istanbul-ansiklopedisi-arsivi-calismalari-baslatildi> (25.12. 2019)
- <https://saltonline.org/tr/2002/panel-kadir-has-universitesinin-istanbul-ansiklopedisi-atolyeleri> (25.12.2019)
- <http://lugatim.com/s/vitrin> (22.01.2020)
- İnal, M. K. (1969), *Son Asır Türk Şairleri*, Cüz I, İstanbul: MEB Basımevi.
- İnal, M. K. (.....), *Son Asır Türk Şairleri*, Cüz VII, İstanbul: MEB Basımevi.
- İnal, M. K. (1970), *Son Asır Türk Şairleri*, Cüz X, İstanbul: MEB Basımevi.
- İnce, A. (2005), *Tezkiretü's-Şuarâ (Salim Efendi)*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yay.
- İpekten, H. ve G. Kut, M. İsen, H. Ayan, T. Karabey (2017), *Sehi Beg Heşt-Bihışt*, Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay. (e-kitap). [https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56165,hest-bihistpdf.pdf?o&\\_tag1=03EE5380B678F1063BF0A9ED54D2FA0DD771F0E5&crefer=00D8FAC97C789C8B6B5B4267D8CD7FDC84E33613540F3618E31511ECA6B87C5F](https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56165,hest-bihistpdf.pdf?o&_tag1=03EE5380B678F1063BF0A9ED54D2FA0DD771F0E5&crefer=00D8FAC97C789C8B6B5B4267D8CD7FDC84E33613540F3618E31511ECA6B87C5F)
- İsen, M. (1994), *Kühü'l-Ahbâr'ın Tezkire Kısmı*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yay.
- İşli, E. N. (2010), "Kültür Hayatımızın Dinmeyen Yarası: Reşad Ekrem Koçu ve Tamamlanamayan İstanbul Ansiklopedisi", *1453 İstanbul Kültür ve Sanat Dergisi, 2010/9 (Temmuz-Ağustos-Eylül)*, s. 57-65.
- Kardaş, N. ve Diğer Komisyon Üyeleri (1995), *Örnekleriyle Türkçe Sözlük*, Ankara: MEB Yay.
- Kılıç, F. (2018) (Haz.), *Âşık Çelebi Meşâ'irü's-Şuarâ*, Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay. (e-kitap).
- Koçu, R. E. (1958), *İstanbul Ansiklopedisi*, C.I, İstanbul: Reşad Ekrem Koçu ve Mehmed Ali Akbay İstanbul Ansiklopedisi ve Neşriyat Kollektif Şirketi.
- Koçu, R. E. (1959), *İstanbul Ansiklopedisi*, C.II, İstanbul: Reşad Ekrem Koçu ve Mehmed Ali Akbay İstanbul Ansiklopedisi ve Neşriyat Kollektif Şirketi.
- Koçu, R. E. (1960a), *İstanbul Ansiklopedisi*, C.III, İstanbul: Reşad Ekrem Koçu ve Mehmed Ali Akbay İstanbul Ansiklopedisi ve Neşriyat Kollektif Şirketi.
- Koçu, R. E. (1960b), *İstanbul Ansiklopedisi*, C.IV, İstanbul: Reşad Ekrem Koçu ve Mehmed Ali Akbay İstanbul Ansiklopedisi ve Neşriyat Kollektif Şirketi.
- Koçu, R. E. (1961), *İstanbul Ansiklopedisi*, C.V, İstanbul: Reşad Ekrem Koçu ve Mehmed Ali Akbay İstanbul Ansiklopedisi ve Neşriyat Kollektif Şirketi.

- Koçu, R. E. (1963), *İstanbul Ansiklopedisi*, C.VI, İstanbul: Reşad Ekrem Koçu ve Mehmed Ali Akbay İstanbul Ansiklopedisi ve Neşriyat Kollektif Şirketi.
- Koçu, R. E. (.....), *İstanbul Ansiklopedisi*, C.VII, İstanbul: Reşad Ekrem Koçu ve Mehmed Ali Akbay İstanbul Ansiklopedisi ve Neşriyat Kollektif Şirketi.
- Koçu, R. E. (1966), *İstanbul Ansiklopedisi*, C.VIII, İstanbul: Koçu Yayınları Mehmed Koçu.
- Koçu, R. E. (1968), *İstanbul Ansiklopedisi*, C.IX, İstanbul: Koçu Yayınları Mehmed Koçu.
- Koçu, R. E. (1971a), *İstanbul Ansiklopedisi*, C.X, İstanbul: Koçu Yayınları Mehmed Koçu.
- Koçu, R. E. (1971b), *İstanbul Ansiklopedisi*, C.XI, İstanbul: Koçu Yayınları Mehmed Koçu.
- Öztürk, M. (2010), "İstanbul Ansiklopedisi'nin Kayıp Cildinin Peşinde '11'e 10 Kala' ", *1453 İstanbul Kültür ve Sanat Dergisi*, 2010/9 (Temmuz-Ağustos-Eylül), s. 67-69.
- Parlakpınar, M. (2019), "İstanbul'da Yaşamış Bitlisli Bir Halk Şairi: Ali Çamiç Ağa", *Tarihî ve Kültürel Yönleriyle Bitlis, Bitlis: Eren Üniversitesi Yayınları, C. II, s. 607-619.*
- Serdaroğlu, Ü. S. ve K. Yıldırım (2010), "İstanbul'un Ansiklopedileri", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, C. VIII, S. 16, 591-617.*
- Solmaz, S. (2005), *Ahdî ve Gülşen-i Şu'arâsı (İnceleme-Metin)*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yay.
- Ulucutsoy, H. (2015), "Reşad Ekrem Koçu'nun İstanbul Ansiklopedisi", *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi, C. II, S. I, s. 103-125.*
- Ulucutsoy, H. (2014), *Reşad Ekrem Koçu'nun İstanbul Ansiklopedisi'nde Yeni Türk Edebiyatı İçeriği*, İstanbul: MarmaraÜni. Türkiyat Araştırmaları Ens. Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Ülker, M. B. (2012), *Türk Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV İslam Ansiklopedisi, 41. Cilt, s. 533-535.

**Yüsrî ve Esmâ-yı Libâs kasidesi****Zehra ÖZTÜRK<sup>171</sup>**

**APA:** Öztürk, Z. (2020). Yüsrî ve Esmâ-yı Libâs kasidesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 377-401. DOI: 10.29000/rumelide.791779.

**Öz**

Yüsrî, XVIII. yüzyılda yaşamış bir şairdir. Yüsrî'nin hayatı hakkında biyografik kaynaklarda herhangi bir bilgi yoktur. Şairin, *Divan*'ında bulunan şiirlerinden yola çıkılarak XVIII. yüzyılda yaşadığı anlaşılır. Şiirlerinde, Girit'e bağlı Resmo'dan bahsetmesi sebebiyle şairin orada yaşadığı ya da bir süre orada bulunduğu düşünülebilir. Esmâ-yı Libâs kasidesi Yüsrî'nin *Divan*'ında bulunan beş kasideden biridir. Divandaki dördüncü kaside olan bu manzume "Esmâ-yı Libâsı Müştemil Kaside" başlığını taşır. Yüsrî, bu şiiri giyim kuşam terimleriyle yazmıştır. Klasik kaside muhtevası dışında yazılmış olan eserde, şairin yaşadığı dönemde kullanılan kıyafet ve kumaş adlarına yer verilir. Yüsrî, eserinde kıyafet ve kumaş adlarını tevriye sanatından faydalanarak çeşitli anlamlara gelecek şekilde kullanır. Şair, Esmâ-yı Libas kasidesinde; dest-mâl, arak-çîn, fes, sûfi, tâc, bend, hilâlî, anterî, kapama, kutnî, sâde, taraklı şal, alaca, kabâ gibi günümüzde anlamları bilinen kıyafetlerin yanında, kaynaklarda hakkında bilgi bulunmayan gül-i âh, köse, cûdî, şeşkezi, mirzâyi, burûc gibi kıyafet ve kumaş adlarına da yer verir. Yüsrî'nin giyim sahasına ait terimlerle yazdığı bu manzume devrin sosyal hayatına ve geleneklerine de ışık tutar. Esmâ-yı Libâs kasidesi, giyim kuşam literatürüne katkı sağlaması ve XVIII. yüzyılın sosyal hayatına dair bilgiler vermesi bakımından önemlidir. Bu makalede; şairin hayatı, eserleri ve Esmâ-yı Libâs kasidesi ile ilgili bilgiler verilecek ve Esmâ-yı Libâs kasidesinin nüsha karşılaştırmalı metnine yer verilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Yüsrî, Esmâ-yı Libâs, giyim, XVIII. yüzyıl

**Yusri and his poem "Esmâ-i Libas kasidesi"****Abstract**

Yusri is a poet who lived in the 18<sup>th</sup> century. There is no information in the biographical sources about Yusri's life. Based on the poems in the *Divan* of the poet, it is understood that he lived in the 18<sup>th</sup> century. In his poems, it may be thought that the poet lived there or had been there for a while, because he talked about Resmo connected to Crete. Esmâ-yı Libas is one of the five odes in the *Divan* of Yusri. This verse, which is the fourth ode in the *Divan*, bears the title of "Esmâ-i Libası Mustemil Kaside" The work, which is written outside the content of the classical ode, contains the names of clothes and fabrics used during the poet's lifetime. üsrî uses the names of clothes and fabrics in his work, making use of the art of tevriye, in a way that means various meanings. The poet includes clothes known as the dest-mal, arak-chin, fes, sufi, tac, afitab, bend, hilali, anteri, kapama, kutni, sade, taraklı şal, alaca, kaba in Esmâ-i Libas, which are known today. In poetry, there are clothing names that do not have information about sources such as gul-i ah, cudi, kose, seshkezi, mirzayi, buruc. This verse written by Yusri in terms of the clothing field sheds light on the social life and traditions of the period. Esmâ-i Libas poetry is important in terms of contributing to the clothing

171 Arş. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Bursa, Türkiye), zehraozturk@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4686-3958 [Makale kayıt tarihi: 21.05.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791779]

literature and providing information about the social life of the 18<sup>th</sup> century. In this article; after giving information about the poet's life, his works, the content of Esmâ-i Libas, the comparative text of Esmâ-i Libas will be included.

**Keywords:** Yusri, Esmâ-yı Libas, clothing, 18<sup>th</sup> century

## Giriş

Divan edebiyatı, yaklaşık altı yüz yıllık uzun bir süreci kapsar. Bu dönemde hem manzum hem de mensur çok sayıda eser kaleme alınır. Özellikle manzum tarzda yazılmış eserler; Divan edebiyatının araştırmacılar tarafından günlük hayattan kopuk ve toplumsal koşulları yansıtmayan bir edebiyat olduğu gerekçesiyle eleştirilmesine neden olur. Ağâh Sırrı Levend bu durumu "Divan edebiyatı içtimai bir edebiyat değildir... Divan edebiyatı serde yetiştirilmiş çiçekler gibi, hemen soluvorecek zannolunur; hakiki hayattan o kadar nasibi azdır." (Levend, 2015: 646-647) sözleriyle ifade eder. Ancak sözlerini "Fakat yaşadığı devr itibarıyla yine onun sadık bir aynası olduğu da muhakkaktır." (Levend, 2015: 647) şeklinde tamamlar. Levend, Divan edebiyatını hayattan kopuk olmakla itham etse de onun devrinin özelliklerini yansıttığına da vurgu yapar. Levend'in Divan edebiyatının kaynakları arasında "tarih ve esatir, batıl ve hakiki bilgiler, hayat, bezm ü rezm, hadiseler, âdet ve ahlâk" başlıklarına yer vermesi de Divan edebiyatının toplumsal olaylarla ve sosyal hayatla iç içe olduğunu gösterir. (Levend, 2015: 15-16) Muhammed Nur Doğan, Divan edebiyatının toplumla iç içe oluşunu "Her toplumun edebiyatı gibi bizim öz edebiyatımız da kendini doğuran, ona vücut verip rengini, tarzını, dünya görüşünü oluşturan kaynaklara sıkı sıkıya bağlıdır ve bir anlamda kültürümüz ve değerler sistemimizin estetik planda yansımasıdır." (Doğan, 2011: 48) şeklinde ifade eder. Yapılan çalışmalar, Divan edebiyatının sosyal hayatı kaynak olarak benimsediğini ve toplum hayatına ayna tuttuğunu gösterir mahiyettedir.<sup>172</sup>

Yüsrî'nin *Divan*'ında bulunan "Esmâ-yı Libâsı Müştemil Kaside" başlıklı kaside de sosyal hayatın Divan şiirine yansımalarının bir örneğidir. Yüsrî, 57 beyitten oluşan kasidesinde yaşadığı dönemde kullanılan 67 kıyafet ve kumaş adına yer verir. Şair, şiirinde kıyafet adlarını tevriyeli biçimde kullanır ve devrin gelenek ve göreneklerine de ışık tutar.

*Yüsrî Divanı*, 2001 yılında Aslıhan Yıldız Acar ve 2016 yılında Mustafa Atak tarafından olmak üzere iki kez yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır. İlyas Kayaokay, 2018 yılında hazırladığı "Divan Şiirinde Elbise Terimleriyle Yazılmış Manzumeler" başlıklı makalesinde Yüsrî'nin Esmâ-yı Libâs kasidesine de yer verir. Yapılan çalışmalarda bazı kıyafet adlarının eksik olması, çalışmaya dâhil ettiğimiz yeni nüshalar ve bazı farklı okumalar dolayısıyla Esmâ-yı Libâs kasidesinin edebiyat ve kültür tarihimize katkı yapacağı düşünüülerek konunun bu makalede ele alınmasına karar verilmiştir.

## Yüsrî'nin hayatı ve eserleri

*Yüsrî Divanı* ile ilgili hazırlanan iki tezde de şairin hayatıyla ilgili bilgi bulunmadığı belirtilir. İki çalışmada da Yüsrî ile aynı mahlası kullanan dört şair hakkında kısaca bilgi verilir. (Acar, 2002: XVI) (Atak, 2016: 16-17) Hem Acar hem de Atak *Tezkirelere Göre Divan Edebiyatı İsimler Sözlüğü*'nü kaynak olarak Yüsrî mahlasını kullanan Ahmed adlı iki şaire yer verir. Ancak *Tezkirelere Göre Divan Edebiyatı İsimler Sözlüğü* incelendiğinde Yüsrî mahlaslı Ahmed adlı şairin *Safâyî* ve *Sâlim* tezkireleri kaynak alınarak iki farklı kişi olarak kaydedildiği görülür. (İpekten vd., 1988: 539-540) Bunun muhtemel sebebi

<sup>172</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Fatma Meliha Şen, "Eski Türk Edebiyatında Sosyal Hayat Çalışmaları", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, cilt 5, sayı 9, 2007, s. 467-506

ise şairin ölüm tarihinin *Safâyî Tezkiresi*'nde 1105/1694 yerine yanlışlıkla 1135/1722-1723 olarak kaydedilmiş olmasıdır. İsmail Hakkı Aksoyak, *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*'nde Safâyî ve Sâlim'in tezkirelerindeki Yüsrî Ahmed'i aynı kişi kabul ederek Yüsrî Ahmed maddesini oluşturmuş ve *Safâyî Tezkiresi*'nde ölüm tarihinin yanlış yazıldığını belirtmiştir. (Aksoyak, 2014) Bu bilgiler göz önüne alınarak kaynaklar incelendiğinde çalışmamıza konu olan Yüsrî dışında bu mahlası kullanan şairler şunlardır:

**Yüsrî Ahmed:** H. 1046/M. 1636-1637 senesinde doğdu. Çeşitli medreselerde görev yaptıktan sonra H.1105/M.1694 yılında Şam kadısı olarak atandı. Aynı yıl Zilkade ayında Şam'da vefat etti. (İnce, 2005: 708-709) *Safâyî Tezkiresi*'nde ve *Osmanlı Müellifleri*'nde İstanbul'da doğduğu bilgisi de yer alır. (Çapan, 2005: 736) (Saraç, 2016: 934) *Safâyî Tezkiresi*'nde ölüm tarihi yanlışlıkla H. 1135/M.1722-1723 olarak kaydedilmiştir. *Divan*'ı, *Münşeat*'ı ve *Sadru's-Şerîa Ta'likât*'ı vardır. (Aksoyak, 2014) *Osmanlı Müellifleri*'nde şairin *Mükeffiyat-ı Hamse-Esmâ'ül-Eshâr* adlı bir risalesi ve manzum bir nasihat-nâmesi olduğundan bahsedilir. (Saraç, 2016: 934) İlim ve fazilet sahibi, inşada usta ve üç dilde şiir söylemeye muktedir bir şairdir. (Özcan, 1989: 86)

**Yüsrî Abdurrahman Efendi:** Kebîrî-zâde Efendi adıyla tanınır. H. 1077/M. 1666-1667 yılında doğmuştur. Ordu kadılığıyla tanınmış Kebîrî-zâde Mustafa Efendi'nin oğludur. Kendisi de babası gibi kadıdır. Halep, Edirne ve Mekke'de kadılık görevlerinde bulunur. Şair, *Sâlim Tezkiresi*'nin yazıldığı yıllarda (H. 1099-1034/M. 1688-1722) hayattadır. (İnce, 2005: 707)

**Yüsrî Hızır Efendi:** Manisalıdır. Satranç oyununda ustadır. İshak Çelebi ile padişahın huzurunda satranç oynamıştır. (İnce, 2005: 708) Satrancî Hızır Efendi adıyla meşhurdur. (Kurnaz, 2001: 1221)

**Yüsrî:** *Safâyî Tezkiresi*'nde şairin namı boş bırakılmış ve Diyarbakır'dan zuhur ettiği söylenmiştir. (Çapan, 2005: 739) *Tuhfe-i Nâilî*'de ölüm tarihi H. 1070/M. 1659 olarak kaydedilmiştir. (Kurnaz, 2001: 1220)

Kaynaklar incelendiğinde tezkirelerde bulunan şiir örnekleri ile ilgili de karışıklık olduğu görülür. *Safâyî Tezkiresi*'nde Diyarbakırlı Yüsrî'ye ait olduğu söylenen gazel Yüsrî'nin *Divan*'ındaki 120 numaralı gazelidir.

Nigâh-ı ğamze-dârın dâğ-ı dilde tiş-e-zenlikde

Akıtdı cüy-ı hünüm menzil aldı küh-kenlikde [Çapan, 2005: 739] [Atak, 2016: 179]

*Osmanlı Müellifleri*'nde Yüsrî Ahmed Efendi (İstanbulî) başlığında "Ahmed Efendi'nin ebyatındandır." diye sunulan üç beyit incelediğinde kelime düzeyinde farklılıklar olsa da bu beyitlerin Esmâ-yı Libâs şairi Yüsrî'ye ait olduğu görülür.

Kays'a Leylâ idi Mevlâ talebinden rehber

Sen de tut semt-i mecâzî deliden uslu haber [Saraç, 2016: 934] [Atak, 2016: 125]

Derdimiz cânâna söylenmiş devâ söylenmemiş

Mâcerâ söylenmiş ammâ müdde'â söylenmemiş [Saraç, 2016: 934] [Atak, 2016: 149]

Düzgün de olsa dinlemez bezm-i yârda

Sâz-ı niyâzı ehl-i hevâ hep bozuk çalar [Saraç, 2016: 934] [Atak, 2016: 128]

Çalışmamızın konusu olan Yüsrî ile ilgili yalnızca iki kaynakta bilgi bulunmaktadır. *Tuhfe-i Nâilî*'de şairin hayatı hakkında tezkirelerde bir kayıt bulunmadığı belirtilir. *Divan*'ında yer alan tarihler sebebiyle şairin H. 1120/M. 1717 tarihinde hayatta olduğunun anlaşıldığı söylenir. Şairin *Divan*'ının biri Millet Kütüphanesi'nde, ikisi İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi'nde bulunan üç nüshasının bilgileri de yer alır. (Kurnaz, 2001: 1221) *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi Devirler, İsimler, Eserler, Terimler* adlı çalışmada Yüsrî ile ilgili XVIII. yüzyılda yaşamış bir divan şairi olduğu ve hakkında bilgi bulunmadığı söylenir. Millet Kütüphanesi'nde ve İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi'nde bulunan *Divan*'ında yer alan 1717 tarihinden bu asırda yaşadığı ve Girit'ten epeyce bahsedilmesine dayanarak buralı olabileceği ifade edilir. (1998: 628) *Divan*'ı üzerine yapılan iki çalışmada da şairin hayatı hakkında bilgi bulunmadığı belirtilir. (Acar, 2002: XIV) (Atak, 2016: 17) Aslıhan Yıldız Acar'ın hazırladığı çalışmada şairin adı yer almaz. Mustafa Atak tarafından hazırlanan yüksek lisans tezi Yüsrî Ahmed Nazif Dede Divanı adını taşır. Bunun sebebi ise kaynaklarda herhangi bir bilgi bulunmamasına rağmen <http://www.yazmalar.gov.tr/> adresinde şairin *Divan*'ının Yüsrî Ahmed Nazif Dede adıyla kaydedilmesidir.

Her iki çalışmada da Yüsrî'nin şiirlerinden yola çıkılarak şairin hayatıyla ilgili bazı bilgilere ulaşılmıştır. Aşağıdaki beyitler sırasıyla Girit kasabalarından Resmo'daki Ahmed Paşa Camii imamı Kurra Efendi'nin katledilişi ve yine Resmo'da katledilmiş olan vezir Muhammed Ağa için yazılmıştır.

Çıkdı üçler didiler katline Yüsrî târih

Oldı sermed şühedâ zümresine Hacı imâm

H. 1136/M. 1723

Geçüp serden mişâl-i cüsse-i târih-i pür-dağım

Muhammed kethüdaya menzil-i evvel na'ım oldı

H. 1129/M. 1717

Bu iki beyit şairin XVIII. yüzyılda yaşadığını ve 1723 tarihinde hayatta olduğunu göstermektedir. Yüsrî'nin, Resmo'da yaşayan Köprülü-zâde Es'ad Paşa'ya sunduğu, *Divan*'ın üçüncü kasidesi olan "kerem" redifli kaside ve çalışmamızın konusu olan Esmâ-yı Libâs kasidesindeki

Köprülü-zâde yegâne güher Es'ad Paşa

Lâbis-i çarğab-ı şâh-ı mülk-i 'irfan

beytine dayanarak Yüsrî'nin Resmo'da yaşadığı ya da bir süre burada kaldığı söylenebilir. Şairin, Es'ad Paşa'ya kaside sunması ve ondan övgüyle söz etmesi de Es'ad Paşa'nın şairin hayatında önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. (Acar, 2020: XIV-XV) (Atak, 2016: 17-19)

Kaynaklara göre şairin tespit edilebilen tek eseri *Divan*'ıdır. [www.yazmalar.gov.tr](http://www.yazmalar.gov.tr) adresinde Ahmed Nazif Dede adına kayıtlı *Risâle-i Burûc-ı Fünûn* ve *Risâle-i Manzûm* adlı iki eser daha bulunmaktadır. Astroloji ile ilgili bir eser olan *Risâle-i Burûc-ı Fünûn*'un tek nüshası Vatikan Kütüphanesi Türkçe Yazmaları bölümündedir. Mustafa Atak, Vatikan'a gittiğini ancak kütüphanenin izin vermemesi nedeniyle eseri göremediğini belirtir. (Atak, 2016: 20) *Risâle-i Manzûm* ise Milli Kütüphane'de 06 Mil Yz A 4267/4 numarasıyla kayıtlıdır. Eser, manzum nasihat-nâme türündedir. Sayfalardan birinin altında "İşbu risâle-i manzûm Nazîf Efendi'nün" notu vardır. Osmanlı Müellifleri'nde Yüsrî Ahmed Efendi'ye ait olduğu söylenen manzum nasihat-nâme Yüsrî Ahmed Nazif Dede'ye ait olabilir ancak net bir hüküm vermek mümkün değildir.



*Yüsrî Ahmed Nazîf Dede* Divanı'nın tespit edilebilen dokuz nüshası vardır. Nüshalar, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi No. T. 2912, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi No. 2841, Millet Kütüphanesi Ali Emîrî Efendi Manzum Eserler No. 515, Milli Kütüphane 06 Yz A 5357, Topkapı Sarayı Türkçe Yazmaları No. H. 963, Topkapı Sarayı Türkçe Yazmaları No. H. 963, Topkapı Sarayı Türkçe Yazmaları No. H. 966, Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesi Türkçe Yazmaları No. 688/1, Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesi Türkçe Yazmaları No. 1016, Oxford- İngiltere Bodleian Kütüphanesi Türkçe Yazmaları No. MS Turk. d. 48 şeklinde kaydedilmiştir. Bunlardan Millet Kütüphanesi'nde Ali Emîrî Manzum Eserler Bölümü'nde bulunan nüsha Yüsrî ve Yüsrî Ahmed Nazîf Dede adına iki kere kaydedilmiştir.

Aslıhan Yıldız Acar, *Divan* metnini İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi No. T.2912, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi No. 2841 ve Millet Kütüphanesi Ali Emîrî Efendi Manzum Eserler No. 515 nüshalarını kullanarak oluşturmuştur. Mustafa Atak ise ulaşabildiği İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi No. T.2912, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi No. 2841, Milli Kütüphane 06 Yz A 5357, Millet Kütüphanesi Ali Emîrî Efendi Manzum Eserler No. 515, Topkapı Sarayı Türkçe Yazmaları No. H. 963, Topkapı Sarayı Türkçe Yazmaları No. H. 963, Topkapı Sarayı Türkçe Yazmaları No. H. 966 nüshalarından beşini kullanmış, Topkapı Sarayı'nda bulunan H. 963 numaralı nüshayı imla yanlışlarının çokluğu sebebiyle metne dâhil etmemiştir. Biz bu nüshalardan sekiz tanesine ulaştık. İngiltere'de Bodleian Kütüphanesi'nde bulunan nüsha kütüphanenin yazma eserleri dijitalleştirmemesi sebebiyle elde edilemedi. Yapılan divan neşri çalışmalarından farklı okumalar olduğu için Esmâ-yı Libâs kasidesinin metnini yeniden oluşturmayı uygun gördük. Metni oluştururken bu nüshalardan beşinden faydalandık. Milli Kütüphane 06 Yz A 5357 ve Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesi Türkçe Yazmaları No. 1016 nüshalarında Esmâ-yı Libâs kasidesi yer almadığı için, Topkapı Sarayı Türkçe Yazmaları No. H. 963 nüshası ise imla yanlışlarının çokluğu sebebiyle çalışmaya dâhil edilmedi. Kaside metni oluşturulurken

İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi No. T.2912 (İ1)

İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi No. 2841 (İ2)

Millet Kütüphanesi Ali Emîrî Efendi Manzum Eserler No. 515 (M1)

Topkapı Sarayı Türkçe Yazmaları No. H. 966 (T1)

Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesi Türkçe Yazmaları No. 688/1 (Y1) nüshalarından faydalanılmıştır. M1 dışındaki tüm nüshalarda kıyafet adlarının üstü kırmızı mürekkeple çizilerek belirtilmiştir. Esmâ-yı Libâs kasidesi, Milli Kütüphane'de 06 Mil Yz FB 533/1 numaralı Mecmû'a-i Eş'âr'ın 40b sayfasında da kayıtlıdır. Bu mecmuada kıyafet adları kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Mecmuada bulunan metin, neşre dâhil edilmese de kıyafet adlarının belirlenmesinde bu metinden de faydalanılmıştır. Metinlerin her birinde bulunan kıyafet sayısı farklıdır. Bu nedenle Esmâ-yı Libâs'ın metni oluşturulurken yazma eserlerin hepsi göz önünde bulundurularak kıyafet adları koyu şekilde yazılmıştır.

### **Esmâ-yı Libâs kasidesi**

*Yüsrî Divanı*'nda 5 kaside, 133 gazel, 7 tarih, 5 kıt'a ve 34 müfred vardır. (Atak, 2016: 20-23) Divandaki ilk kaside tevhid, ikinci kaside ise "Esmâ-yı Kütübi Müştemil Na' t-ı Şerîf" başlığını taşıyan bir na'ttır. Yüsrî bu kasidede önceki yüzyıllarda yazılmış eserlerin adlarına ve özelliklerine yer verir. Bu şiir, şairin

eğitilmiş ve bilgili olduğunun göstergesi kabul edilebilir. Üçüncü kaside Köprülü-zâde Es'ad Paşa için yazılmış kerem redifli bir kasidedir. Beşinci kaside ise şairin kendi ifadesiyle "duyulmamış atasözleri"ni içerir. Kasideler incelendiğinde Yüsrî'nin orijinallik kaygısı taşıyan bir şair olduğu görülür. *Divan*'la ilgili yapılan çalışmalarda Yüsrî'nin Arapça ve Farsça'yı iyi bildiği, bilgili bir şair olmasının yanında halk kültüründen de haberdar olduğu söylenir. (Acar, 2002: XXI) Özellikle kasidelerinde süslü, ağır bir dil kullanan şairin Arapça ve Farsça'ya şiirlerinde yoğun olarak yer verdiği görülür. Yüsrî, şair olarak kendisini beğenmekte ve şiirlerinin anlaşılması konusunda sıkıntı yaşanmayacağını düşünmektedir.

Hezâr ezber okur râz-ı derûn-ı gönceyi Yüsrî  
Ne denli olsa da mânende-i tûmar-ı pîç-a-pîç

[Ey Yüsrî! Bülbül, ne denli kıvrılmış tomara benzese de goncanın derinindeki sırrı ezbere okur.] Beyti şairin hem kendisini şöhretli bulduğunu hem de şiirlerinin anlaşılır olduğunu düşündüğünü gösterir. (Acar, 2002: XXI) (Atak, 2016: 20-25)

Esmâ-yı Libas kasidesi, Yüsrî'nin *Divan*'ında bulunan beş kasideden dördüncüsüdür. Aruzun *Fe'îlâtün* (*Fâ'îlâtün*)/*Fe'îlâtün*/*Fe'îlâtün*/*Fe'îlün* (*Fa'lün*) kalıbıyla yazılmıştır. Bazı mısralarda vezin kusurları bulunur. 57 beyitten oluşan kasidede o dönemde kullanılan 67 kıyafet ve kumaş adına yer verilir. Klasik kaside muhtevâsından farklı bir kaside olan Esmâ-yı Libâs'da şairin kıyafet adlarını tevriyeli kullanması ve yaptığı benzetmeler dikkat çekicidir. Bu sebeple kaside, giyim kuşam kültürü ve tarihi için önemli bir vesikadır. Şair, kıyafet adlarına ve özelliklerine ışık tutmanın yanında devrin gelenek ve göreneklerine dair bilgi de verir.

### Osmanlı toplumunda giyim kuşam

Giymek sözcüğü, *Türkçe Sözlük*'te "Örtünüp korunmak için bir şeyi vücuduna geçirmek." şeklinde tanımlanır. (*Türkçe Sözlük*, 2005: 765) Bu nedenle giyinmek başlangıçtan beri, insanın temel ihtiyaçları arasında yer alır. Ancak zaman içerisinde bu ihtiyaç farklı özellikler de kazanır. Bir toplumun giyim kuşam kültürü; toplum içinde bulunan içinde bulunan etnik gruplar, dini inanışlar, coğrafi şartlar, gelenek ve görenekler gibi farklı faktörlere göre şekillenir. Kişinin cinsiyeti, yaşı, mesleği, maddi durumu, üstlendiği toplumsal roller de bir toplumun giysi çeşitliliğini artıran etmenlerdir. Bu durum giyim kuşamı, toplum yapısına ışık tutan bir kaynak haline getirir. Atilla Erden, giyim kuşamın gelişme ve çeşitlenme sürecini şu sözlerle ifade eder:

"Giysi, insanlığın yaşamında önemli yer tutan, zengin içerikli kültürel bir olgudur. Başlangıçta çeşitli doğaüstü güç ve doğal etkenlerden koruma aracı olarak doğmuş ve gelişmiştir. Zamanla iklim farklılıkları, teknolojik gelişmeler, toplumların kültürel ve ekonomik yapılarındaki değişimler, giysilerin farklı niteliklere kavuşmalarına, fonksiyonunun geniş kapsamlı boyutlar kazanmalarına neden olmuştur. Öyle ki; giysiler koruma fonksiyonlarının dışında, kişilik ve mevki belirlemede, süslenme, çevreye ve topluma uyabilmede daha ilk bakışta önemli ipuçları veren semboller kompleksine dönüşmüşlerdir. Bu oluşum giysiyi, kişinin belli boyutlarda dünya görüşünü, yaşam felsefesini, düşünce ve değer yargılarını yansıtan bir ayna niteliğine ulaştırmıştır. Dolayısıyla, bireylerden oluşan toplumların da canlı yansıtıcıları olmuşlardır." (Erden, 1998: 10)

Osmanlı Devleti, kendine has ve özgün bir giyim kültürüne sahiptir. (Çetin, 1995: 4) Devletin yüzyıllarca hüküm sürmesi, topraklarını genişletmesi ve toplumdaki etnik çeşitliliğin artması Osmanlı giyim kültürünü çeşitlendirmiş ve zenginleştirmiştir. Giysi, giyen kişi için bir sosyal statü göstergesidir. Farklı kültürlerin bir araya gelmesiyle oluşmuş karmaşık bir yapısı olan Osmanlı Devleti'nde giysi çeşitliliği insanların din, ırk, meslek, zenginlik açısından diğerlerinden ayırt edilmesini kolaylaştırmıştır. (Goodwin, 1997: 173) Osmanlı giyim kültürü, Türklerin Orta Asya'da göçebe yaşadığı döneme

dayanmaktadır. Değişen koşullar Osmanlı giyim kültürünün temelinde farklılığa sebep olmamış, giyim kuşam eşyaları genel hatlarını korumuş, yalnızca detaylar değişmiştir. Osmanlı giyim kültürü devletin hüküm sürdüğü altı yüz yıl boyunca benzer biçimdeki kıyafetlerle devam eder. XIX. yüzyıldan itibaren büyük değişiklik gösterir. (Görünür ve Ögel, 2006: 61) Osmanlı giyiminin dikkat çeken bir özelliği de “kat kat” giyinmedir. Doğu kültürü giysilerine ait bu özellik, iklim koşulları sebebiyle ısınma amaçlı tercih edilir. Giysiler kat kat giyilirken, hangi sırayla neyin giyileceği bellidir ve gösterilmek istenen kumaşlar özenle seçilir. Türk giysilerinin çoğunda görülen bu giyinme biçimi zenginlik ve güç göstergesi olarak da görülebilir. (Himam, 2013: 96-97) Bu kat kat giyinme biçimi Osmanlı’da kadın, erkek ve çocuk için aynıdır. Osmanlılarda kadın, erkek ve çocuk kıyafetleri; şalvar, gömlek, iç ve dış kaftanından oluşurdu. Ölçüleri dışında kumaş ve kesimlerinde fark yoktu. (Tezcan, 2012: 1) “Kat kat” giyinme tercihi de Osmanlı giyim kültürünün zenginleşmesine katkı sağlamıştır.

### Esmâ-yı Libâs kasidenin muhtevası

Yüsrî, Esmâ-yı Libâs kasidesini Osmanlı giyim kültürünün klasik özelliklerini koruduğu XVIII. yüzyılda kaleme alır. Kasidesinde toplumun farklı kesimlerince tercih edilen kıyafet ve kumaş adlarına yer verir. Esmâ-yı Libâs kasidesi bir nevi tevriye kasidesi de sayılabilir. Şair; sıkça kullandığı tevriyenin yanında teşbih, telmih, istiare, hüsn-i talil gibi söz sanatlarından da faydalanır. Yüsrî, kasideye şiir söyleyişini överek ve şiirinin konusunu açıklayarak başlar. Şair, okuyucuyu düzgün sözlerinin süs dağıtan kalemine kulak vermeye davet eder. Çünkü kıyafet adlarından oluşan şiiri cilveleriyle kendini gösterecektir.

Güş tüt hâme-i zînet-dih-i endâm-beyân  
Nazm-ı esmâ-yı libâs itse gerek cilve-künân

İkinci beyitte, şair kıyafet ve kumaş adlarına yer vermeye başlar. Şiirde kullanılan ilk kumaş adı “dest-mâl”dir. Dilimize Farsça’dan geçen sözcük; el silecek şey, elbezi, yağlık, peşkir anlamlarına gelir. Günlük hayatta mendil gibi üstte taşınmış, yalnızca el yüz kurulamak için değil; yüzün terini silmek için de kullanılmıştır. (Koçu, 1969: 89) Beyitte yer alan diğer kıyafet ise benzer bir işlevi olan “arak-çîn”dir. Arak-çîn, külah ile kavuğun terden yağlanıp kirlenmemesi için bu iki kıyafetin altına giyilen takkidir. Halk arasında “terlik” de denir. (Koçu, 1969: 13) Şair, bu iki kelimenin “ter”le ilgili olmasıyla bağlantı kurarak “Emellerimin gül bahçesinin çemeni suya doyar mı?” cümlesiyle istifham yapar.

Dest-mâl nîgeh-i âz-ı arak-çîniñ iken  
Çemen-i gülşen-i âmâlim olur mı reyyân

Yüsrî, üçüncü beyitte devrinde başlık olarak yaygın kullanılan “fes” i bu kıyafetin kaynağı olarak görülen Fas’la tevriyeli olarak kullanır. Reşat Ekrem Koçu, *Türk Giyim Kuşam ve Süslenme Sözlüğü*’nde “fes” maddesine önemli bir yer ayırır. *Kamûs-ı Türkî* ve *Büyük Türk Lügati*’nde “Fas şehrinde icat edilmiş baş kisvesi” şeklinde tanımlanan fesin tarihi, Frikya Kralı Midas’ın Frikya külahına kadar dayanmaktadır. Müslüman olan toplumlar içerisinde fes giyen ilk topluluk Faslılar olduğu için sözlüklerde onların icadı olarak kabul edilir. Osmanlı Devleti’nde ise XVI. yüzyıldan itibaren fes giyilmeye başlanmıştır. Zamanla toplumda yaygınlaşan fes; kadın, erkek, çocuk ve her sınıftan insanın giydiği bir giyecek haline gelir. (Koçu, 1969: 113-116) Bu beyitte şair, devrinde fes kullanımının yaygınlığına ve fesin Osmanlı ülkesine Arap dünyasından geldiğine dikkat çeker.

Tâ-benâ-gûşa yitişdi hâtt-ı nev-hîz dahı  
İtdi maşşür-ı bilâd-ı Fesi hayl-i ‘Urbân

Kasidenin dördüncü beytinde, yünlü kumaş anlamına gelen “sûf/sof” ile tasavvuf ehli kişi olan “sûfi” sözcükleri tevriyeli kullanılır. Beytin ikinci mısraında, padişahlar ve gelinlerin de kullandığı; tarikat şeyhlerinin başlığı “taç”a yer verilir. (Koçu, 1969: 220) Yüsrî; sofinin, sevgilinin dudağına âşık olmakla halka erkeklik sattığını ve taç sahibi bir horoz olduğunu gösterdiğini söyler. Şairin bu ifadeleri edebiyatımızda sofîye karşı olumsuz tutumun bir yansımasıdır. Zahit olarak da adlandırılan sofinin eleştirilmesinin temel nedeni; soğuk, kuru bir zühd anlayışını benimsemesi, kaba ve ham sofuluğu, şekilci ve merasimci oluşu, katı ve sert dindarlığı, rıyası ve yobazlığıdır. (Sucu, 2007: 233) Yüsrî de bu beyitte sofîyi şekilciliği ve riyakârlığı sebebiyle eleştirir.

‘Aşk-ı la’liñle şatar erligi halka **şûfi**  
Dik bā-tāc-ı ħurūs oldığın eyler iz’ân

Beşinci beyitte, “gül-i âh” adlı kıyafet kullanılır. Kaynaklarda bu başlıkta bir kıyafet adına rastlanmaz<sup>173</sup>. “Âh” ise tek başına *Derleme Sözlüğü*’ne göre “Kadınların başlarına örttükları beyaz tülbenet.” (*Derleme Sözlüğü*, 2009: 121) anlamına gelir. Gül-i âh bu örtünün bir çeşidi olabileceği gibi başka bir kıyafet adı da olabilir. Bununla birlikte, ilk mısraında kullanılan “Suhteganın savurur başına her dem gül-i âh” ifadesi sofilerin de başlarına giydiği “külâh”ı akla getirmektedir. Şair, bu kullanımı iki kıyafeti de kastetmek üzere bilinçli olarak tercih etmiş olabilir. Külâh, yüzyıllar boyunca erkekler, askerler ve her tabakadan halk tarafından giyilmiş bir başlıktır. Dikişsiz, tek parça keçeden yapılır. Mevlevî külâhları dışında tepesi sivridir. (Koçu, 1969: 162)

Sûhtegânın şavurur başına her gâh **gül-i âh**  
Yâsemên-rîz olur lâlelere bād-ı ħazân

Altıncı beyit de önceki iki beyit gibi tasavvufî ilişkilidir. Şair, zerrenin cisiminden vazgeçerek “âfitâba” yani güneşe ulaştığını söyler. Vuslatı kolaylaştırmak için gelip geçici olan “fenâ”yı terk etmeyi öğütler. Metinde güneş anlamındaki “âfitâb” kelimesi ile “fenâyî” sözcüklerinin üstü çizilidir. Ancak kaynaklarda “âfitâb” adını taşıyan kıyafet ya da kumaşa rastlanmamıştır. “Fenâyî” ise Kalenderîlerin giydikleri “fenâ” da denilen cübbe, palto gibi üstlülkeler verilen addır. (Onay, 2013: 243) Beyitte tasavvufî bir terim olan “fenâ”yı terk etmek tasavvuf zümresine ait bir kıyafetle kullanılır.

**Âfitâba** irişür zerre mücerredlik ile  
Sen de terk eyle **fenâyî** k’ola vuşlat âsân

<sup>173</sup> Aşağıdaki kaynaklarda “gül-i âh”, “âfitâb”, “gül-efser”, “köse”, “şeşkezi”, “cûdî”, “kâ’im-hâne”, “mirzâyî” “burûc”, “çeşm-i bülbül”, “bâdeli kürdi” “tepe-dâr” ve “at” sözcükleri ile ilgili bilgi bulunamamıştır: Argıt, B. (2015). Osmanlı İstanbul’unda Giyim Kuşam. A. Bilgin (Ed.), *Antik Çağ’dan 21. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi, Toplum* (c. 4 s. 230-247). İstanbul: İbb Kültür A.Ş.; Bahadır, S. C. (2015). Osmanlı Sosyal Hayatının Divan Şiirine Yansımaları. (Ed. Ö. Şenödeyici), *Osmanlı Edebi Metinlerini Anlama Kılavuzu* (s. 557-608). İstanbul: Kesit; Bilgen, S. (1999). *Osmanlı Dönemi Türk Kadın Giyimi 16. yy-19. yy*, (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara; Dağlı, B. (2007). *Kelime Kazanımı Üzerinde Bir Araştırma (Kıyafet ve Kumaş Adları Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul; Devellioğlu, F. (2008). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. (Haz. A. S. Güneçal). Ankara: Aydın; Ermert, E. (2019). *Ansiklopedik Giyim-Kuşam ve Moda Sözlüğü*. İstanbul: Hayalperest; Koçu, R. E. (1969). *Türk Giyim Kuşam ve Süslenme Sözlüğü*. Ankara: Sümerbank Kültür; Kubbealtı Lügati (26.06.2020) Erişim Adresi: <http://lugatim.com/>; Onay, A. T. (2013). *Açıklamalı Divan Şiiri Sözlüğü Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar ve İzahı*. (Haz. C. Kurnaz). Ankara: Berkan; Özen, M. E. (1981). “Türkçe’de Kumaş Adları”, *Tarih Dergisi*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları 33, 291-340; Özkan, Ö. (2005). *Divan Şiirinde Sosyal Hayat (14 ve 15. Yüzyıl)*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara; Öztekin, Ö. (2004). *XVIII. Yüzyıl Divan Şiirinde Toplumsal Hayatın İzleri: Divanlardan Yansıyan Görüntüler*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara; Öztoprak, N. (2010). “Divan Şiirinde Giyim Kuşam Üzerine Bir Deneme”, *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* 4, 103-154; Pakalın, M. Z. (1983). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I, II, III*. İstanbul: Milli Eğitim; Pala, I. (2009). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı; Redhouse, S. J. W. (2006). *A Turkish and English Lexicon 3. Edition*. İstanbul: Çağrı; *Tarama Sözlüğü I, II, III, IV, V, VI* (1972). Ankara: Türk Dil Kurumu; *Türkçe Sözlük* (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu; *Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I, II, III, IV, V, VI* (2009). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Yedinci beyitte, taç anlamına gelen “efser” sözcüğü “gül-efser” şeklinde kullanılmıştır. Kaynaklarda “gül-efser” şeklinde bir kıyafet adı bulunmamıştır. “Gül-efser”in taç çeşidi olduğu düşünülebilir. Beyitte, “Meclisin şarap sürahisinin gerdanı bağlansa şaşılacak şey midir? Çünkü at başını dik tutunca [ona] gül-efser takılır.” ifadesi kullanılır. Beyitte kabaktan yapılmış şarap sürahisine ata benzetilmiştir. Bu nedenle “gül-efser”in at süslemede kullanılan bir aksesuar olduğu düşünülebilir.

Ne‘aceb gerdeni bağlansa kedü-yı bezmiş  
Çün **gül-efser** urulur başını dik tutsa hışân

Sekizinci beyitte, kumaş ve kıyafet adı olarak “bendi” sözcüğü yer alır. “Bend” ve “bendi” birer kumaş çeşididir. (Kayaokay, 2018: 525) Kelime “bandı” şekliyle kadın ayakkabısı anlamında da kullanılır. (Dağlı, 2007: 40) Şair beyitte bu kıyafetlerden birini kullanmış olabilir. Ancak beytin anlamı göz önünde bulundurulduğunda, şairin kastının kadınlara ait bir kıyafet olan “bende” olduğu görülür. Bende, kadınların boyunlarına bağlayıp el ve yüzlerini silmek için kullandığı bir mendildir. Kadınların göğüslerine gerdikleri kumaş anlamına da gelir. (Dağlı, 2007: 44) Şair, beyitte “Bağın gülünün bendi, bülbülün aklını zapt eder, gülen sevgilinin yüzü, hevesli kimseleri kul eder.” ifadesine yer verir. Şair, beyitte kullanılan “bağın gülü” ifadesiyle sevgilinin göğüs ve gerdan bölgesi arasında benzerlik kurar. Böylece “bende”nin vücutta kullanıldığı yere de dikkat çeker.

Žabı ider hüş-ı hezârı gül-i bağun **bendi**  
Kul ider ehl-i hevâyı belî rüy-ı ħandân

Dokuzuncu beyitte, “hünkâr” kelimesi padişah anlamında kullanılır. Kaynaklarda tek başına “hünkâr” adını taşıyan bir kıyafet bulunmaz. “Hünkâr kilidi” ve “hünkâr takkesi” şeklinde iki kıyafet vardır. Hünkâr kilidi, Sivas yöresinde kullanılan bir motifli çorap türüdür. Hünkâr takkesi ise Osmanlı padişahlarının benekli denilen kadifeden yapılmış kışa mahsus gecelik takkeleridir. (Dağlı, 2007: 136) Beytin ikinci mısramında geçen “gürz”; yuvarlaklığı ve üzerinde bulunan ufak demirler dolayısıyla, benekli bir takkeye benzetilebilir. Bu nedenle Yüsrî’nin beyitte “hünkâr” sözcüğünü “hünkâr takke” anlamında kullandığı düşünülebilir.

Sevenün sen kulu ol sevmeyenün **hünkârı**  
Mûra bir kelle şeker mâra görün gürz-i gîrân

Onuncu beyit, Yüsrî’nin devrinin gelenek ve göreneklerine yer verdiği beyitlerden biridir. Bu beyitte “helâlî/hilâlî” kumaşı kullanılmıştır. Şairin yaşadığı XVIII. yüzyılda ramazan ve bayram günlerini önceden belirlemek mümkün değildi. Bu nedenle ayın hareketlerini takip etmek üzere devlet tarafından bir heyet belirlenirdi. Yüksekçe bir yerden ayın hareketlerini izleyen bu heyet, hilali gördüğünde; padişah fermanı ile ramazan ve bayram günleri halka duyurulurdu. (Bahadır, 2015: 586) Yüsrî de beyitte “hilâlî” sözcüğüyle bu geleneği hatırlatır.

Rü’yet-i ħacibi ħacetimi şiyâm-ı hecre  
Tutalum eyledi pinhân **hilâlî** ramazân

On birinci beyitte, yer verilen kıyafet adı “köse”dir. Ancak kaynaklarda, “köse” adında bir kıyafet bulunmaz. Beyitte “köse” sakalı, bıyığı çıkmayan kişi anlamında kullanılır.

Düşürür turesin ebrûları piç ü tâba  
**Köse** mebhâşde ebu’l-lihyeyi eyler şu‘bân

On ikinci beyitte, “şeşkezi” adlı kıyafete yer verilir. Ancak kaynaklarda kelimenin anlamı bulunamamıştır. Nüshalardan yalnızca birinde bu sözcüğün yerinde “şeş-geri” kelimesi bulunur. Şeş-ger, altıparmak kumaşının başka bir türüdür. “Şeştari, şitari, çitari, balkaymak” gibi adlarla da bilinen yollu yollu bir kumaştır. (Dağlı, 2007: 249) Nüshaların çoğunluğu göz önünde bulundurarak şairin “şeşkezi” kelimesini kullandığını düşünüyoruz.

Her âteşde aluruz **şeşkezi** menzil-gehde  
Azmâyişe ğaraž işte ħadeng işte kemân

On üçüncü beyitte, “cûdi” adlı kıyafet adı, Nuh Tufanı’na telmih yapılarak Cudi Dağı’yla tevriyeli kullanılır. Ancak kaynaklarda “cûdi” adlı bir kıyafet ya da kumaş bulunmaz.

Olsa **cûdi** demi tûfân-ı kerem tağ-ı dilim  
Fûlk-i maķşûdı kımaz vuşlata mevc-i hicrân

On dördüncü beyitte, Osmanlı Devleti döneminde mezar taşlarına ait bir geleneğe yer verilir. Yüsri, bu beyitte mezar taşlarına sarık konması âdetinden bahseder. Beyitte “mermer” adlı kumaş konu edilir. Mermer de denilen mermerşahi, tülbentten kalın, pamuklu, beyaz bir dokumadır. Çocuklar için iç gömleği dikmek için kullanılır. Büyükler de sarık olarak kullanır. (Dağlı, 2007: 195) Osmanlı Devleti döneminde kullanılan mezar taşları başlık, ser-levha, kimlik bilgileri, dua ve tarih bölümlerinden oluşur. Mezar taşlarının başlık kısmında, genel adı serpuş olan başa giyilen kıyafetler bulunur. Sarık da bunlardan biridir. (Sipahi ve Çetin, 2010: 233) Mermerden yapılan mezar taşlarının üzerine sarık işlenir. Toplumun her kesiminde sarık giyilse de bu başlık ulema ile özdeşleşmiştir. (Bozkurt, 2009: 154) Yüsri, bu beyitte mezar taşlarına sarık konmasını, ölen kişilerin “mermer sarınması” olarak adlandırır. Ölen kişinin sevgilisinin gücünü göstermek adına böyle yaptığını söyleyerek de hüsn-i talil yapar. Mezar taşlarına sarık konması geleneği XIX. yüzyılın ilk çeyreğinde II. Mahmud’un getirdiği yeni kıyafet kanunuyla yerini fese bırakır. (Sipahi ve Çetin, 2010: 233)

Küştegânun çoğı **mermer** şarınur maķberede  
Başı pekligini dildârınun eyler i’ lân

On beşinci beyitte, “kâ’im-hâne” sözcüğü kullanılır. Kaim; ayakta duran, bir şeyin yerine geçen, namaz kılan anlamlarına gelir. Ancak, “kâ’im-hâne” sözcüğünün anlamı kaynaklarda bulunamamıştır. Beyitte geçen meyhane, veli ve mescid sözcükleri adı geçen kıyafetin tasavvuf kültürüne ait olduğunu düşündürür.

**Ķâ’im-ĥâne**-geh-i ĳâ’id-i mey-ĥâne veli  
Künc-i mescidde alur uyķuyı zerrâķ-ı zamân

On altıncı beyitte, günümüzün giyim eşyalarından biri olan “gömlük” kelimesi kullanılır.

Çün hezârân nuķûd-ı dile olduĳ mâlik  
Beni **gömlük** yirine ĥâkle ey ĥ’âce amân

On yedinci beyitte, bugün entari şekliyle kullandığımız “anteri” kelimesi vardır. Bu kıyafet hem erkek hem de kadın giyiminde kullanılır.

Pizen-i ‘aķlı zebûn eyledi siĥr-i niĳehin  
Râh-ı zenlikde ise ‘**anteri** geçdi müjĳân

On sekizinci beyitte, “kapama” ve “kutnî” kelimeleri kullanılır. Kapama sözcüğü; elbise takımı, hırka, manto, yelek gibi pek çok kıyafet için kullanılır. (Dağlı, 2007: 154) Beyitte kapama sözcüğü, “kapamak” eyleminin olumsuzu şeklinde kullanılır. Kutnî, ise yaygın olarak “kutnu” şeklinde kullanılan pamuklu bir kumaştır. (Dağlı, 2007: 180)

Sākīyā gel **kapama kutnî** fem-i mināya  
Eyleme dīde-i şahbā-keşi gör dü cihān

On dokuzuncu beyitte, “sade” sözcüğü süssüz, yalın anlamında kullanılır. “Sade”; astarsız, tek kat süssüz elbise anlamına gelir. (Dağlı, 2007: 231)

Hālden **sāde** ider naqş-ı muşavver ruḥuḥı  
Bî-nuqaḥ nāmeyi daḥı güzel oḡur yārān

Yirminci beyitte, “bey, bey oğlu” anlamlarına gelen “mîrzâ” sözcüğü “mîrzâyi” şeklinde kullanılır. Kaynaklarda “mîrzâyi” adında bir kıyafet yoktur.

Künc-i çeşmünde ider ġamze-i tātārına yer  
Niçe **mîrzâyi** bucaġa şoġar ol hān-ı zamān

Yirmi birinci beyitte “burûc” kelimesi kullanılır. Kaynaklarda “burûc” adlı bir kıyafet ya da kumaş adına rastlanmaz. Beyitte, sevgilinin dudağı, ağzı ve mey sözcüklerinin kullanılması “burûc”un sevgilinin yüzünü örten bir kumaş olabileceği fikrini verir.

Hiç **burûc** çekilür mi mey eyā ḥoġka dehen  
Ne revā mā’il-i ma’cün-ı lebüḡ aġlaya ḡan

Yirmi ikinci beyitte, “taraklı şal” ifadesine yer verilir. Taraklı, eskiden kullanılan bir giysi adı olmasının yanında tarak dişleri gibi yollu çubuk desenli kumaş anlamına gelir. (Dağlı, 2007: 254-255) Şal da taraklı gibi hem kumaş hem giysi adıdır. Omuza ve başa örtülen kumaşlara ve kadınların kullandığı başörtüsüne şal adı verilir. (Dağlı, 2007: 246) Şair beyitte; sevgilinin saçındaki meşşataya ait tarağın görüntü olarak bakır renkli, taraklı kumaştan yapılmış şala benzetilebileceğini söyler.

Beḡzedürse n’ola jengārī **taraklı şāla**  
Her gören şāne-i meşşatayı zülfünde ‘ayān

Yüsrî, yirmi üçüncü beyitte “alaca” kumaşının adına yer verir. Beşparmak adı da verilen bu kumaş kırmızı zemin üzerine sarı çubukları olan karışık renkli bir kumaştır. (Dağlı, 2007: 28) Şair, beyitte kumaşın renk özelliğinden faydalanarak ikiyüzlü, kötü kalpli kişi anlamına da gelen alaca kelimesini kullanır. Anlamı güçlendirmek için siyah beyaz renkli atlar için kullanılan “ablak” kelimesine yer verir. “Ablak-ı çarh” yani “feleğin alaca atı” tabiri Selçuklulardan kalma bir tabirdir. Anadolu Selçuklu sultanı Alaaddin Keykubad tahta çıkış töreni esnasında törenin atlı kısmını başlatmak üzere “zamanın alaca atı”na binmeye davet edilmiştir. (Esin, 2004: 271) Yüsrî, beyitte kötü kalpli olan kişinin devrin sultanı bile olsa bir şey elde edemeyeceğini ifade eder.

Ablaġ-ı çarḡa süvār olsa da ḡalbi **alaca**  
Yine menzil alamaz itse ne deḡlü cevelān

Yirmi dördüncü beyitte, “çeşm-i bülbül” ve “tuman” sözcüklerini kullanır. Kaynaklarda “çeşm-i bülbül” adlı bir kıyafete rastlanmaz. Kayaokay, “çeşm-i bülbül”ün kıymetli bir kumaş olduğunu söyler ancak kaynak göstermez. (Kayaokay, 2018: 525) Çeşm-i bülbül, III. Selim ve Abdülmecid zamanında Beykoz ve Paşabahçe’de açılan fabrikalarda üretilen günümüzde antika değeri taşıyan, helezonî çizgili veya hareli, renkleri son derece ahenkli, çok ince cam eşyanın adıdır. Bu ismin, eşyaya desenlerinin bülbülün gözündeki halkalara benzetilmesi sebebiyle verildiği düşünülmektedir. (Kubbealtı Lügati, Erişim tarihi: 20.05.2020) XVIII. yüzyılda kaleme alınan kaside de bu ifadenin kullanılması, bir kıyafet ya da kumaşın cam eşyanın adı konulurken ilham olabileceğini düşündürür. Beyitte kullanılan diğer kıyafet adı ise şalvar anlamındaki “tuman”dır. Şair, bu kelimeyi “gülün işi tuman” şeklinde işi zor anlamında duman sözcüğüyle tevriyeli kullanır.

İdemez şarf-ı nıgeh eşkle **çeşm-i bülbül**  
Şebnem-i çarhla gülşende gülün işi **tuman**

Yirmi beşinci beyitte, “peşm”, “bâdeli kürdi”, “girîbân” ve dâmân” adlı kıyafetlere yer verilir. Peşm, yün anlamına gelir. Girîbân gömlek, dâmân ise etektir. Ancak nüshalardan birinde “yâdeli” şeklinde yazılan “bâdeli kürdi” hakkında herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. Şairin otuz ikinci beyitte kullandığı “kadın ceketi, hırkası” anlamındaki “kürdiye” adlı kıyafetin bir çeşidi olduğu düşünülebilir.

**Peşmi** koymaz ‘acabâ derzi bizüm cämemize  
**Bâdeli kürdi girîbân**ına döndi **dâmân**

Yirmi altıncı beyitte, “tepe-dâr” adlı kıyafet kullanılır. Kaynaklarda herhangi bir bilgi bulunmasa da -dâr ekinin “tutan” anlamından yola çıkarak ve beyitte kullanılan “başıma teng oldı cihân” ifadesi sebebiyle “tepe-dâr”ın bir başlık çeşidi olduğu düşünülmüştür.

Dilde taşvîr ideli zâtını Bihzâd-ı hayâl  
O **tepe-dâr**ı benüm başıma teng oldı cihân

Yirmi yedinci beyitte Mevlevî dervişlerine ait “tennûre” adlı giysi adı kullanılır. Tennûre, Mevlevî dervişlerin sema törenine çıkarken giydikleri kolsuz, yakası yırtmaçlı uzun bir entaridir. (Dağlı, 2007: 258) Şair, beyitte tennûre kelimesini tenin nura gark olması anlamıyla kullanır. Zikreden dervişlerin terlemesini de zikir yapmalarına değil, sevgiliye sarılma sebebine bağlayarak hüsn-i talil yapar.

Ġarķ olur ol mehi ağuşa çeken **ten nûra**  
Şanma beyhûde ‘araķ-rîz olur ehl-i devrân

Yirmi sekizinci beyitte, hem “yazlık” ayakkabı hem de ipekli kumaş adı olan “sandal” sözcüğü kullanılır. Avrupai bir ayakkabı olan sandal Osmanlı ülkesinde 1908’den sonra yayılmıştır. (Dağlı, 2007: 233) Bu nedenle şairin, beyitte kumaş olan “sandal”ı kullandığı düşünülmektedir.

Nil-i mazmûna cerîm oldı ise tab‘-ı selîm  
Hâme **şandâl** aña bârik-i hayâl oldı lebân

Yirmi dokuzuncu beyitte, İran’dan ithal edilen bir kumaş olan “dârâyi” kelimesi kilise çanı olan “derâ/derây” ile tevriyeli olarak kullanılır. Dârâyi çeşitli renkler üzerine kalın eski bir kumaşın adıdır. Şam’da dokunan benzerlerine “Şam dârâyi”si diğer bir çeşidine ise “Pülâdî dârâyi” adı verilir. (Koçu, 1969: 86)



Ey şanem ma' bed-i İslâm-ı **derâyi** neyler  
Ne belâ idi bizim başımıza bu efğân

Otuzuncu beyitte, “kuşak” ve “tolama” birlikte kullanılır. Beli sarmak için kullanılan “kuşak” kuş ağı şeklinde, belden kuşakla tutturulan cübbe anlamındaki “tolama” sözcüğü ise “dile dolamak” eyleminin olumsuzu şeklinde kullanılır. Şair, beyitte “Kuş ağı sarhoş erkek aslanı avlayamaz. İhsan et bizi zahid diline dolama.” diyerek zahide karşı olumsuz tutumunu sürdürür.

**Kuş ağı** şayd idemez şîr-i ner-i ser-mesti  
Bizi zâhid dilüğe **tolama** eyle ihsân

Otuz birinci beyitte, önceki beyitteki gibi bele sarılan kumaş anlamındaki “kemer-bend” kullanılır.

O mehe hâle-i âğüş-ı **kemer-bend** yiter  
Şâmdan neyler ider ‘azm-i reh-i Hindistân

Otuz ikinci beyitte, şair devrin müzik kültürüne de hâkim olduğunun gösterir. Beyitte geçen “kürdiye” kelimesini müzik makamı olan “kürdî” ile tevriyeli kullanır. Kürdiye; *Derleme Sözlüğü*'ne göre kadın ceketi, uzun hırka anlamlarına gelir. (*Derleme Sözlüğü*, 2009: 3044) “Kürdü” şeklinde de kullanılır. Kürdünün yeldirme anlamı da vardır. Şair, beyitte müzikte bir usulün adı olan “evfer” sözcüğüne de yer verir.

Nağme-i **kürdiye** çevirir be-uşul-i evfer  
Eylesem eşk-i pür-efşân ile âheng-i figân

Otuz üçüncü beyitte, bugün de kullanılan “yelek” yer alır. Yelek sözcüğü beyitte kanatlanmak, kanat açmak anlamına gelen “yeleklenmek” eylemi şeklinde kullanılır. (*Türkçe Sözlük*: 2005: 2160)

Uçdı hattıyla **yelek**lendi hadeng-i hüsnî  
Kâmetüm kabza-i cevrinde dağı şekl-i kemân

Otuz dördüncü beyitte, mintan anlamına gelen “nîm-ten” sözcüğü yer alır. Nîm (yarım) ve ten (beden) sözcüklerinin birleşmesiyle oluşan bu kelime, beyitte incelik ve zayıflık yönüyle “meh-i neve” yani hilale teşbih edilerek kullanılır. Beyitte, sevgilinin kaşlarının hasretini çeken aşıkların yeni ay gibi zayıflayıp inceldiği ve “nîm-ten” kaldığı söylenir.

**Nîm-ten** kaldı meh-i nev gibi çarh-ı gâmda  
Şimdi hasret-keş-i ebrûlaruñ ey mihr-i cihân

Otuz beşinci beyitte, ulemâ sınıfına ait bir kıyafet olan “biniş” kullanılır.

**Biniş** eyler kavî ile cām eger düzd-i elem  
Olsa gâret-fiken-i şehri derün-ı mestân

Otuz altıncı beyitte, “kaput” kelimesi kullanılır. Şair, sevgilisine “Ey servi gibi salınan [sevgili] hüzinler evime teşrif etseydin kapıda ayağına sarılırdım.” diye seslenir. Beyitte “kapuda” sözcüğüyle kapı ve palto ve kumaş anlamıyla kullanılan kaput kastedilir. Şair, evinden “külbe-i ahzân” diye bahsederek Hz. Yakup'a telmihte bulunur.

Eyleseñ külb-e-i aḥzânıma teşrif eger  
Şarıldırdım **kapuda** pâyıña ey serv-i revân

Otuz yedinci beyitte, "serhaddî" sözcüğü kullanılır. Bu kelime, hem yüksek rütbeli kişilerin kullandığı samur kürk anlamında hem de sınır boylarında bulunan askerlerin kullandığı etekleri ancak dizlere kadar inen kısa kürk anlamına gelir. (Dağlı, 2007: 237) Yüsri beyitte, "Biz bu ser-haddi niçe bekleyelim sultanım diyerek" kelimenin sınır boyu, hudut anlamından da faydalanmıştır.

Biz bu **ser-haddi** niçe bekleyelim sulṭânım  
Kalmadı ḳal' a-i řâḳatde mühimmât-ı tüvân

Otuz sekizinci beyitte "ferâce" sözcüğü "kerr ü fer" söyleyişinin içinde kullanılır. Ferace günümüzde de kullanılan kıyafetlerden biridir. Akla ilk olarak kadın giysisi gelse de ferace, ilmiye ve sınıfı ve saray erkânı tarafından kullanılan kıyafetlere de ad olmuştur. (Dağlı, 2007: 105-106)

Ziver-i bâr u ber olaydı dıraḥt-ı ecvef  
Kerr ü **ferrâca** bu vâdide olurdı şâyân

Otuz dokuzuncu beyitte samurdan yapılmış kürk olan "semmûr" sözcüğü "sem" zehir ve "mûr" karınca anlamlarına gelecek şekilde kullanılır. Şair, sevgilinin kâkülünü zehirli yılanı, ayva tüylerini ise karıncaya benzetir. "Yılan zehri karıncaya koku ile tesir etseydi yeni çıkmış tüyleri kâkülünden kurtulabilir miydi?" diye sorar.

Eylese şemm ile **semm müre** eşer ef'iden  
Kâkülünden ḥaṭṭ-ı nevhîz bulur mıydı emân

Kırkıncı beyit, günümüzde de devam eden bir gelenekten bahseder. Beyitte kullanılan "paça" sözcüğü; pantolon, don, şalvar gibi kıyafetlerde bacakların çıktığı alt bölüm; bağlama şalvarların altına giyilen bir tür don ve şalvar gibi anlamlara gelir. (Dağlı, 2007: 213) "Kafa" ise tülbent için kullanılır. (Dağlı, 2007: 149) Beyitte şair, paça kelimesiyle paça çorbasını kasteder. Paça çorbasının sarhoşluk nedeniyle çekilen baş ağrısına iyi geldiğini belirtir. Bu gelenek günümüzde de içki üzerine işkembe ve kelle paça çorbalarının içilmesi şeklinde devam etmektedir. Şair, hem iki kıyafet adına yer verir hem de Osmanlı toplumunda bezm kültürüne dair bir geleneği gösterir.

Mey-keşün **paça kafasında** ḳomaz derd-i ḥumâr  
Düşse ayağa n'ola ḡam-keş-i lâ'l-i cânân

Kırk birinci beyitte, sansar cinsi küçük bir hayvanın postundan yapılan "zerdevâ" kürkü yer alır. (Koçu, 1969: 249) Bir zenginlik belirtisi olan bu kürk beyitte, "Zer devâ-yı maraz-ı fakr idigin bilir." şeklinde kullanılmış ve kürkün altın gibi değerli olduğu şair tarafından belirtilmiştir.

**Zer devâ-yı** maraz-ı fakr idigin fehîm eyler  
Yüz kızardır kerem erbâbına cerrâr-ı zamân

Kırk ikinci beyitte, küçük cinsli bir tilkinin derisinden yapılan "karsak" kürkü kullanılır. (Dağlı, 2007: 156) "Karsak" sözcüğü beyitte arak ve bâdenin karıştırılması anlamında kullanılmıştır.

Lebi zevḳiyle olan eşk-i terîḡ neşvesini  
Beñzedürdük ' arakı bâdeye **ḳarşak** ne zamân

Kırk üçüncü beyitte, yine bir kürk türü olan “nâfe” kelimesi kullanılır. Bu kürk; samur, tilki, tavşan gibi hayvanların karnın bölgesinden elde edilir. Elde edildiği hayvanın adı ile birlikte kullanılır. Nâfe samur kürk, nâfe vaşak kürk gibi. (Dağlı, 2007: 203)

Hande kavk-ı çemenistân-ı hañadur **nâfe**  
Zülf-i pür-çinüğe teşbih iden eyler ‘işyân

Kırk dördüncü beyitte, sincap derisinden yapılmış “sincâb” kürk yer alır. Rengi kurşunidir. Bu nedenle kurşuni renk için “sincâbî” de kullanılır. (Koçu, 1969: 206)

Şunasın **câbe** müdâmâne revâ câmı bize  
İtmedi Cem dağı bu hürmeti ey pîr-i muğân

Kırk beşinci beyitte, “ton” “al” ve “at” kıyafet adları kullanılır. Günümüzde de kullanılan don şekliyle kullanılan “ton” sözcüğü iç çamaşırı ve elbise anlamına gelir. “Al” ise düğünde damadın boynuna takılan kırmızı bez, kadınların alınlarına bağladıkları ipek kumaş ve gelinlerin başına örtülen uzun kırmızı örtü anlamlarına gelir. (Dağlı, 2007: 28) “At” sözcüğünün ise tek başına bir anlamı yoktur. “At göğüslüğü” ve “At uşağı fesi” şeklinde iki kıyafet adı vardır. Bunlardan ilki, bir çeşit çorap nakışı; ikincisi ise Abdülaziz Han’ın (1861-1876) at uşakları tarafından giyilmiş festir. (Dağlı, 2007: 34) Bu nedenle Yüsrî’nin beyitte “at” sözcüğüyle hangi kıyafeti kastettiği anlaşılamamıştır. Şair, beyitte “ton” sözcüğünü “at tüyünün rengi” anlamıyla kullanarak tevriye yapar.

Mâ’ilim bir **tonı âl ata** ele girmez ise  
Yine sâkî mey-i gülgününe kalur meydân

Kırk altıncı beyitte, ayağa giyilen ve günümüzde de kullanılan “terlik” kelimesi tazelik anlamıyla tevriyeli olarak kullanılır.

Bâğ-ı hüsnün giderek bād-ı hazânide eser  
Sen bu **terlikle** mi kalsañ gerek ey gonce dehân

Kırk yedinci beyitte “çakşır” kelimesine yer verilir. Şair; geniş pantolon, kıldan dokunan şalvarlık kumaş anlamlarına gelen “çakşır”ı “çakmak eylemi ve aslan anlamındaki “şir” kelimesiyle tevriyeli kullanır. Beytin ikinci mısraında “Zühre-i sevr-i felek” ifadesi yer alır.

İçelüm bâdeyi **çak şir**-i jiyâna dönölüm  
Yaralum Zühre-i sevr-i felegi na‘re-zenân

Yüsrî bu beyitte, Zühre yıldızından ve Sevr burcundan bahseder. Divan edebiyatında astronomide Batlamyus sistemi esas alınır. Bu sisteme göre dünyayı kuşatan 9 felek vardır. Ay, Utarid, Zühre, Şems, Merih, Müşterî, Zuhâl gezegenleri ilk yedi feleği oluşturur. Sekizinci felekte ise burçlar bulunur. Dokuzuncu felek ise bütün felekleri kapsayan en büyük felektir. (Yıldırım, 2015: 342) Burçların bulunduğu sekizinci felekte sabit yıldızlarda bulunur. Bu yıldızlardan Zühre Müşterî’nin uğurlu olduğu kabul edilir. On iki burçtan biri olan Sevr (boğa) burcu Zühre yıldızına aittir. (Ağbal, 2012: 258) Sevr kelimesinin anlamından dolayı bu burç edebiyatımızda ağır yükleri ve feleği taşıma özelliğiyle kullanılır. (Yıldırım, 2015: 346) Yüsrî de bu beyitte şarap içip kükreyen bir aslana dönüşerek feleğin öküzünün karnını yaralım der. Şair, beyitte hem Zühre yıldızındaki Sevr burcundan bahseder hem de dünyanın

öküzün boynuzunda taşındığı inancına telmihte bulunur. “Zühre” beyitte “öd” anlamına gelen “zehre” sözcüğüyle tevriyeli kullanılır.

Kırk sekizinci beyitte, ayağa giyilen ve günümüzde de kullanılan “çizme” çizmek eyleminin olumsuz şekli olarak tevriyeli kullanılır.

**Çizme** pergâr-şifat ey dil-i püyân-ı kenâr

Vasaṭ-ı dâ'ire-i vefk olur kütba mekân

Kırk dokuzuncu beyit mahlas beytidir.

Yüsriyâ çün der-i şanduka-i ṭab'ı açdım

Alabildiği kadar **elbise** alsun yârân

[Ey Yüsri, mizacımın sandığının kapağını açtım. Dostlar alabildiği kadar elbise alsın.] Şair, bu beyitte de giysi anlamına gelen libas kelimesinin çoğulu olan “elbise” sözcüğünü kullanır. Yüsri, “sanduka-i ṭab'ı açdım” diyerek kıyafet adlarıyla yazdığı şiirle, şairliğini ortaya koyduğunu ifade eder. Kıyafetlerin saklandığı sandığın açılması, hem Yüsri'nin yeteneğinin ortaya çıkması hem de kıyafet adlarının görülmesi şeklinde kullanılır. Yüsri, dostların elbise alması ile de hem şiirindeki kelime çeşitliliğini vurgular hem de diğer şairlerin kendisinden öğreneceği şeyler olduğunu ifade eder.

Ellinci beyitte, sözü uzatmamasının nedeninden söz eder.

İtmedümse n'ola taṭvîl-i kelâma râğbet

Çün **kubûr yenlisin** ister sözin ebnâ-yı zamân

Yüsri sözü uzatmaya râğbet etmemesinin sebebini, zamanın insanların sözün “kubûr yenlisini” istemesine bağlar. Kubûr, sahtiyandan yapılmış enli bir kuşaktır. Gömlek kollarındaki düğmelenecek yer anlamında da kullanılır. (Derleme Sözlüğü, 2009: 2989) Kubûr sözcüğü, dar olan elbisenin bacak ve kolu için “dar” anlamında da kullanılır. (Pakalın, 1983: 309) “Kubûr kol” ifadesi kolun darlığını belirtir. Yen ise giysi kolu, kol ağzı anlamına gelir. Beyitte “kubûr” sözcüğü yenle birlikte “dar kollar” anlamında kullanılır. Yüsri, zamane insanların sözün uzatılmasından hoşlanmadığını, kısa söz istediklerini “dar kol” ifadesiyle belirtir. Beyitte “kubûr” sözcüğü kabirler anlamıyla tevriyeli kullanılır. Kabirde giyilen kefen “yakasız yensiz gömlek” şeklinde tarif edilir. Yüsri, zamanın insanların dünya malına değer verdiğini ve kabire de dünya malıyla gitmek istediklerini ifade eder.

Elli birinci beyitte, Yüsri kıyafetleri saklamak için kullanılan kumaş anlamındaki “bohça” sözlüğünü kullanır. Metinde bu ikilemenin üstü çizili olmasa da şairin bu sözcüğü bilinçli kullandığı açıktır. Velinimetimize her an “bohça bohça teselli hediyeleri sunalım” diyerek adını vermeden Köprülü-zâde Es'ad Paşa'dan bahseder.

Boğça boğça tuḥaf-ı tesliye 'arz eyleyelim

Şâhid-i sem' -i veliyyu'n-ni'amiye her ân

Elli ikinci beyitte, “hil'at” kelimesini kullanır ve Es'ad Paşa'dan bahsetmeye devam eder. Hil'at, padişah ve vezirler tarafından birine mükâfat olarak giydirilen kumaş ya da kürkten yapılmış kaftandır. XVI. yüzyılda başladığı tahmin edilen bu gelenek 1826 yılında II. Mahmud tarafından kaldırılır. (Koçu, 1969:

130) Yüsrî, Es'ad Paşa'yı "sabrın süslü hil'atiyle örtünmüş, kullarına sonsuz nimetler veren Allah'ın takdirine razı olan biri" şeklinde tarif eder.

Ya' nî ol müddeşir-i **hil'at**-i zîbâ-y-şekîb  
Râzi-i kısmet-i taqdîr-i cenâb-ı mennân

Elli üçüncü beyit, Köprülü-zâde Es'ad Paşa'nın adının zikredildiği beyittir. Bu beyitte kıyafet adı olarak "çarkab" a yer verilir. Çarkab kıymetli bir kumaş türü ve ipekten ya da yünden dokunan kuşak anlamlarına gelir. (Dağlı, 2007: 66) Şair, Es'ad Paşa'ya "eşsiz bir inci" ve "ırfan ülkesinin çarkab giymiş şahı" diyerek ondan övgüyle bahseder.

Köprülü-zâde yegâne güher Es'ad Paşa  
Lâbis-i **çargab**-ı şâh-ı mülk-i 'irfân

Elli dördüncü beyitte, "kabâ" isimli kıyafet kullanılır. Kabâ; cübbe, geniş libas, önü daima açık duran, kapanmayan en üste giyilen kaftan anlamlarına gelir. (Dağlı, 2007: 148)

Şıkşa her çend anı tengî-yi **kabâ**-yı şiddet  
Vüs'at-i şabri ider ol kadar ihşân Sübhân

Elli beşinci beyitte, "kabanîçe" ve "ferace"ye yer verilir. Kabanîçe, hükümdarların şahsına mahsus bir kürk çeşididir. Bazen çok büyük bir iltifat eseri olarak sadrazamlara huzura çıktıkça giydirilirdi. (Dağlı, 2007: 148) Beyitte "Bu kabâ niçe şahânın bedenini kuçmuşdur" şeklinde bir önceki beyitte kullanılan "kabâ" ile tevriyeli kullanılır. İkinci mısradaki kullanılan "fürce" kelimesi kökünden gelir. Bu kelimeyle otuz sekizinci beyitte kullanılan "ferace" adlı kıyafet kastedilmiş olabilir. Ayrıca Kubbealtı Lügati'nde "fereci" adlı bir kıyafetten bahsedilir. Bu kıyafet şeylerin ve ulemaların giydiği çok geniş ve bol bir üstlüktür. Yüsrî beyitte bu iki kıyafeti de kastetmiş olabilir. (Kubbealtı Lügati, fereci, Erişim tarihi: 20.05.2020)

Bu **kabâ niçe** şahânın bedenini kuçmuşdur  
**Fürce**-i şiddet ile vâşıl olur âdem olan

Elli altıncı beyitte, "hârâ" kelimesi kullanılır. İpekli bir kumaş türü olan "hârâ" beyitte sert anlamıyla tevriyeli kullanılır. Yüsrî beyitte zikrettiği elbiselere ve dünya malına değer vermediğini belirtmek üzere "Bu zamanda sert taş gibi yolunda çıplak ölsek de elbise arzusuna düşmeyiz." ifadelerini kullanır.

Düşmezüz dâ' iye-i elbiseye bu demde  
Seng-i **hârâ**-veş ölürsek de yoluñda 'üryân

Yüsrî, kasidenin son beytinde orada yaşadığı ya da bir süre kaldığı düşünülen Resmo'nun adını zikreder. Şair, bu beyitte kıyafet adı olarak "demirkoparan" anlamına gelen "timur koparan" a yer verir. Demirkoparan, mavi çuhadan yapılmış işlemeli bir ceket, yelek türüdür. (Dağlı, 2007: 82)

Vâşıl-ı sâhil-i âmâli ider fülk-i dilin  
Lâ-cerem iskele-i Resmo'da **tîmür koparan**

## Sonuç

XVIII. yüzyılda yaşamış olan Yüsrî'nin hayatı ve eserlerine dair bilgi bulunmasa da şairin *Divan*'ı incelendiğinde özellikle kasidelerinde; Divan şiirinin klasik kalıpları dışına çıkan, yenilik ve farklılık arayışında bir şair olduğu söylenebilir. Yüsrî'nin şiirleri, bilgili, Arapça ve Farsça'yı iyi bilen bir şair olduğunu gösterir. Yüsrî, içinde yaşadığı toplumun geçmişine, gelenek ve göreneklerine de hâkim bir şairdir.

Esmâ-yı Libas, Yüsrî'nin giyim alanına ait terimlerle yazdığı bir kasidedir. Şair, kasidede başta tevriye olmak üzere, teşbih, telmih, hüsn-i talil gibi söz sanatlarından faydalanır. Yüsrî'nin bu manzumesi devrinin giyim kuşam kültürüyle birlikte gelenek ve görenekleri hakkında bilgi vermesi bakımından da önemlidir. Yüsrî'nin kullandığı ifade ve kavramlar, şairin Türk kültür, inanış ve geleneklerini iyi bildiğini gösterir.

Esmâ-yı Libâs kasidesiyle ilgili daha önce yapılan çalışmalarda, kasidede 54 kıyafet adına yer verildiği söylenmiştir. Ancak çalışmamız sonucunda şairin 57 beyitten oluşan kasidede toplumun farklı kesimlerince kullanılan 67 kıyafet ve kumaş adına yer verdiği görülmüştür. Şairin ikinci beyitten itibaren eserinde zikrettiği kıyafet ve kumaşlar metindeki sırasıyla şöyledir: Dest-mâl, arak-çîn, fes, sûfî, tâc, gül-i âh, âfitâb, fenâyî, gül-efser, bende, hünkâr, hilâlî, köse, şeşkezî, cûdî, mermer, kâ'im-hâne, gömlek, anterî, kapama, kutnî, sâde, mîrzâyî, burûc, taraklı şal, alaca, çeşm-i bülbül, tuman, peşmi, bâdeli kürdî, girîbân, dâmân, tepe-dâr, tennûre, sandal, dârâyî, kuşak, tolama, kemer-bend, kürdiye, yelek, nîm-ten, biniş, kaput, ser-haddi, ferâce, semmûr, paça, kafa, zerdevâ, karsak, nâfe, sincâb, ton, al, at, terlik, çakşır, çizme, elbise, kubûr yenli, hil'at, çargab, kabâ, kabânîçe, ferace, hârâ, tîmûr koparan. Bu kıyafet ve kumaşlardan "gül-i âh, âfitâb, gül-efser, köse, şeşkezî, cûdî, ka'im-hâne, mîrzâyî, burûc, bâdeli kürdî, çeşm-i bülbül, tepe-dâr, at" ile ilgili kaynaklarda herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Yüsrî'nin adını verdiği bu kıyafet ve kumaş adları giyim kuşam literatürümüze katkı sağlayacaktır.

### **Esmâ-yı Libas kasidesi transkripsiyonu**

Esmâ-yı Libâs kasidesinin nüsha karşılaştırmalı metni; İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi No. T.2912 (İ1), İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi No. 2841 (İ2), Millet Kütüphanesi Ali Emîrî Efendi Manzum Eserler No. 515 (M1), Topkapı Sarayı Türkçe Yazmaları No. H. 966 (T1), Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesi Türkçe Yazmaları No. 688/1 (Y1) nüshalarından faydalanılarak oluşturulmuştur. Metinde tercih edilen kelimenin aynı olduğu nüshalar yazılmamış, farklı olan nüsha dipnotta gösterilmiştir.

[İ1 5b] [İ2 6a] [M1 9a] [T1 6b] [Y1 6b] Esmâ-yı Libâsı Müstemil Kaside<sup>174</sup>

## Fe' ilâtün (Fâ' ilâtün) / Fe' ilâtün/ Fe' ilâtün/Fe' ilün (Fa' lün)

1. Güş tüt<sup>175</sup> hâme-i zînet-dih-i endâm-beyân  
Nazm-ı esmâ-yı libâs itse gerek cilve-künân
2. **Dest-mâl** nigeç-i âz-ı **arak-çiniç** iken  
Çemen-i<sup>176</sup> gülşen-i âmâlim olur mı reyyân
3. Tâ-benâ-güşa yitişdi hatt-ı nev-hiz<sup>177</sup> dağı<sup>178</sup>  
İtdi maşşür-ı bilâd-ı **Fesi** hayl-i<sup>179</sup> 'Urbân<sup>180</sup>
4. 'Aşk-ı la' liñle şatar erligi halka **şüfi**  
Dik bā-tāc-ı hurûs oldığın eyler iz' ân
5. Sühtegāniñ şavurur başına her gāh **gül-i āh**  
Yāsemēn-riz olur lālelere bād-ı hāzān
6. **Āfitāba** irişür zerre mücerredlik ile  
Sen de terk eyle **fenāy** k'ola vuşlat<sup>181</sup> āsān
7. Ne' aceb gerdeni bağlansa kedū-yı bezmiñ  
Çün **gül-efser** urılır başını dik tutsa hışān<sup>182</sup>
8. Zābı ider hūş-ı hezārı gül-i bağıñ<sup>183</sup> **bendi**  
Kul ider ehl-i hevāyı belī rüy-ı hāndān

## [Y1 7a]

9. Seveniñ sen<sup>184</sup> kulı ol<sup>185</sup> sevmeyeniñ **hünkār**<sup>186</sup>  
Mūra bir kelle şeker māra görün gürz-i girān
10. Rū'yet-i hācibi hācetimi şıyām-ı hecre  
Tūtalum eyledi pinhān **hilāl**ı ramāzān

## [İ2 6b]

11. Düşürür tūresin ebrūları piç ü tāba  
**Köse** mebhāşde ebu'l-lihyeyi eyler şu' bān<sup>187</sup>

## [T1 7a]

12. Her āteşde aluruz **şeşkezi**<sup>188</sup> menzil-gehde  
Azmāyişse gārağ işte hādeng işte kemān

<sup>174</sup> Esmâ-yı Libâsı Müstemil Kaside: -M1; Esmâ-yı Libâsı Müstemil Kasededir T1

<sup>175</sup> tüt: halvet Y1

<sup>176</sup> Çemen-i: Çeşme-i Y1

<sup>177</sup> nev-hiz: nev-hizi İ1

<sup>178</sup> dağı: ruğı Y1

<sup>179</sup> hayl-i: hayl-i İ2, T1

<sup>180</sup> 'Urbân: 'üryân İ2, M1, T1, Y1

<sup>181</sup> vuşlat: vuslata M1

<sup>182</sup> hışān: hışān İ1, İ2

<sup>183</sup> bağıñ: bağı Y1

<sup>184</sup> sen: -T1

<sup>185</sup> ol: ola T1

<sup>186</sup> hünkār: hünkārı İ1, Y1

<sup>187</sup> şu' bān: ta' bān İ1, İ2, M1

<sup>188</sup> şeşkezi: şeş-geri İ2

## [İ1 6a]

13. Olsa **cüdi** demi tûfân-ı kerem tağ-ı dilim  
Fülk-i maqşûdı kımaz vuşlata mevc-i hicrân

## [M1 9b]

14. Küşteğâniñ çoğı **mermer** şarınur maqberede<sup>189</sup>  
Başı pekligini<sup>190</sup> dildârınıñ eyler i' lân
15. **Ķā'im-hâne**-geh-i Ķā'id-i<sup>191</sup> mey-hâne velî  
Künc-i mescidde alur uyquyı zerrâĶ-ı zamân<sup>192</sup>
16. Ķün hezârân nuĶûd-ı dile olduñ mâlik  
Beni **gömlük** yirine Ķâkle ey Ķ'âce amân
17. Pizen-i 'aĶlı zebün eyledi siĶr-i nigeĶiñ  
Râh-ı zenlikde ise 'anterî geçdi müjgân
18. SâĶiyyâ gel **Ķapama Ķutnî** fem-i mînâya  
Eyleme dîde-i şahbâ-keşi gör dü<sup>193</sup> cihân
19. Ķâlden **sâde** ider<sup>194</sup> naĶş-ı muşavver ruĶuñı  
Bî-nuĶaĶ nâmeyi daĶı güzel<sup>195</sup> oĶur yârân
20. Künc-i Ķeşmünde ider Ķamze-i tâtârına yer  
NiĶe **mîrzâyı** bucaĶa şoĶar ol Ķân-ı zamân
21. HiĶ **burûc** Ķekilür mi mey eyâ ĶoĶĶa dehen  
Ne revâ<sup>196</sup> mâ'il-i ma'cün-ı lebün aĶlaya Ķan
22. Beñzedürse n'ola jengârı **Ķaraklı şâla**<sup>197</sup>  
Her gören şâne-i meşşâţayı zülfünde 'ayân<sup>198</sup>
23. AblâĶ-ı ĶarĶa süvâr olsa da Ķalbi **alaca**  
Yine menzil alamaz itse ne deñlü cevelân
24. İdemez şarf-ı nigeĶ eşkle **Ķeşm-i bülbül**  
Şebnem-i ĶarĶla gülşende gülün işi<sup>199</sup> **Ķuman**
25. **Peşmi** kıoymaz 'acabâ derzi bizüm cämemize  
**Bâdeli**<sup>200</sup> **kürdi**<sup>201</sup> **girîbânına** döndi **dâmân**
26. Dilde taşvîr ideli zâtını Bihzâd-ı Ķayâl  
O **tepe-dârı** benüm başıma teng oldu cihân

## [M1 10a]

<sup>189</sup> maqberede: maqberesi T1  
<sup>190</sup> pekligini: begligini M1  
<sup>191</sup> Ķā'id-i: Ķā'ide M1  
<sup>192</sup> zamân: cihân Y1  
<sup>193</sup> gör dü: gördi T1  
<sup>194</sup> ider: idi M1  
<sup>195</sup> güzel: gözli T1  
<sup>196</sup> revâ: devâ İ2  
<sup>197</sup> şâla: şâne İ2  
<sup>198</sup> 'ayân: hemân M1  
<sup>199</sup> işi: Ķâli Y1  
<sup>200</sup> Bâdeli: Yâdeli İ2  
<sup>201</sup> kürdi: köri T1



27. Ğarķ olur<sup>202</sup> ol mehi āġūŗa çeken **ten**<sup>203</sup> **nūra**<sup>204</sup>  
ŗanma beyhūde  araķ-riz olur ehl-i devrān

## [Y1 7b]

28. Nil-i mazmūna cerim<sup>205</sup> oldu ise řab<sup>c</sup> -i selim  
Ĥāme **ŗandāl** aŗa bārīk-i ĥayāl oldu lebān<sup>206</sup>  
29. Ey şanem ma<sup>c</sup> bed-i İslām-ı **derāy**ı neyler  
Ne belā idi<sup>207</sup> bizim baŗımıza bu eġġān  
30. **Ķuŗ aġı** şayd idemez şir-i<sup>208</sup> ner-i ser-mesti  
Bizi zāhid dilūne **ŗolama** eyle iŗsān

## [T1 7b]

31. O mehe hāle-i āġūŗ-ı **kemer-bend** yiter  
ŗāmdan neyler ider  azm-i reh-i Hindistān

## [İ1 6b] [İ2 7a]

32. Naġme-i **kürdiye** evirir be-uŗūl-i evfer<sup>209</sup>  
Eylesem eŗk-i pür-eŗŗān<sup>210</sup> ile āheng-i fiġān<sup>211</sup>  
33. Uçdı ĥaŗıŗıyla **yelekl**endi ĥadeng-i ĥüsnî  
Ķāmetüm şabza-i cevrende<sup>212</sup> daŗı şekl-i kemān  
34. **Nim-ten** şaldı meh-i nev gibi arŗ-ı ġamda  
ŗimdi ĥasret-keŗ-ı ebrūlaruŗ ey mihr-i cihān  
35. **Biniŗ**<sup>213</sup> eyler şavl ile cām eger düzd-i elem<sup>214</sup>  
Olsa ġāret-fiken-i řehr-i derūn-ı mestān  
36. Eyleseŗ külbe-i aŗzānıma teŗrif eger  
ŗarılırdım **ŗapuda** pāyırıŗa<sup>215</sup> ey serv-i revān  
37. Biz bu **ser-ŗaddi** niçe bekleyelim sultānım  
Ķalmadı řal<sup>c</sup> a-i řāŗatde mühimmāt-ı tūvān  
38. Ziver-i bār u ber<sup>216</sup> olaydı<sup>217</sup> dıraŗt-ı ecvef  
Kerr ü **ferrāca** bu vādide olurdu řāyān  
39. Eylese<sup>218</sup> şemm ile **semm müre** eŗer ef<sup>c</sup> iden  
Ķākūlūnden ĥaŗıŗ-ı nevĥiz bulur mıydı emān

202 olur: ol M1

203 ten: -İ2

204 nūra: tennūra M1

205 cerim: ĥarim T2

206 lebān: divān M1, T1

207 idi: oldu T1

208 şir-i: -İ2

209 Bu mısrada vezin problemlidir.

210 pür-eŗŗān: bereŗŗān T1, Y1

211 āheng-i fiġān: āheng-i eġġān M1; āheng ü fiġān Y1

212 cevrende: cūdında T1

213 Biniŗ: Cünbūŗ T1

214 düzd-i elem: derz-i elem M1

215 pāyırıŗa: yanına M1

216 bār u ber: bārūsı T1

217 olsaydı: olaydı T1

218 Eylese: Eylesem Y1

## Adres

Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı  
Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE  
e-posta: editor@rumelide.com

## Address

Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of  
Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY  
e-mail: editor@rumelide.com

## [M1 10b]

40. Mey-keşin **paça kafasında** komaz derd-i humār  
Düşse ayağa n'ola ğam-keş-i lā' l-i cānān
41. **Zer devā-yı** marāz-ı faqr idigin fehmi eyler  
Yüz kızardır kerem erbābına cerrār-ı zamān
42. Lebi zevkiyle olan eşk-i terih neşvesini  
Benzedürdük ' arakı bādeye **karşak** ne<sup>219</sup> zamān
43. Hānde kavk-ı çemenistān-ı haṭādur **nāfe**  
Zülf-i pür-çinüğe teşbih iden eyler ' işyān
44. Şunasın<sup>220</sup> **cābe**<sup>221</sup> müdāmāne revā<sup>222</sup> cāmı bize  
İtmedi Cem daḥı bu hürmeti ey pīr-i muġān
45. Mā' ilim bir **tom āl ata** ele girmez ise  
Yine sākī mey-i gülgünüña<sup>223</sup> kalur meydān
46. Bāġ-ı hüsünüñ giderek bād-ı hazānide eser  
Sen bu **terlikle** mi kalsañ gerek ey ğonce dehān

## [Y1 8a]

47. İçelüm bādeyi **çak şir**-i jiyāna dönelim  
Yaralum Zühre-i şevr-i felegi na' re-zenān
48. **Çizme**<sup>224</sup> pergār-şifat ey dil-i pūyān-ı kenār  
Vasaṭ-ı dā' ire-i vefk olur kuṭba mekān
49. Yüsriyā çün der-i şanduka-i ṭab' ı açdum

## [T1 8a]

Alabildiği kadar **elbise**<sup>225</sup> alsun<sup>226</sup> yārān

## [İ1 7a]

50. İtmedümse n'ola taṭvīl-i kelāma raġbet  
Çün **kubūr yeñlisin** ister sözin ebnā-yı zamān
51. Boġça boġça tuḥaf-ı tesliye ' arz eyleyelim  
Şāhid-i sem' -i<sup>227</sup> veliyyu'n-ni' amīye her ān

## [İ2 7b] [M1 11a]

52. Ya' nī ol müddeşir-i **hil' at**-i zībā-y-şekīb  
Rāzi-i kısmet-i taḫdīr-i cenāb-ı mennān
53. Köprüli-zāde yegāne güher Es' ad Paşa  
Lābis-i **çargab**-i<sup>228</sup> şāh-ı mülk-i ' irfān

<sup>219</sup> ne: -İ2

<sup>220</sup> Şunasın: Şusun İ2

<sup>221</sup> Şunasın cābe: Şu sen cābe İ2; Şunasın cām T1

<sup>222</sup> revā: devā M

<sup>223</sup> gülgünüña: gülgün ile M1

<sup>224</sup> Çizme: Çirme T2

<sup>225</sup> elbise: -M

<sup>226</sup> alsun: +alursa M1

<sup>227</sup> sem' -i: şem' -i Y1

<sup>228</sup> çargab: çar ğayb İ1

54. Şıksa her çend anı tengî-yi **ķabā**-yı şiddet  
Vüs'at-i şabrı ider ol kadar ihsân Sübhân
55. Bu **ķabā niçe** şahânın bedenini ķuçmuşdur  
**Fürce**-i şiddet ile vâşıl olur âdem olan
56. Düşmezüz dâ'îye-i elbiseye bu demde  
Seng-i **ķārā**-veş ölürsük de yolunđa 'üryân
57. Vâşıl-ı sâhil-i âmâli ider<sup>229</sup> fülk-i dilin  
Lâ-cerem iskele-i Resmo'da **tîmür ķoparan**

### Kaynakça

- Acar, A. (2001). *Yüsrî (Hayatı, Eserleri, Edebî Kişiliği ve Dîvânı'nın Tenkitli Metni)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ağbal, D. (2012). "Kur'an'da Burçlar Mahiyeti ve İnsana Etkisi Bağlamında", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, 241-276.
- Argit, B. (2015). Osmanlı İstanbul'unda Giyim Kuşam. (Ed. A. Bilgin), *Antik Çağ'darı 21. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi, Toplum* (c. 4 s. 230-247). İstanbul: İbb Kültür A.Ş.
- Atak, M. (2016). *Yüsrî Ahmed Nazîf Dede ve Dîvânı (İnceleme-Metin)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bahadır, S. C. (2015). Osmanlı Sosyal Hayatının Divan Şiirine Yansımaları. (Ed. Ö. Şenödeyici), *Osmanlı Edebi Metinlerini Anlama Kılavuzu* (s. 557-608). İstanbul: Kesit.
- Bilgen, S. (1999). *Osmanlı Dönemi Türk Kadın Giyimi 16. yy-19. yy*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, N. (2009). "Sarı", *İslam Ansiklopedisi Türkiye Diyanet Vakfı*, s. 152-154.
- Çetin, H. (1995). *Kıyafetli Albüm ve Kitaplardaki Osmanlı Kıyafetlerinden Bazı Örnekler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dağlı, B. (2007). *Kelime Kazanımı Üzerinde Bir Araştırma (Kıyafet ve Kumaş Adları Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Devellioğlu, F. (2008). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. (Haz. A. S. Güneycal). Ankara: Aydın
- Doğan, M. N. (2011). *Eski Şiirin Bahçesinde*. İstanbul: Yelkenli.
- Erden, A. (1998). *Anadolu Giysi Kültürü/Anatolian Garment Culture*. Ankara: Dumat.
- Ermert, E. (2019). *Ansiklopedik Giyim-Kuşam ve Moda Sözlüğü*. İstanbul: Hayalperest.
- Esin, E. (2004). *Orta Asya'dan Osmanlı'ya Türk Sanatı'nda İkonografik Motifler*. İstanbul: Kabalıcı.
- Goodwin, G. (1997). Osmanlı Kadınının Özel Dünyası. (Çev. S. Gül) İstanbul: Sabah.
- Görünür L. ve Ögel S. (2006). "Osmanlı Kaftanları ile Entarilerinin Farkları ve Kullanılışları", *İtü Dergisi Sosyal Bilimler* 3 (1), 59-68.
- Himam, D. (2013). "16. Yüzyıl Giysi Tarihi Yazımı Üzerine: Giysilerde Doğu-Batı Etkileşimi, Egzotizm ve Güç", *Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi* 29, 91-116.
- İpekten, H., İsen, M., Toparlı, R., Okçu, N. ve Karabey T. (1988). *Tezkirelere Göre Divan Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Levend, A. S. (2015). *Divan Edebiyatı Kelimeler ve Remizler Mazmunlar ve Mefhumlar*. İstanbul: Dergâh.

- Kayaokay, İ. (2018). *Divan Şiirinde Elbise Terimleriyle Yazılmış Manzumeler*. Ü. Aslan, H. Taş, Ö. Zülfe (ed.), *Bir Devr-i Kadim Efendisi Prof. Dr. Tahir Üzgör'e Armağan* (s. 509-539), Ankara: Yayınevi.
- Koçu, R. E. (1969). *Türk Giyim Kuşam ve Süslenme Sözlüğü*. Ankara: Sümerbank Kültür.
- Mecmû'a-i Eş'âr*, Milli Kütüphane, 06 Mil Yz FB 533/1.
- Onay, A. T. (2013). *Açıklamalı Divan Şiiri Sözlüğü Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar ve İzahı*. (Haz. C. Kurnaz). Ankara: Berikan.
- Özen, M. E. (1981). "Türkçe'de Kumaş Adları", *Tarih Dergisi*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları 33, 291-340.
- Özkan, Ö. (2005). *Divan Şiirinde Sosyal Hayat (14 ve 15. Yüzyıl)*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztekin, Ö. (2004). *XVIII. Yüzyıl Divan Şiirinde Toplumsal Hayatın İzleri: Divanlardan Yansıyan Görüntüler*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztoprak, N. (2010). "Divan Şiirinde Giyim Kuşam Üzerine Bir Deneme", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* 4, 103-154.
- Pakalın, M. Z. (1983). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I, II, III*. İstanbul: Milli Eğitim
- Pala, İ. (2009). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı
- Redhouse, S. J. W. (2006). *A Turkish and English Lexicon 3. Edition*. İstanbul: Çağrı.
- Safâyî, M. (2005). *Tezkire-i Safâyî (Nuhbetü'l-Âsâr min Fevâidi'l-Eş'âr)*. (Haz. P. Çapan). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Sâlim Efendi. (2005). *Tezkiretü's-Şu'arâ*. (Haz. A. İnce). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Sipahi, B. ve Çetin, A. (2010). "1697-1910 Yılları Arasında Osmanlı Kültüründe Muhasebecilerin Mezar Taşlarının Karakteristik Özellikleri", *Muhasebe ve Finansman Dergisi* 48, 232-241.
- Sucu, N. (2007). "Zâhid Sûfi Tipinin Kimliği, Divan Edebiyatındaki Yeri ve Sosyal Hayattaki Örnekleri", *İstem* 10, 227-253.
- Şen, F. M., (2007). "Eski Türk Edebiyatında Sosyal Hayat Çalışmaları", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 5 (9), 467-506.
- Şeyhi, M. (1989). *Şakaik-i Nu'maniye ve Zeyilleri IV*. (Haz. A. Özcan). İstanbul: Çağrı.
- Tahir, M. (2016). *Osmanlı Müellifleri II*. (Haz. M. A. Y. Saraç). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Tarama Sözlüğü I, II, III, IV, V, VI* (1972). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tezcan, H. (2012). "Modanın Tarihi Dokümanları", *Akdeniz Sanat Hakemli Dergi*, 4-7.
- Tuman, M. N. (2001). *Tuhfe-i Nâilî Divan Şairlerinin Muhtasar Biyografileri II*. (Haz. C. Kurnaz, M. Tatçı). Ankara: Bizim Büro.
- Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi Devirler/İsimler/Eserler/Terimler VIII*. (1998) İstanbul: Dergâh.
- Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I, II, III, IV, V, VI* (2009). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkçe Sözlük* (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yıldırım, H. (2012). "Divan Şairlerine Göre Burçlar", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 8 (41), 340-353.
- Yüsri Ahmed Nazîf Dede Dîvânı*, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, T. 2912
- Yüsri Ahmed Nazîf Dede Dîvânı*, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, T. 2841.
- Yüsri Ahmed Nazîf Dede Dîvâm*, Millet Kütüphanesi, Ali Emîrî Efendi Manzum Eserler No. 515.

*Yüsrî Ahmed Nazîf Dede Dîvânı*, Milli Kütüphane, 06 Yz A 5357.

*Yüsrî Ahmed Nazîf Dede Dîvânı*, Topkapı Sarayı Müzesi, Türkçe Yazmaları No. H. 963.

*Yüsrî Ahmed Nazîf Dede Dîvânı*, Topkapı Sarayı Müzesi, Türkçe Yazmaları No. H. 966.

*Yüsrî Ahmed Nazîf Dede Dîvânı*, Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesi, Türkçe Yazmaları No. 688/1

*Yüsrî Ahmed Nazîf Dede Dîvânı*, Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesi, Türkçe Yazmaları No. 1016.

### İnternet kaynakları

Aksoyak, İ. (2014). Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü içinde. Erişim adresi:  
<http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/yusri-ahmed-yusri-efendi>

Kubbealtı Lügati (26.06.2020). Erişim Adresi:

<http://lugatim.com/>

Kubbealtı Lügati (26.06.2020). “Çeşmibülbül”. Erişim Adresi:

<http://lugatim.com/s/%C3%87E%C5%9EM%C4%B0B%C3%9CLB%C3%9CL>

Kubbealtı Lügati (26.06.2020). “Ferecî”. Erişim Adresi:

<http://lugatim.com/s/fereci>

<http://www.yazmalar.gov.tr/>

## Divan şiirinde hançer çekmek

Bahanur ÖZKAN BAHAR<sup>230</sup>

**APA:** Özkan Bahar, B. (2020). Divan şiirinde hançer çekmek. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 402-XX. DOI: 10.29000/rumelide.791809.

### Öz

Divan şiiri geleneği hemen hemen bütün unsurları önceden tayin edilmiş bir çerçeve içerisinde gelişir ve ilerler. Şair, kendisindeki ilhamı, yeteneği, hüneri hatta yaratıcılığı belirli kalıplar içerisinde göstermeye çalışır. Geleneğin çok işlediği tema olan aşkta da durum farklı değildir. Âşığın, maşukun ve rakibin olduğu aşk üçgeninde herkesin rolü ve görevi bellidir. Maşuk yani sevgili yalnızca âşık/şair tarafından sevilmez; onun başka sevenleri de vardır. Bu durumdan cesaret alan sevgili âşığa/şaire eziyet etmekten, canını acıtmaktan asla geri durmaz. Bunu yaparken en etkili silahlarını, gözünü, kaşını, kirpiklerini ve bakışını kullanır. Sevgiliye ait bu unsurlar kan akıtıcı, kesici, yaralayıcı olması bakımından ok, kılıç, hançer gibi aletlerle anılırlar. Bunlardan hançer sözcüğü müstakil olarak çokça kullanılmış hatta bazen kasidelere, gazellere redif olmuştur. Hançerin, diğer aletlere göre kolay taşınabilir olması, onu günlük hayatta da kullanılabilir yapmış ve bu durum şiirde de kullanılma oranını artırmıştır. Hançer sözcüğü şiirde sıklıkla kullanıldığı gibi; göz, kirpik, kaş gibi uzuvların kişileştirilerek kullanıldığı “hançer çekmek” tabiri içerisinde de yer almıştır. Genellikle bahsedilen kavramlarla anılmakla birlikte bakışın, kolun, insanın, ayın, padişahın “hançer çektiği” örneklere de rastlanmıştır. Hançerle ilgili kullanımların çok olması sebebiyle, çalışma, yalnızca “hançer çekmek” tabiri ile sınırlandırılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Divan şiiri, hançer, hançer çekmek

## Taking daggers in Divan poetry

### Abstract

Divan poetry tradition develops and progresses in a framework that has almost all elements determined in advance. The poet tries to show her inspiration, talent, skill and even creativity in certain patterns. The situation is not different in love, which is the theme that tradition works most. Everyone's role and duty is certain in love triangle with lover, beloved and opponent. Lover is not only loved by the lover / poet; she has other lovers. Encouraged by this situation, the beloved never hesitates to torment to hurt the lover / poet. In doing so, she uses her most effective weapons, eyes, eyebrows, eyelashes, and gaze. These lover's elements are remembered with tools such as arrows, swords and daggers in terms of being blood flowing, cutting, and hurt. Of these, the word dagger has been frequently used as a detached one, and sometimes has been used to the ode. The dagger is easy to carry compared to other tools and therefore it's functional in daily life, has increased the rate of its use in poetry. As the dagger is used detached in the poem; It was also frequently used in the term “to shoot dagger” in which limbs such as eyes, eyelashes, eyebrows are personalized. Although it is often referred to with the mentioned limbs, there are also examples of "to shoot dagger" of the gaze, arm,

230 Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Burdur, Türkiye), bahanurozkan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1574-2694 [Makale kayıt tarihi: 23.06.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791809]

man, moon and sultan. The study is limited to the term “to shoot dagger” due to the large number of uses related to the dagger.

**Keywords :** Divan poem, dagger, shoot a dagger

## Giriş

Divan Şiiri geleneği içerisinde sevgilinin karakter özellikleri gibi fiziksel özellikleri de önceden tayin edilmiştir. Boyunun, saçının, gözünün, ağzının nelere benzeyebileceği gelenek içerisinde bilinmekte ve hepsinin çeşitli vazifeleri bulunmaktadır. Bunların içerisinde göz ve ona bağlı olarak kirpik, bakış ve kaş da genellikle kesici ve yaralayıcı aletlere teşbih olunmuştur. Çünkü Divan Şiirinde maşukun asli görevi daima aşığına cevri cefa etmek, onun acısını artırmaktır. Bu bakımdan sevgilinin gz, kaşı, bakışı; oka, kılıca ya da hançere benzetilmiş ya da doğrudan bu sözcüklerle anılmıştır. Bu sözcüklerin ortak yanı kesici, yaralayıcı, can yakıcı hatta istenilirse can alıcı olmalarıdır.

Aşk hemen hemen bütün edebi geleneklerin en popüler temasıdır. Divan Şiirinde aşk, genellikle aşık, maşuk, rakip üçlüsü arasında geçmektedir. Bu lnn hemen hemen tüm vasıfları gelenek tarafından belirlenmiştir. Bunlardan maşuk tüm fiziksel ve ruhsal hususiyetleriyle birlikte şahsına münhasır bir güzellik ve karakter arz etmektedir. Divan Şiirindeki bir diğer önemli karakter olan aşık/şair daima maşukun vuslatına talip olur; ancak bu mümkün değildir. şu halde bir tebessümüne, bakışına, merhametine hatta kk bir ilgisine razıdır ve maalesef maşuk, aşığa bunları da asla göstermez. Bunları yapmadığı gibi aşığa eziyet etmekten, cefa etmekten asla imtina etmez. Biçare aşık bu eziyetleri bile maşukla olan alakanın devamı olarak gördüğünden bunlara da razıdır ve kesilmesini istemez. Maşukun bu özellikleri birçok çalışmaya konu olmuştur.

Gelenek her ne kadar bir ereve ve kural dairesince ilerlese de sosyal hayatla ilgili her türlü imkndan da istifade eder. Kılıç, ok, şemşir, tür, hadeng, tg, nvek, gibi silahlar da Divan Şiirinde sıklıkla anlatı ögesi olarak kullanılır. Bu kavramlar genellikle maşukla ve onun uzuvlarıyla birlikte kullanılırlar. Fitne çıkaran, yaralayan, kan döken, rakipler arasında kavga çıkaran, bir bakışıyla can alan bir mahbubun bu tür silahları kullanması olağandır. Bunlardan hançer, kılıca göre daha kısa, genellikle ucu eğri ve sivri, kabzalı kesici silah demektir (Biber, 2005: 12).

Hançerin isimleri belirtilen silahlarla birlikte Divan Şiirinde kullanıldığı belirtilmiştir. Bununla beraber ok, kılıç gibi silahlardan da bir miktar farklı bir görünüm arz etmektedir. Kılıca göre daha kısa ve hafif olması, ona daha kolay taşınabilme ve muhafaza edilebilme özelliği kazandırmıştır. Bu da diğer silahlardan farklı olarak ona günlük hayatta da kullanılabilme vasfı kazandırmıştır. Divan Şiirinde hançer sözcüğü genellikle göz, kaş, kirpik ve bakış bağlamında ele alınmakla birlikte, bunların dışında da kullanımı olduğu tespit edilmiştir.

Fuzl ve Bk divanlarının karşılaştırması üzerine bir doktora tezi hazırlayan Aydın Yağcıoğlu, her iki divanda da kullanılan savaş aletlerinin kullanım oranlarını tablolaştırılmıştır. Bu tabloya bakıldığında hançerin, Bk divanında tüm savaş aletlerinden daha fazla zikredildiği; Fuzl’de ise tg ve oktan sonra en çok kullanılan savaş aleti olduğu grlmştir (Aydın Yağcıoğlu; 2009; 144). Tüm bunlara bakıldığında ve çalışma için tarama yapıldığında grlmştir ki hançer, bu gelenek içerisinde adına en çok rastlanan savaş aletlerinden birisidir. Sadece Bk ve Fuzl Divanlarına bakıldığında bile yüzün üzerinde hançer sözcüğünün geçtiği grlmştir.

Sözcüğün gelenek içerisinde bu kadar yoğun kullanımı sözcükle ilgili birçok tamlama ve tabirin de ortaya çıkmasını sağlamıştır. Yapılan araştırmada hançerle ilgili olarak tespit edilen manzumelerde, hançer vurmak, hançer tutmak, hançere düşmek, hançer sunmak, hançerin üstüne atılmak, hançer dizmek, hançer göstermek, hançer atmak, sağlı sollu hançer takınmak, hançere düşmek, hançere sarılmak, hançer hançere gelmek, başına ok ve hançer yağmak; keskin hançer, altın hançer, çelik hançer, adaletsiz hançer, kasap hançeri, gaddar hançer, hançer-istân gibi çok muhtelif kullanımların olduğu görülmüştür.

“Divan Edebiyatında Şarap ve Şarapla İlgili Unsurlar” üzerine çalışma yapan Bahadır, gelenekte sarhoşun en belirgin özelliklerinden birisinin kavga etmesi olduğunu ve daima yanında dönemin meşhur silahı hançerle dolaştığını söyler. Sarhoş kelimesinin geçtiği yerlerde hançer ve kan sözcüklerinin de kullandığını belirtmiştir. Konu ile ilgili verilen örneklerde sarhoşların ele hançer alması, kavga için iki yanına hançer bağlaması gibi kullanımların olduğu görülmüştür. (Bahadır, 2013; 80)

Hançerle ilgili belirtilen tabirlerden birisi de çalışmamıza konu olan “hançer çekmek” tir. Sevgilinin bizzat kendisi yaralayıcı, kan dökücü bir karakterdir. Yanında ise sevgilinin gözü, kaşı, kirpiği ve bakışı hançer ile anılır, aynı kavramlar kişileştirilerek tıpkı sevgilinin kendisi gibi “hançer çeken” varlıklar olarak karşımıza çıkar. “Hançer çekmek” ile ilgili yapılan taramalar da çok yaygın bir kullanımı olduğu görülmüştür. Hançerin şekli itibarıyla kaşa benzemesi kaş ile anılmasına; ucunun sivri olması kirpik ve bakışlarla anılmasına; yaralayıcı, kan dökücü olması ise genel manada sevgili ile anılmasına olanak sağlamıştır. Bu kadar çok kullanılmasında, hançerin, hafif, taşınabilir, günlük hayatta kullanılabilir olmasının payı vardır.

“Hançer çekmek” tabirini ihtiva eden beytlere bakıldığında birçok açıdan benzerlik arz ettikleri görülmüştür. Çalışma dikkat çekici örneklerle sınırlandırılmıştır, sevgilinin, sevgilinin gözünün, kaşının, kirpiklerinin, bakışının hançer çektiği görülmüş ve ilgili beyitler bu başlıklar altında ele alınmıştır. Bunların dışında şairin, padişahın, sürahinin, Mirrih’in, gülün, söğütün, ayın hançer çektiği görülmekle birlikte sayıca diğerlerine göre çok azdır. Sevgili ve onunla anılan kavramların dışında hançer çeken diğer unsurlar da bir başlık altında ele alınmıştır.<sup>231</sup>

Sosyal hayatla ilgili her şey Divan şiirine konu olabildiği gelenekte savaş aletlerinin mühim bir yeri vardır. Zaman zaman gerçek anlamları ile kullanılan savaş aletleri sevgili ile alakalı olarak da kullanım alanı bulmuştur. Âşığına ezayı, cefayı kendisine iş edinmiş olan sevgili, vazifesini icra ederken elbette savaş aletlerine başvurur; ancak çoğu zaman uzağa gitmesine gerek kalmaz çünkü bu aletlerin çoğunu kendi bünyesinde barındırmaktadır. Bâkî’den alınan aşağıdaki beyitte, sevgili bakışı ile rakiplere hücum edebilmektedir zira bakışları hançer gibidir:

Agyâra kıldı hançer ile gamzesi hücum

Küffâra çekdi tıgını san pâdişâh-ı Rûm

(Bâkî, G.326/1)

(Sevgilinin) bakışı ile hançerinin hücum etmesini görenler, Rum padişahının küffar üzerine kılıç çektiğini sanırlar.

<sup>231</sup> Çalışmada, “hançer çekmek” ile ilgili kullanımlar belirli yüzyıl veya şair sınıflandırılması yapılmadan taranmıştır. Gazel G, Kaside K ile gösterilmiştir. Herhangi bir gazel ya da kaside numarası ile gösterilmemiş beyitler ise şairlerin divanından değil mecmualardan alınmış olanlardır ve kaynakçada gösterilmiştir.



Sevgili, aŐıŐına eziyet etmek için her yolu mubah görendir. Bu bakımdan eline geçen taş, sopa, kılıç, hançer, ok ne varsa istifade eder; bu durum bir Şekilde aŐıŐına alakasına dalalet ettiğinden aşık bunlardan Şikâyet etmediği gibi bilakis memnundur:

Sitem taşı melâmet hançeri bî-dâd Şem-Şiri

Fuzûlî her cefâ kim gelse hoşdur câna cânândan (Fuzûlî, G.212/7)

*Ey Fuzûlî, sitem taşı, ayıplama hançeri, zulüm kılıcı gibi sevgiliden canına gelen her cefa hoŐtur.*

Yukarıda verilen her iki beyitte de hançer sözcüğü yer almıştır. AŞağıda ise çalışmanın konusu olan ‘‘hançer çekmek’’ tabirinin yer aldığı beyitler bulunmaktadır.

### a. Sevgilinin hançer çekmesi

Divan Őirinde maşukun yani sevgilinin vasıflarından konuyla ilgili olanlardan bahsedilmiştir. Gelenekte, genellikle hançer çeken sevgili olsa da bu görevin bazen gözüne, kaşına, kirpiğine ya da bakışına atfedildiği olmuştur. Bu başlık altında yer alan örnekler sevgilinin hançer çekme işini bizzat ifa ettiği örneklerdendir.

Sarhoş olan (sevgili) aŐıŐına hançer çekmektedir. AŞık ise bunu bir cefa, eziyet, zahmet olarak görmediği gibi onun yaptığını bir zarafet olarak nitelendirmektedir:

Mest olup aŐıka çeker hançer

Kâfirün itdiği zerâfeti gr (Rûhî)

*(Sevgili), sarhoş olup aŐıŐına hançer çekiyor, Şu kâfirin yaptığı inceliğe bak!*

Şair, sevgili sözcüğünü çoğu zaman zikretmese de kullandığı çeşitli sözcük ve tamlamalarla sevgiliyi tanımlar. Bu beyitte alaycı sarhoş tamlamasıyla sevgiliyi kast etmektedir. AŞık, sevgilisi kucağını atığında onun hançer çekeceğini zanneder, alışkın olduğu muamele budur çünkü. Fakat bu kez yanılmıŐtır, aslında sevgilinin kucağını açmasının sebebi kendisindeki altın kemeri göstermektir:

Değilmiş kasdı hançer çekmek ol ser-mest-i tannâzin

Hemân âĐuŐ açup zerrin kemer göstermek istermiŐ (Nedîm, Kıta/1)

*Alaycı sarhoşun kasdı hançer çekmek değilmiş, kucağını açtığı zaman altın kemerini göstermek istermiŐ.*

### b. Gözün hançer çekmesi

Sevgilinin kendisinden başka gözü, kaşı, kirpiği ve bakışı da hançer çekmekte hatta bunlardan bazıları, bu işte sevgiliden daha ileri gidebilmektedir. Aslında kaş, kirpik, bakış da hançer çekse de bunların tamamı bir miktar göze bağlıdır, yani onun civarında ve onunla alakalıdır. Zira tespit edilen örneklerde en çok hançer çekenlerin başında göz ve bakış gelmektedir. Çalışmada her ikisinin de çokça rneği bulunması bakımından farklı başlıklar altında ele alınsa da bakış da gözle bağlantılıdır. AŞağıdaki beyitte Şair kuşa benzeyen canını sevgilinin elinden kurtarmasının mümkün olmadığını çünkü iki kaşının doldurmasıyla gözlerinin ona hançer çektiğini söyler:

Halâs itmek elinden kuŐca cânı nice mmkindür

İki ebrû kemânın toldurup hançer çeker gözler (Ő. Yahyâ, G. 121/2)

*Kuşa benzeyen canımı elinden kurtarmak nasıl mümkün olsun, iki kaşın doldurduğu için gözlerin hançer çekiyor.*

Şair, sevgilisine gözlerinin neden hançer çekip onu öldürmek istediğini sorduğunda, sevgilisi onları mazur görmesi gerektiğini çünkü her ikisinin de sarhoş olduğunu, söyler. Âşık, kendisine inansın diye de yemin eder:

Dedüm merdümlemin hançer çeküb cân kasdin eylerler

Dedi ma'zûr tut billâh ikisi dahi ser-hoşdur (Hayâlî Bey, G. 139/2)

*Gözlerinin hançer çekip cana kast ettiklerini söylediğimde; (sevgili) onları sarhoş oldukları için mazur görmemi, istedi.*

Gelenekte maşukun eziyet etmesi; âşığın da bu durumu eşine, dostuna, yaranına şikâyet edip dert yanması son derece doğaldır. Maşukun, âşiğe eziyet etmesi için herhangi bir sebebe ihtiyacı yoktur. Bu beyitte suçunun ne olduğunu bilemeyen âşık, sevgilisinin sarhoş gözlerinin onu katletmek amacıyla hışımla hançer çekmelerinden yakınır ve dostlarına seslenir. Onlara, günahının ne olduğunu bilmediğini, söyler:

Dostlar bilsem günâhum neyledüm ol dil-bere

Hışm idüp mestâne çeşmi katlüme hançer çeker (Figânî, G. 20/2)

*Dostlarım, (keşke) sevgiliye ne yaptığımı, nasıl bir günah işlediğimi bilseydim; sarhoş gözleri bana kızıp öldürmek için hançer çekiyorlar.*

Durumuna şaşırın bir diğer şair Tâci-zâde Cafer Çelebi ise sevgilisinin gözleri kendisini öldürmek amacıyla hançer çektiğinde Rabbine seslenir. Beyitte kendisini hasta olarak nitelendiren şair şaşkındır. Şaşılacak olan şudur ki kurban yani âşık tek olmasına rağmen onu öldürmek isteyenler yani gözler ikidir. Şair de bu durumda Rabbine seslenir, bunun nasıl bir kurban ayini olduğunu bilmediğini, söyler:

Ben hastayı öldürmeğe hançer çekübdür gözleri

Yâ Rab bu ne âyîni ki kurbân bir ü kassâb iki (Tâci-zâde Câfer Çelebi, G. 243/6)

*Ya Rabbi! Ben hastayı öldürmek için gözleri hançer çekerler, bu nasıl bir ibadet ki kurban bir iken kasabı iki tane.*

Âşıkların gelenek içerisinde sevgiliye yalvarmaları, onlardan merhamet istemeleri hep rastlanılan durumlardır. Yine aşk açısından hastalanmaları, zayıflamaları, vücutlarında yaralar çıkması da hep görülen hadiselerdir. Bu beyitte şair bu minvalde hastalıklı bir görüntü arz etmektedir. Sevgilisinden, gözlerine kendisine hışımla hançer çekmemelerini söylemesini, kendisi hasta olduğu için kerem etmelerini, ister:

Hey di çeşm-i mestüne hışm ile hançer çekmesün

Hastedür gönlüm kerem kıl eyleme gavga yigit (Muîdî, G. 37/6)

*Hey (sevgili)! Sarhoş gözlerine hışımla hançer çekmemelerini söyle. Bir yiğitlik yap, merhamet et, gönlüm hastadır çünkü.*

Âşığın aşkı yolunda vazgeçemeyeceği hiçbir şey yoktur. Canı bile vazgeçebileceği şeyler arasındadır. Çünkü canı da dâhil olmak üzere maddi manevi neyi varsa hepsi sevgilisine aittir. Bu bakımdan sevgilisine seslenen şair, arzu ettiği şey canı ise onu teslim etmeye hazır olduğunu, bunun için gözlerinin hançer çekmesine ihtiyacı olmadığını, beyan eder:

Ger murâdun cân ise gel sana teslim ideyin

ekmesün Őehlâlarun üstüme hançerler meded (Muîdî, G. 63/3)

*(Sevgili!) Şayet istediğin canımı almak ise gel sana teslim edeyim; ama medet eyle ki gözlerin üstüme hançer ekmesinler.*

Aşağıdaki beyitte Şair sevgilinin sarhoş gözlerinin kendisine hançer çekerek kan çıkarma çabası içerisinde olduğunu söyler. Bu işin yani gönül evini viran etme işinin onlara kalmadığını, onlara düşmediğini söyler. Çünkü sevgili bizzat kendisi bu işi hiç kimseye bırakmamaktadır:

Çeşm-i mestün niçe bir hançer çeküp kan eylemek

Sana mı kaldı gönül mülkini virân eylemek (Muîdî, G. 229/1)

*(Sevgili) Sarhoş gözlerin hançerini ekip kan çıkardığı için gönlümü viran eyleme işi sana kalmamıştır.*

Âşıkların ağlamaları, inlemeleri neredeyse onların vazifeleri gibidir. Bunun için de birçok sebepleri vardır. Sevgili, âşığa yüz vermediği gibi bununla yetinmez, bin türlü de eziyeti ona reva görür. Sürekli ağlayan, inleyen âşık, bir müddet sonra ağlayamamakta ve bu duruma şaşırmaktadır. Sebebini ise, sevgilisinin gözü kendisini öldürmek için hançer çekmesine bağlamaktadır. Bu durumu da büyücünün yağmur yağmaması için büyü yapmasına benzetir:

Ağlamaz oldum gözün hançer ekelden katlüme

Ŝâhiri gör kim niçe sihr itdi yagmur olmasun (Muîdî, G. 344/3)

*Gözün beni öldürmek için hançer çektiğinden beri ağlamaz oldum. Büyücünün yağmur yağmasını diye nasıl bir sihir yaptığına bak.*

Muîdî, başka bir beytinde yine aynı kavramları kullanır. Yukarıdaki beyitte istediği zaman yağmur yağmasına engel olabilen bir büyüciye benzetilen sevgili, aşağıdaki beyitte istediği zaman yağmur yağdırabilen bir büyüci olarak karşımıza çıkmaktadır. Her iki beyitte de hançer çeken sevgilinin gözleridir:

Gözlerün ekdüke gamzen hançerin kanlar döker

Her kaçan isterse bârân yagdurur câdû gibi (Muîdî, G. 449/4)

*Ne zaman gözlerin bakış hançerini çekerse, büyücünün yağmur yağdırması gibi kan döker.*

Cem Sultan'a ait aşağıdaki beyitte sevgilinin gözleri evvela Şairin gönlünü helak etmiştir. Bununla yetinmeyip bir de canının üstüne hançer çekmiştir. Şairin gönlünü helak ederek kan dökten sevgilinin gözü, kan üstüne kan dökme istediği için bu defa da âşığın canı üstüne hançer çekmiştir:

Dil helâk idüp gözün hançer çeker cân üstine

Nice hûnidür ki kan itmek diler kan üstine (Cem Sultan)

*Gözün, gönlümü helak eder ve canımın üstüne hançer çeker. Nasıl bir kan dökücü ki kan üstüne kan dökme ister.*

Muhibbî, sevgilinin gözünün hançer çekmesini dert etmez, diğer beyitlerde olduğu gibi Şikâyet etmez. Sevgilinin gözleri hançer çekerek kanımı dökse de gam değildir, çünkü Şairin gönlü dudakları can bağışlayan bir sevgiliye düşmüştür. Gözleri can olsa da sevgilinin dudakları can bağışlama kudretine sahip olduğu için âşık canından olmayacaktır:

Gözleri hançer çeküp kanlar dökerse gam degül

Lebleri cânlar bağışlar yâra düşdi gönlümüz (Muhibbî, G.1341/2)

*Sevgilinin gözleri hançerini çekip kan dökse dert edilmez; çünkü gönlümüz dudakları can bağışlayan bir sevgiliye düşmüştür.*

Sevgili, şairin aklından, hayalinden, gözünün önünden hiç gitmez. Şair, bu durumu güzel bir teşbihle anlatır. Sevgilisi gözüne gelmiş bir misafir, gözü ise ev sahibidir. Şair, gözünü, kirpiklerini kıpırdatmaması hususunda uyarır, çünkü bu durum misafirin rahatsız olmasına sebebiyet verebilir. Bu da ev sahibi için edebe uygun bir davranış olmaz:

Hayâli gözdedir kirpiklerin depretme ey merdüm

Edeb şartı degil mihmâna çekmek mîz-bân hançer (Fuzûlî, K.4/10)

*Ey göz, (sevgilinin) hayali sende olduğu için kirpiklerini kıpırdatma, ev sahibinin misafire hançer çekmesi edebe uygun bir davranış değildir.*

### c. Kaşın hançer çekmesi

Divan şiiri geleneğinde sevgili müstesna bir güzeldir. Sevgilinin güzelliği, Nedîm'in beytinde olduğu gibi ülkeye, memlekete benzetilir. Sevgili de bu güzellik ülkesinin şahı, sultanıdır. Çok âşığı olan sevgili fitnedir, bu memleket ve ülkelerde kavga çıkarır. Bu kavga çoğu zaman âşıkları arasında olsa da zaman zaman kendi kaşı kendi kirpiği ile kavgaya tutuşabilmektedir. Bu beyitte sevgilinin kaşı kendisine yüz çevirmiş olan kirpiğe hançer çekiyor ve böylelikle güzellik ülkesinde yeni bir kargaşa çıkmış bulunuyor:

Kişver-i hüsne acerb âşûblar düşmüş yine

Çekmiş ebrû hançer ol ber-geşte müjgân üstüne (Nedîm, K.2/21)

*Kaş, kendisinden yüz çeviren kirpiğin üstüne hançer çekmiş. Acaba güzellik ülkesine yine ne kargaşalar düşmüş?*

Kaş şekli itibariyle “ra”, “dal” harflerine; yaya, kemana; zaman zaman da bu beyitte olduğu gibi hilale benzetilmiştir. Beyitte, sevgilinin kaşı hilale hançer çekmektedir. Çünkü hilal beyazlığından, parlaklığından dolayı böbürlenmektedir. Bu durum tıpkı yukarıdaki beyitte olduğu gibi yeni bir kargaşaya sebep olacaktır; ancak kaşlar, hançeri çekip hilale hücum etmez. Şayet edecek olursa aslında ay kibrinden vazgececektir:

Râ kaşun hançer çeküp mâh-ı neve etse hücum

Terk ederdi anların bir dahı garrâlenmegi (Beyânî, G. 815/3)

*Ra kaşın hançer çekip hilale hücum etseydi, bir daha çalmı satmaktan, böbürlenmekten vazgeçerdi.*

### d. Kirpiğin hançer çekmesi

Şekli itibariyle genellikle oka ve kılıca benzetilen sevgilinin kirpikleri aşağıdaki her iki beyitte de kişileştirilerek hançer çekmişlerdir. Zâtî'nin beytinde fitne çıkaran bu kez sevgili değil kirpikleridir. Sevgilinin kirpikleri hançerini çekip gözleri üzerine geldiğinde fitneyi uykusundan uyandırmıştır:

Zâtîyâ ol âfetün kirpükleri hançer çeküp

Gözi üzere geldi tâ fitne uyandı hâbdan (Zâtî, G.1032/5)

*Ey Zâtî! Sevgilinin kirpikleri hançerini çekip gözün üstüne geldiğinde fitne uykudan uyandı.*

Sevgilinin her türlü eziyetine, cefasına razı olan aşık, canını almasına bile razıdır. Canını, aŐıĝına hemen teslim etmeye hazırdır. Nitekim Helâkî aŐaĝıdaki beytinde kan dökücü olarak nitelendirdiĝi sevgilisinin, kendisini katletmek amacıyla her köşeden çıkmasını arzu etmektedir:

ıksa ol hn Helâkî katline her gşeden

Tiĝ tartar gamzesi kirpikleri hançer çeker

(Helâkî, G. 50/7)

*Helâkî, bakışı kılıç; kirpikleri hançer çeken kan dökücü (sevgili), seni katletmek için keşke her köşeden çıksa.*

### e. Bakışın hançer çekmesi

Bezm, Divan Şiri geleneĝi içerisindeki önemli mekânlardan birisidir. Bugün, ikili, sazlı, sözlü diyebileceĝimiz dost meclisleri için kullanılan tabirlerden birisi de bezm-i meydır. Şarap meclisi anlamına gelen bu mekân hakkında aşık, sevgilisini uyardmaktadır. Őarabın olduĝu bu mecliste herkes gibi sevgilinin bakışları da sarhoş olacaktır, Şayet kan çıkarırsa sevgili, sarhoş bakışları ile hançer çekmemelidir:

Bezm-i meydr gzelm kan ola Őayed arada

ekmesn hançerini gamzelern mestâne

(Bâkî, G. 437/3)

*Güzelim, burası Şarap meclisidir Şayet arada kan olursa; sarhoş bakışların hançer ekmesinler.*

Muıdî “hançer çekmek” tabirini çok kullanan Şairlerden birisidir. AŐaĝıdaki beytinde sevgilisinin gözlerini kasaba benzeten Şair kendisini de bayramlık kurbana benzetmiŐtir. Sevgilinin gözleri kasap olup hançer çekiyorsa aŐıĝına da bayramlık kurban gibi yoluna canını feda etmek düşer:

Gamzeden hançer çeküp kassâb olalı gzlern

Cân fedâ kıldum yolunda nitekim kurbân-ı ‘ıd

(Muıdî, G. 61/2)

*Gözlerinin yan bakışı kasap gibi hançer ektiĝinden beri, ben de bayramdaki kurbanlık gibi onun yolunda canımı feda ettim.*

Zaman zaman kendisine hançer çekilmesinden hatta can talebinde bulunmasından hoŐnut olan aşık, aŐaĝıdaki beyitte bu durumun tersine sevgisinin bakışlarının sık sık kendisi üstüne hançer ekmemesini ister. Çünkü divane gönlünün o bakışın üstüne düşme ihtimali vardır, üstüne dŐtĝnde de kan çıkacaktır:

Çekme gamzen hançerini ikide bir cân üstine

Kim düşer dvâne gönlüm ortada bir kan olur

(Muıdî, G. 76/3)

*Bakışların ikide bir canımın üstüne hançerini çekmesin, ola ki divane gönlüm onun üstüne düşer ve böylece kan çıkar.*

Bunca eza, cefa eden, fitne çıkaran güzelin Müslüman olamayacaĝı dŐnldĝnden olsa gerek Divan Şiri geleneĝinde sevgili için kâfir, tersa gibi sözcükler sıklıkla kullanılır. AŐaĝıdaki beyitte, sevgili gibi kâfir olan onun gözleridir. Sevgilinin gz bakış hançerini çekerek can mülkünü ykmıŐtır; ancak kastı aslında aŐıĝın imanıdır:

Hey ne kâfirdür gözün kim gamzeden hançer çeküp

Yıkdı cân mlkin ser-â-ser kasdı imânımdadır

(Muıdî, G. 142/4)

*(Sevgili), asıl kastı imanım olan gözlerin, nasıl bir kâfirdir ki bakıŐlarına hançer çektirip baştan ayaĝa can ülkemi ykmıŐtır.*

15. yüzyılın önemli kadın şairi Mihrî Hatun “hançer çekmek” tabirini kullanırken sarhoş, hiddetli bir sevgili portresi çizer. Sarhoş sevgilinin gözü âşığa kızdııkça gamzesi de hançer çekmektedir. Âşık, sarhoş elinde kalmanın ne kadar zor olduğundan dert yanar ve bu durumda sevgilinin elinde kılıç, bıçak olmasının çok tehlikeli olabildiğini söyler:

Çeşmi hışm itdükçe cânâ gamzesi hançer çeker  
Mest elinde dostlar kılıç bıçag olmak ne güç (Mihrî, G. 11/4)  
*Gözleri eziyet ettikçe gamzesi de hançer çeker. Dostlarım sarhoş elinde kılıç, bıçak olmak çok zordur.*

Rüstem ve Kahraman Divan şiirinde adına çokça telmih yapılan Acem mitolojisinin önemli iki şahsıdır. Kasidelerde övülmek istenen devlet adamı güç ve kahramanlık bakımından bu şahıslarla kıyaslanır ve genellikle övülen devlet adamının ondan bile üstün olduğu ileri sürülür. Bu beyitte şair, sevgilinin bakışının kudretini anlatmak için bu iki kahramanı kullanmıştır. Sevgilinin gözünü Kahraman’a benzeten şair, savaş zamanında onun kılıcı ve hançerinin korkusundan Rüstem’in bile ona yaklaşamayacağını söylemiştir:

Gamzelerden tîg u hançer çekse kasd-ı âşıkâ  
Rüstem irmez Kahramân-ı çeşmüne rûz-ı mesâf (Bâkî, Kıta,6/1)  
*Savaş zamanı, aşığı öldürmek kastıyla gamzeler kılıç ve hançerini çektiğinde, gözünün Kahraman’ına Rüstem yaklaşamaz.*

Bakışın sarhoş ve kan dökücü olması mazmunu bu beyitte de karşımıza çıkmaktadır. Sevgilinin bakışlarının hançerini çekip sarhoş sarhoş bakmaktadır. Sarhoş olan ve elinde hançeri bulunan sevgili âşığının kanını su gibi dökmese buna şaşılır:

Çeküp hançerlerin gamzen bakar mestâne mestâne  
Acedür yire dökmezse bir içim su gibi kanım (Muîdî, G. 291/4)  
*Bakışların hançerini çekmiş sarhoş sarhoş bakıyor. Kanımı, bir içim su gibi yere dökmese şaşarım.*

Sevgili gibi gözleri, bakışları da büyücü, cadı olabilir ve fitne çıkarabilir. Şair, sarhoşçasına göz ucuyla naz edip aynı zamanda hançer çekebiyen bir sevgiliyi daha önce görmediğini, söyler:

Göz ucuyla nâz ider mestâne hem hançer çeker  
Görmedim ol gamze-i câdû gibi fettân mest (Nefî, G. 28/2)  
*Sevgilinin bakışları sarhoş gibi göz ucuyla naz ederken bir yandan da hançer çeker. O büyücü bakışlar gibi fitne çıkararını görmedim.*

Cem Sultan yirmi beyitlik yek-âhenk gazelinde güzellerin özelliklerini sıralamıştır. Şair, sarhoş ve şaşkın bir şekilde gezerken güzellik bağında açmış iki taze gonca görmüş ve her bir beyitte bunların vasıflarını sıralamıştır. Şair, güzelleri, yüzleri, kokusu, boyları, dudakları, saçları, benleri ile övmüştür. Bunun yanında birinin kirpiklerinin ok attığından; diğerinin bir bakışıyla âşıklarına bin hançer çektiğinden bahsetmiştir:

Birinün müjgâmî tîri âleme nâvek-figen  
Birinün bir gamzesi uşşâka bin hançer çeker (Cem Sultan, G. 115/10)  
*(Maşukların) Birinin kirpikleri kılıcı âleme ok atar, birinin bir bakışı âşıklara bin hançer çeker.*

Hançerle birlikte çok zikredilen sözcüklerden birisi kurbandır. Kasap sevgili ya da onunla ilgili bazı kavramlar; kurban ise âşık ya da âşıklarındır. Sevgilinin bakışları hançerini çekerek âşıklarını kurban etmektedir. Sevgilinin cellada benzeyen gözleri, şairin daha önce gördüğü hiçbir kasaba benzememektedir:

Gamzesi hançer çeküp âşıkların kurbân ider  
 Çeşm-i cellâdına hiç kassâb benzer benzemez (Muhibbî, G.1304/2)  
 (Sevgilinin) Bakışı hançer çekerek âşıklarını kurban etse de cellat gözlerine hiçbir kasap benzemez.

Beyânî aşağıdaki beytinde ilk dizede gamze, ikinci dizede nigâh sözcüğünü kullanarak sevgiliye ait bu özelliği farklı kavramlar gibi ele almaktadır. Sevgilinin sarhoş bakışları o kadar kan dökücüdür ki kendisinde bir miktar merhamet bulunan nigâha bile hançer çeker:

Beyânî gamze-i ser-mesti ol kadar hûnî  
 Nigâh-ı merhamet-âlûdına çeker hançer (Beyânî, G. 122/5)  
 Beyânî, (sevgilinin) sarhoş bakışı o kadar kan dökücü ki (sevgilinin) merhametli bakışına bile hançer çeker.

Sinem nîzelerin ol müjeler togrıldur  
 Üstüme hançerin ol gamze-i mestâne çeker (Bâkî, K.12/6)  
 (Sevgilinin) kirpikleri göğsüme mızraklarını doğrultuyor, o sarhoş bakışlı üstüme hançerini çekiyor.

#### f. Diğer unsurların hançer çekmesi

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi hançer sözcüğü ve buna bağlı olarak kullanılan hançer çekmek tabiri genellikle sevgili ve onunla ilgili kavramlarla birlikte kullanılmaktadır. Bunun dışında aşağıdaki beyitlerde ise sırasıyla gülün, Mirrih'in, söğütün, şairin, sürahinin, Ay'ın, padişahın hançer çektiği örneklere yer verilmiştir.

Divan şiiri geleneği içerisinde genellikle sevgili ve ona ait unsurların hançer çektiği görülse de aşağıdaki ilk örnekte gül, dikenini, hançer gibi kullanarak çekmektedir. Şair, hatmi, nilüfer, gül ve susamın olduğu bahçeyi bir savaş meydanı gibi tasvir etmiştir. Hatmi elinde mızrak tutarken, nilüfer siper almış, gül bedeninde bulunan dikenden hançer yapıp onu çekmiş ve susam da eline kılıç almıştır:

Hatmi tutmuş nize nilüfer ele almış siper  
 Hârdan hançer çeker gül süsen olmuş tîg-zen (Tâci-zâde Câfer Çelebi, K. 11/12)  
 Hatmi mızrak tutmuş, nilüfer siperi eline almış, gül dikenden hançer çekerken susam ise kılıç kullanmaktadır.

Aşağıdaki beyitte, bir kasapmış gibi hançer çeken Mirrih'tir. Mirrih, sevgili için bir koç kurban etmek istemiş ve hançeri bu amaçla çekmiştir:

Geldi Mirrih üstüne hançer çeküp kassâbvâr  
 Berre-i çarhı diler kim ide kurbânun senün (Tâci-zâde Câfer Çelebi, Kıta, 5/3)  
 Mirrih, koçu, senin için kurban etmek istediğinden, üstüne bir kasap gibi hançerini çekerek geldi.

Daha önceki beyitlerde, güneşe, sevgiliye benzemeye çalışıyor diye hançer çekildiği görülmüştür. Hançer çekmek için benzer bir mazeret aşağıdaki beyitte bulunmaktadır. Şairin kendisine seslendiği beyitte, gökyüzünde gördüğünün bir göktaş olmadığını, hilal, sevgilinin yüzüne benzemeye çalıştığından dolayı Mirrih'in, ona kızarak hançer çektiğini, söyler:

Bâkiyâ gökde şihâb atılmadı Mirrih-i çarh  
Rûy-ı yâre öykünür diyü mehe hançer çeker (Bâkî, G. 183/7)  
*Ey Bâkî! Gökyüzünden taş atılmadı. Göğün Mirrih'i, yârin yüzüne benzemeye çalışıyor diye aya hançer çekiyor.*

Aşağıdaki beyitte doğaya ait unsurlardan su ve söğüt kişileştirilmiştir. Su asker gibi zırh giymiş, söğüt ise hançer çekmiştir:

Devr-i güldür münhezim kılmaga tevbe leşkerin  
Giydi Dâvûdî zirihler âb u hançer çekdi bîd (Muîdî, G. 59/3)  
*İlkbahar mevsimi geldiğinde tevbe ordusunu bozguna uğratmak için su Hz. Davut'unki gibi zırhlan giyindi, söğüt ise hançer çekti.*

Çalışma için derlenen beyitler arasında “hançer çekmek” tabiri geçmesine rağmen olayın vuku bulmadığı yani hançerin çekilmediği iki beyitten birisi aşağıdakidir. Tabirin geçtiği diğer beyitlerde hançer çekilmiş, can almaya kasetmiş ya da arada kan çıkmasına sebebiyet vermiştir. Yine tabirin geçtiği diğer beyitler, okuyucuda kavga ya da savaş ortamı hissiyatını uyandırmaktadır. Aşağıdaki beyitte ise tam tersi bir sulh ortamı hâkimdir. Sevgilinin gamzesinin devrinde kimse kimseye hançer çekmez ve şair sevgilisinin kolunu boynuna dolar:

Devr-i gamzende senün kimseye hançer çekmez  
Boynuma alırım ey şüh-ı dil-ârâ kolun (Bâkî, 267/3)<sup>232</sup>  
*Ey şuh sevgili, senin gamzenin döneminde kimseye hançer çekmez, kolunu boynuma alırım.*

Sevgili ve sevgili ile ilgili kavramların dışında, hançer çekenlere bakıldığında, bu eylemi gerçekleştirme sebeplerinin bazılarında kıskançlık olduğu görülür. Benzer şekilde hançer çekilmesinin sebebi aşağıdaki beyitte de kıskançlıktır. Beyitte geçen sürahi sözcüğü, aslında tüm içkiyi içerisinde ihtiva etmesi bakımından kadehten üstün gibi görünmektedir; ancak kadeh sürahinin yapamadığını yapmakta yani sevgilinin dudaklarına o ulaşmakta, dudaklarında o dolaşmaktadır. Bu duruma kızan sürahi de kadehin üstüne hançerini çeker:

Bûs-ı dehân yâre tolaşır diyü müdâm  
Hançer çeker sürâhî gelüp sâgar üstüne (Bâkî)  
*Sevgilinin dudağının öpücüğüne daima dolaşıyor diye sürahi kadehin üstüne hançer çeker.*

Daha önceki beyitlerde ay ve güneş, sevgiliye benzemeye çalıştıkları için kendilerine hançer çekilmesine maruz kalmışlardı. Bu beyitte ise sevgilinin boyu ve yürüyüşü bakımından kendisine benzetildiği servi, sevgilinin boyu ile davaya tutuştuğundan söğüt kendisine hançer çekiyor:

Serv kıddüñ ile da'vâ eylemiş  
Bîd işidüp yüzine hançer çeker (Muhibbî, G.1031/2)

<sup>232</sup> Bâkî Divanında ilgili beyit yerinde başka bir beyit bulunmaktadır. Bu beyit Milli Kütüphane 06 HK 319/1 No'lu Şiir Mecmuasında geçmektedir.



*Servi ağacı boyun ile davaya girişti diye söğüt onun yüzüne hançer çekiyor.*

Güneş ve ay parlak varlıklardır. Bundan dolayı da Divan şiirinde sevgili, sevgilinin yüzü, yanağı ay ve güneşe benzetilir. Bu beyitte güneşin doğal parlaklığı, gerçek sebebi dışında, sevgiliye benzeme çabasına bağlanmıştır. Güneşin, cihanı aydınlatan sevgiliye öykünmesi hilali kızdırmıştır ve hilal güneşin üzerine hançer çekmiştir:

Niçün ol hûrşîd-i âlem-tâba öykündün diyü

Mâh-ı nev hançer çeker mihr-i dırahşân üstüne (Bâkî, G. 13/3)

*Hilal, niçin âlemi aydınlatan güneşe (sevgiliye) benzemeye çalışıyorsun diye, güneşin üstüne hançer çeker.*

“Hançer çekmek” tabiri kullanılmasına rağmen fiziksel olarak gerçekleşmediği beyitlerden bir diğeri aşağıdaki gibidir. Ancak beyitte fiziksel olarak hançer çekilmese de gerçekleşecek olduğunda bu işi yapacak olan dönemin padişahıdır. III. Ahmet’in Rusya ile girdiği Prut savaşında galip gelmesi, Divan şiirinde Nâbî, Kâmî, Sabit gibi birçok şairin manzumelerine konu olmuştur. Prut savaşında, galibiyet için birkaç girişimde bulunan Rus ordusu, sayıca kendilerinden üstün olan Osmanlı ordusuna karşı başarı kazanamamış ve bunun üzerine sulh teklifinde bulunmuşlardır. Osmanlı ordusunun taarruz hazırlığında bulunduğu bir esnada yapılan sulh teklifi ve varılan anlaşma, dönemin şairi Sabit’in şiirine yansımıştır. Zamanın padişahı III. Ahmet’e yazdığı kasidesinde, padişahın kılıç ve hançer çekmeden Rus ordusunu dağıttığını söylemiştir:

Bir teveccühle tağıtdı Moskovun cem'iyetin

Tig ü hançer çekmeden kutb-ı zafer-yâver gibi (Bosnalı Sabit, K. 43/21)

*Kendisine zaferin yardım ettikleri gibi kılıç ve hançer çekmeden bir teveccühle Rus ordusunu dağıttı.*

Fuzûlî Divanının dördüncü kasidesi, ikinci ve üçüncü de olduğu gibi Hz. Peygamber için yazılmış naat türünde bir manzumedir. Kasîde Der Medh-i Hazret-i Fahr-i Kâinat başlıklı hançer redifli naatın aşağıdaki beytinde, ayın her ay hilal şeklinde olmasını Hz. Peygamberin düşmanını katlemek amacıyla hançer çekmesine, bağlar:

Adû-yı câhımun kat'-ı hayâtiyçün çeker her ay

Gılâf-ı lâciverdîden hilâl-i âs-mân hançer (Fuzûlî, K. 4/19)

*Gökyüzünün hilali, senin düşmanlarının hayatını sona erdirmek için her ay lacivert kılıfından hançer çeker.*

## Sonuç

Sosyal hayatın tüm imkânlarından istifade eden Divan şiirinde savaş aletlerinin önemli bir yeri vardır. Bunların başında ise kılıç, ok, yay ve hançer gelmektedir. Hançer şekli itibari ile sevgilinin kaşına, gözüne, kirpiğine benzetilmektedir. Aynı zamanda yine kan dökücü, öldürücü, yaralayıcı olması bakımından bu kavramlarla ve sevgilinin bakışı ile anılmaktadır. Bu özelliklerinin dışında hançerin diğerlerine oranla daha rahat taşınabilir olması günlük hayatta kullanım alanını artırmış, bu oran Divan şiirinde kullanımına da yansımıştır. Hemen her divanda kılıç ve ok ile yarışır durumdadır; hatta bazı divanlarda ise ikisinden de fazla kullanılmıştır. Hançer sözcüğünün bu kullanım sıklığı hançer çekmek adlı bir tabirin de divanlarda yer almasını sağlamıştır.

Hançer sözcüğü sadece bir divanda bile onlarca kez kullanılmaktadır. Bu bakımdan çalışmanın geçerliliği adına, divanlarda yer alan “hançer çekmek” tabiri ile tarama yapılmış ve ilgili beyitler değerlendirmeye alınmıştır. “Hançer çekmek” tabiri ile ilgili herhangi bir sınıflandırmaya gidilmeden tarama yapılmıştır.

“Hançer çekmek” tabiri tıpkı hançer sözcüğünde olduğu gibi genellikle sevgili ile alakalı olarak kullanılmıştır. Sevgilinin tıpkı kendisi gibi yaralayıcı, can yakıcı, kan dökücü olan gözleri, kaşları, kirpikleri ve bakışları hançer çekebilmektedir. Tespit edilen kırk örnekten otuz tanesinde hançer çeken sevgili, sevgilinin gözleri, kaşları, kirpikleri ve bakışlarıdır. Diğer on beyitte hançer çekenler ise ikişer beyitte Mirrih, söğüt, hilal; birer beyitte ise sürahi, gül ve padişahır. Bâkî’ye ait beyitte ise diğer beyitlerin aksine tam bir sükûnet ortamı hâkimdir ve bu ortamda kimse hançer çekmemektedir. Görülen odur ki rastgele seçilen beyitlerin büyük çoğunluğunda hançer çeken sevgili bizzat kendisi ya da onunla ilgili kavramlardır.

Sevgili ve onunla ilgili kavramların hançer çektiği otuz beyte kendi içerisinde bakıldığında sevgilinin bizzat kendisinin hançer çektiği beyit sayısı yalnızca ikidir. Yine sevgilinin kaşının ve kirpiklerinin hançer çektiği beyitlerin sayısı ikidir. Gözlerin hançer çektiği beyit sayısı ise on ikidir. Bakışlar ise on dört beyitle en çok hançer çeken kavram olmuştur.

Sevgiliden ve onunla ilgili kavramların hançer çektiği beyitlerde dikkat çeken bir özellik de kullanılan sözcük ve tamlamalardır. Gerek sevgilinin gerekse onu ait unsurların hançer çektiği beyitlerde mest, mestâne, ser-hoş, ser-mest sözcüklerinin yoğun kullanımı dikkat çekmektedir. Hançer çekenin bizzat sevgilinin kendisi olduğu her iki beyitte de bu sözcükler kullanılmıştır. Her iki beyitte de sevgili sarhoş olduğu bir anda hançer çekmiştir. Sevilinin gözlerinin ve bakışlarının hançer çektiği beyitlerde de durum farklı değildir. Bu beyitlerde kullanılan ser-hoş gözler, mestâne çeşm, çeşm-i mestâne, çeşm-i mest, mestâne gamzeler, gamze-i ser-mest, gamze-i mestâne, gamzenin mestâne mestâne bakması gibi tamlama ve tabirler dikkat çekicidir. Sevgili ve onunla ilgili kavramların hançer çektiği otuz beyitte sarhoş ve benzer ifadelerin kullanıldığı beyit sayısı on ikidir. Hilal, söğüt, gül gibi muhtelif varlıkların hançer çektiği on beyitte ise ser-hoş, ser-mest, mest, mestâne gibi herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır.

Hançer çekmek tabirinin geçtiği beyitlerde dikkat çeken bir diğer özellik de şudur ki beyitler, okuyucuda bir kavga ya da savaş ortamı izlenimi yaratmaktadır. Hançerin kesici, yaralayıcı bir alet olması ve bu aletin sahibi tarafından çekilmiş olması bu izlenimin başlıca müsebbibi olsa da kullanılan diğer sözcük, tamlama ve deyimlerin de anlatımın pekiştirilmesinde önemli bir rolü vardır. Tabirin geçtiği beyitlerin birçoğunda katletmek, öldürmek gibi eylemin doğrudan zikredildiği görülmektedir. Bunların dışında cana kast etmek, cana hançer çekmek, can mülkünü yıkmak, can üstüne hançer çekmek, aşığa kast etmek, su gibi kanını yere dökmek, hayatı kat etmek, kan dökmek, kan eylemek, kan etmek, kan almak, kan olmak; can teslim etmek, yoluna can feda kılmak gibi öldürmek eylemini anlatan deyimlere yer verilmiştir. Bir şekilde kan dökülmesini yani ölümü hatırlatan tabirlerin geçtiği beyitlerin sayısı yirmi üçtür ki “hançer çekmek” tabirinin geçtiği beyitlerin yarısından fazlasında bulunmaktadır.

Hançer çekilen beyitlerde tespit edilen diğer bir hususiyet de hançer çeken sevgili ya da sevgiliye ait kavramların kanla ilgili sözcüklere paralel olarak hûnî, kasap, cellat sözcükleri kullanılırken; âşık çinse kurban sözcüğünün kullanılmasıdır.

Bâkî'nin, sevgilinin bakışının zamanında hiç hançer çekilmediğini söylediği beyit ve III. Ahmet'e yazılan kaside beyti dışında, tabirin geçtiği beyitlerin hemen hemen hepsinde bir kavga ya da savaş ortamı hâkim iken sadece zikredilen iki beyitte tam tersi sulh ortamı vardır.

Çalışma ile ilgili yapılan taramalarda görülmüştür ki gerek "hançer" sözcüğü gerekse "hançer çekmek" tabiri Divan Şiiri geleneğinde sıklıkla kullanılmıştır. "Hançer çekmek" tabirine Fuzûlî, Bâkî, Bosnalı Sabit, Muhibbî, Muîdî, Tâci-zâde Cafer Çelebi, Beyânî, Cem Sultan, Nefî, Mihrî Hatun, Ruhî, Şeyhülislam Yahyâ, Hayâlî, Figânî, Nedîm, Helâki ve Zâtî'nin Şiirlerinde rastlanmıştır. Tabiri en çok kullanan Şairler ise Muîdî ve Bâkî'dir.

### Kaynakça

- Ak, C. (2006). *Muhibbî Divanı İzahlı Metin I. Cilt*. Trabzon : Trabzon Valiliği.
- Akkuş, M. (1993). *Nefî Divanı*. Ankara : Akçağ.
- Aydın Yağcıoğlu, S. (2009). *Fuzûlî ve Bâkî Divanlarının Karşılaştırılması (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. İstanbul : İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bahadır, S. C. (2013). *Divan Edebiyatında Şarap ve Şarapla İlgili Unsurlar*. İstanbul : Kitapevi.
- Başınar, F. (2008). *17. Yüzyıl Şairlerinden Beyânî'nin Divanı (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. İstanbul : Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Bellibaş, A. (2014). *Milli Kütüphane 06 HK 319/1 No'lu Şiir Mecmuası (İnceleme-Metin-Dizin), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Adıyaman : Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Biber, H. (2005). *Urartu Silahları: Kılıç, Hançer ve Bıçaklar, (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Van : Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışkan Aydemir, N. (2019). *Hurûf-ı Hecâ Üzre Mürettep Şiir Mecmuası (İnceleme-Metin), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Bursa : Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- avuşoğlu, M. (1982). *Helâkî Dîvan (Tenkidli Basım)*. İstanbul : İstanbul Üniversitesi.
- avuşoğlu, M-Tanyeri, M. A. (1987). *Zâtî Divanı Gazeller Kısmı III. Cilt*. İstanbul : İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Karacan, T. (1981). *XVII. yy. Őairlerimizden Sabit ve Edisyon Kritikli Divan Metni (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Erzurum : Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Macit, M. (1997). *Nedîm Divanı*. Ankara : Akçağ.
- Tarla, A. N. (1945). *Hayâlî Bey Dîvânı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Tanrıbuyurdu, G. (2012). *Muîdî Dîvân (Metin-eviri) (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Kocaeli : Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**Fârisî'nin *Ravza-i Alî* Adlı eserindeki tarih manzumeleri****Kürşat Samil ŞAHİN<sup>1</sup>****APA:** Şahin, K. Ş. (2020). Fârisî'nin *Ravza-i Alî* Adlı eserindeki tarih manzumeleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 416-433. DOI: 10.29000/rumelide.791922.**Öz**

Matematikle dil estetiğinin harmanlandığı bir tür olan tarih manzumeleri, bilindiği gibi klasik edebiyat içerisinde hem sosyal hayatla bağlarının kuvvetli olması hem de sosyal hayatın bazı yönlerine ışık tutması bakımından önemli bir yere sahiptir. Birçok disiplinin ilgi alanına girebilecek özellikler taşıyan bu manzumeler, yazıldığı dönemin sanat ve estetik anlayışına dair ipuçları da barındırırlar. Şairlerin tarih düşürdüğü olaylardan biri de 1715'teki Mora'nın fethidir. Fârisî de hem bu fethin tarihini kaydetmek hem de Şehid Ali Paşa'yı övmek için *Ravza-i Alî* adlı eserini kaleme almış ve bu eserde çok sayıda tarih manzumesine yer vermiştir. Edirneli İspanakçı İsmail Paşa'nın oğlu olan Fârisî hakkında, kaynaklarda bilgi bulunmamaktadır. Fârisî'nin eserinden, babası ölene kadar onun yanında görev yaptığı ve İnebahtı, Temeşvar, Eflak ve Boğdan'da bulunduğu anlaşılmaktadır. Şimdilik bilinen tek eseri *Ravza-i Alî*'dir. Fârisî, eserinde yer alan 23 tarih manzumesiyle Şehid Ali Paşa'nın veziriazamlık yaptığı 1713-1716 yılları arasındaki olaylara ışık tutmuştur. Bu çalışmada önce Fârisî ve eseri hakkında bilgi verilmiş, ardından *Ravza-i Alî*'deki tarih manzumeleri ele alınmıştır. Bu tarih manzumeleri, şekil ve muhteva yönünden incelenmiş ve manzumelerin transkripsiyonlu metni okuyucuların istifadesine sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Fârisî, *Ravza-i Alî*, Şehid Ali Paşa, Mora, Tarih manzumesi**Historical Verses in Farisi's work titled *Ravza-i Alî*****Abstract**

History verses, which are a kind of blending mathematics and language aesthetics, have an important place in classical literature both in terms of being strong with social life and shedding light on some aspects of social life. These poetries, which have characteristics that may be of interest to many disciplines, also contain clues regarding the artistic and aesthetic understanding of the period in which they were written. One of the events that poets have made history is the conquest of Mora in 1715. Farisi wrote his work *Ravza-i Alî* both to record the history of this conquest and to praise Martyr Ali Pasha, and he included many historical poems in this work. There is no information about the sources about Farisi, the son of Edirneli Spinach İsmail Pasha. It is understood from the work of Farisi that he worked with him until his father died and that he was in Inebahtı, Timişoara, Eflak and Boğdan. The only known work for now is *Ravza-i Alî*. Farisi illuminates on the events between 1713 and 1716, when Martyr Ali Pasha was a vizier with 23 historical poems in his work. In this study, first information was given about Fariari and his work, then historical verses in *Ravza-i Alî* were discussed. These date verses were examined in terms of shape and content and the transcribed text of the verses were presented to the readers' benefit.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Bartın, Türkiye), kursatsamil@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0141-5748 [Makale kayıt tarihi: 01.07.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791922]

**Keywords:** Fârisî, *Ravza-i Ali*, Martyr Ali Pasha, Peloponnese, verse of history

## Giriş

Tarih düşürme, ebced hesabıyla birlikte vezin, kafiye ve anlamın harmanlanıp bir hadisenin tarihini belirtmek amacıyla başvurulan bir sanattır. Bu sanatta olayın tarihi; bir mısra, beyit veya ibare içinde ebced hesabına uygun şekilde ifade edilir. Bedî' sanatlar içerisinde yer alan tarih düşürme, başta kıt'a olmak üzere gazel, kaside, mesnevi gibi farklı nazım şekilleriyle yazılmıştır. Tarih manzumelerinin söyleniş bakımından lafzî ve mânânen, hesaplama bakımından tam, ta'miyeli ve düttâ, harflerin kullanılışı bakımından mu'cem ve mühmel tarih olmak üzere çeşitleri vardır. Sosyal hayatın türlü yönlerine ışık tutan tarih manzumeleri, sadece edebiyat ve tarih değil, sosyoloji, coğrafya, mimari, gemicilik gibi birçok disiplinin ilgi alanına girebilecek özellikler taşımaktadır (Demirel, 2008: 373; Karabey, 2011: 80-81)

Türk edebiyatında tarih düşürme geleneğinin başlangıcı 14. yy'a kadar uzanmaktadır. İstanbul'un fethinden sonra yaygınlaşmaya başlayan tarih düşürmeye klasik Türk edebiyatı sanatçılarının tamamına yakını ilgi göstermiş ve şairler divanlarında bu sanata belli oranlarda yer vermişlerdir. Bu sahada Hızır Bey, Edirneli Nazmî, Bursalı Haşimî, Bursalı Cinanî, Bursalı Râzî, Antepli Aynî, Osman Sürûrî gibi şairler ön plana çıkmaktadır (Demirel, 2008: 374; Karabey, 2011: 80).

Faaliyetleri ve fetihleri hakkında manzumeler kaleme alınan sadrazamlardan biri de III. Ahmed döneminde 27 Nisan 1713 - 5 Ağustos 1716 tarihleri arasında sadrazamlık yapan ve kaynaklarda Silahdar Damad Ali Paşa veya Şehid Ali Paşa (d. 1667-ö. 1716) diye anılan Osmanlı devlet adamıdır. Ali Paşa, selefleri gibi 1699 Karlofça Antlaşması ile kaybedilen toprakları geri alma siyaseti izlemiş ve ilk hedefi Mora olmuştur. 1715'te Mora ve Girid'i alan Ali Paşa, 1716'da Avusturya üzerine sefere çıkmış ve Varadin Muharebesi'nde alınandan vurulup şehit olmuştur (Özcan, 2010: 433-434).

Ali Paşa kaynaklarda "Mora Fatihi" diye anılır. Bilindiği gibi uzun süre Osmanlı hâkimiyetinde kalan Mora, 1683-1699 yılları arasındaki savaşlar sonrasında Karlofça Antlaşması ile Osmanlı'nın elinden çıkmış, Venediklilerin kontrolüne geçmiştir. 1715'in baharında Mora'yı tekrar almak için Serdarıekrem Ali Paşa komutasında bir sefer düzenlenmiştir. Sefer sırasında ilk olarak 6 Haziran'da İstendil Adası donanma tarafından ele geçirilmiştir. Daha sonra Gördüs, Anabolı, Navarin, Koron, Kastel ve Moton alınmıştır. Ağustos ayının sonlarına doğru yarımada'daki tüm kaleler fethedilmiştir. 4 Eylül'de de Benefşe teslim alınmıştır (Uzunçarşılı, 2011, 103-109; Sarıkaya-Göğçer, 2018: 102; Ertaş 2007: 25-28).

Mora'nın 1715 yılında tekrar Osmanlı idaresi altına alınmasını konu edinen müstakil eserler kaleme alınmıştır. Ali Paşa'nın maiyetinde bulunan Vakanüvis Râşid, *Târîh-i Râşid*'de ayrıntılı bir şekilde Mora'nın fethini anlatır. Ayrıca onun eliyle yazılan fetihnâmeler diğer ülke hükümdarlarına da gönderilmiştir.<sup>2</sup> Nâdir'in Vâkı'ât-ı Gazavât'<sup>3</sup>, Râzî'nin Mora Fetihnâmesi,<sup>4</sup> Vahid Mahtûmî'nin Ruznâmesi<sup>5</sup> Mora'nın fethini konu edinen başlıca eserlerdir.

<sup>2</sup> Bu konuda ayrıntılı bilgi için bakınız: Hüseyin Sarıkaya- Veysel Göger, "Mora'nın Yeniden Fethine Dair Osmanlıların Hazırladıkları Fetihnâme (1715)", *Tarih Dergisi*, Sayı 67 (2018/1), İstanbul 2018, s. 101-124.

<sup>3</sup> Veysel Göger – Hüseyin Sarıkaya, "Mora'nın İstirdâdına Dair Bir Kaynak Değerlendirmesi ve Nâdir'in Vâkı'ât-ı Gazavât'ı", *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, sy. 20 (2009), s. 1-32.

<sup>4</sup> Bk. Sadık Yazar, "Mora Fethinin (1715) Klasik Türk Şiirindeki Yankıları ve Râzî'nin "Fetihnâme" Konulu Bir Şiiri", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, S. 23, İstanbul 2019, s. 391-460; Fatih Koyuncu, "Şairin Dilinden Fetih: Râzî'nin Mora Fetihnâmesi", *SUTAD*, Ağustos 2019, S. 46, s. 129-152.

<sup>5</sup> Bk. Sevim Üngün, "Vahid Mahtûmî ve Mora Fetihnâmesi", *İstanbul Üniversitesi Tarih Dergisi*, (1965, 1966, 1967). XV (20), s. 101-116; XVI (21), s. 63-76; XVII (22), s. 169-180

Bilindiği gibi klasik Türk şiiri geleneğinde doğum, ölüm, evlenme, atanma ve fetihler gibi çeşitli hadiselerle alakalı tarih manzumeleri yazılmıştır. Şairlerin tarih düşürdüğü olaylardan biri de 1715'teki Mora'nın fethidir. Şairler, bu fethin tarihini kayıt altına alan ve fethin mimarı Sadrazam Ali Paşa'yı öven manzumeler kaleme almışlardır. Mora'nın fethinin klasik Türk şiirindeki yankıları Sadık Yazar tarafından müstakil bir çalışmaya konu olmuştur. Bu çalışmada hem Mora'nın fethini konu edinen eserler hem de divanlarda bu olaya düşürülen tarihlerle ilgili ayrıntılı bilgilere ulaşmak mümkündür (Yazar, 2019). Ayrıca, Fatih Sona 18. yy divanlarında yer alan fetih ve zaferlerle ilgili şiirlere dair hazırladığı çalışmasının bir bölümünde Mora'nın fethi üzerine yazılan tarih manzumelerine yer vermiştir (Sona 2018: 84-94).

XVIII. yüzyılın ilk yarısında yaşayan; Kâtibzâde Mustafa Sâkıb (ö. 1716-17), Rezmî (ö. 1719), Edirneli Kâmî (ö. 1724), Osmânzâde Tâ'ib (ö. 1724), Antakyalı Mustafa Şehdî (ö. 1727), Vahîd Mahtûmî (ö. 1732-33), Şeyhülislâm İshak (ö. 1734), İzzet Ali Paşa (ö. 1734), Arpaemînizâde Sâmî (ö. 1734), Vakanüvis Râşid (ö. 1735), Seyyid Vehbî (ö. 1736), Ankaralı Râzî, Neylî (ö. 1748), Sadîk (ö. 1752), Çelebizâde Âsım (ö. 1760) Mora'nın fethiyle ilgili tarih manzumeleri kaleme alan başlıca şairlerdendir (Yazar, 2019: 402-421; Sona 2018: 84-94).

Şairler, hem sanatlarını ve hünerlerini sergileyebilmek hem de önemli bir olayı tarihe not olarak düşmek için tarih manzumeleri kaleme almışlardır. Bu geleneğe eserinde yer verenlerden birisi de Fârisî'dir. Onun, *Ravza-i Ali*'deki tevhid ve na't ile Şehid Ali Paşa'nın övgüsü için yazılan birkaç şiirin dışında kalanlar tarih manzumeleridir. Yani manzumelerin büyük bir kısmını fethedilen yerler için yazılan tarihler oluşturmaktadır. Bu çalışmada önce *Ravza-i Ali*'nin yazarı olan Fârisî Mehmed Paşa hakkında bilgi verilmiş, ardından eserin tanıtımına ve içeriğine geçilmiştir. Daha sonra ise tarih manzumeleri incelenmiştir. Manzumeler incelenirken şiirlerin içeriği hakkında kısa bir bilgi verilmiş, ardından bu şiirlerin transkripsiyonlu metinleri sunulmuştur.

### 1. Fârisî Mehmed Paşa

Tezkireler ve Edebiyat tarihlerinde 17. yüzyılın ikinci yarısı ve 18. yüzyılın başlarında yaşamış Fârisî mahlash bir şair veya yazara rastlanmamıştır. Doğum ve ölüm tarihi bilinmeyen ve hayatı hakkındaki bilgileri *Ravza-i Ali* adlı eserinden öğrendiğimiz Fârisî, kendisinden Mehmed Paşa ibn İsmail Paşa diye bahseder ve Edirneli olduğunu söyler. Fârisî, 1683-1702 yılları arasında Sakız, Mora, Hanya, Kandiye, İnebahtı ve Eğriboz gibi bölgelerde vezirlik yapan babası İspanakçı İsmail Paşa'yla birlikte bazı seferlere katılmıştır.<sup>6</sup> Babası 1699-1702 yılları arasında Mora adası civarından ve İnebahtı Kalesi muhafazasından sorumlu olduğunda Fârisî de onun yanında bulunmuş ve bölgede yaşananlara yakından tanıklık etmiştir (*Ravza-i Ali*, vr.4b). Eserinde belirttiğine göre Fârisî, 1702-1715 yılları arasında Balkanlar'da görev yapmıştır. Babası 1702 yılında ölünce Temeşvar beylerbeyinin yanında çalışan Fârisî, Eflak ve Boğdan bölgesindeki bazı vezirlerin hizmetinde bulunmuştur (*Ravza-i Ali*, vr. 5a) 1709-1711 yılları arasında Çerkes Yusuf Paşa'nın yanında Bender kalesinin muhafazasında görev yapan Fârisî'nin (*Ravza-i Ali*, vr. 11a), Sadrazam Şehid Ali Paşa'nın hizmetinde çalışıp çalışmadığı da bilinmemektedir. 1715'ten sonraki yaşantısıyla ilgili bilgimiz bulunmayan Fârisî'nin "paşa" olarak anılması onun yüksek rütbeli görevlerde bulunduğunu göstermektedir.

Fârisî'nin devlet kademelerinde görev alması, eserinde kullandığı dil ve üslup bize onun iyi bir eğitim aldığını göstermektedir. *Ravza-i Ali*'de, Arapça ve Farsça kelimeleri yoğun olarak kullanmıştır. Fakat

<sup>6</sup> İspanakçı İsmail Paşa'nın Hanya ve Kandiye'deki faaliyetleri hakkında bkz.: Abdülkadir Özcan, Anonim Osmanlı Tarihi (1099-1116/1688-1704), Ankara, TTK Yay, 2000, s. 45, 46, 52)

anlattıklarının anlaşılır olmasını engelleyecek Arapça-Farsça kelimelerle yüklü uzun tamlamalara çok fazla yer vermemiştir.

Fârisî'nin bilinen ve günümüze ulaşan tek eseri ise *Ravza-i Alî*'dir.

### 1.1. Ravza-i Alî

Eser, Şehid Ali Paşa'nın sadrazamlık yaptığı h.1125-1128 seneleri arasında meydana gelen bazı olayları manzum-mensur karışık biçimde kısaca anlatan bir fetihnâmedir. Fetihnâme'ye *Ravza-i Alî* adını verdiğini söyleyen (*Ravza-i Alî*, vr. 3b) Fârisî, eseri h.1128 (m.1715-1716) yılında Ali Paşa ölmeden önce tamamlamıştır (*Ravza-i Alî*, vr. 28a).

Bir nüshası bilinen eser, Topkapı Sarayı Müzesi Türkçe Yazmaları E.H. 1421 numarada kayıtlıdır. Talik hatla yazılan nüsha, 220x136 mm ölçülerinde 15 satırlık 30 varaktan oluşur. Miklepli ve şemseli siyah deri bir cilt içerisinde bulunan yazmanın serlevha müzehhep ve cetvelleri yaldızlıdır. Başlıkları kırmızı mürekkeple yazılan eserin varakları, çeşitli renkte desenler ve çiçeklerle süslenmiştir. Kütüphane kataloğunda eserin müstensihinin Hüseyin adlı biri olduğu yazılıdır. Nüshanın hiçbir yerinde böyle bir bilgiye rastlanmamıştır. Nüshanın müellif hattı olması kuvvetle muhtemeldir.

Eserin 1a yüzünde iki adet temellük kaydı vardır. Bunlardan ilki el-Hâc Mehemmed adınadır ve bu temellük kaydında tarih yoktur. İkinci kayıt ise h.1200 (1785-1786) tarihli ve Ahmed Câvîd adınadır.

Esere tevhid ve na't ile başlanmış, ardından dönem padişahı III. Ahmed ile Sadrazam Ali Paşa'ya övgü ve duada bulunulmuştur. Fârisî, Ali Paşa'nın faaliyetleri ve kahramanlıklarının Paşa'dan sonra gelenler tarafından öğrenilmesi ve onun hayatından ibret alınması için bu tarih risalesini yazdığını söyler (*Ravza-i Alî*, vr. 3a-3b). Sebeb-i teliften sonra babası ve kendisi hakkında kısa bir bilgi veren Fârisî, Ali Paşa'nın övgüsüne geçer. Ali Paşa vezir olduktan sonra, Eflak ve Boğdan yöresinde güveni tesis etmiş ve bu sayede beş yıldır Osmanlı mülkünde kalan İsveç kralının ülkesine sağ salım dönmesi sağlanmıştır. Bu dönemde Ali Paşa, halka zulmeden Eflak Beyi'ni de ortadan kaldırmıştır (*Ravza-i Alî*, vr. 8a-13a). O, daha sonra hac yolunun eşkıyadan temizlenmesini sağlamış ve başına buyruk hareketleri nedeniyle Osmanoğlu Nasuh Paşa'yı idam ettirmiştir (*Ravza-i Alî*, vr. 16a-17a). Onun en önemli faaliyeti Mora adasını fethetmesidir. Ali Paşa; İstendil, Gördüs, Anabolı, Moton, Kastel, Balyabadra, Benefşe, Suda, Çuka, Koron, Mezistre, Fenâr ve Kelefa'yı fethetmiştir (*Ravza-i Alî*, vr. 19a-27b). Fârisî, Mora ve yöresinde gerçekleştirilen bu fetihlere kısaca değinip her biri için birer tarih manzumesi kaleme almıştır. Eser, h.1128 (m.1715-1716) yılında tamamlanmıştır (*Ravza-i Alî*, vr. 28a). Fârisî, hatime bölümünden sonra eserin son kısmına Ali Paşa için bir kaside eklemiştir (*Ravza-i Alî*, vr. 29b-30a).

Fârisî'nin eserinde aktardığı bilgiler tarihî kaynaklarla örtüşmektedir. Zaten eserde o dönemde yaşanan olaylarla ilgili ayrıntılı malumat da verilmemiştir. Fârisî, nazım ve nesir konusundaki hünerini kullanarak eserinde Paşa'yı övmeyi amaç edinmiştir. Anlatımlarda teşbih ve mübalağa sanatının ön plana çıktığı eserde, çok süslü bir dil ve üsluba da yer verilmemiştir.

*Ravza-i Alî*'deki şiiirleri övgü-dua ve tarih manzumeleri olmak üzere iki grupta sınıflandırmak mümkündür. Yazar, klasik fetihnâme tertiplerinde olduğu gibi eserine tevhid ve na't ile başlamıştır. Eserdeki diğer manzumelere kıyasla bu şiiirlerde Arapça, Farsça kelime ve tamlamalar daha fazla göze çarpmaktadır. Eserdeki şiiirlerin üçte ikisini tarih manzumeleri oluşturmaktadır. Geri kalan manzumelerin büyük bir bölümü ise Ali Paşa'nın övgüsüne ayrılmıştır. Mesela; "Teşbihât-ı haslet-i müstahsene-i müşârün ileyh" başlığı altında yazdığı kıt'ada, Ali Paşa'yı över ve onun güzel hasletlerini

sıralar: Paşa, içinde bulunduğumuz dönemin en iyi vezirlerindedir ve bu şekilde anılır. Herkesçe tanınan ve iyi bir eğitim almış olan Paşa, sanki güzelliklerle dolu bir hazinedir. O, bu hazineye güzel işleriyle tılsım etmiştir ve hazineye doğruluğu bekçi yapmıştır. O vezirin gittiği zorlu yol, dar bir geçittir. Herkes bu yoldan gidemez. Bu yoldan gitmek şüphesiz hazine aramak gibidir. Fârisî, o hazineye giden yolu eserinde anlattığını ve eğer azmederlerse diğer vezirlerin de buna ulaşabileceğini söyler (*Ravza-i Ali*, 7b). Fârisî, ardından “Mürâca’at-ı hâme” başlıklı şiirinde kaleme seslenmekte ve onun vezirlik bağında bir bülbül gibi olup Paşa’nın vasıflarını övmesini istemektedir (*Ravza-i Ali*, 7b). “Tazarru’-nâme-i müşârün ileyh” başlığı altında Ali Paşa’nın ağzından söylediği manzumede ise Mora seferinden zaferle dönülmesi için Allah’a yalvarır (*Ravza-i Ali*, 20a). Mora’nın fethinden sonra düşmanın pişmanlığını anlatan bir manzumeye yer verir. Bu şiirde de düşmanın ağzından Ali Paşa methedilmektedir. Şiirde küffar beyi; Osmanlı askeriyeye savaşmanın hata olduğunu, Hz. Ali tabiatlı Paşa’nın onun bütün askerlerini kırıp geçirdiğini, Venedik’te taş üstünde taş koymadığını söyleyip diğer çar ve kralları gafil olmamaları konusunda uyarmaktadır (*Ravza-i Ali*, 24b). Mora fethedildikten sonra Fârisî, “Niyâz-nâme-i müşârün ileyh” başlığı altında yazdığı mesnevide Ali Paşa’nın ağzından Allah’a dua eder (*Ravza-i Ali*, 25a). Genel olarak bakıldığında Ali Paşa’nın medhi için yazılan bu manzumelerde aynı benzetme ve mecazlar göze çarpmaktadır.

## 2. Ravza-i Ali’deki tarih manzumeleri

Fârisî’nin eserinde toplam 23 tarih manzumesi vardır. Tarih düşürme metodu olarak bakıldığında bunlardan sadece bir tanesi lafzen ve ma’nen söylenmiş geri kalanlar ise ma’nen söylenmiş tarihlendir. Fârisî, hesaplanması bakımından tam tarihleri tercih ettiği eserinde, 1 tane cevher, 7 tane de ta’miyeli tarihe yer vermiştir.

### 2.1. Şekil özellikleri

Eserdeki tarih manzumeleri 1125 senesinden 1128 senesine kadar olan olaylar hakkındadır. Fârisî, manzumelerin sonuna rakamla da tarihleri yazmıştır. Tarih manzumesinin ne ya da kim için söylendiği öncesinde açıklanmış bazen de manzumeye başlık atılmıştır.

**Tablo 1.** Tarih manzumelerinin konusu, başlığı ve tarihi<sup>7</sup>

Sıra	Başlık veya konu	Tarih
1	Ali Paşa’nın veziriazam olması	1125/1713
2	İsveç kralının ülkesine dönmesi	1126/1714
3	Hotin Kalesi’nin tamiri	1123/1713
4	Eflak Beyi’nin idamı	1126/1714
5	Ali Paşa’nın idareciliği ve medhi	1127/1715
6	Osmanzâde Nasuh Paşa’nın katli	1126/1714
7	İstendil Ada’sının fethi	1127/1715
8	Gördüs’ün fethi	1127/1715
9	Anabolı’nın fethi	1127/1715
10	Moton’un fethi	1127/1715
11	Târîh-i feth-i Kastel	1127/1715

<sup>7</sup> Ravza-i Ali ve diğer tarihi kaynaklardan hareketle olayların ay ve günleri bilindiği için düşürülen tarihlerin miladi karşılığı net olarak verilmiştir.



12	Balyabadra'nın fethi	1127/1715
13	Benefşe'nin fethi	1127/1715
14	Suda'nın fethi	1127/1715
15	Târîh-i 'umûmen feth-i Mora be-lisân-ı Sadr-ı 'âlî	1127/1715
16	Feth-i târîh-i ata-yı Çuka	1127/1715
17	Koron'un fethi	1127/1715
18	Târîh-i Feth-i kal'a-i Mezistre	1127/1715
19	Târîh-i Feth-i kal'a-i Fenâr	1127/1715
20	Târîh-i Feth-i kal'a-i Kelefa	1127/1715
21	Târîh-i 'umûmen cezîre-i Mora	1127/1715
22	Târîh-i hatm-i târîh-i Ravza-i 'Alî	1128/1716
23	Kasîde-i Fârisî Paşa der hakk-ı Sadr-ı 'âlî 'Alî Paşa	1127/1715

*Ravza-i Alî*'deki tarih manzumelerinin 16'sı beyit, 4'ü kıt'a, 2'si kaside, 1'i mesnevi nazım şekliyle yazılmıştır. Fârisî'nin tarih manzumeleri aruz kalıbı çeşitliliği bakımından çok zengin değildir. Tarih manzumelerinde 3 farklı aruz kalıbı kullanılmıştır. Türk şairlerince en çok benimsenen ve kullanılan "fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün" kalıbı Fârisî'nin manzumelerinde de öne çıkmaktadır.

**Tablo 2.** Tarih manzumelerinin şekil özellikleri

Sıra	Nazım şekli	Kalıp	Beyit-bent sayısı
1	Beyit (matla)	mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün	1
2	Kaside	mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün	7
3	Beyit (matla)	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	1
4	Kıt'a	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	5
5	Kıt'a	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	9
6	Beyit (matla)	mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün	1
7	Beyit (matla)	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	1
8	Beyit (matla)	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	1
9	Kıt'a	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	5
10	Beyit (matla)	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	1
11	Beyit (matla)	müstef'ilâtün müstef'ilâtün	1
12	Beyit (matla)	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	1
13	Beyit (matla)	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	1
14	Beyit (matla)	müstef'ilâtün müstef'ilâtün	1
15	Mesnevi	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	5
16	Beyit (matla)	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	1
17	Beyit (matla)	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	1
18	Beyit (matla)	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	1
19	Beyit (matla)	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	1
20	Beyit (matla)	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	1

21	Beyit (matla)	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	1
22	Kıt'a	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	5
23	Kaside	fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	24

Şiirlerinde çok sayıda aruz kusuruna rastlanan Fârisî'nin aruzun uygulanması noktasında çok titiz olmadığını söyleyebiliriz. Onun, medli heceleri klasik Türk şiirindeki genel kabule uygun olmayan biçimde kullandığı durumlar söz konusudur. Ses değeri düşürülmesi gerekirken düşürülmeyen bazı heceler vardır. Örneğin: “Didi Fâris ola tārīh surūre ideler yād / ‘Alī Paşa-yı şāhib-tiğ ğazā kılduñ bi-izni’llāh / Ola tuğrā-yı fütūhāt zīrine hatt-ı celī / Hākipāya oldı i’lām şerhile ‘arz-ı me’āl / Hākk taħrīrde kuşūrum olmadı vūs’üm kadar / Başına ola otağalar çeleng simurğ teli / Bu fütūhātlar ‘Alī Paşaya oldı dād-ı Hāq / El açup Rabb-i Raħīmden idelüm ‘arz-ı senā” mısralarında görüldüğü gibi. Fârisî, Türkçe kelimelerde çok sayıda imâle-i maksûreye başvurmuştur ve bu husus bazı Arapça, Farsça kelimelerde de görülmektedir: “Eyledi **yedi kıralı** emrine teshīr ü rām/ Çıkdı nüh tāk-ı semāya **bu** haberler āsafā / Aldı **topı ile Benefşeyi** düşmeden ‘Alī/ Oldı fetħalar müyesser şevkile **doldı** cihān / Tārīhidür çıksun **iki gözi** olsun bī-ķarār / Rūhumı yād ideler hayr u du‘ā **ile** müdām / Yüz yigirmi **sekizinci** sālde bil **oldı** tamām / Dest-i düşmede **ķala** Morayı **görmedi** revā” gibi pekçok mısrada bu husus göze çarpmaktadır.

Manzumelerin büyük bir bölümünde mürdef kafiyeyi tercih eden Fârisî'nin, ahenk unsuru olarak rediften de yararlanmadığı görülmektedir.

## 2.2 Muhteva özellikleri

Eserde yer alan tarih manzumeleri Ali Paşa'nın faaliyetleri hakkındadır. Fârisî ilk olarak Paşa'nın sadrazam olmasına, daha sonra da İsveç kralının ülkesine dönüşüne tarih düşmüştür. Bundan sonraki manzumelerin büyük bir bölümü Mora ve çevresindeki yerlerin fethi için yazılmıştır. Son tarih manzumesi ise eserin bir özeti olup yine Ali Paşa'nın faaliyetleri ve Mora'yı fethine dairdir.

### Ali Paşa'nın veziriazam olması

*Ravza-i Ali*'de ilk olarak Ali Paşa'nın veziriazamlığına tarih düşürülmüştür. Tarihi kaynaklarda Paşa'nın 1 Rebiü'l-âhir 1125 (27 Nisan 1713) tarihinde vezir olduğu belirtilir (Özcan, 2010: 433-434). Fârisî, Paşa'nın h. 1125'te veziriazam olmasına bir beyit yazmıştır:

Didi Fâris ola tārīh surūre ideler yād

*Bi-ħamd Hāķka ‘Alī Paşa vezīr oldı mübārek bād* (H. 1125/M. 1713) (*Ravza-i Ali*, 6b)

بحمد حقّه علي باشا وزير اولدي مبارك باد

### İsveç kralının ülkesine dönmesi

Ali Paşa'nın ilk icraatı Eflak ve Boğdan bölgesinde güveni sağlayıp 5 yıldır Osmanlı topraklarında misafir edilen İsveç kralının memleketine dönmesini sağlamaktır.

İsveç kralı XII. Karl 1697'de henüz 16 yaşındayken tahta oturmuştur. İsveç'in başında bir çocuğun bulunmasından Rusya, Danimarka, Saksonya ve Lehistan yararlanmak istemiştir. Bu devletler 1700 yılında birleşip İsveç topraklarına saldırmıştır. Başlangıçta XII. Karl, bu devletleri püskürtmüş ve önemli kazanımlar elde etmiştir. Kral, 1709'daki savaşta Rusya'ya yenilmiş ve Osmanlı topraklarına

sığınmıştır. 1709-1714 yılları arasında Bender Kalesi'nde kalan İsveç kralına, 10 bin altın yol harçlığı verilmiş ve Osmanlı muhafız kıtası nezaretinde ülkesine dönmüştür (Kurat, 1943: 252-257).

Fârisî, İsveç kralının Ali Paşa sayesinde memleketine döndüğünü ve daha önceki vezirlerin bunu başaramadığını söyler. *Ravza-i Ali*'de "Bu manzûmât kıral-ı mûmâileyhün memleketine irsâle târihdür" açıklamasından sonra yer alan tarih manzumesi 7 beyitlik bir kasidedir. Ali Paşa'nın övgüsüne yer verilen bu şiirde, onun mert ve cesur olduğu söylenip uzun yıllar bahtiyar olması için dua edilmektedir. Ali Paşa, sadrazam olduğunda İsveç kralını içinde bulunduğu sıkıntıdan kurtarmak için gayret göstermiştir.

Bu manzumedeki tarih metodu; bir mısra veya beytin bütün harflerinin hesaba katıldığı "tam tarih"tir. Kasidenin son mısraındaki harflerin toplamı Kral'ın ülkesine dönüş yılı olan 1126'yı vermektedir.

O düstür-ı mükerrerrem şâhibü'ş-şadr-ı ve'l-iclâl  
‘Ali Paşa-yı efhem kim odur merd-i suhan aqvâl

Cesâretde metânetde nazîri gelmedi dehre  
Ola şadr-ı şadâretde muķîmen dâ'imâ hoş-ḫâl

Budur mebnâ-yı târihim getürdüm silk-i taḫrîre  
Nice gitdüğini İsvec kıralınuñ idem icmâl

O ğâzî şadr-ı ‘âlî kim ide Ḥaķ ‘ömriñi efzün  
İdince şadr-ı ‘ulyâya taşaddur etmedi ihmâl

Kaṭ‘-ı ümmîd idüp ḳalmış idi İsvec melâletde  
İdüp gayret didi elbet idem ülkesine işâl

Ḥulûşından o düstürüñ hemîşe baḫtı sa'd oldı  
Ne emre kim şurû' itdi idüpdür devleti iķbâl

Budur târiḫ ey âşaf-şân metânetle şecâ'atle  
*Ḳıral-ı İsveci ḳılduñ mu'azzez mülkine irsâl* (H. 1126/M. 1714) (*Ravza-i Ali*, 10a)

قرال اسوجى قلدك معزز ملكنه ارسال

### Hotin Kalesi'nin tamiri

Ali Paşa'nın diğeri bir icraatı Hotin Kalesi'nin tamir edilip kalenin çevresinin yeniden düzenlenmesidir. Günümüzde Ukrayna sınırları içerisinde, Dinyester nehri kenarında bulunan Hotin, Osmanlı Devleti ile Rusya arasında süren askerî mücadelede oynadığı rol ile dikkat çekmiştir. 1711 Prut Savaşı'ndan sonra Rusya'dan gelebilecek saldırıları önleyebilmek için kale daha da güçlendirilmiştir. Osmanlı Devleti, 1713'te Hotin'i Boğdan'dan ayırıp sancak haline getirmiştir. İstanbul'dan gönderilen Osmanlı ve Fransız teknik heyetinin nezaretinde Hotin Kalesi yeniden düzenlenmiştir (Bıyık, 2014: 490).

Fârisî, “Kal‘a-i merkûmun binâsına târîhdür” açıklamasından sonra yazdığı tek beyitlik manzumede, Hotin Kalesi’nin H. 1125 (M. 1713)’te tamir edilmesine değinir. Bu beyitte, bir mısra veya beyitteki noktalı harflerin toplanması esasına dayanan “cevher/mu‘cem tarih” vardır.

Târîhidür cevherî şarfile Fâris söyledi

*Cidd ü sa‘y ile ‘Alî Hotini âbâd eyledi* (H. 1125/M. 1713) (*Ravza-i Alî*, 11a)

جَدّ و سعي ايله على خوتيني اباد ايلدى

### Eflak Beyi’nin idamı

Fârisî, h. 1121 ve 1122 senelerinde Bender Muhafızı Çerkes Yusuf Paşa’nın yanında Bender Kalesi’nin muhafazasında bulunmuş ve bu bölgede yaşananlara tanıklık etmiştir (*Ravza-i Alî*, vr.11a). Ali Paşa’nın sadrazamlığı döneminde meydana gelen bir diğer olay ise Eflak Beyi’nin idamıdır.

Tarih manzumesine konu olan Constantin Brancoveanu 1688-1714 yılları arasında Eflak’ı yönetmiş ve 1711 Prut Savaşı’nda Çar Petro’ya yardım ettiği öne sürülerek İstanbul’a getirilmiş ve dört oğlu ile birlikte 1714’te idam edilmiştir (Karpat, 1994: 468). Fârisî bu idam için 5 beyitlik bir kıt’a yazmıştır. Bu tarih kıt’asında; Eflak Beyi’nin isyan etmek için fırsat kolladığı, eğer idam edilmese Osmanlıya çok zararı dokunacağı söylenmektedir.

Buradaki tarih metodu; tarih mısraındaki harflerin toplamının söylenmek istenen tarihi karşılamadığı durumlarda ekleme veya çıkarma şeklinde bir hesap yapılması gerektiğinin bir önceki mısradaki söylendiği “ta‘miyeli tarih”tir. Kıtada tarih düşürülen mısradaki harflerin toplamı 1124’tür. Buna birinci mısradaki “geldi iki gözümün nûrı” ifadesindeki 2 eklendiğinde 1126’a ulaşılmaktadır.

Fıkr-i ser ile Eflak u yöresi hâ‘ini<sup>8</sup>

Vaqt arardı etmege ‘işıyân u şuğyân ol ‘anîd

Düzmiş idi her bisâtuñ ide ‘işıyân-ı hürüc

Gözedürdi dem-be-dem fırsat ihânetle pelîd

Hak ‘Alî Paşanuñ ‘ömrin eylesün efvün müdâm

Hamdülillâh kim cezâsın virdi katl oldı yezîd

Katl olunmasa ne şehe ide idi mel‘anet

Olmıya zevî‘l-‘uğûldan bu mülâhaza ba‘îd

Geldi iki gözümüñ nûrı bu târîh sâhna

Kaḡl olup Eflak Begi ‘adlûñ ‘Alî oldı bedîd (H. 1126/M. 1714) (*Ravza-i Alî*, 12b)

قتل اولوب افلاق بكى عدلك على اولدى بید

<sup>8</sup> Mısradaki vezin aksamaktadır.

### Ali Paşa'nın idareciliği ve medhi

Fârisî, Fetihnâme'de fırsat buldukça Ali Paşa'yı övmektedir. Ali Paşa, sadrazam olduktan sonra Osmanlı mülkünde adaleti tesis etmiş ve rüşveti önlemiştir.

Ali Paşa'nın, devlet görevlilerinin işlerinde nasıl hareket edeceklerine dair bir "talimatnâme" hazırlattığı da bilinmektedir (Özcan-Sevinç, 2019: 449-503).

Onun zamanında tüm bey ve paşalar hakkı olmayana el uzatmamıştır. H. 1127'de serasker Abdi Paşa, Hotin Kalesi'ne padişah fermanını götürdüğünde kalede kendisine hediye olarak verilen altınları kabul etmemiş, devletin kendisine uygun gördüğü harcırahtan başkasını alamayacağını söylemiştir (*Ravza-i Ali*, vr.14a-15a). Fârisî hem bu olayın yaşandığı yılı belirtmek hem de Ali Paşa sayesinde Osmanlı ülkesinin geldiği durumu ve Paşa'nın adaleti ve güzel ahlakını vurgulamak için 9 beyitlik bir tarih kıtası yazmıştır. Kitada; Ali Paşa'nın adaletli, şanlı ve sadık olduğu, ömrünü İslam'a adadığı söylenmekte ve onun iki cihanda da mutlu olması için dua edilmektedir.

Ol vezîr âşaf-ı zî-şân-ı 'âlî-i ma'delet  
Ya'nî şâhib-şadr-ı a'zam 'Alî paşa-yı fiḥām

Sadr-ı a'lâya taşaddur eyleyince 'izz ile  
Geldi istikbâle baḥtı devleti kıldı kıyām

'Adl ü dâdı velvele virdi cihâm pür idüp  
Yâd ola nâm-ı şerîfi ḥaşre dek her şubḥ u şām

Bezî idüp zât-ı şerîfün dîn-i İslâm uğrına  
Çekdi gayret tiğini etmedi bir dem der-niyām

Yok diyânetde şadâkatde nazîri şübhesiz  
Eyledi yedi kıralı emrine teşhîr ü rām

Yazdılar levḥ-i semâda ḥulleler bu muṭṭali'  
Devlet-i dâreyn ile olsun cihânda müstedām

Qıl du'â-yı ḥayrını şevkile her şubḥ u mesâ  
Fârisî elzem olan bu itme taṭvîl-i kelām

Rûz u şeb ḥalk-ı cihânuñ budurur ed'iyyesi  
Qıl şadâretde İlâhî devletile ber-devām

Hâtif-i gaybî didi târîhini ta'zîm için

*Şadr-ı 'ulyâda 'Alî iaş dikdi ḥakkâ aldı nâm* (H. 1127/M. 1715) (*Ravza-i Ali*, 15a-15b)

صدر علياده على طاش ديكدي حقا الدى نام

### Osmanzâde Nasuh Paşa'nın katli

Fârisî, Osmanzâde Nasuh Paşa'nın katline de tarih düşmüştür. Şam valisi ve hac emiri olarak görev yapan Osmanzâde Nasuh Paşa, başına buyruk hareketleri ve isyan edeceği düşüncesiyle 1714'te katledilmiştir (Erken, 2017: 32). Bunun için yazılan bir beyitlik manzumede Ali Paşa'nın, Nasuh Paşa'yı idam ettirdiği, bölgedeki karışıklığa son verip hac yolunun güvenliğini sağladığı söylenir:

'Ali Paşa-yı şâhib-tîğ ğazâ kılduñ bi-izni'llâh

*Nasûhı katl idüp haccuñ rehûñ pāk eyledüñ li'llâh* (H. 1126/M. 1714) (*Ravza-i Ali*, 17a).

نصوحى قتل ايديب حجك رهك پاك ايلدك لله

Fârisî eserinin 18b-26b varakları arasında Ali Paşa'nın Mora seferinden bahseder. Ayrıntıya girilmeden olaylar anlatılır ve fethedilen yerle ilgili tarih düşürülür.

### İstendil Adası'nın fethi:

Fârisî, Ali Paşa'nın Mora seferi sırasında aldığı bütün ada ve kaleler için birer manzume yazmıştır. Seferde ilk önce İstendil Adası'nın fethedildiğini söyleyen Farisi, yazdığı bu bir beyitte cevher tarih metoduna yer vermiştir.

Cevherî harfile târîhine söyletdüm dili

*Mağdemî fethüñüz olsun aldılar İstendili* (H. 1127/M. 1715) (*Ravza-i Ali*, 19a)

مقدمى فتحكز اولسون الديلر استندىلى

### Gördüs'ün fethi

Mora adasında ilk olarak Gördüs kalesi alınır.

Sa'd-ı bahtuñdur ne şübhe zâhiren sensin velî

*Kâfirüñ zûr-ı yedinden Gördüsü alduñ 'Ali* (H. 1127/M. 1715) (*Ravza-i Ali*, 19b)

كافرك زورى يندن كوردسى آلك على

### Anabolı'nın fethi

Mora'da, Gördüs'ten sonra Anabolı Kalesi alınmıştır. Fârisî, 5 beyitlik tarih kıtasında kahraman Ali Paşa'nın, din düşmanlarını kılıcıyla perişan eylediği, Mora'yı şer ve küfürden kurtardığını söyler.

Ta'miyeli tarihe yer verilen kıtanın, son mısraındaki harflerin toplamı 1131 yapmaktadır. Birinci mısradaki "çıkıldılar dört canibinden" ifadesinden hareketle bu sayıdan dört çıkıldığında 1127'ye ulaşılmaktadır.

Āşaf-ārâ-yı 'Ali Paşa-yı merd ü kahramân

Tîğ-i kahrile ham oldı dîn-i a'dānuñ belî

Eyledi şerr ü küfürden Morayı âhîr hâlâş

Vaktidür kim hānde kılsun aqmasın hışm selî

Nâm u şânı virdi dehre velvele doldı cihân  
Başına ola otağalar çeleng sîmurğ teli

Bu gazâ-yı ekberüñ târihine kıldum berât  
Ola tuğrâ-yı fütühât zîrine hatt-ı celî

Çıkdılar dört cânibinden burcına tekbîr ile  
*Yürüşişle Anabolı kal'asın aldı 'Alî* (H. 1127/M. 1715) (*Ravza-i Alî*, 21b-22a)  
يوريشله انابولى قلعه سن آدى على

### Moton'un fethi

Anabolı'dan sonra Moton fethedilmiştir.

Târîhidür kâfirin şındırdı âhîr pütüm  
*Cengile aldı 'Alî zür-ı 'adâdan Motom* ( H. 1127/M. 1715) (*Ravza-i Alî*, 22b)  
جنکله آدى على زورى عدادن موتونى

### Târîh-i feth-i Kastel

Moton'un fethinden sonra Ali Paşa'nın emriyle Diyarbekir beylerbeyi Kara Mustafa Paşa, Kastel ve Balyabadra kalelerini fethetmiştir. Fârisî, bunlar için ta'miyeli tarih türüyle birer beyit yazmıştır.

Kastel için yazılan tarih mısradaki harflerin toplamı 1129'dur. Bundan birinci mısradaki "çıkıdı dü çeşmi" ibaresinden hareketle 2 çıkardığımızda 1127'ye ulaşılmaktadır.

Çıkıdı dü çeşmi ağladı kâfir  
*Feth oldı Kastel târîh-i zâhir* (H. 1127/M. 1715) (*Ravza-i Alî*, 22b)  
فتح اولدى قستل تاريخ ظاهر

### Balyabadra'nın fethi

Balyabadra'nın fetih tarihi için yazılan mısradaki harflerin toplamı 1136 yapmaktadır. Birinci mısradaki "çıkıdı nüñ tāk" ibaresinden hareketle bu sayıdan 9 çıkarıldığında kalenin fethi olan 1127'ye ulaşılmaktadır.

Çıkıdı nüñ tāk-ı semāya bu haberler āşafā  
*Balyabadra kal'asın emrûñle aldı Muştafā* (H. 1127/M. 1715) (*Ravza-i Alî*, 23a)  
باليه بادره قلعه سن امرکله الدى مصطفىا

### Benefşe'nin fethi

Benefşe Kalesi'nin tarihi için de bir beyit kaleme alan Fârisî, burada da ta'miyeli tarihe yer vermiştir. Tarih düşürülen mısradaki harflerin değeri 1133 yapmaktadır. Birinci mısradaki "bû virdi dâl oldu celî" ifadesinden hareketle "be" ve "dâl"ın ebced değeri olan 6 çıkarıldığında kalenin fethi olan 1127 tarihine ulaşılmaktadır.

Ravza-i târîhine bû virdi dâl oldu celî

*Aldı topı ile Benefşeyi düşmenden 'Alî* (1127) (*Ravza-i Alî*, 23a)

الدى طوپى ايله بنفشه يى دشمندن على

### Suda'nın fethi

Girit'te bulunan Suda kalesinin fethi için yine bir beyit yazılmıştır.

Târîh-i fethi Giridde Suda

*Himmet-i 'ulvüñ fethi oldu bu da* (H. 1127/M. 1715) (*Ravza-i Alî*, 24a)

همت علوك فتح اولدى بوده

### Târîh-i 'umûmen feth-i Mora be-lisân-ı Şadr-ı 'âlî

Fârisî, sadrazam Ali Paşa'nın ağzından Mora'nın fethi için genel bir tarih manzumesi yazmıştır. Bu manzumede Fârisî; padişahı övmekte, onun sayesinde bu fetihlerin gerçekleştiğini söylemekte ve padişaha seferin sonucunu arz etmektedir.

Ey şeh-i hürşîd-i 'âlem nûr-bağş-ı pür ziyâ

Tâcdâr-ı taht-ı bahtuñ revnağ-ı burc-ı 'aâ

Merd-i meydân-ı şecâ'at şâhibü't-tig ü hüsâm

Zübde-i fahr-i selâfîn mâlik-i dârü's-selâm

Hamdülillâh devletinde ey şeh-i 'ulüvv-i şân

Oldı fethalar müyesser şevkile doldı cihân

Ola ma'lûm-ı hümayûnuñ diyü bu 'arz-ı hâl

Ĥâkipâyâ oldı i'lâm şerhile 'arz-ı me'âl

Târîhidür fethine seyfüñle kıldum bir hücüm

*Yümn-i iğbâlüñle şâhum Morayı aldum 'umûm* (H. 1127/M. 1715) (*Ravza-i Alî*, 25b-26a)

يمن اقبالكله شاهم مورہ بى الدم عموم

### Feth-i târîh-i aça-yı Çuça

Fethedilen bir diğer yer ise Çuka adasıdır. Fârisî, adanın h. 1127'de fethine dair bir beyit yazmıştır:

Pastavına bakmayup topıyla tâlân kıldılar

Kırdılar endâzeyi Çuça aşasın aldılar (H. 1127/M. 1715) (*Ravza-i Alî*, 26a)

قرديلر اندازہ چوقہ اطاسن الديلر



**Koron'un fethi**

Fârisî, Çuka'dan sonra Mora adasının güneyindeki liman şehirlerinden Koron'un fethine tarih düşmüştür.

Tārīhidür fethine kāfir dögünsün seng ile

*Koronuñ zecr ile aldı senden āşaf ceng ile* (H. 1127/M. 1715) (*Ravza-i Alî*, 26b)

قورونك زجراً له الذى سندن آصف جنك ايله

**Tārīh-i feth-i ƙal'a-i Mezistre**

Mora'da alınan bir diğer yer, adanın güneyinde bulunan Mezistredir. Fârisî, yazdığı bu beyitte cevher tarih türüne yer vermiştir.

Cevheri harfile tārīh oldı diller söylesin

*Aldı destinden 'Alî Mezistrenüñ ƙal'asın* (H. 1127/M. 1715) (*Ravza-i Alî*, 26b)

الدى دستندن على مزستره نك قلعه سن

**Tārīh-i feth-i ƙal'a-i Fenâr**

Mora'da fethedilen bir diğer yer Fenâr kalesidir

Tārīhidür çıksun iki gözi olsun bî-ƙarâr

*Vādî-i leylerde ƙaldı gitdi yedinden Fenâr* (H. 1127/M. 1715) (*Ravza-i Alî*, 26b)

وادى ليده قالدى كتدى بدنن فنار

**Tārīh-i feth-i ƙal'a-i Kelefa**

Mora'da fethedilen son yer Kelefa kalesidir. Fârisî, burada ta'miyeli tarihe yer vermiştir. Tarih düşürülen mısradaki harflerin değeri 1046 yapmaktadır. Buna birinci mısradan hareketle "fâ"nın ebced değeri 81 eklendiğinde 1127'ye ulaşılmaktadır.

Feth-i tārīhi bulur itmâm anuñla gele fâ

*Eyledi āşaf himemi feth olundı Kelefa* (H. 1127/M. 1715) (*Ravza-i Alî*, 26b)

ايلدى آصف هممي فتح اولندي كله فا

**Tārīh-i 'umūmen cezîre-i Mora**

Mora adasının fethine genel bir tarih düşen Fârisî, yazdığı beyitte ta'miyeli tarihe yer vermiştir. İkinci mısradaki, "vâ vü yâ" aynadan akis alsa tarih görünür diyor. Buradan hareketle vâ (7) ile yâ (11) yan yana gelince 117 yapmaktadır. Bu ikisi arasındaki "vü" bağlacının ebced değeri 6 (٦)'dir. Bu sayı 2 (٢)'nin aksi yönündedir. Eğer kastedilen bu ise Ada'nın fetih tarihi olan 11-2-7 (1127)'e ulaşılmaktadır

Moranuñ oldı 'Alî Paşa-yı zî-şân fâtihi

*Vâ vü yâ āyineden 'aks alsa zâhir tārīhi* (H. 1127/M. 1715) (*Ravza-i Alî*, 26b)

وا و يا آينه دن عكس السه ظاهر تاريخي

**Tārīḥ-i ḥatm-i tārīḥ-i Ravza-i 'Alî**

Fârisî, *Ravza-i Alî* adlı eserinin tamamlanmasına 5 beyitlik bir tarih kıtası yazmıştır. Gönül ehline ve ilim erbabına seslenen şair, onlardan kendisini hayırla yad etmelerini, eksik ve kusurlarını görmezden gelmelerini istemektedir.

Lafzen ve ma'nen söylenen bu tarihte eserin H. 1128'de tamamlandığı belirtilir. Fakat tarih düşürülen mısradaki harflerin toplamı 1127 çıkmaktadır.

Ehl-i dil erbâb-ı fenne budurur 'arz-ı niyâz  
Rūḥumı yâd ideler ḥayr u du'â ile müdâm

Ḥaḳḳ tahrîrde kuşûrum olmadı vüs'üm kadar  
Ol vezîrûn midḥatında eyledüm şarf-ı kelâm

Zerresin tavşife dilde olmadı çün iktidâr  
İdeler medḥîni 'âlemde ilâ-rûzü'l-kıyâm

Bu risâlemde kuşûrum varısa 'afv ideler  
Rūḥuma rahmetle irsâl ideler ḥaḳdan selâm

Lafzen ü ma'nen budur tārīḥ-i ḥatm-i tārīḥe  
Yüz yigirmi sekizinci sâlde bil oldı tamâm (H. 1128/M. 1715-1716) (*Ravza-i Alî*, 27b-28a)  
یوز یکرمی سکزنجی سالدہ بیل اولدی تمام

**Kasîde-i Fârisî Paşa der ḥaḳḳ-ı Şadr-ı 'alî 'Alî Paşa**

Fârisî, *Ravza-i Alî* adlı eserinin son kısmına Paşa için bir kaside eklemiştir. *Ravza-i Alî*'nin özeti niteliğindeki bu kasideye Fârisî, kaleme seslenerek başlamakta ve Ali Paşa'nın methinde zerre kusur edilmemesi gerektiğini söylemektedir. Ali Paşa; ilim ve söz sahibi, cömert, yumuşak huylu, âdil, takva sahibi ve devlet işlerinden anlayan birisidir. Onun sadrazamlığında dünyadaki herkes mutlu olmuştur. Öyle ki paşanın vasıflarını yazmaya kalem aciz kalır. Rüstem ve Kahraman onun rikabdarıdır. Düşmanları onun gücünden korkup kaçmak için yer arar. Paşa'nın emrine uymayanlar nice belalara gark olur. Onun İsveç kralını memleketine sağ salim ulaştırması, Hotin Kalesi'ni onarması, halka zulmeden Eflak voyvodasını ortadan kaldırması, hac yolunu eşkiyadan temizlemesi ve Mora'yı fethetmesi önemli faaliyetlerindendir. Fârisî, Paşa'ya dua edip kasideyi sonlandırmaktadır.

Hâme şevkile zebānuñ vaḳtidür eyle güşâ  
Hem zebân olgıl benümle idelüm ḥaḳḳı edâ

Şāhibü's-sadr 'Alî Paşa ki ḥaḳḳında anuñ  
Zerre taḳşîr itme medḥinde odur şāna sezâ

Kāşîf-i remz-i maḳālât 'âlim-i 'ilm-i uşûl

Şârih-i metn-i 'adâlet mücid-i hilm-i 'aâ

Genc-i tedbîr-i rumûzât fazl-ı ebvâb-ı fuhûm

Hâfız-ı esrâr-ı devlet nûr-ı ayn-i etkîyâ

Eyleyince şadr-ı 'ulyâya taşaddur 'izz ile

'Adl ü dâdı müjdesin kıldı münâdîler nidâ

Sadra teşrîfi gününden ol vücûd-ı ekremüñ

Oldı âsûde cihânda ger fakîr ü ger gedâ

Medhîni tahrîre 'âcizdür şehâ elde kalem

İde âlâm-ı dehirden Hâk vücûduñ bî-htaâ

Çekse Rüstem rahşımı ol Kahramân-ı 'âlemüñ

Olsa bu erzel rikâbdârı revâ olur revâ

Satvetinden düşdi havfa düşmen-i düzah-karâr

Yir arardı kaçmağa yedi kıral-ı bed-likâ

Ol 'adâ kim olmadı râm emrine kıldı 'inâd

Niçe zahmetler yedinde çekdi biñ renc ü 'anâ

Cümleden akdem budur bir rây-ı tedbîri anuñ

Eyledi İsvec kıraluñ mülkine irsâl şehâ

Budurur tedbîr-i şânî itmedi kimse fikir

Himmet-i sa'yiyle oldu kal'a-i Hotin binâ

Budurur tedbîr-i şâlis feth-i Eflak eyledi

Voyvodasın katli idüp virdi 'adâletle cezâ

Budurur tedbîr-i râbi' râh-ı haccı kıldı pâk

'Osmânoğlu katli ile eyledi ekber gâzâ

Budurur tedbîr-i hâmis gayret-i dîn eyledi

Dest-i düşmende kala Morayı görmedi revâ

Eyledi techîz-i 'asker kim seçâ'atle tamâm

Mora üstine sefer niyyet idüp kıldı berâ

Per açup kaşd-ı şikâra şaldı zür-ı pençesin  
Başına teng itdi dehri cānına virdi ezā

Berren ü bahren şarıldı her kılā'ına 'ayān  
Yer arardı kaçmağa ol kâfir-i bî-dîn 'adā

Ĥamdülillāh münhezim oldu kırıldı 'askeri  
'Asker-i İslāma nuşret lutf idüp virdi Ĥudā

Bu fütühâtlar 'Alî Paşaya oldu dād-ı Ĥaķ  
Nik nām aldı cihānda oldu luţf-ı kibriyā

Zāhir oldu merdlik ile çün şicā'i 'āleme  
Vaķtidür ey Fārisî târiĥ idüp eyle du'ā

Devlet-i dāreyn ile mesrūr ide ol Zü'l-celāl  
El açup Rabb-i Raĥimden idelüm 'arz-ı şenā

Etmesün zıllını zā'il üstümüzden ol kerīm  
İmtidād-ı devletine kılalum Ĥaķdan ricā

Hātif-i ĥaybî didi bu feth-i a'zam târiĥi  
*Fātiĥ-i Mora diyü nāmuñ 'Alî bula beķā* (H. 1127/M. 1715)

فاتح مورہ دیوناامک علی بولہ بقا

## Sonuç

Şiirlerinde Fārisî mahlasını kullanan Mehmed Paşa hakkında klasik Türk edebiyatı kaynaklarında herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. Onun hayatına dair elde edilen bilgilerin tek kaynağı, büyük bir bölümü Mora'nın fethini konu edinen ve fetihnâme türüne dâhil edilebilecek olan *Ravza-i Alî* adlı risaledir.

Mora'nın 1715'teki fethi üzerine dönem şairleri tarafından pek çok tarih düşürülmüştür. Fārisî Mehmed Paşa da hem bu fethin tarihini kayıt altına almak hem de Şehid Ali Paşa'yı övmek için bir eser kaleme almış ve bu eserinde çok sayıda tarih manzumesine yer vermiştir.

Tarih manzumelerinin genelinde görüldüğü gibi *Ravza-i Alî*'de de mübalağalı bir anlatımla fethi gerçekleştiren veziriazam Ali Paşa'nın övgüsü yapılmaktadır.

Tarih manzumelerinin büyük bir bölümü Ali Paşa'nın Mora seferine dairdir. Bu seferde fethedilen İstendil, Gördüs, Anabolı, Moton, Kastel, Balyabadra, Benefşe, Suda, Çuka, Koron, Mezistre, Fenâr ve Kelefa gibi yerlerin her biri için tarih düşürülmüştür.

Fârisî, tarih düşürmeye ilgisinin bulunduğunu ve bu konuda mahir bir şair olduğunu eserindeki 23 tarih manzumesiyle bize göstermiştir. Yazdığı tarih manzumelerinin çoğu tek beyitten oluşan Fârisî söyleyiş olarak ma'nen tarihi tercih etmiş ve bu türün başarılı örneklerini bizlere sunmuştur. Fârisî, hesaplanması bakımından ise tam tarihleri tercih ettiği eserinde, 1 tane cevher, 7 tane de ta'miyeli tarihe yer vermiştir.

### Kaynakça

- Bıyık, Ö. (2014). Osmanlı-Rus Hududunda Bir Kale: XVIII. Yüzyılda Hotin. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, C. XXIX / 2, s.489-513.
- Demirel, Ş. (2008). Antep'te Aynî Divanı'ndaki Tarih Manzumeleri Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* S. 3/4, s. 372-398.
- Erken, A. (2017). *XVIII. Yüzyıl Osmanlı Şam Valilerinin Emirü'l-Hacc Olarak Hizmetleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Afyon, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertaş, M. Y. (2007). *Sultanın Ordusu (Mora Fethi Örneği 1714-1716)*. İstanbul: Yeditepe.
- Fârisî Mehmed Paşa, *Ravza-i Alî*. Topkapı Sarayı Müzesi Türkçe Yazmaları E.H. 1421.
- Karabey, T. (2011). Tarih Düşürme. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Ankara, C. 40, s. 80-82.
- Karpat, K. (1994). Eflak. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Ankara, C. 10, s. 466-499.
- Kurat, A. N. (1943). XVIII. Yüzyıl Başı <Avrupa Umumî Harbi>nde Türkiye'nin Tarafsızlığı. *Bellekten*, Cilt: VII, S.26, s. 245-272.
- Özcan, A. (2010). Şehid Ali Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Ankara, C. 38, s. 433-434.
- Özcan, A.-Sevinç, N. (2019). Nasihatnâme'den Talimatnâme'ye: Damad/Şehid Ali Paşa ve Devlet Görevlilerine Dair Yazılı Emirleri. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, Sayı 13, Yıl 2019, Bahar, s. 449-503.
- Sarıkaya, H. – Göger, V. (2018). Mora'nın Yeniden Fethine Dair Osmanlıların Hazırladıkları Fetihnâme (1715). *Tarih Dergisi*, Sayı 67, s. 101-124.
- Sona, F. (2018). *Osmanlı Şairlerinin Divanlarında Fetihler-Zaferler (18. yy.)*. Ankara: Sonçağ.
- Uzunçarşılı, İ. H. (2011). *Osmanlı Tarihi*. Cilt IV, Bölüm I, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Yazar, S. (2019). Mora Fethinin (1715) Klasik Türk Şiirindeki Yankıları ve Râzî'nin "Fetihnâme" Konulu Bir Şiiri. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, S. 23, İstanbul 2019, s. 391-460.

**18. yy. şairi Mehmed Adlî ve *Dîvân*'ı<sup>1</sup>****Fatih BAŞPINAR<sup>2</sup>****Seval BALTALI<sup>3</sup>**

**APA:** Başpınar, F.; Baltalı, S. (2020). 18. yy. şairi Mehmed Adlî ve *Dîvân*'ı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 434-447. DOI: 10.29000/rumelide.791946.

**Öz**

18. yy. şairlerinden Mehmed Adlî Efendi 1676'dan önce dünyaya gelmiş, 1743-44 senesinde İstanbul'da vefat etmiş ve 70 yıldan fazla bir ömür sürmüştür. Divan-ı Sultânî hocalığı, ahkâm emniyeti, taşra kâğıt emniyeti, kale tezkireciliği, yeniçeri efendiliği, sâlis defterdarlığı vazifelerinde bulunan şairin bilinen tek eseri *Dîvân*'dır. Şair, divanını ilk olarak 1695-96 senesinde tertip etmiştir. *Dîvân*'ın Türkiye kütüphanelerinde iki nüshası bulunmaktadır. Bunlardan ilki İstanbul Üniversitesi, Nadir Eserler Kütüphanesi'nde bulunan müellif hattı nüshadır. Herhangi bir çalışmaya konu olmamış bu nüshada 29 kaside, 411 gazel, 169 rubai (6'sı Farsça, 1'i, Arapça-Farsça, 162'si Türkçe), 71 tarih manzumesi (69'u kıta, 2'si rubai), 117 muamma (111'i beyit, 2'si rubai, 4'ü kıta), 14 kıta ve 45 beyit (21'i musarra, 24'ü müfred) olmak üzere 856 manzume yer almaktadır. *Dîvân*'ın ikinci nüshası ise Tavşanlı İlçe Halk Kütüphanesi, Zeytinoğlu Koleksiyonu'na kayıtlıdır. Üzerine yüksek lisans çalışması yapılan bu nüshada ise 14 kaside, 135 gazel, 14 kıta, 32 tarih manzumesi, 34 rubai, 37 beyit, 70 muamma (67'si beyit, 3'si kıta şeklinde) olmak üzere toplam 336 manzume bulunmaktadır. Adlî'nin bütün şiirlerinin sayısı sadece İ nüshasında yer alanlar 555, yalnızca Z nüshasında bulunanlar 35 ve her iki nüshada ortak olarak bulunanlar 301 olmak üzere 891'dir. *Dîvân* nüshalarının her ikisinin baş tarafında yer alan şiirlerde bir tertip özelliği olarak nazım şekillerinin değil, türün/ konunun esas alındığını görmekteyiz. Tevhid türünde bir rubai ve münacat türünde bir gazele baş tarafta yer verilmiş, naat türündeki kaside ve gazeller bu bölümde bir arada kaydedilmiştir. Ayrıca methiye türündeki kaside ve kıtaların bir arada olması sağlanmıştır. Mehmed Adlî Efendi tarih düşürme, naat ve muamma alanlarında meşhur ve başarılı bir sanatkâr ve bir gazel şairidir. Bu çalışmada her iki nüshasından hareketle *Dîvân*'ın ihtiva ettiği şiirler üzerinde durulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** 18. yy., klasik Türk şiiri, Mehmed Adlî, *Dîvân*

**Eighteenth-century poet Mehmed Adlî and his *Divan*****Abstract**

Mehmed Adlî Efendi, one of the poets of 18<sup>th</sup> century, was born before 1676 and died in 1743-44 in Istanbul, and he lived more than 70 years. The only known work of the poet, who worked as a teacher of Divan-ı Sultânî, assurance of judgment, security of provincial paper, fortress writer, janissary master, third fiduciary, is *Dîvân*. He organized his divan for the first time in 1695-96. In Turkey's libraries we can find two copies of *Dîvân*. The first of these is the copy with author's calligraphy in

- 1 Bu çalışma 2016 yılında Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı'nda tamamlanan "Mehmed Adlî Divanı" adlı yüksek lisans tezinden hareketle hazırlanmıştır.
- 2 Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Konya, Türkiye), fbaspinar@erbakan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8328-0903 [Makale kayıt tarihi: 21.08.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791946]
- 3 Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD, YL Mezunu (Kırklareli, Türkiye), seval.288@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8255-6501

the Library of Rare Works of Istanbul University. This copy contains 29 odes, 411 ghazals, 169 rubai (6 in Persian, 1 in Arabic-Persian, 162 in Turkish), 71 poems of history (69 qit'as, 2 rubai), 117 enigmas, 14 qit'as and 45 couplets. Totally there are 856 poems in this copy. The second copy of *Dıvân* is registered in the Zeytinoğlu Collection of the Tavsanlı District Public Library. This copy contains 14 odes, 135 ghazals, 14 qit'as, 32 poems of history, 34 rubai, 37 couplets, 70 enigmas (67 couplets, 3 couplets). Totally there are 336 poems in this copy. All of Adlı's poems are 891, of which 555 are included only in the I copy, 35 are found only in the Z copy, and 301 are common in both copies. In the poems at the beginning of both copies of the Divan, we see that the genre/ subject is taken as a basis, not the verse forms, as a composition feature. A rubai of tawhid and a ghazal of praying are placed at the head, and odes and ghazals of praise of prophet are recorded together in this section. In addition, it was ensured that odes and qitas in the type of eulogy were combined. Mehmed Adlı Efendi is a famous and successful poet in the fields of chronogram, praise of prophet, enigma and also ghazal. This study focuses on the poems in *Dıvân* with it's two copies.

