



# 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 2020.21 (Aralık/December)**

## Diller ve renkler...

اللغة السنة واللوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ اَللسِّنَتِمْ وَاللُّوَانِمْ اِنَّ فِي ذٰلِكَ 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
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK
<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. 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)

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

**YAYIN YÖNETMENİ**

Yasemin GÜVENİLİR

**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

**PUBLISHING DIRECTOR**

Yasemin GÜVENİLİR

**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

**Adres**

İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**

İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Poland)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN	Professor Mustafa S. KAÇALIN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Methodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Methodi University (Macedonia)
Prof. Dr. 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)

#### Adres

İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
e-posta: editor@rumelide.com  
Telefon: +905057958124

#### 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)

#### Address

İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
e-mail: editor@rumelide.com  
Phone: +905057958124

Prof. Dr. Emir İçhem İdben EL HALİDİ	Professor Emir İçhem İdben EL HALİDİ
Kufe Üniversitesi (Irak)	Kufe University (Iraq)
Prof. Dr. Engin YILMAZ	Professor Engin YILMAZ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. 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. Halit KARATAY	Prof. Dr. Halit KARATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Dilek BATİSLAM	Professor Hanife Dilek BATİSLAM
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ	Professor Hanife Nalan GENÇ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
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

Kirklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kirklareli 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. Rıfat GÜNDAY	Professor Rıfat GÜNDAY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Selçuk ÇIKLA	Professor Selçuk ÇIKLA
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	Assoc. Prof. Abdulkadir ATICI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir GÖLCÜ	Assoc. Prof. Abdulkadir GÖLCÜ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Doç. Dr. Abdurrahman KOLCU	Assoc. Prof. Abdurrahman KOLCU
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BAŞAL	Assoc. Prof. Ahmet BAŞAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BENZER	Assoc. Prof. Ahmet BENZER
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet DAĞ	Assoc. Prof. Ahmet DAĞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet ÇAPKU	Assoc. Prof. Ahmet ÇAPKU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Naim ÇİÇEKLER	Assoc. Prof. Ahmet Naim ÇİÇEKLER
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Sait CANDAN	Assoc. Prof. Ahmet Sait CANDAN
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Doç. Dr. Akartürk KARAHAN	Assoc. Prof. Akartürk KARAHAN
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Doç. Dr. Ali CANÇELİK	Assoc. Prof. Ali CANÇELİK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT	Assoc. Prof. Ali KURT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Alpaslan OKUR	Assoc. Prof. Alpaslan OKUR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU	Assoc. Prof. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU
Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ayla OĞUZ	Assoc. Prof. Ayla OĞUZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Aylin SEYMEN	Assoc. Prof. Aylin SEYMEN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ	Assoc. Prof. Barbara Dell'abate ÇELEBİ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Bayram DURBİLMEZ	Assoc. Prof. Bayram DURBİLMEZ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU	Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU

**Adres**  
 İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
 İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124



Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Beki HALEVA	Assoc. Prof. Beki HALEVA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI	Assoc. Prof. Bilge BAĞCI AYRANCI
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN	Assoc. Prof. Celile Eren ÖKTEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN	Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU	Assoc. Prof. Deniz MELANLIOĞLU
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale 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. Elif AKTAŞ	Assoc. Prof. Elif AKTAŞ
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
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	Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan ARI	Assoc. Prof. Gökhan ARI
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan TUNÇ	Assoc. Prof. Gökhan TUNÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Doç. Dr. Graziano SERRAGIOTTO	Assoc. Dr. Graziano SERRAGIOTTO
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University of Venice (Italy)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS
Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Halil AYTEKİN	Assoc. Prof. Halil AYTEKİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. Hatice FIRAT	Assoc. Prof. Hatice FIRAT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Hülya KAYA	Assoc. Prof. Hülya KAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. İlker AYDIN	Assoc. Prof. İlker AYDIN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Doç. Dr. İlkin GULUSOY	Assoc. Prof. İlkin GULUSOY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN	Assoc. Prof. İlknur SAVAŞKAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Kemale Tahsin KARİMOVA	Assoc. Prof. Kemale Tahsin KARİMOVA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Lale ÖZCAN	Assoc. Prof. Lale ÖZCAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Levent UZUN	Assoc. Prof. Levent UZUN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ	Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ

Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU	Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ	Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ
Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU	Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOĞLU
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI	Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet YASTI	Assoc. Prof. Mehmet YASTI
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Mehrali CALP	Assoc. Prof. Mehrali CALP
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. 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 Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Doç. Dr. Meqsud SELİM
Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Mesut GÜN	Assoc. Prof. Mesut GÜN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Doç. Dr. Mutlu DEVECİ	Assoc. Prof. Mutlu DEVECİ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Mümtaz SARIÇİÇEK	Assoc. Prof. Mümtaz SARIÇİÇEK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet NEYDİM	Assoc. Prof. Necdet NEYDİM
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet TOZLU	Assoc. Prof. Necdet TOZLU
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Neslihan 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	Assoc. Prof. Osman ÜNLÜ
Bandırma Onyediy Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyediy Eylöl University (Turkey)

Doç. Dr. Özgür AY Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Özgür AY Uşak University (Turkey)
Doç. Dr. Petru GOLBAN Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Petru GOLBAN Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Raif İVECAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Raif İVECAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Reyhan ÇELİK Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Reyhan ÇELİK Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Ruzana DOLEVA Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Dr. Ruzana DOLEVA Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Salih İNCİ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Salih İNCİ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Saman HASHEMPOUR Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC)	Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMPOUR Girne American University (GRNC)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Selim EMİROĞLU İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Selim EMİROĞLU İstanbul Aydın University (Turkey)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Sezai ÖZTAŞ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Susana SHKHALAKHOVA Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Suzan KAVANOZ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Tatiana GOLBAN Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Turgay ANAR İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Turgay ANAR İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Umut BALCI Batman Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Umut BALCI Batman University (Turkey)
Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Yunus KAPLAN Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yunus KAPLAN Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf AVCI Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yusuf AVCI Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Zulfiya ŞAHİN Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Zulfiya ŞAHİN Ankara University (Turkey)
Dr. Abdülkerim ASILSOY Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdülkerim ASILSOY Kırklareli University (Turkey)

Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK Ordu University (Turkey)
Dr. Abdulkadir HAMARAT Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdulkadir HAMARAT Munzur University (Turkey)
Dr. Abdullah YILDIRIM İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdullah YILDIRIM İnönü University (Turkey)
Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR Maltepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR Maltepe University (Turkey)
Dr. Adem CAN Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Adem CAN Erzincan University (Turkey)
Dr. Adnan UZUN Bandırma Onyediy Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Adnan UZUN Bandırma Onyediy Eylöl University (Turkey)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ Bağdat Üniversitesi (Irak)	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ Baghdad University (Iraq)
Dr. Ahmet AYCAN Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet AYCAN Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ahmet BAŞKAN Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet BAŞKAN 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	Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Alev ÖNDER	Dr. Alev ÖNDER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Alev YEMENİCİ	Dr. Alev YEMENİCİ
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Ali KARAKAŞ	Dr. Ali KARAKAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Ali TÜLÜ	Dr. Ali TÜLÜ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Ali YAĞLI	Dr. Ali YAĞLI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ali YİĞİT	Dr. Ali YİĞİT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Alper KELEŞ	Dr. Alper KELEŞ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Alize CAN RENÇBERLER	Dr. Alize CAN RENÇBERLER
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	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 ELİA	Dr. Antonella ELİA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Asiye ÖZTÜRK	Dr. Asiye ÖZTÜRK
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Ash ARABOĞLU	Dr. Ash ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ash SELCEN ASLAN	Dr. Ash SELCEN ASLAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Ashlhan KUYUMCU VARDAR	Dr. Ashlhan KUYUMCU VARDAR
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU	Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs 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. Ayşegül ERGİŞİ	Dr. Ayşegül ERGİŞİ
Yeditepe Üniversitesi(Türkiye)	Yeditepe 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 OLURÖTİMİ	Dr. Babalola Joseph OLURÖTİMİ
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 TELLİÖĞLU	Dr. Banu TELLİÖĞLU
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. Betül BAYRAKTAR	Dr. Betül BAYRAKTAR
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Teknik 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 GÜRİŐİK KÖKSAL	Dr. Bihter GÜRİŐİK KÖKSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Bilal ALPAYDIN	Dr. Bilal ALPAYDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Bilge METİN TEKİN	Dr. Bilge METİN TEKİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ	Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ

Çukurova Üniversitesi(Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Bilge KAYA YİĞİT	Dr. Bilge KAYA YİĞİT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Bircan EYÜP	Dr. Bircan EYÜP
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon 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 BEDIN	Dr. Cristiano BEDIN
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 PEACİ (William-Samuel Peachy)	Dr. Davut PEACİ (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	Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Dilek MAKTAL CANKO	Dr. Dilek MAKTAL CANKO
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Dimitris ZEPOS	Dr. Dimitris ZEPOS
Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan)	National and Kapodistrian University Of Athens (Greece)
Dr. Dinçer APAYDIN	Dr. Dinçer APAYDIN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN	Dr. Döne ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Duygu İŐPINAR AKÇAYOĞLU	Dr. Duygu İŐPINAR AKÇAYOĞLU
Adana Alpaslan Türkes Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkes Science and Technology University (Turkey)
Dr. Duygu ÖZAKIN (Türkiye)	Dr. Duygu ÖZAKIN (Turkey)
Dr. Duygu SERDAROĞLU	Dr. Duygu SERDAROĞLU

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Atilim Üniversitesi(Türkiye)	Atilim University(Turkey)
Dr. Ebru BALAMİR	Dr. Ebru BALAMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Ebru GÜVENEN	Dr. Ebru GÜVENEN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Ebubekir BOZOVALI	Dr. Ebubekir BOZOVALI
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Eda H. TAN METREŞ	Dr. Eda H. TAN METREŞ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK	Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Dr. Eleonora FRAGAI	Dr. Eleonora FRAGAI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Elif BAŞ	Dr. Elif BAŞ
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Elif KIR CULLEN	Dr. Elif KIR CULLEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Elif TABAK AVCI	Dr. Elif TABAK AVCI
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Elif KEMALOĞLU-ER	Dr. Elif KEMALOĞLU-ER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science And Technology University (Turkey)
Dr. Emine AYAN	Dr. Emine AYAN
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine ÇAKIR	Dr. Emine ÇAKIR
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Emine GÜLER (Türkiye)	Dr. Emine GÜLER (Turkey)
Dr. Embie KYAZIMOVA	Dr. Embie KYAZIMOVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	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. 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 YAŞAR	Dr. Enes YAŞAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi(Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University(Turkey)
Dr. Enes YILDIZ	Dr. Enes YILDIZ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Engin ÇAĞMAN	Dr. Engin ÇAĞMAN
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi 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 KOÇ	Dr.Erdem KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın 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. Evren BARUT	Dr. Evren BARUT
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ezgi GAGA	Dr. Ezgi GAGA
Atlas Üniversitesi (Türkiye)	Atlas University (Turkey)

Dr. Faruk KÖKOĞLU Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi(Türkiye)	Dr. Faruk KÖKOĞLU Muğla Sıtkı Koçman University(Turkey)
Dr. Faruk POLATCAN Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Faruk POLATCAN Sinop University (Turkey)
Dr. Fatemeh ARZJANI Tahran Üniversitesi (İran)	Dr. Fatemeh ARZJANI Teheran University (Iran)
Dr. Fatih KANA Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih KANA Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Fatih KAYA Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih KAYA Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Fatih ODUNKIRAN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih ODUNKIRAN İstanbul University (Turkey)
Dr. Fatih SONA Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih SONA Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Fatih ŞİMŞEK Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih ŞİMŞEK Sakarya University (Turkey)
Dr. Fatih YAPICI Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih YAPICI Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma ATAĞLI SAÇAK Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma ATAĞLI SAÇAK Hitit University (Turkey)
Dr. Fatma KABA Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma KABA Pamukkale University (Turkey)
Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Fatma KOÇ (Türkiye)	Dr. Fatma KOÇ (Turkey)
Dr. Fikret GÜVEN (Türkiye)	Dr. Fikret GÜVEN (Turkey)
Dr. Filiz ŞAN Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Filiz ŞAN Sakarya University (Turkey)
Dr. Fouzia ROUAGHE Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 Üniversitesi (Cezayir)	Dr. Fouzia ROUAGHE University Of Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 (Algeria)
Dr. Funda A. İNCİRKUŞ Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Funda A. İNCİRKUŞ Trakya University (Turkey)
Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Gamze SABANCI UZUN İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gamze SABANCI UZUN İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT 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	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökçe DİŐLEN DAĞGÖL	Dr. Gökçe DİŐLEN DAĞGÖL
Adana Alparslan Türkeş Bilim Ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Bilim Ve Teknoloji University (Turkey)
Dr. Gökçen GÖÇEN	Dr. Gökçen GÖÇEN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU	Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Gökhan Şefik ERKURT	Dr. Gökhan Şefik ERKURT
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Gökmen KANTAR	Dr. Gökmen KANTAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Gönül ERDEM NAS	Dr. Gönül ERDEM NAS
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Güldane Duygu SEYMEN	Dr. Güldane Duygu SEYMEN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Gülay KARAMAN	Dr. Gülay KARAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Güler DOĞAN AVERBEK	Dr. Güler DOĞAN AVERBEK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK	Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ	Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Gülnihal KKÜPELİ	Dr. Gülnihal KKÜPELİ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Gülperi MEZKİT SABAN	Dr. Gülperi MEZKİT SABAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Gülsüm CANLI	Dr. Gülsüm CANLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Gülşah Gaye FİDAN	Dr. Gülşah Gaye FİDAN
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Gülşah PARLAK KALKAN	Dr. Gülşah PARLAK KALKAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Güneş SÜTCÜ	Dr. Güneş SÜTCÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Hadi BAK	Dr. Hadi BAK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Hakan AYDEMİR	Dr. Hakan AYDEMİR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Hakan SARAÇ	Dr. Hakan SARAÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR	Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR

İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim BALKUL	Dr. Halil İbrahim BALKUL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER	Dr. Halil İbrahim İSKENDER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	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 ALKAN	Dr. Halit ALKAN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Halit AŞLAR	Dr. Halit AŞLAR
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. Hanife SARAÇ	Dr. Hanife SARAÇ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Teknik University (Turkey)
Dr. Harika KARAVİN YÜCE	Dr. Harika KARAVİN YÜCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 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 İSİ	Dr. Hasan İSİ
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 Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hatice Övgü TÜZÜN Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Hatice YURTTAŞ İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hatice YURTTAŞ İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR Selahaddin University (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR Balamand Üniversitesi (Lübnan)	Dr. Hela Haidar NAJJAR Balamand University (Lebanon)
Dr. Hikmet UYSAL Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hikmet UYSAL Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ 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. Işıl İŞIKTAŞ SAVA Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Işıl İŞIKTAŞ SAVA Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER Fırat University (Turkey)
Dr. İbrahim AKYOL Çankırı Karatekin Üniversitesi (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	Dr. İnan GÜMÜŞ

Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Uygulamalı Bilimler University (Turkey)
Dr. İnci ARAS	Dr. İnci ARAS
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. İnönü KORKMAZ	Dr. İnönü KORKMAZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. İpek TAŞDEMİR	Dr. İpek TAŞDEMİR
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU	Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. İsa AKPINAR	Dr. İsa AKPINAR
MEB (Türkiye)	MEB (Turkey)
Dr. İsa IŞIK	Dr. İsa IŞIK
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İsmail ÇOBAN	Dr. İsmail ÇOBAN
Artvin Çoruh 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. Jale COŞKUN	Dr. Jale COŞKUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Javid ALİYEV	Dr. Javid ALİYEV
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ	Dr. Kadriye Çiğdem 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
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Kevser TETİK	Dr. Kevser TETİK
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ	Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ
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 Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kürşat EFE Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşat EFE Amasya University (Turkey)
Dr. Kürşat KARA Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşat KARA Bayburt University (Turkey)
Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN Bartın University (Turkey)
Dr. Loyal MERHY Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Dr. Loyal MERHY Lebanese University (Lebanon)
Dr. Levent DOĞAN Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Levent DOĞAN Trakya University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN İstanbul University (Turkey)
Dr. Lütfiye CENGİZHAN Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Lütfiye CENGİZHAN Trakya University (Turkey)
Dr. Mahmut AKAR Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mahmut AKAR 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	Dr. Mehmet ÖZBERK

Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mehmet ÜNAL	Dr. Mehmet ÜNAL
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mehmet YILDIZ	Dr. Mehmet YILDIZ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Melda KESER	Dr. Melda KESER
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Melike SOMUNCU	Dr. Melike SOMUNCU
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Menent SHUKRIEVA	Dr. Menent SHUKRIEVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Meriç GÜVEN	Dr. Meriç GÜVEN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Türkiye)	Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Turkey)
Dr. Merve YORULMAZ KAHVE	Dr. Merve YORULMAZ KAHVE
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Meryem ARSLAN	Dr. Meryem ARSLAN
Niğde Öner Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Öner Halisdemir University (Turkey)
Dr. Mesut GÜNENÇ	Dr. Mesut GÜNENÇ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mesut KULELİ	Dr. Mesut KULELİ
Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedli 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 MEMİŞ	Dr. Muhammed Raşit MEMİŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Muhittin DOĞAN	Dr. Muhittin DOĞAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. 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. Murat TURNA	Dr. Murat TURNA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan 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 ARSLAN	Dr. Mustafa Said ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi(Türkiye)	Kastamonu University(Turkey)
Dr. Mustafa Said KIYMAZ	Dr. Mustafa Said KIYMAZ
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Mustafa ULUTAŞ	Dr. Mustafa ULUTAŞ
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak 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. Nahide İrem AZİZOĞLU	Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Naim ATABAĞSOY	Dr. Naim ATABAĞSOY
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Naime ELCAN KAYNAK	Dr. Naime ELCAN KAYNAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Nazan Müge UYSAL	Dr. Nazan Müge UYSAL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. 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. Neiva De Souza BOENO	Dr. Neiva De Souza BOENO
Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso(Brezilya)	Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso(Brazil)
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 Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neriman Nüzket ÖZEN Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neslihan ALBAY İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan ALBAY İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR Uludağ University (Turkey)
Dr. Nevin METE Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nevin METE Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Dr. Nevriye Ahmedova CHUFADAR Shumen University (Bulgaria)
Dr. Nevzat ERKAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nevzat ERKAN Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nezire Gamze ILICAK İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nezire Gamze ILICAK İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Nilgün DALKESEN İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nilgün DALKESEN İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nilüfer ALİMEN İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nilüfer ALİMEN İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Nilüfer ÖZGÜR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nilüfer ÖZGÜR Kırklareli 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. Nuray PAMUK ÖZTÜRK Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurcan ANKAY Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurcan ANKAY Muş Alparslan University(Turkey)
Dr. Nurel CENGİZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurel CENGİZ Hacettepe University (Turkey)
Dr. Nurgül KARAYAZI Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurgül KARAYAZI Karabük University (Turkey)
Dr. Nurullah ŞAHİN Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurullah ŞAHİN Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Nusret ERSÖZ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nusret ERSÖZ Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Okan Celal GÜNGÖR Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Okan Celal GÜNGÖR Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Olena KOZAN Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Olena KOZAN Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Oğuzhan KALKAN	Dr. Oğuzhan KALKAN

Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Oğuz SAMUK	Dr. Oğuz SAMUK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Onur ÖZCAN	Dr. Onur ÖZCAN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Onur YILMAZ	Dr. Onur YILMAZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Orhan KILIÇARSLAN	Dr. Orhan KILIÇARSLAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. 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 ORUÇ	Dr. Osman ORUÇ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Osman SABUNCUOĞLU	Dr. Osman SABUNCUOĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. 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. Rabia AKSOY ARIKAN	Dr. Rabia AKSOY ARIKAN

Çankırı Karatekin Üniversitesi(Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG	Dr. Rachael RUEGG
Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Victoria University of Wellington (New 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	Dr. Salih UÇAK
MEB (Türkiye)	MEB (Turkey)
Dr. Seda Gül KARTAL	Dr. Seda Gül KARTAL

Marmara Üniversitesi(Türkiye)	Marmara University(Turkey)
Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK	Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Seda TAŞ	Dr. Seda TAŞ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ	Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University(Turkey)
Dr. Selami ALAN	Dr. Selami ALAN
Bolu Abant İzzat Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzat Baysal University (Turkey)
Dr. Selçuk ATAY	Dr. Selçuk ATAY
MEB (Türkiye)	MEB (Turkey)
Dr. Selçuk ERYATMAZ	Dr. Selçuk ERYATMAZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Selen TEKALP	Dr. Selen TEKALP
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY	Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Selin KILIÇ	Dr. Selin KILIÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN	Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Selmin SÖYLEMEZ	Dr. Selmin SÖYLEMEZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Sema NOYAN	Dr. Sema NOYAN
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Semih YEŞİLBAĞ	Dr. Semih YEŞİLBAĞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Semin KAZAZOĞLU	Dr. Semin KAZAZOĞLU
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Senem ÖNER	Dr. Senem ÖNER
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Arel University (Turkey)
Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN	Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Senem ÜSTÜN KAYA	Dr. Senem ÜSTÜN KAYA
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Serap SARIBAŞ	Dr. Serap SARIBAŞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Serkut Mustafa DABBAGH	Dr. Serkut Mustafa DABBAGH
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Servet GÜNDOĞDU	Dr. Servet GÜNDOĞDU
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Servet ŞENGÜL	Dr. Servet ŞENGÜL
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)

Dr. Sevcan 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 Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevda KAMAN Bartın University (Turkey)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevdıye KÖKSAL Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevdıye KÖKSAL Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ Anadolu University (Turkey)
Dr. Sevinç AHUNDOVA Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevinç AHUNDOVA Hitit University (Turkey)
Dr. Sevinç KARAYEL Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevinç KARAYEL Ardahan University (Turkey)
Dr. Seydi KİRAZ Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seydi KİRAZ Hitit University (Turkey)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN Kahire Üniversitesi (Mısır)	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN Cairo University (Egypt)
Dr. Sıddık BAKIR Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sıddık BAKIR Atatürk University (Turkey)
Dr. Sibel AKOVA Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel AKOVA Yalova University (Turkey)
Dr. Sibel İZMİR Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel İZMİR Atılım University (Turkey)
Dr. Sibel KOCAER Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel KOCAER Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sibel MURAD Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel MURAD Amasya University (Turkey)
Dr. Sibel YILMAZ Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel YILMAZ Orta Doğu Teknik University (Turkey)
Dr. Simla DOĞANGÜN Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Simla DOĞANGÜN Doğuş University (Turkey)
Dr. Sinem CANIM ALKAN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sinem CANIM ALKAN Istanbul University (Turkey)
Dr. Sopia MAKHATCHASHVILI Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sopia MAKHATCHASHVILI Recep Tayyip Erdoğan 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. Şenol KORKMAZ (Türkiye)	Dr. Şenol KORKMAZ (Turkey)



Marmara Üniversitesi(Türkiye)	Marmara University(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. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN	Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun 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. Vasfiye GEÇKİN	Dr. Vasfiye GEÇKİN
Izmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	Izmir Demokrasi 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 ÖZSEVGİÇ	Dr. Yıldırım ÖZSEVGİÇ
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
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 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 2020.21 (Aralık/December) HAKEMLERİ / REFEREES**

Prof. Dr. Halit KARATAY Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi(Türkiye)	Prof. Dr. Halit KARATAY Bolu Abant İzzet Baysal University(Turkey)
Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Professor Hanife Nalan GENÇ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Professor Hikmet ASUTAY Trakya University (Turkey)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor İsmail GÜLEÇ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Muhammet KOÇAK Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Nedim YILDIZ İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nedim YILDIZ İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet 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 Sait CANDAN Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet Sait CANDAN Karabük University (Turkey)
Doç. Dr. Akartürk KARAHAN Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Akartürk KARAHAN Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali KURT Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ayla OĞUZ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi(Türkiye)	Assoc. Prof. Ayla OĞUZ Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Cihan ÇAKMAK Manisa Celal Bayar Üniversitesi(Türkiye)	Assoc. Prof. Cihan ÇAKMAK Manisa Celal Bayar University(Turkey)
Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN Siirt University (Turkey)
Doç. Dr. 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. Gamze ÖKSÜZ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Hülya KAYA Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Hülya KAYA Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Kemale Tahsin KARİMOVA Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Kemale Tahsin KARİMOVA Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ Ankara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Neslihan ALTAY KARAKUŞ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Neslihan ALTAY KARAKUŞ Yıldız Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. Nurşat BİÇER Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Nurşat BİÇER Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Doç. Dr. Reyhan ÇELİK Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Reyhan ÇELİK Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Selim EMİROĞLU İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Selim EMİROĞLU İstanbul Aydın University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ Kırklareli University (Turkey)
Dr. Abdulhakim TUĞLUK İğdır Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abdulhakim TUĞLUK İğdır University (Turkey)
Dr. Abidin KARASU İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Abidin KARASU İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Ahmet BAŞKAN Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet BAŞKAN Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet MEYDAN Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet MEYDAN Yalova University (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZKAN İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet ÖZKAN İstanbul Medeniyet 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. Ali İhsan YAPICI Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali İhsan YAPICI Adnan Menderes 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. Anıl ÇELİK Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Anıl ÇELİK Bartın University (Turkey)
Dr. Arzu EKOÇ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Arzu EKOÇ Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ayşegül ERGİŞİ Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayşegül ERGİŞİ Yeditepe University (Turkey)
Dr. Banu ANTAKYALI Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Banu ANTAKYALI Çukurova University (Turkey)

Dr. Betül BAYRAKTAR Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Betül BAYRAKTAR Karadeniz Teknik University (Turkey)
Dr. Betül ÖZCAN DOST Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Betül ÖZCAN DOST Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Beytullah BEKAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Beytullah BEKAR Kırklareli University (Turkey)
Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ Çukurova Üniversitesi(Türkiye)	Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ Çukurova University (Turkey)
Dr. Bilge KAYA YİĞİT Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bilge KAYA YİĞİT Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Bilge METİN TEKİN Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bilge METİN TEKİN Ankara University (Turkey)
Dr. Birol BULUT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Birol BULUT Kırklareli University (Turkey)
Dr. Bircan EYÜP Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bircan EYÜP Trabzon University (Turkey)
Dr. Cenk TAN Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Cenk TAN Pamukkale University (Turkey)
Dr.Çetin ARSLAN (Türkiye)	Dr.Çetin ARSLAN (Turkey)
Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Duygu SERDAROĞLU Atılım Üniversitesi(Türkiye)	Dr. Duygu SERDAROĞLU Atılım University(Turkey)
Dr. Eda H. TAN METREŞ Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda H. TAN METREŞ Akdeniz University (Turkey)
Dr. Elif KEMALOĞLU-ER Adana Alaprsan Türkes Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Elif KEMALOĞLU-ER Adana Alparslan Türkes Science And Technology University (Turkey)
Dr. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Enes YAŞAR Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi(Türkiye)	Dr. Enes YAŞAR Çanakkale Onsekiz Mart University(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. Erdal AYDOĞMUŞ Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdal AYDOĞMUŞ Ardahan University (Turkey)
Dr. Erdem KOÇ İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdem KOÇ İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara University (Turkey)
Dr.Eren ALKAN	Dr.Eren ALKAN

Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Esat CAN (Türkiye)	Dr. Esat CAN (Turkey)
Dr. Evren BARUT	Dr. Evren BARUT
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Faruk KÖKOĞLU	Dr. Faruk KÖKOĞLU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi(Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University(Turkey)
Dr. Fatih KANA	Dr. Fatih KANA
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Fatma ATAĞLI SAÇAK	Dr. Fatma ATAĞLI SAÇAK
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Filiz ŞAN	Dr. Filiz ŞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr.Gülay KARAMAN	Dr.Gülay KARAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Gülşah Gaye FİDAN	Dr. Gülşah Gaye FİDAN
Gaziantep Üniversitesi(Türkiye)	Gaziantep University(Turkey)
Dr. Gülşah PARLAK KALKAN	Dr. Gülşah PARLAK KALKAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Güneş SÜTCÜ	Dr. Güneş SÜTCÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Hadi BAK	Dr. Hadi BAK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Hakan SARAÇ	Dr. Hakan SARAÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr.Halit ALKAN	Dr.Halit ALKAN
Mardin Artuklu Üniversitesi(Türkiye)	Mardin Artuklu University(Turkey)
Dr. Hamza KUZUCU	Dr. Hamza KUZUCU
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Haluk ÖNER	Dr. Haluk ÖNER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr.Hanife SARAÇ	Dr.Hanife SARAÇ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Teknik University (Turkey)
Dr. Harika KARAVİN YÜCE	Dr. Harika KARAVİN YÜCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Hasan EKİCİ	Dr. Hasan EKİCİ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasan Kazım KALKAN	Dr. Hasan Kazım KALKAN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hasene AYDIN	Dr. Hasene AYDIN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Hüseyin PARLAK	Dr. Hüseyin PARLAK

Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER	Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER
Fırat Üniversitesi(Türkiye)	Fırat University(Turkey)
Dr. İnci ARAS	Dr. İnci ARAS
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Jale COŞKUN	Dr. Jale COŞKUN
İstanbul Aydın Üniversitesi(Türkiye)	İstanbul Aydın University(Turkey)
Dr. Kevser TETİK	Dr. Kevser TETİK
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU	Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI	Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN	Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZBERK	Dr. Mehmet ÖZBERK
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN	Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Murat TURNA	Dr. Murat TURNA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr.Mustafa BAL	Dr.Mustafa BAL
Tobb Ekonomi Ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Tobb Ekonomi Ve Teknoloji University (Turkey)
Dr. Mustafa Said ARSLAN	Dr. Mustafa Said ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi(Türkiye)	Kastamonu University(Turkey)
Dr.Neiva De Souza BOENO	Dr.Neiva De Souza BOENO
Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso(Brezilya)	Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso(Brazil)
Dr. Neriman NACAĞ (Türkiye)	Dr. Neriman NACAĞ (Turkey)
Dr. Niyazi ADIĞÜZEL	Dr. Niyazi ADIĞÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University(Turkey)
Dr. Nurcan ANKAY	Dr. Nurcan ANKAY
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University(Turkey)
Dr. Nurgül KARAYAZI	Dr. Nurgül KARAYAZI
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Nurel CENĐİZ	Dr. Nurel CENĐİZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. OĞuzhan KALKAN	Dr. OĞuzhan KALKAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Olena KOZAN	Dr. Olena KOZAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr.Onur YILMAZ	Dr.Onur YILMAZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Orhan OĞUZ	Dr. Orhan OĞUZ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Osman COŞKUN	Dr. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr.Osman ORUÇ	Dr.Osman ORUÇ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Ömer YAĞMUR	Dr. Ömer YAĞMUR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Özlem DÜZLÜ	Dr. Özlem DÜZLÜ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Rabia AKSOY ARIKAN	Dr. Rabia AKSOY ARIKAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi(Türkiye)	Çankırı Karatekin University(Turkey)
Dr. Ramazan ŞİMŞEK	Dr. Ramazan ŞİMŞEK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi(Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli 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. Seda Gül KARTAL	Dr. Seda Gül KARTAL
Marmara Üniversitesi(Türkiye)	Marmara University(Turkey)
Dr. Selçuk TÜRKYILMAZ	Dr. Selçuk TÜRKYILMAZ
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Katip Çelebi University (Turkey)
Dr. Selçuk ERYATMAZ	Dr. Selçuk ERYATMAZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Selami ALAN	Dr. Selami ALAN
Bolu Abant İzzat Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzat Baysal University (Turkey)
Dr. Servet GÜNDOĞDU	Dr. Servet GÜNDOĞDU
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Sibel MURAD	Dr. Sibel MURAD
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Şenol KORKMAZ	Dr. Şenol KORKMAZ
Marmara Üniversitesi(Türkiye)	Marmara University(Turkey)
Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN	Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER	Dr. Uğur DİLER
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Vasfiye GEÇKİN	Dr. Vasfiye GEÇKİN
Izmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	Izmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Yasemin GÜRİSOY	Dr. Yasemin GÜRİSOY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya 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 YASAK PERAN Kırkırelı Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yeliz YASAK PERAN Kırkırelı University (Turkey)
Dr. Yusuf GÖKKAPLAN Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yusuf GÖKKAPLAN Kapadokya University (Turkey)

---

<b>Adres</b> İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE <b>e-posta:</b> editor@rumelide.com <b>Telefon:</b> +905057958124	<b>Address</b> İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY <b>e-mail:</b> editor@rumelide.com <b>Phone:</b> +905057958124
--	--

DİZİNLER / INDEX

*RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.



**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>EDİTÖRDEN</b> .....	XLVIII
<b>EDITOR'S NOTE</b> .....	XLIX
<b>Türk dili ve edebiyatı / Turkish language and literature</b>	
<b>2020.21.01. Emiroğlu, S.:</b> Okuma eğitime bağlamsal bir katkı: okumanın Türkçede farklı anlamlarda kullanımı / A contextual contribution to reading education: use of reading in different meanings in Turkish .....	1
<b>2020.21.02. Sarıkaya, B.:</b> Mesudiye ilçesi Merkez Camii haziresi mezar taşları yazıları / Mesudiye district Central Mosque burial ground tombstones inscriptions .....	22
<b>2020.21.03. Başkan, A.; Ustabulut, M. Y.:</b> Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma) / Comprehension skills in teaching Turkish as a foreign language (listening and reading) .....	39
<b>2020.21.04. Karatay, H.; Doğru, A.:</b> "Kuşların Masalı" üzerine bir inceleme / A review on "The Tale of Birds" .....	55
<b>2020.21.05. Aytan, T.; Uzun, O.; Günaydın, Y.:</b> Hayat boyu öğrenme yabancılara Türkçe öğretim kurs programlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi / Evaluation of Turkish language teaching for foreigners course programs of general directorate of lifelong learning in terms of various variables.....	69
<b>2020.21.06. Ergişi, A.; Kozaner Yenigül, Ç.:</b> Öğretmen adaylarının akademik yazma eğitime yönelik görüşleri / The opinions of prospective teachers on teaching academic writing.....	99
<b>2020.21.07. Gökkaplan, Y.:</b> Eklerin semantik fonksiyonu üzerine: +İlk etmek / +İlk yapmak örneği / The semantic function of suffixes: The example of +İlk etmek / +İlk yapmak .....	125
<b>2020.21.08. Karasu, A.:</b> XVIII. Yüzyıla ait Bulgar Katolik metnindeki (Pavlikan) Türkçe unsurlar hakkında bir değerlendirme / A review of the Turkish elements in a Bulgarian catholic (Paulician) text from the XVIII Century .....	135
<b>2020.21.09. Çelik, A.; Uysal, R.:</b> Bartın ili Ulus ilçesi Uluköy ve Zafer köyleri mikrotoponimleri ve dil incelemesi / The linguistic analysis of microtoponyms of Uluköy and Zafer villages in the district of Ulus in Bartın .....	149
<b>2020.21.10. Arslan, M. S.:</b> Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki eş değeri olmayan duygu fiilleri / Non-equivalent verbs of emotion in Turkey Turkish and Uzbek Turkish .....	167
<b>2020.21.11. Aktaş, E.:</b> Konuşma eğitimi açısından Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici konuşmalarında kullandıkları ikna teknikleri / Persuasion techniques used by Turkish teacher candidates in their persuasive speeches in terms of speaking education.....	177
<b>2020.21.12. Efe, K.:</b> Ömer Seyfettin'in eserlerinde kişi ve yer adları / Person and place names in Ömer Seyfettin's works .....	195
<b>2020.21.13. Ulutaş, M.; Kara, M.:</b> Türk atasözlerinde sık kullanılan kelimeler üzerine bir değerlendirme / An evaluation on frequently used words in Turkish proverbs .....	220
<b>2020.21.14. Şaş, A. K.:</b> Türkçede terim oluşturma yolları ve bilişim terimlerinin oluşum süreçleri / The ways of forming terms in Turkish and the formation processes of informatics terms.....	239
<b>2020.21.15. Tunç, G.:</b> <i>Yüzbaşı Selahattin'in Romanı</i> 'ni kim yazdı? Üstyorum, okuma kontratı ve suje kavramlarıyla <i>Yüzbaşı Selahattin'in Romanı</i> 'ni yeniden düşünmek / Who wrote <i>Yüzbaşı Selahattin'in</i>	

- Romanı? Rethinking Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* through the notions of metacommentary, reading contract and subject.....254
- 2020.21.16. Yavuz, M.; Ardalı Büyükarman, D.:** Yaşar Kemal'in *Deniz Küstü* isimli romanına eko-eleştirel bir yaklaşım / An eco-critical approach to Yaşar Kemal's Novel Under the Sea .....263
- 2020.21.17. Kartal, S. G.:** Şerif Benekçi'nin romanlarında dış göç olgusu: Almanya'da Türk ve Müslüman olmak / Emigration in Şerif Benekçi's novels: Being Turkish and Muslim in Germany .... 276
- 2020.21.18. Avcı, M.; Arıcı, A. F.:** Millî kimliğin inşasında geleneğin rolü: Mustafa Kutlu örneği / The role of tradition to construct of the national identity the example of Mustafa Kutlu..... 301
- 2020.21.19. Değirmenci, H.:** Yedi kat arşa kanatlanan atlar: Yahya Kemal Beyatlı'da şehitlik kavramı / The horses taking wings towards the seventh heaven: The concept of martyrdom in Yahya Kemal Beyatlı ..... 317
- 2020.21.20. Yılmaz, S.:** Öfke ve umudun şehirde yankılanan sesi: Cahit Irgat şiiri / The sound of anger and hope echoing in the city: the poetry of Cahit Irgat .....326
- 2020.21.21. Tuğluk, A.:** Divan şiirini merkeze alan bir gazete: *Nâbî* / A newspaper focusing on Divan poetry: *Nâbî*.....336
- 2020.21.22. Aka, B.:** Muhibbî Divanı'nda "padişah" algısı / Perception of "Sultan" in Muhibbî's *Divan* .....354
- 2020.21.23. Karayazı, N.:** Fuzûlî'nin *Rind ü Zâhid*'i örneğinde tasavvufta vahdet düşüncesi / The wahdat thought in the example of Fuzuli's *Rind u Zahid* in sufism ..... 375
- 2020.21.24. Arıkan, S.:** Öncesi ve sonrası ile felsefe ve edebiyatta vicdani sistem / The system of conscience with its pre and post in philosophy and literature ..... 401
- 2020.21.25. Ünal, M.:** Hicretnâme türüne yeni bir örnek: Mehmed Nazif'in "Fî Hicreti'n-Nebî Aleyhisselâm" başlıklı mesnevisi / A new example of the type of Hicretname: Mehmed Nazif's masnawi titled "Fi Hicreti'n-Prophet Muhammad" ..... 418
- 2020.21.26. Güneş, İ.:** Abdullah-ı İlahî'nin Usûl-i Vusûl-i İlahiyye adlı eseri / Usûl-i Vusûl-i İlahiyye by Abdullah-ı İlahî ..... 437
- 2020.21.27. Gündüz, M. R.:** Seyyid Kutub'un şairliği ve şiirleri / Seyyid Qutb's poetry and his poems .....454
- 2020.21.28. Yapıcı, A. İ.:** Mütercimi bilinmeyen eksik *Kelile ve Dimne* tercümesinin yeni varakları / New folios of the missing *Kelile and Dimne* translation which it's translator is unknown..... 468
- 2020.21.29. Başpınar, F.; Sandal, N.:** Sıddîk (ö. 1828) ve Dîvânçe'si / Siddeeq (d. 1828) and his *Diwancha* .....487
- 2020.21.30. Bilgin, E.:** Kâsımî Mecmûası'nda Beyânî başlıklı şiirler / Poems titled Beyânî in the Compilation of Kâsımî ..... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
- 2020.21.31. Öztaş, S.:** Tarih bölümü öğrencilerinin bakışıyla göç: Bir metafor analizi çalışması / Migration with the view of the department of history students: A metaphor analysis study ..... 519
- 2020.21.32. Eyüp, B.:** Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi (2000-2019) / Trends of postgraduate theses about Turkish language teachers: A content analysis (2000-2019).....532
- 2020.21.33. Erol, İ.; İlhan Ildız, G.:** Özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin analizi / Examination of theses conducted on language development processes of individuals with special needs..... 555
- 2020.21.34. Tozlu, N.; Yüce, B. N.:** Hamdi Ülker'in eserlerinin kök değerler açısından incelenmesi / Analysis of Hamdi Ülker's works in terms of core values ..... 571

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

- 2020.21.35. Erdoğan, H.; Yaprak, A.:** Cesaret ve korku- korkaklık kavramlarına Kültürdilbilimsel yaklaşım: Rusça ve Almanca örneği / The cultural linguistic approach to the concepts of courage and fear - cowardness: The case of Russian and German languages .....594
- 2020.21.36. Cengiz, N.:** Alman ve Türk genç kız edebiyatında kahramanın kimlik arayışının aile, arkadaşlık, aşk ve cinsellik kapsamında analizi / Analysis of the protagonist's quest for identity within the context of family, friendship, love and sexuality in German and Turkish juvenile female literature ..... 604
- 2020.21.37. Kuşçu, E.:** Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde sosyokültürel öğelerin öğrenme süreçlerine katkısı: “Francofolie 1” örneği / The contribution of sociocultural elements to learning processes in the teaching French as a foreign language: Example of Francofolie 1.....629
- 2020.21.38. Avcı, C.:** Marie Ndiaye'nin *Üç Güçlü Kadın (Trois Femmes Puissantes)* adlı romanında kadın figürü / The woman figure in the novel of Marie Ndiaye Named *Three Strong Women*.....645
- 2020.21.39. Atasoy, E.:** An intersectional reading of Charlotte Perkins Gilman's *Herland*: Challenging dichotomies / Charlotte Perkins Gilman'ın *Herland* eserinde bir kesişimsel okuma denemesi: İkili karşıtlıkları sorgulamak ..... 655
- 2020.21.40. Geçikli, K.:** Identity and fragility of human in a transnational age: Deborah Levy's *Black Vodka* / Ulusötesi bir çağda kimlik ve insanın kırılabilirliği: Deborah Levy'nin *Black Vodka*'sı.....664
- 2020.21.41. Tümen Akyıldız, S.:** Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması) / EFL teachers' views on the pandemic distance education (a focus group discussion)..... 674
- 2020.21.42. Uysal, N. M.; Tezel, K. V.:** The effects of language learning strategies instruction based on learning styles on reading comprehension / Öğrenme stillerine dayalı dil öğrenme stratejileri eğitiminin okuduğunu anlama becerisine etkisi .....692
- 2020.21.43. Sarıbaş, S.:** Magical realist elements in postcolonial feminist fiction: a comparative Study of *Sevgili Arsız Ölüm* and *Beloved* / Sömürge sonrası feminist kurguda büyümlü realist unsurlar: *Sevgili Arsız Ölüm* ve *Beloved* üzerine karşılaştırmalı bir çalışma..... 710
- 2020.21.44. Görgülü, E.:** Negative sensitive items in Turkish: Negative polarity or negative concord? / Türkçede olumsuzluğa duyarlı ifadeler: Olumsuz uçluk mu olumsuz uyum mu? ..... 719
- 2020.21.45. Ordem, E.:** Critical pedagogy and critical theory of technology in English language teaching: views from Turkey / İngilizce öğretiminde eleştirel pedagoji ve eleştirel teknoloji kuramı .745
- 2020.21.46. Altun, A.:** National issues and their reflections in *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil* / *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil* oyununda ulusal meseleler ve yansımaları ..... 759
- 2020.21.47. Yapıcı, F.:** Necip Fazıl Kısakürek ve Mihail Yuryeviç Lermontov'un şiirlerinde yalnızlık / Loneliness in the poems of Necip Fazıl Kısakurek and Mikhail Yuryevich Lermontov .....769
- 2020.21.48. Gürsoy, Y.:** Boris Gorbato'v'un savaş öykülerinde parti motifi / The motif of party in Boris Gorbato'v's war novels .....786
- 2020.21.49. Sütcü, G.:** N. G. Çernişevski'nin *Nasıl Yapmalı?* adlı romanında “yeni insan” tipleri / Types of “new people” in Chernyshevsky's “What Is To Be Done?” .....796
- 2020.21.50. Demir, B.; Bayar, A.:** Rus Dilinde deyimbilim kavramının kapsamı ve sınırlılıkları / The scope and limitedness of the concept of phraseology in the Russian Language ..... 805
- 2020.21.51. Ünsal, Ö.:** Rusçada fiillerin görünüş kategorisine özgü semantik işaretler / Semantic signs of the category of aspect in Russian language ..... 817

- 2020.21.52. Dönmez, N.:** Aleksandr Soljenitsın'ın *İvan Denisoviç'in Bir Günü* eserinde kişilik çatışması / The Personality Conflict in Aleksandr Soljenistin's *One Day in the Life of Ivan Denisovich* ..... 831
- 2020.21.53. Ataklı Saçak, F.:** Rusçada zıt anlamlı sözcüklerin anlamsal açıdan sınıflandırılması / Semantic classification of antonyms in Russian language ..... 844
- 2020.21.54. Dalkılıç, L. Ç.:** Rusçadan Türkçeye çeviri bazlı dil eğitiminde zarf-fil yapılarının incelenmesi (L. N. Tolstoy'un *Anna Karenina* adlı eser örneği) / Study of verbal adverbs in translation-based teaching from Russian to Turkish (on the material of the novel of L.N. Tolstoy's "Anna Karenina") ..... 863
- 2020.21.55. Çağlıyan Şakar, K.:** Cengiz Aytmatov'un "*Beyaz Gemi*" adlı eserinde iki ana karakter: "Dede ve Çocuk" / Two main characters in Chingiz Aitmatov's "*The White Ship*": "Grandfather and Child" ..... 883
- 2020.21.56. Öztürk, M.:** Arapça eğitim kalitesinin artırılmasında yükseköğretim ve ortaöğretim kurumlarının bireysel ve ortaklaşa yapacakları çalışmaların önemi / The importance of individual works and cooperation of higher education and secondary education institutions in improving the quality of Arabic language teaching..... 892

### Çeviribilim / Translation and interpreting

- 2020.21.57. Gılıç, R. Z.:** Çeviri eğitimine yönelik yeti temelli çeviri süreci ilişkisi / Competency-based translation process relationship for translation education ..... 909
- 2020.21.58. Taşdan Doğan, T. E.:** Bourdieu sosyolojisi ışığında tıbbi metin çevirileri: Covid-19 örneği / Translation of medical texts in the light of Bourdieu's sociology: Case study on Covid-19 ....926
- 2020.21.59. Sarıaslan, K.; İşisağ, K. U.:** An expositional study on the translation processes of politeness strategies through register analysis / Nezaket stratejilerinin kesit analiziyle çevrilme süreçleri üzerine açılımlayıcı bir inceleme.....942
- 2020.21.60. Aksoy Arıkan, R.:** Orta Çağ İspanya'da çeviri faaliyetleri / The translation studies in Medieval Spain ..... 960
- 2020.21.61. Kınçal, Ş.; Ekici, E.:** Reception of remote interpreting in Turkey: A pilot study / Türkiye'de uzaktan sözlü çevirinin alımlanması üzerine bir pilot çalışma..... 972
- 2020.21.62. Karavin Yüce, H.:** Henry James'in *Beast in the Jungle* adlı kısa romanının Türkçeye yapılan çevirilerinin karşılaştırılması / A comparison of Turkish translations of Henry James' short novel *Beast in the Jungle*..... 984
- 2020.21.63. Ünsal, G.:** Betimleyici çeviri kurami ışığında bir öykü incelemesi: '*Mademoiselle Perle*' örneği / A story analysis in terms of in the light of the descriptive translation theory: An example of '*Mademoiselle Perle*' ..... 998
- 2020.21.64. Özcan Dost, B.; Güvendi Yalçın, E.:** Kültürü çevirmek: Ayşe Kulin'in *Veda: Esir Şehirde Bir Konak* romanının *Fairwell: A Mansion in Occupied İstanbul* başlıklı çevirisi / Translating culture: Translation of Ayşe Kulin's novel *Veda: Esir Şehirde Bir Konak* as *Fairwell: A Mansion in Occupied İstanbul*..... 1010

### Tanıtmalar / Reviews

- 2020.21.T1. Karasu, A.:** Osman Kılıç'ın "Kader Kurbanı" Bulgaristan'da .....1024





RumeliDE Dil ve Edebiyat  
Araştırmaları Dergisi  
ISSN : 2148-7782

## EDİTÖRDEN

**Kıymetli okuyucu,**

***RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi***'nin **21. Sayısı** yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurumumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

**21 Aralık** tarihli **Kış** 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.

**2021.22 Bahar** sayısı (**21 Mart**) için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Şubat 2021**'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 2020.21 (Aralık/December)** sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

**Başarı ve mutluluk dileklerimizle...**

***RumeliDE* Yayın Editörleri**

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124





RumeliDE Journal of Language  
and Literature Studies

ISSN : 2148-7782

## EDITOR'S NOTE

Dear readers,

**RumeliDE Journal of Language and Literature Research's 21th** 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 **Winter** issue dated **21st December**.

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 **Spring** issue (**21 March**) numbered **2021.22** has started. The deadline for submission is **21 February 2021**. 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 issue numbered **RumeliDE 2020.21 (Aralık/December)**, in particular the authors and the referees whose valuable contributions have never been undeniable during the evaluation of the articles. We wish the articles in the journal to be fruitful.

**We wish you success and happiness.**

**RumeliDE General Editors**

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe  
ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli  
Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences,  
Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching  
Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124



## 1-Okuma eğitimine bağlamsal bir katkı: okumanın Türkçede farklı anlamlarda kullanımı

Selim EMİROĞLU<sup>1</sup>

**APA:** Emiroğlu, S. (2020). Okuma eğitimine bağlamsal bir katkı: okumanın Türkçede farklı anlamlarda kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 1-22. DOI: 10.29000/rumelide.835350.

### Öz

Bu çalışmada okumanın ilk ve temel anlamıyla birlikte Türkçede bağlamsal yönden kazandığı diğer anlamlar ortaya konulmuştur. Çalışmanın amacı, dilin dört temel becerisinden biri olan okumanın, eş zamanlı ve art zamanlı bir yaklaşımla Türkçede hangi anlamlarda kullanıldığını belirlemektir. Bu amaçla Türkçe modern ve tarihî sözlükler, ansiklopedik eserler, kitaplar, makaleler vb. yayınlar; okuma ve okumanın çekimleri (okunma, okutma), okumayla ilgili birleşik sözcük, deyim, atasözü, kalıplaşmış ifade ve cümle düzeyindeki biçimleri içermesi yönüyle taranmıştır. Ayrıca okumanın Anadolu ağızlarındaki kullanımlarına bakılmış ve Türkçede ilk zamanlardan günümüze hangi anlamlarda kullanıldığı araştırılmıştır. Nitel desende olup doküman inceleme ve içerik analizi yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada okumanın bilinen anlamlarının dışında birçok anlamı karşılar şekilde kullanıldığı, içinde bulunduğu bağlama göre farklı anlamlar oluşturabildiği görülmüştür. Okumanın kazandığı söz konusu anlamların bilinmesi okuma eğitimini temellendirmek bakımından yararlı olacaktır. Çalışma sonucunda eğitimcilere, araştırmacılara ve kurumlara bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe, okuma, çok anlamlılık, bağlam, anlam

## A contextual contribution to reading education: use of reading in different meanings in Turkish

### Abstract

In this study, along with the first and basic meaning of reading, other meanings that reading gains in Turkish contextually have been revealed. The aim of the study is to determine what meanings reading - one of the four basic skills of the language - is used in Turkish with a simultaneous and diachronic approach. For this purpose, Turkish language has been scanned in terms of including modern and historical dictionaries, encyclopedic works, books, articles and similar publications; reading and conjugation of reading; compound words, idioms, proverbs, stereotypes and sentence-level forms related to reading. In addition, the usage of reading in Anatolian dialects has been examined and the meanings of reading used in Turkish from the earliest times to today have been investigated. In this qualitative study using document review and content analysis methods, it has been observed that reading is used in a way that meets many meanings other than its known meanings, and it can create different meanings depending on the context it is in. Knowing the aforementioned meanings gained by reading will be useful to base the reading education. In consequence of the study, some suggestions have been made to educators, researchers and institutions.

**Keywords:** Turkish, reading, polysemy, context, meaning

<sup>1</sup> Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), selimemiroglu@aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4892-9575 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835350]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

## 1. Giriş

Sözcükler genellikle birden fazla anlamı karşılar. “Hangi dilde olursa olsun, bir sözlüğü karıştıracak olursak onun içinde yer alan sözcüklerin pek çoğuna, birden fazla anlam verildiğini, bu anlamların numaralanarak açıklandığını görürüz” (Aksan, 2006: 58). Buna çok anlamlılık (polysemy) denir. Çok anlamlılık, sözcüklerin kurdukları ilişkiler sonucu gelişir. Türkçede çok anlamlı sözcüklerden biri olan okuma(k), elektronik ortamdaki Güncel Türkçe Sözlük’te 10 farklı anlamda verilmiştir. Bu kullanımlar; temel, mecaz, argo vb. anlamlar olarak belirtilmiştir.

Doğaldır ki dildeki sözcüklerin bütün anlam ve kullanımları sözlüklere yansımaz. Sözcükler; kullanıma ve bağlama göre değişen anlamlara sahiptir. Ancak dilde sözcüklerin uzun zamandan beri kalıplaşmış, bilinen ortak anlam ve kullanımları vardır. Türkçede okuma, sözlükteki bu 10 anlamın dışında birçok anlamı karşılamakta ve birçok anlamda kullanılmaktadır.

Bağlam olmadan anlama ulaşılmaz. Bu nedenle çalışmada okumanın, içinde yer aldığı cümle, ortam, metin vb. dikkate alınarak kazandığı anlamlar araştırılmıştır. Okumayı sadece sözlükte verilen anlamlarla değil, asıl anlamıyla bir şekilde ilişkili kullanımlarıyla incelemek uygun olacaktır. Böyle olursa anlam bulanıklığının da önüne geçilir. “Ancak içinde geçtiği metin ve bağlama, konuya bakılınca kavram kolayca aydınlanır, bir anlaşılma zorluğu kalmaz” (Aksan, 2006: 72).

Çalışmanın merkezinde morfolojik ve etimolojik bir yön bulunmasa da okuma sözcüğünün köken ve yapı bilgisini baştan ortaya koymak gerekir. Okuma, Türkçe bir sözcüktür ve yay ile atılan bir savaş gerci olan “ok” sözcüğünden türemiştir (ok+1:okımak). “İlk dönemlerde ve hatta bugün hâlâ Anadolu’nun çeşitli yerlerinde ‘çağırmaq, davet etmek’ manasına gelen bu fiilin daha sonra ‘okumak’ anlamına gelmesini, ‘okun ucuna birtakım işaretler koymak suretiyle haber yollamak’ manasından çıkarabiliriz” (Tekin, 2001: 29). Okumanın ok ile ilişkisini diğer kaynaklar da benzer çözümlemeyle (Gülensoy, 2007: 619, Çağbayır, 2007: 3601) açıklamıştır.

Okun ucuna konulan işaretler, oka sarılan kâğıttaki yazılar, atılan okun üzerindeki mesajla haber vermek, iki ok arasında bulunup dürülebilen ferman niteliğindeki anlaşma araçları, birbirlerine ok vererek kurulan iletişim vb. “ok”la oluşturulan her türlü anlaşma yolu okuma eylemine anlam katmıştır. Anadolu ağızlarında kullanılan “oku vermek” ‘düğüne çağrı için hediye vermek, davetiye vermek’ (Çağbayır, 4. Cilt, 2007: 3600) anlamındadır ve bu bilgiyi destekler. Sözcüğün emir kipi kullanımı (oku!) da, isim olarak (oku), Anadolu ağızlarında ‘davetiye’, ‘armağan’ gibi anlamlarda kullanılır. Nasıl ki yazar, kurguladığı veya planladığı metin aracılığıyla okurlara sesleniyorsa eski dönemlerde insanlar da “ok”u bir kaleminden çok kâğıt gibi kullanarak okun üzerindeki veya oka iliştilen parçaların (kâğıt, deri vb.) üzerindeki işaret ve yazılarla iletişim kurup anlaşmıştır.

Yapılan literatür taramasında okumanın Türkçede kazandığı anlamları inceleyip sınıflandıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### 1.1. Çalışmanın amacı

Çalışmanın amacı, okumanın Türkçede bağlama göre hangi anlamlarda kullanıldığını ortaya koymaktır. Bu amaçla okuma sözcüğü ve okumanın çekimlerinin yer aldığı sözcük, sözcük grupları ile cümle biçimindeki kalıplaşmış yapılar incelemeye alınmış; okumanın art zamanlı ve eş zamanlı bir incelemeyle Türkçede hangi anlamlarda kullanıldığı belirlenmiştir.

## 1.2. Çalışmanın önemi

Çalışma, okumanın Türkçede farklı anlamlardaki kullanımlarını ortaya koymak, okuma eğitimine bağlamsal açıdan katkı sunmak yönüyle önem taşımaktadır.

## 1.3. Çalışmanın yöntemi

Çalışma nitel desende olup doküman inceleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Okumanın kazandığı anlamlar bütünlleştirilip kategoriler oluşturulurken içerik analizine başvurulmuştur. “Nitel araştırma yaklaşımı bir olgu, olay ya da durum hakkında daha derin ve bütünsel bilgi sağlaması amacıyla kullanılır” (Cresswell, 2003; Akt. Sevim ve Şeref, 2015: 367). “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren, yazılı, görsel materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187-188). İçerik analizi ise “Belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniği ifade etmektedir” (Büyüköztürk vd., 2012: 240). Bu çalışmada içerik analizi, toplanan verilerin sınıflandırılmasında kullanılmıştır. Araştırma, okumanın etimolojisinden çok anlamına dönük bir inceleme niteliğinde olup semantik bir yaklaşımla oluşturulmuştur.

## 1.4. Sınırlılıklar

Çalışmada okumanın edilgen ve ettirgen (okunma, okutma) biçimleri de incelenmiştir. Tekrarı önlemek amacıyla, okumanın içinde yer aldığı ifadenin basit sözcük, birleşik sözcük, deyim, terim, atasözü vb. oluşuna; karşıladığı anlam ve kullanımına bakılarak ifade sadece bir kategoride incelemeye ve değerlendirmeye alınmış, farklı kaynaklarda geçen aynı ya da benzer ifadeler çalışmaya dâhil edilmemiştir.

## 1.5. Problem durumu

Çalışmanın problem cümlesi şu şekildedir: “Okuma, Türkçede hangi anlamlarda kullanılmaktadır?”

## 2. Bulgular ve tartışma

Bu bölümde, başta Güncel Türkçe Sözlük ve TDK'nin elektronik ortamdaki diğer sözlükleri (atasözleri ve deyimler sözlüğü, tarama sözlüğü, derleme sözlüğü) olmak üzere Türkçedeki birçok tarihî ve modern sözlüğün, kitapların, ansiklopedik eserlerin, bilimsel çalışmaların taranmasıyla, içinde okuma (okunma, okutma) sözcüğünün bulunduğu sözcük, sözcük grubu ve cümle yapısındaki ifadelerin, Güncel Türkçe Sözlük'teki “okumak” sözcüğünün anlam sıralamasına ve okumanın tespit edilen diğer anlamlarına göre sınıflandırılması yer almaktadır.

### 2.1. Okumanın ilk ve temel anlamı

30 kadar harf ve 15 civarında noktalama işaretinin çeşitli kombinasyonlarıyla oluşturulan metinlerin anlaşılma amacıyla çözümlenmesi denilebilecek okuma, bir anlama becerisidir. “Okuma, bir dizi yazılı simgenin bilgiye dönüştürüldüğü çözümlenmeli, bireşimsel süreçtir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 195).

Okumak, Güncel Türkçe Sözlük'te 1. anlamıyla “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek” biçiminde verilir. “Yazı dilinin anlamlı olarak çözümlenmesi ve yorumlanması” (Harris ve Sipay, 1990: 10) olan okuma, metinde iletilenleri önce herkesin bildiği

yollardan fark etmek, sonrasında sonsuz bilinmeyenlere kapı açan algoritmalar oluşturup anlam derinliklerine ulaşmaktır. “Her okuyucu zihninde var olan şemalara, ön öğrenmelerine göre okuma sırasında metinden farklı bir anlam geliştirebilir ve yorum çıkarabilir” (Karatay, 2014: 80).

Okumanın ilk ve temel anlamı basılı malzemeyle ilişkilidir. Okuma, “Basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir” (Özdemir, 1991: 13). Binbaşıoğlu da (1993: 15) okumayı benzer şekilde tanımlar: “Okuma, çok kısa olarak, basılı bir sayfadaki yazılan düşünceyi anlamak yahut bir sayfadan anlam çıkarmaktır.”

Okumanın fizyolojik ve psikolojik ya da psikomotor ve bilişsel özellikleri, okuma tanımlarında öne çıkar. Demirel’e (1999: 59) göre okuma “Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir.” Yıldız’a (2010: 115) göre okuma etkinliği, “Yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir.” Özbay ise okumayı “Görme ve seslendirme yönüyle fiziksel, kavrama yoluyla zihinsel bir süreç” (Özbay, 2011: 5) olarak tanımlar.

Karıştırılmış harfler üzerinde işlem yapmak denilebilecek okumada genellikle durağan kod ve semboller, dil göstergeleri vardır ve okuyucu bunları anlamlandırır. Okuma, metindeki dağınık anlamı derleyip toparlama, anlamı zihinsel yönden inşa etme sürecidir. Video gibi akış halindeki hareketli gösterimleri anlamlandırmak, bir başka beceri olan dinleme/izleme kapsamındadır. Ancak günümüzde hareketli resim denilen “gifleri” çözümlenmek ise bir anlamda yarı okuma yarı izlemedir.

Bilinen temel anlamının dışında, bağlama göre kazandığı mecaz anlamlarla okuma; kod, harf veya karakter çözümlenmenin dışında çok farklı anlamları ifade eder hale gelmiştir. Okuma denilince anlama, deşifre etme, açığa çıkarma, kod çözme, bağ kurma, ilişkilendirme, değerlendirme, kişi, durum ve olguları analiz etme vb. anlaşılmaktadır.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte okumanın tanımında önemli değişiklikler olmuştur. Günümüzde okuma nesnesinin artık sadece yazılı kodlar olmadığı, okumanın yazılı ve basılı şeyleri algılamaktan çok, dikkatimize sunulan her türlü bilgi, durum veya olguyu kavramak biçiminde yeni bir anlam kazandığı görülür. “Günümüzde ise okuma yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır” (Akyol, 2003: 14).

Okumada ön bilgi ve deneyim önemlidir. Okuma, bir anlamda, yazılı karakterler veya görseller üzerinde ön öğrenmeleri kullanmaktır. Yapılandırmacı ve bilişsel yaklaşımın ortaya koyduğu gibi, okuma, okurun ön bilgileriyle, okuduğu metindeki bilgileri sentezleyerek yeni anlamlara ulaşmasıdır. Bu bakımdan okurun özellikleri metnin özelliklerinden daha fazla önem taşır. “Okunan metnin tam ve doğru anlaşılması, okuyanın birikimine bağlıdır. Hiçbir yazılı kaynak kendini ifade edici değildir. Okuyucu ön bilgilerini kullanarak onu çözmeye çalışır” (Arıcı, 2012: 20).

Dilin dört temel becerisi vardır. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bu becerilerden okuma ve dinleme, anlama becerisidir. “Okuma ve dinleme, anlama alanına ait iki beceridir. Bu iki beceri, dışarıdan gelen uyarıcıların anlamlandırılması bakımından benzerlik göstermektedir” (Emiroğlu ve Pınar, 2013: 776). Hem dinleme hem de okuma, tahminlerin harekete geçtiği bir yapı çözümlenmesidir “Bu durumda anlamın oluşabilmesi için okuyucu ya da dinleyici tarafından cümlenin parçalara ayrılması, söylem bütünlüğü içinde ne demek istendiğinin anlaşılması, söylemle ilgili bir yapı

oluşturulması ve bunun daha önceden bilinen arka plan bilgileriyle bağdaştırılması gerekir” (Razi, 2007: 35).

Okuma, anlamının bir parçası, bir araçtır. Okumanın göstergesi ve nihai hedefi anlamadır. Okuma, metinde veya görselde ne iletişildiğini kavrama ve buna uygun tepkiler geliştirmedir. “Okuduğunu anlama sadece, okunan metindeki bilinmeyen sözcükleri anlamlandırmak, onların sözlükteki anlamını bulmak değildir. Anlamak, okunanı kavramaktır. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mâl edecek kadar yorumlayabilmektir” (Karatay, 2014: 2). Anlama zihinseldir ve içinde neden sonuç, çıkarım, yorum, analiz, sentez, değerlendirme gibi düşünme süreçlerini barındırır. Bu süreçleri işletebilmek için okuma materyalleri kullanılır. Okumanın anlama becerisi olduğunu, Türkçedeki “tersinden okuma” ifadesi de netleştirir. Tersinden okuma, ‘yanlış anlama’ demektir.

Yazının icadıyla okumanın başladığı bilinse de, görsel okuma dikkate alındığında, okumanın, insanlığın dinleme ve konuşmadan sonra kullandığı 3. dil becerisi olduğu söylenebilir. Yazılı dilin anlaşılması, yazmanın ve yazarlığın sermayesi olan okuma, doğal olarak, yazıyla ilişkilidir. Yazının varlığı, okumanın ilk ve temel anlamını daima yaşatacaktır.

Okumanın, basılı ve yazılı ürünleri okuma, çözümlenme anlamı aynı zamanda okumaya değer verme, kararlı ve bilinçli okuma, okumayı alışkanlık haline getirme, kişinin okuyarak kendini geliştirmesi vb. anlamlarını da çağırıştırır. Güncel Türkçe Sözlük’ün dışındaki kaynaklarda okumanın ilk ve temel anlamına ilişkin Türkçe sözler, deyim ve atasözleri bulunur. Bu sözler, aşağıda açıklamalarıyla verilmiştir:

TDK’nin çevrim içi deyim ve atasözleri sözlüğünde yer alan “içinden okumak” deyimini ilk anlamıyla ‘ses çıkarmadan okumak’ açıklamasıyla verilmiştir. Özellikle belirli bir yaş ve sınıftan (Uzmanlar, 4. sınıf ve sonrası olarak belirtmiştir.) sonra çocukların sessiz okumaya yönlendirildiği bilinir. Okullarda, çocukların bu tür bir okumayı daha iyi anlaması için sessiz okuma, “içinden okuma” olarak belirtilir.

İlkokuldan başlayarak münazaralarda tartışma konusu olarak da kullanılan “Çok yaşayan (okuyan) bilmez, çok gezen bilir.” atasözü (Aksoy, 1971: 104), çok gezen ve birçok şey gören kimselerin, okumayla vakit geçirenlere göre daha bilgili olacaklarını vurgulamaktadır. Okumanın gerçek anlamıyla ilgili bu söz, okumayla gezip görmeyi karşı karşıya getirir. Bu tartışma konusunda okumanın ilk ve temel anlamı kullanılır.

Akyalçın’ın (2012: 168) Türk atasözlerini topladığı çalışmasında “Âdemin hayvaniyeti yemekle, insaniyeti okumakla kaimdir.” sözü yer alır. Bu söz, ‘İnsanlar yalnız yemek için yaşadıklarında hayvanlardan bir farkları kalmaz. Ancak okuyan, fikir üreten, kimi şeylere kafa yoran ve çözüm arayan kişiler gerçek insanlardır.’ açıklamasıyla verilmiştir. İnsan olmanın gereği olan okumanın bir ihtiyaç olduğu düşünülebilir.

TDK’nin deyim ve atasözleri sözlüğünde geçen bir başka deyim “su gibi bilmek” (okumak)’tir. Bu söz, ‘yanlışsız bilmek veya okumak’ anlamına gelir. Özellikle yanlışsız, akıcı ve hakkını vererek okuma; okumanın ilk ve temel anlamını belirtir. Deyim olarak belirtilen “yüzünden okumak” ise *ilk anlamıyla* ‘ezbere değil, yazılmış kâğıttan okumak’ biçiminde kaydedilmiştir. Bu deyim de okumanın, matbu ürünleri okuma anlamını yansıtır.

Ömer Asım Aksoy’un Bölge Ağzlarında Atasözleri ve Deyimler adlı derlemesinde Iğdır ve Kars bölgesinde kullanıldığı kaydedilmiş “Her okuyan Molla Penah olmaz.” (Aksoy, 2004: 136) sözü, Molla

Penah isimli Azeri sahası divan şairine bir göndermedir. Bu söz, aynı zamanda, okumanın ilk ve temel anlamını, yani kitap ve yayınları okumayı, bunlarla kişinin kendini geliştirmesini işaret etmektedir.

Okumanın sözlükteki ilk anlamı ve bu anlamı destekleyen deyim ve atasözleri; okuma eyleminin hala ağırlıklı olarak matbu eserlerin okunmasını kapsadığını, okunan kitaplar üzerinde düşünülmesi gerektiğini, okumayı bir ihtiyaca dönüştürmeyi, okumanın kişisel gelişim için önemini, kurallarına uygun okumayı, okumanın üstünlüğünü vb. ortaya koymaktadır.

## 2.2. Belirli türlerde metinler okuma

Türkçe derslerinde kullanılan temel materyal metindir. Okuma materyali veya okuma parçası denince akla yazılı şeyler yani metin gelir. Bir metinden yola çıkarak etkinlikler düzenlenir ve metin parçalanarak dil becerileri açığa çıkarılır. Bu süreçte etkinliklerin ardına gizlenmiş kazanımlara ulaşmak hedeflenir. Ancak günümüzde dil eğitiminde temel materyalin metin olduğunu söylemek uygun olmayabilir. Örneğin, derse getirilen bir kısa film, bir metin gibi etkinleştirilerek etkinliklere konu olabilir ve kısa filmin çeşitli bileşenleri açılıp genişletilerek sözcük öğretimi, dil, dil becerileri, dil bilgisi ve metin bilgisine dair eğitimler gerçekleştirilebilir.

Okumanın; belirli türlerde metinler okumak, bu metinler aracılığıyla bilgi edinmek, eğlenmek, zevk almak, araştırmak gibi bir anlamı vardır. Güncel Türkçe Sözlük'te okumanın 2. anlamı "yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek: Gazete bile okumak istemiyorum." açıklaması ve örneğiyle verilmiştir. Açıklama, belirli türdeki metinleri okumak ve onlar sayesinde çeşitli bilgilere ulaşmak biçiminde bir bilgiyle genişletilmelidir.

Güncel Türkçe Sözlük'teki bu anlam roman okumak, makale okumak gibi belirli türlerde yapılan okuma ve çalışmalarla da ifade edilebilir. Burada kast edilen anlam, çeşitli metinlerdeki bilgiye ulaşmak, bu şekilde bazı şeyleri öğrenmektir. Okuma eylemi bu süreçte bilgi almanın aracı; bir beceri olmaktan öte, öğrenme veya zevk alma isteğidir. Ancak bu anlamın, okumanın ilk ve temel anlamından uzaklaşmadığı da anlaşılmaktadır.

Belirli türlerde metinler okuma anlamını, okumanın 'bir eser üzerinde yoğunlaşma', 'metni inceleme' ve hatta 'ders çalışma' anlamlarıyla da ilişkilendirmek mümkündür.

## 2.3. Okumak-öğrenim görmek

Okumanın, bir diğer anlamı formal eğitimle ilişkilidir. "Okumak, bir konuyu öğrenmek için okulda, bir öğretmenin yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışmak, öğrenim görmek" anlamıyla da kullanılır. Okumanın eğitim öğretimle ilgili bu anlamı, Güncel Türkçe Sözlük'te 3. sıradadır.

Okuma, genel olarak, okullarda yapılır ve okul denilen kurumların varlığı, öğrenim görmeye böyle bir anlam verilmesini sağlar. "Bu kelimenin 'tahsil etmek, öğrenim görmek' gibi diğer anlamlarını ise daha sonraki müesseseseleşme dönemlerinde kazandığını söyleyebiliriz (Zal, 2007: 78). Türkçedeki okul sözcüğü okumayı çağırır. "Mektep, oku- fiilinin mekânıdır ve mektep için karşılık arandığında -bu karşılık, uydurma da olsa doğru bir türetme de olsa- akla ilk olarak oku-, öğren-, yaz-, bil- gibi aynı kavram alanından kelimeler gelecektir (Balyemez, 2017: 139).

Okumanın öğrenim görmek anlamında kullanılması uygundur. Çünkü dilin dört becerisi içinde en fazla okumaya yatırım yapılır. Eskilerin tahsil dedikleri bu süreç, okulda ve okul dışında okumalarda



bulunmak, belirli öğretim programları ve planlara bağlı olarak yayınları, ders kitaplarını okumak ve takip etmek, akademik veya mesleki kariyere katkı sağlayacak okumalar yapmaktır. Bu bağlamda okumanın, eğitim öğretimin temelini oluşturduğu, okunup öğrenilmesi gereken birçok basılı malzemenin ancak okumayla anlam ve değer kazanacağı anlaşılmaktadır.

Öğrenmenin merkezinde okuma becerisi vardır. Okuma olmadan eğitim öğretim eksik kalır. Öğrenmek için ihtiyaç duyulan bilgi, kitaplardadır. Kitaplardaki bu bilgiyi çekip almak için öncelikle kurallarına uygun ve stratejik okumalara ihtiyaç vardır. Öğrenimde diğer dil becerilerinin etkileri düşünüldüğünde bu süreçte dersleri dinleme, insanları dinleme, sesleri ve videoları dinleme/izleme de önemli bir yer tutar ancak kitaplar ve öğretim programları söz konusu olduğundan okuma öne çıkar. Yine konuşma ile yazma gibi anlatım becerileri de tahsil sürecinde kendini gösterir. Fakat bunlar da çoğunlukla okumayla beslendiğinden öğrenim görme sürecinin okumayla ilişkilendirilmesi doğru olacaktır. Eskiden öğrenim görmek yerine “okumuşluk” denilirdi ki, bu aslında okuma eyleminin öğrenim görmek demek olduğuna açıklık kazandırır.

Meslek sahibi olmak, kendini geliştirmek, eğitim öğretim basamaklarında ilerlemek, kariyer yapmak, uzmanlaşmak, eksikleri gidermek vb. amaçlarla yapılan okuma, bir dil becerisi olmaktan uzaklaşarak eğitim öğretim anlamını kazanır. Öğrenim hayatını karşılayan “Nerede okuyorsun, ne okuyorsun?” türündeki sorular, okumanın bu anlamını netleştirir.

Okumanın, Güncel Türkçe Sözlük’te verilen öğrenim görme, tahsil anlamı; incelenen diğer yayınlarda da görülür. Saraçbaşı ve Minnetoğlu’nun sözlüğünde şu söz, atasözü olarak kayıtlıdır: “Geçinmeyene dokuz koca, okumayana dokuz hoca az gelir.” (Saraçbaşı ve Minnetoğlu, 1978: 271). Söz konusu atasözü okuma, tahsil görme, kariyer basamaklarında ilerleme süreçlerinin öncelikle kişinin kendisinde, özünde olan bir yeterlik, motivasyon ve arzu olduğunu ortaya koymaktadır.

Bir başka kaynakta yer alan “Benim oğlum bina okur, döner döner yine okur.” deyimini şöyle açıklanmıştır: “Eski eğitim sistemimizde birçok kez tekrar edilerek anlaşılan Arapça yapılarla ilgili olan bu deyim, tekrardan kurtulamayan ve işin içinden çıkamayan çocukları alaycı bir şekilde ifade etmek için kullanılır. Buradan hareketle de bir işi çokça tekrar etmesine rağmen başarı gösteremeyen, ilerleme kaydedemeyen kişiler bu sözle eleştirilir” (Ayverdi, 2011: 132). Buradaki anlam, okumanın ilk ve temel anlamını işaret ettiği gibi, okul ortamında yapılan alıştırma ve çalışmalarını da belirtmektedir. Ancak sözün öncelikle mecaz anlamda kullanıldığı bilinmelidir.

İncelenen çeşitli yayınlardaki bazı deyim ve atasözlerinde, okumanın kitap okuma anlamı ile öğrenim görme anlamının iç içe geçtiği görülmüştür. Bu bağlamda Ömer Asım Aksoy’un bölge ağızlarıyla ilgili eserinde şu atasözü ve deyimler yer alır:

“Oku oğlum oku, yaz; okumazsan sana derler baba ördek, baba kaz.” (Suşehri-Sivas/Aksoy, 2004: 175)

“Okumadan hoca, yazmadan kâtip.” (Sivrihisar-Eskişehir/Aksoy, 2004: 368)

“Okumak istersen eliften başla, üşümeğim dersin şehirde kışla, geçineyim dersin iddiayı boşla.” (Niğde/Aksoy, 2004: 74)

“Hoca okuttuğu kadar, çoban güttüğü kadar.” (Taşova-Amasya/Aksoy, 2004: 139)

“Keten gömlek olmaz dokutmayınca, evlat âlim olmaz okutmayınca.” (Van/Aksoy, 2004: 157)

“Çocuğu babanın akçasıyla ananın bohçası okutur.” (Niğde/Aksoy, 2004: 35)

Okumanın, daha çok, okutma sözcüğüyle ifadesini bulan bu anlamı, okuma eyleminin öğrenim görmenin temelini oluşturduğunu yansıtır. Bu sözler, kültürümüzde okumaya, öğrenim görmeye verilen değeri ortaya koyması bakımından da önemlidir.

#### 2.4. Okumanın konuşma ve sesletimle ilişkisi

Okumanın temel anlamı, daha çok, sessiz okumaya gönderme yapar. Oysa okumanın bir de sesli okuma, sesletim boyutu bulunur. Okumanın Güncel Türkçe Sözlük'teki 4. anlamı 'sesli olarak söylemek'tir. Örnek cümle ise şu şekildedir: "Salon boşalmaya başladı, biz şiirler okuyup dinliyoruz."

Okumanın özünde şifrelenmiş yapıları çözmek veya bunları seslendirmek vardır. Demirel (1999: 64) sesli okumayı, "Gözle algılanıp zihinle kavranan kelimelerin ve kelime kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesi" olarak tanımlar. Dört dil becerisinin etkileşim içinde olduğu sesli okumada kişi, onu dinleyen dinleyici kitlesinin anlayabileceği bir şekilde, metnin özelliklerine bağlı olarak, diksiyon unsurlarını da dikkate alan bir okuma gerçekleştirir. Sesli okumada yazılı metnin yazma, dinleme eyleminin dinleme, metni sesletmenin okuma ve sesletim becerisinin konuşmayla ilişkisi vardır.

Güncel Türkçe Sözlük'teki anlam, sesli okuma ve sesletimi birleştiren bir açıklamadır. Bu durumda, sesli okumanın, yerine göre, konuşma olduğu söylenebilir. Metne bağlı okumalar, prompterdan (elektronik suflör) yapılan okumalar, demeçler, basın açıklamaları, nutuklar, duyurular vb. birer konuşmadır. Ancak bu türden konuşmaların hazırlıklı konuşma sayıldığı, özellikle kritik ve hataya yer olmayan açıklamalarda kullanıldığı da bilinmektedir.

Okuma, bir anlama becerisidir ancak bazı durumlarda okumanın anlatma becerisine dönüştüğü görülür. Sesli okumalar bunun örneğidir. Okumanın fiziksel yönü olan seslendirme; anlatma, söyleme ve konuşma ile kesişir. "Bana masal okuma!", "Bu harf böyle okunur.", "Bana ne okuyorsun?" ya da "kısa heceyi uzun okuma" vb. kullanımlarda okumanın söylemek anlamına geldiği, konuşmayla eşdeğer olduğu görülür.

Metin üzerinden okuma çalışmaları yapılarak diksiyona, konuşmaya katkı sağlanır. Dinleyiciler önünde yapılan bir okuma, okumadan çıkıp konuşmaya dönüşür. Sesli okuma bir anlamda yarı hitap, yarı demeç, yarı hazırlıklı konuşmadır. Sesli okuma yalnız başına yapılmıyorsa çoğunlukla bu durumda iletişimsel bir etkinlik olup konuşma gibi iletişimsel dil becerileri kategorisine giren bir okuma tekniğine dönüşür.

Okuma ve konuşma birbirini taklit etseler de birey, ne okuduğu gibi konuşmalı ne de konuştuğu gibi okumalıdır. Çünkü konuşur gibi okuyan biri, metnin bilimsel ve sanatsal ağırlığını ortadan kaldıracaktır. Okuduğu gibi konuşan biri ise samimiyetten uzak, tekdüze, mekanik ve robotik olarak değerlendirilebilir.

Günlük dilde kullanılan "plağa okumak", "mikrofona okumak", "vokal kaydı", "ses kaydı" vb. kullanımlar da yine okuma ve sesletimin kesiştiği noktalardır.

TDK deyim ve atasözleri sözlüğünde okuma ve konuşmanın ortak noktada bulunduğu deyimler bulunur. "Ezber okumak" 'bir metni veya sözü herhangi bir yere bakmadan bellekte kalan biçimiyle söylemek', "ezberden okumak" 'daha önceden belleğine aldığı için herhangi bir yere bakmadan söylemek', "gazel okumak" *birinci anlamıyla* 'gazel söylemek', "Lahavle çekmek (okumak)" 'lahavle sözünü söylemek',

“name okumak” ‘herkesin bildiği deyimleri veya sözleri söylemek’, “sala vermek (okumak)” ‘1) minarelerde salat okuyarak cuma namazını haber vermek, 2) bir kimsenin ölümünü, minareden salat okuyarak duyurmak’, “yave okumak” ‘gereksiz söz söylemek, boşa konuşmak’ anlamıyla belirtilmiştir. Okyanus Ansiklopedik Sözlük’te ise bu anlamda “gizliyi düğün evinde okumak”, ‘saklanması gereken şeyi herkese açıklamak’ (Tuğlacı, 2. Cilt, 1985: 654) şeklinde bir deyim bulunur.

Her ne kadar okuma, anlama ve konuşma, anlatma becerisi olsa da sesli okumalar, ezberden veya metne bağlı sesletimler; okuma ve konuşmanın iç içe geçtiği, aynı düzlemde bulunduğu ortak bir beceri alanıdır. Bu alanda okumaya konuşma, konuşmaya okuma denilebilir. Birey, metni sesleterek veya zihnindeki bilgileri açığa çıkararak her iki beceriyi birlikte kullanır. Okumanın bu anlamı hem literatürde hem de günlük dilde sıkça karşımıza çıkar.

## 2.5. Okumak-deşifre etmek

Çokanlamlı bir sözcük olan okumanın bir diğer anlamı ‘Bir şeyin anlamını çözmek’tir (Güncel Türkçe Sözlük, 5. anlam). Sözlükte bu anlamı açıklamak için ‘şifre okumak’ örneği verilmiştir. Bu anlam, şifrelenmiş kodların bir amaç doğrultusunda çözümlenmesine vurgu yapar. Ancak şifrelenmiş bilgi, söz konusu şifreyi oluşturan kodların bilgisine sahip herkesin kolaylıkla deşifre edeceği bir yapıda değildir. Bu bakımdan bu tür bir okuma, yazı karakterlerini okumadan ayrılır. İlk okuma eğitimini alan hatta herhangi bir eğitim almadan dilin yazıdaki karakterlerini, bunların kullanımını ve mantığını çözen herkes, okumayı gerçekleştirir ve kendini geliştirecek okumalara yönelebilir. Ancak şifre okumak, şifre çözmek özel bir bilgi, yetenek, uzmanlık veya tecrübe gerektirebilir. Günümüzde ise deşifre etme yeteneğini insan makineye, sanal zekâya kaptırmıştır. Mısır piramitlerinin gizemini, oradaki güç yazıları çözmeye çalışan, deşifre edebilmek için yıllarını veren insanoglu, teknolojik bir alette kullandığı uygulamanın unuttuğu şifresini yine sanal zekâdan destek alarak bulabilmektedir.

Okumanın yazılmış, çizilmiş ve anlaşılmayı bekleyen parçaları çözmeye dair bu anlamı eğitimde; bilmece, bulmaca, şifrelenmiş oyunlar, mantık soruları, zekâ oyunları vb. materyallerle ilişkili sözel ve sayısal akıl yürütmeler biçiminde kullanılmaktadır.

Doğrudan bağlantılı olmasa da “dudak okuma” da bu kategoride ele alınabilir. Dudak okuma, bir anlamda, sessiz konuşmaların okunması, gözle yapılan dinlemedir. İşitme engelli bireyler, dudak okumayla anlama ulaşırlar.

## 2.6. Okumanın inançlarla ilişkisi

Okumanın inanç yönüyle (dinî inanç, batıl inanç) kazandığı anlamlar da vardır. Güncel Türkçe Sözlük’te okumanın 6. anlamı ‘hastalığı iyi edeceğini ileri sürerek okuyup üfleme, üfürükçülük etmek’ açıklamasıyla verilir. Bu anlam, “okuyup üfleme” deyimleriyle de kaynaklarda yer alır. Nazardan korunmak, hastalıklardan korunmak, ölmüşlerin ruhuna ulaştırmak vb. amaçlarla okuyup üfleme biçiminde gerçekleşen bu eylem, sözcüğün gerçek anlamıyla, okuyup üflemedir. Dua okunur ve nefes verilerek, üflenerek ayın tamamlanır.

Okumanın dua okuma (duayı bir metne bakarak sesli olarak okuma veya duayı ezberindeki şekliyle sesletme) anlamında deyim ve atasözleriyle kullanıldığı görülür. “Kuru sofraya molla dua okumaz.” (Saraçbaşı ve Minnetoğlu, 1978: 271, 275) ve “Okunan yir eyü olur.” sözleri atasözü olarak belirtilmiştir (İzbudak, 1936: 35).

Okumanın inanç bağlamında kullanıldığı bir anlam da “kıraat ile okumak”tır. ‘Kur’an’ı usul ve kurallarına uygun ve düzgün olarak okumak’ (Çağbayır, 3. Cilt, 2007: 2615) anlamında verilir. “Avcundan okumak” ise ‘fala bakmak’ (Çağbayır, 1. Cilt, 2007: 360) olarak belirtilmiştir.

TDK deyim ve atasözleri sözlüğünde “bela okumak” ‘birine ilenmek’, “lanet okumak” ‘bir kimsenin Tanrı’nın merhametinden yoksun kalmasını dilemek’, “mukabele okumak” ‘topluluk karşısında dinleyicilerin takip edebileceği biçimde Kur’an’ı okumak’, “rahmet okumak” ‘Tanrı’nın merhamet ve bağışlaması için dua etmek’ açıklamasıyla verilir. Ayrıca Bölge ağızlarında (Salman, Akkuş-Ordu) ‘dinine düşkün, sürekli dua eden, dualı anlamında’ “ağzı okumuş olmak” deyimini kayıtlıdır (Aksoy, 2004: 221).

Okumanın inançlarla bağlantısı, daha çok, dine ait okunacak çeşitli eserler ve günlük hayatta veya ayinlerde okunup sesletilecek dualar, ezberlerle ilişkilidir. Kur’an-ı Kerim’in, Türkçede tarihî süreçte birçok dönemde olduğu gibi günümüzde de okumayla ilişkilendirildiği, Kur’an-ı Kerim’i okuyup öğrenmenin ve sıkça okumanın temel okuma eğitimleri içinde yer aldığı görülür.

Kültürün en önemli dinamiklerinden olan dinin etkisi, kültürümüzde okumanın, kutsal kitabı okumak; kitabın ise Kur’an-ı Kerim olarak bilinmesiyle de anlaşılabilir. Kur’an-ı Kerim’den parçalar, dualar okunması; ezanın ibadete çağrı yönü, okumayı yüceltmıştır. Hadisler ve dört halifenin okumaya dair nasihatleri de okumanın hem inanç hem de zihinsel gelişim bakımından önem kazanmasına etki etmiştir.

Dua okumanın karşısında yer alan beddua okuma ise yine inanç ekseninde ele alınabilecek bir kullanımdır. Kişinin haksızlık gördüğü, zor durumda kaldığı, etki ve gücünün yetmediği noktalarda Yararıcıdan veya tabiat güçlerinden buna sebep olanların benzer şekilde veya daha fazla acı çekmesini istemesi biçimindeki bu tür yakarışlar da kalıplaşmış ifadelerin veya çeşitli ezberlerin okunup sesletilmesi biçiminde gerçekleşir.

Dinin gelenekselleşmiş ve kurallara bağlı inanç bütünü dışında, insanların çeşitli fantezileri ve geleceği anlamaya dair hayal ve kaygıları sonucu yöneldikleri batıl inançlar da okumayla ifade edilebilir. Yukarıda belirtildiği gibi, “avcundan okumak” ifadesi, fala bakma anlamında olup avuç çizgilerinden yola çıkarak geleceğe dair çeşitli çıkarımlar yapılması, öngörülerde bulunulmasıdır.

## 2.7. Okumak-gizli olanı açıklığa kavuşturmak

Okumanın bir diğer anlamı (sözlükteki 7. anlam) ‘bazı belirtilerle bir anlamı, gizli bir duyguyu anlamak, kavramak’ olarak belirtilmiştir. Okumanın gizlenmiş, kapalı, ilk bakışta anlaşılmayan şeyleri; üzerinde düşünerek, incelemelerde bulunarak veya tecrübelerle anlaşılır kılmak biçiminde açıklanacak bu anlamı, daha çok, insan ilişkilerinde açığa çıkar. Bu bakış açısıyla neler okunabilir? Duygular, düşünceler, zihin, davranış, beden dili vb.

Türkçede, okumanın gizli şeyleri açıklığa kavuşturmak biçimindeki anlamını yansıtan çeşitli deyimler görülür. TDK deyim ve atasözleri sözlüğünde (birinin) “içini okumak” ‘birinin gizli saklı düşüncelerini anlamak’, “düşüncesini okumak” ‘bir kimsenin ne düşündüğünü anlamak’, “gözlerinden okumak” ‘düşüncelerini bakışlarından sezmek’, “kalbini okumak” ‘birinin duygu ve düşüncelerini, niyetini anlamak’, “gözleri velfecri okumak” ‘kurnazlığı gözlerinden belli olmak’, “mektubu dışından okumak” ‘bir kimsenin içinden geçeni yüz çizgilerinden anlamak’, “yüzünden okumak” *ikinci anlamıyla* ‘herhangi bir durumu yüzünden anlamak’ anlamında verilmiştir. Okyanus Ansiklopedik Sözlük’te ise bu anlamda

“ruhunu okumak” (birinin) ‘benliğini tamamen anlamak, düşüncelerini kavramak’ (Tuğlacı, 8. Cilt, 1985: 2437) sözü açıklamasıyla yer almıştır.

Bu tür bir okumanın yine kodlarla, ancak bu kez davranış kodlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. İnsan davranışının tekrar eden, birbirine benzeyen ve aynı anlamları karşıladığı bilinen özellikleri, çeşitli çıkarım ve tecrübelerle anlaşılabilir. Örneğin, çocukların beden dili tepkilerini “okumak” kolaydır. Benzer şekilde yetişkinlerin duygusal anlarda, coşku ve heyecana bağlı durumlarda duygu ve düşüncelerini anlamak (okumak) zor olmaz.

## 2.8. Okumak-yorum ve değerlendirmede bulunmak

Güncel Türkçe Sözlük’te okumanın 8. anlamı *mecaz olarak* “değerlendirmek” anlamıyla verilmiştir. Sözlükte bu anlama dair bir örnek sunulmamıştır. Şöyle bir örnek verilebilir: ‘Bu sonucu tahmin ettiği şekilde okumalısın!’ Bu anlam, daha çok, yaşanıp bitmiş şeylerin bir muhasebesi, yorumu, doğru anlaşılması, sonuçların fark edilmesiyle vb. ilgilidir.

TDK deyim ve atasözleri sözlüğünde geçen “tersinden okumak” deyimini, *ikinci anlamıyla* ‘olayı veya bir sanat eserini farklı biçimde değerlendirmek, yorumlamak’ biçiminde açıklanmıştır.

Okuma, alıcı bir beceriyken bu anlamıyla ifade edici, tepkiye dayalı bir beceriye dönüşmektedir. Okumanın, sembollerden anlam çıkarma özelliği bu kez yaşanan durumlardan, olay ve olgulardan bir sonuca ulaşmak, var olan şeyleri yerli yerine koymak, neden-sonuç ilişkisini kurmak ve olan bitene ad koymak biçiminde bir anlam kazanır. Bu anlam, günlük hayatta “Doğru okumalısın!”, “Bu fırsatları görmek, okumak gerekir.”, “Aldığın bu puanın oluşturacağı sonuçları iyi okumalısın!” vb. cümlelerde netlik kazanır.

## 2.9. Okumanın argoda kullanımı

Okumanın aşağılayıcı bir anlamda, kaba bir söz, bir küfür olarak kullanılabilmesi pek düşünülmez. Oysa birçok dilde olduğu gibi, Türkçe argoda da, okumanın ve okuma sözcüğünün çekimlerinin çeşitli kaba, aldatıcı, komik, alaycı ifadeleri ve küfürleri karşıladığı; sövme ve hakaret anlamında kullanıldığı görülür. Argoda okumanın kazandığı anlamların, karakterleri anlamlandırmak, şifre çözmek ve sesletmek anlamındaki temel anlamlarından tamamen uzaklaşmadığı fakat okumayı küçümseyici, okumayla alay eden bir yaklaşımın olduğu sezilmektedir.

Güncel Türkçe Sözlük’te okumanın 9. anlamı *argo* olup ‘sövmek, küfretmek’tir. Söz konusu anlama ilişkin örnek verilmemiştir. Bu anlam, diğer kaynaklarda “ceddine okumak” (soyuna sopuna sövmek), “geçmişine okumak” (sövmek) (Tuğlacı, 10. Cilt, 1985: 78, 144), “defteri kebir(in)den okumak” (ağır küfürler etmek) şeklinde sözcük gruplarıyla verilir (Devellioğlu, 1980: 75; Aktunç, 1998: 86). Okumanın bir başka argo kullanımı “yuf okumak” biçimindedir. Bu kullanımda ‘lanet etmek’ (Kadri, 4. Cilt, 1945: 852), ‘üzüntü ve yazıklanmalarını bildirmek’ (Çağbayır, 5. Cilt, 2007: 5375) anlamı bulunur.

Kaynaklarda okumanın ‘ihbar etmek, ispiyonlamak’ (Devellioğlu, 1980: 126), ‘itiraf etmek’ (Aktunç, 1998: 225), ‘gördüğü zor karşısında bildiği her şeyi söylemek; yasa dışı işler hakkında ilgili makama bilgi vermek; ötmek’ (Çağbayır, 4. Cilt: 3602) anlamlarıyla da kullanıldığı belirtilir.

Argonun kendine ait bir dil geliştirdiği bilinir. Günlük dildeki “ezan okumak” argoda olumsuz bir anlam kazanarak ‘bağıra çağıra, uzun uzun azarlamak’ (Aktunç, 1998: 107) anlamıyla kullanılır.

Aktunç'un (1998: 314, 132, 152, 191, 83) argo sözlüğünde, içinde "okuma"nın geçtiği şu sözler yer alır: "Hariçten gazel okumak" 'ilgili ve bilgili olmadığı bir işe karışmak'; "içine okumak" 'içine s..mak'; "katakulli okumak" 'aldatıcı konuşmak, yalan söylemek'; "maval okumak" 'yalan söylemek, yalan haber vermek, laf kalabalığı yapmak, uzun uzadıya konuşmak, dırdır etmek'; "dikiş okuması" (özellikle İstanbullu çingeneler arasında) 'belirli bir yolu yöntemi olan ağız dalaşlarında karşılıklı söylenen açık saçık tekerleme, bu tekerlemeleri söyleme.' Okumanın, okunmak biçimindeki çekimi de argoda "duası okunmak" deyiminde farklı bir anlam kazanmıştır. Bu deyim, 'ölmek, öldürülmek' anlamlarıyla kullanılır (Aktunç, 1998: 94).

Okutmak ise argoda 'bir şeyi satarak elinden çıkarmak, satmak' (Güncel Türkçe Sözlük; Devellioğlu, 1980: 126; Aktunç, 1998: 225) anlamıyla verilir. Kadın argosunda "yumurtayı sarısız okutmak" deyimini, 'Göz boyayıcı satıcılar için alay yollu olarak kullanılır' (Bingölçe, 2005: 183). Okutmanın argodaki bir kullanımı da "pabucu büyüğe okutmak" deyimidir. Bu deyim, 'Akılsızca davrananlar için alaylı bir öğüt olarak kullanılır' (Tuğlacı, 7. Cilt, 1985: 2267). "Bu ne hal, sen kendini pabucu büyüğe okut." biçiminde kişiye tutarsız davranışlarından dolayı kendini bir üfürükçüye okutup da akıllanması için söylenir (Aksoy, 1984: 455). Bu kullanım; üfürükçüye giderek kendisine dua okunmasını istemek, efsun yaptırmak vb. anlamlarıyla okumanın inançla kesiştiği argo bir anlamdır.

TDK deyim ve atasözleri sözlüğünde okumanın argo anlamda kullanıldığı deyimler ise şunlardır: (bir şeye) "Fatiha okumak" 'o şeyden umudunu kesmek', (biri ötekinin) "babasına rahmet okumak" 'hakkında iyilik düşünmemek', (birinin) "çiğeri okumak" 'onun aklından geçenleri, gizli düşüncelerini bilmek', (birinin) "künyesini okumak" 'ayıplarını yüzüne vurarak bir kimseye sövmek' "bülbül gibi konuşmak (okumak)" *ikinci anlamıyla* 'itiraf etmek', "canına ezan okumak" 'bir kimsenin hakkından gelmek, öldürmek', "canına okumak" 'berbat ve perişan etmek', "çarkına etmek (okumak)" 'birine büyük kötülük yapmak veya işini bozarak zarar vermek', "gazel okumak" *ikinci anlamıyla* 'oyalamak veya kandırmak üzere boş sözler söylemek', "hariçten gazel okumak" *ikinci anlamıyla* (İlk anlamı yukarıda Aktunç'un eserinde belirtilmiştir.) 'bir konuşmaya yersiz ve zamansız katılmak', "içinden okumak" *ikinci anlamıyla* 'sessiz bir biçimde sövmek', "martaval atmak (okumak)" 'inanılmayacak sözler söylemek, yalan söylemek', "masal okumak" (anlatmak) 'inandırıcı olmayan, oyalayıcı sözlerle kandırmaya çalışmak' açıklamasıyla verilmiştir.

Okumanın argodaki kullanımlarında; kod çözme, karakter okuma, sesli okuma, sesletme gibi anlamların tersinden ele alındığı, alaya alındığı, hakarete ve küfre dönüştüğü görülür. Örneğin, "rahmet okuma"nın gerçek anlamıyla, okuma ve inanç ekseninde kesişen olumlu yönü argoda ters yüz edilerek olumsuz bir anlamı karşılamak için kullanılmıştır.

## 2.10. Okuma-davet etme

Güncel Türkçe Sözlük'te okumanın 10. anlamı şu şekilde verilmiştir: *Halk ağzında* 'bir yere çağırarak, davet etmek, okuntu göndermek.' Bu anlam, Türkçenin tarihî sürecinde, okumanın ilk ve temel anlamıdır. Ancak günümüzde sözlükte, sözcüğün çokanlamlılık sıralamasında 10. sıraya, yani son sıraya yerleşmiştir. Türk dili tarihinde okumanın geçmişten günümüze eserlerdeki yansımalarına bakıldığında okuma(k); Orhun Abideleri'nde 'çağırarak, davet etmek' anlamıyla karşımıza çıkar. Bilge Kağan Abidesi Doğu Cephesi 28. satırda "...okıgalı kelti." (...çağırarak için geldi.) biçiminde görülür (Ergin, 2011: 76).

Eski Oğuzcada 'çağırarak, davet etmek' anlamıyla kullanılmış olan (Turan, 2001: 78) okumanın, Türkçede günümüzdeki temel anlamıyla kullanımını Uygur döneminden bu yana görmek mümkündür:

“Okı-(okımak): çağırarak, okumak” (Gabain, 1998: 288). Maytrisimit’te ukıt-(ukıtmak): ‘anlattırmak, öğretmek’ anlamlarında kullanılmıştır (Tekin, 1976: 301). Sözcük, Altun Yaruk’ta “okımak” biçiminde geçmekte ve ‘okumak, öğrenmek, çağırarak, söylemek’ anlamlarında kullanılmaktadır. Hatta söz konusu eserde okumak ve söylemek birlikte kullanılmaktadır. Bu da okumanın ‘sesletmek, söylemek’ gibi anlamlar taşıdığını da gösterir. Okıdum sözledim-okudum söyledim (186.21), okınglar sözlerler-okuyunuz söyleyiniz (198.15-16), okısar sözleser-okusa söylese (175.15), okıgalı sözlegeli-okuyacağımızı söyleyeceğimizi (182.21), okıdaçı sözledeçi-okuyacak söyleyecek (193.10) (Ölmez, 1991: 74, 111).

“Etimolojik sözlüklere bakıldığında ‘yazılı bir metni yüksek sesle okumak, seslendirmek’ anlamındaki sözcükle ilk olarak Uygur Türkçesi dönemindeki metinlerde karşılaşırız. (Clausen, 1972), Uygur dönemi eserlerinden olan Prens Kalyanam Kara ve Papam Kara (Orkun, 1940), Altun Yaruk (Kaya, 1994), Türkçe Mani El Yazıları (Manichaica) (Coq, 1912-1922), Eski Türk Şiiri (Arat, 1991) ve Uygurca Üç Hikaye’de (Himran, 1946) bu kelimenin ‘davet etmek, çağırarak vb.’ anlamlarının yanında bugünkü ‘okumak’ anlamını da görebiliriz” (Zal, 2007: 77).

Kutadgu Bilig’de okumanın günümüzdeki anlamıyla da kullanıldığı görülür (Arat, 1959: 195):

“bitise okısa eşitse sözüğ

anın ötrü bilge kılur er özün” (b. 2629)

(Yazmalı, okumalı ve başkalarının sözünden de istifade etmelidir, insan bu suretle âlim olur.)

Divanü Lugatı’t-Türk’te “okumak”; ‘okumak, çağırarak’ (Atalay, 1986: 333, 254) anlamındadır. Atebetü’l-Hakayık (Arat, 1992: 145) ve Divan-ı Hikmet’te (Bice, 1993: 180) de okumanın bugünkü temel anlamıyla (metni, duayı vb. okumak) kullanıldığı görülür.

Okumanın geçmişte, daha çok, ‘davet etmek, haber göndermek’ anlamında kullanıldığı ve okunmak (davet edilmek), okuşmak (karşılıklı davette bulunmak) vb. çekimleriyle dilde yaşadığı görülür. Harezmi, Kıpçak ve Çağatay dönemlerinde de okumanın ‘okumak, çağırarak, sesli okumak, yazılan bir nesneyi gözden geçirmek, yüksek sesle okumak, aramak, dua okumak vb.’ anlamlarıyla kullanıldığı belirtilir (Grönbech, 1992: 77; Toparlı vd., 2007: 211; Battal, 1934: 114-124; Courteille, 1870: 69, Çağatay, 1977: 158; Atalay, 1970: 104).

Selçuklu ve Osmanlı Devleti dönemlerinde, okumanın ‘davet etme, çağırma, söyleme, hatırlama, ad verme, kitap okuma, yüksek sesle okuma, dua okuma vb.’ anlamlarıyla kullanıldığı görülür (Mansuroğlu, 1947: 35; Timurtaş, 1972: 33; Sami, 1900: 212; Dilçin, 1983: 161, Dilçin, 1996: 2947).

Ömer Asım Aksoy’un bölge ağızları derlemesinde “Okunmadık düğüne kel oğlan gider.” (Çayköy, Nıksar-Tokat) (Aksoy, 2004: 175) sözü yer alır. Anadolu ağızlarında “imeci okumak” ‘iş için halkı imeceye çağırarak’ (Sinop, Samsun/Derleme Sözlüğü, 7. Cilt, 1974: 2435) anlamında kullanılır. İzbudak’ın sözlüğünde “Eşeği düğüne okumuşlar ya su eksükdür ya odun eksükdür.” (İzbudak, 1936: 22) deyimini bulunur.

TDK deyim ve atasözleri sözlüğünde “meydan okumak” deyimini ‘korkmadığını, çekinmediğini açıkça bildirmek, kavga veya yarışmaya çağırarak’ (meydane okumak-meydana çağırarak/Nişanyan, 2009: 91) anlamındadır. Tarama sözlüğünde bu anlamla ilişkili “mumla okumak” deyimini, ‘çok isteyerek çağırarak’ (Dilçin, 1983: 161) açıklamasıyla verilmiştir.

Okumanın çağırarak ve davet etmek anlamını günümüzde standart Türkçede bulmak güçtür. Bu anlam, daha çok, ağızlarında yaşamakta ve kullanılmaktadır. Örneğin, “meydan okumak” ifadesi kalıplaşmış biçimiyle anlaşılır ve bir müsabakada rakibi meydana çağırarak, düelloya davet etmek gibi bir anlamının olduğu “okumak” sözcüğünden değil, kalıplaşmış yapının bütününden çıkarılır.

## 2.11. Görsel okuma

Okumanın farklı anlamlarından biri de görsel okumadır. Okumanın görsel okuma anlamına dair Güncel Türkçe Sözlük’te herhangi bir açıklama bulunmamaktadır.

MEB, 2005 Türkçe 1-5. Sınıflar Öğretim Programı’nda görsel okumanın da bir beceri olduğunu belirtir ve hatta görsel okuma, bu programda okuma becerisinden farklı bir başlık olarak ele alınır. Eski dönemlerde sadece ders kitapları, kaynak kitaplar, ortama getirilen afiş, resim ve broşürlerin vb. okunması biçiminde gerçekleşen görsel okuma, günümüzde teknolojik aletlerin (projeksiyon, televizyon, tablet, cep telefonu vb.) yaygınlaşmasıyla her an maruz kalınan daha kapsamlı ve detaylı bir okumaya dönüşmüştür.

Günümüzün ulusal ve uluslararası test ve sınavlarında (LGS, PISA vb.) okuma becerisinin ölçülmesinde görsel okuma yeterliğinin ön plana çıktığı görülmektedir. Metin okumanın yanında tablo, şekil, grafik okumaya dair sorular bulunmaktadır. Söz konusu okuma, yeni bir okuma ve anlama becerisidir.

Okumanın özünde tanıma ve algılama vardır. Bu, ister yazı karakterleri olsun ister görseller, bireyin aynı çabayı göstermesini gerektirir. Yazıdaki anlamı karakterlerin uygun birleşiminden seçip çıkaran zihin; karakter, kod ve harfler yerine, aynı işlemi, tanıyıp fark edebildiği görselleri bir bütünlüğe ulaştırarak yapar. Görsel okumada, görsellerdeki her bir çizgi, desen, renk, şekil ve detayın vb. birer sözcük gibi okunup bir anlama dönüştürülmesi; görsel bir dünyanın kitapları, sayfaları diyebileceğimiz afiş, resim, tablo, şekil, sembol, fotoğraf, şema, harita, grafik, diyagram vb. materyali anlamlandırma söz konusudur. Nesnesi değişse de okumanın çözümleme anlamı aynıdır.

Çocuklar önce görsel okumayla anlamayı gerçekleştirir. Hayati Akyol’un belirttiği gibi, görsel temelli öğrenme, dilsel temelli öğrenmeden önce gelir (Akyol, 2013:128).

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de kullanılan bir yöntemle kitaplarda, metinlerle birlikte, metinlerin hemen yanında görseller bulunmakta ve bu görseller metinde söz edilenlerin anlaşılmasını kolaylaştırıp metni takip etmeyi olumlu etkilemektedir. Hatta bu görsellerin unutulmaz ve kalıcı olduğu söylenebilir. Ancak yazıya destek veren, yeri geldiğinde zevk uyandıran bu görsellerin, okuma anlamada (Yazı birincil özelliğindedir.) ikincil bir role sahip olduğu düşünülür. Oysa günümüzde bu düşüncenin giderek değiştirdiği, görselin metni ve dolayısıyla okumayı anlaşılır kılmasından çok, görsel okuma biçiminde doğrudan görselin okunması ve metnin aradan çekilmesinin gerçekleştiği de söylenebilir. Örneğin, eğitici nitelikte düşündürücü bir karikatür, metin olarak derste kullanılabilmekte ve etkinlikler bu karikatür üzerinden planlanabilmektedir.

Okumanın günümüzde kâğıttan, ekrana yöneldiği görülür. Bilgi artık kâğıtta değil, ekranda okuyucunun karşısına çıkar. Ekran okuma, ekranik okuma, ekranik yazma, ekranik düşünme vb. denilen bu tür okumalar ve yeni beceriler, okumanın çağın gerektirdiği dönüşüme ayak uydurması sonucunda gelişmekte ve bu tür bir okuma incelendiğinde ekrandan okumanın olumlu ve olumsuz yönleri olduğu görülmektedir (Güneş, 2014: 378-379).



Matbu kaynaklardan okuma, dijital okuma karşısında direnmektedir. MEB, hem matbu kaynaklardan (ders kitapları ve bu kitaplardaki metinler) hem de elektronik ortamlardan (akıllı tahta, EBA, dijital ortamdaki ses ve video kayıtları vb.) öğrenciye ulaşmaktadır. Ekran okuma, e-okuma, elektronik okuma, bilgisayardan, tableten, cepten vb. okumalar; internet ve bilgisayar destekli okumalar vb. şekilde çeşitlilik kazanan bu yeni okumalar, yeni anlam ve anlamları beraberinde getirmektedir.

### 2.12. Manyetik okuma, robotik okuma

Okumanın insanlar tarafından yapılan bir etkinlik olmasının ötesinde günümüzde sanal zekânın yaptığı metin okumaları, robotların okumaları ve makinelerin manyetik okumaları da farklı bir okuma türü ve anlamı olarak karşımıza çıkar. Elektronik aletlerde (bilgisayar, tablet, cep telefonu vb.) metinleri, mesajları, yazıları okuyan programlar veya uygulamalar bulunmaktadır. Ancak bu okumalar, daha çok, tekdüze ve robotik okumalardır.

Makinelerin manyetik okumaları ise okumanın kazandığı farklı bir anlamı ifade etmektedir. Bellekten okuma, optik okuma, DVD okuma, kart okuma, plak okuma vb. türlerde okumalar bulunmaktadır. Genellikle manyetik okumayı yapan alete “okuyucu” denilir. Bu bakımdan okuyucu ile okur arasında bir nüans oluşmaktadır. Okuma eylemini gerçekleştiren kimseye “okur” denilmesi daha doğru olacaktır.

### 2.13. İlk okuma

Okumanın, bir başka farklı anlam ve kullanımı “ilk okuma”dır. “Okuryazarlık” sözcüğü de Türkçede okumanın bu anlamıyla ilişkilidir. “Okumanın, çoğu zaman ilk okuma ve yazmayı öğrenmiş olma, yani okuryazarlık (literacy) anlamında kullanıldığı da görülmektedir” (Karatay, 2014: 2). Okuryazarlıkta ilk okuma ve yazma faaliyetleri bir aradadır. “Bireyin, kâğıt üzerindeki birtakım imleri birbirine çatarak sesbirimler, sözcükler, sözcük dizileri, anlamlar çıkarabilme, kendi demek istediklerini de o imler aracılığıyla kâğıt üstüne dökebilme becerisi” (Göktürk, 1983: 78) olan okuryazarlığın okuma boyutu ele alındığında, ilk okuma denilen evrenin başlarında, metinlerin birey tarafından ne kadar anlaşıldığından çok, bireyin kâğıt üstündeki veya başka zeminlerdeki (ekran, tabela, billboard vb.) karartıları uygun şekilde tanınması ve birleştirmesi hedeflenir. “Çocuk bu aşamada edindiği ipuçlarından hareketle kelimeyi resim gibi yani bütün olarak tanımaktadır. Bu okuma öncesi bir durumdur” (Güneş, 2014: 140).

Okumayı öğrenmek mekanik bir süreç iken öğrenmek için okumak zihinsel ve psikolojik bir süreçtir. Okumanın mekanik yönüne ilişkin anlamı, Güncel Türkçe Sözlük’te “okumayı sökmek” (okula yeni başlayan öğrencinin, verilen eğitim sonrası okumaya başlaması, okuma becerisini kazanması) deyiminde görülür. Burada okumanın anlama ulaşma boyutu yok denecek kadar azdır. Gösterilen gayret, daha çok, psikomotor süreçlerin öne çıktığı bir çabadır. “Alfabeyi okumak”, “okumaya geçmek” biçimindeki birleşik sözcüklerle de bu süreç ifade edilir.

Karakter ve işaretlerin ses değerlerini tanımakla başlayan süreç, karakter ve işaretlerin farklı kombinasyonlarıyla kurulmuş sözcük ve cümlelerden metne ve anlama ulaşmaya uzanır. İşaretin sesini tanıyıp çıkarmak da okumadır. Fakat bu okuma büyük oranda mekaniktir. Sadece çözmek (dilin abecesini), tıpkı sökmek gibi mekanik iken çözüp anlamak zihinsel ve gerçek okumadır.

Okuryazarlığın günümüzde tanımı ve anlamı genişledi; bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, kültür okuryazarlığı gibi yeni okuryazarlıkları tanımlayıp açıklamak için kullanılmaya başlandı. “Dijital dünya, yeni teknolojilerin de katkısıyla okuryazarlığın anlamına bu temel becerilerin yanında iletişim, araştırma, bilgiye ulaşma ve kullanma, mesajlar

hakkında kritik düşünme, verileri anlama ve değerlendirme becerilerini de ekleyerek genişletti” (Ertem, 2014: 4).

#### 2.14. Okumanın, çeşitli durum ve davranışları ifade etmesi

Okumanın, bilinen ve sözlükte sıralanan anlamlarının dışında, mecaz anlamıyla, çeşitli durumları ve insan davranışlarını ifade edecek şekilde kullanıldığı da görülür. Türkçede, kaynakların ortaya koyduğu bazı sözcük, sözcük grubu, deyim ve atasözlerinde; Anadolu ağızlarındaki kalıplaşmış söz ve ifadelerde okuma günlük hayatta insan ilişkilerine yansıyan bazı durum ve davranışların yerini tutar.

TDK deyim ve atasözleri sözlüğünde geçen “bildiğini okumak” deyimini ‘herkes ne derse desin bildiği, istediği gibi davranmak’ anlamıyla verilir. Bir başka kaynakta “baştan çıkarmaya kurt masalı okumak” deyimini ‘bir sürü bahaneler uydurarak karşısındakini kandırmak, ayartmak, istediği yola getirmeye çalışmak’ (Tuğlacı, 10. Cilt, 1985: 59) açıklamasıyla verilmiştir. “Kulağına okumak” ise ‘ihtar etmek’ (Kadri, 3. Cilt, 1945: 887) demektir. Akyalçın’ın kaydettiği “okumada âlim, gezmede seyyah” (Her şeyin en iyisini bilirmiş gibi görünmek. Çokbilmişlik edenler için söylenir. Akyalçın, 2012: 411) ve “okuma bilmez, gözü defterdarlıkta” (Yeteneği ve çapı üzerinde işlere kalkışanlar, kendini aşan işlere soyunanlar için söylenir. Akyalçın, 2012: 411) deyimleri de mecaz anlamlarıyla, okumanın çeşitli olumsuz davranışları karşıladığını gösterir.

Ötüken Türkçe Sözlük’te geçen “sübbeyi kubbe okutmak” deyimini ise ‘zora koşmak, olmayacak işler yaptırmak’ (Çağbayır, 4. Cilt, 2007: 4366) açıklamasıyla verilmiştir. Ömer Asım Aksoy’un (2004: 249) bölge ağızları derleme sözlüğündeki “başına kurt kuranı okumak” (Baltalı, Çıldır-Kars) sözü ‘bir işin neden yapılmadığını, kandırıcı olmayan sözlerle uzun uzun anlatmak, birtakım sudan sebepler ileri sürmek’ (Gaziantep deyim ve atasözleri içinde yer alır.) anlamındadır.

Okumanın çeşitli davranışları karşılayan kullanımlarına Anadolu ağızlarında da rastlanır. “Horsa okumak”, ‘inkâr etmek’ (Yenimüslüman-Zile-Tokat/Derleme Sözlüğü, 7. Cilt, 1974: 2413) demektir. “Okumak” güney illerimizde *ikinci anlamıyla* ‘beğenmek, saygı göstermek’ (Yıldırım, 2006), “okutmak” ise ‘surat asmak’ (Kurşunlu-Çankırı/Derleme Sözlüğü, 9. Cilt, 1977: 3276) anlamında kullanılır.

Tarama sözlüğünde okumak *üçüncü anlamıyla* ‘anmak, yâd etmek’, okunmak *birinci anlamıyla* ‘ad verilmek’, “oğul okumak” ise ‘evlat edinmek’ açıklamasıyla yer alır (Dilçin, 1983: 161). TDK’nin deyim ve atasözleri sözlüğünde “Düşman düşmana gazel (Yasin) okumaz.” (Düşmandan ancak kötülük beklenir.), “Gelen gidene rahmet okutur.” (Beğenmediğimiz bir kişinin yerine öyle birisi gelir ki eskisini arar.) şeklinde iki atasözü bulunur.

Necmi Akyalçın’ın (2012: 168) atasözleri derlemesinde “Bakkal, tebeşirini okuyamaz.” (İşini savsaklayarak yapan kişiler, kendi yaptıklarını da takip etmeyi başaramazlar.) ve Acaroğlu’nun sözlüğünde “Sarhoşun mektubu meyhanede okunur.”, “Meyhanede yazılan, cehennemde okunur.” atasözleri kayıtlıdır (Acaroğlu, 1992: 15, 107).

TDK deyim ve atasözleri sözlüğünde “adı bile okunmamak” ‘birine veya bir şeye hiç önem verilmemek’, “esamesi okunmamak” ‘kendisine değer verilmemek, adı anılmamak’, “tozdan dumandan ferman okunmamak” ‘ortalık çok karışık olmak’ deyimleri yer alır. Korkmaz’ın (1992: 55) “eskilik” başlığı altında verdiği “akıl kulağına okumak” ‘aklına getirmek, hatırına düşürmek’ anlamındaki söz de bir deyim niteliğindedir.

Okumanın bağlamsal açıdan kullanımları dışında terimsel kullanımları da olabilir. Okumanın terimsel kullanımına bir örnek olarak “okuma oyunu” verilebilir. “Okuma oyunu yazarınca oynanmak için değil, okunmak için yazılmış oyun. Sahne gereklerine önem vermeyen oyun. Konusu teknik güçlüklerle kurulu, çok kişili, çok dekor isteyen, oynanmaya elverişli olmayan oyun”dur (Taner, 1966: 73).

### 2.15. Okumayla ilgili birleşik sözcük ve ikilemeler

Çalışmada okumanın farklı anlam ve kullanımları sınıflandırılırken tarama sonucu elde edilen veriler (okuma sözcüğünün çekimleri, deyim, atasözü vb. yapılar) ilgili başlığın altında verilmiştir. Özellikle deyimlerin dışında sıklıkla karşımıza çıkan birleşik sözcük ve ikilemeler ise şu şekildedir: ağıt okuma, alkış okuma, beddua okuma, destan okuma, dua okuma, ezan okuma, fal okuma, Fatiha okuma, ferman okuma, geçmiş okuma, geleceği okuma, harita okuma, hatim okuma, hikâye okuma, hutbe okuma, ilahi okuma, kaside okuma, kendini okuma, Kur’an okuma, mani okuma, mersiye okuma, mesnevi okuma, nota okuma, oku oku (bitmez), okuma yazma, okur okumaz, okuryazar, okuya okuya, okuyuvermek, ordan ordan okumak (Vecihe Hatiboğlu’nun çıkmalı ikileme dediği), remil okuma, sala okuma, şarkı okuma, şiir okuma, tekerleme okuma, uzun hava okuma, üstünkörü okuma, Yasin okuma, optik okuma.

### 2.16. Okuma türleri

Öğretim programlarında en fazla kazanıma sahip olan okuma becerisi, dil becerileri içinde tür ve çeşitliliği ile de dikkati çeker. Literatürde görülen okuma çeşitleri, temelde sesli ve sessiz okumaya dayanır. Bu araştırmada, birçok kaynağın incelenmesi sonucunda, alanda genel olarak bilinen okuma tür veya yöntemlerinin (sesli okuma, sessiz okuma, hızlı okuma, göz atarak okuma, not alarak okuma, özetleyerek okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, tartışarak okuma, metinler arası okuma, eleştirel okuma vd.) dışında okuma türlerinin olduğu görülmüştür. Araştırmacıları yeni çalışmalara yönlendirmek bakımından bunları toplu bir şekilde belirtmek mümkündür: açık okuma, ağır okuma, aşırı okuma, ayrıntılı okuma, baştan sona okuma, bina okuma, doğaçlama okuma, doğru okuma, doğrusal okuma, doğrusal olmayan okuma, düzgün okuma, eğri okuma, eski kitaplar okuma, eski yazı okuma, ezberden okuma, gelişigüzel okuma, gürül gürül okuma, heceleyerek okuma, ikinci dilde okuma, kâğıttan okuma, kararlı okuma, karşılıklı okuma, kıraatle okuma, kısa okuma, makamla okuma, mantıki okuma, nağmeli okuma, ön okuma, parmakla okuma, perdeli okuma, ritmik okuma, seçmeli okuma, son okuma, su gibi okuma, tekdüze okuma, tekrar tekrar okuma, tempolu okuma, usulüyle okuma, uz okuma, uzun okuma, yavaş okuma, yenibaştan okuma.

## 3. Sonuç ve öneriler

Çalışmada okumanın Türkçedeki yaygın anlam ve kullanımları ele alınmıştır. Bu anlam ve kullanımların sözlüklere, ansiklopedik eserlere, derleme çalışmalarına, çeşitli kitap ve yayınlara yansıdığı; bağlama göre değişen biçimlerinin olduğu, sözlükteki sıralamasının bağlama göre değiştiği görülmüştür. Söz konusu anlam ve kullanımlar, bu araştırmada verilenlerle sınırlı değildir. Okumanın, bilinen anlamlarının dışında, mecaz olarak, sözlükteki sözcük sayısı kadar anlamı olabilir. Okumak kimine göre kaçış, kimine göre sığınmadır; kimine göre gereksiz bir eylem, kimine göre beynin gidasıdır.

Okumayı her alanla ilişkilendirerek yepyeni tanımlara ulaşmak mümkündür. Teolojiden ekonomiye, psikolojiden politikaya kadar değişik disiplinlerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, analiz ve değerlendirmeleri, teknoloji kullanımları okumanın mecaz anlamlarıyla ifadesini bulabilir.

Okumanın bir okulda, basılı bir kitabı okumak olmadığı, sokaktaki dilden inanç temelli bir söyleme, yorum ve değerlendirmeden kültürel değerlere kadar uzandığı görülmektedir. Bu noktada nihai hedefi anlama olan okumanın; temel ve yan anlamlarını, mecazlı kullanımlarını bilmek, okuma denilen eylemin dildeki etki ve izlerini fark etmek bakımından değer taşımaktadır.

Çalışmada okumanın bağlama göre değişen birçok anlamı belirtilmiştir. Ancak okumayla ilgili olarak günlük hayatta kullanılan ve sözlüklerde yer bulmayan ifadeler de vardır. Örneğin, “satır aralarını okumak” (açıkça dile getirilmemiş duygu ve düşünceyi anlamaya çalışmak), “oku baban gibi, eşek olma”, “okunmaya değer olmak” vb.

Çalışmada okumanın sözcük, sözcük grubu (birleşik sözcük, deyim, ikileme, atasözü, kalıplaşmış söz, yansıma) ve cümle (bazı atasözlerinde) biçimindeki kullanımları ortaya konulmuştur. Bulgular bölümünde, Türkçedeki okuma ile ilgili birleşik sözcük ve ikilemeler de sıralanmıştır.

Problem durumunda belirtilen ve soru olarak ifade edilen düşünce, çalışmada cevabını bulmuştur. Okuma(k), Türkçede sözlükteki (Güncel Türkçe Sözlük) anlamların (10 farklı anlam) dışında farklı anlamları karşılamakta, bağlama göre birçok farklı anlamda kullanılmaktadır. Sadece argo anlam başlığı altında bile okumanın onun üzerinde anlam ve kullanımı olduğu dikkati çeker. Elbette bunlar, okumanın Türkçedeki tüm anlamları değildir. Bu çalışmada tespit edilememiş farklı anlam ve kullanımlar da olabilir. Yeni çalışmalarla bunlar belirlenebilir. Okumanın bu farklı anlamları, okuma eyleminin hayatta ne kadar yer tuttuğunu göstermektedir.

Çalışmadaki düşünceyle benzer doğrultuda, okumanın Türkçedeki farklı anlam ve kullanımlarına, anlamsal boyutlarına değinen kaynaklar da (Göktürk, 1983: 78; Özdemir, 1993: 16-17) vardır. Söz konusu kaynaklar, okumanın özellikle günlük hayattaki birbirinden farklı bazı anlamlarını ele almıştır.

Manguel de, *Okumanın Tarihi* adlı eserinde okumanın farklı bağlamlarda kullanımını şu şekilde birleştirir:

“Artık var olmayan yıldızların haritasını ‘okuyan’ bir gökbilimci; bir evin yapılacağı yeri kötü ruhlara karşı korumak için ‘okuyan’ Japon mimar; ormanda hayvanların izlerini ‘okuyan’ zoolog; kazanacak kâğıdı oynamadan önce ortağının hareketlerini ‘okuyan’ kâğıt oyuncusu; koreografin notlarını ‘okuyan’ dansçı ve dansçının sahnedeki hareketlerini ‘okuyan’ izleyici; örülmekte olan bir halının karmaşık desenini ‘okuyan’ dokumacı; sayfanın üstünde birleştirilmiş birden çok nota dizinini ‘okuyan’ org sanatçısı; bebeğin yüzünde neşe, şaşkınlık ya da korkunun belirtilerini ‘okuyan’ ana baba; bir kaplumbağa kabuğundaki eski izleri ‘okuyan’ Çinli falcı; gecenin içinde ve çarşafaların altında, sevgilinin bedenini görmeden ‘okuyan’ âşık; hastalarına kendi akıl almaz rüyalarını ‘okumaya’ yardım eden psikolog; elini suya daldırıp da okyanusun akıntılarını ‘okuyan’ Hawaiiili balıkçı; gökyüzünden hava durumunu ‘okuyan’ çiftçi; Hepsi işaretleri çözebilme ve anlaşılır kılma eylemini kitap okuru ile paylaşıyorlar” (2010: 20).

Çalışmanın, okumanın bağlama göre değişen anlamlarını ortaya koymak yanında bir başka kazanımı da okumanın bilinen tür ve yöntemlerinin dışında okuma türlerinin olduğunu belirtmesidir. Tespit edilen bu okuma türleri, metne bağlı değişebilen stratejiler olarak kullanılabilir.

Bu çalışma sonucunda okurlara, eğitimcilere, araştırmacılara ve kurumlara şu önerilerde bulunmak mümkündür:

Okumanın kazandığı yeni anlamlar güncel sözlüklere dâhil edilmelidir.

Çalışmada ortaya çıkan ve okuma eğitimi kitaplarıyla, öğretim programları ve makalelere yansımamış okuma türleri uygulamaya dayalı, deneysel çalışmalarla araştırılmalıdır.

Okuma eğitimi derslerinin ilk haftalarında okumanın Türkçede kazandığı anlamlar ve bağlama göre değişen kullanımları ele alınmalı, bu anlamlara ilişkin olarak öğrencilerin örnek cümleler oluşturmaları sağlanmalı ve öğrencilere bu anlam ve kullanımlara ilişkin tarama ve araştırmalar yaptırılmalıdır.

Okumanın bir başka dildeki anlam ve kullanımları, Türkçedeki anlam ve kullanımlarıyla karşılaştırılmalıdır.

Okumanın bağlama göre değişen anlamları dışında terimsel anlam ve kullanımları araştırılmalıdır.

Okumanın bölge ağızlarına yansıyan ancak genel derleme sözlüklerinde yer bulmayan (sosyal medya veya internet sitelerinde görülebilen) anlam ve kullanımları derlenip bir araya getirilmelidir.

Yeni okuryazarlıklar ve dijital okumalar üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.

### Kaynakça

- Acaroğlu, M. T. (1992). Türk atasözleri. İstanbul: İletişim.
- Aksan, D. (2006). Anlambilim anlambilim konuları ve Türkçenin anlam bilimi. 4. b. Ankara: Engin.
- Aksoy, Ö. A. (1971). Atasözleri ve deyimler sözlüğü: Atasözleri sözlüğü. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Aksoy, Ö. A. (1984). Atasözleri ve deyimler sözlüğü 2 deyimler sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (2004). Bölge ağızlarında atasözleri ve deyimler I-II. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktunç, H. (1998). Türkçenin büyük argo sözlüğü (tanıklarıyla). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Akyalçın, N. (2012). Türkçemizin anlamsal zenginlikleri deyimlerimiz. Ankara: Eğiten Kitap.
- Akyalçın, N. (2012). Türkçemizin incileri atasözlerimiz: tanıklı sözlük. Ankara: Eğiten Kitap.
- Akyol, H. (2003). Türkçe *ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. 6. Baskı. Ankara: Pegem.
- Arat, R. R. (1959). *Kutadgu Biliğ II tercüme*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Arat, R. R. (1992). *Atabetül-Hakayık, Edib Ahmed B. Mahmud Yükneki*. Ankara:, Türk Tarih Kurumu.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. (Geliştirilmiş 3. Baskı). Ankara Pegem.
- Atalay, B. (1970). *Abuşka lûgatı veya Çağatay sözlüğü*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Atalay, B. (1986). *Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi: I, II, III, IV*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ayverdi, İ. (2011). *Kubbealtı lûgatı misalli büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Kubbealtı.
- Balyemez, S. (2017). “Okul” kelimesi, “ekol” den mi geliyor?. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 115-147.
- Battal, A. (1934). *İbnü Mühennâ lûgatı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Bice, H. (1993). *Hoca Ahmed Yesevi Divan-ı Hikmet*. Ankara: Diyanet Vakfı.
- Binbaşoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 18 (193), 15-20.
- Bingölçe, F. (2005). *Kadın argosu sözlüğü*. İstanbul: Metis.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çağatay, S. (1977). *Türk lehçeleri örnekleri VIII. yüzyıldan XVIII. yüzyıla kadar yazı dili*. 3. Baskı. Ankara: Erol Ofset Matbaacılık.

- Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe sözlük: Orhun yazıtlarından günümüze Türkiye Türkçesinin söz varlığı I, II, III, IV*. İstanbul: Ötüken.
- De Courteille, A. P. (1870). *Dictionnaire turk-oriental: destiné principalement à faciliter la lecture des ouvrages de Bâber, d'Aboul-Gâzi et de Mir-Ali-Chir-Nevâi. Imprimé par l'ordre de l'empereur à l'Imprimerie impériale*, Paris.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Devellioğlu, F. (1980). *Türk argosu: inceleme ve sözlük*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Dilçin, C. (1983). *Yeni tarama sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Dilçin, C. (1996). *Tarama sözlüğü V*. Cilt. 2. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8 (4), 769-782.
- Ergin, M. (2011). *Orhun abideleri*. 45. Baskı. İstanbul: Boğaziçi.
- Ertem, İ. S. (2014). Okuma yazma eğitiminde teknolojinin rolü: gelişmeler, yaklaşımlar ve yeni okuryazarlık. İ. S. Ertem (Ed.). *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji içinde* (s. 51-60). Ankara: Nobel.
- Gabain, A. V. (1998). *Eski Türkçenin grameri*. (Çev. Mehmet Akalın). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Göktürk, A. (1983). Okumasız okuryazarlar. *Yazko Edebiyat*. 5 (29), 78-80.
- Grönbech, K. (1992). *Kuman lehçesi sözlüğü*. (Çev. Kemal Aytaç). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü: etimolojik sözlük denemesi I ve II*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. 2. Baskı. Ankara: Pegem.
- Harris, A. J. and Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability*. (Ninth Edition). New York: Longman.
- Hatiboğlu, V. (1981). *Türk dilinde ikileme*. 2. Baskı. Ankara: TDK.
- <http://tdk.gov.tr> (en son) erişim tarihi: 28 Ağustos 2020.
- <https://www.mygaziantep.com> erişim tarihi: 20 Ağustos 2020.
- İmer, K., Kocaman, A., ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- İzbudak, V. (1936). *Atalar sözü*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Kadri, H. K. (1943). *Türk lügati, 3. cilt: Türk dillerinin ıstikakı ve edebî lûgatleri*. İstanbul: Maarif.
- Kadri, H. K. (1945). *Türk lügati 4. cilt: Türk dillerinin ıstikakı ve edebî lûgatleri*. İstanbul: Cumhuriyet.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Manguel, A. (2010). *Okumanın tarihi*. (çev. Füsun Elioğlu). 5. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi.
- Mansuroğlu, M. (1947). *Anadolu Türkçesi (XIII. asır): Dehhanî ve manzumeleri*. İstanbul: Bürhaneddin Erenler Matbaası.
- MEB (2005). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Müdürlüğü.
- Nişanyan, S. (2009). *Kelimebaz*. İstanbul: Everest.
- Ölmez, M. (1991). *Altun Yaruk III. Kitap (= 5. Bölüm) (Suvamaprabhasasutra)*. Ankara: Odak Offset.
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri 1: okuma eğitimi*. 2. Baskı. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı: nasıl okumalı, neler okumalı*. İstanbul: İnkılâp.
- Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter.

- Sami, Ş. (1900). *Kâmûs-ı Türkî*. İstanbul: İkdam Matbaası.
- Saraçbaşı, M. E., ve Minnetoğlu, İ. (1978). *Örneklî ve açıklamaî Türkçe atasözleri sözlüğü*. İstanbul: Minnetoğlu.
- Sevim, O. ve Şeref, İ. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okuma eğitimi dersiyle ilgili görüş ve önerileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 61 (61), 365-378.
- Taner, H., And, M. ve Nutku, Ö. (1966). *Tiyatro Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tavkul, U. (2000). *Karaçay-Malkar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Tekin, Ş. (1976). *Uygurca Metinler II. Maytrısımıt Burkancların Mehdisi Maitreya İle Buluşma Uygurca İptidai Bir Dram (Burkancılığın Vaibhâşika Tarikatine Âit Bir Eserin Uygurcası)*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Tekin, Ş. (2001). *İştikakçının köşesi: Türk dilinde kelimelerin ve eklerin hayatı üzerine denemeler*. İstanbul: Simurg.
- Timurtaş, F. K. (1972). *Yûnus Emre dîvânı*, İstanbul: Kervan.
- Toparlı, R., Vural, H., Karaathlı, R. (2007). *Kıpçak Türkçesi sözlüğü*. (2. Baskı). Ankara: TDK.
- Tuğlacı, P. (1985). *Okyanus ansiklopedik sözlük*. 8. Baskı. İstanbul: Cem.
- Turan, F. (2001). *Eski Oğuzca sözlük. Bahşayış lûgati*. İstanbul: Bilimsel Akademik.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, F. (2006). *Adana ve Osmaniye illeri ağızları*. Ankara: TDK.
- Yıldız, C. (2010). Okuma ve anlama öğretimi. C. Yıldız (Ed.), yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi içinde (s. 115-152). Ankara: Pegem.
- Yudahin, K. K. (1998). *Kırgız Sözlüğü I-II*. (Çev. Abdullah Taymas). Ankara: TDK.
- Zal, Ü. (2007). Türk kültüründe "ok"ların taşıdığı anlamlar ve "okumak" fiilinin ortaya çıkışı üzerine. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 167, 69-82.

## 2-Mesudiye ilçesi Merkez Camii haziresi mezar taşları yazıları

**Bekir SARIKAYA<sup>1</sup>**

**APA:** Sarıkaya, B. (2020). Mesudiye ilçesi Merkez Camii haziresi mezar taşları yazıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 23-38. DOI: 10.29000/rumelide.835373.

### Öz

Tarihe ışık tutan mühim vesika türlerinden biri de mezar taşlarıdır. Ölenin adının kalması için, hürmeten kendisine bir mekan verilir. Bu dar mekanda küçücük bir taş bu insanın geride kalanlarla iletişimini sağlar. Bu taş bazen fes başlıklı olur bir erkeğe işaret eder; gül bitki motifli olur bir hanıma işaret eder. Geride kalanlar, baş ucuna koydukları mezar taşına ölenin bazen sadece adını yazıp bırakırlar. Bazen de ölen kişi adına duygularını ve düşüncelerini nesirle veya şiirle yazarlar. Yazılanlar aslında ölüm karşısında yaşayakalanların kendi duygu ve düşünceleridir. Yazılarda mevta bir yandan Allah'tan af isterken, öte yandan insanlara öğüt verir, onlardan isteklerde bulunur, dua ister. Bazen bu istekler mevtanın taşına düşürülen tarih kıtalarıyla ifade edilir. İnsanlar ibret almak, sevdiklerini yad etmek vb. sebeplerle mezarlara gidip dua ederken mezar taşlarını da okurlar. Elinizdeki bu yazıda Mesudiye ilçesi (Ordu ili) Merkez cami haziresinde bulunan biri tarih düşürülmüş sekiz mezar taşı ele alınmıştır. Bu mezarların kimi başlıklı kimi başlıksız, fakat tamamı dikdörtgen şekillidir. Başlıksız olanların ikisi bitki kıvrımlı tepeli, biri üçgen tepeli, birinin ise tepesi kopuktur. Mezar taşlarında bulunan şiirler, şiirlerin yapısı, kelimeler, kelime grupları, tarihler, tarih belirtme kültürü ve özel isimler (ilçe adının taşlarda farklılaşması) tespit edilmiştir; böylelikle, cami haziresinde bulunan mezar taşları kültürü de ortaya çıkarılmış olacaktır. Buradaki yazılar ile diğer cami mezarlıklarında yazılmış mezar taşları yazıları arasındaki bazı benzer ve farklı yönler ortaya konmuştur. Taşların yapı özellikleri konumuzun dışındadır. Amaç buradaki yazıları doğru okuyarak mezar taşları ile ilgili genel değerlendirmede bulunacaklara az da olsa örnek sunmaktır.

**Anahtar kelimeler:** Mesudiye cami haziresi, taş yazıları, kıtalar, tarih düşürme

## Mesudiye district Central Mosque burial ground tombstones inscriptions

### Abstract

One of the cornerstones of history are tombstones. A place is given to him in honor of the deceased to remember his name. In this narrow space, a narrow stone allows this person to communicate with the rest. This stone has a fez cap and belongs to a man or rose plant motif and belongs to a lady. Those who remain behind after the death of a person only write their name on the tombstone that the deceased put on the bedside. Sometimes they express their feelings and thoughts on behalf of the deceased in different prose or poetry. The rest actually tell their feelings and thoughts in the face of death. In the writings, the deceased asks God for forgiveness, on the other hand, he advises people and asks them to pray to him. Sometimes these wishes are expressed in historical verses with a chronogram on the deceased's tombstone. People go to the graves and pray for reasons such as taking lessons and remembering their loved ones, while they also read the tombstones. In the academic paper to be presented, eight tombstones, one of which has a chronogram, in the burial ground of the Central mosque in Mesudiye district (Ordu province) will be discussed. Some of these graves are headed, some are headless, and all are rectangular. Two of the headless

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Afyonkarahisar, Türkiye), bsarikaya@aku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9842-237X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835373]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124



tombstones have a plant-folded top, one has a triangular top, and one has a broken top. The poems found on the tombstones, the structure of the poems, words, word groups, dates, the culture of indicating the date and special names (differentiation of the district name on the stones) will be determined, and the gravestone cult in the mosque's graveyard will be revealed. Some similar and different aspects between the inscriptions here and the gravestones inscriptions in other mosque cemeteries will be published. Structural characteristics of the stone is out of the question. Our aim is to present a few examples to those who will make a general evaluation about tombstones by reading the articles here correctly.

**Keywords:** Mesudiye mosque burial ground, stone inscriptions, verses, chronogram

## Giriş

Tarihe ışık tutan mühim vesika türlerinden biri de mezar taşlarıdır. İnsan ölümünden sonra geride kalanlara ya güzel anılar bırakır, güzel anı bıraktıklarının ölümü ile birlikte güzel anılar da ölür. Ölen kişi ya güzel eserler bırakır. Güzel eserlerin okunmasıyla beraber kişinin güzelliği eserinin okunması bitene kadar devam eder. Bazen de ölümüyle birlikte bir mezar taşı kalır. Bu mezar taşı yok olana kadar gelen geçen onun adıyla beraber güzel sözü okur, hem ibret alır hem de kişiliği ile ilgili taştaki kadar bilgi öğrenir. O yazıyı da kendinden sonrakiler ya vasiyet edilen yazıyı ya da ölenin kişiliğine uygun kendi duygu düşüncelerini aktaran bir yazı olur. Bir güzel söz yazdırırlar. Bu sözlerin konusu ölüm karşısındaki duygu düşünceler, Allah'tan ve insanlardan istekler olur. Altına da unutulmaması için adı, sülalesi, ölüm tarihi vb. şeyler yazılır. Naaşına hürmeten kendisine verilen bu mekan kıyamet gününe kadar bu kişinin olur.

Sonra bu mezar taşlarını her bilim adamı kendi açısından inceler. Daha evvelden Mesudiye Kaleköyü mezar taşları 1993'te sanat tarihçileri tarafından incelenmişti.<sup>2</sup> Mezar taşları ve yazılarıyla ilgili araştırmalarıyla tanınan Çal, makalesinde; "Türkiye'deki mezar taşlarının çok azı yayınlandığı için bu konudaki son durum henüz bilinmemektedir. Burada yayınlar itibarıyla bu konudaki genel durum belirlenmeye çalışılacaktır." ifadesiyle mezar taşlarının tamamının araştırılarak ortaya konmadığını belirtmektedir. (Çal, 2015: 324). Yanık ve Kındıgılı, birlikte Balıkesir ili Edremit ilçesi Narlı Köyü Camii haziresini konu alan bir çalışma ile kendi ifadeleriyle bu boşluğun doldurulması yönünde küçük de olsa bir katkı sağlama amaçlayan çalışma yapmışlardır. Zaman zaman mezar taşları üzerine böyle araştırmalar yapılmakta ve makaleler yazılmaktadır. Mesudiye merkez cami haziresinde bulunan bir mezar taşıdaki tarih düşürmenin bulunduğu kıta daha önceleri dikkatimi çekmişti. Bu mezar taşlarını topluca inceleyip ortaya koyma gereğini hissederek bu çalışmalara ben de küçük bir katkıda bulunmayı düşündüm; mevcut olan taşların üzerinde bulunan yazıları tespit edip, edebi açıdan incelemeye ve üzerinde taşıdıkları değerleri ortaya çıkarmaya çalıştım.

## Mezar taşlarının şekil özellikleri

Mezar taşları biçimlerine (yatay kesitlerine ve ön görünüşlerine) göre dikdörtgen, kare, yuvarlak ve çokgen olarak dört tipe ayrılırlar. (Çal, 2015: 306) Cami haziresinde bulunan taşların tamamı dikdörtgen şeklindedir. Ayrıca mezar taşları farklı başlıklar taşır. Bunlar başlıklarına göre genelde başlıklı ve başlıksız mezar taşları olmak üzere ikiye ayrılmıştır. (Çal, 2015: 306). Başlıklı taşlardan sadece üstü dar altı geniş bir fes çeşidi olan hamidî fes (Çal, 2015: 313) örneğinden 4 mezar taşı vardır. Başlıksız mezar taşlarının altı farklı şekli vardır: üçgen tepelikli, sivri kemerli, yuvarlak kemerli, palmet (bitki kıvrımlı

<sup>2</sup> Çoruhlu, Y., Çakır, Ö. (2011). Ordu'nun Mesudiye İlçesi / Kale Köyü'nden Bir Türkmen Kalesi, Mezar Taşları ve Üç Mezar Anıtı, *Tarih Dergisi*, 0(36), 81-136.

bezeme) tepelikli, güneş tepelikli ve dilimli tepelikli (Çal, 2015: 307-308). Cami haziresinde ise üçgen tepelikli ve palmet (bitki kıvrımlı bezeme) tepelikli olmak üzere iki çeşidi görülür. Bir mezar taşının üst tarafı kırık olup, başlığı veya tepeliği belli değildir.

Bu çalışmada önce mezar taşlarının resmini ve Latin harflerine çevirisi tabloda verilecek. Daha sonra yazı içinde bulunan kıtalar, ölen kişinin kimlik bilgileri ve ölüm tarihi vb. kısımlar hakkında açıklama yapılacaktır.



### Hüve'l-Bākī

Degil bir kimseye bākī müsāfir-hāne dünyā  
 Hayāt u lezzeti bir t̄arfetü'l-‘ayn hayāl-efzā  
 Hamīdiye Kazāsı hānedān-ı ‘ālī kadrinden  
 Muḥammed Beg de ētdi irtihāl-i menzil-i ‘uqbā  
 İki zamm ēt çıkar tārīḥ-i hicrī nāmı cevherle  
 Oḳu bir fātiḥa zā‘ir kıl üç ihlāşı da ihdā

Sene 1 Recep 1314

## 1. Mezar taşı

Şiir önce kurallı cümlelerle şöyle ifade edilebilir:

Hayāt u lezzeti bir t̄arfetü'l-‘ayn hayāl-efzā [olan] dünyā bir kimseye müsāfir-hāne [olarak] bākī degil. // Hamīdiye Kazāsı hānedān-ı ‘ālī kadrinden Muḥammed Beg de irtihāl-i menzil-i ‘uqbā ētdi. // İki zamm ēt // tārīḥ-i hicrī Nāmı cevherle çıkar. // zā‘ir, bir fātiḥa oḳu, // üç ihlāşı da ihdā kıl.

“Dünya hiç kimseye misafirhane olarak baki kalmaz. Dünya hayatı bir göz açıp kapayıncaya kadarlıktır, ve lezzeti hayal arttırandır. Hamidiye kazası yüce değerdeki köklü ailelerinden olan Muhammed Bey de ahiret yurduna irtihal etti.”

Bu taşta bulunan şiirin ilk dördlüğü hazırlık bölümüdür. Hazırlık mısralarında insan bir misafire, dünya ise misafirhaneye; hayat göz açıp kapamaya, lezzetler ise hayale teşbih edilmektedir. Şiirde aynı zamanda leffüneşir sanatı da yapılmıştır.

Dünyada bir yere misafir olan insan misafirhaneye dinlenmek için uğrar, katedecek yolu vardır, daha uykuya dalmadan gitme vakti gelir, gözü yoldadır, hemen uyanır. Ne olduğunu anlayamadan, tam

dinlenmeden yola koyulur, orayı terk eder. İnsan da dünyaya gelir, lezzete dalar, tam doyacakken ömür biter. Aynı zamanda burada ayete telmih vardır.<sup>3</sup> Ecel gelip çatığında insanın içine dünya hayatı bir göz açıp kapayıncaya kadar geçen bir süre içinde yaşanmış gibi bir his doğar. Şair, ölenin geçmiş hayatını onun gözüyle değerlendirerek mısralarında okuyanlara ders vermeye çalışır. Son iki mısradaki şair, ölen adına sonradan kabrine gelip mezar taşını okuyanlardan bir Fatıha ve üç İhlas okuyarak dua etmelerini ister.

Şiirde edebi değer taşıyan beyit birinci beyittir. İkinci beyitte mevtanın adı mısralara karışmış, beyitin aslı unsuru olmuştur. Kıta, kendisi için yazılan kişinin ölümü ile ilgili tarih düşülerek tamamlanmıştır. Bu taşa dikkat çeken unsur bu tarih düşürme sanatının icra edilmesidir. Bu sanatın nasıl yapıldığını anlamak için de tarih düşürme sanatını bilmek gerekir. İki beyitlik nazım biçimi *kıt'a* olan şiirler genellikle xa xa şeklinde kafiyelenirler. Bazen de aa xa şeklinde kafiyelenerek *kıt'a'nın* bir türü olan *nazım* adını alırlar. xa xa xa ... şeklinde üç veya daha fazla beyit eklenirse *kıt'a-i kebîre* denilir. (Dilçin, 1983: 402) Burada, ölen kişinin adının içinde bulunduğu ve aa xa şeklindeki kafiyenin kullanıldığı *nazım* türünde bir şiir oluşturulmuştur. Daha sonra tarih beyti eklenerek türü, *kıt'a-i kebîre*ye dönüştürülmüştür. Mezar taşında, tarih düşürme sanatı şiirin üçüncü beyitindedir. Birinci mısradaki tarih düşürme ıstılahı, ikinci mısradaki ise hesaplamanın yapıldığı cümle yer alır:

İki zamm ét çıkar târîh-i hicrî nâmı cevherle

[ او قو بر فاتحه زائر قيل اوچ اخلاصيده اهدا ]

Tarih düşürme ıstılahı *tarih çıkar*, *cevher* ve *zamm* kelimeleridir. Tarih düşürme yapıldığı *tarih çıkar* ibaresinden anlaşılıyor. Mısradaki geçen *cevher* kelimesi beytin noktalı (mu‘cem) harflerinin ebced<sup>4</sup> değerlerinin hesaplanması gerektiğini gösterir (Karabey, 2015: 202). Metindeki *zamm* kelimesi de sayıların tam çıkmayacağını ve tarih düşürmede tamamlamalı (ta‘miyeli) söylenenler kısmında değerlendirilerek ekleme yapılacağını gösterir (Karabey, 2015: 126). Tarih aranırken söyleniş bakımından iki türlü değerlendirilir. Birincisinde tarih rakamla lafzen (*bin üç yüz on dört* gibi) söylenir. İkincisinde tarih rakamla açıkça söylenmeden harflerin ebced değeriyle bir diğer ifadeyle ma‘nen söylenir. Tarih düşürme bu iki yoldan biri ile bulunur (Karabey, 2015: 61)

Bu bilgilere göre şiir; ma‘nen, ta‘miyeli ve mu‘cem tarihe örnektir. Ölüm tarihinin hesabı, mu‘cem tarih örneği olduğuna göre mısradaki noktalı harflerin ebced değerinin toplanıp, iki sayısının eklenmesiyle yapılmalıdır:

<sup>3</sup> “Bir gün veya günün bir bölümü kadar kaldık; işte, saymakla görevli olanlara sor” derler. Mü‘minûn, 23/113.

<sup>4</sup> Harflerin ebced rakam değerleri

ا 1	ب 2	ت 400	ث 500	ج 3	ح 8	خ 600	د 4	ذ 700	ر 200
ز 7	س 60	ش 300	ص 90	ض 800	ط 9	ظ 900	ع 70	غ 1000	ف 80
ق 100	ك 20	ل 30	م 40	ن 50	و 6	ه 5	ی 10		

ق	100	ق	100
ب	2	ى	10
ف	80	چ	3
ت	400	خ	600
ز	7	ى	10
Harflerin ebced toplamı: 1312		Zamm 2: +2	= 1314



### Hüve'l-Bākī

Yā ilāhī, gelmişim dīvānına raḥm ét baḡa  
 Miskinim kıl luṭfuḡ-ıla cenneti Yā rabbenā!  
 Çün ecel geldi érişdi tārūmār étdi beni  
 Rāzīyım el-ḡükmü li'llāh bu imiş emr-i Ḥudā  
 Ḥamīdiye każāsı Eşref ḡānedānından 'Alī  
 Çavış-zāde Aḡmed Begiḡ rūḡı-y-çün fātiḡa  
 Sene 10 Rebī'ū'l-āḡır 1313

## 2. Mezar taşı

Hamidî fesli bu mezar taşında altı cümle bulunmaktadır:

Yā ilāhī, dīvānına gelmişim, // baḡa raḥm ét. // Yā rabbenā! miskinim, // cenneti luṭfuḡ-ıla kıl. // Çün ecel geldi érişdi, beni tārūmār étdi. // Rāzīyım, // el-ḡükmü li'llāh, emr-i Ḥudā bu imiş.

“Ey Allah’ım, divanına geldim, bana rahmet et. Ya rabbi, miskinim, lutfunla cenneti nasip et. Ecel gelince beni mahvetti. Razıyım. El-hükmü lillāh. Hüda’nın emri buymuş.”

Şiirlerin ilk mısralarında bulunan hazırlık mısraları ters dönmüş gibidir. Son iki mısradan kendisini mahvettiğini, fakat Allah’ın emri karşısında razı olduğunu ifade eder. Bu mısralardan hareketle kişinin beklenmeyen bir ölümle karşılaştığı söylenebilir, kendisini tarumar edenin ecel olduğu, hayatından herhangi bir şikayetinin sözkonusu olmadığı görülmektedir. Şair asıl maksadını ilk iki mısradan ifade eder, Allah’ın divanına geldiğini, kendisine rahmet edilmesini ve cennete sokulmasını ister.

Şiir kısa cümlelerle tertip edilmiş, şiirde akıcı bir dil kullanılmıştır. Günlük konuşma diliyle yazılan şiir, içinde Arapça yapılar olsa da sadeliğini hissettirir. Şiir şekil itibarıyla *kıtadır*. aa xa tarzında kafiyelenen kıtalara *nazım* denmektedir. (Dilçin, 1983: 202). Vezin olarak remel bahrinden fâ‘ilātün/fâ‘ilātün/fâ‘ilātün/fâ‘ilün kalıbı kullanılmıştır. Bu mezar taşında şiirin vezni kusursuz görülmektedir.

Yā ilāhī/ gelmişim di/vānına rah/m ét baña - - - / - - - / - - - / - - - / - - -
Miskininim kıl/ luţfuñ-ıla/ cenneti Yā/ rabbenā! - - - / - - - / - - - / - - - / - - -
Çün ecel gel/di érişdi/ tārūmār ét/di beni - - - / - - - / - - - / - - - / - - -
Rāzīyım el-/hükümü li'llāh/bu imiş em/r-i Ĥudā - - - / - - - / - - - / - - - / - - -



### Hüve'l-Bākī

Ağlasun tā ḥaşre dek ḥālīm bilenler āh kim

Meger böyle imiş hüküm-i taqdîr-i Ĥudā

Şalınurken bāğ-ı 'ālemde nihāl-i gül gibi

Serv-i kıddim kırdı ḥayfā şarşar-ı bād-ı şabā

Henüz vasaţ-ı sinde iken almadan felekden kāmımı

Emr-i Ḥaqq-ıla érişdi baña bu tîr-i każā

Érdi başıma ecel hiç görmedim bir dem şafā

'Alī Çavuş-zāde Muşafā Beg bin

Ḥacı 'Oşmān Ağa rûhuna fātîha

Sene Şa'bān 1321

### 3. Mezar taşı

Mezar taşındaki şiiri şöyle kurallı cümleye çevirebiliriz:

Āh kim! ḥālīm bilenler tā ḥaşre dek ağlasun. // Meger hüküm-i taqdîr-i Ĥudā böyle imiş. // Ḥayfā! Henüz vasaţ-ı sinde iken felekden kāmımı almadan bāğ-ı 'ālemde nihāl-i gül gibi şalınurken, şarşar-ı bād-ı şabā serv-i kıddim kırdı. // baña bu tîr-i każā emr-i Ḥaqq-ıla érişdi. // Başıma ecel érđi. // Hiçbir dem şafā görmedim.

“Ah! hālimi bilenler ta maşşere kadar ağlasın. Meğer ilahi hüküm buymuş. Hayfa! Henüz gençliğimin ortasında felekten kāmımı almadan dünya bahçesinde gül fidanı gibi gezerken kuvvetli bir rüzgar servi gibi boyumu kırdı. Bana Allah'ın emriyle kaza oku ulaştı. Başıma ecel ulaştı, hiçbir zaman safa görmedim.”

Şiir uzun cümlelerle tertip edilmiş, akıcı ve anlaşılır bir dile sahiptir, bazı edebi sanatları da barındırır. Mezar, henüz babası hayatta iken eceli gelen bir delikanlıya aittir. Beklenmeyen bir ölümdür. Gençliğinin baharında kuvvetli bir hastalık nedeniyle vefat eden gencin herkes gibi birtakım emelleri vardır. O emellerine ulaşmadan, diğer insanlar gibi bazı dünyevi arzularını gerçekleştiremeden öbür aleme göç etmiştir. Bazı mezar taşlarında öleni tanıyanların ve hālını bilenlerin anlayacağı fakat dışarıdan okuyanların anlayamayacağı bazı kapalı anlatımlar da bulunur. Bu durum mezar taşlarına yazılmak istenip de yazılmayan durumların bulunduğunu da gösterir. Şiirde divan edebiyatı

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

mazmunları kullanılmıştır. Mısralarda teşbih-i belîğler göze çarpar. Ayrıca mazmunlardan *gül*, ölen erkek için kullanılmıştır: *bâğ-ı ‘âlem*: âlem bağ bahçeye; *nihâl-i gül*<sup>5</sup>: gençlik güle; *serv-i kıdd*: boy serviye; *şarşar-ı bâd-ı şabâ*: hastalık fırtınaya; *tîr-i kazâ*: ölüm fermanı oka benzetilir.

Kıt‘aların xa xa şeklindeki kafiyeleşimine, aynı kafiye türünden xa’lar eklenerek genişletilen kıt‘alara *kıt‘a-i kebîre* denildiğini görmüştük. Burada üçüncü beyit eklenmiş, dördüncü beyite geçiş yapılmış fakat bir mısra eklenmiş, xa xa xa xa a şeklinde kafiyeleşmiştir. Bazı mısralarda vezin olarak remel bahrinden fâ‘ilâtün/fâ‘ilâtün/fâ‘ilâtün/fâ‘ilün kalıbı tespit edilirken bazılarında vezin sorunlu olarak kalmıştır<sup>6</sup>:

Ağlasun tâ / haşre dek hâ/lim bilenler / âh kim - . - - / - . - - / - . - - / - . - -
[...] Meger / böyle imiş / hüküm-i takdîr-i Hudâ [...] . - / . - . - / . - . - / . - . -
Şalınurken / bâğ-ı ‘âlem/de nihâl-i /gül gibi - . - - / - . - - / - . - - / - . - -
Serv-i kıddim/ kırdı hayfâ /şarşar-ı bâ/d-ı şabâ - . - - / - . - - / - . - - / . - . -
Henüz vasaat-ı sin/de iken alma/dan felekden /kāmımı [.....] / - . - - / - . - - / - . - -
Emr-i Hakk-ı/la erişdi /başa bu tîr-i kazâ - . - - / - . - - / - . - - / - . - -
Érdi başı/ma ecel hiç /görmedim bir /dem şafâ - . - - / - . - - / - . - - / - . - -

<sup>5</sup> Yani her nerede ‘gül’ zikrettiler ise akabinde ‘bülbul’ getirdiler. Hangi mahalde ki nâle-i uşşâkı feryâd-ı bülbulle nisbetle zikretmeyi murad eylediler ise nihâl-i kamet-i mahbûbu güle teşbih ile vird-i mezâmîni destelediler” (Ali Cemâleddin, *Arûz-ı Tûrkî*, İstanbul 1291, s. 116-117’den alıntı; Akün, s. 422)

<sup>6</sup> Bu kıta bir mısra eksiktir. Beşinci mısradaki vezin tutmamaktadır. Sanki beşinci mısra ile yazılmayan yedinci mısra anlam bakımından uyumlu hâle getirilerek bir mısra ile yazılmıştır. Şu anda kesin bir bilgiye ulaşamıyoruz.



Ah mine'l-mevt  
Mes'üdiye eşrâfindan  
'Alî Çavuş-zâde  
Muhammed Beg kerîmesi  
Ve 'Alî Çavuş-zâde  
Şükrî Beg hâremi  
Şefîka Hanımın rûhı-y-çün fâtiha  
Târîh-i tevellüdi Târîh-i vefâtı  
sene sene  
1289 1338

#### 4. Mezar taşı

Tepesi çeşitli bitki kıvrımları şeklinde bir tipe sahip olan mezar taşları daha çok kadınların baş ve ayak taşlarında kullanılır. (Çal, 2015: 308) Buradaki mezar taşı da palmet (bitki kıvrımlı/bitkisel) tepelikli olan olup görüntüsü hoştur. Herhangi bir duygu ve düşüncenin ifade edilmediği kitabede sadece ölen kadının babasının ve eşinin hangi sülaleden olduğu belirtilmiş, akabinde de ruhu için Fatiha okunması istenmiştir.



### Ah mine'l-mevt

Emr étđi Hüdâ eyledi fermân  
 Érişdi ecel vérmedi amân  
 Murâda érmedim dünyâda hemân  
 Cennette vére murâdım Hâlik-i cihân  
 Sivâs eşrâf ve hânedânından  
 Ve Mes'ûdiye kazâsı mahkeme-i aşliyye  
 Hâkimi Küçük-zâde Muḥammed Nürî Begiñ  
 Kerîmesi Nâmiķa ḥanımiñ rûhuna fâtiḥa  
 Târîḥ-i tevellüdi Eylûl Târîḥ-i vefâtı  
 192... 1928

## 5. Mezar taşı

Bu mezar taşında klasik mezar taşı yazılarından biri yazılmıştır.<sup>7</sup> Bitki tepelikli bu mezar taşı evvelki bitki tepelikli mezar taşındaki gibi *Ah mine'l-mevt* serzenişiyile başlar. İlk iki beyitte hazırlık mısraları bulunur. Ecelin Allah tarafından gönderildiğini ve canın alındığını ifadeden sonra duyguların açıklandığı son mısralarda kişinin ancak cennete girerek muradına ereceği belirtilir. Ölen kişinin kazaya Sivas'tan hakimlik mesleği gereği gelen Muḥammed Nürî Bey'in kızı olduğunu ve her ölenin tek isteği ruhu için Fatihanın okunması olduğu gibi burada da istek aynıdır. Şekil bakımından bir Osmanlı mezar taşı özelliği taşıdığı hâlde yazı bakımından bu taşın en önemli özelliği; cumhuriyet dönemine ait olup miladi takvimin kullanıldığı tek taş olması, klasik mezar taşı yazıları örneklerinden birinin kullanılması ve bu kişinin başka yerden bu bölgeye gelmesidir.

<sup>7</sup> Bu şiir, Seyyid Nizam cami haziresinde 106. numaralı mezar taşında biraz farklı şekliyle bulunmaktadır: (Berk, 2018: 292) Emretti Hüdâ eyledi fermân // Ayırdı ecel vermedi amân // Murâda érmedim dünyâda hemân // Cennette vere murâdım Hâlik-i Rahmân





Hüve'l-bākī

Mes'ūdiye

Noқта Kumandanı

Bıḡbaşı Tevfik Begiñ

Ḥaremi Ḥarputlı Şehide

Na'ime Ḥanımuñ rüñi-y-çün

Fātiḥa sene 1334

## 6. Mezar taşı

Üçgen tepelikli adı verilen bu tip mezar taşı, özellikle Ege bölgesinde baş taşlarında çok kullanılmasına karşılık Türkiye genelinde ayak taşlarında fazladır. (Çal, 2015: 307). Burada ise baş taşı olarak kullanılmıştır. Ölen kişinin eşinin karakol komutanlığı mesleği yazıldıktan sonra memleketi Harput/Elazığ yazılmış ve Fatıha okunması istenmiştir.



Hüve'l-bākī

Baḡup geçme ricām budur Ey Muḥammed  
ümmeṭi

Mevtāniñ diriden bir fātiḥadır minneti

Ḳabrimi ziyāret eden Ey Resülün ümmeti

Bize fātiḥa iḥsān eden bulur cenneti

.....iḥsān kıl

[...]

## 7. Mezar taşı

Basmakalıp ifadelerden olan bu şiir,<sup>8</sup> ölen kişinin ağzından yazılmıştır. Mevta, önce kendi isteğinin yerine getirilmesini ister, bundan sonra da karşılığında Hz. Allah'ın cenneti Fatiha okuyan kişiye vereceğini, sonucunda kendisinin kârlı çıkacağını ifade eder. Altı kırık olan bu taşın kime ait olduğu belli değildir. Fakat başlıktan bir erkek mezarı olduğu anlaşılmaktadır.



[...]

Mes'üdiye eşrâfindan 'Alî Çavuş-

zâde Aḥmedin ḥaremi 'Ā'îşe Tūfî

Ḥanımyıñ rūhı-y-çün el-fâtiḥa

Vilâdeti 1278 Vefâtı 7 Mart 1338

## 8. Mezar taşı

Bu mezar taşının üst tarafı kırılmış olup sadece ölen kişinin bilgilerinin olduğu bölüm bulunmaktadır. Bir hanım mezarı olup, son kısımda bütün taşlardaki gibi ölenin ruhu için bir Fatiha okunması istenmektedir. Bu taşın özelliği ise Rûmî takvimin kullanılmasıdır. 8 Recep 1340 tarihine denk gelmektedir, bu da Miladi olarak 1922 Mart'ının 7'sine tekabül eder.

### Mezar taşları yazılarının genel değerlendirilmesi

Çal, makalesinde taşların yazı kısımlarını *Osmanlı Mezar Taşlarında Yazı* ana başlığını 13 alt başlıkla incelemiştir (bk. Çal, 2015). Biz de bu başlıklardan aldığımız uygun başlıklarla incelemeye çalışacağız.

**1. Başlangıç İfadesi (Serlevha):** Bu kısım iki farklı şekilde görülür. Allah'ın sıfatı *hüve'l baki* "O bâkîdir" anlamındaki ifade beş taşa, serzeniş ifadesi *Ah, mine'l-mevt* "Ah, ölümden!" ise iki taşa bulunur.

1. Hüve'l-Bâkî
2. Hüve'l-Bâkî
3. Hüve'l-Bâkî

<sup>8</sup> Bu şiir, Seyyid Nizam cami haziresinde heman kelimesi ilavesiyle 51. 58. ve 68. numaralı mezar taşlarında da bulunmaktadır: (Berk, 2018: 283-284) Bakıp geçme ricâm budur Muhammed ümmeti // Ölüñün diriden hemân bir fâtiḥa'dır minneti // Kabrimi ziyâret eden ey Rasûlün ümmeti // Bize bir fâtiḥa ihsân eden bulur cenneti

4. Ah mine'l-mevt
5. Hüve'l-Bâkı̄
6. Hüve'l-bâkı̄
7. Hüve'l-bâkı̄
8. -

## 2. Nazım veya kıtaların konusu ve teması

Tema bakımından ölümü ele alır. Konu geride kalanlara *uyarı*, kendisinin canlı iken içinde bulunduğu durum ve başışlanma için bazı isteklerdir. Buradaki mezar taşlarından beşinde nazım örneği bulunmaktadır. Mezar taşlarında görülen yaygın kalıpların bu taşlarda da kullanıldığı görülür. 5. ve 7. taşlarda klasik mezar yazıları kullanılırken, diğer üç taşdaki yazıya kaynaklarda ulaşamadım, bu taşlara özgü yazılmış şiirler izlenimi bırakmaktadır.

İki taşta uyarı mahiyetinde ifadeler görülür. Birinci taşta dünyanın geçiciliği anlatılırken, üçüncü taşta ise ölenin hayattaki hâlini bilenlerin ibret almaları konusunda imalı uyarı yer alır.

Ölüm sebebi ile ilgili açık ifadeler bulunmamaktadır. İkinci taşta *tarumar* kelimesi ölen kişinin hayatında daha evvel olmayan karışıklığın ecelle zirveye ulaştığını göstermektedir. Üçüncü taşta *sarsar* ve *tîr* ile ifade edilen, ölenin bir dertten muzdarip olduğu ve bu dertten dolayı devrine göre orta yaş denilen bir zamanda vefat ettiği anlaşılmaktadır.

Durum bildirme ifadeleri kıtaların hepsinde bulunmaktadır. Ecel gelmiş, kişiyi bulmuştur, kadere rıza gösterilmiştir. İnsan arzularının asla bitmeyeceği itiraf edilir. Dünyada murada erilemeyeceği ve ne yapılırsa yapılsın insanın isteğinin sonunun olmadığı ve dünyadan kâm alınmadığı açıkça belirtilir.

Dua ruhunu teslim edenin geriye kalan tek isteğidir. İnancı gereği Allah'tan affını ve cenneti, insanlardan da Fatiha okumalarını ister. Mevta aynı zamanda kendisi için Fatiha okuyana okuması karşılığında cennete girmesi için istekte bulunur.

Temalarını tablo hâlinde şöyle gösterebiliriz:

<b>1. Uyarı</b>
Değil bir kimseye bâkı̄ müsâfir-hâne dünyâ Ĥayât u lezzeti bir çarfetü'l-'ayn Ĥayâl-efzâ
<b>1. Durum bildirme</b>
Ĥamîdiye Kazâsı Ĥânedân-ı 'âlî kâdrinden MuĤammed Beg de étđi irtihâl-i menzil-i 'uqbâ
<b>1. İstek (insanlardan)</b>
İki zamm ét çıkar târîĤ-i bahri nâmı cevherle Oku bir fâtiĤa zâ'ir kıl üç ihlâşı da ibdâ

<b>2. İstek (Tanrıdan)</b>
Yâ ilâhî, gelmişim dîvânına rahm ét baĤa Miskininim kıl luĤfuĤ-ıla cenneti Yâ rabbenâ!

2. Sebep bildirme
Çün ecel geldi erişdi tărümâr étđi beni
2. Durum bildirme
Rāzīyım el-ħükümü li'llāh bu imiş emr-i Ĥudā

3. İstek (insanlardan)
Ağlasun tā ĥaşre dek ĥālīm bilenler ah kim
3. Durum bildirme
Meger böyle imiş ĥükm-i taķdīr-i Ĥudā
3. Sebep bildirme
Şalınurken bāğ-ı 'ālemde nihāl-i gül gibi Serv-i ĥaddim ĥırdı ĥayfā şarşar-ı bād-ı şabā Henüz vasať-ı sinde iken almadan felekden kāmımı Emr-i Ĥaĥĥ-ıla erişdi baĥa bu tīr-i ĥazā Érdi başıma ecel ĥiĥ görmedim bir dem şafā

5. Durum bildirme
Emr étđi Ĥudā eyledi fermān Érişdi ecel vérmedi amān Murāda érmedim dünyāda hemān
5. İstek (Tanrıdan)
Cennetde vére murādım Ĥālīķ-i cihān

7. İstek (insanlardan)
Baĥup geĥme ricām budur Ey Muĥammed ümmeti Mevtānıñ diriden bir fātihadır minneti Ĥabrimi ziyāret éden Ey Resülünğ ümmeti Bize fātīħa iĥsān éden bulur cenneti .....iĥsān kıl

**3. Memleket adı:** Taşlarda kıtalardan sonra hemen kişilerin memleketi veya geldiği yer belirtilmektedir. Milas olan ilçe adı önce 1876'da Hamidiye, 1910 yılında da Mesudiye olarak değiştirilmiştir. Memleket adı yazmayan taş, şu andaki bilgilere göre ilk belediye başkanına ait olan mezar taşlarından üçüncü taştır.<sup>9</sup> Sivas ve Harput ismi de Mesudiye mezar taşlarında yerini almıştır.

1. Ĥamīdiye Ĥazāsı
2. Ĥamīdiye ĥazāsı
3. -
4. Mes'üdiye
5. Sivās eşrafından ... Mes'üdiye ĥazāsı maĥkeme-i aşliyye Ĥākimi
6. Mes'üdiye Noĥta Kumandanı ... Ĥarputlı ...
7. -

<sup>9</sup> 2 Kasım 1876 (Hicrî 14 Şevval 1293 / Rumî. 21 Teşrin-i evvel 1292) tarihinde Milas ismi Hamidiye olarak değiştirildi. 13 Şubat 1910 (2 Safer 1328) (31 Kânûnî-sânî 1325) yılında Hamidiye ismi de Mesudiye olarak değiştirilmiştir. (Celep, 2005: 37; 41). 1899 yılında Belediye Teşkilatı kurularak Aliçavuşoğlu Mustafa Bey ilk Belediye Başkanı olmuştur. (mesudiye.gov.tr/tarihce. ulaşım tarihi: 4.09.2020)

## 8. Mes'üdiye

**4. Sülale Adı:** Aile isimlerine *hânedân*, *zâde* ve *eşrâf* kelimeleri ile atıf yapılmaktadır. Eşref ve Çavuş-zâde şeklinde geçen isimler, aynı aileyi ifade eden isimler yanında Sivas'tan Küçük-zâde sülalesi de yer alır:

1. Hamîdiye Kazâsı <i>hânedân-ı</i> 'âlî-kadrinden Muḥammed Beg
2. Hamîdiye kazâsı <i>Eşref hânedânından</i> 'Alî <i>Çavuş-zâde</i> Aḥmed Beg
3. ' <i>Alî Çavuş-zâde</i> Muştafâ Beg bin Hâcî 'Oşmân Ağa
4. <i>Mes'üdiye eşrâfından</i> ' <i>Alî Çavuş-zâde</i> Muḥammed Beg Ve ' <i>Alî Çavuş-zâde</i> Şükrî Beg
5. Mes'üdiye kazâsı mahkeme-i aşliyye Hâkimi <i>Küçük-zâde</i> Muḥammed Nürî Beg
6. -
7. -
8. <i>Mes'üdiye eşrâfından</i> ' <i>Alî Çavuş-zâde</i> Aḥmed

**5. Meslek Adı:** Mesudiyeli olanlar için herhangi bir meslek adı kullanılmazken dışarıdan memuriyet için gelen binbaşının ve hakimin meslekleri mezar taşına işlenmiştir:

1. -
2. -
3. Hâcî 'Oşmân Ağa
4. -
5. Mes'üdiye kazâsı mahkeme-i aşliyye Hâkimi <i>Küçük-zâde Muhammed Nürî Beg</i>
6. Binbaşı Tevfîk Beg
7.
8.

**6. Erkek ve kadın adları:**<sup>10</sup> Erkeklerde 'Alî, Aḥmed, Muḥammed, Şükrî, Muştafâ, Hâcî 'Oşmân Ağa, Muḥammed Nürî Beg (misafir), Tevfîk Beg (misafir); kadın adlarında ise Nâmiḳa, 'Â'îşe Tütî, Şefiḳa, Şehîde Na'îme (misafir) isimleri geçer. Sadece ölen kişinin babasının adı lakabıyla mezar taşına Hâcî 'Oşmân Ağa olarak yazılmıştır.

1. Muḥammed
2. Aḥmed
3. Muştafâ - Hâcî 'Oşmân Ağa
4. Muḥammed – Şükrî - Şefiḳa
5. Muḥammed Nürî - Nâmiḳa
6. Tevfîk - Şehîde Na'îme
7. -
8. Aḥmed - 'Â'îşe Tütî

<sup>10</sup> Ordu'da Ahmet, Ali, Hasan, İbrahim, Mustafa, Süleyman (Yediyıldız 1983:361-367'den aktaran; Çal, 2015: 328) Buna göre Ahmed, Ali ve Mustafa isimleri buradaki taşlarda da geçmektedir.

**7. İnsanlardan istek:** Tanrıdan İsteği ifade eden Osmanlı mezar taşlarında görülen, dua mahiyetindeki *merhum*, *merhume*, *mağfur* vb. kalıplara hiç rastlanmaz. Ölen kişiler için Fatihâ istenir. Hepsinde sadece Fatihâ istenirken birinci taşta İhlas suresinin de okunması istenir.

1. Oķu bir fātiħa zā'ir kıl üç ihlāşı da ibdā
2. rūhı-y-çün fātiħa
3. rūħuna fātiħa
4. rūhı-y-çün fātiħa
5. rūħuna fātiħa
6. rūhı-y-çün fātiħa
7. -
8. rūhı-y-çün el-fātiħa

**8. Tarih:** Tarihlerdeki ay adlarına bakılarak Rûmî veya Hicrî takvim olduğu belirlenir. Takvim çeşidi mezar taşında belirtilmemişse, ölüm ve doğumlar Rumi 1321 (Miladi 1905)'te nüfus sayımı sonrasında Rumi tarihe göre yazıldığı için, Rumi olarak değerlendirilebilir. (Özsaray, 2019: 39) Mezar taşlarında Miladi tarih de kullanılmıştır. Tarih belirtilirken *tarih* ve *sene* kelimeleri kullanılırken doğum kelimesinin karşılığı olarak *tevellüd* ve *viladet* kelimeleri, ölüm için ise sadece *vefat* kelimesi kullanılmıştır:

Taş No	Tarih yazısı	Kullanılan takvim	Diğer takvimlerdeki karşılığı olan tarih	
1,	Sene 1 Recep 1314	Hicri	M. 6 Aralık 1896	R. 24 Teşrinisani 1312
2.	Sene 10 Rebî'ü'l-âhîr 1313	Hicri	M. 30 Eylül 1895	R. 18 Eylül 1311
3.	Sene Şa'bân 1321	Hicri	M. Ekim/Kasım 1903	R. Teşrinievvel/teşrinisani 1319
4.	Tārîħ-i tevellüdi sene 1289 Tārîħ-i vefâtı sene 1338	Hicrî Rumi (?)	M. 1872/1873 M. 1922	R. 1287/1288 H. 1340
5.	Tārîħ-i tevellüdi 19.. Eylül Tārîħ-i vefâtı 1928	Miladi Miladi	H. 13.. H. Rebiülevvel/Rebiülahir 1347	R. 13.. R. Teşrinievvel 1344
6.	Sene 1334	Rumi (?)	M. 1918	H. 1336
7.		-	-	
8.	Vilâdeti 1278 Vefâtı 7 Mart 1338	Hicri Rumi	M. 1861/1862 M. Mart 1922	R. 1277/1278 H. H.Recep/Şaban 1340

## Sonuç

Ordu ili Mesudiye ilçesi Merkez cami haziresinde bulunan sekiz mezar taşı şekil itibarıyla dikdörtgen şekle girer. Bu mezar taşlarının dördü başlıklı, başlıkların tamamı da hamîdî feslidir. Kalan dört başlıksız taşın ikisi bitki kıvrımlı tepeli, biri üçgen tepeli, birinin ise tepesi kopuktur.

Buradaki taşlar Osmanlı mezar taşları ve yazılarının kültürünü taşımaktadır. Her mezarlığın başına gelenler bu taşların da başına gelmiş, bazıları zarar görmeden zamanımıza ulaşmış, bazıları zarar görmüştür.

Mezar taşlarında da gün yüzüne çıkarılmayı bekleyen kıtalar olabilir. Bu tarih düşürülen ve benzetmelerin olduğu şiirleri taradığım hâlde ben bulamadım.

Hiçbir mezar taşında merhum ve mağfur gibi dua ve temenni cümlesi geçmez.

Mezar taşında mevtanın şiirde yer bulması dikkati çeker, mevta için ma'nen, ta'miyeli ve mu'cem olan tarih kıtası yazılmıştır.

Mezar taşında hazırlık mısraları sonraya bırakılarak anlatılmak istenen, ilk mısralarda ifade edilmiştir. Önce ölümün geldiğini ve razı olduğunu ifade edip sonra cennetin istenmesi gerekirdi.

Mezar taşında divan edebiyatında kadınlar için kullanılan mazmunlarından nihâl-i gül gibi salınma ve boyun selvi gibi uzun olması erkek için kullanılmıştır.

Kadınlar için bu haziredeki taşlarda kıtalara pek yer verilmemiştir. Misafir için yazılan kıta ise bütün mezar taşlarında görülen, meşhur bir kıtadır.

Taşlardaki kıtalar farklı yerlerde de mezar taşı olarak kullanılan kıtalardır. Demek ki şimdi olduğu gibi Osmanlıda da mezar taşlarında kullanılan basmakalıp kıtalar vardır.

1313 ve 1314 (1895-1897) arasındaki tarihlerde ilçe adı Hamidiye olarak geçmektedir. İlçenin adının değişmesiyle birlikte o tarihten sonraki taşlarda Hamidiye adı görülmez, yeni isim hemen yerini alır.

Osmanlı mezar taşı örnekleri olan bu hazire, üç farklı takvimin yer aldığı bir haziredir. Rebî'u'l-ahir 1313, Recep 1314 ve Şaban 1321 tarihleri Hicrî takvim kullanıldığını, sonra 1334 ve 1338 tarihleri ay adı yer almadığından Hicrî veya Rûmî olabileceğini düşündürür. Mart 1338 yazan başka bir taş ise Rûmî takvimin kullanıldığını gösterirken, tarihi en son olan taştaki Eylül 1928 kaydı artık Miladî takvime geçildiğine işaret eder.

## Kaynaklar

Akün, Ö. F. (1994). Divan Edebiyatı. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, (Cild 9, s. 422). Ankara: TDV Yayınları.

Berk, S. (2018). Seyyid Nizâm Mezarlığı, Seyyid Nizâm Hz. ve Seyyid Nizâm Külliyesi. İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi, Kültür Yayınları, Kitap No: 49.

Celep, Y. (2005). Belgelerle Ilışar Köyü Tarihi. İstanbul.

Çal, H. (2015). Türklerde Mezar – Mezar Taşları, Aile Yazıları, (Cild 8.), 295-332. Ankara: TC. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayını, 295-332.

Çoruhlu, Y , Çakır, Ö . (2011). Ordu'nun Mesudiye İlçesi / Kale Köyü'nden Bir Türkmen Kalesi, Mezar Taşları ve Üç Mezar Anıtı. *Tarih Dergisi*, 0 (36), 81-136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iutarih/issue/9608/119991>

Dilçin, D. (1983). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Karabey T. (2015). *Türk Edebiyatında Tarih Düşürme*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.

Özsaray, M. (2019). *Hazine-i Evrak. Arşiv ve Tarih Araştırmaları Dergisi*, (Cilt 1 , Sayı 1), 28 – 41.

Sarıkaya, B. (2020). *Türk Edebiyatında Tarih Düşürme*. *Kesit Akademi Dergisi* 6(23), 352-362. <http://dx.doi.org/10.29228/kesit.43868>

Yanık, N - Kındıgılı, M . (2013). Narlı Köyü Camii ve Haziresi . *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi* , 0 (28), 75-103 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsed/issue/2581/33223>



### 3-Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma)

Ahmet BAŞKAN<sup>1</sup>

Mete Yusuf USTABULUT<sup>2</sup>

**APA:** Başkan, A.; Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 39-55. DOI: 10.29000/rumelide.835294.

#### Öz

İnsan, sosyal bir varlıktır ve toplumsallığının bir sonucu olarak diğer kişilerle sürekli iletişim halindedir. Bu iletişimde birey, anlama ve anlatma becerilerini kullanır. Dinleme ve okuma, anlama becerileri kapsamına girer. Kişilerin ana dillerindeki yazılı veya sözlü ifadeleri anlamalarını sağlayan bu beceriler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de önemli yer tutar. Bu durumdan hareketle bu çalışmada, anlama becerileri olan dinleme ve okuma becerileri üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda, her iki becerinin ne olduğuna, iletişimde nasıl bir rol oynadığına ilişkin bilgiler sunulmuş ve bu becerilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından yeri ve öneminden bahsedilmiştir. Bunun yanında çalışmada, ana dili öğretimi ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerilerinin verilmesinde ne gibi farklılıklar olduğuna ilişkin bilgilere de yer verilmiştir. Çalışma ile dinleme ve okuma becerilerinin kapsamının ve sınırlarının çizilmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu becerilerin yeri ve öneminin belirlenmesi amacıyla kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Buna göre, öğrencilerin işitsel mesajları alabilecekleri sosyal ortamlara daha fazla girmeleri, dinleme becerisinin gelişiminde daha hızlı mesafe kat edilmesini sağlayabilir. Ayrıca sunulan dinleme materyallerinin görsel unsurlarla, jest ve mimiklerle desteklenmesi de dinleme becerisinin gelişimine katkı sağlayabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi büyük önem taşıdığı ve okuma becerisinin gelişmesiyle diğer becerilerinin gelişimine de bir zemin hazırlanacağı ifade edilebilir. Yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi için öncelikle bireylerin hedef dildeki metinleri doğru biçimde anlamaları gerekmektedir. Bu okuduğunu anlama işleminde kişinin kelime hazinesinin yeterli düzeyde olması, cümle yapısının ve dil bilgisi özelliklerinin öğrenci tarafından belirli bir düzeyde bilinmesi gerekir. Ayrıca, okunan metinlerdeki içeriğin de öğrencilerin ön bilgileri ile uyumlu olması önemlidir.

**Anahtar kelimeler:** Anlama becerileri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dinleme, okuma

### Comprehension skills in teaching Turkish as a foreign language (listening and reading)

#### Abstract

Human is a social being and as a result of his sociality he is in constant communication with other people. In this communication, the individual uses comprehension and expression skills. Listening and reading are included in comprehension skills. These skills, which enable people to understand written or oral expressions in their mother tongue, also play an important role in teaching Turkish as a foreign language.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Diyarbakır, Türkiye), ahmetbaskanturkce@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4028-9067 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835294]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Bayburt, Türkiye), meteustabulut@bayburt.edu.tr , ORCID ID: 0000-0002-8864-645X

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

From this point of view, this study focused on listening and reading skills, which are comprehension skills. In this context, information about what both skills are and what role they play in communication is presented and the place and importance of these skills for teaching Turkish as a foreign language is mentioned. In addition, the study also included information on the differences between mother tongue teaching and teaching comprehension skills in teaching Turkish as a foreign language. A comprehensive literature review was conducted in order to draw the scope and boundaries of listening and reading skills with the study and to determine the place and importance of these skills in teaching Turkish as a foreign language. Accordingly, the more students enter social environments where they can receive auditory messages, the faster the distance can be covered in the development of listening skill. In addition, supporting the presented listening materials with visual elements and gestures may contribute to the development of listening skill. It can be stated that the development of reading skill is of great importance in teaching Turkish as a foreign language and that the development of reading skill will prepare a ground for the development of other skills. In order to develop reading skills in foreign language teaching, individuals must first understand the texts in the target language correctly. In this reading comprehension process, the person's vocabulary must be at a sufficient level, sentence structure and grammar characteristics must be known by the student at a certain level. In addition, it is important that the content of the texts read is compatible with the prior knowledge of the students.

**Keywords:** Comprehension skills, teaching Turkish as a foreign language, listening, reading

## 1. Dinleme

Anlama becerileri arasında yer alan dinleme becerisi, günlük hayatta en çok başvurduğumuz becerilerin başında yer almaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrendiklerimizin çok büyük bir bölümünü dinleme yoluyla elde ettiğimizi ifade etmektedir. Bu durum, yeterli düzeyde dinleme becerisine sahip olmayan bir kişinin zihinsel kapasite eksiği olmamasına verimsiz bir öğrenme süreci yaşayacağı anlamını taşımaktadır (Çifçi, 2001: 169). Benzer biçimde Akyol (2006) da bireylerin sahip oldukları bilgilerin yaklaşık %80'lik bir bölümünü dinleyerek elde ettiklerini ifade etmektedir. Tüm bu veriler, dinleme becerisinin öğrenme sürecinde ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Durmuş, 2013: 142).

Literatürde dinleme ile ilgili aşağıdaki tanımlara rastlanmıştır:

“Seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermeye başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç” (Ergin ve Birol, 2000: 115).

“işitilenlerden bir anlam yaratma, anlaşılanları gerektiğinde kullanmak üzere saklama” (Sever, 2004),

“konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru bir şekilde anlama” (Özbay, 2005).

“görsel ve işitsel simgelere verilen bir tepki” (Ergin, 2008)

“iletişim ağına eklenme veya katılma biçimi” (Gündüz ve Şimşek, 2014: 22)

Tanımlardan hareketle, dinlemenin zihinsel ve psikolojik bir işlem olduğu, bilişsel faaliyetleri içerdiği, iletişimsel anlamlandırma işinin yerine getirilmesi için gerekli olduğu sonuçlarına ulaşılabilir (Sarikaya, 2018: 56). Ayrıca dinlemeye ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde bazı ortak unsurları vurguladıkları görülmektedir. Bu unsurlar şöyle sıralanabilir:

- İletileri doğru bir şekilde anlama ve yorumlama çabası,
- Dilin dört temel işlevinden biri olma,

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

- Kişiler arası iletişim unsuru olma,
- Belirli bir amaç doğrultusunda yapılma,
- İnsanın seçme özgürlüğünün bir yansıması olma,
- İştme de içine alan bir etkinlik olma,
- Öğrenilebilen ve öğrenilmesi gereken bir dil becerisi olma,
- İnsan beyninin çeşitli bilişsel süreçlerini gerektirme,
- Çok farklı boyutları olan bir olgu olma,
- Karmaşık ve aktif bir süreci içermeye (Epçaçan, 2013: 334).

İletişimin iki boyutu vardır. Bunlar konuşma (ifade etme) ve dinlemedir (algılamadır). Birçok Batı medeniyetinde “konuşma” uzun yıllar boyunca iletişimin en önemli unsuru olarak kabul edilmiştir. İletişimle ilgili yazılan kitaplarda hep iyi bir konuşmacı olmak üzerinde durulmuştur. Buna karşın dinleyiciler yalnızca konuşmacıların amaçlarına hizmet eden kişiler olarak değerlendirilmiştir. Birçok insan çok iyi konuşmacılar oldukları için ödüller almış ve takdir görmüştür. Ancak çok az insan iyi dinleyici oldukları için onurlandırılmıştır. Ancak günümüzde insanlar, dinlemenin de en az konuşma kadar insanlar arası iletişimin sağlanmasında ve hatta profesyonel iş ilişkilerinde etkili olduğunun farkına varmışlardır. Bugün dinleme yetkinliklerine sahip olmak, iş bulmak ve işlerde başarılı olmak için en önde gelen yeterliklerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu gücün keşfedilmesinin ardından dinlemenin bilinçli bir biçimde yapılmasına ilişkin çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Purdy, 1997; Ford, Wolvin ve Chung, 2000).

Bu bağlamda araştırmacılar, geçmişte inandıklarının aksine, dinlemenin pasif değil aktif bir süreç olduğunun ve bu becerisinin diğer becerileri de etkilediğinin farkına varmışlardır (Vandergrift ve Goh, 2012: 304). Söz gelimi Tomlinson (2011) dinleme becerisinin gelişimi tam olarak tamamlanmadan okuma öğretiminin ertelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Benzer biçimde Özbay’a (2009a: 63) göre dinleme becerisi yetersiz olan bir bireyin anlama becerisi de yetersiz demektir. Anlama becerisi eksik olan bir kimsenin de anlatma becerisi tam gelişmemiştir. Mete ve Bağcı Ayrancı (2016: 4961) da anlama becerisi içerisinde yer alan dinleme becerisinin diğer becerilerden kesin olarak ayrılamayacağını vurgulamış ve bir dil becerisinin gelişiminin dolaylı olarak diğer dil becerilerini de etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Şahin (2011: 179) ise hem ilk öğrenilen beceri olması hem de tüm alanlarda ilk öğrenmelerin çoğunlukla dinlemeye dayanıyor olmasından yola çıkarak dinlemenin dil öğretiminin temelinde yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Dinleme ilk edinilen dil becerisidir. Kişi hem doğuştan gelen dil becerisini geliştirirken hem de ana dilini öğrenirken dinleme becerisinden faydalanır (Bulut, 2013: 3). Bir başka ifadeyle temel dil becerilerinden biri olan dinleme, doğum öncesi anne karnında başlamakta, doğumdan sonra giderek gelişerek tüm diğer beceri alanlarına zemin oluşturmaktadır (Güneş, 2013).

Bireylerin gerek öğrenimleri süresince gerekse hayatları boyunca öğrenme ve anlamasının en önemli yollarından biri dinlemedir. Yaşam boyunca birçok bilgi, dinleyerek ve izleyerek öğrenilir (Doğan ve Erdem, 2017: 65). Kişilerin doğumuyla birlikte en çok kullandığı duyu organları kulak ve gözleridir. Bu organlar, öğrenmenin ve bilgi sahibi olmanın etkili araçlarıdır (Özbay, 2009a: 40). Dinleme becerisi öncelikle çocuğun ilk eğitimini aldığı ailede başlar, sonrasında örgün eğitim ile birlikte planlı ve programlı olarak geliştirilmeye çalışılır (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013: 246).

Dinlemenin temelinde, konuşan veya sesli şekilde okuyan kişiye ait duygu ve düşüncelerin, ses-söz dizimi ilişkisi çerçevesinde algılanması ve anlamlandırılması yatmaktadır (Özbay ve Çetin, 2011: 155). Dinlemenin gerçekleşebilmesi için sağlıklı bir işitmeye gereksinim vardır. Dışarıdan gelen seslerin duyulması olan işitme, fizyolojik bir olaydır ve bu yönüyle dinlemenin ön şartıdır. Çünkü dinleme, işitilen seslerin zihinde yapılandırılarak anlam bulmasıdır. Dolayısıyla tam bir dinlemenin oluşabilmesi için kişinin zihinsel ve fiziksel süreçlerinin tamamının yeterli seviyede gelişmesi gerekmektedir. Bu şartları sağlayan bireylerin tümü, hem sosyal hem de akademik hayatında en çok dinlemeye zaman ayırmaktadır (Karakuş Tayşi, 2017: 321). Yazılı materyallerin büyük bir öneme sahip olduğu okullarda bile öğrenmenin gerçekleşmesinde dinleme çok önemli bir yer tutar. Günlük hayatta da en çok kullanılan dil becerisi dinleme becerisidir (Doğan, 2013: 12).

Doğuştan getirilen bir beceri alanı da olsa dinleme becerisinin kazanımı ve gelişimi bir eğitim sürecini gerekli kılmaktadır (Maden ve Durukan, 2011: 103). Başka bir deyişle, dinleme becerisinin geliştirilmesi ancak ve ancak bilinçli bir eğitim süreciyle mümkündür. Ayrıca bireyin çevresini doğru bir şekilde algılayarak içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlamasında dinleme becerisinin önemli bir payı olduğu söylenebilir (Çiftçi, 2007: 231).

Gündüz ve Şimşek (2014: 20-21) dinlemenin bireysel ve toplumsal yararlarını şu şekilde özetlemişlerdir:

Dinleme, sağlıklı bir güven ortamı oluşturur, güven duygumuzu geliştirir, bizi dinlediğini fark ettiğimiz kişilere olan güvenimizi artırır.

Dinleme, öz saygıyı geliştirir. Bu da kendimizi daha iyi hissetmemizi sağlar.

Dinleme, akademik başarıyı artırır. Kişiler, derslerini dinleyerek hedefledikleri başarıya ulaşır.

Dinleme iş dünyasında da verimliliği artırır, çalışma ortamını güzelleştirir. İşverenin çalıştırdığı insanlara kulak vermesi, çalışanların birbirlerinin söylediklerini anlamaya çalışması iş başarısını beraberinde getirir.

Dinleme bir iç disiplin oluşturur. Motivasyonumuzu artırarak odaklanmamıza yardımcı olur.

Sosyal ilişkilerde ve aile yaşamında düzeni ve huzuru sağlar.

Benzer biçimde Doğan ve Erdem (2018) de dinleme becerisinin günlük hayatta bir konuda bilgi edinmek, güzel vakit geçirmek, karşılaşılan olaylara eleştirel gözle bakmak, eleştiri almak, başka insanların tecrübelerinden ve anlayışlarından faydalanmak, toplumla iletişim kurmak, bir konuya hâkim olmak, ufkunu genişletmek, bir sosyal ilişki oluşturmak, başka insanların fikirlerini değerlendirmek ve onlara saygı göstermek gibi birçok yararı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kişiler arası iletişim çatışmaları, dinleme becerisini geliştirmeye duyulan ihtiyacı göstermesi bakımından önemlidir (Melanhoğlu, 2011: 69).

## 1.2. Dinleme türleri

Bireylerin dinleme becerilerinin geliştirilebilmesi için sahip oldukları dinleme türünün/türlerinin belirlenmesi gerekir (Kaya, 2014). Literatür incelendiğinde dinleme türlerine ilişkin birçok farklı sınıflamanın olduğu görülmüş, bu sınıflamalara Tablo 1’de yer verilmiştir:

**Tablo 1:** Kaynaklara Göre Dinleme Türleri

Kaynak	Dinleme Türleri
Pearce, Johnson ve Barker (2003)	-Aktif dinleme -Katılımcı dinleme -Pasif dinleme

	-Tarafsız dinleme
Tompkins (2005)	-Ayırt edici (seçici) dinleme -Estetik dinleme -Etkili dinleme -Eleştirel dinleme
MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006)	-Katılımlı dinleme -Katılımsız dinleme -Not alarak dinleme -Yaratıcı dinleme -Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme (Empati kurma) -Eleştirel dinleme -Seçici dinleme
Ünalın (2006)	-Seçerek dinleme -Aktif dinleme -Eleştirel dinleme -Yaratıcı dinleme -Empatik dinleme
Pitre (2007)	-Kapsamlı dinleme -Eleştirel dinleme -Empatik dinleme
Doğın (2013)	-Etkileşimli dinleme -Etkileşimsiz dinleme -Empatik dinleme -Ayırt edici dinleme -Etkili dinleme -Eleştirel dinleme -Estetik dinleme
Güneş (2013)	-Etkileşimsel dinleme -Etkileşimsel olmayan dinleme -Pasif dinleme -Aktif dinleme -Sorgulayıcı dinleme -Seçici dinleme -Not alarak dinleme -Metni takip ederek dinleme
Ungın (2013)	-Gönüllü dinleme -Amaçlı dinleme -Stratejik dinleme -Eleştirel dinleme -Haz almak için dinleme
Akyol (2014)	-Aktif dinleme -Diyalog ve sunuya dayalı dinleme -Stratejik dinleme -Amaçlı dinleme

Tabloda görüldüğü gibi, dinleme türleri benzer özellikleri ifade etseler de kaynaklarda farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Bu sınıflamaların birçoğunda ortak olan dinleme türlerine ilişkin ayrıntılara aşağıda yer verilmiştir:

**Katılımlı (Aktif) Dinleme:** Katılımlı dinleme, dinleme sürecinde zihinde oluşan soruların konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha iyi kavranmasıdır. Dinlenenlerin ve soruların konuşmacıya yansıtılarak karşısındakine dinlediğini hissettirme, konuşmacının rahatlamasını ve iletişimin amacına ulaşmasını da sağlar (MEB, 2006: 62). Başka bir deyişle katılımlı dinleme, karşımızdaki kişiyi onu dinlediğimizi hissettirmeye dayanır (Yalçın, 2002: 132). Katılımcı dinleyiciler, dikkatinin çoğunu konuşan kişinin kullandıkları sözcüklere ve konuşmanın amacına verir (Ateş ve Ercan, 2015: 110).

**Katılımsız Dinleme:** Katılımsız dinlemede amaç dinleme/izleme sürecinde öğrencilerin dinledikleri üzerinde düşünmelerini sağlayarak zihinsel faaliyetlerini etkin kılmaktır. Uygulamada ise dinlenen metnin bir süreçten mi bahsettiği, yoksa bir açıklama mı getirdiği belirlenir. Metnin türüne ve metinden elde etmek istenilenlere uygun olarak zihinde “Kim, ne, nereye, ne zaman, nasıl?” gibi sorulara cevap bulmaları için öğrenciler yönlendirilir (MEB, 2006: 62).

**Not Alarak Dinleme:** Not alarak dinlemede amaç dinlenenlerin/izlenenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamaktır. Uygulama esnasında öğrencilerden dinleme/izleme amaçlarına göre notlar almaları istenir. Not alınırken dikkat etmeleri gereken noktalar (ana fikrin, önemli ifadelerin, güzel sözlerin not alınması; özgün ifadelerin kullanılması vb.) hatırlatılır. Öğrencilere not alabilecekleri çalışma kâğıtları verilir. (MEB, 2006: 62). Öğrencilerin not alarak dinleme/izleme becerilerinin eğitimine yönelik basitten zora çeşitli çalışmalar planlanmalı ve her öğrencinin kendi not alma biçimini geliştirmesine zemin hazırlanmalıdır. Örneğin, öğretmenin rehberliğinde sınıfça bir cümledeki anahtar kelimeleri belirleme çalışması, ardından bir kısa paragraftaki önemli bölümleri belirleme çalışması yapmak, sonrasında ise bir metindeki önemli yerleri tespit etme çalışması yürütmek, öğrencilerin not alınacak yerleri uygulamalı olarak belirlemeleri açısından önemlidir (Doğan, 2013: 33). “Not almak dinlenen bilgilerin kalıcılığını sağlamada önemli bir yöntem olmakla birlikte ihtiyaca yönelik doğru notları almak zor bir iştir. Dolayısıyla seri bir konuşmanın içinden istenilen ve gerekli bilgileri not alabilmek düzenli ve sistemli bir eğitimle mümkündür. Öğrencilerin özellikle derslerde öğretmenlerinin verdiği bilgi yelpazesinden neyi ne kadar not alacaklarını bilmeleri onların akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Bu anlamda not alarak dinlemenin boyutları ve farklı tekniklerle not almanın da öğretilmesi gerekir. Klasik not alma tekniklerinin yanı sıra zihinde haritalama, kavram haritası, Cornell tekniği ve benzeri yollarla öğrencilerin dinlediklerini not alma becerileri desteklenmelidir” (Ceran, 2005: 208).

**Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme (Empatik Dinleme):** Kendini konuşanın yerine koyarak dinlemede amaç, dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlamaktır. Uygulamada, konuşmacının veya dinlediklerindeki/izlediklerindeki varlık ve şahıslardan birinin yerine kendilerini koyarak olayları, duygu ve düşünceleri anlamaları istenir (MEB, 2006: 62). Bu dinleme türünde, dinleme esnasında belli bir etkileşim vardır ve dinleyicinin aktif ve duygusal katılımı söz konusudur (Bodie, 2011: 278).

**Yaratıcı Dinleme:** Yaratıcı dinleme, öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini yorumlaması ve bunlardan yeni fikirler üretmesini amaçlar. Bu amaç doğrultusunda, katılımsız dinleme/izleme yapılarak konuşmacının sözlerinden yeni düşünce ve hayaller üretilir veya katılımlı dinleme/izleme yapılarak

konuşmacının sözlerinden üretilen düşünce ve hayaller ifade edilir. Konuşmacının daha rahat ve yaratıcı düşünmesini sağlamak için yönlendirici sorular sorulur veya cesaret verici sözler söylenir (MEB, 2006: 63). Yaratıcı dinlemede kişinin dinlediği konu hakkında sunulan argüman, kanıt ve sonuçlarla verilen mesajların ikna edici ve geçerli olup olmadığını sorgulaması esastır (Liubiniené, 2009: 90).

*Ayrt Edici (Ayrıştırıcı) Dinleme:* Ayrt edici dinlemede ana fikirler ve önceden belirlenmiş görevlere odaklanılır. Dinleyiciler, dinlediklerindeki anahtar bilgileri ortaya çıkarmaya çalışır ve bu bilgileri anlamlı bir biçimde yapılandırır. Ayrt edici dinleme türü, Morley tarafından literatüre kazandırılmış bir kavramdır. *Improving Aural Comprehension* (1972) adlı eserinde Morley, işitsel anlamayı geliştirmenin temel ilkesinin; kişinin dinlenene konsantre olması, disiplinli biçimde dinlemesi ve verilen dinleme görevlerini en hızlı biçimde yerine getirmesi olduğunu ifade etmiştir (Rost, 2011). Bu nedenle, ayrt edici dinleme gerçekleştiren bireylerin duyma ile ilgili probleminin olmaması, dilin kurallarına hâkim olması, dinlediği kişinin beden dili ile verdiği mesajları göz önünde bulundurması, olumlu, olumsuz cümlelere dikkat etmesi, her şeyden önce hem ruhen hem de bedenen dinlediklerine odaklanması gerekir (Altunkaya, 2018). Ayrıştırıcı dinleme, sesler arasındaki farklılıkları ayrt edebilmeyi sağlar. Yaşa ve sınıf seviyesine göre ayrıştırıcı dinlemeyi geliştirici etkinlikler de farklılık göstermektedir. Bu dinleme türü, kişilerin ses ve telaffuzları konusundaki fonetik farkındalıklarını arttırmak için de kullanılabilir (Melanlioğlu, 2011: 72).

*Eleştirel Dinleme:* Eleştirel dinlemede amaç, öğrencilere dinledikleri/izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurmaktır (MEB, 2006: 63). Kişinin eleştirel dinleme yapabilmesi için konuşmacının amacını, bilgi birikimini, çözüm önerilerini, ön yargılı olup olmadığını çok iyi tespit etmesi gerekmektedir (Ungan, 2013). Eleştirel dinleme, dinleyicinin dinlediği mesajı, öncelikle değerlendirerek sonrasında kabul veya reddetmesi şeklinde ifade edilebilir (Feyten, 1991: 174).

*Estetik Dinleme:* Kişilerin eğlence ve zevk almak için yaptıkları dinlemedir (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013: 247). Bu tür dinlemede mesajın duygu ve heyecan uyandırması beklenir. Bir hikayenin, şarkının, şiirin dinlenmesi estetik dinlemeye örnek olarak verilebilir (Doğan, 2013: 30). Estetik deneyim, kaliteli bir yaşamın en önemli unsurlarından biridir. Dinlemek ise estetik deneyimlerinin kalbi konumundadır (Reese, 1983: 38). Bu nedenle, estetik dinleme yaşamımızda önemli bir yer tutmaktadır.

Bireylerin kullandıkları dinleme türleri, onların dinlediklerini anlamalarını sağlayan en önemli unsurlardandır. Bunun yanında kişiler, baskın bir dinleme tarzına sahip olmakla birlikte birden çok dinleme stilini kullanıyor olabilir. Tabak'ın (2013: 173) ifadesiyle bir bireyin hangi dinleme stili baskın ise kişi, o dinleme stiline göre nitelendirilmektedir. Ancak bireylerin dinleme stilleri zamana, mekâna, bağlama ve farklı durumlara göre yaşamları boyunca her an değişebilmektedir.

### 1.3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisi

Dinleme, öğrenme-öğretme sürecinde en çok kullanılan dil becerisi olmasının yanı sıra iletişim sürecinin de en önemli ögesidir. Duygu, düşünce, istek ve ihtiyaçların karşılıklı olarak iletilmesi amacıyla başvurulan dinleme, toplumsal ve bireysel ilişkilerde başarılı olmanın da ön şartıdır. Kişilerin hedef dilde iletişim kurabilmesi için de dinlediğini anlaması gerekir (Karakuş Tayşi, 2017: 321). Edinilen ilk beceri olan dinlemenin ana dili gelişimindeki önemi, yabancı dil gelişiminde de geçerlidir. Çünkü dinlediğini anlayabilme, yabancı bir dili öğrenmek için de gereklidir. Hedef dilde girdiyi sağlamak için

dinleme becerisine ihtiyaç vardır ve bu özelliğiyle dinleme, diğer becerilerle iç içe ve eş zamanlı ilerlemektedir (Doğan, 2019:69). Dinleme becerisi, hem kişilerarası hem de içsel etkileşimle ilgilidir. Yüz yüze iletişim sırasında kişiler arası etkileşim, dinlenenin beyinde çözümlenmesinde ise içsel iletişim meydana gelir (İnce ve Boztilki, 2016: 158).

Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin kazandırılmasında temel amaç, öğrencinin dinlediklerinde geçen kelimeleri tanınması, telaffuz biçimini ayırt etmesi ve verilen iletiyi doğru anlamasını sağlamaktır. Bu şekilde günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri dil kalıplarını öğrenen ve anlayan öğrenciler, bu öğrendiklerini sözlü ve yazılı anlatımlarında uygulama aşamasına geçeceklerdir. İleri düzeyde ise, dinlediklerinde geçen ayrıntıları anlama ve yorumlama becerisi gelişir (Uslu Üstten, 2019: 131).

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinden en zor gelişeni dinleme becerisidir. Dile hâkimiyet ve o dilin yapılarını konuşulduğu esnada tanıma ve seçebilme de dinlenenin anlaşılmasında etkilidir. Bu nedenle dinleme öğretiminde öncelikle dilin fonolojik yapılarının tanınması ve daha sonra bunların ayırt edilmesi önemlidir (Demirel, 2014: 98). Ancak dinleme sırasındaki bu tanıma ve ayırt etme işlemlerinde hedef dili öğrenen bireyler bazı sorunlar yaşamaktadır. Konuya ilişkin Koçer (2013: 167) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme ile ilgili yaşadıkları sorunlardan en önemlisinin öğrencilerin Türkçenin çeşitli ağızlarını anlamak olduğunu belirlemiştir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin gelişmesi ve dinleme sorunlarının önüne geçilmesi öncelikle öğretim elemanının yeterliğine bağlıdır. Özellikle temel düzeyde öğrencilerin öğretmenlerin konuşmalarını taklit ederek ilk öğrenmelerini gerçekleştirdikleri göz ardı edilmemelidir (Güzel ve Barın, 2013: 269). Bu bağlamda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretmenlerin alanında yetkin ve bilinçli olmaları gerekmektedir.

Yabancı dilde sözlü iletişimi gerçekleştirebilmek için öğrencinin o dildeki pek çok bilgi, beceri ve kullanımla karşılaşmasının ve bir süre bunların öğrenciye yüklenmesinin gerektiğini düşünen uzmanlara (Rivers, 1966; Krashen, 1982; Brown, 1987) göre, bu yüklem dil öğreniminin ilk basamağıdır. Ayrıca, konuşulan dil, öğrenci için bir karşılıklı etkileşim aracı olduğu için, tepki geliştirebilmenin ilk koşulu olarak etkiye maruz kalmak ve bu etkiyi doğru yorumlamak gerekmektedir (Güven, 2007: 27). Bu etkileşim sürecinde yeni bir dil öğrenen öğrenciler, en fazla dinleme becerisine maruz kalmaktadır.

Dinlemenin dil becerileri içinde en zor olanı olduğu kabul edilir ve dinleme çalışmaları her zaman öğrencileri endişelendirir, strese sokar. Ancak dinleme dilin daha kolay öğrenilmesini sağlar. Çünkü bir sözcük, ancak işitildikten sonra doğru sesletilebilir ya da tümcede doğru ezgiler kullanılabilir; aynı zamanda dil bilgisi öğelerinin ve sözcüklerin işlevi gerçek bağlamlarda çözülür. Bu nedenle, gerçek yaşamdan alınmış materyallere gereksinim vardır (Grant, 1991'den akt. Dilidüzgün, 2013: 259). Rost'a (1994) göre yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesi büyük önem taşır. Otantik dinleme materyallerinin kullanımı, öğrencileri ana dil konuşanlarını anlamaya teşvik eder. Dinleme alıştırmaları ise öğrencilerin sözcük bilgisi, dil bilgisi ve yeni konuşma kalıpları gibi konulara dikkatini çekerek dil öğreticisine kolaylık sağlar. Duman (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili sorunlar yaşayan öğrencilere daha çok işitsel materyallerin sunulması gerektiğini ifade ederek materyal seçiminde öğrenci seviyesi ve ihtiyaçlarının ön planda olması gerektiği üzerinde durmuştur. İşcan (2011) ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinin gelişimi için video ve filmlerden yararlanılabileceğini ifade etmiş; video ve filmlerin gerçekçi ve güvenilir bir dinleme



kaynağı olduğunu, günlük hayattaki diyalogların, eksilteli yapıların, ses tonu ve vücut dili unsurlarının bu kaynaklar sayesinde Türkçe öğrenen öğrencilere sunulabileceğini belirtmiştir.

Yabancı dil öğretiminin başlarında, hedef dili öğrenenlerin tam cümleler yerine söz parçalarını yakalama ihtimalleri daha yüksek olsa da, dinleyiciler jestler ve tonlama gibi ekstra dilsel ipuçlarından faydalanabilirler (Akinnaso, 1985; Sinatra, 1990). Bu nedenle Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticiler, özellikle ilk derslerde anlattıkları konuları jest ve mimikleri ile destekleyerek ilgi dinleme ortamları oluşturabilirler. Öğretmenler ayrıca standart Türkçe ile doğru vurgu ve tonlamaya başvurarak kendilerini ifade ederlerse Türkçeyi yeni öğrenen öğrenciler de doğru ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilir.

Ayrıca yabancı dil öğretiminde ilk derslerde;

-herkesi kapsayan yönerge ve talimatların (*Lütfen, Oturun, Dinleyin, Defterinizi, kitaplarınızı açın, Sessiz olun ...vb.*),

-genel kontroller ve soruların (*Hazır mısınız?, Bir problem var mı?, Anladınız mı? ...vb.*),

-genel geri bildirim ve dönüş cümlelerinin (*Harika, Mükemmel, Aferin, Bu doğru, Tekrar söyleyebilir misin?, ... diye söylersen daha iyi olur... vb.*) öğretilmesi, dinleme uygulamalarında öğretmen ve öğrencilerin daha kolay iletişim kurmalarını sağlayarak öğrencilerin hedef dili bilmemelerinden kaynaklanan iletişim engellerini en aza indirebilir (Ur, 2018).

## 2. Okuma

Literatür incelendiğinde okumaya ilişkin birçok farklı tanıma rastlanmıştır:

Okuma, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 1999:133)

“Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir” (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004: 41).

“Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2008: 1).

Okuma; gözlerin ve ses organlarının farklı hareketlerinden ve zihnin anlamı kavramak için verdiği çabadan meydana gelen bir etkinliktir (Arıcı, 2008).

Dil ve kişiliği geliştirmenin en etkili araçlarından birisi olan okuma bir bakıma anlama faaliyetidir (Özbay, 2009b).

Okuma üzerine uzun yıllar araştırma yapan Stauffer (1969: 5) öğrencilerinden ve bu konuda uzun yıllar deneyimi olan öğretmenlerden “Okuma nedir?” sorusuna aldığı cevaplardan yola çıkarak okumanın karmaşık bir süreç olduğunu; basılı kelimeyi anlama ve seslendirme becerisini içerdiğini ve işaret harf ve sembollerin ne anlama geldiğini yorumlama işi olduğunu ifade etmiştir (akt. Karatay, 2011: 11).

Dilin mevcudiyeti, onu bir bütün yapan cümlelerden, metinlerden ileri gelmektedir. İnsanlar arası iletişimin gerçekleşmesinde çeşitli becerilerin yanında okuma becerisinin de önemli bir yeri vardır. Okuma becerileri ve okuma edinimi ışığında metinler aracılığıyla anlaştığımızı söylemek çok da yanlış olmayacaktır (Gök, 2017). Bir başka ifadeyle, okuma eyleminin, temelde içsel olarak ulaşacağı olası sonuç metin anlamadır. Bu nedenle, tüm bu kavramların işaret ettiği ortak noktadan hareketle okuma, yapısal olarak metin anlama ile ilgili bilişsel bir “iş/eylem” olarak tanımlanabilir. Bir bilişsel eylem

olarak okuma, metindeki değişik bilgi kaynakları arasında var olan etkileşimi kavramayı ve anlamayı gerektirir (Uzun, 2009: 9). Okumanın yetkin ve anlamlı bir biçimde gerçekleşmesi için okuyucular, kelime kod çözme ve tanıma süreçlerinde akıcı olmalı, kelime hazinelerini ve bilgi tabanlarını sürekli olarak genişletmeli ve çıkarımlar yapmak ve metni eleştirel olarak analiz etmek için ayrıntılı bilişsel stratejiler kullanmayı öğrenmelidir (Wigfield, Gladstone & Turci, 2016). Ayrıca yapılan araştırmalar (Rice, 1986; Greaney & Hegarty, 1987; Anderson, Wilson & Fielding, 1988) okuma alışkanlığı olan öğrencilerin kelime bilgisi testlerinde daha az okuyan öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Okumak, bireyi sorgulamaya yönlendirdiği zaman hedefine ulaşmış olacaktır. Her bilgiyi kabul etmek ve o bilginin tek doğru olduğunu varsaymak, iyi bir okuyucu için geçerli değildir (Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013: 112). Okumanın asıl amacı, anlamı kavramak olduğuna göre kelime şekillerinin, anlamlarıyla aynı zamanda kavranması gerekir. Anlam, hem kelimelerin özel şekillerini tanıma, hem de söz gelişinden yararlanılması bakımından okumanın en önemli unsurunu teşkil eder. Bu nedenle okuma, belli bir amaca yönelik yapıldığı zaman daha verimli olmaktadır (Aytaş, 2005: 462). Ayrıca, konuya ilişkin yapılan çalışmalar (Guthrie & Wigfield, 2000; Alvermann, 2002; Stipek, 2002; Guthrie vd., 2004; Afflerbach & Cho, 2011, Guthrie, Taboada, & Wigfield, 2011) okuma becerisinin gelişmesi için öğrencilerin okumaya yetince motive olması ve okuma stratejilerinden yararlanılması; öğretmenlerin ise öğrencilerinin okuma motivasyon, tutum ve alışkanlıklarının farkında olması gerektiğini ifade etmektedir.

## 2.1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi

Yabancı dil öğretiminde öğrencinin tüm becerileri kazanması hedeflenir. Okuma becerisi özellikle yabancı dil öğretiminde ön plana çıkarak diğer becerilerin de geliştirilmesini etkileyen bir beceridir. Yabancı dilde okuma becerisinin geliştirilmesi diğer becerilerin de daha etkin ve verimli bir duruma gelmesini sağlamaktadır. Bu nedenle okuma becerisine ağırlık verilmesi gerekmektedir (Şen, 2015: 77). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma süreci; okurun bir yandan ses, hece, kelime bilgisi, cümle yapısı gibi yapıları zihinsel olarak tanımasını, diğer yandan ön bilgilerini, dünya görüşünü de işe koşarak metindeki anlamı kavramasını gerektiren bir süreçtir (Altunkaya ve Erdem, 2017: 60)

Ana dili eğitiminde okuma eğitiminin amacı genel olarak öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması ve onları seçici birer okur yapmak iken yabancı dilde okuma eğitiminin daha çok öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir (Pang S., vd., 2012'den akt. Tüfekçioğlu, 2013).

Yaylı (2011: 59) ana dili ve yabancı dilde okuma farklılıklarını şu şekilde özetlemiştir:

### *Dilbilimsel ve İşlemsel Farklılıklar:*

Sözcük bilgisi, dil bilgisi ve söylem bilgisi

Ana dili ile yabancı dil arasındaki dil bilimsel farklılık düzeyi

Üst-dil bilimsel ve üstbilişsel farkındalık

Yabancı dil yeterlilik düzeyi

Dile maruz kalma düzeyi

Transfer

### *Bireysel ve Deneysel Farklılıklar*

Bireysel beceri ve güdülenme

Metin türleri

Kaynaklar

### *Sosyo-Kültürel ve Kurumsal Farklılıklar*

Okurların farklı sosyo-kültürel geçmişleri

Farklı söylem ve metin oluşturma yolları

Eğitim kurumlarının farklı beklentileri

Yabancı dil dersinde metinlerle çalışırken okuma becerisini geliştirmeye yönelik adımlar okuma öncesini, okuma esnasını ve okuma sonrasını ayrı ayrı ele almayı gerektirir. Okuma öncesinde yer alan çalışmaların temel amacı, okuyucunun dünya bilgisini harekete geçirmek ve okuma nedenlerini belirlemektir. Bu çalışmalar sayesinde okur, hangi konuda metin okuyacağını sezmekte ve bu konuya ilişkin var olan bilgilerini harekete geçirmektedir (Özdemir, 2010: 41-42). Okuma sırasındaki etkinliklerde öğrencilerin okuduklarını anlamaları ve yazarın iletmek istediği mesajı almaları istenir. Bu aşamada öğrencinin yapmasını istenebilecek etkinlikler şunlardır:

1. Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarının tahmin edilmesi,
2. Zor anlaşılabilir cümlelerdeki kişi zamirlerinin hangi ismin yerine kullanıldığının bulunması,
3. Detaylı sorulara yanıt aranması,
4. Ana düşünce ve yardımcı fikirlerin araştırılması,
5. Yazarın üslubuna dikkat edilmesi,
6. Not tutulması ve önemli düşüncelerin olduğu bölümlerin altına çizilmesi (Demirel, 1999:136)

Okuma sonrasındaki aşamada amaç, öğrenilen dilin dil bilgisi kurallarını pekiştirmek ve okuma becerilerini geliştirmektir. Öğrencinin yapmasını isteyebileceğimiz etkinlikler şunlardır:

1. Metinle ilgili sorulara detaylı sorulara doğru cevap verilmesi,
2. Ana düşünce ve yardımcı fikirlerin neler olduğunun belirtilmesi,
3. Metindeki bilginin şekil, akış şeması gibi farklı şekillerde sunulması,
4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç kısımlarının ana çerçevesinin tespit edilmesi,
5. Okunan metnin öğrenci tarafından özetlenmesi,
6. Metinde geçen olaya ilişkin bir kompozisyon yazılması (Özdemir, 2010)

Grabe (2009: 447), okuma sürecinde yaşanan zorluklarla birlikte okuyucunun sahip olduğu birikim, beceri ve yeteneklerin önemine işaret ederek yabancı dilde okuma yapanların okumalarında buldukları altı özellik belirlemiştir:

1. İkinci dil öğreniminde, öğrencilerin kelime dağarcıkları, söz dizimi bilgileri ve dilin yapısına ilişkin farkındalıkları sınırlıdır.
2. İkinci dil öğreniminde öğrenciler, genellikle yabancı dildeki okuma konusunda daha az tecrübeye sahiptirler.
3. İkinci dil öğrencileri, yabancı dilde okumayı farklı şekilde tecrübe edeceklerdir. Çünkü okumayı iki farklı dilde deneyimleyecek ve zihinlerindeki bilişsel işlemler iki dil sistemini ihtiva edecektir.

4. İkinci dil öğrencileri, bir dizi aktarım problemleri yaşayacaklardır.
5. İkinci dil okuyucuları, yabancı dil metinlerinde, kendilerine tanıdık gelmeyen veya kabullenmekte güçlük yaşayacakları toplumsal veya kültürel varsayımlarla karşılaşacaklardır (akt. Altunkaya, 2015: 50-51).

Sonuç olarak ana dili ve ikinci dilde okuma süreçlerinde öğrencilerin dilin kelime bilgisi, dil bilgisi ve söylem yapısına ilişkin bilgilerin varlığı/yokluğu konusunda farklılıklar gözlemlenmektedir. Ana dilde okuma etkinliklerine başlarken ana dili konuşucusu, dilin söz konusu özelliklerini örtük olarak bilmektedir. Ancak ikinci dil edinim sürecinde erek dile ilişkin beceriler eş zamanlı olarak edinilmeye başlandığı için ikinci dil edincileri bu bilgilere henüz sahip değildir. Bu durum da, ikinci dildeki okuma sürecinin ana dildeki okuma sürecine göre daha zor ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Aygüneş, 2007: 51-52).

### 3. Sonuç ve öneriler

Kişi, işitme ve konuşmasını sağlayacak araçlara doğduğu anda sahiptir, dolayısıyla bireyin duyması ve konuşması için toplum içerisinde yaşamaktan başka çabaya ihtiyacı yoktur. Ancak kanal olarak kullanılan dilin etkili bir iletişim aracı haline gelmesi için dilin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (İşcan ve Aydın, 2014: 321). Anlama becerileri kapsamına “dinleme” ve “okuma” becerileri girmektedir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi kişilerin yalnızca akademik başarılarını arttırmasının ötesinde günlük yaşamdaki iletişim sorunlarının giderilmesi ve toplumda başarılı sosyal ilişkilerin geliştirilmesinde de önemli bir role sahiptir. Dinleme becerisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimde en zor gelişen becerilerden biridir. Çünkü Türkçeyi öğrenen bireyler; bu dilin ses, şekil ve cümle yapılarına yeterince hâkim olmamalarının yanı sıra günlük yaşamda birçok farklı ortamda işitsel mesajlara muhatap olmaktadır. Bu mesajların büyük çoğunluğu, kişilerin aşına olmadıkları sosyal ve kültürel içerikler barındırabilir. Bu nedenle bu mesajların algılanıp anlamlandırılması sürecinde kişiler güçlük yaşayabilir. Bunun yanında, bireylerin okul dışında karşılaştıkları dil, çoğu zaman ölçünlü değil farklı ağız özelliklerini yansıtmaktadır. Bu durum da öğrencilerin dinleme becerisinin gelişiminde karşılaştıkları güçlüklerdendir. Zamanla Türkçenin kurallarını öğrenerek aynı kültürel ortamı paylaşan bireylerin dinleme becerileri de buna bağlı olarak günden güne gelişebilmektedir. Bu süreçte öğrencilerin işitsel mesajları alabilecekleri sosyal ortamlara daha fazla girmeleri, dinleme becerisinin gelişiminde daha hızlı mesafe kat edilmesini sağlayabilir. Ayrıca sunulan dinleme materyallerinin görsel unsurlarla, jest ve mimiklerle desteklenmesi de dinleme becerisinin gelişimine katkı sağlayabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü okuma becerisinin gelişmesiyle diğer becerilerinin gelişimine de bir zemin hazırlanacaktır. Yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi için öncelikle bireylerin hedef dildeki metinleri doğru biçimde anlamaları gerekmektedir. Bu okuduğunu anlama işleminde kişinin kelime hazinesinin yeterli düzeyde olması, cümle yapısının ve dil bilgisi özelliklerinin öğrenci tarafından belirli bir düzeyde bilinmesi gerekir. Ayrıca, okunan metinlerdeki içeriğin de öğrencilerin ön bilgilerine uygun olması önemlidir.