**Keywords:** 18<sup>th</sup> century, classical Turkish poetry, Mehmed Adlı, *Dıvân*

### Giriş

18. yy. klasik Türk edebiyatı siyaset, iktisat ve toplum hayatında görülen gerilemeye karşılık bundan fazlaca etkilenmeyen bir sahadır. Olgunluğunu devam ettiren klasik Türk şiiri, yüzyılın başında Nedim ve sonunda şeyh Gâlib ile zirve şahsiyetler yetiştirmeye devam etmiştir. Bunda devlet adamlarının sanata ve sanatçıya destek olmalarının büyük etkisi vardır. Kaynaklar 18. asrı şiir ve şair asrı olarak kabul ederler (şentürk ve Kartal, 2011: 490). Hakikaten bu asırda 1322 şairin yetiştiği göz önünde bulundurulur ve bunlardan 168 tanesinin divan sahibi şairler olduğu dikkate alınırsa verilen hükmün ne kadar isabetli olduğu anlaşılacaktır. Ancak bu asırda zirve şair yahut üstat kabul edilebilecek şair sayısı azdır.

18. yy.da yetişmiş dikkate değer şairlerden biri de Mehmed Adlı Efendi'dir. Hayatı hakkındaki bilgilerimiz sınırlıdır. Doğum tarihi bilinmeyen şairin babasının ve kendinin vefat tarihlerine dayanarak 70 yaşını aşmış bir hâlde vefat ettiğini tahmin ediyoruz. Devlet kademelerinde çeşitli memurluk vazifeleri icra eden şairin bilinen tek eseri *Dıvân*'ıdır. Bu eserin Türkiye kütüphanelerinde iki yazma nüshası vardır. Bunlardan biri müellif hattıdır, diğeri ise şairin vefatından sonra istinsah edilmiştir. Biz bu çalışmada evvela şairin hayatı hakkındaki bilgileri aktaracağız. Ardından biri yüksek lisans tezine konu edilmiş (Baltalı, 2016) iki nüshasından hareketle şairin *Dıvân*'ını tanıtmaya çalışacağız.

### Adlı'nın hayatı

Hayatı hakkında bilgilerimizin sınırlı olduğu Adlı'nın asıl adı Mehmed/ Muhammed'dir. Yeniçeri Ocağı'nda kul kethüdâlığı vazifesini icra eden babası Süleyman Ağa'nın vefat tarihi 1086/1675-76 olduğuna göre (Kesik, 2014) bu tarihten önce doğmuş olmalıdır. İyi bir eğitim gören şair, Divan-ı Sultânî hocası olmuş, ahkâm eminliği, taşra kâğıt eminliği, kale tezkireciliği, yeniçeri efendiliği, sâlis defterdarlığı vazifelerini ifa etmiştir. 70 seneyi aşan bir ömür sürdüğünü söyleyebileceğimiz Adlı, 1156/1743-44 senesinde vefat edince Topkapı dışında babasının yanına defnolunmuştur (İnce, 2005: 502; Erdem, 1994: 220).

Kaynaklar onun şahsiyeti ile ilgili olarak bilgili ve derviş tabiatlı bir zat olduğu, tarikat şeyhlerinin yakınında bulunarak onların sohbetlerinden istifade ettiğinden, Emir Buhârî Zaviyesi şeyhi Seyyid

Feyzullâh, Nakşî Efendi ve Koca Mustafa Paşa Hankahı şeyhi Alâüddîn Efendi ile bunlardan başka pek çok tasavvuf erbabı ile sohbet ve arkadaşlık edip onların ilim ve irfanlarından feyz aldığından bahsedip Nakşibendî tarikatine mensup olduğu bilgisine vermektedir defnolunmuştur (İnce, 2005: 502; Erdem, 1994: 220).

### Adlî'nin edebî şahsiyeti

Kaynaklarda Adlî'nin şairliği hakkında verilen bilgiler onun bilgili bir şair ve tarih düşürmede başarılı bir sanatkâr olduğu, naatleriyle tanındığı (Erdem, 2002:118), müretteb bir divanının olduğu, şairler arasında şöhretinin bulunduğu (İnce, 2005: 502) şeklindedir.

Râmiz, onun biyografisini verdikten sonra bir iki gazelini aktaracağını söylemekle beraber Adlî'nin şiirlerinden herhangi bir örnek vermemiştir (Erdem, 1994: 220). Sâlim ise Adlî'nin yalnızca İ nüshasında bulunan *eder miyiz* redifli gazelinin ilk üç beytini kaydetmiştir:

Vasf-ı safâ-yı câm-ı meyi gûş eder miyiz  
Hiç biz kühen sifâl ile mey nûş eder miyiz

Añmaz mıyız gamnıla geçen günleri meger  
Eyyâm-ı hoş-güzârı ferâmûş eder miyiz

Ey meh-cemâl hâleveş âyâ miyânını  
Bir şeb felekte biz de der-âgûş eder miyiz (İnce, 2005: 502)

[= Şarap kadehinin verdiği huzurun vasıflarını dinler miyiz, biz hiç eski çanakla şarap içer miyiz? Senin gamnıla geçen günleri anmaz mıyız, yoksa hoş geçen günleri unutmuyor muyuz? Ey ay yüzlü! Acaba senin belini hale gibi biz de bir gece felekte kucaklar mıyız?]

Râmiz, Osmân-zâde Tâ'ib ile Adlî'nin aralarının açık olmasından dolayı pek çok sözünün Tâ'ib tarafından hiciv yollu müstezad hâline getirildiğini, bunların Adlî'nin öteki şiirlerinin yayılmasına mani olduğunu belirtiyor (Erdem, 1994: 220). Fakat Sâlim, Adlî'nin müretteb bir divanı bulunduğu bahsedip onun şairler arasında itibar sahibi bir kimse olduğunu kaydediyor (İnce, 2005: 502).

Adlî'nin gazelini kullanarak Tâ'ib'in vücuda getirttiği müstezadların sayısının fazla olabileceğini tahmin ediyoruz, ancak kaynaklarda yalnızca iki tanesine rastladık. Bunlardan ilki şöyle:

Ne dem ki mültefet-i yâr-ı dil-firîb olurum  
“Dürüst söyleyemem”

Fenâ-resîde-i ser-mâye-i rakîb olurum  
“Fenâ-resân diyemem”

Ümîd-i zirve-i dil-h'âh ile bu vâdîde  
“Hemîşe zırvalarım”

O reh-revim ki zebûn-ı firâz u şîb olurum  
“Yine pilav yiyemem”



Gülû-girifte-i kuhl-i gumûm olursam da

“Misâl-i kelb-i ‘akûr”

Hemân o gül-ruhu gördükde ‘andelîb olurum

“Velîk havlayamam”

Fakat birine irişür elimse günciřkiñ

“O kim üçün biridir”

O bûm-ı hâne-harâbım ki kem-nasîb olurum

“İkisin avlayamam”

Nabız-kesîr dil-i ‘Adlı helâke teşne iken

“‘Aceb murâd nedir”

Yine firifte-i ülfet-i tabîb olurum

“Bu haltı añlayamam” (Sevgi ve Özcan, 1996: 171)

Tâ’ib’in şiirlerinden seçmeleri ve bunların nesre çevirilerini ihtiva eden Yatman’ın çalışmasında (1989: 162) yukarıdaki gazel, 4. beyti atlanarak kayda geçirilmiştir. Osmân-zâde Tâ’ib’in müstezad hâline getirdiği ikinci gazel ise şöyledir:

Sakın müsâ‘ade-i rûzgâra aldanma

“Seniñ degil bu kelâm”

Hazâmı der-pey olan nev-bahâra aldanma

“Ugurladıñ a cüzâm”

Neşât-ı mey gibi pâ-der-rikâbdır ‘ömrüñ

“Bu Sâ’ibiñ sözüdür”

Karâr-ı tıfl-ı dil-i ney-süvâra aldanma

“Eger yimezse tamâm”

Tekâver-i dili sa’y-i husûlden alıkor

“Misâl-i merkeb-i leng”

Gil-âb-ı kûçe-i va‘d-i kibâra aldanma

“Eyâ güsiste-zamân”

Müneccim eylemiş ihbâr-ı mehl-i va‘d-i felek

“Yalancısın a köpek”

O güne müjde iden yâdigâr aldanma

“Eşeklik itme müdâm”

Virirse ‘Adlî menâmında h’âb-ı hargûşu

“Doğuz gibi horlar”

Hayâl-i h’âb-ı füzûn-intizâra aldanma

“Bıyığına osuram” (Sevgi ve Özcan, 1996: 171-172)

Hakikaten heccav bir şahsiyete sahip olan Tâ’ib’in bu tehzîllerine Adlî’nin ne şekilde cevap verdiğini bilmiyoruz. Ancak Adlî’nin derviş tabiatlı bir zat olmasından hareketle bunları karşılıksız bırakmış olabileceğini düşünüyoruz.

Hacimli sayılabilecek bir divana sahip olan Adlî’nin kaynaklarda bahsedilen tarih düşürmedeki başarısını eserinden müşahede edebiliyoruz. Nitekim şair cülûs, doğum, vefat, sefer gibi hadiseleri konu edinerek 74 tarih şiiri yazmıştır. *Dîvân*’ının ilk bölümünde farklı nazım şekilleriyle kaleme aldığı şiirlerinin arasında naatlere rastlıyoruz. Şair, tevhid muhtevalı bir rubai ve münacat konulu bir gazelden sonra hemen naatlere geçmiştir, kaside ve gazel olmak üzere burada 8 naate rastlıyoruz.

Adlî’nin bunlardan başka öne çıkan bir diğer vasfı ise pek çok muamma yazmış olmasıdır. Çoğu beyit olmak üzere 128 muammanın, şairin bu husustaki maharetini gösterdiği kanaatindeyiz.

Her şairin az ya da çok kendi sanat kudretini dile getirmesi içinde bulunduğu geleneğin bir parçasıdır. Adlî’nin de kimi yerlerde kendi sanatını övmekten çekinmediğini görüyoruz. Öyle ki kendini İran şairleri Sâ’ib, Feyzî, Zahîr ve Örfî’den üstün tutmaktadır:

Ben Sâ’ib-i nâtiñim sühan-çîn

Feyzî vü Zahîr ü ‘Örfî gûyâ (Baltalı, 2016: 34)

[= Ben senin naatini söyleyen Sâ’ib’im. Feyzî, Zahîr ve Örfî ise benden söz toplarlar.]

Kendinden önce yaşamış şairlerden Bâkî’nin adını özellikle zikreden Adlî, kendi şiir tarzının Bâkî’yi geçtiğini iddia etmektedir:

Bâkî reftârın unutturdı bize

Revişi ‘Adlî-i sâhib-sühamîñ (Baltalı, 2016: 97)

[= Söz sahibi Adlî’nin tarzı Bâkî’nin üslûbunu bize unutturdu.]

Mana mücevherini bulmada Bâkî’nin, kendinden geride kaldığını da öne süren Adlî, gayet güç bir iş olan toprak altından gevher kazıp çıkarmaya benzettiği mana keşfetme işinde de iddialıdır:

Bu deñlü gevher-i mazmûnı Bâkî ‘Adlî bulmazdı

Kazaydı tîşe-i endîşe birle kân-ı imkânı (Baltalı, 2016: 120)

[= Ey Adlî! Bâkî fikir kazması ile imkân madenini kazdı, fakat bu kadar mazmun mücevherini bulamadı.]

Adlî’nin şiirlerinde dikkat çeken bir özellik *serv*, *şem* gibi kelimeleri bazen *seriv*, *şemi* şeklinde kullanmasıdır:

Seriv kâmetleriñ bülbülleriñ bir kesreti var kim

Geçilmez bâğda mahbûbdan nağme-serâlardan (Baltalı, 2016: 108)

[=Selvi boylular ve bülbüller o kadar çok ki bağda sevgililerden, şarkıcılardan geçilmez.]

Olmasa nâr-ı mahabbetle fûrûzân şemi'

İtmez idi dil-i pervâneyi sûzân şemi' (Baltalı, 2016: 91)

[=Mum, muhabbet ateşiyle yanmasaydı pervanenin kalbini yakmazdı.]

Kanaatimize göre Adlı'nın sanatında beş husus öne çıkmaktadır. Evvela şiirlerinden hareketle onun bir naat şairi olduğunu, tarih düşürme sanatında mahir bir sanatkâr olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca *Dîvân*'ında bulunan 414 gazele istinaden onunu bir gazel şairi olduğunu, 117 muammasına dayanarak bu sahada hayli kalem oynatmış bir sanatçı ile karşı karşıya olduğumuzu belirtmeliyiz. Rubailerini göz önünde bulundurduğumuzda ise 168 rubaisi ile Türk edebiyatında adının zikredilmesi gerektiğini iddia edebiliriz.

### Adlı'nın *Dîvân*'ı

Adlı *Dîvân*'ının tespit edebildiğimiz kadarıyla Türkiye kütüphanelerinde iki nüshası mevcuttur. İki de mürettep olmakla beraber bu nüshalardan ilki (İ nüshası) müellif hattı olması ve daha çok şiiri ihtiva etmesi bakımından kıymetlidir.

**1. *Dîvân*, Adlı (Muhammed İstanbulî), İstanbul Üniversitesi, Nadir Eserler Kütüphanesi, NEKTY10299 (İ nüshası):** 219x157 mm ebadında 77 yapraklı yazmanın 1-73. varakları arasında bulunan *Dîvân*, 17 satır üzere talik hatla siyah mürekkep kullanılarak yazılmıştır. Başlıklar ise kırmızıdır. 65<sup>b</sup> sayfasında yer alan:

Çün 'inâyet eyleyüp tertîb-i dîvân itmesin

Ben fakîrin vâhibü'l-âmâl teshîl eyledi

Kudsiyân 'Adlı didi itmâmına târîh için

'Adlı-i sâhib-hüner dîvânı tekâmîl eyledi

şeklindeki kıtanın *Berây-ı Tekmîl-i Dîvân-ı Fakîr* başlığını taşımasına bakılırsa nüsha müellif hattıdır. Kıtanın son mısraının karşılık geldiği 1107/1695-1696 senesi şairin divanını ilk olarak tertip ettiği yıl olup bundan sonraki yıllara ait birtakım hadiselerle düşürülen tarih şiirleri de yazmada yer almaktadır. Ayrıca divanın tertibinden sonra sayfa kenarlarına çok sayıda şiirin eklendiği görülmektedir. Bunlara ilaveten nüshada kimi şiirlerin yahut beyitlerin üstü çizilmiş ve böylelikle *Dîvân*'dan çıkarılmıştır.

Bu nüshada 29 kaside, 411 gazel, 169 rubai (6'sı Farsça, 1'i, Arapça-Farsça, 162'si Türkçe), 71 tarih manzumesi (69'u kıta, 2'si rubai), 117 muamma (111'i beyit, 2'si rubai, 4'ü kıta), 14 kıta ve 45 beyit (21'i musarra, 24'ü müfred) olmak üzere 856 manzume yer almaktadır. Ancak bir tertip hususiyeti olarak tevhid, münacat, naat ve öteki medhiyelerin toplamı 56 manzume olmak üzere 1 rubai, 29 kaside, 5 kıta ve 21 gazel *Dîvân*'ın baş tarafında yer almakta, ancak bunlardan sonra gazellere ve öteki nazım şekillerine yer verilmektedir Dolayısıyla bu tertibe nazaran bahsolunan bölümden sonra gelen öteki şiirler 390 gazel, 168 rubai, 71 tarih şiiri, 9 kıta ve 45 beyit şeklindedir.

*Dîvân*'ın başı:

Biz nîst-i hest-nümâyız el-ân ammâ

Ol hest-i nîst-nümâdır ey dil hâlâ

*Dîvân*'ın sonu:

Sühan fenninde bahs itmeñ anıfla  
İrılmaz 'Adliye lutf-ı sühanda

Yazmanın 75-77. yapraklarında ise farklı bir hat ile Musîb Efendi'nin bazı beyit ve şiiirleri kaydedilmiştir.

**2. *Dîvân*, Adlî, Tavşanlı İlçe Halk Kütüphanesi, Zeytinoğlu Koleksiyonu, 43 Ze 333/6 (Z nüshası):** Bu yazmanın içinde yer alan eserler 1-14. varaklar arasında Abdülbâkî Ârif'in *Mî'râciye*'si, 15-60. varaklar arasında Nâbî'nin *Hayrînâme* adlı mesnevisi, 63-110. varaklar arasında Sâdık mahlaslı şairin *Dîvân*'ı, 111-164. varaklar arasında Hâzık'ın *Dîvân*'ı ile 165-234. varakları arasında da Âgâh'ın *Dîvân*'ı mevcuttur Adlî'nin *Dîvân*'ı ise yazmanın son kısmını oluşturan 236-292. yaprakları arasındadır. Ancak *Dîvân*, Adlî mahlasını kullanan II. Mahmud'a mâl edilmiş ve kütüphane kayıtlarına bu şekilde işlenmiştir.

Yazma, kahverengi deri sırtlı olup sarı, kırmızı ve gri renklerden oluşan battal ebrulu ve bez ciltlidir. Sayfaların yer yer oksitlendiği görülmektedir. Genellikle koyu saman sarısı kâğıtların kullanıldığı yazmada, açık saman sarısı ile hardal sarısı renklere sahip yapraklar da vardır. Bazı sayfalarda yoğun lekelenmelerle de karşılaşmaktadır. *Dîvân*, 55 varak olup 17 satır üzere yazılmıştır, ancak birkaç sayfasında kenarlara beyit yahut şiiirler kaydedilmiştir. Mahlaslar, yazı ile aynı renkte birer çizgi ile belli edilmiştir.

Eser talik hatla yazılmış, metin için siyah ve başlıklar için kırmızı mürekkep kullanılarak istinsah edilmiştir. Yazmanın 292<sup>b</sup> sayfasından yer alan kayda göre Ali-zâde Mustafa el-Edirnevî tarafından 21 Safer 1167 (18 Aralık 1753) tarihinde istinsahı tamamlanmıştır.

*Dîvân*'ın başı:

Biz nîst-i hest-nümâyız el-ân ammâ  
Ol hest-i nîst-nümâdır ey dil hâlâ

*Dîvân*'ın sonu:

Kudsiyân 'Adlî didi itmâmına târîh için  
'Adlî-i sâhib-hüner dîvâmı tekâmîl eyledi (h. 1107/ m. 1695/1696)

Tespitlerimize göre bu nüshada 14 kaside, 135 gazel, 14 kıta, 32 tarih manzumesi, 34 rubai, 37 beyit, 70 muamma (67'si beyit, 3'si kıta şeklinde) olmak üzere toplam 336 manzume bulunmaktadır. Bu nüshadan hareketle Baltalı (2016) tarafından bir yüksek lisans tezi hazırlanmıştır.

### ***Dîvân*'da yer alan şiiirler**

Adlî *Dîvân*'ının nüshalarına bakıldığında İ nüshasının daha çok şiiir ihtiva ettiği görülecektir Uzunluk yahut kısalıklarını bir kenara bırakarak sadece İ nüshasında yer alan şiiirlerin sayısının 555 olduğunu görüyoruz. Bununla birlikte yalnızca Z nüshasında bulunan şiiirler ise 35'tir. Her iki nüshada ortak olarak bulabileceğimiz şiiirler 301'e ulaşıyor. Nüshaların tertibindeki şekil yahut tür düzenini esas alıp nüshalara göre şiiir sayısını şu şekilde gösterebiliriz:

Nazım şekli/ türü	Yalnız İ'de olanlar	Yalnız Z'de olanlar	İ ve Z'de olanlar	Toplam
Kaside	15	-	14	29
Gazel	279	23	132	414
Kıta	5	5	9	19
Rubai	136	1	33	170
Tarih şiiri	42	3	29	74
Muamma	58	11	59	128
Beyit	20	12	25	57
<b>TOPLAM</b>	555	35	301	891

Görüleceği üzere Adlı'nın *Divân*'ında 29 kaside, 414 gazel, 19 kıta, 170 rubai, 74 tarih manzumesi, 128 muamma ve 57 beyit yer almaktadır. Şiirlerin toplam sayısı ise 891'dir.

### Kasideler

Adlı'nın 29 kasidesi vardır. Bunlardan 15'i yalnız İ nüshasında yer alırken 14'ü her iki nüshada ortak olarak bulunmaktadır. Kasidelerin konusu, matla beyitleri ve toplam beyit sayısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Sıra	Kasidenin türü/ konusu	Matla beyti	Beyit sayısı
1	Naat	Ol mâdde-i 'ukde-i mu'ammâ Hallâlini kıldı şâd-ı ma'nâ	102
2	Naat	Dâğ-ı derûn-ı 'aşk nümâyân değil midir Yohsa çerâğ-ı mihr fûrûzân değil midir	40
3	Naat	Benem o müdbir-i yektâ-yı müznib-i devrân Kebûd-kise-i devr ü siyâh-rûy-ı zamân	29
4	Sakız'ın fethi dolayısıyla II. Mustafâ için methiye	Haylî dem idi dirdik muztarr-ı iştiyâkız Dirdik zebûn-ı zahm-ı şemşîr-i iftirâkız	40
5	Seferden dönüşü dolayısıyla II. Mustafa için methiye	Sefer mübârek ola ey şâhenşeh-i devrân Önünce rehber ola Hızır-ı kudret-i Yezdân	43
6	Selîm Giray Han için methiye	Dilâverân-ı vegâ nerre-şîr-i heycâdır Kimisi Rüstem ü kimi Tehemten-âsâdır	25
7	Şeyhülislâm Fezullâh Efendi için methiye	Elfâz-ı selef mazhar-ı feyz-i keremimdir Her lafz-ı tehî nâ'il-i lutf-ı himemimdir	29
8	Şeyhülislâm Fezullâh Efendi için methiye	Eltâf-ı Hakk-ile yine cân buldı erbâb-ı 'adem Nefh-i revân itdi yine bir 'İsî-i ferhunde-dem	33
9	Şeyhülislâm Fezullâh Efendi için methiye	Olmasaydı dest-i rind-i baht u tâlî 'ra'şe-dâr Açılurdu 'ukde-i câm-ı emel gül-gonça-vâr	27
10	Şeyhülislâm Fezullâh Efendi için methiye	Başımız üzre hevâ-yı zülf-i yâr eksik değil Mürtefi' yerdîr anuñçün rûzgâr eksik değil	35
11	Şeyhülislâm Fezullâh Efendi için methiye	Dehânım açmağa yok kudretim gâyet melâlîm var Cihân açıldı verd-i bahtım açılmaz kelâlîm var	17
12	Şeyhülislâm Fezullâh Efendi için methiye	Nev-rûz irişdi nâmiye-i gülsitân olur Şimdi cemâd olan bile serv-i çemân olur	41
13	Hasan Paşa için methiye	Hasan Paşa-yı ekrem şübhesiz rûh-ı mücessemdir Ki Hâtem lutfî bu tavr-ı hasende sırr-ı hâtemdir	65
14	Rumeli Kazaskeri Yahyâ Efendi için methiye	Hoş geldiñ eyâ fâzıl-ı yektâ-yı zamâne Virdiñ yine bir tâze şeref pîr ü civâne	29

15	Belgrad'ın alınışı dolayısıyla Köprülü-zâde Mustafa Paşa için methiye	Alınca deste nây-ı hâme-i nev-nakş-ı dil-şâdı Kibâb-ı köhne-kârı itdi memlû sît ü feryâdı	22
16	Veziriazam Ali Paşa için methiye	Menem o mazhar-ı derd ü meşakkat-i kümmel Ki eyledi Hak beni mihnet-i ehassa mahal	43
17	Sadrazam oluşu dolayısıyla Hüseyin Paşa için methiye	Seyr idiñ baña olan 'âtufet-i Mevlâyı Şâdmân itdi felek muntazır-ı ferdâyı	26
18	Sultân Ahmed'in damadı Sadrazam Ali Paşa için methiye	Kerîm-i her mahal dâmâd-ı Sultân Ahmed-i efram Ali Paşa-yı ekrem müsta'idd-i emr-i her 'âlem	31
19	Köprülü-zâde Numan Paşa için methiye	Kadem-i meymenet-i Hazreti Nu'mân Paşa Kıldı mahmiyye-i İstanbul'ı teşrife sezâ	33
20	Kaimmakâm Osmân Paşa için methiye	Mekremet-ülfet ü Key-mertebe mesned-pîrâ Merd-i meydân-ı rekem menba'-ı ihsân u sehâ	19
21	Sadrazam Ali Paşa için methiye	Devrân yine şahsım gibi nev-mazhar-ı cândır 'Âlem dahi hem-mazhar-ı nev-rûh-ı revândır	49
22	Sadrazam Ali Paşa için methiye	Gel ey neşât-ı Hudâ-dâd-ı 'ârif ü dâna Vücûd-ı neş'e-i mevhumıdır teh-i sahbâ	33
23	Kaimmakâm İbrahim Paşa için methiye	Sâhib-nefes odur iki dem kâmrân ola Biri kalîter birisi câvidân ola	37
24	Defterdâr Mustafâ Efendi için methiye	Kerem-endîşe kalem-pîşe 'Utârid-unvân Merd-i meydân-ı sehâ zübde-i eşrâf-ı zamân	19
25	Defterdâr Mustafâ Efendi için methiye	Zihî sarây-ı hoş-işrâf u münferid-mî'mâr Ki eylemiş niçe vech şerâfetin izhâr	23
26	Defterdâr Mustafâ Efendi için methiye	Geldi nev-rûz-ı nâmiye-peymân Virdi hüsn-i nemâya ruhsat-ı ân	19
27	Reisülküttâb Mehmed Râmî Efendi için methiye	İderdim 'aşk ile cem'iyyet için efgânı Bu rûzgârın işi olmasa perîşânî	41
28	Abdülkerîm Bey için methiye	Lutf-ile tesliyet virüp ol şûh-ı gonça-fem Lâl-i kelâli itdi görüñ bülbül-i nagam	15
29	Reisülkattüp Mehmed Efendi için methiye	Dest-i tedbirde şems-i emel olmazdı türâb Olmasa mâ-hasal-ı şîşe-i çeşmim tîz-âb	21

*Dîvân*, bir tevhid-rubai ve ardından gelen bir münacat-gazel ile başlamıştır, fakat şair tevhid yahut münacat türünde bir kaside yazmamıştır. *Dîvân*'da kaside nazım şekliyle yazılmış 3 naat bulunmaktadır. Öteki kasideler ise 2'si Sultan II. Mustafa'ya, 1'i Selim Giray Han'a, diğerleri ise şeyhülislam, veziriazam gibi devlet adamlarına yazılmış methiyelerdir.

## Gazeller

*Dîvân*'da yer alan gazellerin 279'u yalnız İ nüshasında, 23'ü yalnız Z nüshasında bulunurken 132 tanesi her iki nüshada ortak olarak yer almaktadır. Böylece Adlı'nın gazellerinin sayısı 414'e ulaşmaktadır.

Sayıları ile birlikte gazel yazılan harfler *elîf* 17, *bâ* 5, *tâ* 7, *sâ* 1, *cîm* 2, *hâ* 2, *hı* 1, *dâl* 3, *zâl* 1 *râ* 87, *zâ* 39, *sîn* 3, *şîn* 4, *sâd* 2, *dâd* 1, *tı* 1, *zı* 1, *ayn* 1, *gayn* 1, *fâ* 3, *kaf* 9, *kef* 23, *lâm* 11, *mîm* 31, *nûn* 43, *vâv* 1, *hâ* 62, *yâ* 49 şeklindedir. Görüleceği üzere şair elifbânın bütün harfleriyle gazel yazmış ve kafiye için ise en çok *râ*, *hâ*, *yâ* harflerini tercih etmiştir.

Bu gazeller içinde yalnızca bir müstezat bulunmaktadır:

Şunlar ki mey-i 'aşk ile mestâne degildir

Dıvânelik eyler

Şem'-i ruh-ı cânâneye pervâne degildir

Bigânelik eyler

Nûş eylemeden vasf iden âdem mey-i 'aşkı

Peymânedir ey dil

Ölçer döker ancak dahi ferzâne degildir

Rindânelik eyler

Müstağrak-ı deryâ-yı hakikat nazar itmez

Keşfe degil ancak

Eşyâya merâyâya hem irfâne degildir

Dür-dânelik eyler

Gilmân yolına hûrîye biñ pâre olan dil

Sünbül-sıfat olsun

Bu 'aşk u hevâ zülf-i perîşâne degildir

Ol şânelik eyler

Ümmîd-i visâl eyleyen 'âlemde yoğ olsun

Yoklukda biter iş

Dânâyadır el-kıssa bu nâ-dâne degildir

Merdânelik eyler

Pîriñ ayağından hazer it destîni kesme

Mahmûr kalursın

İşrâb ile boş kalmaz o peymâne degildir

Hum-hânelik eyler

Mestânelik itmez dahi dıvânelik itmez

Bigânelik itmez

Âyâ dil-i Adlı nedir âyâ ne degildir

Cânânelik eyler

*Dıvân*'ın baş tarafında 2. şiir olarak *Münâcât* başlığını taşıyan bir gazel yer almaktadır. Naat türündeki kasideler ve gazeller bu şiirden sonra gelmektedir. Bunlar içinde *yâ Resûlallâh* redifli 5 gazel bulunmaktadır.

## Kıtalar

*Dîvân*'da yer alan kıtaların sayısı 19'dur. Bunlardan 5'i yalnız İ nüshasında 5'i yalnız Z nüshasında bulunurken 9 tanesi her iki nüshada ortak olarak yer almaktadır. Kıtalarından 5 tanesi kıta-i kebîre olup *Dîvân*'ın baş tarafında bulunan methiye şiirleri arasındadır. Ötekiler 2 beyitli kıtalardır, ancak bazılarının ilk beyitleri musarradır. Musarra beyitli kıtalar nazm olarak adlandırılabilir, fakat bunlar şair tarafından kıta başlığıyla kaydedilmiştir.

## Rubailer

Rubailerden ilki olan ve tevhid türünde yazılan:

Biz nîst-i hest-nümâyız el-ân ammâ  
Ol hest-i nîst-nümâdır ey dil hâlâ  
Kânallâhu ve lem yekün me'ahu şey'  
El-âne kemâ kâne peyâm-ı vâlâ

şeklindeki şiir, bir serlevha gibi her iki nüshanın da başında yer almaktadır. Ötekiler ise *Rubâiyât* başlığı altında bir arada kaydedilmiştir. Rubailerin 136'sı yalnızca İ nüshasında, 1'i yalnızca Z nüshasında yer alırken 33 tanesi her iki nüshada ortak olarak bulunmaktadır. Toplam 170 rubainin 163'ü Türkçe, 6'sı Farsça ve 1'i Arapça-Farsça yazılmıştır. Bu sayılara bakınca Adlî'nin Türk edebiyatında rubai sahasında adının mutlaka zikredilmesi gerekir.

## Tarih manzumeleri

*Dîvân*'da yer alan tarih manzumelerinin 42'si yalnız İ nüshasında, 3'ü yalnız Z nüshasında yer alırken 29 tanesi her iki nüshada ortak olarak bulunmaktadır. Tarih şiirlerinin toplam sayısı ise 74'tür. Manzumelerin çoğunun sonunda, düşürülen tarih kaydedilmiştir.

Tarih manzumelerinin ilki Sultan II. Mustafa'nın cülusuna dairdir. Daha sonra Ruslarla yapılan savaşla ilgili ve Nemçe sulhüne dair tarihler yer almaktadır. Bunların ardından ağırlıklı olarak vefat ve doğum tarihleriyle bazı zatların belli makamlara yükselişlerine dair tarihler gelmektedir. Ayrıca cami tamiri, çeşme yaptırılması gibi tarihler de yer almaktadır. Adlî, divan tertib ettiğine dair bir tarih düşürmüş ve bunu da tarih manzumeleri arasına almıştır. Z nüshasında beyit olarak tesadüf edilen bu şiir, İ nüshasında kıta olarak karşımıza çıkmaktadır.

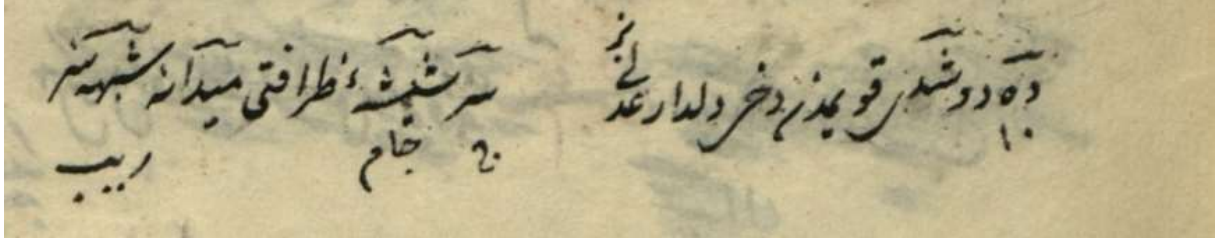
## Muammalar

Muammaların 2'si kıta, 4'ü rubai, 122'si beyit nazım şekliye yazılmıştır. Kıta şeklinde olanlardan biri Sultan Mehmed için yazılmış olup şu şekildedir:

Mihr ü mâhı ebedî tâk-ı cemâliñde Hudâ  
İki gül-gonça-i tasvîr yaratmış ammâ  
Sûre-i Nûnı yazup gûşesine meddinde  
Eylemiş sûre-i Hâ-Mîmi de 'Adlî imlâ



Muammaların çoğunda hangi ismin muamma olarak gizlendiği *Be-nâm-ı İsmâ'ıl*, *Be-nâm-ı Cemâl başlıklarıyla* yahut sadece isim zikredilerek belirtilmiştir. Ayrıca *İ* nüshasında bazı muammaların çözümüne beyitlerin atlarına düşülen notlardan ulaşabiliyoruz. Mesela:



Deh düşdi koymadan dahi dildâr 'Adlı biz

10

Ser-şîşe-i zarâfeti meydâna şühbesiz

C câm

reyb

şeklindeki muammada mısralarda işaret edilen yerlere göre çözüm şöyledir: *Şîşe* kelimesi *câm* kelimesine karşılık gelir, ser ile bu kelimenin başındaki *cîm/ c* harfi kastedilmektedir. Bu harf, şübhe kelimesinin hatırlattığı *reyb* kelimesinin meydanına/ ortasına gelecektir. Ancak ondan önce *reyb* kelimesinden deh/ 10 sayısı düşürülmelidir. Bu ise ortadaki *yâ* harfinin ebced değeridir. Öyleyse *reyb* kelimesinden *yâ* düşürülüp yerine *cîm/ c* harfi konursa ortaya *Receb* ismi çıkacaktır.

*Divân*'daki muammaların buna benzer çözümlerinin olmasından hareketle söz konusu muammaların çözümleri bakımından incelenmesinin de faydalı olacağı aşikârdır.

## Beyitler

Adlı *Divân*'ında içinde yazma nüshaların sonunda yer alan toplam 57 beyte rastlıyoruz. Bunlar musarra/ matla yahut müfred şeklindedir. *İ* nüshasında 32 beyit, Z nüshasında 37 beyit yer almakta, her iki nüshada ortak 12 beyit olduğu hesap edildiğinde toplamda 57 sayısına ulaşılıyor. Bu beyitlerden 4'ü Adlı tarafından bazı arkadaşları için yazılmış olan mühür beyitleridir. Mesela *Hâcî Nebî-zâde Abdülfettâh Efendi'nin mühür beytidir* başlığı ile verilen beyit şöyledir:

Eyledi luft-ı Hudâyı miftâh

Bâb-ı ümmîdine Abdü'l-Fettâh

[= Abdülfettâh, Allah'ın lütfunu ümit kapısına anahtar eyledi.]

Mühür beyti söylenen öteki kişiler Safâ Girây Han, Dervîş Ahmed Kadirî ile Muhammed isminde bir zattır. Bunlardan Safâ Girây Han için söylenen beyit Farsçadır:

Mesrûr şeved zi-lutf-i Yezdân

Der-her du cihân Safâ Giray Hân

[= Safâ Giray Han, Allah'ın lütfu ile her iki dünyada mesrur olsun.]

## Sonuç

Kaynakların 18. yy. şairi olarak belirttikleri Mehmed Adlî Efendi'nin doğum tarihi kesin olarak bilinmemektedir. Vefatı ise 1156/ 1743-44 senesidir. Babasının vefat tarihi olan 1086/1675-76 yılı dikkate alındığında Adlî'nin 70 seneyi aşkın bir ömür sürdüğünü söyleyebiliriz. Divan-ı Sultânî hocası olan Adlî ahkâm eminliği, taşra kâğıt eminliği, kale tezkireciliği, yeniçeri efendiliği, sâlis defterdarlığı vazifelerini ifa etmiştir. Vefat ettiğinde Topkapı dışında babasının yanına defnedilmiştir. Kaynaklar onu iyi bir eğitim almış, derviş tabiatlı bir zat olarak anmaktadır. Nakşibendî tarikatine mensup olan Adlî, Seyyid Feyzullâh Efendi, Nakşî Efendi ve Alâüddin Efendi gibi tasavvuf erbabı zatların sohbetlerinde bulunarak onların ilim ve irfanlarından istifade etmiştir.

Adlî'nin bilinen tek eseri mürettep *Dîvân*'ıdır. Türkiye kütüphanelerinde bu eserin iki nüshası bulunmaktadır. Bunlardan İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesinde bulunan nüsha (İ nüshası), müellif hattı olup 73 varaktan müteşekkildir. Bu nüshada 29 kaside, 411 gazel, 169 rubai (6'sı Farsça, 1'i, Arapça-Farsça, 162'si Türkçe), 71 tarih manzumesi (69'u kıta, 2'si rubai), 117 muamma (111'i beyit, 2'si rubai, 4'ü kıta), 14 kıta ve 45 beyit (21'i musarra, 24'ü müfred) olmak üzere 856 manzume yer almaktadır. Tavşanlı İlçe Halk Kütüphanesi, Zeytinoğlu Koleksiyonunda bulunan öteki nüsha (Z nüshası) ise muhtelif şairlerin divanlarının yer aldığı bir mecmua hüviyetindedir. Bu yazmanın 236-292. yaprakları arasında yer alan Adlî *Dîvân*'ı, kayıtlarda aynı mahlası kullanan Sultan II. Mahmud'a nispet edilmiştir. Baltalı (2016) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde bu yanlış düzeltilmiştir. Ali-zâde Mustafa el-Edirnevî isimli bir zat tarafından 21 Safer 1167 (18 Aralık 1753) tarihinde istinsah edilen nüsha, Adlî'nin vefatından sonraki bir tarihe tekabül etmektedir. İ nüshasından daha az şiiri barındıran bu nüshada 14 kaside, 135 gazel, 14 kıta, 32 tarih manzumesi, 34 rubai, 37 beyit, 70 muamma (67'si beyit, 3'si kıta şeklinde) olmak üzere toplam 336 manzume bulunmaktadır. Her iki nüsha birlikte değerlendirildiğinde yalnızca İ nüshasında yer alan şiirlerin 555, yalnızca Z nüshasında bulunan şiirlerin ise 35 olduğunu görüyoruz. Her iki nüshada ortak olarak bulunan şiirlerin 301 tane olduğu dikkate alındığında Adlî'nin şiirlerinin 891'e ulaşmaktadır. Bunlar 29 kaside, 414 gazel, 19 kıta, 170 rubai, 74 tarih manzumesi, 128 muamma ve 57 beyit olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kaynaklarda Adlî'nin naat ve tarih şiirleriyle meşhur olduğu kaydedilmiştir. *Dîvân*'ı incelendiğinde yalnızca bunlarla değil, aynı zamanda muamma türünde de başarılı olduğu görülecektir. Nitekim tespitlerimize göre Adlî'nin, naat olduğu aşikâr olan 8 şiir, 74 tarih manzumesi ve çoğu beyit olarak nazmedilmiş 128 tane muamması vardır. Ayrıca Mehmed Adlî'yi bir gazel şairi olarak da zikretmenin doğru olacağı kanaatindeyiz.

## Kaynakça

- Baltalı, S. (2016). *Mehmed Adlî Divanı*. Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, S. (1994). *Râmiz ve Âdâb-ı Zurefâ'sı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Erdem, S. (2001). Adlî. *Türk Dünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisi*. 1. C. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- İnce, A. (2005). *Tezkiretü'ş-Şu'arâ Sâlim Efendi*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Kesik, B. (2014). Adlî, Süleymanzâde Mehmed Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/adli-suleymanzade-mehmed-efendi> (Erişim tarihi: 18.08.2020).
- Sevgi, A., Özcan, M. (1996). *Prof. Ali Cânîp Yöntem'in Eski Türk Edebiyatı Üzerine Makaleleri*. İstanbul: Sözler.

şentürk, A. A., Kartal, A. (2011). *Eski Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Dergâh.

Yatman, M. (1989). *Osman-zâde Tâib Divânı'ndan Seçmeler*. Ankara: Kùltür Bakanlığı.

**Recâizâde Mustafa Sâmîl Divançe'si****Halil BATUR<sup>1</sup>****Enes YILDIZ<sup>2</sup>**

**APA:** Batur, H.; Yıldız, E. (2020). Recâizâde Mustafa Sâmîl Divançe'si. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 448-492. DOI: 10.29000/rumelide.791955.

**Öz**

Klasik Türk edebiyatına yönelik önemli bir çalışma alanı, eski harfli metinlerin bilimsel yöntemle yeni harflere aktarılmasıdır. Bugüne kadar başta divanlar, mesneviler, mecmualar ve tezkireler olmak üzere yüzlerce metin yeni harflere aktarılmıştır. Edebî geleneğimizin gücünü gösteren bu çalışmalar hızla devam etmekte, bulunan yeni eserler ilim âleminin istifadesine sunulmaktadır. Bu çalışma XIX. yüzyıl divan şairlerinden Enderunlu Recâizâde Mustafa Sâmîl Efendi Divançe'si üzerinedir. Recâizâde İbrahim Münib Bey'in oğlu ve Ahmet Cevdet Efendi'nin kardeşi olan Sâmîl, Divan-ı Hümâyûn ve Tercüme Odasında memurluk yapmış ve 1840 yılında vefat etmiştir. Sâmîl Efendi'nin bilinen tek eseri ise Divançe'sidir. Sâmîl Divançe'sinin şu an için bilinen tek nüshası Topkapı Sarayı Kütüphanesi'nde, Y. 4040 numarada kayıtlıdır. 22 varaktan oluşan Divançe'de farklı nazım şekilleriyle yazılmış 3 kaside, 14 musammat, 18 kıt'a, 13 gazel, 1 müstezat, 1 mesnevi, 11 müfred, 2 mısra ve 1 şarkı olmak üzere toplam 64 şiir bulunmaktadır. Çalışmamızda öncelikle Mustafa Sâmîl Bey'in hayatı ve Divançe'si hakkında bilgi verilecektir. Makalenin asıl bölümünde ise daha önce yayımlanmamış Sâmîl Divançesi'nin transkripsiyonlu metni verilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Klasik Türk Edebiyatı, XIX. yüzyıl, Sâmîl, Divançe.

**The Divance of Rezaizade Mustafa Samil****Abstract**

An important field of study of Classical Turkish literature is transferring old lettered texts to new letters by scientific method. Until today, hundreds of texts, especially diwans, masnavis, collections and tezkires, have been transferred to new letters. These studies, which show the power of our literary tradition, continue rapidly, and the new works found are presented to the benefit of the scientific world. This work is Enderunlu Rezaizade Mustafa Samil Efendi, one of the 19th century divan poets, is on Divance. He worked as a civil servant in Samil Divan-ı Hümâyan and Translation Room, the brother of Ahmet Cevdet Efendi and died in 1840. Samil Efendi has a Divance. The only known copy of Samil Divance for now is registered in Topkapı Palace Library Y. 4040. The Divance consists of a total of 64 poems. Divançe has written in different verse forms, 3 eulogys, 14 musammats, 18 verse, 13 ghazals, 1 mustezat, 1 mesnevi, 11 müfred, 2 mısra and 1 sarkı. In the article, firstly, information will be given about the life and Divançe of Mustafa Samil Bey. The main part of the article, the transcriptional text of Samil Divançe will be presented to the beneficiary.

1 Dr. Siirt Sosyal Bilimler Lisesi (Siirt, Türkiye), halilbaturr@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7742-6339 [Makale kayıt tarihi: 22.07.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.791955]

2 Dr., Karapınar Anadolu İmam Hatip Lisesi (Konya, Türkiye), enesedebiyat@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3614-579X

**Keywords:** Classical Turkish literature, 19th century, Samil, Divance.

## 1. Enderunlu Recâizâde Mustafa Sâmil Efendi

XIX. yüzyıl divan şairlerinden Enderunlu Recâizâde Mustafa Sâmil Efendi hakkındaki bilgiler sınırlıdır. Fatîn, Sâmil Bey hakkında şu bilgileri verir: “*Nâzım-ı mûmâ-ileyh Mustafa Sâmil Efendi sâlifü't-terceme Cevdet Efendi merhûmun birâder-i maârif-perveri olup ibtidâ sarây-ı hümâyûna ve muahharen divan-ı hümâyûn kalemine memûr ve çırağ olunup bi'l-âhire terceme odasına nakl ile sınıf-ı hâcegâna dâhil olmuş iken bin iki yüz elli altı hilâlinde dâr-ı bekâya müntakil olmuştur. Bir kıt'a Divançe-i eş'ârı vardır.*” Kaynaklardan ve şairin Divançe'sinden yola çıkarak Sâmil'in hayatı hakkında şunları söyleyebiliriz: Recâizâde İbrahim Münib Bey'in üç oğlundan biri olan Sâmil'in kardeşleri Ahmet Cevdet Efendi<sup>3</sup> ve sadaret mektupçusu Abdulhamit Bey'dir. Tercüme Odasında kâtiplik yapan şair, 1253/1837-38 yılında Tercüme Odasına memur olmuş ve 1840 yılında vefat etmiştir (Mehmed Süreyya, 1996: 1480; İsmail Paşa, 1972: 507; Odabaşı, 2009: 323; Kahraman, 2008: 74; Abdulkadiroğlu-Sarı, 2009; Yıldız, 2018: 107). Sâmil Bey'in bilinen tek eseri ise Divançe'sidir. Ayrıca Fatîn Tezkiresi'nde Divançe'sinde yer almayan şu gazel bulunmaktadır (Çiftçi, 1996: 210-211):

Gözümde rûz-ı rûşen târdır çeşm-i siyâhından  
Dilim hasretle pek bîmârdır çeşm-i siyâhından

Karardı hep hayâl-i hâl-i ruhsârınla çeşmânım  
Dahi çok renge meyli vardır çeşm-i siyâhından

Perîşân hâk-ı kâfirde olsa rahm ider ey şûh  
Dil-i bîçâre çokdan zârdır çeşm-i siyâhından

Gözüm görmez iken asla cihânı kara bahtımdan  
Bana berkân da şimdi târdır çeşm-i siyâhından

Müjen göz göz idüp Sâmil gibi cismim bu günlerde  
Dilim hasretle pek bîmârdır çeşm-i siyâhından

## 2. Mustafa Sâmil Efendi Divançe'si

Sâmil Divançe'si Topkapı Sarayı Kütüphanesi'nde Y. 4040 numarada kayıtlıdır. 22 varaktan oluşan Divançe, rika ile yazılmıştır. Divançe'de farklı nazım şekilleriyle yazılmış 64 şiir bulunmaktadır. Bu şiirlerin nazım şekillerine göre dağılımı şöyledir: 3 kaside, 14 musammat, 18 kıt'a, 13 gazel, 1 müstezat, 1 mesnevi, 11 müfret, 2 mısra ve 1 şarkı.

Divançe murabba nazım şekilleriyle yazılmış münacat ve na't ile başlar. Münacat ve na'ttan sonra methiyeler gelmektedir. Sâmil 35 beyitlik bahariye kasidesini Pertev Paşa'ya sunar. Şair, bahar ve tabiat

<sup>3</sup> Recâizâde Ahmed Cevdet Efendi (öl. 1831) Manisa'nın Borlu Kasabası'ndandır. Şairin Nevâdirü'l-Âsâr, Zinetü'l-Mecâlis adlı eserleri ile Divançe'si bulunmaktadır. Divançe'de sırası ile bir münâcât, bir ramazaniyye, bir bahâriyye, manzum bir mektup, manzum bir tezkire, üç muhammes, bir terkib-i bend-i müsemmem, üç tazmîn-i mısra, nâ-tamam bir tahmîs, Fuzûlî'ye bir tahmîs, nâ-tamam bir terci, değişik muhtevalı on tarih (ebced), elif-bâ harflerinin on dördünden gazeller, beş gazel-i nâkis, nâ-tamam üç gazel, bir nazîre, bir müstezâd, bir şarkı, bir beyt-i müşterek, kıt'alar, müfredler ve mısralar, bir şarkı vardır (Abdulkadiroğlu-Sarı, 2009: 327-329).

tasvirlerinden sonra “*âfitâb-ı cûd u kerem*” olarak gördüğü Pertev Paşa'yı över ve arz-ı hâlini sunar. Bahariyeden sonra “*kasîde-i bî-nazîr*” olarak isimlendirdiği 8 beyitlik manzumede Sâmil, Mustafa Reşid Paşa'yı över. “*Kasîde-i Dil-Pesendî Der-Hakk-ı Âkif Efendi*” başlıklı kasidede ise Âkif Efendi övülür (Yıldız, 2018: 109).

Divançe'de methiyelerden sonra tarih manzumeleri yer almaktadır. 12 kıt'a, 3 murabba, 1 mısra, 2 beyit ve 1 kaside olmak üzere farklı nazım şekilleriyle toplam 19 tarih manzumesi bulunmaktadır. Sâmil Bey'in bütün tarih manzumeleri başlıklıdır ve başlıkların çoğunda manzumenin kim için ve hangi amaçla yazıldığı belirtilir. Sâmil'in tarih manzumeleri kudûm, cülûs, tebrik, ölüm, doğum ve kişisel hayat ile ilgilidir. Manzumelerden 4 tanesi kudûmiye türündedir. Şair, Sultan Mahmud'un 1253/1837-38 tarihinde İstanbul'u teşrifi üzerine 1 murabba ve 2 beyit olmak üzere toplam üç tarih manzumesi yazar. Diğer kudûmiye ise Kâtip Vassâf Bey ile ilgilidir. Sâmil'in tarih manzumelerinden biri de cülûsiyedir. Kıt'a nazım şekliyle yazılan iki beyitlik cülûsiyede Sultan Abdülmecid Han'ın 1839 yılında tahta çıkmasına tarih düşülür.

Sâmil'in tarih manzumelerinin 6 tanesi tebriknâmedir. Sâmil; Ra'uf Paşa'nın sadrazamlığa ve Âli Paşa'nın hariciye nezaretine gelişini, Sa'id Paşa ve Halil Rıfat Paşa'nın damat, Kadri Bey'in ise kazasker oluşunu tebrik eder. Üzerine tarih düşülen önemli olaylar arasında çeşitli doğum ve ölümler de vardır. Sâmil ölüm üzerine 6, doğum üzerine ise 1 tarih manzumesi yazar. Divançe'de kişisel hayat ile ilgili bir tarih manzumesi bulunmaktadır. Bu manzume de şairin kendisinin Tercüme Odasına memur olarak atanması üzerine yazdığı iki beyitlik kıt'adır (Yıldız, 2019: 220-222).

Divançe'de tevarih bölümünden sonra musammatlar yer almaktadır. Bu bölümde bir terkîb-i bent, iki tercî-i bend, bir muhammes ve üç tahmis bulunmaktadır. Tahmisler sırasıyla Medhî, Selim ve Enver'in gazellerine yazılmıştır.

Divançe'de musammatlardan sonra şairin “Nâşidiye” ismini verdiği 50 bendlik bir murabba bulunmaktadır. Şair “Nâşidiye”sinde şüara zümresinin bazı özelliklerini sayar ve ardından “Attâr, Kâmil, Halil, Muhammed, Molla, Mahmûd, Ali, Atâ, Vâcid, Fenerci, Münif, İzzet, Sun'î, Medhî, Osman, Nûrî, Sâlih, Şâkir, Mîr Rıfat, Mîr İsmâil” gibi birçok âşık veya şairi bazen överek bazen de alay ederek tasvir eder. Şehrengizlerde gördüğümüz lakaplar ve isimler üzerinden kelime oyunlarını “Nâşidiye”de de görürüz. Bu bölüm “Der-hakk-ı Yıldız Kolbaşı” ve “Latîfe” başlıklı manzumelerle sona erer.

Divançe'de 13 gazel ve 1 müstezat bulunmaktadır. Gazellerin biri Farsçadır. Divançe'deki iki gazel methiye türündedir. İki gazelde de redifler övülen şahısların (Nâşid, Sünbül Sinan) isimleridir. Diğer gazeller ise âşıkâne duygularla terennüm edilmiştir. Divançe'de gazellerden sonra 1 şarkı, 5 kıt'a, 9 beyit ve 1 mısra bulunmaktadır. Divançe'nin sonunda verilen bilgiye göre eser, 1257 (1841-1842) yılının sonunda bitirilmiştir.

### 3. Metin

#### Bismillâhirrahmânirrahîm Dîvân-ı Sâmil Efendi

-1-

[1b]

#### Münâcât-ı Be-Ķâdî-i Hâcât *mef'ûlû fâ'ilâtün*

1. Ey Rabb-i 'arş-ı a'lâ  
Yâ Rabbenâ zâlemnâ  
Ey vâhid ü tüvânâ  
Yâ Rabbenâ zâlemnâ
2. İtdüm şürû' fışka  
Gözüm de vardı şıdka  
Nefsüm de geldi nuțka  
Yâ Rabbenâ zâlemnâ
3. İçdüm nebîz temri  
Belki müdâm hamrı  
Bildüm harâm u zehri  
Yâ Rabbenâ zâlemnâ
4. Ma'lûmuñ oldu hâlüm  
'Âşî vü pür-melâlüm  
Bî-ğadd benüm vebâlüm  
Yâ Rabbenâ zâlemnâ
5. Hep bende cürm ü noqşân  
Senden efendi ğufrân  
İhsân senden ihsân  
Yâ Rabbenâ zâlemnâ
6. 'İşyânum oldu efvün  
Nefs oldu gerçi memnün  
Defter günahla meşhün  
Yâ Rabbenâ zâlemnâ
7. **SÂMİL** hațâda her bâr  
Sensin Raĥîm ü Ğaffâr  
Lütfuñdan itme nâ-çâr  
Yâ Rabbenâ zâlemnâ

-2-

**Na' t-1 Şerîf-i Fahr-i Mevcûdât**  
*müstef' ilün müstef' ilün*

1. Ey bâ' iş-i kevn ü mekân  
 Ey mültecâ-yı ins ü cân  
 Ey eşref-i peygamberân  
 Ey server-i arz ü semâ
2. Maḥbûb-ı Hâksın şübhesiz  
 Maḥlûb-ı Hâksın şübhesiz  
 Merġûb-ı Hâksın şübhesiz  
 Ey ser-firâz-ı enbiyâ
3. Nuṭkuñ gibi fermân yok  
 Bizde anı iz' ân yok  
 Zâtuñ gibi zî-şân yok  
 Sensin resûl-i müctebâ
4. Baḫma benüm ' işyânuma  
 Raḫm it amân efgânuma  
 Kâr itdi zillet cânuma  
 Bî-çâreyem geldüm saña
5. Sensin ezelden tâ ebed  
 Şâdıq efendüm mu' temed  
 Qıl bendeñe sen de meded  
 Ey müşfik-i bay ü gedâ
6. **SÂMİL** kuluñ nâ-çîzdür  
 Giribândur ḫûn-rîzdür  
 Redd itme bir ipsüzdür  
 Yâ ḫâzret-i fâhrü'l-verâ

-3-

[2a]

**Bahâriyye-i Bî-Hemtâ Der-Hâkḫ-ı Pertev Pâşâ**  
*mef' ulü fâ' ilâtü mefâ' ilü fâ' ilün*

1. Şâd ol bahâr geldi gönül cisme cân olur  
 Şâyân-ı ' azm-i seyr-i gül ü gülsitân olur
2. Şaḫrâya virdi zîneti seyr it gül ü çemen  
 Ol bahâr demleri böyle zamân olur<sup>4</sup>
3. Ceyş-i şitâya çekdi kılıç sūsen ibtidâ  
 Qurt baġrı baġrı üstüne berdüñ sitân olur

<sup>4</sup> Bu mısradâ vezin bozuktur.



4. Hep toñdı kaldı buz çiçeği ağzın açmadı  
Bildi bahâr vaqti şıdķ söz yaman olur<sup>5</sup>
5. Bülbül figâna başladı gülşende güllere  
Kim şavtı cân-bağş-ı dil-i mürdegân olur
6. Bâğ içre gelür hân gibi güller güşâda baķ  
Herkes sebû-yı mey ile zevķin resân olur
7. Bir feyz virdi bâğa dem-i nev-bahâr kim  
Âb olsa deste biri mey-i ergüvân olur
8. Gördüm ki hüsni Yûsuf ider nâz ile hırâm  
Var bir cevân perçemi kayd-ı cihân olur
9. Şebbûy zülf-i ham-be-ham-ı yâri añdırur  
‘Anber mişâli cân seherde vezân olur
10. Ebrû-yı yâr şemmesi var ‘ıtr-ı şâhide  
Zîrâ dimâğa râyihası tâze cân olur
11. Beñzer benevşe şimdi haķ-âver civânlara  
Vardur şefâsı vaşlı biraz râyegân olur
12. Dâğ-ı derûnum açdı bu yıl lâle açmadı  
Bir şeb şefâ-yı dehre bize biñ hazân olur
13. Sünbüllerin de bâğda kandîl donanması  
Çarķ-ı felekde bir eşi yok dâsitân olur
- [2b]
14. Nergis elinde cām yatur mest kıpķızıl  
Cânân gelürse gülşene kim dîdebân olur
15. Bu rütbe bâğ u râğda vâ-neşve vü tarab  
Bir sâğar-ı keşideye gülbün mekân olur
16. Baķ ‘ayş u nûşa turma bu mevsimde ey göñül  
Bu demde ‘azm-i gülşen iden kâmurân olur
17. Yâhûd şarâb ol turma neş’e-dâr<sup>6</sup>  
Kim cur‘asında başka şafâ ân-be-ân olur
18. Var âsitân-ı feyzine yüz sür be hey ğarîb  
Haķķında cûy-ı himmeti bî-şek revân olur
19. Dergâh-ı pîre şânî disem eylemem haķâ  
Dergâh-ı devletünde himem bî-nişân olur

<sup>5</sup> Bu mısradâ vezin bozuktur.

<sup>6</sup> Bu mısradâ hece eksiktir.

20. Ya' nî Cenâb-ı Pertev Efendi efendimüz  
Kim zîkr iderse nâmuñı raḡbû'l-lisân olur
21. Hem kethüdâsı devletüñ o hem de şadıķı  
Âşâr-ı şıdķ cephelerinde ' ayân olur
22. Bir âfitâb-ı cüd u kerem bermekî-şiyem  
Lütfi kemîne bendesine bî-ziyân olur
23. Ṭab' ı kerem ḡadîķası iķbâl-i ḡavz-ı feyz  
Bir bendesi yeter yetişür bâġbân olur
24. Hindî Neccârî özüñi eġġanı güldiler  
Bâb-ı ricâsı tekye-i Hindüsitân olur
25. Fazl ü hünlerle zâtını zeyn eylemüḡ Ḥüdâ  
Bir kimse var mı kendi ile imtiḡân olur
26. Naẓm-ı terinde gördigümüz pür-selâsetüñ  
Rüçḡâmı cümle selefte müstebân olur
27. Bir kıt' asında nice şanâyi' bulur fuḡûl  
Cümle ḡayâli mu' teber-i şâ' irân olur
- [3a]
28. Nev-ṭarz-ı münşe 'âtı daḡı da' vâ-yı dîġer  
Kitâb-ı fehme başlasa mu' ciz-beyân olur
29. Yüz sürdi ḡikâyete **SÂMİL**-i hünler-verân<sup>7</sup>  
' Arz it ḡuzûra maṭlabını bî-gümân olur
30. İtmezse ba' d-ez-în ġam-ı devrân anı ḡamüş  
Medḡ-i sa' âdetüñde ne gevher-feşân olur
31. Te'şîr-i cân derd-i ḡalenderlük eyledi  
İtsem ḡikâye anı da bir dâsitân olur
32. Ḥişşem mübâşiriyede emrûñle zamm ola  
Emr ü idâde eyledigüñ şey o ân olur
33. Sâyeñde ben hezâr olayum ṭur hezâr sâl  
Böyle du' â ḡulüş ile vird-i zebân olur
34. Ṭutsun cihânı pertev-i ḡurşîd-i devletüñ  
Böyle niyâz maṭlab-ı rüşen-dilân olur
35. Her bir murâduñ üzre felek devr ide müdâm  
Tâ kim cihân devre-i nüh-âsumân olur

7 Bu mısradâ vezin bozuktur.

-4-

**Kaşıde-i Bî-nazır Der-Haqq-ı Müşir-i Ma' delet-mır Felâun-tedbır Muştafâ Reşid Pâşa Yesserallâhu Mâ-Yürüdü ve Mâ-yeşâ'***mefâ' ilün mefâ' ilün mefâ' ilün mefâ' ilün*

1. Biĥamdillâh Şeref burcunda gördüm tâli' -zâdı  
'Acep ĥâ' bide idi burĥa' -i nâz-ı ĥacâletle
  2. O düstür-ı kerimün seyr idince farĥ-ı iclâlin  
Dil-i bî-ĥareye ânide yâver oldı Őefĥatle
  3. Ne düstür-ı ĥadr-pîrây-ı devlet âşaf-ı gerdün  
Nice kem-nâmı itdi nâm-âver şân u ' izzetle
  4. Ne âşaf Bû ' Alî Sînâyı itmiş şab' -ı derrâkı  
Sebaĥ-âmüz ĥâmüřî vü ĥayrân ' ilm ü ĥikmetle
  5. Ĥidivâ ma' delet-pîrâ müşîrâ nâm u şân-baĥřâ  
Eyâ düstür-ı ekrem ' azmün olsun yümn-i devletle
  6. Sefîr-i a' zam olduñ Parisün erkânı seyr itsün  
şüküh u saşvet ü dârât-ı řânuñ ĥeřm-i diĥĥatle
- [3b]
7. Der-i iclâlüne ruĥ-süde olmuş bende-gân bir bir  
Mu' allâ ĥaĥ' -ı pâye itmede gerdün nisbetle
  8. Mülâzım ĥâk-ı pây-ı devletündür intisâbımla  
Temâyüz buldum aĥrân içre el-ĥaĥĥ şân u şöhretle
  9. Ĥerâg-ı ĥâř kim andurdı lütfuñ nâm mevhûmum  
'Acep mi olsa iĥyâ ĥâkerün böyle ' inâyetle

-5-

**Kaşıde-i Dil-Pesendî Der-Haqqı ' Âkif Efendi***fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilün*

1. Bir perişân gözle oldı gözüm Şimdi düĥâr  
İtdi âĥir elemler şad-güne perişân beni zâr
2. Gördüm endâmını ben ĥalib-ı bî-cân ĥaldum  
Nev-fidân ruĥ-ı revân şüh-ı cihân bir dildâr
3. Kesdi atdı bütün ârâmumu tiĥ-i nâzı  
Oldum üfdâdesi biñ cânla ĥâr u nâ-ĥâr

4. Gülşen-i 'âleme varsam baña zindân geliyor  
Ġam degül 'aşkla bende hele bir hâlet var
  5. Beni âvâre-i deşt-i elem-i derd itdi  
İtdiği cevri ü teğâfûl o mehûn âhır-i kâr
  6. Dili ġamdan idemez kimse rehâ-yâb meger  
Şâhib-i mesnedûn evşâfî olunsun tekrâr
  7. O veliyy'ü-ni' am ol zât-ı mürüvvet ebân  
Ki der-i leţâfete vâbeste 'âbid ü ahrâr
  8. Ne veliyy'ü-ni' am ammâ ki ider bir demde  
Biñ gedâ çeşmi nevâl-i keremi minnet-dâr
  9. Gevher-i kân-ı fazîlet meh-i burc-ı 'azâmet  
Nûr-ı hürşid-i şehâvet yedi baħr-ı zehhâr
  10. Bu fazîletde cihân görmedi bir beglikci  
Ĥazret-i 'Âkif Efendi o müsellem eţvâr
  11. Kevkeb-i himmetine müşteri olsa birisi  
Kâse-i meh kadar ihsân ider itmez bâzâr
  12. 'İlm ü 'irfân ü fazîletde 'adîm akrânı  
Dîn ü devletde vücûdı bize lâzımlı kibâr
- [4a]
13. Virdi inşâsı hep erbâb-ı 'aqla hayret  
Kütüp haqqını bi'l-cümle iderler ikrâr
  14. Yazamam biñde birin vaşfinuñ ey kân-ı kerem  
Oldı lütfuñ gibi haq üzere edâsı düşvâr
  15. Biri ez-cümle ze'âmetde 'inâyet itdûn  
İki def'a kuluña toğrısı itmem inkâr
  16. Olmaydı bize imdâduñ efendüm o zamân  
Çokdan gitmiş idi bizden o bi-çâre tîmâr
  17. Biri de şimdî çerâğ itdûn efendüm kalemle  
Oldı bu **SÂMİL**-i şermendeye çok faħre medâr
  18. Mîndere çıkmâğı emri bereket bir de 'adem  
Ayaq altında beni koyma mişâl-i ġas ü ġâr
  19. İltifâtuñ düşürüp gönlüme bir şevk-i cedîd  
Vaqtidür eyleyeyim ben de devâmım izhâr

20. Gerçi yok bende liyâkat buña da zerre kadar  
Nazar-ı ' âtıfetüñ eyleye şâhib-i işâr
21. Nüşha-i devletüñi böyle beyân itmez idüm  
Dehr-i dün koymadı hâtırdâ mecâl-i güftâr
22. Mesnedinde seni Allâh muvaffâk itsün  
Konmasun âyine-i hâtırına jeng ü gubâr

-6-

**Târîh-i Kudümiyye Berây-ı Gâzî Sulţân Maĥmûd Hân-ı Firevs-âşiyân**

*müstef' ilün müstef' ilün*

1. Şâhenşeh-i Dârâ-ĥaşem  
Maĥmûd Hân-ı Cem-himem  
Maĥşûdidur ' adl u kerem  
Devrinde ola her kıla
2. Pür-ni' metle bu cihân  
Şaytı mu' in-i bî-kesân  
Cûdı resândur ân-be-ân  
Hâcet mi var tafşil ola
3. Dil-sîr idüp İstanbulu  
' Adliyle hep her sū ũolu  
Giryân degil hiçbir kılu  
Baĥdum bugün şaĥa şola
4. Bu def a da baĥ Rûmeli  
İĥsânını gördi celi  
Sükkânı şâhiddür belî  
Da' vâ idersem ben nola

[4b]

5. Varna ahâlîsin ayân  
Gördi gidüp şâh-ı cihân  
İĥsânlar itdi bî-gümân  
Âvâre-gân bir bir bula
6. Mişlin o şâhuñ cûdı  
Görmüşde yok mevcûdı  
Bu cadde-i maĥşûdı  
Yok sâlik olmuş bir yola
7. Şumni Silistre diyü  
İtdi ' ibâdı cüst-ü-cü  
Gördi ahâlî sū-be-sū  
Âsâyiş üzre kıol kıola

8. Ol hıttayı ma' mür idüp  
Hem kulların mesrûr idüp  
Lütfuyla herkes sūd idüp  
‘ Âlem de zevk ile tola
9. Deryâ-yı evşâfında yek  
Haddi mi çekdüre kürek  
Hem kâfiyem bu şuda teng  
Fülk-i suhan itdi mola
10. Virdi kudümüñ çok şefâ  
Bu beldeye ser-tâ-be-pâ  
Ey şâh-ı ferhunde liqâ  
Ġamgim cihân mesrûr ola
11. **SÂMİL** düşürdüm bi-gümân  
Bu mışra' -ı ' azbü'l-beyân  
Fer virdi nev-Maḥmūd Ḥân  
Geldi bu dem İstanbula (1253)

-7-

**Târîḥ-i Diğer***fâ' ilâtün fâ' ilâtün fâ' ilün*

1. Çıkup çâr-aqṭâb târiḥin didi  
Rûḥ-ı ' âlem girdi bak İstanbula (1253)

-8-

**Târîḥ-i Diğer***fâ' ilâtün fâ' ilâtün fâ' ilâtün fâ' ilün*

1. **SÂMİL** çıkup bu müjdeye târiḥin virdi haber  
Geldi bahrdan şaldı fer Maḥmūd Ḥân İstanbula (1253)

-9-

**Târîḥ-i Cülûsiyye Berây-ı Şehensâh-i Ümem ' Abdü'l-Mecîd Ḥân-ı Nâzımü'l-' Âlem***mefâ' ilün mefâ' ilün mefâ' ilün mefâ' ilün*

1. Ḥidiv-i Cem-sipeh ' Abdü'l-Mecîd Ḥân dâver-i devrân  
Binâ-yı şevketi dâ'im ola ŧurduca bu dünyâ
2. Taşırca çarḥ **SÂMİL** başda târiḥim sezâ el-Ḥaḳ  
Cülûsın sa'd ide ' Abdü'l-Mecîd Ḥân bu dem Mevlâ (1255)

-10-

[5a]

**Târîh-i Şadâret-i Düstûr-ı Ekrem-i Bermeki's-şiyem Vezîr-i A'zam Devletlü Ra'ûf Pâşâ Yesserallâhu**  
**Mâ-yürîd ü Ma-yeşâ Der-Def'a-i Şânî**  
*mefâ' ilün mefâ' ilün mefâ' ilün mefâ' ilün*

1. Bihamdillâh şeref-bağş oldu dünyâya kudûmyla  
Gelüp şadre yine bir âşaf-ı zî-şân u dâd-ârâ
2. Bütün erkân-ı devlet yümn-i teşrifîyle sūd itdi  
Cihân âvâz-ı tebrik ile lebrîz oldu ser-tâ-pâ
3. Felâton-menkâbet Risto-dirâyet Bermekî-ğâşlet  
Hüdâv-i 'âlî-himmet kân-ı hikmet âşaf-ı dânâ
4. Muvaffâkdur umûr-ı devlete her vech ile zâtı  
Tehî göndermedi bu mesned-i şadra anı Mevlâ
5. Vezîr-i dâd-ger hem bahtı yâver ħaşma cenk ur  
Muğarrerdür helâkı şadme-yi ħahrın gören a' dâ
6. Degül vaşşâfuñ olmak dâverâ bir kimse ħaddi  
Hüdâ mânend-i deryâ bir seħâvet eylemiş i' tâ
7. Muvâfiğ eyleyüp taqđire bârî ħüsn-i tedbirüñ  
İde zât-ı celîlün tâ ebed böyle şadr-pîrâ
8. Olup **SÂMİL** iki târîh-i tāmim fâl-ı ħayr ancak  
Varup 'arz eyle sen de eyleyüp bir bir hemân imlâ
9. İki def'a Ra'ûf Pâşâ gelüp iclâl ile şadra (1248)  
Sezâ el-ħağ bu vâlâ mesned-i mihre Ra'ûf Pâşâ (1248)

-11-

**Târîh Berây-ı Müsteşâr-ı Nezâret-i Umûr-ı Ĥâriciyye-şuden Memdûdü's-şiyem Ĥâzret-i 'Âlî Efendi Pür-  
 Kerem**  
*müstef' ilün müstef' ilün*

1. 'Âlî-himem şâħib-kerem  
Bir zât-ı maħbûlü's-şiyem  
Hem muħteşem hem muħterem  
Vaşfiyla buldum i' tibâr
2. 'İrfân ü 'ilmüñ ma' deni  
Cehl-i denâ'et düşmeni  
Zâtı gibi vaşfi seni  
Olmaz 'adîli bir kibâr

## [5b]

3. Cūd u keremde ser-firāz  
Añlar bunu ehl-i niyāz  
İtmez bilen tūl u dirāz  
Bu şoḥbetüm kıl ihtiyār
4. Bir ben miyem şermendesî  
Maḥcūb her bir bendesî  
Lūtf u kerem ḥāhandesî  
İtmez ḳapusundan firār
5. Aḥlākı ḡāyetle ḥamīd  
Aḳvāldē ḳavl-i sedīd  
‘Ömrin mezīd-ender-mezīd  
İtsün hemīşe Kird-gār
6. Farḫ-ı zekāsıyla o zāt  
Ma‘lūmıdur remz ü nikāt  
İnşāsıdur mâ‘ül-ḥayāt  
Hep mürde-gān dā‘im arar
7. Bir şaḫr-i mıḫra‘ da hemān  
Tārīḫin itdüm baḳ ‘ayān  
İḳbālî olsun ān-be-ān  
Ḥurşīd-veş lem‘a-niḫār
8. **SĀMİL** bilüp şimdi özüm  
Dāmānına sūrdüm yüzüm  
Müjde saña iki gözüm  
‘Ālī Efendi müsteşār (1256)

-12-

**Tārīḫ-i Ra‘nā Berāy-ı Dāmāt-şoden Devletlū Meḫmed Sa‘īd Pāşā**  
***meḫā‘īlūn meḫā‘īlūn meḫā‘īlūn meḫā‘īlūn***

1. Cihānda şāh-ı şāhān maḫzar-ı iḫsān Ḥān Mahmūd  
Suyūf-i ‘adli itdi ser-te-ser güm-kerde bī-dādı
2. Berāyā sāye-i ‘adl-i hümāyūnında āsūde  
O mihr-i ‘ālemūn elḫāfidur dūnyāya mu‘tādı
3. ‘İnāyet-dīdesi ez-cümle düstūr-ı himem-pīrā  
Sa‘īd Pāşā-yı ekrem lūtf ile olmuşdı münḳādı
4. O düstūr-ı kerem endīş kıldı şıhr-ı ‘ālī-cāh  
Bu yüzden daḫı itdi kendinūn mesrūr-ı dil-şādı
5. Zihī āşaf ki ḳadr-i çarḫ ne dāver ile hem-ser  
Meşīl olsun mı aña her vezīr-i dāver-i ‘ādı



6. Zihî âşafuñ görse İbn-i Sînâ 'ilm ü 'irfânuñ  
Olurdu 'aczin izhâr eyleyüp muhtâc-ı irşadı  
[6a]
7. Müşîr-i pâk gevher-i cüy-ı cüdü bahre reşk ur  
Olur tâ hâveristânda gedâya 'avn ü imdâdı
8. Sehâvetde muhaqqâk Hâtemüñ tayy itdi elķâbuñ  
'Aţânuñ nâmı nâ-bûd olsa varır anda icâdı
9. Bu sūr-ı pür-sürürüñ hişşe-mend-i feyzidür herkes  
Gürüh-ı ehl-i dilde şimdi buldı böyle bir vâdı
10. Sürürından 'acep mi rakş iderse zühre-yi gerdün  
Bütün dünyânuñ oldu izdiyâd-ı şevķine bâdı
11. Hüdâ 'ömr-i ebedle dâ'im iķbâlin füzün itsün  
Hulûş üzre du'ânuñ bunda lâzım serd-i irâdı
12. Döneyim hâtır itdükte didüm târiķhini **SÂMİL**  
Sa'îd Pâşaya lâyıķ şâh-ı dehrüñ oldu dâmâdı (1252)

-13-

**Târiķ-i Diğer Berây-ı Müşârü'n-ileyh***mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün*

1. Müşîr-i muhterem ya'nî Sa'îd Pâşâ-yı 'âlî-şân  
İder bir hâtır-ı ğam-ġin görse lütf ile dil-şâd
2. Ser-i çarķa sezâ nakş olsa **SÂMİL** böyle târiķhüñ  
Sa'îd Pâşayı kıldı şâh-ı 'âdil sa'd ola dâmâd (1252)

-14-

**Târiķ-i Kudümiyye Berây-ı Kâtib-i Mâbeyn-i Hümayün Vaşşâf Beg***müstef'îlün müstef'îlün*

1. Şâhenşeh-i kişver-ġüşâ  
Maħmüd Hân-ı zü'l-'aţâ  
Eylar 'adâlet dâ'imâ  
Dünyâya bir vefķ-i merâm
2. Hâkân-ı bî-mişl ü nazîr  
Sulţân-ı keyhüsrev ke-mîr  
İtmiş anı Rabb-i Qadîr  
Fermân-fermâ-yı enâm

## [6b]

3. Mülkin o şeh i' mârda  
Böyle mübârek kârda  
Hep sa' yini izhârda  
Feth-i bilâda şubh u şâm
4. Hâkdan o şâha Rûm İli  
Münkâd olduğı celî  
Muhtel kâlap ba' zı velî  
Olmuşdı muhtâc-ı nizâm
5. Ez-cümle İşkodra biri  
Muhkem felâ' u manzarı  
Yağıların tuğyân yiri  
Eşrâra olmuşdı maķâm
6. Çok isterdi şâh-ı cihân  
Def' -i mezâlim bî-gümân  
Ol hıttada kaldı hemân  
Eyler fesâd içre kıyâm
7. Tanzîmini itdi murâd  
Bu işde de baķ virdi dâd  
Da' vâtına itsün ' ibâd  
'Ömr-i ebedle ihtimâm
8. Vaşşâf Efendi bendesin  
İhsân ile şermendesin  
Şâdık nikû h'âhendesin  
İ' zâma şâyân gördi tām
9. Emr-i şeh-i zî-şân ile  
Pâşâlara fermân ile  
Uğrunda hep biñ cân ile  
İşkodrada çekdi licâm
10. Seyf şadaķın kuşanup  
Dergâh-ı Hâkka tayanup  
A' dâya birden tavranup  
Gösterdi ķahr u inhizâm
11. Bu devlete aşdıķ odur  
Her mesnede evfaķ odur  
Ehl-i kerem muḫlaķ odur  
Beyhûde itmern iltizâm
12. Her fende var ehliyyeti  
Meşhûd-ı ' âlem ğayreti  
Cûd u şehâda himmeti

Zıkr ile itmem iğtinâm

13. İnşası Veysiden selîs  
Vaşşâfa kim dir ki maķîs  
Hulķı gibi zâtı enîs  
Nâ-kâmı itmekde be-kâm

14. Maķbûl-i hâķân-ı zamân  
Memdûh-ı cümle nükte-dân  
İtse nola hulķ-ı cihân  
Dergâhına ' arz-ı merâm

15. Zât-ı şerîfi pür-hüner  
Zâtında marziyü's-siyer  
Şânında ne dense deger  
Zî-ķadr ü şâhib-ihtîşâm

[7a]

16. Lütf ü ' inâyet ma' deni  
Âgâh ķalb-i rüşeni  
İtdi ' aķâsıyla beni  
Bâbında ' abd-i müstehâm

17. Evşâfına yok intihâ  
Söyler buna bay ü gedâ  
Dergâhına bir ilticâ  
Görmez mi iden ihtirâm

18. Ey kâm-baķş ü kâm-kâr  
Vaşfuñla buldum i' tibâr  
Bilmezi ķadrüm rûzgâr  
Sâyeñde ben oldum be-nâm

19. Müzdâd ide iķbâlûñi  
Böyle Hüdâ iclâlûñi  
Mes' ud ide her hâlûñi  
Ed' iyem oldu çok temâm

20. **SÂMİL** bu târiķ-i sezâ  
Güş ursa cümle aşdıķâ  
Her beyti bir zînet-fezâ  
Her mısrâ' ı mâlâ-ķelâm

21. Baķ çâr-erkân-ı felek  
Târîķim üzre düşdi pek  
İşķodradan Vaşşâf Beg  
Memnûn geldi aldı nâm (1251)

[6b]

-15-

**Târîh-i Vilâdet-i İhsân Beg Merhûm***fâ' ilâtün fâ' ilâtün fâ' ilâtün fâ' ilün*

1. Ol cenâb-ı Muştafâ'ş-şiyem efendi kim anuñ  
Zâtını Hâk eylemiş ' âlemde İhsânı vaķûr
  2. Bir kerem-kân-ı hâķîķat ķadr-i ' âlî öyle bil  
Mażhar-ı feyz-i Hüdâ şahid-i cemâl şevķ-i nûr
- [7a]**
3. Viridi şimdi Hâk aña hem bir velîd-i kâm-kâr  
Ya' ni hem nâm-ı Muħammed himmeti itdi zuhûr
  4. Eylesün yâdı muvaffaķ vâlid-i mâcid ile  
' Ömrini itsün füzûn mâ-zâl-i biñ sâl-i şuhûr
  5. Oķusun **SÂMİL** anuñ târîh-i tāmın söylesün  
Geldi dehre lütf-i Hâk İhsân Efendi bā-surûr (1238)

-16-

**Târîh-i Berây-ı Dāmād Şüden-i Hâlîl Rıf' at Pāşâ***mefâ' ilün mefâ' ilün mefâ' ilün mefâ' ilün*

1. Şehensâh-ı mu' azzâm Hâzret-i Sulţân Maħmûd  
Hüdâ ũurduķca ' âlem eylesün ' ömr-i ebed i' tã
  2. ũanîn-endâz-ı âfâķ ide şıyt-ı ' adlıni dâ'im  
Şikest eyler bu şevķetle nice faġfûr ser-tã-pã
  3. ' Acep mi olsa şân-ı devleti reşk-âver-i şâhân  
İder bir bendesin bir demde hem-ser Dârã
  4. Virüp bir âşaf-ı devrâna baķ sulţân-ı zî-şânũ  
O düstûr-ı kerîmi gördi hem mahâretle aķrã
  5. Ne düstûr-ı e' âlî-perver ammã ũâlî' i yâver  
Felek şimden girü itmez mi her bir emrini icrã
- [7b]**
6. Ne düstûr-ı hâķâyıķ-âşinã vü ũab' u sencide  
Olur dem-beste görse vaķtini bu ġãye-i sînã
  7. Gürûh-ı ehl-i dil hep ġamdan âzãde oldu vaķtinde  
Mişl-i cüd-i Hâtem bezl-i ihsân itmede hãlã
  8. Olınca şâh-ı ' aşra şimdi iclâl ile dãmãd  
Cihân şevķ-âver itdi belki sũd itdi bũtün dũnyã

9. Sürür eyyâmidur diyü ba' d-ez-în gelsün temâşâya  
Bunı ben şarkdan ğarba varınca eyledüm inbâ
10. Mübârek eyleye Hâk ' ömr-i iqbâlin füzûn itsün  
Bu vâdide olur endişeme da' vâtı hep ilķâ
11. Mücevher mışra' -ı târihidür **SÂMİL** zebânumdam  
Sezâdur söyle şıhr-ı şehriyârîdür Hâlîl Pâşâ (1249)

-17-

**Târîh-i Kâdî' asker Şoden-i Şâhib-i Fünûn Kâdrî Beg**

*Me' ulü fâ' ilâtü mefâ' ilü fâ' ilün*

1. Hâtem-şiyem seniyyü'l-himem ya' nî Kâdrî Beg  
Tevfik-i Hâk ile oldı tarikatde şadr-ı Rûm
2. Farı-ı zekâda tavr-ı pesendide-i fûhûl  
Cüd ü keremde zâtı hoş âyende-i kurûm
3. Her bahşse âşinâlığı bir başka mevhib  
Yâdıdadur kütüp o kadar mecma' -ı ' ulüm
4. Ehl-i kemâl devleti elbet bilür felek  
Te' hîr ider kiminde biraz böyledür rusûm
5. Kâdr-âşinâ efendümüñ ol şadâreti  
Bu devr-i pür-su' üdda gösterdi baht-ı şûm
- [8a]
6. Bu mesned-i şadârete icrâsın ey kerîm  
Mânende-i liyâkat İbn-i Kemâl-i Rûm
7. Fazl ü şerefde bir eşi yok âfitâbsın  
Dânişverâni kim şaya çok zînet-i nücûm
8. ' İndinde kâdr-i şâbit olaldan sühanverüñ  
Eyler hünerli kimseler eţrâfindan hücûm
9. ' Ömrüñ zamân ile geçe iqbâlün ola yâr  
Bâb-ı sa' âdetünde zuhûr itmeye ğumûm
10. **SÂMİL** de buldı mışra' -ı târihi bi'-bedel  
Kâdrî Beg oldı yümn ile maqbûl şadr-ı Rûm (1252)

-18-

**Şâhib-i Divân Merhûm Sâmîl Efendi Tercüme Otaşına Me'mûr Oldukları O Anda Kendi Hakkında Bu Târîhi Tanzîm İtmışdür**

*fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilün*

1. 'İlmi cehlinden eyü gerçi dinür her şeyüñ  
Kalduğ ihmâl ile biz cümle hünerde râcil
2. **SÂMİLÂ** meyl-i lisân var idi dilde ol  
Tercüme Otaşına sa'y ile olduğ dâhil (1253)

-19-

**Târîh-i Vefât-ı Şâ'ir-i Belîgü'l-Kelimât 'Aynî Efendi***fâ' ilâtün fâ' ilâtün fâ' ilâtün fâ' ilün*

1. Şâ'ir ü mâhir Hasan 'Aynî Efendinün felek  
Kim umardı nâ-gehân divânçe-i 'ömrin düre
  2. Feyz-i ser-şâr-ı Hüdâdan neş'e-mend itdi müdâm  
Ba'd-ez-in bâğ-ı behişt içre yine meclis süre
- [8b]
3. 'İzzet-i nefis ile olmuşdı cihânda kâmrân  
Bozdı devrân 'ayşını hep böyledür resm ü töre
  4. Ehl-i diller fevti târîhin sezâ **SÂMİL** dise  
Şâ'irânun nişb-i 'Aynî göçdi yâhu göz göre (1253)

-20-

**Dîger Şâ'ir 'Aynî Efendiye***mefâ' ilün mefâ' ilün fe' ulün*

1. Görün şimdi cihânun gitdi 'Aynî (1253)

-21-

**Târîh-i Vefât-ı Harem-i Şâhib-i Dîvân***mefâ' ilün mefâ' ilün mefâ' ilün mefâ' ilün*

1. Cihân bâğında hâşıl eylemişdüm bir gül-i ra'nâ  
Felek pejmürde itdi âh kim berg-i hazân-âsâ
2. Gül-i nâzik teni hâr-ı cefâ-yı derd ile şoldı  
Kırar her nev-fidâmî rüzgârün 'âdeti zirâ
3. Sekiz sâle qarîb 'iffetle ol merhûme hizmetde  
Baña dünyâda cennet râhatı aındurmadı haqqâ
4. Enin ü âhla âzürde gitdi hayf-ı fâniden  
Hüdâ lütfıyla virsün aña kat kat devlet-i 'uqbâ
5. Mezâra cevher-i eşkümler yazdum **SÂMİLÂ** târîh  
Cevâd-ı 'adnî kıldı şüh-ı ferdüm şad-me'vâ (1253)

-22-

**Târîh-i Vefât-ı Şâ'ir-i Mâhir Birâder-i Şâhib-i Divân Cevdet Efendi Mağfîret-nişân***mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün*

1. Recâ'î-zâdelerden mîr Cevdet şâ'ir-i meşhûr  
Hüdâ emr eyledi tekmi'l-i enfâs eyledi nâ-gâh
  2. Cihânda şa'ir-ı 'ömrin şî're şarf itmişdi ol merhûm  
Hüner meydânına pek az gelür öyle dil-i âgâh
- [9a]
3. Mücerred tûrdı aşlâ görmedi rûy-ı zen-i dünyâ  
Geçirdi nefsine hükmi iderdi andan istikrâh
  4. Felekden iştikâ eylerdi dâ'im râhatı yoğdı  
Bu bezm-i bî-karârı kendine zindân idüp eyvâh
  5. Mezâra da düşünce dâderi **SÂMİL** didi târîh  
Mekânın cennet-i a'lâ ide Cevdet Begüñ Allâh (1247)

-23-

**Târîh-i Vefât-ı Seyyid Süleymân Kûşbî***fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün*

1. Kâydı şad hayf felek kendi Süleymân Kûşbî  
Böyledür kâ'ide-i gerdiş-i gerdün u semâ
2. Genc iken olmuşdi kâtib-i defter-hân  
Kâydı virmekdi anuñ kendine şüret zîrâ
3. Dest-i nussâh-ı kazâ defter-i 'ömrin dürdi  
İsmiñi şoñra ecel eyledi hak ü imhâ
4. Meslegi münteħab-ı nükte-verân-ı aqlâm  
Nev-cevân nâdire-gû bir kişi idi haqqâ
5. **SÂMİLÂ** vâli di gördükde didi târîhin  
Merkez-i huld ola dâ'im saña Kûşbî me'vâ (1249)

-24-

**Târîh-i Vefât-ı İhsân Efendi***fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün*

1. Tıfl-ı nâzende Muħammed İhsân  
Eylemişdi hüneri kendine keyf

2. Ğalebe çaldı kalemde çoğuna  
Ma'rifetle şanasın şâhib-i seyf
- [9b]
3. Öyle ğadr itdi cevâna devrân  
Şemse göstermedi hiç mevsim-i şayf
4. Fehm olur SÂMİL okuna târih  
Bu cihân olduğı bir şuret-i şayf
5. 'Adni me'vâ ide Hâk derd çekdi  
İrtihâl eyledi İhsân Beg hayf (1255)

-25-

**Terkîb-i Bend***fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilün*

1. Şad figân düşdi gönül bir meh-i 'âlî-kadre  
Mişli yok bir dağı ne gelmiş ne gelür bu dehre  
Diyemem derdümü yârâna ne aşlâ ğayra  
Havfüm oldur o dağı başlaya soñra cevre  
Âh kim bende bu hasret sürececek tâ haşre  
Neyledüm kendüme bir yaradur açdum kendüm  
Çekmeden bende bakup tağlara kaçdum kendüm
2. Çeşmi bir zağm açar çünkü ciğerde her ân  
Döndi 'ayniyle olup cüddeye göz göz dil ü cân  
İdemem derd-i dilüm kimseye ben şerh ü beyân  
İtme diyen derdüme ey zâlim hünî dermân  
Eyledüñ terk ile âhîr beni zâr ü nâlân  
Görmeden senüñ ağıyar ile yâr olduğünü  
Dâr-ı 'izzetde görem bir dağı var olduğünü
3. Yetiş ey 'aşk yetiş terk-i hicâb it göreyim  
Söyle ol şâha beni fazl-ı hitâb it göreyim  
Beni ol şâh ile hem-bezm-i şarâb it göreyim  
Şeb-i vuşlat nicedür bağır kebâb it göreyim  
Yapmaduñ hâtırımı bari harâb it göreyim  
Duymadun mı kararup nokta-i sehv olduğümü  
Şem' -i hüsnuñ ile yanup kül gibi mağv olduğümü
4. Gülmesek yanuma ğam gülsek efendüm bir ğam  
Görmesem de idemem ben seni şâhum bir dem  
Ğayrılarla seni görmek de virür baña elem  
N'ışleyem ben de bu ahvâlüme bilmem ne idem  
Tab' -ı şürîdeye n'itdi ğam-ı 'aşkuñ bilmem

[10b]

Beni kâfir bu televvünde birağduñ gitdüñ  
Rişte-i 'aklı ham-ı zülfüne tağduñ gitdüñ



5. Bilürem olmadığın sende vefâ çâresi yok  
 Kaldı gönlüm alamam sende şehâ çâresi yok  
 Şimdi taşlarla döğünsem de hebâ çâresi yok  
 Şişe-veş pârelesem sînemi yâ çâresi yok  
 Ehl-i 'aşka bu sitem hük-m-i fezâ çâresi yok  
 Eylesün mâ' ilüñ oldum diyü **SÂMİL** efgân  
 Sen de nâdim olasın âh idesin bî-pâyân

-26-

### Tercî'-i Bend

#### *fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilün*

1. Nice ben itmeyeyim nâle vü âh ü cângâh  
 Nâz ile itdi bir âfet baña bir nîm ü nigâh  
 Bir şerer koydı o dem şanki derûna ol şâh  
 Her taraf külhan olup kalmadı bir cây-ı penâh  
 Ağzıma almaz iken âteş-i 'aşkı nâ-gâh  
 Sîneden yakdı ciger-gâhıma dek bir yüzi mâh
2. Heves-i vuşlatı dünyâyı unutturdı baña  
 Germ ü serdüñ felegüñ cümlesi şondurdı baña  
 Yaşasun çeşmimi hasretle kurutturdı baña  
 Fitili cânib-i kandîlide yondurdı baña  
 Ağzıma almaz iken âteş-i 'aşkı nâ-gâh  
 Sîneden yakdı ciger-gâhıma dek bir yüzi mâh
3. Bir zamân zevküm idi tâzeler ile ülfet  
 Gâh vuşlatda olup gâhî çekerdüm fûrkat  
 Giderek tab' a virüp kayd-ı 'alâka nefret  
 Eylemezdüm kafası parlağ ile hîç şoĥbet  
 Ağzıma almaz iken âteş-i 'aşkı nâ-gâh  
 Sîneden yakdı ciger-gâhıma dek bir yüzi mâh
4. İltifâtıyla çerâğ itdi görünce beni yâr  
 Lem' a-i şevğ ile ruĥuñda gönül şimdi yanar  
 Cismümi hier ile itdi o mehzâr ü nizâr  
 Şem' ü pervâne hikâyâtın iderdüm inkâr

[10b]

Ağzıma almaz iken âteş-i 'aşkı nâ-gâh  
 Sîneden yakdı ciger-gâhıma dek bir yüzi mâh

5. Dil-i **SÂMİL** ruĥunun şevğine yandı nâra  
 Merĥamet eyle begüm sen de bulup bir çâre  
 Tîğ-i nâzuñ ile meded itme şaĥın şad-pâre  
 Döndi yanağun yerine mülk-i dil ü âvâre  
 Ağzıma almaz iken âteş-i 'aşkı nâ-gâh  
 Sîneden yakdı ciğ-er-gâhıma dek bir yüzi mâh

-27-

**Tercî'-i Bend***fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilün*

1. Niçün ey meh görüşüp gönlümi alduñ evvel  
Gösterüp mihr-i ruhuñ kalbümü itdüñ meş' al  
Kırmadum perçemünün haqqı için ben bir tel  
Şimdi n' olsun bu gâzab-ğuluga var mı mağal  
Kerem-i ülfetde şovuk turma virür gerçi kesel  
Merhamet eyle suçum varsa da 'afv eyle de gel  
Kalmadı 'aşkuñ ile yanmağa tãkat tende  
Küsme qurbãnuñ olam baña barış gül sen de
2. İbtidâ arz-ı cemâl ile vefâ itdüñ sen  
Bağlanup zülfüne ben sonra cefâ itdüñ sen  
Derd-i 'aşkuñ başuma hayli belâ itdüñ sen  
Kaddümi miñnet-i cevruñle dü-tâ itdüñ sen  
'Aqıbet kendüñi bendende cüdâ itdüñ sen  
Mübtelâ olmuşiken şimdi fedâ itdüñ sen  
Söyle ben neyledüm ey zâlim-i gaddâr saña  
Bu kadar evre sezâ görme bu âzâr saña
3. Nev-fidânum o gül endâmuña qurbân olayum  
Nâmı var 'aşkuñ nâmuña qurbân olayum  
Şive-i cünbiş-dârâmuña qurbân olayum  
Hâl-i cân-bağş-ı siyeh fâmuña qurbân olayum  
Ol iki dide-i bādâmuña qurbân olayum  
Ne ki nâz-ı nev-ikrâmuña qurbân olayum  
Mâ'il olmak ile saña 'âleme meşhûr oldum  
Bilmedüñ qadrimi sen câzû[ya] mecbûr oldum

**[11a]**

4. Şubh-dem gözledigüm tal' at didârũndur  
Beni hâkister iden âteş-i ruhsârũndur  
Tab' um ifrâğ ile cüyende-i reftârũndur  
Ben degül 'âlem eyâ mâ'il-i eṭvârũndur  
Dil-i siyeh mest-i mey neş'e-i güftârũndur  
Tende cânum dağı hasret ile bî-mârũndur  
'Aşkımdur dimege baña hicâb eyledüñ âh  
Bu sebep ile beni ey hũnî harâb eyledüñ âh
5. Dil-i 'uşşâka cefâ zevkin ise oldı yeter  
Azucuk da ne ki lütfuñ ile eyle nazâr  
İtdigüñ cevri şorarlara saña rüz-i maşşer  
Düd-ı âhum saña elbet irişüp kâr eyler  
Âḥir-i kâr seni nâlem ider zîr ü zeber  
Hüsn-i zâtuñ iki per gibi uçup gider  
**SÂMİL'e** itdigüni sen de bulursun bir gün

Bu cefâ-kârlığa nâdim olursun bir gün

-28-

### Muhammes

*fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilün*

1. Kıl tenezzül bu gice meclise ey sîm beden  
Mâhazardur ' arak-ı gül ile şahbâ-yı kühen  
İngiliz romu dağı sâgara revnağ efgem  
Gerçi iksîr-i merâkuñdur iletsün erken  
Uç da gel bu gice derd üstüne zevk istersen
2. Ğalata taqımı âmâde konağ da bî-şek  
Ayuñ on dördi gibi hem kamer oğlan gelecek  
' İşret envâ' ı müheyyâ serili işte döşek  
Paşa hânımı dağı bahtuma gönderdi felek  
Uç da gel bu gice derd üstüne zevk istersen
3. Uçıyor gözde hayâlün baña gösterme hayâl  
Kışsa-i hicri şağın eyleme meddâha su 'âl  
Varsa âmâde begüm lu' b-ı kumâra iqbâl  
Gice zevkin ise hammâme şoyun itme melâl  
Uç da gel bu gice derd üstüne zevk istersen
4. Yalıda egleniriz kendine virme şiklet  
Balığ oltası kayık geç başa sen mâh-şifat  
Bağre gir bir iki tal cismine olsun şihhat  
Bir şarâb iç bu kebâb olmuşla ey âfet  
Uç da gel bu gice derd üstüne zevk istersen
5. Ru' b-ı meskûnda yokdur eşi **SÂMİL** bil sen  
Çâr ebrû nideyim bir mehe çarpıldum ben  
Zevk ü şevki sitem ü cûdı unuttum birden  
Hâl-i zârüm daha ey dil ne şorarsın benden  
Uç da gel bu gice derd üstüne zevk istersen

[11b]

-29-

### Tahmîs-i Ğazel-i Medhî Beg

*mef' ülü fâ' ilâtü mefâ' ilü fâ' ilün*

1. Ey kâm-bağş-ı ' aşık-ı nâlân amân amân  
Ey nâm-ı şâni âteş-i süzân amân amân  
Ey resm ü kıddi serv-i hürâmân amân amân  
*Ey reng-i rüyü mihr-i dirâğşân amân amân*  
*Nâr-ı firâğa yandı dil ü cân amân amân*
2. Çok derd-i bağ-ı hüsnine dünyâda göz diken

Şîve-i hâl-i 'ârız-ı zibâña bende ben  
 Olmuş bedîd gerden-i şâfuñda yâsemem  
*Zülfüñ dökünce rüyına mânend-i feslegen*  
*'Aşıkunı oldı hâl-i perîşân amân amân*

3. Meger füsûna başladı itdikçe ben niyâz  
 Geldikçe bezme itmedi bir kere terk-i nâz  
 Her bir nigâh-ı 'işvesi Hârût-ı ser-firâz  
*Sihir eylemez neyler o cādū-yı 'işve-bâz*  
*Çeşm-i siyâhı sadağ-ı sāmân amân amân*
4. Bend oldı dil o meh-veşe şu vaqt-i hâle bak  
 Cüyendeyem hemîşe anı lâ-mağâle bak  
 Terk-i hicâb itse de ol gül-i cemâle bak  
*Şermende itdi yâdumı ruhsâr-ı âle bak*  
*Vuşlat deminde ağan kan amân amân*
5. Seyr itmedin mi dilber-i mu'ciz-nümünümü  
 Dağl itme nâr-ı perçeme beste cününümü  
 Fehm eyle nâ-musâ'ade-i bağt-ı dünümü  
*Cânım ne yanmış oldı bu hasret-i derünümü*  
*Yağdı kavurdu âteş-i hicrân amân amân*
6. Ta'îr ider dimâgumı ol 'anberün senün  
 Bülbül-mişâl ağlarum añduğça gül tenün  
 SÂMİL neden firâk ile endüh meskenün  
*Bilmem nedür ki cürmün 'acep MEDHİYÂ senüñ*  
*Yârün çü cevre virmedi pâyân amân amân*

[12a]

-30-

#### Tahmîs-i Diğer

*fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün*

1. Şavb-ı maşşud görünmez baña bir râh direm  
 Kimse bu râz-ı dile olmadı ağâh direm  
 Bir gün inşâfa gelür mi 'acep ol mâh direm  
*Çekdigüm derd-i belâyı diyemem âh direm*  
*Hâlüme vâkıf olan Hâzret-i Allâh direm*
2. Tâbiş-i mihr dağı dilde şerâre efşân  
 Âteş-i 'aşkum ise itmede mülki suzân  
 Tağlar yağdı bu sinemdeki şorma devrân  
*Şanma kim çâre bulur mahrem-i râz olsa cihân*  
*Dil-i bî-çâreye bağıdıkça gehî vâh direm*
3. Seni terk itme baña dağdağa-i dūr-â-dür  
 İltifâtından olursam dağı cânâ mehcür  
 Nigehün dilde bırakmadı sözüñ sağ kuşür  
*Çamün öldürse beni eylemem izhâr-ı fütür*

**Gün yüzüñ derdine biñ âh-ı seher-gâh direm**

4. Seni ey şüh seni şâhib-i ihsân buluram  
Kendimi 'âşık-ı şâdık ile yek-sân buluram  
Dil verelden berü nükteyi çeşpân buluram  
**Kendimi vaşla sezâ olmağa şâyân buluram**  
**Lütf it ey şâh-ı kerem-bişe diyü gâh direm**
5. **SÂMİLÂ** var mı muhabbetden öte haṭb-ı cesîm  
Giremez gūşa bu bâbda güftâr-ı ḥakîm  
Şîve-i 'aşka rızâdâde iken ṭab'-ı SELÎM  
**Dilde ṭâkât kıomadı cevri ile dildâr-ı fehîm**  
**Acuyup ḥâline baḳdıḳca hep evvâh direm**

-31-

**Taḥmîs-i Ğazel-i Enver Efendi****mef'ülü mefâ'ilü mefâ'ilü fe'ülün**

1. Baḥr-ı emele 'âzîm olup süy-ı şafâya  
İtmişdi teşâdüf gidiş eyyâm-ı şitâya  
Şoḳdı şaḡnaḳlar bizi girdâb-ı belâya  
**Bir furtına yapıdı yeñiden baḳ şu havâyâ**  
**İtdi yine dil zevraḳımı semt-i cefâyâ**
- [12b]
2. Görsek o mehüñ serdeki te'sîr-i hevâsın  
Bend itdi dilüm ṭurrası teḥcîr-i hevâsın  
Biñ silsile cünbâne sezâ zîr-i hevâsın  
**Bir zülfün alup boynuna zencîr-i hevâsın**  
**Dîvâne gönül başını uğratdı belâyâ**
3. Her şüh-ı melek-manzar olur ülfete kıabil  
Ol ṭıflı kıyâs eyler idüm 'âşık mâ'il  
Yoḳmuş diyü gūş eyledüm elṭâfına nâ'il  
**Bî-hûde yire bekleme hercâyidür ey dil**  
**Gelmez o güzel nâfile meydân-ı vefâyâ**
4. Her âh-ı şerer-pâşı idüp sînemi mesken  
Her sūdı baña ḥasreti itdirmede şîven  
Güldürmedi bir dem beni dil virmişken ben  
**Ḳan ağlamayım mı ben o ğaddârıñ elinden**  
**Kesdürdi benim şabrumı şemsîr-i ezâyâ**
5. **SÂMİL** o mehe ḥâlini yaz şerḥ ü beyân it  
Ğamdan yeñi laf açma o şoḳbetleri eskit  
Yalvar da barış ol bu sözüñ üstine şâbit  
**Küsmedi baña ey ENVER-i bî-çâre varup git**  
**'Afv eyle kuşurum diyerek yâre ricâyâ**

-32-

Şâhib-i Dîvân Merhûm Sâmîl Efendi Akşaraylı Nâşid Beg Dimekle 'Arîf Bir Maḥbûb-ı Serv-ḳadde Çün  
Kamer Zencîr-i Birkden Tavḳ-ı Nihâde ve Âteş-i 'Aşḳa Semenderler Gibi Beden-i Fenâda Olup Bir Vecihle  
Ülfet ü Nâ'îl-i İltifât ü Mürüvvetleri Olmadığından ve Bir Takım Zât-ı İstihzâ-âyîn İle Âmîze İdüp Bu  
Ḥuşûşî Tabî' at-ı 'Aşḳ-âlûdma Muğâyır Gelüp İşbu Ḥikâyeyi Nihâd-ı Yâd-kâr-ı Mecmû' ayı Çarḳ-ı Bî-vefâ  
İtmekle Göñül Eglencesi Olmaḳ Üzre Tahrîr-i Dîvân-ı Belâgat-'unvânları Ḳılınmışdur

[13a]

*mefâ'îlün mefâ'îlün fe'ülün*

Zihî nazm itdi Sâmîl nev-ḥikâye  
Bulunmaz lafzı baḳma Şâhidiyye  
Ġarâz taşriḥ-i râz-ı 'aşḳ-ı cânân  
Anınçün ḳondu nâmı Nâşidiyye

*fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün*

1. Şu' arânuñ ne 'acep 'âdeti var  
Nazm ile medḥ ü hecâ şan' atı var  
Şanma sermâyesi bir gün tükenür  
Ḥaḳḳuñ anlara büyük ni' meti var
2. Şâ' iriyyet bedeli râh-ı 'irfân  
Olmaz ol zümrede aşlâ nâdân  
Söyleyen varsa da gerçi hezeyân  
Çoĝunuñ dâniş ü ehliyyeti var
3. Şi' re meyl eyleyen 'aşıḳdur hep  
'Aşḳ ise şâ' ire lâyıḳdur hep  
Şâ' irân 'aşıḳ-ı şadıḳdur hep  
Kızbe ḥaml itme sözüñ şihḥatı var
4. 'Aşıḳâne ola şâ' irde kelâm  
Olmaya sâde cinâs ü ihâm  
Şi' re ḳalbi yanaraḳ ide ḳıyâm  
Söz-i 'aşḳuñ o ḳadar ḳıymeti var
5. Sîne-i şâ' ire şâyândur 'aşḳ  
Sûziş-i ḫab' ma burhândur 'aşḳ  
Ḥaḳdan ol zümreye iḥsândur 'aşḳ  
'Aşḳuñ anlara nice ḫâleti var
6. Zümreden biri bu 'abd-i aḫḳar  
'Aşḳa düştüm ezeli ben mazhar  
Ḳapladı cismümi âteş-i yek-ser  
Tende bir şu' leli keyfiyyeti var
7. Aldı göñlüm yine bir meh-pâre  
'Aşḳı itdi beni pek âvâre  
Sînemi eyledi pâre pâre  
Tiĝ-i ebrûlarunuñ ḥiddeti var


[13b]

8. Şöhreti Neylî Efendi zâde  
Mişli yok bir beni var kim sâde  
Gerçi yokdur eşi bu dünyâda  
Lâkin ağıyâra anuñ rağbeti var
9. Aña bir câzibe virmiş Yezdân  
Eylemiş başka tecellî ihsân  
Şûh-meşreb ne güzel mâlik-i ân  
Hakķı inkâr idemem behceti var
10. ‘Anberin perçemi var başında  
Nev-cüvâna uydı hem yaşında  
Kaddümi bükdi kemân kaçında  
Tîr-i müjgâna kimün tākati var
11. Çeşmi âhû nigeği yağma-ger  
Var kelâmında şafâ-yı şeker  
Her ne söz söylese tatlı söyler  
Cân dimâğında dağı lezzeti var
12. Sâgar-ı şevķini gönlüm çaķdı  
Beni gitdikce firâķı yaķdı  
Eşk-i çeşmüm ise ĥor ĥor aķdı  
Aķsarâyda şanasın ĥasreti var
13. O perî-zâde ile hem-bezm oldum  
‘Aşk ile başdan ayağa tıldum  
Şimdi hicr ile şarardum şoldum  
Derd-i ‘aşķuñ gamı var kâsveti var
14. Lîk cevri itdi o şâh-ı ĥübân  
Bendesin görmedi vaşla şâyân  
Bî-vefâ zâlim-i ĥaddâr-i cihân  
Kibri var ĥayet enâniyyeti var
15. Toplamuş kendi beş on âvâre  
Def’-i âlâma ararlar çâre  
Gider anlarla gehî gül-zâre  
Böyle eşķâş ile ünsiyyeti var
- [14a]
16. İşit ü bî-edebün meyyâli  
‘İffet ü miknetün kavâli  
Ne yaman böyle ĥalursa ĥâli  
Soñra kim dir ki tufüliyyeti var
17. Bü’l-heves kendisi hercâyî-mizâc  
Ehl-i dil ĥadrini bilmez lecâc  
Neyleyüm sille-i çarĥa muĥtâc  
‘Aķlı yok añladıgum cinneti var

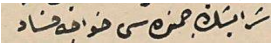
18. Vaşlını ellere mebzûl itmiş  
Kimi fâ' il kimi mef' ul itmiş  
'Âkıbet kendini medhûl itmiş  
Şimdi her yerde anuñ şöhbeti var
19. Derd-mendûñ işi hep şâm işidür  
Kârı gündüz degil ahşâm işidür  
Kendine bed-keşi bed-nâm işidür  
Nîk ü bed her kişinüñ kısmeti var
20. Çünkü şurîdesi gâyet çokdur  
Görmemiş lütfunı belki yokdur  
Yimez âzârını herkes çokdur  
Yüz çevirmüş kiminüñ nefreti var
21. Kimi 'âşık kimi eglencesidür  
Kimi yanında kimi gelecesidür  
Kimi hem-pâsı kavî pencesidür  
Fuçarânuñ o kadar keşreti var
22. Diñle bir bir saña ta' dâd ideyüm  
Nâmuñı cümlesinüñ yâd ideyüm  
Hâklarında bunu mu' tâd ideyüm  
Hâmemeñ anları hep da' vatı var
23. Aşsarâyılı biri ' Aţţâr Hâcı  
Bulsa maĥbûbı ider baş tâcı  
Muğlime gerçi olur da' vâcı  
O pelîdün ne tuĥaf bid' atı var
- [14b]
24. Nâşidüñ meskenidür dükkânı  
Celb ider gördüğü her oğlanı  
Gezer anlarla dilerse cânı  
Her mekânüñ daĥı bir zîneti var
25. Mübtelânüñ biri Nâ-Kâmildür  
Şarudur beñzi kara câhildür  
İbnedür tâzeyeye pek mâ'ildür  
Yüzini yolduĥunuñ ĥikmeti var
26. Bir verem çehreli bed-sîmâdur  
Çekdiğı ' illet istişkâdur  
O da cânânuma bir hem-pâdur  
Bilmeyen yokdur anı şöhreti var
27. Biri üftâdesinüñ çünkü Hâlîl  
' Irzınüñ düşmeni bir sifle rezil  
Eyledi ĥamz ü nifâkı tekmi



Bezm-i dilîrde anuñ şikleti var

28. Biri çingene Muḥammed gerçek  
Hem  kendi hem a' lâ yüz reng  
Degme bir çapçun olur mı aña denk  
Belki külhânda bile nedreti var
29. Aldurup ' aqlını Monlâ-yı cünün  
O da olmuş o periye meftün  
Çalğa bulmazsa o bi-çâre şâbün  
Götüne şoşsa baca şehveti var
30. Çelebi-zâde muḳallaḳ Maḥmûd  
Hep feşâhatleri oldu meşhûd  
Nereden yâduma çatmış merdûd  
Kösenüñ kelle-i bi-devleti var
31. Çeşmi bādâm biri Mîr ' Alî  
Âşinâsı o mehûñ tâ ezeli  
Larğa âmâde bedîhi vü celi  
Muḡlim-zâde daḡı himmeti var

[15a]

32. Fenni-zâde biri bi-çâre ' Aḡâ  
Çok mihr başdılar oda tenhâ  
Adı çıkmışdur anı şorma baña  
Gördiği tâzeyeye bir hâceti var
33. Nev-cüvânlar nûkabâsı Vâcid  
Çekemez kimseyi ṭab' ı hâsid  
Dilberân nâmını ḳoymuş müfsid  
Her fesâd içre anuñ raḡbeti var
34. Birinüñ daḡı Fenerci laḳâbı  
Ṭutuşur görse güzel bir çelebî  
Şem' -veş yandıḡımuñ var sebebi  
Perçemi sırma teli iffeti var
35. Her deliḳanlıya çatmaḳda gezer  
Pezavenk olduḡın oḡlanda sezer  
Başını sille vü yumruḳla ezer  
Pezavengüñ ne ḳadar raḡmeti var
36. Zâde nâzır cûd-ı nân (?) ki Sedâd  
Görinür herkese derviş nihâd  
 hâce-i fesâd  
Derde uğratdı beni râḡatı var
37. Biri de Nâfe-i Ḥullân Münîf  
Başı serddür teni ḡâyet de laṭîf

Menzilüm olsa anuñla hele nîf  
Dür görme baña da nisbeti var

38. Biridür mâh-ı dıraḥşân ' İzzet  
Vechi ḥurşide götürdi dehşet  
O perî-zâd ile eyler ülfet  
O cüvânuñ ne güzel ḥaşleti var

39. Biri de Şun'î-i pākîze-edâ  
İdemez meclis-i cānāmî fedâ  
Lûḫînuñ fāḫiṣ işe raġbeti var

[15b]

40. Biri de Medḫî-i ' âlem-ārâ  
Görüſür yârüm ile bî-pervâ  
Kendi zâhirde o mihr ne a' lâ  
O cüvânuñ hele ḥayſiyyeti var
41. Deli oğlan o mühendis ' Oſmân  
Rütbesinden kürenüñ ſekli ' ayân  
Geçinür dâ'iresinde yârân  
Bu uſûle hele pek dikkati var
42. İbn-i mi' mâr biri Nürî Beg  
Ḥüsn-i aḫlâḫda mânend-i melek  
Görüſür yârüm ile pek seyrek  
Dil ḫarâb eyliyecek kâmeti var
43. Mîr Şâlih Hâcî Tâd-bâz zâde  
Ülfeti yârüm ile var sâde  
Bir levendâne güzel bâlâda  
Görmedüm böylesini nedreti var
44. Şâkirüm ḫâne-i dilde mihmân  
Ḥoſlanurmuş o cüvândan cānân  
Yanma alsañ o dem ḫopar cân  
' İndimüzde severüz ḫürmeti var
45. Biri muḫtâr-ı cüvânândur hem  
Söyledür kendisi çarḫ-ı ' âlem  
Ne zamân çatdı o mâha bilmem  
Gördüm ülfet idecek ḫudreti var
46. Mîr Rıf' at biri de ' ale'l- ' âlî  
Virmüş Allâh aña farḫ-ı cemâli  
Baſkadur beynehümâda aḫvâli  
Bu rivâyâtuñ ' acep ſiḫḫati var
47. Kapucu baſı o Mîr İsmâ' îl  
Gözi ḫapmaḫda o meh-pâreyi bil

‘Aşğ ile âh ider kalbi ‘alîl  
Dil-zâdem ile anuñ şirketi var



[16a]

48. Nâzımı SÂMİL-i dâna dildür  
Öyle ğaddâra niçün mâ’ildür  
Hâkına belki o da kâ’ildür  
Bu kadar dilber ile ülfeti var
49. Bu hikâyemde mufaşsal mücmel  
Viridi da‘vâya bu hâmem fayşal  
İtmem aġyâr ile bî-hûde cedel  
Fâriğum şimdi dilüñ râhatı var

-33-

### Der-Hakğ-ı Yıldız Kğolbaşı

*mef’ülü mefâ’îlü mefâ’îlü fe’ülün*

1. Yıldız mı bu rakğkâş-ı felek kağbe-i çeng  
Yoğ çehresinüñ zerre ziyâsı dağı renk  
Kendi sevice zümresinüñ bir   
Yıldız a zıbığcı bu düşer mi zürefâya  
Şarf itme beyâtlar bu iki yoşma edâya
2. Olduñ giderek zümre-i sağğakaya yektâ  
Sevdin anasın sev kızını oğşama tenhâ  
Ağzında  ne gezer yüri kanarya  
Yıldız a zıbığcı bu düşer mi zürefâya  
Şarf itme beyâtlar bu iki yoşma edâya
3. Bir süflî münecim kıızı olsa nola dengün  
Ay gibi hânımlar niçün olsun pezevengün  
Var hânesine oyna Yahüdiyle Firengün  
Yıldız a zıbığcı bu düşer mi zürefâya  
Şarf itme beyâtlar bu iki yoşma edâya
4. Düzgün sürüp esmer yüzine nâfile zînet  
Gelmez mi göbek çalkarak hânıma şehvet  
Şardum diyesin soñra hayâsız ne erzâlet  
Yıldız a zıbığcı bu düşer mi zürefâya  
Şarf itme beyâtlar bu iki yoşma edâya
5. Hâmâma giderse meşelâ hânım efendi  
Gevşer göricek uçkurunuñ şu gibi bendi  
Zülfüñle atup gice konağlara kemendi  
Yıldız a zıbığcı bu düşer mi zürefâya  
Şarf itme beyâtlar bu iki yoşma edâya

[16b]

6. Raḥmuñ bu sürüşdürmek ile âteş sönmez  
Bir kaç şulı şeftâlû ile dâ'ire dönmez  
Erkeklerle varup yatmayacağı âdem ögünmez  
Yıldız a zıbıkcı bu düşer mi zürefâya  
Şarf itme beyâtlar bu iki yoşma edâya
7. Bî-hûde büyük kimseleri alma lisâna  
Zimmet birağırlar seni sikmekle cihâna  
Üftâdeleri gitdi mi ey kaḥbe yabâne  
Yıldız a zıbıkcı bu düşer mi zürefâya  
Şarf itme beyâtlar bu iki yoşma edâya

-34-

**Laṭife***fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilün*

1. Bir vesileyle çalışduk bir işe  
Zevk olmuşdı dile bu endîşe
2. Sûy-ı Çamlıca olup me'vâmuz  
Şulı amlar idi hep hûlyâmuz
3. İki 'avrat iki zen-pâre idük  
Lağ için bir çatalı âvâre idük
4. Baḥtuma çıkdı benüm bir nâ-çîz  
Kesene girem olup hem-çün bîz
5. Kaḥbe ḥ'âhişle baña virmedi am  
Bir iki lağ ile kaldum nâ-kâm

[17b]

**İbtidâ-yı Gazeliyât**

-35-

*fâ' ilâtün fâ' ilâtün fâ' ilâtün fâ' ilün*

1. Bir nigâhuñ şimdi biñ gûne 'inâyetdür baña  
Rüyımı her vech ile görmek sa'âdetdür baña
2. Ğaybetüñ ey mâh-rû irâş-ı ḥüzn eyler dile  
Ḥânemi her laḥza teşrîfüñ meserreddür baña
3. Âb-ı hayvân mı nedür çâh-ı zenaḥdânüñ senüñ  
Vâşıl olmağ zulmet-i cevrende devletdür baña
4. 'Azm-i gülzâr itdügin ağıyar ile gûş itmeyem

‘Âşık-ı nâ-kâm kim ey gül rezâletdür baña

5. Râh-ı ‘aşkuñda yeter hamyâze çekdüm ey peri  
Terk-i ‘aşkuñ ba‘d-ez-în cây-ı selâmetdür baña
6. Ârzü-yı rüy-ı mehtâbuñ ider dil dâ‘imâ  
İctinâbuñ şimdi derd-efzây-ı hasretdür baña
7. Kim çekerdi âşikâre nisbetüñ gönlüm gibi  
Gizlemem ben çekdiren ‘aşk ü muhabbetdür baña
8. Âh-ı serd[i] başladan âteşli feryâd itdiren  
İtdigüm ol senüñ ile germ-i ülfetdür baña
9. Tîğ-i istiğnâsı pek çok yara açdı bağruma  
Dâğ-ı sine **SÂMİLÂ** dâğ-ı nedâmetdür baña

[18a]

**Harfû’l-Bâ**

-36-

*mef‘ülü fâ‘ilâtü mefâ‘ilü fâ‘ilün*

1. Ruhsâre dökdi kâkülün ol nev-cüvân bu şeb  
Çeşm-i ‘alîle virdi o kâfir tûmân bu şeb
2. Yaklaş çerâğ-ı hüsnine tırma şovuk gönül  
Alduñ fetîli dün gice sen kırkma yan bu şeb
3. Fânüs-ı serüm eyledi ‘aşkuñ şehâ şikest  
Oldı dirîğ dâğ-ı muhabbet ‘ayân bu şeb
4. Mümlarla vaqt olur ki ararsan füdâdeñi  
Zülfüñ mişâli itme perîşân tayan bu şeb
5. Kalsun cihân ğayrı karanlıktâ **SÂMİLÂ**  
Oldı o mâh-i evc-i melâhat revân bu şeb
6. Nazm-ı bedî‘i Hâzret-i Zîver Efendinüñ  
Târz-ı nikâtı bizlere itdi beyân bu şeb
7. Bir beyt-i dil-nişînini gördüm şabâha dek  
Tanzîre kâdir olmadı nazm-âverân bu şeb

-37-

**Harfû’t-Tâ**

1. شعله ادراكما دیدم زماه روی توست  
بخت شب رنگی کریبان چاک از کیسوی توست

2. کرچه می بینم سهی قدرودر باغ جهان  
برتر از شمشاد وعرعر قامت دلجوی توست
3. میکند رخمین هر لحظه بس افتاده راه  
تیغ بران خلق میگویند این ابروی توست
4. بی محابادد نظر تسخیر عالم میکند  
سحر انداز و فسونخوان دیده جادوی توست
5. هر شرر شامل زیک نابنده می دارر فروغ  
شعله ادراکما دیدم زماه روی توست

[18b]

**Ḥarfū'l-Ḥā**

-38-

***fe' ilātūn fe' ilātūn fe' ilātūn fe' ilūn***

1. Telḥ olur 'ālem-i vuşlatda şeker-ḥ'ābe şabāḥ  
Duḥtedür neş'e-i maḥmūr-ı mey-i nābe şabāḥ
2. Baḳamam gerdenine şa' şa' a-i vechinden  
Añladum māni' imiş revnaḳ-ı mehtaba şabāḥ
3. Dām-ı tezvīr ile 'ahd itdüm o kebk-i nāzı  
Bir gice ölür isem söyleyem aḥbāba şabāḥ
4. Şubḥ-ı şādıḳ gibiyem toḡrısı ben bu sözde  
Viremez zerre ziyā mihr-i cihān-tāba şabāḥ
5. Nār-ı hicrūñ ruḥuna yandıḡımı başdurdı  
Giceler 'arız olur şu' le-i şeb-tābe şabāḥ
6. Şeb-i tarīkde baḳamam o mehūñ gün güzine  
Başḳa bir lem' a virir ol ruḥ-ı pūr-tāba şabāḥ
7. Ben o meh-rū ile sermest yaturken **SĀMİL**  
Bir gice virmedi rāḥat bu felek tābe şabāḥ

**Ḥarfū'l-Ḥā Sāmī Merḥūma Min Ğayri Ḥadd Naẓīre**

-39-

***fā' ilātūn fā' ilātūn fā' ilātūn fā' ilūn***

1. Dūd-ı āh-ı māh-peykerdür o zülf ü ḥāl ü ruḥ  
'Ūd u 'anber āteş-i terdür o zülf ü ḥāl ü ruḥ
2. Ben seḥāb ardında görmüşdüm Ḥabeşde āfitāb  
Yine 'indümde muvaḳḳardur o zülf ü ḥāl ü ruḥ

3. Bir perişân hatt ile nev-nüşa var bende dimiş  
Bu siyâk üzre muşavverdür o zülf ü hâl ü ruḥ  
[19a]
4. Mâhitâb itdüm bu şeb Keşmîrî bir dilber ile ben  
Bu şafâ içre füzûn-terdür o zülf ü hâl ü ruḥ
5. Tende âteş dilde sevdâ serde püsküllü belâ  
‘Âşıkâ kayd-ı mükerrerdür o zülf ü hâl ü ruḥ
6. Genc-i hüsnî ef’î-i nezzâreden hâlî degül  
Neyleyüm **SÂMİL** mükedderdür o zülf ü hâl ü ruḥ

### Ḥarfü’-d-Dâl

-40-

*fe’ ilâtün fe’ ilâtün fe’ ilâtün fe’ ilün*

1. Hüsnine eyledi hayrân beni çokdan Nâşid  
Daḥı bilmem ki ne eyler baña fettân Nâşid
2. Bir güler yüzle dil-i zârumı güldürmedi hiç  
Ḳasvet-i ḳalbiyle itdi beni giryân Nâşid
3. Neylî Nâşid dir iken nâmuña ‘ âlem o mehüñ  
Ne revâ tesmiyesi çâh-ı zenaḥdân Nâşid
4. Olamaz hüsnine hûbân-i Sitanbul fâ’ik  
Çok mıdur dirsem aña âfet-i devrân Nâşid
5. Cân virsem yolına ḳadrini bilmez ‘ âşık  
Bî-vefâdur o ḳadar ḥazret-i cânân Nâşid
6. Kendi de ben gibi bir dilbere olsun da esîr  
İde bir laḫzada biñ nâle vü efgân Nâşid
7. Merḫamet eylemedüñ merḫamet îmândandur  
Yoğ imiş sende meger zerre-i îmân Nâşid
- [19b]
8. Lütfunuñ nâ’ili yok şöhreti Neylî-zâde  
Neyle eyler ‘ acabâ ḫalümi iz’ân Nâşid
9. Şimdi ḫor ḫor aḳdur çeşümü ḫasretle benüm  
Aḳsarâyılı o ḳara gözli füsün-ḫân Nâşid
10. Nâfile yanmayayum bir daḥı bir meh-rûya  
Bu sefer yandığuma itdi peşimân Nâşid
11. **SÂMİLÂ** dâmenine belki irüşmezse elüm  
İtdirür ḡayrı baña çâk-ı girîbân Nâşid

**Harfî'r-Râ**

-41-

***mef'ûlü fâ'ilâtü mefâ'ilü fâ'ilün***

1. Ebrûlaruñ müjeñle hadeng ü kemāndur  
Sīnem de aña karşı turur pehlüvāndur
2. İçdükçe rüy-ı zerdüne kan geldü 'âşıkun  
Sākî bu bāde varsa mey-i ergavāndur
3. Tursun çeh-i emelde gönül rismān-ı şevk  
Dolāb-ı çarh üstine uğrar cihāndur ( ?)<sup>8</sup>
4. İnşāf iderdi mihnetimi görse kühken  
Her seng-i yāre dāğ-ı cigerden vezāndur
5. Dil virme dil-rubāsına dehrün budur uşul  
Ya el-'iyāzdur şoñı ya el-amāndur
6. Çok nañl-i tāze sāha-ı sinem maķar iken  
Mişlin o şüh görmedigüm bir fidāndur<sup>9</sup>

[20a]

-42-

***mef'ûlü mefâ'ilü mefâ'ilü fâ'ilün***

1. Girmez mi şehā mu'temedin karşı-ı vişāle  
Gelmişdi hayāle  
Paydos günidür mañzı bunuñ 'ādeti ekşer  
Nağşın ele çāker
2. Ta' mîr-i dile sa'y idesin ey meh-i tüccār  
Yevmiye olur kār  
'Âşıklarınun gönlünü yıkdınsa haber ver  
Bir gün zarar eyler
3. Zebîl ki olmuş 'avādetlik aña dem-sāz  
Tāc-ı ser-i i' zāz  
Key başına fāhr eyle gönül isteme ziver  
Böyle ola server
4. Feryādum o şūha gelür āğāze-i paydos  
**SÂMİL** dimedi şuş  
Mî' mār-ı muħabbet olur elbet saña yāver  
Bağ sen de o demler

8

9

Divançe'deki sayfa eksikliğinden bu gazelin sonu ve ardından gelen müstezatın başı eksiktir.



[20b]

**Harfû'z-Zâ**

-43-

*mef'ûlü fâ'ilâtü mefâ'ilü fâ'ilün*

1. Aldum o şūhuñ aǵzuma lebin mey istemez  
Erbâb-ı keyfe neş'eden a' lā şey istemez
2. Dervîş kııl mu'âmelenüñ neyse ehveni  
İbrâm-ı hââm-ı dilbere pey-der-pey istemez
3. İşlerse ƣalbe zaǵmı yine sev o meh-veşi  
Yaǵ dâġ-ı 'aşƣı şîneñe ġayrı key istemez
4. Muħriƣ degilse naġme-i muṭrib neyi müfîd  
'Uşşâƣa kendi nâlesi besdür ney istemez
5. **SÂMİL** ģarîr-i hâme bizüm ince sâzımız  
Taħrîr-i nazm-i dil-keşe baǵ hey hey istemez

**Harfû'l-Fâ**

-44-

*fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün*

1. Hüsününñ bâġında gördüm hûb bir ģaṭ bir de zülf  
Sünbül ü şebbü gibi merġüb bir ģaṭ bir de zülf
2. Gör benefşe ģaṭtını ƣoƣla şaƣından feslegen  
Çâr-ebru tâzededen maṭlûb bir ģaṭ bir de zülf
3. Biri iki yüzli kâfirdür biri ejder-likâ  
Mülk-i dilde şimdicek âşüb bir ģaṭ bir de zülf
4. Avrupa perçemle bir nev-ģaṭta düşdi gönlümüz  
Levh-i endişemdedür mektûb bir ģaṭ bir de zülf
5. Her zülf-i dilbere biñ cânla dil-besteyem  
**SÂMİLÂ** 'indümde pek maḥbûb bir ģaṭ bir de zülf

[21a]

-45-


**Harfû'l-Kâf***fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün*

1. Şâne-veş çâk eyledi şabrum edâ-yı perçemün  
Ĥâṭırum şalkım şaçaƣ itdi hevâ-yı perçemün

2. Necm-i gîsûdâr-veş kırk yılda bir girmez ele  
Koy vir ey meh başaram sürsün şafâ-yı perçemûñ
3. Avrupa fes dâhîlinden tâ sevâd-ı a' zama  
Olmada şûriş-fiken şıyt ü şadâ-yı perçemûñ
4. Hep şikenc-i turradur çîn-i cebîn gördümse  
Kıl kadar rencide olmaz mübtelâ-yı perçemûñ
5. Hattûña tâb-âver olmuşdum dil-i **SÂMİL** gibi  
Şânc-veş çâk eyledi şabrum edâ-yı perçemûñ

-46-

**ĠAZEL***mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün*

1. Ne kara günde bırağdı hücûmı baht-ı siyâhuñ  
Mesâ vü şubhı eritdi ğumûmı baht-ı siyâhuñ
2. Kanı o kût-ı tîlî' -i ' aţâsı nerde sipihruñ  
Felek felek bizde var mı lüzûmı baht-ı siyâhuñ
3. Çıkar münecim-i dilden şu' ud-ı hâlîme aĥkâm  
 baht-ı siyâhuñ
4. Görür miyüz ' acabâ biz refâhı tîre-i ğamda  
Sürer gider mi bizümle bu şevki baht-ı siyâhuñ
5. Yine o yâr-i sefidûñ tağıtdı kâküli **SÂMİL**  
Mesâ vü şubhı eritdi ğumûmı baht-ı siyâhuñ

[21b]

-47-

**ĠAZEL***mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün*

1. Birer sebep ile dâ'im kederle hâli cihânuñ  
Fütür ü miñnet ü ğamla güzerde hâli cihânuñ
2. Kitâba başla didüm ben şarâba başladı yârüm  
Zamâne fâşık ü fâcir döner de hâli cihânuñ
3. Efendi çarĥa tayanma hemîşe gitse de o yaĥîn  
Elem virür saña şoñra döner de hâli cihânuñ
4. 'Uluvve eyleme raĥbet sefîl ider seni gerdün  
Degil mi baĥsaña zîr ü zeberde hâli cihânuñ

5. Neşâat virse de **SÂMİL** füzûn olur ğam-ı 'âlem  
Fütür ü miñnet ü ğamla güzerde ħâli cihânuñ

-48-

**Fî-Ĥarfi'l-Lâm Meñhiyye-i Cenâb-ı Sünbül Sinân**

*fe'îlâtün fe'îlâtün fe'îlâtün fe'îlün*

1. BÛy-ı vañdet getürür yâda mağâl-ı Sünbül  
Cilve-ger âyine-i dilde cemâl-i Sünbül
2. Çemenistân-ı ħakîkatde de güldür ammâ  
Nedür ol bâĝ-ı tarîkatdeki ħâl-i Sünbül
3. Ravza-i serine pâşide iden tuñm-ı niyâz  
Neysel mañşülün alur böyle ħışâl-ı Sünbül
4. Pîş-i sâlikde biyâz-ı himemi tâze turur  
Yoğdur imdâdda ħiç 'aciz ü melâl-i Sünbül
5. Kañtı yoğ feyzi revân olmadadır cû-mânend  
Buni işrâb ideyor dâne vü dâl-ı Sünbül

[22a]

-49-

**Şarkı**

*müstef' ilün müstef' ilün*

Sevdim de azdum ben seni  
Başdan çıkardın sen beni

Devrânuñ ey şüh u şeni  
Başdan çıkardın sen beni

Gönlüm saña peyvestedur  
Ĥâlî perîşân ħastedür  
Zülfüñ gibi bir huftedür

**Eyzan**

Güş it niyâzum ey peri  
Gezdürme lütf it serseri  
Dilden çıkarma kemteri

**Eyzan**

Reftâruñ ey nâzik edâ  
**SÂMİL** görünce vir şalâ  
Ĥayrı tañammül bir bana

-50-

 **Kıtâ'ât***mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün*

1. Kıızışdur halka-i tevḥîdi yansun kalb-i âteş-nâk  
Fetîl olmağa maqşad qoyma öyle mişbâhı<sup>10</sup>
2. Yanup sızlarsa sineñ yâreden rāhında āh itme  
Şarar hep merhem-i lütfıyla Nüre'd-dîn Cerrāhî

-51-

 **Kıtâ'a***mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün*

1. Bu bāzâr-ı cihân dād u sitedle oldığın pür-zîb  
Görüp aldanma gökden ḥîlesidür çarḥ-ı devrānuñ
2. Qoqutma 'ârif ol sūd u ziyân bu bütün enfâsın  
Bilürsen evveliyâtın Ferîdü'd-dîn-i 'Aṭṭāruñ

[22b]

-52-

 **Takrîz-i Şeyḥ Hızır Efendi**

1. نظم مطالعه كالبيت محكمة  
براعة حضر بحر الفضل ابتدعت
2. فاستوضع عرس السلطان دام به  
مثاله كالريا قلما طلعت

-53-

 **Kıtâ'a***fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün*

1. Neylî-zāde o büt-i ṭannāzuñ  
Göricek ḥüsnini oldum mā'îl
2. Açmadum vuşlata dā'ir bir söz  
Qapadum ağzumu oldum sā'îl

-54-

 **Kıtâ'a***fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün*

1. Nā'îl-i devlet-i dîdârı olup bir şanemüñ  
Şöhreti elsinede Neylî Efendi-zāde

<sup>10</sup> Bu mısradaki hece eksiktir.

2. Bâyezîd Câmî' ine gelse de görsem şık şık  
Oldum âhır o kamer-çal' ata ben üftâde

-55-

Ebyât

*mefâ' ilün mefâ' ilün mefâ' ilün mefâ' ilün*

Nice yıllar olurken mihrîbân bir mehme bir yerde  
Fîrâkı baña ay günü ğayıb itdirdi bak derde

-56-

Beyt-i Dîġer

*fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilün*

Deyr-i ' aşkuñda görüp hâlümü Çanlı-zâde  
Ceres-i âhumı güş itmedi çan çan şandı

[23a]

-57-

Beyt-i Dîġer

*fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilün*

Âteş aldurduġını âdeme ma' lüm itdi  
O meh-i Rûm beni bir gicede mûm itdi

-58-

Beyt-i Dîġer

*mef' ulü fâ' ilâtü mefâ' ilü fâ' ilün*

Hep dâġ dâġ kâlib-ı cevr-i zamânededen  
Çekmiş kumaşa döndi tenüm temġâ-hânededen

-59-

Beyt-i Dîġer

*fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilün*

Hikmetü'l-' ayn okudum ġamze-i üstâduña  
Ders-i ' aşkuñda şifâ anlamam Eflatuñun

-60-

Beyt-i Dîġer

*mefâ' ilün mefâ' ilün mefâ' ilün mefâ' ilün*

Olurdum nice dem hürşîd-veş bir mehle bir yerde  
ġam-ı gerdün ile gün görmez olduk biz o meh nerde

-61-

Beyt-i Dîger

*fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilün*

Bir iki gözlice cısr oldu cihân ma' berine  
' Acep ol mâh geçer mi diyü gözler dîdem

-62-

Beyt-i Dîger

*fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilün*

Göz diken var mı diyü gül-ruhına meclisde  
Sû-be-sû göz atup ey meh seni gözler dîdem

-63-

Beyt-i Dîger

*fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilün*

Kör kan[â]dîl bu gice meclis-i meyde aradum  
Şuşaya gitme murâdum seni gözler dîdem

-64-

Mışra'

*fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilâtün fe' ilün*

Şarı şad-berg açıldı gül-i âl-i Aşmed

Temmet hâze'd-dîvân-ı belâgat-<sup>ç</sup> unvân bi-<sup>ç</sup> avnillâhi'l-melikü'l-mennân fî evâhır-i rebî<sup>ç</sup> u'l-evvel sene seb<sup>ç</sup> u hamsîn ü mi<sup>ç</sup> eteyn ü elf min hicretün min lehü'l-<sup>ç</sup> izz ü ve's-şeref.

## Sonuç

Mustafa Sâmîl Efendi divan şiirinin son temsilcilerinin yetiştiği 19. yüzyıl sanatçılarındandır. Ahmet Cevdet Efendi'nin kardeşi olan Sâmîl Efendi Divan-ı Hümâyûn'da ve Tercüme Odasında memurluk yapmış ve 1840 yılında vefat etmiştir. Sâmîl Efendi'nin mürettep bir Divançe'si vardır. Sâmîl Divançe'sinin şu an için bilinen tek nüshası Topkapı Sarayı Kütüphanesi'nde Y. 4040 numarada kayıtlıdır. 22 varaktan oluşan Divançe'de farklı nazım şekilleriyle yazılmış 64 şiir bulunmaktadır. Bu şiirler; 3 kaside, 14 musammat, 18 kıt'a, 13 gazel, 1 müstezat, 1 mesnevi, 11 müfret, 2 mısra ve 1 şarkıdır.

Divançe'de "imale, vasl ve zihaf" gibi aruz kusurları yer yer görülse de genel olarak şairin aruz veznini kullanmada başarılı olduğu söylenebilir.

Şair; münacat ve na'tında sanat kaygısından uzak olarak samimi ve sade bir dille Allah'a yalvarmış ve Hz. Muhammed'i teşbih ve mecazlarla tavsif edip onun şefaatinin niyaz etmiştir. Şairin bahariye ve methiyelerinde tasvirî anlatım hâkimdir. Memduh methiye ve tasvirlerine baktığımızda şairin subjektif olduğu görülür. "Adalet, cömertlik, kahramanlık, lütuf, iyi yöneticilik..." gibi hâmiye arzu edilen ve görülmek istenen özellikler divan şiiri methiye geleneğine paralel olarak benzer şekilde ele alınmıştır.

Mustafa Sâmîl Bey'in asıl başarısı tarih manzumelerindedir. Divançe'de farklı nazım şekilleriyle yazılmış 19 tarih manzumesi bulunmaktadır. Şairin hayatı hakkında az da olsa bilgi veren ve devrin sosyal hayatına ışık tutabilecek belge niteliğindeki tarih manzumeleri; kudûm, cülûs, tebrik, ölüm, doğum ve kişisel hayat ile ilgilidir.

Divançe'de muhtevasıyla dikkat çeken "Nâşidiye" adlı bir murabba bulunmaktadır. Müstakil bir eser hüviyetinde olan ve muhtevasıyla divan şiirinde örneğine az rastladığımız Nâşidiye'de şair, birçok âşık ve şairi konu alır. Tasvirî anlatımın hâkim olduğu bu manzume, dil ve üslup itibariyle şehrengizleri andırmaktadır. Şehrengizlerdeki güzellerin tavsif ve tasvirinde gördüğümüz lakaplar ve isimler üzerinden kelime oyunları Nâşidiye'de de görülür.

Divançe'deki musammatlar ve gazellerin çoğu âşıkâne/rindâne tarzda kaleme alınmıştır. Bunların yanında methiye türünde yazılmış gazeller de bulunmaktadır. Âşıkâne/rindâne tarzında yazılan manzumelerde âşığın hâlet-i ruhiyesi ve sevgili tasvir edilmeye çalışılmıştır.

Sâmîl Bey, şiirlerinde sade ve akıcı bir dil kullanmış; kalıp ifadeler ve halk söyleyişlerine yer vermiştir. Şairin yaşadığı devrin edebî anlayışındaki değişim de dikkate alındığında şair, şiire bir yenilik getirememiş; mana, hayal ve mazmun derinliği olmayan basit ve yüzeysel şiirler kaleme almıştır. Mustafa Sâmîl Bey'in dil ve üslup özelliklerinden biri de "müstehtecen ve argo" kelimeleri şiirlerinde kullanmasıdır. Bu durum şairin edebî yönüne gölge düşürmektedir. Sonuç olarak Divançe'nin muhtevası, şiirlerdeki yüzeyselliği, şiirlerinde kullandığı dil ve üslup özellikleri dikkate alındığında Mustafa Sâmîl Bey, XIX. yüzyıl divan şiirinin zayıf bir temsilcisi olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmayla Enderunlu Recâizâde Mustafa Sâmîl Divançe'sinin transkripsiyonlu metnini almanın istifadesine sunmuş bulunmaktayız. Mustafa Sâmîl Divançe'sinin de XIX. yüzyıl klasik Türk edebiyatı tarihinde yerini alacağı ve bu konuda yapılacak daha kapsamlı çalışmalara katkı sağlayacağı kanaatindeyiz.

**Kaynakça**

- Abdulkadiroğlu, Abdulkerim & Sarı, Mehmet (2009). Külliyyât-ı Recâî-zâde Ahmed Cevdet (Nevâdirü'l-Âsâr, Zînetü'l-Mecâlis, Dîvânçe). *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* S. 39, S. 323-333.
- Çiftçi, Ömer (1996). *Fatîn Davud Hâtîmetü'l-Eş'âr (Fatîn Tezkiresi)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demirel, Şener (2008). Antepî Aynî Divanı'ndaki Tarih Manzumeleri Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* S. 3/4, s. 372-398.
- Devellioğlu, Ferit (2004). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın.
- İsmail Paşa (1972). *Keşfü'z-Zünûn Zeyli. (Haz: Şerafeddin Yaltkaya, Rifat Bilge)*. İstanbul: MEB..
- Kahraman, Dilek (2008). *Şemseddin Sâmî'nin Kâmûsu'l-â'lâm Adlı Eserinin III. ve IV: Cildinde Geçen Eski Türk Edebiyatıyla İlgili Biyografiler*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Mehmed Süreyya (1996). *Sicill-i Osmanî 5, (Haz: Nuri Akbayan)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Odabaşı, Mîhrîcan (2009). *Tuhfe-i Nâilî Metin ve Muhteva 1. cilt s. 234-467*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Pala, İskender (2003b). *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: L&M.
- Sami, Şemseddin (2009). *Kâmûs-ı Türkî*, İstanbul: Çağrı.
- Yıldız, Enes (2018). 19. Yüzyıl Divan Şairi Mustafa Sâmîl ve Divançesi. *MİKAD*, S. 2/2, s. 106-120.
- Yıldız, Enes (2019). Mustafa Sâmîl Bey'in Tarih Manzumeleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12-66, 218-233.



## 5E öğretim modeline göre geliştirilen oyunların Almanca hazırlık sınıflarında dil becerilerinin gelişimine etkisi<sup>1</sup>

Ceyda YALÇIN<sup>2</sup>

**APA:** Yalçın, C. (2020). 5E öğretim modeline göre geliştirilen oyunların Almanca hazırlık sınıflarında dil becerilerinin gelişimine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 493-508. DOI: 10.29000/rumelide.792064.

### Öz

Bu araştırmanın amacı, yapılandırmacı yaklaşım 5E öğretim modeline göre geliştirilen oyunların Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil becerileri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada kontrol gruplu ön test- son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Almanca Hazırlık Sınıfı'ndaki 34 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırma yaklaşımı olarak karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilerin dil becerilerine yönelik seviyelerini ölçmek için öğrenci kazanımlarına uygun başarı testi uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerle 8 hafta boyunca ders, araştırmacı tarafından 5E öğretim modeline göre oluşturulan oyunlarla yürütülmüştür. Kontrol grubunda dersler ders kitabına dayalı biçimde işlenmiştir. Uygulama sonrasında başarı testi her iki gruba tekrar uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin 5E öğretim modeli ile oluşturulan oyunlara yönelik görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadaki nicel veriler, Sosyal Bilimler için İstatistik Programı (SPSS) 11.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması, alan yazın taraması sonucunda oluşturulan kodlar bağlamında yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre 5E modeli ile oluşturulan oyunların uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerine yönelik başarı testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmıştır. Ancak öğrenciler en çok konuşma becerisinde ilerleme kaydetmişlerdir. Araştırmada oyunların dil becerilerinin gelişimine sağladığı katkının yanında, öğrencilerin motivasyonlarını da olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Almanca hazırlık sınıfı, 5E öğretim modeli, oyun, dil becerileri

### The effects of games developed according to 5E teaching model on the development of language skills in German preparatory classes

#### Abstract

The aim of this research is to determine the effects of games developed according to the constructivist approach 5E teaching model on the language skills of German preparatory students. For this purpose, pre-test and post-test experimental research model with control group was used in the research. The research was carried out with 34 students in Ondokuz Mayıs University German Preparatory Class in the second semester of the 2017-2018 academic years. In the study, a mixed research method was

<sup>1</sup> Bu çalışma yazarın "Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde oyunların kullanımı: Dil becerilerinin öğretiminde oyun geliştirme ve uygulama" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. (Samsun, Türkiye), ceydayalcin55@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4530-2830 [Makale kayıt tarihi: 21.05.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792064]

used as a research approach. Before the application, an achievement test suitable for student attainment was applied to measure the level of students' language skills. For 8 weeks with the students in the experimental group, the course was carried out by the researcher with games created according to the 5E teaching model. Courses were taught based on the textbook in the control group. After the application, the achievement test was applied to both groups again. A semi-structured interview form was used to determine the opinions of the experimental group students about the games created with the 5E teaching model. Quantitative data in the study were analyzed using the Statistics Program for Social Sciences (SPSS) 11.0. In the study, descriptive analysis method was used for the analysis of qualitative data. The analysis and interpretation of the data obtained from student interviews was made in the context of the codes created as a result of literature review. According to the findings of the research, there was a statistically significant difference between the achievement test averages intended for listening, speaking, writing and reading skills of the students in the experimental group, where the games created with the 5E model were applied and the control group students, where the traditional method was applied. However, students made the most progress in speaking skills. In the research, in addition to the contribution of games to the development of language skills, it was determined that the students also positively affected their motivation.

**Keywords:** German preparatory class, 5E instruction model, games, language skills

## Giriş

Eğitimde son yıllarda ortaya çıkan yenilik arayışı farklı ve öğrenciyi merkeze koyan bir öğretim anlayışını da beraberinde getirmiştir. Geleneksel yöntemde olduğu gibi ders sadece öğretmenin kontrolünde seyreden bir süreç olmaktan çıkarak öğrencinin de aktif katıldığı ve söz hakkına sahip olduğu bir süreç anlayışına dönüşmüştür. Öğrenci sadece dinleyen değil, paylaşan, problem çözen ve yaratıcı düşünebilen bir konuma gelmiştir. Eğitimde ve öğrenmedeki bu yenilik arayışı sürecinde birçok çağdaş yaklaşım ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılık da bu yaklaşımlardan birisi olarak öğrenmenin ne şekilde meydana geldiğini açıklamaya çalışan ve öğrenmede iyileşmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin bilgiyi alarak kendi zihinlerinde yapılandırabilmelerine, öğrenme sürecine aktif katılarak kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına, daha kalıcı bir öğrenme biçimine ve öğrenilenleri günlük yaşamla ilişkilendirmeye dayanan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Aktamış, Ergin ve Akpınar, 2002). Bilişsel yapıyı oluşturan kavramlar, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı kalıcı ve etkili bir öğrenmenin sağlanmasında önemli rol oynarlar (Malatyali ve Yılmaz, 2010: 320). Çağdaş öğrenme yaklaşımlarından olan yapılandırmacı anlayış, öğrenmenin doğasını ve etkilerini açıklamaya çalışan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Oluşturmacı yaklaşım olarak da adlandırılan bu anlayış, eğitim ve öğrenmede bilginin öğrenen tarafından oluşturulmasına işaret eder (Çoban ve diğerleri, 2008: 316). Yapılandırmacı öğrenmede, var olan bilgi ile yeni öğrenmeler arasında bağ kurarak her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme amaçlanır (Şaşan, 2002: 49).

Yapılandırmacı kuramın temelini eğitim felsefesi uzmanı Dewey'in, Gestalt psikologları Barlett ve Bruner ile bilişsel psikolojiyi geliştiren Piaget ve Vygotsky gibi kuramcılarının araştırmaları oluşturur (Woolfolk, 2001: 329). Geleneksel öğrenme biçiminden oldukça farklı olan yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde en yaygın kullanılanları Piaget'in bilişsel gelişim kuramı ve Vygotsky'nin sosyokültürel teorisi (Kaufman, 2004). Piaget'in çalışmasında *bilişsel yapılandırmacılık*, kişinin çevreyi inceleyerek, etkileşim kurarak anlamlar oluşturduğu ve böylece bilgiyi oluşturduğu bir yapı olarak

tanımlanır (aktaran Çoban ve diğerleri, 2008: 336). Vygotsky *soysal yapılandırıcılık* kuramında, öğrenenlerin bilgiyi sosyal etkileşim ve işbirliği yoluyla oluşturduklarını belirtir. Bu anlayışta öğrencinin tek başına neyi başarabildiği ile öğretmeni ve çevresinin yardımıyla neyi başarabildiği arasındaki fark vurgulanır (Brown, 2007).

Yapılandırıcı anlayış özellikle son yıllarda eğitim ve öğretimde benimsenen ve uygulanmaya çalışılan bir yaklaşımdır. Bu bağlamda öğretim sürecini planlamak ve zenginleştirmek adına farklı öğrenme modelleri geliştirilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşım kapsamında geliştirilen modellerden birisi de 5E Öğrenme Modeli'dir. 5E Öğrenme Döngüsü Modeli (Ekici, 2007), Rodger Bybee tarafından geliştirilmiştir. Model, öğrencilerin yeni kavramları keşfetmelerini ve bu kavramları önceki bilgileriyle birleştirmelerini amaçlar. 5E öğrenme modeli öğrencinin araştırma merakını artıran, konu ile ilgili beklentilerini karşılayan, bilgi ve becerilerinin aktif kullanımını içeren aktivitelerden oluşmaktadır (Ergin, 2006). 5E modeli öğretmen için düzenleyici ve yardımcı bir modeldir. 5E modelindeki her bir E, modeldeki her bir aşamayı sembolize eder. 5E Modeli; giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamalarından oluşur (Kanlı, 2007). *Giriş* aşaması; eski (ön) bilgilerin ortaya çıkarıldığı ve konuya merak uyandırılan bölümdür. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin konuya dikkatini çekmeye çalışır. Bunun için derse başlarken öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve dersin hedefine uygun durumlar oluşturmaya çalışır. Bu hedef doğrultusunda farklı tekniklerden yararlanabilir. Bunlar (Yurdakul, 2004); kısa film ve slayt gösterisi, karikatür inceleme olabileceği gibi, oyunlar ve sürpriz olay gösterisi gibi etkinlikler de olabilir. *Keşfetme*, yeni bilgilerin öğrenildiği, öğrencilerin aktif olduğu ve çözüm ürettiği aşamadır. Bu aşamada öğretmen öğrencilerin keşfetmelerine yardım eder ve onlara araştırmaları planlamaları ve düşünerek bilgi toplamaları için süre verir (Koç ve diğerleri, 2014: 247). Öğretmen öğrencilere kaynak sağlar, onlara sorular sorar ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayarak dönüt verir. Ortaya çıkan fikirler öğretmenle birlikte değerlendirilerek olay çözümüne yönelik kararlar verilir. Bu aşamada; uygulama, analiz ve sentez gibi üst düzey bilişsel beceriler kullanılır (Türker, 2009). *Açıklama* aşaması, eski ve yeni bilginin birleştirilerek anlaşıldığı ve öğrencinin yetersiz olduğu yerlerde öğretmenin gerekli açıklamaları yaptığı bölümdür. Öğretmen bu aşamada anlaşılmayan durumlarla ilgili gerekli açıklamaları yapar ve öğrencilerin bilgilerini bir araya getirmelerinde ve yeni kavramlar oluşturmalarında onlara yardım eder (Türker, 2009). Bu bölüm diğer aşamalara göre, öğretmenin biraz daha ön planda olabileceği aşamadır. *Derinleştirme* aşaması, öğrenilen bilgilerin geliştirildiği, derinleştirildiği ve gerçek yaşam durumlarına uygulandığı bölümdür. Bu aşamada öğrencilerin ayrıntılara inmelerine ve bilgilerini genişletmelerine izin verilir. Öğretmen bu aşamada da rehber görevi üstlenir. Öğrenciler bilgilerini genişletmek için, karar verme, karşılaştırma, sınıflandırma gibi düşünme becerilerinden yararlanırlar (Koç ve diğerleri, 2014: 248). Bu aşamada öğrenciler yeni durumlarla başa çıkmayı, olayları hakkında fikir yürütmeyi ve yeni deneyimler kazanmayı öğrenirler. Son olarak *değerlendirme* aşaması, öğrencinin öğrendiklerinin farkına vardığı, kendi gelişimini değerlendirerek kendini sınavdığı bölümdür. Değerlendirme süreci tüm etkinlik sürecini ve bu süreçteki kazanımları değerlendirmeyi kapsar (Mercan, 2012: 42-45). Öğrencinin değerlendirilmesinin, kendi gelişimlerini ve ilerlemelerini görmeleri ve uygun öğretim yöntemini kullanıp kullanmadıklarını kontrol etmeleri açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır. Değerlendirme sürecine yardımcı olarak gözlem listesi, öğrenci röportajı, bireysel gelişim dosyaları, performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme teknikleri kullanılır (aktaran Öztürk, 2008).

5E modeli kapsamında kullanılacak etkinliklerden birisi de oyundur. Oyun kavramı farklı disiplinlerce farklı biçimlerde tanımlanmış geniş bir terimdir. Vogelsang, tüm bilimlerin (sosyoloji, psikoloji, etnoloji, biyoloji ve pedagoji) oyunu bilimsel çalışmalarının konusu olarak seçip ele aldıklarını, her bir farklı bilim dalının ele alış biçimine göre oyun kavramının özel bir anlam kazandığını vurgular

(Kilp, 2010: 91-92). Oyun kavramıyla yakından ilgilenen Hollandalı filozof Huizinga “Homo Ludens” isimli eserinde oyun kavramını detaylı biçimde incelemiştir. Huizinga (1995: 13) çalışmasında Homo sapiens (akıllı insan) ve Homo faber (üreten insan) kavramlarının yanı sıra, “Homo ludens” (oynayan insan) kavramının da yer alması gerektiğini vurgulamış, oyun oynamanın da üretmek kadar önemli olduğunu savunmuştur. Huizinga (1995: 50) oyunu, gündelik hayatın dışında yer alan, bir amacı olan ve oyuncuyu tamamen içine alan, belirli zaman ve mekân içinde gerçekleştirilen, maddi çıkardan uzak gönüllü ve özgür yapılan bir eylem olarak tanımlar. Huizinga çalışmasında oyunu, kültürün bir ögesi olarak hayatın her alanında yer alabilen bir olgu olarak açıklar.

Oyunun eğitimde kullanımı oldukça eskiye dayanır. Mısırlılar ve Yunanlılar eğitsel oyunları öğrenime yardımcı araç olarak hâlihazırda biliyorlardı ve oyunu genellikle kültürel teknikleri elde etmek ve uygulamak için kullandılar (Kluge, 1980: 77). Fakat oyun kullanımı alanında gerçek öncü, *Scola Ludus* isimli eserinde Latince derslerinde öğrenilenleri uygulamak için yarış oyunlarını tavsiye eden, Comenius’tur. O aynı zamanda oyunda gündelik öğrenmenin etkili olduğunu da vurgulamıştır (Klippel, 1980: 88-89; Hansen ve Wendt, 1990: 16). Dil öğretiminde oyunların kullanımında ise 18. yüzyılın ikinci yarısında Campe, Trapp, Basedow gibi kişilerin çalışmaları etkili olmuştur. Oyunları kelime öğretimi ve konuşma pratiği yapmak amacıyla kullanarak modern dillerin öğretimini vurgulamışlardır. Ayrıca bunlardan oyun şeklinde sınavlar da oluşturmuşlardır (Kube, 1977: 26-27). Oyunlarla ilgili bilimsel zeminin yetersizliğine rağmen, oyunlar zamanla yabancı dil öğretiminin önemli bir parçası haline gelmiştir (Kilp, 2010: 91). Oyunun dil öğretimindeki olumlu etkisi ve önemi yapılan bazı araştırma ve çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu çalışmalarda, oyunun özellikle kelime ve kavramları açıklığa kavuşturmada, sözlü iletişimi ve dili kullanmayı teşvik etmede, dersi ilginç kılmada etkin rol oynadığı sonucuna varılmıştır (Azarmi, 2010: 24). Oyunun sınıf ile öğrencinin kendi çevresi arasında bir bağ kurduğu anlaşılmıştır. Larsen-Freeman oyunun etkili bir yabancı dil öğrenme ortamı oluşturmadaki önemini vurgulamakta ve oyun ile öğrencilerin gerçek iletişim ortamını elde ettiklerini savunmaktadır (Gömleksiz, 2005: 181). Oyunlarla desteklenen 5E modelinin öğrenmeye ve ders sürecine birçok olumlu katkı sağladığı yapılan bazı güncel araştırmalar tarafından da ortaya konmuştur. Animasyon destekli 5E modelinin Türkçe derslerinde kullanıldığı bir çalışmada araştırma sonuçlarına göre bu yöntem ile ders işlenen sınıfta öğrencilerin dersi sevdiği, eğlendiği, kolay biçimde öğrendiği, derse katılma isteklerinin arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu yöntem öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını ve süreç içerisinde yaşayarak öğrenmelerini sağlamıştır (Özcan ve Kılıç, 2017: 69). Aynı şekilde 5E modeline göre tasarlanan müzik dersinde Eşlesen Sesler kart oyunu sayesinde öğrenciler kavramları daha kolay öğrenmişler, derse karşı olumlu tutum geliştirmişler, öğrenme sürecine aktif biçimde katılmışlar, sorgulayarak ve araştırarak öğrenmişlerdir (Avcı, 2020: 982). Bunların yanı sıra fen bilimleri dersinde yapılan bir çalışmada, çeşitli öğrenme teknikleri ile zenginleştirilmiş 5E modeline dayalı öğretim materyallerinin öğrencilerin başarısını artırdığı ve kalıcı öğrenmede etkili olduğu ortaya konmuştur (Akbulut, Şahin ve Çepni, 2012: 2409). 5E modeline dayalı geliştirilen etkinliklerin farklı alanlarda denendiği ve başarı getirdiği görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde de başarı getireceği düşünüldüğünden, çalışmada Almanca dil becerilerinin geliştirilmesinde bu modele dayalı oyunlar oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Bu anlamda çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Gerek ders kitaplarında gerekse internet ortamında yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanmış pek çok oyun mevcuttur. Ancak bu oyunlar Türkiye’deki öğrencilere, daha doğrusu Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme biçimi ve özelliklerine ne kadar uygundur tartışılır. Bu doğrultuda araştırmada; yapılandırmacı yaklaşım 5E modeline göre, öğretim süreci içerisinde dersin amacına göre ve öğrencilerin ihtiyacına, performansına göre oyunlar oluşturulmasının, başka bir ifadeyle oyunların 5E modeliyle harmanlanarak uygulanmasının, kalıcı ve anlamlı bir öğrenme sağlayacağı düşünülmüştür.

## Araştırmanın amacı

Araştırmanın temel amacı yapılandırmacı yaklaşım 5E öğretim modeline göre geliştirilen oyunların, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören hazırlık sınıfı öğrencilerinin, Almanca dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sonunda cevaplandırılması hedeflenen dört temel hipotez ve iki alt hipotez belirlenmiştir:

1. “5E modeli ile oluşturulan oyunların uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “dinleme becerisi” başarı testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”
2. 5E modeli ile oluşturulan oyunların uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “konuşma becerisi” başarı testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”
3. 5E modeli ile oluşturulan oyunların uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “okuma becerisi” başarı testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”
4. 5E modeli ile oluşturulan oyunların uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “yazma becerisi” başarı testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”
5. Oyunlar Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yaklaşım mıdır?”
6. Oyunlar Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerinin motivasyonunu nasıl etkilemiştir?” (Yalçın, 2020: 2-3).

## Araştırmanın önemi

Öğretimde amaç, olayları somutlaştırmak öğrenciyi pasif dinleyici durumundan kurtarabilmek, onu bedeni ve duyu organları ile harekete geçirebilmektir. Bu süreçte oyun gibi etkinlikler uygun bir seçenek olarak görülebilir (Üstündağ, 2010: 25). Özellikle yabancı dil öğretimi gibi dinamik bir süreç gerektiren eğitim durumlarında oyun iyi bir seçenek olarak görülmektedir.

Oyunun eğitimde ve yabancı dil öğretiminde önemli ve yararlı olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Ancak bu araştırmalar daha çok ders kitaplarında yer alan oyunları öğrencilere sunmak ve oynatmakla sınırlı kalmıştır. Hâlbuki öğretim süreci öğrencilerin de şekillendirebileceği ve bireysel özelliklerin dikkate alınması gereken bir süreçtir. Bu anlamda oyunların dersin hedefine ve öğrencilerin özelliklerine göre yapılandırılması önemlidir. Bu noktada araştırmada, hazırlık sınıfı öğrencilerinin Almanca dil becerilerini geliştirmek için 5E öğretim modeline dayalı oyunlar geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu yaklaşım ile öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak ve bireysel katılımları sağlanarak ders işlenmiştir. 5E Öğrenme Modeli alan için yeni bir yaklaşımdır. Bu modelin Almanca öğretiminde kullanımı ile ilgili bir çalışma mevcut değildir. Fen bilimleri, matematik, coğrafya ve müzik eğitimi gibi bazı alanlarda bu yaklaşımın öğretim ve öğrenme üzerindeki olumlu etkileri ispatlanmıştır ve bu açıdan Almanca öğretimi için de yararlı olabileceği düşünülmüştür. Almanca dil becerilerinin geliştirilmesinde daha çok uygulamaya dönük etkinliklere ihtiyaç vardır. 5E Modeli öğretimi planlama ve uygulamaya dönük özellikleri nedeniyle bu ihtiyacı karşılamaktadır. Oyunlar 5E Modeli'nin uygulamaya dönük yönünü destekler niteliktedir ve model öğrencileri her aşamada aktif tutacak özelliklere sahiptir. 5E modeline göre oyunların geliştirilmesi ve Almanca hazırlık sınıflarında uygulanarak akademik başarıyı artırması alan için yeni bir çalışmadır. Araştırma, yabancı dil öğretiminde ileriki çalışmalara öncü olması bakımından önemli görülmektedir.

## Yöntem

Araştırmada nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı “karma araştırma yöntemi” kullanılmıştır. Karma yaklaşım, farklı yöntemlerle veri toplanmasına ve verilerin farklı yöntemlerle analiz edilmesine olanak sağlayan bir yaklaşımdır (Yeşilyurt, 2010).

Nicel veriler, belirli bir yaklaşımın veya materyalin öğrencilerin başarıları, tutumları ve davranışları gibi değişkenlerdeki etkisinin sayısal verilerle ifade edilmesine yardımcı olmaktadır. Nitel veriler ise genellikle açık uçlu sorular, görüşme ve gözlem notları gibi yazılı dokümanlardan elde edilen verilerdir (Erden, 1998: 47). Çalışmada, nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler nitel verilerle desteklenerek, araştırmanın farklı açılardan değerlendirilmesi sağlanmıştır.

## Araştırma modeli ve deneysel süreç

Araştırmada, kontrol gruplu ön test-son test deneysel model kullanılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’ndaki öğretim elemanlarıyla görüşülmüş ve öğrencilerin seviyesi hakkında bilgiler alınmıştır. Bahar döneminde “Menschen” isimli ders kitabından işlenecek ünite ve konular incelenmiş, 5E modeline dayalı oyunların oluşturulması ve ders planlarının hazırlanması için uygulama dönemine denk gelen konular ve kazanımlar belirlenmiştir (Kendini tanıtmaya; yer edatları, alışveriş yapma, randevu ayarlama, günlük aktiviteler, mektup yazma, başvuru formu doldurma ve seyahat etme).

8 hafta boyunca yapılacak etkinlikler, bu etkinliklerin uygulanacağı ortam ve süre, öğretmen ve öğrencilerin bu etkinliklerdeki görev ve sorumlulukları, süreçte ortaya çıkabilecek ürünler, ihtiyaç duyulabilecek araç ve gereçler ile süreci destekleyici diğer etkinlikler belirlenmiştir. Uygulama sürecinin ve oluşturulacak oyunların 5E Öğrenme Modeli aracılığıyla gerçekleştirilmesine odaklanılmıştır ve bu doğrultuda öğrenciye ve öğretmene rehberlik edecek taslak ders planları hazırlanmıştır. Bu ders planları uzmanlarla görüşülerek ve detaylı biçimde gözden geçirilerek oluşturulmuştur. (Örnek bir ders planı çalışmanın ekinde de yer almaktadır) (Ek 1).

Deney grubu ile yapılan ön görüşmede, öğrencilerin ders sürecinden beklentileri, öğrenmek istedikleri, değerlendirme süreci ile ilgili beklenti ve görüşleri tartışılmıştır. Ardından öğrencilere 5E Modeli ve yapılacak etkinliklerdeki görev ve sorumlulukları açıklanmıştır. Öğrencilerin düşüncelerinin tasarlanan ders planlarıyla karşılaştırılması ve örtüşmesi sağlanmıştır. Ders sürecinde deney grubuyla 5E modeli basamaklarına uygun oyunlar oluşturulmuş, bunlara uygun materyaller sunulmuş ve onlara rehberlik edilmiştir. Oyunların yanında soru-cevap, grup çalışmaları ve beyin fırtınası gibi yöntemlerden de yararlanılmıştır. Bu şekilde 8 hafta boyunca, haftada 2 saat olmak üzere toplamda 16 saat ders işlenmiştir. Uygulamada daha önce öğrenilen bilgilerin transferi ve pekiştirilmesi üzerine odaklanılmıştır. Kontrol grubuyla da deney grubuna ait konu ve kazanımlara paralel hedefler belirlenmiş, ancak materyal olarak ders kitabı ve çalışma kitabından alıştırma ve metinler kullanılarak ders işlenmiştir. Kontrol grubunda daha çok öğretmen merkezli bir ders süreci hâkim olmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının planlanmasında ise sürece ve ürüne dönük değerlendirme etkinliklerinin bir arada kullanılmasına dikkat edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda esasen öğretim sürecinde gösterilen performans ve süreç değerlendirmesi önemlidir. Bu nedenle her

hafta öğrencilerle yapılan etkinlikler sonucunda ortaya çıkan ürünler toplanarak, süreci değerlendirmek üzere portfolyo dosyaları hazırlanmıştır.

### **Çalışma grubu**

Araştırmada çalışma grubu olarak Almanca hazırlık sınıfı öğrencileri seçilmiştir. Çünkü çalışma, dil becerilerini geliştirmeye ve sınamaya yönelik bir araştırmadır ve hazırlık sınıfları da dil becerilerinin yoğun biçimde işlendiği sınıflardır. Bunun yansısı hazırlık sınıfı öğrencileri üniversitenin ilk basamağında yer alan bireylerdir. Almanca bilgileri temel seviyededir (A1/A2) ve geliştirilmesi için bu grubun, oyun gibi uygulamaya dönük aktivitelere daha çok ihtiyacı olduğu düşünülmüştür.

Araştırma, 2017-2018 öğretim yılının bahar döneminde yapılmıştır ve araştırmaya 17’si deney grubu, 17’si de kontrol grubu olmak üzere toplam 34 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin seviyeleri öncelikle YDS puanları ölçüt alınarak eşit kabul edilmiştir, ayrıca onlara uygulama öncesinde dört dil becerisini ölçen başarı testi uygulanmış ve sonuçlar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz neticesinde iki grubun başarı ortalamaları ve Almanca seviyelerinin birbirine yakın olduğu saptanmıştır.

### **Verilerin toplanması**

Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılarak veri elde edilmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak “telc Deutsch A2” isimli Almanca dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ölçen ve uluslararası geçerliği olan başarı testi uygulanmıştır. Araştırmada bu testin uygulanma sebebi ise sınavın, Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerine öğretilmesi planlanan konu ve kazanımlara en uygun içeriğe sahip olmasıdır. Sınavda yer alan dinleme, okuma ve yazma becerileri testi tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Konuşma sınavı ise ayrı bir günde yapılmış ve öğrenciler sınava ikili şekilde alınarak sınav süreci ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Nitel veri toplama aracı olarak ise, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Deneysel süreçten sonra, deney grubunda yer alan öğrencilere uygulamanın içeriğini değerlendirebilecekleri ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan 7 tane soru yöneltilmiştir. Her öğrenci ile teker teker görüşülerek, görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Bu görüşmeler hiç değiştirilmeden analiz edilmek üzere yazıya geçirilmiştir.

Araştırmada nicel ve nitel araçların yanı sıra, deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecinde yaptıkları etkinlik ve çalışmalarını kapsayan portfolyo dosyaları da analitik rubrik ile değerlendirilerek süreç ve öğrenci merkezli bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin analizi**

Araştırmadaki nicel veriler, deneysel süreç sonrasında kontrol ve deney gruplarına tekrar uygulanan “telc Deutsch A2” isimli başarı testinin değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Telc Deutsch A2 sınavı değerlendirme formu kullanılarak yapılan değerlendirmede, her beceri ayrı ele alınarak puanlandırılmıştır. Verilerin analizi ve iki grubun başarıları arasındaki farkı görmek ve karşılaştırmak için SPSS İstatistik Programı kullanılmış ve bu fark bağımsız örneklem t-testi kullanılarak elde edilmiştir. Dört beceri ayrı şekilde analiz edilerek raporlaştırılmıştır.

Nitel veri analizinde ise, “Betimsel Analiz Yöntemi” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sonunda yazıya aktarılan öğrenci cevapları ardı ardına sıralanarak, betimsel çözümleme yapılmıştır. Alan yazın taraması sonucu ve öğrencilerin değindiği temaların sıklığına göre birincil ve ikincil kodlar

oluşturulmuştur. Bu kodlar üzerinden bulgular yorumlanmıştır. Nitel analiz araştırma alt hipotezlerinin çözümlenmesi ve yorumlanması amacıyla kullanılmıştır.

## Bulgular

### Deney ve kontrol grupları ön test analizleri

DeneySEL süreç öncesinde kontrol ve deney gruplarının seviyelerini belirlemek ve grupların birbirlerine denk olup olmadığını görmek için başarı testi tüm öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. T-testi kullanılarak iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 1.** Deney ve kontrol grupları tüm becerilerin ön test toplam puanlarına ilişkin bulgular

Gruplar	N	Mean	t	p	Std. Deviation	Std. Error Mean
Deney	17	16.4706	1,004	,323	5.02329	1.21833
Kontrol	17	18.0000	1,004	,323	3.77492	,91555

$p > 0.05$

Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarının dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine ait ön test sonuçları verilmiştir. Beceriler ayrı ele alındığında da genel anlamda aynı sonuç ortaya çıktığından ön test sonuçları tek tabloda verilmiştir. Tablo 1’deki bulgulara göre, iki grubun tüm becerilerdeki başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve grupların seviye olarak birbirine yakın oldukları tespit edilmiştir.

### Deney ve kontrol grupları son test analizleri

“5E modeli ile oluşturulan oyunların uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerisi başarı testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”, araştırma sorusunu test etmek için deneySEL süreç sonrasında her iki gruba da başarı testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2.** Deney ve kontrol grupları dinleme becerisi son test puanlarına ilişkin bulgular

Gruplar	N	Mean	T	p	Std. Deviation	Std. Error Mean
Deney	17	6.7059	3.082	,004	1.35852	,32949
Kontrol	17	5.2941	3.082	,004	1.31171	,31814

$p < 0.05$

Tablo 2’ye göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerisi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ( $0,004 < 0,05$ ). Başarı son testinden daha yüksek puanlar alan deney grubunda 5E modeline göre geliştirilen oyunların, ders kitabına bağlı kalan kontrol grubuna göre başarıyı artırmada daha etkili olduğu tespit edilmiştir. İki grubun ortalama puanları (6.7059-5.2941) da son test neticesinde deney grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir.



“5E modeli ile oluşturulan oyunların uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerisi başarı testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”, araştırma sorusuna yönelik son test bulguları tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Deney ve kontrol grupları okuma becerisi son test puanlarına ilişkin bulgular

Gruplar	N	Mean	T	p	Std. Deviation	Std. Error Mean
Deney	17	7.6471	3.707	,001	1.41161	,34237
Kontrol	17	5.8824	3.707	,001	1.36393	,33080

p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma becerisine ilişkin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark (0,001<0,05) olduğu görülmektedir. İki grubun ortalama puanları (7.6471-5.8824) da deney grubunun son testte daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, yapılandırmacı yaklaşımın 5E modeline göre geliştirilen oyunların, deney grubunda yer alan öğrencilerin geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre okuma becerilerindeki başarılarını anlamlı ölçüde artırdığını göstermiştir.

“5E modeli ile oluşturulan oyunların uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi başarı testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”, araştırma sorusunu test etmek için uygulanan son test bulguları tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Deney ve kontrol grupları konuşma becerisi son test puanlarına ilişkin bulgular

Gruplar	N	Mean	T	p	Std. Deviation	Std. Error Mean
Deney	17	12.0294	8.192	,000	1.89135	,45872
Kontrol	17	7.7059	8.192	,000	1.07615	,26100

p<0.05

Tablo 4’e göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark (0,000<0.05) bulunmuştur. İki grubun konuşma becerisi son test ortalamalarına (12.0294-7.7059) bakıldığında ise, deney grubunun kontrol grubuna göre belirgin oranda daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu ortalamanın deney grubu dinleme (6.7059-5.2941) ve okuma (7.6471-5.8824) becerisi ortalamalarına kıyasla çok daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, 5E modeline göre geliştirilen oyunların konuşma becerisine yönelik başarıyı artırmada etkili bir yaklaşım olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda bu yaklaşım bağlamında oluşturulan oyunların, dinleme ve okuma becerilerine kıyasla deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisindeki başarılarını daha fazla artırdığı tespit edilmiştir.

Araştırma sorularından; “5E modeli ile oluşturulan oyunların uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi başarı testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”, araştırma sorusuna ilişkin son test bulguları tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Deney ve kontrol grupları yazma becerisi son test puanlarına ilişkin bulgular

Gruplar	N	Mean	t	p	Std. Deviation	Std. Error Mean
Deney	17	4.7647	3.133	,003	,43724	,10605
Kontrol	17	3.4706	3.133	,003	,43724	,37493

p&lt;0.05

Tablo 5’te belirtilen sonuçlar, deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi son test başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (0,003<0,05). Bu sonuç diğer becerilerde olduğu gibi, 5E modeline göre oluşturulan oyunların yazma becerisine yönelik başarıyı artırdığını ve geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

“Oyunlar Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yaklaşım mıdır?”, araştırma alt hipotezini test etmek için deneysel süreç sonrası deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşme sonrasında elde edilen bulgular tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Oyunlarla dil becerilerinin geliştirilmesi konusunda oluşturulan kodların sıklık durumu

Birincil Kodlar	İkincil Kodlar	Görüş Bildiren Öğrenciler
Öğrenmede kalıcılık	Dersi eğlenceli hale getirerek öğrenmenin kalıcılığını sağlama Öğrenme etkinliklerinin işlevselliğini artırma Öğrenme konuları ile oyunların iç içe geçirilmesi	HH, KÇ, GÇ, NY, RT, SS
Dört temel dil becerisi	Karşılıklı konuşma Kelime hazinesinin geliştirilmesi Mevcutların kullanılmasına olanak tanınması Konuşma ve yazma becerilerinin güçlendirilmesi	EFK, AD, ED
Öğrenme tipi	Öğrenme tipine uygunluk Oyunların öğrenmeyi kolaylaştırması (facilitator)	HH, RT
Görsel öğeler	Oyun kartları Görsel materyaller Resimler	KA, EFK

“Derslerde oyun kullanmanın Almanca dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu düşünüyor musun? Evet, ise nasıl? Örnek verebilir misin?” görüşme sorusunun cevaplarına yönelik tablo 6’ya bakıldığında, Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerinin oyunların öğrenmeye ve dil becerilerinin gelişimine etkisi konusunda en çok görüş bildirdikleri tema oyunların *öğrenmede kalıcılığı* sağlamasıdır. Öğrenciler bununla ilgili oyunların, konuşma ve yazma becerilerini güçlendirdiğini, kelime bilgisini geliştirdiğini ve aynı zamanda mevcut bilgilerin kullanımını da sağladığı şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Bunun yanı sıra deney grubu öğrencileri, oyunların öğrenme tipine uyum sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve oyunlar sırasında kullanılan görsel materyaller sayesinde kalıcı ve eğlenceli bir

öğrenme gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular; oyunların Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yaklaşım olduğunu, öğrenmede kalıcı ve olumlu etkiler bıraktığını göstermektedir.

“Oyunlar Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerinin motivasyonunu nasıl etkilemiştir?”, araştırma alt hipotezini test etmek için deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgular tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Oyunların sınıf atmosferine ve motivasyona etkisi konusunda oluşturulan kodların sıklık durumu

Birincil Kodlar	İkincil Kodlar	Görüş Bildiren Öğrenciler
Motivasyon	Dersi eğlenceli hale getirerek sınıf içi motivasyonu artırma Öğrencilerin sıkılmasına engel olma Akıcılık sağlama Derse bağlayıcı bir etken olma	KA, KÇ, EFK, GÇ, RT, SS, ED
Konsantrasyonu sağlama	Derste konsantrasyonu sağlayarak sınıf içi motivasyonu artırma Derse adaptasyon sürecini hızlandırma	HH, KÇ, KA
Etkili öğrenme	Öğrenme etkinliklerinin kalıcılığını artırma Yaratıcı öğrenmeyi destekleme	GÇ, NY, ED
Sınıftaki iletişimi artırma	Sınıftaki etkileşimi ve iletişimi artırma	AD, KÇ

“Oyunlar sınıf atmosferini nasıl etkiledi sence? Sınıfta oyun oynayacağımı bilerek derse gelmek seni motive etti mi ve eder mi?” görüşme sorusuna ilişkin tablo 7’de yer alan öğrenci cevapları incelendiğinde, öğrencilerin en çok değindiği konu oyunların *dersi eğlenceli hale getirerek dersten sıkılmayı engellemesi ve motive etmesi* yorumu olmuştur. Bazı öğrenciler oyunların konsantrasyonu artırdığını, ders sürecinin daha akıcı geçmesini sağladığını belirtmiş, kimi öğrenciler ise oyunların yaratıcı düşünmeyi desteklediğini ve sınıftaki etkileşim ve iletişimi artırarak motive ettiğini vurgulamışlardır. Bu bulgular, oyunların sınıf atmosferini olumlu yönde etkilediğini ve öğrenmede öğrencilerin motivasyonunu artırdığını göstermektedir.

## Sonuç

Çalışmada yapılandırmacı yaklaşım 5E modeline göre geliştirilen oyunların, Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Diğer alanlarda başarıyı artırmada etkililiği ispatlanmış modelin kullanımı alan için yeni bir çalışma olmuştur. Almanca dil becerilerinin gelişimi için denenen 5E modeline dayalı oluşturulan oyunların Almanca hazırlık sınıfında kullanımı olumlu sonuçlar getirmiştir. Genel anlamda 5E modeline göre oluşturulan oyunların uygulandığı deney grubu öğrencileri, geleneksel yöntemle göre ve ders kitabına bağlı ders işlenen kontrol grubu öğrencilerine göre tüm beceriler düzeyinde daha başarılı sonuçlar elde etmiştir. Başarıyı

artırmasının yanında, model bağlamında oluşturulan oyunların öğrencilerin motivasyonu da olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar aşağıda detaylı biçimde verilmiştir:

1. Yapılandırmacı yaklaşım 5E modeli ile oluşturulan oyunların Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil becerilerinin gelişiminde etkili bir yaklaşım olduğu ve akademik başarının artmasında amaca hizmet ettiği tespit edilmiştir.
2. Öğrenciler tüm beceriler düzeyinde anlamlı ilerleme kaydetmiştir, ancak en belirgin ilerleme “konuşma becerisinde” olmuştur. Bu sonuçtan oyunların sözlü iletişimi daha çok destekleyen etkinlikler olduğu çıkarılmıştır.
3. 5E modeline göre oluşturulan oyunların öğrenmede kalıcı etkiler oluşturduğu, öğrencilere daha anlaşılır ve somut öğrenme deneyimleri sunarak, onları yaparak ve yaşayarak öğrenmeye teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
4. Oyunların etkileşimi ve iletişimi canlı tutarak sınıf atmosferini olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm öğrenciler iş birliği içerisinde çalışmış ve sevecek derse katılmıştır.
5. Öğrencilerin bu süreçte günlük yaşamla ilişkilendirebildikleri ve somutlaştırdıkları durumları daha iyi öğrendikleri anlaşılmıştır.
6. 5E modeline göre oluşturulan oyunların, dil becerileri ve kelime bilgisini geliştirmenin yanında, öğrencileri derste aktif hale getirerek onların problem çözme becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı tespit edilmiştir.
7. 5E modelinin ve bu modele göre oluşturulan oyunların öğretimi planladığı ve öğrenim sürecini kolaylaştırdığı; öğrencilerin keşfetmelerini ve düşüncelerini sağlayarak onlara farklı bakış açısı kazandırdığı ve yeni beceriler edindirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, 5E modeline dayalı geliştirilen oyun ve etkinlikler gerek Alman Dilinin öğreniminde gerekse diğer yabancı dillerin öğretiminde kullanılabilir. Çalışmada varılan sonuçlar kapsamında alanda modelin kullanımı ile ilgili şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; fen bilimleri, matematik, müzik ve coğrafya eğitimi gibi alanlarda kullanılan 5E modeli ve bu modele göre oluşturulan etkinlikler Almanca dil becerilerinin geliştirilmesinde farklı ünite ve konuların öğretiminde de kullanılabilir.
2. 5E modeline göre geliştirilen oyunların konuşma becerisine ilişkin başarıyı artırmada diğer becerilere göre daha etkili olduğu sonucundan yola çıkarak, bu modele göre oluşturulan oyun ve etkinliklerin daha çok onların iletişimsel yetilerine hitap edecek etkinlikler olmasına dikkat edilebilir.
3. 5E Öğrenme Modeli'nin öğrenme üzerinde etkililiği ve kalıcılığına olumlu katkısıyla birlikte öğrencilerde ilgi ve istek uyandıran yönü dikkate alındığında, özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrencilerin bu anlayış çerçevesinde yetiştirilmesinin, meslek alanları açısından onlara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

4. 5E Modeli'nin öğretimi planlama ve uygulamaya dönük katkıları dikkate alındığında, Almanca öğretiminde de bu modele göre öğretimi planlama çalışmaları yapılabilir, programlar geliştirilebilir ve öğretim elemanları yapılandırmacı anlayışa odaklanmaları konusunda teşvik edilebilir.
5. Almanca öğretiminde haftanın belirli günlerinde 5E günleri düzenlenebilir; sadece sınıf içi değil sınıf dışı uygulamalara da yer verilebilir.
6. Hazırlanan ders planlarına uygun öğretim materyalleri de geliştirilebilir. Modele uygun etkinlikler oluşturularak bunlar zengin materyallerle desteklenebilir.
7. 5E modeli derslerde uygulanarak süreç temelli bir öğretim ve sürece dayalı bir değerlendirme anlayışı benimsenerek öğrencilerin derslerden kopmaması sağlanabilir.

### Kaynakça

- Akbulut, H. İ., Şahin, Ç. ve Çepni, S. (2012). Effect of using different teaching methods and techniques embedded within the 5E instructional model on removing students' alternative conceptions: Fluid pressure. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(4), 2403-2414.
- Aktamış, H., Ergin, Ö. ve Akpınar, E. (2002). Yapısalcı kurama örnek bir uygulama. *Beşinci Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi ODTÜ Eğitim Fakültesi Bildiriler Kitabı*, 1, 239-245.
- Avcı, A. (2020). 5E öğrenme döngüsü modeline göre tasarlanan müzik dersi etkinliği: "Eşleşen Sesler Kart Oyunu". *Journal of History School*, 45, 970-986.
- Azarmi, S. (2010). *The use of authentic games in english language teaching*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson-Longman.
- Çoban, A., Özdemir, M. S., Beydoğan, Ö. H., Özbek, R., Şahin, A., Duman, B., Gündüz, M. ve Ocak, G. (Ed.). (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekici, F. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşıma uygun 5E öğrenme döngüsüne göre hazırlanan ders materyalinin lise 3. sınıf öğrencilerinin yükseltgenme- indirgenme tepkimeleri ve elektrokimya konuları anlamalarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, İ. (2006). *Fizik eğitiminde 5E modelinin öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna ve hatırlama düzeyine etkisine bir örnek: İki boyutta atış hareketi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi Elazığ Özel Bilgem İlköğretim Okulu örneği. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 179-195.
- Hansen, M. ve Wendt, M. (1990). *Sprachlernspiele. Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Huizinga, J. (1995). *Homo ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. (Çev. Kılıçbay, M. A.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kanlı, U. (2007). *7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımı ile doğrulama laboratuvar yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaufman, D. (2004). Constructivist issues in language learning and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 303-319.

- Kilp, E. (2010). *Spiele für den Fremdsprachenunterricht: Aspekte einer Spielandragogik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Klippel, F. (1980). *Spieltheoretische und pädagogische Grundlagen des Lernspiel-ansatzes im Fremdsprachenunterricht*. *Europäische Hochschulschriften Reihe 11 Pädagogik* 93. Frankfurt am Main: Lang.
- Kluge, N. (1980). Lernspiele: Spiel-oder Arbeitsmittel. *Spielpädagogik. Klinkhards Pädagogische Quellentexte* (77-83) içinde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koç, G., Korkmaz, İ., Coşkun, K. M., Sarı, M., Ünver, N., Kıldan, O., Tok, Ş., Tok, N. K. ve Doğanay, A. (Ed.). (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kube, K. (1977). *Spieldidaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- Malatyahı, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kavramlar ve önemi: Kavramların pedagojik açıdan incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(3), 320-332.
- Mercan, I. S. (2012). *Yapılandırmacı yaklaşım 5E modelinin 10. sınıf coğrafya dersinde (çevre ve toplum öğrenme alanı) akademik başarı ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özcan, M.F. ve Kiliç, L. K. (2017). The effects of animation supported 5E model on teaching "Indicative and Subjunctive Moods" in 7th grade Turkish lesson. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 58-70.
- Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya öğretiminde 5E modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74, 49-52.
- Türker, H. H. (2009). *Kuvvet kavramına yönelik 5E öğrenme döngüsü modelinin anlamlı öğrenmeye etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Üstündağ, T. (2010). *Yaratıcı drama öğretmeninin günlüğü*. Ankara: Pegem.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. Needham Heights, MA: Allyn Bacon.
- Yalçın, C. (2020). *Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde oyunların kullanımı: Dil becerilerinin öğretiminde oyun geliştirme ve uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, biliş ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

**EK 1- Örnek ders planı****Deney grubu ders planı II (Yalçın, 2020: 105-107).**

<b>Konu</b>	Yer Edatları
<b>Sınıf</b>	Almanca Hazırlık Sınıfı
<b>Süre</b>	45'+45' (2 ders saati)
<b>Beceriler</b>	Dinleme, Konuşma
<b>Kazanımlar</b>	Dinleme: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yer edatları ile ilgili duyduğu metni anlayabilir.</li> <li>• Yer edatları ile ilgili sorulara cevap verebilir.</li> </ul> Konuşma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yer edatlarını cümle içinde kullanabilir.</li> <li>• Yer edatlarını tekrar eder ve pekiştirir.</li> </ul>
<b>Öğrenme Materyalleri</b>	Oyun planı, zar, 20 adet renkli düğme, kâğıt, kalem, kutu, top, makas, karton, resimler.
<b>Yöntem Teknikler</b>	Yapılandırıcı Yaklaşım (5E Öğrenme Modeli) Masa Oyunu, soru-cevap, beyin fırtınası, grup çalışması.
<b>Giriş</b>	Öğrencilere dersin konusu açıklandıktan sonra, araştırıcı öğrencilerin yer edatları ile ilgili neler bildiklerini, hangi yer edatlarını bildiklerini sorar ve onlardan gelen cevapları tahtaya yazar. Daha sonra araştırıcı sınıfa getirdiği küçük kutu ve topu kullanarak öğrencilere sorular sorar. Topu kutunun önüne, arkasına, içine, yanına ve üzerine koyarak, öğrencilere topun nerede bulunduğuna dair sorular yönelir. Öğrenciler bildikleri yer edatlarını kullanarak cevap verirler. Böylece konuya dikkat çekilerek yer edatları hatırlanır. Soru-cevap yöntemiyle ön bilgiler harekete geçirilir.
<b>Keşfetme</b>	Öğrenciler sınıfta yer edatları ile ilgili keşfe çıkarılmaya ve oyun oynamaya davet edilir. Araştırıcı öğrencilere, yer edatlarıyla ilgili nasıl bir oyun oynayabileceklerini sorar. Gelen cevaplar değerlendirilir ve sonuç olarak eşyaların yeri değiştirilmeye karar verilir. Öğrenciler iki gruba ayrılır ve grubun biri dışarıda beklerken diğ er grup sınıftaki bazı eşyaların yerini değiştirir. Daha sonra dışarıda bekleyen grup sınıfa gelerek değış en eşyaların yerini yer edatlarını da kullanarak tahmin etmeye çalışır. Yeri değışmeyen eşyaları da söylerler. Diğ er gruptakiler karşı grubun doğru veya yanlışlarını söyler. Ardından bu kez dışarı çıkmayan grup dışarıya çıkar. Aynı şekilde eşyaların yeri değıştirilerek, doğru yerlerin bulunması için sorular sorulur. Araştırıcı duyduğu dilbilgisi yanlışlarını ve mantık hatalarını hemen düzeltme yoluna gitmez, öğrencilere hatalarını düzelterek yönlendirmelerde bulunarak ipuçları verir. Araştırıcı, öğrencilerin yer edatları ile ilgili doğru kavram ve ifadeleri bulabilmesi için rehber görevi üstlenir. Bu bölümde öğrencilerin keşfederek yer edatlarını öğrenmeleri ve pekiştirmeleri sağlanır.
<b>Açıklama</b>	Araştırıcı bir önceki bölümdeki yanlış ve hatalı kısımları öğrencilere açıklar. Gerek dilbilgisi, gerekse kelime bilgisi ve cümle kurulumu açısından eksik gördüğü yerleri öğrencilere açıklayarak gerekli düzeltmeleri yapar. Konu öğrencilerin kafasında anlamlı hale gelene kadar soru-cevap yöntemiyle açıklamalarda bulunur.
<b>Derinleştirme</b>	Araştırıcı öğrencilere karton, makas, kalem, zar ve renkli düğme gibi materyaller sunarak oyun oynayacaklarını söyler. Öğrencilere bu materyallerden yer edatları ile ilgili nasıl bir oyun oluşturabilecekleri sorulur. Bir süre tartışıldıktan sonra gelen fikirler doğrultusunda oyun şekillenmeye başlar. Masa üzerindeki bir kartonun üstüne konumlandırılan oyunda, yer edatlarının nasıl yerleştirilebileceği tartışılır. Kartonun kenarlarına mavi ve turuncu renkli kartonlar üzerine karışık biçimde yazılmış yer edatları yerleştirilir. Mavi olanlar Akkusativ, turuncu olanlar ise Dativ, edatları temsil eder. Renklerin hangi edatları temsil edeceğine araştırıcı öğrencilerle birlikte karar verir. Öğrencilere içerisinde ev eşyaları, mobilya ve okul eşyalarının bulunduğu üç adet oda resmi gösterilir. Resimler oyun planının ortasına yerleştirilir. İlk öğrenci zarını atar ve denk gelen sayıya göre başlangıç noktasından düğmesiyle edatlar üzerinde ilerler ve seçtiği resimdeki eşyalardan birini kullanarak edatın rengine göre cümle kurar. Mavi renkli edat geldiyse öğrenciler Akkusativ cümle kurmaya çalışırlar. Örneğ in; "Ich stelle den Blumentopf vor das Fenster." Turuncu renkli edat geldiyse Dativ

	<p>cümle kurarlar. Örneğin; “Der Blumentopf steht vor dem Fenster. Cümlelerin “wo” ve “wohin” sorularına cevap vermesi gerekir. “Bir cümle kurun!” (Bilden Sie einen Satz!) kısmına denk gelen öğrenci ise, resimden istediği eşyayı seçerek Akkusativ veya Dativ doğru bir cümle kurmaya çalışırlar. Gelen edatla ilgili resimde öğrenciler artikelleri kendileri bulurlar. Cümlelerin doğru olup olmadığı diğer öğrenciler tarafından da kontrol edilir. Bu bölümde öğrenciler yer edatları ile bilgilerini derinleştirme fırsatı bulurlar. Bu oyun öğrencileri biraz zorlarsa da, öğrenciler zihinlerinde daha önce var olmayan yeni kavramları öğrenirler ve yeni öğrendikleri bilgileri ön bilgileriyle birleştirerek konuyu pekiştirirler.</p>
<b>Değerlendirme</b>	<p>Araştırmacı öğrencilere kâğıt ve kalem dağıttıktan sonra, sınıfın karşısına geçerek sesli bir biçimde yer edatlarının kullanıldığı bir oda tasvir eder. Araştırmacının söylediği cümlelere ve yaptığı tasvire göre, öğrencilerden duyduklarını çizmeleri istenir. Öğrencilerin rahat çizebilmesi için araştırmacı, her cümleden sonra biraz bekler. Bu süre çok uzun tutulmaz. Öğrenciler duyduklarını kâğıda çizerler. Öğrencilere çizimin harika olmasının gerekmediği, çok basit çizimler olabileceği belirtilir. Burada önemli olan yer edatlarının doğru anlaşılacak kâğıda aktarılmış olmasıdır. Çizimler bittikten sonra gerçek resim projeksiyon cihazından gösterilir. Öğrenciler, orijinal resim ile kendi çizdiklerini karşılaştırırlar ve yanlışlarını görürler. Öğrencilerin çizimleri araştırmacı tarafından toplanır. Bu bölümde öğrencilerin yer edatları ile ilgili öğrendiklerinin farkında olup olmadıkları test edilir.</p>



## Thomas Bernhard'ın *Auslöschung* (Yok Etme) romanındaki fotoğraflarda medyalararasılık olgusu

M. Sami TÜRK<sup>1</sup>

**APA:** Türk, M. S. (2020). Thomas Bernhard'ın *Auslöschung* (Yok Etme) romanındaki fotoğraflarda medyalararasılık olgusu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 509-515. DOI: 10.29000/rumelide.792107.

### Öz

Medyalararasılık kavramına günümüzde özellikle edebiyat biliminde sıklıkla rastlanmaktadır. Birçok farklı yerde ve farklı amaç için kullanılmakla beraber ancak Rajewsky'nin net bir kalıba oturtmasıyla açıklığa kavuşan terimin edebiyatta birçok yansımaları görmek mümkündür. Bu çalışma da; medyalararasılığın Rajewsky'nin kavramlaştırdığı haline dayanarak Avusturyalı yazar Thomas Bernhard'ın ölümünden iki sene önce yayımlanan, geç dönem eserlerinden ve oldukça hacimli olan *Auslöschung. Ein Zerfall* romanında anlatıcının geçmişini ve düşüncelerini aktarmasını sevk eden bir unsur olduğu tespitinden hareketle romanda kısa kısa tasvir edilen fotoğrafların romana medyalararasılık özelliği kattığı iddiasını öne sürmektedir. 1931-1989 yılları arasında yaşayan Bernhard'ın girift bir dili ve alışlagelmiş dışında bir anlatım tarzı vardır. Bu çalışmada, Türkiye'de de ciddi bir okur kitlesine sahip olan yazarın *Yok Etme* başlığıyla tercüme edilen eserin içeriği, yazar hakkında verilen kısa biyografik bilgilerden sonra anahatlarıyla aktarılmakta, akabinde medyalararasılık kavramının tanımına geçilmektedir. Bu minvalde önce terimin barındırdığı medya kelimesinin anlamına temas edilmekte, sonrasında McLuhan'ın açıklamalarına yer verilmekte ve medyalararasılık kavramının tanımı ile detaylarına geçilmektedir. Medyalararasılık genel olarak üç farklı şekilde görülebilmektedir. Bunlar; İki veya daha çok medyanın varlıklarını sürdürerek beraber buldukları opera, film gibi medya kombinasyonları, bir medyadaki konu veya olayların başka bir medyaya aktarılması sonucu esas alınan medyanın varlığını kaybederek başka bir medyayla değiştirildiği, sözelimi edebiyat eserlerinin film uyarlamaları gibi medya değişimleri, son olarak da aynı medya içerisinde iki veya daha çok medyanın etkileşime girdiği medyalararası ilişkilerdir. Makalede, roman işte bu üçüncü tezahür şekli üzerinden incelenmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Medyalararasılık, Thomas Bernhard, Yok Etme, fotoğraf

## Intermediality based on the photos in Thomas Bernhards Novel *Extinction*

### Abstract

The term intermediality is often used today in literary studies. It is also used in various fields for various purposes, but it was only with the definition of Rajewsky that it became clear and provided the basis for numerous literary analyzes. This article also makes use of it and asserts that the sparsely described photos in the comprehensive novel *Extinction* by the Austrian writer Thomas Bernhard encourage the narrator to relate his thoughts and past and that these photos turn this novel into an intermedial work. Bernhard, who was born in 1931 and died in 1989, had a complicated style and an unusual way of narrating. This work gives brief biographical information about the writer, who is also admired by a large audience in Turkey, and also about the content of the work. It takes the next step with the definition of intermediality. In this context, the word "medium" is first described, then McLuhan's definition of it and intermediality are defined and explained in more detail. Intermediality

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (Sakarya, Türkiye), mturk@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2350-5901 [Makale kayıt tarihi: 28.08.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792107]

can appear in three different ways. First, as a media combination, where at least two media are present together, such as in operas or films. Second, as a media change, where topics or actions in one medium are transferred to another medium, e.g. in literary adaptations. And thirdly, intermedial references in which at least two media interact. The present article analyzes the novel *Extinction* in the context of these very intermedial references.

**Keywords:** Intermediality, Thomas Bernhard, *Extinction*, photography

## Giriş

Bu makalede Thomas Bernhard'ın Türkçe'ye *Yok Etme* başlığıyla çevrilen *Auslöschung* romanındaki<sup>2</sup> medyalararasılık olgusu incelenecektir, çünkü bu makaleyi yazarken romanda kısaca bahsi geçen üç fotoğrafın anlatıyı kurucu ve ilerletici bir görev üstlendikleri, dolayısıyla edebiyat medyasıyla kurdukları ilişki üzerinden onunla bir etkileşimde buldukları varsayımından hareket edilmektedir. İnceleme öncesinde ilkin yazarın kısaca kim olduğundan bahsedilecek ve romanın içeriği kabaca tasvir edilecektir. Bir sonraki sayfada, –özellikle Türkiye'deki– edebiyatbilimi araştırmalarında yenice bir metot olduğu söylenebilecek medyalararasılık kavramına temas edilerek kavramın kapsamı ve uygulama sahası açıklanacaktır. Bu sırada kavram, genel çerçevede, bir medya içerisinde belirli bir fonksiyon üstlenmek kaydıyla başka bir medyanın da kullanıma sokulmasıyla en az iki medyanın beraber kullanılması şeklinde anlaşılabilir oluşum tarihi içerisinde tanımlanacak, son olarak da araştırma nesnesi romanın incelenmesine geçilecek, içindeki medyalararası unsurlar ortaya konacaktır.

## Yazara dair

Thomas Bernhard 9 Şubat 1931 tarihinde, annesi Herta Bernhard'ın hizmetçilikle geçindiği Hollanda'nın Heerlen şehrinde gayrimeşru bir çocuk olarak dünyaya gelmiştir. Babası, marangozlukla uğraşan Alois Zuckerstätter'dir. Doğumunun ertesi yılı Viyana'daki büyükannesi ile büyükbabasının yanında yaşamaya başlamış, 1940 yılında, intihar teşebbüsü neticesi olduğu tahmin edilen bir gaz zehirlenmesinden ölen öz babasıyla hiç tanışmamıştır.

Babasının ölümünü takip eden yıl, başka biriyle evlenen annesiyle yaşadığı problemlerden ötürü Thüringen eyaletinin Saalfeld şehrinde bulunan bir nasyonsosyalist eğitim yurduna gönderilmiştir. Bundan bahsedilmesinin sebebi, oradayken hayatının geri kalanında bir daha kurtulamayacağı travmatik tecrübeler geçirmiş olmasıdır. Esasen ailesine, sosyal işlerden sorumlu bir devlet memuresince, küçük Bernhard'ın istirahat edebileceği Salzburg'daki Saalfelden şehri tavsiye edilmiş fakat aile orayı Almanya'daki şehirle karıştırmıştır. Bu tesadüf veya talihsizlik hayatını şekillendiren başlıca olaylardan sayılması hasebiyle ayrıca dikkate değerdir. 1943 yılına gelindiğinde nasyonsosyalistlerin Salzburg'daki Johanneum yatılı okuluna yerleştirilmiştir. Büyükbabası geçim sıkıntısı çekmelerine rağmen Bernhard'ın eğitimine olabildiğince katkıda bulunmaya çalışmışsa da Bernhard üç yıl sonra okul hayatını terk etmiş, okul kurumunu sonraları “zihin yok etme müessesesi” (Bernhard, 1998: 82) diye tarif etmiştir. 1947'de ise bir gıda tüccarının yanında çıraklık eğitimine başlamıştır.

1949 Ocak ayı itibariyle ağır bir tüberküloza yakalanması sonucu defalarca sanatoryumda kalmış, bu hastalığın şahsiyetinde bıraktığı izler de hemen her eserine yansımıştır. 1988 yılının kasım ayında kaptığı akciğer enfeksiyonunda bakımını, zaten on yıldır tedavisiyle ilgilenen dâhiliye hastalıkları uzmanı üvey kardeşi üstlenmiştir. 12 Şubat 1989'da ise evindeyken kalp sektesinden hayatını kaybetmiştir.

<sup>2</sup> Romandan yapılan alıntılar Almanca aslından alınacak olup çevirileri makalenin yazarına aittir.

### Romanın içeriği

Burada incelemeye alınacak *Auslöschung* romanında ben-anlatıcı konumunda bulunan Franz-Josef Murau, henüz hikâyenin başında, ebeveyni ile erkek kardeşi Johannes'in ölümünü bildiren bir telgraf alır fakat ölüm sebepleri yazılmamıştır. Pek fazla olayın anlatılmadığı hikâyede anlatıcı, dinleyicisi veya muhatabı diyebileceğimiz öğrencisi Gambetti'ye hitaben geriye dönerek geçmişle alakalı manzaralar ve ailevi yaşantısına dair detaylar sunar. Tüm bunları anlatırken hareket noktasını hep eski günlerinden geriye kalan üç fotoğraf teşkil etmektedir.

Geleneksel anlatı formlarından ciddi sapmalar göstermekle beraber Bernhard'ın diğer anlatılarından aşına gelen ve 651 sayfa uzunluğuyla son derece hacimli olan eserde baştan itibaren toplam iki paragraf bulunmakta, bu paragraf başları birer bölüm niteliği taşımaktadır. İlk bölüm anlatının başkişisinin ailesine dair bir tasvir sunarken ikinci bölümde cenaze merasimi münasebetiyle ailenin nesillerdir mülkiyetinde bulunan, Wolfsegg'deki köşküne dönüş ve cenazenin detayları aktarılmaktadır. Anlatı sırasında, Bernhard, tanıdık üslubuyla, abartma tekniğine çokça başvurarak siyasetten dine, oradan da sosyal şartlara dek hayatın hemen her alanını çetin bir eleştiriye tâbi tutmaktadır. Romanın başlığı olan “yok etme”, anlatıcının; çarpık bir eğitimden geçtiğini iddia ettiği çocukluğunu, gençliğini, Katoliklik ile nasyonsosyalizmin doğurduğu yıkıcı sonuçları ve sonuç olarak aile mülkünün bulunduğu Wolfsegg'den bahsedilince tasavvur ettiği her şeyi hatıralarını kaleme almak suretiyle yok etme niyetine dayanmaktadır.

### Medyalararasılık nedir?

Medyalararasılık kavramını açıklamadan önce medyanın ne olduğunu tanımlamak yerinde olacaktır. Bunun için önce sözlük anlamına bakmakta fayda vardır. Medya sözlükte, “Radyo, televizyon, gazete, dergi vb. iletişim ve yayın organlarının tamâmına verilen ad” (Ayverdi, 2016: 786) diye geçmekte, böylelikle aslında bir taraftan günlük dildeki kullanılışının sınırlılığı ortaya çıkmaktadır. Nitekim günlük dilde medyadan anlaşılan, çoğunlukla; radyo, televizyon veya gazete gibi yazılı, sözlü ve görülmüş organlardan ibaret kalmaktadır. Oysa Latince'den kök alan kelimenin etimolojisine bakıldığında, “orta” anlamı taşıdığı görülmekte, sözgelimi Almanca'da da en geniş anlamıyla “aktarıcı/aracı [ortadaki] unsur” (Wermke, 2007: 655) karşılığına rastlanmaktadır. Öyleyse kelimenin ilkin Türkçe'deki dar anlamından sıyrılarak daha geniş bir zaviyeden anlaşılması gerekliliği doğar ki terim anlamı da yerli yerine oturabilsin. Bu bakımdan biz medyayı öncelikle araç diye anlamaktan tarafız.

Terim anlamına gelince; kavramın bu denli yaygınlaşmasını sağlayan kişi, 1964'te yayımladığı *Understanding Media: The Extensions of Man* isimli çalışmasıyla Kanadalı filozof Marshall McLuhan olmuştur. Onun tanımıyla medya en geniş anlamında mesajdır. Bu mesajdan maksat da her tür medyanın “öz kişiliğimizin her türden uzantısı” (McLuhan, 1994: 7) olması keyfiyetidir. Böylelikle her medyanın şahsi ve sosyal etkilerinin öz kişiliğimizin uzantıları veya yeni yeni teknolojiler yoluyla hayatımıza giren yeni ölçütlerden ortaya çıktığı kastedilmektedir. Yine McLuhan'ın verdiği bir örnekle biraz daha açmak gerekirse, sözgelimi elektrik lambası kendi başına bir bilgidir ama mesajı olmayan bir medyadır, mesajının olması için mesela harf harf bir reklam metnini yansıtmaması gerekir ki buradan her medyanın karakteristik özelliği olarak medya içeriklerinin de başlı başına birer medya olduğu sonucu çıkarılabilecektir. Nitekim yazının içeriği dil, matbaanın içeriği yazılan kelime, telgrafın içeriği ise baskıdır. (1994: 8) Böyle bakıldığında medya –bilhassa Türkçe'de yaşadığı anlam daralmasının hilafına– çok daha genel bir çerçeveye oturmakta, anlamı son derece genişlemektedir. Dolayısıyla insanların birarada yaşayışlarının kapsamını belirleyip biçimini veren ve aynı zamanda da yönlendiren unsur halini almaktadır.

Elbette bir edebiyat metnini incelerken kullanacağımız medyalararasılık kavramı böylesi bir anlam genişliğinden beslenirken öbür taraftan da özel bir inceleme metodu olması bakımından kendine has bir biçime kavuşturulmaktadır. Özellikle 90'lı yıllarda sıklıkla kullanılmaya başlanan bir kavram olan medyalararasılığın tıpkı geçmişte *linguistic turn*'den bahsedildiği gibi zamanımızda da "intermedial turn" ifadesiyle adeta geniş çaplı bir yönelime ismini verecek denli yaygınlaştığını söyleyen Rajewsky, kavramın yaşadığı bu popülerliğe rağmen "açık seçik tanımlanmamış" olduğunu kaydederek 2002'de yayımladığı *Intermedialität* (Medyalararasılık) kitabında tam da bu işe, yani "herkesin ağzında dolaşmasına" rağmen netlik kazanmamış kavramı tanımlamaya teşebbüs etmiştir (2002: 1-3). Bu makalede de incelemeye konu roman ele alınırken aynı tanıma müracaat edilecektir. Fakat öncesinde ilk ortaya çıkışı ve tarihî gelişimine göz atmanın faydası olacaktır.

Pekgöz ve Keleş'in bildirdiğine göre kavrama ilkin 1812 tarihinde İngiliz şair Samuel Taylor Coleridge'de "intermedium" şeklinde rastlanmaktadır. Almanca'da ilk bilimsel kullanımı ise Hansen-Löve'nin 1983 tarihli bir yayınında geçmektedir. Medyalararasılık karşılığını ilk önerip kullanan Ersel Kayaoğlu olmuş, 2006 yılında yayımladığı bir makalesinde de ilk kez bir metin çözümlemesi içerisinde kullanmıştır. Onur Bilge Kula ise medyalararasılık yerine "araçlar arasılık / ara-araçlık" çevirilerini önerse de medyalararasılık karşılığının oldukça yerleştiği göze çarpmaktadır ve bu makalede de öyle kullanılacaktır. (2020: 182)

Kavramın ortaya çıkış ve gelişim safhalarına ilişkin bu girişten sonra Rajewsky'nin tanımına geçilebilir. Buna göre medyalararasılık en geniş ifadesiyle, "geleneksel olarak apayrı algılanan en az iki medyayı içeren ve medyaların sınırlarını aşan tezahürler[dir]" (2002: 13). Yani sözgelimi çalışmamız özelinde örneklendirecek olursak edebiyat ve film, edebiyat ve resim/fotoğraf veya edebiyat ve müzik gibi aslında birbirinden farklı yerlere konan medyaların birbirlerini içermesi anlamına gelmektedir. Akla ilkin metinlerarasılığı getiriyor ve onunla karıştırılma ihtimali barındırıyor olsa da, bu konu hakkında Türkiye'de ilk çalışmaları yapanlardan Kayaoğlu medyalararasılığın onu aşan bir kavram olduğunu belirtir, "çünkü medyalararasılık olgusunda her şeyden önce, farklı medyalar has içerik ve sunuş biçimlerinin birbirine bağlanması söz konusudur" (2012: 106). Öyleyse kastedilen, herhangi iki medyanın rastgele birarada bulunuşu değil, –en az– iki farklı medyanın fonksiyonel olarak kullanılması, birinin diğeri içinde belli bir iş görmesi, yani etkileşime girmeleridir. Metinlerarasılık ise salt metinlerin birbiriyle ilişkisi ve etkileşimini tazammun ettiğinden tek başına medyalararasılık gibi bir olguyu kapsamakta yetersiz kalacaktır. Nitekim Kayaoğlu da bu yetersizlikten bahisle farklı sanat dallarını birer metin sayarak metnin anlamını genişletmenin metinlerin anlamına odaklanmakla yetinmek sonucunu doğuracağını ve mevcut sanat eserindeki medyaların kendi fonksiyonlarının dikkatten kaçmış olacağını ifade etmektedir. (2009: 53-54) Öte yandan Rajewsky'nin; edebiyat metni olsun, film olsun, hatta bir tablo olsun, kendisinden tamamen ayrı algılanan yabancı bir medyada üretilmiş bir esere veya yabancı bir medyanın göstergeler sistemine, söylem biçimlerine atıfta bulunması yahut onları taklit etmesini medyalararasılığın varlığına işaret sayması özellikle bir sonraki altbölümümüzde yapacağımız roman analizi bakımından önem arz etmektedir.

Medyalararasılıkla ilgili kaydedilmesi gereken son husus, bu olgunun tam olarak ne şekillerde ortaya çıktığından söz etmek olacaktır. Rajewsky'den hareketle medyalararasılığın üç tezahür şeklinden bahsetmek mümkündür. Bunlardan ilki "medyaların kombinasyonudur" ki opera veya film gibi iki ayrı medyayı tek bünyede buluşturup etkileşime sokan eserlerdir. İkincisi "medyaların değiştirilmesidir" ve kastedilen mesela bir konunun edebiyat medyasında bir romanda işlenirken daha sonra filme aktarılması olabilir, edebiyat eserlerinin filmleştirilmesi sırasında yazılı medyadan görme-işitmeli medyaya geçilerek kaynak alınan medya bizzat ortadan kalkmaktadır. Üçüncüsüneyse "medyalararası ilişkiler" demek ve "edebiyat metinleri, film veya tabloların belirli başka bir medya ürünüyle ilişkisi" (2002: 16-17) diye tarif etmektedir, burada gerçekleşen, birbirinden ayrı olarak algılanan bir medyanın kendine has araçlarla konu edilmesi, taklide uğraması veya yeniden üretilmesidir, şu farkla ki medya

değişimindeki gibi bir medya ortadan kalkıp diğeri devreye girmemekte, her iki medya da, daha doğrusu diğerinin içine katılan medya da varlığını korumaktadır. Medyanın sözlük ve terim anlamıyla beraber medyalararasılık kavramını da tanımladıktan sonra aşağıda *Auslöschung* romanının medyalararasılıkla analizine yer verilecektir.

### Romanın çözümlenmesi

Yukarıda romanın içeriğinden kısaca bahsederken anlatı boyunca üç farklı fotoğrafın anıldığı belirtilmişti. Romanın ben-anlatıcısı Murau ilk kısım boyunca özellikle ilk iki fotoğrafa bakmaktadır. Fotoğrafların birinde ebeveyni, diğerindeyse kardeşi mevcuttur, böylelikle romanın aynı zamanda ben-anlatıcısı da olan başkişi geçmişle ilişki kurmaktadır. Bu anlamda denebilir ki fotoğraflar olup bitenlerin anlatılmasını tetikleme vazifesi görmekte, hafızanın hatıra arşivini karıştırmaktadır. Nitekim Schmitz-Emans'a göre fotoğraf ile arşiv arasındaki fonksiyon ilişkisi fotoğraf ile hafızanın çağrışımlarla birbirine bağlanmasını sağlayan zemini kurmaktadır (2009: 303). Roman için neden yok etme anlamına gelen bir isim seçildiğini belirtirken yukarıda da gördüğümüz üzere anlatıcı aile mülkünün bulunduğu Wolfsegg'le alakalı ne varsa silmeye, yok etmeye çalışmaktadır. Bu amaç muvacehesinde bakıldığında anlatıda yer verilen fotoğraflar "unutma medyası olarak" (a.g.e.) yeni bir perspektif kazanmaktadır.

Fotoğrafların fonksiyonları arasında canlandırmak, yeniden can vermek de vardır, tevekkeli "Günter Anders fotoğraflarda –canlı asılları reproduksiyonlarla ikame etmek anlamında– dünyanın hayaletleştirilmesine destek çıkan bir medya" (a.g.e.) görmektedir. Bu bakımdan görülü bir medya olan fotoğraf görülü hale getirme fonksiyonuna sahip olmakla geçmiş ve hâlihazır arasında aracılıkta bulunurken "görünmeze görünürlük" (a.g.e.: 308) bahsetmektedir. Bu anlamda geçmişten maksat henüz sağken çekildikleri fotoğrafların içeriklerini oluşturan ebeveyn ile erkek kardeş olurken, hâlihazır, fotoğraflara ve fotoğraflara bakan anlatıcıya işaret etmektedir. Görülmektedir ki aile fotoğraflarının varlığı anlatıyı tahrik kuvvetine sahip bir iş görmektedir.

Fotoğrafların bir yandan ölümün habercisi olarak tasvir edilip diğ yandan ölümlülüğe karşı koyuş olarak görüldükleri, dolayısıyla bir çift-anlamlılık barındırdıkları varsayımından yola çıkılırsa fotoğraflar durduğu müddetçe (müteveffa) aile fertleri nereye gitse takip edecekleri için Murau'nun tüm hatıraları yok etme niyetiyle bu varsayım arasında bir çelişki ortaya çıktığı da düşünebilir. Bu düşüncede doğrudan bir haklılık payı mevcuttur, çelişkinin nasıl çözüldüğünden makalenin sonunda bahsedilecektir.

Fotoğraflar romanın başkişisinin anlatma faaliyetini teşvikle kalmayıp düşüncelerini dile getirmesine de zemin hazırlamaktadırlar. Bu bakımdan fotoğraf "tabiatın tahrifinden" (Bernhard, 1988: 21) başka bir anlama gelmemektedir, çünkü insanları asıl hallerinde göstermeyip groteskleştirmektedir. Metnin yine bir başka yerinde, Bernhard'ın üslubuyla alakalı yukarıda da bahsettiğimiz abartı tekniğine başvurusu açısından fotoğrafın "yirminci yüzyılın en büyük felaketi" (a.g.e.: 30) olduğu da dile getirilmektedir.

Buraya kadar ailenin yalnızca ölen fertlerinden hareket edip fotoğrafları geçmişle bağ kurmanın aracı, geçmişe götüren bir medya olarak yorumladığımız da üçüncü fotoğrafta hâlen hayatta olan iki kız kardeşi görülmektedir. Ama kız kardeşlerinden de en az öbürküler kadar nefret eder. Çünkü onlar da "hayalet gibidirler, güya canlıdırlar, nefret edilesidirler" (a.g.e.: 316). Ailenin ölü fertlerinin resmedildiği ilk iki fotoğrafın aksine üçüncü fotoğrafa ilk bakışında fotoğrafta bulunan kişileri anlatmaz; amcası Georg'un fotoğrafın arkaplanında duran ve kız kardeşlerinden daha canlıymış gibi görünen villası onu amcası hakkında konuşmaya iter.

Hayatı boyunca hiç fotoğraf makinesi almamış bulunan Murau'nun ebeveyni ile erkek kardeşinin fotoğrafını çektiği birkaç istisna hariç asla ne fotoğraf çekmesi ne de saklaması, hatta fotoğraflardan kelimenin tam anlamıyla tiksiniyor olması gerçeği ilginç bir durumdur, çünkü ebeveyni ile erkek kardeşinin fotoğraflarını bu tiksintisine rağmen çekmiş olmasının, “geriye bakıldığında bir cinayet ritüeli [ânı] olduğu anlaşılmaktadır. Aile fertlerini fotoğrafla öldürmesi onları ‘yok etme’sine işaret etmektedir. Bu çıkarımı tek tutarlı gösteren, anlatıcının aile fertlerinin fotoğrafını sadece bir defa çekmiş olmasıdır, çünkü adam öldürmek de ancak bir kez mümkün olmaktadır” (Schmitz-Emans, 2009: 317). Murau'nun annesinin biraz uzunca görünen boynunun dikkatini çektiği fotoğrafa bakışında da (Bernhard, 1988: 24) telgrafta saklanan ölüm sebebinin sezdirildiği çok açıktır, çünkü annesi ölürken kafası kopmuştur.

Murau'nun hatıralarını anlatması veya kaleme alması onları yok etmek için tek başına yeterli gelmeyecektir. Fotoğrafların bir yandan ölümün habercisi olup diğer yandan ölümlülüğe karşı koyuş şeklinde beliren yukarıda da zikrettiğimiz çelişkisi ancak bizzat fotoğrafların da yok edilmesiyle ortadan kaldırılabilecektir. “Öyleyse burada –resimler dolayısıyla hem somut hem mecazi anlamıyla– performatif bir dil edimi söz konusudur.” (Schmitz-Emans, 2009: 317)

### Sonuç

Yazar hakkında kısa bir bilgi verdikten sonra eserin de kaba bir taslağını aktararak başladığımız makalede medyalararasılık kavramını medyanın sözlük ve terim anlamları üzerinden Rajewsky'nin tanımıyla açıklayıp üç tezahür şekliinden bahsetmiştik. Bunlar medyaların kombinasyonu, medyaların değiştirilmesi ve medyalararası ilişkilerdi. Bir sonraki aşamada eseri medyalararasılık bakımından incelediğimizde fotoğrafların herhangi bir medya olarak kullanılmayıp romanın başkişi Murau'nun geçmişini ve düşüncelerini anlatmasını sağlayan bir motor unsur vazifesi görmesi, ayrıca peşini bırakmayan mazisi ve ailesiyle hem sözlü hem edimli olarak bağını koparabilmesini sağlamak gibi önemli fonksiyonlar icra etmeleri bakımından salt zikredilmenin ötesinde anlatı faaliyetiyle etkileşim kurduklarını görmüş olduk.