Sonuç olarak ana dili ve ikinci dildeki okuma-anlama süreci, okurların farklı türde metinlere farklı yaklaşımlar geliştirmesi açısından birbirine benzerdir. Ancak ikinci dil edinim sürecinde dil edincilerinin sınırlı sayıda metin türüyle ve genellikle çeşitli açılardan değiştirilmiş metinlerle karşılaşması açısından bu okuma süreci ana dildeki okuma sürecinden bir ölçüde ayrılmaktadır. Ayrıca ana dildeki okuma sürecinde zorluk, uzunluk, biçim açısından çok sayıda farklı metinlerle karşılaşırken

ikinci dilde nicelik açısından daha kısıtlı metinlere karşılaşılmakta, bu durum da ana dil ve ikinci dil edinicilerinin okuma etkinliğinden edindikleri deneyim düzeylerinin farklılaşmasına neden olmaktadır (Aygüneş, 2007: 72). Bu bağlamda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bireylerin bu farklılaşmaları dikkate alarak okuma etkinliklerini tasarlamaları ve Türkçeyi yeni öğrenen öğrencilerin yaşadıkları okuma güçlüklerinin giderilmesi noktasında öğrencilere yardımcı olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda dil öğreticilerinin alfabeden başlayarak söz varlığı, vurgu ve tonlama ile bilgiler vermesi ve ilgili konulara ilişkin tüm öğrencilerin yer aldığı uygulamalar yapmaları, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine önemli katkı sağlayabilir.

### Kaynaklar

- Afflerbach, P.P., & Cho, B.Y. (2011). The classroom assessment of reading. In M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje, & P.P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, pp. 487 – 514). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Akinnaso, N. F. (1985). On the similarities between spoken and written language. *Language and Speech*, 28, 323–359.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegema.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Altunkaya, H. (2018). Dinleme türleri. A. Akçay (Ed.), *Dinleme izleme eğitimi içinde* (s. 77-115). Ankara: Nobel Akademik.
- Alvermann, D. E. (2002). Effective literacy instruction for adolescents. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 189–208.
- Anderson, R., Wilson, P. & Fielding, L. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aygüneş, M. (2007). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir*.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bodie, G. D. (2011). The Active-empathic listening scale (AELS): Conceptualization and evidence of validity within the interpersonal domain. *Communication Quarterly*, 59(3), 277-295.
- Brown, G. (1987). Twenty-five years of teaching listening comprehension. *English Teaching Forum*, 25(1): 11-15.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not olarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 205-219.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinleme eğitimini etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.

- Çiftçi, Ö. (2007). Aktif dinleme. *Milli Eğitim*, 176, 231-242.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Dinleme eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 259-276). Ankara: Grafiker.
- Doğan, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dinleme/izleme eğitimi ve etkinlik örnekleri. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (s. 69-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, B. ve Erdem, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 64-81.
- Doğan, B. ve Erdem, İ. (2018). Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 289-315.
- Doğan, Y. (2013). *Dinleme eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Grafiker.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(11), 331-352.
- Ergin, A. (2008). *Eğitimde etkili iletişim* (4. Baskı), Ankara: Anı.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı.
- Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75(2), 173-180.
- Ford, W. S. Z., Wolvin, A. D. ve Chung, S. (2000). Students' self-perceived listening competencies in the basic speech communication course. *International Journal of Listening*, 14(1), 1-13.
- Gök, B. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin seçimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Greaney, V. & Hegarty, M. (1987). Correlations of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading* 10, 3-20.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N.T. & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of educational psychology*, 96(3), 403.
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J.T., Taboada, A., & Wigfield, A. (2011). Alignment of cognitive processes in reading with motivations for reading. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (3rd ed., pp. 125-131). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Anlama teknikleri 2: Dinleme eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, Z. Z. (2007). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güznel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ.

- İnce, B. ve Boztilki, G. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar yöntemler yaklaşımlar beceriler uygulamalar* içinde (ss. 157-175). Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 939-948.
- İşcan, A. ve Aydın, G. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (s. 317-335). Ankara Pegem Akademi.
- Karakuş Tayşi, E. (2017). Dil becerileri-anlama (Dinleme ve okuma becerileri). H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanhoğlu (Ed.), *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı Cilt 1* içinde (s. 289-358). Ankara: Kesit Yayınları.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan.
- Kavcar, C., Oğuzkan F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kaya, M. F. (2014). Dinleme türleri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, dil geçerliği ve faktör yapısının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 321-340
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin öz yeterlik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 109-138.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi öz yeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Liubinienė, V. (2009). Developing listening skills in CLI. *Kalbū studijos*, (15), 89-93.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 101-112.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Melanhoğlu, D. (2011). İlköğretim Türkçe öğretim programının “dinleme türleri” bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 65-78.
- Mete, F. ve Bağcı Ayrancı. B. (2016). Lisans öğrencilerinin dinleme becerisi üzerine görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4959-4972
- Morley, J. (1972) *Improving aural comprehension*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*, Ankara: Akçağ.
- Özbay, M. (2009a). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009b). *Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Çetin, D. (2013). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 26, 155-175.
- Özdemir, S. (2010). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde halk hikayelerinden yararlanma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pearce, C. G., Johnson, I. W. ve Barker, R. T. (2003). Assessment of the listening styles inventory: Progress in establishing reliability and validity. *Journal of Business and Technical Communication*, 17(1), 84-113.
- Pitre, E. (2007). Three Types of Listening. <https://cob.unt.edu/mgmt/pitre/mgmt3330/Types%20Of%20Listening.pdf> (Erişim tarihi 05.01.2019)

- Purdy, M. (1997). What is listening. *Listening in everyday life: A personal and professional approach*, 2, 1-20.
- Reese, S. (1983). Teaching aesthetic listening. *Music Educators Journal*, 69(7), 36-38.
- Rice, G. E. (1986). The everyday activities of adults: Implications for prose recall. *Educational Gerontology*, 12, 173-86.
- Rivers, W. (1966). Listening comprehension. *Modern Language Journal*, 50(4): 196-204.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London: Penguin.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching* (Second Edition). Harlow: Pearson Education Limited
- Sarikaya, B. (2018). Dinlemeyle ilgili temel kavramlar. A. Akçay (Ed.) *Dinleme/izleme eğitimi içinde* (s. 55-75). Ankara: Nobel Akademik.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*, Ankara: Anı.
- Sinatra, G. M. (1990). Convergence of listening and reading processing. *Reading Research Quarterly*, 25, 115-130.
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. in A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 309-332). San Diego, CA: Academic Press.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178-188.
- Şen, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmek üzere “bellek stratejilerinin” kullanımı. *E-Dil Dergisi*, 4, 64-83.
- Tabak, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 171-181.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Tompkins, G. E. (2005). *Language arts: Patterns of practice*. Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Tüfekçioğlu, B. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin yöntem ve materyal açısından geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *E-Dil Dergisi*, 1, 101-117.
- Ungan, S. (2013). *Dinleme*. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.), İlköğretimde Türkçe öğretimi (ss. 135-161). Ankara: Pegem Akademi.
- Ur, P. (2018). *Dil öğretiminde 100 temel strateji*. M. Demirtekin (Çev.), Konya: Eğitim.
- Uslu Üstten, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (ss. 119-138). Ankara: Pegem Akademi.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, (143), 7-19.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Vandergrift, L. ve Goh, C. C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190-195.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yaylı, D. (2011). Ana dilinde ve yabancı dilde okuma. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Editörler). *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler*. İkinci Baskı. Ankara. Anı, 57-70.



#### 4-“Kuşların Masalı” üzerine bir inceleme

Halit KARATAY<sup>1</sup>

Ahmet DOĞRU<sup>2</sup>

**APA:** Karatay, H.; Doğru, A. (2020). “Kuşların Masalı” üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 56-69. DOI: 10.29000/rumelide.835767.

#### Öz

Bu çalışmada, Bestami Yazgan'ın "Kuşların Masalı" adlı eserinde, geleneksel masal türünün anlatım özelliklerinden farklı olan özellikler incelenmiştir. Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Masalla ilgili tür özelliklerini incelemek için içerik çözümlemesi yapılmıştır. Masal türünün geleneksel anlatım özellikleri ile bu eserde kullanılan yeni anlatım özellikleri belirlenmiştir. Böylelikle çağdaş yazında masal türünün kazandığı yeni anlatım özellikleri ve kullanım biçimi açıklanmıştır. İncelenen eserde geleneksel masal türü ile fabl, günlük, efsane, hikâye gibi türlerin iç içe işlendiği, bazen masalın bölümleri arasında şiir türünün de kullanıldığı tespit edilmiştir. Tekerlemelerde yeni ve güncel söyleyişlerin yanında geleneksel masalın ‘masal başı tekerlemesi’nden önce masal anlatıcısını belirten “sunuş tekerlemesi” denilebilen fazladan bir tekerleme de kullanılmıştır. Geleneksel masalarda kullanılan benzetme, abartma, konuşurma ve kişileştirme gibi sanatların yanında atasözü (irsalimesel), alıntı (iktibas), hatırlatma (telmih) gibi sanatların da kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca incelenen eserde yer alan 13 masalın her biri kendi içinde ayrı bir masal özelliği gösterir. Bütün masallar birlikte okunduğunda tek bir masal gibi de okunabilir.

**Anahtar kelimeler:** Çocuk ve gençlik edebiyatı, edebi türler, masal, biçem, çağdaş edebiyat

#### A review on "The Tale of Birds"

#### Abstract

In this study, Bestami Yazgan's "The Tale of Birds" narrative features that differ from the narrative features of the traditional tale genre were examined. The research was designed according to the document analysis method. Content analysis has been made to examine the genre features related to the tale. The traditional narrative features of the tale genre and the new narrative features used in this work have been determined. Thus, the new narrative features and usage styles of the fairy tale genre in contemporary literature were explained. It was determined that traditional fairy tale genre and fable, diary, legend and story were intertwined in the studied work, and sometimes poetry type was used between the parts of the tale. In addition to new and up-to-date sayings in rhymes, it was observed that there is an extra rhyme that can be called "presentation rhyme" indicating the storyteller before the "tale head rhyme" of the traditional tale. It has been determined that arts such as proverbial (referral), quotation (quote), mention (reminder) were used in addition to the arts such as analogy, exaggeration, speech and personification used in traditional fairy tales. In addition, each of the 13 tales in the studied work has a distinct fairy tale feature in itself. When all tales are read together, it can be read as a single tale.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Bolu, Türkiye), halitkaratay@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4028-9067 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835767]

<sup>2</sup> Türkçe Öğretmeni, Şehit Veli Demiryürek Bilim ve Sanat Merkezi (Osmaniye, Türkiye), anoktadogru@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2635-6991

**Keywords:** Children's and youth literature, literary genres, fairy tales, styles, contemporary literature

## Giriş

Masal kelimesi, Arapça “mesel”den alınmış, “misâl” yönüyle de anlatılar yapılmıştır. Masal, Arapçayla aynı aileden olan Habeşçede “mesl, messale”, Aramicede “masla” ve İbranicede “maşal” kıyaslama ve karşılaştırma ifade etmektedir. Anlatılanların da bir çeşit kıyaslama ve gerçekle karşılaştırma olması, masal adının verilmesine sebep olmuş gözükmektedir. TDK sözlükte ise (1998, s. 1510) “Genellikle halkın yarattığı, ağızdan ağıza, kuşaktan kuşağa sürüp gelen, çoğunlukla insanların veya tanrıların başından geçen, olağandışı olayları anlatan hikâye, öğüt verici, ahlak dersi veren alegorik eser” olarak tanımlanır. Türkiye Türkçesinde “masal” olarak yapılan adlandırma Anadolu’da kullanılmış, diğer Türk yurtlarında, Türkçenin şivelerinde ise “ertegü, ertek, erteki, çöçak” gibi kelimelerin de masal yerine kullanıldığı görülür.

Masal, sözlü edebiyatın ilk ürünlerindedir. Masalın kökeni konusunda farklı nazariyeler vardır. Ortaya çıkışı, mitlere kadar uzatılır. W. Grimm (1856), bu konuda iki görüşü; Hint Avrupa Teorisi’yle masalların bu grup dil ailesinde yer alan milletlerin mirası olduğunu veya Parçalanmış Mitler Teorisi’yle masalların eski mitlerin parçalanmış şekilleri olduğunu belirterek masalların eski mitlerden geldiğini dile getirir (Günay, 1975). Eski Mısır’da masallara rastlanır. Babil ve Asur’da destan motiflerine masal motiflerinin eklendiği görülür. Eski Yunan’da da Ezop’a ait masallar, hayvan masalları olarak karşımıza çıkar (Emmez, 2008). Masal, insanların dünyayı tanımakta, anlamakta, yaşamakta ve dolaşmakta güçlük çektiği çağlarda oluşmuş, hayali bir tanıma, anlama, yaşama ve dolaşma çabası içine giren insana yardımcı olmuştur. Masal anlatımıyla insan ulaşamadığı yerlere gitmiş, hayali ülkeler, dağlar, saraylar vb. oluşturmuştur. Bu durum insanın masalla hayal gücünün farkına varması ya da hayallerini masalın anlatım gücüyle göstermesi olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla masal türü hayalleri beslemek, büyütme ve yaygınlaştırmak için çok elverişli bir edebi tür olmuştur. Kuşlar gibi uçamayan, balıklar gibi yüzemeyen insan, masalla bunu gerçekleştirebilmiştir. Masalın bu gücü hâlâ devam etmekte, muamma ve sanal dünya gibi duran uzay boşluğu masallarla zenginleşmekte, büyümekte ve çevrilmektedir.

Masal gerçeküstü olaylarla beraber şaşırtıcı, etkileyici birçok gerçek olayın da masal olarak kurgulanmasına izin verecek geniş bir anlatım olanağına ve kurguya sahiptir. Anlatı türü olarak masalın akla gelen en temel anlatım özellikleri insan doğasına uygun bir öyküleyici anlatımının olması, olağanüstü olay ve kahramanlarıdır. Bu anlatı türünde gerçek insan, olay, yer ve zamanın yanında olağanüstü kahramanların başlarından geçen olağanüstü olaylar, yer ve zaman bir kurguda işlenir. Masalların yapısı, olay çevresinde oluşan metinler gibi serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluşur. Fakat masalın yapısında fazladan döşeme denilen bölümler de vardır. Döşeme, masalda görülen tekerlemelerdir. Genelde başta ve sonda görülen tekerlemeler, bazı masalarda ortada da görülür. Masalda olay metinlerinin öğeleri ise olaylar, gerçek ve/veya gerçeküstü; kişiler, insan, hayvan, cansız gibi gerçek kahramanlar ve/veya peri, melek, dev gibi gerçeküstü kahramanlar; yer ve zaman, gerçek ve/veya gerçeküstü şeklinde tek zincirli olay örgüsü ile bulunur. Bununla beraber masal, kendisi gibi anlatıya dayanan olay metinleri içerisinde en rahat ve en kolay anlatım olanağına sahiptir. Çünkü tarihsel bir gerçeklik, dil ve üslup kaygısı taşımadan istendiğinde bir çırpıda anlatılabilen, “binbir gece masalları”nda olduğu gibi uzatılabilen hayal gücünün ve anlatıcının dil becerisinin ürünü bir türdür. Masallar, düş ürünü olduğu için okuyucunun ya da dinleyicinin düşsel evreninin taşıyıcısıdır. Masalın bu özelliği, onu diğer edebi tür “öyküden, destan ve söylenceden (efsanelerden)” ayırır (Özdemir, 2007, s.323).

Masalların sınıflandırılması 20. yüzyılın başlarında kendini gösterir. Birçok masal sınıflandırması olsa da kabul gören, yaygın kullanılan sınıflandırma, Finli masal araştırmacısı Antti Aarne'nin 1910 yılında yaptığı çalışmadır. “Aarne bu sınıflandırmayı, Fin, Danimarka ve Alman masallarında kullanmıştır. İkinci olarak 1928 yılında İngiliz dilinde yazılan masallar üzerinde Stith Thompson tarafından kullanılmış ve geliştirilmiştir” (Arıcı, 2004, s.162) Bu sınıflandırmada masallar beş grupta toplanır: “Hayvan masalları, asıl halk masalları, güldürücü hikâyeler (nükteli fıkralar), zincirlemeli masallar, sınıflamaya girmeyen masallar” (Sakaoğlu, 1999). Türk masallarının sınıflandırılması çalışmasını ise ilk olarak Wolfram Eberhard ve Pertev Naili Boratav yapmıştır. Onlar “Typen Türkischer Volksmarchen” adlı eserde 378 Türk masal tipini 23 başlık altında toplarlar (Karadağ, 2004). Warren S. Walker ile Ahmet Edip Uysal'ın hazırladıkları “Tales Alive in Turkey” adlı eserde ise, Türk masalları yirmi üçten yedi ana gruba düşürülür (Uysal ve Walker, 1966). Daha sonra Suat Batur, Türk Halk Edebiyatı adlı çalışmada ise masal türlerini daha aza indirger ve üç ana başlık altında toplar: “Hayvan masalları, olağanüstü masallar ve gerçekçi masallar” (Batur, 1998). Bu sınıflandırmaların birbirinden farklı olmasının temelinde bir kısmının anlatılan olaya, kahramanlara ve biçim özelliklerine göre yapılmış olması vardır.

### Çocuk edebiyatı ve masal

18. yüzyıldan itibaren eğitim alanında çocuğa yönelik başlayan farklı yaklaşımlar ancak 20. yüzyılın ortalarında çocuk edebiyatını ortaya çıkarmıştır. “18. yüzyıl edebiyat dizgesi içerisinde çocuk edebiyatının varlığından söz edilemez. Var olan bu boşluk önce genel edebiyat dizgesindeki çocuğa göreleştirilebilecek metinlerden yararlanılarak doldurulmaya çalışılmış ve sonrasında çocuk edebiyatının oluşumu sağlanmıştır.” (Neydim, 2003, s.41). Çocuğa görelilik, okuma yeteneğini geliştiren çocuğun edebiyat dünyasında görülmesiyle başlamıştır. Genellikle bedensel ve zihinsel gelişim bakımından insanoğlunun 0-16 yaş arası çocukluk dönemine denk gelmektedir. Ancak bu sınırlamanın her zaman ve her şartta geçerli olduğunu söylemek oldukça güçtür. Nitekim bazı bilim adamları, 0-14 yaş grubunu çocukluk dönemi olarak almaktadırlar” (Yalçın ve Aytaş, 2005, s.13), bu yaş aralıkları çocuğa yönelik edebiyatın yönünü belirlemede etkili olmuş, çocuk ve edebiyat ayrımını gerekli kılmıştır. Bu sebeple çocuğa göre dil, içerik, anlatım gibi uygun anlatı öğelerinin olması gerektiği fark edilmiştir. Çünkü çocuğun yetişkinden farklı bir algılama biçimi vardır. Ayrıca çocuk gerçekliği, çocuk evrenine özgü, dil, konu, davranış sorunlarını ve duyarlılıklarını belirler. Bu yaklaşımlarla ortaya çıkan çocuk edebiyatı da edebiyatın içinde, çocuğu duyarlı bir birey, iyi okur ve edebiyat okuru olmaya hazırlayan geçiş dönemi edebiyatı olarak görülür (Şirin, 2007). Çocuk edebiyatı, çocuğa göreliliği sadece metnin dili, konusu, anlatımı ile sınırlı tutmamış, hazırlanacak eserin görsel tasarımına kadar genişletmiştir. Bu sebeple çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler, görsel tasarım, içerik özellikleri, dil ve anlatım özellikleri olarak üç ana grupta toplanabilir. Görsel tasarım; kitapların yaş düzeylerine göre resimlenmesi, metin tasarımı, kapak, boyut ve cilt tasarımı, sayfa ve yazı tasarımını kapsar. İçerik özellikleri; edebi unsurlar, konu, karakter, kurgu, üslup ve iletiyi içerir. Dil ve anlatım ise, söz varlığı, cümle ve söz sanatlarını ele alır (Karatay, 2011).

Masallar doğduğu günden bu yana içinde çocuğa göreliliği taşıyan, edebiyatın en eski türü olduğu gibi, çocuk edebiyatının da en eski türüdür. Masal dokusu, anlatımı, kurgusunda doğrusal ilerleyen bir zaman ile olayları sunması bakımından çocuğa yönelik özellikler taşır. “İlkin yetişkinlerin birbirlerine anlattıkları fanteziler olarak tarih sahnesine çıkan masallar, 17. yüzyıldan sonra etiğin ve pedagojinin süzgeçlerinden geçirilerek çocuk ruhuna uygun hâle getirilmiştir” (Şimşek, 2019, s.306). Masallar insanları eğlendirmenin yanında eğitir; dini ve ahlaki öğretileri, toplumun kültürünü, yaşam biçimini aktarır. Günümüz edebiyatı göz önüne alındığında, özellikle çocuk edebiyatı yazarlarının böyle bir çaba

içinde oldukları söylenebilir. Çünkü masal, çocuk edebiyatında verilmek istenen iletiyi türün oluşumu, yapısı göz önüne alındığında en iyi aktaracak türdür. Diğer yandan masalın hayal kurdurma yönünden çocuğun hayal dünyasının gelişimine önemli katkı sağladığı bilinmektedir. “Çocuklar gerçekler arasında yetişkinler gibi mantıksal ilişkiler kuramazlar. Onların zihin dünyasında kendilerince bir işleyiş vardır ve bu dönemde hayal gücü büyük önem taşır. Masalın fantastik ve/veya olağanüstü boyutunun, bir yönüyle gerçek, bir yönüyle hayal ürünü öğeler içermesi bu dönemdeki çocukların büyük ölçüde ilgisini çeker” (Yılmaz, 2012, s.301). Bu nedenle son yıllarda çocuk edebiyatı yazarlarının masal türünü daha çok tercih ettiği söylenebilir.

Geleneksel masal türünde ekleme ve çıkarmaların yapılması ile çağdaş ve yeni bir masal türünün ortaya çıktığı da söylenebilir. Okullarda yapılan Türkçe ve edebiyat eğitiminde türlerin öğretimi ile ilgili açmazlar vardır. Çağdaş edebiyatta türler üzerinde yapılan değişikliklerin bu sorunu daha da güçlendirdiği söylenebilir. Gerçekte edebî türler öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan donanımlarını artırmak için kullanılsa da bu türleri ve üretimini öğretmek de önemlidir. Edebî türler içerisinde masala her yaşta insanın ilgi duyduğu, bu türü severek okuduğu ve dinlediği için onu ilgi çekici yapan özellikleri ve ona yüklenen değeri çözümlenerek çocuk ve gençleri nitelikli eserler ile buluşturma yolu olabilir.

### **Araştırmanın amacı**

Çocuk ve gençlik edebiyatı, çocukların ve gençlerin eğitimde dil becerilerini geliştiren ve onların dikkatini çeken türler ortaya koyar. Özellikle masal türü hem okuma hem de dinleme becerisi için oldukça ilgi çekici bir türdür. Bu çalışma geleneksel ile çağdaş masalların anlatım özellikleri bakımından farklılıklarını belirlemek, yazarın bu özellikleri nasıl kullandığını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, bu özelliklerin metnin okunabilirliğini nasıl etkilediği tartışılmış, konunun ilgililerine bunları eğitimde kullanmak için okuma ve yorumlama için bakış açısı sunulmuştur.

### **Araştırmanın sorun cümlesi**

Geleneksel ile çağdaş masal arasındaki farklar nelerdir?

### **Araştırmanın yöntemi ve deseni**

Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bestami Yazgan'ın Kuşların Masalı adlı eserinin geleneksel ve çağdaş masal öğelerini içermesi durumu incelenmiş ve bunların eserde nasıl birlikte kullandığı betimlenmiştir. Bestami Yazgan, çağdaş çocuk edebiyatının, özellikle de masal türünün tanınmış yazarlarından biridir. Birçok masal kitabı vardır. “Kuşların Masalı” adlı eseri geleneksel masal türünden farklı özellikler taşıdığı için seçilmiştir.

### **İncelenen eser**

“Kuşların Masalı”, 13 masaldan oluşmaktadır. İlk masal Yağmur Kuşları'nda on bir yağmur damlası kuşlara dönüşür. Bunlar: Kanarya, Kumru, Martı, Karga, Kırlangıç, Keklik, Bülbül, Lylek, Papağan, Güvercin ve Turna'dır. Bu kuşların anlattığı on iki masal vardır. “Çifte Kumrular” ifadesine atıf yapmak için yazar, “Kumru”ya iki masal anlattırır. Dolayısıyla masallar, bir ana masala bağlanarak zincirleme masallar şeklinde sunulmuştur. “Yağmur Kuşları” adlı ilk masal, ana masal; diğer masallar bu masalın içindeki yağmur damlalarının kuşa dönüşerek anlattıklarıdır. Bu sebeple olsa gerek ilk beş baskıda kitabın adı “Yağmur Kuşları” olarak yayımlanmıştır.

Kuşların anlattığı masallarsa şunlardır: kanaryanın anlattığı masal “Sanatçı Aslan”, kumrunun anlattığı masallar “Kardan Çocuğun Günlüğünden” ve “Zarif Zürafanın Masalı”, martının anlattığı masal “Balık Kavağa Çıkınca”, karganın anlattığı masal “Ağaçkakanın Gözyaşları”, kırlangıcın anlattığı masal “İkiz Tavşanlar”, kekleğin anlattığı masal “Sütten Sevgi Merdiveni”, bülbülün anlattığı masal “Sevgi Anahtarı”, leyleğin anlattığı masal “Gökyüzü Kelebeği”, papağanın anlattığı masal “Profesör Pap”, güvercinin anlattığı masal “Çoban Yıldızı” ve turnanın anlattığı masal “Aslan Kedi”dir.

Masalların eğitici yönü verilmek istenen iletilerle açıkça ortaya konulur. “Sanatçı Aslan” ile başkasının adını kullanarak iş yapmanın yanlışlığı, “Kardan Çocuğun Günlüğünden” ile yoksullara yardım etmenin güzelliği, “Zarif Zürafanın Masalı” ile iyiliğin mükâfatı, “Balık Kavağa Çıkınca” ile arkadaşların birbirine yardımcı olması, “Ağaçkakanın Gözyaşları” ile haksızlığın kötülüğü, “İkiz Tavşanlar” ile kardeşlerin birlikte çalışmalarının güzelliği, “Sütten Sevgi Merdiveni” ile iyilik yapmanın huzuru, “Sevgi Anahtarı” ile paylaşmanın güzelliği, “Gökyüzü Kelebeği” ile kendini beğenmenin, bencilliğin yanlışlığı, “Profesör Pap” ile insan olmanın güzelliği, “Çoban Yıldızı” ile aldatmanın kötülüğü ve duanın gücü, “Aslan Kedi” ile de sevgi ve dostluğun gücü öğretileri bu masallar aracılığıyla işlenir.

Kuşların Masalı, gerçek ve hayal unsurlarının bir arada verilmeye çalışıldığı masallardan oluşmuştur. Gerçek çocuğun karşılaşacağı çevreyle verilirken, hayal dünyası için hayvanların kişileştirilmesinden faydalanılmıştır. Dil ve anlatım özellikleri çocukların anlayacağı biçimde kısa cümleler ve günlük hayatta kullanılan sözcüklerle ayrıca kahramanların diyalogları ilgi çekecek özelliklerle oluşturulmuştur. Yayınevinin seçtiği yazı karakteri, harfleri için belirlenen punto, kitabın masallara göre resimlendirilmesi ve tasarımı çocuk edebiyatı için gereken özellikleri de taşımaktadır.

### Verilerin analizi

Bu çalışmada içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Kuşların Masalı adlı eserde her masalda geleneksel ve çağdaş anlatım özellikleri döşeme, kip, kurgu (kahramanlar, olay, yer ve zaman), sözcük sayısı, ortalama cümle uzunlukları, görsel tasarım ve edebi sanatların nasıl kullanıldığı belirlenmiştir. Eserler iki alan uzmanı tarafından ayrı ayrı okunmuş, masalarda kullanılan anlatım özellikleri belirlenmiştir. Daha sonra bu özellikler, tablolar halinde Var/Yok şeklinde kodlandıktan sonra her masalda belirlenen eski ve yeni anlatım tekniklerini içerme durumu birlikte değerlendirilmiştir. Böylelikle anlatımın çağdaş özelliklerle nasıl değiştirildiği ve/veya zenginleştirildiği betimlenmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde incelenen eserdeki geleneksel ve çağdaş masal öğelerine yer verilmiştir. Masaldaki tekerlemelerin dağılımı Tablo 1’de; masalda haber kipinin kullanımı Tablo 2’de; masaldaki kurgu Tablo 3’te; masalların sözcük sayısı, ortalama cümle uzunluğu, sayfa sayısı ve sayfaların resimlenme durumu Tablo 4’te ve söz sanatlarının kullanımı Tablo 5’te verilmiştir.

### Tekerlemeler

Masallar	Masal Başında Tekerleme	Masal Ortasında Tekerleme	Masal Sonunda Tekerleme
1 Yağmur Kuşları	Var	Var	Var
2 Kanaryanın Masalı: Sanatçı Aslan	—	Var	—

3	Kumrunun Masalları: Kardan Çocuğun Günlüğünden	–	–	–
4	Zarif Zürafanın Masalı	Var	Var	Var
5	Martının Masalı: Balık Kavağa Çıkınca	–	–	–
6	Karganın Masalı: Ağaçkakamın Gözyaşları	–	–	–
7	Kırlangıcın Masalı: İkiz Tavşanlar	Var	Var	Var
8	Kekliğin Masalı: Sütten Sevgi Merdiveni	–	–	–
9	Bülbülün Masalı: Sevgi Anahtarı	–	–	–
10	Leyleğin Masalı: Gökyüzü Kelebeği	–	Var	–
11	Papağanın Masalı: Profesör Pap	–	–	–
12	Güvercinin Masalı: Çoban Yıldızı	Var	Var	–
13	Turnanın Masalı: Aslan Kedi	–	Var	–

**Tablo 1:** Tekerlemelerin dağılımı

Tablo 1’de Kuşların Masalı’ndaki tekerlemelerin dağılımı bulunmaktadır. Buna göre, 3 masalda başta, ortada ve sonda tekerleme vardır. 3 masalda sadece ortada tekerleme kullanılmış, 1 masalda başta ortada tekerleme kullanılmış ve 7 masalda ise tekerleme kullanılmamıştır. Yazgan, döşeme olarak kullanılan tekerlemelerin dışında, 11 masaldan önce, masalı “takdim tekerlemesi” denemiştir. Bunları Yağmur Kuşları dediği “Kanarya, Kumru, Martı, Karga, Kırlangıç, Keklik, Bülbül, Leylek, Papağan, Güvercin ve Turnaya” yaptırmıştır. Başta, ortada ve sonda kullanılan tekerlemelere de bakılırsa bunların anlatı içindeki kullanımları ve işlevleri şu şekildedir:

Kuşların Masalı’ndaki masalların tamamı, “takdim” ya da “sunuş” tekerlemesi ile başlar. Bu tekerleme masala hazırlık, masal anlatıcısını tanıtmak içindir. Kanaryanın masala başlamadan önce “takdim tekerlemesi” şöyledir:

“Her eksiği sevgi, dostluk tamamlar.

Hayırlı akşamlar.

Kardeşler, ağlamayın; kalbimi dağlamayın.

Bir şarkı söyleyeyim size, sevinç dolsun içinize.

Sesime doyum olmaz, hiç kötü huyum olmaz.

Ne yıldızım ne ayım. Ben sarı kanaryayım.

İzniniz olursa eğer, bir masal anlatayım...” (Yazgan, 2016, s. 9)

Masal başında verilen tekerlemeler de yine masala hazırlık işlevindedir. Bununla birlikte masalda verilecek temanın ipuçlarını da taşır. Yağmur Kuşları masalı şöyle başlar: “Bir varmış, bir yokmuş. Geceleri, altında ateş yanan; gündüzleri, üstünde kocaman güneş doğan bir şehir varmış. Bu şehir neredeymiş? Ben diyeyim kızgın tavada, siz deyin Çukurova’da. Belki şu Kafdağı’nda, belki masal çağında...” (Yazgan, 2016, s. 6). “Geceleri yanan”, “kocaman güneş” “kızgın tava”, “Çukurova” ifadeleri masalın sıcaklıktan söz edeceğini belirtir.

Masal ortasındaki tekerlemeler oldukça kısadır. Bunlar çoğunlukla vakti hızlıca geçirmek, zamanı ileriye taşımak için kullanılır: “Aradan aylar geçti. Yapraklar kanat açıp sarı kuşlar gibi uçtu. Kış gelip dayandı kapıya” (Yazgan, 2016, s. 46).

Masal sonundaki tekerlemeler de geleneksel masalarda olduğu gibi iyi dilekleri iletmek, mutlu sonla bitirmek için kullanılmıştır: “Gönüllerde ve gözlerde sevgi ışıkları yanmış. Her taraf gündüz gibi aydınlanmış. O gecedan sonra iki kardeş, bir daha kavga etmemiş. Mutluluk güneşi üzerlerinden gitmemiş. Bahçeleri havuçla dolmuş. Onların yetiştirdiği havuçları ktır ktır yiyen herkes çok mutlu olmuş...” (Yazgan, 2016, s. 57).

### Haber kipi

Masallar	Haber Kipi
1 Yağmur Kuşları	Öğrenilen (-miş’li) geçmiş
2 Kanaryanın Masalı: Sanatçı Aslan	Öğrenilen (-miş’li) geçmiş
3 Kumrunun Masalları: Kardan Çocuğun Günlüğünden	Görülen (-di’li) geçmiş
4 Zarif Zürafanın Masalı	Öğrenilen (-miş’li) geçmiş
5 Martının Masalı: Balık Kavağa Çıkınca	Görülen (-di’li) geçmiş
6 Karganın Masalı: Ağaçkakanın Gözyaşları	Görülen (-di’li) geçmiş
7 Kırlangıcın Masalı: İkiz Tavşanlar	Öğrenilen (-miş’li) geçmiş
8 Kekliğin Masalı: Sütten Sevgi Merdiveni	Görülen (-di’li) geçmiş
9 Bülbülün Masalı: Sevgi Anahtarı	Görülen (-di’li) geçmiş
10 Leyleğin Masalı: Gökyüzü Kelebeği	Görülen (-di’li) geçmiş
11 Papağanın Masalı: Profesör Pap	Görülen (-di’li) geçmiş
12 Güvercinin Masalı: Çoban Yıldızı	Öğrenilen (-miş’li) geçmiş
13 Turnanın Masalı: Aslan Kedi	Görülen (-di’li) geçmiş

**Tablo 2:** Kuşların Masalı’ndaki haber kipi kullanımı

Tablo 2’de Kuşların Masalı’ndaki haber kiplerinin kullanım dağılımı verilmiştir. Buna göre, 5 masalda öğrenilen (-miş’li) geçmiş zaman kipi kullanılmış ve 7 masalda ise görülen (-di’li) geçmiş zaman kipi kullanılmıştır. Bilindiği gibi geleneksel masalarda öğrenilen geçmiş zaman kullanılır. Yazar, bazı masallarında görülen geçmiş zamanı kullanarak masal ve hikâye özelliklerini bir arada kullanmıştır.

### Masalarda kurgu öğeleri: olaylar, kahramanlar, yer ve zaman

Masallar	Olaylar	Kahramanlar	Yer	Zaman
1 Yağmur Kuşları	Hayali	Cansızlar	Belirsiz	Belirsiz
2 Kanaryanın Masalı: Sanatçı Aslan	Hayali	Hayvanlar	Orman	Belirsiz
3 Kumrunun Masalları: Kardan Çocuğun Günlüğünden	Gerçek Hayali	İnsanlar Hayvan Cansız	Belirli	Belirli Kış Mevsimi
4 Zarif Zürafanın Masalı	Hayali	Hayvanlar	Orman	Belirsiz
5 Martının Masalı: Balık Kavağa Çıkınca	Gerçek Hayali	İnsanlar Hayvanlar	Belirli	Belirli

6	Karganın Masalı: Ağaçkakanın Gözyaşları	Hayali	Hayvanlar	Orman	Belirsiz
7	Kırlangıcın Masalı: İkiz Tavşanlar	Hayali	Hayvanlar	Belirsiz	Belirsiz
8	Kekliğin Masalı: Sütten Sevgi Merdiveni	Gerçek Hayali	İnsanlar Hayvanlar Olağanüstü Varlıklar	Kısmen Belirsiz	Kısmen Belirsiz
9	Bülbülün Masalı: Sevgi Anahtarı	Gerçek Hayali	Hayvanlar Bitkiler	Belirsiz	Belirsiz
10	Leyleğin Masalı: Gökyüzü Kelebeği	Hayali	Hayvanlar Bitkiler Cansızlar	Belirsiz	Belirsiz
11	Papağanın Masalı: Profesör Pap	Gerçek	İnsanlar Hayvanlar	Belirli	Belirli
12	Güvercinin Masalı: Çoban Yıldızı	Hayali	İnsanlar Hayvanlar Olağanüstü Varlıklar	Belirsiz	Belirsiz
13	Turnanın Masalı: Aslan Kedi	Gerçek Hayali	Hayvanlar	Hayvanat Bahçesi Orman	Belirsiz

**Tablo 3:** Kuşların Masalı'nda kurgu

Tablo 3'te Kuşların Masalı'ndaki kurgu özellikleri verilmiştir. Buna göre, 8 masal hayali, 1 masal gerçek-hayali ve 3 masal ise gerçek olayları ele almıştır. Kişilere bakınca 7 masalın hayvanlar etrafında, 5 masalın insanlar ve hayvanlar etrafında, 1 masalın cansız kahramanların etrafında olduğu görülür. 2 masalda olağanüstü varlıklar olarak melekler, 1 masalda bitkiler, 1 masalda cansız olarak kardan adam da masal kişileri içerisinde yer almıştır.

### Masalların tasarım özellikleri

Masallar	Sözcük Sayısı	Ortalama Cümle Uzunluğu	Görsel Tasarım	
			Resimsiz	Resimli
1 Yağmur Kuşları	207	9	2	2
2 Kanaryanın Masalı: Sanatçı Aslan	548	7	6	8
3 Kumrunun Masalları: Kardan Çocuğun Günlüğünden	348	7	5	7
4 Zarif Zürafanın Masalı	513	8	6	7
5 Martının Masalı: Balık Kavağa Çıkınca	740	8	7	10
6 Karganın Masalı: Ağaçkakanın Gözyaşları	601	7	6	8
7 Kırlangıcın Masalı: İkiz Tavşanlar	627	7	6	9
8 Kekliğin Masalı: Sütten Sevgi Merdiveni	445	8	6	7
9 Bülbülün Masalı: Sevgi Anahtarı	454	8	5	8
10 Leyleğin Masalı: Gökyüzü Kelebeği	461	8	5	8
11 Papağanın Masalı: Profesör Pap	876	7	8	10



12	Güvercinin Masalı: Çoban Yıldızı	866	8	8	9
13	Turnanın Masalı: Aslan Kedi	562	8	7	8

**Tablo 4:** Kuşların Masalı’ndaki masalların sözcük sayısı, sayfa sayısı ve sayfaların resimlenme durumu

Tablo 4’te Kuşların Masalı’ndaki sözcük sayısı, ortalama cümle uzunlukları ve sayfa sayısı dağılımları verilmiştir. Bu veriler, masala tür olarak belli bir sınırlama uygulanıp uygulanmadığı, bir ortalama ölçütün ele alınıp alınmadığını değerlendirmek içindir. Görüldüğü gibi masallar 400-600 kelime arasında, ortalama cümle uzunlukları ise 7-8 kelime arasındadır. Sayfa sayısı da ortalama 6-7 sayfadır. 800 kelimenin üzerindeki iki masal dışında kısa bir anlatım tercih edilmiştir. Az ve öz söz söyleme gayreti güdülmüştür. Kitabın çekici olması için sayfaların resimlendirilmesi de yeteri kadar yapılmış, masalların sayfa sayılarının yarısı resimlere ayrılmıştır.

Kuşların Masalı, masal türüne diğer türlerden katkı yönüyle incelenmiş, gelenekselin dışına nasıl çıkılmak istendiği değerlendirilmiştir. Bu yönüyle masalarda geleneksel anlatımın dışında yeni anlatım yollarının denendiği görülür. Fabl, günlük, efsane, hikâye türlerinin özellikleri de masal türü içerisinde görülmektedir.

Kuşların Masalı’ndaki 2. Masal “Sanatçı Aslan”, öğretici ve ahlâk dersi vermek amacındadır ve sonu şu şekilde biter: “Arkadaşlar! Tilkinin hâli hepinize ders olsun! Sonradan aslan olunmaz. Hele aslan postu giyerek hiç aslan olunmaz. Aslan doğulur, demiş.” (Yazgan, 2016, s.15). Anlatımın kısalığı, kişilerinin hayvanlar olması da fabl gibi görülmesini sağlar. Bununla beraber Yazgan, ara tekerlemeyle masala çevirir: “Tilki can havliyle öyle bir kaçmış ki hiç sormayın. Az gitmiş, uz gitmiş; dere tepe düz gitmiş, yedi dağın ötesine ulaşmış. Ancak ondan sonra arkasına dönüp bakabilmiş.” (Yazgan, 2016, s.15).

3. masal “Kardan Çocuğun Günlüğünden” masalı, bir günlüktür fakat kardan çocuğun yazması, günlüğü masala çevirir.

4. masal “Zarif Zürafa”, efsane anlatımından faydalanır. Zürafa adının nasıl doğduğu bir efsane anlatımıyla masallaştırılır. 12. Masal “Çoban Yıldızı” da efsane anlatımı içindedir. Masalın hayvan karakterlerinin konuşmalarıyla Ferman Çoban’ın nasıl “Çoban Yıldızı” olduğu anlatılmaktadır.

5. masal “Balık Kavağa Çıkınca” ve 8. masal “Sütten Sevgi Merdiveni”, yapılan tasvirle görülen (-di’li) geçmiş zaman kipi kullanımıyla hikâye havasında başlar, daha sonra masalın içindeki hayvanların konuşmasıyla hikâye havasını yitirir ve masala dönüşür. 11. masal “Profesör Pap” ise hikâye havasını korur. Yalnız papağanın konuşmasındaki mübalağa, türü hikâyeden masala dönüştürür.

Kuşların Masalı’nda şiirler de vardır. Birer dördümlük olarak görülen bu şiirler, 3 masalda birer dördümlük, 1 masalda ise iki tane dördümlük olarak bulunur. Yazgan, masal anlatırken şairliğini bırakmamış, şiir güzelliğini masala da taşımıştır. “Ben sanatçı aslanım, / Sazlar dile gelmeli. / Her pençe vuruşumda / Teller ele gelmeli.” (Yazgan, 2016, s.11)

## Söz sanatları

Söz sanatlarından teşbih (benzetme), teşhis (kişileştirme), mübalağa (abartma) ve intak (konuşurma) her masalda karşılaşacağımız yaygın kullanılan ve türe uygun söz sanatlarıdır. Bu sanatları Kuşların Masalı’nda da görürüz.

Sanatlar	Kuşların Masalı'ndaki Örnekler
Teşbih (benzetme)	"Bir şubat sabahı, kar taneleri kelebek gibi konmaya başladı ağağların dalına" (Yazgan, 2016, s.18)
Teşhis (kişileştirme)	"Bir gün bu sesleri duyan Sevgi Bulutu, acımış çocukların hline." (Yazgan, 2016, s.6)
Mübalağa (abartma)	"Bu Şehir neredeymiş? Ben diyeyim kızgın tavada, siz deyin Çukurova'da." (Yazgan, 2016, s.6)
İntak (konuşturma)	"Bu çocuk, balığın hoşuna gitmişti Bir ara başını kaldırıp, – Tamam, inşallah gelecek hafta bugün çıkarım kavağa, dedi." (Yazgan, 2016, s.35-36)

**Tablo 5:** Kuşların Masalı'ndaki teşbih (benzetme), teşhis (kişileştirme), mübalağa (abartma) ve intak (konuşturma) sanatları için örnekler

Tablo 5'te Kuşların Masalı'ndaki söz sanatlarından örnekler verilmiştir. Bu sanatlar geleneksel masal anlatılarında yaygın olarak kullanılır. Bunların dışında telmih (hatırlatma), irsal-i mesel (atasözü söyleme) ve iktibas (alıntı) gibi sanatlar da kullanılmıştır.

Sanatlar	Kuşların Masalı'ndaki Örnekler
Telmih (hatırlatma)	"Ben kargayım 'gak' dedim. Peynirimi tilki kaptı. Çok kızdım, 'bırak' dedim. Kurnaz tilki bırakmadı." (Yazgan, 2016, s.41) La Fontaine'nin "Karga ile Tilki" fablını hatırlatmaktadır. "Ne zaman beni görsen, "Leylek leylek havada / Yumurtası tavada." diye bir Őarkıya başlıyorsun." (Yazgan, 2016, s.75) ocuklar arasında söylenen bir tekerlemeyi hatırlatmaktadır.
İrsal-i mesel (atasözü söyleme)	"Karayılana, 'Zalimin zulmü varsa mazlumun Allah'ı var.' demişsin." (Yazgan, 2016, s.46)
İktibas (alıntı)	"Büyük büyük tavşan dedem, 'öfke gelince akıl gider.' derdi." (Yazgan, 2016, s.54) Hacı Bektaşi Veli'nin Makalat'ından alıntıdır. "Dedem, 'Allah, işini güzel yapanları sever.' dediği için en güzel oban olmaya çalıştım." (Yazgan, 2016, s.101) Ali İmran Suresi 148. Ayetten kaynaklı bir söyleyiş.

**Tablo 6:** Kuşların Masalı'ndaki telmih (hatırlatma), irsal-i mesel (atasözü söyleme) ve iktibas (alıntı) sanatları için örnekler

Yazgan, eserlerinde anlatımını ve masalların içeriğini zenginleştirmek için geleneksel anlatılardaki sanatlara ek olarak telmih (hatırlatma), irsal-i mesel (atasözü söyleme) ve iktibas (alıntı) sanatlarını da kullanmıştır. Bu sanatlar, ağdaş edebiyat ürünlerinde sıkça kullanılır. Yazgan, masalarda da bundan yararlanmıştır.

## Sonuç ve tartişma

Kuşların Masalı'nda Yazgan, geleneksel ve ağdaş masal özelliklerini kullanarak tekrara düşmekten kaçınmıştır. Yeni, etkileyici ve ilgi çekici olma çabasını bu yolla sağlamıştır. Masal türünü bir yandan güncellemek, diğer yandan diğer türlerin imknlarını masala taşımak, Yazgan'ın masallarını okunur kılmış, masal kitaplarının yeni baskılarla daha çok okunmasını sağlamıştır. Kuşların Masalı'nın yedinci baskısını yapması bu açıdan önemlidir. Yazgan da bunu ölçüt kabul etmektedir. Bir mülakatta Şöyle der:

“Yazdığımız eserler okudukça bizi teşvik ediyor. Çocuk edebiyatçıları bilhassa çocuktur, çocuksu yanımız vardır. Kitaplarını okunuyor, ödül alıyor ve o zaman “tamam” diyorum ve yazmaya devam ediyorum. Mesela bu yıl İLESAM tarafından çocuk edebiyatı dalında yılın yazarı seçildim. Bu benim için teşvik edici bir unsur oldu” (Gül, 2013). Yazgan, yaptığı çalışmaların okunurluğunu baskı sayıları, ödüllerle değerlendirerek çalışmalarına devam ettiğini belirtiyor fakat bunu yaparken de bir yazma gayesi gözettiğini, çocuk eğitimine katkı sağlamaya çalıştığını da şu sözlerle dile getiriyor: “Bilgi bir ağaç olsa çiçeği kitaplar olurdu. Doğal çiçekleri solmaması için nasıl su ile besliyorsak çocukları da sevgi ve bilgiyle beslememiz gerekir.” (Bestami Yazgan Röportaj, 2014). Yazgan, sevgi ve bilgi gibi önemli bir gaye ile yazdığını belirtirken yazarın masalların okunurluğunu artırmak için de çabaladığı görülür.

Kuşların Masalı’ndaki masalların tamamı, “takdim” ya da “sunuş” tekerlemesi ile başlar. Bu tekerleme masala hazırlık, masal anlatıcısını tanıtmak için kullanılmıştır. Masal ortasındaki tekerlemeler oldukça kısadır. Bunlar çoğunlukla vakti hızlıca geçirmek, zamanı ileriye taşımak ve okuyucu-dinleyicinin ilgisini canlı tutmak için kullanılmıştır. Masal sonundaki tekerlemeler de geleneksel masalarda olduğu gibi iyi dilekleri iletmek, mutlu sonla bitirmek için kullanılmıştır. Geleneksel masalardaki masal öncesi ve sonrası kalıp tekerlemeler yerine masal kahramanını tanıtmak amacıyla giriş tekerlemesi her masal için farklı üslupta sunulmuştur. Masalların tekerlemelerinde görülen şu söyleyişler, tekerlemelerde farklı tarzların, güncel ve yeni söyleyişlerin denenmesidir: “Bu şehir neredeymiş? Ben diyeyim kızgın tavada, siz deyin Çukurova’da.” (Yazgan, 2016, s.6), “Maymun elindeki muz, karga ağzındaki peyniri düşürmüş.” (Yazgan, 2016, s.27), “Aradan aylar, sevgiden paylar geçmiş.” (Yazgan, 2016, s.27), “Gönüllerde ve gözlerde sevgi ışıkları yanmış. Her taraf gündüz gibi aydınlanmış.” (Yazgan, 2016, s.57), “Az uçtu, düz uçtu. Dudaklardan söz uçtu.” (Yazgan, 2016, s.77). Geleneksel masalardaki tekdüze tekerlemeler yerine okuyucunun ve dinleyicinin ilgisini çekecek ve masal aralarında onun ilgisini canlı tutacak tekerlemelere yer verilmiştir.

Geleneksel masalarda öğrenilen geçmiş zaman kullanılır. Yazgan, bazı masallarında görülen geçmiş zamanı kullanarak masal ve hikâye özelliklerini bir arada kullanmıştır. Bununla, türlerin birbirine dönüştüğü söylenebilir. Fabl, günlük, efsane, hikâye türlerinin özellikleri de masal türü içerisinde görülmektedir. Kuşların Masalı’nda şiirler de vardır. Birer dördlük olarak görülen bu şiirler, 3 masalda birer dördlük, 1 masalda ise iki tane dördlük olarak bulunur. Bu yönüyle masalarda geleneksel anlatının dışında yeni anlatım yollarının denendiği görülür. Kuşların Masalı’nın okunurluğu yazarın geleneksel ve çağdaş masalların anlatım özelliklerini etkili bir biçimde kullanmasıyla artmıştır fakat diğer türlerden yararlanmak, masalı geleneksel formlarından uzaklaştırarak diğer türlere yaklaştırmak; çocuklarda metin türü ayrımını zorlaştırır. Hikâye türüne çok yaklaşmış bir masal, hikâyeden nasıl ayrılacaktır? Günlüğe benzeyen bir masala, masal değil de günlük denirse ne olacaktır? Kuşkusuz her yeniliğin olumlu katkıları yanında olumsuz yönleri de olacaktır. Okullarda çağdaş masal, geleneksel masal türünden uzaklaşıp diğer türlere yaklaştıkça metin türü ayrımı ve metin türü öğretimini zorlaştırabilir. Dolayısıyla çağdaş masalın okunurluğunu arttırmanın yanında getireceği bu zorluk değişik çalışmalarla tartışılabilir.

Yazgan’ın masallarındaki diğer metin türlerine ait özellikler, Dede Korkut gibi halk hikâyelerini çağrıştıran, halk arasında dolaşan kıssalardan izler taşıyan, dini hikâyelere benzer anlatımları, çağdaş bir yaklaşım olarak metinlerarasılık şeklinde yorumlanabilir. “Metinlerarasılık, postmodern edebiyatın tek bir dünya içinde çeşitlilik/çoğulculuk ve üst kurmaca anlayışının en önemli görünüm ve uygulamalarının başında gelir.” (Çetişli, 2011, s.164). Öte yandan zengin bir sözlü gelenek içinde yetiştiği, yazdığı masallarla belli olan Yazgan’ın, masallara sözlü geleneğe ait unsurları taşıması ve farklı halk edebiyatı ürünündeki anlatıları değiştirerek masala çevirmesi de çağdaş ve/veya postmodern

anlatıların parça yazı ve kolaj kullanımına benzer. "Modernitenin bütünlükçü düşüncesine bir karşı çıkış olan metinlerarasılık dışında, süreksiz, parça yazı dışında kolaj kullanımı da ayrıışıklıktan, kırma bir biçimden yana çıkan postmodern anlatıların temel bir özelliği olarak görülmelidir." (Aktulum, 2008, s.6). Yazgan, eserlerinde farklı olay ve anlatım türlerini başarı ile uygulayarak bunlardan özgün anlatım türü masallar oluşturmuştur. "Masal anlatıcıları, sözlü kültür ortamında dinleyici olarak katıldıkları anlatımlar sırasında masalları öğrenirler ve anlatırlar." (Gültekin, 2017, s.363) Yazgan, bir masal anlatıcısı değildir. Bir masal yazarı olarak Yazgan'ın masal anlatıcılarına benzeyen yönü, yer yer sözlü kültürün havasını katarak sunduğu masallarda önceki anlatıların izlerini taşıyan bir anlatım içinde olmasıdır. Şeyh Galip yaklaşımıyla bunlar "miri malı" olarak değerlendirilebilir. Böyle olunca önceki anlatılara yaklaşmak kaçınılmazdır. Bu yaklaşımı da postmodern edebiyatçılara benzetilebilir. "Eserlerinde ya önceki çağlara ait eserlerden ya da çağdaş yan kültürlerin eserlerinden pek çok ize rastlanır. Onlardan esinlenmek, etkilenmek postmodern edebiyatçılar tarafından son derece normal hatta gerekli olarak görülmektedir." (Sivri ve Özkan, 2013, s.131).

Geleneksel masal türü günümüz koşullarında cazibesini sürekli kaybetmekte, bu türün toplum yapısındaki yeri kaybolmaktadır. "Toplum yapısındaki değişiklikler, çekirdek aile yapısı, küreselleşme ve halk edebiyatı ürünlerinin yeterince kullanılmaması değer yargılarına uzak nesiller doğurmuştur." (Aday ve Akçalan, 2018, s.241). Hâl böyle olunca, masalın cazibesini arttırmak, günümüze seslenebilmesini sağlamak, sözlü kanalla anlatımı kaybolan masalı, yazılı kanalla çocuklara ulaştırmak gerekir. Yazgan'ın çabası da budur. Bunun için diğer metin türlerinin özelliklerinden yararlandığı gibi, teknolojik gelişmeleri ve güncel hayatı da masala taşır. "Balık Kavağa Çıkınca" masalı, olması imkânsız anlamına gelen deyim mükün hâle getirilmesinin yanında, günümüz çocuklarının bisiklet tutkusunu ele almaktadır. "İkiz Tavşanlar" masalında "Anne tavşan, Havuç Radyosu'na telefon etmiş. On dakika sonra kurtların uluma sesini yayınlamalarını istemiş." (Yazgan, 2016, s.55), "Sanatçı Aslan" masalında "Birçok çalışma yapmış: zürafa, fil, tavşan, sincap resimleri... Emir gereği bu resimler ormanın her tarafına asılmış Hele yaptığı ağaç ve çiçek resimleri, korku belası yüksek fiyatlardan alıcı bile bulmuş" (Yazgan, 2016, s.12), "Çoban Yıldızı" masalında "Şaşkın şaşkın bakan kurtlara uyku ilacının ne olduğunu anlatmış bir bir. Şehirdeki insanların stresten uyuyamayınca bu ilacı içtiklerini, sonra da mışıl mışıl uyduklarını söylemiş." (Yazgan, 2016, s.99). "Aslan Kedi" masalında "Bu insanoğlunu hiç anlayamıyorum aslan kardeş. Yemeklerinin artıklarını çöpe döküyorlar da bize vermiyorlar." (Yazgan, 2016, s.107) şeklindeki anlatımlar güncel hayata uygunluk içindir. Diğer yandan kurgunun ve düşsel öğelerin teknolojik gelişmelerle beraber güncellenmesi, kitapta bulunan on iki masalın bir ana masala bağlanarak tek bir masal gibi sunulması da modern hayata uygunluk olarak görülebilir.

Dil ve anlatım yönünden masalların ortalama cümle uzunlukları 7-8 kelime arasındadır. Masallar ortalama 400-600 kelime ve 6-7 sayfa arasındadır. Az ve öz söz söyleme gayreti güdülmüştür. Kitabın çekici olması için sayfaların resimlendirilmesi de yeteri kadar yapılmış, masalların sayfa sayılarının yarısı resimlere ayrılmıştır. Yazarın bu tercihi çocuklar ve gençlerin sıkılmadan masalları okumaları için düşünülmüştür. Bu yaş düzeyi çocuklar ve gençler için bu eserin okunabilirliği ve anlaşılabilirliği gerekli ölçütlere uygundur (Karatay, 2011). Yazgan'ın üslubu, dili kullanmadaki rahathğı, içtenliği, nükteli anlatımı, ifade zenginliği, şiirsel dili ve edebi sanatları kullanması masal türünün estetik değerini artırmış hatta tür özelliği açısından başkalaştırmıştır. Masallar, bütün sosyal yaşam biçimleri ve her yaş düzeyi için ilgi çekicidir. Erken çocukluk yaşlarında daha çok geleneksel anlatım biçimi kullanılabilirken gençlik ve sonrası için masalın yeni anlatım biçimlerinden yararlanılabilir. Bu yönüyle Yazgan'ın, masallarını ve masalarda kullandığı anlatım özelliklerini çocuk edebiyatı içinde değişik yaş gruplarına sahip geniş bir kitleyi gözeterek düzenlediği ve bu geniş kitleyi hedefleyerek yazdığı söylenebilir.

“Çocuk edebiyatı yayınlarında estetik kaygı sadece resim, çizgi, renk öğeleriyle sınırlı değildir. Kitabın dili ve içeriğindeki estetik de oldukça önemlidir. Duygu, düşünceleri ve olayları ifade ederken şiirsel bir anlatıma sahip olmak, betimlemeleri canlı bir ifadeyle sunabilmek, anlatımda duyulara etkili bir biçimde seslenebilmek bir anlamda çocukta hayal gücü, ifade zenginliği, hoşnut olma ve beğeni kavramlarını geliştirecek bütün bu unsurlar bir araya gelerek estetik bir beğeni ve tavır oluşturacaktır.” (Arıcı, 2016, s.1019). Dolayısıyla Yazgan’ın masal türüne yaklaşırken sergilediği tavrın, estetik açıdan da açıklamaları vardır. Bununla birlikte birçok masal kitabı yazması, masal türünü önemsemesi de önemlidir. Bu çalışma bir kitapla sınırlandırılmıştır, diğer masal kitaplarının da bu gözle değerlendirilmesi masal türüne yaklaşımını daha iyi belirleyecektir. Yazarın bu yeniliği söz sanatlarında da görülür. Söz sanatlarından teşbih (benzetme), teşhis (kişileştirme), mübalağa (abartma) ve intak (konuşturma) her masalda karşılaşacağımız yaygın kullanılan ve türe uygun söz sanatlarıdır. Yazgan, eserlerinde anlatımını ve masalların içeriğini zenginleştirmek için geleneksel anlatılardaki sanatlara ek olarak telmih (hatırlatma), irsal-i mesel (atasözü söyleme) ve iktibas (alıntı) sanatlarını da kullanmıştır. Bu sanatlar, çağdaş edebiyat ürünlerinde sıkça kullanılır. Yazgan, masallarda da bundan yararlanmışır.

Kuşların Masalı, Yazgan’ın masal türünü geleneksel ve modern bağlamda derleyerek ortaya koyduğu bir eserdir. Anonim halk edebiyatının bir türü olan ve günümüz şartlarında anonim özelliği kaybolan masalın, çocuk edebiyatında kendisine yer bulmasının güzel bir örneğidir. Masalın sözlü bir türden, yazılı bir türe geçmesi beraberinde birçok değişiklik getirmiştir. Özellikle çocuk edebiyatının en işlevsel türü olarak masalın, çağın gereklerine uygun olarak eğitsel, bilişsel sınırlamaların yanında bu çalışmaların masal türüne yeni değerler kattığı söylenebilir.

### Kaynakça

- Aday, E. ve Akçalan, H. (2018). Masalları yeniden işlevsel kılmak: “masal evi” projesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 237-246.
- Aktulum, K. (2008). Parçalılık/ süreksizlik/ kopukluk. *ART-E Sanat Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Arıcı, A. F. (2004). Tür özellikleri ve tarihlerine göre Türk ve dünya masalları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 11(26),159-169.
- Arıcı, A. F. (2016). Estetik değer oluşturmada masalların rolü: Türk masalları örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1017-1035.
- Batur, S. (1998). *Türk halk edebiyatı*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Bestami Yazgan Röportaj (2014). Çocukların yüreğine inen bol ödüllü bir şair: Bestami Yazgan. *Ankara Büyükşehir Belediyesi Çocukça Dergisi*, (72), 10-12.
- Çetişli, İ. (2011). *Batı edebiyatında edebi akımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gül, H. (2013). Bestami Yazgan ile çocuk edebiyatı üzerine röportaj. *Bizim semaver*. <https://www.bizimsemaver.com/bestami-yazgan-ile-cocuk-edebiyati-uzerine-roportaj/>.
- Gültekin, M. (2017). Kazan Tatar Türklerinde masal anlatma geleneği. *Journal of Social Sciences /Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 358-373.
- Günay, U. (1975). *Elazığ masalları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Emmez, C. (2008). *Sözlü gelenekten modern masala: çocuk edebiyatında masal üzerine halkbilimsel bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkbilim Anabilim Dalı, Ankara.
- Karadağ, M. (2004). *Türk halk edebiyatı anlatı türleri*. Ankara: Ürün.
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler (Ed. Tacettin Şimşek), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Grafiker, 77-125.

- Neydim, N. (2003). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Bu.
- Özdemir, E. (2007). *Yazımsal türler*. Ankara: Bilgi.
- Sakaoğlu, S. (1999). *Masal araştırmaları*. Ankara: Akçağ.
- Sivri, M. ve Özkal, S. (2013). Karşılaştırmalı edebiyatta metinlerarasılığın yeri ve Murathan Mungan'ın 'Dumrul ile Azrail' hikâyesine metinlerarası bir yaklaşım, *Folklor / Edebiyat*, 19 (74), 131-144.
- Şimşek, T. (2019). Çocuk edebiyatı ile ilgili temel kavramlar (Ed. Halit Karatay), *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Asos Yayınları, 285-312.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Ankara: Kök.
- TDK (Türk Dil Kurum) (1998). *Türkçe sözlük I-II*. Ankara: TDK.
- Uysal, A. E. ve Walker, S. W. (1966). *Tales alive in Turkey*. Massachusetts: Cambridge University.
- Yazgan, B. (2016). *Kuşların masalı*. İstanbul: Nar.
- Yalçın, A., Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ.
- Yılmaz, A. (2012). Çocuk eğitiminde masalın yeri (Binbir gece masalları örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2012 (25), 299-306.

## 5-Hayat boyu öğrenme yabancılar Türkçe öğretim kurs programlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi

Talat AYTAN<sup>1</sup>

Oğuzhan UZUN<sup>2</sup>

Yusuf GÜNAYDIN<sup>3</sup>

**APA:** Aytan, T.; Uzun, O.; Günaydın, Y. (2020). Hayat boyu öğrenme yabancılar Türkçe öğretim kurs programlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 70-99. DOI: 10.29000/rumelide.835499.

### Öz

Yabancılar Türkçe öğretimi, dil becerilerinin öğretiminin yanında hedef dilin kültürüne ait öğelerin aktarımı açısından oldukça önemli bir alandır. Bu alanda planlı ve programlı hareket edilerek öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde hizmet veren Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından bu anlayışla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni temel alınarak Yabancılar Türkçe Öğretimi Kurs Programları hazırlanmıştır. İlgili programda dört temel dil becerisinin yanında dil bilgisi ile birlikte Türk kültür öğelerini çeşitli etkinliklerle yabancı dil öğrencilerine öğretmek amacı güdülmektedir. Bu nedenle çalışmada ilgili programların dil becerileri ve kültür aktarımının ele alınmış biçimleri incelenerek elde edilen verilerin sunulması amaçlanmıştır. Çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi sonucunda ortaya çıkan veriler, çalışmanın bulgular kısmında sunulmuştur. Araştırma problemleri doğrultusunda ortaya çıkan bulgulara göre 1, 2 ve 3. seviyeye ait kurs programlarında yer alan konu başlıkları ve kazanımlar içerisinde konuşma ve dil bilgisi becerilerine ağırlık verildiği görülmektedir. Bununla birlikte dinleme becerisine daha az yer verilmiştir. Kültür aktarımı açısından incelendiğinde ise Türk kültürünü yansıtmaya gücü bulunan kazanımlar tespit edilmiş ve çalışmanın bulgular kısmında sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Yabancılar Türkçe öğretimi, dil becerileri, kültür aktarımı

## Evaluation of Turkish language teaching for foreigners course programs of general directorate of lifelong learning in terms of various variables

### Abstract

Teaching Turkish to foreigners is a very important field in terms of transferring the elements of the culture of the target language as well as teaching language skills. It is necessary to carry out educational activities in this field by acting in a planned and programmed manner. With this understanding, the General Directorate of Lifelong Learning, serving under the Ministry of National Education, prepared Turkish Teaching for Foreigners Course Programs based on the Common European Framework of Reference for Languages in teaching Turkish as a foreign language. In the related program, it is aimed to teach Turkish cultural elements

<sup>1</sup> Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), talataytan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9778-8970 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835499]

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), oguzhan.uzun1993@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4700-8360

<sup>3</sup> Öğr. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Rektörlük Merkezi (Ankara, Türkiye), yusuf.gunaydin@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0638-5621

to foreign language learners with various activities along with four basic language skills. For this reason, it is aimed to present the data obtained by examining the language skills and the handling of cultural transfer elements of the related programs. Document analysis was used in the study. The data resulting from the document analysis are presented in the findings section of the study. According to the findings of the research problems, it is seen that speaking and grammar skills are emphasized among the topics and acquisitions in the course programs of the 1st, 2nd and 3rd levels. However, less attention has been paid to listening skill. When analyzed in terms of the transfer of cultural elements, gains that reflect Turkish culture were determined and presented in the findings section of the study.

**Keywords:** Teaching Turkish to foreigners, language skills, cultural transfer

## Giriş

Dünyanın var oluşundan bugüne kadar kullanılmaya devam edilen dil, “insanlar arası bir anlaşma sistemidir” (Dilaçar, 1968: 28). Bu anlaşma sistemi birey-birey ve birey- toplum ilişkilerinde oldukça önemlidir. Söz konusu ilişki sürecinde, bireyin kendini ifade edebilmesi ve iletişim hâlinde olduğu diğer bireyleri anlayabilmesi dili kullanabilme becerisi sayesinde gerçekleşmektedir. Bu beceri insanları diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden biridir.

Alan yazında dil üzerine yapılmış birçok tanım bulunmaktadır. Söz konusu tanımlar içerisinde kapsamı en geniş olan ve günümüzde de geçerliliğini koruyan tanımlardan biri Ergin (2000:3) tarafından yapılmıştır. Ona göre dil, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendine özel kanunları olan ve bu kanunlar etrafında gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir kurum”dur. Söz konusu tanım dilin her yönüyle bir sistem olduğunu ve bu sistemin günümüzde de işlevlerini yerine getirmeye devam ettiğini göstermektedir. Banguoğlu (1986:9) ise dilin “insanların isteklerini anlatmak için kullandıkları sesli işaretler sistemi” olduğunu dile getirir. Bu noktadan hareketle dilin sistematik bir yapıya sahip olduğu ve insanın kendini ifade etmede en temel beceri olarak öne çıktığı söylenebilir.

Dil, “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” gibi alt becerilere sahip bir sistemdir. Sağlıklı bir iletişim başta olmak üzere eğitim ve iş gibi hayatın birçok alanında söz konusu dil becerileri aktif olarak kullanılmaktadır. Bireyin ana dilinin yanında hedef olarak belirlediği yabancı dil öğreniminde de dil becerilerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Hedef dilin konuşucuları ile sağlıklı bir iletişim kurabilmek, o dilde eğitim almak ve bireyin kendini çeşitli alanlarda ifade edebilmesi için söz konusu dil becerilerine hâkim olması gerekmektedir.

Ana dil eğitiminde dil becerileri anlama ve anlatma olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmaktadır. Anlama becerileri altında okuma ve dinleme yer alırken anlatma becerileri başlığı altında ise konuşma ve yazma becerilerine yer verilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) `nda dil bilgisi becerisine ayrı bir başlık açılırken son değişikliklerle birlikte güncelliğini koruyarak kullanılmaya devam edilen Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) `nda ise dil bilgisi becerisine ayrı bir başlık açılmadan okuma ve yazma becerileri ile birlikte verilmektedir.

Yabancı dil öğretimi alanında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001) `nde dil bilgisi becerisinin diğer dil becerileri içerisinde verilmesi öngörülmektedir. Bununla beraber dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde yine dil bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim Hengirmen (1993:76), dil vücudsa dil bilgisinin bu vücudun iskeleti olduğunu belirtmiştir.



Ana dili eğitimi için hazırlanan programların dışında Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı(2019)'nda dil bilgisi konularının öğretiminin belli becerileri destekleyecek şekilde yapılandırılması gerektiğinden bahsetmektedir. Bununla birlikte, yazılı ve sözlü anlatıma katkı sunmayan, sadece ezbere dayalı bilgiler içeren dil bilgisi konularının öğretilmemesi gerektiği belirtilmektedir. Konularda, Türkçenin yapısına uygun yapılandırma, aşamalılık ve ilişkisellik ön plana çıkmalıdır. Ayrıca dil bilgisi konuları dilin iletişimsel yönünü de desteklemelidir.

Programda yer alan dil becerilerinin belirli temalarla ilişkilendirilmiş kazanımlar aracılığıyla yabancı dil öğrencilerinde, kalıcı davranış hâline getirilmesi, ilgili programların temel amaçlarından biridir. Bu sebeple becerilere uygun temalar seçmek ve bu temaları ilgili kazanımlarla ilişkilendirerek programı hazır hâle getirmek oldukça önemlidir. Dil öğretiminde bireye o dil ile ilgili ne verilmek isteniyorsa programdaki temalar da ona göre belirlenir (CEFR,2001).

Araştırmaya konu olan, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Yabancılar Türkçe Öğretimi Kurs Programı; alfabe öğretimi konusuyla temelden başlayıp sayılar ve zaman, meslekler, günlük hayat ve etkinlikler gibi konulara yer vermektedir. Bununla birlikte yabancılar Türkçe öğretimi alanında Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (2019)'nda da temaların dil öğrencilerinin seviyelerine uygun bir şekilde belirlenerek her temanın içeriğinin temayla ilgili kazanım, söz varlığı, iletişimsel işlevler ve işlevlere uygun dil yapılarıyla düzenlendiği bildirilmektedir. Söz konusu düzenleme ile dili kullanma alanlarından faydalandığı dile getirilmektedir. Bu noktada tema ve ilgili konuların günlük hayatla ilişkili olması, öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluklarına uygun olarak kolaydan zora doğru hazırlanması oldukça önemlidir.

Dilin iletişimin yanı sıra mühim bir vazife üstlendiği alanlardan biri de “kültür aktarımı”dır. Kültür, kelime kökeni itibarıyla “colere” (Latince) kelimesinden gelerek “culture” biçimiyle “ekin ekmek, işlemek” anlamı kazanıp genişleyerek “toplumların birikimli uygarlığı” hâline gelmiştir (Güvenç, 1974:95). Toplumun yaşayış tarzından sanatsal faaliyetlerine kadar içerisinde birçok bileşeni barındırmaktadır. Gökalp (1975: 27), kültürü “hars” kavramıyla isimlendirerek “Bir milletin dinî, ahlakî, hukukî, muakalevi, bedîi, lisanî, iktisadî, fennî hayatların ahenkli mecmuasıdır” şeklinde tanımlamıştır. Söz konusu tanımda, kültürün çok boyutlu olduğu ve insan hayatının her alanında varlığını koruduğu görülmektedir.

Kültür ile ilgili en kapsamlı tanımlardan biri Burnett Tylor tarafından yapılmıştır (Güvenç, 1974): “Toplumun üyesi olarak insan türünün öğrendiği, edindiği bilgi, sanat, beceri, yetenek ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür”. Gökalp (1975 :27) `in tanımıyla benzerlik gösteren bu tanımda da görüldüğü üzere, kültür kavramı, insan hayatını ilgilendiren alanların bir araya gelerek oluşturduğu bir bütün olarak görülmektedir. Bununla birlikte Güvenç (1974) bu alanları açıklayarak kültürü “bilim alanında medeniyet, beşerî alanda eğitim sürecinin bir sonucu, estetik alanda güzel sanatlar, teknolojik ve biyolojik alanda üreme, tarım, yetiştirme” şeklinde ifade etmiştir.

Söz konusu alanın kapsamı geniş olduğu için kültür ile ilgili yapılacak tanımların da yetersiz olduğu dile getirilmektedir. Meriç (1986:9) bu durumu şu sözlerle açıklamaktadır “Dünyada kültürden daha kaypak bir mefhum tanımıyorum. Tahlil edemezsiniz çünkü unsurları sonsuz. Tasvir edemezsiniz çünkü bir yerde durmaz. Manasını kelimelerle belirtmeye kalkıştınız mı, elinizle havayı tutmuş gibi olursunuz. Bakarsınız ki her yerde hava var ama avuçlarınız bomboş”.

Alan yazında çok çeşitli şekillerde tanımlanmaya çalışılan kültürün dil ile güçlü bir bağlantısı bulunmaktadır. Hedef dilin konuşulduğu coğrafyadaki kültürel öğelerin varlığının korunabilmesi ve gelecek nesillere aktarımının sağlanabilmesi dilin varlığı sayesinde gerçekleşmektedir. Bu noktada dil ve kültür arasındaki ilişkinin önemi ortaya çıkmaktadır. Kaplan (2010), kültürü olmayan bir toplumu kaynağı tükenmek üzere olan bir nehre benzetirken dili olmayan kültürü ise temelsiz bir binaya benzetmektedir. Bu benzetim dil ve kültürün birbirinden ayrılmaz parçalar olduğu durumunu daha iyi açıklamaktadır. Dil, bu noktada kültürü yansıtan bir araç konumundadır, aynı zamanda kültüre kimlik kazandırmaktadır. “Bu nedenle dili öğrenmek o dilin taşıyıcısı olduğu kültürü öğrenmektir” (Kramsch:1993).

“Humboldt`a göre dil ve kültür karşılıklı olarak gelişen bir bütündür” (Topkaya, 2016), birbirini beslemektedir. Demirkan ve Başkan (2016:38) dili toplumdan soyutlayarak düşünmenin faydacı bir yaklaşım olmadığını, bu nedenle dört dil becerisinin yanına kültürün beşinci bir beceri olarak eklenmesi gerektiğini dile getirir. Dil öğretimi aynı zamanda dilin kültürel boyutunun sistemli bir şekilde aktarılmasını zorunlu kılar.

Türkçe, dünya üzerinde varlığını sürdüren, kültürel birikim bakımından en köklü en geniş coğrafyada konuşulan dillerden biridir. Türklerin zaman içerisinde farklı coğrafyalarda farklı kavimlerle ilişki içerisinde olması Türkçenin bugünkü konumunu belirlemiştir. Tarihin erken dönemlerinde Hunlarla birlikte başlayan serüven Göktürkler ve Uygurlar ile devam etmiş; İslam ile tanışmanın ardından batıya ve güneye yayılarak farklı kavimlerle etkileşim içerisinde olunmuştur. Bu durum, diğer alanlarda olduğu gibi dil ve kültürde etkileşimini de sağlamıştır. Karahanlılar döneminde üretilen eserler bu durumu en iyi şekilde özetlemektedir.

Bir sözlük niteliği taşıyan Divan-ı Lügati` t Türk, bu özelliğinin dışında Türk folkloru, Türk yerleşim bölgeleri haritası, atasözü, şiir gibi sosyal hayatın yansımaları olan unsurları da bünyesinde barındırmaktadır. İçerisinde 7500 Türkçe sözcük ve bu sözcüklerin Arapça karşılıklarının yer aldığı söz konusu eser Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılarak Abbasi halifesine sunulmuş ve kabul görmüştür.

Divan-ı Lügati` t Türk dışında Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında verilen diğer eserlerden bazıları şunlardır: Codex Cumanicus, Et- Tuhfetü` z Zekiye fi` Lügat` i-t Türkiye, Kitabû` l İdrak li- Lisâni` l Etrak, El Kavaninü` l Külliye li Zati` l Lügati` t Türkiye, Muhakemetü` l Lügateyn (Bayraktar, 2003). Söz konusu eserler, sözlük tarzında yazılarak dönemin söz varlığını ve kültür unsurlarını Türkçe öğrenmek isteyen yabancılarla aktarmıştır.

Günümüzde Türkçeye olan talep artarak devam etmektedir. Türkiye`ye her yıl milyonlarca yabancı gelmektedir. TÜİK (2019) tarafından yayınlanan son verilere göre 2019 yılında Türkiye`ye gelen yabancı kişi sayısı 45 058 286 olarak belirlenmiştir. Siyasi nedenlerle yaşanan göç dalgaları da Türkiye`ye yabancı kişilerin girişini artırmaktadır. Afganistan, Irak, Suriye gibi ülkelerden Türkiye`ye yapılan geçişler bunun en canlı örneğidir. Söz konusu durumdan ötürü Türkiye`de kayıtlı mülteci sayısı 3,1 milyonu aşmıştır (“Syria Regional Refugee Response”, 2018). Bu durum, Türkiye`ye ve Türkçeye olan talebin hâlihazırda canlılığını korumasını da sağlamaktadır.

Türkçeye olan bu talep, Türkiye`de üniversiteler bünyesinde kurulan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER), Yunus Emre Enstitüsü ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarla karşılanmaya çalışılmaktadır. Üniversite bünyesinde kurulan ve faaliyete geçen ilk TÖMER 1984 yılında Ankara Üniversitesi dâhilinde açılmıştır. Bununla birlikte yıllar içerisinde Ege Üniversitesi, Gazi Üniversitesi,

İstanbul Üniversitesi gibi üniversiteler başta olmak üzere birçok yerde söz konusu kurumlar açılmıştır ve bu kurumlar hâlihazırda Türkçeye olan talebi karşılamaya devam etmektedir. Bununla beraber Yunus Emre Enstitüsü ise yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen bireyler ile yurt dışına çeşitli nedenlerle giden Türk soylulara Türkçe eğitimi vermeyi amaçlamaktadır.

Türkiye'deki yabancılar Türkçe öğretim faaliyetleri, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001)'ni temel almaktadır. Söz konusu temelin Türkçe öğretim setlerine yansımalarında ise farklılıklar görülmektedir. Bir öğretim setinde konuşma becerisine ağırlık verilirken başka bir öğretim setinde dil bilgisi becerisine ağırlık verilebilmektedir. Şimşek ve Aktaş (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti ve Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B2 düzeyi ders kitapları karşılaştırılarak incelenmiş ve dinleme becerisi etkinliklerinin geri planda bırakıldığı gözlemlenmiştir. Bununla beraber okuma becerisine yönelik etkinliklerin ön plana çıktığı belirtilmiştir. Kültür aktarımı konusuna da Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti'nde daha fazla önem verildiği belirtilmiştir. Söz konusu uygulama farklılıkları, ortak bir program ve bu program doğrultusunda hazırlanan yabancılar Türkçe öğretim setleri olmayışından kaynaklanmaktadır.

TÖMER ve Yunus Emre Enstitüsünün yabancılar Türkçe eğitimi faaliyetleri dışında Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğretim faaliyetleri, Türkiye'de yaşayan mültecilerin, yaş ayırt etmeksizin, tamamına hitap eden dil öğretim faaliyetlerini yerine getirmektedir. Özellikle Suriye'de yaşanan siyasi krizden ötürü yerlerini terk ederek Türkiye'ye göç eden kitlede çocuk oranının fazla olması ve Türkiye'de yaşayan mültecilerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri için Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymaları söz konusu dil öğretim faaliyetlerinin küçük yaş gruplarına yönelik olarak gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple 2016 yılında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde 6-12 yaş (1, 2 ve 3. Seviye Kurs Programı), 13-17 yaş (1, 2 ve 3. Seviye Kurs Programı) ve Harmanlanmış Model (A1, A2, B1 Kurs Programı) gibi üç farklı program hazırlanmıştır. Bu çalışmada Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Yabancılar Türkçe Eğitimi (13-17 Yaş) 1, 2 ve 3. Seviye Kurs Programları çeşitli değişkenler açısından ele alınarak incelenmiştir.

### **Yabancılar Türkçe eğitimi (13-17 yaş) 1, 2 ve 3. seviye kurs programları**

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan söz konusu program, 13-17 yaş seviyesini dikkate alarak 3 farklı seviyede hazırlanmıştır. Seviyeler 1, 2 ve 3 şeklinde derecelendirilmiştir. Söz konusu seviyeler birbirinin devamı niteliindedir.

Her üç seviye programın giriş kısmında "Programın Dayanağı" başlığı altında program oluşturulurken başvuru temel dayanaklar belirtilmiştir. Bunlar:

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu

652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 05.08.2015 tarih ve 71 sayılı kararıyla kabul edilen İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (Değişiklik 07.03.2016/12)

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 20.04.2016 tarih ve 19 sayılı kararıyla kabul edilen Yaygın Eğitim Kursları Çerçeve Programı

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 15.08.2016 tarih ve 79031618-235-E.8667808 sayılı yazısıdır.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan bu programda 12 yaşını tamamlamış olmak ve 18 yaşından gün almamış olmak giriş şartı olarak

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

getirilmiştir. Programın 2. seviyesinde bu şartların yanında “1. Seviye Kurs Programını başarmış olmak”, “Bu programa katılmayanlar için yapılacak seviye tespit sınavında 1. seviye düzeyinde Türkçe bilgisine sahip olduğunu kanıtlamak” şartları getirilmiştir. Programın 3. seviyesinde ise “2. Seviye Kurs Programını başarmış olmak”, “2. Seviye Kurs Programına katılmayanlar için yapılacak olan seviye tespit sınavında söz konusu seviye düzeyinde Türkçe bilgisine sahip olduğunu kanıtlamak” şartı yer almaktadır. Programların farklı seviyelerinde yer alan tüm bu şartlar söz konusu programların birbirinin devamı niteliğinde hazırlandığının göstergesidir. Programın belirlenen seviyesini sağlıklı bir şekilde tamamlamadan bir başka seviyeye geçmek mümkün değildir.

Programı yürütecek olanların kimler olacağı ve bu kişilerin özellikleri “Eğitimcilerin Niteliği” başlığı altında maddelendirilmiştir. Buna göre; Millî Eğitim Bakanlığında görevli sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile Millî Eğitim Bakanlığı haricinden vazifelendirileceklerden “sınıf öğretmenliği, üstün zekâlılar öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliğinden mezun olanlar, Türk dili ve edebiyatı, çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları, Türk halkbilimi bölümlerinden mezun ve öğretmenlik formasyon belgesine sahip olanlar, yan dalı Türkçe olanlar ve Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olduğunu belgelendirenler arasından görevlendirilir.

İlk ve ortaöğretim kademelerine yönelik hazırlanan her ders programında olduğu gibi bu programda da “Programın Amaçları” başlığı altında ilgili amaçlar sıralanmıştır. Söz konusu amaçlar 1, 2 ve 3. seviyelerde farklılık taşımaktadır. İlgili amaçlar Tablo. 1’e sıralanmıştır.

#### **Yabancılar türkçe öğretimi 13-17 yaş 1, 2 ve 3. seviye programlarının amaçları**

1.Seviye	2.Seviye	3.Seviye
1.Türk dilinin alfabesini öğrenmeleri; ses bilgisi, telaffuz ve yazma yeterliliği kazanmaları,	1.Ürünlerin isimlerini bilmeleri ve fiyatlarını sorarak alışveriş yapmaları,	1. Kendini ayrıntılı olarak tanıtmaları,
2.Karşısındaki ile selamlaşmaları ve kendilerini tanıtmaları,	2.Sağlık ve spor ile ilgili kelimeleri bilmeleri,	2. Gelecekle ilgili beklentilerini, hayallerini ve planlarını söylemeleri,
3.Okulu, evi ve çevresi ile ilgili bilgi vermeleri,	3.Sevdiği ve yaptığı sporlar hakkında konuşmaları,	3. TV ve radyodaki kısa anons ve haberlerin önemli noktalarını anlamaları,
4. 1’ den 100’e kadar sayma ve sıra sayılarını saymaları,	4.Şu anda yaptığı ve yapmadığı işleri söylemeleri,	4. Kültürel etkinliklerle ilgili davetleri anlamaları ve uyulması gereken kuralları söyleyebilmeleri,
5.Saati sormaları ve söylemeleri. Gün, ay, yıl, mevsim, gibi zaman ile ilgili kelime ve ifadeleri kullanmaları,	5.Yer yön tarifi yapabilmeleri ve anlamaları,	5. Aldığı eğitimi, okulunu, bölümünü, okul çalışanlarını ve okuldaki günlük etkinliklerini söyleyebilmeleri,
6.Vücutun organlarını ve kişisel bakım eşyalarının isimlerini bilmeleri,	6.Dilekçe form veya mektuplara adreslerini yazabilmeleri,	6. Mesleklerin isimlerini, mesleklere ilişkin fikirlerini söylemeleri ve bir iş başvuru formunu doldurabilmeleri,
7.Günlük temel ihtiyaçlardan olan yiyecek, içecek ve kıyafetlerin isimlerini söylemeleri ve yazmaları,	7.Yapmaktan hoşlandığı veya hoşlanmadığı etkinliklerden bahsetmeleri,	7. Niçin, neden, nasıl, ne zaman, ne kadar gibi soru kelimelerini doğru kullanmaları,
8.Çevresindeki eşyaların renklerini söylemeleri,	8.Hobileri ve fobileriyle ilgili konuşabilmeleri,	8. Geçmişteki olaylardan anı ve tecrübelerinden bahsedebilmeleri,

9. Başlıca meslekleri bilmeleri ve meslek sahiplerinin ne yaptıklarını açıklamaları,	9. Kabiliyetlerini ve alışkanlıklarını ifade etmeleri,	9. İnsan ilişkileri, toplum ve birey gibi konularda yapılan bir sohbeti ana hatları ile anlamaları,
10. Ürünlerin fiyatlarını sormaları,	10. Zorunluluk bildiren durumları ifade edebilmeleri,	10. Ulaşım ve ulaşım araçları ile ilgili kelimeleri doğru kullanarak bilet, yer ayırma gibi işlemleri yapabilmeleri, uyarı tabelalarını anlamaları,
11. Basit nezaket kalıplarını kullanmaları,	11. Hava durumuna ilişkin ifadeleri anlamaları,	11. Yer yön tarifi yapabilmeleri ve anlamaları,
12. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,	12. Günlük hayatta kullanılan iletişim araçlarını tanımaları,	12. İzlediği sanat olayları ile ilgili duygularını ifade edebilmeleri amaçlanmaktadır.
13. Türkçe Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmaları amaçlanmaktadır.	13. Resmî ve millî bayramlar, kutlamalar gibi özel günleri bilmeleri,	
	14. Özel günlerde kutlama yapabilmeleri,	
	15. Tatil ve seyahate ilişkin temel kelimeleri kullanarak yaptıkları tatil planlamasını söylemeleri,	
	16. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,	
	17. Türkçe Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmaları, amaçlanmaktadır.	

**Tablo.1** Yabancılar Türkçe Öğretimi 13-17 yaş 1, 2 ve 3. Seviye Programlarının Amaçları

Programın üç seviyesinde de farklı sayıda amaçlara yer verilmiştir. Söz konusu amaçlar bir sonraki seviyede aşamalı olarak ilerlemektedir. Birinci seviyede on üç amaç yer alırken ikinci seviyede on yedi, üçüncü seviyede ise on iki amaç yer almaktadır. Üç seviyede de farklı sayılarda yer verilen amaçlara bakıldığında basitten karmaşığa doğru bir yol izlendiği görülmektedir. Ayrıca programda yer verilen kazanımlar da bu amaçlar doğrultusunda hazırlanarak aralarında bir bağlantı kurulmuştur.

Amaçlar ve söz konusu amaçlara bağlı olarak hazırlanan kazanımlar oluşturulurken yabancı dil öğretiminde de dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Barın (2004: 22-24) ve Demirel (2011: 29-32) söz konusu ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

Etkinlikler önceden planlanmalı

Dört temel beceriyi bir bütün hâlinde geliştirmeli

Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretilmeli

Görsel ve işitsel araçlar kullanılmalı

Gerekli durumlarda anadile başvurulmalı

Bireysel farklılıklar dikkate alınmalı

Verilen bilgi ve örnekler hayata uygun olmalı

Bir seferde tek yapı gösterilmeli.

Programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalara bakıldığında, yaygın eğitim merkezleri için düzenlendiği ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001) göz önüne alınarak Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlandığı belirtilmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda hazırlanan program ve diğer materyallerin temel dayanaklarından birisi Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001)'dir. Söz konusu programın bu metni temel alarak hazırlanması dil öğretiminin Avrupa standartlarında olması açısından gerekli görülmektedir.

Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu süreçte kendilerini sadece bilgi veren bir kaynak olarak görmelerinden ziyade, kurstaki öğrencilerin kendilerini keşfetme sürecini kolaylaştırıcı bir rehber olarak görmeleri önemlidir. Program genel bir çerçeve çizse de burada yer alan kazanımların öğrencilere aktarılması süreci tamamen öğretmenin bilgi ve becerisine bağlıdır. Bu nedenle öğretmenin rolü bu noktada oldukça önemlidir.

Programın uygulanmasıyla ilgili yer alan açıklamalardan biri de “Temaların Uygulanması” başlığı altında yer almaktadır. Bu kısımda yukarıda yer alan dil öğretim ilkelerine uyularak temaların belirlendiği ve belirlenen temalara uygun kazanımların yerleştirildiği belirtilmektedir. Bunlar arasında “basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, dört temel becerinin bir arada öğretilmesi, görsel ve işitsel araçlardan yararlanma, iletişimsel ve işlevsel dil eğitimi”ne özellikle değinilmiştir.

Dört temel dil becerisinin öğretilmesiyle ilgili olarak amaçlar ve kazanımlar verilirken beceriler için ayrı bir başlık açılmamıştır. Onun yerine, kazanımlarda yer alan sözel ipuçlarından hareketle hangi kazanımın hangi beceriyi aktif hâle getirdiği bilgisi verilmiştir. Buna göre, “anlar, bulur, okur, seçer, takip eder” gibi kazanım ifadeleri dinleme ve okuma becerilerine yönelikken “yazar, konuşur, ifade eder, açıklar, sorar” gibi kazanımlar ise üretime dönük olup konuşma ve yazma becerilerini harekete geçirdiği belirtilmiştir.

Programın süresi ve içeriği kısmında ise üç kur seviyesinin 168 saatlik uygulama süresi olduğu belirtilmektedir. Programda yer alan her konuya 24 saatlik bir süre ayrılarak toplamda 168 saat verilmiştir. Bununla beraber her kur seviyesinde yedi konu yer almaktadır. Haftalık ders saati, günlük 5 saati geçmemek üzere kursun verileceği eğitim merkezinin şartları da göz önünde bulundurularak kurs eğitim merkezi müdürü ve kurs zümre öğretmenleri tarafından kararlaştırılmaktadır.

1, 2 ve 3. seviye kur programında yer alan konular ve süreleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Konular	Süre (Ders Saati)
Alfabe Öğretimi	24
Tanışma ve Arkadaşlık	24
Ailem ve Çevrem	24
Sayılar ve Zaman	24
Dış Görünüş ve Kişisel Bakım	24
Temel İhtiyaçlar	24
Meslekler	24
Toplam	168

**Tablo. 2** Yabancılara Türkçe Öğretimi 1. Seviye Kurs Programı Konu ve Süre Dağılımı

Konular	Süre (Ders Saati)
Giriş	24
Alışveriş	24
Sağlık ve Spor	24
Günlük Hayat ve Etkinlikler	24
Serbest Zaman Etkinlikleri	24
Hava Durumu ve İletişim	24
Kutlamalar ve Tatil	24
Toplam	168

**Tablo.3** Yabancılara Türkçe Öğretimi 2. Seviye Kurs Programı Konu ve Süre Dağılımı

Konular	Süre (Ders Saati)
Giriş	24
Hayallerim ve Ben	24
Medya ve Kültür	24
Eğitim ve Çalışma Hayatı	24
Anılar- Geçmiş	24
Toplum ve Birey	24
Duygular ve Sanat	24
<b>Toplam</b>	<b>168</b>

**Tablo. 4** Yabancılara Türkçe Öğretimi 3. Seviye Kurs Programı Konu ve Süre Dağılımı

1. Seviye Kurs Programı'nda yer alan konuların daha temel kavramlara yönelik olduğu görülmektedir. Alfabe Öğretimi, Tanışma ve Arkadaşlık, Ailem ve Çevrem, Sayılar ve Zaman, Dış Görünüş ve Kişisel Bakım, Temel İhtiyaçlar, Meslekler gibi başlıklar altında öğrencilere hedef dilde kullanacakları temel sözcük ve cümle kalıplarının öğretilmesi hedeflenmektedir.

Programın 2. ve 3. seviyelerinde ise Giriş konusuyla kursa başlandığı görülmektedir. Söz konusu Giriş bölümünde bir önceki kurs kazanımlarının öğrencilere hatırlatılması ve varsa öğrenci eksikliklerini belirlemek amacıyla 10 saatlik bir bölüm ayrıldığı belirtilmektedir. Bununla beraber geriye kalan 14 saatlik sürede de öğrencilere verilmesi gereken on bir kazanım yer almaktadır.

2. Seviye Kurs Programı'nda, öğrencilerin günlük hayatta kullanacakları sözcük ve cümle kalıplarının öğretilmesine yönelik kazanımların varlığıyla birlikte tatil dönemi ve kutlamalarda kullanması gereken sözcük ve cümle kalıplarının öğretilmesi için gerekli kazanımlar yer almaktadır. 3. Seviye Kurs Programında ise dilin basit kullanımından ziyade daha karmaşık yapılarının kullanımının öğretilmesi üzerine sıralanan konular ve kazanımlar yer almaktadır.

Programın son bölümünde ölçme ve değerlendirme ile ilgili esaslara yer verilmiştir. Buna göre kurs süresi boyunca edinilen kazanımların kurs bitiminde bütünüyle değerlendirileceği belirtilmektedir. Kişisel ve grupta yapılan etkinliklerin de değerlendirilmeye alınacağından bahsedilmektedir. Bu yönüyle ölçme değerlendirme faaliyetlerinin bütüncül bir bakış açısıyla gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001)'nde de öğrencilerin dil ile ilgili becerilerinin ölçülmesinde tek bir ölçme ve değerlendirme yöntemine bağlı kalınmadan bütüncül bakış açısıyla ölçme ve değerlendirme gerçekleştirilmesinin önemli olduğundan bahsedilmektedir. Ancak Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün hazırlamış olduğu kurs programlarında öğrencilerin kursa hangi seviyeden başlayacaklarına yönelik bir seviye tespit sınavından bahsedilmemiştir. Bu noktada öğrencilerin seviyelerinin neye göre belirlendiği konusu belirsiz kalmaktadır.

### **Alan yazındaki araştırmalar**

Alan yazında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Yabancılara Türkçe öğretimi programlarına yönelik herhangi bir inceleme çalışması bulunmamaktadır. Ancak, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001) temel alınarak hazırlanan materyallere ve bu yönde yapılan öğretim faaliyetlerine, bu faaliyetlere katılan öğretici ve öğrencilere yönelik inceleme çalışmaları bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalar içerisinde dil-kültür ilişkisini ele alanlardan bazıları şunlardır:

İşçi (2012), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarından biri olan “Yeni Hitit” ders kitabını kültür ve dört temel beceri açısından incelemiştir. Bu çalışmaya göre kültürel açıdan ele alınan 49 metinden 4 tanesi kültürler arası karşılaştırma yapmaya yönelik etkinlik bulundurmaktadır. Kültürel etkinliklerin sayısının artırılması yönünde öneri sunulmaktadır.

Kültürün temel yansıtıcılarından biri olan folkloru ele alan bir çalışma Özdemir (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin Türk kültürü konusunda aydınlatılmasının gerekliliğinden bahsedilmektedir. Bu sebeple çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde folklor çıktılarının görevsel kullanımıyla ilgili yaklaşım ortaya koyarak örnekler sunulmuştur.

Ökten ve Kavanoz (2014) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı” isimli çalışmalarında, Türk kültürüne ait öğelerin kitaplarda kültürlerarası öğrenmeyi destekleme konusunda yetersiz kaldığını belirtmektedir. Ayrıca çalışmada dilbilgisi ve sözcük öğretiminin ön planda olduğu, bu sebeple kültürel etkileşimin geri planda kaldığı da not edilmektedir.

Elbir ve Aka (2015) tarafından gerçekleştirilen “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi” isimli çalışmada, dil bilgisi yapılarının yanında kültürel öğelere de yer verilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Yapılan çalışmalarda, bu önemin yeterince gösterilmediği belirtilmektedir.

Seymen ve Tok (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ileri seviyede Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandıkları kültürel dil unsurlarının tespiti ve sınıflandırılması yapılmıştır. Buna göre, öğrencilerin anlam bakımından en çok zorlandıkları kullanımların deyimler, kinayeler, ad aktarmaları, tevriyeler olduğu belirlenmiştir. Sonuçta deyim, atasözü, kalıp sözlerin yanı sıra edebî dilden de yararlanmak gerektiği ortaya çıkmıştır. Söz konusu kavramlar, Türk sözlü kültürünün vazgeçilmez unsurlarıdır.

Akcaoğlu (2019) tarafından “Kültürel Aktarım Aracı Olarak Somut Olmayan Kültürel Miras” isimli çalışmada, UNESCO'nun Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'de yer alan öğelerin kitaplarda ne kadar ve nasıl kullanıldığını tespit etmek ve bu öğelerle ilgili öneriler sunmak amaçlandığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim ve Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Türkçe öğretim setlerinin ders kitapları tarandığı belirtilmektedir. Sonuç olarak, güncel durumda var olan



öğelerin sayısının artırılmasının olanaklı olduğu belirtilerek Türkçe öğretimi derslerinde kültürel öğelerin nasıl kullanılacağına dair öneriler getirilmiştir.

Çelik (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkiye`de öğrenim gören yabancı öğrencilerin kültürel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda Türkçe derslerinde öncelik verilmesi gereken kültürel unsurların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, kültür aktarımı konusunda öğretmen, ders kitabı ve ek malzemelerin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir. İletişimsel yaklaşımla birlikte dil öğretiminde aile yapısı, Türk filmleri, Türk tiyatro ve edebiyatının aktarılması; Türk politika ve tarihinin ise belli bir seviyeden sonra ele alınması gerektiği belirtilmektedir.

Caner, Direkçi ve Kurt (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı üzerine gerçekleştirilen çalışmaların azlığına dikkat çekilmektedir. Bununla beraber araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının kültür aktarımına ilişkin görüşlerinin irdelenmesi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın bulgu ve sonuç kısmında; katılımcıların büyük çoğunluğunun, yabancılar Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer verilmesinin olumlu sonuçlar doğuracağını, öğretici konumundaki bireylerin de öğrencilerinin dili ve kültürü hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini dile getirmektedirler.

Çiftçi (2019), Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe kitabındaki kültür aktarımı konusunu ele alarak inceleme gerçekleştirmiştir. Doküman incelemesi sonucunda, kültür aktarımına yönelik öğelerin 8 alana eşit ya da birbirine yakın oranda dağılmadığı dile getirilmiştir. Bu çalışmada, kültür aktarımı konusunun dar bir çerçevede ele alındığı belirtilmiştir.

Ders kitaplarında kültür aktarımını ele alan bir diğer çalışmada Kalenderoğlu (2015), kültür unsurunun yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oldukça önemli olduğunu dile getirerek, temel düzeyde (A1, A2) Türkçe öğrenen bireylere yönelik hazırlanan ders kitaplarındaki kültür unsurlarını tespit edip değerlendirmiştir.

Bununla beraber yabancılar Türkçe öğretiminde dil becerilerine yönelik çalışmalardan bazıları şunlardır:

Şimşek ve Aktaş (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti ve Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B2 düzeyi ders kitapları temel dil becerileri, kültür aktarımı ve ünite değerlendirme ölçütleri açısından karşılaştırılmıştır. Buna göre, dinleme becerisinin diğer becerilere göre nicel olarak geri planda kaldığı, diğer becerilere gereken önemin verildiği ileri sürülmüştür. Kültür aktarımı konusunda Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi Seti'nin daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

Dursun (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, film kullanımının öğrencilerin anlama becerisine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin seyrettikleri Türkçe filmdeki karakterleri çok yönlü olarak değerlendirmede ve filmdeki olay örgüsünü çözümlemede başarılı oldukları bildirilmiştir. Dil öğretiminde film kullanımının faydalı olduğu belirtilmiştir.

Gün, Yalçın ve Pişkin (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan dil bilgisi konuları ve etkinliklerinin karşılaştırmalı analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre, bazı kitapların dil bilgisi konularına ayrı bir bölümde yer verdiği, bazı kitapların ise dil bilgisi konularına diğer dil becerilerinde yer alan etkinliklerin içerisinde yer verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca dil

bilgisi alanında ele alınan konuların temel seviye konuları olduğu belirtilmiştir. Bununla beraber dil bilgisi konularının seçiminde herhangi bir standartlaşmanın olmadığı ve konuların seçiminin uzmanların tercihine bırakıldığı belirtilmektedir.

Hasırcı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitapları, konuşma becerisi açısından karşılaştırılmıştır. Buna göre, öğretmen merkezli etkinliklerin fazla olduğu ve bu durumun öğrenci merkezli etkinlikler hazırlayarak düzeltilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca dilsel becerilerdeki bütünsellikte, okumanın yanı sıra yazma ve dinleme becerilerinin de dengeli bir biçimde ele alınması ve konuşma etkinliklerinde hazırlık sürecinin gözetilmesi gerektiği bildirilmiştir.

Mattiussi (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik görsel-işitsel materyal kullanımı üzerine araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonuç verilerine göre, ses uyaran temelli olan dinleme metinlerinin, diğer uyaran desteğini görsellerle daha etkili kıldığı, altyazı uyaranlı dinleme metinlerinde öğrencilerin anlama açısından daha sınırlı bir öğretim ortamında kaldığı ortaya çıkmıştır.

### **Araştırmanın amacı**

Yabancılara Türkçe Öğretimi, yurt içinde ve yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyenlerin sağlıklı bir şekilde dil öğrenim süreci gerçekleştirmesi ve hedef dilin inceliklerini kavrayabilmeleri açısından oldukça önemli bir konudur. Söz konusu süreçte, dil becerisi öğretiminin yanında kültür aktarımı kavramının da bu öğretim faaliyetinin içine dâhil edilmesi gerekmektedir. Çünkü dil ve kültür birbirinden ayrılmaz parçalardır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi alanında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001) temel alınarak hazırlanan Türkçe öğretim programlarının, ders kitaplarının ve diğer materyallerin Türkçenin kültürel zenginliğini yansıtacak şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Siyasi, ekonomik vb. nedenlerle Türkiye'ye yerleşen mültecilerin Türkçe öğrenmelerine yönelik olarak Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan farklı yaş gruplarına yönelik programlar bulunmaktadır. Söz konusu çalışmada, hazırlanan programlar içerisinde 13-17 yaş grubuna yönelik 1, 2 ve 3. Seviye Kurs Programları temel alınmıştır. Bununla birlikte araştırmanın amacı Yabancılara Türkçe Öğretimi 1, 2 ve 3. Seviye Kurs Programlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyerek dil öğretimi açısından mevcut durumunu ortaya koymaktır.

Söz konusu amaca ulaşmak için aşağıda yer alan alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

Yabancı Diller Yabancılara Türkçe Öğretimi 1, 2 ve 3. Seviye Kurs Programında yer alan kazanımların dil becerilerine göre dağılımı nasıldır?

Yabancı Diller Yabancılara Türkçe Öğretimi 1, 2 ve 3. Seviye Kurs Programının Türk kültürüne ait öğeleri yansıtmaya durumu nasıldır?

### **Araştırma modeli**

İlgili araştırma doküman analizi modeliyle yürütülmüştür. Doküman analizi bir nitel araştırma yöntemidir. Bu yöntem "Konu ile ilgili olarak alan yazında var olan yazılı materyallerin taranarak analiz edilmesini kapsamaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013:214). Yabancılara Türkçe Öğretimi 1, 2 ve 3. Seviye Kurs Programları araştırmanın dokümanı olarak belirlenmiştir. Bununla beraber ilgili programlarda yer alan öğeler çeşitli değişkenler açısından ele alınarak incelenmiştir.

## Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Yabancılara Türkçe Öğretimi Kurs Programları oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem olarak ilgili programların tamamını temsil edebileceği düşünölen Yabancılara Türkçe Öğretimi 1, 2 ve 3. seviye kurs programları seçilmiştir. İlgili kurs programları 13- 17 yaş seviyesini kapsamaktadır.

## Verilerin analizi

Araştırmada doküman analizi kullanılmıştır. Örneklemede ele alınan 1, 2 ve 3. seviye kurs programlarında yer alan konuların ve bu konuların altında sıralanan kazanımların dil becerilerinden hangilerine yönelik olduğunu tespit etmek, bununla beraber Türk kültürüne ait ögeleri yansıtır yansıtmadığını tespit etmek amacıyla ilgili konu ve kazanımlar incelenmiş ve elde edilen veriler tablo hâlinde sunulmuştur.

## Bulgular

Bulgular, araştırmada ele alınan iki alt probleme göre isimlendirilerek aşağıda sunulmuştur.

### 1. Birinci alt probleme ait bulgular

Araştırmada ele alınan Yabancılara Türkçe Öğretimi 1, 2 ve 3. Seviye Kurs Programındaki ilgili konular ve alt başlıklarla birlikte öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların birer kazanım hâlinde sunulduğu görölmektedir. İlgili programların birinci, dördüncü ve yedinci konularında yer alan kazanımlar birinci alt problem dâhilinde dil becerilerine göre gruplandırılmış hâli Tablo. 5'e verilmiştir.

Dil becerisi	Konu. alt konu. kazanım numarası.	Konu başlığı/Kazanım
	1.	Alfabe Öğretimi
	1.1.	Ses Bilgisi, Telaffuz ve Yazma Yeterliliği
Konuşma	1.1.1.	Alfabede yer alan harfleri duyduğunda anlar ve harflere ait sesleri çıkarır.
Dinleme/Okuma	1.1.2.	Sesleri hisseder, tanır ve ayırır eder.
Dinleme	1.1.3.	Seslerle harfleri, heceleri, sözcükleri ve görselleri eşleştirir.
Konuşma	1.1.4.	Sesleri doğru çıkarır.
Okuma	1.1.5.	Harfleri tanır ve doğru seslendirir.
Okuma	1.1.6.	Görsellerle verilen kelimelerde eksik olan harfi ya da harfleri tamamlar. a-a> araba
Okuma	1.1.7.	Adı, soyadı gibi kelimeleri harf harf söyler. Ör. A-Y-L-İ-N
Konuşma	1.1.8.	Kelimeleri doğru telaffuz eder.
Dinleme	1.1.9.	Tonlama ve vurgudaki farkları ayırır.
Okuma	1.1.10.	Hece, kelime ve cümleleri akıcı bir şekilde okur.
Okuma	1.1.11.	Kısa metinleri vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur.
Konuşma	1.1.12.	Göz teması kurarak işitilebilir bir ses tonuyla konuşur.

Yazma	1.1.13.	Yazma materyallerini uygun biçimde kullanarak çeşitli boyama/çizgi çalışmaları yapar.
Yazma	1.1.14.	Harfleri, rakamları ve matematiksel işaretleri tekniğine uygun yazar.
Okuma	1.1.15.	Büyük ve küçük harfleri ayırt eder.
Yazma	1.1.16.	Dikte yoluyla harfleri ve basit kelimeleri yazar.
Yazma	1.1.17.	Sayfa ve yazım düzenine dikkat eder.
Dinleme	1.1.18.	Dinlediklerinde vurgulanan sesi tanır, ayırt eder.
Okuma	1.1.19.	Bir metinde bilmediği kelimeleri belirler ve bu kelimelerin anlamlarını öğrenmek için soru sorar.

**Tablo. 5** Alfabe Öğretimi Konusu Kazanım Beceri Dağılım Tablosu

Programın ilk konusu olan “*Alfabe Öğretimi*” başlığı altında on dokuz kazanıma yer verilmektedir. Söz konusu bölüm, Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancı dil öğrencileri için temel dil becerilerini kapsayan giriş seviyesi kazanımlarından oluşmaktadır. İlgili kazanımlar beceri dağılımı açısından incelendiğinde, okuma becerisi ağırlıklı kazanımlardan oluştuğu görülmektedir. Buna göre kazanımların üç tanesi (%15,78) dinleme becerisi, yedi tanesi (%36,84) okuma becerisi, dört tanesi (%21,05) konuşma becerisi, dört tanesi (%21,05) de yazma becerisi ile ilgilidir. Bir kazanım (%5,26) ise hem okuma hem de dinleme becerisiyle ilgilidir.

Dil becerisi	Konu. alt konu. kazanım numarası	Konu başlığı/Kazanım
	4.	Sayılar ve Zaman
	4.1.	Sayılar
Konuşma	4.1.1.	Sayma sayılarını 1’den 100’ e kadar sayar.
Yazma	4.1.2.	Rakamla verilen sayıları yazı ile yazar. Ör. 15: “On beş”
Yazma	4.1.3.	Yazıyla verilen sayıları rakamla yazar. Ör. “On altı” : 16
Konuşma	4.1.4.	Sıra sayılarını sayar. Ör. “1.,2.,3.,4.,5.,...”
Dil Bilgisi	4.1.5.	“-nci” ekini konuşma ve yazmada kullanır. Ör. “1’inci, 2’inci, 3’üncü”, “5’inci öğrenci.”
	4.2.	Saatler
Konuşma	4.2.1.	Görseli verilen saatin kaç olduğunu söyler.
Konuşma	4.2.2.	Saat ve saatle ilgili dakika, saniye vb. kelimeleri söyler.
Konuşma/Yazma	4.2.3.	Tam ve yarım saat ifadelerini öğrenir ve kullanır.
Dil Bilgisi	4.2.4.	“Saat kaç?” soru kalıbını sorar ve cevap verir.
Konuşma/Yazma	4.2.5.	“Geçiyor” ve “var” ifadelerini öğrenir ve kullanır. Ör. “Maçın başlamasına 1,5 saat var.”
Konuşma	4.2.6.	“Ne zaman?” ve “saat kaçta?” soru kalıplarını öğrenir ve bunlara “geçer ve kala” kelimelerini kullanarak cevap verir. Ör. “Maç ne zaman?”, “Sekizi on beş geçe.”, “Ders saat kaçta?”, “Dörde on kala.”

Konuşma	4.2.7.	Bir günün kaç saat olduğunu söyler.
Okuma/yazma	4.2.8.	Verilen saat görsellerinin altına saatin kaç olduğunu tam ve yarım saat ifadeleriyle yazar.
Konuşma/Yazma	4.2.9.	Günün vakitlerini cümle içinde kullanır. Ör. "Sabah erken kalk!", "Öğlen yemek ye!", "Akşam ders çalış!"
Okuma/Yazma	4.2.10	Verilen saat görsellerinin altına saatin kaç olduğunu yazar.
	4.3.	Günler
Konuşma	4.3.1.	Haftanın günlerini sayar. Ör. "Pazartesi, Salı,.....Pazar."
Konuşma	4.3.2.	Bugünün, yarımın ve dünün hangi gün olduğunu söyler. Ör. "Bugün günlerden ne?", "Perşembe."
Konuşma	4.3.3.	Hafta sonunun hangi günler olduğunu söyler.
	4.4.	Aylar ve Mevsimler
Konuşma	4.4.1.	Ay, yıl, hafta ve mevsimleri söyler. Ör. "Ocak, Şubat.....Aralık"
Konuşma	4.4.2.	Bir yılda kaç ay olduğunu söyler.
Konuşma	4.4.3.	Mevsimlerin adlarını sırasıyla söyler.
Konuşma	4.4.4.	Hangi ayın hangi mevsimde olduğunu söyler. Ör. "Hangi aylar kış aylarıdır? "Aralık, Ocak, Şubat", "Ağustos hangi mevsimdedir?", "Yaz."
Konuşma	4.4.5.	Bir önceki veya bir sonraki ayı söyler. Ör. "Nisan ayından önceki ay nedir?", "Mart."
Konuşma	4.4.6.	Mevsimlere göre hava durumunu söyler? Ör. "Kış soğuktur." "Yaz sıcaktır."
Konuşma/Yazma	4.4.7.	"ve , ile" bağlaçlarını kullanarak cümleler kurar. Ör. "Ocak ve şubat kış aylarıdır." "Mart ile nisan ilkbahar aylarıdır."

**Tablo. 6** Sayılar ve Zaman Konusu Kazanım Beceri Dağılım Tablosu

Programın dördüncü konusu olan "*Sayılar ve Zaman*" başlığı altında toplam yirmi beş kazanıma yer verilmiştir. Söz konusu kazanımların on beş (%60) tanesi konuşma becerisine, iki (%8) tanesi yazma becerisine, iki (%8) tanesi dil bilgisi kazanımına, dört (%16) tanesi konuşma ve yazma becerisine aitken iki (%8) tanesi okuma ve yazma becerisine aittir.

Dil becerisi	Konu. alt konu. kazanım numarası	Konu başlığı/Kazanım
	7.	Meslekler
	7.1.	Meslekleri Tanıma
Okuma	7.1.1.	Bir meslekle ilgili verilen görselden mesleği tanıır.
Okuma/Yazma	7.1.2.	Mesleklerle ilgili verilen görselleri meslek isimleri ile eşleştirir.
Konuşma	7.1.3.	Çevresinde sıkça kullanılan meslek isimlerini söyler. Ör. "aşçı", "öğretmen", "bakkal", "polis..."

Dil Bilgisi	7.1.4.	“cı, -ci, -cu, -cü” eklerinin işlevini kavrar ve bu eklerle meslek isimleri türetir. Ör. “balık-balıkçı”, su-sucu”, “tamir-tamirci”, “temizlik-temizlikçi”
Dil Bilgisi	7.1.5.	Geniş zamanı kullanarak insanların her zaman yaptığı işleri ve alışkanlıklarını söyler. Ör. “Sabah yedide kalkarım.”, “12’de yemek yerim.”, “Öğleden sonra futbol oynarım.”
Dil Bilgisi	7.1.6.	Geniş zamanda kullanılan sıklık belirten zaman ifadelerini kullanır. Ör. “Sık sık şehir dışına çıkarım.”, “Her zaman erken kalkarım.”, “Her sabah/akşam/gün...”
Konuşma	7.1.7.	Meslek sahiplerinin ne iş yaptığını söyler. Ör. “Aşçı yemek yapar.”, “Sucu su dağıtır.”
Konuşma	7.1.8.	Hayalindeki mesleği söyler ve karşısındaki kişiye hayalindeki mesleğini sorar.
Okuma	7.1.9.	Bir metinde geçen meslek isimlerini tespit eder.
Dil Bilgisi	7.1.10.	Sonu sert ünsüzlerle (f, s, t, k, ç, ş, h, p) biten kelimelerin “c, d, g” ile başlayan ek aldığına “ç, t, k” ya dönüştüğünü öğrenir. Ör. “kitap-kitapçı, kitap-kitapta”

**Tablo. 7** Meslekler Konusu Kazanım Beceri Dağılım Tablosu

Programın yedinci konusu olan “*Meslekler*” başlığı altında toplam on kazanıma yer verilmiştir. Söz konusu kazanımların dört (%40) tanesi dil bilgisine, üç (%30) tanesi konuşma becerisine, iki (%20) tanesi okuma becerisine, bir (%10) tanesi okuma ve yazma becerisine aittir.

Yabancılar Türkçe Öğretimi 2. Seviye Kurs Programında “Giriş” konusu altında yer alan kazanımlara ait bulgular aşağıdaki Tablo. 8`de yer almaktadır.

Dil becerisi	Konu. alt konu. kazanım numarası	Konu başlığı/Kazanım
	1.	Giriş
Konuşma	1.1.	Türk dilinin alfabesini bilir; sesleri doğru çıkarır.
Konuşma	1.2.	Karşısındaki ile selamlaşır ve kendini tanıtır.
Konuşma/Yazma	1.3.	Okulu, evi ve çevresi ile ilgili bilgi verir.
Konuşma	1.4.	1`den 100`e kadar sayma ve sıra sayılarını sayar.
Konuşma	1.5.	Saati sorar ve söyler. Gün, ay, yıl, mevsim gibi zaman ile ilgili kelime ve ifadeleri kullanır.
Konuşma/Yazma	1.6.	Vücudun organlarını ve kişisel bakım eşyalarını söyler ve yazar.
Konuşma/Yazma	1.7.	Günlük temel ihtiyaçlardan olan yiyecek, içecek ve kıyafetlerin isimlerini söyler ve yazar.
Konuşma/Yazma	1.8.	Çevresindeki eşyaların renklerini söyler ve yazar.
Konuşma/Dil Bilgisi	1.9.	Her zaman yaptığı işleri sıklık bildiren zaman ifadeleriyle anlatır.
Konuşma	1.10.	Başlıca meslekleri bilir ve meslek sahiplerinin ne yaptıklarını söyler.
Konuşma	1.11.	Ürünlerin fiyatlarını sorar.

**Tablo. 8** Giriş Konusu Kazanım Beceri Dağılım Tablosu

2.Seviye Kurs Programının birinci konusu olan “Giriş” başlığı altında toplam on bir kazanıma yer verilmiştir. Söz konusu kazanımların altı (%54,545) tanesi konuşma becerisine, dört (%36,36) tanesi konuşma ve yazma becerisine, bir (%9,09) tanesi konuşma ve dil bilgisi becerisine aittir.

Dil becerisi	Konu. alt konu. kazanım numarası	Konu başlığı/Kazanım
	4.	Günlük Hayat ve Etkinlikler
	4.1.	Şu Anda Yaptıklarım
Dil Bilgisi	4.1.1.	Fiillerde zaman kavramı hakkında bilgi edinir.
Dil Bilgisi	4.1.2.	Şahıs zamirleriyle bir fiili şimdiki zamanda çekimler. Ör. “Ben okuyorum, sen okuyorsun, o okuyor; biz okuyoruz, siz okuyorsunuz, onlar okuyorlar.”
Dil Bilgisi	4.1.3.	Şu an yaptığı işleri şimdiki zaman eki “-yor”u kullanarak anlatır. Ör. “Bisiklete biniyorum”, “Parkta oturuyoruz.”
Dil Bilgisi	4.1.4.	Şu an yapılan işleri şimdiki zaman eki “-yor”u kullanarak sorar. Ör. “Ne yapıyorsun?”, “Nereye gidiyorsun?”
Dil Bilgisi	4.1.5.	Sınıfta kendisi ve arkadaşlarının neler yaptıklarını şahıs ve zaman eklerini doğru kullanarak anlatır. Ör. “Ben kitap okuyorum.”, “Ayşe resim yapıyor.”, “Sen camdan dışarı bakıyorsun.”
Dil Bilgisi	4.1.6.	Şimdiki zaman ekine bağlı olarak ünlü daralmasını öğrenir ve uygular. Ör “bekliyor- bekliyor.”, “arıyor- arıyor.”
Dil Bilgisi	4.1.7.	Şimdiki zaman eki “-yor”un ünlü uyumuna uymadığını kavrar. Ör. “Geliyor.”
Dil Bilgisi	4.1.8.	Bir cümledeki sonu boş bırakılan fiili şimdiki zaman ve şahıs ekiyle tamamlar. Ör. “Onlar top .....( oynamak)- oynuyorlar.”, “... tiyatroya gidiyorlar.”
Yazma	4.1.9.	“şimdi”, “şu an”, “şu anda” kelimelerini kullanır. Ör. “Şimdi çalışıyorum.”
Dil Bilgisi	4.1.10.	Olumsuzluk eki “-ma,-me”nin şimdiki zamanda ünlü daralmasına uğradığını öğrenir. Ör. “okumayorum-okumuyorum”, “gitmeyorum-gitmiyorum”
Dil Bilgisi	4.1.11.	Bir fiili şimdiki zamanda olumsuz olarak çekimler. Ör. “yüzmüyorum, yüzmüyorsun, yüzmüyor.”
Dil Bilgisi	4.1.12.	Şimdiki zamanda olumlu çekimlenmiş fiilleri olumsuz yapar. Ör. “seviyorum-sevmiyorum”, “gülüyorum-gülmüyorum.”
Dil Bilgisi	4.1.13.	“etmek-gitmek-tatmak-gütmek” fiillerinin istisnai olarak yumuşadığını öğrenir. Ör. “gitiyor-gidiyor”, “etiyor-ediyor.”
	4.2.	Adres
Konuşma	4.2.1.	Adres için gerekli olan mahalle, cadde, sokak gibi kelimeleri söyler.

Konuşma	4.2.2.	Evinin veya okulunun adresini bilir ve söyler. Ör. “Gülen Muharrem Pakoğlu Ortaokulu, Emek Mah., 8. Cadde, No: 9 Çankaya / Ankara.”
Konuşma	4.2.3.	“Aşağı, yukarı, ileri, geri, sağa, sola” gibi yer yön bildiren kelimelerle bir yeri tarif eder. Ör. “Parka gitmek için 100 metre ileri git, sonra sağa dön, park 50 metre ileride solda.”
Yazma	4.2.4.	Mektup, dilekçe gibi metinlere adresini yazar.
Dinleme/Konuşma	4.2.5.	Verilen bir adresi anlar ve anlatır.

**Tablo. 9** Günlük Hayat ve Etkinlikler Konusu Kazanım Beceri Dağılım Tablosu

2.Seviye Kurs Programının dördüncü konusu olan “*Günlük Hayat ve Etkinlikler*” başlığı altında toplam on dört kazanıma yer verilmiştir. Söz konusu kazanımların altı (%42,85) tanesi konuşma becerisine, altı (%42,85) tanesi dil bilgisi becerisine, bir (%7,14) tanesi konuşma ve yazma becerisine, bir (%7,14) tanesi konuşma ve dil bilgisi becerilerine aittir.

Dil becerisi	Konu. alt konu. kazanım numarası	Konu başlığı/Kazanım
	7.	Kutlamalar ve Tatil
	7.1.	Özel Günler
Konuşma	7.1.1.	Doğum günü, yılbaşı, dinî ve millî bayramlarla ilgili cümleler söyler. Ör. “Bugün benim doğum günüm”, “Yarın Cumhuriyet Bayramı.”, “Kurban Bayramı tatil.”
Konuşma	7.1.2.	Özel günlerde ne yapacağını söyler. Ör. “Arkadaşıma doğum günü için hediye alacağım”, “Bugün bayram, erken kalkın çocuklar.”
Yazma	7.1.3.	Özel günlerle ilgili kısa bir diyalog yazar.
	7.2.	Kutlamalar
Okuma	7.2.1.	Belli başlı kutlama kelimelerini öğrenir. Ör. “Bayramın kutlu olsun”, “Bayramınızı tebrik ederim.”, “İyi ki doğdun.”
Yazma	7.2.2.	Basit bir kutlama mesajı yazar.
Konuşma	7.2.3.	Bir arkadaşının doğum gününü kutlar.
Okuma- Dinleme	7.2.4.	Bir kutlamayı telefonla nasıl yapacağını öğrenir.
Okuma- Yazma	7.2.5.	Karışık olarak verilmiş davet, teklif ve tebrik içeren cümleleri sıraya koyar.
Okuma	7.2.6.	Bir davetiye aldığı anda davetiyedeki bilgileri anlar.
Yazma	7.2.7.	Kalıplaşmış ifadelerle basit bir davetiye yazar.
	7.3.	Tatil
Okuma	7.3.1.	Tatil ve seyahatle ilgili kelimeleri öğrenir. Ör. “gezi, tur, rehber, tatil, otel, gezi planı, bilet, varış, ayrılış...”
Okuma	7.3.2.	Bir metinde geçen tatil ve seyahat ile ilgili bilmediği kelimeleri sözlükten bulur.
Okuma-Yazma	7.3.3.	Tatille ilgili görselleri isimleriyle eşleştirir.



Okuma-Yazma		Karışık olarak verilmiş bir tatil diyalogunu düzenler.
Dil Bilgisi	7.3.4.	“Nereye?” sorusuna yönelme hâl eklerini kullanarak cevap verir. Ör. “Nereye gidiyorsun?”, “ Okula gidiyorum.”
Dil Bilgisi	7.3.5.	Konuşmalarında “-a/-e kadar” kalıbını kullanır. Ör. “Akşama kadar dinleneceğim.”, “Otele kadar yürüyeceğim.”, “Saat üçe kadar gel.”
Dil Bilgisi	7.3.6.	Yönelme hâlini ve “-a/-e kadar” kalıbını doğru kullanarak basit bir tatil planı yazar. Ör. “Hafta sonu Marmaris’e gideceğim. Orada denize gireceğim.”, “Akşama kadar plajda kalacağım.”, “Bir hafta sonra Ankara’ya döneceğim.”
Yazma	7.3.7.	Otellerde giriş ve kayıt formlarını doldurur.
Yazma	7.3.8.	Kaynaştırma ünsüzü “y”yi kullanarak cümleler yazar. Ör. “Ankara’ya gidiyorum.”, “Denizli’ye gidiyorum.”
	7.4.	Müzik
Okuma-Yazma	7.4.1.	Görsellerde gördüğü müzik aletlerini isimleriyle eşleştirir.
Dil Bilgisi	7.4.2.	Şahıs eklerini de kullanarak bir fiili gelecek zamanda çekimler. Ör. “Ben geleceğim, Sen geleceksin, O gelecek..”
Yazma	7.4.3.	Gelecekte yapacağı veya yapmayacağı işlerle ilgili cümleler kurar. Ör. “Akşam konser vereceğim.”, “Saz çalacağım”, “Artık sevmeyeceğim”, “Gitar çalmayacağım.”
Dil Bilgisi	7.4.4.	Gelecek zamanın olumlusu ile kurulmuş cümlelerdeki fiili olumsuz yapar. Ör. “Konsere gideceğim□Konsere gitmeyeceğim.”
Dil Bilgisi	7.4.5.	Gelecek zamanla ilgili sorular sorar. Ör. “Sahneye çıkacak mısınız?”, “Şarkı söyleyecek misiniz?”
Dil Bilgisi	7.4.6.	Bir metinde geçen gelecek zamanla çekimlenmiş fiilleri tespit eder.
Konuşma	7.4.7.	En sevdiği şarkıyı ve şarkıcıyı söyler.
Okuma	7.4.8.	Bir metinde geçen müzikle ilgili kelimeleri işaretler.
Konuşma	7.4.9.	Seviyeye uygun Türkçe şarkıları söyler.

**Tablo. 10** Kutlamalar ve Tatil Konusu Kazanım Beceri Dağılım Tablosu

2.Seviye Kurs Programının yedinci konusu olan “Kutlamalar ve Tatil” başlığı altında toplam yirmi sekiz kazanıma yer verilmiştir. Söz konusu kazanımların yedi (%25) tanesi dil bilgisi becerisine, beş (%17,85) tanesi konuşma becerisine, altı (%21,42) tanesi yazma becerisine, beş (%17,85) tanesi okuma becerisine, dört (%14,28) tanesi okuma-yazma becerisine, bir (%4,76) tanesi okuma-dinleme becerilerine aittir.

Dil becerisi	Konu. alt konu. kazanım numarası	Konu başlığı/Kazanım
	1.	GİRİŞ
Konuşma	1.1.	Ürünlerin isimlerini bilir, fiyatlarını sorar ve alışveriş yapar.
Konuşma/Yazma	1.2.	Sağlık ve spor konularında basit cümleler kurar.

Konuşma	1.3.	Şu anda yaptığı veya yapmadığı işleri söyler.
Konuşma	1.4.	Yer ve yön tarifi yapar, yapılan tarifi anlar.
Yazma	1.5.	Dilekçe form veya mektuplara adreslerini yazar.
Konuşma	1.6.	Alişkanlıkları, hobileri, fobileri ve yapmaktan hoşlandığı etkinlikleri söyler.
Konuşma	1.7.	Zorunluluk bildiren durumları ifade eder.
Okuma-Dinleme	1.8.	Hava durumuna ilişkin ifadeleri anlar.
Okuma-Dinleme	1.9.	Günlük hayatta kullanılan iletişim araçlarını tanıır.
Konuşma/Yazma	1.10.	Resmî ve özel günler ile millî bayramları bilir, uygun ifadelerle kutlar.
Konuşma	1.11.	Tatil ve seyahate ilişkin temel kelimeleri kullanarak planlarını söyler.

**Tablo. 11** Giriş Konusu Kazanım Beceri Dağılım Tablosu

3.Seviye Kurs Programının birinci konusu olan “*Giriş*” başlığı altında toplam on bir kazanıma yer verilmiştir. Söz konusu kazanımların altı (%54,54) tanesi konuşma becerisine, bir (%9,09) tanesi yazma becerisine, iki (%18,18) tanesi okuma-dinleme becerisine, iki (%14,28) tanesi konuşma-yazma becerisine aittir.

Dil becerisi	Konu. alt konu. kazanım numarası	Konu başlığı/Kazanım
	4.	Eğitim ve Çalışma Hayatı
	4.1.	Eğitim
Konuşma	4.1.1.	Eğitim geçmişi hakkında bilgi verir.
Konuşma	4.1.2.	Eğitim ve öğrenim hayatı ile ilgili cümleler kurar. Ör. “Ben yurttan kalıyorum.”, “Kütüphanede ders çalışıyorum.”
Okuma	4.1.3.	Okul hayatı veya bir öğrenci ile ilgili bir metni okur ve ilgili sorulara cevap verir.
Konuşma	4.1.4.	Eğitim veren kurumları söyler.
Konuşma	4.1.5.	Eğitim kurumlarında çalışan personellerin unvanlarını söyler. Ör. “Öğretmen, Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı, Rehber Öğretmen.”
Konuşma	4.1.6.	İleride nasıl bir eğitim almak istediğini kısaca anlatır.
Dil Bilgisi	4.1.7.	Niçin, neden, ne zaman, nasıl, ne kadar vb.” soru zarflarını kullanarak sorular sorar. Ör. “Okula ne zaman gidiyorsun?”, “Ödevlerini nasıl yapıyorsun?”, “Öğretmen ne kadar ödev veriyor?”
Dil Bilgisi	4.1.8.	Bir metinde geçen soru zarflarını tespit eder.
Dil Bilgisi	4.1.9.	Soru zarflarını kullanarak küçük diyaloglar kurar.
Dil Bilgisi	4.1.10.	Boşluklara uygun soru zarfları yazar.
	4.2.	İş ve Meslekler
Konuşma	4.2.1.	Mesleklerin isimlerini sayar.
Yazma	4.2.2.	Resimleri verilen mesleklerin altına isimlerini yazar.

Konuşma	4.2.3.	Kendi işiyle ilgili konuşur.
Dil Bilgisi	4.2.4.	Mesleklerin özelliklerini uygun sıfatlar kullanarak belirtir. Ör. “yorucu”, “sıkıcı”, “zor”, “kolay”, “eğlenceli”
Konuşma	4.2.5.	Hayalini kurduğu meslekle ilgili cümleler kurar. Ör. “İnsanları yangından kurtarmak için itfaiyeci olmak istiyorum.”
Dinleme-Okuma	4.2.6.	Güvenlik ile ilgili uyarıları anlar
Yazma	4.2.7.	Hayalini kurduğu mesleğe ilişkin kısa bir paragraf yazar.
Yazma	4.2.8.	Bir iş başvuru formundaki gerekli bilgileri doldurur. Ör. “Ad, soyad, iletişim bilgileri, doğum tarihi, tecrübe vb.”
Dil Bilgisi	4.2.9.	Edatların görevini ve işlevini öğrenir.
Dil Bilgisi	4.2.10.	Sık kullanılan edatlardan “beri, bir tek, göre, önce, sonra, yalnız...vb.” cümle içinde kullanır. Ör. “Bilgisayarın tamirini yalnız o yapabilir.”, “İşten sonra eve dön.”, “Çalışmaya başlamadan önce masamın üzerini düzenlerim.”
Dil Bilgisi	4.2.11.	Bir metinde geçen edatları tespit eder.
Dil Bilgisi	4.2.12.	Metindeki boşluklara uygun edatlar yazar.
Dil Bilgisi	4.2.13.	Hangi edatın nerede kullanılacağını ayırt eder.
Dil Bilgisi	4.2.14.	Edatlarla bağlaçlar arasındaki farkı ayırt eder.

**Tablo. 12** Eğitim ve Çalışma Hayatı Konusu Kazanım Beceri Dağılım Tablosu

3.Seviye Kurs Programının dördüncü konusu olan “Eğitim ve Çalışma Hayatı” başlığı altında toplam yirmi dört kazanıma yer verilmiştir. Söz konusu kazanımların on bir (%45,83) tanesi dil bilgisi becerisine, sekiz (%33,3) tanesi konuşma becerisine, üç (%12,50) tanesi yazma becerisine, bir (%4,17) tanesi okuma becerisine, bir (%4,17) tanesi dinleme- okuma becerisine aittir.

Dil becerisi	Konu. alt konu. kazanım numarası	Konu başlığı/Kazanım
	7.	Duygular ve Sanat
	7.1.	Duygular
Konuşma	7.2.	Duygularla ilgili kelimeleri söyler. Ör. “sevinç, öfke, korku, üzüntü, hoşlanma, utanma, acıma vb.”
Okuma	7.3.	Görselleri verilen duyguların adlarını söyler.
Okuma	7.4.	Verilen kelimelerle duygu ifade eden resimleri eşleştirir.
Konuşma	7.5.	Duygusal ifadeleri içeren kelimeler ile cümleler kurar. Ör. “Çocuklar ağlayınca çok üzülürüm.”, “Türkçeyi öğrenmeye hevesliyim.”, “Hayvanları incitenlere kızarım.”
Dil Bilgisi	7.6.	Etken ve edilgen fiilleri cümle içinde kullanır. Ör. “Ahmet kediyi sevdi. □ Kedi sevildi.” “Öğretmen öğrencilerin başarısıyla gururlandı. □ Öğrencilerin başarısıyla gururlandı.” “Sığınmacılar Türkiye’den memnun oldu. □ Türkiye’den memnun olundu.”

	7.2.	Güzel Sanatlar
Konuşma	7.2.1.	Güzel sanatların neler olduğunu söyler. Ör. “resim, müzik, heykeltıraşlık, mimarlık, edebiyat, musiki...”
Konuşma	7.2.2.	Resim, müzik, tiyatro ve benzeri konularda konuşmalara hazırlık yaparak katılır. Fikirlerini söyler, öneride bulunur.
Yazma	7.2.3.	İzlediği bir konser veya tiyatro oyunuyla ilgili arkadaşlarına e-posta yazar.
Dil Bilgisi	7.2.4.	Ayrılma hâl eklerini (-den, -dan....) konuşmalarında kullanır. Ör. “Okuldan kütüphaneye gideceğim.”, “Resim yapmaktan hoşlanırım.” “Konserden sonra arkadaşlarımla fotoğraf galerisine gideceğiz.”

**Tablo. 13** Duygular ve Sanat Konusu Kazanım Beceri Dağılım Tablosu

3.Seviye Kurs Programının yedinci konusu olan “*Duygular ve Sanat*” başlığı altında toplam dokuz kazanıma yer verilmiştir. Söz konusu kazanımların dört (%44,4) tanesi konuşma becerisine, iki (%22,2) tanesi dil bilgisi becerisine, iki (%22,2) tanesi okuma becerisine, bir (%11,1)tanesi yazma becerisine aittir.

## 2. İkinci alt probleme ait bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Yabancı Diller Yabancılara Türkçe Öğretimi 1, 2 ve 3. Seviye Kurs Programının Türk kültürüne ait öğeleri yansıtma durumu nasıldır?” sorusuna yönelik olarak çalışmada elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmektedir. İlgili programda Türk kültürüne ait öğeleri yansıtan kazanımlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Kurs seviyesi	Konu başlığı	Kazanım
1.Seviye	Tanışma ve Arkadaşlık	2.1.1.Selam verir ve alır. Kişilerin hâl ve hatırını sorar. Ör. “Merhaba.”, “Günaydın.”, “Nasılsınız?”
1.Seviye	Tanışma ve Arkadaşlık	2.1.2.Vedalaşma cümlelerini kullanır. Ör. “Allaha ısmarladık.”, “Görüştürüz.”
1.Seviye	Tanışma ve Arkadaşlık	2.1.3.Duruma göre özür ve nezaket cümleleri söyler. Ör. “Tanıştığımıza memnun oldum.”
1.Seviye	Tanışma ve Arkadaşlık	2.1.4.Herhangi bir arkadaşımı veya kişiyi başka bir kişiyle tanıştırır. Ör. “Merhaba, bu Ali, bu da Mehmet”
1.Seviye	Tanışma ve Arkadaşlık	2.2.2.Memleket, vatan, ülke, devlet, şehir kelimelerini öğrenir.
1.Seviye	Tanışma ve Arkadaşlık	2.2.4.“Nerelisin?” soru kalıbını kullanarak kişilerin nereli olduklarını sorar. Ör. “Nerelisin?”, “Kırklareliliyim”, “Nerelisin?”, “Çorumluyum”.
1.Seviye	Tanışma ve Arkadaşlık	2.2.5.Nerede yaşadığını söyler ve yazar. Ör. “Ben İstanbul’da yaşıyorum.”, “ Kadıköy’de yaşıyorum.”, “Ben Ordu’da yaşıyorum.”, “Ben Erzurum’da yaşıyorum.”
1.Seviye	Ailem ve Çevrem	3.1.4.Aile bireyleriyle ilgili akrabalık terimlerini söyler. Ör. “anne”, “anneanne”, “dede”, “amca”, “baba...”
1.Seviye	Ailem ve Çevrem	3.1.5.Evdeki aile bireylerini tanıır ve kim olduklarını sahiplik eklerini kullanarak söyler. Ör. “Bu kim ?”, “Bu annem”, “Bu dedemiz”, “Bu amcası”, “Bu babaları”

1.Seviye	Ailem ve Çevrem	3.2.2.var – yok kelimelerini kullanarak çevresindeki eşyaların isimlerini söyler ve yazar. Ör. “Sınıfta televizyon var mı ?”, “Televizyon yok.” “Odanda ne var ?”, “Televizyon var.”
1.Seviye	Ailem ve Çevrem	3.2.3.Çevre ile ilgili verilen resimlerle kelimeleri eşleştirir. Ör. “okul görseli - okul ?”, “sokak görseli - sokak”, “dağ görseli- dağ”, “göl görseli- göl”
1.Seviye	Ailem ve Çevrem	3.2.7.Çevresindeki başlıca yerlerin isimlerini öğrenir. Ör. “bakkal”, “okul” “pazar”, “otobüs durağı...”
1.Seviye	Ailem ve Çevrem	3.2.8.Resimleri verilen yakın çevredeki yerlerin isimlerini söyler.
1.Seviye	Temel İhtiyaçlar	6.1.2.Kahvaltılık yiyecekler ile öğün yemeklerini ayırt eder.
1.Seviye	Temel İhtiyaçlar	6.1.7.Resimlerde verilen yiyeceklerin tekil ve çoğullarını söyler.
1.Seviye	Temel İhtiyaçlar	6.2.1.Günlük hayatta tükettiği içeceklerin adını söyler ve yazar. Ör. “su”, “soda”, “şerbet”, “boza”, “çay”, “kahve”, “ayran”
1.Seviye	Temel İhtiyaçlar	6.2.2.Soğuk ve sıcak içecekleri söyler.
1.Seviye	Temel İhtiyaçlar	6.2.3.Dinlediği bir metinde geçen içecekleri ayırt ederek söyler.
1.Seviye	Temel İhtiyaçlar	6.3.4.Kıyafetlerin adlarını ve renklerini söyler.
1.Seviye	Temel İhtiyaçlar	6.3.5.Kıyafet görselleri ile kıyafet isimlerini eşleştirir.
1.Seviye	Meslekler	7.1.1.Bir meslekle ilgili verilen görselden mesleği tanıır.
1.Seviye	Meslekler	7.1.2.Mesleklerle ilgili verilen görselleri meslek isimleri ile eşleştirir.
1.Seviye	Meslekler	7.1.3.Çevresinde sıkça kullanılan meslek isimlerini söyler. Ör. “aşçı”, “öğretmen”, “bakkal”, “polis...”
1.Seviye	Meslekler	7.1.7.Meslek sahiplerinin ne iş yaptığını söyler. Ör. “Aşçı yemek yapar.”, “Sucu su dağdır.”
2.Seviye	Giriş	1.1.Türk dilinin alfabesini bilir; sesleri doğru çıkarır.
2.Seviye	Giriş	1.2.Karşısındaki ile selamlaşır ve kendini tanıtır.
2.Seviye	Giriş	1.7.Günlük temel ihtiyaçlardan olan yiyecek, içecek ve kıyafetlerin isimlerini söyler ve yazar.
2.Seviye	Giriş	1.10.Başlıca meslekleri bilir ve meslek sahiplerinin ne yaptıklarını söyler.
2.Seviye	Alışveriş	2.1.1.Kâğıt ve demir paraları tanıır ve değerini söyler.
2.Seviye	Alışveriş	2.1.2.Kendi ülkesinin ve bulunduğu ülkenin para birimini söyler.
2.Seviye	Alışveriş	2.2.1.Sebze ve meyveleri isimleriyle söyler.
2.Seviye	Sağlık ve Spor	3.1.1.Hastalık ve hastalanma ile ilgili basit kelimeleri söyler. Ör. “tedavi, ilaç, muayene, teşhis, eczane, ağrı, mide bulantısı, sızı, kırık...”
2.Seviye	Sağlık ve Spor	3.1.3.Sağlık kurumu bölümleri ve çalışanlarını söyler. Ör. “danışma, acil servis, poliklinik, ameliyathane, doktor, hemşire, hasta bakıcı...”
2.Seviye	Sağlık ve Spor	3.2.1.Farklı spor dallarının adlarını söyler.

2.Seviye	Sağlık ve Spor	3.2.5.Verilen görsellerle spor çeşitlerini eşleştirir.
2.Seviye	Günlük Hayat ve Etkinlikler	4.2.1.Adres için gerekli olan mahalle, cadde, sokak gibi kelimeleri söyler.
2.Seviye	Günlük Hayat ve Etkinlikler	4.2.2.Evinin veya okulunun adresini bilir ve söyler. Ör. “Gülen Muharrem Pakoğlu Ortaokulu, Emek Mah., 8. Cadde, No: 9 Çankaya / Ankara.”
2.Seviye	Günlük Hayat ve Etkinlikler	4.2.3.“Aşağı, yukarı, ileri, geri, sağa, sola” gibi yer yön bildiren kelimelerle bir yeri tarif eder. Ör. “Parka gitmek için 100 metre ileri git, sonra sağa dön, park 50 metre ileride solda.”
2.Seviye	Günlük Hayat ve Etkinlikler	4.2.4.Mektup, dilekçe gibi metinlere adresini yazar.
2.Seviye	Serbest Zaman Etkinlikleri	5.3.2.İyi ve kötü alışkanlıkların neler olduğunu söyler.
2.Seviye	Serbest Zaman Etkinlikleri	5.3.5.Başkalarının alışkanlıklarını sorar.
2.Seviye	Hava Durumu ve İletişim	6.1.1.Hava durumu ve iklimle ilgili kelimeleri öğrenir. Ör. “yağışlı, güneşli, rüzgârlı, sisli”, “ilkbahar, yaz, sonbahar, kış.”
2.Seviye	Kutlamalar ve Tatil	7.1.1.Doğum günü, yılbaşı, dinî ve milli bayramlarla ilgili cümleler söyler. Ör. “Bugün benim doğum günüm”, “Yarın Cumhuriyet Bayramı.”, “Kurban Bayramı tatil.”
2.Seviye	Kutlamalar ve Tatil	7.1.2.Özel günlerde ne yapacağını söyler. Ör. “Arkadaşıma doğum günü için hediye alacağım”, “Bugün bayram, erken kalkın çocuklar.”
2.Seviye	Kutlamalar ve Tatil	7.1.3.Özel günlerle ilgili kısa bir diyalog yazar.
2.Seviye	Kutlamalar ve Tatil	7.2.1.Belli başlı kutlama kelimelerini öğrenir. Ör. “Bayramın kutlu olsun”, “Bayramınızı tebrik ederim.”, “İyi ki doğdun.”
2.Seviye	Kutlamalar ve Tatil	7.2.4.Bir kutlamayı telefonla nasıl yapacağını öğrenir.
2.Seviye	Kutlamalar ve Tatil	7.3.1.Tatil ve seyahatle ilgili kelimeleri öğrenir. Ör. “gezi, tur, rehber, tatil, otel, gezi planı, bilet, varış, ayrılış...”
2.Seviye	Kutlamalar ve Tatil	7.3.3.Tatille ilgili görselleri isimleriyle eşleştirir.
2.Seviye	Kutlamalar ve Tatil	7.3.7.Yönelme hâlini ve “-a/-e kadar” kalıbını doğru kullanarak basit bir tatil planı yazar. Ör. “Hafta sonu Marmaris’e gideceğim. Orada denize gireceğim.”, “Akşama kadar plajda kalacağım.”, “Bir hafta sonra Ankara’ya döneceğim.”
2.Seviye	Kutlamalar ve Tatil	7.4.1.Görsellerde gördüğü müzik aletlerini isimleriyle eşleştirir.
2.Seviye	Kutlamalar ve Tatil	7.4.9.Seviyeye uygun Türkçe şarkıları söyler.
3.Seviye	Hayallerim ve Ben	2.1.1.Kısa kalıplaşmış cümlelerle kendisini tanıtır. Ör. “Adım Ayşe, Gaziantepliyim, 13 yaşındayım.”

3.Seviye	Medya ve Kültür	3.1.1.TV ve radyodaki kısa anonsları ve haberleri anlar.
3.Seviye	Medya ve Kültür	3.1.3.TV ve radyodaki güncel konularla ilgili konuşmaları anlar.
3.Seviye	Medya ve Kültür	3.2.2.Bir kültürel etkinlik davetiyesini okur ve anlar.
3.Seviye	Medya ve Kültür	3.2.4.Katıldığı bir etkinliği anlatır.
3.Seviye	Medya ve Kültür	3.2.6.Bir kültürel etkinlikle ilgili kısa bir diyalog yazar.
3.Seviye	İş ve Meslekler	4.1.4.Eğitim veren kurumları söyler.
3.Seviye	İş ve Meslekler	4.1.5.Eğitim kurumlarında çalışan personellerin unvanlarını söyler. Ör. “Öğretmen, Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı, Rehber Öğretmen.”
3.Seviye	İş ve Meslekler	4.2.1.Mesleklerin isimlerini sayar.
3.Seviye	İş ve Meslekler	4.2.2.Resimleri verilen mesleklerin altına isimlerini yazar.
3.Seviye	Anılar-Geçmiş	5.2.5.Keşifler ve icatlar, önemli buluşlar ve önemli şahsiyetler hakkında okuduğu bir metnin ana noktalarını anlar.
3.Seviye	Toplum ve Birey	6.1.1.İnsan ilişkileri, misafirlik, arkadaşlık, aile, akrabalık ve komşuluk ilişkileri gibi konularda yapılan bir sohbeti ana hatları ile anlar.
3.Seviye	Toplum ve Birey	6.2.1.Radyo ve TV programlarında toplumsal kurallarla ilgili bir sunumu anlar. Ör. “görgü”, “nezaket” gibi konularda.
3.Seviye	Toplum ve Birey	6.2.2.Toplumsal kurallarla ilgili önerilerde bulunur. Ör. “Yaşlılara yer vermeliyiz.”, “Geç saatlerde gürültü yapmamalıyız.”
3.Seviye	Toplum ve Birey	6.3.5.Yol tariflerini anlar, yapar, yol tarifini öğrenmek amacıyla yer ve yön sorar.
3.Seviye	Duygular ve Sanat	7.1.4.Duygusal ifadeleri içeren kelimeler ile cümleler kurar. Ör. “Çocuklar ağlayınca çok üzülürüm.”, “Türkçeyi öğrenmeye hevesliyim.”, “Hayvanları incitenlere kızarım.”
3.Seviye	Duygular ve Sanat	7.2.1.Güzel sanatların neler olduğunu söyler. Ör. “resim, müzik, heykeltıraşlık, mimarlık, edebiyat, musiki...”
3.Seviye	Duygular ve Sanat	7.2.2.Resim, müzik, tiyatro ve benzeri konularda konuşmalara hazırlık yaparak katılır. Fikirlerini söyler, öneride bulunur.

**Tablo. 14** Kültürel Öğeler Tablosu

Yabancı Diller Yabancılar Türkçe Öğretimi 1, 2 ve 3. Seviye Kurs Programında yer alan konu başlıkları ve kazanımlar incelendiğinde, Türk kültürüne ait öğeleri barındıran ve söz konusu kültürel öğeleri yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen bireylere aktarabilecek kapasitede olan kazanımların listesi yukarıdaki tabloda yer almaktadır. Söz konusu tabloda 1, 2 ve 3. seviyeden kazanımlar bulunmaktadır.

### Sonuç, tartışma ve öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hem dil becerileri hem de kültür aktarımı bakımından büyük önem taşıyan bir süreçtir. Birey, yabancı bir dile hâkim olabilmek ve o dilin konuşucularıyla sağlıklı bir iletişim kurabilmek için dil becerilerini, özellikle konuşma ve dinleme becerisini kurallarına uygun

biçimde kullanabilmelidir. “Konuşur, yazar, dinleyici ya da okuyucu olarak etkinlikte bulunmak için dil öğrenenlerin bir dizi eylemin uygulanmasına ilişkin deneyim sahibi olmaları gerekir”(CEFR,2001). Söz konusu bir dizi eylem şu şekilde belirtilmektedir:

Konuşabilmek için dil öğrenenlerin iletiyi planlayıp düzenlemesi, dilsel anlatımı ifade edebilmesi, ifadeyi telaffuz edebilmesi gerekmektedir. Yazabilmek için öğrenenlerin mesajı düzenlemesi, ifade edebilmesi, el yazısı ya da klavye kullanarak iletiyi yazıya dökmesi gerekmektedir. Dinleyebilmek için dil öğrenenlerin anlatımı algılamaları, dilsel iletiyi tanıyabilmeleri, iletiyi anlayabilmeleri, iletiyi yorumlayabilmeleri gerekmektedir. Okuyabilmek için ise yazılı metni algılayabilmeleri, yazıyı tanıyabilmeleri, iletiyi tanıyabilmeleri, iletiyi anlayabilmeleri ve iletiyi yorumlayabilmeleri gerekmektedir.

Yabancı dil öğreniminde dil becerileri öğretiminin yanında hedef dilin sahip olduğu kültürel hazinenin de farkında olunması gerekmektedir. Kültür, kapsamı itibarıyla dilden ayrı yorumlanamaz bir kavramdır, “belirli bir topluluğa ait sosyal davranışlar ve teknik kuruluşlar” (Kafesoğlu, 2019) anlamına gelmektedir. “Sosyal davranışlar” ile ifade edilmek istenen, toplumun birbirleriyle ve başka toplumlarla olan ilişkileridir. Bu noktada kültür için ön planda olan kavram dildir. Dil, kültürü taşır; kültür ise dili besler. Bir dili öğrenmek aynı zamanda o dilin taşıyıcısı olduğu kültürü de öğrenmek anlamına gelir (Kramersch, 1993).

Yabancı dil öğrencisinin, dört temel dil becerisini aktif olarak kullanabilmesi ve hedef dilin doğal konuşucularıyla akıcı bir biçimde konuşabilmesi için o dile ait temel kültürel kavramları ve bu kavramların hangi bağlamda nasıl kullanıldığını da bilmesi gerekmektedir. Aksi durumda dört temel dil becerisinin kullanımı mekanik bir kullanımdan öteye geçemeyebilir; birey, hedef dilin doğal konuşucularıyla sağlıklı bir iletişim kuramayabilir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001) `ne göre dil öğreniminin üst seviyede gerçekleşebilmesi için dil öğrenenlerin gereksinimlerinin göz önünde bulundurulmasının yanında, öğrenilen dilin kültürel çerçevesinin iyi bir şekilde belirlenerek programın oluşturulması da gerekmektedir.

Bu noktadan hareketle Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR, 2001) temel alınarak hazırlanan Yabancı Diller Yabancılar Türkçe Öğretimi 1, 2 ve 3. Seviye Kurs Programları dil becerileri ve kültür öğeleri bakımından ele alınarak incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi “Programda yer alan kazanımların dil becerilerine göre dağılımı nasıldır?” doğrultusunda her seviyenin birinci, dördüncü ve yedinci konularında yer alan kazanımlar beceri dağılımı açısından incelenerek bulgular bölümünde sunulmuştur. Bu bölümde elde edilen verilere göre, söz konusu programda “konuşma” ve “dil bilgisi” becerilerinin ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir.

Dilin kurallarının kavratılması için gerekli olan dil bilgisi eğitimi ile o dilin doğru konuşulabilmesi, hedef dili anadili olarak kullananlar kadar vurgu, ton, durak vb. seslendirme biçimlerini düzgün ve doğru biçimde yapması gerekmektedir (Benhür, 2002:100). Bununla beraber konuşma becerisi, bireyin günlük yaşantısı başta olmak üzere hayatının her alanında diğer dil becerilerine göre daha sık kullanılmaktadır (Demirel, 1999). Aynı zamanda konuşma becerisi yabancı dil öğrenim sürecinde en çok sorun yaşanan alan olarak belirtilmektedir (Ladousse, 2002). Bu nedenle programda konuşma ve dil bilgisi becerilerine daha fazla ağırlık verildiği söylenebilir.



İlgili kazanımlar içerisinde yer alan ifadeler öz konusu kazanımların hangi beceri alanına ait olduğu konusunda genellikle ipucu vermektedir. “Söyler, kullanır, yazar, sayar” gibi ifadeler, kazanımın konuşma ya da yazma becerisine yönelik olduğunu göstermektedir. Bununla beraber “öğrenir, dikkat eder, bilir, tanır” gibi ifadeler ise ilgili kazanımın okuma, dinleme ya da dil bilgisi becerisine yönelik olduğunu göstermektedir. “5.1.1. Hobi ve fobi kelimelerinin anlamını öğrenir”, “hobiler ve fobilerle ilgili basit bir metni anlayarak okur” kazanımları örnek olarak gösterilebilir.

Programda görsel okuma alanına giren kazanımlar bulunmaktadır. Sever (2007: 18) `e göre görsel unsurlar, nesne ya da varlıkların görsel benliklerinin farkında olma, isimlendirme ve hafızada zamanı geldiğinde kullanmak için depolama gibi bilişsel süreçlerin harekete geçmesini sağlar. Arslan ve Gürdal (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, yabancılar Türkçe kelime öğretirken çeşitli görseller kullanılmasının kelimenin doğru ve kolay kavranmasını sağlayıp çabuk unutulmasını engellediği belirtilmektedir. Saat, Er ve Üstten (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, görsel araçların yabancı dil öğretimine etkisi ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, görsel araçlardan biri olan karikatürün desteğiyle sürdürülen derslerin öğrenciyi isteklilik, anlaşılabilirlik, kalıcılık ve üretkenlik gibi birçok özellik sayesinde başarıya ulaştırdığı tespit edilmiştir.

Araştırmada ele alınan programlarda var olan görsel okuma ile ilişkili olan kazanımlardan bir kısmı şunlardır: “7.1.1. Bir meslekle ilgili verilen görselden mesleği tanır”, “7.3.3. Tatille ilgili görselleri isimleriyle eşleştirir”, “görsellerde gördüğü müzik aletlerini isimleriyle eşleştirir”, “7.1.2. görsellerde verilen duyguların adlarını söyler”. Bireyin sadece metinden hareketle okuma ve okuduğunu cevaplama çalışmaları yapması yerine görseller de işin içine katılarak anlamayı artırıcı çalışmalara yer veren kazanımlar bulunmaktadır. Ancak söz konusu kazanımlar, programın geneli itibarıyla yer alan toplam kazanım sayısı içerisinde çok az yer tutmaktadır. Böyle bir durumda, dil öğretim programı başta olmak üzere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan materyallerin görsel okumayı destekleyici şekilde hazırlanması oldukça önemlidir.

Ana dilinde olduğu kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kültürel öğelere vurgu yapmak oldukça önemlidir. Çünkü bir dili öğretmek sadece o dile ait kuralları öğretmek anlamına gelmemektedir. Hedef dilde konuşulanları anlayabilmek ve o dilde düşünüp konuşabilmek için dilin soyut alanına hâkim olmak gerekmektedir. Bunun için dilin yansıtıcısı olan kültürü ve kültüre ait öğeleri öğrenmek önemlidir. “Bu sayede hedef dili öğrenen birey o dildeki inceliklere hâkim olup o dilde düşünmeye başlayacaktır” (Kutlu,2014). Böyle bir durumda, kültürel öğelerin hangilerinin öğretileceği, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. “Günlük hayat kullanımları başta olmak üzere ilgi çekici ve hedef dilin konuşucularıyla ortak bir alan oluşturacak konulara yer verilmesi gerekmektedir” (Vargelen, 2013).

Araştırmanın ikinci alt problemi “1.Yabancı Diller Yabancılar Türkçe Öğretimi 1, 2 ve 3. Seviye Kurs Programının Türk kültürüne ait öğeleri yansıtma durumu nasıldır?” doğrultusunda elde edilen bulgular incelendiğinde, birinci seviye kurs programında “Tanışma ve Arkadaşlık”, “Ailem ve Çevrem”, “Temel İhtiyaçlar”, “Meslekler” gibi günlük hayat ile ilişkili konu başlıkları altında söz konusu kültürel öğeleri yansıtma gücünü barındıran kazanımlar yer almaktadır.

Örneğin, “6.2.3. Dinlediği bir metinde geçen içecekleri ayırt ederek söyler” kazanımı Türk kültüründe bulunan içecekleri yansıtacak şekilde hazırlanacak bir etkinlikle sunulduğunda, söz konusu potansiyel kullanılmış olacaktır. Bir diğer örnekte, “3.1.3. Evdeki aile bireylerini tanır ve kim olduklarını sahiplik

eki kullanarak söyler” kazanımı Türk aile yapısını etkinlikler aracılığıyla dil öğrencilerine sunmak için uygundur.

Birinci seviye kurs programında, Türk kültürünü yansıtmaya potansiyeline sahip yirmi dört kazanım bulunmaktadır. İkinci seviye kurs programında ise “Giriş” başlığı altında bir önceki seviyeyi geçen öğrencinin durumunu tespit etmek amacıyla sunulan kazanımlarla birlikte seviye genelinde Türk kültürünü yansıtmaya potansiyeline sahip yirmi sekiz kazanım bulunmaktadır. “7.1.1. Doğum günü, yılbaşı, dinî ve millî bayramlarla ilgili cümleler söyler” kazanımı, Türk kültüründe var olan bayramların öğrencilere aktarılması açısından kullanılabilir durumdadır. “Alışveriş, Sağlık ve Spor, Günlük Hayat ve Etkinlikler, Serbest Zaman Etkinlikleri, Hava Durumu ve İletişim, Kutlamalar ve Tatil” başlıkları altında da Türk kültürünü aktarma gücüne sahip kazanımlar bulunmaktadır. Kutlamalar ve Tatil başlığı altında bulunan “7.4.1. Görsellerde gördüğü müzik aletlerini isimleriyle eşleştirir” kazanımını ele aldığımızda, öğrenciye Türk kültüründe var olan ve sıklıkla kullanılan müzik aletlerinin neler olduğu öğretilerek müzikal anlamda bir kültür bilinci oluşturulabilir. “7.4.9. Seviyeye uygun Türkçe şarkılar söyler” kazanımı ele alındığında da dil öğrencisine Türk kültürünün geniş sanat hazinesinden seviyeye uygun şarkılar seçilerek bu şarkılar öğretilir.

Programın son seviyesi olan üçüncü aşamada ise Türk kültürüne ait öğeleri yansıtmaya düşünülen on sekiz kazanım tespit edilmiştir. Son seviyede daha çok kazanımın bulunması beklenirken tespit edilen kazanımların azlığı dikkat çekmektedir. Söz konusu kazanımlar, “Hayallerim ve Ben, Medya ve Kültür, İş ve Meslekler, Anılar ve Geçmiş, Birey ve Toplum, Duygular ve Sanat” başlıklarına sahip konular altında sıralanmaktadır. “5.2.5. Keşifler, icatlar, önemli buluşlar ve önemli şahsiyetler hakkında okuduğu bir metnin ana noktalarını anlar” kazanımında, Türk tarihinde önemli işlere imza atmış bilim adamları, Türk bilim tarihi gibi birçok konuda etkinlik hazırlanarak öğrencilerin Türk bilim tarihinden haberdar olmaları sağlanabilir.

### Kaynakça

- Akcaoğlu, C. (2019). Kültürel aktarım aracı olarak somut olmayan kültürel miras. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı 1. Öğrenci Sempozyumu.
- Arslan, M., Gürdal, A. (2012). Yabancılar Görsel Ve İşitsel Araçlarla Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi, Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt: 20, No: 1, s.255-270.
- Banguoğlu, T. (1986). Türkçenin grameri. Türk tarih kurumu.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), (1), 19-30.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. Dil Dergisi, (119), 58-71.
- Benhür M H (2002) Türkçenin yabancılar öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Caner, M., Direkçi, B., Kurt, B.(2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi 5(2), 76-92.
- Common European Framework of Reference for Languages learning, teaching, assessment. (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Çelik, H. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürel İhtiyaç Analizi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı, Doktora Tezi.
- Çiftçi, E. (2019). Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan “Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe” Kitabında Kültür Aktarımı. XI. Uluslararası Dünya Dili Sempozyumu, 16-18 Ekim 2019, Samsun.

- Demirel Ö (1999) İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi (MEB)
- Demirel, Ö. (2011). Öğretim İlke Ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı. Pegem Akademi.
- Demirkan, M., Başkan, N. S. (2016). Türkçenin Entegrasyon Dili Olarak Öğretilmesine Dair Bulgular. Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar Sempozyumu, 20-21.
- Dilaçar, A. (1968). Dil, diller ve dilcilik. Türk Tarih Kurumu.
- Dursun, B.(2017). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Film Kullanımının Öğrencilerin Anlama Becerisine Etkisi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Elbir, B., Aka, N., F. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi. Turkish Studies, 10(12), 371-386.
- Ergin, M. (2000). Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak.
- Gökalp, Z. (1975). Türkçülüğün Esasları, İstanbul: Sebil Matbaacılık.
- Güvenç, B. (1974). İnsan ve Kültür. Ankara: Elips Kitap.
- Hasırcı, S. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretimine Yönelik Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Dil Öğrenme Stratejileri Açısından İncelenmesi. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 5(2), 314-333.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. Dil Dergisi, 10, 5-9.
- Türkiye`ye Giriş Yapan Yabancı ve Vatandaşlar  
[http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab\\_id=320](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=320) (01.09.2020 tarihinde erişildi.)
- İşçi, C. (2012). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan “Yeni Hitit” Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi ve Kültür Açısından İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Kafesoğlu, İ. (2019). Türk Millî Kültürü. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kalenderoğlu, İ. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Temel Düzey (A1, A2) Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 4(12).
- Kaplan, M. (2010). Kültür ve dil (26. baskı). İstanbul: Dergâh.
- Kramsch, C. (1993). Context And Culture İn Language Teaching. Oxford University Press.
- Kutlu, A. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürün Araç Olarak Kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Seviyesi). K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(2), 697-710.
- Ladousse G. P. (2002). Speaking Personally: quizzes and questionnaires for fluency practice (Klett Ernsth/Schullbuch).
- Mattiussi, G., R. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Görsel-İşitsel Materyal Kullanımı Üzerine Bir Araştırma. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.
- MEB (2006). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8. Sınıflar).
- MEB (2019). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- Meriç, C.(1986). Kültürden İrfana. İstanbul: İnsan.
- Mesut, G. Ü. N., Yalçın, Ç., Pişkin, B. S. (2019). Temel Seviye Yabancılar Türkçe Öğretimi Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Konularının ve Etkinliklerinin Karşılaştırılması ve Analizi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(4), 2089-2101.
- Ökten, E., C., Kavanoz, S.(2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. Turkish Studies, 9 (3), 845-862.
- Özdemir, C. (2013). Dil-Kültür İlişkisi: Folklor Ürünlerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeri ve İşlevi. Millî Folklor, 25 (97).

Saat, H., Er, M., Üstten, U., A. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karikatürün A2 Seviyesinde Dil Bilgisi Öğrenme Becerilerine Katkısı Üzerine Bir Uygulama: Hâl Ekleri Örneği. *ZfWT*, 10 (3), 200-217

Sever, S. (2007). "Türkçe Öğretiminde Karikatürün Kullanılması-I". *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 11, 18-23.

Seymen, H., Tok, M. (2015). İleri Düzey Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Zorlandıkları Kültürel Dil Unsurlarının Tespiti ve Sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1188-1212.

Syria Regional Refugee Response: Inter-agency Information Sharing Portal. The United Nations Refugee Agency. Erişim Adresi: <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=224>. (13.09.2018)

Şimşek, R., & Aktaş, T. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Temel Dil Becerileri Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).

Topkaya, R. (2016). Dilin Aynasında Kültür: Humboldt Felsefesinde Dil-Kültür İlişkisi. *Viraverita E-Dergi*, (4), 59-71.

Türkiye Maarif Vakfı (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı.

Vargelen, H. (2013). Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yabancılara Türkçe Öğretimi 1, 2 ve 3. Seviye Kur Programı (2016). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Millî Eğitim Bakanlığı.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

## 6-Öğretmen adaylarının akademik yazma eğitimine yönelik görüşleri

Ayşegül ERGİŞİ<sup>1</sup>

Çiğdem KOZANER YENİGÜL<sup>2</sup>

**APA:** Ergişi, A.; Kozaner Yenigül, Ç. (2020). Öğretmen adaylarının akademik yazma eğitimine yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 100-125. DOI: 10.29000/rumelide.835421.

### Öz

Akademik yazma, araştırma sürecini ve sonuçları belgeleyip ileten bir araç olmakla birlikte deneme, bildiri, araştırma ödevi ve bilgilendirme yazısı gibi türler üzerinden öğrencileri araştırma raporu yazmaya hazırlayan bir etkinlik olarak tanımlanabilir. Üniversite öğrencilerine akademik yazma yeterliği kazandırmak amacıyla Yüksek Öğretim Kurulu eğitim fakültelerinde verilmekte olan Türk Dili II dersinin içeriğini akademik yazma eğitimine yönelik olarak yeniden düzenlemiştir. Bu çalışmada üniversite birinci sınıf öğretmen adaylarının akademik yazma eğitimine yönelik görüşleri belirlenmeye ve bunun yanında YÖK'ün belirlediği yeni içeriğin derste uygulanması sürecinde ortaya çıkan sorunlar, eksikler ve ihtiyaçlar belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunu Lefke Avrupa Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesindeki İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Sosyal Bilimler Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 102 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan “durum çalışması” deseni kapsamında yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ön görüşmede öğretmen adaylarının dörtte üçü akademik yazma kavramının ne olduğunu bilmezken son görüşmede bu oran azalarak akademik yazma konusunu kavradıkları anlaşılmıştır. Akademik yazmayı bilimsel gelişme, akademik kariyer, mesleki ve bireysel gelişim açısından faydalı ve kıymetli bulduklarını ifade etmeleri, öğretmen adaylarının Türk Dili II dersinin ana içeriği olan akademik yazma eğitiminin önem ve gerekliliğini kavradıklarını göstermiştir. Ancak katılımcıların akademik yazma becerisi kazanmada zorluklar yaşadıkları, kendilerini yetersiz buldukları anlaşılmıştır. Katılımcılar Türk Dili II dersinde teorik ve pratik düzeyde akademik yazma becerisi kazanmaktadır. Bu derste kazandırılan bilgi ve becerinin güçlenmesi diğer derslerde deneme, makale, proje gibi yazma çalışmalarının sürdürülmesiyle sağlanabilir.

**Anahtar kelimeler:** Akademik yazma, akademik yazma eğitimi, yazma becerisi, Türkçe

## The opinions of prospective teachers on teaching academic writing

### Abstract

Academic writing is used to document and the communication of the method and findings of a piece of research. In the context of academic education, however, it may be viewed as an activity that prepares students for disciplinary writing of a research report, which is commonly taught through exercises in writing essays, research articles, informative papers, etc. The Council of Higher Education has made significant strides in the development of the curricula of the Turkish Language-II course within the scope of and in accordance with programs that are designed to improve the academic writing proficiency of Faculty-of-

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği-TKL birimi (İstanbul,Türkiye), aysegulergisi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9250-1256 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835421]

<sup>2</sup> Dr., Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD (Ankara, Türkiye), ckozaneryenigul@baskent.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3849-3843

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Education students. In this study, it was aimed to determine the opinions of the freshman students that are enrolled on a Faculty-of-Education program about teaching academic writing and the implementation of the new content in the course as well as the relevant problems, deficiencies and needs. The study group consists of 102 students that are enrolled in the English Language Teaching, Preschool Teaching, Special Education Teaching, and Social Studies Teaching Departments at the Fazıl Küçük, Faculty of Education, European University of Lefke. The research was conducted within the scope of "case study" design, which is one of the qualitative research designs. A semi-structured interview form was used for data collection. Results from preliminary interviews revealed that three-quarters of the students did not understand the concept of academic writing; however, this ratio decreased by the end of the program, which is indicative of a successful program of study. Prospective teachers participating in the study stated that they find academic writing important with the thought that it will contribute to their education and profession; and that it will benefit them during their postgraduate education. They were thus found to be exhibiting a positive attitude towards the academic writing course, in general, by the end of the course. However, we observed that the participants found themselves inadequate with regards to experience in academic writing and, indeed, writing in general. The majority of the participants acquired sufficient theoretical and practical knowledge about academic writing skills in this course. Strengthening this knowledge and skills can be achieved by continuing writing activities such as essays, articles and projects in other courses.

**Keywords:** Academic writing, teaching academic writing, writing skills, Turkish language

## Giriş

Bireyin kendini yazı aracılığıyla anlatabilme kabiliyeti olan yazma becerisi; konuşma, dinleme, okuma gibi dil becerileri arasında en zor olanıdır. Yazma becerisi diğer dil becerilerine, sözcük dağarcığına, dil duyarlılığına, düşünme, gözlem ve araştırma yapma ve düzenli yazma çalışmalarına bağlı olarak gelişir. Yazma becerisinin kazandırıldığı ilk eğitim kademesinde yazma; cümle, paragraf ve metin boyutunda gerçekleştirilirken (Coşkun, 2011, s. 45) yükseköğretimde bu uygulamalar yerini deneme, makale, araştırma raporu gibi ileri amaçlı yazmaya bırakır.

Yazma becerisine odaklanan araştırmalarda işlevsel yazma, edebî yazma ve akademik yazma olmak üzere üç tip yazma becerisi olduğu kabul edilir (Aydın, 2015). İlk grubu dilekçe, mektup, tutanak ve özgeçmiş gibi uygulamaları içeren yazılar, ikincisini yaratıcılık ve üsluba dayalı olarak yazılan deneme, anı, gezi, öykü, roman, tiyatro gibi yazılar oluşturur. Akademik yazma ise bilimsel araştırmalar üzerinde temellenen makale, tez, proje gibi oldukça üst düzey yazma becerilerini içeren bir alan olarak diğerlerinden ayrılır.

Akademik yazmanın ne olduğuna dair çeşitli tanımlar yapılmıştır. Whitaker'a (2009) göre, akademik yazma, üniversite dersleri için yazılan yazılardır. Akademik yazıların bildiri, araştırma ödevi, dönem ödevi, tartışma ödevi, analiz ödevi, bilgilendirme yazısı gibi farklı adları olsa da bu tarz yazıların aynı amaç ve ilkeleri vardır. Monippally ve Pawar'a (2010) göre akademik yazma, araştırma sürecini ve araştırma sonuçlarını belgeleyip ileten bir araçtır. Bahar (2014) ise, akademik yazmayı bilimsel araştırmanın raporlaştırılması süreci yani araştırmanın metinleştirilmesi olarak görür. Akademik yazma bu tanımlarda üniversitelerde öğrenciye akademik yazma becerisi kazandırmak için yazdırılan yazılar ve bilimsel araştırmanın yazıya dökülmesi olarak iki şekilde belirginleşir. Öğrenci ödevlerinden bilimsel raporlara kadar geniş bir yelpaze oluşturan akademik yazılar; yeni bir kurum ortaya atmak, var olan olay ve durumları açıklamak ve karşılaştırmak, tarihsel analizler yapmak, deneysel ya da tarama yoluyla tespit edilen bilgileri sunmak amacıyla yazılır (Aydın, 2015). Problem çözmede bilimsel

yöntemler kullanma, araştırma ve incelemeler yoluyla kanıtlara dayalı olarak yorum ve genellemeler yapma bilimsel bilgiyi kuran unsurlardır. Bilim, bilimsel araştırmalar neticesinde elde edilen bilginin standart kurallara bağlanarak yazı yoluyla muhatap kitleye ulaştırılması sayesinde geliştiğine göre, bilimin yuvası sayılabilecek üniversitelerde akademik yazmanın genel ilke ve esaslarının öğrenciye öğretilmesi gerekir.

Akademik yazma eğitiminde önce bilgi ve beceri kazandırma sonra bu becerinin yetkinleştirilmesi şeklinde iki aşamalı bir yol takip edilebilir. Bilgi ve beceri kazandırma sürecinde akademik yazma ve akademik dilin kurallarını öğretme gibi hedefler belirlenebilir. Wang (2012) akademik yazmanın temeline sözcük bilgisi ve sözcük seçiminin konulması gerektiğini çünkü sözcük dağarcığı gelişmiş bireylerin daha iyi yazabildiğini ifade eder. Akademik yazma, dil yeterliliği isteyen, bir amaca ve sürece dayalı, düşünce temelli ve kurallı bir yazmadır (Tok, 2013). Bu dil elbette, günlük konuşma dilinden farklı işlevleri olan, genellikle eğitim hayatında kullanılan, bilginin ve teknik terimlerin yön verdiği, üst düzey düşünme becerilerinin dâhil olduğu, nesnel nitelikli bir dildir (Sarıkaya, 2020). Bu dilin gelişim sürecinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine odaklanılır (Chamot ve O'Malley, 1994); yazma becerisinin gelişiminde okumanın kayda değer bir etkisi olduğuna vurgu yapılır (Koçak, 2005; Özdemir 2011; Göçer 2013). Bu sebeple öğrencinin okuma alışkanlıklarını güçlendirecek bir süreç gözetilmesinin yanında temel dilbilgisi ve yazım kurallarının da titizlikle öğretilmesi gerekir. Çünkü akademik yazmada noktalama işaretleri ve gramer kuralları netliği koruyan ve ifadede belirsizliği önleyen sistemlerdir. Düşüncelerin açık ve net bir şekilde ifade edilmesi, her zaman noktalama ve dilbilgisi kurallarına bağlıdır (Bowker, 2007).

Akademik yazma bir sorunun tespiti, planlama, teknik kuralları uygulama, sürekli araştırma yapma ve yazma gibi bir sürece tabidir (Aydın, 2015). Sorunun çözümüne yönelik temel ilkeler, teoriler, felsefeler, kavramlar ve diğer soyut fikirler incelendikten sonra bu bilgi organize edilerek resmi bir düzen ve yapı çerçevesinde yazıya dökülür. Giriş bölümünde konunun/sorunun doğası hakkında okuyucu bilgilendirilir, gelişme bölümünde sorun incelenip tartışılır, görüşler ayrıntılı verilir ve ulaşılan sonuçlar belirtilir. Sonuç bölümü, ele alınan konuyu çevreleyen çıkarımlardan oluştuğu gibi gelecek çalışmalara da ışık tutar. (Bowker, 2007). Ayrıca akademik yazmada dikkatli bir bilimsel üslup kullanarak kesin hükümler vermek yerine sebepler ve kanıtlar ileri sürerek belli sonuçlara varılır (Gillett, Hammond ve Martala, 2009). Dolayısıyla, akademik yazmanın temelinde akademik dil ve anlatım kurallarına titizlikle uyma, konuya özgü terim ve kavramlara yer verme, yapısal kurallara riayet etme, nesnel bakış açısını koruma, açıklayıcı ve ikna edici bir tutumla, düşünceleri anlaşılır bir düzende sunma, önceki çalışmalardan elde edilmiş bilgilere referans yapma gibi esaslar yer almaktadır (Whitaker, 2009; Hartley, 2008; Tompkins, 2009; Ekmekçi ve Konaç, 2009). Bu esaslar anlatım, uygulama, alıştırma gibi yöntem ve tekniklerle sunulup öğrenciye bilgi ve beceri kazandırıldıktan sonra lisans eğitimi boyunca sürdürülecek makale ve rapor yazma faaliyetleriyle akademik yazmada olgunlaşma sağlanabilir.

Yükseköğretim Kurulu 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesindeki bütün programların müfredatlarında önemli değişiklikler yapmıştır. Bu çerçevede öğrenciye birinci sınıfta okutulan Türk Dili II dersinin müfredatı akademik yazma eğitimi konularından oluşacak şekilde düzenlenmiş (YÖK, 2017a) ve içerikte şu maddelere yer verilmiştir: “Akademik dil ve yazımın özellikleri; akademik yazılarda tanım, kavram ve terimlerden yararlanma; nesnel ve öznel anlatım; akademik metinlerin yapısı ve türleri (makale, rapor ve bilimsel özet vb.); iddia, önerme yazma (bir düşünceyi doğrulama, savunma ya da karşı çıkma); bilimsel raporların ve makalelerin biçimsel özellikleri; rapor yazmanın basamakları; açıklama, tartışma, metinler arası ilişki kurma, kaynak gösterme (atıf yapma ve dipnot gösterme, kaynakça oluşturma); başlık yazma, özetleme,

anahtar kelime yazma; bilimsel yazılarda dikkat edilecek etik ilkeler; akademik metin yazma uygulamaları” (YÖK, 2017b).

Alanyazın incelendiğinde İngilizce akademik yazma becerisi ve eğitimi ile ilgili pek çok araştırmanın yapıldığı, buna karşılık Türkçe akademik yazmaya yönelik çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Türkçe akademik yazma eğitimiyle ilgili çalışmaların çoğunda lisansüstü öğrenciler ile öğretim elemanları çalışma grubu olarak seçilmiştir. Aslan (2010) Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklere ilişkin görüşlerine; Can ve Ceyhan (2015) eğitim bilimlerinde lisansüstü öğrencilerin bilimsel rapor yazma ve yayınlama konusundaki görüşlerine; Kan ve Gedik (2016) Türkçe eğitiminde yüksek lisans tezi yazarların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşlerine; Tok ve Gönülal (2016) öğretim elemanlarının yazma sürecinde yaşadıkları zorluklara odaklanmışlardır. Lisans kademesindeki öğrencilerin akademik yazma eğitimi, beceri ve yeterlilikleri ile ilgili sadece iki çalışmadan birinde Bayat (2014) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişkiyi saptamak için öğrencilerin eleştirel düşünme ve akademik yazma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını, bu düzeylerin, onların öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamaya çalışmıştır. Diğerinde ise Aydın (2015) Türk dili ve edebiyatı öğrencilerinin yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma başarı ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Bu çalışmada da lisans birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe akademik yazma eğitimine odaklanarak alanyazına katkıda bulunulması düşünülmektedir. Genel amacı, öğretmen adaylarının Türkçe akademik yazma eğitimiye yönelik görüşlerini belirlemek olan bu çalışma, yeni müfredatın uygulanması, öğrencilerin sorunları ve ihtiyaçları ile ilgili dönüt vereceğinden alan için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının Türk Dili II dersinin içeriğinde yer alan akademik yazma konularına ve önemine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda:

1. Öğretmen adaylarının dönem başında Türk Dili II dersinin içeriği olan akademik yazma konusuna yükledikleri anlamlar nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının dönem sonunda Türk Dili II dersinin içeriği olan akademik yazma konusuna yükledikleri anlamlar nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının dönem başında Türk Dili II dersinin içeriği olan akademik yazma konusunu önemli bulma durumları nedir?
4. Öğretmen adaylarının dönem sonunda Türk Dili II dersinin içeriği olan akademik yazma konusunu önemli bulma durumları nedir?
5. Öğretmen adaylarının Türk Dili II dersinin içeriği olan akademik yazma konusunda kendini yeterli bulma durumları nedir?
6. Türk Dili II dersinin içeriği olan akademik yazma eğitiminin öğretmen adaylarına kazandırdıkları nelerdir?
7. Öğretmen adaylarının Türk Dili II dersinde yapılan akademik yazma ile ilgili etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?
8. Öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma etkinliğinde öğrendikleri bilgi ve becerileri aktarım durumları nedir? sorularına cevap aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan “durum çalışması” deseni kapsamında yürütülmüştür. Bu yöntem birçok durumda bireysel, örgütsel ve sosyal olaylara ilişkin bilgilerimize



katkıda bulunmak için kullanılmaktadır (Yin, 2003). Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Araştırmacı, duruma yönelik etkenlerin ilgili durumu nasıl etkilediğine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada durum çalışmasının bir türü olan programın etkilerine dayalı durum çalışması kullanılmıştır. Program etkilerine dayalı durum çalışmaları uygulanan programın etkisini belirleyebilir, başarı ve başarısızlık nedenleri hakkında çıkarım sağlayabilir (Davey, 1991).

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Akademik yılında, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Lefke Avrupa Üniversitesi Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan tipik durum örneklemesine (Büyüköztürk vd., 2008) göre belirlenmiştir. Çalışma grubuna yönelik veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Bölmeler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okul öncesi öğretmenliği	39	38,23
Özel eğitim öğretmenliği	32	31,37
İngilizce öğretmenliği	25	24,50
Sosyal bilgiler öğretmenliği	6	5,88
<b>Toplam</b>	<b>102</b>	<b>100</b>

**Tablo 1:** Öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımı

### Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı geliştirilirken ilk olarak alanyazın incelenmiştir (Akgün, 2012; Alabaş, 2016). Bu doğrultuda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular araştırmanın alt amaçları temel alınarak oluşturulmuştur. Araştırma sorularının amaca uygun olup olmadığını ve anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla, alanda çalışan 2 uzmanın görüş ve onayları alınmıştır. 2018-2019 Akademik yılı başlangıcında sorulan ön görüşme soruları öğretmen adaylarının akademik yazma konusunda bilgi sahibi olma durumları, akademik yazma konusunu önemli bulma durumları ve dersin kendilerine ne kazandıracağına dair düşüncelerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Dönem sonunda uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise, akademik yazmaya yükledikleri anlamlara, akademik yazma konusundaki yeterliliklerine ve süreçte yapılan etkinliklere ilişkin sorular bulunmaktadır. Araştırmada bir diğer veri toplama aracı gözlem notlarıdır. Gözlem notları elde edilmiş diğer bilgilerin desteklenmesinde veya tamamlanmasında kullanılır (Büyüköztürk vd., 2008). Öğretmen adaylarının ders içi yazma etkinliklerine yönelik, sınıf ortamında araştırmacı tarafından notlar alınmış ve değerlendirilmiştir. Not alma gözleme dayalı çalışmalarda en sık kullanılan kaydetme yöntemidir. Araştırmacı kendi geliştirdiği kısaltmalar yoluyla, gözlem sürecinde mümkün olduğunca tanımlayıcı not almaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Aslında, her türlü veri toplama işlemi, bir tür gözlemdir (Karasar, 2012). Akademik yazmaya ilişkin etkinlikleri değerlendirmek amacıyla da araştırmacılar tarafından değerlendirme kriterleri oluşturulmuştur (Tablo 9).

### Verilerin analizi

Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiş, frekans analizi ile sayısal ve oransal sınıflama yapılmıştır. Betimsel analizde veriler, önce sistematik ve açık biçimde betimlenir, daha sonra

yapılan bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır, ayrıca bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri analizinin ilk aşamasında, çalışmanın amacına uygun olmayan ve anlam ifade etmeyen görüşme formları araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Bu bağlamda 24 katılımcının görüşme formu analiz sürecine alınmamış, 78 öğretmen adayının görüşme formunun analizi yapılmıştır. İkinci olarak öğretmen adaylarının isimleri kullanılmadan her bir görüşme formuna numara verilmiş, katılımcılar için “K” kodu ve sıra numarası kullanılmıştır (Örneğin; K1, K2, K3). Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdikleri cevaplardan yola çıkarak kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler saptandıktan sonra, anlam birimleri bu kategorilere yerleştirilerek frekanslar saptanmıştır.

### **Geçerlik ve güvenilirlik**

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için görüşme formlarından elde edilen veriler kodlanmış, doğrudan alıntılarla kodlar desteklenmiştir. Bulguların bütünlüğü araştırmacı tarafından sürekli kontrol edilmiştir. İçerik analizinde geçerlik amaçlar ve araçlar arasındaki uygunlukla ilgilidir (Bilgin, 2014). İç geçerlik başka bir anlamda doğruluk değerinin tartışılmasıdır. Çalışmanın bulgularının anlam taşıyıp taşımadığı, okuyucu açısından bir gerçekliğe sahip olup olmadığı iç geçerlik konusunu oluşturmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından incelenerek karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Dış geçerliği sağlamak için, araştırma süreci yani veri toplama, uygulama ve analiz aşaması ayrıntılı açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen verileri kodladıktan sonra, katılımcıların cevaplarıyla belirlenen kategoriler birden fazla araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Araştırma sorularına verilen cevaplar için kontrol listesi oluşturulmuş ve listede her iki araştırmacının aynı ya da farklı alanlara görüş ve kategorileri eşleştirme durumuna göre güvenilirlik belirlenmiştir. Liste karşılaştırılarak görüş birliği ve ayrılıklarının sayıları belirlendikten sonra çalışmanın güvenilirliği, “Güvenirlilik= ((Görüş Birliği): (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)) x 100” formülü (Miles ve Hubermann, 1994) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların akademik yazma konusuna yönelik görüşlerini oluşturan kategorilere yapılan güvenilirlik analizinde, çalışmanın güvenilirliği %93 olarak hesaplanmıştır.

İşlem şu şekilde ifade edilmiştir.

$$\text{Güvenirlilik} = \left( \frac{61}{61+4} \right) \times 100 \Rightarrow \text{Güvenirlilik} = \% 93$$

### **Türk Dili II dersinin işlenişi**

Dersin amacı, öğrenciye akademik yazmanın temel ilkelerini, akademik yazmaların türlerini ve özelliklerini öğretme, öğrenciye bilgi ve beceri kazandırma olarak belirlenmiştir. Öğrenme çıktıları; bilimsel araştırmanın önemini ve basamaklarını bilme; bilimsel metin türlerini tanıyabilme ve onlardan faydalanabilme; bilimsel yazmaların biçim ve içerik özelliklerini kavrayabilme; dipnot ve kaynak gösterme, atıf şekillerini tanıyabilme; bilimsel yazılarda dikkat edilecek etik ilkeleri bilme; Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilme ve yazabilme olarak düzenlenmiştir. İlk derste yazma konusunda herhangi bir bilgi verilmeden “Bir kitabı okumak mı uyarılama filmi seyretmek mi istersiniz?” sorusu sorularak uyarılama filminin ne olduğu kısaca anlatılmış, konuyla ilgili bir tartışma metni yazmaları istenmiştir.

Dönem boyunca öğrenme çıktılarına uygun olarak konular şu sırayla anlatılmıştır: Bilimsel araştırmanın önemi ve basamakları; makale, tez, proje, kitap, editöre mektup, kitap inceleme gibi

akademik yazı türleri hakkında bilgi verilerek yazı türleriyle ilgili örnekler gösterilmiştir. Özet çıkarma çalışmaları, cümle ve paragrafları birbirine bağlayan geçiş ifadeleri, öznel ve nesnel anlatım, açıklayıcı ve tartışmacı anlatım ile düşünceyi geliştirme yolları örneklerle anlatılmış, bu yollarla paragraf yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Makale ve tezin tanımı, biçim ve içerik özellikleri, bölümleri anlatılıp örnek makale ve tezler yoluyla bu metinlerin özellikleri ve bölümleri kavratılmıştır. Literatür taramasının nasıl yapıldığı kütüphane modülü üzerinden gösterilerek alanlarıyla ilgili konularda makale taramaları ödev olarak verilmiştir. Bilimsel yazılarda doğrudan ve dolaylı alıntı şekilleri, kaynak gösterme konusu anlatılarak bilim dünyasında yaygın olarak kullanılan APA yazım sistemiyle ilgili çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Bilimsel yayınlarda dikkat edilecek etik ilkeler ve bilimsel yanıtma biçimleri de anlatılarak konular tamamlanmıştır.

Dönem sonunda tartışmacı metin oluşturma etkinliği tekrar yapılmıştır. Bir tartışmacı metnin “iddia”, “karşı iddia” gibi temel unsurları vardır. İddia, tartışılan konu ile ilgili olarak yazarın savunduğu tez, yani temel düşüncedir. Bu tür yazılar konuyu açıklayıp iddia cümlesini yazarak başlatılır. Yazar, gerekçeler ve kanıtlar sunarak iddiasını sonuca bağlamaya çalışır (Coffin vd., 2005). Gözlem formuyla uygulanan bu yazma etkinliği sayesinde öğrencinin ders içeriğini anlama ve uygulamaya dönebilme düzeyi, konuları öğrenme durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

2018-2019 Akademik yılı Bahar dönemi boyunca Türk Dili II dersinin yürütülmesinde iki büyük zorlukla karşılaşmıştır. Birincisi dersin 70 kişilik kalabalık sınıflarda yürütülmesi ve dolayısıyla yazma etkinliklerinin sağlıklı bir zeminde işlememesi, ikincisi ise YÖK’ün belirlediği içeriği kapsayan teorik bir ders kitabının bulunmaması idi. Bu eksiklik, internet ortamında taranan makaleler ve ders notları yoluyla doldurulmuştur. Ancak eski Türk Dili kitaplarında öznel ve edebi nitelikli paragraflar yoğun olduğu için etkinliklerde kullanılacak akademik nitelikli metinler bulmak ve çalışma kâğıtlarına dönüştürmek güçlük yaratmıştır. Paragraf ve metin örnekleri için hem üst düzey sınav testlerindeki paragraflara müracaat edilmiş hem de makale ve tezlerden bölümler kullanılmıştır. Ancak öğrencinin bu örneklerle ilgisi kolayca çekilememiştir; konu, terim ve kavramlara dair bilgisizlikleri dersin işlenişini zorlaştırmıştır. Öğrencinin alanına yönelik örnek metinler verilince daha etkili bir sonuç alındığı görülmüştür. Örneğin Özel Eğitim Bölümü öğrencileri otizmli çocuklarla yönelik metinleri, İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencileri çift dillilik gibi dilsel metinleri ilgiyle okuyup anlamaya çalışmışlardır.

## Bulgular

Araştırmanın bulguları, Türk Dili II dersinin içeriği olan akademik yazma konusuna ilişkin uygulanan veri toplama araçlarına göre şekillenmiştir. Tablo 2 ve Tablo 3’te dersin ilk haftasında uygulanan araştırma sorularından elde edilen bulgular; Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de dersin son haftasında uygulanan yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular bulunmaktadır. Bu bölümde öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar ve bu cevaplara dair gözlem ve değerlendirmelere yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının dönemin başında ve sonundaki tartışmacı metin yazma etkinlikleri sayesinde edindikleri bilgi ve becerileri aktarım durumları da Tablo 9’ da verilmiştir.

## Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorum

Dönem başında, öğretmen adaylarının Türk Dili II dersinin içeriği olan akademik yazmaya yükledikleri anlamları belirlemek amacıyla “Akademik yazma konusunda bilgi sahibi misiniz? Açıklayınız.” sorusu sorulmuştur. Bu soruya katılımcılar tarafından verilen cevaplar ve elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

<b>İfadeler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bilgi sahibi değil	62	79,49
Bilimsel bilginin yazıya aktarılması	13	16,67
Yeterince bilgi sahibi değil	2	2,56
Bilimsel dilin kullanımı olarak görme	1	1,28
<b>Toplam</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

**Tablo 2:** Öğretmen adaylarının dönem başında Türk Dili II dersinin içeriği olan akademik yazma konusuna yükledikleri anlamlar

Özel eğitim öğretmenliği bölümünden 28, Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 17, İngilizce öğretmenliği bölümünden 14, Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden 3 olmak üzere toplam 62 katılımcı akademik yazma konusunda bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Katılımcılardan (K21) “Bilgi sahibi değilim. Okul döneminde hiç akademik yazı yazmadım. Nasıl yazılması gerektiği konusunda da hiç fikrim yok”; (K46) “Lisede gerekli kurumlara dilekçe vb. şeyler yazmamız öğretildi. Bunun dışında bir bilğim yok”; (K65) “Pek söylenemez. Akademik yazı olarak öğrenim hayatım boyunca kompozisyon, dilekçe ve mektup dışında bir şey yazmadım. Akademik yazma denilince aklıma kompozisyon, dilekçe mektup, deneme geliyor”; (K75) “Kısa, öz, gereksiz bilgilerden kaçınarak net ifadeler ile yazılan resmi yazılardır” şeklinde görüş belirtmiştir. Buna benzer görüşlerin çokluğu öğretmen adaylarının akademik yazmaya ilişkin bazı kavram yanlışlarının olduğunu, akademik yazmayı dilekçe, mektup gibi işlevsel yazılarla deneme ve kompozisyon gibi öznel nitelikli, bireysel izlenimlerin öne çıktığı, öğrenciyi ortaöğretim düzeyinde yazmaya alıştıran üsluba dayalı yaratıcı yazma çalışmalarını karıştırdıkları ortaya çıkmıştır. Böylece bu kategoride cevap veren katılımcıların çoğunun akademik yazma konusuna yabancı oldukları anlaşılmıştır.

Özel eğitim öğretmenliği bölümünden 6, İngilizce öğretmenliği bölümünden 6, Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 1 olmak üzere toplam 13 katılımcı akademik yazmayı, bilimsel bilginin yazıya aktarılması olarak tanımlamıştır. Bu kategoriye ait görüşler şu şekildedir: (K12) “Tam anlamıyla bilmesem de genel hatlarıyla biliyorum. Örneğin, öznel anlatımla yazılmayacağı, bilimsel verilerden yararlanılarak yazıldığını, giriş, gelişme sonuç şeklinde yazıldığını biliyorum”; (K20) “Akademik yazma, bir konu hakkında araştırma yapılarak, bilimsel verilere bakılarak yazılan açıklayıcı yazılardır”; (K33) “Akademik yazma, bir konu hakkında bilimsel verilere dayalı yazmadır. Aktarılmak istenen bilginin TDK yazım ve noktalama kurallarına uygun olması gereklidir” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılardan ikisi ise yeterince bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir: İngilizce öğretmenliği bölümünden bir katılımcı (K68) “Yanılmıyorsam makale oluyor. Makale akademik yazmanın bir alt dalı olabilir. Fazla bilgi sahibi değilim açıkçası” demiştir. Özel eğitim öğretmenliği bölümünden de bir katılımcı (K10) “Yeterince bilmiyorum, ama bilimsel bir konunun ciddi bir şekilde anlatıldığı yazma olabilir.” demiştir. Özel eğitim öğretmenliğinden bir katılımcı ise, (K7) “Akademik yazmada bilimsel bir dil kullanılır.” şeklinde cevap vermiştir. Görüldüğü gibi yeterince bilgi sahibi olmadığını söyleyen 2 katılımcı tahmini olarak, bilimsel dilin kullanımı olarak gören 1 katılımcı ise akademik yazmanın sadece bir unsuruna odaklanarak akademik yazmaya az da olsa aşına olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak, katılımcıların %79,49’unun akademik yazmaya yabancı olduğu %20,51’inin ise akademik yazma hakkında bilgi sahibi olduğu ortaya çıkmıştır.

## **Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorum**

Dönem sonunda öğretmen adaylarının akademik yazmaya yönelik tanımlarını belirlemek amacıyla “Akademik yazma nedir? Açıklayınız.” sorusu sorulmuştur. Bu soruya katılımcılar tarafından verilen cevaplar ve elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

İfadeler	f	%
Bilimsel araştırma sürecinin yazıya aktarılması	20	25,64
Bilimsel bir üslupla yazma	19	24,36
Objektif ve kanıtlanabilir yazı	11	14,10
Bilimsel yazı	11	14,10
Problem odaklı bilimsel yazı	7	8,97
Uzman kişiler tarafından yazılan yazı	5	6,41
Fikri yok	5	6,41
<b>Toplam</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

**Tablo 3:** Öğretmen adaylarının dönem sonunda Türk Dili II dersinin içeriği olan akademik yazma konusuna yükledikleri anlamlar

Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 5 katılımcı akademik yazmanın ne olduğuna dair herhangi bir görüş bildirmezken Özel eğitim öğretmenliği bölümünden 26, Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 26, İngilizce öğretmenliği bölümünden 17, Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden 4 olmak üzere toplam 73 katılımcı 6 kategoride akademik yazmanın tanımını yapmaya çalışmıştır. Akademik yazmayı bilimsel araştırma sürecinin yazıya aktarılması olarak gören 20 katılımcıdan birkaçı (K3) “Bilimsel araştırma basamaklarının takip edildiği, nesnel anlatımın kullanıldığı, belirli bir konu ve düzen içinde ilerleyen bir süreçtir. Kaynakçanın bulunduğu, yazılanların bir kaynağa dayandırıldığı yazılardır”; (K72) “Bilimsel araştırma ve hipotezlerin tutarlılığı, herkes tarafından kabul edilen bilgilerin yazılmasıdır” şeklinde bilimsel araştırma sürecine vurgu yaparak görüşünü bildirmiştir. Akademik yazmayı bilimsel bir üslupla yazma olarak sınırlayan 19 katılımcıdan birkaçı (K21) “Bilimsel bir dil ile yazılan yazılardır”; (K40) “Akademik yazma bir konu hakkındaki fikirlerin akademik ve kurallı bir dille yazılmasıdır” demiştir. Akademik yazmayı objektif ve kanıtlanabilir yazı olarak ifade eden 11 katılımcıdan birkaçı (K28) “Kanıtlanabilirliği açısından nesnel olan, daha çok herhangi bir iddia ispatlamaya çalışan yazılardır”; (K62) “Bilimsel bir konuyu nesnel ve planlı bir şekilde yazmaktır” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Akademik yazmayı sadece bilimsel yazı olarak kategorize eden 11 katılımcıdan birkaçı (K45) “Akademik yazma, bilimsel bir konu hakkında yazılan yazılardır”; (K68) “Bir konu hakkında kurallı ve bilimsel olarak yazılan yazılardır” şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların 7’si akademik yazmayı problem odaklı bilimsel yazı olarak tanımlamıştır: (K27) “Akademik yazma bir konu hakkında veya bir problem üzerine yazılan bilimsel, kanıtlanmış araştırmaları içeren yazılardır”; (K31) “Bir problemden yola çıkarak derin, kapsamlı sorunun çözümünü amaçlayan yazılardır” ifadelerini kullanmıştır. 5 katılımcı ise akademik yazmanın uzman kişiler tarafından yazılan yazılar olduğunu belirtmiştir: (K34) “Akademisyenlerin veya konu hakkında bilgisi olan kişilerin yazdığı türdür”; (K55) “Belirli bir görüşe dayalı belirli dergilerde konunun uzmanlarının yazdığı yazılardır” olarak tanımlamıştır.

Bu görüşlerden yola çıkarak söylenebilir ki, dönem başında öğretmen adaylarının sadece %20,51’i akademik yazma hakkında bilgi sahibi iken dönem sonunda bu değer %93,59’a yükselmiş ve akademik yazma konusuna yükledikleri anlamlar ve yaptıkları tanımlar olumlu şekilde değişiklik göstermiştir.

### Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorum

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Türk Dili II dersinin içeriği olan akademik yazma konusuyla ilgili öğretmen adaylarına dönem başında, “Akademik yazma konusunu önemli buluyor musunuz? Gerekçelerini açıklayınız.” sorusu sorulmuştur. Bu soruya katılımcılar tarafından verilen cevaplar ve elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

İfadeler	f	%
Meslek hayatına katkısı olacağı için önemli bulma	18	23,08
Eğitim hayatına katkı sağlayacağı için önemli bulma	16	20,51
Fikri yok	16	20,51
Lisansüstü eğitime katkısı olacağı için önemli bulma	7	8,97
Önemli olmadığını düşünme	7	8,97
Lisans programının gereği olarak düşünme	6	7,69
Resmi yazışmalarda kullanıldığı için önemli bulma	4	5,13
Eğitim ve meslek hayatına katkı sağlayacağı için önemli bulma	4	5,13
<b>Toplam</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

**Tablo 4:** Öğretmen adaylarının dönem başında Türk Dili II dersinin içeriği olan akademik yazma konusunu önemli bulma durumları

Öğretmen adayları çeşitli gerekçelerle akademik yazma konusunu önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenliği bölümünden 31, İngilizce öğretmenliği bölümünden 12, Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 6, Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden 2 olmak üzere toplam 51 katılımcı meslek hayatına, eğitim hayatına, lisansüstü eğitimine katkı sağlaması, lisans programının gereği olarak görülmesi gibi kategorilerde olumlu görüş bildirmiştir. Meslek hayatına katkısı olacağı için akademik yazma konusunu önemli bulduğunu ifade eden 18 katılımcıdan birkaçı (K32) “Evet gerekli buluyorum. Çünkü ben mezun olduktan sonra bir eğitmen olarak topluma karışacağım ve öğretmen olarak çalışacağım”; (K67) “Tabii ki önemli buluyorum. Mezun olduktan sonra mesleğimi icra etmemde bana katkısı olacağını düşünüyorum”; (K73) “Önemli buluyorum. Çünkü hayatımız ve en önemlisi mesleğimiz öğretmenlik olduğu için her anlamda önemi var.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Eğitim hayatına katkı sağlayacağı için akademik yazma konusunu önemli bulduğunu ifade eden 16 katılımcıdan birkaçı (K14) “Evet olması gereken bir konu. Üniversite öğrencilerinin bu dersi görmesi gerektiğini düşünüyorum”; (K28) “Düzenli ve anlaşılır bir şekilde yazmak karşı tarafın anlamasını kolaylaştırır. Tez yazımı gibi konularda kolaylık sağlar”; (K78) “Önemli buluyorum. Çünkü lisede akademik yazmaya dair bir ders almadım ve bu yazı türü önemli, eğitim hayatımda ilerleyen zamanlarda lazım olacaktır.” şeklinde görüş bildirmiştir. Hem eğitim hem de meslek hayatına katkı sağlayacağı için konuyu önemli bulduğunu belirten 4 katılımcıdan biri (K1) “Evet. Çünkü hem üniversite hayatımda hem de iş hayatımda akademik yazma konusunda bilgi sahibi olursam benim için çok avantajlı bir şey olacağını düşünüyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Lisansüstü eğitime katkısı olacağı için akademik yazmayı önemli bulduğunu ifade eden 7 katılımcıdan birkaçı (K9) “Akademik yazma konusunu önemli buluyorum çünkü ileriki dönemlerde yüksek lisans gibi eğitimlere katkı sağlayabilir”; (K13) “Önemli buluyorum çünkü mesleğimde yükselmek istediğim zaman ve yazacağım tezlerde faydalı olacak bir konu” şeklinde görüş belirtmiştir. Lisans programının gereği olarak gördüğü için konunun önemli olduğunu söyleyen 6 katılımcıdan biri (K4) “Müfredatta bize okutulması kabul görülen her konunun belirli alanlar ve durumlar karşısında faydalı olacağını düşünüyorum”; derken diğeri (K49) “Dersin ana konusu olduğundan önemlidir diye tahmin ediyorum” şeklinde görüş bildirmiştir.

Akademik yazmayı doğru ve anlamlı bir şekilde önemli bulduklarını ifade eden katılımcıların yanında akademik yazmayı yanlış bir gerekçeyle önemli bulanlar da olmuştur. Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 4 katılımcı akademik yazmayı resmi yazışmalarla ilişkili bularak önemli bulduğunu ifade etmiş; katılımcılardan birkaçı (K5) “Önemli buluyorum. Çünkü hayatımızın her aşamasında karşımıza çıkıyor. Örneğin bir devlet dairesinde veya herhangi bir kuruma yazı gönderdiğimizde bize gerekli olduğunu düşünüyorum”; (K76) “Resmi birçok kurum ve kuruluşta işime yarayacağını düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarının dönem başında akademik yazmaya dair kavram yanılgıları bu soruyla belirginleşmiştir.

Akademik yazmayı önemli bulanlara karşılık İngilizce öğretmenliği bölümünden 7 katılımcı akademik yazma konusunun önemli olmadığını düşünmüştür. Bu kategoride görüş bildirenler (K60) “Aslında İngilizce öğretmenliği okuyan bir öğrenci olarak pek önemli bulmuyorum çünkü biz kendimizi İngilizce yazarak geliştirebiliriz”; (K65) “Pek önemli olduğu söylenemez. Çünkü ben İngilizce öğretmenliği okuyorum. İngilizce akademik yazı yazmak benim için daha yararlı” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Eğitim fakültelerinin bütün bölümlerinde zorunlu olarak okutulan Türk Dili II dersinin ana konusuna karşı sadece İngilizce Öğretmenliği bölümünden bazı öğrencilerin bu şekilde olumsuz tavır sergilemesi, bölümlerinin yabancı dil merkezli olması ve bu dili her yönüyle öğrenme arzusuyla önceliği İngilizceye vermelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca bazı öğrenciler, İngilizce öğretmenliği müfredatındaki Yazma Becerileri I ve II adlı dersler yoluyla akademik yazma konusuna zaten odaklandıklarını, bu sebeple Türkçe akademik yazmaya ilgilerinin az olduğunu da dile getirmişlerdir. Oysa ana dilde yazma becerisi kazanmak, İngilizce yazmaya da katkı sağlayabilir.

Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 8, Özel eğitim öğretmenliği bölümünden 5, İngilizce öğretmenliği bölümünden 2, Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden 1 olmak üzere 16 katılımcı ise akademik yazmanın önem ve gerekliliğine dair herhangi bir görüş bildirmemiştir. Bu kategoride görüş bildirenlerin ortak yanı akademik yazma konusunda da bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmeleridir. Katılımcılar bilgi sahibi olunmayan konunun önemi ve gerekliliği hakkında görüş belirtmemiştir.

Sonuç olarak, katılımcıların %20,51’i akademik yazmanın önemine dair görüş bildirmezken, %8,97’isi olumsuz görüş bildirerek Türkçe akademik yazmayı önemsememiş, %65,38’i doğru ve anlamlı gerekçelerle akademik yazmayı önemli bulmuş, %5,13’ü ise yanlış bir gerekçeyle önemli bulduğunu ifade etmiştir.

### Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorum

Öğretmen adaylarının dönem sonunda akademik yazma konusunu önemli bulma durumlarını belirlemek amacıyla, Türk Dili II dersinin içeriği olan “Akademik yazma konusunu önemli buluyor musunuz? Gerekçelerini açıklayınız.” sorusu sorulmuştur. Bu soruya katılımcılar tarafından verilen cevaplar ve elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

İfadeler	f	%
Lisansüstü eğitimde yararlı olacağı için önemli bulma	22	28,21
Akademik açıdan yararlı olduğu için önemli bulma	21	26,92
Akademik dil ve yazı ile ilgili bilgi edindiği için önemli bulma	9	11,54
Mesleki gelişim için önemli bulma	8	10,26
Yazma becerisinin geliştirilmesi için önemli bulma	5	6,41

Fikri yok	5	6,41
Bireysel gelişim için önemli bulma	3	3,85
Dersin çok erken dönemde verildiğini düşünme	3	3,85
Bilimin gelişmesine katkı sağladığı için önemli bulma	2	2,56
<b>Toplam</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

**Tablo 5:** Öğretmen adaylarının dönem sonunda Türk Dili II dersinin içeriği olan akademik yazma konusunu önemli bulma durumları

Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 4, Özel eğitim öğretmenliği bölümünden 1 katılımcı akademik yazmayı önemli bulup bulmadığına dair herhangi bir görüş bildirmemiştir. İngilizce öğretmenliği bölümünden 2, Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 1 katılımcı ise Türk Dili II dersinin seviyelerinin çok üzerinde olduğunu belirterek bunun çok erken bir dönemde verildiğini son sınıfta verilmesinin daha yararlı olacağını belirtmiştir. Buna karşılık sırasıyla Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 26, Özel eğitim öğretmenliği bölümünden 25, İngilizce öğretmenliği bölümünden 15, Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden 4 olmak üzere toplam 70 katılımcı akademik yazmayı çeşitli açılardan önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. 22 katılımcı akademik yazmayı “lisansüstü eğitimde yararlı olması” yönünden önemli bulmuştur: (K41) “Önemli çünkü yüksek lisans ve doktora yapmak isteyenler bu yazı türünde çalışmalar yapar”; (K64) “Önemli buluyorum çünkü yüksek lisans yapmak istiyorum o zaman fazlasıyla işime yarayacak” demiştir. 21 katılımcı akademik açıdan yararlı olmasından dolayı önemli bulunduğunu belirtmiştir. (K10) “Akademik yazma dersini önemli buluyorum. Çünkü ileride kullanabileceğim bilgileri öğreniyorum. Tez ve makalenin nasıl yazıldığını bilmek bana kolaylık sağlayacaktır. Sadece yazma için değil, okuduğum makaleleri daha iyi anlarım. Bunların hangi aşamalardan geçtiğini kolaylıkla değerlendirebilirim.” ifadelerini kullanarak görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların 9’u “akademik dil ve yazı ile ilgili bilgi sahibi olma” açısından önemli bulunduğunu belirtmiştir: (K48) “Önemli buluyorum çünkü bu derste bilimsel araştırma yapmayı, incelemeyi ve bilimsel yazı nasıl yazılır bilgi sahibi olduk”; (K77) “Akademik yazı yazma, eğitim hayatımızda yazacağımız yazılar açısından çok önemlidir. Ödev hazırlarken veya makale yazarken nasıl bir dil kullanacağımızı öğrendik” demiştir. Katılımcıların 8’i akademik yazma konusunu “mesleki gelişim” açısından önemli bulmuştur: (K6) “Önemli buluyorum öğretmen olduğumuzda bize faydalı olacak”; (K54) “Evet buluyorum. Çünkü öğretmen olacağız. Meslek hayatımızda mutlaka karşımıza çıkacak” ifadelerini kullanarak akademik yazma konusunun önemini açıklamışlardır. Katılımcıların 5’i “yazma becerisini geliştirmesi” açısından akademik yazmayı önemli bulunduğunu belirtmiştir: (K44) “Önemli buluyorum çünkü daha sistemli ve anlaşılır bir şekilde yazı yazmamız için gerekli bir ders” demiştir. 3 katılımcı bireysel gelişim için, 2 katılımcı bilim alanının gelişmesine katkıda bulunduğu için önemli bulunduğunu söylemiştir.

İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin son görüşmede akademik yazmanın önemine dair görüşlerini değiştirdikleri tespit edilmiştir. Özellikle (K25) “Açıkçası önemli bulmuyordum fakat şu an gayet önemli olduğunu düşünüyorum. Gerekçesi ise araştırılmaya değer düşünce ve konu bilim alanının gelişmesine katkıda bulunur.”; (K33) “Yararlıdır tabii ki, sonuçta bilimsel düşünceyi geliştiriyor.”; (K76) “İlk başta bulmuyordum fakat dersi gördükçe bilmediğim ve oldukça önemli konular barındırdığını öğrendim.” şeklindeki ifadeler ders sürecinin katılımcıları olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Sonuç olarak, akademik yazmanın önemine ilişkin katılımcıların %6,41’i görüş bildirmezken %89,75’i akademik yazmayı bilimsel, akademik, lisansüstü, mesleki ve bireysel açılardan önemli bulduklarını %3,85’i ise dersin çok erken bir dönemde verildiğini ifade etmiştir. Bu da göstermektedir ki öğrencilerin



dönem sonunda dersi önemli bulma durumları dönemin başında yapılan ön görüşmeye göre oldukça değişmiş, çoğunluk dersin temel içeriği olan akademik yazma konusunun önemli olduğunu anlamıştır.

### Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorum

Dönem sonunda öğretmen adaylarının akademik yazma konusunda kendini yeterli bulma durumlarını belirlemek amacıyla “Kendinizi akademik yazma konusunda yeterli buluyor musunuz? Cevabınız hayır ise sebebini yazınız.” sorusu sorulmuştur. Bu soruya katılımcılar tarafından verilen cevaplar ve elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 6’ da verilmiştir.

İfadeler	f	%
Bilgi birikimi ve donanımı az olduğu için yetersiz bulma	32	41,03
Kendini yeterli bulma	18	23,08
Kısmen yeterli bulma	12	15,38
Sadece teorik bilgisi olduğu, deneyimi az olduğu için yetersiz bulma	9	11,54
Derse ilgisi olmadığı için yetersiz bulma	3	3,85
Önceki lisans programındaki deneyiminden dolayı yeterli bulma	2	2,56
Fikri yok	2	2,56
<b>Toplam</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

**Tablo 6:** Öğretmen adaylarının akademik yazma konusunda kendini yeterli bulma durumları

Özel eğitim öğretmenliği bölümünden 6, Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 6, İngilizce öğretmenliği bölümünden 5, Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden 1 olmak üzere toplam 18 katılımcı akademik yazma konusunda kendini yeterli bulduğunu belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 6, Özel eğitim öğretmenliği bölümünden 4, İngilizce öğretmenliği bölümünden 2 olmak üzere toplam 12 katılımcı kendisini kısmen yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Özel eğitim öğretmenliğinden 2 katılımcı ise önceki lisans programındaki deneyiminden dolayı kendini yeterli bulduğunu belirtmiştir. Daha önce bir lisans programından mezun olan öğrenciler, dersi yeni alan öğrencilere göre kendilerini konulara daha yakın bulmuşlardır. Okul öncesi öğretmenliğinden 2 katılımcı ise herhangi bir görüş bildirmemiştir.

Yeterlik kazandığını düşünen ve görüş belirtmeyenlere karşılık Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 17, Özel eğitim öğretmenliği bölümünden 14, İngilizce öğretmenliği bölümünden 10, Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden 3 olmak üzere toplam 44 katılımcı akademik yazma konusunda bilgi birikimi ve donanım azlığı, teorik bilgiye karşılık deneyim azlığı, derse ilgisizlik yönünden kendisini yetersiz bulduğunu belirtmiştir. Bilgi birikimi ve donanımı az olduğu için kendini yetersiz bulanlardan bazıları (K21) “Yeterli bulmuyorum, çünkü bu yıl ilk kez karşılaştığım bir kavram ve akademik yazı hakkında çok fazla araştırma yapmadım”; (K42) “Kendimi yeterli bulmuyorum. Çünkü; bu konuda tecrübelerimin az olduğunu düşünüyorum. Bunun için kendimi geliştirmem gerekiyor” şeklinde görüş belirtmiştir. Teorik bilgisine karşılık deneyimi az olduğu için kendisini yetersiz bulanlardan bazıları ise (K13) “Yeterli bulmuyorum. Çünkü bu dönem akademik yazı nasıl yazılır öğrendim ama daha hiç yazmadığım için yetersizim”; (K59) “Teorik bilgi olarak yeterli buluyorum ancak yazıya aktarma konusunda tam olarak iyi değilim” şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 3 katılımcı derse ilgisi olmadığı için kendisini yetersiz bulmuştur. Dolayısıyla katılımcıların %56,42’si yani çoğunluğu akademik yazma konusunda kendisini yetersiz bulmakta, %41,02’si yeterli bulmakta, %2,56’sı ise nötr kalmaktadır.

Kendisini yetersiz bulan öğrencilerin cevaplarından akademik yazmayı sadece bilimsel makale ve araştırma raporu gibi büyük yazı türleri yazma şeklinde algıladıkları anlaşılmıştır. Bu sebeple sıkça akademik yazmanın yeterli seviyede alan bilgisine sahip olunca başlayacağını düşünmüşlerdir. Oysa akademik yazma açıklayıcı, tartışmacı paragraflardan klasik sınav sorularının cevaplarından bilimsel makale ve teze kadar geniş bir yelpazede karşımıza çıkar. Öğretmen adayları küçük yazı çalışmalarında da kendilerine güvenemediklerini, bir türlü ilk cümleye başlayamadıklarını, yazma faaliyetlerinin seviyelerinin üzerinde olduğunu ifade ederek de bu alanda zorluklar yaşadıklarını göstermişlerdir. Bu süreçte bilgi birikimi sağlayacak, sözcük dağarcığını güçlendirecek, Türkçenin doğru ve etkili şekilde kullanılmasını sağlayacak düzeyde makale, dergi, kitap okumanın önemi öğrenciye aşılana çalışılmıştır.

### **Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular ve yorum**

Dersin kazanımlarının neler olduğunu belirlemek amacıyla öğretmen adaylarına “Akademik yazma dersinin size kazandırdıkları nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya katılımcılar tarafından verilen cevaplar ve elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

<b>İfadeler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Araştırma raporunun yazımı ile ilgili bilgi edinme	30	38,46
Akademik yazı türlerini öğrenme	10	12,82
Bilimsel araştırma süreci ve araştırma raporunun yazımı ile ilgili bilgi edinme	9	11,54
Yazma becerisini geliştirme	7	8,97
Bilimsel araştırma süreci ve akademik yazı türlerini öğrenme	4	5,13
Araştırma raporunun özelliklerini ve bölümlerini öğrenme	4	5,13
Fikri yok	4	5,13
Tartışmacı anlatımla ilgili bilgi edinme	2	2,56
Etik ilkeleri öğrenme	2	2,56
Akademik yazmanın ciddi bir uğraş olduğunu anlama	2	2,56
Özet çıkarma ve anlatım biçimlerini öğrenme	1	1,28
Başlık oluşturma ve anlatım biçimlerini öğrenme	1	1,28
Araştırma raporu ile ilgili bilgi edinme ve özet çıkarmayı öğrenme	1	1,28
Bilimsel araştırma süreci ve tartışmacı anlatımla ilgili bilgi edinme	1	1,28
<b>Toplam</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

**Tablo 7:** Türk Dili II dersinin içeriği olan akademik yazma eğitiminin öğretmen adaylarına kazandırdıkları

Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 4 katılımcı (%5,13) dersin kazanımları konusunda herhangi bir görüş bildirmezken aynı bölümden 27, Özel eğitim öğretmenliği bölümünden 26, İngilizce öğretmenliği bölümünden 17, Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden 4 olmak üzere toplam 74 katılımcı araştırma raporunun yazımı, akademik yazı türleri, bilimsel araştırma süreci, tartışmacı metin, etik ilkeler, anlatım biçimleri, özetleme, başlık oluşturma gibi konuları öğrendiklerini ifade etmişlerdir. 30 katılımcı araştırma raporunun yazımı ile ilgili bilgi edindiğini ifade etmiştir. (K16) “Bu derste üst düzey olmasa da makale yazısı nasıl yazılır, bir tez nasıl yazılır konularında bilgi sahibi oldum”; (K55) “Tez yazımı makale, başlık nasıl bulunur, bunları kazandırdı”, 10 katılımcı akademik yazı türlerini öğrenme kategorisinde görüş belirtmiştir. (K30) “Makale, tez, bildiri gibi türleri öğrendim” şeklinde görüş

belirtmiştir. 9 katılımcı bilimsel araştırma süreci ve araştırma raporunun yazımı ile ilgili bilgi edindiğini söylemiştir: (K28) “Akademik yazma ve araştırma konusunda yeterli bilgi elde etme yolunda olumlu etkileri olmuştur” demiştir. 4 katılımcı bilimsel araştırma süreci ve akademik yazı türlerini öğrenme kategorisinde görüş belirtmiştir. (K15) “Akademik yazı türlerinde bilgi sahibi olmak, bilimsel araştırmaların hangi basamaklardan oluştuğunu öğrenme konusunda katkı sağladı” ifadesiyle açıklamıştır. 4 katılımcı araştırma raporunun özelliklerini ve bölümlerini belirleme kategorisinde görüş belirtmiştir. (K21) “Akademik yazı yazmanın kriterlerini, nerede nasıl yazacağımızı, akademik yazı niçin yazılı, önemi nedir? vb. konularda fikir sahibi oldum” şeklinde görüş belirtmiştir. 7 katılımcı yazma becerisini geliştirdiği yönünde bilgi vermiş; (K9) “Türk Dili 2 dersi bana, dikkatli ve düzgün şekilde yazma ve yazım kurallarına dikkat etme konusunda katkı sağlamıştır” şeklinde görüş belirtmiştir. 2 katılımcı tartışmacı anlatımla ilgili bilgi edindiğini, 2 katılımcı etik ilkeleri öğrendiğini, 2 katılımcı akademik yazının ciddi bir uğraş olduğunu anladığını, 1 katılımcı özet çıkarmayı ve anlatım biçimlerini öğrendiğini, 1 katılımcı başlık oluşturmayı ve anlatım biçimlerini öğrendiğini, 1 katılımcı araştırma raporu ile ilgili bilgi edindiğini ve özet çıkarmayı öğrendiğini, 1 katılımcı ise bilimsel araştırma süreci ve tartışmacı anlatımla ilgili bilgi edindiğini ifade etmiştir.

Tablo 7’den katılımcıların %94,87’sinin akademik yazma eğitiminden olumlu derecede yararlandıkları rahatlıkla görülebilir. Ancak kategori ve frekanslar incelendiğinde hem teorik hem pratik düzeydeki öğrenmeler arasında büyük bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların %75,64’ü akademik yazı türleri ve özellikleri, bilimsel araştırma süreci, araştırma raporu ve etik ilkeler hakkında teorik düzeyde bilgi edinmiş, buna karşılık sadece %7,68’i başlık yazma, özet çıkarma, tartışmacı metin yazma ve yazma becerisini geliştirme kategorilerinde görüş bildirerek öğretilenlerin pratiğe aktarılması ve beceri kazanılması noktasında eksikler olduğunu göstermişlerdir.

### **Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorum**

Öğretmen adaylarının dönem boyunca derste yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla dönemin sonunda “Derste yapılan etkinlikler hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya katılımcılar tarafından verilen cevaplar ve elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 8’ de verilmiştir.