Anlatı faaliyetinin bir parçası haline gelen fotoğraf medyası, hikâyenin akışına yaptığı katkı düşünüldüğünde barındırdığı çift yönlü anlamlar vasıtasıyla romanın anlatı biçimine doğrudan katkıda bulunmaktadır. Burada edebiyat medyasının yanısıra ikinci medya olarak fotoğraf medyasının ihtiva ettiği alt sistemlerin ve anlatım biçiminin, anlatının içinde üstlendiği rol; okur, yazar ve dolayısıyla metin bağlamında oldukça önemlidir, zira bu ikinci medyanın anlatı imkânlarının da bu ekseninde hikâyenin bir parçası olması medyalararasılığın merkez noktasını oluşturduğu iddia edilebilecek medyalar arası ilişkiler meselesine oldukça uygun bir örnektir. Dolayısıyla Thomas Bernhard'ın *Auslöschung* romanını, edebiyat medyası içerisinde fotoğraf medyasının, kendine has aktarım ve sunum özelliklerini yitirmeksizin kullanılarak her iki medyanın etkileşime girdiği, medyalararası ilişkiler kullanan bir roman olarak sınıflandırmak mümkündür.

### Kaynakça

- Ayverdi, İ. (2016), *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Bernhard, T. (1988), *Auslöschung. Ein Zerfall*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bernhard, T. (1998), *Die Ursache. Eine Andeutung*. Salzburg und Wien: Residenz Verlag.
- Kayaoğlu, E. (2012), *Intermediales Erzählen in Evelyn Grills Roman Vanitas oder Hofstaetters Begierden*, Studien zur deutschen Sprache und Literatur, 0 (18).
- Kayaoğlu, E. (2009), *Medyalararasılık. Edebiyat Biliminde Yeni Bir Yaklaşım*, İstanbul: Selenge.
- McLuhan, M. (1994), *Understandig Media – The Extensions of Man*, Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.

Pekgöz, E; Keleş, A (2020), Oğuz Atay'ın *Tehlikeli Oyunlar* Romanı ile *Poyraz Karayel* Dizisinin Medyalararasılık Bağlamında Karşılaştırılması, İğdır Üniversitesi Sos Bil Der Sayı / No. 22, Nisan /: 175-202.

Rajewsky, Irina (2002), *Intermedialität*, Stuttgart: UTB.

Schmitz-Emans, M. (2009): Gespenster. Metaphern der Photographie in der Literatur, A. Simonis içinde, *Intermedialität und Kulturaustausch. Beobachtungen im Spannungsfeld von Künsten und Medien*, Bielefeld: transcript-Verl. (Kultur- und Medientheorie).

Wermke, M. (2007), *Duden – Das Fremdwörterbuch*, Mannheim: Bibliographisches Institut GmbH.

## Die Einflüsse des prozessorientierten Schreibens auf die Schreibfertigkeit im DaF- Unterricht<sup>1</sup>

Rüveyda H. ÇEBİ<sup>2</sup>

**APA:** Çebi, R. H. (2020). Die einflüsse des prozessorientiertes schreiben auf die schreibfertigkeit im DaF-Unterricht. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 516-525. DOI: 10.29000/rumelide.792133.

### Zusammenfassung

Mit dem Konstruktivismus ist es wichtig geworden, das Lernen zu lernen und dies über die Zeit zu verbreiten. Die Tatsache, dass das Lernen ein langer Prozess ist, der schrittweise voranschreitet und die Nutzung von Strategien erfordert, hat die prozessbasierte Bildung hervorgehoben. In dieser Studie wurde untersucht, ob das prozessbasierte Schreibmodell den Schreiberfolg im deutschen Fremdsprachenunterricht steigert oder nicht. Die Teilnehmer dieser Studie bilden die LehramtstudentInnen im Fach Deutsch der Ondokuz Mayıs Universität. Diese Studie, die durch die Bildung einer Versuchs- und einer Kontrollgruppe durchgeführt wurde, ist eine experimentelle Studie. Insgesamt haben 28 StudentInnen teilgenommen, 14 StudentInnen in der Versuchsgruppe und 14 StudentInnen in der Beobachtungsgruppe. In der ersten Woche dieser experimentellen Studie, die zwölf Wochen dauerte, wurde ein Pretest und in der letzten Woche ein Abschlusstest durchgeführt. Während mit der Kontrollgruppe das klassische Schreiben geübt wurde, wurde in der Versuchsgruppe die Methode 4+1 angewendet. Strategien, die für die Schreibfertigkeiten geeignet sind, wurden in die Phasen des Schreibmodells integriert. Mithilfe der Goethe Zertifikat B1 Prüfung, wurde in der ersten Woche das Schreibniveau der beiden Gruppen, ermittelt. Anhand dieser Versuche und deren Ergebnisse, konnte man deutlich erkennen, dass das Lernmodell 4+1, erfolgreicher war. Obwohl in beiden Gruppen das Schreibniveau sich verbessert hat, ist die Gruppe mit 4+1 Schreibmodell statistisch gesehen erfolgreicher. Darüber hinaus haben aber alle StudentInnen individuelle Fortschritte gezeigt.

**Schlüsselwörter:** Prozessorientiertes Schreiben, Schreibdidaktik, Portfolio

### Almanca derslerinde süreç temelli yazmanın yazma becerisine etkileri

#### Öz

Eğitimde davranışçı yaklaşımla başlayan süreçler, günümüzde bireyin yeni bilgileri kendi içinde anlamlandırarak geçmiş hayatında edindiği bilgilerle örüntülemesine kadar uzanmıştır. Yapılandırmacılık ile, öğrenmeyi öğrenmek ve öğrenmeyi zamana yaymak önem kazanmıştır. Öğrenmenin basamaklarla ilerleyen ve strateji kullanımını gerektiren uzun bir süreç oluşu, süreç temelli eğitimi öne çıkarmıştır. Bu çalışmada süreç temelli yazma modelinin yabancı dil Almanca derslerinde yazma başarısını artırıp artırmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu oluşturularak yapılan bu çalışma deneysel bir çalışmadır. Deney grubunda on dört ve kontrol grubunda on dört olmak üzere yirmi sekiz öğrenci araştırmaya katılmıştır. On iki hafta süren bu deneysel çalışmanın, ilk haftasında ön test, son haftasında son test uygulanmıştır. Kontrol grubuna geleneksel yazma uygulanırken, deney grubu ile süreç temelli 4+1 yazma eğitimi yapılmıştır. Yazma modelinin basamaklarına, yazma becerisine uygun olan stratejiler entegre edilmiştir.

<sup>1</sup> "Textproduktion Durch Prozessorientiertes Schreiben Anhand Der Portfolioarbeit Im Daf-Unterricht" isimli tezden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. (Samsun, Türkiye), ruveydacebi@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9451-7040 [Makale kayıt tarihi: 01.07.2020- kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792133]



Çalışmanın ilk haftasında her iki grubun da Goethe Zertifikat B1 sınavı ile yazma becerisi düzeyi belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, 4+1 yazma modelinin öğrencilerin yazma başarısını arttırdığı saptanmıştır. Her iki grupta da bireysel yazma başarılarında artış gözlemlenmesine rağmen, 4+1 yazma modeli uygulanan grubun başarısının, uygulanmayan gruba göre istatistiksel olarak yüksek olduğu saptanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Süreç temelli yazma, Yazma eğitimi, Portfolyo

## The effect of process- based writing on writing skills in German lessons

### Abstract

Together with the constructivism, learning to learn and making learning in process have gained importance. That learning improves step by step and it needs a long process has put forward process-based learning. In this study, it is investigated whether process-based writing improves writing achievement in German lessons as a foreign language or not. The scope of the study consists of German Language Teaching department students, Faculty of Education, Ondokuz Mayıs University. By creating experimental and control group, this present study is an experimental study. In the experimental group, there are 14 students and in the control group, there are 14 students as well. In total, 28 students participated this study. This study took 12 weeks to conduct and pre-test was conducted in the first week and post-test was conducted in the last week. The writing outputs gathered from the study were observed with portfolio. Whilst traditional writing was implemented in the control group, process-based 4+1 writing was implemented in the experimental group. The strategies aligned with writing stages and writing skill were integrated in the process. In the first week of the study, the level of writing skills of the both groups were determined by using Goethe B1 exam. There was no significant difference in terms of students' writing dispositions in both groups. Results showed that 4+1 writing model increased the writing success of the experimental students. Although there are improvements in individual writing success in both groups, the experimental group's results were statistical higher than control group.

**Keywords:** Prozessbased writing, writing teaching, portfolio

### 1. Einführung

Die Schreibhandlung ist das Ergebnis des Denkens und Lernens. Daher erklärte Jozsef (2001), dass das Schreiben eine der kompliziertesten menschlichen Aktivitäten ist. Schreiben ist die Fähigkeit, Gedanken und Ideen auszudrücken, die im Kopf des Menschen existieren. Nach Becker Mrotzek und Böttcher (2006) ist es die Fähigkeit zur Produktion von Texten. Dieser Definition zufolge kann das Schreiben als ein Zustand der Texterzeugung interpretiert werden, indem die Gedanken im Gehirn strukturiert werden.

Die Grundbedingungen für das Schreiben sind demzufolge die Idee und der Gedanke. Schreiben ist der Wunsch des Individuums, diese Gedanken schriftlich auszudrücken indem er sie im Zuge durch einige Phasen führt und somit in einen Text umwandelt. Laut Nunan (2003) ist Schreiben eine intellektuelle Aktivität, die darin besteht, Ideen zu finden, diese Ideen in eine These zu verwandeln und einen Absatz zu erstellen, der von Menschen verstanden wird. Laut Sever (2004) ist Schreiben eine der Möglichkeiten mit Symbolen zu beschreiben, was man denkt, hört, entwerft und was man sieht und erlebt.

Graham und Haris (2005, S.1) stellen die wichtigen Dimensionen des Schreibens wie unten dar, indem sie erklären, dass das Schreiben in jedem Bereich des Lebens existiert, sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule.

- Es ist möglich, Informationen schriftlich zu schützen und zu übertragen.
- Schreiben ist das ideale Mittel, um Informationen zu einem Thema einzugrenzen und zu erweitern.
- Schreiben ermöglicht die Kommunikation zwischen Menschen, die in Bezug auf Zeit und Raum anders denken.

### 1.1. Schreibfähigkeit in einer Fremdsprache

Das Sprachenlernen, besteht aus vier grundlegenden Fertigkeiten, dem Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Diese Fertigkeiten sind unter sich in rezeptive Fertigkeiten und produktive Fertigkeiten unterteilt. Während das Hören und Lesen zu den rezeptiven Fertigkeiten zählen, gehören das Sprechen und Schreiben zu den produktiven Fertigkeiten (Steinig und Huneke, 2002). Diese Studie konzentriert sich auf die Schreibfähigkeit, die eine von beiden Fertigkeiten ist, die Produktivität erfordert. Während Schreiben und Sprechen Produktion erfordern, sind Schreiben und Lesen zwei Fähigkeiten, die sich gegenseitig stark beeinflussen. Lesen versucht einen geschriebenen Text zu verstehen, hingegen bedeutet Schreiben, diesen Text enthüllen zu können. Aus diesem Grund deutet Wollf (2002) daraufhin, obwohl Lesen und Schreiben eng zusammengehören, je weniger Kenntnisse über das Schreiben als über das Lesen haben (Boenigk, 2007).

Im Allgemeinen bedeutet das Schreiben, die Selbstorganisation des Individuums in seinem Inneren, das Ordnen seiner Ideen und der Zustand und die Fähigkeit diese systematisch auf Papier zu bringen. Das effektive Nutzen dieser Fähigkeit, ist von der Beobachtung der Außenwelt, vom kontinuierlichen Lesen, Denken und Schreiben, kurz gesagt, von der ausreichenden Entwicklung sowohl von der Verstehens- als auch von der Schilderungsgeschicklichkeit abhängig (Karatay, 2011). Schreiben ist nicht nur ein Mittel, um Wissen wiederzugeben, sondern vielmehr ein Instrument, um sich Wissen anzueignen oder neues Wissen zu produzieren. (Kruse und Ruhmann, 2006).

Beim Schreiben in der Muttersprache hat das Individuum normalerweise kein sprachliches Problem. Auch wenn es notwendig ist, Grammatikregeln zu kennen, fühlt sich das Individuum wohler, weil es seine Muttersprache ist. Jedoch hat das Schreiben seine eigenen Regeln und eine Schreibausbildung ist daher erforderlich. Die Schreibfähigkeit entwickelt sich im Gegensatz zu den anderen Sprachfähigkeiten langsamer (Gögüs und Yücesan, 1978). Das Schreiben ist also eine Fähigkeit, die den Lernern Schritt für Schritt systematisch in den Bildungseinrichtungen beigebracht werden muss. Diese Ausbildung sollte das Ziel sowohl des muttersprachlichen Unterrichts als auch des Fremdsprachenunterrichts sein, da das Schreiben nicht nur das Bedürfnis des Individuums ist, sich in der Muttersprache auszudrücken, sondern auch die Bemühung ist, in einer Fremdsprache in einem Bereich zu produzieren, das er nicht beherrscht.

Beim Schreiben muss das Individuum eine Menge von Fähigkeiten benutzen. Hierzu gehört die Verwendung seines Verstandes in zwei Hauptbereichen, um die Anordnung von Informationen und die Aktivierung seiner Vorkenntnisse einsetzen zu können.

Eine davon ist das Sammeln von Informationen über das Thema, über das das Individuum schreiben will, und die Zweite besteht darin, zu versuchen, diese Gedanken in der Zielsprache auszudrücken. Die gleichzeitige Realisierung der verschiedenen kognitiven und kommunikativen Teilfertigkeiten ist es, die das Schreiben schwierig werden lässt (Becker-Mrotzek und Böttcher, 2006).

## 1.2. Prozessorientiertes Schreiben

Schreiben ist das Übertragen der Gedanken einer Person auf Papier zu einem bestimmten Thema. Jedoch bedeutet die Übertragung von Gedanken auf Papier nicht, dass diese auf zufällige Weise einfach untereinander aufgestellt werden. Schreiben dient dem Strukturieren und Klären der Gedanken (Gabriel, 2000). Schreiben ist vielmehr als das Verfassen eines Textes und die Elemente, aus denen der Text besteht. Verfasste Texte, die ohne Vorbereitung, ohne darüber nachzudenken geschrieben werden, sind keine vollendeten Texte, sondern im Gegenteil nur ein Vorentwurf des Textes. Ein Entwurf ist hingegen die erste Form und eine unkorrigierte Schablone des Textes, die auch die Mängel und Fehler beinhaltet.

Schreiben ist eine hoch komplexe Tätigkeit, bei der zahlreiche mentale Aktivitäten gebündelt und koordiniert werden müssen (Sturm, Schneider und Philipp, 2013). Bei dem Schreibprozess, der mit dem Nachdenken über das Thema beginnt und mit dem Mitteilen endet, kommt ein Text zum Vorschein. Dem prozessbasierten Schreibansatz zufolge ist nicht der resultierende Text wichtig, sondern der Entstehungsprozess des Textes, genauer gesagt was alles im Laufe des Prozesses getan wird. Dies ist auch der Grund dafür, warum dieser Ansatz als prozessbasierter Schreibansatz bezeichnet wird. Statt auf die Frage „was“ geschrieben wurde, konzentriert er sich auf die Frage „wie“ es geschrieben wurde. Prozessorientiertes Schreiben findet sich inzwischen in den Lehrplänen des Deutschunterrichts (Ossner, 1995).

Laut Volkman (2011) ist das Schreiben eine komplexe Struktur. Ein Problem beim Schreiben besteht darin, dass man einerseits Inhalte suchen und auswählen muss, andererseits die kommunikativen Ziele im Auge behalten und dabei eine Fülle von Verständigungsregeln und sprachlichen Normen einhalten muss. Es gibt zu viele Elemente, die beim Schreibprozess berücksichtigt werden müssen. Deshalb ist es ohne eine logische Ordnung der Gedanken nicht möglich einen ästhetischen, verständlichen und ideendarlegenden und verteidigenden Text zu verfassen, indem man diese Gedanken auf einmal auf dem Papier aufstellt. „Die Anforderungen sind so komplex, dass es eigentlich erstaunlich ist, dass es überhaupt zu einem Schreiben kommt“.

Brown (1994, S. 320) listet die Prinzipien des prozessbasierenden Ansatzes wie folgt auf:

- Die Konzentrierung auf den Prozess, den die Lerner durchmachen bis sie zu dem schriftlichen Text kommen
- Den Lernern behilflich sein, damit sie ihre eigenen Kompositionsprozesse verstehen können
- Den Lernern Zeit dafür geben, um einen Text zu verfassen und um diesen zu korrigieren
- Den Lernern dabei helfen, die Wichtigkeit der Überprüfung zu begreifen
- Den Lernern die Möglichkeit geben während des Schreibens Gedanken zu produzieren
- Den Lernern während des gesamten Schreibvorgangs Feedback geben.

### 1. 2. 1. Geplantes Schreib- und Bewertungsmodell (4+1 Schreibmodell)

Damit das Schreibprodukt von dem Leser verstanden werden kann, muss das, was man schreiben will, auf sinnvolle und logische Weise aufgelistet werden. Schreibarbeiten, die das Schreiben eines Textes mit sinnvollen und spezifischen Phasen ermöglichen, werden als geplantes Schreiben bezeichnet. Geplantes Schreiben ermöglicht dem Autor zu ordnen, was in seinem Kopf über das Thema existiert, das er

schreiben wird. Wenn das Schreiben eines Textes nicht in einer geplanten Erzählung stattfindet, hat der Leser Schwierigkeiten beim Lesen der Gefühle und Gedanken in dem Schreiben einen Sinn hineinzulesen. (Karatay, 2015). Der gemeinsame Zweck prozessbasierter Schreibmodelle besteht darin, dem Autor zu ermöglichen, seine Gedanken zu ordnen und ihm zu helfen, die Informationen, Ideen und Gedanken, die er in seinem Kopf hat, in einer bestimmten Reihenfolge auf das Papier zu übertragen. Im traditionellen Schreibunterricht arbeitet der Lerner in jeder Unterrichtsstunde mit einem unterschiedlichen Thema und ist während er schreibt, alleine mit dem Papier. Dies ist der wichtigste Punkt, welches das geplante Schreiben vom traditionellen Schreiben unterscheidet. Die Lerner, denen das Schreiben mit der geplanten Schreibarbeit beigebracht wird, werden Schritt für Schritt auf das Schreiben vorbereitet und stehen bis zum Erscheinen des Textes, der das Schreibprodukt darstellt, unter der Aufsicht des Lehrers. Der Lehrer ist die Person, die dem Lerner in jeder Phase Unterstützung und Anleitung bietet. Die Lerner, also die Autoren, folgen den geplanten Schreibphasen und sind nicht auf die Entstehung des Produkts, sondern auf den Prozess orientiert. Das geplante Schreib- und Bewertungsmodell organisiert einen Schreibprozess nach dem konstruktivistischen Ansatz. Es ist ein Schreibunterrichtmodell, in dem die Lerner ein aktiver Teil ihres eigenen Lernprozesses sind, einen Arbeitsplan planen, folgen ob sie sich an diesen Plan halten oder nicht und ihre eigene Entwicklung verfolgen und sehen können. Das geplante Schreib- und Bewertungsmodell ist einerseits ein Prozess, in dem der Lehrer zusammen mit seinen Lernern die schriftlichen Ausdrucksarbeiten plant und durchführt, andererseits ein Instrument, das den Lernern die Möglichkeit gibt, selbstständig die Schreibfähigkeit zu erwerben.

## **2. Zielsetzung der Arbeit**

Ziel dieser Studie ist es, Strategien zu lehren, damit die Lernenden ihre Schreibfertigkeiten entwickeln können. Es wird von den Lernenden erwartet, dass sie frei und kreativ schreiben können, ohne es vorher beizubringen.

Im türkischen Curriculum von Schulen des Kultusministeriums und Ministerium für Hochschulbildung sind keine Lehrstrategien zu sehen. Deswegen gibt es zahlreiche Kurse über das Schreiben und kreatives Schreiben. Hierbei ist es wichtig zwischen dem kreativen Schreiben als ein Hobby und dem Schreiben als eine Fertigkeit zu unterscheiden.

### **2.1. Methoden der Arbeit**

Diese Studie, die sich auf die Entwicklung der Schreibfähigkeit stützt, die eine der vier Sprachfertigkeiten ist, ist eine experimentelle Studie. Die Studie wurde mit den Studenten, die in dem 3. Studienjahr des deutschen Lehramts an der Ondokuz Mayıs Universität studieren, durchgeführt. Es wurden Versuchs- und Kontrollgruppen von jeweils fünfzehn Studenten gebildet. Die Studie wurde für zwölf Wochen geplant. In der ersten Woche wurde der schriftliche Teil der Goethe B1-Prüfung angewendet, um festzustellen, dass die Schreibniveaus der Studienteilnehmer in den Experiment- und Kontrollgruppen äquivalent sind.

In den folgenden zehn Wochen während der Studie wurde mit der Versuchsgruppe eine vorgangsbasierende Schreibausbildung durchgeführt. Die Texte wurden die Studenten mit dem 4+1 Schreibmodell schreiben lassen.

Man hat die Studenten Schreibarbeiten mit dem 4+1 Schreibmodell schreiben lassen. Die Kontrollgruppe wurde einer traditionellen Schreibausbildung unterzogen. Man hat der Kontrollgruppe das Schreibthema vorgegeben und sich nicht weiter eingemischt. Die Bewertung sollte als ein Vorgang betrachtet werden und im Verlauf von diesem Vorgang sollte die Entwicklung der Studierenden

kontinuierlich verfolgt werden (Kan, 2007). Daher wurden die Schreibarbeiten zehn wochenlang im Schreibportfolio der Teilnehmer gesammelt. Die Teilnehmer wurden gebeten, für jede Woche ihr eigenes Schreiben mit einem Selbstbewertungsformular zu bewerten.

Die Schreibthemen wurden aus den B1 DaF-Lehrbüchern ausgewählt, die entsprechend dem Teilnehmerniveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) vorbereitet wurden. In der ersten Woche wurde der Vor-Test gemacht, anschließend zehn wochenlang die Durchführung und in der zwölften wurde als End-Test der schriftliche Teil von der Goethe B1-Prüfung angewendet, um die individuellen Schreibentwicklungen und die Schreibunterschiede zwischen den Gruppen darzulegen.

Die wöchentlichen Schreibarbeiten der Teilnehmer wurden von zwei verschiedenen Experten, die sich untereinander nicht kannten, bewertet. Nachdem die Schreibpunktzahlen der Studenten in den Gruppen ausgewertet wurden, wurde mit dem SPSS-Programm eine Zuverlässigkeitsanalyse unter den Experten durchgeführt.

## **2.2. Forschungsmuster**

Bei dieser Untersuchungsarbeit wurde, um die Auswirkungen des Prozessorientierten Schreibens auf den Schreiberfolg feststellen zu können, sowohl beim Anfangstest als auch beim Schlusstest der Kontrollgruppe ein Muster benutzt.

## **2.3. Untersuchungsgruppe**

Studierende der Ondokuz Mayıs Universität aus der Fremdsprachenabteilung der Fakultät für Erziehungswissenschaften mit dem Studiengang der Deutschlehrerausbildung bildeten die Versuchs- und Kontrollgruppe. Die Probanden wurden in zwei Gruppen gleichmäßig unterteilt. 14 Studenten bildeten somit die Versuchsgruppe und 14 Studenten die Kontrollgruppe.

Es befanden sich sowohl männliche Teilnehmer als auch weibliche, wobei die Zahl an weiblichen Teilnehmern höher war als die der männlichen Teilnehmer.

## **2.4. Untersuchungsdurchführung**

In der ersten Woche dieser Studie wurde die Prüfung Goethe Zertifikat B1 Modul Schreiben bei den Versuchspersonen angewendet, um das Schreibniveau zu bestimmen. Die erste Woche der zwölfwöchigen Studie wurde für Vortests und die letzte Woche für Abschlusstests verwendet. Anschließend wurde die Prüfung Goethe B1 Modul Schreiben durchgeführt, um das Schreibniveau der Lerner zu bestimmen. Bei der Bewertung des Vortests wurden anhand von gefragten Expertenmeinungen drei verschiedene muttersprachliche Deutschlehrer als Bewerter ausgewählt. Die Zuverlässigkeit zwischen den Bewertern wurde berechnet.

Eine Schreibstudie wurde 10 Wochen lang mit einer Versuchs- und Kontrollgruppe von je 14 Personen durchgeführt. Bei der Ermittlung der Gruppenanzahl wurde nach Expertenmeinungen gefragt. Während prozessbasiertes Schreiben mit der Versuchsgruppe durchgeführt wurde, wurde mit der Kontrollgruppe eine produktorientierte traditionelle Schreibarbeit durchgeführt. Die Arbeiten der Lernenden wurden in Portfolio-Akten gesammelt. In der Versuchsgruppe hat jeder Lerner zehn Wochen lang seine Schreibarbeiten in Akten gesammelt. In der Kontrollgruppe gaben die Lerner dem Verantwortlichen des Unterrichts ihre Texte ab. Am Ende der zehn Wochen wurden alle schriftlichen Arbeiten zur Bewertung an drei verschiedene Bewerter gesendet. Die Bewerter bewerteten die schriftlichen Arbeiten nach dem „Analytischen Bewertungsschlüssel für Aufsätze“. Dieser

Bewertungsschlüssel wurde von Göçer erstellt. Dieser Schlüssel, der das Schreiben von Texten bewertet, besteht aus 5 Hauptüberschriften. Titel, Ausdrucksstärke, Ausdrucksreichtum, Ausdrucksstil und die Einhaltung der Rechtschreibregeln sind die Hauptüberschriften dieses Bewertungsschlüssels.

Die Punktzahl für die Haupt- und Unterüberschriften entspricht am Ende 100 Punkten. Das heißt, es ist ein Bewertungsschlüssel, dass die Texte mit der Höchstpunktzahl von 100 bewertet.

In der Versuchsgruppe, wurde jeder Lerner gebeten, nachdem er seine Schreibebeiten abgeschlossen hat sein Schreiben mit der „4+1 geplanten Schreib- und Selbstbewertungsskala zu bewerten. Auf diese Weise wurde beabsichtigt, dass die Lerner die Mängel in ihren Schreiben bemerken. Diese Skala besteht genau wie die 4+1 Schreibausbildungsschritte aus 5 Hauptteilen. In der letzten Woche wurde die Prüfung Goethe B1 Modul Schreiben angewendet, um den Schreiberfolg der Lerner nochmal zu bestimmen.

### 3. Verfahren der Datenaufbereitung und Datenanalyse

Die Daten wurden mit dem Programm SPSSv21 Programm für Windows ausgewertet. Um das alternative Lehrverfahren hinsichtlich ihrer Wirkung messen zu können und um den Unterschied zwischen den Fragebogenergebnissen zu Beginn und am Ende der Untersuchung von den Studenten der Kontrollgruppe sowie Versuchsgruppe sehen zu können, wurde basierend auf dem Forschungsmuster bei der Datenanalyse der t-Test für unabhängige Messungen verwendet (Büyükoztürk, 2007). Des Weiteren wurde der t-Test bei abhängigen Stichproben, zur Wertemessung der Durchschnittsergebnisse der Anfangs- und Schlussfragebögen, verwendet. Deshalb wurden die Motivationsfragebögen und deren Anfangsergebnisse und Schlussergebnisse der jeweiligen Kontrollgruppe und Untersuchungsgruppe in Form vom Durchschnittswert, Standardabweichungen und t-Werten in der folgenden Tabelle berechnet und zusammengefasst. Als Maßstab wurde bei der Evaluierung der Ergebnisse 05 als Bedeutungs niveau genommen.

### 4. Evaluierung der Ergebnisse

In der ersten Woche wurde der schriftliche Teil der Goethe Zertifikat B1-Prüfung angewandt, um festzustellen, ob sich das Schreibniveau der Studienteilnehmer/innen in den Versuchs- und Kontrollgruppen äquivalent sind.

**Tabelle 1:** Die Vergleich der ersten Testergebnisse der Versuchs und Kontrollgruppe

	n	Durchschnitt	U	P
Versuchsg.	14	16,68	128,50	,164
Kontrollg.	14	12,32		

Um zu zeigen, dass der Erfolg des Schreibens sowohl bei der Versuchsgruppe als auch bei der Kontrollgruppe gleich ist, wurde die Goethe Zertifikat B1 das Modul Schreiben bei beiden Gruppen durchgeführt. Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, ist das Schreibniveau der beiden Gruppen fast gleich ( $U = 128,500$ ;  $p > 0,05$ ).

**Tabelle 2:** Der Vergleich der letzten Testergebnisse der Versuchs und Kontrollgruppe

	n	Durchschnitt	U	P
Versuchsg.	14	20,89	187,50	,00
Kontrollg.	14	8,11		

Um den Erfolg des Schreibens zu testen, wurden sowohl mit der Versuchsgruppe als auch mit der Kontrollgruppe Prüfungen durchgeführt. Das Ergebnis beider Gruppen war sehr unterschiedlich.

**Tabelle 3:** Die Ergebnisse der ersten und letzten Tests der Kontrollgruppe

	n	Durchschnitt	U	P
Erster T.	14	8,64	180,00	,00
Letzter T.	14	20,36		

Wird der Durchschnitt der beiden Prüfungsergebnisse in der Beobachtungsgruppe angeschaut, wird festgestellt, dass es erhebliche Unterschiede gibt.

**Tabelle 4:** Die Ergebnisse der ersten und letzten Tests der Versuchsgruppe

	n	Durchschnitt	U	P
Erster T.	14	7,5	196,00	,00
Letzter T.	14	21,5		

Werden die Prüfungsergebnisse der Versuchsgruppe miteinander verglichen, so wird eben festgestellt, dass sich die Ergebnisse sehr voneinander unterscheiden. Bei der Versuchsgruppe sind die Ergebnisse der letzten Prüfung deutlich besser als die Ergebnisse der ersten Prüfung.

## 5. Schlussfolgerung und Vorschläge

Ziel dieser Studie ist es, die Auswirkungen des 4+1-Schreibmodells, eines der prozessbasierten Schreibmodelle ist, auf die Schreibfähigkeiten der Lerner zu untersuchen. Die Ergebnisse der experimentellen Studien zeigten, dass das 4+1-Schreibmodell die Schreibfähigkeiten der Lerner entwickelte. Da der Schreibunterricht über einen bestimmten Zeitraum verbreitet in Etappen durchgeführt wurde, verringerte er die Schreibangst der Lerner. Mit diesem Schreibmodell beginnt der Lerner den Schreibprozess bewusst ohne Erfolgssorgen und -bedenken, da der Lerner in jeder Phase während der Text verfasst wird, klar und planmäßig geschult wird, was er zu tun hat. Der Lerner, der Schreibunterricht erhalten hat, hat sich angeeignet sich mit der Zeit zu verbessern, da er gelernt hat, das Bewusstsein für das Schreiben zu entwickeln, wenn er einen Text verfassen wird. Mit anderen Worten, sieht der Lerner beim 4+1-Schreibmodell, dass ein Text nicht auf einmal zustande kommt. Das bilden eines Textes Stück für Stück entsprechend eines Plans steht im Einklang mit dem Prinzip der Bildung „vom Teil zum Ganzen gehen“. Daher sieht der Lerner beim Schreiben eines Textes, in welcher Phase er Schwierigkeiten hat, und findet die Möglichkeit, sich in jeder Phase selbst zu bewerten. Dies gibt dem Lerner die Möglichkeit sich selbst zu bewerten. Mit diesem Schreibmodell weiß der Lerner, dass der Lehrer in jeder Phase unterstützend und anleitend ist und fühlt sich mit dem Thema und dem Papier nicht alleine gelassen. Der Lerner, der weiß, dass er unterstützt wird, fühlt sich wohl. Eine starke Seite dieses Modells ist es, dass der Lerner weiß, dass er nicht allein ist wie bei der traditionellen Methode und dass der Lehrer ihn in jeder Phase anleitet. Auch die Studienergebnisse unterstützen diese Ansicht. Die Entwicklung der Schreibfähigkeit, die eine produktive Fähigkeit ist, unter der Anleitung vom Lehrer schafft eine positive Lernumgebung in der Klasse.

Die Vorbereitungsphase ermöglicht es dem Lerner zu verstehen, dass seine Mitlerner dasselbe Thema aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten und dass sie im selben Thema verschiedenen Dingen Bedeutung beimessen. Der Lerner weiß, dass der Text, den er erstellen wird, ihm gehören und besonders sein wird. Der Lerner, der in der Vorbereitungsphase die Ideen bestimmt hat, die er in seinem Text

verwenden wird, setzt diese entsprechend ihrer Wichtigkeit nach seiner Meinung in eine Reihenfolge und entscheidet, in welchem Teil des Textes er sie verwenden wird. Diese zu machen, bedeutet die Organisierung der eigenen mentalen Prozesse des Lernalers. In der zweiten Phase werden die Lerner dazu aufgefordert, drei verschiedene einleitende Sätze zu demselben Thema zu schreiben. Aus diesen Sätzen sollen Sie dann ihren Favoriten wählen. Auf diese Weise wird veranlasst, dass sie ihren eigenen Text kritisch betrachten. Auf diese Weise müssen die Lerner keine komplexe Aufgabe wie die Bewertung eines Volltextes erledigen. Durch die Untersuchung eines einzelnen Satzes wird es den Lernern erleichtert ihre eigenen Fehler zu erkennen.

Die Punkte, auf die die Lerner achten sollen, können aus verschiedenen Elementen wie Sprache und Wortschatz, Wortauswahl und Satzstruktur bestehen. Der Versuch des Lernalers, aus dem ganzen was er geschrieben hat, den besten Ansichtssatz auszuwählen, trägt auch zu seinem kritischen Blickwinkel bei. Der Lehrer bringt dem Lerner bei, wie er seinen eigenen Schreibprozess verwaltet, indem er jedem Lerner Fragen stellt, die er nötig hat, um seine eigenen Mängel zu finden. Nachdem der Text geschrieben und fertig ist, liest der Lerner seinen eigenen Text zum letzten Mal durch. Beim traditionellen Schreiben gibt es die Zwangsläufigkeit nicht, dass der Lerner lesen muss, was er geschrieben hat. Mit dem 4+1-Schreibmodell erhält der Lerner die Fertigkeit, seinen produzierten Text aus der Ferne zu betrachten. Nach dem prozessbasierten Schreiben erreicht mit der Zeit der Lerner, der lernt, den Text bei der Erstellung des Textes von außen zu betrachten, die Reife der Selbsteinschätzung und Kritik. Damit erlebt er auch die Tatsache, dass der erste Leser eines Textes der Autor dieses Textes ist.

In der letzten Phase versteht der Lerner mit welchem Blickwinkel seine Klassenkameraden ihre Texte geschrieben haben, indem er sich ihre Texte über das gleiche Thema anhört und durchliest. Er sieht die Wörter und Satzstrukturen, mit denen sich andere mit dem Thema befasst haben, an dem er lange gearbeitet hat. Auf diese Weise bewertet der Lerner sowohl seinen eigenen Text als auch die seiner Freunde und macht somit eine Altersgenossen Bewertung. Das Teilen und Diskutieren der im angehörten Text enthaltenen Aspekte, die schön gefunden werden und darüber zu reden welche Teile einem gefallen haben und in der Klasse ohne Vorurteile die Punkte mitzuteilen und über die zu diskutieren, die im Hinblick auf die Grammatik und den Wortschatz nach der Meinung richtig und falsch sind, erlaubt dem Lerner nicht nur, persönlich offen für Kritik zu sein, sondern führt auch zur Förderung beider Seiten. Man kann sagen, dass die Portfolio-Anwendungen, die ein ergänzendes Element des prozessbasierten Schreibmodells darstellen, den Schreiberfolg der Lerner steigern, weil die Portfolio-Akte es dem Lerner ermöglicht, alle Schreibprodukte vom Anfang bis zum Ende des Prozesses zu sehen. Es zeigt dem Lerner seine eigene Schreibentwicklung. Mit anderen Worten, steigert das Portfolio die Motivation, da der Lerner von Anfang bis Ende die Texte in seiner Schreibentwicklungsgeschichte sehen kann und ist ein guter Weg unter den alternativen Methoden, der den Erfolg gewährleistet. In dieser Studie wurden Ergebnisse festgestellt, dass das 4+1-Schreibmodell den individuellen Schreiberfolg des Lernalers steigert. Wie oben erwähnt, erweitert der Lerner seine Sprach- und Wortschatzkenntnisse in jeder Phase, die in diesem Modell durchgeführt wird. Er entwickelt die Fertigkeit, effektive und korrekte Strategien anzuwenden, und erwirbt das Strategieanwendungsbewusstsein. Er gewinnt auch die Fertigkeit zur Selbstbewertung und -entwicklung. Denn während er sich selbst und seine Freunde bewertet, stellt er fest, dass es unterschiedliche Diskurse zum selben Thema gibt und dass diese unterschiedlichen Diskurse mit unterschiedlichen grammatikalischen Strukturen und Satzstrukturen erklärt werden können. Somit kann der Schreiberfolg gesteigert werden.

Gemäß einem weiteren wichtigen Ergebnis der Studie wird aus den Ergebnissen der Kontrollgruppe ersichtlich, dass der Schreiberfolg der Lerner in der Kontrollgruppe auch etwas gesteigert wurde. Dies kann dadurch erklärt werden, dass die Entwicklung der Schreibfähigkeiten durch schreiben möglich ist. Aber es führt nicht zu den oben beschriebenen Fähigkeiten. Offensichtlich gibt es einen signifikanten



statistischen Unterschied zwischen dem Entwicklungs- und Leistungsniveau, das mit prozessbasierter Schreibausbildung erreicht wird und der traditionellen Schreibausbildung erreicht wird.

### Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Boenigk, K. (2007). Das Ausbildungsportfolio: ein Instrument zur Verbesserung der Schreibkompetenz und eine alternative Form des Ausbildungsnachweises. Wissenschaftliche Hausarbeit.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles, an interactive approach to language Ppdagogy*. USA: Prentice Hall Regents.
- Büyükköztürk, Ş., Ebru K., Ç., Akgün, ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Gabriel, M. (2000). *Projekt Schreibwerkstatt oder die Fertigkeit Schreiben im Fremdsprachenunterricht*.
- Gögüş, B. & Yücesan S. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Graham, S. & Harris, K.R. (2005). *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore/London/Sydney: Paul H Brookes Pub Co.
- Huneke, H. W., & Steinig, W. (2002). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 133-144.
- Jozsef, H. (2001). *Advanced Writing in English as Foreign Language*. London: Lingua Franke Csoport.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. In: Özbay M. (Hrsg.), *Yazma eğitimi* (S. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kruse O. & Ruhmann G. (2006). Prozessorientierter Schreibdidaktik: Eine Einführung. In: Kruse O. & Berger K. (Hrsg.). *Prozessorientierter Schreibdidaktik* (S. 12). Haupt Verlag: Bern
- Nunan D. (2003). *Practical English Language teaching*, McgrawHillPublications: USA
- Sever S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Aufl.). Ankara. Anı Yayıncılık
- Sturm, A., Schneider, H. & Philipp, M. (2013). *Schreibförderung an Quims- Schulen*. Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms. Zürich: Volkshulamt.
- Volkman, M. (2011). *Schreibkompetenz fördern*. Diagnostik und Förderung. Prolog- Verlag
- Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Peter Lang.

**Meleke olarak belâgat**Ali TÜLÜ<sup>1</sup>**APA:** Tülü, A. (2020). Meleke olarak belâgat. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 526-537. DOI: 10.29000/rumelide.792168.**Öz**

İnsanoğlunun varoluşundan itibaren en önemli özelliklerinden biri kendini ifade edebilme(beyan) ve karşısındakini anlamayı isteme(istibâne) olgusudur. İnsanoğlunun kendini ifade etme biçimlerinden en yaygın olanı da sözlü ifade etme biçimidir. Sözlü ifade biçiminde, maksadı, muhatapın durumu ve o halin gereğine göre en düzgün ve en etkili bir şekilde ifade etmek amaç olmuştur. Arapça konuşan toplumlarda da Câhiliye döneminden itibaren güzel ve etkili söz söyleme tüm toplumun önem verdiği, kendisi için çabaladığı bir amaçtır. Bu amaçla söylenen sözler kimi zaman bizzat söyleyen tarafından kimi zaman da muhataplar veya üçüncü şahıslar tarafından değerlendirmeye tabi tutulmuşlar hatta aynı anlamı ifade eden sözlü beyanlar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu değerlendirmeler ve karşılaştırmalar ilk dönemlerde sözlü beyanları değerlendiren/karşılaştırma yapanların melekelerine göre birkaç temel esasa göre ve genel değerlendirmeler şeklinde olmuştur. Daha sonra bu değerlendirmelerin rivayetleri yazılı metinlere geçmeye başlamış ve farklı kültürden de etkilenmeler sonucunda değerlendirme esasları ayrıntılı bir şekilde tespit edilerek müstakil bir ilim halini almıştır. Bu ilim, Arapça dil ilimleri içerisinde müstakil bir ilim halini en son alan belâgat ilmidir. Belâgat ilminin yazılı ve ayrıntılı esasları belirlenmeden önceki hali, “meleke olarak belâgat” başlığı altında ele alınmaktadır. Bu çalışmada “meleke olarak belâgat”ın, özellikle ilk dönem kaynakları esas alınarak, incelemesi hedeflenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Beyân, Belâgat, Câhiliye dönemi, Edebi eleştiri, Arap dili**Rhetoric as faction****Abstract**

One of the most important features of mankind since its existence is the phenomenon of self-expression (bayân) and wanting to understand (istibâne). The most common form of human self-expression is verbal expression. In the form of verbal expression, it was the aim to express the purpose in the most correct and effective way according to the condition of the respondent and the requirement of the situation. In Arabic speaking societies, it is an aim that the whole society gives importance and strives for, since the time of Jahiliyya. The words spoken for this purpose sometimes were evaluated by the person who said it, sometimes by the respondents or third parties, and even comparisons were made between verbal statements with the same meaning. These evaluations and comparisons were based on a few basic principles and general evaluations according to the natural faculty of those who evaluated / compared oral statements. Later, the narrations of these evaluations started to be written in texts and as a result of being affected by different cultures, the principles of assessment were determined in detail and became a detached science. This is the science of rhetoric, which has taken the form of a detached knowledge latest among the Arabic language sciences. The written and detailed principles of the science of rhetoric are addressed under the heading “rhetoric

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Şehir Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri ABD (İstanbul, Türkiye), alitulu32@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3245-2744 [Makale kayıt tarihi: 15.06.2020-kabul tarihi: 19.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792168]

as natural faculty". In this study, it is aimed to examine "rhetoric as natural faculty" especially based on the sources of the first period.

**Keywords:** Beyân, rhetoric, The Age of Jahiliyya, literary criticism, Arabic language

## Giriş

Kimileri belâgatın bir ilim olarak ortaya çıkışını Sıbeveyhi'ye (ö. 180/796) kadar götürmüş, (Merâgî, 1993, s. 7; Muhammed, 1999, s. 9) kimileri de bu ilmin kurucusunun Câhiz (ö. 255/869) olduğunu söylemişlerdir. (Atık, 2005, s. 51) Ancak genel kabul belâgat ilminin, dil ilimleri içerisinde bağımsızlığına en son kavuşan ilim olduğu yönündedir. Buna göre İbnü'l-Mu'tez (ö. 296/908), belâgatın özellikle bedî' kısmen de beyan ilmine dair telif ettiği "el-Bedî'" adlı eseriyle bu alanda eser veren ilk kişi olarak kabul edilmektedir. Ancak "Delâilü'l-'caz ve Esrârü'l-belâga" adındaki eserleriyle belâgat ilminin bütün konularına işaret etmesi sebebiyle Abdülkâhir el-Cürcânî (ö. 471/1078-79) bu ilmin bağımsız bir ilme dönüşmesinde en büyük payın sahibidir. Abdülkâhir el-Cürcânî'den önce ve sonra birçok alimin katkıda bulunduğu bu ilim; meânî, beyân, bedî' adındaki bölümleriyle son şeklini Sekkâkî (ö. 626/1229) ve Kazvîni (ö. 739/1338) eliyle almıştır. (Arslan, 2019, s. 597) Bu da gösteriyor ki belâgatın kitaplarda müstakil bir ilim olarak yer alması uzun sayılabilecek bir dönemi kapsamaktadır. O halde şu soru anlamlı hale gelmektedir. Bağımsız bir ilim olarak kitaplarda yer bulması birkaç asrı bulan bu ilim yazılı kurallara tabi olmadığı dönemde yok muydu? Bu ilimde istişhad olarak Kur'ân âyetleri, Hadis-i şerifler ve kadim Arap şiirinin kullanılması önceden de bu ilmin varlığının en büyük delilidir. Bu sebeptendir ki belâgat tarihi üzerine çalışma yapanlar "belâgat" kavramını biri meleke diğeri de ilim olmak üzere iki bölümde ele almaktadırlar.

Belâgatın bir ilim olarak ortaya çıkış sürecini ele alan gerek Arapça gerekse Türkçe olarak birçok çalışmanın varlığı bilinmektedir. Ancak yazılı kuralları olmayan belâgatın bir meleke olarak ele alındığı müstakil bir çalışmayı özellikle Türkçe kaynaklarda tespit edemedik. Bu sebeple çalışmamızda bir meleke olarak belâgat kavramı ele alınmaya çalışılacaktır.

İlimler yazıya dökülmeden önce uzun bir süre sözlü olarak nesiller arası geçişle tekâmül sürecine devam ederler. Kimi zaman bu süreçte birkaç ilim bir çatı altında değerlendirilir ve her birinin müstakil bir ilme dönüşmesi daha sonraki dönemlerde olur. Bu süreçte ilimler içerisinde var olan konular belirginleşmeye, ayrışmaya hatta bir kısmı da ön plana çıkmaya başlar. Bazen kimi ilimler bu öne çıkan konularla ifade edilir veya bu konulardan ibaret sanılabilir. Daha sonra söz konusu ilimlerle ilgili ilk yazılı metinlerde hem ilimlerin kendileri hem de konu ve kavramları için isim ve istilâhlar ortaya çıkar. Yukarıdaki anlatıma uygun gelişme gösteren ilimlerden biri de belâgat ilmidir. Bu ilim, cahiliye döneminden itibaren bir meleke olarak, sözlü bir şekilde nesilden nesle aktarıldı.

## A. Arap dilinin özellikleri ve Arap edebiyatında dil birliği meselesi

### 1. Arap dilinin özellikleri

Beyan çeşitlerinden biri olan sözlü beyan, bütün diller için geçerli olmakla beraber olmakla birlikte Arap dilinin bu hususta farklılığı ve diğer dillere üstünlüğü bilinmektedir. Nitekim kaynaklarda, Arapların diğer milletlerden daha fasih konuştuğu, dillerinin daha geniş olduğu, bu dilin lafızlarının birçok farklı anlamı kapsadığı, kelamın meydana geliş şekillerinin çeşitliliği ve kullanılan deyim ve atasözlerinin (meseller) fazlalığı dile getirilmektedir. Ayrıca açık seçik/bedîhî konuşmanın Araplara mahsus bir özellik olduğu ve cümleler arasında münasebet kurarak doğaçlama/irticâli konuşmanın da Araplara özgü olduğu dile getirilir. (Câhiz, 2018, c. 1, ss. 222-223)

Arapların sıradan konuşmaları bile doğaçlama/irticâli olup, net ve sorunsuz anlaşılabilme kapasitesine sahiptir. Bu özellik Araplar için herhangi bir düşüncenin ya da ortak bir çalışmanın ürünü olmayıp, ilham yoluyla oluşmuş gibidir. (Câhiz, 2018, c. 3, ss. 425-426, 607, 620) Ayrıca Arapların cahiliye döneminde şiir ve hitabet yarışmaları düzenleyip bu vesileyle dil ve edebiyatı öne çıkarmaları ve bu yarışmalarda kazananları ödüllendirmeleri de onların dil ve edebiyata verdikleri önemi göstermektedir. (Mübârek, 2001, s.25-26) Kur'ân-ı Kerim'in eşsiz belâgatıyla onlara meydan okumuş olması ve onların da bu meydan okumanın muhatabı olmaları, Kur'ân-ı Kerim'in kendisiyle indiği dilin inceliklerini, sırlarını, ifade şekillerini ve edebiyatını bilmelerini gerektirmektedir. Hatta bu bilme "*Kur'ân ile kendilerine meydan okunmasına ve işittikleri bu kelamı okuyanın da Allah Teâlâ'nın peygamberi olduğuna şahadet etmelerinin istenmesine*" imkân verecek ölçüde olmalıdır (Şakir, 2002, ss. 164-165, 173-174; a.g.m., t.y., ss. 94-95, 104, 111-112; Tülü, 2016, s. 234)

İbn Kuteybe de Arap dilinin diğer dillerden üstün olduğunu savunanlardandır. O, Arap dilini diğer dillerle karşılaştırır ve Arap dilinde var olan ifade çeşitliliğinin diğer dillerde olmadığını söyler. Arap dilinin bu özelliğinin ona Allah tarafından verildiğini, bu yüzden Kur'an-ı Kerim'in diğer dillere tercüme edilemeyeceğini savunur. (İbn Kuteybe, ty. ss. 17-22) Ayrıca Arapça'ya özgü olan irab konusunun bu dile katkılarını örneklerle izah eden İbn Kuteybe, bu dilin bir başka özelliğine daha dikkat çekerek, harf ve hareke değişimiyle kelimelerin yakın anlamları arasındaki değişimleri anlatır. (İbn Kuteybe, ty., ss.18-20) Ona göre Arap hatipler kimi zaman kinaye yapar, bazen de maksatlarını açıkça/sarahaten ifade ederler, bazen de sadece zeki ve anlayışı güçlü olanlar anlasın diye manayı kapalı bırakırlar. Onlar bazen kısa ve özlü cümleler kurarlarken bazen de maksatlarını tam olarak anlatabilmek için kelamı uzatırlar. Yine onlar ifadelerinin tamamını edebi sanatlarla süslemekten diğer yandan edebi sanatları kullanmaktan tamamen kaçınmazlar ikisi arasında orta, güzel bir yol tutarlar ve buldukları makama, muhatap olan topluluğa ve duruma göre konuşurlardı. (İbn Kuteybe, ty., ss. 17, 58) Hülâsa Kur'ân'ı Kerim'in kendisiyle nazil olduğu dil kendi doğası itibarı ile beşer kelamı ile Allah kelamı arasındaki bu devasa farkı yüklenilecek, taşıyabilecek özelliklere ve ifade gücüne sahip olmalıdır. Yani bu dil hem beşer kelamının en üst zirvesini ifade edebilmeli, hem de ondan her yönüyle farklı olan ilâhi kelamın, beşerin tüm yeteneklerini ve kudretini aciz bırakabilmesine uygun olmalıdır. (Şakir, 2002, s. 164; a.g.m., t.y., s. 111; Tülü, 2016, s. 234)

## 2. Edebi dil birliği

Arapçanın diğer dillere üstünlüğünü savunanlar, Araplardaki kabile dilleri ve lehçelerinin farklı farklı oluşu sebebiyle gelebilecek itirazları defetmek için, günümüze intikal eden Arap edebiyatının, kabilelerin dili ya da lehçeleri olmayıp üzerinde ittifak edilen dil üzerinden oluşmuş Arap edebiyatı olduğunu savunmuşlardır. Nitekim Câhiliye dönemi şairleri, kelime hazinesi ve ifade şekilleri oldukça gelişmiş zengin bir dile sahiptiler. Onlar da bu dili en güzel şekilde kullanıyorlar ve sanatlarını bu dil aracılığı ile icra ediyorlardı. (Hüseyin, t.y., ss.91-93; Dayf, el-'Asru'l-câhilî, ss.418-419; Özdemir, 2007, s.16; Tülü, 2016, s. 225) O dönemin edipleri arasında istisnaları hissedilebilecek tarzda Kur'an-ı Kerim'in nüzulünden önce panayırarda müşterek bir edebî üst dil gelişmişti. Nitekim Kur'an'ın meydan okuması da tüm Arap kabilelerine karşıydı. Bu da Kur'an-ı Kerim'in nüzulünden önce bir dil birliği olduğunu göstermektedir. (Afgânî, 1974, ss. 277-290; Mübârek, 2001, ss.25-26) Bu dil, kabile lehçelerinin üzerinde bir dil olup her kabilede şairler bu müşterek edebî dille şiirlerini yazmışlardır. Panayırarda ve farklı münasebetlerle bir araya geldiklerinde kendi aralarında yarışan şairlerden bu dili bırakıp kendi kabile lehçeleriyle şiir yazmasını beklemek doğru değildir. Klasik Arapça'nın dili ve sistemleştirilen kâideleri de bu müşterek edebî dil üzerine kuruludur. (Hüseyin, t.y., ss.91-93; Dayf, el-'Asru'l-câhilî, ss.418-419; Özdemir, 2007, s.16; Tülü, 2016, s. 225) Bugün kabul edilen görüşe göre bu müşterek dilin kaynağı başka bir deyişle bu dile esas unsurlarını veren lehçeler, Kays, Temim, Hüzeyl, Tayy ve Kureyş kabilelerinin lehçeleridir. (Çetin, 2011, s. 38; Tülü, 2016, s. 225) Farklı lehçelerde şiir irad eden şairler de vardır ki bunların şiirlerinin bir kısmı, ilk dönem âlimleri tarafından tenkide tabi

tutulmuş ve lügat, gramer ve nevadire ait eserlerde zikredilmiştir. (Râfî, 1997, s.39; Çetin, 2011, s. 39; Tülü, 2016, s. 225)

## B. Belâgatla ilgili kavramlar

### 1. Beyan kavramı

Belâgat, Araplara mahsus olmayıp bütün milletlerde var olan bir olgudur. Dolayısıyla bir meleke olarak belâgatın tarihi insanlık tarihi kadar eskidir. Nitekim Kur’ân-ı Kerim’de “Allah insana beyânı öğretti” (Rahmân 55/4) âyeti de buna işaret etmektedir. Bu âyette ifadesini bulan beyan kavramı, genel olarak insanın kendini ifade edebilme yeteneği olarak anlaşılabilir da müstakil bir ilme dönüşmeden önce belâgatın meselelerinin de genellikle bu kavramla ifade edildiği bir gerçektir. O halde burada kısaca beyan kavramı üzerinde durulacaktır.

“Beyan”, mana üzerindeki perdeyi açan ve aklın üzerindeki örtüyü kaldıran, böylelikle muhatabın anlam ve maksada ulaşmasını sağlayan kapsamlı bir kavramdır. Beyanda önemli olan konuşanın maksadını anlatabilmesi, dinleyenin de bunu anlayabilmesidir. Bunun hangi yöntemle gerçekleştiği önemli değildir. (Câhiz, 2018, c. 1, s. 56) Tanımdan da anlaşılacağı üzere beyan kısaca “kişinin kendisini ifade edebilme yeteneği” olup, sadece lafızlarla gerçekleşen bir şey değildir. Zira; lafız, işaret, akd, hat ve hal olmak üzere birkaç çeşit beyan vardır. Bu anlamdaki beyanın zıddı olarak “kişinin kendini ifade edememesi” anlamına gelen “عی/’yy” kelimesi kullanılmaktadır. (Câhiz, 2018, c. 1, s. 57; Bâkîllânî, 1997, ss. 274-275) O halde bu anlamıyla beyan sadece belâgat ilmiyle sınırlı olmayıp, “kişinin kendini ifade edebilmesi” anlamında daha kapsamlıdır.

İlk dönem Arap edebiyatçıları, beyan çeşitlerinden belâgata temel teşkil eden sözlü/lafzî beyana yönelik birçok farklı tanım yapmışlardır. (Bk. Câhiz, 2018, c. 1, ss. 56-57, 105) Bu tanımlardan biri şöyledir: Kullanılan isim; anlatılmak istenen manayı kapsamlı ve maksadı tam olarak ifade etmeli, ikinci bir manaya taşmamalı, yapmacıklık ve zorlamadan uzak olup, anlaşılması için düşünmeye ihtiyaç bırakmamalı ve mananın çetrefilli olması/ta’kîd ile yorum/tevilden uzak olmalıdır. (Câhiz, 2018, c. 1, s. 56)

### 2. Söz ile beyan

Câhiz, susmanın övülüp, konuşmanın yerildiği bazı rivayetleri hadis-i şeriflerden, sahabe ile tabiin sözlerinden ve Arap kelamından aktardıktan sonra bu rivayetlerin sebebi vürûdunun doğru anlaşılmadığını, bu yüzden bu rivayetlerin yanlış anlaşıldığını ve yorumlandığını ifade ettikten sonra bu yanlış anlaşılmalara itibar edilmemesi gerektiğini söyler. Ona göre bir kimse, eğer güzel konuşma yeteneği varsa, cahillerin korkutmalarına sakındırmalarına kanmayıp bu yeteneğini ihmal etmemeli, topluluk içerisinde yeteneğine uygun davranmalı ve en güzel şekilde sözlü beyanlarda bulunmalıdır. Bu konuda Allah Teâlâ’nın “Biz Davud’un mülkünü güçlendirdik, ona hikmet ve hakla batılı ayıran söz (hüküm verme) yeteneği verdik” (Sâd 38/19) ayetini, Hz. Peygamber’in “Şuayb (a.s.) peygamberlerin hatibidir” sözünü delil getiren Câhiz, muhataplarına şöyle seslenir; “Davud (a.s.) güzel konuşmada önderin ve Şuayp (a.s.) da imamın iken hatiplerden/güzel konuşanlardan olmaktan nasıl korkarsın”. Söz ile beyanın gerekliliğine deliller sıralamaya devam eden Câhiz, Hz. Peygamber’in ve Hülefâ-i Raşidin’in konuşmalarını, Hz. Peygamber’i düşmanlarına karşı savunan şairlerini ve Hz. Peygamber’in hatibi Sabit b. Kays’ı örnek verir. Ona göre, konuşma yerilen bir şey olsaydı bu durumda en çok yerilmesi gerekenler Hz. Ali ve Abdullah b. Abbas olurdu çünkü onlardan birçok konuşma ve söz rivayet edilmiştir. (Câhiz, 2018, c. 1, ss. 126-127, 166-167) Nitekim yeteneklerine uygun olarak doğal bir şekilde hitapta bulunan, kendini kontrol eden ve takva sahibi beyân ehlinin insanların arasını düzeltmek ya da yakılan

bir fitne ateşini söndürmek için yaptıkları konuşmalarda, bir nikâh akdinde veya bir minber üzerinde cemaate sohbetlerinde tekellüf<sup>2</sup>, fazlalık ve saçmalama/gevezelik olmaz. (Câhiz, 2018, c. 1, s. 127)

### 3. Belâgat

Belâgat kelimesi sözlükte beşinci bap (بَلَّغٌ - بَلَّغٌ) mastar olup, “sözün açık ve net olması” anlamındadır. (el-Cevherî, 1987, c. IV, s. 316; İbn Manzûr, 1990, c. VIII, 419-421). Bu kelimenin, “*sözün anlam açısından olgunluğa erişmesi*” anlamında birinci baptan “*bülûğ*” kökünden olduğu iddia edilmişse de (Cürcânî, 1997, s. 25, Asım Efendi, 2013, c. 4, s. 3576) bu uygun düşmemektedir. Çünkü “*bülûğ*” kelimesi ile hem bab hem de sığa açısından farklıdır. (Kılıç, 1992, s. 380) İstilahta, “sözün açık ve seçik olmasının yanında yer ve zamana da uygun olmasıdır” (Kazvîni, ty., s. 9; Meydan, 2020, ss. 60-61) şeklinde tarif edilen belâgat için bu tanımın yapılması hayli uzun bir dönem sonunda gerçekleşmiştir. Çünkü belâgat uzun süre edebi zevkin ürünü olan bir meleke olarak varlığını sürdürmüştür.

Belâgatın sadece Araplara mahsus olmadığını söylemeliyiz. Nitekim “Fârisi bir kişiye belâgat nedir diye sorulduğunda, ‘fasıl ile vashl birbirinden ayırabilme kabiliyetidir’, demiş. Belâgat nedir? sorusuna Yunanlı, ‘meseleleri düzgün biçimde taksim edip, doğru lafızları seçmektir’, cevabını vermiş. Rum’a belâgat nedir? diye sorulduğunda, ‘söze iyi ve güzel bir başlangıç yapmak, sözün uzatılması halinde mâna ve lafızların zengin olması demektir’, cevabını vermiş. Hintli’ye belâgat nedir diye sorulmuş, ‘delâletin açık olması, sözün düzgün olup, yerinde ve zamanında söylenmesidir’, diye cevap vermiş.” (Câhiz, 2018, c. 1, s. 63) Bu ifadeler bize belâgat düşüncesinin ve onun üzerinde düşünmenin edebiyatı olan tüm milletlere özgü bir şey olduğunu anlatmaktadır.

#### 3.1. Araplarda belâgat

Araplarda belâgatın onların tarihi kadar eskiye dayandığı kabul edilse de bize intikal eden ilk örneklerinin cahiliye şiirinde olduğunu söyleyebiliriz. Ancak cahiliye şiirinde bunun yazılı kurallara tabi bir ilim olmaktan ziyade edebi zevke dayanan, sözlü geleneği olan edebi tenkit içinde vücut bulduğunu söylemeliyiz. Zira bu dönemde bir meleke olarak edebi eleştiri anlamına gelen belâgat; bir anlamın ve bir düşüncenin farklı ifadeleri, kelime seçimleri, ifadelerin çetrefilli/ta’kid olmaktan uzak olması, îcâza riayet edilmesi ile kelamın muktezaya uygunluğu (Atik, 2005, ss. 11-12) ve söz-mana ilişkisi (Câhiz, 2018, c. 1, ss. 73, 76, 78, 157-158) üzerinden edebi zevke dayanarak yapıyordu.

Ayrıca cahiliye döneminde belâgat, o dönem insanlarından belli bir zümreye özgü olmayıp tüm fertlerin ifadelerinde uygulamaya yansımaktaydı. Çünkü onlar için belâgat fitrat ve selikalarının bir gereği olup, gönüllerinin âşık olduğu, dillerinin ve kulaklarının alıştığı ve hoşlandığı bir durumdu. Arapların erken dönemlerden itibaren dile ait kusurları bildikleri bir gerçektir. Ancak bu dönemde belâğ bir kelamın özellikleri bu özelliklerin isimleri koyulmadan, ıstılahlar oluşmadan Arapların kelamında –şiir ve hitabelerinde- bulunmaktaydı. (Mübarek, 2001, ss. 21, 24, 28-31)

#### 3.2. Meleke olarak belâgat (edebi zevk)

Araplarda bir meleke olarak belâgat yeteneğinin varlığının en açık göstergesi, Kur’an-ı Kerim’in onlara bir benzerini getirmeleri konusundaki meydan okuyuşu,<sup>3</sup> onların da buna karşılık verme çabalarına rağmen sonuca ulaşamamış olmalarıdır. Bu durum o günün Arap toplumuna indirilmiş olan Kur’an’ın belâgat özelliklerinin Kur’an seviyesinde olmasa da Araplarda var olduğunun bir göstergesidir. Hz. Peygamber’in sözlerinde de Araplarda belâgat yeteneğinin varlığına işaretler vardır. Nitekim onun “*إن*

<sup>2</sup> Tekellüf’ün farklı anlamları için bkz. Öznurhan, 2005, ss. 180-183; Güler, 2011, ss. 73-76.

<sup>3</sup> Bk. el-Bakara, 2/23; Hûd 11/13; el-Kasas 28/49; et-Tûr 52/34

”من البيان لسحرا“ (Şüphesiz beyanda bir büyü vardır)<sup>4</sup> sözü de beyanın, kelamın etkileyici yönünün o toplum açısından bilinen ve takdir edilen bir durum olduğunu göstermektedir.<sup>5</sup>

Ukaz panayırında her yıl düzenlenen şiir ve edebiyata dair yarışmalarda şairler sanat dolu eserlerini ortaya koyarlar ve bu eserler Kureyş’in fesâhat ve belâgat alanında temayüz etmiş olan şair ve edebiyatçıların beğenisine sunulurdu. Bu eserlerden benzerlerine üstün gelenler takdir edilir ve ödül olarak Kâbe duvarına asılırdı. İlk olarak şiiri Kâbe duvarına asılan, belâgattaki üstünlüğüyle nam yapmış olan İmruu’l-Kays’dır. (Mehmed Kâmil, 1888, ss. 5-6)

Bu panayırda Nâbiğa ez-Zübyânî (ö. 604) için kırmızı bir çadır kurulur, burada onun hakemliğine başvurulurdu. Şairler gelip huzurunda şiirlerini okurlar Nâbiğa bu şiirleri değerlendirirdi. Onun galip ilan ettiği şairin ünü her tarafa yayılır ve diğer şairlere karşı bir üstünlük sağlardı. (Atık, 2005, s. 10) Onun bu hakemliklerinde A’sâ’yı Hassan b. Sâbit’e, Hansâ’yı da diğer şairlere üstün tutması üzerine Hassân b. Sabit’in kendisine çıkışıp “ben hem senden hem de Hansâ’dan daha üstün bir şairim” demesi üzerine Nâbiğa’nın ondan şiir okumasını istediği ve onun okuduğu şiiri dil ve edebiyat açısından tenkide tabi tuttuğu kaynaklarda zikredilmektedir. (Dayf, ty., s. 11) Bu rivayetler Nâbiğa’nın şiirlerin manası ve üslubu ile ilgili bazı kriterleri göz önünde bulundurduğunun bir delilidir. Yine bu dönemde İmruu’l-Kays’ın karısı Ummu Cundub’un, ‘Alkabetu’l-Fahl ile kocası arasında geçen bir münazarada hakemlik yapması (İbn Kuteybe, 1982, c. 1, ss. 212-213) da o dönemde şiir ve edebiyatta birtakım değerlendirme kriterlerinin olduğunu göstermektedir. Bazı şairlerin belli konularda çok iyi şiirler söylüyor olmaları, mesela deveyi en iyi betimleyenin Uyeyne b. Mirdâs, (Asmaî, 1980, s. 18) atları en güzel betimleyeninse Tufeyl, buna mukabil Nâbiğa, Züheyr ve Evs’in atları güzel betimleyemediklerinin ifade edilmesi edebiyat inceleme ve eleştirilerinin daha çok anlam ve edebi zevk üzerinden olduğunu göstermektedir. Hatta buna bir başka örnek de Hz. Muaviye’nin Tufeyl el-Ğanavi’nin şiirlerinin, daha eski şairlerin şiirlerine Züheyr b. Ebi Sülmâ’nın şiirlerinden daha çok benzediğini söylemesidir (Asmaî, 1980, s. 10)

Yine ünlü Arap şairi Antere b. Şeddad’ın kendisinden önceki şairlerin ustalığı konusunda söylediği, هل غادر الشعراء من متردم (Şairler onarılması gereken bir (eksiklik) bıraktılar mı?) şiiri o dönem bir edebi eleştirinin olduğunu ifade etmektedir.(Atık, 2005, s.11) O halde Arap edebiyatında cahiliye çağından başlayarak dil ve edebiyat eleştirisinin varlığı ve bunun yazılı olmasa da bazı kriterlere bağlı olduğu bir hakikattir. Çünkü insanların kendisi ile övüldüğü veya yerildiği sözler tabaka tabakadır. Dolayısıyla insanların sözlerinin eşit olup, birbirine üstünlüğünün olmadığı veya aralarında farklılığın olmadığı iddia edilemez. Aksi halde, kimi sözlerin sağlam, hafif ve güzel; kiminin de düşük, ağır ve çirkin olarak nitelenmesinin bir anlamı olmazdı. (Câhiz, 2018, c. 1, s. 95)

Cahiliye toplumunun “Kur’ân-ı Kerim’in Allah kelamı olduğuna iman çağrısına” cevap verebilmeleri ve bu çağrının anlamlı olabilmesi için onların beşer kelamı ile Allah kelamını birbirinden ayırt edebilecek bir ölçüte/melekeye sahip olmaları gerekmektedir. Bu ölçüt, nesiller boyu aktarılan, tevarüs eden bir bilginin ve zevkin sonunda elde edilebilecek bir his, bir anlayış olup bu his ve anlayış Câhiliye Araplarında yerleşik olan belâgat yeteneği bir başka deyişle “edebî zevk”tir. (Tülü, 2016, s. 226).

### 3.3. Meleke olarak belâgatta değerlendirme usulleri

Cahiliye döneminde yazılı bir edebiyat geleneği söz konusu olmadığı için yazılı bir tenkit geleneğinden de söz edilemez. Ancak panayırlarda düzenlenen şiir ve edebiyat yarışmalarındaki değerlendirmelerden ve daha o dönemde şairlerin muallaka şairleri ve diğer şairler olmak üzere gruplandırılması hatta muallaka şairlerinin de kendi aralarında derecelendirilmesi bu dönemde sözlü değerlendirme

<sup>4</sup> Buharî, **Sahih**, Kitabu’t-Tıp, 5767

<sup>5</sup> Hz. Peygamber ve bu sözü kendisine hitaben söylediği Amr b. El-Ehtem arasındaki dialog için bkz. Cahiz, Ebu Osman Amr b. Bahr, **el-Beyan ve’t-Tebyin**, tah. Derviş Cüveydi, I-III, Sayda, el-Mektebetü’l-Asriyye, 2018, c. I, s. 43

kriterlerinin varlığını ortaya koymaktadır. Daha sonraları ortaya çıkan ve belâgat ilminin ilk kaynakları arasında gösterilen yazılı tenkit (edebî eleştiri) eserlerinden öğrendiğimize göre bu dönemde edebi metinler; kelime tahlilleri, kelimelerin birbiri ile uyumu, biçim/form, mana ve teşbih sanatı üzerinden değerlendiriliyordu. Bu dönemde eleştiri noktaları uzun uzun ta'lil edilerek sebepler sıralanmıyor, aksine daha toplu ve genel ifadelerle edebi tenkit noktaları ifade ediliyordu. (İbn Reşik el-Kayrevanî, 1981, c. 1, ss. 94-98; Mübarek, 2001, s.30) Müberred kendisine “şiiir mi düz yazı mı daha belîğdir” şeklinde yöneltilen bir soruya şöyle cevap vermiştir “Belâgatın hakkı; sözün seçkin olması, manayı kuşatması ve güzel bir nazım/diziliştir. Bu da kelimelerin birbiriyle uyumlu olmasıyla, şeklen birbirini desteklemesiyle, uzak manaların bu kelimelerle yakınlaşmasıyla ve fazlalıkların atılması ile olur.” (Müberred, 1985, s. 81) Müberred’in ifadelerinden de anlaşılacağı üzere ilk dönem değerlendirmeler yukarıda da belirtildiği gibi genel bir bakış açısıyla, kelime seçimi, kelimeler arası uyum, dizim ve sözün kastedilen manayı ifade etmesi açısındandır. Bakıllânî de İmruu'l-Kays'ın muallakasını ve Buhturî'nin kendi ifadesiyle en iyi şiiirini; mana, lafız, istiare bakımından edebi bir eleştiriye tabi tutmuştur. (Bâkılânî, 1997, ss. 159-183, 219-241) O, bu şiiirleri meleke olarak kendisinde var olan belâgat anlayışına ve edebi zevke göre değerlendirirken belâgatın müstakil bir ilme dönüşmesinin öncülerinden oluyordu.

Diğer taraftan belâgatın müstakil bir ilme dönüşmesinden sonra kısımlarından biri olan meânî ilminin ve Abdülkahir Cürçânî'nin nazm teorisinin temellerini oluşturan (Dayf, 1994, s.103) nahiv ilminin insanların yapmış oldukları dil hataları üzerine ortaya çıkışını konu alan rivayetler de (Dayf, 2005, ss. 13-16) o dönemde yazılı olmasa da bir edebî eleştirinin varlığını göstermektedir. Nitekim nahvin öğrenilmesi ilk dönemlerden itibaren teşvik edilmiştir. Hz. Ömer'de şöyle demiştir; “Sünnetleri ve farzları öğrendiğiniz gibi nahvi de öğreniniz”. Eyyüp Sehtiyânî de şöyle der; “Nahvi öğreniniz. Zira nahiv alt seviyedeki için bir güzellik; onu bilmemek ise soylu, ileri gelen kimseler için bir ayıptır”. (Câhiz, 2018, c.2, s. 337)

### a- Şairin kendini değerlendirmesi

İlk edebî eleştirmenler yine şairlerin kendileriydi. Zira bazı şairler şiiirlerini tam bir yıl bekletip üzerinde inceleme, tenkit ve düzeltmeler yapıyor sonra toplum önünde bu şiiiri îrad ediyordu. Bu şiiirlere “havliyyât, mukalledât, munekkehât ve muhekkemât” denir. (Câhiz, 2018, c. 2, s. 241) Züheyr b. Ebî Sülmâ' da, şiiirlerini yazdıktan sonra bizzat kendisi edebi eleştiriye tabi tutup “havliyyât” yazan şairlerdendir. (Dayf, 1994, s.103) Yine şairlerin kendilerini eleştirdiğini bir başka açıdan gösteren örnek; Züheyr b. Ebî Sülmâ'nın ما أَرَانَا نَقُولُ إِلامَعَارَا أَوْ مَعَادَا مِنْ لَفْظَنَا مَكْرُورَا “Kendimizi, sadece eğreti alınmış ya da söylediklerini tekrarlayan kişiler olarak görmekteyiz.” sözü ile Antere b. Şeddâd'ın هل غادر الشعراء من من متردم أم هل عرفت الدار بعد توهم (Şairler onarılması gereken bir (eksiklik) bıraktılar mı? ) şeklindeki şiiiridir. Bu sözler zikri geçen şairlerin kendilerini şiiir ve edebiyat konusunda eleştirdiklerini göstermektedir. (Atık, 2005, s. 11)

### b. Şairin başka şairleri değerlendirmesi

Şairlerin başka şairlerin şiiirlerini, lafız özelliklerine, mana özelliklerine göre değerlendirmeye tabi tuttıkları gibi lafızların birbiriyle uyumu, lafız mana uyumu ve metnin genelindeki anlam bütünlüğü açısından da değerlendirmekte idiler. Burada ilgili eleştiri usullerine yer verilecektir.

### Lafzın özellikleri bakımından

Câhiz, Ebu Amr eş-Şeybânî'nin bir şiiir değerlendirmesinde “manaların güzelliği”ni öne çıkarmasını eleştirirken şiiirde ifade edilmek istenilen manaların Arap-acem; bedevi, köylü, şehirli herkes tarafından bilinen düşünceler olduğunu, şiiiri kaliteli yapan özelliklerin kelime seçimi, kelimeler arası uyum, zoraki sanat yapmadan doğal bir tarzda şiiiri söylemek olduğunu söylemektedir. (Câhiz, 2003, c. 3, s. 67) Bu



değerlendirmelerden de anlaşılacağı üzere sadece yüce manalar ifade edilmesi bir kelamı belâğ yapmamaktadır. Yukarıda da değinilen, İmru’l-Kays’ın karısı Ummu Cundub’ün, ‘Alkame’tü’l-Fahl ile kocası arasında geçen münazaradaki hakemliği yerine getirirken ‘Alkame’nin kelime seçimi, teşbih ve tasvirde üstünlüğünü gerekçe göstererek kocası aleyhinde hüküm vermesi de lafız bakımından yapılan edebî tenkitin bir başka örneğidir. (İbn Kuteybe, 1982, c. 1, ss. 212-213) Nitekim ilk dönemden itibaren iyi bir şiirin nitelikleri açıklanırken kelimelerinin, çarşı pazarda halk arasında kullanılan sûki/çarı pazarda kullanılan, düşük ve avamî kelimeler olmaması şart koşulmuştur. Hatta bunlara ilaveten şiirin kelimelerinin garip ve vahşi/badiyelerde kullanılan kelimeler olmaması da gerekli görülmüştür. Sadece muhatap kitle bedevilerden oluşan bir topluluk ise bu durumda kelimeler vahşi olabilir. (Câhiz, 2018, c. 1, s. 95) Belâgatta kelimenin fasih olması için şart koşulan vahşi, müstekreh/hoş görülme, garip/az bilinen olmayacak şartları Kur’an-ı Kerim’in i’caz ve belâgati anlatılırken de gündeme gelmiş ve Kur’an-ı Kerim’in kelimelerinin bu şartlara uygunluğu i’câzının sebepleri arasında gösterilmiştir. (Bâkîllânî, 1997, ss. 46, 180)

Belâgatta lafzın önemini anlatan ifadelerden biri de şu rivayettir; “Bir hakîme “Belâgati bir araya getiren şey” nedir diye sorulduğunda hakîm, “illetli lafızlarla salim lafızları bilmek, mutlak lafız ile içerisinde farklı anlamları barındıranı ayırt edebilmek, müşterek ile müfred lafız farkını bilmek ve mukayyed metinlerden manası te’vile ihtimali olanları ayırt edebilmektir.” diye cevap vermiştir. (Câhiz, 2018, c. 1, s. 283)

### Lafızların birbiriyle uyumu bakımından

İlk dönem edebî eleştiri ve belâgatın değerlendirme ölçütlerinden biri yukarıda da zikredildiği gibi lafızların birbiriyle uyumlu ve ahenkli olmasıdır. Nitekim bu konu daha sonraları belâgatta “tenâfurî’l-kelîmât” başlığı altında incelenecektir. Lafızların birbiriyle uyumu konusunda Câhiz, Halef el-Ahmer’in (v. 180/796) “*Beytin bir lafzı diğer lafızlara uygun olacak, uyum arz edecek tarzda bir yere koyulmazsa lafızlar arasında uyumsuzluk oluşur ve şiirin söylenişinde zorlanılır.*” şeklindeki görüşlerini aktardıktan sonra kaliteli şiir ile ilgili şu düşünceleri ifade etmektedir:

“En kaliteli şiir, parçaları birbirine âdeta yapışmışçasına uyumlu ve harflerinin dilden dökülüşünün kolay olduğunu gördüğün şiirdir. Bu durumda sen bu şiirin bir defada dile getirilmiş ve tek seferde bir kalıba dökülmüş olduğunu anlarsın. Bu şiir dil üzerinde yağın aktığı gibi akar”. (Câhiz, 2018, c. 1, ss. 75-76)

“Telâum” olarak isimlendirilen bu kavramı Bâkîllânî şöyle açıklar; “Telâum, kelimeler arasında tenâfurî olmaması, lafızların kolay telaffuz edilebilmesi, mananın kalbe tesir etmesidir. (Bâkîllânî, 1997, ss. 269-270) Abdülkâhir el-Cürcânî’nin belâgat alanında ortaya koyduğu görüşlerinin “nazm teorisi” olarak ele alınması da sözcüklerin ve söz öbeklerinin birbiriyle uyumunu belâgatın merkezine yerleştirdiğini göstermesi bakımından önemlidir.

### Lafız mana uyumu bakımından

Bir kelamın belâgata uygun kabul edilmesindeki ölçütlerden biri de söz ile, anlatılmak istenilen mananın birbiriyle uyumlu olmasıdır. Yani lafız-mana arasında uyum olması ve lafızla-mananın aynı zamanda muhataba ulaşmasıdır. (Bâkîllânî, 1997, ss. 46, 180) Diğer bir ifade ile yukarıda el-Müberred’den nakille ifade edildiği üzere “kelam manayı kuşatmalıdır”. Eğer kelamı süslemek adına mana ihmal ediliyorsa bu eleştiri konusu olmuştur. Nitekim bir bed’î sanat olan seci’ bu açıdan değerlendirilmiş, kimi belâgatçılar bu sanatta mana lafza tabi’ kılındığı için bunu hoş görmemişlerdir. Hatta bu bağlamda Kur’an-ı Kerim’de seci’ olup olmadığı tartışılmış âlimlerin bir kısmı “seci’i” lafzi güzellik ve uyum için ifade edilmek istenen manayı sınırlayan bir sanat olarak gördükleri/tanımladıkları için Kur’an-ı Kerim’de var olan ayet sonlarındaki uyuma seci’ değil “fevasıl” /fâsıla demişlerdir. Bâkîllânî böyle düşünmekte ve bu konuda

şöyle demektedir; “Fevasıl, “makta”larda (nesir/düz yazı tarzı metinlerde bölüm sonları) şeklen benzer kelimelerin bulunmasıdır. Bu kelimeler sanat yapma amacı gütmeyip manayı ifade etmek için getirilirler. Fevasıl, seci’den farklıdır. Çünkü seci’de mana, bu sanata tabi olup onu takip eder, yani seci’ yapmak için mana feda edilebilir. Fevâsılda durum böyle değildir. Çünkü orada fevasıl manaya tabidir. (Bâkılânî, 1997, s. 270). Buna mukabil bazı alimler seci’ sanatını böyle değerlendirmemişlerdir. Onlara göre mühim olan seci’in, lafız mana uyumuna zarar verip vermediğidir. Bu uyuma zarar vermediğinde seci’i belâgi bir özellik taşır. O halde bu görüş sahipleri, mühim olanın seci’ için tekellüfte bulunulmaması, anlamın bozulmaması ve seci’in manaların kıymetli olduğu hissini vermeye aracı kılınmaması olduğunu ifade etmişlerdir. (Câhiz, 2018, c. 1, ss. 176-178) Bazı alimler bu konuda bir adım ileri giderek seci’ sanatının Arap kelamının bir özelliği olduğunu ve Kur’an-ı Kerim’in Arap kelamının söyleyiş biçimlerine uygun geldiği için Kur’an’da seci’ var olduğunu söylemişlerdir. (bk. Tehânevî, 1996, c. 1, s. 932)

Lafız mana uyumunda dikkat edilen ve eleştirilen hususlardan biri de söylenen manaların kıymetli, önemli olduğu hissini vermek için avurtları şişirerek konuşma, zorlama sanatlar yapma ve boş gereksiz laf kalabalığı yapmaktır. (Bâkılânî, 1997, ss. 46, 180) Hz. Peygamber (s.a.v.) de avurtlarını şişirerek konuşanları ve zorlama sanat yaparak insanları etkilemeye çalışanları kınamıştır. (Ebû Davud, 2009, c. 7, s. 353-354) Kur’an-ı Kerim’in şairleri yediği ayeti yorumlayan Cahiz, sanat için tekellüfte bulunmalarını ve övünmeye çabalamalarını onların yerilme sebeplerinin içerisinde zikretmiştir. (Câhiz, 2018, c. 3, s. 607) Belâgatta lafız-mana uyumunun ehemmiyetini en güzel ifade eden Câhiz’dir. Ona göre bir kelamın belîğ olabilmesi lafız ile mananın birbiriyle yarışmasıdır. Lafız kulağa dokunmadan önce mana kalbe varmadıkça bir söz belîğ vasfını alamaz. (Câhiz, c. 1, s. 78 )

### Mana eleştirisi

Yukarıda da Asmaî’den naklen belirtildiği gibi bazı şairlerin belli konulardaki tasvirlerinin ve şiirlerinin daha iyi bulunması edebi metinlerin mana üzerinden değerlendirildiğinin bir göstergesidir. (bk. Asmaî, 1980, ss. 10-18) Mana üzerinden yapılan eleştiriler ayrıca kullanılan imgeler, imgelerin abartılması ve semboller üzerinden de yapılmaktadır. İlk dönem Araplarında ve farklı kültürlerden etkilenmeyenlerde tekellüf, hoş görülmeyen sözler ve çok garip manalar/az bilinen manalar, aşırı imgeler yoktur. Fakat müvelledlerde, şehirlerde farklı kültürlerle karşılaşan kimselerde ve iyi bir edîp gözükme için çabalayanlarda bu özellikler görülür. (Câhiz, 2018, c. 2, s. 241; Câhiz, 2003, c. 3, s. 67)

Cahiz’a göre Hz. Peygamber’in “güzel sözlerle aldatma yoktur” sözünden maksat çarşı pazarda halk arasında kullanılan sûki, düşük ve avamî kelimelerden ve dolambaçlı söylemekten kaçınmayı, gayreti lafızları güzelleştirme ve garip manalar elde etmeye harcamamayı tavsiye vardır. (Câhiz, 2018, c. 2, ss. 157-158)

### Belâgata dair bir metnin/hitabın bölümler arasında mana ilişkisi

İlk dönem değerlendirme ölçütlerinden biri de metnin/hitabın bölümleri arasında mana uyumu ve bütünlüğünün olmasıdır. Nitekim her bir mısra ve beyit kendi içinde çok güzel anlamlara sahip olsa da eğer bir bütünlük arz etmiyorlarsa bu belîğ bir metin olarak değerlendirilemez.<sup>6</sup> Hatta bir şiirin tüm beyit ve mısraları deyim ve atasözlerinden oluşsa fakat aralarında mana açısından bir uyum bulunmasa bu şiir çok değerli olmaz. Zira dinleyici her beyitte meselin verdiği anlamla diğer beyit arasında bir anlam ilişkisi kuramazsa bu söz diziminin bir anlamı olmaz. Övgüyü hak eden iyi ve güzel şiirlerde beyitler arasında mutlaka bir konu bütünlüğü vardır, olmalıdır. (Câhiz, 2018, c. 1, s. 129) İbni Tabâtabâ da en güzel ve en kaliteli şiirin özelliklerinden birinin de bölümleri arasında mana uyumunun bulunması

<sup>6</sup> Mesellerden oluşturulan beyitlerin şiir formuna dönüşmesi için beyte dâhil edilen lafız ve cümle örnekleri için bkz. Hâtimî, A., (1979), *Hilyetü’l-muhadara*, tah. Ca’fer el-Kenani. y.y., Daru’l-hürriyyet, ss. 61-70

olduğunu söylemektedir. Ona göre Şiir, her biri başı başına müstakil olan hikmetli sözlerden veya yaygın, bilinen darb-ı mesellerden oluşturulsa bile bunlar arasında Şiirin söylenmesinden maksat olan manayı anlatmak hususunda bir uyum yoksa bu Şiir iyi bir Şiir olamaz. Şiirin bölümleri arasındaki geçişler, Şiir âdeta tek seferde söylenmiş gibi bir tarzda olmalıdır. İyi bir Şiirin manaları arasında çelişki, yapısında zayıflık ve söz diziminde tekellüf/zorlama olmamalıdır. Őiirdeki her bir kelime ifade edilmek istenilen manaya uygun, bir önceki kelimeyle uyumlu ve kastedilen mananın tamamlanması için bir sonraki kelimeye de muhtaç olmalıdır. (İbn Tabâtabâ, 2005, ss. 131-32; Tülü, 2017, ss. 127-128) Kudâme b. Cafer (337/948) ise Şiirin bölümlerinin manaları arasındaki uyum için “sıhhatü’t-taksim” (anlatılmak istenen mananın Şiirin bölümlerine ölçülü bir şekilde ayrılması ve bu bölümler arasında uyum bulunması) ifadesini kullanır (Ebu’l-Ferec, t.y., 139-141; Tülü, 2017, s. 128). “Sıhhatü’t-taksim”de Şairin dikkat etmesi gereken durum, Şiirde anlatmak istediği manayı bir bütün halinde görüp bu bütünü doğru bir şekilde Şiirin bölümlerine paylaştırması ve bölümler arasında bu bütünlüğü bozacak bir uyumsuzluğa meydan vermemesidir.

Kudâme b. Cafer yukarıda naklettiğimiz durumlara riayet edilmemesini ise Şiirin ayıplarından (fesadu’t-taksim vb.) saymakta ve her bir durum için yine kadim Şiirden örnekler vermektedir. (Ebu’l-Ferec, t.y., 192-195; Tülü, 2017, s. 129)<sup>7</sup>

### Sonuç

İslâmî ilimler içinde bağımsızlığını en son elde eden ilimlerden biri de belâgat ilmidir. Ancak bir meleke olarak belâgatın tarihi insanlık tarihiyle başlar. Araplarda belâgat, bu milletin tarihiyle başlamakla birlikte belâgata kaynaklık eden ilk metinler cahiliye dönemindeki edebi ürünler; ağırlıklı olarak cahiliye Őiirleridir. Cahiliye Şiirleri üzerinden Araplardaki edebi zevk ve melekenin tespiti ise bu Şiirlere dair ortaya konan edebi eleştirilerde kendini göstermektedir. Dolayısıyla bir meleke olarak belâgat, bu ilmin temel dayanaklarından biri olan edebi eleştiri ile büyük oranda ortakır.

Arap edebiyatının inceliklerini onlardaki belâgat melesesini, bir başka ifadeyle edebi zevki ortaya koymayı hedefleyen edebi eleştiri ise sözlü ve yazılı olmak üzere iki döneme ayrılır. Cahiliye döneminden başlayarak İslam’ın ilk dönemlerinde yazılı gelenek söz konusu olmadığından genellikle Şair ve ediplerin sözlü değerlendirmeleri bu alanda kaliteli ürünlerin ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır. 2/7. asırdan itibaren ilimlerin yazılı hale dönüşmesiyle birlikte bu dönemdeki sözlü tenkit rivayet yoluyla kitaplara aktarılmış, ayrıca geçmiş dönemdeki edebi ürünlerden faydalanılarak edebi tenkidin yazılı kuralları oluşturulmuştur.

Gerek cahiliye ve İslam’ın ilk dönemlerinden intikal eden rivayetler gerekse belâgatın temel dayanaklarından olan edebi tenkide dair yazılı ilk metinlerden elde edilen veriler ışığında meleke olarak belâgatın bir takım değerlendirme usulleri vardır. Bu değerlendirme usulleri içinde hem Şairlerin kendilerini kritik etmesi hem de bu konuda görüşlerine değer verilen tenkitçi Şairlerin başkalarını değerlendirmeleri söz konusudur. Bu dönemde ortaya konulan edebi metinler; kullanılan lafızların özellikleri, lafızların birbiriyle uyumu, lafızların ifade edilmek istenen mana ile uyumu açısından değerlendirmeye tabi tutulmalarına ek olarak manaların özellikleri bakımından da değerlendirilmiştir. Mısra ve beyitlerde de manaların uyumlu olmasına önem verilen bu değerlendirmelerde, manaların; tekellüf/zorlama, ta’kîd/mananın çetrefilli olması gibi kusurlardan uzak olması, sanat yapma kaygısıyla aşırı imge ve abartılardan kaçınılması gibi hususlar, üzerinde durulan önemli noktalarır.

<sup>7</sup> Kudâme b. Cafer, *a.g.e.*, s. 192-195.

**Kaynakça**

- Afgânî, S. (1974). *Esvâku'l-'Arab fi câhliyyeti'l-İslâm*. (3. bs.). Beyrut: Dâru'l-fikr.
- Arslan, H. (2019). Kadim iki belâgat eserinin mukayesesi: Miftâhu'l-'Ulûm ve Telhîsu'l-Miftâh. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (17), 596-611.
- Asım Efendi. (2013). *el-Okÿânûsu'l-basît fi Tercemeti'l-Kâmûsi'l-Muhît*. Yay. Koç, M., Tanrıverdi, E. (Cilt 1-9) İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Atik, Abdülaziz. (2005). *fi Târîhi'l-Belâgati'l-Arabiyye*, Beyrut: Dâru'n-nahdati'l-Arabiyye.
- Bâkîllânî, M. (1997). *İ'câzu'l-Kur'ân*. (5. bs.). tah. Seyyid Ahmed Sakr. Mısır: Dâru'l-meârif.
- Câhız, A. (2003). *el-Hayevân*. (2. bs.). (Cilt 1-7). Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmîyye.
- Câhız, A. (2018). *el-Beyân ve't-tebyîn*. tah. Derviş Cüveydî. Beyrut: Şirketü ebnâi şerîfi'l-ensâr.
- Cürcânî, A. (1997). *Kitâbu't-Ta'rifat*. Beyrut: Mektebetü Lübnan.
- Çetin, Nihad M. (2011). *Eski Arap Şiiri*. (2. bs.). İstanbul: Kapı yayınları.
- Dayf, Ş. (1994). *en-Nakd*. (5. bs.). Kahire: Dâru'l-Maarif.
- Dayf, Ş. (2005). *el-Medârisü'n-nahviyye*. Kahire: Dâru'l-Maarif.
- Dayf, Ş. (t.y.). *el-'Asru'l-câhilî*. (11. bs.). Kahire: Dâru'l-Maarif.
- Ebû Davud, S. (2009). *Sünen*. tah. Şuayb Arnavut. (Cilt 1-7). Beyrut: Dâru'r-risâleti'l-'âlemiyye.
- Ebu'l-Ferec, Kudâme b. Cafer, (t.y.). *Nakdu's-şî'r*. tah. Muhammed Abdülmunim Hafacî. Beyrut: Daru'l-kütübi'l-İlmîyye,
- el-'Asmaî, A. (1980). *Fuhûleti's-şu'arâ*. Tah. Beyrut: Dâru'l-kitabi'l-cedid.
- el-Cevherî, İ. (1987). *Tâcü'l-lüga ve shâhu'l-Arabiyye*. tah. Ahmed Abdülğafur Attâr. Beyrut: Dâru'l-ilm li'l-melâyîn
- el-Merâğî, A. Mustafa. (1993). *Ulûmü'l-belâga*. (3. bs.) Beyrut: Dâru'l-kütübi'l-ilmîyye.
- El-Müberred, M., (1985). *el-Belâgat*. (2. bs). tah. Ramadan Abdu'ttevvâb. Kahire: Mektebetü's-Sekâfetü'd-diniyye.
- Güler, İ. (2011). İbn Kuteybe'nin Şiir Anlayışı ve Şaire Bakışı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi [AÜİFD]*. 52, 1, 69-78.
- Güler, İsmail. (2011). İbn Kuteybe'nin Şiir Anlayışı ve Şaire Bakışı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi [AÜİFD]*, LII, 1, 69-78. (Tekellüf tanımları için bkz. 73-74)
- Hâtimî, A. (1979). *Hilyetü'l-muhadara*, tah. Ca'fer el-Kenani. y.y.: Daru'l-hürriyyet.
- Hüseyin, Muhammed H. (t.y.). *Nakdu kitâb fi's-Şî'ri'l-câhilî*. Kahire: el-Mektebetü'l-Ezheriyye li't-Türâs.
- İbn Kuteybe, A. (1982). *eş-Şî'ru ve's-şu'arâ*. Kahire: Daru'l-Hadis.
- İbn Kuteybe, A. (ty). *Te'vilü Müşkili'l-Kur'an*. tah. İbrahim Şemsuddin, Beyrut: Daru'l-kütübi'l-İlmîyye.
- İbn Manzûr, (1990). *Lisânü'l-Arab*. Beyrut: Dâru's-Sâdr.
- İbn Reşîk el-Kayrevanî H. (1981). *el-Umde fi mehasini's-şî'r ve âdâbih ve nakdih*. tah. Muhammed Muhyiddin Abdülhamit. Kahire: Daru'l-cil.
- İbn Tabâtabâ, M. (2005). *İyâru's-şî'r*. Beyrut: Daru'l-kütübi'l-ilmîyye.
- Kâmil, M. (1888). *Terceme-i Muallakât-ı Seb'a*, İstanbul: Matbaa-i Osmaniye.
- Kazvîni, Celâlüddin M. (t.y.). *Telhisü'l-Miftah*. İstanbul: Salâh Bilici Kitabevi.
- Kılıç, Hulûsi. (1992). *Belagat*, DİA. V, 380-383
- Meydan, A. (2020). Kutbüddîn-i Şîrâzi'nin İlimler Tasnifi ve Dil İlimlerinin Bu Tasnifteki Yeri. *İhya Uluslararası İslâm İlimleri Araştırmaları Dergisi*, 6, 1, 41-69.
- Muhammed, A. (1999). *el-usûlü'l-belâgiyye fi kitabı Sibeveyhi ve eseruhafî'l-bahsi'l-belâgi*, Kahire: Dâru'l-maarif.

- Mübarek, M. (2001). *el-Mûcez fi tarihi'l-belâga*, Beyrut: Daru'l-Fikr.
- Özdemir, A. (2007). *Eski Arap Şiirinin Zirve İsimlerinden Biri: Lebîd b. Rabîa el-Âmirî ve Divanı*. Ankara: Araştırma Yayınları, s. 16;
- Öznurhan, H. (2005). İbn Kuteybe'ye Göre Şiirde Yetenek Sorunu. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi(SÜİFD)*, 19, 179-186.
- Öznurhan, H. (2005). İbn Kuteybe'ye Göre Şiirde Yetenek Sorunu. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19, 179-186(Tekellüf tanımları için bkz. 180-183)
- Râfî, Mustafa S. (1997). *Târîhu âdâbi'l-'Arab*. Kahire: Mektebetü'l-İman.
- Şakir, Mahmud M. (2002). *Medâhilü i'câzi'l-Şur'ân*. Kahire: Matbaatü'l-Medeni.
- Şakir, Mahmud M. (t.y.). *Kağıyyetü's-şiri'l-câhilî fi kitâbi İbn Sellâm*. Kahire: Matbaatü'l-Medeni.
- Tehânevî, M. Ali. (1996). *Keşşâfu ıstılâhâti'l-fünûn ve'l-ulûm*. tah. Ali Dahruc. (Cilt 1-2). Beyrut: Mektebetü Lübnan Naşirun.
- Tülü, A. (2016). *Mahmut Muhammed Şakir ve Câhiliye Şiiri Hakkındaki Düşünceleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tülü, A. (2017). Kadim Arap Şiirinde Konu Birliği Meselesi. *Usûl İslam Araştırmaları*. 27, 119-136.

## Endüslü Âlim ve Edip İbn Dihye'nin *et-Tenvîr fi Mevlidi's-Sirâci'l-Münîr* adlı eseri'nde kaynağı zikredilmeyen şiirlerin değerlendirilmesi

Ahmet İhsan DÜNDAR<sup>1</sup>

**APA:** Dündar, A. İ. (2020). Endüslü Âlim ve Edip İbn Dihye'nin *et-Tenvîr fi Mevlidi's-Sirâci'l-Münîr* adlı eseri'nde kaynağı zikredilmeyen şiirlerin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 538-557. DOI: 10.29000/rumelide.792188.

### Öz

Döneminin müslüman coğrafyasını bir uçtan bir uca dolaşmış gezgin bir âlim olan İbn Dihye el-Kelbî, siyasal ve kültürel hareketliliğin olduğu bir zamanda yaşamıştır. Kadılık ve el-Kâmiyye Medresesi idareciliği gibi önemli görevlerde bulunmuştur. Haçlı seferlerinin sonları ile Moğol istilasının hemen öncesinde yaşamış bir âlim olması bakımından İbn Dihye'nin kaleme aldığı eserlerin önemli olduğunu söylemek mümkündür. İslamî ilimlerin birçok alanında özellikle hadis, siyer, tarih ve fıkah alanlarında çok sayıda eseri bulunmaktadır. Bu eserleri yanında Arap dili ve edebiyatı çerçevesinde değerlendirilen eserlerinin de bulunduğu görülmektedir. İbn Dihye'nin eserlerinde takip ettiği üslup itibarıyla, Arap dili ve edebiyatını ilgilendiren materyale sıklıkla başvurduğu görülmektedir. Biyografi yazarları ve çeşitli araştırmacılar tarafından Arap dilini akıcı ve usta bir şekilde kullandığı belirtilen İbn Dihye'nin *et-Tenvîr fi Mevlidi's-Sirâci'l-Münîr* adlı eserinde yer verdiği çok sayıda şiir içerisinde şairine veya kaynağına işaret etmediği beyitler veya beyit grupları mevcut olduğu tespit edilmiştir. Müellif tarafından kaynağından söz edilmeden esere alınmış bu şiirlerin kaynakları açısından incelenmesi, bir yandan söz konusu eserin güvenilirliğine katkı sağlarken bir yandan da daha ziyade bir hadis âlimi olarak takdim edilen müellifin Arap dili ve edebiyatı konusunda da yetkin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmamızda İbn Dihye'nin adı geçen eserinde kaynak ve şair ismine işaret edilmeden aktarılmış beyitlerin kaynakları açısından incelemesi yapılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Endülüs, İbn Dihye, mevlid, şiir, tenvîr

## An evaluation of poems without origin in the *al-Tanwir fi Mawlid al-Siraj al-Munir* by the Andalusian scholar and literaturist Ibn Dihye

### Abstract

Ibn Dihya al-Kelbi, a wandering scholar who traveled the Muslim geography of his time from one end to another, lived in a time of political and cultural mobility. He held important positions such as Kadylik and al-Kamiliyye Madrasa administration. It is possible to say that the works written by Ibn Dihya are important in terms of being a scholar who lived before the end of the Crusades and just before the Mongolian invasion. He has many works in many fields of Islamic sciences, especially hadith, seerah, history, and fiqh. In addition to these works, it is seen that there are works evaluated within the framework of the Arabic language and literature. As Ibn Dihya's style followed in his works, it is seen that he frequently applied to the material that concerns Arabic language and literature. It has been found that there are verses or string groups in which biographers and various researchers have not pointed to their poets or sources in many poems in *al-Tanwir fi Mawlid al-Siraj al-Munir*, which is stated by various researchers to use the Arabic language fluently and deftly. The examination

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, Arap Dili ve Belagati ABD (Kocaeli, Türkiye), ahmet.dundar@kocaeli.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4178-2297 [Makale kayıt tarihi: 05.05.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792188]

of these poems, which were taken into the work by the author without mentioning their sources, reveals that the author, who is presented as a hadith scholar, is also competent in Arabic language and literature while contributing to the reliability of the work. In this study, the mentioned poems of Ibn Dihya will be examined in terms of the sources of the couplets transferred without mentioning the source and poet name.

**Keywords:** Andalus, Ibn Dihya, mawlid, poem, tanwir

## Giriş

İbn Dihye'nin siyer konusunda kaleme aldığı *et-Tenvîr fî Mevlidi's-Sirâci'l-Münîr* adlı eserinin neşredilmesi amacıyla yaptığımız çalışmalar sırasında eserin Arap dilini, edebiyatını ve şiirini ilgilendiren birçok materyal içerdiğini müşahede ettik. Müellif eserinin başından sonuna dek farklı konular içerisinde geçen Arapça kelimeler hakkında açıklamalarda bulunmuş, kullanımlarına dair bilgiler aktarmıştır. Kelimenin anlamı, yapısı, cümledeki kullanımı vb. yöndeki açıklamalarını desteklemek üzere Arap şiirinden örneklerle istişhadda bulunmasının yanında daha başka münasebetlerle de Arapça beyitlere yer vermiştir. Bu şiirlerin büyük bölümünü İbn Dihye, şairlerine nispet ederek aktarıırken bir bölümüne ise herhangi bir şaire nispet etmeden ve kaynak belirtmeden yer vermiştir.

Bu çalışmamızda öncelikle İbn Dihye hakkında genel bilgiler verilecektir. Ardından İbn Dihye'nin Arap dili ve edebiyatı alanında yetişmesine katkısı olduğu değerlendirilen ilim adamları, bu alanda kaleme aldığı eserleri hakkında kısaca bilgilendirme yapılacaktır. Devamında ise çalışmamızın ana konusunu teşkil eden şiirlerin kaynak değerlendirmesi yapılacaktır.

## İbn Dihye hakkında

Ebü'l-HattâbEbü'l-Hattâb İbn Dihye el-Kelbî, tarihçilerin genel kabulüne göre Endülüste 544/1152 yılında dünyaya gelmiş ilk eğitimini Endülüs ve Mağrib bölgesinde almış kıraat, dil, tefsir, hadis gibi birçok ilim dalında parlak bir ilim adamıdır (İbnü's-Şaar, 2005, 4:192; Selâm, 2005, 67). İki kez Dâniye kadılığı yapmış olup Şam, Irak, Horasan gibi çok sayıda İslam beldesine ilmi seyahatlerde bulunmuştur. Gittiği yerlerdeki ilim adamlarından ders aldığı gibi kendisi de tedris faaliyetinde bulunmuştur. İlim yolculuğunu Mısır'da noktalarıp oraya yerleşmiş olan İbn Dihye, talebelerinden olan Sultan el-Melikü'l-Kâmil tarafından yaptırılan Dârü'l-Hadîsi'l-Kâmilîyye adlı müessesenin idareciliğine getirilmiş ve burada tedris faaliyetlerine devam etmiştir.<sup>2</sup> Söz konusu idarecilikten azledilip yerine kardeşinin getirildiği 633/1235 yılında Mısır'da vefat etmiştir.

Siyaset, kültür ve inanç yönünden hareketli bir dönemde yetişmiş olan İbn Dihye, dönemin müslüman coğrafyasını batısından doğusuna seyahat ederek çok sayıda âlimden ilim tahsil etmiştir. Çeşitli ilim dallarında edinmiş olduğu birikimi hadis, siyer, tarih, fıkıh, dil ve edebiyat alanlarında verdiği eserlere aktarmıştır. Moğol istilasının hemen öncesinde yaşamış olması bakımından İbn Dihye'nin İslam kültür hazinesinin genişlemesine katkı sağlayan eserleri ayrı bir önem arz etmektedir.

<sup>2</sup> Daha geniş bilgi için bkz. (İbn Dihye, 2020, 22-28)

Çalışmamız çerçevesinde İbn Dihye'nin kaynaklarda tespit edilen hocaları ve eserlerinin tamamı hakkında bilgi verilmeyip ilgili çalışmalara işaret edilecektir. Sadece Arap dili ve edebiyatı alanında istifade ettiği hocaları ile bu alanda kaleme aldığı değerlendirilen eserleri üzerinde kısaca durulacaktır.

### Arap dili ve edebiyatı alanındaki hocaları

İbn Dihye'nin yaşadığı ve her yönden hareketliliğin görüldüğü bu dönemde batıda Endülüs ve Mağrib bölgesinde mescitlerin ve bazı âlimlerin kendi evlerinin ilim merkezleri olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Doğuda Kahire, Şam, Horasan hattı diyebileceğimiz bölgede ise ilmi merkezler olan mescitler ve âlimlerin evleri yanı sıra medreselerin de bulunduğu müşahede edilmektedir (Selâm, 2005, 87). Bu durumun İbn Dihye'nin *et-Tenvîr* adlı bu eserinde gözlemlenmesi mümkündür. Zira kimi rivayetleri aktarırken o rivayeti hangi camide semâ yoluyla aldığı hakkında da bilgi vermektedir (İbn Dihye, 2020, 21, 157, 284).

İbn Dihye'nin bu ilim merkezlerinde çeşitli ilim adamlarından ders aldığı ve hocalarının sayısının yetmişten fazla olduğu ifade edilmektedir. *et-Tenvîr fi Mevlidi's-Sirâci'l-Münîr*'de hocalarının neredeyse tamamını zikretmiştir (İbn Dihye, 2020, 21, 328). İbn Dihye'nin ders aldığı âlimler arasında Arap dili ve edebiyatı alanında kendilerinden istifade ettiği hocaları şunlardır:

- İbn Dihye'nin kaynaklarda tespit edilebilen ilk hocası Mağrib şairi Ebû Abdullah b. Habûş'tur. Bu hocasından Merâkeş'te ders almıştır.<sup>3</sup>
- Dil ve hadis âlimi olan İbn Kurkûl Ebû İshak İbrahim el-Hamzî'den (İbn Dihye, 1954, 224-226) ders ve icazet almıştır.
- 565/1169 yılında yirmi yaşlarında Merâkeş'te fıkıh, usul, dil, nahiv ve edebiyat âlimi olan Ebû Bekir Meymûn el-Abderî'den ders almıştır (İbn Dihye, 1998, 23).
- 571/1176 yılında Sebte'de kendisine ait pek çok şiiri okuduğu şair ve edebiyatçı bir ilim adamı olan Ebû Muhammed Şakrîk er-Ruaynî'nin cenazesine katıldı (İbn Dihye, 1954, 239-240).
- 572-574/1177-1179 yılları arasında İsbiliyye'de fıkıh ve nahiv âlimi Ebû Bekir b. Hayr'dan ders almıştır (İbn Dihye, 1954, 62).
- Aynı yıllar arasında Merakeş'te nazım ve nesirde maharetli vezir İbnü'l-Cennân'dan ders aldı (İbnü'l-Cennân, 1990, 14-15; İbn Dihye, 1954, 94).
- Kendi döneminde Arapçanın bayraktarı sayılan Ebû Muhammed Kâsım b. Abdurrahman da İbn Dihye'nin hocaları arasında sayılmaktadır (Selâm, 2005, 81).
- Fıkıh, nahiv ve dil âlimi Ebü'l-Abbâs Ahmed b. Ali b. Muhammed el-Kinânî'den ders almıştır. İbn Dihye'nin bu hocası belagat, şiir, nazım ve nesir konusunda da mahir bir ilim adamı sayılmaktadır (İbn Dihye, 1954, 200).
- 581/1186 yılında Merakeş'te vefat eden hocası Ebû Kâsım es-Süheylî'den dersler aldı (İbn Dihye, 2020, 25, 233). İbn Dihye bu hocasından nahiv ilminin inceliklerini okuduğunu belirtmiştir (İbn Dihye, 1954, 230).
- Önemli şairlerden sayılan Vezir Ebû Bekir Muhammed b. Ebü'l-Âfiye'den ders görmüştür. Bu hocası kendi aktardığı rivayetleriyle nazım ve nesir ürünü olan eserlerinin tamamı için İbn Dihye'ye ve kardeşi Ebû Amr'a icazet vermiştir (İbn Dihye, 1954, 81-82).
- Vezir Ebu'l-Hakem Ali b. Muhammed b. Abdülmelik'ten de ders almıştır ki Ebu'l-Hakem'in babası, döneminin edebiyat, dil ve ensab alanında eşsiz ilim adamlarından biri kabul edilmektedir. İbn Dihye, Ebu'l-Hakem'in babasından rivayet ettiklerinin tamamını almıştır (İbn Dihye, 1954, 208-209).

<sup>3</sup> Hocaları hakkında bkz. (İbn Dihye, 2020, 24-27; Selâm, 2005, 80-87; Vekkâk, 2010, 35-71)



- İbn Dihye, İbn Őâtır es-Serakustî'nin bazı Şiirlerini İbn Müğâvir eş-Őâtıbî'den rivayet etmiştir (İbn Dihye, 1954, 80, 129).
- Önde gelen nahiv âlimlerinden Ebû Cafer Ahmed b. Abdurrahman b. Madâ el-Lahmî'den ders almış, kendisinden Şiir rivayetinde bulunmuş ve bu hocası vesilesiyle Dâniye kadılığı değerlerini yürütmüŐtür (İbn Dihye, 1954, 91, 187).
- Vezir Ebû Bekir Muhammed b. Ebû Mervân hem kendi eserlerinin ve hem hocalarından edindiği bilgilerin rivayet edilmesi konusunda İbn Dihye'ye icazet vermiştir (İbn Dihye, 1954, 206).
- Fıkıh, navih ve Şiir alanında mahir ilim adamı Kadı Ebu'l-Hasan Ali b. Ahmed b. Lebbâl el-Emetî de İbn Dihye'nin hocalarındandır (İbn Dihye, 1954, 181).
- İbn Dihye'nin Mısır'da, Kaside-i Bürde müellifi Bûsirî ve onun çağdaşı olan ilim adamlarının talebesi olduğu da kimi araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (İbn Dihye, 1998, 23).

İbn Dihye'nin eğitiminde katkısı olan ve Arap dili ve edebiyatı alanında tespit edebildiğimiz hocalarının ardından edebiyat alanında tebarüz etmiş talebeleri arasında İbn Dihye'nin kendisine icazet verdiğini söyleyen hadis âlimi, edip, Şair, tarihçi ve kâtip İbnü'l-Ebbâr (İbnü'l-Ebbâr, 2011, 3: 312) sayılabilir. Ayrıca İbnü'Ő-Şaar da İbn Dihye'nin bu eserinin rivayet hakkını semâ yoluyla aldığını ifade etmektedir (İbnü'Ő-Şaar, 2005, 4: 193).

### İbn Dihye'nin Arap dili ve edebiyatı alanındaki yeri

İbn Dihye'nin ders aldığı hocaları arasında Arap dili ve edebiyatı alanında uzman olan, kendisi edip ve Şair olan çok sayıda hocası olduğu görölmektedir. Bu hocalarından almış olduğu eğitimle İbn Dihye'nin Arap diline, gramerine, nesir ve Őiiriyle Arap edebiyatına dair hatırı sayılır bir birikime sahip olduğu sonucuna varmak mümkündür. Bu birikimi eserlerinde aktarması da almış olduğu eğitimin, mütalaalarının ve hafıza gücünün seviyesini göstermektedir.

Dilci ve hafız olarak da nitelenen (Zehebî, 1985, 3: 217) İbn Dihye, ilim adamlarının değerlendirmelerine göre Arap dili, grameri, Şiiri ve edebiyatı alanında, Arapların tarihi konusunda mükemmel bilgiye sahip, ifadeleri fasih bir ilim adamıydı (İbnü'l-Ebbâr, 2011, 312; İbn Dihye, 1998, 25). İbn Dihye'nin kulağı tırmalayan, sık kullanılmayan kelimeleri rahatlıkla kullanması dilci hafız nitelemesini haklı çıkarmaktadır. Bu tür kelimeleri kullanması bir yönden eleştiri konusu edilmiş (Zehebî, 1985, 3: 217). olsa da bir başka yönden takdir edilmektedir. Zira garib lafızları hiç zorlanmadan kullanacak derecede bilgi sahibi olan bir Şahsın, sıklıkla kullanılan diğer lafızlar hakkındaki bilgisi kat be kat fazla olacağı değerlendirilmektedir (Makkarî, 1969, 2: 99).

İbn Dihye'nin garib lafızları dahi hafızasında hazır tutup sözleri arasına rahatlıkla yerleştirdiğini ifade eden el-Ömerî, garib lafızların bolca kullanıldığı mektupları bulunduğunu, uykuda konuşan kimselerin sözlerine ve hatta kurbağa sesine benzemesinden dolayı kulak tırmalayıcı olduğunu ve bu sebeple de eserine almadığını ifade etmiştir (el-Ömerî, 2010, 5: 356). el-Ömerî'nin bir olumsuzluk olarak gördüğü bu durumu Gubrinî farklı bir açıdan bakarak değerlendirmiştir. İbn Dihye'nin garib lafızlar içeren bir mektubuna Gubrinî eserinde yer vermiş ve böyle lafızları kullanmayı, İbn Dihye'ye meziyet kazandıran ve ün sağlayan bir özellik olarak yorumlamıŐtır. Zira Gubrinî'ye göre herkes tarafından bilinen kelimeleri kullanılmak insanı alelade biri yapmaktadır (Gubrinî, 1979, 270-271; Selâm, 2005, 89).

Arap dilini iyi kullanan bir ilim adamı olan İbn Dihye hadis, siyer ve tarih alanında çeşitli eserler kaleme almış bir edip olmasının yanında bir Şair olduğunu ifade etmek de mümkündür. Ona ait Şiirler çeşitli

eserlerde serpiştirilmiş olarak bulunmaktadır.<sup>4</sup> Ayrıca İbn Dihye'nin şiirleri, onun biyografisini ele alan yazarlar tarafından aktarılmıştır (İbnü's-Şaar, 2005, 4: 192-207; Makkarî, 1969, 2: 100-103; Gubrînî, 1979, 269-278). Bu çalışmamız çerçevesinde kendisine ait bir şiir örneğine aşağıdaki satırlarda yer verilecektir.

Kendisine ait şiirler yanında İbn Dihye'nin eserlerinde Arap dili açısından yaptığı açıklamalara sıklıkla yer verdiği ve bu açıklamalarını yer yer Arap şiirinden istişahlarla desteklediği veya konu bütünlüğüne uygun olarak birkaç beyte yer verdiği görülmektedir. *et-Tenvîr* adlı eserinde Abdullah, Abdülmuttalib, Kusay, gibi isimleri, zemzem, mesed gibi kelimeleri açıklarken, bu tutumunu müşahede etmek mümkündür (İbn Dihye, 2020, 103, 106, 108, 112, 229).

İbn Dihye'nin *et-Tenvîr* adlı eserinden söz etmeden önce diğer eserleri, özellikle de Arap dili ve edebiyatı alanında değerlendirilebilecek eserleri hakkında genel bir bilgi verilmesi yerinde olacaktır. Kaynaklarda İbn Dihye'ye ait olduğu ifade edilen elliye yakın eser bulunmaktadır. Bu eserlerin büyük çoğunluğunun günümüze ulaşmadığı, birkaç tanesinin elyazması halinde mevcut bulunduğu on küsur kadarının da neşredildiği belirtilmektedir (İbn Dihye, 2020, 30-35; İbn Dihye, 1954, 8-21; İbn Dihye, 1998, 27-30).

Bu çalışma vesilesiyle Eserleri içinde Arap dili ve edebiyatı alanına dâhil olduğu değerlendirilenler şunlardır:

*el-Mutrib min eş'ari ehli'l-Mağrib*: Sultan el-Kâmil'in talebine binaen kaleme aldığı, Endülüs ve Mağrib bölgesindeki şairlerin şiirlerini aldığı bir eserdir. Eseri neşreden Ebyârî'nin değerlendirmesine göre edebiyat konulu, hadis yönemli bir eserdir. Zira İbn Dihye eserine aldığı şiirleri rivayet zincirleriyle birlikte sunmaktadır (Selâm, 2005, 90; İbn Dihye, 1954, Y\*-K\* /Giriş bölümü) Burada *en-Nibrâs* adlı eserine işaret etmek de yararlı olacaktır. Şöyle ki, İbn Dihye'nin yine Sultan el-Kâmil için kaleme aldığı bu eser, secili ifadelerin yer aldığı hoş ve edebi bir eser olarak değerlendirilmektedir (İbn Dihye, 1946, L / Giriş bölümü).

*Tenbîhü'l-besâir fi esmâi ümmi'l-kebâir*: Arap dilinde şarap ile ilgili olan kelimeleri derlediği, çeşitli rivayetlere ve şiirlere dayanarak açıkladığı ve İslam hukukuna dair bilgiler aktardığı bir eserdir. Eser Lütfî Mansûr tarafından neşredilmiştir (İbn Dihye, 2007).

İbn Dihye'nin neşredilmiş olan bu eserlerinden başka henüz yazma halinde bulunduğu belirtilen ve Arap Dili ve edebiyatı alanında değerlendirilmesi mümkün olan eserleri şunlardır: *Ta'lik alâ Şihâbu'l-ahbâr fi'l-hikem ve'l-emsâl ve'l-âdâb mine'l-ehâdisi'n-nebeviyye, Şerhu esmâin-Nebî (sav)*, Hutbeler (Selâm, 2005, 90; Özdemir, 1999, XIX/413-414).

### **et-Tenvîr fi Mevlidi's-Sirâci'l-Münîr adlı eseri**

Bu çalışmamızın çerçevesini teşkil eden *et-Tenvîr fi Mevlidi's-Sirâci'l-Münîr* adlı eserini İbn Dihye, Endülüs'ten Horasan'a uzanan ve Mısır'da noktalanmış yolculuğunun önemli bir durağını teşkil eden Erbil şehrinde kaleme almıştır. Şehrin atabeyi Muzafferüddin Kökbörü için *et-Tenvîr* adlı eserini kaleme almış ve Kökbörü'nün izzet ve ikramlarına mazhar olmuştur (İbnü's-Şaar, 2005, 4:193). Hz. Peygamber'in mevlidi münasebetiyle yapılan merasimlere Kökbörü'nün verdiği öneme binaen kaleme aldığı bu eserini İbn Dihye, Kökbörü'ye okumuştur.

<sup>4</sup> Örnek olarak İbn Dihye'ye ait bir kaside için bkz. (Erkan - Dündar, 2019)

*et-Tenvîr* Hz. Peygamber'in hayatını ele alan bir eserdir. Eserin muhtevası hakkında bilgi verirken Hz. Peygamber'in soyu, dünyaya gelişi, vefatı, çeşitli özellikleri ve mucizelerini ilmî nüktelerle ele alıp dikkat çektiğini ifade etmiştir. Bu sözleriyle eserinin muhteva açısından farklı ve yeni olduğuna işaret ederken dile getirdiği nüktelerin daha önce hiçbir ilim adamı ve vaiz tarafından konu edilmediğini söylemektedir (İbn Dihye, 2020, 36).

Eserin neşri için yürüttüğümüz çalışmalar sırasında bir siyer metni olmasına rağmen müellifin Arap dili ve edebiyatını ilgilendiren çok sayıda materyale yer vermesi dikkatimizi çekti. Zira çeşitli konular münasebetiyle geçen isimlerin, kelimelerin açıklamalarını yapmış, kullanımları hakkında bilgiler vermiş ve Arap şiirinden destekleyici beyitlerle istişhadda bulunmuştur. İbn Dihye bu açıklamaları sırasında çok sayıda şiirden istifade etmiş ve bu şiirlerin büyük bölümünü şairlerine nispet ederek verirken bir kısmını ise herhangi bir şaire nispet etmeden ve kaynak belirtmeden aktarmıştır.

Konuyla ilgili değişik çalışmalar yapılabilir. Bir makale çerçevesinde 433 varaklık eserde kaynağı zikredilmeyen şiirler üzerine odaklanmak istiyoruz. Bu vesileyle sondaj usulü değil eserin tamamını dikkate alarak İbn Dihye'nin kaynağına işaret etmeden aktardığı şiirlerin imkânlar ölçüsünde hangi şaire ait oldukları ve kaynakları tespit edilmeye çalışılmıştır. Şiirlerin eser içinde hangi bağlam içinde geçtiği hakkında kısaca bilgi verilmiş, ardından şiirin metni, devamında da şiirin ait olduğu şairin ve geçtiği kaynağın tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Her bir şiir veya beyit grubuna makale çerçevesinde farklı bir numara verilerek değerlendirilmiştir. Bunun yanında eserde geçen şiirlerin tercümesi yayınlamış olduğumuz eserde verildiği için Makalenin hacmi de göz önünde bulundurularak şiirlerin Türkçe tercüme yapılmayıp *et-Tenvîr*'de yer aldığı sayfaya işaret edilecektir.

### İlgili şiirlerin kaynak araştırması

İbn Dihye bu eserinde kimi zaman bir kelimeyle ilgili dilsel açıklamalar sadedinde, kimi zaman methiye maksadıyla, kimi zaman bir inanç ekolünü destekleyici ve buna karşı cevap verici mahiyette 171 kadar beyit ve 11 kadar mısraa yer vermiştir. İbn Dihye, bu şiirlerden büyük bir kısmının kime ait olduğunu veya kim tarafından söylendiğini zikretmiş bir bölümüne ise isim ve kaynak belirtmeden “şair şöyle demiştir” veya “şairin şu sözlerinde” gibi ifadelerle yer vermiştir.

Bu çalışmamızda, İbn Dihye'nin kime ait olduğuna işaret etmeden ve kaynağını belirtmeden eserine aldığı şiirlerin kaynaklarını tespit etmeye ilişkindir.

1- İbn Dihye'nin eserinin ilk satırlarında ziyaret ettiği yerlerden söz ederken aşağıdaki beyitleri zikrettiği görülmektedir:

وَبَاغُوا الَّذِي يَبْقَى بِإِلَّا تَمَنِّ	شَرُّوا بِدُنْيَاهُمْ دُنْيَا مُؤَلِّيَةِ تَفَنِّ
بِمَنْ مَضَى قَبْلَهُمْ فِي تَأْلِيفِ الزَّمَنِ	فَمَا أَنَابُوا إِلَى وَعْظٍ وَلَا اعْتَبَرُوا
فَالْحَيْرُ عِنْدَهُمْ وَالشَّرُّ فِي قَرَنِ	لَا يَعْرِفُونَ لِأَهْلِ الْفَضْلِ فَضْلَهُمْ

İbn Dihye tarafından eserinin giriş bölümünde (İbn Dihye, 2020, 70) yer verilen ve kaynaklarda tespit edemediğimiz bu beyitlerin kendisine ait olması muhtemeldir. İlk mısra ile İbn Şübrüme'ye ait olduğu

ifade edilen ve “شَرُّوْا بآخِرَةِ دُنْيَا مُؤَلِّيَةً” (Ebü’-d-Dünya, 1990, 260; Dîneverî, 1998, 2: 395) sözlerini içeren beyitler arasında benzerlik bulunduğu görülmektedir. Bu lafzî benzerlik yanında yukarıdaki beyitlerle İbn Şübrüme’nin işaret edilen beyitleri arasında anlam benzerliği de bulunmaktadır. İbn Dihye’ye ait olduğu değerlendirilen bu beyitlerin İbn Şübrüme’nin beyitlerinden ilham alınarak ve onları açıklayıcı nitelikte söylendiği düşünülebilir.

2- Gittiği beldelerden söz ederken müellif, Erbil şehrine ulaştığından söz ederken Muzafferüddin Kökböri hakkındaki şu methiyesini zikretmiştir:

سِيمَا وَمِنْ بَدْرِ التَّمَامِ مَحَابِلُ	1 مَلِكٌ يَلُوحُ عَلَيْهِ مِنْ شَمْسِ الضُّحَى
يُفْنِي لَدَيْهِ الْمَالَ إِلَّا النَّائِلُ	2 لَا يَفْتَنِي غَيْرَ التَّنَاءِ دُخْرًا وَلَا
كَمَا وَشَتِ الرِّيَاضِ حَمَائِلُ	3 فَذَلَيْسَتْ بِهِ ظِلًّا أَنْظُرُ لِأَزْبَلِ صَاحِ
كَالزَّمْرِ نَمُّهُ الْعَمَامِ الْهَاطِلُ	4 وَتَرَوَضَتْ مِنْهُ مُتُونُ هِضَابِهَا
لَمَّا أَتَاهَا مِنْهُ مُزْنٌ هَامِلُ	5 لَوْ تَسْتَطِيعُ لِصَافِحَتِهِ بِمِينُهَا
تَرَوَى السُّمَّى فِيهِ وَهَنَّ نَوَاهِلُ	6 فَأَقَافِضَ فِيهَا الْعَدْلَ يَنْدَى سِلْسِلًا
مَلِكٌ حُلَاهُ مَكْرَمٌ وَفَوَاضِلُ	7 بُشْرَى لَهَا فَلَقَدْ تَقَلَّدَ مُلْكُهَا
وَمَقَانِبُ وَكَتَائِبُ وَجَحَافِلُ	8 وَمَوَاهِبُ وَسَالَاهِبُ وَرَغَائِبُ
مِنْ نُجْلِ زَيْنِ الدِّينِ هَوْلُ هَائِلُ	9 يَا وَيْحَ أَرْضِ الرُّومِ سَوِّفَ يَزُورُهَا
فِيهِ وَشَاحٌ لِلْكَتَائِبِ حَائِلُ	10 وَتَظَلُّ دَارَ الشِّرْكِ حَصْرًا أَهْيَقًا
دَمَالِجٌ وَأَسَاوِرُ وَخَلَاخِلُ	11 وَلِلْحَصَارِ وَيُطِيفُ فِيهَا لِإِسَارِ
فِي الضُّحَى وَعَدَاهُ فِي الْمُهْجَاءِ ظِلُّ دَائِلُ	12 لَا زَالَ كَالشَّمْسِ الْمُنِيرَةِ

et-Tenvîr’in (İbn Dihye, 2020, 72-73) elimizde bulunan ve tespit edebildiğimiz tek nüshasında 12 beyit halinde verilen bu methiye, İbnü’ş-Şaar’ın eserinde (İbnü’ş-Şaar, 2005, 5: 193-194) müellifin biyografisiyle ilgili bölümde kimi kelimelerindeki değişikliklerle birlikte 11 beyit olarak verilmiştir. İbnü’ş-Şaar, İbn Dihye’nin söz konusu eserini semâ yoluyla aldığını ifade ettikten sonra bu methiyeye yer vermiş ancak yukarıdaki dört numaralı beyti zikretmemiştir. Methiyedeki söz konusu eksiklik veya fazlalığın nüsha farkından kaynaklanan bir durum olarak değerlendirilmesi mümkündür.

3- Nesep konusunda Kureyş kelimesinin ism-i mensubuna değinirken İbn Dihye, “Kureşî” ve “Kureyşî” denildiğini Halil b. Ahmed’in ifadesi olarak aktarmış ve ardından da şu beyte yer vermiştir:

بِكُلِّ قُرَيْشِيٍّ عَلَيْهِ مَهَابَةٌ      سَرِيعٍ إِلَى دَاعِيِ النَّدَى وَالْتَكْرُمِ

Değindiği konuyu destekleyici bir tanık olarak İbn Dihye'nin zikrettiği bu beyit (İbn Dihye, 2020, 77), Sîbeveyh tarafından *el-Kitâb*'da (Sîbeveyh, 1992, 3: 337; Sîrafi, 1974, 2: 280-281) kime ait olduğu konusunda bilgi verilmeden aktarılmıştır. *Şerhu'l-mufassal* (İbn Yaîş, 2001, 3: 376), *el-Fusûlu'l-hamsûn* (Mu'ti, 1977, 251) gibi kaynaklarda da beytin kime ait olduğu konusunda herhangi bir bilgi tespit edilememiştir.

Bununla birlikte bu beytin Yezîd b. Abdülmedân'a ait olduğu değerlendirmeleri de yapılmaktadır (İbn Sa'd, 2001, 1: 29-293; Askalânî, 1995, 6: 524). Sîbeveyh'in tanık olarak eserine aldığı şiirleri şerh eden Sîrâfi, aşağıdaki iki beytin Yezîd b. Abdülmedân'a ait olduğunu ifade eder (Sîrafi, 1974, 2: 240-241):

وَلَسْتُ بِشَاوِيٍّ عَلَيْهِ دَمَامَةٌ      إِذَا مَا عَدَا يَغْدُو بِقَوْسٍ وَأَسْهُمِ  
وَلَكِنِّي أَغْدُو عَلَيَّ مُفَاضَةً      دَلَّاصٌ كَأَعْيَانِ الْجُرَادِ الْمُنْتَظَمِ

İbn Dihye'nin eserinde yer verdiği beyit ile ilgili incelemesinde İbn Hişâm el-Lahmî, bu beytin -irab ve anlam yönünden- Yezîd b. Abdülmedân'a ait olduğu değerlendirilen yukarıdaki iki beytin tamamlayıcısı olduğu sonucuna varmıştır. Ancak el-Lahmî bu beyitlerin Ömer b. Rebîa'ya ait olduğunu ifade etmektedir (el-Lahmî, 2019, 1: 60-61). el-Lahmî'nin eserini tahkik eden Âmûdî'nin de ifade ettiği gibi bu beyitler Ömer b. Rebîa'nın divanında<sup>5</sup> tespit edilememiştir.

İbn Manzûr ise Kureyş kelimesinin ism-i mensubu hakkında bilgi verirken üç beyti de bir arada ama kime ait olduğuna işaret etmeden yer vermiştir (İbn Manzûr, 6: 335-336). Bununla birlikte eserinin bir başka yerinde "وَلَكِنِّي" kelimeleriyle başlayan beyti o da Yezîd b. Abdülmedân'a isnat ederek zikretmiştir (İbn Manzûr, 13: 301). Bu bilgiler ışığında söz konusu beytin Yezîd b. Abdülmedân'a ait olduğu değerlendirilebilir.

4- Nahivcilere göre Mead, Kureyş ve Sakîf kelimelerinde en baskın kullanımın müzekkerlik ve munsariflik olduğuna değinmesinin ardından İbn Dihye, bu kelimelerin müennes ve gayr-i munsarif olarak da kullanılabileceklerini belirterek birkaç beyti tanık olarak zikretmiştir.

Mead kelimesinin müennes olarak kullanılabileceğine dair şu beyte yer vermiştir (İbn Dihye, 2020, 77):

عَلِمَ الْقَبَائِلُ مِنْ مَعَدٍّ وَعَیْرِهَا      أَنَّ الْجَوَادَ مُحَمَّدُ بْنُ عَطَارِدِ

Aynı beyte yer veren diğer kaynaklar (Sîbeveyh, 1992, 3: 250; Yakub, 1996, 2: 384; İbn Usfûr, 1998, 2: 361) da İbn Dihye gibi herhangi bir şaire nispet etmeden zikretmişlerdir.

5- Kureyş kelimesinin müennes olarak kullanılabileceğini gösteren bir tanık olarak yer verdiği beyit ise şöyledir (İbn Dihye, 2020, 77):

<sup>5</sup> Bkz. (Rebia, 1996)

عَلَبَ الْمَسَامِيحَ الْوَلِيدُ سَمَاحَةً      وَكَفَى قُرَيْشَ الْمُعْضَلَاتِ وَسَادَهَا

İbn Dihye'nin herhangi bir şaire nispet etmeden ve kaynak belirtmeden yer verdiği bu beyit, Sîbeveyh'in tanık olarak eserinde zikrettiği beyitlerdendir. Sîbeveyh'in de kime ait olduğuna işaret etmeden eserine aldığı bu beyit İbn Manzûr ve İbn Sîde tarafından Cerîr'e nispet edilmiştir (İbn Manzûr, 2: 489; İbn Sîde, 2000, 3: 217). Ancak Cerîr'in şiirlerinin toplandığı eserde bu beyit tespit edilememiştir.

İbn Manzûr aynı beyte eserinin bir başka yerinde Şair Adiy b. er-Rikâ Âmilî'ye nispet ederek yer vermiştir (İbn Manzûr, 6: 335) ki bu beyit adı geçen şairin divanında da bulunmaktadır (Âmilî, 1990, 40). Bu bilgilere dayanarak söz konusu beytin Adiy b. er-Rikâ'a ait olduğu sonucuna varılması mümkündür.

6- Kureyş kelimesinin müzekker olarak kullanılabileceğini göstermek üzere İbn Dihye, aşağıdaki beyti kaynak zikretmeksizin eserine almıştır (İbn Dihye, 2020, 78):

هَيْئُكَ عَنْ رِجَالٍ مِنْ قُرَيْشٍ      عَلَى مَحْبُوكَةِ الْأَصْلَابِ جُرْدٍ

Bu beyit Müberred ve İbn Manzûr tarafından şair İbn Meyyâde'ye isnat edilmiştir (Müberred, 1997, 1: 41; İbn Manzûr, 12: 613). İbn Meyyâde'nin şiirlerini derlemiş olan eserde de bu beytin öncesindeki ve sonrasındaki beyitlerle toplam dört beyit olarak yer verilmiş ve rivayet farklılıklarına da işaret edilmiştir (İbn Meyyâde, 1982, 115-116).

7- Hz. Peygamber'in soyundan ve atalarından söz ederken İbn Dihye, Kureyş kabilesinin sahip olduğu onur konusunda şu mısralara yer vermiştir (İbn Dihye, 2020, 78):

إِذَا قُرَيْشٌ تَوَلَّى حَيْرٌ سَادَهَا      فَاسْتَيْقَنَنَّ بَأَنَّ لَا حَيْرَ فِي أَحَدٍ  
رَهْطُ النَّبِيِّ وَأَوْلَى النَّاسِ مَنْزِلَةً      بِكُلِّ حَيْرٍ وَأَثَرَى النَّاسِ فِي الْعَدَدِ

İbn Dihye'nin şair ismi vermeden ve ilk mısraı eksik olarak zikrettiği bu beyitlerin şair Urve b. Üzeyne'ye ait olduğu Câhiz tarafından ifade edilmiştir (el-Câhiz, 1998, 3: 361; Üzeyne, 1981, 319). Ayrıca adı geçen şairin şiirlerinin derlendiği eserde de bu beyitlerin yer aldığı görülmektedir.

8- İbn Dihye, “آل” kelimesinin Arap dili açısından yapısı ve kullanımı hakkında değerlendirmelerde bulunurken siyer âlimlerinin aktardıklarını söylediği şu beyti zikretmiştir (İbn Dihye, 2020, 96):

وَأَنْصُرُ عَلَى آلِ الصَّلِيبِ      وَعَايِدِيهِ الْيَوْمَ أَلْكَ

Bunun cahiliye dönemine ait bir beyit olduğunu, baş tarafının aşağıdaki beytin oluşturduğu birkaç beyit arasında yer aldığını ifade etmiştir (İbn Dihye, 2020, 97):

لَا هُمْ إِلَّا الْمَرَّةُ يَمْنًا ————— عُ رَحْلُهُ فَاَمْنَعُ رِحَالِكَ

Batalyevsî bu beyitlerin tamamını üç beyit halinde zikreder (Batalyevsî, 1996, 1: 37) ve Hz. Peygamber'in dedesi Abdülmuttalib'e ait olduğunu, Ebrehe'nin Kâbe'yi yıkmak üzere geldiğinde bu beyitleri söylediği bilgisini verir (Ezraki, 2003, 548; Yakub, 1996, 5: 251; Harîrî, 1996, 41-42).

9- “ع ب د” kök harflerinden oluşan fiilin anlamı ve kullanımı ile ilgili verdiği bilgiler sırasında İbn Dihye şu beyti zikretmiştir (İbn Dihye, 2020, 104):

عَلَامٌ يُعْبِدُنِي قَوْمِي وَقَدْ كَثُرَتْ فِيهِمْ أَبَاعِرُ مَا شَاءُوا وَعُجْبَانُ

Kime ait olduğu ve kaynağı konusunda İbn Dihye'nin herhangi bir bilgi vermediği bu beyit, İbn Sîde ve İbn Manzûr tarafından şair Ferezdak'a nispet edilmiştir (İbn Sîde, 2000, 2: 27; İbn Manzûr, 3: 275). Ancak Ferezdak'ın şiirlerinin derlendiği divanında bu beyit tespit edilememiştir (Sâvî, ty.). Daha başka kaynaklarda ise beyit herhangi bir şaire nispet edilmeden zikredilmiştir (Yakub, 1996, 8: 105).

10- Yine “ع ب د” kök harflerinden oluşan fiilin kullanımıyla ilgili olarak İbn Dihye, şu beyte yer vermiştir (İbn Dihye, 2020, 104):

أُولَئِكَ قَوْمٌ إِنْ هَجَوْنِي هَجَوْهُمْ وَأَعْبَدُ أَنْ تُهْجَى تَمِيمٌ بِدَارِمٍ

İbn Dihye'nin kaynağı veya söyleyeni hakkında bilgi vermediği beytin, İbnü's-Sikkît ve Ezherî tarafından Ferezdak'a ait olduğu ifade edilmiştir (İbnü's-Sikkît, 50; Ezherî, 1964, 2: 238). Ayrıca Şürrâb ve Yakub da aynı şaire nispet edildiğini belirtmişlerdir (Şürrâb, 2007, 3: 17; Yakub, 1996, 7: 349). Ancak Ferezdak'ın şiirlerinin derlendiği eserde bu beyti tespiti yapılamamıştır (Âdil, 1998, 17: 297).

11- Zemzem kuyusundan söz ederken İbn Dihye “ززم” kelimesinin anlamına dair şu beyti örnek olarak zikretmiştir (İbn Dihye, 2020, 108):

زَزَمَتِ الْمُرْسُ عَلَى زَزَمٍ وَذَاكَ فِي سَالِفِهَا الْأَقْدَمِ

İbn Dihye'nin kaynak veya şair adı zikretmeksizin eserine aldığı bu beytin daha ziyade siyer ve tarih kaynaklarında herhangi bir şaire nispet edilmeden ve tarihçi Mesûdî'den aktarılacak yer aldığı görülmektedir (Mes'ûdî, 2005, 1: 185). Bu eserlerden biri de İbn Dihye'nin hocası Süheylî'nin *er-Ravzu'l-ünüf* adlı eseridir (es-Süheylî, 1990, 2: 11-12).

12- İbn Dihye, Hz. Peygamber'in amcaoğlu Abdullah b. Abbâs (ra) hakkında kısaca bilgi verip üstünlüklerinden söz etmiş ve İbn Abbâs'ın tüm evlatlarının benzer üstün özelliklere sahip olduğunu ifade ettikten sonra şu beyti zikretmiştir (İbn Dihye, 2020, 110):

مَنْ تَلَقَّ مِنْهُمْ تَقَلُّ لَأَقَيْتُ سَيِّدَهُمْ مِثْلَ النُّجُومِ الَّتِي يَسْرِي بِهَا السَّارِي

İbn Dihye'nin herhangi bir şaire nispet etmeden ve kaynak belirtmeden eserine aldığı bu beyit *Şerhu Dîvânî'l-hamâse*'de Arendes el-Kilâbî'ye ait beyitler arasında zikredilmiştir (el-Merzûkî, 2003, 1595; el-Bağdâdî, 1997, 10: 120).

13- İbn Dihye “لَعْمَرُكَ” ve “عَمْرُكَ اللهُ” ifadeleriyle ilgili Arap dili yönünden açıklamalarda bulunmasının ardından “ع م ر” kök harflerinden oluşan birkaç kelimenin anlamı sadedinde aşağıdaki beyte yer vermiştir (İbn Dihye, 2020, 111):

ذَهَبَ الثَّيِّبَابُ وَأَخْلَفَ الْعَمْرُ      وَتَغَيَّرَ الْإِخْوَانُ وَالذَّهْرُ

İbn Dihye'nin kaynak belirtmeden eserine almış olduğu bu beytin Amr b. Ahmed el-Bâhilî'ye ait olduğu belirtilmektedir. Ezherî adı geçen şaire isnat ederek beytin sadece ilk mısraını yukarıdaki şekliyle zikretmiştir (Ezherî, 1964, 2: 382). Şairin şiirlerinin derlendiği eserde ise “ذهب” yerine “بان” kelimesi yer almaktadır (Atvân, ty., 90).

14- Hz. Peygamber'in soyundan söz ettiği sırada İbn Dihye, Kusay ile Uzraoğulları arasındaki irtibata değinmiş ve devamında da Uzraoğullarının incelik, nezaket, estetik ve aşk gibi konularda meşhur olduklarını ifade etmesinin ardından şu beyte yer vermiştir (İbn Dihye, 2020, 112):

أَيْنَ الْمَهَى وَالْمَهَى الْغُدْرِيُّ يَا دَارُ      قَدْ كَانَ لِي فِيكَ أَوْطَانٌ وَأَوْطَارُ

İbn Dihye'nin şair ve kaynak ismi belirtmeksizin eserine aldığı bu beyit hakkında, çağdaşı sayılabilecek İbnü'n-Neccâr el-Bağdâdî'nin *Târîhu Bağdâd*'in zeylinde kaydettiklerinden başka bir bilgi tespit edilememiştir (el-Bağdâdî, 2004, 16: 200).

15- İlyas kelimesi ile ilgili verdiği bilgiler sırasında İbn Dihye, zikrettiği birkaç beyitten aşağıdaki mısra ile bir sonraki beyte de yer vermiştir (İbn Dihye, 2020, 119):

"أَلَيْسَ كَالنَّشْوَانِ وَهُوَ صَاحٍ"

Bu mısraın İbnü'l-Enbârî ve ayrıca İbn Dihye'nin hocası Süheylî tarafından herhangi bir şaire nispet edilmeden aktarıldığı görülmektedir (İbnü'l-Enbârî, 1987, 2: 131; es-Süheylî, 1990, 1: 58).

16- İlyas kelimesi hakkında İbn Dihye, eserinde aşağıdaki beyte yer vermiştir (İbn Dihye, 2020, 119):

بِي الْيَأْسِ أَوْ دَاءِ الْهُيَامِ أَصَابَنِي      فَإِيَّاكَ عَيِّي لَا يَكُنْ بِكَ مَا بِيَا

Beytin kaynaklarda iki farklı şaire nispet edildiği görülmektedir (Yakub, 1996, 8: 312). Bu şairlerden biri Kays b. Mülevvah'tır. Şiirlerinin derlendiği eserdeki beyit ile burada incelediğimiz beytin ikinci mısraı aynı olup birinci mısralarında farklılık görülmektedir (Kays b. el-Mülevvah, 1999, 102). Diğer şair ise Urve b. Hizâm'dır. Şaire ait şiirlerin toplandığı divanında bu beytin de zikredildiği görülmektedir (Urve b. Hizâm, 2014, 165).



17- Soyunun Hz. Hacer'e dayanması konusunda eksik bilgiye sahip olduğunu, adını vermeden, ifade ettiği kişiye seslenişi ardından İbn Dihye Şu beyte yer vermiştir (İbn Dihye, 2020, 129):

وَمَنْ جَهِلَتْ نَفْسُهُ قَدْرَهُ      رَأَى عَزِيْرَهُ مِنْهُ مَا لَا يَرَى

İbn Dihye'nin kaynak belirtmeden ve herhangi bir Şaire isnat etmeden eserine aldığı bu beyit Mütenebbi'ye ait Şiirlerin toplandığı eserde yer almaktadır (Mütenebbî, 1983, 512).

18- İbn Dihye "عزرة" kelimesinin anlamıyla ilgili açıklamalarında bu kelimenin birçok dala ayrılarak yetişen bir bitki olan mercanköşk anlamına geldiğini ifade ettikten sonra tanık olarak Şu beyte yer vermiştir (İbn Dihye, 2020, 142):

فَمَا كُنْتُ أَحْشَى أَنْ أُفِيْمَ خِلَافَهُمْ      بِسِتَّةِ أَبْيَاتٍ كَمَا يَنْبُتُ الْعَزْرُ

İbn Dihye'nin herhangi bir Şaire nispet etmeden eserinde yer verdiği bu beytin, kaynaklar tarafından Bureyk el-Hüzeli'ye ait olduğu belirtilmektedir (el-Hüzeli, 1965, 3: 59; İbn Manzûr, 4: 538; İbn Sîde, 2000, 2: 44).

19- İbn Dihye, Hz. Peygamber'in sütkardeşi Őeyma'ya ait beyitleri zikretmiş ve ardından da bazı dilsel tahlillere yer vermiştir. Bu tahliller içerisinde esma-i hamseden olan "نم" kelimesinin Araplar tarafından "nim" harfi sabit olarak kullanıldığını gösteren bir tanık olarak aşağıdaki beyti zikretmiştir (İbn Dihye, 2020, 195):

كَالْحَوْتِ لَا يَرْوِيهِ شَيْءٌ يَلْقَاهُ      يُضْبِحُ ظَمَانَ وَفِي الْبَحْرِ فَمُهُ

İbn Dihye'nin kime ait olduğuna ve kaynağına işaret etmeden eserine aldığı bu beytin kaynaklarda Rü'be b. el-Accâc'a ait olduğu görölmektedir (Accâc, ty., 159; Şürrâb, 2007, 3: 199). İbn Dihye'nin bu beyti zikretmeden önce "Recez Şairi Şöyle söylemiştir" Şeklindeki ifadesinde recez Şiirleriyle ünlü olan Rü'be'ye işaret ettiğini değerlendirmek mümkündür.

20- İbn Dihye'nin Mekkeli bir recez Şairine ait olduğunu ifade ettiği aşağıdaki beytin siyerle ilgili eserler dışında kaynağı tespit edilememiştir (İbn Dihye, 2020, 204):

لَا تَرْهَدِي حَدِيْحٍ فِي مُحَمَّدٍ      نَجْمٌ يُضِيءُ كِإِضَاءِ الْقَرْقَدِ

İbn Dihye'nin hocası Süheylî ile Beyhekî'nin eserlerinde yer aldığını tespit ettiğimiz (es-Süheylî, 1990, 2: 240; el-Asbahânî, 1986, 1: 91) bu beyit, Mekkelilerden veya Kureyş kabilesinde bir recez Şairine olarak yer verilmiştir.

21- İbn Dihye "مسد" kelimesinin anlamı hakkında aşağıdaki altı beyte yer vermiştir (İbn Dihye, 2020, 229):

يَا مَسَدَ الْخَوْضِ تَعَوَّذْ مِي      إِنَّ تَكُ لَدْنَا لِيْنَا فَاِي  
مَا شِئْتُ مِنْ أَشْمَطَ مُكْسَعِي

Bu mısraların Ezherî ve İbnü's-Sikkît gibi dilcilerin eserlerinde herhangi bir şaire nispet edilmeden zikredildiği görülmektedir. (Ezherî, 1964, 8: 409; İbnü's-Sikkît, 1998, 96; Yakub, 1996, 12: 265)

22- Aynı kelimenin anlamıyla ilgili tanık olarak İbn Dihye'nin yer verdiği diğer beyit şudur (İbn Dihye, 2020, 230):

يَا رَبَّ عَبَسَ لَا تُبَارِكْ فِي أَحَدٍ      فِي قَائِمٍ مِنْهُمْ وَلَا فِي مَنْ قَعَدَ  
غَيْرِ الْأَلَى شَدُّوا بِأَطْرَافِ الْمَسَدِ

Bu mısraların, tespit edebildiğimiz kaynaklarda da herhangi bir şaire nispet edilmeden yer aldığı görülmektedir (Ezherî, 1964, 15: 40; İbn Uşfûr, 1998, 1: 113; Yakub, 1996, 9: 357; İbn Cinnî, ty., 537; es-Serakustî, 2001, 294).

23- Yine “مسد” kelimesinin anlamı hakkında tanık olarak zikrettiği diğer beyit şudur (İbn Dihye, 2020, 230):

وَمَسَدٍ أَمْرٍ مِنْ أَيَانِقِ      لَسْنِ بِأَنْيَابٍ وَلَا حَمَائِقِ

Beytin yer verildiği kaynaklarda Umâre b. Târik, Osmân b. Târik<sup>6</sup> ve Ukbe el-Hüceymî'ye nispet edildiği görülmektedir (İbn Manzûr, 10: 54-55, 148; 3: 402; Yakub, 1996, 11: 204; İbn Sîde, 2000, 2: 475).

24- Aynı kelimeye ilişkin olarak şu beyte de yer vermiştir (İbn Dihye, 2020, 230):

وَتَكْرَةً وَمِخْوَرًا صَرَارًا      وَمَسَدًا مِنْ أَبِي مُعَارَا

Bu beytin tespit edebildiğimiz tek kaynağı İbn Dihye'nin de ifade ettiği gibi Ebû Hanîfe Dîneveri'nin *Kitâbu'n-nebât*'i olup herhangi bir şaire nispet edilmeksizin aktarılmıştır (Dîneveri, 1974, 233).

25- “مسد” kelimesinin anlamı konusunda tanık olarak eserine aldığı son beyit ise şöyledir (İbn Dihye, 2020, 230):

أَنْزَعَهَا تَمَطِّيًا وَمَتَا      بِالْمَسَدِ الْمَمْلُوثِ أَوْ يَرْفَعَا

<sup>6</sup> (İbn Manzûr, 10: 148) Dipnotta ise

Bu beytin herhangi bir şaire nispet edilmeksizin Halil b. Ahmed'in ve İbn Dihye'nin hoca Süheylî'nin eserinde yer aldığını tespit ettik (Halil b. Ahmed, 1988, 2: 132; es-Süheylî, 1990, 3: 307).

26- Hz. Peygamber'in amcası Ebû Leheb ve hanımı ile ilgili bilgiler sadedinde Leheb Sûresi ayetlerini açıklarken İbn Dihye, aşağıdaki beyte yer vermiştir (İbn Dihye, 2020, 232):

وَحَيْلٍ قَدْ دَلَفْتُ هَا بِحَيْلٍ [ تَحِيَّةٌ بَيْنَهُمْ صَرْبٌ وَجِيْعٌ

İbn Dihye'nin yalnızca ikinci mısraını aktardığı bu beyit çeşitli kaynaklarda Amr b. Ma'dikerin'e nispet edilmektedir (Şürrâb, 2007, 2: 107; Ma'dikerib, 1985, 149). Kimi eserlerde muallaka şairlerinden Antere'ye nispet edildiği de görülmektedir (Antere, 1964, 335; Yakub, 1996, 4: 361; el-Bağdâdî, 1997, 9: 252, 257)

27- Hz. Peygamber'in göğsünün yarılmasını anlatan hadis ile ilgili dilsel açıklamaları arasında İbn Dihye, “مشركة” kök harflerinden oluşan birkaç kelimeyi açıklamıştır. Bu kelimelerden biri olan “مشركة” kelimesinin kullanıldığı anlam için tanık olarak şu beyte yer vermiştir (İbn Dihye, 2020, 254):

كَمْ قَدْ أَكَلْتُ كَبِدًا وَإِنْفَحَةً ثُمَّ ادَّخَرْتُ أَلِيَّةً مُشْرَكَةً

Bu beytin kaynaklarda herhangi bir şaire nispet edilmeden yer aldığı görülmektedir (Cevherî, 1990, 1: 378; İbn Manzûr, 2: 497; Yakub, 1996, 9: 295).

28- Allah'ın sıfatlarıyla ilgili müteşabih lafızlar konusunda İbn Dihye, mecazî kullanımdan söz ederek dilcilerin eserlerine aldıklarını söylediği aşağıdaki beyte yer vermiştir (İbn Dihye, 2020, 282):

فَأَوْرَدْتُهُمْ مَاءً \* بِقِيَاءٍ \* قَفْرَةٍ قَدْ حَلَّقَ النَّجْمُ الْيَمَانِيَّ وَأَسْتَوَى

Beyti tespit ettiğimiz kaynaklarda birinci mısraı “فَأَوْرَدْتُهُمْ” yerine “وَصَبَّحْتُهُمْ” kelimesiyle başlamaktadır. Ayrıca aynı kaynaklarda herhangi bir şaire nispet edilmediği görülmektedir (Halil b. Ahmed, 1988, 3: 126; 8: 408; Ezherî, 1964, 4: 265; İbn Manzûr, 2: 505).

29- Allah'ın sıfatlarıyla ilgili müteşabih lafızlar hakkında sözlerinin devamında “Eşarîler uydurma bir beyit söylemişlerdir” diyerek aşağıdaki beyte yer vermiştir (İbn Dihye, 2020, 282):

قَدْ اسْتَوَى بِشَرْ عَلَى الْعِرَاقِ مِنْ غَيْرِ سَيِّفٍ وَدَمٍ مُهْرَاقِ

Bazı kaynaklarda bu beytin şair Ahtal'a nispet edildiği görülmektedir (Zebîdî, 2001, 38: 331). Ancak adı geçen şairin şiirlerini derleyen ve şiirlerini inceleyen eserlerde bu beyit tespit edilememiştir. Araştırmacı Kabâve'nin, Ahtal'ın şiirlerine dair kaleme aldığı eserinde “Ahtal'a nispet edilen dizeler” adlı ek bölümde bu beyte de yer verdiği görülmektedir (Ahtal, 1996, 557). Bununla birlikte şaire ait şiir divanında, şairi ve şiirlerini inceleyen eserlerde söz konusu beytin yer almaması, Ahtal'a aidiyeti konusunda İbn Dihye'nin değerlendirmesini güçlendirmektedir (Ahtal - Nâsiruddîn, 1994; Hâvî, 1981).

30- Bir hadisin içinde geçen bazı kelimeler hakkında dille ilgili tahlilleri sırasında İbn Dihye, “كفأك” ifadesinin anlamı konusunda şu beyitle istiṣhadda bulunmuştur (İbn Dihye, 2020, 340):

فَقُلْنَا وَقَدْ تَلَّاحَمَتِ الْأَمْطَايَا      كَذَاكَ الْقَوْلُ إِنَّ عَلَيْنَا عَيْنَا

İbn Dihye'nin herhangi bir şaire nispet etmeden eserine aldığı bu beyit Cerîr'in şiirlerinin derlendiği divanda bulunmaktadır (Cerîr, 1986, 477).

31- Yine bir hadisin kelimelerini açıklarken “النِّوَاء” kelimesinin anlamı konusunda Muhammed b. Cerîr et-Taberî ile ed-Dâvûdî'nin değerlendirmelerini eleştirmekte şu beyitleri tanık olarak göstermektedir (İbn Dihye, 2020, 344):

أَلَا يَا حَمْرُ لَشُرْفِ النَّوَاءِ      وَهَنَّ مَعْقَلَاتِ بِالْمَنَاءِ  
ضَعِ السِّكِّينَ فِي اللَّبَاتِ مِنْهَا      وَضَرَّجَهُنَّ حَمْرُهُ بِالِدِمَاءِ  
وَعَجَّلَ مِنْ أَطَائِبِهَا لِشَرِبِ      طَعَامًا مِنْ قَدِيرٍ أَوْ شِوَاءِ

Hadis kaynaklarında ve şerhlerinde geçen bu beyitlerin şarkı söyleyen bir cariyenin sözleri olduğu belirtilmektedir (Aynî, 9: 90; Mübârekfûrî, 1999, 3: 332).

32- Savaşın bazen lehte, bazen aleyhte olduğunu ifade etmede kullanılan “سِجَال” kelimesinin taşıdığı anlama ilişkin İbn Dihye, şu beyti tanık olarak zikretmiştir (İbn Dihye, 2020, 356):

مَنْ يُسَاجِلْنِي يُسَاجِلْ مَاجِدًا      بِمَأَلِ الدَّلْوِ إِلَى عَقْدِ الْكَرْبِ

Birçok kaynakta bu beytin Fazl b. Abbâs el-Lehebî'ye ait olduğu görülmektedir (el-İsfahânî, 2008, 16: 113-114; Ezherî, 1964, 10: 586; Müberred, 1997, 1: 156; İbn Manzûr, 11: 326-327; Lehebî, 1999, 19).

33- İbn Dihye dil açısından yaptığı bir değerlendirme sırasında “مَيْتٌ” ve “مَيْتٌ” kelimeleri arasında, kendi tespitine göre, herhangi bir anlam farkı gözetilmeksizin Araplar tarafından kullanıldığını belirtmiş ve ardından da şu beyti tanık olarak sunmuştur (İbn Dihye, 2020, 448):

لَيْسَ مِنْ مَاتَ وَاسْتَرَّاحَ بِمَيْتٍ      إِتْمَا الْمَيْتُ مَيْتُ الْأَحْيَاءِ

İbn Dihye'nin kaynak ve şair adı belirtmeksizin eserinde yer verdiği bu beytin, çeşitli eserlerde cahiliye dönemi şairlerinden olan Adiy b. er-Ra'lâ'a nispet edildiği görülmektedir (el-Bağdâdî, 1997, 9: 583; Şürrâb, 2007, 1: 72; Merzûbânî, 2005, 116).

34- “البائن” kelimesinin kullanıldığı anlamı destekleyici bir tanık olmak üzere İbn Dihye aşağıdaki beyte yer vermiştir (İbn Dihye, 2020, 469):

مَطْوَقَةٌ بَاتَتْ بِانْ قَرِينُهَا وَمَا هَاجَ هَذَا الشُّوقُ إِلَّا حَمَامَةً

İbn Dihye'nin eserine aldığı bu beytin mısralarının, kaynaklarda farklı şairlere nispet edildiği görölmektedir. Birinci mısra Humeyd b. Sevr'e; istişhada dayanak gösterilen ikinci mısra "مَطْوَقَةٌ بَاتَتْ بِانْ قَرِينُهَا" şeklinde Kays b. Muâz'a nispet edilmiştir (İbn Sîde, 2000, 2: 522; el-Maarri, 1992, 11; Zebîdi, 1984, 221; Tenûhi, 1981, 34;el-Câhiz, 1998, 3: 62; ed-Dabbî, 1989, 621).

35- İbn Dihye, Hz. Peygamber'in defin işlemlerine katılan bir bedevinin şu beyitleri okuduğunu söylemiştir: (İbn Dihye, 2020, 477)

مِنَ الْأَلْوَةِ أَحْوَى مَلَبَسًا دَهَبًا هَلَّا دَفَنْتُمْ رَسُولَ اللَّهِ فِي سَفَطٍ  
تَرْضَوْنَ لِحْنِبِ رَسُولِ اللَّهِ مُتَرَبِّبًا أَوْ فِي سَجِيقٍ مِنَ الْمِسْكِ الذَّكِيِّ وَمَمْ  
عِنْدَ الْإِلَهِ إِذَا مَا يُنْسَبُونَ أَبَا خَيْرِ الْبَرِيَّةِ أَتَمَّهَا وَأَكْرَمَهَا

Bu beyitlerin ilkinin, bazı kaynaklarda Hassân b. Sâbit'e nispet edildiği görölmektedir (Hassân b. Sâbit, 2006, 1: 469; İbn Manzûr, 14: 42). Beyitlerin tamamı herhangi bir şaire nispet edilmeksizin İbn Tayyib el-Fâsi'nin eserinde bulunmakta olup bundan başka bir kaynakta tespiti yapılamamıştır (İbn Tayyib, 1983, 592-593). Sadece ilk beyti zikreden kaynaklar da bulunmaktadır (İbn Hâleveyh, 1979, 170; İbn Manzûr, 14/42).

## Sonuç

Gezgin âlimlerden olan ve döneminin İslam dünyasını neredeyse bir uçtan bir uca dolaşan ve en nihayetinde Mısır'da yerleşerek ilmi faaliyetlerini sürdüren İbn Dihye'nin velûd bir ilim adamı olduğu görölmektedir. Ayrıca kaynak belirterek veya belirtmeden eserine aldığı bilgilerin mesnetsiz olmadığı müşahede edilmektedir ki bu da hakkındaki eleştirilerin insaf nazarıyla değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Başta hadis ve tarih alanlarında olmak üzere İbn Dihye'nin yetkinlik sahibi bir ilim adamı olduğu eserlerinden tespit edilebilecek bir husustur. Arap dili ve edebiyatıyla doğrudan ilgili olmayan eserlerinde de dil ve edebiyata dair materyali bolca kullanıldığı görölmektedir. Söz konusu eserlerinden biri çok sayıda şiire yer vermiş olduğu *et-Tenvîr fî Mevlidi's-Sirâci'l-Münîr* adlı eserdir. Bu çalışmamızda İbn Dihye'nin adı geçen eserinde kaynak belirtmeden ve hangi şaire ait olduğuna işaret etmeden zikrettiği 35 adet beyit/beyit grubu tespit edilmiştir. İbn Dihye'nin bu şiirlerin büyük çoğunluğunu kelimenin öncelikle anlamı, yapısı, cümle içindeki kullanımı konusunda tanık olarak zikrettiği görölmektedir. Bunun yanında methiye, mersiye konularında, kişi, kabile veya bir olay hakkında yer verdiği şiirler de bulunmaktadır. Ayrıca Allah'ın sıfatları bağlamında müteşabih lafızlarla ilgili mecazlı kullanım konusunda da birkaç şiir aktarmıştır. Çalışmamızda ele aldığımız bu beyitlerin birkaçı haricinde tamamının hangi şaire ait olduğu kaynaklarıyla gösterilmiştir. Birkaç beytin detaylı bir tahkik çalışmasına ihtiyaç duyduğu görölmektedir. İbn Dihye'nin bu çalışmamızın çerçevesini teşkil eden eserinin sadece Arap dili ve edebiyatı açısından değil sair ilimler açısından da incelenmeye değer olduğunu ifade etmek mümkündür.

**Kaynaklar**

- Accâc, Ebü's-Şa'sa Abdullah b Rü'be. *Mecmûu eş'ârî'l-Arab ve hüve müstemil alâ Dîvânî Rü'be b. Accâc*. ed. Wilhelm Ahlwardt. Kuveyt : Dârü İbn Kuteybe, ty.
- Âdil, Ebû Hafs Ömer b Ali ed-Dımaşkî İbn. *el-Lübâb fi ulûmi'l-Kitâb*. ed. Adil Abdülmevcûd - Ali Muhammed Muavvaz. Beyrut : Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1998.
- Ahtal, Ebû Mâlik Gıyâs b Gavs b Salt. *Şî'rü'l-Ahtal = san'atü's-Sükkerî rivayetühû an Ebî Ca'fer Muhammed b. Habîb*. ed. Fahreddin Kabave. Dımaşk : Darü'l-Fıkr, 1996.
- Ahtal, Ebû Mâlik Gıyâs b Gavs b Salt - Nâsıruddîn, Mehdî Muhammed. *Dîvânü'l-Ahtal*. Beyrut : Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1994.
- Âmilî, Adiy b. er-Rikâ. *Divanu Adiy b. er-Rikâ el-Âmilî Şâirü ehli's-Şâm*. ed. Hasan Muhammed Nureddîn. Beyrut : Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1990.
- Asbahânî, Ebû Nuaym el-. *Delâilü'n-nübüvve*. ed. Muhammed Revvâs Kal'acî - Abdulber Abbâs. Beyrut: Dâru'n-Nefâis, 2. Basım, 1986.
- Askalânî, Ebü'l-Fazl Şihâbüddîn Ahmed b Alî b Muhammed İbn Hacer. *el-İsâbe fi temyîzi's-sahâbe*. ed. Adil Ahmed Abdülmevcûd - Ali Muhammed Muavvaz. Beyrut : Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1995.
- Atvân, Hüseyin. *Şî'ru Amr b. Ahmed el-Bâhilî*. Dımaşk : Matbûâtu Mecmai'l-Lugati'l-Arabiyye, ty.
- Aynî, Bedreddin Ebû Abdullah Muhammed b. Cemâleddin Abdullah b. Bahadır. *Umdetü'l-kârî şerhu Sahîhi'l-Buhârî*. Beyrut : Dâru'l-Fıkr, ts.
- Bağdâdî, Abdulkâdir b. Ömer el-. *Hizânetü'l-edeb ve lübbü lübâbi lisâni'l-Arab*. ed. Abdüsselâm Hârûn. Kahire : Mektebetü'l-Hancî, 4. Basım, 1997.
- Bağdâdî, Ebû Bekr el-Hatîb Ahmed b. Ali b. Sâbit Hatîb el-. *Târîhu Bağdâd ev Medîneti's-selâm*. Beyrut : Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2. Basım, 2004.
- Batalyevsî, Ebû Muhammed Abdullah b Muhammed b. es-Sîd. *el-İktidâb fi şerhi Edebi'l-küttâb*. Kahire : Matbaatü Dâri'l-Kütübi'l-Mısriyye, 1996.
- Câhiz, Ebû Osmân Amr b. Bahr b. Mahbûb el-. *el-Beyân ve't-tebyîn*. ed. Abdüsselâm Hârûn. Kahire: Mektebetü'l-Hancî, 7. Basım, 1998.
- Cerîr, Ebû Harze Cerir b. Atıyye. *Divânu Cerîr*. ed. Kerem Büstânî. Beyrut : Dâru Beyrut, 1986.
- Cevherî, Ebû Nasr İsmâil b. Hammâd. *Tâcu'l-Luğa ve Şihâhu'l-Arabiyye*. ed. Ahmed Abdulğafûr Attâr. Beyrut: Dâru'l-İlm li'l-Melâyîn, 1990.
- Dabbî, Ebû Ca'fer Ahmed b. Yahyâ b. Ahmed el-Endelüsü ed-. *Buğyetü'l-mültemis fi târihi ricâli ehli'l-Endelüs*. ed. İbrahim el-Ebyari. Kahire: Dâru'l-Kitâbi'l-Mısrî, 1. Basım, 1989.
- Dîneverî, Ebû Bekr Ahmed b Mervan b Muhammed. *el-Mücalese ve cevâhirü'l-ilm*. ed. Ebû Ubeyde Meşhûr b. Hasan Âlü Selmân. Bahreyn : Cemiyetü't-Terbiyeti'l-İslâmiyye, 1998.
- Dîneveri, Ebû Hanife Ahmed b. Davud b. Venend. *Kitâbü'n-nebât*. ed. Bernhard Lewin. Wiesbaden : Franz Steiner Verlag, 1974.
- Ebü'd-Dünya, Ebû Bekr Abdullah b Muhammed b Ubeyd İbn. *el-İşrâf fi menâzili'l-eşrâf*. ed. Necm Abdurrahman Halef. Riyad : Mektebetü'r-Rüşd, 1990.
- Erkan, Nevzat - Dündar, Ahmet İhsan. "İbn Dihye el-Kelbî ve el-Kasîdetü'd-Dâliyye fi medhi'n-Nebî (SAV) adlı eseri". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 17 (Aralık 2019), 550-572.
- Ezherî, Ebû Mansûr Muhammed b. Ahmed b. Ezher. *Tehzîbu'l-Luğa*. ed. Heyet. Kahire, 1964.
- Ezraki, Ebü'l-Velîd Muhammed b. Abdullah. *Ahbâru Mekke ve maâ câe fihâ mine'l-âsâr*. ed. Abdülmelik b. Abdullah b. Düheys. Mektebetü'l-Esedî, 2003.
- Gubrînî, Ebü'l-Abbas Ahmed b. Ahmed b. Abdullah b. Muhammed. *Unvanü'd-dirâye fi-men urife mine'l-ulemâ fi'l-mietî's-sâbi'a bi-Cebâye*. ed. Âdil Nüveyhiz. Beyrut: Dâru'l-Âfâki'l-Cedîde, 2. Basım, 1979.

- Halil b. Ahmed. *Kitâbu'l-'Ayn*. ed. Mehdî Mahzûmî - İbrahim es-Samerrâî. Beyrut : Müessesetü'l-A'lemi li'l-Matbuat, 1988.
- Harîrî, Ebû Muhammed Kâsım b. Ali b. Muhammed el-Basrî. *Dürretü'l-gavvâs ve Őerhuhâ ve havâŐihâ ve tekmiletuhâ*. ed. Abdülhafız Fergalı Ali Karnî. Beyrut : Dârü'l-Cil, 1996.
- Hassân b. Sâbit, Ebü'l-Velîd el-Münzir el-Hazrecî el-Ensârî. *Divânu Hassân b. Sâbit*. ed. Velid Arafat. Beyrut : Dâru Sadır, 2006.
- Hâvî, İliyyâ Selîm. *el-Ahtal fî sîretihî ve nefsiyyetihî ve Őîrihî*. Beyrut : Dârü's-Sekâfe, 2. Basım, 1981.
- Hüzeli, Ebû Züeyb vd. el-. *Divânü'l-Hüzeliyyîn*. Kahire : ed-Dârü'l-Kavimiyye li't-Tibâa ve'n-Neşr, 1965.
- İbn Cinnî, Ebü'l-Feth Osman. *Sırru sînâti'l-îrâb*. Dımaşk : Dârü'l-Kalem, ty.
- İbn Dihye, Ebü'l-Hattâb Mecdüddîn Ömer b. Hasen b. Ali b. Muhammed b. Ferh el-Kelbî. *A'lâmu'n-nasri'l-mübîn fî'l-mufâdale beyne ehley Sıffîn*. ed. Muhammed Emahzûn. Beyrut : Dârü'l-Garbi'l-İslâmî, 1998.
- İbn Dihye, Ebü'l-Hattâb Ömer b. Hasan b. Ali el-Kelbî. *el-Mutrib min eş'ari ehli'l-Mağrib*. ed. Hâmid Abdülmecid vd. Beyrut: Dâru'l-İlm li'l-Cemî, 1954.
- İbn Dihye, Ebü'l-Hattâb Ömer b. Hasan b. Ali el-Kelbî. *et-Tenvîr fî mevlidi's-Sirâci'l-Münîr*. ed. Nevzat Erkan - Ahmet İhsan Dündar. Bursa : Bursa Akademî, 1. Basım, 2020.
- İbn Dihye, Ebü'l-Hattâb Ömer b. Hasan b. Ali el-Kelbî. *Kitâbü'n-Nibrâs fî târihi hulefâi beni'l-Abbâs*. ed. Abbâs Azzâvî. Bağdat : Matbaatü'l-Meârif, 1946.
- İbn Dihye, Ebü'l-Hattâb Ömer b. Hasan b. Ali el-Kelbî. *Tenbîhü'l-besâir fî esmâi ümmi'l-kebâir*. ed. Lütfî Mansûr. Amman : Dârü'l-Fikr NâŐirûn ve Muvezzîun, 2007.
- İbn Hâleveyh, Ebû Abdullah Hüseyin b. Ahmed. *Leysel fî kelâmî'l-Arab*. :, 2. Basım, 1979.
- İbn Manzûr, Ebü'l-Fazl Muhammed b Mükerrerem b Ali el-Ensârî. *Lisânü'l-Arab*. Beyrut : Dâru Sadır, ts.
- İbn Meyyâde, Ebü'l-Fazl Ahmed b Ebü't-Tâhir Tayfûr. *Őîru İbn Meyyâde*. ed. Hannâ Cemîl Haddâd. Dımaşk : Matbûâtu Mecmai'l-Lugati'l-Arabiyye, 1982.
- İbn Sa'd, Ebû Abdullah Muhammed b. Sa'd b. Menî' Zührî. *Kitâbü't-Tabakâti'l-kebîr = et-Tabakâti'l-kübrâ*. ed. Ali Muhammed Ömer. Kahire : Mektebetü'l-Hancı, 2001.
- İbn Sîde, Ebü'l-Hasen Alî b. İsmâîl ed-Darîr el-Mürsî. *el-Muhkem ve'l-muhîtu'l-a'zam*. ed. Abdulhamîd Hendâvî. Beyrut : Dârü'l-Kütübi'l-İmiyye, 2000.
- İbn Tayyib, Muhammed b. et-Tayyib el-Fâsî. *Şerhu Kifâyeti'l-mütehaffız*. ed. Ali Hüseyin Bevvâb. Riyad : Dârü'l-Ulûm, 1983.
- İbn Usfûr, Ebü'l-Hasan Ali b Mü'min el-İŐbilî. *Şerhu Cümeli'z-Zeccâcî*. ed. Emil Bedî' Yakub. Beyrut : Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1998.
- İbn Yaîş, Ebü'l-Bekâ Muvaffakuddin Yaîş b. Ali b. Yaîş el-Esedî. *Şerhu'l-Mufassal li'z-ZemahŐerî*. Beyrut : Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2001.
- İbnü'l-Cennân, el-Ensârî el-Endelüsî. *Divânu İbnü'l-Cennân el-Ensârî el-Endelüsî: Őâiri'l-medîhi'n-nebevî bi'l-Endelüs fî'l-karnî's-sâbi'l-hicrî*. ed. Müncid Mustafa Behcet, 1990.
- İbnü'l-Ebbâr, Ebû Abdullah Muhammed b Abdullah b. Ebî Bekr. *et-Tekmile li-Kitâbi's-Sıla*. ed. BeŐŐar Avvad Ma'rûf. Tunus : Dârü'l-Garbi'l-İslâmî, 2011.
- İbnü's-Sikkît, Ebû Yusuf Yakub b. İŐhak el-Huzistani. *Islahü'l-mantık*. ed. Ahmed Muhammed Şâkir - Abdüsselâm Hârûn. Kahire : Dârü'l-Maârif, ts.
- İbnü's-Sikkît, Ebû Yusuf Yakub b. İŐhak el-Huzistani. *Kitâbü'l-elfâz: akdemu mucem fî'l-meânî*. Beyrut : Mektebetu Lübnân NâŐirûn, 1998.
- İbnü'Ő-Şaar, Ebü'l-Berekât Kemâlüddîn Mübârek b Ebî Bekr Ahmed b Hamdân Mevsilî. *Kalâidü'l-cümân fî ferâidi Őuarâi hâze'z-zamân = Ukudü'l-cümân fî Őuarâi hâze'z-zamân*. ed. Kâmil

- Süleyman el-Cübûrî. Beyrut : Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye, 2005.  
http://ktp2.isam.org.tr/detayzt.php?navdil=tr&idno=84946&tarama=kalaid
- İsfahânî, Ali b. Hüseyin b. Muhammed Ebü'l-Ferec el-. *el-Egânî*. ed. Abbâs Abbâs İhsan vd. Beyrut : Dâru Sâdır, 3. Basım, 2008.
- Kays b. el-Mülevvah, Mecnûnü Leylâ. *Divânu Kays b. el-Mülevvah*. ed. Yüsrî Abdülgani. Beyrut : Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye, 1999.
- Lahmî, Ebû Abdullâh Muhammed b. Ahmed b. Hişâm el-. *el-Fusûl ve'l-cümel fi şerhi Ebyâti'l-cümel*. ed. Mahmûd Muhammed Âmûdî. Beyrut : Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye, 2019.
- Lehebî, el-Fazl b. el-Abbâs. *Divânu'l-Fazl b. el-Abbâs el-Lehebî*. ed. Mehdî Abdülhüseyin Necm. Beyrut : Mevâhib, 1999.
- Maarrî, Ebü'l-Alâ Ahmed b. Abdullah b. Süleyman Ebü'l-Alâ el-. *Risaletü'l-melâike*. ed. Muhammed Süleym Cündî. Beyrut : Dâru Sadır, 1992.
- Ma'dikerib, Ebû Sevr Amr b. Ma'dikerib b. Abdullah Amr b. *Şi'ru Amr b. Ma'dikerib ez-Zübeydî*. Dımaşk : Matbuatu Mecmai'l-Lugati'l-Arabiyye, 1985.
- Makkari, Ebu'l-Abbas Şehabeddin Ahmed b. Muhammed b. Ahmed. *Nefhü't-tîb*. ed. Muhammed Muhyiddin Abdülhamid. Kahire: Matbaatü's-Saad, 1969.
- Merzûkî, Ebû Ali Ahmed b. Muhammed b. Hasan Ebû Ali el-. *Şerhu divâni'l-hamâse li Ebî Temmâm*. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye, 1. Basım, 2003.
- Merzûbânî, Ebû Ubeydullah Muhammed b. İmran b. Musa. *Mu'cemü's-şuarâ*. ed. Faruk Eslim. Beyrut : Dâru Sâdır, 2005.
- Mes'ûdî, Ebü'l-Hasan Ali b. Hüseyin b. Ali. *Mürûcû'z-zeheb ve me'âdinü'l-cevher*. Beyrut : el-Mektebetü'l-Asriyye, 2005.
- Mu'tî, Ebü'l-Hüseyin Zeynüddin Yahyâ b Abdülmu'tî b Abdinnur İbn. *el-Fusûlü'l-hamsûn*. ed. Mahmûd Muhammed Tanâhî. Kahire : İsa el-Bâbî el-Halebî ve Şürekâhu, 1977.
- Mübârekfûrî, Safiyyurrahmân. *Minnetü'l-mün'im fi şerhi Sahîhi Müslim*. Riyad : Dârü's-Selâm li'n-Neşri ve't-Tevzî, 1999.
- Müberred, Ebü'l-Abbâs Muhammed b Yezîd b Abdilekber b Umeyr Ezdî Sümâlî. *el-Kâmil fî'l-luga ve'l-edeb*. Kahire : Dâru'l-Fikri'l-Arabî, 2. Basım, 1997.
- Mütenebbî, Ebu't-Tayyib Ahmed b. el-Hüseyin. *Divânu'l-Mütenebbî*. Beyrut : Dâru Beyrût, 1983.
- Ömerî, İbn Fazlullah el-. *Mesâlikü'l-ebşâr fi memâlikü'l-emsâr*. ed. Kâmil Selmân el-Cebbûrî. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye, 1. Basım, 2010.
- Özdemir, Mehmet. "İbn Dihye el-Kelbî". *DİA*. XIX/413-414. İstanbul, 1999.
- Rebia, Ebû Hafs Ömer b. Abdullah b. Amr el-Kureşî Ömer b. Ebî. *Divânu Ömer b. Ebî Rebia*. ed. Fâyiz Muhammed. Beyrut : Dârü'l-Kitâbî'l-Arabî, 2. Basım, 1996.
- Sâvî, Abdullah İsmail. *Şerhu divâni'l-Ferezdak*. Kahire : Matbaatü's-Savi, ty.
- Selâm, Salâh Halil İbrahim. "İbn Dihye halakatü vasl beyne'l-meşrik ve'l-mağrib fî'l-mecâlî's-sekâfi". *Mecelletü'l-Müerrihi'l-Arabî, Kahire* 1/13 (Mart 2005), 67-107.
- Serakustî, Ebû Muhammed el-Kasım b. Sâbit es-. *Kitâbu'd-delâil fi garîbi'l-hadîs*. ed. Muhammed Abdullah el-Kannâs. Riyad: Mektebetü'l-Ubeykân, 1. Basım, 2001.
- Sîbeveyh, Ebû Bişr Amr b Osman b Kanber el-Harisi. *Kitâbu Sîbeveyh*. ed. Abdüsselâm Hârûn. Kahire : Mektebetü'l-Hanci, 1992.
- Sîrafî, Ebû Muhammed Yusuf b Hasan b Abdullah. *Şerhu ebyâti Sîbeveyh*. ed. Muhammed Ali er-Rayyeh Hâşim. Kahire : Dâru'l-Fikr, 1974.



- Süheylî, Ebü'l-Kâsım Abdurrahmân b. Abdillâh b. Ahmed el-Has'amî es-. *er-Ravzül-ünüf fi Şerhi's-Sîreti'n-nebeviyye li'bnî Hişâm*. ed. Abdurrahmân el-Vekîl. Kahire: Mektebetu İbn Teymiyye, 1. Basım, 1990.
- Şürrâb, Muhammed Muhammed Hasan. *Şerhi'ş-Őevâhidi'ş-Őiriyye fî ümmâti'l-kütübi'n-nahviyye : li-erbaati âlâfi Şâhid Şi'ri*. Beyrut : Müessesetü'r-Risale, 2007.
- Tenûhî, Ebu'l-Mehâsin el-Mufaddal b. Muhammed b. Misar et-Tenûhî el-Marrî. *Târîhu ulemâi'n-nahviyyîn mine'l-Kûfiyyîn ve'l-Basriyyîn ve gayrihim*. ed. Abdulfettah Muhammed Hulv. Riyad : Câmiatü'l-İmam Muhammed b. Suud el-İslâmiyye, 1981.
- Urve b. Hizâm. *Divânu Urve b. Hizâm*. ed. Ahmed Ukeydî. Dımaşk : Suriye Kültür Bakanlığı, 2014.
- Üzeyne, Ebü Âmir Yahyâ b. Mâlik el-Leysî el-Medenî Urve b. Şi'ru Urve b. Üzeyne. ed. Yahyâ Cübûrî. Kuveyt : Dârü'l-Kalem, 1981.
- Vekkâk, Enes. *Ebü'l-Hattâb İbn Dihye el-Kelbî es-Sebtî (H 548-633): el-Hâfız er-rehhâl*. Rabat: er-Rabitatü'l-Muhammediyye li'l-Ulema Merkezü'd-Dirasat ve'l-Ebhas ve İhyai't-Türas, 2010.
- Yakub, Emil Bedî'. *el-Mu'cemü'l-mufassal fî Őevâhidi'l-lügati-Arabiyye*. Beyrut : Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1996.
- Zebîdî, Ebü Bekr Muhammed b. Hasan. *Tabakâtü'n-nahviyyîn ve'l-lugaviyyîn*. ed. Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhim. Kahire : Dârü'l-Maârif, 2. Basım, 1984.
- Zebîdî, Ebü'l-Feyz Murtaazâ Muhammed b. Muhammed b. Muhammed. *Tâcü'l-arûs min cevâhiri'l-Kâmûs*. Kuveyt : Devlet Matbaası, 2001.
- Zehabî, Ebü Abdullah Şemseddin Muhammed b. Ahmed b. Osman. *el-İber fi haberi men gaber*. ed. Ebü Hacer Muhammed Besyûnî Zağlûl. Beyrut : Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1985.

## اثری بر علیه خواب: نوای خروس همهدانی

### چکیده

عبد الوهاب همدانی از جمله منقبه نویسندگان مولوی است. در منابع کلاسیک، علاوه بر اثر وی به نام ثواقب المناقب، ذکر شده است که آثار دیگری نیز وجود دارد. در بین این آثار، اثر منثور به نام نوای خروس برای محتوای آن دارای اهمیت است. طبق روایت موجود در کار؛ این شاعر که شاهد صحبت یک مؤذن و خروس بود، آنچه شنید و می خواست نمونه ای از یک درس را به دوستان خود ارائه دهد. گفتگویی که مؤذن و خروس با یکدیگر برای بیدار کردن افراد خوابیده داشتند با استفاده از اشعار همدانی و همچنین اشعار منتقل شده از شاعران مختلف غنی می شود. این قابل درک است که این گفتگو از زمان امساک تا طلوع آفتاب ادامه داشته است. شاعر احتمالاً تصمیم به نوشتن چنین اثری برای تشویق اخوان برای نماز صبح گرفت. این مقاله برای بررسی محتوای نوای خروس و معرفی متن اثر با یادداشت ها به دنیای دانش نوشته شده است.

کلید واژگان: نوای خروس، عبد الوهاب همدانی، مولوی، مؤذن.

## Uyku aleyhinde bir eser: *Nevâ-yı Horûs-ı Hemedânî*

Fatih ODUNKIRAN<sup>1</sup>

**APA:** Odunkiran, F. (2020). *Uyku aleyhinde bir eser: Nevâ-yı Horûs-ı Hemedânî. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 558-576. DOI: 10.29000/rumelide.792222.

### Öz

Abdülvehhâb-ı Hemedânî, Mevlevî menkıbe yazarları arasında yer almaktadır. Klasik kaynaklarda, Sevâkıbu'l-menâkıb isimli eserinin haricinde başka eserlerinin de varlığından bahsedilmektedir. Bu eserler içerisinde Nevâ-yı Horûs isimli mensur eseri muhtevası itibariyle önemlidir. Eserde anlatıldığına göre; bir müezzin ve horozun konuştuğuna şahit olan şair, duyduklarını yazıya geçirerek dostlarına bir ibret örneği sunmak istemiştir. Müezzin ve horozun uyuyan insanları uyandırmak için birbirleriyle yaptıkları sohbet, Hemedânî'nin farklı şairlerden naklettiği manzumelerin yanı sıra kendi şiirlerini de kullanması ile eseri zenginleştirmiştir. Bu sohbetin imsak vaktinden güneş doğuncaya kadar sürdüğü anlaşılmaktadır. Şair muhtemelen ihvanı sabah namazına teşvik etmek için böyle bir eser yazmaya karar vermiştir. Bu makale Nevâ-yı Horûs'un muhtevasını incelemek ve eserin metnini notlarla beraber ilim âlemine tanıtmak için kaleme alınmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Nevâ-yı Horûs, Abdülvehhâb-ı Hemedânî, Mevlevî, Müezzin

## A work against sleep: *Nevâ-yı Horûs-ı Hemedânî*

### Abstract

Abdülvehhâb-ı Hemedânî is among the menkıbe authors of Mevlevî Order. In classical sources, besides his work named Sevâkıbu'l-menâkıb, it is mentioned that there are other works. Among these works, the prose work named Nevâ-yı Horûs is important for its content. According to the narration in the work; The poet, who witnessed the conversation of a muezzin and a rooster, wanted to present an example of a lesson to his friends by writing what he heard. The conversation that muezzin and the rooster had with each other to awaken the sleeping people enriched the work by using Hemedânî's

1 Öğr. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi (İstanbul, Türkiye), fatih341986@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5621-5401 [Makale kayıt tarihi: 05.08.2020-kabul tarihi: 31.08.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792222]

poems from different poets as well as his own poems. It is understood that this conversation continued from the time of dawn until the sunrise. The poet probably decided to write such a work to encourage the prayer to the morning prayer. This article was written to examine the content of Nevâ-yı Horûs and to present the text of the work with notes to the academic world.

**Keywords:** Nevâ-yı Horûs, Abdülvehhab el-Hemedani, Mewlewi, Muezzin

### مقدمه

خواب در میان احتیاج های بنیادی انسان، در ادبیات اسلامی پوشش گسترده ای یافته است. مفهوم خواب در قرآن کریم که منبع اصلی دین اسلام است به شیوه های متنوعی، در زبان عربی با کلمات متفاوتی بیان شده است. در قرآن کریم و احادیث شریف برای نام بردن مراحل مختلف خواب از کلماتی مانند: سنة، نعاس، نوم، رقاد استفاده شده است. در این زمینه آیاتی از قرآن کریم که حکمت خواب را به صورت واضح برای انسان توضیح می دهد از اهمیت ویژه ای برخوردار است.

در آیه ۴۷ سوره ی فرقان « او خدایی است که شب را برای شما لباس گردانید و خواب را مایه سکون و آرامش شما قرار داد و روز روشن را برای جنیش و کار مقرر کرد.» بیان می کند که خواب توسط خداوند به عنوان "زمان استراحت" تعیین شده است. علاوه بر این در آیه ۹ سوره نبا آمده است: «ما خوابتان را موجب استراحت قرار دادیم.» که این عبارت بار دیگر بر این فیض الهی تاکید می کند. بنابراین با تجارب علمی ثابت می شود که خواب هم یک نیاز جسمی و هم یک نیاز روحی است.

در حدیث شریف هم با اشکال مختلفی موضوعاتی به خواب اختصاص داده شده است. اما در احادیث بیشتر از حکمت خواب، آداب و رسوم و ارکان مخصوص به آن گفته شده است (صویصالدی، ۲۰۱۸: ۹۰-۹۵). برای مثال پیامبر می فرمایند: «در مورد اتم بیش از هر چیز در این باره می ترسم.» و این موارد: چاقی، خواب آلودگی، تنبلی و ضعف ایمان است. (سیوطی، بی تا: ۴۰۴/۱). در این حدیث عبارت "خواب آلودگی" نشان می دهد خواب بیش از حد برای مومن مضر است. به وضوح از آیاتی که در بالا آمده است برداشت می شود که خواب یک نیاز است. اما خواب زیاد برای یک مسلمان عادت بدی است که موجب نگرانی پیامبر (ص) می شود. در این مرحله می توان توجه ما را به مسئله "قلت طعام، قلت كلام، قلت منام" جلب کرد که متصوفان به عنوان یک اصل تلقی کرده اند. زیرا نمی توان گفت صوفیان مبتنی بر سنت محمد، درباره مسئله خواب متفاوت از پیامبر خواهند اندیشید. به منظور تقویت جبهه معنوی یک صوفی، اغلب در سنت صوفیان کاهش خواب مشاهده می شود. در آثار منظوم و منثور، عبارات بسیاری وجود دارد که صوفیان نوشتند که اهمیت خواب کمی را لمس می کند.

در آثار شاعران صوفی می بینیم که خواب بیش از حد باعث می شود افراد خداوند را از یاد ببرند، قلب به غفلت می افتد و به همین دلیل است که شب زنده داری فواید زیادی دارد. در اصل می توان شاهد بود که صوفیان با تاثیر یک عشق الهی است که نمی خوابند:

همه خفتند و من دلشده را خواب نبرد  
همه شب دیده من بر فلک استاره شمرد  
خوابم از دیده چنان رفت که هرگز ناید  
خواب من زهر فراق تو بنوشید و بمرد  
(مولانا، ۱۳۷۶: ۳۱۹)

نادر است که صوفیان شاعر آثار مستقل درباره خواب بنویسند. به همین دلیل نوای خروس به عنوان اثری که بخوبی نشان می دهد خواب مسلمان چگونه انسان را از یاد خداوند باز می دارد اهمیت ویژه ای دارد.

ثواقب المناقب به تالیف عبدالوهاب همدانی یکی از مهمترین آثار طریقت مولوی بشمار می آید. او با اثر خود بنام نوای خروس که نتیجه تخیل فکری او محسوب می شود به مسلمانان گوش زد می کند که بیش از حد می خوابند. در این مقاله بعد از اشاره مختصری به زندگی عبد الوهاب همدانی، ساختار و محتوای اثر نوای خروس بررسی خواهد شد. در ادامه بررسی متن اثر به همراه یادداشت های اضافه شده ارائه خواهد شد.

## زندگی عبدالوهاب همدانی و آثار او:

پدر عبدالوهاب همدانی، جلال الدین محمد از مشایخ نقشبندیه همدان بود. عبدالوهاب که تاریخ تولد آن مشخص نیست از طریقت پدرش در طریقت نقشبندیه پیروی میکند. اما عبدالوهاب به دلیل آزار و اذیت شاه طهماسب (۹۱۹-۹۸۴) پس از فتح همدان، مجبور به ترک شهر شد. پس از یک سفر طولانی به قاهره می رود. در اینجا با شیخ مولوی خانه ی قاهره ملاقی باشد و مدتی در مولوی خانه ی قاهره می ماند. او اثر مشهورش ثواقب المناقب را وقتی اینجا بود می نویسد. زمانی که شیخ مولوی خانه درگذشت، از او خواسته می شود که به مقام شیخی منصوب شود. عبدالوهاب که این را نمی پذیرد از مصر به مدینه منوره می رود. عبدالوهاب که در سال ۹۵۴ هجری در مدینه منوره از دنیا می رود در گنجینه مولوی خانه ی مدینه به خاک سپرده می شود (عبدالوهاب همدانی، ۱۳۹۰: ۱۶-۱۷).

هم در منابع تاریخی و هم در منابع آکادمیک، چهار اثر متفاوت متعلق به عبدالوهاب ذکر شده است. در این راستا، قبل از بحث در مورد اثر نوای خروس عبد الوهاب همدانی که موضوع مقاله مان است اشاره مختصری به سه اثر دیگر وی می تواند مفید واقع شود. مشهورترین اثر همدانی ثواقب المناقب است. اثر احمد افلاکی به نام مناقب العارفین، که عبدالوهاب با در نظر گرفتن شرایط آن دوره آنرا بازنویسی کرده است، به لطف این اثر جایگاه ویژه ای در میان مولوی ها پیدا کرده است. اولین ترجمه ترکی این اثر توسط درویشی مولوی به نام خلیل ثنایی انجام شده است. اما ترجمه منثویخوان محمد دده بیشتر مورد پسند واقع شده است و اولین ترجمه را در سایه خود قرار داده (الپارسلان، ۱۹۸۸: ۲۸۶، ۲۸۷).

در مطالعات مختلف به دو اثر دیگر همدانی به نام های **معنیات اسما الحسنی** و **صراط مستقیم** اشاره شده است (همان: ۲۸۷). فقط با توجه به بررسی های انجام شده توسط عارف نوشاهی، تعلق آثار صراط مستقیم و معنیات اسما الحسنی به همدانی هنوز قطعی نیست (عبدالوهاب همدانی، ۱۳۹۰: ۲۰-۲۱).

## نوای خروس:

با توجه به بررسی های انجام شده توسط عارف نوشاهی، دو نسخه از نوای خروس، یکی در استانبول و دیگری در مدینه پیدا شده است. نسخه موجود در استانبول، در کتابخانه سلیمانیه، در کلکسیون حاجی محمود افندی با شماره 3911 ثبت شده است (همان: ۲۰). در ظهیریه این نسخه "نوای خروس به تالیف عبدالوهاب ابن محمد الهمدانی" ذکر شده است. این عبارت -احتمالاً- با مرکب بنفش پس از اتمام اثر توسط شخص دیگری نوشته شده است. این نسخه با خط تعلیق زیبایی نوشته شده است و برای عناوین منظومه ها از مرکب قرمز استفاده شده است.

طبق قید استنساخ، توسط شخصی به نام عبدالحکیم در تاریخ 1249 هجری استنساخ شده است. نوشاهی به اشتباه عبدالکریم را به عنوان نسخه بردار ثبت کرده است (همان: ۲۰). اثر، با شماره ی 1ب-6ب برگ پیدا شده است.

مجدداً بر طبق عارف نوشاهی، نسخه پیدا شده نوای خروس در مدینه، در کلکسیون عارف حکمت در کتابخانه ملک عبدالعزیز با شماره ثابت 10 در یک مجموعه به ثبت رسیده است. اگرچه تاریخ استنساخ اثر مشخص نیست، که بین برکهای 45ب-50 ب واقع شده است، طبق گفته نوشاهی، حتماً در قرن سیزدهم هجری باید استنساخ شده است (همان: ۲۰).

از بین دو نسخه نوای خروس که در بالا معرفی کردیم فقط به نسخه واقع در سلیمانیه توانستیم دسترسی پیدا کنیم. به نسخه موجود در کتابخانه ملک عبد العزیز در مدینه نتوانستیم دسترسی پیدا کنیم. به همین دلیل اثر را فقط از روی یک نسخه میتوانیم حاضر و بررسی کنیم. پس از نکاتی که در مورد نسخه های اثر به آن اشاره کردیم میتوانیم به شکل و ویژگیهای محتوایی اثر نوای خروس بپردازیم.

نوای خروس در واقع یک اثر منثور است. اما به دلیل تکرار اختصاص فضا به منظومه ها به عنوان یک اثر منظوم جلوه می کند. عارف نوشاهی هم به دلیل همین برداشت، اثر نوای خروس را به عنوان یک منظومه عنوان می کند (همان: ۲۰). اثری بر مبنای گفتگوی یک مؤذن و یک خروس، در حال مناظره باید مورد ارزشیابی قرار بگیرد.

### می توان این گفتگو را که همدانی در تخیل خود تصریح کرد ، خلاصه کرد:

عبدالوهاب در حالی که شب هنگام خواب است ، با یک دست غیبی بیدار می شود. شاعر با یک لطف الهی از خواب بیدار می شود ، شاعر سخنان گفته شده به او را می شنود. این صدا به او سفارش می کند که از خواب بیدار شود ، گریه کند و خودش را به او عطا کند. همین صدا به او می گوید که کل جهان خدا را جلال می دهد ، اما او از این تسبیح محروم می شود. از آنجا که عبدالوهاب از درک این تسبیح پنهان دور است ، بنابراین حداقل باید به تسبیح گوش دهد که به راحتی قابل مشاهده است. این ذکر در فریاد خروس و اذان مؤذن پنهان است. شاعر که برای تحقق فرمانی که به وی داده شده است به این دو گوش می دهد ، شاهد گفتگوی جالب است. این مکالمه بین مؤذن و خروس در مورد حالت شیطنت افرادی است که حتی اگر زمان نماز فرا رسیده است از خواب بیدار نمی شوند. سخنرانی هر دو با شعرهایی متناسب با موضوع هر از گاهی غنی می شود. از یک طرف ، خروس فریاد می کند و از طرف دیگر ، گرچه مؤذن اذان می خوانند ، این واقعیت که تنها یک نفر از خواب بیدار شده است ، خروس و مؤذن را ناراحت کرده است. خروس و مؤذن که از این رفتار بی تفاوت مردم خسته شده اند ، می بینند که هر روز صبح ، ضرب کوس نوبت کار نمی کند. مؤذن که در برابر افرادی که در هنگام نماز از خواب بیدار نمی شوند ناامید است ، خروس را تنها می گذارد. خروس تعجب می کند که مردم چه وقت از خواب بیدار می شوند و همچنان به انتظار خود ادامه می دهد. با طلوع آفتاب ، او شاهد این است که همه به کارهای خود می روند ، که توسط شیطان بیدار شده اند. خروس که این وضعیت مردم را مشاهده می کند بسیار ناراحت است و با آواز خواندن برای آخرین بار آن را ترک می کند. عبدالوهاب که این حادثه را با چشم عبرت تماشا می کند ، می نویسد آنچه را که او شاهد این است که برای دوستانش درس است. او پس از اتمام کار ، عبارتی را از دل خود می خواهد که هم اثر را نام ببرد و هم تاریخ پایان را نشان دهد. دل "نوای خروس" را مناسب می داند. اصلاً این نام هم برای محتوا و هم از تاریخ مناسب است که تاریخش ۹۳۳ را نشان می دهد (م. ۱۰۲۶-۱۰۲۷).

نوای خروس که ما به آن اشاره کردیم ، اثری است که پر فکری همدانی را نشان می دهد. زیرا در حین مکالمه مؤذن و خروس ، اشعار مرتبط با آن که مفاهیم مربوط به خواب را بیرون می کشد و آن را با مهارت از آثار شاعران مختلف انتخاب کرده و در مکان های مناسب ارزیابی می شود. نوای خروس که نتیجه تخیل همدانی است، تنها شامل اشعار شاعران مختلف نیست. در صبح ، شاعر به عملکرد تیم مهتر گوش می دهد ، که از (در دولت سرای) به عنوان شعر آمده است. این شعر در اصل مدحیه است مشتمل بر بیست بیت که عبدالوهاب برای سلطان سلیمان گفته است. وزن این منظومه مقتعلن فاعلن مقتعلن فاعلن می باشد. نام سلیمان به وضوح در نهمین بیت این ستایش دیده می شود:

**شاه سلیمان** که بست دیو لعین و نشست خاتم دولت بدست بر سر تخت وصال

با این حال ، این ستایش شاعر قطعاً هیچ انتظاری از منفعت ندارد. در واقع ، این به وضوح بر این موضوع در بیت مخلص وی تأکید می کند:

مدح تو وهابی از غیرت دین میکند نی پی دنیای دون با طلب جاه و مال

به نظر می رسد شاعر به دلیل نام خود ، نام مستعار "وهابی" را انتخاب کرده است. عارف نوشاهی ، ضمن انتشار نشریه انتقاد شده از ثواقب المناقب ، نام مستعار شاعر را "وهابی" بر اساس برخی از شعرهای موجود در این اثر ثبت می کند (عبدالوهاب همدانی، ۱۳۹۰: ۱۹). قابل توجه است که یک شاعر صوفی سلطان زمان را ستوده است. به ویژه با توجه به اینکه این ستایش به سلطان ارائه نمی شود ، می فهمیم که همدانی در آنچه می گوید صمیمانه است. شعر دوم عبد الوهاب همدانی منظومه ای از پانزده بیت است. در این منظومه وزن که استفاده شده مفاعیلن مفاعیلن مفاعیلن است. او این منظومه را از دهان خروس بیان می کند. با توجه به ساختار کلی اثر در شعر ، به مضرات خواب اشاره شده است. در واقع ، شاعر خطاب به شخص خود به شرح زیر است:

عجب حالیت وهابی که خود پیوسته در خوابی ز مردم هر کرا یابی ز خوابش میشود مانع

منظومه سوم شاعر که وزنش بر وزن اخب است، يك رباعی است. در این رباعی می گوید که خواب برای او بهتر از بیدار ماندن است:

بیداری ما که غیبتست و بهتان با دیدن محنت و جفای دوران

یا فکر دراز یا خیالات محال بس بچشم من بسی بهتر ازان

به غیر از شعرهای عبدالوهاب همدانی اشعار فردوسی، سعدی شیرازی، رشیدالدین وطواط، مولانا جلال الدین رومی، اوحدی بلبانی، رضی الدین لاری، فرید الدین عطار، حافظ شیرازی، بابا افضل کاشانی، ابو سعید ابو الخیر، خواجه کرمانی، سلمان ساوجی که وی در اثر خود نقل کرده است، فکری از فعالیت گسترده خواندن وی خواهد داد. این توسط ما مشخص می شود که این اشعار نقل شده در اثر متعلق به کدام شاعران است و در متنی که منتشر کردیم نیز نشان داده می شود.

[a1]

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذى لا إله إلا هو الْحَيُّ الْقَيُّومُ لَا تَأْخُذُهُ سِنَّةٌ وَلَا نَوْمٌ (بقره، ۲۵۵) و ليس عند حضرة قدوسية ليل و لا يوم و صلى الله تعالى على شمس نهار الرسالة و بدر ليلة النبوة محمد المصطفى قائل تمام عيني و لا ينام قلبي (بخارى، ۱۹۸۷: ۱۰۹۸/۳) و على آله مصابيح الدجى و اصحابه النجوم فلك الاهتدا و سلم تسليما كثيرا دائما ابدا و بعد چنین گوید گرفتار خواب غفلت و ضایع کننده اوقات بیداری عبد الوهاب بن محمد الهمدانی که شبی چون بخت عاصیان سیاه و مانند دل غافلان تیره و تباه

مصراع

نه بهرام پیدا نه کیوان نه ماه

(فردوسی، ۱۳۲۱: ۲۹۳)

بحکم النوم اخو الموت (ابن عدی، ۱۴۱۸: ۳۶۳) چون مرده فتاده بودم و بر بستر حرمان سر بگریبان خواب گران در کشیده که ناگه نسیم عاطفت حی الذی لا ینام و لا یموت از چمن رحمت و گلستان لطف وزیدن گرفت و بوی سمن آگاهی کماهی بمشام دل چون جان بتن رسانید و منهی غیبی بدست مکرمت از روی شفقت بدن خاکی را بیدار ساخت. خواجه حافظ علیه الرحمة [a2] فرماید:

بیت

سحرم دولت بیدار ببالین آمد

گفت بر خیز که آن خسرو شیرین آمد

(حافظ، ۲۳۷: ۱۳۹۱)

و فرمود که ای عمر عزیز بباد فساد داده چه خفته بر خیز

مصراع

ای که در خواب غفلتی بر خیز

خواب چو اب ده و از آتش قهر قهار بپرهیز آبی از دیده بر روی کار خود آور و جبین نیاز از روی عجز بر خاک مذلت مالیده از سر اخلاص روی بدرگاه سمیع مجیب کن، و دست دعا بامید اجابت بر داشته حاجات خود عرضه دار.

مصراع

آخر که زد این در که درش نکشوند

(بابا افضل، بی تا: ۱۰۲)

حیف باشد که تو خفته غیر از تو همه بیدار، بذکرش هر چه بینی در خروشت، تو فتاده چو سنک و کلوخ صحرای غفلت گمراهی، و جمله اشیا در حضور تسبیح و آگاهی که *وَإِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ (الاسراء، ۴۴)* جماد را ظاهر چو باطن تو و باطن چون ظاهر تو.

مصراع

با من و تو مرده با او زنده آید

(مولانا، ۱۳۸۸: ۱۳۱)

و گر ترا هنوز چشم معنی نکشوده که درین صورت نگری، باری گوش هوش بر خروش خروس و اذن بر اذان مؤذن دار، و بشنو که بیانک بلند چه میگویند از این ظاهر تر نتواند بود، بحکم فرموده عمل نمودم چنانکه حضرت شیخ فرماید شنیدم

شعر

دوش مرغی بصبح می نالید  
عقل و صبرم ببرد و طاقت و هوش

یکی از بندگان مخلص را  
مگر آواز من رسید بگوش

گفت باور نداشتم که ترا  
بانگ مرغی چنین کند مدهوش

گفتمش شرط آدمیت نیست  
مرغ تسییح خوان و من خاموش  
(سعدی، ۱۳۸۹: ۸۴)

و مؤذن بر [۲] بالای منار چون بلبل بیقرار که از بهر داستان وصف گل و گلزار سراید، در تقدیس و تنزیه ملک فرد صمد، قبل از اذان صبح این ابیات میخواند

شعر

سبحان خالق که صفاتش ز کبریا  
بر خاک عجز میفکند عقل اصفیا

گر صد هزار سال همه خلق کاینات  
فکرت کنند در صفت عزت خدا

آخر بعجز معترف آیند که ای اله  
دانسته شد که هیچ ندانسته ایم ما

آنجا که بحر نامتناهیست موج زن  
شاید که شبنمی بکند قصد آشنا

و آنجا که گوش هوش بدر ز بانگ رعد  
زنبور و سبوی ترا چون کند ادا  
(عطار، ۱۳۵۹: ۳۵)

در جنب نور ذات بود ظلمت کدر  
البدر فی الطلیعة و الشمس و الضحی

و چون هر يك از نشان آنچه بر ایشان بجای آوردند، آخر از روی عبرت بباد این جمعی مردم پریشان روزگار افتادند، و با یکدیگر مخاطبه آغاز کردند. خروس از مؤذن پرسید که هر شب ندای غمزدای فرح افزای هل من تائب هل من مستغفر (مسلم، ۱۳۷۴: ۷۵۸)، از جانب جناب پادشاه غفار الذنوب و الخطایا، از کمال رحمت و نهایت رأفت بسمع این جمع میرسد، و بر آن آواز جان همه آشنا چون شاهباز پرواز نمود مقال سمعا و طاعة بر زبان حال ایشان میگردد و بتوبه و استغفار و تقدیس و تنزیه ملک متعال و



عرض حاجات خود در مناجات اشتغال مینماید، الا این گروه مردم طاغی باغی که از کمال جاهلی کوه کاهلی بر پای بسته از جای نتواند برخاست و از شبیخون مرگ غافل شده چنانکه بخواب شب طبیعت [۳۳] فرو رفته اندک پنداریکه تا روز قیامت باز نخواهند آمد

باد از مرگ خود نمی آریم

ره ازین غفلتی که ما داریم

شمة از شیمه این قوم بیان فرمای تا تسلی کامل حاصل آید مؤذن که تواند بود که آنچه پرسیدی در حق این طایفه باشد که مشابه آن قومند و بمعنی مخالف چنانکه مولانا میفرماید:

بیت

گر بصورت آدمی انسان بدی

احمد و بوجهل هم یکسان بدی

(مولانا، ۱۳۸۸: ۱۴۱)

یکسر مو بر تن ایشان بی آگاهی و حضور نیست، بلکه از کمال استغراق ایشان را بدان آگاهی هم شعور نیست. همیشه غرق لجه وحدت و مدام مست می احدیت چنانکه خواجه حافظ فرماید:

بیت

مستم کن آنچنان که ندانم ز بیخودی

در عرصه خیال که آمد کدام رفت

(حافظ، ۱۳۹۱: ۱۱۷)

و چون این خطابرا چار جوابی باید، بعضی که حضرت جلال احدیت صواب حالشان دران داند آگاه فرماید، تا بدانچه مصلحت وقت باشد اقدام نمایند و آنانکه چنان مستغرق بآیند هم خود بگرم عذر ایشان طلب نماید حضرت مولانا جامی علیه الرحمة فرماید:

بیت

تو در میانه هیچ نه هر چه هست اوست

هم خود الست گوید هم خود بلی کند

آن ندا را چنین گوشی باید که شنیدی گفت چون حال بر این منوالست بیا تا بنیاد فریادی کنیم، و از توحید و تمجید ملك مبدی و معید و نصایح و مواعظ و ابیات مناسب استادان ما تقدم بر سبیل تبرک هر چه زبان وقت فرماید بر خوانیم. شاید که بیدار شوند و بخدمت خداوندگار مشغول گردند، و ما را و ایشانرا از ان بیداری تویی حاصل آید. مؤذن گفت بسم الله بگویی که تو در [۳۳] فرش نمونه خروس عرشی و تاج تو در دنیا نشانه کنگره خضراست، بال حال برهم زن، و بفراغ بال فی الحال اغاز مقال کن، خروس گفت تاج بر سر من یاد اره قهر میدهد، پر و بال من بحکم الظاهر عنوان الباطن، علامت پریشانی بال منست.

بیت

فردا که خروس عرش پرواز کند

معلوم شود که ماکیانیم همه

(اوحدی بلیانی، ۱۳۸۹: ۷۴۱)

ازیشان کم کسی زبان مرغان میداند، بس تو بخوان که همزبان این فرقه، اگرچه فرق تمام داری و من امید دارم از ان آگاهان باشی که بیان فرمودی، مؤذن با خروس گفت که

شعر

سبحان خالقی که بیاراست از دو حرف  
این هفت قبه را که بشش روز در کشید

حکمش فگند بر سر شام اطلس شفق  
واکشون شب سمور بر صبح در کشید

هر روز بیضهای بلورین زاغ شب  
طاوس خور بقدرت او زیر پر کشید  
(عمادی شهریار، ۱۳۹۲: ۶۴)

بعد از آن خروس آغاز کرد:

نظم

ای غره ماه از اثر صنع تو غرا  
وی طره شب از دم لطف تو مطرا

از ذات تو منشور بقا یافته تقدیر  
وز حکم تو سلطان قضا پسند امضا

جز ماشطه صنع تو حلقه نسازد  
بر جبهه شب جعد سیاه شب یلدا  
(خواجو، ۱۳۶۹: ۹۳-۹۴)

بیس مؤذن بر خواد که

فضل خدایرا که تواند شمار کرد  
یا کیست آنکه شکر یکی از هزار کرد

آن صانع لطیف که بر فرش کاینات  
چندین هزار صورت الوان نگار کرد

بحر آفرید و بر و درختان و آدمی  
خورشید و ماه و انجم و لیل و نهار کرد

در چوب خشک میوه در نی شکر نهاد  
وز قطره دانهای در شاهوار کرد  
(سعدی، ۱۳۸۹: ۷۱۱-۷۱۲)

بعد از آن خروس مؤذن را مدد کرد که

شعر

شکر کدام فضل بجای آورد کسی

حیران بماند هر که درین افتکار کرد

[a4]

ای قطره منی سر بیچارگی بنه

ابلیس را غرور منی خاکسار کرد

پرهیزکار باش که دادار آسمان

فردوس جای مردم پرهیزکار کرد

نابرده رنج گنج میسر نمیشود

مزد آن گرفت جان برادر که کارکرد

هرکس عمل نکرد و عنایت امید داشت

دانه نکشت ابله دخل اختیار کرد

همچنان باقی ابیات را مؤذن تمام کرد که

دنیا که جسر آخرتش خواند مصطفی

جای نشست نیست ببايد گذار کرد

دار القرار خانه جاويد آدميست

اين جاى رفتنست ببايد فرار کرد

بس استخوان که هاون دوران روزگار

خردش چنان بکوفت که خاکش غبار کرد

ظالم نماند و قاعده ظلم ازو بماند

عادل برفت و نام نکو اختيار کرد

سعدى چو هر نفسى که بر آورد در سحر

چون صبح در بسبب زمين انتشار کرد

(همان: ۷۱۲)

باز خروس پرواز آمد و باواز بلند آغاز کرد که

نظم

ای در هوای معرفت قدرت چو باز

سیمرغ چشم و باز خرد چشم دوخته

در شهر جلال تو ارباب بال را  
 پرهای فکر ریخته و بال سوخته  
 (سلمان ساوجی، ۱۳۴۸: ۴)

مؤذن از روی تنبیه تقریر کرد که

نظم

هنگام سپیده دم خروس سحری  
 دانی که چرا همی کند نوحه گری

یعنی که نمودند در آیینۀ صبح  
 از عمر شبی گذشت و تو ببخیری  
 (ابو سعید ابو الخیر، بی تا: ۹۲)

باز نوبت خروس شد در سروش آمد

هر دم از عمر میروند نفسی  
 چون نگه میکنم نماند بسی

ای که پنجاه رفت در خوابی  
 مگر این پنج روزه در یابی

عمر برفست آفتاب تموز  
 اندکی ماند خواجه غره هنوز  
 (سعدی، ۱۳۸۹: ۳۱)

چندان ازین نوع مقال گفتند که هر دو را کللال آمد ساعتی بملال خاموش شدند و يك خفته بیدار شد. نوبت دیگر مؤذن با خروس گفت: [۵۴] این مردم خروش هر چند که بجماد مانند، زیرا که حرکت حیوانی هم ندارند. اما همان چیزی بگوی شاید که کاری بر آید خروس گفت بفریاد من ایشان میگویند:

تا نشنوی ز مسجد اذینه بانك صبح  
 با از در سرای اتابك غریو کوس

لب از لب چو چشم خروس ابلهی بود  
 بر داشتن بگفتن بیهوده خروس  
 (همان: ۵۲۸)

بس تو بگوی یا ساعتی صبر کن تا آواز کوس سلطان در گوش ایشان نشیند شاید که بر خیزند. خروس و مؤذن در این گفت و شنید بودند که ناگاه از در دولت سرای

نظم

صیح سعادت نوال نیر اوج جلال

در بحر جمال دری برج کمال

رافع اعلام علم فاتح ابواب عدل

کاسر اعناق جهل خافض ظلم ضلال

بخت شب کفر شد تیر در ایام او

ز آیینۀ روز دین برد غبار وبال

دولت بیدار او کرد بخواب عدم

فتنه شیخ ابن غال مقصد شیطان خصال

قامت خود در عراق تا ننمود او نگفت

راست مؤذن اذان بر نهج اعتدال

گشت چو فاروق ازو دین محمد عیان

باز بگردون رساند صوت اذان چون هلال

شب نتوانست برد نام صحابه بروز

سعی جمیل ویش داد ز منیر جمال

شمع شبستان دین ماه سما یقین

مهر سپهر برین کیست بگو بی زوال

شاه سلیمان که بست دیو لعین و نشست

خاتم دولت بدست بر سر تخت وصال

تا چو هما سایه کرد بر سر ما مرغ دل

شام و سحر چون خروس گفت بلند این مقال

مسجد عالم که هست سقف رفیعش سما

فرش منیعش زمین قامت‌هایش جبال

تا بودش مهر و مه با شهب لامعه

مشعل و قندیل شمع در لمع و اشتعال

پایه منیر بلند پشت جماعت قوی  
قامت محراب خم بهر حق از ابتهال

عز امام خطیب جمله ز نام تو باد  
[۸۵] بعد خدا و رسول و ز پی اصحاب و آل

آنچه تو در راه دین کرده ای نازنین  
کس نشنیده ست این صد یکش از پور زال

وقت طلوع نبی لجه ساده ماند  
... دی انرا کنون از تو نمایم مثال

لجه کفر عراق تیغ تو یکدم کشید  
گرد بگردون رساند از تک بحر نکال

گشت بری نمت تیغ تو از دین  
زانکه غزای فرنک بود اهم این قتال

مدح تو و هابی از غیرت دین میکند  
نی پی دنیای دون با طلب جاه و مال

دنی و اسباب او در نظر همتش  
خاشه افتاده در بحر محیط زلال

غلغل کوس و دهل بگوش ساکنان ملا اعلی رسید و صدای صور نای که نمونه صور قیامتست در گنبد حضرا پچید. نقره را که تقار او نیز یاد نُفَرِ فِي النَّافُورِ (مدثر، ۸) صور مذکور میدهد چندان بردند که پوست بر تن او پاره شد و یکنن بفریاد او نرسید و یکنفر از ناله نفیر آگاه نشد. شیخ گفت تعجب بر هم زد و گفت پنبه غفلت از گوش این قوم صور اسرافیل و غضب ملک جلیل بیرون خواهد آورد، این طایفه اند که بر عذاب خواب ایشان هر شب آسمان اشک کواکب بر زمین ریزد و صبح نفس سرد از سر درد آورده و پیراهن نیلی گردون را چاک کرده در خاک و خون نشیند. و این مردمند که در خواب صبح گاهی با سگان یکسانند. مؤذن چون این بشنید با خروس گفت حال آن بود که دیدی و مقال اینکه شنیدی اصوات بلند ایشان چه تأثیر کرد که آواز پست تو چه کند.

شب رفت و حدیث ما بیابان نرسید  
شب را چه کند حدیث ما بود دراز  
(مولانا، ۱۳۷۶: ۱۳۹۹)

بیا تا برویم که ایشان را آنکس که در خواب کرده ست یعنی شیطان هم او بیدار خواهد ساخت بهنگام طعام و گاه گناه خروس گفت تو [۸۵] برو که من می باشم تا آنچه گفتمی به بینم. شنیدن کی بود مانند دیدن؟ مؤذن برفت و خروس بماند و هر لحظه حسب حالی میخواند. گاهی میگفت که ای غافل بر خیز و بامر وَمِنَ اللَّيْلِ فَتَهَجَّدْ بِهِ نَافِلَةً لَكَ عَسَى أَنْ يَبْعَثَكَ رَبُّكَ مَقَامًا مَّحْمُودًا (الاسراء، ۷۹) قیام نمای مگر نکته چون در سفته النَّاسُ نِيَامٌ، فَبَادَا مَاثُوا أَنْتَبَهُوا (وطواط، ۱۳۶۵: ۶۶) بگوش نرسیده

رباعی

مردمان غافلند از عقبی

همه گویی بختگان مانند

ضرر و غفلتی که می ورزند

چون بمیرند آنگهی دانند

(همان: ۶۶)

و یا نشنیده که بزرگان گفته اند

نظم

هر سحر بر خیز استغفار کن

فرستی اکنون که داری کار کن

(عطار، ۱۳۱۶: ۴۷)

زنده دار از ذکر صبح و شام را

در تغافل مگنران ایام را

(همان: ۲۴)

و زمانی بر زمان میراند که

زد سحر طایر قدسم ز سر سدره صفیر

که درین دامگه حادثه آرام مگیر

قدسیان بهر تو آراسته خلوتگه انس

تو درین غمکده چون تنگدلان مانده اسیر

هیچ جانپست که عکس رخ او پیدا نیست

جرم آیینه بود گر نبود عکس پذیر

(لاری، ۱۳۹۶: ۲۷)

و دمی این زمزمه میزد که

رباعی

یا رب دل پاک و جان آگاهم ده

آه شب و گریه سحرگاهم ده

در راه خود اول ز خودم بیخود کن

آنکه بیخود ز خود بخود راهم ده

ای ناله پیر خانقاه از غم تو  
افغان خروس صبحگاه از غم تو

وی گریه طفل بی گناه از غم تو  
آه از غم تو هزار آه از غم تو  
(رودکی، ۱۳۷۶: ۱۲۳)

خروس بدین گونه شبی گذرانید تا صبح صادق نیز باو متفق شد و بعضی از آن ابیات لایق که موافق وقت خواندند اینست که زبان  
قلم و هابی بیان آن میکند:

نظم

[a۶]

چه خسی خیز ای غافل که سیل دیده دامع  
سواد اعظم شب را ببرد و صبح شد طالع

نکردی گریه و زاری بنزد حضرت باری  
مناجات از تو باری مکن این یکنفس ضایع

بعذر رفته ای نادان آهی کشی سوزان  
شود روز قیامت آن چو اعلام رافع

بنزد حضرت یزدان رفیقان تا سحر گریان  
جگر سوزان دل بریان دمی ساجد دمی رافع

همه عمر خودی مضطر تو در صحرای خواب خور  
همیشه همچو گاو و خر گهی خفته گهی رافع

بگوی خلق پیش و پس کجا رفتند ای ناکس  
زمین خورد و نسازد بس همان نیست آنچنان جابع

نگردی هیچ ای ابله ز آواز خروس آگه  
نه از فریاد کوس شه نه بانگ مسجد جامع

ز عین جهل و بیعاری تر ازین خواب پنداری  
نخواهد بود بیداری قیامت گر شود واقع

تو خود خیزی بود بهتر که آید خسرو خاور  
کند بیدارت ای مضطر به تیغ شوکت قاطع



بساط شب نماند طی گریزد خیل خواب از وی  
بغرب و شرق پی در پی حسام او شود لامع

عجب حالیست و هابی که خود پیوسته در خوابی  
ز مردم هر کرا یابی ز خوابش میشود مانع

عمل در تو سر مویی نه بینم غیر پر گویی  
نمیدانم چه میجویی که گشتی با سخن قانع

درین درگاه سبحانی چه باید هیچ میدانی  
شکسته دل حزین جانی وزان بس دیده دامع

چو من نه این و نه آنم بکار خویش حیرانم  
خدایا من نمیدانم که چه کارم بود نافع

رضای حضرتت یا رب بچه کارست و چه مشرب  
برآنم دار روز و شب بحق سید شافع

پس خروس بادای وظیفه خود بدان حال اشتغال می نمود، تا آنگاه که آفتاب جهانتاب بر آمد و نماز صبح فوت شد و مقصود شیطان مردود موجود گشت. پس چنانچه مؤذن گفته بود شیطان ایشان را بیدار کرد، و هرکس را بکاری که خود میخواست مشغول کردانید، خروس بچشم عبرت در افعال ذمیمه و خصال ناپسندیده ایشان نگاه میکرد تا بوقت سحر آخر دلتنگ شد. با خود گفت این قوم همچنان در نوم به بوده اند،<sup>[۶]</sup> و شیرین زبان فارسی شیرازی و فارسی گران فارسی در حق این طائفه فرموده:

بیت

آنکه خوابش بهتر از بیداریست  
آنچنان بد زندگانی مرده به  
(سعدی، ۱۳۸۹: ۴۸)

و وهابی در باب اینخواب گفته که

رباعی

بیداری ما که غیبتست و بهتان  
با دیدن محنت و جفای دوران

یا فکر دراز یا خیالات محال  
بس بچشم من بسی بهتر ازان

این بگفت و باواز بلند تکبیر فنا بر ایشان خواند و برفت. و وهابی چون حالت عجیب دید و قصه غریب شنید از روی اخلاص بر طبق ورق نهاد و بنظر اهل حق آورد. تا جهت یادگار دوستان و نمودار اخوان اگر صلاح دانند بکرم اصلاح فرمایند و چون این رقم را بمقام اتمام رسانید از دل عبارتی طلب نموده که بر صحیفه بیان نام و تاریخ آنرا عیان فرماید. دل بنوای خروس قائل شد. و الحمد لله علی الائتمام و صلی الله علی خیر خلقه محمد افضل الانام و آله و اصحابه الکرام. الهی نبهنا عن نومة الغافلین و شارکنا دعاء الصالحین و احشرنا معهم اجمعین برحمتک یا ارحم الراحمین تم بید احقر العباد عبدالحکیم سنه ۱۲۴۹

بلوح الخط في القرطاس دهره

و کاتبهارمیم فی التراب

## نتیجه گیری

خواب یکی از اساسی ترین نیازهای بدن انسان است. اهمیت خواب هم در قرآن و هم در احادیث تأکید شده است. اما خوابیدن به روشی که مردم را از عبادت باز دارد بیشتر از خیر باعث آسیب بیشتر خواهد شد. عبد الوهاب همدانی کار خود را نوشت تا توضیح دهد که خواب نباید مانع عبادت انسان شود. با در نظر گرفتن دلیل نوشتن نوای خروس، می توان آن را یک پندنامه ارزیابی شد. همچنین، با این مطالعه، مسلم است که نوای خروس متعلق به عبدالوهاب همدانی است. زیرا شاعر مخلص (وهابی) را که در ثواب المناقب استفاده کرده است، در اینجا سه بار تکرار کرده است. همچنین حائز اهمیت است که شاعر، که می دانیم در دوره سلیمان بزرگوار بر حیات بود، برای سلطان سلیمان ستایش نوشت. ما این اثر را که از سبک و محتوای قابل توجهی برخوردار است، در خدمت دنیای علمی قرار می دهیم.

## فهرست منابع

- ابو سعید ابو الخیر، (بی تا) *سخنان منظوم ابو سعید ابو الخیر*؛ به اهتمام سعید نفیسی، کتابخانه سنائی، چاپ سوم.
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed ibn İsmâil el-Buhârî, (1987) *el-Câmi'ü's-Sahîh-Sahîh-i Buhârî ve Tercemesi* c. III, çev; Mehmed Sofuoğlu, Ötüken Yayınları.
- بابا افضل کاشانی، (بی تا) *دیوان حکیم افضل الدین محمد مرقی کاشانی*؛ به اهتمام مصطفی فیضی، حسن عاطفی، عباس بهنیا، علی شریف، اداره فرهنگ و هنر کاشان.
- تقی الدین اوحدی بلیانی، (۱۳۸۹) *عرفات العاشقین و عرصات العارفین-جلد دوم*؛ به اهتمام ذبیح الله صاحبکاری، آمنه فخر احمد، میراث مکتوب.
- حافظ شیرازی مولانا شمس الدین محمد، (۱۳۹۱) *دیوان غزلیات*، به اهتمام خلیل خطیب رهبر، انتشارات صفی علیشاه، چاپ پنجاه یکم.
- خواجو کرمانی، (۱۳۶۹) *دیوان اشعار خواجو کرمانی*؛ به اهتمام احمد سهیلی خوانساری، انتشارات پازنگ، چاپ اول.
- رشیدالدین وطواط، (۱۳۶۵) *مطلوب کل طالب*؛ به اهتمام محمود عابدی، چاپخانه سلمان فارسی، چاپ اول.
- رضی الدین عبدالغفور لاری، (۱۳۹۶) *تکلمة نجات الانس*، به اهتمام محمود عابدی، میراث مکتوب، چاپ اول.
- رودکی سمرقندی، (۱۳۷۶) *دیوان رودکی سمرقندی*؛ به اهتمام سعید نفیسی-ی. براکینسکی، مؤسسه انتشارات نگاه، چاپ دوم.
- سعدی شیرازی، (۱۳۸۹) *کلیات سعدی*؛ به اهتمام محمد علی فروغی، مؤسسه انتشارات امیر کبیر، چاپ پانزدهم.
- سلمان ساوجی، (۱۳۴۸) *جمشید و خورشید*، به اهتمام ج. پ. آسموسن، فریدون وهمن، نگاه ترجمه و نشر کتاب.
- سهیل یاری گلدره، “پژوهشی در اشعار عمادی شهریار” ، *کتاب ماه ادبیات*، شماره ۷۷، شهریور ماه ۱۳۹۲.
- سیوطی، جلال الدین عبد الرحمن بن ابی بکر السیوطی، (بی تا) *الجامع الصغیر*، بیروت، دار الفکر.
- Soysaldı, H. Mehmet (2018). *Kurân Âyetleri ve Hadisler Perspektifinden Uyku Hakkında Bir Değerlendirme*. İ. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Güz 2018/9 (2), 79-102.
- عبدالوهاب بن جلال الدین محمد همدانی، (۱۳۹۰) *ثواب المناقب اولیا الله*، به اهتمام عارف نوشاهی، میراث مکتوب، چاپ اول.
- عبد الله بن احمد بن عدی، (۱۴۱۸) *الکامل فی ضعفاء الرجال*، به اهتمام علی محمد معوض، عادل احمد عبد الموجود، دار الکتب العلمیة، الطبعة الاولى.

Ali Alparslan, (1988) “Abdülvehhâb es-Sâbûnî”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* c.I, TDV Yayınları, İstanbul.

فردوسی طوسی، (۱۳۲۱) *منتخب شاهنامه*؛ به اهتمام محمد علی فروغی، حبیب یغمائی، چاپخانه سکه تجدید.

فریدالدین عطار نیشابوری، (۱۳۱۶) *پندنامه*؛ به اهتمام تقی حاتمى، چاپخانه اخوان.

فریدالدین عطار نیشابوری، (۱۳۵۹) دیوان شیخ فریدالدین عطار نیشابوری؛ به اهتمام م. درویش، سازمان چاپ و انتشارات جاویدان، چاپ دوم.

مسلم بن الحجاج القشیری النیسابوری، (۱۳۷۴) *صحیح مسلم*؛ به اهتمام محمد فؤاد عبد الباقی، دار احیا الکتب العربیة، الطبعة الاولى.

مولانا جلال الدین رومی، (۱۳۷۶) *کلیات شمس تبریزی*؛ به اهتمام بدیع الزمان فروزانفر، مؤسسه انتشارات امیر کبیر، چاپ چهاردهم.

مولانا جلال الدین محمد بلخی، (۱۳۸۸)، *مثنوی معنوی*، به اهتمام پرویز عباسی داکانی، انتشارات الهام، تهران.

### Kaynakça

Abdullah bin Ahmed bin Adiyi, (1418), *el-Kâmil fî Zu'afâ'ir-ricâl*, Haz. Ali Muhammed Muavviz, Âdil Ahmed Abdülmevcûd, Dârü'l-kütübî'l-İlmiyye.

Abdülvehhâb b. Celâleddîn Muhammed-i Hemedânî, (1390), *Sevâkıbu'l-menâkıb-ı Evliyâillâh*, Haz. Arif Nevşâhî, Tahran: Mîrâs-ı Mektûb.

Ali Alparslan, (1988) “Abdülvehhâb es-Sâbûnî”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* c.I, TDV Yayınları, İstanbul.

Baba Efdal-i Kâşânî, *Divân-ı hakîm-i Efdalü'd-dîn Muhammed Merakî Kâşânî*; be-ihimâm-ı Mustafa Feyzî, Hasan Âtıfî, Abbâs Bihniyâ, Ali Şerîf, İdâre-i Ferheng ü Hüner-i Kâşân, Kâşân.

Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed ibn İsmâil el-Buhârî, (1987) *el-Câmi'u's-Sahîh-Sahîh-i Buhârî ve Tercemesi* c. III, çev; Mehmed Sofuoğlu, Ötüken Yayınları.

Ebû Sa'îd Ebû'l-hayr, *Sühanân-ı Manzûm-ı Ebû Sa'îd Ebû'l-hayr*; be-ihimâm-ı Sa'îd Nefisî, Kitâb-hâne-i Senâ'î, çâp-ı süvvüm, Tahran.

Ferîdüddîn Attâr-ı Nişâbûrî, (1316) *Pendnâme*; Haz. Takî Hâtemî, Tahran: Çâphâne-i İhvân.

Ferîdüddîn Attâr-ı Nişâbûrî, (1359) *Divân-ı Şeyh Ferîdüddîn-i Attâr-ı Nişâbûrî*; Haz. M. Derviş, Tahran: Sâzmân-ı Çâp u İntişârât-ı Câvidân.

Firdevsî-i Tûsî, (1321) *Müntahab-ı Şâhnâme*; Haz. Muhammed Ali Fûrûgî, Habîb Yağmâ'î, Tahran: Çâphâne-i Sikke-i Tecdid.

Hâcû Kirmânî, (1369) *Divân-ı Eş'âr-ı Hâcû Kirmânî*; Haz. Ahmed Süheylî Hânsârî, Tahran: İntişârât-ı Pâzeng.

Hâfız-ı Şîrâzî Mevlânâ Şemseddîn Muhammed, (1391) *Divân-ı Gazeliyyât*; Haz. Halil Hatibrehber, Tahran: İntişârât-ı Safî Alişâh.

Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, (1376) *Külliyât-ı Şems-i Tebrîzî*; Haz. Bedüzzamân Fûrûzânfer, Tahran: Müessesesi-i İntişârât-ı Kebîr.

Mevlânâ Celâleddîn Muhammed-i Belhî, (1388) *Mesnevî-i Ma'nevî*; Haz. Pervîz Abbas-ı Dâkânî, Tahran: İntişârât-ı İlham.

Müslim el-Haccâc el-Kuşeyrî el-Nisâbûrî, (1374) *Sahîh-i Müslim*; Haz. Muhammed Fuâd Abdülbâkî, Dâru'l-ihyâ'î'l-kütübî'l-arabiyye.

Radiyyüddîn Abdülgafûr-ı Lârî, (1396) *Tekmile-i Nefehâtü'l-üns*; Haz. Mahmûd Âbidî, Tahran: Mîrâs-ı Mektûb.

- Reşîdüddîn Vatvat, (1365) *Matlûbu Külli Tâlib*; Haz. Mahmûd Âbidî, Tahran: Çâphâne-i Selmân-ı Fârisî.
- Rûdekî-i Semerkandî, (1376) *Dîvân-ı Rûdekî-i Semerkandî*; Haz. Said Nefisî, Y. Brankinski, Müessesesi-i İntişârât-ı Nigâh.
- Sa'dî-i Şîrâzî, (1389) *Külliyât-ı Sa'dî*; Haz. Muhammed Ali Fürûgî, Tahran: Müessesesi-i İntişârât-I Emîr-i Kebîr.
- Selmân-ı Sâvecî, (1348) *Cemşîd ü Hurşîd*; Haz. C. P. Asmûsen, Ferîdûn Vehmen, Tahran: Bûngâh-ı Terceme vü Neşr-i Kitâb.
- Süheyl-i yarî Güldere, (1392) “Pijûhişî Der-eş'âr-ı İmâdî-i Şehriyârî”, *Kitâb-ı Mâh-ı Edebiyyât*, No: 77, Tahran.
- Süyûtî, Celâleddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr es-Süyûtî, (t.y.), *el-Câmi'ü's-sagîr*, Beyrût: Dârül-fıkr.
- Soysaldı, H. Mehmet (2018). “Kurân Âyetleri ve Hadisler Perspektifinden Uyku Hakkında Bir Değerlendirme”, *İ. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Güz 2018/9 (2), 79-102.
- Takıyyüddîn Evhadî-i Belyânî, (1389) *Arafâtü'l-âşıkîn ve Arasâtü'l-ârifîn* -c. 2; be-ihimâm-ı Zebîhullah Sâhibkârî, Âmine Fahrahmed, Mîrâs-ı Mektûb, Tahran.

## Documents authentiques visuels dans les manuels Edito A1 et Edito A2

Rıfat GÜNDAY<sup>1</sup>

Ahmet AYCAN<sup>2</sup>

**APA:** Günday, R.; Aycan, A. (2020). Documents authentiques visuels dans les manuels Edito A1 et Edito A2. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 577-596. DOI: 10.29000/rumelide.792230.

### Résumé

Le but principal de cette recherche est d'étudier l'utilisation des documents authentiques visuels dans les manuels de français langue étrangère (FLE) aux niveaux A1 et A2 en termes de leurs places d'emploi, leurs types, leurs rôles et leurs dimensions culturelles. Comme dans la pédagogie générale, en didactique de langue étrangère les visuels sont utilisés pour réaliser les objectifs divers. Autrefois on utilisait les documents didactiques visuels dans l'enseignement de langue étrangère, mais de nos jours on utilise plutôt les documents authentiques visuels. Pourtant, les objectifs d'utilisation des visuels n'ont pas changé du passé à l'heure actuelle. Il est possible d'utiliser les visuels en vue de développer toutes les compétences langagières de base, les composantes linguistiques et la connaissance culturelle. C'est pour cette raison que les manuels donnent une large place aux documents authentiques visuels. Dans cette étude où nous avons pratiqué l'analyse de document des types de recherche qualitative, les résultats constatent qu'au fur et à mesure que le niveau s'avance dans les manuels *Edito* l'utilisation des visuels authentique diminue. *Edito A1* concerne 421 visuels authentiques, or dans *Edito A2* il y en a seulement 209. Les documents authentiques visuels prennent place davantage dans les parties « documents » et dans les parties « vocabulaires » aussi le nombre des visuels authentiques est élevé. Dans *Edito A1* les photos de personne et dans *Edito A2* les peintures d'objet/outil/meuble sont présentées le plus. Lorsque l'on fait une considération selon les objectifs d'utilisation des documents authentiques visuels, bien que les nombres diminuent au niveau A2, dans les deux niveaux les visuels authentiques sont utilisés le plus pour le vocabulaire et au deuxième rang pour la production orale. Soit dans *Edito A1* et soit dans *Edito A2*, il existe des documents authentiques visuels relatifs à la culture française, à la culture francophone et au multiculturalisme, pourtant la priorité est sur la culture française. L'analyse des documents authentiques visuels constate qu'ils sont des supports incontournables dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

**Mots-clés:** Documents authentiques visuels, types de documents, rôle des documents, manuels de méthode, culture

## Edito A1 ve Edito A2 yöntem kitaplarında otantik görsel işitsel dokümanlar

### Öz

Bu çalışmanın temel amacı Fransızca yabancı dil yöntem kitaplarında yer alan A1 ve A2 düzeyinde otantik görsel materyalleri, kullanım, tür, işlev ve kültürel açılardan irdelemektir. Genelde eğitimde,

<sup>1</sup> Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi ABD (Samsun, Türkiye), rgunday@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8356-5098

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi ABD (Samsun, Türkiye), ahmet.aycan@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1202-5654 [Makale kayıt tarihi: 26.05.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792230]

özelde ise yabancı dil eğitiminde görsel materyaller farklı hedefler için kullanılmaktadır. Geçmişte eğitim amaçlı üretilmiş görsel materyaller kullanılırken, günümüzde ağırlıklı olarak özgün görsel materyallerin yabancı dil eğitiminde kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte geçmişten günümüze görsel materyalleri kullanım hedeflerinde pek bir değişiklik bulunmamaktadır. Onları temel dil becerilerinin geliştirilmesi, dil bileşenlerinin öğretimi ve kültürel bilgi aktarımı amaçlı kullanma olanağı bulunmaktadır. Bu nedenle yöntem kitapları otantik görsel materyal kullanımına geniş yer vermektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modelinin kullanıldığı bu çalışmada, incelenen Edito yöntem kitaplarında düzey ilerledikçe görsel otantik materyal kullanım oranının azaldığı görülmektedir. Zira, Edito A1 düzeyindeki yöntem kitabında 421 otantik görsel kullanılırken, Edito A2 düzeyindeki yöntem kitabında 209 otantik görsel kullanılmıştır. Her iki kitapta da otantik görsellere en çok “doküman” kısımlarında yer verilmiştir, ancak “sözcük” kısımlarında da otantik görsel kullanımı yüksektir. Edito A1’de en çok kişi fotoğrafları yer alırken, Edito A2’de nesne/araç/mobilya resimlerine yer verilmiştir. A1 düzeyinden A2 düzeyine bir azalma olmakla birlikte otantik görseller en çok sözcük öğretimi için, ardından da konuşma becerisini geliştirmeye yönelik kullanılmaktadır. Fransız kültürü, frankofon kültür ve çok kültürlülük içeren otantik görseller her iki yöntem kitabında sunulmaktadır, bununla birlikte ağırlık Fransız kültürüne verilmiştir. Otantik görsel materyallerin analizi, onların yabancı dil öğretimi/öğreniminde vazgeçilmez araçlar olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Otantik görsel materyaller, materyal türleri, materyallerin işlevi, yöntem kitapları, kültür

## **Authentic visual materials in the method books Edito A1 and Edito A2**

### **Abstract**

The main purpose of this study is to examine the A1 and A2 level authentic visual materials in the method books for French as a foreign language in terms of their usage, type, function and cultural aspects. In particular, visual materials are used for different purposes. Whereas in the past, visual materials produced for educative purposes were used, today, authentic materials are mainly used in foreign language teaching. Together with this, from past to the present, the usage aim of visual materials has not yet changed. They are used to improve language skills, teach the components of language and teach cultural elements. That’s why, method books give much place how to use authentic visual materials. By using a document analysis, this study revealed that the usage frequency of authentic visual materials in the Edito method books decreased as the level of the books increased. While in the Edito A1 method book, there were 421 authentic visuals, in the Edito A2 method book, there were 209 authentic visuals. In both of the books, authentic visuals were given place at most in the “document” section, but it was still high in the “vocabulary” section. Whereas Edito A1 gave place mostly to person photography, in the Edito A2 gave place mostly objects, tools and furniture. Although there was a decrease from A1 to A2, authentic visuals were used for teaching vocabulary and developing speaking skills. In both of the books, French culture, francophone culture and multicultural elements were presented, but French culture was the most presented one. The analysis of authentic visual materials showed that they were indispensable tools in foreign language teaching/learning.

**Keywords:** Authentic visual materials, materials types, materials’ functions, method books, culture

## 1. Introduction

Les documents sont des supports importants pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Parce que sans utiliser les matériels, développer les compétences et enseigner ou apprendre les connaissances est assez difficile. Selon leur but d'utilisation, les documents peuvent être classés en deux : documents didactiques et documents authentiques. En outre, nous pouvons parler aussi des documents didactisés. Mais, en fait, ce sont des documents authentiques qui sont modifiés pour des raisons pédagogiques. Les types de document sont textuels, sonores, visuels et audiovisuels.

Les documents didactiques sont fabriqués à des fins pédagogiques. C'est pourquoi ils sont fabriqués convenablement au niveau de l'âge et à celui de l'apprentissage des apprenants. Cependant dans ces documents il existe une langue standard et il s'agit des éléments artificiels. Les manuels de FLE, les livres de grammaire, les enregistrements sonores réalisés au studio, les notes des enseignants prennent place parmi les documents didactiques/fabriqués. L'avantage d'utiliser ces documents est qu'il y a un rapport étroit entre la progression des apprenants et les niveaux des documents. Mais, la dimension socio-culturelle et sociolinguistique est négligée. Or, on apprend une langue étrangère afin de l'utiliser dans la société réelle, mais pas seulement afin de la pratiquer dans la classe. Par les documents didactiques, les connaissances linguistiques des apprenants développent plus que leurs compétences langagières. Or, l'objectif final doit être de développer les compétences langagières de base, par les documents authentiques, on peut les développer plus effectivement.

Les documents authentiques sont des documents qui sont produits à des fins différentes dans tous les domaines de la vie. Cuq définit le document authentique comme suit : « ... s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : (il) désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe » (2003 : 29). Lorsqu'ils sont produits, il ne s'agit pas d'un objectif pédagogique.

Il existe plusieurs sortes de documents authentiques. Dans ce cadre, les textes littéraires, les publicités, les nouvelles de magazines, les messages électroniques, les affiches, les tableaux, les photos de personne, les paysages, les monuments, les cartes de villes, les clips de chanson, les annonces, les vidéos, les podcasts, les objets, etc. sont des exemples de document authentique. S'il faut classer les documents authentiques selon leurs types, nous pouvons les classer ainsi ~~distinguer en quatre~~ : les documents écrits, les documents visuels, les documents sonores et les documents audio-visuels. Les textes littéraires, les affiches, les textes de publicités, les lettres, les messages numériques (messenger, blogs, whatsapp), les magazines, les journaux, y compris tous les documents qui contiennent une dimension textuelle peuvent être acceptés comme documents authentiques écrits. Les photos, les peintures, les paysages, les cartes, les affiches etc. constituent les documents authentiques visuels. Une annonce, une conversation téléphonique, une émission de radio etc. sont acceptés en tant que documents authentiques sonores. Quant aux documents authentiques qui possèdent une caractéristique audiovisuelle, les films, les émissions de télévision, toutes les vidéos, les entretiens sur les plateformes numériques comme *Zoom*, *Google Classroom*, *Skype*, etc. prennent place parmi les documents authentiques sonores et visuels (Özaydın, 2029 :7-10). Surtout, les développements aux technologies de l'information et de la communication (TIC) permettent d'atteindre facilement plusieurs documents de types divers et de les utiliser dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Même si dans la méthode grammaire-traduction il est possible d'utiliser les textes littéraires en tant que document authentique, l'utilisation de tout type de documents authentiques commence à prendre place

en didactique de langue étrangère avec la méthode audio-visuelle et surtout avec l'approche communicative vers 1970. Parallèlement à ce développement, « il est admis qu'au N2 l'élève sera, de plus en plus souvent, mis en contact d'un discours qui ne lui était pas d'abord destiné, mais qui appartient au vaste ensemble des messages écrits et oraux produits par des francophones pour des francophones, en bref, à ce qu'on a convenu d'appeler ici des textes « authentiques ». (Coste, 1970 : 88-94).

Ces documents authentiques concernant l'emploi de la langue cible dans la société, présentent une situation de communication réelle et couvrent une dimension culturelle. Cela donne aux apprenants la possibilité d'apprendre la langue étrangère dans un contexte socio-culturel. C'est pour cette raison qu'ils peuvent développer leurs compétences langagières d'une façon plus efficace. Grâce à ces documents, les apprenants peuvent entrer en contact avec les natifs et cette situation peut augmenter leur motivation en vue de communiquer oralement et par écrit avec les natifs.

Un autre avantage important d'utiliser des documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, c'est l'occasion de connaître la culture de la langue cible. Pour pouvoir utiliser la langue apprise d'une façon efficace, il est indispensable de connaître le contexte socio-culturel où elle est employée. Parce que « la langue et la culture ressemblent à un iceberg ; la partie visible est la langue, la partie cachée dans l'eau représente la culture » (Jiang, 2000 : 328). Les documents authentiques « permettent donc d'unir étroitement l'enseignement de la langue et celui de la civilisation » (Cuq et Gruca, 2005: 432). Le CECRL aussi accentue le rapport étroit entre la langue et la culture. « Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (2000 : 9). Selon Zarate « l'apprenant étranger est confronté aux mêmes objets culturels que le natif francophone, quel que soit son origine ; de même, le support pédagogique, en englobant des produits non scolaires, implique une mise en scène des faits culturels qui fait gagner en véracité et en crédibilité » (1986 :76). Par rapport au document pédagogique, le document authentique a plus de possibilité de concerner une dimension culturelle. Et, l'apprenant qui connaît la culture de la langue cible, peut réaliser plus effectivement les tâches ou les activités.

L'utilisation des images en didactique des langues étrangères arrive au 17<sup>ème</sup> siècle. À cette époque-là, on commence à concevoir l'importance des images dans l'enseignement/ apprentissage. À l'époque de Renaissance, dans son ouvrage nommé *Methodus Linguarum Novissima*, Jean Comenius accentue l'importance des visuels, de l'imitation et de la répétition en pédagogie (Hengirmen, t.y.:17). Et dans son ouvrage nommé *Orbis Pictus* qui est publié en 1638, il suit une méthode dans laquelle il utilise première fois les visuels en didactique de langue étrangère. Les visuels peuvent avoir plusieurs rôles en didactiques de langue étrangère. Tout d'abord, ils peuvent être utilisés pour développer toutes les compétences langagières de base : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite, et en plus pour développer les composantes linguistiques comme vocabulaire et même grammaire. Les visuels facilitent la compréhension orale et écrite, favorisent la production orale et écrite, augmentent la persistance de l'information et la motivation des apprenants. Selon plusieurs chercheurs, les images peuvent motiver les apprenants (Gee & Heyes, 2011 : 2 ; Viallon 2002 : 5). Dans ce contexte, les images n'ont pas seulement une fonction didactique mais aussi psychologique.

Les visuels authentiques peuvent empêcher la situation du blocage des apprenants lors de la production orale. Car, ils « peuvent jouer le rôle de déclencheur, en apportant des motifs conversationnels aux



apprenants » Muller, 2014 :123). En outre, « les images, en tant que supports non-verbaux, aident à contextualiser les connaissances langagières en les visualisant et donnent accès à une interaction verbale en classe. En effet, à partir d'une seule image, les apprenants peuvent avancer plusieurs hypothèses, donner libre cours à leur imagination pour s'exprimer à leur façon et être actifs. » (Aydın, 2019 :229). Quant à la production écrite, les visuels authentiques sont des supports importants afin de développer l'imagination et la créativité des apprenants. Dans le cadre des activités de la compréhension écrite, on peut utiliser les images en vue de faciliter aux apprenants l'accès au sens des textes dans les manuels en langue cible. Par exemple, les bandes dessinées sont des visuels amusants et motivants surtout pour les enfants. « Comme les dialogues et les images se complètent, son emploi facilite la compréhension écrite » (Yağlı, 2017 : 130). Chaque dessin facilite la compréhension de texte. Pour des grands adolescents et adultes il est convenable d'utiliser les caricatures en classe de langue étrangère. « Travailler avec des caricatures, c'est aussi d'introduire l'humour en classe de langue. Il est évident que pour que l'apprenant soit motivé, il faut qu'il se sente impliqué dans son apprentissage. » (Kakava, 2014 : 196). Ainsi, les apprenants peuvent animer les personnages et peuvent développer leurs compétences de communication et d'interaction dans le cadre des activités de la production orale ou leur créativité dans le cadre des activités de la production écrite.

Il est possible aussi d'utiliser les visuels afin de développer les compétences d'interculturalités des apprenants. Les documents authentiques visuels présentent l'occasion de l'accès à la culture de la langue cible. « Découvrir une culture étrangère, c'est aborder un monde sensoriel qui nous parle, avant même les mots, de cette culture autre, c'est être immergé dans un autre univers de formes, de couleurs qui parleront en premier lieu à notre corps » (Pauzet 2003 : 55). Les visuels culturels permettent « une bonne contextualisation en présentant l'environnement de communication et une vision du non-verbal (mimique, gestuelle, proxémique) » (Cuq et Gruca, 2005, p. 437). Par les visuels, les apprenants peuvent connaître la culture de la langue cible, mais aussi les cultures des autres.

Grâce aux technologies de l'information et de la communication, il est facile d'accès aux documents visuels innombrables et le devoir de l'enseignant est de choisir ceux qui sont convenables et plus effectifs, autrement dit les bons documents pour le bon public.

Les documents visuels sont variés. Les photos de personne, les photos d'immeuble, les peintures, les paysages, les espaces de ville, les divers établissements publics ou privés, les tableaux, les objets, les aliments, les affiches de publicité ou de filme, les bandes dessinées, les caricatures, les photos des scènes tirées des pièces de théâtre peuvent prendre en tant que visuels. En outre, on peut présenter par les images authentiques l'histoire des contes, fables, histoires et romans.

Les thèmes des visuels peuvent être : l'environnement, les célèbres, les fêtes ou festivals, l'art, l'histoire, la technologie, la communication, le sport, le tourisme, le voyage, la vie de ville ou celle de voyage.

Lorsqu'il s'agit de l'utilisation des documents authentiques visuels, ce qu'il faut faire tout d'abord, c'est rendre compte le niveau de l'âge et celui de l'apprentissage du public visé. En plus, les documents authentiques visuels préférés doivent correspondre aux intérêts et aux besoins des apprenants. Les manuels donnent place aux images à partir de ce critère. Par exemple, alors que les photos des animaux domestiques sont utiles pour les enfants, les peintures des monuments ou des autos sont plus convenables pour les grands adolescents et adultes. Dans les manuels les images sont choisies et placées selon ces critères. Mais si l'enseignant veut utiliser des documents authentiques en dehors du manuel,

dans ce cas il doit faire attention à la forme, au contenu des images et à leur convenance pour l'âge des apprenants.

Les manuels sont des ressources incontournables en didactique des langues étrangères. Ils sont formés selon les besoins de l'époque et les objectifs déterminés. Ils ont un rôle important pour arriver à la cible déterminée. Les manuels de méthode facilitent les travaux de l'enseignant, car lorsqu'il suit un manuel au cours, il continue selon une progression. Dans ce cas, il peut organiser plus aisément la démarche et les activités. Suivre un manuel de méthode, c'est de savoir la cible à arriver et s'avancer sur une voie planifiée. Du passé à nos jours, d'après les développements dans les méthodes, approches, sciences de l'éducation et technologies, l'organisation du contenu des manuels change constamment. Les thèmes, les matériels et les activités qui prennent place dans les manuels peuvent être différents d'une époque à l'autre.

Lors de l'histoire de la méthodologie, surtout à partir de la méthode directe les images commencent à prendre place dans les manuels de méthode, mais jusqu'à la méthode audio-visuelle ce sont des documents didactiques visuels. À partir de la méthode audio-visuelle, les manuels commencent à inclure les documents authentiques visuels. Lorsque l'on est arrivé à l'approche communicative, l'objectif n'est pas seulement de développer les compétences langagières et le vocabulaire, mais aussi on vise à utiliser les visuels en vue de soutenir la compétence de communication. Parce que « l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère » (Cuq et Gruca, 2005 : 264). Quant à l'approche actionnelle, les visuels sont utilisés dans les manuels, en vue de favoriser la compétence de la communication et l'interculturalité, y compris la dimension socio-culturelle. Selon l'approche actionnelle, en enseignant il faut donner les activités, tâches et actions à réaliser dans le contexte socio-culturel. À cette perspective, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) indique que « si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (2000 :15). C'est pour cette raison que les documents authentiques visuels qui ont une caractéristique culturelle deviennent importants pour les manuels de méthode et la classe de langue étrangère. Et ainsi, les activités de l'enseignement/apprentissage s'approchent de la vie réelle. Ces documents, sont des matériels importants en didactique de langue étrangère.

Dans cette recherche, nous avons analysé les documents authentiques visuels dans les manuels *Edito A1* et *Edito A2*. Notre objectif principal est de rechercher l'utilisation des documents authentiques visuels aux niveaux A1 et A2 en didactique de FLE en termes de : unités et parties dans lesquelles les visuels prennent place, types des visuels, rôles des visuels, cultures aux quelles les visuels appartiennent. Nous avons précisé les questions de départ comme les suivantes ;

- 1) Est-ce-que l'exploitation des documents authentiques visuels varie selon les niveaux ?
- 2) Dans quelles parties des unités les visuels authentiques prennent plus de places.
- 3) Quels types de documents authentiques visuels sont utilisés ?
- 4) Pour quels buts sont-ils utilisés ?
- 5) Quelles sont des cultures auxquelles les documents authentiques visuels appartiennent ?

## 2. Méthode

Cette étude est une analyse de document des types de recherche qualitative. Dans la recherche qualitative, « l'intention (but, objectif) de la recherche est de reconnaître, de nommer, de découvrir, de

décrire les variables et les relations découvertes, et par-là, de comprendre une réalité humaine ou sociale complexe et mal connue. » (N'da, 2015, p. 22). Nous avons choisi deux manuels de méthode FLE aux niveaux A1 et A2.

### **2.1. L'objectif de l'étude**

Dans cette recherche notre but est de déterminer l'utilisation des documents authentiques visuels aux niveaux A1 et A2 en didactique de FLE en termes de leurs places d'emploi, leurs types, leurs rôles (fonctions) et leurs dimension culturelles.

### **2.2. L'importance de la recherche**

Dans le monde où le globalisme influence toutes les sociétés, savoir une ou quelques langues étrangères est un besoin important pour pouvoir réaliser la communication et la co-action avec les autres. Bien que nous ayons les possibilités d'utiliser tout type de document authentique grâce aux technologies de l'information et la communication, les manuels de méthode gardent leur place privilégiée en didactique des langues étrangères. C'est pour cette raison que la composition de contenu et le choix des matériels qui prennent place dans les manuels sont importants. Les documents authentiques visuels comme les autres types de documents authentiques constituent des matériels principaux. Dans ce cadre, l'analyse et la considération des documents authentiques visuels sont utiles pour atteindre l'objectif d'un enseignement plus efficace.

### **2.3. Le choix du matériel**

En tant que le matériel, nous avons analysé les manuels *Edito A1* et *Edito A2*. Nous avons préféré deux manuels actuels, publiés en 2016. Le niveau de l'un est A1 et celui de l'autre est A2. Ces manuels sont créés selon l'approche actionnelle. La maison d'édition est Didier, connue en didactique de FLE dans le monde entier. Les publics de ces manuels sont des grands adolescents et adultes.

### **2.4. L'analyse des données et exemples**

L'analyse des données et des exemples est principalement basée sur la fréquence d'utilisation des documents authentiques visuels dans les unités et parties, les types de documents, les objectifs ou les rôles des activités réalisées par les documents. Au cours de cette étude, nous avons abordé aussi les éléments culturels en termes de la culture française, la culture francophone et le multiculturalisme.

### **2.5. Les limitations**

Nous avons étudié seulement les manuels de méthode (livre de l'élève), les cahiers d'activité, les guides du professeur ou les autres supplémentaires sont hors recherche. Nous avons analysé tous les documents visuels qui possèdent une caractéristique authentique dans les manuels abordés : les photos de personne, les tableaux, les paysages, les immeubles, les objets, etc. nous avons analysé seulement les manuels *Edito A1* et *Edito A2*.

### 3. Données

#### 3.1. La connaissance générale sur les manuels

Dans cette étude nous avons analysé les manuels *Edito A1* et *Edito A2*. Ces manuels sont des méthodes de français créés par une équipe. Ils sont publiés en 2016 par la maison d'édition Didier. Leurs publics visés sont des grands adolescents et adultes. Ces manuels sont formés selon les principes du CECRL et la perspective actionnelle. Ils suivent surtout une approche par tâches communicatives authentiques grâce auxquelles les apprenants développeront des savoir-faire en interaction. *Edito A1* se compose de 0 + 12 unités (Alcaraz, Braud, Calvez, Cornuau, Jacob, Pinson et Vidal, 2016 : 3). Quant à *Edito A2*, ce manuel se compose de 12 unités (Heu, Abou-Samra, Braud, Brunelle, Perrard et Pinson, 2016 : 3). Dans les manuels, chaque unité contient un thème. Quatre compétences langagières de base, la grammaire, le vocabulaire, la phonétique et la culture prennent place parmi les objectifs de chaque unité. L'objectif primordial est l'apprentissage ou l'acquisition de quatre compétences, mais également l'apprentissage de grammaire, vocabulaire, phonétique et culture est visé. Les activités de production orale et production écrite favorisent les échanges interculturels et mettent l'apprenant en situation de communication authentique dans un contexte socioculturel. Les unités couvrent des supports variés : des documents didactiques et des documents authentiques. Parmi ces documents se trouvent les écrits, les images, les audios, les vidéos.

La structure des unités est : communication, grammaire, vocabulaire, phonétique et socioculturel / civilisation. Au début de chaque unité, une page d'ouverture prend place. Chaque unité commence par la partie « Document » et dans chaque unité se trouvent plusieurs parties « Documents ». Par exemple la première unité de *Edito A1* en concerne cinq. Dans ces parties il s'agit des activités sur compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite, compréhension audiovisuelle, vocabulaire. Dans la même unité il y a quelques parties de grammaire. Les pages différentes concernent trois parties de grammaire. Il y a deux parties de vocabulaire qui couvrent deux pages distinctes. La phonétique aussi est présentée en deux parties différentes. Il se trouve une partie « civilisation ». Dans cette partie on fait connaître de nombreux aspects de la vie surtout en France et dans le monde francophone, mais il est possible aussi de voir les images du monde entier. À la fin de chaque unité il y a une partie « Atelier ». Dans cette partie on demande aux apprenants de réaliser des tâches/projets/co-actions en utilisant des nouvelles technologies. La dernière page des unités prend le nom « Détente » où se trouvent des activités récréatives ou la préparation au DELF où l'apprenant fait l'auto-évaluation.

#### 3.2. Les nombres des visuels authentiques selon les unités et les parties dans les manuels

Dans ce chapitre nous avons abordé l'utilisation des visuels authentiques selon les unités et parties dans les deux manuels. À cette perspective, d'abord nous avons étudié s'il y a une différence du niveau A1 au niveau A2 et puis s'il y a des changements d'une unité à l'autre au sujet de l'emploi des visuels authentiques. Enfin, nous avons analysé le cas d'utilisation des documents visuels selon les parties. Au début, nous avons présenté les résultats par les tableaux, après nous les avons évalués.

*Edito A1 :*

**Tableau 1 :** Nombres des visuels authentiques selon les unités et les parties dans *Edito A1*

Unités► Parties▼	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	T
Documents		21	19	27	22	11	6	6	15	8	7	7	10	<b>159</b>
Vocabulaire		20	3	12	14	10	4	11	11	16	12	12		<b>125</b>
Civilisation		4	9	5	5			8	5	9	3	2		<b>50</b>
Atelier		2	2	2	1	2	1		2	1		5	1	<b>19</b>
Détente		6										10		<b>16</b>
Préparation au DELF					3				1		1		28	<b>33</b>
<b>Total à l'unité</b>	<b>19</b>	<b>53</b>	<b>33</b>	<b>46</b>	<b>45</b>	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>25</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>23</b>	<b>36</b>	<b>39</b>	<b>402</b> <b>421</b>

Sur la couverture du manuel il y a une photo de deux femmes. Ce manuel contient une unité nommée 0. Cette unité présente une structure différente par rapport aux autres 12 unités. On peut la considérer comme une entrée au contenu sans être composée selon les parties comme documents, vocabulaire, atelier, civilisation, etc. Cette unité concerne 19 documents authentiques visuels. Dans les 12 unités, 402 visuels authentiques sont présentés. Et en plus, vers la fin du manuel il se trouve une carte de la France et une carte du monde francophone. Au total,  $402+19=421$  documents authentiques visuels prennent place au niveau A1.

Lorsqu'on fait une comparaison entre les unités, par le nombre 53 on utilise le plus les visuels authentiques dans l'unité1, le moins par le nombre 11 dans l'unité 6. Dans l'unité 12, dernière unité, il y a 39 visuels authentiques. Ces données montrent qu'il ne s'agit pas d'une augmentation ou diminution selon une progression d'une unité à l'autre, on peut dire que le changement dépend plutôt du thème de l'unité.

Les documents authentiques visuels prennent place le plus dans les parties « documents » par le nombre 159, le moins dans les parties « détente » par le nombre 16. Dans les parties « vocabulaires » aussi le nombre des visuels authentiques est important (125).

*Edito A2* :

**Tableau 2** : Nombres des visuels authentiques selon les unités et les parties dans *Edito A2*

Unités ► Parties ▼	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	T
Documents	10	20	6	6	2	5	3	6	2	10	2	1	<b>73</b>
Vocabulaire	6	8	1	1	6	1	1	1	10	6		5	<b>46</b>
Civilisation		1	2				2	5	1	1		1	<b>13</b>
Atelier	2	2	1		2	2	1	1	1		1	1	<b>14</b>
Détente	3		8		6		6		10				<b>33</b>
Préparation au DELF		7		1				2		1		16	<b>27</b>
Grammaire										3			<b>3</b>
<b>Total à l'unité</b>	<b>21</b>	<b>38</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>24</b>	<b>21</b>	<b>3</b>	<b>24</b>	<b>209</b>

Sur la couverture du manuel il y a une photo d'un homme et d'une femme. Dans les 12 unités il se trouve 209 visuels authentiques. Le niveau A2 ne concerne pas une unité nommée 0. Au total, il existe 209 documents authentiques visuels au niveau A2. Ce résultat montre que l'utilisation des documents authentiques visuels baissent au niveau A2 et il s'agit approximativement d'une diminution de %50. Alors que *Edito A1* contient 421 visuels authentiques, dans *Edito A2* il y a 209 visuels authentiques.

Par le nombre 38 on utilise le plus les visuels authentiques dans l'unité 2, par le nombre 3 le moins dans l'unité 11. Dans l'unité 12, dernière unité, il y a 24 visuels authentiques. Comme on le constate au niveau A1, au niveau A2 aussi il ne s'agit pas d'une augmentation ou diminution au sujet de l'utilisation des visuels authentiques selon une progression d'une unité à l'autre.

Les documents authentiques visuels prennent place le plus dans les parties « documents » par le nombre 73, le moins dans les parties « civilisation » par le nombre 13. Dans les parties « vocabulaires » aussi le nombre des visuels authentiques est élevé (46). Comme au niveau A1, au niveau A2 aussi on présente le plus les visuels authentiques dans les parties « documents » et « vocabulaires ». Pour les autres parties il s'agit des changements aux parités d'un niveau à l'autre. En plus du niveau A2, nous constatons que l'on utilise les visuels authentiques dans la partie « grammaire » aussi.

### 3.3. Les types de visuels authentiques

Nous avons considéré les documents authentiques visuels dans ces manuels en divisant en douze types. Ce sont les photos de personnes, immeubles, monuments historiques, villes, paysages, moyens de transport, objets/outils/meubles, vêtements, aliments/boissons, œuvres d'art/bandes dessinées, fêtes/festivals, animaux. Nous avons étudié les types de visuels selon les unités et nous avons déterminé leurs nombres au total.

Edito A1 :

**Tableau 3** : Photos selon les types de documents authentiques visuels dans Edito A1

Unités	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	T
Personnes	3	35	6	2	2	19	8	9	1	17	11	2	17	132
Immeubles	5			1				2	8	1	5		2	24
Monuments historiques		5	10											15
Villes	6		8	2		1			5	2		2	2	28
Paysages		1	2		6				4	1	1	23	1	39
Moyens de transport	2	6	4						2	5				19
Objets/Outils/Meubles	2	6		13	14	2		14		5	6		8	70
Vêtements					23				1					24
Aliments/boissons				28					5	1		4	8	46
Œuvres d'art/bande dessinée	1		3						5					9
Fêtes/festivals/expos						1	3		2				1	7
Animaux									1	2		5		8

Dans les unités 1, 5, 6, 9, 10, 12 les photos de personne sont présentées le plus. Dans l'unité 2 ce sont les photos de monument historique qui sont le champion. Dans l'unité 3 les photos d'aliment/boisson sont au sommet. Dans l'unité 4, la priorité est aux photos de vêtement. Dans l'unité 7, on donne place le plus aux photos d'objet/outil/meuble. Dans l'unité 8, on présente le plus les photos d'immeuble. Dans l'unité 11, ce sont les photos de paysage qui sont primordiaux. Au total, par le nombre 132, les photos de personne sont présentées le plus, on présente le moins les photos de fête/festival par le nombre 7.

Le thème de l'unité 0 est de se présenter. Les images sont de Paris. Parmi les images il se trouve des photos de personne, café, restaurant, cinéma, classe, station de train, station de métro, rue, carte de ligne de métro, taxi parisien commercial, train, téléphone portable, bande dessinée qui couvre un dessin sur lequel il y a l'image de la Tour Eiffel.

Le thème de l'unité 1 est les rencontres de volontaires de la Francophonie. Les photos de personne sont dominantes ; surtout les célèbres francophones dans les domaines différents : sportif, dessinateur, écrivaine, chanteuse, actrice. Il y a des visuels sur les monuments historiques et les paysages de différents pays (Russie, Inde, France, Brésil, etc).

Le thème de l'unité 2 est sur les villes à visiter. Les photos de monument historique, rues de différentes villes comme Bordeaux, Strasbourg, Montréal, œuvres d'art, moyens de transport comme moto, taxi, bus et train prennent place.

Le thème de l'unité 3 est les aliments. Ce sont plutôt des photos des aliments différents : plats, fruits, légumes, gâteaux. Les photos de marché et celles de rayon de légume et fruit des supermarchés sont présentées. Les visuels des objets comme cuillère, casserole, four, couteau, fouet, tasses de café, assiettes de tasse, verre, carafe d'eau sont dominantes. Il y a seulement deux photos de personne.

Le thème de l'unité 4 est les soldes. Il s'agit des visuels de vêtement et accessoire sur la mode, de paysage, d'outil technologique et d'objet.

Le thème de l'unité 5 est sur les programmes de soirée. On donne place aux photos de diner, concert, cinéma, théâtre, exposition. Les visuels d'objet comme tasse de café, téléphone portable, une photo de ville Paris et les photos des musiciens prennent place.

Le thème de l'unité 6 est les félicitations. Il y a des photos de personne et des visuels sur les festivals et fêtes.

Le thème de l'unité 7 est l'appartement. On présente les photos de personne, immeubles, meubles modernes et traditionnels et objets de réparation pour logement.

Le thème de l'unité 8 est sur les vacances. Il se trouve les photos de type d'hébergement pour passer les vacances, avion qui est sur le point d'embarquer et qui décolle, plat et fête, vêtements, café, animal au désert en Afrique. Il y a aussi des visuels sur la culture de voyage et des paysages panoramiques.

Le thème de l'unité 9 est la mal chance. Les photos de personne, station de train, automobile avec leurs possesseurs, immeuble, objet et meuble, animal, ciel et baguette sont présentées.

Le thème de l'unité 10 est sur le beau travail. On présente les photos des étudiants d'Erasmus +, et des lycéens dans un salon à Lille, du campus de l'Université Pierre et Marie Currie, des bâtiments de campus avec leurs salles de classe, salon de sport, laboratoire, outils et objets.

Le thème de l'unité 11 est « au grand air ». Surtout les photos de paysage sont dominantes. Les visuels des sites inscrits au patrimoine mondial sont présentés. Les paysages de campagne, les photos d'animal et villes prennent place.

Le thème de l'unité 12 est sur les personnes polyglottes et francophiles. On présente plutôt les photos des personnes qui apprennent des langues étrangères, mais il y a aussi les visuels de cinéma et café, festival, meuble et d'accessoire de maison.



## Edito A2 :

**Tableau 4** : Photos selon les types de documents authentiques visuels dans *Edito A2*

Unités	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	T
Personnes	10	6		2	2	2	7	7	1	1	1		39
Immeubles			11			2		2	1		2		18
Monuments historiques	1							1		6			8
Villes		3							1	5			9
Paysages		26	7		1					8		1	43
Moyens de transport									1			6	7
Objets/Outils/Meubles	6	1		6	6			1	16			8	44
Vêtements					1				4				5
Aliments/boissons					6	3				1			10
Œuvres d'art/bande dessinée/série		2				1	6	4					13
Fêtes/festivals/expos	4											2	6
Animaux												7	7

Dans les unités 1, 7, 8 les photos de personne sont présentées le plus. Dans l'unité 2 ce sont les photos de paysage qui sont le champion. Dans l'unité 3 et 11 les photos d'immeuble sont au sommet. Dans les unités 4, 9, 12 la priorité est aux photos d'objet/outil/meuble. Dans l'unité 5, les photos d'objet/outil/meuble et celles d'aliment/boisson sont au sommet. Dans l'unité 6, on donne place le plus aux photos d'aliment/boisson. Dans l'unité 10, on présente le plus les photos de paysage.

Dans 3 unités la priorité est aux photos d'objet/outil/meuble, et en plus dans 1 unité aussi ce type de document visuel partage le sommet avec le type d'aliment/boisson. Dans 3 unités les photos de personne sont dominantes. Quant au total, par le nombre 44 les photos d'objet/outil/meuble sont présentées le plus, par le nombre 43 les photos de paysage occupent le deuxième rang, on présente le moins les photos de vêtement par le nombre 5.

Le thème de l'unité 1 est la vie. Les photos des acteurs, danseurs, personnes qui font du sport, des outils/objets de sport et de musique, de l'expo Niki, du festival et des monuments prennent place.

Le thème de l'unité 2 est sur les souvenirs. Ce sont des photos de personne, paysage, œuvre d'art, par exemple une photo de cirque russe avec un texte tiré des *Souvenirs* (pièce de théâtre, Sacha Guitry), gâteaux avec un texte tiré de la *Recherche du Temps Perdu* (roman de Proust) et ville (Célèbre avenue de Nice avec un texte tiré de *Le Petit futé, Escapades dans les Alpes du Sud*, 2015).

Le thème de l'unité 3 est l'hébergement. Il y a seulement les photos d'immeuble et paysage. Par exemple, une photo de beau paysage de rivière avec un texte de Nathalie Alonso, lepress.fr.

Le thème de l'unité 4 est sur le progrès. Les photos des personnes et surtout des outils technologiques sont présentés.

Le thème de l'unité 5 est d'être en bonne santé. Il se trouve les photos de gens qui font de sport dans le salon de sport. Les visuels de beau paysage de montagne Alp avec un texte tiré de l'adresse <http://ultrailmb.com>, médicaments et meubles sont présentés.

Le thème de l'unité 6 est la cuisine. Ce sont plutôt les photos de fruit, légume avec un texte tiré d'internet <http://e-rse.net>, plat. Mais il y a les photos de cuisine, personne et bande dessinée avec un texte tiré de Christophe Blain, une cuisine avec Alain Passard, Gallimard, 2011.

Le thème de l'unité 7 est de se ressembler/s'assembler. Il s'agit des photos de personne parmi lesquelles se trouve une photo de Constantin Mashinskiy (kazakhstan) et des Portraits qui ont des caractéristiques d'œuvre d'art.

Le thème de l'unité 8 est sur l'actualité à la TV. Les photos de personne, monument historique dans le journal, séries de TV et scènes sont présentées.

Le thème de l'unité 9 est la consommation. Les photos d'objet, vêtement, meuble, auto et personne prennent place.

Le thème de l'unité 10 est le voyage. Surtout les photos de paysage, ville et monument historique sont dominantes.

Le thème de l'unité 11 est de « recruter ». Il y a seulement des photos d'immeuble et personne.

Le thème de l'unité 12 est la nature. Les photos d'animal, objet, train, auto, paysage, concert prennent place dans cette unité.

### **3.4. L'objectif/rôle des visuels authentiques**

Comme dans la pédagogie générale, en didactique de langue étrangère les visuels sont utilisés pour réaliser les objectifs divers. Autrefois on utilisait les documents didactiques visuels dans l'enseignement de langue étrangère, mais de nos jours on utilise plutôt les documents authentiques visuels. Pourtant, les objectifs d'utilisation des visuels n'ont pas changé du passé à l'heure actuelle. Il est possible d'utiliser les visuels en vue de développer toutes les compétences langagières de base, les composantes linguistiques et la connaissance culturelle. Ici, nous avons déterminé les objectifs d'utilisation de tous les visuels authentiques selon les compétences dans les deux manuels. Et nous avons constaté surtout que les visuels sont utilisés le plus pour quelle compétence. En dehors des parties pour développer les compétences et composantes connues, il y a aussi une partie pour développer une compétence nommée « compréhension audiovisuelle ». Nous avons déterminé les visuels authentiques qui sont au service de cette compétence aussi. Cependant nous avons fait nos évaluations en termes de : compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite, production écrite, vocabulaire, grammaire, phonétique, culture.

Edito A1 :

**Tableau 5** : Rôle des visuels authentiques selon les compétences dans *Edito A1*

Unités	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	T
Compréhension orale	8	17	12	27	16	10	7	-	4	5	5	2	13	126
Compréhension écrite	9	5	19	19	5	5	-	10	19	15	8	7	8	129
Production orale		25	10	18	28	23	9	10	26	32	15	26	18	240
Production écrite		16	31	28	25	12	4	16	17	17	6	11	8	189
Vocabulaire	6	42	11	34	37	11	4	16	15	32	18	20	6	246
Grammaire		16	18	22	21	10	3	5	14	7	6	7	9	140
Phonétique		5	1	6	1	1	2	-	1	1	1	-	1	20
Culture	5	21	12	2	4	8	5	5	12	-	1	13	11	99
Compréh. audiovisuelle		5	1	6	1	1	2	-	1	1	1	-	1	20

Dans l'unité 0, les visuels sont au service de la compréhension écrite (9), compréhension orale (8), vocabulaire (6) et puis culture (5). Dans le contexte socio-culturel par les visuels authentiques on fait connaître l'usage formel et l'usage informel de la langue cible.

Dans l'unité 1, les visuels authentiques sont utilisés le plus pour le vocabulaire (42), le moins pour la compréhension écrite (5) et phonétique (5). Cependant, le nombre des visuels culturels aussi est énorme. Par exemple, il y a des visuels sur les monuments historiques en Russie, Inde, France, Brésil, etc. Page 29-30 : Dans l'unité 2, on vise à utiliser le plus les visuels authentiques pour développer la compétence de la production écrite (31), le moins pour la phonétique (1). Dans l'unité 3, les visuels authentiques sont utilisés le plus pour le vocabulaire (34), le moins pour la culture (2). Dans l'unité 4, on a l'objectif d'utiliser le plus les visuels pour le vocabulaire (37), le moins pour la phonétique (1). Dans l'unité 5, les visuels authentiques sont utilisés le plus pour la production orale (23), le moins pour la phonétique (1). Dans l'unité 6, on vise à utiliser le plus les visuels pour production orale (9), le moins pour la phonétique (2) et la culture (2). Pour développer la compétence de compréhension écrite il n'y a pas de visuel authentique. Dans l'unité 7, les visuels authentiques sont utilisés le plus pour la production écrite (16) et le vocabulaire (16), le moins pour la grammaire (5). Il n'existe pas des visuels afin de développer la compétence de la compréhension orale et phonétique. Dans l'unité 8, les visuels authentiques prennent place le plus afin de développer la compétence de la production écrite (26), le moins pour la phonétique (1). Dans l'unité 9, les visuels authentiques sont utilisés le plus pour la production orale (32) et le vocabulaire (32), le moins pour la phonétique (1). Il n'y a pas de visuels pour la culture. Dans l'unité 10, on vise à utiliser le plus les visuels pour le vocabulaire (18), le moins pour la phonétique (1) et la culture (1). Dans l'unité 11, les visuels authentiques sont utilisés le plus pour la production orale (26), le moins pour la compréhension orale (2). Il ne se trouve pas des visuels authentiques en vue de développer la phonétique. Dans l'unité 12, les visuels authentiques sont utilisés le plus pour la production orale (18), le moins pour la compréhension orale (2).

Dans les unités 1, 3, 4, 10 les visuels authentiques sont le plus au service du vocabulaire, en plus dans l'unité 7 le vocabulaire partage le sommet avec la production écrite, dans l'unité 9 avec la production orale. Dans les unités 5, 6, 8, 11, 12 on utilise le plus les visuels authentiques afin de développer la production orale. Dans l'unité 2, c'est la production écrite qui est champion au sujet de l'utilisation des visuels. Au total, par le nombre 246 les visuels authentiques sont utilisés le plus afin de développer le vocabulaire, ensuite par le nombre 240 pour la production orale. Par le nombre 20, on les utilise le moins en vue de développer la phonétique.

*Edito A2* :

**Tableau 6** : Rôle des visuels authentiques selon les compétences dans *Edito A2*

Unités	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	T
Compréhension orale	6	10	2	-	-	2	2	8	2	5	1	5	<b>43</b>
Compréhension écrite	11	27	13	6	8	3	10	5	2	9	1	2	<b>97</b>
Production orale	16	23	7	7	3	8	5	9	4	16	3	12	<b>110</b>
Production écrite	8	8	4	7	2	2	6	6	3	6	2	2	<b>55</b>
Vocabulaire	14	27	5	7	7	6	5	6	22	15	1	2	<b>117</b>
Grammaire	3	2	3	-	1	1	2	3	1	7	-	1	<b>24</b>
Phonétique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Culture	9	5	3	-	1	1	7	4	1	12	-	-	<b>43</b>
Compréhension audiovisuelle	1	1	2	-	-	1	1	1	1	1	1	1	<b>11</b>

Dans aucune unité on n'utilise pas les visuels en vue de perfectionner la phonétique. Dans l'unité 1, les visuels authentiques sont utilisés le plus pour la production orale (16), le moins pour la grammaire (3). Dans l'unité 2, les visuels authentiques prennent place le plus pour la compréhension écrite (27) et le vocabulaire (27), le moins pour la grammaire (2). Dans l'unité 3, on utilise le plus les visuels authentiques pour la compréhension écrite (13), le moins pour la compréhension orale (2). Dans l'unité 4, les visuels authentiques sont le plus au service de la production orale (7), production écrite (7) et vocabulaire (7). On utilise 6 visuels en vue de développer la compréhension écrite. Dans cette unité il ne s'agit aucun visuel pour développer les autres compétences. Dans l'unité 5, les visuels authentiques sont utilisés le plus pour la compréhension écrite (8), le moins pour la grammaire (1) et la culture (1). Il n'y a pas de visuels afin de développer la compréhension orale. Dans l'unité 6, on utilise le plus les visuels authentiques pour la compréhension écrite (13), le moins pour la compréhension orale (2). Dans l'unité 7, les visuels authentiques sont utilisés le plus pour la compréhension écrite (10), le moins pour la grammaire (2). Dans l'unité 8, on utilise le plus les visuels authentiques pour la production orale (9), le moins pour la grammaire (3). Dans l'unité 9, les visuels authentiques sont utilisés le plus pour le vocabulaire (22), le moins pour la grammaire (1) et la culture (1). Dans l'unité 10, c'est pour la production orale (16) qu'on utilise le plus les visuels authentiques, le moins pour la compréhension orale (5). Dans l'unité 11, les visuels authentiques sont utilisés le plus pour la production orale (3), le moins pour la compréhension orale (1) et la compréhension écrite (1) et le vocabulaire (1). Dans l'unité 12, on présente

le plus les visuels authentiques pour la production orale (12), le moins pour la grammaire (1). Il ne s'agit pas des visuels pour développer la culture.

Dans les unités 1, 6, 8, 10, 11, 12 les visuels authentiques sont le plus au service de la production orale. En plus, dans l'unité 4, la production orale partage le sommet avec la compréhension écrite et la production écrite. Dans les unités 2, 3, 5, 7 les visuels authentiques sont utilisés le plus afin de développer la compréhension écrite. Dans l'unité 9, c'est le vocabulaire qui est champion. Au total, par le nombre 117 les visuels authentiques sont utilisés le plus afin de développer le vocabulaire, ensuite par le nombre 110 pour la production orale. Dans *Edito A2*, les visuels ne sont jamais utilisés pour perfectionner la phonétique. Par le nombre 24, on les utilise le moins en vue de développer la grammaire.

Lorsqu'on fait une comparaison entre le niveau A1 et le niveau A2, bien que les nombres diminuent au niveau A2, dans les deux niveaux les visuels sont utilisés le plus pour le vocabulaire, au deuxième rang pour la production orale. Dans *Edito A1*, alors que les visuels authentiques sont utilisés le moins pour développer la phonétique, dans *Edito A2* on les utilise le moins pour la grammaire. Dans *Edito A2* il ne s'agit pas de l'utilisation des visuels authentique pour perfectionner la phonétique.

### 3.5. La dimension culturelle des visuels authentiques

Dans ce chapitre nous avons abordé les documents authentiques visuels selon la culture à laquelle ils appartiennent. Nous avons étudié les visuels en termes de la culture française (les visuels de la France), culture francophone (les visuels du monde francophone) et multiculturalisme (les visuels des autres pays).

*Edito A1* :

**Tableau 7** : Visuels authentiques sur la culture française, la culture francophone et le multiculturalisme dans *Edito A1*

Unités	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	T
Culture française	5	5	9	2	4	8	3	3	4	-	1	3	6	<b>53</b>
Culture francophone	-	7	3	-	-	-	-	2	8	-	-	-	5	<b>25</b>
Multiculturalisme	-	9	-	-	-	-	2	-	-	-	-	10	-	<b>21</b>

Dans l'unité 0, par les images on fait connaître la salutation à la culture française, en plus l'usage formel et l'usage informel de la langue française. Il y a des images de Paris. On parle des pays francophones, en dehors de la France comme Belgique, Suisse, Québec, Sénégal.

Dans l'unité 1, on présente des drapeaux des pays différents dans le cadre de multiculturalisme : Mexicain, Suédois, Russe, Italien. La culture francophone au Canada et en Suisse est présentée sur le site des francophones de Londres. Il y a des photos de personne sur les rencontres de volontaires et le Volontariat international de la Francophonie. On parle des personnes célèbres dans le monde entier et des célèbres francophones dans les domaines différents : sportif, dessinateurs, écrivaine, chanteuse, actrice. On présente les monuments historiques dans les différents pays comme Russie, Inde, France, Brésil. L'unité 2 comprend des monuments historiques à Bordeaux, la ville Strasbourg, la ville Lille et la

ville Montréal. L'unité 3 fait connaître la baguette et le croissant de la cuisine française. Dans l'unité 4, on parle de la mode et stylistes connus français. L'unité 5 présente le mode de vie des Français, dans ce contexte on parle des sorties comme diner, cinéma, théâtre, exposition. On présente une photo de Paris. Dans l'unité 6, il y a des visuels sur les fêtes et festivals : le père Noel, 1er mai. L'unité 7 concerne des visuels des meubles modernes et traditionnels français et on parle des designers. L'unité 8 contient les visuels sur les cultures et les lieux de vacances du monde francophone. Dans l'unité 9, il n'existe pas des visuels qui possèdent une dimension culturelle. Dans l'unité 10, il y a la photo du campus de l'Université Pierre et Marie Currie. L'unité 11 comprend les visuels sur les sites inscrits au patrimoine mondial de l'UNESCO prennent place. Dans l'unité 12, les célèbres francophones sont connus par leurs photos. Vers la fin du manuel il se trouve une carte de la France et une carte du monde francophone.

Sauf l'unité 9, dans chaque unité il y a des exemples de visuels authentiques appartenant à la culture française. Dans les unités 1, 2, 7, 8, 12 les exemples de visuels authentiques sur la culture francophone prennent place. Dans les unités 1, 6, 11 on présente des exemples de visuels authentiques sur le multiculturalisme. Dans l'unité 1 il s'agit des exemples pour trois dimensions culturelles. Dans l'unité 9, il n'existe pas des visuels authentiques qui couvrent une dimension culturelle. Au total, les documents authentiques visuels sur la culture française (53) sont au sommet. Il y a le moins exemple de visuels authentiques sur le multiculturalisme (21).

*Edito A2* :

**Tableau 8** : Visuels authentiques sur la culture française, la culture francophone et le multiculturalisme dans *Edito A2*

Unités	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	T
Culture française	4	3	2	-	1	1	6	4	-	8	-	-	29
Culture francophone	4		1	-	-	-	-	-	1	4	-	-	10
Multiculturalisme	1	2	-	-	-	-	1	-	--	-	-	-	4

Dans l'unité 1, il y a les visuels des chanteurs et acteurs français, du champion de tennis suisse. On présente des exemples du monde pour le sport de pétanque. On parle du Carnaval de Kafountine au Sénégal. On présente une photo de l'expo Niki. L'unité 2 contient les photos de l'écrivain français Marcel Proust, du cirque russe, la Cirque de Ciniselli, avec un texte sur la pièce de théâtre Sacha Guitry (*Souvenirs*, 1935) et du moulin aux Pays-Bas. L'unité 3 couvre les photos de la ville Montréal, d'un monument de Paris et de Paris en 2050. L'unité 5 contient une photo de Mont-Blanc. L'unité 6 comprend une photo de la cuisine française. Dans l'unité 7, on présente la photo du célèbre graphiste Constantin Mashinskiy de Kazakhstan et portraits au 20<sup>e</sup> siècles. Dans l'unité 8, les visuels de scènes des séries françaises à la TV. L'unité 9 contient une photo de Repair-Café de Bruxelles. Dans l'unité 10, il y a des photos de Québec, sites touristiques de la France, maison et jardins de Claude Monet.

Dans les unités 4, 11, 12 il n'existe pas des visuels culturels. Comme dans *Edito A1*, dans *Edito A2* l'unité 1 couvre des exemples pour trois dimensions culturelles. Au total, dans ce niveau aussi les documents authentiques visuels sur la culture française (29) sont au sommet. Les visuels authentiques sont présentés le moins pour le multiculturalisme (4). Par rapport au niveau A1, le nombre des visuels culturels est diminué au niveau A2.

## Conclusion

Les manuels sont des outils importants qui contribuent à l'organisation du cours et à la progression des apprenants selon le niveau ciblé. Les enseignants qui suivent les manuels savent bien quand ils doivent continuer quelle démarche et quelles activités ils peuvent réaliser convenablement à l'âge et au niveau linguistique de leurs apprenants. A cette perspective, les documents visuels ont une place importante dans les manuels.

À partir des analyses faites, nous pouvons constater qu'au fur et à mesure que le niveau s'avance l'utilisation des visuels authentique diminue. Car, au total, alors que *Edito A1* concerne 421 visuels authentiques, dans *Edito A2* il y a 209 visuels authentiques. Il s'agit approximativement d'une baisse de %50. Quant aux unités, il ne s'agit pas d'une augmentation ou diminution qui suit une progression d'une unité à l'autre, on peut dire que le changement dépend plutôt du thème de l'unité. Pourtant dans *Edito A1*, par le nombre 53 l'unité 1 contient le plus les visuels authentiques. Dans *Edito A2*, par le nombre 38, c'est l'unité 2 qui possède le plus les visuels authentiques.

Les documents authentiques visuels prennent place le plus dans les parties « documents » par le nombre 159 dans *Edito A1* et par le nombre 73 dans *Edito A2*. Dans les parties « vocabulaires » aussi le nombre des visuels authentiques est élevé. Les parties « détente » par le nombre 16 dans *Edito A1*, les parties « civilisation » par le nombre 13 *Edito A2* contiennent le moins les visuels authentiques.

Au total, dans *Edito A1*, on présente le plus les photos de personne par le nombre 132 et le moins les photos de fête/festival par le nombre 7. Dans *Edito A2*, par le nombre 44 les photos d'objet/outil/meuble sont présentées le plus et on présente le moins les photos de vêtement par le nombre 5.

Lorsque l'on fait une considération selon les objectifs d'utilisation des documents authentiques visuels, bien que les nombres diminuent au niveau A2, dans les deux niveaux les visuels authentiques sont utilisés le plus pour le vocabulaire et au deuxième rang pour la production orale. Dans *Edito A1*, alors que les visuels authentiques sont utilisés le moins pour développer la phonétique, dans *Edito A2* on les utilise le moins pour la grammaire. Dans *Edito A2* il ne s'agit pas de l'utilisation des visuels authentique pour perfectionner la phonétique.

Soit dans *Edito A1* et soit dans *Edito A2* il y a des documents authentiques visuels relatifs à la culture française, à la culture francophone et au multiculturalisme. Par rapport au niveau A1, le nombre des visuels culturels est diminué au niveau A2. Dans les deux manuels la priorité est sur la culture française, les visuels authentiques sont présentés le moins au sujet du multiculturalisme

L'analyse des documents authentiques visuels constate qu'ils sont des supports incontournables dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ces documents peuvent donner l'occasion d'enrichir l'environnement de l'éducation, faciliter la compréhension, favoriser la production, faire connaître les cultures différentes et augmenter la motivation.

## Bibliographie

- Alcaraz, M., Braud, C., Calvez, A., Cornuau, G., Jacob, A., Pinson, C. et Vidal, S. (2016). *Edito A1*, Paris : Didier.
- Aydın, B. (2019). Enseignement Du FLE: Les Documents Visuels Utilisés Dans L'étape D'anticipation Et Leurs Représentations, *SEFAD*, 41, 227-244.

## D'anticipation Et Leurs Représentations

- Conseil de l'Europe, (2000). *Cadre européen commun de références pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Coste, D. (1970). Textes et documents authentiques au Niveau 2. *Le Français dans le Monde*(73), 88-94.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, J., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presse université de Grenoble.
- Gee, J.-P. et Hayes, E. (2011). *Language and Learning in the digital age*. New York: Routledge.
- Hengirmen, M. (T.Y.), *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve tömer yöntemi*. Ankara : Engin.
- Heu, E., Abou-Samra, M., Braud, C., Brunelle, M., Perrard, M. et Pinson, C. (2016). *Edito A2*, Paris : Didier.
- Jiang, W. (2000). The realation between culture and language. *ELT Journal Volume*, 328-334.
- Kakava, L. (2014). La caricature en tant que support pédagogique à visée (inter)culturelle. *Synergie Europe*(9), 191-201.
- Muller, C. (2014). L' image en didactique des langues et des cultures. *Synergies Portugal*, 2, 119-130
- N'da, P. (2015). Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Paris: L'Harmattan.
- Özaydın, H. (2019). Documents authentiques écrits dans les manuels *Saison, le Nouveau taxi* et *Echo*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Pauzet, A. (2003). En route pour les « i.l.e.s. » ! De l'utilisation des images picturales en classe de français langue étrangère. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4/2003, 132), 491-510.
- Viallon, V. (2002). *Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues*. Paris: L'Harmattan.
- Yağlı, A. (2017). *Modern Bir Anlatı Sanatı Olarak Çizgi Roman*. İstanbul : Kriter Yayınevi.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.



## Academic reading instruction in tertiary English preparatory classes: A qualitative case study of an experienced instructor

Elif KEMALOGLU-ER<sup>1</sup>

**APA:** Kemalglu-Er, E. (2020). Academic reading instruction in tertiary English preparatory classes: A qualitative case study of an experienced instructor. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 597-615. DOI: 10.29000/rumelide.792243.

### Abstract

Academic literacy is a crucial means to read, comprehend, and reflect on academic texts. In tertiary English preparatory classes, to lay strong foundations for academic literacy, it is necessary to build a well-structured framework for academic reading instruction. One means of doing this is exploring the pedagogical views and practices of experienced teachers. This qualitative case study focuses on a highly experienced English instructor with established records of success and investigates the participant's views about academic reading instruction, her academic reading instruction practices, and the extent of consistency between her views and practices. The instructor has forty-one years of teaching experience, was given the Excellence in Teaching Award by her institution and is an active digital immigrant with two educational blogs. The research reveals an in-depth analysis of the instructor's multiple subjectivities in academic reading instruction and the details about her investment in learning. The data were collected by semi-structured interviews, teacher's blog posts and journal, and classroom observations and analyzed via thematic analysis. The findings displayed that the instructor believes in the significance of construction and activation of students' background knowledge as well as teacher and student motivation for successful reading. She reported teaching and practicing a number of pre-, while- and post-reading strategies. The reading instruction practices of the instructor displayed full compatibility with her concerning views. The study has significant implications for contexts teaching English for academic purposes (EAP) and concludes that experienced L2 teachers may apply effective teaching practices and serve as examples for their colleagues.

**Keywords:** English for academic purposes (EAP), academic reading, academic reading instruction, teaching experience, experienced teachers

## Yükseköğrenim İngilizce hazırlık derslerinde akademik okuma öğretimi: Deneyimli bir öğretim görevlisinin niteliksel vaka incelemesi

### Öz

Akademik okuryazarlık akademik metinleri okumak, kavramak ve onların üzerinde derin düşünmek için çok önemli bir araçtır. Yükseköğrenim İngilizce hazırlık sınıflarında, akademik okuryazarlığa yönelik sağlam temeller oluşturmak için iyi yapılandırılmış bir çerçeve kurmak gerekir. Bunu yapmanın bir yolu deneyimli öğretmenlerin pedagojik görüşlerini ve uygulamalarını araştırmaktır. Bu niteliksel vaka incelemesinde yerleşik başarı kayıtları olan, çok deneyimli bir İngilizce öğretim görevlisine odaklanılmış ve katılımcının akademik okuma öğretimine ilişkin görüşleri, akademik okuma öğretimi uygulamaları ve görüş ve uygulamaları arasındaki tutarlılık araştırılmıştır. Öğretim

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (İngilizce) (Adana, Türkiye), ekemalgluer@atu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1238-1018 [Makale kayıt tarihi: 02.06.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792243]

görevlisinin kırk bir yıllık öğretmenlik deneyimi vardır, kendisine kurumu tarafından Öğretimde Mükemmellik Ödülü verilmiştir ve iki eğitim bloğu olan aktif bir dijital göçmendir. Araştırma, öğretim görevlisinin akademik okuma öğretiminde ortaya koyduğu çoklu öznel niteliklerin ve öğrenime yaptığı yatırıma ait detayların derinlemesine bir analizini ortaya koymaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış mülakatlar, öğretmenin blog yayınları ve günlüğü ve sınıf gözlemleri aracılığı ile toplanmış ve tematik analiz yoluyla incelenmiştir. Sonuçlar, öğretim görevlisinin, başarılı bir okuma için öğrencilerin arkaplan bilgisinin oluşturulması ve harekete geçirilmesinin ve öğretmen ve öğrenci motivasyonunun önemine inandığını ortaya koymaktadır. Katılımcı okuma öncesi, okuma süreci ve okuma sonrasında ait pek çok stratejiyi öğrettiğini ve uyguladığını beyan etmiştir. Öğretim görevlisinin okuma öğretim uygulamaları, bu konudaki görüşleri ile tam bir uyum göstermiştir. Araştırmanın İngilizcenin akademik amaçlarla öğretildiği bağlamlara yönelik önemli çıkarımları vardır ve çalışmanın sonucunda deneyimli ikinci dil öğretmenlerinin etkin uygulamalar gerçekleştirebilecekleri ve meslektaşlarına örnek olabilecekleri belirtilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Akademik amaçlı İngilizce, akademik okuma, akademik okuma öğretimi, öğretmenlik deneyimi, deneyimli öğretmenler

### Introduction

Teachers' views concerning effective foreign language learning and teaching shape their professional behavior, namely the ways they plan their lessons, the instructional decisions they make as well as the methods they devise and apply in their classrooms. It is essential to uncover those views and in-class practices to raise self-awareness and increase collaborative professional development (Roberts, 2001). The viewpoints of a teacher are formed mainly through experience. As the experience in the profession increases, the opinion system becomes more productive, more coherent and highly personalized. Thus, provided the teacher is a reflective practitioner, unveiling the hidden in such a system is likely to be a useful source for the teacher himself, colleagues and language teacher education programs to improve their instruction (Pajares, 1992). For more effective practices, research should also take into account the extent of consistency between teachers' views and classroom practices, show the matches and mismatches between theory and practice and analyze multiple cases (Cabarroglu & Roberts, 2000).

Reading is one of the most critical skills which language learners should acquire as it paves the way for lifelong learning and improvement and it is the approach of the teacher to reading that has a substantial impact on the reading perceptions and practices in a particular class. Hence, it is necessary to conduct research on language teacher cognition and practices related to reading instruction. However, the review of Borg (2003) on research about language teacher cognition reveals that there is little research on the views and practices of foreign language teachers in reading instruction.

A recent review on this line of research has also yielded few samples exploring teachers' self-reports on reading strategy instruction with specific emphasis on the use of reading strategies in extensively tertiary contexts (Cabarroglu & Yurdaisik, 2008; Chou, 2008; Çakıcı, 2016; Khonamri & Salimi, 2010; Kien & Huan, 2017; Sallı, 2002; Varol, 2010). In addition, based on the review of available literature it can be claimed that there has been very little research focusing on teachers' views and practices about academic reading instruction. The teachers' reported English for Academic Purposes (EAP) teaching experience in such research is also little (Kuzborska, 2011). Given the scarcity of research and the need to develop effective EAP instruction, especially at English medium universities in Turkey, there is a need for teacher

cognition and practice studies targeting academic reading instruction, especially those conducted with experienced teachers.

### **The process of reading and reading instruction**

Reading is an active and complicated process of meaning-making from the text to achieve a variety of purposes in a variety of contexts. It is a highly interactive phenomenon in which bottom-up processing (identification of meaning from the word level upwards) continuously interacts with top-down mental processing (construction of meaning at a more global level with the activation of background knowledge) (Grabe, 1991). The conception of reading as an interplay between the text content and the knowledge that the reader brings to the text forms the basis of schema theory (Carrell & Eisterhold, 1988). As the theory suggests, the text itself does not and cannot present the knowledge; it directs the reader to construct and reconstruct the meaning in compliance with his previous knowledge and experience. As Maria (1990) indicates, the schemata theory assumes that reading, like all learning, is a holistic constructive process that involves making inferences. The readers, thus, along with the use of knowledge of vocabulary and grammatical knowledge, should activate their relevant prior knowledge about the topic and structure of the text.

This constructive process of meaning-making can also be defined from a strategic point of view. Accordingly, reading involves a series of mental operations interactively employed to approach a text purposefully to make sense of it (Hudson, 2007). These operations assist the readers in overcoming difficulties when they experience comprehension problems in contributing to a rapid and fluent form of acquisition, storage and retrieval, thereby alleviating the burden of the working memory by aiding the internalization of the knowledge (Hudson, 2007; Singhal, 2001; Tercanlioglu, 2004).

According to the aims they serve for, reading strategies can be categorized as cognitive and metacognitive strategies. Cognitive strategies are the localized, focused techniques used when working directly with the text and when problems arise in understanding textual information (Sheorey & Mokhtari, 2001; Urquart & Weir, 1998). Cognitive strategies are employed in the processes of information processing, storing, retrieving and using information (Wenden, 1987). They involve a wide range of procedures including micro-level (bottom-up) activities such as identification of the meaning and the grammatical category of the word, sentence syntax or rhetorical organization of the text as well as macro-level (top-down) activities such as skimming, scanning and/or guessing meaning from context (Aebersold & Field, 1997; Urquart & Weir, 1998). Hence, cognitive strategies aid the control of the information in the text through the direct appliance of perceptual and regulation skills repeatedly engaged at both sentence and text level.

On the other hand, metacognition pertains to knowledge about cognition and regulation of cognition (Flavell, 1979). *Knowledge about cognition* is related to thinking and sensitivity to act accordingly. It comprises “students’ declarative, procedural, and conditional knowledge about cognition, cognitive strategies, and task variables that influence cognition” (Pintrich, Wolters, & Baxter, 2000, p. 45). Metacognition also involves the *regulation of cognition*, referring to planning, monitoring, and evaluation. Metacognitive strategies include setting goals for reading and choosing the suitable tools to achieve these goals as well as controlling and assessing the effectiveness of the cognitive strategies to reach the given targets (Baker, 2002; Schraw, 1998). Having a purpose in mind, analyzing the problem at hand, allocating attention, determining how to strategically proceed, separating relevant information

from less important information, revising, modifying, or terminating activities strategically can be given as examples (Hudson, 2007).

Reading strategies can also be categorized according to the reading phases where they are used as pre-, while- and post-reading strategies (Sarıçoban, 2002). As the names suggest, they are used before, during and after the reading process. Pre-reading strategies aim at activating the background knowledge of the reader about the topic. While-reading strategies are the strategies employed to comprehend the text by using the cognitive and metacognitive strategies interactively. Post-reading strategies are the strategies used after reading the text, through which the reader, using his background knowledge, draws conclusions about the text, summarizes and/or reacts to it through speaking and/or writing to synthesize the meaning given in the reading material with his own.

As Trabasso and Bouchard (2002) indicate, reading strategies can be taught as procedures leading to active, skillful and self-controlled and purposeful reading. According to Sengupta (2002), reading instruction should go beyond a simple focus on technique teaching and build critical thinking skills and cultural awareness. Reading is a sophisticated synthesis of the word with the world, the text with the context, which means strategies along with the contents of texts have to be appropriately contextualized through the provision and activation of background knowledge so that readers can be enabled to read actively, purposefully and critically (Aubrecht & Paxton, 1997).

### **Academic reading instruction**

At the heart of L2 academic reading instruction, there is academic literacy, as the ability to read, interpret and critically evaluate academic texts. It is a vital tool for tertiary learners to effectively read and comprehend academic texts and comment on them through writing and speaking in their content classes. Academic reading, with its sophisticated and multi-level structure, requires reading for in-depth comprehension and in this respect, it necessitates a process different from reading for general information in terms of focusing of attention and information encoding (Gibbons, 2009). It prompts the students attending academic content classes to not only comprehend lengthy and conceptually dense texts but also critically react to their content, remember main points and details when tested and synthesize the information provided by the written word with other related information from lectures, discussion and independent reading as well as their own knowledge to be able to perform academic tasks such as writing papers and/or making presentations (Hirst, Henderson, Allan, Bode and Kocatepe, 2004). Thus academic reading contains not only linguistic aspects but also cognitive and social dimensions and this makes it necessary for tertiary instructors to assess how they can best meet such needs of students. As stated by Grabe and Stoller (2001), L2 academic reading is a challenging process where teachers assume a key role in motivating students, providing needs-based material, and giving comprehensive instruction to improve students' vocabulary and required skills to critically and purposefully read and evaluate information.

Cabaroglu and Yurdaisik (2008) in their study on the views of university instructors working at the preparatory schools of three Turkish universities on reading instruction and reading strategies found that all the instructors reported student difficulties due to lack of knowledge of vocabulary and grammar, unfamiliar topics and inappropriate levels of the texts. To a certain extent, this unveils the current deficiencies in the knowledge base of the Turkish students who have just graduated from high school. Along with linguistic proficiency, they may lack the necessary background knowledge for the new texts as they most often come from contexts which emphasize solving discrete-item tests to get prepared for

the central university placement exam and give little or no importance to expanding general knowledge by reading and interaction.

Additionally, the studies of Cabaroglu and Yurdaisik (2008), Kuzborska (2011), Sallı (2002) and Varol (2010) in tertiary contexts commonly show that the instructors reported little use of metacognitive strategies as well as analysis- and discussion-based post-reading strategies in their classes, which implies that reading instruction contexts might be hindered by the likely resistance of the instructors even those working at the tertiary level to thinking analytically and critically. These findings highlight the necessity for building a well-structured framework for academic reading instruction, a complex task that often requires dealing with complicated vocabulary and structures and an in-depth understanding of content that requires expertise. This can be achieved through practical teacher training and the instructors' sharing their knowledge, beliefs and experience related to effective EAP teaching practices with their colleagues and/or types of research conducted for such a purpose.

Experienced teachers' teaching experience and expertise can also be a helpful tool in effective EAP instruction. The research review of Kini and Podolsky (2016) on the effects of teaching experience on teacher effectiveness shows that

- i) teaching experience is positively associated with student achievement gains throughout a teacher's career,
- ii) as teachers gain experience, their students not only learn more but also can do better on other measures of success such as school attendance,
- iii) teachers' effectiveness increases at a greater rate when they accumulate experience in the same subject,
- iv) more experienced teachers support greater student learning for their colleagues and the school as a whole and for their own students (p. 1).

On the other hand, as highlighted by Tsui (2003), in order that experience can be counted as expertise and lead to effectiveness, practitioners should be capable of perpetually reflecting on their practices, approaching them in a way that maximize their own development and their students' and pursuing new goals and challenges.

## Methodology

This qualitative case study aims to investigate the views and practices of an EAP instructor concerning academic reading instruction. The participant is highly experienced in teaching EAP, formally confirmed to be successful in her teaching context and very active as a critical thinker and writer in digital platforms. The research is a single case study (Baxter & Jack, 2008; Yin, 2014), which lays the grounds for in-depth analyses of the instructor's multiple subjectivities in academic reading instruction and the details about her investment in learning. Also, this study can be defined as a descriptive case study (Yin, 2014) since there is an abundant amount of information gathered from different sources and the findings of the study are presented in the form of thick descriptions to have an in-depth understanding of the views and practices.

Single case study design can provide access to profound and first-hand data about an individual whose life is not visible to public (Yin, 2014). Typically, the classroom is not a place open to public since intimacy is in the very nature of it. In this private setting, what teachers perform with their students may often remain confidential. If a specific teacher's instruction is to be investigated, single case study design

may help the researcher uncover the hidden facts of this teacher's classroom. Accordingly, this study attempts to explore an EAP instructor's academic reading instruction and disseminate the related information to a broader audience. Single case study design can also make it possible to introduce sections from the lives of extraordinary identities (Yin, 2014). As will be elaborated below, in this research, the extraordinariness of the participant is marked with a very high amount of academic English teaching experience, using the internet actively and effectively for pedagogical purposes despite the conventional view that senior digital immigrants may not be successful in technology use, and her records of academic success in the field. The study presents the outcomes of these specialties in the form of views and practices regarding academic reading instruction.

### **Aim and research questions**

The research aims to explore an experienced English language instructor's views and actual classroom practices concerning academic reading instruction. The study addresses the following research questions:

1. What are the instructor's views about academic reading instruction?
2. How does the instructor implement academic reading instruction in her classroom practices?
3. To what extent do the instructor's views about academic reading instruction correspond to her academic reading instruction practices?

### **Participant**

The participant named with the pseudonym Halide in this study for ethical purposes is an experienced female instructor teaching English preparatory classes at an English-medium state university in Istanbul, Turkey. She has 41 years' teaching experience. She has been continuously teaching EAP since she started working as an English teacher so she has intense academic reading instruction experience. She is bilingual in English and Turkish. The teacher regularly posts the material she regularly prepares about English language teaching as well as her writings and papers about teaching on her personal blog. She posts corrected student essays on her second blog. She has published widely in language teaching magazines. Her material integrates the language skills through intensively internet-based up-to-date content on a variety of life-based themes. In 2008, Halide received the Excellence in Teaching Award given by her institution. The assessment for the award was made on the basis of the committee decision as well as students' responses to the teacher assessment survey applied by the institution. According to these responses, the perceptions of the students about the teacher's effectiveness in teaching EAP and motivation about her job were found to be high. Halide's students are also known to be very successful in the EAP exams of the institution given during and at the end of the academic year, which aim to test listening, reading and writing skills as substantiated by the reports of the university. The instructor has been chosen because she is very experienced as a teacher in the field of EAP, her success in this field is acknowledged and well-established in the setting and she is a unique example in her educational context as a senior digital immigrant who was born long before the adoption of digital technology (Prensky, 2001a, 2001b), and who is so active with her educational blogs and internet-based EAP-related activities.

## Setting

The English preparatory unit of the English-medium university Halide is working at aims at teaching EAP to the students to prepare them for their future studies in their chosen fields at university. It is an English medium EAP-focused state university, well known for its established practices in teaching EAP and content courses in Turkey. The students start their English studies after having been placed in one of four levels: Beginner, pre-intermediate, intermediate and advanced. The students at all levels are expected to reach a highly advanced level of academic English at the end of the academic year. To this end, a proficiency test consisting of reading, listening and writing sections is given to the students. Each given skill is tested by means of two components. The students have to be successful in each skill to start studying for their degrees. Reading is, therefore, a significant component of the curriculum. As for EAP instruction, for each preparatory class, two instructors are assigned, one mainly responsible for academic reading and writing and the other for academic listening. They cover the materials provided by the curriculum office as well as their own materials.

The research was conducted towards the end of a 28-week education period in a class that started the academic year at an intermediate level and was exposed to 20 hours of EAP education per week. According to the proficiency test given at the time of the study (24<sup>th</sup> week), the level of the students was reasonably advanced. All the students are Turkish and their first language is Turkish.

## Data collection

The data collection was performed through a triangulation process to ensure validity and reliability. The data came from semi-structured interviews, classroom observations, the teacher's blog posts and teacher journal the participant was asked to keep for the whole academic term about her academic reading lessons.

There were two data sources for the teacher's views: The interviews and the teacher's blog. The interview questions were designed to elicit in-depth data about the teacher's views concerning academic reading instruction. The views about and the practice of pre-, while- and post-reading strategies were discussed with the teacher based on the strategies used in Sarıçoban's (2002) three-phase inventory and those in Varol's (2010) reading strategy belief questionnaire. The other data basis was the teacher's personal blog. All the blog posts related to the teacher's views regarding academic reading instruction were collected. Blog posts were employed to support the interview data about the teacher's views and they were thought to be effective sources of data to delve into the self-reflections of the teacher with the potential to reveal a possibly more profound perspective.

In order to gather data about the teacher's practices, classroom observations and the participant's teacher journal were used. There were 15 non-participatory classroom observations with three reading texts. The audio-recorded and transcribed observations were used as the primary source of classroom data accompanied by observational field notes. Also, to get in-depth data about the practices, the teacher was asked to keep a journal to describe the academic reading lessons she taught for the whole term, which lasted 14 weeks. The study was completed in the spring term of 2018.

## Data analysis

Qualitative data analysis has been employed in this study. Qualitative data analysis involves the identification, examination, and interpretation of patterns in textual data and determines how these

patterns help answer the research questions at hand (Patton, 2002). Qualitative analysis is not guided by universal rules; it is an ongoing, fluid, and cyclical process highly dependent on the evaluator and the context of the study (Coffey & Atkinson, 1996). As a qualitative analysis method, thematic analysis was used to interpret the data. Thematic analysis is “a method for identifying, analyzing, and reporting patterns within data” (Braun & Clarke, 2006, p.6). In thematic analysis, the researcher identifies and categorizes the emerging patterns or themes by moving back and forth within the data through multiple readings (Creswell, 2013). In order to analyze the views, the data from the transcripts of the interviews, the instructor’s blog posts and journal were focused on to discover and document the salient and recurring themes and patterns. The views were categorized as views about reading in a foreign language and views about academic reading instruction. Then the sub-themes relevant for each category were specified through multivariate analyses. The sub-categories for the former category include the definition of a good reader, reading materials, reading motivation and the personal description of how to read a text. As for academic reading instruction, the personal approach of the instructor to reading instruction as well as the use of pre-, while- and post-reading strategies were analyzed. As the last step, the data about the views (the interview, blog and journal data) and the data about the practices (the observation and journal data) were matched for the convergence and divergence of the main themes namely, reading materials, motivation in reading, general reading instruction approach and the use of pre-, while-, and post-reading strategies.

### **Ethical considerations**

Since qualitative research reveals the reflections and experiences of the respondents to a large audience, the ethical issues concerning the protection of participants’ rights and identities, must be taken into account seriously. Some central issues to consider include voluntary participation, informing the participant/s about the research objectives and getting the consent of the participant/s before they become a part of the study and making sure that their rights and interests will be safeguarded (Creswell, 2013). Also, they must be ensured about privacy and confidentiality (Patton, 2002). That is, their names and identities must be protected and the results of the study must not be shared with others by using their names. In this research, the participant who participated in the research on a voluntary basis was informed before data collection about the aim and the duration of the project and signed the consent form underlining her rights including anonymity, confidentiality, and withdrawal from the study. The relations between the researcher and the participant were built on trust and rapport. A pseudonym was used instead of the participant’s real name to protect her privacy. Moreover, to ensure confidentiality, the data have been protected safely, employed only to answer the research questions and have not been shared with people outside the research setting.

## **Findings**

### **Instructor’s views about academic reading instruction**

Halide’s views about academic reading instruction formed the first part of the study. In order to soundly analyze the participant’s viewpoints regarding academic reading instruction, her views about both reading in a foreign language and academic reading instruction were investigated. Thus this part first reveals the teacher’s reports about reading in a foreign language, then it displays her views on academic reading instruction.



The interview reports and blog posts showed that Halide attaches great importance to reading as a 'bookworm' and firmly believes reading in a foreign language is an essentially rich source of information, through which the reader can learn about not only the linguistic aspects of the language but also how to reason. The reader, according to Halide, must be a dynamic agent in the process and actively engage in it to understand the message and draw his/her own conclusions. A good reader, according to Halide "isn't somebody who just answers the comprehension questions right. He has to be able to talk about the text and relate it to previous experience and future possibilities. He should pick up whatever information is gleaned in the text and place it in a larger continuum and link it to the past and the present."

In connection with this statement, Halide continuously emphasizes "going beyond the text and linking it to one's personal knowledge" as the ultimate aim of reading. To do so, the reader must be well-equipped with in-depth background knowledge and the key to this is reading a great variety of texts. The array should include not only academic texts, even if the curricular target is being able to read and comprehend them. A good variety means magazines, newspapers, internet contents and textbooks together with academic texts. Halide chooses various texts for her students and prepares the activities and comprehension questions on her own. The efforts she makes in creating materials addressing students' needs increase her motivation. In doing so, as an active digital immigrant, she says she makes use of all kinds of sources available, including the relevant published material and internet-based texts, music and videos.

As the data from the interview and the blog extracts repeatedly displayed, according to Halide, in order that reading can be effective, readers must 'enjoy' it. The frequent use of words like 'joy', 'enjoyment', 'love', and 'interest' in the statements about the requisites in effective reading highlight the great significance the teacher gives to motivation in reading.

Another aspect Halide puts emphasis on is curiosity. According to her, to create and sustain motivation, it is necessary to do the groundwork properly by arousing the reader's curiosity and making use of 'surprise' and 'shock', the words that were found to be frequently verbalized by the teacher.

The way one reads a text is another major determinant of motivation in reading, according to Halide. If the reader breaks up the text into small sections and overanalyzes, he will lose track of the whole picture and fail to grasp the exact meaning. Halide's approach to reading was found to be interactive (i.e., the top-down interacting with the bottom-up), as evidenced by her references to reading as a complete unit as well as a unit made up of details. As she says, "I believe the human mind grasps the whole, the general, the complete unit first; the details come later. Playing a lab technician with just sentences or words will have a most undesirable result: lack of comprehension, intense boredom, lack of motivation, and consequently learning."

Halide believes that her first goal as an academic reading instructor in the institution is preparing the students for their freshman year for in-depth comprehension of the texts. She emphasizes her aim is not teaching the students the strategies alone and making them pass the proficiency test. This would not be a satisfactory goal in her opinion. Halide mainly aims to give her students a lifelong reading habit. She concludes, "If this is achieved, the rest just falls into place."

To achieve these aims, she writes in her blog: "The teacher is the main and most important factor contributing to success in any lesson. The material is secondary - not the other way round. This is why

although a good material, correct pacing and the like may be prepared and implemented, the program will collapse without the correct approach of the team leader: The teacher.”

A correct approach to teaching reading, according to Halide requires being cultured, well-read and uninhibited. Since Halide uses the words ‘enthusiasm’ and ‘dedication’ and their synonyms often, her views about herself as a teacher signal a high level of motivation about the job. She believes “enthusiasm is infectious” and “motivating students is one of the most important duties of the teacher.” To do so, she reports a good teacher should be a good actor or an actress. She believes in telling the students anecdotes and personal stories and giving them engaging, funny and surprising additional information as she maintains “the more cultured a teacher is, the more entertaining a lesson becomes.”

In her approach to reading instruction, Halide was found to believe in the vitality of pre-reading strategies to make the students interested and arouse curiosity. However, she rarely used the word strategy as a term unless she was asked a question about it. She says she does not like naming things. She believes that a proper context that relates to the students’ interests must be set by the teacher. To do so, she says she always starts a discussion with pre-reading questions by using the title or visual/ audiovisual aids or by making use of examples from the life-like series the students commonly watch. On the other hand, Halide says if the students have no background knowledge about the subjects, she provides them with the necessary information and links the topic to the things students know.

During reading, she believes a certain amount of analysis, for instance, explaining to students how to guess vocabulary through prefix or suffix analysis, is necessary, but it should not be carried too far. In dealing with vocabulary in reading, Halide explains, she tells her students in the beginning of the year that there are three kinds of vocabulary in the text, the key vocabulary, certain words they can roughly guess from context and the words they should leave as they are not important. She states she teaches the key vocabulary in her classes by giving the definitions and synonyms.

Halide also believes in the use of making the students use while-reading strategies, but she does not usually prefer naming these strategies explicitly in class. “It (explicit focus on strategies) knocks the joy out of reading” she says. She indicates she teaches the required while-reading strategies, scanning, skimming, finding the main idea or the thesis statement in the very beginning of the year explicitly in a rapid manner and then does lots of practice about them without referring to their being strategies. For example, she asks the appropriate questions orally or in written form in the class to make the students find the main idea. Halide says she believes in the effectiveness of teacher guidance in the while-reading process, so she is in favor of using some relevant strategies such as asking students to predict the upcoming information in the text, asking them to relate what they read to what they already know and comment on the text.

At the end of the year, Halide says the strategies become internalized and a great deal of general knowledge accumulates due to extensive practice with a wide range of content so the students can very easily answer the comprehension questions and go beyond them through writing.

As for the post-reading strategies, Halide strongly believes in the use of them for effective EAP practices. She reports she always asks the students to draw conclusions about the text and asks them comprehension questions and almost always has them write reaction papers or essays about the text. She indicates she never does writing by giving the students a topic at random and asking them to write about it. Her preference is connecting reading with writing. She also uses videos and texts from the

internet about the same theme as a source for writing. Moreover, she teaches the students how to write summaries by extracting the main ideas.

During all this reading instruction, she believes her role is like that defined by Hirsch (2007), about whose book she preferred to cover a review with the class in one of the reading sessions observed. That is, her role is perceived to be governed by neither formalism, the term she occasionally uses to refer to an approach attaching too much importance to decoding, nor naturalism, the term she prefers to refer to leaving the students completely free. She believes that building the background knowledge of the students and activating their schemata when familiar topics are concerned should be the main aims of a reading curriculum rather than primarily focus on teaching de-contextualized, abstract, self-directed strategies. According to Halide, a teacher should provide guidance to the students mainly through knowledge-intensive texts by making the ways to comprehend the texts (strategies in common terms) as unobtrusive as possible.

### **Instructor's academic reading instruction practices**

Halide was observed to cover three reading texts. The first reading was a historical text about the Great Depression of the 1930s, the second, a review of Hirsch's (2007) book titled "The Knowledge Deficit: Closing the Shocking Education Gap for American Children", and the third, a sociological text about brain drain.

In covering the first reading text, before distributing the text, Halide introduced the topic and the purpose of the text by reading the title and asked if the students knew that historical event, but there was only one vague answer. Halide asked further questions like how it started, but there was no answer again. She then asked the students whether they were informed about a similar economic depression in recent history. After getting positive replies, she asked what the possible causes of such kind of depression could be and had the students discuss the topic. She then said now they were going to read a text with a similar subject together. She also told the students that it was a non-simplified economics text so there would possibly be a lot of new terminology and some novel concepts and asked the students to underline the keywords and phrases.

In the while-reading stage, Halide read the text aloud first and the students followed the text. Then the students read the text silently for the second time. Halide stopped after each sentence or a couple of sentences and asked the meanings of the keywords to the students first and helped them to guess the words through questions about the word's context and structure while reading the text aloud. In cases when there was no response, she made extensive definitions in English, giving the synonyms and linking the new words to the previously taught concepts. She occasionally asked the students to predict the next event or the conclusion/s of the event they had just read about. She elaborated on the paragraphs by paraphrasing and telling relevant personal stories. She also asked the students specific factual and opinion questions that can help them relate the description of the existing economic depression to the one they know. The teacher also linked the information given in the text to the information presented in the previous sections or the texts covered before.

As soon as the text was over, the teacher asked the students to explain the social and economic effects of depression that had been mentioned until then. The implications were discussed and written by the teacher on the board one by one. The teacher also asked the students' own opinions about each impact. Finally, the teacher asked the students to find the main idea, and express their views about it.

The students were then asked to read the text silently and answer the relevant comprehension questions that aimed to make the students scan and skim the text as well as read in detail. After this process was over, she received their answers and confirmed whether they were right or wrong and if wrong, she helped the student to find the answer by giving clues and making supportive explanations. Then the teacher gave the word to the students randomly and the students answered the questions aloud.

The comprehension questions the teacher prepared included not only textually explicit questions but also textually implicit and scripturally implicit questions where the reader's inferencing skills and background knowledge play a vital role in responses. Halide said she does a lot of practice in her classes with all these types of questions throughout the year and as the study was conducted towards the end of the second term, the students were already used to making inferences through such types of questions. When the questions were answered, Halide gave the students an additional reading from BBC News, a narration by a grandson about the tragic suicide of his grandfather, a bankrupt investor who killed himself due to the economic crisis of the 1930s. She introduced the topic and asked the students to read it silently and make notes about the effects of economic depression on individuals. After the students finished reading the text, she asked relevant questions and had the students summarize the text orally and asked further questions to receive their own comments about the suicide.

Following this, she said the students were going to write an essay in class about the effects of economic depression on states and individuals. She held a class discussion to build an outline for the essay guiding the students about what aspects to include in the thesis statement and the topic sentences as well as the introduction and conclusion. She simultaneously made an outline on the board. The students were warned about not copying anything from the text. Then they wrote their essays in about an hour in class and submitted them to their teacher. After the students wrote their essays, Halide collected them and she said she checks them in detail at home and gives written feedback about each essay. Then she brings them to the class and highlights the typical mistakes via lectures or worksheets and hands the essays out and provides oral feedback to the students in response to their questions. Following this, the students are asked to rewrite their essays according to the corrections and comments and this second draft of the essay is checked by the teacher.

As for the sessions involving the second and the third reading text, they reflected a pattern, the same as the first with pre-, while- and post-reading stages and relevant steps, but there were also some differences: In the session concerning the second reading text, the pre-reading discussion was much longer since the topic was the education system of the US and the teacher set a context in which the students could relate their background knowledge to the current topic by having them recount their past experiences at school and discuss the disadvantages of the Turkish education system. She also gave examples from her past education life. Finally, the type of essay the students were asked to write in the end was a reaction essay this time.

In the third reading text, in the pre-reading discussion, the teacher set the context by discussing the possible causes and effects of brain drain together with the suggestions for dealing with the problem and by writing them on the board and the class used them for the essay that was written in the end. Also both the second and the third text were supported by internet-based videos on relevant themes, not written texts.

In the sessions, the teacher was observed to have the students use reading strategies interactively, but she did not make any explicit references to "reading strategy" as a term. Furthermore, the teacher was

seen to use only English and be very active, energetic and occasionally humorous. There was a relatively high amount of participation in the discussions and the lessons were observed to be fluent with no classroom management problems. Lastly, the journal data about the teacher's reading instruction practices were also compatible with the classroom observation data with respect to the analyzed themes.

### Comparative analyses of instructor's views and classroom practices concerning academic reading instruction

The matches between Halide's views and classroom practices concerning academic reading instruction were analyzed in terms of the themes categorized according to the collected data, namely, reading materials, motivation in reading, general reading instruction approach, and the use of pre-, while- and post-reading strategies.

As for reading materials, Halide's views fully matched her classroom practices displaying variety in subjects, text types and comprehension questions. She not only covered the main academic reading material but also supported it with an extra reading (e.g., a narration) or videos from the internet. The comprehension questions she prepared also displayed variety consisting of not only questions requiring factual information but also those which need attending to text content in detail as well as inferencing.

Halide was also found to believe in the effectiveness of student and teacher motivation for successful reading. She was observed to carry out her classroom practices with enthusiasm and enjoyment. This also seemed to be the case among students, as witnessed by their eager participation in the lessons and their body language showing contentment.

As for the general reading instruction approach, the views and the practices displayed full compatibility, as seen in Table 1 below:

**Table 1.** The Extent of Correspondence between the Instructor's Views and Classroom Practices about General Reading Instruction Approach

VIEWES	CLASSROOM PRACTICES		
	Reading 1	Reading 2	Reading 3
The instructor reports she believes in the effectiveness of ...			
construction and activation of the reader's background knowledge	√	√	√
interactive approach to strategy use (the use of the bottom-up interacting with the top-down)	√	√	√

In addition to the features mentioned in Table 1, the participant was found to apply the in-class strategy practices implicitly without using the term "strategy" as a term and this was compatible with her relevant view.

Halide's views and classroom practices about pre-reading strategies were also found to be firmly consistent (See Table 2).

**Table 2.** The Extent of Correspondence between the Instructor's Views and Classroom Practices about Pre-Reading Strategies

VIEWES	CLASSROOM PRACTICES		
	Reading 1	Reading 2	Reading 3
The instructor reports she believes in the effectiveness of ...			
making use of PRE-READING STRATEGIES:	√	√	√

Asking warm-up questions related to the text	✓	✓	✓
Using the title or different aids to make the students predict what the text is about	✓	✓	✓
Having students discuss the topic of the text with their background knowledge	✓	✓	✓

The analyses of the views and practices about while-reading strategies resulted in full correspondence as illustrated by Table 3.

**Table 3.** The Extent of Correspondence between the Instructor's Views and Classroom Practices about While-Reading Strategies

VIEWS	CLASSROOM PRACTICES		
	Reading 1	Reading 2	Reading 3
The instructor reports she believes in the effectiveness of ...			
making use of WHILE-READING STRATEGIES:	✓	✓	✓
Asking students to guess the meanings of the words	✓	✓	✓
Teaching the key words while reading	✓	✓	✓
Teacher's elaboration on the text	✓	✓	✓
Asking students about their predictions regarding the upcoming information	✓	✓	✓
Asking students to relate what they read to what they already know	✓	✓	✓
Asking students to find the main idea	✓	✓	✓
Asking students to comment on the text	✓	✓	✓

The views and practices fully matched in post-reading strategies as well as shown by Table 4.

**Table 4.** The Extent of Correspondence between the Instructor's Views and Classroom Practices about Post-Reading Strategies

VIEWS	CLASSROOM PRACTICES		
	Reading 1	Reading 2	Reading 3
The instructor reports she believes in the effectiveness of ...			
making use of POST-READING STRATEGIES:	✓	✓	✓
Asking comprehension questions about the text	✓	✓	✓
Having students make conclusions about the text	✓	✓	✓
Having students write an essay relevant to the text	✓	✓	✓

### Discussion, conclusion and recommendations

This study concludes with a firm consistency between the views and practices of the instructor regarding academic reading instruction. That is, the analyzed practical components, namely, the reading materials, motivation in reading, general reading instruction approach and the use of pre-, while- and post-reading strategies were completely compatible with the instructor's concerning views. This consistency between the views and practices may be due to several reasons. As Richards and Lockhart (1996) point out, established views may be derived from experience and teacher's personality factors. Here, experience is a distinct characteristic of the participant, which may have played an effective role in this consistency. As Gao (2014) states the relationship between a teacher's established views and

actual teaching is not unidirectional, but bidirectional and continuously interactive. In our study, the instructor has forty-one years of teaching experience, so the amount of her teaching practice is very high. Thus it is possible to state that the more the instructor practiced teaching academic reading, the more established her views about how it should be taught might have become throughout time, leading to a sound compatibility between her views and practices.

Besides experience, several factors might have played a role in the full compatibility of the instructor's views and classroom practices concerning academic reading instruction. A reason for this consistency might be the participant's blog practices, which were observed to have given her several opportunities for reflection and dialogue. Thus these reflective and interactive processes might have caused the instructor to become more and more precise about what she is doing, which may have led to the observed convergence between the views and practices. Another factor might be the instructor's personality characteristics. She was observed to be enthusiastic, energetic, dedicated, self-confident and disciplined. She is open to changes, as seen by her active blogs and curriculum building practices. All these personality traits might have affected the results. Also, since the participant defined herself as a 'bookworm', her reading habits and experience might have contributed to the findings. Lastly, the relationship between teacher views and practices is seen to be a complex one affected by contextual factors according to the sociocultural paradigm (Barcelos & Kajala, 2011). Herein, the context is an English medium EAP-focused university, well known for its established practices, high motivation and success in teaching EAP and content courses in Turkey, which might have supported Halide's consistent stance in reading instruction. However, since this is a single case study, further research, especially large-scale correlational studies, are necessary to help verify the impacts of the given factors on the consistency or inconsistency between teacher views and practices.

Halide's approach to reading was found to be interactive, that is, the bottom-up reading strategy use in her classes interacted with the top-down. She thinks decoding is helpful, but it is also significant to construct the textual meaning with the reader's prior knowledge and inferencing skills. Some main problems reported in the academic reading research literature is L2 students' excessive focus on bottom-up strategies, as reported by Salataci & Akyel (2002) and teachers' beliefs and practices emphasizing reading as decoding (Kuzborska, 2011). Thus, the teacher's reading approach can be assessed as a positive step for the reading skill improvement of her learners.

Halide was also found to believe in the vitality of in-class motivation for effective academic reading instruction. She thinks the materials as well as the teacher, should arouse the curiosity of the students and make them predict, think, talk and get surprised. She also deems in order to make the text enjoyable, the teacher must elaborate on the text often. Halide wants her students to enjoy reading and wants reading to become a lifelong habit. Thus, she believes she, as a teacher, must fully dedicate herself to the job with enthusiasm and energy. In the reading sessions, Halide's motivation as well as her students' were observed to be high, which might be taken as an effective factor in the reported success of her students in the academic reading tests of the institution. Thus, this study is in line with the studies in EAP contexts which provide insights into reading motivation by emphasizing the role of teachers' in-class practices in increasing motivation to read (Kusumaningputri, 2014; Salikin, Bin-Tahir, Kusumaningputri & Yuliandari, 2017) and their active presence and guidance to help L2 learners overcome reading difficulties (Hosseini, Hosseini & Rasti, 2014; Komiyama, 2013; Wilson, 2008).

As for reading strategies, Halide reported that she believes in the significance of reading strategies and applies a number of pre-, while- and post-reading strategies in class. The observed classroom practices

of Halide firmly supported this result. A distinguishing characteristic of Halide is that she emphasizes the significance of in-depth thinking and integrated skills use in reading instruction and firmly believes in the value of getting the students to think, speak and write about the text and draw conclusions. Her practices are in compliance with those views. In this respect, the results of this research are different from those reported in the studies of Cabaroglu and Yurdaisik (2008), Çakıcı (2016), Kuzborska (2011), Sallı (2002) and Varol (2010), where constructive meaning-making with one's prior knowledge, reasoning and inferencing skills have little or no place in reading instruction.

Another distinct characteristic of Halide is that she believes strategy instruction should be extensively implicit. That is, after giving explicit instruction about strategies in the beginning of the term, she has the students do lots of practice about them and in doing so, she refrains from naming the strategies and making the students constantly aware of them. Thus the teacher in our study has raised a new issue in the established reading strategy instruction literature, which is implicit reading strategy instruction. There is a need for further investigations on the contents of explicit versus implicit reading strategy instruction and the effects of them on reading performance.

There are several pedagogical implications of the study. Firstly, the study implies that experienced L2 teachers can conduct effective teaching practices and serve as examples for both pre- and in-service teachers with their possibly firmly-established and consistent views and practices. Particularly in contexts where English is taught for academic purposes, their experience and expertise could act as a guiding force for all the stakeholders. This study also implies that blogs can act as an efficient aid for self-reflection and dialogue for teachers. The study also serves as a good example of a senior digital immigrant teacher and can be an inspiration for teachers willing to use technology, whether they are a novice or experienced. It can also help us question whether the digital native versus digital immigrant dichotomy as proposed by Prensky (2001a, 2001b) can now be appropriate to define the distinctions between generations in terms of technology involvement. At present, we can at least say that such distinctions are diminishing. Further studies should focus on comparing the views and practices of novice and experienced teachers in English language instruction as well as their technology use in their classes.

The study has also implied that for effective academic reading instruction, critical reflections, reflective interactions and the interactive use of bottom-up and top-down strategies are necessary. Another implication is that teacher and student enthusiasm for reading as well as the choice of texts that present a great variety in terms of topics and content are all important for successful academic reading. Overall, this study has highlighted the fact that experienced L2 teachers may apply such effective practices and contribute to the academic success of their students. However, it is not feasible to make certain deductions out of one single case study. It is suggested that the theme of experience and expertise in L2 teaching be explored with more participants and in different teaching contexts.

In conclusion, this study shows that teaching experience can have potential benefits for the teachers themselves, their colleagues, students and the school and society as a whole. Especially in the field of EAP, which is context-specific and challenging due to its complex discourse, experience may serve as an efficient means to advance all the stakeholders. Hence, it is suggested that policymakers support policies and investments that can improve the ongoing development and professional growth of experienced EAP teachers, enhance their effectiveness in all forms of educational aspects including technology use and encourage the equitable distribution of highly experienced, moderately experienced and novice teachers in EAP contexts for a sound collaboration.



### References

- Aebersold, J. A., & Field, M. L. (1997). *From reading to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auerbach, E.R., & Paxton, D. (1997). "It's not the English thing": Bringing reading research into the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 31(2), 237-255.
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.) *Comprehension instruction: Research based best practices* (pp. 77-95). New York, NY: The Guilford Press.
- Barcelos, A.M.F., & Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281-289.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-556.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Cabaroglu, N., & Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System*, 28(3), 387-402.
- Cabaroglu, N., & Yurdaisik, A. (2008). University instructors' views about and approaches to reading instruction and reading strategies. *The Reading Matrix*, 8(2), 133-147.
- Carrell, P., & Eisterhold, J. C. (1988). Schema theory and ESL reading pedagogy. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 73-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Çakıcı, D. (2016). EFL teachers' beliefs about the use of reading strategies. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 183-194.
- Chou, Y. C. (2008). Exploring the reflection of teachers' beliefs about reading theories and strategies on their classroom practices. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 16, 183-216.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gao, Y. (2014). Language teacher beliefs and practices: A historical review. *Journal of English as an International Language*, 9(2), 40-56.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking- Learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-405.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 187-204). USA: Heinle & Heinle.
- Hirsch, E.D. (2007). *The knowledge deficit*. New York: Houghton Mifflin.
- Hirst, E., Henderson, M., Allan, M., Bode, J., & Kocatepe, M. (2004). Repositioning academic literacy: Charting the emergence of a community of practice. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27(1), 66-80.

- Hosseini, S. A., Hosseini, S. A., & Rasti, A. (2014). Influential situational factors on English for academic purposes reading motivation. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(1), 535–546.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. New York: Oxford.
- Khonamri, F. & Salimi, M. (2010). The interplay between high school teachers' beliefs and their instructional practices regarding reading strategies. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 96-107.
- Kien, L. T. & Huan, N. B. (2017). Teacher beliefs about critical reading strategies In English as a foreign language classes in Mekong Delta Institutions, Vietnam. *European Journal of English Language Teaching*, 2(4), 39-57.
- Kini, T., & Podolsky, A. (2016). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of the research (Palo Alto: Learning Policy Institute, 2016). Retrieved from <https://learningpolicyinstitute.org/our-work/publications-resources/pattondoes-teaching-experience-increase-teacher-effectiveness-review-research>.
- Komiyama, R. (2013). Factors underlying second language reading motivation of adult EAP students. *Reading in a Foreign Language*, 25, 149-169.
- Kusumaningputri, R. (2014). Indonesian learners' motivation in English reading classroom. *Journal of English Language and Culture*, 4(2), 134-149.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a Foreign Language*. 23(1), 102-128. Maria, K. (1990). *Reading comprehension instruction: Issues and strategies*. Michigan: York Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3<sup>rd</sup> edition). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Pintrich, P.R., Wolters, C.A. & Baxter, G.P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw & J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition*. (pp. 43 - 97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurement.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, Part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1–6.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, J. (2001). *Language teacher education*. London: Arnold.
- Salataci, R., & Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 14 (1), Retrieved from <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2002/salataci/salataci.html>
- Salikin, H., Bin-Tahir, S. Z., Kusumaningputri, R., & Yuliandari, D. P. (2017). The Indonesian EFL learners' motivation in reading. *English Language Teaching*, 10(5), 81-90.
- Salli, A. (2002). *Teachers' perception of strategy training in reading instruction*. Unpublished MA thesis. Bilkent University, Ankara.
- Sarıçoban, A. (2002). Reading strategies of successful readers through the three phase approach. *Reading Matrix*, 2(3), 1-16.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1), 113–125.
- Sengupta, S. (2002). Developing academic reading at tertiary level: A longitudinal study tracing conceptual change, *The Reading Matrix*, 2 (1), Retrieved from <http://www.readingmatrix.com/articles/sengupta/article.pdf>

- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431-449.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1(1), Retrieved from <http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/>
- Tercanlioglu, L. (2004). Postgraduate students' use of reading strategies in L1 and ESL contexts: Link to success. *International Education Journal*, 5(4), 562-70.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). "Teaching readers how to comprehend text strategically." In C. C. Block and M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research based best practices* (pp. 176- 200). New York: The Guilford Press.
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching – Case studies of second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urquart, A. H. & Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. London: Longman.
- Varol, B. (2010). *EFL teachers' beliefs and practices on reading strategies and strategy instruction in university level reading classes*. Unpublished MA Thesis, Boğaziçi University.
- Wenden, A. (1987). Conceptual background and utility. In A. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 3-15). Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Wilson, K. (2008). Facilitator talk in EAP reading classes. *ELT Journal*, 62(4), 366-374.
- Yin, R. (2014). *Case study research design and methods* (5th edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

**Turkish baths and their functions as represented in the memoirs of Westerners****Ercan KAÇMAZ<sup>1</sup>**

**APA:** Kaçmaz, E. (2020). Turkish baths and their functions as represented in the memoirs of Westerners. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 616-625. DOI: 10.29000/rumelide.792261.

**Abstract**

When the social lives and leisure activities of Turkish women are observed, Western travel writers generally share examples of the amusements that occurred in Turkish baths. There is a chapter about amusements in most of the memoirs written by travel writers who came to the Turkish territory during the time of the Ottoman Empire. In this chapter, there is a lot of information about Turkish baths including the lifestyles of Turkish women. The Turkish bath should not be considered a place where people –men and women- just go and take baths. It is a place where Turkish women spend most of their time with their friends and neighbours. Women also use baths as meeting places similar to cafes and restaurants. Thus, foreign writers convey the importance of baths for Turkish women in their works, and sometimes with exaggerated examples. Within this context travel writers such as Lady Montagu, Vahan Cardashian, Lucy M. J. Garnett, and Miss Pardoe either wrote a chapter on baths or shared information about these places in their writings. This study will, therefore, focus on the significance of Turkish baths in Turkish culture based on the works of Western writers and reveal how Turkish women amuse themselves in these places.

**Keywords:** Turkish women, Turkish bath, memoir, travel writers, Ottoman Empire

**Batılıların anılarında temsil edildiği üzere Türk hamamları ve hamamların fonksiyonları****Öz**

Türk kadınlarının sosyal yaşamları ve boş zaman etkinlikleri söz konusu olduğunda, Batılı seyahat yazarları genellikle Türk hamamlarında meydana gelen eğlencelerin örneklerini paylaşırlar. Osmanlı İmparatorluğu döneminde Türk topraklarına gelen seyahat yazarlarının yazdığı anıların çoğunda eğlenceler hakkında bir bölüm vardır. Bu bölümde Türk kadınlarının yaşam tarzları da dâhil olmak üzere Türk hamamları hakkında pek çok bilgi bulunmaktadır. Türk hamamı insanların -kadın ve erkek- sadece gidip banyo yaptıkları bir yer olarak düşünülmemelidir. Burası Türk kadınlarının zamanlarının çoğunu arkadaşları ve komşularıyla geçirdiği bir yerdir. Ayrıca kadınlar hamamları kafe, restoran gibi buluşma yerleri olarak kullanırlar. Bu nedenle yabancı yazarlar çalışmalarında ve bazen abartılı örneklerle hamamların Türk kadınları için önemini aktarmaktadır. Bu bağlamda Lady Montagu, Vahan Cardashian, Lucy M. J. Garnett ve Miss Pardoe gibi seyahat yazarları ya hamamlar konusunda bir bölüm yazmışlar ya da yazılarında bu yerler hakkında bilgi paylaşımında bulunmuşlardır. Dolayısıyla bu çalışma, Batılı yazarların çalışmalarına dayanarak, Türk hamamlarının Türk kültüründeki önemi üzerinde duracak ve Türk kadınlarının bu yerlerde kendilerini nasıl eğlendirdiklerini ortaya çıkaracaktır.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Nevşehir, Türkiye), ercan@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8304-6482 [Makale kayıt tarihi: 17.08.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792261]

**Anahtar kelimeler:** Türk kadınları, Türk hamamı, anı, seyahat yazarları, Osmanlı İmparatorluğu

## Introduction

Turkish bath tradition dates back to ancient times in the lands dominated by the Ottoman Empire. What lies behind this can be called commitment to tradition and religious beliefs. This is why the Turkish bath culture still preserves its existence and has a worldwide reputation. In Turkish, the word *hamam* is used for the word *bath*, which is derived from the Arabic word *ḥammām*. Briefly speaking, the bath is a place for washing and healing. Other than cleansing, Turkish baths have a very important place in Turkish people's lives especially in Turkish women's lives in terms of social events. These events generally include birth ceremonies, pre-marriage meetings, and religious festival preparations.

Baths are not only places for cleansing but also centres for social and cultural activities. Traditionally speaking, Turkish bath is an essential place for the body's relaxation and purification. The Turkish bath helps the body get rid of dead skin and opens the pores with the effect of hot air and steam. It is a place that can be used for amusement purposes, as well. Moreover, hot Turkish baths are "very famous for their medicinal virtues" (Montagu: Letter XXV). All around the country, some baths are used as spa centres. According to the water used, it is possible to classify Turkish baths into baths that operate with natural hot water and that operate with artificial heating systems.<sup>2</sup>

The amusements of Turkish women are *few* and *simple* but "bathing is one of the greatest luxuries" (Hawley, 1918: 54). Visiting baths is a great activity, especially for women. Such information has always been included in the works of travel writers, who came to the Ottoman territories (Montagu, 1763; Pardoe, 1838; Schneider, 1846; Garnett, 1890; Jenkins, 1911). Since there is no other place where women are very active, baths are places of stress relief. Women have the chance of spending their day "lounging on the divan, listening to the music . . . playing with the birds ... eating sweetmeats, and drinking water" (Pardoe, 1838: 126).

Going to the bath on Thursday evenings, and the night before holidays, especially before religious holidays, is a traditional thing because "public Turkish baths are quite national institutions, and often afford so many amusing and interesting scenes of real-life that no foreigner should omit to visit them" (Harvey, 1871: 71). Many foreigners took Harvey's suggestion into account and visited baths, especially women travellers did so. In time, baths have become the places where some special days have been celebrated. For women such special days are called *the bride bath* and *the maternity bath*; and for men, there is *the groom bath*<sup>3</sup>, and for the boys, there is *the circumcision bath*<sup>4</sup>.

As stated in the memoirs the number of baths is moderately numerous. Lucy M. J. Garnett in her book *Turkey of the Ottomans* utters that there are several baths in large towns, and in big cities the number increases, especially in the capital there are numerous baths (1911: 167-168). According to Mary Mills

<sup>2</sup> Turkish Baths are divided into three types according to their functional purposes; a) Public Baths (Social Baths): They meet the needs of each person who will take a shower. They are built separately for men and women or when there is a single bath, separate days are determined for men and women. b) Private Baths (Luxurious Baths): These are the baths in palaces, or in big mansions. c) Spas (Hot Springs): They are built near hot healing waters. See: Düriye Bozok (2005). Türk Hamamı Ve Geleneklerinin Turizmde Uygulanışı. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (13), 62-86.

<sup>3</sup> In the works of travel writers, there is a lot of information about women and the activities they do in baths. However, there are not many chapters about men. We have found only a piece of information about Turkish men concerning baths. It is in James Ellsworth De Kay's work. One day he had the chance to see a bridegroom coming from the bath. For the details see; James Ellsworth De Kay (1833). *Sketches of Turkey in 1831 and 1832. By an American*. New-York: J. & J. Harper, 429.

<sup>4</sup> For more information see: (Blunt, 1878: 13).

Patrick, even small towns have public baths (1929: 45), but “[t]he public baths are for those who [do] not possess a private one (Ferriman, 1911: 308). It is important that Islam attaches great importance to cleanliness. The high number of baths is definitely related to cleaning first. It is evident that in a city, especially if it is a big one, a public bath is built right next to a mosque or a complex building.<sup>5</sup> Based on the memoir books, this study focuses on the activities that took place in baths in Ottoman Turkey. Therefore, there are four main sub-titles of the study; I) the place of baths and their styles, II) amusements and baths, III) baths as social gathering places, and IV) baths and their religious background.

### The place of baths and their styles

Baths, which have great importance in terms of architecture, are also important in terms of cultural history. Baths are built in such shapes that “[a]ny view of Constantinople<sup>6</sup> from a height shows the small yellow domes of these baths, which are scattered all over the city. They are built of stones in the shape of a dome, with no windows except in the roof, which gives sufficient light” (Jenkins, 1911: 111). They resemble a mosque with their domes and some other architectural features. These places are very simple in terms of interior design and architecture, but what they provide is magnificent regarding facilities and health care. The important internal parts of baths, which have a special architectural style, generally consist of sections called dressing places, bathing places, and resting places. However, in some baths:

[t]here [are] five of these domes joined together, the outmost being less than the rest, and serving only as a hall, where the portress [stands] at the door. . . The next room is a very large one paved with marble, and all round it are two raised sofas of marble, one above another. There [are] four fountains of cold water in this room, falling first into marble basins. . . , and then running on the floor in little channels made for that purpose, which [carries] the streams into the next room, something less than this, with the same sort of marble sofas, but so hot with steams of sulphur proceeding from the baths joining to it, [it is] impossible to stay there with one's [clothes] on. The two other domes [are] the hot baths, one of which [has] cocks of cold water turning into it, to temper it to what degree of warmth the bathers [please] to have. (Montagu: Letter XXVI)

To see good examples of Turkish baths in terms of architecture, it is necessary to visit the mineral hot springs in Bursa<sup>7</sup> and the older baths in İstanbul. Baths are visited by all Muslim classes and by all races of the country. They are affordable places for all classes. For the use of poor people, there are several small baths attached to the mosques, where they can perform their ablutions. Baths always create a popular meeting place for Turkish women and men. They are a kind of meeting points<sup>8</sup> where news and

<sup>5</sup> Garnett calls it *minor baths*. For more information see; Lucy M. J. Garnett (1909b). *The Turkish People: Their Social Life, Religious Beliefs and Institutions and Domestic Life*. London: Methuen & Co, p. 13. Some inns also had baths attached to them. For more information see; Grace Ellison, (1915). *An English Woman in a Turkish Harem*. London: Methuen & Co. Ltd, p. 142. William Martin Leake further says that even near ancient sites one can easily see baths. For more information see; William Martin Leake, (1814). *Journal of a Tour in Asia Minor, With Comparative Remarks on the Ancient and Modern Geography of that Country*. London: John Murray, 108.

<sup>6</sup> In Constantinople, there are “numerous and magnificent baths”. To get some more information about baths and learn the bath experience see; James E. P. Boulden, (1855). *An American among the Orientals: Including an Audience with the Sultan, And a Visit to the Interior of a Turkish Harem*. Philadelphia: Lindsay & Blakiston, 107. For more information see also; De Kay, 1833: 440.

<sup>7</sup> Grace Ellison is the only Englishwoman who had been in Angora since the Nationalist Movement began. Ellison believes that “the Baths of [Bursa] might be promoted into a gold mine”. For more information, see; Grace Ellison, (1923). *An English Woman in Angora*. New York: E. P. Dutton and Company, 274.

<sup>8</sup> We know that baths are meeting places for women. However, they are also meeting places for men. To find more information see Lucy M. J. Garnett (1904). *Turkish Life in Town and Country*. G. P. Putnam's Sons. New York: The Knickerbocker Press, 57.

gossip<sup>9</sup> could be heard and shared (Garnett, 1911: 168). Therefore, baths are also considered as coffee-houses.

Julia Pardoe utters that even if they are small, the baths have three sections. In the first part, there are toiletries and this part is called the outer hall. The second part is a comfortable area with pillows and those who come to the bath need some time to relax. The third part is the hot section with the bath itself. It is sometimes difficult to breathe in this section with full of sulphur vapour. Inside the bath is a very bright place with white marbles all around (1838: 13-14).<sup>10</sup> The marbles used in the bath, especially the white marbles, contribute to the brighter appearance of the bath. At the same time, these marbles allow people to stay there for a long time and create a spacious environment.

Turkish baths have been built both for men and women. However, Mary Mills Patrick, who goes to the bath when it is time for the women, exaggerates the scenes she sees. According to her, the probability of survival of a person entering Turkish baths reduces. Still, she says no one could see someone dead in hot baths. For her having a bath means the person is very clean and is relaxed after some rest with a Turkish coffee. She also adds that the baths are very cheap (1929: 69). Here is an extract from Patrick:

In huge rooms with marble walls and floors, hot and cold water flowed without stopping. There were also small places where half privacy was found. Employees were disclosing their duties while maintaining their seriousness. Immediately upon arrival, someone took off your clothes, wrapped in a long Turkish towel, then took them to the waiting room for a cup of Turkish coffee. Finally, the victims were invited to enter the baths. The central bathroom was heated to such a degree that it was difficult to withstand. Also, the sound of the flowing water flowed so loudly that it would not be heard even if you scream very loudly. Therefore, the officer applied all his own ideas for an effective bathroom. From the moment he started pouring hot water on the head of the person he washed, neither a sharp scream, some sort of drowning, or similar signs could stop him pouring the burning water and washing the person found there. (1929: 68-69)

It was again the woman's day when Grace Ellison went to the bath. She went there to see Turkish women spending their time in the steamy heat. These women stayed in the bath all day. Thus, they took their food with them to spend the day with their children and grand-children in the bath. Old women, especially if they were fat, mostly would sit in the corners in "gaudy-colored tunics" (1915: 146). They would just sit there and sing happily. Young ones wandered around on the hot marble floor with their clogs (1915: 146). The women did not spend most of the time they devoted to themselves in any place other than the bath.

Although baths do not look very majestic and gaudy from the outside, they are all covered with marbles inside. Public baths have a relatively simple appearance; however, the palace baths are much more polished and much more magnificent.<sup>11</sup> Imperial baths are the most elegant and expensive baths in the

<sup>9</sup> When gossip is concerned among women, baths come to mind. Because, the gossip done in the bath gives Turkish women happiness (Harvey, 1871: 11).

<sup>10</sup> Walter A. Hawley in his book called *Asia Minor* supports Pardoe: "Every important bathing house consists of three apartments: the outer room where the bathers undress, an adjoining room where they become accustomed to greater degrees of heat and are sometimes rubbed and prepared for the bath, and the inner room containing the central bathing pool, which not infrequently is surrounded by numerous alcoves to be used as resting places. In the larger and more elegant establishments these rooms are of marble, elaborately carved" (Hawley, 1918: 54).

<sup>11</sup> Mary Mills Patrick explains: "The sultan's bath was made of the whitest marble, sculptured delicately with hanging flowers and pendants in imitation of trickling water, and ornaments so fragile that one almost feared to touch them. Rich carpets covered the floor of all the apartments in the palace, and carvings of great value decorated the walls. The large mirrors, made to correspond with the size of the halls, and the candelabra were especially characteristic of the taste of that period" (Patrick, 1929: 75-76).

city. However, they can only be seen by the permission of the Sultan himself (Pardoe, 1838: 14). Miss Pardoe clarifies that the Imperial bath is definitely worth seeing:

Passing a crimson door, surmounted by a crescent-shaped cornice of rich gilding, the visitor enters a small hall, in which stands a basin of fine white marble, occupied by two swans, wrought in the same material, and appearing to sport in the limpid water; which, escaping from this charming fountain, falls through concealed pipes into the basins destined to supply the bathers. The cooling-room, opening from this dim apartment. . . is hung with draperies of silk, richly embroidered; and the large mirror which occupies the wall at the lower end of the divan, is set in a frame-work of gold and enamel, surmounted by the Ottoman arms, skilfully executed; while the divan itself, formed of gay-coloured satin, is wrought in silks until it resembles a flower-bed; and the cushions which are scattered over it are of the same beautiful and costly description. The bath is a vast hall, of the most elegant proportions, lined, and roofed, and paved with marble. (1838: 14)

Imperial baths are worth seeing and attractive but even public baths are enjoyable. They are large and circular structures. The first room has an arched ceiling with a skylight in the middle. The gallery is furnished with cushions at suitable distances from each other for a siesta enjoyment after bathing (Boulden, 1855: 108-109). Some of the public baths are supplied with mineral water that comes directly from the mountains. The water is so hot that it requires some additional cold water to render it usable for bathing purposes (Schneider, 1846: 38). Schneider describes the hot springs especially in Bursa as such:

The largest room is sixty feet square. The large marble basin in the centre is from twenty-five to thirty feet in diameter and six feet deep. It is daily filled for use with the clear mineral water and regularly drained off at night. This bath is appropriated to the use of all classes to males two days in the week and the five remaining, to females. The wealthy; however, prefer a more private one. (1846: 39)

Hot springs have kept their primacies among users, but public baths have lost their attraction. Since hot springs distribute healing, they have become one of the first places to be visited, especially during the holidays.

### **Amusements and baths**

Jenkins voices that Turkish women's pastime activities are not so many and these women are happy in simple pleasures. Jenkins also states that Turkish women spend a lot of time doing shopping, like other women in other countries. They never go to the market; sometimes their husbands do the shopping, but most of the time their servants help them with the shopping.<sup>12</sup> Although women do not visit markets, they like to go to the great bazaars and shops in İstanbul for their own pleasure (Jenkins, 1911: 109-110). To Jenkins shopping is a great pleasure for Turkish women. Moreover, they take delight in having a dress or two just for indoor use (Vaka, 1914: 186), which means simple desires and wishes. There are lots of amusements; however, the biggest luxury among these activities is the time spent in the bath (Pardoe, 1838: 126). Although baths are important in Turkish women's lives, the leisure activities of these women are determined by certain factors. The place and period they live in, the person they live with and the money they have are among these factors. When foreign visitors talk about the activities of Turkish women, the objectivity of their writing is often questioned. For example, while Jenkins has very negative attitudes and depictions about Turkish women (1911: 21), her contemporary Garnett, on the other hand, lists the beautiful activities of Turkish women in her work (1909b: 75).

<sup>12</sup> To Jenkins, Turkish women "never go to the markets". It is obvious that she talks about upper-class women. Social-class or lower-class women help the labour in the house.



In the Ottoman Empire, women did not have an active social life as men. However, this allowed them to create a different amusement environment. Therefore, to Garnett the main sources of amusement for Ottoman women were visiting the neighbouring harems, attending wedding festivities, going to the famous promenade areas, going for a drive, going shopping and going to the baths (1911: 213). The activities of the upper-class Ottoman women, who spent most of their time at home, were generally limited to these. On the other hand, women living in rural areas took a more active role in the fields, vineyards and gardens and helped their husbands.

If someone is looking for a paradise for the eastern woman, this is nothing but a bath, because they turn these places into a paradise of their own. Baths are like meeting places where all kinds of topics are discussed. Women come here “to discuss every subject of interest and amusement, whether politics, scandal, or news; to arrange marriages, and prevent them; to ask and to offer advice, to display their domestic supremacy, and to impart their domestic grievances...” (Pardoe, 1838: 15). Nevertheless, most importantly, the bath offers women something that harem does not offer. In baths there is a lot of noise, there is always the rush and the excitement and women gather for all these things (Pardoe, 1838: 15). Upper-class Turkish women often preferred baths if they were going outside the harem and spent time there.

### Baths as social gathering places

For the Turkish women, baths are not only a place for cleaning, but also a place for purification, renewal and joy. The wealthiest Ottoman women go to public baths once a week, even if they have private baths in their homes. For Turkish women living *Behind Turkish Lattices*<sup>13</sup>, the bath is, perhaps, the only place for socializing and having fun.<sup>14</sup> Therefore, there are many reasons to go to the baths for women. Bridal bath for girls who would get married, maternity bath for women who had babies are some examples of these gatherings. Turkish women gather in the baths in groups every week. Preparation for the bath is a complete ritual. Carefully prepared meals such as meatballs and pastries, fruit such as watermelons and grapes are all carried with them. Here is an excerpt from Garnett that tells every detail of this ritual:

Going to the hamman, as the Turkish bath is called, has always been made by Osmanli women the occasion of great festivity and ceremony, and forms part of the customary ritual attending weddings and similar family events. On these occasions a complete outfit of garments for each lady is carried by a slave, tied up in a square boktcha, or wrapper the primitive and universal portmanteau made without of silk, and often richly embroidered, these garments being donned after the bath together with their possessors' most handsome jewellery, for the admiration and perhaps envy of the acquaintances they may meet at this favourite rendezvous. Other slaves carry, in addition to fruits and refreshments of all kinds, a variety of rugs, bath wraps, brass basins, and the multitude of to the uninitiated mysterious articles considered necessary to the due performance of this important ablutionary rite. And for the best part of the day the [women], with their children and attendants, remain at the hamman, eating and drinking, singing, frolicking, and gossiping in the intervals of the oft-repeated soapings, rinsings and rubbings, the application to the hair of crushed laurel berries to make it glossy, and to the finger and toe nails of henna, and other toilet details impossible to enumerate. (1911: 214)

Wealthy Turkish women spend their time in baths with their friends, children, and slaves. They stay there all day and chat. There are two venues for the women to gather, one is their home and the other is

<sup>13</sup> This is the name of the book by Hester Donaldson Jenkins. There are many misconceptions about Turkish people mainly Turkish women.

<sup>14</sup> For more information see: Garnett, 1904: 96-97.

baths. Baths are perhaps the only place that serves like a coffee-house for women. Montagu is the first travel writer to mention the bath meeting:

There were “so many<sup>15</sup> fine women naked<sup>16</sup>, in different postures, some in conversation, some working, others drinking coffee or sherbet, and many negligently lying on their cushions, while their slaves (generally pretty girls of seventeen or eighteen) were employed in braiding their hair in several pretty fancies. In short, 'tis the women's coffee-house, where all the news of the town is told, scandal invented, &c. They generally take this diversion once a-week (sic), and stay there at least four or five hours, without getting cold by immediate coming out of the hot bath into the cold room, which was very surprising to me. (Montagu: Letter XXVI)

Lady Mary Montagu came to the Ottoman lands in the early 17th century. Montagu visited Turkish baths and described what she saw in these baths in her letters, which brought her fame. Baths are not just meeting places for women, but places for choosing a bride. Namely, the time spent in the bath is not just a fun time. If a woman goes to the bath, and if she has a son, she has ulterior intentions. Cardashian states that: “a women’s gathering or a public bath” are two important places in terms of finding a bride (1914: 29). While women spent time in the baths, they also looked for bride candidates for their sons.

### **Baths and their religious background**

Cleanliness is a part of the Islamic faith; truly it is half the faith of Islam. However, this cleaning should not be perceived as just external cleaning. There is also a person's internal cleaning which, when the belief is concerned, comes before external cleaning. One may clean the house, wash the clothes, and wash the dishes every day; nevertheless, body cleaning is the primary premise of the religion of Islam. Therefore, baths are built to emphasize the importance of cleansing in terms of Islamic religion (Garnett, 1904: 57).

The importance of hygiene cannot be ignored by any society. Islam places great emphasis on cleanliness, therefore: cleanliness is next to godliness in the Moslem religion (Ellison, 1915: 25). “Among Moslems at least, personal cleanliness certainly comes next to godliness”. Especially before the prayers, there are “regular and careful ablutions requisite for the maintenance of the condition of legal purity”. Moreover, this saves “the Turks from many of the ailments” (Garnett, 1911: 167-168). This understanding of cleaning, which comes from the predominant religion of Ottoman people, Islam, has found its place in their tradition. The most common form of cleaning takes place in baths. This bath culture varies within the society. Most of the time, bathing takes place before and after special events such as weddings, parturitions, and ceremonies of all kinds.

### **The bridal bath**

In the past, weddings would take more than five days, whether it took place in the city or in a village. It would start on a Monday and continue on Tuesday with the bath ceremony (Garnett, 1909a: 242-243; Ferriman, 1911: 214-215). The bride is taken to the bath with a great ceremony, where her hands and feet are applied henna, and her friends who help the bride for this process accompany her (Garnett, 1911: 199; Ferriman, 1911: 214-215). Before leaving the bath, the bride is directed three times around the

<sup>15</sup> The number sometimes rose up to one hundred or even more. “There were upwards of a hundred women in the bath, the bathers seated in groups of two or three by each little stream of hot water. Each woman was attended by one or two slaves, who were assiduously rubbing their mistress with perfumed soap, or pouring the steaming bowls of boiling water over her” (Harvey, 1871: 76).

<sup>16</sup> Being naked or walking around with the clogs naked in the bath was once the usual situation among women. This led to many painters and male travellers, who could not have any chance to see these women naked in the bath, to produce other imaginative works.

platform in the centre; she walks around, kisses the hands of elders there, and then goes out to get dressed. In that case, the clothes she wears should not belong to her. They must be borrowed for this occasion. The bridegroom covers all these costs (Garnett, 1909a: 242-243; Blunt, 1878: 92-93; Ferriman, 1911: 214-215). In the past, in rich families, both the child and the mother were taken to the bath after the child was born. Various gifts were given to the mother and special attention was paid to the child.

### **The maternity bath**

On the eighth day following the birth, the new mother visits the local bath for a cleaning event. She is there with her family members, friends, and helpers who serve all traditional and essential things like towels, new clothes. Before the mother comes into the bath, the midwife spends time there for some religious rituals, which is a kind of blessing. Only then does she accept the new mother (Jenkins, 1911: 4). In the class of underprivileged, it is usual that the cleansing ritual lasts three days after the baby is born but with the rich, approximately it takes place eight days after the birth (Garnett, 1890: 476; Blunt, 1878: 6; Ferriman, 1911: 227-228).

When this ritual takes place in the house, the midwife and some friends come to visit the mother and the baby. Different types of meals and some beverages are served. When they meet in the bath, first they gather at the [mother's] home then they go to the bath. The midwife carries the baby in front of them. The mother and the baby are washed in the inner bath, first the baby then the mother. Drinks are offered during the intervals of the ritual (Garnett, 1890: 476; Ferriman, 1911: 227-228). Visitors bring carpets and the bathing linen full of embroidery and pearls. There is the traditional thing the midwife does. She throws some keys into the basin, utters some religious prayers, and then blows three times into the water. (Garnett, 1890: 476; Blunt, 1878: 7; Ferriman, 1911: 228). When the mother is in the inner bath,

[a] mixture of honey, spices, and aromatics, forming a brownish mess, is thickly besmeared all over her body, and allowed to remain about an hour. Her friends surround her during this tedious process, and amuse her with songs and lively conversation, every now and then transferring some of this composition from her body to their mouths with their fingers. (Blunt, 1878: 8)

After the bath, the mother “holds a reception in the cooling-room, kisses the hands of all the [elder] ladies present, and the time is passed in chatting, drinking coffee, and eating sweets” (Ferriman, 1911: 227-228).

These are the statements that apply to the upper-class women living in the city. This is not the case for those who live in the village. For example, Kaçmaz states that: “[g]oing to the public bath with relatives and servants [is] also not a common practice for lower-class women. Actually, lower-class women [do] not have [any] servants” (2014: 125). Since the events described in most of the memoirs take place in big cities such as Istanbul, it would not be correct to say that Turkish women in the whole country do the same things. Ramsay, furthermore, confirms: “[w]hen a woman [a woman from a village] has a very young baby, perched on her back, she takes it with her to the fields” (1897a: 123). It has been mentioned in some sources that Turkish women stay at home and do nothing and spend most of their time in baths. These women are the wives of pashas living in the city. However, Turkish women living in rural areas help their husbands while working in the field, in vineyards or in the garden (Kurnaz, 1997: 12-13; Ramsay, 1897b: 43).

## The circumcision bath

Muslims have circumcision ceremonies for boys, because of their religious beliefs, when they reach primary school age. This ceremony is a very important day for both the family and the child. The child to be circumcised wears a circumcision suit, and he spends time with his best friends. To Fanny Janet Blunt the circumcision ceremony starts on a Monday and it lasts a week. The ages of those who are circumcised range from four to ten. The young boys are sent to the bathroom, where some of their hair remain above their heads, knitted with gold threads. The lead candidate of the group wears a suit richly embellished with gold and the chest part adorned with jewels. The fez he wears is covered with jewels (1878: 13-14; Garnett, 1909a: 234).

Garnett, on the other hand, supports Fanny Janet Blunt. According to her, the circumcision ceremony takes place when the boy reaches the age of nine or ten. This is a very big celebration.<sup>17</sup> It is always held on a Friday. On the previous Monday, young children are taken to the baths and they invite their friends to the wedding in the afternoon. In the bath, boys have their hair cut for the first time. Among those who adhere to the old traditions, some leave a pinch of hair, which is knitted with gold or silver thread at the top of the head. The clothes they wear, both rich and poor, are decorated quite richly. If the poor cannot buy, they borrow the clothes and still celebrate this party (Garnett, 1909a: 234). This is still a very big celebration for the rich; however, for the poor although it is not a big celebration, it is a big event for the whole family. Of course, they are as happy and proud as the rich are, since they see that their son is growing up.

## Conclusion

Travellers who visited the Ottoman Empire and Istanbul took notes about Turkish women in their writings, many of which consisted of positive impressions. They devoted a few chapters to women in their works. Women travellers found opportunities to talk to Turkish women and entered their harem. The answer they were looking for was whether the woman was free in the Ottoman society or not. Therefore, they sometimes conveyed what they saw, and sometimes they sought answers by spending time in the harem of the pashas of the period. The bath culture was something they never wanted to miss.

The Turkish bath culture, which gained a reputation with Lady Montagu's letters, was discussed in the books written by the travel writers who came to Ottoman Turkey after her, and new sections related to the bath culture were added. Most of these sections are made up of memories that Turkish women experienced. The Turkish bath appears as a good leisure activity place in most memoirs. It has been emphasized that baths have an important place in the lives of people in general, and women in particular. The memoirs and letters of writers such as Lady Montagu, Miss Pardoe and Lucy M. J. Garnett are full of bath visits and bath banquets.

There were also baths where women and men could go on different days. These public baths are now called city baths. They were the meeting places where women talked and had fun with slaves and friends. It is a fact that in all cities and even big towns, there are baths and are still in operation. As understood

<sup>17</sup> It is a kind of unaffordable affair for the middle-class. Because of this, the festival takes just one day. For the "people of rank" it is "exceedingly expensive". For more information see: Garnett, 1904: 156.

from the written documents, baths have always taken parts in Turkish culture, and it is obvious that they will exist in the future.

### References

- [Blunt, F. J.] (1878). *The People of Turkey: Twenty Years' Residence among Bulgarians, Greeks, Albanians, Turks and Armenians, By A Consul's Daughter and Wife*, (Ed.) Stanley Lane Poole. Volume II. London: John Murray, Albemarle Street.
- Boulden, J. E. P. (1855). *An American among the Orientals: Including an Audience with the Sultan, And a Visit to the Interior of a Turkish Harem*. Philadelphia: Lindsay & Blakiston.
- Bozok, D. (2005). Türk Hamamı Ve Geleneklerinin Turizmde Uygulanışı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (13), 62-86.
- Cardashian, V. (1914). *Actual Life in the Turkish Harem*. Third Edition. California: University of California.
- De Kay, J. E. (1833). *Sketches of Turkey in 1831 and 1832. By an American*. New-York: J. & J. Harper.
- Ellison, G. (1915). *An English Woman in a Turkish Harem*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Ellison, G. (1923). *An English Woman in Angora*. New York: E. P. Dutton and Company.
- Ferriman, Z. Duckett (1911). *Turkey and the Turks*. London: Mills & Boon, Limited.
- Garnett, L. M. J. (1890). *The Women of Turkey and Their Folk-Lore Volume I*, London: David Nutt.
- Garnett, L. M. J. (1904). *Turkish Life in Town and Country*. G. P. Putnam's Sons. New York: The Knickerbocker Press.
- Garnett, L. M. J. (1909a). *Home Life in Turkey*. New York: The Macmillan Company.
- Garnett, L. M. J. (1909b). *The Turkish People: Their Social Life, Religious Beliefs and Institutions and Domestic Life*. London: Methuen & Co.
- Garnett, L. M. (1911). *Turkey of the Ottomans*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Harvey, A. J. (1871). *Turkish harems and Circassian Homes*. London: Hurst & Blackett.
- Hawley, W. A. (1918). *Asia Minor*. London: John Lane the Bodley Head.
- Jenkins, H. D. (1911). *Behind Turkish Lattices: The Story of a Turkish Woman's life*. Philadelphia: J. B. Lippincott Company.
- Kaçmaz, E. (2014). *Turkish Women, Education and Missionary Practices in the Works of Hester Donaldson Jenkins*. Unpublished Doctoral Thesis. İzmir: Dokuz Eylül University.
- Kurnaz, Ş. (1997). *Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Leake, W. M. (1814). *Journal of a Tour in Asia Minor, With Comparative Remarks on the Ancient and Modern Geography of that Country*. London: John Murray.
- Montagu, L. M. W. (1763). *Turkish Embassy Letters*. London: Virago, 1994.
- Pardoe, M. (1838). *The Beauties of the Bosphorus; Illustrated in a Series of Views of Constantinople and its Environs, from original Drawings by W.H. Bartlett*. London: George Virtue.
- Patrick, M. M. (1929). *Under Five Sultans*. New York: The Century Co.
- Ramsay, W. M. (1897a). *Everyday Life in Turkey*. London: Aberdeen University Press.
- Ramsay, W. M. (1897b). *Impressions of Turkey during Twelve Years' Wanderings*, London: Aberdeen University Press.
- Schneider, Mrs. E. C. A. (1846). *Letters from Broosa, Asia Minor*. Chambersburg: Rev. Samuel Gittehus. Pa.
- Vaka, D. (Mrs. Kenneth-Brown). (1914). *A Child of the Orient*. Boston and New York: Houghton Mifflin Company.

## Yakın anlamlı sözcüklerin semantiği: Japoncadaki yıkım-tahrip anlamlı eylemlerin karşılaştırmalı analizi

Metin BALPINAR<sup>1</sup>

**APA:** Balpınar, M. (2020). Yakın anlamlı sözcüklerin semantiği: Japoncadaki yıkım-tahrip anlamlı eylemlerin karşılaştırmalı analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 626-641. DOI: 10.29000/rumelide.792267.

### Öz

Japon dili yakın anlamlı sözcükler bakımından zengin bir dildir. Mevcut Japonca-Türkçe sözlüklerin Japonca yakın anlamlı sözcüklerin anlamlarını açıklamada yetersiz kalması, Japonca öğrenen ve anadili Türkçe olan öğrenciler için söz konusu sözcükler arasındaki anlam farklarının kavranmasını zorlaştırmaktadır. Bu çalışmada, yakın anlamlı sözcüklerin birbirine benzer ve birbirinden farklı anlamsal özelliklerinin nasıl belirleneceği, bu sözcüklerin öntip anlamları ile çoklu anlamları arasındaki karşılıklı ilişkilerin nasıl tesis edileceği hususları, yıkım-tahrip anlamı taşıyan壊す 'kowasu', 砕く 'kudaku' ve 割る 'waru' yakın anlamlı eylemleri aracılığıyla bilişsel anlambilim kuramı çerçevesinde tartışılacaktır. Çalışmada şu hususlara vurgu yapılacaktır: (i) 壊す 'kowasu' sözcüğünde metonimi, 砕く 'kudaku' sözcüğünde metonimi ile sinekdok ve 割る 'waru' sözcüğünde metafor, metonimi ve sinekdok temelli anlamsal genişlemeler gözlemlenmektedir, (ii) söz konusu anlamsal genişlemeler her bir sözcüğün öntip anlamı kullanılarak açıklanabilmektedir, (iii) 砕く 'kudaku' sözcüğünün öntip anlamı 割る 'waru' sözcüğünün öntip anlamını kapsar niteliktedir, (iv) 砕く 'kudaku' ve 割る 'waru' eylemlerinin işlevsel parçalardan oluşmuş nesnelere belirten sözcüklerle de kullanılabilmesi, bu eylemlerin öntip anlamlarını 壊す 'kowasu' sözcüğünün anlam alanına yaklaştırmaktadır, (v) sinekdok temelli anlamsal genişlemenin varlığı, bir eyleme ait *taslak-öntip anlam* ve *taslak-ikincil anlam* ilişkileriyle sınırlı olmayıp, *öntip* anlam ve *ikincil anlam* arasındaki karşılıklı ilişkileri de kapsamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Japonca, yıkım-tahrip anlamlı eylemler, yakın anlamlılık, öntip anlam, anlamsal genişleme

## Semantics of near-synonyms: A comparative analysis of the verbs meaning destruction in Japanese

### Abstract

Japanese is a language which is rich in near-synonyms. The incompetence of current Japanese-Turkish dictionaries in explaining the meanings of near-synonyms makes it difficult for the Turkish speaking students who learn Japanese to grasp the semantic differences between those synonyms. In this study, the issue how to determine similar and distinctive semantic properties of near-synonyms, and the issue how to establish mutual relationships between prototypical senses and polysemous senses of those synonyms are discussed through the near-synonymic Japanese verbs 壊す 'kowasu', 砕く 'kudaku' ve 割る within the framework of the cognitive theory of semantics. The following points are emphasized in the study: (i) there are semantic extensions based on metonymy in the word 壊す 'kowasu', metonymy and synecdoche in 砕く 'kudaku', metaphor, metonymy and synecdoche in 割る

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü (Burdur, Türkiye), mbalpinar@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0998-2963 [Makale kayıt tarihi: 07.07.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792267]

る ‘waru’, (ii) the semantic extensions in question can be explained using the prototypical sense of each verbs, (iii) the prototypical sense of 砕く ‘kudaku’ involves the prototypical sense of 割る ‘waru’, (iv) the fact that 砕く ‘kudaku’ and 割る ‘waru’ can also be used with words that refer to the objects formed by functional parts closes the prototypes of 砕く ‘kudaku’ and 割る ‘waru’ to the semantic field of 壊す ‘kowasu’, and (v) the existence of synecdoche-based semantic extension is not limited to the relations such as schema-prototypical sense and schema-secondary meaning regarding a verb, but also includes the mutual relations between prototypical sense and secondary meaning.

**Keywords:** Japanese, verbs meaning destruction, near-synonymy, prototypical sense, semantic extension

## 1. Giriş

Türkçe alan yazında *sinonim* ya da *eş anlamlı sözcük* olarak adlandırılan *synonym* terimini, Bussmann (1996, s. 1164), dar anlamda bir sözcükle aynı anlama sahip olan başka bir sözcük ya da ifade, geniş anlamda ise örtüşen anlamlara sahip sözcükler olarak tanımlanmaktadır. Bu tür sözcükler arasındaki anlamsal ilişkiyi ifade eden *eş anlamlılık* (synonymy) kavramıyla ilgili olarak Bloomfield (1933), fonetik yapısı farklı olan formların anlamlarının aynı olamayacağına işaret etmektedir. Hatiboğlu (1970), anlam eşitliğinin göreceli olduğunu, matematiksel bir eşitlikten bahsedilemeyeceğini ve dolayısıyla eş anlamlı sayılan sözcüklerin eşdeğer olmadıklarını savunmaktadır. Palmer (1981), eş anlamlı gibi görünen sözcüklerin esasen farklı olduklarını ve aynı anlama sahip sözcüklerin bir dilde hayatta kalmasının mümkün görünmediğini dile getirmektedir. Benzer biçimde, Tekin (1997) de sözcükler arasında anlam-kullanım farkı olduğunu örneklerle göstermekte ve bir dilde eş anlamlı sözcüklerin olmadığını vurgulamaktadır. Aksan (2000, 2004), bir kavramın sadece bir sözcükle karşılandığını ve dilde aynı anlama gelen iki ögenin bulunamayacağını vurgulamakta ve *eş anlamlı sözcüklerin* esasen *yakın anlamlı sözcükler* olduğunu ileri sürmektedir. Machida ve Momiyama (2002), anlamları tamamıyla aynı olduğu düşünülen Japonca sözcüklerin (同義語 ‘dōgigo’) aslında eşdeğerli sözcükler olmadığını, her sözcüğün bir diğerinde bulunmayan anlamsal özellikler barındırdığını örneklerle açıklamakta ve bu tür sözcükleri benzer anlamlı sözcükler (類義語 ‘ruigigo’) olarak nitelendirmektedir.<sup>2, 3</sup>

Yabancı dil eğitiminde, yakın anlamlı sözcükler arasındaki anlam farklarının öğrenciler tarafından doğru kavranması, onların sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi kadar önemli bir husustur. Bu açıdan, doğru sözcük edinimi, ses ve biçim bilgisi kadar, ancak bu tür sözcüklere ait anlam özelliklerinin bilinmesiyle mümkündür. Japon dili yakın anlamlı sözcükler bakımından zengin bir dildir. Mevcut Japonca-Türkçe sözlükler incelendiğinde, söz konusu materyalin, Japonca yakın anlamlı sözcükler arasındaki anlam farklarını açıklamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Aşağıdaki Japonca sözcüklere ve Türkçe açıklamalarına bir göz atarak duruma yakından bakalım.

*Kowasu*: Bozmak, kırmak, yıkmak (Takeuchi, 1996, s. 482)

Bozmak, kırmak, hastalanmak (Yamashita, 1992, s. 111)

Bozmak, kırmak, yıkmak, tahrip etmek (Demirci, 1999, s. 312)

<sup>2</sup> Bu açıdan bakıldığında, *sinonim* kavramını ‘örtüşen anlamlara sahip sözcükler’ olarak tanımlamak ve bu kavramı da (yazarın da dâhil olduğu anonim hakem görüşüne göre) Türkçede *yakın anlamlı sözcük* kavramıyla karşılamak yerinde olacaktır. Türkçede eş-yakın anlamlılık sorunsalıyla ilgili çalışmalar için bkz. Tekin (1997), Ersoylu (2001), Aksan (2004), Sarı (2011), Duman (2015), Gündoğdu (2019).

<sup>3</sup> Japonca alan yazında, Türkçedekine benzer biçimde, *synonym* (İng.) teriminin karşılığı olarak 同義語 ‘dōgigo’/同意語 ‘dōigo’ (fonetik formları farklı, anlamları aynı olan sözcükler) ve 類義語 ‘ruigigo’ (fonetik formları farklı, anlamları benzer olan sözcükler) terimleri kullanılmaktadır.

Kırmak, bozmak (Çankaya, 1996, s. 97)

*Kudaku*: Ezmek, kırmak (Takeuchi, 1996, s. 478)

Kırmak, parçalamak, ezmek (Demirci, 1999, s. 313)

Vurup kırmak, parçalamak (Çankaya, 1996, s. 98)

*Waru* : Yarmak, kırmak, bölmek (Takeuchi, 1996, s. 529)

Bölmek, ayırmak, kırmak (Yamashita, 1992, s. 225)

Bölmek, dağıtmak, ayırmak, kırmak, yarmak (Demirci, 1999, s. 656)

Bölmek, yarmak, kırmak (Çankaya, 1996, s. 182)

Yukarıdaki Japonca yakın anlamlı sözcükler ve bunların Türkçe karşılıkları incelendiğinde, (a) her bir Japonca sözcüğe ilişkin Türkçe anlamın, yakın anlamlı farklı sözcükler kullanılarak verilmeye çalışıldığı, (b) söz konusu Japonca sözcükleri tanımlamak için aynı sözcüğün (örn. *kırmak*) tekrarlanarak kullanıldığı, (c) sadece Türkçe anlam karşılıklarından hareketle, Japonca sözcüklerin gerçek anlamlarını tespit etmenin ya da Japonca sözcükler arasındaki anlamsal ayrımı yapmanın pek mümkün olmadığı ve (ç) bazı Japonca sözcüklerin sözlük içeriğine dahi dâhil edilmediği (örn. Yamashita (1992) tarafından yazılmış olan sözlükte *kudaku* sözcüğünün bulunmadığı) görülmektedir. Japonca öğrenen-öğreten kişiler için temel danışma kaynaklarından biri olan Japonca-Türkçe sözlüklerde görülen bu tür sorunların varlığı, bu kişiler için yakın anlamlı sözcükler arasındaki anlam farklarının kavranmasını ve öğretilmesini zorlaştırmaktadır.

Bu çalışmada, yakın anlamlı sözcüklerin birbirine benzer ve birbirinden farklı anlamsal özelliklerinin nasıl belirleneceği, bu sözcüklerin öntip anlamları ile çoklu anlamları arasındaki karşılıklı ilişkilerin nasıl tesis edileceği hususları, yıkım-tahrip anlamı taşıyan ve aşağıda bir örneği verilen (bkz. örnek 1) 壊す 'kowasu', 砕く 'kudaku' ve 割る 'waru' Japonca yakın anlamlı eylemleri aracılığıyla tartışılacaktır. Bu hâliyle, çalışma, sadece yukarıda bahsedilen mevcut sorunlara sistematik bir değerlendirmeye katkı sağlamayı değil, aynı zamanda yakın anlamlılık olgusunun çok yönlü doğasına, kısmen de olsa, ışık tutmayı da amaçlamaktadır.

(1) アリさんは 田中さんの ランプを {壊した/砕いた/割った}。

Ari-san wa Tanaka-san no ranpu wo {kowashita/kudaita/watta}.

Ari-san KONU Tanaka-san TAM lamba BEL {bozdu/parçaladı/kırdı}.<sup>4</sup>

Ali, Tanaka'nın lambasını {bozdu/parçaladı/kırdı}.<sup>5</sup>

Çalışmada, *kowasu-kudaku-waru* sözcüklerinin anlambilimsel özelliklerini belirlemek amacıyla, bu sözcükleri içeren çeşitli kullanımlara bilişsel yaklaşımlı anlambilimsel analiz uygulanacaktır. <sup>6</sup> Analiz için gereken veriler (*kowasu-kudaku-waru* sözcüklerinin gerçek anlamları ile gerçek anlamları dışındaki anlamları barındıran tümceler ve ifadeler), Japonca sözcüklerin çeşitli kullanımlarını bir araya getiren ve mevcut en geniş kapsamlı Japonca-Japonca sözlüklerden olan *Kōjien* (広辞苑), *Meikyō Kokugo Jiten* (明鏡国語辞典), *Sūpā Daijirin* (スーパード辞林) ve Japonca-İngilizce-Japonca

<sup>4</sup> Kısaltmalar: KONU-*konu belirtici* (topic); TAM-*tamlayan durumu* (genitive case); BEL-*belirtme durumu* (accusative).  
<sup>5</sup> (1)'deki tümcede *kowasu-kudaku-waru* sözcüklerinin Türkçe çevirileri, sadece, ana dili Türkçe olan okurların Japonca tümceyi anlamlandırmasına yardımcı olmak amacıyla verilmiştir. Söz konusu Türkçe çeviri sözcükler, Japonca sözcüklerin birbir anlam karşılıkları olarak düşünülmemelidir.  
<sup>6</sup> *Bilişsel Anlambilim* (Cognitive Semantics), dil kullanıcısının sahip olduğu birtakım bilişsel (örn. kıyaslama, aynı şeyi farklı bakış açısından ele alma, aynı şeyi farklı derinlikte/incelikte ele alma vb.) mekanizmalarla, dile ilişkin kavramsal (anlamsal) yapıya ve kavram oluşturma süreçlerine açıklamaya getirmeye çalışan anlambilim kuramı olarak tanımlanabilir. Kuram, kavramlaşma sürecinde, dil kullanıcısının zamana ya da mekâna ilişkin deneyimine vurgu yapar. Bilişsel anlambilim alanına ilişkin kuramsal altyapı ve bu alanda düzenlenmiş çalışmalar için Jackendoff (1983), Talmy (2000), Machida ve Momiyama (2002), Croft ve Cruse (2004), Geeraerts (2006), Langacker (2009)'a başvurulabilir.



sözlüklerden olan *Jiniasu Waei-Eiwa Jiten* (ジニアス和英・英和辞典) içinden alınacaktır. Analiz aşamasında, ilk olarak, *kowasu-kudaku-waru*'nun *öntip anlamını* (prototypical sense) belirlemek amacıyla, bu sözcükleri içeren ifadelerin [ $\pm$ etki] ve [ $\pm$ değişim] değerleri irdelenecektir (Kısım 2.1-4-1).<sup>7</sup> Ardından, *kowasu-kudaku-waru* sözcüklerinin öntip anlamları tespit edilerek bunlar dışında kalan kullanımlara ait anlamsal genişlemelere dikkat çekilecektir (Kısım 2.2-4-2). Son olarak, *kowasu-kudaku-waru* sözcüklerine ait, öntip anlamlar arasındaki ilişkiler (Bölüm 5) ve çoklu anlamlar arasındaki ilişkiler (Bölüm 6) üzerinde durulacaktır.

## 2. 壊す 'Kowasu' sözcüğünde çokanlamlılık ve çoklu anlam analizi

Bu bölümde, *kowasu* sözcüğünün farklı kullanımları ele alınarak bunlara ait [ $\pm$ etki] ve [ $\pm$ değişim] değerleri tespit edilecektir (Kısım 2.1). Ayrıca, bu değerler dikkate alınarak *kowasu* sözcüğünün öntip anlamı belirlenecek ve öntip anlam dışında kalan kullanımlarda ortaya çıkan anlamsal genişlemelere ışık tutulacaktır (Kısım 2.2).

### 2.1 壊す 'Kowasu' sözcüğünde çokanlamlılık

(1)-(4)'deki tümceler incelendiğinde, Japonca *kowasu* sözcüğünün birden fazla anlama (çokanlamlılığa) sahip olduğu görülebilir.

(1) 古い家屋を壊す (*Sūpā Daijirin* (Matsumura, 1999))

Furui kaoku wo kowasu

'Eski bir evi yıkmak'<sup>8</sup>

(2) 時計をとり落として壊す (*Sūpā Daijirin*)

Tokei wo toriotoshite kowasu

'Saati (elinden) düşürüp bozmak'

(3) 飲みすぎて体を壊す (*Meikyō Kokugo Jiten* (Kitahara, 2010))

Nomisugite karada wo kowasu

'Çok fazla içip beden sağlığını bozmak'

(4) 彼女はパーティーの雰囲気壊す (*Jiniasu Waei-Eiwa Jiten*, (Konichi ve Minami, 2006))

Kanojo ha pātī no funiki wo kowasu

'O (kız) parti ortamını bozar'

(1)'deki *kowasu* sözcüğü, *kılıcının* (agent) güç kullanarak nesne (*kaoku* 'ev') üzerinde bir tahrip etkisi oluşturduğunu ve bunun sonucunda da söz konusu nesnenin fiziksel bütünlüğünde bir bozulma meydana geldiğini ifade etmektedir. Burada, kılıcı tarafından eyleme konu olan nesneye uygulanan gücün varlığı ya da yokluğu [ $\pm$ etki], *etki* sonucu söz konusu nesne üzerinde gözlemlenebilen fiziksel-durumsal farkın varlığı ya da yokluğu [ $\pm$ değişim] ile gösterilirse (1)'deki *kowasu* eyleminin [ $\pm$ etki] ve [ $\pm$ değişim] değerlerinden oluşan bir anlam bütününe sahip olduğunu söylemek mümkün olur.<sup>9</sup> Benzer

<sup>7</sup> Söz konusu [ $\pm$ etki] ve [ $\pm$ değişim] değerlerine Kısım 2.1'de ve *öntip anlam* kavramına da Kısım 2.2'de değinilecektir.

<sup>8</sup> Japonca tümcelerin Türkçe çevirileri yazar tarafından yapılmıştır. Japonca ifadelerin transkripsiyonunda Hepburn yöntemi kullanılmıştır.

<sup>9</sup> Kinsui ve Imani (2008), bir eylemin tipik anlamının belirlenmesi aşamasında, varlıkların veya nesnelerin olaylar içinde *neden*, *kılıcı/eden*, *alet-araç*, *nesne* ve *sonuç* gibi *anlamsal roller* (semantic role) üstlendiğini rapor etmektedir. Japoncadaki yıkım-tahrip anlamlı eylemlerin incelendiği bu çalışmada *neden*, *kılıcı*, *araç* ve *nesneye* ilişkin anlamsal roller [etki] değeriyle, [değişim] ise *sonuç* rolüyle ilişkilendirilerek konunun daha basit ve anlaşılır kılınması amaçlanmıştır.

biçimde, örnek (2)'de de kılıcı, saat üzerinde tahrip edici bir etkiye neden olmakta ve bunun sonucu olarak da saatin fiziksel bütünlüğünde ve işlevlerinde kayba sebebiyet vermektedir. Bu durum, (2)'deki *kowasu* sözcüğünün de [+etki] [+değişim] değerlerini taşıdığını bize göstermektedir.

Diğer taraftan (1) ve (2)'den farklı olarak, örnek (3) ve (4)'de, *kowasu* eylemine konu olan *karada* 'vücut (sağlık)' ve *funiki* 'ortam' üzerinde fiziksel bir etkide bulunulmamasına karşın, bunlar üzerinde birtakım gözle görülebilir birtakım durumsal değişimlerin oluştuğundan (ya da oluşabileceğinden) söz etmek mümkündür. Örneğin (3)'de, birinin çok miktarda içki içerek sindirim sistemi zorlaması, reflü, kusma ve karında şişlik gibi bir takım belirtilerin ortaya çıkmasına neden olabilmekte, bu da içki içme öncesi ve sonrası arasında durumsal bir değişime işaret etmektedir. Aynı şekilde, örnek (4)'te de, parti ortamının kılıcı (*kanojo* 'o (kız)') tarafından bozulmasının öncesi ve sonrasında bir takım durumsal değişimler meydana gelebileceğini söylemek mümkündür (örn. parti ortamında kılıcının neden olduğu bir tartışma öncesi herkes dans ederken, tartışma sonrası herkesin kavga etmesi gibi). Eğer bu tespitlerimiz doğruysa, (3) ve (4)'deki *kowasu* sözcüklerinin her birinin anlam yapısının '[-etki] [+değişim]' şeklinde olması beklenebilir.

Yukarıdaki tespitler ışığında, örnek (1)–(4)'deki *kowasu* sözcüğüne ait anlam özelliklerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

- (1') Furui kaoku wo *kowasu* → [+etki] [+değişim]
- (2') Tokei wo toriotoshite *kowasu* → [+etki] [+değişim]
- (3') Nomisugite *karada* wo *kowasu* → [-etki] [+değişim]
- (4') Kanojo ha pāti no funiki wo *kowasu* → [-etki] [+değişim]

(1')–(4') bize, (1) ve (2)'deki *kowasu* eyleminin hem *etki* hem de *değişim* değerlerine sahipken, (3) ve (4)'deki *kowasu* sözcüğünün ise sadece *değişim* değerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, *kowasu*'nun *öntip anlamının* (prototypical sense) (1) ve (2)'deki tümcelerde aranması gerekliliğine işaret etmektedir; zira *öntip*, bir ulama ait tüm özellikleri içermelidir.

## 2.2 壊す 'Kowasu' sözcüğünün öntip anlamı ve çoklu anlam analizi

Türkçeye *öntip* olarak çevrilen İngilizce *prototype* sözcüğü, Yunanca *prótos* 'ilk' ve *typos* 'şekil' anlamlarına gelen sözcüklerin bileşiminden oluşmaktadır ve anlambilimde bir ulama ait tipik özelliklerin bütününe ifade etmek için kullanılmaktadır (Bussmann, 1996, s. 963). Uçar (2009, s. 13), *öntipi* 'ulam içerisinde temsil niteliği en yüksek örnek' olarak tanımlar. *Öntipi* temel alan ulam ise, tipik üye(ler)den ve çeşitli düzeylerde düşük tipik özellikler gösteren diğer üyelerden oluşmaktadır. Örneğin, *güvercin*, *penguen*, *tavuk* ve *devekuşu* gibi hayvanlar *kuş* ulamı içinde değerlendirilebilecek canlılar olmalarına karşın, uçabilme yeteneğine sahip olmaları açısından bakıldığında, bunlardan sadece *güvercinin* *kuş* ulamının *öntipi* olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, yıkım-tahrip anlamına sahip bir eylemin *öntipinin* belirlenmesinde, bir önceki kısımda ele alınan, söz konusu eylemin anlamına ilişkin [+etki] ve [+değişim] değerlerinin her ikisinin de bulunması gerektiğini söylememiz mümkündür. Japonca *kowasu* eylemi özelinde düşünüldüğünde, bu durumun sadece (1) ve (2)'deki tümceleri kapsamakta olduğu görülebilir (bkz. 1'-4').

Japonca-Japonca sözlüklerden biri olan *Meikyō Kokugo Jiten* (明鏡国語辞典)'de *kowasu* sözcüğünün birincil anlamı şu şekilde verilmektedir: 力を加えて、物の形を損なわせる (güç uygulayarak, nesnenin şekline zarar vermek). Başka bir Japonca-Japonca sözlük olan *Sūpā Daijirin* (スーパー大辞林)'de de

benzer bir ifadeye rastlanmaktadır: 物体に力を加えて、もとの形を崩したりばらばらにしたりする (nesneye güç uygulayarak, asıl şeklini tahrip etmek, parçalarına ayırmak). İlk bakışta, bu açıklamaların herbirinin [+etki] ve [+değişim] değerlerine sahip olduğunu ve bunların *kowasu* sözcüğünün öntip anlam tespiti için yeterli olduğu düşünülebilir. Ancak, (1) ve (2)'deki örneklere yakından bakıldığında, nesneye güç uygulanması sonucu söz konusu nesnenin hem dış görünüşünde (fiziksel tahribat) hem de işlevinde değişiklik (işlevsel kayıp) meydana geldiği söylenebilir. Bu durum, ayrıca, tümce (1) ve (2)'deki *kowasu* eylemine konu olan nesnelerin (*kaoku* 'ev' ve *tokei* 'saat') işlevsel parçalardan oluşmuş bir bütün olduğu gerçeğini de bizlere göstermektedir. Bu tespitler ışığında, *kowasu* sözcüğünün öntip anlamı şu şekilde yazılabilir:

(5) *Kowasu*: İşlevsel parçalardan oluşmuş bir bütüne güç uygulayarak onun fiziksel yapısına ve işlevine zarar vermek

Bu noktada cevaplanması gereken soru, (5)'deki tanımdan yararlanarak, (3) ve (4)'deki kullanımların nasıl açıklanabileceği sorusudur. Bu sorunun cevabı, *metonimi* (düzdeğişmece) temelli anlamsal gelişmede gizlidir. Metonimi, 'benzetme amacı gütmeksizin tümce ya da dizimde bulunan öğeler arasında bütün-parça, neden-sonuç, genel-özel, somut-soyut ilişkiler kurulması yoluyla oluşan değişmece türü' olarak tanımlanmaktadır (İmer vd. 2011, s. 106).<sup>10</sup> Diğer değişmece türleri (metafor, sinekdok) gibi, metonimi de yeni anlamların ortaya çıkışını destekleyen bilişsel anlambilim ilkelerinden biridir. Bu ilkenin işleyişini, (3) ve (4)'deki örneklerde de görmemiz mümkündür. (3)'deki *karada wo kowasu* 'bedenini bozmak' eylem öbeği, 'beden (ya da ona ait kısımlar) üzerinde birtakım travmatik etkiler yaratmak suretiyle, yapısal bütünlüğünü bozarak normal işlevini yapamaz hâle getirmek' doğrudan (literal) anlamıyla, 'hastalanmak' deyimsel anlamına sahip olup, bu iki anlam zaman ekseninde neden-sonuç ilişkisiyle birbirine bağlanmıştır.<sup>11</sup> Bu ilişki, doğrudan anlamı kullanarak deyimsel anlamı ifade edebilmeyi mümkün kılmaktadır. Benzer biçimde, (4)'deki *pāti no funiki wo kowasu* 'parti ortamını bozmak' eylem öbeği, 'parti ortamında toplu durumda bulunan nesnelerin düzenini karıştırmak' doğrudan anlamıyla, 'iyi bir durumu kötü hâle getirmek' deyimsel anlamına sahiptir. Burada, ilk anlamdaki fiziksel durumla ikinci anlamdaki psikolojik durumun zamansal olarak art arda ortaya çıkışı temel alınarak ikinci anlamın oluşturulduğu görülmektedir.

Yukarıdaki tartışmayı şu şekilde özetlemek mümkündür:

(1'') Furui kaoku wo <i>kowasu</i>	→ [+etki] [+değişim] → öntip anlam
(2'') Tokei wo toriotoshite <i>kowasu</i>	→ [+etki] [+değişim] → öntip anlam
(3'') Nomisugite karada wo <i>kowasu</i>	→ [-etki] [+değişim] → metonimi
(4'') Kanojo wa pāti no funiki wo <i>kowasu</i>	→ [-etki] [+değişim] → metonimi

### 3. 砕く 'Kudaku' sözcüğünde çokanlamlılık ve çoklu anlam analizi

Bölüm 3'de, *kudaku* eylemine ait farklı kullanımlar ele alınarak bunlara ait [+etki] ve [+değişim] değerleri tespit edilecektir (Kısım 3.1). Ayrıca, bu değerler göz önünde bulundurularak *kudaku*

<sup>10</sup> Bir büyüğü içip bitirmek ifadesi metonimi temelli anlamsal genişlemeye örnek olarak verilebilir. Bu ifadedeki *büyük* sözcüğüyle asıl anlatılmak istenen, 75 c'lik şişeyi ölçüt olarak 75 c'lik şişe ile mekânsal olarak yakınlık ilişkisi (bütün-parça ilişkisi) içinde olan nesneyi, yani içkiyi (raki), göstermektir. Metonimiyle ilgili Japonca örnekler için bkz. Machida ve Momiyama (2002, ss. 76-81 ve p. 132-141).

<sup>11</sup> (3)'deki 体を壊す '*karada wo kowasu*' eylem öbeğinin anlamına 体 '*karada*' (*beden/vücut*) sözcüğü açısından bakıldığında, bu sözcüğün *beden* denilen nesneyi değil *beden sağlığına ilişkin durumu* ifade ettiği söylenebilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde de, (3)'deki *karada wo kowasu* öbeğinin *metonimi* temelli anlam genişlemesinin bir ürünü olduğu söylemek mümkündür. Çünkü (3)'de *beden* sözcüğü referans alınarak, *beden* ve *beden sağlığı* (ya da *beden sağlığına ilişkin durum*) arasında somut-soyut bir anlam ilişkisi kurulmak istenmektedir.

eyleminin öntip anlamı belirlenecek ve öntip anlam kapsamı dışında kalan kullanımlara ilişkin anlamsal genişlemelere ışık tutulmaya çalışılacaktır (Kısım 3.2).

### 3.1 砕く ‘Kudaku’ sözcüğünde çokanlamlılık

Örnek (6)-(10)’daki Japonca ifadelerle bir göz atalım.

(6) アイスピックで氷を砕く (Meikyō Kokugo Jiten)

Aisupikku de kōri wo kudaku

‘Buz kırıcıyla buz parçalamak’

(7) 育児に心を砕く (Meikyō Kokugo Jiten)

Ikuji ni kokoro wo kudaku

‘Çocuk bakımı için çaba harcamak’

(8) 店の再建に身を砕く (Kōjien, (Shinmura, 2008))

Mise no saiken ni mi wo kudaku

‘Dükânın yeniden inşası için çok zahmet/zorluk çekmek’

(9) 法律の条文を砕いて説明する (Sūpā Daijirin)

Hōritsu no jōbun wo kudaite setsumei suru

‘Kanun maddelerini anlaşılır biçimde açıklamak’

*Kudaku* sözcüğü, (6)’daki tümcede, söz konusu nesneye (kōri ‘buz’) darbe uygulayarak onu ufak parçalara ayırmak anlamında kullanılmıştır. Bu durumu, Kısım 2.1’de bahsi geçen [+etki] ve [+değişim] özelliklerini kullanarak şu şekilde ifade etmek mümkündür: [+etki] [+değişim]. Başka bir deyişle, (6)’daki *kudaku*, bir alet yardımıyla buza bir darbe/basınç uygulanması bakımından [+etki] değerine ve bu eylem sonrasında buzun fiziksel bütünlüğünü kaybetmesi bakımından da [+değişim] değerine sahiptir. (7)-(9)’daki örnekler incelendiğinde ise, *kowasu* eyleminin belirtili nesnesi durumunda olan (7)’deki *kokoro* ‘kalp/yürek/gönül’, (8)’deki *mi* ‘beden/vücut/kendi’ ve (9)’daki *hōritsu no jōbun* ‘kanun maddesi’ üzerinde kılıcı tarafından fiziksel bir etki oluşturulmadığı görülebilir. Buna karşın, (7)-(9)’daki *kudaku* eyleminden önceki durumla sonraki durum karşılaştırıldığında ikisi arasında bir *değişim*den bahsetmek mümkündür. (7)’de öncesinde isteksizce yapılan çocuk bakımı işi, sonra verilen bir kararla daha istekli ve itinalı yapılır hâle gelecektir. Örnek (8)’da, dükânın yeniden inşası için pek çaba sarf edilmeyen durumdan epey çaba sarf edilir duruma bir geçiş görülecektir. (9)’da anlaşılır biçimde açıklanmayan kanun maddeleri anlaşılır biçimde açıklanmaya başlanacaktır. Eğer, bu tespitlerimiz doğruysa, (7)-(9)’daki *kudaku* eylemlerinin etki ve değişim değeri [-etki] [+değişim] şeklinde olacaktır.

Yukarıdaki tespitleri şu şekilde özetlemek mümkündür:

(6’) Aisupikku de kōri wo *kudaku* → [+etki] [+değişim]

(7’) Ikuji ni kokoro wo *kudaku* → [-etki] [+değişim]

(8’) Mise no saiken ni mi wo *kudaku* → [-etki] [+değişim]

(9’) Hōritsu no jōbun wo *kudaite* setsumei suru → [-etki] [+değişim]

### 3.2 砕く ‘Kudaku’ sözcüğünün öntip anlamı ve çoklu anlam analizi

*Kudaku* sözcüğünün birincil anlamı, *Meikyō Kokugo Jiten*’de ‘固まっている物に力を加えて、細かい破片にする’ (sert bir nesneye güç uygulayarak, küçük parçalara ayırmak), *Sūpā Daijirin*’de de ‘固まっているものを、打撃や圧力を加えて細かい破片にする (sert bir nesneyi, darbe ve basınç uygulayarak küçük parçalara ayırmak)’ olarak açıklanmıştır. *Kudaku* eyleminin analizi için toplanan örnek tümceler incelendiğinde bu eylemden doğrudan etkilenen *adın* gösterdiği cismin (işlevsel parçalardan oluşup oluşmadıklarına bakılmaksızın) genel olarak sert cisimler oldukları söylemek mümkündür. Bu durum, bu tür sert nesnelere küçük parçalara ayrılabilmesi için (özel durumlar haricinde, örn. kılıcının süper güçlü olması) bir alet kullanmasını gerekliliğine işaret etmektedir. Öyleyse, *kudaku* sözcüğünün öntip anlamını şu şekilde yazmamız mümkündür:

(10) *Kudaku*: Bir alet yardımıyla sert bir nesneye darbe ya da basınç uygulayarak onu küçük parçalara ayırmak

Şu ana kadarki tespitlerimiz, (6)’daki *kudaku* sözcüğünün (10)’daki öntip anlama sahip olduğunu bize göstermektedir. Burada cevaplanması gereken soru şudur: *Kudaku* sözcüğünün (6)’daki kullanımıyla (7)-(9)’daki kullanımları arasında anlambilimsel açıdan nasıl bir ilişki vardır? Örnek (7) için bu sorunun cevabı *sinekdok* (synecdoche) ve metonimi temelli anlam değişmecelerinde gizlidir. *Sinekdok*, ‘より一般的な意味を持つ形式を用いて、より特殊な意味を表す、あるいは逆に、より特殊な意味を持つ形式を用いて、より一般的な意味を表すという比喩 (anlamsal olarak daha genel bir dilsel şekli kullanarak daha özel bir anlamı ya da anlamsal olarak daha dar bir dilsel şekli kullanarak daha genel bir anlamı ifade eden değişmece)’ türü olarak tanımlanmaktadır (Machida ve Momiyama, 2002, s. 69). (7)’deki *kokoro wo kudaku* ifadesi, ‘güç uygulayarak kalbi parçalara ayırmak’ gerçek anlamıyla ‘(bir işin üstesinden gelebilmek için) ızdırap çekmek’ ikincil anlamına sahiptir. Burada, güç uygulayarak bir kişinin kalbini parçalara ayırmasının, o kişinin ızdırap çekmesinin bir yolu olduğu düşünüldüğünde, (7)’de daha dar (özel) olan gerçek anlam kullanılarak daha geniş (genel) olan ikincil anlamın ifade edilmeye çalışıldığı görülebilir. Bu açıdan bakıldığında, (7)’deki ifadenin *sinekdok* temelli anlamsal genişlemenin bir ürünü olduğunu söylemek mümkündür. Diğer taraftan, gerçek anlamı, ikincil anlamın nedeni (ve ikincil anlamı da gerçek anlamın sonucu) olarak değerlendirdiğimizde ise bu iki anlam arasında metonimi temelli bir anlamsal genişleme olduğunu söylemek mümkündür. Benzer biçimde, örnek (8) ve (9)’daki *kudaku* sözcüğünün anlamı da metonimi temelli anlam değişmesi olarak analiz edilebilir. (8)’deki *mi wo kudaku* ifadesi, ‘kendini/bedenini parçalamak’ gerçek anlamıyla ‘çok zorluk/acı/üzüntü çekmek’ ikincil anlamlarına sahip olup, bu iki anlamın neden-sonuç ilişkisiyle birbirine bağlı olduğu düşünülebilir. Başka bir deyişle, kendini/bedenini parçalamanın doğal bir sonucu olarak (fiziksel ve psikolojik olarak) çok zorluk/acı/üzüntü çekmek durumu söz konusudur. (9)’daki *kudaku* eylemi (*te-çekimi kudaite* şeklindedir), ‘kanun maddelerindeki uzun tümceleri daha kısa tümcelere ayırmak’ gerçek anlamıyla, ‘kanun maddelerindeki uzun ve zor tümceleri daha anlaşılır hâle getirmek’ ikincil anlamlarına sahiptir. Bu örnekte, bu iki anlam arasında bir araç-amaç ilişkisinin varlığından söz etmek mümkündür. Başka bir ifadeyle, ‘kanun maddelerindeki uzun ve zor tümceleri daha anlaşılır hâle getirmek’ amaçsa bunun bir yolu ‘kanun maddelerindeki uzun tümceleri daha kısa tümcelere ayırmak’ olacaktır.

Yukarıdaki tartışma ve Kısım 3.1’deki tespitler dikkate alındığında, *kudaku* sözcüğünün sahip olduğu etki ve değişim değerleriyle, bu sözcükte görülen anlamsal değişimleri şu şekilde özetlemek mümkündür:

- (6'') Aisupikku de kōri wo *kudaku* → [+etki] [+değişim] → öntip anlam  
 (7'') Ikuji ni kokoro wo *kudaku* → [-etki] [+değişim] → sinekdok, metonimi  
 (8'') Mise no saiken ni mi wo *kudaku* → [-etki] [+değişim] → metonimi  
 (9'') Hōritsu no jōbun wo *kudaite* setsumeı suru → [-etki] [+değişim] → metonimi

#### 4. 割る ‘Waru’ Sözcüğünde Çokanlamlılık ve Çoklu Anlam Analizi

Bu bölümde, *waru* eylemine ait çeşitli kullanımlar üzerinde durularak bunlara ait [±etki] ve [±değişim] değerleri belirlenecektir (Kısım 4.1). Ayrıca, bu [±etki] ve [±değişim] değerlerinden yararlanarak *kudaku* eyleminin öntip anlamı tespit edilecek ve öntip anlam kapsamı dışında kalan kullanımların da öntiple olan yakın ilişkisine dikkat çekilecektir (Kısım 4.2).

##### 4.1 割る ‘Waru’ Sözcüğünde Çokanlamlılık

Aşağıdaki örnekleri inceleyelim.

- (11) 石をぶつけてガラスを割る (Meikyō Kokugo Jiten)  
 Ishi wo butsukete garasu wo waru  
 ‘Taşı çarparak camı kırmak’  
 (12) 薪を割る (Jiniasu Waei-Eiwa Jiten)  
 Maki wo waru  
 ‘Odunu kırmak’  
 (13) 衝突して唇を割る (Meikyō Kokugo Jiten)  
 Shōtotsu shite kuchibiru wo waru  
 ‘Çarparak dudağımı yarmak’  
 (14) 行列に割ってはいる (Meikyō Kokugo Jiten)  
 Gyōretsu ni watte hairu  
 ‘Yararak kuyruğa/sıraya girmek’  
 (15) 腹を割って話しあおう (Meikyō Kokugo Jiten)  
 Hara wo watte hanashiaō  
 ‘Açıkça konuşalım’  
 (16) 川口で船を割る (Sūpā Daijirin)  
 Kawaguchi de fune wo waru  
 ‘Başarıya ramak kala başarısızlığa uğramak’  
 (17) 二人の仲を割る (Meikyō Kokugo Jiten)  
 Futari no naka wo waru  
 ‘İki kişinin arasını açmak’  
 (18) 15を5で割れば3になる (Jiniasu Waei-Eiwa Jiten)  
 15 wo 5 de wareba 3 ni naru  
 ‘15’i 3’e bölersek 3 olur’

Örnek (11) ve (12)'deki *waru* sözcüğü, sert yapıya sahip bir nesneye (11'de *garasu* 'cam' ve 12'de *maki* 'odun') güç uygulayarak onu birkaç parçaya ayırmak anlamında kullanılmıştır. Bu durumu, [+etki] ve [+değişim] özelliklerini kullanarak [+etki] [+değişim] biçiminde ifade etmemiz mümkündür. Diğer taraftan, (13) ve (14)'deki *waru* sözcüğü de, *kuchibiru* 'dudak' ve *gyōretsu* 'kuyruk'a bir darbe/basınç uygulanması bakımından [+etki] değerine ve bu eylem sonrasında *dudak* ve *kuyruğun* fiziksel bütünlüğünü kaybetmesi bakımından da [+değişim] değerine sahip olduğu düşünülebilir. Ancak, güç uygulanması sonucu, *kuchibiru* 'dudak' yaralanmış fakat birkaç parçaya ayrılmamış ve *gyōretsu* 'kuyruk/sıra' da birkaç parçaya ayrılarak o şekilde kalmamıştır. Bu açıdan bakıldığında, (13) ve (14)'deki *waru* sözcüğünün [-değişim] değerinde olduğu görülebilir. (15)-(18)'deki örneklerde ise, (11)-(14)'den farklı olarak, eyleme konu olan nesnelere kılıcı tarafından fiziksel bir kuvvet uygulanmamasına karşın, *waru* eyleminden önceki durumla sonraki durum karşılaştırıldığında söz konusu nesnelere için bir *durumsal değişim*den bahsetmek mümkün olabilmektedir. (15)'de, konuşucu, o ana kadar kendine saklamış olduğu bir gerçeği ya da konuyu, *hara wo waru* eylemine karar vermesiyle birlikte onu dinleyici ile paylaşacaktır. (16)'de, her şeyin yolunda gittiği bir durumdan başarısızlıkla sonuçlanacağı bir duruma doğru değişim gözlenecektir (örn. açık denizde sorunsuzca seyrederken tam nehir ağzına gelindiğinde gemiyi kazaya uğratmak gibi). (17)'de, *waru* eyleminden önce söz konusu iki kişi iyi ve yakın bir dostluk ilişkisi yürütmekteyken *waru* eylemiyle birlikte bu durum bozulacaktır. (18)'de, söz konusu matematik işlemi yapılmadan önceki sayısal değerle sonraki sayısal değer arasında belirgin bir durumsal fark olacağı açıktır. Eğer bu tespitlerimiz doğruysa, (11)-(18)'deki *waru* eyleminin etki ve değişim değerlerini aşağıdaki gibi özetlememiz mümkündür.

(11') Ishi wo butasukete garasu wo waru	→ [+etki] [+değişim]
(12') Maki wo waru	→ [+etki] [+değişim]
(13') Shōtotsu shite kuchibiru wo waru	→ [+etki] [-değişim]
(14') Gyōretsu ni watte hairu	→ [+etki] [-değişim]
(15') Hara wo watte hanashiaō	→ [-etki] [+değişim]
(16') Kawaguchi de fune wo waru	→ [-etki] [+değişim]
(17') Futari no naka wo waru	→ [-etki] [+değişim]
(18') 15 wo 5 de wareba 3 ni naru	→ [-etki] [+değişim]

#### 4.2 割る 'Waru' sözcüğünün öntip anlamı ve çoklu anlam analizi

*Waru* sözcüğünün birincil anlamını, *Meikyō Kokugo Jiten* '力を加えて固いものをいくつかの部分に分け離す' (güç uygulayarak sert bir nesneyi birkaç parçaya bölüp ayırmak), *Sūpā Daijirin* '力を加えて、いくつかの部分に分けるようにする' (güç uygulayarak birkaç parçaya bölme işini yapmak) olarak açıklamaktadır. Yukarıda bir araya getirdiğimiz veriler incelendiğinde, *waru* eyleminden doğrudan etkilenen cismin, *kudaku* eyleminden etkilenen cisme göre, daha büyük parçalara ayrıldığını söylemek mümkündür; zira *waru* sözcüğü, miktar bildiren belirteçlerle birlikte kullanılabilir (örn. *maki wo futatsu ni waru* 'odunu iki parçaya/ikiye bölmek'). O hâlde, bu bulgular doğrultusunda *waru* sözcüğünün anlamını şu şekilde yeniden yazmak mümkündür:

(19) *Waru*: Güç uygulayarak sert bir nesneyi birkaç parçaya ayırmak

Kısım 2.2'de, yıkım-tahrip anlamına sahip bir eylemin öntip anlamının belirlenmesinde, söz konusu eylemin hem [+etki] hem de [+değişim] değerini taşıması gerektiğini söylemiştik. (11)-(18)'deki etki ve değişim dağılımı incelendiğinde, sadece (11)-(12)'deki *waru* sözcüklerinin bu değerlere sahip olduğu

görülebilmektedir. Bu gözlemimiz doğruysa, (11/11')-(12/12')deki tümcelerin de öntip anlam barındırdığını söylemek mümkündür.

Öyleyse, (19)'daki öntip anlamdan yararlanarak (13)-(18)'deki *waru* sözcüğünün anlamını nasıl açıklayabiliriz? (13)-(14)'deki tümcelere bir göz atalım. Bu tümcelerde, *waru* sözcüğünün geçtiği ifadeleri metafor temelli anlamsal genişlemeler olarak görmek mümkündür. Metafor, iki olay/kavram arasındaki benzerliği (ya da ortak özelliği) temel alarak, bir olayı/kavramı ifade eden sözcüğü kullanarak diğer olayı/kavramı ifade etme biçimidir. (13)'deki *kuchibiru wo waru* ifadesinin gerçek (doğrudan) anlamı 'güç uygulayarak dudağı parçalara ayırmak' ile ikincil anlamı 'dudak dokusu üzerinde yarık açmak' arasında 'güç uygulayarak bir şeyin yapısal bütünlüğüne zarar vermek' ortak anlamı vardır. Benzer biçimde, (14)'deki *gyōretsu wo waru* 'kuyruğu/sırayı yarmak' ifadesi de 'güç uygulayarak kuyruğu/sırayı iki parçaya (parçalara) ayırmak' gerçek anlamı ile 'sağa ve sola ayırarak (geçilebilecek genişlikte) aralık açmak' ikincil anlamlarına sahiptir ve bu iki anlam, (13)'deki *waru*'da olduğu gibi, 'güç uygulayarak bir şeyin yapısal bütünlüğüne zarar vermek' ortak anlamıyla birbirine bağlanmıştır. Bu durum, (13)-(14)'deki *waru*'ya ait gerçek ve ikincil anlamlar arasındaki ilişkinin metafor temelli olduğunu bize göstermektedir. Diğer taraftan, (15) ve (17)'de metonimi, (16)'da hem metonimi hem de metafor temelli anlam genişlemeleri gözlenmektedir. Metonimi, daha önce Kısım 2.2'de bahsettiğimiz gibi, gerçek ve ikincil anlamın neden-sonuç ilişkisiyle birbirine bağlı olmasının sonucu oluşabileceği gibi, bu iki anlamın zamansal olarak da birbirini takip etmesi sonucu da ortaya çıkabilmektedir. (15)'deki *hara wo waru* ifadesinin gerçek ve ikincil anlamları da birbirini zamansal olarak takip eden olaylar olarak görülebilir. Yani, (15)'de 'karnımı kesip (açarak) parçalamak' gerçek anlamını müteakiben 'hiçbir şeyi saklamadan içindekini göstermek' ikincil anlamını ortaya çıkmaktadır.<sup>12</sup> (16)'daki *kawaguchi de fune wo waru* deyimsel ifadesi, 'uzun deniz yolculuğunu sorunsuz tamamlamanın ardından koya yaklaşırken gemiyi parçalamak' gerçek anlamıyla, 'başarıya ramak kala çuvallamak' ikincil anlamlarını barındırmaktadır. Burada, bu iki anlamın 'bir şeyin olmasına çok az kala başarısız olmak' ortak anlamıyla birbirine bağlandığı göz önünde bulundurulduğunda, (16)'daki ifadenin metafor temelli bir anlamsal genişlemenin ürünü olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, gerçek anlam bir neden ve ikincil anlam da bunun bir sonucu olarak ele alındığında, (16)'daki ifade metonimi temelli anlam genişlemesi olarak yorumlanabilmektedir. (17)'deki metonimi temelli anlam genişlemesinin (15)'deki genişlemeden farkı, gerçek ve ikincil anlam arasındaki neden-sonuç ilişkinin ters yönde kurulmuş olmasıdır. Yani, (17)'de *waru* sözcüğünü içeren ifadeye ilişkin ikincil anlam 'iki kişi arasındaki dostluğu/ilişkiyi bozmak' bir neden, gerçek anlam 'güç uygulamak suretiyle iki (ya da daha fazla) kişi arasındaki fiziksel mesafeyi açmak' ise bu nedene bağlı bir sonuçtur. (18)'deki tümcede sinekdok temelli anlam genişlemeleri göze çarpmaktadır. (18)'daki *15 wo waru* ifadesi, '15 eşit parçadan oluşmuş bir bütünü birkaç parçaya ayırmak' gerçek anlamıyla, '15 eşit parçadan oluşmuş bir bütünü 5'erli parçalardan oluşmuş gruplara ayırmak' ikincil anlamına sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, ikincil anlamın, gerçek anlamın biri çeşidi olduğunu söylemek mümkündür. Başka bir deyişle, gerçek anlam, ikincil anlama göre daha kapsayıcı bir anlamsal içeriğe sahiptir.

<sup>12</sup> Burada, (15)'deki tümceyle ilgili üzerinde durulması gereken bir diğer husus da, *hara* 'karnın' sözcüğünün *hara wo waru* bağlamı içinde metafor temelli anlam genişlemesi gösterdiği. *Mide ve bağırsaklar gibi iç organları koruyan/saklayan vücut kısmı* anlamına gelen *hara* 'karnın' sözcüğü, (15)'de *açığa vurulmadan içte saklanan düşünce/duygu/sır* anlamında kullanılmıştır. Bu iki anlam arasında, *önemli şeylerin saklandığı/korunduğu yer* ortak anlamı olduğunu dikkate aldığımızda, (15)'de *hara* sözcüğü kullanılarak metafor yapıldığını söylemek mümkündür. Çünkü metafor, iki olay/kavram arasındaki benzerliği temel alarak, bir olayı/kavramı ifade eden sözcüğü kullanarak diğer olayı/kavramı ifade etme biçimidir.



Yukarıdaki tespitlerimizi şu şekilde özetlememiz mümkündür:

(11'') Ishi wo butsukete garasu wo <i>waru</i>	→ [+etki] [+değişim] → öntip anlam
(12'') Maki wo <i>waru</i>	→ [+etki] [+değişim] → öntip anlam
(13'') Shōtotsu shite kuchibiru wo <i>waru</i>	→ [+etki] [-değişim] → metafor
(14'') Gyōretsu ni <i>watte</i> hairu	→ [+etki] [-değişim] → metafor
(15'') Hara wo <i>watte</i> hanashiau	→ [-etki] [+değişim] → metonimi
(16'') Kawaguchi de fune wo <i>waru</i>	→ [-etki] [+değişim] → metonimi, metafor
(17'') Futari no naka wo <i>waru</i>	→ [-etki] [+değişim] → metonimi
(18'') 15 wo 5 de <i>wareba</i> 3 ni <i>waru</i>	→ [-etki] [+değişim] → sinekdok

### 5. Öntip anlamları bakımından *Kowasu-Kudaku-Waru* arasındaki karşılıklı ilişki

Kısım 2.2'de *kowasu*, 3.2'de *kudaku* ve 4.2'de *waru* sözcüklerinin öntip anlamları belirlendi ve bu öntip anlamlardan yararlanarak her bir sözcükteki anlam genişlemelerine ışık tutulmaya çalışıldı. Bu bölümde, *kowasu-kudaku-waru* sözcüklerinin öntip anlamları arasındaki karşılıklı ilişkilere dikkat çekilecektir. Önce, Kısım 2.2-4.2'de üzerinde durduğumuz *kowasu-kudaku-waru* sözcüklerinin öntip anlamlarına tekrar bir göz atalım.

(20 (=5)) *Kowasu*: İşlevsel parçalardan oluşmuş bir bütüne güç uygulayarak onun fiziksel yapısına ve işlevine zarar vermek

(21 (=10)) *Kudaku*: Bir alet yardımıyla sert bir nesneye darbe ya da basınç uygulayarak onu *küçük parçalara* ayırmak

(22 (=19)) *Waru*: Güç uygulayarak sert bir nesneyi *birkaç parçaya* ayırmak

(20)-(22) dikkatle incelendiğinde, *waru* sözcüğünün anlamıyla *kudaku* sözcüğünün anlamı arasında *x bir y'dir ilişkisi* (*x is a y' relation*) olduğu görülebilir. Yani, *waru* eylemi, *kudaku* eyleminin bir türü olarak değerlendirilebilir; zira bir nesneye güç uygulayarak onu *birkaç parçaya* ayırmak, aynı nesneyi *küçük parçalara* ayırmanın ya da bölmenin bir başka yoludur. Bu açıdan bakıldığında, *kudaku*'nun, *waru*'yu içine alan/kapsayıcı (generic) bir anlama sahip olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, *kudaku-waru* ile *kowasu* sözcükleri arasında bu tarz bir kapsayıcı ilişkinin bulunduğunu söylemek güçtür; zira bir nesneyi küçük parçalara/birkaç parçaya ayırmak her zaman söz konusu nesnenin işlevine zarar vermeyeceği gibi (bkz. örnek 12), bir nesnenin işlevine zarar vermek de her zaman onun küçük parçalara/birkaç parçaya ayrılacağı anlamına gelmeyebilir (örn. elektromanyetik güç kullanarak elektronik bir cismin işleyişini bozmak gibi). Bu nedenle, *kudaku-waru* ile *kowasu* arasındaki öntip anlam ilişkisi, söz konusu eylemin kendinden çok eyleme konu olan nesnenin özellikleriyle ilintili görünmektedir. Örneğin, *kowasu*'da, eyleme konu olan nesne her zaman işlevsel parçalardan oluşmuş bir bütündür. Buna karşın, *kudaku-waru*'da, eyleme konu olan nesnelere işlevsel parçalardan oluşmuş karmaşık yapılar olabileceği gibi (bkz. örnek 23-24), işlevsel parçalar barındırmayan basit nesnelere de olabilir (bkz. örnek 6, 11, 12).

(23) 携帯電話の碎ける音が聞こえた。

Keitai denwa no kudakeru oto ga kikoeta.

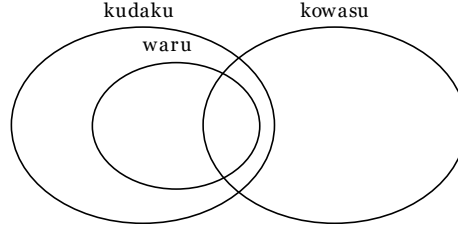
'Cep telefonunun parçalanma sesini duydu(m).'

(24) 刀で携帯電話を真っ二つに割った。

Katana de keitai denwa wo mapputatsu ni watta.

‘Katanayla cep telefonunu tam iki parçaya böldü(m).’

Bu bulgular ışığında, *kowasu-kudaku-waru* sözcükleri arasındaki öntip anlam ilişkisini aşağıdaki gibi şematize etmemiz mümkündür.



Şekil 1. Öntip anlamları bakımından *kowasu-kudaku-waru* sözcükleri arasındaki karşılıklı ilişki

Şekil 1’deki *kowasu-kudaku-waru* sözcüklere ait anlam alanlarının kesişimi olan bölgeyle anlatılmak istenen şudur: *Kudaku-waru* eylemlerine konu olan nesne işlevsel parçalardan oluşmuş bir bütüne (örn. örnek 23-24’deki *cep telefonu* gibi), o zaman bu eylemler de, tıpkı *kowasu* eyleminde olduğu gibi, *işlev kaybı* anlamı barındırabilmektedir. Bu kesişim alanı dışında kalan ve *kudaku-waru* sözcüklerine ait olan bölgeyse sadece işlevsel olmayan nesnelere eylem konusu yapmaktadır. Diğer taraftan, söz konusu kesişim alanı içi ve dışı ayrımına bakılmaksızın, *kowasu*’ya ait tüm alan, *fiziksel tahribat sonucu ortaya çıkan işlev kaybı* anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında, Şekil 1’deki kesişim alanının, *kudaku-waru* ve *kowasu* öntip anlam alanlarının birbirine eşit oranlı yaklaşmasının bir sonucu değil, aksine *kudaku-waru* sözcüklerinin anlamının *kowasu* sözcüğüne tek taraflı yaklaşmasının sonucu olarak ortaya çıkan bir alan olduğunu söylemek mümkündür.

## 6. Çoklu anlamlar arasındaki karşılıklı ilişki

Kısım 2.2-4.2’de, *kowasu-kudaku-waru* eylemlerine ait çoklu anlamlar üzerinde durduk. Bu bölümde, bir eyleme ait çoklu anlamlar arasındaki karşılıklı ilişkilere ışık tutmaya çalışacağız. Bu amaçla, metafor, metonimi ve sinekdok temelli anlamsal genişlemelerin her üçünün de görüldüğü *waru* eylemine ait verileri kullanarak tartışmayı şekillendirelim. Önce, örnek (13)-(14) ve (16)’daki metafor temelli anlamsal genişlemelere tekrar bir göz atalım. (13)’de *kuchibiru wo waru* ifadesinin gerçek anlamının ‘güç uygulayarak dudak parçalarına ayırmak’ ve ikincil anlamının da ‘dudak dokusu üzerinde yarık açmak’ olduğunu, (14)’de *gyōretsu wo waru* ifadesinin gerçek anlamının ‘güç uygulayarak kuyruğu/sırayı iki parçaya (parçalara) ayırmak’ ve ikincil anlamının da ‘sağa ve sola ayırarak (geçilebilecek genişlikte) aralık açmak’ olduğunu ve bu gerçek ve ikincil anlamların ‘güç uygulayarak bir şeyin yapısal bütünlüğüne zarar vermek’ *ortak anlamıyla* ilişkilendirildiğine deyindik. Ayrıca, (16)’da *kawaguchi de fune wo waru* deyimsel ifadesinin gerçek anlamının ‘uzun deniz yolculuğunu sorunsuz tamamlamanın ardından koya yaklaşırken gemiyi parçalamak’ ve ikincil anlamının ‘başarıya ramak kala çuvallamak’ olduğunu ve bu iki anlamın [bir şeyin olmasına çok az kala başarısız olmak] *ortak anlamını* barındırdığını belirttik. Burada dikkat çekmek istediğimiz husus, *waru* gibi çokanlamlı sözcüklerin gerçek ve ikincil anlamlarını birbirine bağlayan *ortak anlamın* bir *taslak* (schema) olarak nitelendirilebileceği hususudur<sup>13</sup>; zira gerçek anlam, ortak anlama göre daha özel (sınırlandırılmış) bir anlama sahiptir. Başka bir deyişle, gerçek anlam, ortak anlamda bulunmayan anlamsal özellikler taşımaktadır. Benzer bir durum, ikincil anlam ve ortak anlam arasında da söz konusudur. Bu

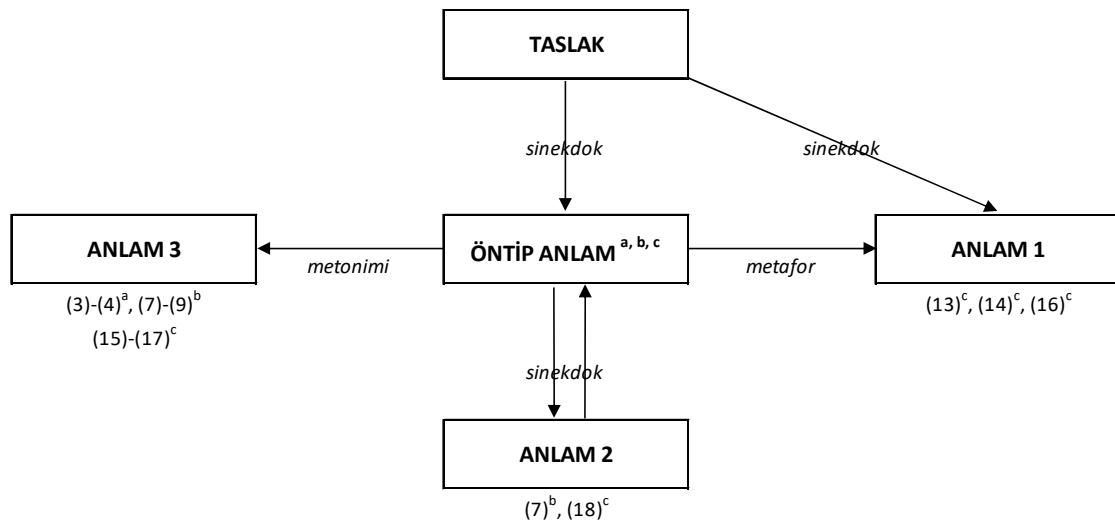
<sup>13</sup> Burada kullanılan *taslak* (schema) terimi Langacker (1988)’in çalışmasını temel almaktadır. *Ruhdibilim* (psycholinguistics) terimlerden biri olan (*frame* olarak da adlandırılan) *taslak*, hafıza içinde organize edilmiş bilgi gruplarını ya da yapılarını temsil etmektedir (Minsky, 1985, 1986; Koyatsu ve Hoshi, 1996). Bilişsel anlambilimde ise bu terim, bir kategorinin tüm bireylerine has özellikleri taşıyan soyut biçimi ifade etmek için kullanılmaktadır (Langacker, 1988).

tespitlerimiz doğruysa, taslakla gerçek (öntip) anlam, taslakla ikincil anlam arasında sinekdok temelli bir ilişkiden bahsetmek mümkündür.<sup>14</sup> Peki, sinekdok temelli anlamsal genişleme sadece *taslak-öntip anlam* ve *taslak-ikincil anlam* ilişkili bölgelerde mi görülmektedir? Kısım 4.1'deki örnek (18) ait tespitlerimiz doğruysa, sinekdok temelli anlamın, *taslak-öntip anlam/taslak-ikincil anlam* ilişkisiyle sınırlı olmadığını söylememiz mümkündür; zira bu örneklerde görülen anlamsal değişmece, öntip anlam ve ikincil anlam arasında kurulmaktadır.<sup>15</sup>

Burada belirtmemiz gereken diğer bir husus da, (15)-(17)'deki *waru* sözcüğüne ait *metonimi* temelli anlamsal genişlemelerin, yukarıda belirttiğimiz *taslak* kavramıyla ilişkilendirilemeyeceği hususudur. Kısım 2.2-4.2'de, her bir eylemin öntip anlamını kullanarak söz konusu örneklerdeki anlam genişlemelerinin nasıl açıklanabileceğini gördük. Peki, söz konusu örneklere ait eylemlerin gerçek anlamlarıyla ikincil anlamları arasında yukarıda belirttiğimiz anlamda bir taslak oluşturmak mümkün müdür? Metoniminin oluşma mekanizması dikkate alındığında bunun mümkün olduğunu söylemek epey zordur; zira metonimide, metafordan farklı olarak, *benzetme amacı güdülmeksizin* iki nesnenin dış görünüş özellikleri arasındaki yakınlık ilişkisi veya iki kavram arasındaki düşünsel/kavramsal ilişki temel alınarak, bir nesne/kavramı belirten dilsel şekilde diğer bir nesne/kavram ifade edilmeye çalışılır. Taslağın iki nesneye ya da kavrama ilişkin *benzerlik (ortak yön)* temel alınarak oluşturulduğu düşünüldüğünde, bu benzerliğin (ortak yönün) dikkate alınmadığı metonimi de bir taslaktan söz etmek mümkün görünmemektedir.

*Kowasu* sözcüğünde metafor-sinekdok ve *kudaku* sözcüğünde de metafor temelli anlam değişmesine rastlanmamasına karşın, bu sözcüklerin öntip anlamlarının *waru* sözcüğüne ait *taslak* ([bir şeyin olmasına çok az kala başarısız olmak] *ortak anlamı*) ile uyumlu olmaları, Şekil 1'deki *taslağı* bir *üst taslak* (super schema) hâline getirmektedir.

Yukarıdaki tespitlerimiz ışığında, yıkım-tahrip anlamı taşıyan Japonca eylemlere ait çoklu anlamlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi aşağıdaki gibi şematize etmemiz mümkündür.



Şekil 2. Çoklu anlamlar arasındaki karşılıklı ilişki

<sup>14</sup> Benzer bir anlamsal ilişki, Machida ve Momiyama (2002, s. 112-117)'de Japonca adlar ve i-sıfatları için rapor edilmektedir.

<sup>15</sup> *Waru*'nun tümce (18)'deki kullanımı da dikkate alındığında, (16)'daki taslağın (13)-(14)'deki taslağa göre daha *bölgesel* (local) olduğunu söylemek mümkündür.

Şekil 2'deki, ANLAM 1/2/3, bir eyleme ait ikincil anlamları; oklar, anlam genişlemesini ve yönünü; a/b/c üst simgeleri, sırasıyla, *kowasu-kudaku-waru* sözcüklerini; parantez içindeki numaralar Bölüm 2-4'deki örnek tümce numaralarını temsil etmektedir.

### Sonuç

Bu çalışmada, yakın anlamlı sözcüklerin birbirine benzer ve birbirinden farklı anlamsal özelliklerinin nasıl belirleneceği, bu sözcüklerin öntip anlamları ile çoklu anlamları arasındaki karşılıklı ilişkilerin nasıl tesis edileceği hususlarına, yıkım-tahrip anlamı taşıyan *kowasu*, *kudaku* ve *waru* Japonca yakın anlamlı eylemleri aracılığıyla ışık tutulmaya çalışılmıştır. Bölüm 2, 3 ve 4'de, sırasıyla *kowasu*, *kudaku* ve *waru* eylemlerine ait çoklu anlamlar belirlenerek (Kısım 2.1-4.1) bunlara ait öntip anlamlar tanımlanmış ve öntip anlam kapsamı dışında kalan kullanımlardaki anlam genişlemeleri tespit edilmiştir (Kısım 2.2-4.2). Araştırmamızın bulguları bize, *kowasu* sözcüğünde metonimi, *kudaku* sözcüğünde metonimi-sinekdok ve *waru* sözcüğünde metafor-metonimi-sinekdok temelli anlamsal genişlemeler olduğunu ve bu anlamsal genişlemelerin ilgili eylemin öntip anlamı kullanılarak açıklanabileceğini göstermiştir. Bölüm 5'de, *kowasu-kudaku-waru* sözcüklerinin öntip anlamları arasındaki karşılıklı ilişkiler irdelenmiştir. *Kudaku* sözcüğünün öntip anlamının *waru* sözcüğünün öntip anlamını kapsar nitelikte olduğu vurgulanmış ve *kudaku-waru* eylemlerinin işlevsel parçalardan oluşmuş nesnelere belirten sözcüklerle de kullanılabilmesi bu eylemlerin öntip anlamlarını *kowasu* sözcüğünün anlam alanına yaklaştırdığı hususu üzerinde durulmuştur. Bölüm 6'da, çoklu anlamlar arasındaki karşılıklı ilişkiler üzerinde durulmuştur. Sinekdok temelli anlamsal genişlemenin, söz konusu eyleme ait *taslak-öntip anlam* ve *taslak-ikincil anlam* arasındaki ilişkilerle sınırlı olmayıp, *öntip anlam* ve *ikincil anlam* arasındaki karşılıklı ilişkileri de kapsadığı hususuna vurgu yapılmıştır.

Çalışma, Japon diline ilişkin özellikli bir konuyu irdemesine karşın, bulguları, yakın anlamlı sözcüklerin çok yönlü doğası hakkında genel bir görüş elde etmemize imkân sağlayacak niteliktedir. Çalışmaya ait yöntem ve sonuçların, bilişsel dilbilim, sözlükbilim, dil edimini ve yabancı dil eğitimi gibi alanlardaki çalışmalara sağlayacağı katkılar açısından dikkate değer olduğu kanısındayız.

### Kaynakça

- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim, 1. Cilt*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksan, D. (2004). Eşanlamlılık Sorunu ve Türk Yazı Dilinin Eskiliğinde Eşanlamlılardan Yararlanma. Aksan, D. (Yay. Haz.), *Dilbilim ve Türkçe Yazıları*, s. 157-185. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Bussmann, H. (1996). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London and New York: Routledge.
- Croft, W. ve Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çankaya, B. (1996). *Japonca Cep Sözlüğü*. İstanbul: Fono.
- Demirci, M. (1999). *Japonca-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Japon Kültür ve Enformasyon Merkezi.
- Duman, M. A. (2015). *Dilde Belirsizlik ve Eş Anlamlılık*. İstanbul: Litera.
- Ersoylu, H. (2001). Eş Anlamlılık mı, Yabancı Kaynaklı Karşılık Oluş mu? *Türk Dili*, 59, 250-266.
- Geeraerts, D. (Yay. Haz.) (2006). *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gündoğdu, A. E. (2019). Türkçede Yakın Anlamlılık Olgusu: "Geniş" ve "Bol" Sıfatları Üzerine Bir Değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 39-46.
- Hatiboğlu, V. (1970). Eş Anlamlı Sözcükler Var mıdır? *Türk Dili Dergisi*, 229, 9-10.

- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Jackendoff, R. (1983) *Semantics and Cognition*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Kinsui, S. ve Imani, I. (2008). *Imi to Bunmyaku – Gendai Gengogaku Nyūmon 4* [Anlam ve Bağlam – Modern Dilbilime Giriş 4]. Tōkyō: Iwanami Shoten.
- Kitahara, Y. (2010). *Meikyō Kokugo Jiten* [Bilgisayar Yazılımı]. Tōkyō: Daishū Shoten.
- Konichi, T. ve Minami, D. (2006). *Jiniasu Eiawa* (Sürüm 4.0) *Waei Jiten* (Sürüm 2.0) [Bilgisayar Yazılımı]. Tōkyō: Logo Vista.
- Koyatsu, T. ve Hoshi, K. (1996). *Ninchi Shinrigaku* [Bilişsel Psikoloji]. Tōkyō: Hōsō Daigaku Kyōiku Shinkōkai.
- Langacker, R. W. (1988). A View of Linguistic Semantics. Brygida Rudzka-Ostyn (Yay. Haz.), *Topics in Cognitive Linguistics*, s. 49-90. John Benjamins Publishing Company.
- Langacker, R. W. (2009). *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Machida, K. ve Momiyama, Y. (2002). *Ninchi Imiron no Shikumi* [Bilişsel Anlambilimin Mekanizması]. Tōkyō: Kenkyūsha.
- Matsumura, A. (1999). *Sūpā Daijirin* (Sürüm 3.0) [Bilgisayar Yazılımı]. Tōkyō: Sanseidō.
- Minsky, M. (1985, 1986). *The Society of Mind*. New York: Simon & Schuster.
- Palmer, F. R. (1981). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarı, M. (2011). Türkiye Türkçesinde Eş Anlamlılıkla İlgili Bazı Sorunlar. *Turkish Studies*, 6(1), 523-528.
- Shinmura, I. (2008). *Kōjien* (Sürüm 6.0) [Bilgisayar Yazılımı]. Tōkyō: Logo Vista.
- Takeuchi, K. (1996). *Torukogo Jiten* [Türkçe-Japonca Sözlük]. Tōkyō: Daigaku Shorin.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics, Volume I: Concept Structuring Systems*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Tekin, T. (1997). *Türkoloji Eleştirileri*. Ankara: Simurg.
- Uçar, A. (2009). *Türkçe Eylemlerde Çokanlamlılık: Uygunluk Kuramı Çerçevesinde Bir Çözümleme* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Yamashita, S. (1992). *Japonca-Türkçe Türkçe-Japonca Sözlük*. Aichi: Kendi Yayını.

**Eski Rusçada dar ünlülerin düşmesi ve Çağdaş Rusçaya etkisi****Zulfiya ŞAHİN<sup>1</sup>****APA:** Şahin, Z. (2020). Eski Rusçada dar ünlülerin düşmesi ve Çağdaş Rusçaya etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 642-654. DOI: 10.29000/rumelide.792293.**Öz**

Yaşayan her olguda olduğu gibi dilde de meydana gelen durağanlık hali dilin gelişim sürecinin bir sonucudur. Günümüz çağdaş dillerin yapısını ve işleyişini daha iyi anlamak için dili tarihsel açıdan incelemek önemlidir. Çağdaş Rusçanın durağan durumu yaklaşık 1300 yıllık umumi gelişiminin bir sonucudur ve günümüz Rusçasındaki yapısal ve işlevsel özelliklerin çoğu Rusçanın tarihsel geçmişinde saklıdır. Yapılan çalışmada, Eski Rusçanın yapısını kökünden değiştiren ve günümüz Rusçasının yapısını belirleyen dar ünlülerin düşmesi hususu araştırılmaktadır. XII.-XIII. yüzyıllarda gerçekleşen /b/ ve /v/ ünlülerinin düşmesi Eski Rusçanın sesbilimsel yapısından başlayarak biçimbirimsel ve sözcükbirimsel düzeye kadar etkisini sürdürmüştür. Sunulan çalışmada dar ünlülerin düşme sürecinin tarihsel yönü incelenerek Çağdaş Rusça üstündeki etkisi ve izleri takip edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şimdiye dek Rusçada dar ünlülerin düşmesi üzerine yayımlanmış olan araştırmalar göz önünde bulundurularak, özgün inceleme ve taramalara dayanarak, Çağdaş Rusçada bulunan bazı ses değişimleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda özellikle yabancı dil olarak Rusça öğretiminde güçlük oluşturan konular arasında yer alan /o/→/ø/ ve /ə/→/ø/ değişkelerin ve dar ünlülerin düşmesi süreci arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Yapılan çalışmanın yenilikçi önemi, çağdaş yabancı dil öğretiminde tarihsel dilbilgisinin ve özellikle tarihsel sesbiliminin önemini vurgulamasıdır. Günümüz yabancı dil olarak Rusça öğretiminde çoğu zaman paradigmadan sapmalar olarak tanıtılan bazı ses ve biçimbirim değişiklikleri, dilin gelişimsel bir sürecin sonucudur. Bu yaklaşım yabancı dil öğretiminde bilişsel zemini desteklemektedir.