<b>İfadeler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yazma becerisini geliştirdiği için önemli bulma	23	29,49
Öğrenmeyi pekiştirdiği için önemli bulma	22	28,21
Etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünme	7	8,97
Tartışmacı metin yazmayı öğrendiği için önemli bulma	6	7,69
Yazma cesareti edindiği için önemli bulma	3	3,85
Etkinlikleri ağır bulma	3	3,85
Derse ilgiyi arttırdığı için önemli bulma	3	3,85
Düşünme becerisini geliştirdiği için önemli bulma	2	2,56
Etkinlikleri kısmen yeterli bulma	2	2,56
Pratik ve etkili olduğunu düşünme	1	1,28
Dersi eğlenceli hale getirdiğini düşünme	1	1,28
Aktif öğrenmeye katkıda bulunma	1	1,28
Yazma becerisini geliştirme ve öğrenmeyi pekiştirme	1	1,28
Yazarak kendini daha iyi ifade ettiğini düşünme	1	1,28
Etkinlikleri yeterli bulma	1	1,28
Fikri yok	1	1,28
<b>Toplam</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

**Tablo 8:** Öğretmen adaylarının Türk Dili II dersinde yapılan akademik yazma ile ilgili etkinliklere yönelik görüşleri

Dönem boyunca yazma etkinliklerinde akademik dilin kullanımı ve akademik yazılarda dil düzeyine dikkat çekilerek bu dile ulaşılmasını sağlayacak düşünsel yazılar üzerinde durulmuştur. Akademik yazıların türsel özelliklerini kavratmak için alanlarıyla ilgili bilimsel metinlerle (makale ve tezler) tanıştırılmış, ilgi duydukları konuları belirlemeleri ve bu konularda yazılmış makaleleri okumaları istenmiş, sonrasında seçtikleri makalelerin biçim ve içerik özelliklerini inceleyen, değerlendiren sorular yöneltilmiş, bu soruların cevaplarını veren makale inceleme yazıları yazdırılmıştır. Buna ek olarak birkaç defa uzun bir metni belli oranda küçülterek özet çıkarma ve belli zaman aralıklarıyla tartışmacı metin oluşturma gibi uygulamalarla yazma becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Derste yapılan etkinlikler hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusuna cevapları genellikle olumlu yönde şekillenmiş, Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 26, Özel eğitim öğretmenliği bölümünden 23, İngilizce öğretmenliği bölümünden 14, Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden 2 olmak üzere toplam 65 katılımcı etkinlikleri yazma becerisini geliştirme, öğrenmeyi pekiştirme, tartışmacı metin yazmayı öğrenme, yazma cesareti edinme, derse ilgiyi artırma, düşünme becerisi geliştirme, pratik ve etkililik vb. gerekçelerle önemli bulduğunu ifade etmiştir.

Etkinliklerin yazma becerisini geliştirdiğini ifade eden 23 katılımcıdan birkaçı (K23) “Yazı yazma yeteneği pek olmayan biri olduğum için, bu derste yaptığımız etkinlikler sonucu biraz daha çaba göstersem daha iyi yapacağımı düşündürdü”; (K27) “Derslerde birçok yazma etkinlikleri yaptık. Makale inceleme, özetleme teknikleri, bir konu üzerinde tartışmacı metin yazma gibi. Bu etkinlikler bizler için oldukça verimliydi. Konuları anlatılıp geçilmedi, anlatılanlar uygulandı.” şeklinde görüş belirtmiştir. Yapılan etkinliklerin öğrenmeyi pekiştirdiğini düşünen 22 katılımcıdan birkaçı (K44) “Derslerde yapılan etkinliklerde kendimizi geliştirmiş ve teorik anlamda öğrendiğimiz bilgileri pekiştirmiş olduk”; (K72) “Yaptığımız etkinliklerle öğrendiklerimiz kalıcı oldu” demiştir. 6 katılımcı Tartışmacı metin yazmayı

öğrendiği için etkinlikleri önemli bulan 6 katılımcıdan biri (K9) “Tartışmacı metnini çok faydalı buldum, bunun yazımını da ders sayesinde gayet iyi öğrendiğimi düşünüyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Yazma cesareti edindiği için etkinlikleri önemli bulan 3 katılımcıdan biri (K23) “Yazı yazma yeteneği pek olmayan biri olduğum için bu derslerde yaptığım etkinlikler sonucu artık bir konuda araştırma yapıp yazabileceğimi düşünüyorum” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir. Derse ilgiyi arttırması nedeniyle etkinlikleri önemli bulan 3 katılımcıdan biri (K33) “Yapılan etkinlikler derse daha iyi adapte olmamızı sağlıyor ve derslere daha istekli geliyoruz” demiştir. 2 katılımcı düşünme becerisini geliştirdiği, 1 katılımcı pratik ve etkili olduğu, 1 katılımcı dersi eğlenceli hale getirdiği, 1 katılımcı aktif öğrenmeye katkıda bulunduğu, 1 katılımcı yazma becerisini geliştirdiği ve öğrenmeyi pekiştirdiği, 1 katılımcı yazarak kendini daha iyi ifade ettiği için önemli bulunduğunu belirtmiştir. 1 katılımcı ise etkinlikleri gerekçe göstermeksizin sadece yeterli gördüğünü ifade etmiştir.

Olumlu görüş bildiren %83,34’e karşılık katılımcıların %15,38’i etkinliklerin yetersiz ve ağır olduğunu, kısmen yeterli olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenliği ve Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden 2 katılımcı gerekçe bildirmeden etkinlikleri kısmen yeterli bulunduğunu ifade etmiştir. Özel eğitim öğretmenliği bölümünde 3, İngilizce öğretmenliği bölümünden 3, Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 1 olmak üzere toplam 7 katılımcı ise etkinliklerin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. (K12) “Derslerde yapılan etkinlikleri yeterli görmüyorum”; (K20) “Derslerde yapılan yazma etkinlikleri yazma gücümüzü geliştirir. Ama derste yapılan etkinlikleri yeterli bulmadım. Daha çok etkinlik yapılırdı belki daha iyi yazabilirdik.” demiştir. Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin derse ilgi ve katılımı yüksek olmakla birlikte daha fazla etkinlik yapılmasının gerekliliğini derslerde ifade etmişlerdir. İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinden bazıları Türkçe yerine İngilizce yazma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünse de yazma etkinliklerinin kendilerini geliştirdiğini belirtip bunun çoğaltılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki eleştirileri haklı olmakla birlikte şubelerin mevcudunun kalabalık oluşu ve öğretim elemanının iş yükünün çokluğu etkinliklerin niceliğini etkilemiştir.

Okul öncesi öğretmenliği bölümünden 1 katılımcı etkinliklerin önem ve yeterliliğine dair görüş bildirmezken aynı bölümden 2, Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden 1 olmak üzere 3 katılımcı etkinliklerin, seviyelerinin üzerinde ağır olduğunu belirtmiştir. (K42) “Etkinlikler bizim ilgi eksikliğimizde ve işlediğimiz diğer derslerdeki etkinliklere göre zordu” demiştir. Bu ifadeden anlaşılıyor ki Türk Dili ile diğer derslerdeki etkinliklerin düzeyinde bir fark var. Bu durum akademik yazmanın üst düzey bir faaliyet olması ile alakalı olabilir. Bunun yanında öğrencilerin dil becerilerinin özellikle yazma becerisinin önceki kademelerde yeterince gelişmemiş olması da bu güçlüğü açıklayabilir. Bu sorun bir taraftan dersin içeriğine uygun ders kitaplarının yazılmaması nedeniyle öğrencilerin seviyelerine uygun örnek metinlere ve etkinliklere kolaylıkla ulaşamaması bir taraftan da farklı bölümlerin bir arada bu dersi alması nedeniyle öğrencilerin bütününe ilgisini çekecek nitelikte etkinlikler yapılamamasından kaynaklanmıştır.

### **Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorum**

Tartışmacı metin yazma etkinliği bu dersin öğrenci üzerindeki etkilerini, konuları öğrenme durumlarını anlamak için önemli bir yol olarak seçilmiştir. Öğrencilerden ilk derste “Bir kitabı okumak mı uyarılama filmini seyretmek mi istersiniz?” sorusu sorularak konuyla ilgili bir tartışma metni yazmaları istenmiştir. Dönem boyunca teorik ve uygulamalı düzeyde sürdürülen akademik yazma eğitiminin sonunda öğrencilere aynı konu tekrar verilerek dönem boyunca öğretilenleri dikkate alarak bir tartışmacı metin yazmaları istenmiştir. Bu konu ödev olarak verilmemiş, son derste 80 dakikalık bir

sürede konuyla ilgili iddia, karşı iddia gibi temel unsurların yazılı ifadesi, gerekçe ve kanıtların sunulması iddianın kanıtlanması beklenmiştir.

Öğretmen adaylarının dönemin başında ve sonunda yazdıkları tartışmacı metinlerde bilgi ve becerilerini aktarım durumları Tablo 9' da verilmiştir.

Değerlendirme kriterleri	Dönem başı değerlendirme		Dönem sonu değerlendirme	
	f	%	f	%
Başlık yazma	12	15,38	70	89,74
Giriş-Gelişme-Sonuç bölümlerini oluşturma	27	34,61	57	55,87
Akademik dilin kullanımı	18	23,08	32	41,02
Anlatım bozukluğu yapmadan yazma	20	25,64	20	25,64
Yazım kurallarına uyma	16	20,51	16	20,51
Geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma	49	62,82	60	76,92
Düşünceyi geliştirme yollarını kullanma	23	29,48	41	52,56
İddia cümlesini anlaşılır bir şekilde yazma	27	34,61	45	57,69
İddiayı kanıtlayabilme	2	2,56	10	12,82

**Tablo 9:** Öğretmen adaylarının dönem başında ve sonunda tartışmacı metin yazma etkinliğinde öğrendikleri bilgi ve becerileri aktarım durumları

Öğrencilerin tartışmacı metin oluşturmada bilgi ve beceri kazanıp kazanmadığını anlamak için Tablo 9'daki ölçme değerlendirme tablosu oluşturulmuştur. Dönemin başında ve sonunda yapılan tartışmacı metin etkinliği kapsamında öğrencilerin yazıları (78 kişi); başlık oluşturma giriş-gelişme-sonuç bölümlerini planlı şekilde oluşturma, dilin kullanımı, anlatım ve yazım kurallarına riayet etme, cümleler ve paragraflar arasında geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanma, düşünceyi geliştirme yollarından faydalanma, iddia cümlesini anlaşılır şekilde yazma, iddiayı kanıtlama gibi kriterlere uygunluğu açısından incelenmiştir.

İlk yazıda başlık oluşturma oranı %15,38 iken dönem sonunda bu %89,74'e yükselmiştir. Giriş-gelişme-sonuç bölümlerini planlı şekilde oluşturma oranı başta %34,61 iken son yazıda bu %55,87'ye yükselmiştir. Öğrenciler, ilgi çekici başlıklar oluşturmaya gayret etmişler, yazılarını giriş, gelişme ve sonuç bölümü içerecek şekilde düzenlemişler ve bu noktada belli ölçüde başarılı olmuşlardır.

Açık, basit, etkin, dolaysız bir anlatımla, bilimsel bir dil ve üslupla konuya uygun üst düzey sözcükleri seçerek, terimlere ve tanımlara yer vererek yazma şeklinde açıklanan akademik dilin kullanımında ilk yazıda başarı gösterme oranı %23,08 iken son yazıda bu %41,02'ye yükselmiştir. Anlatım bozukluğu yapmadan yazma ve imla kurallarına uyma durumları yine ayrıca değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencilerin hemen hemen hepsi anlatım bozukluğu ve yazım yanlış yapmadan yazma noktasında bir değişiklik yani düzelme gösterememiştir. İlk ve son yazıda anlatım bozukluğu yapmadan yazma oranı %25,64 olarak tespit edilmiştir. Yazım kurallarına uyan öğrenci sayısında da anlamlı bir değişiklik olmamış, ilk ve son yazıda yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini doğru kullanma oranı %20,51 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanmada zayıf oldukları, yazı diline hâkim olamadıkları, dolayısıyla yazma becerisinin tam olarak gelişmediği ortaya çıkmıştır.

Cümle ve paragraflarda geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanarak düşüncenin akışını düzenleme oranı ilk yazıda %62,82 iken son yazıda bu %76,92'ye yükselmiştir. Düşünceyi geliştirme yollarından faydalanma oranı ilk yazıda %29,48 iken son yazıda bu %52,56'ya yükselmiş, öğrencilerin çoğunlukla örneklendirme yolunu seçtikleri; karşılaştırmada zayıf oldukları; tanımlama, alıntı yapma, sayısal verilerden yararlanma gibi yolları kullanmadıkları görülmüştür. İddia cümlesini anlaşılır şekilde yazma oranı ilk yazıda %34,61 iken son yazıda bu %57,69'a yükselmiştir. Son olarak iddiannın gerekçeleriyle birlikte kanıtlanması noktasında başarı gösterme oranı ilk yazıda %2,56 iken son yazıda bu oran %12,82'ye yükselmiştir.

### **Tartışma, sonuç ve öneriler**

Öğretmen adaylarının Türk Dili II dersi üzerinden akademik yazma eğitimine yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, ön görüşmede katılımcıların sadece %20,51'i akademik yazma kavramının tanımını yapabilirken büyük çoğunluğunun bu kavramı tanımlayamadığı ve akademik yazmayı resmi yazışmalarla karıştırdığı ortaya çıkmıştır. Son görüşmede katılımcıların %93,59'unun akademik yazmayı "bilimsel araştırma sürecinin yazıya aktarılması, bilimsel bir üslupla yazma, objektif ve kanıtlanabilir yazı, bilimsel yazı" şeklinde tanımladığı, kavram yanlışlarının da azaldığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda Türk Dili II dersinin, akademik yazma konusunda öğrencilere katkı sağladığı söylenebilir.

Akademik yazmanın önemine dair ön görüşmede katılımcıların %20,51'i görüş bildirmezken, %8,97'si olumsuz görüş bildirmiş, %5,13'ü kavram yanlışlığı doğrultusunda akademik yazmayı resmi yazışmalarda beceri kazanacaklarını düşünerek önemli bulmuş, %65,38'i ise eğitim hayatına, meslek hayatına ve lisansüstü eğitime katkı sağlayacağı düşüncesiyle önemli bulduğunu belirtmiştir. Olumsuz görüş bildirenlerin tümünün İngilizce öğretmenliği bölümünden olması dikkat çekmiştir. Katılımcıların bu yöndeki olumsuz görüşlerinin sebebi, alanlarının yabancı dil olmasıyla İngilizceye ağırlık vermeleri, zaten güz ve bahar dönemlerinde akademik yazmayla ilgili Yazma Becerileri adlı alan dersini almalarıdır. Son görüşmede İngilizce öğretmenliği bölümünden gelen olumsuz görüşlerin azaldığı, ders sürecinin onları olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Dönemin sonunda katılımcıların %89,75'i dolayısıyla tüm bölümlerden çoğunluğun akademik yazmayı bilimsel gelişme, akademik kariyer, mesleki ve bireysel gelişim açısından faydalı ve kıymetli bulduklarını ifade etmeleri, öğretmen adaylarının Türk Dili II dersinin ana içeriği olan akademik yazma eğitiminin önem ve gerekliliğini kavradıklarını göstermiştir.

Dönem sonunda öğretmen adaylarının akademik yazma konusunda kendilerini yeterli bulanlarla kısmen yeterli bulanların oranı %41,02 iken kendilerini yetersiz görenlerin oranı %56,42 olarak belirlenmiştir. En çok Okul öncesi öğretmenliği bölümünden olmak üzere sırasıyla Özel eğitim öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ve Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinden katılımcılar bilgi birikimi ve donanımın az olması, sadece teorik bilgisi olup deneyiminin az olması ve ilgisizlik gibi nedenlerle akademik yazmada kendilerini yetersiz bulduklarını ifade etmişler, akademik yazmayı sadece bilimsel makale ve araştırma raporu yazma faaliyeti olarak algılayıp alanlarında uzmanlaşınca akademik yazmada yeterlik kazanacaklarını düşünmüşler, etkinlikler esnasında da zorlandıklarını, yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarını inceleyen Bağcı da (2007) çalışmasında öğretmen adaylarının yazma becerisi kazanmanın önemini kavradıklarını ancak yazılı anlatımdaki yetersizliklerinden yakındıklarını, sıkıntı çektiklerini belirtmiştir. Çalışmamızda elde edilen bulgular da öğretmen adaylarının akademik yazma eğitiminin önem ve gerekliliğini kavrayabildiklerini ancak yazılı anlatımda kendilerini yetersiz hissettikleri, yazmada zorlandıkları yönündedir ve Bağcı'nın çalışmasıyla örtüşmektedir. Akademik yazma, yüksek

düzeyde dil bilinci kazanmış bireylerin bilgi ve deneyimlerini zihinsel süreçlerle organize etmeleri için gerçekleştirilecek bir etkinliktir. Yazılı anlatımda yapısal ve anlamsal sorunları olanların akademik yazmada başarılı olmaları zordur (Aydın, 2015).

Literatürde Türkçe akademik yazma eğitimiyle ilgili çalışmaların çoğunda lisansüstü öğrenciler ile öğretim elemanları çalışma grubu olarak seçilmiştir. Bunlardan biri, Tok ve Gönülal (2016), üniversitedeki öğretim elemanlarının akademik yazma sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve akademik yazmaya ilişkin ihtiyaçlarını ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada, akademik yazma alanında araştırma sürecinin başında olan bireylerin zorlandıklarını dolayısıyla akademik yazma dersine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Eğitim programlarında lisansüstü öğrenim gören katılımcılara odaklanan çoğu çalışmada da katılımcıların bilimsel rapor ve akademik yazmada zorlandıkları tespit edilmiştir (Aslan, 2010; Can ve Ceyhan, 2015; Kan ve Gedik, 2016). Aydın ve Baysan (2018), lisansüstü öğrencilerin akademik yazma becerilerine yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, öğretmen adaylarının yazı ile ilgili metaforları çeşitlilik göstermektedir. Metaforik algıları "uzun / zorlu / zor bir süreç", "yeni şeyler üretme / keşfetme süreci", "kompozisyon / analiz-sentez / yorumlama becerisi gerektiren bir eylem", "uzman desteği gerektiren bir eylem", " çok parçacıklı eylem ", " bir eylem dilde ve anlatımda özen gerektirir ", " hoş olmayan bir eylem ", neşe veren bir eylem" gibi kategoriler altında değerlendirilmiştir. Araştırmada, lisansüstü öğrencilerin esas olarak akademik yazmanın güçlüğü, uzun zaman alma, yaratma / üretim endişeleri, çok fazla kural ve hoş olmayan faaliyetlere odaklandığı konusunda bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmada da katılımcıların akademik yazma becerisi kazanma noktasında zorluklar yaşadıkları, kendilerini yetersiz buldukları şeklinde bulgulara ulaştığı için lisansüstü çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının Türk Dili II dersinin özü olan akademik yazma eğitiminden olumlu derecede yararlandıkları, %94,87'sinin araştırma raporunun yazımı, akademik yazı türleri, bilimsel araştırma süreci, etik ilkeler, anlatım biçimleri, tartışmacı metin yazma, özetleme ve başlık oluşturma gibi pek çok konuda bilgi sahibi oldukları anlaşılmıştır. Ancak öğrenilenlerin çoğunun teorik düzeyde olduğu, tartışmacı metin yazma, özet çıkarma, başlık oluşturma kategorilerinde katılımcıların sadece %7,68'inin kazanım sağladığını belirtmesi, dersin yazma becerisi kazandırma noktasında hedefine ulaşamadığını düşündürmüştür. Ancak öğretmen adaylarına derste yapılan etkinliklere yönelik görüşleri sorulduğunda %83,34'ü yazma becerisi kazandırdığı için etkinlikleri önemli ve yeterli bulunduğunu ifade etmiş, %15,38'i etkinlikleri kısmen yeterli, ağır ve yetersiz şeklinde nitelemiştir. Bu yetersizlik akademik yazmanın zor ve karmaşık bir süreç olması, çok emek verme, uzun süre ayırma ve çok sayıda uygulama yapmayı gerektiren doğasıyla alakalı olduğu söylenebilir (Bahar, 2014). Aynı zamanda farklı ilgi ve alanlardan gelen öğrencilerin bir arada bu dersi alması, kaynak eksikliği, sınıfların kalabalık olması ve iş yükünün ağırlığı gibi sebepler etkinliklerin yetersiz bulunmasına yol açtığı söylenebilir. Bu sorunların giderilmesi ve özellikle Türk Dili II dersinin 40 öğrenciyi aşmayan sınıflarda okutulması etkinliklerin sayısının artırılması noktasında doğru bir yol olabilir. Ayrıca içeriği yenilenen derslerde kullanılacak kaynakların sayı ve kalite bakımından yeterliliğinin sağlanması da önemlidir.

Dönem başında ve sonunda yapılan tartışmacı metin yazma etkinliğinde, öğretmen adaylarının anlatım bozukluğu yapmadan yazma ve yazım kurallarına uyma durumları gözlemlenmiş ve değerlendirilmiştir. Tablo 9'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının anlatım bozukluğu ve yazım yanlış yapmadan yazma konusunda ilerleme gösteremedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin orta öğretim boyunca ve lisans kademesinde dahi güz döneminde Türk Dili I dersinde bu konuların gösterilmiş olmasına rağmen Türkçeyi doğru kullanmada zayıf oldukları, yazı diline hâkim olamadıkları, dolayısıyla yazma becerisinin tam olarak gelişmediği ortaya çıkmıştır. Yazma becerisi ile ilgili bazı araştırmalar, üniversite



öğrencilerinin Türkçe yazma becerilerinin son derece zayıf olduğunu kelime hazinesi, cümle kurma, yazım kuralları vb. bakımından yetersiz olduklarını ortaya çıkarmıştır (Arıcı, 2008; Bağcı, 2007; Doğan, 2002; Kan ve Tiryaki, 2015). Bu çalışmada da benzer olarak öğretmen adaylarının yazım kuralları ve anlatım bozukluğu konularında eksikleri olduğu, bunların yazılı anlatım becerilerini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Tartışmacı metin yazma, akademik yazma becerisinin uygulamaya döküldüğü önemli bir etkinlik olduğu için araştırmamızda bu etkinlik üzerinde ayrıca durulmuştur. İlk yazı sonrasında tartışmacı metin oluşturmanın kaideleri ayrıntılı olarak anlatılmış, dönemin sonunda öğrendikleri bilgileri kullanarak etkinlik yeniden tekrarlanmıştır. Öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarından örneklendirmeyi tercih ettikleri, karşılaştırmada zayıf oldukları, tanımlama, alıntı yapma gibi akademik yazmanın önemli unsurlarını kullanmadıkları anlaşılmıştır. Bu etkinlikte öğretmen adaylarının tartışmacı metnin iddia ve karşı iddia gibi temel unsurlarını inşa etmede sorunlar yaşadıklarını, yazılarda kanıtlayıcılık düzeyinin oldukça zayıf olduğu gözlemlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerini değerlendiren Coşkun ve Tiryaki (2013) öğrencilerin tartışmacı metin yazarken iddialarını kanıtlama noktasında güçlük çektikleri sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamız yazılan tartışmacı metinlerde iddianın gerekçeler göstererek kanıtlanması noktasında öğrencilerin yetersiz olduklarını, tartışmacı yazılarda kanıtlayıcılık düzeyinin zayıf olduğunu ortaya çıkardığı için Coşkun ve Tiryaki'nin çalışması ile örtüşmektedir.

Özbay'a (2010) göre doğru ve iyi yazmak kabiliyete bağlı değildir. Yazma tekniklerini, dil kurallarını, kelime, cümle ve paragraf bilgisini edinip sürekli deneyerek zamanla başarıya ulaşılabilir. Ayrıca, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması da yazma becerisinin gelişmesini sağlar. Koçak'a (2005) göre çok kitap okuyan öğrencilerin yazılı anlatımları, az kitap okuyan öğrencilerin yazılı anlatımlarına göre daha başarılıdır. Özdemir'e (2011) göre öğrencilerin okuma ve yazma becerileri arasında güçlü bir bağ vardır; bir ay içerisinde hiç kitap okumayan öğrencilerin yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığı bir ay içerisinde üç ve üçten fazla kitap okuyanlara göre daha azdır. Göçer (2013) de yazma becerisinin gelişiminde okumanın kayda değer bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Bu sebeple akademik yazma becerisinin gelişmesi öğrencilerin okuma ve araştırma alışkanlıklarının geliştirilmesiyle mümkün olabilir. Nitelikli kitapların seçimi ve okunmasıyla sözcük dağarcığını güçlendirme, bilgi ve kültür birikimi sağlama, düşünme becerisi kazandırma, Türkçenin gramer ve yazma kurallarını öğrenme gibi noktalarda başarı sağlanabilir. Dolayısıyla lisans öğrencilerinin okuma alışkanlığını güçlendirecek aynı zamanda araştırmaya sevk edecek bir sürecin takip edilmesi akademik yazma becerisini güçlendirebilir. Tok'a (2012) göre diğer yazma alanlarında olduğu gibi akademik yazma becerilerinin geliştirilme çabasının da bazı nedenleri vardır. Yazdıklarımızı değerlendiren öğretmenler ya da genel olarak okuyucu kitlesi bizim ifade etmek istediğimizi bütünüyle anlamak ihtiyacı duyarlar. Bu nedenle akademik yazma becerilerinin üniversitesi öğrencilerine kazandırılması gerekmektedir.

Arneback, Englund ve Solbrekke (2017), öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının akademik yazma deneyimlerini değerlendirdikleri çalışmada, öğrencilerin çoğunun üniversitedeki ilk dönemlerinde akademik yazma ve okumanın onlar için yeni olmasından kaynaklı zorlu bir süreç olarak tanımladıkları belirtilmiştir. Bu bakış açısıyla, öğretmen yetiştirme programlarının nasıl düzenlendiği üzerinde düşünmek önemlidir, çünkü öğretmen adaylarının farklı disiplinlerle karşılaşma sırası, bu disiplinlerdeki yazma süreci deneyimlerini etkiliyor gibi görünmektedir. Sonuç olarak Türk Dili II dersinin içeriğinden anlaşıldığı üzere YÖK, daha birinci sınıfta öğretmen adaylarının akademik yazma konusunda bilgi ve beceri kazanmasını sağlayacak bir eğitim almasını hedeflemektedir. Akademik

yazma lisansüstü öğrencilerinin ve öğretim görevlilerinin dahi zorlandığı bir konu olduğuna göre, YÖK'ün akademik yazma eğitimini lisans öğrencilerinin almakla yükümlü olduğu bir dersin ana konusu haline getirmesi oldukça doğru bir karar olarak görülmektedir.

Çalışmamızda öğretmen adaylarının Türk Dili II dersinin ana konusu olan akademik yazma konusunu önemli buldukları, bu dersten teorik ve pratik düzeyde bilgi ve beceri kazandıkları anlaşılmıştır. Dersin öğretmen adaylarının akademik yazmaya yönelik yeterliliklerini sağladığı düşünülmektedir. Yazma becerisi zamanla kazanılan bir beceri olduğuna göre, eksikler ve yetersizlikler çaba, odaklanma, alan ve dil hâkimiyeti, kendine güvenme, okuma ve araştırma merakı sayesinde giderilebilir. Akademik yazma ile ilgili bu derste kazanılan bilgi ve becerinin sürdürülmesi, öğrencinin yazı dili edinmesi ve yazma becerisini geliştirmesine katkıda bulunacak bir eğitim-öğretim sürecinin tesis edilmesiyle sağlanabilir. Öğretmen adaylarının lisans boyunca diğer derslerde ödev ve projelere yönlendirilmesi, başarı seviyesinin yazma faaliyetleri üzerinden ölçülmesi sayesinde akademik yazma konusunda yetkinlik kazanmak mümkündür.

### Kaynakça

- Akgün, L. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin öğretmen adaylarının algı ve beklentileri. *Balkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (27), 21-30.
- Alabaş R. (2016). Türk eğitim tarihi dersinin önemi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5 (4), 89-102.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 209-220.
- Arneback, E., Englund, T. ve Solbrenke, T. D. (2017). Student teachers' experiences of academic writing in teacher education– on moving between different disciplines. *Education Inquiry*, 8 (4), 268-283.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 87-115.
- Aydın, G. (2015). *Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Aydın, G. ve Baysan, S. (2018). Perceptions of postgraduate students on academic writing skills: A metaphor analysis study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 212-239.
- Bahar, M. A. (2014). Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 209-233.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *TÜBAR*, (21), 29-61.
- Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 155-168.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Ankara: Siyasal Yayın.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bowker, N (2007). *Academic writing: A guide to tertiary level writing*. Palmerston North-New Zealand: Massey University. <http://owll.massey.ac.nz/pdf/Academic-Writing-Guide.pdf>
- Can, Ş. ve Ceyhan, B. (2015). Eğitim bilimleri enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin bilimsel rapor yazma ve yayınlama konusundaki görüşleri (Muğla ili örneği). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (35), 42-51.

- Chamot, A. U. ve O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. White Plains, MA: Addison Wesley Longman.
- Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T. M., Swann, J. (2005). *Teaching academic writing*. London and New York: Routledge.
- Coşkun, E. (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (ss. 45-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2013). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 102-115.
- Davey, L. (1991). *The application of case study evaluations. Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2 (9). Erişim adresi:  
<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=9>
- Doğan, Y. (2002). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeyleri üzerine bir araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Ekmekçi, A. ve Konaç, E. (2009). Bilimsel yazımın bazı temel kuralları. *TUBAV Bilim Dergisi*, 2 (1), 117-121.
- Gillett, A., Hammond, A., Martala, M. (2009). *Successful academic writing*, Essex: Pearson Longman.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24), 1-14.
- Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing*. London and Newyork: Routledge.
- Kan, M. O. ve Gedik, F. N. (2016). Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6 (3), 402-408.
- Kan, M. O. ve Tiryaki, E. N. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturmadaki sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 550-562.
- Karasar, (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Koçak, A. (2005). *Bolu ili ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Miles, M.B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. London: Sage Publication.
- Monippally, M. M. ve Pawar, B. S. (2010). *Academic writing – A guide for management students and researchers*. New Delhi: Vivek Mehra for Response Books.
- Sarıkaya, B. (2020). Akademik dil ve yazımın önemi. M. N. Kardaş, R. Koç (Ed.), *Türk Dili 2 Akademik Yazma Eğitimi* (ss. 1-16), Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, N. H. (2011). *Türkçe öğretmen adaylarının yazma alışkanlıkları üzerine bir araştırma*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Tok, M. (2012). *Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (23), 1-25.
- Tok, M. ve Gönülal, N. (2016). Akademik yazma sürecine ilişkin bir ihtiyaç analizi. *International Journal of Turkish Education and Training*, 1 (1), 143-161.
- Tompkins, G. E. (2009). *Language Arts*. New Jersey: Pearson.

Wang, Y. (2012). Differences in l1 and l2 academic writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (3), 637-641.

Whitaker, A. (2009). *Academic writing guide*. Bratislava-Slovakia: City University of Seattle. Erişim adresi: <http://www.vsm.sk/Curriculum/academicsupport/academicwritingguide.pdf>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2017a). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara. Erişim adresi:

[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA\\_Sunus\\_%20Onsoz\\_Uygulama\\_Yonergesi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf)

YÖK (2017b). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı. Ankara. Erişim adresi:

[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-LisansProgramlari/Okul\\_Oncesi\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-LisansProgramlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

## Extended Summary

### Introduction

The ability of an individual to express themselves through writing, namely writing skill, is the most difficult skill among the language skills, when compared with other language skills such as speaking, listening, and reading. The development of a person's writing skills is tied to other language skills, e.g., vocabulary, language sensitivity, observation and regular writing. Academic writing is an important element in many university courses. Although academic writing assignments may have different names, such as, essays, term papers, discussion papers, analysis papers, research papers and informative papers, the same goals and principles are targeted. In the context of these definitions, the aim of academic writing in universities is twofold: to provide the student (i) the ability to express academic thought in writing; and (ii) the skills necessary to able to convert scientific knowledge and findings, i.e., scientific research, into writing. Therefore, academic writing is basically a process in which scientific research is turned into a report, and this process must be carried out on the basis of certain rules. A literature review conducted on the subject matter has revealed the following rules; strictly complying with the rules of academic language and academic expression; writing using subject-specific terms and concepts; expressing thoughts as clearly as possible; maintaining an objective perspective; paying attention to the characteristics and structure of the type of writing; writing on the basis of planned narration, in an explanatory manner, with an approach persuading the reader, along with citing the information obtained in the previous studies; and including sections, such as "introduction", "discussion", "conclusion and recommendations", in the academic writing.

The Council of Higher Education has made important changes to the curricula that have been implemented in all departments of the Faculty of Education. In this framework, the curriculum of the Turkish Language-II course, which is taught in the freshman year, has been refined to develop academic language/vocabulary and academic reading and writing, as of the 2018-2019 academic year. The main aim of this study is to determine the opinions of prospective Turkish-language teachers/instructors on academic-writing education. This study is thought to be important for the field as it will provide feedback regarding the (i) implementation of the new curriculum; and (ii) students' problems, deficiencies and needs.

## Method

The study was carried out within the scope of the "case study" design, which is one of the qualitative research designs. The study group comprised 110 undergraduate freshman students enrolled at the Fazıl Küçük, Faculty of Education, European University of Lefke, Turkish Republic of Northern Cyprus, during the 2018-2019 Academic Year. The study group was formed on the basis of typical case sampling, which is one of the purposeful sampling methods. A semi-structured interview form, prepared specifically for academic writing and based on expert opinion, was used as the data-collection tool. The data obtained as a result of the study were analyzed via content analysis, and numerical and proportional classification was performed by way of frequency analysis.

## Result and discussion

Our findings from this study revealed that 79.49% of prospective teachers did not understand the concept of academic writing at the preliminary interview stage; however, this ratio reduced to 6.41% at the time of the final interview, indicating that they had developed a conceptual understanding of academic writing.

Participants had defined academic writing in various ways, e.g., "putting the scientific research process on paper", "writing in a scientific style", "objective and verifiable writing", and "scientific writing". Most of the participants had stated that they did not understand academic writing prior to this study; some students even confusing academic writing with official correspondence. In this context, it can be said that the Turkish Language-II course contributed to the students' understanding of academic writing.

In the final interview, 97.44% of the participants compared to 70.51% of preliminary-interview participants, stated that they find academic writing important. This was with the thought that it will contribute to their educational and professional lives and that it will benefit them during their postgraduate education. Students were also found to have exhibited a positive attitude towards the academic writing course. This result indicates that these prospective teachers came to understand the importance and necessity of academic writing education. The participants stated that they find themselves inadequate with the thought that they do not possess the necessary knowledge or experience in academic writing. It has been reported in other studies that most of the students receiving postgraduate education in the Education field have difficulties in reporting scientific content and academic writing. As academic writing is a subject that even graduate students and lecturers have difficulties with, it can be said that the Council of Higher Education has made the correct decision to incorporate academic-writing education in the curriculum of Turkish Language-II course, a compulsory course for undergraduate students. The Turkish Language-II course is thought to be sufficient in preparing university students for academic writing. However writing activities should not only be limited to this course, and an education and training process that will contribute to the student's acquisition of literary language and writing skills should be established throughout the undergraduate program. In addition, gaining a habit for reading also improves one's writing skills. Consequently, strengthening their reading habit also improves critical thinking levels of prospective teachers.

A number of studies related to writing skills revealed that university students have extremely poor Turkish writing skills, be it vocabulary, building sentences, spelling rules, etc. The results of our study reflect the findings of those works, since we have also found that students possess poor writing skills in activities related to academic writing.

Argumentative text writing is an important activity where academic writing skills are put into practice. It was determined, as a result of the said activity carried out within the scope of this study, that prospective teachers had problems building the basic elements of argumentative text, such as claim and counter-claim; and that the substantiation level of their writings was quite weak. Additionally, it was observed that they preferred exemplification from among the methods of developing thought, that they were weak in drawing comparisons, and that they did not use certain important elements of academic writing, such as making definitions and quotations.

The majority of the participants acquired sufficient theoretical knowledge about academic writing, which is the main subject of the Turkish Language-II course. This theoretical knowledge is expected to contribute to the student's writing skills, especially when put into practice in other courses. For this purpose, writing assignments/projects should also be used to assess the students' success in addition to exams.

## 7-Eklerin semantik fonksiyonu üzerine: +Iık etmek / +Iık yapmak örneği

Yusuf GÖKKAPLAN<sup>1</sup>

**APA:** Gök Kaplan, Y. (2020). Eklerin semantik fonksiyonu üzerine: +Iık etmek / +Iık yapmak örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 126-136. DOI: 10.29000/rumelide.835779.

### Öz

Türkçe, bir sözcüğün yoğun anlam yükü ile kullanıldığı bir dildir. Türkçe bir sözcük cümle içerisindeki durum ve konumuna göre, bağlam içerisindeki anlam ilgilerine göre, ifade edildiği durum ve atmosfere göre farklı anlam içerik ve ilgisi ile kullanılabilir. Bu durumlara sözcükleri ifade eden kişilerin kendi düşünce ve fikirleri de eklenince beklediğimizden daha yoğun bir anlam yükü ortaya çıkmaktadır. Sözcüklere yüklenen yoğun anlam çeşitliliği, ifade ettiğimiz bu durumların dışında ekler aracılığı ile de yapılabilir. Sondan eklemeli bir dil olan Türkçede eklerin bir sözcüğe kattığı anlamsal farklılıklar oldukça fazladır. Bu yüzden Türkçede ekler sözcüklerin köklerinde anlamsal ve yapısal bir değişiklik yapıp yapmadıklarına göre sınıflandırılırlar. Bu noktadan hareketle Türkçede bir ekin sözcüğe yeni anlamlar yüklemek, sözcüğün türünde ve görevinde değişiklikler yapmak gibi önemli bir göreve sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu çalışmada, bir sözcüğe ulandığında ona farklı bir anlam ilgisi katan ve tek bir ek olarak değil de *etmek* ya da *yapmak* yardımcı fiilleri ile birlikte kullanılan +Iık yapmak, +Iık etmek kalıbının ulandığı sözcüklere yüklediği anlam ilgisi ele alınacaktır. Bu yolla yapılan sözcüklerin, günlük konuşma dilinde kazandığı yeni anlamının ve eğer sözlüklerde var ise burada verilen anlamlarının semantik çerçevede değerlendirilmesi yapılacaktır. Eğer her iki bağlamda da farklı anlam ilgisi var ise burada günlük konuşma dilinde kazandığı anlamı esas alarak yeniden değerlendirme yapılacaktır. Elde ettiğimiz bu anlamsal çerçeveyi, toplumsal tabaka farklılığından kaynaklanan dil kullanımını esas alarak burada ortaya çıkan farklı kullanımları W. Labov'un ayrılık kuramı çerçevesinde değerlendireceğiz.

**Anahtar kelimeler:** Anlambilim, toplumdilbilim, yapım eki, Türk dili

## The semantic function of suffixes: The example of +Iık etmek / +Iık yapmak

### Abstract

Turkish is a language in which a word may have multiple meanings. The meaning of a word in Turkish may be subject to change depending on its position in a sentence; the context; and the atmosphere in which it is articulated. The meaning may gain many more multiple dimensions than expected when the individual thoughts and opinions of the speaker are considered. Furthermore, the meaning may also change because of the suffixes. The semantic differences in Turkish, an agglutinative language, resulting from suffixes are numerous. Therefore, the suffixes in Turkish are classified according to whether or not they cause a semantic or structural difference. It is due to this reason that a suffix has such a significant role in a way it can change the meaning of a word, its type, and function. In this respect, this study will discuss the new semantic layer of a word through the addition of the suffix, +Iık etmek, which gives a word new meaning when added and which is used together with etmek or yapmak rather than on its own. The semantic evaluations of the new meanings, gained in colloquial language, of the words neoterised in this way and their lexical meanings, if there is any, will be made. If the meaning changes depending on the context, a new evaluation will be made

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kapadokya Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Nevşehir, Türkiye) yusuf.gokkaplan@kapadokya.edu.tr, ORCID ID: 0000 0001 6515 4762 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.10.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835779]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

based on the meaning gained in colloquial language. The new semantic framework and new usages of words based on the different use of language resulting from difference in social background will be analyzed in the light of W. Labov's difference theory.

**Keywords:** Semantics, socio-linguistics, derivational affix, Turkish language

## 1. Giriş

Yapım ekleri Türkçede sözcüklerin hem anlamını hem de türünü değiştirerek yeni sözcüklerin türetilmesinde sıkça kullanılan eklerdir. Hem yazı hem de konuşma dilinde sıkça kullandığımız yapım eklerinin soyut ve somut kavramların ifadesinde ve bu kavramlardan yeni sözcüklerin türetilmesinde önemli rol oynadığını söyleyebiliriz. Bahsettiğimiz bu eklerden bir tanesi de +*lIk* yapım ekidir. Bu ek, yapım ekleri içinde sıkça kullanılmaktadır ve çeşitli adların türetilmesinde görev yapmaktadır. Dilimizde etkin bir sözcük türetme metodu olarak ele alabileceğimiz yapım ekleri üzerine yapılan çalışmalarda +*lIk* ekinin ses ve şekil özelliklerinden hareketle eklendikleri sözcüklerde gerçekleştirdiği tür ve anlam değişikliği esas alınmıştır. +*lIk* eki eklendiği sözcüklere yer adı, sıfat, alet adı, araç-gereç adı, meslek adı, rütbe adı, makam adı, soyut adlar, sayı adları, renk adları, bağlılık adı, özellik ve topluluk adı anlamları katarak yeni isimler yapan ve işlek olarak kullanılan bir ektir.

+*lIk* yapım ekinin yazı ve konuşma dilindeki kullanımlarına baktığımızda anlam yoğunluğunun düşündüğümüzden daha zengin olduğunu söyleyebiliriz. Hem yazı hem de konuşma dilinde sıkça kullandığımız yapım eklerinin soyut ve somut kavramların ifadesinde ve bu kavramlardan yeni sözcüklerin türetilmesinde de farklı görevlerle kullanıldığı görülmektedir. Özellikle yazı dilimize farklı bir pencere açan sosyal ortam yazışmaları da başta olmak üzere söz konusu eklerin çeşitli bağlamlarda, farklı anlam ifadesiyle kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmada da, söz konusu edilen bağlamlarda, yazı ve konuşma dilimizde sıkça kullanılan +*lIk* yapım eki ve bu ekle bazı çekim eklerinin, yardımcı fiillerin birleşmesi ile ortaya çıkan yeni yapının semantik yönü ele alınacaktır. Bu ek ile türetilmiş sözcüklerin ihtiva ettiği anlamlardan hareketle bu yapım eklerinin bir sözcüğe yükleyebileceği farklı anlam ilişkilerinin incelemesi yapılacaktır. Ayrıca eğer var ise söz konusu yapım eklerinin günlük kullanımda oluşturmuş olduğu ifade kalıplarının da semantik boyutu ele alınacaktır.

## 2. Amaç ve kapsam

Bu çalışmanın amacı, yapım ekleri içerisinde sıklıkla kullanılan +*lIk* yapım ekinin bir sözcüğe semantik olarak kattığı farklı anlamları belirlemektir. Bugün birçok Avrupa dilinde söz konusu ekin karşılığı başka bir sözcük ile ifade edilirken (Tr. Kitaphk, İng. Bookshelf, Bookcase) dilimizde bu görevi sadece bir ek üstlenmektedir. Bu noktadan bakıldığında Türkçede kullanılan ekin sözcüğe kattığı anlam yoğunluğunun ne denli etkili olduğu görülmektedir. Sözcük türetme açısından zengin bir dil olan Türkçenin ekler aracılığı ile sözcüklere kazandırdığı yeni ve yoğun anlam çeşitliliği de bu yolla bir kez daha görülmektedir.

Bu çalışmada ele alınacak örnekler gündelik yaşantımızda sıkça kullandığımız sözcüklerden seçilecektir. Söz konusu ekin bilinen anlam ve görevi ile kullanıldığı birçok tanım ve örnek mevcuttur. Bu yüzden bu çalışmada ek kalıbının çarpıcı kullanımlarını ve farklı anlam yoğunluğuna sahip kullanım tercihlerini ele alacağız. Özellikle de medyatik dil alanlarında yer alan örnekleri, sosyal medyadaki dil kullanımlarını ve günlük konuşma dilinde yer alan ve yazı diline yansımayan örnekleri tercih edeceğiz. Bu örnekler, özellikle de bazı özel mecralarda kullanılan ve jargon haline gelen kullanımlar, kullanıldıkları sosyal



çevrenin özellikleriyle ve bu sosyal çevrenin dil ile kendini ifade etme biçimleriyle yorumlanacaktır. Bu yorumlama neticesinde ortaya çıkan veriler hem toplum-dil ilişkisi yönüyle hem de toplumdilbilimin ayrıntı kuramıyla ele alınacaktır. Bu yolla, +IIk yapmak veya +IIk etmek kalıbı ile kullanılan söz gruplarının ifade ettiği yeni anlamların semantik özelliklerinin vurgulanması hedeflenmektedir. Bu vesile ile çalışmanın bundan sonra ekler üzerine yapılacak çalışmaların semantik tasniflerinin oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 3. Bulgu

Bildiğimiz tanımla yapım ekleri bir sözcüğe ulanarak onlardan yeni sözcükler türetmeye yarar. Çalışmamızda esas olarak kullanacağımız +IIk yapım eki ise eklendiği sözcüklere yer, meslek, alet, araç gereç, makam, rütbe, soyut, özellik, topluluk, bağlılık, sayı ve renk adları anlamı katarak yeni sözcükler türetir. Ayrıca söz konusu ek eklendiği kimi sözcüklerin türünü de değiştirerek sıfat göreviyle kullanılmasını sağlar. Ekin işlevleri ve farklı kullanımları ile ilgili çeşitli görüşler mevcuttur. Tahsin Banguoğlu (2007:193), *Türkçenin Grameri* adlı eserinde ekin çok işlek eklerimizden biri olduğunu ve çekim ekini andıran bir kullanışa sahip olduğunu dile getirmektedir. Ekin adlara gelerek “için takısı” anlatımında bir içlilik hali (destinatif) meydana getirdiğini aktararak şu örnekleri vermektedir: “elli kuruşluk bilet, üç günlük iş, yarınlik çay şekeri var.” Banguoğlu söz konusu ekin çok çeşitli anlatımlarda görülebileceğini dile getirerek yukarıda örneklendirilen adların türetilmesinde kullanıldığını dile getirmiştir.

Ergin (1998:155) ise, ekin başlangıçtan beri Türkçenin önemli isimden isim yapma eklerinden biri olarak kullanılan bir ek olduğunu ve hem geçici hem de kalıcı isimler yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca bu eklerin kullanım bakımından tam bir genellik vasfına sahip olduğunu dile getirmiş ve yukarıda örneklendirilen isimlerin yapımında kullanıldığını ifade etmiştir.

Ayrıca, Gürer Gülsevin (2017:127), *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler* kitabında ekin, isimler ve sıfatlardan soyut isimler yaptığını “açlık, beglik, kulluk, yoksulluk” örnekleriyle; isimlerden zaman bildiren sıfatlar yaptığını “kuşluk, yıllık” örnekleriyle; belirli bir devreyi gösteren isimler yaptığını “kocalık, lohusalık, yiğitlik” örnekleriyle; meslek ve meslek haline getirilmiş uğraşları gösteren isimler yaptığını “ogruluk, münkirlik, tabiblik” örnekleriyle; bir maddenin ne için uygun olduğunu gösteren sıfatlar yaptığını “kefenlik” örneğiyle; alet ismi türetmesini “tuzluk” örneğiyle; bitki adları yaptığını “sovukluk” örneğiyle ifade etmiştir.

Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için eklerin sözcüklere ulamı şüphesiz yeni anlamların veya ifadelerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında her bir ek yeni bir semantik yükü de beraberinde getirmektedir. Buna ek olarak söz konusu eklerin ulandıkları sözcüklerin türlerini de değiştirdikleri bilinmektedir. +IIk, eki genellikle adlardan ve sıfatlardan adlar türetmektedir. (Korkmaz, 2007:55) İncelediğimiz diğer kaynaklarda da +IIk yapım ekinin daha yeni adlar türetmede kullanıldığı görülmüştür.

Bunlara ek olarak, söz konusu eklerin bazı yardımcı fiil ve sözcüklerle kalıplaşarak farklı anlam ilgileri ifade ettiği örnekler de mevcuttur. +IIk yapmak, +IIk etmek şeklinde oluşmuş ve farklı anlam yükleri ile kullanılmış birçok örnek bulunmaktadır. Bu kalıplar ile ilgili kullanımları ilerleyen bölümlerde farklı örnekler üzerinde inceleyeceğiz. Ayrıca +IIk eki bazı yapım ekleri ile birleşerek yeni bir ek kalıbı da oluşturmuştur. Ortaya çıkan bu yeni ek kalıbı, bazı yardımcı fiillerle birleşerek farklı anlam ilgileri ile kullanılmıştır. Bu ekler ile oluşturulan anlam ilgilerini detaylı olarak incelemek ve günlük konuşma

dilimizdeki ifade zenginliklerini belirtmek bu çalışmanın başlıca amacı olacaktır. Daha önce de belirttiğimiz gibi sözcüğün tek başına olan anlamı, bir ek alarak ifade ettiği anlamı ve bu şekli ile ifade edildiği bağlamdaki anlamı birbirinden farklıdır. Bu biçimde oluşan yeni anlamın sahip olduğu gösterge ise bağlamın çok üstünde bir anlam zenginliği ifade etmektedir.

Türkçedeki ek kalıplaşması olayları üzerine yapılan çalışmalarda da +Ik ekinin hâl ekleri ile kalıplaşıp yeni anlamlar ifade etmesi durumu ele alınmıştır. Zeynep Korkmaz, ek kalıplaşması olayını bir bütün olarak ele almış ve bazı çekim eklerinin görevleriyle kazandığı özellikler neticesinde ortaya çıkan, türetme ve birleştirme özelliğini ek kalıplaşmaları ile beraber ele almış ve oluşan bu yeni yapıyı Türk dilinin sözcük varlığını zenginleştiren yeni bir yol olarak değerlendirmiştir. Korkmaz'a (2008:13) göre ek kalıplaşması, sözcüğün cümle içindeki değişik kullanılışları ile ilgili bir anlam değişiminin sonucudur. Bu değişim şekli bilgisi ile anlam bilgisini bir araya getiren bir dil olayıdır. Ayrıca bu durum türetme gibi dışarıdan müdahale ile olmaz, kendiliğinden oluşur.

Ergin (2009:156) ise, eklerin birleştikleri sözcüklere göre değişik görevler kazanmasını esas alarak bu ekin daha başka örneklerde daha başka görevleri bulunması olasılığının dikkate değer olduğunu vurgulamış ve bir ekin belli başlı görevleri ile beraber, birleştiği bazı kök ve gövdelerle ilgili özel anlam ve görevleri de olabileceğini ifade etmiştir. Hatta bazı durumlarda benzer bir görevle kullanılan örneklerde bile kök ve gövdelere bağlı olarak bir takım anlam farklılıkları ile karşımıza çıkabileceğini dile getirmiştir.

Bu söylenenlerden yola çıkarak bir sözcüğün manasının ek ve kök ilişkisinden ziyade kök veya gövdenin anlam yükü ile de zenginleşebileceğini ifade edebiliriz. Söz gelimi “gece” ve “gündüz” sözcüklerine ulanan +Ik eki sözcüğün türüne aynı işlevde katkı sağlamaktadır. Fakat ek “gece” sözcüğüne ulandığında ortaya yeni ve anlaşılabilir bir anlam çıkarken aynı durum “gündüz” sözcüğü için söz konusu olmayacaktır. Yeni oluşan gövdenin ekin getirdiği semantik yükü beraber değerlendirilmesi gerekmektedir ve bu husus söz konusu kök veya gövdenin anlam derinliğidir. Çünkü “bir gövdenin manasında yapım ekinin rolü ne kadar büyük olursa olsun o gövdenin dayandığı kök veya gövde de hususi bir durum yaratabilir. Onun için bir ekin fonksiyonlarını kesin olarak kestirip atmamak ve bunların mevcut durumda bulunanlarını kaydettikten sonra başkalarının da bulunabileceği düşüncesi ile kapıyı açık bırakmak lazımdır.” (Ergin, 2009:156)

“Eşkıyalık, zulüm hakaret, hırsızlık, açlık, yağmacılık alevsiz bir yangın gibi bu bin senelik ana yurdunu yakıp tutuşturuyordu.” (Ömer Seyfettin, 2009:118) Burada söz konusu edilen kullanımlar ekin fonksiyonu ile kalıcı isimler haline gelmişlerdir. Bu örneklerde kök ve gövdeye eklenen ekin ortaya çıkardığı yeni anlamların, kök ve gövde ile olan bağlantısı açık bir biçimde görülmektedir. Ekin kalıcı isimler yapması konusunda ise Jean Deny farklı bir yaklaşım sergilemiştir. Deny'e (2012:301) göre Türkiye Türkçesi ekin +II biçimini sıfat türemine, +Ik biçimini ise ad türemine ayırmıştır. Deny (2012:302), Korkmaz'dan farklı olarak söz konusu ekin yalın ve somut anlamlı adlar meydana getirdiğini söylemiş ve bu tür kullanımları örnekleyerek yalın anlamlı olarak nitelendirdiği sözcükleri, bir sifattan türemiş oldukları zaman, bir kişi adından türemiş oldukları zaman, cansız bir şey adından yapıldığı zaman, sadece “-e özgü” anlamıyla kullanıldığı zaman, aynı sınıftan sözcüklerin belirsizlik anlamında kullanılacak yerde pek belirli bir anlam alarak kullanıldığı zaman, açık maddeleri bildirerek kullanıldığı zaman olarak beş gruba ayırmıştır.

Sifattan türemiş olan sözcüklere verdiği örnekler; “güçlük, güzellik, çirkinlik, kötülük, fenalık, dalgınlık, çobanlık” gibi sözcüklerdir.

Kişi adından yapılmış olan yalın anlamlı sözcüklere; “babalık, analık, gelinlik, evlatlık, oğulluk” gibi örnekleri vermiştir.

Cansız bir şey adından yapılan sözcüklere ise; “yemlik, karşılık, odalık, cennetlik, elbiselik” örneklerini vermiştir. (Deny, 2012:303)

-e özgü anlamıyla kullanılan ve sıfat olarak görev yapan sözcüklere; “yazlık tiyatro, kışlık elbise gömleklilik bez, gecelik kıyafet” örneklerini vermiştir.

Aynı sınıftan kelimelerin belirsizlik anlamında kullanılacak yerde pek belirli bir anlam olarak kullanıldığı sözcüklere; “yemlik, tozluk, yağlık, ağızlık, kolluk, fişeklik” örneklerini vermiştir. (Deny, 2012:304)

Deny, +Ilk eki ile kullanılan sözcüklerin tek başlarına sadece belirli bir anlamı ifade edecek biçimde kullanılmasını yalın anlamlı olarak değerlendirmiştir. Her ne kadar bu şekilde bir değerlendirme yapsa da sözcüklerin anlam ifadelerinin kullanıldıkları bağlam ile birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla sözcüklere eklenen bu ek, sözcüğün yalın anlam olarak kalıcı bir anlam ifadesi ile kullanılması noktasında zaman zaman yetersiz ve geçersiz bir işlevde bulunabilir. Buradaki türetme durumuna bu şekilde bakarsak, ekin yalın anlamlı sözcükler türetebileceği fikri kabul edilse de bu sözcüklerin anlamlarının yalınlığı sabit ve genel geçer değildir. Deny, söz konusu ekin eklendiği sözcüklere kattığı anlam özelliğinin sınıflandırılması bakımından önemli bir görüş ortaya koymuştur. Aynı yaklaşım Korkmaz tarafından ek ile türetilen sözcüklerin “tashih anlamı katacak şekilde bir kullanımı olduğunun” (Korkmaz, 2007:55) belirtilmesi ile de ifade edilmiştir.

Muharrem Ergin, bu durumu bir yöntem olarak kabul edip, başka ekleri de bu şekilde değerlendirebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Ergin +Ilk ekinin bazı örneklerde çekim ekinin sonra gelerek özel bir kullanıma da sahip olduğunu belirtmiş ve gün-de-lik, on-da-lık örneklerini vermiştir. Burada gördüğümüz ek kalıplaşmasında +DA eki asli görevi ile kullanılmamış ve +Ilk ekinin semantik yükü ile başka bir durumu ifade eden bir biçimde kullanılmıştır. Bir yapım ekinin bir çekim ekinin sonra gelmesi olası bir durum değildir. Ergin bu durumu çekim ekleri arasında olan -da, -de 'nin çekim eki görevinin kaybolduğunu ve +Ilk eki ile birleşerek -DALık şeklinde tek bir ek gibi ayrılmaz bir bütün meydana getirdiğini ifade ederek izah etmiştir.

Aynı durum farklı bir çalışmada da ele alınmış ve hal eki kalıplaşmalarında en çok dikkati çeken hususlardan birinin +Ilk ekinin hal ekinin sonra gelmesi durumu olduğu vurgulanmıştır. (Özkan, 2001:157) Makalesinde bu durumu ele alan Nevzat Özkan (2001:157), bu kalıplaşmaya Türkiye Türkçesindeki sıkça kullanılan bir sözcük olan “üstelik” sözcüğünü örnek göstermektedir. “Bu sözcüğün Türkçe sözlükte iki ayrı kullanılışı verilmektedir: is. 1. üste verilen şey: "Saatimi bu kalemle değiştirdim, bin lira da üstelik aldım" 2. zf. Ayrıca, bir de bundan başka: "Üstelik bu sene dimağında büyük bir yorgunluk duyuyorum" (A.Ş. Hisar). Bu sözcük üste vermek "bir şeyi başka bir şeyle değiştirirken fazladan vermek" ve üste vurmak "fiyatını artırmak, eklemek, katmak" birleşik fiillerinde isim unsuru olarak bulunmaktadır. Ayrıca bu sözcüğün üste "fazladan vermek, caba" şeklinde isim olarak kullanılışı da bulunmaktadır. Bu örneklerden hareketle +Ilk ekinin, hal ekiyle fiile bağlanmış bir isme, fiilin değişik sebeplerle zaman içinde düşürülmesi sonucu, mastar anlamı katmak üzere geldiğini düşünebiliriz. Zira +Ilk eki, gelmek/lik, almak/lık örneklerinde görüldüğü gibi mastar eki üzerine bu ekin fonksiyonunu kuvvetlendirmek üzere gelebilmektedir.”

Hem Ergin hem de Özkan'ın açıklamalarından yola çıkarak +IIk ekinin hal eki üzerine gelerek oluşturduğu yapıda +IIk ekinin anlam yoğunluğunun daha ön plana çıkararak oluşan kalıbın yeni bir anlam ifadesi ile kullanıldığını ve bu kalıbın eklendiği sözcüklerde oluşan yeni anlamın +IIk ekinin bildiğimiz görevlerinden başka yeni bir anlam yükü ile sözcüklere ulandığını söyleyebiliriz.

#### 4. +IIk Yapmak/ +IIk Etmek söz grubunun ifade ettiği anlamlar

+IIk yapmak / +IIk etmek söz grubunu bir ifade kalıbı olarak ele aldığımızda ve bu kullanımı esas alarak bağlam merkezli bir değerlendirme yaptığımızda farklı anlamlar ile kullanıldığını söyleyebiliriz. Ek, bu durumda yukarıdaki söz konusu ettiğimiz türlerin dışında sentaktik olarak farklı bir görevde bulunur. +IIk yapmak / +IIk etmek kalıbı daima yükleme en yakın ögede bulunan sözcükte bulunur ve vurgu bu sözcük üzerindedir. İşte bu konum ve vurgu bu söz grubunun ilgili sözcüğe ulamı ile ortaya çıkmaktadır. Uyuzluk yapmak, kılıbıklık yapmak, yaramazlık yapmak, gevezelik etmek gibi örnekler bu tür kullanımlara örnektir. Burada öne çıkan anlam “olma durumu” anlamıdır. Yani uyuzluk yapmak bir kimseye ait ve süreklilik arz eden bir durum değildir fakat o anki bağlamda sergilenen anlık bir davranışı ifade etmektedir. Bu ifade biçimi derin yapıda “uyuzluk yapmak” gibi bir davranış biçimi yaratmaktadır. Bu ifade kalıbının içinin doldurulması ise bireysel veyahut fevri bir davranışın yarattığı izlenimdir. Benzer bir durum sosyal ortamda ve medyatik dil alanlarında çokça kullanılan bir kalıp olan “cinslik yapmak” örneğinde de görülmektedir. Cins sözcüğünün bu bağlamdaki ifade ettiği anlam evreni; kendine has özellikleri olan, başka, ayrı, ayrılıkçı, uyumsuz gibi kullanımlardır. Diğer bir bakış açısı ile “cins” sözcüğüne ulanan “+IIk” yapım eki bazı durumlarda yüksek nitelikli olma anlamı da ifade etmektedir. “Atın cinsliği ilk bakışta belli oluyordu.” Bu noktadan bakıldığında yeni oluşan sözcüğün anlamı ile akla gelen ilk anlamı arasında zıt bir anlam ilişkisi bulunmaktadır.

Bağlam ve icra noktasında değerlendirme yapıldığında farklı anlam ihtivası ile kullanılan bir başka örnek ise *gevezelik etmek* söz grubudur. Gevezelik etmek Türkçe Sözlükte; 1. Saçma sapan konuşmak, zevzeklik etmek, 2. Yarenlik etmek anlamları ile verilmiştir (TDK Sözlük, 2005:755) “Bugün iki iyi dost gibi gevezelik ettiler.” (Uşaklıgil, 2008:426) cümlesinde de görüleceği gibi literatürdeki yer alan örneklerin genellikle sözlük anlamı ile kullanıldığı dikkat çekmektedir. Söz grubu günlük konuşma dilinde ise sözlük anlamının dışında bir davranış biçimini ifade edecek biçimde kullanılmaktadır. Yerinde duramayan, sürekli hareket eden ve gürültü çıkaran kimseler için de gevezelik etmek söz grubu kullanılmaktadır. Bu bağlamda söz grubu yaramaz anlamı ihtivası ile kullanılır ve sadece sözlü bir davranış değil aynı zamanda fiziksel birtakım davranışları da içermektedir.

Bu örneklerden hareketle *+IIk yapmak*, *+IIk etmek* kalıbının eklendikleri sözcüklere genel geçer bir anlam ifadesi katmadığını bunun aksine kişiden kişiye veya durumdan duruma değişen tavır veya davranışların ifadesinde kullanıldığını söyleyebiliriz. Ama +IIk ekini bir sözcüğün üzerine tek başına eklediğimizde kalıcı isimler veya sıfatlar yaptığını yukarıdaki bölümlerde izah etmiştik.

Terbiyesizlik etmek/yapmak, kullanımında da benzer bir durum görülmektedir. Bu kalıbın sözlük anlamı “toplum kurallarına, görgü kurallarına aykırı davranışta bulunmak” olarak geçmektedir. (TDK Sözlük, 2005:1958) Ama söz grubu sadece toplum ve görgü kurallarına aykırı davranışı ifade etmek için kullanılmamıştır. Söz gelimi; “Biz de sevdik, biz de terk edildik, kimi zaman bizi sevdiklerimizden ayırdığını sandıklarımıza biz de kin kustuk içten içe... ama hiçbir zaman terbiyesizlik yapmadık” (<https://eksisozluk.com/terbiyesizlik--172581?p=1>)

Yukarıdaki örnekte de görüleceği gibi +sIzIık yapmak söz grubu zaman zaman sözlük anlamının dışında bir anlam ile kullanılmıştır. Burada vurgulanmak istenen şey, bir insanın toplum ve görgü kurallarına uyması ya da uymaması değil sergilenen davranışın toplum ve görgü kurallarına uygun olsun veya olmasın kendisine veya bir başkasına yakışmaması durumunu içermesidir.

Bu tür kullanımlara başka bir örnek ise *dengesizlik yapmak, dengesizlik etmek* söz grubudur. Bu söz grubunun içerdiği anlam *Türkçe Sözlükte* bulunmamaktadır. +sIzIık yapısının görüldüğü bu söz grubunda da ilk bakışta dengeden yoksun olma durumu ve bu durumun neticesinde sergilenen davranışları karşılayacak bir anlam ihtivası söz konusudur. Ama bu söz grubunun ifade ettiği anlam, denge sözcüğünün mecazi anlamından hareketle bir insanın huy, ahlak ve davranışta kararlı olmaması anlamını içermektedir. Buradan hareketle bu söz grubunun kullanıldığı bağlamlarda, bu durumla yargılanan biri huy, ahlak ve davranışta kararsızdır. Dolayısıyla dengeden yoksun olma durumunu ifade eden bu söz grubu şartlara, çevreye ve duruma göre değişebileceğinden durağan bir anlam içermez. Söz gelimi, bir ortamda alakasız bir söz etmek dengesizlik yapmak ile nitelendirilirken diğer bir taraftan bir oyun esnasında sergilenen yanlış ya da ters bir davranış da dengesizlik yapmak veya etmek olarak nitelendirilebilir. Özellikle, sosyal medyada ve günlük konuşma dilinde sıkça kullanılan bu söz grubunun anlam evreni daha çok mizahi bir unsur, hiddet ve kızma anlamı ihtivası ile kullanılmıştır.

Yukarıda verilen örneklerden hareketle, +Iık+yardımcı fiil ve +sIzIık+ yardımcı fiil yapısının doğrudan bir şeyin olma veya yok olma ifadesinin yanı sıra, birer davranış biçiminin ifade edilmesi yönüyle de kullanıldığını söyleyebiliriz. Verdiğimiz örneklerden hareketle yapılan bir davranış veya hareketin ekin ulandığı sözcüğün türü ve anlamına göre gerçekleştirilmesi veya gerçekleştirilmemesi durumu söz konusudur. Yani, terbiyesiz bir kimse terbiyesizlik yapar, kurnaz biri kurnazlık yapar. Burada itham edilen kişinin bir davranışı veya kendine has bir özelliği bu biçimde ifade edilir ve bu özelliği vurgulanır.

Benzer bir durumda +Iık yapmak veya +Iık etmek kalıbının benzetme veya yakıştırma anlamı ifade edecek biçimde kullanılmasında görülmektedir. Söz gelimi çakal sözcüğüne ulanan +Iık eki ile türetilen çakallık sözcüğünde, çakala özgü bir davranışın belirli bir durum veya olay karşısında insana atfedilmesi durumu söz konusudur ve çakallık yapmak bu durumun ifadesi için kullanılan bir söz grubudur. Çakal sözcüğü argo olarak, kurnaz, yalancı, düzenci, aşağılık kimse anlamında kullanılmaktadır. (TDK Sözlük, 2005:382) *Çakallık yapmak* ise burada verilen tavır ve davranışları sergileyen bir insanı ifade etmek için kullanılabilir. Burada verilen özellikler çakalın bünyesinde veya bir hayvan olarak karakterinde bulunmamasına rağmen yakıştırma anlamı ifade edecek biçimde insana atfedilir. Hayvanlara ait bazı özelliklerin insanlara atfedilmesi ile ortaya çıkan benzetme ilgilerinin çokça kullanıldığını hem yazı dilinde hem de konuşma dilinde sıkça görmekteyiz. Fakat zaman zaman bu durumun dışında kalan ve konuşma dilinde yer alan fakat yazı diline yansımayan kullanımlarda vardır. Söz gelimi öküzlük sözcüğü; budalalık, sersemlik, budalaca ve sersemce iş anlamları ile sözlükte yer almaktadır. (TDK Sözlük, 2005:1536) Söz konusu sözcüğün *öküzlük yapmak* ya da *öküzlük etmek* şeklindeki kullanımlarını günlük konuşma dilinde argo ifadesi olarak yoğun bir şekilde görmekteyiz. Öküzlük etmek, çok kaba davranmak anlamı ile kullanılmaktadır. ([www.lugatim.com/s/öküzlük](http://www.lugatim.com/s/öküzlük)) Diğer bir taraftan beklenmeyen bir durumu sergileyen bir kimse içinde bu ifadenin kullandığı durumlarda mevcuttur. “*Bence erkeğin öküzü diye bir şey yok; duyguları şu ya da bu şekilde hadım edilmiş insanların öküze dönüşmesi ya da öküzlük yapması var sadece. Örneği ve Başkalarına öküz derken öte yandan kendi yoksunluklarımız nedeniyle öküzlükler yapışlarımız...*” (<https://www.medyafaresi.com/haber/14-maddede-bir-erkegin-okuz-olup-olmadigi-nasil-anlasilir/800159>). Verilen örneklerde de görüldüğü gibi sadece kaba olması yönüyle bir davranışın öküzden insana geçmesinin yanı sıra duyguları hadım edilen dolayısıyla bu nedenle de kabalaşan kimseler içinde öküzlük yapmak deyişinin kullanıldığını

görmekteyiz. Bunlardan farklı bir durum olarak bazı sosyal ve medyatik platformlarda bulunan videolarda kapıyı kırıp içeri giren, tavana ayakkabı fırlatan, arkadaşının arkasından tekme atan kimseler için de “öküzlük yapma” ifadesi kullanılmaktadır. Burada sergilenen hiçbir davranış bir öküz tarafından gerçekleştirilmez, yani bir öküz arkadaşına arkadan tekme atmaz, kapıyı omuzlayıp içeri girmez ve tavana ayakkabı atmaz kaldı ki ayakkabı da giyemez. Bu tür kullanımları çeşitlendirmek mümkündür, aynı durum *mallık yapmak* kullanımı için de geçerlidir. Daha çok argoda karşılaştığımız bu söz grubunun anlam ifadesi de *öküzlük yapmak* söz grubundaki anlam içeriğine paraleldir. Bu söz grubu sosyal ağda “*Mal olma durumudur. Mallık, bir olay karşısında, kişinin olağanın dışında malca bir tepki vereceğinin farkında olmasına rağmen, o tepkiyi vermekten kaçınmamasıdır. Dolayısıyla, mallık bir tutumdur; bir duruştur.*” (<https://www.uludagsozluk.com/k/mall%C4%B1k/#>) Buradan hareketle mallık yapmak ifadesinin bir kişinin sadece bilinçsizce bir tavır veya hareketle sergilediği bir durum ya da davranışın neticesinde sarf edilen bir söz grubu olarak nitelendirilebileceği kanaatine varabiliriz. Bu kullanım da yine bir önceki söz gruplarında olduğu gibi yakıştırma anlamı ifadesi ile izah edilebilir. Zira o anki koşul ve şartları ele aldığımızda sergilenen davranışın bir mal (genel olarak hayvan) tarafından yapılabileceği bir durum söz konusudur. Burada yakıştırma ilgisi oradaki davranışın gerçekten bir mal tarafından sergilenip sergilenmemesi değil, o davranışın bir mala yakıştırılmasıdır. Bu örnekte de görüleceği gibi bu söz grubunda yakıştırma vurgusunun yapıldığı görülmektedir.

Bu yapı ile kullanılan bir başka söz grubu ise *hıyarlık etmek* söz grubudur. Burada diğer söz gruplarından farklı olarak bir bitki ile yakıştırma vurgusu bulunmaktadır. Hıyarlık etmek söz grubu Türkçe Sözlükte, hıyarlaşmak anlamı ile verilmiştir. Hıyarlaşmak sözcüğü ise sözlükte ayrı bir madde başı olarak; kaba saba, budalaca davranışlarda bulunmaya başlamak anlamı ile yer almaktadır. (TDK Sözlük, 2005:887) Buradaki anlamsal bağlamda, diğer örneklerde de görüldüğü gibi, istenmeyen veya uygun olmayan bir davranış biçiminin ihtivası söz konusudur. Bu söz grubunun kullanıldığı bağlamlarda bir kişinin davranışının hıyar olarak betimlenmesi aslında bir bitki olarak hıyarda bulunmayan bir vasıf ile ifade edilmiştir. Burada hıyarın davranış sergilemesinden ziyade sergilenen bir davranışa uygun bir karakter olarak görülmesi söz konusudur. Hıyar, böylesi bir durumda sergilenen davranışın ifadesi olarak kendi tabiatının dışında farklı bir yakıştırma ilgisi ile kullanılmıştır. Kısacası hareketi bir hıyar asla yapmamıştır hatta yapamayacaktır ama bu hareketi biri yapsaydı eğer en iyi bir hıyar yapardı ve o davranışı da bir kişi gerçekleştirdi. Gerçekleştiren bu kişi de olsa olsa hıyar olurdu, ifadesi bulunmaktadır.

Verdiğimiz örneklerden hareketle; +Ilk yapmak veya +Ilk etmek yapısının eklendiği sözcüklere istenmeyen bir davranış veya hareket anlamı kattığını ve bu durumun eyleme dönüşme ifadesi ile kullanıldığını söyleyebiliriz. Ek bu fonksiyon ile müstakil biçiminden daha fazla bir anlam yoğunluğuna sahiptir. Bu yapının eklendiği sözcükler kendisine benzetilen vasfı ile ön planda bulunmaz. Aksine kendisine yakıştırılan ama kendisinde doğal olarak bulunmayan bir özelliğin ifadesinde kullanılmaktadır. Söz grubu bu durumda “gibi davranmak” anlamı ile kullanılır. Fakat verilmiş olan örneklerde de görüleceği gibi buradaki davranış benzetme ilgisi güdülen varlık veya canlıda çoğu zaman bulunmaz.

+Ilk yapmak veya +Ilk etmek kalıbı ile kullanılan başka bir söz grubu da özel isimlerdir. Bu söz grubu, toplumun beğenisini kazanmış, ilgi ve takdir gören, belirli bir özelliği ile ön planda olan veya olumsuz bir yönü ile öne çıkan bir karakter adına ulanarak kullanılabilir. Söz grubu, o karaktere özgü davranış sergileyen kimseleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Söz gelimi bir Amerikan çizgi dizisi olan Simpsonlar karakteri Homer’in bazı tutum ve davranışlarının *Homerlik yapmak* olarak nitelendirildiği görülmektedir. Çizgi dizide, Homer çalıştığı nükleer santrali bir tekerleme aracılığıyla seçtiği düğmeye

basarak patlamaktan şans eseri kurtarır. Bu tesadüfi durum Homer'i kahraman yapar. Homerlik yapmak kalıbının farklı platformlarda ve günlük konuşma dilinde ihtiva ettiği anlam, Homer'in dizi boyunca sergilediği davranışları ifade edecek biçimde kullanılmaktadır. Homer'in kontrolsüzce ve ahmakça yaptığı hataların sonunda kahraman olması, Homerlik yapmak deyiminin "bilmeyerek işe yarar bir şey yapmak" olarak anlam kazanmasına ve benzetme ilgisi ile bu durumu sergileyen kimseler için kullanılmasına olanak sağlamıştır.

Bu tür kullanımların genellikle sosyal medyada ve argo dilinde kullanılması dil kullanımının farklı toplum tabakaları arasında icra biçimi ile alakalıdır. Bugün gerek yazı dilinde gerekse de konuşma dilinde çok sık sarf edilmeyen, sözlük maddelerinde bulunmayan bu tip kullanımlara toplumun belirli bir tabakasında rast gelinmesi tesadüfi bir durum değil, aksine kullanılan dilin o tabaka veya grup arasındaki iletişimin boyutu ile alakalıdır.

Bir toplumdilbilimci olan William Labov, toplumsal tabakalar arasındaki bu tür farklı kullanımları *ayrılık kuramı* ile açıklamaktadır. Labov toplumsal tabakalar arasındaki bu ayrılığı, "toplumdilbilim alanında kendi yaptığı araştırmaların sonuçlarına dayanarak açıklamıştır. Bu çalışmalar 'anlatım yetisi, sözcük zenginliği, dilbilgisellik, ölçünlü olmayan İngilizceyi konuşanların mantığı noktalarından yola çıkılarak' gerçekleştirilmiştir. (İmer, 1987:217)" Labov, toplumdilbilimsel kuramında, "bir dil toplumunun sosyoekonomik tabaka sürecinin, konuşmacıların dilsel davranışlarında ayrılıklar oluşturduğu hipotezinden yola çıkmaktadır. (König, 2010: 2)" Bu kurama göre, farklı sosyal grupların dil kullanım şekilleri, ifade imkânlarının farklılığı ve genişliği açısından aynı işlevselliğe sahiptir. Aynı zamanda mantıksal bağlamın algılanması da her iki grup kullanımında aynıdır (Linke vd. 2001: 302). Bu bilgilerden yola çıkarak, +IIk yapmak veya +IIk etmek kalıbının argo veya sosyal ağ ortamında konuşulduğu bağlamda mevcut olan sosyal tabaka ortaklığı, söz konusu ifadenin anlamsal özelliklerini bireyden canlı veya cansız başka bir şeye yüklemektedir. Bu durumda toplum içerisinde bir hayvan veya nesnenin insanın hareket ve davranışlarında ortaya çıkmasının ya da bir dışa vurum olarak sergilenmesinin yükleme yönü değişmiştir. Bu sosyal tabakaya göre burada kullanılan ifade biçimi doğrudur ve kullanılmasında da herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. Burada sakıncadan kast ettiğimiz şey, bu ifade kalıbının ölçünlü dilde veya üst tabaka olarak belirtilen topluluklarda kullanılmaktan kaçınılmasıdır. Çünkü, argo veya absürt olarak dilde bulunan bu tür kullanımların anlam içeriği o toplulukta hem şeklen hem de içerik olarak bulunmamaktadır.

## 5. Sonuç

Sonuç olarak, günlük konuşma dilinde +IIk yapmak / +IIk etmek kalıbının ulandığı sözcüklerde istenmeyen bir davranış biçiminin dışa vurumu ifade edilmektedir. Bu davranış biçimleri kimi zaman anlık gelişen bir durum karşısında o anki davranışı ifade etmek için kullanılırken kimi zaman da kişisel bir davranış veya düşüncenin beklenilenin dışında farklı bir tavırla dışa vurumu ile ifade edilmektedir. Dolayısıyla söz grubunun ifade ettiği anlam içeriği şartlara, çevreye ve kişilere göre değişebilmektedir.

Yukarıda söz konusu ettiğimiz *terbiyesizlik yapmak, uyuzluk yapmak, cinslik yapmak, öküzlük yapmak, mallık yapmak, hıyarlık etmek* gibi örneklerin beklenilenin dışında bir durum veya davranış gösteren kimseler için kullanıldığını, buradaki kullanımın benzetme ilgisinin bilinenin tersi yöne işlediğini ve hayvana veya cansız bir varlığa benzetme ilgisinden ziyade insandan bu varlıklara yakıştırma ilgisinin güdülerek kullanıldığını ve cümledeki vurgunun bu ifade üzerinde yer aldığını söyleyebiliriz. Bir başka deyişle +IIk yapmak / +IIk etmek kalıbı, insandaki bir davranış biçiminin insan dışındaki canlı veya cansız bir varlığa yakıştırılması anlamı içerecek biçimde de kullanılmaktadır.

Ayrıca, +IIk yapmak/+IIk etmek kalıbı; sosyal ağda, orta tabaka olarak adlandırabileceğimiz ve argonun yoğun olarak kullanıldığı sosyal tabakada, Z kuşağı olarak adlandırılan genç kuşak arasında sıkça kullanılan bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum bu tür ifade biçiminin bir toplum tabakasına ait bir jargon olabileceğini işaret edebilir. Bununla beraber, bu kalıbının kullanıldığı bazı söz gruplarının sözlüklerde madde başı olarak bulunduğu (*terbiyesizlik etmek, hıyarlık etmek*) görülmüştür. Fakat, öküzlük, çakallık, eşeklik gibi sözcüklerin konuşma dilinde +IIk etmek / +IIk yapmak kalıbı ile kullanıldığı görülmüştür. Bu şekilde kullanılan söz gruplarının da sözlüklerde madde başı olarak alınması ya da ilgili madde başının altında bu anlam ilgisi ile verilmesinin dil kullanımının çeşitliliğinin vurgulanması açısından önemlidir.

### Kaynakça

- Aksan, D. (2009). *Anlambilim-Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Engin.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK.
- Deny, J. (2012). *Türk Dil Bilgisi*. (Çev. Ali Ulvi Elöve). İstanbul: Kabalcı Yayınevi (Orijinal Yayın Tarihi, 1921).
- Derrida, J. (2020). *Yazı ve Fark*. (Çev. P. Burcu Yalım). İstanbul: Metis.
- Eksi Sözlük, Terbiyesizlik Başlığı (2020, 18 Ekim) Erişim Adresi: <https://eksisozluk.com>
- Ergin, M. (2005). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak.
- Guiraud, P. (1999). *Anlambilim*. İstanbul: Multilingual.
- Günay, V. D. (1991). Dil Konuşanın Özelliğini Ne Oranda Yansıtır? *Dilbilim Araştırmaları*, s. 71-74.
- İmer, K. (1987). Toplum Dil Biliminin Kimi Kavramlarına Kuramsal Bir Bakış ve Dil Türleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* C. 31 S. 1.2 Sayfa: 213-230
- Karaağaç, G. (2013). *Anlam (Anlam Bilimi ve İletişim)*. İstanbul: Kesit.
- Karahan, L. (2006). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK.
- Korkmaz, Z. (2018). *Türkçede Eklerin Kullanış Şekilleri ve Ek Kalıplaşması Olayları*, Ankara: TDK.
- König, C. (2010). *Die Differenzkonzeption von William Labov: Eine kritische Reaktion auf die Defizit-Hypothese Basil Bernsteins*, GRIN Verlag, Norderstedt
- Kubbealtı Lügati, Öküzlük Maddesi, (2020, 20 Ekim) Erişim Adresi: <http://www.lugatim.com>
- Medya Faresi, Öküzlük, <https://www.medyafaresi.com/haber/14-maddede-bir-erkegin-okuz-olup-olmadigi-nasil-anlasilir/800159>
- Özkan, N. (2001). Hal Ekleri Kalıplaşmaları ve Sebepleri Üzerinde Bir Değerlendirme. *İlmi Araştırmalar* 12, s. 153-165.
- Palmer, F.R. (2020). *Semantik, Yeni Bir Anlambilim Projesi*. (Çev. Ramazan Ertürk). Ankara: Ayrıntı.
- Sarı, M. (2014). *Türkçenin Batı Dilleriyle İlişkisi*. Ankara: TDK.
- Toparlı, R. (Ed.) (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Güncel Türkçe Sözlük Çalışma Grubu, (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Uludağ Sözlük, Mallık Başlığı, (2020, 22 Ekim) Erişim Adresi: <https://www.uludagsozluk.com>
- Uşaklıgil, H. Z. (2008). *Aşk-ı Memnu*. İstanbul: Özgür.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.



## 8-XVIII. Yüzyıla ait Bulgar Katolik metnindeki (Pavlikan) Türkçe unsurlar hakkında bir değerlendirme

Abidin KARASU<sup>1</sup>

**APA:** Karasu A. (2020). XVIII. Yüzyıla ait Bulgar Katolik metnindeki (Pavlikan) Türkçe unsurlar hakkında bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 137-150. DOI: 10.29000/rumelide.835523.

### Öz

Bulgaristan Milli Kütüphanesi “Sv. Kiril ve Metodiy”de bulunan ve Petar Kovachev Tsarski (Petar Fabri Imperiali) tarafından 1773 tarihinde yazılan eser, Bulgar Katolik Edebiyatının (Pavlikan) en eski el yazması metnidir. Yazar, eseri İtalyancadan Bulgarcaya çevirmiş ve Latin harflerini kullanmıştır. İki ana bölümden oluşan eserin birinci bölüm Katolik öğretileri ve dualarından oluşmakta olup ikinci bölümünde İncil hakkında yorumlara yer verilmiştir. Eserin en dikkat çeken yönü, Türkçe unsurların yoğun şekilde kullanılmasıdır. Yalnız bir dil kullanan yazar, Bulgar Katolik cemaatine daha yakın hitap etmek için Türkçe sözcüklerden istifade etmiştir. Bu durum, XVIII. Yüzyılda Türkçenin Bulgaristan topraklarındaki varlığını ve işlevselliğini ortaya koymada önemli ipuçları vermektedir. Özellikle el yazmasının ikinci bölümünde Hz. İsa'nın hayatını anlatan yazar bu konunun daha iyi anlaşılması için Türkçe sözcüklere ağırlık vermiştir. Asırlarca Bulgar halk dilinde yer edinmiş binlerce Türkçe sözcüğün varlığını ve gücünü bilen Tsarski, daha geniş kitlelere ulaşabilmek ve anlaşılır olabilmek için Türkçe sözcükleri bilinçli tercih etmiştir. Ayrıca Bulgarca sözcükleri açıklarken Türkçe sözcüklerden istifade etmiştir. Eserde yaklaşık 700 Türkçe sözcük tespit edilmiştir. Türkçe sözcüklerin yanında farklı Türkçe gramatikal yapılar da görülmektedir. Bunların içinde Türkçe fiillerin kullanılması dikkat çekicidir. El yazmasında Latin harflerinin kullanılması ve Türkçenin temel ünlülerinden “ö” ve “ü” seslerinin gösterilmiş olması 18. Yüzyıl Türkçe ses bilgisi açısından son derece önemlidir. Çalışmada Bulgar Katolik (Pavlikan) dinî metinlerinde geçen Türkçe unsurlar hakkında bilgi verilecek olup Türkçenin dönem itibarıyla önemine değinilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Bulgar Katolikler, Pavlikanlar, Türkçenin etkisi, Bulgarca, Bulgaristan

## A review of the Turkish elements in a Bulgarian catholic (Paulician) text from the XVIII Century

### Abstract

The text written by Petar Kovachev Tsarski (Peter Fabri Imperiali) in 1773 and present in the Bulgarian national library “St. Cyril and Methodius”, is the oldest written manuscript of the Bulgarian Catholic (Paulician) literature. The writer has translated the work from the Italian to the Bulgarian language and used Latin letters. The first part of the work, comprised from two main parts, is formed from Catholic teachings and prayers and the second part consists of comments regarding the Gospels. The most prominent characteristic of the work is the intensive use of the Turkish elements in it. The writer, who used a plain language, has used Turkish words in order to appeal to the Bulgarian Catholic society. This state of the affairs gives us important hints about the presence and the functioning of the Turkish language on the Bulgarian ground in the XVIII century. Especially in the second part of the manuscript, the writer, who explains the life of Jesus, has given weight to the Turkish words in order this topic to be understood in better way. Tsarski,

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), abidinkarasu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2324-111X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.10.2020- kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835523

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

who knew the presence and the strength of the thousands of Turkish words accepted in the Bulgarian folk language, in order to reach the wider public and be understood, deliberately used Turkish words. Except that, when he explained Bulgarian words, he used Turkish words. Approximately 700 Turkish words have been determined in the work. Besides the Turkish words, different Turkish gramatical forms can also be seen. Among them, what especially draws the attention is the use of the Turkish verbs. The use of the Latin letters and the indication of the Turkish cardinal vowels “ö” and “ü” is extremely important from the aspect of the Turkish phonetics of the 18. Century. In the text, the author will give information about the Turkish elements present in the Bulgarian Catholic (Paulitian) texts and the importance of the Turkish language from the aspect of its period of use.

**Keywords:** Bulgarian Catholics, Paulicians, Turkish Influence, Bulgarian, Bulgaria

## Giriş

Türkçenin Balkan dilleri üzerindeki etkisi yüz elli yıldan bu yana araştırma konusudur. Özellikle devlet dili veya diğer bir ifadeyle resmi dil seviyesindeki diller üzerine yapılan çalışmaların sayısı oldukça fazladır.

Ancak, Türkçenin Balkanlardaki daha küçük topluluklar üzerinde etkisi yeterince araştırılmamıştır. Bu topluluklardan biri de Bulgar Katolikler (Pavlikanlar)'dir. Roma Katolik Kilisesi'nin 17. Yüzyıldan sonra Bulgar topraklarındaki aktif propagandası neticesinde ortaya çıkan Bulgar Katolik (Pavlikan) edebiyatı Ortodoks Bulgarlardan farklı olarak Latin alfabesini kullanırken, metinlerde kullandığı dil Türkçe sözcüklerinin yoğunluğu bakımından dikkat çekicidir. Bu dil suni oluşturulmuş bir dil olmayıp Bulgar halkının doğal dilidir.

Bulgaristan topraklarında yaşayan Pavlikan toplulukları yıllarca dışlanmış edebiyatları göz ardı edilmiş olup yazılı eserleri bilim çevrelerine kapalı kalmıştır.

Günümüzdeki çalışmalar neticisinde yıllarca bu sahadaki ön yargılar "*izole edilmiş ve sınırlı alanlarda kalarak literatürün gelişiminde hiçbir rol oynamadığı*" kalkmış ve hak ettiği değeri almıştır. (İstoria, 1962:402). B. Tsonev Bulgaristan Milli Kütüphanesi el yazmaları envanteri üzerinde çalışırken Pavlikan koleksiyonlarının özel bir çalışmayı hak ettiğini not eder (Tsonev, 1923:479).

Son yıllarda, Bulgar Katolik edebiyatı üzerine yapılan araştırmalarda bir artış gözlenmektedir. Bu çalışmalar, Balkanları yakından takip etmemiz hasabiyle dikkatimizi çekmiş, yaptığımız incelemeler neticesinde Türkçenin yazılı Bulgar Katolik dilinde önemli bir işleve sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma konusu olarak 1773 yılında Petar Kovachev Tsarski tarafından kaleme alınan ve içinde Katolik dini öğretiler ile çeşitli hikâyelerin olduğu el yazması eser seçilmiştir. Yazmada son derece sade bir dil kullanılmıştır. Özellikle eserde kullanılan Türkçe sözcüklerin sayıca fazlalığı, neredeyse her sayfada onun üzerinde Türkçe sözcüğün yer alması dikkate değerdir. Ayrıca yazarın hitap ettiği halk kitlesinin anlayamayacağını düşünülerek edebi dilin sözcüklerini cümle içinde Türkçe sözcüklerle açıklaması son derece önemlidir. Bunun yanında Türkçe fiillerin, eklerin ve farklı gramatikal yapıların sıklıkla kullanılması eseri Türkçe açısından ayrıcalıklı kılmaktadır.

Bulgar Katolik edebiyatı ile ilgili yapılan çalışmalara bakacak olursa şu çalışmaları görürüz: (Behinyova 1975; Georgiev 1971; Georgiev 1973; Ivanova 1984; Ivanova 1985; Ivanova 1989; Ivanova 1997 a; Ivanova 1997b; Ivanova 1998; Ivanova 1999a; Ivanova 1999b; Ilieva 2011; Stanchev 1975; Stanchev 1981;

Stanchev 1988; Stanchev 1995; Stanchev 1998; Tsibranska-Kostova, Abadjieva 2017; Jerkov 1979; Jerkov 1985; Walczak-Mikołajczakowa 2004)

Bulgar Katolik (Pavlikan) edebiyatının kurucularından biri olarak kabul edilen Petar Kovachev Tsarski'nin (Petar F. Imperiali) (Abadzheva,2017:5), şimdiye kadar bize ulaşan eserleri; metinlerin dil özelliklerini inceleyen birkaç çalışma dışında kapsamlı araştırılarak yayınlanmamıştır. Mariola Volchak Mikolaichakova, 17. ve 18. Yüzyıl Bulgar Katoliklerinin edebi çalışmalarına adanmış monografisinde, Petar Kovachev Tsarski'nin eserlerinde kullandığı dil üzerine bir çalışma yapmıştır. (Walczak-Mikołajczakowa 2004). 2015 yılında Oxford Üniversitesi'nden Florence Graham, "Boşnakça ve Bulgarca Fransiskan metinlerinde Türkçe ödünclemeler üzerine doktora tezini hazırlamıştır (Graham, 2015). Bu çalışma НБКМ<sup>2</sup> 778 ve NBKM 779 adlı iki el yazması Türkçe sözcük örnekleri sunmasının yanında Bulgar Katoliklerin, özellikle Petar Kovachev Tsarski'nin edebi dilinin tanıtılması ve çözümlemesine büyük katkı sağlamıştır.

Yine, Bulgar Bilimler Akademisi öğretim üyesi Dr. Magdalena Stefanova Abadzheva'nın Bulgar Katolikleri (Pavlikanlar) üzerine önemli çalışmaları mevcuttur: (Abadzheva, 2014), (Abadzheva, 2013), (Abadzheva, 2014), (Abadzheva, 2014), (Abadzheva, 2014), (Abadzheva, 2017), (Abadzheva, 2015).

Abadzheva'nın 2017 yılında tamamlanan "Bulgar Dili Tarihinde 18. Yüzyıl Pavlikan Edebiyatı" başlıklı doktora tezinden ve Prof. Dr. Mariyana Tsibranska-Kostova ile birlikte hazırladıkları "17-18. Yüzyıllar Arasındaki Katolik Edebiyatında Yabancı Unsurlar (Filip Stanislavov'un Abagar'ı ve Petar Kovachev Tsarski'nin 778 numaralı El yazması)" adlı çalışmalarından önemli ölçüde istifade ettik. Özellikle Abadzheva'nın alana katkıları son derece önemli olduğu söylenebilir.

Ancak burada bahsedilen çalışmalardan hiç biri doğrudan Türkçenin etkisini incelemeye yönelik değildir.

Alandaki bu boşluktan yola çıkarak Bulgar Katolik (Pavlikan) edebiyatının ilk yazılı eserlerinden olan NBKM 778 numaralı ve 1773 tarihli el yazması eser incelenmiştir.

Çalışmada:

Petar Kovachev Tsarski'nin hayatı ve eserleri hakkında bilgi verilmiştir.

Yazmada 700'e yakın Türkçe sözcük tespit edilerek sözcüklerin günümüzdeki anlamları verilmiştir.

"ö" ve "ü" harflerinin kullanımı hakkında bilgi verilmiştir.

Bulgar edebi dilinin sözcüklerinin cümle içinde Türkçe sözcüklerle açıklanması hadisesi üzerinde durulmuştur.

Örnek bir sayfa seçilerek Türkçe sözcüklerin kullanım sıklığı gösterilmiştir.

Türkçe fiillerin nasıl kullanıldığı ve gördükleri vazifeler ele alınmıştır.

Farklı Türkçe gramatikal yapılar hakkında bilgi verilmiştir.

Yapılan çalışmayla, 18. Yüzyıl Bulgar Katolik (Pavlikan) edebi dilinin oluşumunda Türkçenin etkisi ve işlevini ortaya koyarak eserin tanıtımı hedeflenmiştir.

<sup>2</sup> НБКМ Народна Библиотека Кирил и Методий- Bulgar Milli Kütüphanesi'nin kısaltması olup diğer sayfalarda NBKM şeklinde gösterilecektir.

## I. Petar Kovachev Tsarski ve eserleri hakkında bilgi

Petar Kovachev Tsarski hakkında çok az şey bilinmektedir. 1745 - 1746 yılları arasında doğduğu tahmin edilmektedir (Starobilgarska Literatura, 2003:361). Derlemelerinden biri olan 1793 tarihli 1423 NBKM 'nin başlık sayfasından yazarın 49 yıl yaşadığı ve 24 Şubat 1795'te öldüğü anlaşılmaktadır.

Doğum yeri hakkındaki bilgiler çelişkilidir. Peter Kovachev Tsarski ile ilgili en eski veriler G. Giev tarafından 1937'de yazılan "*Plovdiv Piskoposluğunda Doğan Bulgar Rahiplerin, Pavlikanların Vaftizinden Günümüze Kadar Olan Kısa Biyografileri*" adlı çalışmada bulunmaktadır. Buradan yazarın Plovdiv civarında bir yerde doğduğu anlaşılıyor, ancak kesin yer belirtilmemiştir (Abadzhieva, 2017:9).

Eğitimi Roma'da tamamladığı hakkında bilgiler mevcuttur. Roma'daki eğitimini tamamladıktan sonra Plovdiv Piskoposluğu'nun apostolik papazı olarak görev yapmış ve 1794'ten ölümüne kadar, şimdiki Hisarya şehrinin bir semti olan Davudzhovo'nun Miromir köyünde hizmet etmiştir (Giev, 1937:107).

Petar Kovachev Tsarski'nin 1773 yılına yazdığı ve Çağdaş Bulgar Katolik Edebiyatının bize ulaşan en eski el yazması örneği olan № 778 numaralı yazma Bulgaristan Milli Kütüphane'sinde muhafaza edilmektedir. Bilim çevrelerinde yakın zamana kadar, el yazmalarından dördü biliniyordu: 1773 tarihli NBKM 778, 1780 tarihi NBKM 779, 1793 tarihli NBKM 1423. En son bilgilere göre dördüncüsü 1779 yılında yazılmış olup Roma'da bulunmaktadır (Abadzhieva, 2017:9).

Yazar, diğer eserlerinde olduğu gibi № 778 numaralı el yazmasında da Latin alfabesini kullanmıştır. Alfabe tercihi, bu döneme ait tüm Katolik edebiyatının karakteristik bir özelliği olup yazarların dini Roma Katolik aidiyetleriyle doğrudan bağlantılıdır. El yazması № 778 İtalyancadan Bulgarcaya çevrilmiştir.

İki ana bölüm halinde inceleyebileceğimiz yazmanın birinci bölümü Katolik öğretileri ve dualarından oluşmakta olup ikinci bölümü ( 51- 258. sayfa araları) İncil'den bilgilere yer verilmiştir.

## II. Türkçe unsurlar hakkında değerlendirme

Petar Kovachev Tsarski, kaleme aldığı derlemesinde çok sayıda Türkçe sözcüğe yer vermesi, yazdıklarının halk tarafından daha kolay anlaşılmasını istemesi neticesindedir. Bu dönemde yazılan eserlerin çoğunda bu özellikler görülmektedir. Dönem yazarları, dillerini daha anlaşılır kılmak için Türkçe sözcükleri bilinçli kullanmışlardır. K. Mirchev, 1802 tarihli el yazmasında Sofroniy Vrachanski'nin bir cümlesinden alıntı yaparak şunları yazmıştır: "*Bu dönemde Türk topraklarında yaşayan Bulgarlar, aralarında sıklıkla Türkçe konuşmakta olup kendi dillerini unutmuşlardı.*" (Abadzhieva, 2017:131).

El yazmasının ikinci bölümünde İncil'in tanıtımına yer vermiştir. Hz. İsa'nın hayatının büyük ölçüde anlaşılır ve erişilebilir kılma arzusu, yaşayan bir dilin kullanılmasını gerektirmekteydi. Metnin birçok yerinde yazarın edebi kelimeleri Türkçe sözcükler kullanarak açıklaması bilinçli bir tercihtir. Bu veri dönem itibarıyla Türkçenin ne kadar yaygın olduğunu, halkın sözcük dağarcığında ne denli yer edindiğini göstermektedir.

Petar Kovachev Tsarski 'nin eserindeki Türkçe unsurları tüm yönleriyle belirlemek daha kapsamlı bir çalışmayı gerektirmektedir. Yaptığımız çalışmada Bulgar Katolik metinlerinde Türkçe sözcüklerinin

kullanımına dikkat çekmeyi amaçlamaktayız. El yazmasındaki bazı Türkçe unsurları aşağıda göstereceğiz.

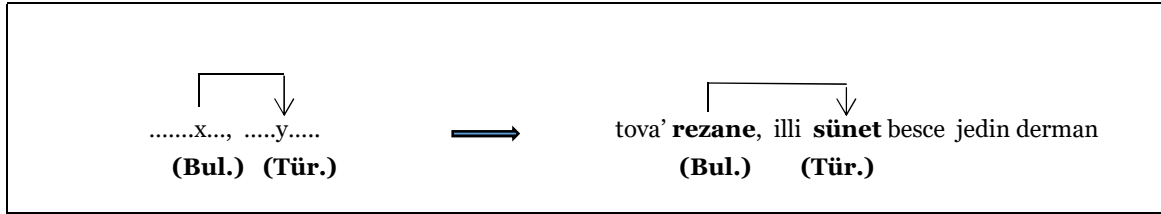
### 1. Bulgarca sözcüklerin Türkçe sözcüklerle açıklanması

Metinde dikkat çeken diğer bir husus, Bulgar edebi dilinin sözcüklerinin cümle içinde Türkçe sözcüklerle açıklanma kaygısıdır. Özellikle el yazmasının ikinci bölümünde Hz. İsa'nın hayatının konu edildiği satırlarda halkın daha rahat anlaması için Bulgarca sözcüklerden hemen sonra eş anlamlı Türkçe sözcükler kullanılmıştır.

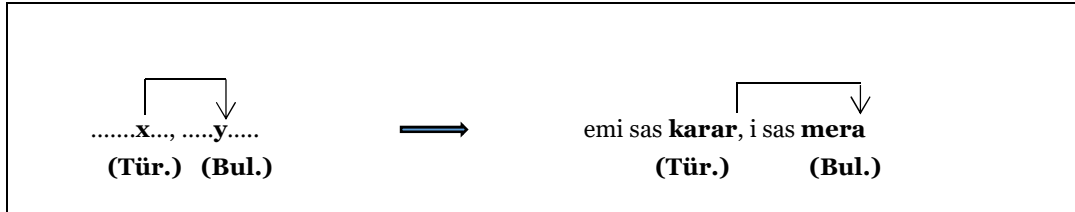
18. Yüzyılın ikinci yarısındaki bu oluşum, Bulgar toplumunun iki dilliliğini ve Türkçenin halk ağızlarındaki durumunu tespit için son derece önemlidir.

Bulgarca sözcüklerin Türkçe sözcüklerle açıklanması şu şekildedir:

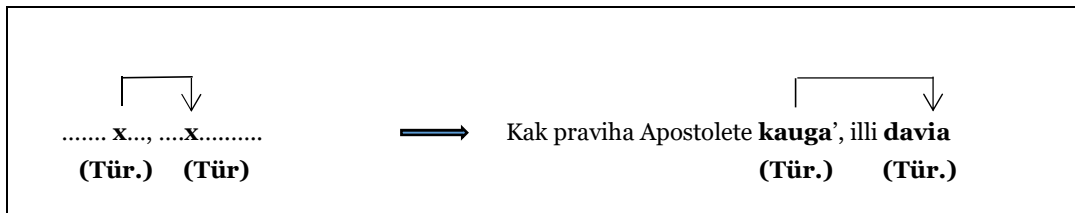
#### a. Bulgarca sözcüğün Türkçe sözcikle açıklanması



#### b. Türkçe sözcüğün Bulgarca sözcikle açıklanması



#### c. Türkçe sözcüğün Türkçe sözcikle açıklanması



### 1. bahçe > bahcia – rai (рай)

“rai” Bulgarcada cennet anlamında kullanılmaktadır. Yazar “rai” sözcüğünü cümle içinde açıklamak için “bahçe”, güzel bahçe sözcüğünden istifade ediyor.

“...i turnaghi u zemelskiet Rai, sanki u jedna' hubava bahcia...”

### 2. güç > ghiüeno - масно (мъчно)

Adres  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe  
ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli  
Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
e-posta: editor@rumelide.com  
Telefon: +905057958124

Address  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences,  
Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching  
Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
e-mail: editor@rumelide.com  
Phone: +905057958124

“...**macno**, tescko, **ghiucno**...”

### 3. **kahr** > **kahar** – **grixia** (грижа)

“... bes **grixia**, i **kahar** nikakav...”

### 4. **sünnet** > **sünet** – **rezane** (резане)

“... tova’ **rezane**, illi **sünet** besce jedin derman...”

### 5. **sahip** > **saibia** - **gospodar**(господар)

“... koi scesce dae’ **gospodar**, i **Saibia** od sickiet svet...”

### 6. **kavga** > **kauga** – **dava** > **davia** (давня)

Bazı cümlelerde Türkçe sözcükten sonra yakın yada eş anlamlısı da Türkçe sözcükle açıklanmaya çalışılmıştır. Aşağıdaki örnekte bunu görüyoruz.

“... Kak praviha Apostoleta **kauga**’, illi **davia** ...”

### 7. **akıllı** > **akallia** - **mudar** (мъдър)

“mudar (мъдър)” Bulgarcada akıllı anlamında kullanılmaktadır. Yazar “mudar (мъдър)” sözcüğünü cümle içinde açıklamak için “**akıllı**” bahçe sözcüğünden istifade ediyor.

“Tei i Gospodin Boogh, detoe’ po’ **mudar**, i po’ **akallia** bes krai od zarete od tozi svet, za’ tazi nai golema rabota isbra’ jedin Angel od nai golemite”

### 8. **kuvvet** > **kovet** – **silla**(сила)

“Ne produma vekie duma Sveti Ivan, ciunki vide’, ci tazi besce voglia Isskukrastova, krastigo, i sas tova’ krasctene Issukras posveti vodata, i dadei **kovet**, i **silla** da moxe, da ucisti duscite od greh, i na tozi ces Issukras zadade negovoto krasctenie.”

### 9. **sıklet** > **saklet** – **grixia** (грях)

“I Gospodin Boogh nescte vekie da tarpı tia da teghlat tazi **grixia**, i tozi golem **saklet**, emise nakani da imgo mahni od serzeto i daghi zaradova”

## 2. “ö” ve “ü” harflerinin kullanımı

Tsarski’nin eserinde “ü” ve “ö” harflerini kullanması aldığı eğitim ve temsilcisi olduğu Katolik mezhebiyle doğrudan bağlantılıdır.

Elimizdeki kısa özgeçmişinden Petar Kovachev Tsarski’nin eğitimini İtalya’nın Roma şehrinde tamamladığını biliyoruz. 18. Yüzyılın ikinci yarısında Roma’da Güney Slav topraklarından gelen gençleri misyoner ve rahip için hazırlayan sayıca çok fazla okul vardı. Petar Kovachev Tsarski Roma’da eğitimi sırasında İtalyancanın yanında Hırvatçayı da öğrenmiştir.

Hırvat topraklarındaki Latin alfabesi esas olarak iki farklı etki neticesinde şekillenmiştir, güney kesimlerde İtalyancanın; kuzeyde ise Macarca etkili olmuştur (Abadzhieva,2017:106).

Macarcada "ö" ve "ü" harflerinin kullanılması Petar Kovachev Tsarski'nin № 778 numaralı el yazmasında kullandığı harf sistemine girmelerinin en olası nedenidir (Tsibranska ve Abadzheva, 2016: 28).

Arap harflerinin kullanıldığı bir dönemde Latin harfleriyle kaleme alınan el yazmasında Türkçenin temel ünlülerden olan "ö" ve "ü" sesleri gösterilmiş olması 18. Yüzyıl Türk dil tarihi açısından önem arz etmektedir.

### “ü” sesi

güç > ghiücnö (778:63), sünnet > sünet (778:71), türlü > türlic (778:80), düzen > düzen (778:89), müsaferet > müscefere (778:111), müjde > müxde (778:114), sürek > sürek (778:117), döşek > düscek (778:119), gümrük > ghiumrüük (778:120), güçlendi > ghiüclendissa (778:159), kürek > kiürezü (778:164)

### “ö” sesi

örnek > örnek (778:57), öfke > öfketo (778:91), hüküm > höküüm (778:110), göl > ghiöl (778:126), öyle ise > öyleise (778:139)

## 3. “sanki” zarfı ve “çünkü” bağlacının kullanımı

### 3.1. “sanki > sanki” zarfının kullanımı

Yapılan inceleme neticesinde metinde 143 farklı cümlede “sanki” zarfının kullanımı tespit edilmiştir.

Metinde kullanılan “sanki” zarfının örnekleri şu şekildedir:

Duma Sveti Luca , ci mlogo halk slededesce Issukrasta na sekade , kadeto hodesce , i imasce nekoi , i druga xená , detogo sledesce , **sanki** sveta Maria Madalena. (Aziz Luca söylemişti: Her yerde halk Issukrasta'yı takip ediyordu, başka biri de vardı onu takip eden **sanki** Maria Magdalena) (778:143)

Dase miesc cestö besce jedin adet od Cifuttete , da produmasc karsci , **sanki** ci ne trebovasce tolkos miti , moxesce da bade sebep od golema ubarkaniza , i kaugá . (... onlara karşı konuşmak **sanki** büyük bir kavganın habercisiydi...)(778:149)

### 3.2. “çünkü > ciunki” bağlacının kullanımı

Yapılan inceleme neticesinde metinde 69 farklı cümlede “çünkü > ciunki” bağlacının kullanımı tespit edilmiştir.

Metinde kullanılan “çünkü > ciunki” bağlacının örnekleri şu şekildedir:

“I **ciunki** tezi dni cifuttete imaha paskelé , zatová beha doscle mlogo hora od tiurliu tiurliu viljate...” (Farklı farklı vilayetlerden pek çok insan gelmişti **çünkü** Çifitların (Yahudi) Paskalya bayramı vardı.) (778:252)

“Ama **ciunki** rabotata , deto imasce dase isvarsci , besce nai golema , i nai sveta od sickite rabote Boxi...” ( Ama, **çünkü** yapılacak işler içinden Allah katındaki en mühim işti...) (778:56)

“...ci kral Erode, **ciunkise** useti, ci behago izmamili trite zaré i behase varnali na viljatatsi iz drughi patt...” ( Üçü de farklı yollardan şehre döndüler, Kral Erode anladı, **çünkü** onu aldatmışları) (778:56)

“...**ciunki** Gospodin Boogh ima adet da slaga hudulete, i da izdiga onezi, detose slagat, i tei stori tozi patt ...” (...**çünkü** Allah sınır koyar..)(778:100)

## 4. Türkçe fiillerin kullanılma şekilleri

Eserde dikkat çekici unsurlardan biri de Türkçe fiillerin kullanılmasıdır. Sözcüklerin yanında fiillerin kullanımı gramatikal etkiyi göstermektedir.

NBKM 788 numaralı el yazmasında yüzün üzerinde Türkçe fiil kullanılmıştır.

Görülen geçmiş zaman ekiyle çekimlenen Türkçe fiil Bulgarcanın “+ca (sa)” ekini aldığı zaman *jajaldissa* < *yayıldı* fiil Bulgarcada görülen geçmiş zaman ifadesini korumaya devam etmiştir. Bulgarcada ve diğer Balkan Slav dillerinde kullanılan “+ca (sa)” eki Yunancadan geçmiştir (Yenisoy, 2007:182).

[{türkçe fiil} + {g.g.z.e}+{sa}] => jajal+di +s(s)a < yayıldı

kon- > kondissat (778:67)

“...da trassat pó vanka nekoj kolipka da **kondissat** , i nameriha jedná koliba viran...” (Dışarıda **kon**maları için bir baraka arasınlar, buldukları baraka virandı.)

uy- > uidissat (778:68)

“...ciunki tia nesctat da **uidissat** na diavlat...” (Çünkü bunlar devlete **uymak** istemiyorlar)

zorla- > zorladissa (778:76), yayıl- > jajaldissa (778:77), rast gel- > razgheldissase (778:83), şüpheler- > sciubelendissat (778:83), bayıl- > bajaldissa (778:96) uy- > uidissa (778:105), say- > saidissaha (778:118), güçlen- > ghiuclendissa (778:139), tuttur- > tutturdissa (778:197), muhurledissa (778:233), say- > saidissova (778:252), kes- > kestissame (778:74), karış- > karascitissa (778:75)

Görülen geçmiş zaman ekiyle çekimlenen Türkçe fiil Bulgarcanın “+ca” ve “+ya” ( + sa + uva ) naslandissovat < *nazlanıyorlar* eklerini aldığı zaman görülen geçmiş zaman eki, fonksiyon olarak şimdiki zamanı belirtir ve süreklilik anlamı kazanır (Leontik, 2016: 32).

[{türkçe fiil} + {g.g.z.e}+ {(s)sa/o}+ {u/ova}] => naslan+di+ss(a/o)+ u/ova < nazlanıyorlar

nazlan- > naslandissovat (778:168), art- > artissovasce (778:183), hizmet et- > hizmetuvasce (778:87)

## 5. Türkçe sözcüklerin kullanım sıklığı

Petar Kovachev Tsarski eserini kaleme alırken halkın anlayacağı sade bir kullanmıştır.

Aşağıda örnek bir paragrafını verdiğimiz NBKM 778 numaralı el yazması metninde Türkçe sözcüklerin kullanım sıklığı görülmektedir.

[101. sayfa]

pak utide na Ierusalem da pravi Velikden . I kogá ulezi u Cerquata , vidé tuka mlogo , deto praveha **aliscverisc** , i prodavaha , i kupuvaha ovze , volove , galabe , i drughe xivine za **kurban** . Vidé pak drughi , deto imaha pred sebese jedin **kup** od pari , i davaha na **faidá** . Popovete od Cerquata davaha **izin** dase pravi tozi **aliscverisc** , u Cerquata zarat **labangiete** , da moxiat **sanki** da namerat na gotovo sicko , kogá iskaha da pravat **kurban** . Ama Issukras ne aressa tová , **zeré** duma Sveti Ivan Evanghelisti , ci kato vidé toi tazi' rabota , napravi jedin bicc od vaxé , i zakaci da bii sickite **alisc verisecce** ; i tei ispadi sickite xivine , deto beha tam , i onezi detoghi prodavaha : rassipa parite na **memeleghiete** pó zemeta : i rece na sicki : mahnetese od tuka , i nedeite pravi kascta Boxia , mesto od **alisc verisc** . Dumat sickite **okomusce** , ci kogá Gospodin Boogh Issukras stori tazi rabota , i padesce Bazirghianete od Cerquata , izlazescemu od negovoto Boxij lize jedná svetlos , detoghi uplasci sicki , i makar toi da besce samzi , pak nijedin moxé damuse



upré , illi damu recé nescto . Sled tazi rabota utidoha pré nego sickite glavi Evraiske , i popitahago sas kakav **hökiüm** besce storil toi tazi rabota ; i ako Gospodgo besce pratil , daim da

alış veriş > alisverisc, kurban > kurban, fayda > faydá, küp > kup, yabancı > Iabangiete, sanki > sanki, zere<sup>3</sup> > zere, muameleci<sup>4</sup> > memelegihiete, okumuş > okumusce, hüküm > hökiüm

## 6. Yazmada kullanılan sözcüklerden örnekler

El yazması eserde 700'e yaklaşık Türkçe sözcük mevcuttur. Sözcüklerden bir kısmı aşağıda verilmiş olup günümüz Türkiye Türkçesindeki karşılıkları yazılmıştır. Aşağıdaki sözcükler Abadzhieva'nın çalışmasından alınmıştır (Abadzhieva, 2017:135).

adet >adet	gemi > ghemie	miras > miras
ağa > agalarka	getir- > ghetirttissa	nişan >miscian
açık > acik	haber >habar	mühürle- > muhurledissan
acımak >agiadissa	haham >hahamin	münafıkla->munafakladissat
akıl> akal	hayır >hair	mundar ol >mundardissano
akıbet >akıbet	hayvan > haivane	mızrak > musdrak
alay>alai	halk > halk	nazlan- >naslandissovat
el alem > alalem	helalleş- > halalsettissa	nekes>nekezlik
alçak > alciak	hamarat >hamarat	niyet >niet
alış veriş>alisc verisc	haraç > harac	okumuşum > okumusciam
ancak > angiak	hata > hataile	o saat >osahat
ahretlik > aratlikat	hatır > hatar	oturmak > oturdissa
ortak >artak	hekim > hekime	paralamak>paraladissova
askerler >askerat	hesap > hesap	patırtı >patardia
aslında > aslından	hizmet et - > hizmetuva	pişman >popiscmani
avcı >avgie	fodul >hodule	renk >renk
bayıldı > bajaldissa	ikram > ikram	rezillik >rezillik, rezillicat
balgam > balgame	işkillen- > isckelendissova	saat > sahat
beraber > barabar	kabahat > kabahat	sahip >saibia
barışık >barasciak	kabil >kabil	saydı >saidissa
barışmak > barascitissa	kaçır- >kaciardissat	saygınlık >saighilik
başarmak >basciardissat	kahrılan- >kaharuvase	sahip>saip
başka >bascka	kalabalık >kalabalak	sıklamak >sakaldissova
bekçi > bek	kılıç > kalac	sıklet >saklet
birlik > birlik	kapıcı> kapugiike	şaşmak >sciascittissa
boyunduruk>bojundruk	karar > karar	şahitlik>sccehadlik
bulandırma>bulandardiss	kararsız > kararsız	şüphelenmek>sciubelendissa
bulaşmak > buluscitsova	kariş- > karascitissa	sebepe >sebepe
kabahat >cabahat	karma karişık >karma	seymen >seimenin
kabil >cabil	karişık > karascik	seyir >seir
kamış >camisc	kahr > kahar	sünger >siungher
kanlı >canlia	kail > kail	sundurma >sundurni
çember >cember	garezli > kareslia	tabiat>tabiet
garez >cares	karşı > karsci	tafra >tafralik
garezli > careslie	kıskan- > kascandissova	toprak >toprak
karşılık > carscilik	kıskanç >kaskangia	tebdil>tebdil

<sup>3</sup> Çünkü (TDK- DS.)

<sup>4</sup> Para, senet, tahvil vb.nden kazanç sağlayan, bankerlik yapan kimse

çalışmak>cialasctissa	keyifsiz > kefsiz	teslim >teslim
çürümek > ciurudissa	keskin > keskin	toprak>toprak
konmak > condissa	kes- >kestissame, kestissa	uymak >uidissa
dava > davia	kavga > kauga	uygun >uigun
davranmak >davrandissa	kıymetli > kiimetlia	vilayet >viljat
doğramacılık>duramagilik	kolay > kolai	viran >viran
derman >derman	kullan- > kolandissala	zahmet >zahmet
eksik > eksik	konak > konak	zapt >zapt
eşkal > esckil	kon- > kondissa	zeytin >zeitin
feragat et->ferattissa	kuvvet > kovet	zor >zor
izin > izin	kurtul- > kurtulissam	zorlamak<zorladissa
yabancı > jabangia	merdiven > merdevenat	
yayı- >jajaldissa	mertebeli > mertebelia	
yüzbaşı >jusbascia	medrese >medresse	
cenk > genk	memleket > memleket	

## Sonuç

Yapılan araştırmayla Türkçenin sadece resmi dil statüsündeki dilleri değil daha küçük toplulukların dillerine de etki ettiği tespit edilmiştir.

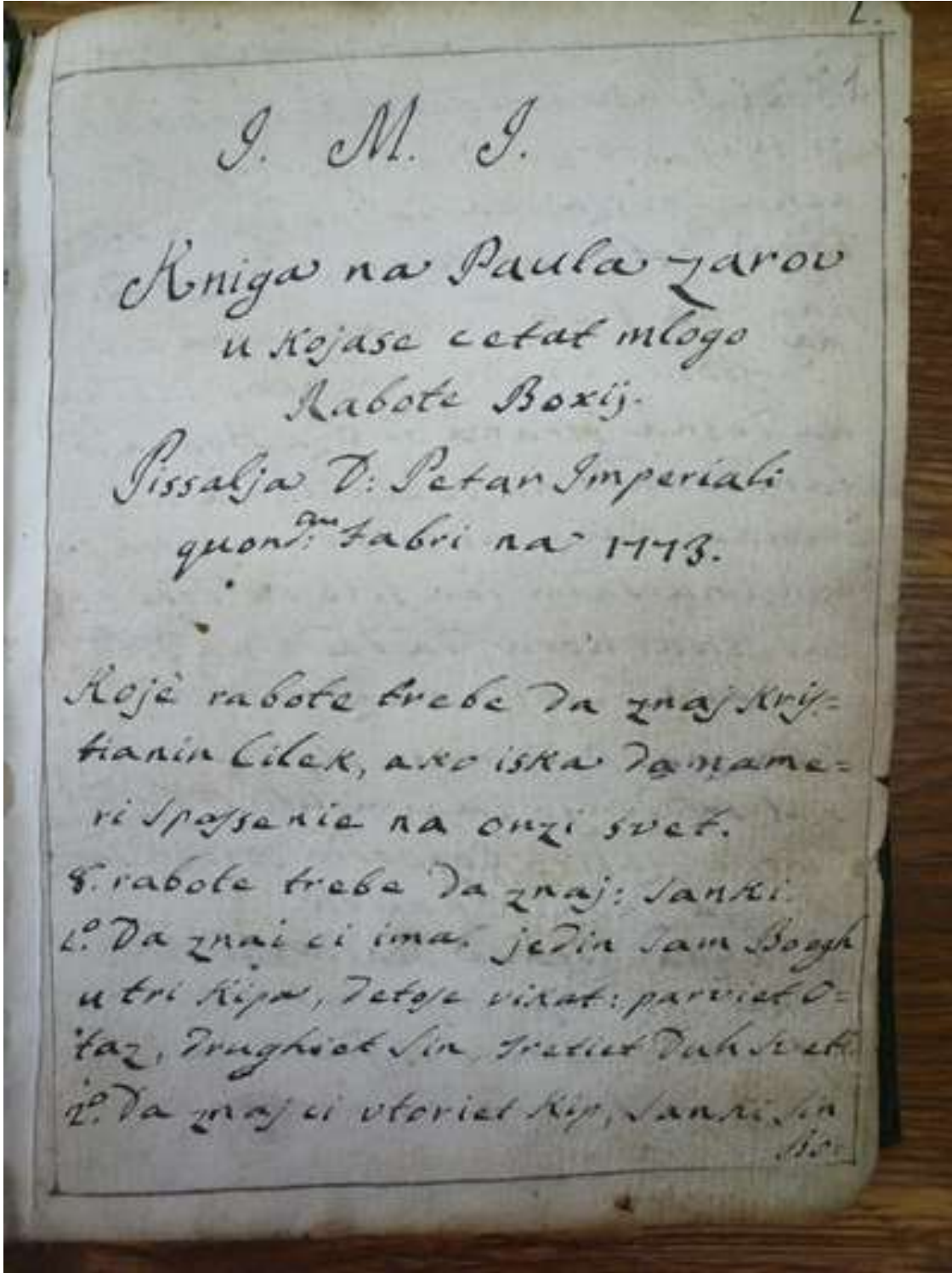
Asırlarca, Osmanlı'nın idaresinde barış ve huzur içinde yaşamış olan Bulgar Katolikler (Pavlikanlar)'ın dilindeki yüzlerce Türkçe unsur, Türkçenin bu dildeki varlığı ve etki derecesini göstermektedir.

Türkçe Bulgar Katolik (Pavlikan) diline sadece sözcük değil, önemli gramatikal yapılar da vermiştir. Yazarın Türkçe sözcüklere özel önem verdiği görülmektedir. Bu ilginin sebebi halk tarafından daha rahat anlaşılma kaygısıdır.

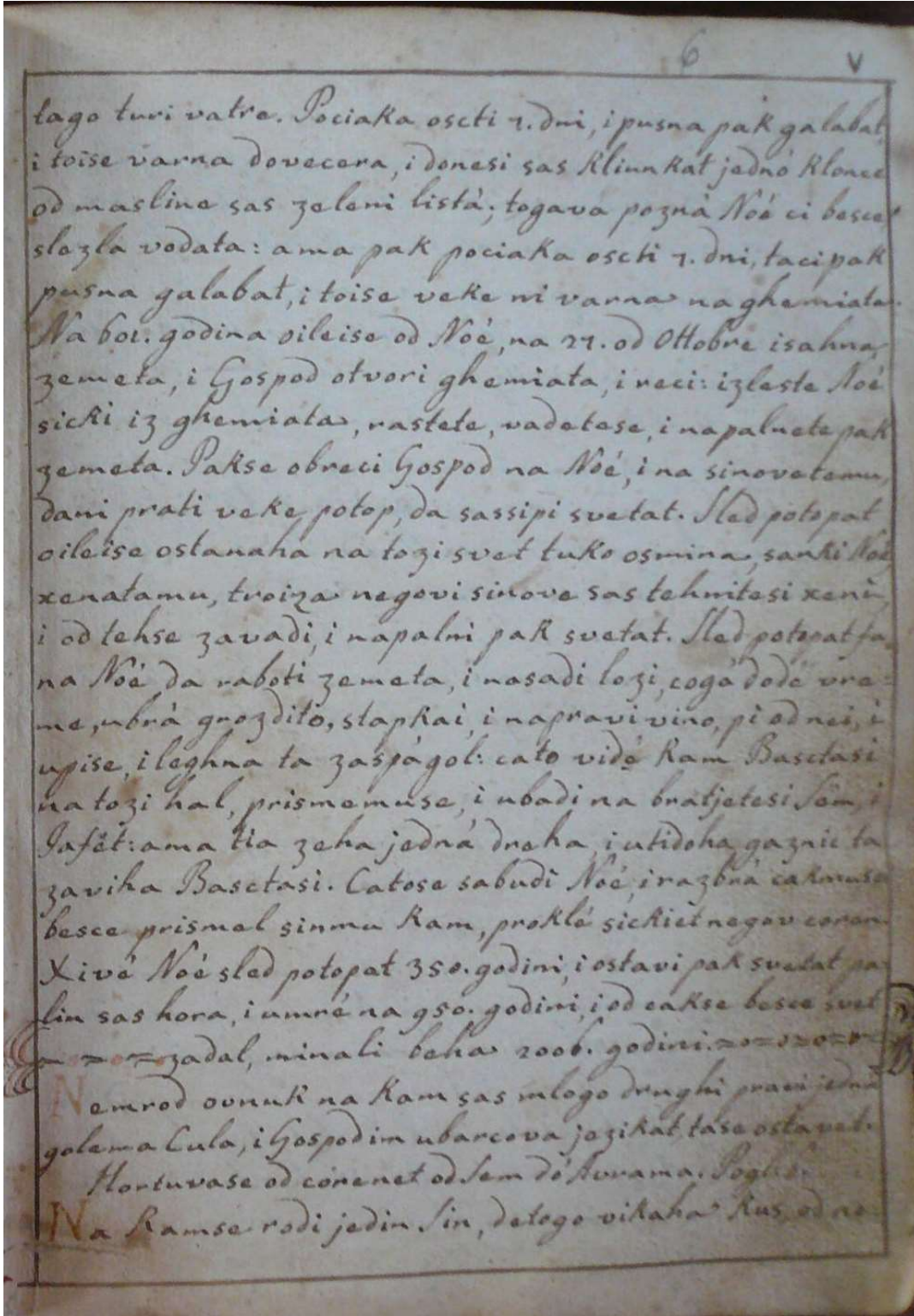
Bulgar Katolikler (Pavlikanlar) Latin harflerini kullanmaları, eserlerinde sıklıkla Türkçe unsurlara yer vermeleri onları diğer mezheplerden farklı bir yazılı geleneğin temsilcileri haline getirmiştir.

Arap harflerinin kullanıldığı bir dönemde, Latin harfleriyle kaleme alınan el yazmasında Türkçenin temel ünlülerden olan “ö” ve “ü” seslerinin gösterilmiş olması 18. Yüzyıl Türkçe ses bilgisi açısından önem arz etmektedir.

Bulgar edebi dilinin sözcükleri veya halk tarafından anlaşılamayacağı düşünülen sözcüklerin, cümle içinde Türkçe eş anlamlı sözcüklerle açıklanması dönem itibariyle Türkçenin yaygınlığını ve halkın Türkçe bilgisini yansıtmaktadır.



Resim 1: NBKM 778 numaralı yazmanın birinci sayfası



Resim 2: NBKM 778 numaralı yazmandan örnek

### Kaynakça

- Abadzhieva, M. (2013). Ezikıt na pavlikyanskata knizhnina ot XVII vek. – *Bilgarski ezik, Prilozhenie*, s. 262 – 273. ISSN 0005-4283.
- Abadzhieva, M. (2014a). Pavlikyanskata knizhnina ot XVIII v. – primer za knizhoven ezik na narodna osnova. – V: *Pismenoto nasledstvo i informatsionnıte tekhnologii*. S., s. 235 – 238. ISBN 978-954-978-725-2.
- Abadzhieva, M. (2014b). Knizhoven ezik na narodna osnova li e pavlikyanskata knizhnina ot vtorata polovina na XVIII v. – *Palaeobulgarica*, 4, s. 68 – 79. ISSN 0204-4021.
- Abadzhieva, M. (2014c). Hristiyanskata leksika v rıkopis N<sup>o</sup> 778 na katolicheskiya knizhovnik Petr Kovachev Tsarski. – V: Ime i svyatost, godishnik na asotsiatsiya „Ongıl“, t. 13, god. IX, ISSN 1311-493KH.
- Abadzhieva, M. (2014d). Pavlikyanskata knizhnina i kharakterniyat za pavlikyanskiya govor fonemen prekhod è> ü. – *Littera et Lingua, elektronno spisanie*, t. 11, kn. 1/2, ISSN 1312-6172.
- Abadzhieva, M. (2017). Predpostavki za vüznikvaneto na literaturata na bülgarite katolitsi na novobülgarski ezik prez XVIII v. Katolicheskata propaganda sred pavlikyanite. – V: *Vyara i kult, godishnik na asotsiatsiya „Ongül“*, t. 15, god. XI, s. 221 – 231. ISSN 1311-43X
- Abadzhieva-İordanova, M. S. (2017). Pavlikyanskata Knizhnina Ot XVIII Vek v Istoriyata Na Bülgarskiya Ezik. Institut za bülgarski ezik „Prof. Lyubomir Andreïchin” – BAN, Doktora Tezi.
- Georgiev, E. (1971). Barok v Bilgarskata Literatura, *Literaturna Misıl*, s.46-62
- Georgiev, E. (1973). Bilgarskoto Obshtostoricheskoto i Literaturno Razvitie i Barokit. – V: *Sb. Bilgarskata Literatura v Obshtoslavyanskoto Literaturno Razvitie*, s. 179-203.
- Giev, Georgi (1937). Kratki Biografii na Sveshtenitsite – Bilgari, Rodeni v Plovdivskata Eparkhiya, ot Pokristvaneto na Pavlikyanite do Dnes. – V: *Kalendar Sv. Kiril i Metodii za s. 107*.
- Graham, Florence (2015). Turkish Loanwords in Seventeenth- and Eighteenth-Century Bosnian and Bulgarian Franciscan Texts. University of Oxford.
- Ilieva, İ. (2011). Bilgarskiyat ezik v predistoriyata na komparativnata lingvistika i v ezikoviya svyat na ranniya evropeiski modernizim, Blagoevgrad.
- Istoriya (1962): Istoriya na Bilgarskata Literatura. T. 1. Starobilgarska Literatura, S.
- Ivanova, N. (1984). İlirişkiyat Ezik Na Yuzhnite Slavyani v Bilgarskoto Knizhovnoezikovo Razvitie Prez XVII vek. – V: *Godishnik Na SU. FSF, t. 78/1, kn. I. Ezikoznanie*, Sofiya, 34-93 (Chast I).
- Ivanova, N. (1985). İlirişkiyat Ezik na Yuzhnite Slavyani v Bilgarskoto Knizhovnoezikovo Razvitie Prez XVII vek. – V: *Godishnik na SU. FSF, t. 79/2, kn. II. Ezikoznanie*, Sofiya, 3-48 (Chast II).
- Ivanova, N. (1989). Rolyata na Yuzhnoslavyanskiya „İlirişki” Ezik v Bilgaro-Khırvatските Knizhovnoezikovi Kontakti Prez XVII. – V: *Vtori Mezhdunaroden Kongres Po Bilgaristika. Dokladi Sravnitelno i Sıpostavitelno Ezikoznanie*, Sofiya, 305-313.
- Ivanova, N. (1997a). Smesenite Knizhovnoezikovi Tipove i Barokit. Bilgarskata Raznovidnost Na Yuzhnoslavyanskiya "İlirişki" Ezik Prez XVII - XVIII v. (I). - V: *Sıpostavitelno Ezikoznanie*. - XXII, 3 , s. 100-129.
- Ivanova, N. (1997b). Smesenite Knizhovnoezikovi Tipove i Barokit. Bilgarskata Raznovidnost Na Yuzhnoslavyanskiya "İlirişki" Ezik Prez XVII-XVIII v. (II). - V: *Sıpostavitelno Ezikoznanie*. - XXII, 4 , s. 53-84.
- Ivanova, N. (1998). Kontaktıni Sinonimi v Sichineniyata na Petr Bogdan Bakshich, Filip Stanislavov i Krist' o Peikich. - V: *Starobilgaristika*. - XXII, 4, s. 101-110.. A 16760 162.
- Ivanova, N. (1999b). Abagar (1651) na Filip Stanislavov v yuzhnoslavyanski kontekst. - V: *Starobilgarska literatura*. - 31 , s. 120-126.
- Ivanova, N. (1999a). Srbi İ Bilgari Mezhdı Srednovekovieto İ Novoto Vreme - Ezikovi İzmereniya Na İstoricheskoto Sıznanie. - V: *Sıpostavitelno Ezikoznanie*. - XXIV, 2-3, s. 72-80.

- İstoriya(1962).İstoriya na bilgarskata literatura. T. 1. *Starobilgarska literatura*, S., 402-409
- Jerkov, J. (1979). , Parčević et Stanislavov: Formes et caractères d'une littérature militante. – In: *Ricerche Slavistiche*, vol. XXIV-XXVI, 157-178.
- Jerkov, J. (1985). Sulla sorte dei manoscritti dei Pauliciani bulgari. – “*Europa Orientalis*” 4 : 29-37.
- Leontik, M. (2016). Poteklo, Adaptacija i Semantika na Turskiot sufiks-di/-ti/-DI/(-d1,-di,-du,-d1,-ti,-tu, t1) vo Makedonskiot jazik. Godiŝen zbornik 2016-Filološki fakultet, UGD-Ťtip, 8, 27-36.
- Stanchev, K. (1975). Poeziyata na bilgarskite pavlikyani. – V: *Literaturna mis1*, 1, s. 63-71.
- Stanchev, K. (1981). Literaturata na bilgarite katolitsi prez XVII i XVIII vek i prekhodit ot Srednovekovie kim Vizrazhdane. – V: *Literaturna mis1*, kn. 3, Sofiya, 3-11.
- Stanchev, K. (1988). Poeziyata na bilgarite katolitsi prez XVIII-XIX vek i v1prosit za ne1nite obraztsi. – V: *Bulgariya, Italiya i balkanite. Obshtestveno-istoricheski i kulturno-esteticheski vzaimootnosheniya XV-XX v.*, S. s. 155-159.
- Stanchev, K. (1995). Otets Eduardo ot Torino i bilgarskata pavlikyanska knizhnina. – V: *Dokladi ot Petiya Bilgaro-italianski simpozium*, Piza, 24-28, 169-181.
- Stanchev, K. (1998). Nyakoi utochneniya odnosno istoriogeografskite sichineniya na Petir Bogdan Bakshich – *Paleobulgarica*, 22, N1 2, 128-132.
- Starobilgarska Literatura (2003). *Starobilgarska Literatura. Entsiklopedichen Rechnik*, Veliko T1rnovo.
- Tsibranska-Kostova, M., M. Abadzhieva (2016) . Za leksikata s chuzhd proizkhod v katolicheskata knizhnina ot XVII–XVIII vek /po material na Abagara na Filip Stanislavov i sbornik N1 778 NBKM na Pet1r Kovachev Tsarski/. – *Izvestiya na Instituta za bulgarski ezik „Prof. Lyubomir Andre1chin“*, kn. XXIX, s. 7 – 47. ISSN 0323-9934.
- Tsonev, B. (1923). Opis na slavyanskite r1kopisi v Sofi1skata narodna biblioteka, tom II, S.
- Tsonev, B. (1923). Opis na Slavyanskite R1kopisi v Sofiyskata Narodna Biblioteka, Tom II, S.
- Walczak-Miko1ajczakowa, M. ( 2004). *Piŝmiennictwo katolickie w Bulgarii*, Poznan.
- Yenisoy, Hayriye (2007). *Balkanlar El Kitabı. Dil ve Edebiyat*, Cilt III, Karam & Vadi, 171-190.

## 9-Bartın ili Ulus ilçesi Uluköy ve Zafer köyleri mikrotoponimleri ve dil incelemesi

Amr ÇELİK<sup>1</sup>

Rümeysa UYSAL<sup>2</sup>

**APA:** Çelik, A.; Uysal, R.:(2020). Bartın ili Ulus ilçesi Uluköy ve Zafer köyleri mikrotoponimleri ve dil incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 151-169. DOI: 10.29000/rumelide.839140.

### Öz

Belirli bir bölgede yaşayan insanların o bölgede bulunan coğrafi şekillere verdikleri adlandırmaları köken ve yapı bakımından inceleyen bilim dalına mikrotoponimi denir. Mikrotoponimi, toponiminin bir alt kolu olup silikyeradbilim adıyla da karşılık bulmaktadır. Mikrotoponimler, yöre halkının sosyal yaşantısını ve ağız özelliklerini yansıtır, o yöre ve kültürüyle ilgili önemli verileri bünyesinde barındırır. Bu çalışma, Bartın'ın Ulus ilçesine bağlı Uluköy ve Zafer yörelerinin mikrotoponimleri üzerine yapılan bir toponimi çalışmasıdır. Çalışmanın amacı bölgede sözlü kültür ile varlığını sürdüren adlandırmaların kayıt altına alınarak unutulmasını engellemek ve bölgede yer alan zengin dil varlığını korumaktır. Yöreden toplam yüz altmış bir yer adı derlenmiştir. Malzemelerin, "Yer Adlarının Türleri" ve "Leksikosemantik İnceleme" başlıklı iki temel bölümde incelendiği çalışma, bölgeden elde edilen malzemeler aracılığıyla ortaya çıkarılmıştır. "Leksikosemantik İnceleme" bölümünde sahada kayıt altına alınan yer adları, türleri göz önünde bulundurularak tasnif edilmiştir. Tasnif esnasında mikrotoponimlerin hangi yöreye ait olduğunun daha iyi anlaşılabilmesi için yer adlarından sonra ilgili yöre adı kısaltmalar ile ayraç içine alınarak belirtilmiştir. "Leksikosemantik İnceleme" bölümünde ise yöreden derlenen yer adları leksikosemantik açıdan incelenerek bu isimlendirmelerin anlamlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Yer adları öncelikli olarak yöre halkının yer adı hakkında verdiği bilgiler doğrultusunda sınıflandırılmış, gerek görülen yerlerde çeşitli sözlüklerden yararlanılarak yer adlarının anlamı açıklanmıştır. "Sonuç" bölümünde ise elde edilen istatistiksel veriler dikkatlere sunulmuş ve tartışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Bartın, Uluköy, Zafer köyü, mikrotoponimi, dil incelemesi

## The linguistic analysis of microtoponyms of Uluköy and Zafer villages in the district of Ulus in Bartın

### Abstract

Microtoponymy is a branch of science that studies the nomenclature of people living in a particular region in terms of origin and structure. It is a sub-branch of toponymy and corresponds to the term "silikyeradbilim" in Turkish. Microtoponyms reflect the social life and dialectological characteristics of the local people and contain important data about that region and its culture. This study is a toponym research on the microtoponymies of Uluköy and Zafer villages of Ulus, Bartın. The aim of the study is to prevent the oblivion of oral culture and nomenclature in the region and to preserve the rich language presence in this area. A total of one hundred and sixty-one place names have been compiled from the locality. The study, in

1 Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili ABD, (Bartın, Türkiye), acelik@bartin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6035-5303 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.10.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.839140]

2 Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Bartın, Türkiye) rumeysaa67@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-7039-6002

which materials are examined in two basic sections entitled “Types of Place Names” and “Lexico-Semantic Examination”, was revealed through materials obtained from the region. The place names recorded in the field have been classified by taking their types into consideration in the "Lexico-Semantic Analysis" section. During the classification, in order to better understand which region the microtoponyms belong to, the relevant region name is indicated after the place names by putting them in brackets with abbreviations. In the "Lexico-Semantic Examination" section, the place names collected from the region are examined in terms of lexico-semantics and the meanings of these names are tried to be reached. Place names are primarily classified in line with the information given by the local people about the place name, and the meaning of the place names was explained using various dictionaries where necessary. In the "Results" section, the statistical data obtained are brought to attention and discussed.

**Keywords:** Bartın, Uluköy, Zafer, microtoponymy, language analysis

## 1. Giriş

Mikrotoponimi, toponiminin alt kollarından biridir. Yalnızca belirli bir bölgede yaşayan insanların bildiği; haritalarda, sözlüklerde ve tarihî kaynaklarda varlığından söz edilmeyen dağ, tepe, dere, pınar, kuyu, mağara, koy, körfez gibi coğrafi şekillere verilen adları bölge halkının verdiği isimlendirmeler doğrultusunda yapı, anlam ve köken bakımından inceler (Köse, 2014:1). Mikrotoponimler, yalnızca bir bölgeye özgü isimlendirmeler olduğundan yöre halkı dışındaki kullanımı sık değildir. İnsanoğlu varoluşundan bu yana yaşadığı doğayı anlamlandırma çabası içindedir. Yaşam alanını benimsemesi, kendini o bölgeye ait hissetmesinin bir neticesi olarak alanları isimlendirme gereksinimi duyar. Coğrafi şekiller halk arasında isimlendirilerek bir kimlik kazanır ancak değişen hayat şartları, göç vb. sebeplerden dolayı mikrotoponimlerin unutulması söz konusu olabilmektedir. Sözlü kültürde halkın hafızası ve kullanım sıklığıyla yaşayan bu yer isimleri, nesilden nesile aktararak varlığını sürdürür (Erkol, 2013:1). İsimlerin pek çoğu yalnızca halk arasında kullanıldığından harita ve yazılı kaynaklarda tespit edilen, kayıtlı yer adlarından sayıca daha fazladır. Mikrotoponimi çalışmaları bu noktada devreye girer. Resmî kaynaklarda ismi zikredilmemiş pek çok isimlendirmeye halk kullanımlarında rastlamak mümkündür. Yer adlarının tespiti sırasında sahada derleme çalışması yapılması incelemenin sağlıklı sonuçlar vermesi için en önemli temel ilkedir.

Ülkemizde hâlâ birçoğu saklı, keşfedilmeyi bekleyen zengin dil hazineleri gizliden gizliye varlığını sürdürmekte ve üzerinde yeterince çalışma yapılamadığı için sözlü kültür ürünü olarak kalmaktadır. Mikrotoponimi (silikyeradbilim) alanında yeterli sayıda çalışma yapılamamış olmasının başlıca sebebi bu alanın birçok bilim dalının ortak ilgi alanına girmesi ve disiplinlerarası bir çalışma metodu gerektirmesidir (Köse, 2014:1).

## 2. Amaç

“Bartın İli Ulus İlçesi Uluköy ve Zafer Köyleri Mikrotoponimleri ve Dil İncelemesi” adlı bu çalışma Ulus ilçesine bağlı Uluköy ile Zafer köyünde yer alan mikrotoponimlerin derlenmesiyle oluşturulmuştur. Çalışmanın amacı, bölgedeki yer adı verme kültürünün zamanla unutulmasıyla oluşmuş engel olmaktır. Her bölge, coğrafi obje, içinde yaşayan insanlardan bir parça taşır. Yöre halkı kendine has kültürel, etnik ve geleneksel niteliklerini yaşam alanına dâhil eder. Örneğin, bahsi geçen köylerde birbirini tamamlayan ortak su kaynakları bulunmaktadır fakat hiçbir köy civar köylerin kullandığı ismi kullanmayı tercih etmemiştir. Her köy, yaşadığı alanı kendi kültürel yapısı ve kullanım şekline bağlı olarak isimlendirmiş, böylece ad verme geleneğinin özgün yapısını korumuştur. Halk arasında, sözlü



gelenekle yaşatılan bu kültürün karşılaştığı en büyük sorun, kayıt altına alınmaması ve zamanla unutulma tehlikesi içerisinde olmasıdır. Bu sebeple mikrotoponimi çalışmaları sıklık kazanmalı, değeri pek az bilinen bu zengin dil hazineleri üzerinde daha çok durulmalıdır. Sahada derleme sırasında bölgeyi iyi bilen yaşlılar, avcılar, çobanlar ile iletişim kurulması çalışmanın daha sağlıklı bir sonuç vermesini sağlayacaktır ancak değişen hayat şartları göç, ölüm vb. beklenmeyen durumlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Bölgeyi iyi bilenler hayattan ayrılmadan önce söz konusu veriler derlenmelidir.

### 3. Yöntem ve sınırlılıklar

Bu çalışmada mikro bir yerleşim yeri olan Uluköy ve Zafer köyleri içindeki yer adları ele alınmıştır. Yer adları tespit edilirken Zafer köyü doğumlu Mustafa Şenol (79) ve Uluköy doğumlu Adil Turgut (72) ile yüz yüze görüşme yapılarak, kaynak kişilerin sesleri izin dâhilinde kayıt altına alınarak elde edilen bilgiler ışığında söz konusu yer adları tek tek gezilerek sahada derleme çalışması yapılmıştır.

Araştırma alanı olarak Ulus ilçesine bağlı Uluköy ve Zafer köylerinin tercih edilmesinin nedeni, bölgenin engebeli, dağlık bir yerleşim yeri üzerine kurulmuş olması, doğal tabiatının bozulmaması, dış etkenlerden kendini muhafaza etmiş olması sebebiyle adbilim açısından keşfedilmeyi bekleyen değerli malzemeler barındırması tespitleridir. Zafer köyü, zengin ormanlara ve bozulmamış bir tabiata sahiptir. Köy halkı geçimini uzun yıllar boyunca ormancılıkla sürdürmüştür. Bundan dolayı bölgede, coğrafi konumunun da bir neticesi olarak orman içleri halk arasında bölümlere ayrılmıştır.

Sınıflandırma sırasında Şahin'in (2011, 2013) ve Erkol'un (2013) konuyla ilgili çalışmalarından faydalanılmıştır. "Leksik- Semantik İnceleme" başlıklı üçüncü bölümde mikrotoponimlerin (silikyera) anlamları ve adların verilmiş sebepleri tespit edilmiştir Leksik- semantik incelemenin temelini, köy halkı ile görüşülerek kaynak kişilerin verdiği bilgiler oluşturmaktadır. Mikrotoponimlerde kullanılan kelimelerin anlamları ya da coğrafi şeklin bulunduğu yer konusunda şüpheye düşüldüğü durumlarda ise bilgi, haritalar incelenerek ya da üçüncü şahıslara danışılarak doğrulanmaya çalışılmıştır. Şüpheye düşülen ya da yer adının verilmiş sebebinin tespit edilemediği durumlarda, verilmiş sebepleri de dikkate alınarak bir sonuç elde edilmesi denenmiştir.

Çalışmaya kaynaklık etmeleri bakımından İbrahim Şahin'in (2011) "Yeradibilimi Araştırmalarında Mikrotoponiminin Yeri, Önemi ve Araştırma Yöntemi: Tırnak Köyü (İçel/Gülner) Örneği", Ömer Yağmur'un (2014) "Höbek Köyü Yer Adları Üzerine Bir İnceleme", Ayşegül Kuşdemir'in (2017) "Yerköy'de Bitki Adlarından Oluşan Yer Adları" ve "Yerköy Mikrotoponimlerinde Görülen Coğrafi Terimler", Merve Yorulmaz Kahve'nin (2018) "Muğla Yer Adları Üzerine Bir Dil İncelemesi Mentese'deki Silikyera Adları" (2018), Cevdet Yılmaz ve Mutlu Kaya'nın (2018) "Bir Mikrotoponimi Denemesi Ayancık'ta Zingal Orman İşletmesi'nin Yer Adlarına Etkisi" (2018) ve Ghadeer Mohammed Qasım Barem'in (2018) "Telafer Mikrotoponimleri ve Dil İncelemesi" isimli çalışmalarının da burada isimlerinin zikredilmesi yararlı olacaktır.

### 4. Yer adlarının türleri

Bu bölümde sahada kayıt altına alınan yer adları, türlerine binaen tasnif edilmiştir. Sınıflandırma sırasında mikrotoponimlerin ait oldukları yörelerin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla yer adlarından sonra ilgili yöre adı kısaltmalar ile araç içine alınarak belirtilmiştir. Terimlerin açıklanması noktasında İbrahim Şahin'in "Türkiye Yer adbiliminde Terim ve Tür Sınıflandırması Sorunları" (2013) başlıklı makalesinden ve Fadime Erkol'un "Afyonkarahisar İli Çay İlçesi Mikrotoponimleri ve Dil İncelemesi"

(2013) adlı yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır. Derleme sırasında bazı yer adlarının birden fazla özel ad ile isimlendirildiği tespit edilmiştir. Bu şekildeki yer adlarını ifade etmek için “koşut” terimi tercih edilmiştir. Koşutu mevcut olan adlar büyük ayraç kullanılarak gösterilmiştir. Bölüm; oykonimler, oronimler, horonimler, agroonimler, hidronimler ve drimonimler olmak üzere 6 kısımda ele alınmıştır. Çalışmada 158 tane yer adı bulunmaktadır.

#### 4.1. Oykonimler

Yerleşim yeri olarak nitelendirilen tüm yerleşimlerin özel ismidir (Şahin, 2013:52). “Orun adı” olarak karşılık bulmaktadır. Yerleşim yerlerinin özel adları sınıflandırılırken elde edilen bulgular doğrultusunda komonim ve orpedyonim ile sınırlı tutulmuştur. Yöreden toplam 23 tane oykonim derlenmiştir.

##### 4.1.1. Komonimler

Komonim, bütün köy yerleşimlerinin özel adıdır (Şahin, 2013:52). Komonimler dört grupta değerlendirilir; bu gruplar; çiftlik adları, köy adları, ören adları ve tol adlarıdır. Çalışmadaki sınıflandırma, köylerin özel isimleri ile sınırlı tutulmuştur.

**Köy adları:** Bölgeden 2 adet köy adı derlenmiştir; *Zafer [Koşut Helkeme], Uluköy.*

**Çiftlik adları:** Bölgeden 1 adet çiftlik adı derlenmiştir; *Ganlıhızır (Ulu.).*

**Ören/ Harabe adları:** Yörede harabe “*yıkık, artık kullanımda olmayan, virane olan yapı*” (Türk Dil Kurumu, 2020) anlamında kullanılmaktadır. Bölgeden 3 adet ören adı derlenmiştir: *Gubuscandıdeğirmeni (Ulu.), Ovalıfevziniñdeğirmeni (Zfr.), Sarıççekgalesi (Zfr.).*

##### 4.1.2. Orpedyonimler

Orpedyonim, “*Yılın belli dönemlerinde kullanılan (yaylak, kışlak) yerlerin özel adlarıdır.*” (Şahin, 2013:52).

**Yayla adları:** Bölgeden toplam 17 adet yayla adı derlenmiştir; *Kocıbohcacınıñyanı (Ulu.), Kokurdanyaylası (Zfr.), Gezenyaylası (Zfr.), Sarıççekyaylası (Zfr.), Durnayaylası (Zfr.), Fındıcakyaylası (Zfr.), Daşboğazyayla (Zfr.), Küçükyazyaylası (Zfr.), Sabandemürüyaylası (Zfr.), Gırıgyaylası (Zfr.), Candarmamezaliüyaylası (Zfr.), Kıralcayaylası (Zfr.), Isırganlıkyaylası (Zfr.), Büyükdüzyaylası (Zfr.), Yasıkköyyaylası (Zfr.), Baklabostanyaylası (Zfr.), Gabalaghgyaylası (Zfr.).*

#### 4.2. Oronimler

“*Yer adlarının bir türü olup yeryüzünde bulunan dağ, tepe, vadi, yar, uçurum, yumuk (kanyon), geçit, ova vb. her türlü yükseltinin, girintinin, kabarmıklıkların, engebelerin özel adlarını ifade eder*” (Şahin, 2013:52). Derleme sonucunda oronimler; bayır adları, boğaz adları, burun adları, dağ adları, ova adları, kaya/ taş adları, kır adları, tepe adları, sırt adları, yar/uçurum adları olmak üzere 10 alt grupta değerlendirilmiştir. Çalışmada 34 tane oronim mevcuttur.

**Bayır adları:** Çalışma sahasında “bayır” ve “düz” kelimeleri, “eğimli alan” karşılığında kullanılır. Bölgeden 2 adet bayır adı derlenmiştir; *Yaylaköyübayırı (Zfr.), Ahmedağdüzü (Zfr.).*

**Boğaz adları:** Yöre halkı yağmur sonrası biriken suyun, su yolu olması hadisesini “boğaz” olarak nitelendirmektedir. Bölgeden 1 adet boğaz adı derlenmiştir; *Dereboğazı (Zfr.)*.

**Burun adları:** Bölgede, “burun” terimi “yokuşta kalan yer” anlamını taşıırken aynı zamanda bu anlamından farklı olarak “iki kenarın kesiştiği yer” anlamında da kullanılmaktadır. Bölgeden 5 adet burun adı derlenmiştir; *Burunüstü (Zfr.)*, *Bıçakburnu (Zfr.)*, *Gökceyoğuşu [Koşutu Gökceburnu]*, *Enviyeburnu (Zfr.)*.

**Ova adları:** Yörede düz olan yerler “ova” olarak adlandırılır. Derleme yapılan bölge, engebeli bir yerleşim yeri olduğundan dolayı sık rastlanan bir isimlendirme değildir. Bölgeden 2 adet ova adı derlenmiştir; *Helkemeovası (Zfr.)*, *Katrovası (Zfr.)*.

**Kaya/ Taş adları:** Yöre halkı yerleşim yerindeki “büyük ve sert taş kütleleri”ni (Türk Dil Kurumu, 2020) kaya anlamında kullanılmaktadır. Bölgeden 5 adet kaya adı derlenmiştir; *Yanıggaya (Zfr.)*, *İnbaşığıyası (Zfr.)*, *Dervetgayası (Zfr.)*, *Arıgayası (Ulu.)*, *Bacacıgayası (Zfr.)*.

**Kır adları:** Yörede “bayırda, yamaçta kalan, ekilmemiş, tarıma elverişsiz arazi” (Türk Dil Kurumu, 2020) olarak ifade edilmektedir. Bölgeden 4 adet kır olarak görülen yer adı derlenmiştir: *Kırharman (Ulu.)*, *Karacasu (Zfr.)*, *Kelebektarlası (Zfr.)*, *Harmanaltı (Zfr.)*.

**Sırt adları:** Yörede sırt kelimesi “dağın zirvesi boyunca uzanan, yüksekte kalan kısım” (Türk Dil Kurumu, 2020) anlamında kullanılmaktadır. Bölge engebeli ve dağlık bir araziye sahiptir. Bölgede birçok sırt bulunsa da büyük bir kısmı içerisinde sırt kelimesinin geçtiği yer adbilimcil yapılarla oluşturulmamıştır. Yörede bu yerler sırt boyunca uzanan yayla isimleriyle bilinmektedir. Bundan dolayı bu yerler yayla adları bölümünde değerlendirilmiştir.

**Tepe adları:** Bölgeden 11 adet tepe adı derlenmiştir; *Çelikbaştepesi (Zfr.)*, *Gülleyigtepesi (Zfr.)*, *Kilseyantepesi (Zfr.)*, *Gökgözgırağı (Zfr.)*, *Kapahlıdağ (Zfr.)*, *Ucnuğargırağı (Zfr.)*, *Ceyüplertepesi (Zfr.)*, *Türbetepesi (Zfr.)*, *Sivricegayatepesi [Koşutu Sivriburnu] (Zfr.)*, *Konacukgırağı (Zfr.)*.

**Dağ adları:** Bölgeden 2 adet dağ adı derlenmiştir; *Esendağ (Ulu.)*, *Ağalığüney (Ulu.)*.

**Yar/Uçurum adları:** Bölgede “dip” sözcüğü “yar” anlamında kullanılmaktadır. Yöreden 2 tane yar/uçurum ismi toplanmıştır; *Atakdibi (Ulu.)*, *Yardibi (Ulu.)*.

### 4.3. Horonimler

“Toponiminin bir kolu olup ülke, bölge, il, ilçe gibi idari sınırları olanca belirli bir bölge, coğrafya gibi resmi sınırları olmayan fakat duyulduğunda insanların kafasında belirli bir anlam ifade eden yani doğal sınırları olan özel adları ifade eder” (Şahin, 2013:54). Bölgeden toplam 8 adet horonim derlenmiştir.

### Yatak adları

**Kısa süreli kalınan yatak adları:** Yöre halkı “ormanda iş yapan kimselerin kaldığı alan” anlamında “sayvan” ya da “güme” adlarını kullanılmaktadır. Yörede insanlar coğrafi şartların bir getirisi olarak geçiminin büyük bir kısmını ormanda çalışarak sağlamaktadır. Bundan dolayı orman içinde ihtiyaca yönelik, dönemsel olarak kullanılan, ağaç kabuklarından barınaklar yapılmıştır. Bölgeden 4 adet

sayvan/ güme, yatak adı derlenmiştir; *Garaosmannyatağı (Zfr.)*, *Gabuksayvanı (Zfr.)*, *Kadıoğluğümesi [Koşutu Kadığümesi] (Zfr.)*.

**Hayvanlarla ilgili yataklar:** Bölgede bu tür isimlendirmelerin bulunduğu yere göre çeşitlilik gösterdiği görülür. Bu yataklar, ormanda, “çul” / “gelik” olarak adlandırılır ve üstü açık, köknar ağacından yapılan iki direğin etrafı germeç (tel) ile çevrili, büyükbaş hayvanlar için kullanılan yataklardır. Köyde ise bu yataklar “ahır” olarak isimlendirilir. Bölgeden 4 adet yatak adı derlenmiştir; *Bızagahırı [Koşutu Kiler (Zfr.)]*, *Goyunahırı (Zfr.)*, *Kömüşyatağı (Zfr.)*.

#### 4.4. Agroonimler

“Tarımın yapıldığı irili ufaklı tüm alanlara agroonim denir” (Şahin, 2013:54). Agroonimler, 5 kategoride ele alınmıştır. Yöreden 31 tane agroonim toplanmıştır.

**Bağ adları:** Yöre halkı üzüm bağlarını çeşitlerine göre isimlendirmektedir. Bölgeden 4 adet bağ adı derlenmiştir; *Çilyenüzüm (Zfr.)*, *Gökceüzüm (Zfr.)*, *Çavuşüzüm (Zfr.)*, *Garaüzüm (Zfr.)*.

**Bahçe adları:** Bölgeden 3 adet bahçe adı derlenmiştir; *Aşşaabagece (Zfr.)*, *Yukarıbagece (Zfr.)*, *Akçakirenbagece (Zfr.)*.

**Çamlık adları:** Bölgeden 5 adet çamlık adı derlenmiştir; *Ayınıñçamlığı (Ulu.)*, *Külahçıçamlığı (Zfr.)*, *Sarıçamlık (Zfr.)*, *Garaçamlık (Zfr.)*, *Öteçayır (Zfr.)*.

**Çayır adları:** Yörede çayır kelimesi “hayvanların otladığı, ekilmeyen, boş alan” anlamında kullanılmaktadır. Bölgeden 5 adet çayır adı derlenmiştir; *Çayırbaş (Ulu.)*, *Kiliseyanı (Ulu.)*, *Gölbuñarçayır (Zfr.)*, *Aşşaaçayır (Zfr.)*, *Yukarıçayır (Zfr.)*.

**Tarla adları:** Bölgede tarla sözcüğü “sürülen, ekim yapılan, verimli görülen alan” manasını taşımaktadır. Çalışmada kalıcı mikrotoponimlerin değerlendirilmesi sebebiyle sahibi değişse bile adı değişmeyen tarlalar esas alınmıştır. Bölgeden 14 adet tarla adı derlenmiştir; *İsbagköytarlası (Ulu.)*, *Arıglar (Ulu.)*, *Ulugaya (Ulu.)*, *Köründeğirmenyanı (Zfr.)*, *Garadikenttarlası (Zfr.)*, *Pirehasanıñtarlası (Zfr.)*, *Abdahlızarı (Zfr.)*, *Garabaglıktarlası [Koşutu Erbakanıñtarla (Zfr.)]*, *Değirmendaştarlası [Koşutu Harmanaltı (Zfr.)]*, *Çukurtarla (Zfr.)*, *Gavurevitarlası (Zfr.)*, *Gortarla (Zfr.)*.

#### 4.5. Hidronimler

Hidronim, “*gerek doğal yolla oluşmuş gerekse yapay yolla meydana getirilmiş her türlü su varlığının adını ifade eder.*” (Şahin, 2013:53). Kendi içinde potamonim, limnomonim ve helonim olmak üzere 3 başlık altında incelenir. Bölgeden toplam 55 adet hidronim derlenmiştir.

##### 4.5.1. Potamonimler

“*Bütün nehirlerin, ırmakların, çayların, derelerin özel adını ifade eder.*” (Şahin, 2013:53). Çalışmadaki potamonimler, derlemede elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki 4 kategoride tasnif edilmiştir. Yöreden 41 tane potamonim toplanmıştır.

**Çay adları:** Yöreden 3 tane çay adı toplanmıştır; *Helkemeçayı (Zfr.)*, *Arıgayaçayı [Koşutu Uluköyçayı (Ulu.)]*.

**Çeşme adları:** Bölgeden 12 adet çeşme adı derlenmiştir; *Hasanıñçeşme (Ulu.)*, *Aşşaköyçeşmesi (Ulu.)*, *Gocaahmediñçeşmesi (Zfr.)*, *Garahaliliñçeşmesi (Zfr.)*, *Hilmiaslançeşmesi (Zfr.)*, *Hüseyincingözçeşmesi (Zfr.)*, *Durmuşhüseyingüleçeşmesi (Zfr.)*, *Horozahmediñçeşmesi (Zfr.)*, *Hacıhakkınıñçeşmesi [Koşutu Hacıhakkınıñsuyu (Zfr.)]*, *Muhammediñçeşmesi (Zfr.)*, *Garadaglımıñçeşmesi (Zfr.)*.

**Dere adları:** Coğrafi olarak dere, “genellikle yazın kuruyan küçük akarsu, iki dağ arasındaki uzun çukur” (Türk Dil Kurumu, 2020) anlamında kullanılmaktadır. Yörede “dere” kelimesinin yanı sıra “su” kelimesi de iki dağ arasındaki çukuru karşılamak için kullanılmaktadır. Yöreden 15 tane dere adı toplanmıştır; *Aloğluderesi (Ulu.)*, *Sapdere [Koşutu Kazaskeroğluderesi (Zfr.)]*, *Egrigürgenderesi (Zfr.)*, *Kızılğacsuyu (Zfr.)*, *Esmirderesi (Zfr.)*, *Ulacderesi (Zfr.)*, *Hudumboğuderesi (Zfr.)*, *Döngelderesi [Koşutu Gocadere (Zfr.)]*, *Sarımsakhdere (Zfr.)*, *Velideresi (Zfr.)*, *Gülleyigsuyu (Zfr.)*, *Uluköyderesi [Koşutu Arıgayaçayı (Ulu.)]*.

**Pınar adları:** Bu kategoride “pınar” sözcüğünün koşutu olan “oluk/uluk” kelimesi ile yörede “su yolu” anlamında kullanılan “arg” kelimesi bir arada verilmiştir. Bölgeden 11 adet pınar adı derlenmiştir; *Taşpınar (Ulu.)*, *Demircioğlubuñarı (Zfr.)*, *Kirenyanıbuñarı (Zfr.)*, *Garadikenbuñarı (Zfr.)*, *Karacasubuñarı (Zfr.)*, *Olukbaşı [Koşutu Değirmenoluğu (Zfr.)]*, *Dogguzoluklar (Zfr.)*, *Demirulug (Zfr.)*, *Arg (Zfr.)*, *Karacasusuyu (Zfr.)*.

#### 4.5.2. Limnomonimler

“Su adı” sınıflandırmasının bir alt türü olan limnomonimler, tüm göllerin, göletlerin, kuyu ve havuzların özel adıdır (Şahin, 2013:53). Bu kısım 2 kategoride ele alınmıştır. Yöreden 10 tane limnomonim toplanmıştır.

**Göl adları:** Yöredem 5 tane göl adı toplanmıştır; *Goyungölü (Zfr.)*, *Sazlık (Zfr.)*, *Uluagacaltı [Koşutu Ulacaltı (Zfr.)]*, *Gocagöl (Zfr.)*.

**Kuyu adları:** Terim olarak “kuyu” kelimesi “yeraltı sularından yararlanmak üzere, insan eliyle açılmış, genellikle çember biçiminde derin çukur” (Türk Dil Kurumu, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Yörede “kuyu” kelimesi “muar” kelimesiyle de ifade edilmektedir. Bölgeden 5 adet kuyu adı derlenmiştir; *Kamilonbaşıñkuyusu (Ulu.)*, *Karguyusu (Zfr.)*, *Katırmuarı (Zfr.)*, *Gölmuarı (Zfr.)*, *Gölyanıguyusu (Zfr.)*.

#### 4.5.3. Helonimler

**Bataklık adları:** “Tüm bataklıkların, bataklıklaştırılmış yerlerin özel adıdır” (Şahin, 2013:53). Bölgeden 4 adet bataklık adı derlenmiştir; *Kirenmuarı (Ulu.)*, *Doñuzçayırı (Zfr.)*, *Garven (Zfr.)*, *Sarıgayabataklığı (Zfr.)*.

#### 4.6. Drimonimler

“Tüm ormanların, orman kısımlarının, korulukların özel adıdır” (Şahin, 2013:53). Bölge dağlık, engebeli bir arazi yapısına sahiptir. Tabiat mirası bakımından oldukça zengin olan bölgede, yöre halkı çok uzun yıllar ormanlarda çalışarak geçimini sağlamıştır. Adlandırma sırasında bölgenin coğrafi özellikleri etkili olmuştur. Bölgedeki ormanlarda çok sayıda bölmeler ve kısımlar bulunmaktadır.

Bölgeden 7 adet orman adı derlenmiştir; *Derefindık (Zfr.)*, *Kapakhormanı (Zfr.)*, *Sökeormanı (Zfr.)*, *Ardıç (Zfr.)*, *Palaz (Zfr.)*, *Güme (Zfr.)*, *Papazharmanı (Zfr.)*.

## 5. Leksikosemantik analiz

Bu kısımda kullanılan yer alan kategoriler İbrahim Şahin'in "Türkiye Yer adbiliminde Leksik-Semantik Sınıflandırma Meselesi" (2013) adlı makalesinden ve Fadime Erkol'un "Afyonkarahisar İli Çay İlçesi Mikrotoponimleri ve Dil İncelemesi" (2013) adlı yüksek lisans tezinden yola çıkılarak belirlenmiştir.

Bu bölümde yer adları öncelikli olarak yöre halkının yer adı hakkında verdiği bilgiler doğrultusunda sınıflandırılmış, gerek görülen yerlerde çeşitli sözlüklerden yararlanılarak yer adlarının anlamı açıklanmıştır. Sınıflandırma sırasında derlenen yer adları yöre halkının telaffuzuna göre kaydedilmiştir. Yer adlarının hangi yöreye ait olduğu derlenen yerin kısaltması ayraç içinde belirtilmiştir. Koşutu olan yer adlarına gönderme yapılırken gönderme yapılan yer adının bulunduğu alt başlığın numarası dikkate alınmıştır.

### 5.1. İnsan ve insan etkinlikleri ile coğrafyayla ilgili nesnelere bağlantılarını direkt olarak aksettiren yer adları

#### 5.1.1. Antropotoponimler

Bu kısımda; kimselerin ismi, soyismi, lakabı ve unvanından oluşan yer adları ele alınmıştır. Antropotoponimler aşağıdaki dört kategoride incelenmiştir.

##### 5.1.1.1. Ön adlarla oluşanlar:

***Hasanıñçeşme (Ulu.)*** *Hasan+ın çeşme*. "Düzköy" adlı tarlanın yanında bulunan çeşmeye denilmektedir. Yöre halkı yaptıran kişinin adından dolayı bu adın verilmiş olduğunu söylemektedir.

***Hilmiaslançeşmesi (Zfr.)*** *Hilmi Aslan çeşme+si*. Yöre halkı bu çeşmenin "Hilmi Aslan" adındaki kişinin hayır amaçlı olarak yaptırdığı, yangın olduğunda kullanılan, depolu bir çeşme olduğunu söylemektedir.

***Hüseyincingözçeşmesi (Zfr.)*** *Hüseyin Cingöz çeşme+si*. Yaptıran kişinin kendi adını verdiği hayır amaçlı yapılan bir çeşmedir.

***Durmuşhüseyingüleçeşmesi (Zfr.)*** *Durmuş- Hüseyin Güleç çeşme+si*. Karavelioğlu Mahallesi'nde bulunmaktadır. Yöre halkından elde edilen bilgiye göre Durmuş ve Hüseyin adındaki iki amcaoğlunun hayır amaçlı yaptırdıkları bir çeşmedir.

***Muhammediñçeşmesi (Zfr.)*** *Muhammed+ın çeşme+si*. Sökü bölgesine giderken yol kenarında bulunan çeşmenin adıdır.

***Velideresi (Zfr.)*** *Veli dere+si*. Yöre halkı Burunüstü'ne giderken o yol güzergahındaki su birikintisini "Velideresi" olarak adlandırmaktadır. Kırsal kesimin ortalarından geçen bir su birikintisidir. Neden bu şekilde adlandırıldığı net olarak bilinmemektedir. Ancak mahallede "Veli" adında bir kişinin orada bulunan su birikintisi üstüne tahtadan bir köprü yaptırdığı, zamanla bu tahta köprünün suyun

islatmasıyla çürüdüğü ve köprünün tamamen yıkıldığı, bunun ardından ise bu su birikintisinin adının “Velideresi” olarak anıldığı söylenilmektedir.

**Demircioğlubuñarı (Zfr.)** Demircioğlu pınar+ı. Hayvanların su içtiği oluğun adıdır. Bir demircinin yapması sebebiyle bu şekilde adlandırılmaktadır.

**Kamilonbaşmñkuyusu (Ulu.)** Kamil onbaşı+nın kuyu+su. Uluköy, Ömerağ Mahallesi Camii önünde yer alan kuyunun adıdır. Kâmil adında onbaşı bir askerın şehit edilmesi üzerine kuyunun bu şekilde adlandırıldığı söylenmektedir.

### 5.1.1.2. Lakaplarla oluşanlar

**Bacacıyaya (Zfr.)** Bacakçı kaya. Orman içindeki kayanın adıdır. Yöre halkı tarafından adı bilinmeyen bir kişinin bacağı ormanda çalışırken kütük kayması sonucu kırılmıştır. Olayın bu bölgede yaşanması sebebiyle bu şekilde adlandırıldığı söylenmektedir.

**Gökgözgrığı (Zfr.)** Gökgöz+ kırak+ı. Bu tepenin eteklerinde yaşayan insanların gözlerinin gök rengi gibi mavi olması sebebiyle bu şekilde adlandırıldığı söylenmektedir. Tepenin arka kısmında yaşayan köy halkının ise genel olarak gözlerinin kahverengi olduğu belirtilmiştir. Bundan dolayı tepenin eteklerinde yaşayan köy halkı tepenin kendilerine kalan kısmını bu şekilde adlandırmıştır.

**Garaosmanyatağı (Zfr.)** Kara Osman yatak+ı. Neden bu adın verildiği bilinmemektedir. Yöre halkı ormanda iş yapan kimselerin kaldığı alanı bu şekilde adlandırmaktadır

**Kadıoğlugümesi (Zfr.)** Kadı oğ(u)+u güme+si. “Candarmamezaliyyayası” ile “Katırovası” arasında kalan patika yolundaki seferî kimselerin kısa süreli kaldığı yerdir. Yazın hayvanlar ormana çıkarıldığı zaman genellikle üç ay süreyle ormanda kalınması için yapılmıştır. Mustafa Şenol’un dedesi tarafından yapıldığından dolayı, bu kişinin sülale lakabıyla adlandırılmıştır.

**Külahçıçamlığı (Zfr.)** Külahçı çamlık+ı. Keloğlu Mahallesi’nde bulunur. Çamlık, fidan yetiştirilen yer olarak kullanılmaktadır. Neden bu şekilde adlandırıldığı bilinmemektedir.

**Körüñdeğirmenyarı (Zfr.)** Kör+ün değirmen yanı+ı. Tarla sahibinin görme engelli olması sebebiyle bu şekilde adlandırılmaktadır. Yöre halkı eskiden tarlanın yerinde suyla çalışan bir un değirmeni olduğunu söylemektedir. Günümüzde sadece un değirmeninin kalıntıları mevcuttur.

**Pirehasanıñtarlası (Zfr.)** Pire Hasan+ın tarla+sı. Yöre halkı tarlanın “Pire” lakaplı Hasan Ünal’a ait olması sebebiyle bu şekilde adlandırıldığını söylemektedir.

**Garadikentarası (Zfr.)** Karadiken tarla+sı. Köründeğirmenyarı’ndan geçtikten sonra orman içinde bulunan tarlanın adıdır. “Garadiken” lakaplı bir kişiye ait olduğu söylenmektedir.

**Abdahzarı (Zfr.)** Abdal Hızır+ı. Abdaloğlu Mahallesi’nde bulunan tarlanın adıdır. Lakabı “Abdal” olan bir kimseye ait olması dolayısıyla böyle isim aldığı belirtilmektedir. Tarla, kişi öldükten sonra torunu Hasanoğlu Mehmed’e kalmıştır. Ancak Hasanoğlu Mehmed’in Çanakkale Savaşı’nda şehit düşmesi üzerine tarla boş kalmıştır. Hızır, suyla çalışan değirmenin adıdır. Zamanla su hızarı harabe olmuştur.

**Gubuscanındeğirmeni (Ulu.)** *Gubusca+nın değirmen+i*. Uluköy Değirmenyanı Mahallesi Camii yanındaki harabe olmuş değirmenin adıdır. “Gubusca” lakaplı Osman Turgut adlı kişiye aittir.

**Erbakanıntarlası (Zfr.)** *Er bakan+ın tarla+sı*. Yörede “Erbakan” lakaplı Ramazan Ünal’a ait olan tarlanın adıdır. Bu kişi, Necbettin Erbakan’ın siyasî ve fikrî görüşlerini benimsemesinden dolayı “Erbakan” olarak lakap almıştır. Yöre halkı da onun tarlasını lakabıyla adlandırmaktadır.

**Gavurevitarlası (Zfr.)** *Gavur ev+i tarla+sı*. Ulac Deresi’nin iki tarafında yer alan tarlalardan birinin adıdır. Yöre halkı zamanında gayrimüslim birine ait olması sebebiyle bu şekilde adlandırıldığını söylemektedir.

**Gocaahmediñleşmesi (Zfr.)** *Koca Ahmet+in çeşme+si*. Mille Mahallesi yolu üzerindeki çeşmenin adıdır. Yöre halkı Goca Ahmet lakaplı kişinin boyunun iki metre olması dolayısıyla böyle isimlendirildiği belirtilmektedir.

**Garahaliliñleşmesi (Zfr.)** *Kara Halil+in çeşme+si*. Fazal Mahallesi’ndeki çeşmenin adıdır. Yöre halkı Gara Halil lakaplı kişinin esmer olması sebebiyle bu şekilde adlandırıldığını söylemektedir.

**Garadağlıñleşmesi (Zfr.)** *Karadağlı+nın çeşme+si*. Sökü bölgesi yol kenarında bulunan çeşmenin adıdır. Yöre halkı “Karadağlı” lakaplı bir kişi tarafından yapılması sebebiyle bu şekilde adlandırıldığını söylemektedir.

**Horozahmediñleşmesi (Zfr.)** *Horoz Ahmet+in çeşme+si*. Köy meydanındaki çeşmenin adıdır. “Horoz” lakaplı Ahmet adında bir kişi, bahçesinden çıkan suyu mahalle ortasına getirtip tahtadan bir oluk yaptırmıştır. Kişi tarafından yaptırılması sebebiyle bu şekilde adlandırılmaktadır.

### 5.1.1.3. Unvanlarla oluşanlar

**Ahmedağdüzü (Zfr.)** *Ahmet ağa düz+ü*. Kişinin fındık tarlasının adıdır. Bir bayırda bulunmaktadır<sup>3</sup>. Yöre halkı, tarlanın “Ahmet Ağa” adında bir kişiye ait olması sebebiyle bu şekilde adlandırıldığını söylemektedir.

**Hacıhakkınıñleşmesi (Zfr.)** *Hacı Hakkı+nın çeşme+si*. Sarıçıkçeyaylası’nın bitişiğinde bulunan çeşmenin adıdır. Yöre halkı, Hacı Hakkı lakaplı bir kişi tarafından yaptırılması sebebiyle bu şekilde adlandırıldığını söylemektedir<sup>4</sup>.

### 5.1.1.4. Soyadlarla oluşanlar

**Ulugaya (Ulu.)** *Ulu kaya*. Osman Ulukaya’ya ait olması sebebiyle bu şekilde adlandırılan tarlanın adıdır.

### 5.1.2. Topotoponimler

Bu bölümde hidrotoponimler, orotoponimler, oykotoponimler, horotoponimler olmak üzere yer adları 4 başlık altında değerlendirilmiştir.

<sup>3</sup> Yer adındaki “düz” kelimesi “eğimi çok olan yer” anlamında kullanılmıştır. Sözcüğün Derleme Sözlüğü’ndeki anlamlarından biri de “Bayır”dır (Türk Dil Kurumu, 2020).

<sup>4</sup> Yöre halkı tarafından “Hacıhakkınıñleşmesi”, “Hacıhakkınınsuyu” adıyla da bilinmektedir.



### 5.1.2.1. Hidrotoponimler

**Helkemeçayı (Zfr.)** *Helkeme çay+ı*. Zafer köyünden geçen çayın adıdır.

**Arıgayasıçayı (Ulu.)** *Arı kaya+sı çay+ı*. Arıgayası'ndan gelen suyun adıdır<sup>5</sup>.

**Aloğluderesi (Ulu.)** *Al oğ(u)l+u dere+si*. Yöre halkı, Aloğlu Mahallesi yakınından geçmesi sebebiyle bu şekilde adlandırmaktadır.

**Gazaskeroğluderesi (Zfr.)** *Kazasker oğ(u)l+u dere+si*<sup>6</sup>. Yöre halkı, Kazaskeroğlu Mahallesi'nden geçmesi sebebiyle bu şekilde adlandırmaktadır.

**Eğrigürgenderesi (Zfr.)** *Eğri gürgen dere+si*. Tarım alanlarının olduğu bölgede bir tane eğri büyüyen gürgen ağacı olması sebebiyle yöre halkı bu şekilde adlandırmaktadır.

**Gızılagaçsuyu (Zfr.)** *Kızıl ağaç su+(y)u*. Kızılgaç ormanından akan suyun adıdır. Ormanda kızılgaçlar su olan yerlerde yetişir. Diğer birçok ağaç türü susuz yaşayabilirken kızılgaçlar ise yetişmek için suya ihtiyaç duyar. Orman içindeki suyun kızılgaçları beslemesi sebebiyle yöre halkı ormanın içinden akan suyu bu şekilde adlandırmaktadır.

**Esmirderesi (Zfr.)** *Esmir dere+si*. Esmir Mevkii'nin altından geçerek tarlalara ulaşan derenin adıdır. Yöre halkı sözü edilen mevkiden geçmesi sebebiyle bu şekilde adlandırmaktadır.

**Ulacderesi (Zfr.)** *Ulac dere+si*. Tarlaların arasından akan derenin adıdır. Niçin bu şekilde adlandırıldığı bilinmemektedir.

**Döngelderesi (Zfr.)** *Dön gel dere+si*. Orman içinde döngel ağacını besleyen derenin adıdır. Orman içinden gelen su, döngel ağacı etrafında birikir. Yöre halkı, döngel ağacını beslemesi sebebiyle bu şekilde adlandırmaktadır<sup>7</sup>.

**Sarımsakhdere (Zfr.)** *Sarımsaklı dere*. Esmir Deresi yakınlarında Kulaksızoğlu Mahallesi'ne kadar uzanan derenin adıdır. Niçin bu şekilde adlandırıldığı bilinmemektedir.

**Hudumboğuderesi (Zfr.)** *Hudum bok+u dere+si*. Saraycık Tepesi'nden Ucsaray sonuna kadar uzanan derenin adıdır. Etrafında tavşan keçi gibi orman hayvanları yaşamaktadır. Yöre sakinleri, "atalardan kalma bu şekilde adlandırılır" vb. ifadelerle derenin niçin bu şekilde adlandırıldığına kesin olarak bilinmediğini belirtir.

**Gülleyigsuyu (Zfr.)** *Gülleyik+tepe+si*. Gülleyigtepesi'nden akan suyun adıdır. Yöre halkı suyun tepeden gelmesi sebebiyle bu şekilde adlandırmaktadır.

**Taşpınar (Ulu.)** *Taş pınar*. Ömerağ Mahallesi içinde akan suyun adıdır. Niçin bu şekilde adlandırıldığı bilinmemektedir.

<sup>5</sup> Yörede suyun mevsime göre azalması ya da artış göstermesi durumunda zaman zaman "Uluköyçayı/Uluköyderesi" de denilmektedir.

<sup>6</sup> "Kazaskeroğluderesi" için "Sapdere" adı da yaygın olarak kullanılmaktadır.

<sup>7</sup> Yöre halkı "Döngelderesi" için "Gocadere" adını da kullanmaktadır.

**Demircioglubunarı (Zfr.)** *Demirci oğ(u)l+u pınar+ı*. Hayvanların su içtiği oluğun adıdır. Yöre halkı bir demircinin yapması sebebiyle bu şekilde adlandırılmaktadır.

**Karacasubunarı (Zfr.)** *Karaca su pınar+ı*. Karacasu tarlasının içinde bulunan pınarın adıdır. Yazın soğuk kışın sıcak su akmaktadır. Tarlanın adı sebebiyle bu şekilde adlandırılmaktadır.

**Değirmenoluğu (Zfr.)** *Değirmen oluk+u*. Arg'ın altında kalan oluğun adıdır. Yöre halkı eskiden burada Bizanslar'dan kalan bir değirmen olduğunu fakat zamanla aşınarak sadece su çıkan yerin kaldığını söylemektedir. Eskiden burada değirmen bulunması sebebiyle bu şekilde adlandırılmaktadır<sup>8</sup>.

**Demirulug (Zfr.)** *Demir oluk*. Fındıcak tarafında bulunan su deposunun adıdır<sup>9</sup>.

**Arg (Zfr.)** *Arg*. Su yolunun adıdır. Yöre halkı iki tarlayı birbirinden ayırmak için tarla kenarlarına belirleyici su çukurları açmaktadırlar.

**Goyungölü (Zfr.)** *Koyun göl+ü*. Fındıcak Yaylası'nın alt tarafında bulunan gölün adıdır. Yöre halkı hayvanlarını serinletmek için bu göle götürür. Hayvanların girdiği su olarak kullanılması sebebiyle bu şekilde adlandırılmaktadır.

**Sazlık (Zfr.)** *Sazlık*. Çukurtarla'nın altındaki yerden çıkma suyun adıdır. Çukur bir alan içerisine su dolması sebebiyle bu şekilde adlandırılmaktadır.

**Uluagacaltı (Zfr.)** *Ulu ağaç alt+ı*. Çukurtarla altındaki çukur içine dolan iki sudan birinin adıdır. Tarlanın altına kalması sebebiyle bu şekilde adlandırılmaktadır<sup>10</sup>.

**Doñuzçayırı (Zfr.)** *Domuz çayır+ı*. Ardıç düzlüğünde bulunan bataklığın adıdır.

**Aşaaköyçeşmesi (Ulu.)** *Aşağı köy çeşme+si*. Uluköy Ömerağ Mahallesi'nde bulunan çeşmenin adıdır. Aşağıköylü adı bilinmeyen bir kadın tarafından yaptırılmış olması sebebiyle yöre halkı tarafından bu şekilde adlandırılmaktadır.

### 5.1.2.2. Oykotoponimler

**Ganlıhızır (Ulu.)** *Kanlı hızır*. Uluköy'de bulunan alabalık çiftliğinin adıdır. Yörede “değirmen” anlamında bir “hızır” kelimesi kullanılmaktadır. Yöre halkı eskiden burada değirmen olması sebebiyle burayı bu şekilde adlandırmıştır.

**Sarıçiçekgalesi (Zfr.)** *Sarı çiçek kale+si*. Sarıçiçekyaylası'nda bulunan kalenin adıdır. Yöre halkı tarafından içinde bulunduğu yaylanın adı sebebiyle bu şekilde adlandırıldığı düşünülmektedir. Bölgede Rumların yaşadığı zamandan bu yana bu şekilde adlandırıldığı dile getirilmiştir. Günümüzde harabe olmuş durumdadır.

**Fındıcakyaylası (Zfr.)** *Fındık+cak yayla+sı*. Gezenyaylası'nın 1 km ilerisinde Koyungölü ile Daşboğaz arasında yer alan yaylanın adıdır. Yöre halkı, her yerde yetişmeyen yabancı dağ fındığının bu yaylada yetişmesi sebebiyle yaylaya bu adı vermiştir.

<sup>8</sup> “Değirmenoluğu”, “Olukbaşı” olarak da adlandırılmaktadır.

<sup>9</sup> Su deposunun cinsi sebebiyle bu şekilde adlandırıldığı düşünülmektedir.

<sup>10</sup> “Uluacaltı” olarak da adlandırılmaktadır.

**Gezenyaylası** (Zfr.) *Gezen yayla+sı*. Ardıç bölgesinde yer alan yaylanın adıdır. Düz geniş bir alan olması sebebiyle bu şekilde adlandırılmaktadır.

**Daşboğazyaylası** (Zfr.) *Taş boğaz yayla+sı*. Safranbolu – Helkeme arasındaki sırt boyunun adıdır. Hem taşlık bir alana sahip olması hem de iki bölge arasında boğaz gibi boydan boya görünmesi sebebiyle bu şekilde adlandırılmaktadır.

**Kokurdanyaylası** (Zfr.) *Kokurdan yayla+sı*. Sırt boyundaki yaylalardan birinin adıdır. Ermenilerin 100 yıl önce buraya gelerek buharlı makine getirmesiyle birlikte o dönemden beri yöre halkı tarafından bu şekilde adlandırıldığı söylenmektedir.

**Kocibohcacınıñyanı** (Ulu.) *Kocı bohcac+ı+nın yan+ı*. Yörede “kayın ağacı” anlamında “bohcac” kelimesi kullanılmaktadır. Bölgede kayın ağaçlarının bulunduğu yaylanın adıdır.

**Durnayaylası** (Zfr.) *Turna yayla+sı*. Karabük- Ulus arasındaki sırt boyunun adıdır. Niçin bu şekilde adlandırıldığı bilinmemektedir.

**Candarmamezaliyaylası** (Zfr.) *Jandarma mezarlık+ı yayla+sı*. Zafer köyünün Safranbolu ilçesine bağlı olduğu zamanlarda, çatışma sırasında bir jandarma askerinin vurulup buraya gömülmesi sebebiyle yöre halkı bu şekilde adlandırmaktadır.

**Isırganlıkaylası** (Zfr.) *Isırganlık yayla+sı*. Katırovası'nın bitişiğindeki bulunan yaylanın adıdır. Yaylada ısırgan otlarının bulunması sebebiyle bu şekilde adlandırıldığı düşünülmektedir.

**Böyükdüz** (Zfr.) *Büyük düz*. Yarısı Karabük sınırları içinde yarısı Helkeme'ye ait olan yaylanın adıdır. Coğrafi yapısı gereği bu şekilde isimlendirildiği düşünülmektedir.

**Sarıçiçekyaylası** (Zfr.) *Sarı çiçek yayla+sı*. Yönü Safranbolu'ya bakan yaylanın adıdır. Yaylanın sarı çiçeklerle bezenmiş olması sebebiyle bu şekilde adlandırılmaktadır.

**Yasikköyyaylası** (Zfr.) *Yasık köy yayla+sı*. Sarıçiçek ile Kıralcayaylası arasında yönü Karabük'e bakan yaylanın adıdır.

**Sabandemürüyaylası** (Zfr.) *Saban demir+i yayla+sı*. Sırt boyundaki yaylanın adıdır. Yöre halkı ismin verilme sebebiyle ilgili şöyle bir hikâyecik anlatır: Kimliği bilinmeyen bir kimse demir ustalığıyla bilinen Safranbolu'ya giderek hayvanlarının arkasına koymak için demir yaptırır. Hayvanların otladığı sırada demir sırtından düşer. Adam eve geldiğinde saban demirini bulamaz. Yaylaya tekrar gider. Hayvanlarını otlattığı yerlere tekrar bakarak saban demirini bulur. Bu olaydan sonra yöre halkı yaylayı söz konusu adla anmaya başlar.

**Baklabostanyaylası** (Zfr.) *Bakla bostan yayla+sı*. Büyükdüz'ün bitişiğindeki tarlanın adıdır.

**Küçük yazı yaylası** (Zfr.) *Küçük yazı yayla+sı*. Safranbolu- Helkeme arasındaki sınır boyunda bulunan yaylanın adıdır. Niçin bu şekilde adlandırıldığı bilinmemektedir.

**Gırıgyaylası** (Zfr.) *Kırık yayla+sı*. Yöre halkı iki hayvanı birbirine bağlayan kütük anlamında “bonduruk” kelimesini kullanılmaktadır. Bu alanda böyle bir kütüğün kırılması yaylaya adını vermiştir.

**Kıralcayaylası** (Zfr.) *Kıralca yayla+sı*. Yasıkköyyaylası ile Candarmamezaliiyaylası'nın arasında bulunan yaylanın adıdır.

**Garabaglıkaylası** (Zfr.) *Kara bağlık*. Koyungözü'nün üstü Kokurdanyaylası'nın altındaki yaylanın adıdır. Yöre halkı tarafından "Garabaglık" adının burada yetişen otların yapraklarının kare olmasıyla ilgili olduğu rivayet edilir. Ormanda çalışanlar tarafından bu şekilde adlandırılmaktadır<sup>11</sup>.

### 5.1.2.3. Orotoponimler

**Yaylaköyübayırı** (Zfr.) *Yayla köy+ü bayır+ı*. Yayla köyüne giden yolun adıdır. Yöre halkı yolun eğimli olması sebebiyle bu şekilde adlandırmaktadır.

**Dereboğazı** (Zfr.) *Dere boğaz+ı*. Fazlıoğlu Mahallesi'nden Kabuskalıoğlu Mahallesi'ne doğru gelen suyun adıdır. Yöre halkı, kar ya da yağmur yağdığı zaman oluşan su yolunu bu şekilde adlandırmaktadır.

**Burunüstü** (Zfr.) *Burun üst+ü*. Gölpınarı'ndan yukarı doğru Karacasuyu'na doğru giden yolun adıdır. Yöre halkı yolun T harfi şeklinde kuru, düz olan bir yer olduğunu söylemektedir.

**Bıçakburnu** (Zfr.) *Bıçak bur(u)n+u*. Çukur bir tarlada iki kenarın kesiştiği yerin adıdır.

**Enviyeburnu** (Zfr.) *Enviyeye bur(u)n+u*. Yöredeki birkaç ormana giden yolun üstündeki kesişim noktasının adıdır. Niçin bu şekilde adlandırıldığı kesin olarak bilinmemekle birlikte yöre halkı neredeyse oradaki tüm ormanlara gidilirken buradan geçmek zorunda olduğu için bu şekilde adlandırıldığını söylemektedir.

**Gökceburnu** (Zfr.) *Gökçe bur(u)n+u*. Yörede "kayın ağacı" anlamında "gökçe" kelimesi kullanılmaktadır. Bölge, kayın ağacının çok bitmesi sebebiyle bu şekilde adlandırılmaktadır<sup>12</sup>.

**Günlükburnu** (Ulu.) *Günlük bur(u)n+u*. Hisarköy ile Uluköy'ü ayıran sırt boyunun adıdır. Köründeğirmenyanı'ndan Uluköy'e kadar ilerler. Niçin bu şekilde adlandırıldığı bilinmemektedir.

**Helkemeovası** (Zfr.) *Helkeme ova+sı*. Helkeme Fabrikası'nın bulunduğu yerin adıdır.

**Katırovası** (Zfr.) *Katır ova+sı*. Safranbolu- Helkeme yolu arasındaki ovanın adıdır. Yöre halkı ovayı hayvanlarını otlatmak, yorulunca dinlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Eskiden bu ovayı özellikle katırlar kullanırmış. Bunun sebebi katırların diğer hayvanlardan daha fazla yük taşımasıdır. Adı, bu katırlardan yola çıkılarak verilmiştir.

**Yamggaya** (Zfr.) *Yanık kaya*. Enviyeburnu'nun ilerisindeki büyük kayanın adıdır. Ağaç bitmeyen bu kayanın tepe kısmı güneşte yanarak kararmış, bu olay üzerine yöre halkı kayayı bu şekilde adlandırmıştır.

**İnbaşığıyası** (Zfr.) *İnbaşı kaya+sı*. Kamyon yolunun geçtiği mevkinin adıdır.

<sup>11</sup> Yöre halkı yayladaki bu bitkinin hayvanların da yemediği bir ot olduğunu söylemektedir.

<sup>12</sup> Yöre halkı tarafından "Gökceburnu" adının yanı sıra mevki için "Gökçeyogusu" adlandırılması da kullanılmaktadır.

**Dervetgayası** (Zfr.) *Dervet kaya+sı*. Safranbolu patika yolu üzerindeki kayanın adıdır. Niçin bu şekilde adlandırıldığı bilinmemekle birlikte yöre halkı tarafından büyük kaya olarak nitelendirilir. Uluköy ve Hisar köylerinin suyu bu kayadan gelir.

**Arıgayası** (Ulu.) *Arı kaya+sı*. Uluköy'de bulunan uçuruma benzer büyük, yüksek kayanın adıdır. Yöre halkı bu kayayla ilgili çeşitli anlatılar aktarmıştır. İlk anlatı bu kayada bir hazine olduğu ve kimsenin heybetinden dolayı onu almaya cesaret edemediğine dairdir. Diğer bir anlatı ise bu kayanın tepesinde çok büyük bir arı kovana olduğu hatta zamanında kayadan oluk oluk bal aktığı, adının da buradan geldiği şeklindedir.

**Kırharman** (Ulu.) *Kır harman*. Yöre halkı ekimi olmayan, verimsiz bir arazi olduğu için bu şekilde adlandırmaktadır.

**Harmanaltı** (Zfr.) *Harman alt+ı*. Verimsiz arazinin adıdır. Yöre halkı üst tarafını harmanlarını (tahıllarını) dövmek için kullanmaktadır. Alt tarafının da kırsal olması sebebiyle bu şekilde adlandırılmaktadır.

**Kelebektarlası** (Zfr.) *Kelebek tarla+sı*. Kelebek ağacının çok olması sebebiyle yöre halkı tarlayı bu şekilde adlandırmaktadır.

**Karacasu** (Zfr.) *Karaca su*. Yamaçta kalan kır tarlanın adıdır. Tarlanın yarı tarafında tarım yapılır yarı tarafı ise ekime elverişsiz kır alandır. Yöre halkı tarlada pınar bulunması sebebiyle bu şekilde adlandırmaktadır.

**Hudut** (Zfr.) *Hudut*. Safranbolu ile Ulus'u birbirinden ayıran sınırın adıdır.

**Ucubunar** (Zfr.) *Uç pınar*. Zafer köyünün doğusunda yer alan Gökgözgırağı'ndan başlayıp Ceyüplertepesi'ne kadar olan sırt boyunun adıdır.

**Çelikbaştepesi** (Zfr.) *Çelik baş tepe+si*. Türbe pınarı yakınındaki tepenin adıdır. Yöre halkı bir zamanlar burada çobanların oyun oynadığını, bu oyunun ise taşa çelik dikip odunla çeliği devirmek şeklinde olduğunu söylemektedir. Bundan dolayı yöre halkı bu tepeyi çobanların oyunu ile ilişkilendirerek adlandırmıştır.

**Sivricegayatepesi** (Zfr.) *Sivrice kaya tepe+si*. Yüksek bir konumda bulunmaktadır<sup>13</sup>.

**Kilseyantepesi** (Zfr.) *Kilise yanı tepe+si*. Yöre halkı topraklarında Rumlar'ın yaşadığı dönemden kalma bir kilise olması sebebiyle bu şekilde adlandırmaktadır.

**Konacukgırağı** (Zfr.) *Konacık kırak+ı*. Ardiç Ormanı'nın en yüksek tepesinin adıdır. Safranbolu ile Zafer köyü arasındaki tepedir. Niçin bu şekilde adlandırıldığı bilinmemektedir.

**Kapahlıdağ** (Zfr.) *Kapaklı dağ*. Bir yüzü Bartın-Karabük yoluna diğer yüzü Gökgözgırağı'na bakan tepenin adıdır.

<sup>13</sup> "Sivriburnu" adıyla da bilinmektedir. Tepenin yüksekte kalan kısmının yukarı doğru daralması sonucu oluşan görüntü sebebiyle bu şekilde adlandırılabilmiş olacağı düşünülmektedir.

**Türbetepesi** (Zfr.) *Türbe tepe+si*. Katırovası'nın üst tarafında bulunan tepenin adıdır.

**Gülleyigtepesi** (Zfr.) *Gülleyik tepe+si*. Gülleyigsuyu'nun bulunduğu tepenin adıdır.

**Atakdibi** (Ulu.) *Atak dip+i*. Uluköy Ömerağ Mahallesi'nde bulunan Ömerağ Camisi'nin karşındaki yerin adıdır.

**Yardibi** (Ulu.) *Yar dip+i*. Kirenpınarı'nın altındaki pınarın adıdır.

#### 5.1.2.4. Horotoponimler

**Gabuksayvanı** (Zfr.) *Kabuk sayvan+ı*. Ormanda dönemsel olarak kalmak için yapılan yerin adıdır. Kimin tarafından yapıldığı bilinmemektedir. Ağaç kabuklarından yapılmış olması sebebiyle bu şekilde adlandırılmaktadır.

**Kiler** (Zfr.) *Kiler*. Buzağların yattığı bir yerin adıdır<sup>14</sup>.

**Goyunahurı** (Zfr.) *Koyun ahır+ı*. Koyunların yattığı bir yerin adıdır.

**Kömüşyatağı** (Zfr.) *Kömüş yatak+ı*. Mandaların yattığı bir yerin adıdır.

**Çilyenüzüm** (Zfr.) *Çilyen üzüm*. Küçük kara üzüm bağlarının adıdır.

**Garaüzüm** (Zfr.) *Kara üzüm*. Olgunlaşmış kara üzüm bağlarının adıdır.

**Gögceüzüm** (Zfr.) *Gökçe üzüm*. Sarı, yaprakları yeşil olan üzüm bağlarının adıdır.

**Çavuşüzüm** (Zfr.) *Çavuş üzüm*. İri taneli üzüm bağlarının adıdır.

**Aşşaabagece** (Zfr.) *Aşağı bahçe*. Bir bahçenin Kumluca tarafını gösteren bölümünün adıdır.

**Yukarıbagece** (Zfr.) *Yukarı bahçe*. Bir bahçenin Uluköy tarafını gösteren bölümünün adıdır. Bahçenin yukarı tarafının Uluköy'e bakması sebebiyle bu şekilde adlandırılmıştır.

**Akçakirenbagece** (Zfr.) *Akça kiren bahçe*. Yalnızca erik ağacının bulunduğu bir bahçenin adıdır. Abdalhızarı tarlasının çıkışındadır.

**Ayınçamlığı** (Ulu.) *Ayı+nın çamlık+ı*. Uluköy ile Ömerağ Mahallesi'nin arasında yer alan çamlığın adıdır.

**Sarıçamlık** (Zfr.) *Sarı çamlık*. Yöre halkı çamın cinsinden dolayı söz konusu yeri bu şekilde adlandırmaktadır.

**Garaçamlık** (Zfr.) *Kara çamlık*. Yöre halkı çamın cinsinden dolayı söz konusu yeri bu şekilde adlandırılmaktadır.

**Aşşaaçayır** (Zfr.) *Aşağı çayır*. Tarım yapılmayan, hasat olmayan bir arazinin aşağı bölümünün adıdır.

<sup>14</sup> Yörede "Bızagahın" adı da kullanılmaktadır.

**Yukarıçayır** (Zfr.) *Yukarı çayır*. Ekimi olmayan, hayvanların otlatıldığı bir yerin adıdır. İletişimi kolaylaştırmak için bu şekilde adlandırıldığı düşünülmektedir.

**Gölbunarçayırı** (Zfr.) *Göl pınar+ı çayır+ı*. Hayvanları otlatmak için ayrılan ekilmemiş bir tarlanın adıdır. Eskiden tarla olarak kullanılsa da zamanla yöre halkının ihtiyaçları doğrultusunda hayvanlar için çayır olarak bırakılması sebebiyle bu şekilde adlandırılmaktadır.

**Çayırbaş** (Ulu.) *Çayır baş*. Ömerağ Mahallesi'nde hayvanların otlatıldığı küçük arazinin adıdır.

**Kilseyanı** (Ulu.) *Kilise yan+ı*. Arıgayası'nın sağ tarafında hayvanların otlatılması için kullanılan bir tarlanın adıdır.

**İsbagköy tarlası** (Ulu.) *İsbag köy tarla+sı*. Ömerağ Mahallesi'ndeki okulun üst tarafında bulunan tarlanın adıdır. Yöre halkı tarlanın Bizans döneminden beri kullanıldığını söylemektedir.

**Arıglar** (Ulu.) *Arıglar*. Günlükburnu sırtının arkasında kalan tarlanın adıdır. Yöre halkı eskiden bu sırtın arkasında da köylerin var olduğunu ancak bu köylerin zaman içinde yok olduğunu söylemektedir. Söz konusu adın yok olan köylerden birinin adı olduğu ve bu tarlanın adlandırılmasına kaynaklık ettiği dile getirilmiştir.

**Değirmendaşıtarlası** (Zfr.) *Değirmen taş+ı tarla+sı*. Kilseyanı'ndaki tarlanın adıdır. Bundan yaklaşık yüz yıl önce Kulaklar Mahallesi'ndeki bir değirmenin değirmen taşından yağmur suları sebebiyle kopan bir parçanın bu tarlaya sürüldüğü söylenmektedir. Tarla adını bu olaydan almıştır<sup>15</sup>.

**Gortarlası** (Zfr.) *Kor tarla+sı*. Düz, tarıma elverişli olan bir tarlanın adıdır.

**Çukur tarla** (Zfr.) *Çukur tarla*. Kimi yerleri düz kimi yerleri bayır olan bir tarlanın adıdır. Girintili çıkıntılı olması sebebiyle bu şekilde adlandırılmaktadır.

## 6. Sonuç

Çalışmada toplam 158 silikyerağı bulunmaktadır. Bu silikyerağlarının 13'ü birbiriyle koştuttur. Derlenen 158 silikyerağınının 55'i hidronim (su adı), 34'ü oronim (dağ adı), 31'i agroonim (bağ adı), 23'ü oykonim (orun adı), 8'i horonim (el adı), ve 7'si drimonim (orman adı)'dir. Sayıca kendisine en çok rastlanan hidronim adlandırmaları yörenin suya verdiği önemi göstermektedir. Hidronimlerin 41'i potamonim, 9'u limnomonim, 4'ü helonimdir. Hidronimler kendi içinde sınıflandırıldığında toplam 41 potamonimin 3'ü çay adı, 12'si çeşme adı, 15'i dere adı, 11'i pınar adıdır. Limnomonimlerin ise 5'i göl, 5'i de kuyu adlarından oluşmaktadır. Helonimler incelendiğinde ise 4 bataklık adıyla karşılaşılır. Elde edilen sayısal verilerden yola çıkılarak potonimler içinde derelerin önemli bir yer tuttuğu ve limnomonimler içinde ise kuyu ve göl isimlendirmelerinin eşit düzeyde yer aldığı söylenebilir.

Oronimler içinde en sık kullanılan ise 11 adet ile tepe adlarıdır. Diğer oronim türündeki yer adlarının ise sayıları 1 ile 5 arasında değişkenlik göstermektedir.

<sup>15</sup> "Değirmendaşıtarlası", "Harmanaltı" adıyla da bilinmektedir.

Toplam 31 adet agrooniminin 4'ü bağ, 3'ü bahçe, 5'i çamlık, 5'i çayır, 14'ü ise tarladır. Sayısal veriler göz önünde bulundurulduğunda agroonimler içinde "tarla" adlarının önemli bir yere sahip olduğu görülür. Tarlalardan sonra "çamlık" ve "çayır" adları gelmektedir.

Toplam 23 adet oykonim derlenmiştir. Oykonimler sınıflandırılırken derleme bulguları göz önünde bulundurularak komonimler ve orpedyonimlerle sınırlı tutulmuştur. Oykonimlerin 6'sı komonim, 17'si orpedyonimdir. Komonimlerin 1'i çiftlik, 2'si köy, 3'ü ören/harabe adıdır. Orpedyonimler içinde yayla adları geniş bir yer tutar.

**Kaynak kişiler:** Adil Turgut (72 Ulu.), Hasan Turgut (48 Ulu.), Mustafa Şenol (79 Zfr.), Osman Şenol (56 Zfr.) Erhan Şenol (25 Zfr.), Şaziye Şenol (45)

**Kısaltmalar:** Ulu.: Uluköy, Zfr.: Zafer Köyü.

## 7. Kaynakça

Barem, G. M. Q. (2018). Telafer mikrotoponimleri ve dil incelemesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erkol, F. (2013). Afyonkarahisar ili Çay ilçesinin mikrotoponimleri ve dil incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köse, S. (2014). İzmir Karaburun yöresi mikrotoponimleri ve dil incelemesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuşdemir, A. (2017). Yerköy mikrotoponimlerinde görülen coğrafi terimler. Kesit Akademi Dergisi. 3/12, 510-529.

Kuşdemir, A. (2017). Yerköy'de bitki adlarından oluşan yer adları. TÜBAR, XLI, 2017-Bahar, 195-206.

Şahin, İ. (2011). Yeradabilimi araştırmalarında mikrotoponiminin yeri, önemi ve araştırma yöntemi: Tırnak köyü (İçel/Gülнар) örneği. Turkish Studies. 6/1: 1807-1830.

Şahin, İ. (2013). Türkiye yeradbiliminde terim ve tür sınıflandırması sorunları. Avrasya Terim Dergisi. 1/1, 46-58.

Şahin, İ. (2015). Türkiye yeradbiliminde leksik-semantik sınıflandırma meselesi. Avrasya Terim Dergisi. 1, 10-21.

Türk Dil Kurumu. (2020). Türk Dil Kurumu sözlükleri. Web: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 30.09.2020 tarihinde alınmıştır.

Yağmur, Ö. (2014). Höbek köyü yer adları üzerine bir inceleme. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi. 49, 243-264.

Yılmaz, C.; Kaya, M. (2018). Bir mikrotoponimi denemesi; Sinop-Ayancık'ta Zingal Orman İşletmesi'nin yer adlarına etkisi. Doğu Coğrafya Dergisi. 23/39, 149-164.

Yorulmaz, Kahve, M. (2018). Muğla yeradları üzerine bir dil incelemesi -Menteşe'deki silikyeradları-. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



## 10-Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki eş değeri olmayan duygu fiilleri<sup>1</sup>

Mustafa Said ARSLAN<sup>2</sup>

**APA:** Arslan, M. S. (2020). Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki eş değeri olmayan duygu fiilleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 170-179. DOI: 10.29000/rumelide.839156.

### Öz

Sovyetler Birliğinin dağılmasıyla birlikte Türk lehçeleri ile ilgili araştırmalar hız kazanmış, Türk lehçeleri konuşan ülkelerin ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel alanlarda iş birliği artmıştır. Özellikle ortak bir tarihî geçmişin üzerine kurulu Türk devletleri arasındaki bağ günden güne güçlenmiştir. Bu bağların kuvvetlenmesinde en önemli adım lehçeler arası aktarma çalışmalarıdır. Lehçeler arası aktarmalar, bir lehçe konuşurlarının öbür lehçeyi öğrenmeleri konuları başta olmak üzere bir dilin farklı lehçelerini konuşanlar arasında kurulacak her türlü ilişkilerde kelimeler ve cümleler arası eş değerlik dikkat edilmesi gereken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye Türkçesine Oğuz grubu Türk lehçelerinden sonra en yakın lehçelerden biri sayılabilecek olan Özbek Türkçesindeki eş değeri olmayan duygu fiilleri bu çalışmanın konusunu teşkil etmektedir. Genellikle kullanıldığı lehçenin kültürüne ait kelimelerden oluşan eş değeri olmayan kelimeler lehçeler arası aktarmalarda büyük sorunlar ortaya çıkarabilmektedir. Lehçeler arası aktarmalar dahil ortaya çıkabilecek anlam karmaşasını önlemek amacıyla lehçeler arası eş değerlik çalışmalarına önem verilmelidir.

**Anahtar kelimeler:** Özbek Türkçesi, eş değerlik, duygu fiilleri, yalancı eş değerlik

### Non-equivalent verbs of emotion in Turkey Turkish and Uzbek Turkish

#### Abstract

Following the collapse of the Soviet Union, studies on Turkic dialects has gained momentum. Economic, social, political, and cultural cooperation between countries where Turkic dialects are spoken has increased. The bond between Turkic states built on a common historical past in particular is growing stronger day by day. Translation studies between dialects is the most important step in reinforcing that bond. Equivalence between words and sentences is an issue that should be considered in any kind of potential relationships between speakers of different dialects of a particular language, especially in subjects of translation between dialects and speakers of one dialect learning the other dialect. The subject of this study is non-equivalent verbs of emotion in Uzbek Turkish, the closest Turkic dialect to Turkey Turkish after the Oghuz Turkic dialects. Non-equivalent words, which are generally exclusive to the culture of the dialect in which they are used, can cause major problems in translation between dialects. Importance should be attached on inter-dialectal equivalence studies in order to prevent any potential ambiguity including translation between dialects.

**Keywords:** Uzbek Turkish, equivalence, verbs of emotion, false equivalence

<sup>1</sup> Bu makale yazarın doktora tezindeki veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Kastamonu Üniversitesi, TÖMER (Kastamonu, Türkiye), msarslan@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0640-747X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.10.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.839156]

## Giriş

Zeynep Korkmaz'ın "bir kılışı, bir oluşu veya bir durumu anlatan; olumlu ve olumsuz şekillere girebilen kelime" (Korkmaz, 1992: 61) olarak açıkladığı fiiller, araştırmacılar tarafından farklı ölçütler temel alınarak çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Araştırmacıların bir kısmı anlam, bir kısmı fiillerin gerçekleşme şekli, bir kısmı da fiillerin biçimlerini ölçüt olarak benimsemiş ve bu nedenle farklı fiil sınıflandırmaları ortaya çıkmıştır. Mental fiiller de bu fiil sınıflandırma denemeleri sonucunda ortaya çıkmış bir fiil türüdür. Fiillerin sınıflandırılması çalışmalarında görülen algılama/akıl/duygu/ifade gibi farklı ancak düşünce etrafında birleşen fiillerin olması gerektiği düşünülmüştür. Bu sınıflandırmaların hepsinde farklı adlandırmalarla olsa da mental fiillerden bahsedilmiştir. (Hirik, 2018: 21)

Hirik'e göre mental fiiller "Duyu organları ile harekete geçen algının zihinsel süreci etkilemesi ve sonuçta çeşitli dönütlerin de verilmesini kapsayan, psikoloji temelli hareketleri ifade eden fiillerdir." (Hirik, 2018: 22) Mental fiillerin bir alt basamağını oluşturan duygu fiilleri üzerine Türkiye'de çok fazla çalışma bulunmamaktadır.

Türkçe Sözlük'te duygu, "1. Duyularla algılama, his. 2. Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim. 3. Önsezi. 4. Nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği. 5. Kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik." şeklinde açıklanmıştır. (TDK, 2011)

Duygu kelimesi sözlük anlamı olarak açıkça görülse de karmaşıklığı sebebiyle tam olarak ifade edilmesi güç bir kavramdır. "İçinizdeki her duygu anılar ve içgüdünün, eğitim ve dış etkilerin, öğrendikleriniz ve deneyimlerinizin, ilkel güdüler ve beyin yapısının karmaşık bir etkileşiminden oluşur." (Sartorius, 1999: 50) Duygunun kesin olarak ifade edilememesinin sebebi karmaşık etkileşim sürecidir.

Şahin'e göre, heyecan ve duygu durumunu değerlendiren bilişsel durumlar kişilerde ve toplumlarda farklılık göstermektedir. Algı, biliş, dil ekseninde şekillenen duygular zihinde farklı şekillerde algılanır ve yorumlanır. Beden diline yansıdığı için gözlemlenebilen duygular olabileceği gibi gözlemlenemeyen duygular da vardır. Duyguların açığa çıkma durumları farklıdır. Bu fiziksel bir hareketle olabileceği gibi, kelimelerle de olabilmektedir. Bilişsel değerlendirmelere bağlı olarak duygular olumlu ya da olumsuzdur. Şahin, dildeki duyguyla ilgili fiillerin 1. Olumlu duygu fiilleri ve 2. Olumsuz duygu fiilleri şeklinde ikiye ayrılabilmesini söylemiştir. (Şahin, 2012: 233)

Yaylagül, duygu fiillerini anlam açısından 1. bütünsel davranış tepki fiilleri 2. olumlu duygu fiilleri 3. olumsuz duygu fiilleri olarak da gruplandırılabilmesini belirtmiştir. Ürk- (ürkmek), ayın- (korkmak, sakınmak, çekinmek), öbkälän- (öfkelenmek) gibi fiilleri bütünsel davranış tepki fiillerine örnek olarak göstermiştir. Yaylagül, bütünsel davranış tepkilerine giren fiiller için, kişinin uyarılara verdiği ani tepkiler ifadesini kullanmıştır. Yaylagül'e göre, bütünsel davranış tepki fiilleri, tehdit edici ve tehlikeli olarak algılanan bir durum karşısında kişinin ilk anda verdiği tepkileri gösterirken bu grupta değerlendirilecek olumsuz duygu fiillerinde daha uzun bir mental süreç söz konusudur. Sıgta- (yas tutmak), buñad- (kederlenmek), ökün- (pişman olmak) gibi fiiller olumsuz duygu fiilleri olarak kabul edilebilir. Säbin- (sevinmek), ögir- (memnun olmak, çok sevinçli olmak, sevinç duymak), mäñilä- (neşelenmek), tapla- (arzu etmek, uygun bulmak) gibi fiiller olumlu duygu fiilleri olarak kabul edilebilir. (Yaylagül, 2005: 27-35)

Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki Eş Değeri Olmayan Duygu Fiilleri adlı bu çalışmada duygu fiilleri olumlu, olumsuz ve yansız olarak sınıflandırılmıştır. Duygu fiillerinin sınıflandırılmasında daha ayrıntılı bir sınıflandırma mümkün olmasına rağmen çalışmada tespit edilen duygu fiillerinin eş değerlik açısından incelenmesinin amaçlanması dolayısıyla böyle bir sınıflandırma tercih edilmiştir. Duygu fiillerinin olumlu, olumsuz ve yansız olarak sınıflandırılmasında karşılaşılabilecek aksaklık bir duygunun kişiye göre, duyguyu ifade eden ya da duygudan etkilenen kişiye göre değişiklik gösterebilmesidir. Çalışmada incelenen duygu fiilleri genel bir değerlendirmeyle sınıflandırılmıştır.

Türk Dünyasında çeşitli tarihî ve siyasî sebeplerle birçok Türk Lehçesi veya yazı dili ortaya çıkmıştır. Bu lehçe veya yazı dilleri dil yapıları, morfoloji, ses bilgisi vb. açılardan olduğu kadar söz varlığı açısından da farklılıklar ve benzerlikler göstermektedir. Şüphesiz söz varlığının benzerlik ve farklılık göstermesinin temel sebepleri olarak tarih boyunca toplulukların buldukları coğrafya dolayısıyla kurdukları ticari, siyasî, dinî ve kültürel ilişkiler gösterilebilir. Lehçeler arasındaki söz varlığının anlam açısından karşılaştırılması genel anlamda eş değerlik olarak değerlendirilebilir.

Eş değerlik sadece kelime eş değeri açısından değerlendirilemez. Kelime eş değeri yanında yapı biriminde eş değerlik, dizim yönünden eş değerlik, cümle yapısında eş değerlikten de söz edilebilir. (Uğurlu, 2011)

Kelime eş değeri (lexikalische Äquivalenz) terimiyle kaynak anlaşma birliğindeki bir kelimenin kavram alanıyla hedef anlaşma birliğindeki bir kelimenin kavram alanının birbirine eş değer veya denk olma durumu; bir başka deyişle birbiriyle örtüşmesi ifade edilmektedir. (Uğurlu, 2004: 31) Asker Resulov'a göre "Eş değer" (İng. equivalent) sözcüğü, Türkçeye Arapçadan gelen "muadil" kelimesinin karşılığı olup "değer yönünden birbirine eşit, denk olan" demektir. (Resulov, 1995: 916)

Mustafa Uğurlu, "Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eş Değeri" başlıklı makalesinde Türk lehçeleri arasındaki eş değer kelimeleri üç bölümde ele almıştır. (Uğurlu, 2004: 31)

1. Kaynak lehçedeki bir kelimeye, hedef lehçede bir kelime eş değer olabilir: 1 = 1

Kaynak lehçedeki ve hedef lehçedeki kelimeler kavram alanı açısından tamamen ya da kabul edilebilir şekilde örtüşebilir. Bu durumda bire bir eş değerlikten söz edilebilir.

Bire bir eş değer kelimeler de kendi içinde üçe ayrılabilir.

a. Ses ve anlam yönünden aynı olan kelimeler.

b. Belli ses değişimlerine uğramış fakat aynı kaynaktan gelen ve anlam yönünden birbirine benzer olan kelimeler.

c. Ses ve yapı açısından farklı olan kelimeler. Bu gruba giren kelimeler farklı kaynaklardan da gelmiş olabilirler.

2. Kaynak lehçedeki bir kelimeye, hedef lehçede birden fazla kelime eş değer olabilir: 1 = 1<sup>n</sup>

Kaynak lehçedeki bir kelimenin kavram alanını, hedef lehçede bir değil, ancak birden fazla kelimenin kavram alanı, tamamen veya kabul edilebilir bir şekilde örtebilir; bu durumda, "bire çok" eş değerlik söz

konusudur. (Uğurlu, 2004: 33) Bire çok eş değer kelimeler kendi aralarında aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir:

a. Kaynak lehçedeki bir kelimenin, ses ve yapı bakımından aynı olan veya lehçeler arasındaki düzenli ses denklikleriyle aynı kaynaktan geldiği bilinen şekli, hedef lehçede bulunabilir. Ancak bu iki kelimenin kavram alanları birbiriyle az bir oranda örtüşebilir. Burada, yukarıda belirtilen kabul edilebilir bir örtüşme de söz konusu değildir. Bire bir eş değer gibi gözükmelerine rağmen kavram alanları bakımından az bir oranda örtüşen kelimeler “yarım yalancı eş değer kelimeler”dir. Dolayısıyla, bu tür kelimelerde, kaynak lehçedeki kelimenin örtülmeyen kavram alanı için, hedef lehçede en azından başka bir kelime daha kullanılmak durumundadır. (Uğurlu, 2004: 33)

b. Ses ve yapı bakımından birbiriyle ilgisi olmayan, ayrı kaynaklardan gelen kelimeler arasında da bire çok eş değerlik olabilir. (Uğurlu, 2004: 34)

3. Kaynak lehçedeki bir kelimeye, hedef lehçede hiçbir kelime eş değer olmayabilir:  $1 \equiv \emptyset$

Kaynak lehçedeki bir kelimenin kavram alanını, hedef lehçede hiçbir kelimenin kavram alanı kabul edilebilir bir şekilde örtmeyebilir. Bu durumda “bire hiç” eş değerlik söz konusudur. Bunlar genellikle, kaynak lehçeyi konuşan topluluğun, kendine has kültürünü yansıtan kelimelerdir. Kaynak lehçedeki bir kelimenin hedef lehçede kabul edilebilir eş değerinin olmadığı durumlarda aktarma yapılırken; ya kelime aynen alınarak dipnot vb. şekilde açıklanabilir; ya da anlamına göre aktarılabilir. (Uğurlu, 2004: 34-35)

Eş değerlik konusunda Türkiye’de günümüze kadar yapılan çalışmalara bakıldığında sadece yalancı eş değerlik konusunun incelendiği görülmektedir. Yalancı eş değerlik konusunda yapılan çalışmaların çoğu makale düzeyinde çeşitli dergilerde yayımlanmış çalışmalardan ibarettir.

Çalışmamıza kaynaklık edecek olan Özbek Türkçesindeki duygu fiilleri 2006 – 2007 yıllarında “Özbekistan Milliy Ensiklopediyası” Davlat İlmiy Naşriyatı tarafından, A. Madvaliyev başkanlığındaki komisyon tarafından hazırlanan beş ciltlik *Özbek Tilining İzahli Luğati* taranarak tespit edilmiştir. ÖTİL’den alınan fiillerin, parantez içerisinde cilt ve sayfa numaraları verilmiştir. Fiillerin örneklenmesinde sözlüklerde kullanılan cümlelerden faydalanılmıştır. Özbek Türkçesindeki örnek cümleler çeviri yazısıyla orijinaleri verilerek Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Örnek cümlenin alındığı eserin adı altı çizili olarak belirtilmiştir.

Duygu fiilleri tespit edilirken deyimlik fiillerin de dâhil edilmesi iki lehçe açısından da daha çok fiilin incelenmesini sağlamıştır. Duygu ifade eden deyimlik fiiller de yukarıda bahsi geçen sözlüklerde geçen fiillerdir.

Türkiye Türkçesindeki ve Özbek Türkçesindeki duygu fiilleri ve duygu ifade eden deyimlik fiiller listelenerek leksikolojik karşılaştırmalı yöntem ile karşılaştırma yapılmış ve bu karşılaştırma sonucunda tespit edilen fiiller 1. Eş değeri olmayan olumlu duygu fiilleri 2. Eş değeri olmayan olumsuz duygu fiilleri 3. Eş değeri olmayan yansız duygu fiilleri şeklinde üç bölümde incelenmiştir.

## 1. Eş değeri olmayan olumlu duygu fiilleri

**1. 1. alqamâq** Fiilin anlamı ÖTİL’de (I: 76) “biri için sağlık, iyilik dilemek” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır. Ancak Özbek Türkçesinden Türkiye Türkçesine

yapılacak aktarmalarda bu fiilin yerine “esenlikler dilemek, iyilik dilemek” şeklinde bir aktarım kullanmak doğru olacaktır.

...“*tuprağ alsäng – áltın bolsın, martabali bolinglar*”, *deya alqagänlari-alqagän*. J. Abdullaxânov, Xânadân. (Toprak alsan altın olsun, mertebeli ol diye durmadan iyilik diliyor.)

**1. 2. bötamlamâq** Fiilin anlamı ÖTİL’de (I: 420-421) “çocuğu deve yavrusuna benzeterek, köşeğim diyerek şımartmak, sevmek” olarak açıklanmıştır. Türkiye Türkçesinde bu deyimlik fiilin eş değeri bulunmamaktadır. Fakat yapılacak aktarmalarda “kuzum diye sevmek” şeklinde bir ifade kullanılabilir.

*Şul zamânda Gülistânning sultâni bötamlab, qozimlab... yığladı. «Murâdjân».* (O anda Gülistan’ın sultanı evladım, kuzum diye... ağlamaya başladı.)

**1. 3. sizlamâq** Fiilin ÖTİL’deki (III: 496) anlamı “kendinden büyük ya da herhangi bir kişiye saygıdan “siz” diye hitap etmek” olarak açıklanmıştır. Söz konusu fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Akramxân undân javâb muştı kütib, jänggä hâzirlängän çâqda da’vâgär endi jazab bilân emas, hazil bilân vä sizlab javâb qıldı.* İ. Rahim, Tinimsiz şahar. (Ekremhan ondan gelecek olan cevap yumruğunu bekleyip “savaşa” hazırlandığı zaman davacı artık gazapla değil, şakayla ve siz diyerek cevap verdi.)

**1. 4. sizsiramâq** Fiilin ÖTİL’deki (III: 497) anlamı “kendinden büyük ya da herhangi bir kişiye saygıdan “siz” diye hitap etmek” olarak açıklanmıştır. Söz konusu fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

## 2. Eş değeri olmayan olumsuz duygu fiilleri

**2. 1. ajabsinmâq** Fiilin anlamı ÖTİL’de (I: 43) “biraz hayret etmek” olarak açıklanmıştır. Türkiye Türkçesinde fiilin anlamını karşılayan bir fiil bulunmamaktadır.

*İşlab otirgän xonamda özimça ajabsindim: Dadajängä nimä boldi.* R. Rahmân, Âdat. (Çalışmakta olduğum odamda kendimce biraz hayret ettim: Babacığma ne oldu.)

**2. 2. âq kiymâq** Deyimlik fiilin anlamı ÖTİL’de (III: 176) “matem elbisesi giymek, bazı yerlerde, tersine taziye müddeti bitene kadar, siyah kıyafeti beyaz kıyafet ile değiştirmek, matem elbisesini çıkarmak” olarak açıklanmıştır. Deyimlik fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Rozimurâdning ânasi aza âçdi. Qarindâşlar âq kiyib, âvaz çıqardılar.* Ş. Aşurova, Yanga. (Rozimurat’ın annesi yasa başladı. Akrabaları beyaz giyinip, haber yaydılar.)

**2. 3. âq qılmâq** Deyimlik fiilin anlamı ÖTİL’de (III: 176) “kendi çocuğunu lanetlemek, nefret dolu sözler söyleyerek yüz çevirmek, çocuğunu reddetmek” olarak açıklanmıştır. Deyimlik fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Agär qızım yüzimni yergä qaratgän bolsa, juvân marg bolsın, âq qıldım.* S. Zunnunova, Âlav. (Eğer kızım yüzümü yere getirirse genç yaşta ölsün, lanet ettim.)

**2. 4. ar-ar qılmâq** Deyimlik fiilin anlamı ÖTİL’de (I: 93) “olur olmaz şeylere inleyerek ağlamak” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

**2. 5. âtamlamâq** Fiilin anlamı ÖTİL'de (III: 153) “babasını defnetmek; baba diye feryat etmek” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Âldında beli bâğlıq, hassa tutgân Yoldâş, Xayri vâ yana tört-beş kişi «âtamlab» bârişdi, ârqada tâbut, erkaklar marhumni navbat bilân yelkalarida kôtarib, songgi yolgâ küzatdilar. «Yâşlık».* (Önde beli bağlı, baston tutan Yoldaş, Hayri ve yine dört beş kişi baba diye feryat ederek gitti, arkada tabut, erkekler merhumu sırayla omuzlarında taşıyıp son yolculuğuna uğurladılar.)

**2. 6. aytib yıglamâq** Deyimlik fiilin anlamı ÖTİL'de (II: 274) “ağıt yakmak, merhumu methederek ağlamak” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

**2. 7. aza âçmâq** Deyimlik fiilin ÖTİL'de (I: 47) ilk anlamı “ağıtla ağlayarak matem merasimine başlamak”, ikinci anlamı “başka haneden cenazeye (adete göre kardeş-akrabaya) ağıtla matem merasimi gerçekleştirmek (bayanlar gerçekleştirir)”, üçüncü anlamı “savaş, sevda vb. sebeplerle ya da iz bırakmadan kaybolan kişilerin vefatının öğrenilmesi, bunun gibi hayatından ümit kesilen kişi için matem merasimi gerçekleştirmek” olarak açıklanmıştır. Deyimlik fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Qapqağı qalaylängän temir tâbut üy ortasıgâ qoyılğâç hâtın-halaj birdän uvvâs sâlib, aza âçdi. E. Usmânov, Yolqın.* (Kapağı kalaylanmış demir bir tabut evin ortasına konulunca kadınlar birden feryatla mateme başladılar.)

*Usta Hasanbek bolsa oğlı Şadmânbekning jängdâ şühid bolğäni tufayli aza âçdi.* Mirmuhsin. Me'mâr. (Hasanbek Usta ise oğlu Şadmanbek'in savaşta şehit olması sebebiyle yas tutmaya başladı.)

**2. 8. aza tutmâq** Deyimlik fiilin ÖTİL'de (I: 47) ilk anlamı “yas tutmak, matemde olmak”, ikinci anlamı “özenle ağlayarak ağıt yakmak (âdete göre önemsiz bir şeye)” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır. Fiilin sadece ÖTİL'deki ilk anlamı “yas tutmak” deyimlik fiiliyle karşılanabilir.

*Jabbâr akä ölgän vaqtlarda qâra kiyib, aza tutıb yürgän çâğlarida ham u özini hâzirgidek yâkkä-yâlgız sezmagän edi. İ. Rahim, Çin muhabbat.* (Cabbar ağabey öldüğünde kara giyip, yas tuttuğu sıralarda da o kendini şimdiki gibi yapayalnız hissetmişti.)

**2. 9. böri bâqış (ya da qaraş) qılmâq** Deyimlik fiilin anlamı ÖTİL'de (I: 416) “korkutucu, dehşet verici bir şekilde bakmak” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Bir qolida teşa, Sanâbargä böri qaraş qilib yaqınlaşdi.* K. Yaşın, Hamza. (Bir elinde keserle Senaber'e korkutucu bir şekilde bakarak yaklaştı.)

**2. 10. gumânsiramâq** Deyimlik fiilin anlamı ÖTİL'de (I: 524) “birinden ya da bir şeyden biraz şüphelenmek” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Ergaş stol âldigä kelayâtib, ârqasidagi Dovrotvortsevgä yana gumânsirab qaradi.* A. Muxtâr, Âpa-singillar. (Ergaş masanın önüne gelip, arkasındaki Dovrotvortsev'e yine biraz şüphelenip baktı.)

**2. 11. ingalamâq** Fiilin anlamı ÖTİL'de (II: 207) “«inga-inga» diye ses çıkarmak, bu tarzda bir sesle ağlamak” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Birdän başqa bir ävâz eşitildi: kimdir tez-tez gäpiradi; däm erkakça, dam xâtinça sözladi, dam çaqalâq bolib ingalaydi. Äybek, Tanlangän asarlar. (Birden başka bir ses duyuldu: birisi hızlı hızlı konuşuyor, bazen erkek gibi, bazen kadın gibi konuşuyor, bazen bebek olup inga diye ağlıyor.)*

**2. 12. ingillamâq** Fiilin anlamı ÖTİL'de (II: 207) “«ing-ing» diye ses çıkarmak (esasen bebek ağlaması hakkında)” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Kenjamizni tizzamgä äldim. U dasturxonni älib ketayâtgän änasigä qolini çözüb ingilladi. T. Murâd, Ät kişnagän äqşâm. (Küçüğümüzü dizime oturttum. O sofrayı toplayıp götürren annesine kollarını uzatıp inga diye ağladı.)*

**2. 13. kan gütmek** Deyimlik fiilin anlamı TS'de “kan dökerek öç almak istemek” olarak açıklanmıştır. Fiilin Özbek Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

**2. 14. kan istemek** Deyimlik fiilin anlamı TS'de “öldürülen bir kimsenin öcünün alınmasını istemek” olarak açıklanmıştır. Fiilin Özbek Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

**2. 15. kana susamak** Deyimlik fiilin anlamı TS'de “öldürme hırsı duymak” olarak açıklanmıştır. Fiilin Özbek Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

**2. 16. korkusundan altına etmek (kaçırmak, yapmak)** Deyimlik fiilin anlamı TS'de “çok korktuğunda idrarını veya dışkısını kaçırarak” olarak açıklanmıştır. Fiilin Özbek Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

**2. 17. ölümün soluğunu ensesinde duymak (hissetmek)** Deyimlik fiilin anlamı TS'de “her an öleceğini beklemek, ölüm korkusu ile dolu olmak” olarak açıklanmıştır. Fiilin Özbek Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Yüz yaşından daha çok insan ne kadar yaşar ki ölümün soluğunu ensemdede duyuyorum. -Y. Kemal.*

**2. 18. sänsänlamâq** Fiilin ÖTİL'de (III: 441) anlamı “sen diye hitap etmek, saygısızlık etmek” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Hâji Zâkir endi kampirni sänsänlab, ungä doq urardi. S. Ayniy, Esdalıklar. (Hacı Zakir şimdi ihtiyara sen diye hitap edip, onu tehdit ederdi.)*

**2. 19. sänsiramâq** Fiilin ÖTİL'de (III: 441) anlamı “sen diye hitap etmek, saygısızlık etmek” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*-Qâl, -Sâdıq endi sänsiraşgä ötibdi. H. Gulâm, Maş'al. (-Kal, Sadık şimdi sen demeye başlamıştı.)*

**2. 20. senlamâq** Fiilin ÖTİL'de (III: 480) ilk anlamı “birine sen diye hitap etmek”, ikinci anlamı “sen diye hitap ederek saygısızlık etmek” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Bâzârkom dam sizlab, dam senlab, çolgä odağaylardi. T. Aşurov, Äq ät. (Pazar yöneticisi bazen siz diyor, bazen sen diyor, ihtiyara bağıra çağıra tehdit yağdırıyordu.)*

**2. 21. sensiramâq** Fiilin ÖTİL’de (III: 480) ilk anlamı “birine sen diye hitap etmek”, ikinci anlamı “sen diye hitap ederek saygısızlık etmek” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Ahmadjân qısmgä yangi kelgän küni bu yigit undän: -Qayerlisan? – deb soradi. Özidän kiçik bu yigitning sensiragäni Ahmadjängä maläl keldi. A. Qahhâr, Altın yıldız. (Ahmetcan’ın bölüme yeni geldiği gün bu delikanlı ona: -Nerelisin? – diye sordu. Kendinden küçük bu delikanlının ona sen diye hitap etmesi Ahmetcan’ı üzdü.)*

**2. 22. sökinmâq** Fiilin anlamı ÖTİL’de (III: 612) “kendi kendine, hiç kimseye duyurmadan sövmek” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Yaxşibâyev boratab sökindi, lekin közini açdı. M. M. Dost, Lâlâzâr. (Yahşibayev bir güzel kendi kendine sövdü, ama gözünü açtı.)*

*Şahmurâd Köhistâniy kün boyi dıqqat bolib, sökinib yürdi. Mirmuhsin, Temur Malik. (Şahmurat Köhistani günü sinirlenerek, kendi kendine küfrederek geçirdi.)*

*Faqat... uzâqdän Qâdir devkorning qârası körindi degunça, ponğıllab sökingänça, közdän pinhân bolışadi, juftakni râstlab qalışadi. «Yâşlik». (Ancak... Uzaktan Kadir’in dev gibi cüssesi göründü mü, söylenir, içinden söver ama gözden irak yerlere saklanıp, ortalıktan yok olurlardı.)*

**2. 23. üstüne sevmek** Deyimlik fiilin anlamı TS’de “birini severken bir başkasını daha sevmek” olarak açıklanmıştır. Fiilin Özbek Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Sanki ben sizin üstünüze birini sevmişim, herkese rezil olmuşum, siz de onu duymuşsunuz. -M. Ş. Esendal.*

**2. 24. yığı çıqarmâq** Deyimlik fiilin anlamı ÖTİL’de (II: 272) “bir kişinin vefatı sebebiyle toplanıp sesli bir şekilde ağıt yakarak ağlamak” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

### 3. Eş değeri olmayan yansız duygu filleri

**3. 1. bürgüt bâqış qılmâq** Deyimlik fiilin anlamı ÖTİL’de (I: 376) “etkileyici bir şekilde dik dik bakmak” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Bâbâm bürgüt bâqış qilib mengä qaradılar. S. Ahmad, Yıldız. (Dedem kartal bakışıyla bana baktı.)*

**3. 2. kendi kendine gelin güveyi olmak** Deyimlik fiilin anlamı TS’de “ilgilenin nasıl karşılayacağını düşünmeden bir işi olmuş bitmiş sayarak sevinmek” olarak açıklanmıştır. Fiilin Özbek Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Kız kardeşi ile Mahir daha ortada fol yok yumurta yokken gelin güveyi olmuşlar. -H. R. Gürpınar.*

**3. 3. öz gâpi özigä xumâr qılmâq** Deyimlik fiilin anlamı ÖTİL’de (IV: 423-424) “kendi sözü kendine ilginç gelmek” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

*Muallim öz gâpi özigä xumâr qilib xoxoladi... «Yâşlik». (Öğretmen kendi sözü kendine ilginç gelip güldü...)*



**3. 4. şâdimarg bolmâq** Deyimlik fiilin ÖTİL’de (IV: 591) anlamı “sevinçten, keyiften birdenbire ölmek” olarak açıklanmıştır. Fiilin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

–*Qwâncdän şâdimarg bolışgä âz qâldim. Keçasi bilän mijja qâqmay, şirin xayâllargä çâtib çıqdim, - dedi Kamâliddin. T. Jalâlov, Altın kafas. (-Mutluluktan öleyazdım. Geceleyn gözümü kırpmadan, tatlı hayallere dalıp gittim, - dedi Kemalettin.)*

## Sonuç

Lehçeler arası yapılacak aktarmalarda, lehçelerden birinin öğretilmesinde ve ortak bir yazı dili oluşturulması hedefinde yapılacak en önemli çalışma, lehçeler arası eş değerlik araştırmaları yapılarak eş değerlik sözlükleri hazırlanmasıdır. Son yıllarda artarak devam eden yalancı eş değerlik çalışmaları bu alandaki açığı kapatmak üzere bir başlangıç olarak sayılsa da bütün lehçeleri kapsayan sadece yalancı eş değerlik değil, bütünüyle bir eş değerlik çalışması Türk lehçelerinin en büyük ihtiyaçlarından biridir.

Çalışmamızda söz konusu iki lehçe sözlüklerinden tespit edilmiş olan duygu fiilleri eş değerlik açısından incelenmiş ve eş değeri olmayan duygu fiilleri ifade ettikleri anlama göre olumlu, olumsuz ve yansız duygu duygu fiili olarak sınıflandırılmıştır.

Özbek Türkçesindeki dört olumlu duygu fiilinin Türkiye Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır. Özbek Türkçesindeki on sekiz olumsuz duygu fiilinin Türkiye Türkçesinde; Türkiye Türkçesindeki altı olumsuz duygu fiilinin ise Özbek Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır. Toplamda yirmi dört olumsuz duygu fiilinin eş değeri bulunmamaktadır. Özbek Türkçesindeki üç yansız duygu fiilinin Türkiye Türkçesinde; Türkiye Türkçesindeki bir yansız duygu fiilinin ise Özbek Türkçesinde eş değeri bulunmamaktadır.

Lehçeler arası yapılacak aktarmalarda eş değeri olmayan kelimeler söz konusu olduğunda; eş değeri olmayan kelime ya dipnotla açıklanmalı ya da kelimenin hedef lehçede anlamını karşılayabilecek benzer bir ifade kullanma yoluna gidilmelidir. Yapılacak aktarmalarda aslına en yakın aktarma ancak kelimenin orijinalinin kullanılmasıyla mümkün olabilecektir.

## Kaynakça

- Arslan, M. S. (2019). *Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki Duygu Fiillerinin Eşdeğerliği*. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Doktora Tezi, Bişkek.
- Hirik, E. (2018). *Türkiye Türkçesinde Mental Fiiller*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Komisyon (2006-2007), *Özbek Tilining İzohli Lugati, 5 Cilt*. Editör: A. Madvaliyev. Taşkent: Davlat İlimiy Naşriyoti.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Marufov, Z. M., vd. (1981). *Özbek Tilining İzahlı Lugati I/II*. Moskova: Rus Dili Nashriyot.
- Resulov, A. (1995). Akriba Diller ve “Yalancı Eş Değerler” Sorunu. *Türk Dili*(524), 916-924.
- Sartorius, M. (1999). *Kadınlarda Duygusal Zekâ. EQ’yu Daha İyi Kullanmanın Yolları*. (Ş. C. Erendor, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Şahin, S. (2012). *Türkmen Türkçesinde Mental Fiiller. Doktora Tezi*. Ankara.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Baskı b.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uğurlu, M. (2004). Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eş Değerliği. *Bilig Dergisi*(29), 29-49.

Uğurlu, M. (2011). Lehçe içi Aktarmada Yalancı Eş Değerlik. 38. *ICANAS, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, (s. 1877 - 1890). Ankara.

Yaylagül, Ö. (2005). Türk Runik Harfli Metinlerde Mental Fiiller. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17-51.

## 11-Konuşma eğitimi açısından Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici konuşmalarında kullandıkları ikna teknikleri<sup>1</sup>

Elif AKTAŞ<sup>2</sup>

**APA:** Aktaş, E. (2020). Konuşma eğitimi açısından Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici konuşmalarında kullandıkları ikna teknikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 180-197. DOI: 10.29000/rumelide.839173.

### Öz

Türkçe dersinin öğrenme alanlarından biri olan konuşma; bireyin duygu, düşünce ve isteklerini anlaşılır bir biçimde sözlü olarak ifade etmesidir. Bu çalışmada, konuşma eğitimi etkinlikleri çerçevesinde Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlayıp sundukları ikna edici konuşmalar, ikna teknikleri açısından incelenmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Buna göre, araştırmanın katılımcıları Akdeniz’de bir üniversitenin eğitim fakültesinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda öğrenim gören 38 Türkçe öğretmeni adayından oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve ilgili literatür taranarak hazırlanan ‘İkna Edici Konuşma Gözlem Formu’ kullanılmıştır. Veriler, gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından 4 hafta boyunca yürütülen konuşma etkinlikleri çerçevesinde elde edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının hazırladıkları metinler; ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, ardından yazıya geçirilmiştir. Verilerin analizinde ise nitel araştırma analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının ikna edici konuşmanın basamaklarından dikkat çekme ile inandırma kategorilerinde diğer iki kategoriye göre yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları anlamayı sağlama ile tekrarlama/isteneni açıklama basamaklarında ise daha başarılı olmuşlardır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının hedef kitlenin yaş, eğitim ve cinsiyet özelliklerine uygun bir konuşma tasarlamada kısmen başarısız oldukları ifade edilebilir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe öğretimi, konuşma eğitimi, ikna edici konuşma, Türkçe öğretmeni adayları

### Persuasion techniques used by Turkish teacher candidates in their persuasive speeches in terms of speaking education.

Speaking one of the learning areas of Turkish lesson is verbal expression of an individual's feelings and thoughts. In this study, the persuasive speeches prepared by Turkish teacher candidates were analyzed in terms of persuasion techniques. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. Convenience sampling was preferred in determining the participants. Participants of the study consist of 38 Turkish teacher candidates studying in the Department of Turkish Education of a university education faculty in the Mediterranean. "Persuasive Speech Observation Form" developed by the researcher was used in collecting the data. The data was obtained within the scope of speech activities conducted by the researcher for 4 weeks after obtaining the necessary permissions. Accordingly, the texts prepared by teacher candidates; recorded with a voice recorder and then transcribed. Descriptive analysis, one of the qualitative research analysis techniques, was used in analyzing the data. According to the findings of the study, it was determined that the teacher candidates were insufficient in the categories of attention and persuasion. The

<sup>1</sup> Bu çalışma, 03-05 Ekim 2019 tarihleri arasında İzmir’de düzenlenen 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı’nda sunulan sözlü bildirin revize edilmiş ve güncellenmiş hâlidir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Antalya, Türkiye), elif.aktas@alanya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5573-2274 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.11.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.839173]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

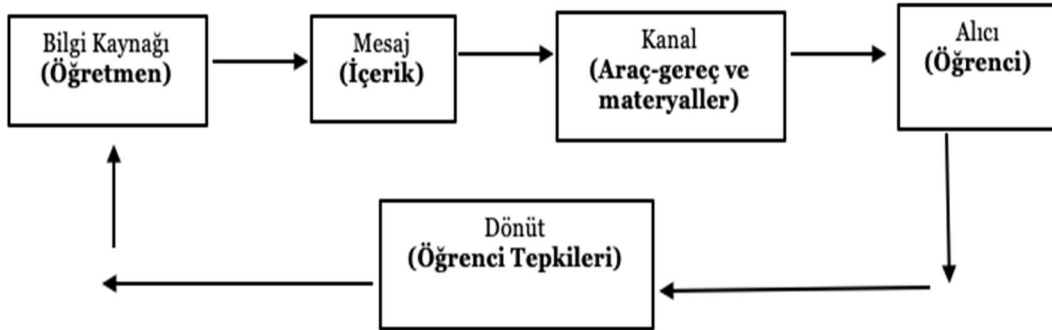
preservice teachers were more successful in providing understanding and repeating / explaining what is wanted.

**Keywords:** Turkish teaching, speaking education, persuasive speaking, Turkish language teacher candidates

## Giriş

Toplumsal bir varlık olan insan, diğer insanları anlayabilmek ve kendini anlatabilmek için sürekli iletişim içindedir. İnsanın içinde yaşadığı toplumun kültürünü, inançlarını, değerlerini ve kurallarını öğrenmesi, içselleştirmesi ve bunları gelecek kuşaklara aktararak neslini devam ettirmesi ancak iletişimle olur. Etkili konuşma ve dinleme becerileri, iletişim sürecini başarıyla yürütmek açısından son derece önemlidir.

Toplumsal bir varlık olan insanoğlu, bilgi vermek; bilgi almak, duygu ve düşüncelerini, istek ve ihtiyaçlarını dile getirmek ya da başkasının his ve fikirlerini öğrenmeye çalışmak için iletişim kurar (Yüksel, 2019: 145). Günümüz toplumlarında eğitim anlayışı; ifade becerisi gelişmiş, sosyal becerisi yüksek, yaratıcı düşünebilen, kişilerarası iletişimde başarılı ve problem çözebilen bireyler yetiştirmek üzerine odaklanmıştır. Eğitim, tüm hayatımız boyunca devam eden bir süreç olmakla birlikte bireyde istedik, kasıtlı ve bilinçli bir davranış değişikliği meydana getirmek olarak tarif edilmektedir (Senemoğlu, 1997: 7). Dolayısıyla eğitim, temelde bir iletişim kurma sürecidir. Öğrenme-öğretme ortamı içerisinde iletişim, “*davranış değişikliği meydana getirmek üzere düşünce, bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılması*” şeklinde tanımlanmaktadır (Ergin ve Birol, 2000: 5).



**Şekil 1.** Öğrenme-Öğretme ve İletişim Süreci

Şekil 1’de iletişim sürecinin temel öğeleri, öğrenme-öğretme ortamına uyarlanmıştır (Ergin ve Birol, 2000). Buna göre, sınıf ortamında tek yönlü bir bilgi aktarımından bahsetmek mümkün değildir. Bunun iletişim değil, iletim/iletme olduğunu söylemek mümkündür. Tek yönlü bilgi aktarımına dayalı bir öğrenme ortamında öğrenmelerin kalıcı olduğundan da bahsedilemez. Dolayısıyla iletişim sürecinin öğelerinden herhangi biri olmadan iletişimden bahsetmek doğru değildir. Öğrenme-öğretme sürecinde okul içi ya da okul dışı etkinliklerde iletişim sürecini başlatan kişi çoğunlukla öğretmendir. Öğretmen, iletişim sürecini başlatarak, öğrenciye rehberlik ederek ve süreç içerisinde aktif rol oynayarak öğrenmeyi gerçekleştirir. Sınıf içinde öğretmen, temel olarak öğrencilerini etkilemek ve onları ikna etmek için iletişim kurmaktadır. Çünkü iletişim kurmanın temelinde çoğunlukla karşıdaki kişiyi ikna etmek yatar. Bu açıdan öğretmenin iletişim ve ikna becerileri ne kadar yüksek olursa eğitimde belirlenen hedeflere

ulaşmak o kadar kolay olacaktır. Bu nedenle iletişim sürecini başlatan kaynak konumunda olan öğretmenlerin etkili bir iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu beceri hayatın her alanında kişiye önemli katkılar sağlayan bir beceridir.

Davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla bilgi, duygu, düşünce, tutum ve becerilerin paylaşılması sürecine iletişim denmektedir (Ergin ve Birol, 2000: 25). Kişinin kendisiyle olan iletişiminden diğer insanlarla olan iletişimine, kitle iletişiminden sözsüz iletişime kadar çok geniş bir kavramı içine alan iletişim; mesaj üretme, iletme ve anlamlandırma aşamalarından oluşur (Dökmen, 1995: 19). İletişim kurmaktaki asıl amaç, gönderilen mesajlar yoluyla alıcının tutum ve davranışlarında değişiklik meydana getirmektir (Tutar ve Yılmaz, 2003: 5). İletişimin yeni tutum geliştirmek, var olan tutumun şiddetini artırmak ya da değiştirmek gibi üç farklı amacı ve sonucu vardır (Kağıtçıbaşı, 2005: 180; Mutlu, 1994: 185). Bu tanım ve açıklamalar, iletişimin bir ikna süreci olduğunu ortaya koymaktadır.

İkna yoluyla kurulan iletişimde başkalarının düşünce, davranış ve tutumları değiştirilir; geliştirilir veya kişiye yeni düşünce, davranış ve tutumlar kazandırılır. İkna, temelde insanları daha önce bilmedikleri veya paylaşmadıkları bir görüşe yakınlaşmalarını sağlar. Pek çok iletişimde insanlar, karşısındaki bireylerin davranış ve tutumlarını değiştirmesi için onu ikna etmeyi amaçlamaktadır (Yüksel, 1994: 3). Böylelikle ikna, bir öğrenme süreci hâline gelir. Bazı araştırmalar iknayı bir öğrenme şekli olarak da tanımlar (Yüksel, 1994: 74). İletişimde asıl amaç insanlara yeni davranış kazandırma ve onların davranışlarını değiştirme olduğunda öğrenme ve ikna aynı paydada buluşmaktadır. Çünkü öğrenme ve ikna bireyin tutum, inanç ve davranışlarında farklı yollarla değişiklik yaratır.

*“İkna kelimelerle, görsellerle, çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerle insanların inançlarını, düşüncelerini, davranışlarını, motivasyonlarını, arzu ve isteklerini etkilemektir.”* (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2013: 82). İkna edici konuşma; birtakım sözel çabalarla dinleyicileri harekete geçirme, onlarda istedik değişimler ortaya çıkarmadır. İkna edici konuşmada şu amaç ve sonuçlardan bahsetmek mümkündür:

Mevcut tutumun pekişmesi,

Mevcut tutumun değişmesi,

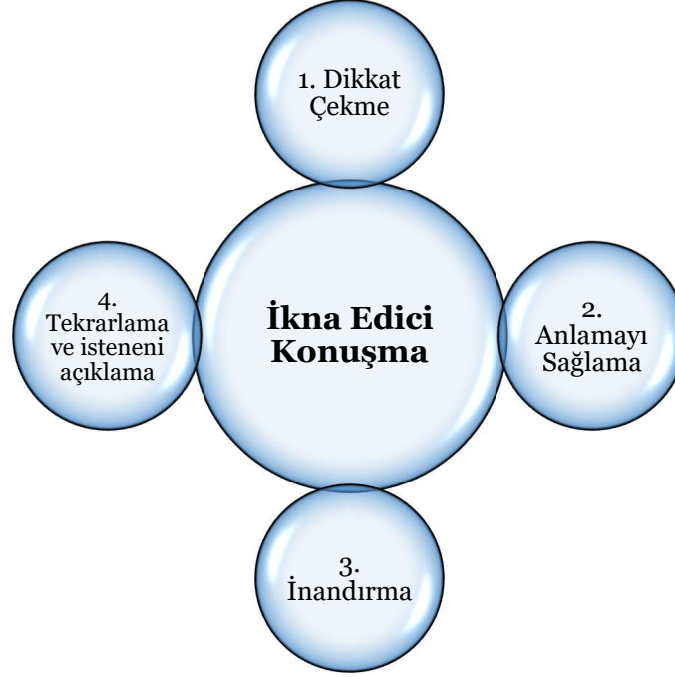
Yeni tutum meydana gelmesi,

Davranışın değişmesi (Yüksel, 2019: 126).

İnsanları yönlendirmek ve onların düşüncelerini, inançlarını, tutumlarını, davranışlarını istedik yönde değiştirmek için en sık kullanılan teknik, ikna etme tekniğidir. Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) *“Bir konuda birinin inanmasını sağlama, inandırma, kandırma”* şeklinde tanımlanan ikna; inançları, tutumları, niyetleri ve hatta davranışları değiştirmeye yönelik bir iletişim sürecidir (Deniz, 2007: 13). İkna, insanları belli teknik ve stratejilerle etkileme, inançları ve değerleri kabullendirme yeteneğidir (Hogan, 2007: 20). Eğitimde ikna tekniklerinin kullanım amacı, belirlenen hedefler doğrultusunda öğrencileri yönlendirmektir. İkna tekniklerini kullanan öğretmen, eğitimin amaçlarına ulaşmada daha başarılı olur.

Türkçe dersinin öğrenme alanlarından biri olan konuşma; bireyin duygu, düşünce ve isteklerini anlaşılır bir biçimde sözlü olarak ifade etmesidir. Sözlü iletişimin temelinde konuşma ve dinleme becerileri vardır. Konuşma ve dinleme becerisi, okuma ve yazma becerisi kadar önemlidir ve eğitimle geliştirilebilir. Türkçe dersleri, temel eğitimden itibaren konuşma eğitimi etkinlikleri kapsamında

öğrencilerin ikna becerilerini de geliştirmeye odaklanmaktadır. Nitekim ikna edici konuşma, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2009) “*dikkat çekme, anlamayı sağlama, inandırma, tekrarlama ve istenileni açıklama*” basamaklarından oluşan bir konuşma stratejisi /teknigi olarak tanımlanmıştır.



**Şekil 2.** İkna edici konuşmanın basamakları

Şekil 2'ye göre ikna edici konuşmanın dört temel unsuru vardır (MEB, 2009). Bunlardan ilki dikkat çekmedir. Bir konuşmaya başlamadan önce dikkat çekmek, dinleyicinin konuya ilgi duymasını sağlayacağı gibi konuşmanın gidişatını da etkilemektedir. İkna edici konuşmanın başarıya ulaşması, giriş ve sonuç bölümlerinin başarısına bağlıdır. İyi seçilmiş ve yapılandırılmış dikkat çekme etkinlikleri, dinleyicinin konuşmaya olan ilgisini de uyandırmış olacaktır. Giriş bölümünün dört amacı vardır: dikkati toplama, sesin tonunu ayarlama, iyi niyet yaratma ve içeriğe yöneltme. Buna göre dikkat çekme kapsamında örnekler verme, soru sorma, içerikten haberdar etme, müzikten, görsellerden ve teknolojik gereçlerden faydalanma, ses tonunu, jest, mimik ve beden dilini etkin kullanma, anekdot/fıkra/hikâye vb. anlatma gibi etkinliklerden faydalanılabilir. Bunun yanı sıra ikna edici konuşmalarda kullanılan tipik giriş türleri; şaşırtıcı ifadeler kullanmak, soru sormak, hikâye anlatmak, örnek vermek, kişisel atıflar ve alıntı yapmak, şüphe uyandırmaktır (Yüksel, 2019, 167; MEB, 2019).

İkna edici konuşmanın ikinci basamağı ise anlamayı sağlamadır. Bu aşamada canlı bir dil ve somut örneklerle konunun anlaşılması sağlanır. Dinleyicinin ikna olabilmesi için her şeyden önce konuşmacıyı anlaması gerekir. Bu aşamada; ön bilgileri harekete geçirme, açık ve net bir dil kullanma, karşısındakini konuşmaya dâhil etme, yazı tahtası kullanma, slogan kullanma, birden çok duyu organına hitap etme gibi strateji ve etkinliklerden faydalanılabilir.

İkna edici konuşmanın asıl can alıcı noktası inandırmadır. Bu aşamada konuşmacı her şeyden önce dinleyicinin soru ve kuşularını giderecek kanıtlar sunarak onu inandırmaya çalışmalıdır. Bunun yanı sıra empati kurma, ses tonunu etkin kullanma, vurgu ve tonlamaya özen gösterme, hedef kitleye saygı duyma ve bunu gösterme, düşünceyi geliştirme tekniklerinden faydalanma (sayısal verilerden

faydalanma, tanık gösterme/alıntı yapma, karşılaştırma, örnekler verme vb.), abartılı açıklama yapma/söz sanatları kullanma, mekân etkin kullanma, olumlu sözcükler kullanma/pozitif olma, materyal kullanma, içten bir üslup kullanma, zıt fikirler sunma ve bunları çürütme, farklı çözüm önerileri sunma, mantıklı, nesnel argümanlar kullanma, jest, mimik ve beden dilini etkin kullanma vb. teknik ve stratejilerden faydalanılabilir.

Şekil 2'ye göre ikna edici bir konuşmanın son basamağı tekrarlama ve isteneni açıklamadır. Bu aşamada ana fikir aralıklarla tekrar edilir ve özet yapılır. Konuşmacı; ikna etmenin son basamağında net ve kesin ifadeler kullanarak, mesajı ve anahtar kelimeleri tekrarlayarak, özet yaparak dinleyiciyi etkilemeye çalışır. Konuşmanın sonuç bölümü konuşmacının amacına ulaşması için son şanstır. Bu aşamada özet, hikâye, harekete yöneltme ve duygusal etki kullanılabilir (Yüksel, 2019: 167; MEB, 2019). İkna edici konuşmalarda amaca ulaşma, istedik değişimleri ortaya çıkarma, iyi düzenlenmiş bir giriş ve sonuç bölümü ile sağlanabilir. İletişim süreci sonrasında her zaman akılda kalan son söylenendir, bu nedenle kötü başlayan bir konuşma, sonuç bölümünün etkili bir şekilde tasarlanmasıyla başarıya ulaşabilir.

Türkçe dersi öğretim programlarında ikna ediciliğe bir metin türü olarak gereken önemin verilmediği dikkat çekmektedir. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar) ikna ediciliğin bir metin türü olarak ele alınmadığı ve üçüncü sınıftan itibaren "İkna edici konuşmalar yapar." şeklinde bir kazanıma yer verdiği görülmektedir. 2019 programında ise ikna edici konuşma, yalnızca bir konuşma stratejisi olarak sekizinci sınıf düzeyinde karşımıza çıkmaktadır. Konuşma becerisinin ilköğretimden itibaren geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerin ikna edici konuşma becerilerinin geliştirilmesi için onlara birtakım bilgiler kazandırılmalı, konuşma etkinlikleri yaptırılmalı, örnekler üzerinden tartışma ve analizler yapılmalıdır. Öğrenme-öğretme sürecinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için sınıf ortamında iletişimin sağlıklı ve etkili yürütülmesi gerekmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir iletişimdeki en büyük pay, öğretmene aittir.

Öğretmenler, icra ettikleri meslek gereği kişilerarası iletişimde başarılı olmak zorundalardır. Çünkü onlar, davranış değiştirme sürecinde karşısındakini ikna etmeye çalışmaktadırlar. Bu da iyi bir dil ve iletişim becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Öğretmen; iletişim sürecini başlatarak, bu süreçte öğrencilerine rehberlik yaparak, aktif rol oynayarak öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Öğrenme-öğretme faaliyetleri, her şeyden önce iletişime dayalıdır. Dolayısıyla öğretmenin etkili iletişim becerilerine sahip olması bu açıdan önemlidir. İkna ile karşıdakinin düşünce, tutum ve davranışları değiştirilir. Bu nedenle öğretmenlerin iletişim becerileri kadar ikna kabiliyetlerinin de yüksek olması gerekmektedir. Öğretmenlerin ikna edici iletişim becerilerinin geliştirilmesi için uygulamalı eğitim verilmesi eğitim faaliyetlerinin hedeflerine ulaşılması açısından yararlı olacaktır (Türkkan, 2000: 18).

İlgili literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşmalarında kullandıkları ikna tekniklerini tespit etmeyi amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eğitimde ikna tekniklerinin kullanımına ilişkin çalışmalar, yazma becerisi üzerinde odaklanmıştır. Yapılan araştırmalar, farklı yaş ve seviyelerde olan öğrencilerin ikna edici metin yazma becerilerini incelemeye yöneliktir (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2013; Kaptan, 2015; Kan ve Erbaş, 2017; Esmer, 2018; Beyreli ve Konuk, 2018). Bunun yanı sıra Okur, Süğümlü ve Göçen (2013) ikna edici metin türünün Türkçe Öğretim Programlarında ve ders kitaplarında yeteri kadar yer almadığını, bu durumun da öğretimde eksikliklere neden olduğunu söylemektedir. Bu çalışma, söz konusu alandaki boşluğu doldurmayı amaçlayarak ikna edici konuşma becerisi üzerinde odaklanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici konuşmalarında kullandıkları ikna tekniklerini incelemek ve bu tekniklerin cinsiyete göre dağılımını tespit etmektir. Bu amaçla çalışmada, konuşma eğitimi etkinlikleri çerçevesinde Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlayıp sundukları ikna edici konuşmalar, ikna teknikleri açısından incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Türkçe öğretmeni adaylarının kullandıkları ikna tekniklerinin genel olarak dağılımı nasıldır?

Türkçe öğretmeni adaylarının ‘dikkat çekme’ basamağında kullandıkları ikna tekniklerinin cinsiyete göre dağılımı nasıldır?

Türkçe öğretmeni adaylarının ‘anlamayı sağlama’ basamağında kullandıkları ikna tekniklerinin cinsiyete göre dağılımı nasıldır?

Türkçe öğretmeni adaylarının ‘inandırma’ basamağında kullandıkları ikna tekniklerinin cinsiyete göre dağılımı nasıldır?

Türkçe öğretmeni adaylarının ‘tekrarlama ve isteneni açıklama’ basamağında kullandıkları ikna tekniklerinin cinsiyete göre dağılımı nasıldır?

## Yöntem

Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici konuşmalarında kullandıkları ikna tekniklerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, betimleyici bir nitel araştırma özelliği göstermektedir. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna göre araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici konuşmalarında kullandıkları ikna teknikleri doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir.

## Araştırmanın katılımcıları

Katılımcıların belirlenmesinde araştırmacıya hız ve pratiklik kazandıran kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Buna göre, araştırmanın katılımcıları Akdeniz’de bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 38 Türkçe öğretmeni adayından oluşmaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında birinci sınıfta öğrenim gören 38 Türkçe öğretmeni adayının 22’si kadın, 16’sı erkektir. Örnekleme ait demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur:

Cinsiyet	f	%
Kadın	22	57,89
Erkek	16	42,1
<b>Toplam</b>	<b>38</b>	

**Tablo 1:** Araştırma grubunun demografik özellikleri



## Veri toplanması ve analizi

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve ilgili literatür taranarak hazırlanan 'İkna Edici Konuşma Gözlem Formu' kullanılmıştır. Forma son şeklinin verilmesinde Türkçe eğitimi alan uzmanlarının (n=3) görüşlerinden faydalanılmıştır. Formda öğretmen adaylarının yaptıkları konuşma metinlerini değerlendirmeye yönelik dört ana kategoriye yer verilmiştir: dikkat çekme, anlamayı sağlama, inandırma, tekrarlama ve istenileni açıklama.

Formda yer alan bu ana kategorilerin belirlenmesinde 2009 Türkçe Dersi öğretim Programı ve Kılavuzu esas alınmıştır. Söz konusu programın açıklamalar kısmında ikna edici konuşmanın yukarıda belirtilen dört ana boyutu yer almaktadır. Alt kategorilerin belirlenmesinde ise Deniz'in (2007), Hogan (2007) ile Hogan ve Speakman'dan (2007) derleyerek oluşturduğu ikna teknikleri listesinden faydalanılmıştır. Veriler toplanmadan önce etik kurul izni için gerekli başvurular yapılmış ve izin belgesi 01/06/2020 toplantı tarihi ve 2020/04 karar sayısı ile Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından verilmiştir.

Veri toplama sürecinde, İkna Edici Konuşma Gözlem Formu, her bir öğretmen adayı için ayrı ayrı doldurulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının konuşmalarında hangi ikna tekniklerini kullandıklarını belirlemeden önce onlara ikna teknikleri hakkında bilgiler verilip uygulama örnekleri yaptırılmıştır. Veriler, araştırmacının kendisi tarafından yürütülen etkinlikler çerçevesinde elde edilmiştir. Her bir öğretmen için 5-7 dk. konuşma süresi belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları konuşma metinleri, ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, ardından veriler analiz için yazıya geçirilmiştir.

Konu seçimine öğretmen adayları ve öğretim elemanı birlikte karar vermiş, ikna edici konuşma niteliği taşımayan ve din, dil, ırk, siyaset, cinsiyet ayrımcılığı içeren konular kapsam dışı bırakılmıştır. Öğretmen adaylarının ikna edici konuşma yaptıkları bazı konu örnekleri aşağıda verilmiştir:

Çok okuyan mı yoksa çok gezen mi bilir? Bir de benden dinleyin.

Organ bağıışı niçin önemlidir?

Başarıya ulaşmada zekâ mı çalışmak mı önemlidir?

Pedagojik formasyon eğitimi kaldırılmalıdır.

Harf devrimi neden gerekliydi?

Siverek neden il olmalıdır?

Burçlara inanır mısınız? Burcunuzun insanı mısınız? Sahi burcunuz nedir?

Hayvan hakları niçin önemlidir?

Sabahları neden kahvaltı yapmalıyız?

Okullarda bitişik eğik yazı gerekli midir?

Okullarda serbest kıyafet uygulaması olmalı mıdır?

Okumak ve yazmak, okur-yazar olmak mıdır?

Neden yerli üretime geçmeliyiz?

Veri analizi, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve gerek duyduğunda kullanabileceği bir şekle dönüştürülmesi anlamına gelen betimsel analiz tekniği kullanılarak yapılmıştır. Betimleyici analiz tekniklerinden yüzde ve frekans analizi ile çözümlenen veriler, önceden oluşturulan ana temalara göre sınıflandırılıp yorumlanmıştır. Ana temaların altında yer alan alt kategorilerin belirlenmesinde ise öğretmen adaylarının konuşma metinleri ve literatür taraması esas alınmıştır. Bu doğrultuda

araştırmada öncelikle Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici konuşma metinlerindeki stratejiler tespit edilmiş; ardından bu stratejiler cinsiyet değişkenine göre sınıflandırılmıştır. Son olarak da her bir stratejiye yönelik frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak sayısal veriler tablolastırılmıştır.

### Geçerlik ve güvenilirlik

Bu araştırmada verilerin geçerliğinin sağlanması için analizci üçgenlemesi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda geçerliliği sağlamak için en çok bilinen ve uygulanan strateji, üçgenleme tekniğidir. Üçgenleme tekniği, iki veya daha fazla araştırmacının birbirlerinden bağımsız olarak analiz ettiği nitel bulguların karşılaştırılması olarak tanımlanan çoklu analizci kullanımınıdır (Merriam, 2013). Yani iki veya daha fazla kişiye aynı nitel verinin bağımsız olarak analiz ettirilmesi ve bulguların karşılaştırılmasıdır (Patton, 2014). Bu kapsamda bulgular, araştırmacı dışında bir başka araştırmacı tarafından da incelenmiştir. İki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilerek ulaşılan sonuçlar Miles ve Huberman'ın (1994) ortaya koyduğu güvenilirlik formülü aracılığıyla hesaplanmıştır. Böylelikle %98 çıkan uyum değeriyle araştırmacının güvenilir olduğunu görülmüştür. Uzlaşma göstermeyen veriler ise tartışılarak tekrar gözden geçirilip ortak karara varılmıştır. Böylelikle verilerin tamamında uzlaşma sağlanmıştır.

### Bulgular ve yorum

Öğretmen adaylarının ikna edici konuşma metinlerindeki ikna teknikleri 4 ana kategori ve bu ana kategorilere bağlı alt kategoriler altında analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 2, 3, 4, 5 ve 6'da sunulmuştur.

Ana kategoriler	Cinsiyet			
	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Dikkat çekme	160	34,26	86	27,38
Anlamayı sağlama	62	13,27	42	13,37
İnandırma	194	41,54	146	46,49
Tekrarlama ve isteneni açıklama	51	10,92	40	12,73
<b>TOPLAM</b>	<b>467</b>		<b>314</b>	

**Tablo 2:** Öğretmen adaylarının kullandıkları ikna tekniklerinin genel dağılımı

Tablo 2'ye göre kadın öğretmen adayları tüm kategorilerde toplamda 467 strateji, erkek öğretmen adayları ise toplamda 314 strateji kullanmışlardır. Kadın adaylar lehine olan bu sayısal üstünlük, örneklem grubundaki kız öğrenci sayısının fazla oluşuna bağlanabilir. Alt kategoriler açısından bakıldığında ise öğretmen adayları en çok ikna tekniğini dikkat çekme ve inandırma basamağında kullanmışlardır. Tekrarlama ve isteneni açıklama basamağında ise her iki cinsiyet de en az sayıda teknik kullanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının dikkat çekme ve inandırma basamaklarında her iki cinsiyet açısından daha başarılı oldukları, tekrarlama ve isteneni açıklama basamağında ise kısmen yetersiz oldukları ifade edilebilir. Ayrıca Tablo 2'ye göre tekrarlama ve isteneni açıklama kategorisi

Konuşma eğitimi açısından Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici konuşmalarında kullandıkları ikna teknikleri / E. Aktaş (180-197. s.)

(kadın=%10,92, erkek=%12,73) dışında kadın öğretmen adaylarının erkeklerden diğer tüm kategorilerde daha fazla sayıda strateji kullandıkları dikkat çekmektedir.

'Dikkat Çekme' Basamağının Alt Kategorileri	Cinsiyet			
	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Örnek(ler) verme	36	22,5	22	25,58
Ses tonunu etkin kullanma	16	10	13	15,11
Soru sorma/merak uyandırma	41	25,62	32	37,2
İçerikten haberdar etme	21	13,12	15	17,44
Müzik unsurundan faydalanma	5	3,12	2	2,32
Görsellerden faydalanma	18	11,25	9	10,46
Teknolojiden faydalanma	6	3,75	8	9,3
Anekdote/fıkra/hikâye vb. kullanma	5	3,12	2	2,32
Jest, mimik ve beden dilini kullanma	12	7,5	15	17,44
<b>TOPLAM</b>	<b>160</b>		<b>86</b>	

**Tablo 3:** Öğretmen adaylarının 'dikkat çekme' basamağında kullandıkları ikna tekniklerinin dağılımı

Tablo 3'e göre kadın öğretmen adayları tüm kategorilerde toplamda 160, erkek öğretmen adayları ise 86 strateji kullanmışlardır. Bu sayısal üstünlük, kadınların oranının erkeklerden daha fazla olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının dikkat çekme kategorisinde en fazla soru sorma ve örnek verme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Müzik unsurundan faydalanma ve anekdot, fıkra, hikâye vb. kullanma stratejileri ise öğretmen adayları tarafından en az tercih edilen stratejilerdendir.

Tablo 3'e göre kadın öğretmen adayları en fazla sırasıyla soru sorma (%25,62), örnekler verme (%22,5) ve içerikten haberdar etme (%13,12) stratejilerini; erkek öğretmen adayları ise sırasıyla en fazla soru sorma (%37,2), örnekler verme (%25,58), içerikten haberdar etme (%17,44) ve jest, mimik, beden dili kullanma (%17,44) stratejilerini tercih etmişlerdir. Kadın öğretmen adaylarının en az kullandıkları stratejiler ise sırasıyla anekdot/fıkra/hikâye vb. kullanma (%3,12), müzik unsurundan (%3,12) ve teknolojiden faydalanma (%3,75) stratejileridir. Erkek öğretmen adaylarının en az kullandıkları stratejiler de sırasıyla anekdot/fıkra/hikâye vb. kullanma (%2,32) ve müzik unsurundan faydalanma (%2,32) olmuştur.

'Anlamayı Sağlama' Basamağının Alt Kategorileri	Cinsiyet	
	Kadın	Erkek

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

	f	%	f	%
Ön bilgileri harekete geçirme	14	22,58	10	23,80
Birden çok duyu organına hitap etme	19	30,64	6	14,28
Açık, net ve seviyeye uygun bir dil kullanma	13	20,96	15	35,71
Karşısındakini konuşmaya dâhil etme	13	20,96	7	16,66
Yazı tahtasını kullanma	2	3,22	4	9,52
Slogan kullanma	1	1,61	-	-
<b>TOPLAM</b>	<b>62</b>		<b>42</b>	

**Tablo 4:** Öğretmen adaylarının ‘anlamayı sağlama’ basamağında kullandıkları ikna tekniklerinin dağılımı

Tablo 4’e göre kadın öğretmen adayları tüm kategorilerde toplamda 62, erkek öğretmen adayları ise 42 strateji kullanmışlardır. Bu sayısal üstünlük, kadınların oranının erkeklerden daha fazla olmasıyla açıklanabilir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının anlamayı sağlama kategorisinde en fazla birden çok duyu organına hitap etme ve ön bilgileri harekete geçirme tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Slogan ve yazı tahtası kullanma teknikleri ise öğretmen adayları tarafından en az tercih edilen teknikler olmuştur.

Tablo 4’e göre kadın öğretmen adayları en fazla sırasıyla birden çok duyu organına hitap etme (%30,64), ön bilgileri harekete geçirme (%22,58), karşısındakini konuşmaya dâhil etme (%20,96) ve açık, net, seviyeye uygun bir dil kullanma (%20,96) tekniklerini; erkek öğretmen adayları ise sırasıyla en fazla açık, net ve seviyeye uygun bir dil kullanma (%35,71), ön bilgileri harekete geçirme (%23,80) ile karşısındakini konuşmaya dâhil etme (%19,66) tekniklerini kullanmışlardır. Kadın öğretmen adaylarının en az kullandıkları teknikler ise sırasıyla slogan (%1,61) ve yazı tahtası kullanma (%3,22) teknikleridir. Erkek öğretmen adaylarının en az kullandıkları teknikler de sırasıyla yazı tahtası kullanma (%9,52) ve birden çok duyu organına hitap etme (%14,28) teknikleridir. Ayrıca erkek öğretmen adaylarının slogan kullanma tekniğini hiç tercih etmemiş olmaları da dikkat çekici bir diğer bulgudur.

Konuşma eğitimi açısından Türkçe retmeni adaylarının ikna edici konuşmalarında kullandıkları ikna teknikleri / E. Aktaş  
(180-197. s.)

'İnandırma' Basamağının Alt Kategorileri	Cinsiyet			
	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Empati kurma	12	6,18	7	4,79
Ses tonu, vurgu ve tonlamayı etkin kullanma	16	8,24	13	8,9
Hedef kitleye saygı duyma ve bunu gösterme	20	10,3	12	8,21
Sayısal verilerden faydalanma	16	8,24	9	6,16
Tanık gösterme/alıntı yapma	3	1,54	8	5,47
Örnekler verme	36	18,55	22	15,06
Abartılı açıklama/söz sanatları kullanma	4	2,06	-	-
Mekâmi etkin kullanma	6	3,09	10	6,84
Olumlu sözcükler kullanma/pozitif olma	18	9,27	14	9,58
Materyal kullanma	20	10,3	9	6,16
Samimi ve içten bir üslup kullanma	6	3,09	4	2,73
Zıt fikirler sunma ve bunları rtme	3	1,54	5	3,42
Farklı zm nerileri sunma	7	3,6	3	2,05
Mantıklı, nesnel argümanlar kullanma	12	6,18	14	9,58
Karşılaştırma	3	1,54	1	0,68
Jest, mimik ve beden dilini kullanma	12	6,18	15	10,27
<b>TOPLAM</b>	<b>194</b>		<b>146</b>	

**Tablo 5:** retmen adaylarının 'inandırma' basamağında kullandıkları ikna tekniklerinin dağılımı

Tablo 5'e göre kadın retmen adayları tüm kategorilerde toplamda 194, erkek retmen adayları ise 146 teknik kullanmıştır. Bu sayısal üstünlük, kadınların oranının erkeklerden daha fazla olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 5 incelendiğinde retmen adaylarının inandırma basamağında en fazla örnek(ler) verme, materyal kullanma ve pozitif olma/olumlu sözcükler kullanma tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Karşılaştırma ve abartma/söz sanatları kullanma teknikleri ise retmen adayları tarafından en az tercih edilen teknikler olmuştur.

Tablo 5'e göre kadın öğretmen adayları en fazla sırasıyla örnekler verme (%18,55), materyal kullanma (%10,3) ve pozitif olma/olumlu sözcükler kullanma (%9,27) tekniklerini; erkek öğretmen adayları ise en fazla sırasıyla örnekler verme (%15,06), jest, mimik ve beden dilini kullanma (%10,27), pozitif olma/olumlu sözcükler kullanma (%9,58) ve mantıklı/nesnel argümanlar kullanma (%9,58) tekniklerini kullanmışlardır.

Kadın öğretmen adaylarının en az kullandıkları teknikler ise sırasıyla zıt fikirler sunma (%1,54) ve karşılaştırma (%1,54) teknikleridir. Erkek öğretmen adaylarının en az kullandıkları teknikler de sırasıyla karşılaştırma (%0,68) ve farklı çözüm önerileri sunma (%2,05) teknikleridir. Ayrıca erkek öğretmen adayları abartılı açıklama/söz sanatları kullanma tekniğini hiç tercih etmemişlerdir.

Bunun yanı sıra erkek öğretmen adayları; zıt fikirler sunma ve bunları çürütme, mantıklı ve nesnel argümanlar kullanma, jest, mimik ve beden dilini kullanma, mekânı etkin kullanma ve tanık gösterme/alıntı yapma stratejilerinin kullanımında kadın adaylardan daha başarılı olmuşlardır. Kadın öğretmen adayları ise empati kurma; ses tonu, vurgu ve tonlamayı etkin kullanma, hedef kitleye saygı duyma ve bunu gösterme, sayısal verilerden faydalanma, örnekler verme, abartılı açıklama/söz sanatları kullanma, olumlu sözcükler kullanma/pozitif olma, materyal kullanma, samimi ve içten bir üslup kullanma, farklı çözüm önerileri sunma, karşılaştırma tekniklerinde erkek adaylara göre daha başarılı olmuşlardır.

'Tekrarlama ve isteneni açıklama' Basamağının Alt Kategorileri	Cinsiyet			
	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Net ve kesin ifadeler kullanma	13	21,31	14	28,57
Mesajı ve anahtar kelimeleri tekrarlama	18	29,5	10	51,02
Süreyi verimli/etkin kullanma	20	32,78	16	81,63
Özetleme	11	18,03	9	18,63
<b>TOPLAM</b>	<b>61</b>		<b>49</b>	

**Tablo 6:** Öğretmen adaylarının 'tekrarlama ve isteneni açıklama' basamağında kullandıkları ikna tekniklerinin dağılımı

Tablo 6 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adayları, tekrarlama ve isteneni açıklama basamağında en fazla 'süreyi verimli kullanma' tekniğini tercih etmişlerdir. Kadın öğretmen adayları tüm kategorilerde toplamda 61, erkek öğretmen adayları ise 49 teknik kullanmıştır. Bu sayısal üstünlük kadınların oranının erkeklerden daha fazla olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 6'ya göre kadın ve erkek öğretmen adayları tarafından en az kullanılan teknik, özetleme (kadın %25,49, erkek %18,63) tekniğidir. Net ve kesin ifadeler kullanma tekniği daha çok erkek öğretmen adayları tarafından (%28,57); mesajı ve anahtar kelimeleri tekrarlama tekniği ise en çok kadın öğretmen adayları tarafından (%29,5) kullanılmıştır.

## Sonuç ve tartışma

Dört temel dil becerisinden biri olan konuşma, öğretmen adaylarının en çok zorlandıkları öğrenme alanlarından biridir (Ayan, Katrancı ve Melanlıoğlu, 2014). Akyol'a göre de (2006) öğrenciler en çok ikna edici metin türü oluşturmada zorluk yaşamaktadırlar. Bu becerinin geliştirilmesi için farklı yöntem ve tekniklerin uygulamalı bir şekilde öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. İkna edici metin üretebilme becerisi öğrencilerin akademik yaşantıları için büyük önem taşımaktadır (Crowhurst, 1990'dan akt. Esmer, 2018: 208). Nitekim Yangil ve Ünal (2019) ikna etme tekniğiyle işlenen derslerin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma tutumunu olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Bu araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının ikna edici konuşmanın dikkat çekme ile inandırma kategorilerinde diğer iki kategoriye göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının dikkat çekme etkinlikleri kapsamında; soru sorma, örnekler verme, içerikten haberdar etme, görsellerden faydalanma, ses tonunu etkin kullanma vb. tekniklerini daha sık kullandıkları görülmektedir. İnandırma etkinlikleri kapsamında ise örnekler verme, materyal kullanma, pozitif olma, ses tonu/vurgu ve tonlamayı etkin kullanma, sayısal verilerden yararlanma stratejilerini sıkça tercih ettikleri ifade edilebilir.

Alıcının ikna olmasını sağlayan tekniklerden biri, merak uyandırmaktır. Beklenmedik bilgi ve iddialar ortaya atmak, dikkati çekmeye yarar ve bu dikkat sayesinde alıcının konuyu benimsemesi de daha kolay olur (Hogan ve Speakman, 2012; Deniz, 2011: 625). Bu çalışmada da merak uyandırma tekniğinin kullanımı açısından kadın öğretmen adayları (%25,62) erkeklerden (%37,2) daha başarılı olmuşlardır. Bununla birlikte bu tekniğin kullanımı açısından her iki cinsiyet açısından da başarılı elde edildiği söylenebilir.

Bilimsel kanıt kullanma, ikna edici iletişimdeki en önemli tekniklerden biridir. Akla ve mantığa uygun sayısal veriler, rapor, alıntı, tanık gösterme, tarih verme, bilimsel kıyaslama gibi kanıtlar alıcının ikna olması için ciddi bir etki yaratmaktadır. Aynı zamanda mesajlardaki bilimsel kanıtlar, dinleyicileri gerçekçi düşünmeye de sevk etmektedir (Deniz, 2011: 619). Ayrıca mesajda zıtlıklardan yararlanma, insanların karşılaştırmalar yapmalarına olanak sağlar. Karşılaştırma yapan insanlar konu üzerinde düşünme ve karar verme eğilimindedir (Hogan ve Speakman, 2012). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının karşıdakini ikna etmek için sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma, tanık gösterme ve örnek verme tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte kadın öğretmen adaylarının erkeklerden daha fazla teknik kullandığı da tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer olarak Kurudayıoğlu da (2011) sözlü anlatım becerilerinde kadın öğretmen adaylarının erkek adaylardan daha fazla düşünceyi geliştirme tekniği kullandığını tespit etmiştir.

Olayları karşıdaki insanın gözünden görme yani empati kurma, ikna edici iletişimde önemli bir adımdır (Hogan ve Speakman, 2012: 46). Empati, alıcıyı etkileme gücünü artırır. Kişinin empati yeteneğinden mahrum olması, ikna girişimini başarısız kılan en önemli faktörlerdendir (Deniz, 2011: 622). Bu çalışmada da kadın öğretmen adayları empati kurma konusunda erkek adaylardan daha başarılı olmuşlardır. Bu sonuca benzer şekilde yapılan bazı araştırmalar, kadınların empati kurma noktasında erkeklerden daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır (Yüksel, 2004; Çarıkçı ve Atilla, 2009; Arslan, 2016).

Hedef kitleye saygı duyma ve bunu belli etme, ikna edici iletişimin en önemli boyutlarından biridir. Bir kişiye saygı göstermeden onu ikna etmeye çalışmak oldukça zordur. Birey, kendisine saygı

gösterildiğinde daha kolay ikna olur (Hogan ve Speakman, 2012). Bu araştırmada da kadın öğretmen adayları hedef kitleye saygı duyma tekniğini erkeklerden daha fazla kullanarak daha başarılı bir ikna edici konuşma performansı sergilemişlerdir.

Deniz'e (2011) göre net ve kesin ifadeler kullanmak, kendinden emin olmanın ve karşı tarafı ikna etmenin en güzel yollarındandır. Konuşmada dinleyicilerin ilgisini ve dikkatini dağıtacak uzun cümleler kurmak, anlaşılmayı zorlaştırır. Bunun yerine kısa, net, anlaşılır ve akıcı cümleler tercih edilmelidir (Tellioglu, 2002: 74). Bu, aynı zamanda insanları ikna etmeyi kolaylaştırır. Bu araştırmada da net ve kesin ifadeler kullanma noktasında erkek ve kadın öğretmen adayları eşit düzeyde başarı göstermişlerdir.

Zamanı etkili kullanmak ikna edici iletişimde önemli bir unsurdur. Özellikle süreyi dinleyicinin sabrını zorlayacak kadar uzun kullanmak, ikna olmayı engelleyici bir durum ortaya çıkarabilir (Deniz, 2011). Bu araştırmada da süreyi verimli/etkin kullanma noktasında genel olarak öğretmen adaylarının başarılı oldukları söylenebilir. Erkek öğretmen adaylarının süreyi etkin kullanma noktasında kadın adaylardan daha başarılı oldukları da dikkat çeken başka bir sonuçtur.

İkna etmenin etkili yollarından biri de hedef kitlenin ilgi, yaş, cinsiyet vb. özelliklerine uygun örnekler vermek, açıklamalar yapmak ve kelime hazinesi seçmektir. Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014) da öğrencilerin ikna etme tekniklerini ve türlerini bilmesi gerektiğini, çünkü okul yaşamında ve günlük hayatta pek çok ikna çeşidiyle yüzleştiklerini belirtmektedirler. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının hedef kitlenin yaş, eğitim ve cinsiyet özelliklerine uygun bir konuşma tasarlamada kısmen başarılı oldukları ifade edilebilir. Bu sonucun aksine Deniz (2007), öğretmenlerin ikna tekniklerini sınıf içi iletişimde öğrenci seviyesine ve beklentisine uygun olarak yansıtamadıklarını tespit etmiştir.

Bu çalışmada öğretmen adayları anlamayı sağlama ile tekrarlama/istenenin açıklama basamaklarında kısmen daha başarısız olmuşlardır. Buna göre öğretmen adayları anlamayı sağlama etkinlikleri kapsamında, birden çok duyu organına hitap etme ile ön bilgileri harekete geçirme tekniklerini daha sık kullanmışlardır. Karşıdaki kişiyi ikna etmeyi kolaylaştıran etkenlerden biri onunla ilgili ön bilgilere sahip olmaktır. Bu ilke, yapılandırmacı yaklaşımın da temel özelliklerinden biridir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini planlarken öğrencilerin kişilik özelliklerinden öğrenme stillerine kadar pek çok hususu göz önünde bulundurması gerekmektedir.

Tekrarlama ve istenenin açıklama, ikna edici bir konuşmanın son aşamasıdır. Buna göre öğretmen adayları bu aşamada, süreyi verimli kullanma ve mesajı tekrar etme tekniklerini daha çok kullanmışlardır. Bununla birlikte bu aşamada öğretmen adaylarının özetleme stratejisini çok az tercih ettikleri tespit edilmiştir. Oysa özetleme, ikna edici bir konuşmayı bitirmeden önce başvurulması gereken önemli bir stratejidir. Etkili iletişimde ve iknada mesajı tekrar etmenin büyük etkisi vardır. Mesajın tekrar edilmesi konunun daha iyi anlaşılmasına ve kalıcılığa katkı sağlar. Özellikle konuşma esnasında tekrar tekniğini kullanmak, bir bakıma zorunluluktur. Çünkü yazılı bir metinde okuyucunun geri dönüp eksik bilgilerini tamamlaması olasıdır ancak dinlemede böyle bir durum söz konusu değildir. Bu nedenle konuşmacı, karşıdakini ikna etme sürecinde önemli noktaları tekrar ederek ikna sürecini kolaylaştırmalıdır (Deniz, 2011: 608). Bu araştırmada da kadın öğretmen adaylarının tekrar tekniğini kullanmada kısmen daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Bu çalışmada ikna tekniklerinin kullanımının cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre tüm ikna tekniklerinin kullanımı açısından kadın öğretmen adayları erkeklerden daha



başarılı olmuşlardır. Bu durum, kadın öğrenci oranının fazla olmasıyla açıklanabilir. Ancak yine de kadınların ikna tekniklerini kullanmada erkeklere göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu sonuca benzer olarak Deniz (2007)'in yaptığı çalışmada da ikna becerileri ve tekniklerini uygulama konusunda kadın öğretmenlerin, erkek meslektaşlarına göre daha ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öner de (1999) araştırmasında sınıf ve okul içi iletişimde kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarından daha etkili olduğu, daha iyi iletişim kurduğu ve öğrenciler tarafından daha çok sevildiğini ortaya koymuştur.

Bu araştırmada kadın öğretmen adaylarının en çok dikkat çekme ve inandırma basamağında ikna tekniği kullandıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde erkek öğretmen adayları da en çok tekniği dikkat çekme ve inandırma basamağında kullanmışlardır. Tekrarlama ve isteneni açıklama basamağında ise her iki cinsiyet de başarılı olamamıştır.

Kadın öğretmen adayları dikkat çekme basamağında en çok örnekler verme ve soru sorma tekniklerini tercih etmişlerdir. Erkek öğretmen adayları ise soru sorma tekniğini kadınlardan daha çok tercih etmiştir. Teknolojiden faydalanma tekniğinde ise erkek öğretmen adayları kadınlardan daha başarılı olmuştur. Müzik ve görsellerden faydalanma tekniklerinde ise yine kadın öğretmen adayları erkeklerden daha başarılı olmuşlardır. Bununla birlikte jest, mimik ve beden dili ile ses tonunu etkin kullanma teknikleri her iki cinsiyet açısından da orta düzeyde kalmıştır. Bu sonuca benzer şekilde Göçer ve Akgül (2019) çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimli tahtadan ve eğitsel oyunlardan, afis, poster gibi görsel materyallerden, hikâye, roman, şiir metin türlerinden, doğaçlama ve münazara tekniklerden sıklıkla faydalandıklarını tespit etmişlerdir.

Kadın öğretmen adayları anlamayı sağlama basamağında en çok birden fazla duyu organına hitap etme tekniğini kullanmışlardır. Bu sonucun aksine erkek adaylar; açık, net ve seviyeye uygun bir dil kullanma konusunda kadınlardan daha başarılı olmuşlardır. Her iki teknik de karşdakini ikna etmek için anlamayı sağlama aşamasında gerekli olan tekniklerdir. Yazı tahtasını kullanma tekniği ise erkek öğretmen adayları tarafından daha çok tercih edilmiştir. Bu, dikkat çekici bir sonuçtur. Bu aşamada slogan kullanma tekniği ise tek bir kadın öğretmen adayı tarafından tercih edilmiştir. Bunun dışında hiçbir öğretmen adayı bu tekniği kullanmamıştır.

İkna edici bir konuşmanın en önemli aşaması inandırma aşamasıdır. Bu çalışmada, kadın öğretmen adaylarının erkeklerden daha fazla teknik kullandığı dolayısıyla daha başarılı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kadın adaylar, örnek verme ve materyal kullanma tekniklerini daha fazla tercih etmişlerdir. İkna sürecinde örnekler vermek, kaynağa olan güveni de artıran bir durumdur. Örnekler aynı zamanda kaynağa olan güveni artırmaktadır (Deniz, 2011: 623). Hogan ve Speakman (2012: 171) ikna edici iletişimde dinleyenlere bir hikâye veya anekdot aracılığıyla değer, tutum ve inanç aktarılabilirliğini belirtmektedir. Mekâm etkin kullanma açısından da erkek öğretmen adaylar, kadınlara göre daha başarılı olmuşlardır. Buna göre konuşma yapılan sınıf ortamını gezme, öğrencilerle yakın olma ikna açısından önemli bir durumdur. Yine araştırmaya göre zıt fikirler sunarak bunları çürütme ve mantıklı, nesnel argümanlar kullanma erkek öğretmen adaylarının daha çok tercih ettiği teknikler olmuştur. Ayrıca jest, mimik ve beden dilini etkin kullanmada da erkek öğretmen adaylarının daha başarılı olduğu göze çarpmaktadır.

Tekrarlama ve istenileni açıklama basamağı, ikna edici bir konuşmanın en son aşamasıdır. Bu aşamada özellikle süreyi etkin kullanma önemlidir. Çünkü ne kadar etkili bir sunum yapılırsa yapılsın son sözü söylemeden süreç tamamlanmaz. Bu aşamada her iki cinsiyet grubunda yer alan öğretmenlerin kısmen başarılı oldukları söylenebilir. Ancak araştırmanın sonuçlarına göre her iki cinsiyet de özetleme

tekniklerini kullanmada başarılı olamamıştır. Oysa Deniz'e göre (2011: 605) mesajların peş peşe sözlü olarak sunulduğu durumlarda alıcının ilgisi dağılır. Bunun önüne geçmek için de konuşmacı, arada ve sonda özet yaparak ilgiyi toplamalıdır.

İlgili literatür tarandığında öğrencilerin ikna edici konuşma becerilerini çeşitli yönleriyle değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmalar, çoğunlukla ikna edici yazma becerisini incelemeye yöneliktir. Bu araştırmalar, farklı yaş ve seviyelerde olan öğrencilerin ikna edici metin oluşturma becerilerinin istenen düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. Kan ve Erbaş (2017) ile Kaptan (2015) da çalışmalarında beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin istenilen seviyede olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014) da Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yeterli düzeyde olmadığını belirlemişlerdir.

## Öneriler

Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici konuşmalarında kullandıkları ikna tekniklerinin incelendiği bu araştırmada, ikna edici konuşma becerilerinin uygulama ve etkinliklerle geliştirilebileceği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

İkna; hem bir konuşma ve yazma tekniği hem de öğrenme şeklidir. Diğer konuşma tekniklerinden farklı olarak iknanın yarattığı etki büyüktür. Çünkü iletişim, temelde karşdakini ikna etmeye dayalı bir süreçtir. Bu nedenle ikna edici konuşma, özellikle ilköğretimden itibaren öğrencilere çeşitli etkinlikler yoluyla kazandırılmalıdır. Bunun için uygulamalı konuşma etkinlikleri yaptırılmalıdır.

İkna etme, ilköğretimde bir yazı ve konuşma tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ikna tekniklerini iyi bilmesi, bunları öğrencilerine öğretmesi açısından da önemlidir. İkna edici konuşmada başarılı olmak için ikna tekniklerini bilmek gereklidir. Bu çalışmada ilgili literatür taranarak ortaya konan ikna tekniklerinden konuşma eğitiminde faydalanılabilir.

Öğretmen adaylarının ya da ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin ikna edici konuşma becerisi ile ilgili deneyimlerini, görüşlerini ortaya çıkarmaya dönük nitel çalışmalar yapılabilir. Böylelikle eksiklikler, sorunlar belirlenip yapılması gerekenler için önlem alınabilir.

Bu araştırma öğretmen adaylarının ikna edici konuşma becerilerini betimlemeye yöneliktir. Ders kitapları ve öğretim programındaki ikna edici konuşma kazanım ve etkinliklerini ortaya çıkaran betimleyici çalışmalar yapılabilir.

Rol yapma, drama, tartışma, münazara gibi konuşma yöntemlerinin ikna edici konuşmayı geliştirip geliştirmedine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.

Arslan, Y. (2016). Kim daha iyi empati kuruyor -empati üzerine mikro bir sosyolojik araştırma-. *Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6 (2/1), 51-64.

Ayan, S., Katrancı, M. ve Melanhoğlu, D. (2014). Awareness level of teacher candidates' in terms of their Turkish language sufficiency: A qualitative research. *International Journal of Academic Research Part B*, 6 (29), 137-143.

Beyreli, L. ve Konuk, S. (2018). Altıncı sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 43 (193), 181-215.

- Çarıkçı, I. H. ve Atilla, G. (2009). Erillik/dışılık boyutunun empatik beceri ile ilişkisi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 1(2), 52-63.
- Demirtaş, H. A. (2004). Temel ikna teknikleri: tutum oluşturma ve tutum değiştirme süreçlerindeki etkilerinin altında yatan nedenleri üzerine bir derleme. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 19, 73-91.
- Deniz, K. (2007). İlköğretim ikinci kademede konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, K. (2011). Etkili iletişim. Salih Gülerer (Ed.), *Üniversiteler için dil ve anlatım* içinde (ss. 549-635). Ankara: Gazi.
- Dökmen, Ü. (1995). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı.
- Esmer, E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üst söylem belirleyicilerinin kullanımı. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 216-228.
- Göçer, A. ve Akgül, O. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil eğitiminde ortam tasarımı ve materyal kullanımı yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (9), 837-855.
- Hogan, K. (2007). *Başkalarını sizin gibi düşündürmeye nasıl ikna edersiniz? İkna etmenin psikolojisi*. (Çev.: T. S. Güneş, E. Karanimoğlu). İstanbul: Yakamoz.
- Hogan, K. ve Speakman, J. (2012). *Gizli ikna taktikleri*. T. Gezer (Çev.). İstanbul: Yakamoz.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni insan ve insanlar*. (10. Baskı). İstanbul: Evrim.
- Kan, M. O. ve Erbaş, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (5), 2228-2246.
- Kaptan, A. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarının düşüncüyü geliştirme teknikleri açısından incelenmesi. *TÜBAR*, XXIX, 213-226.
- Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014). Nasıl ikna ediliyoruz? İkna edici metin ve yapısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (1), 75-102. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5459/74060>.
- MEB. (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar), Ankara: MEB
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe (6, 7, 8. Sınıf) Dersi Öğretim Programı, MEB: Ankara.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı 1-8. Sınıflar*. Ankara: MEB.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. Ed.: S. Turan), Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mutlu, E. (1994). *İletişim sözlüğü*. Ankara: Ark.
- NCFCA. (2012). Persuasive Speaking Rules, National Christian Forensics and Communications Association: ABD.
- Okur, A., Göçen, G. ve Süğümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkiye örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21), 167-197.
- Öner, M. (1999). İlköğretim okulları 1. kademe öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama etkinlikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir), Ankara: PegemA.

- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Tellioğlu, C. (2002). *Güzel konuşma pratiği*. İstanbul: Timaş.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2003). Genel iletişim. (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Türkkan, R. O. (2000). İkna ve uzlaşma sanatı. (3. Baskı). İstanbul: Hayat.
- Yangil, M. K. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). İkna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 321-336.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.
- Yüksel, A. H. (1994). *İkna edici iletişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yüksel, A. H. (2005). *İkna ve konuşma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yüksel, A. H. (2019). *Etkileme, etkili iletişim ve ikna edici konuşma*. Etkili iletişim teknikleri içinde (Ed.: E. Eroğlu, A. H. Yüksel), ss. 145-179. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

## 12-Ömer Seyfettin'in eserlerinde kişi ve yer adları

**Kürşat EFE<sup>1</sup>**

**APA:** Efe, K. (2020). Ömer Seyfettin'in eserlerinde kişi ve yer adları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 198-222. DOI: 10.29000/rumelide.839176.

### Öz

Ömer Seyfettin, modern Türk öyküsünün kurucu isimlerindenidir. Balkan coğrafyasındaki siyasi gelişmeleri yakından izlemiş, askerlik izlenimlerini özellikle Balkan Savaşlarının siyasi ve sosyal sebep ve sonuçlarını öykülerinde işlemiştir. İstanbul merkez olmak üzere Osmanlı coğrafyası ile Balkan coğrafyasındaki siyasi ve sosyal gelişmelerin izleri bütün öykülerinde görülmektedir. Bu devrin ortaya çıkardığı insan tiplerini de öne çıkan özellikleriyle eserlerinde işlemiştir. Olumlu insan tipleri yanında olumsuz tipleri de bu devrin sosyal ve siyasi durumlarını yansıtıcı özellikte seçilmiştir. Yazar, bu tipleri bilinçli olarak seçmiştir. Öykülerinin konularını genellikle gerçek hayattan alan yazar, millî bilinci uyanık tutmayı amaç edinmiştir. II. Meşrutiyet döneminde toplumun aksayan yönlerini öykü kişilerinin bazen doğrudan bazen dolaylı olarak eleştirmesini sağlamıştır. Gerek Batı (Fransız) gerekse Doğu (Arap-Fars) etkisinde yaşam süren tipleri çok dikkat çekici anlatım yöntemleriyle öykülerinde yansıtmıştır. Konularını anılarından, tarihî olaylardan, efsanelerden ve devrin günlük hayat tarzından seçmiştir. Gerek lakaplar gerek unvanlar gerek kişi adları gerekse eserlerinde kullanılan yer adları tarihsellik açısından son derece önemlidir. Kişi ve yer adları, dilbilimsel antropoloji açısından önemlidir. Adlar, ait olduğu kültürün bir tür aynası sayılabilir. Bu açıdan edebî eserlerde kullanılan adlar da yazıldığı dönemin birçok özelliğine ışık tutmaktadır. Türk edebiyatının önemli öykü yazarı Ömer Seyfettin'in ölümünün 100. yıldönümünde anılması, tanıtılması ve gelecek kuşaklara aktarılması amacıyla 2020 yılı "Ömer Seyfettin Yılı" ilan edilmiştir. Bu düşünceyle Ömer Seyfettin'in eserlerini ad bilimsel olarak ele alan bu çalışmada, Ömer Seyfettin'in öykülerindeki kişi ve yer adları ele alınacak, yazarın öykülerinde iletmek istediği mesajlar bu açıdan daha somut hâle getirilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Ömer Seyfettin, edebi eserler, ad bilimi, kişi adları, yer adları

### Person and place names in Ömer Seyfettin's works

Ömer Seyfettin is one of the founders of the modern Turkish story. He closely followed the political developments in the Balkan geography, and wrote about his military impressions, especially the political and social causes and consequences of the Balkan Wars in his stories. The traces of political and social developments in the Ottoman geography and Balkan geography, with Istanbul being the center, can be seen in all of his stories. He has also worked on the types of people that emerged from this period with their prominent features in his works. In addition to the positive types of people, their negative types were chosen to reflect the social and political situations of this period. The author has chosen these types deliberately. The author, who often takes the subjects of his stories from real life, aims to keep national consciousness awake. II. During the Constitutional Monarchy, it enabled the story people to criticize the shortcomings of the society, sometimes directly and sometimes indirectly. He reflected the types that lived under the influence of both the West (French) and the East (Arab-Persian) in his stories with very striking narrative methods. He has chosen his subjects from his memories, historical events, legends and daily life style of the era. Both nicknames, titles, personal names and place names used in their works are extremely important in

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Amasya, Türkiye), kursatefece@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1168-0710 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.11.2020- kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.839176]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

terms of historicity. Person and place names are important for linguistic anthropology. Names can be considered a kind of mirror of the culture to which they belong. The year 2020 has been declared as the "Year of Ömer Seyfettin" in order to commemorate the death of Ömer Seyfettin, an important story writer of Turkish literature, on the 100th anniversary, and to introduce it to future generations. With this thought, in this study, which deals with the works of Ömer Seyfettin as a onomastics, the names of people and places in Ömer Seyfettin's in his stories will be discussed, and the messages that the author wants to convey in his stories will be made more concrete in this respect.

**Keywords:** Ömer Seyfettin, literary works, onomastics personal names, place names

## Giriş

### Kişi ad bilimi ve yer ad bilimi

Kişioğlu, doğumuyla birlikte çevresinde hazır bulduğu dilinde varlıkların kavramsal olarak sınıflandırılmış durumunu bulmaktadır. Kişioğlu, çevresindeki somut soyut her şeyi ait olduğu kültürün özelliklerine göre adlandırmıştır. Adlandırma, kişioğlunun çevresini zihninde diliyle şekillendirmesidir.

Her topluma göre değişen adlandırma durumu toplumların kültürlerinden bağımsız değildir. Bir milletin adlandırma yöntemleri ve verdiği adlar o milletin zihinsel-ruhsal durumunu yansıtıcı özellik taşımaktadır. Birçok bilim dalını da dolaylı olarak ilgilendiren kişi ve yer adları ad biliminin önemli alt dallarıdır. Ad bilimi, bir milletin kavramlar dünyasını yansıtan bir alan olduğu gibi adlandırma yollarını da ele alan dil bilim dalıdır.

Ad bilimi, canlıların ve kavramların, kısaca çevremizde gördüğümüz ve algıladığımız her şeyin adıyla ilgilenen bilimin adıdır. Bir dilin söz varlığını inceleyen leksikoloji (sözcükbilim) ile doğrudan ilgili olan ad bilimi (*onomastique, onomastics, namenkunde, onomasilogie, onomasiology, bezeichnungslhre*), dil biliminin önemli bir çalışma alanıdır (Sakaoğlu, 2001: 9). Ad bilimi çalışmaları şu şekildedir: "1. Anlambilimle yakınlığı olan, ancak yöntem bakımından ondan ayrılan ve sözcük-kavram ilişkisine önem veren bilim dalı. Bu daldaki çalışmalarda herhangi bir kavramdan (örneğin güzellik, balık, zaman) hareket edilerek bu kavramın herhangi bir dilde nasıl anlatım bulduğu ve anlatımda hangi etkenlerin rol oynadığı incelenir. Bu alana geniş adbilim adını verebiliriz. Çünkü ele alınan sözcükler genellikle dilbilgisinde ad (substantivum) sayılan öğelerdir ve bu bilimin bu türü doğrudan doğruya adlara yönelir. 2. Genellikle her dilde özel ad sayılan öğeler üzerinde duran ve özel adları köken bilgisi, tarihsel gelişme yönünden ve çeşitli dil ve kültür sorunları açısından inceleyen bilimdir. Yer adları üzerinde duran dalı (yeradbilim, toponymie ya da toponomastique) olduğu gibi, kişi adları, coğrafya adları üzerinde çalışan dalları da vardır. Örnek olarak nehir, ırmak, göl gibi su adları üzerinde duran hydronymie, dağ adlarını inceleyen horonymie dallarını gösterebiliriz. Bu alanın çeşitli sorunları lehçebilimle geçişme hâlinindedir (Aksan, 1998: 32).

Türk dilinde oldukça sağlam ve zengin bir şekilde yer alan kişi ve yer adları, Türk toplumunun kültürel kimliğini yansıttığı gibi edebî eseri üreten yazarın kültürel ve bireysel kimliğini de yansıtmaktadır. Yazarın dünya görüşünü, zevklerini, karakterini yansıtan bu adlar aynı zamanda yazarın mesajları ve temalarıyla da yakından ilgilidir. Bu adlar, aynı zamanda yazarın toplumuna/milletine ait kültür, dil, toplumsal yapı ve hayat tarzı hakkında önemli ipuçları vermektedir. İçinde yaşanan zamanın, mekânın, ailenin, sosyal çevrenin izleri kişi ve yer adlarında kendisini göstermektedir. Ömer Seyfettin'in

eserlerindeki kişi ve yer adları da yazarın yaşadığı/yazdığı dönemin siyasi ve sosyal durumları en iyi yansıtan ögelerdir.

## Materyal ve yöntem

Çalışmada Ömer Seyfettin'in bütün eserleri incelenmiş, ad bilimsel sınıflandırma yöntemine göre kişi ve yer adları sınıflandırılmıştır.

## Çalışmanın yeri ve sınırları

Bu araştırmada, Ömer Seyfettin'in mevcut (yayınlanmış) bütün eserlerindeki kişi ve yer adları ele alınmıştır.

## Bulgular

Ömer Seyfettin'in eserlerinde kişi ve yer adlarının çok çeşitli ve zengin bir şekilde kullanıldığı görülmüştür. Bu kişi ve yer adlarının eserlerinin temasını ve mesajını yansıtırıcı özelliklerde seçildiği belirlenmiştir. Belirlenen kişi ve yer adları ad bilimsel yöntemle ve alfabetik olarak gösterilmiştir.

## Ömer Seyfettin'in eserlerinde kişi ve yer adları

### 1. Ömer Seyfettin eserlerinde kişi adları

#### 1.1. Özel adlar: kişi adları

Ömer Seyfettin'in eserlerindeki kişi adlarının daha çok Arapça kaynaklı olduğu görülmektedir. Konak ve köşklerde yaşayan kadın kahramanların adlarında çoğunlukla Rum kaynaklı adların görülmesi toplumdaki değişikliği de ortaya koymaktadır. Aynı zamanda evdeki yardımcıların adlarının Arnavut, Çerkez ve Arap kökenli olması da Osmanlı toplumunun sosyal yapısını gözler önüne sermektedir. Eserlerin çoğunun Balkan coğrafyasında geçmesi sebebiyle Balkan toplumlarına ait adların da eser kahramanlarında kullanıldığı görülmektedir.

Abdülmennan (Deve)

Âdem Bey (Ezelî Bir Roman)

Adriyan (Mürebbiye)

Afif Efendi (*Mahfuzizade Hacı*)-(Kazın Ayağı)

Ahmet (Düşünme Zamanı, Kıskançlık, Velinimet, Keramet)

Ahmet Bey (Başını Vermeyen Şehit, Hürriyete Layık Bir Kahraman)

Ahmet Bidar (Tarih Ezelî Bir Tekerrürdür)

Ahmet Nihat (Piç)

Ahmet Reşit (Şefkate İman)

Ahmet Samim Bey (Yaşasın Dolap)

Ahter (Birdenbire)

Akil (İrtica Haberi)

Aleko (Bir Çocuk Aleko)

Ali (Beynamaz, Diyet, Bir Çocuk Aleko)

- Ali Bey (Çirkinliğin Esrarı)  
Ali Dâna Efendi (Dama Taşları)  
Ali Efendi (Mehmaemken, Rüşvet, Yüz Akı)  
Alp Arslan (Büyücü)  
Arslan (Kızıl) (Büyücü)  
Arslan Bey (Kütük)  
Âsime Hanım (Aşk ve Ayak Parmakları)  
Ayşe (Eleğimsağma)  
Azizüssücu füzürtaf (Asilzadeler)  
Bahir (Kurbağa Duası)  
Barhan (Vire)  
Bayezid (Pembe İncili Kaftan)  
Bedia (Antiseptik)  
Behzat (Pamuk İpliği, Heykel)  
Belkıs (Sahir'e Karşı, Türkçe Reçete)  
Bihter (Yaşasın Dolap)  
Boris (Bomba)  
Budak (Diyet)  
Cabi (Mermer Tezgah, Acaba Ne İdi?, Dama Taşları, Makul Bir Dönüş, Tütün)  
Câbir (Yuf Borusu Seni Bekliyor)  
Camsap (1/2, Baharın Tesiri)  
Celil (Memlekete Mektup)  
Cem (Teke Tek)  
Cevriye (Yeni Bir Hediye)  
Dadaruh (seyis)-(Kaşağı)  
Despina (Rum hizmetçi)-(Asilzadeler)  
Dikran (Ashabı Kehfimiz)  
Diyamandis (Küçük Hikâye)  
Doğan (Büyücü)  
Durant (mösyö) (Koleksiyon)  
Durmuş (Bir Hayır, Üç Nasihat)  
Ebulfuruva (Memlekete Mektup)  
Efruz (Asilzadeler, Açık Hava Mektebi, Bilgi Bucağında, Hürriyete Layık Bir Kahraman, İnat, Tam Bir Görüş, Sivrisinek)  
Efser (Tarih Ezeli Bir Tekerrürdür)  
Eleni (Kıskançlık, Türkçe Reçete)  
Eseoğlu (Yalnız Efe)  
Eserullah Nâtik (Küçük Hikâye, Ashabı Kehfimiz)  
Fatma (Sultanlığın Sonu, Tos)  
Ferhat Ali (Kaç Yerinden?)  
Fernan (Devletin Menfaati Uğruna)



Ferruh (Döğüş)  
Fıtnat (Yuf Borusu Seni Bekliyor)  
Fon Sadriştayn (Fon Sadriştayn'ın Karısı, Fon Sadriştayn'ın Oğlu)  
Fusun (Zeytin Ekmek)  
Gompogolos (Kazın Ayağı)  
Grazia (Primo Türk Çocuğu)  
Gülsüm (Eleğimsağma, Korkunç Bir Ceza)  
Hamdune (Balkon, Havyar)  
Hâmit (Yaşasın Dolap)  
Hamparsum Rupenyayn (Pamuk İpliği)  
Harzemşah (Büyücü)  
Hasan (Beyaz Lale, Binecek Şey, Nadan, Bir Hatıra, Korkunç Bir Ceza, Aşk ve Ayak Parmakları, İhtiyarlıkta mı Gençlikte mi?, Eleğimsağma, Kaşadı, Velinimet)  
Hasip (Fon Sadriştayn'ın Oğlu)  
Hatiloğlu (Nasıl Kurtarmış?)  
Hatice (Yüksek Ökçeler)  
Havva (Ezelî Bir Roman)  
Hayganoş (Ashabı Kehfimiz)  
Hayikyan (Ashabı Kehfimiz)  
Hayranzade (Mahcupluk İmtihanı)  
Himmet (Nezle)  
Huysuzoğlu (Rüşvet)  
Hüsam (Havyar)  
Hüsamettin (Nasıl Kurtarmış?)  
Hüseyin (Külâh)  
Hüsrev (Başını Vermeyen Şehit)  
İbrahimaki (Kazın Ayağı)  
İmadettin (Bir Vasiyetname)  
İskender (Kızılelma Neresi?, Teselli)  
İslam (Arnavut uşadı)-(Zeytin Ekmek)  
İsmail Mirza (Teselli)  
İstoyan (Bomba)  
Jan Hobordanski (Teke Tek)  
Juli Hala (Tenezzüh)  
Juliet (Koleksiyon)  
Kamuran (Asilzadeler)  
Kasım (Teke Tek)  
Kenan (Primo Türk Çocuğu)  
Kezban (Yalnız Efe)  
Kıraçin (Başını Vermeyen Şehit)  
Korkut (İhtiyarlıkta mı Gençlikte mi?)

Koştanof Kepazef (Tuhaf Bir Zulüm)  
Lalî (Beyaz Lale)  
Lida (Fon Sadriştayn'ın Oğlu)  
Lingyu (Herkesin İçtiği Su)  
Lui (mösyö) (Tenezzüh)  
Lui Düran (Koleksiyon)  
Magda (Bomba)  
Mahmut (Dama Taşları, Sultanlığın Sonu)  
Mahmut Yesri (Boykotaj Düşmanı)  
Makbule (besleme)-(Tos)  
Masume (Nezle)  
Matlube (Yemin)  
Mediha (Baharın Tesiri)  
Mefkûre Çanakkale'den Sonra  
Mehmet (Başını Vermeyen Şehit, Topuz, Yüz Akı, Açık Hava Mektebi, Diyet)  
Meliha (Harem)  
Memiş Ağa (Bir Hatıra)  
Muhsin (Balkon, Nişanlılar, Pembe İncili Kaftan)  
Murat (Kurumuş Ağaçlar, Düşünme Zamanı)  
Mustafa (Açık Hava Mektebi; Nasıl Kurtarmış?)  
Müfat (Açık Hava Mektebi)  
Müstakim (Üç Nasihat)  
Müstemend (Mahcupluk İmtihanı)  
Müzekki (Asilzadeler)  
Naciye (Hafiften Bir Seda)  
Nadir (Küçük Hikâye)  
Namık (Antiseptik; Rüşvet)  
Nazan (Harem)  
Nermin Bey (Asilzadeler)  
Neşet (Terakki)  
Nidai (Açık Hava Mektebi)  
Nihat (Boykotaj Düşmanı)  
Niyazi (Ashabı Kehfimiz; Perili Köşk; Terakki)  
Nuruşeb (Arap aşçı)-(Tos)  
Oğuz (Primo Türk Çocuğu)  
Orhan (Primo Türk Çocuğu, Fon Sadriştayn'ın Oğlu)  
Ömer (İlk Namaz, Uzun Ömür)  
Peride (Mahcupluk İmtihanı)  
Pervin (İlk Namaz, Kaşağı)  
Perviz (Ferman)

Pierre Dubois (Piç)  
Radko Balkaneski (Beyaz Lale)  
Resan (Balkon)  
Rıza (elRıza) (Muhteri)  
Rose Mayer (Fransız kadın) (Pireler)  
Rupen Dikran Hayikyan (Küçük Hikâye)  
Sabire Naciye (Zeytin Ekmek)  
Sabri (Sultanlığın Sonu; Yemin)  
Sadı (Yeni Bir Hediye)  
Sadrettin (Fon Sadriştayn'ın Karısı, Fon Sadriştayn'ın Oğlu)  
Sahir (Sahir'e Karşı)  
Sait (Ashabı Kehfimiz, Küçük Hikâye)  
Salih (Asilzadeler)  
Selahaddin Eyyubi (Büyücü)  
Sermet (Sudanlı dadı)-(Lokanta Esrarı, Baharın Tesiri, Perili Köşk, Erkek Mektubu, Gizli Mabet, Harem, Mahcupluk İmtihanı, Tam Bir Görüş)  
Sıdka (Yemin)  
Sıtkı (Karmanyolacılar)  
Suat (Balkon)  
Sungur Alp (Teke Tek)  
Sühran (Kıskançlık)  
Süleyman (Kızılma Neresi?, Voyvoda)  
Sürpik Bagdeseryan (Pamuk İpliği)  
Sütude (Çirkinliğin Esrarı)  
Süzun (Elma)  
Şefika (Türbe)  
Şemî (Mahcupluk İmtihanı)  
Şerif Zeki (Türkçe Reçete)  
Şulever (Tütün)  
Tahsin (Açık Hava Mektebi, Hafiften Bir Seda)  
Teodor (Kıskançlık)  
Tergoviç (Topuz)  
Tosun (Ferman)  
Turgut (İhtiyarlıkta mı Gençlikte mi?, Forsa)  
Uluç Bikem (İhtiyarlıkta mı Gençlikte mi?)  
Vedid (İki Mebus)  
Yanoş (Voyvoda)  
Zapolya (Voyvoda)

## 1.2. Sultan / devlet başkanı adları

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Ömer Seyfettin'in eserlerinde ağırlıklı olarak Osmanlı dönemi ele alındığından sultan adları da genelde bu döneme ait kişilerin adlarından seçilmiştir. Bunun yanında Batı toplumlarındaki yöneticiler yanında önemli tarihsel adlar da kullanılmıştır:

II. Abdülhamit (Bir Hatıra, Gurultu, Hürriyete Layık Bir Kahraman, İrtica Haberi, Yaşasın Dolap)

II. Bayezid (Pembe İncili Kaftan)

Fatih Sultan Mehmet (Teke Tek)

Ferdinand (Fransız İmparator)-(Ferman)

Kanuni Sultan Süleyman (Ferman, Kızılelma, Teke Tek)

Kraliçe Viktorya (Ashab-ı Kehfimiz, Devletin Menfaati Uğruna, Çirkinliğin Esrarı, Gayet Büyük Bir Adam, Şefkate İman, Mahcupluk İmtihani)

Oğuz Han (Primo Türk Çocuğu)

Selahaddin-i Eyyubî (Büyücü)

Sultan Murad (Hürriyete Layık Bir Kahraman)

Şah İsmail (Pembe İncili Kaftan)

Yavuz Sultan Selim (Pembe İncili Kaftan)

### 1.3. Sadrazam ve yönetici adları

Ömer Seyfettin'in eserlerindeki sadrazam ve yönetici adları da aynı şekilde Osmanlı dönemine ait adlardır:

Câbir Paşa (Yuf Borusu Seni Bekliyor)

Cemal Paşa (Memlekete Mektup)

Civan Paşa (Asilzadeler)

Damat Ferit Paşa (1/2)

Enver Paşa (Memlekete Mektup)

Gedik Ahmet Paşa (Pembe İncili Kaftan)

İsmail Mirza (Safevi şehzadesi)-(Teselli)

Kadı Mustafa Efendi (Nasıl Kurtarmış?)

Köse Vezir (Nadan)

Kuru Kadı (Başını Vermeyen Şehit)

Mahmut Bey (*Kaymakam*)-(Sultanlığın Sonu)

Merzifonlu Kara Mustafa Paşa (Dama Taşları)

Muhsin Çelebi (*fahri görevli*)-(Pembe İncili Kaftan)

Sokullu Mehmet Paşa (Ferman)

Tosun Paşa (Ferman)

Toygun Paşa (Başını Vermeyen Şehit)

Yanoş Zapolya (Macaristan Beyi)-(Teke Tek)

Zal Mahmut Paşa (II. Selim ve Kanuni Sultan Süleyman'ın veziri)-(Ferman)

Zigismond (Erdel Beyi)-(Ferman)

#### 1.4. Asker ve komutan adları

Ömer Seyfettin'in eserlerindeki asker ve komutan adları da Osmanlı dönemine ait adlardır:

Arslan Bey (komutan)-(Kütük)  
Barhan Bey (Kale komutanı)-(Vire)  
Bayram Bey (Semendire sancakbeyi)-(Ferman)  
Binbaşı Radko Balkaneski (Binbaşı)-(Beyaz Lale)  
Celalzade Mustafa Çelebi (Nişancı)-(Ferman)  
Çavuş Fernan (Devletin Menfaati Uğruna)  
Deli Hüsrev (*derviş asker*)-(Başını Vermeyen Şehit)  
Deli Mehmet (derviş asker)-(Başını Vermeyen Şehit)  
Feridun Bey (Nişancı)-(Ferman)  
Eğri Abdizade Mahmut Çelebi (Nişancı)-(Ferman)  
Ferhat Ali Bey (yaralı bir kahraman)-(Kaç Yerinden?)  
İskender Paşa (Erzurum kumandanı)-(Teselli)  
Kara Memiş (Kaptan)-(Forsa)  
Kazasker Perviz Efendi (Ferman)  
Tosun Bey (bir kahraman)-(Ferman)

#### 1.5. Takma adlar (lakaplar)

Bir kişiye, bir özelliğinden dolayı kendi adından farklı olarak verilen adlara 'takma ad' ya da 'lakap' adı verilmektedir. Kişinin ruhsal veya bedensel özelliğinden (eskikliğinden/faklılığından), farklı davranış biçimlerinden kaynaklanan takma adların sayısı Ömer Seyfettin'in eserlerinde 89 adettir. Öykü kişileri ile takma adların anlam ilişkisi son derece dikkat çekici bir biçimde ele alınmıştır. Bu adlar, kişilerin fiziksel ve ruhsal özellikleri ile karakterleri dikkate alınarak verilmiştir:

Abil Ana (And)  
Alçak Murat Bey (İrtica Haberi)  
Altın Peri (Koleksiyon)  
Arap Salih (Sultanlığın Sonu)  
Aşçı Şulever Bacı (Tütün)  
Âşık Garip (Birdenbire)  
Avukat Hüsametdin Efendi (Nasıl Kurtarmış?)  
Aydede (Nez)  
Baba İstoyan (Bomba)  
Badik Ahmet (Düşünme Zamanı)  
Büyücü Doğan (Büyücü)  
Büyük Hoca (Ant)  
Cezve-i Rahman (Kurbağın Duası)  
Cin Durmuş (Yalnız Efe)  
Çakır İmam (Beynamaz)

Çam Hüseyin (Yalnız Efe)  
Çerkez Mahmut (Bir Kayışın Tesiri)  
Çiroz Ahmet (Keramet)  
Deli Hüsrev (Başını Vermeyen Şehit)  
Deli Mehmet (Başını Vermeyen Şehit)  
Deli Meliha (Harem)  
Deli Murat (Kurumuş Ağaçlar)  
Deli Saraylı (Hürriyete Layık Bir Kahraman)  
Eşek Hasan (Nadan)  
Fakacı Sıtkı Efendi (Karmanyolacılar)  
Fraşarlı Nadir Bey (Küçük Hikâye)  
Frenk Nihat (Piç)  
Gavur Ali (Beynamaz)  
Hacı İmam (Beynamaz)  
Hacıhanım (Yemin)  
Hacinine (Yemin)  
Hacı Zırt (Asilzadeler)  
Hınzır Arab (Hürriyete Layık Bir Kahraman)  
Hokkabaz Kazanov (Perili Köşk)  
Husumetçi (Şimeler)  
İboş (Çakmak)  
Kambur Hasan (Yalnız Efe)  
Kara Memiş (Forsa)  
Karababa (Kurumuş Ağaçlar)  
Karagöz (Nakarat)  
Karamanlı Bodos (Yuf Borusu Seni Bekliyor)  
Karanfil Dadı (Gizli Mabet)  
Kaymak Hanım (Havyar)  
Kazın Ayağı (Afif Efendi'nin lakabı)-(Kazın Ayağı)  
Kel Hasan (Düşünme Zamanı)  
Kemancı Aleko (Kurbanın Duası)  
Kıvrıkcık Emin (Düşünme Zamanı)  
Kızıl Ahmet (Asilzadeler)  
Kızıl Arslan (Büyücü)  
Koca Ali (Diyet)  
Kokoz Şemî (Mahcupluk İmtihanı)  
Kovukçu Müfat (Açık Hava Müzesi)  
Kör Ali (İrtica Haberi)  
Köse Vezir (Nadan)  
Kötü Tahsin (Hatıftan Bir Seda)

Kuduz Ferhat (Vire)  
Kurt Hoca (Eleğimsağma)  
Kuru Kadı (Başını Vermeyen Şehit)  
Küçük Ayşe (Eleğimsağma)  
Küçük Hoca (Ant)  
Labori (Memlekete Mektup)  
Logaritmacı Hasan (Bir Hatıra, Velinimet)  
Madam Sadriştayn (Fon Sadriştayn'ın Oğlu)  
Marki Nermin (Asilzadeler)  
Mehmaemken (Mehmaemken)  
Memiş (Forsa)  
Mıstık (Ant, Açık Hava Mektebi, Çakmak, Molla Külâh)  
Molla (Külâh)  
Muhabbetçi (Şimeler)  
Ödlek Murat (Düşünme Zamanı)  
Pehlivan Ayşe (Eleğimsağma)  
Pehlivanoğlu Özbek (Büyücü)  
Prens Efruz dö Kızıl (Asilzadeler)  
Prens Eternel dö Kara Tanburin (Asilzadeler)  
Prens Konstantin (Primo Türk Çocuğu)  
Prens Müzekki dö Civan (Asilzadeler)  
Prens Zırtaf (Asilzadeler)  
Primo (Primo Türk Çocuğu)  
Rüküş Kadın (zencikadın)-(Türbe)  
Sekundo (Primo Türk Çocuğu)  
Serçe Pehlivan (Fon Sadriştayn'ın Karısı)  
Sıska Sadrettin (Fon Sadriştayn'ın Karısı)  
Şişman Galip (İrtica Haberi)  
Takunyalı Fıtnat (Yuf Borusu Seni Bekliyor)  
Topal (Niçin Zengin Olmamış?)  
Tosun Dayı (Yalnız Efe)  
Yalnız Efe (Yalnız Efe)  
Yumuk (Birdenbire)  
Zımında (Kurbağa Duası)

## 1.6. Unvan adları

Ömer Seyfettin'in eserlerinde tıpkı takma adlar gibi unvan adları da zengin bir şekilde ve toplumdaki hitap biçimini gösterecek şekilde ele alınmıştır. Kişilere mesleği, akrabalık ilişkisi ve toplumdaki konumuna göre verilen 107 adet unvan adı yer almaktadır:

Ahmet Samim Bey (Yaşasın Dolap)

- Ak Bey (And)  
Ali Hoca (Rüşvet)  
Ali Usta (Mermer Tezgâh)  
Alp Arslan (Büyücü)  
Arslan Bey (Kütük)  
Âyan Musa (Korkunç Bir Ceza)  
Bahir Hoca (din öğretmeni) (Kurbağa Duası)  
Barhan Bey (Vire)  
Behzat Bey (Pamuk İpliği)  
Bestekâr Verdi (Hürriyete Layık Bir Kahraman)  
Budak Bey (Diyet)  
Cabi Efendi (Acaba Ne İdi?, Dama Taşları, Makul Bir Dönüş, Mermer Tezgah, Tütün)  
Câbir Paşa (Yuf Borusu Seni Bekliyor)  
Cafer Ağa (Ferman)  
Celalzade Mustafa Çelebi (Nişancı)-(Ferman)  
Cevriye Hanım (Yeni Bir Hediye)  
Civan Paşa (Asilzadeler)  
Çavuş Fernan (Devletin Menfaati Uğruna)  
Damat Con Paşa (Asilzadeler)  
Debreli Hasan (Beynamaz, Erkek Mektubu, Lokanta Esrarı, Aşk Dalgası, Kazın Ayağı)  
Derviş Hasan (Binecek Şey)  
Diyamandis Efendi (Küçük Hikâye)  
Doğan Bey (Büyücü)  
Doktor Şerif Zeki (Türkçe Reçete)  
Durmuş Ağa (Bir Hayır)  
Efendi Hatiloğlu (Nasıl Kurtarmış?)  
Efruz Bey (Asilzadeler, Açık Hava Mektebi, Bilgi Bucağında, Hürriyete Layık Bir Kahraman, İnat, Tam Bir Görüş)  
Ehmet Ağa (Nasıl Kurtarmış?)  
Fatma Hanım (Tos, Sultanlığın Sonu)  
Ferhat Ali Bey (Kaç Yerinden?)  
Ferruh Şah (Döğüş)  
Fraşarlı Nadir Bey (Küçük Hikâye)  
Gedik Ahmet Paşa (Pembe İncili Kaftan)  
Giritli İbrahimaki (Kazın Ayağı)  
Hacı Ağa (Bir Hayır)  
Hacı Hafız (Yemin)  
Hacı Hüseyin (Külâh)  
Hacı İmadeddin Efendi (Tahsin Hafiften Bir Seda)  
Hacı Kasap (Diyet)  
Hamdune Hanım (Balkon Havyar)



Hamza Bey (Vire)  
Harzemşah (Büyücü)  
Hasan (Derviş Hasan, Binecek Şey)  
Hasan Ağa (Korkunç Bir Ceza)  
Hasan Bey (Ashab-ı Kehfimiz, Aşk ve Ayak Parmakları, İhtiyarlıkta mı Gençlikte mi?, Yüz Akı)  
Hasan Efendi (Hacı) (Beyaz Lale)  
Hatice Hanım (Yüksek Ökçeler)  
Havva Hanım (Ezelî Bir Roman)  
Hüsam Efendi (Havyar)  
Hüsamettin Efendi (Nasıl Kurtarmış?)  
İskender Paşa (Kızılma Neresi?, Teselli)  
Juli Hala (Ten)  
Kadı Mustafa Efendi (Nasıl Kurtarmış?)  
Kanuni Sultan Süleyman (Kızılma Neresi?, Voyvoda)  
Kara Tanburin Bey (Asilzadeler, Ashab-ı Kehfimiz)  
Kazasker Perviz Efendi (Ferman)  
Kenan Bey (Primo Türk Çocuğu)  
Madam Sadrıştayn (Fon Sadrıştayn'ın Karısı)  
Mahmut Ağa (Dama Taşları; Vire)  
Mahmut Bey (*Kaymakam*)-(Sultanlığın Sonu)  
Masume Hanım (Nezle)  
Mehmet Bey (Topuz)  
Mehmet Efendi (Yüz Akı)  
Merzifonlu Kara Mustafa Paşa (Dama Taşları)  
Mestan Ağa (Deve)  
Mösyö Durant (Koleksiyon)  
Mösyö Lui (Tenezzih)  
Muhsin Bey (Balkon; Nişanlılar)  
Muhtar Huysuzoğlu (Rüşvet)  
Müfat Bey (Açık Hava Mektebi)  
Müftü Hacı Ali Efendi (Yüz Akı)  
Mühendis Sermet (Baharın Tesiri)  
Müstakim Efendi (Üç Nasihat)  
Müzekki Bey (Asilzadeler)  
Naciye Hanım (Hafiften Bir Seda)  
Nalbant İsmail (Yalnız Efe)  
Namık Efendi (Hacı) (Rüşvet)  
Nermin Bey (Salih Paşazade) (Asilzadeler)  
Nidai Bey (Açık Hava Mektebi)  
Niyazi Bey (Ashabı Kehfimiz)

Oğuz Han (Primo Türk Çocuğu)  
 Orhan Bey (Fon Sadriştayn'ın Oğlu)  
 Papaz Tergoviç (Topuz)  
 Ressam Dersimî (Bilgi Bucağında)  
 Sabri Bey (Sultanlığın Sonu)  
 Sadi Bey (Yeni Bir Hediye)  
 Salih Paşazade (Asilzadeler)  
 Selanikli Akil (İrtica Haberi)  
 Semerci Niyazi (Acaba Ne İdi?)  
 Sermet Bey (Perili Köşk)  
 Sıdıka Molla (Yemin)  
 Sokullu Mehmet Paşa (Ferman)  
 Sultan Murad (Hürriyete Layık Bir Kahraman)  
 Sungur Alp (Teke Tek)  
 Sühran Bey (Kıskançlık)  
 Şah İsmail (Pembe İncili Kaftan)  
 Şefika Molla (Türbe)  
 Şemî Bey (*Müstemend Hayranzade*)-(Mahcupluk İmtihanı)  
 Şulever Bacı (*Sudanlı Arap aşçı*)-(Tütün)  
 Tosun Bey (Ferman)  
 Toygun Paşa (Başını Vermeyen Şehit)

### 1.7. Yazarın kahramanlardan biri olduğu öyküler

Ömer Seyfettin'in eserlerin çoğunda yazar kahraman anlatıcı olarak yer almakta ya da kahramanlardan birisi olarak geçmektedir. Bu hikâyeler şunlardır:

1/2, Acıklı Bir Hikâye, Apandisit, Aşk Dalgası, Ayn Takdiri, Bir Hatıra, Bir Temiz Havlu Uğruna, Bit, Cesaret, Çirkinliğin Esrarı, Falaka, Fon Sadriştayn'ın Karısı, Foya, Gayet Büyük Bir Adam, Gizli Mabet, Heykel, Hürriyet Bayrakları, Hürriyet Gecesi, İlk Cinayet, İlk Düşen Ak, İrtica Haberi, Kesik Bıyık, Müjde, Mürebbiye, Niçin Zengin Olmamış?, Nişanlılar, Sebat, Sivrisinek, Şimeler, Tam Bir Görüş, Tuhaf Bir Zulüm, Uçurumun Kenarında, Yemin.

### 1.8. Adsız kahramanlar

Ömer Seyfettin'in eserlerindeki kişilerin bazıları da adsız olarak verilmiştir:

*Çerkez adam* (Bir Kayışın Tesiri), *çingene* (Namus), *genç kız* (Dünyanın Nizamı), *hayat kadını* (Busenin Şekli İptidaisi), *iki öğrenci* (Çirkin Bir Hakikat), *jandarma(lar)* (Namus), *on sekiz yaşındaki büyük torun* (Bahar ve Kelebekler), *Rum yolcu* (Mehdi), *subay* (Nakarat), *tek başına yaşayan bir adam* (Çanakale'den Sonra), *Türk yolcu(lar)* (Mehdi), *yaşlı kadın* (Bahar ve Kelebekler), *yaşlı mümeyyiz* (eşi ve kaynanası)-(Gurultu), *yazarın amcası* (Miras), *yörük* (Binecek Şey).

## 1.9. Hayvan adı (takma ad)

Ömer Seyfettin'in **Horoz** adlı öyküsünde kullanılan **Pamuk** adı da ilginç bir özel hayvan adı olarak karşımıza çıkmaktadır.

## 2. Ömer Seyfettin'in eserlerinde yer adları

Ömer Seyfettin'in eserlerinde Bulgaristan, Selanik, Serez, şam, Vardar gibi II. Meşrutiyet yıllarının Osmanlı Devleti'ne ait şehir ve bölge adları bulunmaktadır. Bu yerlerdeki sosyal ve siyasi gelişmeler çok çarpıcı bir şekilde olay örgüne dâhil edilmiştir.

### 2.1. İl, ilçe, ada, kent parçası, semt, mahalle ve köy adları

Ömer Seyfettin'in eserlerinde en çok yer adlarından biri hiç şüphesiz İstanbul olmuştur. Başkentin bu şehir olması, Osmanlı Devlet yönetiminin burada olması, aydın kesimin bu şehirde bulunması gibi sebepler İstanbul'u doğal olarak ön plana çıkarmıştır. İstanbul yanında İstanbul'un kenar mahalle ve semt adlarının da çokça yer aldığı görülmektedir. Osmanlı coğrafyasının Balkanlardan Ortadoğu'ya kadar izleri öykülerdeki yer adlarında takip edilebilmektedir.

Acıbadem (Çanakkale'den Sonra)

Adalar (Acaba Ne İdi?, Açık Hava Müzesi; Küçük Hikâye)

Ahrar (İrtica Haberi)

Aksaray (Açık Hava Mektebi, Yuf Borusu Seni Bekliyor, Dama Taşları)

Alibeyköy (Tam Bir Görüş)

Ankara (Ashab-ı Kehfimiz)

Atina (Primo Türk Çocuğu)

Ayaspaşa (İlk Düşen Ak)

Aydın (Küçük Hikâye)

Aynaroz (Beşeriyet ve Köpek)

Babiali Yokuşu (Memlekete Mektup)

Babina (Bulgaristan)-(Nakarar)

Babyak (Bulgaristan)-(Külâh)

Bağdat (Hey)

Bağlarbaşı (Tarih Ezeli Bir Tekerrürdür)

Balat (Hürriyete Layık Bir Kahraman, Küçük Hikâye)

Bandırma (Ant)

Bayburt (Pembe İncili Kaftan)

Belgrat (Ferman, Pembe İncili Kaftan)

Beşiktaş (Ashab-ı Kehfimiz)

Beyazıt (Gizli Mabet)

Beykoz (Çirkinliğin Esrarı)

Beyoğlu (Asilzadeler, Aşk Dalgası Hafiften Bir Seda, Havyar, Koleksiyon, Küçük Hikâye, Pamuk İpliği)

Beyrut (Sebat)

Bingazi (Piç)

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Boğaziçi (Beyaz Lale; Nişanlılar)  
Bosna (Pembe İncili Kaftan)  
Bozöyük köyü (Rüşvet)  
Bucak (Türk Ocakları'nı ima eden hayali bir yer)-(Bilgi Bucağı, Açık Hava Mektebi)  
Buda (Teke Tek)  
Budapeşte (Kütük)  
Budin (Başını Vermeyen Şehit)  
Buhara (Aşk Dalgası, Fon Sadriştayn'ın Oğlu, Makul Bir Dönüş, Mehdi)  
Bursa (Deve, Küçük Hikâye, Primo Türk Çocuğu)  
Büyükada (Çirkinliğin Esrarı)  
Cumaybâlâ (Hürriyet Bayrakları)  
Çamlıca (Fon Sadriştayn'ın Oğlu)  
Çanakkale (Deve, Kaç Yerinden?, Müjde)  
Çatalca (Primo Türk Çocuğu)  
Deliorman (Tuhaf Bir Zulüm)  
Demirhisar (Hürriyet Bayrakları)  
Dımaşk (Üç Nasihat)  
Dimetoka (Külâh)  
Doğanlı köyü (Beynamaz)  
Edirne (Deve)  
Edirnekapı (Dama Taşları, Üç Nasihat)  
Edremit (Forsa)  
Erciş (Teselli)  
Erenköy (Tos)  
Erzincan (Pembe İncili Kaftan)  
Erzurum (Diyet, Teselli)  
Eyüpsultan (Mahcupluk İmtihanı)  
Fatih (Korkunç Bir Ceza, Memlekete Mektup)  
Fenerbahçe (Nişanlılar)  
Feneryolu (Yüksek Ökçeler)  
Fergana (Fon Sadriştayn'ın Oğlu)  
Galata (Küçük Hikâye, Düşünme Zamanı)  
Gelibolu (Bir Çocuk Aleko)  
Girit (Primo Türk Çocuğu)  
Goça (Vire, Kütük)  
Gönen (Ant)  
Göztepe (Muhteri)  
Grobing (Avusturya)-(Vire)  
Halep (Ashab-ı Kehfimiz)  
Haliç (Fon Sadriştayn'ın Oğlu)

Hariciye (Şefkate İman)

Haydarpaşa (Kaç Yerinden?, Zeytin Ekmek)

Hayırsızada (Açık Hava Mektebi)

Heybeliada (İnat)

Hicaz (İffet)

Hİve (Fon Sadriştayn'ın Oğlu, Mehdi, Makul Bir Dönüş,)

İstanbul (1/2, Acaba Ne İdi?, Antiseptik, Ashabı Kehfimiz, Aşk Dalgası, Aşk ve Ayak Parmakları, Ayın Takdiri, Bahar ve Kelebekler, Beşeriyet ve Köpek, Bir Kayışın Tesiri, Bir Temiz Havlu Uğruna, Bit, Busenin Şekli İptidaisi, Çirkin Bir Hakikat, Dama Taşları, Deve, Düşünme Zamanı, Elma, Erkek Mektubu, Ferman, Foya, Gayet Büyük Bir Adam, Harem, Heykel, Hürriyet Gecesi, İki Mebus, İlk Namaz, Kaç Yerinden?, Kazın Ayağı, Keramet, Kesik Bıyık, Kızılma Neresi?, Korkunç Bir Ceza, Küçük Hikâye, Külâh, Mahcupluk İmtihanı, Makul Bir Dönüş, Memlekete Mektup, Mermer Tezgah, Nezlele, Niçin Zengin Olmamış?, Pamuk İpliği, Pansiyon Ay Sonunda, Piç, Sahir'e Karşı, Sivrisinek, Tam Bir Görüş, Tarih Ezeli Bir Tekerrürdür, Tenezzüh, Terakki, Tos, Türkçe Reçete, Uçurumun Kenarında, Velinimet, Yaşasın Dolap, Yemin, Yeni Bir Hediye, Yuf Borusu Seni Bekliyor, Zeytin Ekmek)

İzmir (Bir Hatıra, Gayet Büyük Bir Adam, Kıskançlık, Küçük Hikâye, Pireler, Primo Türk Çocuğu)

Kabataş (İlk Düşen Ak)

Kadıköy (Aşk ve Ayak Parmakları, Aşk Dalgası, Baharın Tesiri, Zeytin Ekmek)

Kâğıthane (Niçin Zengin Olmamış?)

Kahire (Piç)

Kanlıca (İlk Düşen Ak)

Karaburun (Primo Türk Çocuğu)

Karadağ (Primo Türk Çocuğu)

Karagümruk Gizli Mabet

Karaman (Pembe İncili Kaftan)

Karamürsel (Bir Kayışın Tesiri)

Kasımpaşa (Açık Hava Müzesi)

Kastamonu (Üç Nasihat)

Kâşgar (Bilgi Bucağı, Fon Sadriştayn'ın Oğlu)

Kınalıada (Açık Hava Mektebi)

Kireçburnu (Baharın Tesiri)

Kocamustafapaşa (Bir Temiz Havlu Uğruna, Sultanlığın Sonu)

Konya (Memlekete Mektup)

Koposvar (Başını Vermeyen Şehit)

Korent (Beyaz Lale)

Koron (Pembe İncili Kaftan)

Köprülü (İrtica Haberi)

Kudüs (Büyücü)

Kumdere köyü (Söke)-(Yalnız Efe)

Kuzguncuk (Pembe İncili Kaftan)

Lajina (Tuhaf Bir Zulüm)

Liverpool (Aşk Dalgası)

Lozan (Beyaz Lale)

Malatya (Memlekete Mektup)  
Malkara (Bir Çocuk Aleko)  
Maltepe (Açık Hava Müzesi)  
Manastır (Nakarat)  
Marsilya (Ashab-ı Kehfimiz, Bilgi Bucağında)  
Medine (Bit)  
Moda (Zeytin Ekmek)  
Modon (Pembe İncili Kaftan)  
Monako (Bir Vasiyetname, Muhteri)  
Nevrekep (Külâh)  
Niş (Ferman)  
Nişantaşı (Gurultu, Hürriyete Layık Bir Kahraman, Mürebbiye)  
Nuruosmaniye (Ashab-ı Kehfimiz)  
Paris (Bahar ve Kelebekler, Primo Türk Çocuğu)  
Pirbeliçe (Nakarat)  
Pire (Kıskançlık)  
Preveze (Kıskançlık)  
Razlık (Hürriyet Bayrakları)  
Rumeli (Hürriyet Bayrakları, Yalnız Efe)  
Safad (Büyücü)  
Samatya (Hafiften Bir Seda, Sultanlığın Sonu)  
Santamavro (Pembe İncili Kaftan)  
Selanik (Kıskançlık, Mehdi, Primo Türk Çocuğu, Sebat, Türbe, Velinimet)  
Selimiye (Kaç Yerinden?)  
Semerkant (Makul Bir Dönüş)  
Semlin (Ferman)  
Senegambi (Primo Türk Çocuğu)  
Serez (Beyaz Lale, Mehdi)  
Sirkeci (Apandisit, Yaşasın Dolap)  
Sivas (Düşünme Zamanı)  
Sofya (Bomba)  
Söke (Yalnız Efe)  
Sultanahmet (Hey)  
Sulukule (Hürriyete Layık Bir Kahraman)  
Şabaç (Böğürdelen)-(Ferman)  
Şam (Büyücü; Primo Türk Çocuğu)  
Şişli (Acaba Ne İdi?, Baharın Tesiri, Memlekete Mektup)  
Taksim (Uçurumun Kenarında)  
Tata (Vire)  
Tebriz (Ashab-ı Kehfimiz)

Tergoviç (Topuz)  
Tokat (Ashab-ı Kehfimiz)  
Tokathıyan (Gizli Mabet, Ay Sonunda)  
Topkapı (Havyar, Kesik Bıyık)  
Trablus (Mehdi, Piç, Primo Türk Çocuğu)  
Trabzon (Küçük Hikâye)  
Üsküdar (Aşk Dalgası, Dama Taşları, Pembe İncili Kaftan)  
Üsküp (İrtica Haberi)  
Vardar (At, İrtica Haberi)  
Velmeğe (Nakarat)  
Venedik (Pembe İncili Kaftan)  
Vire (Kütük)  
Viyana (İrtica Haberi)  
Yalova (Açık Hava Mektebi)  
Yanya (Kıskançlık)  
Yayçe (Teke Tek)  
Zigetvar (Başını Vermeyen Şehit)  
Zonkiyo (Pembe İncili Kaftan)

## 2.2. Kıta, toprak parçası, yarımada, ülke adları

Ömer Seyfettin'in eserlerinde toplamda 77 adet kıta, toprak parçası, yarımada ve ülke adı geçmektedir. Osmanlı topraklarını ve komşularını yansıtır nitelikte adlar olduğu gibi bunun yanında uzak coğrafya adları da bazı öykülerinde kullanılmıştır:

Acemistan (Aşk Dalgası, Mehdi)  
Afganistan (Mehdi)  
Almanya (Fon Sadriştayn'ın Karısı, Primo Türk Çocuğu)  
Altay (Fon Sadriştayn'ın Oğlu)  
Amerika (Bomba, Fon Sadriştayn'ın Oğlu)  
Anadolu (Çakmak, Külâh, Yalnız Efe)  
Arabistan (Aşk Dalgası, Yalnız Efe, Primo Türk Çocuğu)  
Arnavutluk (Primo Türk Çocuğu)  
Asya (Asilzadeler)  
Avrupa (Devletin Menfaati Uğruna)  
Avustralya (Bilgi Bucağında)  
Balkanlar (İrtica Haberi, Nakarat)  
Belçika (Primo Türk Çocuğu)  
Belucistan (Mehdi)  
Bosna-Hersek (Primo Türk Çocuğu, Mehdi)  
Britanya (Asilzadeler)  
Bulgaristan (Hürriyet Bayrakları, Külâh, Primo Türk Çocuğu, Tuhaf Bir Zulüm)

Cava (Mehdi)  
Cebelüttarık (Bilgi Bucağında)  
Cezayir (Primo Türk Çocuğu, Piç, Mehdi)  
Eflak (Pembe İncili Kaftan, Topuz)  
Ermenistan (Ashab-ı Kehfimiz)  
Etiyopya (Habeşistan)-(Primo Türk Çocuğu)  
Fas (Mehdi, Piç, Primo Türk Çocuğu)  
Filipin (Bilgi Bucağında)  
Formoza (Bilgi Bucağında)  
Fransa (Aşk Dalgası)  
Girit (Primo Türk Çocuğu)  
Hırvatistan (Pembe İncili Kaftan)  
Hindistan (Asilzadeler, Aşk Dalgası, Kıskançlık, Mehdi)  
Irak (Primo Türk Çocuğu)  
İngiltere (Elma, Asilzadeler)  
İran (Pembe İncili Kaftan, Primo Türk Çocuğu)  
İrlanda (Asilzadeler)  
İskoçya (Asilzadeler)  
İspanya (Aşk Dalgası, Primo Türk Çocuğu)  
İsviçre (Küçük Hikâye)  
İtalya (Primo Türk Çocuğu)  
Kafkasya (Mehdi)  
Karadağ (Primo Türk Çocuğu)  
Kıbrıs (Primo Türk Çocuğu)  
Liberya (Bilgi Bucağında, Küçük Hikâye)  
Libya (Piç)  
Macaristan (Kütük, Teke Tek)  
Madagaskar (Bilgi Bucağında, Primo Türk Çocuğu)  
Makedonya (Bomba, Çakmak, Küçük Hikâye, Primo Türk Çocuğu)  
Malezya (Asilzadeler)  
Malta (Forsa)  
Mısır (Primo Türk Çocuğu, Hürriyete Layık Bir Kahraman, Piç, Mehdi)  
Normandiya (Küçük Hikâye)  
Portekiz (Primo Türk Çocuğu)  
Romanya (Primo Türk Çocuğu)  
Rumeli (Mehdi)  
Rusya (Primo Türk Çocuğu, Mehdi)  
Sahra-yı Kebir (Büyük Sahra Çölü)-(Primo Türk Çocuğu, Mehdi)  
Sırbistan (Çakmak, Primo Türk Çocuğu)  
Sibirya (Baharın Tesiri)



Somali (Mehdi)

Sudan (Piç, Primo Türk Çocuğu, Bahar ve Kelebekler, Mehdi)

Sumatra (Mehdi)

Suriye (Primo Türk Çocuğu)

Şanghay (Bilgi Bucağında)

Şarkî Rumeli (Primo Türk Çocuğu)

Trakya (Küçük Hikâye)

Transilvanya (Pembe İncili Kaftan)

Transvaal Cumhuriyeti (Güney Afrika Cumhuriyeti)-(Primo Türk Çocuğu)

Tuna (Beyaz Lale)

Tunus (Mehdi, Piç, Primo Türk Çocuğu)

Türkistan (Asilzadeler, Mehdi)

Türkiye (Aşk Dalgası, Osmanlı Devleti)-(Küçük Hikâye, Ashab-ı Kehfimiz, Aşk Dalgası, Fon Sadriştayn'ın Oğlu)

Ümitburnu (Bilgi Bucağında)

Yemen (Ashab-ı Kehfimiz)

Yunanistan (Primo Türk Çocuğu, Boykotaj Düşmanı, Kıskançlık, Ashab-ı Kehfimiz)

Zengibar (Bilgi Bucağında, Mehdi)

### 2.3. Burç, han, hisar, kale, lokanta, mahalle, nehir, okul/lise, otel, saray, tünel özel adları

Abeille d'Or (lokanta)-(Lokanta Esrarı)

Akka (Şam'ın doğusundaki bir Türk mahallesi)-(Büyücü)

Dregley Kalesi (Kütük)

Galatasaray Lisesi (Mürebbiye)

Grijgal (hisar) (Başını Vermeyen Şehit)

Kozmos (lokanta)-(Lokanta Esrarı)

Meserret Oteli (Memlekete Mektup)

Sahavet Hanı (Hürriyete Layık Bir Kahraman)

Şalgo Burcu (Kütük)

Topkapı Sarayı (Nâdan)

Tuna nehri (Teke Tek)

Yayçe Kalesi (Teke Tek)

Yıldız Sarayı (Hürriyete Layık Bir Kahraman)

Yıldız Tüneli (Hürriyete Layık Bir Kahraman)

Zigetvar Kalesi (Başını Vermeyen Şehit)

### 2.4. Adı belli olmayan yerler

Ömer Seyfettin'in eserlerinde az da olsa adı geçmeyen yerler kullanılmıştır. Bunlar genellikle ya bir sokak ya bir vapur ya da bir bahçe gibi yerlerdir:

*Apartman dairesi* (Beyoğlu)-(Asilzadeler), *bahçe* (Ezelî Bir Roman), *balkon* (Balkon), *belde* (Falaka), *çayır* (Çırpıcı Çayırı)-(Nezle), *dağ başı* (Binecek Şey), *dam* (çatı)-(Acıklı Bir Hikâye), *ev* (Bahar ve Kelebekler, Dama Taşları, Gurultu, Tarih Ezelî Bir Tekerrürdür), *hac* (Hafiften Bir Seda), *han* (Tavuklar), *hastane* (Açık Hava Mektebi, Türkçe Reçete), *kasaba* (1/2, At, Bomba, Çakmak, Kurbağa Duası, Yüz Akı), *kent* (İhtiyarlıkta mı Gençlikte mi?), *kır* (Sivrisinek), *köşk* (Asilzadeler, Perili Köşk, Tütün, Yüksek Ökçe), *köy* (Bir Hayır, Dünyanın Nizamı, Eleğimsağma, Falaka, Horoz, Kaşığı, Namus, Tam Bir Görüş, Üç Nasihat, Yüz Akı), *kütüphane* (Tam Bir Görüş), *mahalle* (Keramet), *meyhane* (Tuğra), *okul* (Gurultu, Velinimet), *orman* (At), *nehir* (At), *otel* (Kıskançlık), *saray* (Herkesin İçtiği Su), (bir) semt (Düşünme Zamanı), *semt pazarı* (Pembe İncili Kaftan), *sokak* (Şefkate İman), *tımarhane* (Makul Bir Dönüş), *vapur* (Aşk Dalgası, Beşeriyet ve Köpek, Bir Temiz Havlu Uğruna, Fon Sadriştayn'ın Karısı, İlk Cinayet), *yol* (Acıklı Bir Hikâye).

## Sonuç

Ömer Seyfettin'in eserlerinde kişi ve yer adları çok çeşitli ve zengin bir biçimde yer almaktadır. Osmanlı döneminde kullanılan kişi ve yer adları o dönem toplumunun özelliklerini çok iyi yansıtan bir şekilde Ömer Seyfettin'in eserlerinde ele alınmıştır.

Ömer Seyfettin'in bütün eserlerinde yapılan taramalara göre 184 kişi adı, 19 Sadrazam ve yönetici adı, 11 sultan / devlet başkanı adı, 15 asker ve komutan adı, 58 takma ad (lakap), 102 unvan adı kullanılmıştır. 33 öyküsünde yazarın kahramanlardan biri olduğu görülürken eserlerindeki kişilerin adsız olarak verildiği öykülerin sayısı ise 14'tür. Bunlarda da "Çerkez, çingene, genç kız, hayat kadını, iki öğrenci, jandarma(lar), on sekiz yaşındaki büyük torun, Rum yolcu, subay, tek başına yaşayan bir adam, Türk yolcu(lar), yaşlı kadın, yaşlı mümeyyiz, yazarın amcası, yörük" gibi genel sıfatlarla yer alan kahramanlar yer almıştır. Bir eserinde ise Pamuk adlı horoz (hayvan) kahraman olarak zikredilmiştir. Rumca ve Ermenice kişi adları yanında Fransızca adların da yer aldığı eserlerde Türk kökenli kahramanların Arapça adlarının yoğunluğu dikkat çekmektedir.

15 adet burç, han, hisar, kale, lokanta, mahalle, nehir, okul/lise, otel, saray, tünel özel adı kullanılmıştır. Yer adları açısından da zenginlik gösteren eserlerde 74 kıta, toprak parçası, yarımada, ülke adı kullanılmıştır. 158 il, ilçe, ada, kent parçası, semt, mahalle ve köy adı yanında 36 öyküde "apartman dairesi, bahçe, balkon, belde, çayır, dağ başı, dam (çatı), ev, hac, han, hastane, kasaba, kent, kır, köşk, köy, kütüphane, mahalle, meyhane, okul, orman, nehir, otel, saray, semt, semt pazarı, sokak, tımarhane, vapur, yol" gibi 30 belirsiz (genel) yer adı kullanılmıştır. Balkan coğrafyasına ait kullanılan 32 yer adı da Ömer Seyfettin'in hem hayatının hem de içinde yaşadığı toplumun, zamanın ve mekânın birer yansıması olarak eserlerde görülmektedir: **Babina** (Bulgaristan)-(Nakarar); **Babyak** (Bulgaristan)-(Külâh); **Belgrad** (Sırbistan)-(Ferman); **Budin** (Macaristan)-(Başını Vermeyen Şehit); **Cumayıbala/Blagoevrad** (Bulgaristan)-(Hürriyet Bayrakları); **Deliorman** (Bulgaristan)-(Tuhaf Bir Zulüm); **Dimetoka** (Yunanistan)-(Külâh); **Goça** (Macaristan)-(Vire); **Grobıng** (Avusturya)-(Vire); **Koposvar** (Macaristan)-(Başını Vermeyen Şehit); **Köprülü** (Makedonya)-(İrtica Haberi); **Lajina** (Bulgaristan)-(Tuhaf Bir Zulüm); **Manastır** (Makedonya)-(Nakarar); **Nevrekop** (Bulgaristan)-(Külâh); **Niş** (Sırbistan)-(Ferman); **Pirbeliçe** (Bulgaristan)-(Nakarar); **Pire** (Yunanistan)-(Kıskançlık); **Preveze** (Yunanistan)-(Kıskançlık); **Razlık** (Bulgaristan)-(Hürriyet Bayrakları); **Selanik** (Yunanistan)-(Kıskançlık, Mehdi, Primo Türk Çocuğu, Sebat, Türbe); **Semlin/Zemun** (Sırbistan)-(Ferman); **Serez** (Yunanistan)-(Beyaz Lale, Mehdi); **Sofya** (Bulgaristan)-(Bomba); **Şabaç** (Sırbistan)-(Ferman); **Şalgo Kalesi** (Macaristan)-(Kütük); **Tata** (Macaristan)-(Vire); **Tergoviç** (Romanya)-(Topuz); **Vardar** (Makedonya)-(At); **Velmeççe** (Bulgaristan)-(Nakarar); **Yanya** (Yunanistan-

(Kıskançlık); **Yayçe** (BosnaHersek)-(Teke Tek) ve **Zigetvar** (Macaristan)-(Başını Vermeyen Şehit) gibi yerler bu açıdan dikkat çekmektedir.

Ömer Seyfettin'in eserlerinde *ortak kullanılan kişi ve yer adlarının varlığı* da oldukça dikkat çekicidir: Bir Hatıra, Gurultu, Hürriyete Layık Bir Kahraman, İrtica Haberi, Yaşasın Dolap adlı öykülerde **II. Abdülhamit**; Ashab-ı Kehfimiz, Devletin Menfaati Uğruna, Çirkinliğin Esrarı, Gayet Büyük Bir Adam, Şefkate İman, Mahcupluk İmtihanı adlı öykülerde de **Kraliçe Viktorya** adı ortak sultan/yönetici adı olarak kullanılmıştır. Ant, Açık Hava Mektebi, Çakmak, Molla Külâh adlı öykülerde **Mıstık** takma adı ortak kullanılmıştır. Unvan adlarında Acaba Ne İdi?, Dama Taşları, Makul Bir Dönüş, Mermer Tezgah, Tütün adlı öykülerde **Cabi Efendi**; Beynamaz, Erkek Mektubu, Lokanta Esrarı, Aşk Dalgası, Kazın Ayağı adlı öykülerde **Debreli Hasan**; Asilzadeler, Açık Hava Mektebi, Bilgi Bucağında, Hürriyete Layık Bir Kahraman, İnat, Tam Bir Görüş adlı öykülerde **Efruz Bey**; Ashab-ı Kehfimiz, Aşk ve Ayak Parmakları, İhtiyarlıkta mı Gençlikte mi?, Yüz Akı adlı öykülerde **Hasan Bey** adının ortak kullanıldığı görülmüştür.

Yer adlarında da benzer durumlar söz konudur. Açık Hava Mektebi, Yuf Borusu Seni Bekliyor, Dama Taşları adlı öykülerde **Aksaray**; Asilzadeler, Aşk Dalgası Hafiften Bir Seda, Havyar, Koleksiyon, Küçük Hikâye, Pamuk İpliği adlı öykülerde **Beyoğlu**; Bilgi Bucağı, Açık Hava Mektebi adlı öykülerde **Bucak** (Türk Ocakları'nı ima eden hayali bir yer); Aşk Dalgası, Fon Sadriştayn'ın Oğlu, Makul Bir Dönüş, Mehdi adlı öykülerde **Buhara**; Deve, Küçük Hikâye, Primo Türk Çocuğu adlı öykülerde **Bursa**; Deve, Kaç Yerinden?, Müjde adlı öykülerde **Çanakkale**; Korkunç Bir Ceza, Memlekete Mektup adlı öykülerde **Fatih**; Küçük Hikâye, Düşünme Zamanı adlı öykülerde **Galata**; Kaç Yerinden?, Zeytin Ekmek adlı öykülerde **Haydarpaşa**; 1/2, Acaba Ne İdi?, Antiseptik, Ashabı Kehfimiz, Aşk Dalgası, Aşk ve Ayak Parmakları, Ayın Takdiri, Bahar ve Kelebekler, Beşeriyet ve Köpek, Bir Kayışın Tesiri, Bir Temiz Havlu Uğruna, Bit, Busenin Şekli İptidaisi, Çirkin Bir Hakikat, Dama Taşları, Deve, Düşünme Zamanı, Elma, Erkek Mektubu, Ferman, Foya, Gayet Büyük Bir Adam, Harem, Heykel, Hürriyet Gecesi, İki Mebus, İlk Namaz, Kaç Yerinden?, Kazın Ayağı, Keramet, Kesik Bıyık, Kızılma Neresi?, Korkunç Bir Ceza, Küçük Hikâye, Külâh, Mahcupluk İmtihanı, Makul Bir Dönüş, Memlekete Mektup, Mermer Tezgah, Nezlele, Niçin Zengin Olmamış?, Pamuk İpliği, Pansiyon Ay Sonunda, Piç, Sahir'e Karşı, Sivrisinek, Tam Bir Görüş, Tarih Ezeli Bir Tekerrürdür, Tenezzüh, Terakki, Tos, Türkçe Reçete, Uçurumun Kenarında, Velinimet, Yaşasın Dolap, Yemin, Yeni Bir Hediye, Yuf Borusu Seni Bekliyor, Zeytin Ekmek adlı öykülerde **İstanbul**; Bir Hatıra, Gayet Büyük Bir Adam, Kıskançlık, Küçük Hikâye, Pireler, Primo Türk Çocuğu adlı öykülerde **İzmir**; Aşk ve Ayak Parmakları, Aşk Dalgası, Baharın Tesiri, Zeytin Ekmek adlı öykülerde **Kadıköy**; Bilgi Bucağı, Fon Sadriştayn'ın Oğlu adlı öykülerde **Kâşgar**; Bir Temiz Havlu Uğruna, Sultanlığın Sonu adlı öykülerde **Kocamustafapaşa**; Ashab-ı Kehfimiz, Bilgi Bucağında adlı öykülerde **Marsilya**; Gurultu, Hürriyete Layık Bir Kahraman, Mürebbiye adlı öykülerde **Nişantaşı**; Bahar ve Kelebekler, Primo Türk Çocuğu adlı öykülerde **Paris**; Hafiften Bir Seda, Sultanlığın Sonu adlı öykülerde **Samatya**; Kıskançlık, Mehdi, Primo Türk Çocuğu, Sebat, Türbe, Velinimet adlı öykülerde **Selanik**; Büyücü; Primo Türk Çocuğu adlı öykülerde **Şam**; Acaba Ne İdi?, Baharın Tesiri, Memlekete Mektup adlı öykülerde **Şişli**; Gizli Mabet, Ay Sonunda adlı öykülerde **Tokatlıyan**; Havyar, Kesik Bıyık adlı öykülerde **Topkapı**; Mehdi, Piç, Primo Türk Çocuğu adlı öykülerde **Trablus**; Aşk Dalgası, Dama Taşları, Pembe İncili Kaftan adlı öykülerde **Üsküdar** gibi il, ilçe, semt adları ortak kullanılmıştır. Ülke, kıta, toprak parçası adlarında ise Fon Sadriştayn'ın Karısı, Primo Türk Çocuğu adlı öykülerde **Almanya**; Bomba, Fon Sadriştayn'ın Oğlu adlı öykülerde **Amerika**; Çakmak, Külâh, Yalnız Efe adlı öykülerde **Anadolu**; Aşk Dalgası, Yalnız Efe, Primo Türk Çocuğu adlı öykülerde **Arabistan**; Primo Türk Çocuğu, Mehdi adlı öykülerde **Bosna-Hersek**; Hürriyet Bayrakları, Külâh, Primo Türk Çocuğu, Tuhaf Bir Zulüm adlı öykülerde **Bulgaristan**; Primo Türk Çocuğu, Piç, Mehdi adlı öykülerde **Cezayir**; Pembe

İncili Kaftan, Topuz adlı öykülerde **Eflak**; Asilzadeler, Aşk Dalgası, Kıskançlık, Mehdi adlı öykülerde **Hindistan**; Bilgi Bucağında, Küçük Hikâye adlı öykülerde **Liberya**; Kütük, Teke Tek adlı öykülerde **Macaristan**; Bilgi Bucağında, Primo Türk Çocuğu adlı öykülerde **Madagaskar**; Bomba, Çakmak, Küçük Hikâye, Primo Türk Çocuğu adlı öykülerde **Makedonya**; Primo Türk Çocuğu, Hürriyete Layık Bir Kahraman, Piç, Mehdi adlı öykülerde **Mısır**; Büyük Sahra Çölü)-Primo Türk Çocuğu, Mehdi adlı öykülerde **Sahra-yı Kebir**; Aşk Dalgası, Osmanlı Devleti)-Küçük Hikâye, Ashab-ı Kehfimiz, Aşk Dalgası, Fon Sadriştayn'ın Oğlu adlı öykülerde **Türkiye** ve Primo Türk Çocuğu, Boykotaj Düşmanı, Kıskançlık, Ashab-ı Kehfimiz adlı öykülerde **Yunanistan** ortak yer adı olarak kullanılmıştır.

Bir kişinin bireysel hayatında ve bir toplumun sosyal hayatında içinde bulunduğu zaman ve mekânın çok önemli bir yeri vardır. Osmanlı Devleti'nin hızla dağılma sürecine girip çöküşe geçtiği bir dönemde yaşayan Ömer Seyfettin, eserlerinde bu dağılma sürecinde Osmanlı topraklarındaki şehirlerin, sokakların, halkın sosyal ve siyasi durumlarını gözler önüne sermiştir. Osmanlı toprakları ve komşu topraklar dışında Hindistan, Transilvanya, Kâşgar, Ümitburnu gibi uzak mekânlar da az da çeşitli konuşma bölümlerinde geçmektedir. Özenle seçtiği kişiler öykülerinin ana temasını ve mesajını yansıtan özellikleriyle yer aldığı gibi somut bilinen yer adlarının kullanımı da aynı şekilde özenle seçilerek gerçekçi anlatımına katkı sağlamıştır. Osmanlı Devleti'nde yaşayan toplulukların "Osmanlı milletini" oluşturabileceğine inanmayan Ömer Seyfettin, Balkanlardaki askerlik görevi sırasında özellikle ciddi gözlemlerde bulunmuştur. 1911 yılından sonra da eserlerini yazmaya/üretmeye başlayan yazar, gerçekçi bir anlatım tarzı yanında sağlam ve sade bir dil kullanmıştır. Türk dili ve edebiyatına katkısı yanında Türk fikir hayatına sağladığı katkılar da Cumhuriyet devri Türk öykücülüğünün temellerinin atılmasını sağlayan Ömer Seyfettin, Cumhuriyet döneminin en çok okunan ve sevilen yazarları arasında varlığını devam ettirmiştir. Ömer Seyfettin'in eserlerinde kişi ve yer adlarının da bu çalışmayla ad bilimsel zenginlikle yer aldığı görülmüştür.

### Kaynakça

- Aksan, Doğan (1998). Her Yönüyle Dil - Ana Çizgileriyle Dilbilimi I-II-III. Ankara: TDK.
- Budagov B.(1988). "Coğrafi Toponimi". Türk Kültürü, S.398, s. 355-370.
- Eren Hasan (1966). "Yer Adlarımızın Dili". TDAY-B-1965, Ankara: TDK, s. 155-165.
- Erol, Aydil (1992). Adlarımız. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Gülensoy Tuncer (1995). Türkçe Yer Adları Kılavuzu. Ankara: TDK.
- Ömer Seyfettin (2001). Bütün Eserleri: Makaleler 1. Haz. Hülya Argunşah, İstanbul: Dergâh.
- Ömer Seyfettin (2001). Bütün Eserleri: Makaleler 2. Tercümeleler, Haz. Hülya Argunşah, İstanbul: Dergâh.
- Ömer Seyfettin (2014). Hikâyeler 2. Haz. Hülya Argunşah, 3. bs., İstanbul: Dergâh.
- Ömer Seyfettin (2014). Hikâyeler 3. Haz. Hülya Argunşah, 3. bs., İstanbul: Dergâh.
- Ömer Seyfettin (2015). Hikâyeler 1. Haz. Hülya Argunşah, 4. bs., İstanbul: Dergâh.
- Ömer Seyfettin (2015). Hikâyeler 4. Haz. Hülya Argunşah, 3. bs., İstanbul, Dergâh.
- Ömer Seyfettin (2015). Ömer Seyfettin- Bütün Hikâyeleri. Haz. Nâzım Hikmet Polat, 2. bs., İstanbul: Yapı Kredi.
- Sakaoğlu, Saim (2001). Türk Ad Bilimi-I. Ankara: TDK.
- Şahin, İbrahim (2007). Türkçe Yer Adlarının Yapısı Üzerine. Erzurum: A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı 32.

şahin, İbrahim (2011). "Yeradıbilimi Araştırmalarında Mikrotoponiminin Yeri, Önemi ve Araştırma Yöntemi: Tırnak Köyü (İçel/Gölnar) Örneği". Turkish Studies, Volume 6/1 s. 1807-1830.

şahin, İbrahim (2013). Türkiye Yeradbiliminde Terim ve Tür Sınıflandırması Sorunları. Eurasscience Journals/Avrasya Terim Dergisi, 2013, 1 (1): 46 – 58.

şahin, İbrahim (2015). Adbilim (Çerçeve, Terim, Yöntem ve Sınıflandırmalarıyla). Ankara: Pegem.

şenel, Mustafa (2009). "Yer Adları Açısından Derleme Sözlüğü". Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı, TDK, Ankara, s. 627-670.

Tulgar, Yıldız (2019). Ömer Seyfettin'in Hikâyelerindeki Halk Bilimsel Unsurların Tespiti ve İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Türk Halk Edebiyatı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Türkben, Tuncay (2012). Ömer Seyfettin Hikâyelerinde Söz Varlığı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yozgat: Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

**13-Türk atasözlerinde sık kullanılan kelimeler üzerine bir değerlendirme<sup>1</sup>****Mustafa ULUTAŞ<sup>2</sup>****Mehmet KARA<sup>3</sup>****APA:** Ulutaş, M. (2020). Türk atasözlerinde sık kullanılan kelimeler üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 223-241. DOI: 10.29000/rumelide.843311.**Öz**

Söz varlığı, bir dilin incelenmesi ve o dile ait çıkarımlara ulaşmada yararlanılacak temel kaynaklardır. Atasözleri, dilin ve kültürün yansıması olarak söz varlığı içinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu bakımdan atasözlerinin kelime serveti üzerine yapılan araştırmalar, dil ve kültüre ait unsurların belirlenmesine ve dil eğitimine katkı sağlayacak çalışmalar olarak dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, Türk atasözlerinde en sık kullanılan 100 kelimeyi belirleyerek bu kelimelerden hareketle dil ve kültüre ait birtakım değerlendirmelere ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla Metin Yurtbaşı'nın "Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü" adlı kitabı, nitel araştırmaya uygun olarak nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesinden yararlanılarak taranmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, atasözlerinde sık kullanılan kelimelerin günümüz yazılı materyallerinde sık tercih edilmediği; organ ve hayvan adlarından bir kısmının atasözlerinde sıklıkla yer aldığı; sık kullanılan karşıt anlamlı adların ilgili atasözlerinde birlikte yer aldığı; yine sık kullanılan cinsiyet bildiren adlarda benzer durumun görüldüğü; sık kullanılan fiillerin birçoğunun karşıt anlamlara sahip olduğu ya da birbirlerinin tersi durumları ifade etmek amacıyla kullanıldığı sonuçlarını ortaya çıkarmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Türk atasözleri, söz varlığı, kelime serveti, kelime sıklığı**An evaluation on frequently used words in Turkish proverbs****Abstract**

The vocabulary is one of the main sources to be used in examining a language and reaching inferences about that language. Proverbs have an important place in vocabulary as a reflection of language and culture. In this respect, researches on the vocabulary of proverbs draw attention as studies that will contribute to the determination of language and cultural elements and language education. In this study, it is aimed to identify the 100 most frequently used words in Turkish proverbs and reach some evaluations of language and culture based on these words. For this purpose, Metin Yurtbaşı's book named "Classified Proverbs Dictionary" was scanned by using document analysis, which is one of the qualitative research data collection methods, in accordance with qualitative research. The data obtained from the study show that the words frequently used in proverbs are not frequently preferred in today's written materials; that some of the organ and animal names are frequently used in proverbs; where frequently used antonyms are included together in related

<sup>1</sup> Bu makale, 16-18 Ekim 2019 tarihinde Samsun'da gerçekleşen XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Amasya, Türkiye), mustafa.ulutas@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8317-7682 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.11.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843311]

<sup>3</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), mehkara@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4691-5460

proverbs; A similar situation is observed in the frequently used names indicating gender; It has revealed that many of the frequently used verbs have opposite meanings or are used to express opposite situations.

**Keywords:** Turkish proverbs, vocabulary, word frequency

## Giriş

Bir dilin en önemli unsuru, onun söz varlığıdır. Söz varlığı içinde de atasözlerinin ayrı bir yeri vardır. Bu sözler, dili kullanan milletin hayat tarzını, geleneklerini ve dünya görüşünü yansıtır. Atasözleri, bütün dillerde yer alan; toplum bilim, ruh bilim, eğitim bilimi, ekonomi, felsefe, tarih, ahlak, folklor... gibi birçok disiplinin inceleme alanına giren ulusal varlıklardır. İnsanlar arası iletişime deyiş güzelliği, anlatım gücü, kavram zenginliği katan önemli dil yapılarıdır (Aksoy, 2016: 13).

İnsanlar, çocukluktan yetişkinlik dönemlerine kadar birçok edebî türle tanışır. Dinledikleri ya da okudukları masallar, hikâyeler, efsaneler vb. ürünler dil gelişimleri üzerinde mutlaka bir iz bırakır. Bunların yanında, gündelik hayatın hemen her alanında bir yerlerden duyulan ya da başvuru alan atasözleri iletişimde anlamayı ve anlatmayı güçlendiren bir unsur olarak karşımıza çıkar. Masallar ya da hikâyelerle ilgimiz belki çocukluk döneminden sonra biter ancak atasözleri tüm hayatımız boyunca bizi bırakmaz. Toplum içerisinde yer alan bir bireyin atasözü kullanmadan ya da duymadan geçirdiği gün yok gibidir. Folklorumuzun, kültürümüzün en önemli ürünlerinden biri olan atasözleri davranışlarımıza, duygularımıza ve düşüncelerimize yön verir; toplumu düzenleyen yasaların, din kurallarının, gelenek ve göreneklerin, örf ve âdetlerin yanında atasözlerinin de oldukça önemli bir yeri vardır (Oy, 1972).

Atasözleri; yaşlılar, bilge insanlar tarafından devredilen ve bir grup insanın özelliklerinden ziyade, ilke ve karakterle ilgilenen güvenilir sözler olarak daha kolay kabul edilme eğilimindedir. Bir milletin dilindeki atasözleri çok önemli roller üstlenir. Bir kültür unsuru olarak atasözleri insanların davranışlarına ilham verebilir ve onlara rehberlik edebilir, deneyim öğretebilir, ahlaki eğitim verebilir ve diğer sosyal işlevleri yerine getirebilir. Dili kullanarak kültürü keşfetmenin ilginç ve yaratıcı bir yolu, her dilde bolca bulunan atasözleri üzerine çalışmaktır. Kültürü keşfetmenin bir yolu olarak atasözlerini kullanmak, belirli bir millet hakkındaki stereotipleri ve yanlış algıları analiz etmeye olanak sağlar (Nedeve, 2014). Bir millete ait atasözlerinin incelenmesi yoluyla o milletin düşünce ve duygu tarzı az çok öğrenilmiş olur. Çünkü atasözleri, milletlerin atalarının düşüncelerine, denemelerine, gelenek ve göreneklerine dayanır. Bu sözlerin varlığı, insanların geçmiş kuşakların düşünce ve tecrübelerinden faydalanmak istediklerini, ihtiyaç duyduklarında atalarının akıllarına ve öğütlerine sarıldıklarını göstermektedir (Hatiboğlu, 1963: 235). Milletlerin karakterlerini, belli durumlar karşısında takındıkları tavır ve düşünce yapılarını ifade eden atasözleri, toplumsal yaşantı içindeki bireyin uyması beklenen genel bir kural özelliği taşır (Çobanoğlu, 2004: 1).

Türkçenin söz varlığı unsurları içerisinde atasözleri; ataların ilim, irfan ve hikmet deneyimlerini, geçmişin düşünce yapısıyla günümüze aktarması ve bunların gençlerin zihin dünyasını inşa etmesi bakımından önemli kaynaklardır. Dil gelişimi ve kültür aktarımı açısından atasözleri, çocukların erken yaşlardan itibaren karşılaşması gereken söz varlığı unsurlarındandır (Aytan, 2016: 441). Kendi başlarına bir edebî tür özelliği taşımaları bile atasözleri anlatımı güçlendirme, düşüncelere kuvvetli bir dayanak sağlama, az söyleyip çok şey ifade edebilme açısından konuşma ve yazma eğitiminde; anlama ve öğrenme isteği uyandırma açısından dinleme eğitiminde; vurgu ve tonlama üzerindeki olumlu etkisi açısından da okuma eğitiminde kullanılabilir ürünlerdendir (Baş, 2002: 62). Bunların yanında

atasözleri, toplumun yoğun yaşamına alternatif davranış kalıpları sunarak katkıda bulunan, dolayısıyla çocuk eğitiminde tartışılmaz bir yeri olan çok önemli bir kültür unsurudur (Doina, 2017).

Atasözleri, sahip oldukları kelime çeşitliliği ve bunların anlam derinliği ile incelenmesi gereken önemli bir dil hazinesidir. Yazılı veya sözlü bir metinde, değişik türde ve anlamda sözcüklerin çok kullanılması ve tekrar etmesi, o metne edebî bir üslup, anlamsal bir derinlik ve zenginlik kazandırır ve bu durum, aynı zamanda okuyucunun varlıkları, durumları ve olayları, muhayyilesinde ve aklında daha canlı ve etkili bir şekilde tasavvur ve tahayyül etmesini de sağlar. Atasözleri buna olanak sağlayan en önemli kaynaklardan biri olarak karşımızda durmaktadır. Bireylerin kelime hazinelerinin, anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde de kullanılan çok kıymetli kültürel unsurlardır. Atasözlerinin bu yönü, söz varlığı ve kelime hazinesi araştırmalarına çeşitli amaçlarla konu edilmelerine imkân tanımaktadır.

İnsanların günlük ihtiyaçları ve yaşadıkları çevreye göre kelime kullanımları değişmekte, kelime hazinelerindeki kelimelerin bir bölümü diğerlerine göre daha sık kullanılmaktadır. Gündelik yaşamda kullanılan kelime sayıları, diller arasında büyük farklılıklar göstermemektedir. Sözlüklerindeki kelimeler bakımından ne kadar zengin olursa olsun hemen hemen tüm dillerde günlük konuşmalarda kullanılan kelime sayısı birkaç bin kelimeyi geçmez. Kelime kullanım tercihlerini ve kullanılan kelime sayısını etkileyen bireylerin eğitim düzeyi, yaşı, kültürel birikimi, çevresi, okuma alışkanlığı ve kişisel yetenekleri gibi birçok etken bulunmaktadır (Kurudayıoğlu, 2011). Bu durum, kelime öğretiminde kelime seçiminin önemini ortaya çıkarmaktadır. Anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde söz varlığı kazanımı ve buna bağlı olarak kelime hazinesi oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin etkili iletişim kurmaları, akademik başarıyı yakalamaları için kendi düzeylerine uygun kelime hazinesine sahip olmaları, bunun için de eğitimcilerin planlı bir biçimde hareket ederek öğrencilerine geniş ve yeterli imkânlar sunması gerekmektedir (Esgin, 2016). Bu bakımdan kelime öğretiminde öncelikle hangi kelimelerin öğretileceği, üzerinde durulması gereken en önemli noktadır. Hedef kitlenin düzeyine uygun kelime hazinesinin bilinmesi, bu noktadan hareketle belirli yaş grubundaki çocuklara hangi kelimelerin öğretileceğinin ve uygun kelime sayısının ne olacağına tespit edilmesi gerekmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde söz varlığı ve kelime hazinesine yönelik araştırmaların önemi, bu noktada bir kat daha önem kazanmaktadır.

Söz varlığı, kelime hazinesi ile birlikte diğer söz varlığı unsurlarına dair hazineyi de içeren oldukça kapsamlı bir kavramdır. Kelime hazinesi ise bir metinde yer alan kelimeleri temsil etmektedir. Türkiye’de bu kavramlar ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında en büyük paydanın “kelime” olduğu görülmektedir. Çalışmaların büyük çoğunluğu farklı türlerdeki dokümanların kelime hazinesinin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Söz varlığı unsurları kelimeler vasıtasıyla oluşmaktadır, bu bakımdan kelimeler söz varlığının en önemli unsurudur. Bunun yanında kelime kavramından daha fazlasını ifade eden atasözleri, deyimler, ikilemeler, kalıp sözler gibi söz varlığı unsurlarının konuşma ve yazı dilinde farklı amaçlarla kullanıldığı unutulmamalıdır (Baş, 2011).

Kelime kavramının tanımı ve sınırları dillere göre farklılık gösterebilmektedir. Hatta aynı dilde bu kavram üzerine farklı tanımlar yapılabilmektedir. Kelime hazinesi üzerine yapılacak araştırmalarda, kelime sınırlarını belirlemek ve çalışmayı bu sınırlar çerçevesinde yürütmek gerekmektedir. Türkçenin kelime hazinesi ile ilgili araştırmalara bakıldığında, araştırmacıların kelime sınırlarını uygun gördükleri kelime tanımına göre belirlediği, bu yolda standart bir ölçüt benimsemediği görülmektedir (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005). Konuyla ilgili yaptıkları çalışmalarla ön plana çıkan Baş (2006), Karadağ (2005) ve Kurudayıoğlu (2005), kelime kavramının benimsenme biçiminin “taban” olarak kabul edilmesinin uygun olacağını (Baş, 2011; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005) ifade etmişlerdir. Taban



ise “...çekim unsurları çıkarıldığında, anlam ile biçimin kesiştiği ilk nokta” olarak açıklanmakta ve kelime sınırının taban olarak kabul edilmesinin, farklı araştırmacıların elde ettiği verilerin kullanılabilirliğini artırmaya ve bilimsel anlamda devamlılığı sağlamaya katkı yapacağı vurgulanmaktadır (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005: 305).

Bir dilin kelime hazinesine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalarda, genellikle seçilmiş bir havuzdan elde edilen kelimelerin kullanım sıklığı belirlenir ve bu kelimeler en sık kullanılanlardan en düşük sıklıkta kullanılan kelimeye doğru sıralanarak listelenir. Ayrıca kullanılan toplam kelime sayısı ve farklı kelimelerin sayıları belirlenerek bunlar üzerinden kelime hazinesine yönelik birtakım değerlendirmelerde bulunulur (Karadağ, 2017). Kelime sıklığı kavramı, bir dilde yer alan kelimelerin belli bir dönemde sözlü ve/veya yazılı kaynaklardaki kullanım sıklığını ifade etmektedir (Onan, 2016). Kelime sıklığı araştırmaları ile belirlenen temel kelime hazinesi, araştırma kapsamındaki dokümanlarda en çok kullanılan kelimeleri içermektedir. Sıklık araştırmalarının ana ögesi bir dilde var olan bazı kelimelerin kullanım sıklıklarını tespit etmektir ve 20. yüzyılın ilk yıllarından bugüne eğitimsel ve dil bilimsel olarak gerçekleştirilmektedir (Kurudayıoğlu, 2011). Konuyla ilgili hem Türkiye’de hem de dünyada yapılmış olan birçok araştırma, söz varlığının birden fazla unsurundan daha çok kelime hazinesini tespit etme amacını taşımaktadır. Söz varlığı araştırmaları; kelime hazinesini kapsadığı gibi deyimler, atasözleri, ikilemeler, kalıp sözler gibi unsurları da tespit etmeye yönelikken kelime hazinesine ilişkin araştırmalar sadece kelimelerin dikkate alınıp listelendiği ve bu listelerin yorumlandığı çalışmalardır (Baş ve Karadağ, 2012).

Eğitim ve dil bilimi alanında kullanılmak üzere birçok veriler sunan kelime sıklığı çalışmaları, dil öğretimi göz önünde bulundurulduğunda bir yabancı dili öğrenmeye başlayanlara veya belirli seviyedeki öğrencilere belli aşamalarda hangi kelimelerin öğretilmesi gerektiğinin belirlenmesine imkân verir. Sıklık çalışmalarının sağladığı bu imkân, kelime öğretimine ayrılan zamanın daha etkin ve ekonomik kullanılmasına da olanak tanır (Ölker, 2011). Dil biliminin nicel dil bilimi diyebileceğimiz dalını oluşturan kelime sıklığı çalışmaları ve bu çalışmaların dil öğretiminde kullanılması, dil bilimi ile dil öğretiminin birbiriyle olan sıkı ilişkisini de ortaya koymaktadır (Dolunay, 2012). Bununla birlikte kelime sıklığı, metnin yüzeyinde yer alan ve sadece dil bilimciler için değil, aynı zamanda dil bilimci olmayanlar için de kullanışlı olan çok basit bir özelliktir. Sayım mekanik olarak yapılabilir ve sayım sonuçları tipografi, stenografi, psikoloji, psikiyatri, dil öğretimi, kriptografi, yazılım üretimi vb. alanlarda kullanılabilir (Popescu, 2009: 1).

Söz varlığı araştırmaları, hem yurt dışında hem de Türkiye’de yaklaşık yüz yıllık bir tarihe sahiptir. Günümüzde söz varlığının kelime, deyim, atasözü gibi unsurlarına ilişkin farklı hedef kitlelerine yönelik yapılan özel amaçlı araştırmaların yanında bir de derlem adı verilen ve sözlü ya da yazılı kaynaklardan toplanıp bir araya getirilen büyük malzemelerin tarandığı araştırmalar, Batı’da ilk kez Thorndike öncülüğünde ortaya çıkmıştır. Derlem araştırmaları, dünyanın pek çok ülkesinde bir devlet projesi şeklinde yürütülmüştür ancak bu alana yönelik çalışmalar, Türkiye’de ne yazık ki diğer ülkelere oranla henüz istenilen düzeyde olmaktan uzaktır (Baş ve Karadağ, 2012).

Bilgisayar bilimlerindeki gelişmelere bağlı olarak derlem bilim çalışmaları; dil öğretimi ve diğer bilim dallarında, dünyada son derece önem ve hız kazanmıştır. Derlem, bir dildeki çeşitli sözlü veya yazılı metinlerin bir araya getirilip, bilgisayar yardımıyla işlendiği geniş veritabanlarıdır. “Söz varlığı araştırmalarında sıkça kullanılan kavramlardan biridir... Derlem, İngilizce literatürde corpus olarak geçmekte, Latince beden anlamına gelmektedir. Sözcüğün çoğul biçimi olarak da literatürde corpora kullanılmaktadır. Derlem kısaca, boyutça büyük metin koleksiyonlarının elektronik biçimlerde

bilgisayar ortamında tutulan dilsel kesitleri olarak tanımlanabilir.” (Onan, 2016: 17). Derlem bilim çalışmalarıyla her türlü metin farklı yönleriyle incelenabilmektedir. Bu çalışmalardan elde edilen veriler dil bilim, dil eğitimi, psikoloji, istatistik ve toplum bilim gibi alanlardaki araştırmacılara çalışma olanağı sağlamaktadır. Derlemin, söz varlığının sıklık düzenini tespit etmenin yanında; temel dil becerilerinin gelişimi için gerekli malzemeyi sağladığı da bir gerçektir. Bir veri kaynağı olarak derlem, dil öğretiminde hangi kelimelerin kullanılacağını veya kullanılacak materyallerin hangi unsurlarını içereceğini belirlemeye yönelik çalışmalara kaynaklık etmesi bakımından oldukça önemlidir (Esgin, 2016).

Uzman araştırmacılar tarafından derlenip bir araya getirilen Türk atasözlerinin kelime sıklığı belirleme çalışmalarına konu edilmesi ve elde edilen verilerin karşılaştırmalı bir şekilde ele alınması alana katkı sağlaması bakımından önemli görülmektedir. Konuyla ilgili yaptıkları çalışmalarda Çakmakçı'nın (2018) atasözleri ve deyimlere ilişkin sıklık listesini bir arada oluşturduğu ve değerlendirdiği, Güzel ve Karadağ'ın (2013) ise taradıkları bir kaynaktan yer alan atasözlerinin kelime sıklığını belirleyerek bu kelimeler üzerinden birtakım çıkarımlarda bulunduğu bilinmektedir. Türk atasözlerini derleyen çok sayıda araştırmacı ve dolayısıyla kaynak bulunduğu göre, bu kaynaklardaki atasözlerinin kelime sıklığını belirleme çalışmaları hem kaynaklar hem de farklı kelime sıklığı listeleri ile bir karşılaştırma yapmaya imkân tanıyacaktır. Elde edilecek veriler, Türkçenin kelime sıklığının geçmişten günümüze yaşadığı değişime ışık tutması bakımından önemli görülmektedir.

## Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türk atasözlerinde en sık kullanılan ilk 100 kelimeyi belirlemek; elde edilen sıklık listesini kelime türü olarak ad, fiil; anlamsal olarak organ, cinsiyet, karşıt anlamlı adlar şeklinde incelemek ve yapılan kelime sıklığı araştırmalarıyla karşılaştırmak; bu kelimelerin Türk dili, kültürü, Türkçe eğitimi açısından önemini tespit etmektir.

## Sınırlılıklar

Türk atasözlerinin derlendiği, temel kaynak olarak nitelenebilecek çok sayıda çalışmanın yapıldığı bilinmektedir. Mustafa Nihat Özön, Ömer Asım Aksoy, Feridun Fazıl Tülbentçi, Aydın Oy, İsmail Hilmi Soykut, Metin Yurtbaşı gibi isimler bu çalışmaları yapan araştırmacılardan sadece birkaçıdır. Bu çalışmanın veri kaynağı Metin Yurtbaşı'nın “Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü” adlı eseri olarak belirlenmiştir. Çalışmada bu eserin tercih edilme sebebi, Metin Yurtbaşı'nın kendisinden önce yapılan araştırmaları da inceleyerek elde ettiği verilere kendi çalışmasında yer vermiş olmasıdır.

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Bu çalışma betimsel nitelikte olup nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma; araştırmanın konusunu oluşturan olgu ya da olayın doğal ortamında incelendiği, araştırmacının katılımcı bir rol üstlendiği, toplanan verilerin bütüncül bir yaklaşımla analiz edildiği, araştırmaya dâhil edilen bireylerin algı ve deneyimlerinin ortaya konduğu, esnek ve tümevarımcı, okuyucuya betimsel ve gerçek bir resim sunan bir araştırma türüdür. Çalışmada, nitel araştırmaya uygun olarak nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Araştırma konusu ile ilgili bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi, geleneksel olarak tarihçilerin, antropologların ve dil bilimcilerin yararlandığı bir yöntem olarak bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## Verilerin toplanması ve analizi

Çalışmanın veri toplama aşamasında, Metin Yurtbaşı'nın hazırlamış olduğu "Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü" (2013) dijital ortama aktarılmıştır. Eserin kelime listesi, kelime sıklığı hesaplama programı yardımıyla oluşturulmuştur. Verilerin toplanması ve analizi sürecinde "kelime"nin sınırı, Kurudayıoğlu ve Karadağ'ın (2005) önerdiği "taban" olarak kabul edilmiş ve çalışma bu temel üzerinde gerçekleştirilmiştir.

## Bulgular

Çalışmada incelenen eserden alınan 8.901 atasözünde toplam 49.782 kelime kullanıldığı, tekil kelime sayısının ise 12.930 olduğu belirlenmiştir. Kelimeler üzerinde yapılan işlemler sonucunda 4.048 kelimelik bir kelime havuzu oluşmuştur. Bu kelime havuzunun da en sık kullanılan ilk 100 kelimesi listelenmiş ve aşağıdaki bölümde, alanda yapılmış çeşitli çalışmalarla karşılaştırmaya tabi tutulmuştur. Bu karşılaştırmalarla ulaşılmak istenilen amaç, Türk atasözlerinde sık kullanılan kelimelerin Türkçenin belirli dönemlerinde üretilen yazılı metinlerde sık kullanılan kelimelerle ne derece örtüştüğünü belirleyebilmektir.

Ölker (2011), yaptığı çalışmada 1945-1950 yılları arasındaki Türkçenin yazılı materyallerini esas alarak bir kelime sıklığı sözlüğü oluşturmuştur. Göz'ün (2003) 1995-2000 yılları arasındaki yazılı materyalleri kullanarak oluşturduğu "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı" çalışmasını göz önünde bulunduran araştırmacı, her iki sözlüğü karşılaştırarak birtakım sonuçlara ve değerlendirmelere ulaşmıştır. Ölker'in (2011) çalışması, en eski tarihli yazılı materyallerin incelenmesine dayandığından bu çalışmada öncelikle araştırmacının belirlediği en sık kullanılan ilk 100 kelime ile atasözlerinde en sık kullanılan ilk 100 kelime karşılaştırmaya tabi tutulmuştur. Aşağıdaki tabloda Ölker'in belirlediği en sık kullanılan kelimeler ile atasözlerinde en sık kullanılan kelimeler karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır.

**Tablo 1.** Atasözleri ile 1945-1950 yılları yazılı materyallerinde en sık kullanılan ilk 100 kelime

Yurtbaşı (2013)			Ölker (2011)								
Sıra	Kelime	Sıklık	Sıra	Kelime	Sıklık	Sıra	Kelime	Sıklık	Sıra	Kelime	Sıklık
1	ol-	1929	51	ana	145	1	ve	29421	51	memleket	1865
2	bir	784	52	mal	145	2	bir	28157	52	çık-	1859
3	da(de)	585	53	taş	145	3	bu	22798	53	söyle-	1846
4	de-	464	54	düşman	139	4	ol-	20515	54	geç-	1841
5	gel-	428	55	it	138	5	o	7239	55	yol	1825
6	ye-	392	56	yüz(çehre)	136	6	et-	6141	56	veya	1821
7	baş	365	57	mı(mi- mu-mü)	135	7	için	5843	57	göz	1817
8	et-	364	58	söyle-	135	8	bil-	5046	58	insan	1768
9	el (uzuv)	357	59	aç	132	9	ile	4990	59	şekil	1733
10	var	351	60	tut-	131	10	gibi	4835	60	karşı	1683
11	ne	348	61	gir-	130	11	gel-	4641	61	başla-	1616
12	yer	340	62	bul-	127	12	bulun-	4071	62	edil-	1604
13	ver-	323	63	deli	127	13	de-	3977	63	başka	1599

14	<i>her</i>	313	64	<i>dağ</i>	124	14	<i>sonra</i>	3903	64	<i>kız</i>	1578
15	<i>al-</i>	311	65	<i>gibi</i>	123	15	<i>kadar</i>	3689	65	<i>devlet</i>	1570
16	<i>ile</i>	297	66	<i>değil</i>	122	16	<i>kendi</i>	3653	66	<i>yeni</i>	1504
17	<i>git-</i>	294	67	<i>kadın</i>	121	17	<i>ver-</i>	3455	67	<i>son</i>	1481
18	<i>kendi</i>	293	68	<i>kurt</i>	119	18	<i>yap-</i>	3257	68	<i>şu</i>	1471
19	<i>bil-</i>	283	69	<i>ekmek</i>	115	19	<i>var</i>	3230	69	<i>göster-</i>	1460
20	<i>gör-</i>	265	70	<i>kişi</i>	115	20	<i>daha</i>	3218	70	<i>baş</i>	1457
21	<i>çık-</i>	263	71	<i>ağız</i>	113	21	<i>büyük</i>	3043	71	<i>hakkında</i>	1412
22	<i>çok</i>	261	72	<i>can</i>	112	22	<i>iç</i>	2982	72	<i>diğer</i>	1381
23	<i>göz</i>	235	73	<i>köpek</i>	112	23	<i>her</i>	2949	73	<i>yok</i>	1381
24	<i>kal-</i>	234	74	<i>çek-</i>	111	24	<i>al-</i>	2941	74	<i>şehir</i>	1362
25	<i>insan</i>	233	75	<i>ayak</i>	109	25	<i>gün</i>	2934	75	<i>sen</i>	1343
26	<i>iş</i>	228	76	<i>deve</i>	109	26	<i>ne</i>	2905	76	<i>yalnız</i>	1337
27	<i>at</i>	226	77	<i>para</i>	108	27	<i>ben(zamir)</i>	2895	77	<i>bul-</i>	1304
28	<i>ev</i>	225	78	<i>gerek</i>	106	28	<i>iki</i>	2879	78	<i>doğru</i>	1259
29	<i>Allah</i>	224	79	<i>güzel</i>	106	29	<i>zaman</i>	2877	79	<i>kanun</i>	1253
30	<i>su</i>	223	80	<i>için</i>	106	30	<i>ki</i>	2866	80	<i>kadın</i>	1251
31	<i>öl-</i>	219	81	<i>sonra</i>	106	31	<i>taraf</i>	2832	81	<i>suret</i>	1241
32	<i>adam</i>	205	82	<i>oğul</i>	104	32	<i>yer</i>	2750	82	<i>millet</i>	1238
33	<i>iki</i>	191	83	<i>baba</i>	103	33	<i>en(genişlik)</i>	2705	83	<i>beraber</i>	1237
34	<i>bak-</i>	190	84	<i>kim</i>	103	34	<i>fakat</i>	2695	84	<i>gır-</i>	1236
35	<i>eşek</i>	189	85	<i>herkes</i>	102	35	<i>bütün</i>	2682	85	<i>çocuk</i>	1230
36	<i>dost</i>	183	86	<i>karı</i>	102	36	<i>ara</i>	2670	86	<i>diye</i>	1226
37	<i>gün</i>	181	87	<i>kör</i>	102	37	<i>iş</i>	2667	87	<i>hayat</i>	1221
38	<i>sen</i>	179	88	<i>dert</i>	101	38	<i>çok</i>	2659	88	<i>saat</i>	1221
39	<i>düş-</i>	178	89	<i>dur-</i>	101	39	<i>üzeri</i>	2656	89	<i>bugün</i>	1217
40	<i>geç-</i>	172	90	<i>kuş</i>	101	40	<i>değil</i>	2554	90	<i>söz</i>	1215
41	<i>söz</i>	172	91	<i>büyük</i>	100	41	<i>gör-</i>	2544	91	<i>bazı</i>	1211
42	<i>iyi</i>	167	92	<i>ağla-</i>	99	42	<i>biz</i>	2451	92	<i>iyi</i>	1211
43	<i>iste-</i>	166	93	<i>ağaç</i>	97	43	<i>hâl</i>	2439	93	<i>böyle</i>	1188
44	<i>kız</i>	165	94	<i>dünya</i>	97	44	<i>iste-</i>	2424	94	<i>dünya</i>	1174
45	<i>yok</i>	157	95	<i>gönül</i>	97	45	<i>şey</i>	2347	95	<i>tarih</i>	1170
46	<i>ya</i>	154	96	<i>kapı</i>	97	46	<i>yapıl-</i>	2254	96	<i>sene</i>	1167
47	<i>yap-</i>	149	97	<i>kork-</i>	97	47	<i>el(organ)</i>	2124	97	<i>bak-</i>	1165
48	<i>kadar</i>	147	98	<i>gül-</i>	95	48	<i>git-</i>	2073	98	<i>kısım</i>	1162
49	<i>ben</i>	146	99	<i>komşu</i>	95	49	<i>kal-</i>	2046	99	<i>ilk</i>	1155
50	<i>yol</i>	146	100	<i>akıl</i>	94	50	<i>göre</i>	1944	100	<i>üzere</i>	1146

Tablo 1'e göre atasözlerinde en sık kullanılan 100 kelime ile 1945-1950 yılları arası yazılı materyallerde en sık kullanılan 100 kelimenin %48 oranında örtüştüğü görülmektedir. Örtüşen kelimeler arasında çoğunlukla zamir, edat ve bağlaçların yer aldığı dikkat çekmektedir. Atasözlerinde, ilk 100 kelime

arasında 27 fiil; 1945-1950 yıllarına ait yazılı materyallerde ise ilk 100 kelime arasında 23 fiil yer almaktadır. Ortak kullanılan fiillerin oranı atasözleri sıklık listesi için %66; 1945-1950 yazılı materyaller sıklık listesi için %78 olarak belirlenmiştir. Bu durum, 1945-1950 yıllarında sık kullanılan fiillerin atasözlerinde çokça yer bulduğunu gözler önüne sermektedir. Söz varlığımızın önemli bir unsuru olan atasözlerinde kullanılan fiillerin bir döneme ait yazılı materyallerde de sıklıkla yer alması, bu sözlerin anlam zenginliğinin kavranmasına olumlu etki edecek bir özellik olarak dikkat çekmektedir.

Göz'ün (2003) 1995-2000 yıllarında yayımlanmış yazılı materyalleri kullanarak hazırladığı "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü"nde 22.693 adet tekil kelime bulunmaktadır. Sözlüğü oluştururken 1.006.306 kelimelik bir havuz oluşturan araştırmacı, titizlikle yürütülen süreç sonucunda Türkçeye önemli bir sıklık sözlüğü kazandırmıştır. Göz'ün (2003) yaptığı çalışmada ulaştığı en sık kullanılan ilk 100 kelime belirlenmiş ve çalışmamızda elde edilen kelime sıklığı ile karşılaştırmak amacıyla tablolaştırılmıştır. Aşağıdaki tabloda "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü"nde en sık kullanılan ilk 100 kelime ile atasözlerinde en sık kullanılan ilk 100 kelimenin karşılaştırması yer almaktadır.

**Tablo 2.** Atasözleri ile yazılı türkçenin kelime sıklığı sözlüğü'nde en sık kullanılan ilk 100 kelime

Yurtbaşı (2013)			Göz (2003)		
Sıra	Kelime	Sıklık	Sıra	Kelime	Sıklık
1	<i>ol-</i>	1929	51	<i>ana</i>	145
2	<i>bir</i>	784	52	<i>mal</i>	145
3	<i>da(de)</i>	585	53	<i>taş</i>	145
4	<i>de-</i>	464	54	<i>düşman</i>	139
5	<i>gel-</i>	428	55	<i>it</i>	138
6	<i>ye-</i>	392	56	<i>yüz(çehre)</i>	136
7	<i>baş</i>	365	57	<i>mı(mi-mu-mü)</i>	135
8	<i>et-</i>	364	58	<i>söyle-</i>	135
9	<i>el(uzuv)</i>	357	59	<i>aç</i>	132
10	<i>var</i>	351	60	<i>tut-</i>	131
11	<i>ne</i>	348	61	<i>gir-</i>	130
12	<i>yer</i>	340	62	<i>bul-</i>	127
13	<i>ver-</i>	323	63	<i>deli</i>	127
14	<i>her</i>	313	64	<i>dağ</i>	124
15	<i>al-</i>	311	65	<i>gibi</i>	123
16	<i>ile</i>	297	66	<i>değil</i>	122
17	<i>git-</i>	294	67	<i>kadın</i>	121
18	<i>kendi</i>	293	68	<i>kurt</i>	119
19	<i>bil-</i>	283	69	<i>ekmek</i>	115
20	<i>gör-</i>	265	70	<i>kişi</i>	115
21	<i>çık-</i>	263	71	<i>ağız</i>	113
22	<i>çok</i>	261	72	<i>can</i>	112
23	<i>göz</i>	235	73	<i>köpek</i>	112
24	<i>kal-</i>	234	74	<i>çek-</i>	111

25	<i>insan</i>	233	75	ayak	109	25	<i>insan</i>	3352	75	şekil	1328
26	<i>iş</i>	228	76	deve	109	26	<i>değil</i>	3273	76	önemli	1319
27	<i>at</i>	226	77	<i>para</i>	108	27	neden(zarf)	1618	77	hem	1274
28	<i>ev</i>	225	78	gerek	106	28	siz	1939	78	göster-	1268
29	Allah	224	79	güzel	106	29	konu	1934	79	<i>et-</i>	1265
30	<i>su</i>	223	80	<i>için</i>	106	30	yapıl-	1913	80	alt	1237
31	öl-	219	81	<i>sonra</i>	106	31	<i>iyi</i>	1907	81	getir-	1230
32	<i>adam</i>	205	82	oğul	104	32	<i>kadın</i>	1898	82	kullan-	1228
33	iki	191	83	baba	103	33	<i>ev</i>	1887	83	çünkü	1226
34	bak-	190	84	kim	103	34	ise	1882	84	şimdi	1204
35	eşek	189	85	herkes	102	35	diye	1878	85	<i>adam</i>	1169
36	dost	183	86	karı	102	36	bulun-	1856	86	onun	1162
37	gün	181	87	kör	102	37	<i>söyle-</i>	1837	87	diğer	1136
38	<i>sen</i>	179	88	dert	101	38	<i>göz</i>	1764	88	üzerinde	1117
39	düş-	178	89	<i>dur-</i>	101	39	gerek-	1782	89	ses	1113
40	<i>geç-</i>	172	90	kuş	101	40	<i>dünya</i> (herkes, ülkeler)	1684	90	hep	1104
41	söz	172	91	büyük	100	41	baş(esas)	1204	91	<i>dur-</i>	1091
42	<i>iyi</i>	167	92	ağla-	99	42	durum	1668	92	<i>kız</i>	1088
43	iste-	166	93	ağaç	97	43	yan	1660	93	tüm	1083
44	<i>kız</i>	165	94	<i>dünya</i>	97	44	<i>geç-</i>	1655	94	artık(zarf)	1067
45	yok	157	95	gönül	97	45	<i>sen</i>	1652	95	çek-	1066
46	ya	154	96	kapı	97	46	onlar	1629	96	konus-	1053
47	<i>yap-</i>	149	97	kork-	97	47	yeni	1597	97	<i>para</i>	1046
48	<i>kadar</i>	147	98	gül-	95	48	önce	1587	98	anla-	1040
49	<i>ben</i>	146	99	komşu	95	49	başka	1586	99	anne	1037
50	yol	146	100	akıl	94	50	hâl	1583	100	az	1036

Tablo 2'ye bakıldığında, iki sıklık listesinde yer alan ilk 100 kelimenin örtüşme düzeyinin %37 olduğu görülmektedir. Her iki listede de yer alan kelimelerden 20'si isim ya da isim soylu kelime; 12'si fiil; 5'i edat ve/veya bağlaç özelliği taşımaktadır. 1995-2000 yılları arasında yayımlanmış yazılı materyallerde kullanılan fiiller ile atasözlerinde yer alan fiillerin örtüşme oranının (%52), 1945-1950 yıllarını kapsayan materyallerde kullanılan fiillere (%78) göre daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Göz'ün (2003) hazırlanmış olduğu listede (1995-2000 yılları yazılı materyaller), Ölker'in (2011) hazırladığı listeye (1945-1950 yılları yazılı materyaller) benzer olarak en sık kullanılan kelimeler içerisinde 23 fiil bulunmasına rağmen bu fiillerin atasözlerinde kullanılan fiillerden farklılaştığı görülmektedir. Bu durum yıllara göre fiil kullanım tercihlerinin önemli ölçüde değiştiğini ortaya çıkarmaktadır.

Tezcan-Aksu ve Adalı (2018) yaptıkları çalışmada, 2014 yılına ait sanal ortamdaki Türkçe metinleri bir araya getirmişlerdir. Toplamda 65.534 sözcükten oluşan sıklık listesinde madde başı olan kelimeler, ekli hâlleriyle dâhil edilmiştir. Bu yaklaşımın benzer çalışmalardan farklı bir durumu ortaya çıkardığı, aynı kökten gelen ek almış farklı kelimelerin sıralamada yer aldığı görülmektedir. Çalışmamızda elde edilen

en sık kullanılan ilk 100 kelime ile araştırmacıların belirlediği ilk 100 kelimeyi gösteren tablo aşağıda sunulmaktadır.

**Tablo 3.** Atasözleri ile çağdaş türkçenin sıklık sözlüğü'nde en sık kullanılan ilk 100 kelime

Yurtbaşı (2013)			Tezcan-Aksu ve Adalı (2018)								
Sıra	Kelime	Sıklık	Sıra	Kelime	Sıklık	Sıra	Kelime	Sıklık	Sıra	Kelime	Sıklık
1	<i>ol-</i>	1929	51	ana	145	1	ve	6564929	51	önemli	356177
2	<i>bir</i>	784	52	mal	145	2	<i>bir</i>	6069483	52	<i>ya</i>	353532
3	<i>da(de)</i>	585	53	taş	145	3	bu	3581117	53	<i>yapılan</i>	353352
4	<i>de-</i>	464	54	düşman	139	4	<i>da</i>	2416779	54	zaman	352628
5	<i>gel-</i>	428	55	it	138	5	<i>de</i>	2320554	55	<i>etti</i>	350982
6	<i>ye-</i>	392	56	yüz(çehre)	136	6	<i>için</i>	1979653	56	<i>gün</i>	348345
7	<i>baş</i>	365	57	mı(mi-mu-mü)	135	7	<i>ile</i>	1598378	57	aynı	334525
8	<i>et-</i>	364	58	<i>söyle-</i>	135	8	<i>çok</i>	1314013	58	<i>yok</i>	331107
9	<i>el(uzuv)</i>	357	59	aç	132	9	<i>olarak</i>	1094053	59	eden	324438
10	<i>var</i>	351	60	tut-	131	10	daha	1064058	60	üzerine	323822
11	<i>ne</i>	348	61	gir-	130	11	en	967535	61	<i>gelen</i>	311495
12	<i>yer</i>	340	62	<i>bul-</i>	127	12	olan	885702	62	devam	309984
13	<i>ver-</i>	323	63	deli	127	13	<i>sonra</i>	820286	63	hem	308452
14	<i>her</i>	313	64	dağ	124	14	<i>gibi</i>	801915	64	birlikte	303399
15	<i>al-</i>	311	65	<i>gibi</i>	123	15	<i>kadar</i>	768909	65	art	292516
16	<i>ile</i>	297	66	<i>değil</i>	122	16	ilk	609770	66	geçen	292101
17	<i>git-</i>	294	67	kadın	121	17	<i>her</i>	666022	67	sadece	286731
18	<i>kendi</i>	293	68	kurt	119	18	<i>var</i>	644128	68	yaptığı	284883
19	<i>bil-</i>	283	69	ekmek	115	19	<i>ne</i>	625200	69	karşı	283194
20	<i>gör-</i>	265	70	<i>kişi</i>	115	20	olduğunu	615156	70	ifade	280949
21	<i>çık-</i>	263	71	ağız	113	21	<i>büyük</i>	600640	71	tüm	277146
22	<i>çok</i>	261	72	can	112	22	<i>dedi</i>	595321	72	biz	268838
23	<i>göz</i>	235	73	köpek	112	23	yeni	563377	73	böyle	267412
24	<i>kal-</i>	234	74	çek-	111	24	<i>iki</i>	560498	74	özel	265366
25	insan	233	75	ayak	109	25	yüzde	551077	75	şu	260731
26	<i>iş</i>	228	76	deve	109	26	diye	521986	76	bile	258352
27	<i>at</i>	226	77	para	108	27	bin	519798	77	<i>kendi</i>	256071

28	ev	225	78	gerek	106	28	son	517087	78	nedeniy le	255037
29	Allah	224	79	güzel	106	29	yl	512916	79	tek	253153
30	su	223	80	için	106	30	göre	499709	80	bazı	252697
31	öl-	219	81	sonra	106	31	önce	490943	81	kişi	250461
32	adam	205	82	oğul	104	32	başkanı	478884	82	bunun	250235
33	iki	191	83	baba	103	33	olduğu	475230	83	kez	249335
34	bak-	190	84	kim	103	34	değil	470562	84	devlet	246578
35	eşek	189	85	herkes	102	35	Türk	468827	85	fazla	245782
36	dost	183	86	karı	102	36	iyi	456548	86	nasıl	244761
37	gün	181	87	kör	102	37	söyledi	459108	87	diğer	24403 2
38	sen	179	88	dert	101	38	ancak	459159	88	ortaya	238138
39	düş-	178	89	dur-	101	39	o	438323	89	şey	237524
40	geç-	172	90	kuş	101	40	ilgili	429266	90	şöyle	235783
41	söz	172	91	büyük	100	41	ki	419457	91	konuştu	22983 4
42	iyi	167	92	ağla-	99	42	tarafında n	403271	92	bugün	22845 8
43	iste-	166	93	ağaç	97	43	ben	401297	93	iş	226750
44	kız	165	94	dünya	97	44	ama	399507	94	bulunan	226443
45	yok	157	95	gönül	97	45	genel	391449	95	başka	22286 8
46	ya	154	96	kapı	97	46	milyon	387340	96	çünkü	221126
47	yap-	149	97	kork-	97	47	arasında	382006	97	Avrupa	219158
48	kadar	147	98	gül-	95	48	yer	369434	98	eski	219030
49	ben	146	99	komşu	95	49	oldu	366837	99	alan	216970
50	yol	146	100	akıl	94	50	içinde	363750	100	dün	213927

Tablo 3'e bakıldığında, bu çalışmada kelime sıklığı belirlenen atasözlerinin ilk 100 kelimesi ile Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü'nde (Tezcan Aksu ve Adalı, 2018) listelenmiş ilk 100 kelimenin %30 oranında örtüştüğü görülmektedir. Tezcan-Aksu ve Adalı (2018) çalışmalarında, kendilerinden önce yapılan araştırmalardan farklı bir yol izlemiş, madde başı kelimelerin belirlenmesinde yapım eki alanların yanında çekim eki alan kelimeleri de sıralamaya ekli hâllerleriyle dâhil etmişlerdir. Bu durum, aynı köke sahip çekimlenmiş pek çok kelimenin sıklık listesinde yer almasına neden olmaktadır. Bu bakımdan sıklık açısından üst sıralarda yer alabilecek farklı kelimeler alt sıralarda kendine yer bulmaktadır. Tüm bunlara rağmen atasözlerinde en sık kullanılan ilk 100 kelime ile Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü'nde en sık kullanılan ilk 100 kelime arasından sadece 30'unun örtüşmesi her ne kadar sanal ortamda yer alan metinler (elektronik kitaplar, gazeteler, dergiler vs.) temel alınmış olsa da oldukça az bir oran olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında her iki listede yer alan kelimelerin çoğunlukla bağlaç ve edatlar olduğu görülmektedir. Gündelik yaşantıda kavram zenginliği açısından önemli bir yer tutan birçok kelimenin araştırmacıların belirlediği sıklık listesinde yer almadığı dikkat çekmektedir.

### Sık kullanılan adlara yönelik bulgular

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe  
ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli  
Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences,  
Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching  
Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com



Çalışmanın bu başlığı altında, daha önceki listelerde ifade edilen ve en sık kullanılan 100 kelime içerisinde yer alan adlara yönelik yorumlarda bulunulacaktır.

### **Organ adları**

Türkçenin temel söz varlığı içinde organ adlarının önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Türkçenin deyim oluşturma sürecinde çok sık kullanılan organ adlarında “baş, göz, el, yüz, yürek” gibi adların başı çektiği görülmektedir (Şahin, 2009). Benzer bir durumun kelime listesi çıkarılan atasözlerinde de olduğu dikkat çekmektedir. Atasözlerinde en sık kullanılan ilk 100 kelime içerisinde “baş, el, göz, yüz, ağız, ayak” organ adlarının bulunduğu belirlenmiştir.

Çalışmaya dâhil edilen atasözleri içinde baş 365, el 357, göz 235, yüz 136, ağız 113, ayak ise 109 kez kullanılmıştır. Bu kelimelerin kullanıldığı birçok atasözünde organ adlarının insanın kendisini ifade ettiği, yani atasözlerinde sanathı bir kullanımın olduğu göze çarpmaktadır. Çoşar’ın (2008) konuyla ilgili yaptığı bir çalışmada, organ adlarının bu özelliğini çeşitli yönleriyle ele aldığı görülmektedir. Atasözlerinde sık kullanıldığı tespit edilen baş kelimesi ile ilgili olarak “Acıklı başta akıl olmaz., Ağızdan çıkan başa değer., Akla gelmeyen başa gelir., Bir başa bir gömlek yeter.”; el kelimesi ile ilgili olarak “Ağlamakla yâr ele girmez., Alet işler el övünür., Altın eli bıçak kesmez.”; göz kelimesi ile ilgili olarak “Allah dört gözden ayırmasın., Ayıp arayan göz, hüner görmez., Kar izi kapatır ok gözü kapatır.”; yüz kelimesine yönelik “Yerdeki yüze kimse bakmaz, Her yüze güleni dost sanma., Ne çaldın yüzüme ne çalayım yüzüne.”; ağız kelimesine yönelik “Bin ağız bir ağzı hiç eder., Bir ağızdan çıkan bir orduya yayılır., Buyuran ağız yorulmamış.” ve son olarak ayak kelimesine yönelik daha az olmakla birlikte “Ayağı yürüten baştır., Ayak başa bağlıdır., Ayak gitmese el getirmez.” gibi atasözlerini bu duruma örnek göstermek mümkün görünmektedir.

Türk atasözlerinin bünyesinde bazen bir veya birden fazla deyim yer alabildiği bilinmektedir. Atasözlerini oluşturan kelimelerin çoğu zaman gerçek anlamının dışında kullanılması, gerçek anlamının dışında bir anlamı ifade eden deyimlerin atasözlerinin içerisinde yer alabilmesini mümkün kılmaktadır (İçel, 2009). Benzer kullanımları, ilgili organ adlarının geçtiği “Allah’ın verdiği taşar, dökülür; kulun verdiği başa kakılır.”, “Arının dikenini gördüm, balından el çektim.” “Açın karnı doysa gözü doymaz.”, “Allah bile kulun hatasını yüzüne vurmaz.”, “Alın teriyle kazanılan para ağız tadıyla yenir.” ve “Kedi gibi nereden atsan dört ayak üstüne düşer.” gibi atasözlerinde görmek mümkündür.

### **Hayvan adları**

En sık kullanılan ilk 100 kelime listesine göre, çalışmada yer alan atasözlerinde at 226, eşek 189, it 138, kurt 119, köpek 112, deve 109, kuş 101 kullanım sıklığına sahiptir. Bu hayvan adlarının bazı atasözlerinde birlikte kullanıldığı görülmektedir: “Aç at yol almaz aç it av almaz., At alırsan yazın al deve alırsan güzün al avrat alırsan gezin al., At yedi günde it yediği günde belli olur., Ata binenin heybesinde sarı sarı altın eşeğe binenin heybesinde sarı sarı saman., At teper katır teper ara yerde eşek ölür., Ardında yüz köpek havlamayan kurt kurt sayılmaz., Ölmüş eşek kurttan korkmaz., Deve yük çeke köpek solur., Deve silkinse eşeğe yük çıkar., Kuş bakışı başka kurt bakışı yine başka., Öküze boynuzu kuşa kanadı köpeğe kuyruğu yük olmaz.” gibi örnekler bunlardan sadece birkaçıdır. Bu atasözlerinde ilgili hayvanların temsil ettiği birtakım özelliklerin karşılaştırmaya ya da sınıflandırmaya tâbi tutulduğu dikkat çekmektedir. Bu karşılaştırma ve sınıflandırmalardan hareketle, insanların ilgili hayvanlara yükledikleri değer ve anlamlara yönelik birtakım ipuçlarına da ulaşılmaktadır.

Sık kullanıldığı belirlenen hayvan adları ile kurulmuş atasözleri incelendiğinde, her bir hayvanın belli özelliklerinin anlama yansıdığı ve bu özelliklerin mecazi kullanımlarla insan davranışlarına aktarıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin at ile ilgili olarak “At ile avrada inan olmaz., At ile avrat yiğidin bahtına., At adımına göre değil adamına göre yürür.” gibi atasözleri bunlardan bazılarıdır. Ayrıca “At, avrat, kılıç emanet edilmez.” atasözü bu hayvana verilen değer; “Atın dorusu yiğidin delisi., Atta karın yiğitte burun.” gibi atasözlerinde bu hayvanın “yiğit” kelimesiyle birlikte kullanılması da binek bir hayvan olarak atın bunun ötesinde yiğidin yoldaşı olarak da değer taşıdığını akla getirmektedir.

Eşek kelimesi ise atasözlerinde çoğunlukla değersizliği ifade etmektedir. Bunun tersi kullanımlara rastlanmakla beraber “Cahilin eşekten farkı yoktur., Eşek kulağı kesilmekle küheylan olmaz., Adam adamdır olmasa da pulu eşek eşektir atlastan olsa çulu.” gibi daha birçok atasözü bu hayvan adının mecazen insana aktarıldığında ifade ettiği olumsuz yargıyı açık bir şekilde göstermektedir.

Atasözlerinde sık kullanılan it ve köpek adları aynı hayvanı ifade etmektedir. Bunun yanında it hayvan adının “Değersiz, terbiyesiz kimse” (Türkçe Sözlük) şeklinde taşıdığı anlamı dikkate alındığında değersizliği ifade ettiği, bu adın atasözlerinde çoğunlukla bu anlamı yansıtmak için kullanıldığı göze çarpmaktadır. “Eski düşman dost olmaz olsa da dürüst olmaz it derisinden post olmaz., Ata da soy gerek ite de., İtle yatan bitle kalkar., Kız evladı yerine düşerse bir eyerli at yerine düşmezse bir uyuz it., Tuz ekmek hakkı bilmeyen itten de beterdir.” gibi atasözleri bu kullanımlara örnektir. Ayrıca “Yavşak büyür bit olur öksüz büyür it olur.” Atasözü doğrudan doğruya bu hayvan adının Türkçe Sözlük’teki ikinci anlamını yansıması bakımından dikkat çekmektedir. Benzer kullanımların köpek hayvan adının kullanıldığı atasözlerinde daha az olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte insanı değersizleştirmek amacıyla köpek kelimesinin kullanıldığı, insanların bu hayvanla karşılaştırıldığı atasözlerinin de olduğu görülmektedir: “Kötüye yapılan iyilikten köpeğe atılan kemik daha hayırlıdır., Adam olmayana adamlık köpek yüzüne gülsuyu dökmek gibidir.” gibi atasözleri bu kullanımlara örnektir. “Köpek ekmek veren eli/kapıyı tanır., Köpek sahibini ısırılmaz., Ev köpeğinin düşmanı hırsız komşudur.” gibi atasözleri ise bu hayvanın insanlar tarafından bir arkadaş, bir koruyucu olarak neden tercih edildiğini açıklar niteliktedir.

Atasözlerinde sık kullanılan bir başka hayvan olan kurt, vahşi ve yırtıcı bir hayvandır. Kurdun bu özelliklerinin ilgili atasözlerine de yansıdığı görülmektedir. “Kurdun oğlu kurt olur ademle büyüye de., Kurdu ne kadar beslersen besle o hep dağa ormana bakar.” gibi sözü edilen özelliğin yansıtıldığı atasözlerinin yanında “Aç kurt bile komşusunu dalamaz.” gibi insan davranışıyla doğrudan ilişkilendirilen ve kurda olumlu bir özellik yükleyen atasözlerinin olduğu göze çarpmaktadır.

Deve ile kurulan atasözlerinde bu hayvanın fiziksel büyüklüğü, boyunun uzunluğu, ağırlığı üzerinden birtakım öğüt ve iletiler aktarılmaktadır. “Allah deveye kanat verseydi damı taşı dağıtırdı., Deve silkinse eşeğe yük çıkar., Deveye: ‘Bir çömlek yapıver.’ demişler yedi kazan sütü devirmiş ‘Çok şükür bir kazasız çıktım.’ demiş.” gibi atasözleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bunun yanında,

“Cahile laf anlatmak, deveye hendek atlatmaktan zordur.” ve “Deve kadar büyümüşün kulağı kadar haysiyetin yok.” gibi devenin yukarıda bahsedilen fiziksel özelliklerinden hareketle doğrudan insan davranışlarına gönderme yapan atasözleri de bulunmaktadır.

Atasözlerinde en sık yer alan hayvan adları içerisinde kuşun birçok atasözünde, karşılaşılan olumsuz durumlar için benzetme, örneklendirme ve insanların ümitlerini tazeleme gibi amaçlarla kullanıldığı görülmektedir. Bu durumlara: “Anasız çocuk kanatsız kuş gibidir., Kadınsız hane kuşuz kafese benzer.,

Allah uçamayan kuşa alçacak dal verir., Garip kuşun yuvasını Allah yapar.” gibi atasözlerini örnek göstermek mümkündür. Ayrıca “Dişi kuş yapar yuvayı içini dışını sıvayı sıvayı., Erkek kuş gezer havai dişi kuş yapar yuvayı.” gibi atasözlerinde, bu hayvanın sergilediği davranışların insan davranışlarıyla bağdaştırıldığı ve evlerde düzeni sağlayanın kadınlar olduğuna yönelik bir iletiye yer verildiği dikkat çekmektedir.

### **Karşıtlı anlamlı adlar**

Atasözlerinde en sık kullanılan ilk 100 kelime içerisinde yer alan var 351, yok 157, dost 183, düşman ise 139 kez geçmektedir. Bu adlardan “var/yok” ve “dost/düşman”ın karşıtlı anlamlı kelimeler olduğu bilinmektedir. Bu kelimelerin atasözlerinde sık yer alması, dahası birçok atasözünde birlikte kullanılması, ilgili bağlamda ortaya konan karşıtlığın kavranması ve karşıtlı anlamların öğrenilmesi hususlarında önemli örnekler olarak görülmektedir. Var/yok karşıtlı anlamlı adları ile ilgili olarak “Var akar yok bakar., Var ne bilsin yokun hâinden., Var varlatır yok söyletir.” gibi atasözleri; dost/düşman karşıtlı anlamlı adları ile ilgili olarak da “Dost ağlatır düşman güldürür., Dost kusura bakmaz düşman ise beğenmez., Borç alınırken dost ödenirken düşmandır.” gibi atasözlerini, bu adların birlikte kullanımına örnek göstermek mümkündür.

Dost/düşman adlarının birlikte kullanıldığı atasözleri incelendiğinde, bu kelimelerle birlikte kullanılan sıfatların çoğunlukla aynı anlam alanı içerisinde yer aldığı, farklı kelimelerle benzer iletilerin aktarıldığı; bunun yanında bazı atasözlerinde bağlamına göre dost ve düşman kelimelerinin insanda uyandırdığı intibaların değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Örneğin “Ahmak dost akıllı düşmandan beterdir., Akıllı düşmandan korkma deli dosttan kork., Aşık düşman gizli dosttan yeğdir., Mürâi dosttan doğru sözlü düşman yeğdir., Korkak dostun olacağına cesur düşmanın olsun.” gibi atasözleri, dost/düşman karşıtlığıyla kurulup farklı sıfatların kullanıldığı ancak aynı anlam doğrultusunda oluşmuş atasözleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dost kelimesinin anlamı Türkçe Sözlük’te “Sevilen, güvenilen, yakın arkadaş, gönüldaş, iyi anlaşılabilir kimse, düşman karşıtı...” olarak ifade edilmektedir. Bu açıklamadan hareketle dost olarak adlandırılan kişi; kendisinden emin olunan, kişiye zarardan çok yararı dokunan kişi olarak görülebilir. Dost kelimesi, düşman kelimesi ile birlikte kullanıldığı atasözlerimizde bu anlamı doğrultusunda çokça yer bulmaktadır: “Dost başa bakar düşman ayağa., Dost kusura bakmaz düşman ise beğenmez., Dost kazanırsan tut düşman kazanırsan gü., Dost bin ise azdır düşman bir ise çoktur., Dost düşman kara gün içinde belli olur...” gibi. Bunun yanında “Bir dostun bin düşman kadar kahrı olur., Kilit dost içindir düşman için değil., Sırrını dostuna, dostunu düşmanına açma.” gibi dost ve düşman karşıtlı adlarının birlikte kullanıldığı bazı atasözlerinde “dost”tan da zarar gelebileceğine yönelik anlamların çıktığı dikkat çekmektedir. Dost ve düşman kelimelerinin atasözlerinde sık kullanılması, birlikte birçok atasözünde yer alarak çok farklı bağlamları ifade etmede etkili olması, benzer örneklerin farklı kelimeler yoluyla çoğaltılabilir olması gibi birtakım özellikler, dil eğitimi ve öğretiminde atasözlerinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

### **Cinsiyet bildiren adlar**

Atasözlerinde sık kullanılan adlardan adam (205 kez) ve kadın (121 kez) cinsiyet bildirmekte; kız (165 kez), ana (145 kez), oğul (104 kez), baba (103 kez) ve karı (102 kez) ise hem cinsiyet bildirmekte hem de akrabalık ilişkisi ifade etmektedir. Bu kelimeler çok sayıda atasözünde, farklı bağlam ve anlamlarda kullanılmaktadır. Bu adların karşıtlı cinsiyetle ve ilişkili olduğu kişilerle birlikte kullanıldığı atasözleri ele alındığında, birtakım karşılaştırma ve değerlendirmelere ulaşmak mümkündür. Bu adlardan en az

ikisinin kullanıldığı atasözleri incelendiğinde “ana-kız” ve “baba-oğul” ilişkisinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Ana ve kız adlarının birlikte geçtiği “Analı kızlı sırları gizli., Ana ile kız dövüşmüş komşu da sahi sanmış., Anası söylemeden kızı tamamlar., Ana ile kız helva ile koz...” gibi atasözlerinde anneler ile kızları arasındaki doğal bağın, uyumun ve iyi ilişkilerin ortaya konduğu göze çarpmaktadır. Yine “Kenarın gör bezin al anasın gör kızın al., Kız anasından görmeyince sofrayı kaldırmaz., Alma soysuzun kızını sürer gider anasının izini.” gibi atasözlerinde kız çocuğunun eğitimi ve gelişiminde annenin oynadığı rolün önemi dikkat çekmektedir. Bunun yanında ana-kız ilişkisinin seyrini olumsuz yönde değiştiren durumları ifade eden “Ana kızına taht kurar kız bahtı kocada arar.” ve “Anayı kızdan ayıran paradır.” gibi atasözlerimizin bulunduğu görülmektedir.

Baba ve oğul kelimeleriyle kurulmuş atasözlerinde, anne-kız ilişkisinde görülen birbirine bağlılık, uyum, yakınlık gibi durumların ön planda olmadığını söylemek mümkündür. “Baba oğlunun fenalığını istemez., Babanın sanatı oğula mirastır., Oğul babaya kız anaya yar olur.” gibi baba-oğul arasındaki yakınlığı ifade eden atasözlerinin yanında “Baba oğluna bir bağ bağışlamış oğul babaya bir salkım üzüm vermemiş., İyi oğul bilir ana halini kötü oğul satar baba malını., Baba kırk oğul beslemiş, kırk oğul bir babayı beslememiş.” gibi baba ve oğul kelimelerinin birlikte geçtiği, baba-oğul ilişkisinin olumsuz yönlerini ortaya koyan ve kullanımı oldukça yaygın olan atasözlerinin olduğu dikkat çekmektedir.

Oğul ve kız adlarının birlikte yer aldığı atasözleri incelendiğinde, bu adların ifade ettikleri cinsiyete bağlı olarak davranış farklılıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. “Kızı var nazı var oğlu var sözü var.” atasözü cinsiyetler arasındaki farklılığın davranışa yansımaya örnek olarak gösterilebilir. Bu adların birlikte kullanıldığı atasözlerinde dikkat çeken hususlardan biri de “evlilik”e yapılan vurgudur. Örneğin “Kızın kimi severse güveyin odur oğlun kimi severse gelinin odur., Kızını fırsat bulunca oğlunu canın isteyince evlendir., Oğluna kız aramaktansa kızına oğul ara.” gibi birçok atasözünde oğul-kız sahibi olanlara, evlilik kurumu ile ilgili verilen öğütler yer almaktadır. Bunlara ek olarak her iki cinsiyetle ilgili ebeveynlere uyarı niteliğindeki atasözleri, bu adların birlikte kullanıldığı “Oğlun varsa el ekmeği tattırma kızın varsa el evinde yatırma., Oğlunu dövmeyen kesesini kızını dövmeyen dizini döver.” gibi atasözlerinde göze çarpmaktadır.

Atasözlerinde sık kullanılan adlar olarak “ana” ve “baba” kelimelerinin birlikte geçtiği çok sayıda atasözü olduğu görülmüştür. Bu adların birlikte kullanılarak ebeveynlerin evlatları açısından önemini ortaya koyan “Ana baba bedduasını alan onmaz., Ana baba rüşvetsiz dosttur., Ana baba evlat için evlat kendi başı için.” gibi atasözlerinin ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerine yargı bildiren önemli sözler olduğu dikkat çekmektedir. Yine anne ve babanın evlatlarına yönelik tutum ve davranışlarını karşılaştırmalı bir biçimde ele alan “Ana çeker zahmeti baba alır rahmeti., Ana över baba sever., Anasız çocuk evde çürür babasız çocuk çarşıda., Ananın dostu damat babanın dostu evlat.” gibi atasözleri çocuk yetiştirmede ebeveynlerin oynadığı rolleri yansıtması bakımından önemli görülmektedir. Bunun yanında, annenin evladına yaklaşımı ve onunla sahip olduğu bağları işleyen, anneyi ön plana çıkaran “Anası olmayanın babası olmaz., Baba öksüzü öksüz değil ana öksüzü öksüzdür., Ana analık olursa baba da babalık olur.” gibi atasözlerinin de yine anne-baba karşılaştırmasına yönelik dikkat çekici yargılar içerdiği göze çarpmaktadır. Son olarak, anne ve babanın sosyo-ekonomik durumunun evlatlarının yaşamına etkisini anlatan atasözlerine “Anan güzel idi hani yeri baban zengin idi hani evi., Anan ırgat baban ırgat sen de ırgat senden olan da ırgat., Anası soğan babası sarımsak kendi gülbeşeker çıktı.” gibi sözleri örnek vermek mümkündür.

## Sık kullanılan fiillere yönelik bulgular

Atasözlerinde en sık kullanılan fiil, 1929 kez tekrar eden ol- fiilidir. Bunun yanında karşıt anlamlara sahip ya da birbirlerinin tersi durumlar için kullanılan gel- (428), git- (294); al- (311), ver- (323); gir- (130), çık- (263); ağla- (99), gül- (95) fiillerinin de atasözlerinde en sık yer alan ilk 100 kelime içerisinde bulunduğu belirlenmiştir. Aynı atasözleri içinde birlikte kullanılan bu fiillerin farklı görevler üstlendiği, fiillerin kullanılış biçimlerinin bu yönüyle, dil eğitimine ilişkin önemli örnekler sunduğu dikkat çekmektedir.

Sık kullanılan gel- ve git- fiillerinin birlikte yer aldıkları birçok atasözünde adlaştığı göze çarpmaktadır. “Bekle gözlerim bekle ne gelen var ne giden., Bu dünya iki kapılı handır gelen bilmez giden gelmez., Gelen gidene rahmet okutur.” gibi atasözlerinde bu durumu görmek mümkündür. Atasözleri muhteva ettiği anlamlar dışında, bu anlamları oluşturan kelime ve kelime gruplarının çeşitliliği ve görevleri bakımından önemli bir kaynak olarak karşımızda durmaktadır. Yine bu iki fiilin birlikte kullanıldığı “Biri giderse biri gelir., Giden gelse dedem gelirdi., Yılan yarpuzdan kaçar nereye gitse yarpuz karşısına gelir.” gibi daha birçok atasözünde dilek-şart kipinin anlam üzerindeki etkisi dikkat çekmektedir. Benzer şekilde -gel ve -git fiillerinin birlikte kullanıldığı atasözlerinde, bu fiillerden birinin farklı görevde kullanılmasıyla “Bedavadan gelen bedavaya gider., Haydan gelen huya gider selden gelen suya gider., Gönülsüz davara giden köpekten hayır gelmez., Hak gelince batıl gider.” gibi atasözlerinde görülen kesin yargılara ulaşılmaktadır. Bu örnekler de atasözlerinde sık kullanılan bu iki fiilin bir araya gelerek oluşturduğu anlatım özelliği açısından önemli görülmektedir.

Atasözlerinde sık kullanılan fiillerden -al ve -ver kelimeleri de birçok örnekte adlaştığı olarak karşımıza çıkmaktadır. “Aldığımı vermeyen aradığını bir daha bulamaz., Veren alır alan verir., Verenden al vurandan kaç., Haberi verenden alan uslu gerek.” atasözleri bu duruma birer örnektir. Bu iki fiilin birlikte kullanıldığı atasözleri incelendiğinde anlam olarak “ver-” eyleminin olumlu, “al-” eyleminin ise olumsuz bir tutum gibi ifade edildiği göze çarpmaktadır. “Veren el alan elden üstündür., atasözünde vermenin övüldüğü anlama karşılık, kişilerin olumsuz tutumlarını belirtmek için vermeden almanın istenmeyen bir durum olarak yorumlandığı “Almadan vermek Allah’a mahsustur., atasözü kişilerarası ilişkilerde eylemlerin karşılıklı olmasına vurgu yapması açısından önemli görülmektedir.

Çık- ve gir- fiillerinin diğer sık kullanılan fiiller gibi birçok atasözünde birlikte kullanıldığı belirlenmiştir. Benzer olarak bu fiillerin de atasözlerinde çeşitli görevlerle yer aldığı görülmüştür. “Beşikte giren mezarda çıkar., Elden çıkan ele girmez., Hesapsız giren zararlı çıkar., Kadıya yalnız giren sakalın sığayıp çıkar., Pazarlıksız giren haksız çıkar.” atasözlerinde bu fiillerden biri adlaşır; “Fakirlik kapıdan girince aşk bacadan çıkar., Rüşvet kapıdan girince insaf bacadan çıkar., Zor kapıdan girerse şeriat bacadan çıkar.” gibi atasözlerinde de bu eylemlere ait öznenin durumu, eylemlerden birinin gerçekleşmesine bağlı olarak değişir. Atasözlerinde sık kullanılan bu fiillerin farklı yönleriyle ele alınabilmesi, Türk diline ait birtakım özelliklerin öğretilmesinde önemli bir unsur olarak dikkat çekmektedir.

Atasözlerinde sık kullanılan ağla- ve gül- fiilleri de yukarıda ele alınan fiiller gibi birçok atasözünde beraber ve farklı görevlerde kullanılmıştır. Bu fiillerin bazı atasözlerinde adlaştığı, bazılarında ikileme oluşturduğu, bazılarındaysa ifadeye dilek-şart anlamı kattığı görülmüştür. “Açılan solar ağlayan güler., Ağlayanın bir derdi var gülünen beş., Ağlayanın malı gülüne hayır etmez.” atasözlerini fiillerden en az birinin adlaşmasına; “Ağlaya ağlaya eken güle güle biçer., Allah güle güle verdirsin ağlaya ağlaya istetmesin.” atasözlerini ikileme oluşturmaya; “Martla nisan ağlarsa rençper güler.” atasözünü de şart kipine örnek göstermek mümkündür. Verilen örneklerin yanı sıra her iki fiilin de fiil görevini üstlendiği

“Ağladım, başaramadım; güldüm, günüm geçirdim., Çocukla çıkma yola düşersen güler düşerse ağlar., Diriye gülerler ölüye ağlarlar.” gibi çok sayıda atasözümüz bulunmaktadır. Bu atasözleri de yine her iki fiilin farklı yönleriyle ele alınmasına olanak sağlamaları açısından önemli görülmektedir.

## Sonuç

Türk atasözlerinde kullanılan kelimelerin listesi oluşturularak en sık kullanılan 100 kelime üzerinde birtakım bulgular ve yorumlara ulaşılan bu çalışmanın, Güzel ve Karadağ (2013) tarafından yapılan araştırma ile büyük oranda benzer sonuçlara sahip olduğunu söylemek mümkündür. Adı geçen araştırmadan farklı bir kaynağın tarandığı bu çalışmada, ulaşılan sonuçları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Gündelik hayatımızda oldukça geniş bir kullanım alanına sahip olan atasözleri ve bu sözlerde kullanılan kelimelerin gündelik yazılı materyallerde de sık kullanılmasını beklemek doğal bir durumdur. Belli dönemlere ait yazılı Türkçenin sıklık sözlüğünü oluşturan çalışmalar ve bu çalışmalardaki en sık kullanılan kelimeler ile atasözlerinde en sık kullanılan 100 kelime birlikte değerlendirildiğinde, belirli dönemlere ait yazılı kaynaklarda sık kullanılan kelimeler ile atasözlerinde sık kullanılan kelimelerin örtüşme düzeylerinin geçmişten günümüze bir düşüş eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu durum, Türk dili ve kültüründe çok eski dönemlerden beri var olan atasözleri ve bunları oluşturan kelimelerin günümüz yazılı ortamlarında çok sık tercih edilmediğini gözler önüne sermektedir.

Organ adları atasözlerinde sıklıkla yer almaktadır. Öyle ki “Baş, el, göz, yüz, ağız, ayak” organ adları, en sık kullanılan 100 kelime arasındadır. Organ adlarının atasözlerinde kullanımında sanatlı anlatımlara çok sık rastlandığı ve bunun yanında organ adlarıyla kurulmuş deyimlerin atasözlerinin içerisinde yer aldığı görülmektedir.

“Atasözlerinde “at, eşek, it, kurt, köpek, deve, kuş” hayvan adları en sık kullanılan 100 kelime arasındadır. Bu hayvanların temsil ettiği birtakım özelliklerin, yer aldıkları atasözlerinde karşılaştırma ya da sınıflandırmaya tâbi tutulduğu dikkat çekmektedir. Bu karşılaştırma ve sınıflandırmalardan hareketle, insanların ilgili hayvanlara yükledikleri değer ve anlamlara yönelik birtakım ipuçlarına da ulaşılmaktadır. Bu noktada, hayvan adlarının atasözlerinde çoğunlukla benzetme amacıyla kullanıldığı bilinmelidir.

Karşıt anlamlı bazı adların atasözlerinde sık kullanıldığı görülmektedir. Bu kelimelerin atasözlerinde sık yer alması, ayrıca çok sayıda atasözünde birlikte kullanılması, ilgili bağlamda ortaya konan karşıtlığın kavranması ve karşıt anlamın öğrenilmesi açısından Türkçe eğitimi alanına önemli örnekler sunmaktadır.

Cinsiyet bildiren adlar, çok sayıda atasözünde farklı bağlam ve anlamlarda kullanılmaktadır. Bu adların atasözlerinde bazen karşı cinsiyetle bazen de akrabalık ilişkisi bulunan kişiyle birlikte kullanıldığı, bu noktada kişiler arası ilişkilere yönelik birtakım çıkarım ve değerlendirmelere kaynaklık ettiği dikkat çekmektedir.

Atasözlerinde sık kullanılan fiillerin birçoğunun karşıt anlamlara sahip olduğu ya da birbirlerinin tersi durumları ifade etmek amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Atasözlerinde birlikte kullanılan bu fiillerin birçok örnekte farklı görevler üstlenmesi ve kullanılış biçimleri göz önüne alındığında, ilgili atasözlerinin Türkçe eğitimine ilişkin önemli birer kaynak olarak değerlendirilebileceğini söylemek mümkün görünmektedir.

### Kaynakça

- Aksoy, Ö. A. (2016). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü: Atasözleri sözlüğü-1*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Aytan, T. (2016). Türk çocuk edebiyatı üzerine bir söz varlığı çalışması: Atasözleri. *Millî Eğitim, Bahar 2016*(210), 425-445.
- Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 60-68.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *TÜBAR-XXIX-2011*, 27-61.
- Baş, B. ve Karadağ, Ö. (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye’de yapılan temel araştırmalar. *Millî Eğitim, Kış 2012*(193), 81-105.
- Çakmakçı, C. C. (2018). Türk atasözleri ve deyimlerindeki kelime serveti ve kavram geliştirme sürecinde kullanımları. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken / Journal Of World Of Turks*, 10(3), 148-168.
- Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk dünyası ortak atasözleri sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Çoşar, A. M. (2008). Bir adlandırma ögesi olarak organ adları. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3(4), 1049-1079.
- Doina, M. (2017). *Proverb capitalization in terms of educating the child of tomorrow*. 251-262. Education, Religion, Family in contemporary society (Edt: Alculescu, I; Manea, A. D.; Morariu, I. M.). Germany: Lambert Academy Publishing.
- Dolunay, S. K. (2012). Türkçe ve dil bilgisi öğretiminde sıklık çalışmalarının yeri. *Gazi Türkiyat, Bahar 2012*(10), 81-89.
- Esgin, A. (2016). Yurt dışında yapılmış söz varlığı çalışmalarının yöntemleri üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim, Bahar 2016*(210), 55-83.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Kelime sıklığı açısından Türk atasözleri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 274-280.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hatiboğlu, V. (1963). Kelime grupları ve kuralları. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 11(1963), 203-244.
- İçel, H. (2009). Türkçede atasözü deyim ilişkisi. *Türk Dili*, 2009-1(687), 205-212.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karadağ, Ö. (2017). Dil eğitimi araştırmaları için bir değişken önerisi: Kelime hazinesi katsayısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 532-537.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir değerlendirme. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1797-1808.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Nedeva, S. (2014). Achieving better intercultural communication through learning to interpret the cultural value of proverbs in a language and the way they reflect national character. *Revista Economică*, 66(1), 105-116.

- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim*, 210(Bahar, 2016), 11-29.
- Oy, A. (1972). *Tarih boyunca Türk atasözleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ölker, G. (2011). Sözlük türleri ve kelime sıklığı sözlüğü üzerine. *Dil Araştırmaları*, 9(Güz 2011), 45-60.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (1945-1950 Arası)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Popescu, I. I. (2009). *Word frequency studies*. Germany: Mouten de Gruyter.
- Şahin, H. (2009), “Kaşgarlı’dan Günümüze Organ İsimleriyle Kurulmuş Deyimler”, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 4(3)*, 2020-2036.
- Tezcan-Aksu, B. ve Adalı, E. (2018). *Çağdaş Türkçenin sıklık sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtbaşı, M. (2013). *Sınıflandırılmış Türk atasözleri*. İstanbul: Excellence Publishing.



## 14-Türkçede terim oluşturma yolları ve bilişim terimlerinin oluşum süreçleri

Ali Kemal şAş<sup>1</sup>

**APA:** şaş, A. K. (2020). Türkçede terim oluşturma yolları ve bilişim terimlerinin oluşum süreçleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 242-256. DOI: 10.29000/rumelide.843314.

### z

Diller insanoğlunun geçirdiği bütün değişimleri en ince ayrıntısına kadar yansıtan mkemmek aynalardır. Her yeni buluş, eşya, fikir veya akım muhakkak dile akseder ve dilde temsil edilir. Bilimsel ve sanatsal alanlardaki ilerlemelerin yoğunluk kazanması insanın sözcüklerle olan ilişkisini de değiştirmiş; önceleri sadece nesne, durum ve olayları işaret etmek için kullanılan sözcükler zamanla zihinsel faaliyet ve ürünleri karşılamak için de kullanılır olmuştur. Böylece sadece belirli bir veya birkaç alanda kullanılan ve terim olarak adlandırılan özel kelimeler ortaya çıkmaya başlamıştır. Günümüzde teknolojik gelişmelerin çok yoğun bir Şekilde yaşanması dilimizi de derinden etkilemiştir. Bu etkinin en fazla hissedildiği alanların başında söz varlığı gelmektedir. Zira yarım asır önce dilimizde bulunmayan pek çok sözcük ve terim artık sıklıkla kullanılmaya, dilimize yerleşmeye başlamıştır. Özellikle bilgisayar teknolojisinin müthiş bir hızla ilerlemesi ve bilgisayarların baş döndürücü bir hızla yaygınlaşması yüzlerce yeni bilişim teriminin günlük dile girmesine kapı aralamıştır. Çalışmanın birinci bölümünde bilişim teknolojilerinin ortaya çıkışı ve tarih süreç içerisinde geçirdiği değişimlere değinildikten sonra bilgisayar teknolojisinin ülkemizdeki serüveni hakkında kısaca bilgi verilmiştir. İkinci bölümde terim kavramı tartışılmış, bir sözcük veya sözcük dizisinin terim olarak değerlendirilebilmesi için ne gibi özellikleri taşıması gerektiği üzerinde durulmuş ve bu özellikler maddeler hlinde sıralanmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise Türkçe terim üretme yolları tespit edilmiş, günümüz Türkçesinde kullanılan bilişim/bilgisayar terimlerinin oluşum süreçleri belirlenmiş ve söz konusu terimlerin hangi yöntemlerle oluşturulduğu istatistik veriyle ortaya konmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Terim, terimlerin özellikleri, terim yapma yolları, bilişim / bilgisayar terimleri

## The ways of forming terms in Turkish and the formation processes of informatics terms

### Abstract

Languages are perfect mirrors that reflect all the changes human beings go through to the finest detail. Every new discovery, item, idea or trend is definitely reflected and represented in language. The intensification of the advances in scientific and artistic fields has also changed the human relationship with words. In past the words were only used to indicate objects, situations and events but now words are used to achieve the purpose of mental activity and production over time. Thus, special words called terms began to emerge in one or more fields. Today, intense technological developments also deeply affected our language. Word presence is one of the areas where this effect is felt the most. Because many words and terms that were not found in our language half a century ago are now frequently used and settled in our language. Especially, the rapid advancement of computer technology and the rapid spread of computers have opened the door for hundreds of new informatics terms to enter the daily language. In the first part of this study, after mentioning the emergence of information technologies and the changes it has undergone in the historical process, brief

<sup>1</sup> Dr. ğr. yesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Kırşehir, Türkiye), kemalsas@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6838-3018 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.11.2020- kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843314]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

information is given about the adventure of computer technology in our country. In the second part, the term concept is discussed, In order for a word or a series of words to be evaluated as a term, it has been emphasized that what kind of characteristics must have and these characteristics are listed in items. In the last part of the study, the ways of generating Turkish terms are determined and emphasized on the formation processes of informatics / computer terms that are used in today's Turkish language..