**Anahtar kelimeler:** Rusça, sesbilim, sesbilgisi, dar ünlüler, tarihsel sesbilimi**Loss of reduced vowels in Old Russian and effects on Modern Russian****Abstract**

As with any living phenomenon, the contemporary state of a language is a result of the development process. In order to have a better understanding of the structure and functioning of any contemporary language it is important to study the language from a historical perspective. The steady state of contemporary Russian is a result of a 1300-year-old development, and most of the structural and functional features of today's Russian are hidden in its past. The presented study is devoted to the loss of reduced vowels, which radically changed the structure of Old Russian and effected structure of contemporary Russian. The loss of /b/ and /v/ vowels, which took place in XII-XIII centuries, that effected the phonetical level of Old Russian later continued to influence morphological and lexical levels. This study presents an attempt to trace the effects of a historical phonetical process to modern Russian. For this purpose, the studies published on the loss of reduced vowels in Old Russian were taken in to the consideration, as well as original scans and research were made in order to explain

<sup>1</sup> Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, DTCE, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), sahinz@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6967-739X [Makale kayıt tarihi: 11.06.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792293]

some sound changes in Contemporary Russian. In this sense, the phonological alternations /o/→/ø/ and /ə/→/ø/, which are among the subjects that cause difficulties in teaching Russian as a foreign language, are carefully studied in terms of connections to the loss of reduced vowels. The innovative significance of this work is that it emphasizes the importance of historical grammar in contemporary foreign language teaching and importance, especially, of historical phonetics. In modern teaching Russian as a foreign language, some phonological and morphological alternations are often introduced as deviations from the paradigm, but they, actually, are the result of a developmental process of language and the part of the paradigm. This approach supports the cognitive base in foreign language teaching.

**Keywords:** Russian, phonology, phonetic, reduced vowels, historical phonology

## Giriş

Çağdaş bir dilin sessel yapısının özellikleri ve işleyiş kanunlarının temel ilkeleri çoğu zaman o dilin tarihsel gelişiminde saklıdır. Bu tarihsel gelişimin tabii sonucu olarak Çağdaş Rusçada meydana gelen değişimler bir istisna değildir. Eski Rusçanın tarihsel ses değişimlerinin izini sürmeden, Çağdaş Rusçanın sessel yapısını açıklamak neredeyse olanaksızdır. Günümüz Rusçasında yer alan sessel özelliklerin çoğu dilin uzun tarihsel gelişiminin bir sonucudur. Bu nedenle tarihsel sesbilgisi dil öğretiminde büyük önem teşkil etmektedir. İnsan dilinin (yapay diller hariç) en hareketli tabakası sessel katmandır. Zira dildeki tarihsel değişimlerin çoğu sesbilimsel düzeyden başlayarak zaman içinde dilin biçimbirimsel, ardından ise sözdizimsel düzeylerine kadar uzanır.

Yaklaşık 1000 yıl önce Eski Rusçada önemli sessel değişimler gerçekleşmiş, bu sessel değişimlerin sonucunda sesbirimlerin uyumu ve dolayısıyla dilin sessel yapısı önemli ölçüde değişmiştir. Tüm bunlara /ь/ ve /ѣ/ ünlülerinin düşmesi neden olmuştur. Rus sesbilimsel geleneğinde /ь/ ve /ѣ/ ünlüleri *yarı oluşumlu ünlüler* (Rus. гласный неполного образования) (Şahmatov, 1916: 53; İvanova, 2005: 63), *dar ünlüler* (Rus. редуцированный гласный) (Zaliznyak, 2004: 58; Grutso, 2004: 46) veya *çok kısa ünlüler* (Rus. сверхкраткий гласный) (Şahmatov, 1916: 14; Galinskaya, 2009: 47; Bernşteyn, 2005: 248) olarak adlandırılır. İngiliz sesbiliminde aynı ünlüler *basically high lax vowels* (Lunt 1974: 26) olarak, Almanca sesbilim geleneğinde ise *überkurze laute* (Brauer 1961: 111, akt. Lehfeldt) ünlüleri olarak bilinir. Eski Rusçada uzun süre önce gerçekleşen dar ünlülerin düşmesi olayının kadim izleri günümüz Çağdaş Rusçasına kadar uzanmaktadır.

“Slav dillerinin tarihçesinde dil yapılarının derin değişimine sebep olan süreçler vardır. Kanunlar hiyerarşisinde bu süreçler belirleyici ve ana etken konumundaydı... Slav dillerinin tarihçesinde II. yüzyılda başlayan dil yapısının derin değişimi dar ünlülerin düşmesiyle doğrudan bağlantılıdır” (Berşteyn, 2005: 248). “Slav dillerinin bin yıllık tarihsel gelişiminin genel çizgilerini dar ünlülerin düşmesi belirlemiştir.” (Gasparov, 1974: 187). “Dar ünlülerin düşmesi sadece sesbirimlerin yok olmasına neden olmamıştır. Eski Slav dillerinin sessel yapılarının temelini de (hatta sadece sessel yapılarını da değil) değiştirmiştir.” (Popov, 2015: 47). “Eski Rus çağının en önemli sesbilimsel olayıdır.” (Zaliznyak, 1992: 82). Eski Rusçada dar ünlülerin düşmesi çağdaş Rus Dilbiliminde farklı kuramların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Örneğin, Trubetskoy Rusça ve Ukraynaca ağızlarının ayrımını dar ünlülerin düşme sürecine dayandırmaktadır. Trubetskoy’un kuramına göre dar ünlülerin Rusya’nın kuzey ve güney bölgelerinde farklı zaman dilimlerinde düşmesi Rusça ve Ukraynaca dillerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Trubetskoy, 1987: 143). Trubetskoy’un kuramı Şahmatov’un eski yazıtların analizine dayandırılmaktadır. Şahmatov güney bölgesinde bulunan Galitsko-Volninsk ve kuzey bölgesini

temsil eden Novgorod yazıtlarını inceleyerek dar ünlülerin güneyde yüz yıl önce düştüğünü kanıtlamıştır (Şahmatov, 1915: 229). Bernşteyn ise söz konusu sürecin ilk aşamada sadece ağız ayrımını tetiklediğini, ancak Eski Rusya’da yaşanan sonraki siyasi süreçlerin bu tetiklenen ağız ayrımının farklı dillere dönüşmesini sağladığını savunmaktadır (Bernşteyn, 2005: 41). Dar ünlülerin düşme süreci Rus dilbiliminde Zaliznyak (1993), Markov (1964), Sidorov (1966), Popov (2015) tarafından detaylı olarak tasvir edilmiştir. Sürecin kuramsal sebepleri ise Abernathy (1953), Lehfeldt ve Altmann (2002), Rusinov (1979), Levitskiy (2007) tarafından yürütülen çalışmalara konu olmuştur. Dar ünlülerin düşmesine ilk istatistiksel yorum Abernathy tarafından gündeme getirilmiştir. Abernathy (1953) Bilgi Kuramına (Entropi) dayanarak *Zografsk İncilindeki* hem güçlü hem zayıf konumdaki dar ünlüler için dil fazlalığı denklemiyle ( $H = -K \sum P_i \log P_i$ ) fazlalık değerlerini tespit etmeye çalışmıştır. Yapılan analizin sonucunda dar ünlülerin tam ünlülere dönüştüğü veya tümüyle düştüğü durumlarda  $H$ ’nin en küçük değerlere sahip olduğunu tespit etmiştir. Böylelikle sürecin Bilgi Kuramının doğrultusunda gerçekleştiğini savunmuştur (Abernathy, 1953; akt. Lehfeldt, 2002). Rusinov (1979) dar ünlülerin düşmesinin ünlülerin kullanım sıklığıyla bağlantılı olduğunu savunmuştur. Dilbilimci /b/ ve /ɸ/ ünlülerinin zayıf konumda, güçlü konuma kıyasla daha sık kullanıldığı, zayıf konumdaki seslerin düşmesinin ise dilin gelişimsel bir özelliği olduğu ve bu ünlülerin düşmeye “mahkûm” olduğu sonucuna varmıştır (Rusinov, 1979). Lehfeldt ve Altman (2002) dar ünlülerin düşmesini Menzerath Kuramının doğrultusunda açıklamaya çalışmıştır. Menzerath Kuramına göre: Sözcüğün boyutu onu oluşturan seslemlerin boyutlarıyla doğrudan orantılıdır. Sözcük ne kadar kısa olursa, yani seslem sayısı bakımından ne kadar kısa olursa onu oluşturan seslemlerin o kadar büyük olması gerekmektedir. Eski Rusçada seslem yapısı oldukça kurallı ve sınırlıydı. Bu durum Eski Rusçada sözcüklerin çok uzun olmasına sebep olmaktadır. Dar ünlülerin düşmesi sonucunda seslem yapısı kökünden değişmiş ve daha büyük seslemlerin oluşumuna olanak vermiştir. Böylelikle dar ünlülerin düşmesi dilin Menzerath Kuramına göre gelişimini sürdürmesine imkân tanımıştır.

### Çalışmanın yöntemi

Yapılan çalışma, dar ünlülerin düşme sürecini tarihsel ekseninden değerlendirerek, sürecin Çağdaş Rusçaya etkisini ve bu etkinin izlerini sürmeye çalışan bir denemedir. Bu nedenle, sunulan çalışmada şimdiye dek Rusçada dar ünlülerin düşmesi üzerine yayımlanmış olan yapıtlarla, incelemeler göz önünde bulundurularak, özgün inceleme ve taramalara dayanarak Çağdaş Rusçada bazı ses değişimleri açıklanmaya çalışılmıştır. Sunulan çalışmayla günümüz yabancı dil olarak Rusça öğretiminde istisna olarak tanıtılan bazı ses değişikliklerinin dilin tarihçesinde yaşanan süreçlerin sonucu olduğunu göstererek bu konu hakkında bilişsel zemin oluşturmak hedeflenmiştir. Zira “Bilişsel olarak öğrenilen bilgiler uygulama düzeyinde becerilerin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir” (Vıgotskiy, 2018: 510).

### Eski Rusçanın ünlüler dizgesi

Eski Rusçanın ünlüler dizgesi Çağdaş Rusçanın ünlüler dizgesinden oldukça farklıydı. Çağdaş Rusçada güçlü (vurgulu) konumda bulunabilen altı temel ünlü<sup>2</sup> vardır, bunlar: orta alçak düz /a/, arka orta yuvarlak /o/, ön yüksek düz /u/, arka yüksek yuvarlak /y/, orta yüksek düz /ɨ/, ön orta düz /ɛ/’dir. Buna karşın Eski Rusçada sekiz temel ünlü /a/, /o/, /u/, /y/, /ɨ/, /ɛ/, /ɸ/, /ɤ/ ve güçlü konumda bulunabilen /b/ ve /ɸ/ iki dar ünlü vardı (İvanov, 2005: 65; Grutso, 2004: 32; Musatov, 2012: 55). Eski Rusçada /a/, /o/, /u/, /y/, /ɨ/ ve /ɛ/ ünlülerinin özellikleri günümüz Rusçasında var olan ünlülerin özellikleriyle büyük oranda örtüşmektedir. Ancak /b/, /ɸ/, /ɸ/ ve /ɤ/ ünlülerinin özellikleri oldukça farklıydı. Bunlardan özellikle /ɸ/ ve /ɤ/ ünlülerinin günümüz dilinde izini dahi sürmek neredeyse

<sup>2</sup> S-Petersburg Sesbilim Okuluna (Ленинградская (Санкт-Петербургская) фонологическая школа - ЛФШ) göre.



imkânsızdır. Dil gelişimi çok karışık ve yavaş gerçekleşen bir takım dilsel zincirleme olayların sonucudur. Zira bu olaylar dilin her durağan safhasında ancak belli ve sınırlı etkiler bırakmaktadır. Günümüz Rusçasının da sessel yapısı, tek bir sesbilimsel olayın değil, tarihi süreç içerisinde gerçekleşen bir takım sesbilimsel değişikliklerin bir sonucudur. Çağdaş yabancı dil eğitimi, dinamik ve belli standartlara bağlı olan bir süreçtir. Modern yaşama uyum sağlama amacıyla geliştirilen bu standartlar çoğu zaman dilleri hem tek bir çatı altında hem de sadece belli bir ekseninde değerlendirme eğilimindedir. Bu yaklaşım çoğu zaman dile tarihsel ekseninden bakma olasılığı vermemektedir. Çoğu düzenli diller<sup>3</sup> için bu yaklaşım problem oluşturmadığı gibi tam aksine kısa sürede iyi sonuçlar elde etme imkânını vermektedir. Ancak dil paradigmalarında sapmaların yoğun olarak görüldüğü bir dil için tarihsel gelişimine değinmeden başarıya ulaşmak oldukça zordur. Zira Çağdaş Rusçada ünlülerle ilgili biçimbirimsel ve sessel düzeylerde görünen sapmaların sırrı, günümüzde yok olan ancak öncesinde var olan /b/, /t/, /r/, /x/ ve /A/ ünlülerinde saklıdır.

Eski Rusçada *küçük yer* (Rus. ер малый) olarak adlandırılan ь harfi dar ön orta düz olan /b/ sesini işaret ederdi. Bu ses dar ve zayıf /ə/ sesine oldukça yakındı. *Büyük yer* (Rus. ер большой) olarak adlandırılan ɤ harfi ise yine dar ancak arka orta düz olan /t/ sesini belirtirdi. /t/ sesi de /o/ ünlüsüne oldukça yakın, ancak daha zayıf ve dar bir ünlüydü. /b/ ve /t/ ünlülerine Çağdaş Rusçada çeviri yazısında rastlanmaktadır. Ancak günümüz dilinde bu ünlüler sadece zayıf konumda bulunabilir, dolayısıyla birer değişke olarak kabul görür. Bununla beraber günümüz Rusçasında bu ünlüler akustik bakımından da küçük farklılık göstermektedir. Çağdaş dilde /b/ ön ancak orta/yüksel düz bir ünlüyü, yani /u/ye daha yakın bir ünlüyü belirtirken, /t/ ünlüsü orta/orta düz a-ahenkli bir sesi karşılar. Eski Rusçada /b/ ve /t/ ünlüleri güçlü konumda bulunabildiğinden dolayı temel ünlüler olarak da varlık gösterirdi.

Ünlü dizgesi bakımından Eski ve Çağdaş Rusça arasında asıl farkı /r/, /x/ ve /A/ ünlüleri oluşturmaktadır. *Yat'* (Rus. ять) olarak adlandırılan ь harfi gergin ve kapalı bir /ə/ sesini veya /uə/ diftongunu işaret ederdi. Eski Slavcada /r/ ünlüsü ön orta düz bir sestir. Sırasıyla büyük yus (Rus. юс большой) ve küçük yus (Rus. юс малый) olarak bilinen /x/ ve /A/ ünlüleri ise X. yüzyıla kadar Eski Rusçada var olan birer genizsil ünlüydü. /x/ ve /A/'nin sesletimi sırasında küçük dilin aşağıya inmesi hava akımının burun boşluğundan da çıkmasına neden olurdu. Günümüz Rusçasında genizsil ünlüler artık yoktur. /x/ ünlüsü genizsil bir /o/ sesiydi, /A/ ünlüsü ise genizsil bir /ə/ sesiydi. Özetle /x/ ve /A/ ünlüleri /o/ ve /ə/ ünlülerinden genizsillik bakımından ayrılırlardı. Yazılı dilde bu sesleri *büyük yus* (Rus. юс большой) olarak adlandırılan ɤ ve *küçük yus* (Rus. юс малый) olarak adlandırılan ь harfler karşılırdı. Eski Rusçada /x/ ve /A/ ünlülerinin varlığı, ünlülerin ağızsıl ve genizsil olarak ayrılmasına neden olurdu.

Özetleyecek olursak, Eski Rusçada ön/arka boyutlarında beş ön /u/, /b/, /r/, /x/, /t/, altı arka /a/, /o/, /y/, /ɤ/, /A/, /t/; ağızsıl/genizsil boyutunda dokuz ağızsıl /u/, /b/, /r/, /t/, /a/, /o/, /y/, /ɤ/, /t/, iki genizsil /x/, /A/; temel/dar boyutunda dokuz temel /u/, /b/, /r/, /x/, /a/, /o/, /y/, /ɤ/, /A/ ve iki dar /b/ /t/ olmak üzere on bir ünlü vardı. Ünlü bakımından bol bir dil olan Eski Rusçada ünlülerin dile etkileri oldukça güçlüydü, zira eskiden varlık gösteren ünlüler günümüz Rusçasında birçok ses ve biçim olaylarına neden olmuştur.

### Eski Rusçada dar ünlülerin düşmesi

Eski Rusçada /b/ ve /t/ ünlüleri sözcükte zayıf ve güçlü konumlarına bağlı olarak nicel özellikleri bakımından farklılık gösterirdi. Zayıf konumlarda bu ünlüler çok kısa ve güçsüz seslendirilirken, güçlü

<sup>3</sup> Burada sapmaların ve istisnaların az olduğu diller (örneğin eklemeli diller) kastedilmektedir.

konumlarda net ve uzun seslendirilerek temel ünlülere yaklaşırdı. Eski Rusçada /b/ ve /ɤ/ ünlüleri a) sözcük sonunda, örneğin *домѣ, гостѣ, конѣ* sözcüklerindeki gibi; b) temel ünlü öncesinde, örneğin *дѣва, сѣнати, бѣрати, чѣто, сѣто* sözcüklerindeki gibi; c) güçlü konumda bulunan /b/ ve /ɤ/ öncesi, örneğin *лѣжць, чѣтъць* sözcüklerindeki gibi zayıf konuma düşerdi. Bu konumlarda dar olan /b/ ve /ɤ/ çok kısa ve zayıf sesletilirdi. Ancak aynı ünlüler a) vurgu altında, örneğin *кусѣчькѣ, сѣнь, вѣсь* sözcüklerinde olduğu gibi; b) zayıf konumda bulunan /b/ ve /ɤ/ öncesi, örneğin *отѣць, кубѣкъ, пѣнь* sözcüklerinde olduğu gibi; c) ünsüz+l/ünsüz+r sonrası veya l+ünsüz/r+ünsüz öncesi, örneğin *тѣргѣ, вѣрхѣ, вѣлна, слѣза, гѣрло* sözcüklerinde olduğu gibi dar /b/ ve /ɤ/ güçlü konumda bulunurdu. Bu konumda /b/ ve /ɤ/ temel ünlüler gibi sesletilirdi. Zaman içerisinde güçlü konumda bulunan /b/ ve /ɤ/ tam ünlülere dönüştü, öyle ki /b/ sesi temel /ə/ ünlüsüne, /ɤ/ sesi ise temel /o/ ünlüsüne dönüştü. Örneğin, *кусѣчькѣ* → *кусочек*, *сѣнь* → *сон*, *вѣсь* → *весь*, *отѣць* → *отец*, *кубѣкъ* → *кубок*, *пѣнь* → *пень*, *тѣргѣ* → *торг*, *вѣрхѣ* → *верх*, *вѣлна* → *волна*, *слѣза* → *слеза*, *гѣрло* → *горло* sözcüklerinde tam ünlüye dönüşümleri görülmektedir. Zayıf konumlarda ise /b/ ve /ɤ/ ünlüleri düştü, yani /ø/ (sıfır) sesine dönüştü. Örneğin: *пѣнь* sözcüğünün yalın halinde /b/ ünlüsü, vurgulu ve zayıf konumda olan diğer dar ünlü öncesinde bulunduğundan dolayı güçlü konumdaydı. Zaman içinde /b/ ünlüsü tam oluşumlu temel /ə/ ünlüsüne dönüştü ve *пѣнь* sözcüğü *пень* halini aldı. Ancak aynı *пѣнь* sözcüğü in-halinde Eski Rusçada *пѣня* olarak çekimlenmekteydi ve in-halinde aynı /b/ ünlüsü zayıf konuma düşüyordu. Böylelikle zaman içinde zayıf konumdaki /b/ ünlüsü düştü, yani /b/'nin yerini /ø/ (sıfır) ses aldı ve *пѣня* sözcüğü günümüz Rusçasında olan *пня* şeklini aldı. Başka bir örnek, *лѣбѣ* sözcüğünün yalın halinde /ɤ/ ünlüsü, hem vurgulu hem zayıf konumda olan bir diğer dar ünlü öncesinde bulunduğundan dolayı güçlü konumdaydı. Dilin gelişimi sırasında /ɤ/ ünlüsü tam oluşumlu temel /o/ ünlüsüne dönüştü ve *лѣбѣ* sözcüğü *лоб* halini aldı. Ama aynı *лѣбѣ* sözcüğün in-hali Eski Rusçada *лѣба* idi ve sözcüğün bu halinde /ɤ/ ünlüsü zayıf konumdaydı. Zaman içinde zayıf konumlu /ɤ/ düştü ve *лѣба* sözcüğü günümüz dilinde kullanılan *лба* şeklini aldı. Aynı değişimler *домѣ* → *дом*, *дѣва* → *два*, *сѣнати* → *спать*, *бѣрати* → *братъ*, *чѣто* → *что*, *сѣто* → *сто*, *лѣжць* → *лжец*, *чѣтъць* → *чтец* sözcüklerinde de görülmektedir. /b/ ve /ɤ/ ünlülerinin bu değişikliği Çağdaş Rusçada ancak belli gramer şekillerinde ortaya çıkan ünlülere neden oldu. Örneğin *сестра-сестѣр*, *лоб-лба*, *потолок-потолка*, *рот-рта*, *сон-сна*, *день-дни*, *пень-пни* vd. /b/ ve /ɤ/'nın bazı konumlarda düşmesi bazı konumlarda ise tam ünlüye dönüşmesi Rus dilbiliminde *düşen (gizli) ünlü* (Rus. беглый гласный) kavramını doğurmuştur. Rusçada /o/'nun bazı gramer şekillerinde düşmesi, yani /ø/ sese dönüşmesi veya aynı şekilde /ə/'nin sadece belli gramer konumlarında görülmesi, diğerlerinde ise düşmesi, yani yine /ø/ sese dönüşmesi, Eski Slavcada /b/ ve /ɤ/ ünlülerinde zaman içerisinde görünen değişikliklerin bir sonucudur. Böylelikle /b/ ve /ɤ/ ünlülerinin Eski Rusçada varlıkları ve dil gelişimi sırasında bu ünlülerde görünen değişiklik Çağdaş Rusçada yoğun olarak yaşanan ses düşmesini açıklamaktadır.

Günümüz dilbilimi *Eski Rusçada dar ünlüler neden düştü* sorusuna hala cevap veremiyor. Ancak Eski Slavcada başlayıp sonrasında da Eski Rusçada devam eden ünlülerde azalma ve ünsüzlerde artma eğilimi söz konusudur. Örneğin Eski Slavcada ünlüler kısa/uzun özellikleri bakımından ayrılırdı. Ancak zaman içinde ünlülerin bu özelliği yok olmuştur. Ünlülerde bu özelliğin ortadan kalkmasına uzun ünlülerin diftonglarla kullanımındaki doğal kısalma neden olarak gösterilmektedir. Ünlülerin uzun/kısa özelliğinin yerine dar/geniş özelliğinin geliştiği düşünülmektedir. Böylelikle bazı dilbilimciler Eski Rusçada dar ünlülerin düşmesinin Eski Slavcada başlamış olan, uzun/kısa özelliğinin yok olmasının bir sonucu olduğuna dair varsayımlar yürütmektedir (Şamanova vd. 2018: 32; Alekseyev 2015:70).

Dar /b/ ve /ɤ/ ünlülerinin temel ünlülere dönüşme ve düşme süreçleri dilin tarihsel gelişiminde eş zamanlı olarak gerçekleşmemiştir. Örneğin dar ünlülerin düşmesi, aynı dar ünlülerin temel ünlülere dönüşme sürecinden çok daha önce gerçekleşmiştir. Öyle ki dar ünlülerin düşmesi yoğun olarak XI.-XII.

yüzyıllarda yaşanırken, dar ünlülerin temel ünlülere dönüşümü ise XIII. yüzyılda gerçekleşti (Musatov, 2012: 57). Bunun yanı sıra ünlülerin düşmesi süreci Rusya'nın farklı bölgelerinde farklı zamanlarda görülmüştür. Ünlülerin düşmesi güney bölgesinde yüz yıl önce başlamıştır (Şahmatov, 1915: 229). Bunun yanı sıra değişimlerin veya düşmenin düzenli bir şekilde gerçekleştiğini söylemek pek de mümkün değildir. Başka bir deyişle zayıf konumda bulunan her /b/ veya /ɮ/ düşmedi. Aynı şekilde güçlü konumda bulunan her /b/ veya /ɮ/ da tam oluşumlu temel ünlüye dönüşmedi. /b/ ve /ɮ/ değişimlerinde görünen düzensizliği, dilin gelişime eğilimi olduğu kadar gelenekselliğe de eğilimi olmasıyla açıklamak mümkündür. Eski Rusçada dar ünlülerin değişimi XIII. yüzyılda tümüyle tamamlanmıştır. Her ne kadar dar ünlüler XIII. yüzyılda değişimlerini sözlü dilde tamamlasalar da yazılı dilde ɮ veya ɮ harfleri varlıklarını 1917 yılına kadar "Yeni Yazım Kurallarının Yürürlüğe Girmesi" hakkındaki kararnamenin yayınlanmasına dek sürdürmüştür.

Sürecin rekonstrüktif önemi de son derece büyüktür. Öyle ki bu sürece dayanarak sözcüğün biçimini geriye giderek izlemek mümkündür. Örneğin herhangi bir sözcüğün günümüz şeklini analiz ederek Eski Rusçadaki biçimini bulmak olasıdır. Örneğin *pom* sözcüğünde -in; -e; -ile; -de-hallerinde veya çoğul şeklinde /o/→/ø/ değişimi görülmektedir. Böylelikle Eski Rusçada bu sözcükte dar /ɮ/ sesin var olduğu kanısına varmak mümkündür. Ancak başka bir sözcükte, örneğin *zod* sözcüğünde ünlü düşmesi görünmemektedir. Böylelikle *zod* sözcüğündeki /o/ ünlüsünün kökeninin temel /o/ ünlüsüne dayandığı sonucuna varmak mümkündür. Aynı şekilde *мизинец* sözcüğünün çekimine bakarak /ə/ ünlüsünün Eski Rusçadaki köküne ulaşmak mümkündür. Çekim sırasında bazı gramer şekillerde düşen /ə/ dar /b/ sesinin değişkesidir. Buna karşın *дело* sözcüğündeki /ə/ sesi sözcüğün her gramer şeklinde varlığını korumaktadır. Bu durum /ə/'nin temel /ə/ veya /ɮ/ sesinden türediğini göstermektedir.

Günümüz Rusça dilbilgisi anlatımında, özellikle yabancı dil olarak Rusça öğretiminde, bu konu üzerinde genellikle fazla durulmaz. /o/→/ø/ veya /ə/→/ø/ ses değişikliği ve bunu takip eden biçimbirim değişikliği istisna olarak açıklanır. Ancak dilde oldukça yoğun görünen /o/→/ø/ veya /ə/→/ø/ ses değişikliğinin basit istisna kavramıyla açıklanması mümkün olmadığı gibi metodolojik olarak da doğru değildir.

Çağdaş Rusçada görünen /o/→/ø/ veya /ə/→/ø/ ses değişikliği kuşkusuz dil gelişiminin bir sonucu ve özünde tarihsel bir olaydır. Ancak bu süreçte en fazla dikkat çeken durum /o/→/ø/ veya /ə/→/ø/ ses değişikliğinin Rusçaya XIII. yüzyıldan sonra giren sözcüklerde de görülmesidir. XI.-XIII. yüzyıllarda Rusçanın hazinesini oluşturan sözcüklerde bu sürecin görülmesi doğal, ancak dile XVIII-XIX yüzyıllarda giren sözcüklerde görülmesi ise ilgi çekicidir. Örneğin *кокетка* sözcüğü Rusçaya XVIII. yüzyılda Fransızcadan (Fr. la coquette) geçen bir sözcüktür (Çernih, 2004: 409). Ancak aynı ses düşme süreci bu sözcükte de görülmektedir: *кокетка*–*кокеток*. Başka bir örnek, *марка* sözcüğü Rusçaya yine Fransızcadan (Fr. la marque) XIX. yüzyılda geçmiştir (Çernih, 2004: 511) ve ses düşmesi bu sözcükte de görülmektedir: *марка* – *марок*. Aynı süreç XVII. yüzyılda Almancadan geçen *танец* (Al. der tanz) sözcüğünde de görülmektedir: *танец* – *танюца* (Çernih, 2004(2): 229). Çağdaş Rusçada bu tür örneklerin sayıca çok olması sessel bir süreç olan /o/→/ø/ veya /ə/→/ø/ ses değişikliğinin bir noktada sessel düzeyden biçimbirimsel düzeye aktarıldığının, böylelikle dilbilgisel nitelik kazandığının bir kanıtıdır.

Çağdaş Rusçada /o/→/ø/ veya /ə/→/ø/ ses değişikliği belli gramer şekillerinde daha düzenli olarak görülmektedir. /o/ veya /ə/ seslerin düşmesi çok sayıda isim ve sıfat gövdelerinde görülmektedir. Bu sürecin diğer bir özelliği /o/ veya /ə/ seslerinin çoğu gramer yapılarında düştüğü, ancak sadece bazı gramer yapılarında varlığını koruyabildiği durumdur. Örneğin: bir isim olan *pom* sözcüğünün Rusçada

rastlanan gramer şekilleri aşağıdaki gibidir: *рѡт, рѡта, рѡту, рѡт, рѡтом, (во) рѡту/(о) рѡте, рѡты, рѡтов, рѡтам, рѡты, рѡтами, (во) рѡтах*’tır. Rusçada bulunan bu sözcüğün on üç gramer şekline sadece iki gramer şeklinde /o/ ünlüsü kendi varlığını korumuş, geri kalan on bir gramer şeklinde düşmüştür. /o/ veya /э/ ünlülerin korunması eğilimi daha çok 0 (sıfır) son eke sahip eril isimlerin yalın tekil şekillerinde, örneğin *мешок*, ancak *мешѡка, мешѡску* ya da *отец*, ancak *отѡца, отѡцу*. Aynı şekilde /o/ veya /э/ ünlülerinin nötr ve dişil sözcüklerin çoğul in-hal yapılarında korunduğu görülmektedir, örneğin: *сестѡра – сестѡр, кишѡка – кишѡк, кольѡцо – колец, сутѡки – сутѡк* vb. Nitel sıfatların kısa eril şekillerinde, örneğin: *сильѡный – силѡн – сильна, умѡный – умѡн – умна* gibi sözcüklerde /э/ ünlünün korunduğu görülmektedir. Çağdaş Rusçada /o/ veya /э/ ünlülerinin kendi varlıklarını aynı kökten türemiş sözcüklerin hepsinde korumadığı, akraba sözcüklerinin ancak bazılarında koruduğu da görülmektedir. Başka bir deyişle aynı kökten türetilmiş farklı sözcük türlerinde (isim, fiil, sıfat vd.) veya farklı anlama sahip aynı tür sözcüklerinde farklı kullanım söz konusudur. Örneğin: *игѡла – игѡльный, игѡлка; очѡки – очѡчки; сѡто – сѡтый, сѡтня; корабѡль – корабѡльный, корабѡльщик; польѡза – полезный*. Burada Rusçanın sessel yapısında /o/ ünlüsünün sadece artdamaksillaşmış ünsüzlerden sonra gelebildiği durumu dilin bir diğer özelliğidir, örneğin *лапѡть - лапѡтя, котѡнок - котѡнка; банѡк - банѡка, пушинок - пушинѡка, дочурѡк - дочурѡка, кухѡнь - кухѡня, окон - окѡно, сутѡк - сутѡки, носилок - носилоки; громѡк - громѡкий, близѡк - близѡкий* vd. /э/ sesi ise sadece damaksillaşmış veya *ш, ж, ц* ünsüzlerinden sonra gelebilir, örneğin *мизинец - мизинеѡца, дятел - дятеѡла, ветер - ветѡра, парень - парѡня, Павел - Павеѡла, комочек - комочеѡка; песен - песѡня, башен - башѡня, крышек - крышеѡка, лампочек - лампочѡка, клѡцек - клѡцеѡка, пятен - пѡтѡно, полотенец - полотенеѡце, перышек - перышеѡко, вкусен - вкусеѡный, важен - важѡный* vd.

Rusça ses tarihinde /ь/ ve /ъ/ ünlüleri değişimi günümüz dilinde sadece /o/→/ø/ veya /э/→/ø/ ses/biçimbirim değişikliğine neden olmamıştır. Dar ünlülerin düşmesi dilin yapısını önemli ölçüde etkilemiştir. Böylece bu sürece bağlı olarak Rusçada bir takım zincirleme sessel süreçler yaşanmıştır. Ancak diğer sessel süreçlere değinmeden önce Eski Rusçanın seslem yapısını incelemekte yarar vardır. Çünkü dar ünlülerin düşmesi neticesinde ortaya çıkan sessel değişimler seslem yapısıyla doğrudan ilişkilidir.

### Eski Rusçanın seslem yapısı

Eski Rusçada seslemlerin yapısı Çağdaş Rusçadaki seslem yapısından oldukça farklıydı. Öyle ki Eski Rusçada seslemlerde açık seslem kuralı ve iki seslem türü vardı: ünsüzle başlayan açık seslem ve sadece ünlüden oluşan seslem; yani ünlüyle başlayan açık seslem. Buna karşın Çağdaş Rusçada dört seslem türü vardır: ünsüzle başlayan açık seslem, ünsüzle başlayan kapalı seslem, ünlüyle başlayan açık seslem ve ünlüyle başlayan kapalı seslem. Eski Rusçada seslemlerin ikinci özelliği yükselen ötümlülük doğrultusunda oluşmasıdır. Başka bir deyişle seslemde seslerin ötümlülük bakımından artarak dizilmesidir. Çağdaş Rusçada bu kural tümüyle korunmasa da genel eğilim olarak devam etmektedir. Eski Rusçada seslemlerin üçüncü özelliği ünlü/ünsüz uyumudur. Öyle ki damaksillaşmış ünsüzleri sadece ön ünlüler, artdamaksillaşmış ünsüzleri ise sadece arka ünlüler takip edebilirdi. Bu kuralı bozan sessel birleşimlerde uyum yönünde sessel değişiklikler meydana gelirdi. Örneğin *нога* sözcüğü Eski Rusça seslem kurallarına, yani ünlü/ünsüz uyum kurallarına göre türetilmiştir, ancak çekim sırasında e-halinde /э/ ünsüzünden sonra çekim kuralı gereği /нъ/ ünlüsü geliyordu. Bu durum ünlü/ünsüz uyumunu bozmaktaydı. Çünkü Eski Rusçada /э/ ünsüzü daimî ardamaksillaşmış bir ünsüzdü. /нъ/ eki ise ön ünlüydü. Uyum gereği Rusçada /э/ ünsüzü yerini /з/ ünsüzü almıştır: *нога-нозь*.

## Dar ünlülerin düşmesinin sonuçları

Dar ünlülerin düşmesi Rusçanın sessel yapısının temelinden değişmesine neden olmuştur. Süreç, dilin ses düzeyinde kalmayıp biçimbirimsel ve sözcüksel düzeylerine kadar etkisini sürdürmüştür. Bunun yanı sıra dar ünlülerin düşmesini izleyen sesbilimsel süreçler sözcüklerin köklerini de değiştirerek akraba sözcükler arasındaki bağın kopmasına da neden olmuştur. Alekseyev (2015), Grutso (2004), Şamanova (2018), Musatov (2012) dar ünlülerin düşmesi sonucunda Rusçanın sesbilimsel düzeninde aşağıdaki gibi değişiklikler meydana geldiğini savunmaktadır:

- Dar ünlülerin düşmesi sonucunda Rusça ünlüler dizgesinin sayısı iki ünlü azalmış oldu.
- Ünlüler dizgesinde /o/ ve /ə/ ünlülerinin /ø/ değişkesi ortaya çıkmış oldu.
- Eski Rusçada var olan açık seslem kuralı ortadan kalktı. Eski Rusçada seslem mutlaka ünlüyle bitmeliydi. Ancak dar ünlülerin düşmesi neticesinde Eski Rusçada kapalı seslemler oluştu ve açık seslem kuralı yok oldu. Örneğin: *дѣ|нь|* → *день|*, *сѣ|нь|* → *сон|*, *до|мъ|* → *дом|*, *бе|ре|гѣ|* → *бе|рег|*.
- Dar ünlülerin düşmesi Eski Rusçada mümkün olmayan ünsüzlerin ikizleşmesine ve ünsüzlerin yığılmasına neden olmuştur. Örneğin: günümüz Rusçasında *русский* sözcüğündeki *сс* ikizleşmesi dar ünlülerin düşmesinin bir sonucudur: *русьскыи* → *русский*, ayrıca *съдесъ* → *сдесъ*, *пѣтица* → *птица*, *метѣла* → *метла*, *стѣлатъ* → *стлатъ*, *мѣдльнѣ* → *медленный* gibi sözcüklerde görünen ünsüz yığılması da aynı sürecin sonucunda ortaya çıkmıştır.
- Eski Rusçada dar ünlülerin düşmesi, yukarıda da belirtildiği gibi, ünsüz yığılmasına neden olmuştur. Yan yana gelebilen ünsüzlerin arasında etkileşim gerçekleşebiliyordu. Komşu ünsüzler oluşum özellikleri bakımından birbirine benzeyebildiği gibi farklı özellikler de kazanabiliyordu. Bu süreçlerden bazıları zaman içinde yazılı dilde karşılık bulurken, bazıları sadece sözlü dilde varlıklarını sürdürmeye devam etmiştir. Sesletimi önemli ölçüde zorlaştırabilen ünsüzler yığılmasında doğal olarak en sık görünen süreç benzeşme süreci olmuştur. Rusçada ünsüz yığılmasında en sık görünen benzeşme türü gerileyici (Rus. регрессивная) yarı (Rus. неполная) benzeşmedir (Rus. ассимиляция). Rusçada gerileyici yarı benzeşme ötümlülük/ötümsüzlük veya damaksıllaşma/artdamaksıllaşma özellikleri bakımından benzeşir. Örneğin *лодѣка* → *лодка* → *ло[тк]а*, *ложька* → *ложка* → *ло[шк]а* sözcüklerinde gerileyici ötümsüzleşme görülmektedir. *Молотѣба* → *молотѣба* → *моло[д'б]а*, *сѣдѣлати* → *сделатъ* → *[эд]елатъ* gibi sözcüklerinde ise gerileyici ötümlüleşme süreci söz konusudur. Damaksıllaşma bakımından benzeşme sürecini *сѣтихати* → *стихатъ* → *[с'т'иухатъ]* gibi örnekte görmek mümkündür. Artdamaksıllaşma süreci ise *тѣмный* → *темный* → *те[мн]ый* sözcüğünde mevcuttur. Her ne kadar Rusçada en sık görünen benzeşme yarı benzeşme olsa da tam benzeşme örneklerine de rastlanmaktadır. Örneğin: *сѣшити* → *сшитъ* → *[ш:]итъ*, *сѣжати* → *сжати* → *[ж:]атъ* sözcüklerinde tam benzeşme süreci görülmektedir.
- Dar ünlülerin düşmesi, dolaylı olarak Rusçadaki ünsüzlerde benzeşmeme durumunu ortaya çıkarmıştır. Ancak benzeşmeme süreci benzeşme sürecine kıyasla dilde fazla gelişim gösterememiştir. Benzeşmeme sürecine çok sık rastlanmasa da örnekleri mevcuttur. Bu süreci *вельблудѣ* → *верблюд*, *мякъкъ* → *мягкок*, *слобода* → *свобода* gibi sözcüklerde gözlemlemek

mümkündür. Benzeşmeme süreci Rusçada patlamalı + sonor, örneğin: *читло* → *чи[сл]о*, patlamalı + patlamalı, örneğin: *легъкый* → *ле[хк]ий*, kapantılı-sürtünmeli + genizsil, örneğin: *коньчно* → *коне[ин]о* gibi üç ünsüz yığılma türünde görülmektedir ve bu da yukarıda belirtildiği gibi dar ünlülerin düşmesinin bir sonucudur.

- Dar ünlülerin düşmesi sones konumundaki ötümlü ünsüzlerin ötümsüzleşmesine neden olmuştur, *зѣбъ* → *зуб* → *зу[п]*, *плогъ* → *плог* → *плу[к]*, *морозъ* → *мороз* → *моро[с]* sözcüklerinde görünen sones değişikliği bunun örneğidir. Rusçada sones ünsüzlerin ötümsüzleşmesine dair farklı kuramların temelinde mutlaka dar ünlülerin düşmesi süreci yer almaktadır.
- Dar ünlülerin düşmesi Rusçada dolaylı olarak /*ф*/ sesinin oluşmasına sebep olmuştur. Dar ünlüler düşmeden önce Eski Rusça ses dizgesinde /*ф*/ sesi yoktu. Sones konumdaki /*в*/ sesinin ötümsüzleşmesi veya içses konumundaki benzeşmesi /*ф*/ sesinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. İlk olarak sadece sesbilimsel süreçlerin değişikliği olarak ortaya çıkan /*ф*/ sesi dilin gelişimiyle beraber Rusçada bağımsız sesbirim konumuna kadar gelişim göstermiştir.
- Dar ünlülerin düşmesi sonucunda oluşan ve ilk olarak sadece sones konumunda bulunabilen artdamaksillaşmış /*ф*/ sesi zaman içerisinde içses/orta ses olarak da kullanılmaya başlamıştır. İç konumdaki kullanım neticesinde artdamaksillaşmış /*ф*/ sesinin damaksillaşmış /*ф*' karşılığı gelişmiştir. Günümüz Rusça ses dizgesinde /*ф*/ ve /*ф*' ünsüzleri bağımsız sesbirimleri olarak varlık göstermektedir.
- Dar ünlülerin düşmesi dilde Eski Rusçada mümkün olmayan *лнц*, *стн*, *рдц*, *здн* vd. gibi sesletimi zor ünsüz yığılmalarına sebep olmuştur. Üç, dört veya beş ünsüzden oluşan yığılmalarda zaman içinde sesletimi kolaylaştırmak amacıyla ses düşmesi süreci görülmeye başlamıştır. Örneğin, *сълньце* → *солнце* → *со[нц]е*, *оустъный* → *устный* → *у[сн]ый*, *мьстъный* → *местный* → *ме[сн]ый*, *праздъный* → *праздный* → *пра[зн]ый*, *сърдьце* → *сердце* → *се[рц]е*, *поздъно* → *поздно* → *по[зн]о* vd. Ses düşmesi sonucunda meydana gelen değişimlerden bazıları yazılı dile yansımış, bazıları ise sadece sözlü dilde varlıklarını sürdürmüştür. Yazılı dile yansımış değişimler zaman içinde etimolojik bağlantıların kopmasına neden olmuştur, kimi biçimbirimlerin türedikleri köklerinin izini sürmek neredeyse imkânsız olmuştur. Örneğin Rusya'nın Tambov ve Ryazan bölgelerinde akan *Цна* nehri vardır. Günümüz *Цна* adında *Дьсна* sözcüğünün kökünü görmek oldukça zordur. *Дьсна* nehri akarak daha büyük bir nehir olan *Ока*'le birleşir ve *Ока*'nın sağ kolunu oluştururdu. *Дьсна* kendi adını ise Eski Rusçada sağ kol anlamına gelen *десница* sözcüğünden almıştır. Zaman içinde zayıf konumda bulunana dar /*ь*/ düştü ve *Дсна* sözcüğü meydana geldi. Daha sonraki gelişimlerde ötümlü /*д*/ ünsüzü ötümsüz /*с*/ önünde gerileyici benzeşmenin sonucunda /*т*/ye dönüştü ve böylelikle *Тсна* sözcüğü türetildi. Rusçada kapantılı /*т*/ ve sürtünmeli /*с*/ birleşerek kapantılı-sürtünmeli /*ц*/ sesini oluşturur. Böylelikle bir takım sesbilimsel süreçler ve sessel değişimler sonucunda *Дьсна* adlı nehir günümüz dilinde *Цна* şeklini aldı (Musatov, 2012: 58). Başka bir örnek: Rusya'nın güneybatısında *Брянск* adlı bir şehir vardır. Günümüz *Брянск* sözcüğünde *Дьбряньскъ* sözcüğün izini sürdürmek zor, ancak imkânsız değildir. Öyle ki *Дьбряньскъ* kendi adını bulunduğu bölgenin özelliklerinden almıştır. Eski Rusçada *дѣбрь* sözcüğü sıkı, el değmemiş orman anlamını taşırdı, hatta aynı anlam Çağdaş Rusçada da korunmuştur. Dar ünlülerin düşmesi sonucunda *Дьбряньскъ* sözcüğü *Дбрянск* şeklini almıştır. Zaman içinde

sözcük başındaki iki patlamalı ünsüzden ilki olan /d/ ünsüzü düşmüş ve günümüz dilinde kullanılan *Брянск* sözcüğü meydana gelmiştir (Musatov, 2012: 59).

- Dar ünlülerin düşmesi, Rusçanın sessel yapısında /б – n/, /б' – n'/, /в – ф/, /в' – ф'/, /з – к/, /з' – к'/, /д – m/, /д' – m'/, /з – c/, /з' – c'/, /ж – ш/ şeklinde düzenli ötümlü/ötümsüz ünsüz karşılıkların oluşmasına neden olmuştur. İleriki gelişimler sonucunda ise Rusçada ötümlü/ötümsüz özellik bakımından ünsüz sesbirimlerin güçlü ve zayıf konumları belirlenmiştir.
- Dar ünlülerin düşmesi sonucunda Rusçada ünsüzlerin damaksıl/ artdamaksıl özelliği konumsal nitelikten bağımsız niteliğe dönüşmüştür. Eski Rusçada ünsüzlerin damaksıl/ artdamaksıl özelliklerini ardışık ünlüler belirlerdi, ancak dar ünlülerin düşmesi bu özelliğe anlam ayırt edici niteliği kazandırmıştır, örneğin *кон* [кон] – *конь* [кон'], *брат* [брат] – *брать* [брат'], *кров* [кров] – *кровь* [кров'] vd. Böylelikle, dar ünlülerin düşmesi Rusçanın sessel yapısında /б – б'/, /н – n'/, /д – d'/, /m – m'/, /c – c'/, /з – z'/, /в – v'/, /ф – f'/, /н – n'/, /л – l'/, /м – m'/, /р – p'/, /к – k'/, /г – g'/, /х – x'/ şeklinde düzenli damaksıl/artdamaksıl karşılıklara neden olmuştur.
- Dar ünlülerin düşmesi Rusçanın tüm ağızlarında sones /m'/ sesbiriminin artdamaksıllaşmasına neden olmuştur. Çağdaş Rusçada: a) şimdiki ve basit gelecek zamanda 1. tekil şahıs çekim eklerinde, örneğin *дату* → *дамь* → *дам*; b) eril ve nötr isimlerin, sıfatların ve zamirlerin tekil -ile halinde, örneğin *столъмь* → *столом*, *сынъмь* → *сыном*, *новъмь* → *новым*, *темь* → *тем*, *моимь* → *моим*; c) eril ve nötr sıfatların ve zamirlerin tekil -de halinde, örneğin *новомь* → *новом*, *томь* → *том* vb. sözcüklerde ölçünlü sesletim kurallarına göre /m'/nin sadece /m/ şeklinde artdamaksıllaşmış sesletimi kabul görmektedir. /m'/ sesbirimi sones konumdaki damaksıllaşmış şeklini sadece sık kullanılan başka gramer şekilleriyle desteklediği sözcüklerde koruyabilmiştir, örneğin *семь* → *семи* → *семью*, *восемь* → *восьми* → *восемью*.
- Dar ünlülerin düşmesi sonucunda artdamaksıllaşmış önek ardından gelen /u/ sesi /y/ sesine dönüştü, örneğin: *съиграти* → *сиграти* → *сыграть*.

Dar ünlülerin düşmesi sonucunda Rusçanın biçimbirimsel ve sözcüksel düzenlerinde aşağıdaki gibi değişiklikler meydana gelmiştir (Aleksyev 2015; Grutso (2004); Şamanova 2018; Musatov 2012):

- Dar ünlülerin düşmesi sözcüklerin kısalmasına neden olmuştur. Eski Rusçada dar ünlüler hem zayıf hem güçlü konumlarda seslem oluşturabiliyordu. Ünlülerin düşmesi seslemin ortadan kalkmasına neden olmuştur. Sözcüklerde sadece tam oluşumlu temel ünlüler veya güçlü konumda olan dar ünlüler kaldığından dolayı seslem sayısı önemli ölçüde azalmış oldu. Sözcükler tek sesbilimsel süreç sonucunda birden fazla seslem kaybetti. Örneğin: *вздо|рѣ* → *вздо|р* (üç seslem → bir seslem); *лѣ|сѣ|нѣ|и|и* → *лес|ноѣ* (dört seslem → iki seslem); *сѣ|про|сѣ|нѣ|кѣ* → *спро|со|нок* (beş seslem → üç seslem). Sözcükteki seslem sayısının azalması tek seslemli sözcüklerin türemesine neden olmuştur. Örneğin: *са|дѣ* → *сад*; *мѣ|хѣ* → *мох*; *до|мѣ* → *дом*; *дѣ|нѣ* → *день*; *сѣ|нѣ* → *сон*, *кѣ|то* → *кто* vd.
- Dar ünlüleri düşmesi sonucunda damaksıllaşmış ve artdamaksıllaşmış ünsüzler aynı seslemde varlık göstermeye başlamıştır, örneğin: *мѣхѣ* → *мех* (damaksıllaşmış ünsüz + ön ünlü +

artdamaksillaşmış ünsüz); *льсь* → *лес* (damaksillaşmış ünsüz + ön ünlü + artdamaksillaşmış ünsüz); *львь* → *лев* (damaksillaşmış ünsüz + ön ünlü + artdamaksillaşmış ünsüz). Böylelikle Eski Rusçada var olan ses uyumu ortadan kalkmış oldu.

- Dar ünlülerin düşmesi sonucunda sadece ünsüzlerden oluşan yeni biçimbirimler türemiştir, örneğin, ön ek *вс*: *въспати* → *вспять*, *всадити* → *всадить*; ön ek *вз*: *възати* → *взойти*, *възати* → *взять*, *възрасти* → *взрасти*; yarı eki *ск*: *руську* → *русскую*, *Полотськъ* → *Полоцка*; sıfır son ek (*ѡ*): *грѣхъ* → *грех*, *вѣкъ* → *век*, *вечеръ* → *вечер*.
- Dar ünlülerin düşmesi Rusçada /o/ → /ø/ veya /ə/ → /ø/ değişkesine, başka bir deyişle düşen (gizli) ünlü olayına neden olmuştur. Analogik benzetmenin sonucunda düşen (gizli) ünlü olayı etimolojik olarak dar ünlülere sahip olmayan sözcüklerde de ortaya çıkmaya başlamıştır, böylelikle /o/ → /ø/ veya /ə/ → /ø/ değişkesi Rusçaya gramer özellik olarak yerleşmiştir, örneğin *парк* → *парка*, *марка* → *марок*, *сабля* → *сабель*, *вишня* → *вишен* vd. Dilin ileriki gelişim süreçlerinde düşen (gizli) ünlü biçimbirim düzeyine yansiyarak bazı yarı eklerinde düzenli değişkelere neden olmuştur. Örneğin, yarı ek *-ец/и*: *свинец* → *свинца*, *испанец* → *испанца*, *кореец* → *корейца*; yarı eki *-ок/к*: *брелок* → *брелка*, *бросок* → *броска*; yarı eki *-к/ек*: *букашка* → *букашек*, *бумажка* → *бумажек*; yarı eki *-онок/онк*: *тигрёнок* → *тигрёнка*, *слонёнок* → *слонёнка*.
- Çağdaş Rusçada geçmiş zamanında bazı eril fiillerde görünen kısaltmalar aynı sürecin sonucudur, örneğin *несль* → *несл* → *нес*, *грѣбль* → *гребл* → *греб*, *замърль* → *замерл* → *замер* vd. Bu grup sözcüklerde dar ünlülerin düşmesi sonucunda sözcüğün sonunda ünsüz yığılması oluşmuş, bu da zaman içinde sonesin düşürülmesine neden olmuştur.

Dar ünlülerin düşmesi Eski Rusçanın ses ve biçimbirim yapısında önemli değişikliklere neden olmuştur. Yukarıda sıralanan sonuçlar da sürecin önemini destekler niteliktedir. Kronolojik olarak farklı zaman dilimlerinde gerçekleşen bu değişiklikler günümüze kadar ulaşmış çok sayıda Rusça tarihsel yazılı materyalle desteklenmektedir. Bu materyalleri inceleyerek söz konusu sürecin, daha önce de belirtildiği gibi, dilde her zaman düzenli değişikliklere neden olmadığı kanısına varmak mümkündür. Şamanova ve Talitskaya (2018: 34) görünen sapmaların geleneksel Kilise Rusçasına bağlı olduğunu savunmaktadır. Araştırmacılara göre kilise okumalarında sesletimin uzatılması geleneği dar ünlülerin zayıf konumlarda da uzun okunmasına neden olup düşmelerini engellemiştir. Popov (2015: 51) rastlanan sapmaların yazarların yaptığı hatalardan kaynaklanabildiğini ve devamında bir yazıttan başka yazıtta aktarılabildiğini belirtmektedir. Şahmatov (1915: 64) ve Goloskeviç'in (1914: 24) konuya yorumları, düzensizliklerin o dönemde geliştirilen grafik yöntemin bir sonucu yönündedir. Dönem yazarları dar ünlülerin güçlü ve zayıf konumlarını belirtmek için grafik yöntemini başvurabildiklerini düşündürmektedir.

## Sonuç

Eski Rusçada XII. – XIII. yy. gerçekleşen dar ünlülerin düşmesi dili sessel ve biçimbirimsel düzeylerini önemli ölçüde değiştirmiştir. /b/ ve /t/ nin düşmesi Rusçada ünlü sesbirimlerinin azalmasına, yeni tip seslemlerin oluşmasına, ünsüzlerin dizgesinde ikizleşme veya yığılma gibi süreçlerin ortaya çıkmasına, ünsüzlerin damaksillaşmış/artdamaksillaşmış veya ötümlü/ötümsüz gibi özellikler bakımından benzeşmelerine, sones konumdaki ünsüzlerin ötümsüzleşmesine, /f/ ve /f'/ seslerin oluşmasına, ünsüzlerin düşmesine, ünsüzler dizgesinde ötümlü/ötümsüz ve damaksillaşmış/artdamaksillaşmış



özellikler bakımından düzenli karşılıkların oluşmasına vb. gibi dilbilimsel süreçlere neden olmuştur. Ayrıca dar ünlülerin düşmesi Rusçada sözcüklerin kısalmasına, yeni biçimbirimlerinin ve tek seslemliler sözcüklerin oluşmasına da sebep olmuştur.

Çağdaş Rusçanın önemli konularından biri olan ve özellikle yabancı dil olarak Rusça öğretiminde güçlük oluşturan konular arasında yer alan /o/→/ø/ ve /ə/→/ø/ değişiklerinin anlatımı paradigmayı bozan istisnalar olarak tanıtılması bilişsel yaklaşımla çelişkiye düşmektedir. Konuya tarihsel sesbilim ekseninden yaklaşılması, başka bir değişle kadim Rusçanın tarihsel gelişimine ışık tutarak anlatılması bilişsel yöntem açısından olumlu etki oluşturma potansiyelindedir. Böylelikle /o/→/ø/ ve /ə/→/ø/ değişiklerinin dilbilgisel paradigmadan sapmalar olarak değil, paradigmanın bir kıstası olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu yaklaşım temelinde dilbilgisel paradigmaların sadece yatay verilerden oluşmadıklarını, dilin tarihsel gelişiminin bir sonucu olan dikey verilerin de paradigmaya entegre olabildiğini anlamak için güzel bir örnek teşkil etmektedir.

### Kaynakça

- Alekseyev A.V. (2015). İstoričeskaya grammatika russkogo yazıka. Moskva: Yurayt.
- Bernşteyn, S. B. (2005). Sravnitel'naya grammatika slavyanskih yazıkov. Moskva: MGU.
- Brauer, H. (1961). Slavische Sprachwissenschaft, Lautlehre. Berlin.
- Galinskaya, Ye. A. (2009). İstoričeskaya fonetika russkogo yazıka. Moskva: MGU.
- Gasparov, B.M., Sigalov, P.S. (1974). Sravnitel'naya grammatika slavyanskih yazıkov. Tartu: TGU.
- Grutso, A.P. (2004). Staroslavjanskiy yazık. Minsk: Tetra Systems.
- İvanova, T.A. (2005). Staroslavjanskiy yazık. S-Peterburg: Avalon/Azbuka – Klassika.
- Lehfeldt, Werner; Altmann, Gabriel. (2002). "Padeniye redutsirovannih v svete zakona P. Mentserata." Russian Linguistics 26, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, s. 327-344.
- Lehfeldt, Werner; Altmann, Gabriel, "Protokaniye padeniye redutsirovannih v drevnerusskom yazıke svete zakona Piotrovskih", Russian Linguistics 27, Kluwer Academic Publishers, Netherlands, s. 141-149, 2003.
- Lunt, Horace G. (1974). Old Church Slavonic grammar. The Hague-Paris: Mouton.
- Musatov, V.N. (2012). Russkiy yazık. Fonetika. Fonologiya. Orfoepiya. Grafika. Orfografiya. Moskva: Flinta.
- Popov, M.B. (2015). "K voprosu o padenii redutsirovannih glasnih v drevnerusskom yazıke: hronologiya, fonologičeskiy mehanizm, otrajeniye v pamyatnikah", Učeniye zapiski Kazanskogo universiteta 157/5, Kazan: KGU, s. 47-67.
- Şahmatov, A.A. (1915). Očerok drevneyşego perioda russkogo yazıka. Entsiklopediya slavyanskoj filologii, Petrograd: İmperatorskaya Akademiya Nauk.
- Şahmatov, A.A. (1916). Vvedeniye v kurs istorii russkogo yazıka. Petrograd: Naučnoye delo.
- Şamanova, M.V., Talitskaya, A.A. (2018). Fonetika russkogo yazıka. İstoričeskiy i sinhroničeskiy aspekti. Yaroslavl: YarGU, 2018.
- Trubetskoy, N.S. (1987). "O zvukovih izmineniyah russkogo yazıka i raspade obşčerusskogo yazıkovogo yedinstva", İzbranniye trudi po filologii, Moskva: Proress, s. 143-167.
- Zaliznyak, A.A. (2004). Drevnenovgorodskiy dialekt. Moskva: Yaziki Slavyanskoj Kulturi.
- Zaliznyak, A.A. (1992). "Padeniye redutsirovannih po dannim berestyanih gramot." Rusistika segodnya. Funkcionirovaniye yazıka: leksika i rammatika, Moskva, s.82-105.
- Vigotskiy, L. S. (2018). Psihologiya iskusstva. Moskva: Ripolk-Klassik.

Sidorov, V.N. (1966). *İz istorii zvukov russkogo yazıka*, Moskva: Nauka.

Rusinov, N.D. (1979). *Evolyuksiya i predistoriya russkogo yazıkovogo stroya*, Gorkiy: GGU.

Markov, V.M. (1964). *K istorii redutsirovannih glasnih v russkom yazıke*, Kazan: KGU.

Levitskiy, V.V. (2007). *Kvantitativniye metody v lingvistike*, Vinnitsa: Novaya Kniga.

## Проблема морфонологической лексикализации в современном русском языке

Olena KOZAN<sup>1</sup>

**APA:** Kozan, O. (2020). Проблема морфонологической лексикализации в современном русском языке. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 655-669. DOI: 10.29000/rumelide.792300.

### Аннотация

В работе рассматривается проблема морфонологической лексикализации в современном русском языке. Проанализированы основные подходы к явлению лексикализации, выработанные в российском языкознании, в частности, в русистике. Выявлено, что активное изучение проблемы лексикализации в современном русском языке началось в 1960 годы, однако на сегодняшний день отсутствуют работы, освещающие виды лексикализации и анализирующие, в частности, морфонологическую лексикализацию. На основе анализа исследований по лексикализации в данной работе кратко освещены виды лексикализации в современном русском языке. Особо выделена морфонологическая лексикализация как характерное явление для современного русского языка. В качестве примера морфонологической лексикализации в современном русском языке описаны и проанализированы языковые единицы, образовавшиеся на основе корня «-раз-/-рез-». Определены модели лексикализации производных единиц. Выявлены модели перехода от прямого значения к метафоре, проанализированы процессы первичной и вторичной лексикализации производных единиц. Лексикализованные единицы русского языка проанализированы относительно турецкого языка. Подчеркнута важность разработки описаний морфонологической и других видов лексикализации в рамках сопоставительной лексикологии, исследующей структурно-семантические сходства и различия между языками. Отмечено, что разработка подобных описаний актуальна для турецко-русской языковой пары. На современном этапе в турецкой русистике господствуют подходы, которые не предполагают анализ трансформации смыслов, стоящих за языковыми формами. Введение понятия «лексикализация» представляется крайне важным с точки зрения сопоставления «языковых архитектур» и языковых картин мира для выявления универсальных и уникальных структурных и семантических черт.

**Ключевые слова:** Русский язык, лексикализация, морфонология, турецкий язык

## Çağdaş Rus dilinde morfonolojik sözlükselleşme sorunu

### Öz

Bu çalışmada çağdaş Rus dilindeki morfonolojik sözlükselleşme sorunu ele alınmıştır. Rus dilbiliminde ayrıca Rus dili araştırmalarında geliştirilen sözlükselleşme olgusuna yönelik temel yaklaşımlar incelenmiştir. Çağdaş Rus dilindeki sözlükselleşme sorununun araştırılmasının 1960'lı yıllarda ivme kazandığı ancak günümüzde sözlükselleşme türlerinin ele alındığı ve özellikle morfonolojik sözlükselleşme türünün tahlil edildiği çalışmaların olmadığı tespit edilmiştir.

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye), olena.kozan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7956-4567 [Makale kayıt tarihi: 20.05.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792300]

Sözlükselleşme ile ilgili araştırmaların incelenmesine dayanılarak çağdaş Rusçadaki sözlükselleşme türleri ile ilgili bilgiler özetlenmiştir. Çağdaş Rus diline özgü morfonolojik sözlükselleşme türü ayrı bir şekilde ele alınmıştır. Çağdaş Rusçadaki morfonolojik sözlükselleşmenin bir örneği olarak «-паз-/-pez-» kökü bazında oluşan dilsel birimler betimlenmiş ve tahlil edilmiştir. Kök bazında oluşmuş dilsel birimlerin sözlükselleşme modelleri tespit edilmiştir. Dilsel birimlerin düz anlamdan metafora geçiş modelleri belirlenmiş, birincil ve ikincil sözlükselleşme süreçleri çözümlenmiştir. Rusçadaki sözlükselleşmiş birimler Türkçe açısından ele alınmıştır. Morfonolojik ve diğer sözlükselleşme türlerinin, diller arasındaki yapısal ve anlamsal benzerlikler ile farklılıkları inceleyen karşıtsal dilbilim çerçevesinde betimlenmesinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca bu tür betimlemelerin geliştirilmesi Türkçe-Rusça dilleri için önemlidir. Günümüzde Türkiye'deki Rus dili araştırmalarında dilsel birimlerin arkasındaki anlamların dönüşümlerinin çözümlenmesini öngörmeyen yaklaşımlar hakimdir. "Sözlükselleşme" kavramının tanıtılması, gerek evrensel gerekse özgün yapısal ile anlamsal unsurların belirlenmesi doğrultusunda "dil mimarisi"nin ve dillerin dünya görüşlerinin karşıtsal çözümlenmesi açısından son derece önemlidir.

**Anahtar kelimeler:** Rusça, sözlükselleşme, morfonoloji, Türkçe

## The problem of morphonological lexicalization in modern Russian language

### Abstract

This paper deals with the problem of morphonological lexicalization in modern Russian language. The main approaches to the lexicalization developed within Russian linguistics, especially in the field of Russian language studies, are outlined. It is shown that the problem of lexicalization in modern Russian language has been in focus of the researchers since 1960's, but currently there are no studies, covering the types of lexicalization and analysing morphonological lexicalization in particular. The lexicalization studies are analysed and the types of lexicalization in modern Russian are outlined. Morphonological lexicalization is particularly highlighted as a characteristic phenomenon for the modern Russian language. The lexical units derived from the root «-паз-/-pez-» are analysed as an example of morphonological lexicalization in modern Russian. Models of lexicalization of derived units are defined. The models of transition from direct meaning to metaphor are described, and the processes of primary and secondary lexicalization of derived units are examined. Lexicalized units in Russian are analysed in relation with the Turkish language. The importance of developing descriptions of morphonological and other types of lexicalization within the framework of comparative lexicology with focuses on structural and semantic similarities and differences between languages is emphasized. It is underlined that the development of such descriptions is important for the Turkish-Russian language pair. Russian language studies in Turkey are dominated currently by approaches that do not involve the analysis of the transformation of meanings behind language forms. The introduction of the lexicalization concept is thought to be important for comparing "language architectures" and language pictures of the world in order to identify universal and unique structural and semantic features.

**Keywords:** Russian, lexicalization, morphonology, Turkish

## 1. Введение

Структура и семантика современного русского языка представляет собой результат развития языка во времени и пространстве. Процесс формирования морфем, слов, словосочетаний, предложений проходил по определенным законам, определившим структурно-семантическое единство современного русского языка. В рамках данного процесса особый интерес представляет лексикализация, которую можно представить как превращение языковой единицы в полноценное слово с номинативной функцией. Анализ проблемы лексикализации предполагает поиски ответов на вопрос о том, как происходит процесс формирования языковой единицы, кодирующей информацию об объективном или субъективном мире. Данная проблема также требует описания с точки зрения причинно-следственных отношений, а именно: какие факторы являются основными в процессе лексикализации, и какое место в структурно-семантическом единстве языка занимают лексикализованные единицы. Активное изучение проблемы лексикализации в российском языкознании и, в частности, в русистике, началось в середине XX века. Несмотря на то, что исследования процессов лексикализации в современном русском языке выявили многие характерные для него уникальные явления, данная проблематика не получила разработки в рамках сопоставительной лингвистики, в частности, сопоставительной лексикологии. Так, морфонологическая лексикализация, которая характерна для современного русского языка и которая объясняет принципы «семантической архитектуры» языка, к сожалению, не разработана как в современной турецкой русистике, так и в российском языкознании с точки зрения сопоставительных исследований. Таким образом, задачу данной работы можно сформулировать как рассмотрение проблемы морфонологической лексикализации в современном русском языке в сопоставительном аспекте, в данном случае, в рамках русско-турецкой языковой пары. В работе представлены основные подходы к проблеме лексикализации в русском языке, сформированные в российском языкознании. В качестве примера морфонологической лексикализации в современном русском языке описаны и проанализированы языковые единицы, образовавшиеся на основе корня «-раз-/рез-».

## 2. Лексикализация: подходы в российском языкознании

В российском языкознании и, в частности, в русистике активное использование термина «лексикализация»<sup>2</sup> приходится на 1960-е годы, когда заметно возрос интерес исследователей к проблемам лексикологии. Данный термин включается в лингвистические словари, а также рассматривается в учебниках по языкознанию (Кузнецова, 1978). Так, одно из первых толкований данного термина можно найти в «Словаре лингвистических терминов» О. Ахмановой, изданном в 1966 году. «Лексикализация» определяется как: «Процесс превращения некоторого элемента (морфемы и т.п.) или сочетания элементов (словосочетания) в устойчивый элемент языка, функционирующий в качестве элемента отдельного слова» (Ахманова, 1966:215). Также, в данном словаре представлены термины, образованные от термина «лексикализация», а также определены синонимические понятия, используемые в лингвистических исследованиях. В частности, идет речь о «лексикализованных выражениях» или «лексикализованных сочетаниях», синонимичным «фразеологическим единицам». Сделано пояснение для «лексикализованных глагольных сочетаний», трактуемых как фразеологический эквивалент глагола (например, «бить баклуши – бездельничать»)

<sup>2</sup> В турецком языкознании проблемы лексикализации в современном турецком языке привлекли внимание исследователей совсем недавно. В лингвистических словарях данный термин зафиксирован в форме «sözlükselleşme» (Vardar, 2002:185; Karaağaç, 2013:784; İmer, Kocaman, Özsoy, 2011:237).

(Ахманова, 1966:215). Лексикализованные сочетания (или фразеологические единицы, идиомы, устойчивые обороты, фразеологизмы, фразеологические обороты) определяются как *«словосочетания, в которых семантическая монолитность довлеет над структурной разделенностью составляющих ее элементов, вследствие чего оно функционирует в составе предложения как эквивалент отдельного слова»* (Ахманова, 1966:503). В работах российских лингвистов данного периода термин «лексикализация» применяется по отношению к формам слова, которые начали употребляться в особом значении (Маркарян, 1969).

По мнению исследователей, термин «лексикализация» в российской лингвистике с течением времени поменял свое наполнение. Исследователи отмечают появление некой «расплывчатости» в употреблении данного термина, с одной стороны, и утрату актуальности для фразеологии в связи с приходом других наименований процесса превращения словосочетаний в устойчивые (процесс «фразеологизации») (Кузнецова, 1978). Тем не менее, в лингвистических словарях термин «лексикализация» сохранил свою связь с разными языковыми единицами. Так, в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» под редакцией В. Ярцевой «лексикализация» трактуется как: *«Превращение элемента языка (морфемы, словоформы) или словосочетания элементов (словосочетания) в отдельное знаменательное слово или в другую эквивалентную ему словарную единицу (напр., во фразеологизм)»* (Ярцева, 1998: 258).

### 3. Виды лексикализации

Как было указано выше, проблемы лексикализации стали занимать российских исследователей в середине XX века. Однако нам не удалось обнаружить работ, посвященных классификации подходов к данному явлению или же описанию видов лексикализации в русском языке. Ниже представлена классификация видов лексикализации в русском языке, сделанная на основе анализа основных работ в данной области.

Прежде всего стоит обратить внимание на первые описания понятия «лексикализация» в учебниках по языкознанию, в частности, классическом учебнике по языкознанию А. Реформатского, изданном в 1967 году. Языковед определяет лексикализованные сочетания слов как *«не свободные сочетания слов, как бы стремящиеся стать одним словом, одной лексемой, хотя и не потерявшие еще формы словосочетания»* (Реформатский, 2004:126). Реформатский подчеркивает важность критерия «единого понятия» и приводит примеры лексикализованных сочетаний в русском языке: *«железная дорога»* (как вид транспорта), *«красные чернила»* (как вид красителя для письма), *«с глазу на глаз»*, *«валить дурака»* и др. Языковед отмечает, что в предложении лексикализованные сочетания являются одним членом и могут быть субстантивными, вербальными (глагольными), адвербиальными. Не менее важным представляется его замечание о том, что *«не все несвободные словосочетания обладают одинаковой степенью лексикализации и неразложимости»* (Реформатский, 2004:127). В данном утверждении он согласен с подходом В. Виноградова к классификации «фразеологических единиц», на который и ссылается. Речь идет о трех основных типах лексикализованных или фразеологических единиц: сращения (максимально застывшие словосочетания (*«у черта на куличках»*)), фразеологические единства (имеются слабые признаки смысловой самостоятельности отдельных слов (*«выносить сор из избы»*)), фразеологические сочетания (понимание значения отдельных слов обязательно для понимания целого и где возможны замены, но сочетаемость ограничена (*«потупить взор/взгляд/глаза»*)) (Реформатский, 2004:128).

Исходя из вышесказанного, можно отметить тенденцию ограничения понятия «лексикализация» анализом словосочетаний, передающих одно понятие. Данная тенденция оформилась в российском языкознании в отдельную область исследований – «фразеологию»<sup>3</sup>. На наш взгляд, подобную лексикализацию сочетаний слов можно отнести к синтаксической лексикализации, поскольку процесс включает в себя невыраженное сжатие формы структуры под давлением смысла: невыраженное - в том смысле, что формально словосочетание продолжает оставаться словосочетанием и не превращается в слово (в данном случае). Необходимо отметить, что проблемы синтаксической лексикализации получили развитие в 1990-х годах в работах в Д. Шмелева, А. Величко, М. Всеволодовой, В. Меликяна. Языковые единицы, рассматриваемые в данном аспекте, получили наименования «предложения фразеологизированной структуры», «фразеологизированные предложения», «синтаксические фразеологизмы».

Несмотря на то, что понятие «лексикализация» в российском языкознании было отнесено прежде всего к области синтаксических структур, появлялись и другие работы, в которых анализировалось явление лексикализации словоформ, также очень характерное для русского языка. Данный вид лексикализации можно отнести к морфологическому в том смысле, что переход связан с самой единицей, подвергающейся процессу лексикализации, с ее формой. Уже в 1947 году В. Виноградов отметил, что возвратные значения русского глагола представляют собой пример «лексикализации» (Виноградов, 1947: 651). В. Виноградов подчеркивает, что необходимо различать значения, развившиеся в возвратных формах, например: «*Потерянная книга нашлась*» - «*Я не нашелся, что ответить*» (Виноградов, 1947: 650).

В 1960-х годах в фокусе внимания исследований находилась лексикализация форм множественного числа имен существительных в русском языке. Исследователи определяют процесс лексикализации как «расщепление грамматических форм на два самостоятельных слова», например: «*корень- корни – коренья*» (приправа) (Гордеева 1966). По мнению лингвистов, подобные лексикализованные формы полностью утрачивают значения числа, то есть превращаются в отдельное слово (Гордеева 1966).

В некоторых исследованиях поднимается вопрос о лексикализации форм косвенных падежей имени существительного в русском языке («*рядом*», «*ощупью*», «*боком*», «*капельку*» и др.) (Маркарян 1969). В данном случае форма перестает рассматриваться в парадигме имени существительного, и происходит ее «разрыв» с системой словообразования в языке.

Исследователи выделяют еще один тип лексикализации, характерный для русского языка – лексикализация уменьшительных форм имен существительных. По мнению лингвистов, уменьшительные формы могут полностью утрачивать первоначальное уменьшительное значение и вытеснять исходную форму («*лавка ← лава*», «*мошка ← моха*»): в современном русском языке нет слов «*лава*», «*моха*». Уменьшительные формы могут совмещать уменьшительное и неуменьшительное значение, участвуя тем самым в процессе образования многозначных слов («*глазок*» (уменьшительное от «*глаз*»; дверной глазок; глазок на клубнях картофеля), «*волосок*» (уменьшительное от «*волос*»; тонкая проволока в механизме) (Червенкова 1961).

<sup>3</sup> Описание и анализ подходов в данной области можно найти в работе И. Петросян (Петросян 2017).

Следует отметить, что в отношении лексикализации форм слов у исследователей нет единого мнения относительно того, какие образования считать лексикализованными. Некоторые исследователи предлагают различать лексикализацию отдельной грамматической формы и семантико-грамматическое переоформление парадигмы. В случае лексикализации «новое слово получает все признаки части речи, в которую оно переходит», например, существительное «*суть*» в современном русском языке образовалось на основе формы 3 л.мн.ч. глагола «*быть*» в настоящем времени или же междометие «*Чу!*» от повелительного наклонения глагола «*чут*» (слышать) (Лобачева, 2020:28). При семантико-грамматическом переоформлении «внешний вид» слова в некотором отношении сохраняется, как, например, в случае существительных, возникших на базе прилагательных с «опущением» определяемого («*гостиная*», «*мостовая*», «*набережная*») (Лобачева, 2020:28).

Российские исследователи отдельно выделяют явление лексикализации «внутренней формы слова» в русском языке. В данном случае внутренняя форма понимается как «*морфосемантическая структура слова, позволяющая объяснить связь его звучания и значения*» (Блинова 2012). Исследования внутренней формы слова проводятся в рамках мотивологии – направлении, изучающем явление мотивации слов в языке. Исследователи, работающие в данном направлении, отмечают, что внутренняя форма со временем может «утрачиваться», что можно определить как процесс демотивации. Например, слово «*подушка*» в современном русском языке, связанное этимологически с «*дуть*», осознается носителями языка как «то, что кладут под ухо/ушко» (Блинова 2003). Исследователи также отмечают наличие «пародоксальных внутренних форм» в говорах русского языка: «*сарафанить*» (бить), «*усвицать*» (запачкать), «*натрезвониться*» (наестся) (Блинова, 2003).

Понятие «лексикализация» применяется также к некоторым фонетическим явлениям в русском языке, которые проявляются в диалектах. Как отмечают исследователи, данный термин прочно вошел в русистику именно в форме «лексикализации фонетических явлений» (Кузнецова 1985). Исследователи отмечают, что лексикализации чаще всего подвергаются отмирающие фонетические явления, утрачивающие регулярность (Кузнецова 1978). Так, выделяют лексикализацию, возникающую в результате отпадения первого гласного или согласного в слове («*киян*» ← «*океан*»), отвердения конечного согласного («*гвозд*» ← «*гвоздь*»), замены звуком «е» звук «и» («*левень*» ← «*ливень*»), изменения фонемы в корне («*гумага*» ← «*бумага*», «*гля*» ← «*для*») (Кузнецова 1985).

#### 4. Морфонологическая лексикализация

##### 4.1. Понятие морфонологической лексикализации

Современные исследователи выделяют случаи лексикализации на морфонологическом уровне, которые представляют собой уникальное явление, связанное с историческим развитием русского языка. Так, характерной чертой для русского языка является чередование гласного в дифтонгических сочетаниях корней, например, \**vert*, \**vort*, \**vьrt*. Данные корни обладали семантикой «движение по кругу или движение с возвращением» (Глинкина 2016). Фонетические изменения со временем способствовали семантическому удалению друг от друга этих корневых морфем, в результате чего активизировался процесс деэтимологизации, который привел к образованию слов, потерявших свои связи с производящей основой. Так образовались слова «*время*»- «*веретено*»- «*воротник*»- «*вратарь*»- «*вращать*»- «*обращение*»-«*вернуть*»-



«сверток»- «сверстник», семантическую близость которых почти невозможно почувствовать, исходя из их семантического наполнения и окружения в современном русском языке (Глинкина 2016). Необходимо подчеркнуть, что, хотя чередование гласных в корнях является хорошо изученным в русистике явлением, процессы лексикализации, их описание и анализ практически остались вне внимания исследователей. Более того, процессы лексикализации на морфонологическом уровне не анализируются в рамках сопоставительных исследований и, что не менее важно, в рамках лингводидактики, несмотря на то, что именно они лежат в основе семантического измерения современного русского языка: процессы на морфонологическом уровне управляли созданием «архитектуры смысла» в русском языке, которая не всегда является «прозрачной» для восприятия. Представляется необходимым подтвердить вышесказанное примером лексикализации на морфонологическом уровне в современном русском языке и проанализировать лексикализованные единицы с точки зрения семантических трансформаций первоначальной языковой формы, определить особенности лексикализованных производных и рассмотреть данный вид лексикализации в рамках сопоставительного подхода на примере русско-турецкой языковой пары.

### 3.2. Анализ лексикализации корня –РАЗ-/РЕЗ- в современном русском языке

Ниже представлены Таблица 1 и Таблица 2, в которых отражены лексикализованные единицы, образованные от корня «-раз-/рез», приведены примеры употребления единиц<sup>4</sup> и даны их функциональные эквиваленты в турецком языке. Анализ лексикализованных единиц также приведен ниже.

**Таблица 1. Лексикализация корня –РЕЗ- в современном русском языке**

Производные от корня –РЕЗ-	Прямое значение	Метафоризация <sup>5</sup>
Резать	Резать хлеб тонкими ломтиками <i>Ekmek ince ince kesmek/doğramak/ dilimlemek</i>	От яркого света режет глаза. <i>Parlak ışık gözümü aldı</i>  Ее пение режет слух <i>Onun şarkı söylemesi kulaklarımızı tırmaladı</i>
Врезать	Врезать замок в дверь <i>Kilit yuvası açıp takmak</i>	Врезать кому-то <i>(Yüzüne) yapıştırmak</i>
Вырезать	Вырезать картинки из журнала <i>Dergideki resimleri kesmek</i>	-

<sup>4</sup> Примеры подобраны, основываясь на частотности употребления единицы и ее лексической сочетаемости по данным Национального корпуса русского языка. Доступ: <http://www.ruscorpora.ru/new/search-main.html> (10.05.2020).

<sup>5</sup> В данной работе под понятием метафоризация понимается образование когнитивного фрейма, в результате чего на языковом уровне становится возможной передача информации о двух разных объектах или событиях одной языковой единицей. Из примеров в таблице понятно, что процесс метафоризации может затрагивать готовую языковую единицу, когда она «обрастает» новым смыслом (например, «резать хлеб»- «свет режет глаза»). Кроме того, метафоризация может происходить с первичными корнями, то есть, как в случае с примером в данной работе, корень «раз» в отличие от «рез» стал кодировать информацию абстрактного характера, что привело к появлению (с помощью словообразовательных средств (приставки, суффиксы)) соответствующих лексических единиц. То есть, на базе метафоризированного корня сформировалась лексическая единица. Далее, данная единица может претерпевать процесс вторичной лексикализации, когда уже готовая метафоризированная лексикализованная единица развивает связи на основе имеющихся когнитивных фреймов в языке («поразить врага-поразить организм»). О понятии когнитивных фреймов см. (Хайруллин 2010).

Зарезать	Зарезать человека <i>İnsanı bıçaklamak</i>	-
Изрезать	Изрезать ножом картину <i>Tabloya bıçak saplayarak zarar vermek</i>	Берег изрезан (заливами) <i>Girintili çıkıntılı kıyı</i>
Нарезать	Нарезать картошку для супа <i>Çorba için patates doğramak</i>	-
Надрезать	Надрезать арбуз <i>Karpuzu bir yerden kesmek</i>	-
Обрезать	Обрезать волосы/ногти <i>Saç/tırnak kesmek</i>	Обрезать кого-то в разговоре <i>Birinin sözünü kesmek</i>
Отрезать	Отрезать кусочек торта <i>Pastadan bir dilim kesmek</i>	Вода отрезала от мира жителей деревни <i>Su baskını nedeniyle köy ulaşımı kesildi</i>
Подрезать	Подрезать траву <i>Çim biçmek</i>	Автомобиль подрезал автобус <i>Otomobil otobüsün yolunu kesti/otobüsün önüne geçip engel oldu</i>
Прорезать	Прорезать петлю для пуговиц <i>Düğme deliği açmak</i>	Свет прорезал темноту <i>Işık karanlığı deldi</i>  Звук прорезал тишину <i>Ses sessizliği deldi</i>
Разрезать	Разрезать булочку пополам <i>Poğaçayı ikiye kesmek</i>	Свет разрезал темноту <i>Işık karanlığı deldi</i>  Звук разрезал тишину <i>Ses sessizliği deldi</i>
Срезать	Срезать гроздь винограда <i>Bir salkım üzüm kesmek</i>	-

**Таблица 2.** Лексикализация корня –РАЗ- в современном русском языке

Производные от корня –РАЗ/Ж-	Метафоризация→ Лексикализация	Вторичная лексикализация
*Разить	Разить врага <i>Düşmanı yok etmek</i>	Разить от кого-либо чем-либо (От тебя разит табаком) <i>(Leş gibi) sigara kokuyorsun</i>
Выразить/ выражать→ выражение	Выразить мысль словами <i>Fikri dile getirmek</i>  Выражение мысли <i>Fikrin dile getirilmesi</i>  Непонятное выражение <i>Anlaşılmayan deyim/öbek</i>	Выражение лица <i>Yüz ifadesi</i>  Читать стихотворение с выражением <i>Şiiri duygulu okumak</i>
Заразить→	Заразить гриппом	Заразить весельем

Зараза  Заражать → заражение	<i>Grip bulaştırmak</i>  Распространять заразу <i>Bulaşıcı hastalığı yaymak</i>  Заражение крови <i>Kan zehirlenmesi</i>	<i>Neşesi birine bulaşmak (Onun neşesi bize bulaştı/geçti)</i>
*Изразить → изразец	Покрыть изразцами <i>Çini döşemek</i>	
*Образить → Образ →  Образ → образа  Образец	Образ лягушки в сказках <i>Masallardaki kurbağa imgesi</i>  Образ жизни <i>Yaşam tarzı</i>  Образа (в церкви) <i>Kilise ikonaları</i>  Образец продукции <i>Ürün örneği</i>	Вообразить/воображать →воображение <i>Hayal etmek → hayal gücü</i>  Изобразить/изображать → Изображение <i>Resmetmek → resim</i>  Преобразить/преображать → Преображение <i>Dönüştürmek, değiştirmek →</i> <i>Dönüşüm, değişim</i>  Сообразить/сообразать → <i>Algılamak</i> Соображение <i>Fikir, düşünce</i>  Отобразить/отображать → <i>İmge aktarmak, resmetmek</i> Отображение <i>Yansıtma, resmetme</i>
Образовать → образование	Образовать государство <i>Devlet kurmak</i>  Образование государства <i>Devletin kurulması</i>	Система образования в стране <i>Ülkedeki eğitim sistemi</i>
Отразить/ Отражать → отражение	Отразить атаку <i>Saldırıyı püskürtmek</i>	Отражать звезды <i>Yıldızları yansıtma</i>  Отразить взгляды <i>Görüşü/tutumu yansıtma</i>  Отражение в зеркале <i>Aynadaki yansıtma</i>
Поразить/ Поражать → поражение	Поразить врага <i>Düşmanı bozguna uğratmak</i>	Поразить организм (о болезни) <i>Hastalığa yenik düşmek</i>

	Поражение врага <i>Düşmanın bozguna uğratılması/düşmanın yenilgisi</i>  Терпеть поражение <i>Bozguna uğramak</i>	Поразить (красотой) <i>Derinden etkilemek, şaşırtmak</i>
Разразиться/ разражаться	Разразилась гроза/война <i>Fırtına/savaş koptu/ Savaş patlak verdi</i>	Разразиться рыданиями <i>Gözyaşlarına boğulmak</i>
Сразить/ сражать→  Сразиться/ сражаться→ сражение	Сразить врага <i>Düşmanı yentek</i>  Сражаться с врагом <i>Düşmanla savaşmak</i> Результат сражения <i>Muharebe sonucu</i>	Сразить (новостью) <i>Haber ile şaşırtmak</i>

Анализ основных приставочных образований и их производных, приведенных в таблице, показывает, что чередование гласной в корнях «-раз-/-рез-» привело к появлению лексикализованных единиц, объединенных общим языковым образом.

С точки зрения отношений «действительность – язык» данный образ можно интерпретировать как действие разделения объекта субъектом, применяющим силу и какой-либо острый предмет. В некоторых говорах данный корень кодировал также действие живого существа (обычно животного), разделяющего предмет с помощью зубов (Фасмер, 1987:461). Таким образом, глаголы «резать» и «разить» были объединены общей семантикой разделения объекта с помощью какого-либо предмета. Однако подобное семантическое единство является «излишеством» для языка, который стремится избавляться от такого рода единиц. В таких случаях язык прибегает либо к обобщению форм, то есть к унификации, когда одна из форм отмирает, либо к дифференциации значения, что и приводит в конечном итоге к лексикализации формы.

В результате борьбы форм «резать» и «разить» за свое семантическое наполнение глагол «резать» и его приставочные варианты стали кодировать конкретные действия, производимые над объектами («резать» → «вырезать» - «разрезать» - «обрезать» - «зарезать» - «порезать» и тд.), со временем развивая некоторые метафорические значения. Следует отметить, что формы с основой «-рез», подвергшиеся метафоризации, сохранили свою семантическую связь с первоначальным образом со следами семантического расширения. Так, метафора «свет режет глаза» основана на отношениях «резать → подвергать деформации → возникновение болевых ощущений». Подобным образом устроены метафоры «ее пение режет слух» (в данном случае продолжается семантическое расширение: возникновение болевых ощущений → неприятные ощущения) и «врезать кому-либо». Метафора «изрезанный берег» представляет собой визуализацию: «резать → подвергать деформации → потеря объектом своей первоначальной формы». Другие метафоры, в основе которых форма «-рез», также можно объяснить подобным образом.

Стоит отметить, что метафоризация форм на «-рез» является более-менее «прозрачной» в рамках анализа перехода от прямого смысла к метафорическому. Также, можно видеть, что в

данном случае модели метафоризации в русском и турецком языках частично совпадают. Говоря другими словами, кодирование информации о реальности происходит посредством одинакового образа, кодируемого в современном турецком языке формой «kes». Например, «*обрезать кого-то в разговоре - birinin sözünü kesmek*», «*вода отрезала от мира жителей деревни - su baskını nedeniyle köy ulaşımı kesildi*», «*автомобиль подрезал автобус - otomobil otobüsün yolunu kesti*». Даже в случае кодирования информации, связанной с такими явлениями как звук и свет, турецкий и русский языки воспроизводят похожую картину мира, а именно: в турецком языке звук или свет может проходить сквозь другую субстанцию, нарушая ее целостность («*ses sessizliği deldi*» (досл. «Звук проделал отверстие/продырявил/проколлот/прорезал тишину»).

Иная ситуация сложилась с производными от формы «-раз». Процесс дифференциации значений между «-раз» и «-рез» привел к тому, что производный от «-раз» глагол «разить» стал демонстрировать признаки метафоризации, в частности, произошло переосмысление, и за ним закрепилось значение «ранить или убить, уничтожить». Можно сказать, что произошла первичная метафоризация, которая привела к лексикализации этой формы, к ее деэтимологизации и потери связей с формой «рез». Другими словами, чередование гласной (и согласной з→ж) способствовало изменению формальной стороны единицы и изменению ее семантики, то есть произошла морфонологическая лексикализация формы. Однако процесс лексикализации был продолжен, в результате чего образовались языковые единицы с метафорическими значениями, которые невозможно вывести из лексикализованной единицы «разить». Таким образом, можно говорить о процессе вторичной лексикализации формы. В данном случае в метафоре «разить от кого-либо чем-либо» кодируется неприятный с точки зрения говорящего запах («*От тебя разит табаком*»). Данная метафора основывается на той же модели, которая кодировала ситуацию со светом и звуком в метафорах с основой на «-рез»: резать → подвергать деформации → возникновение болевых ощущений → возникновение неприятных ощущений. В случае вторичной лексикализации производного от корня «-раз-» в примере «*От тебя разит табаком*» в русском языке наблюдается связь между светом, звуком и запахами: все эти явления могут «деформировать» пространство и становиться источником оценки для человека (приятный-неприятный). Однако для современного турецкого языка подобная модель деформации пространства запахом не характерна. В случае турецкого языка более «важной» оказался сам человек как источник запаха: «*От тебя разит табаком → (Leş gibi) sigara kokuyorsun*» (досл. «ты (отвратительно) пахнешь сигаретами»).

Процесс лексикализация формы «-раз» продолжился и в приставочных вариантах, причем с наращиванием вторичной лексикализации. Анализ приставочных образований от формы «разить» и их производных позволяет заключить, что все приставочные глаголы и их производные развили свои синтагматические связи, которые можно понять только при условии анализа процесса лексикализации. Так, становится понятным, что значит «выразить мысль словами» в русском языке: мысль представляется как субстанция, существующая в ином пространстве, которую посредством «слова» (кодирование отношений субъект-средство творительным падежом) субъект заставляет появиться в своем пространстве (кодирование отношений субъект-объект с помощью приставки «вы-»), и с помощью «мысли» субъект «деформирует» пространство, то есть он оставляет след в пространстве (кодирование действие субъекта корнем «-раз-»). В турецком языке можно наблюдать иное «восприятие» действительности, а именно: мысль «приносится на язык» («*fikri dile getirmek*»), то есть пространственный образ также присутствует, однако он не включает в себя деформацию пространства.

Лексикализация «*зарезать*» и «*заразить*» также представляет интерес с точки зрения семантического сдвига и деэтимологизации. Можно предположить борьбу форм, кодирующих действие деформации объекта с помощью острого предмета, в результате которой форма «*зарезать*» стала кодировать действие «лишить жизни с помощью острого предмета». Форма «*заразиту*» в значении «убить» и ее производное «*зараза*» в значении «убийство» претерпели семантическое переосмысление и стали употребляться в значении «передать болезнь, инфекцию» и, соответственно, «болезнь, инфекция». Интересным представляется последующая метафоризация данной единицы. В современном русском языке форма «*заразить*» кодирует не только процесс передачи инфекции: «*заразить*» можно весельем, смехом, примером, то есть заставить другого чувствовать такие же эмоции. Производная единица «*зараза*» также претерпела семантический сдвиг. «*Зараза*» может употребляться в уничижительном смысле по отношению к человеку («*Какой же ты зараза после этих слов!*»), то есть единица в каком-то смысле стала номинативной. В турецком языке при кодировании ситуации, выраженной в русском лексемой «*заразить*», можно наблюдать иной образ в основе метафоризации, а именно: процесс взаимодействия двух субстанций, «сливающихся» друг с другом («*grip bulaştırmak*» → *bulaşmak* → *bulamak* (*belemek*) (Nişanyan, 2018:115). Примечательно, что, несмотря на разные образы, в турецком и русском языках совпадают метафоры, кодирующие передачу эмоций, то есть и в русском, и в турецком языках возможно «заразить» весельем, смехом и тд. («*neşesi bize bulaştı*»), однако в турецком субъектом действия является не человек, а сама эмоция, в данном случае «веселье».

Некоторые лексикализованные формы глагола с основой на «-раз» не употребляются в современном русском языке («*изразить*», «*образить*»), однако их производные подверглись вторичной лексикализации – иногда с помощью дополнительных морфем, как в случае с «*образовать*» (суффикс -ова) - и развили уникальную «смысловую сеть», в которой оказываются связанными понятия «*вообразить* – *изобразить* – *преобразить* – *сообразить* – *отобразить* – *образовать*». Все данные приставочные производные имеют общий образ, основанный на форме «об + раз», который можно интерпретировать как деформация пространства субъектом (корень –раз-) действием, направленным на пространство с целью сформировать объект (приставка об-). Данная форма интересна также лексикализацией множественного числа: «*образ* – *образы*» (например, героев в литературе) и «*образ* – *образа*» (святые лики, иконы в православном христианстве). Функциональными эквивалентами данных единиц в современном турецком языке являются языковые единицы, не связанные между собой общим образом: «*hayal etmek* – *resmetmek* – *dönüştürmek* – *akıl etmek* – *yansıtma* – *oluşturma*».

Наконец, единица «*поразить* (*поражать*)» и производное «*поражение*» также становится понятной в свете анализа процесса лексикализации. Форма с приставкой *po-* в данном случае выступает как конкретизирующая действие «*разить*». С учетом метафоризации корня «-раз» за приставочной формой закрепляется значение «разбить врага, победить». Интересно то, что производное от глагола «*поразить*» - «*поражение*»- лексикализуется в значении «военная неудача, разгром» и демонстрирует лексическую сочетаемость как отглагольное имя с другими глаголами, а именно: «*потерпеть/понести поражение*» (быть разбитым) и «*нанести поражение*» (победить). Таким образом, отглагольное имя как бы вмещает в себе информацию о субъекте и об объекте действия, благодаря чему и произошла метафоризация образа. Также стоит отметить, что глагол «*поразить*» претерпел семантическое расширение и стал употребляться в значении «стать жертвой чего-либо, обстоятельств, независимых от человека». Например, «*Его поразил паралич*» («*Felç oldu*»), «*Его поразило молнией*» («*Ona yıldırım çarptı*). В турецком

языке наблюдается иная языковая картина мира<sup>6</sup>. Так, в случае поражения болезнью организм «побежден» («*hastalığa yeni düştü*). В случае паралича в турецком языке можно видеть кодирование перехода в другое состояния с помощью глагола «olmak» («быть», «стать», «превращаться»): «*felç oldu*». Поражение молнией кодируется в турецком через действие, совершаемое молнией, выраженное звукоподражательным глаголом «*çarpmak*» («*yıldırım çarptı*») (Nişanyan, 2018:144).

В современном русском языке глагол «*поразить*» претерпел еще одну метафоризацию. Анализ употреблений данного глагола в Национальном корпусе русского языка показывает, что «*поразить*» - это «изумить, удивить либо в положительном либо в отрицательном смысле».

Также представляет интерес первичная и вторичная лексикализации формы «*разразиться*». Первичная лексикализация связана с кодированием информации о стихийных явлениях, которые «деформируют» пространство (корень «-раз-»), распространяясь в нём (приставка «раз-» и суффикс «-ся»): «*Разразилась гроза/война*». Вторичная лексикализация связана с человеческими эмоциями, воспринимаемыми как стихийные: «*Разразиться смехом/слезами*». В турецком языке информация кодируется иным образом. Так, «гроза» и «война» в турецком языке («*fırtına/savaş koptu*») совершают некое движение, «выходя» из пространства (Nişanyan, 2018:470). Кроме того, «война» («*savaş patlak verdi*») может «издавать звук лопающегося предмета», то есть имеет место лексикализация на основе звукоподражания и появление ономотопеической единицы (Nişanyan, 2018:661). В случае кодирования перемены эмоционального состояния в турецком языке появляется образ, связанный со сжатием пространства и - как результат - с удушьем (Nişanyan, 2018:105): «*разразиться слезами - gözyaşlarına boğulmak*». Таким образом, можно говорить об отличных моделях лексикализации в турецком и русском языке, которые требуют дальнейшего изучения и описания<sup>7</sup>.

## 5. Выводы

Проблемы лексикализации начали активно разрабатываться в российском языкознании в 1960 годах. Лексикализация была определена как процесс превращения единиц разных уровней языковой системы в полноценное слово с его номинативными функциями. Внимание исследователей больше всего привлекли процессы лексикализации на уровне словосочетаний. Анализ словосочетаний, передающих одно понятие стал в российском языкознании (в частности, в русистике) отдельной областью исследований под названием «фразеология». Одновременно с исследованиями лексикализованных словосочетаний стали появляться работы, посвященные лексикализации фонетических явлений в диалектах и работы, анализирующие лексикализацию словоформ. Анализ процессов лексикализации словоформ позволил описать процесс лексикализации такого характерного для русского языка явления как дифференциация значений у существительных во множественном числе и у деминутивов, смена грамматической категории существительными в косвенных падежах. Исследователи выделяют еще один вид лексикализации, представляющим уникальное явление, которое связано с историческим развитием русского языка, а именно, лексикализацию корневых морфем. Данный вид

<sup>6</sup> О понятии «языковая картина мира» в турецкой лингвистике см. (Vardar, 2001:16), (Başkan, 2006:170). На сегодняшний день существует очень мало работ, посвященных описанию и сопоставлению языковых картин мира в русском и турецком языках (Kozan, 2018). Подобные описания представляются важными как с точки зрения лингводидактики, так и типологических исследований.

<sup>7</sup> Стоит отметить, что проблемы морфонологической лексикализации в турецком языке рассматриваются в некоторых работах турецких лингвистов под терминами «*fono-semantic başkalaşma*» (Kara, 2019:26), «*fono-semantic ayrışma*» (Saatçi, 2018) и некоторыми другими (Çoşkun, 2007).

лексикализации можно определить как морфонологический, поскольку он связан с чередованием гласного в дифтонгических сочетаниях корней. Суть морфонологической лексикализации заключается в том, что корни с чередующейся гласной обладали единой семантикой, однако процессы дифференциации значений привели к семантическому удалению друг от друга корневых морфем. Данный вид лексикализации привел к образованию уникального лексического фонда в современном русском языке и к формированию особой языковой картины мира, что было показано в данной работе на примере единиц, лексикализованных на основе корня «-рез/-раз». Несмотря на характерность данного вида лексикализации для русского языка он не получил достаточного освещения в рамках сопоставительных исследований, в частности, это касается русско-турецкой языковой пары. На наш взгляд, введение понятия «лексикализация» как связующего звена между синхронным и диахронным измерениями языкового пространства будет способствовать более глубокому анализу «языковой архитектуры» и выделению уникальных черт сопоставляемых языков, что представляется важным с точки зрения как теоретической, так и прикладной лингвистики.

### Список использованной литературы

- Ахманова, О. (1966). *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия.
- Блинова, О. (2003). Мотивология и ее аспекты. *Вестник Томского государственного университета*, 277, 29-32.
- Блинова, О. (2012). Внутренняя форма слова: мифы и реальность. *Вестник Томского государственного университета*, 4 (20), 5-11.
- Виноградов (1947). *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Москва-Ленинград: Учпедгиз.
- Глинкина, (2016). Заметки о лексикализации и грамматикализации в аспекте лингводидактики. *Вестник Челябинского государственного университета*, 4 (386), 25-32.
- Гордеева, М. (1966). Расщепление форм именительного множественного имен существительных мужского рода. *Ученые записки Курского педагогического института*, 44, 85-91.
- Кузнецова, О. (1978). О понятии лексикализации. Лексикализация фонетических явлений в говорах. *Вопросы языкознания*, 2, 111-117.
- Кузнецова, О. (1985). *Актуальные процессы в говорах русского языка (лексикализация фонетических явлений)*. Ленинград: Наука.
- Лобачева, Н. (2020). *Русский язык. Морфемика. Словообразование. Морфология*. Москва: Юрайт.
- Маркарян, Р. (1969). Грамматикализация и лексикализация. *Вестник РАН*, 6, 69-77.
- Петросян, И. (2017). История изучения фразеологизмов и идиом. Под ред. С. Терминасовой и М. Бахтиозиной, *Сборник научных и учебно-методических трудов*, выпуск 14 (59-75). Москва: КДУ.
- Реформатский, А. (2004). *Введение в языковедение* (5-е издание). Москва: Аспект Пресс.
- Фасмер, М. (1987). *Этимологический словарь русского языка*. Том 3. Москва: Прогресс.
- Хайруллин, В. (2010). *Перевод и фреймы*. Москва: Либроком.
- Червенкова, И. (1961). О лексикализации уменьшительных существительных в современном русском языке. *Филологические науки*, 2, 49-59.
- Ярцева, В. (1998). *Большой энциклопедический словарь. Языкознание*. Москва: Большая российская энциклопедия.
- Başkan, Ö. (2006). Türkçede Dil İçi Dünya Görüşü. İçinde *Dilde Yaratıcılık* (ss.162-185). Multilingual.



- Coşkun, Mustafa Volkan (2007). Standart Türkçede Ses Olaylarının Sebep-Sonuç İlişkisi Çerçevesinde Yeniden Sınıflandırılması. 38. ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, 347-368.
- İmer, K., Kocaman, A., Özsoy, A. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kara, M. (2019). *Ayrı Düşmüş Kelimeler*. Tey Yayınları.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kozan, O. (2018). Yabancı Dil / Çeviri Eğitimi Açısından Dil Dünya Görüşü Kavramı Ve Nesnelerin Adlandırılması (Türkçe-Rusça Dil Çifti). *Dil Dergisi*, 169/2, 151-167.
- Nişanyan, S. (2018). *Çağdaş Türkçenin etimolojisi*. İstanbul: Liber Plus Yayınları.
- Saatçi, Ö. (2018). Fono-semantik Ayrışma. Arkaiklik Bağlamında Irak Türkmen Ağzlarında: ĀCI(U)Ġ, 'ECCİ, 'ECCÜG(K). *Diyalektolog*, 19, 65-76.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilim Temel Kavram ve İlkeleri*. 2.bsk., Multilingual.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

## Octavia Estelle Butler'ın *Kindred* isimli eserinin Türkçe çevirisinde çevirmen kimliği ve çeviri kararlarının yan metinler aracılığıyla incelenmesi

Emine KARABULUT<sup>1</sup>

**APA:** Karabulut, E. (2020). Octavia Estelle Butler'ın *Kindred* isimli eserinin Türkçe çevirisinde çevirmen kimliği ve çeviri kararlarının yan metinler aracılığıyla incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 670-689. DOI: 10.29000/rumelide.792311.

### Öz

Feminist çeviri, kadınlara yönelik baskı, şiddet ve zulümlere karşı bir başkaldırı olarak kadınların sesini uluslar-ötesi boyutta duyurmayı amaçlamaktadır. Bu makalede, Octavia Estelle Butler'ın *Kindred* isimli eserinin Emek Ergün tarafından Türkçeye çevirisi yapılan ve 2019 yılında İthaki Yayınları tarafından yayımlanan *Yakın* yan metinsel olarak incelenmiştir. Çalışmada kaynak metin olarak esas alınan Butler'ın eseri *Kindred* ise 2003 yılında Beacon Press tarafından yayımlanmıştır. Makalenin amacı, çevirmen kimliğini Gérard Genette'nin (1997) öne sürdüğü "yan metin" bağlamında irdelemek ve çeviri kararları ve dayanaklarını örnekleyerek Cecilia Alvstad'ın "çeviride sesler" (2013) ve "çeviri sözleşmesi" (2014) bağlamında çevirmenin söylemsel varlığının çevirmen-okur ilişkisini nasıl kurguladığını sorgulamaktır. Makalenin sonucunda, önsöz ve çevirmen notları aracılığıyla, Ergün'ün feminist çevirmen kimliğinin, akademisyen olarak uzman kimliğinin çeviri sürecindeki kararlarını etkilediğine ulaşılmıştır. Bunun dışında, inceleme sonucunda, önsöz ve çevirmen notlarının, Ergün'ün söylemsel varlığını görünür kıldığı, Chatman'ın (1978) Anlatısal Bildirişim modeline göre "çıkarsanan yazar" konumunda erek kültürde "çıkarsanan okuyucuyu" oluşturmaya çalıştığı ve çeviri sözleşmesi kapsamında bu söylemsel varlığın kendisi ve okuyucuları arasında bir güven ilişkisi oluşturarak okuyucuların çevirisini orijinalmiş gibi okumalarını sağladığı gözlemlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Feminist çeviri, çevirmenin kimliği, çevirmenin söylemsel varlığı, çıkarsanan yazar ve çıkarsanan okuyucu, çeviri sözleşmesi

## The analysis of translator identity and translation decisions of the Turkish translation of Octavia E. Butler's *Kindred* through paratexts

### Abstract

The ultimate purpose of feminist translation is to have the voices of women heard in transnational platform as a rebellion against the oppression, violence, and cruelties implemented on them. In this study, the Turkish translation of Octavia E. Butler's *Kindred* which was translated into Turkish as *Yakın* by Emek Ergün and published by İthaki Publishing House in 2019 was analyzed "paratextually" as put forward by Gérard Genette (1997). The source text in this study, *Kindred* was published in 2003 by Beacon Press. The aim of this study is to analyze the translator identity in the context of "voices in translation" and "translation pact" asserted by Cecilia Alvstad (2013, 2014) and to examine how the discursive presence of the translator fictionalizes the relationship between the translator and the readers by explicating the decisions of the translator and the foundations of the translation. As a result of the analysis in this study, it was observed with the help of her preface and translator notes

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Erzincan, Türkiye), krbulut.emine@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6831-2161 [Makale kayıt tarihi: 10.02.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792311]

that Ergün's being a feminist translator and expert as an academician in the field affected her decisions in the process of translation. Besides, it was found out that her preface and translator's notes made her discursive presence visible, constituted the "implied reader" in target culture in the position of "implied author" as proposed in Chatman's Narrative Communication Model (1978) and this discursive presence of her enabled the translation to be read as original by the target readers in the scope of translation pact.

**Keywords:** Feminist translation, translator identity, translator's discursive presence, implied author and implied reader, translation pact

## Giriş

Bu makalenin çıkış noktası, Cecilia Alvstad'ın "The Translation Pact" başlıklı makalesinde "çevirmenin metindeki söylemsel varlığı, okuyucuları çevirinin yabancı metnin doğru anlatımını ilettiğine inandırmaya yönlendirerek okuyucunun çevirmene güvenmesini teşvik eder" şeklindeki ifadesidir (Kırş. Alvstad'dan Chesterman, 2014, 275). Bu çıkış noktasından hareketle, makalenin amacı (1) çevirmen kimliğini yan metinler bağlamında irdelemek ve (2) çeviri kararları ve dayanaklarını örnekleyerek "çeviri sözleşmesi" bağlamında çevirmenin söylemsel varlığının çevirmen-okur ilişkisini nasıl kurguladığını sorgulamaktır.

Söz konusu incelemede, Gérard Genette'nin "yan metin", Cecilia Alvstad'ın "çeviride sesler" ve "çeviri sözleşmesi" ve Chatman'ın "çıkarsanan yazar" ve "çıkarsanan okuyucu" kavramları temel alınacaktır. Bahsedilen kavramlar, çevirmen kimliğine ve çevirmenin söylemsel varlığının çevirmen-okur ilişkisini nasıl kurguladığına ışık tutacaktır.

Araştırmanın inceleme nesnesini, Beacon Press tarafından 2003 yılında yayımlanan Octavia Estelle Butler'ın *Kindred* isimli romanının 2019 yılında İthaki Yayınları tarafından *Yakın* ismiyle yayımlanan Emek Ergün çevirisi oluşturmaktadır.

Makalede, öncelikli olarak yazar ve çevirmen hakkında bilgi verilecek ve yazarın *siyah*<sup>2</sup> bir feminist ve çevirmenin de feminist olması sebebiyle tarihsel süreç içerisinde feminist hareketlerin gelişimine değinilecektir. Daha sonra, uygulama kısmını açıklarken faydalanılacak olan kavramsal çerçeveden söz edilecek, çalışmanın uygulama kısmı örneklerle açıklanacak ve uygulamadan hareketle makalenin amacı doğrultusunda sonuç kısmı eklenecektir. Daha sonra, bahsedildiği üzere uygulama kısmını açıklarken faydalanılacak olan kavramsal çerçeveden söz edilecek, çalışmanın uygulama kısmı örneklerle açıklanacak ve uygulamadan hareketle makalenin amacı doğrultusunda sonuç kısmı eklenecektir.

## 1. Octavia E. Butler ve Emek Ergün

Butler, 1947'de Pasena'da Kaliforniya'da doğmuştur ve disleksi olmasına rağmen küçük yaşta yazmaya başlamıştır. Üniversite eğitimini Kalifornia Eyalet Üniversitesi'nde tamamlamıştır. Yazar Harlon Ellison tarafından keşfedilmesiyle bilimkurgu dünyasıyla tanışmıştır (Kırş. İnce, 2018).

<sup>2</sup> "Black", Ergün'ün de çevirideki dipnotunda bahsettiği gibi Türkçeye genelde "zenci" olarak çevrilmesine rağmen, çalışmanın uygulama nesnesi olan *Yakın*'da Amerika'daki bağlamında aşağlayıcı maksatla kullanılmaktadır. Oysaki, Türkiye'de "zenci" sözcüğü, Amerika'daki gibi aşağlayıcı bir ideoloji ile kullanılmamaktadır. Fakat, uygulama nesnesinde bu şekilde ele alındığından, bu makalede "zenci" sözcüğü değil, kaynak kültürde daha nötr sayılabilecek "siyah" sözcüğü tercih edilmiştir.

Butler, "Dahi Bursu" olarak adlandırılan MacArthur Fellowship ödülünü kazanan ilk ve tek bilimkurgu yazardır. Bunun dışında, aynı zamanda ilk siyah bilimkurgu yazarı olma ünvanını da taşımaktadır. Bu dönemde, bilimkurgu alanında genelde erkek ve beyazlar egemen olsa da, hem siyah hem kadın olarak bu alanda kendine güçlkle yer edinmiş ve Ursula K. Le Guin, James Tiptree ve Joanna Russ gibi yazarlarla aynı zamanda edebiyat alanında adını duyurmuştur (Krş. Crossley, sonsöz, 336)<sup>3</sup>.

Edebiyat alanında kendine adını duyuran Butler'ın birçok eseri bulunmaktadır. *Crossover* isimli öyküsü (1971 yılında Clarion antolojisinde basılır), *Patternmaster* (1976) ve *Kindred* (1979) isimli romanları, *Speech Sound* isimli öyküsü (1984), *Bloodchild and Other Stories* (1985) isimli novellası, Xenogenesis üçlemesini oluşturan *Lilith's Brood* (1987), *Adulthood Rites* (1988) ve *Imago* (1989) romanları, Earthseed serisinin ilk romanı *Parable of the Sower* (1993) ve sonrasında *Parable of the Talent* (1998) ve *Fledgling* (2005) isimli romanları bunlar arasında sayılabilir. *Fledgling* isimli romanı, Algan Sezgintüredi çevirisiyle *Yavru Kuş* olarak Aylak Adam yayınevi tarafından 2013 yılında Türkçede yayımlanmıştır. Türkçe çeviride dış kapakta belirtildiği üzere hem bilimkurguda hem de Afro-Amerikan edebiyatta bir dönüm noktası sayılabilecek Butler'ın eseri *Yakın* ise, bir başyapıt niteliğinde olmasına rağmen ilk basım tarihinden tam kırk yıl sonra 2019 yılında Emek Ergün'ün çevirisiyle İthaki Yayınları Bilimkurgu Klasikleri serisinin 43. eseri olarak Türkçeye kazandırılmıştır. Butler'ın sözü edilen bu eserleri, Locus, Hugo, Nebula gibi birçok ödüle layık görülmüştür. (*Yakın*, 2019, iç kapak).

Butler'ın çocukluk döneminde yaşadığı anıları, *Yakın*'ı kaleme almasını etkilemiştir. Siyah bir kadın olan annesinin temizlikçi olarak beyaz bir toplumda çalışması, yoksulluktan dolayı annesinin onu işe yanında götürmesi ve bu süreçte gözlemedikleri onun yazarlık hayatını şekillendirmiştir (Krş. Crossley, sonsöz, 334). Butler'ın aşağıdaki sözleri, beyaz insanların siyahlara karşı olan ırkçı ve cinsiyetçi tutumlarını göstermektedir:

İçeriye arka kapıdan girdiğini, kendisi orda dururken sanki orada değilmiş gibi hakkında konuşulduğunu ve aslında insan değilmiş, dikkate değer olmayan bir şeymiş gibi muamele gördüğünü görürdüm...(agy. 334)

Butler, annesinin ve nice siyah kadınların yaşadıklarının berbat olduğunu ve bu yüzden de kendisini bu berbat dünyadan korumak için hayallerine sığındığını belirtmiştir. Böylelikle, Butler, *Yakın*'da orta sınıf siyahlar tarafından unutulma ve beyaz Amerikalıların siyahları görmezden gelmelerinden kaynaklanan eski nesil siyah Amerikalıların yaşadığı sıkıntıları kurgusal şekilde dile getirmiştir. O halde, *Yakın*'ın, tarihsel ve psikolojik gerçekliklerin hatırlanmasına yardımcı olduğunu söylemek mümkündür (Krş. agy. 334-336).

*Yakın*, başkahraman Dana'nın siyah bir kadın olarak yaşadığı deneyimler özelinde, esasında 1815 Amerikan İç Savaşı öncesinde, Güney Amerika'daki tüm siyah kadınların yaşadığı deneyimleri anlatan bir bilimkurgu romandır. Dana'nın 1976 Kaliforniya'sından kurgusal bir zaman yolculuğu ile 1815 yılına atalarının yaşadığı döneme gitmesiyle, Butler, tüm siyahların ve siyah kadınların maruz kaldığı ırkçılığı, köleliği, cinsiyetçi tutumu ve hatta kimi zaman yoksulluğu gözler önüne sermektedir.

*Yakın*'ın çevirmeni Ergün ise, Boğaziçi Üniversitesi Çeviribilim bölümünden 2002 yılında ve "Control of Female Sexuality by Medical, Social, and Legal Construction of Virginity in Turkey" başlıklı yüksek lisans tezi ile Maryland Amerika'daki Towson Üniversitesi Women Studies bölümünden 2006 yılında mezun olmuştur. Daha sonra, Baltimore Maryland Üniversitesi'nde disiplinlerarası doktora programını tamamlamıştır. "Doing Feminist Translation as Local and Transnational Activism: The Turkish

<sup>3</sup> Aksi belirtilmedikçe çeviriler tarafıma aittir.

Translation of *Virgin: The Untouched History* and Its Reception” başlıklı doktora tezinde, feminist çeviriyi ulusal ve uluslar-ötesi politik bir aktivite olarak ele almış ve Hanne Blank'ın *Bekaretin El Değmemiş Tarihi* adlı eserinin Türkçeye çevirisi ve alımlanması üzerine çalışmıştır. Ergün'ün araştırmalarının odak noktası, çevirinin feminist aktivistleri ve hareketleri birleştirmedeki rolüdür. Bahsedilen odak noktası doğrultusunda, Ergün bir çok makale, kitap bölümü ve monograf yazmıştır. Amerika'daki North Carolina Charlotte Üniversitesi'nde Global Studies and Women's and Gender Studies bölümünde halihazırda Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapmaktadır. Akademik kimliğinin yanı sıra, Ergün aynı zamanda aktivist bir çevirmendir. Ergün, Luther Link'in *Devil: A Mask Without A Face* isimli romanını *Şeytan: Yüzü olmayan Maske* olarak 2003 yılında, Hanne Blank'ın *Virgin: The Untouched History* isimli romanını *Bekaretin “El Değmemiş” Tarihi* olarak 2008 yılında ve Boston Kadın Sağlığı Kolektifi tarafından 2005 yılında yayımlanan ve *Bedenim ve Ben* olarak Türkçeye aktarılan *Our Bodies and Ourselves* isimli feminist kadın sağlığı kitabındaki sekiz bölümü ise 2010 yılında çevirmiştir (Krş. Ergün, 2013c). Tüm bu bilgiler ışığında, Ergün'ün hem akademisyen hem çevirmen hem de feminist kimliğinin bulunduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Öyleyse, Ergün'ün feminist politik duruşunun, şüphesiz onun hem akademik hayatındaki araştırmalarının odak noktasını hem de çeviri süreci öncesinde çeviri metnin seçimini ve aynı zamanda çeviri sürecindeki çeviri kararlarını etkilediği düşünülebilir.

Ergün, 2013 yılında yazdığı “Reconfiguring Translation as Intellectual Activism: The Turkish Feminist Remaking of *Virgin: The Untouched History*” başlıklı makalesinde, feminist bir politika sahip olma serüveninden bahsetmiştir. 2003 yılında Women Studies bölümüne lisansüstü program için Amerika'ya gitmeden çok önce, Türkiye'deki feminist harekete dahil olduğunu belirtmiştir. Ashında, profesyonel çevirmen deneyimlerinin üniversitedeyken başladığından ve fakat Amerika'ya gittikten sonra *aktivist* feminist çeviriyi bilinçli bir şekilde anlamlandırdığından ve uyguladığından söz etmiştir. Akabinde, kadınla ilgili konuları ele alan “Pazartesi” isimli feminist bir dergideki haberleri çevirmeye başladığını ve çevirinin Türkiye'deki feminist harekete ve çevirinin bilgi repertuarını zenginleştirmeye, politik dilbilgisini geliştirmeye ve jeo-epistemolojik görüşlerini genişletmeye yardım ederek ulusal feminist nedenlere hizmet edebileceğini fark ettiğini ifade etmiştir. Böylelikle, Amerika'da yaşarken, çeviri sayesinde “ülkesindeki” feminist aktivizmi gerçekeştirebildiğini belirtmiştir (Krş. Ergün, 2013a, 269, tırnak yazara ait, vurgu bana ait).

İşte tam da bu sebeple, Ergün'ün bilinçli bir feminist olarak hem akademik açıdan feminist uzman ve hem de feminist çevirmen kimliğinin bulunmasının, çalışmada incelenen eser seçimini etkilediği söylenilebilir. Bu doğrultuda, yazarın siyah bir kadın ve feminist olması ve çevirmenin de feminist bir kimliğe sahip olmasından dolayı bir sonraki bölümde siyah kadınların verdiği mücadeleler etrafında feminizm ve feminist hareketlerden bahsedilecek ve bu mücadelelerin edebiyat ve çeviriye yansımaları tartışılacaktır.

## 2. Feminizm, edebiyat ve çeviri

Michel feminizmi, “kadınların kendi aralarında bir dayanışma yaratarak erkek egemen dünyanın norm ve değerlerine, cinsiyetçi politikalarına karşı başlatmış olduğu mücadele” olarak tanımlar (Krş. Michel, 1993, 6-7). Tekeli ise feminizmi “kadınların dünyaya, erkeklerin gözlerinden, onların çıkarları açısından değil, kendi gözleriyle bakmasını savunan, kendi seslerini bulmalarını isteyen bir düşünce akımıdır” şeklinde tanımlar (Krş. Tekeli, 2017, 131). Feminizm, temelinde “kadın” olan bir harekettir. Dolayısıyla, temelinde “kadın” olan bu harekette kadını ilgilendiren her şey feminizmin de nesnesini oluşturmaktadır.

Tarihin çeşitli dönemlerinde kadınlara “iyi eş”, “iyi ana” gibi tanımlamalar aracılığıyla erkekler gözünden “kadın evreni”ne tutsak etmeye yönelik her adımda feminist bir tepki oluşmuştur (agy. 132). Aynı doğrultuda, Kinser ise, feminizm fikirlerinin 19. yüzyıl ortalarına kadar organize bir hareket olarak boy göstermemiş olsa bile, aslında ilk dalgadan çok daha önce varlığının mevcut olduğunu dile getirmiştir (Krş. Kinser, 2004, 127). Fakat, her türlü çabaya rağmen feministler seslerini duyuramamıştır. Ne zaman ki 1789 Fransız Devrimi’nden sonra “her insan eşittir” fikri yerleşmeye başladı, işte o zaman feministler böyle bir eşitlikten yararlanmak istemişler ve uzun süren mücadelelerden sonra, bu fikir ancak 20. yüzyılın başlarında gerçekleşmiştir (Krş. Tekeli, 2017, 132).

1848 yılında Seneca Falls, New York’ta ilk kadın hakları kongresi yapılmış ve bu kongre dalgalar şeklinde gelecek olan feminizminin başlangıcını oluşturmuştur (Krş. Kinser, 2004, 127). Birinci dalga, Afro-Amerikanların kölelik karşıtı özgürlük, eşitlik ve ırksal toplumsal cinsiyete dayalı cinsel istismar mücadelelerinden doğmuştur (Krş. Taylor, 1998, 235). Daha sonra, Afro-Amerikan kadınlar kölelik karşıtı kolektif bir bilinç ile hareket etmeye ve tüm siyah kadınların köleliklerine karşı eşit haklar için mücadele etmeye başlamışlardır (Krş. Taylor’dan Yee, 1998, 236). Bu sebeple, Amerika’daki ırk sorunlarından hareketle, ırkçı, elit Beyaz kadınların isteklerine karşı kendi isteklerini feda etmeyi reddederek küçük burjuvazi feminizme karşı ilk direnişi başlatanların Afro-Amerikan kadınlar olduğunu söylemek şaşırıcı olmayacaktır. Amerikan tarihi boyunca, Afro-Amerikan kadınlar politik olarak Beyaz kadınlarla mücadele içerisinde olmuşlardır. Politik olarak yaşadıkları deneyimler, Siyah kadınların kendilerine özgü olan bu durumlarını feminist kuram ve eyleme dâhil ederek feminist kuram ve eylemleri şekillendirmişlerdir (Krş. Taylor, 1998, 234).

Collins, Siyah feminist düşüncenin yapılanmasında dört temel faktörün rol aldığını ve bu dört temel faktörün siyah kadının “duruşu”ndan (standpoint) kaynaklandığını belirtir. Öncelikle, Siyah kadınların politik ve ekonomik statüleri onlara bu duruşu kazandırmıştır ve farklı bir fiziksel gerçeklik (material reality) görüşü sunacak deneyimler yaşamalarına neden olmuştur. Siyah kadınların yaptığı ve karşılığında para aldıkları/almadıkları işler, yaşadıkları topluluk çeşitleri, diğer insanlarla olan ilişkileri bir grup olarak Afro-Amerikan kadınların, Siyah ve kadın olmayanlardan farklı bir dünya deneyimlediklerini göstermektedir. İkinci olarak, bu deneyimler bahsedilen fiziksel gerçeklikle ilgili olarak belirli bir Siyah feminist bilincinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Krş. Collins, 1989, 746-747, tırnak yazara ait). Esasında, Siyah feminizmin bu tarihi süreci, sadece Siyah kadınların Beyaz kadınlara karşı düşmanlıklarından değil, aynı zamanda kendi “duruşlarını” güçlendirecek koşulları iyileştirmek ihtiyacından gelişmiştir (Krş. Taylor, 1998, 235).

Bu dönemde bir başka mücadele oy kullanma hakkıyla ilgiliydi. Wells and Barnett, Siyah kadınların kimseye devredilemez oy haklarını korumalarını mümkün kılmak ve okullarını ve işçi olarak yaşam koşullarını iyileştirmek için Beyaz kadınlara göre daha fazla oy hakkına ihtiyacı olduklarına inanmıştır (Krş. Wells and Barnett, 1998, 237).

Simone De Beauvoir’ın *İkinci Cins* başlıklı kitabı ise, ikinci dalga feminist hareketin öncüsü niteliğindedir ve “Kadın doğulmaz, kadın olunur” ifadesi bu dalganın özünü oluşturmaktadır (Düzkan, 2011, 178). İkinci dalga feminist hareketler, II. Dünya savaşıdan sonra 1960’larda başlamıştır. Afro-Amerikan kadınların kolektif feminist bilincinin esasında bu dalga sırasında geliştiği söylenebilir. Siyah kadınlar, vatandaşlık hakları için mücadele etmişlerdir. Bu mücadeleleri gittikçe büyümüş ve hatta sonrasında hem Siyah hem Beyaz kadınlar kadınların özgürlük hareketine katılacakları politik bir zemin olmuştur (Krş. Taylor, 1998, 239). Diğer bir deyişle, ikinci dalga *kadın* haklarına, daha da önemlisi kadın *özgürlüğüne* dikkat çekmiştir (Krş. Kinser, 2004, 129, vurgu yazara ait).

Son olarak, 1980'lerde ortaya çıkan üçüncü dalga ise, daha çok kişisel kimliğe odaklanan, post-modernizmin yükselmesi sonucunda ortaya çıkan çok seslilikten yana olan ve yargılayıcı olmayan, çoklu bir bakış açısına sahip bir dalgadır (Krş. Snyder, 2008, 193). Buradan hareketle, aslında üçüncü dalganın ırk, sınıf ayrımı, cinsellik ve etnik farklılıklarını göz önüne alarak kadınların bunlardan dolayı ezilmesini eleştirdiğini ifade etmek mümkündür.

“Kadınların özgürlüğü öncelikle dilin/dilden özgürlüğü/özgürlük olmalıdır” şeklindeki 1970'lerin sloganı dilin feminist hareketteki önemine işaret etmektedir (Krş. Simon, 1996, 7). O halde, tarihsel süreç içerisinde incelenen bu feminist hareketlerin elbette ki bir de dil ve edebiyat boyutu bulunmaktadır. Sosyal, hukuksal birçok alanda eşitlik ve özgürlük talep eden kadınlar bu mücadelelerini dil ve edebiyat yoluyla da sürdürmüşlerdir.

Bati'daki feminist hareketlerde, özellikle de 1960'lardan sonra ve 1970'ler boyunca, ikinci dalga olarak adlandırılan dönemde, kadınların dünyayı yalnızca “erkek egemenliğine dayalı“ (man made) bir dille deneyimledikleri ataerkil sosyo-söylemsel gerçekliği yaratan ve devam ettiren dil, “baskılayanın aracı” olarak görülmeye başladı. Erkek egemenliğine dayalı bir kurum olan dilin, erkeklerin perspektifinden gerçekliği yapılandırarak (bozarak) ve sözcüksel, dilbilgisel ve sözdizimsel yapılar, formlar ve kullanımlar ile erkeğe dayalı kuralları doğallaştırarak ve meşrulaştırarak toplumsal cinsiyet eşitsizliğini güçlendirdiği tartışılmıştır. Bu dönemde, birçok yazar, kadınlara yönelik baskı ve zulümlerin sürekliliğini sağladığı için ataerkil dili eleştirmiş ve bu “erkek egemenliğine dayalı” dilin neden olduğu kadınların görünmezliği ve sesinin duyulamaması konularını tartışmışlardır (Krş. Ergün, 2010, 308). Amerikalı siyah lezbiyen şair, yazar ve aktivist Audre Lorde, Türkçeye *Dışarıdaki Kız Kardeş* olarak çevrilen *Sister Outsider* isimli romanında kadınların sesini duyurmanın bir sorumluluk olduğundan bahseder ve şöyle der:

Kadınların sözleri çığlık çığlığa duyulmayı beklerken, o sözleri arayıp bulmaya, okumaya, paylaşmaya ve kendi hayatlarımıza uyup uymadıklarımızı sorgulamaya dair bir *sorumluluğumuz* olduğuna hepimiz bilmeliyiz. Bize dayatılmış ve çoğu zaman kendimizinmişçesine kabullendiğimiz ayırıcı safsataların arkasına saklanamayız. (Ergün'den Lorde, önsöz, 7, vurgu bana ait)

Kadınların sesinin duyulması konusunda bilincin artmasıyla birlikte, Cameron da, kadınların dilin bir direniş göstermek, güçlerini gösterebilecekleri ve sosyal değişimleri ifade etmelerini sağlayacak olanaklarını kullanmaları gerektiğinden söz eder:

Feministlerin güçlenmek ve baskı yapmak için dilin sahip olduğu *kapasiteye* güvenmeleri gerektiğine inanıyorum. Dilsel kaynaklar bizi inkâr etmek için kullanılmış ve hatta bize karşı kullanılmış olabilir, fakat bu ya da bunun gibi bir cinsiyet ayrımıyla ilgili değişmez ve sabit olan hiçbir şey yoktur. Bizim kuramlarımızda kadını “*dilin dışına*” yerleştirmek aslında kendimizi inkâr etmektir, diğer bir deyişle daha iyi ve farklı bir dünya için ve yeni anlamlar şekillendirebilecek gücü inkâr etmektir. (Ergün'den Cameron, 2010, 309, vurgu bana ait)

Tam da bu gücün farkında olarak, feminist çevirmenler, “*kadın düşmanı olmayan*” yeni anlamlar yaratmakta ve feminist dilbilim ve çeviribilim arasındaki temel kuramsal kesişiminin ortaya çıktığı “*jino-dost*” (gyno-friendly) bir dünyanın var olması için mücadele vermektedirler (Krş. Ergün, 2010, 309, vurgu bana ait). Bu mücadelenin tarihsel süreç içerisindeki gelişiminin, feminist çevirmenlerin böylesi bir dünya yaratmak için gösterdikleri çabayı kanıtlar nitelikte olduğu söylenilebilir.

Buradan hareketle, feminist çeviri fikirleri ise, ilk olarak 1970'ler ve 1980'lerin ilk dönemlerinde, "feminist deneye dayalı yazım"<sup>4</sup> (feminist experimental writing) kavramının ortaya çıkmasını sağlayan dil ile ilgili tartışmaların akabinde Quebec, Kanada'da kök salmıştır. Kadınlar yaratıcıları ve öznelere olarak bu eserlerin merkezinde değildi; aynı zamanda, yazarın cinsiyete dayalı dili eleştirmek ve yapı söküme uğratmak amacını yansıtan yaratıcı dilsel kaynaklar aracılığıyla da merkezdeydiler. Bu sebeple, bu eserlerin çevirilerinde, politik ve yaratıcı dil kullanımı gerekmektedir ki bu dil kullanımı feminist çeviri pratiklerinin (praxis)<sup>5</sup> ortaya çıkmasına neden olmuştur (Krş. Ergün, 2010, 309). Bu durumda feminist çevirmenlerin, Spender'in de belirttiği gibi, baskı ve sömürülmenin var olmadığı bir dünyada, yukarıdaki gibi yaratıcı alternatif yollar sunarak kadını özgürleştiren ve güçlendiren çeviriler yaptıkları söylenebilir (Krş. Spender, 1980, 2). Feminist çevirmenler, çeviri pratiğini "politik bir aktivite" olarak görmektedirler (Krş. Ergün, 2010, 312). Susanne de Lotbinière-Harwood bir çeviri önsözünde bu durumu şöyle açıklamaktadır:

Benim çeviri pratiğim dilin kadınların için konuşmasını sağlayan "politik bir aktivitedir". Çeviride benim imzamanın olması dilde kadını görünür yapmak için her türlü feminist çeviri stratejisini uyguladığım anlamına gelir. Çünkü kadını dilde görünür kılma gerçek dünyada kadının görülmesini ve sesinin duyulması anlamına gelir. İşte feminizm bundan ibarettir. (Ergün'den de Lotbinière-Harwood, 2010, 312, italikler tarafıma aittir)

Öyleyse, feminist çeviri, "dişilleştirilmiş"<sup>6</sup> (woman-handled) "kadını görünür kılan" çeviridir (Krş. Palacios-González, 2008, 270-271, vurgu bana ait). Dolayısıyla, feminist çevirmenlerin artık "kendini geri planda tutan makul çevirmen yerine metni kadınlaştıran" çevirmenler olarak kadınları görünür kılmaya çalıştıkları söylenebilir (Krş. Godard, 1989, 50, vurgu bana ait). Simon ise, feminist çeviride sadakati farklı bir açıdan değerlendirerek çeviriyi hem yazarın hem de çevirmenin dahil olduğu bir "proje" olarak gördüğünü belirtmektedir (Krş. Simon, 1996, 2, vurgu bana ait). Ergün, *Yakın*'a yazdığı önsözde çevirisini bir "proje" olarak gördüğünü açıkça dile getirmiştir:

[...] *Yakın*'ı çevirmemin birinci nedeni, kitabı okur okumaz, Octavia E. Butler'ın çığlık çığlığa bağırın sözünün Türkçe'de de duyulması, paylaşılması ve kendimizle ilişkilendirilerek sorgulanması gerektiğine ikna olmamdır. Bu feminist niyetle başlayan *Butler'in sözüne ortak olma projesi*, şimdi sizin okumalarınızla devam ediyor. (Ergün, 2019, 7)

Bu bağlamda sadakat çevirmenin kendi yorumuna, yazara ve "orijinal" metne ve çevirinin üretildiği hedef okuyucuya ve çeviri metne atfedilen politik misyona karşı politik bir bağlılık anlamına gelmektedir (Krş. Ergün, 2013a, 273). Nitekim, çalışmanın uygulama kısmında detaylı bir şekilde ele alınacak olan Ergün'ün önsözünde, çevirmek için neden bu eseri seçtiğini açıklamasının sebebinin böyle bir sadakat anlayışından kaynaklandığı iddia edilebilir.

4 Ergün, "feminist deneysel yazımı" esas olarak cinsiyetçi bir dil olan Fransızca'da gerçekleştirilen, ataerkilli dili eleştirme ve yok etme, dilsel olarak kadınları görünür kılma, "dişil yazım" (e'criture fe'minine) olarak bilinen "alternatif bir kadın dili" yaratma konusundaki edebi girişimler olarak tanımlar. Bu yazın daha sonra Cixous, Irigaray, Kristeva, and Wittig gibi Fransız feministler ile ilişkilendirilmiştir (Krş. Ergün, 2010, 309). Yukarıda geçen "e'criture fe'minine" terimi için Prof. Dr. Sündüz Öztürk Kasar tarafından verilen "Sosyal Bilimlerde Kuram Çevirisi" dersi kapsamında 17.04.2020 yapılan "Kuramsal Kitap İnceleme, Terimce Oluşturma ve Kitaptan Bir Bölüm Çevirme Projesi"nde Kasar'ın önerdiği "dişil yazım" karşılığı kullanılmıştır.

5 Ergün, pratik sözcüğünü, feminist çeviri bağlamında hem politik pratiği kuramsallaştırma hem de politik kuramın pratiğini yapmak şeklinde çift dönüşlü bir şekilde kullanır (Krş. Ergün, 2013a, 267-268).

6 Ergün, "feminist deneysel yazımı" esas olarak cinsiyetçi bir dil olan Fransızca'da gerçekleştirilen, ataerkilli dili eleştirme ve yok etme, dilsel olarak kadınları görünür kılma, "dişil yazım" (e'criture fe'minine) olarak bilinen "alternatif bir kadın dili" yaratma konusundaki edebi girişimler olarak tanımlar. Bu yazın daha sonra Cixous, Irigaray, Kristeva, and Wittig gibi Fransız feministler ile ilişkilendirilmiştir (Krş. Ergün, 2010, 309). Yukarıda geçen "woman-handling the texts" terimi için Prof. Dr. Sündüz Öztürk Kasar tarafından verilen "Sosyal Bilimlerde Kuram Çevirisi" dersi kapsamında 17.04.2020 yapılan "Kuramsal Kitap İnceleme, Terimce Oluşturma ve Kitaptan Bir Bölüm Çevirme Projesi"nde Kasar'ın önerdiği "metinleri dişilleştirmek" karşılığı kullanılmıştır. Buradan yola çıkarak, "woman-handled" teriminin karşılığı olarak "dişilleştirmek" kullanılmıştır.



### 3. Kavramsal çerçeve

#### 3.1. Çevirmenin sesi

Ses, çeviribilimde birçok farklı anlamda kullanılmıştır. Metafor olarak ses, yazar, çevirmen, anlatıcılar, karakterler ve hatta araştırmacılar için kullanılmaktadır (Krş. Alvstad, 2013, 207). Theo Hermans (1996) “Çeviri Anlatıda Çevirmenin Sesi” başlıklı makalesinde “Çevirmenin Sesi” konusuna değinmiştir. Bu makalede, fikirleri temel alınacak olan Alvstad'ın (2013), Hermans'tan hangi noktada ayrıldığını açıklayabilmek adına Hermans'ın açıklamalarına da yer verilecektir.

Hermans, okuyucuların genelde bir yazarın eserinin çevirisini okurken, sözgelimi “Dostoyevski okuyorum” şeklinde doğrudan yazarı okuyormuş gibi davrandıklarını belirtir (Krş. Hermans (çev) Bulut, 1997, 64). Okuyucuların bu davranışının altında yatan sebebi şu şekilde açıklamak mümkündür:

Ses kendini hiçbir zaman açıkça ortaya koymayabilir, ama yine de kimliğini açıkça gösterdiği, gözle görölür bir hal aldığı durumlardan güç alınarak varlığının kabul edilmesi doğru olacaktır. Hermans'a göre, bizi bu başka sesin varlığını görmez duruma getiren, çeviri ideolojisinden, saydamlık ve rastlantısallık yanılısamayla tek ses yanılısamaydan başka bir şey değildir. (agy. 65)

Görölüğü üzere, okuyucular her ne kadar bu sesi duymuyormuş gibi davransalar da, bu ses varlığını bir şekilde belli etmektedir ve aslında bu bir yanılısamadır. Bu durumun sebebi, çevirmenin “kendini aktarıcının sesinin gerisine” gizlemesinden kaynaklanmaktadır; bir başka deyişle, “birincil ses, etkin ve özgün ses, ortada yoktur. Yine de, genelde o sesin bize sunulan tek ses olduğunu düşünürüz”. Öyleyse, “çeviri roman okurken bize ulaşan ses kimin sesidir?” (agy. 64). Hermans'a göre bu ses, Çevirmenin Sesidir:

Çeviri anlatı söylemi her zaman ikinci bir ses daha taşır, ben buna Çevirmenin söylemsel varlığının bir göstergesi olarak Çevirmenin Sesi diyeceğim. Bu ses, kendini az ya da yok ölçüde gösteriyor olabilir. Bütünüyle Anlatıcı'nın arkasına gizlenip çeviri metinde kendine ilişkin bir iz bulunmasını olanaksız kılabilir. Metnin yüzeyine çıkıp kendi adına, kendi adıyla, diyelim metin dışı bir *Çeviri'nin Notu'yla*, konuşan özneyi niteleyen türden bir kendine göndermeyle, birinci kişi işlevini üstenerse varlığını en doğrudan ve güçlü şekilde göstermiş olur. (agy. 65, vurgu bana ait)

Alvstad ise, “Çeviride Sesler” başlıklı makalesinde, çeviriyi okuyanların yazarın sesine doğrudan ulaşamadıklarını, okuyucuya ulaşan sesin çevirmenin olduğunu ve çevirmenin yazarın sesi izlemeyi vererek aslında daha önceki söylemi dile getirdiğini belirterek hemen hemen Hermans'ın fikirlerini paylaştığını söylemektedir (Krş. Alvstad, 2013, 208). Yine Hermans ile aynı doğrultuda, Alvstad çevirmenin ve yazarların sesini metin dışından da, örneğin, *kapak, önsöz, çevirmen notları* aracılığı ile duymanın mümkün olduğunu belirtmektedir. Alvstad'a göre, çeviri metindeki çevirmen notları gibi örnekler her ne kadar okuyuculara *çeviri okuduklarını hatırlatsa da*, anlatıcıların ve karakterlerin konuşma şekillerindeki özellikler çeviri olarak metne, diğer bir deyişle, çevirmenin çeviri metindeki *söylemsel varlığı* ya da *sesine* dikkat çekebilir (agy. 208-209, vurgu bana ait).

Bahsedilen paralellikler dışında, Alvstad Hermans'tan bir noktada ayrılmaktadır: Hermans, çevirmenin “silik” konuşmasını beklediklerinden dolayı okuyucuların *çevirmenin söylemsel varlığının farkına varmamış gibi davrandıklarını*, ancak Alvstad ise okuyucuların *çevirmenin söylemsel varlığının farkına varmalarına rağmen*, yine de metni *orijinalmiş gibi* okuduklarını söylemektedir (Krş. Alvstad, 2014, 281, vurgu bana ait). Alvstad'ın bu açıklaması, bir sonraki bölümde detaylı bir şekilde açıklanacak olan “çeviri sözleşmesi” kavramına atıfta bulunmaktadır. Dolayısıyla, okuyucuların çevirmen notu veya önsöz aracılığıyla çeviri okuduklarının farkında olmalarına rağmen, uzman ve bilinçli feminist kimliğine

dayanarak çevirmenin çevirmen notu veya önsöz yoluyla kaynak metni doğru aktaran kişi olarak okuyucularına güven verdiği ve bu sebeple okuyucuların metni orijinalmiş gibi okudukları düşünülerek bu makalede Hermans'ın değil, Alvstad'ın "Ses" kavramı temel alınmıştır.

Yukarıda sözü geçen kapak, önsöz, çevirmen notları gibi örnekleri, Genette "yan metinler" olarak tanımlar. Genette'ye göre yan metinler, yazar adı, başlık, önsöz, açıklayıcı dipnotlardan oluşan, metni bir kitap haline getiren ve metnin varlığını gösteren yardımcı metinlerdir (Krş. Genette, 1997, 1)7.

Yan metinlerden çevirmen notlarının işlevlerinden bazılarını, Parlak şöyle sıralamaktadır: Çevirmen notları "(1) Çevirmenin kaynak metnin okuru olarak "kimliğini" görünür ve belirgin kılar. (2) Çevirmenin kendi örnek okurunu<sup>8</sup> nasıl oluşturmaya çalıştığını gösteren veriler sunar. (3) Yazarın söylemsel kurgusuyla yönlendirdiği anlatsal kurgusunun derin yapıdaki iletisini çevirmenin somutladığı okumasıyla ve dipnotlarıyla belirtik hale getirir." (Parlak, 2009, 271, vurgu bana ait). O halde, çevirmenin çevirmen notlarıyla aracılığıyla, erek kültürde kaynak metnin öngördüğü *çıkarsanan okuyucu* oluşturduğu söylenebilir.

Peki çevirmen, erek kültürde kaynak metnin öngördüğü *çıkarsanan okuyucu* yan metinler aracılığıyla ne sunar? Chatman'ın Anlatsal Bildirişim şemasına göre, çevirmen okuyucuya "*çıkarsanan yazarı*" sunmaktadır (Krş. Chatman, 1978). Bu bilgi, doğal olarak akıllarda şu soruların uyanmasına neden olabilir: *Çıkarsanan yazar ve çıkarsanan okuyucu kimdir? ya da Çevirmen çıkarsanan yazara nasıl ulaşır?* Chatman'e göre, *çıkarsanan yazar* "[...] okuyucu tarafından anlatı yoluyla yeniden yapılandırılır (Chatman, 1978, 148). *Çıkarsanan yazarın karşılığı* ise, "*çıkarsanan okuyucudur-... anlatının kendisi tarafından önceden varsayıldığı bir okuyucu. Çıkarsanan yazar gibi çıkarsanan okuyucu da her zaman mevcuttur*" (Chatman, 1978, 149-150)<sup>9</sup>. Hermans'a göre, metinlerin kendi kültürlerine ilişkin izler taşımaları, metnin bazı göndermeler içermesi durumunda, Çevirmenin Sesi araya girebilir. Çevirmen, hitap ettiği yeni kitleyle gerekli iletişimi sağlamak adına zorunlu olduğunu düşündüğü bilgileri vermek amacıyla Ses'ini yükseltebilir (Krş. Hermans (çev. Bulut), 1997, 66). Öyleyse, çevirmen, anlatıdan kendi çıkarsadıklarını, diğer bir deyişle, *çıkarsanan yazarı okuyucuya sunmaktadır*. Çevirmenin, yazdığı önsöz ya da metne eklediği çevirmen notları ile kaynak metnin varsayıldığı *çıkarsanan okuyucu* erek kültürde şekillendirebileceği ve yönlendirebileceği düşünülebilir.

Söz konusu yan metinsel öğelerin erek metne eklenmesinin, hem anlatıcı ve karakterlerin seslerinin algılanmasını etkilediği hem de çevirmenin çeviri metinde varlığını görünür kıldığı söylenebilir (Krş. Alvstad'dan May, 2014, 273). Bu yolla varlığını görünür kılan çevirmen ve okuyucuları arasında güvene dayalı bir ilişki kurulur, bir başka deyişle, çeviri sözleşmesi gerçekleşir.

7 Yan metinlerle ilgili daha fazla bilgi için Bkz Pellat (2013); Tahir Gürçağlar (2002); Kovala, U. (1996).

8 Parlak makalesinde, "örnek okur"u "Okuma etkinliği boyunca okur, yeni verilerle, anlatı dünyası hakkındaki bilgisini genişletecek ya da daraltacaktır. Çeşitli çıkarımlar yapacaktır ve belli bir anlamlandırma düzeneğinde ya da birden fazla anlamlandırma düzeneğinde çıkarımlarını bireşimsel önermelere dönüştürecektir. Metnin stratejisinin sunduğu okuma izleği ile okurun geliştirdiği bu çıkarımsal tutumun örtüşmesi ile örnek okur oluşur" şeklinde açıklamaktadır (Parlak'tan Eco, 2009, 274). Ergün ise, "çıkarsanan okur"u yapısal olarak metnin öngördüğü ve anlam yaratmak için aktif olarak metinle iş birliği içerisinde olması gereken varsayılan okur olarak tanımlar (Krş. Ergün, 2013a, 18). Dolayısıyla, "örnek okur", bu çalışmada, Hermans'ın öne sürdüğü "çıkarsanan okura" karşılık gelmektedir.

9 Çevirmenin çevirideki söylemsel varlığını açıklamak için önce Schiavi (1996), sonra O'Sullivan (2003) ve daha sonra Munday (2008) *çıkarsanan çevirmen ve okuyucu* dahil ederek Chatman'ın (1978) Anlatsal İletişim modelini uyarlamışlardır. Fakat Alvstad (2014), *çıkarsanan çevirmenin Chatman'ın modeline entegre edilmesini* yersiz bulmaktadır, çünkü *çıkarsanan yazar Chatman'ın modelinde metnin yapılandırıcı temelidir*. Alvstad, Schiavi (1996), O'Sullivan (2003) ve Munday'ın (2008) çeviri metinde *çıkarsanan yazarın karşılığı olarak çıkarsanan çevirmeni önermelerine karşı çıkararak hem çeviri metinde hem çeviri olmayan metinlerde okuyucuların çıkarsanan yazarı aynı şekilde yeniden oluşturduklarını iddia etmektedir* (Alvstad, 2014, 274-275).

### 3.2. Çeviri sözleşmesi

Çeviriler eleştirmenler tarafından eleştirilirken ya da yorumlanırken, dilsel özellikler ve biçimsel küçük farklar çoğunlukla çevirmene değil de, yazara aitmiş gibi tartışılmaktadır (Krş. Alvstad'dan Venuti, 2014, 270-271). Çeviriler, aslında birçoğ eyleyen tarafından üretilse de, genellikle bir eyleyen, bir başka deyişle, yazar tarafından üretilmiş gibi okuyucuya sunulmaktadır (Krş. Alvstad, 2014, 270). Venuti'ye göre, çeviri metinlerin yalnızca yazar tarafından üretildiğine dair dominant sosyokültürel bir gelenek mevcuttur ve metinsel ve yan metinsel özellikler de bu geleneği desteklemektedir (Krş. Alvstad'dan Venuti, 2014, 270-271). Bu doğrultuda, çeviri metinler ve çeviri yan metinlerin, okuyucuları çeviri metni orijinalmiş gibi okumaya yönlendirdiği söylenebilir. Bir başka deyişle, yan metinlerin çeviri edebiyatta, okuyucuları çeviri metinleri orijinalmiş gibi okumaya yönlendiren bir yapı olduğu açıktır. İşte bu yapı, Alvstad tarafından *çeviri sözleşmesi* olarak adlandırılır (Krş. Alvstad, 2014, 270, vurgu bana ait).

Çeviri sözleşmesinin bir parçası olarak, çevirmenin metindeki söylemsel varlığı, okuyucunun çevirmene güvenini sağlayacak ve okuyucuları çevirinin yabancı metnin doğru anlatımını iletteğine inandıracaktır (Krş. Alvstad'dan Chesterman, 2014, 275). Bu bağlamda, Andrew Chesterman'ın *Memes Of Translation The Spread Of Ideas In Translation Theory* başlıklı kitabında bahsettiği "güven" ve "doğruluk" konusuna değinmek gerekmektedir. Chesterman bu iki kavramın çeviriyle ilişkisini şu şekilde kurar: Çeviriler kaynak metinleriyle çok çeşitli kabul edilebilir şekillerle ilişki kurarlar ve burada önemli olan nokta bu ilişkilerin orijinali doğru yansıtmasıdır (Krş. Chesterman, 1997, 179). Öyleyse, çevirmenin doğruluğu iletme açasından okuyucusuna bir güven verdiği çıkarımında bulunulabilir.

Çevirmenin bu güveni sürdürmesinin yollarından biri *kendisini görünürlüğe kılmasıdır*. Bu amaçla, en azından çevirmenden bahsedilmeli, ancak daha da önemlisi, özellikle daha uzun eserler için, çevirmenin çeviri yaklaşımının altında yatan temel prensipleri akladığı bir önsöz ya da buna benzer bir şey bulunabilir. (agy. 182, vurgu bana ait)

O halde, işin içine çeviri sözleşmesi girdiğinde, çevirmenin söylemsel varlığının okuyucuları geleneksel bir şekilde çıkarsanan yazarı yeniden oluşturmaya davet edeceği düşünülebilir. Çevirmenlerin metne müdahalelerini gizlemesine gerek yoktur; aksine, çevirmenler çeviri sözleşmesinin işlemesi için yan metinler aracılığıyla bu müdahalelerinin söylemi önemli ölçüde değiştirmediğini okuyuculara garanti etmelidir (Krş. Alvstad, 2014, 275) ki bu şekilde çeviri sözleşmesini kabul eden okuyucular, çıkarsanan çevirmene değil de çıkarsanan yazara ulaşırlar<sup>10</sup>. Çeviri sözleşmesi, çoğu zaman üstü kapalı bir şekilde yapılır, ancak çevirmenler önsöz ve dipnotlarda çeviri kararlarını tartışarak eyleyen konumunu açıkça beyan edip kendilerine de dikkat çekebilirler. Çevirmenin söylemsel varlığının muhakkak çeviri sözleşmesine karşı bir tutum sergilediğini söylemek mümkün değildir; hatta, çevirmenler yan metinler aracılığıyla okuyucuyu çeviri metni belirli bir şekilde okumaya yönlendirdiklerinden (agy. 271) çevirmenin söylemsel varlığının çeviri sözleşmesini güçlendirdiğini söylemek mümkündür (agy. 270).

Alvstad'ın görüşlerinden hareketle, çevirmen adının kapakta olması ya da çevirmenin erek metne dipnotlar eklemesinin çeviri sözleşmesini güçlendirdiği düşünülebilir. Bunun dışında, çevirmenin önsöz yazması da çeviri sözleşmesini güçlendirir ve hatta bu önsözde çeviri zorluklarından bahsetmesi çeviri sözleşmesini düşünüldüğu gibi zora sokmaz; aksine, çevirmenin bu zorlukları tartışması ve onlara çözüm üretme çabası, çevirmenin bilgisini ve çevirisinin okuyucu üzerinde oluşturacağı etkiden haberdar olduğunu gösterir (agy. 276-279). Elbette ki, yan metinlerle oluşturulan sözleşmenin, metinsel kararlarla da desteklenmesi çeviri sözleşmesini güçlendirir. Bu sebeple, çevirmenlerin, biçimsel

<sup>10</sup> Bu görüş, çıkarsanan çevirmenle ilgili olarak Munday (2008), O'Sullivan (2003) ve Schiavi'nin (1996) görüşlerinden dipnot 7'de belirtildiği gibi farklılık göstermektedir (Krş. Alvstad, 2014, 270).

özelliklere dikkat etmesi ve cinsiyetçi ya da ırkçı ideoloji yüklü açıklamalardan kaçınması gerekmektedir (agy. 280).

Sonuç olarak, çeviri sözleşmesine göre, okuyucular çevirmenin çıkarsanan yazarı doğru bir şekilde kendilerine ilettiğine güvenir ve bu durumda da yazarın doğru aktaranı olarak çevirmenin yaptığı çeviriyi orijinalmiş gibi okur. Bir diğer deyişle, çevirmenin yan metinler aracılığıyla görünür kıldığı söylemsel varlığının, çevirmen ve okur ilişkisini güvene dayalı şekilde kurguladığı iddia edilebilir.

#### 4. Uygulama: Yan metinler aracılığıyla çevirmen davranışları ve çeviri kararları

Öncelikli olarak, İthaki Yayınları tarafından yayımlanan Bilimkurgu Klasikleri içerisinde yer alan *Yakın*'ın dış kapak sayfası incelendiğinde, çevirmen isminin dış kapakta yer almadığı, ancak çevirmenin isminin iç kapakta bulunduğu görülmektedir.



Şekil 1. *Yakın* Ön Kapak ve İç Kapak

İthaki Yayınlarının Bilimkurgu Klasikleri serisinde yer alan tüm kitaplar incelendiğinde, bu seriye dahil olan hiçbir çeviri romanda dış kapakta çevirmen ismine rastlanmamıştır. Dış kapakta yalnızca yazar isimlerine rastlanmıştır (“İthaki Yayınları”, 2017)<sup>11</sup>. Bu durum, İthaki Yayınlarının Türk okuyucuların daha çok dikkatini çekeceği düşüncesiyle, Bilimkurgu Klasiklerini sadece yazar isimleriyle öne çıkarmak istemesinden kaynaklanmış olabilir. Dolayısıyla, bu makalenin amaçları doğrultusunda, uygulama örneklerini en açık şekilde açıklayabileceği kanısıyla ve çevirmenin söylemsel varlığının en çok hissedildiği yerler olduğu düşüncesiyle, yan metinler, önsöz ve dipnotlar ile sınırlandırılmıştır. Bu sebeple, bu bölümde Ergün’ün çevirmen kimliği ve bu kimliğinin çeviri kararlarına etkisi önsöz ve çevirmen notları aracılığıyla incelenecektir.

Von Flotow, çevirilerini önsöze yansıtmak ve dipnotlarda metindeki aktif varlıklarını vurgulamak amacıyla dipnot ve önsöz yazmanın feminist çevirmenler tarafından hemen hemen bir rutin haline dönüştüğünü belirtmektedir (Krş. Von Flotow, 1991, 76). Bozkurt ise, önsöz ve dipnotların feminist çeviri pratiklerinin önemli bir parçası olarak çevirmenleri görünür kıldığını/onların seslerini duyurduğunu ve bu konuda bilinç oluşturmak amacıyla araç olarak kullanıldığını söylemektedir. Feminist çevirmenler, yan metinler aracılığıyla genel olarak feminist çeviri hareketine katkıda bulunabilir ya da ideolojileri ve biçemlerine vurgu yaparak bu niyetlerini ima edebilirler (Krş. Bozkurt,

<sup>11</sup> Bu konuda detaylı bilgi için Bkz. <http://www.ithaki.com.tr/urun-kategori/edebiyat/bilimkurgu/bilimkurgu-klasikleri/> (27.12.2019)

2014, 115)<sup>12</sup>. Dolayısıyla, çevirmenin metin seçiminden başlayıp, çeviri sürecinde aldığı kararlar dahil tüm seçimlerinin, kendine ait belirli bir kimliğini okuyuculara yansıttığı söylenilebilir.

#### 4.1. Çevirmenin önsözü: hem uzak, hem yakın bir hikâye

Yukarıdaki bilgiler ışığında, çevirmenin metin seçimi ardındaki politik nedenlerin, sonrasındaki çeviri seçimlerini etkilediği düşünülebilir. Bir feminist çevirmen, belirli metin seçtiğinde, onun bu seçimi bir bağlılık, sadakat işareti verir (Krş. Ergün, 2013a, 274). Ergün *Yakın*'a yazdığı "Çevirmenin Önsözü: Hem Uzak, Hem Yakın bir Hikâye" başlıklı önsözünde çevirmek için özellikle neden böyle bir eser tercih ettiğini detaylı bir şekilde okuyucularıyla paylaşmıştır:

Yakın'ı çevirmemin birinci nedeni, kitabı okur okumaz Octavia E. Butler'ın çığlık çığlığa bağırarak sözünün Türkçede de duyulması, paylaşılması ve kendimizle ilişkilendirerek sorgulanması gerektiğine ikna olmamdır. Bu feminist niyetle başlayan Butler'ın sözüne ortak olma projesi, şimdi sizin okumalarınızla devam ediyor. Bu söz ortaklığının okurlara nasıl dokunacağını önceden kestirmek zor olsa da, en azından dokunacağını umuyorum; çeviri sürecindeki bütün kararlarımı da dokunsun diyerek aldım...Yakını çevirmemin ikinci nedeni de, kendi feminist yolculuğumda, kuramlarıyla, romanlarıyla, şiirleriyle, aktivizmiyle, dostluklarıyla beni sürekli uyandıran, besleyen, değiştiren ve bana hem ümit, hem de direnme gücü veren Amerikalı siyah feministlere duyduğum minnettir. Yani okuduğunuz çeviri, onlara karşı işleyen dünya düzenine rağmen, siyah feministlerin sözleri yaşasın, sözümüze karışsın diyedir. (Ergün, önsöz, 7-8, vurgu bana ait)

Görüldüğü üzere, Ergün, böyle bir metin çevirmesini iki temel neden çerçevesinde açıklamıştır. İlk olarak, bu metin seçiminin, siyah feminist Butler'ın siyah feministlerin geçmişini kurgusal dille anlattığı romanının Türk okuyucularla paylaşılması gerektiğine inanmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Metin seçimini etkileyen ikinci nedenin ise, Amerikalı siyah feministlere duyduğu minnet olduğunu söylemiştir. Bunun dışında, Ergün'ün kullandığı "feminist niyetle" ve "kendi feminist yolculuğumda" ifadelerinden yola çıkarak feminist kimliğini ve politik duruşunu açıkça okuyuculara gösterdiği söylenebilir. Ergün son cümlesinde ise, çevirisinin amacını – siyah feministlerin sözleri yaşasın, sözümüze karışsın – okuyucular için gözler önüne sermiştir. Kısacası, Ergün'ün hem siyah bir feminist yazar olarak Butler'ın sesini duyurma isteğini dile getirmesi ve bu isteğini kendi feminist kimliğine açıkça vurgu yaparak çeviri sürecindeki kararlarıyla ilişkilendirmesinin, yalnızca söylemsel varlığını ortaya koymakla kalmadığı, aynı zamanda, Butler'ın ve eserin feminist bakış açısını doğru aktaran kişi olarak kendisi ve okuru arasında bir güven oluşturduğu iddia edilebilir.

Ergün'ün önsözünde yer alan aşağıdaki ifadenin ise, onun feminist kimliğini açığa vurması ve feminist yaklaşımını duyurma açısından çeviriye attığı işlevi ve dolayısıyla kendi çevirisinin amacını açıkça dile getirdiği söylenilebilir:

Kadın yazarların, özellikle de *beyaz olmayan kadın yazarların* eserlerinin çeviriyle *dilden dile aktarılması* ve farklı okur kitleleriyle buluşması, hem erkek egemen ve kolonyal yayın dünyasına bir *müdahaledir*, hem de *sınır ötesi bir feminist yaklaşım ve dayanışma girişimidir*. Çevirinin yakınlaştırıcı potansiyelini, burada *siyah feminist bir yazarın sözünü yaymaya adamam* tam da bu nedenledir.

Ergün'ün bu sözleri, çeviri yoluyla siyah feminist yazarların sesinin birçok kişiye ulaştığını göstermektedir. Dolayısıyla, bu yazarların sesini, Ergün'ün önsözüyle, yani kendi sesiyle de aktarmak istediği düşünülebilir. Böyle feminist bir eserin çevirisini hem yayın dünyasına bir müdahale olarak hem

<sup>12</sup> Rodica Dimitriu, önsözlerin üç işlevi olduğunu belirtmiştir. Bunlar: (1) Çevirmenin metin ve yazar seçimini ve ayrıca çeviri stratejilerini gerekçelendirdiği açıklayıcı işlev (2) Diğer çevirmenler için rehber niteliğinde olan normatif/ kuralcı işlev (3) Çevirmenlerin davranışlarını analiz etmede ipuçları sağlayan belge niteliğindeki alandaki gelecekte yapılacak araştırmalarla ilgili işlev (Krş. Dimitriu, 2009).

de feminist bir dayanışma girişimi olarak görerek çevirisinin amacını bir kez daha okuyuculara bildirmiştir. Bu yolla, Ergün'ün bilinçli bir feminist çevirmen olarak çeviri amacını açıkladığı, söylemsel varlığını görünür kıldığı ve sesini okuyuculara duyurduğu iddia edilebilir.

Önsözde dikkati çeken bir diğer nokta ise, Ergün'ün çeviriye dair yaptığı yorumlarıyla bilinçli ve uzman çevirmen kimliğini ortaya koymasındır.

Çeviri esnasında, sözcüklerin taşıdığı anlam yükünün kimi zaman hafiflediği ("*kayıp*" dediğimiz çeviri olgusu), kimi zamansa arttığı doğrudur. Sonuçta çeviri, farklı kültürel ve tarihsel birikimlerin içinden çıkan iki farklı dilin karşılaşmasıdır. Dolayısıyla bunların metne yansımaları doğaldır. Ancak, metnin geçirdiği bu mecburi değişim süreci, Butler'ın sözünü duymamıza engel değildir, çünkü diller ve kültürler arasında sadece farklılıklar ve ayrılıklar değil, benzerlik ve ortaklıklar da vardır. Önemli olan hem farklılıkları hem de benzerlikleri göz ardı etmeden metni çevirmek ve sözün başka bir dilde, yeni bir okur kitleyle karşılaşmasına fırsat vermektir... (Ergün, önsöz, 8, vurgu bana ait)

"Kayıp" denilen çeviri olgusundan kaynaklanan çeviri sürecindeki probleme değinen Ergün'ün, kültürel ve tarihsel bir bakış açısıyla dillerin farklılığını ve bu farklılıktan kaynaklanan doğal yansımalarını kabul ettiği görülmektedir. Ergün'ün çeviri sürecinde karşılaştığı düşünülen bu problemi, okuyucularla paylaşması ve tartışması okuyucularıyla arasındaki güven ilişkisini sarsmaktan ziyade bilinçli ve uzman bir çevirmen olarak çeviri süreci hakkındaki bu problem üzerine düşündüğünü gösterebilir ve her ne kadar diller arasındaki farklılıklara dikkat çekse de, benzerlik ve ortaklık olarak nitelendirdiği feminist sözün başka bir dilde söylenmesine vurgu yaparak, çevirisinin amacının, bu feminist yaklaşımı yaymak ve yeni okur kitlesine ulaşmak olduğunu bir kez daha okuyucularına hatırlattığı iddia edilebilir.

Ayrıca, eserin ismini "Yakın" olarak çevirme konusundaki çeviri kararını ise Ergün'ün şu ifadeleriyle belirtmektedir:

[...] Sürükleyici bir hikâye içinde okura, ırkçılığın ve cinsiyetçiliğin ortaklaşa yarattığı dehşeti göstererek, önce onları kanlı geçmişleriyle yüzleşmeye; sonra da birlikte, eşitlik, adalet ve özgürlükle tanımlanmış bir gelecek kur(gula)maya çağırır. Gerçeklerden kaçmak için değil, gerçekleri değiştirmek için hayallere sığınmamız gerektiğini, bilimkurgunun tam da bu yüzden eşsiz bir edebiyat türü olduğunu bize hatırlatır. Sadece *aklınızla değil, kalbinizle, vicdanınızla da okumanızı tavsiye ettiğim* bu romanın başlığını "Yakın" olarak çevirmeyi tercih etmem de bundandır (İngilizcede "kindred," akraba, soy ve benzer anlamlarına gelir). (Ergün, önsöz, 10, vurgu bana ait)

Ergün'ün, önsözünde, eserin ismini "Yakın" olarak çevirme sebebini, yazarın iletmeye çalıştığı mesaj (geçmişin bize yakınlığı) ile bağlantı kurarak açıklamaya çalıştığı söylenebilir. Eserin isminin, Dana'nın geçmişe yolculuğunda kendi akrabalarını ziyaret etmesinden yola çıkılarak konulduğu düşünülürse, çevirmenin, "kindred" sözcüğünün gerçek anlamından (akraba, soy ve vb.) uzaklaşarak yan anlamsal bir boyutta başlığı "Yakın" olarak çevirdiği iddia edilebilir. Ergün'e göre, bu yan anlamsal boyutun, eseri, akıl ile değil, kalp ve vicdan ile okumayı gerektirdiği söylenebilir. Ergün bir yandan başlık seçimiyle ilgili çeviri kararını belirtirken, öte yandan burada okuyucuyu eseri nasıl okuması gerektiği konusunda - akıl ile değil, kalp ve vicdan ile - yönlendirdiği, yani, kendi kültüründe çıkarsanan okuru belirlemeye çalıştığı söylenilebilir. Çıkarsanan okur yapısal olarak metnin öngördüğü ve anlam yaratmak için aktif olarak metinle iş birliği içerisinde olması gereken varsayılan okur anlamına gelir (Krş. Ergün, 2013a, 18). Kısacası, Ergün'ün Türk okuyucuları aktif olarak metinle işbirliğine çağırıldığı ve metnin öngördüğü okuyucuyu erek kültürde yaratmaya çalıştığı belirtilebilir. Çevirmenin tüm kararlarını açıkça önsözünde belirtmesinin, çevirmen-okur arasındaki ilişkiyi güven açısından sağlamlaştırdığı ve sonuç olarak okuyucuların yazarın doğru aktaranı olarak Ergün'ü rehber kabul ettikleri düşünülebilir. Bu durum, Parlak'ın da dile getirdiği gibi, önsözünü okuyan bir okuyucunun şüphesiz kaynak metin okuyucusundan

daha bilinçli ve daha fazla bilgiye sahip olarak eseri okumasından kaynaklanabilir (Krş. Parlak, 2009, 274).

Bunun dışında, Ergün'ün önsözünde eser ve eserin temasıyla ilgili Türk okuyuculara bilgi verdiği de görölmektedir.

Köleliğin unutulmaya yüz tutmuş vahşetini ve ırkçılığın hala yoğun bir şekilde devam eden inkara dayalı şiddetini kadın bakış açısıyla gözler önüne seren *Yakın*, bugün Amerikan feminist literatürünün klasik romanlarından biri olarak görölmektedir. Bizi ana karakter Dana'yla birlikte zaman yolculuğuna çıkararak, geçmişle bugün arasındaki sürekliliği deneyimlememizi sağlayan ve bir yandan da bize geçmişı hatırlatırken, öte yandan da hatırlamaya dair sorunları açığa vuran roman, böylece *egemen kolektif bellek inşasına da müdahale* eder. Bizzat yaşamadığımız geçmişin, bize ne kadar uzak görünürse görünsün, aslında çok yakınımızda olduğunu gösterir: Hem kimliğimizi, ilişkilerimizi ve yaşam koşullarımızı belirlemeye devam ettiği için, hem de tekrar edebileceği için...Geçmişin hepten unutulması ya da *milliyetçi, ırkçı, erkek egemen söylemin hizmetinde çarpıtılarak yazılması*, hem "ötekine" karşı duyulan asılsız nefretin (ve korkunun) nesilden nesile ezberle aktarılmasını sağlar, hem de bu kemikleşmiş kurguların sorgulanmasını zorlaştırır hem de farklılıklarla tanımlanmış topluluklar arasında anlaşmayı, uzlaşmayı ve dayanışmayı sağlar... Yani bir bilimkurgu romanı olarak *Yakın*'ı geçmişle yüzleşme olmadan *kolektif iyileşmenin* de olmayacağı fikrini, hayalle gerçeğin keştiği eşikte irdeleyen bir hikâyedir. (Ergün, önsöz, 9, vurgu bana ait)

Bu örnekte, Ergün Türk okuyuculara eser hakkında bilgi vererek aslında Butler'ın sözlerini, daha doğru bir ifadeyle, onun sözlerinden çıkarsadıklarını, yani çıkarsanan yazarı okuyuculara sunmaktadır. Ana karakter Dana'nın geçmişe doğru çıktığı kurgusal yolculuğunun aslında sadece geçmişı hatırlatmadığı, aynı zamanda, geçmişteki sorunları da hatırlattığı, hatta bugün ile ilişkilendirmemizi sağladığı söylenilebilir. Bu bakış açısıyla Ergün, bu sorunların kaynağının sosyal hayatla bağlantılı ve geçmişı barındıran kolektif belleğe karşı bir müdahale olduğunu dile getirmektedir. "Ötekine" karşı duyulan milliyetçi, ırkçı ve erkek egemen söylemin gelecekte iyi hale gelmesinin ancak geçmişle yüzleşerek olabileceğini söylemektedir. Buradan hareketle, eser hakkında verdiği bu bilgilerin, Ergün'ün çeviri işini bilinçli bir şekilde yaptığı, feminist alandaki uzmanlık bilgisini okuyuculara açıkça gösterdiği iddia edilebilir.

Genel olarak eserden bahsettikten sonra, Ergün, özel olarak Türk okuyucuları esere şöyle *yakınlaştırmaktadır*:

Ergün feminist uzman kimliğinin etkisiyle, okuyuculara *Yakın*'ı ne şekilde okumaları gerektiği konusunda tavsiye vermektedir: İşte çeviri...birbirimizi bulmamızı, birbirimizi işitememizi, birbirimize değmemizi, birbirimizi değştirmemizi sağlar. Yani çeviri, birbirimizin hikâyeleriyle katmanlaşarak hayatı döndürmemizi sağlar. *Yakın* da, izin verirsek, bize dokunabilecek, bizi değştirebilecek bir romandır çünkü konusu ne kadar bizden uzak görünürse görünsün, aslında, anlattığı zulüm ve direniş hikâyesi *bize fazlasıyla tanıdık*tır. (Ergün, önsöz, 8, vurgu bana ait)

Bu çeviriye okurken, umarım siz de, hem yakın, hem uzak olan bu hikâyeden esinlenir ve kendi zaman yolculuğunuza çıkarak yüzleşmekten korktuğunuz tarihsel gerçeklerle yüzleşme cesareti bulursunuz. (Ergün, önsöz, 9)

Ergün'ün önsözündeki bu cümleler, yeniden çevirinin işlevinden bahsetmektedir. Türk okuyuculara tanıdık bir hikâyeye olarak *Yakın*'ı tanıtıp, bu işlev doğrultusunda, okuyucuları, kendi zaman yolculuklarında yüzleşmekten çekindikleri tarihsel gerçeklerle yüzleşme cesareti bulmaları ümidiyle, okuyucuları, eseri okumaları konusunda yönlendirmektedir. Dolayısıyla, Ergün'ün çıkarsanan bir okur oluşturmaya çalıştığı, bu noktada onları yönlendirdiği, okuyucularına tanıdık bir hikâyeye okuyacaklarını söyleyerek güven verdiği ve en nihayetinde çeviri sözleşmesinin güçlendirdiği iddia edilebilir.

Peki, *Yakın* hangi yönleriyle Türk okuyuculara tanıdık? Bu bağlamda, Türk okuyucular eseri nasıl okumalıdır? sorularına da Ergün'ün açıkça cevap verdiği görülmektedir:

Ülkemizin okurları, merkezine köleliği alan bu romanın kendi coğrafi gerçeklikleriyle alakası olmadığı yanılgısına kapılabilirler. Sonuçta, *Yakın*, “uydurma” bir bilimkurgudur; çeviriyle başka kültürel dünyadan gelmiştir; isimleri bile pek tanıdık olmayan karakterleri, yerleri ve olayları anlatır. Kısacası *Yakın*, başka bir memleketin, başka bir tarihin, başka bir halkın, başka bir dilin içinden çıkmış bir anlatıdır. Bu hikâye uzağımızda olduğu kadar yakınıımızda, hatta içimizdedir de. “*Öteki*” olarak kendimize karşı kurgulayıp konumlandığımız insanların, sırf “bizden” farklı oldukları (ya “biz” olmayı kabul etmedikleri) için maruz bırakıldıkları sistematik ayrımcılığı, baskıyı ve şiddeti görmemiz için, ille de *Yakın*'ı okumamıza ya da uzak coğrafyalara bakmamıza gerek yoktur. Ama, *yerinden yurdundan edilmiş ya da edilmeye çalışılan bir “ötekinin” yaşadığı haksızlıkları, çektiği özlemleri, acıları ve bunlara rağmen hayatta kalmak, özgürce yaşayabilmek için sergilediği direnişi ta içimizde hissetmemiz için, Yakın'ı okumamız faydalı olacaktır.* Sonuçta kendimizi “ötekiyle” özdeşleştirmek, onunla duygudaşlık kurmak, sıkça teşvik edildiğimiz ya da alışkanlık edindiğimiz bir eylem değildir. Butler'ın romandaki en büyük ustalığı da işte okura yaşattığı bu duygusal gerçekliktir. (Ergün, önsöz, 10, vurgu bana ait)

Görüldüğü üzere, “*Yakın*'ı okumamız neden faydalı olur?” sorusunun cevabını Ergün önsözünde detaylı bir şekilde açıklamıştır. *Yakın*'ın bir bilimkurgu olmasına rağmen, tarihsel bir gerçeklikten yola çıkılarak “öteki” diye nitelendirilenlerin “bizleşmedikleri” için çektiği zulümleri anlatmak için yazılmış olduğunu ve bu tarihsel gerçeklikle kurgulanmış hikâyenin Türk okurlarına aslında hiç de uzak olmadığını vurgulamaktadır. Okura seslenip *Yakın*'ı uzak bir coğrafyanın bir hikâyesi değil de aksine yakınlarında bir yerlerde, hatta tam da kendilerinin içinde olan bir hikâye olarak görebileceklerini söyleyerek okur ve kaynak metin arasında bir ilişki kurmaya çalıştığı söylenebilir. Bu yönüyle incelendiğinde, çevirmenin yine *Yakın*'ın neden ve nasıl okunması gerektiği konusunda okuyucuyu yönlendirdiği ve hikâyeyi Türk toplumundaki gerçeklikle karşılaştırarak erek kültürde çıkarsanan okuyucu oluşturmaya devam ettiği gözlemlenmiştir.

#### 4.2. Çevirmen notları

Önsöz incelemesinden sonra, ikinci olarak, çevirmenin kendisi ve okuyucular arasında güvene dayalı ilişki kurması açısından söylemsel varlığını etkin şekilde gösterdiği çevirmen notları incelenecektir. Kaynak metinde hiçbir dipnot bulunmamasına rağmen, Ergün'ün erek metine çevirmen notları eklediği görülmektedir. Aşağıdaki örnekler, bu durumun, Ergün'ün bir uzman olarak çevirmen kimliğinden kaynaklandığı gösterebilir.

##### Örnek 1:

##### Kaynak metin ve Erek metin

“Where Elisha breathed into the dead boy's mouth, and the boy came back to life. Mama said she tried to stop you when she saw you doing that to me because you were just some *nigger* she had never seen before.” (Butler, 2003, 24, vurgu bana ait)

“Elyesa'nın ölü oğlanın ağzına üflediği ve oğlanın hayata geri döndüğü bölüm. Annem senin de, bana aynısını yaptığını söyledi çünkü daha önce hiç görmediği bir *zenciymişsin*.” (Ergün, 2019, 32, vurgu bana ait)



**Çevirmen notu**

“Nigger” Türkçeye genelde “zenci” olarak çevrilse de, bu sözcüğün İngilizcede, *Amerikan köleliğinden* ve hala devam eden yoğun *Amerikan ırkçılığından* beslenen, son derece *aşağılayıcı* bir sözcük olduğunu vurgulamak gerek. Bugün Amerika’da bir beyazın “nigger” sözcüğünü kullanması kabul gören bir şey değildir – ki böyle bir “ayıplamaya” ihtiyaç duyulması bile sözcüğün ifade ettiği ırkçı şiddetin boyutlarına (ve hala yoğun bir şekilde devam ettiğine) işaret eder.

Örnekte görüldüğü üzere, Ergün kaynak metindeki “nigger” sözcüğünü erek dile Türk okuyuculara muhtemelen o dönemdeki ideolojiyi yansıtmak amacıyla “zenci” olarak aktarmıştır. Fakat, alandaki uzmanlığı ve feminist çevirmen kimliği dolayısıyla söylemsel varlığını açıkça ortaya koyan bir çevirmen notu da eklemiştir. Öyleyse, Ergün’ün feminist alandaki uzmanlığının ve feminist çevirmen kimliğinin çeviri kararlarını etkilediği iddia edilebilir. Çevirmen notunda, “zenci” sözcüğünün, temeli Amerikan köle sistemine ve hâlâ da devam eden yaygın Amerikan ırkçılığına dayanan “aşağılayıcı” özelliğine vurgu yapmıştır. Bu sözcüğü telaffuz etmenin, Amerika’da kabul gören bir durum olmadığını ve kullanıldığı bağlamlarda Amerika’da ırkçı şiddetin hala ne kadar çok hissedildiğinin altını çizmektedir. Ergün’ün, bu notuyla bir çevirmen olarak kendi feminist kimliğini yansıtmakla kalmadığı, okuyuculara orijinal metnin altında yatan ideolojiyi kendi çıkarsadığı şekilde – çıkarsanan yazarı– aktardığı ve bu şekilde bu sözcüğü okuyucuların ne bağlamda değerlendirebileceklerini belirtip onları yönlendirerek erek kültürde çıkarsanan okuyucuyu oluşturmaya çalıştığı düşünülebilir. Bunun dışında, bilinçli bir çevirmen izleği sunarak, okuyucularına güven verdiği ve bu anlamda çeviri sözleşmesinin güçlendirdiği iddia edilebilir.

**Örnek 2:****Kaynak metin ve Erek Metin**

Patrols. Groups of young whites who ostensibly maintained order among the slaves. Patrols. Forerunners of the *Ku Klux Klan*. (Butler, 2003, 37, vurgu bana ait)

Devriyeler. Köleler arasında güya düzeni sağlayan genç beyazlardan oluşan gruplar. Devriyeler. *Ku Klux Klan*’ın öncüleri. (Ergün, 2019, 32, vurgu bana ait)

**Çevirmen notu**

Ku Klux Klan (KKK), beyazların üstün ırk olduğu iddiasıyla, özellikle Amerikan İç Savaşı sonrasında siyahların elde etmeye başladığı hak ve özgürlüklere karşı Güney’de kurulmuş, günümüze kadar faaliyette kalmış ırkçı örgüttür. Cemiyet toplantılarında giydikleri beyaz cüppe ve kukuletalarıyla bilinirler.

Kaynak metinde geçen “*Ku Klux Klan*” ifadesini, Ergün’ün aynı şekilde aktardığı ve fakat bu ifadeyi bir çevirmen notu ile desteklediği görülmektedir. Çevirmen notunda da belirtildiği gibi, *Ku Klux Klan*, siyahları kontrol etme görevini üstlenen ve Amerika’nın Güney’inde bulunan onlara baskı, şiddet uygulayan ırkçı bir örgüttür. Çevirmen notu ile söylemsel varlığını görünür hale getiren Ergün’ün, bu örnekte de okuyucuları eserin bilincine vararak okumalarını sağlamak adına yönlendirme niyetinde olduğu söylenebilir. Bu şekilde, çıkarsanan okuru erek kültürde şekillendirdiği ve okuyucuların bu bilgilerle Ergün’ün uzman çevirmen kimliğine güvenerek onun bakış açısını benimsedikleri iddia edilebilir.

### Örnek 3:

#### Kaynak metin ve erek metin

Rufus. His name brought back all my fear and confusion and longing to go home. Would I really have to go all the way to some northern state to find peace? And if I did, what kind of peace would it be? *The restricted North* was better for blacks than *the slave South*, but not much better (Butler, 2003, 39, vurgu bana ait)

Rufus. Adı, bütün korkumu, kafa karışıklığımı eve eve gitme özlemimi tekrar hatırlattı. Huzur bulmak için gerçekten ta Kuzey'de bir eyalete mi gitmek zorunda kalacaktım? Ve öyle olursa bu nasıl bir huzur olacaktı? *Kontrollü Kuzey*, siyahlar için *köleci Güney*'den daha iyiydi ama çok daha iyi değildi. (Ergün, 2019, 50, vurgu bana ait)

#### Çevirmen notu

Amerika'nın Kuzey eyaletlerinde kölelik, Güney eyaletlerine nazaran daha erken bir tarihte yasaklandığı için "*kontrollü Kuzey*", "*köleci Güney*'den" kaçan köleler için "*özgürlük*" vaat eden, nispeten daha korunaklı bir bölge olmuştur. Ancak köleliğin yasaklanmasına rağmen ırkçı şiddetin Kuzey'de de devam ettiği gerçeği, siyahların aslında hiçbir yerde tam olarak güvende olmadığı anlamına gelmiştir. (Ergün, 2019, 50-51, italik tarafıma aittir)

Ergün'ün bu notunda, "*kontrollü Kuzey*" ve "*köleci Güney*" hakkında Türk okuyuculara bilgi verdiği görülmektedir. Ergün'ün bu tercihi, özelinde siyah kadınlar ve genel olarak tüm siyahlara yönelik baskı ve şiddete dayalı köleliğin, aslında yoğun olarak Güney'de hissedilmesine rağmen, Kuzey'de de var olduğunu ve hatta tüm çevirmen notlarında vurguladığı gibi hâlâ da devam ettiğini kanıtlama düşüncesinden kaynaklanmış olabilir. Türk okuyucularla böyle bir notu paylaşmasının, kendi uzman çevirmen kimliğini yansıtmaya açısından önemli olduğu düşünülebilir. Bu durumda, her ne kadar çevirmenin söylemsel varlığının görünürlüğünün ve metnin çeviri olduğunun farkında olsalar da, okuyucuların kendilerini emin elde hissedip sanki metni orijinal yazar yazmış gibi okudukları iddia edilebilir.

### Sonuç

Feminist çeviri, adalet ve eşitlik arayışı içinde direnişin, dayanışmanın, kültürlerarası diyalogun ve aktivizmin bir aracı durumundadır (Kırş. Castro and Ergun, 2017, 1). Böyle bir misyonla hareket eden feminist çeviriyle beraber, makul, kendini geri planda tutan, okunabilir ve akıcı çeviriler artık eskide kalmıştır (Kırş. Von Flotow, 1991, 76). Bunun sebebinin, feminist çevirmenlerin bir bilinç oluşturmak amacıyla okuyucuların çeviriyi akıcı bir şekilde okumalarına önsözler ve çevirmen notları ile çeviriye müdahalelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Öyleyse, feminist çevirmenlerin, çevirmen notları ve önsözler aracılığıyla seslerini duyurdukları, kendilerini görünür kıldıkları ve çıkarsanan yazar olarak erek kültürde kaynak metnin öngördüğü çıkarsanan okuru oluşturmaya çalıştıkları iddia edilebilir.

Feminist çevirmenler, çeviri metinlerin feminist bir bilinçle erek kültüre yolculuk etmesini sağlamak amacıyla çıkarsanan okuyuculara politik olarak bir görev yüklemektedir. Bu yolla, okuyuculara "yabancı bir okuma deneyimi" (Kırş. Venuti, 2008, 20) sunarlar ve okuyucunun cinsiyetçi dille ilgili sorunsalları ve politik eleştirilerini arttırmalarını isterler. Kısacası, bu alanlarla üretilen eserler, toplumsal cinsiyet

ve dil hakkında feminist bilinci arttıran ve/ya da bu bilinci okuma sürecinde değiştiren ortak bir çıkarsanan okuyucu varsayarlar (Krş. Ergün, 2013b, 18).

Makalenin başında da belirtildiği üzere, Octavia E. Butler'ın *Yakın* isimli eserinin Emek Ergün tarafından yapılan Türkçe çevirisinin inceleme nesnesi olduğu bu makalenin amacı, çevirmen davranışlarını yan metinler bağlamında irdelemek ve çeviri kararları ve dayanaklarını örnekleyerek "çeviri sözleşmesi" bağlamında çevirmenin söylemsel varlığının çevirmen-okur ilişkisini nasıl kurguladığını sorgulamaktır. Hem çevirmenin feminist bir politik duruşa sahip olması hem de eserin yazarının siyah bir feminist olması ve bunun ötesinde eserin konusu itibariyle de siyah feministlerin maruz kaldığı kötü deneyimleri konu alması aşınsından, makalede öncelikle tarihsel süreç içerisinde feminizmin ve siyah feminizmin ortaya çıkması ve daha sonra ise bunun edebiyat ve çeviri ile bağlantısı açıklanmıştır. Bir sonraki aşamada ise, makalenin amacı doğrultusunda, öncelikle makalenin kavramsal çerçevesini oluşturan Genette'den "yan metin", Alvstad'dan "çeviride sesler" ve "çeviri sözleşmesi", Chatman'in Anlatısal Bildirişim şemasındaki "çıkarsanan yazar" ve "çıkarsanan okuyucu" kavramları açıklanmaya çalışılmış ve uygulamadaki örneklerin açıklanmasında bu kavramlardan faydalanılmıştır.

Çevirmenin, çeviri süreci sonunda ürettiği çeviri metindeki kimliğinin, art alan bilgisinin, duruşunun, duyarlılıklarının izini açık ya da gizil şekilde sürmek mümkündür (Krş. Parlak, 2009, 268). Nitekim, inceleme sonucunda, Ergün'ün yazdığı önsöz ve çevirmen notlarının hem Ergün'ün feminist çevirmen kimliğini hem de akademisyen olması dolayısıyla alandaki uzman kimliğini yansıttığını, bu doğrultuda çevirmen notları ve önsözü ile sesini duyurduğu ve kendini görünür kıldığı, diğer bir deyişle, söylemsel varlığını bütünüyle Türk okuyuculara gösterdiği düşünülebilir. İncelenen örnekler, Ergün'ün çevirmen kimliğinin yanı sıra, hem bir akademisyen hem feminist olmasının, çeviriye erek kitleye yansıtma şeklini ve çeviri kararlarını etkilediğini göstermiştir.

Ergün, feminist çevirinin akıcı okuma sürecini sürekli kestiğine ve okuyuculara çeviri okuduklarını hatırlattığını belirtmiştir (Krş. Ergün, 2013a, 25) Her ne kadar yan metinler okuyucuya o metnin çeviri olduğunu hatırlatsa da, Alvstad'ın önerdiği çeviri sözleşmesi kapsamında, okuyucular yan metinlerin varlığı ile çeviri okuduklarının farkında olmalarına rağmen, çevirmene güven duyarlar ve bu da çeviri sözleşmesini güçlendirir. Makalenin inceleme nesnesi üzerinden açıklayacak olursak, Ergün'ün önsözü ve çevirmen notlarının varlığı ile Türk okuyucuların aslında çeviri okuduklarının farkında olduğu, ancak Ergün'ün önsözünde açıkça ortaya koyduğu feminist çevirmen kimliği ve onun akademisyen olmasından dolayı sahip olduğu uzman kimliği ile okuyucuların gözünde bilinçli bir duruş sergilediği düşünülebilir. Sonuç olarak, bu bilinçli duruş ile Ergün'ün, çıkarsanan yazar konumuna ulaştığı ve feminist politik duruşunu yansıtmak için yazdığı önsöz ve çevirmen notları aracılığıyla erek kültürde çıkarsanan bir okur oluşurmaya çalıştığı iddia edilebilir.

Makalenin, feminist uzman bir çevirmen olarak Ergün'ün erek kültürde çıkarsanan okur yaratarak oluşurmaya çalıştığı feminist bilinci yansıtma konusunda diğer çevirmenlere ışık tutacağı beklenmektedir. Son olarak, bu makalenin, feminizmin yalnızca yaratıcı dil boyutuyla değil de, çevirmen kararları doğrultusunda erek kültüre feminist bilinci aşılama boyutuyla da değerlendirilebileceği ve gelecekteki araştırmacılara bu konuda ilham vereceğine inanılmaktadır.

**Kaynakça**

- Alvstad, C. (2013). Voices in translation. Y. Gambier & L. van Doorslaer (Ed.), *Handbook of Translation Studies* içinde, 4, 207-210. Amsterdam: John Benjamins.
- Alvstad, C. (2014). Translation Pact. *Language and Literature*, 23 (3), 270-274.
- Bozkurt, S. (2014). Touched Translations in Turkey: A Feminist Translation. Approach. *Moment dergi*, 1(1), 104-124.
- Butler, O. E. (2003). *Kindred*. Boston, Massachusetts: Beacon Press.
- Butler, O. E. (2003). *Yakın* (çev. Emek Ergün). Boston, İstanbul: İthaki.
- Castro, O. ve Ergün, E. (2017). Introduction : Re-Envisioning Feminist Translation Studies Feminisms in Translation, Translations in Feminism.
- Castro O.ve E. Ergun (ed) (2019). *Feminist Translation Studies: Local and Transnational Perspectives* içinde, New York: Routledge.
- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Chesterman, A. (1997). *Memes of Translation the Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Crossley, R. (2003). Eleştirel Makale. Butler, O. E. *Yakın* içinde. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Dimitriu, R. (2009). Translators' prefaces as documentary sources for translation studies. *Perspectives: Studies in Translatology*, (17) 3, 193-206.
- Düzkan, A. (2011). İkinci Dalga Feminizm. *İstanbul – Amargi Feminizm Tartışmaları* içinde. İstanbul: AMARGİ S.S. Kadın Bilimsel Araştırma ve Dayanışma Yayıncılık Kooperatifi,174-193.
- Ergün, E. (2010). Bridging Across Feminist Translation and Sociolinguistics. *Language and Linguistics Compass*, 4 (5), 307-318, 10. 1111/j.1749-818x.2010.00208.x
- Ergün, E. (2013a). Reconfiguring translation as intellectual activism: The Turkish feminist remaking of virgin: The Untouched History. *Trans-Script*, 3: 264-289.
- Ergün, E. (2013b). Feminist Translation and Feminist Sociolinguistics In Dialogue: A multi-layered Analysis of Linguistic Gender Constructions In and Across English and Turkish. *G&L Gender and Language*, 7 (1), 13-33.
- Ergün, E. (2013c). Emek Ergün [Online] Erişim Adresi <http://emekergun.gandi.ws/cv>
- Ergün, E. (2019). Çevirmenin Önsözü: Hem Uzak, Hem Yakın Bir Hikâye. Butler, O. E. *Yakın* içinde. İstanbul: İthaki Yayınları, 7-11.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Tr. Jane E. Lewin. Cambridge: Cambridge University Press.
- Godard, B. (1989). Theorizing feminist discourse/Translation. *Tessera*, 6 (Spring), p. 42-53.
- Hermans, T. (1997) "Çeviri Anlatıda Çevirmenin Sesi" (çev. Alev Bulut). *Kuram*, No:15, İstanbul: Kur Yayınları, İstanbul, 63-68.
- İnce, M. (2018, 30 Kasım). Siyahi, Yalnız Ve Hep Aykırı: Octavia E. Butler. <https://www.kayipdunya.com/muge-ince/siyahi-yalniz-ve-hep-aykiri-octavia-e-butler>
- İthaki Yayınları. (2017). Bilimkurgu Klasikleri. Erişim Adresi <http://www.ithaki.com.tr/urun-kategori/edebiyat/bilimkurgu/bilimkurgu-klasikleri/>
- Kinsler, A., E. (2004). Negotiating Spaces for/through Third-Wave Feminism. *NWSA Journal*, 16 (Autumn), (3), 124-153.
- Kovala, U. (1996). Translations, Paratextual Meidation and Ideological Closure. *Target*, 8 (1). 119-47.
- Michel, A. (1993). *Feminizm*. İstanbul: İletişim.

- Palacios-Gonza'lez, M. (2008). The gender of translation: Irish poetry in Galician. *Babel*, 54(3). 268–80.
- Parlak, B. (2009). “Yazınsal Çeviride Kaynak Metnin Okuru/Erek Metnin Yazarı Olarak Çevirmen Kimliğinin Çeviri Kararlarına Etkisi”. *Çeviribilim, Dilbilim ve Dil Eğitimi Araştırmaları*, 267-280.
- Collins, P., H. (1989). The Social Construction of Black Feminist Thought. *Signs*, 14 (4), 746- 745-773.
- Pellatt, V. (2013). “Introduction.” *Text, Extratext, Metatext and Paratext in Translation*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 1-6.
- Simon, S. (1996). *Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission*. London; New York: Routledge.
- Snyder, R., C. (2008). What Is Third-Wave Feminism? A New Directions Essay. *Signs* (Autumn), 34 (1) 175-196.
- Spender, D. (1980). *Man made language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Tahir Gürçağlar (2002). “What Texts Don't Tell: The Use of Paratexts in Translation Research”. Theo Hermans (ed.), *Crosscultural Transgressions. Research Models in Translation Studies II: Historical and Ideological Issues içinde*, Manchester: St. Jerome.
- Tekeli, Ő. (2017). *Feminizmi Düşünmek*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Taylor, U. (1998). The Historical Evolution of Black Feminist Theory and Praxis. *Journal of Black Studies*, 29 (2), 234-253.
- Venuti, L. (2008). *The Translator's Invisibility*. 2nd ed. New York: Routledge.
- Von Flotow, L. (1991). Feminist Translation: Contexts, Practices and Theories. *TTR*, 4 (2), 69-84.

## Orijinal Netflix dizisi “Dark” örnekleriyle görsel-işitsel metinlerde çokkipli metin çözümleme (çevriyazı) yöntemi

Derya OĞUZ<sup>1</sup>

**APA:** Oğuz, D. (2020). Orijinal Netflix dizisi “Dark” örnekleriyle görsel-işitsel metinlerde çokkipli metin çözümleme (çevriyazı) yöntemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 690-708. DOI: 10.29000/rumelide.792325.

### Öz

Çokkipli metin çözümlemesi görsel-işitsel ürünleri çeviri amaçlı incelediğimiz ve çözümlediğimiz bir yöntemdir. Çeşitli düzgülerin bir araya getirerek oluşturduğu görsel-işitsel ürünlerde kiplikler çok önemli bir rol oynar. Bir anlatıda görüntü, imge, sembol, hareket, karakterlerin duruşu veya beden dili, çekim türü, renk, müzik ve diğer tüm öğeler sözel göstergelerle aynı anlam yaratma potansiyeline sahip kipliklerdir. Hepsinin bir arada bulunuşu ve kipliklerin etkileşimli ortaklığı, birbirini bütünleyerek anlamı oluşturur. Görsel-işitsel çeviride kiplikleri çözümlemek ve anlam bileşenlerinin farkına varmak, görsel-işitsel çeviri eğitimi alan öğrencilere ve çevirmenlere bütünsel ve işlevsel bir bakış açısı kazandırmaya yardımcı olur. Görsel-işitsel çeviride kiplikleri çözümlemek, bir taraftan bütünsel ve işlevsel bir bakış açısı kazandırmaya yardımcı olacağı gibi diğer taraftan altyazı, dublaj, voice-over özellikle sesli betimleme gibi görsel-işitsel çeviri türlerinde farklı veriler sunarak, çevirinin dilsel boyutundan öteye taşınması açısından önemlidir. Çokkipli çevriyazı yöntemi ile çalışmak ve görsel-işitsel metinleri çözümlemek çevirmen adaylarının temel edinçlerine yenilerini katar, görsel-işitsel çeviri edincini geliştirir. Bu çalışmada çokkipli çevriyazı yönteminin görsel-işitsel metinlerde nasıl uygulandığı betimlenerek gösterildi. Netflix’te yayımlanan Almanca “Dark” dizisinden birkaç sahne bu yöntemle çözümlendi ve görsel-işitsel bir metni bütün bileşenleriyle kavramanın çeviri açısından önemi tartışıldı. Bunun sonucunda bu yöntemin görsel-işitsel çeviri eğitiminde uygulanabileceği görüldü.

**Anahtar kelimeler:** Görsel-işitsel çeviri eğitimi, görsel-işitsel metin çözümleme, kiplik, çokkiplilik

## The multimodal textual analysis (transcription) method in audiovisual texts: the Netflix series “Dark” case study

### Abstract

Multimodal textual analysis is a method that will be examined and analysed from the perspective of translating audiovisual products. Modality plays an important role in the aggregation of various rhythms that form audiovisual products. In any given narrative modality has the same creative potential as any other verbal signs, such as components like imagery, symbols, movement, stance of characters or body language, type of shot, colour, and music. The coexistence of all the above elements along with the interactive partnership of the modality, ensures the integration of all components. The analysis of modality in audiovisual translation training, in terms of transcription, and a comprehension of the semantic components, aids translation students and translators in adopting a holistic and functional perspective. An analysis of modality in audiovisual translation, is not only important because it assists those interested in the issue and translation students in adopting a

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Almanca Mütercim-Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), deryaoguz06@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-5228-076X [Makale kayıt tarihi: 20.05.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792325]

holistic and functional perspective. Modality also provides different data on types of audiovisual translation particularly audio description such as subtitling, dubbing and voice-overs, and thus ensures that the translation goes beyond the linguistic dimension. Working with multimodal transcription to analyse audiovisual texts not only adds to the fundamental skills of translation students, but also improves their proficiency in audiovisual translation training. This study demonstrates how the method of multimodal transcription is used on audiovisual texts. A number of scenes from the German Netflix Series "Dark" were analysed using this method, and the concept of an audiovisual text including all of its components was discussed on the basis. As a result, it was seen that this method can be applied in audio-visual translation training.

**Keywords:** Audiovisual translation training, multimodal transcription, mode, multimodality

## Giriş

Görsel-işitsel ürünler esasında bir metinden oluşur. Herhangi bir görsel-işitsel ürün, bir film, program veya dizi haline gelmeden önce hazırlık aşamasında önce bir metindir. Hazırlanan metin üzerinde çalışılır ve tasarlanan ürün nihayet çekilir, görsel-işitsel bir ürün olarak izleyiciye sunulur. Biz de çalışmamızda görsel-işitsel ürünleri çeviri odaklı incelediğimiz için filmlerden ya da dizilerden söz ederken *görsel-işitsel metin* (GİM) terimini tercih ediyoruz. Metin terimi çeviri odaklı çalışmalarda çok kullanılır. Çeviri eğitiminde derslerimiz metinler etrafında döner. Sözelimi çeviri amaçlı metin çözümlemesi (ÇAMÇ/ Übersetzungsrelevante Textanalyse/ Translation oriented text analysis), en önemli çeviri derslerimizden birisi ve çeviri derslerimizde bir metni çevirmeden önce bütün boyutlarıyla incelemeyi önerir. Bu derste bir iletişim modeli temel alınarak metne kim, kime, hangi amaçla, hangi kanalla, ne söylemeye çalışıyor ve bunu nasıl yapıyor gibi sorular yönlendirerek metin çözümlenmeye çalışılır. Esen-Eruz (2008: 62-63) çeviri amaçlı metin çözümlemeye amacın, öğrencinin çeviriye işlevsel yaklaşmasını sağlayarak erek metin koşulları açısından doğru kararı alabilmesi için yöntem bilgisi kazandırmak olduğunu belirtir. Yine metin çözümleme konusunda çok kullanılan terimlerden biri de "söylem çözümlemesi"dir. Söylem çözümlemesi birçok farklı alanda ve anlamda kullanılır. Sözelimi dilbilimde yapısal anlamda metin çözümlemesinde dilsel birimlerin çeşitli düzeylerde incelenmesi; daha genel anlamda çeşitli disiplinlerde dilin işlevsel yönünü vurgulayan toplumsal bağlamdaki kullanımının incelenmesi ve çeviri odaklı söylem çözümlemesi<sup>2</sup> buna örnek verilebilir.

Bu çalışmada ele alınan çokkipli çevriyazı/metin çözümlemesi (*multimodale Transkription /multimodal transcription*) ise görsel-işitsel metinleri çeviri amaçlı inceleyen ve çözümleyen bir yöntemdir. Çokkipli çevriyazı yönteminin çeviri amaçlı metin çözümlemesiyle bir metni çeviri amaçlı çözümlenmek gibi genel anlamda benzer bir amacı vardır. Öte yandan çokkipli çevriyazı yöntemi, farklı bir gösterge dizgesini temel aldığından farklı ölçütlerin ve niteliklerin bulunması yönüyle çeviri amaçlı metin çözümlemesinden ayrışır.

Söylem çözümlemesi üst başlığında ele alınan çokkipli<sup>3</sup> metin çözümlemesini uygulamak, dilin göstergesel dizge olarak öncelikli konumunu bir yana iterek anlam oluşturmada imge, simge, sembol gibi görsel göstergelerin, beden dilinin, müziğin, kinetik ve proksemik bileşenler gibi farklı gösterge dizgelerinin birer anlam tamamlayıcı ve oluşturucu olabildiğini gösterir (akt. Akar ve Martı, 2015, Kress ve van Leeuwen, 2001; O'Halloran, 2004). Çalışma, görsel-işitsel çevride dil dışında anlam oluşumunda

<sup>2</sup> Çeviri odaklı söylem çözümlemesi ayrıntıları için bkz. Doğan, A., (2017) "Sözlü ve Yazılı Çeviri Odaklı Söylem Çözümlemesi".

<sup>3</sup> Bazı kaynaklarda çokkipli terimi "çoklu ortam, çok modlu" olarak kullanılmaktadır.

rol oynayan göstergelerin sözü edilen yöntemle çözümlenmesi ve vurgulanması açısından ön plana çıkmaktadır.

### Amaç ve yöntem

Gösterge dizgilerinin anlam oluşturma biçiminden ve anlam oluşturmadaki etkisinden hareket edildiğinde tıpkı çeviri amaçlı metin çözümlemesinde olduğu gibi çokkipli metin çözümlemesiyle ilgili çalışmada amacımızın, bu yöntemin nasıl uygulandığını göstermek, çeviriye etkisini tartışmak, görsel-işitsel çeviri eğitimi alanlara (altyazı, dublaj vb.), görsel-işitsel çeviri yapan çevirmenlere bütünsel ve işlevsel bir bakış açısı kazandırmaya çalışmak olduğunu söyleyebiliriz. Bunun yanı sıra çokkipli metin çözümleme yöntemi, altyazı, dublaj, voice-over ve özellikle sesli betimleme<sup>4</sup> gibi görsel-işitsel çeviri türlerinde farklı veriler elde etmek için kullanılabilir bir araç olabilir.

Çalışmada sözü edilen noktalara temas etmek için betimlemeli bir yöntem izlendi. Çokkipli çevriyazı yöntemini anlatmak için önce terimlerle ve yöntemle ilgili bilgi verildi; bunun çevirmen adaylarının temel edinçlerine katkısından söz edildi. Yöntemle ilgili örnekler ortaya koyulduktan sonra çokkipli çevriyazı yönteminin görsel-işitsel metinlerde nasıl uygulandığını somutlaştırmak için Netflix'te yayımlanan Almanca "Dark" dizisinden birkaç sahne incelendi ve bu yöntemle çözümlendi. Görsel-işitsel bir metni bütün bileşenleriyle kavramanın çeviri açısından önemi tartışıldı.

### Kip, kiplik ve çokkiplilik

Görsel-işitsel bir ürünün tasarımında birçok göstergesel kipliğin kullanımı çokkiplilik olarak tanımlanmaktadır (Kress ve van Leeuwen, 2001: 20). Çokkiplilik kavramını anlamak için kiplik (*Modalität/modality*) ve kip (*Modus/Mode*) sözcüklerinin anlamlarına baktığımızda dilbilimde "kiplik" teriminin "konuşmacıyla dinleyici arasındaki iletişimin türüne göre tümcenin içerdiği yapının özelliği" (Vardar, 2002: 135) biçiminde tanımlandığı görülür. İsteme, koşul, bildirme ifade eden tümceler, genel anlamda kullanılan örneklerdir. "Kip" sözcüğüne bakıldığında ise istek, dilek, koşul, gereklilik, buyrum anlatan eylem biçimlerinin özelliklerini (a.g.e.) gösteren ifadelere rastlanır. Dilbilimsel tanımların yanı sıra göstergebilim bakışıyla Göstergebilim Sözlüğü'ne<sup>5</sup> bakıldığında, farklı olarak kipliğin "bir göstergeye, metne veya türe verilen veya bunlardan beklenen gerçeklik durumu" olarak ifade edildiği görülür. Aynı kökten türeyen terimler olması ve benzer anlamlar içermesi nedeniyle, "kip" sözcüğü daha çok dilbilgisel bir yapı olarak karşımıza çıkarken, "kiplik" çeşitli gerçeklik durumlarını gösteren anlamsal bir bağlamda kullanılmaktadır. Kerimoğlu'na (2018: xiii) göre kiplik, biçimin sınırlarını aşar.

Göstergebilimcilere özellikle sosyal göstergebilimle ilgilenenlere göre kiplik, zaten dil ile sınırlı olmayan çokkipli bir bağlamdır. Bütün ifade türleri kiplik kaynaklarından oluşur ve hepsinde bir şekilde farklı derecelerde de olsa ortaya bir "gerçeklik" durumu çıkar. Çokkiplilik, gerçeklik konusuna sosyal bir yaklaşımdır. Kiplik, bir gerçekliğin temsil edilmesiyle, sunuş biçimiyle ve sosyal etkileşim konuları ile ilgilidir; çünkü gerçeklik toplumsal bir sorundur (van Leeuwen, 2005: 165). Önemli olan, bir gerçekliğin nasıl algılandığı, nasıl ortaya konduğu, hangi göstergelerden oluştuğu ve anlamın nasıl üretildiğidir (a.g.e.: 160). Göstergebilim temelde anlamın oluşumunu incelediğinden bizim bu çalışmada kullanacağımız terim de bu doğrultuda kiplik olacaktır. Farklı çalışmalarda İngilizce *mode*, *mood*, *modality* terimlerine karşılık çeşitli çalışmalarda Türkçede *mod*, *kip*, *kiplik* sözcükleri kullanılmaktadır.

<sup>4</sup> Çokkipli çevriyazı yönteminin sesli betimlemede kullanımıyla ilgili bkz. Güven, M. (2018), "Sesli Betimleme Araştırmalarında Güncel Yönelimler".

<sup>5</sup> Dervişcemaloğlu, B. (2013), Göstergebilim Sözlüğü



## Görsel-işitsel çeviri eğitimi ve görsel okuryazarlık edinci

Görsel-işitsel çeviri eğitimi ülkemizde ivme kazanmaya başlayan bir alan olarak dikkat çekmektedir. Birçok üniversitede dublaj ve altyazı eğitimleri verilmektedir. Akademisyenler en yaygın görsel-işitsel çeviri türleri ile ilgili çalışmalar yapmaktadır. Hatta görsel-işitsel çeviri eğitiminde nasıl bir yol izlenmesi gerektiğine dair tecrübelerle dayanan ve sahadaki gerçeklikle örtüşen kaynaklarımız mevcuttur. Sözelimi bu konuda uzun yıllardır araştırmalarını yürüten Okyayuz ve Kaya (2017: 11-14), görsel-işitsel çeviri eğitimini temel aldıkları çalışmalarında konuya birçok boyutuyla değinerek çeviri ürünü vermek isteyen çevirmen adaylarına verilecek eğitimde, çevirmen adaylarının dil ve kültür edinçlerinin<sup>6</sup> yanı sıra alanla ilgili gerekli bilgi ve edinçleri edinmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Altyazı ve dublaj çevirisinin özelliklerine değinerek eşzamanlama, teknolojik olanakları kullanma, ilgili araştırmalardan haberdar olma, düzenleme, karar verme gibi bileşenlerden oluşan alt edinçlere işaret eden Okyayuz ve Kaya, görsel-işitsel ürünlerin çokkiplilik özelliğinin altını çizmekte, görsel-işitel çeviride iç içe geçen çeşitli becerilerin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Edinçlerin plastisite<sup>7</sup> özelliğine dayanarak Neubert'in (2000: 5) belirttiği üzere edinçlerin gelişime açık olduğu kabul edilirse, çeviri temel edinçlerine, çeviri yapılan alan ve alanın gerektirdikleri göz önünde bulundurularak yenilerinin eklenmesinin kaçınılmaz olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Görsel-işitsel çeviri eğitimde bunlardan biri de görsel okuryazarlık edinci olmalıdır. Bir alt edinç olarak kabul edebileceğimiz görsel okuryazarlık<sup>8</sup> edinci özellikle görsel-işitsel çeviri ile ilgilenen çevirmenlerin ve çevirmen adaylarının sahip olması gereken yetilerden biridir ve görsel-işitsel çeviri eğitiminde geliştirilmelidir. Zira görsel okuryazarlık çeşitli görüntülerdeki içeriği inceleyip yorumlama, anlama, analiz etme yetisine işaret etmektedir. İşler (2002: 155) görsel okuryazarlıkla ilgili çalışmasında literatürü incelemiş, çeşitli tanımlardan (Wileman,1993; Branton, 1999; Emery ve Flood, 1998) yola çıkarak görsel okuryazarlığı iletişim kapsamında sözlü iletişim biçimlerinden farklı bir dil olarak ele almıştır. Görsel okuryazarlığın kendine özgü bir dili olduğu kabul edildiğinde, sıra, bir iletişim aracı olarak işlevini nasıl yerine getireceğine gelmektedir. Çevirmen adayları görsel okuryazarlık edincini geliştirmeye başladıklarında görsel-işitsel metinleri oluşturan sözel olmayan göstergeleri ve kiplikleri yorumlamayı ve erek dilde konumlandırmayı daha doğru yapacaklardır.

Görsel-işitsel çeviride önemli olan nokta, erek dilde ürünün iletişim kanalı değışebildiği için çeviride gösterge dizgesinin erek dildeki konumunu fark etmektir. Bu noktadan yola çıktığımızda şunu rahatlıkla söyleyebiliriz ki, görsel-işitsel çeviride hem dilsel hem de dilsel olmayan göstergelerin çevirisini gerçekleştirmeye çalışarak kullandığımız çeviri türüne göre göstergeler arasında hareket ederiz. Aslında bir bakıma göstergeler içi ve göstergeler arası çeviri yaparız<sup>9</sup>.

Çokkipli çözümleme yönteminde çeviri yapmak için işitsel olmayan göstergeler yorumlanır; çözümleme yaparak dilsel olmayan göstergeler için içine katılır ve sözel hale getirmeye çalışılır. Her bir GİM yüzlerce göstergeden oluştuğuna göre çevirmenin işi işitsel göstergelerle sınırlı kalmaz. Zira görsel-işitsel çeviri alanında yapılan hatırı sayılır sayıda araştırma kapsayan çalışma (ed. Orero 2004, ed. Díaz Cintas ve

<sup>6</sup> Çeviri edinçleri asıl konumuz olmadığı için burada çevirmenin sahip olması gereken temel ve alt edinçlerin ayrıntılarına girmedik. Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için (bkz. Eruz-Esen, 2008; Birkan-Baykan, 2013).

<sup>7</sup> Plastisite sözcüğü matematik ve tıp gibi birçok alanda kullanılan bir durumun esnekliğine ve gelişime açık olmasına işaret eden bir sözcüktür. Türkçede yerleşmiş yaygın bir karşılığı yoktur. Plastisite olarak kullanılır. Sözelimi beyin plastitesi, beyin nöral yapısı ve işleyişi göz önünde bulundurularak her durumda gelişime açık olduğunu belirtmek için kullanılır.

<sup>8</sup> Görsel okuryazarlığın çokkipli metinlerin okunmasında ve çözümlenmesinde kullanımı ile ilgili bkz. Gambier ve Gottlieb, 2001.

<sup>9</sup> Gottlieb (2005: 39), Jakobson'un (1959) dil içi (*intra-lingual*), diller arası (*inter-lingual*) ve göstergeler arası (*inter-semiotic*) çeviri tanımına görsel-işitsel çeviri penceresinden bakarak göstergeler içi (*intra-semiotic*) çeviriyi eklemiştir. Göstergeler içi çeviri gösterge dizgesinin kaynak ve erek dildeki konumunu sorgular.

Anderman 2009, Gambier 2006), işitsel göstergelerin yanı sıra diğer bileşenlerin çevirideki öneminin altını çizer. Görsel-işitsel çeviride işitsel göstergeleri hesaba katarak göstergeler arasında ve göstergeler içinde hareket ettiğimize göre, görsel-işitsel çeviri eğitiminde bu konuya alan açmak gerekir. Çeviri eğitiminde işitsel göstergelerle diğer göstergeleri bütün olarak değerlendirerek kimi zaman kiplikleri çözümlenmeye yer vermeli, bunun çeviriye etkisi tartışılmalıdır.

### Çokkipli çevriyazı yöntemi

Görsel-işitsel metinlerde dilsel kodların/düğülerin yanı sıra konunun anlatılış biçimini içeren yazınsal ve teatral kodlar, çekim türlerini ve sinemadaki teknik konuları içeren sinematik kodlar, karakterlerle ilgili proksemik ve kinetik kodlar, kullanılan göstergeleri ve simgeleri belirleyen ikonografik kodlar, tabela ve ara yazı gibi grafik kodlar, sahnelerde kullanılan renklerle ilgili fotografik kodlar gibi dil dışı kodlar bir araya gelerek bir doku oluştururlar. Meydana gelen doku hedeflenen bir amaç doğrultusunda anlam üretir. Bu noktada devreye kodlar örüntüsünden oluşan ve anlam üretmede son rolü oynayan kipler/kiplikler (*mode/modality*) ve çokkiplilik (*Multimodalität/multimodality*) girer. Kiplikler, bir izlentiye oluşturan kodlardan<sup>10</sup> farklı olarak iletişim amacı taşıyan ve anlam üretmeye olanak sağlayan araçlardır. Holly'nin (2009: 391-392) görsel-işitsel çevriyazı konusunda ele aldığı çalışmasında belirttiği gibi kiplikler, izleyicinin görsel ve işitsel göstergeleri algılama biçimleri ve anlam üretme süreçleriyle ilgilidir. Bir izlentinin işitsel göstergeleri ile, işitsel göstergelerin zihinlerde oluşturduğu imgeler, görüntüler, çekim türleri, kullanılan renkler, ışık, karakterlerin beden dili, birbirine mesafesi gibi görsel göstergelerin birlikteliği, (izleyicinin anlam üretmesi göz önünde bulundurularak) anlamı oluşturur. Sözü edilen göstergelerin her birinin anlam üretmede bir işlevi vardır ve hepsi bir arada anlam kazanır. Bunda izleyicinin anlam üretmesinin ve metni oluşturan kipliklerin özgün kullanımının payı vardır. İzleyici farklı iletişim kanallarıyla kendisine ulaşan metne yani izlentiye bir anlam verir. Metni bir bütün olarak düşünürsek, kiplikler ve onların kullanımı, anlam oluşturmak üzere tasarlanış ve bir araya geliş biçimleri bütünü oluşturur. Bir bütünü oluşturan parçalar gibi kipliklerin metindeki konumu, parça bütün ilişkisiyle belki daha farklı bir bakış açısıyla açıklanabilir.

Görsel-işitsel bir ürünü oluşturan ve anlam üretmesi öngörülen bileşenlerin akıştaki etkileşimli ortaklığı, diğer bir deyişle görsel ve işitsel düğü arasında izlentinin anlamını oluşturma açısından akışta kiplikler arasındaki devingenlik, süreklilik ve birliktelik, görsel-işitsel ürünlerin çokkiplilik özelliğini göstermektedir. Somutlaştıracak olursak, bir film sahnesinde diyalogların dışında bir karakterin beden dilini kullanarak hoşnutsuzluğunu göstermesi; bu sırada hoşnutsuzluğu vurgulayan ve sözleri buna paralellik gösteren bir şarkının kullanılması; sahnede kullanılan baskın rengin, çekimle ve sinema sanatı ile ilgili bir tekniğin anlamı vurgulaması; arka planda mutluluğu temsil eden bir sembolün kullanılması bir araya gelerek anlamı oluştururlar; filmin akışında bunlar arasındaki etkileşim ve anlamı oluşturma konusunda aralarındaki birliktelik çokkipliliği açıklar. Akış hızlı olduğu için izleyici her ayrıntıyı fark etmese de izlentilerdeki göstergelerin, onları oluşturan kodların ve anlama bürünmelerinde kipliklerin önemi büyüktür. Zira sinema, farklı ifade kodları ve kiplikleri kullanarak farklı kanallarda farklı duyum bölgelerine yayın yapan ve hatta öteki sanatları içeren bir sanattır (Wollen, 1998: 7). Tüm bileşenlerin bir araya getirilmesi ve bir anlam oluşturulması büyük bir tasarım ve sanatsal bakış açısı gerektirir.

Yukarıda bahsettiğimiz üzere bir anlatıda kullanılan görsel ve işitsel göstergelerin her biri anlam oluşturma potansiyeline sahiptir. İzlentinin anlamını kimi zaman diyalog, kimi zaman bunu tamamlayan bir görsel veya bir gönderme etkileyebilir. Okyayuz ve Kaya (2016: 263), altyazı çevirisi ile

<sup>10</sup> Mehmet Rıfat'ın (2019: 182) Açıklamalı Dilbilim Sözlüğünde "kod" şöyle tanımlanmaktadır: "Göstergeler veya birimler bütünü; bir araya gelen göstergelerin bildiri oluşturmaları için gereken kurallar".

İlgili çalışmalarında, görsel işitsel ürünlerde anlamın yalnızca sözel veya dilsel kanallardan aktarılmadığını vurgulayarak, görüntü, hareket, duruş, çekim, renk, müzik ve diğer öğelerin sözel göstergelerle aynı anlam yaratma potansiyeline sahip kiplikler olduğunun altını çizerek. Konuya çeviri açısından yaklaşıldığında çokkiplilik kavramının GİM çevirisi konusunda irdelenmesi gerektiği ortaya çıkar. GİM çevirisinde ve çözümlenmesinde özellikle dublaj, altyazı, sesli betimleme gibi çeşitli görsel-işitsel çeviri türleri söz konusu olduğunda çokkiplilik ve Kress (2010) ve van Leeuwen'in (2005) çokkiplilik konusuyla birlikte ele aldığı sosyal göstergebilim/semiyoloji (*soziale Semiotik/social semiotics*) kuramı bize yol göstermektedir. Sosyal göstergebilim, iletişim dokusu ve olgusu oluşturan göstergeleri veya gösterge kaynaklarını insanların nasıl kullandığını inceler (van Leeuwen, 2005: ön söz) ve böylelikle göstergelerin anlam oluşturma potansiyeli üzerinde durur.

Bir izlentinin içerdiği bütün göstergeler anlam oluşturma sürecinde birbiriyle etkileşim içinde olduğuna göre (a.g.e.: 59), kipliklerin çözümlenmesi ve tanımlanması, çevirinin sınırlarını işitsel göstergelerden öteye taşıyabilir. Diğer bir deyişle çeviri, yalnızca işitsel göstergelere bağlı kalarak yapılmaz. Bu durum çevirmene geniş ve değişken bir oyun alanı sunar. Bu noktada önemli olan, çevirmenin söz konusu etkileşimin farkında olması, çeviriye sadece diyalogların çevirisi olarak bakmaması, bütüncül ve işlevsel yaklaşmasıdır. Gambier (2006: 7), çokkiplilik ve görsel-işitsel çeviriyi ele aldığı çalışmasında göstergeler dizgesinden oluşan bir izlentinin çevirisinde sözel olmayan göstergelerin göz ardı edildiğini vurgulayarak çokkiplilik çözümlenmelerinin şu sorulara ışık tutabileceğini belirtmektedir: Dublajlı bir filmde anlamı oluşturan sözel göstergelere göre görsel göstergeler %50'den daha az mı etki yapar? Altyazıda %50'den daha fazla mı etkilidir? İzleyiciler daha çok işitsel göstergelere göre mi yorumlarlar izlentiye? Bütün bu soruların cevapları yapılacak farklı çalışmalarla ortaya çıkacaktır. Bu nedenle çokkiplilik konusunda çalışmaların yapılması önem arz eder.

Görsel-işitsel metinlerin çözümlenmesi altyazı, dublaj, sesli betimleme gibi çeviri türlerinde farklı biçimlerde avantajlar sağlayabilir. Sözelimi altyazı çevirisinde en büyük sorunlardan biri, altyazının en fazla iki satır olmak üzere belli karakter sayısı ile sınırlandırılması zorunluluğudur. Görsel-işitsel metne bağlı kalarak diyalogu çevirmeye çalışmak, çevirmeni yer açısından çoğu zaman zorlar. Çevirmen metni kısaltmak durumunda kalır. Akıştaki senkronu sağlamak için altyazı metninde değişiklik yapmak gerekebilir. Bu durumlarda GİM çözümlenmesi, çevirmene rahat hareket etme imkânı verir; aynı şekilde dublajda eşlemeyi kolaylaştıracak farklı alternatifler sunabileceği gibi sesli betimlemede çevirmene betimlemeye dayalı daha çok veri sunar.

Bu bağlamda geliştirilen çokkipli çevriyazı (*multimodale Transkription/multimodal transcription*) yöntemi (Taylor, 2003, 2013) GİM çözümlenmesinde ve anlamın yorumlanmasında yol göstericidir. Sözü edilen inceleme, çokkipli çözümleme olarak nitelendirilebilecek bir görsel-işitsel metin çözümlemesidir. Çeviri sırasında sahnelerin, film kesitlerinin, sahne değişimlerinin birbirine geçişi ve o aradaki işitsel ve görsel tamamlayıcı öğeler, kiplikler, karakterler ve beden dili, diyalogların akış hızı, duraklamalar, sahnelerde yer alan objeler, çekim türü gibi diğer tüm kodlar detaylı bir inceleme ile değerlendirilir, çeviri ona göre yeni bir boyut kazanır.