**Keywords:** Term, properties of terms, ways of making terms, informatics / computer terms

## Giriş

İnsanoğlu, kendisinden ve en yakın çevresinden başlayarak evreni anlamaya ve adlandırmaya çalışmıştır. Çağlar boyunca devam eden bu çaba önceleri somut nesnelere, sonrasında olayların ve soyut kavramların anlamlandırılıp isimlendirilmesiyle devam etmiştir. Hem çevresel hem de içsel zorunlulukların etkisiyle yiyecek, eşya ve bilgi üretmeye başlayan insanoğlu, bunların adlandırılmasında yeni bilgilerinin yanında eski bilgilerinden de faydalanmıştır. Ortaya koyduğu veya tanımladığı yeni nesne, bilgi, kavram, olay ve olguları; çoğu zaman; önceden kullandığı sözcüklerde anlam, şekil veya ses değişikliği oluşturarak adlandırmıştır. Böylece her dilde eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kuran, buna bağlı olarak da devamlı değişen ve gelişen sözcük hazineleri ortaya çıkmıştır.

Önceleri küçük gruplar hâlinde yaşayan insanoğlu, sonraları sosyalleşerek kalabalık topluluklar içerisinde var olmaya başlamıştır. Yaşadığı topluluğun büyüklüğüne koşut olarak ihtiyaçlarının artmasıyla tarımdan mimariye, gastronomiden el sanatlarına, ticaretten maliyeye, bürokrasiden hukuka, eğitimden iletişime kadar pek çok alanda yeni bilgiler oluşturmuştur. Zaman içerisinde, elde edilen bu bilgilerin saklanması, sınıflandırılması, iletilmesi gibi gereklilikler ortaya çıkmış, böylece bilişim teknolojileri ve ona bağlı olarak bilişim terminolojisi gelişmeye başlamıştır.

## Bilişim teknolojilerinin tarihî gelişimine kısa bir bakış

“İnsanoğlunun teknik, ekonomik ve toplumsal alanlardaki iletişiminde kullandığı ve bilimin dayanağı olan bilginin özellikle elektronik makineler aracılığıyla düzenli ve akla uygun bir biçimde işlenmesi bilimi” (www.tdk.gov.tr) şeklinde tanımlanan bilişimin tarihi oldukça eskiye dayanmaktadır. Tarım alanındaki gelişmeler neticesinde insanoğlu tüketebileceğinden daha fazla ürün elde etmeye başlamıştır. Zamanla elde edilen bu ürünlerin kaydının ve hesabının tutulması gerekmiş, bu iş için önceleri üzerlerine çentik atılan ahşap sopalar ve kilden yapılmış tabletler kullanılmıştır (Tameröğlu, 2001: 23). Ancak üretimin artmasıyla özellikle bürokrasi ve ticaret gibi alanlarda daha karmaşık işlemlerin yapılabileceği aletlere yani bilişim teknolojilerine ihtiyaç duyulmuştur.

Düzenli olarak vergi toplayan, geniş alanlardaki tarımsal ve ticari faaliyetleri yöneten, kalabalık halk kitlelerinin düzenini sağlayan devlet bürokrasisi hemen her dönemde bilişim teknolojilerine ilgi duymuştur. Bu teknolojiler tarih boyunca kamu idaresi, bilim ve ticaret alanında yoğun olarak kullanılmıştır (Taşçı ve Mutlu, 1991: 17-19). Ancak günümüzde bu durumun yeni bir boyuta evrildiği görülmektedir. Bilişim teknolojileri artık, tarih boyunca kullanılan temel alanların yanında başta savunma ve uzay sanayisi olmak üzere iletişim, eğitim, sağlık, mimari gibi pek çok alanda yoğun olarak kullanılmaktadır.

Pek çok araştırmacı, bilişim teknolojisinin ilk ürünü ve bugünkü bilgisayarların atası olarak M.Ö. 2400'li yıllarda Çin'de kullanılmaya başlandığı düşünülen abaküsleri göstermektedir. Bilinen en eski

bilgi işlem aracı olan abaküsle en gelişmiş bilgi işleme aracı olan bilgisayar arasında hakiki bir soy ilişkisinin olduğu rahatlıkla söylenebilir (Taşçı ve Mutlu, 1991: 15).

Günümüzde baş döndürücü bir hızla ilerleyen bilişim teknolojilerinin tarih boyunca aynı hızla geliştiği söylenemez. Orta Çağ'da; Orta Doğu ve Kuzey Afrika'da sıfırın keşfi, ondalık sayı sisteminin kullanımı ve cebirin gelişmesi bilişim teknolojilerini desteklemiştir.

Avrupa'da 15. yüzyıldan itibaren nitelikli bilimsel araştırmaların yoğunluk kazanması, modern bilimin temellerinin atılmasını sağlamıştır. 17. yüzyılda büyük çarpma ve bölme işlemlerini pratik bir şekilde yapmayı sağlayan logaritma ile logaritmanın bir cetvel üzerine işlenmesi suretiyle oluşturulan hesap cetvelinin bulunuşu (Ellyard, 2017: 24) yoğun hesap gerektiren işleri oldukça kolaylaştırmıştır. Aynı dönemde geliştirilen Pascaline ve aritmometre adlı mekanik hesap aletleri modern hesap makinelerinin temelini oluşturmuştur.

Bilgisayara giden yoldaki en önemli adımlardan biri 19. yüzyılın başında atılmıştır. Fransız mucit Joseph Marie Jacquard, dokuma tezgâhında üretilen kumaşların üzerine pratik bir şekilde desen işlemeyi sağlayan delikli kartları icat etmiştir. Bu buluştan çok etkilenen Charles Babbage delikli kartlar vasıtasıyla denetlenen ve buhar enerjisiyle çalışan analitik makine isimli bir alet geliştirmiştir. (Aydoğdu vd., 2017; 4). Babbage'ın mali zorluklar sebebiyle tamamlayamadığı bu makine modern bilgisayarların ilham kaynağı olmuştur.

Amerikalı bilim adamı Herman Hollerith 19. yüzyılın sonlarına doğru depolanan bilgileri işleyebilen tabulator ve sorter adı cihazları geliştirmiştir. Böylece mekanik bilişim teknolojileri dönemi kapanmış, elektromekanik bilişim teknolojileri dönemi başlamıştır. ([www.columbia.edu](http://www.columbia.edu) 2020; Taşçı ve Mutlu, 1991: 26).

20. yüzyılda bilişim teknolojilerinin gelişmesini sağlayan en önemli kişilerden biri Alman bilim adamı Cornard Zuse'tur. Zuse'un 1935 ile 1941 yılları arasında tasarladığı Z1, Z2, Z3 ve Z4 adlı cihazlar modern bilgisayarın ortaya çıkmasında çok önemli bir rol oynamıştır ([www.history-computer.com](http://www.history-computer.com) 2020).

Modern bilgisayara yönelik ilk çalışmalar Avrupa'da yapılmış olsa da bilgisayar teknolojisinin asıl geliştirildiği yer Amerika Birleşik Devletleri'dir. John William Mauchly ve J. Presper Eckert'ın 1946'da Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirdikleri Electronic Numerical Integrator and Computer (ENIAC) adlı sistem pek çok araştırmacı tarafından ilk bilgisayar olarak kabul edilmektedir (Campbell-Kelly vd. 2014: 71-72).

Külfetli kullanım prosedürleri ve çok pahalı olmaları sebebiyle bilgisayarlar 1970'li yılların ortalarına kadar çoğunlukla şirketler ve resmî kurumlar tarafından kullanılmıştır. Ancak bu durum 1976'da piyasaya sürülen Commodore ve 1984'te satışa sunulan Macintosh adlı bilgisayarlarla kalıcı olarak değişmiştir. Özellikle on ay gibi kısa bir sürede 2,000,000 adetlik satış rakamına ulaşan Macintosh (Taşçı ve Mutlu, 1991: 53) kişisel bilgisayarların yaygınlaşması ve geniş halk kitlelerinin bilgisayar teknolojisi ve terminolojisiyle tanışmasına büyük katkı sağlamıştır.

İnternetin yaygınlaşmasıyla bilişim teknolojilerinin cep telefonları, akıllı ev teknolojileri ve yeni nesil arabalar gibi sıradan insanların da sıklıkla faydalandığı çok farklı alanlarda yoğun olarak kullanılması bilişim terimlerinin günlük dilde çokça yer almasına zemin hazırlamıştır.

Dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de bilişim teknolojileri ilk olarak devlet kurumları ve büyük şirketler tarafından denenmiştir. Mekanik ve yarı elektronik bilişim cihazları 1935’ten itibaren önce Devlet İstatistik Enstitüsünde (75. Yılında DİE, 2001: 165), sonraları Ziraat Bankası, Toprak Mahsulleri Ofisi, PTT, TCDD, Sümerbank gibi kurum ve kuruluşlarda yoğun bir şekilde kullanılmıştır.

Ülkemizde ilk bilgisayar 1960’da Karayolları Genel Müdürlüğü bünyesinde hizmete alınmıştır. Bu tarihten itibaren yurdumuzdaki pek çok kurum ve şirket bilgisayarlardan faydalanmıştır. Bilgisayarların yaygınlaşmasıyla bilgisayar terimlerinin Türkçeleştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu amaca yönelik başta Türk Silahlı Kuvvetleri, Türk Dil Kurumu, Türkiye Bilişim Derneği, Türkiye Bilişim Vakfı, Türk Standartları Enstitüsü olmak üzere pek çok kurum, vakıf, dernek, üniversite ve bilim insanı Türkçe bilişim terimleri üzerine çalışmaya başlamıştır.

### Türkçe terim oluşturma yolları

Bilimsel ve sanatsal alanlardaki ilerlemelerin yoğunluk kazanması insanın sözcüklerle olan ilişkisini de değiştirmiş; önceleri sadece nesne, durum ve olayları işaret etmek için kullanılan sözcükler zamanla zihinsel faaliyet ve ürünleri karşılamak için de kullanılır olmuştur. Böylece sadece belirli bir veya birkaç alanda kullanılan ve terim olarak adlandırılan özel kelimeler ortaya çıkmaya başlamıştır.

Terimler genellikle bilim, spor, sanat ve meslek alanlarına ait kavramları karşılayan; çoğunlukla o alan veya meslekle ilgili kişilerce kullanılan sözcüklerdir (Aksan, 2007: 40; Dilaçar, 1957: 207; Karaman, 2017: 93; Vardar, 2002: 197; Zülfiyar, 1991: 1). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere sözcük veya söz öbeklerinin terim olarak değerlendirilebilmesi için bazı özellikleri taşıması gerekir<sup>2</sup>. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

Terimler, yan ve mecaz anlamı olmayan tek anlamlı kelimelerdir.

Terimler yoruma kapalı; anlamı sınırlı, kesin ve açık olan kelimelerdir.

Terimler kullanıma bağlı olarak anlam kayması veya genişlemesine uğramaz.

Terimler genel dilde yer almaz ancak genel dilden seçilip terimleştirilmiş sözcükler vardır.

Genel dilden seçilip terimleştirilen sözlerin, terim anlamı dışında kalan bütün anlamları silinir.

Terimler, dilin doğal seyri içerisinde oluşmaz; çoğu zaman alanın uzmanı olan kişilerce oluşturulur.

<sup>2</sup> Terimlerin özellikleri için şu çalışmalara bakılabilir: Ahanov, K. (2013). *Dil Biliminin Esasları*. Ankara: TDK Yay., Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. c. 3, Ankara: TDK Yay., Dilaçar, A. (1957). Terim Nedir? *Türk Dili*, C. 4, S. 64, s. 207-210., Cabré, T. M. (1999). *Terminology: Theory, Methods and Applications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company., Felber, H. (1984). *Terminology Manual*. Paris: UNESCO and Vienna: INFOTERM., Kahraman, M. (2017). Türk Dilinin Cumhuriyet Devri Terimsel Gelişim Sürecine Tarihî Bakış (II). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, C. 6, S. 2, s. 1298-1312., Karaman, B. İ. (2009). Terim Oluşturma Yöntemleri. *TDK Belleten*, 2009-II., Karaman, B. İ. (2017). *Terimbilimi*. İstanbul: Bilgesu Yay., Özdem, R. H. (2000). Terimler Hakkında. *Dilbilim Yazıları* (Haz. Recep Toparlı). Ankara: TDK., Özdemir, E. (1973). *Terim Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: TDK Yay., Özön, M. N. (1972). *Terim Kılavuzu*. İstanbul: Maarif Matbaası., Picht, H., Draskau, J. (1985). *Terminology: An Introduction*. The Copenhagen School of Economics. Guildford: University of Surrey., Rogers, M. A. (1997). *Terminology*. Department of Linguistic & International Studies, School of Language & International Studies, University of Surrey, Guildford, UK., Sager, J. C. (1990). *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company., Sağlam, M. Y. (2006). Türkçedeki Terim Sorunsalı. *Türkbilgi*, S. 14, s. 168-176., Sarıtoşun, N. (1992). *Terim Hazırlama Kılavuzu*. İstanbul: İ.T.Ü. Yay., Şahin, H. (2006). Terimlerin Genel Dile Yansımasına Dair Bazı Gözlemler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Bursa, 2006 / 1, s. 123-129., Suonuuti, H. (1997). *Guide to Terminology*. Nordterm Series. Helsinki: Tekniikan Sanastokeskus ry., Tarıktaroğlu, A. (1998). Türk Dilinde Terimler. *Türk Dili*, S. 559, s. 74-80., Uysal, H. (2013). Yabancı Terimleri Türkçeleştirilmede Uygulanan Yöntem ve İlkeler (1932-1950 arası). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara, Ankara Üniversitesi S.B.E., Vardar, B. (1980). Terimsel Etkinlik ve Terimbilim. *Türk Dili*, (XLI/46), s. 385-389. Zülfiyar, H. (1991). *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*. Ankara: TDK Yay.

Terimler, ifade ettikleri kavramlar genelleşip günlük dilde yaygın olarak kullanıldıklarında, terim olma özelliklerini kaybeder. Ancak bu sözcükler ait oldukları bilim, spor, sanat ve meslek alanında terim olma özelliklerini korur.

Terimler bağımsız biçim birimleridir.

Terimlerin dil içerisindeki dolaşmaları ait oldukları bilim, spor, sanat ve meslek alanındaki kişilerin dilinde gerçekleşir.

Terimlerin çok önemli bir bölümü belirli bir alana aitken küçük bir bölümü, aynı anda farklı sahalarda kullanılabilir.

Terimler ses, şekil, anlam ve kullanım yönünden ölçünlü sözcüklerdir.

Diller, toplumların geçirdikleri sosyokültürel değişimlerin en bariz şekilde gözlemlendiği alanların başında gelir. Türklerin 10. yüzyıldan itibaren İslamlaşması Türk dilini de derinden etkilemiş, Arapça pek çok kelime ve kaidenin Türkçeye kopyalanmasına zemin hazırlamıştır. Başlangıçta dinle ilgili sözcükler kopyalanırken zamanla edebiyattan tıbbaya kadar pek çok alandaki sözcüklerin doğrudan veya dolaylı olarak Türkçeye aktarıldığı gözlemlenmiştir. İslam medeniyetinde bilim dili olarak Arapçanın benimsenmesi Türkçe eserlerde Arapça terimlerin sıklıkla kullanılması sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum 16. yüzyıldan sonra kendini kesif bir şekilde hissettirmiş, netice itibarıyla pek çok sahadaki terminoloji Arapça sözcüklerle oluşmuştur.

18. yüzyılın son çeyreğinden itibaren büyük bir ivme kazanan ıslahat hareketleri Batılı devletlerle sıkı ilişkiler kurmamızı sağlamıştır. Bu ilişkiler neticesinde Osmanlı Devleti'nin idari ve siyasi yapısı Avrupa ülkelerindekilere benzer şekilde yeniden oluşturulmuştur (Kara, 2016: 24; Levend, 2010: 102-112). Bu değişim rüzgârı eğitim alanında da etkili olmuş ve Batıdaki örneklerle benzer pek çok yeni okul açılmıştır. Yeni bir anlayışla ihdas edilen kurum ve okullar faaliyete geçtikleri andan itibaren terminoloji sorunlarıyla karşı karşıya gelmişlerdir. Dönemin devlet adamları ve aydınları bu sorunu aşabilmek için Batıdan gelen terimlere, genellikle Arapça ve Farsça unsurlarla karşılık üretme yoluna gitmiştir (İhsanoğlu, 1985: 85). Pek çok dilde ortak olan ve artık uluslararası bir kimlik kazandığı düşünülen terimler ise olduğu gibi kabul edilmiştir (Eker, 2013: 69-71).

Cumhuriyet Dönemi'nde, pek çok alanda olduğu gibi terim üretme konusunda da kararlı adımlar atılmış, yabancı dillerde üretilen terimleri Türkçe sözcüklerle karşılama anlayışı benimsenmiştir. Terimlerin Türkçeleştirilmesini içeren ilk resmî teklif 1923'te Tunah Hilmi tarafından Meclise sunulmuş ancak şartların uygun olmaması sebebiyle önemli bir etki oluşturmamıştır (Levend, 2010: 391).

12 Temmuz 1932'de Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kurulmasıyla Türk dili alanındaki çalışmalar hızlanmış, 26 Eylül - 4 Ekim 1933 tarihlerinde toplanan I. Türk Dili Kurultayı'nda Türkçe ıslah (terim) lüğatinin oluşturulması kararlaştırılmıştır (Levend, 2010: 415; Özdemir, 1980: 50). Bu kurultaydan sonra on altı alanda terim komisyonları oluşturulmuş ve terimlerin Türkçeleştirilme çabaları hız kazanmıştır. Başlangıçta ilk ve ortaöğretim ders kitaplarındaki terimlerin Türkçeleştirilmesi üzerinde durulmuş ve bu alanda büyük mesafe katedilmiştir. 1950'lerden itibaren ise yükseköğretime yönelik ders kitaplarındaki terimlerin Türkçeleştirilmesine hız verilmiştir. Türk Dil Kurumu yönetici ve çalışanları Türkçe terim sözlüklerinin hazırlanması konusunda büyük çaba göstermiş, 2010'a kadar 110 civarında terim sözlüğü ve karşılıklar kılavuzu yayımlanmıştır (Eker, 2013: 75; Köksal, 1983: 270).

Cumhuriyet Dönemi'nde farklı bilim ve sanat dallarına ait pek çok terim sözlüğü ve karşılıklar kılavuzu düzenlenmesine karşın terimlerle ilgili kuramsal çalışmalara pek önem verilmemiş, terim üretme yollarını işleyen sınırlı sayıda monografik eser kaleme alınmıştır. Ragıp Hulusi Özdem'in 1941'de hazırladığı *Terim Meselesi Münasebetiyle Dilimizin Islahı Üzerinde Bir Muhtıra*, M. N. Özön'ün

1972'de tamamladığı *Terim Kılavuzu*, Emin Özdemir'in 1973'te yayımladığı *Terim Hazırlama Kılavuzu*, Hamza Zülfiyar'ın 1991'de kaleme aldığı *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*, Nadiye Sarıtosun'un 1992'de telif ettiği *Terim Hazırlama Kılavuzu*, Burcu İlkay Karaman'ın 2009'da yayımladığı *Terim Oluşturma Yöntemleri* adlı makalesiyle 2017'de hazırladığı *Terimbilimi* gibi eserlerin yanında Hülya Uysal'ın 2013'te tamamladığı *Yabancı Terimleri Türkçeleştirmede Uygulanan Yöntem ve İlkeler (1932-1950 arası)* adlı yüksek lisans tezi Türkçe terim yapma yollarını doğrudan ele alıp inceleyen eserlerdir. Ayrıca Sertan Alibekiroğlu, *Türkçede Sözcük Yapımı* adlı eserinin bir bölümünü terim yapımına ayırmıştır.

Her çağda terimlere ihtiyaç duyulmuş ve terim sorunuyla karşılaşmıştır. Ancak içinde bulunduğumuz çağda tarihin hiçbir döneminde görülmemiş, çok büyük bilimsel ilerlemeler olmuş ve pek çok alanda yeni adlandırmaları gerektirecek buluşlara imza atılmıştır. Bu durum yeni terim ihtiyacını had safhaya çıkarmış, buna paralel olarak terim yapma faaliyetleri hız kazanmıştır. Terim yapımı pek çok alanı ilgilendiren çok katmanlı bir süreçtir. Terimin ait olduğu alanın yanında dilsel ve sosyokültürel disiplinlerin de etkisi altındadır. Sözlük biliminin yanında şekil bilgisi, söz dizimi ve anlam bilgisi gibi alanların yeni terimlerin oluşumunda önemli katkıları vardır. Diğer taraftan kültürel değişimler, toplumsal yönelimler ve diller arası ilişkiler de terimleşme sürecine doğrudan etki etmektedir.

Terimler diğer dil göstergelerinin aksine dilin tabii seyri içerisinde oluşmaz. Herhangi bir alanda bir terimin oluşabilmesi için belirleme, çözümleme, yaratım ve ölçünleme gibi aşamaların geçilmesi gerekir (Vardar, 1980: 387). Bu ilkelerden ve bugüne kadar ortaya konan bilimsel çalışmalardan hareketle Türkçe terim oluşturma yöntemleri şu başlıklar altında toplanabilir:

- Türetme (derivation),
- Örnekseme (analogy),
- Ana dilden örnekseme
- Yabancı dilden örnekseme
- Tür değiştirme (conversion),
- Genel dilden sözcük aktarma<sup>3</sup>,
- Ağızlardan sözcük aktarma,
- Tarihi lehçelerden sözcük aktarma,
- Çağdaş lehçelerden sözcük aktarma,
- Birleştirme (compounding),
- Kırpma (clipping),
- Karma (blending),
- Genelleşme (generalization),
- Başharfleştirme (initialism)<sup>4</sup>,
- Eksiltme (ellipsis),
- Uydurma (coinage),

<sup>3</sup> Genel dilden seçilen bir sözcüğün herhangi bir alanda terim olarak kullanılmasıdır. Bu yöntem için Özdemir (1973: 28) ve Sarıtosun (1992: 19) *anlam aktarımı* karşılığını kullanmıştır. Karaman (2017: 114) ise bu yöntemi *çokanlamlılık (benzetme, eğretilme, düzdeğişmece, eşadlılık)* başlığı altına incelemiştir.

<sup>4</sup> Çok sözcüklü isimlendirmelerde sadece baş harfleri alarak sözcük oluşturmaktır. Ancak bazı durumlarda harflerin yanında kelime parçaları da kısaltılabilmektedir.

İkileme (reduplication)

Yansıma (onomatopoeia)

Geri oluşum (backformation)<sup>5</sup>,

Kopyalama (copying),

Mezleme (hybrid),

Anlam aktarması (calque)<sup>6</sup>.

### Türkçe bilişim terimlerinin oluşum süreçleri

Terimler ilk olarak bilim, sanat, felsefe ve spor gibi alanlarda ilerleyen milletlerin dillerinde görülür. Her ne kadar bilgisayar üzerine ilk çalışmalar Avrupa'da yapılmışsa da bilgisayarın geliştirildiği ve üretildiği asıl yer Amerika Birleşik Devletleri'dir. O sebeple bilgisayarlarla ilgili bütün terimler ilkin İngilizce olarak üretilmiştir (Köksal, 1981: 10). Uzunca bir süre sadece Türkçe değil dünya dillerinin tamamı bilişim terimleri hususunda İngilizcenin etkisi altında kalmıştır. Zamanla bu durum değişmeye başlamış ve pek çok millet, İngilizce bilişim terimlerine kendi dillerinde karşılıklar üretme yoluna gitmiştir.

Ülkemizde bilişim terimleri ilk bilgisayarın Türkiye'ye geldiği tarih olan 1960'tan itibaren sıklıkla kullanılmaya başlamıştır. Terimlerin Türkçeleştirilmesi konusunda Tanzimat'tan beri süren tartışma bilişim terimleri alanında da kendini göstermiş, pek çok kişi dünyadaki gelişmelerden kopacağımız ve bilgisayarın ancak İngilizce konuşarak kullanılabileceği gibi gerekçelerle bilişim terimlerinin Türkçeleştirilmesine karşı çıkmıştır. Ancak bu anlayış zaman içerisinde terk edilmiş ve bilişim terimlerini Türkçeleştirme çalışmaları başlamıştır.

Bilişim terimlerinin Türkçeleştirilmesine dair ilk önemli çalışma Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesinde yapılmıştır. Dr. Müh. Tğm. Okan Gürel ve Y. Müh. Tğm. Olcay Göksu'nun 1964'te hazırladıkları *Otomatik Bilgi İşlem Terimleri* adlı eser, ilk Türkçe bilişim terimleri sözlüğüdür. İçerisinde 650 civarında terimi barındıran eser iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Türkçe terimlerin İngilizce karşılıkları verilmiş, ikinci bölümde ise İngilizce ve Türkçe terimlerin açıklamaları yapılmıştır. Aynı yıl Şenol Utku tarafından Türkçeye tercüme edilen *IBM 1620 Fortran II Spesifikasyonları* adlı eserin içerisinde 121 adet Türkçe bilişim terimi İngilizce karşılıklarıyla birlikte listelenmiştir.

Hacettepe Üniversitesinde 1967 yılında Bilgi İşlem Merkezinin, 1977'de ise Bilgisayar Mühendisliği Bölümünün açılması bilişim terimlerinin eğitim alanında kullanılmasını sağlamıştır. Sonrasında pek

<sup>5</sup> Dilde yaşayan bir sözcük veya tabandan belirli bir bölümü çıkarmak suretiyle dilde o zamana kadar bulunmamış daha küçük bir sözcük oluşturmaktır. Bu yöntem için Eker (2003: 329) *ters türetme*, Demirci (2017: 165) ise *geri türetme* karşılığını kullanmıştır.

<sup>6</sup> Farklı kaynaklarda muhteva iktibas, ödünçlemeli çeviri, çeviri sözcük, anlam etkilenmesi, anlam kopyalaması, öykünme, öyküntü, kalca, kalque gibi terimlerle karşılanan anlam aktarması; kaynak dildeki bir ibarenin hedef dile bire bir aktarılması (Vinay ve Darbelnet, 1995: 31) şeklinde tanımlanabilir. Yani bu yöntemde yabancı söz veya yapılar bakılarak oluşturulan ancak ait oldukları dilin kendi öğelerinden elde edilen sözcük ve şekiller söz konusudur. Ayrıntılı bilgi için şu çalışmalara bakılabilir: Aksan, D. (1961). Anlam Alışverişi Olayları ve Türkçe. *TDAY Belleten*, s. 167-184. Buran, A. (2006). Dil İlişkileri ve Kavram Tercüme Üzerine Bir Değerlendirme. *12. Uluslararası KIBATEK Edebiyat Şöleni*, Bakü/Azerbaycan: 10-17 Mayıs: s. 1-4, Günay, D. (2007). *Sözcükbilime Giriş*. İstanbul: Multilingual Yay., Haugen, E. (1950). The analysis of linguistic borrowing. *Language*, 26, 210-231. İmer, K. (2001). *Türkiye'de Dil Planlaması: Türk Dil Devrimi*. Kültür Bakanlığı Yay., Johanson, L. (2018). *Türkçe Dil İlişkilerinde Yapısal Etkenler* (Çev. Nurettin Demir). Ankara: TDK Yay., Karaağaç, G. (1997). Alıntı Sözcükler Üzerine Düşünceler. *Türk Dili*. S. 552, s. 499-511., Önen, Y. (1955). Alman Dilindeki Muhteva İktibasları Üzerine Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 13(4), 13-38., Sarı, İ. (2015). Türkçede Ekleme Dışı Sözcük Yapımı ve Sözlükselleşme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Uysal, H. (2013). İlk Dönem Türkçeleştirme Çalışmalarında (1932-1950) Öyküntü Yöntemi (Calque) ve örnekleri. A. Ü. *DTCF Türkoloji Dergisi*, C. 2,S. 20, s. 111-134. Vinay, J.P., Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. Joh Benjamins Publishing.

çok üniversitede bilgisayara yönelik ve bilgisayar vasıtasıyla eğitim veren bölümlerin açılması bilişim terimlerinin Türkçeleştirilmesi yönündeki çabaları hızlandırmıştır.

Devlet kurumları ve üniversitelerin yanında çeşitli sivil toplum kuruluşları da bilişim terimlerinin Türkçeleştirilmesine katkıda bulunmuştur. Bu kuruluşlardan 1971'de Aydın Köksal'ın önderliğinde faaliyet göstermeye başlayan Türkiye Bilişim Derneği (TBD) bilişim dilinin Türkçeleştirilmesi adına önemli çalışmalara imza atmıştır. Söz konusu derneğin bünyesinde 1978'de *Bilişim Terimleri ve Öneriler Kılavuzu*, 1996'da ise *Bilişim Terimleri Sözlüğü* adlı iki önemli eser hazırlanmıştır. Diğer taraftan dernek içerisinde oluşturulmuş Türk Dünyası Ortak Bilişim Terimleri Çalışma Grubu ve Bilişimde Özenli Türkçe Çalışma Grubu hem bilişim dilinin yabancı unsurlardan temizlenmesi hem de Türk dünyasında ortak bir bilişim terminolojisinin oluşması için çaba göstermektedir. Türkiye Bilişim Derneğinin yayın organı olan Bilişim dergisi ile Elektrik Mühendisliği, Türk Dili ve Varlık Yıllığı gibi dergilerinde bilişim literatürünün Türkçeleştirilmesine yönelik pek çok çalışma yayımlanmıştır.

Bilişim terimlerinin Türkçeleştirilmesinde kişisel çabaların da büyük katkısı olmuştur. Bu alanda Aydın Köksal'ın çok önemli bir yeri vardır; zira günlük dile de girmiş olana *bilgisayar*, *yazıcı*, *donanım*, *yazılım* gibi pek çok bilişim terimlerini ona borçluyuz.

Genel ağda yayımlanan sözlük, liste ve kılavuzlar bir kenara bırakılırsa bugüne kadar otuzun üzerinde bilişim/bilgisayar terimleri sözlüğü ve karşılıklar kılavuzunun yayımlandığı görülür. Bunların içerisinde Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan *Bilişim Terimleri Sözlüğü* ile *Bilgisayar Terimleri Karşılıklar Kılavuzu* adlı eserler hem terimlerin geleneksel imlasını koruması hem de farklı sözcüklerle karşılanan kavramların kullanıcılar tarafından çokça tercih edilen şekillerini bünyesinde barındırması sebebiyle oldukça önemlidir.

Türkçe bilişim terimlerinin oluşum süreçlerini tespit etmeyi hedefleyen bu çalışmada Türk Dil Kurumu tarafından 2013'te yayımlanmış olan *Bilgisayar Terimleri Karşılıklar Kılavuzu* adlı eserdeki terimler esas alınmıştır. İki ayrı bölümden oluşan Kılavuz'un Türkçe-İngilizce dizininde 4801 terim, İngilizce-Türkçe dizininde ise 4604 terim yer almaktadır. Aradaki farkın sebebi ise bazı terimlere birden çok karşılık verilmesidir. Tekrarlar ve çapraz gönderimler sebebiyle çalışmamızda 4366 terim incelenmiştir. Söz konusu terimler, oluşum süreçleri göz önünde bulundurularak sınıflandırılmıştır. Türkçe bilişim terimleri oluşturulurken on bir farklı yöntemin kullanıldığı görülmüştür:

Anlam aktarması (calque),  
Kopyalama (copying),  
Başharfleştirme (initialism),  
Türetme (derivation),  
Genel dilden sözcük aktarma,  
Birleştirme (compounding),  
Geri oluşum (backformation),  
Ağızlardan sözcük aktarma,  
Karma (blending),  
Ana dilden örneksime (analogy),  
Genelleşme (generalization),



Dilin pek çok alanında olduğu gibi terim üretiminde de diller arası ilişkilerin çok önemli bir rolü vardır. Dil ilişkilerinin en yoğun olarak hissedildiği alanların başında söz varlığı gelmektedir. Ortaya çıkan ve adlandırılmayı gerektiren her durum için bir göstergenin bulunması gerekmektedir. Bu durum yabancı dillerden sözlüksel unsurları kopyalamayı veya dil içi yöntemlerle yeni sözcükler üretmeyi zorunlu kılmaktadır. Diğer taraftan dilde özleşme arayışları da farklı dillerden kopyalanmış unsurlara yerli kaynaklarla karşılıklar üretme çabalarını artırmaktadır (Sarı, 2013: 12). Bilindiği gibi her terim olduğu dil ve kültürden izler taşır. Bilişimle ilgili buluşların çok önemli bölümünün Avrupa ve Kuzey Amerika'da ortaya çıkması bu alandaki terminolojinin İngilizce sözcüklerle oluşmasına sebep olmuştur. Farklı dilleri konuşan milletler bu terimleri ya olduğu gibi kopyalamış ya da onlara kendi dillerinden karşılıklar üretme yoluna gitmiştir. Ülkemizde de 1960'lı yıllardan itibaren söz konusu terimlere Türkçe karşılıklar bulma arayışları başlamıştır. Bu arayışların neticesi olarak ortaya çıkan *Bilgisayar Terimleri Karşılıklar Kılavuzu*'ndan hareketle Türkçe bilişim terimlerinin oluşum şekilleri ve yüzdeler dağılımları şu şekilde sıralanmıştır:

**Tablo 1.** Türkçe bilişim terimlerinin oluşum şekilleri

	<b>Terim oluşturma yöntemi</b>	<b>Terim adedi</b>	<b>Yüzdelerik payı</b>	<b>Örnek</b>
1	Anlam aktarması yoluyla oluşturulmuş terimler	3433	78,6	Tü. hesaplamak İng. calculate
2	Hem anlam aktarması hem de kopyalama yoluyla oluşturulmuş terimler	382	8,7	Tü. uygulama programı İng. application program
3	Hem anlam aktarması hem de genel dilden sözcük aktarma yoluyla oluşturulmuş terimler	173	3,9	Tü. veri akış hızı birimi İng. baud rate
4	Kopyalama yoluyla oluşturulmuş terimler	84	1,9	Tü. bit İng. bit
5	Genel dilden sözcük aktarma yoluyla oluşturulmuş terimler	67	1,5	Tü. kâğıt ayırıcı İng. burster
6	Hem anlam aktarması hem de birleştirme yoluyla oluşturulmuş terimler	47	1,07	Tü. Önbellek tamponu İng. cache buffer
7	Hem anlam aktarması hem de başharfleştirme	39	0,89	Tü. DA bağdaştırıcısı

	yoluyla oluşturulmuş terimler			İng. AC adapter
8	Hem anlam aktarması hem de türetme yoluyla oluşturulmuş terimler	33	0,75	Tü. giden ileti İng. outgoing message
9	Türetme yoluyla oluşturulmuş terimler	22	0,50	Tü. bilişim İng. informatics
10	Hem kopyalama hem de genel dilden sözcük aktarma yoluyla oluşturulmuş terimler	19	0,43	Tü. bilgilendirilecekler listesi İng. carbon copy list
11	Birleştirme yoluyla oluşturulmuş terimler	14	0,32	Tü. ikileşimli İng. bitmap
12	Hem türetme yoluyla hem de genel dilden sözcük aktarma yoluyla oluşturulmuş terimler	7	0,16	Tü. büyük küçük harf ayırsamalı İng. match case
13	Hem kopyalama hem anlam aktarması hem de genel dilden sözcük aktarma yoluyla oluşturulmuş terimler	7	0,16	Tü. appletalk dosya iletişim kuralı İng. appletalk file protocol
14	Hem kopyalama hem de birleştirme yoluyla oluşturulmuş terimler	5	0,11	Tü. analog bilgisayar İng. analog computer
15	Hem kopyalama hem anlam aktarması hem de başharfleştirme yoluyla oluşturulmuş terimler	4	0,091	Tü. Plx EDV test kartı sürücüsü İng. Plx USB test board driver
16	Hem genel dilden sözcük aktarma hem de başharfleştirme yoluyla	3	0,068	Tü. İKD yardımcı programları İng. TCP utilities

	oluşturulmuş terimler			
17	Hem anlam aktarması hem de karma yoluyla oluşturulmuş terimler	3	0,068	Tü. belgeç sunucusu İng. facsimile server
18	Ağızlardan sözcük aktarma yoluyla oluşturulmuş terimler	3	0,068	Tü. kiplemek İng. modulate
19	Hem anlam aktarması hem de genelleşme yoluyla oluşturulmuş terimler	2	0,045	Tü. Machintosh adları İng. Machintosh names
20	Hem kopyalama hem de türetme yoluyla oluşturulmuş terimler	2	0,045	Tü. Boleo işleci İng. Boleo operator
21	Hem türetme hem anlam aktarması hem de kopyalama yoluyla oluşturulmuş terimler	2	0,045	Tü. işlemci sunucu modeli İng. client-server model
22	Karma yoluyla oluşturulmuş terimler	2	0,045	Tü. belgeç İng. facsimile
23	Hem anlam aktarması hem genel dilden sözcük aktarma hem de başharfleştirme yoluyla oluşturulmuş terimler	2	0,045	Tü. EDV kişisel birim İng. USB personality module
24	Geri oluşum yoluyla terim oluşturulmuş terimler	1	0,022	Tü. bankamatik İng. outomated teller machine
25	Hem birleştirme hem de başharfleştirme yoluyla oluşturulmuş terimler	1	0,022	Tü. AÇK önbelleği İng. ARP cache
26	Hem anlam aktarması hem de ağızlardan sözcük	1	0,022	Tü. sayısal ses yazacı

	aktarma yoluyla oluşturulmuş terimler			İng. digital audio tape
27	Hem başharfleştirme hem anlam aktarması hem de kopyalama yoluyla oluşturulmuş terimler	1	0,022	Tü. AAS sunucusu adresi İng. DNS server address
28	Hem genel dilden sözcük aktarma yoluyla hem de birleştirme yoluyla oluşturulmuş terimler	1	0,022	Tü. programlanır uçbirim İng. intelligente terminal
29	Hem başharfleştirme hem de kopyalama yoluyla oluşturulmuş terimler	1	0,022	Tü. SGK paneli İng. LCD panel
30	Ana dilden örneksime yoluyla oluşturulmuş terimler	1	0,022	Tü. dönüt İng. feedback
31	Hem türetme hem de kopyalama yoluyla oluşturulmuş terimler	1	0,022	Tü. birimsel programlama İng. modular programming
32	Hem anlam aktarması hem birleştirme hem de başharfleştirme yoluyla oluşturulmuş terimler	1	0,022	Tü. YBB takmalı ana sistem köprüsü İng. PCI-docking host bridge
33	Hem türetme hem anlam aktarması hem de genel dilden sözcük aktarma yoluyla oluşturulmuş terimler	1	0,022	Tü. eşlikli çubuklu disk birimi kümesi İng. stripe set with parity
34	Hem kopyalama hem anlam aktarması hem de birleştirme yoluyla oluşturulmuş terimler	1	0,022	Tü. telnet uçbirim kimliği İng. telnet terminal ID

Yeni nesne, durum, olgu ve uygulamalar adlandırılırken, çoğu zaman, yeni anlam birimlerin ortaya çıkmadığı görülür. Bu gibi durumlarda daha ziyade dilde hâlen kullanımda olan anlam birimlere yeni görevler yüklenir veya birkaç anlam birim bir araya getirilerek ihtiyacın karşılanması yoluna gidilir (Martinet, 1998: 198). İngilizceden Türkçeye yapılan terim aktarmalarında, kullanımda olan anlam birimlerle açıklama yolunun benimsendiği görülmüştür (Eriş ve Uluşahin, 2020: 817). Bilişim terimleri Türkçeleştirilirken de çoklukla dilde varlığını sürdüren anlam birimlerin (kapatmak, sürücü vb.) kullanıldığı ve sınırlı sayıda yeni anlam birimin (bilköşk, bilişim vb.) ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu durumun temel sebebi terimlerin çoğunlukla anlam aktarması yöntemiyle oluşturulmasıdır.

## Sonuç

Türkçe terim yapma yolları ve bilişim terimlerinin oluşum süreçlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Terimler, hem oluşum hem de kullanım alanlarındaki farklılıklar sebebiyle günlük dildeki sözlük birimlerinden ayrılır. Bu çalışmada terimleri diğer sözlük birimlerden ayıran on bir özellik tespit edilmiştir.

Ülkemizde terimler üzerine pek çok çalışma yapılmış olsa da bunların küçük bir kısmı terim yapma yollarıyla ilgilidir. Söz konusu çalışmalardan hareketle Türkçede yirmi adet terim yapma yolunun bulunduğu tespit edilmiştir.

1960'ların başından itibaren, çoğunlukla İngilizceden dilimize girmeye başlayan bilişim terimleri 1964'ten sonra Türkçeleştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaca yönelik ilk önemli çalışma Kara Kuvvetleri Komutanlığı bünyesinde Dr. Müh. Tğm. Okan Gürel ve Y. Müh. Tğm. Olcaç Gökse tarafından hazırlanan "Otomatik Bilgi İşlem Terimleri" adlı sözlüktür. Bu çalışmadan sonra otuz civarında bilişim ve bilgisayar terimleri sözlüğü yayımlanmıştır.

Bilişim terimlerinin çok önemli bir kısmı sadece bir terim yapma yöntemi kullanılarak, nispeten daha küçük bir kısmı ise birkaç yöntemin bir arada kullanılmasıyla oluşturulmuştur. Söz konusu terimlerin %83'ü (3627) yalnızca bir terim yapma yöntemiyle oluşturulurken, %16'sı (719) iki ve %0,5'i (17) üç farklı terim yapma yönteminin bir arada kullanılmasıyla vücuda getirilmiştir. Ayrıca Türkçe bilişim terimlerinin oluşum sürecinde temelde on bir farklı yöntem ve bu yöntemlerin otuz dört değişik kombinasyonu kullanılmıştır.

Bilişim terimlerinin Türkçeleştirilmesi sürecinde en sık kullanılan yöntem anlam aktarmasıdır. Terimlerin %78'i sadece anlam aktarması yöntemiyle oluşturulmuş, %15'inde ise ikinci veya üçüncü terim oluşturma yöntemi olarak anlam aktarması kullanılmıştır. Kısacası bilişim terimlerinin %93'ünde ana veya tali terim oluşturma yöntemi olarak anlam aktarması kullanılmıştır.

Verilerden de anlaşılacağı üzere 1950'li yıllardan itibaren dilimize girmeye başlayan bilişim terimleri Türkçeye aktarılırken daha çok, dilde var olan anlam birimlerinden yararlanılmış, pek az yeni anlam birim ortaya çıkabilmiştir. Bu alanda sınırlı sayıda yeni sözcüğün oluşmasının temel sebebi terimlerin büyük bir bölümünün dilin doğal üretim sürecinde ortaya çıkmaması yani önceden başka bir dilde adlandırılmış olan nesne, durum, olgu veya uygulamaların Türkçeye anlam aktarması yoluyla tercüme edilmesidir.

## Kaynakça

- Ahanov, K. (2013). *Dil Bilimin Esasları*. Ankara: TDK.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana çizgileriyle Dilbilim. c. 3*, Ankara: TDK.
- Akalın, H. Ş., vd. (2013). *Bilgisayar Terimleri Karşılıklar Kılavuzu*. Ankara: TDK.
- Arifoğlu, A., vd. (1996). *Bilişim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TBD.
- Aydın, E. D. (1982). *Bilişim Nedir*. İstanbul: MİSTAŞ.
- Aydoğdu, Ş., vd. (2017) *Bilgisayara Giriş* (ed. Gökçe Becit İşçitürk). Ankara: Pegem.
- Buran, A. (2006). Dil İlişkileri ve Kavram Tercüme Üzerine Bir Değerlendirme. *12. Uluslararası KIBATEK Edebiyat Şöleni*, Bakü/Azerbaycan: 10-17 Mayıs: s. 1-4.
- Campbell-Kelly, M., vd. (2014). *Computer: A History of the Information Machine*. New York: Westview Press.

- Çimen, A. (2014). *Tarihi Değiştiren İcatlar ve Mucitler*. İstanbul: Timaş.
- Demirci, K. (2017). *Türkoloji İçin Dilbilim*. Ankara: Anı.
- Dilaçar, A. (1957). Terim nedir? *Türk Dili*, C. 4, S. 64, s. 207-210.
- Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker.
- Eker, S. (2013). *Modernleşme Sürecinde Türkiye’de Terimbilim Çalışmalarına Genel Bir Bakış*. Astana: Türk Akademi (Altaistics and Turkology). I.
- Eriş, E., Uluşahin, E. (2020). Technical and Economic Terms Translation Based on Metaphors. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 803-812. DOI: 10.29000/rumelide.752823.
- Ellyard, D. (2017). *Kim Neyi Ne Zaman İcat Etti* (Çev. Uğur Mutlu). Ankara: TÜBİTAK.
- Günay, D. (2007). *Sözcükbilime Giriş*. İstanbul: Multilingual.
- Haugen, E. (1950). The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, 26, 210-231.
- IBM 1620 fortran II spesifikasyonları* (1964). (Çev. Şenol Utku). İstanbul: İTÜ Hesap Merkezi: 1.
- İhsanoğlu, E. (1985). Osmanlı Devleti’ne XIX. yy.da Bilimin Girişi ve Bilim-Din İlişkisi Hakkında Bir Değerlendirme Denemesi. *Toplum ve Bilim*, S. 29-30, s. 79-102.
- Kahraman, M. (2017). Türk Dilinin Cumhuriyet Devri Terimsel Gelişim Sürecine Tarihî Bakış (II). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, C. 6, S. 2, s. 1298-1312.
- Kara, İ. (2016). *Bir Felsefe Dili Kurmak Modern Felsefe ve Bilim Terimlerinin Türkiye’ye Girişi*. İstanbul: Dergah.
- Karaman, B. İ. (2009) Terim Oluşturma Yöntemleri. *TDK Belleten*, 2009-II.
- Karaman, B. İ. (2017) *Terimbilimi*. İstanbul: Bilgesu.
- Köksal, A. (1978). *Bilişim Terimleri ve Öneriler Kılavuzu*. Ankara: TBD.
- Köksal, A. (1981). *Bilişim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Köksal, A. (1983). Elli Yıl Boyunca Türk Dil Kurumu Terim Kolu Çalışmaları. *Türk Dili*, S. 381, s. 269-278.
- Levend, A. S. (2010). *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri*. Ankara: Dil Derneği.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim*. (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Gürel, O., Göksu, O. (1964). *Otomatik Bilgi İşlem Terimleri*. Ankara: KKK Elektronik Hesap Merkezi: 2.
- Özdemir, E. (1973). *Terim Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: TDK.
- Özdemir, E. (1980). *Dil Devrimimiz*. Ankara: TDK.
- Özdem, R. H. (1941). *Terim Meselesi Münasebetiyle Dilimizin Islahı Üzerinde Bir Muhtıra*. İstanbul: İ.Ü..
- Özdem, R. H. (2000). Terimler Hakkında. *Dilbilim Yazıları* (Haz. Recep Toparlı). Ankara: TDK.
- Özkan, A. (2015). *Anı ve Fotoğraflarla Bilişim Tarihimiz*. İstanbul: TÜBİSAD.
- Özön, M. N. (1972). *Terim Kılavuzu*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Palferman, J., Swade, D. (1993). *The Dream Machine : Exploring the Computer Age*. London: BBC Books.
- Sağlam, M. Y. (2006). Türkçedeki Terim Sorunsalı. *Türkbilig*, S. 14, s. 168-176.
- Sarı, İ. (2013). Dil Etkileşimi Bağlamında Ses-Anlam Eşlemesi ve Türkçedeki Örnekleri. *Türk Kültürü*, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, 1-27.
- Sartosun, N. (1992). *Terim Hazırlama Kılavuzu*. İstanbul: İ.T.Ü.

Şahin, H. (2006). Terimlerin Genel Dile Yansımasına Dair Bazı Gözlemler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Bursa, 2006 / 1, s. 123-129.

Tameroğlu, S. S. (2001). *Bilimlerin Tarihi*. İstanbul: Birsen.

Tarıktaroğlu, A. (1998). Türk Dilinde Terimler. *Türk Dili*, S. 559, s. 74-80.

Taşçı, C.N., Mutlu, M.E. (1991). *Bilgisayar Tarihi*. İstanbul: Alternatif Üniversite.

Uysal, H. (2013). Yabancı Terimleri Türkçeleştirmede Uygulanan Yöntem ve İlkeler (1932-1950 arası). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara, Ankara Üniversitesi S.B.E.

Vardar, B. (1980). Terimsel Etkinlik ve Terimbilim. *Türk Dili*, Ankara: Türk Dili, (XLI/46), s. 385-389.

Vardar, B., vd. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC.

Vinay, J.P., Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. Joh Benjamins Publishing.

Zülfikar, H. (1991). *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*. Ankara: TDK.

75. Yılında Devlet İstatistik Enstitüsü: 1926-2001. (2001). Ankara: DİE.

<http://www.columbia.edu/cu/computinghistory/hollerith.html> (09/02/2020)

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/tr/article/world-war-ii-key-dates> (10/02/2020)

<https://history-computer.com/ModernComputer/Relays/Zuse.html> (09/02/2020)

<https://sozluk.gov.tr/> (05/02/2020)

## 15-*Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nı kim yazdı? Üstyorum, okuma kontratı ve suje kavramlarıyla *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nı yeniden düşünmek

Gökhan TUNÇ<sup>1</sup>

**APA:** Tunç, G. (2020). *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nı kim yazdı? Üstyorum, okuma kontratı ve suje kavramlarıyla *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nı yeniden düşünmek. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 257-266. DOI: 10.29000/rumelide.839144.

### Öz

Birçok Türk edebiyatı tarihi kitabında, Türk edebiyatı isimler sözlüğünde ve bilimsel makalede, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* adlı eser, İlhan Selçuk'un ilk ve tek romanı olarak gösterilmektedir. Ancak daha çok deneme, düşünce ve gazete yazılarıyla tanınan Selçuk'un, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'na yazdığı ön sözde ifade ettiği düşünceler, aslında söz konusu kitabın türü ve yazarının kim olduğu konusunda var olan ön kabullerin sorgulanması gerektiğini düşündürür. Çünkü Selçuk, bahsedilen ön sözde, Dr. Cengiz Yurtoğlu'nun, babası Yüzbaşı Selahattin'e ait anı defterlerini kendisine getirdiğini ve kendisinin birtakım eksiltmeler ve düzenlemelerle kitabı yayımladığını dile getirir. O hâlde bu noktada sorulması gereken soru, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* adıyla yayımlanan kitabın roman türüne mi; yoksa anı türüne mi dâhil edilmesi gerektiğidir. Bununla birlikte ilk soruyla doğrudan bağlantılı olarak kitabın gerçek yazarının kim olduğu da tartışılmalıdır. Bu makalede, temel olarak, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nın, bilinenin aksine roman türüne değil, anı türüne dâhil edilmesi gerektiği savlanacaktır. Dolayısıyla *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nın yazarının İlhan Selçuk olmadığı, onun kitabı yayına hazırladığı ileri sürülecektir. İfade edilen görüşün kanıtlanma sürecinde, üstyorum, okuma kontratı ve suje kavramlarına başvurulacaktır. Buna göre, İlhan Selçuk'un bazı sözleri ve bilhassa arka kapak üzerinden oluşan üstyorum zinciri, her ne kadar ele alınan metni roman türüyle ilişkilendirirse de, kitabın ön sözünde İlhan Selçuk tarafından ortaya konan okuma kontratı ve Rus Biçimcileri'nin suje kavramı göz önünde bulundurulduğunda *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nın Selahattin Yurtoğlu tarafından kaleme alınan anı kitabı olduğu ortaya çıkacaktır.

**Anahtar kelimeler:** İlhan Selçuk, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*, üstyorum, okuma kontratı, suje

## Who wrote *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*? Rethinking *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* through the notions of metacommentary, reading contract and subject

### Abstract

In many of books of Turkish literature history, dictionaries of names in Turkish literature and academical articles, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* is presented as the first and only novel by İlhan Selçuk. However, the thoughts that were put forward in the preface of *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* by İlhan Selçuk, known more for his essays, opinion writings and newspaper articles, make us think that it is necessary to question the presuppositions related to the genre and the writer of the book. In the mentioned preface, Selçuk states that Dr. Cengiz Yurtoğlu gave him Captain Selahattin's, his father, diary and Selçuk published the book by making some reductions and corrections himself. Therefore, the question is whether the book published as *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* belongs to novel or memoir genre. In addition to this, actual writer of the book should be discussed in direct reference to the first question. In this article, it is going to be claimed that *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* should be counted as a memoir rather than a novel contrary to what is believed. Hence,

<sup>1</sup> Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Eskişehir, Türkiye), tuncgokhantunc@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9450-8045 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.839144]



*Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nı kim yazdı? Üstyorum, okuma kontratı ve suje kavramlarıyla *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nı yeniden düşünmek / G. Tunç (257-266. s.)

it is going to be asserted that İlhan Selçuk is not the writer of the book but he has prepared it for publication. The notions of metacommentary, reading contract and subject are going to be referred to during the proof process of the mentioned opinion. Accordingly, it is going to be revealed that *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* is a memoir written by Selahattin Yurtoğlu when the reading contract confessed by İlhan Selçuk in the preface and Russian Formalists' notion of subject are taken into consideration even if some of İlhan Selçuk's utterances and especially the chain of metacommentary on the end cover of the book associate the text with novel genre.

**Keywords:** İlhan Selçuk, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*, metacommentary, reading contract, subject

## Giriş

*Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* adlı kitap, İlhan Selçuk'un en tanınmış eserlerinden biri olarak kabul edilmesinin yanı sıra, kitap hakkındaki yorumların ele alındığı bölümde görüleceği gibi, Millî Mücadele Savaşı'nın konu edildiği romanlar konuşulduğunda sıklıkla gündeme getirilen bir metindir. Hâl böyle olunca, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nın, İlhan Selçuk'a ait bir roman olduğu konusunda bir fikir birliğinin olduğu söylenebilir. Nitekim hem edebiyat tarihlerinde hem Türk edebiyatında isimler sözlüklerinde hem de eserle ilgili ilk ve temel bilgilere erişilebilecek internet sayfalarında, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* adlı kitabın, İlhan Selçuk tarafından yazılan bir roman olduğu bilgisi yer almaktadır. Bu makalede ise temel olarak, söz konusu yerleşik düşüncenin sorgulanması ve genel geçer anlayışın aksine *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* adlı kitabın, İlhan Selçuk'a ait bir roman değil, Selahattin Yurtoğlu'na ait bir anı kitabı olduğunun kanıtlanması amaçlanmaktadır. Bahsedilen durumda İlhan Selçuk'un kitaptaki konumu ise, editör/yayına hazırlayan olacaktır.

Söz konusu düşüncenin kanıtlanmasında ilk olarak, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* adlı kitabın roman türünde değerlendirilmesine yol açan yoruma ve bu yorumu çoğaltan üstyorum zincirine değinilecektir. Bu yolda üstyorum zincirinin olumlu özelliklerinin yanı sıra hedef metni doğru bir şekilde anlamlandırmanın önüne set çeken niteliğine vurgu yapılacaktır. İkinci olarak İlhan Selçuk'un inceleme konusu metnin ön sözünde okurla kurduğu okuma kontratının, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nın anı kitabı olduğunu ortaya koyduğu gösterilecektir. Son olarak, araştırmacıların *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nı, roman şeklinde değerlendirirken öne çıkardıkları "eksiltme" ve "düzenleme" özellikleri, Rus Biçimcileri'nin suje kavramı doğrultusunda tartışılacaktır. Burada, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nda İlhan Selçuk tarafından gerçekleştirilen eksiltme ve düzenleme eylemlerinin kurgusal bir boyutta olmadığı savlanacaktır.

## Üstyorum kavramı ve *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* hakkındaki yorumlar

Fredric Jameson, "Üstyorum" adlı yazısında, yorumun giderek gözden düştüğünden bahseder. Ancak Jameson, bu durumla ilgili bir çelişkinin altını da çizme ihtiyacı duyar. Buna göre bir yandan yorumlamaya karşı giderek artan bir isteksizlik varken diğer taraftan yorumlamaya yazgılıyızdır (2008, s. 37). Yorum konusunun yanı sıra Jameson'un üstyorum konusundaki görüşleri de dikkat çekicidir. Ona göre "her yorum, aynı zamanda bir üstyorum olmak zorundadır." (2008, s. 36). Böylelikle Jameson, yorum ile üstyorum arasındaki sınırı silikleştirir. Yine Jameson'a göre üstyorumun ikinci temel ilkesi, herhangi bir yorum ihtiyacının olmamasının yorumu gerektiren bir olgu olmasıdır (2008, s. 40). Peki, üstyorumun amacı ve işlevi nedir? Jameson, üstyorum kavramıyla Freud'un yorumbilgisini andıran bir modeli imler. "Semptom ile bastırılmış düşünce arasındaki, belirtik içerik ile örtük içerik arasındaki, gizleme ile gizlenmiş ileti arasındaki ayrıma dayalı bir modeldir bu" (2008, s. 48). Bu bağlamda

Jameson'a göre üstyorum, sansürün ve bu sansürün neden olduğu durumun mantığını anlamayı amaçlar (2008, s. 52). Jameson, yapısalcılığın model fikri ve Freud'un yorumbilgisinden yararlanarak oluşturduğu üstyorum kavramını Marksist bir işlev ve amaç için kullanır.

Jameson'ın üstyorum kavramlaştırmasına karşılık bu makalede söz konusu sözcükle, bir yorumun sonucunda doğan yorum ve yorumlar zincirine gönderimde bulunulacaktır. Buna göre baskın bir yorum, artzamanlı bir şekilde sonrasında gelen yorum ya da yorumları belirler, yönlendirir ve sınırlarını çizer. İfade edilen durum, olumlu olabileceği gibi olumsuz bir şekilde de gerçekleşebilir. Baskın bir yorum, sonrasında, hedef metnin içeriğini doğru ve sağlıklı bir şekilde değerlendirme yolunda kolaylık sağlayabileceği gibi engel de çıkarabilir. İkinci durumda, üstyorumun hedef metnin anlamını maskeleyen, gizleme özelliği varlık kazanır. Bahsedilen bağlamda üstyorum, hedef metni anlamaya dair girişimlere set çeker. Bununla birlikte üstyorumu ortaya çıkaracak baskın yorum, metnin yazarı tarafından dile getirildiği gibi alanda saygın bir kişi tarafından da dillendirilmiş olabilir. Böylelikle oluşan üstyorum, geçerli bir söylem inşa ederek okurlarda belirleyici ve ikna edici etkiye sahip olur. Herhangi bir okur, okuma eylemine girişmeden ve okuma sürecinde, üstyorumun inşa ettiği söylem biçiminin tesiri içinde olur. Ancak sorgulayıcı bir okurun, olumlu ya da olumsuz bir işleve sahip bu üstyorumla hesaplaşması gerekmektedir. Bu noktada *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* adlı metin üzerinden, üstyorumu oluşturan baskın yorum ve yorumlar zinciri tartışılmaya geçilebilir.

İlhan Selçuk, tartışma konusu olan kitaba yazdığı "Ön Söz"de, Kemal Tahir'in *Yorgun Savaşçı* eseri Yunus Nadi Armağanı'nı kazanınca, romanda ismi geçen Yüzbaşı Selahattin'in oğlu Cengiz Yurtoğlu'nun kendisine, babasına ait on beş ciltlik anı defterlerini verdiğinden söz eder. Selçuk'un anı defteri ile ilgili yorumu şöyledir: "Okurken ve incelerken gördüm ki, Yüzbaşı'nın hayatı bir roman. Gerçi her insanın hayatı bir romandır. Ama, Yüzbaşı'nın hayatı yakın tarihimizin ün kazanmış kişileriyle ve yakın tarihimizin birinci derecede önemli olayları içinde yaşanmış bir roman." (1979, s. 6). Selçuk'un Yüzbaşı'nın hayatının roman olduğu düşüncesi, kitabın arka kapağında "*Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* yalnız kendisinin değil, bir kuşağın romanıdır. Bu romanda değer yargılarıyla birlikte çöken Osmanlı İmparatorluğu yerine yeni bir imparatorluk kurmak isteyenlerin dramı ve devletin çöküşünü durdurmak isteyen bir asker kuşağının fedakârlık destanı yer alır." (1979) şeklinde dillendirilir. Böylelikle arka kapakta roman tabiri net bir şekilde dile getirilir. Söz konusu bu türsel sınırlandırmanın romanla ilgili belirlemelerde doğrudan etkili olduğu söylenmelidir. İfade edilen düşünceyi somutlaması için tartışma konusu metni roman olarak nitelendiren görüşlere yer verilebilir.

Behçet Necatigil, *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü*'nde, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ni bitiren İlhan Selçuk'un, avukatlık, matbaacılık, dergi ve gazetelerde yazı işleri müdürlüğü yaptığını yazar. Ayrıca Selçuk'un ilk yazılarınının *41 Buçuk* isimli mizah dergisinde çıktığını dile getirdikten sonra ilk iki kitabının, gittiği yerler üzerine birer inceleme olduğunu ekler. Bunun yanı sıra *Mustafa Kemal'in Saati*'nde (1969) belgesel yazılarını derlediğini ve *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* (1973-1975) adlı iki ciltlik bir roman yayımladığını ifade eder (Necatigil, 1983, s. 336).

*Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi Cilt II*'de, İlhan Selçuk'un, "anı, belgesel ve incelemelerinin yanı sıra Selahattin Yurtoğlu'nun anılarından hareketle Kurtuluş Savaşı'nı konu alan *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* adlı iki ciltlik bir roman kaleme al[dığı]" dile getirilir (2010, s. 904).

İhsan Işık, *Türkiye Edebiyatçılar ve Kültür Adamları Ansiklopedisi*'nde *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* adlı kitabı, roman türüne dâhil eder ve İlhan Selçuk'un eseri olarak gösterir (2007, s. 3151).

*Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'ni kim yazdı? Üstyorum, okuma kontratı ve suje kavramlarıyla *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'ni yeniden düşünmek / G. Tunç (257-266. s.)

*Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*'nde de *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* adlı metin, roman olarak nitelendirilir. İlhan Selçuk'un söz konusu eserde, Yüzbaşı Selahattin Yurtoğlu'nun anılarından yola çıkarak Kurtuluş Savaşı'nı konu edindiği dile getirilir [http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ilhan-selcuk] ve böylelikle İlhan Selçuk'un, Yurtoğlu'nun anılarını malzeme olarak kullanıp kurgusal bir metin inşa ettiği iddia edilmiş olunur.

Mustafa Apaydın, "Biyografik Roman Türünün Türk Edebiyatındaki Gelişimi Üzerinde Bazı Dikkatler" adlı kapsamlı ve önemli yazısında, İlhan Selçuk'un, Selahattin Yurtoğlu'nun anılarını düzenleyerek ve kurgulayarak biyografik romana dönüştürdüğünü savlar: "İlhan Selçuk'un Kurtuluş Savaşı'nın önemli simalarından biri olan Yüzbaşı Selahattin Yurtoğlu'nun hayatını anlattığı *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* adlı eseri de, Selahattin Yurtoğlu'nun anılarına dayanıldığı belirtilmekle birlikte İlhan Selçuk'un düzenlemesi ve kurgusu ile sunulduğu için, biyografik roman kategorisine dâhil edilebilir." (2002, s. 558). Apaydın'ın dediği gibi anlatı kuramında, var olan malzemeyi romana dönüştürmenin temel özelliklerinden bazıları düzenleme ve kurgudur. Makalenin ilerleyen bölümlerinde de bilhassa bu kavramların söz konusu romandaki görünüşleri sorgulanacaktır.

Kurtuluş Kayalı, "Bir Arayışın Önemli Bir Durağı: *Devlet Ana*" adlı yazısında, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nın yazılmasının ana etkenini, Yüzbaşı Selahattin'in gerçek hayatının romanda, *Yorgun Savaşçı*'da anlatıldığı gibi olmadığını ortaya koymak şeklinde belirler (2002, s. 816). Bu şekilde Kayalı da *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'ni telif bir roman olarak alımlar.

M. Sadık Aslankara, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* adlı kitap hakkında yazdığı yazıda, eseri İlhan Selçuk'un olarak görmesine karşılık onun roman mı, anı kitabı mı olduğu noktasında bir soru sorar. Söz konusu sorunun yanıtlanmasında Aslankara, İlhan Selçuk'un kitaba yazdığı ön sözdeki ifadelerine başvurur. Selçuk'un özellikle "Bir ünlü düşünür: 'Anılarım söylemek istediklerimdir, itiraflarım söyleyebildiklerimdir' demiş. Bir insanın anılarında gerçekleri olduğu gibi ve bütünüyle yansıtmasını istemek geçersizdir. (...) Kişi, yaşadığı olayları çeşitli nedenlerle çarpıtabilir, olduğundan başka biçimde anlatabilir. Bu konuda çok hikâye, roman, oyun yazılmıştır." sözlerinden yola çıkarak Aslankara, "Öyleyse *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'na anı değil roman olarak bakabilmek olanaklı" yargısını üretir (2003, s. 448). Aslankara'nın, anıların gerçeği çarpıtma ve kurgusal özellikleri üzerinden bahse konu olan metni roman olarak nitelendirdiği görülür. Bununla birlikte Aslankara, Selçuk'un, anılar toplamını kısaltan, seçip düzenleyen bir tutum takındığını da vurgular (2003, s. 447). Böylelikle Aslankara'nın, anılara içkin olan kurgusal özellik ve Selçuk'un seçip düzenleme edimi nedeniyle inceleme konusu kitabı, roman olarak nitelediği görülür.

*Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* üzerine yapılan yorumlarda, bu kitabı İlhan Selçuk'un, Selahattin Yurtoğlu'na ait anılardan yola çıkarak kaleme aldığı veya anılar kümesini kısaltıp düzenleyerek kurgusal düzleme taşıdığı savlanmaktadır. O hâlde bu noktada, kitabın sahibi olduğu düşünülen İlhan Selçuk'un, kitabın türüne ve sahibine dair düşünceleri bilhassa okuma kontratı kavramı merkezinde tartışılabilir.

## **Tür ile okuma kontratı kavramları ve *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nın türsel sınıflandırılması**

Bu makalenin temel sorunsalının, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* kitabının roman mı yoksa anı kitabı mı olduğu yönelik bir tartışma olması nedeniyle öncelikle tür kavramı üzerinde düşünülmesi gerekmektedir. Tür kavramı her ne kadar edebiyatın temel sorunsallarından biri olsa da tür teorisi eleştirmenlerce nihayete erdirilebilmiş bir konu değildir. Hatta Fredric Jameson, tür meselesinin

modern edebiyat teori ve pratiği tarafından önemsiz gösterildiğini, ancak tarihsel maddeciliğin farklı bir tutum içinde olduğunu öne sürer (2011, s. 93). Söz konusu durumun istisnai örneklerinden biri Yeni Eleştiri geleneğinin içinden tür kavramına bakan Northrop Frye'dır. Frye, *Eleştirinin Anatomisi* adlı kitabının, "Retorik Eleştiri: Tür Teorisi" adlı bölümünde, antik Yunan sanatını incelerken "tür eleştirisinin temelinde her zaman, türün şair ve kitlesi arasındaki koşullar tarafından belirlenmesi arasında retorik vardır." (2015, s. 283) savını ileri sürer. Frye, başlıkta da görüldüğü gibi retorik kavramını, türlerin tasnifindeki mihenk taşı olarak konumlandırır. Bununla birlikte Frye'in, türün belirlenmesinde özellikle, üretici-tüketici ve koşullar arasındaki ilişkinin altını çizmesi önemlidir. Çünkü böylelikle türün tarihsel ve olumsal yanı da belirginleşir. Benzer bir tavır, Fredric Jameson'ın *Siyasal Bilinçdışı* kitabında da gözlemlenir. Jameson, anılan metninde, Frye'in tür eleştiri pratiğinde birbiriyle çelişen iki eğilimin varlığına dikkat çektiğini vurgular. Bunlar, anlambilimsel ve sözdizimsel düzlemlerdir (2011, s. 95). Bu iki yaklaşımdan ilki metin için onun ne anlama geldiğini soran eski yorum tarzına, ikincisi ise Deleuze'ün onun nasıl işlediğini soran yeni analiz türüne denk gelir (2011, s. 96). Bu şekilde tür, sabit bir norm ya da bir tarza göre yorumlanabilir. Ancak Jameson'a göre türün her iki bakış açısına da duyarlı olması gerekir: "Tür, ya sabit bir norma göre ya da bir tarza göre incelenebilen, ancak bu bakış açılarının her ikisinde de, incelenmeye duyarlı olması gereken edebi söylem olarak" tanımlanmalıdır (2011, s. 96). Jameson'ın böylesine bir çabadaki esas gayesi, bahsi geçen bakış açılarını diyalektik bir tarzda düşünerek onlardan elde edilen bulguları tarihselleştirmektir (2011, s. 96). Hâl böyleyken tür ve tarihsellik ilişkisi, Jameson'ın tür algısında başat rol oynayacaktır. Türsel algıların tarihsel akış içerisindeki değişimi bu bağlamda Jameson'ı haklı çıkarır. Gerçekçi romanın türsel kısıtlamalardan özgürleşmesinin yanı sıra önce modernist, sonra postmodernist edebiyatın güzel sanatlara ilişkin sistemlere dair geleneksel nosyonları dışladıkları görülür (2011, s. 94). Türe ve türlere ilişkin söz konusu tarihsel algı değişikliği, bize değişmez bir tür tanımının olmadığını gösterir. Ancak türlerin yine de belirli bir dönemde var olan toplumsal mutabakat sözleşmeleri olduğu ileri sürülebilir. Jameson, bu durumu, türlerin, edebî kurumlarla ya da bir yazarla bir kültürel ürünün kamudaki uygun kullanımını ortaya koyan toplumsal sözleşmeler olduğunu dile getirerek somutlar: "Türler esas olarak, edebî kurumlarla ya da bir yazarla, işlevi bir kültürel ürünün belirli bir kamudaki uygun kullanımını belirtmek üzere toplumsal sözleşmelerdir" (2011, s. 94). O hâlde, tür kavramı, bize bir metne nasıl bakacağımızı, onu nasıl yorumlayacağımızı gösteren, metne dair bir yaklaşım kılavuzu niteliğinde olan bir gösterge işlevine sahiptir. Peki herhangi bir okurun, karşısında duran metnin türüyle ilgili bir algı geliştirmesinin yolları nelerdir? Sorulan soruya verilebilecek ilk cevaplardan biri, yazarla okur arasında gerçekleşen okuma kontratıdır. Yazar, metne dair türsel belirlemesiyle, okurun metninle kuracağı diyalogun şeklini de belirlemiştir. Öte yandan ifade edilen okuma kontratı ile okur da metne dair ön kabuller geliştirir. Örneğin bir yazar, kaleme aldığı metni roman olarak nitelendirmişse, okur roman türünün tür özelliklerini göz önünde bulundurarak metne yaklaşmak durumunda kalır. Buna göre okuma kontratını kabul eden okur, okuduklarının kurmaca olduğu düşüncesini akılda bulundurmamak zorundadır. Yazar ve okur arasında gerçekleşen türsel okuma kontratı ile bir taraftan da yazar, okura okuma süreciyle ilgili bir kolaylık sağlamış olur. Buna göre okur, okuduğu metnin, ne'liğine ilişkin birincil kaynaktan bir bilgi edinmiş olur ve böylelikle metnin türünün ne olduğuna yönelik ayrıca bir fikir geliştirmesine gerek kalmaz. Daha önce belirtildiği gibi türün belirlenmesi ile tür bilgisi, metin yorumlama konusunda okurun önünü açacaktır. Bu noktada, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* ile ilgili okurla yapılan bir okuma kontratının olup olmadığı sorusu sorulabilir. Türsel sınıflandırma çabası esasında, başlıkta sorduğumuz, "*Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nı kim yazdı?" sorusuna cevap niteliği taşıdığı için de ayrıca önemlidir.

*Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nda, yazdığı "Ön Söz"le okurla türsel kontrat kuran kişi İlhan Selçuk'tur. Selçuk, daha önceki bölümde söylendiği gibi, metinle ilgili her ne kadar roman nitelmesi kullansa da,

*Yüzbaşı Selahattin'in Romanı'nı kim yazdı? Üstyorum, okuma kontratı ve suje kavramlarıyla Yüzbaşı Selahattin'in Romanı'nı yeniden düşünmek / G. Tunç (257-266. s.)*

bunun nedeni Yüzbaşı'nın hayatının bir roman gibi olmasıdır. Nitekim Selçuk, aynı bağlamda “Gerçi her insanın hayatı bir romandır.” (1979, s. 6) yargısını paylaşır. Selçuk'a göre, Yüzbaşı'nın yaşamını özelliği kılan durum, yakın tarihimizin önemli olaylarını içeren bir hayat hikâyesi olmasıdır. O hâlde, okuduğumuz metin, Cengiz Yurtoğlu'nun babası Selahattin Yurtoğlu'nun on beş ciltlik anı defterlerini İlhan Selçuk'a getirmesi ve onun da bu anıları yayımlamasından mı ibarettir? Bir başka ifadeyle Selçuk sadece, kendisine ulaştırılan anıları mı yayımlamıştır? Oysa söz konusu romanla ilgili birçok yazıda, Selçuk'un anılardan yola çıkarak bir roman kaleme aldığı iddia edilmiştir. Gerçekten Selçuk, anıları yeniden yazmış mıdır?

Selçuk, “Ön Söz”de sözü edilen soruya doğrudan cevap niteliğinde olacak şekilde anıları, özüne ilişmeden elden geçirdiğini belirtir:

Anıları, özüne ve sözüne ilişmeden, bütünlüğünü sağlayarak elden geçirmek yöntemini benimsedim. Yüzbaşı Selâhattin'in yazdıklarını bazı tarih kitapları ve harp tarihi belgeleriyle karşılaştırarak denetlediğim zaman, gerçeklere titizlikle bağlı kalındığını gördüm. Bu konuda ilgilerini esirgemeyen Emekli General Sayın Hakkı Kurtböke ve Sayın Selahattin Seleki de anılarla tarih gerçekleri arasındaki doğruluğu onayladılar. (1979, s. 9)

Alıntıda da görüldüğü gibi Selçuk, Yüzbaşı Selahattin'in anılarının özüne ve sözüne dokunmamış, onları yeniden yazma çabası içine girmemiştir. Bununla birlikte, “Ön Söz”ün ilerleyen bölümlerinde, Selçuk, Yüzbaşı'nın kullandığı dile mümkün olduğunca dokunmadığını ifade eder. Yalnızca, anıların yazıldığı dönemin diliyle kitabın yayımlandığı yıl kullanılan dil arasındaki farklılığın ortaya çıkaracağı okuma zorluğunu gidermek için kimi sözcüklerde ve cümle yapısında bazı tasarruflarda bulunduğunu dile getirir. Ancak yine de anıların yaşandığı dönemin havasını yansıtmak için bazı sözleri ve terimleri olduğu gibi bırakır:

Böylece, Yüzbaşı'nın gelecek kuşaklara duyurmak istediklerine iletken oluyoruz. Bu görevi yaparken, Selâhattin Yurtoğlu'nun anılarda kullandığı dile mümkün olduğunca dokunmak istemedim. Ne var ki, aradan geçen sürede, hem kelimeler eskimiş, hem tümce yapılarında değişiklikler olmuş. Bu nedenle zorunluluklara boyun eğdim. Anıların yaşandığı dönemlerin havasını günümüze aktarabilmek için bazı sözleri ve terimleri bazı yerlerde olduğu gibi bıraktım. (Selçuk, 1979, s. 12)

Alıntıdan da anlaşılacağı gibi Selçuk, söz konusu metni yazma edimini gerçekleştirmemiş, bunun yerine metinde sözcükler üzerinde ve cümle yapısı düzeyinde bir tasarrufta bulunmuştur. Bahsedilen tutumların yanı sıra Selçuk, anı defterindeki malzemeyi kitaplaştırırken eksiltme, çıkartma eylemini gerçekleştirdiğini dile getirir. Böylelikle on beş ciltlik anı defteri, Selçuk'a göre ayrıntılarından ve fazlalıklarından sıyrılabilsen kitap hüviyetine kavuşabilecektir: “Ciltler boyunca uzayan ayrıntılarından, fazlalıklarından sıyrılr; dikkatli bir düzenleme yapılırsa, anılar bir roman bütünlüğü ve yapısına kavuşurdu.” (1979, s. 6). Selçuk'un, anıları yayımlarken bazı bölümlerini çıkarmasının nedeni, yalnızca, onları ayrıntılarından ve fazlalıklarından arındırmak değildir, bununla birlikte yayımlandığında tepki göreceğini düşündüğü yerleri de çıkarır: “On beş cilt tutan anılardan bugünkü ortamda tepkiler yaratacak bazı sayfaları da çıkarmak zorunda kaldım” (1979, s. 9). O hâlde, İlhan Selçuk'un, okuma kontratındaki rolünü yayına hazırlayan/editör ve metnin türünü de anı olarak belirlediği söylenebilir. Nitekim anılan “Ön Söz”ün son kısmında metni anı ve kitabı da anıların yayımlanması şeklinde vasıflandırır:

Sözlerimi bitirirken, Yüzbaşı Selahattin'in anılarının yayımlanmasında gösterdikleri anlayış için çocuklarına ve başta dostum Dr. Cengiz Yurtoğlu'na teşekkürlerimi bildirmek isterim. Bu anlayış sayesinde Yüzbaşı'nın anıları kamuya mal edilmiş, yeni kuşaklara sunulmuştur. (1979, s. 12)

İlhan Selçuk, alıntıda doğrudan görüldüğü gibi, kendi rolünü anıları yayımlama olarak nitelendirir ve okurla okuma kontratını bu şekilde somutlar. Zira anıların yayımlanması konusunda, Yüzbaşı

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Selahattin'in oğlu Dr. Cengiz Yurtoğlu'na teşekkür etmesi, anıları malzeme olarak kullanıp kurgusal bir düzleme taşıma çabası içinde olmadığına işaret eder. Selçuk'un, Yüzbaşı'nın anılarını gelecek kuşaklara aktarma amacını taşıması, estetik bir gaye gütmeyeceğini ortaya koyar. Her ne kadar Selçuk, okuma kontratını "anı kitabı" olarak belirlese de, onun "Ön Söz"de anıları düzenlediğini ifade etmesinin, metni roman türüyle ilişkilendirmek için bir neden olarak öne sürülüp sürülemediği sorgulanabilir. Nitekim daha önce bahsedildiği gibi bazı araştırmacıların metni bahsedilen nedenden dolayı roman olarak nitelendirmeleri, bu soruyu daha önemli kılmaktadır.

### **Suje (Syuzhet) kavramı ve *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nda olayların düzenlenmesi**

Anlatı biliminde, olayların düzenlenmesi durumu, bilhassa Rus Biçimcileri tarafından kavramsallaştırılan fabula ve suje kavramlarıyla birlikte tartışılır. Bu nedenle, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nda, Selçuk'un metni düzenleme eylemini anlamlandırma ve bunun kurgusal bir nitelik arz edip etmediği konusunu, bahsedilen iki kavram üzerinden yorumlamak doğru olacaktır.

"Fabula" ve "suje" kavramları her ne kadar nihai içeriğine Rus Biçimcileri ile kavuşsa da, söz konusu kavramların izini Aristoteles'e kadar sürmek mümkündür. Aristoteles'e göre "suje", "bütünlük gösteren, tamamlanmış olaylardır; yani başı, ortası ve sonu veya edebiyat terimlerine uygun olarak serimi, düğümü ve çözümü vardır" (Parer, 2004, s. 108). Aynı şekilde, "fabula"nın da bilinen en yaygın tanımı Aristoteles'e kadar uzanmaktadır. Ancak bu filozof, "olayların, olguların bileşimi" olarak gördüğü "fabula"yı "suje" ile eşdeğerde algulamaktadır (Parer, 2004, s. 108). Bununla birlikte Rus Biçimcileri için "fabula" ve "suje"nin anlamı değişmiştir. Biçimciler'e göre "fabula", bir olayın neden-sonuç ilişkisi içinde ele alınması, bir konunun, gerçek yaşamdaki akış zinciri, gerçek dünyadaki oluş hâlidir. Biçimciler için "fabula"da olaylar arasında kronolojik ve nedensel bir bağ bulunmaktadır (Parer, 2004, s. 109). Öte yandan "fabula"nın bir malzeme olarak işlenmesi, kurgulanması "suje"yi ortaya çıkarır. Böylelikle Biçimci tanıma göre "fabula" içeriğe, "suje" biçime dâhil olur (Parer, 2004, s. 109). Biçimcilerin "fabula" ve "suje" tanımları, yapısalcılığın "öykü" ve "söylem" kavramlarıyla koşuttur. Buna göre öykü anlatıda neyin anlatıldığı, söylem ise nasıl anlatıldığıdır (Topçu, 2009, s. 109). Boris Tomaşevski, "fabula"yı metin boyunca bize iletilen birbirine bağlı olaylar bütünü olarak tanımladıktan sonra onun zamansallık ve nedensellik belirtisi gerektirdiğini belirtir (2005, s. 251). Fredric Jameson, *Dil Hapishanesi: Yapısalcılığın ve Rus Biçimciliğinin Eleştirel Öyküsü* adlı kitabında, Şklovski'nin "suje"yi (sujet), olay örgüsünün genel eşdeğeri olarak kullandığını dile getirir (2003, s. 76). Kronolojik ve nedensellik zincirinde işleyen olayların, olay örgüsüne nasıl dönüştüğünü belirlemek adına Şklovski'nin *Tristram Shandy* adlı romanla ilgili söylediği sözler önemlidir:

Yevgeni Onegin'in sujesi, odak figürün Tatyana ile olan aşk öyküsü değil, ama bu fabulanın, konuyu kesintiye uğratan sapmalarla süjede işlenmesidir... Sanat biçimleri, gündelik gerekçelerle değil, estetik kurallara uygun oluşlarıyla açıklanır. Romandaki olay, örneğin araya bozuncular katarak değil, yalnızca bölümlerin yerlerini değiştirerek durdurulduğunda yazar, bize kompozisyondaki bu iki yöntemin gerektirdiği estetik kuralları göstermiş olur. (Akt. Parer, 2004, s. 108)

Yukarıdaki alıntıda, bilhassa "konuyu kesintiye uğratan sapmalar" ifadesinin altı çizilmelidir. Olaylardaki kronolojik ve nedensel akış bozulduğunda "suje"den bahsedilebilir. Terry Eagleton, bahsedilen durumu, hikâyenin bizim dikkatimizi çekmesi için "engelleyici" ve "geciktirici" aygıtlar kullanması şeklinde dile getirir. Eagleton'a göre bir arkadaşımızın bir kâğıt parçasına karalayiverdiği notu anlatı yapısına pek dikkat etmeden okuruz. Ancak hikâye kesilip yeniden başlar, bir anlatı düzeyinden devamlı bir başkasına sızar ve düğüm noktasını ertelerse ona karşı ilgimiz artar ve onun kurgusallığının daha çok farkına varırız (2014, s. 18-19).

*Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'ni kim yazdı? Üstyorum, okuma kontratı ve suje kavramlarıyla *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'ni yeniden düşünmek / G. Tunç (257-266. s.)

Suje ve fabula kavramlarıyla değerlendirildiğinde, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'nın kronolojik bir şekilde ve nedensellik bağlantısıyla yazıldığı görülür. Kitap, Yüzbaşı Selahattin'in, hatırladığı ilk olay olan, 1898'deki sünnetle başlar ve yine çocukluğuna dair anlarıyla devam eder. Yüzbaşı Selahattin'in 1901'de İstanbul'a gelişi, 1903 yılında annesinin ölümü, üvey annesinin gelişi, 1904 yılında büyükbabasının ölümü, 1905 yılında babasının tekrar evlenmesi, 1906 yılında evde tek başına kalması metinde kronolojik sırayla ve nedensellik bağlantısıyla anlatılır. Burada şu soru sorulabilir: Selçuk, olayların kronolojik ve nedensellik akışını bozan “engelleme” ve “geciktirici” aygıtlar kullanmamışsa düzenleme ile gönderimde bulunduğu anlam nedir?

İlhan Selçuk, bahsedilen “Ön Söz”de, düzenleme sözcüğüyle birlikte on beş ciltlik anıların ayrıntılarından, fazlalıklarından kurtulmasından söz eder. Ona göre ancak o zaman anılar bir bütünlük gösterecektir: “Ciltler boyunca uzayan ayrıntılardan, fazlalıklarından sıyrılır; dikkatli bir düzenleme yapılırsa, anılar bir roman bütünlüğü ve yapısına kavuşurdu.” (1979, s. 6). Selçuk'un bu ifadesinden de anlaşılacağı gibi esasında düzenleme ile kastettiği anlam, ana olay örgüsünün akışını sekteye uğratan ayrıntıların, fazlalıkların çıkarılmasıdır. Selçuk'un daha önce, anıların yanı sıra sayfalar arasında varlığını belirttiği “duygular, düşünceler, öğütler, şiirler, kesilmiş gazete ve dergi parçaları, fıkralar, hikâyeler; ekonomi, politika, tarih, ahlâk dersleri” (1979, s. 5) gibi unsurların, onun fazlalıkla gönderimde bulunduğu noktalar olduğu söylenebilir. O hâlde Selçuk'un anılara müdahalesinin nedeni, anıların kurgusal bir malzeme olarak kullanılması değildir. O, olayları kesintiye uğratmak, olaylardaki nedenselliği ve zamansallığı dönüştürüp kurgusallığı hâkim kılmak amacını taşımaz. Şklovski'nin dediği gibi “sanat biçimleri, gündelik gerekçelerle değil, estetik kurallara uygun oluşlarıyla” (Akt. Parer, 2004, s. 108) açıklanmalıdır. Bu bağlamda Paul Ricoeur'ün tespit ettiği şekilde, kurmaca anlatıyı tarihsel anlatının karşısı olarak alımlamak işlevsel önemdedir (2007, s. 128). Hâlbuki Selçuk, metni yayına hazırlarken gündelik gerçekliği referans noktası olarak ele alır. Selçuk, Yüzbaşı Selahattin'in yazdıklarını, tarih kitapları ve harp tarihiyle karşılaştırır, emekli generallerden anlatılanların doğruluğunu teyit etme amacını taşır (1979, s. 9). Bu durumda, inceleme konusu metinde, estetik kurallar değil, gündelik gerçekler esas alınmıştır. Selçuk için önemli olan olayların gerçek dünyadaki oluş hâlidir, kurgusallık değildir.

## Sonuç

Makalede öncelikle *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* adlı kitabın, İlhan Selçuk'a ait bir roman olduğuna yönelik genel geçer bir görüşün altı çizilmiştir. Söz konusu görüşün ise, romanın ön sözünde ve arka kapağındaki belirli ifadelerden yola çıkılarak oluşturulduğunu ve böylelikle bir üstyorum zincirinin varlık kazandığı vurgulanmıştır. Bu yazıda, üstyorum zincirinin, inşa ettiği ön kabullerle, kimi zaman hedef metni anlamaya yardımcı olduğu, kimi zamansa metne sağlıklı bir şekilde bakabilme sürecinde engel çıkardığı vurgulanmıştır. İkinci durumda, hedef metni anlama yolunda yorumcuya set çeken üstyorum zincirinin kırılması gerektiği yönünde bir düşünce ileri sürülüp daha sonra makalede, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* adlı kitabın türü ve yazarı konusunda bir tartışma yürütülmüştür.

Bahsedilen uğraşta, başlangıç noktası ise, İlhan Selçuk'un *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*'na yazdığı ön sözde dile getirdiği düşünceler olmuştur. İlk olarak, Selçuk'un görüşleri okuma kontratı kavramıyla yorumlanmıştır. Selçuk, ön sözde her ne kadar Yüzbaşı Selahattin'in hayatının roman gibi olduğunu dile getirir de onun, kitabın kurmaca niteliğiyle ilgili bir düşünce ileri sürmediği görülmüştür. Buna karşılık Selçuk, okuma kontratında okura ve yorumcuya, yaptığı edimin anıların yayımlanması olduğunu söyler ve anıların yayımlanmasında gösterdikleri anlayış için Dr. Cengiz Yurtoğlu'na teşekkür eder. Bu bağlamda Selçuk, okurla kurduğu okuma kontratında, metnin kurmaca niteliğini değil, anı olma

özelliğini öne çıkarır. İkinci olarak, Selçuk'un, *Yüzbaşı Selahattin'in* anılarında eksiltme ve düzenleme yoluyla tasarrufta bulunmasının, metnin roman türü içinde değerlendirilmesine yol açıp açmayacağı sorusu sorulmuştur. Zira, birçok araştırmacı, tam da bu nedenlerle bahse konu olan kitabı roman olarak nitelendirmiştir. Söz konusu bağlamda bu yazıda, Rus Biçimcileri'nin suje kavramı, kurmaca metinlerdeki olay örgüsünü düzenleme özelliğini göstermesi açısından temel alınmıştır. Rus Biçimcileri, suje kavramıyla, olayların anlatımındaki zamansallık ve nedensellik bağlantısının dışına çıkılmasına, bu yolda olayların akışını bozan engelleyici ve geciktirici aygıtların kullanılmasına gönderimde bulunurlar. Ancak yakından bakıldığı zaman, İlhan Selçuk'un kitabı yayımlarken benimsediği tavır, olay örgüsünün akışını engelleyen ve geciktiren unsurları çıkarmak olmuştur. Bununla birlikte Selçuk, anılarda anlatılanların tarihsel gerçeklikle ilişkisini esas alarak yayımladığı kitapta, estetik gerçekliği değil, gündelik ve tarihsel gerçekliği ön plana tutar. İfade edilen durum, *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı* adlı kitabın roman türüne dâhil edilmemesi gerektiğini gösteren bir başka kanıttır.

### Kaynakça

- Apaydın, M. (Mayıs-Haziran-Temmuz 2002). Biyografik Roman Türünün Türk Edebiyatındaki Gelişimi Üzerine Bazı Dikkatler. *Hece: Türk Romanı Özel Sayısı Cilt 2* 65-66-67: 557-569.
- Aslankara, M. S. (2003). İlhan Selçuk: *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı*. *Türk Romanında Kurtuluş Savaşı*. Mürşit Balabanlılar (Haz.). İstanbul: İş Kültür.
- Eagleton, T. (2014). *Edebiyat Kuramı: Giriş*. Tuncay Birkan (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Frye, N. (2015). *Eleştirinin Anatomisi*. Hande Koçak (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ilhan-selcuk> [erişim tarihi: 13.06.2020]
- Işık, İ. (2007). *Resimli ve Metin Örnekli Türkiye Edebiyatçılar ve Kültür Adamları Ansiklopedisi Cilt 8*. Ankara: Elvan.
- Jameson, F. (2003). *Dil Hapishanesi: Yapısalcılığın ve Rus Biçimciliğinin Eleştirel Öyküsü*. Mehmet H. Doğan (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Jameson, F. (2008). *Modernizmin İdeolojisi: Edebiyat Yazıları*. Kemal Atakay-Tuncay Birkan (Çev.). İstanbul: Metis.
- Jameson, F. (2011). *Siyasal Bilinçdışı*. Yavuz Olagan-Mesut Varlık (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Kayalı, K. (Mayıs-Haziran-Temmuz 2002). Bir Arayışın Önemli Bir Durağı: *Devlet Ana*. *Hece: Türk Romanı Özel Sayısı Cilt 2* 65-66-67: 813-825.
- Necatigil, B. (1983). *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü*. İstanbul: Varlık.
- Parer, M. Ö. (2004). *Rus Biçimciliği ve Şklovski*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Ricoeur, P. (2007). *Zaman ve Anlatı: 1. Zaman-Olayörgüsü-Üçlü Mimesis*. Mehmet Rifat-Sema Rifat (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Selçuk, İ. (1979). *Yüzbaşı Selahattin'in Romanı: Birinci Kitap*. İstanbul: Remzi.
- Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi-Cilt II* (2010). Ed. Murat Yalçın. İstanbul: Yapı Kredi.
- Tomaşevski, B. (2005). Tema Örgüsü. Tzvetan Todorov (Haz.). *Yazın Kuramı: Rus Biçimcilerinin Metinleri* içinde. Mehmet Rifat-Sema Rifat (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Topçu, Y. G. (Temmuz 2009). Anlatı ve Biçim İlişkisine Neoformalist Bir Yaklaşım: *Yazı-Tura Örneği*. *Erciyes İletişim* 1 (2): 104-121.



## 16-Yaşar Kemal'in *Deniz Küstü* isimli romanına eko-eleştirel bir yaklaşım<sup>1</sup>

Menekşe YAVUZ<sup>2</sup>

Didem ARDALI BÜYÜKARMAN<sup>3</sup>

**APA:** Yavuz, M.; Ardalı Büyükarman, D. (2020). Yaşar Kemal'in *Deniz Küstü* isimli romanına eko-eleştirel bir yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 267-279. DOI: 10.29000/rumelide.835805.

### Öz

Bu çalışmada, son dönem Türk edebiyatının en velut yazarlarından biri olan Yaşar Kemal'in *İstanbul* üçlemesinin son romanı olan *Deniz Küstü*'de ekolojik dengedeki bozulma ele alınmıştır. Roman, ağırlıklı olarak İstanbul'un semtlerinden biri olan Menekşe'de geçer; bu bölgedeki balıkçıların balık avlama yöntemlerindeki değişim, doğal dengeye verdiği zarar çerçevesinde söz konusu edilir. Doğal hayat, balıkçıların zenginleşme hırsıyla yaptıkları avlanmayla bozulmaya başlar. Tüfek, mazer, zıpkın gibi silahların kullanılmasıyla birlikte balıklar Boğaz'dan uzaklaşır ve başka sahillere göç eder. Bu durumun ana nedeni, balıkçılardır ancak yine bundan etkilenen balıkçılar olmuştur. Balıkçıların Avrupalı tacirlere satmak üzere yunus balıklarını öldürerek yağlarını satmaları, başta yunuslar olmak üzere diğer balıkların da İstanbul'u terk etmesine yol açar. Roman, doğayı tahrip eden bu durumu gözler önüne serer. Çalışmada, edebiyat eleştirisinde son dönemlerde çok fazla başvurulan eko-eleştiri kuramından yararlanılmış, farklı yazarların görüşleri verilerek kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Yaşar Kemal'in doğa ve doğa-insan ilişkilerine dair görüşlerinin ardından *Deniz Küstü*, eko-eleştiri bağlamında tahlil edilmiştir. Eko-eleştiri bağlamında tahlil edilen bu eserde, sorun, insan-doğa eksenini açınsından ele alınmakta, problemin sosyal ve ekonomik olarak yansımalarına da dikkat çekilmektedir. Bu bağlamda çalışma için literatür araştırması yapılmış, eko-eleştiri kavramı literatürden faydalanılarak açıklanmış ve eser bu kuramsal bakış açısıyla incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Yaşar Kemal, doğa, ekoloji, toplum

## An eco-critical approach to Yaşar Kemal's Novel Under the Sea

### Abstract

In this study, the deterioration in ecological balance in *Deniz Küstü*, the last novel of the Istanbul trilogy of Yaşar Kemal, one of the most velut writers of recent Turkish literature, is discussed. The novel takes place mainly in Menekşe, one of the districts of Istanbul; The change in the fishing methods of the fishermen in this region is mentioned within the framework of the damage it causes to the natural balance. The natural life begins to deteriorate with the fishing of the fishermen with the ambition to get rich. With the use of weapons such as rifles, mauser rifles and harpoons, fish move away from the Bosphorus and migrate to other beaches. The main reason for this situation is fishermen, but again affected fishermen. The fishermen killing the dolphins and selling their oil to sell them to European merchants causes other fishes, especially dolphins,

<sup>1</sup> Bu makale, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında yürütülen 'Yaşar Kemal' konulu doktora tez çalışmasından yararlanılarak kaleme alınmıştır.

<sup>2</sup> Öğr. Gör., İstanbul Gelişim Üniversitesi, Röktörlük (İstanbul, Türkiye), menyavuz@gelisim.edu.tr ORCID ID: 0000-0003-1260-4349 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835805]

<sup>3</sup> Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye) didemardali@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-4440-2012

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

to leave Istanbul. The novel reveals this situation that destroys nature. In the study, eco-criticism theory, which has been used extensively in literary criticism, has been used, and a theoretical framework has been formed by giving the opinions of different authors. Following Yaşar Kemal's views on nature and nature-human relations, *Deniz Küstü* has been analyzed in the context of eco-criticism. In this work, which is analyzed in the context of eco-criticism, the problem is discussed in terms of the human-nature axis, and attention is drawn to the social and economic reflections of the problem. The concept of eco-criticism has been explained by using the literature.

**Keywords:** Yaşar Kemal, nature, ecology, society

## Giriş

Yaşar Kemal; romanları, öyküleri, şiirleri, tiyatroları ve röportajlarıyla modern Türk edebiyatının en önemli yazarlarından biridir. Yazar, romanlarında başta Çukurova olmak üzere Karadeniz ve İstanbul'un doğasında meydana gelen bozulmayı anlatarak doğa hakkındaki hassasiyetini ortaya koyar. İnsanoğlu, doğanın bozulmasındaki en önemli etmendir; onun doymak bilmeyen hırsları, zenginleşme tutkusu doğaya zarar verir. Yaşar Kemal, eserlerinde bu duruma dikkat çekerek doğa-insan ilişkisinin bozulmasının ne gibi sonuçlar doğurduğunu ortaya koyar.

*Deniz Küstü* isimli romanda Yaşar Kemal'in İstanbul Boğazı'ndaki ekolojik dengenin bozulmasını anlattığı romanlardan biridir. Romancı, İstanbul'un rant kapısı olarak görülmesinin sonuçlarını balıkçıların rantiyecilere hizmet etmesi bağlamında verir, doğanın insana küsmesi ve denizdeki canlı miktarının azalarak insanların yaşamlarını farklı açılardan etkilemesi romanda söz konusu edilir. Yazar, insanın sağlıklı ve huzur içinde yaşaması için doğanın ne kadar önemli olduğunu *Deniz Küstü* romanındaki olaylarla verir. Doğada meydana gelen bir bozulma, insan hayatında da bozulmalara neden olur. Bireysel ve toplumsal içerimleri olan bu durum, zengin olma, ekonomik olarak daha iyi bir noktaya gelme tutkusuna sahip olan balıkçıların zamanla evlerini geçindirecek kadar balık tutamamalarına yol açar.

Yaşar Kemal, bu romanın da içinde bulunduğu *İstanbul* üçlemesinde [*Al Gözüm Seyreyle Salih* (1976), *Deniz Küstü* (1978), *Kuşlar da Gitti* (1978)] doğa-insan ilişkisini sosyal ve bireysel bir sorun olarak ele alır, Türkiye'nin kapitalist ekonomiye eklenme sürecini ekolojik dengenin bozulması etrafında anlatır. *Deniz Küstü* romanı, doğanın insan yaşamındaki önemini ortaya koyan, doğa-insan ilişkisini yaşamsal yanlarıyla anlatan ve doğayı romanın esas unsuru haline getiren bir eserdir.

## Bir eleştiri modeli olarak ekoeleştiri

Her edebi eser, kendisini yaratan yazar ya da şairin içerisinde bulunduğu doğanın ve çevresel şartların etkisini taşır. Edebi eser, insanla ilişkisi bağlamında değer ve önem kazanır; doğa da insanı doğrudan etkileyen, insan davranışlarını şekillendiren, toplumsal olaylara yön ve biçim veren bir unsur olarak insanın yaşamında çok önemli bir yere sahip olduğu için edebi eserlerin ayrılmaz bir parçası olarak dikkati çeker. Eko-eleştiri, insanın çevreyle ve doğayla ilişkisindeki aksaklıkları, sorunları ve bunların nedenlerini edebi metinlerde görmeye çalışır. Bir edebi metni anlamak ve anlamlandırmak için o metindeki doğal ve çevresel şartları da tam anlamıyla kavramak gerekir. Doğayla, insan davranışlarının gerçekleştiği uzam ve atmosferdir, bundan dolayı insanın doğayla ilişkisini belli bir zemin üzerinde değerlendirmeden edebi eseri incelemek, edebi eserin söylemini açığa çıkarmak ve genel olarak edebi eseri tahlil etmek zordur. Bundan dolayı bir edebi eserin farklı açılardan anlattığı insanı anlamak için

insanın doğasını ve insanın doğasını oluşturan doğal şartlarla çevresel etmenleri kavramak lazımdır (Oppermann 2006: 2). Eko-eleştiri, edebi metinlerdeki insan-çevre/doğa ilişkisinin mahiyetini gözler önüne sermeye çalışır.

Dilimize “çevre bilimi” şeklinde çevrilen “ekoloji” kelimesi, Ernst Haeckel tarafından “organizmalar ile onların çevresi arasındaki ilişkilerin bilimi” (Önder 2003: 4) olarak tanımlanmıştır. “Ekoloji” sözcüğü, “üzerinde yaşamın devam ettiği yer, vatan ve ev” anlamındaki “oikos” sözcüğü ile “bilim” anlamındaki “logia/logos” sözcüklerinin birleşmesiyle oluşturulmuştur (Keleş 2012: 46). Genel anlamıyla ekoloji, doğada ve insanın çevresindeki tüm varlıkları kapsayan, canlı ya da cansız tüm canlıların birbirleri ile ilişkisini ve ekolojik sisteme uyumunu ele alan bilimsel disiplindir (Uğurlu 2020: 12). Ekoloji, insanın çevreyle ilişkisini farkı boyutlarda ele almakta, iklimdeki değişimler, çevre felaketleri, insanın doğaya verdiği zararlar, doğadaki değişimin bitki örtüsüne etkisi gibi konular, ekolojik biliminin inceleme alanına girer.

Edebi eserlerdeki insan-çevre ilişkisini iklim, toplumsal yapı, üretim ilişkileri, insanlar arası ilişkiler çerçevesinde ele alan ekoeleştiri, ilk defa 1978 yılında William Rueckert tarafından kullanılmıştır. Oppermann'ın belirttiğine göre Rueckert “eko-eleştiri” kelimesini, ekolojiye ait ilkelerin edebi metinlere uyarlanması şeklinde tanımlamış, edebi metinlerin insanın dünyaya, evrene, çevreye ve doğaya bakışına dair bilgi verdiğini belirtmiştir. 1990'larda eko-eleştiri, Cheryl Glotfelty tarafından bilimsel bir disiplin haline getirilmiş ve edebi eleştiri olarak kullanılmaya başlanmıştır (Oppermann 2012: 10). Eko-eleştiri, çağımızın en büyük sorunlarından biri olan iklim ve çevre değişiminin izlerinin, çok boyutlu olarak edebi metinlerde takip edilmesini sağlayan bir edebiyat kuramı olmuştur.

Eko-eleştiri üç dalga halinde gelişmiştir. Lawrence Buell, *The Future of Environmental Criticism (Çevreci Eleştirinin Geleceği)* isimli kitabında çevreci eleştirinin ilk iki dalgasına yer vermiştir. Buna göre 1990'lardaki ilk dalgada, eleştirmenler edebi eserlerde doğayı incelemiş, doğanın kendine has değerlerine ilişkin farkındalık oluşturarak okurların doğanın, yabancı yaşamın ve biyo-çeşitliliğin korunması konusunda sorumluluk almasını sağlamayı amaçlamıştır. 2000'li yıllarda ortaya çıkan ikinci dalga eko-eleştiri metodundaysa doğa, kültür ile birlikte ele alınmaya başlanmıştır. Irk, sınıf ve cinsiyet farkları, eko-eleştiriye kullanılmaya başlanmış; böylece söz konusu eleştiri metodu, toplumsal bir özellik kazanmıştır (Özdağ 2017: 8). Üçüncü dalga eko-eleştiri, Adamson ve Slovic tarafından temsil edilmiştir. Üçüncü dalga eko-eleştiri, karşılaştırmalı edebiyat anlayışı çerçevesinde gelişmiştir. Dünyadaki edebiyatlar ve kültürleri de içeren bir bakış açısıyla kültür farklılıklarını çoğulcu bir şekilde ele almıştır. Bu doğrultuda “çevre ve sosyal adalet, toplum ve çevre sağlığı, çevre etiği ve kimlik sorunları, sınıf, cinsiyet, milliyet, coğrafya” gibi konular, geniş açılı bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir (Oppermann 2012: 31). Eko-eleştirinin farklı dönemlerdeki bu yaklaşımları, temelde insanın çevreyle, doğayla, kültürel varlıklarla ilişkisini merkeze almıştır.

Eko-eleştiriye besleyen ve etkileyen bazı kuramlar vardır. “Derin ekoloji, eko-feminizm, toplumsal ekoloji” ekolojiye merkeze alan, edebi ve sanatsal metinlerin eleştirilmesi için geliştirilen eko-eleştiriye etkide bulunan kuramlardır. Derin ekoloji kuramına göre insan, doğal çevrenin yabancı değil, tüm canlı ve cansız varlıkların eşdeğeridir. İnsan doğanın bir parçası olduğu için doğaya egemen olmaya çalışmamalı, ekosisteme uygun bir yaşam sürerek biyo-çeşitliliğin sürmesine katkıda bulunmalıdır. Bu sayede doğal hayat, kendi zenginliğiyle ve türsel çeşitliliğiyle yaşamını sürdürecektir (Tamkoç 1994: 88-90). Eko-feminizm, erkeklerin kadınlar ve doğal hayat üstündeki egemenliğini ele alır, kadınların özgürleşmesiyle doğanın korunması arasında yakın bir ilişki kurar. Bir bakıma feminist mücadeleyle doğal çevrenin korunmasını birbiriyle bağlantılı olarak görür (Tamkoç 1996: 77-78). Toplumsal ekoloji,

insanın doğa üzerinde kurduğu egemenliği sosyal planda ve sömürü merkezli bir bakış açısıyla ele alır. İnsan doğaya hükmetmeye çalıştıkça doğayı sömürecektir ve bu da ekosistemin bozulmasına neden olacaktır. Toplumun değişmesi, yani bilinçlenmesi de bu sömürün ortadan kalkmasına, insanın kendisini çevrenin bir parçası olduğunu görmesini ve doğadan ayırmamasını sağlayacaktır (Bookchin 2013: 66). Eko-eleştirisinin kuramsal altyapısının genişlemesini sağlayan bu kuramların tümü, çevre konusunda insanoğlunun daha duyarlı olması gerektiği üzerinde durur.

Eko-eleştirisinin merkezinde doğal hayatı konu alan edebiyat vardır. Bu özelliğiyle eko-eleştiri, çevreyle ilgili motifleri değerlendirmektedir. Genel bir perspektiften bakmak gerekirse, edebiyat da doğal hayatı oluşturan eko-sistemin bir parçasıdır. Bütün canlıların hayatını ilgilendiren çevreyle ne şekilde ilişki kurulacağı, çevreyle kurulan ilişkinin doğal hayata etkisi ve çevre/doğal hayat-insan ilişkisinin eko-sistem üzerindeki etkisi, eko-eleştirisinin inceleme sahasına girer. Glotfelty'nin belirttiğine göre;

Bu bakış açısıyla yazılan metinlerde ağaçlar, bitkiler, hayvanlar, böcekler, su, hava ve toprak gibi insanın dışında kalan diğer bütün varlıklar, sadece metni oluşturan dekorun tamamlanmasını sağlayan birer araç olarak sunulmaz; bu unsurların metindeki varlığı doğa ile insanlık tarihinin birbirine koşut olarak geliştiğine, birbirlerini tamamladıklarına ve biri olmadan ötekini de var olamayacağına işaret eder. (Boynukara ve Tütak 2018: 58-59).

Ekolojik yıkım, insanın doğaya verdiği zararlar, iklim değişmelerinin insan üzerindeki etkisi, insanın çevreye uyumu/uyumsuzluğu, çevrenin insan üzerindeki etkileri gibi konuların edebi eserlerdeki yansımalarını görmeye ve eleştirmeye çalışan eko-eleştiri, bir bakıma ekolojik bilinçlenmeyi de beraberinde getiren bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır. “Çevreci edebiyat eleştirisi” olarak da bilinen eko-eleştiri, insanın doğa üzerindeki yıkıcı etkilerini ortaya koymak ve doğa üzerindeki egemenliğini görünür kılmak üzere edebi eserlerin eleştirisinin yapılmasını esas alır. Bir bakıma, edebi eserlerde, insan ile çevre arasındaki çok yönlü ilişkiyi farklı boyutlarıyla sergilemeye ve eleştirmeye çalışan eko-eleştiri, “insan ve insan olmayan varlıklar arasındaki etkileşimin ve ilişkilerin yazınsal metinlerdeki yansımalarını insan merkezli olmayan bir tutumla eleştiren” (Toska 2013: 96) bir edebi eleştiri yöntemidir. Eko-eleştiri, dünyadaki kültürlere tarihi, dini, felsefi ve sosyal sebepler ile nüfuz eden insanoğlunun doğada bulunan tek ve en temel varlık olduğuna dair görüşü reddedip doğal hayatta “insan kadar doğal çevrenin ve diğer canlıların da hakları olduğu” düşüncesini benimsemiştir (Özdağ 2011: 641). Basitçe söylemek gerekirse eko-eleştiri, edebiyat ve fiziki çevre arasındaki ilişkinin ele alınmasıdır (Özdağ 2017: 31). Eko-eleştiri, toplumu oluşturan bireylerin çevresel sorunlara, çevrenin insan tarafından tahrip edilmesi için gerçekleştirilen eleştirileri kapsar. Bu eleştiri metodunun temel amacı, bireylerde çevre ve doğayla ilgili bir bilinçlenmenin oluşmasını sağlamaktır.

Bütün bu açıklamalardan yola çıkarak eko-eleştirisinin bir edebi metni değerlendirirken hangi parametrelerden hareket ettiği üzerinde durmak gerekir. Ekosistemle ilgili sorunların insan kaynaklı olduğu, insanın doğaya egemen olma düşüncesinden kaynaklandığını merkeze alan eko-eleştiri, Lawrence Buell'in ortaya koyduğu şu yöntemlerden hareket ederek edebi metinlere yaklaşır:

Edebi eserde insan haricindeki çevre, yani doğal hayat yalnızca bir arka plan olarak görülmez.

İnsanoğlunun tarihi, doğal hayatın tarihi ile iç içedir.

İnsanoğlunun menfaatleri, bu dünyadaki kanuni yegâne menfaatler değildir.

İnsanoğlunun çevreye karşı sorumluluğu, eserin ahlaki boyutunu oluşturur.

Edebi eserlerde çevre ve doğal hayatın değişmezliği düşüncesinden hareket etmek yerine çevre ve doğal hayatın bir süreç olduğu düşüncesini merkeze almak gerekir (Budan 2017: 8).

Eko-eleştiri, yalnızca edebi/sanatsal eserleri eleştirmek için geliştirilmiş bir kuram değildir; çevreye ve doğal hayata karşı geliştirilmiş daha bütüncül ve kapsamlı bir bilinçlenme hareketidir. Roman, hikâye, şiir, tiyatro, sinema yapıtı gibi eserlerde insan-çevre/doğal hayat ilişkisi üzerinde belli parametreler çerçevesinde duran eko-eleştiri; insanın da içinde bulunduğu ekosistemin hayatiyetinin sürmesi için topyekûn bir bilinçlenmenin gerektiğini gerçekleştirdiği eleştiriler çerçevesinde ortaya koyar.

### Yaşar Kemal ve ekoloji

Yaşar Kemal, çevrenin ve doğanın dengesinin bozulmasına romanlarında yer veren, gazetelerdeki söyleşilerinde bu duruma çok fazla değinen, ekolojik dengede meydana gelen tahribatlara dikkat çeken yazarlarımızdan biridir. İçinde yaşadığı Türkmen kültürü, onun doğaya uygun bir yaşam geliştirmesini sağlar, yazar bu yüzden eserlerinde doğayla ilgili sorunları içinde yaşadığı sosyal ortamın da etkisiyle eserlerinde sorunsal haline getirir. “Türkmen kültürü, benim bildiğimce, büyük şairleriyle, gelenekleriyle, destanlarıyla, doğaya karşı saygılarıyla, mitoslarıyla, türkülerıyla, düşleriyle erişilmez bir uygarlık. İnsani ilişkileriyle, doğa ilişkileriyle büyük bir uygarlık” (Pazarkaya 2017: 11). Türkmen kültürünün Yaşar Kemal için yalnızca edebi ve sosyal anlamda önemli olmadığı bir gerçektir. Yaşar Kemal, yaşamını sürdürdüğü Çukurova’da doğa-insan ilişkilerinin seyri hakkında pek çok şey öğrenmiştir. Onun doğaya yaklaşımının arkasında sosyolojik ve ekolojik sorunların da etkisi vardır. Elbette, yalnızca içinde bulunduğu muhitle ilgili bir sorun olarak görmez doğayı; aynı zamanda yaşamın devamı için doğanın korunmasının çok önemli olduğundan da bahseder. Toprağın bir dava olduğunu belirten yazar, toprakta “hemen çaresi bulunmazsa elimizden uçacak, kanı çekilecek can damarları var.” diyerek ekolojik hayatın önemine dikkat çeker. Eğer ormanlar azalırsa memlekette toprak kalmayacaktır, bu da doğal olarak verimliliği azaltacaktır (Ergül 2014: 181).

Yaşadığı çevreye duyarlı bir yazar olan Yaşar Kemal, romanlarında çevre ve doğaya özel bir önem verir ve bu sorunları eserlerinde işleyerek okurun dikkatlerine sunar. Onun romanlarında, çevre ekonomik ve sosyal özellikleriyle yer alır; doğanın yerle bir edilişi, ekonomik kaynak olarak sömürülmesi ve kapitalist sistem içerisinde adeta bir meta haline getirilmesi Yaşar Kemal’in üzerinde en fazla durduğu hususlar arasında yer alır. Özellikle feodal ağalar ve beyler, çevreye karşı hoyrat ve anlayışsız tavırlara sahiptir. Değişen ekonomik ilişkiler, ağaların ve beylerin, doğanın sunduğu nimetlerden yararlanarak zenginleşmesi için bir araçtır. Bir bakıma doğa ve çevreyi sömürerek zenginleşme, onlara verilen bir haktır ve bu çerçevede doğayı tahrip etmek üzere istediklerini yaparlar (Şeker 2019: 423).

Yaşar Kemal, ekolojik hayatın insanın hayatı üzerindeki etkilerinin farkındadır; farkındalığını sosyal ve ekonomik süreçleri de bir arada görerek değerlendirir. Mesela *Hüyükteki Nar Ağacı*’nda doğa-insan ilişkilerini, traktörün tarıma dahil olması ve insanların işsiz kalmasıyla ilişkili olarak aktarır (Kemal 2011). *Demirciler Çarşısı Cinayeti* isimli romanında traktörün toprak reformuyla ilişkisini anlatırken kapitalist ekonomik modele göre doğadaki değişimi canlı tablolar halinde anlatır. Doğanın değişimi, sosyal ve ekonomik değişimle paralel olarak gerçekleşir. Üretim ilişkilerinde meydana gelen değişim, doğanın talan edilerek ekonomik kar elde etme girişimlerinin hız kazanmasına neden olur. Sonuç olarak, ekolojik dengede ciddi bozulmalar söz konusu olur (Pazarkaya 2017: 34). Yine Çukurova’daki sosyal ve ekonomik düzenin değişmesi bağlamında değindiği ekolojik dengeyle ilgili sorunlar, *Binboğalar Efsanesi* ile *Ortadirek*’te de yer bulur. Kapitalist üretim ilişkilerinin değiştirdiği ve bozduğu toprak, *Ortadirek* isimli romanda gözler önüne serilir. *Kuşlar da Gitti* isimli romanda yazar, İstanbul’daki çevresel değişimi, kuşların göçü bağlamında görmeye çalışır (Tharaud 2018: 218). *Al Gözüm Seyreyle Salih* isimli romanda, bir Karadeniz kasabasında yaşanan ekonomik ve sosyal değişim, üretim ilişkilerinin denize yaptığı etki bağlamında verilir. *İnce Memed* romanı da ekolojik eleştiri anlamında

okunabilecek romanlar arasında yer alır. Dört ciltlik romanda doğal çevreye ait unsurlar, masalsı bir atmosfer içerisinde verilir. Unutulan ağaç ve bitki adlarıyla karşılaşmak mümkündür. Ağın ağacı, yaban asması, devediken, böğürtlen çalısı, mersin ağacı romanda ismi yoğun olarak zikredilen bitki ve ağaçlar arasındadır. İnce Memed, bu ağaçların bulunduğu dağlarda ve köylerde yaşamını sürdürür. Bunun dışında, söz konusu ağaçlardan ilaçlar yapan Türkmen kadını da ekolojik dengenin devamını sağlayan kahramanlar arasındadır (Kemal 2000: 331). İsmi unutulan bitki ve ağaç adlarıyla farklı türdeki hayvanların adlarını *Kimsecik* isimli romanda da görmek mümkündür. Sukabakları, sarmaşıkları, hayıt çalıları, sütleğen, alıç gibi bitki ve ağaçların yanı sıra angıt, kartal, geyik, vaşak, pars gibi hayvanlara da bu romanda rastlanabilir. Ekolojik hayat, tüm çeşitliliğiyle bu romanda gözler önüne serilir (Kemal 1998: 126). Doğal hayatın onun romanlarında bu kadar saf ve doğal bir biçimde yer alması hem onun bu konudaki duyarlılığını hem de bu konuya sosyal bir sorun olarak dikkati çekme girişimi içinde olduğunu gösterir.

### ***Deniz Küstü* isimli romana eko-eleştirel bir yaklaşım**

*Deniz Küstü* isimli romanda, İstanbul'un ekolojik dengesinin bozulmadığı günlerle insan eliyle denizdeki canlı türlerinin ve miktarının azaldığı günleri bir arada görmek mümkündür. Romanda, deniz bir nimet ve balıkçılar için geçim kaynağı olarak tasvir edilir ancak insanoğlu, daha fazla kazanma hırsıyla denize zarar verir, ekolojik dengeyi bozarak bereketin azalmasına neden olur. Romanda, bu ikilem farklı olaylarla işlenir.

*Deniz Küstü*, 1978 yılında, Milliyet gazetesinde parça parça yayımlanır, aynı yılın Kasım ayında Milliyet Yayınları'na kitaplaştırılır. 25 bölümden oluşan eser, İstanbul'un Menekşe semtinde geçer. 1970'li yılları anlatan romanda bu bölgedeki balıkçılar söz konusu edilir. Romanda Menekşe'nin dışında Haliç, Topkapı, Eminönü, Galata, Beyoğlu semtleri de olayların geçtiği diğer mekanlardandır. Roman, Zeynel ve Selim Balıkçı merkezinde anlatılır.

Kan davasından dolayı akrabalarını ve ailesini yitiren Zeynel Rize'den kaçarak İstanbul'un Menekşe semtine gelir. Pek çok farklı işle uğraşan Zeynel, Menekşe'de herkese yardım eder. Bir gün yıllar boyu hapis yatan bölgenin meşhur kabadaylarından İhsan'ı öldürür ve ardından köşe bucak polislerden kaçmaya başlar. Artık tüm İstanbul'da tanınmış bir katil olmuştur. Pek çok insanın bulunduğu kahvehanede İhsan'ı öldüren Zeynel'e Selim, tokat atıp kızar. Zeynel de bu hareketin intikamını almak üzere Selim balıkçının evini yakmak ister, girişimlerde bulunur ancak ne olursa olsun istediğini tam olarak yapamaz. Çünkü Selim'e değer verir.

Selim balıkçı, Kafkasya kökenli bir ailedendir ve Uzunyayla'dan kaçıp İstanbul'a gelmiştir. Balıkçılık ile yaşamını sürdürür. Kendine has bir dünyada yaşamını sürdüren, kimseyle fazla konuşmadığı, toplumsan uzak durmaya çalıştığı için Menekşe halkının çekindiği bir insandır. Cerrahpaşa Hastanesi'nde yatarken bir hemşireye gönül verir ancak hislerini açıklayamaz. Asıl amacı, ev sahibi olup evlenmektir. Bunun için de Halim Bey Veziroğlu'nun elinde bulunan arsayı almak için çalışıp didinir. Deniz dostu bir adam olan Selim, Marmara'da yunus balıklarının yağları için avlanılmasından rahatsızdır. Bir yunus ailesiyle dostluk kurar ve bu yüzden özellikle yunus ailesinin zarar görmemesi için tüm Boğaz'ı, farklı zamanlarda dolaşır. Bunun için yunus avlayan balıkçılarla kavga eder. Amacı, yunusların öldürülmesini engellemektir. Balıkçılara, bu katliama devam ederlerse denizin küseceğini, balıkların Boğaz'ı terk edeceğini söyler durur.

Bu arada Zeynel, polislerden kaçar ve başka cinayetler de işler. Arkadaşı Hüseyin Huri, onu ele verir; Zeynel de Hüseyin Huri ve yanında polisleri, yeni tanıştığı Dursun Kemal'le el ele verip bağlar ve kaçar. Ertesi gün banka soyar. Ülkeyi terk etmek ister ama bunun için birilerinin ona yardımcı olması lazımdır. Bu da Topal Hasan'dır, ondan yardım ister; Topal Hasan da onu Selim'e yönlendirir. Selim, ona acır ve onu Limni'ye götürmeyi kabul eder. Hezeyan içinde olan Zeynel, Selim'i yolda öldürmek ister ancak kavga ederlerken boğularak ölür. Zeynel'in ölümüne neden olduğunu düşünen Selim, içine kapanır, evden dışarı çıkmaz. Bir gün, istediği evi yaptırmak için dışarı çıkar; bir arsa alır ve beş buçuk ayda evi yaptırır. Ancak bu da onu tatmin etmez, denize açılır ve kendisini vurarak yaşamına son vermek ister. Hastaneye kaldırılır, tedavisi bitmeden hastaneden kaçar. Menekşe halkı, onun iyileşmesi için seferber olur. Bu olay, onun toplumla kaynaşmasını sağlar. Artık Selim, herkesle konuşur, ihtiyaç sahiplerine yardım eder. Bir süre sonra Selim, Menekşe'yi yine terk eder. Halim Bey Veziroğlu, balıkçılığa başlar ve radarlı teknesinde çalışması için Selim'i çağırır. Selim, teklifi kabul etmez. Menekşe, yıkılır; Selim, Halim Bey Veziroğlu'nu öldürür. Sonra denize açılır ve Yunus ailesini görür.

Romanda, ekolojik dengenin bozulmadığı dönemlerin yanı sıra ekolojik dengenin alt üst olduğu dönemlere de farklı bağlamlarda yer verilir. *Deniz Küstü* isimli romanda, doğanın, özellikle de denizin insan yaşamı için ne kadar önemli olduğu üzerinde önemle durulur. Deniz, geçim kaynağıdır ve insanlar denizle, denizin altındaki ve üstündeki hayvanlarla barışık bir şekilde yaşar. Özellikle, denizdeki canlılar üstünde haklarının olduğunu bilen martılar; balıkçıların peşini bırakmaz ve onların tuttuğu balıklardan haklarını almaya çalışır. Martılar, Boğaz'ın herhangi bir noktasından Balıkpazarı'na giden yolu hiçbir yol gösterici olmaksızın balıkçılara gösterir. "Martılar sabah sabah Haliç'in üstünü bulut gibi örterler, teknelerin önüne duvar gibi yığılıp gerilirler. Geçebilirsene geç martı yığınlarını, aşabilirsene aş martı duvarlarını, o kadar çok kaynaşırlar, üşüşürler Halice bütün İstanbul martıları." (DK, s. 72-73).<sup>4</sup> Bu manzara, doğal dengenin bozulmadan yapıldığı yıllara özgüdür. Balıkçılar, zengin olma tutkusuyla Marmara Denizi'nin ekolojik dengesini bozmadığı yıllarda martılar, teknelerin üzerinde uçar ve balıkçılardan haklarını alarak karınlarını doyurur.

Denizdeki canlıların yaşamıyla kuşların yaşamı arasındaki ilişki çok iyi bir düzen içinde devam eder. Öyle ki kılıç balıklarının aldıkları herhangi bir yara, denizin içinde kendi kendine tedavi edilir. Eğer bu yara iyileşmeyecek durumda ise kılıç balığı, ölür ve denizin yüzeyine çıkar, martılar da onun ölüsünü yiyerek ekolojik dengenin belli bir döngü içinde kalmasına yardımcı olur: "(...) Deniz onların öldürücü olmayan yaralarını çabuk sağıtır. Balıklar üstelik de ölseler bile denizin altında kalmazlar. Suyun yüzüne vurur ölülerini, onları martılar, öteki obur balıklar parçalayarak yerler." (DK, s. 75-76). Bu ilişkinin düzenli olduğu yıllarda balıkçılar, farklı türlerde ve miktarlarda pek çok balık tutup Menekşe sahiline yığar, adeta sahilde şölen havası oluşur. Anlatıcının naklettiğine göre, tekneler silme balıklarla doludur ve bereket, en üst düzeyde idrak edilir.

(...) Balıktan dönen her balıkçı teknesi yanan ateşin dumanını görür görmez Menekşe koyuna dümen kırar kıyıya yaklaşabildiğince yaklaşır, tuttuğu balığın çokluğuna, türüne göre kıyıya bir iki, beş on, yirmi balığı ardı ardına fırlatırdı. Hele baharda, hele palamut akınında tekneler silme balıkla doluyken denizden Menekşe kumsalına balıklar yağardı. (...) (DK, s. 191).

Doğa, henüz tahrip edilmemişken Florya, Menekşe ve Küçükçekmece sahillerinde halk, kurdukları kömür ocaklarında çocuklarını doyurur, mutlu bir biçimde yaşamlarını sürdürürler. Doğanın zenginliğini talan edip de zengin olma hevesine kapılan balıkçıların bu heveslere sahip olmadığı yıllarda,

<sup>4</sup> İncelenen roman *Deniz Küstü*, yapılan alıntılarda DK ifadesiyle kısaltılarak verilecektir.

balıklar adil bir biçimde ve geleneksel usullere göre avlanılır ve bu da herkesin karnının doymasını sağlar. "(...) Bütün mahalle bir köz ışığıyla, kıpkırmızı donanır, sonra da köyün üstünü yoğun, cızırdayan, yanmış, zifir, yağ kokusu alırdı. Durgun havalarda da evlerin üstüne koyu, ağır bir balık yağı dumanı çökerdi. Bütün mahallede herkesin karnı doyar, çocukların yüzleri gülerdi." (DK, s. 191). Bu şölenin adı, "balık bayramı"dır. Balık bayramlarının yapıldığı günlerde doğa, zenginleşme hırsına sahip insanların talanına uğramamıştır; bu günler, halkın kendi rızığını aradığı ve mutlu olduğu günlerdir.

Romanda ekolojik dengenin alt üst edildiği, bundan dolayı da denizdeki canlı tür ve miktarının azaldığı yıllar da belli olaylar çerçevesinde verilir. Bu noktada anlatıcı ile Selim'in ilişkisi ve Selim'in balıkçılık maceralarının yer aldığı bölümler, doğa-insan ilişkisindeki bozulmayı canlı bir biçimde verildiği noktalar. Anlatıcı, iskelenin az ilerisinde Selim'i görünce yanına gider ve onunla sigara eşliğinde sohbet etmeye başlar. Sohbet, balıklara gelir. Balıkların nesli, avcılıkta sınır tanımayan balıkçılar yüzünden tükenmeye yüz tutmuştur. Selim, Hayırsızada civarında büyük balıkların bulunduğunu ve bunların sarhoş gibi dolaştığını söyledikten sonra balıkların neslinin tükeneceğini belirten anlatıcıya "Yazık ama, ben değilsem ötekisi ..." (DK, s. 28) der. Balıkların nesli tükenmeye yüz tutmuş olsa da Selim avlanmaya niyetlidir, bunun üzerine anlatıcı, böyle durumlarda avcılığın yasaklanması gerektiğini belirtince Selim de durumun vahametini anlar ve onunla aynı şeyleri düşündüğünü ifade eder. Ancak ikisi de geleneksel olmayan usullerle yapılan balık avcılığının ekolojik dengeye verdiği zarardan dolayı yasaklamanın bir faydasının olmadığını bilir. Çünkü balıkçılar, farklı yöntemler kullanarak daha fazla balık avlamaya devam eder. Selim, "Kim dinler ki yasağı ... Dinamit atmak da yasak bu sulara." (DK, s. 28) demek suretiyle balık avcılığında yapılan yanlışlara dikkat çeker. Dinamitle avlanan balıkçılar, doğal dengeye zarar verir ve bu yüzden balıklar, uygun şartlarda üreyemeyerek yaşamlarını devam ettiremez. Anlatıcıyla Selim'in Boğaz'daki, Bandırma'daki, Marmara Ereğlisi'ndeki, Çanakkale'deki ve Şile'deki balıkçı dostları, bu yasakları dinlemeden dinamitle doğal dengeye zarar verir. Aslında, anlatıcı daha küçükken, yani ekolojik denge bozulmamışken Tavşanadası'nda birbirinden farklı türlerde balık yakalanabiliyordur. Selim'e, Mehmet Bey'in teknesiyle gittikleri yeri gösteren anlatıcı, "çok eskiden" o bölgenin balıkların uğrak yeri olduğunu belirtir. Yirmi beş mercan ve 14 kilo kılıç balığı, o dönemdeki hasılatlarıdır. Bunları işiten Selim, kilosu çok pahalıya satılan kılıç balıklarını avlayıp otellere satacağını söyler:

Haydi gidelim. (...) Bir aydır arındayım onun, gördüm, çok kurnaz, çok da atik, gördüm, üç metreden fazlaydı boyu. Üç kere karşılaştım onunla. Kaçtırdım, arıyorum, yakalayacağım. Onu bir yakalarsam, tamam. Bir yakalarsam, şimdi kılıcın kilosu yüz elli liraya... Doğru Hiltona götürürüm, o almazsa, istediğim parayı vermezlerse onlar, ben de Şeraton'a götürürüm, o da olmazsa Vehbi Bey'in bir oteli varmış, Divanlı mı ne, oraya götürürüm. Vehbi Bey alır, Koç, onun çok parası varmış. Türkiye'nin en zengin adamı. Almaz mı? (DK, s. 34).

Selim, geleneksel usullerle avlanır ve balıkların neslinin tükenmemesi için elinden geleni yapar ama diğer balıkçılar böyle yapmaz. Onların doymak bilmez iştahları, daha fazlasını kazanma idealleri, doğal dengenin bozulmasının ana nedenlerinden biridir. Kapitalist ekonomi modeli, balıkçıların da iştahlarını kabartır ve onlar da daha fazla para kazanmak için daha fazla avlanmaya çalışırlar. İşte bu yüzden kazançlarına kazanç eklemek isteyen balıkçılar dinamit kullanarak avlanmayı yeğlediklerinden balıkların kendi şartları içinde üremez:

Arayacağım... Bir zamanlar var ya, bu Marmara Denizi ağzına kadar kılıçla doluydu, na bu kadar bu kadar her birisi üç dört metre uzunluğunda, üç yüz, beş yüz, altı yüz kilo ağırlığında... Balıkçılar, çelebiler, dinamitçiler, zıpkıncılar kökünü geçirdiler. (DK, s. 34).



Bilinen ve doğal dengeye zarar vermeyen usullerle avlanan balıkçılar, dinamitle avlanan balıkçıların denize ve balıklara verdiği zararın farkındadır. Bu yüzden Selim, yukarıdaki sözleriyle onları eleştirir. Artık iş, evlerini geçindirmek için balık avlanmanın dışına çıkmıştır; bunun nedenlerinden biri de İstanbul'daki lüks oteller ve balık restoranlarının iştahlı ve zengin müşterileridir. Denizin doğal dengesi bozulmadan önce, Selim avlanmaya gittiğinde yunus balığı ailesi onun peşini bırakmaz, Selim nereye giderse onun peşinden gider. İnsan gibi davranan ve kendisini tanıyan bu hayvanların artık İstanbul Boğazı'nda bulunmadığını belirten Selim, bunu dinamitle yapılan avlanmaya bağlar. Anlatıcı, balıkların bile insani erdemlere sahip olduğunu belirterek şu eleştirileri yapar:

(...) Yunuslar onu görünce yürekten, candan gülüyorlardı. Hiç hayvan güler mi, gülmek ağlamak insanlara mahsustur. Vay ahmak insanoğlu vay, asıl gülmeyi unutan insanlardır. Şu dünyada dostu, arkadaşı olmayan, bir sıcak elin tadına, bir bakışın güzelliğine artık varamayan, varamayacak olan da insandır. Umutsuz olan, nankör olan insandır. Dünyanın güzelliğini yadsıyan artık salt yaşamının tadına varamayan insandır, altında yaşadığı göğü, üstünde gezdiği toprağı, akan suları göremeyen insandır. Görkemli doğa ortasında görmeden dolaşan, bakarkör olan insandır. Yunuslar, balıklar, kuşlar, kurtlar, tilkiler, ne pahasına olursa olsun, hem de börtü böcekler bu dünyanın tadını çıkarırlar. (DK, s. 35).

Boğaz'ın en önemli balıklarından olan yunuslar, dinamitlerle denizin doğal dengesi bozulmadan önce "Marmara Denizi'nin altını üstüne getirir yıldırım gibi bir Yalova'dan girer Boğaz'dan çıkar, Boğaz'dan girer Saros Körfezi'nden" çıkar, özgürce Boğaz'ı dolaşırlardı. Denizin kirlenmemesi, balıkçıların deniz canlıları için bir tehdit olmaması, yunus balıklarının ve diğer balık türlerinin doğal yaşamlarını sürdürmesini sağladığı yılların en önemli özelliğidir. Ancak zaman içinde, kapitalist ekonominin de etkisiyle doğal yaşam tehlike altına girer.

Tüfekte ya da zıpkınla yapılan avcılık da balıkların Boğaz'dan uzaklaşmasının nedenlerinden biridir. Özellikle büyük balıkları, ağla ya da oltayla çekemeyen balıkçılar tüfek ya da zıpkın kullanarak balıkları kolaylıkla avlar. Elbette, bu da denizin ekolojik dengeye zarar verir. Deniz yüzeyinde yaşayan kılıç balıkları, tüfek ve zıpkınların ana hedefidir:

Başlarına gelen belanın hepsi de bu yüzden zaten fıkalarının. Suyun yüzünde yirmi yıldır gelen zıpkınladı, giden zıpkınladı. Saklanmasını bilmezler fıkalarını... Bir benden saklanıyor o kocamış balık. Onun böyle bir tek kalışının bir sebebi olmalı, değil mi? (DK, s. 43).

Selim, bunları anlatıcıya, peşinden gittiği kılıç balığını yakalayamadığı için söyler. Doğayı tahrip eden, yaşanmaz hale getiren ve ekolojik dengeyi bozan insanoğlunun doymak bilmez iştahının arkasında öldürme ve yok etme tutkusu vardır. Anlatıcı, ekolojik dengenin bozulmasının arkasındaki nedenlerden birinin, aslında iyilik ve sevginin kaynağı olan insanın kendi dengesinin bozulması olduğunu farkındadır:

Niçin bu kadar öldürmeyi, yok etmeyi, parçalamayı seviyor insanlar? İnsan yumuşak başlı, iyilik dolu bir yaratıktır, ağız dolusu gülen, yürek dolusu ağlayan, iliklerine kadar duygulanan, seven bir yaratıktır insanoğlu... Bu öldürme, yok etme, öfke, öç, sevgisizlik neden? Niçin koparıyorlar çiçekleri, birisi tok da yüz bini niçin aç, o tok da bu kadar gözün altında, öfkenin içinde iflah oluyor mu? Tok olan niye bu kadar ahmak? (DK, s. 46).

Balıkçılar, aslında bu davranışlarıyla kendi kazanç kapılarını kapatmaktadır. Balık avlamayı bir hırs, tutku ve zenginleşme aracı olarak gören ve bu yüzden dinamit, kurşun ve zıpkın gibi araçlarla balık avlayanlar, “kendi elleriyle kentli rızıklarını” kesmektedir. “(...) Dünya yiyeceklerle dopdolu. Nereye elini uzatsan yiyor doyuyorsun. Ot, çiçek, arı, kuş, balık, meyve, tohum, elini neye atsan... Tanrı vermiş insan için, bol bol, ama herkes aç (...)” (DK, s. 75). Selim, bu sözleriyle ekolojik dengenin bozulmasının arkasında yatan nedeni de açıklamış olur. İnsanın doymak bilmez açlığı, doğaya büyük zarar verir. Doğanın dengesinin bozulması, örneğin balık türlerinin ve miktarındaki azalma, doğal olarak balık fiyatlarının da artmasına yol açar. Balıkçılar hem az balık avlar hem de avladıkları balıkları pahalıya satmak zorunda kalır; bu da onların bereketlerinin azalmasına, rızık kapılarının kesilmesine neden olur. Oysa Selim balıkçı ve diğer duyarlı balıkçılar, yunus katliamının durması için devlet yetkililerine başvurur; dinamit, kurşun ve zıpkınlarla avlanan balıkçılara bu yola başvurmamaları için yalvarırlar. Ancak kimse, onları dinlemez; devlet gereken tedbirleri almadığı gibi balıkçılar kolayca avlanma metodlarından vazgeçmez. Selim balıkçı denizin balıkçılara küseceğini bilir ve onlara yaptıklarının sonucunu haykırır: “Deniz size küsecek, deniz bize küsecek, bu yaptığımız kötülükten sonra deniz bize bir çaya bile vermeyecek. . . Deniz bize küsecek...” (DK, s. 48). Balıkların Boğaz’ı terk etmesi denizin küsmesidir; bundan dolayı balıkçılar evlerini geçindiremez duruma gelir.

Balıkçıların, insani olmayan yollara başvurarak balık avlaması, yoksulluktan kurtulma tutkularının eseridir. Onlar, balık avcılığını yaşamlarını sürdürme imkânı olarak değil, zenginleşme aracı olarak görür. Teslim Reis, Selim balıkçıya bunu açık bir biçimde ifade eder: “Bu iş iyi oldu Selim balıkçı. (...) Bu yunuslar bizi yoksulluktan kurtaracak. Ecnebi vapurları demir atmışlar İstanbul’a ne kadar yunus yağdı götürürsen alıyorlar.” (DK, s. 51). Teslim Reis, ekolojik dengenin zarar göreceğinin farkındadır, yaptığının yanlış olduğunu bilir ama kendisinin bu hayvanları avlamaması durumunda başka balıkçıların yunusları avlayacağını ve onların zenginleşeceğini söyler: “Biliyorum, (...) Ama ne gelir elimden, ben avlamasam başkaları avlayacak, ben bitirmesem başkası bitirecek yunusları, bak nasıl saldırıyorlar hayvancılara...” (DK, s. 51). Görüldüğü gibi, balıkçıların zenginleşme hülyaları, ekolojinin zarar görmesine yol açar. Balıkçıların amaçları, ailelerinin yaşamlarını avcılık yaparak sürdürmek değildir; değişen ve dönüşen sosyal hayatta kendilerine bir yer edinmek ve zenginleşmektir: “Bu gidişle apartman sahibi olacağız hepimiz, bütün Marmara balıkçıları...” (DK, s. 52). Selim’in uyarıları, hiçbir işe yaramaz ve balıkçılar yunusları silahlarla öldürerek yağlarını yabancılara satmaya devam eder.

Tabii bu heves, balıkların kendilerine daha emin bir sahil bulmalarını sağlar. Özellikle yunus balıkları İstanbul’dan göç ederek Yunanistan ya da Rusya sahillerinde görünmeye başlar. Topal Hasan’a göre balıkların İstanbul’dan göç ederek başka yerlere gitmesi, İstanbul balıkçıların aşağılamaktır. Bunun ana nedeni de balıkların avlanmak yerine öldürülmesidir. “Bizi aşağıladılar balıklar. (...) Bundan kötüsü olmaz. Balık insanı aşağılarsa sonu kötü olur.” (DK, s. 194). Balıkçılar, kendi aralarında özel bir jargonla balıkların kendilerini aşağıladığını söylerken aslında dikkat çekmeye çalıştıkları husus, balıkların neslinin ve miktarının azalmasıdır. İstanbul açıklarında geleneksel olmayan usullerle yakalanan balıkların miktarı azalır ve balık üretimi konusunda sorunlar oluşmaya başlar. Hayatta kalabilen balıklar da daha güvenli yaşayabilecekleri sahillere göç eder. “Balıkların aşağılaması” ya da “denizin küsmesi” böyle bir durumun sonucudur. Zenginleşme hevesine düşen balıkçılar, aslında doğayı küstürerek fakirleşir ve kendi çocuklarının aç kalmasına neden olur.

Denize zarar veren hususlardan biri de çevre kirlenmesidir. İstanbul, çevre kirliliğinin meydana getirdiği olumsuz sonuçları, uzun yıllar çekmiştir. Özellikle, Haliç sahilleri denizdeki kirlenmeyi en iyi yansıtan bölge olmuştur. Bu da elbette, balık miktarının azalmasına neden olmuştur. Romanda, Haliç’in yıllar

boyu çektiği bu sorun da dile getirilir; çevresel atıkların Haliç'te neden olduğu kirlilik, canlı bir tasvirle gözler önüne serilir.

(...) Haliç çamur, büyük bir lağım, çöplük, köpek, kedi, at, iri fareler, martı leşleriyle ağır, çalkanmayı; akmayı, dalgalanmayı unutmuş, neon, otomobil, puslu donuk güneş ışıklarıyla, üstünde odun parçaları, kabuklarla, süprüntülerle, sebze halinden dökülmüş yüzlerce kilo sebzeyle, domatesle, padıcanla, portakal, pırasa, karpuz kavunla kımlıtsız, yıllardır hiç durmadan. aktılan fabrika artıklarıyla, yanmış acı, kokan yağlarla kaymak bağlamış, dünyada hiçbir kokuya benzemeyen ağır, öğürtücü, delirtici bir kokuyla, gene dünyada hiçbir bataklıkla benzemeyen bir bataklıkta.(...) (DK, s. 255).

Haliç'in bu durumu, yalnızca denizdeki canlı türlerine zarar vermez; aynı zamanda Haliç ve çevresinde yaşayanlara da zarar verir. Haliç'teki kötü koku ve ağır hava, insanların yaşamını ciddi derecede etkiler. İstanbul halkı ve balıkçılar, durumun böyle olacağını bile bile Boğaz'ı kirletmeye devam eder; bu da kaçınılmaz olarak sağlık sorunlarına, bitki örtüsü ve hayvan popülasyonunda azalmaya yol açar.

## Sonuç

*Deniz Küstü*, İstanbul'daki balıkçıların denizi kirletmesi ve ekolojik dengeyi bozması üzerine tespitler içerir. 1970'li yılların İstanbul'unu anlatan romanda denizin kirlenmeden önceki ve kirlendikten sonraki durumunu görmek mümkündür. Romancı, Selim balıkçının bakış açısıyla doğanın ekolojik dengesinin ne surette bozulduğunu gözler önüne serer. İnsan ilişkilerinin, ekonomik hayatın ve doğal hayatın iç içe verildiği romanda alttan alta balıkçılara, doğal dengeyi bozmalarından dolayı eleştiriler de yöneltilir. Zeynel'in ve Selim'in hikayeleri, ekolojinin bozulmasıyla iç içe sunularak İstanbul'daki toplumsal, kültürel ve bireysel bozulma genel bir tablo halinde verilir.

İstanbul için deniz, tamamlayıcı bir unsurdur; Yaşar Kemal de romanında deniz ve kara hayatını birbiriyle ilişki içinde vererek ortaya koyar. Karadaki gelişmeler, denize de ister istemez yansır. Fabrikalardan çıkan atıklar, silah kullanılarak yapılan avcılık, ekonomik refah tutkusu sadece deniz yaşamının bozulmasına neden olmaz; aynı zamanda karadaki yaşam da bundan ciddi derecede etkilenir. Herkese yetecek kadar balık bulunan denizdeki canlı türlerinin ve miktarının azalması, ilerleyen zamanda balıkçıların avlanacak balık bulamamasına yol açar. Bunun sonucu da insanların fakirleşmesidir. Zaten Zeynel ve diğer kişilerin yaşamlarına bakıldığında bu durum net olarak görülür. Balıkçıların fakirlikten şikâyet etmesi, dikili ağaçlarının bulunmaması ve ailelerini istedikleri gibi yaşatamamaları doğal dengenin bozulmasıyla yakından ilişkilidir. Doğadaki bozulma, insanların bireysel ve toplumsal yaşamlarını da ciddi şekilde etkiler ve bazı dengesizliklerin yaşanması, artık kaçınılmaz bir hal alır. Zeynel, Selim ve diğer balıkçıların hezeyanları, dengesiz davranışları, insanlarla ilişkilerini başarılı bir biçimde kuramamaları bunun en önemli göstergesidir. Yaşar Kemal'e göre insanın mutluluğu, doğayla iç içe ve uyumlu bir biçimde yaşamasından geçer. Eğer insanoğlu doğayı katletmeye ya da doğanın dengesini bozmaya başlarsa bu durum, kaçınılmaz olarak insanın yaşamını da etkiler (Kemal 1982: 198). Yazarın bu vurgusu, *Deniz Küstü* romanında da net olarak görülür. İnsanların yaşamıyla doğanın yaşamı arasındaki ilişki, *Deniz Küstü* isimli romanda ana temalardan biridir.

*Deniz Küstü*, çok eski bir kent olan İstanbul'un can çekişmesinin resmedildiği romandır (Kemal 2002: 33). Yaşar Kemal, bozulan bir kentin doğal yaşamındaki sorunları, denizdeki kirlenme çerçevesinde anlatarak İstanbulluların yaşadıkları kente verdiği zararı göstermeye çalışır. Yaşar Kemal için doğa, bir dekor olmaktan çıkar, yaşayan ve adeta romanın kahramanlarından biri olmaya başlar. *Deniz Küstü* isimli romanda, Yunus ailesinin romanın olay örgüsünün ilerlemesindeki etkisi göz ardı edilemez;

bundan dolayı doğanın bu romanın bir parçası, hatta en önemli parçası olduğunu söylemek mümkündür. Yazarın diğer romanlarında da doğa, bir eyleyene dönüşür, dekor olmaktan çıkar. Bu da Yaşar Kemal'in çocukluğundaki cenneti aradığını gösteren bir olgudur (Gürsel 2008: 148). İnsanoğlunun doğadan ve doğa kültüründen kopuşu, *Deniz Küstü*'de, cennetin kaybedilişi şeklinde yer alır. Bu bakımdan roman, doğa-insan ilişkisini bir yitip ve kayboluş şeklinde verir.

### Kaynakça

- Bookchin, M. (2013). *Ekolojik Bir Toplum Doğru*. Çev. Abdullah Yılmaz, İstanbul: Sümer.
- Boynukara, H. ve Tütak, B. (2018). Ian McEwan'ın *Solar* ve Rachel Carson'ın *Sessiz Bahar* Romanlarının Ekoeleştirel Bir Bakış Açısıyla İncelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39, 51-76, ISSN: 1302-6879.
- Budan, C. Y. (2017). Çevreci Eleştiri Bağlamında Yaşar Kemal'in *Kuşlar da Gitti* Romanı Üzerine Bir Değerlendirme, *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(1), 3-20.
- Ergül, S. T. (2014). "Yaşar Kemal'in Bir Denemeci Olarak Portesi" *Folklor/Edebiyat*, C. 20, S. 80, 179-191.
- Gürsel, N. (2008). *Yaşar Kemal Bir Geçiş Dönemi Romancısı*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Keleş, R.; Hamamcı, C. ve Ç., A. (2012). *Çevre Politikası*. Ankara: İmge.
- Kemal, Y. (1982). "Yaşar Kemal'le Kapalı Oturum", (Söyleşiyi yapanlar Adnan Benk ve Tahsin Yücel) *Ustadır Arı*, Mart, 197-237.
- Kemal, Y. (1997). *Deniz Küstü*, İstanbul: Adam.
- Kemal, Y. (1998). *Yağmurcuk Kuşu/Kimsecik 1*. İstanbul: Adam.
- Kemal, Y. (2000). *İnce Memed 1*. İstanbul: Adam.
- Kemal, Y. (2002). "Söyleşi", (Söyleşiyi yapan Feridun Andaç), *Varlık*, 1142, Kasım, 30-35.
- Kemal, Y. (2011). *Hüyükteki Nar Ağacı*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Oppermann, S. (2012). *Ekoeleştiri Çevre ve Edebiyat*. İstanbul: Phoenix.
- Oppermann, S. (2006). "Doğa Yazınında Beden Politikası", *Akşit Göktürk Anma Toplantısı 1517.03.2006*, İstanbul, 1-17 [http://www.littera.hacettepe.edu.tr/TURKCE/18\\_cilt/6.pdf](http://www.littera.hacettepe.edu.tr/TURKCE/18_cilt/6.pdf) adresinden ulaşılmıştır.
- Önder, T. (2003). *Ekoloji, Toplum ve Siyaset*. Ankara: Odak.
- Özdağ, U. (2017). *Çevreci Eleştiriye Giriş*. Ankara: Ürün.
- Özdağ, U.G. ve Gonca G. A. (2011). "Türkiyat Araştırmalarında Yeni Bir Alan: Çevreci Eleştiri", *Orhon Yazıtlarının Bulunuşundan 120 Yıl Sonra Türklük Bilimine ve 21. Yüzyıl konulu 3. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, C.2, Ed. Ülkü Çelik Ş., Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara, 641-651.
- Pazarkaya, Y. (2017). *Sana Son Umudumu Söyleyeceğim/Yaşar Kemal Konuşuyor*. İstanbul: Sözcükler.
- Şeker, A. (2019). *Kemal Tahir, Orhan Kemal ve Yaşar Kemal'in Romanlarında Toplumsal Cinsiyet Açısından Kadın-Karşılaştırmalı Bir İnceleme-*. Doktora Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.
- Tamkoç, G. (1994). "Derin Ekolojinin Genel Çizgileri", *Birikim*, (57-58), Ocak Şubat, 87-91.
- Tamkoç, G. (1996). "Ekofeminizmin Amaçları", *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 4/1, 77-84.
- Tharaud, C. B. (2017). *Çukurova Yaşar Kemal Edebiyatının Temelleri*. Çev. Tahsin Çulhaoğlu, İstanbul: Yapı Kredi.
- Toska, S. (2013). William Faulkner'in *Ayı* adlı Öyküsüne Ekoeleştirel Yaklaşım, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 95-116.

Uğurlu, S. (2020). "Buket Uzuner'in Hikâye ve Romanlarının Ekoeleştiri Bağlamında İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.

## 17-Şerif Benekçi'nin romanlarında dış göç olgusu: Almanya'da Türk ve Müslüman olmak

Seda Gül KARTAL<sup>1</sup>

**APA:** Kartal, S. G. (2020). Şerif Benekçi'nin romanlarında dış göç olgusu: Almanya'da Türk ve Müslüman olmak. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 280-304. DOI: 10.29000/rumelide.835476.

### Öz

1960'lı yıllardan itibaren başlayan Türkiye'den Almanya'ya işçi göçü süreci, toplumsal tarihimiz açısından önemli bir kitlesel göç hadisesi olarak birçok yazar ve şairin eserlerine konu olmuştur. Şerif Benekçi de 1970'li yılların başında eğitim amacıyla gittiği Almanya'da iki yılı aşkın bir süre bulunmuş, bu süre içerisinde göçe dair yaptığı gözlemleri ve edindiği deneyimleri otobiyografik özellikler taşıyan romanları *Şimdi Ağlamak Vakti*(1986), *Bir Şafak Yürüyüşü*(1988) ve *Kumsalı Olmayan Ada*(1990)'da ele almıştır. Göç, farklı toplumları gönüllü veya zorunlu olarak bir araya getiren sosyal bir hareketlilik olduğundan kültürler arası etkileşim ve çatışmalara sebep olmaktadır. Bu açıdan çalışmamızda Almanya'da bulunan Türk ve Müslüman göçmenlerin kültürleşme süreçleri, uyum sorunları ve bu sorunlarla mücadele yöntemleri irdelenmiştir. Şerif Benekçi, göçmenlerin Almanya'daki yaşamlarını, Türk ve Alman toplumları arasındaki kültürel farklılıklara değinerek sosyolojik, bireysel sorunlarına odaklanarak psikolojik, çalışma koşullarına dikkat çekerek de ekonomik boyutu ile değerlendirir. Bunu yaparken her iki topluma mensup birey ve grupların aralarındaki ilişkiyi eleştirel bir bakış açısıyla Türk-Alman, Müslüman-Hristiyan ve Doğu-Batı karşıtlığı üzerinden ele alır. Bu karşıtlıktan kaynaklanan sosyal, ekonomik ve tarihî sebeplerle ötekileştirildikleri ve dışlandıkları bir toplumda Türk ve Müslüman göçmen şahıslar, çeşitli uyum sorunları ile baş etmek zorunda kalırlar. Bu sebeple her açıdan yabancı oldukları bir kültür içinde kaybolmamak için doğal bir savunma mekanizması geliştirerek kendi içlerine dönerler ve Alman toplumuyla etkileşime girmekten kaçınırlar. Bu süreçte kimliklerinin kaynağı olarak gördükleri dinî ve kültürel değerlerini korumaya veya yeniden keşfetmeye çalışırlar.

**Anahtar kelimeler:** Almanya, dış göç, uyum, kültürleşme, Şerif Benekçi

## Emigration in Şerif Benekçi's novels: Being Turkish and Muslim in Germany

### Abstract

The process of labor migration from Turkey to Germany that began in the 1960s has been the theme of the works of many writers and poets as a significant mass migration event with regards to our social history. Şerif Benekçi also stayed more than two years in Germany to study in the early 1970s, and during this time he covered his observations on immigration and his experiences in his autobiographical novels *Şimdi Ağlamak Vakti* (Time to Cry Now, 1986), *Bir Şafak Yürüyüşü* (A Dawn Walk, 1988) and *Kumsalı Olmayan Ada* (The Island without a Beach, 1990). Because migration is a social mobility that gathers different societies, whether voluntarily or necessarily, it causes cross-cultural interaction and conflict. From this point of view, our study examined the processes of acculturation of Turkish and Muslim immigrants in Germany, problems of adaptation, and methods of combating these problems. Şerif Benekçi evaluates the life of immigrants in Germany psychologically by focusing on their socio-cultural and individual problems, and

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü (İstanbul, Türkiye), sedagulkartal@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0388-9952 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835476]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com

economically by drawing attention to working conditions while addressing the cultural differences between Turkish and German societies. For this purpose, he discusses the relationship between individuals and groups belonging to both societies from a critical point of view through Turkish-German, Muslim-Christian, and east-west contradictions. Turkish and Muslim immigrant individuals are forced to deal with various adaptation problems in a society where they have been marginalized and excluded for social, economic, and historical reasons arising from these contradictions. Therefore, they turn in on themselves and avoid interacting with German society by developing a natural defense mechanism so as not to dissolve in a culture in which they are strangers in every respect. In this process, they try to protect or rediscover their religious and cultural values, which they see as the source of their identity.

**Keywords:** Germany, emigration, adaptation, acculturation, Şerif Benekçi

## Giriş

II. Dünya Savaşı'nın ardından Almanya'nın da dâhil olduğu birçok Avrupa ülkesinin yeniden inşası için ucuz ve yoğun iş gücü ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaç neticesinde 1961 yılında yapılan Türk-Alman İşgücü Anlaşması ile Almanya'ya kitlesel bir işçi göçü hareketi başlamış ve bu hareket ilerleyen dönemlerde sosyal ve siyasî göç şeklinde devam etmiştir (Adıgüzel, 2016, s. 65-67). Türkiye açısından ekonomik sıkıntılar ve işsizlik gibi etkenleri ortadan kaldıracak bir yol olarak görülen büyük çaptaki bu dış göç, daha sonra her iki ülkenin toplumsal dokusunu önemli ölçüde etkileyen bir olguya dönüşmüştür (Abadan-Unat, 2006, s. 1).

Her edebiyatın içinde üretildiği toplumla kopmaz, yadsınamaz ve reddedilemez şekilde bağlı olduğu kabul edilmektedir. Zira edebiyat, doğrudan toplumsal gerçekliği ve olayları anlatmasa dahi insan ve dolayısıyla toplum ile ilgili olmak durumundadır (Alver, 2006, s. 11-12). Bu sebeple toplumları etkileme ve değiştirme gücüne sahip bir olgu olan göç, ilk sözlü ürünlerden günümüze kadar birçok edebî eserde çeşitli yönleriyle ele alınmıştır. 1960'ların sonlarına doğru göçmen yazar ve şairlerin edebî çalışmalarında bulunmaya başlamasıyla birlikte toplumsal öneme sahip bir hadise olarak Türkiye'den Almanya'ya işçi göçü süreci de edebiyatımızı besleyen kaynaklardan biri hâline gelmiştir. İlk kuşak göçmen yazarlar eserlerinde göçmenlerin yaşamlarını ve sorunlarını; yaşadıkları gurbet ve yalnızlık duyguları, kültürel farklılıklar ve yabancılaşma, ötekileştirilme ve dışlanma, birbirleriyle ve ev sahibi topluma mensup bireylerle ilişkileri ve çatışmaları, iş yaşamında karşılaştıkları güçlükler ve ağır çalışma koşulları çerçevesinde ele almışlardır. Bu eserler, göçmen edebiyatı veya göç edebiyatı olarak adlandırılan türün içerisinde değerlendirilmiştir.

Bu tür, ana dillerinden uzak bir coğrafyada azınlık durumunda kalan temsilcilerce meydana getirilen, farklı ve yeni bir kültürel ortamda üretilen edebî ürünlerle sınırlandırılmaktadır. Bu sebeple her edebiyatın kendi içerisinde ihtiva ettiği göç temasından örülü eserleri bu tür içinde değerlendirmek yetersiz olacaktır (Akgün, 2015, s. 76). Bu da alanda yapılan çalışmalarda türün adlandırılması ve sınıflandırılmasında sorunlar yaşanmasına yol açmaktadır.

Şerif Benekçi, 1970'li yılların başında iki yılı aşkın bir süre Almanya'da göçmen olarak bulunur. Bu süre içinde Güney Almanya'da bulunan Goethe Enstitüsünde dil eğitimi alır ve ardından başladığı üniversite eğitimini tamamlamadan Türkiye'ye dönüş yapar (Gündoğan, 1986a, 90; Göze, 1996, 10). Bu göç sürecine dair gözlem, izlenim ve deneyimlerini ise *Şimdi Ağlamak Vakti* (1986), *Bir Şafak Yürüyüşü* (1988) ve *Kumsal Olmayan Ada* (1990) romanlarında aktarır. Bu romanlarda göçün sebepleri ve sonuçlarını sorgulayıcı bir bakış açısıyla ele alırken birbirinden farklı kültüre sahip iki toplumun göç

sürecine tepkilerini sosyolojik, Türk ve Müslüman göçmenlerin kendilerine oldukça yabancı bir toplum içinde yaşadıkları uyum sorunlarını ise psikolojik boyutu ile irdeler.

Şerif Benekçi, romancı kimliğinin yanı sıra yaşamının on beş yıllık bir döneminde imam-hatiplik görevinde bulunmuş bir din adamıdır. Bunun da etkisiyle olsa gerek romanlarında dinî konular ve meseleler önemli bir yer tutmaktadır (Değirmenci, 2008, s. 493). Bir röportajında roman türünün İslâmî sanat anlayışının emrine verilmesi gerektiğine dair düşüncelerini şu şekilde dile getirir:

“Romancı Müslümansa, kendi Müslüman dünyasını anlatacaktır. Dolayısıyla kendi kültürünü, inancını verecektir romanında. Romanın kişileri Müslümansa şüphesiz onların yaşadığı hayat da Müslümanca olacaktır. Şunu unutmamalıyız ki, şuurlu bir Müslüman olarak hayatını yaşayan kişiler cemiyetimizde çok azdır. İstisnadır handiyse. Böyle bir cemiyete Müslüman hayatı yaşayan tipleri eserlerimizde sunarsak, ideal bir hayat tipini sunarsak, bir zamanlar yaşanmış ve fakat unutulmuş bir hayat tipinin, Müslüman insanın hayat levhalarını bir kahramanlar manzumesinde verirsek, daha faydalı olabileceğimiz kanaatindeyim” (Gündoğan, 1986b, s. 5).

Bu düşüncelerinin yansıması olarak Almanya'ya göç olgusunu ele aldığı romanlarında başkışilerinin; çeşitli sebeplerle göç ettikleri Almanya'da, Türk ve bilhassa İslâm kültürüne ait değerlere tutunarak yaşamlarını devam ettirmek veya yeniden şekillendirmek için uğraştıkları görülür.

Hem kendisi bir süre Almanya'da göçmen olarak bulunmasına hem de ilk kuşak göçmenlerin yaşantılarını ve sorunlarını romanlarında ele almasına rağmen Şerif Benekçi'nin göçmen edebiyatı ile ilgili yapılan veya Türk romanında dış göç temasını ele alan çalışmalara<sup>2</sup> dâhil edilmediği görülmektedir. Bu romanları Almanya'dan Türkiye'ye dönüş yaptıktan yıllar sonra kaleme alıp yayımlaması<sup>3</sup> sebebiyle göçmen edebiyatı dışında değerlendirilmesini kabul etmekle birlikte edebiyatımızda dış göç temasını ele alan yazarlar arasında adının anılmamasının büyük bir eksiklik olduğunu düşünüyoruz. Bu konudaki eksikliği giderme fikrinden hareket ettiğimiz çalışmamızla, Şerif Benekçi'nin dış göç olgusunu ele aldığı üç romanında, göçe dair unsurları tespit ederek Almanya'ya işçi göçünün edebiyata yansımalarını ortaya çıkarmayı ve aynı zamanda yazar hakkında ileride yapılacak çalışmalara da katkı sağlamayı amaçlıyoruz. Yazarın romanlarında dış göç ile ilgili unsurlar; roman şahıslarının göç etme sebepleri, daha sonra da göçten sonraki yaşantılarına odaklanılarak sosyolojik bir yaklaşımla kültürleşme ve uyum kavramları çerçevesinde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bunun için de kültürlerarası psikoloji çalışmaları ile tanınan Berry'nin (1997, 2001, 2005) kültürleşme modelinden, Ward ve arkadaşları (1993, 1998, 1999, 2000) ile Aycan ve Berry'nin (1996) uyum süreci hakkındaki sınıflandırmasından yararlanılmıştır. Böylelikle İslâmî edebiyat anlayışına sahip bir yazarın gözünden Almanya'da bulunan Türk ve Müslüman göçmenlerin, kültürel farklılıklar sebebiyle yaşadıkları uyum sorunları ve bu sorunlarla mücadele yöntemleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

## 1. Göç öncesi

<sup>2</sup> Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: Asutay, H. (2017). Türk-Alman göçmen edebiyatı: Yazarlar sözlüğü. Edirne: Ceren Yayınları./ Ceylan, G. (2019). 1960'dan günümüze Almanya merkezli Türk göçmen edebiyatı ve Türk göçmen yazarlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çankırı: Çankırı Karatekin Üniversitesi./ Çavuş, B. (2020). Türk romanında dış göç (1960-1900) (A. J. Greimas'ın eyleyenler modeline göre dış göç romanlarında yapı). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi./ Koçak, A. (2019). Türk romanında Almanya'ya işçi göçü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yozgat: Yozgat Bozok Üniversitesi./ Oymak, A. (2005). Almanya'daki Türk edebiyatı/ilk kuşak yazarları ve eserlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi./Sağlam, F. (2003). Dünyada Türkçe ve Türk edebiyatı. İzmir: Kendi Yayını./ Yücedağ, G. (2019). Edebiyatın üç kuşağı üzerinden göç ve göçün dönüşümüne bakmak: Almanya'daki Türk diasporası örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.

<sup>3</sup> 1973 yılında liseden mezun olduğunu (Göze, 1991, s. 3) ve bundan bir süre sonra Almanya'ya gittiğini belirten yazarın 1970'lerin ortasında ülkeye dönüş yaptığı anlaşılmaktadır. Dış göç olgusunu ele aldığı ilk romanı Şimdi Ağlamak Vakti ise ilk defa 1986 yılında yayımlanmıştır.



Göç, ister gönüllü ister zorunlu olsun, bireyin doğup büyüdüğü, aşına olduğu yerleri terk ederek yabancı olduğu başka bir yere yerleşmek üzere gitmesini gerektirdiğinden kendi içerisinde birçok risk barındırmaktadır. Bu riskin göze alınabilmesi için de bireyleri veya toplulukları harekete geçirecek önemli bir motivasyonun olması gerekmektedir (Adıgüzel, 2016, s. 3). Şerif Benekçi de Almanya'ya göç olgusunu ele aldığı romanlarında, şahıslarının göçten önceki yaşantılarına ve onları göçe yöneltten sebeplere detaylı bir şekilde yer verir.

Yazarın *Şimdi Ağlamak Vakti* adlı romanı, başkışı Orhan Ardıçlı'nın<sup>4</sup>, doğumundan önce Kütahya'nın Gediz ilçesine bağlı Ergil köyünde başlayan ve Almanya'ya göç edişiyile devam eden hikâyesini içerir. Yazarın kendi yaşamından izler taşıyan romanda başkışının çocukluk ve ilk gençlik dönemi, ailesi ve çevresi ile ilişkileri bağlamında anlatılırken kendisini göçe hazırlayan süreçte de okuyucu tanık edilir. Orhan'ın ailesi ve diğer köylüler geçimlerini, ya kendi tarlalarını ekip biçerek ya da yılın yarıya yakın zamanında mevsimlik işçi olarak Manisa Ovası'nda çalışarak kazanırlar. Bu toprak işleri ise çocukluğundan beri ailesi ve çevresi tarafından okuyup iyi bir meslek sahibi olması için yönlendirilen Orhan'a uzaktır. Bu sebeple babası ölmeden evvel "Ben dünyadan gidince, sen buralarda eğleşme, yayını uzaklara ger." (Benekçi, 2013, s. 50) diyerek kendisine göç etmesi yönünde vasiyette bulunur. Orhan, lise öğrenimini tamamlamasının ardından üniversiteye devam edebilmek için üst üste girdiği iki imtihan da istediği fakülteyi kazanamaz. Bir süre yedek öğretmenlik yaptığı köyünde yaşamaya devam ederek eğitimine daha fazla ara vermek istemez ve Almanya'da işçi olarak bulunan eniştesinin önerisiyle 1972 senesinde "bakımlı öğrenci statüsü"<sup>5</sup>nde Almanya'ya gider. Anlaşıldığı üzere Orhan'ı göç etmeye yöneltten öncelikli sebep eğitimidir ve bunun arka plânında da ailesi ve çevresinin kendisinden beklentileri yer almaktadır.

Göç; bireysel bir karar neticesinde gerçekleştirilse bile ailenin, akrabaların, sosyal çevrenin göç kararında rol oynayabildiği ve kimi zaman da destek sunduğu gözlenmektedir. Ayrıca daha önceden göç eden aile üyelerinin, akrabaların, hemşehrilerin ve tanıdıkların olması ve bu kişilerin sağladığı bilgi, destek ve imkânlar; göçün biçimini belirlemekte ve gerçekleşmesini sağlamaktadır (Gezici Yalçın, 2017, s. 60-61). Bu tür bağlar, aynı zamanda göçmenler için "gereğinde yardım almak, iş bulmak konusunda başvurabilecekleri bir çeşit sosyal sermayedir" (Abadan-Unat, 2006, s. 34) ve bu açıdan bireylere göç etmek için güven ve cesaret vermektedir. Orhan'ın göç etmesinde de ablasının eşi Cemil ve köylüsü Süleyman'ın etkisi ve desteği olur. İkisi de 1964 senesinde Almanya'ya işçi olarak giden ilk kuşak göçmenlerdendir. Ayrıca 28 Mart 1970'te meydana gelen Gediz depreminin ardından "Almanya ile Türkiye arasında varılan mutabakatla deprem bölgesine öncelik tanınmış, Yukarı Gediz vadisindeki köylerden bu ülkeye on binin üzerinde işçi gitmişti"<sup>6</sup>r (Benekçi, 2013, s. 92). Bu kişilerin iki yüze yakını da Orhan'ın köyündendir. Yazarın *Kumsalı Olmayan Ada* adlı romanında da deprem sonrasında Gediz'in Belen Köyü'nden işçi göçüne katılmış şahıslar bulunmaktadır. Bu şahıslardan biri romanın başkışısı Salih Bağcı'nın eniştesidir. Salih, "Mart 1970 depremi köyleri ve kasabaları silkeledi, eski Gediz yandı ve yıkıldı, yeni ilçe, Belen köyünün Karılar Pazarı adıyla bilinen ve çocukken eşek otlattığımız buğday tarlaları üzerine kuruldu. Yüzlerce insan gibi, eniştemiz de 'Alamanyalı' oldu." (Benekçi, 1990, s. 7) sözleriyle bu göçten bahseder. Bu bölgede yaşayan birçok kişinin, depremin etkisiyle bölgede

<sup>4</sup> Şerif Benekçi verdiği bir röportajda "Bu roman, yaşadığım günlerin romanıdır. Romanın Orhan Ardıçlı'sı benim. Olay yaşanmıştır, kısacası benim on üç yıllık hayat hikâyemdir." (Banu, 1977, s. 29) diyerek *Şimdi Ağlamak Vakti*'nin otobiyografik bir roman olduğunu belirtmiştir. Bu romanda olay örgüsünün bir kısmının yazarın yaşantısına dayandığı, sadece köyünün ve kendisi başta olmak üzere birçok şahsın adının değiştirildiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda yazar, İmam Nablûsi ve Seyyid Süleyman El-Hüseyinî'nin rüya tabirleri ile ilgili eserlerini derleyerek hazırladığı *Büyük Rüya Tabirleri Ansiklopedisi* (1994) ve *Resimli Şairler ve Yazarlar Sözlüğü* (1995) adlı eserlerini "Orhan Ardıçlı" müstear adını kullanarak yayımlamıştır (Kartal, 2019).

<sup>5</sup> Alman makamlarına öğrencinin masraflarını karşılayacağını bildiren birinin kefalet vermesi şeklinde gerçekleşmektedir (Benekçi, 2013, s. 151).

yaşanan sosyoekonomik kayıpların ve değişikliklerin ardından tarım işinden ailelerini ve kendilerini geçindirecek bir gelir elde edemeyecekleri ve başka bir iş olanağına da sahip olmadıkları için göç kararı aldığı anlaşılmaktadır. Bir süre sonra bazılarının aileleri de göçe katılmıştır. Salih'in eniştesi de 1971 yılında eşini ve bir süre çalışıp para biriktirmesi için lise öğrenimini yeni tamamlamış "yoksul" (Benekçi, 1990, s. 58) bir genç olan kayınbiraderini yanına almıştır.

*Bir Şafak Yürüyüşü* adlı roman ise başkışiler Halil, Özer ve Mehmet'in Almanya'ya göç edişlerinden sonra başlar ve göç öncesi yaşamları kahraman anlatıcı oldukları ve yazar anlatıcı tarafından aktarılan bölümlerde dış diyaloglar ile kendi ağızlarından anlatılır. Halil, öğrenim gördüğü iki senenin sonunda ODTÜ'den ayrılmış, ardından öğretmen olan babasının emekli olduktan sonra yerleştiği Kütahya'ya bağlı bir kasaba olan Şaphane'ye dönmüştür. Bu kasabada iş bulamadığından ve Türkiye'deki büyük şehirlerde de yaşamak istemediğinden bir tanıdığıнын vesilesi ile Almanya'ya çalışmak için gitmiştir.

Özer ise Erzurumlu yoksul bir ailenin çocuğudur ve Almanya, ilk göç tecrübesi değildir. Çocukluk döneminde ailesi ile birlikte Erzurum'dan Manisa'ya göç etmiş, daha sonra Ziraat Fakültesinde öğrenim görmek için yeniden memleketine dönmüştür. Fakülteden mühendislik diplomasını almasının ardından iş imkânlarının daha iyi olduğunu düşündüğü Almanya'ya işçi olarak gitmek istemiş, bunu gerçekleştirince de turist vizesi ile giriş yapmıştır.

Bir diğer başkışı Mehmet, ilahiyat öğrenimi görmüş müteveyyin bir gençtir. Bir ideal ile başladığı imam hatiplik mesleğinden İslâm'ı kendisine göre gerektiği gibi yaşamayan ve öğrenmemek için direnen cemaati sebebiyle hevesi kırıldığı için istifa etmiştir. Ailesinin yaşadığı kasabaya döndükten bir süre sonra da göç etmeye karar vermiştir:

"Yüce Peygamberimiz -salât ve selâmların en güzeli O'na olsun-, 'Rabbim yeryüzünü ümmetim için mescit kılmıştır' diyor ya; ben bunun verdiği hazzı hiçbir şeyde tatmadım: Kırlarda, dağlarda, kıyısı çimenli tenha yollarda kıldığım namazdan sonra içimin serinlediğini hissedirdim hep. Fakat damızlık dana gibi dolaşmakla da olmuyordu; bir baltaya sap olmak, hayatı tek başına kazanmak gerekiyordu. Yeryüzü genişti, bir yerlere hicret etmem gerektiğini düşünüyordum. Doğrusunu söylemek gerekirse, para kazanmak istiyordum. Temiz olan her yerde namaz kılınyordu ama para kazanılmıyordu. Bir yolunu bulup buraya geldim" (Benekçi, 1988, s. 68).

Bu üç gencin göç kararının ardında yatan sebep ekonomiktir ve bu sebepleri meydana getiren siyasî ve toplumsal etkenler de romanda sorgulanmaktadır. Halil ve Mehmet, 1971; Özer ise 1972 senesinde Almanya'ya göç etmiştir. Ayrıca gençlerin göç edişi 12 Mart 1971 Muhtırası sonrasına denk gelmektedir. Halil ve Özer, lise ve üniversite yıllarında memleket meseleleri ve siyaset ile ilgilenmiş; bu amaçla öğrenci hareketlerine katılmıştır. Biri üniversiteden ayrıldıktan, diğeri ise mezun olduktan sonra ideolojileri doğrultusunda mücadele etmeyi ve ideallerini bırakarak geçim derdiyle göçe karar vermiştir. Halil, kendisini ve diğer vatandaşları işçi göçüne sürükleyen şartları sorguladığı bir iç konuşmasında şunları söyler:

"Bir millet için, her asırda sivri bir olay, sivri bir taraf vardır. Benim yaşadığım çağda milletimin sivri olayı Almanya idi. Geçmiş şan ve şerefle dolu milletim, en karanlık çağındaydı. Nurlu ufuklar vaat eden ve çağdaş uygarlık palavraları atanlar gözardı etmesine rağmen, gerçek ortadaydı.

Mal meydandaydı.

Millet ortadaydı.

Herkes başının çaresine baksındı bunun adı.

Ben de herkesten biriydim. Ne ümitlerle büyütülmüş, ne hayaller kurmuştum kendim ve milletim için.

Deveyi yardan aşırın bir tutam otmuş. Bense yar değil deryalar aşır da geldim Almanya'ya. O halde deveden de aşağı idim ben. Bir dilim ekmek için buralara gelmenin başka bir açıklaması var mıdır?" (Benekçi, 1988, s. 84-85).

Kendi nesillerini "çelik gibi vatan topraklarının dışına doğru savur"an (Benekçi, 1988, s. 334) siyasetçileri işçi göçünün müsebbibi olarak görür. Özer de kendisiyle benzer düşüncededir: "...Bu vatana bize çok gördüler, âşığı değiliz Frengistan'ın, mirengistanın. İki milyonu aşkın kulak çan sesleriyle dolup, bir dilim ekmek uğruna gâvurun tezgâhlarında işbaşı yaparken, umarım onlar daha çeşnili kahvaltılı sofraları kurabiliyorlardır" (Benekçi, 1988, s. 353).

1960'lı yıllardan itibaren bir toplumsal sorun olan işsizliğin kısmî çözüm yolu olarak yurt dışına yönelik istihdam politikaları tercih edilmiştir (Canatan, 1990, s. 24). Halil ve Özer'in eleştirisi de bu soruna farklı ve kalıcı çözümler üretileceğine vatandaşların göçe yöneltilmesinedir. Bu gençlerin, 12 Mart öncesi ve sonrasında siyasî çalkantıları ve karışıklığının yarattığı ekonomik istikrarsızlığın, işsizliğin ve güvensizlik ortamının etkisiyle daha iyi bir yaşam şansı için göç kararı aldığı anlaşılmaktadır.

Almanya, 1973 senesinde yaşanan petrol krizi sebebiyle yaşanan ekonomik durgunluğun ardından yabancı işçi almını durdurmuş (Toksöz, 2006, s. 28), hâlihazırda çalışmakta olan göçmen işçileri de ülkelerine dönmeleri yönünde teşvik etmiştir (Abadan-Unat, 2006, s. 63). Birçok göçmen Türkiye'ye dönüş yaparken Almanya'da çalışmaya ve yaşamaya devam etmek isteyenler ise ailelerini yanlarına getirmeye karar vermişlerdir. Bu sebeple işçi göçü dursa bile aile birleşimi ile Türkiye'den Almanya'ya gidiş "sosyal göç" (Adıgüzel, 2016, s. 152) şeklinde devam etmiştir. Yazarın romanlarında bu şekilde göç eden kadın ve çocuk şahıslar da bulunmaktadır. Bu kadınlar arasında çalışanlar olduğu gibi sadece eş veya çocuklarına destek olmak için Almanya'da bulunanlar da vardır.

Göçün sebepleri araştırılırken birey ile toplumsal koşullar arasındaki ilişkiye de mutlaka bakmak gerekmektedir. Birey, kendi yaşadığı ülkede iş bulamadığı için başka bir ülkeye çalışmak için gidiyorsa, bu her ne kadar bireysel bir karar gibi görünse de, ülkedeki işsizlik oranı gibi yapısal faktörler tarafından da belirli düzeyde etkilenmektedir. Bu nedenle ekonomik nedenlerle göç etmek zorunda kalanların ya da bunu isteyerek tercih edenlerin, ülkeler arasındaki ekonomik ve politik belirlenimlerden bağımsız bir göç kararı alma olasılıkları düşüktür (Gezici Yalçın, 2017, s. 21-22). Zira "insanların göçmen haline gelebilmeleri için, bazı etmenler tarafından kendi yurtlarından 'itilmeleri', göç edilen bölgelerin cazibesıyla de 'çekilmeleri' gerekmektedir" (Faist, 2003, s. 43-44). Bu sebeple göçmenlerin "işlerin, ücretlerin ve diğer ekonomik faktörlerin en avantajlı olduğu yerlere" (Toksöz, 2006, s. 16) gitmeyi tercih ettikleri bilinmektedir. Almanya da refah düzeyi yüksek, istihdam olanakları çeşitli ve ekonomik açıdan güçlü bir sanayi ülkesidir. Bunu vurgulamak için *Şimdi Ağlamak Vakti* adlı romanın başkışisi Orhan tarafından, Alman ekonomisinin önemli ticarî markalarından birinin üzerinden Türkiye-Almanya mukayesesi yapılır:

"Şimdi gölgesinde ilerledikleri tırn üzerinde Siemens yazılıydı. Kendi ülkesinde bu markanın önüne bir sıfat eklenmişti: Türk Siemens. "Türk artık bir isim değil, yabancı markaların önünde bir sıfat" diye geçirdi içinden. "Türk isim olsaydı, Anadolu tosunlarının burada ne işi vardı? Yaşasın Türk Siemens, Türk Pirelli... Bir adım sonra Türk Mercedes, pek yakında sinemalarda!" (Benekçi, 2013, s. 169).

Almanya, göçmen roman şahısları için yaşam standartlarının yüksekliği açısından da çekici bir ülkedir. Yine aynı romanda BMW marka bir otomobil kullanan Cemil, "Engil'de doğru dürüst eşek binemezken, bak şimdi nelere biniyoruz." (Benekçi, 2013, s. 169) diyerek Almanya'yı sahip oldukları imkânlar açısından değerlendirir. Bu gibi imkânlar, yıllık izinlerini memleketlerinde geçiren göçmenlerin, hemşehrilerini göçe özendirmesinde etkili olur.

## 2. Göç sonrası kültürleşme ve uyum

Göç, farklı kültürlerden insanların gönüllü veya zorunlu olarak bir araya gelmesine ve etkileşim kurmasına neden olan sosyal bir hareketliliktir. Bu sebeple bir bireyde ya da grupta başka kültürel grupla temas neticesinde meydana gelen değişiklik (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis ve Sam, 2011, s. 475) olarak tanımlanan “kültürleşme” kavramıyla da birlikte değerlendirilmektedir. Bu değişiklik, grup düzeyinde sosyal yapı ve kurumlar ile kültürel özellik ve uygulamalarda (gelenekler, normlar ve değerler); birey düzeyinde ise kişinin davranışlarında meydana gelmektedir (Berry, 2005, s. 698-699). İki veya daha fazla grupta meydana gelebilecek kültürel ve psikolojik bir değişim sürecini içermesine rağmen çoğu zaman baskın toplum tarafından baskın olmayan toplumun daha fazla kültürleşme eğiliminde olması beklenmektedir. Zira asıl uyum sağlaması gerekenlerin sonradan gelenlerin, yani göçmenlerin olduğu düşünülmektedir (Berry, 2001, s. 616). Bu açıdan birey ve grupların, bir kültürleşme stratejisi benimseyerek baskın toplumla birlikte nasıl yaşayacaklarını çözmeleri gerekmektedir (Berry, Phinney, Sam ve Vedder, 2006, s. 305). Kültürlerarası psikoloji alanında önemli çalışmaları ile tanınan Berry'nin (1997, s. 9) oluşturduğu kültürleşme modeline göre söz konusu stratejiler şu şekilde sınıflandırılmaktadır: Bireylerin kendi kültürel kimliklerini korumak istememeleri neticesinde baskın toplumla etkileşime girmeleri ve bu toplumun kültürel değerlerini benimsemeleri asimilasyon; baskın kültürle etkileşimden kaçınarak orijinal kültürlerine ait değerlere tutunmaları ve kültürlerini devam ettirmeleri ayrışma; kendi kültürlerini ve kimliklerini korumaya devam ederken aynı zamanda baskın kültürle de etkileşime girmeleri bütünleşme; hem kendi kültürel kimliklerini korumaya hem de baskın kültürle etkileşime girmeye ilgi göstermemeleri ya da az ilgi göstermeleri ise marjinalleşme stratejisidir. Özetle iki kültürün temas ettiği durumlarda bir grup diğerine nüfuz edebilir veya diğerini görmezden gelebilir ya da iki kültür birbirinden bağımsız kalabilir veya birleşebilir (Berry, 2001, s. 617).

Bireylerin kültürleşme stratejisi seçimini belirleyen iki önemli unsur bulunmaktadır: Birincisi kendi kültürel kimliklerine ne derecede önem verdikleri ve bu kimliği muhafaza etmeyi isteyip istemedikleri, ikincisi yeni kültürel topluma dâhil olup olmayacakları ve dolayısıyla etkileşime girip girmeyecekleridir (Berry, 1997, s. 9). Bu seçimi yapmakta özgür olan göçmenleri kısıtlayıcı bazı durumlar da yaşanabilir. Bu süreçte temas hâlindeki iki farklı kültürel geçmişe sahip grubun birbirlerine karşı ön yargı, tutum ve davranışları ile bir arada yaşamaya yönelik algılarının olumlu veya olumsuz olması bu seçimi etkileyebilmektedir (Berry, 2001, s. 618). Bir ülkede bulunan göçmenler bu etkenleri göz önünde bulundurarak bireysel veya grup olarak bu dört farklı stratejiden birini benimseyebilirler ve benimsedikleri stratejiye göre biyolojik, ekonomik, sosyal ve psikolojik birçok değişiklik yaşayabilirler. Bunlar yemek ve giyim tercihleri gibi yüzeysel değişikliklerden dil, inanç ve değerlere uzanan derin değişiklikleri içerebilir (Berry, 1997, s. 17).

Bireyin kültürleşme deneyimleri ile başa çıkma süreci ise “uyum” olarak tanımlanmaktadır (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis ve Sam, 2011, s. 475). Bu alanda çalışmalar yapan Ward ve arkadaşları, uyum sürecini psikolojik ve sosyokültürel olmak üzere iki kategoriye ayırmışlardır (Ward ve Kennedy, 1993; Ward, Okura, Kennedy ve Kojima, 1998). Aycan ve Berry (1996) ise daha önce sosyokültürel uyum içinde değerlendirilen göçmenlerin ekonomik durumlarının uyum sürecine etkisini, ekonomik uyum adıyla ayrı bir kategori olarak ele almıştır.

Psikolojik uyum, bireylerin göç ettikleri ülkede buldukları süre boyunca psikolojik açıdan iyi oluş hâllerini ve yaşam doyumuna sahip olmalarını ifade etmektedir (Ward, Okura, Kennedy ve Kojima, 1998, s. 279). Bu uyumu olumlu yönde etkileyen faktörler arasında yaşamda meydana gelen

değişiklikten tatmin olma (Ward ve Kennedy, 1999, s. 661), ev sahibi kültür ve kendi kültürüne mensup bireylerle kurulan etkileşim ve iletişimden duyulan memnuniyet, düşük yalnızlık hissi (Ward ve Rana-Deuba, 2000, s. 300), dışa dönüklük ve iç kontrol odaklılık (Ward ve Kennedy, 1993, s. 131) yer almaktadır. Ayrıca bireyin kendi kültürüne bağlılık düzeyi (Ward ve Rana-Deuba, 2000, s. 300), memleket hasreti duyması (Ward ve Kennedy, 1993, s. 142), kültürleşmeye yönelik stres ve çatışmayla başa çıkabilme biçimleri ile kişilik özellikleri de süreci etkileyen diğer etkenlerdir (Ward ve Kennedy, 1999, 661). Psikolojik uyumun gerçekleşmesi; göç sürecinde bireyin içinde bulunduğu durumları olumlu şekilde değerlendirmesini ve yaşamından hoşnut olmasını kolaylaştırmaktadır (Maydell-Stevens, Masgoret ve Ward, 2007, 179).

Psikolojik uyum; bireysel bir süreçken sosyokültürel uyum, bireyin günlük yaşamında sorunlarla başa çıkabilme ve yaşamını yönetebilme yetisine sahip olmasını içeren sosyal bir süreçtir (Berry, 1997, s. 14). Yani bireyin sosyal yeterliklerini ifade etmektedir (Berry, Phinney, Sam ve Vedder, 2006, s. 306). Sosyokültürel uyumda etkili faktörler kültürel bilgi (kültürün tarihi, gelenekleri, değerleri vb.), kültürel mesafe, dil yeterliliği, ikamet süresi, ev sahibi kültürle kurulan iletişim ve etkileşimdir (Ward ve Kennedy, 1999, s. 661). Bireyler ev sahibi kültürle ne kadar çok etkileşime geçip iletişim kurarlarsa sosyokültürel uyum sorunlarını yaşama olasılıkları o kadar az olmaktadır. Ayrıca sosyokültürel uyum ve psikolojik uyum arasında da bir ilişki vardır. Birinin gerçekleşmesi diğerini olumlu yönde etkilemektedir (Ward ve Kennedy, 1993, s. 142-145).

Ekonomik uyum sürecini etkileyen önemli faktörler ise göç edilen ülkede istihdam edilme, istihdam edilen işin bireyin eğitimine uygunluğu ve niteliği, çalışma koşulları, ücretten duyulan memnuniyet, elde edilen meslekî statü ve iş performansındaki başarıdır. Bu faktörlerin olumlu veya olumsuz olması göçmenlerin yerli topluma uyum sağlamaya karşı istekli olup olmamalarını belirlemektedir (Aycan ve Berry, 1996, s. 246-249).

Bir bireyin uyum düzeyinin yüksek olmasını belirleyen faktörler arasında tercih ettiği kültürleşme stratejisi de bulunmaktadır. Bu stratejilerden bütünleşme genellikle en çok, marjinalleşme en az, asimilasyon ve ayrışma stratejileri ise orta düzeyde etkilidir (Berry, 1997, s. 24). Biz de çalışmamızda roman şahıslarının benimsedikleri kültürleşme stratejilerini göz önünde bulundurarak Almanya'da göçmen olarak buldukları süre boyunca yaşadıkları sosyokültürel ve psikolojik uyum sürecini, her iki uyum durumunun birbirini etkilemesinden dolayı birlikte, ekonomik uyumu ise göçmen şahısların çalışma yaşamlarına odaklanarak ayrı bir başlık altında incelemeye çalışacağız.

## 2.1. Sosyokültürel ve psikolojik uyum

*Şimdi Ağlamak Vakti* adlı romanın başkışisi Orhan, Almancasını ilerletmek için önce Goethe Enstitüsünde dil eğitimi alır, ardından üniversiteye başlar. Bu süre boyunca kendi milletinden göçmenler ile yerli halkı gözleme fırsatı bulur. Bu gözlemleri neticesinde oluşan Türk göçmenlerin Alman toplumuna uyumu konusundaki düşüncelerini şu şekilde ifade eder:

“Yabancı bir kültürün dışlıları arasında yok olmamak için belki gereğinden fazla içe kapanmakta, böylece kendilerini koruyabileceklerini sanmaktadırlar. Almanlar, doğal olarak harekete geçen bu savunma mekanizmasını anlamıyor, onları cehalet ve görgüsüzlükle itham ediyorlar. Oysa her toplumun orta sınıfı aşağı yukarı aynı tepkiyi verir. Bu vatandaşlarımızın pek çoğu uyum sorunu yaşamakta, kendi değer yargıları ve ahlâk anlayışları ile bağdaşmayan davranışlar karşısında bunalmaya girmektedirler. İşçi lojmanları ile fabrika arasında sıkışıp kalan, kendilerini robotlaşmış varlıklar olarak gören bu insanlara bakıp, koskoca bir millet hakkında kesin yargılara varıyor, bizi topyekûn karalıyorlar” (Benekçi, 2013, s. 186-187).

Sosyokültürel uyum, “kültürel mesafe”nin büyüklüğünden güçlü bir şekilde etkilenir (Ward, Okura, Kennedy ve Kojima, 1998, s. 279). Kültürel mesafe, iki kültürün dil ve din gibi olgular açısından farklılık ve benzerliklerini ifade eder. İki kültür arasındaki farklılık ne kadar büyük olursa baskın olmayan grup için uyum o kadar zayıf olacaktır (Berry, 1997, s. 23). Bu romandan yaptığımız alıntıda da görüldüğü üzere ev sahibi toplum ile aralarındaki kültürel mesafenin büyük oluşu, Türk göçmenlerin kültür şoku yaşamalarına ve bu farklı kültürün etkilerinden kendilerini koruyabilmek için Alman toplumu ile etkileşim kurmaktan kaçınmalarına sebep olur.

Bir ülkede ev sahibi toplumun baskın olmayan birey ve gruplar hakkındaki etnik kalıp yargıları, ön yargıları ve tutumları (din, dil, ırk temelli) da göçmenlerin kültürleşme yönelimlerini ve uyum sürecini etkilemektedir (Berry, 2001, s. 622). Bunlar olumsuzsa birey ve gruplar ayrımcılığa uğrar ve bunun neticesinde de baskın kültürle etkileşim ve iletişim kurmaya isteksiz veya az istekli hâle gelirler (Berry 1997, s. 29). Türkiye’den Almanya’ya işçi göçünün başladığı ilk yıllarda göçmenlere karşı yerli halk tarafından belirgin bir düşmanlık sergilenmese de ekonomik mucize döneminin 1970’li yıllarda duraksamaya başlaması ve belirgin bir sorun olarak işsizlik probleminin ortaya çıkması ile birlikte Almanya’da ırkçılık yaygınlaşmaya başlar (Castles ve Miller, 2008, s. 313). Bu ırkçılığın tezahürü olarak *Bir Şafak Yürüyüşü* romanında “yeni yeni türemeye başlayan punkçuların Türklere karşı olan taşkınlıkları...”ndan (Benekçi, 1988, s. 234) bahsedilir. Ayrıca ekonomik kriz ve buna bağlı olarak ortaya çıkan çeşitli toplumsal sorunların nedeni olarak da bu dönemde yabancılar gösterilir (Canatan, 1990, s. 80). Bu da göçmenlere karşı beslenen ön yargıların ve dolayısıyla ayrımcılığın artmasına sebep olur. Bir süre sonra yabancı düşmanlığı, günlük gazete manşetlerine yansımaya başlar. Bir gazetede “Tanrım, yalnız Almanların yaşadığı bir ülke yarat!” (Benekçi, 2013, s. 203) manşeti atılırken bir dergide “Caddede, sokakta, işyerinde, gashousda, trende, üst katta, alt katta: Yakında yatak odanda seninle bir yabancı!” (Benekçi, 1988, s. 120) başlığına rastlanır.

Alman toplumunun ön yargılarından biri Türk göçmenlerin suça meyilli oldukları yönündedir. Bu sebeple ülkede yaşanan birçok kriminal olay onlara mal edilir. Bu da Türkler aleyhinde yapılan gazete haberlerine şu şekilde yansır: “Bir bulvar gazetesi olan Bild, hemen her gün elinde bıçakla gezinen, birini yaralayan, bir başkasını döven erkek resimleri basıyor, bazen hızını alamayıp İtalyan suratlı adamların altına Müslüman isimleri yazıyordu” (Benekçi 2013. 203). Bu şekilde medyada yer alan Türk ve Müslüman göçmen temsilleri, yerli toplumun onları aynı zamanda bir güvenlik tehdidi olarak algıladığını göstermektedir.

Almanların Türk göçmenlere gösterdiği olumsuz ve dolayısıyla ayrılıkçı tavır, gündelik yaşamdan sahnelerle de romanlarda hissettirilir. Örneğin Almanlar, göçmenlere adlarıyla değil, “Bay Türk” (Benekçi, 1988, s. 120; 1990, s. 101) veya “Bay Müslüman” (Benekçi, 1990, s. 103) diyerek hitap ederler. Bu ifadeler ötekileştirmenin dile yansımalarıdır. Ayrıca bazı Almanlar da “içten içe öfke duydukları” göçmenlerle karşılaşmamak için “karşı kaldırıma geçivererek ya da bazı balkonları kullanmayarak” kendilerince çözümler üretirler (Benekçi, 1988, s. 29).

Göçte ev sahibi toplumun yeni gelene tepkisini belirleyen üç değişkenin olduğu kabul edilmektedir. Bunlar var olan toplumun yapısı, göçün yapıldığı dönemin özellikleri ve göç edilen ülke ile bırakılan ülke arasındaki tarihî bağlardır (Akhtar, 2010, s. 18). Bu açıdan *Şimdi Ağlamak Vakti*’nde Almanların Türklere karşı antipati, hatta nefret duyma sebepleri sorgulanır. Orhan bunu tarihî ve dinî nedenlere dayandırarak şu şekilde açıklar:

“...Bu nefretin kökü eskiye, Türklerin Orta Asya’dan Anadolu’ya gelip, orada bir devlet kurmalarına kadar dayanır. Atalarımın İslâmî din olarak seçip, onun savunucusu olmaya başlamalarından sonra, tarihte yeni

bir devir açılmıştır. Orta Asya'nın bu yiğit savaşçıları, yeni bir inancı benimseyerek, gerçek misyonlarına kavuşmuşlardı. Haçlı savaşlarının çoğu Anadolu'nun bağrında meydana gelmiş, Batı'nın köhnemiş inanç sistemlerini savunmak iddiasında olan açgözlü şövalyeler ordusu, Asya'nın batısındaki bozkırlarda erimişti. İslâm'ın bu yeni savunucularını Batı asla unutmadı ve affetmedi. Onlarda biriken duygular zamanla nefrete dönüştü, gün geldi, eski tazeliğiyle ortaya çıktı. Türklerin elli sene önce Yunanlılarla yaptığı Kurtuluş Savaşı, aslında Batı'nın tümüyle yapılmış bir savaştır. Bizi, şimdi bulunduğumuz topraklardan da atmak istediler, ama bunu başaramadılar. Demek ki milletlere, toprak gibi kin de miras kalıyor" (Benekçi, 2013, s. 186).

Şerif Benekçi verdiği bir röportajda da benzer cümleler kurar<sup>6</sup>: "...Almanlarda asırların köreltmediği bir Haçlı kını var. Bu, aydınında da var, sıradan insanında da. Özellikle Müslüman Türklere karşı amansız bir düşmanlığı var Batı'nın. Zaten onlar, Türkleri, Muhammedî olarak tanıyorlar. Diğer Müslüman ırklara karşı bir antipatileri yok. Sebebi, o Müslüman milletlerle din savaşı vermemiş olmaları olsa gerek" (Yardım, 1986, s. 19).

Castles ve Miller (2008, s. 313-314) da Almanya'da Türklerin ırkçılığa en büyük ve görünür şekilde maruz kalmalarının altında İslâm korkusunun güçlü bir tarihsel imge olmasının yattığını belirtir. Zira Türkler çoğunluk toplumu tarafından ilk önce İslâmî kimlikleri ile tanımlanmaktadırlar (Kaya, 2016, s. 210).

Uyum sürecini etkileyen tek faktör ev sahibi toplumun davranışları değildir. Aynı zamanda göçmenlerin ev sahibi toplumla ilgili etnik ön yargılarıyla da güçlü bir şekilde ilişkilidir (Zick, Wagner, van Dick ve Petzel, 2001: 555). Bu yargılardan biri Almanların tüm Doğululara karşı küçümseyici ve acıyan bir tavır içinde olmaları hakkındadır. Bu tavrın kaynağı ise refah seviyelerinin yüksekliğinden dolayı "kendilerini imtiyazlı sınıf, insanlığın efendisi olarak gör"meleridir (Benekçi, 2013, s.184). Ayrıca insanî ilişkilerdeki tavırları açısından da Almanlara eleştiri getirilir: "Onlara göre bir birliktelikte karşılıklı çıkar varsa, bundan kaçınmak ahmaklık olur. Oysa biz Doğulular, insan ilişkilerinde daha farklı boyutların olması gerektiğini düşünürüz" (Benekçi, 2013, s. 183). Bu sebeple roman şahısları Alman toplumuna mensup bireylerle ilişki kurma konusunda temkinli davranırlar.

Yazar romanlarında iki kültür arasındaki ilişkiyi Türk-Alman, Müslüman-Hristiyan ve Doğu-Batı karşıtlığı üzerinden ele alır. Bu karşıtlıktan doğan kültürel mesafenin büyüklüğü ile iki kültürel grubun birbirleri hakkındaki olumsuz yargılarının, göçmenlerin uyum durumlarını zayıflattığı anlaşılmaktadır.

Her iki topluma mensup bireyler; kişilik özellikleri, yaşam şekli ve doyumu bakımından da birbirinden farklıdırlar. Orhan Ardıçlı, Türkiye'deki bir arkadaşına yazdığı mektupta bu farklılığı şu şekilde dile getirir:

"Burada insanlar sürekli çalışıyor, kazanıyor, tüketiyor ve eğleniyor. Germenler, kendileriyle özdeşleşen biraya çok düşkünler. Kahve ve lokanta karışımı yerler olan gasthauslar akşam saatlerinde tamamen doluyor, kadın erkek, genç ihtiyar durmaksızın içiyorlar. (...) Gelecek kaygısı, siyasi çalkantı beklentileri olmayan kitleler, ıstırap diye bir şeyi tanımadan, gününü gün ediyor" (Benekçi, 2013, s. 205).

*Bir Şafak Yürüyüşü* romanında da Halil, ev sahibi toplum ile göçmenleri psikolojileri, yaşamdan ve gelecekte bekledikleri bakımından mukayese eder. Bu mukayese Alman toplumuna imrenme de içerir:

"Parkta bir biz değildik avanak avanak oturan; yabancılar vardı, duruşları, bakışları ile tedirginlikleri hemen belli olan. Yorgun yüzü, yapmacık coşkularla yalnızlığını gizlemeye çalışan göçmenler. Yaşlı Almanlar uyum içinde sürdürdükleri hayatlarını teşhir eder gibi. Eşlerden birinin parmağıyla gösterdiği bir noktaya dört göz

<sup>6</sup> Şerif Benekçi, çeşitli gazete ve dergilerde yayımlanan röportajlarında Almanya'da göçmen olarak bulunduğu süre boyunca edindiği tecrübe ve izlenimlerinden bahsetmektedir. Bu röportajlarda yer alan söylemleri ile Orhan'ın düşünceleri arasındaki benzerlikler, *Şimdi Ağlamak Vakti*'nin otobiyografik özellikler gösteren bir roman olmasından kaynaklanmaktadır.

birden yürüyor. Öyle sakın ki yüzleri, insan onları seyrederken rahatlıyor. Benim ülkemde insanlar neden bu kadar mutlu değildi acaba? Neydi o insanların şaşkın tavuk gibi yapan telâşın sebebi? Çok daha bencil, çok daha hırslı mıydı benim insanlarım?

Yarın diye bir şey vardı ve insanımı boğan yarın endişesiydi. Anam bile, kadınlık sezgisiyle mi, yoksa kuşaktan kuşağa aktarılan bir hayat tecrübesi olarak mı bilmiyorum, gelen gün giden günü aratır der, dururdu. Sadece yarın mıydı onların elini ayağını dolaştırın, hepten tedirgin eden? Yaşanan sıkıntılar, günlük dertler, her gün bir yenisi açılan ve mutlaka ne yapıp edip örtülmesi gereken gedikler, yamanması gereken yırtıklar? Ve sorulan hal hatırdan sonra çekilen ohlar, Allah bugünlerimizi aratmasın duâsıyla özetlenen yaşam trajedisi” (Benekçi, 1988, s. 69-70).

Göç sosyolojisi literatüründe geçimini sağlamak, para biriktirmek gibi ekonomik nedenlerle başka yerlere gidenler, genellikle gönüllü göç kapsamında değerlendirilmektedir (Gezici Yalçın, 2017, s. 21). *Kumsalı Olmayan Ada* romanının başkişisi Salih ise kendisi ve millettaşları tarafından ekonomik sebeplerle gerçekleştirilen göçün gönüllükten ziyade “zoraki bir sürgün” (Benekçi, 1990, s. 49) olduğunu düşünür. Bu sürgündeki Türkler hakkındaki görüşlerini ise şu şekilde ifade eder:

“Tarihinin en trajik göçünü yaşayan milletimin yürek paralayan manzaraları, siyah-beyaz bir ekranda sinemaskop olarak geçit yapıyordu. Kentin caddelerinde yürürken ne yana baksam, yakın çekim ve ayrıntılarla zenginleştirilmiş bu belgeseli görüyordum.

Derinliği olan bir filmde bu: Estetik ve öteki sanat unsurları, ön planda görünen insanlardaydı. Kaygılı, dalgın, ürkek, yılmış, hayata inanmayan, yaşamaya küsmüş, gergin yüzlü, düşük omuzlu, seğriyen dudaklı insanlarımda.

Hiçbir karesi feda edilemeyecek, makaslanamayacak bir belgeseldi bu. Arka plan değişse, çekim alanları bazen ülkemin manzaraları, bazen Avrupa'nın vadileri, ovaları olsa da, insanları hep aynıydı: Hasret tüten gözler, ağlamsı yüzler... Zavallı milletim benim; senin o yaşama sevincini yitirmişliğinin, yılmış yıkılmışlığının belgeselini ağlamadan seyrettim. Benim görüntüm sanki sizden farklı mı? Bütünün parçası değil miydim ben? (Benekçi, 1990, s. 33).

Yazarın üç romanından yaptığımız alıntılarda görüldüğü gibi Türk göçmenler, davranışlarına da yansıttıkları mutsuzluk, endişe, gerginlik, tedirginlik gibi olumsuz duygulara sahiplerdir. Bu duygular, anayurtlarındaki toplumsal ve ekonomik şartların doğurduğu zor ve sıkıntılı yaşamlarının neticesi olarak oluşmuş kişiliklerinin birer parçasıdır. Dolayısıyla refah seviyesi ve yaşam kalitesi yüksek bir ülke olan Almanya'daki yerli halk ile psikolojik hâlleri, duruşları ve yaşamdan beklentileri bakımından da oldukça farklıdır.

Bu kültürel ve psikolojik farklılıklar sebebiyle göçmenler, kendilerini göç ettikleri ülkenin kültürüne kapatarak ve aynı zamanda “kendi kültürel değerlerini koruma refleksi” (Adıgüzel, 2016, s. 160) ile anayurttaki ilişkilerini Almanya'da da devam ettirirler. Örneğin *Şimdi Ağlamak Vakti* romanında “Türkler, birkaç gün arayla birbirlerini ziyaret” (Benekçi, 2013, s. 168) ederler ve böylece kendi ana dillerini konuşma, örf ve geleneklerini yaşatma şansı bulurlar. Bu açıdan söz konusu göçmenlerin, ev sahibi toplumla kültür alışverişinde bulunmak yerine kendi içlerinde sosyalleşmeyi tercih ettikleri için sosyokültürel uyum düzeylerinin zayıf olduğu ve kültürleşme stratejilerinden “ayrışma”yı benimsedikleri söylenebilir.

Benekçi'nin romanlarında uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar sebebiyle bir yandan Türk göçmenlere hak verilirken bir yandan da bu yabancı ülkenin basit görgü kurallarına bile riayet etmeye çabalamamaları sebebiyle objektif ve sert eleştiriler getirilir. Bu eleştirilerden biri Orhan Ardıçlı tarafından yapılır:

“Almanların Türklere ön yargılı yaklaştıkları ne kadar doğru ise, Türklerin de bunu hak ettiği o kadar doğru idi. Şehir istasyonlarında hoyrat hoyrat gezinen, gelip geçene anlamsız anlamsız bakan bıyıklı Türk erkekleri hemen her yerde yüksek sesle konuşuyor, uzaktaki bir tanıdığını ışıkla çağırmakta hiçbir mahzur görmüyorlardı” (Benekçi, 2013, s. 203).



Bu tür davranışlar her iki toplumun bir arada uyum içinde yaşamasına engel teşkil etmektedir ve ev sahibi toplumun göçmenler hakkındaki olumsuz düşüncelerini beslemektedir. *Bir Şafak Yürüyüşü* adlı romanda da göçmenler benzer şekilde eleştirilir: “Şu Almanların koyduğu kurallara biz yabancılar bir türlü ayak uyduramıyoruz. İşte, bu saatte caddeye taşıtın giremeyeceğini gösteren levhanın hemen altında bir yabancı ile polis kavga ediyor” (Benekçi, 1988, s. 118).

Bu tür davranışların asıl kaynağı bilhassa kırsal kökenli göçmenlerin eğitimsiz olmalarıdır. Bu eğitimsizlik yeni topluma kültürel olarak uyum sağlamalarını zorlaştırır ve iki topluma mensup bireyler, bu açıdan sık sık mukayese edilir. Örneğin yine aynı romanda Almanların okuma alışkanlığına değinilir: “Şu Almanların hepsi okuyor. Her meslek ve ilginin mutlaka bir dergisi var. Rahipten tutun, en aşağılık meslek erbabına kadar herkes aradığı kitabı bulabiliyor” (Benekçi, 1988, s. 118). Göçmenlerin, özellikle de Türklerin gazete, dergi veya kitap okumaya ilgisinin azlığı Almanların dikkatinden kaçmaz. Bir kitapçı bunu dile getirdiğinde Halil, “Haklısınız hanımefendi, pek okumuyoruz. Zaten onun için buradayız ya!” (Benekçi, 1988, s. 119) diyerek kendi toplumunu okuma kültürü bakımından eleştirir ve eğitimsizliğin kendilerini göçe sürüklediğini ima eder.

Yazarın romanlarında Türkiye'den Almanya'ya göç etmiş eğitimli göçmenlere de bazı eleştiriler getirilir. *Şimdi Ağlamak Vakti* romanında Orhan, kendisine yardımcı olmaları için Almanya'daki sol görüşlü göçmenlerin kurduğu Tübingen'de bulunan Türkiyeli Öğrenciler Birlik ve Dayanışma Derneği'ne gider. Bu derneğin hangi ideolojiye yönelik olarak faaliyet gösterdiğinden habersiz olan Orhan'ı derneğin üyelerinden bir genç kız uyandır:

“-Burada bir yığın budala, bir şeyler yaptıklarını sanıyor. Birkaç idealistin dışında herkes kendini tatmin peşinde. Ezilmiş, horlanmış olabilirler, fakat buna gösterilecek tepki de devlet düşmanlığı olmamalı. Bölgesel dışlanma bahane edilerek bölücülük yapılıyor. İşin ilginç yanı, bu bölücülerin en yakın sempatanları Yunanlılar. Blaubeuren'de bir Yunanlı var, lokanta işletiyor, o adama dikkat et. Almanya'nın tüm eyaletlerinde, özellikle üniversite şehirlerinde resmi örgütlenmelerini tamamlamışlar. Sizin gibi okumaya gelenler öncelikli hedefleri. Onlarla sürtüşmeye kalkma. Ben senin adına uydurma bir form doldururum, gerçekten üye olduğunu sanırlar. Özellikle para sıkıntısı çekenleri arayıp buluyorlar, onlardan ne borç al ne de yardım kabul et” (Benekçi 2013: 178).

Avrupa'da ilk dönemlerde ortaya çıkan ve Türkiye'deki ideolojik ve siyasî görüşlerin birer uzantısı olan dernekler (Adıgüzel, s. 188), özellikle 12 Mart 1971 Muhtırası nedeniyle Türkiye'den siyasî sığınmacı olarak Almanya'ya kaçan pek çok kişiye kucak açmıştır (Abadan-Unat, 2006, s. 232). Bu dernek ile aynı yıllarda anayurtta yaşanan ideolojik ayrılığın yurt dışındaki göçmenlere sirayet ettiği, göçmenlerin yabancı olarak buldukları bir ülkede örgütlenebildikleri ve ayrıca Almanya'ya eğitim için giden öğrencilerin bu tür derneklere baskı ile üye yapıldıkları gösterilmek istenmiştir.

Orhan'ın dil eğitimi aldığı Blaubeuren'de bulunan Goethe Enstitüsündeki dil kursuna katılan gençlerin de yarıya yakını Türk'tür ve büyük çoğunluğu dersleri takip etmek yerine kantinde veya kahvelerde zaman geçirip Alman kızların peşinde koşarlar. Birçoğu iyi bir eğitim almış bu gençler ne için orada bulduklarını unutmuş ve kültürel açıdan yozlaşmaya başlamışlardır. Bunun sonucu olarak 1974 senesinde üç yüze yakın Türk gençten sadece Orhan'ın da dâhil olduğu on altı öğrenci yeterlik belgesi almaya hak kazanır. Orhan'a göre diğerleri hem davranışları hem de başarısızlıkları ile Türkleri ve Müslümanları, Alman toplumunun karşısında küçük düşürürler. Şerif Benekçi, Hikmet Gündoğan'a verdiği bir röportajda, Almanya'da bulunduğu süre içinde belli bir kültür düzeyinin üzerinde eğitimli birçok insan tanıdığını ve bu insanların Alman toplumunun sunduğu hazlara kendilerini kapırdıklarını gördüğünü belirtir. Bu insanlar hakkında yaptığı gözlemlere göre; bir insan İslâm'ı şuurlu olarak benimsememişse, neye inandığının farkında değilse daha kolay yozlaşmaktadır. Biraz düşünen ve sahip

olduğu kültürle Batı kültürünün yüzyıllardır süregelen boğuşmasının farkında olanlar ise kendi horlanmışlığını, insan yerine konmayışını ve yüzyıllardır silemediği Haçlı kiniyle beraber bir Batı öfkesinin Müslüman Türk'e karşı devam ettiğini görmekte zorlanmayacaklardır. Bu sayede gerçeği tüm çıplaklığıyla görüp niçin orada bulduklarının farkına varabilenler de bu insanlar olacaktır (Gündoğan, 1986b, 5).

Yazarın üç romanında da başkışiler, sadece eğitimli değil; aynı zamanda çok okuyan, yazan, düşünen ve fikir üreten aydın gençlerdir. Bu gençlerden biri olan Orhan, yazarın bahsettiği ikinci grupta yer almaktadır. Bazıları Almanya'ya kadar "savrulmuş bir milletin sorumluluğu"nu (Benekçi, 2013, s. 200) üzerinde hissederek ve "bu insanlara yardımcı olmak zorunda" olduğunu düşünerek (Benekçi, 2013, s. 200) hem dil kursunda hem de daha sonra devam ettiği üniversitede derslerine "müthiş bir hırsla sarıl"ır (Benekçi, 2013, s. 247). Bütün amacı üniversite öğrenimini başarı ile tamamladıktan sonra ülkesine dönerek hizmet etmektir. Ayrıca farklı milletlere mensup Müslüman öğrencilerle birlikte Goethe Enstitüsünün bahçesinde her hafta Cuma namazı kılması (Benekçi, 2013, s. 201-202) gibi dinî kimliğini sahiplenici davranışlarda bulunarak bu gençlerle bir tezat oluşturur. Şerif Benekçi'nin yukarıda yer verdiğimiz düşüncelerini, Orhan ve diğer öğrencilerin tutumlarını mukayese ederek romanında dile getirdiği anlaşılmaktadır.

Orhan, Almanya'da bulunduğu süre boyunca çevresiyle etkileşime girmekten kaçınır. Sadece göç sürecinin ilk aylarında dil kursunda ve gençlik yurdunda çoğunluğu Doğulu ülkelerden gelen gençlerle kısa süre arkadaşlık ilişkisi kurar. Almanlara karşı mesafeli duruşunun sebebinden bir arkadaşı şu şekilde bahseder:

"-Orhan'ın bir Alman kızla iki defa konuştuğuna tanık olmadım. Kendisi bu durumu, 'Milliyetimi duyunca suratını asan bir Alman kıızıyla neyi, nasıl konuşabilirim?' diye açıklamıştı. Türk öğrenciler içinde, Almanların soğukluğuna aynen karşılık veren sadece Orhan'dır" (Benekçi, 2013, s. 185).

Sadece iki Alman ile sosyal yaşamında görüşür. Biri dil kursu aracılığıyla evine yerleştiği ve kendisine "anne şefkati" (Benekçi, 2013, s. 199) ile yaklaşan Helga, diğeri ise Almancasını geliştirmesine yardımcı olan Sabine adlı bir genç kızdır. Bir süre sonra kendisine âşık olan Sabine'nin ilişkilerini bir adım öteye taşıma teklifini, evlenmelerine engel teşkil eden sorumlulukları olduğunu ve sonu evliliğe dayanmayacak bir arkadaşlık ilişkisi kurmalarının da ahlâkî olarak uygun olmadığını öne sürerek reddeder.

Göçten önce de "içe kapanık, duygusal" (Benekçi, 2013, s. 177) ve çekingen (Benekçi, 2013, s. 255) biri olan Orhan, zamanla hem kendi milletine hem de diğer milletlere mensup kişilerle olan iletişimini azaltır ve kendisini tüm çevresinden soyutlayıp yalnızlaşarak daha da içe dönük bir tip hâline gelir. Bu durumun sebepleri, Almanya'da bulunan Türklerin çoğunluğunun sorumsuzca davranışlarda bulunarak kendi kültürlerini olumsuz şekilde temsil etmelerinden duyduğu rahatsızlıktır ve Almanların Türk ve Müslüman göçmenlere beslediği ve davranışlarına yansıtıkları olumsuz ön yargılardır. Ayrıca iki kültürün uyum gösteremediği böyle bir çevrede yaşamının "yapay bir ihtişamın ortasında ruh sefaleti çekmek" (Benekçi, 2013, s. 203) olduğunu düşünerek sadece ikamet ettiği evdeki "sığındığı odada kendini güvende hisse"der (Benekçi, 2013, s. 204). Şerif Benekçi bir röportajında Orhan'ın bu tavrının, varlık sebebi olan manevî değerlerine dönmeyi tercih etmekten ve tek başına, çevresindeki döküntü insanların arasında Müslüman olmanın kavgasını vermekten kaynaklandığını belirtir (Yardım, 1986, s. 19). Zira Almanya'da dinî ve millî kimliğini yaşatıp devam ettirmek istediği hâlde çevresinde bunu birlikte gerçekleştirebileceği kimse yoktur.

Bu süreçte sahip olduğu psikolojik durum ve bu durumun dış görünüşüne de yansımaları üniversitedeki bir arkadaşı ile yaptığı konuşmada şu şekilde yansıtılır:

“Orhan, sandviçini bitirip aynanın karşısına geçti: Yüzünde belli belirsiz çizgiler, perçeminde aklar ve bakmakla bakmamak arasında tereddüt eden iki fersiz göz. Aynanın bulunduğu duvarın önünden ayrıldı, Alman kızın önüne geldi.

- Anna, beni sokakta görsen hakkımda ne düşünüürsün?
- Bilmem, galiba kendini yitirmiş bir adam, diye düşünürüm.
- Daha başka?
- Otuz beş yaşlarımda, karizmatik bir erkek, ama ürkek ve çekingen.
- Sahi mi söylüyorsun, iyi bak, benim yaşım yirmi dört.
- Olabilir, fakat otuz beş yaşında gösteriyorsun.
- Teşekkür ederim Anna, bana büyük bir iyilik yaptın.
- Beni kendime getirdin, yitik adam ayıktı” (Benekçi, 2013, s. 248).

Bu konuşmanın etkisiyle “çoktandır uyuyan sosyal yönünün uyanmak istediğini hisse” derek altı senelik üniversite eğitiminin geri kalan beş yılında Almanya’da “çakılıp kalmanın kendisine ne getireceğini” (Benekçi, 2013, s. 249) sorgular ve kendisi gibi gurbette olan hemşehrileri ile ortak olarak Türkiye’de bir iş kurmaya karar verir. Bu olay psikolojik açıdan kendisini daha iyi hissetmesini, yaşamından tatmin olmaya başlamasını sağlar. Yani yeniden kendi ülkesi ile bağ kurmasının psikolojisi üzerinde olumlu etkileri olur.

Orhan’ın Almanya’da bulunduğu süre boyunca kendi kültürel kimliğini sahiplendiği anlaşılmaktadır. Bu sebeple kültürleşme stratejilerinden “ayrışma”yı tercih ettiği söylenebilir. Hem kendi kültüründen hem de ev sahibi kültürden birey ve gruplarla iletişim kurmaya isteksiz olması, sosyal destekten mahrum kalmasına sebep olduğundan yeni çevresine psikolojik açıdan uyum sağlaması da zorlaşır. Ayrıca benimsediği kültürleşme stratejisinin, kişilik özelliklerinin (içe dönüklük, duygusallık) ve Almanya’da kalıcı olmayı düşünmemesinin yaşadığı uyum sorununda rol oynadığı açıktır. Bir süre öğrenim gördüğü dil kursunda ve üniversitedeki derslerinde başarılı olması ise sadece eğitim açısından sosyokültürel olarak “görünüşte uyum” (Benekçi 2013: 247) sağladığını göstermektedir.

*Bir Şafak Yürüyüşü*’nün başkişilerinden Halil ve Mehmet de, Almanya’da geçirdikleri ilk iki sene içe dönük bir kişiliğe bürünerek “hemen hiçbir sosyal yanı olmayan” yaşamlarını “gurbet yoğunluklu” bir psikolojide sürdürmüşler, “işle ev arasında mekik doku”yarak kendi gölgelerinden bile “korkar halde” geçirmişlerdir (Benekçi 1988: 30-31). Halil, içinde bulunduğu bu psikolojik durumu, “Her yönden döküldüğümü, maddî ve manevî her iki yönden de sefaletimi tüylerim ürpererek seyrettim.” (Benekçi, 1988, s. 27) şeklinde ifade eder. Bu durumun sebebi ise “çevre, aile ve devlet kavramları”nın (Benekçi, 1988, s. 34) ve bunlara duyulan aidiyetin verdiği güven duygusunun eksikliğini yaşamalarıdır. Zira göç süreci, yaşanılan çevrenin değişmesi, yasal statünün kaybedilmesi ve çeşitli haklara sahip olmamak gibi sebeplerle neredeyse her zaman göçmen için bir güvensizlik içerir (Nail, 2015, s. 2). Bu güvensizlik de üzerlerinde büyük bir stres oluşturarak kendilerini içinde yaşadıkları toplumdaki soyutlamalarına neden olur.

Göç, sosyal yapının tüm unsurlarını dönüştüren bir olgudur. Bu sebeple göç sürecine katılanlar, tekrar bir sosyalleşme yaşayarak sosyal yaşamlarındaki bütün ilişkileri yeniden kurmak zorunda kalırlar (Adıgüzel, 2016, s. 1-2). Halil, çalıştığı fabrikanın lojmanında Mehmet ile tanışmıştır. Mehmet’in dindar

ve ölçülü bir insan olması ona güven duymasını sağlamış ve onunla birlikte Nagold'da bir ev kiralamıştır. Özer ile de yaşadığı kasabanın istasyonunda çarpışır, roman da bu çarpışma vesilesiyle gerçekleşen tanışma ile başlar. Halil, gurbet duygusunun yaşattığı yalnızlık hissiyle kendisi ile aynı dili konuşan bir insana rastlamanın sevincini yaşarken Özer'e önce birlikte kahve içmeyi, daha sonraki günlerde ise Mehmet ve kendisi ile ev arkadaşı olmayı teklif eder. Bu çarpışmanın "alın yazısı" (Benekçi, 1988, s. 5), daha sonraları da gurbette birlikte çıkacakları "şafak yürüyüşü" nün (Benekçi, 1988, s. 25), yabancı bir ülkede asıl kimliklerini keşfetme yolculuğunun başlangıcı olacağını düşünür.

Halil ve Mehmet, yaşamlarındaki tekdüzelikten Özer aralarına katıldıktan sonra yavaş yavaş kurtulmaya başlarlar. Özer, "gözü peklığı" (Benekçi, 1988, s. 30) ve iç kontrol odaklı olması ile kendilerinden çok farklıdır:

"-Önümde duran bütün kapıları ya omuz vurarak ya da kafa kullanarak açtım ben. Önümde açılan her kapının menteşesi işte bunun için söküktür! Alamanya'da sizin için olumsuzluk etkeni olan çevre, aile ve devlet kavramları benim için fasa fisodur. Kendimi bildim bileli bu saydıklarım benim için olumlu anlamda asla var olmamıştır. Gurbetin odağına doğru, hem de önüme çıkan engellerin gözünün içine baka baka, ilerleyip gidiyorum" (Benekçi, 1988, s. 34).

Bu tavrı sayesinde daha önce çalıştığı maden ocağında yaşadığı kaza üzerine mahkemeye verdiği işvereninden uzun bir mücadelenin neticesinde, hatta "Alman mürekkebinin Alman yasalarına karşı kullan"arak (Benekçi, 1988, s. 35) yüklü bir tazminat almaya hak kazanır. Bu tazminatla da Almanya'da kendisine ait bir iş kurma imkânına kavuşur ve bir süre sonra arkadaşlarını da ortak olarak yanına alır.

Gurbette aynı ülkeden gelen üç kişinin arkadaşlık kurması ve birbirlerine destek olması birçok göç romanında karşımıza çıkan bir hadisedir. Bu romanı diğerlerinden ayıran unsur ise üç gencin birbirinden farklı siyasî ve ideolojik görüşlere sahip olmasıdır. Halil sağ, Özer sol görüşe mensuptur, Mehmet ise ümmetçi bir anlayıştadır. Türkiye'de kendilerini "karşı karşıya getiren keşmekeş"ten (Benekçi, 1988, s. 134) uzak, "üç ayrı fikir, üç ayrı dünya" (Benekçi, 1988, s. 28) önce bir evi ve daha sonra da işi paylaşarak ötekileştirildiklerini hissettikleri bir toplumda gurbet psikolojisinin üzerlerindeki olumsuz etkilerini hafifletmeye çabalarlar. Bunun farkında olan Halil, Özer ile Türkiye'de karşılaşmaları hâlinde ne olacağını düşünür:

"Lise çağlarında karşıma çıkmalıydı bu solcu benim! Hiç durmaz iki seksen uzatırdım onu ve fikrini yere. Üniversitede, şu onların yoğun oldukları ve 'üs' olarak nitelendirdikleri Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde karşılaşırdık, ne olurdu acaba? Böyle karşılıklı oturup kahve içebilir miydik? Eh, kendi ülkesinde bir kaşık suda birbirini boğmaya kalkan iki ayrı insan, başkasının ülkesinde bir şeyleri rahatlıkla paylaşabiliyordu: Gurbeti, yalnızlığı, hüznü" (Benekçi, 1988, s. 14-15).

Bu paylaşım başlarda dinî, siyasî ve ideolojik birçok tartışma yaşamalarına sebep olsa da aynı kültüre mensup bireyler olarak birbirlerine bir çeşit sosyal destek sunmalarını sağlar.

Romanın büyük bölümünün geçtiği Nagold sadece Türk değil; Yugoslav, Yunan ve İtalyanlardan oluşan göçmen nüfusuyla, her dil ve rengin "kendi havası içinde" (Benekçi, 1988, s. 10) bulunduğu, "rengârenk giysileri, birbirlerine pek tuhaf gelen zevkleriyle tam bir curcuna" (Benekçi, 1988, s. 29) hâlini yaşayan bir kasabadır. Bu hâliyle de çok kültürlü bir yapıya sahip kasabadaki Almanlar, "yüzsüz misafir tarafından bağı elinden alınan çiftçi"ye (Benekçi, 1988, s. 29) benzemektedir. Birden fazla kültürün karşılaştığı, birlikte yaşadığı, günlük yaşamı ve işi paylaştığı Nagold'da farklı kültürlerle mensup insanlar arasında etkileşim meydana gelmesi kaçınılmazdır. Halil, Özer ve Mehmet de hem kendi kültürlerinden hem de iyi derecede Almanca bilmeleri sayesinde ev sahibi toplumdaki ve farklı milletlere mensup göçmenlerden kendilerine yakın hissettikleri sınırlı sayıda kişiyle görüşürler. Bu şahıslardan biri ev

sahibeleri Erika'dır. Halil için "batıdaki ana" (Benekçi, 1988, s. 95) olan Erika, çoğunluğun aksine Türklere karşı sempati beslemektedir. Ayrıca Halil, iş yerinden arkadaşı Alman bir genç kız olan Marie ile Özer ise İtalyan göçmen Gina ile sonu evliliğe varacak olan arkadaşlık ilişkisi kurar.

Türk göçmenlerin çoğunluğunun gösterdikleri "sahte yakınlık ve yapışkan ilgi"den (Benekçi, 1988, s. 226) ve "kaba" (Benekçi, 1988, s. 139) davranışlarından ise rahatsızdırlar. Bu sebeple millettaşları ile ilişkilerinde başlangıçta mesafeli bir tutum sergilerler. Halil ve Özer'in kendi kültürel kimliklerine sarılmaları ve kendi milletlerinden birey ve gruplarla sosyalleşmeye başlamaları ise "din" vasıtasıyla gerçekleşir. Her ikisinin de Almanya'daki ilk yıllarında dindarlık düzeyleri zayıftır. Sadece gördüğü eğitim dolayısıyla arkadaşlarının "Molla" (Benekçi, 1988, s. 57) diye hitap ettiği Mehmet, başından beri mütedeyyin kişiliği ile ön plâna çıkar ve Özer ve Halil gibi iki aydın gencin "ümmete çok şey kazandır"acağına inanır. Bu sebeple benliklerine "is gibi çökmüş, kene gibi yapışmış sun'i kabuklar"ından soyunarak ve birbirlerine karşı ördükleri duvarları yıkarak yabancı bir ülkede ümmet olma yolunda "yol kardeşliği" yapmalarını ister (Benekçi, 1988, s. 50-51).

Romanda Mehmet'in dinî konu ve meseleler hakkındaki görüşleri önemli bir yer tutar. Mehmet'e göre "din, aslı rafa kaldırılarak, insanların kolayına gelen taraflarının gelenek" (Benekçi, 1988, s. 58) hâline getirilmesi şeklinde yaşanmaktadır ve her birey "kendi kafasına göre din anlayışı sergile"mektedir (Benekçi, 1988, s. 238). Almanya'da bulunan Türk ve Müslüman göçmenler arasında da İslâm dinini yaşayışta yabancıların da dikkatini çeken tutum farklılıkları görülmektedir: "Sahi, üçü de Müslümandı bu adamların; sonra o daha birçok Müslüman tanımıştı burada. Fakat her biri ayrı bir dünya, ayrı bir yaşantı içindeydiler" (Benekçi, 1988, s. 218).

Bu konu üzerinde önemle duran Mehmet, iki arkadaşını İslâm'ın kurallarına riayet etmediklerinde ikaz etmeyi kendisine görev edinir. Örneğin Halil'i Marie ile ilişkisi sebebiyle eleştirir:

"-Namaz yok, abdest yok, anladık bunlar boynunun borcu; ya elin kızıyla gezip tozlamak neyin borcu? Sor bakalım o Alman kızına hiçbir pazar kiliseyi kaçırıyor mu? Nesiniz siz Allah aşkına, söyler misin? Havraya git desem yahudi değilsin, kiliseye git desem hristiyan değilsin, camiye git desem cami yok burada diyeceksin!" (Benekçi, 1988, s. 88).

Mehmet'e göre yabancı bir memlekette de olsa Müslümanlar dinî vecibelerini yerine getirilebilir. Bu sebeple Almanya'da bir ibadethanenin olmayışını bahane olarak kabul etmez: "Namaz için cami şart değildir, bu ümmet için yeryüzü mescittir, temiz olmak şartıyla kilisede bile namaz kılınır" (Benekçi 1988: 89). Ayrıca milliyet ve din arasında da sıkı bir münasebet vardır. Bu sebeple ideolojik olarak milliyetçi görüşe sahip olan Halil'e bu münasebeti düşünerek hareket etmesi gerektiğini söyler: "Milletini mademki o kadar seviyorsun, o halde onun dinine sarıl, imanının gereğini yap!" (Benekçi, 1988, s. 89).

Halil, arkadaşının günlük yaşamını İslâmiyet'in belirlediği çerçeve içinde yaşaması gerektiği yönünde kendisine yaptığı telkin ve yönlendirmeler ile yaşamını yeniden düzenler ve davranışlarını değiştirir. Örneğin Marie ile "mahrem bir kadınla el sıkışmanın, birlikte gezip tozmanın ve hatta konuşmadan karşılıklı oturmanın haram olduğunu" düşünerek sadece "iş yerinde, o da işi gereği" (Benekçi, 1988, s. 89) görüşmeye karar verir ve bir süre sonra da ilişkilerini evliliğe taşır.

Mehmet, dinî meseleleri sadece günah ve sevap kavramları etrafında değerlendirmez. Dinin bütün hâlinde yaşama tatbik edilmesi gerektiğine inanır (Benekçi, 1988, s. 131). Şerif Benekçi romanlarında dini; insanlar arasında oluşturduğu ilişkiler, ferdi ve içtimâî faydaları ve gerekliliği bakımından ele alır

ve vermek istediği mesajları kahramanları aracılığıyla aktarır (Değirmenci, 2008, s. 493). Bu romanda yazarın sözcülüğünü yapan kahramanlardan birinin Mehmet olduğu anlaşılmaktadır.

Halil'in dinî kimliği ile tam olarak özdeşleşmesi karıştığı bir kavga sebebiyle bir süre hapisanede yatması ile gerçekleşir. Bu süre içerisinde yalnız kalıp düşünme fırsatı bulan Halil, gördüğü bir rüyanın<sup>7</sup> da etkisiyle hapisaneden "çıkarmaz Mehmet'in seccadesine ortak olmaya karar verir" (Benekçi, 1988, s. 215).

Özer'in kendi kültürel kimliğini ve inancını yeniden keşfedişi ise Halil'den sonra gerçekleşir. Mehmet, onun da "hidayet"e ulaşması ve düşündüğü meselelere "İslâm zaviyesinden" (Benekçi, 1988, s. 164) bakması için çabalar fakat Özer onun dile getirdiği konularda ve yönlendirmelerinde "vaaz kokusu" (Benekçi, 1988, s. 212) bulur. Bu sebeple Özer üzerindeki asıl olumlu etkiyi Almanya'da bulunan dinî bilgisindeki derinlik ile "memleketindeyken yirmi yıl kadar köylerde buğday karşılığı imamlık yapmış, eski medrese hocalarından aldığı dersler ve araştırmacı kişiliğiyle kendini geliştirmiş, yapmacıktan uzak tabii bir kişi"liğe (Benekçi, 1988, s. 145) sahip adı belirtilmeyen bir din adamı bırakır. Aynı zamanda İtalyan bir göçmen olan Gina ile Özer'in imam nikâhını kıyan bu şahıs, söylediği sözlerden etkilenen genç kadının da İslâm'ı kabul etmesine vesile olur.

Özer'in de değişimi ile üç arkadaşı dinlerini aslına uygun şekilde yaşayabilmek için çabalarlar. Bu sayede gurbette olmalarının içlerinde doğurduğu boşluğu, "bu kutsal kaynağı yanlış yataklara sür"meden ve "üzerine çöken sis katmanını dağıt"arak (Benekçi, 1988, s. 337) doldurabileceklerdir.

Bireyin sosyal olarak dışlanma, reddedilme gibi olumsuz deneyimlerle başa çıkmasına yardımcı olmada dinin önemli bir rolü vardır. Din birey için ne kadar önemliyse dinî inanç ve düşüncelerin uyum sürecini etkileme olasılığı o kadar yüksektir (Aydın, Fischer ve Frey, 2010: 750-751). Ayrıca dış göç deneyimi sonucunda hayal kırıklığı yaşayanlar için din, hem kimliklerinin ifadesi ve koruyucusu (Şen, 1994, s. 6) hem de "önemli bir kimlik oluşturma kaynağı"dır (Kaya, 2016, s. 211). Şerif Benekçi, Ali Taşdelen'e (1990, s. 70) verdiği bir röportajda roman şahıslarının inançlarını yeniden keşfedişi ile ilgili olarak şunları söyler: "Bir Şafak Yürüyüşü"nde bariz bir özellik, fark edilmesi gereken fark edilmedi. O da roman kişilerinin Müslüman olmaları değil, eski halleriyle Müslüman olmadıklarının farkına varmaları esprisi idi. Müslümanlık normlarını yeniden, bilinçle fark etmeleri; buydu işin ve hak edilmiş sürgünün esprisi".

Göç ve kültürel karşılaşmalar göçmenlerin kendi orijinal kültürlerine daha sıkı sarılmalarına neden olmuş ve bu sayede Batı dünyasında Müslüman göçmenlerin "yeni" müslümanlaştıkları görülmüştür (Canatan, 1990, s. 25). Bu gençlerin de dönüşümlerinin bunun bir yansıması olduğu anlaşılmaktadır. Bu yaşadıkları dönüşümü sadece dinî vecibeleri eksiksiz yerine getiren mütedeyyin bir kişiliğe bürünerek değil; insana, yaşama, var oluşa dair fikir ve bakış açılarını da değiştiren, içine alan geniş bir çerçeve içinde gerçekleştirirler. Zira onlar için "mesele Müslüman olmak ve Müslümanca bakış açıları edinmekten ibarettir" (Benekçi, 1988, s. 336). Bu sebeple İslâm dini yaşamlarını şekillendiren önemli bir unsur olur ve günlük etkinliklerine de yansır. Birçok dinî ritüeli birlikte yerine getirmenin yanında kadınlar ve erkeklerin ayrı odalarda yemek yemesi ve sohbet etmesi gibi kültürel davranışlar da sergilerler. Ayrıca yer sofrasında yemek, sofradan tam manasıyla doymadan kalkmak gibi sünnetleri de uygulamaya özen gösterirler.

<sup>7</sup> Bu romanda yazar "rüya"yı şahısların yaşamını ilâhî açıdan yönlendiren önemli bir unsur olarak kullanmıştır. Halil gibi rüyalarından etkilenen diğer şahıslar, Marie, Gina ve Mehmet'tir.

Aynı romanda İslâmiyet'i kabul eden Hristiyan kadın şahıslar da bulunmaktadır. Biri yukarıda da bahsettiğimiz Özer'in eşi Gina, diğeri Halil'in eşi Marie'dir. Gina ve diğer adıyla Meryem'in İslâmiyet'i kabulü, çevrelerinde yaşayan Türk ailelerde ilgi uyandırır. Bu aileler içinde ise sadece İslâmî kurallara göre yaşamlarını düzenlemiş iki aile ile görüşürler. Bu ailelere mensup Fatma ve daha sonra Mehmet'in eşi olacak olan ilahiyat eğitimi görmüş Nurten, genç kadınlara dinî eğitim verme görevini üstlenirler.

“...Bireysel veya toplumsal olarak kendini bir şeyle özdeşleştirerek tanımak suretiyle kimliğini ortaya koymaya çalışan insan ve toplum, bu özdeşim süreçleri çerçevesinde birçok hâllerde dini ve kutsal değerlere sarılmakta ve kimliğini onun aracılığı ile ifade etmeye çalışmaktadır” (Günay, 2012, s. 420). Bu genç kadınlar ve erkekler, ideolojilerinden ve kendi millî kimliklerinden sıyrılarak dinî bir kimlikte birleşirler. Resmî nikâh işlemi için gittikleri Türk Konsolosluğunda karşılaştıkları bir memurla Gina'nın arasında geçen diyalogda bu görülmektedir: “-‘Biz bir milletiz şimdi’ dedi memura. Hem de İbrahim’in hanif milletinden...” (Benekçi, 1988, s. 318). Halil ve Özer, kendi kültürel kimliklerini yeniden tanımlarken Gina ve Marie'nin eşlerinin kültürüne uyum sağladıkları görülmektedir.

Ayrıca dinlerinin Almanya'da yaşanması ve yaşatılması için çalışırlar. Nurten, eşinin ve arkadaşlarının desteği ile Müslüman göçmenlerin çocuklarına din dersleri vermeye başlar. Özer'e göre çocukların yabancı bir memlekette dinî eğitimden mahrum kalmaları en büyük eksikliklerden biridir. Bunu kendi devletimiz veya Alman devletinden beklememek gerekir. Zira her ikisi de böyle bir adımı atmamaktadır:

“Görünen o ki, gerçekten garip düşürülmüş bu din. Hep garip düşürülmedik mi, yoksa ne işimiz vardı buralarda? Lâkin şuna bütün kalbimle inanıyorum ki, gariplerin Allah'ı vardır. Bu dinin de bir sahibi var, bu sahibin benim gibi bir kulu da var! Ne güne duruyoruz, neyi ve kimi bekliyoruz? Ben kendi payıma bu işte, hiç olmazsa bundan sonra varım. Devletin himmeti kendinin olsun, herkesinki de kendine. Kardeşim Nurten'in burada nefes aldığı sürece maaşı benden. Hem de, ne yapacağına ve nasıl yapacağına bakmadan. Bunu kendileri nasıl uygun görürse öyle yaparlar” (Benekçi, 1988, s. 311).

Bu sayede açılan kursa Türk göçmen aileleri yoğun ilgi gösterince Gina ve Meryem de kursta görev alır. Mehmet de fabrikadaki işinden ayrılarak arkadaşlarının iş yerine ortak olur ve öğleden sonraları kursta erkek çocuklarını okutmaya başlar.

1970'li yıllardan itibaren Avrupa'daki Müslüman göçmenlerin zihninde, “artık geri dönüşün olmayacağı, geleceğimizin Avrupa'da olduğu” yönünde fikirler pekişmeye başlamıştır. Bu durumu göz ardı etmeyen göçmenler; ibadet etmek, çocuklarını eğitmek ve çeşitli aktiviteler için organizasyonlar kurmaya başlamışlardır (Adıgüzel, 2016, s. 192). Bu sayede Müslümanların oturdukları mahallerde ibadet yerleri ve Kur'an kursları açılmıştır. Aynı zamanda bu tür organizasyonlar Türk göçmenlerin ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalmaları, kimlik bunalımı yaşamaları, bunların neticesi olarak dindarlıkta yoğunlaşma eğilimi göstermeleri üzerine özellikle genç kuşakların dinî sosyalleşmeleri ve dayanışmaları için alt yapı oluşturma gerekliliğinin bir neticesidir (Günay, 2003, s. 47). Zira kursa katılan bazı çocuklar ana dillerini bile pek bilmemektedirler ve bu sayede ikinci kuşak göçmenlerin kendi kültürlerine yabancı şekilde yetişmelerinin önüne geçilebilecektir (Benekçi, 1988, s. 338). Bu kurs, bir örgüte veya cemaate bağlı olmayan sadece kendi dinî kimliklerini yabancı bir ülkede devam ettirmeye çalışan üç Türk göçmenin ve eşlerinin çabasının eseri olarak romanda yer alır.

Göçmenler anayurtlarıyla kurmuş oldukları bağlarını, kendi kültürlerine mensup bir topluluğun sağladığı bir sosyal şebekeden beslediklerinde zaman zaman da kendi kültürlerinin hiç bilmedikleri yönlerini de görür ve öğrenirler (Akhtar, 1997, s. 6-7). Mehmet ve din adamı da, Halil ve Özer'e dinlerinin bilmedikleri yönlerini öğretirler ve var oluş amacı verirler. Bu sayede arkadaşları ile birlikte

yaşadıkları bu yabancı toplumun kültürü ile bütünleşmek yerine dinî ve kültürel kimliklerini tekrar inşa edip kendilerine “yeni bir dünya” (Benekçi, 1988, s. 25) kurabilirler.

Halil, Özer ve Mehmet'in kültürleşme stratejilerinden “ayırışma”yı seçtikleri anlaşılmaktadır. Buna rağmen din, kendi kültürlerine mensup birey ve gruplarla etkileşim kurmalarına imkân vererek kendilerine bir çeşit sosyal destek görevi görmüş; bu da dışa dönük bir kişiliğe bürünmelerini, yalnızlık hissinden kurtulmalarını sağlayarak psikolojik ve sosyokültürel uyum süreçlerini olumlu anlamda etkilemiştir.

Göç sadece bir yer değişikliği değil; göçmenlerin bütün yaşamını kuşatan, mekânsal ve insanî ilişkilerini yeniden düzenleyen bir süreçtir. Bu açıdan insanların doğup büyüdüğü yerlerden ayrılmaları, kendilerinde büyük bir gurbet duygusu doğurmaktadır (Adıgüzel, 2016, s. 154). Yazarın romanlarında bu duyguyu en derinden hissedilen *Kumsalı Olmayan Ada* romanının başkişisi Salih Bağcı'dır:

“İki yılı aşkın bir süredir eniştemin yanında, ablamın dizinin dibindeyim. Almanya'nın ekmeğini birlikte yiyor, kılıcını birlikte sallıyoruz. Yeni bir dünya burası. Dışımızdaki dünya, diğerlerini olduğu gibi, bizi de alık etti, dikenli çalı gibi çarptı. Varsın olsun; kerpiç duvarlı evlerimiz ve orada yaşadığımız sınırsız anılarımız bizimle, Bu kadarı ve burada özel baskı yapan gazetelerimizin Koca Yusuf tefrikaları bize yetiyor” (Benekçi, 1990, s. 7).

Salih'in, yaşadığı uyum sorununun üzerindeki olumsuz etkileriyle başa çıkabilmek için nostalji yaşamayı tercih ettiği görülmektedir. Ablası Zeynep'in yaşadığı gurbet duygusunu ise şu şekilde anlatır:

“Gurbet vurgunu yemiş binlerce Türk kadınından biriydi ablam. Al yazmalı kızken düşlerinde bile görmediği bir dünyanın ortasında bulmuştu kendini. Oğlak güderken gezindiği dikenli bayırların, serin esintili çıplak tepelerin ortasındaki köyde çocukken, genç kız oluverirken, hatta ilk kadınlık yıllarını yaşarken... her şey ne kadar güzel, ne kadar bildik ve olağandı. Kuzu sesleri, eşek anırması, öküz süsmesi, çocuk ve köpek yüzünden hemen her gün edilen kavgalar, adamlar arasındaki kaba küfürleşmeler... Bütün bunlar bilinen, duyulan, yaşanan şeylerdi ve kendi dünyalarına aitti. Dahası ve önemlisi, köyün dışı da vardı ve burada belli belirsiz duyulan ezan sesiyle ölüm ve ötesi düşünülebiliyor, cennet yurduna kısa gezintiler gerçekleştirilebiliyordu. Tarlada çalışırken koca tafrası, hayvan tersi ve çocuk güdültüleri birden yok oluveriyor, kuş sesleri ve akarsu şırıltıları doyasıya dinleniyordu. Orada ve yerde gün vardı, hafta vardı, yıl vardı. Mevsimler vardı, gün vardı, gece vardı. Burada bunlardan hiçbirisi yoktu. Vardı belki; fakat ters yüz olmuş şekliyle, yürek buruşturan soğukluğuyla. Kasım ayazı, saçak buzu gibiydi burada her şey. Yaban, yaba gibi ayaklarıyla üstüne üstüne vuruyordu ablamın” (Benekçi, 1990, s. 12-13).

Her iki şahsın da Türkiye'ye, köylerine ve arkalarında bıraktıkları yaşantılarına özlem duydukları açıkça görülmektedir.

Salih'in tek gayesi birçok gurbetçi gibi biraz para biriktirip köyüne dönmektir. Güney Almanya'da bulunan Schietingen adlı kasabada ablası ve eniştesinin evinde yaşamakta, bir fabrikada işçi olarak çalışmaktadır. Bu süreçte kendisi gibi göçmen olan hemşehrisi bir kızla evlilik plânı yapar fakat bu evliliğin gerçekleşmemesi ve işlemediği bir suçtan dolayı bir süre hapisnede yatması gibi yaşadığı bazı olumsuz hadiseler kendisinde hayal kırıklığına sebep olur. Bir kimlik arayışına girdiği bu süreçte ablasının yanından ayrılarak lojmanda yaşamaya başlar ve yedi sene müddetince yaşamını çalıştığı fabrika ve lojmanı arasında geçirir. Alman toplumuyla etkileşim kurmaktan kaçınan Salih, Türk ve Müslüman göçmenlerden de uzaklaşarak yalnızlaşır: “Önümdeki şehir, dev bir ahtapot gibi üzerime yürüyor. Erken uyanan ve şimdi işe yaramayan şuuruyla yalnızım. Yapayalnız ve cascavlak” (Benekçi, 1990, s. 109).

Salih'in dış dünyadan kendisini izole etmesinde millettaşları hakkındaki olumsuz düşüncelerinin de rolü vardır. Almanya'da bulunduğu süre içinde inanca dair konular ve meseleler üzerinde düşünen,



ibadetlerini ifa eden, dinî kimliğinin gerektirdiği gibi davranmaya çalışan Salih, Türk ve Müslüman göçmenlerin birlik olamamasından rahatsızdır. Zira birçoğu birbirlerine destek olmak yerine düşmanlık beslemektedirler. Bu konuda romanda sert ve objektif eleştiriler yapılır:

“Şu Müslümanlara ne demeli? Adamlar, bir dilim ekmek uğruna buralara gelmenin, sahipsiz olmanın ezikliğini ve öfkesini birbirlerinden çıkarıyorlar. Sanki herkes onlarla uğraşmış gibi, bu bile onları birlikte olmaya, birlikte gülmeye zorlamış gibi, bir de kendi kendilerini düşman ilân ediyorlar. Şucuydu, bucuydu, particiydi, ümmetçiydi, devletçiydi diye hizipleşmeler. Kıldı kıymıktı, çerdi çöptü; ne kadar lüzumsuz ve tali meseleler varsa, adamların gündemini bunlar teşkil ediyor” (Benekçi, 1990, s. 120).

Böyle bir ortamda daha fazla bulunmak istemeyen ve Almanya'da geçirdiği zamanı “yitirilmiş yıllar” (Benekçi, 1990, s. 136) olarak tanımlayan Salih, hedeflediği parayı biriktirdikten sonra Türkiye'ye kesin dönüş yapar.

Göçmenler için yerli toplumun dilini bilmek etkileşim ve iletişim kurma olanağı sağladığından yeni sosyal çevreye uyum sağlamak ve ait olma duygusunu hissedebilmek için gerekli bir koşul ve araç olarak algılanmaktadır (Maydell-Stevens, Masgoret ve Ward, 2007, 196). Yazarın diğer eğitimli başkışileri gibi Salih de Almancayı iyi derecede bilmektedir, fakat bunu yerli toplumla sosyalleşmek ve kültür alışverişinde bulunmak için kullanmaz. Aynı zamanda kendi kültürüne mensup kişilerle de iletişim kurmaya istekli olmayan Salih, sosyal destekten mahrum kalır. Bu süreçte yoğun bir memleket hasreti hisseden ve ayrıca yaşadığı hayal kırıklıklarının da etkisiyle içe dönen Salih'in psikolojik ve sosyokültürel açıdan içinde yaşadığı topluma uyum sağlayamadığı söylenebilir. Yazarın romanlarında şahısların Almanya'da kalma veya dönüş yapmaya karşı meyilleri, uyum durumları üzerinde rol oynar. Salih'in uyum sağlamaya hiç çabalamamasında göç sürecinin başından itibaren anayurda kesin dönüş yapma fikrinde olmasının da etkisi olabilir. Kültürleşme zaman içinde gerçekleşen bir süreçtir. Göçmen olarak buldukları ülkede daha uzun ikamet edenlerin bütünleşme olasılıkları daha yüksektir. Zira ikamet süresi uzadıkça yerli kültüre ait daha çok unsur öğrenilecektir (Berry, Phinney, Sam ve Vedder, 2006, s. 307). Almanya'da yedi sene ikamet eden Salih'in ise kendi kültürel kimliğini bilinçli bir şekilde muhafaza etmeyi tercih ederek “ayırışma” stratejisini benimsediği anlaşılmaktadır.

## 2.2. Ekonomik uyum

Şerif Benekçi, çeşitli işlerde çalışan şahısları aracılığıyla Almanya'daki çalışma koşullarına ve Alman disiplininin iş yaşamına yansımalarına romanlarında yer verir. *Bir Şafak Yürüyüşü*'nün başkışilerinden biri olan Özer, Almanya'ya turist vizesi ile giriş yaptığı için ilk olarak Ruhr Havzası'nda kaçak işçilerin çalıştırıldığı bir maden ocağında işe başlar. Türkler haricinde İtalyan, Yugoslav, Romen işçilerin de çalıştırıldığı maden ocağı, işçi kazalarına meydan verecek kadar olumsuz şartlara sahiptir. Özer, çalışmaya başlamasından “daha altı ay geçmeden bir deri, bir kemik kalmış”tır (Benekçi, 1988, s. 21) ve ağır çalışma koşulları ile ihmalkârlık sebebiyle meydana gelen bir iş kazası neticesinde sağ elinin başparmağı ile işaret parmağının yarısını kaybetmiştir.

Halil de önce bir maden ocağında çalışmış fakat zor çalışma şartlarına dayanamadığından işine son verilmiştir. Bir tanıdığıнын vesilesiyle, yazarın romanlarında yer alan birçok şahıs gibi, “Alman ekonomisinin can damarı olarak nitelenen” (Benekçi, 1988, s. 224) Daimler Benz'in Böblingen'deki fabrikasında işçi olarak çalışmaya başlamıştır. Bu süreçte aynı firmada çalışan Mehmet ile birlikte her an “işten atılıveririm” (Benekçi, 1988, s. 30) korkusuyla yaşadıklarını belirtir. Zira göçün ilk yıllarında “Alman politikaları göçmen işçileri işe alınabilecek, kullanılabilir ve işverenler istediğinde tekrar

kovulabilecek geçici emek birimleri olarak tasavvur” (Castles ve Miller, s. 100) etmektedir. İşverenlere karşı duyulan bu güvensizlik göçmenlerin uyum süreçleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir.

Almanya, işçi göçü için birçok ülke ile anlaşmalar yapmıştır. Bu ikili anlaşmanın tarafları olan ülkeler iş gücü istihdamını, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki sosyoekonomik farkları ortadan kaldırmayı hedefleyen bir tür gelişimsel model olarak değerlendirmişlerdir. Bu işçilerden göç ettikleri ülkelerde bilgi ve beceriler kazanmaları, daha sonra da ülkelere dönerek kazandıkları bu bilgi ve becerileri yenilikçi bir şekilde kendi ekonomilerine katkıda bulunmak için kullanmaları, yani “beşeri sermaye” işlevi görmeleri beklenmiş, fakat bu uygulamada gerçekleşmemiştir (Okuyuz, 2012, s. 234). Zira yabancı işçiler her türlü olanak ve hizmetten yoksun olarak, yerli halkın çalışmak istemediği güvencesiz, sağlıksız, ağır ve düşük statülü işlerde çalıştırılmışlardır (Canatan, 1990, s. 23). Türk göçmenlerin çoğu da bir an önce hedefledikleri parayı kazanıp memleketine dönebilmek için “daha ağır fakat ücreti daha dolgun” (Benekçi, 1988, s. 117) işlerde çalışmayı kabul etmişlerdir.

*Şimdi Ağlamak Vakti* romanında Orhan, “insan gücü açığını kapatarak, dünyaya yeni bir Alman mucizesi göstermek” isteyen Almanların, Türk işçilere “insan gözüyle bak”madıklarını belirtir (Benekçi, 2013, s. 204). *Kumsalı Olmayan Ada*’nın başkişisi Salih ise fabrikalardaki çalışma koşullarından bahsederken farklı bir değerlendirmede bulunur:

“Alman işletmelerinde işçiler, dev bir çarkın küçük birer parçasından farksızdır. Ötede bir yerde işçi bir hata yapar ya da beklenmedik bir aksilik olursa ki bu çok ender olur, bu durum en az on tezgâhi etkiler.

Bunun için adamlar, hemen devreye girecek yedek işçileri ikinci derecede işlerde istihdam ederler. İnsan bir robottur burada; ona bu gözle bakılır; fakat bu robotun nihayet bir insan olduğu da asla göz ardı edilmez: İşine ve milliyetine bakılmaksızın, her işçiyle tek tek iletişim kurulur, küçük bir rahatsızlık belirtisi, en az üç gün istirahat almak için yeterli sebeptir. Namaz kılan işçiye, işi aksatıyorsun demek şöyle dursun, o müslümana ibadetini hatırlatmak hıristiyan bir formene ya da çalışma arkadaşlarına zevk verir” (Benekçi, 1990, s. 131-132).

Bu alıntıda görüldüğü üzere Salih’in çalıştığı fabrikada işçilerin sağlık sorunları ve dinî yükümlülükleri, işverenler tarafından insanî bir yaklaşımla dikkate alınmaktadır.

*Bir Şafak Yürüyüşü* romanının başkişisi Halil’e göre Almanlar, “yeteneğe bütün yollar aç”maktadırlar (Benekçi, 1988, s. 86). Bu sayede çalıştığı fabrikada bir tasarruf yöntemi önermesi üzerine yönetim tarafından kendisine “buluş ödülü” (Benekçi, 1988, s. 85) verilir. Bu tavırlarının kaynağı sahip oldukları çalışma disiplindir:

“Şu dünyada işiyle Almanlar kadar bütünleşmek şöyle dursun işinin bir parçası haline gelip ondan mahrum kalınca sudan çıkmış balık gibi olan bir başka millet var mıdır? Mehmet böyle düşünmüştü o an. Hafta sonu gelivercek diye ödü kopan çok Alman iş arkadaşı tanyordu. İşinin tutsağı, bir yerde gönüllü kulu olan bu insanların daha neleri vardı onu şaşırta, hayretlere düşüren” (Benekçi, 1988, s. 204).

Bu sebeple fabrikalarda işinde başarılı bir performans sergileyen işçiler ödüllendirilmelerinin yanı sıra şefleri ve ustaları tarafından da korunmaktadırlar (Benekçi, 1988, s. 220). Bu durum da yerli işçilerin zaman zaman “kıskançlık” (Benekçi, 1988, s. 79) duymalarına sebep olmaktadır.

Özer, yaşadığı iş kazasında sonra işverenin verdiği cüz’î tazminatı kabul etmeyerek çalıştığı firmaya dava açmış ve yüksek bir meblağ tazminat almıştır. Bu parayla el işi çini tabaklar, bakır kaplar, antika kilim ve halıların satışını yapacağı bir dükkân açar. Bir uçak şirketinin de acenteliğini üstlenir. Bir süre sonra Halil ve Mehmet’i de işe ortak olarak alır ve dükkânını mini süpermarkete çevirerek işlerini büyütür.

Bu tür girişimcilik hareketleri, göçmenlerin dışlandıkları ve kenara itildikleri bir toplumda geleceklerini güvence altına almalarına imkan vermektedir ve işçi konumundan işveren konumuna yükselmelerini sağlayarak kendilerine iş, gelir ve prestij sağlamaktadır (Canatan, 1990, s. 124-125). Göçmenlerin kalma veya dönüş yapma olasılıklarını belirleyen önemli etkenler arasında da yaşam, iş, gelir ve konuttan duyulan memnuniyet ya da memnuniyetsizlik gelmektedir (Shamsuddin, 2019, s. 20). Bu sebeplerle Halil, Özer ve Mehmet; maden ocaklarında veya fabrikalardaki meslekî becerilerine uygun olmayan ağır çalışma koşullarına sahip işlerde çalışmak yerine kendi işlerini kurmaları sayesinde toplum içinde bir statü kazanarak ekonomik açıdan uyum sağlamayı başarırlar ve Almanya'da kalıcı olmaya karar verirler.

*Şimdi Ağlamak Vakti*'nde ise Türk göçmenler "prodüktif bir anlamı olan işçi yatırım ortaklıkları" (Canatan, 1990, s. 121) teşebbüsü yoluyla kendilerine Türkiye'de bir iş kurarlar. Gediz bölgesinden Almanya'ya işçi olarak giden birçok kişi 1975 senesinde kesin dönüş yapar, geride kalanlar ise hem çalışıp para biriktirmeye devam ederler hem de tasarruflarını Alman bankalarına yatırmaktansa memleketlerinde yatırım yaparak değerlendirmek isterler. Orhan ve Süleyman'ın önderliğinde İstanbul'da inşaat malzemesi satan bir iş yeri açılırken ardından Dortmund'da bir süpermarket açma fikri gündeme gelir. Bu örnek Almanya'da bulunan Türk göçmenlerin anayurtları ile bağlarını koparmamaya özen gösterdiklerini ve kendi işlerini kurabilmek için göç ettikleri ülkede kolaylıkla örgütlenebildiklerini göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca işçilikten kazandıkları parayla her iki ülkede de işveren konumuna yükselebilecektir. Bu da ekonomik uyum düzeyleri üzerinde olumlu bir etki oluşturacaktır.

## Sonuç

Şerif Benekçi, dış göç olgusunu ele aldığı *Şimdi Ağlamak Vakti*(1986), *Bir Şafak Yürüyüşü*(1988) ve *Kumsalı Olmayan Ada*(1990) adlı romanlarında, 1970'li yıllarda Almanya'da yaşayan Türk ve Müslüman göçmen şahıslarının göçten önceki yaşantılarını, göç sonrasında yaşadıkları uyum sorunlarının sebeplerini ve bu sorunlarla başa çıkma biçimlerini ele alır. Bu şahısları göç etmeye iten işsizlik, daha iyi bir yaşam sürme isteği, eğitim gibi sebepleri; bireysel beklentileri ve dönemin siyasî, toplumsal ve ekonomik şartlarını göz önünde bulundurarak eleştirel bir gözle değerlendirir. Göç sonrasında yaşanan kültürleşme ve uyum sürecini ise başkışilerin topluluk bazında gözlemlerine ve düşüncelerine dayanarak, bireysel düzeyde ise iç dünyalarına odaklanarak yansıtır.

Şerif Benekçi, Türk ve Müslüman göçmenlerin Almanya'daki yaşamlarını, iki toplum arasındaki kültürel farklılıklara değinerek sosyolojik, bireysel sorunlarına odaklanarak psikolojik, çalışma koşullarına dikkat çekerek de ekonomik boyutu ile değerlendirir. İki toplum arasındaki farklılıkları; Türk-Alman, Müslüman-Hristiyan ve Doğu-Batı karşıtlığı üzerinden ele alır. Bu etnik, dinî ve bölgesel farklılıklardan kaynaklanan kültürel mesafenin büyüklüğü, iki toplumun birbirine ön yargılı şekilde yaklaşmasına sebep olur. Bunun neticesinde Alman toplumu, Türk ve Müslüman göçmenleri ötekileştirip dışlarken Türk ve Müslüman göçmenler de Alman toplumuyla kültürel etkileşime girmek ve iletişim kurmak konusunda isteksiz davranırlar ve içe kapanırlar.

Bu romanlarda yaşadıkları psikolojik uyum sorunları ile ön plana çıkan başkışilerin tümü eğitilmiş, okuyan, yazan ve fikir üreten gençlerdir. Bu sebeple hem ev sahibi hem de kendi mensup oldukları toplumu, birlikte yaşamaya karşı verdikleri tepkiler açısından eleştirel bir gözle analiz ederler. Göçmenlere karşı gösterdikleri ötekileştirici ve dışlayıcı tutum sebebiyle Alman toplumuyla, kendi kültürlerini sorumluluktan uzak davranışlarıyla olumsuz şekilde temsil etmelerinden dolayı ise Türk ve Müslüman göçmenlerle etkileşime girmekten kaçınırlar. Bu sebeple kendilerini çevrelerinden izole

ederek sosyal destekten mahrum kalan gençlerin, yabancı bir toplum içinde kaybolmamak ve uyum sorunlarıyla başa çıkabilmek için dinî ve kültürel değerlerine sığındıkları, tek başlarına ya da kendileri gibi düşünen insanlarla birlikte kimliklerini koruma veya inşa etme mücadelesi verdikleri görülmektedir.

Şerif Benekçi, romanlarında Türk ve Müslüman işçilerin çalışma koşullarını, başkışilerinin gözlemleri ve deneyimleri vasıtasıyla aktarır. Bu çalıştıkları işlerin ağır ve yorucu olması, meslekî becerilerine ve eğitimlerine uygun olmaması ve işten atılma korkusu yaşamaları göçmenlerin uyum süreçlerini ve içinde yaşadıkları topluma karşı aidiyet duymalarını olumsuz şekilde etkiler. Bu sebeple göçmenler, işçi olarak kazandıkları gelir sayesinde Almanya'da veya Türkiye'de kuracakları bir işle kendilerini ekonomik olarak güvence almaya çalışırlar.

Sonuç olarak Şerif Benekçi'nin romanlarında yer alan Türk ve Müslüman göçmen şahısların; kendi kültürlerini korumak ve devam ettirebilmek için Alman toplumuyla bütünleşmeye çalışmak yerine ayrışmayı seçtikleri, kendilerini ev sahibi kültürden soyutlayan benimsedikleri bu kültürleşme stratejisinin de sosyokültürel ve psikolojik açıdan yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını zorlaştırdığı görülmektedir. Bu süreçte göçmen şahıslar için uyum sorunlarıyla baş etmede, dinin ve ekonomik güvence elde etmenin önemli bir rolü olduğu anlaşılmaktadır.

### Kaynakça

- Abadan-Unat, N. (2006). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus ötesi yurttaşlığa* (2. baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Adıgüzel, Y. (2016). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Nobel.
- Akgün, A. (2015). Türk edebiyatı bağlamında edebiyat-göç ilişkisi ve göçmen edebiyatları üzerine bir değerlendirme. *Göç Dergisi*, 2(1), 69- 84.
- Akhtar, S. (2010). *Göç ve kimlik: Kargaşa, sağaltım ve dönüşüm* (M. Alkan, S. Uyanık, A. A. Köşkdere, Çev.). A. A. Köşkdere (Ed.). İzmir: Odağ Psikanaliz ve Psikoterapi Eğitim Hizmetleri.
- Alver, K. (2006). *Edebiyat sosyolojisi* (2. baskı). İstanbul: Hece.
- Aycan, Z. ve Berry, J. W. (1996). Impact of employment-related experiences on immigrants' psychological well-being and adaptation to Canada. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 28(3), 240-251.
- Aydın, N., Fischer, P. ve Frey, D. (2010). Turning to god in the face of ostracism: Effects of social exclusion on religiousness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(6), 742-753.
- Banu, A. (1977). Şerif Benekçi ile mülakat. *Töre Dergisi*, 76, 28-29.
- Benekçi, Ş. (1988). *Bir şafak yürüyüşü*. İstanbul: İklim.
- Benekçi, Ş. (1990). *Kumsalı olmayan ada*. İstanbul: Timaş.
- Benekçi, Ş. (2013). *Şimdi ağlamak vakti*. İstanbul: Eşik.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. ve Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303-332.

- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A. ve Sam, D. L. (2011). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. New York: United States of America by Cambridge University Press.
- Canatan, K. (1990). *Göçmenlerin kimlik arayışı -konuk işçilikten yerleşik göçmenliğe-*. İstanbul: Endülüs.
- Castlers, S. ve Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Değirmenci, H. (2008). Şerif Benekçi'nin romanlarında din ve mistisizm. 38. *ICANAS: Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi-Edebiyat Bilimi, Sorunları ve Çözümleri (Cilt 1)*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları. 491-506.
- Faist, T. (2003). *Uluslararası göç ve ulusaşırı toplumsal alanlar* (A. Z. Gündoğan, C. Nacar, Çev.). İstanbul: Bağlam.
- Gezici Yalçın, M. (2017). *Göç psikolojisi: Göçmen gerçeğini anlamlandırmaya dönük bir sosyal psikoloji derlemesi*. Ankara: Pharmakon.
- Göze, M. (1996, 20 Ağustos). Sanat, ahlâklı olmalı. *Türkiye Gazetesi*, 10.
- Günay, Ü. (2003). Göç, din ve değişim: Batı Avrupa'daki Türk işçileri örneği. *Bilimname*, 3, 35-64.
- Günay, Ü. (2012). *Din sosyolojisi* (11. baskı). İstanbul: İnsan.
- Gündoğan, H. (1986a). Romancı Şerif Benekçi ile "roman ve romanımız" üzerine bir söyleşi. *Aylık Dergi*, 87, 90-94.
- Gündoğan, H. (1986b, 22 Nisan). Şerif Benekçi ile "Şimdi Ağlamak Vakti" üzerine bir sohbet. *Millî Gazete*, 5.
- Kartal, S. G. (2019). "Şerif Benekçi". *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü (20. Yüzyıldan günümüze 1860-1985)*, 20.07.2020 tarihinde <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/benekci-serif> adresinden edinilmiştir.
- Kaya, Ayhan (2016). *İslâm, göç ve entegrasyon: Güvenikleştirme çağı* (N. Y. Ural, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Nail, Thomas (2015). *The figure of the migrant*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Okyayuz, Mehmet (2012). Continuity and change: Immigration policies in Germany from the sixties to the present. *Turkey, migration and the EU: Potentials, challenges and opportunities*. S. Paçacı Elitok, T. Straubhaar (Ed.). Hamburg: Hamburg University Press. 229-258.
- Maydell-Stevens, E., Masgoret, A. ve Ward, T. (2007). Problems of psychological and sociocultural adaptation among Russian speaking immigrants in New Zealand. *Social Policy Journal of New Zealand*, 30, 178-198.
- Shamsuddin, M., Katsaiti, M. (2019, 4 December). Migration and happiness: Evidence from Germany. *Journal of Happiness Studies*, 1-25.
- Şen, F. (1994). Racism in Germany and its impact on the Turkish minority. *The Turkish Yearbook of International Relations*, 24, 1-10.
- Taşdelen, A. (1990). Günümüz romancılarından Şerif Benekçi ile. *İslâm Aylık Mecmua*, 83, 69-70.
- Toksöz, G. (2006). *Uluslararası emek göçü*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Ward, C., ve Kennedy, A. (1993). Psychological and socio-cultural adjustment during cross-cultural transitions: A comparison of secondary students overseas and at home. *International Journal of Psychology*, 28(2), 129-147.
- Ward, C., ve Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 659-677.

Ward, C., Okura, Y., Kennedy, A. ve Kojima, T. (1998). The U-curve on trial: A longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transition. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(3), 277-291.

Ward, C., ve Rana-Deuba, A. (2000). Home and host culture influences on sojourner adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(3), 291-306.

Yardı, M. N. (1986, 5 Nisan). Şimdi ağlamak vakti üzerine Şerif Benekçi ile görüşme. *Türkiye Gazetesi*, 19.

Zick, A., Wagner, U., van Dick, R., ve Petzel, T. (2001). Acculturation and prejudice in Germany: Majority and minority perspectives. *Journal of Social Issues*, 57(3), 541-557

## 18-Millî kimliğin inşasında geleneğin rolü: Mustafa Kutlu örneği

Merve AVCI<sup>1</sup>

Ali Fuat ARICI<sup>2</sup>

**APA:** Avcı, M.; Arıcı, A. F. (2020). Millî kimliğin inşasında geleneğin rolü: Mustafa Kutlu örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 305-321. DOI: 10.29000/rumelide.841096.

### Öz

Millî kimlik, küreselleşen dünyada millî olma özelliğini korumak isteyen toplumlar için önem arz etmektedir. Küreselleşen dünyada teknolojik gelişmelerin de etkisiyle millî kimlikler zarar görmektedir. Millî kimliğin korunması, milletin değerlerine sahip çıkması ile mümkündür. İşte bu değerlerden biri olan gelenekler, ülkemizin her yerinde aynı inanç ve kültür değerleri üzerinde şekillendiği için bizi "biz" yapmaktadır. Gelenekler, bir milletin geçmişten bugüne kadar getirdiği, günlük hayatındaki uygulama, inanç ve âdetleri kapsamaktadır. Türk millî kimliğinin millete aktarılmasında kullanılabilecek önemli araçlardan biri edebî metinlerdir. Günümüz edebiyatında yaşayan önemli hikâyecilerimizden biri olan Mustafa Kutlu, ülkemizin modernleşme sürecinin başlamasına tanık olmuş ve Türkiye'nin modernleşme sürecinin getirdiklerini eserlerine taşımış bir yazardır. Çalışmanın amacı, Türkiye'nin modernleşme sürecine ömrü boyunca tanıklık etmiş yazar Mustafa Kutlu'nun 2000-2018 yılları arasında yayımlanan hikâyelerindeki geleneksel unsurları tespit ederek eserlerde geleneksel unsurlara nasıl yer verdiğini ve bu unsurların millî kimlikle ilişkisini ortaya koymaktır. 1960'lı yılların sonundan beri hikâye yazan ve edebiyatımızın yaşayan büyük hikâyecilerinden biri olarak görülen Mustafa Kutlu'nun eserlerinin bu çalışmada incelenmesinin nedeni, hikâyelerini Şark-İslâm kültürü ile beslemesidir. Modernizmin karşısına gelenekleri koyan Kutlu, modernizmin millî kimliğe verdiği zararı engellemenin yolu olarak geleneklere tutunulması gerektiğini eserlerindeki kahramanlarıyla okuyucuya yansıtmaktadır. Mustafa Kutlu'nun 2000-2018 yılları arasında yayımlanan hikâyelerinde en çok yer alan gelenekler, evlenme geçiş dönemi etrafında gelişen geleneklerdir. Mustafa Kutlu'nun 2000-2018 yılları arasında yayımlanan hikâyelerinde en az rastlanan geleneksel unsur, canlı varlıklar ile ilgili inanışlardır. Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinin geleneksel öğelere sıkça yer vermesi nedeniyle toplumsal bağı artırdığı, millî kimliğin topluma hatırlatılmasında nitelikli eserler olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Millî kimlik, gelenek, Mustafa Kutlu, Türk dili ve edebiyatı, Türkçe

## The role of tradition to construct of the national identity the example of Mustafa Kutlu

### Abstract

National identity is important for societies that want to maintain their nationality in the globalizing world. In the globalizing world, national identities suffer with the effect of technological developments. The protection of national identity is only possible by protecting the values of the nation. Traditions, which are one of these values, make us "we" because they are shaped on the same belief and cultural values all over our

<sup>1</sup> YL Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), mervecizmecioglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5107-8057 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.841096]

<sup>2</sup> Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), afaturkey@hotmail.com ORCID ID: 0000-0003-0980-0824

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

country. Traditions include the practices, beliefs and customs of a nation from the past to the present. Literary texts are one of the important tools that can be used in transferring Turkish national identity to the nation. One of our most important storyteller living in today's literature, Mustafa Kutlu, witnessed the beginning of our country's modernization process and Turkey's modernization process is a writer who has possession of the artifacts they brought. The aim of the study is that Turkey has witnessed over the life of the modernization process writer Mustafa Kutlu in works by identifying traditional elements in stories published between the years 2000-2018 is given how the place with traditional elements and reveal the relationship between national identity of these elements. The reason why the works of Mustafa Kutlu, who has written a story since the end of the 1960s and who is seen as one of the great living storytellers of our literature, are examined in this study is that he feeds his stories with the culture of East-Islam. Putting traditions against modernism, Kutlu reflects to the reader with the heroes in his works that tradition should be held as a way to prevent the damage caused by modernism to national identity. The most prominent traditions in Mustafa Kutlu's stories published between 2000 and 2018 are those that developed around the transition period of marriage. The least common traditional element in Mustafa Kutlu's stories published between 2000 and 2018 is beliefs about living beings. It has been determined that the works of Mustafa Kutlu have increased the social bond due to the frequent use of traditional elements and are qualified works in reminding the society of national identity.

**Keywords:** National identity, tradition, Mustafa Kutlu, Turkish language and literature, Turkish

## Giriş

Gelenekler, bir milletin geçmişten bugüne kadar getirdiği, günlük hayatındaki uygulama, inanç ve âdetleri kapsamaktadır. Bir milletin fertleri, atalarından yadigar kalan gelenekleri sayesinde geçmişle bağlantı kurabilmekte, milletini millet yapan bağlarına daha sıkı sarılabilmektedir. Millî kimlik, küreselleşen dünyada millî olma özelliğini korumak isteyen toplumlar için önem arz etmektedir. Millî kimliğin korunması, milletin değerlerine sahip çıkması ile mümkündür. Geleneksel toplumlarda gelenek-göreneklerle var olan fakat o toplumlarda sorun olarak görülmeyen kimlik, sosyal ve kültürel değişmelerle birlikte bir sorun hâline gelmiştir (Güvenç 2005: 5). Kimlik kavramının bir sorun hâline gelmesinde ise küreselleşmenin payı büyüktür. Küreselleşme, insanlığın bütünleşerek ve homojenleşerek tek dünya toplumu hâline geleceği, bu dünya toplumunun tek siyasi merkezde örgütleneceği ve buna bağlı olarak insanların ayrı milletlere bağlı milliyetçilikler yerine dünya milliyetçiliği yapmaları gerektiği iddiası üzerine kurgulanmıştır (Atasoy 2009: 827). Küreselleşmenin karşısındaki en büyük tehdit ise millî kimliklerdir. Millî kimlik, “aynı kültür çevresinde yaşayıp, aynı mukaddesleri paylaşan ve benzer dış şartlar içinde yaşayanları aynı şahsiyet içinde birleştiren bir kavramdır” (Kösoğlu 2018: 37). Bu yüzden küreselleşme, millî kimliklere zarar vererek karşısındaki tehdidi kaldırmak ister. Küreselleşme karşısında yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalan milletler, kendilerini korumak için millî kimliklerini oluşturan değerlerini kalkan olarak kullanmıştır. Millî kimlikleri oluşturan değerlerin başında ise dil ve kültür gelmektedir. Gelecek kuşaklara miras olarak bırakabileceğimiz dilimiz ve edebiyatımız gibi kültür varlıklarımızı işleyip bunlar üzerine eser ortaya koyan sanatkarlarımız sayesinde bu birikimimiz bir taraftan gelişip ilerlerken diğer taraftan kaybolmaktan kurtularak gelecek nesillere aktarılma imkânı bulmaktadır (Arıcı 2019: 69). Edebî metinlerin en önemli etkilerinden biri de okuyucunun kimliğini ve şahsiyetini şekillendirip yoğurmasıdır. Onların bu işlevini bilen kimi devletler durumu kendi anlayışlarına uygun yapıda insan yetiştirmede kullanmıştır. Yetiştirilen bu insan tipi de onlar tarafından “ideal tip” olarak görülmüştür (Eflatun 2019: 149). Bu nedenle de Türk kültür anlayışına uygun metinler seçilerek Türk kültür anlayışına uygun yapıda insan yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda Mustafa Kutlu hikâyeleri bu



çalışmada ele alınmıştır. Bu çalışmada Mustafa Kutlu hikâyelerinin seçilmesinin ise çeşitli nedenleri vardır. Mustafa Kutlu, modern insanın çıkmazlarına, sosyal ve iktisadi değişimin insanlarda açtığı buhranlara karşı, içinde olmaktan mutlu olduğu dünya görüşünün değerlerini, dünyayı algılayış tarzlarını, gelenek-görenek ve âdetlerini, unutulmuş bir hazineye benzeyen bu değerleri, farklı bir formda üretmek için metinler arası ve tasavvufi göndermelerle yeniden inşa etmektedir. Bu yöntem onun hikâyelerini zengin bir kaynak hâline getirmektedir (Anar 2012: 333). Bu çalışmada Mustafa Kutlu'nun yirmi hikâye kitabı inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir. Bu hikâyeler: *Uzun Hikâye*, *Beyhude Ömrüm*, *Mavi Kuş*, *Tufandan Önce*, *Rüzgârlı Pazar*, *Chef*, *Menekşeli Mektup*, *Kapıları Açmak*, *Huzursuz Bacak*, *Tahir Sami Bey'in Özel Hayatı*, *Zafer Yahut Hiç*, *Hayat Güzeldir*, *Anadolu Yakası*, *Sıradışı Bir Ödül Töreni*, *Nur*, *Tirende Bir Keman*, *Hesap Günü*, *İyiler Ölmez*, *Tarla Kuşunun Sesi*, *Sevincini Bulmak*'tır. Bu eserler içerisinde Hayat Güzeldir eseri dışında kalan hikâyeler uzun hikâye olarak nitelendirilmektedir. Bu araştırmada Mustafa Kutlu'nun 2000 sonrasında yayımlanan 20 hikâyesi nitel araştırma yöntemlerinden doküman taraması ile incelenmiştir. Mustafa Kutlu'nun 2000 sonrası hikâyelerinde geleneksel unsurların belirlenmesi ve sınıflandırılması için Sedat Veyis Örnek'in (2018) "Türk Halkbilimi" ve Pertev Naili Boratav'ın (2016) "100 Soruda Türk Folkloru" adlı eserlerindeki tasnifler de göz önünde bulundurularak kategoriler oluşturulmuştur. Doküman incelemesi sonucu ortaya çıkan veriler, ilk olarak içerik analizi ile incelenmiş, içerik analizi sonucu elde edilen veriler ise betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Araştırmada ele alınan gelenekler; doğum, evlenme, ölüm etrafında gelişen gelenekler, bayramlar, inanışlar, oyun-eglençe-spor, halk oyunları (dansları), giyim-kuşam, halk sanatları, zanaatları ve eşyalar, geleneksel halk mimarisi, geleneksel halk mutfağı, misafirperverlik, dinî kuruluşlar ve yardımlaşma-dayanışma, halk hekimliği, gurbet ve askerlik gelenekleridir.

## Yöntem

### Araştırmanın deseni

Bu araştırma, nitel bir araştırma desenlerinden durum çalışması ile yapılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım, Şimşek, 2016, 41). Durum çalışması ise nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilen, her iki yaklaşımda da amacın belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymak olduğu bir araştırma desendir. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılması (Yıldırım, Şimşek, 2016, 73) olduğu için bu araştırmada tercih edilmiştir.

### Veri toplama aracı ve verilerin analizi

Bu araştırmada Mustafa Kutlu'nun 2000 sonrasında yayımlanan 20 hikâyesi nitel araştırma yöntemlerinden doküman taraması ile incelenmiştir. Nitel araştırmada en çok kullanılan veri toplama yöntemleri, gözlem, görüşme ve doküman incelemesidir. Nitel araştırmada toplanan veriler nicel araştırmada olduğu gibi sayılara indirgenemez. Her ne kadar nitel yöntemlerle toplanan veriler üzerinde bazı sayısal analizler yapmak mümkün ise de, nitel araştırmada temel amaç sayılar yoluyla sonuçlara ulaşmak değildir. Asıl amaç, araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2016, 48). Araştırmacı, araştırmasına başlamadan önce, alandaki kuramlardan yola çıkarak veya kendi geliştirdiği kategoriler yoluyla işe başlayabilir. Bu durumda, kategoriler önceden oluşturulmuştur ve araştırmanın amacını yansıtmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2017, 198). Buradan da yola çıkılarak dokümanları analiz ederken kullanılacak kategoriler, araştırmaya

başlamadan önce oluşturulmuştur. Mustafa Kutlu'nun 2000 sonrası hikâyelerinde geleneksel unsurların belirlenmesi ve sınıflandırılması için Sedat Veyis Örnek'in (2018) "Türk Halkbilimi" ve Pertev Naili Boratav'ın (2016) "100 Soruda Türk Folkloru" adlı eserlerindeki tasnifler de göz önünde bulundurularak kategoriler oluşturulmuştur. Doküman incelemesi sonucu ortaya çıkan veriler, ilk olarak içerik analizi ile incelenmiş, içerik analizi sonucu elde edilen veriler ise betimsel analiz ile yorumlanmıştır.

## Bulgular

### 1. Doğum

Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde doğum ile ilgili geleneksel unsurlar yer almaktadır. Çocuk sahibi olmanın Türk geleneklerinde önemli bir yer teşkil ettiği, çocuk sahibi olamayanların çocuk sahibi olmak için türlü çareler aradığı eserlerde yer almaktadır. Türk geleneklerinde çocuğa konulan ad önemlidir. Çocuğa dedenin adını koymanın yanında birden fazla kız çocuğu sahibi olan aileler erkek çocuğu olmasını istediği için doğan son kıza Songül, Yeter gibi isimleri verme geleneğini yaşatırken; çocuğunu daha önceden kaybeden aileler doğan son çocuğu ölmesin diye Duran, Dursun, Durmuş, Yaşar gibi isimler verirler. Mustafa Kutlu'nun eserlerinde geleneksel isim verme örneklerine rastlanmaktadır.

Saliha bir de beni kısır sanacaklar diye dertleniyordu. Köyde çocuk, bilhassa oğlan çocuğu çok kıymetli idi. Oğlan doğuran gelinler kasım kasım kasılıyordu. (TKS, s. 38)

Kırsal muhitte bilirsiniz çocuk çok önemli. Bir yıl, iki yıl derken sürmeli gelinin bir türlü çocuğu olmuyor. Bilal'in başı yerden kalkmıyor. Doktorlar, hocalar kâr etmiyor. (MK, s. 118)

Bunun dedesi Ali Efendi hacca giderken kendisi doğuvermiş. Adını dedesine nisbeten Hacı Ali koymuşlar. (BÖ, s. 23)

Bir çocuk, iki çocuk, üç çocuk. Çocuklar yaşamıyor. Dördüncü hikmet-i Hüda işte ölmemiş. Adını hâliyle Duran koymuşlar. (RP, s. 13)

Dilber de sevmişti bu ismi. Çocuğun kulağına ezanı Hacı Hanım'ın eşi Hacı Bey okudu. (N, s. 62)

Türk geleneklerinde çocuğa konulan ad önemlidir. Çocuğa dedenin adını koymanın yanında birden fazla kız çocuğu sahibi olan aileler erkek çocuğu olmasını istediği için doğan son kıza Songül, Yeter gibi isimleri verme geleneğini yaşatırken; çocuğunu daha önceden kaybeden aileler doğan son çocuğu ölmesin diye Duran, Dursun, Durmuş, Yaşar gibi isimler verirler. Mustafa Kutlu'nun eserlerinde bu isimlerden Songül ve Duran isimlerinin geleneğe bağlı olarak çocuklara verildiği görülmektedir. Çocuğa ad koyacak anne babaların, kendi baba adlarını koymasına ya da koymak istemesi de incelenen eserlerde tespit edilmiştir. Bunun dışında, incelenen eserlerde isim verilirken çocukların kulağına ezan okunması geleneği de görülmektedir.

### 2. Evlenme

Türk milletinin evliliğe verdiği önem nedeniyle evlenme öncesinde, evlenme anında ve evlenme sonrasında birçok geleneği vardır. Evlilik öncesinde kısmet bulma, kız bakma, annelerin çocuklarının evlenecek kısmetler bulması için dua etmesi, kızların yuvaları için hazırladığı çeyiz, evlenecek çiftlerin ailelerinin tanışması, kız isteme, söz, nişan; evlilik döneminde kına, düğün ve evlilik sonrasında büyüklerin elini öpmeye gitme gelenekleri evlilik süreci ile ilgili ritüelleri zenginleştirmektedir. Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde en çok rastlanılan geleneklerden biri de evlilik ile ilgili geleneklerdir.

Harmanı savurduk, buğdayı pazara indirip sattık. Eh gücümüz yettiğince masrafını görüp kızın düğününü yaptık. (BÖ, s. 49)

Hadi bunu bir yana koyalım, iyice serpilip güzelleşen Nezaket'i istemeye hemen her gün birileri geliyordu. (SBÖT, s. 36)

Şimdi sen bir yandan, ben bir yandan şöyle helal süt emmiş akça-pakça bir kız arayalım. (HEG, s. 91)

Hayırlı iş bekletmeye gelmez. Gidip kızı Çolak Hüseyin'den istediler. (TKS, s. 81)

Bu sebeple Gülhanım yaylalarda istediği kızı bulamadı. Mecbur düze indi. Neyse ki vaktiyle tanıdığı bir hatunun tavsiyesi ile Cemile'yi buldu. (TKS, s. 120)

Usulüne göre üçüncü ziyarette kız isteme oldu, söz kesildi, nişan günü belirlendi. (SB, s. 79)

Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde evlilik öncesinde kısmet bulma, kız bakma ile ilgili olarak genellikle üçüncü bir şahsın aracılık yaptığı görülmektedir. Mustafa Kutlu'nun eserlerinde genellikle üçüncü şahıslar sayesinde gençler tanışmaktadır. Bunun nedeni, özellikle geleneksel hayatın hüküm sürdüğü yerlerde utanma duygusunun olması ve aksi bir durumun Türk kültürüne uygun düşmemesi olabilir. Annelerin de ölmeden önce çocuklarının mürüvvetini görmek istemesi bu kısmet bulma sürecini incelenen eserlerde hızlandırmaktadır.

Kutlu'nun eserlerinde evlenme geleneğinin gerçekleştirilmesi için ailelerin yanı sıra mahalleli ve esnaf da yine sorumluluk sahibidir. Küçüklüklerinden itibaren mahalleli/köylü tarafından tanınan kız ve erkek, yetişkin yaşa geldiklerinde o muhittekiler tarafından birbirlerine yakıştırılmaya, uygun görülmeye başlanır.

Söz ve nişan evlilik öncesi atılmış iki büyük adımdır. Bu iki önemli gelenek Mustafa Kutlu'nun incelenen pek çok eserinde karşımıza çıkmaktadır. Evlilik öncesinde yer alan bu iki döneme Mustafa Kutlu eserlerinde vurgu yapmış, Türk geleneklerini yansıtmaya dikkat etmiş, sözlülük, nişanlılık dönemine geçerken ailelerin de evliliğe razı olması gerektiği mesajı okuyucuya verilmiştir.

### 3. Ölüm

İslam dini ve türlü inançlar sonucu Türk geleneklerinde ölüm, insan hayatı için önemli bir geçiş dönemidir. Mustafa Kutlu'nun eserlerinde bu geçiş dönemi sıklıkla işlenmiştir.

Dedem ölünce vasiyeti gereği çiftlikteki mezarlığa defnedilmiş. (HB, s. 58)

Gelinleri teli-duvağı ile bu pınarın başına defnediyorlar. (MK, s. 10)

Bir gece sabaha doğru ruhunu teslim etti. Gün doğana kadar başucunda okudum. (MM, s. 156)

Nimet'le Cesur ara sıra mezarına gider, ruhuna Fatıha okurlar. Zaten ilk kazandıkları parayla helva kotarıp Bacı'nın helvasını bütün pazara dağıtmışlardı.

(RP, s. 158)

O yaz babaanne vefat etti. Babasıyla ara sıra ve bilhassa bayramlarda ziyaret edip kabri yanına defnedildi. (SB, s. 17)

Dayanamayıp Mezarıcı Resul'e bir güzel mezar taşı numunesi çizip vermiş. Ben gidip taşı gördüm. Osman'ın adı altında bir gül goncası kanayıp duruyordu. (UH, s. 70)

Ölüm öncesinde ölen insanların genellikle son dileklerinin yerine getirilmesi için verdiği vasiyetin yerine getirilmesine önem verilmektedir. Vasiyet üzerine istediği mezarlığa defnedilme, kalan mal-mülkü bağışlama, hayır yapma gibi istekleri ölenin yakınlarınca yerine getirilmeye çalışılmaktadır. Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde de çok olmamakla birlikte vasiyet bırakma geleneğine rastlanılmaktadır. Ölüm sırasında öleceğini hisseden kişinin İslam dini gereği helallik istemesi, ölen kahramanların eserlerinde genellikle huzur içinde ve yüzlerinde tebessümle ölmesi, ölenin yakınlarının

cenazeye katılmalarının çok önemli olduğu, “gömmek” kelimesi yerine ise “defnetmek” kelimesinin kullanılması Mustafa Kutlu’nun eserlerinde karşımıza çıkmaktadır. Yakınıni kaybeden bir insanın hemen düğün yapmasının doğru olmadığı, ölümden sonra mezarların ziyaret edilmesi gerektiği, ölenlerin yakınlarına başsağlığı dileme geleneği, mezar taşlarının İslam dini gereği çok dikkat çekici olmak yerine sade olması ve bizim mimarimizi yansıtmaması gerektiği Mustafa Kutlu’nun incelenen eserlerinde yer almaktadır.

#### 4. Bayramlar

Bayramlar, bir milletin arasındaki bağı kuvvetlendirmede, dinî açıdan bakıldığında aynı inanç etrafında birleşen millet fertlerine aynı duyguları yaşatmada önemli olan geleneksel değerlerimizdendir. Mustafa Kutlu’nun incelenen eserlerinde Kurban Bayramı ve Ramazan Bayramı adı açıkça kullanılmamakta, bunların yerine sadece “bayram” kelimesi kullanılmaktadır. Mustafa Kutlu’nun incelenen eserlerinde dinî bayramların öneminden ve toplumdaki yerinden yeteri kadar bahsedilmemektedir.

Bu evi biliyorum. Bayram ziyaretine gelmiştik. (C, s. 70)

Ananla biz yol gözleriz, bayramdan bayrama görüşürüz, yazları bekleriz. (HG, s. 51)

Fark etmez. Mevsimler unutulmuştur artık. Gündönümü, koç katımı, bağbozumu, kırlangıç fırtınası, karakış, zemheri, hıdrellez ile çiğdemden çıkması veya günlerin uzayıp kısılması fark etmez. (BÖ, s. 204)

#### 5. İnanışlar

Mustafa Kutlu’nun incelenen eserlerinde cansız varlıklarla ilgili inanışlar; renkler ve sayılar ile ilgili inanışlar; dinî inanışlar, nazar ve nazarlık, yatır ve ziyaret yerleri ile ilgili inanışlara yer verilmiştir.

Alnındaki kara leke yeniden peyda oldu. (KA, s. 103)

Sanki gecedden biri çıkıp gelerek onun kara bahtını aydınlatacak. (İÖ, s. 45)

Turan dersin, bir zaman kendine gelememiş. “Ustanın kırkı çıkmadan fırçayı elime alamam” diyormuş ya; desin. (UH, s. 70)

Şu Hanımeli’ni yedi düvele tanıtalım. (C, s. 152)

Kırk yıllık ahbap gibi lafa girdi. (ZYH, s. 82)

Düğün kırk gün kırk gece olmasa bile üç gün üç gece sürdü. (TKS, s. 32)

Dinî inanışlar, geleneksel öğelerin şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Güçlü bir inanca sahip olan Türk milleti, dini inanç etrafında geliştirdiği geleneklere sıkı sıkıya bağlıdır. Hikâyecilik anlayışını Şark-İslam kültürü ile besleyen Mustafa Kutlu, eserlerinde dinî inanışlara çok sık yer vermiştir. Hikâyelerinde gelenek ile dinî inanç çoğu zaman iç içe geçmiştir. Bu iç içe geçmiş olan gelenek ve dinî inanışları modernizmin karşısına koyup millî kimliğini koruyan/korumaya çalışan kahramanlar yaratmıştır. Namaz kılmak, oruç tutmak, zekât vermek, Hacca gitmek, kurban kesmek, Kur’an okumak, tövbe etmek kahramanların dinî inançlarını yaşama yolu olarak eserlerde geçmektedir. Eserlerinde kahramanlar ezan sesi ile maddi dünyadan uzaklaşmakta, hakikate yönelmektedir. Dinî inanışlar, Mustafa Kutlu’nun incelenen eserlerinde sıklıkla geçmektedir. İncelenen eserleri içinde ise *Nur* (2014), *Hesap Günü* (2015) ve *Sevincini Bulmak* (2018) eserlerinde dinî inanışlar yoğunluk göstermektedir.

“Hey kurban olduğum Allah, bu defa olmazı oldur bize, sana sığınmışam” diye duaya çöktü ağa. (MK, s. 165)

Hac yolculuğu böyle olur işte. Az sonra “Lebbeyk” demeye başlayacağız. İkimizin de kalbi kabardı, gözleri yaşardı. (MM, s. 97)

Elini alınma vurarak “Uy anaa!.. Hızır uğradı evimize de ben bir dilek dilemedim. Yazık bana, vah bana.” (HG, s. 74)

Enver’in babası daha okula gitmeden çocuğa Kur’an okumasını öğretmiş. Cuma namazlarına, teravihlerine birlikte gidiyorlar. (HEG, s. 14)

Şu hastaneden çıkayım, biraz kendime geleyim. İlk iş hacca gitmek. (N, s. 121)

İlkokulu bitirdiğimizde ikimiz de Kuran okumayı öğrenmiştik. Ayrıca Kandil gecelerinde mutlaka mahalle mescidine gider; Ramazan gelince hepimiz oruca başlardık. (SB, s. 84)

Mustafa Kutlu’nun incelenen eserlerinde nazar boncuğu birkaç yerde geçse de nazarın İslam dini ile ilişkili olduğu, dualarla nazardan korunmak gerektiği okuyucuya yansıtılmaktadır.

Senin bu çakır gözlerinden bir ziyan gelmez inşallah, nazar diye bir şey var ya hani. (BÖ, s. 126)

Murat anahtarı alıp nazarlığı doktora gösteriyor: Doktor Bey’le “nazar” üzerine konuşuyorduk. Ben inanırım bilirsin, doktor da inanıyor. (MK, s. 158)

Kız büyüdü, serpildi. Büyüdükçe güzelleşti. Hepimiz üzerine titriyoruz. Anam sabah akşam nazar duaları okuyor. (N, s. 34)

Çocuğun saçlarına, omuzlarına, kundağına, beşiğine nazar boncukları takıyorlardı. (TKS, s. 38)

Mustafa Kutlu ise İslâm dininde Allah’tan başkasından medet ummanın doğru olmaması nedeniyle yatır ve ziyaret yerlerden yardım isteyen kişileri incelenen eserlerinden biri olan *Mavi Kuş* (2002) adlı eserinde eleştirmiştir.

Çınarlar o devirden kalma. Gel zaman git zaman fidanlıktan çıkıp bayağı ağaç olan bu çınarlara çul-çaput bağlamaya çabalayan saç uzun aklı kut kadınlar yüzünden neredeyse Çifte Gelinler Türbesi olacak iken, Osmanlı’nın feraseti, celadeti yerinde bir müftüsü “Zinhar bağlamayasuz. Batıldır ve de dinde yeri yoktur. Yanılıp da bağlayanı tutar isem gideceği yer kanlı kütüktür.” diye sıkı tembihatta bulunduğu ağaçlar âdemoğlunun nisa taifesinden yakayı zor sıyrıyor. (MK, s. 10)

İncelenen Mustafa Kutlu eserleri içerisinde, canlı varlıklarla ilgili inanışlara sadece *Uzun Hikâye* (2000) adlı eserde rastlanmıştır. Bunun dışında başka hiçbir eserde canlı varlıklar ile ilgili inanışlar yer almamaktadır. Bunun nedeni, bu inanışlarda İslam dinine uygun olmayan bir anlayışın yer alması olduğu olabilir.

Uzak dağ köylerinden dağ gibi adamlar, yanık yüzlü, dik dik yürüyen kadınlar oraya huylyu gelinleri, saralı çocukları falan getirir, bir horoz keser, hastayı bir gece o harabenin kuytusunda yatırırldı. (UH, s. 26)

## 6. Oyun-eğlence-spor

Toplumun bir ihtiyacı da oyun ve eğlencedir. Oyun ve eğlenceler de bir toplumun geleneğinden, kimliğinden izler taşır. Mustafa Kutlu’nun incelenen eserlerinde büyüklerin oyunlarında ve eğlencelerinde kahve kültürünün izleri görülmektedir. Tavla, briç, altı kol iskambil, okey, prafa, maça kızı, at yarışları, bilardo Mustafa Kutlu’nun incelenen eserlerinde öne çıkan oyunlardır. Bunun nedeni Mustafa Kutlu’nun kahve kültürünü yakından tanıyan bir yazar olması ve kahvede oynanan oyunları iyi bilmesi olabilir.

Çardaklı kahvede prafa, altı kol iskambil gibi köylü oyunları oynanırken, Sefa’nın yeşil çuha kaplı masalarında briç oynayana bile rastlanır. (MK, s. 16)

Fikri Süzer’in tavla partileri. Çardaklı Kahve’de olimpiyat oyunlarından fazla ilgi çeker, müşteri toplar. Her bir oyun değme komedyenlerin sahne performansına taş çıkarır. (TÖ, s. 108)

Okey masası, bağıra çağıra maça kızı oynayanlar, gazeteye dalmış görünenler, kimsenin ona baktığı yok. (MM, s. 51)

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde, uzuneşek, ip çekmece, salıncağa binme, saklambaç, misket, lastik top ile top oynama, ip atlama, topaç döndürme ve uçurtma uçurma geleneksel çocuk oyunlarına rastlanmıştır.

Çocuklar artık topaç çevirmiyordu. Bu oyuncak geçmişte kalmış ve unutulmuştu. Ama şimdi işe yarayacaktı işte. (HG, s. 24)

Sadullah kısa sürede mahallede arkadaş edindi. Misket oynamayı, topaç çevirmeyi, saklambacı öğrendi. (TBK, s. 85)

Çocuklar yarıyıl tatilinde evlerinin yanındaki yokuştan aşağıya doğru kızakları ile bağıra çağıra kayıyorlardı. (İÖ, s. 108)

Geleneksel sporumuz olarak kabul edilen güreş, Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde en çok rastlanan geleneksel spordur. Yiğitlik, güçlülük betimlemesi yapılan kahramanın güreş sporuyla ilgilendiği görülmektedir. Eserlerde yiğit, güçlü kişinin güreş sporuyla ilgilenmesiyle de Türk milletinin yiğit ve güçlü olduğu mesajının verildiği görülmüştür.

Sadece Pelvan Sülüman'ın güreşe çıkarken koluna bağladığı hamaylı almış hatıra olsun diye. (UH, s. 13)

Geleneksel karakucak güreşleri yapıldı. (KA, s. 153)

Yiğit adam imiş. Cafer pehlivan. Deligöz derlermiş. (HEG, s. 56)

20 hikâyeye bakıldığında geleneksel sporlar Mustafa Kutlu'nun bu eserlerinde oldukça az yer almaktadır. Bunun nedeni ise eğlence ve spora fazla ilgi duyularak dünya hayatındaki eğlencelere dalmaması düşüncesinin okuyucuya yansıtılmak istenmesi olabilir.

## 7. Halk oyunları(dansları), geleneksel çalgılar ve müzik

Türkiye'nin yedi bölgesinden yedi ayrı renk olarak bir gökkuşağı oluşturan halk oyunları, geleneksel unsurlardan bir diğeridir. Halk oyunlarının hepsine dışarıdan bakıldığında "Türk" kimliği yansımıştır. Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde bu bağlamda halaya, Elazığ'ın çayda çirasına, miskete ve çiftetelliye rastlanmaktadır.

Halk oyunlarına düşkün, nerde bir davul-zurna sesi duysa hemen mendili çekip halayın başına geçirdi. (TÖ, s. 19)

Karaltının elinde bir mum, bir de müzik sesi, galiba Elazığ'ın Çayda Çıra havası. (ZYH, s. 118)

Aslan bu defa kiralından bir misket tutturdu. Birkaç dakikada kalabalık havaya uydu, karşılıklı göbek atmaya başladı. (SBÖT, s. 128)

Gençler kâh karşılıklı oynuyor, kâh halay çekiyor. (TKS, s. 158)

Eserlerde elde edilen başka bir bulgu ise Halk Eğitim Merkezleri bünyesinde oluşturulan halk oyunu ekipleridir. Buradan yola çıkarak söylenebilir ki Mustafa Kutlu, halk oyunlarının oynanmasının yaygınlaştırılmasına önem vermektedir.

Eskiden olsaydı davul-zurna ile karşılardık; kurbanlar kesilir, azim ziyafet olurdu. (BÖ, s. 181)

Sesi güzelmiş, biraz bağlama çalıyor. (RP, s. 129)

Kendisine sorulsa söylemez ama biz biraz ud çaldığımızı biliyoruz. (MM, s. 8)

Adamın arkadaşları adam gibi müzisyen. Bir anda klarnet, keman ve darbuka devreye giriyor. Meydanı oynak bir hava dolduruyor. (HB, s. 14)

Cengiz Roman'dı ve iyi klarnet çalardı. (ZYH, s. 180)

Neşeli bir oğlan kanun çalıyor. (SBÖT, s. 70)

Derken kemanlar feryat etmeye, kanun inlemeye başlıyor ve tavandan bir hilale oturmuş ağır ağır inen Semiramis görünüyor. (TBK, s. 42)

Davul-zurnaya Mustafa Kutlu'nun eserlerinde coşkuyu dile getirmek için yer verilmiştir. Bunun yanında incelenen eserlerde özellikle dertli kahramanlar keman, bağlama tanbur özellikle ut çalmakta, musiki ile dertlerini paylaşmaktadır. Klarnet, ritim saz, kemençe, kanun ve darbuka incelenen eserlerde rastlanan diğer çalgı aletleridir. İncelenen eserlerde karşılaşılan bir başka gelenek ise, âşıklık geleneğidir ki Rüzgârlı Pazar adlı hikâyede aşğa saygı göstermeyen insanlar eleştirilmiştir. Ney ise tasavvuf sonucu Türk geleneklerine girmiş olup Kutlu'nun incelenen eserlerinde karşımıza çıkmaktadır. Halk oyunlarında olduğu gibi Halk Eğitim Merkezleri'nde eğitim alma müzik aletleri konusunda da görev üstlenmiştir. İncelenen eserlerdeki kahramanlardan bazıları Halk Eğitim Merkezi'nde bir müzik aleti çalmayı öğrenmiş ya da koroya katılmıştır. Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde yer alan davul-zurna hariç diğer müzik aletleri eğlence amacından ziyade ya para kazanmak ya da dert anlatmak için kahramanla bütünleştirilmiştir.

## 8. Giyim

Giyim-kuşam bir milletin geleneğini ve dışarıdan ilk bakışta kimliğini yansıtan bir özelliğidir. Anadolu'da yaşayan bir kadının giyim-kuşamına bakıldığında geleneksel el sanatlarından ve inançlarından doğan bir görüntü ile karşılaşılmaktadır.

İçinden annemin soluk pembe mantosu, başörtüsü, yıpranmış kunduraları, aynası ve tarağı, yüzüğü, küpeleri çıktı. (UH, s. 29)

Geleneğin muhafazası başka bir şey. Mesela Doğu Anadolu'da kadınlar incecik eğirdikleri yünden ehram dokur ve onu örterler. Dinin örtünme emrini bu geleneğin içinde sürdürürler. (HB, s. 53)

Mesela örtünme. İstanbul, Rumeli çarşaf, ferace giyinir; Erzurum, Bayburt ehram kullanır. (AY, s. 128)

Eli ayağı titreyerek, başındaki fötr şapkayı ve gözlüklerini düşürmemeye çalışarak, her adımda özürler dileyerek merdivenleri inmeye başladı. (SBÖT, s. 123)

Bu bir şaşkın köylü. Kasketli, şalvarlı, göbekli. (AY, s. 95)

Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde ise modernizme karşı geleneği savunan kahramanlar genellikle geleneksel giyim-kuşamla karşımıza çıkmaktadır. Bu kahramanlar yaşayış tarzlarına uygun bir giyim-kuşam benimsemişlerdir. Kutlu, modern dünyaya ayak uydurmuş kahramanlarını ise geleneksel giyim-kuşam içerisinde anlatmamaktadır. Erkek giyiminin seçilen yaşam tarzı ve meslek doğrultusunda şekillendiği Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde görülmüştür. Şalvar, keten gömlek, pardösü, kasket, lastik ayakkabı geleneksel olduğu gibi Kutlu'nun kahramanlarının meslekleri icabı tercih ettiği bir giyim-kuşam tarzıdır.

## 9. Halk sanatları, zanaatlar ve eşyalar

Türk kültüründe üretken bir insan olmak önemlidir. Her çocuk, yetişkinliğe geçerken bilgi ve yeteneğine uygun bir meslek seçmeye yönlendirilmektedir. Geleneksel anlamda bu durum usta-çırak, baba-oğul ilişkisi çerçevesinde süregelmiştir. Bu anlayış, Kutlu'nun incelenen eserlerinde de ele alınmıştır. Geleneksel meslekler dışında tüm dünyada kabul gören mesleklere incelenen eserlerde yer verilse de Kutlu, geleneksel meslekleri daha önde tutarak onlardan övgü ile bahsetmektedir.

Babadan oğula ya da ustadan çırağa geçen zanaatlar bir altın bilezik olarak anlatılmıştır. Tufandan Önce (2003) adlı eserde babadan oğula geçen aktarlık yine Tahir Sami Bey'in Özel Hayatı (2009) adlı eserde

babadan oğula geçen ciltçilik anlatılmaktadır. Bunun yanında vefat etmek üzere olan ustanın dükkânını çırağına bırakması da Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde rastlanan bir durumdur. Küçük kasabalarda ise, bu meslek sahibi insanların birbirini iyi tanıdığı, sıcak bir ortamda mesleklerini sürdürdüklerinden bahsedilmiştir. Kahramanların meslekleri, giyim-kuşamlarına kadar onlarla bütünleşmiş bir şekilde incelenen eserlerde yer almaktadır.

Musa Çavuş matbaacılığı askerde öğrenmiş. (UH, s. 80)

Oğlanı kendi değirmenlerinden birine yerleştiriyor, değirmencilik de bir meslek elbette. (MK, s. 189)

Kasabanın en eski ailelerinden birine mensup olup, baba mesleği aktarlığı sürdürürmüş. (TÖ, s. 141)

Fevkalade zengin bir ahşap arastası olup; bu çarşıda tuhafiye, züccaciye, demirci, bakırcı, saraç, semerci, marangoz, kalaycı, attar, terzi ve benzeri hemen bütün ihtiyaçları karşılayan dükkânları vardır. (TSBÖH, s. 37)

Ziya Usta oğlunun her ne kadar okumasını istiyorsa da, hani ne olur ne olmaz, dünya hâli bu, bu arada baba mesleği ciltçiliği de öğrenmesini istemişti. (TSBÖH, s. 67)

Bu ailenin bir mesleği taşçılık, ötekisi tespیحçilik. (N, s. 186)

Bir kundura tamircisi var. Pasajın en eskisi. (SB, s. 15)

Türk geleneklerinin sanatsal yönlerinden birini oluşturan halk sanatları, Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde dokumacılık, tezhip, hat, ebru, edirnekâri, nakış, çini ve mücevherat tasarımı şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Bu iş öldü be hanımım. Kimse dönüp bakmıyor. Dokumacılardan -güldü biraz- biz

ikimiz kaldık. (SBÖT, s. 27)

-Edirnekari diye bir sanat vardır, bilir misiniz? Bir nevi ahşap boyama.

-Yoo, bilmiyorum.

-Küçük ahşap kutular, mücevher için, hatıra için. Sonra kahve-çay tepsileri, fotoğraf çerçeveleri. Bunları özel bir boya ile özel motiflerle süslüyorlar. Aynı şey çömlekler için de geçerli. Testi, tabak, tabla, güveç. Biliyorsunuz bizim Killıkaya köylüleri hâlâ testi, çanak, güveç yapar. Onlardan alıp boyayacağız. (SBÖT, s. 87)

Elif göngörmüş bir sanatçı hoca hanımın atelyesinde hat-tezhib-ebru ile meşgul olmaya başladı. (SB, s. 132)

Nilgün mücevherat tasarımı yapıyor. (SB, s. 133)

Beyaz zemin üzerine mercan kırmızısı, yaprak yeşili, mavi, lacivert gibi renkler ile narçiçeği, rozetler, ince dallar, hatayiler ile çiniler harika. (SB, s. 191)

Elif kendi tezhibi ile süslediği, günümüzün önemli hattatlarından birinin eseri olan Besmele'yi hediye etti. (SB, s. 229)

Özellikle dokumacılık sanatı üzerinde *Sıradışı Bir Ödül Töreni (2013)* adlı eserde, tezhip sanatına ise *Sevincini Bulmak (2018)* adlı eserde rastlamaktayız. *Sevincini Bulmak* adlı hikâyede geleneksel hayatı benimseyen bir kahraman olan Elif, tezhip sanatı ile ilgilenmektedir. *Sevincini Bulmak (2018)* adlı eserde, hattatlıktan da bahsedilmektedir. *Sıradışı Bir Ödül Töreni* adlı eserde, dokumacılığın eski önemini yitirmesini yazar tarafından yeri geldikçe vurgulanmıştır.

Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde eşyalar mimari ile bütünleştirilerek geleneksel görünüm tamamlanmıştır. Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde geleneksel evlerde yer alan eşya isimlerini görmek mümkündür.

Sağında solunda ustasının solgun imzasını, yapım tarihini taşıyan bakır siniler, bakır taslar, kirpikli sahanlar, yamrı-yumru olmuş karavanalar, kulpu kırık güğümler, maşrapalar, kalayı uçmuş dibi zehir yeşiline çalan bulgur kazanları, çamaşır leğenleri, kuyu bakraçları, üskürelere, yağ tavaları, kepeçeler... (BÖ, s. 138)



Dükkân kocaman. Silme dolu. Bulgur taşından kara sabana kadar ne ararsan var. Altın, gümüş, yakut, kehribar her tür süs eşyası, mücevher; seramikler, çiniler, eskisi yenisi, antikası, halılar, kilimler, heybeler, seccadeler, yazmalar, eski elbiseler. Saymakla bitmez. (C, s. 141)

Geçmişte çok kullanılan fakat günümüzde kullanımı azalan eşyalara ya da yeni neslin bilmediği, günümüzde kullanılmayan eşyalara eserlerde yer verilerek hatırlanması ya da bilinmesi Kutlu tarafından amaçlanmış olabilir.

## 10. Halk mimarisi

Bir şehrin ruhunu oluşturan unsur, mimarisidir. Mimariyi geleneksel yapan ise, halkın yaşam şartlarına ve inançlarına uygun şekilde yapılmış olmasıdır. *Evi bahçeli ve ahşap olup bir cephesi sokağa bakardı. (UH, s. 37)*

*Geniş, ferah bir mekân. Duvarlar ahşap. Duvarlarda ne balıkçı ağı, ne tablo, ne süs. Tamamen çıplak. Ölçülü bir dekorasyon. (C, s. 149)*

*Çiftlik evi taş bina, kim bilir hangi beyin zamanında yapılmış. O kadar büyük değil ama süslü. Pencere pervazları, kapı alınları oymalı. Babam içerinin ahşap aksamını tamamen yenilemiş. Kestane, ıhlamur, çam kullanmış. İçeride hiç dinmeyen bir ahşap kokusu var. Ahşabın munis sıcaklığı ile taşın sert soğuğu dengeleniyor. (HB, s.161)*

*Erzurum'da taş ve kerpiç kullanılırken; Karadeniz'de ahşap, yapıya ayrı bir güzellik katar. Eğin evlerinde de ahşap malzeme ağırlıktadır. İstanbul'da Erenköy'de, Beylerbeyi'nde, Boğaz'da gördüğümüz köşk ve konakların benzerini Eğin'de görebilirsiniz. İki katlı, üç katlı. Köylerde dahi bu mimari hâkimdir. (TSBÖH, s. 38)*

*Doktor bir evi döşeyecek her şeyi aldı. Zaten marangozlara salon için dört köşeli bir sedir yaptırmıştı. İşte bir Türk evi nasıl döşenir öyle döşediler. (İÖ, s. 138)*

Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde ahşap, kerpiç ve taşın ana malzeme olarak yer aldığı, ferah, aydınlık, az katlı, geniş, tavanı yüksek, bahçeli, yeşillikle iç içe geçmiş, dışarıdan bakıldığında bir Türk evi denilebilecek geleneksel mimari anlayışın yer aldığını görmekteyiz.

## 11. Halk mutfağı

Geleneksel halk mutfağını etkileyen baş unsur Anadolu'daki ekonomik geçim kaynağı olan tarım ve hayvancılıktır. Geleneksel halk mutfağımızın yiyeceklerle ilgili olan kısmında yer alan, erişte, kavurma, bulgur pilavı, tarhana, turşu, pekmez, peynir çeşitleri, yufka ekmeği, kuru fasulye, tirit, hoşaf, zerde, sütlaç, helva, reçel çeşitleri, su böreği, ev yoğurdu, yaprak sarması Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerindeki halk mutfağı öğelerinde de yer almaktadır. Mustafa Kutlu'nun eserlerindeki yiyecekler, geleneksel halk mutfağı içerisinde yeri olan yiyeceklerdir.

Bulguru, tarhanayı kotardık. Bir de toklu devirip kavurmayı kaynatırsak tamamdır.

(BÖ, s. 49)

Yemekler işte bildiğiniz orta malı şeyler. Ciğer yahni, kuru fasulye, pilav, kayısı hoşafı, ara sıra kızartma, lokma tatlısı vesaire. (MK, s. 14)

Kaymakam bir hoşluk olsun diye yemeğe tatlı ilave edelim teklifini getirince, bu tatlının ne olabileceği tatlı tatlı tartışılıyor. Sütlaç, zerde, tulumba, helva adları geçiyor. (TÖ, s. 58)

Sevdiğim yemekleri, mesela karnıyarık, peynirli makarna, vişne kompostosu falan ihmal etmezdi. (C, s. 36)

Kebaplara yumulduk. Kerpiç gibi ev yoğurdu, baklava, yemekten sonra el açıp uzun bir sofraya duası yaptım. (MM, s. 128)

Memleketten badem, ceviz, dut kurusu, işte bir şeyler geliyor. (TSBÖH, s. 92)

Çocuklara pekmez, reçel kaynattılar. Sebze kurusu gönderdiler. Kış boyu peynir, taze tereyağı, hatta oranın ekmeğinden bile gönderdiler. (HG, s. 153)

Şurda bir miktar kesme çorba olacak bir de yarım ekmeğ. (İÖ, s. 9)

Güvecin yanına sade pilav, sonra su böreği, çoban salata. (SB, s. 205)

Türkler çayı sever. Yeni koymuştum, ister misiniz? (MM, s. 71)

Önce bir ayran içtiler. Oya koyun sütünden yapılan bu yayık ayranına bayıldı. (ZYH, s. 55)

Canan babasına kahve yapmıştı, Ferit ben de isterim dedi. Kahveler içilirken sohbet açıldı. (ZYH, s. 74)

Öyle ki Nezaket annesi, komşuları, mahalleden arkadaşları ile misafirlere ikramı için Osmanlı usulü gül şerbeti ve limonata bile yapmıştı. (SBÖT, s. 96)

Geleneksel yiyeceklerin yanında da sıklıkla tüketilen ayran, Türk milletinin vazgeçilmez içeceği çay, sohbetlere eşlik eden Türk kahvesi, nar ve gül ile yapılan geleneksel şerbetler, özellikle kışın tüketilen salep Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde yer almaktadır. Kutlu, eserlerinde Anadolu insanın beslenme şekline dikkati çekmiş ve halkın yeme-içme kültüründen gelmeyen yiyecek-içeceklere eserlerinde yer vermemiştir.

## 12. Dayanışma, yardımlaşma ve dinî kuruluşlar

Türk milletinin başat özelliklerinden biri olan misafirperverlik, Türk kültürünün insana verdiği değeri yansıtmaktadır. Toplumdaki insanlar arasındaki bağları artırıp, insanların birbirine duyduğu saygı ve sevgiyi tazelemektedir. Kutlu'nun incelenen eserlerinde de misafirperverlik yer almaktadır. İncelenen eserlerin bazılarında kahramanların misafiri çok sevdiği de vurgulanmıştır.

Bir kere ben kendisini, kendi hanemde misafir ettim. Allah ne veriyse birlikte yedik içtik. (BÖ, s. 185)

Olmaz Kadir Usta. Sen artık benim misafirimsin. Misafir ev sahibinin izni olmadan şurdan şuraya adım atamaz. (MM, s. 129)

Misafiri orada ağırlar, orada yiyip içerlerdi. Doğrusu misafiri çok seviyordu. (TKS, s. 146)

Dinî kuruluşlar yardıma muhtaç insanlara kapı açmada ve onları hakikatle buluşturmada önemli roller üstlenmiş kuruluşlardır. Kutlu'nun incelenen eserlerinde tarikat ve tekkelerin varlığına rastlanmıştır. İncelenen eserlerde kahramanlar, beyaz bir sayfa açmak, modern hayattan kopup geleneksel hayata uygun bir yaşam sürmek ve en önemlisi Allah'a iyi bir kul olabilmek için tekkenin kapısına varmaktadır.

Bir iki kez anasıyla tekkeye gitti. Namaz kıldı, dua etti. (TBK, s. 48)

Seni bizim tekkeye götürürüm. Aklın kalbin razı gelirse efendiye mürid olursun. (HEG, s. 64)

Tepede Kaşgari Tekkesi var. İstanbul'da yangından yakasını kurtarmış nadir ahşap tekkelerden biri. (SB, s. 176)

İmece, genellikle kırsal yerlerde yaşayan insanların karşılıklı yardımlaşarak dayanışmasını sağlayan bir gelenektir. Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde kırsal yerleşim yerlerinde varlığını sürdüren bu imece tarla işlerine yardımda, yol yapmada, ortak alan temizliğinde karşımıza çıkmaktadır. Yardımlaşma ve dayanışma içerisinde yaşamak ise Türk milletinin önemli bir özelliğidir ve Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde örneklerine sıklıkla yer verilmiştir.

Ev halkına ilaveten komşu kadınlardan birkaçı orak işinde bize yardıma gelmişlerdi. (BÖ, s. 5)

Kazmayı küreği kapıp imece usulü ile epeyce bir zaman uğraştıktan sonra; dereler üzerine şimdilerde dahi görenleri hayranlığa sevk eden, ince kavisli, zarif köprüler inşa ederek, kağı arabalarının, at arabalarının, yüklü develerin geçeceği yolu tamam etmişler. (KA, s. 24)

Ziya'nın dar günde lazım olur diye bir yana koyduğu para; Feride'nin aynı gerekçeyle dışından tırnağından artırıp –ne de olsa yokluk görmüş biriydi- biriktirdiği, biriktirip aldığı bir iki Reşat altını, çarşı esnafının aralarında topladıkları yardımla düğünü yaptılar. (TSBÖH, s. 54)

Hasta için lazım olursa arabalar burada. Bir haber uçurun, hangi arkadaş olsa gelir. Biz burada bir aile gibiyiz. (ZYH, s. 21)

Ama dedik ya, adam hayır sahibi, sade bana değil pek çok talebeye yardım ediyor. (AY, s. 61)

Ah bu benim gönlü bol insanım. Yemez, yedirir, giyemez giydirir. Böyle bir ahlâk işte. (TBK, s. 91)

İncelenen eserlerde, yardıma muhtaç olan insanlara yardım eden, el uzatan birileri vardır. Yardıma muhtaç olan insana yardım eden kişi bu eserlerde her zaman çok varlıklı değildir, zengin olmayan biri de yardıma ihtiyacı olan insana yardım ederken karşımıza çıkmaktadır. İncelenen eserlerde yardım edilenler içerisinde yetimler olduğu da görülmektedir. Yetimlere yardım etmenin önemine de bu eserlerde dikkat çekilmiştir. *Tirende Bir Keman (2015)* adlı eserde ise Türk insanının gönlü bol olduğu Mustafa Kutlu tarafından dile getirilmiştir.

### 13. Halk hekimliği

Halk hekimliği, doktora gitmenin mümkün olmadığı ya da doktora gitmenin tercih edilmediği zamanlarda, hastalıklara halkın bir derman bulmasıyla ortaya çıkmıştır.

Adamotu dedikleri şey patates yumrusuna benzer; şöyle boğum boğum uzanan, griye çalar kabuklu, ormandan devşirilen bir bitki kökü. Bıçakla kesiver, özü beje yakın beyaz. Kesilen yerden süt gibi sıvı damlıyor. Kazıyorsun, kazıyorsun; kırpıntıları elinle topla, şöyle parmaklarının arasında ovala, yumuşak yumuşak. Az sonra mübarek merhem gibi oluyor. Gibisi fazla bildiğin merhem. Ağrılara birebir. (RP, s. 58)

Kolu, bacağı kırıldı. Çıkıkçıya götürdüler; çıkıkçı zor iş, inşallah tutar deyip kolu bacağı sardı. (TSBÖH, s. 56)

Köyde kundak çocuklarını ince elemiş bir toprağa yatırıyorlar, buna höllük diyorlar. Kayınvalidesi bu toprağın çocuk vücudunun ıslaklığını emdiğini, çok sağlıklı olduğunu söylüyor, böylece bezleme derdinden de kurtulduklarını ileri sürüyordu. (TKS, s. 37)

Kızılçık reçeli, kuşburnu kurusu –bundan yapılan çay üst solunum sıkıntılarına, nezle-gribe iyi gelirmiş. Biliyorum kardeşim, benim ablam Eczacı Sevim. Bitki çayları ondan sorulur-, aluç diye bir meyve. (SB, s. 288)

Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde özellikle bitkilerin hastalıklara çare olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu bitkiler arasında adamotu, nane, limon, ıhlamur, aluç yer almaktadır. Bunun dışında çocukların sağlıklı olması için uygulanan höllük adı verilen işlemde *Tarla Kuşunun Sesi (2017)* adlı eserde bahsedilmiştir.

### 14. Gurbet ve askerlik

Gurbet, çeşitli nedenlerle insanın doğup büyüdüğü yerden ayrı düşmesi, uzak kalmasıdır. Bu gurbet çerçevesinde Türk kültüründe çeşitli gelenekler ortaya çıkmıştır. Bu geleneklerden biri gurbetten memleketine gelen insanın evine ziyarette bulunmaktır. Mustafa Kutlu'nun *Beyhude Ömrüm (2001)* adlı eserinde gurbetten dönenin evine yapılan ziyaretten bahsedildiği görülmektedir. Bunun dışında incelenen eserlerde gurbet ile ilgili göze çarpan bir başka durum ise gurbetçilerin gurbete giderken yanlarında köyde yapılmış olan yiyeceklerden götürmeleridir. Bunun nedeni, özellikle büyük şehre giden insanların orada yoksulluk çekmesidir. Mustafa Kutlu'ya göre yoksulluk köylerde, kasabalarda değil şehirlerdedir. Köydeki insanlar topraktan beslenir ya da komşularının yardımıyla da olsa karnını doyurur. Şehirdeki insan ise yalnızdır ve topraktan uzaktır. Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde

gurbetçinin bu yalnızlığı hissettirilmektedir. İncelenen eserlerde gurbetçilerin yaz mevsiminde gelip güz mevsiminde gittiğinden bahsedilmektedir.

İstanbulcular önce “hoş geldin”e gelenleri kabul edeceklerdi. Odalarda günnük yakılıp, güzel kokular etrafi saracaktı. Haberler alınıp verilecekti. Gidişattan konuşulacaktı. Hacı Bekir şekerleri, lokumları yenilecek, belki kahve bile içilecekti. (BÖ, s. 115)

Gurbetçi, bir de ailesi ile gidiyorsa perona yükünü yığmıştır. Peynir tenekesinden, turşu küpüne, tereyağından kavurmaya, erişteden bulgura say sayabilirsen. Niçin bunca eziyet? Eh, cepte para yok. (TBK, s. 96)

Akşam olup, konu-komşu asker görmesini bitirip evlerine çekilince; biz bize kalınca, ev halkını toplayıp bir bilmece sorardım. (BÖ, s. 13)

Çoğu yerde askerliğini yapmamış delikanlıya kız vermezler. (MK, s. 183)

Delikanlılar Cihan’a asılıyor, “Oğlum yaşın geldi geçiyor, askerliği de bitirdin, tohuma kaçacaksın, bekletme zavallı Zehra’yı, istet bitsin bu iş.” diyorlar; Cihan kızarıp önüne bakıyor, ağzından tek kelime çıkmıyordu. (KA, s. 55)

Askerlik gençleri olgunlaştırır. Vatani görevini bitirip dönenler yavukluları ile evlenir. (TKS/95)

Askerlik bitti, geri döndü. Daha bir olgunlaşmış, daha bir Harun olmuş ki, aşk olsun. Askerlik böyledir, Peygamber ocağı. (SB, s. 56)

Askerlik, Türk kültüründe çok önemli bir yere sahip olup “Peygamber Ocağı” olarak görülmektedir. Askerlik çerçevesinde birçok gelenek ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri askerden gelen kişinin ziyaret edilmesidir. Mustafa Kutlu’nun incelenen eserlerinde askerliğin yer aldığı görülmektedir. *Beyhude Ömrüm* (2001) adlı eserde komşuların askeri ziyaret ettiğinden bahsedilmektedir. Bunun yanında incelenen eserlerde askerlik ile bahsedilen başka bir durum ise askerliğini yapmayan kişiye kız verilmemesidir. İncelenen eserlerde askerliğini bitiren erkeğin sevdiğiyle evlendiğine vurgu yapılmaktadır. Türk kültüründe askere gidip gelen kişinin olgunlaştığına inanılır. Mustafa Kutlu’nun incelenen eserlerinde bu olgunlaşmadan da bahsedilmektedir.

## Sonuç

Mustafa Kutlu’nun 2000-2018 yılları arasında yayımlanan hikâyelerinde en çok yer alan gelenekler, evlenme geçiş dönemi etrafında gelişen geleneklerdir. Evlenme etrafında gelişen gelenekleri sırasıyla dinî inanışlar, ölüm geçiş dönemi etrafından gelişen gelenekler, meslekler ve halk mutfağı takip etmektedir. Toplumun değerlerine uygun olarak evlenmenin toplumdaki geleneksel evlilik algısını desteklemesi ve ailenin toplumun yapı taşlarından biri olması nedeniyle Mustafa Kutlu evliliğe önem vermiştir. Evlenme geçiş dönemi geleneklerinden sonra en çok rastlanılan gelenekler dini inanışlardır. Mustafa Kutlu, yetiştiği çevre ve kişiliğinin de etkisiyle İslam dinini hayatın merkezine almış bir yazardır. Eserlerinde de bu hassasiyeti hissetmek mümkündür. Dini inanışlardan sonra ise karşımıza en çok ölüm çevresinde gelişen gelenekler çıkmaktadır. Ölümün bir son olmadığına inanılan İslam dininin etkisiyle Türk kültüründe ölüm öncesinde, anında ve sonrasında çeşitli gelenekler yer almaktadır. Mustafa Kutlu da ölüm konusundaki dini ve kültürel hassasiyetini eserleri aracılığıyla yansıtmıştır. Karabıyık (2019) yaptığı çalışmada, tasavvuf kültüründe yer alan, dünyaya itibar etmemenin ve asıl olan öteki dünya için çalışmanın Mustafa Kutlu hikâyelerinin tematik arka planında yer aldığını tespit etmiştir. Mustafa Kutlu’nun eserlerindeki halk bilimi unsurlarının tespit edildiği ilk çalışmayı yapan Bolat’ın (2007) çalışmasında yer verdiği bulgulara göre de Mustafa Kutlu’nun eserleri doğum, evlenme, ölüm ile ilgili gelenekleri içinde barındırmaktadır. Bayrak Kahraman’ın (2019) Mustafa Kutlu’nun 2010-2018 yılları arasındaki hikâyelerini halk bilimi unsurları açısından incelediği çalışması, doğum, evlilik, ölüm geçiş dönemi geleneklerinin bütün eserlerde yer aldığını tespit etmesi yönüyle bu çalışmayla örtüşmektedir. Mustafa Kutlu’nun 2000-2018 yılları arasında yayımlanan hikâyelerinde en az rastlanan

geleneksel unsur, canlı varlıklar ile ilgili inanışlardır. Canlı varlıklar ile ilgili inanışları sırasıyla, sünnet, nazar boncuğu, yatır ve ziyaret yerleri ile ilgili inanışlar, eğlence ve spor takip etmektedir. Mustafa Kutlu, İslam dinine uygun olmayan inanışları doğru bulmamakta, eserlerinde eleştirmektedir. Canlı varlıklar ile ilgili inanışların, nazar boncuğunun ve yatır ve ziyaretlerle ilgili inanışların bu nedenle az yer aldığı düşünülmektedir. Mustafa Kutlu'nun eserlerinde eğlence ve spora az rastlanması, Kur'an'da yer alan "Bu dünya hayatı ancak bir eğlence ve oyundan ibarettir." ayetinin Mustafa Kutlu'da yarattığı etki ile açıklanabilir. Dünyanın eğlencesine kapılıp ahirete önem vermemeyi yanlış bulan yazar, eserlerinde bunu okuyucuya hissettirmektedir. Alan ve Çolakoğlu (2020) da yaptıkları çalışmada "Metnin özüne yerleştirdiği mesajlarla öykü türüne işlevsel bir rol yükleyen Mustafa Kutlu, anlatılarında şehirlere nispetle kültürünü daha iyi muhafaza eden kasaba ortamlarını ve buralardaki Anadolu insanını ele alır. Kurguladığı insan tipleriyle, modern hayatın koşturmacası içinde hakikati yitirmiş olanları uyandırmaya çalışır." tespitinde bulunmuşlardır. Bu tespit, çalışmamızın sonucuyla örtüşmektedir. Yapılan araştırma sonucunda, Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde geleneksel öğelerin fazlasıyla yer aldığı görülmüştür. Eserlerde yer alan gelenekler sayesinde kahramanların birbiriyle olan ilişkisi kuvvetlendirilmiştir. Kuvvetli ilişkilere sahip toplum, hangi geleneklere sahip olduğunu unutmayan, millî kimliğinin bilincinde olan toplumdur. Yalnızlaşan, geleneksel değerlerden uzaklaşan insanlar ise kendini yaşadığı topluma ait hissedemeyecek olup millî kimliğinden uzak bir yaşam sürecektir. Millî kimliğinden uzaklaşmış, geleneklerine uygun yaşamayan insanların gelecek nesilleri de millî kimliğine sahip çıkmayan hatta farkında olmayan bireyler olarak yetişecektir. Bu araştırmanın yapılma amacının millî kimliklerin inşasında rolü olan gelenekleri, edebî metinler aracılığıyla bir milletin yeni nesillerine aktararak millî kimlik inşasına katkıda bulunmak olduğu düşünüldüğünde Mustafa Kutlu'nun hikâyeleri millî kimliği açısından önemli bir yere sahiptir. Bu eserler, öğretmenler tarafından öğrencilere önerilmeli ve millî kimlik inşasına küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır.

### Kaynakça

- Alan, S.; Çolakoğlu, D. (2020). Mustafa Kutlu'nun Uzun Hikâyesinde Öne Çıkan Değerler, *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, S. 22, Haziran, s. 387-401.
- Anar, T. (2012). Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Ezan Sesinin İşlevleri. *Aynanın Sırrı: Mustafa Kutlu Sempozyum Bildirileri Kitabı*. İstanbul: Küçükçekmece Belediyesi, s. 332-343.
- Arıcı, A. F.; Sallabaş E.; Yorgancı, O. K. (2018). Dil Bilinci ile Millî Kimlik İlişkisi. 1. Türk Eğitim Kongresi Bildirileri. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, s. 35-42.
- Atasoy, F. (2009). Küreselleşmenin Etkisi Altında Millî Kimlikler ve Türk Kimliği. *Türk Kimliği*. Ayvaz Gökdemir'e Armağan-2. Editör: M. Çağatay Özdemir. İstanbul: Ötügen, s. 826-844.
- Bayrak Kahraman, F. (2019). Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Halk Bilimi Unsurları (2010-2018). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- Bolat, B. (2007). Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerindeki Halk Edebiyatı ve Halk Bilimi Unsurlarının İncelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- Boratav, P. N. (2016). *100 Soruda Türk Folkloru*. Ankara: Bilgesu.
- Eflatun, M. (2019). *Anadolu'da İdeal İnsan Tipi'nin Oluşumunda Kuruluş Dönemi Klasik Türk Edebiyatı Metinlerinin Katkıları*. İdeal Türk: Eğitimde İdeal İnsan ve Millîlik Arayışları. Editörler: Ali Fuat Arıcı, Mustafa Başaran. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı, 139-150.
- Güvenç, B. (2005) *Türk Kimliği, Kültür Tarihinin Kaynakları*. İstanbul: Remzi.
- Karabıyık E. (2019). *Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Tekrar Eden Konular*. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

- Kösoğlu, N. (2018). Millî Kültür ve Kimlik. İstanbul: Ötüken.
- Kutlu, M. (2015). Anadolu Yakası. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M.(2015). Beyhude Ömrüm. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M. (2018). Chef. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M. (2019). Hayat Güzeldir. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M. (2018) Hesap Günü. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M. (2019).Huzursuz Bacak. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M. (2016). İyiler Ölmez. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M. (2019). Kapıları Açmak. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M. (2019). Mavi Kuş. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M.(2019). Menekşeli Mektup. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M. (2019). Nur. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M. (2019). Rüzgârlı Pazar. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M. (2018). Sevincini Bulmak. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M. (2018). Sıradışı Bir Ödül Töreni. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M. (2019).Tahir Sami Bey'in Özel Hayatı. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M. (2019).Tirende Bir Keman. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M. (2017). Tarla Kuşunun Sesi. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M. (2017).Tufandan Önce. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M.(2019). Uzun Hikâye. 61. bs. İstanbul: Dergâh.
- Kutlu, M. (2019).Zafer Yahut Hiç. 12. bs. İstanbul: Dergâh.
- Örnek, S. V. (2018). Türk HalkBilimi. Ankara: Bilgesu.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 2. bs. Ankara: Seçkin.

**19-Yedi kat arşa kanatlananan atlar: Yahya Kemal Beyatlı'da Şehitlik kavramı****Hakan DEğİRMENCİ<sup>1</sup>****APA:** Değirmenci, H. (2020). Yedi kat arşa kanatlananan atlar: Yahya Kemal Beyatlı'da Şehitlik kavramı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 322-330. DOI: 10.29000/rumelide.843498.**Öz**

Türk edebiyatının önemli simalarından biri olan Yahya Kemal Beyatlı, Şiirlerini büyük ölçüde *Kendi Gök Kubbe* ve *Eski Şiirin Rüzgârıyla* adlı kitaplarında toplanmıştır. Bu Şiirlerde hayat, yaşlılık, ölüm, sonsuzluk, özlem, ruh, musiki, mimari, İstanbul, Türklük, Osmanlı tarihi, fetih ve Şehitlik gibi kavram ve mevzular öne çıkmaktadır. Onun Şiirlerinde, temelleri Üsküp'te çocukluğunun geçtiği yıllarda atılmış, İstanbul'un eski semt ve mekânlarında olgunlaşmış tecrübe ve dikkatlerle teşekkül eden bir medeniyet tasavvuru görölmektedir. Bu tasavvur, onun Fransız düşünürlerinden aldığı tarih ve vatan telakkisiyle beslenmiş, kendi mimari, musiki ve Şiir zevkiyle de estetik bir görünüm kazanmıştır. Dolayısıyla Yahya Kemal'in Şiir sanatının önemli bir cephesini milli ve romantik bir duyuşla kaleme aldığı Şiirleri oluşturmaktadır. Şairin yukarıda ismini zikrettiğimiz kitaplarında yer alan Şiirlerinde, bilhassa *Akıncı* ve *Mohaç Türküsü* gibi destan-Şiirlerinde, *26 Ağustos 1922* baŐhęı altındaki ebedileŐmiş dizelerinde Şehit, Şehitlik ve Şehadet gibi manevi değeri yüksek kavramlar işlenmiştir. Bu Şiirlerin yanı sıra *Süleymaniye'de Bir Bayram Sabahı*, *İstanbul'un Fethini Gören Üsküdar*, *Koca Mustafapaşa*, *O Rüzgâr*, *Bir Tepeden*, *Ok*, *1918*, *Akıncı* ve *Mohaç Türküsü*, *Kaybolan Şehir*, *İstanbul'u Fetheden Yeniçeriye Gazel*, *İstanbul'un Fethini Gören Üsküdar*, *Mihriyâr*, *Rubai* ve *Gedik Ahmet Paşa'ya Gazel ve Selimnâme*'deki manzumelerinde de kahramanlık duygusu ile birlikte Şehitlik kavramı işlenmiştir. Bu çalışmada yukarıda ismini zikrettiğimiz Şiirlerden hareketle Şairin Şiir evreninde Şehadet temasının nasıl teşekkül ettiği ortaya konulmaya çalışılacak, öncesinde Yahya Kemal'de milli romantizmin oluşmasıyla ilgili tetkiklerimiz olacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Yahya Kemal Beyatlı, Şiir, tarih, Şehitlik**The horses taking wings towards the seventh heaven: The concept of martyrdom in Yahya Kemal Beyatlı****Abstract**

Yahya Kemal Beyatlı, one of the important figures of Turkish literature, mostly collected his poems in his books named *Our Own Sky Dome* and *the Wind of the Old Poetry*. In these poems, concepts and subjects such as life, old age, death, eternity, longing, spirit, music, architecture, Istanbul, Turkishness, Ottoman history, conquest and martyrdom come to the fore. In his poems, the foundations of which were laid in the years of his childhood in Skopje, a civilization imagination formed in the old districts and places of Istanbul with mature experience and attention is seen. This vision was nourished by the understanding of history and homeland he received from his French thinkers, and gained an aesthetic appearance with his taste in architecture, music and poetry. Therefore, an important aspect of Yahya Kemal's poetry is the poems he wrote with a national and romantic sensation. In the poems of the poet whose name we have mentioned above, especially in epic-poems such as *Akıncı* and *Mohaç folk songs*, and in his eternal lines under the title of *26 August 1922*, concepts of high spiritual value such as martyrdom, martyrdom and martyrdom are

<sup>1</sup> Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Aydın, Türkiye), hakan.degirmenci@adu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1208-6628 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.10.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843498]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

mentioned. In addition to these poems, *Süleymaniye’de Bir Bayram Sabahı, İstanbul’un Fethini Gören Üsküdar, Koca Mustafaapaşa, O Rüzgâr, Bir Tepeden, Ok, 1918, Akıncı ve Mohaç Türküsü, Kaybolan Şehir, İstanbul’u Fetheden Yeniçeriye Gazel, İstanbul’un Fethini Gören Üsküdar, Mihriyâr, Rubai ve Gedik Ahmet Paşa’ya Gazel ve Selimnâme* the concept of martyrdom with the sense of heroism is also mentioned in the poems in *Gazel* and *Selimnâme*. In this study, we will try to reveal how the poet formed the theme of martyrdom in the poetry universe based on the poems we have mentioned above, and we will first examine the formation of national romanticism in Yahya Kemal.

**Keywords:** Yahya Kemal Beyatlı, poem, history, martyrdom.

### **Yahya Kemal’de milli romantizm ve bu bağlamda şehitlik kavramının teşekkülü**

Yahya Kemal’in şiir evreninde konusunu tarihten alan, romantik bir duyuş tarzıyla işlenen şiirlere sıkça rastlanmaktadır. Bunun altında şairin çocukluk yıllarından edindiği hatıra ve dikkatlerin payı büyüktür. Bu bağlamda iki husustan bahsetmemiz gerekecektir: Nakiye Hanım ve Üsküp. Yahya Kemal kendi ifadesiyle (1960: 33) “ilk sofuluk zevkini” annesi Nakiye Hanım’dan almış, milli-manevi değerleri ilk ondan öğrenmiştir. Beş vakit namaz kılan ve akşam üstleri ölülere Yasin okuyan annesi, oğluna Peygamber’den ve ahiretten bahsetmiştir. Mutluluk içinde geçen bir çocukluk döneminin ortasında, uzun süren bir hastalığın ardından 1897 yılının hazan aylarında Nakiye Hanım vefat eder. Henüz on üç yaşındadır, üstelik iki kardeşi daha vardır. Babasının öteden beri ilgisiz bir adam oluşu, bu trajediyi daha bir içinden çıkılmaz hale getirmiştir. Yine anılarında anlattıklarına göre, annesinin defin işlemleri sırasında akrabası ve Gazi İsabey Camii’nin mütevellisinden olan Humbaracı Yaşar Bey’in elinden tutan Ahmet Âgah, annesini bildikleri bir yere defnetmekten uhrevî bir teselli yaşamış, Kur’an ve dualardan sonra oradan ayrılırken içindeki acının cehennemî ateşini bir kez daha duymuştur. Hasılı hatıralarından anladığımız kadarıyla genç Yahya Kemal’in ölüm konusunda şuuru erken açılmıştır ve bu durum hatıralarından getirdiği müktesebatla birlikte ölüme manevi değerler yüklemesine neden olacaktır. Nitekim çocukluk dönemi, gelişim psikolojisi bakımından fevkalade önem taşımaktadır. Kişiliğin temellerinin atıldığı, geliştiği ve köşe taşlarının yerlerine konulduğu bu dönem, hem genel gelişim özellikleri bakımından hem de dini gelişim bakımından önem taşımaktadır (Cüceloğlu, 1991: 363).

Bunun yanı sıra, doğup büyüdüğü Üsküp şehrindeki tarihi ve kültürel dokunun etkisinden bahsetmemiz gerekir. Bu intibalar ileride onda ölümü romantik bir duyuşla algılamasını sağlayacaktır. Üsküp o zamanlar camileriyle, evliya türbeleri ve geleneklerine bağlılıklarıyla dindar bir Osmanlı şehridir (Şentürk, 2014: 19). Yahya Kemal (1976) çocukluk anılarında “İslam toprağının en şedîd bir muhitinde” ikâmet ettiklerini, evlerinin hemen önünde geniş bir mezarlık ve evliya türbeleri olduğunu, böylelikle çocukluğunun “uhrevî bir âlem”de geçtiğini anlatır. Yahya Kemal’e göre bu şehir Fatih devrinin ruhanî mezarlığıdır (Beyatlı, 1976: 46). Şair, hayalinde kaybolmaya başlayan bir şehir olarak gördüğü Üsküp’ü anlattığı *Kaybolan Şehir*’de şehrin kimliğini ortaya koyar: Buna göre Yıldırım Beyazıt Han’ın yadigârı olan Üsküp, firuze kubbeleri, bayram sabahlarındaki maneviyatı, çehresi ve ruhuyla tam bir Osmanlı şehridir. Hatta şair bu özellikleri ve dağların -Şar Dağlarının- bittiği yerde kurulması bakımından Üsküp’ü Bursa’ya benzetir. Üstelik şairin henüz on üç yaşında iken varlığına doyamadan kaybettiği biricik annesi o topraklardadır. Bu nedenlerle Üsküp ölüm ve mezarlık algısının şairde ilk teşekkül ettiği mekândır. Şair, hatıraları arasında (1974) Üsküp’ten bahsederken evlerinin İshâkiye Camii’nin hemen bitişiğinde olduğunu ve evin karşısında geniş bir mezarlık ve bu mezarlığın içinde Gavrî Baba ile Yeşil Baba türbeleri, evin kapısının hemen önünde de yüksek bir mezar taşı dikili bulunduğunu belirtir. Hülâsa, muhit-çevre ilişkisi bağlamında şairin çocukluk yıllarında Üsküp’te oluşturduğu intibaları, ilerideki duyuş ve düşüncülerine bir nüve olacaktır.



Üçüncü olarak Balkan Savaşları'yla Üsküp, Filibe ve Selanik başta olmak üzere bütün Rumeli'nin kaybedilmesini sayabiliriz. Artık annesinin mezarı ve bütün çocukluk hatıraları işgal altındadır. Son olarak, I. Dünya Savaşı sonrası başta İstanbul olmak üzere vatan topraklarının elden çıkması, her vatansever gibi Yahya Kemal'i de derinden sarsmıştır.

Yukarıda dile getirmeye çalıştığımız kişisel tesirlerin yanı sıra, şairin aldığı eğitimin etkilerinden de bahsetmemiz gerekecektir. Yahya Kemal'in gerek sanat ve edebiyat gerekse tarih görüşlerinin teşekkülünde Paris'te geçirdiği dokuz yılın büyük rolü olmuştur (Okay, 1992: 36). Yahya Kemal, Paris'te bulunduğu dönemde Batı düşüncesini tanıma fırsatı bulmuş; Camille Julian, Albert Sorel, Albert Vandal ve Emile Bergoix gibi tarihçilerden, Bergson gibi filozofların ve Baudelaire, Mallarme ve Verlaine gibi şairlerin etkisinde kalmıştır.<sup>2</sup> Batılı bir dikkatle Selçuklu ve Osmanlı tarihlerini okumaya koyulan Yahya Kemal, tarihte "biz"i arama gayreti gösterir (Okay, 1992: 196). Şair böylelikle çocukluk yıllarından süzülerek getirdiği milli-manevi değerlerine, Avrupalı romantik bakış açısını eklemiş ve ardından imtidâd<sup>3</sup> olarak tanımladığı bir tarih ve vatan toprağı telakkisine ulaşacaktır. Şair o dönemde zihninde oluşan arayışları "Düşünmeye başladım: Acaba bizi de Malazgirt'ten, 1071'den sonraki sekiz yüz senede Türkiye'nin toprağı yaratmamış mıdır." (Banarlı, 1965) sözleriyle açıklayacaktır. Bu bağlamda İstanbul'un tarihi semt ve mekânlarına keşif amaçlı gezilere çıkmış, hususen cami, türbe ve şehitliklere ayrı bir önem vermiştir. *Aziz İstanbul*'da o günleri anlatırken:

"Mütarekeden sonra içimde derin bir üzüntü vardı. Gönلümü avutmak için surlarda, Eyüp'te, Edirnekapı ve Topkapı semtlerinde, Süleymaniye'de, Anadolu ve Rumeli Hisarları'nda tek başıma gezmeye gidiyordum. Bu gezintilerden öğrendim ki Türk ruhu bizden ziyade bu topraklara daha yakındır. Eyüp'te türbeye yakın bir mezar taşı vardır. Üzerindeki burma kavuktan hemen anlaşılır ki altında İstanbul'a Fatih'le beraber giren biri yatıyor. Bugün yaşıyan en milli şairimizde bu taşta hissedilen Türk ruhu yoktur (1992: 144, 14).

Yahya Kemal'de tarih-mekân ilişkisi içinde, mimari-musiki-edebiyatın tahkim ettiği bir Türklük bilinci bu şekilde teşekkül etmeye başlamıştır. Bu idrak gün geçtikçe Yahya Kemal'i sarmaya başlamış ve şiirlerine yansımıştır. Yahya Kemal'in sıkça gittiği mekânlardan biri olan Rumeli Hisarı'nın hemen arkasındaki fetih şehitlerinin medfun bulunduğu Şehitlik, şaire göre İslam cennetinin "yeşil ve nuranî bir bahçesi"dir. Fetihden bugüne kadar o bahçeye sadrazamından en fakir müminlere kadar kabile kabile ruhlar girmiştir. Şair yine gezintiye çıktığı bir günde kabirlerin arasında gezerken burma kavuklu bu taşlardan birine uzun uzun bakmış ve o metin taşın, hâlâ fetih rüyasını görüyor gibi dalgın durduğunu düşünmüştür (Beyatlı, 1992: 138).

Yahya Kemal yine bir Şehitlik ziyaretinde iken kitabesinden Mahmud Çelebi isimli bir şehide ait olduğunu anladığı bir mezar taşı hakkında şunları söylemiştir:

Taşa elimle dokundum sallanıyordu. Şarkta her şeyin faniliğini hissettim. Bu taş da bütün ötekiler gibi kaybolacak! Mamâfih burada ya hain bir rüzgârın, yahud bir hain elin itmesiyle zevalini bekliyor. İstanbul için şehit düşen Mahmud Çelebi ve onun gibi şehitlerin taşları dursalar, onların yerine bizim gibi faniler

2 Burada Özellikle Albert Sorel'den gelen bir tesirle, tarih ortasında Türklüğü bulmak düşüncesi öne çıkmaktadır. Ayrıca Camille Julian'ın "Fransız milletini bin yılda Fransa'nın toprağı yarattı." şeklindeki tespiti, Yahya Kemal için ufuk açıcı olmuştur. Buradan itibaren şair, tarih ile birlikte vatan toprağı fikrini de öne çıkarmaya başlamış ve medeniyet meselesine bu çerçeveden yaklaşmıştır. Ayrıntılı bilgi için Banarlı (1960).

3 Yahya Kemal literatüründe bu düşünce "imtidâd" olarak ifadesini bulmuştur. "Değişerek gelişmek" ve "gelişerek değişmek" şeklinde özetleyebileceğimiz bu yaklaşım, temelde Bergson'un sürelerin sürekliliği fikrine dayanır. Buna göre geçmiş, an ve gelecek şeklinde tarihi parçalara ayıran bakış açısı reddedilir, bunun yerine tarihte bir "devamlılık" aranır. Burada kastedilen, Yahya Kemal'in Tanzimat Dönemiyle başlayıp yüz senedir devam etmekte olan "geçmiş inkâr" politikasını reddedip, kopan zincirin parçalarını bağlamaya çalışmasıdır. Şair, devamlılık düşüncesini âdeta:

"Ne harâbî ne harâbâtıyım  
Kökü mâzide olan âtiyim"

dizeleriyle özetlenmiştir. Konuyla ilgili olarak bkz: Akyüz (1970), Emil (1998), Ayvazoğlu (1999), Orakçı (2003).

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

fenâyâb olsalar, daha iyi olurdu. Çünkü o taşlar Türk nesillerine bizlerden fazla hayat verebilirler (Beyatlı, 1992: 89).

Yahya Kemal'in ürperti ve hatırlayışlarında türbe ve şehit mezar taşlarının etkisi sanıldığından daha büyüktür. Şair bir gün Eyüp'ün güzide ve mütefekkir gençlerine iftara gitmiş, iftardan sonra da birlikte gezmeye çıkmışlardır. "Bu gecenin hatırasını hiçbir zaman unutamayacağım" diye başladığı hatırası şu mısralarla devam etmektedir:

Eyüp'ü sabah, öğle ve akşam saatlerinde, kandil günlerinde görmüştüm. Fakat gece uhrevî bir âlemmiş. Çarşıdan geçerken teravih kılınyordu, yol üstündeki Sokullu türbesinin pencerelerinden baktık. Avrupa'nın göbeği sayılan bir toprakta, Hristiyan doğduktan sonra, İstanbul'da dünyanın en büyük saltanatını idare ederken Müslüman olarak şehit düşen bu büyük insan, bütün hânedânıyla bu ışıklı türbede istirahat ediyor. Kendi tabutundan, kapıya kadar boy boy giden erkek ve kadın tabutları, Kâbe'ye müteveccih yatıyorlar. Pencereden bakarken önümde bir teravih kılınyor sandım (Beyatlı, 1992: 167).

Hasılı, Yahya Kemal'in eserlerinde oluşan "şehitlik" kavramı, şairin yaşadığı bireysel ve pedagojik süreçlerin ve kaynağını buradan alan bir tarih telakkisinin neticesidir. Onun şiir evrenine yansıyan yönüyle ise şehitlik, fetih olgusu ile birlikte canlanan, oradan hareketle fethi gerçekleştirenlere hayranlık ve minnettarlık duymak şeklinde olgunlaşan bir düşüncenin tezahürüdür. Yahya Kemal'in şehitlik kavramını ele aldığı şiirleri her iki şiir kitabında da yer almaktadır.

*Kendi Gök Kubbemiz kitabı altındaki Süleymaniye'de Bir Bayram Sabahı, İstanbul'un Fethini Gören Üsküdar, Koca Mustafapaşa, O Rüzgâr, Bir Tepeden, Ok, 1918, Akıncı ve Mohaç Türküsü şiirlerinde; Eski Şiirin Rüzgârıyla kitabında ise Kaybolan Şehir şiirinde Üsküp'ün fethi bağlamında I. Murat, İstanbul'u Fetheden Yeniçeriye Gazel, İstanbul'un Fethini Gören Üsküdar, Mihriyâr, Rubai ve Otranto'nun fethini anlatan Gedik Ahmet Paşa'ya Gazel şiirleriyle Fatih Sultan Mehmet, Selimnâme'deki manzumelerle Yavuz Sultan Selim, Kıbrıs'ın fethini konu edinen Selim-i Saniye Gazel ile II. Selime ve yine pek çok gazeliyle Lale Devri'ne ve dönemin padişahı Sultan III. Ahmet'e şiirler söylenmiştir. Bu şiirlerinde kahramanlık duygusu ile birlikte pek tabii olarak şehitlik kavramı da işlenmiştir.*

### Yahya Kemal'in şiirlerinde şehadet anlayışı

Musikisine büyük hayranlık beslediği *İtrî*'nin başlığını taşıyan şiirinde, İtrî'nin kaynağını tarihinin kahramanlık tablolarından ve Türk toprağının güzelliklerinden beslenen sanatına methiyeler düzülürken konu önce fetihlere getirilmiştir. Olup biteni ihtiyar bir çınar ağacından öğrenmekteyiz:

Tâ Budin'den Irak'a, Mısır'a kadar  
Fethedilmiş uzak diyarlardan  
Vatan üstünde hür esen rüzgâr  
Ses götürmüş bütün baharlardan

Fetihlere saygı ve bu çerçeveden beslenme tarzı, özellikle İstanbul'un fethine duyulan hayranlık şeklinde tecessüm etmektedir.<sup>4,5</sup> Bu bağlamda *İstanbul'un Fethini Gören Üsküdar* şiirinde, elli üç gün süren

<sup>4</sup> Tanpınar (2001) *Yahya Kemal* kitabının "Kaynakları İyi Yoklamak" başlıklı bölümünde, şairin aslında müstakil bir fetih manzumesi oluşturmak istediğini not düşmüştür. Ancak şairin buna ömrü yetmemiştir. Gerçekleşebilseydi, belki bu şiirler *Selimnâme*'de olduğu gibi ayrı bir başlık ve şekilde karşımıza çıkacaktı.

<sup>5</sup> Yahya Kemal'e göre (1991) bütün asırların vak'aları hem tarih hem de masal gibi nakledilmiştir. Vak'aların masal kisvesi altına gözleri kamaştırması bir güzelliştir. Fakat bir istisna olmak üzere, İstanbul'un fethinde tarih masaldan daha güzel, daha büyük ve daha efsünludur. Fethin zevkine varduktan sonra insan değil masaldan, tarihi vesikalardan bile bıkalabilir, ona yalnız surların taşlarını sevmek yetmektedir.

muhasaranın sonunda fethe tanıklık eden Üsküdar'a övgüler yapılmıştır. Zira bu semt bütün kuşatmaya şahit olmuş, karadan Haliç'e sevk edilen yüz gemiyi izlemiş, adına şâhi denen büyük topun gürlmesiyle coşmuştur. O bakımdan vatanın her şehri Üsküdar'ı "gıptayla" hatırlayacaktır. Bu ulu kent, son güne gelindiğinde gözleri dolmuş şekilde tepelerden şehitleri seyretmiştir:

Görmüş İstanbul'a yüzbin meleğin uçtuğunu  
Saklamış durmuş, asırlarca, hayalinde bunu

Bu dizelerde melekler, şehitler ve ervâh üzerinden bir canlandırma yapılmıştır. *Koca Mustafapaşa* şiirinde mevzu yine İstanbul'un fethine getirilmiş:

Derler; insanda derin bir yaradır köksüzlük  
Budur âlemde hudutsuz ve hazîn öksüzlük

diyerek tarihe sarılmıştır. Ardından tarih ile bugün arasındaki irtibatı tesis eden şehitler yâd edilmiştir. *Mihriyâr* şiirinde:

Beş yüz sene sonra karşınızda  
İstanbul'un fethinin hayâli

diyen şairin hulyâlarında hep fetih vardır. *Hayal Beste* şiirinde, İstanbul'un alınması "Roma'nın şarkısını fetheden" bir besteye benzetilmiş; Türklüğün, talihin en korkunç dönemlerinde bile düşmanı denize döktüğü hatırlatılmıştır. Vatan topraklarının büyük bir kısmının elden çıktığı dönemlerde "bozgununda fetih rüyası" gören Yahya Kemal, *İstanbul'u Fetheden Yeniçeriye Gazel*'inde:

Vur Pençe-i Âli'deki şemşîr aşkına  
Gülbang-ı âsmâmı tutan pîr aşkına  
Ey leşker-i müfettihü'l-ebvâb vur bugün  
Feth-i mübîni zâmin o tebşîr aşkına  
Vur deyr-i küfrün üstüne rekz-i hilâl için  
Gelmiş bu şehsüvâr-i cihângîr aşkına  
Düşsün çelengi Rûm'un, eğilsün ser-i Firenk  
Vur Türk'ü gönderen yed-i takdîr aşkına  
Son savletinle vur ki açılsın bu sûrlar  
Fecr-i hücûm içindeki tekbîr aşkına

diyerek kahraman yeniçerinin Ali'nin elindeki kılıcın, duası gökleri tutan pirin, fethi haber veren müjdenin, şafak hücumunda duyulan tekbirin ve Türk'ü gönderen ilahi elin aşkına duvara vurmasını istemektedir. Böylelikle Rum'un çelengi düşecek ve Frenk'in başı eğilecektir. Şair burada kaynaklarını Türk ve İslam tarihinden alan unsurlarla fethin moral yönünü tahkim etmek istemiştir. Son mısradaki "Fecr-i hücûm" ifadesiyle hücumda gizli olan, onunla birlikte gelecek fetih müjdesine gönderme yapılmıştır. Aydemir'e göre (2009: 24) bu orijinal bir imge olmalıdır.

*Tahmis-i Gazel-i Hümayun*, Sultan Reşâd'ın Çanakkale Gazeli adıyla da tanınan Gazel-i Hümayun'unun tahmisidir. O gazelde Sultan Reşâd, işgal güçlerinin deniz muharebelerinin ardından karada da geri çekilmeye başlaması üzerine sevinç ve şükür hislerini anlatmıştır. Gazel'in çok beğenilmesi üzerine dönemin pek çok sanatçısı bu esere bir tahmis kaleme almıştır. Bunlardan biri de Yahya Kemal'dir.

Adres  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe  
ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli  
Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
e-posta: editor@rumelide.com  
Telefon: +905057958124

Address  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences,  
Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching  
Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
e-mail: editor@rumelide.com  
Phone: +905057958124

Hatta, Çanakkale Muharebeleri ve Edebiyat adlı maddesinde Uzun (1993), bu tahmisi çok beğenen Padişahın, kendisine bir saat hediye ettiğinin rivayet edildiğini belirtmiştir (akt. Doğan ve Tıgılı, 2005). Şiirde, ehl-i İslâm'ın iki hasmı olan İngiliz ve Yunanlıların Çanakkale'ye karadan ve denizden saldırmaları anlatılmıştır. Lakin imdâd-i ilâhî yetişip Türk ordusuna yardım etmiş, “kalb-i islâm'a nüfuz etmeye gelmiş” düşman bozguna uğratılmıştır.

Rûh-ı peygamberi tebşire giderken şühedâ  
Millet arkanda bugün vecd ile tekbîr-serâ

Bu beyitte Yahya Kemal pek yapmadığı bir şeyi yaparak Hz. Muhammet'in ruhunu canlandırmıştır. Göğe yükselen şehitlerin ruhu, Peygamber'in makamına yükselmiş ve Ona bizzat zaferin müjdesini vermişlerdir. Mütareke döneminde yaşananların etkisiyle yazılmış olan 1918 şiirinde:

Vatanda korkulu bir rü'ya içindeyiz, gerçek  
Fakat bu çok süremez, mutlaka şafak sökecek  
Ateş ve kanla siler ordumuz lekeyi

diyerek “korkulu bir rüya” yaşayan Türk milletine moral vermeye çalışmıştır. Şair, “ateş” ve “kan” imgelerini kullanarak “korkulu rüya” motifini desteklediği bu dizelerinde, şafak imgesiyle fetihlere alışık olan orduya güvenini ifade etmektedir. “Kan” imgesi *Bir Tepeden* şiirinde:

Kaç fatihin altın kanı mermerle karışmış.

dizesinde de kendine yer bulmuştur. Altın rengi kanın mermerde varlığını devam ettirmesi bir sürekliliğe, yani şehitlerin kahramanlık ve fedakarlıklarının zayi olmayacağına işarettir. Burada aynı zamanda soyut olandan somut olana aktarım yapılarak duyular arası geçiş sağlanmıştır.

*O Rüzgâr* şiirinde “fetih rüzgarına kapılmış” fatih nesil anlatılmaktadır. Bu nesil, ufkunda duran her seddi yıkıp yeni akınlar arayan, atlarına daima yeni bir ülkede yem verme hayali kuran nesildir:

Yaşamak zevki nedir bilmez ölümden korkan  
Gür bir imanla damarlarda ateşten bir kan  
Birleşip böyle diyorlardı, derin bir sesle  
Yeri fethetmek için gelmiş o fâtilh nesle

Devamında böyle bir neslin ruhuna vatanın dar görüneceğini, o türden ruhların daima başka bir sefer, başka ufuklar isteyeceğini işaret eder:

Böyle bir dersi alan ruha vatan dar görünür  
Daima başka sefer, başka ufuklar görünür.

*Selîmnâme*'de yer alan ve Yavuz Sultan Selim'in üç büyük seferinin konu edildiği, ilaveten bir de Sultan'ın ölümü üzerine yazılan bir mersiyeden oluşan yedi bendde de yoğun biçimde kahramanlık, fedakârlık ve buna bağlı olaral şehitlik düşüncesi işlenmiştir. Başlayış manzumesiyle toplanıp harekete geçen ordu, Üsküdar ovalarında görünmüş, *Sefer* şiiri ile Çaldıran Ovası'na ulaşma hikâyesi anlatılmıştı. *Çaldıran* manzumesinde kanlı savaş tasvirleri yer almış meydana can verip şehitlik mertebesine ulaşmıştır:

Garkoldu hûna Rumeli Beğlerbeği'yle ceşş

Üç Malkoç-oğlu eyledi bir bir fedâ-yı can

Ardından *Mercidabık* manzumesiyle Yavuzun ordusunu Suriye topraklarında bu kez Memluk ordusuyla cenk ederken görürüz. Yavuz'un son seferi Mısır topraklarına olmuştur. *Ridâniye* manzumesinde:

Gazî vezîr-i âzamı a'dâ şehid edüp

Gûya büyük zaferden o gün aldı intikam

On Mısır'a bir Sinan bedel olmazdı ey kazâ

Şevketlü Padişâhı bu hâl etti telhkâm

Rumeli Beylerbeyi Sinan Paşa Çaldıran'da gazi olmuş ve o savaşta büyük yararlılıklar göstermişti. Bu kez vezir- i azam olarak savaşta yer alan Sinan Paşa Ridaniye'de şehit düşmüştür. Mısır ordusu onun katliyle intikam aldığını düşünmüştür. Şaire göre Sinan Paşa o kadar değerlidir ki on Mısır ülkesi kendisine bedel olmayacaktır ve bu nedendir ki, bu hâl Sultan Selim'i sonsuz bir acı içinde bırakmıştır.

Türklük, vatan, tarih, fetih, iman ve şehadet gibi ulvî kavramların birlikte ve iç içe ele alındığı *Süleymaniye'de Bayram Sabahı* şiirinde, açılan manevi bir kapıdan “ulu mâbed”in içine ruh orduları girmeye başlamıştır. Bunlar:

Hava boydan boya binlerce hayaletle dolu...

Her ufuktan bu geliş eski seferlerdendir,

O seferlerle açılmış nice yerlerdendir.

Kimi gökten, kimi yerden üşüşüp her kapıya

Giriyor, birbiri ardınca, ilâhî yapıya

Tanrının mabedi her bir taraftan doluyor

Bu saatlerde Süleymaniye tarih oluyor.

Burada eski seferlerden ve o seferlerle açılan nice yerlerden gelen şehitlerin ruhu, bayram sabahı mabede doluşmakta, açılan o manevi kapıdan içeri girenlerle camide hazır bulunanları ervâhı birbirine karışmaktadır. Böylece Yahya Kemal'in hep hayalini kurduğu tarihsel bütünleşme, yani imtidâd gerçekleşmektedir. Bir başka şiiri olan *Üsküdar'ın Dost Işıkları* şiirinde şair burada oluşan iklimle

Gönlüm, dilim, kanım ve mizacımla sizden'im

Dünya ve ahirette vatandaşlarım benim

diyerek tarih ve vatan toprağı kavramlarının üretimi olan milletleşme sürecine dikkati çekmektedir. Şehitlik kavramının en geniş şekilde ele alındığı şiirlerden biri olan *Akıncı* şiirinde:

Bir gün dolu dizgin boşanan atlarımızla

Yerden yedi kat arşa kanatlandık o hızla

Cennette buğu gülleri açmış görürüz de

Hâlâ o kızıl hatıra titrer gözümüzde

Ak tolgalı beylerbeyinin “ilerle” komutuyla “şimşek gibi” atılıp Tuna'nın diğer tarafına geçen “bin atlı”nın destanı olan bu şiirde, şehadet kavramı üzerinden ölüm güzellemesi yapılmıştır. Atlılar yerden yedi kat arşa kanatlanmıştır. İslam inancına göre cennette çıkılabilecek en yüksek mertebeye varan

şehitler orada Peygamberlere eş değerdedir. Cennette kırmızı gülleri gören şair, gülün renginden hareketle çocuklar gibi şen oldukları şehadet gününü hatırlamaktadır. *Mohaç Türküsü* şiirinde ise:

Bir bir açılırken göğe, son def'a yarıştık  
Allah'a giden yolda meleklerle karıştık  
Geçtik hepimiz dört nala cennet kapısından  
Gördük ebedi cedleri bir anda yakından  
Bir bahçedeyiz şimdi o şehitlerle beraber  
Bizler gibi ölmüş o yiğitlerle beraber

Zengin savaş tasvirlerine yer verilen bu şiirde, Macarlarla Mohaç ovasında yapılan savaşta ön safta yer alan yüz kahraman atlının serüvenine yer verilmiştir. Ufukta uçmak umudunu taşıyan atlıların öne atılmasıyla başlayan taarruzda, at kişnemeleri bütün ovayı canlandırmıştır. Ardından atlılar bir bir göğe yükselmeye başlamış, Allah'a giden bu yolda meleklerle karışmışlardır. Derken cennet kapıları açılmış, yiğitler aynı şevkle içeri girdikten sonra orada atalarını görmeye başlamışlardır. Şimdi hep beraber cennette mutlu bir şekilde yaşayacaklardır. *26 Ağustos 1922* ismini taşıyan şiirinde:

Şu kopan fırtına Türk ordusudur yâ Rabbi.  
Senin uğrunda ölen ordu, budur yâ Rabbi.  
Tâ ki yükselsin ezanlarla müeyyed nâmın,  
Galib et, çünkü bu son ordusudur İslâm'ın

Bu dörtlükte vecd içinde Rabbine seslenen şair, uğruna ölen şehitleri takdim etmektedir. Kurtuluş Savaşı'nın en çetin bir döneminde ordu taarruza geçmiştir. Bu orduyu asıl değerli kılan, İslam'ın toplayabileceği son ordu olmasıdır.

### Sonuç

Yahya Kemal Beyatlı'nın şiir evreninde yoğun bir biçimde milli romantizmin izlerini görmekteyiz. Her iki şiir kitabında konusunu tarihten alan kahramanlık ve fedakârlık şiirlerine bolca rastlanmaktadır. Bu şiirlerde İslamî bir terminoloji olan şehitlik kavramı sıkça vurgulanmıştır. *Kendi Gök Kubbemiz* kitabı altındaki *Süleymaniye'de Bir Bayram Sabahı, İstanbul'un Fethini Gören Üsküdar, Koca Mustafapaşa, O Rüzgâr, Bir Tepeden, Ok, 1918, Akıncı* ve *Mohaç Türküsü* şiirlerinde; *Eski Şiirin Rüzgârıyla* kitabında ise *Selîmnâme* başlığı altında Sultan Selim ve dönemindeki fetihlerin anlatıldığı bendlerde, Malazgirt'ten Mohaç ovasındaki taarruzlara, oradan İstanbul'un alınmasına kadar uzanan bir çizgide fetih savaşlarında ve Çanakkale'den Kurtuluş Savaşı'nı anlatan manzumelerinde hep aynı romantik bakış açısı görülmektedir.

Onun eserlerinde Malazgirt'ten Kurtuluş Savaşı'na uzanan bir çizgide Türk tarihine duyulan hayranlığın izleri bulunmaktadır. Bu hayranlığım tezahürü olarak kimi zaman bir padişaha, kimi zaman bir paşaya veya başka bir devlet adamına, bazen de isimsiz sade bir yiğite veya orduya şiirler yazmıştır. Gazi ve şehit olanların emekleri yâd edilmiş, onların kahramanlık ve fedakâlıklarına minnet duyulmuştur. Nihayetinde üzerinde yaşadığımız toprak, onların tertemiz kanlarıyla karılıp bugünlere ulaşarak ve vatan haline gelmiştir. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki Yahya Kemal'in tefekkür dünyasında şehitlik telakkisi, dinsel bir mesele olmaktan çok Türklüğü tahkim eden milli bir kavram olarak tecessüm etmektedir.

### Kaynakça

- Akyüz, K. (1970). Batı Tesirinde Türk Şiiri Antolojisi, İstanbul: Doğuş .
- Aydemir, Y. (2009). "Yahya Kemal: Geleneği Geliştiren, Dönüştüren Şair", Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, s. 1-28.
- Ayvazoğu, B. (2003). Yahya Kemal Eve Dönen Adam, İstanbul: Ötüken.
- Banarlı, N S. (1960). Yahya Kemal'in Hatıraları, İstanbul: Yahya Kemal Enstitüsü.
- Banarlı, N S. (1965). "Yahya Kemal'in Tarih Düşünceleri", Hayat Tarih Mecmuası, 11, s. 4-18.
- Beyatlı, Y K. (1974). Eski Şiirin Rüzgârıyla, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.
- Beyatlı Y K. (1991). Tarih Musâhabeleri, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.
- Beyatlı Y K. (1992). Aziz İstanbul, Ankara: MEB.
- Beyatlı, Y K. (1995). Kendi Gök Kubbemiz, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.
- Cüceloğlu, D. (1991). İnsan ve Davranış. İstanbul: Remzi.
- Doğan, E.-Tığlı, F. (2005). "Sultan V. Mehmed Reşad'ın Çanakkale Gazeli ve Bu Gazele Yazılan Tahmisler", İÜ Edebiyat Fakültesi TDE Dergisi, C. 33, s. 41-96.
- Emil, B. (1988). Türk Kültür ve Edebiyatından Şahsiyetler, Ankara: Akçağ.
- Okay, O. (1992) "Yahya Kemal Beyatlı" maddesi, İslam Ansiklopedisi, İstanbul: TDV Yayınları, 6, s. 35-39.
- Okay, O. (1992). "Yahya Kemal Beyatlı" maddesi, Büyük Türk Klasikleri, İstanbul: Ötüken-Söğüt Neşriyat, 11, s. 195-203.
- Orakçı, C. (2003). Yahya Kemal Beyatlı, Ankara: Alternatif.
- Şentürk, H. (2014). Yahya Kemal ve Din. İstanbul: İz.
- Tanpınar, A H. (2001). Yahya Kemal, İstanbul: Dergâh.
- Tanyol, C. (1985). Türk Edebiyatında Yahya Kemal, İstanbul: Remzi.

**20-Öfke ve umudun şehirde yankılanan sesi: Cahit Irgat şiiri****Sibel YILMAZ<sup>2</sup>****APA:** Yılmaz, S. (2020). Öfke ve umudun şehirde yankılanan sesi: Cahit Irgat şiiri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 331-340. DOI: 10.29000/rumelide.843496.**Öz**

1940 Toplumcu Gerçekçi Kuşağı şairlerinden biri olan Cahit (Saffet) Irgat (1915-1971), ilk şiirlerini Cahit Saffet imzasıyla 1935 yılında *Varlık* dergisinde yayımlar. Geleneğin etkisiyle yazdığı bu romantik şiirlerinden sonra toplumcu gerçekçiliği benimser ve tarzını değiştirir. 1940'larda Türk şiirinin iki egemen söylemi olan Garip anlayışı ve toplumcu gerçekçiliğin etkisinde kalsa da zamanla kendi sesini bulur. Diğer toplumcu gerçekçi şairlerin aksine köy ve kır hayatına değil, şehir hayatının tasvirine yönelir ve ilk şiir kitabı *Bu Şehrin Çocukları*'ndan (1945) itibaren şiirlerinde şehir imgesi başat bir unsur olarak karşımıza çıkar. Şehri gözlemleyerek elde ettiği görüntü ve izlenimleri şiir malzemesi hâline getirir. Aynı tavrı daha sonra yayımladığı *Rüzgârlarım Konuşuyor* (1947), *Ortalık* (1952) ve *Irgat'ın Türküsü* (1969) isimli şiir kitaplarında da sürdürür. Şiirlerinde umut temasını da işlemesine rağmen şehrin hayatına ve insanlarına bakışında kötümser bir tavır vardır. Özellikle II. Dünya Savaşı'nın sosyo- ekonomik koşullarını yansıttığı şiirlerinde şehri, yoksulluğun kol gezdiği bir mekân olarak ele alır. *Rüzgârlarım Konuşuyor*, savaş sırasında istila edilmiş şehirlere ithaf edilmiştir ve şehri savaş ortamında deneyimleyen bir şiir öznesinin duygulanımlarını içerir. Irgat, birçok şiirini savaş atmosferinin etkisinde kalarak yazar; çünkü şehre baktığında ölümü görür. Bu çalışmada, toplumun sorunlarına gerçekçi bir bakış açısıyla değinen şiirler yazan Cahit Irgat'ın eserlerinde öne çıkan şehir imgesinden hareketle şairin mekânı nasıl deneyimlediği ve şehrin dilini şiirine hangi yollarla aktardığı incelenmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Cahit Irgat, şehir, mekân, II. Dünya Savaşı, kötümserlik**The sound of anger and hope echoing in the city: the poetry of Cahit Irgat****Abstract**

Cahit (Saffet) Irgat (1915 – 1971), who was one of the poets of 1940 Socialist Realist Poetry Group, published his first poems with the signature of Cahit Saffet in the magazine *Varlık* in 1935. After writing those romantic poems under the influence of the "syllabist" movement, he adopted the socialist- realism trend and changed his style. Although he was influenced by the two dominant movements of Turkish poetry in the 1940s, Garip and Socialist - Realism, he eventually found his own voice. Contrary to other socialist-realist poets, he tends to describe city life instead of village and country, and the image of the city appears as a dominant element in his first poetry book *Bu Şehrin Çocukları* (1945). He transformes the images and impressions obtained by observing the city into poetical material. He continues the same attitude in his other poetry books, *Rüzgârlarım Konuşuyor* (1947), *Ortalık* (1952) and *Irgat'ın Türküsü* (1969). Although he deals with the theme of hope in his poems, he has a pessimistic attitude towards the life and people of the city. Especially, in his poems which reflect the socio-economic conditions of World War II he treats the city as a place where poverty exists. *Rüzgârlarım Konuşuyor* is dedicated to cities invaded during the war and includes the

<sup>1</sup> 18-20 Eylül 2019'da İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde düzenlenen II. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde (CONGIST'19) bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türk Dili Bölümü (Ankara, Türkiye), yisibel@metu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7450-1460 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.11.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843496]



emotions of a poetry subject experiencing the city in a war atmosphere. Irgat wrote many of his poems under the influence of the Second World War atmosphere. Because when he looks at the city, he sees death. This study will examine how the poet experienced the space and how he transferred the language of the city to his poetry based on the image of the city that came to the fore in the works of Cahit Irgat, who wrote poems that touched on the problems of society with a realistic perspective.

**Keywords:** Cahit Irgat, city, space, the Second World War, pessimism

## Giriş

Sosyal bir varlık olan insanın kendisiyle ve başkalarıyla kurduğu ilişkiler, yaşadığı mekânlara bağlı olarak şekillenir. Bu mekânların başında ise şehir/kent gelmektedir. Mimar ve şehir plancısı Turgut Cansever'in tanımladığı üzere “şehir, insanın hayatını düzenlemek üzere meydana getirdiği en önemli en büyük fiziki ürünü ve insan hayatını yöneltten, çerçeveleyen yapıdır” (1996, s.125). İnsan eliyle yaratılmış bir mekân olan şehir, farklı sanat dallarında çeşitli çağrışım ve sembol değerleriyle birlikte sıkça karşımıza çıkar. Türk şiiri özelinde bakarsak divan edebiyatından itibaren şehirli bir şiir yazılmaya başlandığını görürüz. Şiirimizde şehri ilk kez imge düzeyinde kullanan şair ise Abdülhak Hâmid Tarhan'dır. Hâmid, “Sahra” şiirinde romantizm akımının etkisiyle doğal hayatı yüceltip şehir hayatını eleştirir. Tefik Fikret, istibdat döneminin ve ferdi hassasiyetlerinin baskısıyla “Sis” şiirinde İstanbul'u âdeta lanetler. Yahya Kemal, şehre dünya görüşünün ve geçmişe duyduğu özlemin penceresinden bakar. “Yeni Türk şiirinde şehri, belli bir şehri değil, sadece şehri önemli bir imge olarak kullanan ilk şair” (Yıldız, 2017) olarak nitelenen Necip Fazıl ise şehri metafizik korku ve endişeleri ekseninde deneyimler. 1940'lerde Garipçiler ve onlardan etkilenen şairler, bir “flâneur” gibi şehri gezerler ve “küçük adamın” yaşantısını gözlemleyerek şiir yazarlar. İlhan Berk'in 1947 tarihli *İstanbul* kitabı da benzer bir anlayışın ürünüdür.

1950'lerden sonra sanayileşmenin etkisiyle şehir kavramının tanımı da değişime uğrar. “Kent sorunsalını” sunmak ve ortaya koymak için bir yola çıkış noktası gerekir: sanayileşme süreci” (2015, s.21) diyen Henri Lefebvre, modern şehir/ kent kavramının oluşmasında bu süreçte ortaya çıkan sermaye-emek ve sermaye-iktidar ilişkilerinin önemli bir rolü olduğunu vurgular. Buna ek olarak yine 1950'lerde ülkemizde köyden şehre göçün başlamasıyla birlikte şehirlerin yapısı da değişime uğrar. Bu yıllarda şiir yazan şairlerin çoğu şehre modernite ve yabancılaşma kavramları üzerinden bakarlar. Yabancılaşma kavramı; doğadan kopuş, teknoloji, tüketim ve kentleşmenin olumsuz etkileri gibi konuları da beraberinde getirir. Mehmet Narlı'nın da ifade ettiği gibi “Zaten şehrin bir problem, bir düş, bir kâbus, bir kafes ya da bir kutsallaştırma mekânı olarak algılanması modernizmin getirdiği sonuçlardır” (2014, s. 47-48). Ahmet Oktay da şair ve yazarlarımızın şehri bir uzam olarak 1950'lerden sonra keşfettiğini belirtir. Ona göre, “Kent yaşamı uzamsal zenginliği ve farklılığıyla, sunduğu ya da sunabileceğine inanılan maddî-manevî fırsatlarıyla, her türlü bireysel fantazmayı beslemeye uygun kozmopolit yapısıyla, her zaman için siyasal ve sanatsal imgelemin besleyicisi olmuştur” (Oktay, 2002, s.10-11). Bu dönemde Behçet Necatigil, Attila İlhan, İsmet Özel ve Turgut Uyar; şehir imgesine en çok yer veren şairlerin başında gelir.<sup>3</sup>

1945'ten itibaren yazdığı şiirlerde şehir imgesini sıkça kullanan şairlerden biri de Cahit (Saffet) Irgat'tır (1915-1971). Irgat'ın ilk şiirleri Cahit Saffet imzasıyla 1935 yılında *Varlık* dergisinde yayımlanır. İlerleyen yıllarda *Servet-i Fünûn/ Uyanış*, *Gündüz* ve *Yücel* gibi dergilerde Asım Bezirci'nin deyişiyle “romantik

<sup>3</sup> Ayrıntılı bilgi için bak.: Narlı, M. (2014). *Şiir ve mekân* (2. Baskı). Akçağ: Ankara.

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

ve egzotik bir hava” (1971, s.69) taşıyan şiirler yazar. Bu şiirlerde dönemin yaygın eğilimi olan hece şiirinden etkilenir. 1939’dan sonra duyuş ve düşünüş tarzını değiştirerek toplumcu gerçekçilik çizgisine kayar ve bu tarihten önce yazdığı şiirlerin çoğunu kitaplarına almaz. 1939’dan sonra *Ses, Pınar, Yürüyüş, Ant, Yaprak, Yağın, Yeni Dergi, Dost, Yeditepe* vb. dergilerde yer alır. Şiirlerini *Bu Şehrin Çocukları* (1945) *Rüzgârlarım Konuşuyor* (1947), *Ortalık* (1952) ve *Irgat’ın Türküsü* (1969) kitaplarında toplamıştır.

Cahit Irgat, edebiyatımızda Hasan İzzettin Dinamo, Rıfat Ilgaz, Ömer Faruk Toprak, A. Kadir, Niyazi Akıncıoğlu, Suat Taşer, Fethi Giray ve Mehmed Kemal gibi şairlerle birlikte “1940 Toplumcu Gerçekçi Kuşağı” olarak adlandırılan grupta yer alır. İçerik, dil ve söylem bakımından 1940 Kuşağı’nın diğer şairlerini takip etse de biçim konusunda onlardan farklı olarak kısa şiirler yazar. Diğer şairler biçim konusunda genellikle Nâzım Hikmet’i örnek almış veya taklit etmiştir. Propagandayı öne çıkarmaması ve hitabet üslubuna başvurmaması da Irgat’ı bu kuşağın diğer mensuplarından ayırır.

Irgat, ilk kitabı *Bu Şehrin Çocukları*’nda Garip anlayışıyla toplumcu gerçekçi şiir anlayışını harmanlar. Buradaki şiirlerde biçim, dil ve söyleyiş özellikleri açısından Garip etkisi daha belirgin iken, dünya görüşüne bağlı olarak şiirlerin içeriğinde 1940 Kuşağı’nın edebî çizgisini sürdürür. *Rüzgârlarım Konuşuyor*’dan itibaren daha tutarlı bir şiir oluşturur ve Garip etkisi gittikçe azalır. “*Bile bile ilerici ve toplumcu şairleri tuttum hep. Dünyada da bizde de... Ama hiçbirini bile bile örnek almadım ve hiçbirinden etkilenmedim*” (Altınkaynak, 1977, s.151) diyen Irgat, farklı etkilere açık olsa da özgün bir şiir dili yaratır. Şiirini geliştirmek adına arayış içinde olan şair, Şükran Kurdakul’un ifadesiyle şiirimize bir “Cahit Irgat içtenliği” getirmiştir (1987, s.237). *Rüzgârlarım Konuşuyor* ve *Ortalık* kitapları sakıncalı bulunarak kovuşturmaya uğrasa da fikirlerini özgürce dile getirmekten kaçınmamıştır.

## 1. Şehirli bir şair olarak Cahit Irgat

Kalbimizin ortasında güvercin  
Güvercinin kursağında bir kurşun  
Kefenimiz arşın arşın  
Parasıyla peşin peşin  
Cahit Irgat

Cahit Irgat, ilk şiirlerinden itibaren şehirli bir şair olarak karşımıza çıkar. Dönemin politik ve ekonomik açılımları gereği daha çok köy ve kır yaşamına yönelen toplumcu gerçekçi şairlerin aksine tüm kitaplarında şehir insanını ve yaşamını merkeze alır. Şehri gözlemleyerek elde ettiği görüntü ve izlenimleri şiirleştirir. Gözlemlerinin yanında kişisel yaşantı ve deneyimlerine yer verdiği de görülür.

*Bu Şehrin Çocukları*’nda şehrin dekorunu yansıtırken şehir insanlarının hayatından bazı anları aktarır. Bu insanlar işçiler, yoksullar, çocuklar, gemiciler ve hayat kadınlarıdır çoğunlukla. Kitap, bu yanı sıra İlhan Berk’in *İstanbul*’unu (1947) hatırlatır. İstanbul’da yaşayan aç ve yoksul emekçileri şiirinin merkezine yerleştiren İlhan Berk, 504 dizeden oluşan uzun “İstanbul” şiirinde gün boyunca sokaklardan gelip geçen kalabalığı gözlemler. Aralarında uzun yüzlü işçiler, yol ameleleri, hamallar, ırgatlar ve bahriyeliler vardır. Farklı mesleklerden insanların günlük ritüellerini resmeden şair, emeği yüceltir; işçilerin ve emekçilerin çalışma azmini över.<sup>4</sup> Irgat da bağlı olduğu dünya görüşü ve sanat anlayışı gereği tıpkı İlhan Berk gibi toplumun alt kesiminden gelen insanların yaşamını şiirine konu edinir. Şehri

<sup>4</sup> Ayrıntılı bilgi için bak.: Yılmaz, S. (2017). “1940’ların Türk şiirinde ‘küçük adam’ ve serüvenleri”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, s. 265-279.

yalnızca sosyo-ekonomik bir alan olarak gören iki şair de “sosyalist flâneur” (Karaca, 2009, s. 6-9) tabiriyle nitelenebilir.

Irgat’ın şehri, varsıllarla yoksulların mücadele alanı olarak görmesinde Nâzım Hikmet’in etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü “*Şehri, hem modern bilim ve teknolojsi bağlamında gelişmenin mekânı, hem de kapitalist üretim ilişkilerine karşı emeği örgütlemenin mekânı olarak gören ilk şair Nâzım Hikmet’tir*” (Narlı, 2014, s.212). Onunla birlikte şairlerimizin mekân algısında önemli bir değişiklik olmuştur. Düzene karşı başkaldırarak yüksek sesle konuşmaya başlayan toplumcu gerçekçiler, kapitalist düzeni eleştirmekten geri kalmazlar. Örneğin Irgat, “İstanbul” şiirinde şehirle konuşarak yoksulluğa isyan eder:

(...)

Yaşa İstanbul yaşı

Yeni zenginlerinle.

Bana senden hayır gelmez,

Çok çektirdin.

Bitpazarı şahidimdir

Az mı pabuç, palto sattım

Aç kaldım, az mı para dilendim

Bütün şehre borcum var (2018, s. 31)

(...)

Şehri şehir yapan unsurların başında meydan ve sokaklar gelir. Irgat, genellikle buralarda gördüğü manzaraları resmeden şiirler yazar. “Meydan” şiirinde “*Ne güzel şey canlı canlı yaşamak/ Kaynaşan bir meydan ortasında*” (Irgat, 2018, s.64) diyerek şehri dolduran insanlarla bir arada yaşamının verdiği mutluluğu dile getirir. İyimser bir bakış açısıyla yazılan “Bizim Sokak”, “Borç”, “Bizim Mahallede Bahar” ve “Şehirler” şiirleri, şehir görüntülerinden ibarettir. Bu şiirlerde şehir, farklı açılımları olan bir kavram değildir, yalnızca tasvir düzeyinde ele alınır.

*Bu Şehrin Çocukları*’nda öne çıkan temalardan biri de savaştır. Irgat, birçok şiirini II. Dünya Savaşı ortamının etkisinde kalarak yazmıştır. Bu yüzden şehre baktığında ölümü görür: “*Bombalarla şehirler/ Kucak kucağa,/ Ölülerle toprak; / Beni de alımdan bir kurşun öptü*” (Irgat, 2018, s.16). Savaş şartlarında ölümlerle yaşayanları birbirinden ayıramaz: “*Ölümler, sorun yaşayanlara/ Niçin ayrı gömüldüğünüzü*” (Irgat, 2018, s.68). “Utanyorum Yaşamaktan” şiirinde Varşova ve Paris’te savaşan kardeşlerinin yanında olamadığı için üzüdür. “Harp Meydanı” ve “Muhabbet” de savaşla ilgilidir. Bu şiirlerde savaşta ölenler, askerler, esirler ve savaşın mağduru olan çocuklardan söz eder.<sup>5</sup>

Yoksulluk ve savaşın yanında yalnızlık, korku ve yılgınlık temaları da ön plandadır. Şehir, şiir öznesini tedirgin eder. Bu sebeple yalnız kalmaktan korkar ve “Korkuyorum” şiirinin sonlarında “sen” diye hitap ettiği kişiden onu yalnız bırakmamasını ister: “*Sen de kaçma bu şehirden/ Yalnız bırakma beni,/ Ben fakir bir sahilin/ Kahrı yüklü çocuğu,/ Korkuyorum*” (Irgat, 2018, s.23). Bu korku ve tedirginlik, şairin karşıt duygular arasında sıkışmasına neden olur. Birçok şiirde umut ve umutsuzluk arasında gidip gelen kararsız bir ruh hâli hissedilir. “Değer mi Deme” şiirinin ikinci bendinde “*Değer mi, deme/ Bu çektiğimiz?/ Böyle yaşamının da kahrı çekilir/ Günler günler uğruna/ Böyle yaşamının da*” (Irgat, 2018, s.55) dese de, öbür yandan “*Memnunum diyemem yaşadığıma,/ Bana bir şey söylemiyor/ Bu*

<sup>5</sup> Ayrıntılı bilgi için bak: Ertuş, A. (2017). “Cahit Irgat’ın şiirlerinde savaş karşıtlığı”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(2), s.123-132.

*deniz parçası, bu taka*” (Irgat, 2018, s.54) dizelerini içeren “Memnunum Diyemem” şiirinde hayat karşısındaki memnuniyetsizliğini dile getirir. “Yollar Boyunca”, “Meydan”, “Memnunuz” ve “Misafir”, umut ve yaşama sevgisi temalarının belirgin olduğu şiirlerdir. “*Ne havada bulutum/ Ne denizde balık./ Ben bir ana rahminden/ Yaşamaya gelmişim/ Bu güzelim dünyaya*” (Irgat, 2018, s. 86) dizelerinde hayat karşısında takındığı iyimser tavır, Garip şairlerinden ödünç alınmıştır. Ancak bu iyimserlik sürekli olmaz ve kitaba adını veren “Bu Şehrin Çocukları” şiirinde yaşamın bir derde dönüşmesinden yakınır:

Usaç geldi arpa boyu sevinçten,  
Bu dert bize yakışmıyor  
Biz bu şehrin çocukları  
Bu dünyanın mayası  
Ekmeğinin kölesi  
Ekmekten aziz insan,  
Bu dert bize yakışmıyor (Irgat, 2018, s. 71)

Irgat’ın bazı şiirlerinde şehir dekoruna bir kadın da dâhil olur. “Bütün Şehirler Şahittir” şiirinde “*Bütün şehir şahittir/ Bu kadını sevdiğime*” (Irgat, 2018, s.58) derken “Sensiz de Yaşanır”da tam tersini söyleyerek sevdiği kadın olmadan da yaşamın güzelliklerini duyumsayabileceğini ifade eder. Garipçilerin küçük şeylerle mutlu olma duyarlılığının bir uzantısı olan bu şiirde Irgat, şehir yaşamına duyduğu sevgiyi dile getirir:

Kurbanıyım bu şehrin  
Yolda şarkı söylemeyi  
Ağlarken küfretmeyi  
Dert çekmeyi öğretti bana,  
Tutkunum taşına toprağına bu şehrin.

Tutkunum güneşe göbek atan  
Çingene çocuklarına,  
Meyveler müjdeleyen  
Nar ağaçlarına,

Sensiz de yaşanılır bu şehirde (Irgat, 2018, s.62).

### 1.1. *Rüzgârlarım Konuşuyor*’da savaş manzaraları

Irgat’ın ikinci şiir kitabı *Rüzgârlarım Konuşuyor*’un girişinde “Bu şiirler istila görmüş şehirlere ve İkinci Dünya Harbi’nin sefaletlerine dairdir” cümlesi yer alır. Kitabın “İthaf” bölümünde ise bu şiirlerin “iyiliğin, kardeşliğin, ümidin/ aynı hakkın, hürriyetin/ insanlığın şarkısı” (Irgat, 2018, s.75) olduğu belirtilmiştir. Buradaki şiirlere isim yerine numara verilmiş ve böylece birbirini bütünleyen şiirlerden meydana gelen bir kitap ortaya çıkmıştır. Asım Bezirci, Irgat’ın bu kitabı II. Dünya Savaşı destanı gibi tasarladığını; ancak sonradan bu şiirlerin bir destan yapısına bağlanmadığını yazar (1971, s.74). Savaş manzaralarının sunulduğu bu şiirlerde emperyalizm ve faşizm karşıtlığı ön plandadır. Burada şehir, *Bu Şehrin Çocukları*’ndakine göre farklı bir boyutta algılanarak emperyalist güçlerin karşısında ezilen insanların mekânı olarak nitelenir. Ezen ve ezilen ilişkisinin öne çıktığı şiirlerde Irgat, tıpkı Nâzım

Hikmet'in savaş karşıtı bir söylem geliştirdiği eserlerinde yaptığı gibi "biz" zamiriyle konuşarak sömürülen ve hor görülen insanların safında yer aldığını belirtir. "*Ben ezilmiş insanların/ Acı çeken, sancı çeken çocuğu/ Irgatların ırgatı*" (Irgat, 2018, s.101) diyerek kendisini yoksul ve ezilen insanların arasında gördüğünü ifade eder. Birçok yerde alınterine ve emeğe vurgu yapar; ancak savaşın neden ve niçin'leri üzerinde durmaz. Savaşın yarattığı yaşam koşullarını tespit edip betimlemekle yetinir. İlk kitabında olduğu gibi sıkça yoksulluğa vurgu yapar. Yoksulluk karşısındaki isyanını dile getirirken yoğun duygularının etkisi altındadır. Şehri "maddi mücadele alanı" (Oktay, 2002, s. 68) olarak gördüğü için nereye baksa bir yoksulluk manzarasıyla karşılaşır. Açlıkla mücadeleyi XIV numaralı şiirin son dizelerinde şöyle dile getirir:

İnsanı deli ediyor kokun  
Dünyamızda beş yüz milyon insan aç  
Harp eden aç, etmeyen aç  
Galipler aç, mağluplar aç  
Kim kimden medet umsun  
Baş tacımız, ekmeğimiz? (Irgat, 2018, s.98).

İlk kitapta olduğu gibi savaş ve yoksulluk temaları, ölüm temasını çağırır. II numaralı şiirde "*Şehir değil/ Tabut bu,/ Kol kola dolaşıyor/ Ölüler*" (Irgat, 2018, s.89) diyerek şehre baktığında ölüleri gördüğünü söyler. Bazı şiirlerinde ise doğrudan ölmüş kişileri ya da savaş esirlerini konuşturur:

Ben bir harp esiriyim  
Korku, tehdit, sefalet var  
Bu şehrin havasında,  
Bu şehrin mahzenleri  
İrin kokar, kan kokar  
Şehrin mahzenlerinde  
Cinayet var, ölüm var (Irgat, 2018, s.90).

Irgat'ın şiirlerinde çocuklar da önemli bir yer tutar. "*İsyanı çocuklardan öğrendim*" (Irgat, 2018, s.52) diyen şair, XIII numaralı şiirde savaşçı çocuk gözüyle anlatır. Bir çocuğun ağzından yazılan bu şiirde geçen "*Ben yaşamak istiyorum/ ağaç gibi sessiz, rahat./ Karınca kararınca değil./ Serpile serpile boylu boyunca*" (Irgat, 2018, s.97) dizeleri geleceğe dair bir umuttur. Irgat'ın şiirlerinde öne çıkan imgelerden biri olan ağaç; yaşamı, canlılığı, umudu ve kimi zaman da -darağacı sebebiyle- ölümü çağırıştır.

"*Ben dünyanın Canevi/ yaşamayı seviyorum/ Hürriyeti seviyorum*" (Irgat, 2018, s. 99) diyen Irgat, savaşın bitmesini ve hürriyetin gelmesini arzu ettiğini söyler. Devrimci romantizmin getirdiği iyimserlikle daha güzel bir dünya yaratma umudunu dile getirir. Kitabın sonlarında yer alan XX, XXI, XXII numaralı şiirlerde umut teması daha da belirgin hâle gelir ve kitap boyunca yoksulluk, baskı, zulüm ve ölümden bahseden Irgat, insanların birlik ve beraberlik içinde geleceği kuracağını düşünür. "*İnsan insan paylaşalım/ Yaşamayı, komşuluğu, dostluğu/ Bağdaş kurup yan yana/ Bir sahandan yiyelim/ Dünyamızın sofrasında*" (Irgat, 2018, s. 103) dizeleri dünya nimetlerinin tüm insanlar arasında eşit ve adil bir şekilde paylaşılabilirliğine duyulan inancın göstergesidir. "*Seni de seviyorum/ İpimi çeken cellat/ Biliyorum, ekmeğin var/ Boynumdaki ilmikte*" (Irgat, 2018, s.92) dizelerinde görüldüğü gibi onu ölüme götürecek celladı bile sever. İyimserliği hümanizmle birleşir. Kitabın "*Yağmur yüklü gözlerimiz*

*saadetle ykansın./ Size mesut günleri müjdeliyorum*" (Irgat, 2018, s.104) dizeleriyle bitmesi de şairin iyimserliğinin doruk noktasına ulaştığını gösterir.

### 1.2. *Ortalık* ve *Irgat'ın Türküsü*'nde "dehşet uzamı" olarak şehir

Irgat'ın imge yaratma isteğinin daha belirgin hâle geldiği *Ortalık* kitabında hiciv ve ironi gibi anlatım tekniklerine yer verilir. Ayrıca şair, öfkeli sesini "humour" ile yumuşatır. Buradaki şiirlerde daha çok kendi duygularına yöneldiği ve ruh hâlini aktardığı görülür. Bunun en iyi ifadesi "İç Sıkıntısı" şiirinde belirir:

Camlar mahmuzlarını şakırdatıyor  
Buz tuttu yeşelleri atlarını  
Ağaçlar saha kalktı, koşuyor  
Gemiler dolaşiyor gözlerimin içinde,

Soldu, rengârenk sevinçler kinde  
Öldü, nar tanesi nar içinde (Irgat, 2018, s.109).

Diğer iki kitapla kıyaslandığında Irgat, *Ortalık*'ta savaş temasına pek değinmez. Buna rağmen ölüm ve yoksulluğun kol gezdiği bir şehir imgesi yaratmayı sürdürür ve şehir karşısında dehşete düşmeye devam eder. Ahmet Oktay'ın ifadesiyle söylessek Irgat, şehri bir "dehşet uzamı" olarak görmüş; çoğunlukla "pas" ve "zehir" kelimeleriyle birlikte düşünmüştür (1993, s.861). "*Kalbimizin üç köşesi yangın yeri, perişan/ Güzel şehir diri diri perişan*" (Irgat, 2018, s.114) dizelerinde bunun örneğini görürüz. "*Kentten derlediği izlenimler, görüntüler, anılar doğrudan doğruya yıkımı ve tutunamayışı imlerler*" (Oktay, 1993, s.858) Irgat şiirinde. Aynı bakış açısı, Necip Fazıl'ın *Örümcek Ağı* (1925) kitabına da sirayet etmiştir. Ancak iki şairi karşılaştırsak Necip Fazıl'daki korku, öfke, kötümserlik, kin ve dehşet gibi duygulanımların tamamen bireysel sorunlar olduğunu söyleyebiliriz. Cahit Irgat'ta ise bu duygular, toplumsala açılır ve düzene isyana, mevcut durumu değiştirme isteğine kadar gider.

*Irgat'ın Türküsü* kitabında modern şehirlerde yaşanan yabancılaşmanın getirdiği sorunlar öne çıkar. Topluma yabancılaşan şehir insanı, kendini belli bir yere ait göremediği gibi zaman zaman kapana kısıldığı hissine de kapılır. Bunu özellikle "İki Göz Aydınlıkta" ve "Pas" şiirlerinde görebiliriz. "*Bu şehrin çığlıkları duyulmaz/ Bu şehrin çığlıkları, Pas*" (Irgat, 2018, s.165) dizelerinden ibaret olan "Pas", bu yabancılaşmanın en kısa ve vurucu ifadesidir. Şehir ortamı, insanı başkalarının çığlıklarını duymayacak noktaya getirmiştir. "İki Göz Aydınlıkta"ta yer alan bazı dizeler de bu bakış açısının uzantısıdır: "*Bu şehrin çığlıkları duyulmaz/ Sis olur, duman olur, pas tutmaz/ Bir simitçi çocuk sesi, sabaktır/ Bu şehrin çığlıkları çıldırır*" (Irgat, 2018, s.154). İki şiirde aynı dizenin yer alması ("*Bu şehrin çığlıkları duyulmaz*") Irgat'ın zaman zaman tekrara düşen bir şair olduğunu gösterir.

Irgat, Garip şiiri ve özellikle de Orhan Veli etkisiyle yazdığı "Çorba" şiirinde şehrin alt kesimlerinden gelen "küçük adam"ın yaşamını betimler. Büyük şehri, şehrin nüfusunun büyük bir kısmını oluşturan insanların hayat hikâyeleriyle bir arada ele alması, Irgat'ı dönemin yaygın şiir anlayışlarına bağlasa da bu tarz şiirlerinin sayısı çok azdır:

Çorbaydı içtiği akşam sabah  
İşkembecide,  
Ne güzel gözleri vardı,

Siyah.

Dert taşmış kirpiklerine  
Kara kara, iğri büğrü  
Anası çalışır, kendi çalışır,  
Babası bildi bileli hapiste.

Yedi bayram yaşandı  
Kadırğa'da, Cinci'de  
O hâlâ işkembecide.

Dert düşmüş gözlerine,  
Asıl yük bundan öte.  
Yük bundan öte (Irgat, 2018, s. 151).

*Irgat'ın Türküsü'*nde toplumcu görüşlerini şiir yoluyla aktarmayı sürdürür. "Halk" şiirinde halka olan inancını dile getirir:

Halkın azını aldatırsınız  
Her zaman,  
Halkın çoğunu aldatırsınız  
Zaman zaman,  
Ama halkın tümünü?  
Hiçbir zaman,  
Hiçbir zaman (Irgat, 2018, s. 143).

"Çok yakında bir gün/ İnsanlar insan gibi yaşayacaklar" (Irgat, 2018, s. 178) dizesi de bu inancın başka bir yansımasıdır.

### 1.3. Diğer şiirleri

Irgat'ın kitaplarında yer almayan şiirleri oğlu şair Mustafa Irgat'ın değerlendirmeleriyle 1991 yılında Adam Yayınları tarafından basılan *Irgatın Türküsü (Bütün Şiirleri)* kitabının "Yaşadım" isimli bölümünde bir araya getirilir. Buradaki şiirlerde de sokakları ve meydanları gezerek şehir manzaraları biriktiren bir şairle karşılaşırız. "Boğuk Yaşantı" şiirinde geçen "Beş yüze bine bir kat/ Bir lokmaya ana avrat/ Bu aç sürü bu toprağın halkı mı/ Haraç mezat" (Irgat, 2018, s.202) dizelerinde halkın yoksulluğuna vurgu yapar. "Aç Mezarı"nda "Aç mezarı yokmuş, var/ Haram lokmalarla süslü sofralar" (Irgat, 2018, s. 215) diyerek yine aynı konuya değinir. İnsanın insana ettiği zulüm ve baskılardan yakınıır. "Davula aynı tokmak aynı yere vurmuş gibi/ Doğarken öğretmişler insana köleliği" (Irgat, 2018, s. 206) dese de yazgıya karşı çıkmaya ve haksızlık karşısında sesini yükseltmeye çalışır.

Umut ve umutsuzluk arasında gidip gelme durumu buradaki şiirler için de geçerlidir. "İnsan kutsal insan korkunç" (Irgat, 2018, s.199) dizeleri kararsızlığının ifadesidir. "Karakedi" şiirinde insanlığı

“*Saçak altına sığınmış bir karakedi*” (Irgat, 2018, s.208) olarak niteler. “Koca Ağaç, Kör Kuyu, İhtiyar Oyuncu” şiirinin son bendinde ise şehirde yürüyen şairin umutsuz ruh hâliyle karşılaşırız:

(...)

Kanı donmuş büyük aktör yüreği  
Çıktı terli tiyatrodan  
Yağmurdan sırlısklam  
Yürür de yürür yüzyıllar ortasından  
Yorgun gövde uykulu  
Silkeleme dolu  
Silkeleme ölü (Irgat, 2018, s. 213).

Irgat’ın yayımlanan ve bir araya getirilen tüm şiirlerinde şehir kelimesi 73 (8’i kent olmak üzere) kez kullanılmıştır. İstanbul ise yalnızca birkaç yerde geçer. Bu sebeple Irgat’ın şiirinde şehir imgesinin belli bir yeri imlemesinden çok, şairin ele aldığı temalar gereği savaşın, yoksulluğun, zulmün, korkunun ve haksızlığın hüküm sürdüğü herhangi bir dünya şehrini temsil etmesi söz konusudur. Şehir ismi yanında sokak ve meydan isimlerine yer vermemesi de bunu düşündürür. Yalnızca birkaç şiirinde daha somut bir mahalle manzarası sunduğu söylenebilir. “Yaşadım”da yer alan “İsmet Paşa Mahallesi” bunlardan biridir. Üç bentten oluşan şiirin son bendinde okuduğu bir gazete haberinden (30 Mayıs 1969, *Akşam*) yola çıkan şair, bir işçi çocuğunun yoksulluk nedeniyle ölmesini şiirine konu edinir:

(...)

Sinan’ın köprüsünde gün batar  
90’ında nine’m var  
60’ında ölü’m var  
Ve bir gazete haberi,  
Nasıl olur hatırlamam?  
Hürriyet meydanında açlık  
İsmet Paşa Sokağı’nda  
Necati Çelik adında  
Bir işçi çocuğunu sekiz aylık  
Gece fareler yedi,  
Kıtlık,  
Bu bir gâvur eziyeti,  
Nasıl olur hatırlamam?  
Duyarlığım uygarlığım üstüne  
Bir şeyler koymalıyım,  
Koyamam (Irgat, 2018, s.235).

## Sonuç

İlk şiirlerinden itibaren şehirli bir şair olarak karşımıza çıkan Cahit Irgat, özellikle 1940 ve 1950’lerde yazdığı şiirlerde şehir imgesini sıklıkla kullanır. Toplum sorunlarına gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşan şair, bu yılların sosyo-ekonomik şartlarının insanlar üzerindeki etkisinden yola çıkarak şehri daha çok



varsıllarla yoksulların mücadele alanı olarak görür. II. Dünya Savaşı etkisinin de belirgin şekilde hissedildiği şiirlerinde karamsar ve öfkeli bir ruh hâlinin yansımaları vardır. Ancak yaşama umutla bakmayı da bilen Irgat, yaşam karşısındaki kötümser tavrını iyimserlik ve yaşama sevinciyle dağıtmaya çalışır. Bu nedenle birçok şiirinde karşıt duyguların etkisi altında kalan Irgat'ı "zıtlıkların şairi" olarak niteleyebiliriz.

Irgat, kendisini şairden çok, aktör olarak nitelese de şairlik mesleğine önem vermiş ve şiirini geliştirmek için arayış içinde olmuştur. Garip şiiriyle toplumcu gerçekçi şiir anlayışı arasında bocalasa da toplumcu dünya görüşünün etkisiyle zaman içinde politik içeriği ağır basan bir şiire yönelmiştir. Özgün bir şiir dili yaratmasına rağmen bağlı olduğu sanat anlayışı, yaşadığı dönem ve şairlik yeteneği gibi sebeplerle şehri daha geniş çağrışımlara açılacak bir mekân olarak tasarlayamamıştır. Irgat şiirinde şehir; her zaman tek bir yönü, yoksulluğu gösterir. Ancak Irgat'ın şiirdeki arayışı, onu kuşağının diğer toplumcu gerçekçi şairleri arasında ayrı bir yere koymamızı sağladığı gibi savaş yıllarının koşullarını edebiyat düzeyinde takip etmemize de yardımcı olur.

### Kaynakça

- Altınkaynak, H. (1977). *Edebiyatımızda 1940 kuşağı*. İstanbul: Türkiye Yazarlar Sendikası.
- Bezirci, A. (1971). *On şair on şiir*. İstanbul: May.
- Cansever, T. (1996). "Şehir", *Cogito* (Kent ve kültür özel sayısı), 2, s.125-129.
- Ertuş, A. (2017). "Cahit Irgat'ın şiirlerinde savaş karşıtlığı", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), s.123-132.
- Irgat, C. (2018). *Irgatın türküsü: bütün şiirleri*. Kırmızı Kedi: Ankara
- Karaca, A. (2009). "Turgut Uyar'ın şiirlerinde modern kent imgesi". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), s.5-27.
- Kurdakul, Ş. (1987). *Çağdaş Türk edebiyatı II: Cumhuriyet dönemi (1923-1950)*. İstanbul: Broy.
- Lefebvre, H. (2015). *Şehir hakkı*. İstanbul: Sel.
- Narlı, M. (2014). *Şiir ve mekân* (2. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Oktay, A. (2002). *Metropol ve imgelem*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Oktay, A. (1993). *Cumhuriyet dönemi edebiyatı 1923-1950*. Ankara: Kültür Bakanlığı
- Yıldız, A. (2017). "Necip Fazıl'ın şiirlerinde şehir imgesi", *Düşünen Şehir*, s.104-114.
- Yılmaz, S. (2017). "1940'ların Türk şiirinde 'küçük adam' ve serüvenleri". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), s.265-279.

**21-Divan şiirini merkeze alan bir gazete: *Nâbî*****Abdulkhakim TUĞLUK<sup>1</sup>****APA:** Tuğluk, A. (2020). Divan şiirini merkeze alan bir gazete: *Nâbî*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 341-358. DOI: 10.29000/rumelide.843651.**Öz**

31 Mart vakası sonrasında yayın hayatına başlayan *Nâbî*, toplamda on iki sayı halinde çıkmış bir gazetedir. 1909 yılının Mayıs ayında yayın hayatına başlayan gazetenin imtiyaz sahibi Mehmed Süreyyâ, başyazarı ise Ali Şâdi'dir. Her ne kadar gazete olarak yayın hayatına başlasa da, içeriğine bakıldığında *Nâbî*'nin daha çok bir mecmua niteliği taşıdığı anlaşılmaktadır. Nitekim muhtevanın büyük bir kısmı sanat ve edebiyatla ilgili olup siyasî içerik ve gündelik haberler yok denecek kadar azdır. Adını Klasik Türk şiirinin en önemli temsilcilerinden *Nâbî*'den alan gazete, ismine uygun olarak edebî içeriğin büyük bir kısmını Divan şiirine ayırmıştır. Bu doğrultuda başta Hayretî olmak üzere farklı şairlerin gazellerine yer veren *Nâbî*, az da olsa yeni tarz şiirlere de yer ayırmıştır. Öte yandan mizaha da önem veren gazete, hemen her sayısında bu yönde bir içeriğe yer vermiştir. Bir roman tefrikasına da yer ayıran gazete, ayrıca Arap ve Fars şairlerinden tercüme beyitlere de pek çok nüshasında yer vermiştir. Kitap tanıtımı, ahlâk, felsefe ve çocuk terbiyesi de gazetenin ihmal etmediği konular arasındadır. Gazetede tenkit yazılarına da önem verilmiş, pek çok şiirin altına gazetenin değerlendirmelerini içeren yazılar ilave edilmiştir. Bu makalede, *Nâbî* gazetesi hakkında biçim ve içerik yönünden detaylı bir inceleme yapılmış ve gazetenin sistematik indeksi araştırmacıların istifadesine sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Gazete, Divan şiiri, *Nâbî*, 31 Mart Vakası**A newspaper focusing on Divan poetry: *Nâbî*****Abstract**

*Nabi*, which started to be published after the March 31 incident, is a newspaper published in twelve issues in total. First published in May 1909, the newspaper was concessionaire, Mehmed Süreyya, and its chief author was Ali Şadi. Although *Nabi* started to be published as a newspaper, it is understood that *Nabi* is more like a magazine when its content is examined. Indeed, the content is largely about art and literature, and political news and daily events are almost non-existent. Taking its name from *Nâbî*, one of the most important representatives of Classical Turkish poetry, the newspaper devoted a large part of its literary content to Divan poetry. In this direction, *Nâbî* included ghazals of different poets, especially Hayretî, and gave a place to a small number of new poems. On the other hand, the newspaper, which attaches importance to humor, has included content in this direction in almost every issue. The newspaper, which also includes a novel feuilleton, has also been included in many copies of couplets translated from Arab and Persian poets. Subjects such as book introduction, morals, philosophy and child education are also among the subjects that the newspaper cares. Criticism articles were also given importance in the newspaper, and articles containing the evaluation of the newspaper were added under many poems. In this article, a detailed examination has

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Iğdır Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Iğdır, Türkiye), abdulhakimtugluk@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1979-3317 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.10.2020- kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843651]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com

been made about the *Nâbî* newspaper in terms of form and content and the systematic index of the newspaper is presented to the use of researchers.

**Keywords:** Newspaper, Divan poet, *Nâbî*, 31 March Incident

## Giriş

18. yy.'da özellikle askerî cepheye yüzünü Batıya dönen Osmanlı İmparatorluğu, 19. yy.'a gelindiğinde siyasî ve kültürel alanda daha kapsamlı bir Batılılaşma hamlesine girişir. Batılılaşma faaliyetleri, gazetenin toplum hayatına girmesi ile yeni bir rotaya kavuşur. Ali Budak'ın da işaret ettiği üzere (2014: 213) süreli yayınların günlük hayattaki yerini alması Osmanlı İmparatorluğu açısından 19. yy.'ın en önemli hadiselerinden biridir. Nitekim süreli yayınlar, yeniliklerin geniş bir tabanda karşılık bulabilmesi bakımından önemli bir rol üstlenmişlerdir. Gazete ve mecmualar, Osmanlı toplumunun vazgeçilmezleri arasına girdikten sonra edebiyatla sıkı bir ilişki içinde olmuşlardır. Dönemin birinci derecedeki kitle iletişim vasıtası olan bu yayın organları, kapalı kapılar arkasındaki siyasî gündemi bir nebze de olsa topluma taşımakla kalmamış aynı zamanda edebî faaliyetlere ev sahipliği yapmıştır. Roman, hikâye ve tiyatro tefrikaları, şiirler, edebî makaleler, mülâkatlar, anketler vb. içerikler gazete ve mecmuaların tirajını artırmakla kalmamış; aynı zamanda sürekli tazelenen bir edebiyat ortamının teşekkülünü beraberinde getirmiştir. Bu itibarla yayıncılarının önemli bir kısmı edebiyat çevrelerinden olan gazete ve mecmualar, toplumun edebiyatla olan münasebetini önemli ölçüde etkilemiştir.<sup>2</sup>

Öte yandan mecmua ile gazete arasında edebî içerik hususunda kimi farklılıklar bulunmaktadır. Siyasi konulara, atama ve terfilere, resmî duyurulara ve haber değeri taşıyan her türlü içeriğe daha çok veren gazetelere nispetle mecmualar, edebiyat ve sanatın gündeminin belirlendiği yayın organlarıdır. Nitekim edebî maksatla çıkarılmamış olsa bile, hemen her mecmuanın edebiyata ayrı bir alaka gösterdiği müşahede edilmektedir. Ancak kimi gazetelerin de bir mecmua gibi yayın yaparak siyasî içeriğe çok az ilgi gösterdikleri de vakidir. *Nâbî* gazetesi de sözünü ettiğimiz çizgide yayın yapan bir Osmanlı gazetesidir. Mundericatında II. Abdülhamid dönemini tenkit ve hicveden bazı yazı ve şiirler dışında siyasî içeriğe pek yer vermeyen *Nâbî*, Divan şiirini merkeze almakla iftihar etmiş ve bu ekseninde başta gazete olmak üzere farklı türdeki manzumelere nüshalarında geniş bir yer ayırmıştır. 31 Mart Vakası sonrasındaki yönetim değişikliğini takiben neşredilmeye başlayan *Nâbî*, dil ve edebiyattaki yenileşme hareketlerinin artık kalıcı bir şekilde kök saldı bir dönemde Divan şiirinin ihyası için mücadele etmiştir. Bu detay, *Nâbî*'yi daha dikkat çekici bir yayın organı kılmaktadır. Nitekim Millî Edebiyat akımının giderek güçlendiği bir ortamda sayfalarını gazellerle süsleyen *Nâbî*, bu yönüyle muhalif bir kimliğe sahiptir.

## 1. *Nâbî* gazetesinin biçim özellikleri ve yayın politikası

Haftalık bir yayın organı olan *Nâbî* gazetesi, 9 Mayıs 1325/22 Mayıs 1909 tarihinde neşredilen ilk sayısı ile yayın hayatına başlamıştır. Gazete, adını Divan şiirinin önemli temsilcilerinden olan Nâbî'den almıştır. Gazetenin adı belirgin büyüklükte, koyu ve kalın punto ile yazılmış olup hemen altında, gazetenin yayın hayatına başladığı yıl, 1325 ve 1327 olarak hem rumi hem de hicri takvimle gösterilmiştir. Bu tarih, tüm sayılarda süreli yayının adının altında solda rumi, sağda ise hicri takvim olmak üzere belirtilmiştir.

<sup>2</sup> Tanzimat'tan sonraki süreçte gazete ve edebiyat ilişkisi hakkında detaylı bilgi için bk. (Çıkla, 2009)

Gazetenin ilk sayfasının en üstünde sağda nüsha numarası, ortada fiyat, solda da yıl bilgisi yer almaktadır. Buna göre gazetenin fiyatı 10 paradır. Gazetenin adının sağ tarafında sırasıyla imtiyaz sahibi ve müdürün adı, idare yeri, posta adresi ve satış şartları yer almaktadır. Gazetenin, imtiyaz sahibi ve müdürü Mehmed Süreyyâ'dır.<sup>3</sup> Onu, ilk sayısı 11 Eylül 1324 yılında çıkan ve iki sayı halinde neşredilen *Muallim* mecmuasında Şeyh Mehmed Süreyyâ adıyla naşir olarak görmekteyiz. Nitekim kendisinin Kasımpaşa Kulaksız Dergâhı Postnişini olduğuna dair arşiv kayıtları mevcuttur. (BOA, DH.MKT: 1289-90) *Muallim* mecmuası da tıpkı *Nâbî* gibi Divan şiirini ön plana çıkaran bir süreli yayındır. *Nâbî*'nin başyazarı olan Ali Şâdî ismine *Muallim* mecmuasında da rastlanmaktadır.<sup>4</sup> *Muallim* mecmuasının idare yeri de tıpkı *Nâbî* gibi Suhûlet Kitâbhânesi'dir.

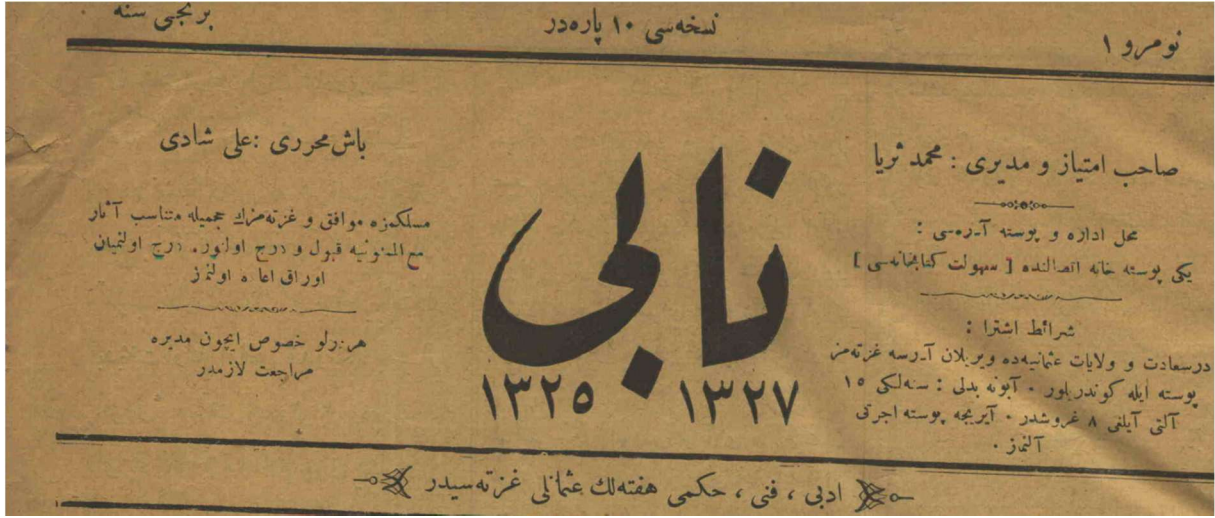
Gazetenin idare yeri ve adresi, "Yeni Postahâne ittisâlinde Suhûlet Kitâbhânesi" olarak belirtilmiştir. Satış şartları ise şöyle duyurulmuştur: "Dersâadet ve vilâyât-ı Osmâniyye'de verilen adrese gazetemiz posta ile gönderilir. Abone Bedeli: Seneliği 15 altı aylığı 8 kuruştur. Ayrıca posta ücreti alınmaz." (*Nâbî*, 9 Mayıs 1325: 1) Bu bilgilerin sol tarafında ise gazetenin başyazarının adına ile gazetenin yayın politikasına yer verilmiştir.<sup>5</sup> Gazetenin başyazarı Ali Şâdî'dir. Bu zat, aslen Sivaslı olup, denizci olarak orduda çeşitli görevler almıştır. İbn'ül-Emin Mahmud Kemal İnal onun hakkında, "Ciddî ve mizâhî güzel manzûmeler yazmıştır. Edebiyât deryâsında gemisini kurtaran kaptanlardandır." yorumunu yapmaktadır. (2013: 2217) Ali Şâdî'nin *Cüst ü Cû, Sırışk-i Mâtem, Kitâbet Dersleri, Bosna Hersek yahud Osmanlıların Alsas Loreni ve Kervan Sesleri* adlı eserleri de bulunmaktadır. (Aksakal, 2019) Gazetenin yayın politikası ise şu cümlelerle duyurulmuştur: "Mesleğimize muvafık ve gazetemizin hacmiyle mütenâsib âsâr maalmemnûniye derc olunur. Derc olunmayan evrâk îade olunmaz. Her türlü husûs için müdüre mürâcaat lâzımdır." (*Nâbî*, 9 Mayıs 1325: 1) Gazetenin ilgili nüshasının ne zaman yayımlandığına ilişkin bilgi, alışlageldiği şekliyle gazetenin adının ve diğer kimlik bilgilerinin olduğu kısımda değil, genellikle ilk sütunun başında olacak şekilde verilmiştir. Gazetenin baskı yeri Sühâ Matbaası'dır. Bu bilgi, her sayının son sayfasında en son satır olarak ilave edilmiştir.

*Nâbî*'nin yayın politikasına dair klişede şu ifadeler göze çarpmaktadır: "Edebî, hikemî, fennî haftalık Osmânî gazetesidir." (*Nâbî*, 9 Mayıs 1325: 1) Bu klişe, gazetenin siyasetle ilgilenmediğini ve daha çok bir ilim mecmuası mahiyetinde yayın yapacağını düşündürse de 31 Mart sonrasında yayın hayatına başlayan gazetenin yer yer II. Abdülhamid dönemine tenkitlerde bulunan içeriğe de yer verdiği görülmektedir. Klişedeki hikemî ibaresi, *Nâbî*'nin bir felsefe dergisi olarak tasnif edilmesini de beraberinde getirmiştir. (Şenel, 2011: 471)

<sup>3</sup> Adı geçen, *Sicill-i Osmânî* müellifi Mehmed Süreyyâ'dan farklı bir kişi olmalıdır. Nitekim *Sicill-i Osmânî* müellifi Mehmed Süreyyâ, *Nâbî*'nin yayın hayatına başlamasından birkaç ay önce vefat etmiştir.

<sup>4</sup> Hakkında detaylı bilgi için bk. (Uymaz, 2018: 1088)

<sup>5</sup> Gazetenin onuncu sayısıyla birlikte imtiyaz sahibi ve başyazara ait bilgiler yer değiştirmiştir.



*Nâbî*'nin 1 numaralı nüshasının ilk sayfasında gazete adı ve diğer künye bilgileri

*Nâbî* gazetesinin yayımlanmış on iki nüshası mevcuttur. Bu itibarla gazetenin on ikinci nüshasıyla birlikte yayın hayatına son verdiğini söylemek mümkündür. Millî Kütüphanede iki numaralı nüshasına rastlayamadığımız gazetenin Hakkı Tarık Us koleksiyonunda ise on iki numaralı nüshası bulunmamaktadır. İlk dokuz nüshası cumartesi günleri çıkarılan gazete, dokuzuncu nüshadaki bir duyuruyla okurların istekleri doğrultusunda bundan sonra Perşembe günleri yayımlanacağını ifade etmişse de bir sonraki nüsha olan onuncu numaralı sayı Cuma günü neşredilmiştir. Gazetenin son iki sayısı ise duyurulduğu üzere Perşembe günleri çıkarılmıştır. Öte yandan ilk on nüshasında sayı sistemine göre neşredilen *Nâbî*, bundan sonraki iki nüshada cilt sistemine göre çıkarılmış ve bu sayıların sayfa numaraları bir önceki nüshanın son sayfa numarasına göre ayarlanmıştır.

Gazetenin ilk nüshasında kısa bir mukaddime bulunmaktadır. Bu mukaddime, *Nâbî*'nin hedefleri ve takip ettiği yol hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. *Nâbî*'nin *Mesleği* başlıklı bu mukaddimede şöyle denilmektedir:

*Nâbî*, kârîin-i kirâmına, nezîh ve latîf, manzûm ve mensûr makâlât-ı edebiyeye bilhassa sanâyi, zirâat ve ticâretin cihet-i nazariyesine müteallik mebâhis-i ilmiyye ve fenniye; tezhîb-i ahlâk ve tenvir-i efkâra hâdim müfid bedenler ve ara sıra, neşât-âver hikâyeler takdîmi ile hizmet edecek ve her zamân sahîfelerini münâkaşâta kapalı bulunduracak ve binâenaleyh ne bizzât ne bi'l-vâsıta bu kabîl âsârı derc etmeyecek ve şu kadar var ki, vatanın ve onun ümîd-i istikbâli olan nev-resîdegânın menâfiine muvâfık âsâr-ı ber-güzîdeyi maalmemnûniye kabûl edecektir. (*Nâbî*, 9 Mayıs 1325: 1)

Mukaddimede dikkat çeken en önemli husus, gazetenin münakaşalara bakışı ile alakalıdır. Sayfalarında tartışmaya meydan verecek içeriğe yer vermeyeceğini kesin bir dille vurgulayan gazete, böylece kendisine yöneltilebilecek tenkitlerin de önünü kesmeyi amaçlamıştır. Ancak her ne kadar mukaddimede tartışma yolu kapatılmışsa da mündericatta, münakaşa babından yazılara rastlamak mümkündür.

Daha önce ifade ettiğimiz üzere on iki sayısı elimizde mevcut bulunan *Nâbî*'nin son nüshası, 23 Temmuz 1325/5 Ağustos 1909'da yayımlanmıştır. Gazetenin bu tarihten sonra yayımlanmamasının nedenini tam olarak bilmesek de son sayıda *Bir İki Söz* başlıklı bir yazıdan hareketle tahminde bulunmamız mümkündür. Gerek Divan şiirinin zirve şahsiyetlerinden birinin adını taşıyor olması gerekse Divan şiirini canlandırma yönündeki faaliyetleri, *Nâbî*'nin "kudemâ-pesendlikle" itham edilmesine yol

açmıştır. Gazete, son sayısının ilk sayfasındaki bir yazı ile gelen tenkitlere ve itirazlara cevap vermiştir. Bu yazı, *Nâbî*'nin bu sayıdan sonra neşredilmemesine dair bir fikir de vermektedir:

Gazetemiz isim ve mesleğinin bazı mehâfilde kudemâ-pesendlikle ithâm edildiği maalistiğrâb mesmûumuz olmuştur. Eski bir şâire izâfetle bir isim intihâb etmek yeni kafalara hoş gelmezse ne yapalım. Milletın çektiği zulüm ve istibdâddan mâadâ her şey sevilir. Eskidir diye mefâhir-i milliyemizi ferâmûş etmek, eslâf-ı kirâmi nazar-ı tezyîf ile görmek revâ mı? Eski söz olmasın da yeni olsun hezeyânı mı olsun, (...) eser güzel olsun da gerek eski gerek yeni bulunsun bizim memdûhumuzdur. Biz mehâsin-perestiz. Nerede güzel bir eser bulursak takdîr pahasına şitâbân oluruz. (Nâbî)yi takdîr etmeyen kimler? Herze-tırâzân-ı edeb mi? İşte Nâbî'den müntehab bir parça neşrediyoruz. Bunun ka'bında şiir söyleyen zevâta gazetemizin devâmı müddetince meccânen abonemiz verilecektir. (*Nâbî*, 23 Temmuz 1325: 1)

Yukarıdaki ifadeler, gittikçe güçlenmekte olan Millî Edebiyat cereyanına bir meydan okuma olduğu gibi, Nâbî'nin şiiri referans gösterilerek yeni şiirin asla Klasik şiire erişemeyeceği düşüncesini de ihtiva etmektedir. Dolayısıyla *Nâbî*'nin tenkitlere cevap verdiği yazı, bir bakıma onun sonunu hazırlamış ve gazete bu son sayısıyla yayın hayatına veda etmiştir.

## 2. Yazar kadrosu

*Nâbî* gazetesinde geniş bir yazar kadrosundan söz etmemiz mümkün değildir. Bunda; kısa süreli bir yayın hayatına sahip olması, Divan şiirini merkeze alması gibi hususlar etkilidir. Dergide imzasız çıkan yazılar oldukça fazladır. Öte yandan başyazar Ali Şâdî, gazetenin yazı yükünü çeken isim olarak dikkat çekmektedir. Bazen bir nüshada üç dört imzasına rastladığımız Ali Şâdî, bu yönüyle gazetenin muhtevasını da belirleyen kişidir. Gazetenin imtiyaz sahibi olarak dikkat çeken Mehmed Süreyyâ imzasına az sayıda tesadüf edilmektedir. Gazetede, *Fuzûlî*, *Hayretî*, *Nâbî*, *Şinâsî*, *Koca Râgıp Paşa*, *Muallim Nâcî*, *Hâfız-ı Şirâzî*, *Kelîm Hemedânî* gibi Türk, Arap ve Fars edebiyatlarından bazı şairlere de yer verilmiştir. Bunun haricinde gazetede imzalarına rastladığımız yazarlar şunlardır: M. Celâleddîn, Nihâd Reşâd, Hikmet Fatîn, Nüzhet Şefik, Ahmet Şükrü, Ayn Şin, Ayn Kef, Cemâl Beyefendi, Üsküdarlı Talât, Ayn Âbid, Lâmiî, Sühâ Zâhir, Ali Rızâ Seyfi, Yedicizâde M. Hayrullâh, Ali Haydar Emir, Zafer Güzîn.

## 3. *Nâbî* gazetesinde edebî içerik

Şiir, *Nâbî*'nin yayın politikasının bel kemiğini oluşturmaktadır. Bütün sayılar içerisinde en fazla yer işgal eden tür olan şiirde aslan payı ise Divan şiirine aittir. Tenkit de gazetenin öncelik tanıdığı alanlardan biridir. Özellikle gazete tarafından eser sahiplerine yöneltilen eleştiriler ciddî bir yekûn teşkil etmektedir. Bunun yanı sıra bir roman tefrikasına da yer veren *Nâbî* gazetesinde mizah konulu içerik de azımsanmayacak düzeydedir.

### a. Şiirler

Gazetede gerek Klasik Türk şiirinin formlarıyla gerekse de yeni tarzda şiirler yayımlanmıştır. Bu hususta gazeller başı çekerken, mensur şiirlere de az da olsa yer verilmiştir. Sultan Mehmed Reşad için yazılan şiirlerden 31 Mart Vakasında hayatını kaybedenlerin anısına yazılanlara, tercüme kıta ve beyitlerden ithaf şiirlerine değin geniş bir yelpazede dikkat çeken bu örnekler, *Nâbî* gazetesini adeta bir şiir mecmuasına çevirmiştir. Gazetede en çok şiiri yayımlanan şair, aynı zamanda başyazar olan Ali Şâdî'dir. Onu, 16. yy. şairi Hayretî takip etmektedir. Sivas mebusu Ahmed Şükrü ve imtiyaz sahibi Mehmed Süreyyâ da şiirlerine hatırı sayılır biçimde yer verilen diğer şairlerdir. İmzasız şiirlerin çokluğu da dikkat çekmektedir.

Gazetenin ilk nüshasındaki mukaddimeyi takiben imzasız olan fakat sermuharrir Ali Şâdî'ye ait olduğunu düşündüğümüz bir *Cülûsiyye* yer almaktadır. Sultan Mehmed Reşad'ın tahta çıkışının tebrik edildiği bu şiiri, *Keşf-i Âtî* başlıklı manzume takip etmektedir. Namık Kemal'in Magosa zindanından yazdığı belirtilen "milletin bir gün süyûf-ı gayreti giryân olur" matlâlı manzumesini tanzir olan bu şiir,

Sanma istibdâda millet her zaman kurbân olur

Abd-i der-zencîr iken hâkim olur sultân olur (*Nâbî*, 9 Mayıs 1325: 2)

matlâyı başlamakta. Mekteb-i Harbiye zabıtlarından Zihni Bey'in vefatı üzerine kaleme alınan *Bükâ-yı Teessür* adlı Ali Şâdî imzalı şiir de bu nüshanın dikkat çeken bir diğer manzumesidir.

İkinci nüshadaki ilk şiir Ali Şâdî imzalı *Âbide-i Hürriyete İthâftır*. O dönem henüz inşa edilmemiş olan fakat projesi yapılp temelini atılması hazırlıkları devam eden Hürriyet Abidesi için yazılan bu şiiri, hürriyet şehidi olarak tavsif edilen Mehmed ve Cemal adlı askerlere yazılan bir diğer manzume takip etmektedir. Aynı nüshada, Ali Şâdî imzalı bir başka manzume olan *Bana İlham-ı Şi'r Eden Güzele*, aşk konulu bir şiir olarak dikkat çekmektedir.

Üçüncü nüshada *İhyâ-yı Âsâr* adlı bir sütun açan gazete, bu sütunda unutulmuş şairlerine yer vereceğini duyurur. Hayretî ile başlayan bu ihya hareketi Hayretî ağırlıklı devam eder. Gazetenin Hayretî'nin gazellerini peyderpey neşredeceğini bildiren yazısında, II. Abdülhamid'in medeniyete zarar verdiği iddia edilmiş ve mahlu padişah bu hususta Hülagü ve Cengiz'e benzetilmiştir. 31 Mart'ın akabinde çıkan gazetenin bu tavrı, tahttan indirilmiş bile olsa bir Osmanlı padişahına ve dolayısıyla Osmanlı hanedanına bakış açısındaki keskin değişimi ortaya koymaktadır:

Cengiz ve Hülagü istilâsı medeniyet-i hâzırâyı nasıl asırlarca geri bırakmış ise hakan-ı mahlû devri de Osmânlı terakkiyâtını, müddet-i saltanatı nisbetinde, bir tehîre uğratmıştır. Bekâ-yı saltanat-ı istibdâd men-i maârifî istilzâm eylemesinden cebâbire-i selâtin eyvân-ı şevketini tahrîb ettikleri maârif enkâzı üzerine inşa etmek kaziyesinde ihmâl etmemişlerdir. Bu cihetle Osmânlılar'da yetişen dühâtın mahsûl-i irfânı birer sûretle mahv olarak menâkıb-ı milliyimiz nâmına elde bulunan âsâr Koroğlu Dâsitânı meziyyetsizliğinde bir mevcûdiyeti hâizdir. Yazık değil midir ki şuarâ-yı sâlifinin enfes âsârı bir dest-i teseyyüb ve ihmâl ile mensî olarak onların ervâh-ı irfanına bir tuhfe-i şükran ifâsından bizi men eylesin. Ez-an-cümle (Hayretî) nâm bir şâir-i muktedirin dîvân-ı mürettebi zamânında misl-i sâir ve eyâdi-i kadr ü ihtirâmda dâir iken bugün kat'an vücûdundan haberdâr değiliz. Teşekkür olunur ki Karaağaç Dergâhı Kitâbhânesi o kıymetli eseri muhâfaza etmek kadir-şinâslığında bulunmuş ise de bütün muhteviyâtı hatiatla mâl-â-mâldir. Binâenaleyh ihyâ-yı nâm-ı Hayretî'ye bir hizmet emeliyle tağyîr ve teşvîş edilen güzide eş'ârını tashîh ederek peyderpey neşredeceğimizi enzâr-ı kadir-şinâsân-ı zamâna arz eyleyiz. (*Nâbî*, 23 Mayıs 1325: 2)

Bu yazıdan hemen sonra Hayretî'ye ait,

Âsitân-ı şevketin firdevs-i a'lâdır senin

Sanki mevzûn kâmetin bir nahl-i tûbâdır senin

ve

Her nefes neydi; beni ney gibi nâlân etmek

Her makâma uyarak bâde ile seyrân etmek (*Nâbî*, 23 Mayıs 1325: 2)

matlı gazellere yer verilmiştir.<sup>6</sup> Aynı sayıda yine Ali Şâdî'ye ait *Terâne-i İnfîâl* adlı bir manzume daha bulunmaktadır. Bu şiirin sonunda Hz. Ali'ye ait olduğu belirtilen Arapça bir kıta ve Türkçe tercümesi de yer almaktadır. Öte yandan *Mudhikât* kısmında yer alan yine Ali Şâdî imzalı bir hicviye de dikkat çekmektedir. İkinci Meşrutiyet öncesinde Bahriye Nâzırı olarak görev yapan Hüseyin Râmi Paşa'yı ağır bir şekilde hicveden bu manzume, *Barbaros!! H. Râmî Paşa'ya!..* şeklinde ithaf edilmiş olup *Beste-i Teşyî* adını taşımaktadır. *Desâis ilmîni öğrenmeye şeytâna gitmişsin* (*Nâbî*, 23 Mayıs 1325: 4) gibi oldukça ağır ibareler içeren bu şiirin imzalı bir şekilde yayımlanmış olması da ayrıca dikkat çekicidir.

Dördüncü nüshada Ali Şâdî imzalı *Taşkışla Hâtırâtından* başlıklı manzume bizi karşılamaktadır. Bu manzume de 31 Mart Vakası ve sonrasında II. Abdülhamid'in tahttan indirilmesi ile alakalıdır. Şiirin sonunda II. Abdülhamid'e atfen *kanlı sultan* ibaresine yer verilmiştir. Gazetenin aynı nüshasında Ali Şâdî ve Hayretî'nin birer gazeli ve Nüzhet Şefik'in bir kıtası da yer almaktadır.

Gazetenin beşinci nüshasındaki ilk şiir M. Celâleddin imzalı *Hasbihâl-i Sûfiyâne*'dir. Mizah kategorisindeki bu şiirde geçim derdi ve muharrirlerin karşılaştıkları kimi güçlükler nükteli bir şekilde dile getirilmiş; ayrıca bir paye için kimseye tezelli edilmesi gerektiğine işaret edilmiştir. Aynı nüshada Ayn Kef imzasıyla *Çal* adlı bir murabba ve Ali Şâdî imzalı *Serâb-ı Emel* adlı bir manzume de yer almaktadır. Bu nüshada Hayretî'nin iki gazeline de yer verilmiştir.

Ali Şâdî, gazetenin altıncı nüshasında bu sefer *Tuhfe-i Emel* adlı şiirle karşımıza çıkar. Ayn Kef imzalı bir nazirenin yanı sıra Hayretî'ye ait bir gazel de bu nüshayı süsler. Ayrıca Ali Şâdî'nin *Matbûât Kânunu Münâsebetiyle* kaydıyla neşrettiği *A'yân'dan İstimdâd* adlı manzume oldukça dikkat çekicidir. Manzume, taslak halinde olan ve kısa bir süre sonra da yürürlüğe girecek olan Matbuat Kanunu<sup>7</sup> hakkında bir nevi şikâyetnâmedir. Manzumede yer alan şu kıta, şairin meramını ortaya koyması bakımından dikkate değerdir:

Meclisin mahfel-i akdinde velev ki

Çıkacaktır diye âvâze-i men' ü ikân

Söyledik; bekledik ammâ: ufacık bir ihsân

Yele verdi bizim ümidimizi mebûsân

Meded ey himmet-i ayân-ı vatan huz bi-yedi (*Nâbî*, 13 Haziran 1325: 3)

Öte yandan altıncı sayısından itibaren *Mültekatât* adlı bir bölüme de yer veren gazete, burada Arap ve Fars şairlerinden iktibas edilen şiirler, kıtalar, beyitler ve bu minvaldeki kimi hikemî sözlerin asıllarına ve tercümelerine yer ayırmıştır.

Gazetenin yedinci nüshası şiir bakımından oldukça zengin olup bu sayı özellikle gazeller ciddi bir ağırlığa sahiptir. Ali Şâdî, Osmanlı donanması için yazdığı bir manzume ve *Yok Mu* adlı bir şiiriyle bu alana katkı sunarken, Hayretî'nin gazelleri de önceki sayılarda olduğu gibi gazetenin sütunlarını süslemeye devam eder. Ayn Âbid'in *Giryedir* unvanlı manzumesi ise *kudemâyı taklîd* notu düşülerek yayımlanır. Şiire düşülen bu not, gazetenin Divan şiiri odaklı politikasını daha açık bir şekilde ortaya koyar. Sivas mebusu Ahmed Şükrü Bey'in Sivas'a sürgün olarak giderken tanzim ettiği bir gazeli sekizinci nüshanın ilk

<sup>6</sup> *Nâbî* gazetesinde Hayretî'ye ait on dört gazele yer verilmiştir. Bu gazeller ile Mehmed Çavuşoğlu ve M. Ali Tanyeri tarafından hazırlanan Hayretî divanındaki gazeller arasında kimi nüsha farklılıkları bulunmaktadır. bk. (Çavuşoğlu-Tanyeri, 1981)

<sup>7</sup> Matbuat Kanunu, bu şiirin yayımlanmasından yaklaşık bir ay sonra 16 Temmuz 1325 (29 Temmuz 1909)'da yürürlüğe girmiştir.



şiiRIDIR. Aynı nüshada Mehmed Süreyyâ imzalı *İstisfâ'* başlıklı na't dikkat çekmektedir. Na'tın ilk bendi şöyledir:

Akar hûn-âbe-i eşk-i nedâmet dîdeden billâh  
Zelilim ahkârım hâlim yamândır âkibet eyvâh  
Meded sensin benim ahvâl-i meyûsâneme âgâh  
Bu istişfâ'ı zikr eyler mürüvvet beklerim her gâh  
Garîk-i bahr-i isyânım dahilek ya Resûlallâh (*Nâbî*, 27 Haziran 1325: 1)

Gazetenin dokuzuncu nüshasının ilk sayfasında üç manzume yer almaktadır. Bunlardan ilki Ali Şâdî imzalı bir gazeldir. Mehmed Süreyyâ imzalı *Eski Bir Nazîre* ve Süha Zâhir<sup>8</sup> imzalı *Tekerrür-i Aşk* unvanlı manzumeler bunu takip eder. Aynı nüshada Ayn Âbid imzalı bir kıta ve *İhyâ-yı Âsâr* kısmında Hayretî'nin iki gazeli yer almaktadır. Bu nüshada da *Mültekatât* bölümüne yer verilmiştir. *Nâbî*'nin onuncu nüshasında Ali Şâdî, Osmanlı ordusu için yazdığı iki şarkı ve *Neşîde-i Rûh* başlıklı bir manzume ile dikkat çekmektedir. Aynı nüshada Ali Rıza Seyfi'nin<sup>9</sup> *Terâne-i Dil* adlı mensur bir şiiri de yer almaktadır. Ahmed Şükrü imzalı *Tuhfe-i Şükrân* adlı şiirde Sultan Mehmed Reşad'a övgüler yağdırılırken *Alatini Mâsârifine* unvanlı imzasız kıtada, Selanik'teki Alatini Köşkü'nde sürgün hayatı yaşamakta olan sabık padişah II. Abdülhamid'e ağır ithamlarda bulunulur. II. Abdülhamid'in söz konusu köşkteki harcamalarını eleştiren kıta şöyledir:

İştirâk etmek için iydimize pinti Hamîd  
Veylâ köşkünde şetâretle eder şeh-râyîn  
Yine bir maksadı vardır bilirim tynetini  
Kâm rânetme ilâhî bunu bir dem, âmîn (*Nâbî*, 10 Temmuz 1325: 8)

*Nâbî*'nin on birinci nüshası diğer sayılara göre şiir bakımından nispeten fakirdir. Bu sayıda, Ali Şâdî'nin *Yâd-ı Mâzî* adlı manzumesi ile Ayn Kef imzalı *Tevhîd yahud Sahn-ı Semâda* adlı şiir dikkat çeker. Ali Şâdî'nin manzumesinde ayrılık acısı ve eskiye özlem ağır basmaktadır. Akıcı bir dili olan manzumenin son bendi şiirin özünü vermektedir:

Bu ayrılık seneler sürdü bitmiyor hâlâ  
Visâle olmadı peyveste sâha-i hicrân  
Demek ki kalbim için her zamân şifâ nâ-yâb  
Cerîhalarla eder ey yegâne mûnis-i cân  
Müebbeden beni terk etmek ihtimâli harâb (*Nâbî*, 16 Temmuz 1325: 10)

*Nâbî*'nin son sayısında ise gazetenin muhaliflerine cevap babında *Nâbî*'nin *Hayriyye*'sinden *Matlab-ı Dâniş-i Envâ-ı Ulûm* (*Nâbî*, 2019: 63-67) başlıklı bir manzumeye yer verilmiş ve bu ayarda şiir söyleyenlere gazetenin aboneliğinin bedelsiz verileceği taahhüt edilmiştir. Bu meydan okuma, gazetenin bir daha yayımlanmasında büyük ihtimalle pay sahibidir. Son nüshada ayrıca Zafer Güzîn imzalı *Gecelerim ve Sen* başlıklı mensur bir şiir ile Süha Zâhir imzalı *Ey Yâr-ı Cefâkâr* başlıklı bir manzume de yer almaktadır.