Bu konuda Taylor (2003, 2013), Baldry ve Thibault (2006) "Multimodal Transcription" adıyla görsel-işitsel ürünlerin çevirisi sırasında kullanılabilecek çözümleme yöntemini çeşitli çalışmalarda örneklerle sunarlar. Tablolaştırdıkları çokkipli çevriyazı yönteminde söz konusu sahne veya sahneden alınan kare, görüntünün ve sahne kinetiğinin tasviri, çekimin tasviri, zaman kodu, arka plan ses ve ses izi (*S/soundtrack*) gibi bölümlere izlenti ile ilgili bilgiler detaylı bir biçimde yazılır. Taylor' un

(2013: 101, çev: DO) önerdiği çokkipli çözümleme örneği zaman kodu, sahne görüntüsü, sahne betimleme, kinetik betimleme ve ses betimleme bileşenlerini içerir:

**Zamanlama kodu (time code):** İzlentiden alınan görüntünün 00:00:00:00 formatıyla akışta bulunduğu zamanı betimler. Görüntünün bulunduğu zaman diliminde saati, dakikası, saniyesi ve kaçınıcı kare olduğu anlaşılır.

**Film karesi veya sahnenin görüntüsü (visual frame):** İzlentiden alınan görüntüyü fotoğraf karesi biçiminde verir.

**Görüntü/Kare betimleme (visual image):** Görüntünün çekim türü, ışık, renk gibi bileşenlerinin betimlenmesidir.

**Kinetik betimleme (kinetic action):** İlgili sahneye ait karedeki akışın betimlenmesidir.

**Ses betimleme (soundtrack):** Sahnedeki müzik, efekt ya da ses izi özellikleri hakkında bilgi verir.

Baldry ve Thibault (2006: 191–202, çev: DO) ise Taylor'ın çözümleme yöntemine dayanarak daha kapsamlı bir çözümleme yöntemi sunarlar. Taylor'un çözümleme yöntemindeki temel bölümler aynı olmakla birlikte burada farklı ve geliştirilmiş olan, film karesinin tasviri (visual image) bölümüdür. İlgili bölüm çekim sırasında kullanılan teknik terimler ve özelliklerini içerir. Bu noktada "Teknik terimleri hesaba katmanın ve tekniklerin çeviriye nasıl bir etkisi olur?" sorusu gelebilir akla. Sinemanın anlam oluşturmak için kurgu ve teknik gerektirdiği bir sanat olmasından hareketle, göstergelerden oluşan bütün bileşenlerin anlama bir katkısı olduğu varsayılır (Wollen, 1998: 17) ve sözü edilen bileşenler göz önünde bulundurulur. Baldry ve Thibault tarafından sahne betimleme (visual image) bölümünde kullanılan ve açıklanan kavramlardan bazıları ve kısaltmaları şöyledir:

**Kamera hareketleri (Camera Position/CP):** Kameranın hareketli olup olmadığını, hareketliyse nasıl olduğunu ifade eder (sabit/hareketli: tilt/dolly/pan/ark/zoom vs.).<sup>11</sup>

**Kamera görüş açısı (Horizontal/Vertical Perspective HP/VP):** Kameranın yatay, dikey hareketleriyle ilgili çekim açısını tasvir eder. Yatay konumda sahnede karakter ya da objenin kameraya göre dik/doğrudan mı eğimli görüş açısı mı ona bakılır. Dikey konumda ise ilgili karakterin ya da objenin kameraya göre alçakta, orta veya yüksekte konumlanması ile ilgili bilgi verir.

**Dikey Perspektif/Görüş Açısı (Visual Perspektif/VP):** Karakterlerin veya seçilen objenin dikey bir hattaki konumunu ifade eder (alçak, orta, yüksek).

**Görsel Odak (Visual Focus/VF):** Sahnenin odağındaki görüntünün özelliklerini tasvir eder. Sahnede ana karakterin gözünden algılanan en önemli objeyi ifade eder.

<sup>11</sup> <http://www.kameraarkasi.org/kamera/hareket/kamerahareketleri.html> Kamera hareketleri:

- 1) Pan (Yan çevrinme)
- 2) Tilt (Yukarı-aşağı çevrinme)
- 3) Pedestal (Kameranın yerden yüksekliğini değiştirme/ aşağı yukarı hareket)
- 4) Dolly (Kamerayı yana/sağa-sola hareket ettirme)
- 5) Truck (Kamerayı öne-geriye/ileri-geri hareket ettirme)
- 6) Ark (Kamerayı dairesel hareket ettirme)
- 7) Zoom (Optik kaydırma)

**Kamera Mesafesi** (Distance/D): Seçili objenin kameraya olan mesafesini ifade eder. Yatay hatta çok yakın çekim, yakın çekim, orta yakınlıkta çekim, orta uzunlukta çekim, uzun çekim, çok uzun çekim olmak üzere altı çekim türü vardır; dikey hatta ise yakın, orta ve uzak olmak üzere üç çekim mesafesi vardır.

**Dikkat Çeken Gösterge** (Visually Salient Item/VS): Sahnede ya da film karesinde en çok anlam yükü taşıyan görsel ögeyi ifade eder.

**Görsel Kolokasyon/ Düzenleme** (Visually Collocation/VC): Film karesinde anlam veya bilgi taşıyan ikincil derecedeki objeleri ifade eder (kıyafet gibi).

**Renk** (Colour/C): Film karesinde anlamı etkileyecek baskınlıkta kullanılan renk olup olmadığını ifade eder.

**Kodlama oryantasyonu** (Coding Orientation/CO): Film karesindeki gerçeklik düzeyini ifade eder (doğal/ duygusal/ gerçekçi-gerçek ötesi).

Yukarıdaki çözümlene yöntemlerinin dayandığı nokta, GİM’in göstergelerden oluşan, anlamlı bir bütün olarak çeşitli öğeleri içkin bir biçimde barındıran, farklı katmanlardan oluşturulmuş bir anlatı olmasıdır. Anlamı oluşturan öğeler yalnızca görsel göstergeler ve diyaloglar değil, bunun yanı sıra çekim türü, kamera hareketi, renk, ışık, müzik gibi bileşenlerdir. Parsa (1999: 24-25) çekim türünün, kamera açısının ve kurgu tekniklerinin anlama etkisini göstergebilimsel yaklaşımla “gösteren ve gösterilen” ilişkisi bağlamında ele alır. Sözelimi yüzün yakından çekimi (gösteren), samimiyete (gösterilen) işaret eder. Aynı biçimde kamera açılarının anlama etkisi oldukça fazladır; alt aç, yani kameranın aşağıdan yukarı bakması (gösteren) ilgili karakterin heybetine, gücüne, otoritesine (gösterilen) işaret eder.

Perde bir iletişim aracıdır; yönetmenler istedikleri etkiyi yaratmak için kamera ve ışıkla kullandıkları görsel göstergeler ve düzenlemelerle çok katmanlı tasarımlar gerçekleştirirler. İyi bir yönetmen, izleyicinin izlediklerini nasıl alımladığını tahmin eder. İşte göstergebilim bu noktada devreye girer. Sözelimi bir karakter senaryodakine uygun bir insan yanılması yaratmak üzere oluşturulur ve buna göre seçilir, üzerinde oynanır çeşitli değişiklikler yapılır. Bir filmde doğal olarak ilk göze çarpan şey karakterler, diyaloglar ve olay örgüsüdür. Karakterler, diyaloglar ve olay örgüsü ile bunların dışında dikkat çekmeyen diğer ayrıntılarla anlam bütünlenir. Film göstergebilimi karmaşık, bütünleşik ve birbirine girişik anlatı yapısını çözebilmek için filmi bileşenlerine ayırır. Bir şeye işaret eden her detay bir gösterge kabul edilir. Göstergeler anlamın en temel yapı taşlarıdır (Edgar-Hunt, Marland ve Rawle, 2015: 18).

### “Dark” dizisinden örneklerle çokkipli çevriyazı yöntemi

Bu bölümde Netflix Original Alman yapımı “Dark” adlı dizinin birkaç sahnesi, yaygın kullanılan görsel-işitsel çevri türleri olan altyazı, dublaj ve sesli betimlemelerinden örnekler verilerek incelendi. İnceleme sırasında dizinin çevirmenleriyle iletişim kuruldu<sup>12</sup>. Bazı sahnelerdeki çevirilerle ilgili bilgi alındı ve belli örnekler, onların karar vermekte zorlandıkları, görsel göstergeleri ve diğer bileşenleri dikkate alarak oluşturuldu. Diğer örnekler ise dizinin altyazı, dublajı ve Almanca sesli betimlemesi incelenerek çevirisi dikkat çeken bölümlerden oluşturuldu. Örnekler, film kareleri betimlenerek Taylor, Baldry ve

<sup>12</sup> Dark dizisinin 1. sezon dublaj çevirisini yapan Fatma Şebnem Özgür ve Burak Özgür ile görüşüldü.

Thibault’un sözü edilen çokkipli çevriyazı yöntemlerinden faydalanılarak çözümlendi. Ayrıca bazı sahnelerdeki görsel göstergeler diğer sahnelerle ilişkisi olduğu saptanarak betimlendi.

### Örnek 1

Netflix adlı platformda yer alan dizi, temelde zaman, kader, yazgı gibi kavramları birçok boyutuyla inceliyor. Zaman olgusunun doğrusal olmadığını; geçmişin, geleceğin ve şimdinin birbiri içinde ilginç bir bağlantıyla yaşandığını anlatıyor. Dizi, “Winden” adlı kasabada kaybolan bir gencin (Erik) hikâyesiyle başlıyor. Kasabada herkes kayıp olayını konuşuyor ve araştırıyor, aileler endişeleniyor.

Aşağıdaki örnekte oğlunun aniden ortadan kaybolmasıyla benzer bir deneyimi 33 yıl önce yaşayan bir annenin evinden görüntüler ekrana geliyor. Yıllar önce oğlunu (Mads) kaybeden Anne (Janna), polis olan ve kasabadaki kayıp olayı araştıran büyük oğlu Ulrich ile konuşurken bu olayın tesadüf olmadığını yıllar önce yaşadıkları olayın bir tekrarı olduğunu söylüyor. Bunu ormanda bulduğu 33 yıl öncesine ait bir çikolata ambalajını kanıt göstererek ispat etmeye çalışıyor çünkü Ulrich ona inanmıyor. Bu diyaloglar sırasında kamera aşağıdaki görüntüyü vermeye başlıyor.

Z. kodu	Film Karesi	Görüntü B.	Akış	Odak G.	İkincil G.	Kamera Öz.	Ses
00:22:40:16		Bir dolabın üstünde objeler var. Bir fotoğraf çerçevesinde de iki çocuğun çekilmiş fotoğrafı duruyor. Sol tarafta yemek kitapları ve sağda Ulrich'in aile fotoğrafının olduğu başka bir çerçeve yer alıyor.	Ulrich ve Janna konuşurken ekranda bu görüntü beliriyor. Ortadaki fotoğrafta Ulrich ve Mads'ın fotoğrafı. 1986 yılında anneler günü için hediye edilmiş çerçeve	Ulrich ve Mads'ın kaybolmadan önce çektikleri fotoğrafın olduğu ahşap çerçeve. Ahşap el yapımı üzerine “Muttertag” yazılmış. Çocukların mutlu görüntüleri.	Sağda Ulrich'in mutlu aile fotoğrafı Solda yemek kitapları	Kamera yakın çekimde çocukların yüz ifadeleri yakından görünüyör.	Gizemli bir müzik arka planı

Tablo-1

Altyazı olarak ekranda görünen “Anneler günü için” yazısı, ahşap çerçevenin üzerinde el yazısıyla yazılmış “zum Muttertag” ifadesi olduğu için yer alıyor. Oğlunu kaybeden bir annenin duygusunu pekiştirmek amacıyla bu göstergenin kullanıldığı söylenebilir. Sonraki sahnede aşağıda görüldüğü üzere “Her şey tıpkı 33 yıl önceki gibi” ifadesinin yer aldığı görüntü var. Bu sahnede 33 yıl önce gerçekleşen benzer bir kayıp olayı hatırlatılarak bunun Erik'in kaybolmasıyla ilgisinin olduğu anlatılmaya çalışılıyor.



Görüntü-1 Zaman Kodu: 00:22:48: 07

Buraya kadar Tablo 1’de yapılan çözümlmelerin sebebi bundan sonraki sahnede yer alan ve dikkati çeken “Tekrar olacak” biçimindeki altyazı ve dublaj çevirisini incelemektir. Bu sahnenin hemen arkasından kasabaya ait bir huzurevi görünüyor. Huzurevinde yaşlı bir adam (Helge) ekrana geliyor.

Z. Kodu	Film Karesi	Görüntü B.	Akış	Odak G.	İkincil G.	Kamera Öz.	Ses
00:22:59:18		Battaniye ile üzeri örtülmüş biri görünüyor.	Huzurevinde bir odada yalnız oturan Helge ellerini endişeyle ovuşturuyor. Nefesi fark ediliyor.	Helge'nin yaşlı elleri battaniyenin üstünde. Sol elinin baş parmağıyla diğer elinde aynı noktaya bastırıyor.	Battaniye	Helge'nin elleri yakın çekim	Helge: soluk soluğa “Tekrar olacak”
00:23:00:16		Yaşlı adamın (Helge) gözleri görünüyor	Helge'nin gözleri yakından görünüyor.	Helge'nin gözlerindeki korku ve endişe okunuyor	Yüzünde ki çizgiler	Helge'nin gözleri çok yakın çekim	

Tablo-2

### Altyazı

Önceki sahneyi ve görüntüyü izleyen bölümde Helge odasında bir koltukta battaniyesi üzerinde yalnız otururken görünüyor. Az önce birkaç kez tekrar ettiği “Es wird wieder passieren.” cümlesinin arkasından düşünceli ve endişeli görünüyor.

Altyazısı “Tekrar olacak” biçiminde çevrilen bölümde, bu ifadeden ne kastedildiği (her ne kadar çeviriyi karşılarsa da) orijinalindeki gibi açık ve net değil. Normal bir altyazı izleyicisi orijinal sesi duyduğu için tonlamanın ve diğer göstergelerin etkisiyle tabii ki bir anlam bağlantısı kurabilir. Ancak farklı bir durum söz konusu olduğunda, sözgelimi işitme sorunu olan biri için aynı şeyi söylemek zor. Türkiye’de henüz

yaygın olarak işitme engelliler için ayrı altyazı hazırlanmıyor<sup>13</sup>. İzleyici türüne göre çeviriyi değerlendirmekten ziyade burada amaç, çokkipli çevriyazı yöntemiyle sahnelerin çözümlenmesi, bütünü oluşturan parçaların fark edilmeye çalışılması, dolayısıyla görsel-ışitsel çeviri adaylarında bütüncül bir yaklaşım geliştirmenin altyazısının hazırlanmaya çalışılmasıdır.

## Dublaj

Dublajı görüntü dışı (GD) "Tekrar olacak" biçimde çevrilen ifade, seslendirmede tonlamanın etkisiyle altyazıya göre daha anlaşılır geliyor kulağa. Altyazısı, dizinin gizemli bir atmosferinin olması nedeniyle gizemli bir ifade olarak kalıyor. Ancak Almanca özgün metne bakıldığında "Es wird wieder passieren." ifadesinin gizemli sözcüklerle değil, açık bir biçimde "Yine aynı şey olacak" anlamında kullanıldığı görülüyor. Göstergeleri yorumlandığında önceki sahnede çözümlendiğimiz bölümden de anlaşılacağı üzere 33 yıl sonra her şeyin benzer biçimde tekerrür etmesinden söz edilmesiyle böyle bir sonuca varılıyor. Hatta sonraki dakikalarda Helge'yi farklı ortamlarda yine aynı ifadeyi söylerken görüyoruz. Konuya işlevsel yaklaşıldığında çeviri tercihlerinde göstergeler bütününden ve çokkiplilikten yola çıkarak daha farklı tercihler yapabileceği ve birebir kaynak metin diyaloglarının çevirisine mecbur kalınmadığı görülüyor.

## Sesli betimleme

Aynı bölümün sesli betimlemesi incelendiğinde sesli betimlemenin doğası gereği diğer çeviri türlerine göre göstergelerden çok daha fazla yararlandığı açıkça görülüyor. Sözelimi sahne girişinde yer alan tabela üzerindeki yazı betimleniyor. "Ein Gebäude davor ein Schild, Senioren & Pflegeheim, Stadt Winden (Bir bina, önünde bir tabela ve üzerinde: Huzurevi, Winden yazıyor). Sonra yaşlı adam görüntüye giriyor. Helge'nin "Es wird wieder passieren." (Tekrar olacak) repliğinden sonra görüntüdekiler "Ein bärtiger Alter in einem Sessel." (Koltukta oturan sakallı bir ihtiyar) biçiminde betimleniyor. Sesli betimlemede diyalogların arasındaki boşluklar kadar zaman olduğu için en göze çarpan ve anlam oluşturmaya yarayan göstergeler betimleniyor. "Es wird wieder passieren" ifadesinden sonra adamın fiziksel özellikleri (Sol kulağı yaralı ya da başına bir kaza gelmiş) betimlenmeye başlıyor. "Das linke Ohr des Mannes ist verstümmelt." Yakın (çok yakın plan) çekimdeki bu görüntü izleyicinin dikkatini çekmek amacıyla vurgulanıyor, zira dizinin ilerleyen bölümlerinde bunun sebebi anlaşılıyor.




**Görüntü-2** Zaman Kodu: 00:23:04:12

<sup>13</sup> Asıl amacımız çalışmada izleyici profilini belirleyerek ona göre çeviri yapmak olmadığından işitme engelliler için altyazı, görme engelliler için sesli betimleme gibi konuların detaylarına giremiyoruz. Bunlar bu çalışmada görsel-ışitsel çeviri türleri olarak ele alınıyor.



**Örnek 2**

Dizinin 1. Sezon “Sic Mundus Creatus Est” adlı 6. bölümünde aşağıdaki sahnede Ulrich geçmişle ilgili Hannah’ya hesap soruyor. Aslında Ulrich eşini Hannah ile aldatıyor. Ancak kasabadaki kayıp olaylarının yaşanmasının ve oğlunun kaybolmasının ardından ondan ayrılıyor. Geçmişte, Hannah 14 yaşındayken Ulrich’e aşık, ancak Ulrich Katharina ile birlikte oluyor. Buna şahit olan Hannah, olayı polise bir tecavüz gibi aktarınca Ulrich’in başı derde giriyor. O zaman yani geçmişte kendisini şikâyet edenin başka birisi olduğunu zanneden Ulrich, şimdi elde ettiğı bilgilerle bu kişinin Hannah olduğunu öğreniyor. Çok öfkeli olmasının sebebi ise Hannah’nın kendisine hastalıklı boyutta takıntılı olduğunu, her şeyi özellikle yapıp tuzağına düşürdüğünü anlaması. Ulrich öfke içinde ve Hannah’ya bazı benzetmeler yaparak görüldüğü gibi biri olmadığını söylüyor.

Z. Kodu	Film Karesi	Görüntü B.	Akış	Odak G.	İkincil G.	Kamera Öz.	Ses
00:29:19:21		Hannah arkası dönük, Ulrich ona yakın duruyor ve bir şeyler söylüyor.	Ulrich çok sinirli ve Hannah’ya hesap soruyor. Geçmişte onu şikâyet edenin kendisi olduğunu öğrendiğini söylüyor. Onu yanlış tanıdığım öfkeli bir biçimde söylüyor.	Ulrich’in yüzü yakından görünüyordur.	Hannah arkası kameraya dönük	Ulrich’in yüzü diyagonal yakın çekim	Ulrich’in sesi öfkeli

Tablo-3

Özgün metinde Ulrich’in Hannah’ya bunları söylediğı “Du bist Gift, weißt du das? Schmiegst dich an wie Honig, aber da ist nur Gift” ifadelerinin altyazı ve dublajda, “Zehirlisin sen. İnsana bal gibi yapıyorsun ama zehirden ibaretsin.” olarak çevrildiğini görüyoruz. Burada kastedilen kötü niyetle bir insana iyi olmadığı halde iyi görünmek, yaklaşmak, yakınlaşmak, sonra zarar vermek. Ancak çeviri metinden bu tam anlaşılmıyor. Zira çeviride kullanılan “bal gibi yapışmak” benzetmesi ifadenin orijinalindeki sertliğini yansıtmıyor. Sahne analiz edildiğinde ve proksemik kodlar incelendiğinde çekim türü olarak yakın çekimin tercih edildiğı, karakterlerin uzamsal mesafesinin birbirine oldukça yakın olduğu görülüyor. Karakterlerin birbirine çok yakın olduğu bu sahnede “nefret, şiddet” gibi güçlü duygular ifade buluyor. Almanca sesli betimlemede sahne ayrıntılarıyla betimleniyor.

Bu örnekte olduğu gibi sözelimi görsel-işitsel çeviri eğitiminde karakterlerin birbirine bu kadar yakın konumlandırılarak çekildiğı sahnelerin sevgi, aşk, nefret, şiddet gibi güçlü duygular gerektirdiğine dikkat çekmek, çekim tekniklerinin anlama etkisinden söz etmek ve bu amaçla sahneleri incelemek çevirmen adaylarında bir bakış açısı oluşturur ve bunu dolaylı da olsa çeviriye yansıtılmalarına olanak sağlar, bütünsel bir yaklaşımla alacakları kararları etkiler.

**Örnek 3**

Aşağıdaki sahne (7.bölüm) Netflix çevirmenlerinin çeviri sırasında karar vermekte zorlandığı ve dizinin görsel göstergelerinden yola çıkarak üzerinde tartıştığı durumlardan bir örnektir. Örnekte dizideki kayıp olayının soruşturulması sırasında polis memuru Egon Tiedemann’ın sorguya çağırmak için Helge’yle (geçmişte 33 yıl önceki sahneler yer alıyor) görüştüğü sahne ekrana geliyor. Egon, Helge’ye olay gecesi işten çıktıktan sonra neden daha kısa olduğu halde ormandaki yolu (Waldweg) kullanmadığını, “Landstraße” denilen asfalt olan uzun yoldan evine gittiğini soruyor. Burada karar vermekte zorlanılan sözcük “Landstraße”. Çevirmenler burada “devlet karayolu, otoyol, talî yol” gibi seçenekleri düşündüklerini ve dizinin görsel göstergelerini incelemek zorunda kaldıklarını belirtiyorlar. Hattâ sözcüğün İngilizceye “country road” olarak çevrilmiş olmasından da fikir aldıklarını söylüyorlar.


**Görüntü-3** Zaman Kodu 00:10:17:20**Görüntü-4** Zaman Kodu: 00:10:18:09

Dizinin göstergeleri bu amaçla incelendiğinde birkaç farklı sahnede kasabada kullanılan yollarla ilgili birkaç seçenek görünüyor. Ormanda olay gecesi rastlanan teker izlerinin incelendiği sahnelerde orman yolu ve araçların geçebileceği ara yollar; orman etrafında kasabayı çevreleyen asfalt yol dikkati çekiyor. Bu durumun çevirmenlerin yaşadığı gerçek bir sorun olması göz önünde bulundurulduğunda böyle durumlara karşı görsel-işitsel çeviri dersinde ilgili sahnelerden (Görüntü 3,4,5,6) alınan kesitlerin çokkiplik bağlamında çözümlenmesinin çeviri yaklaşımına nasıl yansıtacağı anlaşılıyor.

**Görüntü-5** Zaman Kodu 00:12:13:17**Görüntü-6** Zaman Kodu 00:16:17: 22

**Örnek 4**

Aşağıdaki tabloda çözümlenen örnek, 2. Bölümde polis olan Charlotte’nin soruşturmaya ilgili ekibine talimat verdiğı sahnede bir kesitten oluşuyor. Kasabada kaybolan çocuk sayısı iki oluyor, ormanda başka bir çocuk cesedi bulunuyor ve olaylar iyice gizemli bir hâl almaya başlıyor. Bu arada Charlotte çocuğun 2019 yılında olunmasına rağmen 80’li yıllara ait giysiler taşıdığını ve yanında walkman bulunduğunu söyledikten sonra kayıp çocuklarla ilgili bilgi veriyor ve koordinasyonu sağlayacak birini görevlendiriyor. Ekibine kayıp çocuklarla ilgili olarak kurumun kayıplara bakan merkezini (Türkçedeki Kayıp Büro) aramalarını söylüyor. Bunu “Kontaktiert die (zentrale) Vermisstenstelle” talimatıyla bildiriyor. Talimatın “Kayıp ilanları için merkez ofisi arayın” biçiminde çevrildiğı görülüyor. Dizinin orijinal sesinde “zentrale” sözcüğü duyuluyor ancak Almanca altyazısında yer almıyor. Türkçe dublaj ve altyazısının aynı olduğı görülüyor, sesli betimlemede sahnenin ayrıntılarıyla anlatıldığı (ekipten Wöller’in gözünün sargılı olduğı, kadın polisin saçının toplu olduğı vs.) dikkat çekiyor.

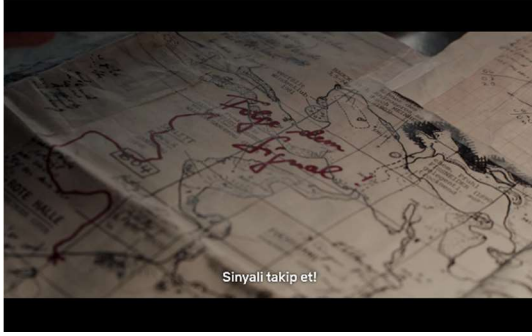
Z. Kodu	Film Karesi	Görüntü B.	Akış	Odak G.	İkincil G.	Kamera Öz.	Ses
00:11:50:06		Charlotte ekibiyle toplantı yapıyor.	Charlotte kayıp çocuk sayısının artmasıyla ve ormanda bulunan çocuk cesedi ile ilgili ekibine bilgi veriyor.	Charlotte arkası dönük ekibin lideri	Ekibin diğer elemanları görünüyör. Birinin (Wöller) gözü sargılı	Charlotte arkası dönük yakın çekim	Charlotte ciddi bir ses tonuyla konuşuyor

Tablo-4

**Örnek 5**

Bu örnek, dizide yer alan ve anlam taşıdığı düşünölen görsel bir gösterge ile ilgili seçildi. Görsel-işitsel çeviri türlerinden biri olan sesli betimlemeyi diğeri çeviri türlerine göre daha ilgilendiriyor. Dikkatli inceleyip analiz edildiğinde ve biraz araştırma yapıldığında dizide birçok sahnede kullanılan “kırmızı ip” göstergelerinin birbiriyle bağlantılı olduğı ve başka metinlere (anamlara) atıfta bulunduğı anlaşılıyor. Bir sahnede önce Jonas’ın merak edip araştırdığı mağaraya ait haritanın üzerinde kırmızıyla çizilmiş, bir ucunda ok olan bir işaret görülüyor (Görüntü 7). Sonra Jonas’ın mağarada karşısına çıkan, haritadaki yol gösterici kırmızı çizgiyi çağrıştıran ve yolunu bulmak için takip ettiğı kırmızı ip ve bu göstergelerin bir anlam taşıdığı mağaradaki ip ve haritanın yan yana gösterilmesiyle (Görüntü 8-9), yakın çekimle vurgulanıyor. Daha sonra tiyatro sahnesinde Martha’nın rol arkadaşının bileğini kendisine kırmızı bir iple bağlaması dikkat çekiyor (Görüntü 9). 4. Bölümde başka bir sahnede Jonas’ın bisikletine asılı kırmızı ip (Görüntü 11) ve 7. Bölümde Ulrich’in zaman yolculuğunun anlatan kitabın arasında bulduğı kırmızı ip (Görüntü 12), kırmızı rengin ve ipin dizide bir fonksiyonu olduğunu gösteriyor. Her ne kadar izlentilerdeki metinler arası göndermeler izleyicinin yorumuna bırakılsa da bu tür anlam taşıyıcı sembollerin metonomik kullanımının görsel-işitsel çeviri türlerinden biri olan sesli betimleme açısından çok önemli olduğı bir gerçeğı, bu sahnelerin aynı yöntemle incelenmesini, göstergelerin ve kipliklerin okunmasını gerektiriyor. Özgün metnin sesli betimlemesinde kırmızı rengin vurgulanması, Türkçede sesli betimleme yapıldığında kırmızı rengin benzer biçimde vurgulanmasını önemli kılıyor.

Çokkipli metin çözümlemesinde duyumsal göstergeler, bazı imgeler ve semboller bazı durumlarda anlam tamamlayıcı bir nitelik taşır; herhangi bir gerçeğe ya da olguya atıfta bulunur. GİM'ler tabiatları gereği metonomiktir. Metonomik anlam, benzerlik yerine çağrışım üzerinden bir ilişki kurdurur. Metonomi bir şeyi başka bir şeyle ikame eder. Diğer bir deyişle görünen ile görünmeyen birçok şey anlatılır. Görünen görünmeyenin yerini alır (Edgar-Hunt, Marland ve Rawle, 2015: 25).



**Görüntü-7** Zaman Kodu: 10:00:02 Harita



**Görüntü-8** Zaman Kodu: 00:32:32:22 Mağaradaki ip



**Görüntü-9** Zaman Kodu: 00:28:09:13 Mağara



**Görüntü-10** Zaman Kodu: 00:31:39:15 Tiyatro



**Görüntü-11** Zaman Kodu: 00:23:53:11 Bisiklet



**Görüntü 12** Zaman Kodu: 00:43:58:19 Kitap

Yukarıdaki sahnelerde tam olarak böyle bir durum görülüyor. Normalde sözü edilen kırmızı ip ve işaretler farklı sahnelerde olduğu için seyircinin doğrudan dikkatini çekecek benzerlikler değil; ancak görsel-işitsel metin çözümlemesi yaparken fark edilen göstergeler, özellikle sesli betimleme yapan bir

çevirmenin atlamaması gereken ayrıntılar. Zira Almanca özgün metnin sesli betimlemesinde her seferinde kırmızı ip tekrar ediliyor. Araştırıldığında, kırmızı ipin Çin ve Japon mitolojisinde yazgıya işaret ettiği ve bazı kaynaklara göre çeşitli inançlarda önemli bir simge olduğu, hatta dünyanın yaratılışını<sup>14</sup> temsil ettiği görülüyor. Dizinin "Sic Mundus Creatus Est"<sup>15</sup> adlı 6. bölümünün adının ezoterik kaynaklara göre yaratılışla ilgili olduğu, birkaç sahnede gösterge olarak yer aldığı ve dizi boyunca gizemli kaldığı<sup>16</sup> göz önünde bulundurulursa, söz konusu göstergelerin anlam teşkil etmedeki önemi ortaya çıkıyor.

## Sonuç ve bulgular

Görsel-işitsel metinlerin çeviri amaçlı incelendiği ve çözümlenmeye çalışıldığı çokkipli metin çözümleme yöntemi, çeviribilimde metinlerin çeviri amaçlı çözümlendiği çeviri amaçlı metin çözümlemesine (ÇAMÇ) benzer bir işlev görür. Bu yöntemde birçok düzgüden ve kiplikten oluşmuş metin dokusu izleyicinin anlam üretme süreçleri göz önünde bulundurularak bütünsel bir anlayışla incelenir. Dilsel düzeyde özgün metinde hangi seçimlerin yapıldığına, ikonografik olarak hangi imgelerin ve sembollerin nasıl kullanıldığına, kipliklerin bir araya nasıl getirildiğine, karakterlerin ve sahnedeki objelerin kamerayla olan ilişkisine bakılır ve tüm bunların görsel-işitsel bir metni oluşturma ve anlam üretme sürecindeki etkisi sorgulanır. Göstergeler arasında hareket etmek, görsel-işitsel bir ürünün anlam katmanlarını tanımak ve göstergeleri yorumlamak, görsel-işitsel bir metni bu anlayışla incelemek, görsel-işitsel çeviri eğitiminde çevirmen adaylarının görsel okur yazarlık edincini geliştirir, görsel-işitsel çeviri alanında çeviriye diyalog odaklı bakmayı önler, bütünsel ve işlevsel bir bakış açısı kazandırır.

Dark dizisinden alınan örneklerin incelendiği bölümde görsel-işitsel bir metnin çözümlemesinin genel olarak görsel-işitsel çeviride ve eğitiminde yer almasının gerekliliğine vurgu yapıldı. Çalışmada örneklerin çokkipli çevriyazı yöntemiyle incelenmesiyle bu yöntemin çeviri anlamında görsel-işitsel çeviri türlerinden biri olan sesli betimlemeye, görsel-işitsel bir metni sözlü hale dönüştürmeye uygun doğası gereği, altyazı ve dublaja göre daha çok veri sağlayacağı görüldü. Altyazı ve dublaja yönelik senkronu sağlamak, metni uyarlamak, spotlamak gibi işlemlerde bu yöntemin doğrudan etkisinin tespit edilebilmesi için altyazı ve dublaja ilgili spesifik çalışmaların ve örneklerin ayrı ayrı incelenmesi gerektiği kanaatine varıldı. Yapılan çalışma sonucunda, görsel-işitsel metin çözümlemenin, bütüncül bakış açısını geliştirdiği için her durumda doğrudan ya da dolaylı bir biçimde çeviriye olumlu yansıtacağı tespit edildi ve görsel-işitsel çeviri eğitiminde kullanılmasının uygun olduğu görüldü.

## Kaynakça

- Akar, Didar & Martı, Leyla (2015) *Söylem Çözümlemesi*. (ed.) Seggie, N ve Bayyurt, Y. içinde *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*, (pp. 242-252). Ankara: Anı Yayınları.  
Erişim (22.07.2019) :  
[https://www.researchgate.net/publication/316551511\\_Akar\\_D\\_and\\_Marti\\_L\\_2015\\_Soylem\\_C\\_ozumlemesi\\_eds\\_Seggie\\_N\\_ve\\_Bayyurt\\_Y\\_ed\\_Nitel\\_Arastirma\\_Yontem\\_Teknik\\_Analiz\\_ve\\_Yaklasimlari\\_pp\\_242-252\\_Ankara\\_Ani\\_Yayinlari](https://www.researchgate.net/publication/316551511_Akar_D_and_Marti_L_2015_Soylem_C_ozumlemesi_eds_Seggie_N_ve_Bayyurt_Y_ed_Nitel_Arastirma_Yontem_Teknik_Analiz_ve_Yaklasimlari_pp_242-252_Ankara_Ani_Yayinlari)
- Baldry, Anthony & J. Thibault, Paul. J. (2006): *Multimodal Transcription and Text Analysis: A Multimedia Toolkit and Coursebook*. London/Oakville, Equinox. 270 pp. ISBN 1-904768-07-5.

<sup>14</sup> <http://www.felsefetası.org/kirmizi-ıpin-gizemi/>

<sup>15</sup> Sic Mundus Creatus Est (çev) "İşte böylelikle dünya yaratıldı"

<sup>16</sup> Dizinin çevirmenleri ile yapılan görüşmede "Sic Mundus Creatus Est" ifadesinin özellikle çevrilmediği öğrenilmiştir.

- Birkan-Baykan, Esra (2013). *Çeviri Eğitiminde Çeviri /Çevirmenlik Edinci: Problem Çözme ve Karar Verme Konusunda Bir Farkındalık Uygulaması / Translation / Translator Competence in Translator Training*. *İ. Ü. Çeviribilim Dergisi*, Sayı: 7, s. 103-125.
- Branton, B. (1999). Visual literacy literature review of different knowledge levels. *Journal of Instructional Psychology*, 25(3), pp. 166-175.
- Dervişcemaloğlu, Bahar (2013). *Göstergebilim Sözlüğü*. Erişim (14.04.2020): <http://www.ege-edebiyat.org/docs/506.pdf>
- Díaz Cintas, Jorge & Anderman Gunilla (2009). *Audiovisual Translation, Language Transfer on Screen*. (ed. Díaz Cintas, Jorge/ Anderman Gunilla), Palgrave Macmillan, London, ISBN: 978-0-230-01996-6.
- Doğan, Aymil (2017). *Sözlü ve Yazılı Çeviri Odaklı Söylem Çözümlemesi*. Ankara: Siyasal Kitabevi, ISBN: 978-605-4627-57-8.
- Edgar-Hunt, Robert/ Marland, John/ Rawle, Steven (2015). *Film Dili (The Language of Film)*. Film Yapımı Temelleri Dizisi: 04, Literatür Yayınları 639, ISBN: 978-975-04-0594-5, İstanbul.
- Emery, Lee & Flood, Adele (1998). *Visual Literacy*. University of Canberra, Australian Centre for Arts Education.
- Esen-Eruz, Sakine (2008). *Akademik Çeviri Eğitimi: Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi*. İstanbul: Multilingual.
- Gambier, Yves & Gottlieb, Henrik (eds.) (2001). *(Multi)Media Translation, Concepts, Practices and Research*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, Benjamins Translation Library, vol. 34, XX-298 p.
- Gambier, Yves (2006). *Multimodality and Audiovisual translation*. In Audiovisual Translation Scenarios: Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra: Audiovisual Translation Scenarios, Mary Carroll, Heidrun Gerzymisch-Arbogast & Sandra Nauert (eds). Copenhagen 1–5 May 2006. Erişim (22.07. 2019): [http://euroconferences.info/proceedings/2006\\_Proceedings/2006\\_Gambier\\_Yves.pdf](http://euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Gambier_Yves.pdf)
- Gottlieb, Henrik (2005). *Multidimensional Translation: Semantics turned Semiotics*. In S. Nauert, & H. Gerzymisch-Arbogast (Eds.), Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra: Challenges of Multidimensional Translation (EU High Level Scientific Conference Series 2005-2007). (pp. 33-61).
- Güven, Mine (2018). Sesli Betimleme Araştırmalarında Güncel Yönelimler. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 28, Sayı 2, ss. 107-127, DOI: 10.18492/dad.424635.
- Erişim (28.03.2020): <http://dad.boun.edu.tr/download/article-file/610719>
- Holly, Werner (2009). Der Wort-Bild-Reißverschluss: Über die performative Dynamik audiovisueller Transkriptivität. *Oberfläche und Performanz: Untersuchungen zur Sprache als dynamische Gestalt*, Angelika Linke ve Helmut Feilke (der.), pp. 389-406, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- İşler, Ahmet Ş. (2002). Günümüzde Görsel Okur Yazarlık ve Görsel Okur Yazarlık Eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: XV, Sayı: 1.
- Jakobson, Roman (1959). *On Linguistic Aspects of Translation*. in Brower, (ed.), *On Translation*, Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 232-239.
- Kerimoğlu, Caner (2018). *Kiplik ve Kip*. Pegem Akademi, ISBN: 978-605-241-501-6, DOI 10.14527/9786052415016.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal Discourse: the Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge, Taylor and Francis Group, London and Newyork.

- Neubert, Albrecht (2000). *Competence in Language, in Languages, and in Translation*. Schäffner Christina (Hersg.). Developing Translation Competence. Amsterdam, pp. 3-18.
- O'Halloran, Kay L. (ed) (2004). *Multimodal Discourse Analysis*. London & NY: Continuum.
- Orero, Pilar (2004). *Topics in Audivisual Translation (ed. Pilar Orero)*. Benjamins Translation Library, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain, John Benjamins Publishing Company. Amsterdam /Philadelphia, ISSN: 0929-7316, Vol. 56.
- Okyayuz A. şirin & Kaya Mümtaz (2016). Altyazı Çevirisi Eğitimi İçin Bir Model Önerisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)*, ISSN: 2198-4999, Doi Number: 10.18298/ijlet. 601, Year 4, Issue 2, p. 257-275.
- (Pdf) *Altyazi Çevirisi Eğitimi İçin Bir Model Önerisi*. Erişim (14.04.2020):  
[https://www.researchgate.net/publication/306272052\\_ALTYAZI\\_CEVIRISI\\_EGITIMI\\_ICIN\\_BIR\\_MODEL\\_ONERISI](https://www.researchgate.net/publication/306272052_ALTYAZI_CEVIRISI_EGITIMI_ICIN_BIR_MODEL_ONERISI)
- Okyayuz A. şirin/ Kaya Mümtaz (2017). *Görsel-İşitsel Çeviri Eğitimi*. Siyasal Kitapevi, Ankara, ISBN: 978-605-9221-66-5.
- Parsa, Seyide (1999). Televizyon Göstergibilimi. *Kurgu Dergisi*, Sayı 16, ss. 25-24.
- Erişim (28.03.2020):  
<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/1362/139431.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rıfat, Mehmet (2019). *Açıklamalı Göstergibilim Sözlüğü*. Alfa Yayıncılık.
- Taylor, Christopher J. (2003). Multimodal transcription in the analysis: Translation and subtitling of Italian films. *The Translator* (9) 2: pp. 191-206.
- Taylor, Christopher J. (2013). Multimodality and audiovisual translation, in Y. Gambier & L. van Doorslaer (eds.) *Handbook of Translation Studies*. Volume 4, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 98-104. Erişim (21.08.2019):  
[https://www.researchgate.net/publication/262208590\\_Multimodality\\_and\\_audiovisual\\_translation\\_2013\\_in\\_Y\\_Gambier\\_L\\_van\\_Doorlaer\\_eds\\_Handbook\\_of\\_Translation\\_Studies\\_Volume\\_4\\_Amsterdam\\_John\\_Benjamins\\_Publishing\\_Company\\_pp\\_98-104#pdf](https://www.researchgate.net/publication/262208590_Multimodality_and_audiovisual_translation_2013_in_Y_Gambier_L_van_Doorlaer_eds_Handbook_of_Translation_Studies_Volume_4_Amsterdam_John_Benjamins_Publishing_Company_pp_98-104#pdf)
- van Leeuwen, Theo (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
- Vardar, Berke (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul.
- Wileman, Ralph E. (1993). *Visual Communicating*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications. s. 114.
- Wollen, Peter (1998). *Signs and Meaning in the Cinema*. first ed.1969, Secker &Warburg. "Sinemada Göstergeler ve Anlam", çev. Zafer Aracagök ve Bülent Doğan, Metis Yayınları, Beşinci basım: Mayıs 2017.

### Görsel-İşitsel Kaynaklar

- Dark (2019) *Netflix*. Baran Bo Odar, Jantje Friese.  
[https://www.netflix.com/watch/80114790?trackId=250318489&tctx=2%2C1%2C686c089d-59d6-4e76-b4cc-468eecedb2d2-16589194%2C7b654294-c786-4e11-896f-4bed79810c04\\_9668812X3XX1587308803806%2C7b654294-c786-4e11-896f-4bed79810c04\\_ROOT](https://www.netflix.com/watch/80114790?trackId=250318489&tctx=2%2C1%2C686c089d-59d6-4e76-b4cc-468eecedb2d2-16589194%2C7b654294-c786-4e11-896f-4bed79810c04_9668812X3XX1587308803806%2C7b654294-c786-4e11-896f-4bed79810c04_ROOT) (1. Bölüm)
- [https://www.netflix.com/watch/80114791?trackId=14170289&tctx=0%2C1%2Cd6bc05dc-1b1c-44ce-803c-6e988688d87f-2862343%2Ceb79433a-a879-4479-b7c9-8cf60699b2ao\\_7866904X3XX1589917020144%2Ceb79433a-a879-4479-b7c9-8cf60699b2ao\\_ROOT](https://www.netflix.com/watch/80114791?trackId=14170289&tctx=0%2C1%2Cd6bc05dc-1b1c-44ce-803c-6e988688d87f-2862343%2Ceb79433a-a879-4479-b7c9-8cf60699b2ao_7866904X3XX1589917020144%2Ceb79433a-a879-4479-b7c9-8cf60699b2ao_ROOT) (2.Bölüm)
- <https://www.netflix.com/watch/80114793?trackId=14170289&tctx=0%2C3%2Cd6bc05dc-1b1c-44ce-803c-6e988688d87f-2862343%2C9ff613cf-543c-41ae-8ac2->

7ef46e84ee12\_37449135X3XX1589965148451%2C9ff613cf-543c-41ae-8ac2-7ef46e84ee12\_ROOT (4. Bölüm)

[https://www.netflix.com/watch/80114795?trackId=250308460&tctx=0%2C5%2C01e219e2-3ab2-4ec8-a73b-61add7a33b1f-30727951%2C456660f2-dab2-4024-ae57-ab55ab3a0bf2\\_53701980X3XX1587308996940%2C456660f2-dab2-4024-ae57-ab55ab3a0bf2\\_ROOT](https://www.netflix.com/watch/80114795?trackId=250308460&tctx=0%2C5%2C01e219e2-3ab2-4ec8-a73b-61add7a33b1f-30727951%2C456660f2-dab2-4024-ae57-ab55ab3a0bf2_53701980X3XX1587308996940%2C456660f2-dab2-4024-ae57-ab55ab3a0bf2_ROOT) (6. Bölüm)

[https://www.netflix.com/watch/80114796?trackId=14751308&tctx=0%2C6%2Cd6bc05dc-1b1c-44ce-803c-6e988688d87f-2862343%2C5256f492-7bc7-4953-a222-c74d017a58e6\\_45012904X55XX1589965580355%2C5256f492-7bc7-4953-a222-c74d017a58e6\\_ROOT](https://www.netflix.com/watch/80114796?trackId=14751308&tctx=0%2C6%2Cd6bc05dc-1b1c-44ce-803c-6e988688d87f-2862343%2C5256f492-7bc7-4953-a222-c74d017a58e6_45012904X55XX1589965580355%2C5256f492-7bc7-4953-a222-c74d017a58e6_ROOT) (7. Bölüm)



## Zur Stellung der Landeskunde in den Curricula des Studienfachs „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an iranischen Universitäten

Fatemeh ARZJANI<sup>1</sup>

**APA:** Arzjani, F. (2020). Zur Stellung der Landeskunde in den Curricula des Studienfachs „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an iranischen Universitäten. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 709-741. DOI: 10.29000/rumelide.792375.

### Zusammenfassung

Wie aus den wichtigsten Theorien auf dem Gebiet der Übersetzungswissenschaft und der Didaktik des Übersetzens hervorgeht, sollten Hochschulabsolventen der Übersetzungsstudiengänge über unterschiedliche Kompetenzen und Fertigkeiten verfügen. „Translatorische Kulturkompetenz“ ist eine der relevantesten von ihnen, die als Voraussetzung für ein professionell-translatorisches Handeln gilt. In dieser Hinsicht ist das Teilfach „Landeskunde“ ein überaus wichtiger Bestandteil der Curricula der Übersetzungsstudiengänge, da ihm bei der Vermittlung und Herausbildung der translatorischen Kulturkompetenz eine wesentliche Rolle zukommt. Somit werden in der vorliegenden Arbeit die Vorgaben für die landeskundliche Lehre in den Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an iranischen Universitäten, nämlich der Universität Teheran, Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität in Teheran untersucht, um den Stellenwert des Teilfachs „Landeskunde“ im iranischen Hochschulsystem zu erfassen. Hinsichtlich der gewonnenen Erkenntnisse aus dieser Untersuchung sollten die Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ so konzipiert werden, dass sie dem Teilfach Landeskunde einen höheren Stellenwert beimessen. Darüber hinaus sollten die Lernziele und -inhalte der in den Curricula dieser Studiengänge angebotenen landeskundlichen Lehreinheiten neu formuliert werden. Deshalb wäre es ratsam, die Curricula dieser Studiengänge zu revidieren und neue landeskundliche Lehreinheiten in die Studienprogramme dieser Studienfächer zu integrieren.

**Schlüsselwörter:** Landeskunde, translatorenausbildung, translatorische kulturkompetenz, interkulturelle kommunikation, curriculumentwicklung

### İran üniversitelerinde “Çeviri Bilimi Odaklı Alman Dili” öğretim dalı müfredatındaki kültürel çalışmaların konumu

#### Öz

Çeviri bilimi alanındaki en önemli teorilere ve çeviri didaktiklerine göre mütercim ve tercümanlık mezunları farklı beceri ve yeteneklere sahip olmalıdır. “Çeviri kültürel yeterliliği” profesyonel çeviri çalışma ön şartlarının en önemlilerinden biridir. Bu bağlamda, “kültürel çalışmalar” alt disiplini, çeviri kültürel yeterliliğinin öğretilmesinde ve geliştirilmesinde oynadığı mühim rol nedeniyle mütercim ve tercümanlık müfredatının önemli bir parçasıdır. Açıklanan nedenle mevcut çalışmada, İran üniversitelerinde, yani Tahran Üniversitesi, İsfahan Üniversitesi ve Tahran'daki İslami Azad Üniversitesi'nde, mütercim ve tercümanlık lisans öğretimi müfredatında kültürel çalışma öğretisi için

<sup>1</sup> Dr., Tahran Üniversitesi, Yabancı Diller ve Edebiyat Fakültesi, Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi (Tahran, İran), farzjani@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-8946-7410 [Makale kayıt tarihi: 07.05.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792375]

yönergeler, kültürel çalışma alt disiplininin değerini İran üniversite sisteminde kavramak için incelenmektedir. Bu çalışmada elde edilen bilgiler yoluyla mütercim ve tercümanlık lisans müfredatı, “Çeviri bilimi odaklı Alman dili” kültürel çalışmalar alt disiplinine daha fazla önem verilerek tasarlanmalıdır. Ayrıca, söz konusu öğretim dalı müfredatında sunulan kültürel öğretim birimlerinin öğrenme hedefleri ve içeriği yeniden düzenlenmelidir. Bu nedenle çalışmada, anılan öğretim dalı müfredatının gözden geçirilmesi ve yeni kültürel öğretim birimlerinin çalışma programlarına entegre edilmesi tavsiye edilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Kültürel çalışma, çevirmen eğitimi, çeviri kültürel yeterliliği, kültürlerarası iletişim, müfredatı geliştirme

## The status of cultural studies in the curricula of courses “German language with a focus on translation studies” at Iranian universities

### Abstract

According to the most important theories in the field of translation studies and didactics of translation, translators and translation graduates must have distinct skills and abilities. “Translational cultural competence” is one of the most important prerequisites for professional translation. In this context, the sub-discipline of “cultural studies” is a significant part of the curricula of translation courses due to its important role in teaching and developing the translational cultural competence. Therefore, this study examines the guidelines for the teaching “cultural studies” in the curricula of the Bachelor's courses “German language with a focus on translation studies” at Iranian universities, namely Tehran University, Isfahan University and Islamic Azad University in Tehran in order to understand the value of the “cultural studies” sub-discipline in the Iranian university system. The curricula of the Bachelor's translation courses “German language with a focus on translation studies” must be designed in such a way that they place more emphasis on the subject of cultural studies, through the knowledge gained from this study. Besides, the learning objectives and content of the cultural teaching units offered in the curricula concerned must be rearranged. For this reason, this study recommends to revise the aforementioned curricula and to integrate the new cultural education units into the study programs.

**Keywords:** Cultural studies, translator education, translational cultural competence, intercultural communication, curriculum development

### 1 Einleitung

Es liegt klar auf der Hand, dass Sprache das Medium und Mittel ist, mit dem sich die Translatoren als Kommunikationsexperten beschäftigen. Wegen des engen Zusammenhangs zwischen Sprache und Kultur kann man die Translation<sup>2</sup> nicht einfach als sprachlichen Transfer ansehen, bei dem die Wörter des AS-Textes durch die Wörter des ZS-Textes ersetzt werden. Dieses sprachzentriertes Verständnis von der Translation ist seit der kommunikativ-pragmatischen Wende in der Linguistik (in den 70er Jahren) von dem kulturzentrierten Verständnis verdrängt worden, das der Wechselbeziehung zwischen Sprache und Kultur Rechnung trägt und Sprache als Teil von Kultur definiert. Diese Neuorientierung in den Translationstheorien änderte auch die Anforderungen und Erwartungen an die Translatoren, da die Translation nicht nur als sprachlichen, sondern auch als kulturellen Transfer verstanden wurde. Somit

<sup>2</sup> Translation wird als Oberbegriff für Übersetzen und Dolmetschen verwendet.

mussten die Translatoren nicht nur über Kompetenzen in der Mutter- und Fremdsprache verfügen, sondern auch Kompetenzen in und zwischen der Eigen- und Fremdkultur haben, damit sie transkulturell funktionsgerecht handeln konnten.

Diese Kompetenz wird nach Witte (2007) als „Translatorische Kulturkompetenz“ bezeichnet. Die Kenntnis der eigenen und der fremden kulturellen Hintergründe, ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede ist für die Translatoren von großer Relevanz, damit sie die kulturspezifischen Aspekte bzw. die Kulturreferenzen des Ausgangstextes korrekt entschlüsseln und sie adäquat und verständlich in der Zielkultur an den Rezipienten weiter geben können, so dass der Zieltext bei den zielkulturellen Empfängern bei gegebener Funktionskonstanz die gleiche Wirkung wie der Ausgangstext erzielt.

In diesem Zusammenhang hat die Vermittlung landeskundlicher bzw. kulturwissenschaftlicher Kenntnisse weltweit Eingang in die Translationsstudiengänge an Universitäten gefunden, so dass den kulturwissenschaftlichen bzw. landeskundlichen Lehrveranstaltungen mit unterschiedlichen Benennungen immer mehr Lehrstunden gewidmet werden. Heutzutage ist die „Landeskunde“ ein wesentlicher Bestandteil der Curricula der translatorischen Studiengänge. Sie ist also aus der Translatorenausbildung nicht wegzudenken und stellt eine Hauptsäule in den Translationsstudiengängen dar.

Wie schon oben dargelegt wurde, ist die translatorische Kulturkompetenz eine der wesentlichen Kompetenzen, über die die Hochschulabsolventen der Übersetzungsstudiengänge verfügen müssen. Hinsichtlich der Relevanz des Teilfachs „Landeskunde“ in den Übersetzungsstudiengängen und seiner übergeordnet wichtigen Rolle bei der Vermittlung translatorischer Kulturkompetenz werden in der vorliegenden Arbeit die Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an iranischen Universitäten, nämlich der Universität Teheran, Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität in Teheran, gründlich untersucht. Obwohl Landeskunde für das iranische Hochschulsystem fast eine Terra incognita ist, versuchen wir in dieser Arbeit durch die Analyse der Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an den oben genannten Universitäten Klarheit über die institutionellen Rahmenbedingungen für den Landeskundeunterricht zu gewinnen. Wegen der Relevanz des Prinzips der Pluralität der deutschen Sprache und Kultur für den Landeskundeunterricht in den Übersetzungsstudiengängen werden wir auch die landeskundlichen Lehreinheiten in den Curricula dieser BA-Übersetzungsstudiengänge untersuchen, um festzustellen, ob und inwieweit sie dieses Prinzip erfüllt haben.

Die Entscheidung für die Untersuchung und Analyse der Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ bezieht sich auf die Tatsache, dass die Verfasserin mit der Realität der landeskundlichen Lehrveranstaltungen dieser Übersetzungsstudiengänge mehr vertraut ist, da sie ihr BA-Studium in demselben Studienfach abgeschlossen hat. Des Weiteren ist bei jeder wissenschaftlichen Arbeit eine Abgrenzung der zu untersuchenden Daten erforderlich, um aussagefähige und zuverlässige Ergebnisse zu erzielen.

## 2 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden wir uns mit den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit auseinandersetzen. Dieses Kapitel untergliedert sich in drei Abschnitte. Zunächst wird der Lehrbereich „Landeskunde“ und ihre didaktischen Konzepte thematisiert. Im zweiten Abschnitt befassen wir uns mit dem Teilfach

Landeskunde in der Translatorenausbildung, wobei der Schwerpunkt dieses Abschnitts auf dem Konzept „translatorische Kulturkompetenz“ und der Rolle der Landeskunde bei der Vermittlung dieser Kompetenz liegt. Curriculumentwicklung für Translatorenausbildung bildet das Hauptthema im dritten und letzten Abschnitt der theoretischen Grundlagen. Im Mittelpunkt dieses Abschnitts steht die Darlegung des Curriculums und die Beschreibung der Struktur und des Inhalts der Curricula für translatorische Studiengänge.

## 2.1 Der Lehrbereich Landeskunde

Immer wenn wir dem Wort „Landeskunde“ begegnen, dann erinnern wir uns bestimmt an das letzte Mal, das wir an einem Sprachkurs teilgenommen haben, wo wir mit unterschiedlichen landeskundlich-orientierten Themen konfrontiert wurden und uns mit entsprechenden Aufgaben und Projekten auseinandergesetzt haben.

Diese landeskundlichen Themen und Aufgaben haben uns viele Fakten über die Gesellschaften, deren Sprache wir gelernt haben, vermittelt und mit den in diesen Gesellschaften geltenden Gedanken, Verhaltensweisen, Einstellungen, Wertvorstellungen, sozialen Normen und Konventionen vertraut gemacht. Heutzutage ist das Erlernen einer Fremdsprache ohne „Landeskunde“ bzw. ohne Erwerb landeskundlichen Wissens über die zielsprachliche Gesellschaft kaum vorstellbar und möglich. Sie ist ein integraler und unverzichtbarer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und der fremdsprachlichen Lehrwerke.

Im Folgenden werden wir uns mit dem Begriff Landeskunde und den in diesem Bereich entwickelten konzeptionellen Überlegungen beschäftigen.

### 2.1.1 Landeskunde - Begriffsbestimmung

Die Fragen, was überhaupt Landeskunde ist und welche Inhalte sie mit welchem Lernziel zu vermitteln hat, sind in der einschlägigen Fachliteratur im deutschsprachigen Raum nicht einheitlich beantwortet worden. Hier sind einige Definitionen, die aus einem großen Definitionsspektrum ausgewählt worden sind:

Die 1990 erschienenen „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ bezeichnen die Landeskunde als

„ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll, z. B. durch Austausch und Begegnung. Insofern ist Landeskunde kein eigenes Fach. Landeskunde ist nicht auf Staaten- und Institutionenkunde zu reduzieren, sondern bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen“ (Biechele & Padros, 2003, S. 157).

Nach Erdmenger (1996) ist Landeskunde eine Disziplin, die einen engen Zusammenhang mit Sprache, Sprachstudium und Sprachunterricht aufweist. Als Kunde über diejenigen Länder, in denen die zu lernende Sprache gesprochen wird, umfasst sie Fachgebiete wie Geographie, Geschichte, Wissenschaft von der Politik, Soziologie, Wirtschaft, Ingenieurwissenschaften, Technologien und Rechtswissenschaften.

Ganz schlicht und einfach ist „Landeskunde“ in der dritten Fernstudieneinheit „Landeskunde und Literaturdidaktik“ charakterisiert worden (Bischof, Kessling & Krechel, 1999, S. 7):

„Der Begriff *Landeskunde* umfasst ganz unterschiedliche Bereiche: Kultur, Geschichte, Geographie, Politik, dann das Wissen um Alltagssituationen [...]. Bei *Landeskunde* geht es nicht nur um Faktisches der Zielkultur, wie die Zahl der Einwohner, sondern auch um Wertvorstellungen, Glauben, Konzepte von Raum und Zeit, um Einstellungen.“

Marnette (zitiert nach Zeuner, 2009), ein Landeskundler aus Potsdam, sieht die Aufgabe von *Landeskunde* darin, die Grundzüge der politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung des Ziellandes in ihren Zusammenhängen und Wechselbeziehungen im nationalen und internationalen Kontext wissenschaftlich und systematisch darzustellen.

Als letzte Definition ist die von Veeck und Linsmayer erwähnenswert, die die *Landeskunde* als die Gesamtheit aller Informationen und Deutungstheoreme beschreiben, die das Interaktionswissen des Sprachlerner optimiert und ihm beim Verständnis der Zielkultur und ihrer historischen und gesellschaftlichen Bedingungen unterstützt. Darüber hinaus kann sich der Sprachlerner mit Hilfe von *Landeskunde* der verschiedenen Mechanismen der fremdkulturellen Lern- und Wahrnehmungsprozesse bewusst werden (zitiert nach Helbig, Lutz, Henrici & Krumm, 2001).

Wie aus den vorherigen Ausführungen hervorgeht, ist „*Landeskunde*“ ein sehr schwieriger und grenzenloser Begriff, der in den vergangenen Jahren aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet bzw. diskutiert und somit sehr mannigfaltig definiert worden ist. Aber im Großen und Ganzen kann davon ausgegangen werden, dass „*Landeskunde*“ sich mit einer fremden Sprach- und Kulturgemeinschaft in ihrer aktuellen Entwicklung beschäftigt und all die Themen umfasst, die sich mit dieser Sprach- und Kulturgemeinschaft und mit dem/den von ihr bewohnten Land/Ländern eng verknüpft sind. Die *Landeskunde* schließt u. a. folgende Bereiche ein: Geographie, Politik, Geschichte, Kultur, Sport, Kunst, Literatur, Wissenschaft, Soziologie, Wirtschaft und das Alltagswissen bzw. die Alltagskultur.

### **2.1.2 Die didaktischen Konzepte von *Landeskunde***

In diesem Abschnitt werden die wichtigsten konzeptionellen Überlegungen im Bereich *Landeskunde* vorgestellt:

#### **2.1.2.1 „Die Deutschen in ihrer Welt“ – Das Tübinger Modell einer integrativen *Landeskunde***

Dieses *Landeskunde*konzept wurde Ende der 1980er bis Anfang der 1990er Jahre an der Universität Tübingen von einem deutschen Forscherteam aus historischen, sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen in Zusammenarbeit mit US-amerikanischen Expertinnen und Experten entwickelt und gewann eine große Bedeutung für die Entwicklung des *Landeskunde*unterrichts. Dieses Modell wurde auf zwei Ebenen gearbeitet, einerseits auf der Ebene theoretisch-akademischer Forschung, andererseits auf der Ebene der unterrichtspraktischen Umsetzung. Die gewonnenen Erkenntnisse der Mitglieder des Tübinger Gesprächskreises wurden in dem Band *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen *Landeskunde** (Mog & Althaus, 1992) zusammengefasst. Der Begriff „integrative *Landeskunde*“ bezieht sich nicht nur auf die Verbindung von Sprach- und *Landeskunde*unterricht, sondern vielmehr auf die interdisziplinäre Kooperation unterschiedlicher Fachbereiche, die an der Entwicklung dieses Konzepts beteiligt waren.

Die landeskundlichen Themen sind im Tübinger Modell interdisziplinär erörtert oder in einen fächerübergreifenden Diskussionszusammenhang eingebettet und kulturkontrastiv ausgerichtet. Dabei wurde die Situation in Deutschland mit den Gegebenheiten in den USA verglichen. Ziel dieses

Landeskundekonzepts war es, durch Erarbeitung von Merkmalen grundlegender Kategorien der deutschen Kultur ein Deutschlandbild zu vermitteln, das zugleich die Perspektiven der US-Amerikaner auf Deutschland sowie die Autostereotype der Deutschen berücksichtigt (Biechele & Padros, 2003).

### **2.1.2.2 Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts – 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland**

Die 25 Thesen wurden von den Mitgliedern des Beirats Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts am 14. und 15.11.1991 erarbeitet. Die Verfasser dieser Thesen gingen von einem „offenen“ Kulturbegriff aus, der im Gegensatz zu dem in vielen Bereichen der Kulturvermittlung als selbstverständlich angenommenen „erweiterten“ Kulturbegriff ethisch verantwortet, historisch begründet und ästhetisch akzentuiert ist. Diese Thesen befassten sich weiterhin mit wichtigen Fachausdrücken und Tendenzen in der Landeskundendidaktik und versuchten diese näher zu spezifizieren, wobei sie die Verbindung von Kultur, Sprache und Sprachunterricht in den Vordergrund stellten. Als Beispiel sind die Thesen *interkulturelle Komponente*, *Deutschlandbild*, *Kulturmanagement*, *kulturelle Vielfalt*, *Sprachkultur im Sprachenunterricht* und *Kultureller Mehrwert* anzuführen (Biechele & Padros, 2003).

### **2.1.2.3 ABCD-Thesen**

In den 80er Jahren des 20. Jhr. wurden die landeskundlichen Materialien von den Lehrkräften stark kritisiert, weil die Landeskunde in Deutsch-Lehrwerken in und vor den 1980er Jahren sich vor allem auf die BRD bzw. DDR orientierte und die kleineren deutschsprachigen Länder Österreich, die Schweiz oder Liechtenstein kaum oder nur anekdotisch dargestellt wurden. Die allgemeine Unzufriedenheit über diese Situation führte im Oktober 1988 zum ersten Treffen der Vertreter der Deutschlehrerverbände aus Österreich (A), der Bundesrepublik Deutschland (B), der Schweiz (CH) und der ehemaligen DDR (D), das auf Einladung der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen und des Goethe-Instituts stattfand<sup>3</sup>. Aus der Diskussion in der ABCD-Gruppe ergaben sich die folgenden drei Ziele:

1. Es wurde eine stärkere Kooperation bei der Lehrerfortbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache vereinbart.
2. Es wurde eine Buchreihe geplant, die Informationen über deutschsprachige Länder bereitstellt.
3. Es sollten Prinzipien entwickelt werden, an denen sich der Deutschunterricht und die Lehrwerkproduktion orientieren können.

Ein Folgetreffen fand im Mai 1990 auf Einladung der Sektion Deutsch als Fremdsprache statt, auf dem die ABCD-Thesen ausgearbeitet, verabschiedet und veröffentlicht wurden. Die ABCD-Thesen gliedern sich in allgemeine Grundsätze, didaktisch-methodische Grundsätze sowie Möglichkeiten der Kooperation. Durch diese Thesen wurde der Landeskunde im Deutschunterricht eine neue Orientierung und Schwerpunktsetzung gegeben.

Demnach ist die Landeskunde kein eigenes Fach, sondern vielmehr ein Prinzip, das sich durch die Kombination kultureller Informationen und der Sprachvermittlung realisieren lässt und die Sensibilisierung für Fremdes sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im

<sup>3</sup> „Mit dem Fürstentum Liechtenstein gab es eigentlich ein fünftes – heute ein viertes – deutschsprachiges Land, das jedoch zunächst wegen seiner Besonderheiten ausgeklammert blieb“ (Biechele & Padros, 2003, S. 103).

Umgang mit fremden Kulturen anstrebt. Darüber hinaus soll die Landeskunde den gesamten deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen berücksichtigen. Somit darf die phonologische, lexikalische und morphosyntaktische Vielfalt der deutschen Sprache nicht zugunsten einheitlicher Normen aufgegeben werden, sondern soll für alle Lernenden erfahrbar werden (Biechele & Padros, 2003). Aus den ABCD-Thesen entwickelte sich später das so genannte D-A-CH- bzw. D-A-CH-L-Konzept, das inzwischen in mehreren Publikationen und landeskundlichen Projekten Eingang gefunden hat.

#### 2.1.2.4 D-A-CH-L-Konzept

Wie bereits erwähnt wurde, wurde in den ABCD-Thesen vor allem auf die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache und die Relevanz der Berücksichtigung dieser Varietäten im Deutschunterricht hingewiesen. „Die deutsche Sprache verbindet [alle deutschsprachigen Länder in ihren regionalen Besonderheiten] zu einer Einheit und differenziert sie gleichzeitig wieder durch unterschiedliche sprachliche Erscheinungen in verschiedene Kulturregionen, zieht Grenzen, die aber mit den staatlichen keineswegs identisch sind“ (Schmitt & Magyar, 1998, S. 46). Mit den ABCD-Thesen wurde somit der Blick zum ersten Mal auf die Pluralität der deutschen Sprache und Kultur gerichtet. Als wichtigste didaktische Konsequenz der ABCD-thesen ist das noch heute gültige D-A-CH- bzw. D-A-CH-L-Prinzip. Im Jahre 1993 trafen sich die Vertreter der Deutschlehrerverbände von Deutschland (nach der Wiedervereinigung von BRD und DDR), Österreich und der Schweiz zum 1. Kolloquium „Landeskunde der deutschsprachigen Länder“ in Regensburg und entwickelten das D-A-CH-Konzept als eines ihrer konkreten Kooperationsprojekte, wobei D für Deutschland, A für Österreich, CH für die Schweiz steht. Eine Reihe weiterer Kolloquien wurden 1993-97 in Zusammenarbeit von Goethe-Institut (D), KulturKontakt (A) und LEDAFIDS (Verein der Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz/CH) zweimal jährlich durchgeführt. Da ab 1994 auch Liechtenstein als viertes deutschsprachiges Land dazukam, wurde das Kürzel dann zu D-A-CH-L erweitert. Das D-A-CH-L-Prinzip fordert einen Landeskundeunterricht,

- der die nationalen und regionalen Besonderheiten des deutschsprachigen Raumes berücksichtigt und vermittelt,
- der die deutschsprachige Wirklichkeit mehrperspektivisch und aus unterschiedlichen Ansichten darstellt,
- der die deutsche Sprache nicht mehr einseitig und nur in Bezug auf die BRD betrachtet, sondern sie in die gesellschaftlichen Bezüge aller vier Länder einbettet (Biechele & Padros, 2003).

Neben den Impulsen für die didaktisch-methodische und inhaltliche Ausrichtung des Landeskundeunterrichts bedingt das D-A-CH-Konzept eine enge Kooperationen zwischen Fachleuten der deutschsprachigen Länder besonders bei der Entwicklung landeskundlicher Materialien, bei der Lehrerausbildung, bei Lehrbuchprojekten und -produktion, bei der Förderung bi- und multilateraler Fortbildung von Fachleuten sowie bei der Organisation und Durchführung der Fortbildungsveranstaltungen in den deutschsprachigen Ländern (Biechele & Padros, 2003).

### 2.1.2.5 Erlebte Landeskunde

Wie aus dem Namen dieses Konzepts hervorgeht, fordert die erlebte Landeskunde eine unmittelbare Begegnung des Fremdsprachenlerner oder -lehrers mit der Gesellschaft und Kultur des Zielsprachenlandes. Das Goethe-Institut systematisierte in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts die Möglichkeiten einer erlebten Landeskunde und entwickelte daraus ein Konzept des landeskundlichen Lernens für den Deutschunterricht sowie für die Fortbildung der ausländischen Lehrer. Erlebte Landeskunde setzt ein learning-by-doing-Verfahren voraus, bei dem die Fremdsprachenlerner im Unterricht und die ausländischen Lehrer in Fortbildungsveranstaltungen beim Erwerb landeskundlichen Wissens selbst aktiv sein müssen.

Bemerkenswert ist aber, dass die erlebte Landeskunde als handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernverfahren nicht nur in den Zielsprachenländern wie Deutschland, Österreich oder der Schweiz durchzuführen ist, sondern auch in den Heimatländern der Fremdsprachenlerner bzw. -lehrer realisiert werden kann, wodurch die Lerner bzw. Lehrer in ihren Heimatländern konkrete landeskundliche Erfahrungen sammeln. In diesem Zusammenhang kommt dem Internet als eines der heutzutage wichtigsten Lernmedien eine große Bedeutung zu, da es die so genannten interkulturellen Fern-Begegnungen ermöglicht und erleichtert hat. Statt „erlebte Landeskunde“ wird für diese Art von handlungsorientiertem Lernverfahren, das im Unterricht außerhalb der deutschsprachigen Länder stattfindet, der Begriff „erlebte Landeskunde“ verwendet (Biechele & Padros, 2003).

### 2.2 Landeskunde in der Translatorenausbildung

Die inhaltliche Gestaltung von Translationsstudiengängen ist noch heute Gegenstand lebhafter Diskussionen zwischen Vertretern der Lehre und der Praxis in der Translationswissenschaft. Aber eine weitgehende Einigkeit herrscht darüber, welche Teilfächer in die Curricula für das Fach Translation (Übersetzen bzw. Dolmetschen) aufzunehmen sind. Dazu gehört auch die Landeskunde bzw. die Kulturkunde. Sie ist also eins der Teilfächer, das neben anderen Teilfächern wie z. B. Sprachstudien, Berufskunde, Sachfach etc. in den Curricula der Übersetzungs- und Dolmetschstudiengänge berücksichtigt werden muss (Kautz, 2002). Ob die Bezeichnung „Landeskunde“ wirklich adäquat ist, wird hier nicht diskutiert. Diese Diskussion wurde bereits im Ammanns (1989) Beitrag „Landeskunde in der Translationsausbildung“ in der Zeitschrift „TEXTconTEXT“ (4. Jg., Heft 1/2) geführt<sup>4</sup>.

Landeskundliche Lehrveranstaltungen sind heutzutage aus den Curricula der Translationsstudiengänge an Universitäten nicht wegzudenken. Sie sind ein wesentlicher Bestandteil bzw. eine Hauptsäule innerhalb der Translatorenausbildung und spielen eine überaus wichtige Rolle in der Erziehung und Ausbildung der zukünftigen Translatoren. Bei einer genauen Betrachtung der Curricula verschiedener Translationsstudiengänge, die weltweit an den Universitäten angeboten werden, kann man deutlich erkennen, dass die Anzahl der landeskundlichen bzw. kulturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und Seminare im Laufe der vergangenen Jahre ersichtlich zugenommen hat und dass denen mit unterschiedlichen Benennungen immer mehr Lehrstunden gewidmet werden. Diese Tendenz hängt natürlich von der Neuorientierung in den Translationstheorien ab, welche der Kultur innerhalb des Translationsprozesses einen hohen Stellenwert beimisst und die Rolle des Translators als „Kulturmittler“ hervorhebt.

<sup>4</sup> Die TEXTconTEXT-Publikationen befassen sich mit Dolmetsch- und Übersetzungswissenschaft, -praxis und -didaktik, Translatologie und Translatork.



Bevor wir aber auf den Stellenwert und die Rolle der Landeskunde in der Translationsausbildung ausführlicher eingehen, ist es sinnvoll zu wissen, welcher Zusammenhang zwischen „Translation“ und „Kultur“ besteht, welcher Rolle dem Translator in einer interkulturellen Kontaktsituation zukommt und warum der Erwerb von Kulturwissen bzw. Kulturkompetenz für die Translatoren unabdingbar ist.

## 2.2.1 Translation und Kultur

### 2.2.1.1 Zum Kulturbegriff in der Translationswissenschaft

Wie aus der einschlägigen Literatur im Bereich Translationswissenschaft hervorgeht, steht in den traditionellen translationstheoretischen Ansätzen ein sprachzentriertes Verständnis von der Translation im Vordergrund (Witte, zitiert nach Snell-Hornby, Hönig, Kußmaul & Schmitt, 2006) und die Problematik der „Sprachbarriere“ wird bewusst an die erste Stelle gerückt. Die Begründung hierfür liegt darin, dass das „primäre kommunikative Hindernis [...] die Sprachverschiedenheit“ sei, weil an ihr „die Verständigung schon im Ansatz“ scheitere (Koller, 1997, S. 26). Daher sei auch „nicht die kulturelle Fremdheit [...], welche die Kommunikation unmöglich [mache], sondern schlicht und einfach die fremde Sprache“ (Koller, 1997, S. 26).

Die in den 70er Jahren erfolgte kommunikativ-pragmatische Wende in der Linguistik führte zu einer Neuorientierung in den Translationstheorien. Im Gegensatz zu den traditionellen Ansätzen liegt den neuen translationstheoretischen Ansätzen ein kulturzentriertes Verständnis der Translation zugrunde. Nach Ansicht dieser „kultursensitiven“ Theorieansätze ist die Translation nicht nur ein sprachlicher, sondern auch ein kultureller Transfer, wobei die Sprache selbst ein Teil bzw. eine Erscheinungsform der Kultur ist (Witte, 2007). Somit ist das letzte Ziel der Translation als *Sondersorte interkultureller Kommunikation* „die Überwindung von Kulturbarrieren zum Zweck der Ermöglichung funktionsgerechter Kommunikation zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen“, während Sprachbarrieren „lediglich eine spezifische Form der Kulturbarriere“ darstellen (Witte, 2007, S. 195).

Diese neue Schwerpunktsetzung ist in den allgemeintheoretisch angelegten Ansätzen der von Vermeer in den 70er Jahren entwickelte, aber erst mit dem Erscheinen der „Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie“ (Reiss & Vermeer, 1984) bekannt gewordene Skopostheorie und der von Holz-Mänttari zur gleichen Zeit vorgelegten Theorie über translatorisches Handeln theoretisch begründet und entwickelt worden. Diese funktional orientierten Theorien werden unter der Bezeichnung „Allgemeine Translationstheorie“ zusammengefasst (Witte, 2007). Mit dieser Bezeichnung wird die „übereinkulturelle Gültigkeit [dieser Theorie] für jegliches translatorische Handeln“ behauptet (Witte, 2007, S. 23).

Hinsichtlich der Relevanz des Phänomens „Kultur“ für die Translation ist es wichtig zu wissen, was man unter dem Begriff „Kultur“ in der Translationswissenschaft versteht und welche Aspekte er umfasst.

In der Translationswissenschaft spielen die Kulturdefinitionen des Anthropologen Goodenough (1964) und die darauf basierende von Göhring (1998) eine sehr wichtige Rolle:

„[...] a society's culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members, and do so in any role that they accept for any one of themselves. Culture, being what people have to learn as distinct from their biological heritage, must consist of the end product of learning: knowledge, in a most general, if relative, sense of the term. By definition, we should note that culture is not material phenomenon; it does not consist of things, people, behavior, or emotions. It is rather an organization of these things [...]“ (Goodenough, zitiert nach Floros, 2002, S. 76).

Heinz Göhring (zitiert nach Snell-Hornby et al., 2006, S. 112-113) definiert den Begriff „Kultur“ für die Zwecke des Übersetzers und Dolmetschers folgendermaßen:

„In Anlehnung an Goodenough lässt sich Kultur für die Zwecke des Übersetzers und Dolmetschers definieren als all das, was dieser im Hinblick auf seine Ausgangsgesellschaft und auf seine Zielgesellschaften wissen und empfinden können muss,

(1) damit er beurteilen kann, wo sich Personen in ihren verschiedenen Rollen so verhalten, wie man es von ihnen erwartet, und wo sie von den gesellschaftlichen Erwartungen abweichen;

(2) damit er sich in den gesellschaftlichen Rollen, die ihm [...] offenstehen, erwartungskonform verhalten kann, sofern er dies will und sich nicht etwa dazu entscheidet, aus der Rolle auszubrechen und die daraus erwachsenden Konsequenzen in Kauf zu nehmen;

(3) damit er die natürliche und die vom Menschen geprägte oder geschaffene Welt (zu letzterer gehören natürlich auch die Texte) jeweils wie ein Einheimischer wahrnehmen kann“.

Bemerkenswert ist, dass „Kultur“ als Wissen-um-Verhalten von „Kultur“ als Sich-Verhalten zu trennen sind. Während die Erstere die „Meta‘ ebene der Bedingungen für Verhalten betrifft, bezieht sich die Zweite auf die ‚Objekt‘ ebenen des Verhaltens selbst und seiner Resultate“ (Witte, 2007, S. 52). Die Definition von Göhring berücksichtigt die Metaebene des Verhaltens und interpretiert Kultur als „Wissen-um-Verhalten“. Zu beachten ist aber, dass der Translator in seiner professionellen Tätigkeit mit Verhalten und seinen Resultaten und Produkten (z. B. Texten) konfrontiert wird, zur dessen/deren Bewertung er ein umfassendes Wissen um kulturspezifische Verhalten der Interaktionspartner braucht. Demnach ist für das translatorische Handeln und seine Didaktik eine Kulturdefinition geeignet, die sowohl die Metaebene als auch die Objektebenen des Verhaltens mitberücksichtigt (Witte, 2007). Entsprechend des vorher Erwähnten wird in dieser Arbeit von einem umfassenden Kulturbegriff ausgegangen, der die Kultur als ein Gefüge aus Verhaltensnormen sowie normbedingten Verhaltensweisen und ihren Resultaten beschreibt:

„Kultur sei die Menge aller Verhaltensnormen und –konventionen einer Gesellschaft, [der resultierenden Verhaltensweisen] und der Resultate aus den normbedingten und konventionellen Verhaltensweisen“ (Vermeer, zitiert nach Witte, 2007, S. 53).

### 2.2.1.2 Translation als Sondersorte interkultureller Kommunikation

Wie bereits im vorherigen Teil erwähnt wurde, wird die Translation nach der neuen Auffassung in der Translationswissenschaft als „Sondersorte interkultureller Kommunikation“ bezeichnet. In diesem Abschnitt werden wir auf die Essenz dieser Aussage und auf die Kernaussagen der „Allgemeinen Translationstheorie“ näher eingehen.

Im Allgemeinen wird Translation als Sondersorte von (interkultureller) Kommunikation, Kommunikation als Sondersorte von Handlung und Handlung als Sondersorte von Interaktion bezeichnet. Im Folgenden werden wir uns damit befassen, was mit dieser Aussage näher gemeint ist (Ammann, 1995):

Wenn zwei oder mehrere Personen oder Dinge in irgendeiner Weise zueinander in Beziehung kommen, spricht man von Interaktion. Als Handlung wird jene Interaktion bezeichnet, die mit einer bestimmten Absicht erfolgt, also die intentionale Interaktion (im Gegensatz zur nicht-intentionalen Interaktion). Kommunikation ist die sprachliche (verbale) und/oder non-verbale<sup>5</sup>, intentionale Interaktion, die zwischen zwei oder mehreren Personen gegenseitige Verständigung ermöglichen soll. Immer wenn die

<sup>5</sup> „Nonverbale Kommunikation kann ‚vokal‘ (z. B. durch Hüsten [etwa um Aufmerksamkeit zu erregen]) und/oder ‚nonvokal‘ (z. B. durch Augenzwinkern) erfolgen“ (Ammann & Vermeer, 1990, S. 31-32).

Menschen zusammenkommen, kommt es zu einer gegenseitigen verbalen bzw. nonverbalen Interaktion. Die Menschen können sich gar nicht anders als kommunikativ verhalten. Die Kommunikation ist also die Grundlage des menschlichen Zusammenlebens und ist aus unserem Leben nicht wegzudenken.

Obwohl die Kommunikation mit anderen Menschen auf den ersten Blick sehr simpel scheint, ist sie ein komplizierter Vorgang, der manchmal mit Schwierigkeiten verbunden ist. Nicht immer werden wir so verstanden, wie wir es gemeint haben. In solchen Situationen wenden wir uns an einen „Dritten“ (z. B. ein Buch oder eine Person). Es gibt sogar Situationen, in denen sich Kommunikation ohne Unterstützung eines Dritten nicht realisieren lässt. Die Translationssituation wird als solche aufgefasst. Das bedeutet, dass Translation immer in eine Kommunikationssituation eingebettet ist und in ihr stattfindet und da die Kommunikationspartner unterschiedlicher Kulturen angehören, muss ein Translator als Kulturmittler in die Situation eingreifen, um die Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Angehörigen der betreffenden Kulturen zu überwinden (siehe Abschnitt 2.2.1.3).

Somit wird die Translation als Sondersorte interkultureller Kommunikation (verkürzt als interkulturelle Kommunikation) bezeichnet, da es sich dabei um eine Kommunikation zwischen Mitgliedern mindestens zweier unterschiedlicher Kulturengemeinschaften handelt, wobei die Kommunikation selbst, wie schon erwähnt wurde, als Sondersorte von Handlung bezeichnet wird<sup>6</sup>. Als Handlung erfolgt auch die Translation im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel. Es gibt keine Translation, die ohne irgendeinen Grund vorgenommen wird. Dementsprechend gilt das Postulat: „Die Dominante aller Translation ist deren Zweck“ (Stolze, 2008, S. 172). Diese Zweckgerichtetheit der Translation kommt in dem Begriff „Skopos“ zum Ausdruck. Dieser Terminus stammt aus dem Griechischen und bedeutet Zweck bzw. Ziel. Damit ist die Funktion gemeint, die das Translat in einer anderen Situation bzw. in einer anderen Kultur erfüllen soll/kann (Ammann, 1995).

Beim translatorischen Handeln kommt es nicht also „auf die möglichst ‚getreue‘ zielsprachliche Wiedergabe der sprachlichen Oberfläche eines ausgangskulturell konzipierten Ausgangstextes an [...], sondern auf die verantwortungsvolle zielkulturadäquate Textproduktion derart, dass der mit einem solchen Text intendierte ‚Skopos‘ möglichst optimal erreicht werden kann“ (Ammann & Vermeer, 1990, S. 33). Zu beachten ist, dass es in der „Allgemeinen Translationstheorie“ keinen Anspruch auf Funktionskonstanz zwischen dem Ausgangstext und dem Translat besteht. Das heißt, dass der Skopos bzw. die Funktion eines Translats von dem des Ausgangstextes abweichen kann (Stolze, 2008).

Das liegt unter anderem darin, dass der Zweck einer Translation von der Handlungssituation abhängig ist. „Nicht jeder Zweck lässt sich in jeder Situation erreichen. Ändert sich also eine Situation, so kann ein Zweck inadäquat oder obsolet werden“ (Vermeer, zitiert nach Snell-Hornby, 1994, S. 46). Da es sich bei einer Translation um einen interkulturellen Transfer handelt, ändert sich die Situation von der Ausgangstextproduktion zur Zieltextrzeption beachtlich. Mit anderen Worten: Es kann wegen kulturellen Abstandes zwischen der Ausgangs- und Zielkultur keine Situationskonstanz geben. Dementsprechend bleibt auch die Funktion nicht unverändert, da der Text in einer anderen Situation rezipiert und interpretiert wird. Der Translator muss also eine neue bzw. andere Funktion für das Translat bestimmen (Stolze, 2008). Aus diesen Ausführungen folgt, dass es nicht möglich ist,

<sup>6</sup> Die Kommunikation verfolgt als Handlung immer ein bestimmtes Ziel. Wichtig ist nicht, was und wie etwas gesagt wird, sondern was und wie etwas zu welchem Ziel und damit zu wem in welcher Situation gesagt wird (Ammann & Vermeer, 1990).

Translation als Transkodierung der Bedeutung eines Textes zu verstehen, da sie nicht nur an Bedeutung, sondern auch an Textsinn-in-Situation gebunden ist (Reiß & Vermeer, zitiert nach Stolze, 2008)

Diese Tatsache rechtfertigt die Vielfalt von Translationsphänomenen. Es kann somit nicht „das“ Translat geben, sondern immer nur das jeweils von einem Translator für bestimmte Zielleser angefertigte Translat, das in einer gegebenen Situation die von dem Translator intendierte Funktion erfüllen soll (Snell-Hornby, 1994).

### 2.2.1.3 Interkulturelle Kommunikation und die Rolle des Translators

Bei einer naiv-natürlichen bzw. nicht-translatorgesteuerten interkulturellen Kommunikationssituation (direkt oder indirekt) treffen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen mit verschiedenen Denk- und Einstellungsmuster, Wertorientierungen, Wahrnehmungs-, Interpretations- und Verhaltensweisen aufeinander und beeinflussen die interkulturelle Kontaktsituation. Die erwähnten Unterschiede können einen negativen Einfluss auf die interkulturelle Kommunikation ausüben und Missverständnisse bzw. kulturinadäquate Verhaltensäußerungen seitens der Interaktionspartner hervorrufen, wenn sie nicht über ein umfassendes und tiefes Fremdkulturwissen verfügen.

Das liegt vor allem darin, dass die Interaktanten die jeweilige Fremdkultur vor dem eigenkulturellen Erfahrungshintergrund interpretieren und das Verhalten der Anderen unbewusst an den Maßstäben der eigenen Kultur messen. Diese Einstellung wird als „Ethnozentrismus“ bezeichnet. Sie ist „eine unbewusste Tendenz, andere Völker aus der Sicht der eigenen Gruppe zu betrachten und die eigenen Sitten und Normen zum Standard aller Beurteilungen zu machen“ (Maletzke, 1996, S. 23). Somit wird in einer interkulturellen Kontaktsituation bei nicht oder nur unzureichend vorhandener Kenntnis der Fremdkultur zwangsläufig der eigenkulturelle Bezugsrahmen zur Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung der fremden Kultur herangezogen. Das gilt sowohl für das Verhalten allgemein als auch für die Texte als sprachlichen Ausdruck von Verhalten (Witte, 1987).

**Bsp.1:** Ein deutscher Geschäftsmann macht eine Reise nach Iran und besucht dort eine Familie. Nach ein paar Stunden sagt der Deutsche, dass es schon spät sei und er langsam gehen sollte. Der iranische Gastgeber antwortet, er sollte noch bleiben. Der deutsche Geschäftsmann denkt, dass es unhöflich sei, diese Aufforderung abzulehnen und bleibt. Das Gleiche wiederholt sich einige Male, bis alle vor Erschöpfung auf dem Sofa einschlafen.

**Bsp.2:** Ein iranischer Student in Deutschland schreibt seinem Hausmeister eine E-Mail und beschwert sich über den schrecklichen Zustand seiner Wohnung und über seinen schlampigen Mitbewohner. In seiner E-Mail erwähnt er, dass diese Situation ihn wirklich nervt und dass er sich umbringen will. Der Hausmeister teilt der Polizei sofort diese Sache mit. Eine Stunde nach der Zusendung der E-Mail stehen viele Polizisten vor der Haustür des iranischen Studenten, während er in seinem Bett liegt und völlig ahnungslos schläft.

In den oben angeführten Beispielen wurden zwei nicht-translatorgesteuerte interkulturelle Kommunikationssituationen beschrieben. Dabei ist deutlich zu erkennen, dass die beiden Interaktanten das Verhalten von Anderen von dem Standpunkt der eigenen Kultur bewertet und deshalb einander missverstanden haben.

Überlegen wir uns, was es für die geschilderten Situationen in diesen Beispielen bedeutet hätte, wenn ein Translator hinzugezogen wäre. Der Translator müsste in dem ersten Beispiel dem deutschen Geschäftsmann die Antwort des iranischen Gastgebers „Bleiben Sie doch noch!“ so wiedergeben, dass der Gast, der nichts über die Abschiedskonventionen im Iran weiß, die Antwort in der Situation richtig versteht. Ausgehend von seinen eigenkulturellen Vorstellungen erwartet der Deutsche in einer solchen

Situation eine Antwort wie: „Wir haben uns sehr über Ihren Besuch gefreut“. Der Translator könnte die Antwort des Gastgebers so wiedergeben, um die Missverständnisse zwischen dem Gastgeber und dem Gast zu vermeiden. In dem zweiten Beispiel müsste der Translator dem deutschen Hausmeister den Satz des iranischen Studenten „Ich will mich umbringen!“ so wiedergeben, dass der Hausmeister, der von den persischen Redewendungen nicht die geringste Ahnung hat, ihn nicht missversteht. In diesem Beispiel könnte dieser Satz von dem Translator z. B. so wiedergegeben werden: „Ich kann es nicht länger ertragen“, um den harten Ton des Satzes, der zwar von der deutschen Seite so aufgefasst würde, aber eigentlich nicht so gemeint war, abzuschwächen und die daraus resultierenden Folgen zu vermeiden.

An den erläuterten Beispielen wird deutlich, dass dem Translator in einer interkulturellen Kommunikationssituation eine sehr wichtige Rolle zukommt. Er muss als Fachmann für interkulturelle Kommunikation in der Lage sein, unbewusste eigenkulturelle Projektionen weitgehend zu vermeiden, da er selbst in einer seiner Arbeitskulturen verankert ist. Erst auf diese Weise kann er zu einer größtmöglichen fremdkulturadäquaten Wahrnehmung/Interpretation/Bewertung fremdkultureller Phänomene gelangen, um potentielle kommunikative Missverständnisse zwischen den Angehörigen seiner Arbeitskulturen antizipieren, identifizieren und vermeiden zu können. Mit anderen Worten: Der Translator braucht eine bewusste bikulturelle Kompetenz, die als Voraussetzung für ein professionell-translatorisches Handeln gilt. Das heißt aber nicht, dass der Translator alle möglichen kulturspezifischen Verhaltensweisen seiner Arbeitskulturen kennen muss, sondern, dass er für die Möglichkeit des Auftretens und der Relevanz von Unterschieden im Verhalten sensibilisiert sein muss (Witte, 2007).

## 2.2.2 Die Kulturkompetenz des Translators

In diesem Abschnitt werden wir uns mit der Kulturkompetenz des Translators näher auseinandersetzen. Hier wird nicht diskutiert, ob der Translator diese Kompetenz braucht oder nicht. Wie im vorherigen Teil erläutert wurde, muss der Translator, der zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen professionell als Übersetzer bzw. als Dolmetscher tätig sein will, über eine bewusste bikulturelle Kompetenz verfügen, um transkulturell funktionsgerecht handeln zu können. Im Folgenden wird vielmehr darüber diskutiert, was eigentlich die translatorische Kulturkompetenz ist, aus welchen Teilkompetenzen sie sich zusammensetzt bzw. wie sie sich didaktisch vermitteln lässt.

Bevor wir auf das Thema „translatorische Kulturkompetenz“ eingehen, ist es sinnvoll zu wissen, wie Wissen über eine fremde Kultur überhaupt erworben wird. Deshalb werden wir zunächst die Rezeption fremder Kulturen thematisieren. Dabei wird von einer naiv-natürlichen bzw. nicht-translatorigesteuerten interkulturellen Kontaktsituation ausgegangen, die der Abgrenzung gegenüber der später zu diskutierenden professionell-translatorischen Rezeption von Fremdkulturen dient.

### 2.2.2.1 Die Rezeption fremder Kulturen

Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass der Mensch alles Neue nur auf der Basis des bereits Bekannten wahr-, aufnehmen und interpretieren kann. Das heißt, dass Unbekanntes zu Bekanntem in Beziehung gesetzt bzw. Bekanntem zugeordnet wird (Vermeer, zitiert nach Witte, 1987). Diese Zuordnung wird auch als Vergleich beschrieben. „Der Vergleich stellt eine, wenn nicht die kognitive Operation zur Erkenntnisgewinnung dar; Neues, Fremdes wird auf der Vergleichsgrundlage des bisher Erfahrenen integriert“ (Müller, zitiert nach Witte, 1987, S. 116). Für eine interkulturelle Kommunikationssituation bedeutet das Gesagte, dass wir eine fremde (neue) Kultur, d. h. eine Kultur,

in der wir nicht primär enkulturiert worden sind, letztlich immer im und durch einen Vergleich mit der eigenen (bekannten) Kultur wahrnehmen, interpretieren und bewerten können (Witte, 2007).

Dieser Vergleich kann auch indirekt erfolgen, d. h., wir können weitere fremde Kulturen mit einer anderen, uns inzwischen bekannten Fremdkultur vergleichen. Die in einer Fremdkultur erworbenen Kompetenzen können uns auch zur Orientierung unseres Verhaltens an einer weiteren hinzukommenden fremden Kultur dienen. Z. B. die in Deutschland erlangte Fremdkulturkompetenz kann uns auch in der Schweiz behilflich sein. Die letzte bzw. tiefste Vergleichsgrundlage bleibt jedoch zwangsläufig immer die Eigenkultur (Witte, 1987).

Jetzt stellt sich die Frage, welche fremdkulturelle Phänomene nun überhaupt in einer interkulturellen Kontaktsituation verglichen werden können. Wir können nur diejenigen Phänomene der Fremdkultur wahrnehmen bzw. interpretieren, die für uns in irgendeiner Weise auffällig sind. Dies bedeutet, dass wir ein fremdkulturelles Phänomen, das sich nicht von Phänomenen unserer eigenen Kultur unterscheidet bzw. nicht abweichend von unserer Erwartung über die fremde Kultur ist - und daher für uns als Vergleichende nicht auffällig ist -, nicht als spezifisches Phänomen jener Kultur erkennen können (Witte, 1987). „Unsere eigene Kulturspezifika bestimmt also unser Erkennen fremder Kulturspezifika“ (Witte, 1987, S. 122). Deshalb sind die Aussagen über die Existenz von Kulturspezifika zu relativieren; ein fremdkulturelles Phänomen kann kein Kulturspezifikum sein, sondern wird erst im und durch den Vergleich als solches konstituiert (Witte, 2007).

Wenn wir in einer interkulturellen Kontaktsituation immer nur einen bestimmten Teil der fremdkulturellen Spezifika als solche erkennen - nämlich diejenigen Phänomene, die uns als verschieden von unserer eigenen Kultur bzw. als abweichend von unserer Erwartung über die Fremdkultur erscheinen - so heißt das, dass wir immer nur einen „Ausschnitt“ der fremden Gesamtkultur erkennen können. Aus dem Gesagten folgt, dass „die Rezeption fremder Kulturen [...] letztlich eigenkulturbedingte Teil-Rezeption“ bleibt (Witte, 2007, S. 78). Demzufolge ist das Fremdkulturwissen, das als Resultat dieser eigenkulturbedingter (Teil-)Rezeption in einer direkten bzw. indirekten interkulturellen Kontaktsituation erworben wird, immer eigenkulturspezifisch (Witte, 2007). Des Weiteren muss darauf hingewiesen werden, dass unsere eigene Kultur nicht nur, was wir als Kulturspezifika wahrnehmen, sondern auch, wie wir sie wahrnehmen bzw. bewerten, bestimmt. Somit haben wir nur eine begrenzte Auswahl an Bewertungen zur Verfügung, die von unserer eigenen Kultur abhängig ist (Witte, 1987). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass „eine fremde Kultur [...] von der eigenen Kultur aus wahrgenommen, interpretiert, bewertet - und damit konstituiert“ wird (Witte, 2007, S. 80).

### **2.2.2.2 Das Konzept „translatorische Kulturkompetenz“**

Jeder Translator muss über eine translatorische Handlungskompetenz verfügen, um „den Transfer von Botschaften über Kultur- und Sprachgrenzen zu ermöglichen“ (Holz-Mänttari & Vermeer, zitiert nach Witte, 2007, S. 161). Man kann diese Kompetenz als ein Gefüge unterschiedlicher Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbereiche beschreiben, die im Rahmen des Translationsprozesses zum Tragen kommen. Die translatorische Kulturkompetenz ist eine dieser Kompetenzen. Man kann sie somit als „integraler Bestandteil translatorischer Handlungskompetenz“ bezeichnen (Witte, 2007, S. 162). Dementsprechend stellt die Kulturkompetenz keine Zusatzqualifikation für die Translatoren dar, sondern bildet eine unabdingbare Voraussetzung für ein erfolgreiches professionell-translatorisches Handeln.

In der einschlägigen Literatur kann man eine Breite an Definitionen finden, was überhaupt die translatorische Kulturkompetenz ist bzw. was diese Kompetenz beinhaltet. Ammann (1995) beschreibt sie als die Fähigkeit, von der eigenen Kultur zu abstrahieren, die Fremdkultur im Vergleich zur Eigenkultur zu betrachten und die dabei gemachten Annahmen in einer bestimmten Kontaktsituation ziel- und kulturgerecht anzuwenden. Auch Fleischmann ist der Meinung, dass der Translator über eine translatorische Kulturkompetenz verfügen soll, „die sich auf die Kenntnis des spezifischen Allgemein- und Fachwissens der beiden Kulturgemeinschaften, die Kenntnis der spezifischen Organisationsformen in Wirtschaft, Politik, Recht und Verwaltung und die Kenntnis der Verhaltensformen der beiden Kulturgemeinschaften bezieht“ (zitiert nach Kondratjuk, 2009, S. 132). Witte hat sich in seinem Werk „Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung“ gründlich mit dieser Kompetenz auseinandergesetzt und definiert diese als:

„die Fähigkeit des Sich-Bewusstmachens und Überprüfens von ‚unbewusst Gewusstem‘ und die Fähigkeit des bewussten ‚Erlernens‘ von ‚Nicht-Gewusstem‘ in Eigen- und Fremdkultur(en) sowie die Fähigkeit des vergleichenden In-Bezug-Setzens dieser Kulturen zum Zweck der ziel- und situationsadäquaten Rezeption und Produktion von Verhalten für den Bedarf von mindestens zwei Akteuren aus zwei verschiedenen Kulturen zur Herstellung von Kommunikation zwischen diesen Akteuren“ (Witte, 2007, S. 163).

Diese Definition bildet die Basis für das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis der translatorischen Kulturkompetenz. Wie aus dieser Definition hervorgeht, reicht ein bloßes Faktenwissen für das Herstellen einer erfolgreichen interkulturellen Kommunikation nicht aus. Vielmehr soll der Translator die eigen- und fremdkulturellen Verhaltens- und Orientierungsmuster bewusst kennen bzw. beherrschen und das bereits vorhandene oder sich in der interkulturellen Situation entwickelnde Wissen der Interaktionspartner voneinander und dessen möglichen Einfluss auf die interkulturelle Kontaktsituation in seinem Handeln berücksichtigen. Das heißt, dass translatorische Kulturkompetenz nicht nur das Wissen über die jeweiligen Arbeitskulturen (Kompetenz-in-Kulturen) umfasst, sondern auch eine Kompetenz zwischen diesen Kulturen. Im Folgenden wird auf die genannten Kompetenzen, also Kompetenz-in-Kulturen sowie Kompetenz-zwischen-Kulturen ausführlicher eingegangen.

### 2.2.2.2.1 Kompetenz-in-Kulturen

Wenn man die Kultur als die Gesamtheit der Konventionen und Normen und deren Resultate versteht, die das Verhalten von Mitgliedern einer Gesellschaft regelt (Ammann & Vermeer, 1990), dann kann man die Kompetenz-in-Kultur als die Kenntnis und das Beherrschen dieser Konventionen und Normen definieren. Kompetenz in der eigenen Kultur, also die Kultur in die man hineingewachsen bzw. enkulturiert worden ist, ist schon vorhanden. Dementsprechend beherrschen wir alle Verhaltensmuster und Wertorientierungen unserer Mutterkultur, allerdings unbewusst. Und wenn wir in einer interkulturellen Kontaktsituation mit einer fremden Kultur konfrontiert werden, dann nehmen wir - wie auch im Abschnitt 2.2.2.1 erläutert wurde - die jeweilige Fremdkultur vor dem eigenkulturellen Erfahrungshintergrund wahr und interpretieren sie unbewusst nach den Maßstäben unserer eigenen Kultur.

Eine solche unbewusste bzw. intuitive Kompetenz in der eigenen und fremden Kultur ist aber für den Translator als Experte für interkulturelle Kommunikation nicht ausreichend. Er braucht eine bewusste Kompetenz in der eigenen sowie in der fremden Kultur um translatorisch erfolgreich handeln zu können. In Witte (1987, S. 110-111) ist die Kulturkompetenz des Translators entsprechend dem vorher Gesagten als „Fähigkeit der bewussten Kenntnis und Beherrschung von Kultur“ definiert worden. Was

ist nun mit dieser Bewusstheit gemeint und was bedeutet sie für die Kompetenz in der eigenen bzw. fremden Kultur?

Es wurde bereits erwähnt, dass der Translator ein Wissen über seine Arbeitskulturen benötigt, wobei eine von denen in der Regel seine Mutterkultur ist. Der Translator selbst ist natürlich ein Mitglied einer bestimmten Sprach- und Kulturgemeinschaft und kann somit in einer interkulturellen Situation als Betrachter einer fremden Kultur bezeichnet werden. Wie jeder andere Mitglied seiner Gemeinschaft erwirbt er seine Kompetenz in der fremden Kultur letztlich auf der Basis bzw. im Vergleich zu seiner Eigenkultur. Somit bleibt er immer bis zu einem gewissen Grad in seiner eigenen Kultur verhaftet. Er kann sich also nicht aus seiner Eigenkultur herauslösen, um von einem neutralen Standpunkt zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen Verständigung zu ermöglichen. Demnach kann er immer nur Teile der Fremdkultur erfassen, wobei der Ausschnitt der für ihn potentiell wahrnehmbaren fremdkulturellen Phänomene sowie deren möglichen Bewertungen von seiner Mutterkultur bestimmt wird. Bemerkenswert ist, dass auch die Rezeption der eigenen Kultur bzw. die Sicht auf die eigene Kultur eigenkulturgebunden ist. Das Bild, das jeder von uns einschließlich der Translator von der Eigenkultur hat, ist entscheidend durch unsere Enkulturation in diese Kultur geprägt worden. Das bedeutet für den Translator, dass er immer nur eine „kulturspezifische Teilkompetenz“ in seinen Arbeitskulturen erwerben kann (Witte, 2007).

Um diese Eigenkulturbedingtheit so weit wie möglich zu kontrollieren bzw. zu reduzieren, muss der Translator, wie schon gesagt wurde, über potentiell bewusste Kompetenzen verfügen. Zu der bewussten Kulturkompetenz des Translators gehört „neben der Fähigkeit zur Reflexion über die eigene Kultur auch die Fähigkeit zur Reflexion über die eigene Kulturgebundenheit“ (Witte, 1987, S. 122). Je bewusster man sich seiner eigenen Kulturgebundenheit ist, desto weniger wird die eigene Kultur bei der Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung fremdkultureller Phänomene herangezogen (Witte, 2007).

Methodologisch lässt sich die Teilkompetenz in der Eigen- bzw. Fremdkultur in folgende Ebenen gliedern (Witte, 2007):

**Objektebene:** diese Ebene wird auch als Ebene des eigenen Verhaltens bzw. als personale Ebene bezeichnet. Sie bezieht sich auf das Wissen um das adäquate eigene-Verhalten-in-Kultur: „Wie bestelle ich Essen in der Kultur KA/KB“?

**Metaebene:** diese Ebene lässt sich wiederum in zwei weitere Ebenen gliedern:

- **Rollenspezifische Ebene:** die Erste ist die Ebene der Rollenübernahme. Der Translator braucht Wissen um das Verhalten-anderer-in-Kultur, um für andere handeln zu können: „Wie bestellt ein Geschäftsmann dort Essen als Mitglied der Kultur KA/KB“?
- **Translatorspezifische Ebene:** die Zweite wird auch als Ebene der translatorischen Kommunikationssteuerung genannt. Da die dem Translator zugestandene(-n) Rolle(-n), Verantwortungen und Kompetenzen kulturspezifisch sind, braucht er Wissen um adäquates Verhalten-in-der-Rolle-als-Translator: „Wie handele ich in KA/KB als Translator im Auftrag von B/A, der Essen bestellen möchte“?

Bewusstsein und Kenntnis dieser drei genannten Ebenen in den jeweiligen Arbeitskulturen gelten als Voraussetzungen für professionelles und funktionsgerechtes translatorisches Handeln.



### 2.2.2.2 Kompetenz-zwischen-Kulturen

Es wurde bereits erläutert, dass der Translator eine bewusste Kompetenz in der eigenen und fremden Kultur benötigt. Aber eine solche Kompetenz in der Mutter- und Fremdkultur wird erst dann zur translatorischen Kulturkompetenz, wenn, darauf aufbauend, eine bewusste Kompetenz zwischen der eigenen und fremden Kultur vorhanden ist. Nach Witte ist die Kompetenz-zwischen-Kulturen (genauer: Teilkompetenz) „das Wissen um das Wissen-der-Interaktionspartner-voneinander sowie das Wissen um die (potentiellen) Auswirkungen dieses gegenseitigen Wissens auf das aktive und reaktive Verhalten der Interaktionspartner in der interkulturellen Kontaktsituation“ (Witte, 2007, S. 169). Je nachdem, welche Annahmen die Interaktionspartner in einer direkten bzw. indirekten interkulturellen Kontaktsituation über ihr Gegenüber und über sich selbst in Bezug auf die jeweils andere machen, verhalten sie sich auch anders. Dementsprechend erwarten sie auch anderes Verhalten von ihrem Gegenüber (Witte, 1987).

Somit muss der Translator „die [kulturspezifischen] Annahmen beider Kulturen über die jeweils andere bzw. über die Beziehung zur jeweils anderen kennen“ (Witte, 1987, S. 128), um seine Arbeitskulturen zueinander in Beziehung setzen zu können. In Anbetracht des vorher Gesagten gehört zu dieser Kompetenz ein Wissen um (Witte, 2007):

- das jeweilige Fremdkulturwissen der KAs und KBs voneinander und die an diesem Wissen orientierte Kulturspezifik des Verhaltens: der Translator muss wissen, welches Wissen die Mitglieder von KA und Kb über die jeweils andere Kultur haben und wie sie sich aufgrund dieses Wissens in einer interkulturellen Kontaktsituation verhalten: A als Mitglied der Kultur KA verhält sich einem Mitglied der Kultur KB gegenüber anders als gegenüber einem Mitglied der Kultur KC.
- die Annahmen KAs und KBs darüber, wie sie von dem jeweils anderen gesehen werden und die an diesen Annahmen orientierte Kulturspezifik des Verhaltens: der Translator muss wissen, wie die Mitglieder von KA und KB glauben, dass sie von der jeweils anderen Kultur gesehen werden und wie sie sich aufgrund dieser Annahmen in einer interkulturellen Kontaktsituation verhalten: A verhält sich anders, wenn A annimmt, dass B ein bestimmtes Verhalten als typisch für A ansieht bzw. bestimmte Verhaltensweisen von A erwartet.
- das Selbstbild von KA und KB in Bezug auf die jeweils andere Kultur und die an diesem Bild orientierte Kulturspezifik des Verhaltens: der Translator muss wissen, wie die Mitglieder von KA und KB sich selbst im Verhältnis zu der jeweils anderen Kultur sehen und wie sie sich aufgrund dieses Bildes in einer interkulturellen Kontaktsituation verhalten: A verhält sich anders, je nachdem, ob A sich gegenüber B unter- bzw. überlegen fühlt etc.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Kompetenz-zwischen-Kulturen sich auf das Wissen des Translators über Selbst-, Fremd- und reflexive Selbstbilder seiner Arbeitskulturen im gegenseitigen Bezug aufeinander und auf die potentiellen Auswirkungen solcher Bilder auf die interkulturelle Kontaktsituation bezieht. Erst eine solche Kompetenz zwischen den Kulturen ermöglicht dem Translator, in einer interkulturellen Kontaktsituation das Verhalten der Interaktionspartner fallspezifisch-funktionsgerecht zu antizipieren bzw. zu kompensieren/korrigieren (Witte, 2007). Zu diesem Zweck bewertet der Translator bei seiner Arbeit die gegenseitigen Annahmen der Interaktionspartner und vergleicht zugleich die gegenseitigen Annahmen der Partner mit seinen

Annahmen über diese Kulturen, um eventuelle Unterschiede oder Übereinstimmungen festzustellen. Aber erst im Hinblick auf den Zweck der Kommunikation kann der Translator aus diesen Bewertungen Strategien für sein translatorisches Handeln entwickeln. Das heißt, dass er entscheiden muss, wo die Urteile bzw. Vorurteile der Partner dem Zweck der Kommunikation dienen und wo sie ihm schaden. Der Translator kann sich auf der Grundlage dieser Entscheidung über potentielle Kompensationsmöglichkeiten entscheiden (Witte, 1987).

### 2.2.2.3 Didaktische Vermittlung

Die translatorische Kulturkompetenz lässt sich methodologisch im Hinblick auf die didaktische Vermittlung in die Komponenten Allgemeine und Spezifische Kulturkompetenz aufspalten. Während die „Allgemeine Kulturkompetenz“ ein Bewusstsein für die Problematik intra- und interkultureller Kommunikation und ihrer Bedingungen umfasst, bezeichnet die „Spezifische Kulturkompetenz“ eine auf der ersteren aufbauenden, auf konkrete Kultur- und Sprachenpaare bezogene Kompetenz, die einen exemplarischen Charakter hat. D. h., sie wird zunächst für ein bestimmtes Kultur- und Sprachenpaar erworben, kann aber auch auf andere Kulturen und Sprachen angewendet werden (Witte, 2007).

Zu beachten ist, dass diese Differenzierung, wie schon oben erwähnt wurde, rein methodologisch ist und die beiden Bereiche in der didaktischen Praxis nicht isoliert vermittelt werden können. Dennoch muss davon ausgegangen werden, dass die translationsbezogene Sensibilisierung für Verhalten-in-Kultur sowie für Verhalten in der interkulturellen Kontaktsituation als Voraussetzung für den Erwerb der „Spezifischen Kulturkompetenz“ gilt, weil ansonsten die Verstehensgrundlage für die intra- bzw. interkulturelle Problematik fehlt (Witte, 2007).

Die Entwicklung „Allgemeiner Kulturkompetenz“ lässt sich methodologisch in folgenden Schritten gliedern (Witte, 2007):

1. Entwicklung eines Bewusstseins für die Existenz kulturbedingter Unterschiede im Verhalten und in der Bewertung von Verhalten sowie eines Bewusstseins für die potentiellen Auswirkungen dieser Unterschiede auf die interkulturelle Kommunikationssituation.
2. Entwicklung der Fähigkeit des Akzeptierens dieser Unterschiede.
3. Entwicklung der Fähigkeit der Erkennung eigener Kulturgebundenheit.
4. Entwicklung der Fähigkeit der Bewusstmachung und der Modifizierung der eigenen Rezeption (Wahrnehmung/Interpretation/Bewertung) von Verhalten mit Bezug auf Eigen- und Fremdkultur.
5. Entwicklung der Fähigkeit der Bewusstmachung und der Modifizierung der eigenen Produktion von Verhalten mit Bezug auf Eigen- und Fremdkultur.
6. Entwicklung der Fähigkeit der Rezeption und Produktion von Verhalten für den Bedarf anderer zum Zweck der Herstellung von einer ziel- und situationsadäquaten Kommunikation zwischen mindestens zwei verschiedenen Kulturen, wobei in der Regel eine von denen die Mutterkultur des Translators ist.

Bevor die Studierenden diese Etappen bewältigen können, müssen sie sich der grundlegenden Bedingungen von Wahrnehmung bzw. Erkennen bewusst sein. Diese sind (Witte, 2007):

1. Bedingungen der intrakulturellen Wahrnehmung,
2. Bedingungen der naiv-natürlichen interkulturellen Wahrnehmung,

3. Bedingungen der interkulturellen Wahrnehmung als Experte für interkulturelle Kommunikation.

Auf der Grundlage der „Allgemeinen Kulturkompetenz“ ist die „Spezifische Kulturkompetenz“ für die folgenden Bereiche zu vermitteln (Witte, 2007):

1. Verhalten in der Eigen- und Fremdkultur und als Teilbereich davon Verhalten in der Eigen- und Fremdkultur im Hinblick auf die Translatorhandlung (z. B. die Status und die Rolle des Translators und die ihm zugestandene Verantwortung etc.). Dazu gehört auch, was als Translation in jeder der beiden Kulturen bezeichnet wird bzw. was als solche akzeptiert wird sowie welche Konventionen sie hat.
2. Verhalten zwischen der Eigen- und Fremdkultur, d. h. potentiell in der interkulturellen Situation relevant werdendes Verhalten und als Teilbereich davon Verhalten in der translatorisch gesteuerten interkulturellen Situation.

Ausgehend davon, dass die für eine fremde Kultur spezifischen Phänomene bzw. Verhaltensweisen nicht per se gegeben sind, sondern erst auf der Basis eines Vergleichs mit der eigenen Kultur wahrgenommen und interpretiert werden können, ist das Wissen über eine Fremdkultur auch nur durch den Vergleich mit der Eigenkultur lehr- und vermittelbar. D. h., dass wir der in der Erfassung fremder Kulturen zwangsläufig enthaltene unbewusste bzw. unreflektierte Vergleich mit der Eigenkultur für die Didaktik „Spezifischer Kulturkompetenz“ produktiv einsetzen und kontrollieren können, indem wir solche Vergleichshandlungen bewusst machen. Deshalb wird auch in der didaktischen Situation als grundlegende Methode die bewusste Kontrastierung der Arbeitskulturen eingesetzt (Witte, 2007).

Dieses kontrastive Vorgehen als didaktisch-methodischer Ansatz darf nicht als bloßes „Nebeneinanderstellen zweier vermeintlich autonom existenter und objektiv beobachtbarer kultureller Einheiten“ (Witte, 2007, S. 185) verstanden werden. Mit „Kontrastivität“ ist die „Erfassung einer Kultur in der und durch die bewusste Gegenüberstellung zu einer anderen Kultur“ (Witte, 2007, S. 199) gemeint.

Somit ist das translationsorientierte Kontrastieren ein zielorientiertes In-Beziehung-Setzen der Eigen- und der Fremdkultur und das Herausarbeiten von in diesem und durch dieses In-Beziehung-Setzen entstehenden bzw. geschaffenen Kulturspezifika (Witte, 2007).

Neben der kontrastiven Erarbeitung von Phänomenen und Verhaltensweisen in den beiden Arbeitskulturen unter gegenseitigem Bezug aufeinander ist, wie oben erläutert, die Analyse bzw. die Darstellung der interkulturellen Kontaktsituationen zwischen der Kulturen für die Translation von großer Relevanz. Das besteht darin, dass mittels Kontrastieren festgestellte Kulturspezifika in der interkulturellen Situation zwangsläufigen Modifikationen unterliegen. Da nicht alle denkbaren para-, dia- und idioskulturellen Bereiche in die didaktische Vermittlung Spezifischer Kulturkompetenz einbezogen werden können, geschieht die Vermittlung dieser Kompetenz in exemplarischer Form. D. h., es werden nur translationsrelevante Verhaltensbereiche, Situationstypen und Rollenkonstellationstypen der Arbeitskulturen behandelt, wobei mit „translationsrelevant“ alle potentiell für die Arbeit des Translators und seine zukünftige Berufspraxis relevant werdende Phänomene gemeint sind (Witte, 2007).

### 2.2.3 Rolle der Landeskunde bei der Vermittlung der translatorischen Kulturkompetenz

Jetzt, wo die Relevanz der Kulturkompetenz für den Translator bzw. den Studierenden des Faches „Translation“ (Übersetzen/Dolmetschen) festgestellt worden ist, lässt sich besser begreifen, warum die Vermittlung landeskundlicher bzw. kulturwissenschaftlicher Kenntnisse weltweit Eingang in die Translationsstudiengänge an Universitäten gefunden hat und dem Fach „Landeskunde“ innerhalb der Translatorenausbildung einen so hohen Stellenwert zukommt; „in der Translationsausbildung muss ‚Landeskunde‘ [nämlich] der Grundforderung nach Kulturkompetenz des Translators Rechnung tragen“ (Ammann, 1989, S. 96). Somit wird als primäre Aufgabe der landeskundlichen Lehrveranstaltungen bzw. Seminare die Vermittlung und Herausbildung der Kulturkompetenz gesehen.

Von jeher kam den landeskundlichen Lehrveranstaltungen in der Translatorenausbildung die Aufgabe zu, den Studierenden „Faktenwissen“ zu vermitteln. Obwohl heutzutage die Tendenz besteht, in solchen Lehrveranstaltungen weniger Faktenwissen und Grunddaten zu vermitteln und den Wert auf die kulturspezifischen Phänomene bzw. Verhaltensweisen zu legen, kann man ohne die Vermittlung von Hintergrundwissen über die historischen, soziopolitischen, wirtschaftlichen etc. Gegebenheiten nicht auskommen und darauf nicht vollkommen verzichten (Ensinger, zitiert nach Fleischmann, Kutz & Schmitt, 1997).

Aber wie in den letzten Abschnitten diskutiert wurde, ist die translatorische Kulturkompetenz mehr als ein allgemeines Wissen über die eigene und fremde Kultur. Zur Vermittlung der translatorischen Kulturkompetenz müssen in den landeskundlichen Lehrveranstaltungen unterschiedliche Inhalte behandelt und verschiedene didaktisch-methodische Ansätze eingesetzt werden. Zu beachten ist, dass die „Allgemeine“ und „Spezifische“ Kulturkompetenz als Komponenten translatorischer Kulturkompetenz für die Auswahl der Inhalte und der didaktisch-methodischen Ansätze des Unterrichts ausschlaggebend sind. Aus den gewählten Inhalten und Methoden lässt sich für die landeskundlichen Lehrveranstaltungen ein inhaltliches und didaktisch-methodisches Konzept zur Vermittlung der translatorischen Kulturkompetenz entwickeln. Das Konzept besteht aus vier Stufen, die aufeinander aufbauen und fließend ineinander übergehen (Löwe, zitiert nach Best & Kalina, 2002):

1. Das Fach Landeskunde soll in der Translatorenausbildung in der ersten Stufe intra- und interkulturelles Grundwissen vermitteln bzw. die Problematik intra- und interkulturellen Kommunikationsverhaltens thematisieren. Ziel ist dabei die Einführung in kulturwissenschaftliche Ansätze bei der Betrachtung von Konventionen und Normen einer Gesellschaft bzw. einer Kultur, die translationsbezogene Sensibilisierung der Studierenden für Verhalten-in-Kultur und für Verhalten in der interkulturellen Kontaktsituation sowie die Bewusstmachung der eigenen Kultur.

2. In der zweiten Stufe soll ein systematischer Überblick über die Grundzüge der Entstehung und der heutigen Gestalt der Fremdkultur vermittelt werden. Bei der Auswahl der Inhalte in dieser Stufe soll man vier wichtige Punkte in Betracht ziehen (Kautz, 2002): 1. Die gemeinsame Schnittmenge der Eigen- und Fremdkultur bestimmt in starkem Maße die zu behandelnden und zu vermittelnden Inhalte und Themen, 2. Bei der Festlegung der Inhalte soll man das vorhandene Wissen der Studierenden berücksichtigen, um die antizipierten Defizite zu beseitigen, 3. Zu den Grunddaten und -informationen eines fremden Landes gehört das gegenwartsbezogene soziokulturelle Wissen, das die Studierenden beim Verständnis aktueller Situation in dem betreffenden Land unterstützt. Dabei ist zu beachten, dass die Grunddaten nicht als etwas abgetrenntes und isoliertes betrachtet, sondern in Bezug zu einer Gesamtsituation dargestellt werden sollen, um somit für ein umfassenderes Verständnis der aktuellen

Situation fruchtbar gemacht zu werden (Ammann, 1989) , 4. Als letzter Punkt soll die Gefahr einer einseitigen Hervorhebung einzelner Bereiche wie z. B. Literatur oder Geschichte vermieden werden. Ziele dieser landeskundlichen Lehrveranstaltungen sind die erste sach- und fachorientierte Bildung zur Fremdkultur, weitere Bewusstmachung der eigenen Kultur und Einführung in translatorische Grundkompetenzen wie Kontrastivität und Perspektivenwechsel.

3. Die dritte Stufe ist der Hauptteil der kulturspezifischen Ausbildung der Translatoren. Sie umfasst die exemplarische und kontrastive Erarbeitung verschiedener Inhalte, wobei die Inhalte sich auf die beiden behandelten Kulturen bzw. Sprachen sowie verschiedene Disziplinen beziehen. Durch die kontrastive Analyse der Inhalte wird der Blick der Studierenden für die Spezifik ihrer Arbeitskulturen geschärft. Außerdem lernen sie, dass Phänomene bzw. Verhaltensweisen, die in ihren Arbeitskulturen auf dem ersten Blick ähnlich scheinen, verschiedene Bedeutungen bzw. Auswirkungen haben können. Die Bewusstheit für die Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten zwischen den Arbeitskulturen hilft den Studierenden, spätere Interferenzen zu vermeiden, die darauf aufbauen, dass man sich seines Wissens plötzlich nicht mehr sicher ist und nicht mehr weiß, welcher Kultur oder Sprache ein bestimmtes Phänomen zugehört (Ammann, 1995). Die Themen, die in dieser Stufe erarbeitet werden, beziehen sich entweder auf die Überblickdarstellungen der vorherigen Ausbildungsstufen oder auf die translationsrelevant erscheinenden Bereiche. Ziele der exemplarischen Erarbeitung von Themen sind unter anderem die Analyse und Verwendung von unterschiedlichen Informationsmaterialien und Parallelektüre, die Befähigung zur translationsorientierten Kontrastierung von Verhaltensweisen und Phänomenen in den beiden Arbeitskulturen sowie zu deren Analyse in der interkulturellen Kontaktsituationen und die Befähigung zum bewussten Perspektivenwechsel bzw. zur Perspektivenübernahme etc. Wichtig ist dabei, dass die Studierenden dazu befähigt werden, die kulturspezifischen Inhalte nach ihrer Relevanz in unterschiedlichen Translationssituationen gewichten zu können.

4. Nachdem die allgemeinen und speziellen inhaltlichen und methodisch-didaktischen Grundlagen der translatorischen Kulturkompetenz gelegt sind, müssen die landeskundlichen Lehrveranstaltungen in einer vierten Stufe auf den weiteren Erwerb bzw. auf die Weiterentwicklung von Wissen, Kennen und Können in der Eigen- und Fremdkultur abzielen, wobei die Bedürfnisse der Studierenden für die Gestaltung der Lehrveranstaltungen ausschlaggebend sind. Deshalb spricht man in dieser Stufe von „bedarfsorientiertem Arbeiten“. Des Weiteren müssen die Studierenden den Nutzen der erworbenen Kulturkompetenz für die Ausgangstextanalyse und die Zieltextproduktion erfahren können und lernen, wie sie diese Kompetenz in einer konkreten Translationssituation praktisch umsetzen können. Ammanns Meinung nach kann die Verbindung von landeskundlichem Wissen und translatorischer Tätigkeit beispielsweise durch einen Translationsauftrag erzielt werden. Das heißt, dass die Studierenden einen Translationsauftrag erhalten, die sie in der Rolle eines Translators zu lösen haben. Dieser Auftrag hilft den Studierenden, ihr erworbenes Wissen bzw. das Neugelernte immer wieder zu einer konkreten Translationssituation in Beziehung zu setzen und ihre Kulturkompetenz produktiv einzusetzen (Ammann, 1989).

### **2.3 Curriculumentwicklung für Translatoren mit besonderem Blick auf das Teilfach „Landeskunde“**

Eine systematische akademische Ausbildung für Translatoren gibt es seit relativ kurzer Zeit. Früher wurde eine gesonderte spezialisierte Ausbildung von Translatoren abgelehnt, weil man davon ausging, dass jeder, der zwei Sprachen gut beherrscht, in der Lage ist zu übersetzen bzw. zu dolmetschen. Mit

zunehmender Globalisierung und der Steigerung der Mobilität haben auch die internationalen Kontakte auf politischer, wirtschaftlicher, wissenschaftlicher und kultureller Ebene weltweit zugenommen. Infolgedessen stieg auch die Anforderung an Quantität und Qualität der Übersetzer und Dolmetscher und die ersten Institute für professionelle Translatorenausbildung wurden gegründet. Heutzutage gibt es für die Ausbildung professioneller Übersetzer und Dolmetscher universitäre und nicht universitäre Ausbildungseinrichtungen<sup>7</sup>, wobei jede Einrichtung ihre eigene Studien- und Prüfungsordnung hat. Was für die Curricula der Translatorenausbildung an universitären und nichtuniversitären Einrichtungen von Bedeutung ist, ist, dass sie den Erfordernissen im beruflichen Alltag der Übersetzer und Dolmetscher gerecht werden müssen. Bemerkenswert ist, dass solche Anforderungen an Übersetzer und Dolmetscher einer ständigen Wandlung unterworfen sind. Deshalb ist eine Neuregelung und permanente Revision der Curricula der Translatorenausbildung erforderlich und hoch wünschenswert.

Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, beschränken wir uns in diesem Kapitel bei der Behandlung der Curricula für Translatorenausbildung nur auf Ausbildungsgänge, die an der Universität angeboten werden. Im Folgenden wird zunächst auf den Kern des Curriculumbegriffs eingegangen. Daran anschließend wird die Struktur und der Inhalt eines Curriculums für translatorische Studiengänge erörtert.

### 2.3.1 Zum Begriff „Curriculum“

Der Begriff „Curriculum“ hat seinen Ursprung im Lateinischen und bedeutet so etwa wie (Stadion-) Umlauf, Ablauf, Wiederkehr, Zeitabschnitt und Ähnliches. Dieser Begriff wurde zum ersten Mal im Barockzeitalter im deutschen Sprachraum verwendet. Aber durch die puristische Strömungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde er verdrängt und durch den deutschen Begriff „Lehrplan“ ersetzt (Steindorf, 2000). Der Begriff Curriculum hielt sich jedoch im angelsächsischen Sprachbereich und ist im Jahre 1967 durch den Beitrag „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ von Saul B. Robinsohn, dem Berliner Erziehungswissenschaftler und Schulpädagogen, nach Deutschland zurückgekehrt.

Neben dem Begriff Curriculum gibt es eine Reihe weiterer Begriffe, die zum Teil synonym zum Begriff Curriculum verwendet werden. Diese sind: Lehrplan, Richtlinie und Stoffplan. In der deutschsprachigen Literatur gibt es für die genannten Begriffe eine breite Palette an Definitionen und Erklärungen. Folgend werden nur diejenigen erwähnt, die für die Zwecke dieser Arbeit geeignet erscheinen. Nach Schewior-Popp (2005) ist der Lehrplan ein Gefüge aus Kompetenzen, Lernzielen, Lehrinhalten und -themen, die innerhalb eines bestimmten Zeitraums in bestimmten Fächern bzw. Lernbereichen vermittelt werden.

Somit lassen sich die Lehrpläne als „generelle Planungsinstrumente von Unterricht“ (Westphalen, 1985, S. 13) bezeichnen, die festlegen, was die Lernenden zu lernen haben. Der Unterschied zwischen den Richtlinien und Lehrplänen besteht in dem Empfehlungscharakter der Richtlinien. Sie werden von den Kultusministerien vor allem für die allgemein bildenden Schulen erlassen und geben den Lehrern mehr Freiheit, ihre pädagogischen Entscheidungen zu treffen. „Ihre Aussagen sind deshalb von einem geringeren Spezifikationsgrad als in den Lehrplänen und lassen einen relativ großen Interpretationsspielraum zu“ (Schewior-Popp, 2005, S. 12). Folglich sind auf der Entscheidungsebene des Lehreres weitere Spezifikationen erforderlich. Wenn die Aussagen der Richtlinien konkretisiert

<sup>7</sup> Es gibt auch nicht institutionalisierte Lehrgänge bzw. berufsbegleitende Ausbildungskurse und Intensivkurse, die es ermöglichen, eine Übersetzer- oder Dolmetscherausbildung auf einem bestimmten Niveau und für bestimmte Zwecke zu erwerben.

werden, entstehen dadurch Lehrpläne, die auch als „Bildungspläne“, „Arbeitspläne“ u. Ä. bezeichnet werden.

Stoffpläne sind eine sehr häufige Variante von Lehrplänen und Richtlinien, die lediglich die Lerninhalte angeben, ohne Kompetenzen, Lernzielen, Organisation von Lernprozessen oder der Struktur von Inhalten Rechnung zu tragen (Schewior-Popp, 2005).

Was aber den Begriff Curriculum von den oben angeführten Begriffen abgrenzt, ist, dass es „über die Verbindlichkeiten eines Lehrplans hinaus auch konkrete Hinweise zur didaktisch-methodischen Gestaltung und ggf. auch zu Erfolgskontrolle/Leistungsmessung“ beinhaltet (Schewior-Popp, 2005, S. 12). Das heißt, wenn Lehrpläne solche detaillierte Hinweise enthalten, weisen sie einen curricularen Charakter auf.

Auch Westphalen (1985) beschreibt den Unterschied zwischen den Curricula und traditionellen Lehrplänen und ist der Auffassung, dass Lehrpläne pauschale Unterrichtsplanungen sind, die von übergeordneten Lernzielen ausgehen und dem Lehrer eine Sammlung von Bildungsgütern zur Verfügung stellen, die dieser selbstständig für den Unterricht verwenden muss. Weiterhin geht er davon aus, dass es sich bei den Curricula um konkrete Unterrichtsplanungen handelt, die auf operationalisierbaren Lernzielen basieren und dem Lehrer durch präzise Lerninhalte und Lehrverfahren die Möglichkeit bieten, die Erreichung der Lernziele zu überprüfen.

In dieser Hinsicht bietet die Bund-Länder-Kommission (zitiert nach Steindorf, 2000, S. 105) eine weitergehende Begriffsbestimmung von Curriculum und zählt dafür die folgenden konstitutiven Merkmale auf:

- „- Lernziele (Qualifikation, die angestrebt werden sollen)
- Inhalte (Gegenstände, die für das Erreichen der Lernziele Bedeutung haben)
- Methoden (Mittel und Wege, um die Lernziele zu erreichen)
- Situationen (Gruppierungen von Inhalten und Methoden)
- Strategien (Planung von Situationen)
- Evaluation (Diagnose der Ausgangslage, Messung des Lehr- und Lernerfolges mit objektivierten Verfahren)“.

Aus den zitierten Begriffsbestimmungen und Ausführungen geht hervor, dass das Curriculum ein Instrument zur Planung, Steuerung und Erfolgskontrolle des Unterrichts ist, wobei es vier wichtige didaktische Kategorien umfasst: Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen. Diese Kategorien stehen in einer Interdependenz zueinander und bedingen sich gegenseitig. Nur die Berücksichtigung und Befolgung der Hauptkategorien des Curriculums bei der konkreten Unterrichtsgestaltung kann die Erfüllung der Lern- und Bildungsziele sichern<sup>8</sup>.

### 2.3.2 Struktur und Inhalt eines Curriculums für translatorische Studiengänge

Die Organisation der Translatorenausbildung hängt zum größten Teil von den konkreten Bedingungen, Lerntraditionen, kulturellen und sozialen Wertvorstellungen des betreffenden Landes ab. Deshalb gibt es kein einheitliches und weltweit einzusetzendes Modell für die Curricula der translatorischen Studiengänge (Kautz, 2002, S. 423). Aber abgesehen von den soziokulturellen Unterschieden in der

<sup>8</sup> In dieser Arbeit werden die Wörter „Studienplan“ und „Studienordnung“ synonym zum Wort „Curriculum“ verwendet.

Struktur der curricularen Modelle für die Translatorenausbildung sind die Curricula dieser Studiengänge weltweit zeitlich wie folgt eingeteilt (Ammann & Vermeer, 1990, S. 37):

1. **Grundstudium:** Im Grundstudium wird zunächst die muttersprachliche Kultur- und Sprachkompetenz in Texten und im Umgang mit Texten vertieft. Die Studierenden lernen den Sinn eines Textes zu erfassen und im Hinblick auf bestimmte Zielvorgaben wiederzugeben. Darüber hinaus erwerben sie eine ähnliche bzw. vergleichbare Kompetenz in der Fremdkultur und -sprache und schließlich erlernen sie, die Strategien der Textrezeption und -produktion zwischen der Mutterkultur und -sprache und der Fremdkultur und -sprache zu vergleichen.
2. **Hauptstudium:** Im Hauptstudium erfolgt (je nach Abschluss) eine Spezialisierung zum Übersetzer oder Dolmetscher, d. h., dass in dieser Phase die Tätigkeiten Übersetzen bzw. Dolmetschen gezielt und in Bezug auf einen bestimmten Skopos geübt werden.

Außer formalen Unterschieden in der Gestaltung von Curricula gibt es auch weltweit Differenzen bezüglich des Inhalts des Studiums. Wie im Abschnitt 2.2 erläutert wurde, besteht ein weitgehender Konsens darüber, welche Teilfächer in die Curricula der Translatorenausbildung aufzunehmen sind. Die Gewichtung dieser Teilfächer fällt jedoch unterschiedlich aus. Somit sollte man je nach den Bedingungen und Anforderungen vor Ort mit inhaltlichen Unterschieden zwischen den Curricula der einzelnen Translationsstudiengänge rechnen (Kautz, 2002, S. 428-429). Im Folgenden werden die Teilfächer, die in den Curricula der Translatorenausbildung zu berücksichtigen sind, kurz dargestellt. Zu beachten ist, dass man bei der Entwicklung der Curricula der Translationsstudiengänge auf keines dieser Teilfächer verzichten kann (Kautz, 2002, S. 429-433):

- **Sprachstudien:**

Dieses Teilfach kann als eins der wichtigsten Teilfächer der Translationsstudiengänge bezeichnet werden, da die translatorische Kompetenz auf der Basis der muttersprachlichen und fremdsprachlichen Kompetenz erworben wird. Obwohl an vielen Ausbildungsstätten die Erweiterung der muttersprachlichen Kompetenz als fächerübergreifende Aufgabe betrachtet wird und dafür keine eigenen Lehrveranstaltungen vorgesehen sind, ist Kautz der Meinung, dass die umfassende Beherrschung der Muttersprache zur kommunikativen Kompetenz des Translators gehört und somit hält er es für sinnvoll, durch entsprechende Lehrveranstaltungen vor Beginn der Translationsübungen die muttersprachliche Kompetenz zu verbessern bzw. zu erweitern. Was die Fremdsprachenkenntnisse angeht, sind sie auch eine grundsätzliche Voraussetzung für ein effektives Translatorenstudium.

- **Kulturkunde:**

Wie bereits im Abschnitt 2.2.3 (Rolle der Landeskunde bei der Vermittlung der translatorischen Kulturkompetenz) erörtert wurde, ist dieses Teilfach ein überaus wichtiger Bestandteil der Translatorenausbildung, dem bei der Vermittlung und Herausbildung der Kulturkompetenz des Translators eine wesentliche Rolle zukommt.

- **Berufskunde:**

Grundsätzlich werden Translatoren als Textfachleute bezeichnet, die schriftliche bzw. mündliche Texte aus einer Sprache in eine andere übertragen. Aber das Berufsbild der



Translatoren hat sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt und heutzutage wird von den Translatoren zahlreiche Tätigkeiten erwartet, die früher nicht zu dem Tätigkeitsfeld der Translatoren zählten, wie z. B. Redaktion von Texten, Auswertung, Zusammenfassung oder Kommentierung von Texten, Beratung in sprachlichen, fremdkulturellen und interkulturellen Fragen und Layouten von Texten (Kautz, 2002). In den Lehrveranstaltungen zur Berufskunde sollen die Studierenden mit der Reichweite der Tätigkeiten der Translatoren vertraut werden. Aber wenn man sich gegen separate Lehrveranstaltungen zur Berufskunde entscheidet, dann ist es ratsam, dass berufkundliches Wissen in anderen Lehrveranstaltungen mitvermittelt wird.

- **Sachfach:**

Damit die Studierenden die Fähigkeit und die Methodik erwerben, sich effektiv in ein Fachgebiet und seiner Terminologie einzuarbeiten, werden ein oder mehrere Sachfächer in das Curriculum der Translatorenausbildung aufgenommen. Die am meisten gewählten Sachfächer sind u. a. Technik, Wirtschaft und Jura, da sie den Anforderungen der Translationspraxis sehr gut entsprechen.

- **Übersetzen/Dolmetschen:**

Neben den Teilfächern Sprachstudien und Kulturkunde macht das Teilfach Übersetzen bzw. Dolmetschen (je nach anvisiertem Abschluss) einen großen Anteil des Inhalts der Translatorenausbildung aus. Zu beachten ist, dass einerseits Übersetzer eine gewisse Dolmetschkompetenz haben sollen und andererseits Dolmetscher übersetzen lernen müssen. Deshalb ist es notwendig, eine Einführung ins Dolmetschen bzw. Übersetzen in das Curriculum aufzunehmen.

- **Computernutzung:**

Auch die Vermittlung von Grundlagen in der computergestützten Sprachdatenverarbeitung, Textproduktion und -verwaltung ist ein Teil des Translatorenstudiums und gehört in das Curriculum der betreffenden Studiengänge. Des Weiteren ist die Vermittlung von Grundlagen der Maschinenübersetzung sehr wünschenswert, da das computergestützte Übersetzen in der Berufspraxis immer mehr an Bedeutung gewinnt.

- **Terminologie und Terminographie:**

Lehrveranstaltungen zur Terminologielehre und -arbeit sind in der Translatorenausbildung erforderlich, weil sie den Studierenden Wissen über die Bildung und Klassifikation von Termini vermitteln. Darüber hinaus erwerben die Studierenden Fertigkeiten, wie sie unter dem Einsatz von Recherchemitteln im Terminologiebereich recherchieren können. Heutzutage ist auch die computergestützte Terminologiearbeit in den Curricula der translatorischen Studiengänge verankert.

- **Translationswissenschaft:**

Translationswissenschaftliche Lehrveranstaltungen sind auch ein Teil des Translatorenstudiums. Die Teilgebiete, die in diesem Teilfach berücksichtigt werden sollen, sind u. a. Übersetzungstheorie und Übersetzungsvergleich (Übersetzungsbewertung) und

andere, meist der Sprachwissenschaft zugeordnete Lehrgebiete wie Sprachwirkungsforschung, Text-, Sozio- und Psycholinguistik und Sprechakttheorie.

Im Hinblick darauf, dass „Kulturkunde“ bzw. „Landeskunde“ auf jeden Fall in die Curricula der translatorischen Studiengänge gehört, werden wir uns im folgenden Abschnitt mit der Stellung dieses Teilfachs in den Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an iranischen Universitäten gründlich auseinandersetzen und wichtige Aspekte zu diesem Thema erörtern.

### **3 Zur Stellung der Landeskunde in den Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an iranischen Universitäten**

Wie bereits erläutert, geht es in diesem Kapitel um die Untersuchung der Stellung von „Landeskunde“ in den Curricula der Übersetzungsstudiengänge an iranischen Universitäten. Hierzu wird im ersten Abschnitt einen Überblick über die Geschichte des Landeskundeunterrichts an iranischen Universitäten gegeben. Die Behandlung der institutionellen Rahmenbedingungen für den Landeskundeunterricht in den BA-Übersetzungsstudiengängen „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ ist das Thema des zweiten Abschnitts. Daran anschließend wird im dritten Abschnitt auf die Frage eingegangen, ob und inwieweit das D-A-CH-L-Konzept in den landeskundlichen Lehrheiten innerhalb der Curricula der genannten BA-Übersetzungsstudiengänge realisiert worden ist.

#### **3.1 Zur Geschichte des Landeskundeunterrichts an iranischen Universitäten**

Obwohl die „Landeskunde“ sich seit Jahren in den europäischen Ländern und in den USA - mit ähnlichen Konzepten und anderen Bezeichnungen - als ein wesentliches und unerlässliches Teilfach in den Curricula der Schulen und vieler universitären geisteswissenschaftlichen Studienfächer erwiesen und etabliert hat, ist sie im iranischen Bildungssystem ein fast neuer und entwicklungsbedürftiger Lehrbereich, dessen Relevanz für den Fremdsprachenunterricht an den Schulen und für die fremdsprachenphilologischen bzw. translationswissenschaftlichen Studienfächer an den Universitäten leider immer noch unterschätzt wird.

Deshalb kann man in der iranischen Fachliteratur kaum Angaben über die Geschichte des Landeskundeunterrichts bzw. die Entwicklung des Lehrbereichs „Landeskunde“ innerhalb der Studienfächer „Fremdsprachenphilologie“ und „Übersetzen“ an den Universitäten finden. Infolgedessen ist es auch sehr schwer festzustellen, wann genau und aus welchem Grund dieser Fachbereich im iranischen Hochschulsystem an Bedeutung gewonnen hat und welche kultur- und bildungspolitischen sowie institutionellen Bedingungen zur Integration landeskundlicher Lehre in die Curricula einiger sprachbezogenen Studienfächer beigetragen haben<sup>9</sup>.

Wie schon aus dem Titel hervorgeht, liegt das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit, ganz allgemein betrachtet, auf dem Landeskundeunterricht in den BA-Übersetzungsstudiengängen „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“. Trotz des Mangels an präzisen Angaben über die Entwicklung des Teilfachs „Landeskunde“ in den genannten BA-Übersetzungsstudiengängen kann man

<sup>9</sup> Die meisten Curricula von sprachbezogenen Studienfächern an iranischen Universitäten haben keine landeskundlichen Lehrheiten.

bei einer genauen Analyse ihrer Curricula an nützliche und wichtige Hinweise für die Stellung des Lehrbereichs „Landeskunde“ in den Curricula dieser Studiengänge gelangen. Somit werden im nächsten Abschnitt die institutionellen Rahmenbedingungen für den Landeskundeunterricht in den BA-Übersetzungsstudiengängen „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ ganz ausführlich behandelt.

### 3.2 Institutionelle Rahmenbedingungen für den Landeskundeunterricht in den BA-Übersetzungsstudiengängen „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“

Die Fachrichtung „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ wird im BA-Studiengang an drei iranischen Universitäten, nämlich der Universität Teheran, Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität in Teheran, angeboten. Da es im Iran kein einheitliches Curriculum für die BA-Übersetzungsstudiengänge gibt und jede Universität ganz autonom für die Regelung ihrer Studienpläne zuständig ist, werden wir zur Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen für den Landeskundeunterricht jeden Übersetzungsstudiengang einzeln unter die Lupe nehmen.

Im Folgenden werden die Vorgaben für die landeskundliche Lehre in den Studienordnungen der BA-Übersetzungsstudiengänge an der Universität Teheran, Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität in Teheran tabellarisch dargestellt, um einen klaren Überblick über die vorgesehenen landeskundlichen Lehreinheiten<sup>10</sup> bzw. Veranstaltungen sowie die Dauer der Veranstaltungen (in Semesterwochenstunden) zu schaffen. Dabei werden in dieser Aufstellung sowohl die obligatorischen als auch die fakultativen Lehreinheiten berücksichtigt und aufgeführt:

1	Universität Teheran (2003)	SWS <sup>11</sup>
a.	<b>Obligatorische Lehreinheiten: Landeskunde der deutschsprachigen Länder</b>	4
b.	<b>Fakultative Lehreinheiten: Deutsche Gegenwartsgeschichte</b>	2
2	Universität Isfahan (2004)	
a.	<b>Obligatorische Lehreinheiten:</b> 1) Landeskunde der deutschsprachigen Länder 2) Deutsche Gegenwartsgeschichte	2 3
b.	<b>Fakultative Lehreinheiten: -</b>	-
3	Islamische Azad-Universität in Teheran (2016)	
a.	<b>Obligatorische Lehreinheiten:</b>	

<sup>10</sup> Im Iran ist die Studienstruktur nicht modularisiert. Hier gibt es anstatt Module sogenannte Lehreinheiten, die aus einer Lehrveranstaltung mit einem bestimmten thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt bestehen und im Gegensatz zu Modulen nicht mehr als ein Semester dauern.

<sup>11</sup> „1 SWS“ bedeutet, dass die entsprechende Lehrveranstaltung für die Dauer der Vorlesungszeit eines Semesters wöchentlich 45 Minuten lang gelehrt wird. Jedes Semester dauert sechzehn Wochen.

	1) Landeskunde der deutschsprachigen Länder	<b>4</b>
	2) Deutsche Gegenwartsgeschichte	<b>2</b>
<b>b.</b>	<b>Fakultative Lehreinheiten: -</b>	<b>-</b>

**Tabelle 1.** Vorgaben für die landeskundliche Lehre in den Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“

Wie aus der oben abgebildeten Tabelle hervorgeht, sind die Vorgaben für die landeskundliche Lehre in den Studienplänen der einzelnen Universitäten nicht identisch. Bei einer genauen Betrachtung der alten Studienordnungen dieser Übersetzungsstudiengänge lässt sich feststellen, dass sie keine landeskundlichen Lehreinheiten beinhalten. Nach dem Beschluss der Bildungsplanungskommission der angeführten Universitäten zu einer Neuregelung und Revision der Studienpläne<sup>12</sup> wurden landeskundliche Lehreinheiten in die neuen Studienordnungen eingeführt. Somit sind in den revidierten Studienordnungen die zwei landeskundlichen Lehreinheiten, nämlich „Landeskunde der deutschsprachigen Länder“ und „Deutsche Gegenwartsgeschichte“, zu sehen, denen innerhalb der Studienpläne der betreffenden Universitäten im Vergleich zueinander trotz gleichen Titels und fast ähnlicher Lehrinhalte eine unterschiedliche Bedeutung zukommt. Während diese zwei Lehreinheiten in den Studienplänen der Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität Pflichtlehreinheiten sind, ist im Studienplan der Universität Teheran nur die erste Lehreinheit, und zwar „Landeskunde der deutschsprachigen Länder“ eine obligatorische Lehreinheit. Die andere Lehreinheit (Deutsche Gegenwartsgeschichte) wird als eine fakultative Lehreinheit angeboten, die natürlich nicht von allen Studierenden gewählt wird<sup>13</sup>.

Die Analyse der Curricula der angebotenen BA-Übersetzungsstudiengänge an der Universität Teheran, Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität in Teheran macht zwei wichtige Punkte ersichtlich, worauf schon vorher hingewiesen wurde:

1. Landeskunde ist in den Übersetzungsstudiengängen kein alter Lehrbereich: Die Neuregelung der Studienordnungen der BA-Übersetzungsstudiengänge der Universität Teheran und Universität Isfahan, die die Einführung landeskundlicher Lehreinheiten in die Studienpläne mit sich brachte, wurde in den Jahren 2003 und 2004 getroffen. Was die Islamische Azad-Universität angeht, lässt sich sagen, dass ihre Studienordnung erst im Jahre 2016 revidiert wurde und demzufolge landeskundliche Lehreinheiten in den Studienplan des betreffenden BA-Übersetzungsstudiengangs integriert wurden. Das deutet an, wann ungefähr die Relevanz des Lehrbereichs „Landeskunde“ für die Übersetzerausbildung und das Erfordernis zur Planung und Konzeption landeskundlicher Lehreinheiten den Verfassern der Studienordnungen der Übersetzungsstudiengänge offenbar wurde.
2. Landeskunde nimmt einen peripheren Stellenwert in den Übersetzungsstudiengängen ein: Die signifikante Rolle von Landeskunde bei der Vermittlung der translatorischen Kulturkompetenz und die Bedeutung und Notwendigkeit dieser Kompetenz für die zukünftigen Übersetzer wurde bei der Planung der Curricula von Übersetzungsstudiengängen unterschätzt. Deshalb gibt es auch in den Studienplänen der Universität Teheran, Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität in Teheran eine geringe Anzahl landeskundlicher Lehreinheiten, die mit Sicherheit

<sup>12</sup> Die Jahreszahlen in der Tabelle weisen auf das Jahr hin, in dem die revidierten Studienordnungen in Kraft getreten sind.  
<sup>13</sup> Dieser Unterschied betrifft auch die Semesterwochenstunden, die diesen Lehreinheiten zugeordnet sind.

im Rahmen von einer bis zwei Lehrveranstaltungen ihrer Aufgabe innerhalb des gesamten Studiengangs nicht gerecht werden können.

### **3.3 Die Realisierung des D-A-CH-L-Konzepts in den landeskundlichen Lehreinheiten innerhalb der Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“**

Wie bereits unter Abschnitt 2.1.2.4 erläutert wurde, ist die Pluralität der deutschen Sprache und Kultur ein wichtiges Prinzip, das stets im Landeskundeunterricht in Betracht gezogen werden soll. Dieses gilt auch für das Teilfach „Landeskunde“ in den Übersetzungsstudiengängen. Folglich müssen die landeskundlichen Lehreinheiten in den Curricula der Übersetzungsstudiengänge dem genannten Prinzip Rechnung tragen. Dieses Prinzip hat sich im D-A-CH-L-Konzept konkretisiert, das ganz genau deutlich macht, welche Kriterien hinsichtlich der Pluralität der deutschen Sprache und Kultur bei dem Landeskundeunterricht berücksichtigt werden sollen.

Somit werden wir zur Beurteilung der landeskundlichen Lehreinheiten in den Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an der Universität Teheran und Universität Isfahan diese Kriterien heranziehen, um der Frage nachzugehen, ob und inwieweit das D-A-CH-L-Konzept bei der Planung der betreffenden Lehreinheiten einbezogen worden ist. Da das Curriculum des betreffenden BA-Übersetzungsstudiengangs an der Islamischen Azad-Universität keine detaillierten Angaben über die Lernziele und -inhalte der landeskundlichen Lehreinheiten enthält, werden sie in dieser Untersuchung nicht herangezogen. Die Ergebnisse der Untersuchung sind in der folgenden Tabelle zusammengestellt<sup>14</sup>:

<sup>14</sup> Die zwei landeskundlichen Lehreinheiten unter dem Titel „Deutsche Gegenwartsgeschichte“ sind bei dieser Untersuchung nicht mitberücksichtigt worden, da der Inhalt dieser Lehreinheiten sich nur auf die wichtigsten Etappen der Gegenwartsgeschichte von Deutschland bezieht.

		Kriterien des D-A-CH-L-Konzepts		
		Berücksichtigung der nationalen und regionalen Besonderheiten des deutschsprachigen Raums	Mehrperspektivische Darstellung der deutschsprachigen Wirklichkeit	Behandlung der gesellschaftlichen Bezüge aller vier deutschsprachigen Länder
Landeskundliche Lehreinheiten	Landeskunde der deutschsprachigen Länder (Universität Teheran)	Die angegebenen Lerninhalte zeigen, dass ihr Schwerpunkt auf die nationalen Besonderheiten der deutschsprachigen Länder liegt. Nur der Inhaltspunkt „Fahnen (national und bundesländlich) weist auf eine regionale Besonderheit deutschsprachiger Länder hin.	Themen, die den Lerninhalt dieser Lehrinheit bilden, lauten: Geschichte, Geografie bzw. geografische Lage in Europa, Rolle in der EU, Rolle in anderen europäischen und internationalen Institutionen, allgemeine Informationen über: -Verfassung, -politisches, wirtschaftliches und soziales System, -Kultur und Kunst, -Fahnen (national, bundesländlich), - Historische Stätten und Sehenswürdigkeiten, -Universitäten und Hochschulen, -berühmte Personen in den Bereichen Politik und Wirtschaft, -weiterführende Informationen  Die genannten Themen zeigen, dass diese Lehrinheit sich eine nahezu mehrperspektivische Darstellung deutschsprachiger Länder zum Ziel setzt, obwohl einige wichtige Perspektiven wie Alltagskultur oder regionale Besonderheiten außer Acht gelassen worden sind.	Außer Liechtenstein als viertes deutschsprachiges Land sind alle deutschsprachigen Länder in den Lerninhalten eingebettet.
	Landeskunde der deutschsprachigen Länder (Universität Isfahan)	Die Lerninhalte beinhalten keine regionale Besonderheit. Nur nationale Besonderheiten stehen im Mittelpunkt der Lerninhalte.	Folgende Themen sind in den vorgegebenen Lerninhalten zu sehen: Geschichte, geografische Lage in Europa, Literatur, Wirtschaft und Industrien, Politik und politische Parteien  Hier kann man nicht von einer mehrperspektivischen Behandlung der deutschsprachigen Wirklichkeit ausgehen, da mehrere Perspektiven wie z. B. Kultur, Kunst, Geografie und das gesellschaftliche System der deutschsprachigen Länder bei der Planung dieser Lehrinheit nicht berücksichtigt worden sind.	Hier gilt das Gleiche wie in der Universität Teheran. Die Lerninhalte beziehen sich nur auf die BRD, Österreich und die Schweiz.

**Tabelle 2.** Beurteilung der landeskundlichen Lehreinheiten in den Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ nach den Kriterien des D-A-CH-L-Konzepts

Wie aus der vorherigen Tabelle hervorgeht, ist das D-A-CH-L-Konzept bzw. das Prinzip der Pluralität der deutschen Sprache und Kultur zum größten Teil bei der Planung der landeskundlichen

Lehreinheiten übersehen worden, was als eine der größten Schwächen dieser Lehreinheiten sowie der Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an der Universität Teheran und Universität Isfahan bezeichnet werden kann.

#### 4 Schluss

In Hinsicht auf die Relevanz des Teilfachs „Landeskunde“ in den Übersetzungsstudiengängen und seine wesentliche Rolle bei der Vermittlung und Herausbildung translatorischer Kulturkompetenz wurde in dieser Arbeit den Stellenwert dieses Teilfachs in den Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an iranischen Universitäten, nämlich der Universität Teheran, Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität in Teheran unter die Lupe genommen, um Klarheit über die institutionellen Rahmenbedingungen für den Landeskundeunterricht im iranischen Hochschulsystem zu schaffen.

Zu diesem Zweck wurde zunächst die Geschichte des Landeskundeunterrichts an iranischen Universitäten thematisiert. Dabei stellte man fest, dass es in der iranischen Fachliteratur kaum Angaben über die Entwicklung des Lehrbereichs „Landeskunde“ innerhalb der Studienfächer „Fremdsprachenphilologie“ und „Übersetzen“ gibt. Um die Stellung des Lehrbereichs „Landeskunde“ in den Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an den oben genannten Universitäten zu bewerten, wurden die Vorgaben für die landeskundliche Lehre in den Studienplänen dieser Studiengänge analysiert. Die Analyseergebnisse machten deutlich erkennbar, dass die Studienordnung der Islamischen Azad-Universität in Teheran erst im Jahre 2016 revidiert wurde und folglich landeskundliche Lehreinheiten in den Studienplan des betreffenden BA-Übersetzungsstudiengangs aufgenommen wurden. Außerdem wurde ersichtlich, dass Landeskunde auch in den Curricula der angebotenen BA-Übersetzungsstudiengänge an der Universität Teheran und Universität Isfahan kein alter Lehrbereich ist und landeskundliche Lehreinheiten in den Jahren 2003 und 2004 in die Studienpläne dieser Studiengänge eingeführt worden sind. Darüber hinaus wiesen die Ergebnisse darauf hin, dass Landeskunde einen peripheren Stellenwert in diesen Übersetzungsstudiengängen einnimmt und es in den Studienplänen der erwähnten Universitäten eine geringe Anzahl landeskundlicher Lehreinheiten gibt.

In einem weiteren Schritt wurde untersucht, ob und inwieweit das D-A-CH-L-Konzept bei der Planung der landeskundlichen Lehreinheiten in den Curricula dieser Übersetzungsstudiengänge an der Universität Teheran und Universität Isfahan einbezogen worden ist. Aus dieser Untersuchung ging hervor, dass das D-A-CH-L-Konzept bzw. das Prinzip der Pluralität der deutschen Sprache und Kultur zum größten Teil bei der Planung der landeskundlichen Lehreinheiten übersehen worden ist, was als eine der größten Schwächen dieser Lehreinheiten und der Studienpläne dieser Studiengänge bezeichnet wurde.

Insofern steht zu hoffen, dass sich in Zukunft die Curricula der BA-Übersetzungsstudiengänge „Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt Übersetzungswissenschaft“ an der Universität Teheran, Universität Isfahan und Islamischen Azad-Universität in Teheran revidieren lassen und neue landeskundliche Lehreinheiten in die Studienprogramme dieser Studienfächer eingefügt werden, da die translatorische Kulturkompetenz heutzutage wegen der immer steigenden Globalisierung und des Zuwachses der interkulturellen Kontakte zweifelsohne zu den wichtigsten und signifikantesten

Kompetenzen der Absolventen dieser Studiengänge zählt, ohne die sie in ihrer zukünftigen Berufspraxis übersetzerisch nicht erfolgreich handeln können.

### Literaturverzeichnis

- Ammann, M. (1989). 'Landeskunde' in der Translationsausbildung. *TEXTconTEXT*, 4.1(2), 90-105.
- Ammann, M. (1995). *Kommunikation und Kultur: Dolmetschen und Übersetzen heute; eine Einführung für Studierende*. Frankfurt a. M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Ammann, M., & Vermeer, H. J. (Hrsg.). (1990). *Entwurf eines Curriculums für einen Studiengang Translatologie und Translorik*. Heidelberg: Universitätsdruckerei.
- Best, J., & Kalina, S. (Hrsg.). (2002). *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*. Tübingen/Basel: Francke.
- Biechele, M., & Padrós, A. (2003). *Didaktik der Landeskunde*. München: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 31).
- Bischof, M., Kessling, V., & Krechel, R. (1999). *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 3).
- Ensinger, D. (1997). Vermittlung und Verarbeitung von landeskundlichem Wissen am Computer. In Fleischmann, E., Kutz, W., & Schmitt, P. A. (Hrsg.), *Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft* (S. 368-376). Tübingen: Narr.
- Erdmenger, M. (1996). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Fleischmann, E., Kutz, W., & Schmitt, P. A. (Hrsg.). (1997). *Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr.
- Floros, G. (2002). Zur Repräsentation von Kultur in Texten. In Thome, G., Giehl, C., & Gerzymisch-Arbogast, H. (Hrsg.), *Kultur und Übersetzung. Methodologische Probleme des Kulturtransfers [mit ausgewählten Beiträgen des Saarbrücker Symposiums 1999]* (S. 75-95). Tübingen: Narr.
- Göhring, H. (2006). Interkulturelle Kommunikation. In Snell-Hornby, M., Hönig, H. G., Kußmaul, P., & Schmitt, P. A. (Hrsg.), *Handbuch Translation* (2. verbesserte Auflage, S. 112-115). Tübingen: Stauffenburg.
- Helbig, G., Lutz, G., Henrici G., & Krumm H. J. (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kautz, U. (2002). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens* (2. Auflage). München: Iudicium.
- Koller, W. (1997). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg/Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Kondratjuk, M. (2009). Theoretische Überlegungen zur Rolle der Interkulturellen Kompetenz in der Sprachmittlung. In Wotjak, G., Ivanova, V., & Tabares Plasencia, E. (Hrsg.), *Translatione via facienda. Festschrift für Christiane Nord zum 65. Geburtstag* (S. 129-135). Frankfurt am Main: Lang.
- Löwe, B. (2002). Translatorische Kulturkompetenz: Inhalte – Erwerb – Besonderheiten. In Best, J., & Kalina, S. (Hrsg.), *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*. Tübingen/Basel: Francke.
- Maletzke, G. (1996). *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdt. Verlag.
- Mog, P., & Althaus, H. J. (Hrsg.). (1992). *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.
- Schewior-Popp, Susanne (2005). *Lernsituationen planen und gestalten. Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.



- Schmitt, W., & Magyar, A. (1998). Ergeben zwölf Stück einer Torte wirklich ein Ganzes?. Zur Begründung eines integrativen Lehr- und Lernkonzepts in der Landeskunde. *Fremdsprache Deutsch 18*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Snell-Hornby, M. (Hrsg.). (1994). *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis* (2. durchgesehene Auflage). Tübingen/Basel: Francke.
- Snell-Hornby, M., Höning, H. G., Kußmaul, P., & Schmitt, P. A. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Translation* (2. verbesserte Auflage). Tübingen: Stauffenburg.
- Steindorf, Gerhard (2000). *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens* (5. Auflage). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Stolze, Radegundis (2008). *Übersetzungstheorien. Eine Einführung* (5. überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: Narr.
- Veeck, R., & Linsmayer, L. (2001). Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In Helbig, G., Lutz, G., Henrici G., & Krumm H. J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband* (S. 1160-1168). Berlin: Walter de Gruyter.
- Westphalen, K. (1985). *Lehrplan - Richtlinien - Curriculum*. Stuttgart: Klett.
- Witte, H. (1987). Die Kulturkompetenz des Translators – Theoretisch-abstrakter Begriff oder realisierbares Konzept. *TEXTconTEXT*, 2.2(3), 109-136.
- Witte, H.(2006). Die Rolle der Kulturkompetenz. In Snell-Hornby, M., Höning, H. G., Kußmaul, P., & Schmitt, P. A. (Hrsg.), *Handbuch Translation* (2. verbesserte Auflage, S. 345-348). Tübingen: Stauffenburg.
- Witte, H. (2007). *Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung* (Studien zur Translation, Bd. 9) (2. unveränderte Auflage). Tübingen: Stauffenburg.
- Wotjak, G., Ivanova, V., & Tabares Plasencia, E. (Hrsg.). (2009). *Translatione via facienda. Festschrift für Christiane Nord zum 65. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Lang.
- Zeuner, U. (2009, Februar). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Abgerufen am 15. April 2020, von [https://uzeuner.files.wordpress.com/2017/08/zeuner\\_reader\\_landeskunde.pdf](https://uzeuner.files.wordpress.com/2017/08/zeuner_reader_landeskunde.pdf).

**"Yezahlaştırma" kavramının çeviribilime kazandırılması****Sinem Alev YALIM<sup>1</sup>****APA:** Yalim, S. A. (2020). "Yezahlaştırma" kavramının çeviribilime kazandırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 742-755. DOI: 10.29000/rumelide.792466.**Öz**

Bu makalenin amacı yerelleştirme ve yerlileştirmeyi ortak kullanım sayesinde birleştiren "yezahlaştırma" kavramını çeviribilime kazandırmaktır. Çeviribilimin özellikle birinci paradigmasından bahsedecek olursak, "kelimesi kelimesine" tarzı çevirilere ne kadar bağlı olduğu apaçık görülmektedir. Zamanla bunun daimi bir çözüm yolu olmadığı fark edilince bu durum bir nevi evrimleşmeye neden olmuştur ve paradigmlar değişmiştir. Değerler dizisi farklılaşarak ilk benimsenen yöntemden sıyrılıp kelime yerine anlam odaklı gelişmeye başlamıştır. Hal böyle olunca çevirmen tabiri caizse prangalarından kurtulup özgürlüğüne kavuşmaya yaklaşmıştır. Skopos kuramına burada değinmek gerekir. Amaca yönelik çeviriye benimseyen bu kuram çevirmenin özgürlüklerini artırır. Yezahlaştırma kavramı da belli bir amaç doğrultusunda çevirmenin özgürlüklerini daha da artıracaktır. Toplumlar kendi kültürlerini başka dillere aktarıırken zaman zaman sıkıntıya düşmüşlerdir. Tam da bu sırada imdadımıza yerelleştirme yetişmektedir. Yerelleştirme kısaca, bir ürünün kaynak kitlede olduğu gibi erek kitlede de aynen işlemesine/aynı etkiyi yaratmasına verilen isimdir. Yezahlaştırma özellikle oyun yerelleştirmelerinde kullanılabilecek olan yeni bir yöntemdir. Bunun dışında yezahlaştırma aslında gerçek hayatta çokça karşılaştığımız bir metottur, örneğin altyazı çevirileri. Çevirmenlerin dizi/film çevirilerinde ara sıra kendilerince espri yaptıkları saptanmıştır. İzleyici kitlenin bu tarz çevirilere açık olduğu ve olumlu karşıladığı gözlemlenmiştir. Bu makalede esprili çevirileri kazanmak için bunların yeni bir isim altında (yezahlaştırma), belli bir amaç ve yönetime bağlanarak toplanması hedeflenmiştir.<sup>2</sup>

**Anahtar kelimeler:** Yerelleştirme, yerlileştirme, yezahlaştırma, mizah, çeviribilim**Introduce the concept "Localitainment" into the translation studies****Abstract**

The aim of this study is to introduce the concept "Localitainment" which combines localization and domestication, into the Translation Studies. When we talk about the first paradigm of translation studies, it is obvious how much it depends on "word-to-word" style translations. With time it became clear that this was not a permanent solution, and this led to a kind of evolution and paradigm shift. The mindset differed from the first method and began to develop meaning-oriented instead of word-based approaches. Thus the translator began to get rid of his so-called shackles and was advanced towards freedom. The Skopos theory should be mentioned here. By using the main principle of purposeful action, this theory increases the translators' freedom. Localitainment will further increase the freedom of translators for a specific purpose. The societies have occasionally struggled to pass on their own cultures to other languages. In this time localization comes to the rescue. Localization is

<sup>1</sup> Mezun, Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü (Almanca) (Sakarya, Türkiye), sinemalevyalim@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4392-2155 [Makale kayıt tarihi: 18.05.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792466]

<sup>2</sup> Bu makale 25 Nisan 2019 tarihinde Türkiye Çeviri Öğrencileri Birliği (TÜÇEB) ve Sakarya Üniversitesi Çeviri Topluluğu (SAÇEV) tarafından düzenlenen 8. Ulusal Çeviribilim Öğrenci Çalıştay'ında bildiri olarak sunulmuştur.

the name given to a product that has the same effect as in source culture as well as in target culture. Localitainment is a new method that can be used especially in game localizations. Apart from this, localitainment is actually a method that we often encounter in real life, for example in subtitle translations. Translators have been found to occasionally joke in series/movie translations. It has been observed that the audience is open to such translations and welcomes them. The purpose of this article is to collect humorous translations by linking them to a specific purpose and method under a new name (localitainment).

**Keywords:** Localization, domestication, localitainment, humor, translation studies

## Giriş

Çeviri, yaşamın ilk anlarından itibaren hep var olmuştur. En genel anlamda çeviri, gelişen dünyamızda kùltürler arasında bir arabuluculuk eylemi olarak nitelenebilir. Toplumlar kendi kùltürlerini başka dillere aktarıırken zaman zaman sıkıntıya dùřmüřlerdir. Tam da bu sırada imdadımıza yerleştirme yetişmektedir. Yerleştirme kısaca, bir ürünün kaynak kitlede olduğu gibi erek kitlede de aynen işlemesine/aynı etkiyi yaratmasına verilen isimdir. Kùltürlerarası iletişim uzmanı olarak adlandırılan çevirmenlere, bu konuda çok iş dùřmektedir. Bu makalenin amacı da kendi içinde birçoğ alana ayrılan yerleştirmenin, “oyun yerleştirme” alanına dikkat çekmek, bunu geliştirmek ve bu alanı gelecek nesillere daha iyi tanıtmaktır.

Dolayısıyla makalede ilk olarak yerleştirmeye bir genel bakış sağlanmıştır. Yerleştirmenin tanımı yapılmış, alanın ileri gelenlerinin görüşlerine yer verilmiş ve alt alanlarından bazıları incelenmiştir. Bu kısımda özellikle “oyun yerleştirme” üzerine durulmuştur. Bu sırada yerleştirmenin yerlileştirmeden farkı da ortaya konulmuştur.

Devamında ise **oyun dünyasına** giriş yapılmıştır. Bilgisayar oyunları, video oyunları günümüzde hemen hemen herkesin vazgeçilmezidir. Hiç olmazsa aşağı yukarı herkes hayatında bir kere bilgisayar veya video oyunu oynamıştır. Burada bilgisayar ve video oyunlarının kısa **tarihçesi**, **tùrleri** ve **temaları** ortaya konmuştur. Akabinde oyunlar hakkında ilginç bilgiler, oyun içi karşılaşılan ilginç durumlar ile ilgili yazılar bulunmaktadır.

Kısa tanımıyla “yerleştirme yapılırken ilgi çekmek adına mizahi yerlileştirme kullanmak” olan yezahlaştırma (localitainment) kavramı, son kısımda tanıtılmıştır. Çeviribilime kazandırılması hedeflenen yezahlaştırma kavramı, Türkçe; “yerel”, “yerleştirme” ve “mizah” kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır. Yerleştirme ve yerlileştirmenin birleştiği yezahlaştırma kavramının amacı, işleyişi, sonucu detaylıca anlatılıp görsellerle ve örneklerle desteklenmiştir.

## 1. Yerleştirmeye genel bakış

### 1.1. Yerleştirme nedir?

Yerleştirme için tek bir tanım vermek zor olsa da buna basitçe “bir ürünün veya yazılımın erek kùltürde de aynen işlemesi yani kullanıma uygun bir duruma getirilmesi” diyebiliriz.

“LISA (Localisation Industry Standard Association, Türkçesi Yerleştirme Endüstrisi Standartları Birliği) yerleştirmeyi, bir ürün ile ilgili içeriğin ve bileşenlerin kaynak ortamdan alınarak, ürünün

satılacağı ve kullanılacağı erek/yerel ortama dilsel ve kültürel olarak uygun şekilde aktarılması biçiminde tanımlar" (Odacıoğlu ve Köktürk, 2015: 290)<sup>3</sup>.

Bunlara örnek olarak bir ürünün üretildiği yerde belirli bir voltajla çalışmasını fakat başka bir yerde farklı voltajla çalışması gerektiğini düşünürsek, yerelleştirmeden söz edebiliriz. Böyle bir durumda hem ürün hem kullanım kılavuzu erek kitleye göre değiştirilmesi gerekmektedir. Zira hem ürün hem kullanım kılavuzu erek kitleye göre uyarlanmadığı takdirde, bunun küçük ev aleti olduğunu varsayarsak, erek kitle ürünü kullanım sırasında tehlikeli durumlarla karşılaşabilir. Tehlikeli durumlar bir kenara, eğer yerelleştirme iyi yapılmazsa ilgili ürün erek kitleye hitap edemez ve şirketin o kültürde imajı düşer.

Peki, yerelleştirme nasıl ortaya çıkmıştır? Bilgisayarların hayatımıza girmesiyle işlerimizi kolaylaştırmak adına bir takım yazılımlara ihtiyaç duyulmaktaydı. Böylelikle yerelleştirme kavramı ilk olarak yazılım alanında karşımıza çıkmaktadır desek, yanlış olmaz. "Yerelleştirme, bilgi teknolojilerindeki gelişmeler ve beraberinde getirdiği küreselleşme ile ortaya çıkmıştır." (Alkan, 2013: 6)<sup>4</sup> Yerelleştirme kavramı ilk olarak bilgi teknolojilerinde karşımıza çıkmış olsa da, daha sonra teknolojinin ilerlemesiyle dizi/filmlerden müziğe kadar hayatımızın birçok alanında kendine yer edinmiştir.

Çeviri ve yerelleştirmenin arasında bazı farklar vardır. "Çeviri ile lokalizasyon hisler noktasında ayrılır." (Admin: E.T. 11.02.2019)<sup>5</sup> Çeviri, kurallar içerisinde kaynak metinden kopmadan ancak iletişim sağlanmak istenen alıcının kültür normları dikkate alınarak gerekli esneklikler yapılabilen (bkz. Skopos Kuramı)<sup>6</sup> tercüme işlemine denir. Yerelleştirme için çeviriden farklı olarak dilin kültürüne hâkim olmak gerekir. Kültür edinci olmadan, halk dilinde duyguların nasıl ifade edildiğini bilmeden başarılı bir yerelleştirme çalışması gerçekleştirilemez. "...bu kavram genellikle 'çeviri gibi, ancak çeviriden çok daha fazlası' şeklinde tanımlanmaktadır. Çeviri teknolojileri ve dijital içerik beraber kullanıldığı için çeviri ve yerelleştirme arasındaki fark daha da belirsizleşmiş, tanımlanması zor bir hal almıştır." (Schäler: E.T. 12.02.2019)<sup>7</sup>

Yerelleştirme çevirilerinin çoğu bir ürüne dayandığı için, bunları üretim ve sanayinin bir parçası olarak görebiliriz. İşin içine ürün ve sanayi girdiğinde ise bir iş sürecinden bahsetmek yanlış olmaz. Dolayısıyla yapılacak çeviri işi için genellikle birden fazla çevirmen gerekmektedir. Sadece çevirmen de değil, mühendisler de bu sürece dâhildir. Yerelleştirme sırasında çevirmenler ve mühendisler birlikte çalışmaktadır. Öner yerelleştirme sürecini böyle tanımlamaktadır.

"Bir yerelleştirme projesi, proje yöneticiliği, yazılımın, ürününün çevirisi ve mühendisliği, belgelerin çevirisi ve masa üstü düzenleme, yerelleştirme ürününün işlevsel olarak test edilmesi vb. süreçleri kapsıyor. Bu gibi projelerde çevirmenler ve mühendisler işbirliği yaparak çalışıyorlar. Çevirmenlerden anadillerine hâkimiyetin yanı sıra, ileri düzeyde bilgisayar ve bellek destek araçları kullanım becerisi, alan bilgisi, programlama, zamanlama, bütçe konularına uzmanca yaklaşım, terminoloji yönetimi bilgisi bekleniyor." (Öner: E.T. 11.02.2019)<sup>8</sup>

<sup>3</sup> Odacıoğlu, M. & Köktürk, Ş. (2015). Çeviri kuramlarını yeniden yorumlamak yerelleştirme endüstrisinin skopos ve çeviriye ilişkin eylem kuramı üzerindeki etkisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (50), 290

<sup>4</sup> Canım Alkan, S. (2013). Web sitesi yerelleştirmelerinde bir eyleyen olarak çevirmenin konumu: Türkiye örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. s.6

<sup>5</sup> Admin. (2016). Lokalizasyon ve çeviri arasındaki farklar [www.nettercume.com.tr/lokalizasyon-ceviri-arasindaki-farklar/](http://www.nettercume.com.tr/lokalizasyon-ceviri-arasindaki-farklar/) (11.02.2019)

<sup>6</sup> Skopos kuramına göre çevirmen eylem özgürlüğüne sahiptir ancak bireysel tercihlerine göre değişiklik yapamaz.

<sup>7</sup> Schäler, R. (2013). Yerelleştirme ve çeviri, Çeviren: Pelin Güler, <http://ceviribilim.com/?p=6382> (12.02.2019)

<sup>8</sup> Bengi Öner, I. (2006). "Yerelleştirme"nin tanımı, <http://ceviribilim.com/?p=234> (11.02.2019)

Buradan da anlaşılacağı üzere yerleştirme daha çok pazarlama alanında karşımıza çıkmaktadır. Kaba tabirle şirketlerin birbiri ile rekabet ettiği pazarlarda “yerleştirme” satışları artırmak için kullanılan bir kozdur. Şirketlerin imajlarına yükseltmek adına onların lehine olan bir durumdur. Sonuçta kim kendine hitap etmeyen bir şeyi satın almak ister ki?

## 1.2. Yerleştirme ve yerleştirme arasındaki farklar

“Özellikle Türkçe literatürdeki çeviribilim kaynaklarının bir kısmında ve Türkçe literatürdeki söylemlerde yerleştirme (localization) ve yerleştirme (domestication) kavramlarının çoğunlukla birbirinin eş anlamlısı gibi kullanıldığı görülmektedir.” (Odacıoğlu: E.T. 12.02.2019)<sup>9</sup>. Odacıoğlu’nun da değindiği gibi bu iki birbirine çok benzeyen kavram sürekli birbirine karıştırılmaktadır. Ancak yerleştirme, bir metni değiştirip erek kültüre adapte ederek çevirmeye denmektedir.

Ünlü yazar George Bernard Shaw’ın “Pygmalion” adlı oyununda Elisa doğu Londra aksanlı fakir bir çiçekçidir. Bu karakteristik özellik bu bölge için gereklidir. Brezilya kültürüne yapılan bir çeviride çevirmen Elisa’yı Rio de Janeiro’da gecekonduda yaşayan fakir bir seyyar satıcı olarak çevirir. Haliyle bu durum Elisa’yı kaba tabirle alt sınıf Brezilyalılar gibi konuşmaya iter. Tabii ki bu durum Londra kültürüne aşina olmayan Brezilyalılar için adaptasyon ve yerleştirme yapılması dilin etkisini kavramak adına kolaylık sağlamıştır.

Yerleştirme süreci, birden fazla çevirmenin farklı alanlardan uzmanlarla birlikte bir ekip çalışması gerçekleştirmesi ve bu çalışma sonucunda çoğu zaman bir ürün ortaya çıkması itibariyle başlı başına bir alandır. Yerleştirmeden söz edecek olursak eğer, kimi zaman ideolojik nedenlerle yapılabileceği üzere, bir çeviri stratejisi olabileceğini söyleyebiliriz. Yine Odacıoğlu’nun yerleştirmeye verdiği bir örnekle bu durumu daha iyi içselleştirebiliriz.

“Bu çeviri stratejisine en çarpıcı örnek olarak Amerika’da sıkça tüketilen ve sokaklarda satılan ‘hot dog’ verilebilir. ...çevirmen bu ifadeyi çevirirken Türk kültüründe çok yer tutan ve gelenekselleşmiş köfte ekmeğ ifadesini kullanmayı tercih edebilir. Bu durumda çevirmen söz konusu ifadeyi Türkçeye yerleştirme çeviri stratejisine başvurarak aktarmaktadır.” (Odacıoğlu: E.T. 12.02.2019)

Çeviribilim çatısı altında yerleştirme ve yerleştirme kavramlarını basitçe ele alacak olursak, yerleştirmenin sonunda çoğu zaman bir “ürün”, yerleştirmenin sonunda ise çoğu zaman bir “eser” elde edilir diyebiliriz.

## 2. Bazı yerleştirme türleri

### 2.1. Yazılım yerleştirmesi

Yerleştirme dünyasındaki en eski ve en yaygın yerleştirme türüdür. Yazılım yerleştirmesini kısaca “bir yazılım ürününü hedef pazarın dilsel, kültürel ve teknik gereksinimlerine uyarlama işlemidir” diye tanımlayabiliriz. Bu süreç yoğun emek istemekte ve genellikle geliştirme ekiplerinin önemli miktarda zamanını almaktadır. Yazılımın birden fazla kültüre yerleştirilmesi şirketlerin kârıdır ve genellikle bir dizi gizli kod ve görünür metinden oluşmaktadır. Bu durumda sadece dil ve kültür edincinin yetersiz kaldığı, bunun yanı sıra yazılım hakkında da bilgi sahibi olunması gerektiği aşikârdır. Yerleştirmede

<sup>9</sup> Odacıoğlu, C. (2017). Türk çeviribilim literatüründe yerleştirme ve yerleştirme kavramlar, [https://www.academia.edu/37112434/T%C3%BCrk\\_%C3%87eviribilim\\_Literat%C3%BCr%C3%BCnde\\_Yerelle%C5%9Ftirme\\_ve\\_Yerille%C5%9Ftirme\\_Kavramlar%C4%B1](https://www.academia.edu/37112434/T%C3%BCrk_%C3%87eviribilim_Literat%C3%BCr%C3%BCnde_Yerelle%C5%9Ftirme_ve_Yerille%C5%9Ftirme_Kavramlar%C4%B1) (12.02.2019)

hep bahsedilen ekip çalışması da bu yüzdendir. Zira cümlelerin içinde yazılımın doğru çalışmasını sağlayan ve değişmemesi gereken kodlar bulunabilir. Bunlar değiştirilirse yazılım hiç çalışmayabilir.

Bu hususta çevirmenlerin yerelleştirme araçları kullanması onların faydalarıdır. Yerelleştirme araçları, metni diğer yazılım kodlama araçlarından ayırarak çevirmenlerin önemli hatalar yapmasını engeller. Diri'nin yazılım yerelleştirme süreci hakkındaki görüşleri şöyledir.

“...yazılımların çevirisinin hedef kültüre uyarlanması birkaç farklı süreci barındırmaktadır. Yerelleştirilecek yazılım ilk önce yerelleştirilebilirlik (localizability) aşamasından geçerek ‘globalizasyon ve uluslararasılaştırma’ süreçlerine uyumluluğu test edilir. Ardından çeviri süreci başlar. Çeviri sürecinin bitimiyle birlikte testing aşamasına geçilir ve programın/yazılımın sanal sunucularda tüm fonksiyonları denir. Nice zorluğu barındıran yazılım yerelleştirme sürecinde karşılaşılan zorlukların başında kelime ya da karakter uzunluğu kısıtlaması gelmektedir.” (Diri: E.T. 12.02.2019)<sup>10</sup>

## 2.2. Web site yerelleştirme

Web site yerelleştirme, bir web sitesi içeriğinin belirli bir hedef kitlenin kültürel, dilsel, teknik gereklilikleri ile birlikte ilgili yasal gerekliliklerinin ve planlanan iletişim amaçlarının yerine getirilmesini sağlamak için uyarlanmasıdır. Sadece bunlarla da kalmayıp “site tasarımı, site yerleşim yönü, sitede kullanılan görseller, linklerin yeni hedeflere yönlendirilmesi” (Diri: E.T. 12.02.2019) de göz ardı edilmemelidir.

İnternette yer alan tüm sitelerin yaklaşık %55’i sadece İngilizce dilindedir. AB çapında yapılan bir araştırmaya göre internet kullanıcılarının %90’ı kendi dillerindeki bir sitede gezinmeyi tercih ettiklerini, ancak bunların %44’ünün kendi dillerinde yayın yapmayan sitelerde ilgilerini çekecek pek çok içeriği görme şansları olmadığından yakındıklarını ortaya koymuştur. Uygun şekilde yerleştirilmiş bir internet sitesi, ziyaretçilere anadillerinde hazırlanmış bir siteyi ziyaret ediyormuş hissi verir.

Yani web site yerelleştirme için de bir “pazarlama stratejisi” diyebiliriz. İnternetin hayatımıza girmesiyle e-ticaret kavramıyla tanışmamız uzun sürmedi. Şirketler geleneksel ticaret yöntemlerin yanına bir de elektronik ortamda aktifleşmeyi ekleyince, web siteleri ürünlerini sanal âlemde de sergilemek için ortam oluşturdu. Uluslararası şirketlerin kendi yerel pazarları dışındaki pazarlara da hitap edebilme amacıyla web siteleri genellikle çok dilli olmaktadır.

Ticaret tanıtım ve reklamdan geçmektedir. Kim ürününü daha iyi ve daha çok kitleye tanıtır, onun kazanma oranı da o kadar artmaktadır. Tanıtım tek bir dille sunulduğunda haliyle tek bir kitleyle de sınırlı kalacaktır. Oysaki çok dilli bir web site belki de yerel müşteriden daha çok yabancı müşteri çekecektir. Buna örnek olarak Microsoft’un gelirinin %60’ından fazlasını yabancı pazarlardan elde ettiğini gösterebiliriz.

Sinem Canım Alkan web site yerelleştirmesinin nasıl ticaretin başrolü haline geldiğini şöyle açıklamaktadır.

“...şirketler ürettikleri ürünleri ve/veya sundukları hizmetleri küresel iletişim ağında tanıtmaya ve pazarlama faaliyetlerinde bulunmaktadır. Bu da çeviri açısından yeni sonuçlar doğurmuştur.

<sup>10</sup> Diri, B. (2015). Yerelleştirmenin gücü adına, <https://www.ceviriblog.com/2016/04/29/yerellestirmenin-gucu-adina-bekir-diri/> (12.02.2019)

Reklam metinlerinin yanı sıra web sitelerinin çevirisi gündeme gelmiş ve çeviriye bağlı bir alan olan web sitesi yerelleştirme sektörü oluşmuştur.” (Alkan, 2008: 10)<sup>11</sup>

Web sitelerden ve sanal ortamdan bahsederken tam bu noktada kısaca “netnografi”ye değinebiliriz. Netnografi, pazarlama alanında yeni bir yöntem olup gerçek dünyada birbirine dokunamayan ama internet aracılığı ile bir araya gelerek bir kültüre dâhil olan sanal toplulukların (virtual community) tüketim alışkanlıkları ve beklentileri üzerine yapılan derinlemesine alım, satım, bilgi paylaşımı ve sosyal etkileşimleri inceler. Bu topluluklara Facebook toplulukları, forumlar ve sözlükler örnek gösterilebilir. Sanal etnografi, online etnografi, dijital etnografi, siber etnografi vb. tanımlamalarla da anılan netnografik pazarlamadaki en önemli nokta; kişilerin söylemediklerini ve gizli beklentilerini tahmin edebilmek ve buna uygun pazarlama stratejileri oluşturabilmektir.

Sadece çevrimiçi ortamlarda bulunan toplumları incelemek için geliştirilmiştir. Etnografiden farklı olarak araştırmacı kişilik gidip de araştırmak istediği toplumun içine girmektense bilgisayarının başına oturarak onları çevrimiçi olarak takip eder. En genel anlamda ikiye ayrılırlar. Birinci tarzında araştırmacı sadece gözlem yapar topluma dâhil olmaz, ikinci durumdaysa araştırmacı katılımcı, gözlemci olarak bulunur ve o toplumun bir parçası olur diğer kişilerle etkileşime girer. Böylece kitlelerin nabızları yoklanır ve erek kitlenin ihtiyaçları ve beklentilerine göre ürün (ve gerekli yerelleştirme) yapılır.

### 2.3. Oyun yerelleştirmesi

80'lerde ortaya çıkıp 90'larda iyice yaygınlaşan, okulu kıran öğrencilerin koştura koştura gittiği oyun mabetleri, uzun bir süre hayatımızda yer etse de teknolojinin gelişmesi ve bilgisayarların/konsolların evlere girmesi ile ilk önce internet kafelere/playstation salonlarına dönüştü, daha sonra ise kapandı. Bilgisayarların yaygınlaşması oyunların da yaygınlaşmasına vesile oldu. Hatta şu noktaya kadar gelindi ki, bugün “e-spor” adı altında çeşitli oyun turnuvaları düzenlenmekte ve dünyanın dört bir yanından kişilerin internet aracılığıyla buluşup oyun oynayabileceği ya da belli zamanlarda düzenlenen uluslararası büyük elektronik spor organizasyonları aracılığıyla dünyanın farklı yerlerinden gelen insanların buluşup, oyun oynayabilecekleri bir spor oluşturuldu. (Beşiktaş, Galatasaray, Bursaspor ve Fenerbahçe gibi kulüplerin de e-spor takımı bulunmaktadır.) Oyunların, küçük büyük demeden 7'den 77'ye olmasa da 47'ye hitap etmeleri ve aslında hayal dünyasının bir ürünü oldukları, yerelleştirme ihtiyacını da birlikte getirdi. Tam bu noktada oyun yerelleştirmesi diğer yerelleştirme türlerinden ayrılmaktadır. Amaç sadece kaynak kültürdeki etkiyi erek kültüre aktarmak değil, işin içine hayal gücü de ekleyip yaratıcılığı biraz konuştırmaktan geçmektedir.

Dövüş, araba yarışı gibi oyunlar bir kenara (tabii ki bunlar da yerelleştirilmeli), buna en çok hikâyesi olan, yani oyunun oynanabilmesi için oyun içindeki metinlerin veya konuşmaların anlaşılmasına bağımlı olan oyunlar ihtiyaç duymakta çünkü artık kullanıcılar oynadıkları oyunları anlamak istiyorlar. Oyun içinde sağlıklı karar vermek, hele ki “interaktif” oyunlarda bu durum oldukça önemlidir çünkü hikâyenin akışı oyunda verilen kararlar neticesinde değişebilmektedir.

İlk başta sadece İngilizce, İspanyolca, Almanca, Fransızca vb. gibi dillerde yayınlanan oyunlar daha sonra başka dilleri de desteklemeye başladı. Yerelleştirmedeki en büyük etken, oyunların daha geniş

<sup>11</sup> Canım Alkan, S. (2008). Türkiye’de çeviri bürolarında web sitesi yerelleştirmeleri ve bu süreçte bilgi teknolojilerinin kullanımı, İstanbul Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

kitlelere açılma, daha genç oyunculara doğru yaygınlaşma olanağı bulmasıdır. Odacıoğlu oyun yerelleştirmesini şöyle tanımlamakta.

“Video oyun yerelleştirmesi, yazılım yerelleştirme ve görsel işitsel çevirinin karışımı olarak tanımlanabilir... Örneğin, Japonca video oyunları İngilizceye genelde dublajlanarak, diğer Avrupa dillerine ise alt yazılı aktarılır... Video oyun yerelleştirmesindeki en önemli özelliklerden biri oyunun orijinal kültürde bıraktığı eğlendirici etkinin erek kültür için de sağlanmasıdır. Bunun nedeni çevirmenden, yerelleştirme aşamasında yaratıcılık ve özgünlük beklenmesidir.” (Odacıoğlu, 2017: 3)<sup>12</sup>

İşin yazılım ve görsel işitsel kısmını bir kenara koyup, tercüme sürecine örnek olarak “Nintendo of America” (Nintendo’nun Amerika şubesi)’dan ilgili kişi Swan’ın yapmış olduğu açıklamayı verebiliriz.

“İlgili bir notta, Nintendo of America’dan Swan, video oyunlarında karşılaşılan şakaların çevirisiyle nasıl başa çıktıklarını açıklıyor: İlk hedefimiz, orijinal oyunun ruhunu yakaladığımızdan emin olmak. Sonrasında Japonca’da belli bir anlama gelen şakayı yaratıcı fikirler üreten yazma ekibimize veriyoruz ve onlar da orijinaliyle aynı etkiye sahip yeni bir şaka yazmaya çalışıyorlar”. (Bernal-Merino, 2014: 123)<sup>13</sup>

Bu kısa alıntıdan da anlaşılacağı üzere işin tercüme kısmı da pek kolay değildir. Hayal gücü yüksek bir ekipten bahsedilmektedir.

### 3. Bilgisayar oyunlarının kısa tarihçesi

Bilgisayar oyunları, teknolojinin eğlence alanındaki en yaygın kullanımlardan birisidir. Bilgisayar teknolojisi ve bilgisayar oyunlarının birbirini tetiklemesi iki alanın da hızla gelişmesini sağlamıştır. Bilgisayar teknolojisi ilerledikçe oyunlar gelişmiş, oyunların ihtiyacını karşılamak için de bilgisayar teknolojisi gelişmiş. 1981’de oyun makineleri baya tutulmuştu. Birçok yeni içerik üreten üreticiler o sıralar 5’25”lik disketlere göre daha kullanışlı olan bantlı kaset oyunları üretmeyi daha uygun görüyorlardı. 1988’de 4 renk CGA (Color Graphics Adapter) grafiklerden 16 renk EGA (Enhanced Graphics Adapter) grafiklere geçilerek oyunlar yavaş yavaş renklenmeye başlamıştı. Bu yeni grafik modunu ilk kullanan *Sierra Online* oldu. 90’lı yılların başında mouse’un ve ses kartlarının bilgisayar sistemlerine girmesi ve grafik arabirimlerin gelişmesi ile oyunlar da görsel olarak gelişmeye başlamıştır. Wolfenstein oyunu ile 1992 yılında oyunlara 3D gelmiştir fakat 3D oyunlarının ilk başarılı örneği ID Software tarafından geliştirilen “Doom” oyunudur.

### 4. Oyun türleri

Hepimiz hayatımızda en azından bir kere bilgisayar veya video oyunu oynamışızdır. Bazılarımız eğlence olsun diye oynarken bazılarımız bir oyunu satın almadan veya oynamadan önce içeriğine, türüne, temasına dikkat edip beklentilerini karşılayacak mı diye irdelemektedir. Öte yandan bazılarımıza ne tarz oyun sevdikleri sorulunca “ya işte GTA gibi oyunlar” veya “PUBG gibi” benzetmelerle sevindikleri oyun türlerini anlatmaya çalışmaktadırlar. *First Person Shooter* (FPS), *Third Person Shooter* (TPS), *Real Time Strategy* (RTS), *Role Playing Game* (RPG) gibi yabancı terminolojide yer alan ve oyunların genel türünü ifade eden bu kavramların bir de *Japanese Role Playing Game* (J-RPG) gibi alt türleri de mevcuttur.

<sup>12</sup> Odacıoğlu, C. (2017). Yeni bir uzmanlık çeviri alanı olarak oyun yerelleştirmesinin Türkiye’deki konumu ve öneriler, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 3

<sup>13</sup> Bernal-Merino, M. A. (2014). Translation and localisation in video games: Making entertainment software global, s.123 (İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir)



#### 4.1. FPS (First Person Shooter)

FPS veya açılımıyla First Person Shooter olarak bilinen bu oyun türü, karakterin gözünden oynanmaktadır. Yani bir nevi karakterin ta kendisi olduğumuz oyunlardır. Ekranında karakterin elleri, kolları (ve silahı) gözükmemektedir fakat çoğu oyunda, bu bir dezavantaj olmasa da karakterin ayakları gözükmemektedir. En büyük avantajlarından birisi ise ortamı sanki kendi gözünüzden görüyor hissi vermesidir. Böylece ortama sizi kolayca adapte edebilmekte ve oyun içerisindeki diğer karakterle bağ kurmanızı sağlamaktadır. Birinci şahıs olarak ateş ettiğimiz veya ateş etmediğimiz ya da nesne kullanmadığımız oyunlara da FPS deniliyor fakat ana mantık FP yani birinci şahıs olmamızdır.

Türkçede “birinci şahıs vuruş oyunu” veya “birincil şahıs bakış” denilebilir ama Türkçeleştirme çabaları tam karşılığını vermediğinden genellikle orijinal adı kullanılmaktadır. Yine de bazı oyunlarda “birinci şahıs nişancı (BŞN)” diye belirtilebilmektedir.

#### 4.2. TPS (Third Person Shooter)

TPS oyun türlerinde karakter bir bütün olarak görülmektedir. Karakter genellikle biraz açılı bir şekilde arkasından yönetilmektedir. Daha detaylı anlatmak gerekirse, üçüncü kamera açısından yani bir nevi dışarıdan kontrol edilmektedir. *Third Person Shooter*, Türkçede genellikle “üçüncü şahıs nişancı (ÜŞN)” olarak geçmektedir. Sevilen oyun türlerinden olan TPS’nin en güzel avantajlarından biri ise çevre ile iletişimin ön planda olmasıdır. Kimi zaman karakterinizin üstünü başını değiştirebilir, istediğiniz gibi farklı kıyafetler giydirebilirsiniz. Ayrıca yaralanıp yaralanmadığınızı da TPS türünde daha iyi görebilirsiniz. Günümüzde pek çok oyun FPS ve TPS görünümüleri arasında geçiş yapabilmektedir. (Örneğin PUBG). FPS’de, bazen hangi yöne saldıracağımıza karar vermek sorun olabilir. Bu büyük ölçüde FPS görünümüne ne kadar alıştığınıza ve animasyonların saldırı yönlerini işaretlemeye ne kadar iyi olduğuna bağlıdır. TPS çevre ile karakterinizin nasıl etkileşime girdiğine dair daha iyi bir bakış açısı sağlar. Hasarın verildiği yönü kolayca belirleyebilirsiniz.

### 5. Oyun temaları

Oyun temaları sık sık oyun türleriyle karıştırlmaktadır. Oyunun işlenişi bakımından ikisi farklı başlıklar altında ayrı ayrı değerlendirilmelidir. Daha iyi anlatabilmek için şöyle bir örnek verebiliriz. “Bir sinema filminin türü Sanat Filmi olabilir ve bunun yanı sıra Savaş ya da Tarih teması üzerine çekilmiş olabilir. Aynı keza bir Komedi temalı bir filmin türü Animasyon olabilir.” (Küçük: E.T. 24.03.2019)<sup>14</sup>

### 6. Yezahlaştırma nedir?

*Yezahlaştırma* “yerel”, “yerelleştirme” ve “mizah”, İngilizcesi *Localitainment*, “Localization” (yerelleştirme) ve “Entertainment” (eğlence), kavramlarının birleşmesinden oluşan bir terimdir. Yerelleştirmenin ve yerlileştirmenin ortaklaşa kullanıldığı bir çeviri yöntemi olarak görülebilir çünkü yerelleştirme yapılırken kısmi bir yerlileştirmeye başvurulmaktadır. Hatta yezahlaştırma kavramı ilk başta, yerelleştirmenin bir alt başlığı olma niteliği taşımaktadır. Fakat yine de hem yerelleştirmeden hem yerlileştirmeden tamamen uzaklaşmasa da ufak farkları vardır. Özellikle de bundan dolayı ayrı bir isim hakkına sahip olmalıdır.

<sup>14</sup> Küçük, E. (2017). Video oyun türleri nelerdir, <https://oyungg.com/video-oyun-turleri-nelerdir-aciklamalariyla/> (24.03.2019)

Yerelleştirme, bir ürünün farklı kültürde de aynen işlenmesine aynı etkiyi yaratmasına verilen isimdir. Amacı çevrilen metnin okuyucu tarafından "çeviri" olarak algılanmaması, fark edilmemesidir. Yezahlaştırma ise böyle bir amaç gütmemektedir. Aşırı (mübalağa) yerelleştirme olarak da nitelendirilebilen bu kavram, kaynak metnin erek kültürün mizahi yapısına göre yerelleştirilmesidir. Bu durumda yerelleştirmeden farkı, çevirmenin kendini görünür kılmasıdır. Okunulan metnin bir çeviri metni olduğu aşikârdır. Dolayısıyla yezahlaştırma süreci "anlamak ve anladığını mizahi bir şekilde aktarmak"tan geçmektedir. Yezahlaştırma şu an oyun yerelleştirmesi ve dizi/film alt yazı çevirisiyle sınırlıdır.

Yerlileştirme, yabancı metni erek dil kültüründe baskın olan değerlere uygun olarak tutucu ve benzeştirici bir yaklaşımla aktarmaktır. Yezahlaştırmanın, yerlileştirmeden farkı ise yerlileştirme kadar radikal olmamasıdır. Yani "Hey Jennifer", "*merhaba Saadet*" olarak veya "pazar kiliseye gideceğim", "*cuma namazına gideceğim*" gibi çeviriler söz konusu değildir. Sadece erek kültürün mizah anlayışına uygun çeviriler gerçekleştirilecektir.

Yezahlaştırma, transcreation (yaratıcı çeviri) değildir. Transcreation kelimeleri daha etkili kullanmaktan geçmektedir. Mesela "iyi yemek, güzel yemek" değil de, yemeğin tadını anlatmak için daha çok "lezzetli, nefis, enfes" gibi kelimeler kullanılmaktadır. Kelimeler özenle ve dikkatle seçilerek tüketiciyi harekete geçirme amacı gütmektedir. Bir nevi pazarlama dilidir diyebiliriz. Yezahlaştırmanın öncelikli amacı mizahıdır.

Hal böyleyken, bu ufak farklar olsa dahi yezahlaştırmayı tamamıyla ne yerelleştirmeden ne de yerlileştirmeden soyutlayamayız çünkü genel hatlar itibariyle birbirine benzemektedir. Yezahlaştırma, çevirmenin kendini görünür kılmasından dolayı yerelleştirmeye ve köklü bir değişim olmadığından yerlileştirmeye aykırı olsa da bunlar haricinde büyük ölçüde her iki yöntemin kurallarına uymaktadır. İki yöntemin kısmen ortaklaşa kullanılmasından dolayı da bir birleşimden söz edebiliriz. Yine de bu ufak ama belirleyici farklar sayesinde yezahlaştırmayı ayrı bir yöntem olarak görmeliyiz.

Bu yöntem, ilk başta çok kolay bir işmiş gibi gözükse de çeviri sırasında ayarı yakalamak çok önemlidir. Çünkü çok fazla kullanılmaya çalışılırsa yerlileştirmeden, az kullanılırsa da yerelleştirmeden pek bir farkı kalmayacaktır. Amaç belirli ritimlerde seyirciyi tekdüzelikten, monotonluktan kurtarıp ilgisini çekmektir.

Örneğin dizi/film çevirilerinden söz edecek olursak, Aynasızlar filmindeki iyi polis kötü polis sahnesinin Almanca ve Türkçe karşılaştırmasını ele alabilir ve yanına "yezahlaştırma" farkını ekleyebiliriz. Böylece yezahlaştırmayı uygulamalı olarak görmüş olur ve daha iyi içselleştirebiliriz.

**Tablo 1:** Aynasızlar filmi Almanca, Türkçe ve Türkçe yezahlaştırma karşılaştırılması

Almanca	Türkçe	Türkçe Yezahlaştırma
<b>Gefangener:</b> Du siehst wie die Kinder in der Campbell Suppen Werbung aus die jetzt Alkoholiker sind.	<b>Tutuklu:</b> Büyüyüp alkolik olan şu Campbell çorbası çocuklarından birine benziyorsun.	<b>Tutuklu:</b> Büyüyüp alkolik olan şu Campbell çorbası çocuklarından birine benziyorsun.
<b>Polizistin:</b> Oo überraschend gehässig!	<b>Polis:</b> Oo çok narin bir göndermeydi!	<b>Polis: Kimsin sen Müge Anlı falan mı?</b>

Müge Anlı Türkiye'de ünlü bir program sunucusudur ve programında çeşitli kaçırılma, dolandırılma ve cinayet vakalarını işlemektedir. Aynı zamanda emniyetten olduğu kadar, neredeyse tüm Türk halkı olan

izleyici kitlesinden de yardım almaktadır. Ayrıca sosyal medyada da bu programın esprileri yaygındır. Böylece buraya cevap olarak “*kimsin sen Müge Anlı falan mı?*” deyip espritüel yerleleştirme kullanarak, yezahlaştırmaya (localitainment’e) başvurmuş olunuz. Hatta tutuklunun “büyüyüp alkolik olan şu Campbell çorbası çocuklarından birine benziyorsun” ifadesini “küçükken ‘yetenek sizsiniz’e katılıp arabesk rap söyleyen çocuklardan birine benziyorsun” diye çevirmek yezahlaştırma için daha güzel örnek olacaktır. Tutuklunun dediğinden yola çıkarak Campbell çorbasının Amerika’da bir çorba reklamı olduğu anlaşılabilir. Türkiye’de Campbell çorbası diye bir reklam olmadığından yezahlaştırmayı burada kullanmak daha doğru olacaktır. Hem alaycı yaklaşımdan sapmamış hem eş değeri (mübalaga etmiş de olsak) sağlamış hem de Türk mizah yapısına uygun çeviri yapmış olunuz.

Aslına bakarsak bu tarz söylemler gerçek hayatta da karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde çevirmenler arada sırada alt yazı çevirilerinde, kendilerine şaka yapmayı izin vermektedirler. Hatta sonrasında ilgili filmi izleyen kişiler tarafından bu çeviriler çok komik bulunduğundan sosyal medyada paylaşılmaktadır. İzleyiciler tarafından oldukça ilgi gören bu tarz çeviriler sosyal medya kullanıcıları tarafından “trol<sup>15</sup> çeviriler” diye adlandırılmaktadır.



**Şekil 1:** Yezahlaştırma örneği olarak sayılabilecek bir alt yazı çevirisi

<sup>15</sup> Trollemek, internette huzur bozmayı, sağa sola sataşmayı, yoktan yere sıkıntı yaratmayı, sarkıntılık yapmayı, başkalarını tuzağa düşürmeyi tanımlayan bir sıfattır. Komik olabileceği kadar abartıldığında tehlikeli olabilir, hatta ilgili konu hakkında suç duyurularında bile bulunulabilir.

	Meydan Dayağı		Concussive Blows
	Buz Yanığı Bedel: 55/60/65/70/75 Mana Menzil: 1000		Winter's Bite Cost: 55/60/65/70/75 Mana Range: 1000
	Yettim Gari Bedel: 50/55/60/65/70 Mana Menzil: 650		Stand Behind Me Cost: 50/55/60/65/70 Mana Range: 650
	Kapı Gibi Bedel: 30/35/40/45/50 Mana Menzil: 25000		Unbreakable Cost: 30/35/40/45/50 Mana Range: 25000

**Şekil 2:** Yezahlaştırma örneği sayılabilecek bir oyun yerelleştirmesi

Oyunlar için örneklendirmek gerekirse, League of Legends (LoL) oyunundan bahsedebiliriz. LoL Türkiye’de bir yerelleştirme harikasıdır. Herkes tarafından sevilen bu oyunda bazı yetenek kavramları geçmektedir. Örneğin “Stand Behind Me” yeteneğinin Türkçesi “arkamda dur” demektir fakat “(mübalaga) yerelleştirme” yapılarak “yettim gari” olarak çevrilmiştir. İşte burada tam olarak yezahlaştırmadan bahsedebiliriz çünkü “Stand Behind Me” Türkçeye “siper” veya “sana siper olurum” diye de aktarılabilirdi ve böylelikle de yine yerelleştirme sağlanmış olurdu fakat “yettim gari” denilerek Ege yöresine gönderme yapılmış ve bu samimi üslupla akıllarımızda yer etmeyi başarmıştır.

Öte yandan PUBG’nin “Winner Winner Chicken Dinner” cümlesini inceleyebiliriz. Türkçeye “*Hadi iyisin çorba parası çıktı*” olarak çevrilmiştir. Burada da Yerelleştirme sağlanmıştır. Sonuçta Türk kültüründe sabah kahvaltı olarak da veya gece geç saatlerde de çorba içilmektedir. Hatta 7/24 açık olan çorbacılar bile vardır. “*Kazanana akşam yemeğinde tavuk var*” denmektense böyle aktarılıp Türk kültürüne uygun hale getirilmesi caziptir. Peki, burada yezahlaştırmadan söz edebilir miyiz? Bazılarına “hadi (yine) iyisin...” cümlesi yeterince mizahi gelecektir. Arkadaşlar arasında espri mahiyetinde çok kullanılır. Belki bazıları da yetersiz bulacaktır. Bunun nedenini mübalagaya başvurulmamasına veya çok da komik bir söz olmamasına bağlıyorum. Bir de “*deliyim gözü kara deliyim yakarım Roma’yı da yakarım*” örneğine bakalım. Herkes tarafından sevilen bu nostaljik şarkıya günümüzde kafelerde veya radyolarda çalındığında hâlâ eşlik edilmektedir. Sanırım eğer kazandığımızda böyle bir yazıyla karşılaşıydık kazanma hırslımız sırf bu yazıyı görmek için bile olsa daha da artardı. “...Roma’yı da yakarım” kısmının biraz saldırgan olduğunu düşünürsek alternatif olarak yine bir başka nostaljik şarkı olan “*buraları yıkılıyor benden yıkılıyor*” diyebiliriz. Her iki örnek de ülkemizde sevilen şarkıların sözleridir. Eğer bunlar gibi çevirilerle karşılaşıp olsaydık yezahlaştırmadan daha rahat bahsediyor olabilirdik. Ayrıca bu şarkı sözleri oyundaki “hayatta kalmak için diğer kişileri veya takımları yok et” mantığını da desteklemektedir.

Yezahlaştırmayı tanımlamak için, özellikle oyun yerelleştirmesinden bahsederken yerileştirmeden de bahsedebiliriz. İki birbirinden farklı şeyler olsa da bu konuda mizah adı altında tekrar birleştiklerini gözlemleyebiliriz. Birleşme burada bu iki kavramın/yöntemin birlikte kullanılmasından kaynaklıdır.

Örneklerde de görüldüğü üzere, farklı çıkarımlar/çeviriler yapılabilse dahi ilgi çekmek için mizaha başvurulmuştur. Sonuç olarak, yezahlaştırma, yerleştirme ve yerleştirmenin mizah adına buldukları yerdir. Bir oyun yerleştirilirken veya dizi/film alt yazı çevirisi yapılırken, ilgi çekmesi için ister istemez bazı cümleler veya kelimeler sadece yerleştirilmekle/çevrilmekle kalmayıp aynı zamanda mizah adına abartı bir yerleştirmeye de uğramaktadır. Yezahlaştırmayı bu hususta “yerleştirme yapılırken ilgi çekmek adına mizahi yerleştirmenin de kullanılması” olarak da tanımlayabiliriz.

Tam bu noktada “dizi/film çevirileri yerleştirme değil ki?” diye düşünülebilir. İşte bu yüzden yezahlaştırma; ilk başta bahsedildiği üzere yerleştirmenin bir alt dalı olmaktan çıkmalı, yerleştirme ve duruma göre yerleştirmenin ortaklaşa kullanıldığı yeni bir yöntem olarak görülmelidir. Yeni bir yöntem olarak görülmesi sayesinde sadece yerleştirme yapılırken değil, çeviri yapılırken de kullanılabilmesi sağlanacaktır. Yezahlaştırma yöntemi çeviribilime kazandırılıp bu tarz çeviriler ayrı bir çatı altında toplanmalıdır. İşin aslına bakılırsa bu yöntem sayesinde ilgili ürün daha da ilgi çekici hale getirilmektedir. Bu durum ilgili filmin veya oyunun daha çok izlenmesine/oynanmasına katkı sağlayacaktır. Yezahlaştırma yöntemi ile yapılan çeviriler “Türkçe yama”, “Türkçe altyazı” veya “Türkçe dil desteği” adı altında değil kendi adıyla ayrı olarak düşünölmelidir.

### Sonuç ve öneriler

Bu çalışmada yerleştirme ve kullanıldığı bazı alanlar hakkında bilgi verilmiş olup özellikle oyun yerleştirmesi üzerinde durularak gelecek nesillerin dikkati bu alana çekilmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucu yerleştirmenin başlı başına bir sektör olduğu ve “çevirinin” bunun bir parçası olduğu kanaatine varılmıştır. İşin içine bir de asıl konu olan oyun yerleştirmesi girince, ne sadece çevirinin ne de sadece yazılımın yeterli olabileceği görölmüştür. Oyun yerleştirmesi diğer yerleştirme alanlarına göre bunlardan farklı olarak bir de hayal gücüne ihtiyaç duymaktadır. Belli anlama gelen bir şaka, başka kültürlerde orijinaliyle aynı etkiye sahip olabilmesi için yaratıcı fikirlerle tekrar yazılmaya çalışılır ve yeni bir şaka üretilmektedir. Buna binaen oyun yerleştirmesi, hatta komple yerleştirme sektörü için, bu işin “asla bir çevir bırak işi” olmadığı sonucuna varılmıştır.

Oyun dünyasına kısaca değinilen çalışmada yer alan bir diğer konu ise “yezahlaştırma (localitainment)” kavramıdır. Yezahlaştırma, özellikle oyun yerleştirmesi yaparken kullanılan esprili, kısmi yerleştirmedir. Yerleştirme ve yerleştirmenin birbirinden farklı şeyler olsa da bu konuda, mizah adı altında tekrar birleştikleri gözlemlenebilmektedir. Örneklerde de görüldüğü üzere, farklı çıkarımlar/çeviriler yapılabilse dahi ilgi çekmek için mizaha başvurulmuştur. Ayrıca bu birleşmeden kasıt, yine değinmekte fayda var yerleştirme yapılırken kullanılan kısmi esprili yerleştirmeden dolayıdır. Bundan ziyade yezahlaştırma sadece yerleştirmede değil dizi/film alt yazı çevirilerinde de kullanılabilir. Bu yöntemle, ilgili oyun veya dizi/film monotonluktan kurtarılıp seyircinin ilgisinin çekilmesi, tekrar odaklanmasının sağlanması amaçlanmıştır. Bu hususta çeviri yaparken belirli aralıklarla bazı cümleler, gerçek anlamı yerine, erek kitlenin mizah anlayışına uygun tercüme edilmektedir. Örneklerde de görüldüğü gibi aslında bu yöntem gerçek hayatta da kullanılmaktadır. Aynı şekilde, bu tarz çevirilerin toplumumuz tarafından gayet olumlu şekilde karşılandığı gözlemlenmiştir. Zira seyirciler bu tarz çevirileri dizi/film izlerken yakalamış ve sosyal medyada paylaşıp hayranlıkla çevirmenlerin nasıl böyle çeviri yaptıklarını, bu sözlerin nereden akıllarına geldiği ile ilgili yazılar yazmışlardır. Benzer bir durum, yine örneklerde görüldüğü üzere, oyunlarda da mevcuttur. Yezahlaştırma yöntemi, belki de normalinde “absürt” duran veya “yapılmaması gereken” bu çevirileri bir yöntem ve bir amaca bağlayarak kullanılabilir hale getirebilir. Ki bu aslında ilgili oyunun veya dizi/filmin avantajıdır çünkü bu belirli aralıklarla gelen, seyircinin/oyuncunun başka kültürlerde ara

ara esprili şekilde “kendisini görmesi”ni sağlayan dikkat çekici çeviriler sayesinde, o oyuna veya dizi/filme ilgisi artacak ve böylece oyunun daha çok oynanması, dizi/filmin daha çok izlenmesine vesile olacaktır.

Sonuç, yerelleştirmenin uzmanlık gerektiren bir alan olduğu ve bilhassa oyun yerelleştirmesinin ülkemizdeki konumunu göz önünde bulundurarak bundan daha ileriye gitmemiz için başta eğitim gibi gerekli adımların atılmasıdır. Bunun için bir sonraki çalışmada Türkiye genelindeki çeviribilim öğretim görevlileriyle anket yapılabilir ve hangilerinin gönüllü olarak yurt dışına çıkıp oyun yerelleştirmesi eğitimi almak istediklerini, onların bu konu hakkında ne düşündükleri araştırılabilir.

Yezahlaştırma yöntemi ile ilgili yapılacak sonraki araştırmalar başta diğer kültürlerde de esprili çevirilerin olup olmadığını incelemek, eğer varsa ilgili toplum tarafından nasıl karşılandığını bulmak, eğer yoksa netnografi yaparak bu fikri paylaşmak hatta güzel göstererek benimsetmek olabilir. Sonrasında yine ilgili kültüre göre ufak çaplı bir yezahlaştırma çalışması yapıp nabzın tekrar ölçülmesi gerekmektedir.

### Tablo ve şekiller

**Tablo1:** Aynasızlar filmi Almanca, Türkçe ve Türkçe yezahlaştırma karşılaştırılması

**Şekil 1:** Yezahlaştırma örneği olarak sayılabilecek bir alt yazı çevirisi <https://onedio.com/haber/komik-altyazi-cevirileri-518784>

**Şekil 2:** Yezahlaştırma örneği sayılabilecek bir oyun yerelleştirmesi <https://tr.leagueoflegends.com/tr-tr/champions/braum/>

### Kaynakça

- Admin, (Erişim Tarihi: 11.02.2019). Lokalizasyon ve çeviri arasındaki farklar, [www.nettercume.com.tr/lokalizasyon-ceviri-arasindaki-farklar/](http://www.nettercume.com.tr/lokalizasyon-ceviri-arasindaki-farklar/)
- Bengi Öner, I. (Erişim Tarihi: 11.02.2019). “Yerelleştirme”nin tanımı, <http://ceviribilim.com/?p=234>
- Bernal-Merino, M. Á. (2014). *Translation and localisation in video games: Making entertainment software global*, Routledge. (İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir).
- Can, M. Z.; Türkmen, B. (2017). *Bilgisayar Oyunlarının Yabancı Dil Eğitimine Katkısının Araştırılması: Anadili Türkçe Olan 100 Yükseköğretim Öğrencisi Üzerinde Yapılan Araştırma Örneği*. Tarih Okulu Dergisi. Yıl 10, Sayı XXXI, ss. 399-435
- Canım Alkan, S. (2008). *Türkiye’de çeviri bürolarında web sitesi yerelleştirmeleri ve bu süreçte bilgi teknolojilerinin kullanımı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Canım Alkan, S. (2013). *Web sitesi yerelleştirmelerinde bir eyleyen olarak çevirmenin konumu: Türkiye örneği* [Yayımlanmamış Doktora Tezi], İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diri, B. (Erişim Tarihi: 12.02.2019). Yerelleştirmenin gücü adına, <https://www.ceviriblog.com/2016/04/29/yerellestirmenin-gucu-adina-bekir-diri/>
- Küçük, E. (Erişim Tarihi: 24.03.2019). Video oyun türleri nelerdir, <https://oyungg.com/video-oyun-turleri-nelerdir-aciklamalariyla/>
- Odacıoğlu, M. & Köktürk, Ş. (2015). Çeviri kuramlarını yeniden yorumlamak yerelleştirme endüstrisinin skopos ve çeviriye ilişkin eylem kuramı üzerindeki etkisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (50), 290
- Odacıoğlu, M. (2017). Yeni bir uzmanlık çeviri alanı olarak oyun yerelleştirmesinin Türkiye’deki konumu ve öneriler, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 3
- Odacıoğlu, M. (Erişim Tarihi: 12.02.2019). Türk çeviribilim literatüründe yerelleştirme ve yerlileştirme kavramları,

[https://www.academia.edu/37112434/T%C3%BCrk\\_%C3%87eviribilim\\_Literat%C3%BCr%C3%BCnde\\_Yerelle%C5%9Firme\\_ve\\_Yerile%C5%9Firme\\_Kavramlar%C4%B1](https://www.academia.edu/37112434/T%C3%BCrk_%C3%87eviribilim_Literat%C3%BCr%C3%BCnde_Yerelle%C5%9Firme_ve_Yerile%C5%9Firme_Kavramlar%C4%B1)

Schäler, R. (Erişim Tarihi: 12.02.2019). Yerelleştirme ve çeviri, Çeviren: Pelin Güler, <http://ceviribilim.com/?p=6382>

## ***Under the Volcano* eserinin Türkçe çevirilerine bilişsel biçembilim ışığında bir bakış**

**Hilal ERKAZANCI DURMUŞ<sup>1</sup>**

**APA:** Erkazancı Durmuş, H. (2020). *Under the Volcano* eserinin Türkçe çevirilerine bilişsel biçembilim ışığında bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 756-773. DOI: 10.29000/rumelide.792483.

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı, Malcolm Lowry'nin *Under the Volcano* adlı romanına damga vuran ve Konsolos olarak anılan başkarakterin zihinsel biçeminin 1974 ve 1989 yıllarında yapılan iki Türkçe çeviriye nasıl aktarıldığını incelemektir. Bu nedenle, çalışmada, yazın metinlerindeki dil kullanımlarının bilişsel süreçlerin ışığında ele alan bilişsel biçembilim temel alınarak, zihinsel biçem kavramının çeviribilim için önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, başkarakterin zihinsel biçemini öne çıkaran diyaloglar ve serbest dolaylı anlatımların roman ve çevirilerde incelenmesi ile birlikte, çevirilerde yapılan biçemsel tercihlere ışık tutulmaktadır. Çalışmada, ayrıca, incelenen eserin modernist roman özelliklerini taşıması nedeniyle, çevirilerin yapıldığı yıllarda Türk yazın dizgesinde modernist roman türünün durumu mercek altına alınmaktadır. Sonuç olarak, iki çeviride de - birbirinden farklı düzeylerde de olsa- kaynak metnin biçemsel özelliklerinin gözetildiği, ancak başkahramanın zihinsel biçeminden kaynaklanan anlatım bozukluklarının ve anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin erek metnin okunabilirliğini tümüyle olumsuz etkilediği durumlarda düzeltildiği gözlemlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Bilişsel biçembilim, zihinsel biçem, modernist roman, Türk yazın dizgesi

## **A cognitive stylistic analysis of the Turkish translations of *Under the Volcano***

### **Abstract**

This study seeks to analyze the mind style of the protagonist Consul in the two Turkish translations of Malcolm Lowry's *Under the Volcano*, carried out in 1974 and 1989, respectively. Emphasizing the importance of cognitive stylistics for translation studies, the study scrutinizes the free indirect speech and dialogues that mirror the protagonist's mind style in the Turkish translations. Given that *Under the Volcano* is a modernist novel, the study also sheds light on the position of the modernist novel in the Turkish literary system, considering the period in which the two translations were released. Ultimately, the study highlights that the two translations attempt to reproduce the protagonist's mind style through differing lexical and syntactic strategies. The study also finds that the translations, albeit to varying degrees, tend to smooth out the stylistic features that totally disrupt the reading process and deviate from the Turkish grammatical structure.

**Keywords:** Cognitive stylistics, mind style, modernist novel, Turkish literary system

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (İngilizce) (Ankara, Türkiye), hilalerkazanci@yahoo.co.uk, ORCID ID: 0000-0003-2790-0415 [Makale kayıt tarihi: 20.05.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792483]



## 1. Giriş

Malcolm Lowry tarafından 1945 yılında kaleme alınan *Under the Volcano* adlı roman, Meksika'nın eski İngiltere Konsolosu Geoffrey Firmin'in Ölüler Günü festivalinde küçük bir Meksika şehri olan Quauhnhuac'ta geçirdiği bir günü konu alır. Roman 1938'de İngiltere ile Meksika arasında çıkan anlaşmazlığın bir sonucu olarak işini kaybeden ve topluma karşı gitgide yabancılaşan Konsolos Firmin, Konsolos'un eski eşi Yvonne ve kardeşi Hugh arasında geçen olayları temel almaktadır. Roman, yazıldığı dönemin Meksika'sına siyasi bir eleştiri getirerek, Konsolos'un alkolizm nedeniyle yaşadığı buhranla birlikte, İkinci Dünya Savaşı'nın neden olduğu yıkımın sonrasında insanların sanki derin bir sarhoşluk içindeymiş gibi davranmasını konu edinir. Romanda, Konsolos'un iç dünyasında yaşadığı "cehennem" alkolün etkisi altında nasıl dile getirdiği gözler önüne serilmektedir (Lowry, 2012, s. 22).

Bazı eleştirmenler Lowry'nin romanını "başlı başına sarhoşluğu konu alan bir kitap" olarak nitelendirse de, "alkolün etkisi altındaki bir zihnin" ele alınış ve dile yansıtılış şekli Lowry'nin romanını "nevi şahsına münhasır" bir yazın eseri haline getirmektedir (Robinson, 2018, s. 1). Bu nedenle, roman 1998 yılında Modern Library tarafından yirminci yüzyılın en iyi yüz romanı içinde on birinci sıraya yerleştirilmiştir. şeyda İnceoğlu, romanın "otobiyografik bir roman olarak mitolojik, psikolojik, sosyolojik, postkolonyal, politik ve metinlerarası açılardan ayrı ayrı incelenebilece[đini]" belirtmiştir (2012, s. 13). Bu alanlara ek olarak, başkarakterin alkol sorununun roman boyunca dil kullanımını etkilemesi nedeniyle, romanın bilişsel biçembilim ve çeviribilim ilişkisi açısından da verimli bir çalışma konusu teşkil ettiğini belirtmek gerekir. Başkarakterin zihinsel biçeminin incelenmesi, bilişsel düzeyi alkolizmden etkilenen bir kişinin dil kullanımının mercek altına alınmasını zorunlu kılmaktadır (Rundquist, 2020, s. 2).

Bilişsel biçembilim, dil düzeyinde yapılan seçimleri sistematik olarak bilişsel süreç ve yapılaraya bağlayan dilbilimsel incelemeleri ele almaktadır (Semino & Culpeper, 2002, s. ix). Bilişsel biçembilimin temel araştırma konusu olan zihinsel biçem "zihinsel benliğin dilsel yansıması" olarak tanımlanmaktadır (Fowler, 1977, s. 103). Bu yüzden, belirli bir zihinsel biçem ile ön plana çıkan bir yazın eserinin çevirisinde yapılacak biçembilimsel bir inceleme büyük önem taşımaktadır. Çevirmenler bir yazın eserini çevirebilmek için kaynak metinde sistematik olarak ön plana çıkan biçemsel özellikleri birer "iletişimsel ipucu" olarak kabul eder ve bu ipuçlarının kaynak metinde oluşturduğunu "varsaydıkları" etkinin ışığında erek metinde benzer etkiler oluşturabilecek biçemsel unsurlar kullanırlar (Boase-Beier, 2014, s.22). Bilişsel biçembilimin çeviribilim için önemi, bilişsel biçembilim ışığında yapılan incelemelerin çevirmenlere kaynak metinde var olduğu düşünölen bilişsel etkiye ilişkin somut "kanıtlar" sunmasından kaynaklanmaktadır (Boase-Beier, 2014). Biçembilimsel bir incelemenin yapılmaması durumunda, çevirmenler kaynak metni şekillendiren biçemsel tercihleri sadece önsezilerine ve hislerine dayanarak açıklamak zorunda kalabilir.

Diğer yandan, biçembilimin ışığında incelemeler yaparak kaynak metindeki zihinsel biçemi şekillendiren ipuçlarının farkına varan her çevirmen, bu tür biçemsel ipuçlarının tümünü çevirisine yansıtamayabilir. Örneğin, Faulkner'ın (1987) *The Sound and the Fury* (*Ses ve Öfke*) eserindeki Benjy adlı karakterin sinestezik algı şeklinin 1965 yılında yapılan Türkçe çevirideki dil kullanımına nasıl yansıdığının incelendiği bir çalışmada, Türk yazın dizgesinde modernist romanın biçemsel özelliklerinin Batı tarzı modernist romanlarda göröldüğu şekliyle henüz ortaya çıkmaması ve erek okurun bahsi geçen dönemde bu tür biçemsel özelliklere yabancı olması nedeniyle, Benjy'nin zihinsel rahatsızlığından kaynaklanan birçok anlatım bozukluğuğunun erek metinde düzeltildiği ve erek metne aktarılan bazı anlatım bozuklukları için hataların çevirmenden kaynaklanmadığına dair bir önsöz yazıldığı belirtilmiştir (bkz. Erkazancı Durmuş, 2018).

Bu çalışmanın inceleme konusunu oluşturan *Under the Volcano* da modernist roman niteliği taşımaktadır (bkz. Rundquist, 2020). Modernist romanın en belirgin özelliği, belirli dil normlarından sapmaları bünyesinde barındırması nedeniyle bozulan anlam ve yapı bütünlüğünün akıcı bir okuma sürecini etkilemesidir (Daniel, 1997, s.217). Modernist romanlarda karakterin psikolojik durumunu metne yansıtan bilinç akışı tekniği yoğun olarak kullanılmaktadır (Lane & Mota, 2016, s. 6). Modernist romanın en karakteristik özelliklerinden biri de yoğun bir şekilde sembolizme ve metinlerarasılığa dayanmasıdır (Rundquist, 2020, s. 2). Modernist romanlar olay örgüsünün karmaşıklığından çok, karakterlere ait diyalogların detaylı bir şekilde sunulması ve karakterlerin psikolojik deneyimlerinin gerçekçi bir şekilde gözler önüne serilmesi ile diğer roman türlerinden ayrılmaktadır (Rundquist, 2020, s. 2).

Modernist romanın ülkemizdeki gelişimine bakacak olursak, Türkiye’de modernizm “1930’lardan sonra egemen ideoloji olarak edebiyatımızın ana akımını oluştur[muştur]” (Gümüş, 2015, s. 57); ve modernist roman ülkemizde “yazınsal bir gerçek olarak ancak 1970’lerden sonra fark edilmeye, 1980’lerden sonra anlaşılmaya başla[mıştır]” (Gümüş, 2015, s. 57). Aynı bağlamda Yıldız Ecevit tarafından da belirtildiği gibi, biçimsel özellikleriyle ön plana çıkan modernist metinler uzun bir süre Türk yazın dizgesinde yer alamamıştır (2001, s. 84). Modernist romanın bazı özelliklerini, her ne kadar Halit Ziya Uşaklıgil’in “bireysel iç yolculukları” temel alan *Aşk-ı Memnu* romanı, Ahmet Hamdi Tanpınar’ın “özel zaman kavramı[na]” dayanan *Saatleri Ayarlama Enstitüsü* ve Atilla İlhan’ın “flash back tekniğiyle” yazdığı romanları ile bağdaştırmaya çalışsak da, Oğuz Atay’ın *Tutunamayanlar*’ı gibi yetmişli yıllarda “uç verme[ye]” başlayan modernist roman ve bu roman türüne özgü deneysel biçim ancak 1980 yılından sonra artan “biçimci eğilimlerin” etkisi ile Türk yazın dizgesinde yer almaya başlamıştır (Ecevit, 2001, s. 85). Modernist roman “alılmış tüm ölçütleri tersyüz eden devrimci yapıda bir gelişmedir” ve bu nedenle modernist yazarın metni “deneysel biçimciliğin oyun alanına dönüşür” (Ecevit, 2001, s. 42). İlerleyen dönemlerde Orhan Pamuk ve Murathan Mungan gibi yazarlar geleneksel yazım tekniklerini bir kenara bırakarak, “egemen anlayışın dışında yeni arayışlar ve yenilikçi, deneysel biçimler içinde kendilerini gerçekleştirme” yolunu seçmiştir (Gümüş, 2010, s. 95).

Bu bağlamda, modernist romana özgü biçimsel özelliklerin henüz tam anlamıyla Türk edebiyat dizgesinde yer edinemediği bir dönemde, Lowry’nin modernist romanının 1974 yılı çevirisinde biçimin erek metne nasıl aktarıldığının incelenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışma, *Under the Volcano* romanının 1974 yılında Aziz Üstel ve 1989 yılında Sinan Fişek tarafından yapılan çevirilerini karşılaştırmalı olarak inceleyerek, romanın biçimsel özelliklerinin çevirilere nasıl aktarıldığına ışık tutmayı amaçlamaktadır. İki çevirinin bu bakımından karşılaştırılması, yeniden çevirinin neden yapıldığına da açıklık getirebilir. Yeniden çevirinin nedenlerinden birinin, kaynak metnin biçimsel özelliklerinin erek metne daha etkili bir şekilde yansıtılmak istenmesi olabileceği görüşünden hareketle (Berman, 1990, s. 5; Deane-Cox, 2014, s. 104), bu çalışmada Lowry’nin romanının Türkçeye yeniden çevrilmesinin ardında biçimsel bir motivasyonun bulunup bulunmadığı gözlemlenecektir. Çalışmanın kalan kısmında, Lowry’nin romanında öne çıkan zihinsel biçimin çevirilerde incelenbilmesi için ilk olarak zihinsel biçim kavramı ele alınacak ve bu kavramı mercek altına alan bilişsel biçimbilimin çeviribilim ile ilişkisi üzerinde durulacaktır. Çalışma yönteminin açıklanması ve çevirilerin incelenmesinin ardından, sonuç bölümünde yukarıda belirtilen soruların cevaplarına ışık tutulacaktır.

## 2. Zihinsel biçem ve çeviri ilişkisi

### 2.1. Zihinsel biçem nedir?

Biçembilimin alt alanı olan bilişsel biçembilim, dil kullanımının zihinsel yapılardan nasıl etkilendiğini inceleyerek, yazın metinlerinin okunma ve yorumlanma şekillerine dair çalışmaların yürütülmesini sağlamaktadır (Stockwell, 2002, s. 15). Biçemin bilişsel biçembilim çerçevesinde incelenmesi için “dilbilimsel önceleme” ve “belirginlik” kavramları ön plana çıkmaktadır (van Peer, 1993, s. 48). Bu iki kavramın “psikolojik bir ilke” olarak düşünülmesi gerekir (van Peer, 1993, s. 48). Dilbilimsel önceleme ve belirginlik, anlatılarda yer alan herhangi bir dil ögesinin alışılmış ya da kurallarla düzenlenmiş olan halinden daha farklı bir şekilde kullanılarak ön plana çıkarılması ile oluşturulur (van Peer, 1993, s. 48). Diğer bir deyişle, yazın metinlerinde önceleme ve belirginlik, dilin beklenen kullanımlarından ve kurallı yapılarından sapma şeklinde orta çıkar.

Bilişsel biçembilim, yazın metinlerinde zihinsel biçemin nasıl oluşturulduğunu inceler. Zihinsel biçem, bilişsel özelliklere ışık tutan dil tercihleri olarak düşünülebilir. Zihinsel biçemin incelenmesini hedef alan çalışmalarda bir metnin yazarının, metindeki herhangi bir karakterin, ya da anlatıcının içinde bulunduğu psikolojik durumu ya da tecrübe ettiği bilişsel süreci değerlendirebilmek için dilbilimsel ipuçlarına başvurulmaktadır (Boase-Beier, 2014). Zihinsel biçem kurgusal anlatılarda psikolojik süreçlere ve yatınlıklara ayna tutar; bir metnin okurda bıraktığı etki ya da metnin bir karakteri, anlatıcısı ya da yazarı hakkında okur tarafından oluşturulan izlenim de zihinsel biçemin etkisi ile ortaya çıkmaktadır (Semino, 2007; Nuttall, 2018). Zihinsel biçem kavramı ilk olarak Fowler tarafından “zihnin belirgin ve bireye özgü olacak şekilde dil düzeyinde temsil edilmesi” şeklinde tanımlanmıştır (1977, s. 103). Zihinsel biçem “belirli bir bilişsel durumu yansıtan dil biçemi” olarak da tanımlanabilir (Boase-Beier, 2003, s. 257). Zihinsel biçemin en önemli özelliği okura “[metinde yaratılan] kurgusal dünyanın alışılmışın dışında algılandığını” gösterebilmesidir (Leech and Short, 1981, ss. 188–189).

Fowler’a göre, dil dünyayı algılama şeklimizi yansıtmakla kalmayıp, algı düzeyimizi de etkilemektedir (1996, s. 26). Dili kullanma ve algılama şekli, “meşrulaştırma” ve “normalleştirme” sayesinde dili kullanan kişiler tarafından “otomatikleştirilmiş” bir hale getirilmektedir (Fowler, 1996, s. 46). Bu nedenle, Bockting, zihinsel biçemi “bireyin kendisini ve [tüm] dünyayı algılayış şeklinin dilsel olarak ifade bulması” olarak tanımlamaktadır (1994, s. 171). Olağandışı bir şekilde çalışan bir zihnin yazın metninde kurgusal olarak temsil edilmesi bilişsel biçembilimin araştırma sahasına girmektedir. Yazın metinlerinde “bilişsel işleyişin olağandışı bir şekilde gerçekleşmesi gibi, standart bilişsel yapılardan uzak olan, bilişsel eksiklik ya da bilişsel bir aksaklık barındıran, ender görülen, sıradışı, ya da sapkın olan bilişsel yapı[ların]” da incelenmesi gerekmektedir çünkü yazın metinlerine yansıyan bu tür bilişsel durumlar okurların metne dair algı ve yorumlarını da etkilemektedir (Margolin, 2003, s. 287). Bu nedenle, Nuttall, zihinsel biçemi “okuma esnasında oluşturulan deneyimsel/yaşantısal bir etki” ve “okur ile biçem arasında yaşanan bir etkileşim” olarak tanımlamaktadır (2018, ss. 31-32). Nuttall, zihinsel biçemi okurun zihninde kurulan “kurgusal bir bilinç” olarak ifade etmekle birlikte, okur ve metin arasındaki etkileşimin zihinsel biçem kanalıyla oluşturulduğunu vurgulamaktadır (2018, s. 32). Bu da bilişsel biçembilimin okur-odaklı çalışmalarda da kullanılabileceğini göstermektedir.

Zihinsel biçemin yazın metinlerine yansıma şekli sözcükler, sözdizimi, geçişlilik, dışbağlamsal yapılar (deixis), kavramsal metaforlar ve imgesel dil yoluyla gerçekleşmektedir (Fowler, 1977; Semino, 2002). Örneğin, yazın metinlerinde otistik olarak tanımlanan bireylerin zihinsel biçemlerinin incelenmesi kullandıkları dilin mercek altına alınması ile gerçekleştirilmektedir (Semino, 2007). Fowler tarafından

da belirtildiği gibi, belirli bir bağlama uygun düşmeyen bir sözcüğün kullanılması ya da sözcüğün kullanımına uygun olmayan bir şekilde kullanılması zihinsel biliş düzeyinin yeterince gelişmemiş olduğuna işaret edebilir (1996, s. 216). Bir sözcüğün hiç gerekmediği halde yinelemeli bir şekilde kullanılması ya da aynı anlama gelen sözcüklerin aynı bağlamda ardı ardına kullanılması, sözcüğü kullanan kişinin (yazar, karakter ya da anlatıcı) takıntılı bir zihinsel yapıya sahip olduğunu gösterebilir (Fowler, 1996, s. 216).

Leech ve Short'un belirttiği gibi, sadece "olağan dışı dil kullanımlarından sapan" ya da "öncelenmiş" olan örneklerin biçembilimciler açısından önem teşkil ettiğini unutmamak gerekmektedir (1981, s. 24). Bu nedenle, alışılmışın dışında ve sapkın olarak kabul edilen dünya görüşüne sahip karakterlerin zihinsel biçemi de biçembilimcilerin sık başvurdukları örnekler arasında yer almaktadır (Semino & Swindlehurst, 1996, s. 145; McIntyre, 2006, s. 144). Buna ek olarak, olağan dışı psikolojik ve zihinsel özelliklere (örneğin, şizofreni ve depresyon) sahip kişilerin zihinsel işleyişi yazın alanında başlıca çalışma konuları arasında yer alabilir. Suç işlemeye yatkınlığı olan kişilerin dil kullanımlarının yazın metnine nasıl yansıtıldığı da zihinsel biçem araştırmaları açısından büyük bir önem taşımaktadır.

## 2.2. Çeviride zihinsel biçem

Yazın çevirisinin amacı kaynak metne yansıyan bilişsel durumun erek metin okuru tarafından da fark edilebilir olmasını sağlamak ise, kaynak metnin yazarının, metin içindeki bir karakterin ya da anlatıcının bilişsel durumuna ilişkin bağlamsal ipuçları veren biçemsel unsurların erek metinde yeniden oluşturulması gerekmektedir. Boase-Beier tarafından da belirtildiği gibi, zihinsel biçem kavramı çeviri kuramı çerçevesinde belirli bir "bilişsel duruma" ayna tutan bir dizi "sezdirimsel ipucu" şeklinde ele alınabilir (2014, s. 44). Okur, çevirmen tarafından oluşturulan ve metne ilişkin varsayımda bulunulmasını sağlayan bu ipuçlarının ışığında öne çıkan zihinsel biçemin farkına vararak metni yorumlama sürecine girebilir.

Zihinsel biçemin en ilginç örneklerinden birisi James Joyce'un *A Portrait of the Artist as a Young Man* (*Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi*) adlı eserinde ve Murat Belge tarafından yapılan Türkçe çevirisinde Stephen Dedalus'un çocukluktan ergenliğe doğru yol almasına ilişkin anlatıda geçen çocukluk bilincinin dile nasıl yansıtıldığıdır:

KM:

Once upon a time and a very good time it was there was a moocow coming down along the road and this moocow that was coming down along the road met a nicens little boy named baby tuckoo. His father told him that story: his father looked at him through a glass: he had a hairy face. He was baby tuckoo. The moocow came down the road where Betty Byrne lived: she sold lemon platt. (Joyce, 2011, s. 1)

EM:

Evvel zaman içinde ve ne güzel evvel zamanlardı onlar bir küçük mööinek varmış yoldan aşağı inen ve yoldan aşağı inen bu küçük mööinek tuku bebek adında cici bir küçük çocuğa rastlamış... Bu masalı ona babası anlattıydı, babası ona bir camın arkasından bakardı: Kılı bir yüzü vardı. Tuku bebek oydu: Mööinek Betty Byrne'ün yaşadığı yerdeki yoldan aşağı iniyordu: Betty Byrne limonlu pasta satardı (Joyce, 2016, s. 59).

Yukarıdaki paragrafta da görülebileceği gibi, çocuk zihninin işleyişine özgü biçem sözcük tercihleri ile metne yansıtılmıştır. "Moocow" ve "tuckoo" gibi çocuklara özgü sözcüklerle birlikte, karakterin uydurmuş olduğu "nicens" sözcüğü kaynak metinde öncelenmiştir. Çevirmen Murat Belge de kaynak metne yansıyan bu bilişsel durumu "mööinek", "tuku" ve "cici" gibi sözcüklerle başarılı bir şekilde

yeniden oluşturmuştur. Çevirmen tarafından yapılan bu tür sözcük tercihleri erek dil okurunun metni yorumlama sürecinde etkili olmaktadır.

Boase-Beier'e göre, okurun yorumlama sürecine girebilmesi için metni etkileyen zihinsel biçemin farkında olması gerekmektedir (2003). Diğer bir deyişle, zihinsel biçem, ancak okurun zihni ile metne yansıyan kurgusal zihin arasında bir etkileşimin ortaya çıkması durumunda okur üzerinde belirli bir etki bırakabilir. Bu nedenle, zihinsel biçeme okur-odaklı yaklaşılarak belirli bir dil kullanımının okurda nasıl bir izlenim yarattığının ve bu izlenimin nasıl farkına varıldığının araştırılması gerekir. Bu iki soru özellikle yazın metinleri çevirisinde kaynak dildeki zihinsel biçemin erek dilde yeniden oluşturulabilmesi için oldukça önemlidir.

Sözcük tercihine ek olarak, okurda bir izlenim yaratmak için kullanılan unsurların arasında sözdizimi başı çekmektedir (Fowler, 1977: 104). Joyce'un *Ulysses* eserinde Leopold Bloom karakterinin zihinsel biçemi kaynak metne ve Nezat Erkmen tarafından yapılan Türkçe çevirisine aşağıdaki şekilde yansıtılmaktadır:

KM:

Gasworks. Whooping cough they say it cures. Good job Milly never got it. Poor children! Doubles them up black and blue with convulsions. Shame really. Got off lightly with illness compared. Only measles. Flaxseed tea. Scarletina, influenza epidemics. Canvassing for death. Don't miss this chance. Dogs' home over there. Poor old Athos! Be good to Athos, Leopold, is my last wish. Thy will be done. We obey them in the grave. A dying scrawl. He took it to heart, pined away. Quiet brute. Old men's dogs usually are. (Joyce, 1992, s. 87)

EM:

Havagazı tesisleri. Boğmacaya iyi gelir derler. Şükür Milly hiç yakalanmadı. Zavallı yavrucuklar! Öksürükten katılır mosmor kesilirler. Reva mı yani? Hastalıktan yana nispeten ucuz atlattı sayılır; Sadece kızamık. Ketentohumu lapası. Kızıl, grip salgınları. Azrail kol geziyor. Bu fırsatı kaçırma. Sokak köpekleri barınağı şurda. Zavallı yaşlı Athos! Athos'a iyi davran. Leopold, son dileğim budur. Hiç merak etme sen. Onlar ölene dek dinleriz. Ölüm döşeginde kargacık burgacık yazısı. Dünyası zindan olmuş, gözünde fer kalmamıştı. Durgun bir hayvan. Yaşlı insanların köpekleri böyle oluyor ekseri (Joyce, 1996, s. 140).

Yukarıdaki paragrafta da görüldüğü gibi, kaynak metindeki karakterin anlatısında sözdizimi kurallarına uyulmaması, eksiltili cümlelerin sıklıkla kullanılması ve söz diziminin belirli bir fikrin geliştirilmesine katkıda bulunmaması gibi faktörler karakterin anlatısının bir mantık silsilesi içinde ilerlemediğini ve karakterin düşük bir entelektüel düzeye sahip olduğunu göstermektedir (Fowler, 1977, s. 104). Bu örnekte, sözdizimi, karakterin bilişsel durumuna ilişkin olarak okura ipucu vermektedir. Söz konusu paragrafın Türkçe çevirisine bakacak olursak, "whooping cough they say it cures" ("[b]oğmacaya iyi gelir derler") gibi cümlelerin Türkçe sözdizimi kurallarına uygun olarak çevrildiğini görmekteyiz. Bu durum, çeviri sürecine ya da çeviri sonrası sürece dâhil olan (çevirmen, editör ve/veya yayınevi sahibi gibi) aktörlerin çeviride dilin düzgün kullanılmasını istemiş olmasından ya da erek kültürde okuma sürecinin akıcı olmasına dair bir beklentinin oluşmasından kaynaklanmış olabilir.

Çeviride zihinsel biçeme ilişkin olarak göz önünde bulundurmanız gereken en önemli nokta, çevirmenlerin metinde "bilişsel bir durumu sergileyen iletişimsel ipuçları[ndan]" faydalanarak erek okurun metni anlamlandırma ve yorumlama sürecine etki edebileceğidir (Boase-Beier, 2014, s. 109). Bilişsel biçembilim, bağlam kavramını bilişsel bir bütün olarak ele almaktadır; bu nedenle, bağlamın insanlar tarafından yorumlanmasına etki eden toplumsal ve kültürel unsurların da çevirmen tarafından göz önünde bulundurulması gerekir. Örneğin, Joyce'un *A Portrait of the Artist as a Young Man* romanında çocuğun bilişsel durumunun bir yansıması olarak "ve" bağlacının çok sık kullanıldığını

gözlemleyen bir çevirmenin erek dilde hangi bağlacın çocuklar tarafından sıklıkla kullanıldığını düşünerek erek metnin biçimini şekilledirmesi gerekebilir.

### 3. *Under the Volcano* eserinin Türkçe çevirilerinde zihinsel biçem analizi

#### 3.1. Yöntem

Yazın alanında biçem çalışmaları genellikle konuşma ve diyaloglara odaklanmaktadır, ancak karakterin algı ve bilinç düzeyinin dışı vurumu olarak ortaya çıkan bazı anlatılarda da biçem çalışmaları yapılabilir (Rundquist, 2014). Bu bağlamda, serbest dolaylı anlatım, zihinsel biçem çalışması yapılabilecek verimli bir araştırma alanıdır (Rundquist, 2020). Serbest dolaylı anlatım, karaktere özgü bir bakış açısı ve karaktere özgü ifadelerin kullanımı sayesinde okurun karakterin iç dünyasına girmesini sağlayan bir teknik olarak kullanılmaktadır. Bu teknik karakterin iç dünyasını ve psikolojisini okura aktararak, okurun metne ilişkin birtakım varsayımlarda bulunmasını sağlar. Serbest dolaylı anlatım, karakterin öznelliğinin dışı vurumunu kolaylaştırır ve karakterin zihinsel faaliyetlerinin dil düzeyinde ifade bulmasını sağlayan “mimetik bir teknik” olarak kullanılır (Adamson, 1998, s. 662). Başka bir deyişle, serbest dolaylı anlatım diyaloglarla söze dökülmemiş olan zihinsel deneyimlerin dile aktarımı görevini yerine getirmektedir. Bu nedenle, Riquelme bu tekniği “zihnin taklidi” ya da zihnin dışı vurumu olarak tanımlar (1983, s. 198).

Modernist yazarlar, karakterlerinin bilinç akışını dil düzeyine yansıtmak ister (Chatman, 1978, s. 178). Eserlerinde “psikolojik gerçeklik” yaratmak isteyen Lowry gibi modernist yazarlar serbest dolaylı anlatım tekniğinden yararlanmaktadır (Bradbury, 1973, s. 124). Lowry, romanındaki alkolik başkarakterini okur ile buluştururken diyaloglar kadar serbest dolaylı anlatım tekniğinden de yararlanmıştı (bkz. Rundquist, 2020). Dil yapılarının zihinsel süreçlerin bir yansıması olarak ortaya çıktığı düşüncesinden hareketle (Evans, 2012), zihinsel faaliyetlerin serbest dolaylı anlatıma nasıl yansıdığını incelemek için bilişsel biçembilime başvurabiliriz. Bilişsel dilbilimciler göre, dilin (sözcük, sözdizimi ve sesdizimi gibi) her düzeyi temel bilişsel ilkeler aracılığıyla açıklanabilir çünkü dil bilişsel düzeyin ayrılmaz bir parçasını oluşturur (Nuttall, 2018, s. 33). Bilişsel dilbilime göre, biliş insanların “dünyayı bedensel olarak deneyimleme” şeklini etkilemektedir (Nuttall, 2018, s. 34). Bu nedenle, insan bedeni, gerçekliğin algılanma şeklini sınırlandırmakla kalmayıp, bu gerçekliğin dil yoluyla ifade edilme şekline de sınırlar koymaktadır (Nuttall, 2018, s. 34).

Bilişsel dilbilimin penceresinden baktığımızda, belirli bir zihinsel biçemin oluşmasını sağlayan ve sistematik bir şekilde tekrarlanan dil kullanımları insanların bilişsel yeteneğinin, duyuusal deneyiminin ve daha geniş bir bağlamda fiziksel ve toplumsal çevresinin bir sonucu olarak ortaya çıkabilir (Nuttall, 2018: 34). Okur, okuma sürecinde, “sezgileri” sayesinde alışlagelmiş kurallara uyan dil kullanımlarını göz önünde bulundurarak, “kemikleşmiş hale gelen bilişsel rutinlerden” sapan ve “yabancılaştırma” etkisi yaratan dil kullanımlarının farkına varabilir (Nuttall, 2018, s. 34).

Bu çalışmada, Nutall’ın ifadesiyle (2018, s. 34), olağan hale gelen “bilişsel rutinlerden” sapan ve “yabancılaştırma” etkisi yaratma potansiyeline sahip olan biçemsel ipuçlarından seçilen ve metnin bütününde geçen dil kullanımlarını temsil eden örneklerin ışığında, *Under the Volcano* adlı roman ve romanın iki Türkçe çevirisinde Konsolos adlı başkarakterin zihinsel biçemi hem diyalogların hem de serbest dolaylı anlatımların betimsel olarak sözcük ve sözdizimi düzeyinde karşılaştırılması yoluyla incelenecektir.

### 3.2. Sözcük düzeyinde zihinsel biçemsel aktarımı

#### Örnek 1:

##### ST:

Oh we allll WALK ze **wibberlee wobberlee WALK**  
And we alll TALK ze **wibberlee wobberlee TALK**  
And we alll WEAR **wibberlee wobberlee TIES**  
And-look-at-all-ze-pretty-girls-withwibberlee-wobberlee eyes. Oh.  
We allll SING ze wibberlee wobberlee SONG  
Until ze day is dawn-ing,  
And-we-all-have-zat-wibberlee-wobberleewobberlee-  
wibberlee-wibberlee-wobberlee feeling  
In ze morning (Lowry, 2012: 68)

##### TT1:

**Yalpalaya yalpalaya yürürüz** biz,  
**Kekeme kekeme konuşuruz** biz  
**Alacalı bulacalıdır** boyunbağımız.  
Ah yalpalaya yalpalaya yürüyen şu kızlara  
Kekeme kekeme konuşan şu kızlara  
Alacalı bulacak giysili kızlara BAK! (Lowry, 1974: 27)

##### TT2:

**“Dingala dingala yürürüz biz**  
**Dingala dingala konuşuruz biz**  
**Dingala dingala kravatlarımız**  
**Dingala gözlü** kızlara bakarız  
Gün doğana kadar  
Dingala dingala türkü yakar  
Sabahları kafalar  
Dingala dingala dingala dingala  
kalkarız. ” (Lowry, 1989: 32)

Yukarıdaki örnekte Konsolos’un bilişsel durumunu sözcük düzeyinde temsil etmek için alkollü iken “wibberlee” ve “wobberlee” gibi anlamsız sözcüklerin kullanıldığını görmekteyiz. Birinci çeviride “yalpalaya yalpalaya yürü[mek]”, “kekeme kekeme konuş[mak]” ve “alacalı bulacalı [giyinmek]” gibi ifadeler kullanılarak, alkolün Konsolos’un davranışları üzerindeki etkisi erek okura yansıtılmaya çalışılmıştır. İkinci çeviride ise, kaynak metinde olduğu gibi, birlikte kullanıldığında anlam ifade etmeyen sözcüklerin (örneğin, “dingala gözlü”) bir araya getirilmesi ile alkolün Konsolos’u bilişsel düzeyde nasıl etkilediği gösterilmektedir.

**Örnek 2:****KM:**

“This—” she glanced contemptuously round the dark little bar, “was never in my mind. Life changes, you know, **you can never drink of it.**”

“Not ‘**drink of it,**’ Señora Gregorio, you mean ‘**think of it.**’” (Lowry, 2012: 409)

**EM1:**

—«Burası pislik oldu. Yaşantı değişiyor gün be gün. İçemiyor insan.»

—«**Düşünemiyor,** Bayan Gregorio **içemiyor** değil.»

—«**İçemiyor** ya...» (Lowry, 1974, s. 233).

**EM2:**

“Bunu,” –karanlık küçük bara küçümseyerek göz gezdirdi- “aklımdan bile geçirmemiştım. Hayat değişiyor, hiç **düşülmüyor** bile.”

“**Düşülmüyor**’ değil, Senora Gregorio, ‘**düşünülmüyor**’ demek istiyorsunuz.”

“**Düşülmüyor** bile. Her neyse,” dedi [...] (Lowry, 1989, s. 258).

Kaynak metinde yapılan kelime oyunu sayesinde (“think of it” yerine “drink of it” kullanılması), Konsolos’un alkolün etkisi ile sözcükleri bağlama uygun olarak kullanamadığı gösterilmektedir. Bu etki her iki çevirmen tarafından da erek metin okuru için yeniden oluşturulmuştur. Birinci çeviride aynı kelime oyunu (hayatı içmek ve hayatı düşünmek) kullanılmıştır; ikinci çeviride ise benzer seslere sahip kelimelerin (düşülmek ve düşünölmek) kullanımı tercih edilerek, Konsolos’un zihinsel düzeyde yaşadığı karmaşa ön plana çıkartılmaya çalışılmıştır. Kaynak metinde zaten var olan bir anlaşmazlığın okura yansıtılması söz konusu olduğundan, her iki çevirmenin de bu anlaşmazlığı benzer kelime oyunları ile yeniden oluşturmaktan başka bir seçenek kullanmadığı görölmektedir.

**Örnek 3:****KM:**

as he turned by accident, into a strangely subaqueous view of the plains and the volcanoes with a huge **indigo sun multitudinously blazing south southeast.** Or was it **north northwest?** He noted it all without sorrow, even with a certain ecstasy, lighting a cigarette, an Alas (though he repeated the word “Alas” aloud mechanically) then, the alcohol sweat pouring off his brows like water, he began to walk down the path toward the fence separating his garden from the little new public one beyond that truncated his property. (Lowry, 2012, ss. 244-245)

**EM1:**

Başımı çevirip yanardağlara baktı. Çivit rengi güneş **Güney-Güney-Doğu’da** pırl pırlırdı. **Yoksa Kuzey-Kuzey-Batı’mıydı?** Üzüntüyle doğayı selamladı. Cıgarasını yaktı. Alkol, tere dönüşmüş şıpır şıpır damlamaya başlamıştı alnından. Yavaş yavaş yürüdü. Bahçesiyle bitişindeki parkı ayıran parmaklığa doğru gitti (Lowry, 1974, s. 134)

**EM2:**

[...] ama bu düzen ister istemez acayip bir biçimde suyun altından görölyüormuş gibi duran ovaların yanardağların ve **güney-güneydoğu yönünde mavi parlayan kalabalık bir güneşin** düzenine karşıyordu. **Yoksa kuzey-kuzeybatı mıydı?** Bütün bunları üzüntüsüz hatta, belli bir keyifle gözlüyordu; bir sigara, bir Alas yaktı, (yazık demektir bu - yazık sözcüğünü yüksek sesle yineledi) sonra, alnından alkol terleri su gibi akararak patikadan aşağı, bahçesini bölen yeni açılmış küçük halka açık parkla bahçeyi birbirinden ayıran tel parmaklığa yürüdü (Fişek, 1989, s. 149)

Konsolos’un serbest dolaylı anlatımından oluşan üçüncü örnekte, Shakespeare’e yapılan iki farklı anıştırma ile kahramanın zihinsel durumunun normal olmayışının okura yansıtılması amaçlanmaktadır. Anıştırmalardan ilki, Macbeth’in “[h]e says, ‘Will all great Neptune's ocean wash this



blood clean from my hand? No, this my hand will rather the multitudinous seas incarnadine, making the green one red" ifadesinde geçen ünlü "multitudinous seas" (çok sayıda dalga) sözünü akıllara getirmektedir (Shakespeare, 2015, s. 44). Macbeth'in ellerindeki kanın denizdeki su ile temizlenemeyeceğini anlatabilmek için söylediği bu sözler, oyunun çevirisini yapan Eyüboğlu tarafından Türkçeye "[e]lime bulaşan kanı Neptün'ün tüm okyanusları temizleyebilir mi? Hayır, tersine, yeşil denizin sayısız dalgalarını kızıl bir okyanusa dönüştüren, bu el olacak" şeklinde aktarılmıştır (Shakespeare, 1981, s. 57).

İncelediğimiz örnekteki ikinci anıştırma ise Hamlet'in hafızalara kazınan "I am but mad north-north-west: when the wind is southerly I know a hawk from a handsaw" ifadesini akıllara getirmektedir (Shakespeare, 1994, s. 80). Bu ifade *Hamlet* çevirisini yapan Bozkurt tarafından Türkçeye "[b]en yalnızca kuzey-kuzeybatıda kaçığım. Rüzgâr güneyden estiğinde atmaya balıkçıdan iyi ayırım" şeklinde aktarılmıştır (Shakespeare, 1999, s. 101). İncelediğimiz kaynak metinde *Macbeth* ve *Hamlet* adlı oyunlara yapılan anıştırmaların amacı yaşadığı trajedi ile sarsılan Machbet'in ve intikam hırsı ile deliye dönen Hamlet'in durumu ile, alkolizm nedeniyle ruhsal ve zihinsel bir çöküş yaşayan Konsolos'un durumu arasında bir bağlantı kurmaktır.

Kaynak metinde güneşi niteleyen "multitudinous" (çok sayıda, kalabalık) anıştırmasına 1974 yılı çevirisinde yer verilmezken, anıştırma yeniden çeviride "kalabalık güneş" olarak çevrilmiştir. Bu şekilde, yeniden çeviride Konsolos'un yaşadığı zihinsel karışıklık nedeniyle sözcükleri bağlama uygun olarak kullanamaması ("kalabalık güneş" ile) erek metne yansıtılmıştır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, çevirmenin "kalabalık güneş" yerine "sayısız güneş ışını" gibi bir ifade kullanmamasının altında yatan nedeninin sözcük düzeyinde kaynak metne yansıyan zihinsel biçemin erek metinde yeniden oluşturulmaya çalışılmasından kaynaklanmış olabileceğidir.

1974 ve 1989 çevirilerinde ikinci anıştırmaya nasıl yer verildiğine bakacak olursak, birinci çevirideki "Güney-Güney-Doğu'da [...]. Yoksa Kuzey-Kuzey-Batı'mıydı?" ve ikinci çevirideki "güney-güneydoğu yönünde [...]. Yoksa kuzey-kuzeybatı mıydı?" ifadeleri ile Konsolos'un hezeyanının *Hamlet*'in yaşadığı hezeyana yapılan gönderme üzerinden erek metne yansıtıldığını görebiliriz.

#### Örnek 4:

##### KM:

Mr Quincey's words **knocked on** his consciousness - or someone actually was **knocking on** a door - fell away, then **knocked** again, louder. Old De Quincey; the **knocking** on the gate in Macbeth. **Knock, knock, knock**: who's there? Cat. Cat who? **Catastrophe. Catastrophe** who? **Catastrophysicist**. What, is it you, my little **popocat**? Just wait an eternity till Jacques and I have finished **murdering sleep**? **Katabasis to cat abysses. Cat hartes atratus**. (Lowry, 2012, s. 140)

##### EM1:

Quincey'nin sözleri bilincini **tıklattı**. Yoksa biri kapıyı mı **vuruyordu**? Ses kesildi. **Yeniden başladı. Bu kez daha yüksek**. Yaşlı De Quincy; Macbeth'in içindeki kapıya **vuruluyor. Tık, tık, tık**: kim var orada? **Fel? Ne Fel'i? Felâket. Hangi Felâket? Felâket Habercisi**. Aaa, sen misin **popokedi**? Miyavlama, duydum ve de geliyorum. Bekle, bekle. Sonsuzluğa değin bekle. Bu arada Jack'la ben uykuyu öldürüverelim. Yürek denen varlığın uykuya yatmadan önceki son **tık tıklarıydı** bunlar tabii! (Lowry, 1974, ss. 141-142)

##### EM2:

Quincey'nin sözleri bilincine **vuruyor** -ya da birisi gerçekten bir kapıya **vuruyordu**-, geri duruyor, sonra gene, daha sertçe **vuruyordu**. Aslan De Quincy; Macbeth'de kapıya **vuruluyor: tık, tık**,

**tık:** Kim o? **Kedi. Hangi kedi? Fe- lakedi. Ne felaketi? Evrenin felaketi.** Ne o sen misin, küçük **Popokedim?** Bir sonsuzluk boyu bekleyebilir misin, Jacques’la ben uykuyu katledene kadar? **Kedibasis’ten kedi abisine. Kedihartes atratus** (Lowry, 1989, s. 158).

Başkarakterin serbest dolaylı anlatımından oluşan bu örnek anıştırmalarla doludur. Bilişsel durumu alkolün etkisiyle karmakarışık bir hale gelen Konsolos, bir yandan önceden okuduğu ve ancak entelektüel düzeyi yüksek olan kişilerin bilebileceği yazın metinlerine, mitolojik hikayelere ve önemli olaylara gönderme yaparken, diğer yandan bu tür olayları basit ve sıradan olaylarla karıştırmakta ve hepsini aynı bağlamda kullanmaya çalışmaktadır. Kaynak metindeki anıştırmalardan biri “murdering sleep” ifadesi ile oluşturulmuştur. Shakespeare’in *Macbeth* oyununda geçen “[s]leep no more! Macbeth does murder sleep” (2015, s. 57) ifadesi, düşmanlarını uykuda öldüren Macbeth’in artık uyuyamayacağını çünkü sadece masum insanların huzurlu uyuyabileceğini anlatmaktadır.

Diğer bir anıştırma ise Thomas de Quincey’in 1823 yılında yazdığı “On the Knocking on the Gate in Macbeth” (“Macbeth’te Kapının Vuruluşu Üzerine”) adlı yazı ile ilgilidir. Söz konusu yazıda, kapının vuruluşunun Macbeth’i uykusundan uyandıramasa da vicdanının uyandırılmasına yardımcı olduğundan bahsedilmektedir (de Quincey, 1993, s. 7). Konsolos’un dünyanın insani ve şeytani boyutlarının farkına vardığını anlatan yukarıdaki örnekte, “knock” kelimesinin sistematik olarak tekrar edilmesi kahramanın adı geçen yazıya gönderme yaptığının vurgulanması açısından önem taşımaktadır. Diğer yandan, “[k]nock, knock, knock: who’s there” ifadesinde ise bir çocuk oyununa gönderme yapılmaktadır. “Knock” sözcüğünün geçtiği önemli bir yazın metnine ve sıradan bir çocuk oyununa yapılan anıştırmaların aynı bağlamda kullanılması bir tezat oluşturmaktadır. Bu tür tezatlara, Konsolos’un bilişsel düzeyde yaşadığı karmaşayı biçimsel düzeyde ortaya çıkarmaktadır.

Metinde benzer bir etki “cat” sözcüğü ile aynı heceye sahip olan kelimelerle yaratılmaya çalışılmıştır: “cat” (kedi), “catastroph” (afet), “catastrophysicist” (afetlerle ilgilenen astrofizik bilimi ile uğraşan kişi) sözcükleri ile birlikte kullanılan “popocat”, Meksika’da patlamaya hazır bir yanardağ olan Popocatepetl’a gönderme yapmaktadır. Ayrıca, Aristoteles’in *Poetika* eserinde geçen ve bir olay örgüsünde gerilimin düştüğünü gösteren bir terim olan “katabasis” sözcüğü de kullanılmıştır (Dobrov, 2001, s. 206). Bu terim, aynı zamanda, bazı kahramanların gelecekte haber getirmek veya bir engeli aşmak için girdikleri bir maceraya işaret etmektedir (Dobrov, 2001, s. 206). “Katabasis”, Yunan mitolojisinde (örneğin, Orpheus’un yeraltına yolculuğu) çok sık kullanılmış olup, bir zorluğu atlatmak için yeraltı dünyasına giriş yapma anlamını da taşımaktadır (Dobrov, 2001, s. 206).

İngilizce okunuşunun yaptığı çağrışımdan dolayı kaynak metinde “katabasis” terimini “cat abysses” ve “cat hartes atratus” sözcükleri takip etmiştir. “Cat hartes atratus”, yenedünya akbabasıgiller familyasından olan bir kuş türüdür. Tüm bu sözcüklerin bir yazın metninde birarada kullanılması okura saçma gelebilir, ancak biçimsel düzeyde sözcüklerle oluşturulan bu etki Konsolos’un zihinsel yapısının ne kadar karmaşık olduğunu gözler önüne sermektedir.

Romanın iki çevirisinde de *Macbeth* bağlamında “tıkatmak”, “tık tık” ve “kapı[ya] “vur[mak]” gibi sözcükler bir arada kullanıldığından kaynak metindeki anıştırmanın erek okur için oluşturulduğunu söyleyebiliriz. 1974 çevirisinde “cat” hecesi kullanılarak yapılan kelime oyunları ve anıştırmalar, “felaket”, “felaket habercisi” ve “popocat” sözcüklerindeki seslerle sınırlı kalmış; “katabasis” ve “cat hartes atratus” gibi sözcükler çeviriden çıkarılmıştır. Bu durumun nedeni, çevirideki ifadelerin gitgide daha saçma bir hale gelmesini önlemek olabilir.

1989 yılı çevirisinde ise “kedi”, “fe-lakedi”, “ne felaketi”, “evrenin felaketi” ve “popokedi” sözcükleri ile kaynak metindeki etkiye benzer bir etki sağlanmıştır. Bu çeviride, ayrıca, “katabasis” ve “cat abyss” arasındaki ses ilişkisi “kedibasis” ve “kedi abisi” ile oluşturulmaya çalışılmış ve “kedihartes atratus” sözcüğü de çeviride yer bulmuştur. Erek metin okuru bu sözcüğü bilmiyor olsa bile, kaynak metinde Konsolos’un kullandığı sözcükler arasında önemli bir anlam ilişkisi bulunmadığından, sözcüğün çeviride yer alması, Konsolos’un zihninin ne kadar bulanık olduğunun erek okura gösterilmesi açısından önem taşımaktadır.

Konsolos’un zihin karmaşası, özellikle de “murdering sleep” anıştırmasında görüldüğü gibi, kullandığı yazınsal ifadeler ve önemli eserlere yaptığı göndermeler sayesinde dile getirdiği ve metnin bağlamında herhangi bir anlam ifade etmeyen sözcüklerle daha açık bir şekilde gözler önüne serilmektedir. *Macbeth* oyununun Sabahattin Eyüboğlu tarafından yapılan çevirisinde “[s]leep no more! Macbeth does murder sleep” ifadesi Türkçe’ye “[k]imseler uyumasın artık! Macbeth uykuyu öldürdü” olarak aktarılmıştır (Shakespeare, 1981, s. 41). Bu oyuna yapılan anıştırmanın, romanın 1974 ve 1989 çevirilerinde korunarak, sırasıyla “uykuyu öldür[mek] ve “uyukuyu katile[tmek]” şeklinde aktarılması, Konsolos’un çok ünlü bir oyuna gönderme yapabilecek kadar entelektüel olduğunu, ancak yazın metinlerinin ve mitolojik hikayelerin konularını barda yaşadığı sıradan olaylarla karıştıracak kadar da bulanık bir zihinsel yapıya sahip bulunduğunu göstermektedir.

### 3.3. Sözdizimi düzeyinde zihinsel biçem aktarımı

#### Örnek 1:

##### KM:

Soon, preposterous things **were being said between them** again without adequate reason: **answers, it seemed to him, given by him to questions** that while **they had perhaps not been asked**, nevertheless hung in the air. And as for some answers others gave, when he turned round, no one was there.

Lingeringly, the bar was emptying for la comida. (Lowry, 2012, s. 641)

##### EM1:

Saçma sapan şeyler **söylemeğe başladılar. Konsolos dinlemiyordu** bile. Yavaş yavaş meyhanenin içi boşalıyordu. (Lowry, 1974, s. 347)

##### EM2:

Bir süre sonra nedensiz yere gene saçma sapan şeyler söylemeye başladılar aralarında: Sorulmadıkları halde havada asılı duran sorulara yanıtlar vermekteydi sanki Konsolos. Bazı yanıtlar da başkalarından geliyordu ama dönüp baktığında kimse yoktu. Bar yavaş yavaş boşalıyordu la comida için. (Lowry, 1989, s. 410)

Bilişsel dilbilim, insanların düşüncelerini düzenleme biçimlerini, gerçekliği nasıl algıladıklarının dışı vurumu olarak görmektedir (Langacker, 1987, s. 105). Stockwell, sözdizimi düzeyindeki dilbilimsel ipuçlarını “okurun dikkatini çekmeyi amaçlayan metinsel unsurlar” olarak adlandırmaktadır (2002, s. 25). Kaynak metinde sürekli edilgen yapıların kullanılması ve fiilin bildirdiği işi yapan kişinin belirtilmemesi, Konsolos’un etrafında olan olayların farkında olamayacak kadar bilinçsiz bir durumda olduğunu göstermektedir (Rundquist, 2020: 12).

Roman boyunca, Konsolos’un serbest dolaylı anlatımında eksilteli cümleler kullanılması, cümlelerin başlangıç ve sonuç bölümünün farklı cümlelerle birbirinden ayrılması (örneğin, “answers, it seemed to him, given by him”) yine aynı zihinsel biçeme işaret etmektedir (Rundquist, 2020, s. 12). 1974 çevirisine

baktığımızda, kaynak metin yapısındaki bu tür yapısal özelliklerin değiştirildiğini görebiliriz. Çeviride edilgen yapılar etken yapılara dönüştürülmüş (örneğin, “[s]açma sapan şeyler söylemeye başladılar”) ve sözdizimi nedeniyle meydana gelen anlam karmaşaları çeviriden çıkartılmıştır. 1989 çevirisine baktığımızda ise, edilgen yapıdaki cümlelerin bazılarının çeviride korunduğunu (“sorulmadıkları halde havada asılı duran sorular”), bazılarının ise etken yapıya dönüştürülerek edilgen yapı cümlelerle arasında nicel açıdan bir denge sağlanmaya çalışıldığını görebiliriz. Bu türden bir dengenin sağlanmaya çalışılmasındaki amaç, çevirinin akıcılığını bozmamak ve okuru okuma sürecinde rahatsız etmemek olabilir. Ancak, 1989 çevirisinde akıcılığı korumak için yapılan bu tür biçimsel müdahaleleri telafi edebilmek için çevirinin akışını bozmayan devrik cümleler kullanılmıştır (örneğin, “[b]ar yavaş yavaş boşalıyordu la comida için”).

## Örnek 2:

### KM:

First the distant wail, then, the frightful spouting and spindling of black smoke, a sourceless towering pillar, motionless, then a round hull, **as if not on the lines, as if going the other way, or as if stopping, as if not stopping, or as if slipping away over the fields, as if stopping; oh God, not stopping;** downhill: **clipperty-one clipperty-one: clipperty-two clipperty-two: clipperty-three clipperty-three: clipperty-four clipperty-four** four: alas, **thank God, not stopping**, and the lines shaking, the station flying, the coal dust, black bituminous: Hckety-cut lickety-cut Hckety cut (Lowry, 2012, s. 282).

### EM1:

Birbiri ardına trenler göründü. Titriyorlar: bir, iki, üç seraplar. Uzaktan bir çığlık; ürktütücü simsiyah duman, temeli belirsiz kapkarı yapı, boynuzlarını indirmiş, geceyarısı rengi bir boğa, raylardan çıkmış da ardına dönüp gidiyor; **durdu duracak... durmadı durmayacak, tarlaların üstünden kayıyor, durdu duracak; oooh Tanrım, durmuyor, yokuşaşağı: çuh-çuh bir çuhçuh bir: çuh çuh iki çuh-çuh iki: Çuh-çuh üç çuh-çuh üç: çuhçuh dört çuh çuh dört: sonunda, Tanrı'ya şükürler olsun, durmuyor**, raylar titriyor, istasyon uçuyor, kömür tozu, yapışkan simsiyah: düüüüüü düüüüü **çuh-çuh-çuh-çuh-çuh-çuh-çuh-çuh pışşşşş** (Lowry, 1974, s. 286)

### EM2:

Önce uzaktan gelen ulumaları, sonra fıskıran, dönen, korkunç kara duman, hareketsiz, temelsiz bir kule gibi yükselen bir yağın; sonra yuvarlak bir tekne, rayların üstünde değilmiş gibi ya da öbür yana gidiyormuş gibi, ya da **duruyormuş gibi ya da durmuyormuş gibi ya da tarlaların üzerinden akıp gidiyormuş gibi, ya da duruyormuş gibi; Tanrım, duruyor olmasın; yokuş aşağı: dıgıdık-bir dıgıdık-bir: dıgıdık-iki dıgıdık-iki: dikıdık-üç dıgıdık-üç: dıgıdık-dört dıgıdık-dört**: Heyhat, **Tanrı'ya şükür, durmuyor** ve raylar sarsılıyor, istasyon uçuyor, kömür tozu kara, ziftli: **şıkıtı-tık şıkıtı-tık şıkıtı- tık** (Lowry, 1989, s. 316).

Kaynak metinde “[f]irst the distant wail, then, the frightful spouting and spindling of black smoke, a sourceless towering pillar, motionless, then a round hull” ifadesinden sonra bir yüklem gelmesi beklenmektedir. Ancak, Konsolos’un cümlesini böldüğü ve araya ardı ardına birbiriyle çelişen ifadeleri (örneğin, “as if not on the lines, as if going the other way, or as if stopping, as if not stopping, or as if slipping away over the fields, as if stopping; oh God, not stopping”) eklediği görülmektedir. Cümlelerin öznesinden sonra gelmesi beklenen yüklem Konsolos tarafından hiç kullanılmaması cümlede anlam kargaşası yaratmıştır. Christine Vandamme, bu durumu “anlatsal ve sözdizimsel derayman” olarak adlandırmaktadır (2016, s. 47). Başka bir deyişle, anlamlı bir bütünden oluşan bir cümle bölünerek, araya anlatı ve sözdizimi bakımından cümlelerin akışını bozan sözcüklerin eklenmesi (örneğin, clipperty-one clipperty-one: clipperty-two clipperty-two: [...]) bir trenin raydan çıkmasına benzetilmektedir.

Kaynak metinde kullanılan “clipperty” sözcüğü ‘makasla kesmek’ anlamına gelen ‘clip’ ve ‘kırpma makası’ anlamına gelen ‘clipper’ sözcüklerini çağrıştıran uydurma bir sözcüktür. Vandamme, Konsolos

tarafından uydurulan bu sözcüğün, cümlelerin mantıksal ve zamansal akışını bozduğunu ve cümlede “suni bir sözdizimi” yarattığını belirtmiştir (2016, s. 48). Cümledeki sözcük sıralamasında zaman ve mantık akışının bozulması, Konsolos’un zaman ve olaylar arasında sağlıklı bir bağlantı kuramadığını göstermektedir (Vandamme, 2016, s. 49).

Söz konusu paragrafın çevirilerine baktığımızda, 1974 çevirisinde cümlede geçen öznelerin birer yüklemle tamamlandığını ve anlam kargaşasının ortadan kaldırıldığını görmekteyiz: “[b]irbiri ardına trenler göründü. Titriyorlar: bir, iki, üç seraplar. Uzaktan bir çığlık; ürkütücü simsiyah duman, temeli belirsiz kapkarı yapı, boynuzlarını indirmiş, geceyarısı rengi bir boğa, raylardan çıkmış da ardına dönüp gidiyor”. Bu nedenle, “durdu duracak... durmadı durmayacak, tarlaların üstünden kayıyor, durdu duracak; ooh Tanrım [...]” ifadesi, cümlelerin anlamında herhangi bir eksikliğe neden olmamıştır.

1989 çevirisinde ise özne konumunda olan “[ö]nce uzaktan gelen ulumaları, sonra fışkıran, dönen, korkunç kara duman, hareketsiz, temelsiz bir kule gibi yükselen bir yağın; sonra yuvarlak bir tekne” ifadesinden sonra bir yüklem gelmemesi ve cümlelerin “rayların üstünde değilmiş gibi ya da öbür yana gidiyormuş gibi, ya da duruyormuş gibi ya da durmuyormuş gibi ya da tarlaların üzerinden akıp gidiyormuş gibi, ya da duruyormuş gibi” ifadesi ile kesintiye uğratılması, kaynak metindeki sözdizimsel biçimin erek metinde de oluşturulabilmesini sağlamıştır. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki, yeniden çeviride kesintiye uğrayan cümlelerin sayısı belirli ölçüde sınırlandırılmıştır. Çevirmen, kaynak metindeki ortaçları (the lines shaking, the station flying) kullanmak yerine, “[...] durmuyor ve raylar sarsılıyor, istasyon uçuyor” ifadelerinde olduğu gibi, özneleri yüklemle tamamlayarak cümlede akıcılığı sağlamaya çalışmıştır. Bu durumun nedeni, akıcılığı bozan bazı ifadelerin kullanımının çevirmen tarafından telafi edilmek istenmesi olabilir.

### Örnek 3:

#### KM:

Nevertheless, the Consul thought, it was **not merely that** he **shouldn't have, not merely that, no, it was more as if he had lost or missed** something, **or rather, not precisely lost, not necessarily missed.**—It was **as if, more,** he were waiting for something, and **then again, not waiting** (Lowry, 2012, s. 295).

#### EM1:

Gene de diye düşündü Konsolos, **birşey unuttum, ya da birşeyimi yitirdim, belki de birini bekliyorum. Gene de pek unuttum, gerçekten yitirdim sayılmaz. Gene de birini beklemiyorum** (Lowry, 1974, s. 285).

#### EM2:

Gene de, diye düşündü Konsolos, **yapmaması gerektiği için değildi, yalnız ondan değil, hayır, daha çok bir şeyi yitirmiş ya da kaçırmış gibiydi, daha doğrusu yitirmiş değil de, tam kaçırmış da değil. - Sanki daha çok bir şeyi bekliyormuş, ama gene de beklemiyormuş gibiydi** (Lowry, 1989, s. 315).

Kaynak metinde Konsolos’un serbest dolaylı anlatımından oluşan cümlelerin birçok defa kesintiye uğramasını, Konsolos’un cümleye devam edebilmek için bir türlü uygun sözcük bulamamasına bağlayabiliriz (Vandamme, 2016, s. 47). Örneğin, Konsolos “it was not merely that he shouldn't have” ifadesinde akışı tamamlamak için cümleye bir yüklem ekleyememiştir ve cümleyi “not merely that, no” ifadesi ile devam ettirmeye çalışmıştır. Başka bir deyişle, Konsolos “shouldn't have” yapısına uygun bir sözdizimi sağlayamadığı için, cümleye “it was as if” yapısı ile devam etmek zorunda kalmıştır.

Erek metinlere bakacak olursak, 1974 çevirisinin, yarıda kesilen kaynak metin cümlesini tamamladığını ve anlatım bozukluğunu giderdiğini görebiliriz. Dikkat çeken başka bir nokta ise 1974 çevirisinde Konsolos'a ait olan ve üçüncü tekil şahısa dayanan serbest dolaylı anlatımın birinci tekil şahısa dayalı doğrudan anlatıma dönüştürülmesidir. Kaynak metinde biçimsel ipuçlarını çok dikkatli takip eden bir okur tarafından serbest dolaylı anlatımın Konsolos'a ait olduğu sonucuna varılabilir. Ancak, biçimsel ipuçları dikkatli bir şekilde takip edilmezse, anlatımın Konsolos'a mı yoksa başka bir karaktere mi ait olduğuna dair net bir sonuç elde edilemeyebilir. Bu noktadan hareketle, 1974 çevirisinde okurun işini kolaylaştırmak için, anlatımın Konsolos'a ait olduğunun açık bir şekilde vurgulanmak istenmiş olabileceği sonucuna varabiliriz.

1989 çevirisi ise eksik cümlelerin tamamlanması bakımından 1974 çevirisi ile aynı yolu izleyerek, "he shouldn't have, not merely that, no" ifadesindeki eksik yüklemi "yapmaması gerektiği için değildi, yalnız ondan değil, hayır," şeklinde tamamlamış ve oluşabilecek bir anlam kargaşasının önüne geçmeye çalışmıştır. Ancak, paragrafın kalan kısmına baktığımızda, 1989 çevirisinin sözdizimi düzeyinde kaynak metinde oluşturulan etkiyi oluşturmaya çalıştığını görebiliriz.

#### 4. Sonuç

Malcolm Lowry'nin modernist bir roman özelliklerini taşıyan *Under the Volcano* adlı eserinin 1974 ve 1989 yıllarında yapılan Türkçe çevirilerini betimsel olarak inceleyen bu çalışma, romanda alkolizm sorunu nedeniyle bilinç karmaşası yaşayan ve çoğu zaman çevresinde olan bitenin farkında olmayan başkarakter özgü zihinsel biçimin çevirilerde nasıl oluşturulduğunu gözlemlemeyi amaçlamıştır. Bilişsel biçembilim çalışmalarından hareketle, çalışmada, okurun metne dair birtakım varsayım ve çıkarımlara ulaşabilmesi için sözcük ve sözdiziminin, Boase-Beier'in ifadesiyle, nasıl bir "sezdirimsel ipucu" görevi üstlendiği gözlemlenmiştir (2014, s. 44).

Çevirilere sözcük düzeyinde bakıldığında, çoğu sözcüğü bağlama uygun olarak kullanamayan başkarakter Konsolos'un yaşadığı zihinsel bulanıklığın, romanın 1974 yılı çevirisinde cümlelerin akışını ve anlamını tamamen bozmadığı durumlarda erek metne yansıtıldığı gözlemlenmiştir. Kaynak metinde yazınsal ifadeler ve önemli eserlere yapılan anıştırmaların, metnin bağlamında herhangi bir anlam ifade etmeyen sıradan ifadelerle bir arada kullanılması, Konsolos'un yaşadığı zihinsel karmaşayı önceleme amacını taşımaktadır. 1974 çevirisi Konsolos'un hezeyanını yansıtan ve önemli oyunlara, bazı mitolojik hikâyelere ve tarihsel olaylara yapılan pek çok anıştırmaya erek metinde yer vermiştir. Ancak, metnin bağlamında çok büyük tezatlarla neden olan ve okurun okuma sürecini yarıda kesebilecek anlaşmazlıklar doğuran anıştırma ve ifadelerin çeviriden çıkartıldığı görülmüştür. Diğer yandan, kaynak metinde biçimsel olarak öncelenen anıştırma ve ifadeler, büyük bir değişikliğe uğramadan 1989 çevirisine aktarılmıştır.

Kaynak metne sözdizimi düzeyinde bakıldığında, Konsolos'un serbest dolaylı anlatımlarında eksiltilli cümleler kullandığı, bir cümleyi yarıda keserek başka bir cümleye başladığı ve bir cümlelerin başlangıcı ve sonu arasında birbiri ile çelişen yeni cümleler eklediği görülmektedir. Romanın 1974 yılı çevirisinde, dil kullanımlarından sapma olarak görülen her türlü biçimsel unsur düzeltilerek, Türkçenin sözdizimi ve anlatım kuralları ile uyumlu hale getirildiği gözlemlenmiştir. 1989 yılı çevirisinde ise, kaynak metindeki sözdizimsel biçimin yer yer yeniden oluşturulduğu, bazı durumlarda ise erek okura akıcı bir okuma süreci sağlamak için anlatım bozukluklarının düzeltilerek, kaynak metnin biçiminden feragat edildiği ve anlam bütünlüğüne öncelik verildiği görülmüştür. Bu noktadan hareketle, 1989 yılı çevirisi tarafından, kaynak metnin sözdizimsel biçiminin korunması ile erek metnin okunabilirlik düzeyinin

korunması arasında bir denge sağlanmaya çalışıldığını söyleyebiliriz. 1989 yılı çevirisinde gözlemlenen başka bir biçimsel özellik ise, kaynak metnin sözdizimsel biçimine akıcılık adına müdahale edildiği, Türkçenin sözdizimine uygun hale getirildiği ve anlatım bozukluklarının giderildiği durumlarda - bir telafi stratejisi olarak- devrik cümlelerin kullanılmış olmasıdır. Devrik cümleler her ne kadar anlatım bozukluğuna yol açmıyor olsa da, erek metinde sadece Konsolos'a özgü bir dil kullanımının oluşturulması açısından önem kazanmıştır.

Bu bilgilerin ışığında, 1974 yılında yapılan çeviride, modernist bir roman olan *Under the Volcano*'ya damga vuran zihinsel biçemi oluşturan özelliklerin okuma sürecini yavaşlattığı ve anlam karmaşasına sebep olduğu durumlarda erek metinden çıkartılmasının nedenini, 1980'li yıllardan önce modernist romanın biçimsel özelliklerinin Türk yazın dizgesinde her yönüyle ortaya çıkmamış olmasına ve Türk okurunun çevirinin yapıldığı dönemde modernist romanın tüm özelliklerine aşına olmamasına bağlayabiliriz. 1989 çevirisinin incelenmesi sonucunda, yeniden çevirinin yapılmasının ardındaki temel motivasyonun romanın biçimsel özelliklerinin erek metne daha etkin bir şekilde yansıtılmak istenmesi olabileceği sonucuna varabiliriz. Ancak, bu çeviride de erek dil yapılarını tamamen bozan ve tümüyle anlam karmaşasına neden olan sözdizimi düzeyindeki bazı biçimsel özelliklerden feragat edildiği görülmüştür ve bu durum çeviride okunabilirlik düzeyinin belirli bir ölçüde korunmaya çalışılmasına bağlanmıştır.

Lowry'nin romanı ve Türkçe çevirileri bağlamında yapılan bu gözlemler çeviribilim alanına nasıl katkıda bulunabilir? Bu bağlamda varılabilecek en temel sonuç, çevirilerden hareketle yapılan biçembilim çalışmalarının ışığında, çevirilerin yapıldığı dönemde erek yazın dizgesinin durumuna, okurların muhtemel beklentilerine ve olası çeviri normlarına ilişkin bazı bilgilerin elde edilebileceğidir. Bu nedenle, çeviribilim çalışmaları ile biçembilim çalışmalarının bütünleştirilmesi, toplumsal bağlama ilişkin veriler elde edilmesi açısından önem taşımaktadır.

### Kaynakça

- Adamson, S. (1998). Literary language. S. Romaine (Ed.), *The Cambridge History of the English Language* (589–692). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berman, A. (1990). La retraduction comme espace de traduction. *Palimpsestes*, 13, 1-7.
- Boase-Beier, J. (2003). Mind Style Translated. *Style*, 37(3), 253-265.
- Boase-Beier, J. (2014). *Stylistic Approaches to Translation*. Manchester: St. Jerome.
- Bradbury M. (1973). *Possibilities: Essays on the State of the Novel*. London: Oxford University Press.
- Bockting, I. (1994). Mind-style as an Interdisciplinary approach to characterisation. *Language and Literature*, 3(3), 157–174.
- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca, NY: Cornell University Press
- Daniel, J. S. (1997). *William Faulkner: The Making of a Modernist*. Chapel Hill: U. of North Carolina Press.
- Deane-Cox, S. (2014). *Retranslation: Translation, literature and reinterpretation*. London: Bloomsbury.
- De Quincey, T. (1993). *İngiliz Posta Arabası* (M. H. Doğan, Çev.). İstanbul: YKY.
- Dobrow, G. W. (2001). *Figures of Play: Greek drama and metafictional poetics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ecevit, Y. (2001). *Türk Romanında Postmodern Açılımlar*. İstanbul: İletişim.

- Erkazancı Durmuş, H. (2019). William Faulkner'in *The Sound and The Fury* Eserinde Düşünce Biçiminin Türkçeye Aktarılması. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, (25), 51-70.
- Faulkner, W. (1987). *The Sound and the Fury*. New York: Vintage.
- Faulkner, W. (1965). *Ses ve Öfke* (R. Güran, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Fowler, R. (1977). *Linguistics and the Novel*. Bungay: Methuen and Co.
- Fowler, R. (1996). *Linguistic Criticism*. Oxford: Oxford University Press.
- Gümüş, S. (2015). *Modernizm ve Postmodernizm: Edebiyatın Dünü ve Yarını*. İstanbul: Can.
- İnceoğlu, S. (2012). Varlığın Karşı Konulamaz Kayboluşu: Yanardağın Altında(Ki) Ölüm. *Litera*, 23 (2), 11-22.
- Joyce, J. (1992). *Ulysses*. London: Penguin Books.
- Joyce, J. (1996). *Ulysses* (N. Erkmen, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Joyce, J. (2011). *The Portrait of The Artist As A Young Man*. New Jersey: Dover Publications.
- Joyce, J. (2016) *Sanatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi* (M. Belge, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Volume I Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Leech, G & Short, M. (1981). *Style in Fiction*. Harlow: Pearson Education
- Mcintyre, D. (2006). *Point of View in Plays*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Lowry, M. (1974). *Yanardağ* (A. Üstel, Çev.). İstanbul: Hürriyet.
- Lowry, M. (1989). *Yanardağın Altında* (S. Fişek, Çev.). İstanbul: Can.
- Lowry, M. (2012). *Under the Volcano*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
- Margolin, U. (2003). Cognitive Science, the Thinking Mind, and Literary Narrative. D. Herman (Yay. Haz.), *Narrative Theory and the Cognitive Sciences* içinde, (271-294). Stanford: Stanford University Centre.
- Nuttall, L. (2018). *Mind Style and Cognitive Grammar*. London: Bloomsbury
- Riquelme, J. (1983). *Teller and Tale in Joyce's Fiction: Oscillating Perspectives*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Robinson, K. (2018). Not altogether darkness: Drunkenness in Lowry's *Under the Volcano*. *The Explicator*. <https://doi.org/10.1080/00144940.2018.1453773> (accessed 12 November 2018)
- Rundquist, E. (2014). How is Mrs Ramsay thinking? The semantic effects of consciousness presentation categories within the free indirect style. *Language and Literature*, 23(2), 159-173.
- Rundquist, E. (2020). The Cognitive Grammar of drunkenness: Consciousness representation in *Under the Volcano*. *Language and Literature*, 29(1), 39-56.
- Semino, E. (2002). A cognitive stylistic approach to mind style in narrative fiction. E. Semino & J. Culpeper (Yay. Haz.), *Cognitive Stylistics: Language and Cognition in Text Analysis* içinde, (95-122). Amsterdam: John Benjamins.
- Semino, E. (2007). Mind style 25 years on. *Style*, 41(2), 153-203
- Semino, E. & Culpeper, J. (2002). *Cognitive Stylistics: Language and Cognition in Text Analysis*. Amsterdam: John. Benjamins.
- Semino, E. & Swindlehurst, K. (1996). Metaphor and mind style in Ken Kesey's *One Flew over the Cuckoo's Nest*. *Style*, 30(1), 143-166.
- Shakespeare, W. (1981). *Macbeth* (S. Eyüboğlu). İstanbul: Remzi.
- Shakespeare, W. (1994). *Hamlet*. London: Penguin.



Shakespeare, W. (1999). *Hamlet* (B. Bozkurt, Çev.). İstanbul: Remzi.

Shakespeare, W. (2015). *Macbeth*. London: Arden.

Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics: An Introduction*. London: Routledge

Vandamme, C. (2016). Lowry and Jakobson: Spatial Pyrotechnics and Poetic Writing. Richard J. lane & M. Mota (Yay. Haz.), *Under the Volcano Malcolm Lowry's Poetics of Space* içinde, (45-60).

van Peer, W. (1993). Typographic Foregrounding. *Language and Literature*, 2(1), 49-61.

## The interpreter in (inter)action: Divergent renditions in consecutive interpreting

Şeyda KINCAL<sup>1</sup>

**APA:** Kınca, Ş. (2020). The interpreter in (inter)action: Divergent renditions in consecutive interpreting. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 774-783. DOI: 10.29000/rumelide.792498.

### Abstract

This paper aims to present and discuss the findings of the author's PhD thesis on consecutive interpreting in context (Eraslan 2011). After putting forth the rationale for and laying the foundations to the study, it will provide part of the results pertaining to the analysis of the real-life interpreting performance of an interpreter at two events within the same macro-context. The events will be described within a multi-layer approach to context. Thus, the institutional, socio-cultural, and situational contexts will be briefly mentioned. The discussion will focus on the involvement and active role of the interpreter reflected at the utterance level through the differences between the original speech and the target speech framed as divergent renditions (Wadensjö 1998) at two events. These divergent renditions include instances where the interpreter employs various strategies in the interaction, taking an active role and assuming responsibility depending on user expectations as well as contextual and situational factors.

**Keywords:** Consecutive interpreting, interpreter's role, context, divergent renditions

### Çevirmen etkileşimde: Ardıl çeviride uyumsuz aktarımlar

#### Öz

Bu çalışma, yazarın bağlam içinde ardıl çeviri üzerine yazdığı doktora tezinin bulgularını sunmayı ve tartışmayı amaçlamaktadır (Eraslan 2011). Çalışmanın yola çıkış nedenleri ve temelleri ortaya konulduktan sonra aynı makro bağlam içinde iki etkinlikte görev alan bir çevirmenin sözlü çeviri performansının analizine ait sonuçların bir bölümü sunulacaktır. Etkinlikler, çok katmanlı bir bağlam yaklaşımı çerçevesinde betimlenecektir. Dolayısıyla, kurumsal, sosyo-kültürel ve durumsal bağlamlara da kısaca değinilecektir. Bu çalışmadaki tartışma, uyumsuz aktarımlar (Wadensjö 1998) çerçevesinde orijinal konuşma ile hedef konuşma arasındaki farklılıklar incelenerek, çevirmenin aktif rolünün ifade düzeyine yansımalarına odaklanacaktır. Uyumsuz aktarımlar, çevirmenin bağlamsal ve durumsal faktörlerle kullanıcı beklentilerini dikkate alarak aktif rol ve sorumluluk üstlenerek, etkileşimde farklı stratejiler uyguladığı durumlardan oluşmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Ardıl çeviri, çevirmenin rolü, bağlam, uyumsuz aktarımlar

### 1. Introduction

Consecutive interpreting is among the types of interpreting that are commonly used; however research on consecutive interpreting is scarce compared to simultaneous interpreting. Studies in consecutive

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (İngilizce) (İzmir, Türkiye), eraslan.seyda@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4713-1537 [Makale kayıt tarihi: 07.08.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792498]

interpreting are mainly on note-taking and other issues that consider consecutive interpreting as processing. However, consecutive interpreting can well be seen as interaction, having shared concerns with community interpreting in intra-social settings besides conference interpreting in international settings.

This paper aims to present the partial findings of a broader study (Eraslan 2011) that explores the complex role of the interpreter in context. The existing literature will be briefly reviewed and conceptual foundations will be laid – referring to the key concepts of role and context – followed by a statement of the research question to be explored in this paper.

### 1.1. Literature review

Consecutive interpreting has mostly been dealt with in terms of note-taking (Gillies 2005, Rozan 1956/2002, Herbert 1952) and training (Gillies 2001, Ilg & Lambert 1996, Dollerup & Loddegaard 1992, Bowen & Bowen 1980).

There are two significant models of consecutive interpreting as a cognitive process. One of them was presented by Otto Kade (1963). Accordingly, consecutive interpreting consists of the following phases: First, the source-language text, is received in acoustic-phonetic and conceptual terms, second, conceptual content is analytically processed and stored, third, conceptual content is formulated in target language, fourth, target-language text is adapted, and fifth and last, optimum rendition is formulated (cf. Pöchhacker 2011: 297).

Another model is Daniel Gile's Effort Model of consecutive interpreting. The fundamental claim of this model is that, for the Listening and Analysis, Short-Term Memory, Speech Production and Coordination efforts, a limited processing capacity exists (Gile 1995: 169). According to Gile, listening and reformulation phases constitute consecutive interpreting. The interpreter listens to the source speech and takes notes in the listening phase. During the phase of reformulation, the interpreter interprets the speech taking into account notes and memory (Gile 1997: 202). Thus, these models consider consecutive interpreting as a process that involves the comprehension and reformulation phases. Accordingly, the information stored in memory and notes is used while interpreting a speech consecutively.

Consecutive and/or dialogue interpreting has also been explored as interaction. The two notions central to the discussions in this study, which approaches consecutive interpreting as interaction, are role and context. The interpreter's role was discussed as early as 1976 by Anderson. He referred to "the man in the middle" assuming responsibility to the parties, with the potential to influence "the evolution of group structure" and "the outcome of the interaction" (Anderson 1976/ 2002: 209). A significant academic work on dialogue interpreting conducted in legal, medical, and social service settings is that of Wadensjö (1998). Bringing forth "the interpreter-mediated encounter" forming "part of various social, cultural, and subcultural contexts", this study emphasizes the unique coordinating aspect of the interpreter's role (Wadensjö 1998: 82). This unique role was also discussed in sign language interpreting with reference to the interpreter's active involvement in the interaction and turn-taking processes (Roy 2000). With a survey on conference, community, and court interpreters, Angelelli (2003) focused on how interpreters perceived their own role, questioning the notion of "invisibility". Their own perceptions of their role, far from invisible, are significant in terms of its effect on interpreters' performance and on cross-cultural communication.

The central notion of role has also been dealt with more recently especially with respect to community and healthcare interpreting (Van de Mierroop 2012, Bot & Verrept 2013, Zimanyi 2013, Hlavac 2017, Vranjes, Brone, Feyaerts 2018). The issues of quality and user expectations, however, are relevant as regards the user and interpreter perspectives, i.e., user and interpreter surveys, analyzed in the broader study, and will not be included in this paper.

The other key concept that will be reviewed in this section is context. The “social turn” (Pöchhacker 2006) in interpreting studies has led to an approach to interpreting that views it as part of institutions and therefore the society at large has emerged. This led to research on interpreting with a focus on situational and contextual factors (e.g. Pöchhacker 1994, Diriker 2001, Eraslan 2011). Context has been used in interpreting from various points of view. Setton has analyzed interpreting in context as framed by Relevance Theory. Accordingly,

Conference interpreters are expected to aim for the best possible simulation of whatever contexts (additional to the shared milieu) are common to the majority of their addressees, which might typically include current affairs, a knowledge of international law and organizations and their procedure, and a body of specialized technical or local (‘insider’) knowledge specific to the meeting (Setton 2006: 379).

Hence, context in interpreting includes information derived from previous utterances, the premises, memory, as well as perceptions of the physical environment (Sperber & Wilson 1995: 139-141).

This multi-level understanding of context has been a major point in Ian Mason’s work on dialogue interpreting (Mason 2006a, 2006b). Mason draws on Relevance Theory to bring forward the need for a “mutual cognitive environment” in order for parties in an interaction to understand each other. The interpreter might compensate for the lack of a mutual cognitive environment between the parties. The interpreter’s decisions to make additions, omissions, manipulations, embellishments, and changes, and to give explanations, clarifications, examples, and comments, or not to do any of these should be considered “in the light of what might have been said but was not” (cf. Eraslan 2011: 29).

These decisions to make changes in the original speech will be examined in the framework of a multi-level context that consists of the textual, the interactional, and the institutional levels. The institutional framework is not included due to space restrictions. At the interaction level, the events in which the interpreter is observed will be described and at the text level, divergent renditions will be explored in order to seek answers to the research question stated below.

## 1.2. Research question

In line with the above-explained approach to the key notions of role and context, the present paper aims to address the research question:

- Is there any difference between the interpreter’s role observed at two events with different levels of formality and interactivity in the same institutional context?

## 2. Methodology

This study has been designed as a case study, focusing on interpreter-mediated pre-accession seminars in Turkey, with the coordination of local public institutions and support of international organizations. According to the fieldwork approach, the analysis is conducted on naturally occurring data obtained

from real-life contexts. Although the broader study consists of multiple research methods and data sources (user and interpreter surveys, interviews, and video-recordings), the focus of this paper is the video-recordings of two interpreter-mediated events described below.

## 2.1. Data sources

Due to its objective of analysing the interpreter's role, video-recordings were obtained with the official permission of related institutions and approval of the participants. 6 sessions of video recordings were obtained from Event 1, each session lasting half an hour. In total, 180 minutes of interpreted speech was taken from this event. Interpreted interactions from Event 2 to be analysed in this paper consist of about 30 minutes (29' 28") of video recordings.

In order to analyse the interpretation, the recordings were transcribed. Due to the differences between spoken and oral language, transcripts cannot be expected to represent everything in the original. The transcription convention by Du Bois et. al. (1993) was used with minor changes in accordance with the objectives of this study.

As for the unit of analysis, the interpreter's decisions and strategies to make changes in the original speech, e.g. to add, omit, summarize, explain will be discussed in the frame of divergent renditions borrowed from Wadensjö (1998: 106-108).

## 2.2. Description of the events

### 2.2.1. Event 1

The first event consisted of a training seminar held within Human Resources Development through the Vocational Education and Training Project. The Project was funded by the EU and organized by Turkish Ministry of Education. The participants were 20 vocational education teachers in Turkey and the trainer was a vocational training expert from Macedonia. The sessions were highly interactive, with a lot of questions and comments from the participants. The speaker turns were short and the trainer was speaking at about 80 words per minute, and usually stopped and waited for the interpreter. There was only one interpreter working consecutively between English and Turkish in both directions. She had interpreting experience at training seminars; hence she was familiar with the type of event. The expert and the interpreter were standing up in front of the group, using a PowerPoint presentation and flip charts, and the participants were seated at a table, just like in a classroom. The interpreter, knowing the participant profile well and aware of what could be expected of her, was very active, helping with tasks and coordinating the interaction.

### 2.2.2. Event 2

The second event was a meeting on the UNESCO Convention on Cultural Heritage. Turkish Ministry of Culture and Tourism had organized this meeting. The speaker, an expert from Canada, and the interpreter were seated at a table located on a platform. Both of them used microphones as the meeting took place at a conference hall. The speaker turns were longer – about a minute – and the expert was speaking much faster – at around 140 words per minute – compared to Event 1. Also, the stretches of talk were longer. There were 25 participants at the meeting, however no question and answer dialogues. The interpreter took notes and interpreted from her notes. She was familiar with the topic of the meeting

and was able to prepare in advance. Unlike Event 1, Event 2 was a formal event without any discussion. Hence, the interpreter's rendition was unidirectional and there was no interactivity.

### 3. Analysis of divergent renditions

#### 3.1. Divergent renditions in numbers

In order to have an overview of the divergent renditions observed during interpretation, first the types of divergent renditions in both events will be given in numbers. Table 1 and Table 2 indicate the divergent renditions observed in the interpreted events under study.

**Table 1.** Divergent renditions in Event 1.

	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	Session 6	Total
Non-renditions	4	9	6	26	24	3	72
Zero renditions	6	1	3	6	3	4	23
Substituted renditions	2	3	2	4	0	1	12
Reduced renditions	3	0	6	5	5	1	20
Expanded renditions	16	25	20	20	17	37	135
Summarized renditions	0	2	1	3	9	0	15

**Table 2.** Divergent renditions in Event 2.

Non-renditions	Zero renditions	Substituted renditions	Expanded renditions
4	5	14	9

#### 3.2. Divergent renditions in actual interpretation

In this section, an example of divergent renditions identified in the speech will be given. The letter S denotes the Speaker whereas the letter I denotes the interpreter. Divergent renditions are underlined in both source and target speeches and the translation of the interpreter's rendition. The example given as an excerpt in order to provide a holistic view of the interaction is briefly discussed after the excerpt, followed by an overall discussion on divergent renditions. More examples could not be included due to space restrictions.

## Excerpt

1 S zero rendition	<u>Before talking about the cultural policy survey</u> , I'd just like to speak briefly a bit about some of the work we have underway as a civil society organization <u>around the convention</u> and to talk about <u>the possibility of Turkish cultural organizations getting involved in those exchanges with groups in other countries.</u>
2 I expanded renditions	<u>Simdi kültürel politikaların tekrar gözden geçirilmesiyle ilgili çalışmalardan bahsetmeden önce</u> , sivil toplum organizasyonu olarak yaptığımız çalışmalardan bahsetmek istiyorum ve tabi ki Türkiye'de bulunan kültürel organizasyonlar, yurt dışındaki diğer benzer organizasyonlarla <u>nasıl bir alışveriş içerisine girebilirler, fikir alışverişini anlamında</u> , bununla ilgili yorumlarda bulunmak istiyorum. <i>Now before talking about the attempts on revising cultural policies, I'd like to talk about our work as a civil society organization and to talk about how cultural organizations in Turkey can make exchanges, exchanges of opinions, with similar organizations abroad.</i>
3 S	This is our first exchange with the Turkish cultural organizations. Yesterday <u>a colleague from Setam</u> mentioned the meeting with the French coalition organized some years ago, we are working towards a second congress or coalitions in Brazil at the end of May, May 29 to the June first. We have already established contacts with some other cultural organizations in different regions, recently in the coalitions established in Djibouti, Caribbean regional coalitions and their works. In both those cases, we are very hopeful that they will be present at our congress which will take place in Salvador, in the state of Baja, in Brazil and if there is interest flowing out of the 2 days of discussions we have had today we would certainly hope that a representative of the Turkish cultural media can join us as well.
4 I substituted rendition  non-rendition  expanded rendition	Türkiye'deki kültürel organizasyonlarla aslında bu anlamda ilk fikir alışverişini bu toplantı çerçevesinde gerçekleştiriyor olduğumuzu söyleyebiliriz. Tabi ki bunun öncesinde dün <u>Setam başkanının</u> da bahsetmiş olduğu gibi Fransız koalisyonuyla birlikte bir araya gelinen ve yapılan bir toplantı olmuştu. <u>Bununda ilgili olarak da ilerideki, gelecekteki çalışmalarımızdan bahsetmemiz gerekirse</u> 2009 yılında, yani bu yıl 29 Mayıs- 1 Haziran arasında Brezilya'da 2. Kongremizi gerçekleştireceğiz ve farklı ülkelerden temsilciler katılacak. Örneğin, Djibouti'de yeni bir koalisyon kuruldu. Karayipler'de yeni bir koalisyon kuruldu. Bunların da bu 2. kongremize katılacaklarını ve böylelikle fikirlerimizi onlarla da paylaşabileceğimizi düşünüyorum. Salvador'da, Brezilya'da gerçekleştirilecek bu kongre ve bu 2 günlük yaptığımız toplantı sonrasında, eğer ki sizler de bu konuya ilgi duyuyorsanız, bu kongremizde Türkiye'den de bir temsilcinin bulunmasından mutluluk duyacağımızı <u>belirtmek isterim.</u>
	<i>In fact this meeting is our first exchange of opinions with cultural organizations in Turkey. And as yesterday <u>the head of Setam</u> mentioned, a meeting was held also with the French coalition. <u>Related to this, to mention our future studies</u>, in 2009 we will have our second congress in Brazil between May 29 and June 1 and representatives from different countries will participate (in this congress). For instance, a new coalition has been established in Djibouti. Also a new coalition was established in the Caribbeans. I think they will, too, attend our 2<sup>nd</sup> congress and thus we will have the chance to exchange opinions. This congress will be held in Salvador, Brazil and after this two-day-meeting here, if you are interested in this issue, <u>I'd like to state that we'd be glad to have a representative from Turkey with us.</u></i>

(Eraslan 2011:180-181)

This excerpt is taken from the recorded interpretation at Event 2. Following the introduction to the meeting, in which the speaker introduces himself, the speaker mentions the achievements related to the convention and what remains to be done in Turkey. The interpreter does not talk about the convention, rather she makes a comprehensive explanation as to the efforts that might be undertaken in Turkey (2). In the latter divergent rendition, likewise, the interpreter is more explicit than the speaker, whereas in the former divergent rendition she does not render “around the convention”. This might be due to the fact that the convention had already been mentioned in the introduction. Following this zero rendition and expanded rendition, the interpreter makes a substituted rendition, translating “a colleague from Setam” as “the head of Setam”, taking into account her own previous knowledge on the topic (4).

Moreover, in the same turn, the interpreter makes a further remark – the underlined phrase regarding future studies – although the speaker does not mention this at all. All in all, this excerpt includes one zero rendition, one substituted rendition, one non-rendition and two expanded renditions. Thus, this excerpt includes divergences from the original speech, however, due to the nature and features of the event, they are not visible to the audience and the speaker as interpreter interventions.

### **3.3. Discussion on divergent renditions**

#### **3.3.1. Non-renditions**

Non-renditions are the interpreter's utterances that do not exist in the original speech. It can be seen on Table 1 that the interpreter's non-renditions are considerably higher in number at Session 4 and Session 5. This can be due to the fact that the interpreter's involvement in the interaction in terms of content besides translation is much more evident during group work. Non-renditions constitute the type of divergent renditions that are encountered the most frequently in Event 1 following expanded renditions, pointing to the active role the interpreter assumes in the interaction.

In Event 2, few non-renditions have been observed consisting of an apology (one) and remarks on the previous parts of the speech (three). Thus, they are not the interpreter's own contribution or initiative due to the features of the event.

#### **3.3.2. Zero renditions**

Zero renditions are the parties' utterances that are not translated by the interpreter. They include instances where the interpreter misses the original utterance or she does not feel the need to render them. There are also cases in which the participants have discussions among themselves. Zero renditions, however, are fewer than expanded renditions and non-renditions in Event 1.

Zero renditions have been observed in Event 2 as well, though not many in number. In this event, the interpreter cannot ask questions for clarification. Likewise, the participants cannot intervene either, due to the formality of the situation. On the other hand, the interpreter was able to get prepared prior to the event and the material was made available for her, which might account for the low frequency of zero renditions.

#### **3.3.3. Substituted renditions**

Substituted renditions are the parties' utterances that are not translated by the interpreter. They include both reduced and expanded renditions. In Event 1, substituted renditions are encountered the least frequently compared to the other types of divergent renditions observed. This might be attributed to the fact that the interpreter can ask questions if and when needed, therefore does not feel the need to substitute items.

In Event 2, substituted renditions are the type of divergent renditions that are encountered the most frequently, which might be because the interpreter cannot ask questions or consult the speaker or the participants.



### 3.3.4. Reduced renditions

Reduced renditions are the parties' utterances that are partially translated by the interpreter, thus include less explicit information. They are observed much less frequently compared to expanded renditions in Event 1. Reduced renditions are made either because the interpreter assumes the utterance rendered is clear enough, or when she misses part of the original utterance and cannot (or does not) compensate for it.

No reduced renditions were observed in Event 2.

### 3.3.5. Expanded renditions

In expanded renditions, the interpreter renders the speech more explicitly than the original speech. As seen on Table 1, the most frequent type of divergent renditions are expanded renditions in Event 1. The nature of the event – the fact that it consists of training seminars – and the characteristics of the event – high levels of interactivity and lack of formality – might account for the fact that expanded renditions are very frequently encountered. The interpreter makes a lot of explanations and clarifications, which are allowed for, tolerated, and even expected in this setting.

Expanded renditions in Event 2 are more frequent compared to zero renditions and non-renditions, however fewer than substituted renditions. Besides occurrences in which the interpreter is more explicit, in this event, there are also parts of the target speech where the interpreter uses expanded renditions to gain extra time or to make the speech more formal in accordance with the features of the event. This usage of expanded renditions was not observed in Event 1.

### 3.3.6. Summarized renditions

Summarized renditions are quite few in the recordings. These are usually the cases where the interpreter renders the actions of the groups in group work to the speaker. She prefers to summarize these as opposed to her general strategy of being explicit in this event.

Like reduced renditions, summarized renditions were not observed in Event 2 either.

## 4. Conclusion

Whereas zero, reduced, summarized, and substituted renditions are similar in frequency, expanded renditions are the most frequently encountered type of divergent renditions followed by non-renditions in Event 1. Thus, the interpreter is allowed to make many explanations and clarifications reflected by expanded renditions at the utterance level. As discussed above, this reflects the active role and involvement of the interpreter in the interaction influenced by the nature and features of the event, the style of the speaker, observed to be elliptical, as well as user expectations – corresponding to context at the interaction level or situational context – embedded in the broader institutional context.

Unlike Event 1, substituted renditions were the most frequently encountered type of divergent renditions in Event 2 due to the impossibility of asking questions in this setting. Summarized renditions are the least frequent type in Event 1 as the interpreter was able to ask questions in order to clarify unclear points. Reduced renditions and summarized renditions are not observed in Event 2 as understanding on the interpreter's part should be thorough in order to reduce or summarize the

utterances in the original speech. Non-renditions and expanded renditions, which are encountered very frequently in Event 1, revealing what is added, explained, or clarified by the interpreter, are rather infrequent in Event 2. The interpreter's strategy to gain time might account for the fact that expanded renditions are relatively high in number. The few instances where the interpreter is more explicit than the speaker can be considered as an exception. This again underlines the interpreter's active role and involvement in Event 1 contrary to her role in Event 2.

Thus, even within the same institutional context, the interpreter's attitude, as reflected in divergent renditions, is very different in two events with different levels of formality and interactivity. This finding points to the influence of context defined as the nature and features of the event and user expectations on the interpreter's role and involvement.

### References

- Anderson, R. Bruce W. (1976/2002). "Perspectives on the Role of the Interpreter". In *The Interpreting Studies Reader*, F. Pöchhacker and M. Shlesinger (eds). London and New York: Routledge (pp. 209-217).
- Angelelli, C. (2003). "The Interpersonal Role of the Interpreter in Cross-Cultural Communication, A Survey of Conference, Court and Medical Interpreters in the US, Canada and Mexico". In *The Critical Link 3 Interpreters in the Community*, L. Brunette, G. Bastin, I. Hemlin and H. Clarke (eds). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins (pp. 15-26).
- Bot, H and Verrept, H. (2013). Role Issues in the Low Countries: Interpreting in mental healthcare in the Netherlands and Belgium (pp. 117- 131). *Interpreting in a Changing Landscape*. Editors Christina Schaeffner, Krysztof Kredens, Yvonne Fowler. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/ Philadelphia
- Bowen, D. and M. Bowen. (1980). *Steps to consecutive interpretation*. Washington, DC: Pen and Booth.
- Diriker, E. (2001). *De-/Re-contextualizing Simultaneous Interpreting: Interpreters in the Ivory Tower?* Doctoral Thesis. Istanbul: Boğaziçi University.
- Dollerup, C. and A. Loddegaard. (1992). *Teaching translation and interpreting [Training, talent and experience]*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Du Bois, J. W., S. Schuetze-Coburn, S. Cumming and D. Paolino. (1993). "Outline of discourse transcription". In *Talking Data: Transcription and coding in discourse research*, J.A. Edwards and M.D. Lambert (eds). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum (pp. 45-89).
- Eraslan, Ş. (2011). *International Knowledge Transfer in Turkey: The Consecutive Interpreter's Role in Context*. Doctoral Thesis. Tarragona: Rovira i Virgili University
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Gile, D. (1997). "Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem". In *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, J. Danks, G.M. Shreve, S. B. Fountain and M.K. McBeath (eds). London: Sage (pp. 196-214).
- Gillies, A. (2001). *Conference interpreting – A students' companion*. Cracow: Tertium.
- Gillies, A. (2005). *Note-taking for Consecutive Interpreting – A Short Course*. Manchester: St. Jerome.
- Herbert, J. (1952). *The Interpreter's Handbook: How to Become a Conference Interpreter*. Geneva: Georg.
- Hlavac, J. (2017). Brokers, dual-role mediators and professional interpreters: a discourse-based examination of mediated speech and the roles that linguistic mediators enact. (pp. 197- 216). *The Translator*: 23:2
- Ilg, G. and S. Lambert. (1996). "Teaching consecutive interpretation". *Interpreting 1* (1): 69–99.

- Kade, O. (1963). “Der Dolmetschvorgang und die Notation”. *Fremdsprachen* 7 (1): 12–20.
- Mason, I. (2006a). “On mutual accessibility of contextual assumptions in dialogue interpreting”. *Journal of Pragmatics* 38 (3): 359-373
- Mason, I. (2006b). “Ostension, inference and response: analysing participant moves in Community Interpreting dialogues”. In *Taking Stock: Research and Methodology in Community Interpreting, Linguistica Antverpiensia* 5, E. Hertog and B. van der Veer (eds) (pp. 103-120).
- Pöchhacker, F. (1994). *Simultandolmetschen als komplexes Handeln*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Pöchhacker, F. (2006). “‘Going Social?’ On the pathways and paradigms in interpreting studies”. In *Sociocultural Aspects of Translation and Interpreting*, A. Pym, M. Shlesinger and Z. Jettmarova (eds). Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins (pp. 215-232).
- Pöchhacker, F. (2011). “Consecutive Interpreting”. In *Oxford Handbook of Translation Studies*, K. Malmkjaer and K. Windle (eds). New York, Oxford: Oxford University Press (pp. 294-306).
- Rozan, J.-F. (1956). *La prise de notes en interprétation consécutive*. Geneva: Georg.
- Rozan, J.-F. (2002). *Note-taking in Consecutive Interpreting*. Cracow: Tertium.
- Setton, R. (2006). “Context in simultaneous interpretation”. *Journal of Pragmatics* 38 (3): 374-389
- Sperber, D. and D. Wilson. 1995. *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell: Oxford.
- Van De Miervoort, D. (2012). The quotative ‘he/she says’ in interpreted doctor- patient interaction. *Interpreting*, 14(1):92-117
- Vranjes, J, Brone, G and Feyaerts, K. (2018). On the Role of Gaze in the Organization of Turn-Taking and Sequence Organization in Interpreter-Mediated Dialogue (pp. 439- 467) *Language and Dialogue*. Vol.8:3. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/ Philadelphia
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. London and New York: Longman.
- Zimanyi, Krisztina. (2013). “Somebody has to be in charge of a session”: On the control of communication in interpreter-mediated mental health encounters. *Translation and Interpreting Studies*: 8(1): 94- 111

## Bir yerlileştirme örneği: Friedrich von Schiller'e ait "Die Bürgschaft" adlı baladın Ali Bey Hüseyinzâde (Turan) tarafından Türkçeye çevirisi

Alaattin UCA<sup>1</sup>

Fırat SOYSAL<sup>2</sup>

**APA:** Uca, A.; Soysal, F. (2020). Bir yerlileştirme örneği: Friedrich von Schiller'e ait "Die Bürgschaft" adlı baladın Ali Bey Hüseyinzâde (Turan) tarafından Türkçeye çevirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 784-815. DOI: 10.29000/rumelide.792507.

### Öz

Bu çalışmada Friedrich von Schiller'in "Die Bürgschaft" adlı baladının Ali Bey Hüseyinzâde (Turan) tarafından Türkçeye aktarılmış olan ve 1923 yılına tarihlendirilebilen "Kefalet Yahud Vefadar Dost(lar)" adlı çevirisi, çeviride yerlileştirme stratejisi bakımından ele alınmaktadır. Ayrıca günümüz Türk Diline daha yakın bir söylem ve üslup kullanılarak aynı baladın alternatif bir çevirisi de gerçekleştirilmiştir. Hüseyinzâde Turan'ın, çevirisinde bilinçli veya bilinçsiz olarak yerlileştirme stratejisini uygulamış olduğu görülebilmektedir. Gerek çeviride yerlileştirme stratejisine uygun bir örnek olması gerekse Schiller'in "Die Bürgschaft" baladının ilk çevirisi olma iddiasından dolayı Hüseyinzâde Turan'ın çevirisi örnek erek metin olarak bu çalışma için seçilmiştir. Çalışmanın içerisinde kaynak ve erek metin ve çevirmen hakkında bilgi verilmekte, kuramsal açıdan ise çeviride yerlileştirme stratejisine ve Balat edebi türüne ilişkin açıklamalarda bulunmaktadır. Eldeki metinlere çalışmada aynen yer verildikten sonra kaynak metinden, erek metinden ve sunulan alternatif çeviri metinden alınan örnekler üzerinde bir inceleme (analiz) yapılmaktadır. Söz konusu inceleme sayesinde örnekler aracılığıyla çeviride yer alan yerlileştirici unsurlar gösterilmekte, çeviri süreci ve eşdeğerliği açısından bu durum irdelenmektedir. Elde edilen çıkarımlar ise örnekler altında detaylı bir biçimde tartışılmaktadır. Değerlendirme kısmında örnek erek metinde tespit edilen çeviride yerlileştirici unsurların daha ziyade hangi alanları ve/veya terminolojileri kapsadığı vurgulanmaktadır. Sonuç ve önerilere yine bu kısımda yer verilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Die Bürgschaft, Ali Bey Hüseyinzade Turan, Yerlileştirme Stratejisi, Çeviri İncelemesi, Balat

## An exemplification of domestication: Translation of Friedrich von Schiller's ballad "Die Bürgschaft" into Turkish by Ali Bey Hüseyinzâde (Turan)

### Abstract

The translation of Friedrich von Schiller's ballad named "Die Bürgschaft" into Turkish by Ali Bey Hüseyinzâde (Turan), dated to 1923, is discussed in the current study in terms of the domestication strategy. In addition, an alternative translation of the above-mentioned ballad has been made by using a familiar discourse and style to the usage of today's Turkish Language. In Hüseyinzâde Turan's

- 1 Doç. Dr. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü (Karaman, Türkiye), alaattinuca@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4211-6744 [Makale kayıt tarihi: 07.08.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792507]
- 2 Doktora öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim ABD (Sakarya, Türkiye), firat.soysal@ogr.sakarya.edu.tr / Arş. Gör., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Almanca Mütercim ve Tercümanlık ABD) (Karaman, Türkiye), fsoysal@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7682-0812

translation, it can be presumed that he has applied the domestication strategy consciously or unconsciously. His translation has been chosen for this study because of the fact that it is a suitable example for the domestication strategy in translation and due to the argument that it is the first Turkish translation of Schiller's ballad "Die Bürgschaft". In the study information is given about the source and the target texts and also about the translator. Moreover, some explanations are made theoretically on the domestication strategy in translation and the Ballad as a literary genre. After the original texts are literally included in the study, an analysis is held on the examples cited from the source text, target text and the presented alternative text. In virtue of the mentioned analysis the domesticating elements in the translation are denoted through the given examples and this is scrutinized in terms of translation process and equivalence. The inferences obtained are discussed in detail under the given examples. In the evaluation part (also in the conclusion) domesticating elements in the target text are emphasized and then fields and/or terminologies which include the domesticating elements are clarified. Results and suggestions are included in the last part as well.

**Keywords:** Die Bürgschaft, Ali Bey Hüseyinzade Turan, Domestication Strategy, Translation Analysis, Ballad

## 1. Giriş: Çalışmanın önemi, amacı ve kapsamı

Bu çalışma, Friedrich von Schiller'in Almanca "Die Bürgschaft" adlı baladının Türkçeye Ali Bey Hüseyinzâde (Turan) tarafından aktarılmış olan ve 1923 yılına tarihlendirilebilen "Kefalet Yahud Vefadar Dost(lar)" adlı çevirisini ele almaktadır. Yine aynı baladın günümüze daha yakın bir zamanda, günümüz Türkçesiyle, bir başka çevirisi olduğu da görülmüştür.<sup>3</sup> Ancak araştırmalar neticesinde Schiller'in bu baladının ilk Türkçe çevirisinin Hüseyinzâde Turan'a ait olduğu tespit edilmiştir. Hüseyinzâde Turan'ın çevirisinin yazı ve dilinin günümüze nazaran görece zor anlaşılır olması alternatif bir başka çeviri çabasına girilmesi ile sonuçlanmıştır. Çalışmanın önemi, orijinal eserin günümüz Türkçesiyle ikinci bir çevirisinin kazandırılmış olması ve ilk çevirisinin önce anlaşılır hale getirilip (transkripsiyon ve açıklama) sonra da çeviride yerleştirme stratejisi açısından incelenmesidir. Çalışmanın amacı içerisinde, çevirinin incelenmesinde tercih edilen yerleştirme stratejisinin nasıl uygulanmış olduğunun tespit edilmesi yer almaktadır. Bu amaca yönelik olarak orijinal eserin erek okur açısından yerleştirici bir strateji ile çevrilmiş olduğu iddia edilmekte, incelemede buna yönelik örneklerle yer verilmektedir. Mevcut çalışmanın kapsamı yine çalışmanın amacına uygun olarak çeviri metinden yerleştirme unsurlarının tespiti, bu unsurların orijinal metin ile anlaşılabilirliği artırmak adına önerilen alternatif çeviri metin (yeni bir çeviri) desteğiyle karşılıklı incelenmesi şeklindedir. Örneklerin incelendiği bölümde yer yer çeviri eşdeğerliğine<sup>4</sup> ilişkin tespitlerde de bulunulmuştur. Çalışmanın

<sup>3</sup> "Rehine" başlığı ile Türkçeye çeviren Burhanettin Batman için bkz.; Schiller, Friedrich von. (1959). Balad'lar ve Şiirler, (Çev. Burhanettin Batman), İstanbul Mat. Bkz. ayr.; Burçoğlu Kuran N. (2010). Çeviriye Bilimsel Yaklaşımlar. İstanbul: Multilingual (s. 80, 94-104).

<sup>4</sup> Çeviri eşdeğerliğine yönelik çıkarımlarda adı geçen eşdeğerlik türleri, Werner Koller'in eşdeğerlik sınıflandırmasında açıkladığı manada kullanılmaktadır. Bunlar kısaca şu şekildedir: 1) *Düz anlamsal Eşdeğerlik (denotative Äquivalenz)*: İçeriksel/içerik düzeyinde değişmezliktir. 2) *Yan anlamsal Eşdeğerlik (konnotative Äquivalenz)*: Metin içerisinde söz söyleme biçiminin yan anlamlarla/çağrışımlarla gerçekleştirilmesidir. Bu yan anlamlar sınıfsal yapı, topluluk (grup) dili, coğrafi boyutlar ve frekans (geliş-gidiş) vb. durumlara ilişkin olarak aktarımda yer alırlar. Metin içerisindeki söz söyleme biçimi, bilhassa eşanlamı ya da eşanlama yakın ifade imkânları arasında yapılan özgün seçim aracılığıyla aktarılır. Koller bu kategoriye ait Eşdeğerlik kavramına yan anlamsal Eşdeğerlik der. 3) *Metin kurallarına dayalı Eşdeğerlik (textnormative Äquivalenz)*: Belirli bir metin türü için geçerli olan metin ve dil kurallarına (gelenek, görenek ve adetlerin dile yansımış kaidelerine) dayanan Eşdeğerlik türüdür. Metin türüne özgün niteliklerle ilgilidir. 4) *Edimsel Eşdeğerlik (pragmatische Äquivalenz)*: Çevirinin yönelmiş olduğu alıcı (okuyucu) ve bu alıcının anlama koşullarını temel alarak oluşturulmuş çeviri metinden bahsedilir. Özellikle, çevirinin alıcıya ayarlanabilmesi beklenir. Bu türden, alıcıyı muhatap alan ve iletişimsel işlevini tamamlayabilen metinler için söz konusu olan Eşdeğerlik kavramıdır. 5) *Biçimsel-estetikle ilgili Eşdeğerlik (formal-ästhetische Äquivalenz)*: Kaynak metnin biçimsel ve bireye ait (yazar ya da anlatıcı) biçimsel özellikleriyle ilgili Eşdeğerlik kavramıdır (Koller, 2011: 219). Detaylı bilgi için bkz. ayr.; Koller, W. (2011). *Einführung in*

kapsamı gereği bu tür tespitlerden mümkün olduğunca kaçınılmasına rağmen eldeki çeviri metnin içerdiği unsurların aktarımı ile yerleştirme stratejisi arasında bağlantı kurulabilen örneklerde lüzumlu görüldüğünden bu türden tespitlere kısmen başvurulmuştur.

### 1.1. Kaynak ve çeviri metnin biçimi

"Die Bürgschaft" baladı<sup>5</sup>, her biri 7 dizeden meydana gelmiş toplam 20 kıtadan oluşmaktadır. Balatta pek çok stilistik unsur (Anafolar, Tarizler, Enjambmentler: (Bir dizede anlam tamamlanmadığı zaman onu tamamlayacak kelimelerin ikinci diziye bırakılması<sup>6</sup>), apostroflar vb.) kullanılmıştır.<sup>7</sup> Mevcut çalışmada incelenen Ali Bey Hüseyinzâde'nin "Kefalet Yahud Vefadar Dost(lar)" başlıklı çevirisi ise her biri 8 dizeden oluşan yine toplam 20 kıta olacak şekilde biçimlendirilmiştir.

*die Übersetzungswissenschaft, (8. Auflage)*. Tübingen: A. Francke Verlag. (s. 219-268). Ayrıca "çeviribilimde eşdeğerlik" tanımlarına ve tartışmalarına, diğer eşdeğerlik sınıflandırmalarına yönelik detaylı bilgilere ulaşmak ve çalışmada sözü edilen "işlevsel eşdeğerlik" ve "üst düzey eşdeğerlik" ifadeleriyle ilgili genel manada bilgi edinmek için bkz.; Soysal, F. (2012). *Eşdeğerlik ve Skopos Kuramının Çeviri Eylemine Uygulanabilirlikleri: Bertolt Brecht Çevirilerine Eleştirel Bir Yaklaşım*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi. (s. 7-41, 43-45, 84, 98-102, 111-112, 155). Bkz. ayr.; Soysal, F. "Werner Koller'in Eşdeğerlik Sınıflandırmasına Farklı Bir Yaklaşım", içinde *Proceedings Book of Uluslararası Dil ve İletişim Sempozyumu: Araştırma Eğilimleri ve Güçlükler*. Erzurum: Mega Press. (s. 1429). "Eşdeğerlik" hususunun eldeki çalışmanın kapsamı dışında kalan bir konu olduğu burada yinelenecek sadece, bilhassa, "çeviribilimde eşdeğerlik kavramı"na ilişkin daha detaylı bilgi içeren, yerli ve yabancı çeviribilim literatüründe yer alan ileri okumalara yönelik başlıca bazı kaynaklar şöyle sıralanabilir: Akbulut, Ayşe Nihal. (2004). *Söylenceden Gerçekliğe*. İstanbul: Multilingual; Aksoy, N. Berrin. (2002). *Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi*. Ankara: İmge Kitapevi Yay.; Aktaş, Tahsin. (1995). "Çeviri İşlemi ve Eşdeğerlik". *G.Ü. Gazi Eğitim Dergisi*, Yeni Dönem, S.3.; Aktaş, Tahsin. (1996). *Çeviri İşlemine Genel Bir Bakış*. Ankara: Orsen Mat.; Albrecht, Jörn. (1998). *Literarische Übersetzung. Geschichte, Theorie, kulturelle Wirkung*. Darmstadt; Eruz, Sakine. (2003). *Çeviribilim: Çeviriden Çeviribilime*. İstanbul: Multilingual; Yazıcı, Mine. (2010). *Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları*, (2. Baskı). İstanbul: Multilingual; Alexieva, Bistra. (1993). *A Cognitive Approach to Translation Equivalence. Translation as a Social Action*. (yay. haz. ve çev. Palma Zleteva), Londra and New York: Routledge; Apel, Friedmar. (2003). *Literarische Übersetzung*. (2. Aufl.), Weimar: J. B. Metzler Verlag; Baker, Mona. (1992). *In Other Words: A Coursebook on Translation*. Routledge; Bassnett, Susan. (2002). *Translation Studies*, (Third Edition). London and New York: Routledge; Boztaş, İsmail. (1993). "Çeviri, Çevimen, Dilbilim İlişkisi, Çeviride Eşdeğerlik ve Kayıplar". *H.Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi*. Cilt 10, Sayı 2, Ankara; Burçoğlu Kuran, Nedret. (2010). *Çeviriye Bilimsel Yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual; Catford, John C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. Londra: Oxford University; Doğan, Gürkan. (1995). *Çeviride Doğallık ve Bağntı, Çeviribilim 1*. (yay. haz. Işın Bengü-Öner), Bursa: A.Ü. Tömer Bursa Şubesi; Giuseppe, Palumbo. (2009). *Key Terms in Translation Studies*. Continuum International Publishing; Göktürk, Akşit. (1980). "Dilbilimsel Çeviri Kuramı". *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi*, Ankara: MEB.; Göktürk, Akşit. (2010). *Çeviri: Dillerin Dili*. İstanbul: YKY.; Halverson, Sandra L. (1997). *The Concept of Equivalence in Translation Studies: Much Ado About Something*. Target 9 (2); Jakobson, Roman. (1959). *On Linguistic Aspect of Translation*. *On Translation*, Cambridge: MA. Harvard University Press; Jäger, Gert. (1968). "Elemente einer Theorie und Technik des Übersetzens. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft". *Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen*, 2., 35-52; Köksal, Dinçay. (2008). *Çeviri Eğitimi-Kuram ve Uygulama*. Ankara: Nobel; Koller, Werner. (2011). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, (8. Auflage). Tübingen: A. Francke Verlag; Kurt, Rein. (1983). *Einführung in die Kontrastive Linguistik*. Darmstadt; Munday, Jeremy. (2001). *Introducing Translation Studies, Theories and Applications*. London and New York: Routledge; Newmark, Peter. (1988). *A Textbook of Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall International; Nida, Eugene A. (1964). "Toward a Science of Translation. with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating". Leiden; Pym, Anthony. (2010). *Exploring Translation Theories*. London and New York: Routledge; Pym, Anthony. (2012). "What happened to Equivalence?". <http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/powerpoint.html>. (Erişim Tarihi: 23.09.2019); Reiss, Katharina, Hans J. Vermeer. (1984). *Grundlegung einer allgemeiner Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer; Ricoeur, Paul. (2008). *Çeviri Üzerine*, (2006). (Çev. S. Ö. Kasar). İstanbul: Yapı Kredi Yay.; Rifat, Mehmet. (2003). "Göstergebilim Açısından Çeviri Etkinliği. Çeviri Kuramı ve Çeviri Kuramının Kuramı". *Çeviri Seçkisi 1*. İstanbul: Dünya Yay.; Stolze, Radegundis. (2011). *Übersetzungstheorien*. (6. Aufl.), Tübingen: Narr Verlag; Suçin, Mehmet Hakkı. (2007). *Öteki Dilde Var Olmak*. İstanbul: Multilingual; Thome, Gisela. (2012). *Übersetzen als Interlinguales und Interkulturelles Sprachhandeln*. Berlin: Frank & Timme; Toury, Gideon. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Tel Aviv University; Ülsever, R. Şeyda. (1999). *Linguistic Aspects of Translation Evaluation*. Eskişehir: Anadolu Ü. Yay. 1157; Wills, Wolfram. (1977). *Übersetzungswissenschaft Probleme und Methoden*. Stuttgart: Klett; Wills, Wolfram. (1982). *The Science of Translation*, Tübingen: Günter Narr Verlag.

<sup>5</sup> 1798 yılında Friedrich von Schiller tarafından kaleme alınarak yazımı tamamlanmış, 1799 yılında ilk kez onun *Musen Almanach*'ında (Sanat Almanakı/Yıllığı) yayınlanmıştır. Krş. <https://www.friedrich-schiller-archiv.de/inhaltsangaben/schiller-die-buergschaft-inhaltsangabe-interpretation-und-quelle/>. (Erişim Tarihi: 10.12.2019).

<sup>6</sup> Bkz. <https://medium.com/@natamadergi/bir-tan%C4%B1%C4%B1m-dil-%C5%9Fiiri-l-a-n-g-u-a-g-e-poetry-a6c5b0cb597c>. (Erişim Tarihi: 15.12.2019).

<sup>7</sup> Bkz. <https://www.mein-lernen.at/component/content/article?id=3171:ballade-die-buergschaft-friedrich-schiller>. (Erişim Tarihi: 12.12.2019).

## 1.2. Kaynak metnin konusu

Friedrich von Schiller'in "Die Bürgschaft" adlı baladının konusu ile ilgili ulaşılan kaynaklarda hemen hemen aynı tarihli anlatıya işaret edildiği görölmektedir. Balat, Möros ve Selinuntius arasındaki gerçek bir dostluk hakkındadır. Möros, Tiran (kral) Dionysius'u bir hançerle öldürmek ister, ancak bu eylemini gerçekleştirmeyebilir ve kralın yakın korumaları tarafından yakalanır. Ölümle karşı karşıya kalan Möros, Dionysius'tan kız kardeşinin evlenebilmesi için üç gün mühlet vermesini ister. Dönüşü için bir teminat olarak, arkadaşı Selinuntius'u krala sunar. Kral, eğer Möros zamanında geri dönmezse kendisinin özgür (suçsuz) sayılacağını ve arkadaşı Selinuntius'un onun yerine infaz edileceğini bildirir. Dönüş yolunda Möros, köprüleri yıkacak kadar nehrin kabarmasına neden olan şiddetli yağmurlar tarafından engellenir. Bu yüzden Möros ümitsizliğe kapılır. Çünkü arkadaşını mutlaka kurtarmak ister. Bütün cesaretiyle şiddetle kabaran sulara dalar ve bir şekilde kıyıya ulaşmayı başarır. Sonrasında soyguncular peyda olur ve onun üzerine saldırır. O ise bütün kuvvetiyle onlarla dövüşür, hatta içlerinden üçünü öldürür. Bir başka imtihan olarak bu sefer de susuzluktan ölmekle burun buruna gelir. Ancak arkadaşını kurtarma arzusundan vazgeçmez. Yer altından çıkan bir pınar Möros'u kurtarır. Tüm bunlar yaşanırken ona tanınan mühlet de azalmaktadır. O sıralarda arkadaşı Selinuntius çoktan çarmıha gerilmiştir. Fakat o, arkadaşı Möros'un döneceği ümidini yitirmez. İnfaz yerinde Möros, son anda kendisini gösterir. Kral Dionysius, bu gerçek sadakat ve dostluk karşısında duygulanır, etkilenir ve bu yüzden beklenmedik bir biçimde her ikisinin de canını bağışlar.<sup>8</sup> Görüldüğü üzere tarihi anlatıdaki Möros, balatta Damon adıyla yer almaktadır. Tiran, yani Kral Dionysius ise Dionysos olarak kısmen adını korumaktadır.

## 1.3. Erek metin ve çevirmen

"Die Bürgschaft" baladını kaynak metnin biçimine bağlı kalarak Türkçeye "Kefalet Yahud Vefadâr Dost(lar)" başlığıyla aktaran çevirmen Ali Bey Hüseyinzâde (Turan)'dır. Ali Bey Hüseyinzâde, Turan soyadını sonradan almıştır. Çevirinin gerçekleştirildiği zaman kesin olarak bilinmese de çeviri 1923 yılında iki yerde yayınlanmıştır. Bunlardan biri *İçtihad* dergisidir. (İçtihad 1923: 159; 3265-3266). Biri de bağımsız kitapçıktır. (Hüseyinzade Ali 1923: 1-24). İçtihad dergisinde ve bağımsız kitapçıkta yayınlanan çeviri metinleri incelendiğinde her iki metnin birbirinin aynısı olduğu görülse de 84. dizede küçük bir farklılık göze çarpmaktadır. Zira İçtihad' da "Hakkı o da şimdi bir müstebidin!" dizesi kitapçıkta "O da hakkı şimdi bir müstebidin!" şeklinde ifade edilmiştir. (Hüseyinzade Ali 1923: 15). Çevirinin yayınlandığı 1923 yılında Anadolu'da Arap alfabesi kullanılmakta olup Cumhuriyet yeni ilan edilmiştir. Dolayısıyla erek metnin çevirmeni Hüseyinzâde Ali adıyla anılmaktadır. Soyadı kanunu henüz çıkmamıştır.<sup>9</sup> Basıldığı yıl ise Cumhuriyet'in ilan edildiği yıla denk gelmektedir. Bu durumda erek metin 1923 yılına tarihlendirilebilir.

Ali Bey Hüseyinzâde Turan, 24 Şubat 1864 tarihinde Bakü'nün Salyan kasabasında doğmuştur. Tiflis'te lise öğrenimini tamamladığı sırada Rusça, Latince, Fransızca ve Almanca öğrenmiş, dünya edebiyatını tanımaya çalışmış, özellikle Goethe'yi çok sevmiştir. Edebiyatın yanı sıra tarihe de ilgi duymuştur. 1885 yılında girdiği Petersburg Üniversitesi Fizik-Matematik Fakültesini 1889'da bitirmiştir (Paşayeva ve Turan 2014: 11). Bu okulda öğrenci iken Mendelyef, Menşutkin, Vagner ve Beketof gibi devrin ünlü hocalarını tanımak fırsatı bulmuştur. Aynı zamanda Homer, Dante, Tasso, Schiller, Byron gibi Batı klasiklerini anlamaya çalışmıştır. 1890 yılında İstanbul'da Askeri Tıbbiyeye öğrenci olarak girmiştir. Burada sonradan şöhret olan Abdullah Cevdet, Şerafettin Mağmumi, İbrahim Temo, Cenap Şahabettin,

<sup>8</sup> Bkz. <https://www.mein-lernen.at/component/content/article?id=3171:ballade-die-buergschaft-friedrich-schiller>. (Erişim Tarihi: 12.12.2019).

<sup>9</sup> Çalışmanın bundan sonraki kısımlarında söz konusu erek metnin çevirmeni için "Hüseyinzâde Turan" nitelendirmesi kullanılmaktadır.

Rıza Tevfik, Bahattin Şakir, Dr. Nazım, İbrahim Tali, İshak Sükuti, Abdülkerim Sebati gibi pek çok ünlü isimle tanışmıştır. 1895 yılında bu okuldan Tabip Yüzbaşı olarak mezun olmuştur (Bayat 1998: 10,11). Doktorluk mesleğinin yanında siyasetle de uğraşmıştır. Ayrıca yazarlık, şairlik, ressamlık gibi yetenekleri olduğu anlaşılmaktadır. Batı dillerinden çeviriler yapmıştır. Çevirilerinden biri de balat olarak nitelendirilen, Schiller'in "Die Bürgschaft" adlı eseridir.

Hüseyinzâde Turan'ın Schiller'den yapmış olduğu söz konusu çeviriyle ilgili dile getirilen bir bilgilendirmede, onun "Die Bürgschaft" baladını Türkçeye aktarmayı tercih etmesinin tesadüf olmadığından söz edilmektedir. Buna göre, kaynak metinde işlenen Schiller'in müstebit bir yönetime karşı takındığı tutum; doğruluğun, dürüstlüğün, güvenin, vefanın, insanlığın öneminin vurgulanması gibi konular Hüseyinzâde Turan'ın bilhassa değer verdiği konulardandır. Dolayısıyla çevirmen sıfatıyla Hüseyinzâde Turan'ın, kendisinin bizzat içinde yaşadığı toplumda var olan söz konusu değerlerin daha da pekişmesini sağlamak amacıyla mevcut çeviriyi gerçekleştirdiği dile getirilmektedir (Uca 2017: 224).

Hüseyinzâde Turan'ın Schiller'den çevirdiği balat hususunda seçici davranması ve erek kültür değerlerini pekiştirme amacı gütmesi çevirmenin, çeviri eylemine başlamadan önce dahi yerlileştirici stratejiyi -bilinçli veya bilinçsizce- hedeflemiş olduğu iddia edilebilir. Elbette o zamanlar yerlileştirme yöntemleri mevcut çalışmada açıklandığı kadar belirgin olmayabilir. Ancak strateji olarak gerçekleştirilmek istenen şey çeviride yerlileştirmedir.

Çevirmenin yerlileştirici stratejiyi önceden hedeflemiş olabileceği iddiasını güçlendirmek adına, Hüseyinzâde Turan'ın, Turan soyadını nasıl ve niçin aldığı hususuna ayrıca değinmek gerekir. Hüseyinzâde Turan için en uygun soyadının "Turan" olabileceği, çünkü onun Turancılık fikrinin ilk taraftarlarından biri olduğu dile getirilmektedir. Kendisinin kaleme aldığı "Turan" adlı bir şiirden de bahsedilmektedir. Hatta Turan sözcüğünün siyasi manada Türk kavimleri birliğinin en son hedefi olması gerektiği Türkiye'de ilk defa Hüseyinzâde Turan tarafından ifade edilmiştir. Tüm bu sebeplerden ötürü onun "Turan"<sup>10</sup> soyadını alması tesadüf değildir (krş. Uca 2017: 188-189). Hüseyinzâde Turan'ın Turancılık anlayışı, onun dile, edebiyata ve çeviriye bakış açısını da şekillendirmiş gibidir. O, dilde sadeliği ve anlaşılabilirliği savunur. Hem Batı dilinden ödünçleme yöntemiyle Türkçeye alınan sözcüklerin yerleşmesine hem de Eski Türkçenin sözcüklerinin ısrarla kullanılmasına karşı çıkmaktadır. Toplumun öz dilini öğrenmesi için çaba sarf etmekte, dil hususuna ayrıca önem vermektedir. Türk dilinin kapsayıcı ve yaygın bir dil olduğu kanaatindedir (krş. Uca 2017: 292). Dil konusunda çokça makale yayınlamış olan Hüseyinzâde Turan, Arapça için din ve mezhep dili, Farsça için şiir ve edebiyat dili nitelendirmelerinde bulunurken Türkçeyi yeni devir için ilerleme ve medeniyet dili olarak görmektedir. İdealleri arasında ise Türk dilini bir dünya dili olarak görebilmek yer alır (krş. Uca 2017: 294). Tüm bu idealleri ile soyadı yan yana getirildiği zaman, ona "Turan" soyadının verilmesinin isabetli olduğu kanaatine varılmaktadır.

## 2. Balat üzerine birkaç söz

*Dans şarkısı* anlamı ile İtalyanca çıkışlı (daha ziyade bölgesel / yöresel) olarak kaynaklarda yer alan *Balat*<sup>11</sup> 14. ve 15. yüzyıllar arasında Fransız literatüründe *Ballade* olarak şiir / nazım formunda işlenmiş,

<sup>10</sup> "Turan" soyadını nasıl aldığı ile ilgili detaylı bilgi edinmek için bkz. ayr. Türk Ansiklopedisi, M.E.B. Ankara, 1983, C.XXXII, s.3; Laszlo RASONYI, *Tarihte Türklük*, Ankara, 1971, s. 259; Dr. Alaattin UCA, *İttihat ve Terakki Cemiyeti Kurucularından Türkçülük Fikrinin Ünlü Mütefekkeri*, Ali Bey Hüseyinzâde (TURAN), *Hayatı Fikirleri ve Eserleri*, Konya, Kömen Yayınları, 2017.

<sup>11</sup> *Balat* olarak da kaynaklarda yer aldığı gözlemlense de TDK güncel sözlüğünde ve yazım kuralında *Balat* şeklinde yer aldığı için mevcut çalışmada *Balat* ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir. Bkz. <http://sozluk.gov.tr/>. (Erişim Tarihi: 15.07.2019)



nakaratlarla kullanılmıştır. 18. yüzyılda İngiliz literatürüne *Ballad* ifadesiyle halka dair ve epik şarkılar biçimde alınılarak devşirilmiş, oradan ise Almanca literatüre geçmiştir. Almanca literatürde halk balatları olarak nazımlar oluşturulmuş, sonrasında 1777 yılından itibaren, sanat balatları yazılmaya başlanmıştır. Balatlarıyla ünlü Alman şairler sanat balatlarını iyi nitelikte icra ederek bu nazım türünü üne kavuşturmuştur (Bürger, Schiller, Goethe, Uhland, Meyer ve birçokları burada örnek olarak verilebilir) (krş. Best 1987: 52; krş. Wilpert 1979: 66-67). Halk öykülerinden türeyen şarkılar biçiminde ortaya çıkmış baladın Batı Edebiyatı'ndaki konumu bu şekilde tasvir edilmektedir.

Baladın Türk Edebiyatı'nda alınışını genellikle üç uzun bir de kısa bentten<sup>12</sup> oluşan nazım biçimi şeklinde olmuştur. Uzun bentler altı ile on dize arasında değişmekle beraber kısa bentlerin dört ile beş dize arasında sınırlı olduğu belirtilmektedir. Sadece şiir olarak görülmeyen şarkı biçiminde de ortaya çıkabilen balatlar olduğundan o tür balatların nakarat bendi diye de adlandırılan bendinde tekrarlanan bir son dize yer almaktadır. Ayrıca kesin bir biçimde uyulması gereken bir kafiye düzeninden söz edilmemekte; içerdikleri konuların ise genelde masal ve efsane nitelikleri taşıdıkları belirtilmektedir.<sup>13</sup> Yine farklı kaynaklarda baladın Batı kökenli bir nazım türü olduğu ve çoğunlukla efsanevi, masalımsı, bazen gülünç olayları konu edinen; bazen de söylentilerle eski hikayeleri işleyen üç uzun bir kısa bentten oluşan nazım veya şiir türü olarak tanımlandığı da görülebilmektedir. Batıdaki (etimolojik) manasına tarihsel açıdan bakıldığında Orta Çağ'da danslara eşlik eden ve hikâye biçiminde anlatılan lirik şiirlere balat denildiği görülmektedir. 18. yüzyıldan bugüne değin baladın geleneksel biçimini aldığı ve kısa anlatı şiiri şeklinde tanımlandığı dile getirilmektedir. Türk Edebiyatı'nda ise İkinci Meşrutiyet ve Cumhuriyet Dönemi'nde balat şeklinde şiir yazımına rastlandığı belirtilmektedir. Ancak -yukarıda açıklandığı üzere, baladın belli bir kafiye düzeni olmaması, bir bakıma şairin üslup ve tutumuna göre kafiyenin belirlenmesi söz konusuysa- Türk Edebiyatı'nda balatlarda genellikle çapraz kafiye düzeninin kullanılmış olduğuna dikkat çekilmektedir.<sup>14</sup>

Baladın tanımlaması yapılırken *nazım türü olan balat* için ayrı bir tanım getirildiği görülmektedir. Buna göre nazım türü olan balat, "*genellikle bir öyküsü olan kısa lirik şiirlere veya duygusal şarkılara, efsane ve aşk konularının işlendiği manzumelere verilen genel addir*". Ayrıca Batı etkisiyle Türk şiirine geçen bu nazım şeklinin şairler tarafından fazla rağbet görmediği de dile getirilen hususlardandır. (Karataş 2018: 51).

Görüldüğü üzere, balat denince ilk dikkat çeken şey onun bir şiir / nazım biçimi olduğudur. Ancak çok bentli nazım biçiminde bir anlatı söz konusudur. Aynı zamanda onlar, dize ve bent kullanılarak kafiyelendirilen fakat belirli bir vezin ölçüsü bulunmayan metinler olarak tasvir edilir. Baladın tipik özelliği; şiirin, epiğin ve dramının niteliklerini birleştirmesi ve bu üç ana türün bir melezini temsil etmesidir. Bilhassa, halk ve sanat balatları arasında farklılıklar olduğu kaynaklarda geçen ifadelerde yer almaktadır. Bu farklılıklar şu şekilde vurgulanabilir: Halk balatları sözlü geleneğe ve şarkıya olan yakınlıkları ile nitelendirilirken, sanat balatları yazılı olarak kaydedilmiştir. Bir yazar aracılığıyla ön plana çıkarılmıştır. Eğer balat söz konusuysa, genellikle 18. 19. ve 20. yüzyılın sanat balatlarının kastediliyor olduğu bilinmelidir. Kastedilen bu balatlar ise Bürger, Heine, Fontane, Goethe, Schiller vd. tarafından meydana getirilmiş olan sanat balatlarıdır, denebilir.<sup>15</sup> Bu çalışmada yer alan balat Schiller'e ait bir sanat baladıdır. Arka planında yer alan olaylar ise kahramanlık içeren bir halk hikayesine

<sup>12</sup> Bent, bir şiirin 4, 5, 6, ve daha fazla dizeli / mısralı bölümlerinden her biri için kullanılan bir terimdir. (Y.N.). Bkz. ayr. "(...) bir şiiri meydana getiren ikilik (beyit), üçlük, dörtlük, beşlik vd. kümelere de bend denmiştir." (Karataş 2018: 54).

<sup>13</sup> Bkz. <http://edebiyatsultani.com/bati-edebiyatindan-alinan-nazim-sekilleri/>. (Erişim Tarihi: 20.07.2019).

<sup>14</sup> Bkz. <https://www.turkedebiyati.org/balat.html>. (Erişim Tarihi: 20.07.2019).

<sup>15</sup> Bkz. <https://wortwuchs.net/ballade/>. (Erişim Tarihi: 19.07.2019).

dayanmaktadır. Dolayısıyla Schiller'in, halk ve sanat baladında karışık veyahut melez bir icraatta bulunmuş olduğu iddia edilebilir.

### 3. Çeviride yerleştirme tasvirleri

Çeviri stratejilerinden çeviride yerleştirme üzerine dile getirilen düşünceler, genel itibariyle yerleştirmenin ne olduğunu değil nasıl yapılmakta olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tespiti dayanarak başlıkta tanım yerine tasvir sözcüğünün kullanımı daha uygun görülmüştür. Çeviride yerleştirmenin nasıl tasvir edildiğine ilişkin kaynaklar daha ziyade bu konuyu çeviribilim açısından ele alan bilim insanlarından ve konuyla ilgili görüş bildiren düşünürlerden derlenerek aktarılmıştır.

Genel manasıyla çeviride yerleştirme, erek dil okuyucuları için yabancı metnin tuhaflığını en minimal düzeyde yansıtmak uğruna şeffaf ve akıcı bir üslubun benimsendiği çeviri türünü belirtmektedir (Yang 2010: 77). Burada kullanılan tuhaflık ifadesi kaynak metindeki ilgili dilsel veya kültürel unsurlara işaret etmektedir. Dolayısıyla söz konusu tuhaf unsurların bilindik dil unsurlarına dönüştürülmesiyle bir yerleştirme faaliyeti kastedilmektedir. Bir başka deyişle bu tasvire göre yerleştirme, çevirisi gerçekleştirilecek kaynak metin unsurlarının erek dilde ve kültürde yer alan unsurlarla, alışlagelmiş bir imaj verilmesi amacıyla yer değiştirilmesi, çeviride tuhaflığın ortadan kaldırılması süreci olarak tarif edilebilir.

Çevirinin amaçları arasında -yerleştirmenin lehine olan- kültürel bir ötekinin aynılaştırılması, fark edilebilir hale getirilmesi ve alışılmış olanın yansıtılabilmesi gibi faaliyetler yer almaktadır. Çeviride bu türden faaliyetlerin amaçlanması, her zaman yabancı metnin bütünüyle yerleştirilmeye maruz kalmasına neden olabilmektedir (krş. Venuti 1995: 18; krş. ayr. Taş 2017: 7). Burada yerleştirmenin kulağa olumsuz gelen bir yanı da varmış gibi bir izlenim hasıl olmaktadır. Çevirmenin yerleştirme stratejisini benimsemesinin çeşitli nedenlerinden söz edilebilir. Bir örnek vermek gerekirse, çevirmen yaşadığı dönemin siyasi ve kültürel gerçekliklerine göre yerleştirmeyi tercih edebilir (krş. Venuti 1998: 240-241; krş. ayr. Taş 2017: 7). Örnekleri çoğaltmak adına çevirmenin erek kültürdeki çeviri geleneğini sürdürme isteği, aykırı olmaktan çekinmesi ya da bilinçsizce çeviride yerleştirme stratejisini benimsemiş olması gibi nedenler de sıralanabilir. Yerleştirme stratejisi gereğince bir çevirmen, çeviri sürecinde tuhaf görünen kültürel unsurları erek dile aktarırken onları tamamen çıkarma, atlayarak çevirme, değiştirme, onlara ekleme yapma, onları erek (özgün) kültüre uyarlama, işlevsel çeviri kuramlarına uygun hareket etme gibi çeviri uygulamalarına başvurabilmektedir. (krş. Taş 2017: 7). Çevirmenin belirlediği herhangi bir stratejinin tüm çeviri ürünü etkileyeceği kaçınılmazdır. Yerleştirme stratejisinin ne türden etkiler doğurabileceğine burada böylece yer verilmektedir.

Yerleştirci çeviri, yabancı metnin dilsel ve kültürel farkının, erek dil okuyucusuna anlaşılabilir gelen bir metinle yer değiştirilmesi olarak da ifade edilebilir (Venuti'den aktaran Birdwood Hedger 2006: 262). Burada yine dilsel ve kültürel öğelerin tuhaflıklarından arındırılması faaliyeti farklı bir biçimde tasvir edilmektedir.

Bir başka açıdan bakıldığında, çeviriler kaçınılmaz olarak yerleştirmenin icraata dökülmesi şeklinde yorumlanabilmektedir. Bunu en iyi sergileyen çeviriler kültürel değerlerin yeniden inşasında en çok etkili olan ve söz konusu etkiyi dikkate almada en fazla sorumluluk duyan, genellikle bir dereceye kadar yerli ifadelerle okumaya alışkın okuru kendilerine çekerler. Böyle çeviriler bu türden okurları yabancı

bir metindeki yeniden yorumlamalarla (revizelerle) büyülerler<sup>16</sup>. (Venuti 1998: 5). Yerli ifadelerin erek metinde yer bulması erek metin okuru açısından sürekli yeni yaklaşımlar / fikirler, yeni ufuklar ve yorumlar içererek onlara cezbedici gelmektedir. Yerleştirmenin okumayı alışkanlık haline getirmiş okurun ilgisini çekme hususunda başarılı bir kültürel çeviri aracı olduğu söylenebilir.

Çeviri eylemi daima bir yerleştirme sürecini içermektedir. Bu süreç, kaynak dilin anlaşılabilir olanlarının erek dildekilerle yer değiştirmesidir. Ancak yerleştirme asimilasyon şeklinde algılanmamalıdır. Çünkü yerleştirme, yabancı metnin baskın yerli değerlere tutucu bir indirgemesi değildir.<sup>17</sup> (Venuti 2004: 203). Yabancı metnin kültürel unsurlarının erek kültürde erimesi ve erek metinde tamamı ile yerleştirilmesi, istenen ve umulan bir çeviri faaliyeti olarak görülmemektedir. Bunu destekler nitelikteki bir görüşe göre; önceden var olan kültürel öğeler, çeviri için kültürel özerklik iddiasıyla "hayaletlere" dönüşerek yavaş yavaş yok olmaktadır. Bu ise çeviri için erek dilin değerleriyle yabancı metni yazan, gerek dilsel (akıcılığı sağlayan) gerekse de kültürel nitelikte (bir Yahudi- Hristiyan tek tanrıcılığına uygun olarak "Zeus" için "Tanrı" karşılığı gibi) kapsamlı bir yerleştirmeyi uygulanabilir hale getirmektedir.<sup>18</sup> (Venuti 2004: 210). Bu noktaya yöneltilen eleştiri kültürel değerlerin özgünlüğünü yitirmesi pahasına yerleştirilip yerleştirilmemesi ile ilgilidir. Bu sebepten belki de "çeviride etik" tartışması içerisinde değerlendirilmesi gerekir.

Bir diğer görüşte yerleştirme ile alakalı bir riske dikkat çekilmektedir. Bu, özgün yazarların tarzlarının ve hitap biçimlerinin ait olduğu uluslara özgü dil kandırmacalarının yalın ve yavan bir tekdüzeliğe indirgenmesi riskidir. Fakat Cohen "en iyi" çevirilerin bu "tehlikeden" kaçınabildiğine inanmaktadır.<sup>19</sup> (Cohen'den aktaran Venuti 2004: 6). Bu risk, kaynak metnin yazarının üslubunun kaybolma riski olarak kısaca özetlenebilir. Cohen'in dile getirdiği söz konusu tehlikeden kaçınılması, nihayetinde çevirmen ile ilişkilendirilmektedir.

Yerleştirmenin bir bakıma yabancı metnin yabancılaştırıcı etkilerinden bazılarıyla mücadele etmek için şeffaf ve akıcı bir tarz geliştirmeye meyleden çeviri yaklaşımı olduğundan bahsedilmektedir. Yerleştirmenin tersi bir strateji olarak yabancılaştırma ise kaynak metnin yabancılığını bir miktar muhafaza ederek kasten erek dilsel ve kültürel gelenekleri bozan bir çeviri stratejisi şeklinde tasvir edilmektedir<sup>20</sup> (krş. Hatim 2014: 51). Dolayısıyla bir çevirmenin yabancılaştırma stratejisini uygulaması, yerleştirici unsurlara erek metinde yer vermemesi anlamına gelebilecektir.

Yerleştirme ve yabancılaştırma stratejileri arasındaki ayrımı vurgulayarak açık bir biçimde belirtme gereği duyan Friedrich Schleiermacher, 1813'te "Çevirinin Farklı Yöntemleri Üzerine" başlıklı makalesinde, iki stratejinin varlığından söz eder ve onları tartışmaya açar. Schleiermacher'in vardığı

<sup>16</sup> Bkz. orijinal alıntı: "Translations, in other words, inevitably perform a work of domestication. Those that work best, the most powerful in recreating cultural values and the most responsible in accounting for that power, usually engage readers in domestic terms that have been defamiliarized to some extent, made fascinating by a revisionary encounter with a foreign text." (Venuti 1998:5).

<sup>17</sup> Bkz. orijinal alıntı: "Translation, then, always involves a process of domestication, an exchange of source-language intelligibilities for target-language ones. But domestication need not mean assimilation, i.e., a conservative reduction of the foreign text to dominant domestic values." (Venuti 2004: 203).

<sup>18</sup> Bkz. orijinal alıntı: "Preexisting cultural materials fade into "ghosts" with the claim of cultural autonomy for the translation, which can then carry out a thoroughgoing domestication that inscribes the foreign text with target-language values, both linguistic (fluency) and cultural (a Judeo-Christian monotheism-"writing 'God' for 'Zeus'")." (Venuti 2004: 210).

<sup>19</sup> Bkz. orijinal alıntı: "Cohen also noticed the domestication involved here, "the risk of reducing individual authors' styles and national tricks of speech to a plain prose uniformity," but he felt that this "danger" was avoided by the "best" translations." (Venuti 2004: 6).

<sup>20</sup> Bkz. orijinal alıntı: "Domestication (...) is seen as an approach to translation which, in order to combat some of the 'alienating' effects of the foreign text, tends to promote a transparent, fluent translating style. This is contrasted with foreignisation, a translation strategy which deliberately breaks target linguistic and cultural conventions by retaining some of the 'foreignness' of the source text". (Hatim 2014: 51).

neticeye göre çevirmen, ya yazarı olabildiğince rahat bırakır ve okuyucuyu yazara doğru yönlendirir ya da okuyucuyu olabildiğince rahat bırakır ve yazarı okuyucuya yönlendirir<sup>21</sup> (krş. Schleiermacher 1813/1963: 47). Her iki stratejinin çevirmen, yazar ve okuyucu üçgeninde adeta bir somutlaştırılma çabası burada dikkat çekmektedir.

17. ve 18. yüzyılların çeviri kuramı ve uygulamasında yerlileştirme basmakalıp bir ifade olarak kullanılmaktadır. Aynı zamanda, çevirmenler bir kayıp ve kazanç oranının kaçınılmaz olarak çeviri sürecinde gerçekleştiğini kabul eder ve çeviriyi yabancı metne eş sesli bir ilişki içerisinde konumlandırır. Onlar, en azından teoride, kaynak metnin yazarının özgün tarzına saygı duymaktadır. Örneğin, Dryden, bir çevirmenin "onu diğer herkesten ayıran bir yazarın karakterini" koruması gerektiğine dikkat çekmektedir.<sup>22</sup> (Steiner'den aktaran Birdwood Hedger 2006: 22). Günümüzden yaklaşık üç yüz yıl öncesinde yerlileştirmenin stratejik boyutuyla algılanmadığı ve bugünkü manasıyla ciddi bir biçimde irdelenmediği kanaati bir kez daha burada dile getirilmiş olmaktadır. Ayrıca çeviri uygulamalarına kuramsal düşüncenin tamamen yansımamış olmasına rağmen özgün yazarların üslubunun korunması gerektiği fikrinin hâkim olduğu anlaşılmaktadır.

1937'de konuyla ilgili kaleme alınmış bir makalede, yabancılaştırma ve yerlileştirme meseleleri ele alınmaktadır. Burada, farklı diller ve dünya görüşleri arasında indirgenemez başkalklar içerisindeki çevirinin sefaletine işaret edilir. Neticede, çevirinin ihtişamının okuyucuyu dil alışkanlıklarından sıyrılmaya zorlayabilme ve onu yazarınkilerle birlikte hareket etmeye mecbur bırakabilme kudretiyle olanaklı olabileceği kanaatine varılır<sup>23</sup> (Gasset'ten aktaran Birdwood Hedger 2006: 40). Yerlileştirmenin tam tersi niteliğinde sunulan yabancılaştırma stratejisinin çeviriye ihtişam katacağı savunulmaktadır. Oysaki hangi strateji ile daha kaliteli çeviri ürünler elde edilebileceği hususu hâlihazırda tartışmalıdır.

Çeviribilime yayarak yerlileştirme betimlenmek istense, erek dilin ve kültürün kaynak dile ve kültüre üstünlüğü ve kaynak metnin alıcı kültür tarafından kullanılan bir nesne olarak hizmet ettiği sonucuna varılır.<sup>24</sup> (krş. Tian 2010: 79). Ayrıca yerlileştirmenin etimolojik manası, insanın gerçekleştirdiği çeviri etkinliğindeki düşünceyle bağdaşmaktadır. Bu görüş; erek dilin ve kültürün, kaynak dile ve kültüre üstün geldiği görüşüdür.<sup>25</sup> (krş. Tian 2010: 93). Buradan da anlaşılabilirliği üzere, yerlileştirme stratejisi kaynak kültür ve erek kültür arasında üstünlük sağlama meselesi gibi görülerek de ele alınabilmektedir.

Düz yazı çevirileri ve yerlileştirme stratejisi arasındaki ilişkiden bahsederken şiir çevirisinin de çeviribilimin meseleleri arasında yer aldığını unutmamak ve çeviri stratejileri açısından nasıl ele alındığına kısaca yer vermek gerekir. Şiir çevirisi üzerine yapılan bir değerlendirmede, yabancılaştırma ve yerlileştirme stratejileri arasındaki seçimin şiir çevirmenlerini nesir çevirmenlerinden daha fazla

<sup>21</sup> Bkz. orijinal alıntı: "Meines Erachtens gibt es deren nur zwei. Entweder der Übersetzer lässt den Schriftsteller möglichst in Ruhe, und bewegt den Leser ihm entgegen; oder er lässt den Leser möglichst in Ruhe und bewegt den Schriftsteller ihm entgegen." Erişim Adresi: <http://users.unimi.it/dileffi/costazza/programmi/2006-07/Schleiermacher.pdf> (20.07.2019).

<sup>22</sup> Bkz. orijinal alıntı: "Thus domestication was a commonplace in the 17th-18th centuries' translation theory and practice. At the same time, translators recognised that a ratio of loss and gain inevitably occurs in the translation process and situates the translation in an equivocal relationship to the foreign text. They respected, at least in theory, the original author's individual style. Dryden, for instance, declared that a translator must maintain "the character of an author, which distinguishes him from all others"

<sup>23</sup> Bkz. orijinal alıntı: "The Spanish philosopher Jose Ortega Y Gasset discussed the issues of foreignization and domestication in his 1937 essay. He saw the misery of translation in the irreducible differences between different languages and world visions. The splendour of translation is the ability to 'force the reader from his linguistic habits and oblige him to move with those of the author'"

<sup>24</sup> Bkz. orijinal alıntı: "Extended to Translation Studies, domestication implies that the target language and culture is superior to the source language and culture, and that the source text serves as an object used by the receiving culture."

<sup>25</sup> Bkz. orijinal alıntı: "The etymological sense of domestication agrees with the notion in human translation practice that the target language and culture is superior to the source language and culture."

etkilediği iddia edilmektedir. Şayet şiir, hâlihazırda küçük bir azınlık tarafından okunuyorsa o halde yabancı izlenimi veren versiyonları yayınlamanın ticari risklerinin de daha az önem arz ettiği vurgulanmaktadır<sup>26</sup> (krş. Birdwood Hedger 2006: 46). Çeviri eserlerin ticari boyutuna ilişkin çeviri şiirlerin basılıp basılmamasında çevirmenin hangi stratejiden yararlanmış olduğunun çok fazla etkili olmadığı burada iddia edilmektedir. Bir diğer ifadeyle, şiir çevirileri için kullanılan strateji satış rakamlarını etkilememektedir. Çünkü bu iddiaya göre, şiir okuru bellidir ve bir bakıma sabittir. Okur sayısının çok fazla değişmeyeceği öngörülmektedir.

Yabancılaştırmayı ve yerleştirmeyi mevcut düzlemde analiz etmek için çevirmenin inançlarına ve ayrıca çevirmenin, yazarın inançlarına karşı tutumuna aşına olmak gerekir. Yazarın ve çevirmenin aynı tarihsel dilimde yaşadıkları zaman ortak bir duyarlılığı paylaşma olasılıklarının daha yüksek olduğu ve çevrilen metnin aslına uygunluğunun arttığı ileri sürülmektedir. Dolayısıyla okuyucunun sempati (simpatico) prensibine göre yapılan herhangi bir çeviride duyduğu ses, daima yazarın sesi olarak bilinecektir; asla bir çevirmeninki olarak değil ya da ikisi arasındaki melez bir ses olarak hiç değil (aktaran Birdwood Hedger 2006: 257; bkz. ayr. Venuti 2004: 273). Buradaki iddiaya göre yazar ve çevirmenin tarihsel olarak ve arka plan (*habitus* da denebilir) bakımından bütünsellik sağlaması, söz konusu bir çeviri üründe çevirmeni her halükârda görünmez kılacaktır. Bu minval üzere, yabancılaştırma ve yerleştirme stratejilerinin farklı bir zeminde değerlendirilmesi uygun olacaktır.

#### 4. Kaynak (orijinal) metin, erek (çeviri) metin ve sunulan alternatif çeviri metin

4. 1. Kaynak metin: "Die Bürgschaft" (Yazar ve Şair: Friedrich von Schiller, 1798)	4. 2. Erek metin (basılmış orijinal haliyle) (Çevirmen: Hüseyinzâde Ali Bey (Turan))
	کفالت یاخود وفادار دوست
1 Zu Dionys, dem Tyrannen, schlich Damon, den Dolch im Gewande: Ihn schlungen die Häscher in Bande, "Was wolltest du mit dem Dolche? Sprich!" Entgegnet ihm finster der Wüterich. "Die Stadt vom Tyrannen befreien!" "Das sollst du am Kreuze bereuen."	1 دامون نامنده کنج بر وطنپرور، اثوابی آلفنده کیزلیوب خنجر، مستبد (ده نیس) ه تقرب ایتدی، فقط یقالاندی. (ده نیس) حدتله هایقیردی، ددی که: صاقلامه، سوبله ! بو حنجر نه ایجون؟ قصدک نه ایدی ؟ قصدم قورتارمقدی ظالمدن ناسی ! اولسون دار آغاجی بونک جزاسی !
2 "Ich bin", spricht jener, "zu sterben bereit Und bitte nicht um mein Leben: Doch willst du Gnade mir geben, Ich flehe dich um drei Tage Zeit, Bis ich die Schwester dem Gatten gefreit; Ich lasse den Freund dir als Bürgen,	2 مستبد (دامون) دیدی : ای ظالم، بن اولومدن قاچمام، اوکا حاضرم، یاشامق ایچون بن یالوارمام سکا ! اعداممی آنجق اوچ کون تأخیر ایت،

<sup>26</sup> Bkz. orijinal alıntı: "(...) the choice between foreignization and domestication affects translators of poetry more than those of prose, if only because poetry is now read by a small minority, so that the commercial risks of publishing foreign-looking versions is also less significant."

<p>Ihn magst du, entrinn' ich, erwürgen."</p>	<p>بر لطف اولسون بکا سندن بو مهلت که تزویج ایده یم نشانلسنه همشیره می ؛ دوستم ضامن، قاچارسم کندیسنی ایده بیلیرسین اعدام !..</p>
<p>3 Da lächelt der König mit arger List Und spricht nach kurzem Bedenken: "Drei Tage will ich dir schenken; Doch wisse, wenn sie verstrichen, die Frist, Eh' du zurück mir gegeben bist, So muss er statt deiner erblassen, Doch dir ist die Strafe erlassen."</p>	<p>3 بو سوزلره قارشى ملك مستهزی، مهین بر نظرله تبسم ایتدی ؛ فقط صوکره بر آن دوشونوب دیدی : وریورم سکا اوچ کونک مهلت، لکن ختامنده ایتمزسه ک عودت، (ایشته سویلیورم، بیل بونی قطعی !) اولونر یرینه اعدام او کفیل ؛ سنک جزاک آنجق ایذیلر تاجیل ! ..</p>
<p>4 Und er kommt zum Freunde: "Der König gebet, Dass ich am Kreuz mit dem Leben Bezahle das frevelnde Streben. Doch will er mir gönen drei Tage Zeit, Bis ich die Schwester dem Gatten gefreit; So bleib du dem König zum Pfande, Bis ich komme zu lösen die Bande."</p>	<p>4 (دامون) رفیقنک نزدینه کیتدی، مستبدی، دیدی، قتله تصدی جرمیله ایذیلدم اعدامه محکوم ! همشیره مه یاپه بیلیمکچون دوکون مهلت ویردی بکا یالکز اوچ کون؛ کفیل اولمق کرک بکا بر دوستم؛ بو وظیفه یله اول تسلیم (ده نیس) ؛ چوق سورمز کلریم سنی تخلیصه ...</p>
<p>5 Und schweigend umarmt ihn der treue Freund Und liefert sich aus dem Tyrannen; Der andere ziehet von danen. Und ehe das dritte Morgenrot scheint, Hat er schnell mit dem Gatten die Schwester vereint, Eilt heim mit sorgender Seele, Damit er die Frist nicht verfehle.</p>	<p>5 محب صادقی (دامون) ک، خاموش بوینونه صارلدی، ایتدی در آغوش و در عقب تسلیم اولدی ظالمه. دیگرمی اورادن آیریلدی همان، اوچنجی کون دها شفق آتمه دن قارداشنگ اتمام ایتدی ولیمه آییننی؛ فقط روحنده عذاب، صادق الوعد ایتدی عودته شتاب.</p>
<p>6 Da giesst unendlicher Regen herab,</p>	<p>6</p>

<p>Von den Bergen stürzen die Quellen, Und die Bäche, die Ströme schwellen. Und er kommt ans Ufer mit wanderndem Stab, Da reisset die Brücke der Strudel herab, Und donnernd sprengen die Wogen Des Gewölbes krachenden Bogen.</p>	<p>او ائشاده بلا فاصله یاغان یاغمور شدتلندی، قویدی بر طوفان : صولر ظغیان ایوب ایندی طاغردن ؛ چایلر ، سیلابلر قباروب جوشدی ... النده بر عصا یتشدی یولجی نهرک کنارنه... فقط ناکهان چاتیردادی کوپری کورلر کیی : طالغه لر کردابلر بیقدی کمری !..</p>
<p>7 Und trostlos irrt er an Ufers Rand: Wie weit er auch spähet und blicket Und die Stimme, die rufende, schicket. Da stösset kein Nachen vom sichern Strand, Der ihn setze an das gewünschte Land, Kein Schiffer lenket die Fähre, Und der wilde Strom wird zum Meere.</p>	<p>7 طولاشدی ساحلده یولجی سرسری؛ کوز آلابیلدیکی قدر هر یری نظرده کچیردی دقتله، نومید، آوازی چقدیغی قدر سسلندی قایقلره، فقط اوکیمک حدی آچیلین ساحلده؟ هانی او یکیت؟ کورک چکوب کچه بیلسین قارشى یه؟ جوشغون سیل اولورکن آزغین بر دریا !</p>
<p>8 Da sinkt er ans Ufer und weint und fleht, Die Hände zum Zeus erhoben: "O hemme des Stromes Toben! Es eilen die Stunden, im Mittag steht Die Sonne, und wenn sie niedergeht Und ich kann die Stadt nicht erreichen, So muss der Freund mir erbleichen."</p>	<p>8 نهرک کنارنده (دامون) اوزمان قیانوب یره ال قادیردی کریان دعایه تا کریدن مدد دیله دی: رحم ایت، دیدی، یارب بو آزغین سیلک تهورینی ایت آزلجق تسکین ! وقت دار، زواله کونش میل ایتدی ! کون باتمه دن اول وارمازسه م شهره جان ویره جک دوستم نافله یره!..</p>
<p>9 Doch wachsend erneut sich des Stromes Wut, Und Welle auf Welle zerrinnet, Und Stunde an Stunde ertrinnet. Da treibt ihn die Angst, da fasst er sich Mut Und wirft sich hinein in die brausende Flut Und teilt mit gewaltigen Armen Den Strom, und ein Gott hat Erbarmen.</p>	<p>9 آرتیور سیلرده کیتدکجه شدت، چار پیور طالغه یه طالغه پر حدت، کچیور زمانلر شاعت بساعت... (دامون) ک راحتى اولدی منساب، ناچار بردن بره جسارتلنوب آتلدی امواجه، برآز سباحت</p>

	بیلیوردی، چلیک بازولریله یاردی سلی، چیقدی قارشی ساحله.
10 Und gewinnt das Ufer und eilet fort Und danket dem rettenden Gotte; Da stürzt die raubende Rotte Hervor aus des Waldes nächtlichem Ort, Den Pfad ihm sperrend, und schnaubert Mord Und hemmet des Wanderers Eile Mit drohend geschwungener Keule.	10 شبه یوق که اکا آجیدی خدا. اوده وظیفه شکرانی ادا ایده رک اورادن علی العجله اوزاقلاشدی. یولی بر اورمانلقدی... ناکاه بر اشقیا چتسی چیقدی ان مظلم بر یردن: حیدولر، قتله مهیا، اولدیار حائل کچیده، قالقدیلر طوپوزله اونی تهدیده...
11 "Was wollt ihr?" ruft er vor Schrecken bleich, "Ich habe nichts als mein Leben, Das muss ich dem Könige geben!" Und entreisst die Keule dem nächsten gleich: "Um des Freundes willen erbarmet euch!" Und drei mit gewaltigen Streichen Erlegt er, die andern entweichen.	11 زواللیده نه بت قالدی نه بکر؛ قورقودن حایقردی: نه استرسکز! عبارتدر بتون وارم جانمدان، اوده حق شیمدی بر مستبدک! دوستمه یازقدر، مرحمت ایدک برینک کرزنی قاپدی ناکهان، بر حمله ده سردی اوچنی یره! صاغ قالانلر مجبور اولدی فراره.
12 Und die Sonne versendet glühenden Brand, Und von der unendlichen Mühe Ermattet sinken die Kniee. "O hast du mich gnädig aus Räubershand, Aus dem Strom mich gerettet ans heilige Land, Und soll hier verschmachtend verderben, Uder der Freund mir, der liebende, sterben!"	12 کونش اودم آلاو نشر ایدیوردی. یولک مشقتی (دامون) ی یوردی دیزلرنده آرتق قالمادی درمان... " لطف وعنايتک سنک، یاربی " سیلدن، اشقیادن قورتاردی بنی! شمدی بو موبارک وطنده پویان، روامی، اوله یم بن صوسزلقدان، صادق دوستم کیتسین بوش یره قربان!..
13 Und horch! da sprudelt es silberhell, Ganz nahe, wie rieselndes Rauschen, Und stille hält er, zu lauschen; Und sieh, aus dem Felsen, geschwätzig, schnell, Springt murrend hervor ein lebendiger Quell,	13 آمان دیکله یره لم! سیمین وطنان بر زمزمه!.. بلکه بر آب روان!.. طوردی، قولاق ویردی وحقیقه



Und freudig bückt er sich nieder Und erfrischt die brennenden Glieder.	قايالق بر يرده كوردی بر قايناق ! چاغلايوردي صويي، لطيف وبراغ... عادتا مست اولدی مسرتندن، اكيلدی سوندوردی حرارتي، ديكلنديردی يورغون عضلاتتي...
14 Und die Sonne blickt durch der Zweige Grün Und malt auf den glänzenden Matten Der Bäume gigantische Schatten; Und zwei Wanderer sieht er die Strasse ziehn, Will eilenden Laufes vorüber fliehn, Da hört er die Worte sie sagen: "Jetzt wird er ans Kreuz geschlagen."	14 اودام زمردین دالغر، بوداقلر آره سندن باقان كونش رونقدار قيريلرده ديواندم اوزون كولكه لر ترسيم ايديوردی. اورادن كزر ايديوردی ايكي يولجي برابر... (دامون) قالقوب آندی سريع خطوه لر، كچدی يانلرندن، فقط ايشيتدی شو سوزلری: "اونی آصارلار شيمدي"..
15 Und die Angst beflügelt den eilenden Fuss, Ihn jagen der Sorge Qualen; Da schimmern in Abendrots Strahlen Von ferne die Zinnen von Syrakus, Und entgegen kommt ihm Philostratus, Des Hauses redlicher Hüter, Der erkennt entsetzt den Gebieter:	15 قلبنی صيزلندی بو مدهش خبر، سيرينه بر قورقو ويردی بال و پر؛ اوچيوردي (دامون) الم سوقيله... كورندی اوزاقدن (سيرا كوز) شهری: پارلايوردي سورك يوكسك برجلری آقشامك ارغوان قيزيل شوقيله... (دامون) ك اوكنه چيقدی (فيلوسترات) مخلص بنده سی، پرتلاش وحيرت،
16 "Zurück! du rettetest den Freund nicht mehr, So rette das eigene Leben! Den Tod erleidet er eben. Von Stunde zu Stunde gewartet' er Mit hoffender Seele der Wiederkehr, Ihm konnte den mutigen Glauben Der Hohn des Tyrannen nicht rauben."	16 طانیدی اوزاقدن افندسنی؛ دیدي: "قاچ قورتار كندی نفسیكى ! آرتیق محبکی قورتاره مازسین ! شيمدی ايندیلور ميدانده بر دار ! عودتکه ایتدی حیلی انتظار، كسمدی امیدی صوكنه دكين: دائم مستبدك مستهزيانه سوزلرينه قارشى طوردی مردانه،
17 "Und ist es zu spät, und kann ich ihm nicht,	17

<p>Ein Retter, willkommen erscheinen, So soll mich der Tod ihm vereinen. Des rühme der blut'ge Tyran sich nicht, Dass der Freund dem Freunde gebrochen die Pflicht, Er schlachte der Opfer zweige Und glaube an Liebe und Treue!"</p>	<p>ایماننه اصلا کلمدی خلل! "مشکلاتی بولک عزممه انکل اولدی کجکدیردی بو قدر بنی؛ قورتارامزسه م بن شمدی اویاری قاووشدیرسین بنی موت آکا باری! دوستک دوسته کوروب اهانتتی اوکونمه سین خونخار! او ایکی قربان کسین فقط بیلسین: وار حب وایمان!</p>
<p>18 Und die Sonne geht unter, da steht er am Tor, Und sieht das Kreuz schon erhöht, Das die Menge gaffend umstehet; An dem Seile schon zieht man den Freund empor, Da zertrennt er gewaltig den dichter Chor: "Mich, Henker", ruft er, "erwürget! Da bin ich, für den er gebürget!"</p>	<p>18 غروب ایدوردی افقده خورشید... شهرک قیوسنه یتیشوب نومید (دامون) کوردی حاضر بر دارآغاجی، اطرافنده شاشقین بر ازدحام وار، دوستک بویننه ایب طاقیورلر. او جم غفیری پر شدت یاردی، هایقیردی: "ایشته بن! جلادلر، آمان اودکل! بنم بن! اوله جق قربان.."</p>
<p>19 Und Erstaunen ergreift das Volk umher, In den Armen liegen sich beide Und weinen vor Schmerzen und Freude. Da sieht man kein Augen tränenleer, Und zum Könige bringt man die Wundermär'; Der fühlt ein menschliches Rühren, Lässt schnell vor den Thron sie führen,</p>	<p>19 قالدی بهت وحیرت ایچنده حضر... متهیج ایکی یار وفادار آتالیوب صارلدی یکدیکرینه، آغلادی سوینجدن یاخود المدن.. یوقدی اوراده کوزیاشی دوکمه ین. حکمداره خبر ویرلدی وقعه؛ اویاندی قلبنده بر انسانیت؛ حضورینه ایتدی اونلری دعوت،</p>
<p>20 Und blicket sie lange verwundert an. Drauf spricht er: "Es ist euch gelungen, Ihr habt das Herz mir bezwungen; Und die Treue, sie ist doch kein leerer Wahn- So nehmet auch mich zum Genossen an: Ich sei, gewährt mir die Bitte, In eurem Bunde der dritte!"</p>	<p>20 ایکی دوسته حیران باقدی برمدت، دیدى که: نه بیوک موفقیت! قلیمی بنم سز تسخیر ایتدیکز: بیلدم که دنیاچه وار ایمش وفا؛ بیلدم که صداقت دکلمش رؤیا!.. شمدی بر رجام وار: آره کزه سز</p>

	بنی ده ألیکز! اوله یم مخلص بزم وفاده همبزم ثالث!..
--	---

<b>4. 3. Erek metin: "Kefalet yahud Vefâdâr Dost(lar)<sup>27</sup>" (Transkripsiyon edilmiş haliyle) (Çevirmen: Hüseyinzâde Ali Bey (Turan))</b>	<b>4. 4. Sunulan alternatif çeviri metin: "Terhin" (Çeviren: Fırat Soysal)</b>
1 Damon namında genç bir vatanperver, Esvâbı <sup>28</sup> altında gizleyip hançer, Müstebid <sup>29</sup> (Denis) e takarrüb <sup>30</sup> etti, Fakat yakalandı. (Denis) hiddetle Haykırdı, dedi ki: Saklama, söyle! Bu hançer ne için? Kastın ne idi? -Kastım kurtarmaktı zalimden nası! <sup>31</sup> -Olsun darağacı bunun cezası!	1 Zorba hükümdara, Dionys'e, sinsice Yaklaştı Damon, giysinin içinde hançeri: Grubun içindeki hafiye onu patakladı, "Bu hançerle ne yapmak istedin? Konuş!" Gözünü kan bulamış kişi kasvetli bir biçimde ona cevap verir. "Şehri zorbadan kurtarmaktı niyetim!" "Çarmığa gerilmek olur bunun bedeli"
2 Müstebide (Damon) dedi: Ey zalim, Ben ölümden kaçmam, ona hazırım, Yaşamak için ben yalvarmam sana! İdamımı ancak üç gün tehir et, Bir lûtf olsun bana senden bu mühlet Ki tezvic <sup>32</sup> edeyim nişanlısına Hemşiremi; <sup>33</sup> dostum zâmin, <sup>34</sup> kaçarsam Kendisini edebilirsin idam!..	2 O, "ölmeye hazırım" der, "Ve yaşamım için yalvarmam: Yine de bana merhamet etmek istiyorsan Senden üç gün mühlet diliyorum, Kız kardeşimi everinceye kadar Dostumu sana rehin olarak bırakıyorum. Şayet tüyersen, onu sallandırırısın."
3 Bu sözlere karşı melik <sup>35</sup> müstehzi, <sup>36</sup> Mühin <sup>37</sup> bir nazarla tebessüm etti; Fakat sonra bir an düşünüp dedi: -Veriyorum sana üç günlük mühlet, Lakin hitamında <sup>38</sup> etmezsen avdet, <sup>39</sup> (İşte söylüyorum, bil bunu katı!) Olunur yerine idam o kefil; Senin cezan ancak edilir tecil!.. <sup>40</sup>	3 Bunun üzerine Kral entrikalı bir şekilde gülümser Ve kısa bir muhakemeden sonra konuşur: "Sana üç gün mühlet lütfediyorum: Fakat şunu bil, şayet mühlet sona erer de, Senden ses çıkmazsa, Senin yerine o ölmelidir, Tabii senin cezan da bağışlanır."
4	4 Ve o dostuna varır: "Kral istiyor,

<sup>27</sup> 159 numaralı (İçtihad) a dercedildikten sonra ayrıca kitap şeklinde basılmıştır.

<sup>28</sup> Esvâb: giysi.

<sup>29</sup> Müstebid: despot, diktatör.

<sup>30</sup> Takarrüb: yaklaşma.

<sup>31</sup> Nas: insanlar, halk.

<sup>32</sup> Tezvic: evlendirme.

<sup>33</sup> Hemşire: kız kardeş, abla, bacı.

<sup>34</sup> Zâmin: kefil.

<sup>35</sup> Melik: hükümdar, kral.

<sup>36</sup> Müstehzi: eğlenen, alay eden.

<sup>37</sup> Mühin: hor ve hakir gören.

<sup>38</sup> Hitam: son, nihayet.

<sup>39</sup> Avdet: dönüş, geri gelme.

<sup>40</sup> Tecil: erteleme.

An exemplification of domestication: Translation of Friedrich von Schiller's ballad "Die Burgschaft" into Turkish by Ali Bey Huseyinzade (Turan) / A. Uca; F. Soysal (pp. 784-815)

(Damon) refikin <sup>41</sup> nezdine gitti, Mustebidi, dedi, katle tasaddi <sup>42</sup> Curmiyle <sup>43</sup> edildim idama mahkum! Hemshireme yapabilmek icin dugun Muhlet verdi bana yalnız uç gun; Kefil olmak gerek bana bir dostum; Bu vazifeyle ol teslim (Denis) e; Cok surmez gelirim seni tahlise... <sup>44</sup>	Odememi kanuna karı gelmenin bedelini Carmıhta bitecek hayatımla. Yine de lutfediyor bana uç gun, Bir an evvel vermem icin kız kardeimi kocaya; Kalacaksın bu yuzden sen krala rehin, Ben gelene kadar prangaları cozmeye."
5 Muhibb-i sadık <sup>45</sup> (Damon) un, hamuş <sup>46</sup> Boynuna sarıldı, etti derauş <sup>47</sup> ve derakab <sup>48</sup> teslim oldu zalime. Digeri oradan ayrıldı heman, <sup>49</sup> Ucuncu gun daha şafak atmadan Kardaının itmam <sup>50</sup> etti velime Ayinini; <sup>51</sup> fakat ruhunda azab, Sadık-ul va'd <sup>52</sup> etti avdete <sup>53</sup> şitab. <sup>54</sup>	5 Ve sadık dostu onu kucaklar, suskundur Kendisi zorba hukumdara doru yaklaır; Digeri onlardan uzaklaır. Ve ucuncu şafak sokmeden once, Kız kardeini everme işini carcabuk bitirmiş, Canla bala acele eder evine, Verilen sureyi gecirmesin diye.
6 O esnada bila fasıla yaan Yamur şiddetlendi, koptu bir tufan: Sular tuayan <sup>55</sup> edip indi dalardan; Caylar, seylabeler <sup>56</sup> kabarıp cotu... Elinde bir asa <sup>57</sup> yetiti yolcu Nehrin kenarına... Fakat na gehan <sup>58</sup> Cattırdadı kopru gok gurler gibi: Dalgalar, girdaplar <sup>59</sup> yıktı kemeri!.. <sup>60</sup>	6 O sırada yaar bir yamur, dinmeyen, bardaktan boşalırcasına, Pınarlar fişkirip akar dalardan aaaıya, Ve dereler, nehirler kabarıp, Pekala ulaır kıyıya elinde gezdirdii asayla, O anda bir takın kopryu aar, Ve gurleyerek paralar dalgalar Kemerin cattırdayan kubbesini.
7 Dolatı sahilde yolcu serseri; <sup>61</sup> Goz alabildii kadar her yeri Nazardan gecirdi dikkatle, nevmid, <sup>62</sup> Avazı cıktıı kadar seslendi Kayıklara, fakat o kimin haddi	7 Şaırır yolunu sahil kıyısında umitsiz: Ne kadar uzaı gozlemlerse ve incelese Ve ne kadar uzaa yollasa sesini, cılııını. Guvenilir sahilin hibir kayıına denk gelmez o vakit, Onu matlup diyara salıverecek,

<sup>41</sup> Refik: arkada, yolda, dost.

<sup>42</sup> Tasaddi: taarruz etmek, bir işe balamak, kalkımak.

<sup>43</sup> Curm: su, kabahat.

<sup>44</sup> Tahlis: kurtarmak.

<sup>45</sup> Muhibb-i sadık: sadık dost.

<sup>46</sup> Hamuş: sessizce.

<sup>47</sup> Derauş: kucaklamak, sarılmak.

<sup>48</sup> Derakab: hemen, derhal.

<sup>49</sup> Heman: derhal.

<sup>50</sup> İtmam: tamamlama, bitirme.

<sup>51</sup> Velime ayini: duun toreni.

<sup>52</sup> Sadık-ul Va'd: sozunde duran.

<sup>53</sup> Avdet: donuş, geri gelme.

<sup>54</sup> Şitab: komak, acele etmek.

<sup>55</sup> Tuayan: asmak, tasmak, azgınlık.

<sup>56</sup> Seylab: takın su, sel.

<sup>57</sup> Asa: denek, baston.

<sup>58</sup> Na gehan: birdenbire ansızın.

<sup>59</sup> Girdap: suyun donerek ukurlaııı yer, suyun akarak donmesi.

<sup>60</sup> Kemer: koprunun yay biciminde ust eii.

<sup>61</sup> Serseri: baıbo, caresiz.

<sup>62</sup> Nevmid: umitsiz, kederli, cesareti kırılmı.

#### Adres

Kırklareli Universitesi, Fen Edebiyat Fakultesi, Turk Dili ve Edebiyatı  
Bolumu, Kayalı Kampusu-Kırklareli/TURKIYE  
e-posta: editor@rumelide.com

#### Address

Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of  
Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY  
e-mail: editor@rumelide.com

Açılsın sahilden? Hani o yiğit? Kürek çekip geçebilsin karşıya? Coşkun sel olurken azgın bir derya!	Hiçbir kaptan gemileri hareket ettiremez ki, Ve azgın nehir denize dönüşür.
8 Nehrin kenarında (Damon) o zaman Kapanıp yere el kaldırdı giryân <sup>63</sup> Duaya, Tanrı'dan medet diledi: Rahm et, <sup>64</sup> dedi, Ya Rab bu azgın selin Tehevvürünü <sup>65</sup> et azacık <sup>66</sup> teskin! <sup>67</sup> Vakit dar, zevâl <sup>68</sup> güneş meylett! Gün batmadan evvel varmazsam şehre Can verecek dostum nafiye yere!..	8 O esnada sahile çöker, gözyaşı döker ve yakarır, Ellerini kaldırır Zeus'a açar: "Ne olur durdur şu fırtınalı hengameyi! Saatler hızla geçmekte, öğlen vaktinde tepede Güneş ve eğer ki o aşığı inerse Ve dâhi eğer ben şehre ulaşamazsam, O dost ölmek zorunda kalacak benim yerime."
9 Artıyor sellerde gittikçe şiddet, Çarpıyor dalgaya dalga pür hiddet, Geçiyor zamanlar saat be saat... (Damon) un rahatı oldu münselib, <sup>69</sup> Nâçar <sup>70</sup> birdenbire cesaretlenip Atıldı emvâce, <sup>71</sup> biraz sibâhat <sup>72</sup> Biliyordu, çelik bâzularıyla <sup>73</sup> Yardı seli, çıktı karşı sahile.	9 Aksine artarak sürer fırtınalı galeyan, Ve dalgalar dalgalara karışır, Ve saatler saatleri kovalar. Derken kaygı onu mecbur eder, o an cesaretini toplar Ve atverir kendini çağlayan taşkın suyun içerisine Ve yarar kuvvetli kolları ile Akıntıyı, bir tanrı merhamet sahibi çıkar.
10 Şüphe yok ki ona acıdı Hüda. O da vazife-i şükranı eda Ederek oradan alelacele Uzaklaştı. Yolu bir ormanlıktı... Nâgâh <sup>74</sup> bir eşkıya çetesi çıktı En muzlim <sup>75</sup> bir yerden: haydutlar, katle Müheyya, <sup>76</sup> oldular hail <sup>77</sup> geçide, Kalktılar topuzla onu tehdide...	10 Ve karaya ulaşmayı başarır ardından aceleyle fırlar Ve kurtarıcı tanrıya şükreder; Çıkagelir o sırada soyguncu çete Ormandan geceye özgü yerden, Dar geçitte sıkışır ve burnundan soluyan katil Ardından engel olur yolcunun süratine Tehditkâr kavisli gürz ile.
11 Zavallıda ne bet kaldı ne beniz; Korkudan haykırdı: ne istersiniz! İbaretir bütün varım canımdan, O da hakkı şimdi bir müstebidin! Dostuma yazıktır, merhamet edin! Birin gürzünü kaptı nâ gehan,	11 "Ne istersiniz?" diye haykırır o korkudan sararmış halde, "Canımdan gayri hiçbir şeyim yok Onu da vermem gerekiyor krala!" Ve kapar topuzu yanındakinden hemen: "Dostumun hatırı için merhamet gösterin!"

<sup>63</sup> Giryân: gözyaşı döken, ağlayan.  
<sup>64</sup> Rahm: acımak, korumak, merhamet etmek.  
<sup>65</sup> Tehevvür: yıkıcı gücün en üst mertebesi.  
<sup>66</sup> Azacık: az, biraz.  
<sup>67</sup> Teskin: yatıştırma, suhulet.  
<sup>68</sup> Zevâl: son, güneşin batmaya başlaması.  
<sup>69</sup> Münselib: rahatsız olmak, rahatı bozulmak.  
<sup>70</sup> Nâçar: çaresiz, mecbur kalmış.  
<sup>71</sup> Emvâc: dalgalar.  
<sup>72</sup> Sibâhat: suda yüzmek.  
<sup>73</sup> Bâzu: kolun omuz ile dirsek arasında kalan kısmı.  
<sup>74</sup> Nâgâh: aniden, vakitsiz.  
<sup>75</sup> Muzlim: karanlık, meçhul.  
<sup>76</sup> Müheyya: hazırlanmış.  
<sup>77</sup> Hail: perde, engel.

An exemplification of domestication: Translation of Friedrich von Schiller's ballad "Die Bürgschaft" into Turkish by Ali Bey Hüseyinzâde (Turan) / A. Uca; F. Soysal (pp. 784-815)

Bir hamlede serdi üçünü yere; Sağ kalanlar mecbur oldu firara.	Ve kuvvetli bir darbe ile üçünü Öldürür, diğerleri oradan sıvışılar.
12 Güneş o dem <sup>78</sup> alev neşrediyordu. Yolun meşakkati (Damon) u yordu. Dizlerinde artık kalmadı derman... -Lûtf u inâyetin <sup>79</sup> senin, Ya Rabbi, Selden, eşkiyadan kurtardı beni! Şimdi bu mübarek vatanda pûyan, <sup>80</sup> Reva mı, öleyim ben susuzluktan, Sadık dostum gitsin boş yere kurban!..	12 Ve güneş kızgın ateşini yollar, Olağanüstü çabanın verdiği Yorgunlukla dizlerin bağı çözülür. "Beni haydutların elinden, fırtınadan merhamet ederek, Kurtaran kutsal toprağa kavuşturan, Sonrasında bu cehennem sığağıyla mahvolmalı mıyım, Ve fedakâr dostun, yerime ölmesi mi gerekiyor!"
13 Aman dinleyelim! Sîmin <sup>81</sup> ve tannân <sup>82</sup> Bir zembeme!.. <sup>83</sup> Belki bir âb-ı revân!.. <sup>84</sup> Durdu, kulak verdi ve hakikaten Kayalık bir yerde gördü bir kaynak! Çağlıyordu suyu, latif ve berrak... Adeta mest <sup>85</sup> oldu meserretinden, <sup>86</sup> Eğildi söndürdü hararetini, Dinlendirdi yorgun adalâtını.. <sup>87</sup>	13 Ve kulak ver! Orada çok yakında, Tiz bir şekilde şırl şırl şırıldar gibi fişkırmakta, Sus pus ol, kulak kesilmek için: Ve gör, kayadan, durmadan konuşurcasına, hızlı, Mırıldanarak fişkırmakta oradan capcanlı bir kaynak, Ve o sevinçle aşağı eğilir Ve sıcaktan kavruulan vücudunu serinletir.
14 O dem zümrüdün <sup>88</sup> dallar, budaklar Arasından bakan güneş revnakdâr <sup>89</sup> Kırlarda dev endam uzun gölgeler Tersim <sup>90</sup> eyliyordu. Oradan güzer <sup>91</sup> Ediyordu iki yolcu beraber... (Damon) kalkıp attı seri hatveler, <sup>92</sup> Geçti yanlarından, fakat işitti Şu sözleri: "Onu asarlar şimdi" ..	14 Ve dalların arasından güneş belirir yeşil Ve çimlenmiş harikulade meranın üzerinde Ağaçlar devasa gölgeler; Ve iki gezgin görür yoldan geçen, Alelacele koşarak önlerinden geçip gitmek ister, O sırada onların sarf ettiği sözleri işittir: "O hali hazırda çarmığa gerilmektedir."
15 Kalbini sızlattı bu müthiş haber, Seyrine bir korku verdi bâl ü per; <sup>93</sup> Uçuyordu (Damon) elem sevgiyle... Göründü uzaktan (Siragüz) şehri:	15 Ve endişe adımları sıklaştırır; Istırap veren keder onun yakasını bırakmaz; O anda gün batımının kızılığında parıldar Uzaktan Siraküza'nın <sup>98</sup> surlarının yükseltisi,

<sup>78</sup> Dem: zaman, vakit.

<sup>79</sup> İnâyet: yardım.

<sup>80</sup> Puyan: koşan.

<sup>81</sup> Sîmin: gümüşten, gümüşe benzer.

<sup>82</sup> Tannân: uzaklaşan, tınlayan, çınlayan.

<sup>83</sup> Zembeme: nağme, hoş ses.

<sup>84</sup> Âb-ı revân: akarsu.

<sup>85</sup> Mest: haz duymak.

<sup>86</sup> Meserret: sevinç.

<sup>87</sup> Adalât: adaleler.

<sup>88</sup> Zümrüdün: zümrüt gibi yeşil.

<sup>89</sup> Revnakdâr: parlak, latif, güzel, hoş.

<sup>90</sup> Tersim: resmedilmek, resmini yapmak.

<sup>91</sup> Güzer: geçiş, geçme.

<sup>92</sup> Hatve: adım.

<sup>93</sup> Bal ü per: kol ve kanat.

<sup>98</sup> Siraküza veya Sirakuza, İtalya'nın Sicilya Özerk Bölgesin'de Antik Yunan çağında bir koloni devleti olarak kurulmuş, günümüzde Siracusa ilinin merkezi olan kenttir. (Ç.N.).

Parlayordu surun yüksek burçları Akşamın erguvan <sup>94</sup> kızıl şevkiyle... <sup>95</sup> (Damon) un önüne çıktı (Filostrat) Muhlis <sup>96</sup> bendesi, <sup>97</sup> pür telaş ü hayret,	Onun karşısına Filostratus <sup>99</sup> çıkar, Hanenin adil bekçisi, Dehşete kapılmış halde tanır efendisini:
16 Tanıdı uzaktan efendisini; Dedi: "kaç da kurtar kendi nefsin!" Artık muhibbini <sup>100</sup> kurtaramazsın! Şimdi ediliyor meydanda berdâr! <sup>101</sup> Avdetine etti hayli intizâr, <sup>102</sup> Kesmedi ümidi sonuna değin: Daim müstebidin müstehziyâne <sup>103</sup> Sözlerine karşı durdu merdâne, <sup>104</sup>	16 "Geri dön! Dostunu kurtarman mümkün değil artık, Bu yüzden kendi canını kurtar! O pekâlâ ölümü tadacak. Her saat başı bekleyip durdu Umudunu kaybetmeden geri dönüşünü ona, Yürekten inanç onu alıkoyabildi Zorba hükümdarın küçümsemesinden."
17 İmanına asla gelmedi hale! -Müşkilâtı <sup>105</sup> yolun azmime engel Oldu, geciktirdi bu kadar beni; Kurtaramazsam ben şimdi o yari Kavuştursun beni mevt <sup>106</sup> ânâ <sup>107</sup> bari! Dostun dosta görüp ihanetini Öğünmesin hunhar! <sup>108</sup> O, iki kurban Kessin fakat bilsin: var hubb <sup>109</sup> ve iman! <sup>110</sup>	17 "Ve artık çok geç ve ben onun için olamam Bir kurtarıcı, hoşça gelen karşısına dikilen, Öyleyse ölüm onunla beni bir araya getirmeli. Övünmesin kana bulanmış zorba hükümdar, Dostun dosta taahhüdünü yerine getiremediği için, Katletsin varsın iki mazlumu Ve de inansın sevgiye ve sadakate!"
18 Gurub <sup>111</sup> ediyordu ufukta hurşid... <sup>112</sup> Şehrin kapısına yetişip nevmid (Damon) gördü hazır bir darağacı, Etrafında şaşkın bir izdiham var, Dostunun boynuna ip takıyorlar. O cemm-i gafiri <sup>113</sup> pür şiddet yardı, Haykırdı: "İşte ben! Cellâtlar, aman O değil! Benim ben! Olacak kurban.."	18 Ve güneş batmaktadır, o esnada dikilir şehrin kapısında o, Ve görür çarmıh yukarı yükseliyor bile, Kalabalık şaşkınca etrafını çevirmekte; Halatlar dostunu artık yukarıya doğru çekmektedir, O sırada kudretli yoğun bir ses çıkarır: "Beni, cellat", diye haykırır, "boğazla! Ben buradayım, o benim için kefil olmuştur!"
19 Kaldı beht <sup>114</sup> ve hayret içinde huzzâr... <sup>115</sup>	19 Ve şaşkınlığa kapılmış halk dört bir yandadır,

94 Erguvan: eflatunla kırmızı arası renk.

95 Şevk: ışık, parlaklık.

96 Muhlis: samimi, sadık, rıyasız.

97 Bende: köle, hizmetçi.

99 Filostratus ya da Filostratus, Roma İmparatorluğu döneminde yaşamış olan dört Yunan filozofun adıdır. (Ç.N.).

100 Muhibbi: dost.

101 Berdâr: asılmak, idam edilmek.

102 İntizâr: ümitle beklemek.

103 Müstehziyâne; alay eden, alaycı.

104 Merdâne: mertçe.

105 Müşkilât: zorluklar.

106 Mevt: ölüm.

107 Ânâ: ona.

108 Hunhar: zalim.

109 Hubb: sevgi.

110 İman: inanç.

111 Gurub: batma.

112 Hurşid: güneş.

113 Cemm-i gafir: kalabalık, muhafızlar.

114 Beht: şaşkınlık, hayranlık.

115 Huzzâr: ahali, halk; bir yerde ikamet edenler, hazır bulunanlar.

**Adres**Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı  
Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE  
e-posta: editor@rumelide.com**Address**Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of  
Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY  
e-mail: editor@rumelide.com

Müteheyyic <sup>116</sup> iki yâr-ı vefâdâr <sup>117</sup> Atılıp sarıldı yekdiğerine, Ağladı sevinçten yahut elemden.. Yoktu orada gözyaşı dökmeyen. Hükümdara haber verildi vak'a, <sup>118</sup> Uyandı kalbinde bir insaniyet; Huzuruna etti onları davet,	Kucak kucağa sarılır her ikisi Gözyaşı dökerler acıdan ve sevinçten. O anda kimse yoktur ki gözleri dolmasın, Ve krala bu mucizevi olay iletilir; Hümanist bir duyarlık hâsıl olur kralda, Onları çarçabuk huzuruna getirtir,
20 İki dosta hayran baktı bir müddet, Dedi ki: Ne büyük muvaffakiyet! <sup>119</sup> Kalbimi benim siz teshîr <sup>120</sup> ettiniz: Bildim ki dünyada var imiş vefa, Bildim ki sadakat değilmiş rüya!.. Şimdi bir ricam var: aranızda siz Beni de alınız! Olayım muhlis Bezm-i vefada <sup>121</sup> bir hembezm-i sâlis! <sup>122</sup> (Bayat 1998: 155-161).	20 Ve hayran hayran uzun süre onları süzer. Bunun üzerine konuşur: "Siz başardınız, Kalbimi ele geçirdiniz; Ve sadakat, o hiç de boş bir hayal değil- Beni de dost meclisine kabul edin o halde: İzin verin, olayım ben de, Üçüncü bu dostluk bağında!

## 5. Örnekler ve inceleme

Aşağıda inceleme kısmına uygun bir tablo içerisinde, kaynak metinden (KM), sunulan alternatif çeviri metinden (SAÇ) ve Hüseyinzâde Turan'ın çeviri metninden -erek metinden- (EM) alınan örnekler üzerinde çalışmanın amacına yönelik bir çeviri analizi gerçekleştirilmekte; örneklerin incelenmesiyle yerleşirme stratejisine ilişkin çıkarımlara ulaşılabilmektedir.

**Tablo 1: Örnekler ve İnceleme**

	Kaynak metin (KM)	Sunulan alternatif çeviri (SAÇ)	Hüseyinzâde Turan'ın çevirisi- erek metin (EM)
1.	"Die Bürgschaft" (Başlık)	"Terhin" (Başlık)	"Kefalet Yahud Vefadar Dost(lar)" (Başlık)

<sup>116</sup> Müteheyyic: coşkun, heyecanlı.  
<sup>117</sup> Yâr-ı vefâdâr: vefakâr dost.  
<sup>118</sup> Vak'a: mevcut olay.  
<sup>119</sup> Muvaffakiyet: başarı.  
<sup>120</sup> Teshîr: büyüleme, itaat ettirme.  
<sup>121</sup> Bezm-i vefa: vefa grubu, vefa meclisi.  
<sup>122</sup> Hembezm-i sâlis: üç arkadaş.



<p>"Die Bürgschaft" baladın, yani kaynak metnin, orijinal başlığıdır. Sözlük anlamları itibarıyla "kefalet, teminat, garanti, inanca" (Steuerwald 1998: 131), "biri için kefil olma, garanti verme"<sup>123</sup> (Pons 2008: s.y.), "güvence, teminat, garanti, depozito, kefalet, rehin"<sup>124</sup> (Wahrig 1998: 207) manalarına gelmektedir. Erekin metinde başlık "Kefalet Yahud Vefadar Dost" biçiminde aktarılmış. Kefalet "Birinin borcunu ödememesi veya verdiği sözü yerine getirmemesi durumunda bütün sorumluluğu üzerine alma durumu, kefillik"<sup>125</sup> olarak TDK Sözlüğünde tanımlanmaktadır. Kaynak metinde söz konusu olan, birinin kendisi yerine birisini krala (rehin olarak) bırakmasıdır. Kefillikten ziyade rehine koyma/rehine bırakma vuku bulunmaktadır. Bürgschaft'ın manaları arasında hem kefalet hem de rehine ya da rehine bırakma yer almaktadır. Çevirmenin kefalet sözcüğünü başlıkta kullanmayı tercih etmesi bu sebepten de kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca kefaletin yanında "vefadar dost" ifadesini kullanması, hatta "Kefalet Yahud Vefadar Dost(lar)" şeklinde geniş bir başlık tercih etmesi, hem iki ayrı başlık arasında kararsız kalabildiğinin, dolayısıyla ikisini birden tercih etmiş olabileceğinin hem de baladın -henüz okunmadan önce- okurun aklında bir kefillik ve vefakârlık uyandırması isteğinin sonucu olarak görülebilir. Okura yönelik atıldığı varsayılan ikinci adım, gerek erek kültürde çevirmenin yaratmak istediği etki gerekse başlığın erek kültürde daha anlaşılır kılınması gerekçeleriyle yerleştirme stratejisine uygun olarak değerlendirilmektedir. Kaynak metnin semantik bütünlüğü açısından çevirmenin tercihte bulunduğu başlık fazlaca bir anlam kaymasına yol açmamış gibi görünmektedir. Yine de alternatif bir çeviri önermek maksadıyla "terhin" sözcüğü erek metin için daha yeterli ve uygun bir başlık olarak sunulabilir. Terhin, "rehin olarak bırakma, rehine koyma, tutuya koyma"<sup>126</sup> anlamlarına gelmektedir. Dolayısıyla çeviri eşdeğerliğini ve metnin anlamsal bütünlüğünü tümüyle karşıladığı savunulmaktadır.</p>			
2.	Zu Dionys, dem Tyrannen, schlich (1. kıta 1. dize)	Zorba hükümdara, Dionys'e, sinsice (1. kıta 1. dize)	Müstebid <sup>127</sup> (Denis) e takarrüb <sup>128</sup> etti, (1. kıta 3. dize)
<p>Dionys (Dionysius) 39 yıl boyunca Tiran olarak Syracuse'ye hükmeden kralın adıdır<sup>129</sup>. EM'de çevirmenin parantez içerisinde Denis olarak nitelendirdiği KM'deki Dionys'tir. Yerleştirme stratejisi açısından nasıl bir değerlendirmeye tabii tutulacağı tartışılabilir. Ancak çevirmenin yerleştirme niyetiyle Türkçe okunmasının erek okurun kulağına uygun gelebileceği "Denis"i tercih etmiş olması muhtemeldir. Çünkü Dionys'in Denis biçiminde bir karşılığın herhangi bir literatürde rastlanmamıştır. Bundan başka, diğer kıtalardaki dizelerde de üzerinde durulduğu üzere, 1. dize EM'de 3. dize olarak karşılığını bulmuştur. Örnekleri incelemeye geçmeden hemen önce burada şu tespiti yer vermek gerekir: Çevirmen 7'şer dizelik kıtaları 8'er dizelik kıtalar şeklinde Türkçeye aktardığından KM'nin dizeleri ile EM'nin dizeleri konumları itibarıyla birebir örtüşme sağlamamaktadır. Bunun sebebinin yerleştirme stratejisine uygun bir çeviri gerçekleştirme çabasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.</p>			
3.	»Das sollst du am Kreuze bereuen.« (1. kıta 7. dize)	"Çarmığa gerilmek olur bunun bedeli" (1. kıta 7. dize)	-Olsun darağacı bunun cezası! (1. kıta 8. dize)
<p>KM'deki "çarmığa gerilme (<i>am Kreuze bereuen</i>)" nin EM'de "darağacı" ile karşılık bulunduğu görülmektedir. Erekin kültür düzlemi bakımından darağacı ifadesi daha bilindik ve yerli bir ifadedir. Kültürel ve bilhassa dini açıdan çarmığa gerilme ifadesi tercih sebebi olmamış, dolayısıyla çevirmen tarafından yerleştirme stratejisine yönelik bir aktarım ortaya koyulmuştur.</p>			
4.	Ich flehe dich um drei Tage Zeit, Bis ich die Schwester dem Gatten gefreit; Ich lasse den Freund dir als Bürgen, Ihn magst du, entrinn' ich, erwürgen.« (2. kıta 4.-7. dizeler)	Senden üç gün mühlet diliyorum, Kız kardeşimi everinceye kadar Dostumu sana rehin olarak bırakıyorum.	İdamımı ancak üç gün tehir et, Bir lûtf olsun bana senden bu mühlet Ki tezvic <sup>130</sup> edeyim nişanlısına

<sup>123</sup> (=Garantie) für jmdn. eine Bürgschaft übernehmen.

<sup>124</sup> Sicherheit, Haftung für jmdn. durch einen Bürgen..

<sup>125</sup> Bkz. <https://www.sozluk.gov.tr/> (erişim tarihi: 20.11.2019).

<sup>126</sup> Bkz. <https://www.sozluk.gov.tr/> (erişim tarihi: 15.11.2019).

<sup>127</sup> Müstebid: despot, diktatör.

<sup>128</sup> Takarrüb: yaklaşma.

<sup>129</sup> Bkz. Ayr.: <http://ozhanozturk.com/2019/02/11/sicilyanin-ynan-tarihi-ve-syracuse-sirakuza-kenti/> (Erişim tarihi: 12.11.2019).

<sup>130</sup> Tezvic: evlendirme.

		Şayet tüyersem, onu sallandırırın.” (2. kıta 4.-7. dizeler)	Hemşiremi; <sup>131</sup> dostum zâmin, <sup>132</sup> kaçarsam Kendisini edebilirsin idam!.. (2. kıta 4. ve 8. dizeler)
<p>KM'deki 1. dizenin EM'de 2 dize ile karşılık bulunduğu görülmektedir. Çevirmen ilk dizeyi kendi belirlediği 8'lik dize düzenine ulaşmak ve erek kültürel düzlemde açıklayıcı olabilmek adına bu şekilde aktarmış olabilir. Ayrıca "idam" sözcüğünü EM'den verilen alıntıdaki ilk ve sonuncu dizelerde tekrarlanması yine erek kültüre yönelik yerli bir ifadenin özellikle vurgulanması olarak değerlendirilmektedir. KM'de 7. dizede geçen ve SAÇ'ta sallandırmak sözcüğüyle metin türü geleneğine bağlı olarak işlevsel bir karşılığı önerilmiş "erwürgen", "boğazlamak, boğmak, boğarak öldürmek"<sup>133</sup>(Steuerwald 1998: 202) şeklinde Türkçe manalara sahiptir. Çevirmen daha yerli bir karşılık kullanma adına "idam" sözcüğünü tercih etmiştir. Hem başta hem sonda bu sözcüğü vurgulama ihtiyacı ve dolayısıyla serbestisinde bulunmuştur. Bu yüzden yerleştirme stratejisine uygun bir çevirmen kararından söz edilebilmektedir.</p>			
5.	Eh' du zurück mir gegeben bist, So muß er statt deiner erblassen, Doch dir ist die Strafe erlassen.« (3. kıta 5. ve 7. dizeler)	Senden ses çıkmazsa, Senin yerine o ölmelidir, Tabii senin cezan da başıslanır.” (3. kıta 5. ve 7. dizeler)	Lakin hitamında <sup>134</sup> etmezsen avdet, <sup>135</sup> (İşte söylüyorum, bil bunu kati!) Olunur yerine idam o kefil; Senin cezan ancak edilir tecil!.. <sup>136</sup> (3. kıta 5. ve 8. dizeler)
<p>KM'de üç dizelik kısmın EM'de dört dize ile karşılık bulunduğu, araya parantez içerisinde ekstra bir dize ile eklemeye yapıldığı görülebilir. Ölüm ifadesi ise -yukarıdaki diğer dizelerde olduğu gibi- "idam" ile karşılığını bulmuştur. Cezanın başıslanması durumunun cezanın tecil edilmesi olarak çevirmen tarafından değerlendirilmiş olması çeviride anlamsal eşdeğerlik açısından yetersiz kalmıştır. Burada anlam kaymasına yol açıldığından dem vurulabilir. Çünkü ertelenmiş ceza halen bekleyen bir ceza durumu yansıtırken affedilmiş ceza artık ortadan kalkmış bir duruma referans eder. Dolayısıyla rehin ya da çevirmenin tabiriyle kefil bırakılan dost, Damon'un yerine ölüm cezasına çarptırılacaktır; şayet Damon vaktinde gelemezse. Bu örnekte yerleştirici unsur olarak EM'de idam karşılığı gösterilebilmekle beraber eklenen fazladan dizenin yapmış olduğu pekiştirici etki ve aynı zamanda açıklayıcı üslubu, hem biçimsel-estetikle ilgili eşdeğerlik açısından hem de baladın kafiyesine sağladığı katkı itibarıyla bir çevirmen tercihi olarak görülmektedir. Söz konusu tercihin ise yerleştirme stratejisine katkı sağlar nitelikte olduğu düşünülmektedir.</p>			
6.	Daß ich am Kreuz mit dem LebenBezahle das frevelnde Streben. (4. kıta 2. ve 3. dizeler)	Ödememi kanuna karşı gelmenin bedelini Çarmıhta bitecek hayatımla. (4. kıta 2. ve 3. dizeler)	Müstebidi, dedi, katle tasaddi <sup>137</sup> Cürmiyle <sup>138</sup> edildim idama mahkûm! (4. kıta 2. ve 3. dizeler)
<p>KM'de yer alan "çarmıhta bitecek hayat", EM'de "idama mahkûm edilme" şeklinde Türkçe karşılığını bulmuş. Çevirmen, çarmıha gerilerek sonlandırılacak suçun cezasını erek kültürde yine suçun karşılığı olarak idama mahkûm edilme durumuyla tasvir etmiştir. Burada erek kültür odaklı ve aynı zamanda yerleştirici bir çeviri stratejisi benimsendiği söylenebilir. Dini unsurların kültüre, kültürün çevirmene, çevirmenin ise çeviriye etki ettiği erek odaklı ve yerleştirici zincirin halkaları böylece betimlenebilir. Billhassa vurgulamak gerekirse, her erek odaklı yaklaşımın yerleştirme stratejisi güdeceği gibi bir genelleme söz konusu değildir. Bu kıtadaki dizelerin KM'de ve EM'de konum itibarı ile diğer kıtalardan farklı olarak, aynı konumda olmaları dikkat çekicidir.</p>			

<sup>131</sup> Hemşire: kız kardeş, abla, bacı.

<sup>132</sup> Zâmin: kefil.

<sup>133</sup> Bkz. Ayr.: <https://www.dict.cc/?s=erw%C3%BCrgen> (erişim tarihi: 02.10.2019).

<sup>134</sup> Hitam: son, nihayet.

<sup>135</sup> Avdet: dönüş, geri gelme.

<sup>136</sup> Tecil: erteleme.

<sup>137</sup> Tasaddi: taarruz etmek, bir işe başlamak, kalkışmak.

<sup>138</sup> Cürm: suç, kabahat.

7.	So bleib du dem König zum Pfande, Bis ich komme zu lösen die Bande.« (4. kıta 6. ve 7. dizeler)	Kalacaksın bu yüzden sen krala rehin, Ben gelene kadar prangaları çözmeye.” (4. kıta 6. ve 7. dizeler)	Kefil olmak gerek bana bir dostum; Bu vazifeyle ol teslim (Denis) e; Çok sürmez gelirim seni tahlise... (4. kıta 6., 7. ve 8. dizeler)
<p>KM'deki "Pfand" sözcüğü "rehin" anlamında kullanılmaktadır (Steuerwald 1998: 418). Görüldüğü gibi, EM'de çevirmen, önceki dizelerde ve başlıkta verdiği kefalet ya da kefil manalarında bütünlük sağlamak açısından olsa gerek, "kefil" karşılığını kullanmıştır. Bu bağlamda "dostum" sözcüğünü eklemiş olması da tesadüf olarak görülmemelidir. KM'de "König" olarak atıfta bulunulan "Dionys"tir. Ancak böyle bir nitelendirmede bulunulmamıştır. EM'de ise "Kral" olarak SAÇ'ta önerilen aktarım, parantez içerisinde "Denis" şeklinde karşılığını bulmuştur.</p> <p>Erek okuyucuya sunulan çeviri metin, yani EM, yerleştirici unsurları sağlama hususunda çevirmen tarafından serbest biçimde değerlendirilebilecek işlevsel ve kültürel aktarımlara yer vermektedir. Bunun gibi SAÇ'ta önerilen "prangaları çözmeye" şeklindeki aktarımın yan anlamsal eşdeğerlik tercihi sayılabilecek bir biçimde "tahlis" (kurtarma) ile karşılandığı da dikkat çekmektedir. Çevirmenin bu aktarımı, mevcut kıtadaki kafiyeye uyum sağlamak amacıyla gerçekleştirdiği düşünülmektedir. Yerleştirme stratejisi açısından "pranga" ifadesinin kullanılmaması, çevirinin yapıldığı dönemde kulağa yabancı gelebileceğinden kaynaklanıyor olabilir.<sup>139</sup></p>			
8.	Hat er schnell mit dem Gatten die Schwester vereint, Eilt heim mit sorgender Seele, Damit er die Frist nicht verfehle. (5. kıta 5.-7. dizeler)	Kız kardeşini everme işini çarçabuk bitirmiş, Canla başla acele eder evine, Verilen süreyi geçirmesin diye. (5. kıta 5.-7. dizeler)	Kardaşının itmâm <sup>140</sup> etti velime Ayinini; <sup>141</sup> fakat ruhunda azab, Sâdık-ul va'd <sup>142</sup> etti avdete <sup>143</sup> şitâb. <sup>144</sup> (5. kıta 6.-8. dizeler)
<p>KM'de yer alan 5. kıtanın 6. dizesinde görülebilen ruh tahlili, EM'de "ruhunda azap" biçiminde karşılığını bulmuştur. Bu tip tahlillerde, nazım şeklinde bir anlatım da söz konusu olunca, çevirmenin üst düzey eşdeğerliklere başvurması kaçınılmaz olabilmektedir. SAÇ'ta ruh durumunun tahlili "canla başla" biçiminde alternatif bir aktarımla verilmiştir. Bugün yapılan çeviri ile EM'nin gerçekleştirildiği anda yapılmış olan çeviri arasında kültür ve çeviri ortamı açısından fark vardır. Bunun göz önünde bulundurulması gerekir. Çevirmenin içinde bulunduğu kültür ve çeviri ortamına göre vermiş olduğu kararlar, serbest çeviri yöntemi tercihi gibi çağrışım yapmaktadır. Ancak çeviri açısından yeterli görülmektedir. Yerleştirici bir unsur olarak Damon'un ruhundaki durumu azap olarak tasvir etmesi, erek okurun dikkatini çekici ve kahramanın içinde bulunduğu ruh halini okura yansıtıcı niteliktedir. Yine ilk dizede, SAÇ'ta aktarıldığı haliyle "everme/evlendirme işini", "velime ayinini itmâm etme" şeklinde aktarması, dönemin erek okurunun EM'yi alımlamasına katkı sağlayıcı, dil ve kültür ortamına uygun ve yerleştirici olarak değerlendirilmektedir.</p>			
9.	Die Hânde zum Zeus erhoben: »O hemme des Stromes Toben! (8. kıta 2. ve 3. dizeler)	Ellerini kaldırır Zeus'a açar: "Ne olur durdur şu fırtınalı hengâmeyi! (8. kıta 2. ve 3. dizeler)	Kapanıp yere el kaldırdı giryân <sup>145</sup> Duaya, Tanrı'dan medet diledi: Rahm et, <sup>146</sup> dedi, Ya Rab bu azgın selin

<sup>139</sup> Elbette bu, daha detaylı tarihi bir araştırma neticesinde netlik kazanabilir. Bu türden bir araştırma, mevcut çalışmanın amacı ve kapsamı dışında kalmakla birlikte kapasitesini de aşacaktır. İleri araştırmalar açısından fikir verebilir, konu edilebilir.

<sup>140</sup> İtmâm: tamamlama, bitirme.

<sup>141</sup> Velime ayini: düşün töreni.

<sup>142</sup> Sâdık-ul Va'd: sözünde duran.

<sup>143</sup> Avdet: dönüş, geri gelme.

<sup>144</sup> Şitâb: koşmak, acele etmek.

<sup>145</sup> Giryân: gözyaşı döken, ağlayan.

<sup>146</sup> Rahm: acımak, korumak, merhamet etmek.

			Tehevürünü <sup>147</sup> et azacık <sup>148</sup> teskin! <sup>149</sup> (8. kıta 2.- 5. dizeler)
<p>8. kıtadaki 2. ve 3. dizelerin çevirmen tarafından EM'ye aktarımları gerek yerleştirme stratejisi gerek serbest çeviri stratejisinden yararlanılarak sağlanan kafiye düzeni açısından oldukça dikkat çeken örnekler arasındadır. Öncelikle KM'nin 2. ve 3. dizelerinin konumları itibarıyla EM'de 2., 3., 4. ve 5. dizelere denk geldiğini vurgulamak gerekir. Bununla birlikte çevirmen 2 dize olan KM'den alıntılanan örnekleri, EM'ye 4 dize şeklinde aktararak 8. kıtaya fazladan 2 dize daha eklemiş olmaktadır. KM'nin çevirisinin yapılması açısından böyle bir ekleme yapma zorunluluğuna gerek olmadığı düşünülmektedir. Yerleştirme stratejisi bağlamında ise çevirmenin birtakım unsurları erek kültüre yabancı gelmemesi, erek okur tarafından tuhaf karşılanmaması açısından yerli unsurlara dönüştürme gereği duymuş olduğu, bu sebepten aktarıma eklemelerde bulunmuş olduğu görülebilmektedir. KM'de ellerini "Zeus'a" kaldıran kahramanın, EM'de yere kapanarak ellerini "Tanrıya" kaldırdığı, hatta gözyaşı içerisinde dua ederek medet umduğu şeklindeki bir betimleyici ve yerleştirici aktarıma karşı karşıya kalmaktadır. Zeus, Tanrı olarak aktarılmış, Zeus'a yalvaran eller, Tanrıya gözyaşıyla yakarmaya, bir bakıma secde haline dönüştürülmüştür (yere kapanma secdeye kapanma manasında düşünüldüğünde). 3. dizede KM'de kahramanın tanrılardan <i>bir tanrı</i> olan Zeus'a fırtınayı dindirmesi için yalvarması söz konusuysa EM'de 4. dizede Tanrı artık daha da yerli bir ifade ile Rab'a dönüştürülmüş, yalvarma biçimi rahmet etme (merhamet etme) ifadesiyle karşılanmıştır. Fırtına ise yıkıcı sel ve insanın üstesinden gelemeyeceği yıkıcı bir güç olarak gösterilmiştir. Böylece Rab'dan azıcık dahi olsa bunu dindirebilmesi için duaya kapanan bir kahraman erek okura yansıtılabilmıştır. Tüm bu yerleştirici unsurların EM'de sağlanabilmesi, çevirmenin başvurduğu serbest çeviri stratejisi ile kültürel, dilsel ve teolojik düzlemde verdiği kararlarla bağlantılıdır. Bir bakıma çok tanrılı bir inancıya sahip kahraman, EM'de tek tanrılı bir din mensubu olarak aktarılmıştır, denebilir. Sonuç itibarıyla ortaya çıkan metin tamamen erek okur açısından yerleştirilmiştir. Çevirmenin başvurduğu eşdeğerlikler ise yerleştirme uğruna tercih edilen edimsel ve biçimsel eşdeğerlik türleri olarak değerlendirilebilir.</p>			
10.	Und wirft sich hinein in die brausende Flut Und teilt mit gewaltigen Armen Den Strom, und ein Gott hat Erbarmen. (9. kıta 5. -7. dizeler)	ve atıverir kendini çağlayan taşkın suyun içerisine ve yarar kuvvetli kolları ile Akıntıyı, bir tanrı merhamet sahibi çıkar. (9. kıta 5. -7. dizeler)	Nâçar <sup>150</sup> birdenbire cesaretlenip Atıldı emvâce, <sup>151</sup> biraz sibâhat <sup>152</sup> Biliyordu, çelik bâzularıyla <sup>153</sup> Yardı seli, çıktı karşı sahile. (9. kıta 6. -8. dizeler)
<p>Çevirmen, KM'den biraz serbest kalarak kahramanın çaresizliğini "naçar" sözcüğü ile EM'ye yansıtmıştır. Son dizede geçen "bir tanrının merhamet sahibi çıkması" tarzındaki anlatıma EM'de yer verilmediği dikkat çekmektedir. O ifadenin yerine çevirmen "karşı sahile çıktı" şeklinde bir yorum getirmiş ve böylece hem eksiltmede hem de eklemeye bulunmuştur. Bu durum çeviri eşdeğerliği açısından ele alınabilir. Bu noktada düz ve yan anlamsal eşdeğerliklerden kaçınılmış olduğu söylenebilir. Asıl inceleme amacı olan yerleştirme stratejisi açısından ise tanrılar arasından bir tanrının merhamet sahibi olması, çoğunlukla tek tanrılı bir din inancına sahip erek okura tuhaf/yabancı gelebileceğinden olsa gerek, EM'de Türkçe karşılığını bulmamış olduğu görülmektedir.</p>			
11.	Und gewinnt das Ufer und eilet fort Und danket dem rettenden Gotte; (10. kıta 1. ve 2. dizeler)	ve karaya ulaşmayı başarır ardından aceleyle fırlar ve kurtarıcı tanrıya şükreder; (10. kıta 1. ve 2. dizeler)	Şüphe yok ki ona acıdı Hüda. O da vazife-i şükranı eda Ederek oradan alelacele (10. kıta 1. ve 3. dizeler)

<sup>147</sup> Tehevür: yıkıcı gücün en üst mertebesi.

<sup>148</sup> Azacık: az, biraz.

<sup>149</sup> Teskin: yatıştırma, suhulet.

<sup>150</sup> Nâçar: çaresiz, mecbur kalmış.

<sup>151</sup> Emvâc: dalgalar.

<sup>152</sup> Sibâhat: suda yüzmek.

<sup>153</sup> Bâzu: kolun omuz ile dirsek arasında kalan kısmı.

Erek kültür odaklı ve bilhassa dini manada tercih edilen yerleştirme stratejisi açısından çevirmenin ilk dizede "şüphe yok ki ona acıdı Hüda" şeklindeki aktarımı görülmektedir. KM'de onu kurtaran Tanrıya şükreder kahraman. EM'de ise Tanrı, Hüda sözcüğü ile karşılanarak Hüda'nın kahramana acıması eklenmiş ve vurgu yapılmıştır; sonrasında şükretme eylemi erek okura "vazife-i şükranı eda" ifadesiyle EM'de sunulmuştur. Çevirmen adeta, şükretmenin kulluğun bir vazifesi olduğunu burada vurgulayarak balatın şiirselliğindeki epik unsurları yerleştirme vasıtasıyla haddinden fazla (KM'de bu dereceye kadar vurgulanmamış olduğu görülebilir) yansıtmış gibidir. Bu şekildeki yerleştirici çeviriye ait olduğu tespit edilebilen unsurlar ve vurguyu artıran eklenmiş ifadeler nedeniyle 2 dize ile KM'de yer alan kısım EM'de 3 dize ile aktarılmıştır.

<b>12.</b>	»Ich habe nichts als mein Leben, Das muß ich dem Könige geben!« (11. kıta, 2. ve 3. dizeler)	"Canımdan gayri hiçbir şeyim yok Onu da vermem gerekiyor krala!" (11. kıta, 2. ve 3. dizeler)	İbaretir bütün varım canımdan, O da hakkı şimdi bir müstebidin! (11. kıta, 3. ve 4. dizeler)
------------	--	---	--

KM'de geçen "König", kahramanın dostunu rehin olarak bıraktığı "kral"dır. Sözcük manası da bu yöndedir. Çevirmenin bu sözcüğü EM'ye "müstebid" ile aktardığı görülmektedir. Müstebid sözcüğü despot manasında kullanıldığından kralın despot bir yönetim anlayışında olduğu izlenimini vermektedir. Baladın anlamsal bütünlüğü kapsamında bunun tutarlı bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Yerleştirici bir çeviri maksadı arandığında ise çevirmenin erek okura kaynak metindeki durumu daha fazla anlatmak ve erek kültürde mevcut yönetimin başında olan kişi ya da kurumun (padişahın vb. yöneticilerin) despot olarak nitelendirilmesinin önüne geçme niyeti olduğu düşünülebilir. Erek okur açısından bakıldığında aynı maksatla tam tersi bir izlenim de bırakılmış olabilir. Çünkü erek kültürün o anki yönetim anlayışında despotluk söz konusu ise bu sefer erek okur balattaki kralda, yani despotta, kendi durumlarını görecektir. Tüm bu çıkarımlar neticesinde çevirmenin işlevsel eşdeğerlikle birlikte bir yerleştirme stratejisini bu dizelerde uygulamış olduğu iddia edilmektedir.

<b>13.</b>	»O hast du mich gnädig aus Räubershand, Aus dem Strom mich gerettet ans heilige Land, Und soll hier verschmachtet verderben, Und der Freund mir, der liebende, sterben!« (12. kıta 4. ve 7. dizeler)	"Beni haydutların elinden, fırtınadan merhamet ederek, Kurtaran kutsal toprağa kavuşturan, Sonrasında bu cehennem sığağıyla mahvolmalı mıyım, ve fedakâr dostun, yerime ölmesi mi gerekiyor!" (12. kıta 4. ve 7. dizeler)	-Lûtf u inâyetin <sup>154</sup> senin, Ya Rabbi, Selden, eşkiyadan kurtardı beni! Şimdi bu mübarek vatanda püyan, <sup>155</sup> Reva mı, öleyim ben susuzluktan, Sadık dostum gitsin boş yere kurban!.. (12. kıta 4. ve 8. dizeler)
------------	--	--	---

EM'nin 12. kıtası 4. dizesinde, buradaki örnekte ilk dizede, Rabbe karşı bir dua ve şükür ile seslenme söz konusudur. Hemen akabinde gelen dizelerde Rabden istenen kahramanın düştüğü durumdan onu kurtarmasıdır. Anlamsal eşdeğerlikler açısından KM ile EM arasında bir uyumsuzluk olduğu iddia edilemez. Ancak EM'de çevirmenin bilhassa Rab olarak seslendiği tanrı modeli ile KM'de hissedilebilen (geçen denilemez çünkü tanrıya dair bir ifade KM'de yer almamaktadır) tanrı modeli aynı varlığa işaret etmemektedir. KM'de kahraman belki Zeus'a, belki de tanrılardan bir tanrıya sesleniyor olabilir. Bu çıkarıma önceki dizelerden ulaşılabilmektedir. Dolayısıyla çevirmen yerleştirme stratejisini burada çevirmen kararı biçiminde uygulamış görünmektedir. Erek kültür ve okur açısından Rabbe dua, şükür veya kendini acındırma durumu kulluk vazifesi gereği görülebileceğinden bu tarzdaki dini yerleştirme unsurlarına burada da rastlanmaktadır. KM'de son dize EM'de 8. dizeye tekabül etmektedir. Orada rehin bırakılan dostun kahramanın yerine ölmesi/ölme ihtimali dile getirilmiştir. Oysa EM'de bir anlam sapmasına uğrayan bu husus, dostun boş yere kurban edilmesi noktasına taşınmaktadır. Söz konusu hususta eşdeğerlikle ilgili yorumlamalarda bulunulabilir. Örneğin anlamsal eşdeğerlikler açısından çevirmen kendi ortaya koyduğu EM'nin anlamsal ve mantıksal bütünlüğünü sağlamak adına metin türü geleneklerine bağlı ve edimsel eşdeğerlikleri kullanmayı tercih etmiş gibi görünmektedir. Üst düzey eşdeğerlikler olarak nitelendirebileceğimiz bu eşdeğerliklerin tercihi, çevirmenin amacına hizmet edebilecek nitelikte olduğundan işlevsel bir eşdeğerlik anlayışı da buna dahil edilebilir. Bu tarzda üst düzey eşdeğerliklerin kullanılmasının gerekliliği açısından değerlendirme yapılacak olsa örneklerin seçildiği mevcut EM'nin 12. kıtaya kadar sürdürdüğü yerleştirici ve biraz da serbest çeviri stratejilerinin bir getirisi olduğundan gerekli görülebilir. Başta izlenen strateji bu biçimde olmasaydı gerekliliği de tartışılabilirdi. Çevirmen stratejilerinin çeviri eşdeğerliğine ne denli etki ettiği de bu şekilde vurgulanmış olmaktadır. Yerleştirme

<sup>154</sup> İnâyet: yardım.

<sup>155</sup> Püyan: koşan.

An exemplification of domestication: Translation of Friedrich von Schiller's ballad "Die Bürgschaft" into Turkish by Ali Bey Hüseyinzâde (Turan) / A. Uca; F. Soysal (pp. 784-815)

stratejisi bakımından erek okurda boş yere kurban edilebilecek bir dost, yerine ölebilecek bir dostu nazaran daha yerli ve dolayısıyla daha etkili (belki epik açıdan) olarak düşünülebilir. Çevirmenin bu bağlamda bir anlam bükülmesine yine kendi stratejisi aracılığıyla sebebiyet verdiği iddia edilmektedir.			
14.	Und horch! da sprudelt es silberhell, Ganz nahe, wie rieselndes Rauschen, Und stille hält er, zu lauschen; Und sieh, aus dem Felsen, geschwätzig, schnell, Springt mürmelnd hervor ein lebendiger Quell, Und freudig bückt er sich nieder Und erfrischt die brennenden Glieder. (13. kıta, tüm (7) dizeler)	ve kulak ver! Orada çok yakında, Tiz bir şekilde şırl şırl şarıldar gibi fişkırmakta, Sus pus ol, kulak kesilmek için: ve gör, kayadan, durmadan konuşurcasına, hızlı, Mırıldanarak fişkırmakta oradan capcanlı bir kaynak, ve o sevinçle aşağı eğilir ve sıcaktan kavrulan vücudunu serinletir. (13. kıta, tüm (7) dizeler)	Aman dinleyelim! Sîmin <sup>156</sup> ve tannân <sup>157</sup> Bir zembeme!.. <sup>158</sup> Belki bir âb-ı revân!.. <sup>159</sup> Durdu, kulak verdi ve hakikaten Kayalık bir yerde gördü bir kaynak! Çağlıyordu suyu, latif ve berrak... Adeta mest <sup>160</sup> oldu meserretinden, <sup>161</sup> Eğildi söndürdü hararetini, Dinlendirdi yorgun adalâtını... <sup>162</sup> (13. kıta, tüm (8) dizeler)
EM'de 13. kıtanın çevirmen tarafından tamamıyla geçmiş zaman diliminde Türkçeye aktarılmış olduğu dikkat çekmektedir. KM'de kullanılan ise şimdiki veya geniş zamandır. Geçmiş zaman tercihinin gerektirecek bir durum tespitinde bulunulamamıştır. Ama bu tercihin balattaki anlatımı etkilediği söylenmelidir. Erek okur açısından olay hikâyeleştirilmiş biçimde sunulmaktadır. Yerlileştirme stratejisi ile doğrudan ya da dolaylı bir bağlantısı olmadığı dile getirilebilir. Ancak serbest bir çeviri stratejisi izlenmiş olduğu aşikârdır. EM'deki yerlileştirici unsurlara bakılacak olursa, "zembem, mest olma, hararetini söndürme, yorgun adalât" ifadeleri gösterilebilir. Zembem, erek kültürel ve erek dinsel bir ifade olarak EM'de yer alırken mest olma durumu, hararetini söndürme ifadeleri daha ziyade yan anlamsal eşdeğerlik ile karşılık bulmuş erek kültürel ve dinsel ifadeler olarak nitelendirilebilir. Zembem, balata sonradan çevirmen tarafından eklenmiş bir sözcüktür. KM'de dinsel karşılığı yer almamaktadır. Mest olma ve hararetini söndürme sözcük grupları ise deyimsel ifadelerdir; onlar yan anlamsal eşdeğerliğe başvurularak erek kültürde yerli gösterilmiş ifadelerdir. Yorgun adalâtını dinlendirmesi, yani yorgun kaslarını dinlendirmesi, yine balata EM'de sonradan eklenmiş bir dize olarak yer almaktadır. Çevirmen bu eklemeyi önceki kıtalarda olduğu gibi 8 dizeye tamamlama gereği ile yapmış olabilir. Neticede çevirmen kahramanın yaşadıklarından yola çıkarak yorgun kaslarını dinlendirmesi şeklinde bir yorum getirme girişiminde bulunmuştur. Erek okur açısından yerlileştirici bir unsur teşkil ettiğinden onun bu girişimi söz konusu kıta bağlamında başarılı da olmuştur. Çünkü çevirmenin, anlatımı ile ve kafiyeyi bozmadan üst düzey eşdeğerliklerden biri olan biçimsel-estetik eşdeğerliği sağlayabildiği görülmektedir.			
15.	»Jetzt wird er ans Kreuz geschlagen.« (14. kıta 7. dize)	"O hali hazırda çarımğa gerilmektedir." (14. kıta 7. dize)	Şu sözleri: "Onu asarlar şimdi".. (14. kıta 8. dize)
KM'de "ans Kreuz geschlagen" şeklindeki ifade, SAÇ'ta "çarımğa gerilme" eylemiyle karşılığını bulmuş, EM'de ise "asma" eylemine dönüştürülerek aktarılmıştır. Çevirmen daha önceki kıtalarda çoğunlukla karşılaştığı gibi burada da yerlileştirme stratejisini erek kültüre ait inanışa / dine göre ve devletin yönetim biçimine yönelik bir ceza yöntemini tercih ederek gerçekleştirmiştir.			
16.	Da schimmern in Abendrots Strahlen Von ferne die Zinnen von Syrakus,	O anda gün batımının kızılığında parıldar	Göründü uzaktan (Siragüz) şehri: Parlayordu surun yüksek burçları

<sup>156</sup> Sîmin: gümüşten, gümüşe benzer.  
<sup>157</sup> Tannân: uzaklaşan, tınlayan, çınlayan.  
<sup>158</sup> Zembeme: nağme, hoş ses.  
<sup>159</sup> Âb-ı revân: akarsu.  
<sup>160</sup> Mest: haz duymak.  
<sup>161</sup> Meserret: sevinç.  
<sup>162</sup> Adalât: adaleler.

Bir yerleştirme örneği: Friedrich von Schiller'e ait "Die Bürgschaft" adlı baladın Ali Bey Hüseyinzâde (Turan) tarafından Türkçeye çevirisi / A. Uca; F. Soysal (784-815. s.)