<sup>8</sup> Sühâ Zâhir müstear adını kullanan şairimiz Ahmet Talât Onay'dır. bk. (Kurnaz, 1989: 185-213)

<sup>9</sup> Ali Rıza Seyfi Seyfioğlu (1880-1958) bk. (Yıldız 2002)

## b. Makaleler

*Nâbî*'de makaleler ciddi bir yekûn teşkil etmemekle birlikte özellikle ahlâk, felsefe ve tarih gibi konularda neşredilmiş kimi yazılar dikkat çekmektedir. Bunlara, özellikle şiire temas eden bazı edebî yazıları da ilave etmek mümkündür. Gazetede edebî değer taşıyan ilk ciddi makale, üçüncü nüshada yayımlanan *Keşf-i Mâzî*'dir. Takvîm-i Vekâyi Müdürü Nihâd Reşâd imzalı makalede, Şeyh Gâlib'in,

Sen Ahmed ü Mahmûd u Muhammedsin Efendim

Hakdan bize sultân-ı müebbedsin efendim (Okçu, 2011: 261-262)

matlaıyla başlayan meşhur müseddesi mercek altına alınmaktadır. Muharrir, bu beytin müseddesin diğer beyitleri gibi Şeyh Gâlib'e ait olduğunu zannettiğini fakat durumun başka türlü olduğunu belirterek bunu "keşf eylediği bir hakikat" olarak okurlarla paylaşır. Nihâd Reşâd'a göre söz konusu beyit Enderûnî Şâkir'e aittir. Nihâd Reşâd, bu bilgiyi Şeyh Gâlib'in muasırlarından olduğunu ifade ettiği İbrahim Hanîf Efendi'ye dayandırmaktadır. (*Nâbî*, 23 Mayıs 1325: 1)

Gazetede dikkat çeken bir diğer edebî makale ise dördüncü nüshada yer almaktadır. İsmail Safa'nın Sivas'ta sürgünde iken vefat etmesine dair bu makale Sivas mebusu Ahmed Şükrü imzalı olup başlıksızdır. Makalede İsmail Safa'nın vefatına dair doğru bilinen bazı yanlışlar tashih edilmektedir: "Cerâid-i münteşireden biri merhumun kurbân bayrâmı gecesinde vefât ettiğini yazmış ise de doğru değildir. Çünkü vefâtında yanında bulunan ve techîz ve tekfîniyle seng-i mezârını yaptıran haremiyle oğulları İlhâmî ve Peyâmî Beylerin terekeye müteallik işlerini tesviye ile kendilerini bir emîne terfikan İstanbul'a yollayan fakirdir." (*Nâbî*, 30 Mayıs 1325: 2)

*Nâbî*'nin beşinci nüshasında, daha önce Şeyh Gâlib'in meşhur müseddesi üzerine bir makalesi de yayımlanan Nihâd Reşâd'a ait bir makale yer almaktadır. Makalesinde, gazetenin Hayretî'ye yer vermesini memnuniyetle karşılayan muharrir, şairin tercüme-i haline dair bazı bilgiler aktarmaktadır.

Makale kategorisinde değerlendirebileceğimiz diğer yazılar ise şiir tenkitleridir. Gazetenin hemen her sayısında yoğun bir şekilde bu türden tenkitlere yer verilmiştir. Büyük bir çoğunluğu imzasız olan bu tenkitlerde, şiirlerin belagat açısından mülahazası yapılmış ve şairlere bazı tavsiyelerde bulunulmuştur.

## c. Tefrika

*Nâbî* gazetesinin sekizinci nüshasında *Sirişk* adlı bir romanın tefrikasına başlanmış ve bu tefrika fasılasız olarak sonraki dört sayıda da devam etmiştir. "Hissî roman" kaydıyla yayımlanan *Sirişk*, oldukça süslü ve ayrıntılı bir Boğaziçi tasviri ile başlar. Yarıda kalan ve imzasız çıkan bu tefrikanın muharririnin kim olduğunu tespit edemedik. Başta Millî Kütüphane olmak üzere İBB Atatürk Kitaplığı, Seyfettin Özege Koleksiyonu ve Toplu Katalogda yaptığımız taramada bu isimde bir esere rastlayamadık. Ancak gazetenin başyazarı olan Ali Şâdî'nin Kerbelâ faciasını konu edindiği *Sirişk-i Mâtem* adlı bir manzum eseri bulunmaktadır. Manzumenin başında bu eserin "Kerbelâ'da vukû bulan vâkıât-ı şehâdetlerini nâtik mersiyedir" ibaresi yer almaktadır. (Ali Şâdî, 1326: 39 Her ne kadar tefrika olan *Sirişk* ile bu eser arasında bir münasebet olmasa da, isim benzerliği, söz konusu tefrikanın da Ali Şâdî tarafından kaleme alınmış olabileceğini düşündürmektedir.

#### d. Mizah

Gazetenin ilk sayısından son sayısına kadar kendisini bariz bir şekilde ortaya koyan mizahî muhteva, *Mudhikât* başlıklı sütunla gazetenin demirbaşlarından biri haline gelmiştir. Gazetenin ilk sayısından başlamak üzere hemen her sayıda karşımıza çıkan mizah içeriği, 31 Mart Vakası sonrasında II. Abdülhamid'in tahttan indirilmesi ve Mehmed Reşâd'ın tahta geçerek nispeten bir hürriyet havasının oluşmasıyla da ilgilidir. Nitekim söz konusu içerikte, Sultan II. Abdülhamid ve dönemine ciddi bir tenkit ve tariz söz konusudur. Gazetenin beşinci nüshasından itibaren göze çarpan *Sille* serlevhalı sütunda da nükteli ve yer yer taşlama niteliği taşıyan şiirlere yer verilmiştir.

#### e. Diğer içerik

*Nâbi* gazetesinde kitap ilanlarına, mektuplara, şahıslar arasındaki muhaberele, ilginç ve merak uyandırıcı haberlere, çocuk terbiyesine ve ahlâka dair yazılara, felsefî metinlere, iktibaslara, hatıra niteliği taşıyan küçük parçalara da yer verilmiştir. Özellikle dört nüshada yer alan *Ufak Tefek* adlı sütunda okurlara ilginç ve merak uyandırıcı haberler, bilgiler sunulmuştur. Öte yandan derginin iki nüshası hariç olmak üzere diğer tüm sayılarda, Abdurrahmân b. Nasr b. Abdullâh tarafından telif edildiği belirtilen idare, siyaset, ahlak felsefesi konulu *Sebilürreşâd* adlı eserden iktibaslara yer verilmiştir.

#### f. *Nâbi* gazetesinin sistematik indeksi

9 Mayıs 1325/22 Mayıs 1909, no. 1	
[İmzasız], <i>Nâbi'nin Mesleği</i> , s. 1. (mukaddime)	Yazıda, gazetenin yayın politikası hakkında bilgi verilmektedir.
[İmzasız], <i>Cülûsiyye</i> , s. 1-2. (şiir)	Sultan Mehmed Reşad'ın tahta çıkışını tebrik için kaleme alınmış bir manzumedir.
[İmzasız], [başlıksız], s. 1. (şiir)	Bu şiir, "şehid-i mağfur Mâcid Memdûh Bey" kaydı düşülmüş fotoğrafın altında yer almaktadır.
Ali Şâdî, <i>Keşf-i Âtî</i> , s. 2. (şiir)	Şiire şöyle bir dipnot düşülmüştür: Üstâd-ı A'zam Kemâl Bey merhûmun Mağosa zindânında ceffe'l-kalem inşâd eylediği "milletin bir gün süyûf-ı gayreti giryân olur" matlahı nazmını tanzîmdir.
Mehmed Süreyyâ, <i>Nazîre</i> , s. 2. (şiir)	
[İmzasız], <i>Şehid-i Muhterem Mâcid Memdûh Bey</i> , s. 2. (makale)	İmzasız olan bu yazının altına yine imzasız bir dörtlük ilave edilmiştir.
Ali Şâdî, <i>Bükâ-yı Teessür</i> , s. 3 (şiir)	Mekteb-i Harbiye zabitlerinden Yüzbaşı Kadıçşemeli Zihnî Bey'in genç yaşta veremden vefatı üzerine kaleme alınan bu şiirin üstünde, manzumenin maksadı hakkında bilgi veren kısa bir yazıya da yer verilmiştir.
M. Celâleddîn, <i>Sebilürreşâd</i> , s. 3-4. (felsefe)	Bu yazı, Selahaddin Eyyûbî dönemi âlimlerinden Abdurrahmân b. Nasr b. Abdullâh tarafından telif edilen <i>Sebilürreşâd</i> adlı eserden iktibas edilen bazı bölümleri içermektedir. Gazetenin birkaç nüshası müstesna hemen her sayısında bu eserden iktibas yapılmıştır.
Hurdefurûş, <i>Mudhikât</i> , s. 4. (mizah)	

[İmzasız], [başlıksız], s. 4. (mizah)	
[İmzasız], <i>Yeni Kitâblar</i> , s. 4. (kitap ilanı)	İlanda duyurusu yapılan kitaplar şunlardır: <i>Sahâif-i Güzide-i İslâm, Bosna Hersek</i>
<b>16 Mayıs 1325/29 Mayıs 1909, no. 2</b>	
[İmzasız], <i>Teşekkür</i> , s. 1. (teşekkür)	Gazetenin neşri münasebetiyle gelen tebriklere teşekkür yazısıdır.
Ali Şâdî, <i>Âbide-i Hürriyete İthâf</i> , s. 1. (şiir)	
Ali Şâdî, <i>Resmimiz İçin</i> , s. 1-2. (şiir)	İlk sayfada yan yana çekilmiş fotoğraflarına yer verilen Bölük Emîni Mehmed bin Hasan ve Başçavuş Cemâl bin Mustafa'ya dair bir manzumedir. Fotoğrafın altında şu ibare eklidir: "Şehid-i mağfûr Ali Kabûlî Bey'i tahlîs için vücûd-ı hamâsetlerini usât süngülerine karşı siper eden iki bahâdır-ı vatan"
Ali Şâdî, <i>Bana İlham-ı Şî'r Eden Güzele</i> , s. 2. (şiir)	
[İmzasız], <i>Terâne-i Ahlâkiyye</i> , s. 2. (makale)	
İbret, <i>Dağarcık</i> , s. 2. (tenkit)	Matbuat sahasında sayıları çoğalmakta olan gazetelerin çokluğundan şikâyet eden bu yazının hemen altına, gazetenin cevabı olarak değerlendirebileceğimiz iki adet kıtaya yer verilmiştir.
<i>Sebilürreşâd</i> , s. 3. (felsefe)	mâbad
[İmzasız], <i>Ufak Tefek</i> , s. 3. (ilginç haberler)	
Hurdefürûş, <i>Mudhikât</i> , s. 4. (mizah)	
[İmzasız], <i>Yeni Kitâblar</i> , s. 4. (kitap ilanı)	İlanda duyurusu yapılan kitaplar şunlardır: <i>Sahâif-i Güzide-i İslâm, Bosna Hersek</i>
<b>23 Mayıs 1325/5 Haziran 1909, no. 3</b>	
Nihâd Reşâd, <i>Keşf-i Mâzî</i> , s. 1. (makale)	Matbûât-ı Dâhiliye ve Takvîm-i Vekâyi müdürü Nihâd Reşâd imzalı bu yazıda, Şeyh Gâlib'e ait olduğu zannolunan meşhur, "Sen Ahmed ü Mahmûd u Muhammedsin Efendim, Hakdan bize sultân-ı müebbedsin efendim" beytinin Şeyh Gâlib'e değil, Enderûnî Şâkir Bey'e ait olduğu üzerinde durulmuştur.
[İmzasız], <i>Nâbî</i> , s. 1.	Nihâd Reşâd'ın yazısı hakkında <i>Nâbî</i> gazetesinin notudur.
[İmzasız], <i>İhyâ-yı Âsâr</i> , s. 2.	Klasik şiirin temsilcilerinden Hayretî'nin <i>Divân</i> 'ının eskiden çok bilindiğini, ancak bugün kendisinden haberdar bile olunmadığını dile getiren bu yazıda, <i>Divân</i> 'ın Karaağaç Dergâhı Kütüphanesi'nde muhafaza edildiği belirtilmekte ve eserin peyderpey neşredileceği duyurulmaktadır.
Hayretî, <i>Gazel</i> , s. 2. (şiir)	Âsitân-ı şevketin firdevs-i a'lâdır senin Sanki mevzûn kâmetin bir nahl-i tûbâdır senin (matlı gazel)
Hayretî, <i>Gazel</i> , s. 2. (şiir)	Her nefes neydi; beni ney gibi nâlân etmek Her makâma uyarak bâde ile seyrân etmek (matlı gazel)

Ali Şâdî, <i>Terâne-i İnfîâl</i> , s. 2. (şiir)	
[İmzasız], <i>Terbiye-i Ahlâkiyye</i> , s. 2-3. (makale)	Makale, çocuk terbiyesine dairdir.
[İmzasız], <i>Sebülürreşâd</i> , s. 3. (felsefe)	
[İmzasız], <i>Ufak Tefek: Dünyânın En Büyük Âbidesi</i> , s. 4. (haber)	
Ali Şâdî, <i>Mudhikât</i> , s. 4. (mizah)	<i>Mudhikât</i> 'ın bu haftaki içeriğinde Ali Şâdî imzalı bir şiire yer verilmiştir. Şiir, <i>Barbaros!! H. Râmî Paşa'ya!</i> .. notuyla ve <i>Beste-i Teşvî</i> başlığıyla yayımlanmıştır. Manzume taşlamaya örnektir. Şiirden sonra da <i>Mudhikât</i> kısmı devam etmiş ve bazı latifelere yer verilmiştir.
[İmzasız], <i>Muhâberât-ı Aleniyye</i> , s. 4. (ilan)	
<b>30 Mayıs 1325/12 Haziran 1909, no. 4</b>	
Ali Şâdî, <i>Taşkışla Hâtırâtından</i> , s. 1. (şiir)	Şiirin başlığına <i>Dîvân-ı Harb Reisi Reşîd Paşa'ya verilmiştir</i> şeklinde bir dipnot düşülmüştür.
Hikmet Fatîm, <i>Bir Hikâye Muhteviyâtından</i> , s. 1-2 (şiir)	Şiirin altına <i>Nâbî</i> gazetesi tarafından beş satırlık bir yazı ilave edilmiş ve şair tebrik edilmiştir.
Ali Şâdî, <i>Gazel</i> , s. 2. (şiir)	
Nüzhet Şefik, <i>Kıta</i> , s. 2. (şiir)	Bu kıtanın hemen altına <i>Nâbî</i> gazetesi tarafından uzun sayılabilecek bir yazı ilave edilmiştir. Yazıda, şiirde göze çarpan ve belagate mugayir olan bazı hususlara dikkat çekilmektedir.
Ahmet Şükrü, [başlıksız], s. 2. (makale)	Yazıda, şair İsmail Safâ'nın Sivas sürgününde iken vefat etmesine dair bazı anekdotlar aktarılmaktadır.
Hayretî, <i>Gazel</i> , s. 2. (şiir)	İçtiğim kandır şarâb-ı la'l-i cânândan cüdâ Yediğim gamdır müdâm ol mîve-i cândan cüdâ (matlahı gazel)
[İmzasız], <i>Terbiye-i Ahlâkiyye 3</i> , s. 3. (makale)	mâbad
[İmzasız], <i>Sebülürreşâd</i> , s. 3-4. (iktibas)	mâbad
Ayn Şin, <i>H. Râmî Efendi'ye İthâf-ı Kudûmiyye</i> , s. 4. (şiir-hiciv)	II. Meşrutiyet öncesinde Bahriye Nazırı olarak görev yapan. H. Râmî Paşa'yı hicveden bir manzumedir.
[İmzasız], <i>Mudhikât</i> , s. 4. (mizah)	
[İmzasız], <i>İhtâr-ı Mahsûs</i> , s. 4. (duyuru)	
[İmzasız], <i>İkbâl Kitâbhânesi</i> , s. 4. (ilan)	Adı geçen yayınevine dair kısa bir tanıtım ilamıdır.
<b>6 Haziran 1325/19 Haziran 1909, no. 5</b>	
[başlıksız], <i>Nihâd Reşâd</i> , s. 1. (makale)	Yazının sonuna gazete tarafından kısaca bir değerlendirme yazısı eklenmiştir.
M. Celâleddîn, <i>Hasbihâl-i Sûfiyâne</i> , s. 1. (şiir)	
Ayn Kef, <i>Çal</i> , s. 2. (şiir)	Gazete tarafından şiirin altına uzun sayılabilecek bir yazı ilave edilmiş ve şiirdeki bazı hatalar gösterilmiştir.
Ali Şâdî, <i>Serâb-ı Emel</i> , s. 2. (şiir)	
Hayretî, <i>Gazel</i> , s. 2. (şiir)	
Hayretî, <i>Gazel</i> , s. 2. (şiir)	

[İmzasız], <i>Sebîlürreşâd</i> , s. 2-3. (felsefe)	mâbad
Cemâl Beyefendi, [başlıksız], s. 3-4. (nutuk)	Yazının başında “Kasımpaşa’da Gâzi Hasan Paşa Mekteb-i İbtidâiyyesi talebesinin Ok Meydânı mesiresinde tenezzüh eyledikleri zamân mekteb mezkûr müdürü Cemâl Beyefendi tarafından îrâd edilen nutkun sureti” kaydı yer almaktadır.
Üsküdarlı Talât, <i>Eşreften</i> , s. 4. (şiir)	Gazetenin <i>Sille</i> başlıklı sütununda yayımlanmıştır.
[İmzasız], [başlıksız], s. 4. (şiir)	Bir kıtadan ibarettir.
[İmzasız], [başlıksız], s. 4. (şiir)	Bir kıtadan ibarettir. Şapkalı Refik Efendi’ye(!)” notuyla yayımlanmıştır.
Ali Şâdî, <i>Saat Kavgası Münâsebetiyle</i> , s. 4. (şiir)	Bir kıtadan ibarettir.
[İmzasız], <i>Mudhikât</i> , s. 4. (mizah)	
[İmzasız], <i>Muhâberât-ı Aleniyye</i> , s. 4. (ilan)	
[İmzasız], <i>İhtâr-ı Mahsûs</i> , s. 4. (ilan)	
<b>13 Haziran 1325/26 Haziran 1909, no. 6</b>	
Ayn Kef, <i>Tuhfe-i Emel</i> , s. 2. (şiir)	
[İmzasız], <i>Nâbî</i> , s. 2. (tenkit)	Gazetenin <i>Tuhfe-i Emel</i> hakkındaki değerlendirmelerini içeren bir yazıdır.
Hayretî, <i>Gazel</i> , s. 2. (şiir)	Cismini sûrâh sûrâh etseler cevşen gibi Dil uzatma kimseye dervîş isen demzen gibi (matlahı gazel)
[İmzasız], <i>Sebîlürreşâd</i> , s. 2-3. (felsefe)	mâbad
<i>Mültekatât</i> , s. 3.	İki sütundan ibaret olan bu kısımda, Kelîm Hemedânî, Sâib-i Tebrîzî, Mecnûn Âmirî adlı şairlere ait Arapça ve Farsa beyit ve kıtalar ile bunların Türkçe tercümeleri yer almaktadır.
Ali Şâdî, <i>A’yândan İstimdâd</i> , s. 3. (şiir)	<i>Matbûât Kânunu Münâsebetiyle</i> kaydıyla yayımlanmıştır.
Ketebe-i Azîz, [başlıksız], s. 4. (şiir)	Gazetenin <i>Sille</i> sütununda yer alan kıtaya şu kayıt düşülmüştür: “Muharrirlerimizden birinin Yıldız Bahçesi’ni temâşâ eylediği esnâda gözüne ilişen seng-i mihrâbın kitâbe-i fâsıkını kopya ederek matbaaya getirdi. İşte kitâbe şu yolda:”
[İmzasız], <i>Nâbî</i> , s. 4. (şiir)	Gazetenin kitâbe hakkındaki yorumunun içeren bir kıtadan ibarettir. Şiirde, II. Abdülhamid’in Allah’a şirk koştuğu iddia edilmektedir.
[İmzasız], <i>Deveci Râtb Efendi’ye</i> , s. 4. (şiir)	
[İmzasız], <i>Huy, Cânın Altında</i> , s. 4. (mizah)	“Neyyîr-i hakikat refikimizde görülmüştür” notuyla yayımlanmıştır. Mizah içermektedir.
[İmzasız], <i>Nâbî</i> , s. 4. (şiir)	Gazetenin, <i>Huy, Cânın Altında</i> başlıklı yazı için değerlendirmesini içeren bir kıtadan ibarettir. Hiciv ağırlıklıdır.
[İmzasız], <i>Mudhikât</i> , s. 4. (mizah)	
[İmzasız], <i>Yeni Kitâblar</i> , s. 4. (kitap ilanı)	İlanda duyurusu yapılan kitaplar şunlardır: <i>Sahâif-i Güzide-i İslâm, Bosna Hersek</i>
<b>20 Haziran 1325/3 Temmuz 1909, no. 7</b>	

Ali Şâdî, [başlıksız], s. 1. (şiir)	Osmanlı donanması için yazılmıştır.
[İmzasız], <i>İtizâr</i> , s. 2. (tashihi)	Bir önceki nüshada yer alan bir şiire dair tashihten ibarettir.
Ali Şâdî, <i>Yok Mu?..</i> , s. 2. (şiir)	
[İmzasız], <i>Mevkûfiyetde Söylenilmiş Bir Kıta</i> , s. 2. (şiir)	
Ahmed Şükrü, <i>Bir Gazel-i Niyâz-mendâne</i> , s. 2. (şiir)	
Ayn Âbid, <i>Giryedir</i> , s. 2. (şiir)	“Kudemâyı taklîd” kaydıyla yayımlanmıştır.
[İmzasız], <i>Nâbî</i> , s. 2-3. (tenkit)	Gazetenin <i>Giryedir</i> adlı şiir hakkında değerlendirmelerini içeren uzunca bir yazıdır.
Nüzhet Şefik, <i>Muharrir Bey</i> , s. 3. (hatırlatma)	<i>Nâbî</i> 'nin dördüncü nüshasında bir kıtasına yer verilen Nüzhet Şefik tarafından gazeteye gönderilen hatırlatma notunda, bu defa tamamlanmamış bir gazelin yayımlanması için gazeteye gönderildiği belirtilmekte ve bu hususta gazeteden anlayış beklenmektedir.
Nüzhet Şefik, <i>Gazel</i> , s. 3. (şiir)	
[İmzasız], <i>Nâbî</i> , s. 3. (tenkit)	Gazetenin Nüzhet Şefik'in <i>Gazel'e</i> dair değerlendirmelerini içeren bir yazıdır.
Hurdefürüş, <i>Mültekâtât</i> , s. 3. (şiir-nesir karışık)	Farsça bir kıta ile bu kıtanın şerhine dair bir yazıdır.
Hayretî, <i>Gazel</i> , s. 3. (şiir)	Niçe bir gûşe-i mihnetde karâr eyleyelim Gül gibi açılalım seyr-i kenâr eyleyelim (matlahı gazel)
Hayretî, <i>Gazel</i> , s. 3. (şiir)	Hâr-ı gâmdan çâk çâk oldu giryânım benim Dest-i mihnetden değil hâlî bu dâmanım benim (matlahı gazel)
Rizân, <i>Masamın Üzerindeki Solgun Gül</i> , s. 3-4. (mensur şiir)	
[İmzasız], <i>Sebîlürreşâd</i> , s. 4. (felsefe)	mâbad
[İmzasız], <i>Tasvîr-i Efkâr'ın Tabiriyle Fürte-i Hâbidegâna</i> , s. 4. (şiir)	İki şiirden oluşan bu kısım, gazetenin <i>Sille</i> başlıklı bölümünde yer almaktadır.
[İmzasız], <i>Mudhikât</i> , s. 4. (mizah)	“Sâhib-i imtiyâz lisânından” kaydıyla yayımlanmıştır. “Nâbî”nin sürümüne karınca duâsı başlığını taşıyan bir kıtadan ibaret olan bu şiirde, <i>Nâbî</i> 'nin satışının artması için yapılan latifeli bir dua yer almaktadır.
<b>27 Hazîran 1325/10 Temmuz 1909, no. 8</b>	
Ahmed Şükrü, <i>Gazel</i> , s. 1. (şiir)	“İstanbul'dan Sivas'a menfi giderken tanzîm olunmuş bir gazel” kaydıyla yayımlanmıştır.
Lâmiî, <i>Son Nazar</i> , s. 1. (şiir)	
[İmzasız], <i>Nâbî</i> , s. 1. (tenkit)	<i>Son Nazar</i> şiiri hakkında kısa bir değerlendirmeden ibarettir.
Mehmed Süreyyâ, <i>İstişfâ</i> , s. 1. (şiir-na't)	
Ali Şâdî, <i>Gazel</i> , s. 2. (şiir)	
Hayretî, <i>Gazel</i> , s. 2. (şiir)	Mürde-i cismi ufak bir sözle ihyâ eyledin

	Hey ne sâhirsın ki i'câz-ı Mesîhâ eyledin (matlalı gazel)
Hayretî, <i>Gazel</i> , s. 2. (şiiir)	Şâdmân idim beni cevri ile mahzûn eyledin Neyledin ey bî-vefâ hâlim dîgergûn eyledin (matlalı gazel)
<i>Mültekatât</i> , s. 2-4	Bu bölümde, Kelîm Hemedânî, Hâfız-ı Şîrâzî ve Numân bin Bîşr'e ait Farsça ve Arapça beyitler ile bunların tercümesi yer almaktadır. Ayrıca Fuzûlî, Muallim Nâcî, Râgıb Paşa, Ziya Paşa, Damad Mahmûd Paşa, Sâbit Hüznî gibi isimlere ait çeşitli beyitlere ve bunlarla alakalı mülâhazalara da yer verilmiştir.
[imzasız], <i>Sirişk</i> , (tefrika)	"Hissî Roman", kaydıyla bu sayıdan itibaren tefrika edilmeye başlamıştır.
[imzasız], <i>Nâbî'nin Hâtrâtından</i> , s. 4. (hatıra)	Hatıra, şair Nâbî hakkındadır.
[imzasız], <i>Arka Kapıdan Firâr Eden Hâne Sâhiblerine</i> , s. 4. (şiiir-mizah)	
Şînâsî, <i>Tenâsüh Hikâyesi</i> , s. 4. (fabl)	Şînâsî imzalı bu fabl, gazetenin <i>Mudhikât</i> kısmında yer almaktadır.
[imzasız], <i>Yine Matbûât Kânunu Münâsebetiyle</i> , s. 4. (makale)	
[imzasız], <i>Şehbâl İdârehânesinde</i> , s. 4. (haber-mizah)	<i>Şehbâl</i> mecmuasının dört yüz kuruş maaşla bir kâtip istihdam etmek için yaptığı mülakatı eleştiren yergi ağırlıklı bir muhavere den ibarettir.
[imzasız], <i>Muhâberât-ı Aleniyye</i> , s. 4. (ilan)	
<b>4 Temmuz 1325/17 Temmuz 1909, no. 9</b>	
[imzasız], <i>İhtâr-ı Mahsûs</i> , s. 1. (duyuru)	Duyuruda gelecek nüshadan itibaren <i>Nâbî'nin</i> Perşembe günleri neşredileceği ilan edilmiştir.
Ali Şâdî, <i>Gazel</i> , s. 1. (şiiir)	
Mehmed Süreyyâ, <i>Eski Bir Nazîre</i> , s. 1. (şiiir)	
Sühâ Zâhir, <i>Tekerrür-i Aşk</i> , s. 1. (şiiir)	
[imzasız], <i>Nâbî</i> , s. 1-2. (tenkit)	<i>Tekerrür-i Aşk</i> şiiiri hakkında gazetenin tashih tekliflerini içeren bir yazıdır.
Ayn Âbid, <i>Kıta</i> , s. 2. (şiiir)	
[imzasız], <i>Nâbî</i> , s. 2. (tenkit)	Ayn Âbid'in kıtasına dair kısa bir mülâhazadır.
Hayretî, <i>Gazel</i> , s. 2. (şiiir)	Kaçma âşıklardan ey gül-berg-i handânım benim Etme serkeşlik bize serv-i hırâmânım benim (matlalı gazel)
Hayretî, <i>Gazel</i> , s. 2. (şiiir)	Eşiğinde niyâza başlayalım Ka'bedir gel namâza başlayalım (matlalı gazel)
[imzasız], <i>Sirişk</i> , s. 2-3. (tefrika)	mâbad
<i>Mültekatât</i>	Hâfız ve Kelîm Hemedânî'ye ait beyitler ve bunların tercümelerine yer verilmiştir.
[imzasız], <i>Sebîlürreşâd</i> , s. 3-4. (felsefe)	mâbad



[İmzasız], <i>Fransız Amiralî Lâ Roş'un Bir Tahrîrât-ı Cevâbiyesi</i> , s. 4. (tarih)	
[İmzasız], <i>Napolyon Bonapart'ın Bir Muâmele-i Kadîr-şînâsânesi</i> , s. 4. (tarih)	
[İmzasız], <i>Karaköy Köprüsü'nün Hikmet-i Muhâfazası</i> , s. 4. (şiir-mizah)	Bu şiir, gazetenin <i>Sille</i> kısmında yer almaktadır.
[İmzasız], <i>Devr-i İstibâdda Bir Muharririn Hîlesi</i> , s. 4. (mizah-hatra)	Gazetenin <i>Mudhikât</i> bölümünde yer almaktadır.
<b>10 Temmuz 1325/23 Temmuz 1909, no. 10</b>	
[İmzasız], <i>10 Temmuz</i> , s. 1-2 (makale)	Yazının sonunda "Yaşasın Osmânlılar" nidası yer almaktadır.
Ahmed Şükrü, <i>Tuhfe-i Şükrân</i> , s. 2-3. (şiir)	Şiir, "hür milletin birinci hür pâdişâhı Sultan "Mehmed" Hân-ı Hâmis Hazretlerine" kaydıyla yayımlanmıştır.
Ali Şâdî, <i>Neşîde-i Rûh</i> , s. 3. (şiir)	
Ali Şâdî, <i>Şarkı</i> , s. 4. (şiir)	Bu şarkı, "vakt-i seferde söylenmek üzere Osmânlı askerlerine ithâf" kaydıyla neşredilmiştir.
Ali Şâdî, <i>Şarkı</i> , s. 4. (şiir)	Bu şarkı, "vakt-i hazarda söylenmek üzere Osmânlı askerlerine ithâf" kaydıyla neşredilmiştir.
Hayretî, <i>Gazel</i> , s. 5. (şiir)	Vâsıl-ı cân olmak istersen bedenden geç gönül Gel şehîd-i ışk-ı cânân ol kefenden geç gönül (matlah gazel)
Hayretî, <i>Gazel</i> , s. 5. (şiir)	Âsitân-ı germin mesned-i izzet bilirim Hâk-i pâ-yi kademin tâc-ı saâdet bilirim (matlah gazel)
Ali Rızâ Seyfî, <i>Terâne-i Dil</i> , s. 5-6. (mensur şiir)	
[İmzasız], <i>Sebîlürreşâd</i> , s. 6-7. (felsefe)	mâbad
[İmzasız], <i>Sirişk</i> , s. 7-8. (tefrika)	mâbad
[İmzasız], <i>Alatini Masârîfîne</i> , s. 8. (şiir-hiciv)	Selanik'te Alatini Köşkü'nde sürgün bulunan Sultan II. Abdülhâmid'i hicveden bir kıtadan ibarettir.
[İmzasız], <i>Osmânlı Eczahânesi</i> , s. 8. (ilan)	
<b>16 Temmuz 1325/29 Temmuz 1909, no. 11</b>	
Ayn Kef, <i>Tevhîd yahud Sahn-ı Semâda</i> , s. 9-10. (şiir)	
Ali Şâdî, <i>Yâd-ı Mâzî</i> , s. 10. (şiir)	
Yedicizâde M. Hayrullah, <i>Tesâdüf</i> , s. 10-11. (hikâye)	Hikâyenin başında, "Şâir-i meşhûr Ziyâ Paşa hafîdi Fahreddîn Bey'e" ithafı yer almaktadır.
[İmzasız], <i>Nâbî</i> , s. 11. (tenkit)	<i>Tesâdüf</i> adlı hikâye hakkında gazetenin şu cümlesini içeren bir tenkit yazısıdır: "Azîzim, darılmayınız, siz yazmak için okumaya hem de çok okumaya muhtâcsınız...."
Ali Haydâr Emîr, <i>Şerbetçi Baba-Müverrih Âli</i> , s. 11-13. (biyografi)	
[İmzasız], <i>Sebîlürreşâd</i> , s. 13-14. (felsefe)	mâbad

[İmzasız], <i>Sirişk</i> , s. 14-15. (tefrika)	mâbad
[İmzasız], <i>Ufak Tefek</i> , s. 15-16. (ilginç haberler)	
[İmzasız], <i>Mudhikât</i> , s. 16. (mizah)	
[İmzasız], <i>Muhâberât-ı Aleniyye</i> , s. 16. (ilan)	
[İmzasız], <i>Yeni Postahâne Caddesi'nde "Suhûlet" Kitâbhânesinde Külliyyetle Bulunan Âsâr-ı Nâfiadan Bazıları</i> , s. 16. (ilan)	
<b>23 Temmuz 1325/5 Ağustos 1909, no. 12</b>	
[İmzasız], <i>Bir İki Söz</i> , s. 17. (makale)	Gazeteye gelen itirazlara ve tenkitlere cevap mahiyetinde bir yazıdır.
Nâbî, <i>Matlab-ı Dâniş-i Envâ-i Ulûm</i> , s. 17-19. (şiir)	Gazetenin muarızlarına meydan okuduğu bu şiire şu kayıt düşülmüştür: "İşte <i>Nâbî</i> 'den müntehab bir parça neşr ediyoruz. Bunun ka'binde şiir söyleyen zevâta gazetemizin devâmı müddetince meccânen abonemiz verilecektir."
Sühâ Zâhir, <i>Ey Yâr-ı Cefâkâr</i> , s. 19. (şiir)	
[İmzasız], <i>Nâbî</i> , s. 19. (tenkit)	<i>Ey Yâr-ı Cefâkâr</i> şiiri hakkında gazetenin tenkitlerini ihtiva etmektedir.
Zafer Güzîn, <i>Gecelerim ve Sen</i> , s. 19-20. (mensur şiir)	
Sühâ Zâhir, <i>Mektûb</i> , s. 20-21. (mektup)	Gazetenin 4 numaralı nüshasında Sühâ Zâhir'in <i>Tekerrür-i Aşk</i> adlı şiirine gelen tenkitlere mukabil, Sühâ Zâhir'in verdiği cevaptır. Cevapta, şiirde geçen <i>nîm-nigâh</i> ifadesinin kullanımında bir garabet olmadığı savunulmaktadır.
[İmzasız], <i>Teşrih Ale't-tenkîd</i> , s. 21-22. (tenkit)	Sühâ Zâhir'e cevap mahiyetinde kaleme alınan bu makalede <i>nîm-nigâh</i> ifadesinin haşviyat olduğu ve kullanımının kesinlikle yanlış olduğu savunulmaktadır.
[İmzasız], <i>Sirişk</i> , s. 23. (tefrika)	mâbad
[İmzasız], <i>Ufak Tefek</i> , s. 24. (ilginç haberler)	
[İmzasız], <i>Mudhikât</i> , s. 24. (mizah)	

## Sonuç

*Nâbî* gazetesi, kısa ömürlü fakat edebî açıdan zengin bir yayın organı olarak dikkat çekmektedir. Gazeteden çok bir mecmua hüviyeti taşıyan ve haftalık olarak neşredilen *Nâbî*, on iki sayıdan oluşan yayın hayatında istikrarlı bir yayın politikası izlemiş ve son sayısına kadar yayın çizgisindeki karakterini korumuştur. Bu minvalde, Klasik Türk şiirine ayrı bir önem veren gazete, özellikle unutulmaya yüz tutan şairlerden şiirlere yer vererek edebî hafızayı canlı tutmaya çalışmıştır. *Nâbî*, aynı zamanda mizah yazılarıyla dikkat çekmektedir. 31 Mart Vakasını müteakiben yayın hayatına başlaması gazetenin politikasına da yansımış; özellikle ilk sayılarda bu hususta belirgin bir hassasiyet gösterilmiştir. Nükte ve yer yer hicvin ağır bastığı bazı yazılarda II. Abdülhamid dönemi eleştirilmiş ve yeni dönemin hürriyet havasına vurgu yapılmıştır. Divan şiirinin hikemî temsilcisi Nâbî'nin adını alarak yayın yapan gazete uzun ömürlü olmamış ve on ikinci sayıdan sonra yayın hayatına veda etmiştir. *Nâbî* gazetesini, başta şiir olmak üzere edebiyatın her alanında gittikçe kökleşmekte olan yenileşme hareketlerine karşı muhalif bir yayın organı olarak da görmek mümkündür. Bu itibarla *Nâbî*'nin cesur bir girişimin tezahürü olduğunu söylemek mümkündür. Fakat kısa süreli olması, bu yönde ciddi bir varlık göstermelerini

engellemiştir. Bununla birlikte *Nâbî*'nin Hayretî gibi şiirimizin önemli isimlerine dikkat çekmesi ve unutulmuş divanları gün yüzüne çıkarmak noktasındaki gayreti dikkate değerdir.

### Kaynakça

- Aksakal, A. (2019). "Ali Şadi", <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ali-sadi> erişim tarihi: 30.10.2020.
- Ali Şâdî (1326). *Sirişk-i Mâtem*. İstanbul: Osmânlı Meziyyet-i İktisâdiyye Matbaası.
- BOA, DH.MKT., 1289-90.
- Budak, A. (2014). *Osmanlı Modernleşmesi Gazetecilik ve Edebiyat*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Çavuşoğlu M., Tanyeri, A. (1981). *Hayretî Dîvan*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Çıkla, S. (2009). "Tanzimat'tan Günümüze Gazete-Edebiyat İlişkisi." *Türkbilig*. (18): 34-63.
- İnal, İ. (2013). *Son Asır Türk Şairleri*. Cilt V. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Korkmaz, M. (2019). "Ali Haydar Emir Alpagut: Hayatı ve Eserleri." *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*. (35): 57-77.
- Kurnaz, C. (1989). "Ahmet Talat Onay, Hayatı, Eserleri, Şiirleri." *Türk Kültürü Araştırmaları Halil Fikret Alasya'ya Armağan*. XXVI (2): 185-213.
- Nâbî (2019). *Hayriyye*. haz. Mahmut Kaplan, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları (e-kitap).
- Nâbî*, 9 Mayıs 1325/22 Mayıs 1909, no. 1.
- Nâbî*, 16 Mayıs 1325/29 Mayıs 1909, no. 2.
- Nâbî*, 23 Mayıs 1325/5 Haziran 1909, no. 3.
- Nâbî*, 30 Mayıs 1325/12 Haziran 1909, no. 4.
- Nâbî*, 6 Haziran 1325/19 Haziran 1909, no. 5.
- Nâbî*, 13 Haziran 1325/26 Haziran 1909, no. 6.
- Nâbî*, 20 Haziran 1325/3 Temmuz 1909, no. 7.
- Nâbî*, 27 Haziran 1325/10 Temmuz 1909, no. 8.
- Nâbî*, 4 Temmuz 1325/17 Temmuz 1909, no. 9.
- Nâbî*, 10 Temmuz 1325/23 Temmuz 1909, no. 10.
- Nâbî*, 16 Temmuz 1325/29 Temmuz 1909, no. 11.
- Nâbî*, 23 Temmuz 1325/5 Ağustos 1909, no. 12.
- Okçu, N. (2011). *Şeyh Gâlib Dîvânı*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Şenel, C. (2011). "Tanzimat'tan Günümüze Felsefe Dergileri: Açıklamalı ve Seçme Bir Bibliyografya Denemesi." *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 9 (17): 433-488.
- Uymaz, T. (2018). "Hüseyin Vassâf Bey'in Sefîne-i Evliyâsı'nda Mûsikîşinas Mutasavvıflar." *I. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Kongresi*, s. 1084-1101.
- Yıldız, O. (2002). "Ali Rıza Seyfi Seyfioğlu". *Türklük Bilimi Araştırmaları*. (XII): 89-109.

**22-Muhibbî Divanı'nda "padişah" algısı****Belde AKA<sup>1</sup>****APA:** Aka, B. (2020). Muhibbî Divanı'nda "padişah" algısı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 359-379. DOI: 10.29000/rumelide.835461.**Öz**

Osmanlı Devleti'nin onuncu padişahı Kanunî Sultan Süleyman, 1520'de tahta geçerek öldüğü 1566 yılına kadar kırk altı yıl tahtta kalmıştır. Saltanat yıllarında Osmanlı Devleti'ne fetih, siyaset, ilim, sanat vb. pek çok alanda en parlak devrini yaşatan Sultan Süleyman; aynı zamanda uyguladığı kanunlarla gerek devlet gerekse ordu nizamına yeni düzenlemeler getirmiştir. Sanata ve sanatçıya önem verdiği bilinen Sultan Süleyman kendisi de şair olan padişahlardandır. Muhibbî mahlasıyla kaleme aldığı gazelleriyle Klasik edebiyatta en çok gazel yazmış şairler arasındadır. Muhibbî Divanı'nda padişah ve padişahlığa ait pek çok kelime bulunmaktadır. Divanda "beg, efendi, han, husrev, server, sultan, şâh/şeh" kelimeleri de padişahla aynı anlama gelecek şekilde yer almaktadır. Bu kelimeler padişah şairin Divanı'nda bazen ilahi bazen beşeri bazen de siyasi açıdan hükmeden anlamıyla kullanılmıştır. Bu yazıda Muhibbî Divanı'nda şiir yoluyla padişahlık atfedilen güçten beklenen/ beklenmeyen düşünce ve davranışların belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece padişah bir şairin kaleminden ideal padişah algısının nasıl olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Divan şiiri, şair, Muhibbî, padişah**Perception of "Sultan" in Muhibbî's *Divan*****Abstract**

The tenth sultan of the Ottomans, Süleyman the Magnificent, sat on the throne in 1520 and ruled the Empire for forty-six years until his death in 1566. Sultan Süleyman's reign is widely considered as the most glorious period of the Empire due to the territorial conquest along with political, scientific and artistic advancements. In addition, with the laws he enacted, Süleyman brought new regulations to state and military administration. Sultan Süleyman, who is known for attaching great importance to art and artists, is also one of the Sultan-poets. He is among the poets who wrote the highest number of ghazals in classical literature under the pseudonym 'Muhibbî'. There are many words relate to sultan and sultanate in Muhibbî's *Divan*. The words "beg, efendi, han, husrev, server, sultan, şâh/ şeh" are also included in the *Divan* with the same meaning as the sultan. These words were used in the *Divan* of the Sultan-poet sometimes with their divine connotations, at other times with mundane and political meanings. In this article, it is aimed to determine the expected/ unexpected thoughts and behavior from the power to which the sultanate is attributed through poetry in Muhibbî's *Divan*. Thus, the article tries to reveal the perception of an ideal sultan from the pen of a sultan poet.

**Keywords:** Divan poetry, poet, Muhibbî, sultan

1 Dr. Öğr. Üyesi, Çağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Mersin, Türkiye), beldeaka@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0452-5889 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835461]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com

## Giriş

Farsça birleşik isim olan pād-şâh kelimesi sözlüklerde "pâdişah, hükümdar" (Develioğlu 2009: 852); "büyük hükümdar" (Muallim Nâcî 2009: 561); "hâkim-i mutlak, sultan" (Redhouse 2016: 397); "hükümdarlar hükümdarı, büyük hükümdar" (Şemseddin Sami 2011: 341) anlamlarına gelir. *Burhân-ı Katı*'da ise kelime daha ayrıntılı ve farklı anlamlarıyla şöyle yer alır:

Furs-i kadim lügatinde zikrolunan pād ile şâh'tan mürekkeptir. Pād hâfız, murâ'i, devam, sebat, mal, menâl ve taht manasınadır. Şâh asil, sahib, hüdâvend ve damat manalarındadır. Suret ve sirette, zahir ve batında emsal ve akranından faik ve mümtaz manasınadır. Bu manalara göre pādşâh lafzında dört gûne itibar cari olur. 1. Hafız ve râ'i-yi azim demek olur. Selâtine bu manayı isnat sahihtir. Zira onlar ibadullahın hıfz, himayet ve riayetlerine memurlardır. 2. Damat manasına dahi hamli münasıptir. Zira mülk arus, padişah damat menzilindedir. 3. Asıl, sabit ve hüdavend manalarının mülayemeti zahirdir. 4. Taht ve serir manası cümleden akreptir. Padişaha Arabîde sultân denir (Mütercim Âsım Efendi 2009: 574).

Padişah kelimesinin Osmanlı Devleti'ndeki kullanımına bakıldığında, hükümdarların unvanları arasında örfî hükümdarlık sıfatlarını ifade eden başlıca unvan olarak yer aldığı görülür. Ahmedî'nin İskendernâme'sinde Orhan ve I. Murad için bey/ beg unvanı ile birlikte padişah unvanı da yer alır. XIV. ve XV. yüzyıllarda Osmanlı hükümdarları, İslami "sultan" unvanı ile beraber resmi unvan olarak "bey" ve "han" unvanlarını tercih etmişlerdir. XIV. yüzyılın ikinci yarısında Timur'un kullandığı "beg" unvanı önem kazanmış; Osmanlı hükümdarları resmî yazılarda "bey" veya "emir" unvanını kullanmaya devam etmişlerdir. Fatih Sultan Mehmed için kanunnamesinin dibacesinde diğer unvanlar yanında "hudavend-i a'zam" unvanı da bulunur. "Hudavendigâr" yerine daha sonra "en büyük hükümdar, imparator" anlamında "padişah" unvanı yaygınlaşmış ve yerleşmiştir. Kanunî Sultan Süleyman'ın namelerinde ise bu kelimeye, "nice diyarın sultanı ve padişahı" veya "kılıcımız ile fetholunmuş nice memleketlerin padişahı Sultan Süleyman Şah b. Sultan Selim Şah Han" ifadesiyle rastlanır. En çok görülen şekil ise "padişah-ı âlem-penâh" terkididir. Batılılar padişah unvanını genellikle "imparator" şeklinde tercüme etmişlerdir (İnalçık 2007a: 140-141).

Osmanlı Devleti'nin onuncu padişahı Sultan Süleyman 1494'te Trabzon'da doğmuştur. 1520'de Osmanlı tahtına hükümdar olmuş ve yarım asra yakın süren hükümdarlığı zamanında Osmanlı Devleti fetihler, siyaset, ilim, irfan ve sanat itibarıyla en parlak devrini yaşarken, hukuk ve arazi işlerine dair düzenlenen ve yeniden konulan kanunlar ile devlet düzeninde ilerlemeler kaydedilmiştir (Uzunçarşılı 2016: 307).

Kırk altı yıl süren hükümdarlığıyla Osmanlı tarihinde tahtta en uzun süre kalan Sultan Süleyman'ın saltanat yıllarında Doğu'ya ve Batı'ya on üç büyük sefer gerçekleştirilmiştir. 1566 yılında Sigetvar savaş meydanında ölümüyle sona eren bu saltanat yılları daha sonraki dönemlerde hiç unutulmamış, onun şahsında Osmanlı Devleti'nin en parlak zamanını yaşadığı düşüncesi henüz torunu tahtta iken yaygınlaşmış ve daima ideal bir devir olarak anılmıştır (Emecen 2010: 72).

Devrin tarihçilerinin Sultan Süleyman'ın hükümdarlığına ilişkin vurguladıkları belki de en önemli özelliği adaletidir. Örneğin, Celâl-zâde Mustafa Çelebi *Tabâkatü'l-Memâlik ve Derecâtü'l-Mesâlik* adlı tarihinde "Es-sultânü'l-a'zam ve'l-hâkânü'l-mu'azzam, mevlâ-yı mülükü'l-'Arab ve'l-'Acem, bürhân-ı aşhâbü's-seyf ve'l-çâlem, melikü'l-berreyn ve'l-bahreyn, kehfü'l-ümem, bergüzide-i şâhân-ı cihân, hulâsa-i havâkin-i devrân hazret-i Sultân Süleymân Hân" şeklinde hitap ettiği Kanunî'nin adaletinin semeresi ve himayetli tavırlarının neticesinde küfrün karanlıklarının mahvolduğunu ve o yüce hükümdarın cihanı aydınlatarak zulüm ve eziyete mani olduğunu şöyle dile getirir:

Şemere-i âşâr-ı ‘adâlet ile netîce-i eţvâr-ı hîmâyetleridir ki, şa‘şa‘a-i berķ-te‘şîr-i ķazâ-nażîr-i ‘Oşmânî bunca ıķlîmden zâlâm-ı ķüfrî maĥv ü zâyil idüb, şu‘le-i çerâğ-ı münîr-i keşîrî’ş-su‘â‘-ı şâĥib-ķırânileri cihâna rûşenâ virüb, zulm ü cevve mâni‘ ü ĥâyil olur (Demirtaş 2009: 6).

Celâl-zâde’nin Kanunî’nin adaletinden sonra övgüyle andığı bir diğerk özelliğı ise cömertliğı ve ihsanıdır: “Deryâ-yı ķulzüm nihâyet-i iĥsân u ‘atâları vaşfına ĥod pâyân ve yemm-i muĥîţ ġâyet-i cüd u şahâları beyânına bi’l-ķuvve imkân yok.” (Demirtaş 2009: 7).

Kanunî döneminde yazılan Süleymannâmeler de onun saltanatına dair bilgiler içeren metinlerdir. Bu tür metinler ideal padişaha dair fikir vermeleri açısından dikkate değerdir. İlk şehnameci Ârifî’nin Süleymannâmesi’nde “gazi sultan, âdil hükümdar, İslam’ın savunucusu ve kültürün hamisi” olan sultan Süleyman imgesi yer alır. Eser aynı zamanda resimlenmiş bir Osmanlı tarihi özelliğindedir ki resimlerle ifade edilen genel görüntü bolluk, refah ve itibar durumunu gösterir. Sultan Süleyman, İran’ın destansı kahramanlarını hatırlatır şekilde hem savaşçı hem de hükümdar olarak âdeta bir efsane haline gelmiştir (Woodhead 2015: 221).

Bahsedilen bu vasıfları dışında sanata ve özellikle şiire verdiği önemle de bilinen Kanunî Sultan Süleyman aynı zamanda şairdir. Şüphesiz bu durum Osmanlı hükümdarlarından sadece Sultan Süleyman için geçerli değildir. Osmanlı hanedanı -diğerk pek çok hanedandan farklı olarak- tarihte sanatkâr mizaçlı sultanlarıyla yer almıştır. İyi bir eğitimden geçen Osmanlı şehzade ve sultanları daha çok musikiye ve şiire ilgi göstermişler; bununla birlikte birçok sanat faaliyetini destekleyip sanatkârları himaye ederek bu konuda âdeta birbirleriyle yarışmışlardır. Anadolu Beylikleri Dönemi’nden itibaren beyler arasında bir yarışa dönüşen himaye, teşvik ve takdir anlayışı, Osmanlı sarayında da devam etmiştir (İsen vd. 2012: 9).

Osmanlı sultanlarının, belli zamanlarda topladıkları ulema ve şu‘arâ meclislerinde hakem rolünü üstlenebilmeleri, şehzadelik dönemlerinde seçkin hocalardan aldıkları yüksek kültürle mümkün olmuştur. Belirli bir sanat zevki ve anlayışına sahip patronun/ hükümdarın himâyesi altında sanatkâr, ona göre eser vermeye gayret etmiştir. “Muhteşem Süleyman döneminde Osmanlı klasik kültürü yüksek sanat eserleri vermişse, bunda bu Padişah’ın yüksek sanat anlayışının önemli bir payı vardır.” (İnalçık 2005: 15). Bu bağlamda Kanunî Sultan Süleyman’ın, devrindeki edebiyatın yönlendirilmesinde hami vasfıyla temel bir rol oynadığı açıktır.

Sanattan özellikle şiirden iyi anlayan bir hami olmasının yanında Sultan Süleyman, şair vasfıyla da padişah şairler arasında ön plana çıkmaktadır. Şiirlerinde Muhibbî’den başka Muhib, Meftûnî mahlaslarını da kullanan sultana, Sehî Bey *Heşt Bihişt* adlı tezkiresinin ilk bölümü olan “Tabaka-i Nuhustîn”i ayırmış; özellikle âşıkâne ve rindâne yazılmış şiirlerinden övgüyle söz etmiştir:

Ol celâlet âsümânınuñ maţla‘ından tulû‘ iden ‘âşıkâne eş‘âr u maţla‘ ve rindâne ġüftâr u maķta‘larını şunlar ki ‘âşık-ı şürîde-ĥâl âşüfte vü müşevveşü’l-aĥvâl ‘ışķ âteşine cân u dili sipend idüp ‘ışķ-bâzlıkda ser-âmed ü müstemend olmuşlardır (2017: 11).

Devrin bir diğerk tezkire yazarı Latifi ise “Der-Zıkr-i Hazret-i Sultân Süleymân Hân-ı Süleymân-nişân” başlığı altında Muhibbî’nin sanatını mana ve belagat açısından övdükten sonra Farsça ve Türkçe şiirleri olduğunu belirtir:

Esnâ-i umûr-ı saltanatda şâdef-i zamîrlerinden şudûr iden kelâm-ı belâgat-nizâm ve kelimât-ı le'âlî-intizâm tertîb-i hürûf-ı ma'anî zurûf üzere tedvîn olup miyân-ı ehl-i ırfânda ve elsine-i cihâniyânda iştihâr-ı tamm ve itibâr-ı mâlâ-kelâm bulmuşdur. Nâzûk edâ ve rengin elfâzla Fârisî ve Türkî hûb eşârî ve nâzûk güftârı vardır (2018: 109).

Muhibbî'nin şiirleri muhteva ve üslûp açısından "hükümdarlığını, sultan şahsiyetini ve havasını yansıtan veya hamasî yönü olan şiirler; hikemî, fikrî, talimî mahiyetteki ve öğüt verici veya dinî, tasavvufî türden şiirler; âşıkâne, rindâne mahiyetteki şiirler" olmak üzere üç gruba ayrılabilir (Çelebioğlu 1990: 42). Şairin padişah kimliğini ortaya koyan kimi beyitlerinde gaza ve sefer azmi açıkça hissedilir:

Tut elümi ayaga düşdüm gel iy dîn serveri

Eyleyem dînün yolında cân u dil ile gâzâ (c. 1 s. 130 g. 2/ 5)<sup>2</sup>

"Ey din ulusu, gel tut elimi, ayağa düştüm. Dinin yolunda can ve gönül ile gaza eyleyem." Muhibbî'nin,

Allâh Allâh diyelüm sancak-ı şâhî çekelüm

Yürüyüp her yañadan şarka sipâhî çekelüm (c. 2 s. 1208 g. 2358/ 1)

"Allah Allah diyelim, hükümdar sancağını çekelim. Yürüyüp her yandan Şark'a asker çekelim." matlahı beş beyitlik gazelinde de sefer coşkusu hâkimdir.

Muhibbî divanında gerek bu örneklerde olduğu gibi gerçek anlamıyla gerekse ilahi ve beşerî sevgiliyi kastedecek şekilde "padişah, beg, efendi, han, husrev, server, sultan, şâh/şeh" vb. kelimeler sıklıkla kullanılmıştır. Söz konusu kelimeler Muhibbî'nin padişahlığa dair fikirlerini içermesi bakımından dikkate değerdir. Bu yazıda Muhibbî'nin şiirlerinde padişahlık atfettiği güçten beklediği/ beklemediği vasıf ve davranışlar incelenmiş; böylece padişah şairin ideal padişah algısının ne olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.<sup>3</sup>

## 1. Padişah vasıfları

### 1. 1. Hükümdarlık

#### 1. 1. 1. İdarede teklik

Muhibbî'nin incelenen şiirlerinde padişahlığa dair öncelikle söylenmesi gereken, padişah konumuna yerleştirdiği gücün "hüküm verme" yetkisi üzerinde durduğudur. Bu yetkiyi her şeyin merkezindeki tek güç olan padişah elinde tutar. Mülkün tek sahibi ve yöneticisi odur. Bir memlekete iki padişah hükmederse o memleket yıkılır:

'Işk şâhı geldi ardınca bile sulţân-ı gam

Yıkılır ol memleket hüküm itdi çün sulţân iki (c. 2 s. 1659 g. 3365/ 5)

<sup>2</sup> Beyitler, Kemal Yavuz ve Orhan Yavuz tarafından hazırlanıp Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları'ndan 2 cilt hâlinde çıkan 4118 şiirin yer aldığı Muhibbî Divanı'ndan alınmıştır. Beyitlerde kaynak metnin transkripsiyonuna sadık kalınmıştır.

<sup>3</sup> Divan şairinin padişah algısının kaside bağlamında incelendiği çalışmalar için bkz. Ebru Onay (2013). *15. yüzyıldan 18. yüzyıla kasidelerde ideal hükümdar portresi ve hükümdarın metaforik sunumu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara; İlyas Yazar ve Esra Uslu (2015). Divan şairinin padişah algısı. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(8), 2205-2230.

“Aşk şahı ardında gam sultanıyla geldi. O memleket yıkılır; çünkü iki sultan hükmetti.”

Aşağıdaki beyitte bir memlekette iki hükümdar olamayacağı, akıl ve aşkın bir arada bulunamayacağı düşüncesinden hareketle dile getirilmiştir:

‘Akl şahı gitdi dilden geledi sultân-ı ‘ışk

Olmamışdur bir şehirde ola şehriyâr iki (c. 2 s. 1658 g. 3364/ 4)

“Aşk sultanı geldiğinden beri akıl şahı gönülden gitti. [Zira] Bir şehirde iki şehriyar görülmemiştir.”

### 1.1.2. Hüküm verme

Bilindiği üzere, Osmanlı Devleti'nin temel hukuku şeriattır. Devletin mutlak hâkimi konumunda olan padişahın hükümleri ise –şeriata aykırı olmayacak şekilde- dönemin şartlarına göre oluşturulan kanunlardır. 15. Yüzyıl kanunnamelerine göre, Kanûn-i Osmanî'nin temel ilkesi, “reâyâ ve ülke sultanındır” kuralıdır (İnalçık 2007b: 79). Sultanın fermanlar şeklinde ortaya çıkan bu kararları, kendi saltanatı devrinde uygulanır. Bu açıdan Muhibbi'nin şiirlerinde sıklıkla istiare ve teşbih yoluyla padişah konumuna yerleştirdiği sevgilinin emirleri de kesin ve tartışılmazdır:

Her ne emr itseñ revâdur cân-ıla baş üstine

Şâhlar hükmi geçer kullar aña fermân okur (c. 1 s. 559 g. 945/ 4)

“Her ne emretsen can ve baş üstüne uygundur. Şahların hükmü geçer, kullar onun fermanına uyar.”

Kulun padişahın hükümlerine karşı tavrı mutlak teslimiyettir:

Cevr iderse hüküm anuñdur mihr iderse luğf anuñ

Emri cârî bir kulam ol pâdişâhumdur benüm (c. 2 s. 1219 g. 2381/ 4)

“Eziyet ederse hüküm onun, sevgi gösterirse lütuf onundur. Ben emri uygulayan bir kulum, o benim padişahımdır!”

Geh cefâ geh cevri gönderse nigârûñ kâyil ol

Pâdişehdür her ne fermân eyler-ise ‘âmil ol (c. 2 s. 1036 g. 1979/ 1)

“Sevgilin bazen cefa bazen eziyet gönderse razı ol. Padişahdır; her ne ferman eylerse uygula!”

Öldürürse emr anuñdur dirgürürse hüküm anuñ

Her ne kim kılssa ben anuñ bende-i fermâniyam (c. 2 s. 1105 g. 2131/ 2)

“Öldürürse emir onun, diriltirse hüküm onundur. Her ne ki kılssa ben onun fermanlı kölesiyim.”

Cevr ü cefâ kahr u sitem mihr ü vefâ cüd u kerem

Ben bende-i fermânuñam sen şâh-ı sultânsın baña (c. 1 s. 165 g. 79/2)

“Eziyet, cefa, sıkıntı ve sitem; sevgi ve vefa; cömertlik ve kerem! Ben fermanlı kölenim, sen sultanların şahısın bana!”



Kimse padişahın emirlerine itaatsizlik edemez; çünkü buyurduğu her ne ise ferman olur:

Kimse baş çekmez Muhibbî her ne hüküm itse revâ

Pâdişâh her ne buyursa kullar[a] fermân olur (c. 1 s. 504 g. 830/ 5)

“Muhibbî, kimse karşı çıkamaz; her ne hükmetse uygundur. Padişah ne buyursa kullara ferman olur.”

Padişahın fermanıyla ilgili konuşmak kulun haddi değildir:

Her ne emr itseñ buyur ben turmuşam fermânuña

Ĥaddi mi vardur kuluñ kim ide sultân-ıla baĥş (c. 1 s. 267 g. 305/ 3)

“Her ne emir etsen buyur; ben fermanını beklerim. Sultanla konuşmaya kulun haddi mi vardır?”

Kul, padişahın fermanını kabul etmekten başka bir söz diyemez:

Dakdı boynuma kemend-i zülfini dilber yine

Şâh fermânın ħabûl itmekden özge kul ne dir (c. 1 s. 375 g. 535/ 4)

“Sevgili yine saçının kemendini boynuma taktı. Padişah fermanını kabul etmekten başka kul ne der?”

Kuldan beklenen padişahının hükümlerine uymaktır:

Her ne emr itseñ buyur kim pâdişâhumsın benüm

Kul odur kim cân u dilden şâhına fermân ola (c. 2 s. 1847 ek şiirler g. 3984/ 3)

“Her ne emretsen buyur ki benim padişahımsın! Kul, canı ve gönlüyle şahının emirlerine uyandır.”

Sultanın hükmünden ölünceye kadar kurtulmanın imkânı yoktur:

Ėamze-i cellâdına dirsem ħalâs itgil beni

Dir kim ölmeyince olmaz hüküm-i sultândan ħalâs (c. 1 s. 802 g. 1474/ 3)

“Cellat yan bakışlarına beni kurtar desem sultanın hükmünden ölmeyince kurtuluş yok, der.”

### 1.1.3. Hükümde kararlı olma

Padişahın hükümdarlık vasfı açısından aranan özelliklerden biri de kararında durmasıdır. Tek olan padişahın fermanı da tek olmalıdır:

Öldürem dirdüñ peşimân olma dur ikrâruña

Şâhlar fermânı birdür olamaz fermân iki (c. 2 s. 1659 g. 3365/8)

“Öldüreyim derdin, pişman olma, kararına uy. Şahların fermanı birdir; iki ferman olamaz.”

Cân alup bir büse virem diyüben emr eyledüñ

Pâdişâhsın pâdişâhlaruñ olur fermânı bir (c. 1 s. 522 g. 871/ 7)

"Canı alıp bir buse vereyim diye emrettin. Padişahsın, padişahların fermanı bir olur."

## 1.2. Adalet

Kanunî Sultan Süleyman, şiirlerinde ikinci Osmanlı halifesi ve Zıll-ı Yezdân olarak adaleti temin için uğraştığını ve adaletle hükmetmenin ibadetten üstün olduğunu özellikle söz konusu etmiştir (Uçan Eke 2015: 166). Bu yönüyle beyitlerinde padişah konumundaki sevgiliden beklediği öncelikli tavır da kullarına karşı adaletli olmasıdır:

Zulm gördük kapuña geldük şehâ dâd isteyü

Kullaruña 'adl kıl devletlü sulţânüm benüm (c.2 s.1089 g. 2096/2)

"Ey şah, zulüm görüp kapına merhamet istemeye geldik. Benim devletli sultanım, kullarına adaleti sağla."

Farsça bir isim olan "dâd", pek çok farklı anlamı yanında "feryat, figan; adl, insaf ve istikamet; tazallüm, igâse ve imdat" anlamlarına da gelir (Mütercim Âsım Efendi 2009: 149). Muhibbi'nin incelenen şiirlerinde kelimenin gerek feryat edip yardım bekleyen kulun gerekse adaleti sağlayacak padişahın durumuna işaret edecek şekilde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir:

Kullaruñuz niçe bir zulm-ıla bî-dâd idesin

Pâdişehsin demidür 'adl kılup dâd idesin (c.2 s. 1252 g. 2455/1)

"Kullarınız, [bize] ne zamana kadar zulümle insafsızlık edeceksin? Padişahsın, adaletli davranıp merhamet etmenin zamanıdır!"

Şaire göre, adaletli padişah devrinde hiç kimse bir başkasına zulmedemez:

Cefâ vü cevr ü zulmı eyleme hû

Sakın kim memleket sulţânı vardur (c. 1 s. 516 g. 858/3)

"Cefa, eziyet ve zulüm eyleme! Sakın ki memleketin sultanı vardır!"

Bu durum Divan şiirinin temel şahısları sevgili ve rakip için de geçerlidir:

Diñüz ol meh-rû katı 'âşıklara zulm itmesün

Sorılır âhir ki zîrâ memleket sulţânı var (c. 1 s. 559 g. 944/7)

"O ay yüzlüye âşıklara çok zulmetmemesini söyleyin. Sonunda hesabı sorulur; zira memleketin sultanı var."

Rakîbâ gel nigâr-ıla bizüm aramıza girme

Şikâyet eylerüz vallâhi 'âdil şâhumuz vardur (c. 1 s. 425 g. 652/4)

"Ey rakip, gel sevgili ile bizim aramıza girme. Şikâyet ederiz; vallahi adil padişahımız vardır."

Adil padişahın devrinde kimse onun dergâhından geri çevrilmez:

Sürme kapuından Muhibbî gelse 'arz-ı hâl için

Şâh-ı 'âdil dergehinden olmaz hiç kimse men<sup>4</sup> (c. 1 s. 825 g. 1521/ 5)

"Muhibbî halini arz etmek için gelse kapından çevirme; adil padişahın dergâhından hiç kimse menedilmez."

Kapısına gelinen padişahın kuluna adaletsiz davranması yakışık almaz:

Pâdişâhum dâd umageldi Muhibbî kapuına

Gösterürsin hiç revâ mıdur ana bî-dâdlık (c. 1 s. 861 g. 1594/ 5)

"Padişahım, Muhibbî kapına yardım umarak geldi. Ona insafsızlık etmen uygun mudur?"

Kullaruñı bî-ḥad öldürdün cefâ vü zulm-ıla

'Adl ü dâd itmek sezâ degül midür sultâna hem (c. 2 s. 1226 g. 2397/ 2)

"Kullarımı bitmeyen cefa ve zulümle öldürdün. Sultana adalet ve insaf yaraşmaz mı?"

Her ne kadar hükümdardan beklenen adalet ise de Divan şiiri geleneğinde sevgilinin kul konumundaki âşığa adil davranıp merhamet ettiği görülmez; aksine sevgilinin eziyetleri artarak devam eder. Sabrı tükenen âşığın hükmeden sevgiliye hayıflanmaktan başka elinden bir şey gelmez:

Dāduma dâd itmedi ol pâdişâh-ı muhteşem

Dāyimâ cevr ü cefâ-y-ıla ider zulm ü sitem (c. 2 s. 1075 g. 2062/1)

"O muhteşem padişah feryadına merhamet etmedi. Daima eziyet ve cefa ile zulüm ve eziyet eder."

Rûz u şeb âh u figânımı benüm diñlemeyüp

Zulma dâd eylemeyüp hışm-ıla ol şâh gider (c. 1 s. 466 g. 743/ 3)

"Gece gündüz benim âh ve figanımı dinlemeyip zulme [karşı] adalet göstermeyerek hışımla o şah gider."

Sanma iy şeh kim kapuında nâle vü feryâd yok

Hey ne zâlimsin senün beñzer katuında dâd yok (c. 1 s. 893 g. 1665/1)

"Ey şah, kapında inleme ve feryat yok sanma. Hey ne zâlimsin! Belli ki senin katında merhamet yok!"

Kişi bu dünyada padişah bile olsa ilahi açıdan mutlak hâkim olan Allah'a hesap verecektir. Bu nedenle eşliğine adalet talebiyle gelene ilgi göstermelidir:

Pâdişâh olduñsa cânâ Tañrı'dan korkmaz mısın

Niçeye dek âsitânunuñ varup dâd eyleyem (c. 2 s. 1107 g. 2136/ 2)

"Ey can! Padişah oldunsa Allah'tan korkmaz mısın? Daha ne kadar eşliğine gelip feryat edeyim?"

<sup>4</sup> Mısra, kaynakta "Şâh 'âdildür kühendin olmaz hiç kimse men" şeklinde yer almaktadır. Beyitteki vezin ve anlam birliği göz önünde bulundurulduğunda, mısranın "Şâh-ı 'âdil dergehinden olmaz hiç kimse men" olarak okunması doğru olacaktır.

Padişah, ilâhî kudretin yeryüzündeki temsilcisi olduğundan, adaletle hükmetmek ve herkese karşı adil olmak mecburiyetindedir. Devlet-i ebed- müddet düşüncesinin temelinde de bu vardır (Çınar 2001: 311). Bu nedenle sultan, adaletli olması yönündeki sözleri dikkate alınmalıdır; sonunda bunun hesabı kendisinden sorulacaktır:

N'ola sulţān-ı 'âlemsin kapuında dāda dād eyle

Sorulmaz mı 'aceb âhîr n' için tutmayasın gūşî (c. 2 s. 1699 g. 3459/ 3)

“Âlemin sultanıysan ne ola? Kapında yardım isteyene adalet göster. Sonunda sana sorulmaz mı; niçin sözü dinlemezsin?”

Muhibbî aşağıdaki beyitlerde ise padişah olarak kendisine seslenir ve adalet uyarısı yapar:

Şāh olup iy dil eger kılmayasın 'adl-ile dād

İki 'âlemde muqarrer olırsarın nā-murād (c. 1 s.298 g. 369/1)

“Ey gönül, şah olup adaletli ve insafli davranmazsan şüphesiz ki iki âlemde muradına erişemezsin.”

İy Muhibbî 'adl kıl bir kimseye zulm eyleme

Hâk ta'âlâ çünkü bilürsin ki sevmez zālîmi (c. 2 s. 1639 g. 3321/ 5)

“Ey Muhibbî, adaletli ol, kimseye zulmetme! Çünkü bilirsin ki Allah zalimi sevmez.”

### 1.3. Merhamet

Muhibbî'nin incelenen şiirlerinde bir kul olarak, sonsuz merhamete sahip Allah'ın affediciliğine sığındığı görülür. Günahlarının farkında olan ve tövbe eden Muhibbî'nin isteği padişahlar padişahı olan Allah'ın onu affetmesidir:

Muhibbî agla añ yüzün karasın

Günāhuñ 'afv ide ol şāh-ı şāhān (c. 2 s. 1277 g. 2513/ 6)

“Muhibbî ağla, yüzünün karasını an. O şahlar şahı senin günahını affeder!”

Kul daima hata yapsa da padişahın beklenen lütfedip merhametli davranmasıdır. Beyitte şairin açık istiare yoluyla padişah olarak nitelendirdiği Allah'tır:

Kuluñ işi dāyimā cürm ü hāţā

Pādişāh olan ider luţf u 'aţā (c. 2 s. 1904 ek şiirler g. 4117/ 4)

“Kulun işi daima suç ve hatadır. Padişah olan lütuf gösterip bağışlar.”

Aşağıdaki beyitte ise “Benim rahmetim gazabımı aşmıştır.” kutsî hadisine telmihte bulunularak Allah'ın affının gazabından çok olduğu ifade edilir:

Hātāsı çok Muhibbî'nün muqırdur eylemez inkār

Bi-ḥamdi'llāh tutar şāhum 'aţāsını gāzabdan yig (c. 1 s. 909 g. 1702/ 5)

"Muhibbî'nin hatası çoktur; inkâr etmeyip kabul eder. Allah'a şükür ki padişahım bağışlayıcılığımı gazabından çok tutar."

Muhibbî'nin padişah konumuna yerleştirdiği sevgiliden de beklentisi affedici olmasıdır:

Küh-ı gâmda dilberâ her günde âh eksük degül

Pâdişehsin 'afv kıl kuldân günâh eksük degül (c. 2 s. 1048 g. 2003/ 1)

"Ey dilber, gam dağında her gün âh eksik değil. Padişahsın affet, kuldân günâh eksik değil!"

Padişaha yakışan yumuşak huydur:

İtme Muhibbî kuluña gel yok yire gâzab

Sultân olan kimesneye lâyıq-durur hilim (c. 2 s. 1082 g. 2077/ 5)

"Muhibbî kuluna gel yok yere kızıp öfkelenme. Sultan olan kimseye yumuşak huy layıktır."

Kulun suçunu başlırsa padişahın cömertliği ve kereminden bir şey eksilmez:

Eger 'afv eyleseñ cürm ü günâhum

Ne eksile şehâ cüd u keremden (c. 2 s. 1255 g. 2462/ 2)

"Ey şah! Eğer suçumu ve günahımı affedersen cömertlik ve kereminden ne eksilir?"

Padişahın kapısına gelen kuluna merhamet etmesi, onun büyüklüğünü artırır:

Hicr elinden dâda geldüm kapuña şâh-ı hüsün

Şevketüñ ola ziyâde baña ger dâd idesin (c. 2 s. 1297 g. 2558/ 2)

"Güzellik şahı, ayrılık elinden kapına feryada geldim. Bana insaf edersen şevketin artar."

Bu dünyada artık lütuf ve kerem değerlidir. Bu nedenle padişah da gönülleri incitmemelidir:

Luţf u keremüñ vâ-iken 'âlemde revâcı

Olmaga şehâ böyle dil-âzâr sebep ne (c. 2 s. 1486 g. 2978/ 4)

"Ey şah, âlemde lütuf ve kerem revaçtayken böyle gönül kırmaya sebep nedir?"

Eğer padişah merhametsiz olursa günahı boynunda kalacaktır:

Gele iy hüblaruñ şâhı kalur boynuñda günâhı

Terahhüm eyle ki gâhî inende bî-âmân olma (c. 2 s. 1481 g. 2968/4)

"Ey güzeller şahı! Kimi zaman merhamet eyle, çok acımasız olma ki günahı boynunda kalır!"

### 1.3.1. Merhametin zıddı olarak zulüm

Muhibbî'nin incelenen şiirlerinde adil ve merhametli olan padişahın kullarına zulmetmeyeceği sıklıkla dile getirilmiş; böylelikle padişahın zâlim olmaması gerektiğine işaret edilmiştir. Şaire göre, padişah haksız yere kana girmeyendir:

Seni sevdümse iy meh-rû ne suç itdüm ki öldürdün

Revâ mı pâdişâh olan gire nâ-ḥaḳ yire kana (c. 2 s. 1510 g. 3030/4)

“Ey ay yüzlü seni sevdimse ne suç ettim ki beni öldürdün. Padişah olanın haksız yere kana girmesi reva mı?”

Padişah olan kişinin öğüt dinleyip zulmetmemesi gerekir:

Pâdişâh-ısañ bu pendüm gûş kıl zulm eyleme

Gör Süleymân kaçmayuban aldı pendî mürdan (c. 2 s. 1249 g. 2449/3)

“Padişah isen bu öğüdüme kulak ver, zulmetme! Gör ki Süleyman kaçayıp karıncadan öğüt aldı.”

Rivayete göre bir gün Süleyman peygamber ordusuyla sefere giderken karınca beyinin diğer karıncalara “Kaçınız! Süleyman’ın orduları sizi ezmesin.” dediğini duyunca gülümser ve karınca beyini yanına davet eder. Karınca beyi bir çekirge budu ile onu ziyarete gelir. Hz. Süleyman’ın duasıyla but bereketlenir ve yarısıyla tüm ordu doyar. Hz. Süleyman budun kalan yarısını karıncaya iade edip ondan öğütler ister. Karınca Süleyman’a öğütlerde bulunur (Pala 2009: 412).

Muhibbî beytinde Hz. Süleyman’a telmih yaparak padişahın zulmetmemesini söylerken aynı zamanda güç timsali peygamber Süleyman’ın bile yeri geldiğinde aciz karıncadan nasihat dinlemesini örnek gösterir. Böylece padişahın kimi zaman öğütlere kulak vermesi gerektiğine işaret eder.

Muhibbî'nin padişah ve zulüm ilgisine yer verdiği beyitlerinde daha çok zulmün hesabının sorulacağı düşüncesi hâkimdir:

Muhibbî'ye cefâ kılma bugün sulṭân-ı ‘âlemsin

Sorılısar-durur yarın eñ evvel şehlerüñ dâdı (c. 2 s. 1652 g. 3351/5)

“Âlemin sultanısın, Muhibbî'ye bugün cefa etme! Yarın en önce şahların adaleti sorgulanacaktır.”

İy güzeller şâhı zulm itme bugün ‘uşşâka gel

Bu meşeldür her ne kim kılsa kişi yarın görür (c. 1 s. 644 g. 1131/3)

“Ey güzeller şahı, gel bugün âşıklara zulmetme. Bu atasözüdür ki kişi her ne yapsa yarın [onu] görür!”

Ḥusrevâ çün ḥüsn-ile sulṭân-ı ‘âlemsin bugün

Zulm-ı ‘uşşâk eyleme âḥir sorılır dâddan (c. 2 s. 1375 g. 2732/4)

“Ey padişah, güzelliğinle bugün âlemin sultanısın. Âşıklarına zulmetme ki sonunda adaletinden sorulur.”

Zulümden vazgeçmeyen padişahın saadeti uzun sürmeyecektir:

Zulmı kogil 'âşıka hüsnuñ terakkî eylesün

Zulmı çok 'âlemde şâh-ı kâmurân eğlenmedi (c. 2 s. 1667 g. 3383/ 4)

"Âşığa zulmetmeyi bırak ki güzelliğın artsın. Âlemde zulmü çok olup isteğine kavuşmuş şah çok yaşamadı/ duramadı."

Şahın eziyetlerine karşı âh eden gariplerin bu âhını yerde bırakmayacak Allah'ı vardır:

İnen cevri itme 'uşşâka vefâ kıl iy şeh-i hübân

Garîbün âhını yerde komaz Allâh'umuz vardur (c. 1 s. 651 g. 1145/ 3)

"Ey güzeller şahı, âşıklara çok eziyet etme, vefa göster. Garibin âhını yerde bırakmayacak Allah'ımız vardır."

#### 1.4. İhsan

İhsan, "bahşış, atıyye; iyilik, hüsn-i 'amel; hüsn-i mu'âmele, mürüvvet" gibi anlamlara sahiptir (Muallim Nâcî 2009: 256). Osmanlı dönemi şair ve yazarları kelimeyi devlet büyüklerine sundukları eserlerde - özellikle kasidelerde- onlardan beklentilerini ifade edecek şekilde sıklıkla kullanmışlardır. Bu yönüyle "ihsanda bulunma", padişahta olması gereken bir özellik olarak Muhibbî'nin beyitlerinde de yer alır:

Küyuña varsa nazâr kıl 'âşığı men' eyleme

Pâdişehlerden kul olan dâyimâ ihsân umar (c. 1 s. 324 g. 425/ 3)

"Semtine vardığında âşığı gör, reddetme. Kul olan padişahlardan daima ihsan umar."

Yüzün göster odur hüsnuñ zekâtı

Kapuña bu gedâ ihsâna geldi (c. 2 s. 1587 g. 3203/ 4)

"Yüzünü göster ki güzelliğının zekâtı odur. Bu kul, kapına ihsan almaya geldi."

Padişahı beklenen kapısına gelen kula ihsan üstüne ihsan vermesidir:

Pâyüña düşüp eger dâmânun öpsem yok dime

Pâdişâh olan ider ihsân ihsân üstüne (c. 2 s. 1524 g. 3060/ 4)

"Ayağına kapanıp eteğini öpsem olmaz deme. Padişah olan ihsan üstüne ihsan eder."

Osmanlı'da padişahlar bayram günlerinde cömertliklerinin bir göstergesi olarak da ihsanlarda bulunmuşlardır. Bayram zamanı dağıtılan hediyelere "idâne/ ıydâne" denilmektedir. Bu hediyeler kimi zaman para kimi zaman ipek ve yünlü elbiseler vb. şeklindedir (Özkan 2007: 380). Aşağıdaki beyitte de padişahların bayramda kullarına ihsanda bulunması geleneğine telmihte bulunulur:

'Âdet oldu her kaçan 'ıyd olsa ihsân eylemek

Bu Muhibbî bendeñe kıl büseñi ihsân-ı 'ıyd (c. 1 s. 313 g. 401/ 5)

“Ne zaman bayram olsa ihsan etmek âdet oldu. Bu Muhibbî kuluna buseni bayram ihsanı olarak ver.”

İncelenen beyitlerde “inâyet” ve “mürüvvet” kelimelerinin de padişahın ihsanına işaret edecek şekilde kullanıldığı görülmektedir:

İtlerinden âsitânında beni ‘add eylemiş

Şâh olandan kullara dâyim ‘inâyetler gelür (c. 1 s. 359 g. 500/ 3)

“Beni eşîğindeki köpeklerinden saymış. [Zira] Şah olandan kullara daima ihsan gelir.”

Kendüyi görmez Muhibbî büseñe lâyıķ velî

N’eylesün umar mürüvvet çünki sultândan gelür (c. 1 s. 466 g. 744/ 5)

“Muhibbî kendisini busene layık görmez ama neylesin bekler; çünkü sultandan ihsan gelir.”

### 1.5. Alçakgönüllülük

Padişahlar memleketlerinin hâkimi olsalar da güçlerine kapılıp kibirlenmemelidirler. Çünkü bu dünya geçicidir:

Bir akar su hûblık dünyâ degüldür ber-ķarâr

Pâdişehler mülke hûblar hüsne mağrūr olmasun (c. 2 s. 1372 g. 2724/ 4)

“Güzellik bir akar sudur, dünya da daimi değildir. Padişahlar mülke, güzeller güzelliğe gururlanmasın.”

Kişi padişah bile olsa kendisini kul olarak görmelidir:

‘Âşık-ısañ kendüni efgende gör

Pâdişâh-ısañ özüni bende gör (c. 1 s. 625 g. 1089/1)

“Âşıkısan kendini biçare gör; padişahısan özünü kul gör.”

Konuyla ilgili Muhibbî'nin padişah olarak kendisine seslendiği ve öğütlerde bulunduğu beyitler dikkat çekicidir. Söz konusu beyitlerde padişah şairin kendi sesi duyulur:

Mağrūr olup cihâna olma Muhibbî ğâfil

Dünyâda pâdişâlık bir laħza h’âba benzer (c. 1 s. 574 g. 975/ 5)

“Muhibbî, gururlanıp cihana aldanma; dünyada padişahlık bir anlık uykuya/ rüyaya benzer.”

Kendisine Dârâ, Keyhusrev, Keykâvûs, Behrâm, Hüsrev gibi ünlü Şehnâme kahramanları ve hükümdarlarını örnek göstererek padişahlığa ve onun verdiği nimetlere kapılmaması gerektiği yönünde nasihatlerde bulunur:

İy Muhibbî ğâfil olma bu felekden kıl hâzer

Pâdişâh-ı dehr iken gör n’eyledi Dârâ’ya bak (c. 1 s. 854 g. 1579/ 7)

“Ey Muhibbî, uyanık ol; bu felekten sakın! Devrin padişahı iken Dârâ’yı gör neyledi bak!”



N'olısar hâlün Muhibbî bilmek istersen eger

Efser-i Keyhüsrev-ile tâc-ı Keykâvûs'a bak (c. 1 s. 853 g. 1577/ 5)

"Muhibbî hâlin ne olacak bilmek istersen Keyhüsrev ile Keykâvûs'un tacına bak!"

Tâc u taht u zür u bâzûya Muhibbî bakma gel

Hiç bilür misin ki şimdi kdadur Behrâm-ı Gür (c. 1 s. 416 g. 631/ 6)

"Muhibbî taç, taht, güç ve kuvvete bakma gel! Behrâm-ı Gür şimdi nerededir, hiç bilir misin?"

Ger bugün dünyâ saña râm olsa yarın gayradur

Tâc-ı Hüsrev'le Muhibbî mülk-i Dârâ'dan n'olur (c. 1 s. 478 g. 772/ 5)

"Eğer bugün dünya sana boyun eğse yarın başkasına eğer. Muhibbî Hüsrev'in tacıyla Dârâ'nın memleketinden ne olur?"

Bu dünyanın geçiciliğine örnek gösterebilecek isimlerden biri de hem peygamber hem hükümdar olan Süleyman'dır:

Taht u tâc u saltanat berbâd olur çün 'âkıbet

Kendüni 'âlem seririne Süleymân oldı tut (c. 1 s. 258 g. 286/ 3)

"Tut ki âlem tahtına Süleyman oldun; sonunda taht, taç ve saltanat berbat olur."

Bu nedenle kişi bu dünyada en yüksek makamlara bile ulaşsa aciz olanı küçük görüp ezdirmemelidir. Muhibbî bu düşüncesini Süleyman ile karınca arasında geçtiği rivayet edilen hikâyeye telmihte bulunarak dile getirir:

Nigârâ câh u devletle Süleymân-ı zamân-isen

Basup pâ-mâl itdürme ayak altındaki mûrı (c. 2 s. 1598 g. 3231/ 2)

"Ey sevgili, makam ve mevkinle devrin Süleyman'ı isen, ayak altındaki karıncaya basıp onu çiğneme!"

Bu âlemde asıl sultanlık debdebeden uzak olmaktır:

Hây u hûdan fariğ ol 'âlemde sulţânlık budur

Pendini güş cylegil mûruñ Süleymânlık budur (c. 1 s. 560 g. 947/1)

"Gürültü patırtıdan uzak ol ki sultanlık budur. Karıncanın öğüdünü dinle ki Süleymanlık budur."

İffetli ve edepli olmak devrin hükümdarı olmaktan daha kıymetlidir:

Gerek İskender ü Dârâ gerek sulţân-ı devrân ol

Saña yigdür kamusından hemân tek pâk-dâmân ol (c. 2 s. 1069 g. 2050/1)

"Gerek İskender gerek Dârâ gerek devrin sultanı ol; sana hepsinden yeğ olan sadece namuslu olmaktır!"

Edeb çün tâc-ı devletdür Muhibbî götürür başa

Bulmaz nesne 'âlemde ola hergiz edebden yig (c. 1 s. 932 g. 1753/ 6)

“Edep devlet/ saadet tacı olduğu için Muhibbî onu başına götürür. Âlemde edepten daha üstün bir nesne asla bulunmaz!”

Muhibbî padişahlığın gösterişli kıyafetlerindense dervişin hırkasını tercih eder:

Şâh olup kim geydi-y-ise atlas u dîbâ harîr

Yig-durur saña kalender gibi olmak jende-püş (c. 1 s. 777 g. 1417/ 2)

“Şah olup atlas ve ipekli kumaşlar giymektense sana kalender gibi eski püskü hırka yeğdir.”

### 1.6. İhtiyaca cevap verme

Kulun, padişahından başka hâlini arz edeceği bir kapı yoktur. Bu durum beyitlerde Allah, sevgili ve hükümdar katmanları için değişmez bir kabulde yer almaktadır:

Pâdişahlar pâdişâhı çün der-i hâcetdür<sup>5</sup>

Var yürü iy hasta gönlüm iste andan kâmuñı (c. 2 s. 1610 g. 3255/ 2)

“Padişahlar padişahı ihtiyaç kapısıdır. Ey hasta gönlüm, var yürü, ondan muradını iste.”

Cân u dil derdini eyleñ döstlar cânâna 'arz

Olğemişdür kuluñ ahvâli çün sulţâna 'arz (c. 1 s. 807 g. 1484/ 1)

“Dostlar, can ve gönül derdini sevgiliye arz edin. Çünkü kulun hâli sultana arz olagelmıştır.”

Padişahın kapısına giden kulun sadakatının de bir göstergesi olarak hediye götürmesi aşağıdaki beyitlere konu olmuştur:

Dil tuhfede itdi cânımı cânâna 'arz ider

Hâlini kul olan kişi sulţâna 'arz ider (c. 1 s. 432 g. 670/1)

“Gönül, canını canana hediye edip arz eder. Kul olan kişi hâlini sultana arz eder.”

Pişkeş it cânuñı iy dil der-i cânâna gel

Çünkü kulsın hâlünü 'arz itmege sulţâna gel (c. 2 s. 1017 g. 1935/ 1)

“Ey gönül, canını hediye edip sevgilinin kapısına gel. Çünkü kulsun, hâlini arz etmek için sultana gel.”

Padişaha yaklaşan, kapısına gelen kulunu geri çevirmemektir:

Cürmi çok geldi Muhibbî kapuña redd eyleme

Kanda varsun pâdişâhum saña tutmışdur ümîd (c. 1 s. 305 g. 385/ 5)

<sup>5</sup> Kelime vezin gereği “hâcâtür” veya “hâcetdürür” şeklinde okunmalıdır.

"Muhibbî kapına suçu çok bir hâlde geldi, onu reddetme. Padişahım kime varsın ki sana ümit bağlamıştır!"

Pâdişâhâ şıdık u ihlâşum saña ma'lûm iken

Dergehûnden bu Muhibbî kuluñı gel kılma red (c. 1 s. 305 g. 386/ 5)

"Ey padişah, doğruluğum ve temizliğim senin tarafından bilinirken bu Muhibbî kulunu dergâhından gel reddetme!"

Bir dem yüzüñi görmemek iy mâh ne müşkil

Kim bendesini redd ide bir şâh ne müşkil (c. 2 s. 1012 g. 1924/ 1)

"Ey ay yüzlü, bir an yüzünü görmemek ne zor! Zira bir padişahın kulunu reddetmesi [kulu için] ne zor[dur]!"

### 1.7. Ülkeyi imar etme

Padişahı beklenen özelliklerden biri de mülkünü bayındır hâle getirmesidir. Bu nedenle beyitte Muhibbî padişah konumundaki sevgiliyi mimar olarak nitelendirir:

Şehâ mi'mârsın gel eyle ta'mîr

Gönül ma'müresi vardı hârâba (c. 2 s. 1472 g. 2947/ 6)

"Gönül şehri harap oldu. Ey şah mimarsın, gel tamir et!"

Adalet sahibi sultan, harap olmuş gönül memleketini şenlendirecektir:

Bu hârâb olmuş gönül mülkini âbâd idiser

Luţfin izhâr eyleyen 'adl issi sulţânun-durur (c. 1 s. 483 g. 784/ 2)

"Bu harap olmuş gönül ülkesini imar edecek [olan] lütfunu gösteren adalet sahibi sultanımdır."

Ancak zâlim olan padişah memleketini geliştirip güzelleştirmez:

Âh yıllar geçdi dilber gönlümü şâd eylemez

Şâh kim zâlim ola mülkini âbâd eylemez (c. 1 s. 700 g. 1245/ 1)

"Âh yıllar geçti, sevgili gönlümü mutlu etmez. Şah zalim olursa ülkesini imar etmez."

İy güzeller şâhı gördüñ zulmumu dâd itmedüñ

Bu hârâb olmuş gönül şehrini âbâd itmedüñ (c. 1 s. 962 g. 1819/1)

"Ey güzeller şahı, zulm[e uğradığımı] gördün, insaf etmedin. Bu harap olmuş gönül şehrini bayındır [hâle] getirmediñ."

Memleketinin viran olması padişaha yakışmaz:

Pâdişâh-ı hüsn olasin hiç revâ mîdur saña

Yüz harâba tuta dil mülki kamu vîrân ola (c. 1 s. 191 g. 137/ 4)

“Gönül mülkünün viran olup yüzünü haraba döndürmesi sen güzellik padişahına uygun mudur?”

## 2. Padişah-kul ilişkisi

Muhibbî'nin şiirlerinde yer alan kula ilişkin ifadeler padişah algısına dair fikir vermesi açısından önemlidir. Muhibbî; sevgiliyi padişah, kendisini kul olarak konumlandığı beyitlerde sevgilinin kendisini görmeyip anmamasını padişahın kulundan haberdar olmamasıyla ilişkilendirerek olağan karşılar:

Bu Muhibbî cân virüp kûyında hiç bilinmedi

Pâdişâh-ı dehr aîmazsa ‘aceb mi bendesin (c. 2 s. 1315 g. 2597/ 5)

“Bu Muhibbî semtinde can verip hiç bilinmedi. Âlem padişahı kulunu anmazsa şaşılır mı?”

Kulun ölmesi padişah için bir şey ifade etmez:

Didüm öldi Muhibbî didi ol yâr

Gedâlar ölse şâh eyler mi kaygu (c. 2 s. 1399 g. 2786/ 6)

“Muhibbî öldü, dedim. O sevgili ‘Kullar ölse şâh kaygılanır mı?’ dedi.”

Ben bir gedâ vü sen olasin şâh-ı muhteşem

Derd ü gamuñla ger ölür isem saña ne ğam (c. 2 s. 1222 g. 2388/ 1)

“Ben bir kul ve sen bir muhteşem şahsın. Eğer derdin ve gamınla ölürsem sana ne gam?”

Kul, padişah için vardır; önemli olan padişahın varlığıdır:

Ben helâk oldum ğamuñdan sen esen ol iy şanem

Şâh sag olsun hezârân bende kim ölse ne ğam (c. 2 s. 1194 g. 2328/ 1)

“Ey güzel, ben senin gamından öldüm, sen esen kal! Şah sağ olsun, binlerce kul ölse ne gam?”

Bu anlayışta kulun padişahla bir araya gelme ihtimali yoktur:

Dîvâne dil ki yâr-ıla ister muşâhabet

Kim gördi anı şehler otura gedâ-y-ıla (c. 2 s. 1893 ek şiirler g. 4091/ 3)

“Divane gönül sevgili ile sohbet ister. Şahların kul ile oturduğunu kim görmüş?”

Sen güzeller şâhısın ben ‘ışkuñ-ıla mübtelâ

Hiç olur mı ki muķârin ola şâh-ıla gedâ (c. 1 s. 157 g. 63/ 1)

“Sen güzeller şahısın, ben [ise] aşkına tutkun! Hiç şah ile kul yakın olabilir mi?”

İy Muhibbî da'vet itme meclise meh-rûlar[ı]

İhtiyâr eyler m[i] hiç sultân olan kul şöhbetin (c. 2 s. 1355 g. 2684/ 5)

“Ey Muhibbî, o ay yüzlüleri meclise davet etme. Sultan olan kul sohbetini hiç ister mi?”

Padişah kulundan uzakta durur:

İy Muhibbî saña mihr eylemese yâr ne tañ

Her kaçan görse gedâyı şeh olan 'âr eyler (c. 1 s. 458 g. 725/ 5)

“Ey Muhibbî, sevgili sana sevgi göstermezse şaşılmaz. Şah olan ne zaman kulu görse uzak durur!”

Firâr itse n'ola görse bu dil-ğastesini

Şâh olan kimsene dervîşden 'âr itse ne var (c. 1 s. 680 g. 1205/ 20)

“Bu gönül hastasını görüp kaçsa ne olur? Şah olan kimse dervîştan sakınsa ne var?”

Bakmasañ 'âşıklara çünki güzeller şâhısın

Pâdişehsin tañ degül dervîşden 'âr eylesen (c. 1 s. 959 g. 1813/ 5)

“Güzeller şâhı olduğun için âşıklara bakmazsın. Padişahsın dervîşle ilgilenmemen ayıp değil!”

Kulun kimi zaman beklediği ise padişahın kendisiyle ilgilenmesidir:

N'ola olduñsa bugün hüsn ilinüñ pâdişehi

Nazar it kullaruñ hâline bak gâh gehî (c. 2 s. 1695 g. 3449/1)

“Bugün güzellik ilinin padişahı oldunsa ne olur? Ara sıra kullarının hâline bakıp ilgilen.”

Muhibbî'ye göre padişah kullarına kayıtsız kalmamalıdır:

Ehl-i 'ışk küyuña varsa çağrıurlar dâd dâd

Bî-ğabersin kullaruñdan hey güzel şâhum benüm (c. 2 s. 1087 g. 2090/ 3)

“Aşk ehli semtine varsa adalet diye bağırsır. Hey güzel şahım, kullarından habersizsin.”

Kul, öfkeyle de olsa padişahın kendisine bakmasını ister:

Görmeze urma şehâ hışm-ıla kıl bârî nazar

Döstüm kanı aramızda olan hâk-ı nemek (c. 1 s. 968 g. 1835/ 2)

“Ey şah, görmezden gelme hışmıla bile olsa bak! Dostum hani aramızda olan tuz hakkı!”

Muhibbî kendisini kul olarak gördüğü beyitlerde acı ve ıstırap içinde, padişah konumundaki güçten lütuf bekler bir hâldedir. Padişah diliyle kaleme aldığı beyitlerde ise farklı bir anlayış hâkimdir. Bu beyitlerde padişah her zaman cefa ve sıkıntı çeken; kul ise sefa sürendir:

Dāyim cefā vü cevri çeker pādīşāh olan

Her dem şafā vü zevk sürenler gedā imiş (c. 1 s. 797 g. 1463/ 4)

“Padişah olan daima cefa ve eziyet çeker. Her an sefa ve zevk süren kul imiş.”

Bu sıkıntılı hâl nedeniyle padişahların “ciğeri kanlı”dır:

Gedā kâni' sürer 'âlem şafâsın

Olur şehler hemân ancak ciğer-hûn (c. 2 s. 1865 ek şiirler g. 4028/ 4)

“Kul, âlemin sefasını sürer; şahların ancak ciğeri kanlıdır.”

Padişahın bir an huzuru yoktur:

Demine reşk ider şehler gedānuñ

Ki zîrâ yok huzûri pādīşānuñ (c. 1 s. 980 g. 1861/1)

“Şahlar kulun [geçirdiği] zamanı kıskanır; zira padişahın huzuru yoktur.”

Muhibbî'ye göre padişahlık bir büyük kavgadır:

İy Muhibbî pādīşahlık çün ulu gavgâ-y-ımış

Yigdür andan ehl-i dillerden olasın sen hemîn (c. 2 s. 1856 ek şiirler g. 4005/ 5)

“Ey Muhibbî, padişahlık bir büyük kavgaymış. [Bu nedenle] Padişah olmaksızın gönül ehli olman yeğdir.”

## Sonuç

Muhibbî'nin şiirlerinde “padişah” ve padişahla aynı anlama gelecek şekilde “beg, efendi, han, husrev, server, sultan, şâh/şeh” gibi pek çok kelimenin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu kelimelerin yer aldığı beyitlerde bir padişahla olması/ olmaması gereken vasıf ve davranışlardan padişah şairin idealindeki padişah algısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Örnek beyitlerden de anlaşılacağı gibi padişah memlekete tek başına hükmetmelidir; iki padişahın yönettiği devlet yıkılır. Padişah fermanlar yoluyla verdiği kararlarda durmalıdır; ondan beklenen kararlı olmasıdır. Tek olan padişahın fermanı da tektir.

Adalet, pek çok ideal padişah anlatımlarında olduğu gibi Muhibbî'nin beyitlerinde de vazgeçilmez bir unsurdur. Kaynaklardaki bilgilerde yer aldığı üzere, kendisi de saltanatı yıllarında adaletle önem veren bir padişah olan Muhibbî'nin “adalet”i bir gerek olarak görmesinin temelinde hem padişahın “Zıll-ı Hak” olduğu inancı hem de padişahın da sonunda adaletin hesabını vereceği düşüncesi vardır. Bu durum merhamet duygusu için de geçerlidir. İlahi bağlamda tek ve mutlak hâkim olan Allah'ın affediciliği ve merhameti O'nun gölgesi olan padişahla da bulunması gereken özelliklerdendir. Kuluna karşı adalet ve merhametten yoksun olan hükümdarın zalim olarak adlandırılıp hiçbir zaman saadete ulaşamayacağı beyitlerde sıklıkla vurgulanmıştır.

Lütuf sahibi padişahın beklenen önemli bir davranış da ihsanda bulunmasıdır. Cömertlik, padişahın değerini arttıran bir meziyettir.

Padişah bu dünyada elde ettiği nimetlere güvenip kibirli davranmayandır. Muhibbî beyitlerinde bu durumu Şehnâme kahramanları ve hükümdarlarından ibret alıcı şekilde söz ederek dile getirir.

Kul, padişahın kendisini görüp ilgilenmesini ister. Bu nedenle padişahın beklenen kuluna "nazar etmesi" ve kapısına geleni geri çevirmemesidir; çünkü padişahın bulunduğu yer ihtiyaç kapısıdır. Bu dünyada kulun sıkıntısını dile getireceği başka makam yoktur.

Padişahın yönettiği memleket açısından sorumluluğu ise orayı imar etmesi, geliştirip güzelleştirmesidir.

İncelenen şiirlerde "Kul, padişah için vardır." anlayışı açıkça görülmektedir. Bazı beyitlerde padişahın kuldan haberdâr olmayıp kulun ölümünün padişahı kaygı/ gam oluşturmayacağı kabulü bu anlayışın göstergelerindedir.

Muhibbî'nin beyitlerinde padişahın olması gereken özellikler arasında adil, cömert, merhametli ve lütufkâr vasıflarının ön plana çıktığı görülmektedir. Padişahın beklenmeyen huy ve davranışların başında ise zulüm ve kibir gelir. Şairin kendisini padişah olarak konumlandığı beyitlerde padişahlığın zor ve sıkıntılı olduğu düşüncesi hâkimdir.

Sonuç olarak, bir padişah şair olan Muhibbî'nin şiirlerinden onun padişahlık algısına dair önemli ipuçları elde edilebileceği örnek beyitlerden anlaşılmaktadır. Muhibbî, şiirleri aracılığıyla bir padişahın sahip olması gereken vasıfları ve padişahlığın gerektirdiği sorumlulukların neler olduğunu ortaya koymasının yanı sıra padişah-kul ilişkisinin niteliklerini de belirlemiştir.

### Kaynakça

Çelebioğlu, Â. (1990). Şair Kanunî Sultan Süleyman. *Türk Kültürü Araştırmaları (Prof. Dr. Muharrem Ergin'e Armağan)*, XXVIII (1-2), 39- 52.

Çınar, B. (2001). Divan şiirinde adâlet. *TÜBAR*, X, 295-332.

Demirtaş, F. (2009). *Celâl-zâde Mustafa Çelebi, Tabakâtü'l-memâlik ve Derecâtü'l mesâlik* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Devellioğlu, F. (2009). *Osmanlıca- Türkçe ansiklopedik lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.

Emecen, F. (2010). Süleyman I. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 38, 62-74.

İnalçık, H. (2005). *Şâir ve patron- Patrimonyal devlet ve sanat üzerinde sosyolojik bir inceleme*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

İnalçık, H. (2007a). Padişah. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 34, 140-143.

İnalçık, H. (2007b). *Osmanlı İmparatorluğu klasik çağ (1300-1600)* (R. Sezer, Çev.). İstanbul: YKY.

İsen, M., Bilkan, A. F. ve Durmuş, T. I. (2012). *Sultanların şiirleri şiirlerin sultanları*. İstanbul: Kapı Yayınları.

Latifi (2018). *Tezkiretü'ş-şu'arâ ve Tabsıratü'n-nuzamâ* (R. Canım, Haz.). Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. Erişim adresi: <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/60327,latifi-tezkiretus-suara-ve-tabsiratun-nuzamapdf.pdf?0> (Erişim tarihi: 29.06.2020)

Muallim Nâcî (2009). *Lûgat-i Nâcî*. (A. Kartal, Haz.). Ankara: TDK Yayınları.

*Muhibbî Dîvânı bütün şiirleri 1-2 (İnceleme- tenkitli metin)* (2016). (K. Yavuz ve O. Yavuz, Haz.). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Mütercim Âsım Efendi (2009). *Burhân-ı Katı*. (M. Öztürk ve D. Örs, Haz.). Ankara: TDK Yayınları.

Onay, E. (2013). *15. yüzyıldan 18. yüzyıla kasidelerde ideal hükümdar portresi ve hükümdarın metaforik sunumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Özkan, Ö. (2007). *Divan şiirinin penceresinden Osmanlı toplum hayatı (XIV- XV. yüzyıl)*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Pala, İ. (2009). *Ansiklopedik Divan şiiri sözlüğü*. İstanbul: Kapı Yayınları.

Redhouse, J. W. (2016). *Müntahabât-ı lügât-i Osmâniyye* (R. Toparlı, B. Eyövgü Yılmaz ve Yaşar Yılmaz, Haz.). Ankara: TDK Yayınları.

Sehî Beg (2017). *Heşt Bihişt* (H. İpekten, G. Kut, M. İsen, H. Ayan, T. Karabey, Haz. ). Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. Erişim adresi: [https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56165,hest-bihistpdf.pdf?o&\\_tag1=03EE5380B678F1063BF0A9ED54D2FA0DD771F0E5&crefer=A9FBCBAB6AD07ACB952431E39031ADF3354866F9354A1906CB514383B8B6384D](https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56165,hest-bihistpdf.pdf?o&_tag1=03EE5380B678F1063BF0A9ED54D2FA0DD771F0E5&crefer=A9FBCBAB6AD07ACB952431E39031ADF3354866F9354A1906CB514383B8B6384D) (Erişim tarihi: 29.06.2020)

Şemseddin Sami (2011). *Kâmûs-ı Türkî*. İstanbul: Kapı Yayınları.

Uçan Eke, N. (2015). Muhibbî dilinden Kanunî Sultan Süleyman'ın adalet anlayışı. *TÜBAR*, XXXVII, 145-167.

Uzunçarşılı, İ. H. (2016). *Osmanlı tarihi II. Cilt (İstanbul'un fethinden Kanunî Sultan Süleyman'ın ölümüne kadar)*. Ankara: TTK Yayınları.

Woodhead, C. (2015). Süleyman üzerine görüşler. M. Kunt ve C. Woodhead (Ed.), *Yeniçağda Osmanlı dünyası- Kanuni ve çağı içinde* (s. 208-240). İstanbul: Alfa Yayınları.

Yazar, İ ve Uslu E. (2015). Divan şairinin padişah algısı. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(8), 2205-2230.



**23-Fuzûlî'nin *Rind ü Zâhid*'i örneğinde tasavvufta vahdet düşüncesi<sup>1</sup>****Nurgül KARAYAZI<sup>2</sup>****APA:** Karayazı, N. (2020). Fuzûlî'nin *Rind ü Zâhid*'i örneğinde tasavvufta vahdet düşüncesi *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 380-405. DOI: 10.29000/rumelide.841071.**Öz**

Tasavvufî geleneğin temel konularına şiirlerinde yer veren ve bu geleneğin tedrisinden geçtiği düşünülen XVI. yüzyılın mihver şâiri Fuzûlî'nin Farsça kaleme aldığı mensur *Rind ü Zâhid* adlı eserinde Muhyiddin İbnü'l-Arabî'den sonra sistemleşen vahdet-i vücûd düşüncesinin izlerini görmekteyiz. Eserde *Rind* ile *Zâhid*'i fikrî çerçevede karşılaştıran şâir, tevhid prensibine göre Hakk'a varılan yolun vahdet düşüncesinden geçtiği, bu yolda ikiliğe yer olmadığı ve bunu ancak muvahhidlerin başarabileceği kanaatinde. Ayrıca, gönlin aklın ötesinde bir kavrayışa sahip olduğu, sırrın görünenin ötesinde görünmeyende bulunduğu hatta bâtının zâhirin içinde saklı olduğu, *Rind* ile *Zâhid* arasında münâzara edilen her meselelerin neticesinde varılan bir hakikat olarak karşımıza çıkarılmaktadır. Kâinatta tecellî eden her güzellik ilâhî güzelliğin bir tezâhürüdür. Temâşâ ettiğimiz her şey, bakış açımıza göre kötü gözükebilse de Hakk'ın sanat eseri olması hasebiyle hakîkate güzeldir. Çünkü Allah her neyi yaratmışsa güzeldir. Muvahhid, her tecellînin bir nakış olup Nakkaş'a işâret ettiği hakikatini idrâk etmelidir. Çalışmamızda sûretten çok sîrete yönelmenin hakikat yolundaki sâlik için en önemli hedef olduğunu belirten eser, tasavvufî kavram ve unsurlar göz önünde bulundurularak değerlendirilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Fuzûlî, *rind*, *zâhid*, tasavvuf, vahdet**The wahdat thought in the example of Fuzuli's *Rind u Zahid* in sufism****Abstract**

*Rind u Zahid*, the prose work written in Persian language by Fuzuli, a leading 16th century poet who writes his poems on the most fundamental topics of the sufi tradition in which he was trained, as well, contains the traces of wahdat al wujud thought which was systemized after Ibn Arabi. Fuzuli compares *Rind* and *Zahid* intellectually in his work. He is convinced that according to the Tawheed principle, the only way that leads to the Creator is the path of wahdat in which there is no place for duality and that only muwahhideen can achieve it. In addition, it is revealed that the heart has an understanding beyond the mind, that the secret is in the invisible beyond the visible, even the invisible is hidden in the visible, as a truth that is reached as a result of every issue between *Rind* and *Zâhid*. Every beauty manifested in the universe is a manifestation of divine beauty. Although everything we deal with may seem bad from our point of view, it is in fact beautiful as the God is a work of art. Because whatever God has created is beautiful. Muvahhid should realize the truth that every manifestation is an embroidery and points to Nakkash. In this study, the work indicating that facing *the sirat* (the inner beauty) rather than *the sūrat* (the facial beauty) is of primary importance for the salik who is on the journey towards the Truth will be examined with the consideration of mystical term and elements.

<sup>1</sup> Bu makale Karabük Üniversitesi BAP 18-YD-072 no'lu proje olarak Macaristan/Budapeşte'de 27-29 Nisan 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen International Congress on Afro-Eurasian Research IV'te sunulmuş tebliğin geliştirilmiş hâlidir.  
<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Karabük, Türkiye), nurgulkarayazi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7067-2545 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.10.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.841071]

**Adres**  
 İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
 İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

**Keywords:** Fuzûlî, rind, zahid, sufism, wahdat (the unity)

## Giriş

Yaşadığı XVI. yüzyılda değil sonraki asırlarda da edebî kudretiyle zamanları aşan bir nüfûza sahip olan Fuzûlî; aşk, tevhîd, mârifet ekseninde kaleme aldığı eserlerinde inandığı hakîkati eserlerine ilmek ilmek nakşetmiş bir sanatkârdır. Tasavvufî irfânı sâdece “teorik bir bilgi” olarak değil, şahsiyetindeki “istîdat” dolayısıyla “hâl” ve “zevk” olarak yaşadığı kanâatini (Tahralı, 1996: 214) taşıdığımız, XVI. yüzyılın bu büyük şâiri, araya yer yer manzum parçalar da sıkıştırarak Farsça kaleme aldığı *Rind ü Zâhid* adlı eseri çalışmamızın esasını oluşturmaktadır.

E. W. Gibb'in “Türk Edebiyyâtında en büyük şâir” saydığı (Gibb, 1965: 70) Fuzûlî, san'atla fikri, hisle tefekkürü kaynaştırmakta gerçekten muvaffak olmuş, İran'ın meşhûr mutasavvıf mütefekkeri Câmî ile boy ölçüşmüş bir sanatkârdır.

Işk imiş her ne var âlemde

İlm bir kil ü kâl imiş ancak

demek sûretiyle ruhu akla tercih etmiş bu büyük şahsiyet, kalemini şiir dışında da başarı ile yürütmüş, Arap ve Fars dilleriyle yazdığı eserlerde ise Türkçe yazdıklarından geri kalmamıştır. Sayısı 15'i aşan çoğu manzum, bir kısmı manzum-mensur eser arasında *Rind ü Zâhid* en tanınmış örneklerdendir (Fuzûlî, 1956: 3-4).

Şâirin Farsçadaki kudretinin, tasavvuftaki vukûfunun, vahdet-i vücûd meylinin (Fuzûlî, 1956: 4) ve tasavvufî nitelikte nasihatçılığının (Karahan, 1996: 242) açık delili olan hacimce bu küçük eserde; 75 rübâî, 54 kıt'a, çeşitli yerlerde 18 beyitlik mesnevî, yer yer serpiştirilmiş beyitler ve bir mısra vardır. Rind ile Zâhid'in ağzından dile getirilip tartışılan meseleler ayrıca onun Kur'ân-ı Kerîm, hadîs, fıkıh, tefsîr, kelâm gibi alanlardaki derin bilgisini de ortaya koymaktadır. Bu diyaloglardan şâirin bu konulardaki düşüncelerini öğrenmek mümkün olmaktadır (Fuzûlî, 2017: 14-15).

Fuzûlî'nin bu tasavvufî eseri, birçok şâirin de ele aldığı rind ve zâhid tiplerinin sembolleştirilmiş hikâyesi olup (İpekten, 1991: 60) Zâhid (baba) ile Rind (oğul) arasındaki konuşma ve tartışmaları ihtivâ eder. Zâhid, zâhir ilimlerinin; Rind de bâtın ilimlerinin savunucusudur. Zâhid “zâhir”den, Rind “bâtın” noktâ-i nazarından konuşurlar. Fuzûlî akli ve düşüncesi ile Zâhid'e bağlıdır, gönlü ve duygusu ile de Rind'in tarafını tutar. Aynı zamanda ne ikiyüzlü menfaatçi Zâhid'i ne de Rind'in ayıplanan taraflarını hoş görmez. Eserin sonunda Rind, Zâhid'in ibâdet ve riyâzetle uğraşp dünya meylinde sakınma, nasibiyle yetinme, sıkıntılara katlanma, hevâ ve hevâsten uzaklaşma, çalışıp kazanma gibi nasihatlarını tutarak tövbe eder; Zâhid ise kendisinin kesrette, Rind'in vahdette olduğunu anlar. Riyâ tozundan temizlenerek aradan muhalefeti kaldırır, aralarında birlik ve anlaşma olur (Mazıoğlu, 1997: 51).

Mistik hava içinde Fuzûlî'nin dünya ve kâinât görüşünü, felsefî bir atmosfer içinde hayat anlayışını ortaya koyan bu küçük eser, Fuzûlî'nin şahsiyetini göstermesi bakımından büyüktür (Fuzûlî, 1956: 7).

Türkiye ve Avrupa kütüphanelerinde birçok yazma nüshası bulunan *Rind ü Zâhid*, Fuad Köprülü'nün belirttiğine göre ilk olarak 1275 yılında Tahran'da basılmıştır. Üsküdarlı Sâlim Efendi tarafından da *Muhâver-i Rind ü Zâhid* adıyla son derece ağır bir dille Türkçeye çevrilmiş ve manzum parçalar Farsça

asıllarıyla aynen bırakılarak İstanbul'da bastırılmıştır [1285, 135 s.]<sup>3</sup> (İpekten, 1991: 60-61; Karahan, 1996: 245).

Eserin tenkitli metni, Kemâl Edib Kürkçüoğlu tarafından dört yazma nüshanın karşılaştırılması sûretiyle 1956 yılında kısa bir önsöz eklenerek yalnız şiir metinlerinde Sâlim tercümesinin matbu nüshası kullanılarak yayınlanmıştır. Kürkçüoğlu tarafından hazırlanan neşir, Hüseyin Ayan tarafından Türkçeye tercüme edilerek yayımlanmıştır (Fuzûlî, 2017: 7-8).

## Rind ve zâhid

Rind; dünyayı fânî bilip onun derdiyle zevkini gözünde bir tutan, içinde bulunduğumuz gerçek âlemin kayıtlarına, servetine, mevkilerine bakmayıp başka bir âlemin, kendi gönül dünyasının hazları, coşkunlukları içinde yaşayan kâmil insan tipidir (Onan, 1989: 87).

Tasavvuf ehli olan rind, dünya gibi ukbâ derdinden de uzaktır. İki dünyayı da terk ederek Allah'a yönelmiştir. Gam-ı ferdâ yani gelecek endişesinden uzaklaşmış, ibn-i vakt olmuştur (Kurnaz, 1987: 109).

İsmail Habib Sevük, "Divan Şiirinde Rindlik" başlıklı köşe yazısında rindliğin "unsurları"ni şöyle sıralıyor:

"Evet rindlik, birçok kıymetleri bir araya toplayan bir mefhumlar manzumesi halinde mürekkebe bir mahiyet taşır. Onda neler yok ki... Meyhanenin kadehiyle tasavvufun kadehi, aşkın mecazisiyle hakikisi, gönül adamlığı, iç doluluğu, dış aldırma, parayı istihkar, kıyafetinde gelişigüzel, zühdün dışına çıkmak suretiyle zahide çatıp, sadece güzel olana ve güzel şeye gönül bağlayarak faniliği ezelin 'elest'[i] ile, ebedin sonsuzluğunda avuttukları için hayattan kâm almayı akıl kârı bilmek ve rinde hepsinden daha yakışanı, ikbale yukarıdan baktıkları için ikballeriyle böbürlenene kafa tutmanın zevkine ermeleri"... (Sevük, 1947: 2)<sup>4</sup>

Rindin karşısında yer alan zâhid ise şekli unsurlarını önceler, rindi "gam-ı ferdâ" ve "âteş-i dûzah" kıyamet ve cehennem azabı ile korkutur, mahbûb ve meyden men etmek ister (Kurnaz 1947: 109). Rind ise şekilden kurtulmuş, öze ermiş kişidir (Cebecioğlu 2005: 520).

Fuzûlî eserinin başında kaleme aldığı rubâide, Allah'a şöyle bir niyâzda bulunur:

Ey zâhidlerin secde ettiği, namaz vaktidir.

Ey rindlerin sana heves ettiği, yalvarma zamanıdır.

İster hakikat ehli, ister mecâz ehli olsun,

<sup>3</sup> "Muhâvere-i Rind ü Zâhid'in bir matbu, bir de yazma olmak üzere iki nüshası mevcuttur. 1285/1869 yılında Tasvîr-i Efkâr Matbaasında basılan matbu nüsha, 135 sayfa ve 3 sayfalık hata-savâb cetvelinden müteşekkildir. Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi Bölümü Nr. 289'da kayıtlı bulunan yazma nüsha ise 53 yapraktan oluşmaktadır." Nurgül Sucu tarafından eserin mevcut iki nüshası karşılaştırılarak tenkitli metni hazırlanmıştır. bkz. Sucu, Nurgül (2004). *Sâlim, Hayatı, Edebî Kişiliği, Eserleri ve 'Rind ü Zâhid' Tercümesi (İnceleme-Metin)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Konya; Sucu, Nurgül (2006). Sâlim'in *Rind ü Zâhid* Tercümesinin Fuzûlî'nin *Rind ü Zâhid*'i İle Mukayesesi. *Selçuk Üniversitesi Türkîyat Araştırmaları Dergisi*, S. 20, s. 149-166.

<sup>4</sup> [Metin günümüz Türk dili kurallarına göre düzenlenerek aktarılmıştır.] Sevük yazısının devamında "İşte Fuzulî o unsurların hepsine sahip olduğu halde ona yine 'rind bir şairdi' diyemiyoruz. Evet o yüksek bir âşık, onun derin bir içi vardı, dünya hazinelerine kıymet vermiyordu, kuru zahidlerle alay edendi. Zâhiren hakir görünümlü ama manen bir padişahı. Evet rindliğin bütün bunlar gibi belli başlı unsurlarını toplamış olmakla beraber Fuzulî'nin kurduğu şiir âlemi öyle platonik bir melâle işlenmiş, o kadar ilâhî bir manzara gösteriyor ki neşeye yer veren o âlem içinde rindliğin şakraklığı da eriyip gitti. Demek ki neşe ve şakraklık rindlik unsurlarını kaplayan bir camia senteziymiş. Fuzulî, o sentezi alverdiği için ona rind diyemiyoruz ama asırlar boyunca gelen bir kanaatle inanılır ki onun şairliği, yalnız rindliğin değil, her şeyin üstündedir."

Herkes bir dille sana sır söyler!

Ardından duâsını şöyle devam ettirir:

Tanrım, kulluk tekkesinin seçkin mezhepli zâhidleri hürmetine; sonunda ferahlık bulunan kadehin neş'esinden (Allaha tevbe ediniz. [Hûd, 123/3, 52]) kötülük meyhanesinin rindlerini nasipsiz geçirmezsün! Yalnızlık köşesinin temiz ahlâklı rindleri izzetine; benlik tekkesinin zâhidlerini (... Ancak İblis dayattı, kibrine yediremedi... [Bakara, 2/34]) sapıklığından uzak tutarsın!

Şâir, daha sonra gelen rubâide de ne gururlu zâhidlik ne de Hakk'ın huzurundan uzak bir rindlik istemeyip "yokluğa ad götüren" bir kişi olmaya tâlip olduğunu, her ikisinin şöhretinden Hakk'a ilticâ ettiğini dile getirir (Fuzûlî, 2017: 31).

Gerek sanatkârlara gerekse sûfilere geniş malzemeler verebilecek bir anlayışa dönüşmüş zâhid-ârif, vâiz-âşık, sofı-rind tipleri, toplumun dünya ve âhirete bakışlarına da tesir etmiştir. Rind-meşreb olmak, rindâne, rindce yaşamak bu kültürün tabii uzantısıdır. Hayatın görünen kısmına değil esrârına ve esprisine önem vermek, insanın kalıbına değil kalbine ehemmiyet atfetmek, şekle değil ruha hayran olmak... (Kara, 1996: 184) Nitekim rindlik hem dine hem de dünya zevklerine sırt çevirmeyen bir hayat görüşüdür (Şentürk, 1996: 9).

Fuzûlî'nin şiirlerinde bu rind cephe oldukça kuvvetlidir. *Dîvân*'ında, şiirlerin esas temasını teşkil eden aşktan sonra rindliğin ikinci derecede yer aldığını görürüz (Mazıoğlu, 1956: 91). Rind-meşreb olan şâir, söz konusu eserinde "Anlayış güzelliğinin meyhanesinde irâde kadehini, şeriat sahibinin elinden alan bir rind ne hoştur! Aynı zamanda yola giriş tekkelerinin bir köşesine çekilerek onun tarafından kabul olunmanın çaresini araştırır ve tarikata girmenin zevkine ulaşır; ona uymanın yolunu da bulur." (Fuzûlî, 2017: 31-32) sözleriyle tasavvurundaki rind tipinin şeriaten beslendiğini, daha sonra kazandığı irade ile tarikatte yol olarak hakîkate ulaştığını dile getirir.

Eserin konu edindiği Rind ve Zâhid tipleri ilk bakışta birbirinden kopuk, bağımsız ve ay(kı)rı olarak gözüke de bilakis her ikisi, birbirini tamamlayan bir ikili gibidir. Bu nazarla bakıldığında Rind ve Zâhid, insanın tekâmül sürecini tamamlayıcı daha yüksek bir algıya dikkat çekerler. İkilinin birlikte bir yolculuğa çıkmaları da tarikatın şeriat ile ilişkisine dikkat çeken en önemli unsurlardandır (İçli, 2012: 1310).

Rind ve Zâhid'in birbirinin zıttı olarak görülen kavram ve sembol unsurları da yine tamamlayıcılık özellikleri taşır. Babanın akıl, oğlun gönül; babanın kabuk, oğlun meyve; babanın maden, oğlun cevher; babanın toprak, oğlun da tohum olması bu birlikteliğin sembolik görüntüleridir (İçli, 2013: 31). İfâdedeki bu sembolik dil anlaşıldığında, görünenin derununda gizli öze nazar kılınıp oradaki birlik içinde zıtlığın söz konusu olmadığı idrak edilir.

Bu birliktelikte Rind'in riyâsının, Zâhid'in zinasının hakîkate ulaşma yollarındaki en büyük engel olduğuna da dikkat çekilmiştir:

Rind: "Ey Zâhid, âlemin fesat maddesi iki şeydir; her ikisi de şekil hatasında, birbirine uygundur:

Birincisi: Riya; dinde seçilmiş zahidlerin yolunun tuzağıdır!

İkincisi: Zina; Allah'ı yakînen bilen rindlerin yol kesicisidir!

Nerede bu iki bozguncu (müfsid) yoksa, rind ile zâhid'in hakikati birdir. Ben, sende riya var, sanıyorum. Sana muhalefetim ondandır! Sen, bende zina tasavvur ediyorsun! Öğütlerindeki mübalağanın delili, o şüphedir! Ne zaman bu ikisinin arasından şüphe kalkarsa, zâhid, rind'den gizlenir, kaçır, demezsin!

Günahkârın zinası, zahidin riyâsına karinedir. Fâsık'ın kötülüğü, Tanrı'ya kulluk edenin riyâ'sı mesabesindedir" (Fuzûlî, 2017: 99-100).

Her bir insanın farklı ilâhî isimlerin tecellisi olmalarından kaynaklanan bir farklılaşma ve çeşitli görünme hâli söz konusudur. Burada görünen tezat, isimler arasındaki nisbetlerden ibârettir. İlâhî hüviyete nisbetle tezat yoktur (Eraydın, 2005: 51). Bu durum âlemdeki her şeye sâdir. Bu âlemi kimileri zâhidce, kimileri rindce yaşar ve bir diğerini öteki görür. Fakat her ikisi de birbirinden farklı olan taraflarından nazarlarını çekip şüpheden arındıklarında aslında zâhirî ihtilâfın âlemde Bir'in tezâhür eden farklı tecellileri olup kesretteki vahdet sırrına işâret ettiği sırrına erecektir.

### **Dünya ve âhiret : “Kâinatta yaratılan her şey güzeldir.”**

Ârifler ve âşıklar nazarında dünyaya ve içindekilere bağlanmak bütün helâkların başıdır (Seccâdi, 2007: 107). Onlar dünya gibi âhireti de Hakk'a ermeye engel sayar, onun da mâsivâ olduğunu söylerler. Bundan dolayı dünyadan da ukbâdan da geçmişlerdir (Kurnaz, 1987, s.108; Uludağ, 1994: 25).

Bu makamdan daha yüce mertebelere ulaşanlar ise Allah'ın tecellilerini yansıtmaları bakımından dünyaya ve âleme yüksek ve estetik bir değer atfederler. İbnü'l-Arabî'ye göre de dünya ilâhî güzelliği yansıtan bir ayna olması itibarıyla fevkalâde güzeldir. Bu mertebeye ulaşan ârifler artık sadece dünyanın güzelliğinden, faydasından ve nimetlerinden bahsederler. Çünkü bu mertebedeki ârifler için dünya Hakk'a ermeyi engellemez, aksine O'nun daha iyi anlaşılmasını sağlar (Uludağ, 1994: 25).

Âriflerin bu konu hakkındaki sözleri Rind'in ağızından dökülen Fuzûlî'nin düşüncelerini destekler mâhiyette olup şâir onların diliyle konuşmaktadır:

Zâhid:

Dünya ile âhiret birbirinin zıddıdır!

Burada olan ne varsa orada yoktur.

Dünyada rahatı olmayanın âhirette gönül rahatı vardır.

Rind: “Ey Zâhid, hâşâ ki Tanrı'nın hikmeti, güzel olmayan şeyin icadına cevaz versin? Gariplerin yoluna bir tuzak yerleştirdin? Elbette her ne yaratmışsa güzeldir! Koyduğu her kaide en güzel üslupladır! İyi ve kötüyü yapan, tabiatların zıtlığıdır. Yaradılışın gereğinden dolayı, güzellik perdesi sanat eseridir” (Fuzûlî, 2017: 51).

Rind ile Zâhid arasında geçen bu konuşmada dikkati çeken husus, dünyada temâşâ ettiğimiz her şey, bakış açımıza göre kötü gözükebilse de Hakk'ın sanat eseri olması hasebiyle hakîkatte güzeldir. Çünkü Allah her neyi yaratmışsa güzeldir. Konuya biraz daha açıklık getirecek olursak; varlıkların tabiat olarak zıtlıkları âleme bakışlarına, anlama ve idraklerine varıncaya kadar varlık âleminde tezahür eden her hadiseye farklı anlam yüklemelerine de sebep olmaktadır. Bu konuda Hak ehlinin dünyaya “çirkin” demesi bile onun “güzel”liğine işârettir:

“Ey Zâhid, Hak ehlinin dünyayı kötü demeleri, onun güzelliğine işârettir. Çirkin saydıkları, onun sevimliliğinden kinayedir...” (Fuzûlî, 2017: 52)

Nitekim “eşyâdan herhangi bir şey, zâtında kabîh (çirkin) değildir. O şeyin kubhu, ancak tabir edenin itibarıyla ki, o da Şâri'dir. Vahdet-i vücud ehlinin yanında, kabîh olan şeylerin zâtlarında vücudu olmamasına binaen, Şâri', o şeyin kubhunu birçok maslahattan dolayı tabir etmiştir. O kabîh olan şeyde müşahede edilen varlık, Vâcib'in varlığından başkası değildir ve onun varlık cihetinden kabîh (çirkin) olması mümkün olamaz” (Okudan, 2006: 162).

Âlem ve içindeki sûretler, o Nakkaş'ın nakşından tecellî eden güzel nakışlardır. Bu güzellik, Hak ehli için maksut değildir. Nasıl ki yazıdan maksat harflerin şekli olmayıp o şekil altındaki mânâdır. Kâinatta görünen her sûret bir mânânın tecellisidir (Tarlan, 1936: 36). Hak ehlinin nazarı da suretteki mânâyadır. Nitekim nakış kesret, mânâ vahdettir.

Kelâbâzî der ki, "Muvahhidin alâmeti, Allah nezdinde hakikati ve değeri bulunmayan bir şeye kıymet vermemesidir. Şu hâlde muvahhid, dünya menfaati fikrini aklından uzaklaştırmış, maddî faydasını düşünme hâlini ruhundan söküüp atmış; âhirette amel[in]e karşılık bekleme duygusunu kalbinden kovmuştur." O, "Allah'ın hakkını yerine getirmek için gücü yettiğince çalışır ama bu hakka hiç riayet edemediğini düşünür." Bu zarif fikrinin tesiriyle "nasiplerin en büyüğüne esir olmuştur ki en muazzam nasip Hak'tır." "Hakk'tan aldığı nasip Hakk'ı bulmuş olmasıdır. O, Hakk'ın elinde esirdir. Bir adım ne öne ne de geriye atabilir" (Kelâbâzî, 1992: 196).

Rind de varlık nakışlarının hükümsüz kaldığı "hiçlik mertebesi"nden söyler:

Gönül dünya işinin temeli, binası, hiç'tir, dedi.

Dünya için gam çekmek de hiçtir.

Gam ve kederi def için şarap içti. Bir müddet şarhoş düştü.

Aklı başına gelince, bu da bir hiç'tir, dedi (Fuzûlî, 2017: 101).

Zâhid ise dünyaya sırt çevirmiş, fakat hâlâ âhiret dünyasına bağımlıdır. Nitekim akıl davâsında olan zâhid, dünyanın gam ve kederinden, âhiretteki neticenin endişesinden kurtulamaz. Fakat rind bu bağımlılığı ortadan kaldırmayı başarmıştır. O, hem dünyayı hem de âhireti terk etmiştir. Hâfız'ın dediği gibi; "Dünyayı ve âhireti yele veren ve fazlaydı, eksikti diye hiç tasalanmayan rinde ne mutlu!" (Pürcevâdî, 1998: 265)

Tasavvufta yüce bir mertebe olan terk mertebesinde ilerlerken her basamakta terk edilecek olan şeyler şunlardır: Terk-i dünyâ: Zâhid bütün dünyâ nimetlerini, malı ve mülkü âhiret için terk eder. Terk-i ukbâ: Ârif cenneti ve oradaki nimetleri, ilâhî cemâli temâşâ için terk eder. Terk-i hestî: Sâlik kendi varlığını da terk ederek, Hak'ta fâni olur. Terk-i terk: Kâmil ârif terki de terk eder; aklında ve zihninde terk diye bir kavram kalmaz (Uludağ, 2005: 353; Cebecioğlu, 2005: 653).

Mârifet ehlinde bir zât şöyle demiştir: "Âlem iki adem arasında bulunur. Çünkü âlem yokluk (yok) iken mevcûd (var) oldu. Yine ileride tekrar ademe dönecektir" (Serrâc Tûsî, 1996: 332). Zira her şey aslına döner.

Rind:

Dünya [O'nun]<sup>5</sup> varlığıyla vardır. Varsa yok gibidir.

Yoksa var gibidir (Fuzûlî, 2017: 52).

İbnü'l-Arabî'ye ve onu takip edenlere göre hak mutlak varlıktır. Allah hak, onun dışında kalan her şey (mâsivâ) bâtıldır. Hak varlıktır ve varlık özü itibariyle hayırdır; bâtil ise ademdir. Adem esas itibariyle şerdir. Âlem Hakk'a dönük yüzüyle var, öbür yüzüyle yoktur (Demirci, 1997: 151):<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Anlamı kuvvetlendirmek ve işaret edilen hakîkate atıfta bulunmak için bu kelimeyi ekledik.

<sup>6</sup> "Yokluk varlığın âyinesidir mutlak; anun için anda tâbiş-i Hakk'un 'aksi görünür, mânendi âşikâredir. Ya'nî varlığın mukâbilî yoklukdur *innemâ tunebbe'u'l-eşyâ'u bi-ezdâdihâ*[Eşya, ancak zıtlarıyla bilinir.]dur" (Hulvî, 2012: 122, 137. beyit).

Aslında bir sûretlerde farklı

Dünya ve âhirette böyle hüküm O'na ait

Allah'tadır, tecelligâh olması bakımından âleme

Âlem Allah'ı Allah ile görür ancak

Varlığını bilmelisin! Cömertlik var etti onu

Allah hakkında böyle bilgi sahibi olmalısın (İbn Arabî, 2010: 341)

Eşyâ Hakk'ın zâhiridir ve Hak eşyânın bâtınıdır. Ârifin biri şöyle buyurur: “İki cihân bir hakîkattir [ey şâh]! Onun zâhiri halktır, onun bâtını Allah'tır” (Rûmî, 2009: 234). Bu hakîkatten yola çıkarak, bu âlemden daha güzel bir [şeyin var olması] mümkün değildir; çünkü âlem Rahman'ın suretine göre yaratıldı. Allah onu böyle var etmiştir. Başka bir ifâdeyle insan doğal suretinin varlığıyla ortaya çıktığı gibi Allah da varlığını âlemin ortaya çıkmasıyla göstermiştir. O halde biz, Allah'ın zuhur etmiş suretiyiz. O'nun hüviyeti ise bu suretin ruhu ve yöneticidir. Yönetme ancak âlemin içinde gerçekleştiği gibi yine onun kendisinden meydana gelmiştir (İbnü'l-Arabî, 2016: 189). Hiç kuşkusuz Allah âlemi son derece muhkem ve son derece güzel bir konumda yaratmıştır (İbn Arabî, 2005: 111). Her şey ya da her şeyin toplamı anlamında “âlem” –ki alamet demektir-, Tanrı'yı gösteren bir âyet ve işârettir (Demirli, 2009: 217-218).

Rind:

“Adem”den “vücut” a gelen ne varsa, Tanrı'nın kudretine mazhar olmuş, O'nun yaratmasının eseridir.

“Âlem”in binası güzel değildir, diyen kimse, bundan güzel olması gerekir, demiş olur. Bu ise hatanın ta kendisidir (Fuzûlî, 2017: 51).

Konuyu Gazzâlî'nin görüşüyle daha geniş bir çerçevede ele alacak olursak; Allah'ın lütfu, merhameti o kadar çoktur ki dünyayı ve dünyada olan herşeyi en iyi şekilde yaratmıştır. Bundan daha iyisi mümkün değildir. Rahmetinden, lütfundan hiçbir mahlûku mahrum bırakmamıştır. Yeryüzündeki akıl sâhiplerinin hepsi bir araya gelip araştırsa, onun yarattığı herhangi bir şeyin daha uygun, daha iyi bir şeklini bulamaz. Herşeyin olması gerektiği gibi olduğunu anlarlar. Çirkin yaratılan bir şeyin en uygun, en kâmil şekli çirkin olmasıdır. Çirkin olmasa noksanlık olur, yersiz olurdu. Çirkinlik olmasaydı, meselâ güzelliğin kıymetini kimse bilemez, kusursuzluk tatlı olmazdı. Çünkü kâmil ve nâkıs, birbiri ile ölçerek anlaşılır (İmam-ı Gazâlî, 1969: 716-717).

Gazzâlî'nin zikredilen bu meşhur görüşüne göre, “İmkân dahilindeki bütün gerçeklikler içinde, bu âlemden daha güzel, daha eşsiz bir şey yoktur” (İbn Arabî, 2005: 111). “Bu âlemden daha güzeli mümkün değildir. Çünkü Allah'ın güzel yaratışı, onun kendi varlığının aynasıdır.” Bu kâinât Allah tarafından en güzel ve en mükemmel şekilde yaratılmıştır. Bunun aksini düşünseydik, yâni Allah bu kâinattan daha güzelini de yaratabilirdi deseydik, o zaman Allah'ın hâli hâzırdaki kâinatı eksik ve kusurlu yarattığı mânâsı çıkardı ki böyle bir şey yaratıcı olan Yüce Varlık'ın zatındaki noksan ve kusûra delâlet ederdi (Keklik, 1967: 67). Bu da hatânın ta kendisi olurdu.

Şüphesiz âyet-i kerîmede böyle bir düşünceye mahal bırakmayacak şekilde “Rahmân olan Allah'ın yaratışında hiçbir uygunsuzluk göremezsin” (Mülk, 67/3) buyurulmuştur. Bu nedenle kâinatta “her ne

7 “Mefhûm-ı ademi zihinde hâsıl olan bir ma'nâ-yı küllî-i zulmânîdir; ve ma'nâ-yı küllî-i nûrânî olan vücûdun zıddı ve mukâbilidir. Vücûdu, ‘ademü'l-adem’ diye ta'rif ettiğimiz gibi, ademi de ‘ademü'l-vücûd’ diye ta'rif ederiz. Adem öyle bir zulmet-i ezeli ve ebedidir ki, ondan ezelen ve ebeden hareket zâhir olmaz. Vücûd, nâmütenâhî olup bir hadde muntehî olmadığı için, ademin tahakkuk edebileceği bir sâha mevcûd değildir; binâenaleyh adem lâ-şey'-i mahzûr. Vücûd dâimâ vâhid olup, kendi hakikat-i hakîkiyesi üzerinde bilâ-tagayyür ve bilâ-tebdîl bâkîdir; ve adem dahi kezâlik ademiyeti üzerinde sabittir” (İbnü'l-Arabî, 2017: 9).

ki müte'ayyin olmuştur, hakikatle futûr-ı halelden pâktir ve mahallinde vâki' olmuştur" (Hulvî, 2012: 148).

Kâinâtın zâhirî manzarası kesret gösterir. Bunun altında vahdet gizlidir. Kâinatta tecellî eden her güzellik ilâhî güzelliğin bir tezâhürüdür. Âşık kâinatta ulûhiyetin her tecellîsini görmeli ve sevmelidir (Kılıç, 2014: 102). Çünkü "cümle eşyânın hâlıkı Hak'tır ve her neyi kim eyler, hûbdur" (Hulvî, 2012: 652). Bütün bu güzelliklerin mukabilinde yer alan "çirkin"liğin ise özde değil gözde olduğunu nazarımızı "mahlûk"tan "Hâlık"a, sûretten sûrete, nakıştan Nakkaş'a çevirdiğimizde fahmedebiliriz.

Seyyid Nesîmî, güzelliği taşıyan sanat eserinde nakışları işleyen fâili (Nakkaş'ı) görmeyen kişiyi gözsüz olmakla nitelendirir; öyle ki eşyaya suret bahşeden (form veren) Tanrı, sanki onu gözsüz yaratmıştır (Arınç, 2006/2: 150):

Sûretin nakışında her kim görmedi Nakkâş'ını

Vâhib-i sûret anun gözsüz yaratmış başını (Ayan, 1990: 350)

Mutasavvıf, kâinatta gördüğü fânîlik ve kesret altında ezeli bir beka ve vahdeti sezdiği zaman "kesret"ın her görünüşü onu vahdete bağlayan zevki bir kerre daha dalgalandırır, bir perde daha açar (Tarlan, 1936: 11).

Rind'in ifâde ettiği bir diğer husus, hakikate vâsıl olabilmek için bir konak, bir vasita ([Tarlan], 1934: 33) addedilen âlemi süsleyen nakışların bir Nakkaş'a işâret etmesidir. Dünyanın gam ve keder tuzağı olması bu nakışlara gönül bağlayan câhillere göredir ki onlar yolda kalır, oyalanır. Renk, şekil ve sûret âleminden kurtulan âriflerin nazarında mevcûdât, hakîkate ulaşmada birer yol gösterici işâret, âyettir:

"Belki dünya, mükemmel bir sanatkârın eserlerinin görüldüğü yerdir! İrfan sahibinin yol göstericisi, cahilin yolunun engelidir. Onu bulan kimse, ona gönül koymazsa ne hoş olur? Ele geçirmek zor, elden kaçırmak kolaydır!" (Fuzûlî, 2017: 52.)

Hız. Mevlânâ bu mânâda, "Gerçi hâne nakış doludur, onu kopar; hazineyi iste ve onu hazineden ma'mûr et! Gerçi cisim hânesi havâss-i hamse vâsıtasıyla âlem-i süflîden gelen türlü türlü hayâllerin nakışları ve suretleriyle doludur, fakat bu sûret ve hayâl perdelerinin altında sıfât-ı ilâhiyye hazîneleri gizlidir. Binâenaleyh havâss-ı hamsenin mecmû'undan tereküb eden o cismin varlığını kopar ve riyâzât ve mücâhedât ile onun kesâfetini letâfete tebdil et ve sıfât-ı ilâhiyye hazinesini iste ve o cismi bu hazînedan ma'mûr et!" (Rûmî, 2008b: 471, 3444. Beyit) diyerek nakıştan geçmeyi salık verir.

*Gülşen-i Râz* şârihlerinden Cemâleddin Hulvî de perde ardındaki mahbûb-ı hakîkinin cemâlinden haber verir:

"Her zerrenün hicâbı altında gizli cân-fezâ olan, cemâl-i vech-i cânândur....Ya'nî ta'ayyünât ve teşahhusât anun cemâli perdesi oldı; ve her zerrenün perdesi altında ol mahbûb-ı hakîkinün cemâli pinhân oldı; ve cümle halk sûretinde cilvegerlik eyledi ve cümle'nün renginde görindi: bedet bi-ihcâbi ve ihfetet bi-mezâhirin 'alâ sun'î't-tekvîn fi küllî berzetin fe-subhânehu te'âlâ mâ zahara fi mazharin illâ ve'htecibe bihi. [Bir perde gerisine saklanarak göründü. Her bâriz olanda tekvin yapısı üzre mazharlarda gizlendi. Mazharlarda görünen yüce Allah her şeyden münezzehtir. Ancak onunla perdeye büründü]" (Hulvî 2012: 154, 169. Beyit.).

Hakk'ın kendine perde kıldığı bu varlık âlemini farklı mertebelerden müşâhede, Rind ile Zâhid'i birbirinden ayırmaktadır. Biri perdenin ötesine geçip Hak ile vuslatta diğeri ise perdeden gözünü alamadığı, onda takılıp kaldığı için hasrettedir.



## Meyhâne - şarap

İçinde şarap vb. içkiler içilen ve satılan yer (Ayverdi, 2005: 2054) demek olan meyhâne, tasavvufi literatürde ilâhî aşk şarabının alınıp satıldığı ve içildiği âşıkın gönlü (Ögke, 2005: 253; Pala, 2005: 441), ârifin bâtını ([Tarlan], 1934: 22), dergâh (Safer Baba, 1998: 185), mürşidin gönül yüzü (Ögke, 2005: 76), tefrik olmayan, tavsif olmayan saf birlik (Schimmel, 1982: 260), irşâd makamı (Aybet, 1989: 110), harâbât, dostların sohbet meclisi, tekke, kulun aşk ve şevkle Rabb'ine münâcât mahalli, kâmil mürşidin kalbi, lâhûtî âlem (Uludağ, 2005: 248; Cebecioğlu, 2005: 435) gibi anlamlar kazanmıştır.

Eserde Rind ile Zâhid arasında geçen meşicid ve meyhâne üzerine konuşmalar, rindâne bir edâyı tercih eden şâirin söz konusu kavramlara yüklediği anlamları Rind'in cümlelerinden tesbit etmemize imkân sağlamaktadır:

“Ey Zâhid, sen meyhaneyi, İblis'in makamı, olarak adlandırıyorsun! Şarabı, bozgunculuk aleti biliyorsun! Onun fitnessinin tuzağı, hırs ve gururdur. Bunlar, meyhane sakinlerinden uzaktır. Şeytanın fesat aleti, hile ve gösteriştir. Bunlar, şarap içenlerin gözünde, yanlıştır. Eğer bu evi, Tanrı'dan boşalmış; diyorsan, Tanrı'yı her yerde hazır bilmiyorsun; eğer bu evde, Tanrı'nın varlığını itiraf edersen, İblis'i, kinâyeye dile ortak getiriyorsun!” (Fuzûlî, 2017: 86-87)

Kimi insanlar, meşicidde boyun büküp ibâdet ederek âbid ve zâhid olmuşlar; kimileri de ezel bezminde kurulan meyhâneyi (âşıkın/ârifin gönlü) tercih ederek içtikleri aşk şarabı yüzünden kendilerinden geçip sarhoş olmuşlardır. Zâhidin yaptığı gibi, zihnindeki ve gönlündeki bin bir türlü meşgaleyle meşicidde oturmaktansa, meyhânede bir kadeh aşk şarabı içmek daha iyidir. Esâsen âşık, insanların hayır ve şerrinden uzak kalmak için meyhâneye gelip sığınmış ve bir daha oradan çıkmamıştır. Ayrıca, varlığı birleyen gerçek ârif/âşık, zâhiren delâlette gibi görünse de, esâsında meşicid ile meyhâne arasında hiçbir ayırım yapmamaktadır (Ögke, 2005: 253, 326).

Ken'an Rîfâî'nin de ifâde ettiği gibi “...Evet erbâbı için aşk ve Hak ayrı değil ki...onlar için meşicid de meyhâne de birdir. Niyâzî-i Mısrî de:

Mescid ü meyhânede, hânede virânede

Kâbe'de puthânede çağırırım Dost Dost! (Pir Muhammed Nur Arabi Hazretleri, 1974: 56)

demiyor mu? Eğer bir kimse câmi[y]e de meyhâneye de gitse göreceği Dosttur” (Gürsoy 2003: 242).

Rind, meşicid ile meyhanedekilerin hâl ve tavırlarına bakarak meşiciddekileri gururda, meyhanedekileri huzurda; meşicidde varlık, meyhânede yokluk iddiası görmektedir:

“Ey Zâhid, dikkatle düşünme gözümü açınca, şöyle düşündüm ki, meşicittekiler, kendileriyle gururlanmaktadırlar. Meyhâneye çekilenler ise kendinde değiller! Meşicitte ibadet edenleri ibadetlerine olan güvenleri, gurur sarhoşluğuna atmış; meyhânenin gafillerini, hatayı itiraf etmeleri, gaflet uykusundan uyandırmış! Orada doğru suretine girmiş bir hata gördüm. Burada ceza elbisesine bürünmüş bir sevap gördüm. Suçunu tanyan suçluların bağışlanma ümidi vardır. Gururlu olarak kulluk edenlere Tanrı'ya baş kaldırma korkusu vardır” (Fuzûlî, 2017: 87-88).

Rind, bu iki mekânın sırrına vâkıf olarak ümit vadisinde varlıktan ilgisini çekip ‘yokluğa ad götürmek’tedir:

“Şüphesiz, kendimi, korku çukurundan ümit vadisine çektim. Yokluğa ulaşan silsile ile, varlıktan ilgimi kestim” (Fuzûlî, 2017: 87-88).

Meyhane denilince akla ilk gelen kavram içki, yani şarap olsa gerektir. Mutasavvıfların hakikatleri mecâz örtüsüyle anlatmak için en çok kullandıkları sembol, şaraptır (Karayazı, 2007: 293). Niyâzî-i Mısırî, bu gibi remizlerin arkasında yatan düşünceyi şöyle açıklamıştır:

“Sûfiler zümresi, taklidî imandan tahkiki imana geçmişlerdir. Bu sebeple onlar eşyânın zâhirinden bâtınna, sûretinden mânâsına sefer etmişlerdir. Cümle eşyayı aslında olduğu gibi görmüş ve bilmişlerdir. Bu sebeple çoğu sözleri mânâ âleminden gelir. Şarâp demekten muradları mârifetullahıdır. Bunun sonu muhabbetullaha gider. Yani irfan duygusu ve aşk. Aşk ve bilgi aynı mânâyâ gelir. Meyhâne'den murat; kâmil mürşidin gönülüdür. Zira orası Allah sevgisinin hazinesidir. Kadeh'ten murat ise; Hak tâlibine yapılan ism-i celâl telkinidir, ya da dilinden dökülen ilâhî mârifetlere dair sözlerdir. Sâlik onları dinledikçe verdikleri zevkle mest olur...” (Kılıç, 2014: 151-152)

Rind'in nazarında da şarap; “ruhun temizlenmesine vesiledir. Nefsi güçlendiren bir güçtür. Cismin azalarını terbiye edicidir. Faydalarından en büyüğü olarak bu yeter ki, dimağı temizlenmiş olarak, onları gönül çeken nağmeleri duymaya kabiliyetli ediyor. Lezzetlerin başlangıçlarında, güzel sesler düzenliyor.”

Bade, idrak aynasının üzerinden pası siliyor.

Bu halin tanığı, gönül çeken nağmelerin zevkidir.

Karanlık dimağı, bulanıklıktan temizliyor.

Sarhoş, bu yüzden hoş sadâları temenni ediyor! (Fuzûlî, 2017: 93-94)

Bir başka rubâide de Rind, şarabın sırrına ayık olanların vâkıf olamayacağına işâret eder:

Şarap içenin remizler denizi boş değildir.

Şarabın sır perdesinde, kimseye yol yoktur!

Aklı başında olan kişi, şarabın ne olduğunu ne bilir?

Şarhoş olunca da olan bitenden habersizdir! (Fuzûlî, 2017: 77)

Rind'in sözlerinden anlaşıldığı üzere burada şarap kelimesi bilinen gerçek anlamının ötesinde remizler âleminde farklı bir mânâyâ bürünmektedir. Mutasavvıflar, bu iki anlamı birbirinden ayırmak için, şeriatın haram kıldığı sarhoş edici sıvıya “zâhirî bâde/şarap”, kendi bâdelerineyse “mânevî bâde/şarap” adını vermişlerdir ki bundan, genel anlamda onların Allah'a olan sevgileri kastedilmektedir (Pürcevâdî, 1998: 287).

“Mânâ erbâbı” diye adlandırılan sûfiler, muhabbetin mertebelerini ve muhibbin hallerini şarap ve bâde içme mertebe ve aşamalarıyla benzeterek açıklamışlardır. İlk aşamaya “zevk” [tatma], sonraki aşamaya “şurb” [içme], son aşamaya ise “sekr” [kendinden geçme] adı verilmiştir. Dolayısıyla mutasavvıflara göre “sekr”, insanın “yüce Hakk'a olan sevgisinin galebe çalmasından” kaynaklanan bir hâldi. Bu sekr ve sarhoşluk; muhibbin bütünüyle kendinden geçtiği, akletme ve ayırt etme yetisinin yok olduğu bir yere varabilirdi. İşte bu kendinden geçmeye mutasavvıflar “fenâ” adını vermekteydiler (Pürcevâdî, 1998: 305). Fenâ hâlindeki sarhoşluk sâlikte; mâsivâ ve onun esasları dahilinde teşekkül eden “akl”ın hududundan çıkıp bâtınî şuur ve keşif âlemine girer. Kendine tapanlar benliklerini mahvedemezler. Onun için aşk şarabı “hod perest”e sunulmaz. Sarhoş olup fânî benliğinden geçmeğe başlayanlara sunulur ki onlar tamamen bu varlıktan geçsinler (Tarlan, 1936: 14). Rindler de bu bî-hodluk şarâbını yokluk yüzünden içerler. Zîrâ “şarâb-ı mânevî”dir, “mecâzî değil”; [bunun için] tecellî-i leb ü dehân lâzım değildir (Hulvî, 2012: 634).

İlâhî aşk sarhoşlarında şarap, “müşâhede-i mahbûb”dur (Hulvî, 2012: 608). Bunun için “Meyin mestaneliği ale’s-sabah gider. Lâkin sakinin mesti olanlar ancak mahşerde uyanır” (Aşçı İbrahim Dede, 2006: 359) denilmiştir.

Bu mânevî şaraba, Resûlullah Efendimiz de şöyle işâret buyururlar: “Allahu Teâlâ Hazretleri'nin evliyası için hazırlanmış olduğu bir şarab vardır ki, onu içtikleri zaman sarhoş olurlar, sarhoş oldukları vakit hoş olurlar, hoş oldukları vakit sessiz olurlar” (Feridun bin Ahmed, 2004: 56). Fakat bu şarabı bu âlem-i sûtrette içmeyen müminlerin kalblerine sebab-i sükûnet olan ulûm-i ledünniyye vârid olmaz. Onlar kendilerinin kendilikleri ıztırâbı içinde çırpınırlar (Rûmî, 2009: 16). Hak'ta müstağrak ve onun tecellilerinde sarhoşluk zevkenden de mahrumdurlar.

### Pîr-i mugân - sâkî

Kelime olarak; içki meclisinde içki dağıtan, kadehlere içki koyan; su dağıtan, su veren; sulayan gibi anlamlara gelen sâkî (Uludağ, 2005: 305; Ayverdi, 2005: 2648), tasavvuf literatüründe; âşıklara aşk, mârifet ve hikmet şarabı dağıtan, âb-ı hayât sunan Cenâb-ı Hak (Ögke, 2005: 171), feyyâz-ı mutlak, bütün feyz ve sevginin kaynağı olan Allah, mürşid-i kâmil, pîr-i tarîkat (Uludağ, 2005: 305-306; Cebecioğlu, 2005: 538) gibi mânâlar kazanmıştır.

Fuzûlî, feleğin yapıp ettikleri, dünyanın gamı gibi konular karşısında sâkîyi ve onun meclisini bir ilticâ, sığınma yeri olarak telâkkî eder. Mecâzî, tasavvufî ve edebî bir üslup içinde mutasavvıfların anlatmak istedikleri hakikatleri dile getirir. Bu hakikat ise ilâhî aşktır. İlâhî aşk yolunda sâlikin yol göstericisi olan, ona bu mey-i aşkı her dem gerektiği miktarda tattıran ise mürşiddir, pîr-i mugândır, sâkîdir (Karayazı, 2007: 294).

Zâhid, Rind'in yetişkin bir birey olarak aklına güvendiğinden, yasakları işleminin de uzak bir ihtimal olduğunu düşünerek onun meyhaneye girmesine izin verir. Rind de rindcesine meyhaneye ayak bastığında meyhanenin sedirinde bir ihtiyar görür.

Rind'in gözü, ihtiyarın nurlu çehresine düşünce açık bir dille Pîr'e selam verir ve aralarında şarap ve meyhanenin hakikatine yönelik soru cevap niteliğinde bir sohbet başlar.

Pîr'in Rind'in sorularına cevabı bir mürşid-i kâmilin sohbeti gibidir:

“Ey Rind, benim bulunduğum yer, şifahanedir. Derdlilerin derdine deva olan yerdir. Bilesin ki, ruhun ‘Şeytan Vesveseleri’ adıyla anılan korkunç bir hastalığı vardır. Onun maddesi, cismanî lezzetlerin kaplaması ve hayvanî şehvetin güçlenmesidir. Onun alameti, bir an dünya işinden rahat olmamak ve bir saat bile düşünceden uzak kalmamaktır. Bazı kimseleri, Huri ve Gılman arzusu ve cennet bahçesinin nimetleri isteğiyle, bir maksatla karışık ve kulluğa ve riya ile bulaşık bir boyun eğmeye sevk eder! Böylece gerçekte istenen şeyden uzağa atar. Bazı kimseleri de makam ve mevki yükselmesi hayaliyle ve mal, mülk çoğalması hevesiyle, isabetsiz tedbirlere ve yalan düşüncelere kaptırarak, asıl maksattan mahrum eder. Tanrı'ya şükürler olsun ki, o hastalığı keşfetme kapıları, bana açılmıştır. O hastalığı iyileştirmenin çaresi(ni) benim tedbirimin şerbetine konmuştur. O derdlilerden başarı isteyenleri, şüphesiz, benim tarafıma gelir. Benim çare bulan elime ısmarlar. Önce, bildiği bu harap âlemin bağlarından sakınmayı söylüyorum, sonra şarabını düzeltici şerbetiyle dimağa temizlik ve vücuduna arınma veriyorum. Ondan sonra ruh besleyen gıdayı ve gönül okşayan güzellerin sözlerinin şerbetini, çözülmeyle gönle ulaştırıyorum. Kısa zamanda durumu düzelsin ve tereddütten kurtulup iki cihanın tereddüdünden güçlenip dosttan başka dost aramasın!” (Fuzûlî, 2017: 81-82)

Pîr'in bu sözlerinin ardından Rind, Sâkî'den dünyaya ait ilgilerden kaynaklanan gam ve kederi giderecek, kalbinde dünya bağından iz bırakmayacak şeyi yâni şarabı ister.

Pîr, Rind'in tabiatında irfan istidadı görünce, gül yanaklı sâkiye işâret ederek:

“Dertsizlik maddesi olan” “Ruhu Cilalayan Şerbeti” getir; yan bakış iğnesiyle onun kirpiklerinin damarından kan akıt; onun şerbetine birazcık “Şevk İlacı” at; yiyeceğini gönül açan nağmelerden yap hazırla; ki yavaş yavaş inanç bağıni şekilden kesip manaya ulaştırsın, saplantı ipini mecazdan kesip gerçeğe bağlasın!, der (Fuzûlî, 2017: 84).

Sâkî, Pîr-i Mugân'ın yol göstermesiyle, erguvan renkli şaraptan bir damlayı “mahabbet şerbetine” karıştırıp, zarif bir şekilde Rind'in eline verir. Rind, bu şarabı içmeye başlayınca şarabın neş'esi, utanma perdesini aradan kaldırır. Böylece Rind, Aşk Sultanı'nın tecellilerinin nûruyla cihanı müşâhade eder.

Rindin tasavvufî literatürde mürşit, rehber ve âlemin kutbu (Seccâdî, 2007: 371) kabul edilmesine işâret eden pîrle konuşması ve aşk bâdesinden nûş edince ulaştığı hâl, onun mânevî basamakları adım adım yükselmesidir. Sakî, mânâ âlemine terqip eden, o âlemden feyiz eriştirendir. Mânâ âlemi “terkib ve tecrid” âlemdir (Tarlan, 1936: 13).

Şarabın ikram edildiği “kadeh” ise sıfât ile mevsuf olan Zât-ı Hakk'ın tecellîsinden kinayedir ve bu tecellîden âriflerin kalplerine ulûm-i ledünniyye vârid olur ki bu âlem-i sûrette kalbin susuzluğu ondan sâkin olur (Rûmî, 2009: 16).

Meyhanedeki bu tecrübe ile Rind'in gönlü, şarap ve müşâhede zevkine gark olmuş, Hakk'ın tecellisini her yerde ve her şeyde görme derecesine ulaşmıştır.

### Günah – bağışlanma

Âlemin var olması, ilâhî isimlerin eser ve gereklerinin ortaya çıkma isteğinin bir sonucudur. İbnü'l-Arabî şöyle der: “Allah, isimlerinin otoritesi ortaya çıksın diye âlemi yarattı. Çünkü güç yetirilen olmaksızın kudret, ihsan edilen olmaksızın cömertlik, rızıklanan olmaksızın rızık vericilik, yardım isteyen olmaksızın yardım etmek, merhamet edilen olmaksızın merhamet edici olmak, etkileri olmayan işlevsiz hakikatlerdir” (İbn Arabî, 2006: 347; İbnü'l-Arabî, 2016: 269). Genel hikmetin ilâhî isimlere hakkını vermek olduğunu gören, idrâk eden biri, söz gelişi el-Gaffâr, el-Gafûr ve kardeşlerinin günahlarda etkisinin olabileceğini görür. Günah işlemezse, dünya hayatında söz konusu isimlere hakkını vermemiş olacağını düşünür ve “Ey kendilerine haksızlık yapan kullarım, Allah'ın rahmetinden ümit kesmeyin, Allah bütün günahları bağışlar” [Zümer, 39/53] âyetini de delil getirir. Nitekim o da böyle yapar. Bütün bu bakış açısı, günah esnasında aklına gelmez, günah işledikten sonra gelir (İbn Arabî, 2015: 215).

Rind: “Mademki, kullukta kusur etmeyenler, rahmet yüzünün aynasına sahip olurlar, kötülük işleyenleri de bağışlanma eserlerine mazhar edecekler ümidi vardır. Besbelli ki bağışlanmak, kötülük yapmaya bağlıdır. Kötülük yapanlar, Tanrı'nın bağışlamasını harekete getirenlerdir.”

Kul, baş kaldırma ve suçlardan uzak olunca,

Bağışlama, gayb perdesiyle örtülüdür.

Bağışlanma, kişinin günahından hâsıl oluyor.

Günah işleyen her kişi, bağışlanmıştır (Fuzûlî, 2017: 89-90).

Hız. Âdem'in cennetten çıkarılmasına sebep olan günahın ardında Hakk'ın bağışlama sırrı vardır. Böylece işlenen günahla Hakk'a muhâlefet sâdir olup Gafûr ve Gaffâr isminin mahall-i tecellisî (Muhyiddin İbnü'l-Arabî, 2017: 157) gerçekleşmiştir.

Rind: “Malumdur ki Hz. Âdem aleyhisselâm, ‘İsimler İlmi’ni biliyordu. Bundan dolayı ‘yasak ağacın meyvesi’nden yemiyordu. Tanrı’ya başkaldırınca, bu vesileyle, bağışlama güzellerinin yüzünden perdeyi kaldırdı.”

Biz günah ehliyiz. Günah bizim süsümüzdür.

Günahsız olmak bize ne vakit lâyük oldu?

Günahtan bize o kadar da ayıp yoktur:

Bu iş, bizim ana ve babalarımızın da yoludur! (Fuzûlî, 2017: 91)

Hadîs-i şerîfte şöyle buyurulmuştur: “Eğer siz günâh işlemesiniz Allah Teâlâ hazretleri sizi giderip günâh işleyen bir kavim getirir. Onlar Hak’tan mağfiret talep ederler. Hak da onları mağfiret eyler” (Müslim, “Tevbe”, 2; Tirmizî, “Daavât”, 198; Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, XXX-VIII: 498). Buradaki sır şudur ki mümin beşeriyeti hasebiyle günah yaptığı vakit; kendi ibâdât ve tââtine kıymet vermez, Hak indinde kendisini zelil ve hakir görür, kendisini erbâb-ı fîsk indinde yüksek bir makamda görmez. Fakat günahta ısrar etmeyip akabinde tövbe ve inkisâr şarttır (Rûmî, 2009: 14-15). Gafr-ı zünûbun hükmünü aynen müşâhede günahkârlara mahsûs bir keyfiyet olduğu için Cenâb-ı Hak sanki “Ey kullarım, bana isyânda bulunun da benim bütün günâhları afvetmekte olduğuma dâir verdiğim sözümdeki sıdkı zevken ârif olun, anlayın.” demektedir (İbn Arabî, 2009: 189).

Rind: “Buna göre, kötülüğün faydası, sevaptan önce görünüyor! Bu sebeple günah, yaradılışa daha cazip geliyor. Çünkü Tanrı’ya isyan eden kişi, yaptığıın cezasına ulaşıyorsa, bu adaletin görüntüsüdür. Eğer yolu affa götürüyorsa, bağışlanma yeridir. Mademki hata, böyle iki şekilde yüz gösteren bir sanattır, kuldân onu terk etmek sözü yanlıştır.”

Sevap işleyenler, gerçi rahmete yakındırlar.

Mahşer gününde bir sığata sahip olurlar.

Kötülük yapanlarda iki sıfat zuhura geliyor:

Azap vaktinde: adalet sıfatı; af zamanında: bağışlama! (Fuzûlî, 2017: 90)

Bağışlanan kul, yaptığı suçun büyüklüğünü ve bunun karşılığında kendisini bağışlamakla Allah’ın nimetinin büyüklüğünü görür (İbn Arabî, 2015: 228).

İbn Atatullâh, kulun işlediği günahtaki gizli sırlara şöyle işâret etmektedir: “Allah Taâlâ’nın bazen sana ibadet kapısını açıp da kabul kapısını açmadığı olur ve belki bir günah işlemeni takdir eder de vuslata ermene o günah vesiledir” (İbn Atâullah el-İskenderî, 2009: 165, 98. hikmet).

Bazı günahlar da vardır ki sahibini cennete koyar (İbn Atâullah el-İskenderî, 2009: 165).

Rind:

Yanlıı yapılan işte bir fayda vardır.

Cihan ehli, o faydadan habersizdirler.

Billâhi, suç işleyenin tevbesi,

Günahsızların minnet ve gururundan daha iyidir!

“Allah’a hamd olsun ki, yasakların, haramların hakikatine ulaştım. Ayağımı onların üzerine koydum. Nikâhla gelen heva ve hevesin güzelini boşadım! O’na yol verdim!” (Fuzûlî, 2017: 101)

“Sonucu mahviyet ve boyun eğiş olan bir günah, izzet ve mağrurluğa yol açan ibadetten evlâdır.” denilmiştir (İbn Atâullah el-İskenderî, 2009: 166, 99. hikmet). Ebu Hâzım hazretleri aynı minvalde; “Müridi sevindiren iyilik kadar zararlı bir kötülük olamaz ve günahkârı mahzun eden kötülük kadar da

menfaatli bir iyilik bulunamaz. Zira sevinci gerektiren iyilik; itimat ve gurura yol açacağından boşa çıkacak olan bir ameldir. Üzüntüyü doğuran kötülük ise; korku ve haşyete neden olup günahkârı korkulu ve ümitli bir halde âhîret diyarına göç ettireceğinden bilâhîre ilâhî rızaya sebep olacağı muhtemeldir!" (İbn Atâullah el-İskenderî, 2009: 166) demektedir.

Bu ifâdelerden de anlaşılmalıdır ki günahla aslanan günahı görmek, kabullenmek ve pişmanlıktır.

"Allah'ın karşılığında cezalandıracağını söylediği bir günahı işleyip korkan bir müminin kendisinden meydana gelen davranış nedeniyle içinde pişmanlık duymaması mümkün değildir. Hz. Peygamber şöyle buyurmuştur: 'Pişmanlık tövbedir.' O halde günahkâr müminde pişmanlık vardır ve o pişmandır. Bu durumda pişmanlığın gerçekleşmesi nedeniyle tehdidin hükmü de ortadan kalkar. Çünkü müminin günahı nahoş bulması ve ondan memnun olmaması zorunludur... Allah Teala bu sözün ardından şöyle buyurur: 'Umulur ki Allah onların tövbesini kabul eder.' [Tevbe, 9/102] Allah için 'umulur ki' ifadesi, zorunluluk bildirir. Allah'ın söz konusu kullarına dönmesi ise onların tövbe etmesiyle gerçekleşir ve onlara mağfireti kazandıran ise pişmanlıklarıdır... Günahkârlar pişman olduklarında, Allah'ın onlara dönmesi gerçekleşmiştir. Böyle biri, üç yönden sâlih amel sahibidir: davranışın günah olduğuna inanması, onu yapmayı nahoş bulması ve yaptığına pişmanlık duyması... Öyleyse zorunlu olan görmektir" (İbn Arabî, 2015: 226-227).

Rind de mutasavvıflar ile aynı hakikati terennüm etmekte, günâh işleme ekseninde tevbe ve pişmanlığı gururdan evlâ görmektedir.

### Güzellik ve aşk

*Lema'ât* müellifi mutasavvıf şâir Irâkî şöyle der: "Aşk bütün varlıklarda sâridir. Bizzarur bütün eşyanın mayasıdır. Aşk nasıl inkâr edilir? Varlık âleminde mevcut olan ancak odur. Ne zuhur ettiyse ondan ve onunla zuhur etmiştir ve muhabbet onda sâridir. Belki zuhur eden hep muhabbettir." "Muhabbet âleminde gönlünü istediğin tarafa çevir! Hakiki muhabbet; ancak ilk mahbuba olan sevgidir. Her neyi seversen ve her neye yüzünü çevirirsen bilmediğin halde sevdiğin ve yüzünü çevirdiğin yine O'dur" (Irakî, 1963: 31).

Abdurrahmân Câmî de bu duruma dikkat çekerek, insanı ebedî saadete ulaştıracak şeyin ancak gerçek aşk olduğunu söyler. Ona göre, varlık âlemindeki bütün oluş ve tezhürlerde cilveleşen 'aşk sultânı'dır. Seven de sevilen de her mertebede Hakk'ın kendisidir. Mutlak aşk bütün mazharlardan parlamakta, her idrâk ve şuurda belirlemekte, kâinattaki her bir varlıkta Allah'ın birliğinin delilleri müşâhede edilmektedir (Okumuş, 1993: 96).

Nitekim şâirin nazarında "Aşk dünyanın bütün gerçeklerini gösteren bir ayna; güzellik ise onun cilasıdır" (Fuzulî, 2006: 400-401).<sup>8</sup> Zâhid'in nazarında ise "... aşk, iyi ad sahiplerini kötü adlı yapar! Aşk, kara günlülerin ve akibeti karanlık kimselerin işidir. Bir kimsenin iradesini, heva ve hevesinin eline kaptırması yazıktır! Yüzünü selâmet yönünden kınamak, kötülenmek köşesine çevirmesi de!" (Fuzulî, 2017: 95-96)

İşin "kabuk"unda kalan Zâhid'e karşılık "öz"e ulaşan Rind, bu konuda çok farklı düşünmektedir. Ona göre aşk ilâhî bir emanet olarak insan vücudunun sadefinde bir incidir. Ruhun hakikatidir. Âlem aşk üzere yaratılmıştır, binası aşktır. İrade ipi aşkın elindedir ki küllî akıl ona teslim olmuştur.

İnsan, "ahsen-i takvim"e ve O'nun suretinin güzelliğine sahiptir.

Tanrı kudretinin ve yaratıcılığının en güzelidir.

<sup>8</sup> "Aşk âyine-i cihân-nümâdur/Keyfiyyet-i hüsn ana cilâdur" [2208. Beyit]

Aşk'ın, mahabbet gözü, aşk'la O'nun tarafına göz atmazsa,

Tanrı kudretinin o yaratıcılığı zayi olmuştur! (Fuzûlî, 2017: 96-97)

Bütün güzellikler, Hakk'ın güzelliğinin tecellisidir. Bu sebeple, bir güzel yüzünün verdiği hayranlık, kendisinden, kendi maddî güzelliğinden değildir. Ona o güzelliği veren güzeller güzelindedir. Bu yüzden sûret güzelliğine kapılıp kalmak, yaratıcıyı düşünmemek büyük bir suçtur, büyük bir günahdır. Aslında fânî olan, geçici olan güzelliğe kapılmak akıl kârı değildir. Bizi büyüleyen bir güzellik karşısında “Şekil verenlerin, sûret yaratanların en güzeli olan Allah'ın şâmı dikkatle bak ki, ne yücedir [Mü'minün, 23/14].” âyetini hatırlayacağız. Aslında bütün güzellikler O'nundur. Güzel çehrelerde güzeller güzeli olan Yaratıcıyı, O'nun harika sıfatını bulmak, O'na hayran olmak Hakk'ın gerçek müminlere bir lütfudur, bir ihsandır (Can, 2006: 183).

Zahid:

Her kimse şekil güzelliğine âşık olursa,

Şüphesiz onun aşkı, geçici güzelliğin zevaliyle yok olur.

Aşk'a o konak, hüsne de bu hal uygun düşer:

Aşk, sebatsız bir şey; hüsn (güzellik), yok olan bir nakış!

Güzellerin yüzündeki tüyler,

İşin aslından haberi olmayanların fitneye düşmesidir.

Güzel yüzlülerin zülfünün kıvrımları,

Cahillerin yolunun tuzağıdır!

Rind: “Ey Zâhid, güzel denen, güzel yüze, güzel demiyorsun! Güzele bakmaktan da zevk almıyorsun! Bilesin ki, güzellik, varlığı gerekli olan Tanrı'nın yüzünün aynasına sahiptir! Tâlib'in varmak istediği yere giderken kılavuzu, Allah nurunun görüldüğü güzellik ve sonsuz feyiz ve bereketin kaynağıdır. Hüsn ile cemâl'in yok olacağını düşünmek, cahillerin zanlarıdır. Çünkü onun hakikatinin zevali yoktur! Belki onun üzerinde göründükleri yok olabilir. Her devirde, o gayb âleminin güzelliği, bir huzur kaynağıdır. O gizlilik perdesinin arkasındaki güzel, her biçimde bir görünüşle tecelli eder. Eğer devir bir değişikliğe uğramışsa, ona ne ziyan var? Eğer elbise değişikliğe uğramışsa ona ne noksan var? Güzel görünüşten, onun niceliği aranır! Azalarının bir araya gelişindeki tenasüp değil! Mahbubun cemalinden kast olunan 'gerçek'tir. Parçalarının düzenindeki uygunluk değil!” (Fuzûlî, 2017: 97-98)

Güzellik ile aşkı tecellî bağlamında açıklayan Rind'e karşılık, Zâhid akıl tarafını tutar ve güzelliğe de aşka da akıl nazarıyla bakar. Bu bağlamda Rind'in bakışı ârifânedir.

Âriflere göre aşk, seni helâk ederse, ebedî olursun. Seni benliğinden kim kurtarırsa, Hakk'a seni o zât âşinâ eder. Âşıkların kalblerine ilâhî vâridâttan bir kapı açılır. “Eğer âşıkısan yârin eteğine yapış! Yâr sana “canını ver!” derse “al!” de ve hemen ver. Kalbin huzûr ve safâ cennetine, yokluk cehennemini geçince varabilirsin.” “... Gerçek âşıklar cânân sevdâsıyla cânandan, Dost yâdıyla cihandan vazgeçmiş kimselerdir... Onlar tasarruf sahibidirler. Velîler, tene yâni zâhire gönül vermemiştir. Sûretleri nakş eden Nakkaş-ı Ezel'in güzelliğine öyle meftundurlar ki hiçbir güzelin yüz güzelliği ile bir alâkaları yoktur” (Cem, 1960: 54-55). Onlar için güzel yüzlüler, Allah'ın güzelliğinin birer aynasıdır. Bu güzellere gönül vermek, onları sevmek, Hakk'ı istemenin, Hakk'ı aramanın yankısıdır. Hakk'ın düşünülmesidir (Can, 2006: 181).<sup>9</sup>

Hz. Mevlânâ bu hakîkati şöyle ifâde eder:

<sup>9</sup> Beyit için bkz. Rûmî, 2008b: 399 [3201. Beyit].

“Cenâb-ı Hak, gözleri mârifet nûru ile aydın olanlara, bu dünya evinin altı yönünü, kendi âyetlerinin mazharı kıldı. Onlar, nereye bakarlarsa orada Allah'ın kudretini, sanatını görürler.

Gönül gözleri açık olanlar, hangi hayvana, hangi bitkiye bakarlarsa baksınlar, Allah'ın sanatının, güzelliğinin bahçelerinden manevî gıdalar ahırlar.

Bundan dolayıdır ki Hak âşıklarına ‘Nereye dönerseniz dönün, orada onun yüzü, onun güzelliği vardır’ dendi.

Susamış olur da bir bardak su içerseniz, suyun içinde de Hakk'ı görürsünüz.

Fakat Hak âşığı olmayan kişi, suyun içinde kendini, kendi suretini görür.

Âşğın varlığı Hak'ta fânî olursa, acaba âşık suda kimi görür?

Ay nasıl suya akseder de suda görünürse, Hak âşıkları da güzellerin yüzlerinde Hakk'ın güzelliğini görürler” (Can, 2006: 186).<sup>10</sup>

İbnü'l-Arabî de âlemin güzelliğinin kaynağının Allah'ın güzelliği olduğuna işâret eder:

“Allah'ın bu âlemle ilgili ilmi, Kendisiyle ilgili ilimden başka bir şey değildir, çünkü mevcudat içinde sadece O vardır. Buna göre, insanın da O'nun suretinde olması gerekir. Allah, insanı, kendi bireysel varlığı içinde izhar edince, insan Allah'ın bizzat tecellîgâhı olur. Bu nedenle, insan âlemde O'nun Güzelliğini görür ve o Güzelliği sever. Âlem ise, Allah'ın Güzelliğidir; dolayısıyla Güzel olan da Allah'tır. Güzelliği seven de O'dur. İşte Allah'ı kim bu nazarla severse, âlemi Allah sevgisiyle sevmiş olur. Buradan şu sonuca varıyoruz: Sanatın güzelliği, sanata mâl edilemez; aksine o sanatı ortaya koyan sanatçıya mâl edilir. Buna göre, bu âlemin güzelliği Allah'ın güzelliğidir” (İbn Arabî, 2005: 111).<sup>11</sup>

İrâkî aynı hakîkati şu sözlerle dile getirir: “Her neyi görüyorsan Tanrı cemalinin aynasıdır. Şu halde her şey *cemil* olmaktadır. ‘O öyle Allah'tır ki yarattığı her şeyi güzelleştirmiştir’ [Secde, 32/7] âyeti bu güzelliği ifâde etmektedir” (İrakî, 1963: 34).

Rind:

Güzelliğin kaynağında yatan su ve topraktır, şüphen olmasın!

Güzelin yüzünde tecelli eden hakikattir.

Bu perdede bir oyuncu vardır.

Olmasa kimse, kendi kendine ne perde, ne perde sahibi, ne de perdede görünen olur!

Suret'ten ma'nâ'ya götüren bir rol vardır.

Ma'nâ gülünün görüldüğü yerler, suret'in bahçeleridir! (Fuzûlî, 2017: 99)

Kilitlerin, perdelerin ardından gizlenen ve zuhur eden O'dur. Allah en yüce mertebe ve en güzel tecellîgahta tecellî edendir (İbn Arabî, 2012: 309). Her şeyin bir kemâli vardır. Sevginin bitiştiği her kemâl de Allah'tan feyzân etmektedir. Bu nazarla her sevgi aslen Allah'a, Allah'tan başkasına ise vekâleten (tab'iyyetle) aittir. Şâirin dediği gibi;

Her güzelin güzeliği O'ndandır

Ve her güzelin güzelliği O'na örtüdür (Birgül, 2000: 137)

Zâtî tecellîlerin aynası kalptir. Hakk'ın kendi zâtıyla peydâ olan nuru bu kalp aynasını ışıktandırır, bu ayna sırra mahrem olup ancak suretler zuhur eder. Hakk'ın hakîkati olan Zât-ı Baht, örtüsüz gizlenip ancak örtü ile zâhir olur. Hakk'ın nurdan zuhur eden kemâl tecellîsi ezeli aşkın harâmındaki ezeli kiblesi olan mutlak güzelliğidir ve gizli bulunan da kemâl sıfatlarıdır. Hakîkatin sırrına beşer vücudu ve benliği

<sup>10</sup> Beyitler için bkz. Rûmî, 2008b: 399, 3664-3670. beyitler.

<sup>11</sup> “Allah-âlem ilişkisinde İbn Sina'ya göre Tanrı âlemin varlığını gerektirmektedir. Sudur sürecinde Tanrı ile varlık arasında rol oynayan, başka bir ifadeyle varlığın ortaya çıkışının sebebi İbn Sinâ'da aşk'tır. Allah'ın hem aşk, hem âşık hem de ma'suk olması meydana gelen varlıkla kendi arasındaki ilişkinin izahını kolaylaştırmaktadır. Buna göre aşk'ın sebebi İlâhî Zât'tır” (Düzgün, 1998: 228-229).



örtüdür. Perde olan bu örtü yırtılmalı ki hilkatın ve hakîkatın sırrı olan hazineye kavuşulsun ve nakıştan Nakkaş-ı Ezel'e ulaşılsın (Cem, 1960: 47).

Bir Üstad, gölge ve hayal perdesi arkasında türlü türlü suretler, birbirine uymayan şekiller gösteriyor. Bütün hareketler, duraklamalar, hüküm ve tasarruflar hep onun iradesi altında. O ise perde arkasına gizlenmiş.

Üstad, perdeyi kaldırıp da gösterdiği şekillerin hakikatini açıklayınca bunların ne olduğunu anlarsın.

Gördüğün şeylerin hepsi tek bir yaratıcının işidir. O kendi yalnızlığı içinde türlü türlü kılıklara, çeşitli libaslara büründüğü için sana çokluk halinde görünür.

Perde açılıp da o şekiller meydana çıkınca ortada o tek yaratıcıdan başka bir şey göremezsin. O şüphenin verdiği zorluk ortadan kalkar (Irakî, 1963: 62).

Ebu'l-Hasan Harakanî Hazretleri de perdenin ardındakine işâret eder:

Ezel sırlarını, ne sen bilirsin ne ben,

Bu muamma sözü, ne sen okursun ne ben.

Perdenin gerisinde, ben ile seni bir konuşturan var,

Perde kalkarsa, ne sen kalırsın, ne ben (Ebu'l-Hasan Harakanî, 2006: 21, 129. beyit).

Abdurrahmân Câmî, ezeli güzellik ve ezeli aşkla başlayan bu zuhûr hareketini şu beyitlerle dile getirmiştir:

Her yerde tecelli eden onun güzelliğidir. Lâkin, bu güzelliği, âlemde sevilen güzellerin perdesi ile gizler.

Her nerde bir perde (bir güzel) görürsen, perde arkasında o vardır. Her âşıklığın kaza ve kaderini harekete getiren odur.

Arada sen ve ben diye bir şey yoktur. Bu, sadece bizim kuruntumuzdur (Câmî, 2003: 17-18, 333, 334 ve 341. beyitler).

Zâhid ile Rind'in aşk ve güzellik mevzusundaki bu düşünce farklılığının temelinde akıl ile aşkın zıtlığı yatmaktadır. Akıl, aşkın sırlarına vâkıf değildir, idrâki yetersizdir:

"Akl-ı cüz'î her ne kadar sâhib-i sır görünürse de, aşkı münkirdir. Akl-ı cüz'î her ne kadar mantık, beyân, bedî', maânî gibi ulûmu bilmek ve anlamakta sâhib-i sır görünürse de bî-hodluk âleminin ahvâline vâkıf olamadığı için, bu hâli saçma ve hurâfât addeder ve aşk denildiği vakit, meyl-i nefsanîyi anlar" (Rûmî, 2005: 34, 2012. beyit).

Aşka karşılık aklı tercih eden Zâhid'in bu yaklaşımını Hâfız'ın bir beyti çerçevesinde açıklamak konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Nitekim Fars edebiyatının büyük şâirlerinden Hâfız, her zaman Türk şâirlerinin dikkatini çekmiştir. Bunlar arasında Fuzûlî, Hâfız'ın divanına sarılmaktan uzak durmamış ve muhtemelen onun değerli divanını sürekli el altında tutmuştur (Dilberîpûr, 2002: 40). Fuzûlî'nin rind tasavvurunun Hâfız ile ne kadar ortak olduğu da bu iki şâir arasında yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur.<sup>12</sup>

Pürcevâdî, Hâfız'ın "Zâhid rindliğe ulaşamazsa mazurdur. Aşk, hidayete bağlı bir iştir." beytini

<sup>12</sup> Mazioğlu, Hasibe (1956). *Fuzûlî-Hâfız İki Şâir Arasında Bir Karşılaştırma*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi; Karaismailoğlu, Adnan (2001). Aruzu Kullanma Yönünden Hâfız-Fuzûlî Karşılaştırılması. *Klasik Dönem Türk Şiiri İncelemeleri*. Ankara: Akçağ Yayınları, s. 126-138; Dilberîpûr, Asgar-i (2002). Fuzûlî'nin 'Sâkî-nâme'sinde Hâfız'ın Rolü. Çev. Hasan Almaz. *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi-Journal of Oriental Studies*, Yıl: 2, S. 6, s. 35-44; Birgören, Hamdi (2013). Hâfız-Fuzûlî Karşılaştırması. *Turkish Studies*, Volume 8, Issue 8 s. 299- 323; Elkatmış, Veysel (2018). "Etkilenme Endişesi" Çerçevesinde Hâfız-Fuzûlî Karşılaştırması. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, C. 1, S. 2, s. 190-218.

yorumlarken Zâhid'in aşkın hakikatini anlayamamasındaki temel nedeni şöyle açıklar:

"Bu beyit Hâfız'ın önemli beyitlerindedir ve kesinlikle rindlik muammasının anahtarıdır. Şâir birinci dizede önce önemli bir gerçeğe işaret etmiş ve rindliği zâhidin çözemeyeceği bir muamma olarak görmüştür. Sır ehli olmayan ve duyuştan yoksun bulunan kimseler rindliği tanımamakta mazurdurlar. Zahidin ulaşamadığı şey, yıkıcılık, başıboşluk, maslahatçılığı terk, nazar-bâzlık ve şâhid-bâzlık gibi rindlik sıfatları değildir. Bu sıfatlar zâhidin göremediği şeyler değildir.

Hâfız, birinci dizede dolaylı olarak bir soru ortaya atmıştır. Bu soru rindliğin özüne ilişkindir. Hâfız, birinci dizede bu soruyu ortaya attıktan sonra hiç beklemeden bu sır üzerindeki perdeyi kaldırır ve bir kelimeyle cevap verir: Rindliğin özü aşktır.

İkinci dizede Hâfız, bir yandan zâhidin rindliğe ulaşamamakta mazur oluşunun nedenini dile getirip şöyle der: 'Aşk, hidayete bağlı bir iştir.' Şâirin tam bir incelikli dikkat ve ustalıkla rindliğin özü üzerinden kaldırdığı perdedir. Bu ustalık, aşkla rindliği özdeşleştirmektedir" (Pürcevâdî, 1998: 232).

Rindlik, âşıklık mertebesidir yâni aşk kuşunun ezel yuvasından inip güzellik kiblesine yöneldiği bir mertebedir (Pürcevâdî, 1998: 233). Zâhidlik ise sınırlı bir ölçüye sahip akıl mertebesidir. Bu nedenle güzelliği müşâhedede akıl surette, aşk mânâdadır.

### Vahdet-i vücûd: Hiçlik-mutlak vücûd

Vahdet-i vücûd nazariyesini sistemleştiren İbnü'l-Arabî'ye göre "Vücûd birdir. O da Hakk'ın vücûd-ı nâmütenâhîsidir" (İbnü'l-Arabî, 2017: 268). Bu cümle vahdet-i vücûdun en önemli dayanağını teşkil eder (Demirli, 2013: 111). Vahdet-i vücûd, Allah'tan başka hiçbir hakikî varlık kabul etmeyen, bütün varlıkları Mutlak Varlık'ın isimlerinin ve sıfatlarının bir tezahürü, bir tecellîsi sayarak hakikî varlığa nazaran onların ezeli ve ebedî yokluğu ifâde ettiğini keşf yoluyla ortaya koyan tasavvufî bir görüştür (Mustafa Fevzi, 2003: 15; Kurt, 2003: 339-340). Çalışmamızın esâsını oluşturan bu kavramı biraz daha açıklayarak olursak; "vücud bir tekdir, mevcûd ise çoktur. Mümkün olan her mevcûdda görülen zâhiri vücud, vacib olan vücuddur, müstakil başka bir vücud değil... Bilakis müstakil diğer bir vücud; iplerdeki dikilmeler ve aynalardaki suretler gibi hayal edilmiş mevhumdur" (Okudan, 2006: 151)<sup>13</sup> yâni varmış gibi görünüp de gerçekte vücudları olmayan bir görünüştür (Nesefî, 1976: 46). Sırlarıyla birlikte âlemin sûretleri, ilâhî sıfatların görüntüleridir; görüntüler de, onlarda ve onlar da âlem üzerinde tecellî eden Zât'ın nakışlarıdır" (el-Kayserî, 2012: 264).

Zâhid: "Ey Rind... Eğer cihannın bütün halleri bâtl iseler, hak nerededir? Eğer bunlar, senin önünde, senin gözünde, varlık sahibi değillerse, 'mutlak varlık' nedir?"

Ey, önünde her şeyin varlığı hebâ olan sen!

Şekillerin değerine dair düşüncen yanlışır!

Hepsinin bâtl bir varlığı olduğunu söyledin!

'Hakk'ın Vücudu' varsa, açıkla, nerededir?

Rind: "Ey Zâhid, kâinatın hallerini, görünüşünü, bâtl bilmek, 'Hakk'ı beyan etmektir! Allah'tan başkasını yok bilmek, 'Mutlak Vücûdu' ispat etmektir" (Fuzûlî, 2017: 102).

<sup>13</sup> Benzer bir açıklama Seyyid Seyfullah Kasım b. Nizameddin Ahmed'in *Risâle-i Miftâh-ı Vahdet-i Vücûd*'unda yer almaktadır: "Vücûd birdir, birden artık değildir. Ol vücûd Hakk'ın vücûdudur. Hakk'ın vücûdından gayrı bir şeyin vücûdî yoktur. Bu kesret-i kevnîyede görünen cemî'-i kâinatın varlığı bir zâtdandır. Şek yoktur ki bu cümle eşyâda ol Zât-ı Vâhid kendi birliğin gösterdi. Pes bunların her biri annin birliğine delâlet ederler. Sanma ki bunlardan her biri başlu başına varlardır. Veyâ cümlesi bir uğurdan varlardır. Ne başlu başına her biri var olabilir. Ve ne cümlesi bir uğurdan var olabilir. Belki bu cümle eşyâ ile göteri âlem yoğ idi ol Zât-ı Vâhid var idi. *El-ân kemâ kân* ol var olan ol Zât-ı Vâhid'dir. Ol Zât-ı Vâhid'den gayrı bir mevcûd yoktur. Âlem didikleri annin varlığının alâmetidir." [Metin, nüshadaki harekeleme esas alınarak okunmuştur.] Seyyid Seyfullah Efendi (1316). *Risâle-i Miftâh-ı Vahdet-i Vücûd*. İBB Atatürk Kitaplığı. Demirbaş Nu.: O. E. Yz 1415. Hattat: Hâfız Muhammed Nureddin. v. 1b-2b.

Bu mükâlemde tevhid/vahdet düşüncesinin esas mevzuunu görmekteyiz. Rind'in cümleleri İslâm düşüncesi târihindeki vahdet-i vücûd inancının özeti gibidir:

Mutasavvıflarca “Mutlak Vücûd” mücerred bir mânâ ve bir mefhûm değildir. Allah Teâlâ'nın Zât'ını idrâk mümkün olmamakla berâber, varlığı bir vâkıdır. O'nu sâdece “tenzih” ile tahdîd etmek de doğru olmaz. Hak'ın vücûdu çok latîf ve sınırsızdır. Letâfetinin nihâyetsizliğinden dolayı da, idrâki kâbil değildir. Latîf olan vücûd, kesîf olmadıkça bilinmez. Kesîf olan vücûd, latîf vücûdun nisbetlerinden olduğu için, oluş âlemine (âlem-i kevn) “izâfî vücûd” ismi verilmiştir. İzâfî vücûd, latîf olan gerçek vücûdun delilidir (Eraydın, 2005: 34).

Aklımız ve hissimizle idrâk ettiğimiz her şey O'ndan zâhir olur. Başka bir ifâde ile, Allah Teâlâ Zâtı cihetinden değil; fakat fiil ve sıfatları yönünden bütün kevnî (mücerred ve müşahhas) sûretlerde, kendisinde değişme ve başkalaşma olmaksızın tecellî ve tezâhür eder (Eraydın, 2005: 27). Bu mertebede âlem Hak'ın zâhiri ve Hak âlemin bâtınıdır. Âlem zâhir olmadan önce Hak'ın kendisi idi. Hak ise zâhir olduktan sonra âlemin kendisi oldu (İbn el-Arabi, 1995: 67).

Vahdet-i vücûd nazariyesini benimseyen ve bu konudaki düşünceleriyle mâruf İranlı mutasavvıf Nesefî'nin nazarında da bütün varlıklar, ilâhî hakîkatin bir görüntüsüdür. “Bu görüntülerin mecmuu vechullahtır yâni varlık âlemi Allah'ın veçhidir. Tezatlar, ihtilaflar, kötülükler yâni bütün isimler, vech mertebesindedir. Daha açık bir ifâde ile vech zâtın görüntüsüdür. Böyle olunca varlık âleminde mevcûd olan, ilim, kudret vs. gibi bütün sıfatlar, hakîkatte ilâhî zâtın görüntüleridir... Çünkü bütün bunlar ve birbirine tezat gibi görünen bütün varlıklar, esâsen bütün halinde olan hakîkatin, kemâllerinin tezâhürleridir. Bizler herbirimiz, bu ilâhî kemâllerden birine nişâneyiz. Yoksa hakîkî bir varlığımız yoktur, bütün feyizlerimiz, ilâhî zâttandır. Vechullaha tealluk eden varlıkların tesir ve sebebi, mecâzîdir. Asıl sebep Allah'tır” (Düzen, 1991: 104).

İşte muvahhid, görüntüdeki çeşitliliğe ve çeşitli varlıkların bulunmasına rağmen hakîkatte birlik ve bir varlık olduğunu keşfedip bunu tasdik eden kimse demek olunca bu kişinin yaptığı işin adına da “vücûdun hakîkatini birlemek” denilmektedir. Zira ona göre şirk *Vücûdun* çokluğu demektir (Kılıç, 2009: 327).

Rind:

Gönül dünya işinin temeli, binası, hiç'tir, dedi.

Dünya için gam çekmek de hiçtir.

Gam ve kederi def için şarap içti.

Bir müddet şarhoş düştü.

Aklı başına gelince, bu da bir hiç'tir, dedi (Fuzûlî, 2017: 101).

Lâhicî şu gözlemi yapar: “Sûfî, mutlak hiçliğin (*nistî-yi mutlak*) tam anlamıyla farkına varmadıkça (ya da varıncaya kadar) mutlak var oluşun (*hestî-yi mutlak*) farkına varmaz. Hiçlik, kendi içinde ele alındığında aslında ‘Mutlak ile varoluş’un kendisidir. Mutlak hiçlik sadece mutlak varoluşta açılıp sergilenir... ve dolayısıyla, mutlak varoluş da sadece mutlak hiçliğin tam ortasında açılıp sergilenebilir.” Kısacası, hiçlik (ya da *zulmet*) aslında varoluş (ya da *nûr*) ve *nûr* da aslında *zulmet* (Izutsu, 2002: 74).

Rind:

Ben ve Sen, varlık mülkünde bulduğukça,

Aramızda söz açılıp kavga ile ‘hak’ ve ‘bâtıl’ olacaktır.

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Bâtil, ortadan kalksın diye, biz onu kaldıralım!

O zaman, söylenen de, işitilen de 'Hakk'ın ta kendisi olur (Fuzûlî, 2017: 102).

Zâhid'e "Sen çıkınca aradan/ Kalır seni yaradan" (Uludağ, 2005: 122) düsturunca verilen bu cevabın Türkçe nazma dökülmüş şekli Fuzûlî'nin *Leylâ ve Mecnûn* eserindeki şu beyitte görülmektedir:

Versen özüne fenâ-yı mutlak

İsbât olur ol fenâ ile Hak (Fuzulî 2006: 50, 129. beyit)

Nesefî'nin cümleleri de Rind'in sözlerini tasdikler mâhiyettedir:

"Ey aziz, sen sanırsın ki Hakk'ın vücudu senin vücudundan, senin vücudun Hakk'ın vücudundan başka bir vücuttur. Bu büyük bir yanlış ve zandır. Vücut Hak Teâlâ'nındır. İşte bu ayrı bilme kanısı Hakla kul arasında bir hicab, bir perdedir. Kul bu ayrı bilme kanısından geçmedikçe Hakk'a yetişmez. Zirâ kendini gören Hakk'ı göremez. Bir kimse kendini gördükçe Hakk'ı göremez. İşte vahdet ehlinin senden Hakk'a yol yoktur, sözlerinin açıklaması budur" (Nesefî, 1976: 50).

Hız. Pîr bu hususta şöyle buyururlar:

"Kul kendinden ve nefisinden fânî-i mutlak olmadıkça onun indinde tevhîd muhakkak olmaz. Tevhîd-i Hakk'ın vücûd-ı hakîkisi kulun vücûd-i izâfisine hulûl etmek değildir. Senin kendi fikrinde zevkan ve hâlen yok olmandır. Yoksa boş söz ile bâtil Hak olmaz" (Rûmî, 2008a: 94). Yokluk ki binlerce varlıktan daha hoştur (Can, 2005: 6, 1012. beyit; Mevlânâ, 2007: 83, LXXXI. beyit).

"Feleğin mi'râcı nedir? Bu yokluktur. Âşıkların mezhebi ve dîni yokluktur.

Rûhun vücûd-ı hakîkî feleğine çıkabilmesi için merdiven nedir, bilir misin?

İşte bu yokluktur. Binâenaleyh Hak âşıklarının mezhebi ve dîni yokluktur" (Rûmî, 2008a: 94, 234. beyit).

*Gülşen-i Râz*'da da Cânân'a giden yolun "kesret tozu" tabiriyle tavsif edilen "benlik iddiası"ndan geçmekte olduğuna işâret edilir:

"Bütün nâm ve nişândan bî-nişân ol ki cemâl-i Cânân'ı 'ayân göresin. Kim ki 'ben', 'biz' gibi gubâr-ı kesretten halâs oldu, şarâb-ı vuslât-ı Cânân ile mest ve bî-hûş oldu. Kim ki, kayd-ı ta'ayyünden rehâyâb oldu; o, kendisini 'ben', 'biz' gibi gayriyyet libâslarından 'ârî olarak mutlak gördü. 'Ben', 'biz' gibi ta'ayyünler, hakîkatte râh-ı maksûda karşı sedd-i âhenîndir. Kim vâkıf-ı Hak olur; o, 'ben'den tekellüm etmez" (Şebusterî, 2006: 148).

Kısaca her şeyin iki vechi vardır: Biri kendine, diğeri de Allah'ına âiddir. İşte her şey, kendi vechi i'tibâriyle "yokluk"tur; "vechullâh" cihetinden "varlık"tır (İzmirli İsmâîl Hakkı, 1338: 59). Bir başka ifâdeyle var olan yalnız Vücûd-ı Hak'tır, O'ndan başkası ise aslında yoktur.

## Birlik mertebesi

Tevhid ehli, gönül levhasını mâsivâ lekesinden temizlemiş, irfân ile bezenmiştir. Âlemde Hakk'ın varlığından gayrı bir varlık müşâhede etmediği için onun nazarında âlem de Hakk'ın bir aynası hükmündedir. Her yerde O'nun binbir tecellîsini müşâhede etmektedir. Hak'la aralarında perde olanların çoğu, kesinlik nuruna sahip olmadıklarından ve Hakk'ın gözüyle görmediklerinden dolayı, Mutlak Cemâl'i oluşların meydana geldiği, şekil ve renklerin zuhur ettiği yerlerde görüp o cemâl ve kemâlî bu yerlerin kendisiyle kıyas ettiklerinden tevhid hakikatinden habersizdirler. Oysa tevhid ehli gerçek mabudun mutlak zâtını her şeyde, her durumda görür ve bilir:

"Zâtı ve sıfatları seyretmek kime nasib olmuşa suret ile gerçek onun gözünde bir değildir.

Onun meşrebinde şarap ve su bir olur, onun mezhebinde mescid ve kilise bir olur" (İbn el-Arabi, 1995: 22).

Rind ile Zâhid'in birlikte çıktıkları yolculuğun sonunda Zâhid, irfan sahibi Rind'in uyarmasıyla işlerinin aynasında riya tozlarını temizler. Rind de işlerin aslına vâkıf olan Zâhid'in öğütlerinden faydalanarak halinin görünüşüne, tövbe örtüsüyle süs verir. Her ikisi de birbirlerine karşı gelmekten vazgeçip zıt hareketlerden arınmış ve temizlenmiş olarak "teklik" mertebesine ulaşırlar. Dostluğun makbul yolunu ve mahabbetin delili olan hidayet caddesini seçerler.

Fânîlik köyünde, akıllı ile deli birdir, aynıdır!

Denizin dibinde, taş ile inci danesi birdir, aynıdır!

'İyi ve kötü sayma' işi ortadan kalkınca,

Mescit ile meyhane birdir, aynıdır! (Fuzûlî, 2017: 102-103)

Fuzûlî sanki bu rubâîyi Hz. Mevlânâ'dan esinlenip de kaleme almış gibidir. Mânânın yanı sıra ifâdedeki benzerlik de bu fikri desteklemektedir:

Hakk'ı arayanların yolunda akıllı ile deli birdir.

Aşk dilinde, yakın ile yabancı birdir.

Hakkı idrâk eden kişinin mezhebinde,

Kâbe ile puthâne birdir (Can, 2005: 95, 459. beyit).

Şebusterî der ki; "Senin pîş-i nazarında bu perde-i hicâb kalkınca dîn ve mezheb hükm-i nâfizi dahi mürtefi' olur." Lâhicî bu beytin şerhinde "Ben' ve 'sen' ortada kalmayınca ister Ka'be, ister havra ve ister kilise olsun fark etmez." diyerek varlık iddiasında bulunmayınca her tecellîde Bir'in müşâhede edildiğine dikkat çeker (Şebusterî, 2006: 147, 303. beyit).<sup>14</sup>

Şeyh İzzeddin Mahmûd Kâşî de bu birliğe işâret ederek; "Eğer dikkatle bakarsan, kesret ayn-ı vahdettir. Eğer bunda senin şekkin varsa, bizim şekkimiz kalmamıştır. Nitekim her bir adede hakikat cihetinden bakarsan, sûrette onu iki, ya'ni kesir görürsün; hâlbuki onu vücuda getiren mâdde birden ibârettir" (İbnü'l-Arabî, 2017: 745-746) der.

Mescid ile meyhânenin şerîat ve tarikatte farkı vardır. Çünkü şerîatte mescid ibâdet yeri, meyhâne ise isyân ve günah yeridir. Tarikatte ise mescid mazhar-ı cemâldir, yâni Hakk'ın cemâl yüzüdür. Meyhâne ise Hakk'ın celâl yüzüdür, velâkin hakikatte hiçbir farkı yoktur (Seyyid Muhammed Nûr, 1976: 78-79). Nitekim âyet-i kerîmede "Her nereye teveccüh edersen Hakk'ın yüzüdür" [Bakara, 2/115] buyurulmuştur. Bu bakış açısıyla mescid ile meyhânenin aslı bir, sureti farklıdır.

## Sonuç

Divan şiiri geleneğinde sadece yaşadığı yüzyılla sınırlı kalmayıp tesiri asırları aşan, günümüzde de birçok şâire ve şiire ilhâm kaynağı olmayı başaran fazilet sahibi, hakîm ve ehl-i tahkîk gibi vasıflarla anabileceğimiz, sırrı mahlasında saklı şâirimiz Fuzûlî, manzum eserleri kadar mensur eserlerinde de birikimini ve sanatkârlığından kaynaklanan müstesnâ kimliğini ortaya koymuştur.

Genel bir kabul olarak Osmanlı tasavvuf düşüncesinin vahdet-i vücûd nazariyesi çerçevesinde şekillendiği bilinmektedir. Bu nazariye ekseninde irfân mektebini İbnü'l-Arabî, aşk mektebini ise Hz.

<sup>14</sup> Ayrıca bkz. 305. beyit: "Cemâl-i Mutlak'a perde-i hicâb olan 'ben', 'sen' ta'ayyünler ortada kalmayınca ya'nî nûr-ı vahdetin satvetiyle külliyyen mahv ve zâil olunca kiblegâh-ı müslimîn olan Ka'be, ma'bed-i küffâr, savma'a, mesken ve'l-hâsıl isti'dâdâtın elvân-ı muhtelifesinden zâhir olan gayriyyet hicâbları 'ârif-i vâsıl nazarında müsâvî olur."

Mevlânâ temsil etmektedir. Fuzûlî'nin gerek İbnü'l-Arabî gerekse Mevlânâ'nın eserlerinden istifade ettiği, bu eserlerdeki irfânı "teorik bir bilgi" olarak dile getirmenin çok ötesinde "hâl" ve "zevk" olarak yaşadığı kanaatindeyiz.

Çalışma konumuz olan *Rind ü Zâhid*, Fuzûlî'nin Farsçadaki kudretinin, tasavvuftaki vukufunun olduğu kadar tasavvufun temel kavramlarından biri olan vahdet-i vücûda inancının da açık delilidir.

Rind ve Zâhid gibi iki zıt karakter üzerine inşâ edilen eser, bize kâinatta zıt görünen her şeyin aslında bir bütünü farklı vecheleri olup teklîğe işâret ettiğini, zâhire bakarak hüküm vermenin yanı sıra götürebileceğini göstermektedir. Ayrıca, gönlün aklın ötesinde bir kavrayışa sahip olduğunu, sırrın görünenin ötesinde görünmeyende bulunduğunu hatta bâtının zâhirin içinde saklı olduğunu belirtmektedir. Gerçeğin ancak ferasetle keşfedilebileceğini, kuru bir tecrübenin irfânî bir nazarın karşısında zayıf kaldığını ifâde etmekte, hakikatin çok daha katmanlı okumalarla tesbit edilebileceğini bundan başka çok daha ötelere ulaşılabilirliğini dile getirmektedir.

Bir eser yazıldığı dilin ve o dili konuşanların kültürünü yansıtır. Bu düsturdan yola çıkarak Fars edebiyatı irfânî şiir geleneğinin büyüklerinden Hâfız'dan, Hz. Mevlânâ'dan, Şebüsterî'den verdiğimiz örneklerle Fuzûlî'nin cümlelerinin bâzen aynı kelime ve söylemlerle örtüştüğü görülmektedir. Sanatkârimızın, yine aynı geleneğin temsilcilerinden Irâkî ve Molla Câmî ile aynı hakikatleri terennüm ettiği de anlaşılmaktadır.

Netice itibarıyla bir "varlık tasavvuru" etrafında incelediğimiz eser, âlemde tezat görünen her şeyin "bir" ve "aynı" oldukları ancak bunun Hz. Mevlânâ'nın buyurduğu gibi "İyice bil ki sen, o olmazsın ama/Sen ortada olmayınca osun sen." sırrına ererek ulaşılabilirliği hakîkati üzerine inşa edilmiştir, diyebiliriz.

### Kaynakça

Arıncı, Cihat (2006/2). İslam estetiğini yeniden düşünmek: Oliver Leaman'ın *Islamic Aesthetics: An Introduction* adlı eseri üzerine. *Dîvân İlmî Araştırmalar*, S. 21, s. 127- 168.

Aşçı İbrahim Dede (2006). *Aşçı Dede'nin Hatıraları Çok Yönlü Bir Sufinin Gözüyle Son Dönem Osmanlı Hayatı -1-*. Hzl. Mustafa Koç, Eyyüp Tanrıverdi. İstanbul.

Ayan, Hüseyin (1990) (Hzl.). *Nesîmî Divanı*. Ankara: Akçağ.

Aybet, Nahid (1989). *Fûzûlî Dîvanı'nda Maddî Kültür*, Ankara: Kültür Bakanlığı.

Ayverdi, İlhan (2005). Meyhâne. *Kubbealtı Lugatı Misalli Büyük Türkçe Sözlük H-N*. (c. 2). İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

Ayverdi, İlhan (2005). Sâkî. *Kubbealtı Lugatı Misalli Büyük Türkçe Sözlük O-Z*. (c. 3). İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

Birgören, Hamdi (2013). Hâfız-Fuzûlî Karşılaştırması. *Turkish Studies*, Volume 8, Issue 8, s. 299- 323.

Birgül, M. Fatih (2000) (Trc.). *Aşk Risâleleri İbn Sînâ Muhâsibî Câhız İhvân-ı Safâ Dâvûd el-Kayserî İbn Kayyim Ruzbihân Baklî Serrâc İbn Fâriz*. İstanbul: Sır.

Câmî, Nureddin Abdurrahman İbni Ahmed-i (2003). *Beşinci Taht: Yûsuf ve Züleyhâ*. Türkçeye Çeviren: Ali Nihat Tarlan. Yayıncılar: Şinasi Tekin, Gönül Alpay Tekin. Tıpkıbasımları ile birlikte yayına hazırlayan: Günay Kut. Cambridge: Harvard Üniversitesi Yakınoğu Dilleri ve Medeniyetleri Bölümü.

Can, Şefik (2005). *Hiz. Mevlâna'nın Rubâileri -1-*. Konya: Konya Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü.

Can, Şefik (2005). *Hiz. Mevlâna'nın Rubâileri -2-*. Konya: Konya Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü.

Can, Şefik (2006). *Mevlâna Hayatı-Şahsiyeti-Fikirleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Cebecioğlu, Ethem (2005). *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü*. İstanbul: Anka.

- Cem, İbnü'ttayyar Semahaddin (1960). *İnsân-ı Kâmil ve Tasavvuf*. Ankara: İslâm Neşriyat Evi.
- Demirci, Mehmet (1997). Hak. TDV *İslâm Ansiklopedisi*. (c. 15, s. 151). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Demirli, Ekrem (2009). *İslam Metafiziğinde Tanrı ve İnsan İbnü'l-Arabî ve Vahdet-i Vücûd Geleneği*. İstanbul: Kabcacı.
- Demirli, Ekrem (2013). *İbnü'l-Arabî Metafiziği*. İstanbul: Sufi Kitap.
- Dilberîpûr, Asgar-i (2002). Fuzûlî'nin 'Sâkî-nâme'sinde Hâfız'ın Rolü. Çev. Hasan Almaz. *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi-Journal of Oriental Studies*, Yıl: 2, S. 6, s. 35-44.
- Düzen, İbrahim (1991). *Azîz Neseî'ye Göre Allah, Kâinât ve İnsan*. Ankara: Şanlıurfa İlahiyat Fakültesini Geliştirme Vakfı.
- Düzgün, Şaban Ali (1998). *Neseî ve İslâm Filozoflarına Göre Allah-Âlem İlişkisi*. İstanbul: Akçağ.
- Ebu'l-Hasan Harakanî (2006). *Seyr ü Sülûk Risalesi*. Hzl. Sadık Yalsızuçanlar. İstanbul: Sufi Kitap.
- el-Kayserî, Dâvûd (2012). *Vahdet-i Vücûd Felsefesi (Felsefî ve Tasavvufî Risâleler)*. Çev. Mehmet Bayraktar. İstanbul: M. Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Elkatmış, Veysel (2018). "Etkilenme Endişesi" Çerçevesinde Hâfız-Fuzûlî Karşılaştırması. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, C. 1, S. 2, s. 190-218.
- Eraydın, Selçuk (2005). Fusûsu'l-Hikem'e Yapılan Bâzi İtirazlar. Ahmed Avni Konuk, *Fusûsü'l-Hikem Tercüme ve Şerhi IV*. İstanbul: M. Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı, s. 27-62.
- Feridun bin Ahmed (2004). *Sipehsâlâr Risalesi Hz. Mevlânâ ve Yakınları*. Çev. Ahmed Avni. Sad. Yay. Hzl. Tahir Galip Seratlı. İstanbul: Elest.
- Fuzûlî (1956). *Rind ü Zâhid*. hzl. Kemâl Edîb Kürkçüoğlu. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları Türk Tarih Kurumu.
- Fuzulî (2006). *Leylâ ve Mecnun Metin, Düzyazıya Çeviri, Notlar ve Açıklamalar*. Hzl. Muhammet Nur Doğan. İstanbul: Yapı Kredi.
- Fuzûlî (2017). *Rind ile Zâhid Sihat ile Maraz*. Çev. Hüseyin Ayan. İstanbul: Büyüyenay.
- Gibb, E.J.W. (1965). *A History of Ottoman Poetry Volume III*. Ed. Edward G. Browne. London: Lowe and Brydone (Printers) Ltd.
- Gürsoy, Gülmisal (2003). *Zerredeki Okyanus Ken'an Rifâ ile "kendinden kendine yolculuk"*. İstanbul.
- Hulvî, Cemâleddîn Mahmûd (2012). *Câm-ı Dil-Nüvâz Gülşen-i Râz Şerhi*. Hzl. Sait Okumuş. İstanbul: İnsan.
- Irakî, Fahrüddin-i (1963). *Parıltılar (Leme'ât)*. Çev. Saffet Yetkin. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Izutsu, Toshihiko (2002). Şebüsterî'nin Gülşen-i Râz Adlı Eserinde *Nur-Zulmet* Paradoksu. *Yaratma ve Şeylerin Zamansız Nizâmı: İslâm Mistik Düşüncesi Üzerine Makaleler*. Çev. Ramazan Ertürk. İstanbul: Anka, s. 53-80.
- İbn Arabî (2005). *İlâhî Aşk*. İstanbul: İnsan.
- İbn Arabî (2009). *Mârifet Kitabı Kitâbu'l-Ma'rife*. Trc. Hüseyin Şemsi Ergüneş. Hzl.
- Ercan Alkan, Osman Sacid Arı. İstanbul: İz.
- İbn Arabî (2015). *Fütûhât-ı Mekkiyye Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. Trc. Ekrem Demirli. İstanbul: Litera.
- İbn Arabî, Muhyiddin (2007). *Fütûhât-ı Mekkiyye 1*. Çev. Ekrem Demirli. İstanbul: Litera.
- İbn Arabî, Muhyiddin (2010). *Fütûhât-ı Mekkiyye 13*. Çev. Ekrem Demirli. İstanbul: Litera.
- İbn Arabî, Muhyiddin (2012). *Fütûhât-ı Mekkiyye 17*. Çev. Ekrem Demirli. İstanbul: Litera.

- İbn Atâullah el-İskenderî (2009). *Tasavvufî Hikmetler Hikem'ül-Atâiyye El-Muhkem Fî Şerhi'l-Hikem*. Şerh: Kastamonulu Balıkhzâde Ahmet Mâhir. Hzl. Selahattin Hacıoğlu. İstanbul: Kurtuba Kitap.
- İbn el-Arabî, Muhyiddin (1995). *Nakş el-Füsus Şerhi*, Şrh. İsmail Ankaravî. Hzl. İlhan Kutluer. İstanbul.
- İbnü'l-Arabî (2016). *Fusûsu'l-Hikem*. Çeviri ve Şerh: Ekrem Demirli. İstanbul: Kabcacı.
- İbnü'l-Arabî, Muhyiddin (2017). *Fusûsu'l-Hikem Tercüme ve Şerhi 1. Cilt*. Tercüme ve Şerh: Ahmed Avni Konuk. Yay. Hzl. Mustafa Tahralı, Selçuk Eraydın, M. Nedim Tan, Ercan Alkan. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- İçli, Ahmet (2012). Fuzûlî'nin Rind ü Zahid Eserinde Mekân: *Meyhane ve Mescit*. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume7/1, s. 1305-1317.
- İçli, Ahmet (2013). Fuzûlî'nin Rind ü Zâhid Eserinde Rind ve Zâhid Değerlendirmeleri Üzerine Bir İnceleme. *Muzaffer Akkuş Armağanı*. Konya: Kömen, s. 21-32
- İmam-ı Gazalî (1969). *Kimyâ-yı Saâdet*. Cild: II. Tercüme eden: A. Fârûk Meyân. İstanbul: Bedir.
- İpekten, Halûk (1991). *Fuzûlî Hayatı Sanatı Eserleri / Hayatı, Edebî Kişiliği ve Bazı Şiirlerinin Açıklamaları*. Ankara: Akçağ.
- İzmirli İsmâil Hakkı (1338). *Mûlahhas İlm-i Tevhîd*. İstanbul: Kanâat Matbaası.
- Kara, Mustafa (1996). Fuzûlî'nin Rind ü Zahid ve Türkçe Divan'ında Züht ve Zahit Tipi. *Fuzûlî Kitabı 500. Yılında Fuzûlî Sempozyumu Bildirileri*. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı, s. 183-189.
- Karahan, Abdülkadir (1996). Fuzûlî. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. (c. 13, s. 240- 246). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Karaismailoğlu, Adnan (2001). Aruzu Kullanma Yönünden Hâfız-Fuzûlî Karşılaştırılması. *Klasik Dönem Türk Şiiri İncelemeleri*. Ankara: Akçağ, s. 126-138.
- Karayazı, Nurgül (2007). *Fuzûlî'nin 'Leylâ ve Mecnûn'unda Tasavvufî Kavram ve Unsurlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlahiyat Anabilim Dalı Tasavvuf Bilim Dalı, İstanbul.
- Keklik, Nihat (1967). *Sadreddîn Konevî'nin Felsefesinde Allah-Kâinât ve İnsan*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Kelâbâzî (1992). *Doğuş Devrinde Tasavvuf Ta'arruf*. hzl. Süleyman Uludağ. İstanbul: Dergah.
- Kılıç, Mahmud Erol (2009). *Şeyh-i Ekber İbn Arabî Düşüncesine Giriş*. İstanbul: Sufi Kitap.
- Kılıç, Mahmud Erol (2014). *Sûfî ve Şiir Osmanlı Tasavvuf Şiirinin Poetikası*. İstanbul: İnsan.
- Kurnaz, Cemâl (1987). *Hayâlî Bey Dîvânı Tahlili*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Kurt, Hüseyin (2003). Mehmet Elif Efendi (ö.1345/1927)'nin "el-Kelimâtü'l-mücmeme fi serhi't-tuhfeti'l-mürsele" Adlı Eserine Göre Vahdet-i Vücut Anlayışı. *Tasavvuf*, Temmuz-Aralık, S. 11, s. 323-350.
- Mazioğlu, Hasibe (1956). *Fuzûlî-Hâfız İki Şair Arasında Bir Karşılaştırma*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Mazioğlu, Hasibe (1997). *Fuzûlî Üzerine Makaleler*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Mevlânâ (2007). *Rubailer*. Farsça Aslından Çeviren: Hasan Âli Yücel. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür [Hasan Âli Yücel Klasikler Dizisi LIV].
- Mustafa Fevzi (2003). *Vahdet-i Vücut Meselesi*. Çeviriyazı ve Türkçesi: Mahmut Kanık, Fatma Z. Kavukçu. Ankara: Hece.
- Nesefî, Aziz (1976). *İnsanın Aslı ve Ruhların Yıldızlarla İlişkisi (Maksad-ı Aksâ ve Vahdet-i Vücut)*. Hzl. Mahmut Sadettin Bilginer. İstanbul: Otağ Matbaası.
- Okudan, Rifat (2006). *Gelenbevi ve Vahdet-i Vücut*. Isparta: Fakülte.



- Okumuş, Ömer (1993). Câmî, Abdurrahman. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. (C.7, s. 94-99). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Onan, Necmettin Halil (1989). *İzahlı Dîvân Şiiri Antolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ögke, Ahmet (2005). *Vâhib-i Ümmî'den Niyâzî-i Mısri'ye Türk Tasavvuf Düşüncesinde Metaforik Anlatım*. Van: Ahenk.
- Pala, İskender (2005). *Ansiklopedik Dîvân Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı.
- Pir Muhammed Nur Arabi Hazretleri (1974). *Mısri Niyazi Dîvânı ve Şerhi*. Ankara: Cihan Matbaası.
- Pürcevâdî, Nasrullah (1998). *Can Esintisi İslam'da Şiir Metafiziği*. Çev. Hicabi Kırlangıç. İstanbul: İnsan.
- Rûmî, Mevlânâ Celâleddin (2005). *Mesnevî-i Şerîf Şerhi -2-*. Tercüme ve Şerh: Ahmed Avni Konuk. Hzl. Selçuk Eraydın, Mustafa Tahralı. İstanbul.
- Rûmî, Mevlânâ Celâleddîn (2008a). *Mesnevî-i Şerîf Şerhi -11-*. Tercüme ve Şerh: Ahmed Avni Konuk. Hzl. Dilâver Gürer, Mustafa Tahralı. İstanbul.
- Rûmî, Mevlânâ Celâleddîn (2008b). *Mesnevî-i Şerîf Şerhi -12-*. Tercüme ve Şerh: Ahmed Avni Konuk. Hzl. Dilâver Gürer, Mustafa Tahralı. İstanbul.
- Rûmî, Mevlânâ Celâleddîn (2009). *Mesnevî-i Şerîf Şerhi -İndeksler ve Lügatçe ilâvesiyle- -13-*. Tercüme ve Şerh: Ahmed Avni Konuk. Hzl. Dilâver Gürer, Mustafa Tahralı. İstanbul.
- Safer Baba (1998). *Istlâhât-ı Sofiyye fî Vatan-ı Asliyye Tasavvuf Terimleri*. İstanbul: Keten.
- Schimmel, Annemarie (1982). *Tasavvufun Boyutları*. Çev. Ender Gürol. İstanbul: Adam.
- Seccâdî, Seyyid Cafer (2007). *Tasavvuf ve İrfan Terimleri Sözlüğü*. Çev. Hakkı Uygur. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Serrâc Tûsî, Ebû Nasr (1996). *el- Lüma' İslâm Tasavvufu Tasavvufla İlgili Sorular-Cevaplar*. Çev. H. Kâmil Yılmaz. İstanbul: Altınoluk.
- Sevük, İsmail Habib. Divan Şiirinde Rindlik. *Cumhuriyet*, 12 Haziran 1947 Perşembe, s. 2.
- Seyyid Muhammed Nûr (1976). *Edebî ve Tasavvufî Mısri Niyâzî Dîvânı Şerhi Tam Dîvân ile birlikte*. Hzl. Mahmut Sadettin Bilginer. İstanbul: Baha Matbaası.
- Seyyid Seyfullah Efendi (1316). *Risâle-i Miftâh-ı Vahdet-i Vücûd*. İBB Atatürk Kitaplığı. Demirbaş Nu.: O. E. Yz 1415. Hattat: Hâfız Muhammed Nureddin.
- Sucu, Nurgül (2004). *Sâlim, Hayatı, Edebî Kişiliği, Eserleri ve 'Rind ü Zâhid' Tercümesi (İnceleme-Metin)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Eski Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Konya.
- Sucu, Nurgül (2006). Sâlim'in *Rind ü Zâhid* Tercümesinin Fuzûlî'nin *Rind ü Zâhid*'i İle Mukayesesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S. 20, s. 149-166.
- Şebusterî, Mahmûd-ı (2006). *Şerh-i Gülşen-i Râz*. Şârih: Hüseyin Bey. Müstensih: Ahmed Ziyâ. Yay. Hzl. Cengiz Gündoğdu. İstanbul: Ataç.
- Şentürk, Ahmet Atillâ (1996). *Klâsik Osmanlı Edebiyatı Tiplerinden Sûfi yahut Zâhid Hakkında*. İstanbul: Enderun.
- Tahralı, Mustafa (1996). Leylâ vü Mecnun Üzerine. *Fuzûlî Kitabı 500. Yılında Fuzûlî Sempozyumu Bildirileri*, İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayınları, s. 213-222.
- Tarlan, Ali Nihad (1936). *Divan Edebiyatında Tevhidler Fasikül: IV Tasavvufî Tevhidler: Umumî Tasavvuf Esasları*, İstanbul: Burhaneddin Matbaası.
- [Tarlan], Ali Nihat (1934). *Şeyhî Dîvânını Tetkik*. İstanbul: Sühulet.
- Uludağ, Süleyman (1994). Dünya. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. (c.10, s. 22-25). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.

Uludağ, Süleyman (2005). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kbalcı.

## 24-Öncesi ve sonrası ile felsefe ve edebiyatta vicdani sistem

Seda ARIKAN<sup>1</sup>

**APA:** Arıkan, S. (2020). Öncesi ve sonrası ile felsefe ve edebiyatta vicdani sistem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 406-423. DOI: 10.29000/rumelide.835775.

### Öz

Vicdan, genelde felsefenin özelde ise ahlak felsefesinin her yüzyılda farklı yaklaşımlarla ele aldığı bir kavram olarak günümüz felsefe çalışmalarında da güncelliğini korumaktadır. Kişinin doğruya ve iyiye niyet etme ve bu değerler ışığında eyleme geçme kapasitesi olarak vicdanın soyut bir kavram olmaktan ziyade somut bir sistem olduğu unutulmamalıdır. Üzerine düşünülen veya düşünmeden anlık olarak gerçekleştirdiğimiz çoğu karar ve eylemimiz aslında vicdani sistem işleyişinin sonuçları olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma genel olarak vicdani sistemin nasıl bir mekanizma ile işlediğini, bu mekanizmayı oluşturan etmenleri, vicdani sistemin işleyişinde akıl, sezgi ve üst aklın gerektiği ve yetersiz kaldığı noktaları çeşitli felsefi yaklaşımlar ile irdelemeyi amaçlamaktadır. Vicdani sistemi öncesi ve sonrası ile değerlendirmek bu sistemi sadece eylemden önce ortaya çıkan bir karar alma süreci olarak değil, eylemden sonra devam eden bir ahlaki sorgulama sistemi olarak görmeyi gerektirmektedir. Bu bağlamda, vicdani muhasebe ile işleyen bir vicdani sistem akıl ve duygulardan bağımsız bir mekanizma olmamakla birlikte insanı ruhsal bir tutsaklık ya da özgürlüğe götürecek hayati bir işleyiştir. Bu çalışma, vicdani sistemin tekli bir mekanizma ile değil, çoğulcu işleyiş ile insanın aklı ve duygularıyla bağlantılı olarak nasıl ortaya çıktığını felsefi yaklaşımlar bağlamında ele alırken, edebiyatın soyut kavramları somutlaştıran doğasından faydalanarak vicdani işleyişin insan hayatındaki bazı yansımalarına ışık tutmayı amaçlamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Vicdani sistem, akıl, sezgi, duygu, özgürlük, edebiyat

## The system of conscience with its pre and post in philosophy and literature

### Abstract

Conscience, a concept that has been dealt by philosophy, in general, and moral philosophy, in particular, in each century with different approaches keeps up-to-date in today's philosophical studies. It should not be neglected that conscience is a concrete system rather than being an abstract concept as it is a capacity of a person to intend the right and the good, and to get into the action in the light of these values. Many of our decisions and actions that are thought on or carried out momentarily without thinking actually appear as the outcomes of the working of the system of conscience. In this respect, as a whole, this study aims to examine within various philosophical approaches what a kind of mechanism the system of conscience works with, the elements forming this mechanism, the points where reason, intuition and mastermind are required or fall behind. To assess the system of conscience with its pre and post requires to accept this system not only as a decision-making process before going into action but also a system of moral questioning that proceeds after the action. In this sense, besides the system of conscience operating with conscientious questioning is not a mechanism independent from reason and emotions, it is a vital operation that would lead people to confinement or freedom. This study, while dealing with how the system of conscience appears not within a monist mechanism but within multiple workings in relation to human reason and emotions—in terms of

<sup>1</sup> Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Elazığ, Türkiye), bulutsedaaarikan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4190-9205 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.10.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835775]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

philosophical approaches–, it aims to illuminate the reflections of the system of conscience in human life by using the nature of literature that concretize the abstract concepts.