	(15. kıta 3. ve 4. dizeler)	Uzaktan Siraküza'nın <sup>163</sup> surlarının yükseltisi, (15. kıta 3. ve 4. dizeler)	Akşamın erguvan <sup>164</sup> kızıl şevkiyle... <sup>165</sup> (15. kıta 4. ve 6. dizeler)
<p>Burada KM ve EM arasında dizelerin mevcut kıtada konumlandırılması dışında, yani anlamsal eşdeğerliklerin sağlanabilmiş olması bakımından, çeviriyi olumsuz yönde etkileyecek bir aktarım tespit edilememiştir. Lakin yerleştirici bir unsura rastlamak mümkün olmuştur. "Siraküza" bir yerin, bir şehrin adıdır. KM'de buna "Syrakus" şeklinde yer verilmiş olduğu görülebilir. Türkçe karşılığı olarak "Siraküza" ya da "Sirakuza" biçiminde karşılıklarına rastlanmaktadır.<sup>166</sup>Çevirmen -Türkçe söylenişe daha uygun düşmesi için olsa gerek- "Siragüz" şeklinde bir sözcüğü EM'ye dahil etmiş bulunmaktadır. Ayrıca bunun bir şehir olduğunu da belirterek "Siragüz" sözcüğünü parantez içerisinde verme gereği duymuştur. Günümüzde eski yer adlarının Türkçeye aktarılışı ve Türkçe söylenişini hakkında tatmin edici bilgilere ulaşmak geçmişe nazaran daha elverişlidir. Çevirmen yerleştirme stratejisi uygularken bir çevirmen kararı vererek "Siragüz" şeklindeki yazılışı ve okunuşu tercih etmiştir. Buna benzer yerleştirme örneklerine geçmişte sıkça rastlanabilmektedir. Hatta ilk kez çevirisi gerçekleştirilmiş eserlerde bu daha da yaygındır. Bilimsel eserler bile bu bağlamda misal gösterilebilir. Örneğin, Elmalılı M. Hamdi Yazır'ın çevirmen kimliği ile Türkçeye kazandırdığı bir Fransız felsefe tarihi kitabında (bu eserin ilk Türkçe çevirisi bu olmalı) özel isimleri yerleştirme girişimi görülebilmektedir: "İspinoza, Laybnic, David Hiyum, Fithe, Selling, Feylezof, Sent Ogüsten, Ogüst Kont, Jan Jak Ruso" vb. yerleştirilmiş özel adlar ve başkaca özel terimler söz konusudur. Bunlardan birçoğu bugün Türkçede oturmuş şekillerde farklı biçimlere bürünmüşlerdir. Ancak o zamanlar bir çevirmenin erek okur için nasıl kolay okunabilir-anlaşılabilir bir Türkçe sunabileceği gayesi taşıyarak yerleştirmenin bir türü içerisinde değerlendirilebilecek söz konusu taktiği kullandıkları dikkat çekicidir.<sup>167</sup></p>			
17.	Ihm konnte den mutigen Glauben Der Hohn des Tyrannen nicht rauben.« (16. kıta 6. ve 7. dizeler)	Yürekten inanç onu alıkoyabildi Zorba hükümdarın küçümsemesinden." (16. kıta 6. ve 7. dizeler)	Daim müstebidin müstehtiyâne <sup>168</sup> Sözlerine karşı durdu merdâne, <sup>169</sup> İmanına asla gelmedi hale! (16. kıta 7. ve 8. dizeler, 17. Kıta 1. dize)
<p>KM'nin kıtalarının 7şer dizelerle oluşturulmuş olduğu daha önce dile getirilmiştir. EM, 8er dizelerden oluşan kıtalara sahiptir. Bu örnek dizelerde KM'nin 16. kıtasının son 2 dizesi EM'de toplamda 3 dize ile karşılanmıştır. Artan veya eklenen dize ise bir sonraki kıta olan 17. kıtanın ilk dizesinde yer almaktadır. Çevirmen 16. kıtayı 7 dize ile aktarabilecekken -belki de tüm kıtaları 8erli dize biçimiyle aktardığından- bütünlüğü ve tutarlığı sağlamak adına böyle bir çeviriyi gerçekleştirmiş olabilir.</p> <p>Mevcut örnekte EM'de yerleştirici unsur olarak gerek kültürel gerek kültürün de içinde yer alan dini bir öge biçiminde algılanan "iman" sözcüğü gösterilebilir. Sarsılmaz/yürekten/sağlam inanç gibi ifadelerden birini tercih etmek yerine çevirmen "iman" sözcüğü ile KM'deki (yalın haliyle) "mutiger Galube" ifadesini karşılamıştır. Bu, erek dil açısından rastgele bir tercih olarak değerlendirilmemelidir. Yerleştirme stratejisi bağlamında "iman" sözcüğünün tercih edilmiş olduğu görülebilmektedir. Ayrıca yan anlamsal, işlevsel ve kültürel eşdeğerliklere uygun bir ifade olduğu da savunulabilir. Bu örnekte, çevirmenin dikkate almadığı şeyin -önceki örneklerde de çoğunlukla karşılaşıldığı gibi- biçimsel eşdeğerlik olduğu söylenebilir.</p>			
18.	Und glaube an Liebe und Treue!« (17. kıta 7. dize)	Ve de inansın sevgiye ve sadakate!" (17. kıta 7. dize)	Kessin fakat bilsin: var hubb <sup>170</sup> ve iman! <sup>171</sup> (17. kıta 8. dize)

<sup>163</sup> Siraküza veya Sirakuza, İtalya'nın Sicilya Özerk Bölgesin'de Antik Yunan çağında bir koloni devleti olarak kurulmuş, günümüzde Siracusa ilinin merkezi olan kenttir. (Ç.N.).

<sup>164</sup> Erguvan: eflatunla kırmızı arası renk.

<sup>165</sup> Şevk: ışık, parlaklık.

<sup>166</sup> Örnek olarak bkz. ayr.; <https://gezimanya.com/sirakuza> (erişim tarihi: 11.11.2019).

<sup>167</sup> Bkz. JANET, Paul ve SÉAILLES Gabriel. (1978). Metalib ve Mezahib. (Çev. Elmalılı M. Hamdi Yazır), (2. Baskı). İstanbul: Eser Neşriyat ve Dağıtım, (s.s. XI-XX).

<sup>168</sup> Müstehtiyâne; alay eden, alaycı.

<sup>169</sup> Merdâne: mertçe.

<sup>170</sup> Hubb: sevgi.

<sup>171</sup> İman: inanç.

An exemplification of domestication: Translation of Friedrich von Schiller's ballad "Die Bürgschaft" into Turkish by Ali Bey Hüseyinzâde (Turan) / A. Uca; F. Soysal (pp. 784-815)

<p>KM'deki "Liebe und Treue" sözcüklerinin EM'ye "hubb ve iman" (sevgi ve iman/(kuvvetli) inanç) biçiminde aktarıldığı görülmektedir. SAÇ'ta önerilen çeviride "sevgi ve sadakat" tercih edilmiştir. "Treue" sözcüğü (düz) anlamsal eşdeğerlik bağlamında "sadakate, vefaya, bağlılığa, sadık olma durumuna" işaret eden bir manaya sahiptir (krş. Steuerwald 1998: 542). Çevirmenin tercih etmiş olduğu "iman" sözcüğü ise inanç ile alakalı manaları içerisinde barındırır. Çevirmen kararında -erek kültürel düzlemde- baş kahramanın imanının gerektirdiği bir bağlılık/sadakat düşünülerek erek okura böyle bir karşılık sunulmuş olabilir. Yerleştirici unsur olarak bu örneğin ele alınmasında böyle bir çıkarımdan hareket edilmiştir. Ayrıca aynı kıtanın ilk dizesinde "iman" sözcüğünü tercih eden çevirmenin son dizede yine "iman" sözcüğü ile kıtayı tamamlaması, kendi oluşturduğu şiirsel ya da stilistik biçimselliği ve estetiği sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiş olabilir.</p>			
19.	Und sieht das Kreuz schon erhöhet, (18. kıta 2. dize)	ve görür çarmıh yukarı yükseliyor bile, (18. kıta 2. dize)	(Damon) gördü hazır bir darağacı, (18. kıta 3. dize)
<p>SAÇ'ta aktarıldığı gibi KM'deki "Kreuz" (çarmıh), EM'de "darağacı"na, yine KM'deki "erhöhen" fiilinin "yükselmeye" şeklindeki manası EM'de "hazır (olma)" manasına dönüştürülmüştür. Çevirmen burada yerleştirme stratejisini bilhassa dini temellere dayalı erek kültürel unsurların kaynak kültürel unsurlarla yer değiştirmesi biçiminde uygulamıştır. Erek kültürde hem devlet yönetim biçimindeki cezalandırmalarda hem de dini yaptırımlarda <i>çarmıh kurma</i>, <i>çarmıha germe</i> söz konusu olmadığından <i>yükselen çarmıh</i> erek okurda yabancı/tuhaf bir etki bırakacaktır. Onun yerine <i>hazırlanmış bir darağacı</i> gerek devletin cezai yaptırımı gerek dini cezai yaptırım açısından erek okurun kulağına yerli bir söylem olarak gelecektir.</p>			
20.	An dem Seile schon zieht man den Freund empor, (18. kıta 4. dize)	Halatlar dostunu artık yukarıya doğru çekmektedir, (18. kıta 4. dize)	Dostunun boynuna ip takyorlar. (18. kıta 5. dize)
<p>KM'de, SAÇ'ta yer aldığı gibi, <i>halatların yukarıya çekilmesi</i> durumu söz konusudur. <i>Çekilen halatlar</i> baladın önceki dizelerinde verilmiş olan çarmıhın halatlarıdır. EM'de çevirmen, bir önceki örnekte kaçındığı üzere, çarmıhla bağlantılı anlamsal bir çeviri gerçekleştirilmemiş, darağacına atfen rehin bırakılmış <i>dostun boynuna takılan ip</i> biçiminde bir karşılıkla aktarımı sağlamıştır. KM'de çarmığa ait halatların EM'de darağacında boyna geçirilen ipe dönüşmesi yerleştirici unsur olarak değerlendirilmektedir. Çevirmen, sözü edilen dizelerde yerleştirme stratejisine bu şekilde başvurmuştur.</p>			
21.	Da bin ich, für den er gebürget!« (18. kıta 7. dize)	Ben buradayım, o benim için kefil olmuştu!" (18. kıta 7. dize)	O değil! Benim ben! Olacak kurban.." (18. kıta 8. dize)
<p>KM'de baş kahraman, SAÇ'ta aktarıldığı gibi, dostunun <i>onun yerine kefil olduğunu</i> dile getirmektedir. EM'de söylemin aktarımında biraz farklılıklar görülmekle beraber bilhassa "kefil" sözcüğünün "kurban" sözcüğü ile karşılandığı dikkat çekmektedir. Birinin yerine ölmek pahasına <i>kurban olma</i> eyleminin erek kültür ve okur açısından <i>kefil olmaya</i> nazaran daha yerli görüldüğünden çevirmenin bu örnekte yine yerleştirme stratejisine başvurmuş olduğu çıkarıma varılabilir.</p>			
22.	Und die Treue, sie ist doch kein leerer Wahn – (20. kıta 4. dize)	ve sadakat, o hiç de boş bir hayal değil- (20. kıta 4. dize)	Bildim ki dünyada var imiş vefa, Bildim ki sadakat değilmiş rüya!.. (20. kıta 4. ve 5. dizeler)
<p>KM'de tek dize halinde yer alan kısım EM'ye 2 dize ile aktarılmıştır. Çevirmen, erek okur açısından baladın son kıtasında didaktik bir vurgu yapma ve/veya kafiye bütünlüğü sağlama niyetiyle bu türden bir aktarım tercih etmiş olabilir. Anlamsal eşdeğerlik bakımından yeterli görülebilen bir çeviri söz konusudur. Ancak anlamın haddinden fazla vurgulandığı, eklemelerin yapılmış olduğu ve "Treue" sözcüğünün EM'ye hem "vefa" hem de "sadakate" sözcükleriyle iki kez, adeta üstüne basa basa, aktarıldığı görülmektedir. Nihayetinde erek kültür açısından EM'nin vurgulayıcı, abartılı ve yerleştirici bir aktarıma sahip olduğu kanaatine varılmaktadır. Yerleştirici unsur olarak ayrıca çevirmenin kendi kararı ile belirlemiş olduğu 8erlik dizeyi gerçekleştirme gayesi öne sürülen bir diğer husus olmuştur.</p>			



## 6. Değerlendirme

Çalışmada, kaynak ve erek metin üzerinde gerçekleştirilmesi planlanan inceleme için uygun görülen örnekler üzerinde çeviride yerlileştirme unsurları ve bu unsurların çeviri eşdeğerliği açısından nasıl erek metinde yer aldıkları detaylı bir biçimde gösterilmeye çalışılmıştır. Hüseyinzâde Turan'ın çevirisinin, çeviride yerlileştirme stratejisi açısından oldukça uygun bir çeviri örneği olduğu çıkarımına varılmıştır. Hatta bundan dolayı örneklerin biraz daha artırılabilmesinin mümkün olabileceğini da söylemek gerekir. Ancak inceleme açısından yeterli sayıda görülen örnekler, hedeflenen çıkarımların oluşmasını sağlamış vaziyettedir. Bunlardan sonuç olarak bahsetmek gerekirse; "Kefalet Yahud Vefadar Dost(lar)" başlıklı erek metinde uygulanan yerlileştirme stratejisinin, daha ziyade dini terminolojinin ve milli duygulara ait ifadelerin çevirmen tarafından yerlileştirildiği bir strateji izlenimi verdiğini en başta söylemek gerekir. Çevirinin gerçekleştirildiği dönem ve çevirmen Hüseyinzâde Turan'ın sahip olduğu şahsi idealleri göz önüne alındığında; başta dini terminolojinin değiştirilerek – bir diğer deyişle Hristiyan ve/veya çok tanrılı Helenist unsurların İslami unsurlarla yer değiştirilerek- yerlileştirildiği, kaynak metnin okuruna aksettirmek istenen milli duyguların çevirmen tarafından erek okur için yine Türk örf ve kültürüne uygun biçimde yerlileştirilerek ön plana çıkarıldığı örnekler vasıtasıyla tespit edilmiştir. Bunların dışında kalan kültürel, dilsel, didaktik, şiirsel ve üsluba ilişkin birçok unsurun yine çevirmen tarafından yerlileştirme stratejisi ile erek metne aktarıldığını söylemek mümkündür. Bütün bu değerlendirmeler, çalışmanın örnekler üzerinde yürütülen inceleme kısmında detaylıca tartışılmıştır.

Bir çeviri sürecinde, çevirmenin tercih ettiği strateji(ler), aldığı kararlar ve başvurduğu eşdeğerlikler, sürecin tümünü etkileyen çok önemli hususlardır. Bu çalışmada çevirmenin (bilinçli veya bilinçsiz olarak) tercih ettiği yerlileştirme stratejisinin çevirmenin kararlarını etkilediği ve onun başvurduğu eşdeğerliklerde yine belirleyici olduğu görülmüştür. Birbirine bağlı gerçekleştiği görülen bu etkileşimin altında çevirmenin arka planının / tecrübesinin / yaşanmışlığının (*Habitus / Erlebnis*) da rol oynadığı varılan bir diğer çıkarımdır. Sonuç itibariyle; çeviride stratejinin önemi vurgulanmış, yerlileştirme stratejisinin erek kültür ve okur açısından kaynak metnin anlaşılabilirliğinin sağlanmasında ve aşinalığının oluşturulmasında tercih edilen etkili bir strateji olduğu Hüseyinzâde Turan'ın "Kefalet Yahud Vefadar Dost(lar)" başlıklı çevirisinin incelenmesiyle ortaya koyulmuştur.

### Kaynakça

- Bayat, Ali H. (1998). *Hüseyinzâde Ali Bey*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Best, Otto F. (1987). *Handbuch Literarischer Fachbegriffe*, Definitionen und Beispiele, (8. Auflage), Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Birdwood-Hedger, Maya. (2006). *Tension Between Domestication and Foreignization in English-Language Translations of Anna Karenina*, (Doctor of Philosophy/Yayınlanmamış Doktora Tezi), University of Edinburgh.
- Burçoğlu Kuran, Nedret. (2010). *Çeviriye Bilimsel Yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual.
- Hatim, Basil. (2014). *Teaching and Researching Translation*, (Second Edition), New York: Routledge.
- Hüseyinzade Ali. (1923). *Kefalet Yahud Vefadar Dostlar*, F. Schiller'den Nazmen Tercümedir, İstanbul: Kader Matbaası.
- Hüseyinzade Ali. (1923). "Kefalet Yahud Vefadar Dostlar", içinde *İçtihad*. (no. 159), (ss. 3265-3266).
- Janet, Paul ve Séailles Gabriel. (1978). *Metalib ve Mezahib*. (Çev. Elmalı'lı M. Hamdi Yazır), (2. Baskı). İstanbul: Eser Neşriyat ve Dağıtım.
- Karataş, Turan. (2018). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İz Yayıncılık.

- Koller, Werner. (2011). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, (8. Auflage). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Paşayeva, G. ve Turan, A. (2014). *Ali Bey Hüseyinzâde Turan*. İstanbul: Şen Yıldız Yayıncılık.
- Pons Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. (2008). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Rasonyi, Laszlo. (1971). *Tarihte Türklük*, (Türkçe çeviri), Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü (TKAE).
- Schiller, Friedrich von. (1959). *Balad'lar ve Şiirler*. (Çev. Burhanettin Batıman), İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Soysal, Fırat. (2012). "Werner Koller'in Eşdeğerlik Sınıflandırmasına Farklı Bir Yaklaşım", içinde *Proceedings Book of Uluslararası Dil ve İletişim Sempozyumu: Araştırma Eğilimleri ve Güçlükler*. Erzurum: Mega Press. (ss. 1419-1432).
- Soysal, Fırat. (2012). *Eşdeğerlik ve Skopos Kuramının Çeviri Eylemine Uygulanabilirlikleri: Bertolt Brecht Çevirilerine Eleştirel Bir Yaklaşım*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Steuerwald, Karl. (1998). *Almanca-Türkçe Sözlük*. İstanbul: ABC Kitapevi A.Ş.
- Taş, Seda. (2017). "Kültürel Unsurların Çevirisi ve Çeviri Stratejileri", içinde *Humanitas*, (5(10): (ss. 1-14), Erişim: <http://humanitas.nku.edu.tr>. (Doi: 10.20304/humanitas.289303).
- Tian, Chuanmao. (2010). "Etymological Implications of Domestication and Foreignization: A Chinese Perspective", içinde *Perspectives: Studies in Translatology*, (vol. 18: 2), (ss. 79-93), Routledge. (Doi: 10.1080/09076761003632541).
- Türk Ansiklopedisi. (1983). (C. XXXII), M.E.B. Devlet Kitapları. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Uca, Alaattin. (2017). *İttihat ve Terakki Cemiyeti Kurucularından Türkçülük Fikrinin Ünlü Mütefekkeri Ali Bey Hüseyinzade (Turan) Hayatı Fikirleri ve Eserleri*. Konya: Kömen Yayınları.
- Venuti, Lawrence. (1995). *Translator's Invisibility: A History of Translation*. London and New York: Routledge.
- Venuti, Lawrence. (1998). *The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference*. London and New York: Routledge.
- Venuti, Lawrence. (2004). *Translator's Invisibility: A History of Translation*, (e-Library), London and New York: Routledge.
- Wahrig-Burfeind, Renate (ed.). (1998). *Wahrig Wörterbuch der deutschen Sprache*. (2. Aufl.), München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Wilpert, Gero von. (1979). *Sachwörterbuch der Literatur*, (erw. 6. Auflage), Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Yang, Wenfen. (2010). "Brief Study on Domestication and Foreignization in Translation", içinde *Journal of Language Teaching and Research*, (Vol. 1, No. 1, ss. 77-80), Finland: Academy Publisher. (Doi:10.4304/jltr.1.1.77-80).

### İnternet kaynakları

- <http://edebiyatsultani.com/bati-edebiyatindan-alinan-nazim-sekilleri/> (Erişim Tarihi: 20.07.2019).
- <http://ozhanozturk.com/2019/02/11/sicilyanin-yunan-tarihi-ve-syracuse-sirakuza-kenti/> (Erişim tarihi: 12.11.2019).
- <http://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 15.07.2019)
- <http://users.unimi.it/dililefi/costazza/programmi/2006-07/Schleiermacher.pdf> (Erişim Tarihi: 20.07.2019).
- <https://gezimanya.com/sirakuza> (Erişim Tarihi: 11.11.2019).

<https://medium.com/@natamadergi/bir-tan%C4%B1t%C4%B1m-dil-%C5%9Fiiri-l-a-n-g-u-a-g-e-poetry-a6c5b0cb597c>. (Erişim Tarihi: 15.12.2019).

<https://wortwuchs.net/ballade/> (Erişim Tarihi: 19.07.2019).

<https://www.dict.cc/?s=erw%C3%BCrgen> (Erişim Tarihi: 02.10.2019).

<https://www.friedrich-schiller-archiv.de/inhaltsangaben/schiller-die-buergschaft-inhaltsangabe-interpretation-und-quelle/>. (Erişim Tarihi: 10.12.2019).

<https://www.mein-lernen.at/component/content/article?id=3171:ballade-die-buergschaft-friedrich-schiller>. (Erişim Tarihi: 12.12.2019).

<https://www.turkedebiyati.org/balat.html>. (Erişim Tarihi: 20.07.2019).

## COVID 19 koşullarında sağlık çevirmenliği hizmetleri ve toplum çevirmenliğinde “Yeni Normal”i düşünmek

Filiz ŞAN<sup>1</sup>

Rana KAHRAMAN DURU<sup>2</sup>

**APA:** Şan, F.; Kahraman Duru, R. (2020). COVID 19 koşullarında sağlık çevirmenliği hizmetleri ve toplum çevirmenliğinde “Yeni Normal”i düşünmek. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 816-843. DOI: 10.29000/rumelide.792521.

### Öz

Dünyayı etkisi altına alan COVID-19'un ülkemizdeki ilk vakaları 2020 Mart ayı başında görülmüştür. Hastalığın yayılması hem dünyada hem de Türkiye’de diğer alanlarla birlikte iş dünyasını da büyük ölçüde etkilemiş ve bu durumun çeviri sektörü ve çevirmenlik hizmetlerine çeşitli yansımaları olmuştur. Bu bağlamda, içinde bulunulan sürecin sosyal, ekonomik, ticari vb. tüm alanlarda yeniden düşünme, gözden geçirme ve hatta köklü değişiklikler yapma gerekliliğini ortaya çıkaracak nitelikte olduğu düşünülebilir. Hiç kuşkusuz, sağlık sektörü bu dönemde en çok etkilenen alanların başında gelirken, sağlık çevirmenliği hizmetlerinin COVID-19 koşullarında nasıl verildiği sorusu da araştırılmaya muhtaç bir konu olarak belirginleşmiştir. Bu ihtiyaçtan hareketle pandemi süreci özelinde sağlık kuruluşlarına başvuran hastalara ve sağlık personeline çevirmenlik yapan kişilerin durumunu ve çalışma koşullarını ortaya koymayı amaçlayan bir anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler, Toplum Çevirmenliğinin “yeni normal”i açısından irdelenmiş ve meslekleşme/profesyonellik sürecine etkileri bakımından değerlendirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Sağlık çevirmenliği, yeni normal, toplum çevirmenliği, covid-19, çevirmenlik mesleği

## Thinking about “New Normal” in healthcare interpreting and community interpreting in terms of COVID-19 conditions

### Abstract

Having influenced the world from the end of 2019, COVID-19 manifested itself with its first cases at the beginning of this year in our country as well. Industries both across the world and in Turkey have been greatly affected by the spread of the disease. This, in turn, has had several effects, both positive and negative, on translation/interpreting sector and services, as well as many other sectors. In the meantime, the concept "new normal" has emerged as a paradigm forcing us to rethink fundamentally in all areas within the social, economic, and commercial framework. Undoubtedly, since the healthcare sector is one of the most affected areas during this pandemic, the question of how healthcare interpreting and translation services are provided under COVID-19 conditions arises as a topic requiring research. Based on this need, a survey was applied to reveal the situation and working conditions of the healthcare interpreters and translators who translate for the health professionals and patients in healthcare institutions, with a focus on the pandemic process. The present study

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Sakarya, Türkiye), fsan@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2158-3818 [Makale kayıt tarihi: 24.06.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792521]

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü (İngilizce), Yarı zamanlı, (İstanbul, Türkiye), ranakahraman@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5908-4040

examines the findings of this survey, which was carried out specifically for healthcare interpreters and translators, in terms of the “new normal” concept for the Community Interpreting, and evaluates them in terms of this new normal’s effects on the professionalization/professionalism process.

**Keywords:** Healthcare interpreters and translators, new normal, community interpreting, covid-19, translation and interpreting profession

## 0. Giriş

20. yüzyılın sonlarında, bilim ve teknolojiye gelişim, yapay zekâ, dijitalleşme ve her geçen gün artan internet kullanımı, özellikle 1990’lı yıllarda, hizmet sektörünü tetiklemiş, küresel şirketleri uyum sağlayamadıkları takdirde kendilerine karşı birer tehdit unsuruna dönüşecek risklerle karşı karşıya bırakmıştır. Terör, kurumsal skandallar, iflaslar, küçülen ekonomiler, pek çok standartlaşmış dev yapılanmayı yenilikçi, akılcı, ilkelere taviz vermeyen, etik bir halde kalmaya ve sürekli uygulama yönünde ilerlemeye mecbur kılmıştır.

McNamee tarafından ilk olarak 2004 yılında ortaya atılmış olan, “Yeni Normal” olarak adlandırılan yaklaşım, küresel anlamda zaman algısının, yatırım kararlarının ve rekabet yeteneklerinin değişmesi açısından yeni, ancak bu değişikliklerin en az on yıllık sürede yerleşecek olmasından ötürü normaldir. Yeni normal, adapte olamayanı yok edeceği gibi, birçok fırsatı da beraberinde getirecektir. Kriz sonrası geleneksel ekonomik göstergeler farklılaşırken, çeşitli açıdan yeni alışkanlıklar kazanılacaktır (McNamee, 2004). Covid-19 sürecinin ekonomik göstergelerinden yola çıkarak bakıldığında ise, 2004 yılında ilk defa karşılaşılan bu kavram, toplumların değişip dönüştüğü bütün dönemlerle ilişkilendirilerek ele alınıp kullanılabilme özelliğinde dinamik bir tanıma sahiptir.

Öte yandan içinde bulunulan durumu son yirmi yılda ülkemizde daha yakından aşına olduğumuz afet yönetimi kavramları ile açıklamak gerekirse, “afet”, toplumun tamamı ve belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran, kesintiye uğratan, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yetersiz kaldığı, doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olaylar ve bu olayların oluşturduğu kriz hali olarak tanımlanmaktadır.<sup>3</sup>

Bu tanımdan yola çıkıldığında Covid-19 “küresel bir afet” olarak nitelendirilmektedir. Ancak müdahale aşamalarının bir acil durum ve afet müdahalesi kapsamında yapılandırılmasını gerekli gören bir yaklaşım karşısında, bu durumun iklim değişikliğine bağlı olduğu öne sürülen, bu nedenle salgınların iklim değişikliği sorunları ile bir arada ele alınması gerektiği savunulan tartışmalar da bulunmaktadır. Aynı tartışmalar bağlamında, “normal”e dönme diye bir durumun söz konusu olmadığı iddiasından hareketle, bundan böyle gerek toplumsal yapılanmalarda gerekse kullanılan kavramlar anlamında “yeni” normale ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir<sup>4</sup>.

Afet olgusu standart tanımlamalar dahilinde afet öncesi hazırlık, afet ve afet sonrası iyileşme süreçleri olarak sınıflandırılabilir. Ancak bu pandemi/afet/kriz, bugüne kadar (özellikle Türkiye’de) yapılan bütün tanımlamalardan farklı, bir anda olup bitmeyen, hemen iyileşme sürecine geçilemeyen, henüz netlik kazanmamış ve ancak farklı alanlarda uzun vadede tamamlanacak bilimsel ve ampirik araştırmalarla yeni normal yapısı içinde *görünürlük* kazanacak bir durumdur.

3 5902 sayılı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun

<https://www.afad.gov.tr/kanunlar>

4 <https://www.sivilsayfalar.org/2020/04/23/salginla-mucadelede-en-onemli-koz-afet-yonetimi/>

Buna göre araştırma kapsamında, COVID-19'a müdahale sürecinin standart “normal” tanımlamalarından farklı bir *durumsallık* içerdiği savından yola çıkılarak, sağlık çevirmenlerinin ortamın eyleyicileri olarak içinde buldukları söz konusu “yeni normal” yapılanmasında, genelde Toplum çevirmenliği, özelden de Sağlık çevirmenliği açısından yeniden düşünülmesi gereken alanların görünür hale getirilmesi amaçlanmaktadır.

### 1. Sağlık hizmetlerinde toplum çevirmenliği

Toplum çevirmenliği, özellikle kültürlerarası hareketliliğin hem doğal nedenlerle hem de insan ya da doğa kaynaklı afetler sonucu artmasıyla, iletişimin gerekli olduğu her koşulda daha da belirgin bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır.

Toplum çevirmenliğinin öteki sözlü çeviri türlerinden farkı durumsallığın daha da yoğunluk kazanmış olmasındandır. Buna göre koşulların getirdiği tüm olumsuzlukları aşabilme yetkinliği ile nesnellüğün korunarak iletişimin olabildiğince işlevsel bir biçimde sağlanması esastır. Durumsallığın getirdiği rollerin ve koşulların ayırımına varmak, sürecin gerekliliklerini yerine getirmek gibi değişken ve geçişli rol tanımları içinde, standartlaştırılması için çalışılan bir alan, Yeni tip korona salgını ile gündemimize giren “yeni normal” bağlamında bugüne kadar yapılmış tanımların ötesinde yeni tanımlamaları da gerekli kılmaktadır.

Normal koşullarda, bir hasta-doktor görüşmesi sürecinde çevirmenin hizmet vereceği fiziksel koşullar nispeten daha uygun, temiz ve rahatlatıcı olmalıdır. Ancak deprem gibi afet koşullarında, arama kurtarmacı ile bir enkazın altına uzanarak içerideki afetzede ile iletişimi sağlamak çevirmenin kararlarını etkileyen zorlu fiziksel durumlara verilebilecek bir örnektir (Kahraman 2003: 38-46).

Bir mülteci kampında sığınma başvurusunda bulunanlara, kampın tüm olumsuz koşullarına karşın çeviri yapmak da çevirmeni insani boyutta zorlayabilir. Örneğin tecavüze uğramış, töre cinayetinden kaçan bir kadının ya da işkence görmüş bir insanın görüşmesi sırasında yapılan çeviriler toplum çevirmenliğinde karşılaşılan vakalardan yalnızca birkaçıdır. Tüm bu çeviri ortamlarında karşılaşılan koşullar çevirmeni ister istemez fiziksel ve psikolojik olarak zorlayacaktır. Bu durum çevirmenin niteliğini ve çevirmenin karar alma süreçlerini etkileyebilir. (Kahraman 2010: 42).

Toplum çevirmenliği, bu hususların da işaret ettiği gibi, standartları pek çok ülkede son yirmi yılda kendini göstermeye başlayan bir alandır. Bir faaliyet olarak geçmişinin çok daha eskilere dayanmasına karşın toplum çevirmenliğinin bir terim olarak kullanılması ancak 20. yüzyılda gerçekleşmiş, Franz Pöchhacker tarafından da bu faaliyete kamu hizmeti çevirmenliği<sup>5</sup> adı altında yer verildiğine dikkat çekilerek, süreçte yer alan çevirmenlerin çoğunlukla profesyonel olmayan kişilerden oluştuğuna ve bu alanda profesyonelleşmeye ihtiyaç duyulduğuna işaret eden tanım getirilmiştir (Öztürk 2015: 39).<sup>6</sup>

Toplum çevirmenliğini gerçekleştirdiği ortama göre farklı kategoriler altında incelemek mümkündür. Sağlık sektörü, mahkemeler, mültecilik süreçleri, polis sorgulamaları gibi pek çok ortamda ihtiyaç duyulan toplum çevirmenliği hizmetleri arasında, sağlık sektöründeki toplum çevirmenliği türü, uygulamanın yoğun olduğu sahalardandır.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> İngilizce: public service interpreting. (Bkz. Pöchhacker, 2004)

<sup>6</sup> Bu alanda çalışan bir çok araştırmacı da profesyonelleşme, standartlar ve uygulamaları karşılaştırmalı olarak ele almıştır. Konuyla ilgili ayrıca bkz. Aguilar-Solano (2015), Bolden (2000), Mikkelsen (2012).

<sup>7</sup> Bkz. Diriker & Tahir-Gürçavaşlar (2004), Hale (2007).

Toplum çevirmenliğinin Türkiye’de görünürlük ve standart bir çerçeve kazanması, 15.12.2018 tarihli Mesleki Yeterlilik Kurumu Ulusal Yeterlilik Taslak Belgesi’ndeki Toplum Çevirmenliği başlığı altında, Madde 8’deki AMAÇ bölümünde yer alan tanım ile olmuştur<sup>8</sup>,

- Bu yeterliliğin amacı, kamu veya sivil toplum kuruluşlarının sunduğu hizmetlerden dil farklılığı nedeniyle yararlanmakta güçlük çeken bireylere ve hizmet sağlayıcılara, kolluk kuvvetleri birimlerinde, adli süreçlerde, sağlık ve eğitim ortamlarında, devlet kurumlarında, yerel yönetim, acil durum ve afet, çatışma, göç, sığınma sahaları ve spor ortamlarında sözlü çeviri hizmeti veren toplum çevirmenlerinin yeterliliklerini ve değerlendirme ölçütlerini belirlemek,
- Adayların, geçerli ve güvenilir bir belge ile mesleki yeterliliğini kanıtlanmasına olanak vermek,
- Yükseköğretim sistemine, sınav ve belgelendirme kuruluşlarına referans ve kaynak oluşturmaktır.

Bunlara ek olarak son yıllarda gelişen sağlık turizmi ile birlikte kurumlarda artan dil ihtiyacı, çevirmen kadrolarının istihdamı ile daha görünür hale gelmiştir.

Bu bağlamda sağlık çevirmenliğinin yasal çerçevedeki görünürlüğü incelendiğinde, 13.07.2017 tarihli ve 30123 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren “Uluslararası Sağlık Turizmi ve Turistin Sağlığı Hakkında Yönetmelik” (2017), öncelikle Uluslararası Sağlık Turizmi Birimi bünyesinde çalışan kişilerin yabancı dil yeterliliği konusunda çeşitli ölçütler sunarken, “turistin sağlığı kapsamında bulunan kişiler ile milletlerarası sosyal güvenlik sözleşmesi ve sağlık alanında milletlerarası ikili işbirliği anlaşmaları gereği sağlık hizmeti almak için ülkemize gelen kişilere, yönlendirme ve rehberlik hizmetleri de sunulur” ifadesiyle, “uluslararası hasta rehberi” veya “uluslararası hasta hizmetleri sorumlusu” adlı kadrolarda görev yapan sözlü çevirmenlere, sağlık turizmi bağlamında yönlendirme ve rehberlik görevleri tanımlanmıştır. Duman’ın vurguladığı gibi;

[...] Ülkemizdeki en güncel sağlık mevzuatı bağlamında tercümanın bir “rehber” olarak değerlendirildiği ve salt sözlü çevirmen rolünden farklı olarak kültürlerarası arabuluculuk rolüne görev tanımı ve içeriği bakımından da yer verildiği görülmüştür. Uluslararası göç ile bağlantılı olarak verilen dilsel iletişim yardımcılığı için henüz arabuluculuk ifadesinin tercih edildiğini belirtmenin güç olduğu, bunun yerine sözlü çeviriyi ifade eden **tercümanlık** adlandırmasının kullanıldığı söylenebilir.” (Duman, 2018:23)

Anket uygulanan sağlık çevirmenlerinin *görünürlüğüne* ilgili standartlardan başlayacak olursak, sağlık kuruluşlarının afet ve acil durumlara müdahale süreçlerine dair işleyiş ve prosedürlere bakıldığında, Aralık 2015 tarihli Hastane Afet ve Acil Durum Planı Hazırlama Kılavuzu<sup>9</sup>, sonrasında 2019 yılında yayınlanan Pandemi İnfluenza Ulusal Hazırlık Planı<sup>10</sup>, son olarak da COVID-19 (SARS-CoV-2 Enfeksiyonu) Rehberi<sup>11</sup> başlıklı Kılavuz ve Planlar bulunmaktadır. Oluşturulan bu çerçevelerin kapsamına bakıldığında yalnızca Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Pandemi İnfluenza Ulusal Hazırlık Planı’nın içeriğinde, kurumların ihtiyaç duyabileceği kaynaklar arasında **çevirmene** yer verildiği görülmektedir.

<sup>8</sup> <http://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=cevirmen-yeterlilikleri---toplum-cevirmeni---yayinlanan-taslak-15.12.2018.pdf>

<sup>9</sup> <https://www.saglik.gov.tr/TR,1789/hastane-afet-ve-acil-durum-plani-hap-hazirlama-kilavuzu.html>

<sup>10</sup> <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/bulasicihastaliklar-haberler/ulusal-pandemi-hazirlık-plani.html>

<sup>11</sup> [https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19\\_Rehberi.pdf?type=file](https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf?type=file)

T.C. Sağlık Bakanlığı bünyesinde “Sağlık Turizmi ve Turistin Sağlığı” kapsamında yurtdışından gelen hasta ve turistlere 7 gün 24 saat boyunca İngilizce, Arapça, Rusça ve Almanca dillerinde tercümanlık hizmeti verilmektedir.

Sunulan hizmetler aşağıda sıralanmaktadır:

- 0 850 288 38 38 Uluslararası Hasta Çağrı Merkezi, 4 dilde (İngilizce, Almanca, Arapça, Rusça) tercümanlık hizmeti verilmesi;
- Sağlık Turizmi ve Turistin Sağlığı kapsamında kamu hastanelerine gelen hastaların rapor, epikriz ve yurtdışından provizyon iş ve işlemlerine yabancı dilde destek verilmesi;
- Bakanlık merkez veya taşra teşkilatı telefon santrallerine yabancı dilde bir arama gelmesi halinde telekonferans sistemi ile görüşmelerde tercümanlık hizmeti verilmesi;
- 184 Sabim ve 112 Acil hattını yabancı hastaların yabancı dilde araması halinde 3'lü konferans sistemi ile tercümanlık hizmeti verilmesi.

## 2. Sağlık çevirmenliğinde roller ve standartlar

Sağlık çevirmenliği, diğer sözlü çeviri türleri ile karşılaştırmalı olarak ele alındığında, çalışma koşulları ve bağlamı itibari ile kendine has farklılıklar ve zorluklar içermektedir. Sağlık alanındaki çeviri faaliyetlerinde amaç, çevirinin tüm alanlarda olduğu gibi taraflar arasında bilgi aktarımını gerçekleştirerek, iletişimin sorunsuz işlenmesini sağlamaktır. Ancak özellikle sağlık alanında iletişim aracılığı görevinin çoğu zaman dili bilen hasta yakınları ya da kurumda çalışan çok dilli personel tarafından üstlenilmesi, tedavi sürecinde aksaklıklara yol açabilmektedir.<sup>12</sup>

Hekime ilk başvuru örneğinden hareket edilecek olursa; hasta ve hekim arasında geçen konuşmanın temel amacı hastanın şikayetlerini açıklamasıyla hekimin teşhis koyabilmesidir. Hekim her ne kadar alanında uzman ve profesyonel olsa da, işini yapabilmesi hastanın şikayetlerini ifade edebilmesine bağlıdır. Bu bağlamda teşhis edilecek şikayetlere hasta sahipken, söz konusu şikayetleri hastalık belirtisi olarak değerlendirip, hastalık tanısı koyabilecek bilgiye sahip olan da hekimdir. Buna göre buradaki iletişimin sağlanması için ortak dilin oluşması gerekmektedir. Hekim ve hasta arasındaki bu diyalog soru-cevap şeklinde ilerlerken, hekim sorduğu sorularla işlevsel yanıtlara ulaşabilmeyi amaçlar. Bundan hareketle de belirli bir hastalıktan şüpheleniliyorsa, soruların içinde daha spesifik ve belirleyici olabilecek alternatif yanıt seçeneklerine yer verebilir. Bunun farkında olmayan amatör çevirmen (örneğin dil bildiği için eşlik eden bir hasta yakını) hastaya bilgiyi aktarırken yönlendirici olabilmektedir. Ya da ek açıklamalar yaparak, ek sorular sorarak hastayı ve doktoru yanıltabilmesi de olasıdır. Üstelik oluşabilecek yanlış anlaşılmayı o an ne hastanın ne de hekimin fark etmemesi ihtimali de büyüktür (Bührig ve Meyer, 2009: 201).

Bu gibi sorunların tespiti için yapılan saha araştırmaları (bkz. Bührig ve Meyer 2009, Meyer 2019, Slapp 2004) tüm tarafların belirli düzeyde farkındalığa sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, hastanın dili bilmediği için çekingen davranmadan, ülkede yaşayan herkesle eşit hizmet alma hakkının olduğunu bilmesi, çevirmenin uzman bilgisi gerektiren bu tür görüşmelerde üstlendiği görevin sorumluluğu ile hareket etmesi ve hekimin iletişim aracı olarak çeviri etkinliğindeki dinamiklerin farkında olması gibi önemli hususlar sıralanabilir.

Buraya kadar sözü edilen araştırmalarda çevirmen, hasta ve hekim üçlüsünün donanımlarına, süreçteki işleyişlerine ya da aksaklıklara odaklanırken, yapılan araştırmaların bir sonraki aşamasında, çevirinin

<sup>12</sup> Sağlık Hizmetlerinde sözlü çeviri konusunda detaylı bir çalışma Turan tarafından da yapılmıştır. Bkz. Turan (2016)



yapıldığı ortam, kurumsal standartlar ve yapılanmaların çeviri sürecinin eyleyicileri üzerindeki etkilerinin eleştirel bir yaklaşımla incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle sahadaki işleyişi araştırmaya odaklanan bir çalışma da Sonja Pöllabauer tarafından yürütülmüştür. Pöllabauer “Community Interpreting bei Ämtern der Sozialverwaltung: Auf der Suche nach Verständigung” başlıklı çalışmasında, sosyal hizmet ve sağlık kurumlarındaki iletişim kalitesinin belirlenmesi konusunda gerçekleştirilen araştırma projesini tanıtmaktadır. İki kurum üzerinden yürütölen araştırmada, çeviri ihtiyacının belirlenmesi ve hangi ölçüde, nasıl karşılandığının ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Araştırmacı, görüşme koşulları ve tarafların davranışları ile ilgili olarak elde ettiği bulguları eylem normları odağında ele alırken, Erich Prun’un çeviri kültürü bağlamında ortaya koyduğu çeviri etiği kavramı açısından değerlendirmektedir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, çeviri kültürü yaklaşımında Prun’un çeviri sürecinde önemle vurguladığı işbirliği, sadakat/güvenilirlik ve şeffaflık ilkelerinin, söz konusu kurumlarda işlerlik kazanmadığı görölmüştür. Buna göre görev ve sorumlulukların paylaşımı üzerine yapılanmış bir işbirliğinden söz etmek imkansız olduğu gibi, karşılıklı beklentilerin gözetildiği sadakat ya da her türlü eylemin izlenebilirliğine imkan veren şeffaflık ilkesinden herhangi bir aşamada söz etmek mümkün değildir. Araştırma sırasında gözlemlenen, çeviri kültürünün demokratik, adaletli, verimli olmaktan çok uzak kaldığı yönündedir. Bununla birlikte araştırmaya konu olan kurumlar, çeviri koşullarının araştırılması sonucu, sorunsal olarak nitelendirilebilecek noktalarda, kaynak eksikliği ve zaman darlığı gibi gerekçeleri öne sürerek oldukça dikkat çekici bir şekilde işleyişlerini kusursuz gösterme çabasına girmektedir. Pöllabauer, sorunların çözümü ve işleyişin iyileştirilmesi yönündeki çalışmalara gerek görölmemesi ile ilgili tutumun, çoğunluk kültürünü daha fazla önemseyen, ideolojik bir bakış aasının ürünü olup olmadığının da irdelenmesi gereken bir husus olduğuna işaret etmektedir. (Pöllabauer, 2010: 373)

Pöllabauer’in araştırması, sürecin mikro yapıların incelenmesine ek olarak makro ölçekteki kurumlar ve standartlar düzeyinde de sorgulanmasının önemini ortaya koymuştur. Bir çeviri dizgesi içinde yapılandırılan çeviri ve çevirmenlik standartları, çalışma ilkeleri ya da çerçeveleri, yukarıda sayılan ilkelerin varlığının sorgulanabileceği en somut kaynaklar olarak karşımıza çıkılmaktadır.

Çevirmen yeterliliklerinin yanında, çevirmenin iletişim halinde olduğu kişi ve koşullar gibi öğeler de çeviri kalitesinde ve çıktısında belirleyici olmaktadır. Sağlık çevirmenliği, psikolojik olarak dayanıklılık ve uyumun en çok gerektiği, çeviri ortamının yüksek oranda hassasiyet ve buna bağlı stresi barındırdığı çalışma koşullarında gerçekleştirilmektedir. Bu koşullara göre ihtiyacın yoğun, acil ve yaşamsal olması nedeniyle belli mesleki yeterlilikleri ve standartlaşmayı gerektirmektedir. Bu anlamda Türkiye’de 15.12. 2018 tarihli Mesleki Yeterlilik Kurumu Ulusal Yeterlilik alışmaları başlığı altında Toplum Çevirmenliği Yeterlilikleri konusunda oluşturulan taslak standartlar önemli bir çerçeve olarak dikkate alınabilir. Bu belgede; “*Alternatif 3- A1, A2 B1, B2 birimlerini Sağlık bağlamında başararak mesleki yeterlilik belgesi sahibi olan kişiler Toplum Çevirmeni (Sağlık) mesleki yeterliliğine sahip kişilerdir*” ifadesi ile yeterliliğin kapsamı tanımlanırken, dil ve kültür bilgisi, yazılı ve sözlü çeviri stratejileri ile sözlü çeviri performans stratejileri gibi çevirmenin sahip olması ve sergilemesi gereken yeterlilikler sıralanmaktadır.

Bu kapsamda çevirmenleri amatör ve profesyonel olarak iki ana grupta düşünürsek, akla gelebilecek farklı insan kaynakları şunlar olabilir: birinci grupta iki dil bilen sağlık personeli, hastane personeli, hasta yakını ya da çocukları ile diğer dil bilen hastalardan oluşan amatör çevirmenler; ikinci grupta ise yabancı dil yetkinliği gelişmiş, çeviri konusunda eğitimli ve birikimli, kurum içinde çeviri / uluslararası

iletişim işiyle görevli olan ya da kurum dışından çeviri hizmeti sağlama şeklinde sürece dahil olan profesyonel çevirmenler.<sup>13</sup>

Diğer yandan ülkelerarası karşılaştırmalı araştırma sonuçlarında da ortaya konulduğu üzere, bir ülke içindeki yapılanma hangi standartta ya da profesyonellik seviyesinde olursa olsun, yine de herhangi bir formasyona sahip olmayan çevirmenlerle çalışmanın kaçınılmaz olduğu, her geçen gün daha da belirgin bir gerçeklik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu kişileri de bir şekilde formasyon kazanmaları ve temel çevirmenlik becerilerini edinmeleri için desteklemek önemli bir nokta olarak karşımıza çıkarken, aynı zamanda bu çevirmenlerle çalışan sağlık personelinin de çevirmenle çalışma konusunda hizmet içi eğitim seminerleri almaları sağlıkla ilgili çeviri sürecinin sağlıklı akmasına olanak verecektir (B. Schouten, J. Ross, R. Zendedel and L. Meeuwesen, 2014).

Çevirmenin pozisyonu, statüsü, saygınlık, dayanışma, cinsiyet, yaş, etnik kimlik ve aidiyet duygusu, uyuşuğu ve sosyo ekonomik durumu, kültürel ve sosyal normlar, çeviri süreci açısından belirleyicidir. Angelelli'nin *görünürlük modeline* göre çevirmen iletişimi kolaylaştıran, görüşmenin yönünü önemli ölçüde etkileyen *görünürlüğü ile* önemli bir noktada konumlanır (Angelelli 2004). Bu durumda aşağıdaki koşulların çevirmenin çeviri sürecindeki görünürlüğünü ve kolaylaştırıcılığını etkileyebilmektedir:

- Hastanın hayatının ya da sağlık durumunun, çevirmenin performansına ya da yetkinliğine bağlı olduğu bir ortamın söz konusu olması,
- Hastanın bedensel ya da ruhsal durumu,
- Sağlık çalışanlarının, hastaların ve ailelerinin çevirmenlerle çalışma alışkanlıkları,
- Terminoloji kullanımı,
- Kültürel engeller
- Sağlık personelinin dil kullanımı,
- Gizlilik (mahremiyet)
- Duygusal tepkilerin görüşmeye olumsuz yönde yansması,
- Hekimin hastaya yardımcı olmada başarılı olamaması,
- Çalışma ortamındaki koşulların duyma ya da iletişim kurma kapasitesini azaltması,
- Çalışma ortamında sağlık çalışanları için gerekli hijyen ve koruma koşullarının bulunduğu ve bulunmadığı haller.

Toplum çevirmenliğinin alt alanlarının belirlenmesi ve standartlaştırılması üzerine çalışılırken, diğer yanda toplumsal yapılar her geçen gün dinamik bir şekilde değişmektedir. Bugün karşılaşılan Covid-19 pandemisi gibi afet/kriz durumlarında, iletişim üçgenindeki herkes risk altındadır. Bu durum ezberleri bozarak, tüm kavramsal yapıları yeniden sorgulamayı ve “yeni normal” yaklaşımı ile yeniden tanımlama ihtiyacını ortaya koymaktadır.

### 3. Covid-19 pandemi sürecinin çeviri hizmetlerine etkisi

Geçtiğimiz yıl sonu itibari ile Çin'den yayılarak dünyayı tehdit etmeye başlayan COVID-19, Şubat ayına geldiğimizde Türkiye'de de kongre ve toplantı sektöründe erteleme ve iptaller üzerinden sözlü çeviri alanındaki etkisini göstermiştir. 11 Mart 2020 itibari ile Dünya Sağlık Örgütü'nün yeni koronavirüse

<sup>13</sup> Sağlık çevirmeninin rolü ve etik yaklaşımlar konusunda bir çalışma da Şener ve Kınal tarafından yapılmıştır. Bkz. Şener ve Kınal (2019).

bağlı pandemi ilan etmesiyle, her türlü toplantı, etkinlik, fuar ve organizasyon, her ülkede farklı uygulamalarla durma noktasına geldi.

Çeviri yapılan iş konuları arasında eğitim, sağlık, e-ticaret, medya ve iletişim, kişisel bakım, ekonomi, finans ve hukuk alanları yükseliş kaydederken, yazılım, kamu hizmetleri, gayrimenkul gibi alanlar yerlerini korumakta, ancak seyahat ve konaklama, konferanslar, üretim, spor, inşaat, emlak ve istihdam alanlarında düşüş ve işi kaybı yaşanmaktadır.<sup>14</sup>

Toplantı, fuar ve etkinlik organizasyonu firmalarının en önemli hizmet sağlayıcılarından çoğu serbest olarak faaliyet gösteren çevirmenler de bu süreçlerden fazlasıyla olumsuz etkilendiler. Çevirmenler bu süre içinde herhangi bir destek ve güvence kapsamında yer alamadıkları gibi, sektörde en 2020'nin Eylül ayından önce bir normalleşme sürecinin başlaması oldukça uzak bir olasılıktır. Buna ek olarak Çevirmenler sosyal medya ortamlarından, uzaktan çeviri yöntemleri ve şartları, fiyatların düşürülmesi yönünde gelecek tekliflere karşı dirençli olma noktasında çağrı ve bilgilendirme ile dayanışma içinde bulunmaya çalışmıştır<sup>15</sup>.

Uzaktan çeviri yöntemleri, Webinar ve benzeri teknolojik araçların kullanılması ile birlikte, kabin standartlarından çalışma koşullarına, biçimlerine ve kullanılan teknolojilere kadar pek çok alanda “yeni normal” standartları yapılandırılmaya ve yaygın olarak kullanılması sağlanmaya çalışılmaktadır.

Ayrıca mesleki güç birliğine ve çevirmenlerin de korunması gereken hakları olduğuna vurgu yapmak adına, dünyanın çeviri alanındaki üç önemli sivil toplum kuruluşu (International Association of Conference Interpreters – AIIC, World Association of Sign Language Interpreters – WASLI ve International Federation of Translators – FIT) bir araya gelerek ortak çağrılarda bulunmakta, aynı zamanda yeni normalin standartlarını da tanımlamaktadır<sup>16</sup>.

Covid-19 kuşkusuz ki en çok sağlık alanındaki çeviri hizmetlerini etkilemiştir ve buna göre bu etkilerin yansımalarının nasıl olduğu somutlaştırılması gereken önemli bir husustur.

### 3.1. Araştırmanın kapsamı ve yöntemi

Toplum çevirmenliğinin bir alt alanı olan, artan göç hareketliliği ve sağlık turizmi ile birlikte sağlık hizmeti veren kurumların içinde *görünürlük* kazanan sağlık çevirmenliği, bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu kapsamda, COVID-19 sürecinde çevirmenlerin, nasıl ve nerede konumlandıklarına dair bir süreç analizi ve durum tespiti yapılması amacıyla sağlık sektöründe görev alan çevirmenler için bir anket sunularak, yeni normal düzende üzerinde durulması gereken önemli noktaların ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Pandemi esnasında öncelikli ihtiyaç alanı olan sağlık hizmetlerinde görev alan çevirmenler, araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiştir. Çevirmenlerin çeviri süreçleri soruşturularak genel bir üst bakış sağlanması amaçlanmıştır. Bu yaklaşımdan hareketle, “COVID-19 (Yeni Koronavirüs) VAKALARINDAKİ ÇEVİRİ HİZMETLERİ” başlığı ile oluşturulan anketin hedef kitlesi, sağlık kurumlarında, toplum merkezlerinin sağlık hizmetlerinde görev alan çevirmenlerle, kurum dışı uzaktan çeviri desteği veren çevirmenleri kapsayacak şekilde belirlenmiştir. Çevirmen kitlesinin, erişilebilirliği

<sup>14</sup> <https://www.nimdzi.com/covid-19-in-language-services-early-considerations/>

<sup>15</sup> <https://euatc.org/industry-hot-topics/translation-company-security-measures-need-to-be-strengthened-during-the-covid-19-crisis/>

<sup>16</sup> <https://aiic.net/page/8947/appeal-to-authorities-by-aiic-fit-and-wasli/lang/1>  
<https://ataspd.org/2020/04/29/covid-19-pandemic-impact-and-effects-on-us-ti-professionals/>

ve faaliyet alanları gözetilerek, sosyal medya platformları, mail grupları, kurum ve kişiler vasıtasıyla kendileri ile irtibata geçilmiştir.

Anket çoktan seçmeli ve onay kutulu olarak hazırlanmıştır; kısa açıklamalar şeklinde yanıtlanacak 22 sorudan oluşmaktadır ve isim belirtme zorunluluğu bulunmamaktadır. Yönlendirici veya kısıtlayıcı olmamak adına, çoktan seçmeli sorulara “diğer” seçeneği de eklenmiştir. Bu sayede ankette sunulan seçeneklerin dışındaki görüşlere de ulaşma imkânı doğmuştur. Anket çeşitli platformlarda paylaşılmış ve sağlık alanında kurum içi ya da dışından çeviri hizmeti veren çevirmenlerin doldurması istenmiştir. Yapılan anketle aşağıdaki ana sorulara yanıt aranmıştır:

- Mevcut koşullarda sağlık alanında sözlü çeviri hizmeti veren çevirmenlerin profili nedir?
- Çevirmenler pandemi koşullarında nasıl çalışıyor?
- Çevirmenlerin çalışma koşulları, standartları neler?
- Çevirmenlere sunulan imkanlar neler?
- Çevirmen mevcut koşullardan nasıl etkileniyor?
- Çevirmenlerin mevcut koşullarla ilgili görüşleri nedir?

### 3.2. Araştırmanın bulguları ve değerlendirme

Anket sonuçları dört ana başlık altında incelenecektir: (1) çevirmenlerin profili, (2) pandeminin genel etkileri ve çalışma koşulları, (3) çevirmen için zorlayıcı kişisel ve çevresel koşullar ve etkileri. Bunlara ek olarak, (4) çevirmenlerin koşulların iyileştirilmesi ve genel düşüncesi ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Değerlendirmeye geçmeden önce ana başlıklar ve alt başlıkların verilmesi üst bakış sunması bakımından yerinde olacaktır.

#### Çevirmenlerin Profili

- Cinsiyet
- Yaş
- Bölgesel dağılım
- İllere göre dağılım
- Çeviri dilleri
- Görev yeri

#### Pandeminin Genel Etkileri ve Çalışma Koşulları

- Pandemi Etkileri
- Pandemi Süreci Çalışma Saatleri
- Çalışma Ücreti
- Çalışma Standartları
- İş Yeri Koşulları
- İş Yeri Çalışma Kuralları
- Desteklerden Yararlanma
- Alınan Tedbirler

#### Çevirmen için Zorlayıcı Kişisel ve Çevresel Koşullar ve Etkileri

- Kişisel Koşullar ve Etkileri
  - Kişisel Koşullar
  - Pandeminin Çevirmen üzerindeki genel etkisi
  - Pandeminin Çevirmen üzerindeki psikolojik etkisi
- Çevresel Koşullar ve Etkileri
  - Alınan Tedbirler
  - İş Yeri Zorlayıcı Unsurlar

#### Çevirmen Görüşleri

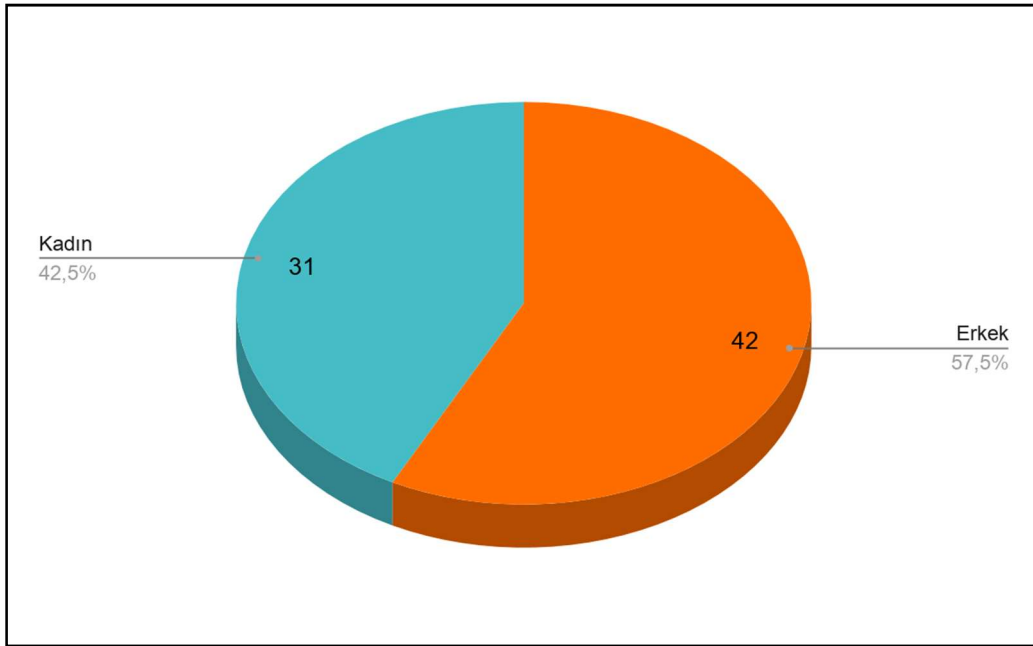
- Destekleyici ve Koruyucu Çalışmalar

- Koşulların İyileştirilmesi
- Çevirmenlerin Genel Görüşleri

Söz konusu araştırma sorularının yanıtlanabilmesi için oluşturulan anket<sup>17</sup> 75 çevirmen tarafından doldurulmuştur. Anketi yanıtlayanlardan ikisi, Öğretim Üyesi / Görevlisi olmaları ve sahada çalışmamaları nedeniyle anketin hedef kitesinden ayrılmaktadır. Bu sebeple bu katılımcılar araştırmanın dışında tutulmuştur.

### 3.2.1. Çevirmenlerin profili

Çevirmenlerin profilini belirlemeye dönük sorular, cinsiyet, yaş, il ve bölgesel dağılıma ek olarak çevirmenlerin çeviri yaptığı dilleri ve görev yeri konusundaki bilgilerini içermektedir. Bu çerçevede sorulan sorulara alınan yanıtlar aşağıda sunulmuştur.



**Grafik 1:** Cinsiyet

Grafikten de görüleceği gibi anketi dolduranların %42,5’si kadınlardan ve %57,5 de erkeklerden olmaktadır. Kadın ve erkek olarak ayrıştırma, araştırma grubunun koşullara bağlı etkilendikleri durumlara dahilinde cinsiyete bağlı farklılıklar olabileceğini ortaya koymaktadır.

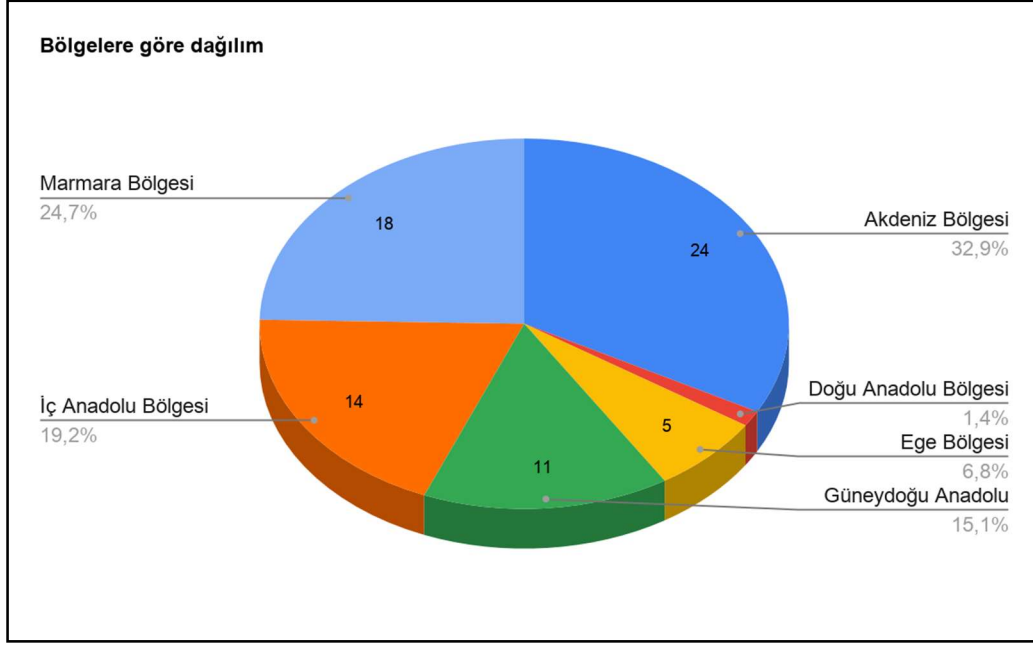
Bu farklılıklar çevirmenler tarafından hamile olma, evde küçük çocuğunu bırakarak işe gitmek durumunda kalma şeklinde fiziksel durumlar ve toplumsal roller kaynaklı çeviri süreci ve çevirmenin ruhsal durumu ve dolayısı ile çeviri performansına olumlu olumsuz olarak yansiyabilmektedir.

Özellikle toplum çevirmenliğinin hastane, psikolog görüşmeleri, karakol ve mahkeme türlerinin uygulama alanlarında çevirmenin cinsiyeti, çeviri hizmeti alan taraf açısından güven ve rahatlık ya da çeviri sürecinde kolaylaştırıcılık etkisi yaratabileceği gibi, aksi durumlarda çeviri sürecinin tamamlanamaması gibi sonuçlara da neden olabilmektedir. Bu noktada çevirmenin cinsiyeti çeviri

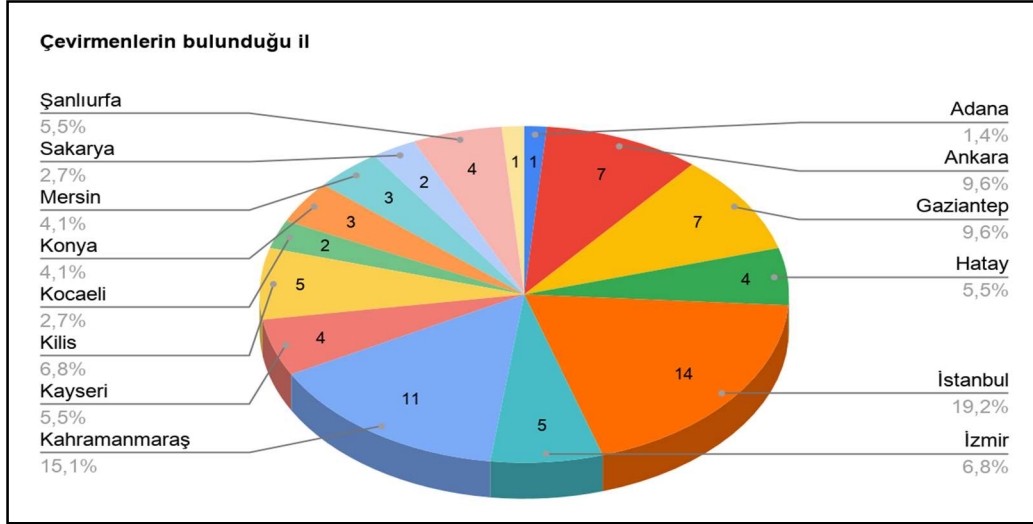
<sup>17</sup> Anket 07.04.2020 tarihinde açıldı ve 25.04.2020 tarihinde kapandı.

sürecinde önemli bir belirleyici unsur olarak görülebilir. Anketin sonraki soruları bu konulara dair verilen geri bildirimlerle daha net hale gelmektedir.

Anketi dolduranların iller ve bölgeler bazında dağılımı aşağıdaki iki grafikte gösterilmiştir:

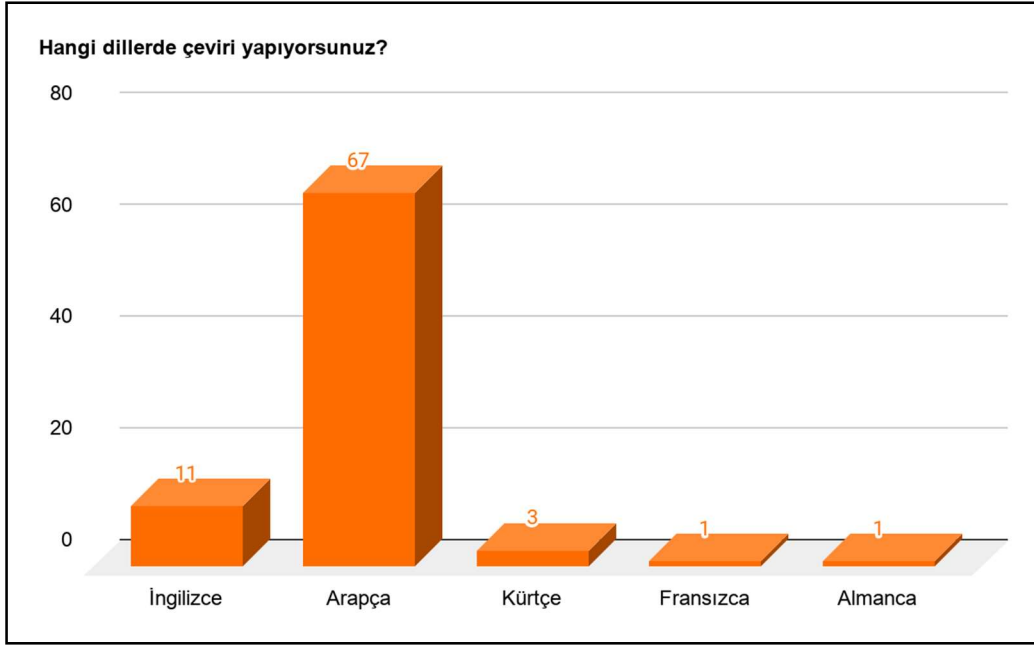


**Grafik 2:** Bölgesel dağılım



**Grafik 3:** İllere göre dağılım

Anketi dolduranların başta İstanbul, Kahramanmaraş, Ankara, Gaziantep, Kilis ve İzmir olmak üzere 15 farklı ilde bulunduğu görülmektedir. Ankette, özellikle Türkiye’deki mültecilerin yoğun olduğu bölgelerde Covid-19 sürecinde sağlık alanında çeviri hizmeti veren çevirmenler ağırlıklı olmak üzere, sahada sağlık hizmetleri alanında görev yapan çevirmenlerin mevcut durumuna ilişkin bir üst bakış edinmek hedeflenmiştir.

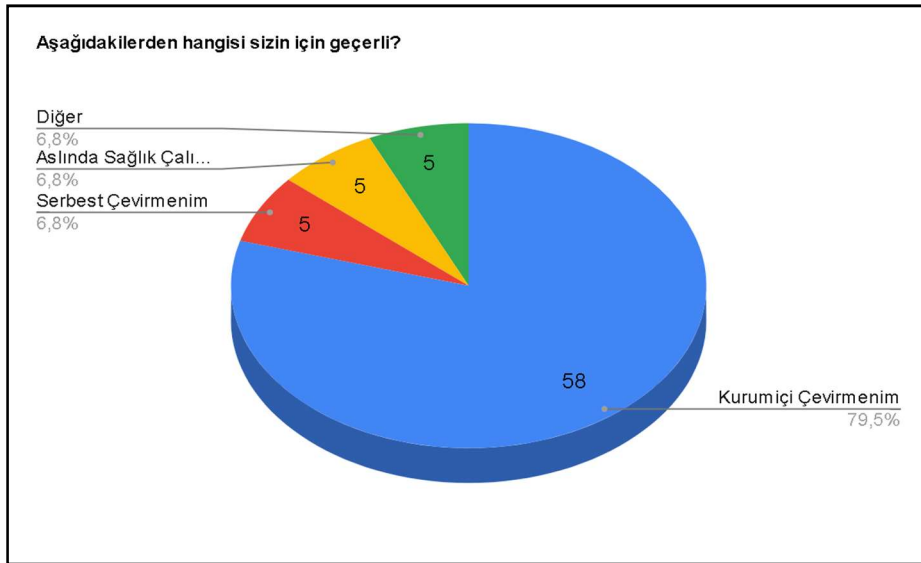


**Grafik 4:** Çeviri dilleri

Anketi dolduranların büyük çoğunluğu Arapça çevirmenlik yapmaktadır. Grafikten de görülebileceği gibi bu sayı 67'dir. Oran olarak hesaplandığında ise anketi dolduran saha çalışanlarının %80,7'lik oldukça büyük bir grubunun Arapça çevirmenlerinden oluştuğu söylenebilir.

Bunun nedeni, çeviri ihtiyacının, Türkiye'ye 2011 yılında başlayan ve giderek artan göçmen nüfusunun yoğunluklu olarak Suriye başta olmak üzere, Ortadoğu ülkelerinden zorunlu olarak göç etmiş kitlelerle oluşan demografik yapılanma olarak ifade edilebilir (Erdoğan, 2015).

Arapçayı %13,3 oranıyla İngilizce ve %3,6 oranıyla Kürtçe takip etmektedir.



**Grafik 5:** Görev yeri ve tanımı

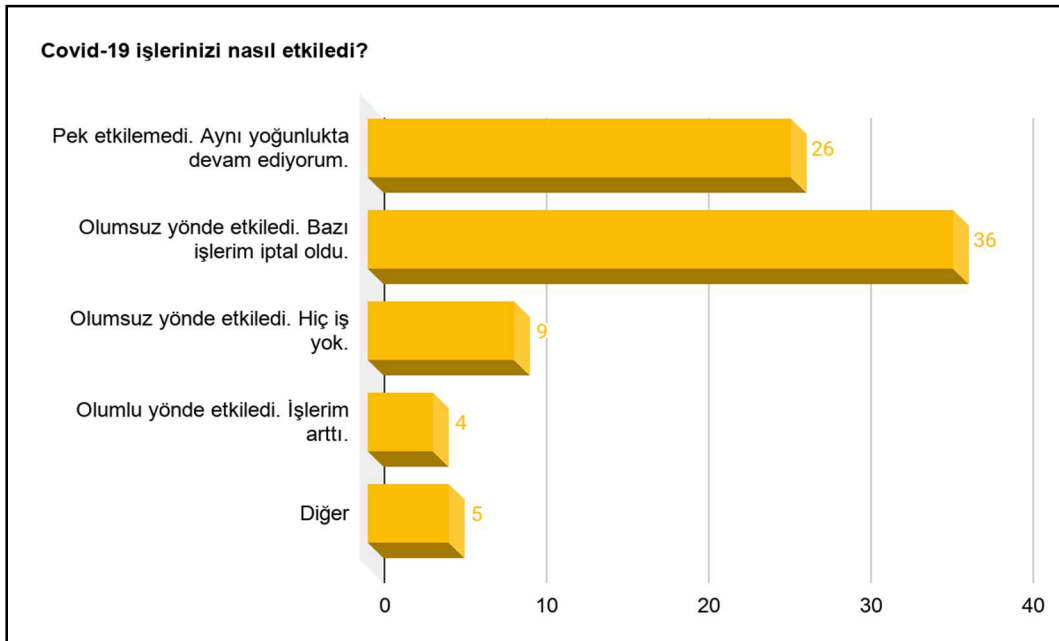
Kişilerin nerede görev yaptıkları ile ilgili soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, %79,5 oranıyla büyük çoğunluğun kurum içi çevirmen olduğu anlaşılmıştır. Sağlık çalışanı olup bu süreçte çevirmenlik yapanların ve serbest çevirmen olanların sayısı oldukça azdır. Bu sonuca göre, bu araştırmada anketin daha çok kurumlarda ve toplum merkezinde görev alan çevirmenlere ulaştığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda bulguların sahayı birebir yansıttığı çıkarımında bulunmamak gerekir, nitekim akraba ve tanıdıklarla ya da ücreti karşılığında tavsiye üzerine eşlik etmesi için çağrılan kişilerle iletişim sorununu aşan önemli bir kesimin olduğu da bilinmektedir. Buna göre elde edilen bulguları kesin bir yargı şeklinde genellemek yerine, bu araştırmanın kısıtları çerçevesinde değerlendirmek gerekir.

Buradaki bulgular bu çalışmanın ulaşılabilirliği ile sınırlıdır. Bu bağlamda Sağlık Bakanlığı ile birlikte yapılacak geniş çaplı bir araştırma prosedürler ve saha uygulamaları hakkında daha fazla bilgiye ulaşılmasına olanak sağlayacaktır. Ancak bu çalışmanın sınırları dışında kalması nedeniyle, bu konuyu “yeni normal” şartlara geçtikten sonra başka bir araştırmada ele alıp incelemek daha doğru olacaktır.

Soruya verilen yanıtlarda sayıları çok az da olsa *sivil toplum kuruluşunda, Toplum Merkezinde kurum içi çevirmenim* gibi açıklamalar yapanlar da olmuştur. Bununla birlikte öğrenci olup sahada çevirmenlik desteği veren kişilerin olduğu da görülmüştür.

### 3.2.2. Pandeminin genel etkileri ve çalışma koşulları

Pandeminin genel etkilerini ve çalışma koşullarını belirlemeye dönük sorular, Pandemi Etkileri, Pandemi Süreci Çalışma Saatleri, Çalışma Ücreti, Çalışma Standartları, İş Yeri Koşulları, İşyeri Çalışma Kuralları, Desteklerden Yararlanma, Alınan Tedbirler konusundaki bilgileri içermektedir. Bu çerçevede sorulan sorulara alınan yanıtlar aşağıda sunulmuştur.



**Grafik 6:** Pandemi etkileri

Bu soruda amaç çeviri işlerinin Covid-19'dan nasıl etkilendiğini ortaya koyabilmektir. Bu amaçla oluşturulan şıklarda birden fazla işaretleme yapma olanağı verilmiştir. Grafikten hareketle Covid-19'un



Çevirmenlerin çoğunluğunu olumsuz yonde etkilediği çıkarımında bulunmak olanaklıdır. Olumsuz etkilenenlerden %45’inin bazı işlerinin iptal edildiği yonnde ve %11,3 çevirmenin ise hiç iş alamadiğı yonnde yanıt verdiği gorlmektedir. Buna gore mevcut durumdan olumsuz yonde etkilenenlerin oranı %56,25’tir.

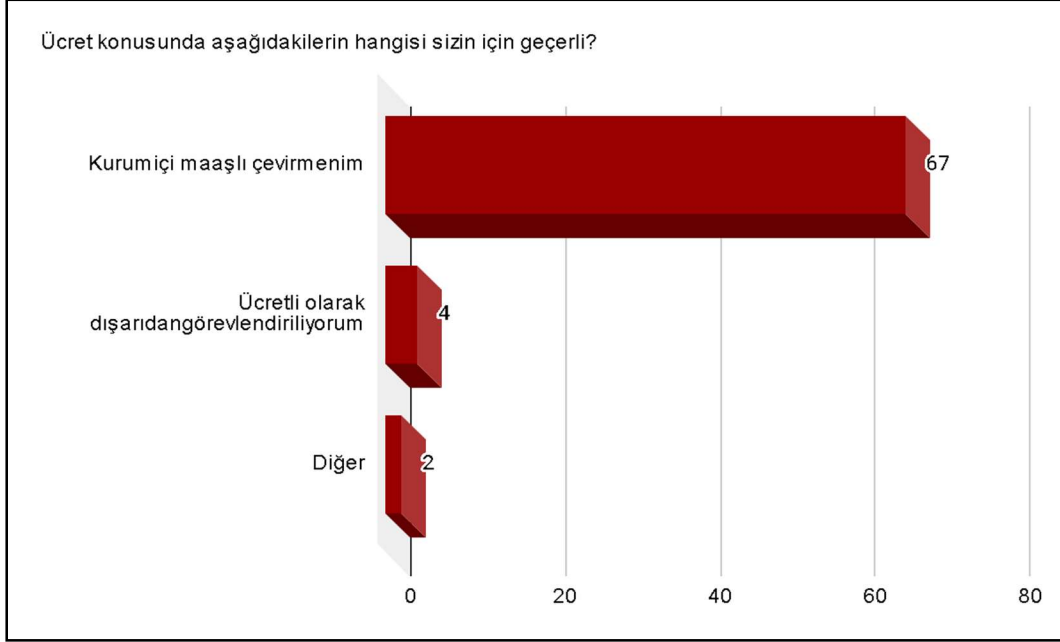
Öte yandan mevcut durumdan işleri etkilenmeyen çevirmenlerin de oranı oldukça fazladır. Anket dolduran çevirmenlerin %32,5’i etkilenmediği ve işlerinin aynı yoğunlukta devam ettiği yanıtını vermiştir. Buna karşın işlerinin arttığını ve bu bağlamda olumlu etkilendiğini ifade edenlerin oranı %5’tir. Diğerleri olarak kalan azınlıktaki grup ise aslında değişmekte olan ‘‘yeni normal’’ duzendeki çalışma koşullarına dair minik de olsa ipuçları vermektedir. Esnek çalışmaya geçtikleri için yoğunluklarının azaldığını, evden çalıştığını, iş yoğunluğunun değişmekle birlikte farklı bir yone evrildiğini soyleyenler ile sağlık çalışanları ve psikologlar ile semptom taraması yaptıkları ifade edenler de vardır. Buna gore ‘‘diğer’’ şıkkı üzerinden gelen yanıtlar oldukça çeşitlilik göstermektedir.



**Grafik 7:** Pandemi sureci çalışma saatleri

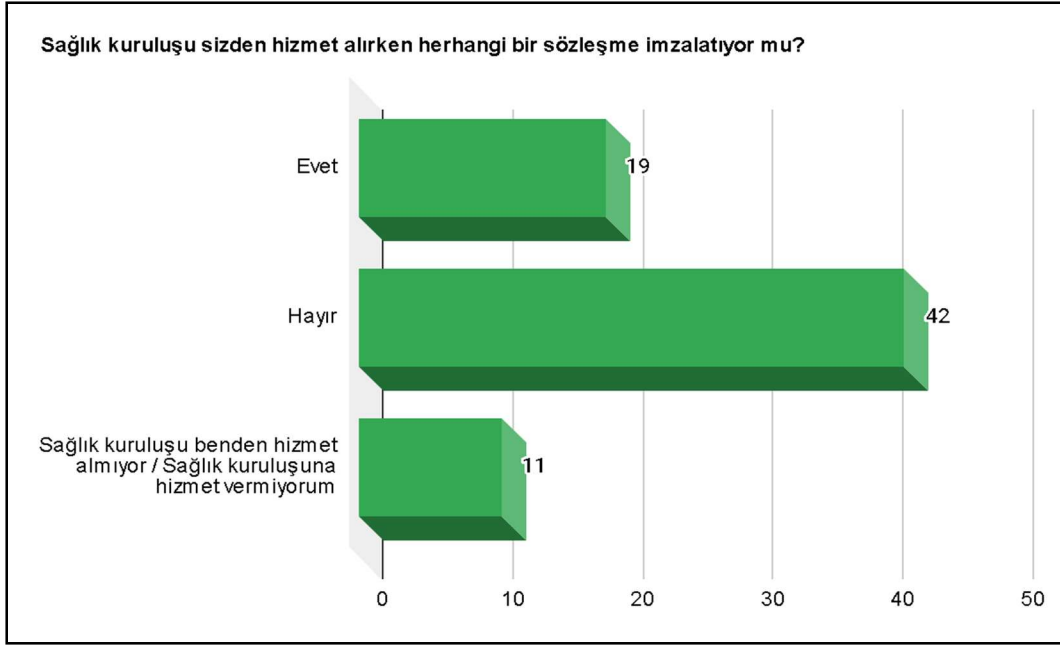
Bu surecin eviri ve çevirmen mesaisine yansımalarının ne olduğu sorgulandığında yukarıdaki tablo ile karşılaşılmaktadır. Çevirmenlerin %27,4’ 3-5 saatlik mesailer ile çalışırlarken, %19’ 5-7 saat, %18’i normali aşan eşikte 7-9 saat ve %1,4’ de 9 saatten fazla mesai yaptıklarını bildirmişlerdir. 9 saatten fazla çalıştığını açıklayan bir çevirmen haricinde, çalışma saatlerinde yaklaşık olarak eşit bir dağılım gorlmektedir. Buna gore normal duzende SGK tarafından tanımlanmış 7,5 saatlik çalışma suresi ile szl eviri standartlarında tanımlanmış 6 saatlik çalışma suresinin pandemi surecinde çeşitlilik gösterdiği soylenebilir. Bu çeşitliliğin nedenleri de farklı olabilir; pandemi koşullarında etkilenme boyutunu aza indirgemek amacıyla azaltılan personel ve dönüşümlü çalışmanın esas alınmış olunması, azalan mesai saatlerinin açıklaması olarak dşnleebileceği gibi, buna mukabil artan mesai saatleri de vakaların yoğunluğu ile birlikte yetersiz kalan kurum içi personelin daha da yoğunluklu olarak çalışmasının zorunlu olduğu hallerin de söz konusu olabileceği için net bir çıkarımda bulunulamayacağı soylenebilir. Bu alışma saatleri ile ilgili dağılımı hangi çevirmenlerin işaretlediğine bakıldığında, sağlık çalışanlarının ortalama 5 saat, serbest çevirmenlerin ortalama 3 saat ve ağırlıklı olarak toplum

merkezinde çalıştıkları düşünülen kurum çevirmenlerinin de ortalama 5,5 saat çalıştığı çapraz bir değerlendirme ile anket sonuçlarından görülmektedir. Ancak sonuçların çeşitlilik göstermesi, çalışma süreleri konusunda net bir çıkarımda bulunmanın çok da mümkün olmadığını ortaya koymaktadır.



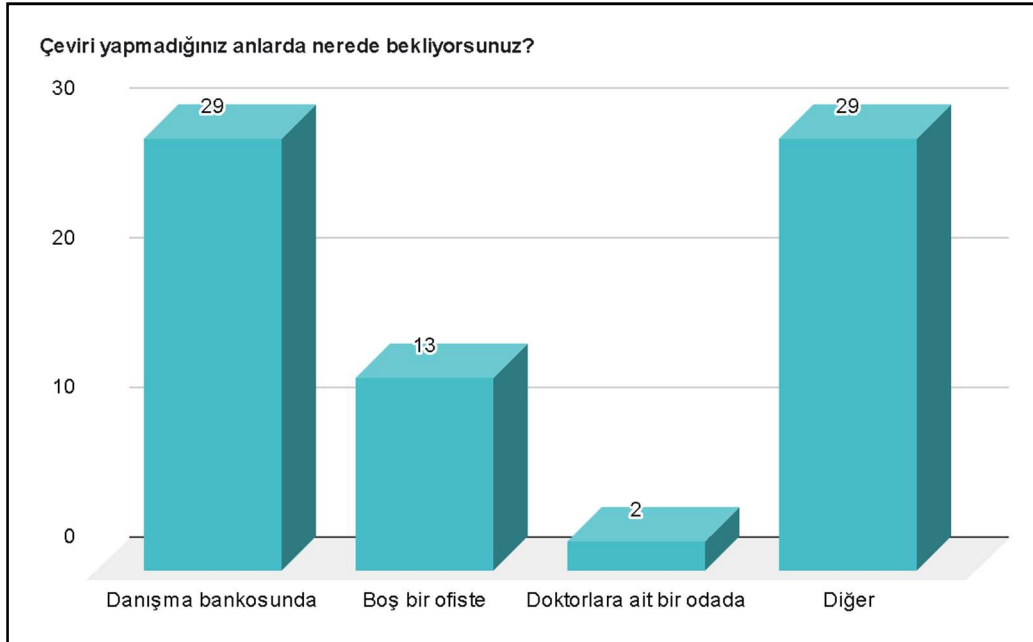
**Grafik 8:** Çalışma ücreti

Ücretlendirme konusunda grafikte net bir ağırlık görünmektedir. Sonucun bu yönde çıkması anketin ulaştığı kitle ile doğrudan ilintilidir elbette. Buna göre kurum içi çevirmenler yoğunlukta olduğu için (anketi dolduranların %91,3'ü) hizmet bedelleriyle ilgili olarak standart sözleşmelerin bağlayıcılığının söz konusu olduğu söylenebilir. Kurumlar bu süreçte az sayıda ücretli ve dışarıdan gönüllü desteğine ihtiyaç duymuştur. Bu soruyu duruma göre ya ücretli olarak dışarıdan görevlendirildiğini ya da gönüllü olarak ücretsiz çeviri hizmeti verdiğini açıklayarak yanıtlayan da olmuştur.



Grafik 9: Çalışma standartları

Kurum içi çevirmenlerin çoğunlukta olduğu bir dağılım içerisinde bu çevirmenlerin %42’sinin herhangi bir sözleşme ile istihdam edilmiyor olmaları ise, sağlık kuruluğlarında değil, Toplum Merkezlerinde görev alan çevirmenler olarak sağlık kuruluğlarından hizmet alan kişilere eşlik ediyor olmaları şeklinde açıklanabilir.



Grafik 10: İş yeri koşulları

Çeviri yapılmayan zamanlarda çevirmenin sağlık koşullarının, güvenliğinin ve hijyen şartlarının ne kadar temin edildiğini sorgulamak amacıyla yönlendirilen, eviri yapılmadığı zamanlarda bekleme yeri

olup olmadığına dair soruda, %39,7’si danışmada, %17,8’i boş bir ofiste, %2,7’si doktorların bulunduğu odada ve yine %39,7 oranındaki diğer seçeneği içinde %13’lük bir kesimi de sağlık kurumu içinde (acil serviste, kurumun içinde, UHH Ofisi’nde) konumlandığını belirtmiştir. Buna ek olarak sunulan “diğer” seçeneğinde acil serviste bulunduğunu, uluslararası hasta hizmetleri için ayrılmış ofiste beklediğini, boş bir hastane odasında bulunduğunu ifade edenler de olmuştur. Ayrıca bir çevirmen hiç vakti olmadığını açıklayarak, öyle bir bekleme ortamının olmadığını ifade etmiştir. Bu sorunun yanıtları değerlendirilirken anketin uygulandığı kişilerin sağlık kurumlarında çalışan çevirmenlerle sınırlı olmadığı göz ardı edilmemelidir. Buna göre sağlık kurumunda çalışmıyorum (6 kişi), evden çalışıyorum (8 kişi), kuruma bağlı çalıştığım için sürekli hastanede bulunmuyorum (6 kişi) gibi yanıtların gelmesi de beklenen bir durumdur.

Çalışma koşullarının belirlenmesini amaçlayan sorulardan bir tanesi de sağlık kuruluşunda çeviri hizmeti verirken, çevirmenlerin uyması gereken kuralların olup olmadığıyla ilgilidir. İki kişinin yanıtı bırakıldığı soruya 13 çevirmen, kurum tarafından kendilerine açıklanmış herhangi bir kural olmadığını ifade etmiştir. 21 kişi ise sosyal mesafeyi korumalarının kural olarak belirlendiği yönünde yanıt vermiştir. Ayrıca; Sağlık Bakanlığının yayınlamış olduğu genelgede bulunan 14 kuralın geçerliliğine vurgu yapan bir kişi olmuştur. Yine bu çerçevede 2 kişi özellikle Covid-19 konusunda bilgilendirme yapıldığını ifade ederken, maske, eldiven kullanımı, dezenfektan kullanımı, el yıkama, vb. koruyucu ekipman ve uygulamaların kural olarak kendilerine anlatıldığını açıklamıştır. Toplum Merkezinde çalıştığını ifade eden 6 çevirmen, evde kalmaları ve evden telefonla çalışmaları konusunda kurallar belirlendiğini belirtmiştir. Buna ek olarak mevcut koşullar nedeniyle çalışma saatlerinin değiştiğinin ve 24 saat çalışma sistemine geçildiğinin ifade edilmesi, bazı çevirmenlerin iş yükünün fazlalığı konusunda ipucu vermiştir. Öte yandan yanıtlar arasında çeviri uygulamasında tıbbi terimlerin kullanılması ve bilginin birebir aktarılması konusunda hassasiyet gösterilmesi ile ilgili kuralların olduğu da açıklanmaktadır.



**Grafik 11:** Desteklerden yararlanma

Covid-19 süreci içerisinde özellikle çalışma şartları ve süreleri itibari ile bu süreçten hem maddi hem de manevi anlamda etkilenen hekim ve yardımcı sağlık personeli için pek çok kurum ve kuruluş destek

paketleri sunmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, ankete katılan kurum içi çevirmenlerin yoğunlukta olduğu yapı içerisinde, bu çevirmenlerin konumlarının, mevzuatta yer alan yardımcı sağlık personeli<sup>18</sup> tanımına dahil olmadığı gibi, böylesine bir afet durumunda da verdiği hizmete rağmen destek paketi dışında tutularak, çevirmenin yine görünmezlik şemsiyesi altında bırakıldığı sonucuna götürmektedir.

### 3.2.3. Çevirmen için zorlayıcı kişisel ve çevresel koşullar ve etkileri

Diğer toplumsal hizmetlerin alındığı kurumlara kıyasla, sağlık kurumlarında çevirinin amacına ulaşması için, çevirmenin içinde bulunduğu iletişim durumunu duygusal olarak da yönetebilmesi ve eyleyicilik rolünü yerine getirmesi gerekir. Söz konusu ortamda, iletişimin dilsel ve kültürel farklılıkların ötesinde sağlıklı bir şekilde kurulamaması, insan hayatını tehdit edici bir duruma yol açabilir. Bunun yanı sıra, çevirmenler iletişim ortamındaki tarafların birbiriyle çelişen talep ve beklentilerini sağlama durumunda oldukça zor bir süreci aşmakla yükümlü hale gelmektedir (Kainz, Prunc ve Schögler, 2011). Bir taraftan çeviri yapılan kişi, diğer taraftan sağlık hizmetinin alındığı kurumun kuralları sürecin kolaylığı/zorlayıcılığı üzerinde belirleyici olabilmektedir.

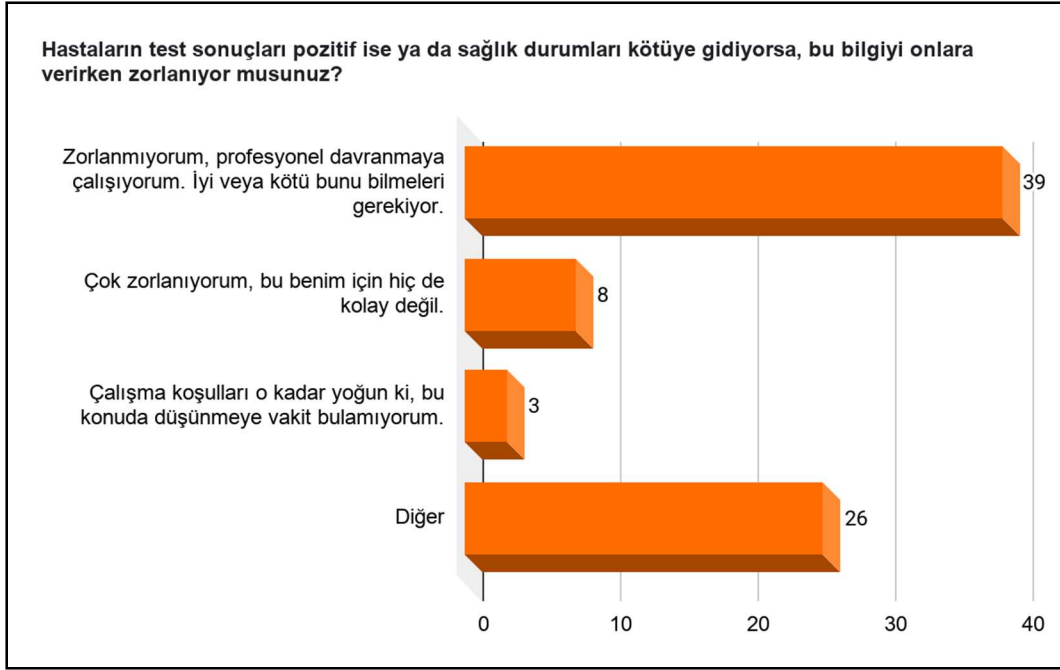
#### a) Kişisel koşullar ve etkileri

“...çevirmenlerin yalnızca dilsel seçimlerinde değil, genel çerçevede verilen sağlık çevirmenliği hizmetinin kalitesini de etkileyebilecek durumlarda çevirmenlerin aldıkları kararların özneliği, özellikle kötü haber verme bağlamında çevirmene ciddi bir sorumluluk yüklemektedir.” (Duman 2018: 92)

Normal zamandaki çalışma koşullarında bile çevirmen için büyük bir sorumluluk olarak betimlenen kötü haber verme süreci ve bu aşamadaki dış faktörlerin belirleyiciliği, Covid- 19 gibi ölümcül vakaların yoğunlukta olduğu salgın hallerinde çevirmenin yükünü çok daha fazla zorlaştırmaktadır.

Ancak kurumsal yapı içinde roller ne kadar belirlenmiş olur ise, etik çerçeve ne kadar iyi çizilmiş ve çevirmen de yerine getirmekte olduğu göreve bir yardımcı sağlık personeli olarak ne kadar yüksek donanım ile hakim ise, bu süreçteki çeviri faaliyetine etkisi de aynı oranda azalacaktır. Aşağıdaki grafikte yer alan çevirmenlerin %39 oranındaki ağırlıklı bir bölümü, kurum içi görev yapmalarından dolayı hasta ile hastane süreçlerine yatkınlıklarının fazla olmasının, süreçte iyi-kötü haberin aktarımında bir zorluk yaratmadığını belirtmiş; %8 gibi bir oran bu konuda zorlandığını dile getirmiş, %3’ü yoğun çalışma koşullarından sürecin içinde özdeğerlendirme yapamayacak kadar vakit sıkıntısı yaşadığını dile getirmiştir. Yanıtlar incelendiğinde “diğer” seçeneğini işaretleyen 10 kişi böyle bir durumla karşılaşmadığını açıklarken, 16 kişi de evden telefonla çalışması, daha çok yazılı çeviri yapması, STK’ya bağlı çalışması ya da hastalarla iletişim gerektirmeyen bir görevde olması gibi sebeplerle, hasta ile böyle bir bilgi paylaşmak zorunda kalmadığını belirtmiştir.

<sup>18</sup> <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140522-14.htm>  
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/12/20141218-6.htm>



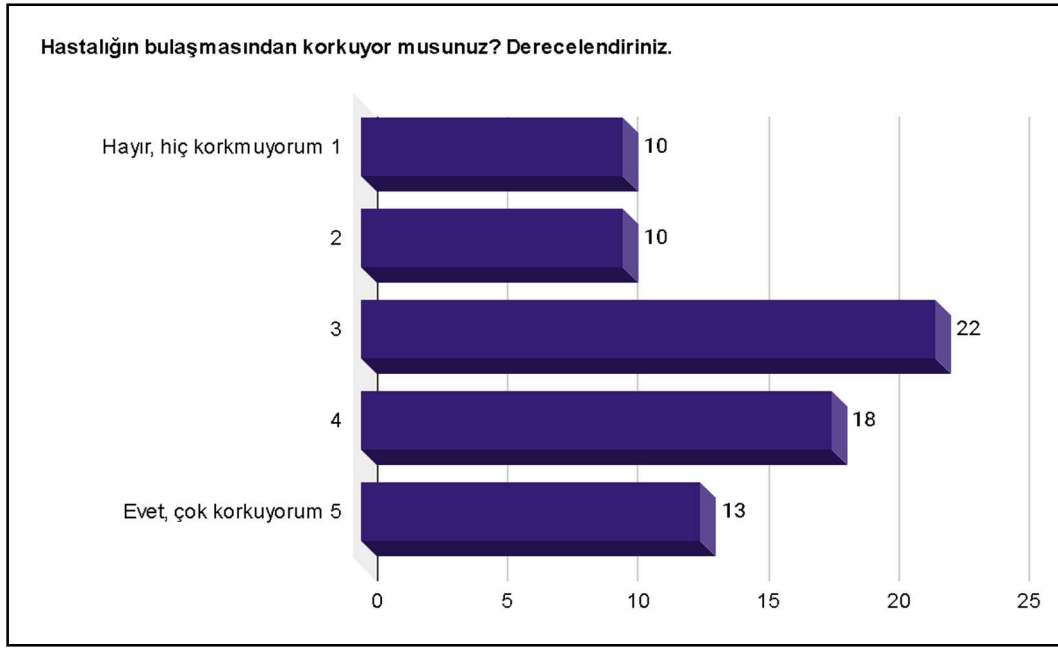
**Grafik 12:** Kişisel koşullar

Covid-19 Pandemi sürecini, normal zamanlardaki sağlık hizmetleri sürecinden en bariz şekilde ayıran özelliklerden bir tanesi de iletişim ve tedavi süreci üçgeninin her üç kesiminin de süreçten hayati risk açısından eş düzeyde etkilenebilir durumda olmalarıdır. Nitekim bu hastalığa yakalanarak yaşamlarını yitiren ya da hastalığı atlaman çok sayıda sağlık çalışanı ve yardımcı sağlık personeli olduğu bilinmektedir. Ancak bu rapora herhangi bir şekilde yansıyan çevirmen bilgisi elde bulunmamaktadır<sup>19</sup>

Olayın asıl post-travmatik, stres bozukluğu şeklinde afet sonrası toparlanma sürecinde ortaya çıkan boyutuna işaret edebilecek bir diğer bulgu da, olay esnasında çevirmenlerin içinde buldukları durumu psikolojik olarak nasıl algıladıkları ve bundan ne oranda etkilendikleridir.

Çevirmenlere, söz konusu psikolojik etkilere dair ipucu verebilecek, bir soru yöneltilmiştir. Aşağıdaki grafikten çevirmenlerin %30,1 (22 kişi) gibi bir çoğunluğunun orta derecede de olsa korktuklarını, bunu %24,7 (18 kişi) ve %17,8 (13 kişi) gibi korkuyorum ve çok korkuyorum oranlarının izlediğini, korkmuyorum (10 kişi) ve hayır hiç korkmuyorum (10 kişi) diyen çevirmenlerin de %27,4 gibi bir oranla kendilerini ifade ettikleri görülmektedir.

<sup>19</sup> [https://www.ttb.org.tr/haber\\_goster.php?Guid=e34429ca-846e-11ea-9137-e385f12afb6d](https://www.ttb.org.tr/haber_goster.php?Guid=e34429ca-846e-11ea-9137-e385f12afb6d)



**Grafik 13:** Hastalığın bulaşma riskinin çevirmen üzerindeki etkisi

Pandemi koşullarında çalışmanın çevirmenler üzerinde yarattığı etkiyi tespit etmeyi amaçlayan sorulardan biri de çevirmenlerin psikolojik durumu ile ilgilidir. Yaşadıkları ve gördüklerinin çevirmenleri psikolojik olarak nasıl etkilediği ile ilgili soruya verilen yanıtlar farklı bakış açıları sunmaktadır. Beş kişinin yanıtlamadığı soruyu, çevirmenlerin %27,8'i (20 çevirmen), “normal karşılıyorum, işe profesyonel yaklaşıyorum, sağlık kuruluşlarının aldığı tedbirleri uyguladığım için çok etkilenmiyorum, psikolojik olarak hiç etkilenmiyorum” gibi açıklamalarla etkilenmediği yönünde yanıtlamıştır. Yapılan ankete göre orta düzeyde etkilendiğini ifade edenlerin sayısı 9’dur. Koşulların psikolojik etkisinin az olduğunu ve etkilenmemeye çalıştıklarını belirten çevirmenlerin bazılarının, bu durumu görmezden gelmeye çalışarak işlerine odaklanma çabası içerisinde oldukları yaptıkları açıklamalar vasıtasıyla gözlemlenmiştir.

Buna karşın Covid-19 koşullarında çevirmenlik yapmanın olumsuz yönde etkilediğini ifade edenlerin sayısı oldukça fazladır. Bu bağlamda 38 çevirmenin (%52,8 oranla anketi dolduranların yarısından fazlasına denk gelmektedir), çeşitli nedenlerle psikolojik olarak çok etkilendiği görülmüştür. Günümüz koşullarında sağlık çevirmenliğinin sınırlarını aşarak afet ve acil durumu da içine alan bir çeviri faaliyetinin söz konusu olduğunu vurgulamak gerekir. Bunu da dikkate alarak soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, çevirmenlerin iki taraf arasında söyleneni aktaran bir kişi olmanın ötesinde, 'toplumun parçası birey' olarak da incelenmesi ve açıklanması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Çevirmen işini yapmakla beraber, olmuş ve bitmiş bir afet sonrasındaki sağlık müdahalesinden farklı olarak, pandemi ile karşı karşıya ve tehlike altında çalışmaktadır. Çevirmenlerin “endişe duyuyorum, endişelerim artıyor ve kendimden hatta en yakınımdan bile şüphe duyuyorum, hastalık kapacağım korkusu yaşıyorum, sevdiklerimi kaybetme korkusu yaşıyorum, kronik astım olduğumdan çok tedirginim, zaman zaman psikolojik olarak çıkmazda gibi hissediyorum, gelecekte umudum ve beklentim kalmıyor” gibi açıklamaları, söz konusu tehlikenin verdiği huzursuzluğun boyutunu ve psikolojik etkilerini görünürlü kılmaktadır.

Dünyadaki hastaların ve ölümlü vaka sayılarının her geçen gün artması, bulaşma riskinden dolayı duyulan endişe, kaygı, tedirginlik, üzüntü, başkalarına bulaştırma korkusu, karamsarlık, odaklanamama, ölüm düşüncesi, gerginlik ve stres gibi cinsiyet ayrımı gözetmeksizin ortak deneyimlenen psikolojik durumlara dair ifadelerle şeklinde ortaya konulurken diğer yandan Grafik1 ‘deki dağılıma göre %31’lik bir kesimden oluşan kadın grubunun kendi cinsiyetlerine özel eklenen bir diğer kaygısı da anne olma, küçük çocuğunu evde bırakma ve bundan dolayı duyulan ekstra kaygı şeklinde çeviri sürecine ve çalışma koşullarına olumsuz yansıdığı şeklinde ifade edilmektedir.

Açıklamalar incelendiğinde, sağlık çalışanlarıyla aynı ortamda görevini yapmakta olan çevirmenlerin, aynı düzeyde risk taşıyor olmaları sebebiyle, farklı şekillerde ifade etseler de büyük bir endişe taşıdıkları görülmektedir. Bu soruya çevirmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde çevirmenin 3. kişi olarak işlerini yaptıkları “normalin” dışında bir durum yaşadıkları görülmektedir. Bunun anlamı, bilinen *durumsallığın* dışına çıkılmasıdır; aynı zamanda risk altında olmaları nedeniyle, durumsallığa farklı bir boyut daha katılması söz konusudur. Dolayısıyla çevirmenlerin psikolojik olarak etkilendiği görmezden gelinmeyecek bir husus olarak algılanmalıdır.

Araştırmanın başında da ifade edildiği üzere afet olgusu afet öncesi hazırlık, afet ve afet sonrası iyileşme süreçleri olarak sınıflandırılabilirken, içinde bulunduğumuz pandemi bir afet türü gibi ele alınırsa, afetler gibi belirgin bir sürede gerçekleşip sona eren bir süreç değildir, çevirmenin bu süreçte içinde bizzat yaşamsal kaynakları tehdit altındadır, durumsallık dediğimiz durumlar her geçen gün değişmekte olduğundan atfedilmiş rollerinin bir kez daha “yeni normal” bağlamında, yardımcı sağlık personeli tanımı içinde de konumlandırılmasını gerekli kılmaktadır.

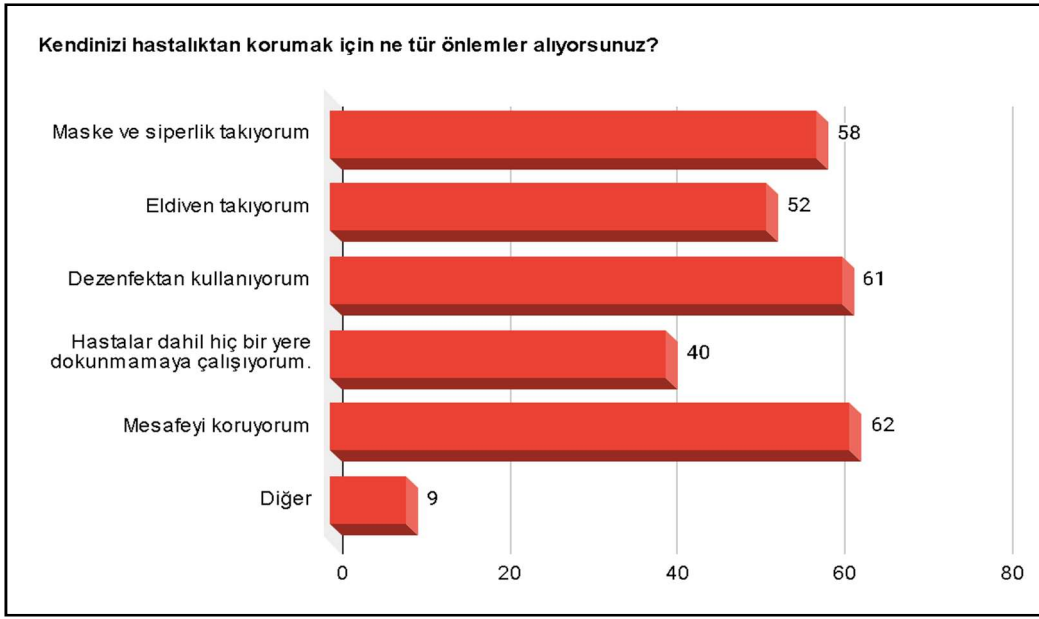
## b) Çevresel koşullar ve etkileri

Sağlık alanında çalışan profesyoneller için gereken hijyen koşullarında bilgilendirme ve ekipman temini süreç içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda ulusal ve uluslararası anlamda kılavuzlar ve yönergeler yayınlanmıştır. Bunlardan hijyen koşullarının sağlanması ile ilgili en genel anlamda herkesi kapsayıcı hususlar şöyle sıralanabilmektedir:

- İş yeri sağlığı ve güvenliği risklerini en aza indirmek için gerekli tüm önleyici ve koruyucu önlemlerin alınmasını sağlamak için genel sorumluluk üstlenmek,
- Aşağıdakiler dahil olmak üzere iş yeri sağlığı ve güvenliği hakkında bilgi, talimat ve eğitim sağlamak;
- Enfeksiyonun önlenmesi ve kontrolü hakkında tazeleme eğitimi;
- Kişisel koruyucu ekipmanların (KKD) kullanılması, giyilmesi, çıkarılması ve atılması;
- Şüpheli veya teyit edilmiş COVID-19 hastalarına bakım yapan sağlık personeli ve diğer personele yeterli miktarda enfeksiyon önleme ve koruma tedbirleri ile KKE malzemesini (maske, eldiven, gözlük, önlük, el dezenfektanı, sabun ve su, temizlik malzemeleri), çalışanların bu tip iş yeri sağlığı ve güvenliği gereksinimleri için harcama yapmalarını gerektirmeyecek şekilde sağlamak <sup>20</sup>.

<sup>20</sup> [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/who-rights-roles-respon-hw-covid-19.pdf?sfvrsn=bcabd401\\_0](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/who-rights-roles-respon-hw-covid-19.pdf?sfvrsn=bcabd401_0)

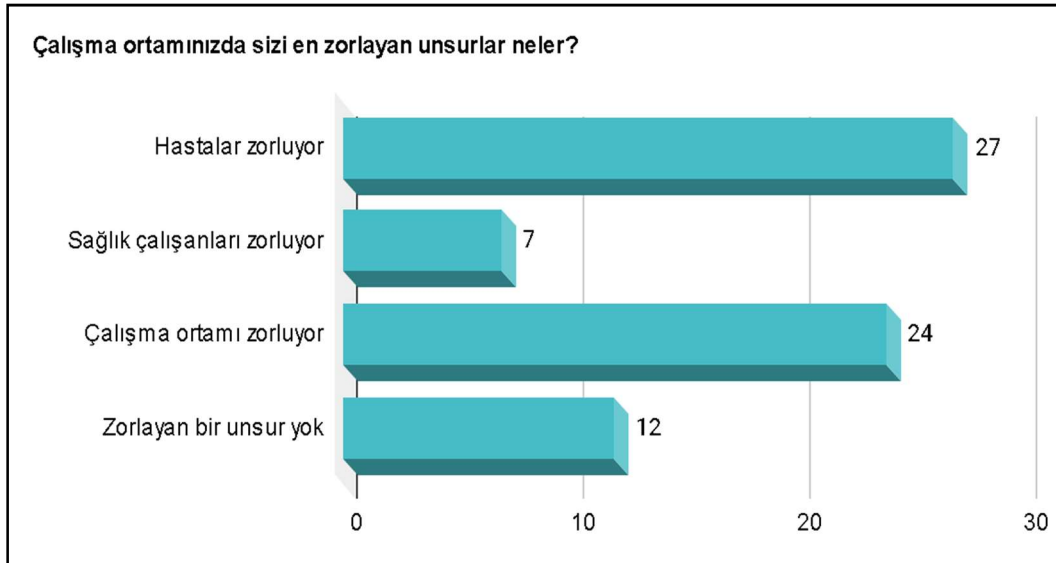




Grafik 14: Alınan tedbirler

Buradaki geri bildirim sonuçlarına bakıldığında, Dünya Sağlık Örgütü'nün yukarıda sıralanan maddeleri esas alındığında maske ve siperlik, eldiven, dezenfektan ve mesafe ve temasta bulunmama kurallarının uygulandığı görülmektedir. Diğer seçeneğini işaretleyenlerin bazıları işyeri tedbirlerinin haricinde özel hayatlarındaki uygulamalara da yer vermiştir. “Çeviri işlemlerini bitirdikten sonra kıyafetlerimi yıkıyorum, sıcak duş alıyorum, araç içini sürekli havalandırıyorum, sık sık kıyafet değiştiriyorum, el yıkıyorum, sağlıklı beslenmeye çalışıyorum” Şekildeki açıklamaları buna örnektir.

Hijyen koşulları ve tedbirleri dışında çevirmenler çalışma koşullarının zorluklarına ilişkin aşağıda yer alan geri bildirimlerde bulunmuşlardır:



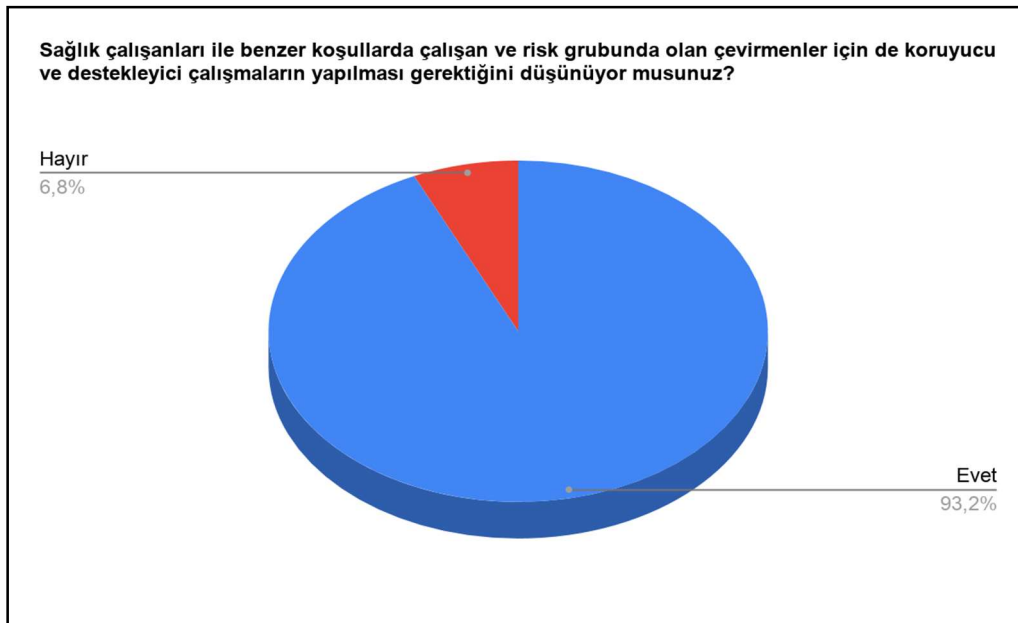
Grafik 15: Zorlayıcı unsurlar

Çevirmenlere çalışma ortamlarında onları zorlayan unsurlar sorulmuştur. 4 kişinin yanıtı bırakıldığı soruda çevirmenlerin büyük çoğunluğu hastalar (%38,6) ve çalışma ortamının (%34,3) kendilerini zorladığını ifade etmektedir. Grafikten de görülebileceği gibi sağlık çalışanlarını kendilerini zorlayan unsur olarak görenlerin oranı %10 iken, zorlayıcı bir unsurun olmadığı yönünde işaretleme yapanlar da vardır (%17,1). Bu seçeneği işaretleyenler bunun nedenini evden çalışıyor ya da devamlı olarak hastanede bulunmuyor olmaları üzerinden açıklamaktadırlar.

Bunlara ek olarak çevirmenler müracaatçıların bilinçsizliği, sosyal mesafeye uymayan insanların olması, hastaların panikleme, hasta yakınlarının davranışları, kriz yönetimi eksikliği gibi hususlardan yakınmaktadır. Öte yandan toplum çevirmenliğinde sıkça rastlanan bir durumdan, güven konusundan da söz edildiği görülmektedir. Bazı hastaların çevirmene ve çevirinin doğruluğuna karşı güven duymadığı durumların olduğunu ifade eden bir çevirmen, aynı zamanda sağlık çalışanlarının bekletmesi ya da o an için yardımcı olmaması nedeniyle ayrımcılık ve milliyetçilikle suçlandıklarının altını çizmektedir. Karşılıklı güvenin temini iletişim akışının en önde gelen unsurudur. Bu hem sağlık personeli ile hasta, hem hasta ile çevirmen, hem de sağlık personeli ve çevirmen arasında inşa edilmesi gereken üçlü bir yapıdır. Burada karşılaşılan herhangi bir engel, sonrasında sağlık gibi hayati bir öneme sahip ihtiyacın karşılanmasında aksaklıklara yol açacağı gibi, tarafsızlık ve nesnellik ilkelerini askıya alan bir tutumu beraberinde getirebilecektir.

### 3.2.4. Çevirmen görüşleri

Anket çalışmasının amaçlarından biri de Covid-19 koşullarında çeviri hizmetlerini ve çevirmenlerin koşullarını, çevirmenlerin bakış açısıyla ortaya koymaktır. Tam da bu amaca hizmet etmesi için çevirmenlerin çalışma koşulları iyileştirilmesi ve genel düşünceleri ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Bu sorulardan bir tanesi de, sağlık çalışanlarına yönelik koruyucu ve destekleyici çalışmaların, sağlık çalışanları ile benzer koşullarda çalışan ve risk grubunda olan çevirmenler için de yapılması gerektiğini düşünüyor musunuz? konusundaki görüşleriyle ilgilidir.



**Grafik 16:** Destekleyici ve koruyucu çalışmalar

Grafikten de görüleceği gibi çevirmenlerin neredeyse tamamının verdiği yanıt, koruyucu ve destekleyici çalışmaların eksikliğine işaret etmektedir. Bu yanıtı 73 çevirmenin 68'i vermiştir. Ne tür eksiklerin olduğu ve hangi konularda çalışmalar yapılması gerektiği ile ilgili olarak sorulan açık uçlu soruyu çevirmenlerin %49,3'ü yanıtsız bırakmıştır. Buna karşılık yanıtlayanların önemli eksikliklere dikkat çektiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Yanıtların detaylarından söz edilecek olursa, birçok çevirmen sağlık tedbirleri nedeniyle önlemler alınması gerektiğini düşünmektedir. Bu konuda çalışma gerektiğini, tedbirlerin alınması gerektiğini ifade eden çok fazla çevirmen olduğu görülmüştür (bazı yanıtlar: maske eldiven ve dezenfektan dağıtılması, ayrıca test yapılması lazım, gerekli koruyucu malzemelerin bolca bulunması, özellikle tulum ve siperlik desteği, malzeme ihtiyacının giderilmesi ve sosyal mesafe, çevirmenlerin de kıyafetleri sağlık çalışanı gibi olmalıdır, hijyenik ortamın sağlanması, tüm çalışanların aynı hassasiyeti göstermesinin sağlanması önemli, ihtiyaç duyulan koruyucular maske eldiven, rutin test uygulanmalı, kurumda çalışanlara aralıkla test yapılması iyi olur, koruyucu giysiler verilmesi, daha fazla tedbir ve önlem alınması, koruyucu kıyafetlerin temin edilmesi, semptomlar görülmeden kontrol testi yapılabilir). Bu çerçevede verilen diğer yanıtlarda da çevirmenlere hastane içerisinde ayrı bir ofis verilmesi, kurum içi çevirmenlerin haklarının tanımlanması, çalışma saatlerinin daha kısa ya da esnek olacak şekilde düzenlenmesi, yedekle ya da nöbetleşerek çalışması gibi yorucu ve sıkıntılı çalışma şartlarını rahatlatıcı talepler ifade edilmiştir. Mevcut Covid-19 koşullarını dikkate alarak, kurumda çalışan sayısının en aza indirilmesi gerektiğine sıkça vurgu yapılmaktadır. Buna bağlı olarak uzaktan çalışmayı olanaklı kılacak telefon, telekonferans gibi teknolojik çalışma sistemlerinin geliştirilmesi talebi de dikkat çekmektedir.

Soruya verilen bazı yanıtların mevcut koşulların ötesinde sağlık çevirmenlerinin genel durumuna işaret ettiği de görülmüştür. Çevirmenler, sağlık alanında çalışmaları nedeniyle alan bilgisine ihtiyaç duyduklarının farkında olarak sağlık çalışanlarına verilen eğitimin kendilerine de verilmesi gerektiğinin altını çizirken, bu alanda çalışacak çevirmenlerin kendisini bilgi açısından geliştirmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Özellikle sağlık alanında insan hayatının etkilenmesi söz konusu olduğundan, çevirmenlere de büyük sorumluluk düşmektedir. İşleyişi bilmek, terminolojiye hâkim olmak, pozisyonunu ve sınırlarını ayarlayabilmek önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu elbette aynı zamanda profesyonellik olarak da adlandırılabilir. Bu yönde bir talep sadece çevirmenler tarafından değil, sağlıklı bir iletişim ortamının oluşmasına en çok ihtiyaç duyan sağlık çalışanları ve hastalar tarafından da gelmeli aslında. Doktorun işini doğru ve iyi yapması için işleyişin önemli bir parçası çevirmen, diğer deyişle dil engeli olanların da eşit hizmet almasında vazgeçilmez bir aktör. Çevirmen istihdamı en başta onların talebi olmalı.

Ankette, çevirmenlerin görüşüne başvurmayı amaçlayan bölümde, özellikle sorularda atlanmış bir husus varsa ya da daha farklı bir yaklaşım aktarmak istiyorlarsa, kısıtlama getirilmeden bunu ifade edebilmeleri için olanak sunulmuştur. Eklemek istediğiniz bir şey var mı? sorusunu büyük çoğunluk yanıtsız bırakırken, çevirmenlerin bazıları, sağlık ekibi ile aynı riskleri taşımaları nedeniyle maaşlarına zam gelmesi talebinde bulunmuştur. Kurumlarda çevirmenleri sağlık çalışanlarından ayrı tutmadan, onlara verilen eğitimleri almaları gerektiğine de vurgu yapıldığı görülmüştür. Çalışma koşullarının ağırlığına işaret eden bir başka yanıt, çevirmenlerin de risk altında çalıştıkları için çok fazla etkilendiklerini, çarpıcı şekilde ortaya koymaktadır:

“Biz bu işi yaparken yüreğimizle yapıyoruz. Bizler zorunlu işe gidiyoruz. Bir anne olarak endişeliyim. Bana bir şey olursa çocuklarıma bakın, onlara sahip çıkın”

Bu ifade işsizlik artarken, kurumlar, firmalar ve devlet ekonomik darboğaza girerken, her şeye rağmen elindeki koruma çabası içindeki sağlık çalışanların çaresizliği olarak okunabilir.

Bu soruya verilen yanıtlar pandemi özelinde değerlendirildiğinde, iş süreçlerinin daha da zorlaşmasıyla ücret yetersizliği ve çalışma koşulları konusundaki algılarının daha da güçlendiği ve dile getirildiği şeklinde yorumlanabilir.

#### 4. Sonuç yerine: Toplum çevirmenliğinde “Yeni normal”i düşünmek

İş, spor, sağlık, üniversite, göç vb. çeşitli nedenlerle Türkiye’de bulunanlar, ülke dilini bilmiyor olmaları sebebiyle, birçok alanda iletişim sorunu yaşamaktadır. Burada toplum çevirmenlerine ihtiyaç duyanların büyük çoğunluğunu oluşturanların, 2011 yılı itibariyle Suriye’den gelen ve geçici koruma altına alınan kişiler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda en fazla sağlık alanında toplum çevirmenlerine ihtiyaç duyulmakla beraber, bu ihtiyaca paralel olarak, toplum çevirmenliğini konu alan bilimsel çalışmalara, yine en fazla sağlık çevirmenliğinin konu olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Şan ve Koçlu, 2020: 802). Bu da sağlık alanının hem sahada hem de araştırmalarda önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın başında da ifade edildiği gibi Türkiye’de, toplum çevirmenliğinin bir alt uygulama alanı olarak sağlık çevirmenliği 15.12.2018 tarihli Mesleki Yeterlilik Kurumu Ulusal Yeterlilik Belgesi kapsamında “normal” çalışma koşulları bağlamında yasal bir zemin kazanma yolunda önemli bir ilerleme kaydetmiştir. Ancak bu standartlar bugüne kadar karşılaşılmış “normal” süreçleri tanımlamaktadır. Söz konusu standartların, bu araştırmaya konu olan pandemi gibi sağlık hizmetinin kapsamının genişlediği ve hazırlıklı bulunul(a)mayan durumlar için, sağlık çevirmeni, sağlık çalışanı ve çeviri hizmetinden faydalanacaklar açısından daha güvenli bir çalışma ortamını tanımlayacak özellikte olup olmadığının yeniden gözden geçirilmesinde fayda vardır. Önemli olan, standartların ve eyleyicilerin boyutu ve niteliği değişebilecek afete/krizle dönüşebilecek durumlara uyum sağlayabilecek esneklikte olmalarıdır.

“Yeni normal” kavramı ile sağlık çevirmenliği sürecinde başvuru araçlarından telefonun yanına, gelişen teknolojilerle birlikte video konferans sistemlerinin, internet ve diğer teknolojilerin de girmesi, sürecin işleyişinde ve çıktılarında da farklılıkları beraberinde getirmektedir. Mesleki yeterlilikler çerçevesine dönüp belki de bu yeni araçların gereklilikleri gözüyle bir daha bakmak gerekmektedir. Bu tür araçlar üzerinden çevirmenin gerektiğinde çeviri yapabilecek yetkinlikte olup olmadığı ve uygun altyapının çeviri sürecinin sağlıklı akışına olanak verecek en güvenli şekilde yapılandırılıp yapılandırılmadığı çeviri süreci ile ilgili iki önemli nokta olarak öne çıkmıştır.

Anket sonuçlarına göre çevirmen profilinde kurum içi çevirmenlerin görece daha büyük oranda yer almaları, dolayısıyla kurumsal standartlara tabi olup Uluslararası Hasta Hizmetleri çalışanı ya da çevirmen olarak görev yapıyor olmaları, ancak kurumsal standartlar, destek paketleri ve imkanlardan bir hekim ve yardımcı sağlık personeli statüsünde faydalanamıyor oluşları, bu araştırma sonucunda ortaya çıkan önemli bir eksikliğe işaret etmektedir.

Yine yeterlilikler çerçevesinde çalışma koşulları bağlamında stres yönetimi ve çalışma süreçlerinde kalite ve verimlilik gibi kısımlarının; pandemi süreci esnasında çalışma ortamında bekleme alanı, bekleme süresi, çalışma ortamının hijyeni, Covid-19 gibi yaşamsal tehdit unsuru taşıyan bir durumla karşı karşıya kalındığı için belki yeterliliklerin de “yeni”den sorgulanmasını ve kapsamını genişletmeyi gerektirebilir.

Çevirmenler ağırlıklı olarak bu süreçten yalnızca fiziksel değil aynı zamanda psikolojik anlamda da endişeli olduklarını, korku duyduklarını dile getirirken, içinde buldukları stres koşulları ile baş etmede zorluk çektiklerini ifade etmektedirler. Bu durum hem çevirmen açısından hem de çeviri süreçlerinin sağlıklı akması açısından öncelikli olarak ele alınması gereken noktalardan biridir. Tıpkı hekimler ve yardımcı sağlık personelinin alması gereken psikolojik destek benzeri uygulamalar gibi, çevirmenlere de bu noktada destek verilmesi hayati önem taşımaktadır.

Çevirmene karşı ayrımcı tutumlar, güven inşasında yaşanan aksaklıklar yanında, istihdamın genelinde uygulanan daha az kişi ile daha az çalışma saati uygulaması, bekleme alanlarının, uygun koruyucu ekipman ve malzemelerin sağlanması, bunların yanı sıra hizmet içi eğitimlerin yapılandırılıp sıklaştırılması gibi hususlara çevirmenler pek çok sorunun yanıtında yer vermişlerdir.

Sağlık çevirmenliğinin, “normal” yaşamsal şartlarda, standart ve protokolleri belli olan, sağlık turizmi kapsamında uygulandığı koşullarla, insan kaynaklı/biyolojik bir afet sırasında ve sonrasında verilen sağlık hizmetlerindeki çeviri koşulları açısından karşılaştırmalı olarak ele alınıp ayrıştırılması gerekmektedir.

İçinde bulunulan pandemi süreci daha uzun soluklu bir “yeni” bir bağlamda ele alınması gereken bir afet türü olarak öncesinde hazırlık, afet sırası ve sonrası iyileşme süreçleri olarak sınıflandırılmalıdır. Toplum çevirmenliğinin Türkiye’deki ilk örneklerinden Afette Rehber Çevirmenlik organizasyonunun yapısının 13 yıllık dönemde değişen koşullarını değerlendiren<sup>21</sup> Bulut ve Kurultay, yeni durumların ve buna bağlı olarak değişen koşulların Afet ve Acil Durum Çevirmenliği açısından irdelenmesi gerekliliğinin altını çizmektedir:

“ARÇ’ın bir organizasyon olarak bundan sonraki süreçte nasıl ve ne ölçüde rol oynayacağı bugün yalnızca ARÇ’a indirgeyerek sorduğumuz bir sorudur. Oysa ADvA çevirmenliği sözlü çeviride hem her dönem üzerinde yeniden düşünülmesi gereken hem de farklı olanak ve yaklaşımların geliştirilebileceği bir uygulama ve araştırma alanı olarak varlık gösterecektir.” (Bulut ve Kurultay, 2012: 99)

Bulut ve Kurultay, afet çevirmeninin duruşunu belirleyen davranış kodlarının buyrukçu değil, birleştirici ve bütünleyici olduğu ölçüde esnek yapıda olmak ve farklı durumlarda farklı işlemlere karşılık gelmek zorunda olduğunu ifade etmektedir. Makalenin yazıldığı dönemde “yeni normal” kavramını kullanmamış olsalar da, aslında afet kavramının dinamik ve devingen yapısı ile bu kavramın içinden çıkan rollerin de buna uyum sağlayabilecek yapıda olmasının gerekliliğine işaret ettikleri söylenebilir. Her yeni afet türü yapısı gereği, kendi içinde, “normal” tanımlamalardan farklı, “yeni normal” tanımlamalara ihtiyaç duymaktadır.

Pandemi sürecinin de diğer afet türlerinde (örneğin deprem) olabileceği gibi bir anda sona ermeyeceği, hatta evrileceği gerçeği göz önünde tutulmalıdır. Sınırları ve standartları ile belirsizliğin ortasında kendini konumlandırın ve bu devamlılık arz eden süreç içinde bizzat yaşamsal kaynakları tehdit altında olan çevirmen, durumsallık ötesi bir noktada, belki de yardımcı sağlık personeli tanımı içinde bir kez daha “yeni normal” bağlamında yer bulmalıdır. Ancak çevirmenlerin bu konuda tek başlarına karar verici bir konumda olmaları elbette çok mümkün değildir.

Toplum Çevirmenliği genelinde değerlendirilecek olursa, sivil toplum yapısının gelişmesi, dayanışma bilincinin artması, araştırma kurumlarının bu sorunsallarla karşılaşılan alanlara ağırlık vermesi çok acil

<sup>21</sup> Afet Çevirmenliğinin süreçsel dönüşümü konusunda bir çalışma da Doğan ve Kahraman tarafından yapılmıştır. Bkz. Doğan ve Kahraman (2011)

bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Sorunların çözümleri, mesleki dayanışma içinde, standartlar ve kanunlar çerçevesinde rollerin yeniden düşünülmesi ile mümkün olacaktır.

Çevirinin ve çevirmenliğin sağlıklı bir şekilde “yeni” den yapılanması, bu meslek alanı ve meslek erbaplarını temsil eden sivil toplum örgütlerinin, kamu ve özel kurumların eşgüdüm içinde hareket ederek, ihtiyaç ve şartları belirlemelerine, “yeni normal”in tanımını ortaklaşa düşünmelerine bağlıdır.

### Kaynakça

- A National Code of Ethics for Interpreters in Healthcare. (2005). <http://www.ncihc.org/ethics-and-standards-of-practice>. Erişim Tarihi: 23.04.2020.
- AFAD- 5902 sayılı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun: <https://www.afad.gov.tr/kanunlar>, Erişim Tarihi: 15.03.2020.
- Aguilar-Solano, M. (2015). Non-professional volunteer interpreting as an institutionalized practice in healthcare: A study on interpreters' personal narratives. *Translation & Interpreting: The International Journal for Translation and Interpreting Research*, 17(3), 132- 148.
- AIIC- Appeal To Authorities. <https://aiic.net/page/8947/appeal-to-authorities-by-aiic-fit-and-wasli/lang/1>, Erişim Tarihi: 08.03.2020
- Angelelli, C. (2004). *Medical interpreting and cross-cultural communication*. UK: Cambridge University Press.
- ATA-SPD, COVID-19 Pandemic: Impact and Effects on US T&I Professionals, <https://ataspd.org/2020/04/29/covid-19-pandemic-impact-and-effects-on-us-ti-professionals/>, Erişim Tarihi: 30.04.2020.
- Bolden, G. (2000). Towards understanding practices of medical interpreting: Interpreters' involvement in history taking. *Discourse Studies*, 2(4), 387- 419.
- Bührig, K. & Meyer, B. (2009) Gespräche zwischen Patienten und Ärzten - ein- und mehrsprachige Anamnesen im Krankenhaus. In: N. Klusen & A. Meusch (Hg.) *Informiert und selbstbestimmt. Der mündige Bürger als mündiger Patient. Beiträge zum Gesundheitsmanagement 27*. Baden-Baden: Nomos Verlag, 189-205.
- NİMDZİ- COVID-19 in Language Services: Early Considerations <https://www.nimdzi.com/covid-19-in-language-services-early-considerations/>, Erişim Tarihi: 28.04.2020.
- Diriker, E. & Tahir-Gürçağlar, Ş. (2004). Community Interpreting In Turkey. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 14, 73-92.
- Doğan, A. & Kahraman, R. (2011). Emergency and Disaster Interpreting in Turkey- Ten Years of a Unique Endeavour. *Hacettepe University Journal of Faculty of Letters*, 28(2), 61-76.
- Duman, D. (2018). *Toplum Çevirmenliğine Yorum Bilimsel Bir Yaklaşım: Sağlık Çevirmenliği ve Öznellik (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*, İstanbul, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Erdoğan, M., (2015), *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum*. İstanbul : Bilgi Üniversitesi.
- EUATC (Avrupa Çeviri İşletmeleri Birliği) Translation Company Security Needs To Be Strengthened During COVID-19 Crisis, <https://euatc.org/industry-hot-topics/translation-company-security-measures-need-to-be-strengthened-during-the-covid-19-crisis/>, Erişim Tarihi: 27.04.2020.
- Hale, S. B. (2007). *Community interpreting*. New York: Palgrave Macmillan.
- İşyeri Hekimi ve Diğer Sağlık Personelinin Görev, Yetki, Sorumluluk ve Eğitimleri Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/12/20141218-6.htm>, Erişim Tarihi: 20.04.2020.
- Kahraman, R. (2003). *Afette Rehber Çevirmenlik (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*, İstanbul Üniversitesi.
- Kahraman, R. (2010). *Göç ve Çeviri: İltica Başvurularında Sözlü Çeviri Uygulamaları ve Toplum Çevirmeninin Rolü (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*, İstanbul, İstanbul Üniversitesi.

- Kainz, C. & Prunc E. & Schögler R. (2011) Modelling the field of community interpreting: questions of methodology in research and training. Wien/ Berlin/Münster:Lit
- Kurultay, T. & Bulut, A. (2012). Toplum Çevirmenliğine Yeniden Bakışta Afette Rehber Çevirmenlik, İ.Ü. Çeviribilim Dergisi, Sayı:6 (2-2012), 75-102.
- McNamee, R. (2004). The New Normal, The Penguin Group, New York.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu, Toplum Çevirmenliği Ulusal Yeterlilik Kriterleri: <http://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.aspx?f=cevirmen-yeterlilikleri---toplum-cevirmeni---yayinlanan-taslak-15.12.2018.pdf>, Erişim Tarihi: 23.04.2020.
- Meyer, B. (2019) Wissen, Verstehen, Glauben? Eine Fallstudie zur patientenzentrierten Kommunikation und partizipativen Entscheidungsfindung. In: Spiritual Care, Band 8, Heft 4, Seiten 357-366.
- Mikkelson, H. (2012). The professionalization of community interpreting. Çevrimiçi: <https://aiic.net/page/1546/the-professionalization-of-community-interpreting/lang/1>
- Öztürk, T. (2015). Küresel Hareketlilik Etkisinde Türkiye’de Sağlık Çevirmenliği Uygulamaları: Çevirmen Görüşlerine Dayalı Bir Çalışma (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Sakarya, Sakarya Üniversitesi.
- Pöhhacker, F. (2004). Introducing Interpreting studies. London: Routledge.
- Pöllabauer, S. (2010). Community Interpreting bei Ämtern der Sozialverwaltung: Auf der Suche nach Verständigung. Translationskultur revisited. N. Grbić and E. Prunč. Tübingen, Stauffenberg: 353-375.
- Sağlık Meslek Mensupları ile Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Diğer Meslek Mensuplarının İş Ve Görev Tanımlarına Dair Yönetmelik <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140522-14.htm>, Erişim Tarihi: 20.04.2020.
- Sağlık Bakanlığı, Hastane Afet ve Acil Durum Planı (HAP) Hazırlama Kılavuzu: <https://www.saglik.gov.tr/TR,1789/hastane-afet-ve-acil-durum-planı-hap-hazirlama-kilavuzu.html>, Erişim Tarihi: 27.04.2020
- Sağlık Bakanlığı, Ulusal Pandemi Hazırlık Planı: <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/bulasicihastaliklar-haberler/ulusal-pandemi-hazirlik-planı.html>, Erişim Tarihi: 27.04.2020.
- Sağlık Bakanlığı, Covid-19 (SARS-CoV-2 Enfeksiyonu) Rehberi: [https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19\\_Rehberi.pdf?type=file](https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf?type=file), Erişim Tarihi: 27.04.2020
- Slapp, M. A. (2004). Community Interpreting in Deutschland: Gegenwärtige Situation und Perspektiven für die Zukunft. Münih: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- Schouten, B. & Ross, J. & Zendedel, R. & Meeuwesen, L. (2014). Informal Interpreters in Medical Settings. The Translator. 18. 311-338. 10.1080/13556509.2012.10799513.
- Şan, F. & Koçlu, S. (2020). Toplum Çevirmenliği Alanında Türkiye’de Yapılan Bilimsel Çalışmalar: Analiz ve Değerlendirme. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (19), 785-808.
- Şener, O. & Kıncal, Ş. (2019). Role and Ethics in Healthcare Interpreting in Turkey. Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi , (27) , 201-219
- Turan, D. (2016). Sağlık hizmetlerinde sözlü çeviri hizmetleri. Ankara: Grafiker Yayınları.
- TTB- COVID-19 tanısı almış sağlık çalışanlarının sayısı artıyor. Hükümeti önlem almaya davet ediyoruz! [https://www.ttb.org.tr/haber\\_goster.php?Guid=e34429ca-846e-11ea-9137-e385f12afb6d](https://www.ttb.org.tr/haber_goster.php?Guid=e34429ca-846e-11ea-9137-e385f12afb6d), Erişim Tarihi: 22.04.2020.
- WHO: Coronavirus Disease (Covid-19) Outbreak: Rights, Roles And Responsibilities Of Health Workers, Including Key Considerations For Occupational Safety And Health. Çevrimiçi: [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/who-rights-roles-respon-hw-covid-19.pdf?sfvrsn=bcabd401\\_0](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/who-rights-roles-respon-hw-covid-19.pdf?sfvrsn=bcabd401_0), Erişim Tarihi: 23.04.2020

## Altyazı çevirisi ve eğitimi

Ezgi GAGA<sup>1</sup>

**APA:** Gaga, E. (2020). Altyazı çevirisi ve eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 844-854. DOI: 10.29000/rumelide.792536.

### Öz

Görsel-işitsel ürünler teknolojik gelişmeler ve internetin yaygınlaşmasıyla artık tüm dünyada erişilebilir hale gelmiştir. Ürünlerin anlaşılabilirliğini etkileyen dilsel farklılıklar görsel- işitsel çeviri türleri sayesinde aşılmaktadır. Bu ihtiyacı en hızlı karşılayan çeviri türünün altyazı çevirisi olduğu görülmektedir. Altyazı çevirisi göstergesel, dilsel-metinsel, teknik olmak üzere 3 temel özelliğe sahiptir. Bu özellikler birbirleriyle ilişkisel bir yapı sergileyerek bir bütün oluşturmaktadır. Altyazı çevirisi sürecinde çevirmen görsel-işitsel kanallardan gelen metne okunmak üzere üçüncü görsel bir kanal eklemektedir. Filme dahil olan bu kanalın filmin bütünlüğünü bozmaması ve altyazının görselle uyumlu olması beklenmektedir. Öte yandan zamansal-uzamsal kısıtlar, altyazıya özgü yazım biçimleri ve noktalama işaretlerinin kullanımı, spotlama, eşleme, şablon üretme-kullanma altyazı çevirisinin temel özellikleri çerçevesinde değerlendirilebilir. Dolayısıyla altyazı çevirisi yapabilmek türe özgü bu niteliklerin iyi bilinmesini gerektirmektedir. Şüphesiz, bu alanda yetkinleşmek türe özgü alınacak eğitimle mümkün olacaktır. Günümüzde altyazı çevirisi bir uzmanlık çevirisi olarak kabul edilmekte ve artan talep paralelinde altyazı çevirisi eğitime yönelik yaklaşımlar geliştirilmektedir. Bu çalışmanın temel amacı çeviribilim literatürü kapsamında altyazı çevirisinin temel özelliklerini incelemek, bu türe yönelik geliştirilen belli başlı eğitim-öğretim modellerini irdelemek ve elde edilen verilerden hareketle altyazı çevirisi derslerinin ne şekilde yapıldığını sorgulamaktır. Bu çalışma altyazı çevirisi eğitimi çerçevesindeki bazı bilimsel çalışmalara bir üst bakış sunarak bu alanda yapılacak araştırmalara zemin hazırlamayı hedeflemektedir. Nitel araştırma yöntemiyle altyazı çevirisi eğitiminin içerik ve uygulamaları altyazının temel göstergesel, dilsel-metinsel ve teknik özellikleri çerçevesinde sınıflandırılmış, bu özelliklerin eğitim yaklaşımları, ders içeriği ve öğretim yöntemleri, materyalleri, ölçme ve değerlendirme biçimlerini şekillendirdiği görülmüştür. Araştırmanın sonunda altyazı çevirisi eğitiminin birbirini takip eden ve tamamlayan becerilerin edinimi biçiminde gerçekleştirildiği görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Altyazı, altyazı çevirisi, altyazı çevirisi eğitimi

### Subtitle translation and education

#### Abstract

Audiovisual products have now become accessible worldwide with the advancement of technology and spread of internet. The linguistic differences affecting the intelligibility of the products are overcome thanks to the types of audiovisual translations. It is seen that subtitle translation is the type of translation that meets the need the fastest. Subtitle translation has 3 basic features: semiotic, linguistic-textual, technical. These features form a whole by displaying a relational structure with each other. During the subtitle translation process, the translator adds a third visual channel to the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Atlas Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (İngilizce) (İstanbul, Türkiye), ezgi\_keskin@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8985-3517 [Makale kayıt tarihi: 06.08.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792536]



text to be read through the audiovisual channels. It is expected that this channel, which is included later, should not harm the integrity of the film and the subtitle should be compatible with the visual. On the other hand, temporal and spatial constraints, subtitle-specific spelling styles and the use of punctuation marks can be evaluated within the framework of the basic features of the subtitle translation. Therefore, these specific features regarding subtitle translation should be well-known for translating process. Without doubt, through specific training, it is possible to become competent in this field. Today, subtitle translation is accepted as a specialised translation. With the increasing demands, new approaches on subtitle translation education are being developed. The main purpose of this study is to examine the basic features of subtitle translation within the scope of translation studies, to examine the some education models developed for this type and to question how the subtitle translation courses are structured based on the data obtained. This study also aims to lay the groundwork for research to be conducted in this area by presenting an overview of some scientific studies within the framework of subtitle translation education. With the qualitative research method, the content and applications of subtitle translation education were classified within the basic semiotic, linguistic-textual and technical features of the subtitle, and it was observed that these features shaped educational approaches, course content and teaching methods, course materials, measurement and evaluation styles. In this research, it is understood that subtitle education takes place in the form of acquisition of skills which follow and complement each other.

**Keywords:** Subtitle, subtitle translation, subtitle translation education

## 1. Giriş

Teknolojinin gelişmesi ve iletişim araçlarının artmasıyla görsel-işitsel materyaller hızla küresel boyuta taşınmaktadır. rnlerin anlaşılabilirliğini etkileyen dilsel farklılıklar görsel işitsel eviri türleri ile aşılmaktadır. Bu ihtiyacı en hızlı biçimde karşılayan eviri türünün altyazı çevirisi olduğu söylenebilir. Altyazı, istatistiki açıdan veri olmasa da görsel-işitsel eviri türleri içinde en çok tercih edilen eviri yöntemi olarak kabul edilmektedir (Diaz-Cintas, 2013, 119-132).

Altyazı evirisi, göstergesel, dilsel-metinsel, teknik olmak üzere üç temel özellik çerçevesinde biçimlenir. Bu zellikler birbirleriyle ilişkisel bir yapı içindedir. Altyazı evirmeni göstergesel boyutta görsel-işitsel kanallardan gelen metne yazılı nc görsel bir kanal eklemektedir. Bu kanalın filmin göstergesel bütünlüğünü bozmaması ve görselle uyumlu olması gerekmektedir. Öte yandan, dilsel metinsel özellikler içinde zamansal-uzamsal kısıtlar, altyazıya özgü yazım biçimleri ve noktalama işaretlerinin kullanımı ve teknik özellikler kapsamında ise spotlama, eşleme, şablon üretme/kullanma altyazı çevirisinin temel nitelikleri içinde yer alır. Altyazı evirisi bu özelliklerin iyi bilinmesini gerektirmekte ve bu alanda yetkinleşmek ancak tre özgü alınacak eğitimle mümkün olmaktadır. Günümüzde altyazı çevirisi bir uzmanlık çevirisi olarak kabul görmektedir. Hızla artan ihtiyaç, altyazı çevirisi eğitimine yönelik yaklaşımları beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada altyazı çevirisinin temel özellikleri incelenmekte, altyazı çevirisi eğitimine yönelik eğitim-ğretim yaklaşımları ele alınarak altyazı çevirisi derslerinin ne şekilde yapılandığı incelenmektedir. Bu bağlamda, altyazı çevirisi ve eğitimine yönelik kaynaklar taranarak altyazı eğitiminin uygulama biçimleri hakkında değerlendirmelere yer verilecek ve bir st bakış sunulacaktır. Nitel araştırma yöntemiyle altyazının temel özellikleri paralelinde biçimlenen altyazı çevirisi eğitiminin genel erevesi betimlenecektir. Bu alışma ile ayrıca geliştirilmesi gereken noktalar tespit edilerek gelecek araştırmalara katkı sağlama hedeflenmektedir.

## 2. Altyazı süreci

İlk altyazı yazılımı 1970'lerde piyasaya sürülmüştür. Altyazı işlemleri dönem itibarıyla teknik bir donanım gerektirdiği bilinmektedir. Çeviri yapabilmek için bir bilgisayar, video kaydını oynatmak için video oynatıcı ve izlemek içinse TV monitörüne ihtiyaç vardı. Bazı çevirmenler, diyalogların başlama ve bitiş sürelerini belirlerken kronometre kullanıyorlardı (Diaz-Cintas, 2013: 119-132). Çevirmenler, çoğunlukla programın yazılı metninden çeviri yapmaktaydılar. Altyazılar elle yazılırdı ve çevirmenlerin bu ekipmanları kullanacak teknik bilgiye sahip olmaları beklenmezdi. Çevirmenler yalnızca çeviriden sorumluydu (Carrol, 2004).

Altyazı işleminin teknik boyutu film teknisyeninin sorumluluğundaydı. Film diyalogları film teknisyenleri tarafından eşlenirdi. Konuşmalarının başladığı ve bittiği yerler teknisyen tarafından işaretlenirdi. Altyazıyı ekran formatına uygun yazabilen özel bir altyazı programı kullanılmaktaydı. İlk altyazı yazılımının 1970'lerde piyasaya sürüldüğü bilinmektedir (Diaz-Cintas, 2013: 119-132).

1990'larda kişisel bilgisayarların yaygınlaşmasıyla altyazıların hazırlanma süreci tamamen değişmiş ve dil uzmanlığı çerçevesinde altyazı çevirmenliği mesleği yeniden tanımlanmıştır (Carrol, 2004). 1990'lı yıllarda profesyonel altyazı programlarının sayıca az, pahalı ve erişilmesi zor olması altyazı çevirmenlerini internetin sunduğu imkanları kullanmaya yönlendirdi. Bu bağlamda bu işi yapan profesyoneller kendi altyazı oluşturma çözümlerini ürettiler. İnternet ortamına sürülen altyazı programları indirilerek altyazı işlemi gerçekleştirebilmekteydi. İnternette en çok bilinen ve tercih edilen ücretsiz altyazı programları arasında Aegisub, DivxLand Subtitles, Gnome Subtitles, Jacosub, Subtitle Creator, Subtitle Workshop yer almaktadır (Diaz-Cintas, 2013, 119-132).

Öte yandan, profesyonel altyazı çevirisi programları, kısa zamanda, hızlı çeviri yapabilmek üzere tasarlanmıştır. Altyazıların zaman kodlarının belirlenmesi için bazı programlar geliştirilerek altyazıların eşleme süreci basitleştirilmiş oldu. Altyazı çevirisini hızlandıran bir diğer teknoloji "ses tanıma<sup>2</sup> ve eşleme teknolojisi<sup>3</sup>"dir. Görsel işitsel ürünlerin yazılı metni programa aktarılmasının ardından dahili konuşma tanıma sistemi ses ve görüntüyü eşlemede ve otomatik bir zaman kodu oluşturmaktadır. Google ve Youtube tabanlı videolarda bu sistem kullanılmaktadır (Diaz-Cintas, 2013, 119-132).

Özetle, günümüzde altyazı çevirmenin çeviri yapması için gerekenler: zaman kodu içeren görsel-ışitsel metnin kopyası, diyalog listesi, görsel bilgiler, metin görsel-ışitsel ürün film ise çevirmene özel notlar içeren post-produksiyon senaryosudur. Eşleme sürecinde, diyaloglar zaman kodlu birimlere bölünür. Ardından her diyalog parçası zaman-yer kısıtları ve biçim kılavuzlarına göre çevrilir. Bu süreç, altyazıların dijital olarak sorumlu kişiye verilmesiyle son bulur. Gelişen teknolojiyle görsel-ışitsel metinlerin dijital formatlar halinde kolayca paylaşılması ve altyazı için özel yazılımların tasarlanması, bu süreçte büyük değişiklikler meydana getirmiştir. Tüm profesyonel çevirmenler bu teknik imkânlarla sahip olmasa da, artık çevirmen ortalama bir bilgisayarla tüm alt yazılama işlemini tek başına gerçekleştirebilmektedir (Perez 2008: 15).

<sup>2</sup> speech recognition

<sup>3</sup> caption alignment technology

### 3. Altyazının temel zellikleri

Grsel-işitsel eviri türleri kapsamında altyazı çevirisinin temel özellikleri göstergesel, dilsel-metinsel ve teknik özellikler olmak üzere 3 boyutta değerlendirebilir. Bu zellikler bir yapı içerisinde birbirleriyle ilişkisel bir bütünlük sergilemektedir.

#### 3.1. Göstergesel zellikler

Altyazı çevirisinde kaynak metin, görsel ve işitsel göstergelerin bir araya gelmesinden oluşan çok göstergeli karma bir metin niteliği taşır. Anlamı, dil, görüntü, müzik, renk ve perspektif gibi kodların tamamı oluşturur ve bir bütün olarak algılanır. Anlamı oluşturan bu çok sayıda gösterge, izleyiciye çeşitli kanallardan aynı anda gelir. Alman dilbilimci ve çeviribilimci Katharina Reiss, (1971, s.24-52) Karl Bhler'in dilin 3'l işlevine<sup>4</sup> dayanarak geliştirdiği Organon Modeli'nde metin sınıflandırması<sup>5</sup> yapmış; görsel-işitsel metinleri işitsel-araçlı metinler (audiomedial texts ) olarak tanımlamıştır. Bir başka çalışmasında Reiss, işitsel-araçlı metinleri çeşitli açılardan ele alarak çok araçlı metinler (multimedial) adıyla güncellemiştir. Bu kapsamda görsel-işitsel metinler yazılı ve sözlü öğelerin yanı sıra görüntü, müzik, görsel efektler, jest, mimik, kamera, ışık kullanımı gibi birçok görsel ve işitsel göstergeden oluşmakta bu bağlamda içerik olarak bilgilendirici, anlatımsal ve işlemsel yapıda diğer tüm metin türlerini içeren hiper-metin (hyper-text) zelliği göstermektedir (2004, s. 164-165).

Grsel-işitsel eviri aracılığıyla çok kipli (multimodal) ve çok kanallı (multimedial) metinler erek izleyici için bir dilden ve/ya kültürden diğerine aktararak anlaşılır hale getirilmektedir (Luyken vd, 1991, s. 11). Bu iletişimsel süreç, görsel-işitsel eviri aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Altyazı evirisi sırasında çevirmen görsel-işitsel kanallardan gelen metne okunmak üzere nc görsel bir kanal ekler. Bu yeni kanalın, metnin göstergesel yapısıyla uyumlu olması gereklidir (Diaz-Cintas, Remael 2014, 45; Okyayuz, 2016, 79). Altyazı evirmeni, çevirisini yapacağı görsel-işitsel metni çözümleyecek yetkinlikte olmalıdır. Altyazı çevirisinde konuşmalar kaynak metni oluştursa da metin diğer kanallardan gelen diğer tüm öğelerle birlikte anlam kazanır (Diaz-Cintas; Remael 2014, 46-47). Özellikle belli bir kurguya sahip metinlerde her bir sahne, diyalog, kamera hareketi, ses vb. belli bir amaca sahiptir, dolayısıyla tüm bu göstergeler bir bütün olarak ele alarak eviri yapılmalıdır. Çevirmen metni analiz ederek hangi göstergelerin önem taşıdığını ve hangilerinin ek bilgi olduğunu iyi tespit edebilmeli ve altyazının zamansal-uzamsal kısıtları doğrultusunda eviri kararları vermelidir (Okyayuz, 2016, 82).

#### 3.2. Dilsel-metinsel zellikler

**Zamansal kısıtlar:** Altyazı evirisinin dilsel-metinsel boyutunu uzamsal ve zamansal kısıtlar belirler. İnsanların konuşma hızı, okuma hızından daha hızlıdır. Dolayısıyla izleyiciler, okuduklarını konuşmaya göre daha fazla sürede anlarlar. Altyazı çevirisinde izleyiciler ekranda izleyip dinlediklerini okuduklarıyla birleştirmek zorundadır ve bunun için belirli bir süre gerekir (Diaz-Cintas; Remael 2014). Bir televizyon seyircisinin ortalama saniyede 2-3 kelime okuduğu tespit edilmiştir (Karamitroglou, 1998, 1). Okuma hızları ülkelere ve şirketlere göre farklılık gösterse de genellikle dünya çapında 'altı saniye'

<sup>4</sup> temsil, ifade , çekicilik (representation, expression, appeal)

<sup>5</sup> Reiss'a göre çeviriler metinlerin ağırlıklı işlevlerine göre yapılmalıdır. Bu sınıflama kapsamında bilgi ağırlıklı, içerik odaklı metinler: bilgilendirici (informative texts); yazınsal bir dil kullanımının ne çıktığı biçim odaklı metinler: anlatımsal (expressive texts); hedef kitleyi belli bir amaç doğrultusunda yönlendirme amacını taşıyan ağrı odaklı metinler: işlemsel (operative texts) ve radyo, televizyon ve sinema gibi kitle iletişim araçlarında kullanılan metinleri işitsel-araçlı metinler (audiomedial texts) olarak tanımlamıştır (1971, s. 24-52)

kuralı uygulanmaktadır. Yayınlanan programa göre her bir satır, ekranda üç saniye kalmaktadır. Bu süre iki satırlık altyazı için en fazla beş ile altı saniye; üç satırlık altyazı içinse sekiz saniyedir (Linde; Kay, 2016, 7). Altyazıların ekranda çok kısa kalması izleyicinin algılamasını etkilerken; uzun kalması ise altyazının tekrar okunmasına neden olmaktadır.

**Uzamsal kısıtlar:** Altyazılar, uzamsal açıdan 30 ya da 40 karakterden oluşan en fazla 2 (nadiren 3) satırlık yer kaplamaktadır (O'Connell, 2007, 129). Bu satırlara ne kadar yazı yazılacağı ekrandaki kişilerin konuşma hızı ve izleyicinin altyazı okuma hızına bağlıdır (Diaz Cintas; Remael 2014, 145). Öte yandan, altyazı çevirisi kaynak metne yeni görsel bir kanal eklentisi olarak düşünüldüğünde, ekranda çok yer kaplaması özellikle kaynak dili bilen izleyicide olumsuz bir tepki yaratabilir (Diaz Cintas; Remael 2014, 87). Kısacası, zamansal ve uzamsal kısıtlardan dolayı tüm konuşulanları altyazıda vermenin imkanı yoktur. Bu durumda altyazı çevirmeni altyazı çevirisinde dilsel ve metinsel değişiklikler yapar. Metinsel kısaltmalarda metin parçaları ya tamamen atılır (tam kısaltma) ya özetlenir veya yeniden yazılır (kısmi kısaltma) (Diaz Cintas; Remael 2014, 146). Çevirmen karar verirken bilgi aktarımı açısından en gerekli öğeleri seçer ve diğer öğelerin görece önemlerini gözetererek çevirisini biçimlendirir (Okuyuz, 2016, 88). İfadelerin önemini tespit edebilmesi için görsel-işitselin tamamıyla izlenmesi ve çıkarması planlanan ifadelerin filmin anlaşılabilirliğine etki etmeyeceğinden emin olmalıdır.

**Yazım ve noktalama:** Altyazıların izleyiciler tarafından rahatça ve kısa sürede anlaşılması için dilbilgisi kurallarına uygun ve söz dizimsel açıdan kurallı olması gerekir. Ayrıca, yazım ve noktalama kurallarına uyulması altyazıların daha rahat anlaşılmasını sağlamaktadır. Altyazı, yazılı metin türü kapsamında bulunduğu için tüm standart yazım ve noktalama kurallarıyla birlikte altyazıya özgü belirli yazım ve noktalama geleneklerine dayanarak oluşturulmalıdır (Diaz Cintas, 2008, 100). Altyazı hizmeti sunan şirketlerin çoğu kendi stil kılavuzlarını oluşturursa da bazı yaygın kullanımlar standartlaşmıştır. Altyazı çevirisinde bazı noktalama işaretleri ve yazım biçimleri standart kullanımların yanı sıra bazı özel anlamlar taşır. Bu kullanımlar altyazıların parçalı yapısının, izleyici tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Bazı araştırmacılar altyazı çevirisinde noktalama ve yazımda standartlaşmış kullanımları derleyen çalışmalar yapmıştır (bkz.Karamitroglou, 1998; Diaz Cintas ve Remael 2007, 102-119).

### 3.3. Teknik özellikler

Altyazıların teknik özellikleri arasında spotlama, eşleme (senkronlama), şablon üretme /kullanma yer alır.

**Spotlama:** Konuşmaların başlangıç ve bitiş sürelerini belirlemeye spotlama denir. Orijinal diyaloglar spotlama yapılarak parçalara ayrılır ve altyazı için hazır hale gelir. Bu işlem esnasında konuşma ile altyazı eşzamanlı başlamalı ve bitmelidir. Konuşmanın başladığı ve bittiği süre 8 basamaklı bir zaman koduyla ifade edilir.

02:40:12:34

02 görsel işitsel metnin saatini, 40 dakikayı, 12 saniyeyi, 34 ise film karesini gösterir. Zaman kodu sayesinde spotlama işlemi kolaylaşır. Konuşmaların giriş ve çıkış süresi belirlendikten sonra ekranda ne kadar kalacağı hesaplanabilmektedir. Spotlama sırasında altyazı, sahnenin değiştiği yerlerde (shot change) verilmemelidir. Altyazının sahne bitmeden ekrandan gitmesi gerekir. Yeni altyazı ekrana sahne değiştikten sonra gelmelidir. Bu durum, izleyicinin refleksif göz hareketiyle açıklanmaktadır. Sahne

değişiminde altyazı ekranda kaldığı takdirde izleyici altyazının değiştiğini dűşünecek aynı altyazıyı tekrardan okuma eğilimine girecektir (Diaz Cintas ve Remael, 2014, 91).

Çeviriyi zorlayan bir başka durum bir sahnede birçok kişinin aynı anda konuşmasıdır. Konuşmaların giriş-çıkış zamanlarında çakışma olabilir. Böyle anlarda hangi bilginin çevrileceği, hangi bilginin çıkartılacağı çevirmenin kararına bağlıdır. Ayrıca, zamanlama izleyicinin kimin ne söylediğini anlayacağı biçimde yapılmalıdır. Altyazının ekranda konumlanmasının da önemi vardır. Altyazıların kaç satırla verileceği estetik kaygılarla birlikte okunabilirliğe, sözdizimsel ve anlamsal açıdan algılanmasına, konuşmanın tonlanmasına bağlıdır (Diaz Cintas ve Remael, 2014, 86).

**Eşleme (Senkronlama):** Altyazı çevirisinde altyazı ve ses arasındaki senkron, izleyicinin altyazının kalitesini olumlu veya olumsuz algılamasına etki eder. Altyazılar, çok erken ya da geç ekrana geldiğinde veya işitsel öğeden bağımsız ekrandan ayrıldığında, izleyiciyi rahatsız edebilir. Bu durum, görsel-işitsel ürünün izleme zevkini azaltabilmekte çevirinin başarısına gölge dűşürebilmektedir. Dolayısıyla başarılı eşleme, metin içi tutarlılığı güçlendirmekte ve izleyicinin kimin ne söylediğini rahatça takip etmesini sağlamaktadır. Bazı altyazı programları ses tanıma özelliği sayesinde konuşmanın başlama ve bitiş zamanları belirlemekte ve altyazının ekranda ne kadar kalacağını kolayca hesaplamaktadır. İzleyicinin yeni altyazıyı algılayabilmesi için altyazıların arasına ortalama 2 ile 4 kare (frame) kadar bir zaman aralığı bırakılmaktadır (Diaz Cintas, 2008. 95).

**Şablonlar:** eviri şablonlarının ortaya çıkış amacı, kaynak kültür ürününün erek kültüre uzak olduğu durumlarda ara dil üzerinden eviri yapılarak ara metin oluşturmaktır. Ancak şablonlar ticari açıdan zaman ve para tasarrufu sağladığı için, uygulamada ara dilin erek kültüre yakınlığının dűşünüldüđu kadar önemli olmadığı görülmüştür (Gottlieb, 2001, 32).

Şablon kullanım süreci, altyazı çevirisini başlangıç dönemine geri getirdiği söylenebilir. Tıpkı ilk zamanlarda olduğu gibi eviri iki aşamalı bir süreçte yapılmaya başlanmıştır. Özellikle Hollywood merkezli yapım şirketlerinin talepleri, görsel-işitsel metnin ana dili İngilizce olan kişiler tarafından spotlanması (zaman kodlarına ayırma), ardından bu şablonun diğer dillere çevrilmek üzere kaynak metin olarak paylaşılması yönündeydi (Georgakopoulou, 2006).

Çeviri şablonlarının ortaya çıkışı şüphesiz altyazı çevirmenliği meslek tanımını dönüştürmüştür. Çevirinin teknik boyutunu daha kolay yönetmek, ticari açıdan maliyet ve süreyi azaltmak isteyen şirketler özellikle şablonla altyazı çevirisi yaptırmayı tercih etmektedirler. Şablon kullanımı işin spotlama, eşleme, altyazı yerleştirme gibi teknik işlemlerinde çevirmenlerin rollerini azalmış, evirmenleri çevirinin yalnızca dilsel ve anlamsal boyutuna yöneltmiştir. Neticede, piyasada şablon çeviriyi üreten çevirmenler ve şablon üzerinden eviri yapan çevirmenler olmak üzere iki işi tanımları ortaya çıkmıştır. Doğal olarak işverenler bu iki hizmet için ayrı ücretlendirme yapmaktadır (Nikolić, 193-194). Dolayısıyla her iki alanda da uzman olan altyazı çevirmenlerinin sektörde ön plana çıktığı söylenebilir.

Özetle, altyazı çevirisi, göstergesel, dilsel-metinsel ve teknik olmak üzere 3 temel başlıkta incelenmektedir. Altyazı evirmeni çok göstergeli görsel-işitsel kaynak metni iyi özümlemeli, zamansal ve uzamsal kısıtlar dahilinde gerekli kısaltmaları yapabilmeli, teknik boyutta eviri öncesinde spotlama sonrasında eşleme uygulamalarında yetkin olmalıdır. Yetkinlik şüphesiz uzmanlık eğitimi ile mümkün olacaktır. Bu eğitim kapsamında söz konusu alanlarda çevirmen adaylarının edineceği beceriler verilecek eğitimin içeriğini oluşturacağı söylenebilir.

#### 4. Altyazı çevirisi eğitimi

Altyazı çevirisi yapabilmek altyazıya özgü göstergesel, dilsel-metinsel ve teknik özelliklerle ilgili becerileri edinmeyi gerektirmektedir. Bu becerilerin öğretimi üzerine birçok araştırma yapılmakta ve çeşitli yöntem önerileri ileri sürülmektedir. Bu bölümde altyazı çevirisi eğitimine yönelik bazı yaklaşımlara yer verilecektir. Altyazı çevirisi eğitiminin göstergesel, dilsel-metinsel ve teknik özellikleri çerçevesinde nasıl şekillendiği sorgulanacaktır. Nitel araştırma yöntemiyle altyazı çevirisi eğitiminin içerik ve uygulamalarına altyazının göstergesel, dilsel-metinsel ve teknik özellikleri çerçevesinden bakılacak bu özelliklerin ne ölçüde öğretim yöntemlerini, ders materyallerini, ölçme ve değerlendirme biçimlerini şekilledirdiği incelenecektir.

##### 4.1. Ders içeriği ve öğretim yöntemleri

Altyazı çevirisi eğitiminde göstergesel, dilsel-metinsel ve teknik alanlarda bilgi ve becerilerin edinilmesi esastır. Dolayısıyla içerik oluştururken ve eğitim-öğretim yaklaşımı belirlerken öğrencilere söz konusu yetkinliklerin kazandırılması hedeflenir. Bu bağlamda görsel-işitsel çeviri alanında birçok araştırmaya sahip Jorge Diaz-Cintas, altyazı çevirisinde temel bilgi ve becerilerle ilintili bir eğitim modeli önermiştir. Bu modelde dersin giriş, teknik, dilsel ve profesyonel boyutlarda tasarlandığı görülmektedir. Modelin giriş bölümünde görsel-işitsel çeviri alanına genel bir bakış sergilenmekte ve altyazının türler arasında aldığı konum incelenmektedir. Teknik ve dilsel boyutlarda altyazı çevirisinin göstergesel, dilsel-metinsel ve teknik özelliklerine odaklanıldığı görülmektedir. Profesyonel boyutta ise altyazı çevirmenliği mesleğine dair kazanımlar ele alınmaktadır (2008, 92). Diaz Cintas'ın modeline benzer bir diğer yaklaşım Mümtaz Kaya ve Şirin Okyayuz'un altyazı çevirisi eğitimi modelinde görülmektedir. 5 bileşenli modelde ilk bileşende, kuramsal ve bilişsel boyutta görsel-işitsel çeviri türleri ve altyazı hakkında bir bakış açısı oluşturulurken 2. bileşende altyazı çevirisine özgü teknik bilgi sunulmaktadır. 3. bileşende dilsel-metinsel kurallar ve altyazı çevirisi yöntemlerinin edinimi, 4. bileşende çeviri ürünü standartlara göre düzeltme ve ürünü gösterime hazırlama, 5. son bileşende çeviri sürecine dair öz değerlendirme yetkinliklerini kazandırma hedeflenmektedir. Söz konusu ders tasarımları birçok açıdan benzerlik taşımaktadır.

Diaz Cintas ve Kaya-Okyayuz modellerinin ilk bileşenlerinin/boyutlarının genel çerçevesi aynıdır. Bu bölümde görsel-işitsel çeviri hakkında temel bilgiler verildikten sonra altyazı çevirisinin diğer türler içindeki konumu ve kendine özgü kısıtlar ele alınmalıdır. Konular çok sayıda örnekle desteklenerek öğrenciyi düşünmeye yönlendirmeli, öğrencinin kuramsal ve bilişsel açıdan bu alanda temel oluşturması hedeflenmelidir. Kademeli olarak gözlem ve teoriden uygulamaya geçiş planlanmalıdır (Okyayuz, Kaya 2017, 15; Cintas, 2008, 92). Öte yandan bu kısmı çok uzun tutmamak gerekir. Bunun için tümevarım yöntemini öneren Diaz-Cintas öğrencilerin dersin başından itibaren uygulamaya geçmelerinin yerinde olacağını, kendi öğrenim deneyimlerinin teorik bilgiyi pekiştireceğini ve performanslarını arttıracığını ifade etmektedir. Öğrenciler işlemsel bilgiye bu yolla daha hızlı geçeceklerdir. Her iki modelin ikinci aşaması teknik bilginin aktarımıdır. Öğrencilere altyazı programlarının temel çalışma prensipleri gösterilmeli ve çok sayıda uygulamayla aktarım desteklenmelidir. Piyasadaki birçok altyazı programı benzer özelliğe sahiptir dolayısıyla eğitim amacıyla çevrimiçi ve ücrete tabi olmayan bir altyazı programı seçilerek sınıfta kullanılabilir (Kaya, Okyayuz 2017, 15). Öğrencilerin altyazı programlarının temel mantığını anlamaları yeterli olacaktır. Altyazı hizmeti veren bazı şirketler<sup>6</sup> kendi yazılımlarının deneme sürümlerinin indirilmesine izin vermektedir. Bir diğer alternatif JacoSub ya da Subtitle Workshop gibi ücretsiz altyazı yazılımlarıdır. Her iki seçenek eğitim kurumlarına maliyet yaratmadan öğrencilerin

<sup>6</sup> bkz. FAB, SPOT, WinCaps

altyazı becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Diaz Cintas, 2008, 95). şüphesiz değişen teknolojiyle altyazı yazılımları sürekli güncellenmektedir. Dolayısıyla sınıf içi etkinlik olarak öğrencilerden gruplar halinde altyazı programları ile ilgili araştırma ve sunum yapmaları istenebilir. Bu sayede öğrenciler ders kapsamında birçok programı tanıma fırsatı elde edebileceklerdir (Kaya, Okyayuz, 2017, 15). Sınıfta yapılan alıştırmalar gerçek altyazı işlerine paralel olmalıdır. Yazılımı kullanmaya geçmeden yazılımın temel nitelikleriyle derse başlamak, aşamalı olarak öğrencinin teknik bilgisi uygulamayla pekiştirilmelidir. Bu aşamada öğrencilere zaman kodu (timecode) açıklanabilir, spotlama ve eşlemenin nasıl yapılacağı gösterilebilir ve çeviri şablonları üzerinden alıştırmalar yaptırılabilir (Diaz Cintas, 2008, 95). Öğrenciler çeviri şablonunu kullanarak aynı zaman ve uzam kısıtları içinde altyazı üretebileceklerdir. Eğitimci tartışma merkezli öğrenme ortamı yaratarak öğrencileri çeviri kararlarını tartışmaya yönlendirebilir (Diaz Cintas, 2008, 99).

Dersin dilsel boyutunda öğrencilere altyazı çevirisine özgü yazım kuralları, metin konumlandırma, altyazıların ekranda kalış süreleri vb. gibi özellikler ve metni kısaltma, çeviri sorunlarını tespit etme, bunlara yönelik düşünme ve yöntem geliştirme gibi altyazı çevirisinin kısıtlarıyla ilişkili temel beceriler kazandırmaya çalışılmaktadır. Ancak bu becerilerin aynı ders saatinde verilmesi önerilmez. Bu beceriler birbirini takip eden derslerde tamamlayıcı biçimde verildiğinde verimli olacaktır (Okyayuz, Kaya, 2017, 16).

Diaz Cintas'ın dilsel boyutta değerlendirdiği çeviri ürünü kalite standartlarına uygun hale getirme ve öz değerlendirme becerileri Kaya-Okyayuz modelinin dördüncü bileşeni ve tamamlayıcı olarak 5. bileşeninde yer alır. Bu aşamada eğitimci, hataları, eksikleri gösterme ve düzeltmek için uygulamalar yapmalıdır. Son aşamada dersin başından itibaren sunulan teorik bilgiler, tartışmalar, çeviri deneyimleri ve süreçleri irdelenerek öğrencilerin öz değerlendirme yetkinliği edinmeleri beklenir. Bu bağlamda öğrencilerden çeviri raporu istenmesi çeviri ürünlerine ilişkin çok boyutlu düşünmeleri, altyazı uygulanmasının ilke ve normlarını ne ölçüde öğrendiklerini gözleme açısından faydalı olacaktır (Okyayuz, Kaya, 2017, 16).

Altyazı çevirisi eğitimi çerçevesinde altyazı piyasasının tanıtımı dersin profesyonel boyutunu oluşturur. Altyazı çevirisi sürecine çevirmenle birlikte birçok profesyonel katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin çeviri işinin alımından teslimine kadar geçen her aşamadaki aktif görev alanlarını bilmeli ve çalışma koşullarını öğrenmelidir; neticede piyasaya ne kadar donanımlı girerlerse iş bulma olasılıkları o kadar artacaktır (Diaz Cintas, 2001, 29-30). Dersin bu bileşenini güçlendirmek için altyazı piyasasından konuk konuşmacılar çağırarak veya altyazı hizmeti sunan şirketlere ziyaretler yapmak oldukça faydalı olacaktır (Diaz Cintas, 2008, 97).

Diaz-Cintas metin türünün çoklu göstergesel yapısından dolayı eğitim modelinde göstergesel (semiotic) boyutu ele alır. Bu aşamada öğrencilere çevirdikleri metnin yalnızca diyalogtan oluşmadığını, anlamı farklı kanallardan gelen tüm göstergelerin oluşturduğu fark ettirilmelidir. Dolayısıyla öğrencilerin ince dilsel nüansları görebilmesini sağlayacak, göstergeleri çözümleyebilecek beceriler öğretilmelidir (Diaz Cintas, 2008, 80).

#### 4.2. Ders materyalleri ve ölçme değerlendirme

Altyazı çevirisi dersinde kullanılacak materyaller orijinal görsel-işitsel metinler olmalıdır (Diaz Cintas, 2008, 92). Ders kapsamında yalnızca sinema ve film değil, söyleşiler, DVD röportajlar, şirket videoları, tanıtım videoları gibi görsel-işitsel metinler seçilerek farklı terminolojiler üzerinde çalışılabilir. Seçilen

metinler tartışmaya açık, farklı çeviri yöntemleri kullanmaya uygun olmalıdır. Ayrıca kültüre özgü deyişler, argo ifadeler, örtük ve tabu deyişler, kelime oyunları, küfürler, espriler ve şarkıların bulunduğu görsel-işitsel metinler öğrencilerin farklı çeviri zorluklarını deneyimlemeleri için oldukça faydalı olacaktır (Diaz Cintas, 2008, 101). Ayrıca görsel-işitsel metinlerin çoklu-göstergesel bütünlüğü göz önüne alınarak, bütünden kesilmiş, bağlamından koparılmış metinlerle, metnin bütününe erişimin olmadığı materyaller eğitim amaçlı kullanılmamalıdır (Kruger, 2008, 80).

Altyazı eğitiminde ölçme ve değerlendirme yöntemlerine bakıldığında bütüncül yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Akademik ve profesyonel değerlendirme birbirinden farklıdır. Profesyonel değerlendirmede tek bir hata dahi kabul edilmezken akademik değerlendirmede doğruya yakın tercihler kabul görebilir. Şüphesiz, akademik değerlendirme biçimi profesyonel hayatta uygulanmamaktadır; ancak üniversite eğitiminde süreç odaklılığın esas olduğu öğrencilerin hatalarından öğrendiği öğretim yöntemleri uygulanabilmekte; bu sayede öğrencilerde farkındalık kazandırılmak istenmektedir (Kruger, 2008, 81).

Altyazı çevirisi dilsel (içerik ve dil) ve teknik beceriler ölçülmektedir (Diaz Cintas, 2008; Wietrzny, Tymczyńska, 2015). Diaz-Cintas (2001) dilsel boyutta, gerekli tüm bilgilerin aktarımı (bilgilendirici), mesajın doğru şekilde verilmesi (anlamsal), sözlü dilden yazılı dile geçişte doğallık (iletişimsel), altyazılar arasında tutarlı bölümlenme ve yazım noktalama kurallarına uygunluk kriterine; teknik boyutta ise yeterli okuma süresi, eşleme, altyazılar arasındaki yeterli süre, altyazının ekranda yerleşimi kriterlerine göre değerlendirmektedir.

Wietrzny ve Tymczyńska, Diaz-Cintas'a paralel dilsel ve teknik açıdan değerlendirme yapar (2015, 347-348). Dilsel boyutta içerik, çeviri yöntemi ve dilsel eşdeğerlikler tespit edilir. Çeviri öncesinde öğrencinin filmde önemli olan bilgileri belirleyip kısaltma yapması gereklidir. Yapılacak çıkarmalar, filmin anlamını etkilememelidir. Çeviri yöntemi programın türüne, ritmine, seyircilerin okuma hızına göre seçilmelidir. Altyazılar bölümlenirken anlamsal bütünlük ve metin içi tutarlılık dikkate alınmalıdır. Ayrıca yazım, imla ve dilbilgisi kurallarına uygunluk değerlendirilmelidir. Teknik açıdan ise formatlama ve senkronizasyon ölçülmelidir. Öğrenci eşleme ve formatlama sırasında kabul görmüş stil klavuzlarına ve teknik standartlara uygun altyazı oluşturmalıdır.

Wietrzny ve Tymczyńska'nın notlandırma ölçütünde öğrenci performansları 40 puan üzerinden eksiltmeler yapılarak notlandırılmaktadır. Öğrenciler, yazım ve noktalama yanlışları (-0,25), anlamı çok bozmayan hatalar (-0,5), anlamı bozan ciddi hatalar (-1), anlamı çok ciddi bozan hatalar (-2) kriterlerine göre değerlendirilmektedir. Notlandırma ölçütü olarak 40-35 çok iyi, 34-29 iyi, 28-24 yeterli, 23-0 başarısız kabul edilmektedir. Notlandırmayı etkileyen bir diğer faktör öğrencilerin çeviri kararlarını gerekçelendirdikleri çeviri raporlarıdır. Ayrıca araştırmacılar çeviri sorunlarına yönelik verdikleri yaratıcı çeviri kararlarına verilecek ekstra puanlar motivasyonu arttırmada oldukça etkilidir (2015).

## Sonuç

Özetle, yukarıdaki çalışmalar çerçevesinde, altyazı çevirisi eğitiminin içeriği, eğitim-öğretim teknikleri, materyalleri, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin altyazının dilsel-metinsel, göstergesel ve teknik özellikleri çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Altyazı çevirisinin niteliklerini temele alan bu yaklaşımlar öğrencilere altyazı çevirisinin doğasına yönelik beceriler kazandırmayı hedeflemektedir. Söz konusu eğitim modellerinde eğitim, teori ve pratiğin iç içe geçtiği, birbirini takip eden ve tamamlayan becerilerin öğretimi biçiminde kurgulanmaktadır. İncelenen yaklaşımlara göre öğrencilerin altyazı



eğitimi suresince sürekli aktif olması kendi öğrenim deneyimleri aracılığıyla uzmanlaşmalarının yolunu açacaktır. Öğrencilerin altyazı çevirisi üzerine edindikleri teorik altyapıyı çok sayıda uygulamayla pekiştirmeleri söz konusu becerilerin edinimi açısından son derece önemlidir. Ayrıca sınıf içi uygulamalarda belirli eviri sorunları üzerine yapılan tartışmalar öğrencilere alana dair çok yönlü bakış açısı kazandıracaktır.

Sonuç olarak altyazı çevirisi eğitiminde türün doğasına uygun eğitim ğretim yaklaşımlarının benimsenmesi gerekmektedir; tasarlanacak eğitimde, ğrenci eviri türünün temel niteliklerini, tre özgü kısıtları zmsemeli ve öğrendiklerini uygulamaya koyabilmelidir. Öte yandan, gelişen teknoloji günlük yaşam aktivitelerimizi sürekli değiştirmekte ve her yeni gün yeni bir ihtiyaı doğurmaktadır. Teknolojiyle biçimlenen altyazı süreci yeni ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli yenilenmektedir. Altyazı evirisi değişime açık, teknolojiyle beraber dönüşmeye elverişli görsel-işitsel eviri trlerinden biridir. Bu noktada uygulanacak eğitim yöntemleri sürekli güncellenme ihtiyaındadır. İncelenen altyazı çevirisi eğitim yaklaşımları özellikle teknik açıdan yaşanan gelişmelere paralel bazı uygulama değişiklikleri gerektirebilir. Dolayısıyla, verilecek eğitim yaşanan gelişmeleri takip eden evrilemeye hazır bir yapıda kurgulanmalıdır. Nitekim, altyazı çevirisi eğitimi üzerinde yapılacak her yeni çalışma, mevcut ihtiyaçları sergileyecek, eksik veya geliştirmesi gereken noktaları ortaya çıkaracak ve geleceğin eğitim modellerine ışık tutacaktır.

### Kaynakça

- Carroll, Marry (2004). [14.4. 2014]. *Subtitling: Changing Standards for New Media*. Translationdirectory: [www.translationdirectory.com/article422.htm](http://www.translationdirectory.com/article422.htm).
- Dıaz Cintas, Jorge & Remael, Aline (2014). *Audiovisual Translation: Subtitling*.
- Diaz Cintas, Jorge (2008). Teaching and Learning to Subtitle in an Academic Environment. *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.: 89-104.
- Diaz Cintas, Jorge (2008). *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Diaz Cintas, Jorge (2013). *The Technology Turn in Subtitling. Translation and Meaning*, ed. Marcel Thelen, Barbara Lewandowska-Tomaszczyk. Zuyd University of Applied Sciences: 119-132
- Georgakopoulou, Panayota (2006). Subtitling and Globalisation. *Jostrans*. sayı 6.
- Henrik, Gottlieb (2001). *Texts, Translation And Subtitling – In Theory*, in Denmark: University of Copenhagen.
- Karamitroglou, Fotios (1998). A Proposed Set of Subtitling Standards in Europe. *Translation journal* 2.2
- Kruger, Jan Louis (2008). Subtitler Training as Part of a General Training Programme in the Language Professions. *The Didactics of Audiovisual Translation*. ed. Jorge Diaz Cintas. vol. 77. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Linde, Zoe de & Kay, Neil (2016). *The Semiotics of Subtitling*. London, New York: Routledge.
- Nikolić, Kristijan (2015). The Pros and Cons of Using Templates. *Audiovisual Translation in a Global Context Mapping an Ever-changing Landscape*. Palgrave Macmillan: 192-202.
- O'Connell, Eithne (2007). Screen Translation. *A Companion to Translation Studies*. Clevedon: Multilingual Matters: 123.
- Okyayuz Ayşe şirin, Kaya, Mümtaz (2017). *Grsel-İşitsel eviri Eğitimi*. Ankara: Siyasal Yayınevi
- Okyayuz, Ayşe şirin (2016). *Altyazı evirisi*. Ankara: Siyasal Yayınevi

- Perez, Luiz. Gonzalez (2008). Audiovisual Translation. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. ed. Mona Baker. New York: Routledge: 13-19.
- Reiß, Katharina (1971). "Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik." (1. Auflage). München: Max Hueber Verlag.
- Reiß, Katharina (2004). "Type, Kind and Individuality of Text: Decision Making in Translation." In (içinde) S. Kitron (Trans.), L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader*, pp. 160-171. London: Routledge
- Wietrzny, Marta Kajzer, Tymczyńska, Maria. 2015. Devising a Systematic Approach to Examination Marking Criteria for Audiovisual Translation: A Case Study from Poland. *The Interpreter and Translator Trainer*. Vol 9 Sayı 3.

## A study on the relationship between translation ecology and food translation

Gökçen HASTÜRKOĞLU<sup>1</sup>

**APA:** Hastürkoğlu, G. (2020). A study on the relationship between translation ecology and food translation. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 855-863. DOI: 10.29000/rumelide.792544.

### Abstract

Despite the multidisciplinary nature of food studies and its being one of the most interesting subjects among cross-cultural research, the concept of food has not been dwelled upon as it is expected within the translation studies. As a representative of culture, food is traveling through language and translation has a significant effect either on its adoption or rejection by the target culture. Moving from the background of translation ecology and its interaction with food ecology, this study aims to reveal the effect of translators in the globalization of the food items or making them stay local through their strategies adopted in the translation process. In order to do so, the English translations of the food items in one of the best-selling Turkish modern novels, *Piraye*, were investigated, as it is set in Diyarbakır, a representative city of the culinary culture of the South-eastern part of Turkey. During the data analysis of the randomly selected samples, the self-positioning of the translator was observed with the use of the strategies such as explanations, footnotes, omission, and addition. This study reveals in a general sense the dominant role of the translator within the frame of translation ecology and more specifically, his effective contribution to the process of the transfer of food items foregrounding the migratory nature of the culinary cultures.

**Keywords:** Translation ecology, food ecology, culinary culture, translation strategies, self-positioning of translators.

## Çeviri ekolojisi ile yemek çevirisi arasındaki ilişki üzerine bir çalışma

### Öz

Yemek çalışmalarının çok disiplinli ve kültürlerarası araştırmaların en ilgi çekici konularından biri olmasına rağmen, yemek kavramı üzerinde çeviri çalışmalarını kapsamında beklendiği kadar çalışma yapılmamıştır. Kültürü temsil eden unsurlardan biri olarak yemek, dil vasıtasıyla yolculuk yapar ve yemeğin hedef kültür tarafından kabul edilmesinde ya da reddedilmesinde çevirinin büyük katkısı vardır. Bu çalışma, çeviri ekolojisinden ve çeviri ekolojisi ile yemek ekolojisi arasındaki ilişkiden yola çıkarak yemek unsurlarının küreselleşmesinde ya da yerel kalmasında çevirmenlerin çeviri süreçlerinde benimsedikleri stratejilerin etkisini göstermeyi amaçlamaktadır. Bunun için Türkiye'nin güneydoğusunun mutfak kültürünü temsil eden bir şehir olan Diyarbakır'da geçen ve en çok satan modern Türk eserlerden biri olan *Piraye* adlı romandaki yemek unsurlarının çevirisi incelenmiştir. Rastgele seçilen örneklerin analizinde, çevirmenin açıklama, dipnot, çıkarma ve ekleme gibi stratejileri kullanarak kendisini konumlandırma biçimi gözlemlenmiştir. Çalışma, genel olarak, çeviri ekolojisi çerçevesinde çevirmenin baskın rolünü, özellikle de mutfak kültürünün göç edici doğasını vurgulayarak yemek unsurlarının aktarımı sürecinde çevirmenin önemli katkılarını göstermektedir.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Atılım Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü (Ankara, Türkiye), gokcen.hasturkoglu@atilim.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0219-7850 [Makale kayıt tarihi: 21.07.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.792544]

**Anahtar kelimeler:** Çeviri ekolojisi, yemek ekolojisi, mutfak kültürü, çeviri stratejileri, çevirmenin kendini konumlandırması

## 1. Introduction

It was after the cultural turn that translation studies has become an interdisciplinary field mainly in close relationship with the cultural studies and since then, there has been a growing interest in investigating the problematic nature of transferring cultural items which in a sense proves the uniqueness of each culture. In other words, as a process consisting of two languages and two different cultural backgrounds, even two different cognitive conceptualizations, the act of translation requires the involvement of the translator within the source and target cultures in order to overcome the challenges. In that sense, the translator can be described as someone who is or should be knowledgeable in terms of the social, cultural, political, and cognitive background of the source and the target text to be accepted by a specific audience he is translating for, proving the significant role he is playing during this process. This psychological and physiological involvement of the translator during translation was theorized by the Chinese scholars as “Eco-translatology” which adheres to the tendency of “translator-centeredness” (Hu, 2008, 2011). Furthermore, Cronin (2017), in his work *Eco-Translation*, aimed to extend the approach of Scott’s eco-translatology, and elaborated on the issue of translation in terms of technology, literature, and sociology, such as the investigation of the relationship between food, language and translation ecology.

Briefly put, eco-translatology requires the investigation of the whole translation process in a holistic approach by focusing on the dominance of the translator in this act. The self-positioning of the translator has created heated debates more than ever mainly after the publication of Venuti’s work (1995), *The Translator’s Invisibility: A History of Translation* in which he supported the invisible approach while translating. By emphasizing the relationship between the translator and the text living a socio-cultural context, he put forward that: “A translated text should be the site where a different culture emerges, where a reader gets a glimpse of a cultural other, and resistancy, a translation strategy based on an aesthetic of discontinuity, can best preserve that difference, that otherness, by reminding the reader of the gains and losses in the translation process, and the unbridgeable gap between cultures” (Venuti, 1995, p. 206). Later on, the translation scholars have begun to discuss the central position of the translator in translation activities which requires the adaptation of the translator in both the ecology of the source text and the target text and recreation of the text in the foreign environment by adopting specific strategies.

After Cronin’s influential work, there have been few studies focusing on the relationship between food, culture, and translation. For instance, Chiaro and Rossato (2015) compared between the act of translation and preparing a meal: “Translation begins with an alien text made up of words that are strung together through syntax, in turn upheld by grammar; similarly, a foreign dish consists of a number of unusual ingredients, combined in such a way as to create a dish that is acceptable within a diverse culinary culture.” (p. 238). Accordingly, translators are like cooks, as they analyze the source text just like the cooks analyze the original recipe, search for the required words and ingredients in the case of cooks, and adopt appropriate strategies, for instance adding or omitting an ingredient in terms of cooks, and words in the case of translators (ibid.).

Despite the acceptance of food as one of the main items of culture, many studies have been focusing on the challenges and the strategies of translators when translating culture-specific items in general, but

the distinctive challenges of translating food items for the translators have been under-researched. To name a few, Demir (2019) specifically focused on the children's literature and analyzed the translation strategies of two different translators for translating food items and revealed that both translators adopted a target-oriented approach when transferring food items. Oster and Cases (2016) investigated the translators' decisions when translating food-related items in a parallel corpus of German original narrative texts and their translations into Spanish and Catalan and concluded that both foreignization and domestication strategies were observed.

The literature review demonstrates that eco-translatology is a very young field applied in translation studies and is thought to be crucial for contributing to the field by integrating the concept of translation ecology into the investigation of the translation of cultural transfers among different languages. Thus, this study intends to provide an insight into the significance of translators' decisions in the translation process and the importance of dwelling into the source and target text ecology while translating especially the culture-specific items: food in this case. More specifically, by investigating the relationship between translation and ecology, this work targets at revealing the effect of translators in the globalization of the food items or making them stay local through their strategies adopted in the translation process by investigating a best-seller Turkish contemporary novel rich in local food items.

## 2. Theoretical background

### 2.1. Hu's eco-translatology

The inconsistencies in the contemporary translation studies and the imbalances they have created between West and East is believed to be compensated by the eco-translation paradigm (Hu and Tao, 115). The contemporary translation theories have shown that a translation theory should be holistic integrating linguistic, cultural, social, communicative, and cognitive aspects through focusing both the target and the source text environment. By applying the ecological principles and theories, Eco-translatology was initiated by Chinese translation scholars. The research theories of eco-translatology are the translation ecology which is the ecological environment of translation, the life of the texts in the translation process, the survival of the translators such as the living standards and working conditions of the translator (Hu and Tao, p. 125). These aspects reveal that translation is a process that requires to be dwelled upon within a multi-dimensional frame.

According to Hu (2004), Eco-translatology can be interpreted from four main aspects: 1) translation process which is the process of the translator's adaptation and selection; 2) translation principle that is the multi-dimensional selective adaptation and adaptive selection; 3) translation method including linguistic, cultural and communicative dimensions; 4) evaluation criterion, multi-dimensional transformations, readers' feedback, and translators' quality.

As put forth, the Eco-translatology theory takes the Darwinian concept of adaptation and selection as its theoretical foundation which foregrounds translator-centeredness (Hu, 2004, 2008, 2011). Simply put, it is the translator's responsibility to adapt to the source translational environment they are living in which is the target language culture. In terms of selection, it is again the responsibility of the translation to select the most appropriate way of translation. These old concepts considered through a new perspective and these new approaches to translation have led to the revival of translatability and untranslatability discussions within new interpretations. For instance, translators have gained a central position for determining whether to translate a culture-specific item or leaving them as it is, or

transferring it through different strategies. Hu believed that translator-centeredness is initially the translator's adaptation to the translational eco-environment and then his/ her selection of the translation in terms of translational eco-environment.

In terms of cultural transfers through translation, Hu (2004) asserted that "There is agreement that translation is a language activity, that language is an activity as part of a culture, that culture is a result of human activity, and that human activity is part of the natural world" (qtd. in Wang, 2014, p. 56). There are always significant differences among each language culture which brings about challenges for the translator. It is the responsibility of the translator to be culture-conscious and have the cultural and cognitive knowledge of both the source and target language cultures in order to achieve accuracy in the whole translation process. By considering the linguistic, cultural, and communicative dimensions, it is the burden of the translator to choose among a variety of strategies and transfer the cultural item from the source language culture to the target one accurately.

## **2.2. Cronin's food ecology and translation of food items**

In one of the chapters of Cronin's work, "Eating Our Words", he focused on food occupying the central place in human existence and considered as one of the most important cultural items of society. Similarly enough, in the introductory chapter of Montanari's (2004) work, it was pointed out that human beings eat not only the things they find in nature just like animals, they also produce food for themselves which are specific unto themselves and it is the time when food becomes culture. Furthermore, food is considered as culture when it is prepared by men, as they tend to prepare food by using the products in their diets and cook in their kitchens. Also, food is culture when it is eaten because people choose what to eat on different occasions by taking into consideration the social, economic, and nutritional aspects (pp. xi-xii). Thus, food is associated with culture and studied widely especially within the framework of cultural studies.

While mentioning the movement of food across languages through the act of translation, Cronin (2017) emphasized that there is "inescapable globalization of food" no matter how the translator has "the desire to domesticate the otherness of food". He focused on the relationship between food, language, and ecology and stated that "it is the untranslatability of food or drink item which becomes the very condition of its translatability" (p. 43).

Cronin emphasized that the migratory nature of food cultures from a source society to the target one puts the translator in a challenging condition and forces him or her to overcome the problems by finding appropriate strategies. For instance, for the domestication of a food item, the diacritics can be removed from the word and it can be written unitalicized in order not to draw attention to its being foreign. Cronin provided the example of a non-English term "pâté" used in the description of dishes. Another strategy can be that the food items are first provided in the target language and then in the source language. Also, the original food item can be given in a parenthetical form. Furthermore, he pointed out that food words usually appear as calques in a language such as burrito, kebab, pizza, christmas pudding, etc. On the strategy of zero translation, he asserted that the food or drink item is paraphrased and he gave the example of "Starbucks" where the composition of a drink is described in definitional terms such as "espresso with steamed milk." As an example of a foreignization translation strategy, he provided the use of "latte" globally. Cronin also mentioned the Japanese local food culture which resists losing the distinctiveness of the cultural identity.

In terms of translational productivity, he pointed out that when a translator cannot find a ready and exact equivalent ingredient in the target culinary culture, he can use the most equivalent ingredient among others. However, an item can have social or cultural importance for that society; thus, the translator should be very careful while selecting from the translation ecology.

No matter which strategy the translator adopts, Cronin put forth that there is no translation without transformation, which means that texts can no longer remain immutable. Thus, there are some additions or deletions from that food item traveling to another culture. In order to achieve optimal accuracy in translation, it is essential that the translator knows and understands the culinary culture and codes in both the source text ecology and the target text ecology.

### 3. Methodology

#### 3.1 The corpus

The corpus drawn upon in this study is a bestseller work of Canan Tan (2003), *Piraye*, and its English translation *Piraye, The Bride of Diyarbakır* made by Kenneth Dakan (2012). *Piraye* is a novel of a young and educated woman who grew up in a big city but married a man from Diyarbakır and settled in there. The novel tells the story of Piraye who has difficult times in learning the traditional life of his new family and getting used to the cultural characteristics of this city such as the food culture.

The reason for selecting this work for analysis is that the novel is set in Diyarbakır, a province in the South-eastern part of Anatolia and among the oldest cities in the world. It is considered as the cradle of civilization in Turkey and famous for its culinary culture. Thus, it is rich in the culture-specific food items that can be elaborated within the frame of eco-translation theory and food ecology.

#### 3.2. Data analysis

Adopting the eco-translatology theory, this study is a descriptive one with a qualitative approach. For examining the translation of food items in the novel, initially, a thorough and detailed reading of the novel is conducted to find the food-related items. When each one is found in the source text, it is recorded and then, the translation of that specific item is found in the target text. When the list is completed, the translation strategies are analyzed and they are interpreted by providing a cultural and cognitive basis. The selected samples are presented in the study with the aim of revealing the various tendencies of the translator while transferring the food ecology into the target language culture. To put it more specifically, as the theory of eco-translatology foregrounds the translator's visibility and his or her dominance during the translation process in order to reveal the self-positioning of the translator, the use of the translation strategies such as explanations, footnotes, omission, supplementing, and addition is investigated.

### 4. Results and discussion

After the reading of the source text, it can be put forward that the novel is rich in revealing the south-eastern Anatolian culinary culture and it was observed in terms of translation that the translator preserves his central position, especially when transferring the food-related cultural items.

While transferring the food culture to the target reader, one of the strategies used by the translator is the footnote which is a macro-strategy for the translation of food items. Footnotes are the paratextual

elements used at the bottom of the page. Having mainly an informative function, they help the reader understand the translation more accurately. For instance, for the translation of “irmik helvası”, after the transfer of the item in italics, the translator provides a description through a footnote that is “traditional Turkish meal” (Tan, 2012, p. 35). However, this informative explanation is not sufficient in giving the exact definition of the term. With this footnote, it is very difficult for the reader to visualize the food. The reader cannot gain information about the taste of the item or how it is cooked. The translator chooses to be visible with his strategy in this example.

The other adopted strategy for the translation of food items is the explanation, that can be observed in the translation of “zeytinyağlı sarma”. For the translation of this food item, as the translator cannot find the linguistic and the cultural equivalence, he prefers to transfer the food as it is, firstly in italics, and then, he reveals the ingredients of the food. As Cronin stated, the solution to the transfer of some of the culture-specific food items is to “include the original ingredients and a list of possible substitutes” (2017, p. 63). Thus, in this work, the translator writes “*zeytinyağlı sarma*” for “zeytinyağlı sarma” with the explanation that it is “the stuffed grape leaves and chilled cabbage rolls dizzled with olive oil” (Tan, 2012, p. 154).

Another instance can be “içli köfte” which is transferred to the target culture by italicizing and proving the ingredients of the item which is “fried croquettes stuffed with a savary mixture of some kind” (p. 153), which is not enough for describing this culture-specific food item.

Furthermore, for the translation of “su böreği”, the translator provides the literal translation which is “water pastry”, and then, she reveals the ingredients as “sheets of boiled dough layered with white cheese, olive oil, butter and parsley, and baked in the oven” (pp. 177-178), and lastly, she transfers the item in paranthesis and by italicizing.

Another interesting example can be the translation of “aşure”, which is a highly culture-specific item. It is in the first place provided as it is and in italics and then explained as “a kind of pudding” which is a traditional dessert of the target culture. Following this, the ingredients of aşure are revealed to the target reader in order to help them distinguish between the pudding and the mentioned Turkish traditional dessert. It is transferred as “a pudding made with wheat, beans, rice, dried fruit, pomegranate seeds, walnuts, rosewater” (p. 333).

Last but not least, “kibe bumbar” is translated as “kibe bumbar” by italicizing the word, and with the explanation that “kibe is stuffed tripe”; “bumbar is stuffed intestines” (p. 177). This explanation continues with the information that they are both regional delicacies foregrounding the culture-specificity of this food item both in the source and the target text.

As mentioned before, Cronin (2017) stated that a translator is just like a cook. It can be observed in the translation of “sıkma pilavı” which is transferred to the target culture as “*sıkma pilaf*”. This food item is explained in the source text through revealing the ingredients and it is translated as such: “Sıkma turns out to be minced meat seasoned with salt, black pepper and spices, shaped into tiny meatballs and fried before being stewed in a tomato broth flavored with pomegranate molasses. It is served in little bowls and spooned, along with its broth, onto mounds of pilaf” (p. 196). When the exact equivalence of the food item cannot be found in the target culture, writing the ingredients just like providing recipes can be a strategy of the translator.



However, sometimes, it is also very difficult to find the ingredients which are specific to the source culture. According to Cronin, a suggested solution is to find substitutes. In such cases, the reader should be alerted that the translation includes the original ingredients and a list of possible substitutes. Cronin stated that “translators should stick as closely as possible to the original and if ideas for substitutes are being offered, the translator must explain why” (qtd. in Cronin, 2017, p. 63). He emphasized the possibility that the target reader can try the food item in the kitchen, that is why the ingredients should be carefully selected and transferred to the target reader.

Nevertheless, the translator sometimes opts for transferring the food as it is without giving a description which is very problematic for the target reader to visualize the food. For instance, “piyaz”, “ezme salatası”, “dolma”, “köfte”, “manti” are foreignized by the translator as they are provided to the target culture only by italicizing which can be considered as a way of making the reader feel the foreignness. In other words, as Cronin put it, the untranslated and italicized food items can be considered as a metonymic reminder of otherness (2017, p. 43).

Furthermore, “çiğ köfte” is another interesting example that can be discussed in this study, as it is provided without revealing the ingredients. It is transferred into English firstly as “çiğ köfte” without italicizing and giving the ingredients. The literal translation is done by adding an adjective, “spicy raw meatballs” (p. 196). After this translation, it is foregrounded both in the source and the target text that in this region, it is always the man’s job to spend up hours “kneading together the lean ground beef, bulgur, pepper taste, red peppers flakes and fresh parsley” (ibid.).

In some instances, it was observed that the translator chooses to foreignize the food item only by using the transposition strategy as in the example of musakka which is transferred to the target culture as “mousakka” without providing further explanation. But “şerbet”, which is a traditional drink of Turkish people, is transferred as “sherbet”, but the utterance goes on by emphasizing that people in Diyarbakır always drink sherbet at betrothals and they even call betrothel nights as sherbet night including that every region has its own traditions (Tan, 2012, p. 154) The last sentence foregrounds the fact that sherbet is a traditional drink consumed in Turkish culture.

Another strategy used by the translator is the strategy of calque which can be discussed through the example of the term “kebab”. This also exemplifies the globalization of Turkish food. As Cronin also put forth, food words often appear as calques in a language such as kebab, pizza, christmas pudding (2017, p. 48). In this novel, “kebab” is translated as “*kebab*” and “kebab dürüm” is translated as “kebab wrap” (Tan, 2012, p. 302) demonstrating the link between food and non-translation.

Omission is also adopted during the translation process in this work. Although “çay sofrası” (tea table) is a traditional habit commonly observed in Turkish culinary culture, this phrase is not translated into the target culture which can be considered as a significant cultural loss.

Another strategy witnessed in the translation of food items in this work is domestication. Similarly enough, in this work, the food item “hindistan cevizli kurabiye” is translated as “macaroon” (Tan, 2012, p. 62) which is thought as an equivalent for the term. “Macaroon” is of French origin and it sounds quite weird to use such a food item among the other cultural food items mainly belonging to the culinary culture of the south-eastern part of Turkey.

Lastly, Cronin stated that using parenthesis is common in the translation of food terms and there is one instance of this strategy in the translation of the novel. “Kaburga dolması” is transferred to the target culture firstly as “pistachios” (Tan, 2012, p. 177) and, then, the translator writes “(*kaburga dolması*)” in parenthesis and also in italics.

## 5. Conclusion

This study attempts to demonstrate the importance of the ecological environment of translation and the life of the texts in the translation process by emphasizing the dominant role the translator assumes during the transfer of the culinary culture of a source society. As Cronin put forward “understanding the full significance of what is on the table implies a degree of local knowledge that is acquired over time. Thus, one of the recurrent challenges for translators is to decode the language of food in terms of what it tells them about the social setting, cultural background, situation in time, religious or folk beliefs...” (2017, p. 62). In order to provide the food item which is cognitively equivalent for the target culture, the translator is required to have “prolonged immersion in a language and culture before the codes are to become in any way legible” (ibid.).

This study also reveals the fact that the strategies the translator adopts are very effective for making the food globalized or local. During translation, it is observed that the translator adopts the macro strategies of domestication and foreignization and the micro level ones such as footnote, explanation within the main text, calque, transference, and literal translation. No matter which strategy the translator uses, the target is to achieve communication between the two distinct cultures, either for providing and integrating a new concept into the target culture (a food item in this case) or making the text as close possible for the target audience. In both cases, the translator’s dominant position and his decisions play a central role in the end product.

As it can be observed in the analyzed food items, the translator chooses to be visible by using omission, providing explanations, footnotes, and revealing the ingredients which are the strategies making the food item foreignized. It can be concluded that the translator should be very careful while selecting from the translation ecology and translating the culinary culture as he has considerable potential to intervene and adopt strategies that make the target text either more domesticated or foreignized, to bring it closer to either the target or the source culture.

## References

- Chiaro, D. & Rossato, L. (2015). Food and Translation, Translation and Food. *The Translator*, 21(3), 237-243.
- Cronin, Michael. (2017). *Eco-Translation Translation and Ecology in the Age of the Anthropocene*. London and New York, Routledge.
- Hu, G. S. (2004). *An Approach to Translation as Adaptation and Selection*. Hubei Education Press, Wuhan.
- Hu, G. S. (2008). Eco-Translatology: A Primer. *Chinese Translators Journal*, 6, 11-15.
- Hu, G. S. (2011). Eco-Features of Eco-Translatology and The Implications to Translation Studies. *Foreign Languages in China*, 6, 96-109.
- Hu, G. S. and Tao, Y. (2016). Eco-Translatology: A New Paradigm of Eco-translation — A Comparative Study on Approaches to Translation Studies. *Sociology*, 115-132.
- Montanari, M. (2004). *Food is Culture*. New York, Columbia University Press.

- Oster, Ulrike. Cases-Moles, Teresa. (2016). Eating And Drinking Seen Through Translation: A Study of Food-related Translation Difficulties and Techniques in a Parallel Corpus of Literary Texts. *Across Languages and Cultures*, 17 (1), 53-75.
- Tan, Canan (2004). *Piraye*, İstanbul: Doğan Kitap.
- Tan, Canan. (2012). *Piraye- The Bride of Diyarbakır*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London & New York: Routledge.
- Wang, F. An Eco-Translatology Approach to the English Translation of Chinese Internet Catchwords. *Open Journal of Social Sciences*, 02(10): 52-61

## YAYIN İLKELERİ

*RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, **dil, edebiyat, folklor, kültür, çeviri bilimi, dil ve edebiyat eğitimi** alanında, 2014 yılında yayın hayatına başlamış; akademik, bilimsel ve araştırmaya dayalı makalelerin yayımlandığı bir dergidir. Yayın dili Türkçe olmakla beraber İngilizce, Fransızca, Almanca, Rusça, Arapça ve Farsça makaleler de kabul edilir.

*RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* yılda dört defa, Bahar sayısı 21 Mart, 21 Haziran, 21 Eylül ve 21 Aralık tarihlerinde olmak üzere elektronik ve matbu olarak yayımlanır. Her sayı için makale gönderme son tarihi yayın tarihinden bir ay öncedir. Arada çıkarılacak özel sayılar için de ayrıca tarihler belirlenip ilan edilir.

Derginin yayın dili Türkçedir. Ancak dergi her kurumdan ve her milletten bilim insanlarının çalışmalarına açık olup İngilizce veyha başka dillerden yazılmış çalışmalar da yayımlanabilir.

Dergiye gönderilecek makalenin daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir. Ulusal veya uluslararası sempozyumlarda sunulan bildirimler, yine başka bir yerde yayımlanmamış olması ve dipnotta belirtilmesi koşuluyla dergimizde yayımlanabilir. Bu konuda bütün sorumluluk yazara aittir. Bir araştırma kurumu ya da fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje/çalışma numarası verilmeli, bu kurum veya kuruluş çalışmada dipnot olarak belirtilmelidir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilmediği ya da belirlenmediği için yayımlanan çalışmalar ile ilgili telif haklarına ilişkin doğabilecek hukuki sonuçlar tamamen yazar(lar)a aittir.

Her makale için yazar tarafından bir **intihal raporu "Ek Dosyalar"** kısmına yüklenmelidir. Birden çok eklenecek dosyalar sıkıştırılarak yüklenmelidir.

Dergiye gönderilen çalışmalar *Yayın Kurulu* kararıyla en az iki hakemin değerlendirilmesine sunulur. Yayın Kurulu gerekli gördüğü durumlarda çalışmayı ikiden fazla hakeme inceletebilir. Yayımlanacak çalışma ile ilgili nihai karar hakem çoğunluğunun görüşü de dikkate alınarak *Yayın Kurulu* tarafından verilir. Dergi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak haklarına sahiptir.

*Yayın Kurulunun* gerekli görmesi hâlinde, hakem görüşleri de dikkate alınarak yazar(lar)dan gerekli düzeltme istenebilir. Yazar(lar), hakemin ve kurulun belirttiği düzeltme önerilerini verilen süre içinde yerine getirmek zorundadır. Yazar(lar) hakemlerin olumsuz görüşlerine karşı kanıt göstermek koşuluyla itiraz edebilirler. Bu itiraz *Yayın Kurulunda* incelenir ve gerekli görülürse farklı hakem görüşüne başvurulur. Çalışmaların yayımlanabilmesi için yazar(lar), hakemler ve *Yayın Kurulunun* görüş ve önerilerini dikkate almak zorundadır.

Yayımlanmış yazıların yayın hakları *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'*ne aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Yazar(lar)a herhangi bir şekilde telif ücreti ödenmez. Dergide yayımlanması için gönderilen çalışmalar yayımlanmazsa telif hakkı yazara iade edilmiş olur.

Hakemler, *Yayın Kurulunun* kendilerine belirleyeceği süre içerisinde çalışmayı değerlendirmezler ise *Yayın Kurulu* ilgili çalışmayı değerlendirmek üzere farklı hakemlere gönderebilir. Değerlendirmeye gönderilen çalışmalarda yazar(lar)ın ve hakemlerin isimleri karşılıklı olarak gizli tutulur. Gönderilen makalelere kimlik belirleyici ifadeler yazılmaz. Dergiye gönderilen çalışmalarda dil bilgisi kurallarına (imla, noktalama, açıklık, anlaşılabilirlik vs.) azami derecede riayet etme ve TDK'nin en son yayımladığı *Yazım Kılavuzu*'na uyma mecburiyeti vardır. Bu nedenle oluşabilecek problemler ve eleştirilerden tamamen yazar sorumludur.

Dergide yayımlanan çalışmaların içeriğinden kaynaklanan kanuni sorumluluklar, tamamen yazar(lar)ına aittir. Bu dergi editör ve yazar etik kurallarını benimsemiştir: bkz. <https://publicationethics.org>.

**Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar:** 1. Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar, 2. İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması, 3. İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar, 4. Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar.

**Beyan gerektiren konular:** Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar, 2. Olgu sunumlarında "Aydınlatılmış onam formu", 3. Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması, 4. Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları.

Dergi, dijital yayıncılık, grafik tasarım ve uluslararası endekslere katılım için ücretli hizmetler kullanmaktadır; bu nedenle, dergimize makale gönderen yazarların **makaleleri kabul veya reddedilse de**, Yakup YILMAZ (T. İş Bankası IBAN: TR540006400000114000860261) banka hesabına 300 TL (50 EUR veya yabancı yazarlar için 75 USD) ödemeleri gerekmektedir. Ödeme belgesi editöre sistemde **ek dosyalar**dan gönderilecektir. Hakem sürecinin başlaması için ödeme belgesi gönderilmelidir. Başvuruları hakemler tarafından reddedilen yazarların ödedikleri ücret geri ödenmeyecektir.

## PUBLICATION PRINCIPLES

RumeliDE Journal of Language and Literature Research began publication in 2014 in the field of **language, literature, folklore, culture, translation, language and literature education**. It is a publication of academic, scientific and research-based articles. **English, French, German, Italian, Russian, Arabic and Farsi** are accepted as well as **Turkish**.

*RumeliDE Journal of Language and Literature Studies* publishes four online and print issues per year; 21st of March, 21st of June, 21st of September, 21st of December. The deadline for submitting a manuscript for numbers is one month before. For special issues, deadlines will be announced.

Only works that have never been published elsewhere can be published in the journal. In the event that an article which has been previously published elsewhere is published in the journal without being mentioned, the author(s) will be solely responsible for legal consequences and copyright issues.

Publication language of the journal is Turkish but the journal accepts works from any nation and institution; therefore, works in English will be accepted, too.

Submissions to the journal must not be published elsewhere previously. Papers presented in national or international symposia can be published with a footnote indicating this. The author is solely responsible for providing references. If the work is supported by an institution or a fund, name of the institution and project information should be mentioned as a footnote.

For each article, a plagiarism report by the author should be uploaded to the "Attached Files" section. Files to be added multiple times must be compressed and loaded.

Submissions are reviewed by at least two referees after approval by the *Editorial Board*. If necessary, the editorial board may want the work to be reviewed by more than two referees. Final decision is made by the *Editorial Board*, considering the opinions of the majority of the referees. The journal reserves all rights to edit, publish or not publish the works.

The *Editorial Board* can ask for some editing from the author(s), considering the suggestions of the referees. The author(s) should make the necessary changes asked by the board and the referees until the abovementioned deadlines. Author(s) can appeal against the rejection of referees, provided that they put forward relevant evidence in support of their appeal. The appeal will then be assessed by the Editorial Board and the work will be sent to the review of different referees if necessary. Author(s) should take into account the opinions and suggestions of the referees and the board in order to publish their works.

The copyrights of the published works belong to *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*. All references to the works must cite the original publication. Authors are not eligible for copyright payments. If a submission is not printed, the copyright of the work will be considered returned to the author.

If the referees cannot assess the work until the deadlines determined by the *Editorial Board*, the board may send the work to different referees. Authors and referees will remain mutually incognito until the end of the assessment. Submissions must be written with correct grammar, spelling and punctuation. Submissions in Turkish must follow the rules in the latest Turkish Linguistic Society (TDK) guidebook. Authors will be solely responsible for issues arising out of grammar, spelling and punctuation errors. Authors will be solely responsible for the legal consequences of the content of their submissions.

After the content of the studies published in the journal, the legal responsibilities belong to the author (s) completely. This journal editor and writer has not adopted the code of ethics: see. <https://publicationethics.org>.

**Researches requiring Ethics Committee permission:** 1. Any research carried out with qualitative or quantitative approaches that require data collection from participants using survey, interview, focus group work, observation, experiment, interview techniques, 2. Use of humans and animals (including material / data) for experimental or other scientific purposes, 3. Clinical researches on humans, 4. Researches on animals.

**Issues requiring declaration:** 1. Retrospective studies in accordance with the law of personal data protection, 2. "Informed consent form" in case reports, 3. Permission from the owners for the use of scale, questionnaire, photographs of others, 4. Copyright for ideas and works of art used.

The magazine uses paid services for digital publishing, graphic design and participation in international indices; therefore, the authors submitting articles to our journal are required to pay 300 TL (50 EUR or 75 USD for foreign authors) to the bank account of Yakup YILMAZ (T. İş Bankası IBAN: TR540006400000114000860261), **even if the manuscript is accepted or rejected**. The payment document will be sent to the editor from **attached files** in the system. Proof of payment must be sent to start the referee process. The fees paid by the authors whose applications are rejected by the referees will not be refunded.

## MAKALE YAZIM KURALLARI

### **Makalelerin aşağıda belirtilen şekilde sunulmasına özen gösterilmelidir:**

Yazı, **Makale Takip Sistemi** aracılığıyla, e-posta adresi ve parolayla girilen kişisel sayfadan gönderildikten sonra, aynı sistemden hakem süreci takip edilebilir. Bu aşamadan sonra, düzeltmelerin yapılması için, bütün hakemlerden raporların gelmesi **beklenmelidir**. Çünkü yazarlar, sisteme **bir kez düzeltme** ekleyebilmektedirler. Bir hakemin istediği düzeltmeyi yapıp yazı sisteme eklendiğinde, sonraki aşamada ikinci bir hakemin de düzeltme istemesi durumunda istenen düzeltmeler yapılamayacaktır.

**Başlık:** İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve **11 punto** ile koyu harflerle ve genel ortadan, girinti sol ve sağ o, aralık önce 12 sonra 12 satır aralığı 14 ile yazılmalıdır.

**Yazar ad(lar)ı ve adresi:** Yazının başlığının altında yazar adı, unvanı, görev yaptığı kurum ve kendisine ulaşılacak e-posta adresi gibi bilgilere yer **verilmemelidir**. Yazar adları, sistem yöneticisi tarafından görülebildiğinden, bu bilgiler, yazıya editör tarafından eklenecektir. Yazılar sisteme eklenirken, yazara ait herhangi bir bilginin yazıda yer almadığından emin olunmalıdır. Bu husus, makaleyi inceleyecek hakemlere daha rahat hareket imkânı tanınması açısından önemlidir.

**Öz:** Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az **200** en fazla **250**kelimeden oluşan Türkçe ve İngilizce öz (**Abstract**) bulunmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak, en az **3**, en fazla **5** sözcükten oluşan anahtar kelimeler (**Keywords**) verilmelidir. **Öz** metni Georgia normal 9; genel sağa sola yasl; girinti sol ve sağ 1 cm; aralık önce 12 sonra 12 satır aralığı 14 ile; **Öz** başlığı Georgia normal 10 koyu; genel ortadan; girinti sol ve sağ 1 cm; aralık önce 12 sonra 12 satır aralığı 14 ile yazılmalıdır.

**Anahtar kelimeler (Keywords)** Georgia normal 9; genel sağa sola yasl; girinti sol ve sağ 1 cm; aralık önce 12 sonra 12 satır aralığı 14 ile yazılmalıdır.

**Ana metin:** A4 boyutunda (29,7×21 cm.), Word programında, **Georgia** yazı karakteri ile **10 punto**, genel sağa sola yasl, girinti sol ve sağ o, aralık önce **12**, sonra **12**, **satır aralığı 14 ile** yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında **2,5** cm. boşluk bırakılmalı ve sayfalar **numaralandırılmamalıdır**. Öz ve kaynakça sayfası hariç, ana metin 5 sayfadan az olmamalı ve 30 sayfayı aşmamalıdır. Makale metninde paragraf başı **yapılmamalıdır**.

**Dipnotta** yer alan bütün bilgiler Georgia normal 8; genel sağa sola yasl; girinti asılı 1 cm; aralık önce o sonra o satır aralığı tek ile yazılmalıdır.

**Bölüm başlıkları:** Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir ve gerektiği takdirde başlıklar numaralandırılabilir; ancak otomatik numaralandırma yapılmamalıdır.

**Tablolar ve şekiller:** Tabloların numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır. Şekiller renkli baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo özellikleri otomatik sığdır; tablo metinleri Georgia normal 9, genel sağa sola yasl, girinti sol ve sağ o, aralık önce 6 sonra 6 satır aralığı tek ile yazılmalıdır. Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır.

**Resimler:** Yüksek çözünürlüklü, baskı kalitesinde taranmış halde metin içerisindeki yerlerinde verilmelidir. Resim adlandırmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır.

**Alıntı, manzume ve göndermeler:** Dergimize gönderilecek makalelerde aşağıdaki alıntı, manzume ve gönderme standartlarına uyulmalıdır. Bu kurallara uymayan çalışmalar, düzeltilmesi için yazarına iade edilecektir. Metin içinde birkaç cümleyi geçen alıntı ve manzumeler, Georgia normal 9; genel sağa sola yasl; girinti sol ve sağ 1 cm; aralık önce 6 sonra 6 satır aralığı tek ile yazılmalıdır.

Metnin sonunda **Kaynakça** başlığı altında, atıfta bulunulan kaynaklar soyadına göre sıralanmalıdır. Kaynakça için Georgia normal 10; genel sağa sola yasl; girinti asılı 1 cm; aralık önce 6 sonra 6 satır aralığı tek uygulanmalıdır.

Kaynak gösterme ve kaynakça kuralları için **APA** düzenine bakınız. (<http://www.apastyle.org>)

**NOT: Sayın yazarlarımız, referanslarınızı gözden geçirmeniz ve dergimizin yazım kurallarına uygunluğunu kontrol etmeniz gerekmektedir. Makalenizi dergimiz yazım kurallarına uygun olarak biçimlendirdikten emin olduktan sonra göndermenizi rica ederiz.**

Çalışmalarınızda kolaylıklar diler, dergimize göstermiş olduğunuz ilgiye teşekkür ederiz.

## STYLE GUIDE

**Submissions are expected to comply with the following guidelines.**

Authors are required to sign in to the Article Tracking System with their email addresses and chosen passwords to make submissions and keep track of the assessment process. All authors are reminded to **wait** until all referee reports are collected, because the system allows for **only one** editing after submission. If an author edits the submission based on the comments of one referee, and further editing is required after the second referee provides their comments, editing the submission a second time will not be possible.

**Title:** Title should be descriptive, relevant to the content, and written in **11 point boldface** type.

**Author(s) name(s) and address(es):** The title of the submission **must not contain** the name, title, institution and email of the author. Since the system administrator is able to view author names, these will be added to the article by the editor. Please make sure that the submission contains no personally identifiable information about the author. This is necessary for the referees to act in total freedom.

**Abstract:** Abstracts between 200 to 250 words, written both in English and Turkish, must be provided before the beginning of the article to briefly summarize the content. Three to five descriptive keywords must be provided after one blank line beneath the abstract. Abstracts must be written single-spaced, with **9 point** typeface, and indented 1 cm from right and left.

**Main Body:** Body must be in A4 format (29,7×21 cm.), typed in Microsoft Word or similar software with **10 point Georgia** typeface, with **full line spacing** and **12-point spacing** before and after. Pages must have **2.5 cm margins** on both sides and must not contain page numbering. The body of the submission, excluding abstract and bibliography, must be between 5 to 30 page. Paragraphs **should not** be indented.

**Footnotes:** Must be single-spaced and written with **8-point typeface**.

**Chapters:** Articles may be organized into chapters and subheadings for convenience, and these may be numbered if necessary.

**Tables and Figures:** Tables must contain a title and a number, and placed relevantly within the body text. Figures must be suitable for color printing. Figure numbers and titles must be immediately below the figure and centered.

**Images:** Images must be high-resolution, scanned at print quality, and placed relevantly within the body text. Images are subject to the same title conventions as figures.

**Quotations and Citations:** All articles must follow the citation and reference guidelines below. Incompliant submissions will be returned to their authors for correction. Quotations in the body text that are more than a few sentences long must be indented **1 cm**. from left and right:

**Sources used in articles must be cited as follows in the BIBLIOGRAPHY section to follow the body text:**

The **BIBLIOGRAPHY** section at the end of the body text must list the sources in alphabetical order of authors' surnames. Entries must have **hanging indent** (*Paragraph-Indents and Spacing-Indentation-Special-Hanging Indent*).

Refer to the **APA** style manual for citation and bibliography. (<http://www.apastyle.org>).

**NOTE: Valued authors,** please review your citations for compliance with the style guides of our journal; you are kindly asked to submit your articles after ensuring that they are compliant with the style guidelines of the journal.

We would like to thank you for your interest in our journal, and wish you success in your endeavors.