**Keywords:** The conscience system, reason, intuition, emotion, freedom, literature

## Giriş

Bir karara varmak ya da varamamak ve bununla ilintili olarak vicdani his–olumlu ya da olumsuz–vicdani sistemin işleyişiyle bağlantılıdır. Vicdani sistem, vicdan tartışmalarında sıklıkla dile getirilen insandaki en temel iki diğer işleyişin söz konusu olmasına neden olur; zihinsel ve duygusal işleyiş. Aslında zihne ya da akla yapılan göndermeler ile duygular ya da başka bir deyişle “kalbe” yapılan göndermeler vicdan tartışmalarında temel referans kaynakları olmuştur. Bu durumda, vicdani sistemin nasıl geliştiği ve işlediği sorularına verilen yanıtlar zihinsel ve duygusal işleyiş fikirlerine paralel gibi görünmektedir. Vicdani sistemin gelişimini zihinsel bir ilerleme, gelişme ya da var olan zihinsel kapasitenin kullanımı olarak görenler, vicdanın akıl ile olan bağlantısına vurgu yaparken vicdanı insanda bizatihi var olan bir tür sezgiye ya da içtepiye dayandıranlar daha çok onun duygusal ve sezgisel işleyişini ön plana çıkarırlar. Nitekim akıl ile kalbin çatışması vicdani sistemin işleyişini tanımlamadaki günlük kullanımlarda da kendini gösterir. Örneğin “kalpsiz” kavramı “vicdansız” olanı tanımlamak için sıklıkla kullanılır. Aklımızın onaylamadığı bir durumda bile “vicdan yapmamız” kalben o durumu onaylamadığımız anlamına gelir. Peki, vicdani sistemin işleyişinde fikri ya da hissi yanımızdan hangisi ağır basmalıdır? Bu soruya antik çağdan itibaren felsefecilerin ve düşünürlerin farklı yanıtlar vermesi aslında çok da kolay bir kavramla karşı karşıya olmadığımızın en açık göstergesi olsa gerek...

## 1. Vicdani sistemin işleyişinde akıl, sezgi ve üstakıl

### 1.a. Vicdani sistemin işleyişinde akıl

Shakespeare’in zamana ve mekâna meydan okuyan eseri *Hamlet* (1603 [1995]), çok temel bir vicdani sorgulama üzerine kurulmuştur: Öldürmek ya da öldürmemek. Amcası Claudius’un babasının katline gerçekten sebep olup olmadığını “bilmek” isteyen Hamlet, oyun boyunca akli muhakemeler yapar. İntikam isteği ile mezarından çıkıp gelen babasının hayaleti karşısında bile akli muhakemelere gitmeden karar vermeyen Hamlet, bu durumda ne kadar vicdanının sesini dinler? Kimileri buna “hiç” diyerek cevap verebilir; eğer vicdan ile kalbi ve hissi olanı anlamaya daha yakınsa... Oysa Hamlet, vicdani sistemin işleyişinde akli ön plana çıkararak düşünürlerin takdir edeceği bir şekilde davranır. Bir Rönesans adamı olarak hümanizm ideallerinin insan aklını ön plana çıkararak eğitiminden geçmiş Hamlet, ilk andan itibaren düşünür.

Özellikle orta çağda sıklıkla tartışılan bir konu olarak vicdan, orta çağ felsefecileri tarafından iki yönü ile ele alınır: a) *conscientia*, yani eylemlerimiz hakkında verdiğimiz yargılar b) *syneidesis*, insan doğasında var olan ayrılmaz ve yanılmaz temel. *Conscientia* hem içe hem dışa bağlı olarak verilen vicdani kararlara gönderme yaparken *syneidesis* pratik akıl yürütmenin ilk öncülleri olan temel ahlaki prensipleri anlatır; bu durumda *syneidesis* yanılmaz bir karaktere sahipken *conscientia* yanlış akıl yürütmeler sonucu hatalı sonuçlar verebilir. Çünkü *syneidesis* insanda var olan içsel bir nitelik iken, *conscientia* kamunun beklentilerine ve kamu alanına aittir (Strohm, 2011, s.8). Bu görüşe yaklaşan Thomas Aquinas’a göre vicdan, insan aklının bir eylemidir; dış etkilerden ziyade düşünme ile gelişen, onu takip eden ve onunla sonuçlanan bir tür muhakemedir. Tıpkı Hamlet’in zihinsel süreçleri gibi...

On altıncı yüzyıldan başlayarak sekülerleşmenin etkisiyle vicdan, Tanrı'nın sesi ve gücü olmaktan çıkar. Vicdanın artık aklın sesi olduğu fikri özellikle on yedinci ve on sekizinci yüzyıllarda rasyonel felsefecilerin savunduğu bir görüştür. Bir sonraki yüzyılda ise Kant ve onun ahlak felsefesi bizler için vicdani akli boyutuyla anlamak açısından devrim niteliğindedir. Kant ahlaki bir varlık olarak her bireyin özünde vicdan olduğunu savunur (Kant, 1797 [1991], s.160). Fakat Kant'ın bu görüşünün vicdani bir tür hissi güdülenme olarak görenlerden oldukça farklı olduğu unutulmamalıdır. Kant, vicdani ödev fikri bağlamında ve zihnin dört doğal eğiliminden biri olarak kabul ederken onu doğrudan zihinsel sürecin bir parçası, aklın vazgeçilmez yandaşı olarak görür. Tıpkı diğer üç eğilim gibi—ahlaki his, komşularına karşı sevgi duymak ve özsaygı (Kant, 1797 [1991], s.160)—vicdan da akletmekten ayrı bir işleyişle bağlantılı değildir. Kant'ın vicdan ile gelen hisleri olumlu olarak görmesinin nedeni de bu olsa gerek... Kişinin vicdanına uyararak ve doğru kararlar vererek hareket ettiği fikrinden yola çıkan Kant, vicdani daha çok olumlu hislerle bağdaştırır; bu durumda fail, ödev duygusu ile aklederek vicdani rahat bir şekilde hareket etmiş olur. Yani bireyin bilincindeki ahlaki yükümlülük hissi (Fuss, 1964, s.116) ile...

Bu şekilde ele alınan bir vicdan, aklın epistemik işleyişini vicdani sistemin işleyişi ile bağlantılı görür. Ahlaki bilgiye ulaşmamızı sağlayan, doğru/yanlış ya da iyi/kötü nedir'in bilgisini veren vicdani muhakemeler akılsal süreç ile ortaya çıkar. Peki vicdan doğrudan bir ahlaki bilgi yetisi mi, yoksa doğrudan olmasa da kişiyi iç muhakemeye yönlendiren ve böylece zihinsel süreçleri etkileyen bir bilgi yetisi midir? Bu iki görüş en temelde doğa/kültür karşıtlığının tartışma alanına girer. Doğrudan bir bilgi yetisi olarak vicdanın insanda bizatihi bulunduğunu savunanların yanı sıra, “kökensel bir hafıza olarak iyi ve doğrunun [zamanla] içimize işlendiği” (Ratzinger, 2010, s.535) fikrinde olanlar da vardır. Tamamen ve kuvvetle bu zıt iki uçta duranlar vicdan tartışmalarında birçok sorunun muhatabı olur. Örneğin, vicdan insanda doğrudan epistemik bir kuvve ise vicdan dışı davrananları hangi kategoriye almalıyız? Belki de bu insanlar akıl dışı kategorisinde değerlendirilmelidir. Peki bu durumda vicdanın gerektirdiği suçluluk ve onaylamama hisleriyle ahlaki bilgilerini ilişkilendiremeyen psikopatların eylemleri bir şekilde meşrulaştırılmış olmaz mı? Bu durumda psikopatlar için akıl dışı davrandıkları söylenerek vicdani yükümlülük ortadan kalkar; fakat bu hemen herkesin vicdanını rahatsız edecektir. Ya da kültürel normlarla kazanılan vicdani sistemin varlığını savunan görüşler, dış faktörlerden bağımsız insanda var olan vicdani his ve eylemlerin varlığını nasıl açıklayacaklardır? Doğru bir vicdani öğreti alan bir psikopatın varlığı bu görüşü savunanlar için büyük bir çelişkidir.

İster doğrudan ister dolaylı olsun, aklın epistemik verileriyle hareket eden bir vicdani sistem çoğu düşünürün olması gereken olarak savunduğu bir vicdani işleyiştir. Onlara göre vicdani hatalar epistemik bir kaynağa bağlı olmayan aklın sonucunda ortaya çıkar. Aklın sistematığına oturan bu görüş oldukça makul görünse de vicdani doğrudan ahlaki bilgi kuvvesi olmaktan ziyade sezgisel bir işleyiş, ya da kalbi bir duygu olarak ele alanlar da vardır. Kant *Critique of Pure Reason*'da (1781 [1998]) saf akıl temelli bir ahlaki işleyişi, doğru ve yanlışla akılla ulaşılacağını tartışır. Kant'ın ortaya koyduğu ahlaki ya da vicdani sistemde belirli maksimlere göre hareket eden birey her zaman doğru eyleme yönelecektir. Fakat bu kadar sağlam bir akli sistemde bile insanı vicdani sorgulamalara iten bazı örneklemeler vardır. Kant, “yalan söylemeyeceksin” düsturundan yola çıkarak bu kuralın hiçbir şekilde bozulmaması gerektiğini şu örnekle anlatır. Katilinden (bu herhangi bir gangster ya da kötücül bir kişi de olabilir) kaçan bir adamın evinize sığındığını düşünün. Kapınıza gelen o kişi, evinizde sığınan kişinin katili olacak bir insan bile olsa ona “yalan söylemeyeceksin” ve aranan kişinin evinde olduğunu doğruca söyleyeceksin. Çoğu insan bu durumda içtepkisel olarak *hiç öyle şey olur mu* fikrine kapılır. Fakat Kant için herhangi bir maksim ne olursa olsun bozulmamalıdır. Aksi takdirde ahlaki ve vicdani zinciri tutan halkalardan biri kopmuş olur. Kant'ın tüm akılcı sistemine rağmen onun katilinden kaçan hipotetik adamını katiline teslim etmek

vicdanımızı rahatlatmayacaktır. Tam da bu noktada vicdanın akıl temelli bir kuvve olduğu görüşünden ziyade sezgisel olduğu ve duygular tarafından işletildiği fikri bir zıt kutup olarak ortaya çıkar.

### 1.b. Vicdani sistemin işleyişinde sezgi

Vicdanın kökenini sezgi ve duygulara dayandıranlar akılcı tarafta olanlardan hiç de az değildir. Örneğin Rousseau, vicdani sistemin kurulabilmesi için doğuştan gelen vicdani doğruların kültürel ve sosyal şekillendirmelerden kurtarılması gerektiğini kuvvetle savunur. Ona göre, vicdani eylemlerimizde iyi ve kötüyü değerlendirdiğimiz doğuştan gelen bir prensip vardır ve ancak bu içkin prensibi dış etkilerden kurtarırsak saf vicdani yargılara ulaşabiliriz (Rousseau, 1921, s.253). Rousseau'nun insanda doğuştan var olduğuna inandığı bu prensip, insanın temelde kötücül olduğunu savunanlar tarafından ele alındığında sorunsallaşmaya mecburdur. Onlar böyle bir vicdani tanıma karşı çıkacaklardır.

İnsanı dış etkilerden soyutlayıp onun doğasına ulaşmayı amaçlayan William Golding, *Sineklerin Tanrısı*'nda (1954 [1959]) bu sorunsallaştırmayı bir grup küçük çocuk üzerinden yapar. Rousseau'nun savunduğu, doğuştan gelen ve iyi ile kötüyü, doğru ile yanlış birbirinden ayırmaya yardımcı olacak bu vicdani prensip, Golding'in çocuklarında pek de işlemez. *Medeniyetin* altın çağında ve ülkesinde (İngiltere) yetişmiş bir grup İngiliz çocuk ıssız bir adaya düşüp yaşam mücadelesine girince, iyi-kötü muhakemesi yapmak şöyle dursun en ilkel topluluklardan daha korkutucu hale gelirler. *Sineklerin Tanrısı*'nda aklın ve ahlakın temsilcisi olan Simon adlı çocuk, "Golding'in ölüm saçan çocukları" tarafından insanoğlunun "körlüğü, akıldışılığı ve kana susamışlığının" (Friedman, 2008, s.68) sonucu olarak vahşice öldürülür. Bu durumda insanda doğuştan var olduğuna inanılan vicdani bir prensip ya da sistem görüşüne Golding meydan okumaktadır. Yine de romanda kötücül çocuklara karşın Simon'ın varlığı belki de tüm insanlığı kapsamasa da vicdani sistemi doğasında barındıran kimi insanların varlığına işaret eder.

Vicdani sistemi akıl yerine içsel ve sezgisel kaynaklara dayandıran çalışmalardan bir grubu nörobilim çalışmaları oluşturmaktadır. Ahlak psikolojisindeki kimi teorik çalışmalar nörobilim ile destekli olarak şunu göstermiştir; en temel ahlaki inançlarımız akli kuvvelerimizin çok az etki ettiği sezgi ve duygulara dayanır. Ahlaki davranışa neden olacak bir güdü olarak vicdani sistem görüşü daha çok küçük çocukların hatta bebeklerin vicdani kararları üzerine yapılan çalışmalarda kendini gösterir. Bebeklerin doğuştan gelen ahlaki normlar ile hareket ettiklerini gösteren deneyler böylece vicdanın, sadece Kant'ın bahsettiği *içsel bir mahkeme* olmadığını, aynı zamanda ahlaki davranma güdümüzün kaynağı olduğunu göstermiş olur.

İnsan doğasıyla ilgili sıklıkla karamsar bir tavır takınan William Golding, uzak bir geçmişi ve medeniyetin kökenini sorgulayan bir başka romanı *The Inheritors*'da (1955), dünyanın buzul çağındaki dönemlerine kadar giderek Homo Sapienlerin kötücül doğasına tekrar vurgu yapar. Hala Neandertallerin hayatta olduğu bir dönemi anlatan romanda, Homo Sapienlerin gelmesiyle birlikte "masum" Neandertaller için hayat bir kabusa dönüşür. Romanda nörobilimcilerin iddia ettiğinin aksine Homo Sapienlerde hiç de doğuştan gelen bir vicdani sistem olmadığı görülmektedir. Basit, sezgi ve duygularını kullanarak doğayla uyum içinde yaşayan, canlıları öldürmekten sakınan, bir hayvanın etini ancak o öldükten sonra yiyen Neandertallere karşın Homo Sapienler, Neandertal ailesinin üyelerinden bazılarını öldürüp çocuklarını da kaçırlar. Dahası, çocuklardan birini törensel bir şekilde öldürüp yerler.

Bu noktada, insanın kültürden arındırılıp kendi doğasına bırakıldığında vicdani yargılardan uzaklaşıp id'in etkisiyle hareket edeceği fikrine nörobilimciler evrim teorisi bağlamında itiraz edebilirler. Çünkü yaklaşık 200,000 yıl önce evrilmeye başlayan Homo Sapienlerin bu doğrultuda vicdani sistemlerinin de evrildiğini söylemek mümkündür. *The Descent of Man*'de (1871 [1981]) Charles Darwin, vicdani gelişim üzerinde durarak hafıza gelişimi ve evrimsel ilerleme ile vicdani gelişimin paralellüğünden bahseder. Şüphesiz evrimsel olarak vicdani gelişimden bahsetmek mümkün; binlerce yıl önceki Homo Sapienler olmadığımız aşikâr... Fakat bunun tüm insanları kapsayan bir gelişme olduğunu söylemek günümüzdeki ahlak dışı tüm uygulamalar göz önüne alındığı zaman fazla iyimser gibi görünmektedir. *İnsan insanın kurdudur*'u onaylayan olaylar dünyada kol geziyor.

Vicdani sistemin doğal olarak insanda doğuştan var olduğunu savunan en güçlü argümanlardan bir diğeri teolojik argümandır. Vicdanın doğuştan, *a priori* olarak insanda var olduğunu savunan teolojik argümanlar bunu Tanrının varlığının kanıtı için teolojik bir tez olarak dile getirirler. Bu noktada, örneğin, vicdan kavramı "klasik İslami metinlerde genellikle epistemolojik bağlamda sezgi anlamında geçmekte"dir ve çoğunlukla "kişinin kendisinde bulduğu bilgi"ye tekabül ederken bu kavram hem epistemik hem de ahlaki açıdan vurgulanır (Cengiz ve Çınar, 2018, s.xiv). Burada altı çizilmesi gereken önemli bir noktayı atlamamak gerekir. Vicdanı, akılsal süreçlerin sonucu olarak gören bazı düşünürler de bu yetinin insanda doğuştan var olduğunu savunurlar. Bu noktada doğuştanlık açısından sezgisel görüşü savunanlarla aynı paydada buluşurlar. Bununla birlikte Kant gibi, aklın belirli kategorilerinde doğuştan var olan vicdanın daha sonra gelişmiş bir vicdani sezgiye dönüştüğünü savunanlar da vardır. Yani doğuştanlık ve sezgisellik vicdani sistemi tamamen akıl ile bağlantılı gören kimi düşünürler tarafından da onaylanır. Bu bağlamda, ahlak kurallarının bizatihi insanda var olduğunu düşünenler ya da Locke'un aksine insanın zihninde doğuştan gelen bir vicdani muhakeme olduğunu savunanlar bu ilkelere uyulmadığında ortaya çıkan vicdan azabını argümanlarının en önemli kanıtı olarak görürler (Cevizci, 2015, s.520). Sezgisel görüşü savunanlar da benzer şekilde insanın doğru içsezilere ulaşacak ahlaki ve vicdani bir sistem ile donatıldığı görüşünde diğerlerine yaklaşır. Bu durumda, vicdani sistemin kaynağı akıl mıdır sezgiler mi tartışmasında durdukları taraf bu iki bakış açısının birbirinin alternatifi olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. Hangisinin doğru olduğu vicdan tartışmalarında hala süregiden bir konudur.

Vicdani sistemin işleyişinde akıl ya da sezgi ve duyguların itici güç olduğunu savunan iki görüşün yanına bir üçüncüsünü eklemek mümkün. Bu üçüncü güç bir nevi Michel Foucault'nun "iktidar" olarak adlandırdığı otoriter üst akıldır.

### 1.c. Vicdani sistemin işleyişinde üst akıl

Rönesansla başlayan ve Aydınlanma Çağı ile devam eden sekülerleşme daha önce Tanrı'nın sesi olarak aşkın bir statü kazandırılan vicdanın seküler alanlarda değerlendirilmesine neden oldu. Tanrı'nın bu dünyadaki yansıması olan hükümdarlar ile feodal düzenlerde ve imparatorluklarda sağlanan iktidar, aslında o topraklarda yaşayan tebaanın vicdani sistemlerinin inşasını da kontrol eden bir mekanizmaydı. On dokuzuncu yüzyıl sonrası devlet yapılanmalarında ise normatif yazılı ya da yazılı olmayan tüm yasalar iktidarın istenci ve bilinci doğrultusunda oluşturulan belirli vicdani hükümler üzerine oturtulmuştur. Foucault gibi yirminci yüzyıl düşünürlerinden çoğu her ne kadar iktidar eliyle oluşturulan vicdani sistemleri eleştirseler de aslında onlardan önceki birçok felsefeci, devletin ya da genel olarak iktidarın vicdani sistem oluşturmadaki rolünü çoğu zaman meşrulaştırmıştır.

Aquinalı Thomas'a göre, devletin önemli görevlerinden biri vicdanlarına göre hareket etmeyen kişilere doğal hukukun zorunluluklarını benimsetmek ve onları bu şekilde disipline etmektir (Cevizci, 2015, s.320). Bu durumda vicdani sistem devlet eliyle kişiye verilen ve bu sistemi işletirken kendi aklını ya da sezgilerini kullanmasına gerek olmadığı fikriyle hareket eden bir tür dışsal mekanizmadır. Benzer bir şekilde "Montesquieu'ya göre [...] hak, adalet ve yükümlülük düşünceleri, insanın doğuştan getirdiği bir vicdan ya da ödev duygusu olmadığına göre, yasayla birlikte zuhur eder" (Cevizci, 2015, s.594). Bu durumda devletin topluma benimsettiği vicdani sistemi destekleyen hak ve adalet gibi erdemler hiç de Aristoteles'in gördüğü gibi insanda var olan ve olması gereken kardinal erdemler değil, dışsal olarak insana benimsetilen vicdani yapılardır. Peki bu durumda yasaya uymayıp vicdan azabı da çekmeyenlere ne demek gerekir? İktidarın onun üzerinde yeterince iyi işlememiş olduğunu mu?

Nietzsche, vicdani sistemin suni bir özgür irade ve vicdan temeline dayandırıldığı görüşünü benimserken bunu köle ahlakı ile açıklar. Ona göre köle ahlakı efendi ahlakının karşısında var olabilmek için özgür irade ve vicdan kavramlarını yaratmıştır. Çünkü ancak bu şekilde kendini efendi ahlakına karşı olumlayabilecektir. Platon'un kurduğu ideal ve ütöpik bir devlette iktidarın insanları vicdani bir sistem oluşturmaya yönelttiği söylenebilir. Fakat bugünkü birçok politik devletin iktidarı nasıl bir vicdani sistem kurmak için kullandığı tartışmaya oldukça açık bir konudur. Nitekim siyaset felsefesinin sıklıkla utilitarian olmaya yönelen doğası bunun bir göstergesidir. İktidarın insanların vicdani sistemlerini kurmasında üstlenmeleri gerektiği rolü eleştiren düşünürlerden biri olan Bergson'a göre ahlak, kapalı ve açık ahlak olarak ikiye ayrılmalıdır (Cevizci, 2015, s.889): Kapalı ahlakta toplum, bireyleri kontrol altına alarak kendi varlığını sürdürmek adına bir ahlaki sistem kurar. Yani Foucault'nun güç istenci savı iş başındadır (Foucault, 1975 [1979], 1980). Bunun karşıtı olan açık ahlak ise bireyin kendi vicdanında oluşan bir ahlak sistemidir ve buna göre, bireyin kendisi vicdani sistemini oluşturmakla yükümlüdür.

Hemen her iktidarı güç istenci ile bağlantılı olarak ele alan Foucaultcu tez ışığında düşünüldüğünde, toplum üzerinde yaratılan vicdani sistemlerin iktidarın yönetme, yönlendirme ve kontrol altına alma mekanizmaları olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. George Orwell'in her dönemin dinamiklerine uyan distopyası *1984* (1949 [1990]), iktidarın nasıl da yanlışlarını doğru olarak insanlara benimsettiğini, onların zihinlerini kontrol altına alarak insanların kendi doğru ve yanlışlarını oluşturabilecekleri ve bu doğru ve yanlışlarla eyleme geçebilecekleri herhangi bir vicdani sistem yaratmalarını nasıl engellediğini anlatır. Günümüzde de hüküm süren baskıcı iktidarlar gibi *1984*'teki söz konusu iktidarın herhangi bir düşünce ve vicdan özgürlüğüne müsaade etmeyecek bir sistem kurduğu bu toplumda, vicdani işleyişte ne bireysel aklın ne de sezginin yeri yoktur. Başkarakter Winston Smith'in *Doğruluk Bakanlığı*'nda çalışırken, yaşadığı Okyanusya toplumuna uygulanan yanlış tutumları sorgulayıp kendi vicdani sistemini işletmeye başlaması onun mahvına neden olacaktır. Bu durumda Bergson'ın açık ahlakından yana olduğu kabul edilebilecek Orwell, vicdani sistemi hiç de devlet ya da diğer iktidarların tekeline verilecek bir sistem olarak görmez. Romanda hak, adalet ve yükümlülük duyguları hiç de Montesquieu'nün dediği gibi yasayla zuhur etmez; ya da etse de bu hak ve adalet sadece iktidarın devamını sağlayacak ama insanların vicdanını rahatsız edecek olan ve imtiyazlılar için yasa tarafından garanti altına alınmış ayrıcalıklardır. Orwell, baskıcı yönetim ve iktidarları eleştirdiği *Hayvan Çiftliği* (1945 [2000]) romanında da iktidar eliyle oluşturulan ve yanlış olduğu halde doğru bir vicdani ve ahlaki sistem kurduğu savıyla hareket eden güçleri eleştirmiştir. Herkesten "daha eşit" olan domuz grubu tıpkı Nietzsche'nin köle ahlakına uygun şekilde davranarak kendi varoluşunu efendinin var oluşu üzerine kurar. Vicdan rahatlığı ile kurdukları sistem ise tıpkı kendilerinden önce gelen güç istenci gibi *ötekini* köleleştirme üzerine kuruludur.



Bireysellik ile bağlantılı olan ve vicdani sistemin akıl ya da sezgi ile kurulduğunu savunan görüşler, vicdani güç istencinin eline teslim etmeyi öneren görüşlere şiddetle karşı çıkacaktır. Rönesans ve Reform sonrası ve Aydınlanma Çağı'nın etkisiyle birlikte bireysel olanın ön plana çıkması, Tanrısal ya da onun yansıması olarak herhangi bir iktidar gücüyle olsun, herhangi bir vicdani sistemin insana empoze edilmesi gerektiği görüşüne muhalifliği doğurur. İnsanın bireysel kimliğinin önemi, onun kendi vicdani sistemini kurmadaki asıl fail olması gerektiği görüşünü de getirmiştir. Bu noktada, Hegel'in bireyin vicdanın "hakikat ve iyiliğin nihai yargıcı olduğu" görüşü (Cevizci, 2015, s.761) vicdani işleyişte bireyselliğe önem kazandırmıştır. Fakat Hegel, toplumsal olarak dayatılan bir vicdani sisteme her ne kadar karşıysa insanların toplumun birer parçaları olduklarını unutarak hareket ettikleri bir vicdani sisteme de o kadar karşıdır. Ona göre, Aydınlanmayla birlikte "insanlar, kendi kimliklerini akıl olarak belirleyip, evrensel düşünce özgürlüğüne sahip olduklarını görmüş" (Cevizci, 2015, s.761) olsalar da tamamen bağımsız olduklarını düşünen bireyler aslında sosyal varlıklar olarak toplumun bir parçası olduklarını unutmamalıdır.

Bu bağlamda, Hegel için ne toplumsal kuralları bireylerin özgür iradeleri ve seçimleri olmadan uygulamak ne de sadece bireylerin kişisel vicdani sistemlerini kullanmaları doğru değildir. Ona göre, "nesnel dünya rasyonel olarak düzenlenmezse, kendi vicdanlarına göre eylemde bulunan bireylerin hukuk ve ahlakla çatışmaya düşmeleri kaçınılmaz olur" (Cevizci, 2015, s.762). Böyle bir düzen ise mevcut sistem ile bireylerin çatışması anlamına gelecektir. Çözüm, toplumun rasyonel bir şekilde düzenlenmesi, bireylerin kendi özgür iradeleri ve vicdanları ile eylemeyi seçmelerinin sağlanması ve böylece toplumsal düzenin vicdan sistemi ile bireylerin vicdan sistemlerinin örtüşmesi olacaktır. Hegel'in oldukça ideal görünen bu görüşü günümüzde neredeyse Platon'un *Devlet*'i kadar ütopyik görünmektedir. Nitekim, toplumsal ya da güç düzeni ile bireylerin vicdani sistemlerinin çatışması olarak tanımlayabileceğimiz vicdani ret, bugün birçok toplumda birçok konuda söz konusu olmaktadır. Bireyin din, düşünce ve vicdan özgürlüğü ile hareket ederek, vatandaşlığının ya da mesleğinin gerektirdiği eylemlere karşı vicdani karşı tavır geliştirmesi olarak vicdani ret, bireyin tercihlerinin dışsal yasalara karşı durmasıdır. Burada iki temel ilke birbirine karşı durur: "Ahlaki bütünlük ve vicdan ilişkisi" ile "kişinin kendiliği ve vicdan ilişkisi" (Çelik, 2018, s.100).

Günümüzde en çok tartışılan vicdani ret vakaları, dini ya da etik öğretileri doğrultusunda hareket etmek isteyen bir doktorun kürtaj ya da ötenazi yapmayı reddetmesi ve savaşa karşı olan bir bireyin askerlik yapmak istememesidir. Vicdani ret savunucuları argümanlarını özellikle İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 18. Maddesine dayandırır. Bu maddeye göre, "Herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğü vardır" ve bu nedenle ahlaki kararları içeren durumlarda ya da bir başka deyişle kişinin vicdanını rahatsız edecek durumlarda kişisel haklar söz konusudur. Strohm'a göre (2011) bu basit bir şekilde herkesin kendi vicdanına göre davranacağı anlamına gelmemelidir; buradaki vurgu içsel inanç meselelerine gönderme yapar. Yani askerlik yapmak ya da yapmamak farklı kişiler tarafından farklı şekillerde gerekçelendirilebilir; fakat savaş kanunları ya da savaş suçu olarak belirlenmiş eylemleri gerçekleştirip bunun vicdani seçim olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Çünkü burada asıl çetrefilli konu gündeme gelir: Kişinin kendi vicdanına göre "eylemde bulunma" ya da "eylemde bulunmama" özgürlüğü... Bu özgürlük üzerine derin ahlaki ve politik tartışmalar vardır. Çünkü felsefi olarak vicdan özgürlüğü ahlaki ve dini görüşlerde çoğulculuğa müsaade edecek bireysel bir kavram olarak anlaşılmaktadır (Strohm, 2011, s.90) ve bu sıklıkla tehlikeli sonuçlar doğurur. Bu noktada, vicdani sistemin işleyişinde üst akılın işlevine geri dönersek, vicdani reddin bir üst akla karşı duran vicdani seçimler olabileceğini ve bu nedenle üst akıl ile belirlenen vicdani doğruların da sıklıkla tartışmaya ve çoğu zaman da eleştiriye açık konular olduğunu söyleyebiliriz.

Doris Lessing'in günümüzden binlerce yıl sonraki distopik bir dünyayı anlattığı *Mara ile Dann* (1999 [2001]) romanında askerlikten çok daha farklı bir konuda—üreme konusunda—üst aklın getirdiği pratikler ve bu pratiklere karşı bir eleştiri ortaya konulur. Buz ve ateş çağlarından geçen dünyada Güney'in nüfusu kuraklık ve kıtlık ile oldukça azalmış olduğundan köleleştirilen kadınlar üzerinden yönetim bir tür üreme programı geliştirir. Üreme araçları olarak kullanılan kadınlardan biri olan Mara, insan soyunun devam etmesi olarak sunulan verili ahlaki prensibe pratikte karşı çıkacak ve vicdani ret talep edecek durumda olmasa da pasif bir direniş olarak bebeğini kendi çabasıyla düşürür. Bebeğin doğsa bile zorlu iklim şartlarına dayanamadan öleceği gerekçesi üzerinden hareket eden Mara, bu şekilde iktidarın doğrularına karşı çıkararak kendi bireysel vicdani sistemini işletmiş olur. Bu durumda Mara, Hobbes, Spinoza ve Locke gibi düşünürlerin devletin gerektiğinde toplumsal düzeni korumak için her ne kadar vatandaşların vicdani rahatsızlıklarına neden olsa da belirli pratikleri uygulama gücüne sahip olduğu görüşüne karşı duran bir karakterdir. Sonuçta, kendisine dayatılan vicdani sistemi takip ettiği için değil ona karşı geldiği için vicdani rahattır.

Vicdani sistemin oluşumunda akıl, duygu ya da sezgi, ve üst akıl olmak üzere üç etmeden bahsettik. Bu üç etmenin taraftarları ve karşıtları şüphesiz en iyi vicdani sistemin nasıl kurulacağını bulma kaygısıyla kendi akıl yürütmelerini gerçekleştirmiştir. Bununla birlikte kimi düşünürler, ki bunlara sıradan insanları da eklemek gerekir, insanın vicdani sistemini kurarken sadece akıl ya da sezgisi ile değil bu ikisinin gerektiği yerde birlikte çalıştıkları bir tür vicdani sistemi önerir.

## 2. Çoğulcu bir vicdani sistem

Vicdan kelimesinin Latince karşılığındaki “con scientia” yani “bilerek (with knowing)” eylemek sıklıkla vicdanın zihinden ayrı bir kuvve olmadığı fikriyle birlikte düşünülür. Fakat buradaki “bilmek” hem akılla hem de sezgiyle bilmeye bir işaret midir? Öz-düşünümsel yani kendi üzerine düşünen bir sistem olan vicdani sistem hem akıllı hem de sezgiyi birlikte işletemez mi? Sidney Callahan, vicdanın kişisel, öz farkındalığı olan ve akıl, duygu ve de niyeti içinde barındıran bir aktivite olduğunu söyler (Spohn, 2000'de). Bu durumda akıl, sezgi, duygu ya da niyet vicdanın doğru bir şekilde işlemesi için tek başlarına yeterli değildir. Spohn'a göre, ahlaki bir karara varmak için akıl duyguyu eğitir, duygu akla yol gösterir ve böylece ahlaki bir karara varılır. Vicdani sistemde “bir düşüncenin sağlamasını yapmak”tan bahseden Spohn (2000, s.123) bu sağlamanın hem akıl hem de duygu ile yapılması gerektiğini gündeme getirir. Bu durumda Kant'ın, katiline sığınmacısını teslim eden faili, eylemini akıl ile sınıadığında yalan söylemediği için vicdani bir rahatlık hissedeceken, sezgi ya da duygu ile sınıadığında muhtemelen aynı vicdani rahatlığa sahip olamayacaktır; her ne kadar Kant böyle olmaması gerektiği fikrini savunsa da... Vicdanı, akıl, sezgi ve duygunun bir dengesi olarak tanımlayan Callahan, şüphesiz çoğu vicdan teorisyenleri gibi bu karışımın tarifini tam olarak veremez. Fakat vicdanı hem akıl hem de sezgi ve duyguyla birlikte ele almayı gerektiren çoğulcu bir yaklaşım ya da bir başka deyişle *vicdanın sesini dinleyerek* davranmak bazı erdemler ile daha mümkün olabilir. Spohn bu erdemleri “metanet, sebat ve ahlaki iyiye tutkulu bir şekilde bağlılık” (2000, s.125) olarak tanımlar. Böylece, referans alınan erdemler doğrultusunda davranmak vicdani sistemin önemli bir temel üzerine kurulmasını sağlayacaktır.

Akılsal muhakeme ile kazanılacak bir sağduyu olarak vicdani sistemden bahseden Berg, vicdan üzerine yapılan sınıflandırmaları dörde ayırır (Berg, 2012): a) Genetik faktörler, çevre ve psikolojik güçler ile şekillenen duygusal bir tepki b) Bazılarının Tanrının sesi olarak düşündüğü bir tür doğal kuvve c) Basit bir şekilde akılla açıklanamayacak bir sezgi d) Ben ve diğerleri ne yapmalı ya da ne yapmamalı ile ilgili ahlaki fikir. Bu dört sınıflandırmanın tek başına vicdani sistemi açıklamadaki rolü Berg'e göre yetersizdir. Vicdanın bir tür duygusal tepkiye ya da “Tanrı'nın sesine indirgenmesi” bireysellik ile ilgili

problemler yaratır. Bir tür içsezi ya da sezgi olduğunu söylemek de akli ve normları dışarıda bırakarak çeşitli vicdan dışı vakalara yol açabilir. Sadece içsezi üzerine kurulmuş bir vicdani sistemin işlerliği hemen tüm ırkçı ya da dini soykırımlara bir tür olumlama olurdu.

Vicdanın bu dört sınıflandırmasının her birinin tek başına yeterli olduğu görüşüne karşın Berg de Callahan gibi çoğulcu bir yaklaşım taraftarıdır. Bu bakımdan vicdanı “aklın içsel yankısı” (Berg, 2012) olarak adlandırarak temelde akıl ve sezgiyi bağdaştıran bir vicdani sistem önerir. Bu açıdan vicdan, bir seçim için iyiye ve gelişmeye doğru bir şekilde yönelten davranış ile akletmektir. Burada seçim ile ahlaki norm arasında bağdaşım (harmony) ya da bağdaşmazlık (disharmony) söz konusu olabilir. Spohn gibi Berg de bu uyumun sağlanmasını eylemin, bağlı olduğu erdem ile uyuşmasıyla açıklar. Vicdanın bazı referans noktaları vardır ve bunlar da erdemlerdir. Eğitim ve ahlaki öğretiler ile, referans noktaları olan bu erdemlerin gelişeceği unutulmamalıdır.

Berg’e göre hakiki vicdanı basit bir ahlaki fikirden ayıran şey sağgörü ya da ihtiyatlılık erdemidir, ki bu erdem kardinal erdemler arasında sayılır. Fakat bu sağgörü bireyi nesnel normlardan uzaklaştırmamalı, onu öznelliğe yöneltmemelidir. İhtiyatlı bir birey vicdani yargısının yanılabilceğini bilmeli, bu nedenle nesnel ahlaki normlara ve kanıtlanmış ahlaki kılavuzlara başvurmalıdır. Vicdani sistemin işleyişinde belirli bir vicdani yargı ile bir fikri benimsemek arasındaki farkı bulmak zordur. Özneliğin bizi götürdüğü “bence” fikri, vicdani kararlar için yetersiz kalacaktır. Çünkü *benceler*, çoğunlukla akıl yürütmeden ziyade duygusal tepkilerin bir sonucu olarak ortaya çıkarlar. Oysa vicdani yargılar hiçbir zaman nesnellik ve ahlaki prensiplerin sürekliliği ile tanımlanmaktan uzaklaştırılmamalıdır.

### 3. Vicdan ve eylem

#### 3.a. Eylemden önce ve eylemden sonra işleyen vicdani sistem

Vicdanın harekete geçmesiyle ilintili olan ve bizi eyleme götüreceği iki önemli kuvveden akıl ve sezginin vicdani sistemin işleyişine nasıl etki ettiklerini ya da etmesi gerektiğini kuramsallaştıran düşünürler, vicdani sistemin eylemden sonra da işlemekte olduğunu unutmayarak vicdanın özellikle eylem ya da eylemsizlikle (eylemsizlik de burada bir tür eylem ve karar olarak ele alınmalıdır; çünkü vicdani sistemin işleyişi bir şey yapmak kadar yapmamakla da bağlantılıdır) ilişkisini göz ardı etmemelidir.

Vicdanın inşa edilmesi derin bir şekilde ahlaki hakikati aramaya karar vermekle başlar. Buradaki süreç doğru ve yanlış nedir, ne yapmalıyım ve ne yapmamalıyım soruları üzerinden gider ve ahlaki olarak kesinliğe ulaşmaya kadar devam eder. Vicdanın sesi doğruluk, dürüstlük ve samimiyet temeli üzerine sağlamca oturtulmalı ve böylece doğru eyleme yönelmelidir (Berg, 2012). Fakat burada şu soru ortaya çıkar: Eylemden önce işleyen vicdani sisteme eylemden sonra ne olur? Aslında vicdan süregiden bir öz-inşa, içe-bakış, öz-değerlendirme süreci olduğu için eylemden sonra da hem akıl hem sezgi hem de birey dışındaki ahlaki normlarla, ortaya konulan eylem vicdani olarak sorgulanmaya devam eder.

Timothy O’Connell vicdanı, kapasite, süreç ve hüküm olarak ele alır ve insanların doğruyu yanlıştan ayırma kapasiteleri olduğunu belirtir (Spohn, 2000’de). Doğruyu yanlıştan ayırıp vicdanına göre eylemek amacıyla olan birey pratik süreçte doğru olana uygun olarak hareket etmiş olur. Fakat vicdani sorgulama eylemden sonra da devam eder. Eylemin sonucunda vicdani bir rahatlama mı yoksa vicdan azabı mı yaşanacağı eylemin vicdani sağlanmasının yapılmasına bağlıdır. Akıl ve sezginin süzgecinden geçen vicdani karar gibi eylem de gerçekleştirildikten sonra aynı süreçleri izlemek zorundadır.

Vicdanı meydana getiren unsurların iyilik ve hakikate ulaşma arzusu olduğundan bahseden Berg, vicdanın sesini dinleyerek onu test etmenin iki önemli sağlama ile yapılması gerektiğini söyler. Öncelikle ortaya çıkan kararın ve eylemin “bence” fikriyle gerçekleştirilen bir ahlaki yargı ve eylem olmaması gerekir; ikincisi ise şüphenin ortadan kaldırıldığı net ve emin bir karar ve eylem olmalıdır. Eğer vicdani soruşturma bu iki sorgulamaya istenilen cevabı verebiliyorsa ortaya konulan eylemden dolayı vicdani bir rahatlık duyulabilir. Vicdanın bir tür içebakış, öz-sorgulama, öz-değerlendirme olması, onun eylemden sonra da devam etmesini gerektirir. İnsanın kendi davranışlarının farkındalığına sahip olması, onun öz-denetleme ile eylemden önceki sorgulamasını eylemden sonra da bir tür sağlamayla devam ettirmesine neden olur. Buradaki işleyiş benliğin ikiye ayrılıp, var olan durumda benliğin bir yarısının diğer yarısı tarafından sorguya çekilip değerlendirilmesidir (Sorabji, 2014, s.12). Bu sorgu, antik Yunan tragediyalarından Euripides’in *Orestes* adlı oyununda anne-katline karşı başkahramanın yaşadığı benlik bölünmesinde kendini açıkça göstermektedir. *Orestes* tragedyasında benlik bölünmesi yaşayan Orestes, vicdani sorgulama üzerine kurulu iki “kişilik” arasında gidip gelmektedir: Ahlaken yanılmış *ben*’in bilgisini paylaşan kişilik ve “hatalı, kusurlu olduğunun bilgisine sahip olup onu saklayan” kişilik (Çelik, 2018, s.80). Yanılmışlığın bilgisini paylaşmak kişiyi vicdani bir sorgulama yoluna iterken ahlaki kusuru bilip, saklamak–tıpkı Orestes gibi–kişiyi vicdani bir rahatsızlığa sürükleyecektir. Eylemden sonraki vicdani sorgu uzun ya da kısa sürebilir. Şüpheler ne kadar fazlaysa iç sorgulama o kadar uzun sürecek, sonucunda da ya vicdan rahatlığına ya da vicdan azabına dönüşecektir. Bu tür bir öz-sorgulamada benliğin ikiye ayrılmasının dışında, hayali bir tanık ya da aşkın bir gözlemcinin–Tanrı gibi–önünde vicdani bir sorgulama yapılıyor hissi de doğabilir. Böyle bir vicdani sorgulamada hipotetik bir mahkeme, sorgu ve hüküm söz konusudur.

Bu tür bir öz-denetlemenin, içsel bir mahkeme önünde hesap vermenin edebiyattaki en güzel örneklerinden biri şüphesiz Shakespeare’in *Macbeth*’idir. Bilindiği gibi, Glamis Baronu olan Macbeth, karşılaştığı üç cadının kehanetine uyarak, babası gibi yakın gördüğü İskoçya kralı Duncan’ı öldürüp kraliyet tahtına geçme arzusu içine girer. “Karanlık ve derin arzularımın gün yüzüne çıkmasına izin verme” (*Macbeth*, 1.4. 53) diye aydınlığa yalvarsa da Macbeth hırsına yenik düşer ve karısı Lady Macbeth’in de yönlendirmeleriyle Duncan’ı dramatik bir şekilde katleder. Macbeth ve Lady Macbeth arasındaki vicdani sorgulama özellikle eylemden önce ve eylemden sonraki öz-denetleme açısından farklılık gösterir. Cinayetten yani eylemden önce Macbeth daha yoğun bir vicdani sorgulama yaparken Lady Macbeth daha kesin ve kararlı görünür. Doğrudan eyleme yönelerek bu cinayetin gerçekleştirilmesi için elinden geleni yapar. Fakat Lady Macbeth kocasıyla birlikte gerçekleştirdiği cinayetlerin vicdani ağırlığını Macbeth gibi kaldıramaz ve vicdan azabından çöker. Oyunun en ünlü sahnelerinden Lady Macbeth’in gerçekleştirdiği eylemlerin vicdani ağırlığı altında bilinci tam yerinde olmadan gezip ellerine bulaşmış hayali kan izlerini çıkarmaya çalıştığı sahne, vicdani sorgulamanın ne kadar ağır olabileceğinin unutulmaz bir sunumudur. Lady Macbeth histerik bir şekilde elinde kan izleri olduğu ve bunların çıkmadığı fikriyle delirir ve sonunda ölür. Oyunda kesin olarak belirtilmese de delirmesi Lady Macbeth’in muhtemel olarak intihar ettiği fikrini akıllara getirir.

Bu durumda eylemden önce Lady Macbeth daha kararlı ve vicdani olarak rahat görünürken eylemden sonraki vicdani sorgulaması onu delirmeye ve ölüme götürür. Oysa eylemden önce vicdani muhakemesi ve endişeleri daha fazla olan Macbeth’in kralı öldürdükten sonra pek fazla vicdani sorgulamaya gitmediği görülür. Macbeth iktidar istenciyle daha fazla kişiye ihanet eder ve daha fazlasını öldürmekten çekinmez. Öldürdüğü bir başka soylu Banquo’nun hayaletinin sarayda verilen bir yemek esnasında gelip artık İskoçya Kralı olan Macbeth’in koltuğuna oturması ise Macbeth’in ancak bilinçdışı olarak işleyen vicdani sorgulamasının göstergesidir. Belki de Macbeth, olanlar üzerine yapacağı vicdani bir iç

sorgulamada karısı gibi delirmekten korktuğu için vicdani sorgulamasını görmezden gelir ve bilinçdışına iter.

Vicdanın büyük oranda içsel olan yapısı bizim ahlaki olarak kendi hakkımızdaki yansımalarımızı değerlendirmemizi sağlar. Bu öz-denetleme kimi zaman bilincin aktif olduğu durumda kimi zaman ise bilinçaltı ve bilinçdışı olarak ilerler. Vicdani sorgulamanın hafıza ile bağlantılı olması eylemlerin hatırlanması ve yeniden denetime tabi tutulmasını sağlar. Bu nedenle bazen vicdan rahatlığıyla gerçekleştirdiğimiz eylemleri daha sonra tekrar sorgulayarak vicdani bir rahatsızlığa düşebiliriz. Bu durumda artık duygudan ziyade akılsal süreçlerin etkili olduğu açıktır. Lady Macbeth hırs, arzu, kıskançlık gibi duygularıyla hareket ederken ona kendini hissettirmeyen vicdan azabı zihinsel değerlendirme işin içine girdiği zaman katlanılamayacak bir boyuta ulaşır. Bu nedendir ki, vicdan üzerine düşünen felsefeciler vicdani sorgulamada eylemden önceki sürece eylemden sonrakinden daha çok önem verirler ve vicdani sistemden bahsederken daha çok eylem öncesi karar süreci üzerinde dururlar. Bunun en önemli nedeni şudur ki, eylemler geri çevrilemez, en iyi ihtimal ile telafi yoluna gidilebilir. Bu telafinin ise ne kadar vicdani rahatlama sağlayacağı sorunsaldır.

### 3.b. Eylem ya da eylemsizlikten sonra iç muhasebe ile ortaya çıkan duygular

Vicdani sistem akıl, sezgi, duygular ya da dışsal normlarla işledikten ve bir eylem ya da eylemsizlik ile sonuçlandıktan sonra akılsal süreç eylemin sorgulanmasına devam eder ve ortaya artık duygu ve hisler çıkar. Vicdani sistem işlerken akıl yargılar, kalp hisseder. Bu nedenle eylemden sonra daha çok vicdani huzursuzluk (eylemin ahlaki olarak doğruluğundan emin olamama), vicdan rahatlığı (eylemin doğruluğundan emin olma), vicdan sızlaması (katlanılabilir bir vicdani rahatsızlık) ya da vicdan azabı (yanlış eylemde bulunmanın ağırlığı altında ezilme) olarak ifade edilen duygular ortaya çıkar. Vicdan üzerinde akıldan çok duygunun hâkim olduğu süreç de bu olsa gerek. Olan olmuştur ve Macbeth'in sözleriyle, yaşamdan geriye sadece "ses ve öfke" (*Macbeth*, 5.5. 26-27) kalmıştır.

Vicdani sorgulama sonucu ortaya çıkan duygular genellikle olumsuz duygular ile ilişkilendirilir (Arendt, 1971); suçluluk, pişmanlık, azap, utanç gibi... Kendinden memnun vicdani hislerin olumsuz hislere oranla daha kısa süreli ve daha az çetrefilli vicdani sorgulamalar sonucu ortaya çıkması büyük oranda söz konusu eylemde birbiriyle çatışan kutupların az olmasından kaynaklanır. Vicdani kararın birbiriyle en çok çatıştığı durum kişide haz ve sorumluluk ilkelerinin savaşıyla ortaya çıkar. "Ne yapmalıyım" ile "ne yapmak istiyorum"un içsel sorgulamalarımızda sıklıkla karşı karşıya geldiğine tanık olmuşuzdur. Örneğin acıma duygumuz bizi dilenen bir çocuğa para vermeye ikna eder fakat ahlaki sorumluluk hissimiz bunu yaptığımız sürece o çocuğun dilendirileceğini hatırlatarak bizi engeller. Burada ilk akla gelen parayı verip yaptığımız "iyilik"ın hazzına varmaktır; oysa sorumluluk tarafını tercih edersek arkamızdan yalvarmaya devam eden bir sesin bizi bu hazdan mahrum bırakacağını biliriz.

Yapmamız gereken ve yapmak istediğimizin çatıştığı durumlar günlük, sıradan durumlarla sınırlı değildir. Haz ve sorumluluk ilkesinin yıllarca çatıştığı ve sonuçta çok tartışılan etik bir konuya–ötenazi gibi–varan vakalar belki de bunun en uç örneğidir. Paris'te yaşayan Türk anne Meral Tüzün'ün on yedi yıl boyunca verdiği vicdani muhasebeyi anlatan *Sevginin Son Kanıtı* (2011) adlı özyaşamöyküsünde böyle bir iç muhasebeyi ayrıntısıyla görmek mümkün. Bir annenin bitkisel yaşamda olsa da çocuğunun yaşaması ve yanında olmasından aldığı küçük haz, onu aslında bu hayata mahkûm etmemesi, kendi küçük mutluluğu için bitkisel hayatta evladının çektiği acılara izin vermemesi gerektiği fikri ve bu noktada evladına karşı sorumluluğuyla on yedi yıl boyunca çatışır. Türk anne bu uzun süreden sonra, sonucunda oldukça acı duyacağı ama yapması gerektiğine kanaat getirdiği ötenazi kararını alır. Haz ve

sorumluluğun çatıştığı, vicdani muhasebenin en çetrefilli şekilde yapıldığı sayılı örneklerin bir temsilcisidir bu vaka. Eylemin sonucundaki duyguların vicdani sorgulamanın olumsuz sonuçlarından olmadığını annenin demeçlerinden öğreniyoruz. Annenin eylemin sonunda suçluluk ve pişmanlık gibi bir vicdani hisse kapılmadığını okuyoruz; bu olumsuz duygular aslında tam tersi eylemsizlik durumunda, yani ötenazi kararını almadan önce, onunla birlikteydi. Fakat vicdani sorgulamayla birlikte eylemin sonucundaki duyguyu tanımlamak da bu vaka için oldukça zor olsa gerek. “Yapmam gerekeni yaptım” ama “sonuçta çok üzüldüm” fikrine karşılık gelen duygu nasıl adlandırılırsa o...

Vicdani muhakemede, içimizde sıklıkla farklı seslerin zihnimize müdahale ettiğini tecrübe ederiz. Kamuoyu önüne çıkarılmış bir tartışma var gibidir zihinde. Bu sesler kimi zaman aşkın bir varlık –din, Tanrı–, kimi zaman ise hayran olunan bir kanaat önderidir –dini önderler (özellikle peygamberler), ideolojik liderler, anne/ baba imgesi gibi. Bu kişiler ahlaki ya da duygusal olarak nötr bir gözlemci değildir; fakat kişinin onay ya da ret duygusunu kontrol ederler (Raphael, 2007). Bu tür bir içsel mahkemeden gelen sesler özellikle eylem ya da eylemsizlik durumundan sonra daha yüksek çıkmaya başlar. Peki bu duygular ne işe yarar, bir işlevi var mıdır? Onay ya da ret olsun vicdani muhakeme sonucu ortaya çıkan duygular psikolojik olarak kişinin kendini ödüllendirmesi ya da cezalandırması ile ilintilidir. Vicdani rahatlık bir tür psikolojik ödül olarak işlerken vicdan azabı kişinin kendini mahkûm ettiği bir öz-cezalandırma haline gelir.

Vicdan kişinin mahrem ahlaki ile bağlantılı olduğu için duygular da çoğu zaman mahrem kalır ve dışa vurulmadığı zaman daha da şiddetli yaşanır. Duygularımızı aslında bir şekilde vicdanın kurallarına uyarlamaya çalışırız ve buna göre duygulanımlar geliştiririz. Kant’ın “insandaki içsel mahkemenin idraki” (Kant, 1797 [1991], s.189) olarak vicdan tanımını, içsel sorgulamanın her daim devam ettiğini hatırlatır. Bu nedenledir ki, dava ya ödül ya da ceza ile sonuçlanacaktır. İçsel mahkemeden suçsuz çıkan vicdani sorgulama bir tür rahatlama ile ödüllendirilecek, suçlu olduğuna kanaat getirilen ise cezalandırılacaktır ve en ağır ceza “cezasını çekti” diyemeyeceğimiz bir öz-cezalandırmadır. Bu tür bir öz-cezalandırma oldukça detaylı ve etkileyici bir şekilde Dostoyevski’nin *Suç ve Ceza*’sında (1866 [1995]) anlatılır. Kitabın ismindeki ceza, başkarakter Raskolnikov’un işlediği suçtan dolayı kurtulamadığı vicdan azabıdır.

Yoksul bir genç olan Raskolnikov hukuk öğrenimini bırakmak zorunda kalmıştır, sefalet içinde yaşar. Öldürmeye karar verdiği yaşlı kadın ise insanların maddi zorluklarından faydalanan kötü bir tefecidir. Raskolnikov bu kadını aniden ya da yanlışlıkla öldürmez; eyleme geçmeden önce bu eylem üzerine düşünür; eylemin vicdani bir sorgulamasını yaparak kadını öldürmeye karar verir. Bu cinayetin gerekçeleri Raskolnikov’un zihninde mantıksal bir zemine oturmuştur. Öncelikle kadın kötü bir insandır ve onun ölümü dünyayı kötücül bir failden kurtaracaktır. Bunun yanı sıra kadından aldıklarıyla maddi problemlerini çözecek, okuluna devam edecek ve topluma yararlı bir insan olacaktır. Raskolnikov ahlaki gördüğü bu amaçlar için ahlak dışı bir eylemde–cinayet–bulunacaktır; bu nedenle eyleminin kabul edilebilir olduğuna karar verir ve yaptığı planların ardından kadını baltayla öldürür. Planda olmayan, cinayet sırasında kadının üvey kız kardeşini de olayın üzerine gelmesinden dolayı öldürmek zorunda kalmasıdır.

Eylemden önce cinayetini zihninde meşrulaştıran Raskolnikov, eylemden sonra derin bir pişmanlık ve vicdan azabı yaşar; neredeyse Lady Macbeth gibi çıldıracaktır. Baygınlık nöbetleri geçirir, günlerce hasta yatar. Tüm bu fizyolojik olaylar aslında Raskolnikov’un öz-cezalandırmasının dışavurumudur. Kadının evine geri dönmesi belki cinayeti geri çevirmek için hayali bir umut belki de yakalanıp cezasını çekmek için bir tür bilinçaltı güdülenmedir. Nitekim Raskolnikov cinayeti işledikten sonra hiç de işlemeden

önceki akıl yürütmelerini haklı bulmaz ve sonunda yaşadığı vicdani muhasebe ve hissettiği vicdan azabı ona suçunu itiraf ettirir. Dostoyevski, Raskolnikov'un ceza olarak Sibirya'da geçirmek zorunda olduğu sürgünün ne kadar vicdanını rahatlatacağı fikrini de romanda sorunsallaştırır. Çünkü dışsal bir ceza, vicdan azabı olarak kendini gösteren öz-cezalandırmayı telafi etmez. Raskolnikov'un asıl cezası, vicdanının sürekli onu rahatsız etmesi, pişmanlık, korku, azap duygularıyla ona asla rahat vermemesidir.

Bir eylemin ardından vicdanla ilgili olumlu ya da olumsuz duygular ancak vicdani sistemin işlediği kişilerde ortaya çıkar. Bu sistemin zaten hiç kurulmamış olduğu ya da artık işlemediği kişiler için herhangi bir vicdani rahatlık ya da vicdan azabından bahsetmek mümkün değildir. Örneğin psikopatlar için vicdani sistemin varlığından bahsedemeyiz. Bu kişilerde vicdani süreç işlemediği için onların vicdansız davrandığını söylemek de uygun değildir. Bir katil iç muhasebe yapıp vicdan azabı çekebilir ya da vicdanını rahatlatabilir oysa psikopat için bu sistem zaten yoktur. Freud psikozun "benlik ile dış dünya arasındaki bir çatışmaya karşılık geldiğini" söyler (Freud, 1926 [1999], s.200). Bu tür bir çatışma ise gerçekliğin yitirilmesi ile sonuçlanır. İdin egemenliğindeki psikozda vicdan, yani Freud'un süperego olarak tanımladığı mekanizma, işlemez.

Psikozda gerçekliğin yitirilmesi zorunludur ve gerçeklik psikoz yaşayan kişi tarafından yeniden inşa edilir; gerçekliği yadsıyan psikoz onun yerini doldurmaya çalışır (Freud, 1926 [1999], s.209). Bu nedenle, sıradan insanlardaki vicdani sistem işleyişi, yani akıl, sezgi, duygu ve dışsal normlarla kurulan işleyiş, psikoz yaşayan insanlarda sıradan insandaki gibi gözlenmez. Vicdani sistemde önemli bir etken olan şüphe psikozda işlemez, onun özelliği kesinliktir (Fink, 1999, s.84); bu nedenle psikotik, derin vicdani muhakemeye gitmez. Duygu ve düşüncelerin ağır şekilde bozulduğu zihin durumuna tekabül eden psikopatlarda vicdani rahatsızlıkların görülmemesinin nedeni onların doğru bir vicdani muhakeme yapamamalarından değil, zaten böyle bir sistemin onlarda hiç işlememesinden kaynaklanır ve suçluluk, pişmanlık, utanç gibi duygulanımları yaşamamalarıyla sonuçlanır. Robert Hare, *Without Conscience: The Disturbing World of the Psychopaths Among Us* (1999) adlı kitabında psikopatların vicdandan muaf olduklarından bahseder. Bu durumda herhangi bir suçludan oldukça farklıdır. Psikopatlar için "vicdansız olmak" gerçek anlamda "bir vicdana sahip olmamak" demektir, ki böyle bir durumun tahayyülü bile sıradan insanlar için oldukça zor ve korkutucu görünmektedir.

#### 4. Vicdan ve özgürlük

Vicdanın sıklıkla, sonucunda ortaya çıkacak olumsuz duygular ile ilintilendirilerek kullanılması (örneğin vicdan yapmak, vicdan rahatlığından ziyade bir tür vicdani rahatsızlığa gönderme yapar) vicdani sistemin insanı kısıtlayan bir mekanizma olarak algılanmasına neden olur. Peki vicdan insanı, onun düşünce, duygu ve eylemlerini, ne derecede kısıtlar? Vicdanına göre eylemek insanda ne gibi sınırlamalara neden olur?

Ahlak felsefecileri sıklıkla doğru ve yanlış tartışırken, doğru eyleme göre karar vermenin insana ne sağlayacağı hususunda görüş bildirirler. Aristoteles için kişiyi ahlaklı olmaya yönlendirecek erdemler ona aradığı mutluluğu sağlayacaktır. Fakat Aristoteles'e göre "yalnız erdemi bilmek yetmez, ona sahip olmak, onu yapmak da gerekir". Burada, vicdani sistemde referans noktaları olarak alınması gereken erdemler bağlamında düşünürsek, doğru bir vicdani sistemin sadece erdemi düşünmek, onu istemek, ona niyet etmekle değil, aynı zamanda onu gerçekleştirmekle ilintili olduğu unutulmamalıdır.

Kant, “*vicdanına göre eyle*” derken aklın, ahlaklı davranan insanlarda kendini vicdan olarak gösterdiğine vurgu yapar. Bu nedenle, aynı düsturu “*akıl ile eyle*” diye yazabiliriz. Kant felsefesinde akıl ile işleyen bir vicdan insanı özgürleştirecek, ona doğru olan yolu gösterecektir. Bu süreçte Kant’a göre, insan kendini özgürleştirmek için kendi çabasıyla ve özerklik ilkesiyle ilerlemelidir. Kant’ın özerklik ilkesi şunu gerektirir: “Seçimini öyle yap ki seçiminin ilkeleri aynı zamanda evrensel yasalara uygun olsun” (Kant, 1785 [2006], s.47). Fakat bu evrensel yasalar din, Tanrı, gelenek, kültürel norm, devlet gibi dışsal otoritelerle belirlenen yasalar değildir; kendi kendimize keşfedebileceğimiz (Kant, 1785 [2006], s.137), saf akıl ile test edilip karar verilecek ve her topluma her döneme uyacak yasalardır.

[Kant’ın] [b]ireyler üstü bir moral gerçekliği ifade edip tanımladığı dikkate alınırsa, vicdanı eyleme temel almanın biri ahlak yasasıyla, diğeri özgürlükle ilişkili ana boyutu olduğu söylenebilir. Çünkü tüm bireylerin üstünde ve ötesindeki bir ahlaki gerçeklik olarak vicdanı eyleme temel almak genel nitelikte olan bir yasayı istemek, ödev bilincine sahip olmak, ahlak yasasının peşinden koşmaktır. (Cevizci, 2015, s.732)

Kant, aklın rehberliğinde ilerleyen bu ahlak yasasını ve onunla bağlantılı olan vicdani sistemi özgürlüğe giden yol olarak tanımlar. İnsanı “homo numen” ve “homo fenomen” olarak tanımlayan Kant’a göre insan hem akli hem de doğası ile var olan bir varlıktır. Bu durumda akıl ile ulaşılan ahlaki yanı, yani numen yönü, doğası ile bağlantılı olan fenomenal yönünü kontrolü altına almalıdır. İnsanın hazzı arzulayan bir varlık olduğunu söylemek yanlış olmaz. “Arzulayan yanımız Kant’a göre fenomenal, duyuşsal, dürtüsel yönümüzü temsil eder. Bunun karşısında ise pratik akıl ve aklın buyrukları vardır” (Yıldız, 2015, s.145). Yani insan hem arzulayan hem de düşünen bir varlık olarak arzuyu aklın rehberliğinde hareket ettirebilir ve böylece özgürlüğe ulaşacaktır.

Kant’a göre haz ve akıl arasındaki gerginlik daimidir. Fakat duygular ve haz ile hareket etmeye meyilli olan insan yine de seçim yapma konusunda bir bakıma özgürdür. Ona göre ancak duyuşsal içerikten ziyade akıl kişinin eylem ve maksimini belirlerse ve seçimlerine yön verirse özgürlük sağlanabilir. Bu durumda doğru işleyen bir ahlaki ya da vicdani sistem insanı kısıtlamanın tersine ona özgürlük sağlayacaktır. Bu noktada hazzın evrilmesinden de söz etmek gerekir. İnsanın her yönüyle evrilen bir varlık olduğunu düşünürsek Freud’un tanımladığı id’in hazlarından kurtulmak ve yerine daha yüce (sublime) hazlar koymak mümkündür. Vicdani haz da bu bağlamda ele alınmalıdır. Örneğin Doris Lessing’in *Memoirs of a Survivor* (1974 [1976]) adlı romanında bir gün tanımadığı bir adam tarafından evine getirilip bırakılan kimsesiz bir kız çocuğuna bakması beklenen bir kadın anlatılır. Kadının adamla ya da kızla hiçbir bağı yoktur; üstelik oldukça zor şartlarda, bir felaket sonucu dünya yokluğu ve kaosu yaşamaktadır. Kadının kızı kabul etmesi demek evinden göç etmesini bile gerektirebilecek bu kaosun içinde özgürlüğünü tamamen teslim etmesi anlamına gelecektir. Fakat kadın küçük Emily’i sorgusuz sualsiz yüce bir “sosyal bilinç ve şiddetli bir görev hissiyle” (Myles, 1991, s.13) kabul eder. Bununla birlikte kadının bu eyleminin nedeni görev hissini çok üstünde olan vicdani bir hazdan kaynaklanır.

Freudcu haz, rahat bir yaşam, sorumluluk hissini olmadığı bir “özgürlük”ten bahsederken, buradaki haz sorumluluk hissiyle gelişmiş bir tür evrilmiş hazdır. Romandaki kadın, Judith Thomson’un kürtaj savunuculuğu yapmak için örneklendirdiği, kendisine zorla bağlanmış bir kemancıyı dokuz ay yanında taşıması istenen kişinin adeta somut bir örneğidir. Thomson “A Defence of Abortion” (1971 [1986]) adlı makalesinde, bir sabah uyandığımızda kendinizi yanınızda bilinci kapalı bir kemancıyla dolaşım sisteminiz bağlı bir şekilde bulsanız ve dokuz ay boyunca kemancının yaşaması için bunu kabul etmeniz istense “bunu kabul etmek zorunda mısınız” diye sorar ve istenmeyen bir gebeliğin “zorunda” hissettirilmemesi gerektiğini haklı göstermek ister. Lessing’in karakteri adeta bu kemancıyı hemen kabul edecek bir kadındır. Nitekim romanın devamı sorgusuzca kabul ettiği Emily’e karşı gösterdiği özen



ve iyi niyet ile sağlanan bir tür vicdani hazı örnekler. Özgürlük, yüceltilmiş bir vicdani haz olarak tanımlanır.

Kant gibi Fichte de vicdanı özgürlük ile ilintilendirerek vicdan ile gelecek bir tür rahatlama ve özgürlük imkanından bahseder. Fichte'ye göre, ahlak yasası çerçevesinde davranmak insanı özgürlüğe yükseltecektir (Cevizci, 2015, s.732). Nietzsche ve Freud da vicdanın oluşumunda içgüdülerin bastırılması ve bununla birlikte dönüşüme uğrayan bir vicdani sistemden bahsederler; fakat onlara göre bu, Kant'ın özgürleştirici süreciyle aynı değildir. Freud'a göre içgüdülerin bastırılması ve insanın doğal yanından kopuşu vicdani sistemi kuracaktır. Burada vicdan, en küçük yapı olarak ailede en büyük yapı olarak ise toplum ve devlet eliyle oluşur. Genel anlamda toplumun sesi olan vicdan, bu durumda Kantçı bir özgürlük yaratmaz. Bu şekilde içselleştirilmiş vicdan, dışsal bir yasanın etkisiyle oluştuğu için insanı suçlu hissettirir. Nietzsche de Freud gibi insanın vicdani sistem ile kendini sınırlamasını onun suçlu hissetmesinin nedeni olarak görür (Nietzsche, 1887 [1967]).

Özgürlük bugün hala çeşitli kollarda süregiden bir tartışma... Bu noktada, insanın akıl ve sezgilerini kullanarak elde edeceği ve her daim gelişmeye açık bir vicdani sistemi belki de hürriyet kavramı ile tanımlamak daha doğru olacaktır. Hürriyetin, “insanın içgüdüye sahip olmadığı bilgisini ona vererek insanın hür olmasının yolu” (Erdoğan, 2017, s.87) tanımından yola çıkarak, insanın hem vicdani haz duyacağı hem de akıl ve sezgileri doğrultusunda işlemesine izin vereceği vicdani sisteminin onu hür kılacağını söyleyebiliriz. “İnsan güdülerine dur dediği zaman yani hürriyet kavramıyla hareket ettiği zamanlarda diğer hassaları nefes almaya ve inkişaf etmeye başlar” (Erdoğan, 2017, s.80). Bu nedenle salt güdüler ile hareket etmeyi bırakan insanın ancak bu şekilde vicdanı da nefes alacak ve kişi hürriyetini sağlayacaktır.

## Sonuç

Her ne kadar vicdan tam olarak şudur diye tanımlayabildiğimiz bir kavram olmasa da ve tarih boyunca ilk çağ filozoflarından beri ahlak felsefesi başta olmak üzere din, siyaset, zihin felsefesi gibi alanlarda vicdan üzerine farklı felsefi teoriler geliştirilmiş olsa da her şeyden önce vicdan, ne tür bir insan olduğumuzu anlamamızın önemli bir kısmıdır. İnsan hayatı boyunca bir anlam üzerine kendini inşa etmeye çalışır. Bu süreçte ise onun diğer insanlarla, çevreyle, hayvanlarla ya da doğayla olan ilişkisi aslında bu kişinin nasıl bir *insan* olduğunu belirler. Tamamen dış faktörlerden bağımsız varlıklar olsaydı vicdani bir sisteme de şüphesiz ihtiyacımız olmazdı. Oysa öz-belirleyici, öz-tanımlayıcı bir süreç olan vicdani sistemin kuruluşu kendimizi bizim dışımızdaki varlıklar üzerinden, özellikle onlarla olan ilişkilerimiz üzerinden tanımlamamızı gerektirir. İyi ile kötü, doğru ile yanlış ontolojik olarak birbirlerine ihtiyaç duyarlar ve kendilerini birbirleri üzerinden tanımlarlar. Önemli olan hangi tarafta durduğumuza karar vermektir ve bu süreçte, yani öz-kimliğimizi bulmada, vicdan esastır.

Vicdanın bu kadar farklı değerlendirmelerinin bulunması aslında onun bir şekilde çoğulcu bir yapıya sahip olduğunun göstergesidir. Fakat bu kadar çoğul tanımın yine de bazı ortak özelliklerinin bulunması özellikle bu ortaklıklar üzerinden oluşturulması gereken bir vicdani sistemi kaçınılmaz kılar. Vicdanın derinden bağlı olduğu erdem ahlakı, “iyi olmak ve doğruyu gerçekleştirmekte, sadece doğru eylemi yapmanın değil uygun niyet, güdü ve duygulara sahip olmanın önemli olduğunu söyler” (Pojman ve Fieser, 2012, s.147). Bu nedenle, ancak aklın rehberliğinde ilerleyen niyet, güdü, duygu ve eylemin birlikteliği doğru bir vicdani sistem yaratabilir. Bu amaçla geliştirilmiş bir sağduyu da (prudence) muhtemel ve karmaşık durumlarda bizim doğru ahlaki kararlara ulaşmamızı sağlayacak bir erdem (Berg, 2012) olarak vicdani sistemde yerini alır.

Heidegger'e göre asıl insan, geçmiş ile geleceğin bir sentezi olan şimdinin varlığına hakim ve böylece vicdan sahibi insandır. İnsan vicdanı doğrultusunda özgürce eyleyorsa, kaygı durumunu devam ettirirse ve kendi benliğine dönmesini sağlarsa vicdanı gelişebilir (Cevizci, 2015, s.1024). Bu nedenle vicdan sabit bir yapı değil, özeldir insan ömrünü genelde tüm insanlığı kapsayan bir süreçtir. Vicdanın işleminde özelliğinin olduğu kadar kolektif bilincin yansımalarının etkileri de unutulmamalıdır. Darwin'in evrimsel ilerleme ile birlikte vicdanın gelişimi fikri düşünüldüğünde insan ırkının vicdani gelişime doğru ilerlediği düşüncesi oldukça rahatlatıcıdır; fakat bu ilerlemenin altın tepside sunulacak bir ilerleme değil ancak insanın kendi çabasıyla ulaşabileceği bir seviye olduğunu hatırlamak gerekir.

Şüphesiz yaşamı başladığımız insan olarak bitirmeyiz. Bu noktada vicdani sistemin gelişmeye açık bir sistem olduğu unutulmamalıdır. Herkesin yanlış yaptığı doğrusu kaçınılmazdır; ama önemli olan yanlış kararlara karşı verdiğimiz tepkidir. Yanlışın karşısında vicdan azabı duyabiliyorsak ilerleme var, sistem çalışıyor demektir. Doğru karşısında vicdanımız rahatsa doğruların artacağını bir göstergesidir. Freud temelde insanın mutlu olmak için yaşadığını söyler; vicdani sistemi gelişmiş birey de ancak vicdani doğrular ile mutlu olabilir; çünkü zihnini ve kalbini asla terk etmeyen bir gözlemci onunla birlikte dir. Bu noktada, pişmanlık, suçluluk, utanç duyguları olumsuz hisler olarak görülmemelidir. Çünkü pişman olabilen insana bundan sonraki öz muhakemesi sıklıkla bu pişmanlığı hatırlatacak, vicdan makinesinin çarklarının çalışmasına neden olacaktır. Bir kişinin artık aynı insan olmadığını söylemek onun hafızasında olan bir kaybı değil, ahlaki karakterinin ve inançlarının değişimini anlatır. Bu nedenle değişim ve gelişim her zaman mümkündür; istenilen bunun iyi ve doğruya doğru olmasıdır.

Sonuç olarak vicdani sistem, insanın kendi benliği ve benliğinin ahlaki gelişimi üzerine düşünmesiyle gelişir. Bunu yaparken hem benliğini hem ötekileri mümkün olduğunca nesnel bir şekilde değerlendirmeli, öznel yargılardan kaçınmalıdır. Bu noktada, insanın kendi davranışlarını başkasının gözünden izleme yöntemi yardımcı olabilir. Vicdani sistemin oturtulduğu değer sistemi erdemler üzerine kurulursa nesnellığe yaklaşmak daha sağlam adımlarla mümkün olabilir. Vicdani kaygı geliştirebilen kişinin, eylemlerinin bencil olup olmadığını test etme imkânı da vardır. Bunu yaparken, tamamen dış dünyanın ortaya koyduğu doğrularla, onları sorgusuzca kabul ederek vicdani sistemi kurmak kadar, dış dünyadan kopuk, öznelliğe batmış bir vicdani sistem de tehlikelidir. Çözüm ikisi arasında kurulabilecek Aristoteles'in meşhur "ölçülülük" fikrinde yatıyor gibi. Aristoteles'in bunun tam bir ölçüsünü vermesi belki işi daha kolaylaştırırdı...

### Kaynakça

- Arendt, H. (1971). "Thinking and Moral Considerations". *Social Research*, Vol. 38, No.3, 417-446.
- Berg, T. V. (2012). "What is Moral Conscience?". *Homiletic&Pastoral Review* (ISSN 0018-4268). <http://www.hprweb.com/2012/01/what-is-moral-conscience/>
- Cengiz, Y.; Çınar, S. (Ed.). (2018). *İslam Düşüncesinde Vicdan Kavramı*. Ankara: Nobel.
- Cevizci, A. (2015). *Felsefe Tarihi: Thales'ten Baudrillard'a*. İstanbul: Say.
- Çelik, Ş. (2018). "Batı Felsefesi Tarihinde Genel Hatlarıyla Vicdan". *İslam Düşüncesinde Vicdan Kavramı* (Ed. Yunus Cengiz ve Selime Çınar). Ankara: Nobel.
- Darwin, C. (1871). *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex*. Princeton: Princeton UP, 1981.
- Dostoyevsky, F. (1866). *Suç ve Ceza*. İstanbul: Cem Yayınevi, 1995.
- Erdoğan, T. (2017). *Özgürlükten Kurtulmak*. İstanbul: Rumuz.
- Fink, B. (1999). *A Clinical Introduction to Lacanian Psychoanalysis-Theory and Technique*. London: Harvard University Press.

- Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (Trans. by Alan Sheridan). New York: Vintage Books, 1979.
- Foucault, M. (1980). *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977* (Ed. by Colin Gordon). New York: Pantheon Books.
- Freud, S. (1926). *Psikopatoloji* (Çev. Hakan Atalay). İstanbul: Payel Yayınevi, 1999.
- Friedman, L. S. (2008). "Grief, Grief, Grief: Lord of the Flies". William Golding's *Lord of the Flies* (Edited by Harold Bloom). New York: Infobase Publishing, 59-70.
- Fuss, P. (1964). "Conscience". *Ethics*, Vol. 74, No. 2, 111-120.
- Golding, W. (1954). *Lord of the Flies*. New York: Capricorn Books, 1959.
- Golding, W. (1955). *The Inheritors*. London: Faber and Faber.
- Hare, R. (1999). *Without Conscience: The Disturbing World of the Psychopaths Among Us*. New York&London: The Guilford Press.
- Kant, I. (1797). *The Metaphysics of Morals*. Cambridge: Cambridge UP, 1991.
- Kant, I. (1781). *Critique of Pure Reason* (Translated by Paul Guyer and Allen Wood). Cambridge: Cambridge UP, 1998.
- Kant, I. (1785). *Groundwork of the Metaphysics of Morals* (Trans. by Mary Gregor). Cambridge&New York: Cambridge UP, 2006.
- Lessing, D. (1974). *The Memoirs of a Survivor*. London: Picador, 1976.
- Lessing, D. (1999). *Mara ile Dann*. İstanbul: Can Yayınları, 2011.
- Myles, A. (1991). *Doris Lessing: A Novelist with Organic Sensibility*. New Delhi: Associated Publishing House.
- Nietzsche, F. (1887). *On the Genealogy of Morals*. (Trans. by Walter Kaufmann and R.J. Hollingdale). New York: Random House, 1967.
- Orwell, G. (1945). *Animal Farm*. Harmondsworth: Penguin Books, 2000.
- Orwell, G. (1949). *1984*. London. Penguin Books, 1990.
- Pojman, L. P.; Fieser, J. (2012). *Ethics: Discovering Right and Wrong*. Boston: Wadsworth.
- Raphael, D. D. (2007). *The Impartial Spectator: Adam Smith's Moral Philosophy*. Oxford: Oxford UP.
- Ratzinger, J. (2010). "Conscience and Truth". *Communio*, Vol. 37, 529-538.
- Rousseau, J. J. (1921). *Emile: Or on Education* (Trans. by Barbara Foxley). New York: E. P. Dutton. Online Library of Liberty. <http://oll.libertyfund.org/titles/rousseau-emile-or-education>
- Shakespeare, W. (1603). *Hamlet*. Oxford: Oxford UP, 1995.
- Shakespeare, W. (1623). *Macbeth*. London: Penguin Books, 1990.
- Sorabji, R. (2014). *Moral Conscience Through the Ages*. Oxford: Oxford UP.
- Spohn, W C. (2000). "Conscience and Moral Development". *Theological Studies* 61, 122-138.
- Strohm, P. (2011). *Conscience: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford UP.
- Thomson, J. J. (1971). "A Defence of Abortion". *Applied Ethics* (Ed. Peter Singer). Oxford: Oxford UP, 1986.
- Tüzün, M. (2011). *Sevginin Son Kanıtı*. Ankara: Arkadaş.
- Yıldız, F. (2015). "Freud'da Ahlak Duygusunun Kaynağı ve Kant'ın Ahlak Düşüncesi". *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, Sayı: 19, 137-151.

## 25-Hicretnâme türüne yeni bir örnek: Mehmed Nazif'in "Fî Hicreti'n-Nebî Aleyhisselâm" başlıklı mesnevisi

Mehmet ÜNAL<sup>1</sup>

**APA:** Ünal, M. (2020). Hicretnâme türüne yeni bir örnek: Mehmed Nazif'in "Fî Hicreti'n-Nebî Aleyhisselâm" başlıklı mesnevisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 424-442. DOI: 10.29000/rumelide.841050.

### Öz

Türk Edebiyatında dinî ve ladinî çok çeşitli konular ele alınmıştır. Dinî muhtevanın önemli bir kısmını Hz. Muhammed oluşturur. Edipler eserlerinde Hz. Muhammed'e olan muhabbetlerini farklı türlerde ifade etmişlerdir. Klasik edebiyatta ondan bahsetmeyen eser yok gibidir. Yazarlar ya bizzat onun hayatını konu edinmişler ya da ona telmih yoluyla değinmişlerdir. Hz. Peygamberin hayatında önemli dönüm noktalarından biri olan hicret hadisesi bu konulardan biridir. Hicret hadisesi müstakil eslere konu edildiği gibi mesneviler ve divanlar içerisinde de işlenmiştir. Bu metinler incelendiğinde hicretnâmelerde ortak konuların ele alındığı, benzer kavramların işlendiği görülmektedir. Çalışmanın konusu olan Hicretnâme, Mehmet Nazif'in (? / 1849) divanında bulunmaktadır. Mehmed Nazif Divânı'nın yazma nüshası İstanbul Büyükşehir Belediyesi Taksim Atatürk Kütüphanesi'nde olup 181 numarayla kayıtlıdır. Eserin temmet kaydında 1845 tarihi yer almaktadır. Divan doksan beş varaktan oluşmaktadır. Her sayfasında onyediyedi satır vardır. Hicretnâme mesnevisi Mehmet Nazif Divanı'nın ikinci manzumesi olup metnin 6b/9b varakları arasında yer alır. Bu mesnevi 87 beyitten oluşmaktadır. Metinde Hz. Peygamber'e hicret emrinin ulaşması, yatağına Hz. Ali'yi bırakması, Hz. Ebu Bekir'in hazırlığı, müşriklerin arasından evinden/Mekke'den ayrılması, müşriklerin tertipleri, takipleri, Hz. Peygamber ve Hz. Ebubekir'in Hira mağarasına sığınmaları ele alınmıştır. Yolculuğun bu aşamasından sonraki safhalar metinde işlenmemiştir. Metin yeni kurulan orduya, *Asâkir-i Mansûre-i Muhammediyye*, Abdülmecid Han ve Nazif'e dualarla sonlandırılmıştır. Çalışmada Mehmed Nazif'in Hicretnâme'si bugünün Türkçesine aktarılmış ve eser muhteva açısından incelenmiştir. Bu yeni Hicretnâme'nin ortaya çıkarılmasıyla türün gelişimine/tanıtımına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Mehmet Nazif, hicretnâme, mesnevi, muhteva incelemesi, 19. yüzyıl

## A new example of the type of Hicretname: Mehmed Nazif's masnawi titled "Fî Hicreti'n-Prophet Muhammad"

### Abstract

A wide variety of religious and spruce topics are discussed in Turkish literature. An important part of the religious content is Hz. Mohammed creates. Writers expressed their love for the Prophet Muhammad in different ways in his works. There is hardly any work in classical literature that does not mention him. The authors either dealt with his life personally or refer to him through telmih. One of these issues is the migration, which is one of the turning points in the life of the Prophet. The Migration incident is included in the diwan and mesnevis as well as in the separate works in verse. When these texts are examined, it is seen that common issues are discussed and similar concepts are covered in the Hicretnameh. The hicretname, which is the subject of the study, is located in the council of Mehmet Nazif (? / 1849). Mehmed Nazif's manuscript is registered in the Istanbul Metropolitan Municipality Taksim Atatürk Library with number 181.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Türk-İslam Edebiyatı ABD (Uşak, Türkiye), mehmet.unal@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8467-1113 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.841050]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com

The manuscript with the end date of 1845 has ninety-five leaves and seventeen lines on each page. The second verse of Mehmet Nazif's Court is the mesnevi of the Hicretname, consisting of 87 couplets between the 6b / 9b sheets of the text. In the text, When the order of migration to the Prophet came to his bed, Hz. Ali leaving, The preparation of Ebu Bekr, leaving his house / Mecca among the polytheists, the arrangement and follow-up of the polytheists, Hz. Prophet and Hz. Ebubekr's refuge in Hira cave is discussed. The stages after this stage of the journey are not covered in the text. The text ended with prayers to the newly established army, Asâkir-i Mansure-i Muhammediyye, Abdülmecid Han and Nazif. In the study, the Hicretname of Mehmed Nazif was transferred to today's Turkish and the work was examined in terms of content. With the introduction of this new Hicretname, it was aimed to contribute to the tradition of the Hicretname as a literary genre.

**Keywords:** Mehmed Nazif, hicretname, masnawi, content analysis, 19<sup>th</sup> century

## Giriş

Türkler İslamiyet ile tanıştıktan sonra İslam inancı onları derinden etkilemiştir. Bu dine ve bu dini tebliğ eden Hz. Muhammed'e gönülden bağlanmışlardır. Edebî eserlerin gerçek hayatın yansımaları olması hasebiyle muhtevası bu bağlamda oluşmuştur. Edebî ürünlerde Hz. Peygamber ya bizzat konu edilmiş ya da ona telmih yoluyla göndermede bulunulmuştur.

Hz. Peygamber'in övgüsünü ve sevgisini ihtiva eden eserlerin haricinde, Hz. Peygamber'le alakalı her biri başlı başına araştırma mevzuu olan bir hayli dinî-edebî tür mevcuttur (Çelebioğlu, 1987: 54). Türk edebiyatında Hz. Muhammed çeşitli yönlerden ele alınmış; siyer-i nebî, mevlid, na't, mu'cizâtü'n-nebî, evsâfî'n-nebî, hicretnâme/hicretü'n-nebî, esmâ-ı nebî, mi'râciyye/mi'râcnâme, hilye, kırk hadis, kısas-ı enbiyâ gazavât-ı Resûlullâh vb. farklı edebî türlere konu edilmiştir (Yılmaz, 2012: 145-312). Klasik edebiyatımızda Hz. Peygamber'in en çok konu edildiği tür şüphesiz na'tlardır. Hz. Peygamber'in medhedildiği na'tlar derin bir hissiyatla yazılmıştır. Peygamberimizin hayatının her aşaması edebî eserlerde titizlikle işlenmiştir. Hicret hadisesi de hem müstakil eserlerde hem de çeşitli şiirlere ilham kaynağı olarak edebî eserlerde ele alınmıştır.

## A. Hicret kavramı

Hicretin, sözlük anlamı "terketmek, ayrılmak, ilgisini kesmek"tir. Aynı zamanda "kişinin herhangi bir şeyden bedenlen, lisanen veya kalben ayrılıp uzaklaşması" demektir. Kelime terim olarak genelde Müslüman olmayan bir beldeden İslam'ın yaşandığı bir başka beldeye göç etmeyi özelde ise Hz. Peygamber'in ve Mekke'de bulunan Müslümanların Medine'ye göç etmesini ifade eder (Önkal, 1998: 17/458). Hz. Peygamber'in Medine'ye olan hicreti 26 Safer Perşembe akşamı başlamış olup 12 Rebi'ül-evvel Cuma günü ikindi vakti sona ermiştir.

Hicret; divanların içerisinde yer alan na'tlarda, mesnevilerin ilk bölümlerinde bir veya birkaç beyitle vakanın özetlenmesi biçiminde ya da mesnevilerin ve divanların çeşitli yerlerinde konuyla alakalı "hicret, yâr-ı gâr, gâr, ankebût" gibi kelimelerle telmih unsuru olarak kullanılmıştır (Alvan, 2016: 1-31). Siyer türünde kaleme alınmış bazı öğretici mesnevilerde de hicret müstakil olarak ele alınmıştır (Kiremitçi, 2017: 337).

Hicret kavramı tasavvufî kaynaklarda, bir yerden başka bir yere dünyevî sebeplerle göç etmeyi ifade eden "zahiri-surî hicret" ile nefsin isteklerinden uzaklaşarak ayet ve hadise göre amel edip Allah'a

yönelmeyi temsil eden "batınî-manevî hicret" olarak ikiye ayrılmaktadır (Seyyid Mustafa Râsim Efendi, 2008: 1228). Celvetî şeyhi İsmail Hakkı Bursevî, Hz. Muhammed'in (sav.) Mekke'den Medine'ye hicretinin ayrılık değil, Hakk'a vuslat olduğunu söyler. Hicret O'nun zatından sıfatlarına tenezzül ve fenâdan bekâya tehavvüldür. Yoksa Mekke'den göç eden Hz. Peygamber Allah'ın vuslat dairesinden (harem) çıkmamıştır. Hz. Peygamber bekayı temsil eden Medine'ye insanları irşad için gelmiştir (Utku, 2002:150-162).

Başka bir ifadeyle manevi hicret, maddeden manaya, nefisten gönüle, halktan Hakk'a yönelmek, "ölmeden önce ölmek"tir. Yani Hak'dan gayrısını, ağıyarı terk edip dost-ı hakikiyi bulmaktır. Nehrin denize koşması gibi vuslat için hakiki sevgiliye varmak; gayeye ulaşmak için nefisten akla, akıldan gönüle, gönülden aşk âlemine seyahat etmek, bu yollarda her türlü mihnet ve meşakkate katlanabilmektir (Çelebioğlu, 1987: 57).

## B. Türk edebiyatında hicretnâmeler

Hicretnâmeler kişilerin ya da toplulukların bir yerden başka bir yere yaptıkları göçleri anlatan manzumelerdir. Türk edebiyatında hicretnâmelerde daha çok Hz. Muhammed'in gerçekleştirdiği hicret mevzuu işlenmiştir. Bu metinlerde genelde Hz. Peygamber'e hicret emrinin ulaşması, yatağına Hz. Ali'yi bırakması, Hz. Ebu Bekir'in hazırlığı, Hz. Peygamber'in evinden/Mekke'den ayrılması, müşriklerin tertipleri, takipleri, Hz. Peygamber ve Hz. Ebubekir'in Hira mağarasına sığınmaları, süt mucizesi, Medinelilerin büyük bir heyecanla Hz. Peygamberi karşılamaları, Hz. Peygamber'in Hz. Halid'e misafir olması konuları ele alınmıştır.

Türk edebiyatında müstakil hicretnâmeler yazılmışsa da hicret, daha ziyade manzum siyer-i nebilerde ayrı bir bölüm hâlinde işlenmiştir.

Bilinen ilk siyer XIV. yüzyılda Erzurumlu Mustafa Darîr'in Arap tarihçisi İbn Hişam, Ebu'l-Hasan Bekrî, Vâkıdî'nin eserlerinden yararlanarak yazdığı *Siyer-i Nebî* tercümesidir. Manzum-mensur karışık yazılan beş ciltlik bu eserin üçüncü cildinde hicret bahsi bulunur (Alvan, 2016: 2). Siyer türünde hicretin işlendiği diğer bir eser Süleyman Çelebi (ö.1422)'nin *Vesîletü'n Necât* isimli mevlid-i şerîfidir. Hicret, bu eserde "*Fî Beyânı Hicreti'n-Nebîyy Sallallâhu Aleyhi ve Sellem*" başlığı altında yedi beyit olarak tertip edilmiştir (Pekolcay, 2016: 97). Yazıcıoğlu Mehmed (ö.1451) Arapça yazdığı *Megâribü'z-Zamân* adlı siyerini kardeşi Ahmed Bîcân'ın teşvik ve yardımıyla Türkçe'ye *Muhammediyye* adıyla tercüme etmiştir. Bu tercümenin Siyer ve Mevlid konulu II. bölümünde Hz. Peygamber'in hicretinden bahseden 123 beyitli bir mesnevi mevcuttur (Uzun, 2005:30/586-587). 15. yüzyıl şairlerinden Velî'nin *Sîretü'n-Nebî'si*, Türk edebiyatının ikinci en hacimli manzum siyeridir. Yazarın asıl adı Muhammed'dir. Eserde hicret, "*Kıssa-yı Hicret-i Peygamber Salla'llâhu Aleyhi ve Sellem*" başlığı altında hikâye edilmiştir ve 581 beyit kadardır (Özfirat, 2014:93-134).

Amasyalı Münîrî (öl. 927/1521)II. Beyazıt devri şairlerindendir. Onun *Siyer-i Nebî'si* yedi cilt olup 866 varaktır. Yaklaşık 33.000 beyittir. *Siyer-i Nebî* içinde bulunan hicretnâme, üçüncü cilttedir ve 1101 beyittir. Eser, Türk edebiyatının en uzun manzum siyeri olup 'hicret' bölümü de mevcuttur. Hicretnâmelerin en uzununu ve en kapsamlısı olması nedeniyle önemlidir (Çorak, 2018: 17-21). Türk edebiyatındaki klasik manzum siyer geleneğinin son halkası Mustafâ Fevzî b. Nu'man'ın (1871-1924), *Şümûsu's-Safâ fi Evsâfi'l-Mustafâ* adlı eseridir. Eser 900 beyitten meynana gelmektedir. Yazarın Hz. Peygamber'in doğumundan itibaren verdiği bilgiler arasında hicret hadisesi de vardır. Hicret yaklaşık 300 beyitte hikâye edilmiştir (Kiremitçi, 2017:349-350).

20. yüzyıl Türk tasavvuf edebiyatı içerisinde değerlendirilen klasik manzum bir siyer de Âşık Molla Rahîm'e aittir. Şairin *Mevlid-i Şerîf* adıyla kaleme aldığı, hece ölçüsüyle yazılan ve siyer benzeri türlerde yazdığı şiirleri bir araya getirdiği bu eserinde; Hz. Muhammed'in doğuşu, Tâif yolculuğu, miracı, hilyesi, güzel ahlakı, mucizeleri, hicreti ve vefatı gibi farklı konulardan bahsedilmiştir (Âşık Molla Rahîm, 1985: 211-246).

Hicretnâme türünde mesnevî mütercimi Süleyman Nahîfî'nin (ö.1739) *Hicretü'n-Nebî* adlı mesnevîsinin müstesna bir yeri vardır. Tespit edilen tek müstakil hicretnâme olan bu eser, nüsha farklarıyla ortalama 788 beyittir. Telif tarihi belli olmayan bu eserde; sebab-i telif ve hâtîme bölümleri olmamakla beraber klasik mesnevi tertibine uygun biçimde kaleme alınmıştır (Çelebioğlu, 1987: 60).

İsmail Çetişli, Tanzimat dönemi eserlerinde hicret hadisesinden yeterince bahsedilmediğini ancak Cumhuriyet sonrası Türk edebiyatında, gelenekten beslenen şairlerin Hz. Muhammed'i ve onun hayatını anlatırlarken, sıkça işledikleri konuların başına hicret olayını koyduklarını belirtir (Çetişli, 2012: 568-569).

Son dönemde ise klasik Türk şiirinden ilham alan Necib Fâzıl'ın (Kısakürek, 1997: 70-75), Nuri Baş'ın, Erenköylü Muhammed Hikmet Tuzkaya'nın (Tuzkaya, 2013: 174-176), Mustafa Tahralı'nın (Tahralı, 2013: 19-23), Mustafa Necâti Bursalı'nın (Bursalı, 1981: 6) ve Mustafa Miyasoğlu'nun (Miyasoğlu, 1981: 47-52) Hz. Peygamber'in hicretinden bahseden şiirlerine rastlanmaktadır.

### C. Mehmet Nazif ve Hicret-i Nebî'si

Mehmed Nazif (?/ 1849), Enderun eğitimi almış, Osmanlı irfanı ve kültürünü özümsemiş, Enderunî lakabı ile bilinen, İkinci Mahmud ve Abdülmecid Han'ın saltanatına tanık olmuş bir saray memurudur. Zamanındaki güncel olaylara duyarlı, bu olaylar hakkında fikri olan ve bugünkü deyiimi ile entelektüel bir insan olduğu divanından anlaşılmaktadır. Fatin'in Tezkire-i Hâtîmetü'l-Eş'âr'ı hayatı hakkında bilgi veren ilk kaynaktır (Davud, 1271, 412; Davud, 2013, 411).

Mehmed Nazif'in hayatı hakkında detaylı bilgiye sahip değiliz. İstanbul'da doğduğu bilinmekle birlikte doğum tarihi hakkında bilgi yoktur. Enderunî lakabı Enderun-ı Hümayûn'da tahsil görmüş olmasından dolayı kendisine verilmiş olmalıdır. Hırka-i Saâdet ser-hademeliği onun ilk memuriyeti olmuştur. Mülki sınıftan terfien (h. 1265/m. 1849) Hazîne-i Hümayûn kethudalığı onun ikinci memuriyetidir. Her iki memuriyetinden yeri geldikçe divanında bahseder. 1849 yılı ortalarına doğru Alay Köşkü kasrına yaklaşmakta iken Soğukçeşme civârında meydana gelen yangın esnasında hayatını kaybetmiş ve Üsküdar'da bulunan Eski Menzilhane'de defnedilmiştir (Ünal ve Çalışkan, 2019: 166).

*Emâre-i Zafer* mesnevisi, Mehmed Nazif'in ilk eseridir. Nazif bu eserini h. 1243'te tamamlamıştır (Erdoğan, 2009, 71-107). Mesnevide yeni kurulan Asâkir-i Mansûre methedilmiştir. Bu mesneviyi h. 1260'ta tamamladığını divanın sonuna tekrar yazmıştır. Mehtap Erdoğan'ın *Emare-i Zafer*'i tanıtan bir çalışması vardır. Erdoğan bu çalışmasında divanından bahsetmezken 2014 yılında Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü (TEİS) için yazdığı "Mehmet Nazif" maddesinde divanını da eserleri arasında zikreder (Ünal ve Çalışkan, 2019: 166).

Divan yazması, İBB Taksim Atatürk Kitaplığı Yazma Eserler bölümünde 181 numara ile Mehmed Nazif Divânı adına kayıtlıdır. Hatayı tarzı sarı yaldızlı çiçek motifinden oluşan ser-levha ve Sultan Abdülmecîd'in "Abdülmeçîd Hân b. Mahmûd el-Muzaffer Dâimâ" yazılı tuğrası 1b varlığında

bulunmaktadır. Satırların başında, sonunda ve sayfaların ortasında daha ince ikinci bir cetvel bulunmaktadır. Her sayfa sarı yıldızlı cedvellidir (Ünal ve Çalışkan, 2019: 166).

Divanı incelendiğinde yazarın peygamber sevgisi hemen dikkat çekmektedir. Yazar bazen müstakil manzumelerle bazen birkaç beyitle bazen de telmih yoluyla peygamberimizi anlatmıştır. Müstakil manzumelerden birisi çalışmamızın da konusu olan hicretnâme manzumesidir. Bu manzume divanın ikinci manzumesi olup 6b/9b varakları arasında 87 beyitten oluşmaktadır. Hicretnâme 6b varığında "Fî Hicreti'n-Nebî Aleyhisselâm" ibaresi ile başlamakta; 96 varığındaki

Nazif de yâ Rab âciz bir kulındır

Anı sen kâbiliyyetde bulundur (2/87)

beytiyle bitmektedir. Hicretnâme aruzun mefâ'ülün / mefâ'ülün / fe'ülün kalıbı ile yazılmıştır.

Mehmet Nazif'in Hicretnâmesi diğer hicretnâmelere göre eksiktir. Metinde Hz. Peygamber'e hicret emrinin ulaşması, yatağına Hz. Ali'yi bırakması, Hz. Ebu Bekir'in hazırlığı, Hz. Peygamber'in evinden/Mekke'den ayrılması, müşriklerin tertipleri, takipleri, Hz. Peygamber ve Hz. Ebubekir'in Hira mağarasına sığınmaları ele alınmıştır. Yolculuğun bu aşamasından sonraki safhalar (Medineliler tarafından büyük bir heyecanla karşılamaları ve Hz. Peygamber'in Hz. Halid'e misafir olması safhası) metinde işlenmemiştir. Metin yeni kurulan orduya, *Asâkir-i Mansûre-i Muhammediyye*, Abdülmeccid Han ve Nazif'e dualarla sonlandırılmıştır. Hicretnâme genel olarak öğretici metinlerde olduğu gibi açık ve anlaşılır bir dille kaleme alınmıştır. Metinde tahkiye üslubu kullanılmış, bu üslupla olay hikâyeleştirilmiş ayrıca akıcılık sağlanmıştır.

## D. Muhteva incelemesi

### 1. Metinde geçen dinî kavramlar

#### 1.1. Allah

Mesnevîde Allah (cc)'tan Cebrail vasıtasıyla gelen fermana Hz. Peygamber'in tabi olması, peygamberin evini saran müşriklere karşı Allah'a sığınması, zorda kalan resulüne Allah (cc)'ın yardımını etkili biçimde hikâye edilmiştir. Metinde Allah'ın isimlerinden "Hudâ, Mevlâ, Yezdân, Sübhân, Ganîve Perverdigâr"a yer verilmiştir.

Kılup âgâh Aliyyü'l Murtezâ'yı

Ki derhâl dutdı fermân-ı Hudâ'yı (2/2)

Bu resme dindi ey mahbûb-ı Mevlâ

Hüdâvend-i rusûl ey zât-ı vâlâ (2/14)

O dâmâd-ı Resûl ol şîr-i Yezdân

Salâbet-efgen-i her cân-ı udvân (2/21)

Senin sıdk-ı şerîfinzât-ı Sübhân

İdüp tavsîf sonra kıldı fermân (2/28)



Hudâyâ pâdişâhâ fevz-bahşâ

Ganî Perverdigârâ zât-ı a'lâ (2/80)

### 1.2. Kur'ân-ı Kerîm

Metinde kutsal kitaplardan sadece Kur'an-ı Kerim zikredilmiştir. Hz. Muhammed (sav) evinden çıkarken dışarıdaki kalabalığa karşı Yasin suresini okumuştur.

Dil-i mu'ciz-beyânın eyledi bâz

Ki kıldı sûre-i Yâsîn'e âgâz (2/8)

Hz. Ali, peygamberimizin yatağına girerken yücelerden "Korkma" nidasını işitmiştir. Bu ibare Kur'an'da on ayette zikredilmiştir.

İşâretle firâş-ı hâsa girdi

Nidâ-yı "lâ tehaf"<sup>2</sup> bâlâdan irdi (2/22)

Nazif, Hz. Ebubekir'in "Yâr-ı Gâr" ismine mazhar olduğu ayetten alıntı yapmıştır.

Bak ol dem "İz hü mâ fi'l-gâr"<sup>e3</sup> mazhar

Ki oldı yâr-ı gâr ile peyâmber (2/52-54)

### 1.3. Melek

Metinde Hz. Peygamber'in evinden çıkarken melekler tarafından korunduğu belirtilmiş, dört büyük melekten Cebrail ve Mikail zikredilmiştir.

Yemîn ile yesârın tutdı saf saf

Firiştelerle heb ervâh-ı eşrâf (2/10)

O dem Cibril ü Mikâil saf-der

İki saf üzre olmuşdı ser-asker (2/42)

### 1.4. Hicret

Peygamberler tebliğ için gönderildikleri topluluğu Allah'ın fermanı olmadan terk edemezler. Nitekim Hz. Yunus, Ninova halkını otuz üç yıl Allah'a iman etmeye davet etmiş, tebliğde bulunmuş, buna karşın kavminden sadece iki kişinin ona iman etmesini kabullenemeyerek Ninova'dan ayrılmak için bir gemiye binmiştir (İbn Esir, 1997: 1/329). Hz. Yunus bu zellei işlemiş, sonucunda yaptığı hatayı anlayıp tövbe etmiştir. Metinde hicretin Allah'ın fermanı olduğu vurgulanmıştır.

<sup>2</sup> "Lâ tehaf" kelimesi "korkma" anlamında olup Kur'an-ı Kerim'de Lût, İbrahim, Davut ve Musa peygamberler için on ayette geçer. Kur'an-ı Kerim, 11/70, "Ellerini yemeğe uzatmadıklarını görünce, onları yadırgadı ve onlardan dolayı içine bir korku düştü. Dediler ki: Korkma! (biz melekleriz). Lût kavmine gönderildik."

<sup>3</sup> Kur'anı Kerim, 9/40, "Eğer siz ona (Peygamber'e) yardım etmezseniz, (biliyorsunuz ki) inkâr edenler onu iki kişiden biri olarak (Mekke'den) çıkardıkları zaman, ona bizzat Allah yardım etmişti. Hani onlar mağarada bulunuyorlardı. Hani o arkadaşına, "Üzülme, çünkü Allah bizimle beraber" diyordu. Allah da onun üzerine güven duygusu ve huzur indirmiş, sizin kendilerinizi görmediğiniz birtakım ordularla onu desteklemiş, böylece inkâr edenlerin sözünü alçaltmıştı. Allah'ın sözü ise en yücedir. Allah, mutlak güç sahibidir, hüküm ve hikmet sahibidir."

Resûle geldi fermân-ı İlâhî  
Habîbim hicret it bul intibâhî(2/1)

Ferâ'izden bu hicret emr-i Hak'dır  
Bu hüsrân düşmen-i dîne ehakkdır (2/17)

## 1.5. Şeytan

Müşrikler Dârü'n-Nedve'de Allah resulünün öldürülme tertibini tartışırken şeytan Necdli bir ihtiyâr şeklinde tertibe dahil olmuş ve orada bulunanlara Hz. Peygamber'i nasıl öldüreceklerini öğretmiştir. O günden beri şeytana Şeyh-i Necdî denir. Müşriklerin hepsi şeytanın müridi olmuştur.

Olup heb Şeyh-i Necdî'nin mürîdi  
Dehân-ı zehr-efşân açdımızdı (2/47)

## 2. Metinde geçen şahıs isimleri

### 2.1. Hz. Muhammed

Metin, hicretin Hz. Peygamber'e İlahi ferman olduğu ibaresiyle başlar. Burada Hz. Peygamber'in Allah'ın (cc) "Habîb"i olduğu vurgulanmıştır.

Resûle geldi fermân-ı İlâhî  
Habîbim hicret it bul intibâhî (2/1)

Nazif, Hz. Peygamber'i "Şeh, Verd-i nâz, mahbûb-ı Mevlâ, Ahmed, Hüdâvend-i rusül, Âfitâb, Cenâb-ı Fahr-i âlem, Mevlâ-yı nâsır, Şâh-ı kevneyn, Fahr-i cihân ve Mustafâ" ibareleriyle zikretmiştir.

Der-i dâru's-selâmı açdı ol Şeh  
Siyeh bir kabza toprak sacdı ol Şeh (2/3)

Risâlet bâğının ol verd-i nâzı  
Olup rikkatle bezmin girye-sâzı (2/7)

Bu resme dindi ey mahbûb-ı Mevlâ  
Hüdâvend-i rusül ey zât-ı vâlâ (2/14)

Habîbim Ahmed'in aşkıyla bi'z-z ât  
O zât-ı emced itdi sıdkın isbât (2/29)

O pister-i âfitâbın hânesidir  
Ne hâne "li-ma'allâh" lânesidir (2/35)

Cenâb-ı Fahr-i âlem bundan akdem  
Ki Yesrib râhını tutmuşdı hurrem (2/51)

Didi Cibrîl'e ol Mevlâ-yı nâsır

Varup gâra kıl istifsâr-ı hâtır

Hemân-dem Sidre'den açdı cenâheyn

Nüzûl itdi be-nezd-i Şâh-ı kevneyn (2/68-69)

Adûlar geldiler heb nezd-i gâra

Bulursun yâri var sen gayri ara

Necâta irgürün Fahr-i cihâm

Hatâdan saklasun bu hânedânı (2/76-77)

Sarıldım dâmen-i pâk-i rızâya

Kapandım hâk-i pâ-yi Mustafâ'ya (2/79)

## 2.2. Hz. Ebû Bekir

Hz. Ebubekir, Hz. Peygamberden sonra Hz. Ali ile birlikte en çok zikredilen kişidir. Hicretin başından sonuna kadar Muhammed'in yol arkadaşıdır. Hz. Ebubekir, Hz. Peygamber'in mağaradaki arkadaşı manasına gelen "Yâr-ı Gâr" tabiriyle tavsif edilmiştir. Peygamberimizin has dostu olduğu vurgulanmıştır.

Ebû Bekr'i refik-i hâs kıldı

Anı yâr-ı şefik-i hâskıldı (2/9)

Ebû Bekr ile çekdi gâra togrı

Koyup agyârı gitdi yâre togrı (2/52)

Duâya başladı zât-ı peyâmber

Bükâyâ başladı Sıddîk-i Ekber (2/72)

## 2.3. Hz. Ali

Hz. Peygamberden sonra Hz. Ebubekir'le birlikte en çok methedilen kişidir. Hz. Peygamber evinden ayrıldıktan sonra onun yatağına yatarak eve baskın yapmak için gelen müşrikleri yanıltmak ve Hz. Muhammed'e emanet edilen eşyaları sahiplerine geri vermek üzere peygamber tarafından görevlendirilmiştir (Önkal 1998: XVII/460). Hz. Ali metinde "Aliyyü'l Mürtezâ, Dâmâd-ı Resûl, Şîr-i Yezdân, Veliyyü'l-asdikânın," isimleriyle anılmıştır.

Kılup âgâh Aliyyü'l Mürtezâ'yı

Ki derhâl dutdı fermân-ı Hudâ'yı (2/2)

O dâmâd-ı Resûl ol şîr-i Yezdân

Salâbet-efgen-i her cân-ı udvân (2/21)

Ne devlet ol Âliyyü'l-Murtazâ'nın

Ne izzet ol veliyyü'l-asdikânın (2/25)

Bu hıdmet hıdmet-i sâhib-i vefâdır

Didiler yâ Alî emr-i Hudâdır

Senin sıdk-ı şerîfin zât-ı Sübhân

İdüp tavsîf sonra kıldı fermân (2/27-28)

Alî nefis-i azîzin eyledi terk

İdin siz de bu ma'nâyı güzel derk (2/30)

#### 2.4. İmâm-ı Bûsîrî (Muhammed bin Said el-Bûsîrî)

Mehmet Nazif, 8b varağındaki derkenarda Şerefüddin Bûsîrî rahimehullah'ın Hz. Peygamber'in hicret yolunda Sevr mağarasına ulaşmalarını vesile kılarak inşa ettiği -hastalıktan şifa kasidesi de denilen- Kaside-i Bürde'sinde sehl-i mümteni irad kıldığı manaları divançesi için tezhîp süsü yaptığını ifade eder. Nazif, divanında Kaside-i Bürde'nin 76,77, 78 ve79. beyitlerine yer vermiştir.

Ve mâhave'l-gâru min hayrin ve min keramin

Ve külli tarafın mine'l-küffâri anhü ami (2/55)

Ve's-sıdku fi'l-gâri ve's-sıddıku lem yerimâ

Ve hüüm yekûlûne mâ bî'l-gâri min erimi (2/61)

Zannû'l-hamâmu ve zannû'l-ânkebûtu alâ

Hayru'l-beriyeti lem yensic ve lem yehimü (2/67)

Vikâye'tullâhi agnet an muzâafetin

Mine'd-dürû-i ve an âlin mine'l-utumi (2/75)

#### 2.5. Abdülmecid Han

Mehmet Nazif, Sultan Abdülmecid'in doğumundan tahta çıkışına yakından tanık olmuş, II. Mahmut'tan gördüğü yakınlığı ve alakayı ondan da görmüştür. Metnin sonunda şair, Sultan Abdülmecid'e dua eder.

Habîb'in her sirişk-i dîdesiyçün

Ol üç gün gârda ârâmîdesiyçün

Kulın 'Abdü'l-mecîd Hân'a kıl ihsân

Safâ-yı hâtır ile ola şâdân (2/81-82)

## 2.6. Ebû Leheb

Hz. Peygamber'in evini kuşatma tertibini komuta eden kişi olarak müşrik Ebu Leheb gösterilir.

İki ser-[hûş-1]kâfir eşkiyâdan  
O dem yüz döndürüp nûr-ı Hudâdan

Togınca tâ ki hûrşîd-i zer-efşân  
Heb oldı havsala bî-tâb u nâlân

Biri ser-gerdegândan Bû Leheb'di  
Biri Bû Cehl-i kâfir-i bed-lakabdı (2/37-39)

Cevâb-ı ye'si heb aldılar anda  
Ber-aks itdi Ebû Leheb kumanda (2/49)

## 2.7. Ebû Cehil

Metinde müşriklerin başı olarak Ebu Leheb'le birlikte zikredilir.

İki ser-[hûş-1]kâfir eşkiyâdan  
O dem yüz döndürüp nûr-ı Hudâdan

Togınca tâ ki hûrşîd-i zer-efşân  
Heb oldı havsala bî-tâb u nâlân

Biri sergerdegândan Bû Leheb'di  
Biri Bû Cehl-i kâfir-i bed-lakabdı (2/37-39)

## 3. Metinde geçen mekânlar

### 3.1. Ka'be

Allah'a kulluk maksadıyla yapılmış ilk mâbed Kâ'be'dir. Müslümanların kutsal mekânı ve kiblesidir.

Şerefde Kabetü'l-lâhdır hazîne  
Saâdetde bu menzildir Medîne (2/78)

### 3.2. Mağara

Hz. Peygamberin müşriklerin saldırısına karşı has dostuyla birlikte sığındığı Hira mağarasıdır Mağarada üç gün kalmışlardır.

Ebû Bekr ile çekdi gâra togrı  
Koyup agyârı gitdi yâre togrı

Kılup devlet-serâ ol gâr-ı pâki  
Bir üç gün oldılar ârâm-nâki

Bak ol dem "İz hü mâ fi'l-gâr" e<sup>4</sup> mazhar  
Ki oldı yâr-ı gâr ile peyâmbere (2/52-54)

### 3.3. Medine

Hiz. Muhammed hicret emrini aldıktan sonra mutlulukla Medine'ye göç eder. Mekke'nin fethinden sonra da hicret yurdunu terk etmez. Hiz. Peygamber'in mescidi ve kabri Medine'dedir (Bozkurt ve Küçükbaşcı, 2003b: XXVIII/305).

Günlerdir emr-i Hak'la hicret itdin  
Zemîn-i Yesrib'e nâz ile gitdin (2/15)

Cenâb-ı Fahr-i âlem bundan akdem  
Ki Yesrib râhını tutmuşdı hurrem(2/51)

Şerefde Ka'betu'l-lâh'dır hazîne  
Sa'âdetde bu menzildir Medine (2/78)

## 4. Metinde geçen hayvan isimleri

### 4.1. Arslan

Metinde mağaranın ağzını ağıyla örüp müşriklerin aklını karıştıran örümcek arslana benzetilmiştir.

Gelüp bir ankebût-i pâk-sîret  
Bu tarza emr-i Hak'la kıldı hıdmet

Der-i devlet-serây-ı gâra zer-târ  
Ne şîr kim berây-ı def-i agyâr (2/58-59)

### 4.2. Güvercin

İki güvercin mağara ağzına gelerek iki yumurta bırakmışlardır.

Ne hikmetdir ki geldi dü güvercin  
İki beyza bıraktı anda sîmîn(2/63)

Salavâtla selâm-ı pâkin eyler

4 Kur'anı Kerim, 9/40, "Eğer siz ona (Peygamber'e) yardım etmezseniz, (biliyorsunuz ki) inkâr edenler onu iki kişiden biri olarak (Mekke'den) çıkardıkları zaman, ona bizzat Allah yardım etmişti. Hani onlar mağarada bulunuyorlardı. Hani o arkadaşına, "Üzülme, çünkü Allah bizimle beraber" diyordu. Allah da onun üzerine güven duygusu ve huzur indirmiş, sizin kendilerini görmediğiniz birtakım ordularla onu desteklemiş, böylece inkâr edenlerin sözünü alçaltmıştı. Allah'ın sözü ise en yücedir. Allah, mutlak güç sahibidir, hüküm ve hikmet sahibidir."

Dıraht ü çeşme-sâr u du-kebûter(2/66)

### 4.3. Örümcek

Hz. Peygamber mağarada iken mağaranın ağzını bir örümcek örmüş, böylelikle Allah'a hizmet etmiştir.

Gelüp bir ankebût-i pâk-sîret

Bu tarza emr-i Hak'la kıldı hizmet

Der-i devlet-serây-ı gâra zer-târ

Ne şîr kim berây-ı def-i agyâr (2/58-59)

### 4.4. Yılan

Peygamberimizin evini çevreleyen müşrikler yılan olarak nitelendirilmiştir.

Ziyân kasdile heb çûn mâr-ı şeydâ

Der-i devlet-serâyı aldı a'dâ (2/36)

## 5. Diğer kavramlar

### 5.1. Asâkir-i Mansûre-i Muhammediyye

Şairin yaşadığı dönemde tanık olduğu en önemli olay yeniçeriliğin ilgası (Vaka-yı Hayriye) ve yerine Asakir-i Mansure'nin tesisidir. Nazif, hicret vesilesiyle yeni kurulan orduya dua eder.

O dem Cibril ü Mikâil saf-der

İki saf üzre olmuşdı ser-âsker

Hudâyâ Asker-i Mansûre'yi sen

O saflar gibi kıl heb sâf u rûşen

İlâhî yâ İlâhe'l-'âlemîn heb

Sütûrnın eyle nusretle müzehheb (2/42-44)

**E. Metin<sup>5</sup>****Fî Hicreti'n-Nebî Aleyhisselâm****Mefâ'ilün / mefâ'ilün / fe'ülün**

1 Resûle geldi fermân-ı Îlâhî

Habîbim hicret it bul intibâhî

Kılup âgâh Aliyyü'l Murtezâ'yı

Ki derhâl dutdı fermân-ı Hudâ'yı

Der-i dâru's-selâmı açdı ol Şeh

Siyeh bir kabza toprâk sacdı ol Şeh

Bak ol hâk-i siyehden hikmet-efzâ

Uyûn-ı müşrikîni kıldı a'mâ

5 Heb ol hâk-i siyehden hisse-mendân

"Neûzü bih" ki oldı ehl-i nîrân

Bir de câme-i tenden soyundı

Ki bir bir âb-ı şemşîr ile yundı

Risâlet bâğının ol verd-i nâzı

Olup rikkatle bezmin girye-sâzı

Dil-i mu'ciz-beyânın eyledi bâz

Ki kıldı sûre-i Yâsîn'eâgâz

**[7a]** Ebû Bekr'i refik-i hâs kıldı

Anı yâr-ı şefîk-i hâskıldı

10 Yemîn ile yesârın tutdı saf saf

Firiştelerle heb ervâh-ı eşrâf

Vedâ-yı pâkine işte mûmâsil

Olup beyt-i Hudâ bu resme kâ'il

Du'âlarla senâlar kıldı ol ân

Olup zurnâ-verânın çeşmi giryân

Çeküp gülbâng "avnu'l-lâh-i aleyküm

Yecû'l-fevzü bi'l-hakkı ileyküm"

Bu resme dindi ey mahbûb-ı Mevlâ

Hüdâvend-i rusül ey zât-ı vâlâ

15 Günlerdir emr-i Hak'la hicret itdin

Zemîn-i Yesrib'e nâz ile gitdin

<sup>5</sup> Mehmet Nazif Divanı'nın ikinci manzumesi olan Hicretname İBB Taksim Atatürk Kitaplığı'nda 181 numara ile kayıt olan yazmanın 6b/9b varakları arasında 87 beyitten oluşan mesnevisidir. Ayrıca Divan üzerinde bir kitap çalışması mevcuttur. (Nurettin Çalışkan, *Mehmed Nazif Divanı*, Fakülte Kitabevi, Isparta 2019, s. 111-119)



Velîkin sen bizi hasretde koydın  
Bizi âlâmile firkatde koydın  
Ferâ'izden bu hicret emr-i Hak'dır  
Bu hüsrân düşmen-i dîne ehakkdır  
Seni rencîde-hâtır eyleyenler  
Cihânda bulmasun ârâma bir yer  
Mu'în olsun sana 'avn-i ilâhî  
Adûyı gecdin itme iştibâhı  
20 Mübârek-bâdet în hicret mübârek  
Nigehdâr-ı tu Allâh tebârek  
O dâmâd-ı Resûl ol şîr-i Yezdân  
Salâbet-efgen-i her cân-ı udvân  
İşâretle firâş-ı hâsa girdi  
Nidâ-yı "lâ *teha*" bâlâdan irdi  
Sarıldı hırka-i pâk-i Resûl'e  
Nigâh itmedi aslâ sag u sola  
**[7b]** O âlî-hırkadır işte bu yerde  
Küdûret-i sipihre oldu perde  
25 Ne devlet ol Âliyyü'l-Murtazâ'nın  
Ne izzet ol veliyyü'l-asdikânın  
Meleklerden kimi durdı serinde  
Kimisi sıdkile durdı derind  
Bu hıdmet hıdmet-i Sâhib-vefâdır  
Didiler yâ Alî emr-i Hudâdır  
Seninsıdk-ı şerîfinzât-ı Sübhân  
İdüp tavsîf sonra kıldı fermân  
Habîbim Ahmed'in aşkıyla bi'z-zât  
O zât-ı emced itdi sıdkın isbât  
30 Alî nefsi azîzin eyledi terk  
İdin siz de bu ma'nîyi güzel derk  
Benim ey bârgâh-ı kudretimde  
Kılınârâm bâb-ı 'izzetimde  
Alî'yi hıfz için keyd ü ziyândan  
Ziyân ü san'at-ı bed-tynetândan  
Bu menzilden varup 'azm eylesünler  
Alî'ninhıdmetin heb peylesünler

Bu resme yâAlî geldin bu câya

Seni ref' ideriz korkma semâya

35 O pister-i âfitâbın hânesidir

Ne hâne "li-meâllâh" lânesidir

Ziyân kasdile heb çûn mâr-ı şeydâ

Der-i devlet-serâyı aldı a'dâ

İki ser-[hûş-ı]kâfir eşkiyâdan

O dem yüz döndürüp nûr-ı Hudâ'dan

**[8a]** Togınca tâ ki hûrşîd-i zer-efşân

Heb oldu havsala bî-tâb u nâlân

Biri ser-gerdegândan Bû Leheb'di

Biri Bû Cehl-i kâfir-i bed-lakabdı

40 Ararken yâri agyâr yâne yâne

Göründi Fahr-i 'âlemden nişâne

Be-nezd-i Hayder-i kerrârsaf saf

Be-hidmet her melâ'ikin nîze-ber-kef

O dem Cibril ü Mikâil saf-der

İki saf üzre olmuşdı ser-asker

Hudâyâ Asker-i Mansûre'yi sen

O saflar gibi kıl heb sâf u rûşen

Îlâhî yâ ilâhe'l-'âlemîn heb

Sütûrın eyle nusretle müzehheb

45 Su'âl-i bî-mecâl itdi adûlar

Didiler kande azm itdi peyâamber

Didi sâhib-şecâat ne sorarsız

O verd-i nâziki niye ararsız

Olup heb Şeyh-i Necdî'nin mürûdi

Dehân-ı zehr-efşân açdınızdı

O cevher işte gayri çıkdı elden

Ne gelürse gelür heb başa dilden

Cevâb-ı ye'si heb aldılar anda

Ber-aks itdi Ebû Lehebkumanda

50 Dönüp heb cüst [u]cûya gitdi cândan

Adüvv -i bî-mâye ric'at kıldı andan

Cenâb-ı Fahr-i âlem bundan akdem

Ki Yesrib râhını tutmuşdı hurrem

**[8b]** Ebû Bekr ile çekdi gâra togrı

Koyup agyârı gitdi yâre togrı

Kılup devlet-serâ ol gâr-ı pâki

Bir üç gün oldılar ârâm-nâki

Bak ol dem "İz hümâ fi'l-gâr"e mazhar

Ki oldı yâr-ı gâr ile peyâmbere

55 Ve mâhave'l-gâru min hayrin ve min keramin

Ve külli tarafın mine'l-küffâri anhü ami

Yed-i kudretle icâd itdi Mevlâ

Muallâ bir dıraht-ı sebz-i ra'nâ

Bir âli çeşme-sâr oldı nümâyân

Kesîru'l-mâ' hayât-efzâ-yı devrân

Gelüp bir ankebût-i pâk-sîret

Bu tarza emr-i Hak'la kıldı hıdmet

Der-i devlet-serây-ı gâra zer-târ

Ne şîr kim berây-ı def-i agyâr

60 O düzde çekdi bak bir âli perde

O perde düşmeni ugratdı derde

Ve's-sıdku fi'l-gâri ve's-sıddîku lem yüeramî

Ve hüm yekûlûne mâ bi'l-gâri min erimi

Neler eyler yed-i kudretle ma'bûd

Ana hurşîd-i zer-târ oldı mahsûd

Ne hikmetdir ki geldi du güvercîn

İki beyza bırakdı anda sîmîn

Ne beyza her biri bir dürr-i şehvâr

Ziyâsı oldu anda sedd-i enzâr

65 Rivâyetdir ki gûş itdim bunı ben

Dayanmaz işte cânâ cân ile ten

Salavât ile selâm-ı pâkin eyler

Dıraht ü çeşme-sâr u du-kebûter

**[9a]** Zannû'l-hamâmu ve zannû'l-ankebûtu alâ

Hayru'l-beriyeti lem yensic ve lemyehumi

Didi Cibrîle ol Mevlâ-yı nâsır

Varup gâra kıl istifsâr-ı hâtır

Hemân-dem Sidre'den açdı cenâheyn

Nüzûl itdi be-nezd-i şâh-ı kevineyn

70 Didi kim emr-i Hak'la nâzil oldum

Beşâretle size ben vâsıl oldum

Bu âlî yerdedir sıdk u selâmet

Didi her ikiniz Hakka emânet

Du'âya başladı zât-ı peyâamber

Bükâya başladı siddîk-i Ekber

Setâ'irden ne sır bak oldu zâhir

Ol anda bir seffine oldu hâzır

Çi-gam dîvâr-ı ümmet-râyî zikr it

Çi-bâk ez-mevc-i buhrân-râyî fikr it

75 Vikâye'tullâhi agnet an muzâafetin

Mine'd-dürû-i ve an âlin mine'l-utumi

'Adûlar geldiler heb nezd-i gâra

Bulursun yâri var sen gayri ara

Necâta irgürün Fahr-i cihânı

Hatâdan saklasun bu hânedânı

Şerefde Ka'betu'llâh'dır hazîne

Sa'âdetde bu menzildir Medîne

Sarıldım dâmen-i pâk-i rızâya

Kapandım hâk-i pâ-yi Mustafâ'ya

80 Hudâyâ pâdişâhâ fevz-bahşâ

Ganî Perverdigârâ zât-ı a'lâ

Habîb'in her sirişk-i dîdesiyçün

Ol üç gün gârda ârâmîdesiyçün

**[9b]** KulnÂbdü'l-mecîd Hân'a kıl ihsân

Safâ-yı hâtır ile ola şâdân

Serîr-i pâkde bâ-feyz-i mümted

Müeyyed kıl müeyyed kıl müeyyed

Cihân mesrûr ola heb sâyesinde

O şâhın sedd-i Sidre-pâyesinde

85 Ne sâye sâye-i Şeyhayn-vâye

Odur HakkâHabîbullâh-mâye

Benim hâs ol veliyyü'n-ni'metimdir

Veliyyü'n-nimet-i bî-minnetimdir

Nazîf de yâ Rab âciz bir kulındır

Anı sen kâbiliyyetde bulundur

## Sonuç

Bu çalışmada hicretnâme türü ve Türk edebiyatındaki hicretnâmeler hakkında bilgi verildikten sonra Mehmet Nazif'in (?/1849) divanında yer alan hicretnâme tanıtılmıştır.

Mehmet Nazif'in Hicretnâmesi diğer hicretnâmelere göre eksiktir. Metinde Hz. Peygamber'e hicret emrinin ulaşması, yatağına Hz. Ali'yi bırakması, Hz. Ebubekir'in hazırlığı, müşriklerin arasından evinden/Mekke'den ayrılması, müşriklerin tertipleri, takipleri, Hz. Peygamber ve Hz. Ebubekir'in Hira mağarasına sığınmaları ele alınmıştır. Yolculuğun bu aşamasından Medineliler tarafından büyük bir heyecanla karşılanmaları ve Hz. Halid'e misafir olması safhası metinde işlenmemiştir. Metin yeni kurulan orduya -*Asâkir-i Mansûre-i Muhammediyye*- Abdülmeccid Han ve Nazif'e dualarla sonlandırılmıştır. Hicretnâme genel olarak öğretici metinlerde olduğu gibi açık ve anlaşılır bir dille kaleme alınmıştır. Metinde tahkiye üslubu kullanılmış, bu üslupla olay hikâyeleştirilmiş ayrıca metne akıcılık sağlanmıştır. Çalışmada Mehmed Nazif'in Hicretnâme'si bugünün Türkçesine aktarılmış ve eserin muhteva bakımından incelemesi yapılmıştır. Bu yeni hicretnâmenin tanıtımı ile edebî tür olarak hicretnâme geleneğine katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

## Kaynakça

- Alvan, T. (2016). "Hicret-i Nebî'nin Klasik Türk Şiirine Yansıması", *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, S. 7, s.1-31.
- Bozkurt, N.- Küçükaşçı, M.S. (2003). "Medine", *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, C. XXVIII, İstanbul: TDV. s. 305-311.
- Bursalı, M. N. (1981). *Hicret*, İstanbul: Sur.
- Çalışkan, N. (2019). *Mehmed Nazif Divanı (İnceleme-Metin)*, Isparta: Fakülte.
- Çantay, H. B. (1981). Kur'an-ı Hakîm ve Meâl-i Kerîm, İstanbul: Çantay.
- Çelebioğlu, Â. (1987). "Süleyman Nahîfî, Hicretü'n-Nebî", *Türklük Araştırmaları Dergisi*, S. 2, İstanbul, s. 53-87.
- Çetişli, İ. (2012). *Türk Şiirinde Hz. Peygamber (1860-2011)*, Ankara: Akçağ.
- Çorak, R. (2018). Siyer Hicret Amasyalı Münîrî'nin Siyer-i Nebî'sinde Bulunan Hicretnâme ve Hususiyetleri, *Hadis ve Siyer Araştırmaları*, C. 4, s.11-48.
- Fatin, D. (2013). *Hâtîmetü'l- Eş'âr (Fatîn Tezkiresi)*, haz. Ömer Çiftçi, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Fatin, D. (1271). *Fatin Tezkiresi-Hâtîmetü'l-Eş'âr*, İstanbul.
- İbn Esir, İzzü'd-Din, Ebu'l-Hasan Ali b. Kerem (1997). *el-Kami'l-Fi't-Tarih*, Tahkik Ömer İbn Abdi's-Selam, Daru'l-Kitabi'l Arabî, Beyrut, I, 329.
- Kısakürek, N. F. (1997). *Es-Selam*, İstanbul: Büyük Doğu.
- Kiremitçi, F. (2017). Türk İslam Edebiyatında Manzum Hicretnâmeler ve Mustafâ Fevzî b. Numân'ın "Hicret-i Habîb-i Rabbü'l-Âlemîn" Başlıklı Mesnevisi, *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 18, İstanbul, s. 333-402.
- Miyasoğlu, M. (1981). *Hicret Destanı*, İstanbul: Elifbe.
- Önkâl, A. (1998). "Hicret", *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, C. XVII, İstanbul: TDV. s. 458-462.
- Özfirat, B. (2014). "Türk Edebiyatının Manzum İlk Siyeri: Velî'nin, Sîretü'n-Nebî'si", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, XII, s. 93-134.
- Pekolcay, N. (2016). *Mevlid Süleyman Çelebi*, İstanbul: Dergah.

Ünal, M.-Çalışkan, N. (2019). Miracnâme Geleneğinde Bir Halka: Mehmet Nazif'in Miracu'n-Nebi'si, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C.12, S. 67, s. 164-180.

Utku, M. (2002). *İsmail Hakkı Bursevî, Ferahu'r-Rûh*, Bursa: Uludağ.

Uzun, M. İ. (2005). "Muhammediyye", *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, C. 30, İstanbul, s. 586-587.

Tuzkaya, M. H. (2013). *Divân-ı Hikmet*, İstanbul: Zümrüt Vakfı.

Tahralı, M. (2013). "Hicret", *Kadîm Manânın Rüzgarıyla Şiirler*, İstanbul: Hülbe.

Yılmaz, A. (2012). *Türk İslâm Edebiyatı El Kitabı*, Ankara: Grafiker.

**26-Abdullah-ı İlâhî'nin Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye adlı eseri****İsmail GÜNEŞ<sup>1</sup>****APA:** Güneş, İ. (2020). Abdullah-ı İlâhî'nin Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye adlı eseri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 443-460. DOI: 10.29000/rumelide.841083.**Öz**

Türk dili tarihinde XIII. ve XV. yüzyıllar arasında kapsayan Eski Anadolu Türkçesi döneminde, pek çok telif ve tercüme eser kaleme alınmıştır. Telif ve tercüme edilen eserler arasında, halka bazı dini ve ahlaki değerlerle kavramların öğretilmesini amaçlayan ve halkın anlayabileceği bir üslupla yazılan dini-didaktik nitelikte olanların sayısı hayli fazladır. Bu doğrultuda meydana getirilen kimi eserler, İslam'ı mistik ve felsefi bir bakış açısıyla yorumlayan tarikat mensupları tarafından halka kendi paradigmalarını öğretmek ve benimsetmek amacıyla ortaya konmuştur. Orta Asya'dan Anadolu'ya dervişler tarafından taşınan ve geniş bölgelere yayılan tasavvufi cereyanlardan biri de Nakşibendiliktir. Nakşibendiliğin esaslarını ve öğretilerini halka öğretmek ve yaymak düşüncesiyle Anadolu sahasında birçok eser yazılmıştır. Bu bağlamda Anadolu topraklarında yazılan eserlerden biri de *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*'dir. Molla Abdullâh-ı İlâhî adlı Nakşibendi tarikatına bağlı bir mutasavvıf tarafından kaleme alınan eserde, Nakşibendilik öğretisi doğrultusunda dini ve tasavvufi kavramlarla ahlaki değerlere yer verilmiştir. Genel anlamda iyi bir Müslüman olmanın esaslarını ortaya koyan eser, özellikle tasavvuf yoluna giren tasavvuf erlerinin sahip olmaları gereken davranış ve tutumları ön plana çıkarmaktadır. Abdullâh-ı İlâhî tarafından aynı adla manzum ve mensur olmak üzere iki farklı biçimde yazılan *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*, Eski Anadolu Türkçesinin dil özelliklerini yansıtmaktadır. Bu çalışmada, müellif adı geçmediği için kaynaklarda farklı kişilere atfedilen *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye* adlı eserin manzum yazılan nüshası tanıtılarak söz konusu eserin içeriği, dili ve müellifiyle ilgili bilgiler verilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Tasavvuf, Abdullah-ı İlâhî, Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye, Eski Anadolu Türkçesi**Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye by Abdullah-ı İlâhî****Abstract**

In the history of the Turkish language many copyrighted and translated works were written during the Old Anatolian Turkish period covering centuries between XIII. and XV. among the copyrighted and translated works, the number of religious-didactic ones aiming to teach some religious and moral values and concepts to the public and written in a style that the public can understand is quite high. Some works produced in this direction were put forward by the members of the sect who interpreted Islam from a mystical and philosophical point of view, in order to teach and adopt their paradigms to the public. One of the sufistic movements that were carried by dervishes from Central Asia to Anatolia and spread to large regions is the Naqshbandi. Many works have been written in the Anatolian area with the idea of teaching and spreading the principles and teachings of Naqshbandi to the public. In this context, one of the works written in Anatolian lands is *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*. In the work written by a Sufist affiliated to the Naqshbandi order named Molla Abdullâh-ı İlâhî, religious and mystical concepts and moral values are included in line with the Naqshbandi doctrine. The work, which sets out the principles of being a good Muslim in general, highlights the behaviors and attitudes that should be possessed by sufism scholars, especially those who take the path

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Aksaray,Türkiye), ismailgunes@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-4563-4950 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.10.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.841083]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

of sufism. *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*, written by Abdullâh-ı İlâhî with the same name in verse and prose, reflects the linguistic characteristics of Old Anatolian Turkish. In this study, the poetic version of the work called *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*, which is attributed to different people in the sources since the author's name is not mentioned, will be introduced and information about the content, language and author of the work will be given.

**Keywords:** Sufism, Abdullah-ı İlâhî, Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye, Old Anatolian Turkish

## Giriş

1071'de Malazgirt zaferiyle birlikte Anadolu'nun kapıları Türklere açılmış ve Orta Asya'dan Anadolu'ya doğru bir fetih ve göç hareketi başlamıştır. Anadolu Selçuklu Devleti bölgede güçlü bir duruma geldikten sonra birçok Türk-İslam merkezi kurulmuş ve oralarda İslam devletlerinin geleneğine bağlı olarak tekkeler ortaya çıkmıştır. Gerek buralarda yetişen gerekse diğer bölgelerden gelen dervişler ve şeyhler Anadolu'da güçlü bir tasavvuf cereyanı oluşturmuşlardır. Bunlar arasında İran, Mısır, Irak ve Suriye'den gelmiş birtakım mutasavvıflar olduğu gibi Horasan ve Maverâünnehir Türkleri arasında yetişmiş birçok derviş ile Ahmet Yesevî tarikatının mensupları da vardı. (Köprülü, 2017: 290). Moğol ordularının Orta Asya, İran ve Irak'ı istila etmesi sonucu Kübreviye, Sühreverdiye, Rıfaiye ve Kadiriye gibi tarikatlar Anadolu'ya gelmeye başlamıştır. Bu tarikatların gelişlerini daha sonra Halvetiye ve Nakşibendiye takip etmiştir. Böylelikle Anadolu coğrafyası, tasavvuf düşüncesiyle tarikat erlerinin yerleşme ve yayılmasına uygun bir zemin hazırlamıştır. Bunun yanı sıra söz konusu tarikatlara mensup olan sufiler, bu topraklarda hüküm süren siyasi iktidarların otoritelerinin güçlenmesinde de manevi bir destek olmuştur (Demirtaş, 2018: 24).

Anadolu'ya değişik merkezlerden gelerek yerleşen kişilerin temsil ettikleri tasavvufi akımların farklı olması, bağlı oldukları mezhep ve şahsiyetlerin çeşitliliği ile bölgesel bir nitelik taşıyan inanç ve uygulamaları Anadolu'da XIII. yüzyılda dini inanışlar açısından ilginç bir tabloyu ortaya çıkarmıştır (Kayaoğlu, 1990: 147). Bu bağlamda Evhadüddin Kirmanî, Muinüddin Pervane, Necmeddin Dâye, Muhyiddin Arabî, Sadreddin Konevî, Fahreddin Irakî, Sadeddin Ferganî, Mevlâna Celâleddin Rumî, Hacı Bektaş Veli gibi Anadolu'da tasavvufu yaymaya çalışan mutasavvıflar, XIII. yüzyılda Anadolu'nun tasavvuf ve tarikat açısından sergilediği çeşitliliği ortaya koymaktadır (Köprülü, 2017: 291-294).

Osmanoğulları ile birlikte gelerek Anadolu'nun batısına yerleşen tasavvuf mensuplarının bir bölümü, gazilerle birlikte hareket ederek memleket açma ve fütuh hareketlerine katılmış, daha önceden sınır boylarına yerleştikleri için fetih amaçlı askeri hareketleri kolaylaştırmıştır. Kolonizatör dervişleri olarak adlandırılan diğer bölük ise civar köylere ve tenha yerlere yerleşerek tarım ve hayvancılıkla iştigal etmiş, boş topraklar üzerinde kurdukları zaviyeleri büyük kültür, imar ve din merkezleri haline getirmiştir. Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşması sürecine doğrudan dâhil olan tasavvuf erleri, önce Anadolu Beylikleri dönemi sonrasında Osmanlı Devleti'nin kuruluşunda sergiledikleri yararlı tutum ve davranışlardan dolayı siyasi iktidarlar tarafından desteklenerek kendilerine türlü kolaylıklar sağlanmışlardır (Barkan, 1942: 288-299).

Anadolu sahasında tasavvufi cereyanların tarikatlarla birlikte kurumsallaşması ve tasavvuf düşüncesinin sistemli bir yapıya bürünmesinde, müntesibi oldukları tasavvufi anlayışları bu topraklara taşıyan mutasavvıfların rolü büyüktür. Anadolu Selçuklu devleti döneminde devlet ve toplum yaşantısı üzerinde hatırı sayılır bir nüfuza sahip olan tasavvuf mektepleri, Osmanlı Devleti'nin başlangıcından itibaren öngörülen etkiyi sürdürmüştür. Osmanoğulları Beyliğinin kurulduğu sıralarda Anadolu'da en



etkin dönemlerini yaşayan Ahîlik ve Babâilik tarikatları, diğer beylikleri de etkilemeye devam etmiştir (Uzunçarşılı, 2016: 530). Osmanlı döneminin sonraki sürecinde de Anadolu topraklarında farklı tasavvufi akımlar boy göstermiştir. Bunlar arasında ön plana çıkanlar Kadirilik, Mevlevilik, Halvetilik, Bayramilik, Rifâilîlik, Nakşibendilik ve Zeyniyye gibi tarikatlardır (Tek, 2012: 13-16).

XIV. yüzyılda Orta Asya'nın ilim ve sanat açısından önemli şehirlerinden Buhara'da yaşamış olan Bahâeddin Nakşibend'den (ö. 791/1389) adını alan Nakşibendilik tarikatı, XII. yüzyılda Buhara civarında kurulan Hâcegân tarikatının bir devamıdır (Tosun, 2015: 611). Anadolu'ya diğer tasavvuf ekollerine göre daha geç bir tarihte giren Nakşibendilik, Hindistan, Kafkaslar, Orta Doğu, Anadolu ve Balkanlar olmak üzere geniş bir alana yayılarak günümüze kadar varlığını sürdürülmüştür (Algar, 2006: 335-342).

Nakşibendiliğin Anadolu'da yerleşip yaygınlaşmasında, XV. yüzyılın başlarında Mâveraünnehir'den gelen Nakşi sufilerin etkisi vardır. 1402 yılında Osmanlı ve Timur orduları arasında meydana gelen Ankara Savaşı'nda Timur'un ordusunda bulunan Nakşi dervişlerin Anadolu'ya gelerek söz konusu tarikatı tanıttıkları belirtilmektedir. Nakşibendiliğin Anadolu topraklarında yayılmasına asıl hizmet eden kişi Ubeydullâh Ahrâr'ın halifesi Simavlı Abdullah-ı İlahî'dir (Tek, 2012: 17-19). Bu çalışmada Abdullah-ı İlahî'nin hayatı, eserleri ve düşünceleri üzerinde durularak manzum olarak yazdığı *Usûl-i Vusûl-i İlahiyye* adlı eseri tanıtılacaktır.

## 1. Abdullah-ı İlahî

Kütahya'nın Simav ilçesine bağlı Tekellüf köyünde dünyaya gelen (Kılıç, 2018: 110) Abdullah-ı İlahî'nin doğum tarihi belli değildir. Asıl adı Abdullah olan mutasavvıf *Molla İlahî*, *Abdullah Simâvî*, *Şeyh Abdullah Simâvî*, *Şeyh İlahî*, *Şeyh İlahî Nakşibendî* gibi adlarla da bilinmektedir.<sup>2</sup>

Doğduğu yerde ilk öğrenim hayatına başlayan Abdullah-ı İlahî, daha sonra dönemin ilim merkezi olan İstanbul'da Zeyrek Medresesi'nde tahsilini sürdürmüştür. Mevlânâ Ali Tûsî ile birlikte Horasan'a giden Abdullah-ı İlahî bir süre sonra tasavvufa yönelerek Semerkant'a gitmiş ve dönemin meşhur mutasavvıflarından Ubeydullah Ahrâr'a intisap etmiştir. Semerkant'ta seyrüsülûkunu tamamlayan Abdullah-ı İlahî, icazetini aldıktan sonra Buhara'ya gitmiştir. Burada bir süre ibadet ve tefekkürle meşgul olduktan sonra tekrar Semerkant'a dönen Molla İlahî, müridinin işaretleriyle Anadolu'da Nakşibendiliği tanıtmak ve yaymak için yola çıkmıştır. Bu yolculuk sırasında uğradığı yerlerde aralarında Molla Câmî'nin de bulunduğu devrin önde gelen tasavvuf mensuplarıyla görüşerek sohbetlere katılmıştır.

Simav'a döndükten sonra Nakşibendiliğin yayılması için çalışmaya başlayan İlahî'nin ünü kısa zamanda İstanbul'a kadar yayılmıştır. Fatih Sultan Mehmed'in kendisini İstanbul'a ısrarla davet etmesi üzerine, Semerkant'tan kendisiyle birlikte Anadolu'ya gelen müridi Emîr Ahmed-i Buhârî'yi İstanbul'a göndermiştir. Fatih'in ölümünden sonra Manisalı Kazasker Çelebi Muhyiddin'in ısrarıyla İstanbul'a gitmiş, kendisi için özel olarak hazırlanan yerde kalmayıp bakımsız ve metruk Zeyrek Medresesi'nde

<sup>2</sup> Abdullah-ı İlahî'nin hayatıyla ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Tek, A. (2012). *Nakşiliğin Osmanlı Topraklarına Gelişi: Molla Abdullah İlahî*. Bursa: Emin Yayınları; Demirli, E. (1995). *Abdullah İlahî'nin Keşfu'l-Vâridât Adlı Eserinin Tahkiki*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi; Özçelik, Y. N. (1990). *Abdullah İlahî ve Meslekü't-Tâlibin ve'l-Vâsılın*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi; Yavuzer, H. (1988). *Şeyh İlahî'nin Esrar-nâmesi*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi; Kara, M. (1988). "Molla İlahî'ye Dair", *Osmanlı Araştırmaları*, Sayı: VII-VIII, s. 365-390; Kufralı, K. (1949). "Molla İlahî ve Kendisinden Sonraki Nakşibendîye Muhiti", İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, Cilt 3, Sayı: 1-2, s. 129-151.

ikamet etmeye başlamıştır. Kısa sürede etrafındaki kalabalık artmaya başlayınca nispeten daha sakin bir yer olan Vardar Yenicesi'ne gitmiştir. Evrenoszâde Ahmed Bey'in yaptırdığı hankaha yerleşen Şeyh İlâhî, burada ömrünün kalan kısmını halkı irşat etmek, mürit yetiştirmek ve eser telif etmekle uğraşarak tamamlamıştır. Abdullah-ı İlâhî'nin en bilinen müritleri arasında Emîr Ahmed-i Buhârî, Muslihuddin Tavîl ve Âbid Çelebi bulunmaktadır. Emîr Ahmed-i Buhârî'nin İstanbul Fatih'te kurmuş olduğu tekke, halifeleri Lâmiû Çelebi, Mahmud Çelebi, Pîr Halife-i Hamîdî ve Hakîm Çelebi ile devam etmiştir (Kara ve Algar, 1988: 110-112). Şeyh İlâhî, kaynakların çoğunun ortak görüşüne göre H. 896 (1490-1491) yılında Ağustos nahiyesinde vefat etmiştir. Abdullah-ı İlâhî'nin vefat tarihi için düşürülen beyit şöyledir:

*garık-ı rahmet-ı Hak şud ez ân rû*

*şudeş tarih rahmet ber-ilâhî (Çelebi, 2011: 550)*

Bursalı Mehmet Tahir'in Şeyh İlâhî'nin vefatı için vermiş olduğu H. 893 tarihi (Tahir, 1972: 202) kaynakların ekseriyetinin üzerinde ittifak ettiği tarihe uymadığı için muhtemelen yanlış yazılmıştır. Çünkü İlâhî'nin vefat tarihi için düşürülen beyitte geçen *rahmet ber-ilâhî* terkibi ebced hesabıyla H. 896 yılına tekabül etmektedir (Ertaylan, 1960: 10).

## 2. Abdullah-ı İlâhî'nin düşünceleri

Abdullah-ı İlâhî'nin Osmanlı coğrafyasında yaymaya çalıştığı tasavvuf düşüncesi, görüşlerini benimsediği Nakşibendilik yönünden olduğu kadar tarikatlar tarihi bakımından da önemlidir. Anadolu ve Rumeli sahasında vahdet-i vücud anlayışına dayanan tasavvuf düşüncesinin yaygınlaşmasında İlâhî'nin payı büyüktür. Halifelerinden Mahmud Çelebi'nin müridi Gelibolulu Muslihuddin Mustafa Sürûri Mesnevi'yi Türkçeye çeviren ilk sûfidir. Horasan tasavvuf ekolünün etkisiyle eserlerinde şiirin önemli bir yer tuttuğu Abdullah-ı İlâhî, Vardar Yenicesi'nde yetiştirdiği Hayâlî, Hayretî, Usûlî gibi şairlerle de dikkati çekmiştir. Melâmîliğin Rumeli'de tanıtılmasında ve burada Melâmîliğin günümüze kadar süregelen tarihinde önemli bir kişi olan Abdullah-ı İlâhî aynı zamanda Şeyh Bedreddin'in yazdığı *Vâridât* adlı esere şerh yazan ilk mutasavvıftır. Devletin Şeyh Bedreddin olayından sonra Bedreddin yanlısı olanlar üzerinde sert bir politika izlediği dönemde İlâhî, Bedreddin'i bir arif kabul ederek muhaliflerinin onu anlayamadıklarını ileri sürmüştür. Bu görüş ve kabuller, hem kendi devrindeki geleneksel anlayışa karşı radikal bir çıkış olması hem de düşünce özgürlüğü bağlamında düşüncelerini çekinmeden ifade etmesi bakımından oldukça önemlidir (Algar ve Kara, 1988: 111).

Eserlerinde tasavvuf erbabının Kalenderî-Melâmî bir çizgide olması gerektiğini ifade eden Şeyh İlâhî, gezginci dervişlik ile esnaf ahlakını tasavvufî hayat düzleminde birleştirerek İstanbul'daki ilk dönem Nakşibendiliğine belirgin bir nitelik kazandırmıştır (Özkan, 2006: 26).

## 3. Abdullah-ı İlâhî'nin eserleri

Abdullah-ı İlâhî, yaşadığı çağda tasavvuf düşüncesini çevresindekilere anlatmak ve bu düşüncüyü geniş bölgelere yaymak için Türkçe, Farsça ve Arapça birçok eser telif etmiştir. İlâhî, yazdığı eserlerde tasavvufî anlayışın esasını oluşturan ehl-i sünnet inancına bağlılık, halvet, uzlet, biat, zikir, murâkabe, riyâzet, mürit ve mürşit adabı gibi tasavvufla ilgili birçok kavramı ayrıntılı bir şekilde irdelemiştir (Tek, 2011: 29). İlâhî'nin eserleri, daha çok insana ulaşma ve onlara tasavvufî düşüncüyü öğretme amacı taşıdığı için öğretici bir nitelik taşımaktadır. Eserlerinde sıklıkla kullandığı ayetler, hadisler ve kıssalar İlâhî'nin düşüncelerini daha anlaşılır duruma getirme çabasını göstermektedir. Türkçe yazdığı eserlerde nispeten daha basit olan dil, Arapça ve Farsça olarak kaleme aldığı eserlerde yerini ağır ve ağıdalı bir üsluba bırakır (Biçer, 1996: 9).

Abdullah-ı İlahî'nin Türkçe olarak yazdığı eserler, XV. yüzyıl Türk nesrinin mahiyeti açısından büyük öneme sahiptir (Kara ve Algar, 1988: 112). İlahî'den bahseden kaynaklar, eserleriyle ilgili farklı bilgiler vermektedir. Abdullah-ı İlahî'nin eserleriyle ilgili dikkat çeken nokta, yazmadığı halde kendisine atfedilen eserlerdir.

İlahî'nin, Ahmed-i İlahî adlı başka bir sûfi ile aynı dönemde yaşaması, her ikisinin Nakşî-Melâmî bir anlayışa sahip olmaları ve şiirlerinde *İlahî* mahlasını kullanmaları eserlerinin birbirine isnat edilmesine neden olmuştur. Yine Abdullah-ı İlahî'nin yazmış olduğu eserler, farklı kaynaklarda ihtilafli adlarla kaydedildiği için aynı esere başka adlar verilmiş ve sonuç itibarıyla eserlerinin sayısı çoğalmıştır (Ertaylan, 1960: 12).

Bunun dışında Abdullah-ı İlahî'ye ait olduğu halde farklı müelliflere dayandırılan eserler de vardır. Dolayısıyla Abdullah-ı İlahî'nin eserlerini yazdığı eserler ve kendisine atfedilen eserler olarak iki kategoride ele almak mümkündür.

### 3.1. Abdullah-ı İlahî tarafından yazılan eserler

Kaynaklara göre Abdullah-ı İlahî tarafından yazıldığı kesinleşen eserler arasında *Keşfü'l-Vâridât*, *Meslekü't-Tâlibîn*, *Zâdü'l-Müştâkîn*, *Necâtu'l-Ervâh*, *Menâzilü'l-Kulûb*, *Usûl-i Vusûl-i İlahiyye* ve *Necâtu'l-Kulûb* yer almaktadır (Tek, 2012: 30).

İlahî'nin yazdığı veya İlahî'ye atfedilen eserlerle ilgili kaynaklarda farklı bilgiler bulunmaktadır. Söz gelimi Kara'nın müellifin eserlerini değerlendirdiği çalışmasında (Kara, 1988: 375-376) Abdullah-ı İlahî'ye ait eserler arasında saydığı *Esrarnâme*, Tek'in çalışmasında İlahî'ye aidiyeti kesin olmayan ve ona atfedilen eserler arasında yer almaktadır (Tek: 2012: 34).

*Osmanlı Müellifleri* adlı kaynaktaki (Tahir, 1972: 202) Şeyh İlahî'ye ait eserlerden biri olarak gösterilen *Fusulü'l-Vüsûl*, Milli Kütüphane kataloglarında tarafımızdan yapılan taramalarda 06 Mil Yz A 3622/1 kayıt numarasıyla tespit edilmiştir.<sup>3</sup> Eserin müellifi künye bilgilerinde Şeyh Abdullâh İlahî Simâvî adıyla kayıtlıdır. Ancak eserle ilgili tarafımızdan yapılan incelemelerde eserin içerik olarak Abdurrezzak Tek tarafından hazırlanan mensur *Usûl-i Vusûl-i İlahiyye* ile aynı olduğu tespit edilmiştir (Tek, 2012: 519). İçerik bakımından aynı olan bu iki eserin kaynaklarda farklı adlarla geçmesi, *Fusulü'l-Vüsûl* adlı eserin kütüphane kataloglarına sehven yanlış adla kaydedildiği ihtimalini güçlendirmektedir. Bu da Ertaylan'ın daha önce vurguladığı aynı eserin farklı adlarla kaydedilmesi gerçeğini bariz bir şekilde ortaya koymaktadır (Ertaylan, 1960: 12). Kaynaklarda (Akar, 1987: 203) Abdullah-ı İlahî'ye ait olarak gösterilen *Manzume-i Miraciyye* adlı esere ise şu ana kadar rastlanmamıştır.

İsmail Hikmet Ertaylan tarafından yayımlanan *İlahi Divanı* adlı eserin başında ve sonunda eksiklikler bulunduğu için divanın Abdullah-ı İlahî ya da Fatih zamanında Bursa'da yaşamış olan Ahmed-i İlahî'ye ait olduğu konusu açıklığa kavuşturulamamıştır (Ertaylan, 1960: 17-18).

### 3.2. Abdullah-ı İlahî'ye atfedilen eserler

Abdullah-ı İlahî ile birlikte *İlahî* mahlasını başka müellifler de kullandığı için, İlahî'ye ait olduğu konusunda kuşku olmasına rağmen ona isnat edilen birçok eser vardır. Mustafa Kara'nın ilgili

<sup>3</sup> Şeyh Abdullah İlahî Simâvî, *Fusulü'l-Vüsûl*, Milli Kütüphane, El Yazması ve Nadir Eserler. <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/manuscripts/catalog/details/331713> [Erişim tarihi: 05.10.2020]

Adres  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
e-posta: editor@rumelide.com  
Telefon: +905057958124

Address  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
e-mail: editor@rumelide.com  
Phone: +905057958124

yazısında, bazı kaynaklarda Abdullah-ı İlâhî'ye ait görünen *Risâle-i Tasavvuf<sup>4</sup>, Futuhât-ı İlâhî, Kenzü'l-Esrar* gibi eserlerin başka müelliflere ait olabileceği ihtimali üzerinde durulmuştur (Kara, 1988: 375-380). Bursalı Mehmet Tahir'in *Osmanlı Müellifleri* adlı çalışmasında Abdullah-ı İlâhî'ye ait eserler arasında saydığı Sadredin Konevî'nin *Miftahu'l-Gayb*'ını şerh eden *Şerh-u Alâ Miftahu'l-Gaybî Liş-Şeyh Sadreddin* (Tahir, 1972: 202) adlı eserin de yazmadığı halde Molla İlâhî'ye isnat edildiği ileri sürülmektedir (Kara, 1988: 380).

Tek'in Abdullah-ı İlâhî'nin eserlerinin topluca değerlendirildiği çalışmasında ona atfedilen eserler şunlardır: *Risâle-i Es'ile ve Ecvibe, Tarikatnâme, Esrarnâme, Vahdetnâme-i İlâhî, Şerh-i Ebyât, Şerh-i Esmâ, Beyân-ı Vücûd, Fütûhat-ı İlâhî, Kenzü'l-Esrâr, Mecmuatü'l-Hakâik ve Makaletü Mefhûmeti'd-Dakâik, Risâle-i Hazariyye, Tercüme-i Esrâr-nâme-i Şeyh Attâr, Vasiyetnâme, Divân-ı İlâhî, Terceme-i Ehâdis-i Erba'ın* (Tek, 2012: 34-37).

#### 4. Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye

Abdullah-ı İlâhî ile ilgili yapılan araştırma ve incelemelerde yalnızca Abdurrezzak Tek'in çalışmasında ele alınan *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye* adlı eser, tarikat adabı ve tasavvufun marifet yönünü inceleyen Türkçe yazılmış manzum-mensur karışık bir eserdir. Müellifin adı geçmediği için *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*, kütüphane kayıtlarında Yiğitbaşı Ahmed Şemseddin Marmaravî, Şeyh Mehmet Karahisarî ve Ahmed İlâhî gibi farklı kişilere atfedilmiştir. Gerek eserin üslubu gerekse eserde geçen bazı beyitler bunun Abdullah-ı İlâhî'ye ait olduğuna işaret etmektedir. İlâhî'nin *Meslekü't-Tâlibîn* adlı eserinde bizzat kendisine ait olan bazı ibarelerin *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*'de geçmesi de bu düşüncüyü kuvvetlendirmektedir (Tek, 2012: 33). Bunun yanı sıra mensur *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*'nin giriş kısmında "*Kastolundu ki kitâb-ı âhar yazıla Türkîde. Bundan öndin manzum ve mensur Kitâb-ı Usûl-i Vusûl-i İlâhî adlı Fâriside yazılmıştı. Himmet ve azimet oldu ki Türkî lisanda dahi Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye nâm kitap beyan oluna. Ta ki nef-i 'âm ola. Zira vilâyet-i Rûm'da yazıldı ümididir ki bizim bizligimiz ortada olmaya inşallâhu teâlâ*" gibi bir ifade yer almaktadır (Tek, 2012: 520). Buradaki cümlelerden *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye* adlı eserin daha önce manzum ve mensur olmak üzere iki farklı biçimde Farsça yazıldığı ve Abdullah-ı İlâhî'nin Farsça yazılan eseri, umumun faydalanması için Türkçe yazmak arzusunda olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgilerden hareketle İlâhî'nin aynı adla manzum ve mensur olmak üzere iki eser kaleme aldığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Abdullah-ı İlâhî'nin *Meslekü't-Tâlibîn* adlı eserinde yer alan şu ifadeler, önceleri eserlerini Arapça ve Farsça kaleme alan müellifin sonradan daha iyi anlaşılması için Türkçe yazmaya başladığını bildirmektedir: "*Amma ba'd, baz yârenlerin ye tâlib kardeşlerin arabîye ye fârisiye ziyâde kudretleri olmadığı sebepten bu kitab türkî dilce ihtiyar olundu.*" (Biçer, 1996: 12). Burada *Meslekü't-Tâlibîn* adlı eserin Türkçe yazılmasıyla ilgili olarak sunulan gerekçe, *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*'nin Türkçe yazılma gerekçesiyle aynı doğrultudadır.

Abdullah-ı İlâhî'nin mensur olarak neşrettiği eser, Abdurrezzak Tek'in ilgili çalışmasında geçen ve aslında mensur-manzum karışık olarak yazılan *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye* adlı eserdir. Tek çalışmasında, Manisa İl Halk Kütüphanesindeki 1540 numaralı nüshayı esas alarak Süleymaniye Kütüphanesi Uşşâkî Tekkesi nr. 25 ve İbrahim Efendi nr. 439'daki nüshalarla karşılaştırmış ve eserin edisyon kritiğini yapmıştır (Tek, 2012: 149). Aynı eserin İstanbul Bayezid Devlet Kütüphanesinde 297.7:94.35 Veliyyüddin Ef:2892/1 kayıt numarası ile bulunan başka bir nüshası üzerinde Hasan Özer tarafından

<sup>4</sup> Bu eser kaynaklarda *Risâle-i Molla İlâhî, Risâle-i Sual Cevab, Kitab-ı Molla İlâhî, Müntehab min Kelâm-ı Molla İlâhî, Risâle-i Es'ile ve Ecvibe* gibi farklı adlarla geçmektedir.

2006'da yüksek lisans çalışması yapılmıştır. Ancak Özer'in çalışmasında eser, Yiğitbaşı Ahmed Şemseddin Mamaravî'ye ait olarak gösterilmiştir (Özer, 2006: 9).

Abdullah-ı İlahî'ye ait olan eserin farklı bir müellifin eserlerinden oluşan bir mecmuada yer almasından dolayı ilgili müellife ait zannedilmesi olasıdır. Ancak İlahî'nin eserlerinin analizinden elde edilen veriler, *Usûl-i Vusûl-i İlahiyye*'nin müellifinin Abdullah-ı İlahî olduğunu göstermektedir (Tek, 2012: 33). Abdullah-ı İlahî'nin manzum olarak yazdığı aynı adlı eser bu çalışmanın konusunu teşkil etmektedir.

## 5. Manzum Usûl-i Vusûl-i İlahiyye<sup>5</sup>

Bu bölümde manzum *Usûl-i Vusûl-i İlahiyye*'nin nüsha özellikleri, içeriği, dil özellikleri ve müellifiyle ilgili bilgiler verilecektir.

### 5.1. Nüsha özellikleri

Baştan sona manzum olarak yazılan eserin bilinen tek nüshası Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Kütüphanesinde Üniversite A 55 numara ve ve *Usûl-i Vusûl-i İlahiyye* adıyla kayıtlıdır. Türkçe olarak kaleme alınan eserin şu ana kadar başka bir nüshası tespit edilememiştir. 212x147 mm boyutlarında kâğıda harekeli nesihle yazılmıştır. 119 varaktan oluşan yazma eserde satır sayısı genel olarak 15'tir. Bazı varaklarda satır sayısı 15'ten fazla olabildiği gibi satır sayısının 15'ten az olduğu yerler de vardır. Şemseli, siyah meşin kaplı mukavva cilt arasında olan eserde rutubet lekeleri vardır. Eserde ana metin siyah mürekkeple, başlıklar, derkenarlar, hadis ve ayet iktibasları ise kırmızı mürekkeple yazılmıştır. 119b'de Ahmed Ağa ile ilgili iki not, 120b'de Seyyid Alî Paşa'ya ait mülkiyet kaydı ve (I)'de Hz. Şeyh Mollâ Hâcî'nin "Usul-i Vusul-i İlahiyyesi" diye bir not vardır.<sup>6</sup>

### 5.2. Müellifi

Eserin künye bilgilerinde müellifi Şeyh İlahî-i Nakşibendî, müstensih ise Abdullah b. Hacı Mehmed b. Ahmed b. Mûsâ olarak kayıtlıdır. Müellifin adı eserde doğrudan geçmese de kullanılan bazı ifadeler söz konusu eserin müellifinin Abdullah-ı İlahî olduğunu tanımlamaktadır. Yazmada 119a'da temmetten sonra müstensih tarafından eklendiği anlaşılan nesir tarzda yazılmış bir bölüm vardır. Bu bölümde müstensih tarafından eserin müellifi Abdullah-ı İlahî'nin vefatıyla ilgili şu ifadeler yer almaktadır:

*vefât-ı hazreti şeyh ilâhî kıddesa'llâhu rûhahu'l-'azîze der-beyân-ı târîh  
 ey dehr-i harâb ez-ğam-ı tu  
 dilhâ-yı havâşş u maħrem-i tu  
 ez-mâtem-i tu harâb u küşte  
 târîh-i tu bâz mâtem-i tu [897]*

Bu hususla ilgili olarak eserde yer alan aşağıdaki beyit ise Abdullah-ı İlahî'nin tasavvufa meylettikten sonraki hayatının Semerkant ve Buhara ile ilgili kesitine telmihte bulunmaktadır.

*semerkandda iken êtdi bu niyyet*

<sup>5</sup> *Usûl-i Vusûl-i İlahiyye* adlı manzum eser üzerinde tarafımızdan bir kitap çalışması hazırlanmaktadır.

<sup>6</sup> Şeyh İlahî-i Nakşibendî, *Usûl-i Vusûl-i İlahiyye*, Ankara Üniversitesi, Yazma Eserler Katalogu. <http://yazmalardtcf.ankara.edu.tr/yazmaeser.php?genel=Usuli&basitAra=1&karakterEslemesi=1&siralama=eserAdi&ye tki=Normal&id=10921> [Erişim tarihi: 05.10.2020]

*bu hârada varup kıldı 'ibâdet 92b/10*

Kütüphane kayıtlarında yazmanın telif tarihi H. 897 (1491-1492), istinsah tarihi H. 966 (1558-1559)'dır. Buna göre eserin telif tarihi, temmet kısmında müellif için verilen vefat tarihiyle aynıdır. Yine ilgili kayıta eserin müellifi Şeyh İlâhî-i Nakşibendî'nin vefat tarihi, Bursalı Mehmet Tahir'in *Osmanlı Müellifleri* adlı eserinde olduğu gibi H. 893 (1487-1488) olarak verilmiştir ki bunun yanlışlık sonucu olduğu daha önce ifade edilmişti (Ertaylan, 1960: 10). Eldeki verilere göre eserin müellifi ve müellifin vefat tarihiyle ilgili durumu şöyle değerlendirmek mümkündür:

a. Kütüphane kaydında verilen müellifin vefat tarihiyle eserin telif tarihi arasında bir çelişki vardır. Çünkü künyede yer alan bu bilgilere göre müellifin eseri vefatından 4 yıl sonra yazdığı gibi mantıksal ilkelere ters düşen bir durum ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla kütüphane kaydında, Bursalı Mehmet Tahir'in *Osmanlı Müellifleri*'nde olduğu gibi, Şeyh İlâhî-i Nakşibendî'nin vefat tarihinde yanlışlık yapıldığı ilgili diğer kaynaklarda geçen bilgilerin tanıklığıyla aşikârdır.

b. Yazmanın 119b bölümünde müstensih, Abdullah-ı İlâhî'nin vefat tarihini H. 897 olarak vermiştir. Bu tarih, diğer kaynaklarda geçen H. 896 tarihiyle aşağı yukarı örtüşmektedir. Zira tarihi kaynaklar arasında, kişilerin doğum ve vefat tarihleriyle ilgili böyle küçük çapta farklılıklar bulunabilir.

c. Müstensihin yazmanın son kısmında Abdullah-ı İlâhî'nin vefatı için verdiği H. 897 tarihi, aynı zamanda kütüphane kaydında eserin telif tarihi olarak verilmiştir. İlâhî ile ilgili kaynakların çoğunun müellifin vefat tarihini H. 896 olarak verdiği göz önünde tutulursa, burada da eserin telif tarihiyle ilgili kütüphane kayıtlarında bir yanlışlık yapıldığı düşüncesi ortaya çıkabilir. Ancak bir müellifin eserini tamamladığı yıl vefat etmesi normal koşullarda görülebilecek bir durumdur. Bu itibarla eserin H. 897'de (metinde İlâhî için verilen vefat tarihi doğruysa) kaleme alınması ihtimal dâhilindedir. İlâhî'nin vefatıyla ilgili kaynakların genel olarak üzerinde birliktelik sağladığı H. 896 (1490-1491) tarihi dikkate alındığında *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*'nin XV. yüzyılda yazıldığı söylenebilir.

d. Manzum *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*'de geçen bazı ifadelerin mensur metinde yer alan kimi beytlere dil ve üslup açısından oldukça yakın olması, her iki metnin de aynı kalemde çıktığını düşündürmektedir. Eserin manzum ve mensur yazılan metinlerinde bulunan aşağıdaki beyitlerin dil, üslup ve içerik olarak aynı çizgide olması bu düşüncüyü kuvvetlendirmektedir. Beyitler arasında görülen bu yakınlık, manzum nüshada verilen bazı beyitlerin küçük değişikliklerle mensur nüshada da kullanıldığı izlenimini vermektedir:

<i>Mensur Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye</i> <sup>7</sup>	<i>Manzum Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye</i>
<i>anuñ olur zâtında mesdûd ıaleb eyler anuñ zâtında merdûd 23a/3</i>	<i>anuñ zâtında bular oldı mesdûd ıaleb zâtında anuñ oldı merdûd 3a/4</i>
<i>ol saña her dem tecellî eyledi kendü nûr-la seni uş ıoyladı 57b/8</i>	<i>bulara haķ tecellî eylemişdür bularuñ göñli cânın ıoylamışdur 27a/12</i>
<i>haķķı sevmek cânuma cân olupdur anı sevmek baña mân olupdur 60a/12</i>	<i>anı sevmek saña dîn ü imândur anı sevmek senüñ cânuña cândur 98a/16</i>
<i>göñülüñ adı oldı beyt-i ma'mûr</i>	<i>göñülüñ ola ey cân beyt-i ma'mûr ki şıhhat bulup ola kalb-i mesrûr 78a/13</i>

<sup>7</sup> Örnekler Hasan Özer'in ilgili çalışmasından alıntılanmıştır.

hîcâbî ref olup dil oldı mesrûr 48b/7	
---------------------------------------	--

*Usûl-i Vusûl-i İlahiyye*'nin mensur ve manzum olarak yazılan nüshalarından elde edilen bulgular, kayıtlarda farklı kişilere atfedilen söz konusu eserin müellifinin Abdullah-ı İlahî olduğunu kanaatimizce ortaya koymaktadır.

### 5.3. İçeriği

*Usûl-i Vusûl-i İlahiyye*, Abdullah-ı İlahî'nin Türkçe olarak kaleme aldığı eserlerinden biridir. Manzum olarak yazılan *Usûl-i Vusûl-i İlahiyye*, klasik tertibe uygun olarak hamdele, salvele, dört halife ve peygamberimizin ashabına övgü bölümleriyle başlamaktadır. Yine klasik tertipte yer alan telif sebebi, eserin adı gibi bilgiler ise bulunmamaktadır. Bu durum başta bazı varakların eksik olduğunu düşündürse de eserin tamamı dikkate alındığında eserin ilk sayfası, konuya genel bir giriş yapıldığı izlenimini uyandırmaktadır.

Aruzun *mefâ'ilün / mefâ'ilün / fe'ülün* kalıbıyla ve mesnevi nazım şekliyle yazılan *Usûl-i Vusûl-i İlahiyye* didaktik nitelikte bir eserdir. Eser, geniş halk kitlelerine öğüt verme amacı taşıdığından sanatsal kaygı ikinci plana düşmüştür. Bundan dolayı metinde aruz ölçüsünün kullanımında belirgin bazı kusurlar göze çarpmaktadır. Eserde müellifin şairlik maharetini göstermekten ziyade düşüncelerini insanlara anlatma arzusu öne çıkmaktadır.

*Usûl-i Vusûl-i İlahiyye*, genel olarak dini, tasavvufi, ahlaki kavram ve değerler üzerine temellendirilmiştir. Eserde Allah'a iman, peygambere bağlılık, namaz, oruç, ibadet, şirk koşmama gibi İslam dininin temel kavramları üzerinde durularak iyi bir Müslüman olmanın yolları açıklanmıştır. Tasavvufun dört kapısı olan şeriat, tarikat, marifet ve hakikat bağlamında nefis, insan-ı kâmil, riyazet, tecelli gibi tasavvufla ilgili kavramlar da müellifin temas ettiği ve açıklamaya çalıştığı konular arasındadır. Bunun dışında eserde toplumsal hayatta önemli olan bazı ahlaki değerlere de yer verildiği görülmektedir. Bu dini, tasavvufi ve ahlaki değerlerle bir salikin seyrüsülûkta sahip olması gereken davranış ve tutumlar, diğer bir ifadeyle tarikat adabı vurgulanmaya çalışılmıştır. Müellifin üzerinde durduğu konu ve kavramlarla ilgili düşüncelerini, benimsediği tasavvufi düşünce ekseninde yansıttığı görülmektedir.

Toplumsal hayatta tasavvuf erbabının yaşayış çizgisini belirleyecek ölçütleri kendi bakış açısına göre ortaya koymaya çalışan müellif, bu amaçla dini referanslara sık sık göndermeler yapmıştır. Bundan dolayı metinde birçok ayet ve hadis iktibasına yer verilmiştir. Bunlardan bazıları tam, bazıları ise kısmi iktibas niteliğindedir.

Ayet iktibası:

قَالَ اللَّهُ تَعَالَى وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ  
وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ

ķāla'llāhu te'ālā ve mā ye'lemu te'vilehu illa'llāhu

ve'r-rāsihūne fi'l-'ilmi yeķūlūne āmennā bihi 48a/9<sup>8</sup>

Hadis iktibası:

<sup>8</sup> "Göklerin ve yerin mirası Allah'ındır. Allah yaptıklarınızdan haberdardır." Âl-i İmrân 3/7.

قَالَ النَّبِيُّ عَمَ الْمُؤْمِنُونَ لَا يَمُوتُونَ بَلْ

يَنْتَقِلُونَ مِنْ دَارِ الْفَنَاءِ إِلَى دَارِ الْبَقَاءِ

ķāle'n-nebiyyu 'aleyhi's-selām el-mu'minūne lā

yemutūne bel yenķālūne min dāri'l-fenāi ilā dāri'l-beķāi 50a/1<sup>9</sup>

Nakşî-Melâmî bir anlayışı benimseyen Abdullah-ı İlâhî'nin eserinde bu anlayışa da ara ara temas ettiği görülmektedir:

*muħakkıķıķdūr melāmiyye bilesin*

*ne yérde bulsañ aña ķul olasın 85b/6*

Metinde klasik Türk edebiyatının kaynaklarından ilm-i tencimeye de yer verilmiştir. Şair, yıldızların durumlarıyla ilgili yorumlar yaparak seretân (yengeç), delv (kova), sevr (boğa) gibi burçların hareketlerine değinmiştir.

Mensur yazılan eserde olduğu gibi manzum eserde de *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye* ifadesi beyitler arasında sık sık geçmektedir. *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye* ifadesinin geçtiği yerlerde, bazı kavramlarla ilgili açıklamalar derkenar kısımlarında yapılmıştır.

*Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*'de ele alınan konular bağlamında bazı dini ve tasavvufi şahsiyetlere göndermeler yapıldığı görülmektedir. Eserde Ebu Hanife, Cüneyd-î Bağdadî, Bâyezîd-i Bistâmî, Hallac-ı Mansur ve Veysel Karanî gibi dini konularda öne çıkan simalarla ilgili hikâyeler ve atıflar dikkati çekmektedir. Şair, bazı bölümlerde ileri sürdüğü düşüncelerinin daha iyi anlaşılması için konuları somutlaştırarak manzum tahkiye tekniğini kullanmıştır.

*işidüp bāyezîd der işbu āyet*

*benüm başum eşed durur be-ğāyet 54b/9*

*cüneyd katında ĩalibler olurdu*

*içinde ol birini hoş görürdi 59b/14*

*ene'l-ħaķ dedügi manşūruñ ey yār*

*egerçi ķaldılar manşūrı berdār 75b/1*

*üveysî dediler böyle gidene*

*gece gündüz göñül yolın güdene 96a/6*

Yazmanın sonunda müstensih tarafından eklendiği anlaşılan nesir biçimde yazılan bölümde müstensih tarafından Abdullah-ı İlâhî'nin vefat tarihi verilmiştir.

#### 5.4. Dil özellikleri

XV. yüzyılda yazılan manzum *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*, dil hususiyetleri bakımından Eski Anadolu Türkçesi döneminin özelliklerini taşımaktadır. Didaktik bir nitelik taşıyan eser genel anlamda sade ve anlaşılır bir dille yazılmıştır. Bununla birlikte tasavvufla ilgili terim ve kavramların anlatıldığı bölümlerde Arapça ve Farsça söz ve tamlamalardan dolayı eserin dili kısmen de olsa ağırlaşmaktadır.

<sup>9</sup> "Müminler ölmezler onlar fani muvakkat olan dünya evinden baki ve ebedi olan ahiret evine göç ederler."



Eserde imla açısından dikkati çeken nokta bazı kelime ve eklerin yazılışlarında görülen çift hareke kullanımıdır. XVI. yüzyılın ortalarında istinsah edilen eserde, müstensihin kelime veya ekin hem eserin yazıldığı dönemde hem de farklı ya da kendi döneminde kullanılan biçimlerini göstermek için böyle bir yöntem geliştirdiği düşünülebilir.

sürüp / sürüp 107a/9, devürsej / devirsej 109b/2, oluban / oluban 111a/5

İmla açısında eserde üzerinde durulması gereken diğer bir husus da bazı yabancı asıllı kelimelerde görülen farklı yazılışlardır. Eser manzum olarak yazıldığı için vezin gereği bazı kelimelerin metinde farklı yazılış biçimlerine rastlanmaktadır.

fâni > fâni 24b/3, zîrâ > zirâ 27a/11, da'vî > da'vi 28a/4

Eski Anadolu Türkçesi döneminde bazı eklerin yuvarlak, bazı eklerinse düz biçimleri kullanıldığı için düzlük-yuvarlaklık uyumu sağlam değildir. Manzum *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye* de dudak uyumu konusunda karışık bir görüntü sergilemektedir. Eserde aynı ekin farklı örneklerde bazen düz bazen yuvarlak ünlüyle kullanıldığı görülmektedir.

geçmediğini 95b/11, vèrdüğini 94b/11, içdigi 104b/11, oldığı 38a/7, kılduğma 49b/12, degül 28b/7, değil 65b/2, görüben 1a/14, varuban 59b/10

XV. yüzyılda yazılan eserde Eski Anadolu Türkçesinin tipik eklerinin kullanımına sıkça rastlanmaktadır. Metinde gelecek zaman kipi için *-IsAr* ekinin çoklukla kullanıldığı görülmektedir. Türkiye Türkçesinde gelecek zaman çekiminde kullanılan *-AcAk* eki metinde sıfat-fiil eki olarak kullanılmıştır. *bulmayısar* 18b/8, *geliser* 15b/7, *gülmeyiser* 10b/12, *olsar* 101a/10, *ölecek şayrı* 50b/7

Eserde duyulan geçmiş zaman çekimi için *-mİş* ekiyle birlikte *-Up* zarf-fiil ekiyle *durur* bildirme biçiminden oluşan yapının da (Gülsevin ve Erdoğan, 2013: 60) kullanıldığı görülmektedir. *çekilmiş* 54a/1, *düşmüş* 90a/4, *kılmış* 89a/1, *görüüp durur* 90b/4, *olup durur* 7b/14, *bulup durur* 58b/11

Teklik 3. şahıs emir çekiminde kullanılan *-gİl* ve zarf-fiil için kullanılan *-UbAn* ekleri, metinde çok kullanılan Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait diğer eklerdendir. *bilgil* 45a/13, *demeğil* 40b/14, *götürgil* 30a/15, *oluban* 79a/12, *dönüben* 21a/14

Yine aynı dönemde fiil çekimlerinde çokluk 1. şahısta görülen *-vUz*, teklik 1. şahısta görülen *-In* eklerinin de metinde kullanıldığı örnekler vardır. *eylerin* 12b/6, *gösterevüz* 63a/10

*Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*'de Türkiye Türkçesinde kullanılan *-dUr* bildirme eki, bunun ekleşmemiş şekli olan *durur* ile yan yana kullanılmıştır. Bu durum, eserin yazıldığı dönemde ekleşmenin tamamlanmadığını göstermektedir (Ergin, 1993: 299). Metin manzum olarak yazıldığı için bu ikili kullanımda veznin de etkisi olduğu söylenebilir. *yoğdur* 97a/5, *hazândur* 99b/9, *kulun durur* 94b/12, *bular durur* 83a/8

Eserde Farsça ve Arapça tamlamaların yanı sıra Türkçe kurallara göre yapılan tamlamalar da hayli fazladır. Ancak vezin gereği bazen tamlamayı oluşturan unsurların yer değiştirdiği görülmektedir. *burhân-ı haķıķat* 45a/12, *miġtâġ-ı ġayb* 48b/10, *zıkr-i haķķ* 102b/1, *ġayru'l-umür* 82b/13, *rabbu'l-beyt* 107a/4, *zġnetü'l-arz* 112b/1, *zamānuġ ġaġalı* 89a/12, *nefsün mekrî* 94a/11, *gözine perde çekilmiş bularun* 54a/1

## Sonuç

Malazgirt zaferiyle birlikte Orta Asya'dan Anadolu'ya doğru başlayan ilerleyişle birlikte tasavvufi düşünce de Anadolu'ya taşınarak yerleşmeye başlamıştır. Moğol istilasıyla birlikte başlayan hareketliliğin paralelinde tasavvufla ilgili birçok tarikat da Anadolu'ya gelmiştir. Bu tarikatlardan biri olan Nakşibendilik, Anadolu topraklarında Abdullah-ı İlâhî ile birlikte yayılmaya başlamıştır. Anadolu'da vahdet-i vücud anlayışını merkeze alan tasavvufi düşüncenin yayılmasında önemli bir rol üstlenen Abdullah-ı İlâhî yetiştirdiği halifeler ve yazdığı eserler ile tasavvuf tarihinde önemli bir yere sahiptir. İlâhî'nin hayatı, düşünceleri ve özellikle *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye* adlı eserinin değerlendirildiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

a. Abdullah-ı İlâhî tasavvufla ilgili birçok konuyu ele alan Türkçe, Arapça ve Farsça eserler kaleme almıştır. Kendisi dışında *İlâhî* mahlasını taşıyan farklı müelliflerin bulunması, yazmadığı halde bazı eserlerin Abdullah-ı İlâhî'ye isnat edilmesine neden olmuştur. Bununla birlikte İlâhî tarafından yazıldığı halde kayıtlarda farklı müelliflere ait olarak gösterilen eserler de vardır.

b. Abdullah-ı İlâhî tarafından yazıldığı kesin olarak bilinen eserler *Keşfü'l-Vâridât*, *Meslekü't-Tâlibîn*, *Zâdü'l-Müşâkîn*, *Necâtu'l-Ervâh*, *Menâzilü'l-Kulûb*, *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye* ve *Necâtu'l-Kulûb*'dur. İlâhî tarafından yazıldığı kesin olmadığı halde ona atfedilen eserler arasında *Risâle-i Es'ile ve Ecvibe*, *Tarikatnâme*, *Esrarnâme*, *Vahdetnâme-i İlâhî*, *Şerh-i Ebyât*, *Şerh-i Esmâ*, *Beyân-ı Vücûd*, *Fütûhat-ı İlâhî*, *Kenzü'l-Esrâr* yer almaktadır.

c. Müellif adı geçmediği için kayıtlarda farklı kişilere atfedilen ancak Abdullah-ı İlâhî tarafından kaleme alınan *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*, tasavvufla ilgili didaktik bir eserdir. Mensur olarak telif edilen *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*'nin giriş kısmında yer alan bilgiler, İlâhî'nin daha önce Farsça yazılan mensur ve manzum *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*'yi Türkçe yazmak isteğinde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla söz konusu eser, mensur ve manzum olmak üzere iki farklı şekilde yazılmış olmalıdır.

d. Mensur olarak yazılan *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*'nin Manisa İl Halk Kütüphanesi, Süleymaniye Kütüphanesi ve İstanbul Bayezid Devlet Kütüphanelerinde farklı nüshaları vardır. Çeşitli araştırmacılar tarafından ele alınan bu nüshalardan bazıları, farklı müelliflerin eserlerini ihtiva eden mecmualarda bulunduğu için ilgili eserin Abdullah-ı İlâhî'den başka müelliflere ait zannedilmiş olması kuvvetle muhtemeldir.

e. Manzum olarak kaleme alınan *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*'nin tek nüshası ise Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Kütüphanesinde kayıtlıdır. *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*'nin mensur ve manzum yazılan metinlerinde geçen ibareler, kullanılan dil ve üslup ilgili eserin müellifinin Abdullah-ı İlâhî olduğunu göstermektedir. Yine İlâhî'nin *Meslekü't-Tâlibîn* adlı eserinde, kendisine ait olan bazı ifadelerin mensur *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*'de de yer alması bunu destekler niteliktedir. Eser muhteva olarak dini, tasavvufi ve ahlaki kavramlar üzerine teşkil edilmiştir.

f. Abdullah-ı İlâhî'nin vefat tarihi dikkate alındığında XV. yüzyılda yazıldığı anlaşılan *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye*, Eski Anadolu Türkçesinin dil özelliklerini taşımaktadır. Türk dilinin bu tarihi devresine ait birçok yapı metinde sıklıkla kullanılmıştır. (gelecek zaman eki: *-IsAr*, 3. Teklik şahıs emir eki: *-Gİl*, zarf-fiil eki: *-UbAn* vb.) Dini-didaktik bir nitelikte olan *Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye* genel olarak sade bir dille yazılmıştır. Ancak tasavvufla ilgili kavramların anlatıldığı yerlerde dil nispeten ağırlaşmıştır.

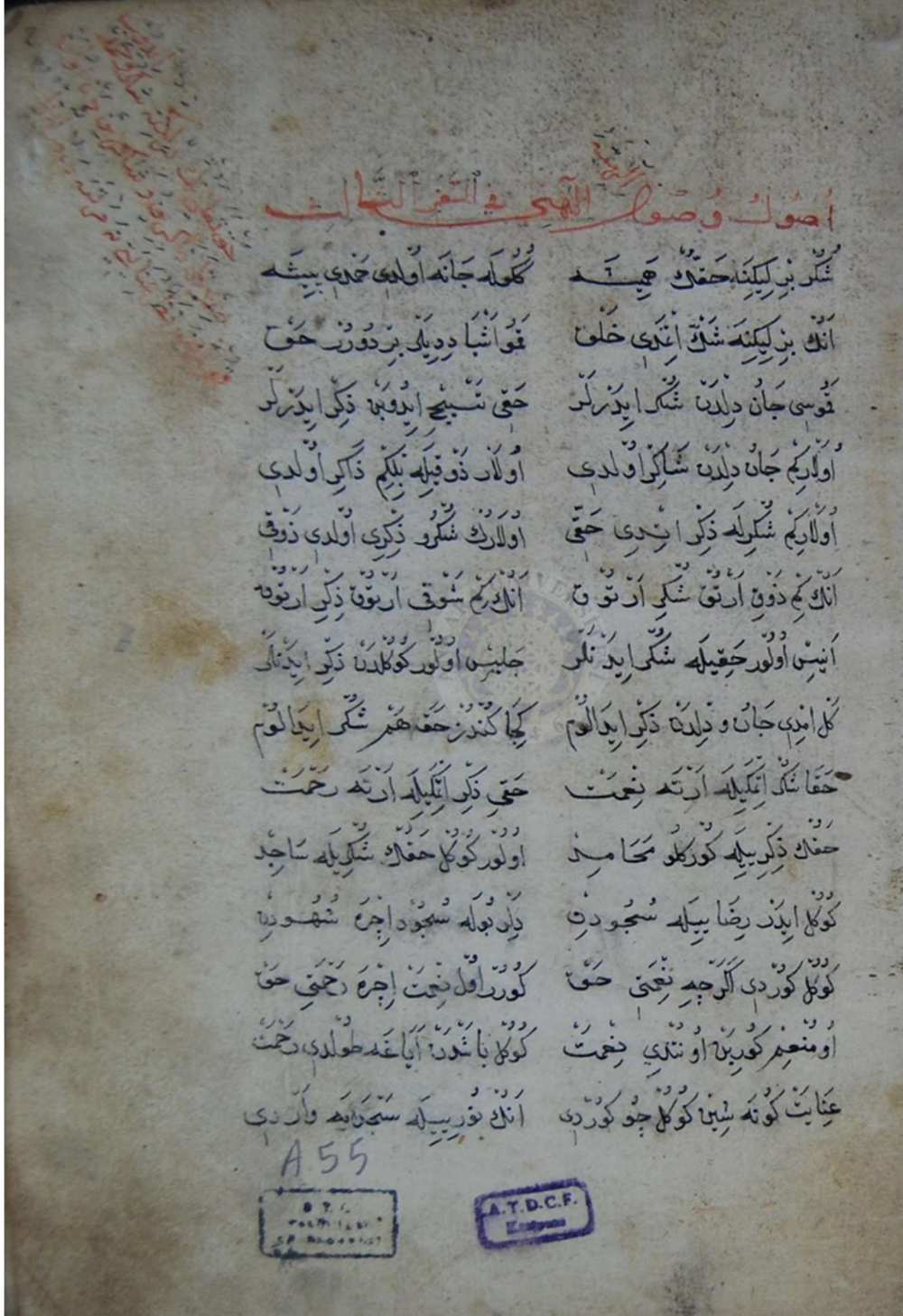
*Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye* ele aldığı konu ve sahip olduğu dil özellikleri açısından hem tasavvuf tarihi hem de Türk dilinin XIII.-XV. yüzyıllar arasını kapsayan Eski Anadolu Türkçesi devresi için önemlidir. Türk insanının geçmiş dönemlerdeki hayat macerasının özellikle inanç boyutunu göz önüne seren bu tür eserler, aynı zamanda Türk dilinin zaman içinde geçirdiği değişimi görme ve anlama imkânı vermektedir. Türkçenin tarihi dönemleri özelinde önemli veriler saklayan bu nitelikteki metinler, Türk düşünce tarihinin seyrine de ışık tutmaktadır. Genel anlamda geçmişten günümüze uzanan çizgide dil, edebiyat ve inanç gibi kültürün önemli unsurlarını sağlıklı bir şekilde değerlendirmeye katkılar sunan böyle dil yadigârlarının gün yüzüne çıkarılarak bilim dünyasına sunulması önem arz etmektedir.

### Kaynakça

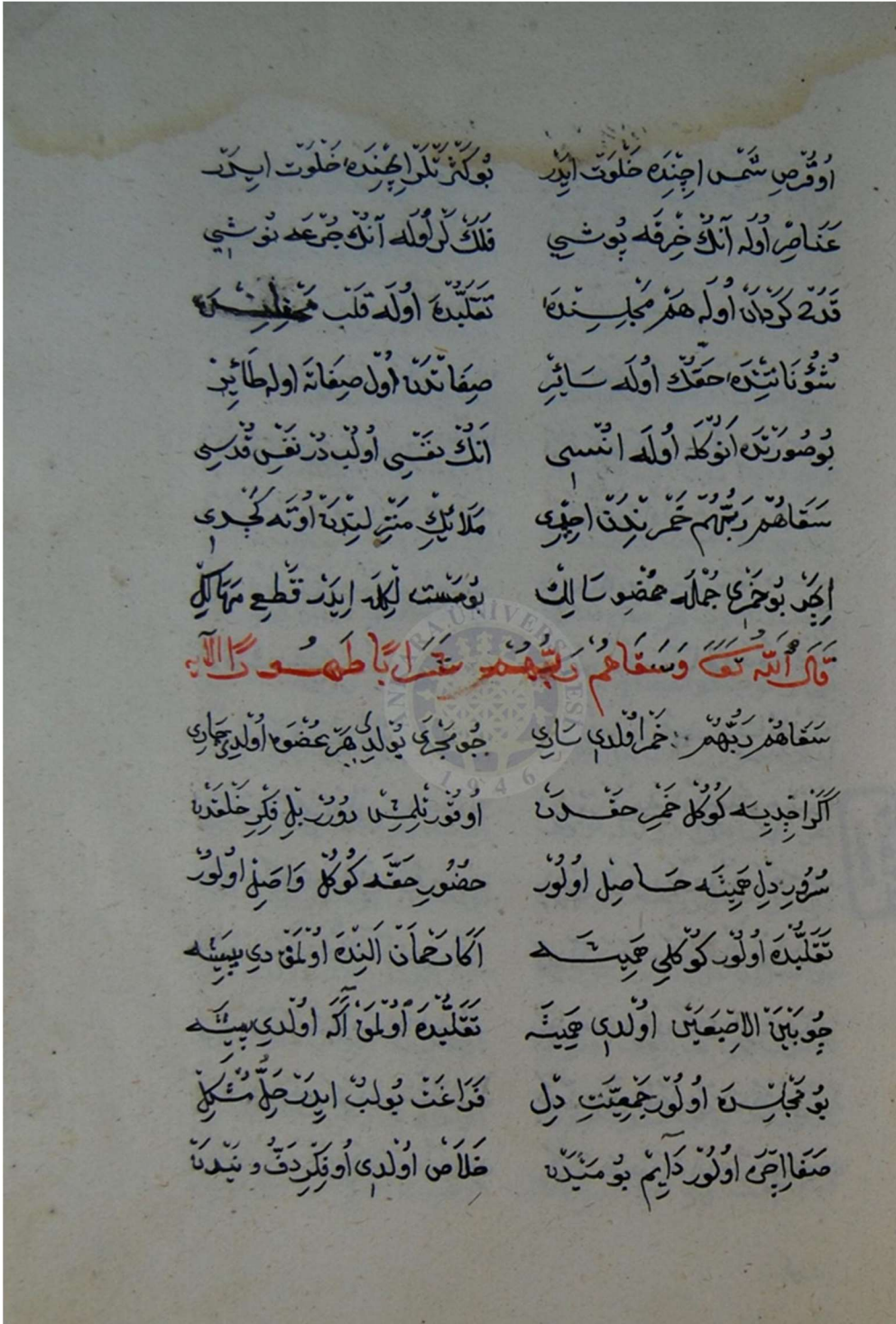
- Akar, M. (1987). *Türk Edebiyatında Manzum Miracnâmeler*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Algar, H. (2006). "Nakşibendiyye", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, Cilt 32, s. 342-343.
- Barkan, Ö. L. (1942). "Osmanlı İmparatorluğunda Bir İskân ve Kolonizasyon Metodu Olarak Vakıflar ve Temlikler", *Vakıflar Dergisi*, II, s. 279-386.
- Biçer, A. (1996). *Abdullah-ı İlâhî ve Meslekü't-Tâlibîn ve'l-Vâsılîn*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Bursalı Mehmet Tahir (1972). *Osmanlı Müellifleri*. İstanbul: Meral.
- Demirli, E. (1995). *Abdullah-ı İlâhî'nin Kefû'l-Vâridat Adlı Eserinin Tahkiki*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Demirtaş, H. (2018). "Nakşibendîlik'in Anadolu'da Ortaya Çıkışının Belgesi: Şeyh Hâce İshak er-Rumî Vakfiyesi", *Vakıflar Dergisi*, Sayı: 50, s. 22-45.
- Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak/Basım/Yayım/Tanıtım.
- Ertaylan, İ. H. (1960). *İlâhî Divanı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi.
- Gülsevin, G., Boz, E. (2013). *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Gazi.
- Kara, M. (1988). "Molla İlâhî'ye Dair", *Osmanlı Araştırmaları*, Sayı: VII-VIII, s. 365-390.
- Kara, M., Algar, H. (1988). "*Abdullah-ı İlâhî*", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, Cilt I, s. 110-112.
- Kayaoğlu, İ. (1990). "Mevlana'nın Çağdaşı Derviş Tarikatları, Babalar, Kalenderler ve Diğerleri", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 31, Sayı: 1, s. 147-155.
- Kılıç, F. (2018). *Âşık Çelebi Meşâ'irü'ş-Şu'arâ*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Köprülü, F. (2017). *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Kufralı, K. (1949). "Molla İlâhî ve Kendisinden Sonraki Nakşibendiye Muhiti", İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, Cilt 3, Sayı: 1-2, s. 129-151.
- Öcalan, H. B. (2002). "Anadolu Selçukluları Zamanında Tasavvuf Düşüncesi", *Türkler*, ed. Halil İnalçık, *Yeni Türkiye Yayınları*, Cilt:VII, s. 462-470.
- Özçelik, Y. N. (1990). *Abdullah İlâhî ve Meslekü't-Tâlibîn ve'l-Vâsılîn*, *Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*.
- Özer, H. (2007). *Yiğitbaşı Ahmed Şemseddîn Marmaravî Usûl-ı Vusûl-ı İlâhiyye (Metin-İnceleme-Gramatikal Dizin)*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Özkan, A. (2006). *Abdullah-ı İlâhî'nin Esranâme Adlı Eseri*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Tek, A. (2012). *Nakşîliğin Osmanlı Topraklarına Gelişi Molla Abdullah-ı İlâhî*. Bursa: Emin.
- Tosun, N. (2015). *Türkiye'de Tarikatlar*, İstanbul: İSAM.
- Uzunçarşılı, İ. H. (2016). *Osmanlı Tarihi*, Cilt 1. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Yavuzer, H. (1988). *Şeyh İlâhî'nin Esrar-nâmesi*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

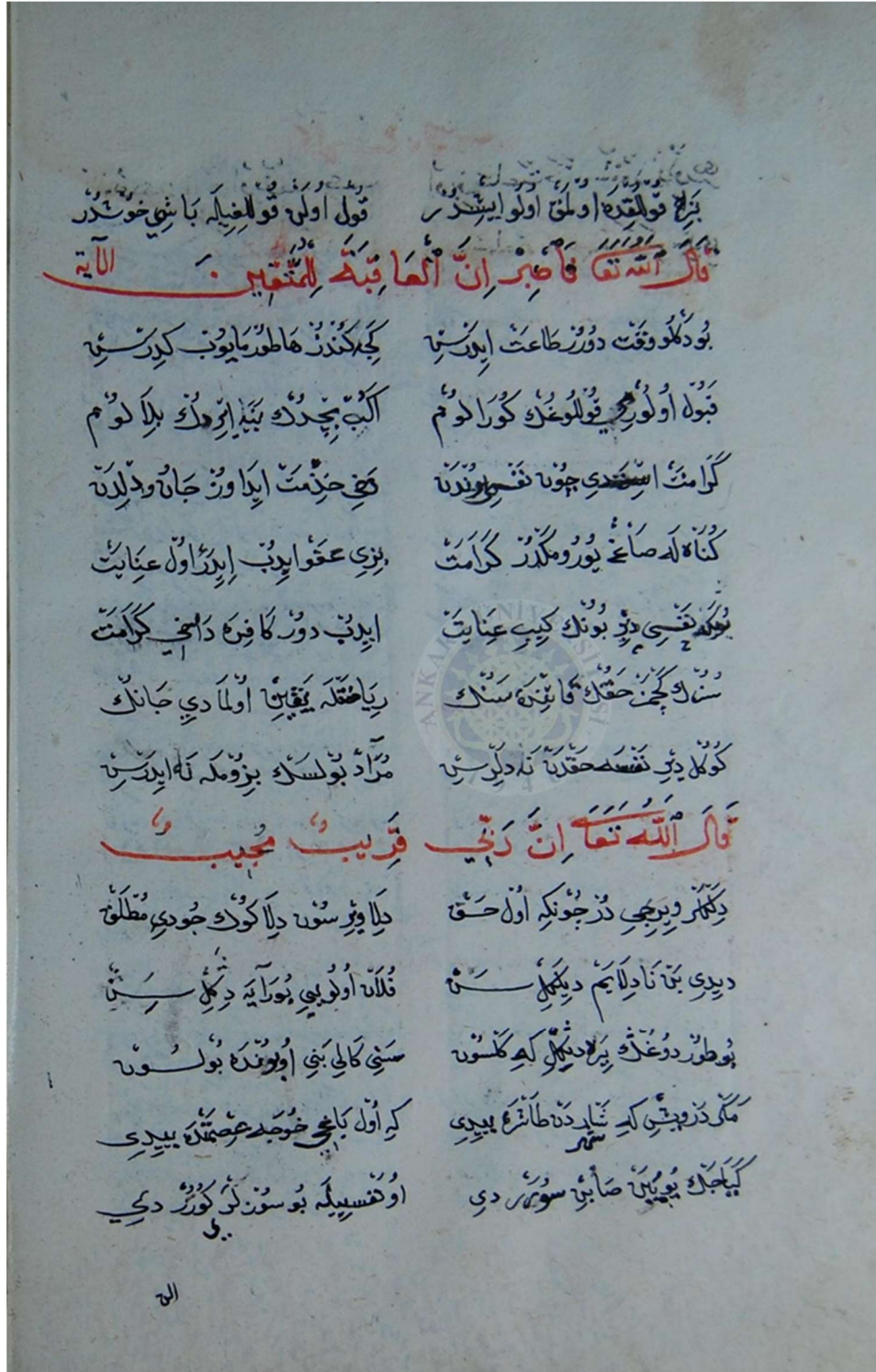
### Usûl-i Vusûl-i İlâhiyye Örnek Sayfalar



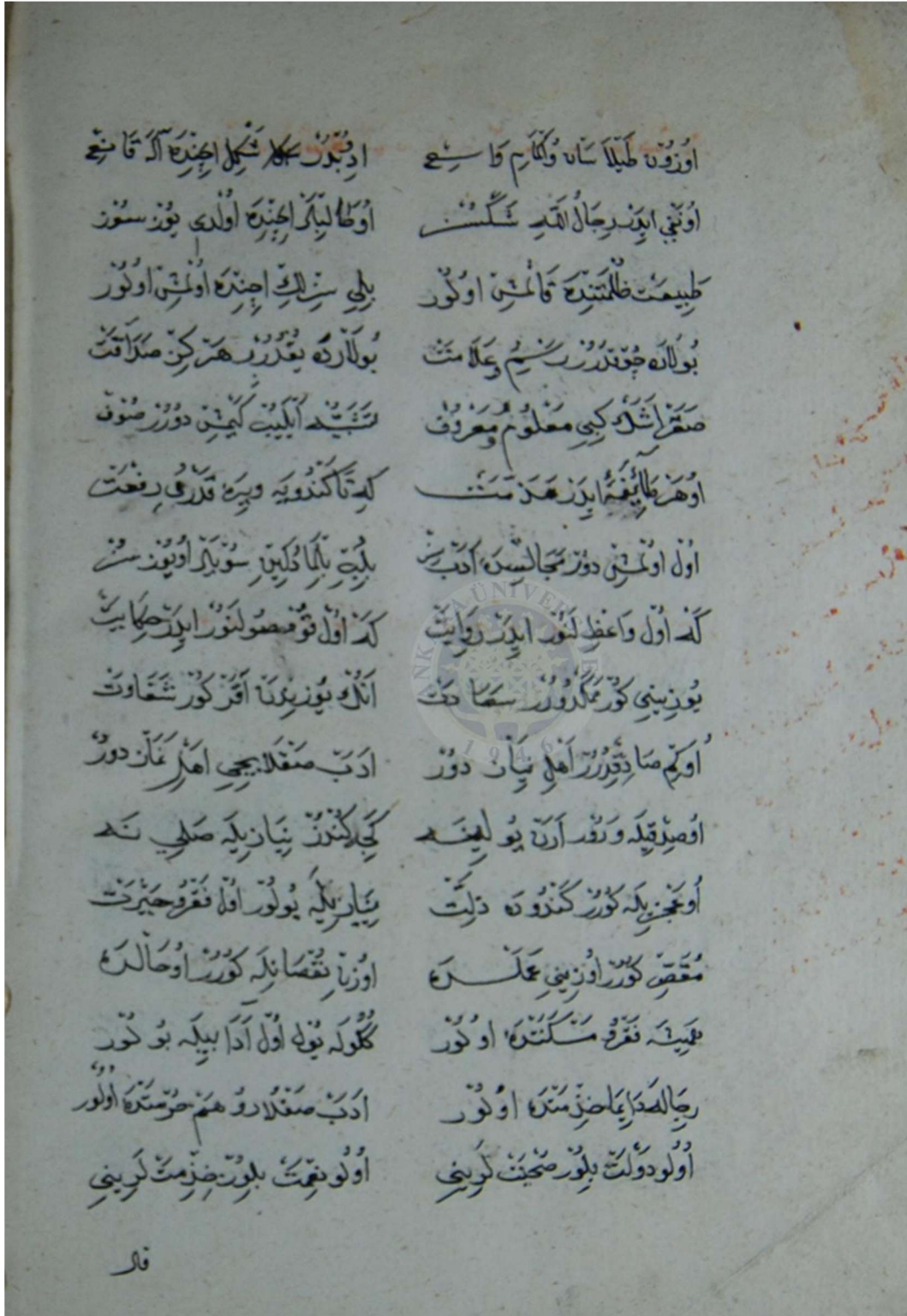
(1. Sayfa)



(57. Sayfa)



(96. Sayfa)



(115. Sayfa)

**27-Seyyid Kutub'un şairliği ve şiirleri****Muhammed Recai GÜNDÜZ<sup>1</sup>****APA:** Gündüz, M. R. (2020). Seyyid Kutub'un şairliği ve şiirleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 461-474. DOI: 10.29000/rumelide.839267.**Öz**

Seyyid Kutub, düşünür ve edebiyat eleştirmeni olmasının yanında döneminin en güçlü şairlerinden biridir. Edebiyat hayatına şiirle başlayıp daha sonra edebiyatın diğer türlerine yönelen Kutub, hayatının son çeyreğinde ise İslam düşüncesi ve İslamî ilimler alanında çalışmalar yapmıştır. Genç yaşta şiir yazmaya başlamış kırk yaşına kadar şiir kaleme almıştır. Kutub'un yayımlanan tek divanı *eş-Şâh 'ül-Mechûl*'dür. Bu divanda bulunan ve zindanda kaleme aldığı *Ahi Ente Hurrun* şiiri bütün dünyada tanınan, onlarca dile tercüme edilen şiiridir. Şiir tecrübesinin yanında şiire ve şaire yönelik görüşlerini ve şiir felsefesini ele almıştır. Bu bağlamda *Muhimmetu's-Şair fi'l-Hayat* kitabını kaleme almıştır. Bu makalede Kutub'un divanı incelenecek ve şiirlerinin muhteviyatı ele alınacaktır. Ayrıca *Muhimmetu's-Şair fi'l-hayat* kitabından da yola çıkılarak şiire yönelik düşüncelerine yer verilecek ve Kutub'a göre gerçek şairin özelliklerine değinilecektir.

**Anahtar sözcükler:** Şiir, Seyyid Kutub, Divanu Seyyid Kutub, *Muhimmetu's-Şair fi'l-hayat***Seyyid Qutb's poetry and his poems****Abstract**

Sayyid Qutb, besides being a thinker, literary critic, was one of the most powerful poets of his period. Qutb, who started his literary life with poetry and later turned to other types of literature, worked on Islamic thought and Islamic sciences in the last quarter of his life. He started writing poetry at a young age and wrote poetry until the age of forty. The only published divan of Qutb is al-Shati al-Majhul (The Unknown Beach). The poem Akhi Anta Hurrun (My Brother you are Free), which took place in this divan and wrote in the dungeon, is a poem that is known all over the world and translated into dozens of languages. Besides his experience in poetry, he dealt with the views and philosophy towards poetry and poets. In this context, he wrote the book Mahammat al-Sha'ir fi'l-Hayah (The Task of the Poet in Life). In this article, the divan of Qutb will be analyzed and the content of his poems will be discussed. In addition, starting from the book of Mahammat al-Sha'ir fi'l-Hayah, his thoughts on poetry will be included and the characteristics of the real poet according to Qutb will be mentioned.

**Keywords:** Poem, Sayyid Qutb, Divan of Seyyid Kutub, *Mahammat al-Sha'ir fi'l-Hayah***Giriş**

Napolyon'un Mısır seferi Arap edebiyat ve tarihinde bir dönüm noktası kabul edilir. Bu sefer aynı zamanda Batı'nın, İslam dünyasına kültür, edebiyat, ekonomi ve siyaset alanlarında nüfuz etmesinin başlangıcı olarak da görülür. Mısır'a giren Napolyon ordusu içinde yer alan doktor, edip, şair, eleştirmen, filozof ve zanaatkârlar sayesinde Mısırlılar, Avrupalılar ile yoğun bir temasa geçtiler. (el-

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Yalova Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati ABD (Yalova,Türkiye), gunduzz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8226-1439 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.11.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.839267]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com



Fâhûrî, 1986, s.11) İşte böyle bir dönemde şartların etkisi ile ortaya çıkan ve oldukça ilgi gören şairlerden birisi Seyyid Kutub'dur.

Tam adı Seyyid b. Kutub b. İbrâhîm b. Hüseyin eş-Şâzîlî'dir. Ekim 1906'da Mısır'ın Asyût şehrine bağlı, Müslümanlar ile Hıristiyanların iç içe yaşadığı, çoğu ailenin geçimini sağladığı tarlalarla çevrili geniş bir araziye sahip olan Mûşâ kasabasında dünyaya geldi. (Aksakal, 2015, II, s.67) Dindar bir ailede yetişen Kutub'un babası, Hindistan kökenli bir aileye mensup olup Mustafa Kâmil'in Milli Parti'sinin etkili üyelerindendi. Altı yaşındayken babası tarafından küttâb medreselerinden birine yerleştirildi, ancak burada okumak istemeyince kasabasında bulunan ilkokulda eğitimine başladı. Bir yandan okul derslerine devam ederken öte yandan hafızlığa başlayan Kutub, burada hafızlığını tamamladı. (el-Azm, 1980, s.20) Hafızlık eğitiminin ardından yazıldığı Mûşâ okulundan 1918'de mezun oldu. 1925 yılında Kahire'de bulunan Daru'l-Ulûm Fakültesi'ne yazıldı ve edebiyat alanında lisans diploması olarak mezun oldu. (Aksakal, 2015, II, s.67)

Fakülteden mezun olduktan sonra birçok resmî görevde bulunan Kutub, Maârif Bakanlığı'nda da birçok görevde bulundu. Bakanlık tarafından ilimlerin metodolojisi üzerine araştırma yapması için Amerika'ya gönderildi. Amerika'dan döndükten sonra gençliğinden beri ilgilendiği gazetecilik üzerindeki çalışmalarını yoğunlaştırdı ve nihayetinde 1953 yılında İhvânü'l-Müslimîn adlı gazeteyi çıkarttı. (el-Ĥattâf, 2017, s.47)

59 yıl yaşayan Seyyid Kutub, ardında edebiyat, edebiyat eleştirisi, şiir ve İslam düşüncesi alanlarında olmak üzere yirmi dokuz kitap bırakmıştır. (el-Ĥalidî, 1994, s.17)

## 1. Edebi kişiliği ve şiir anlayışı

Seyyid Kutub çok yönlü ve kendinde birçok vasfı bir arada barındıran bir insandı. Müslümanlara göre bir şehit ve âlim, düşünörlere göre Müslüman bir düşünür, edebiyat eleştirmenlerine göre bir eleştirmen, edebiyatçılara göre ise o bir şairdir. Esasta Seyyid Kutub hayatının belli dönemlerinde mezkûr alanlara yoğunlaşmış ve bu vasıfların gereğini kendinde ortaya çıkarmıştır. Örneğin yirmili yaşlarda şiire ve çocuk hikâyelerine yoğunlaşırken kırklı yaşlarda edebiyat eleştirilerine eğilmiştir. Elli ve sonraki yaşlarında ise o artık sosyal ve siyasî meselelere yoğunlaşan Müslüman bir düşünürdür. Öyle ki sonraları hapse mahkûm edilmesi bu vasfının bir tezahürü olarak karşımıza çıkmaktadır. (Kutub, 2008, s.5-6)

Kutub'un şiir yeteneği henüz öğrenciyken ortaya çıkmış ve bu da hocalarının kendisine ilgi duymasına neden olmuştur. Hayatının erken döneminde edebiyat ve şiir yarışmalarına katılmış, fikirlerini ve makalelerini *el-Ahrâm* ve *el-Katibu'l-Mısri* gibi ülkenin büyük dergilerinde yayımlamaya başlamıştır. Fikirlerini savunmada ısrarcı olmuş ve bunu yaparken seçmiş olduğu kelime ve cümleler oldukça ilgi çekmiştir. (el-Ced', Cerrâr, 1978, IV, s.26-27)

Seyyid Kutub edebî hayatına şiirle başlamıştır. Tefsir ve diğeri edebî çalışmalarına başlayınca kadar kadar şiirler kaleme almış ve ülkenin farklı yayın organlarında yayımlatmıştır. İlk şiirlerini *eş-Şâh 'ül-Mechûl* ismini verdiği divanında toplamıştır. 1935 yılında ortaya konulan bu divan, 1925-1934 yılları arasında yazmış olduğu *Gölgeler ve Semboller*, *Memleket Şiirleri* ve *Gazel ve Münâcât* başlıklı şiirleri ihtiva etmektedir. Bunun dışında Seyyid Kutub'un *Asdâu'z-Zaman* adıyla yayımlanan bir divanı olduğu belirtilmiş olsa da bu divanın yasaklı listesine konularak imha edildiği iddia edilmektedir. (Sarmış, 1993, s.42) Kutub'un yayımlanmış tek divanı bu olsa da divan dışında da birçok şiir kaleme almıştır. Bu

divandan sonra yazdığı şiirlerinin divandaki şiirlere göre daha kaliteli ve şiirlerde değindiği konulara da daha hâkim olduğu söylenebilir. (Şeliş, 1994, s.24)

*Muhimmetu's-Şa'iri fi'l-Hayat* kitabında şiir ve şairliği konu edinmiş olan Kutub, şiiri ticareti yapılan bir eşya veya eğlence olarak görmemiş, güzel ahlâk ve prensiplerin ortaya konulduğu bir sanat olarak kabul etmiştir. Şiirin kulağa hoş gelen ve dinleyiciyi memnun etmekle yükümlü bir sanattan ibaret olmadığını savunmuş, bu şekilde değerlendirilen şiirin yüzeysel kalacağını ifade etmiştir. Kutub'a göre gerçek şiir, şairin ruhunun derinliklerinden hitap ettiği ve duygularını kapalı ve düşünmeye sevk edici ifadelerle okura aktardığı bir araçtır. Bu aktarım şekli muhatabın duygularının kabarmasına, hayallerinin büyümesine katkı sağlar. Zira gerçek şair, muhatabının önüne sınırları çizilmiş bir alan değil aksine onun ruh dünyasına uçsuz bucaksız bir alan sunar. (Kutub, 1996, s.12; eş-Şemri, 2020, s.118).

Kutub, şiirlerinde tasvire ve hayal gücüne çokça yer verir. Nitekim ona göre tasvir ve hayal ile zenginleştirilmeyen şiir, yüzeysel bir ifadeden öteye geçemez. Öte yandan içerisinde his ve duygu barındırmayan şiiri de şiirden saymadığı gibi onu yazana da şair denmeyeceğini ifade eder. Bu şairleri de "kişiliklerini ve hayattaki rolünü unutan kişiler" olarak değerlendirir. (Kutub, 1996, s.12) Kutub neredeyse bütün çalışmalarında tasvir ve tahyil metodu üzerinde durur. Öyle ki tefsir çalışmalarında dahi tasvir metoduna çokça başvurduğu görülmektedir. Zira ona göre şiirin özelliklerinden birisi de anlatım ve tasviri aynı anda içermesidir. Çünkü bir olayı tasvir olmadan anlatmak onu hikayelediği gibi anlatım olmadan tasvir etmek de onu bir resim düzeyine indirir. Kutub, bir olayı hem en doğru şekilde aktarmak hem de psikolojik atmosferini aksettirmek için anlatımın yanı sıra tasvirin de gerekliliğini savunur. (Sarmış, 1997, s.37)

## 2. Kutub'a göre gerçek şair

Şair yaşadığı topluma ve bu toplumda cereyan eden olaylara kayıtsız kalamaz. Aksine o hayatı en derin şekilde hisseder ve olayları en doğru ve anlamlı şekilde aktarır. Aynı şekilde Kutub da şairin bir olayı en iyi hisseden ve o olayı şahit olandan daha doğru bir şekilde aktarabileceğini ifade etmiştir. (Kutub, 1996, s.13) Dolayısıyla Kutub'a göre gerçek şair, hayatı derin bir şekilde hisseden ve onu okuyucularına aktarandır. Şair, hayatın kendisi ile diğer insanlar arasında aracı kaldığı ve özel bir görev verdiği mümtaz bir şahsiyettir. Dolayısıyla bu seçkin insanda iki özellik bulunması gerekir. İlk olarak hayatı ve dünyayı diğer insanlara göre daha derinden hissetmeli ve anlamalıdır. Bunu hissederken de insanlardan kopmamalı ve onlarla arasına mesafe koymamalıdır. İkincisi, içindeki bu hassas duyguyu okuyucusuna diğer insanlardan farklı olarak derin duygularla aktarmalı, olayları diğer gözlerin gördüğünden farklı biçimde ifade etmelidir. (Kutub, 1996, s.14)

Seyyid Kutub, olayları olduğu gibi aktarmanın kişiyi şair yapmayacağını, aksine onu sadece bir fotoğrafçı olarak göstereceği düşüncesindedir. Çünkü fotoğrafçı gördüğü olay karşısında en etkili kareyi yakalar, üzerinde gerekli düzenlemeleri yapar ve akabinde onu sergiler. Aynı resme bakan kişi ise o olayın öncesini, sonrasını, sonuçlarını yani hikayesini bilmez. Ancak şair, bir olayı baştan sona en güzel ifadelerle, içindeki duygu yoğunluğu ile okuyucusuna aktarır. Yaşadığı duygu yoğunluğunu aktarırken de karşı tarafa hissettirecek en doğru ve güzel ifadeleri seçer. Bir nevi kelimeler sayesinde (o olayın hakikatini kendi ruhi derinliğinde harmanlayarak) olaya bir şair edasıyla bakma olanağı sağlar. Kutub, tam da bu bağlamda şair ile fotoğrafçıyı bir tutanları sert bir dille eleştirir ve aralarındaki farkı *Muhimmetu's-Şa'ir'i fi'l-Hayat* kitabında detaylı bir şekilde ele alır. (Kutub, 1996, s.21)

Şiirde hayalin varlığı ile ilgili tartışmalara değinen Kutub iki gruptan bahsetmiştir. Bunlardan ilki, şairi diğer insanlardan ayıran özelliğin olayı daha seçkin ve cezbedici kelimeler ile aktarmaktan ibaret olduğunu iddia edenler ve şairin duygu ve hayal gücüne inanmayanlardır. İkincisi ise şiirin salt hayalden ve dış gerçekliği olmayan bir metafizikten ibaret olması gerektiğini ve şairin olayı aktarırken kullandığı soyut kelimeler nispetinde yetkin olduğuna inananlardır. Kutub, bu iki görüşü aktardıktan sonra şiirde hayalin olması, ancak hayal kavramına doğru mananın verilmesi gerektiğini savunur. Kutub'a göre hayal, anlaşılmayan bir hakikat ile anlamayan bir insan arasındaki ilişki veya köprü olup hakikati anlaşılır hale getiren şeydir. Hayalin görevi hakikati uzaklaştırmak ve anlaşılmaz hale getirmek değildir.

Seyyid Kutub'un şiirle ilgili görüşlerini ifade etmek için ele aldığı bir diğer tartışma ise şiirin felsefe ile olan ilişkisidir. Bazı kesimler, şiirin gerçeklerden bahsetmemesi gerektiğini savunmuş, gerçeklerden bahseden şiirin felsefeden bir farkı kalmayacağını belirtmiştir. Bununla beraber şiirdeki gerçeklerin yanında bir miktar duygunun da olması gerektiğini söyleyenlere de felsefede de duygunun olduğunu ileri sürmüşlerdir. Seyyid Kutub ise şiirin felsefe ile bir ilgisinin olmadığı görüşündedir. Çünkü ona göre şiir, daha önce de değindiğimiz gibi hakikatlerden bahseder. Ancak bu hakikatleri felsefenin aktardığı şekilde aktarmaz. Çünkü şiirdeki hakikatler her bireyin farklı şekilde anlayabileceği gizli duygu ve hislerin hakikatleridir. (Kutub, 1996, s.33)

Kutub'a göre şairin, şiirlerine yansıtacağı realizm, daha çok içinde yaşadığı toplumun realizmidir. Bu realizm hakikate ne kadar yakın olursa o kadar toplumun gerçeklerine de yakın olur. Ayrıca şair gerçekleri musiki ve nağme ile harmanlayıp his ve duygularını da katarak okuyucusuna aktarmalıdır. Şiirini duygudan yoksun bir şekilde yazmış olan şairin filozoftan farkı olmayacağı gibi musikiden yoksun olan bir şiir de ne kadar duygu barındırırsa barındırsın okuyucunun ilgisini çekmez. Musiki, şiir için en önemli unsurlardan biri olup sanatın en güzel ve gerçek yönünü oluşturur. Çünkü musikinin icra edilmiş şekli aslında şairin şiirini aktarırken yaşadığı ruh halidir. (Sarmış, 1993, s.42)

### 3. Kutub'un şiir eğilimi

Modern dönem Arap edebiyatında bir uyanış olarak görülen Nahda döneminde birçok edip, şair ve eleştirmen yetişmiştir. Edip ve şairlerin artışıyla orantılı olarak Arap edebiyatına batı kaynaklı birçok yeni edebî tür girmiş ve bu edebi türler var olan türlerin ya tamamen yok olmasına ya da anlamlarının değişmesine neden olmuştur.

Söz konusu durum 1919 Mısır devriminden sonra devam etse de bunların karşısında Arap medeniyeti ve kültürünü savunanlar da bulunmaktaydı. Tâhâ Hüseyin (ö.1973) ve Muhammed Hüseyin Heykel (ö. 1956) batı medeniyetini temsil ederken Mustafâ Sâdık er-Râfî (ö. 1937), Abdülvehhâb Azzâm (ö. 1959) ve Ahmed Hasan ez-Zeyyât (ö. 1968) ise muhafazakâr Müslüman Arap medeniyetini temsil ediyordu. Bu iki taraf kadar güçlü olmasa da Selâme Musa'nın (Ö. 1958) temsil ettiği batıyı savunmada aşırıya kaçan üçüncü bir taraf daha vardı.

Bir diğer çatışma da Tâhâ Hüseyin'in başını çektiği yenilikçilerle Mustafâ Sâdık er-Râfî'nin başını çektiği gelenekçilerin çatışmasıdır. Bu çatışmada yenilikçiler edebiyat alanında artık her şeyin yeni olması gerektiğini savunurken gelenekçiler yeniyi tamamen reddetmeyip gramer kurallarına uygun olanları kabul etme yoluna gitmişlerdir. (Hüseyin, 1982, II, s.21) Bu dönemde ortaya çıkan bir diğer grup ise Arap dünyasında romantizmi ön plana çıkaran ve ilk sistematik edebiyat hareketi olarak görülen Divan Grubu'dur. İngiliz edebiyatı ve kültürüne olan bağlılıklarından dolayı İngiliz ekolü olarak da adlandırılan bu ekolün kurucuları Abdurrahman Şükrî, Mahmûd Abbâs Akkâd (ö. 1964) ve İbrahim

Abdulkâdir el-Mâzinî'dir (ö. 1949). Akkâd bu ekolü Arap şiirinin ilk yenilikçi hareketi olarak görmektedir. (Yalar, 2003, s.94)

Şiirleri incelendiğinde Seyyid Kutub'un Divan Grubu ve Akkâd'ın etkisinde kaldığı bu sebeple romantizm türüne eğiliminin olduğu görülmektedir. Kutub, Divan Grubu'nun takipçilerinden biri olarak şiire, şiirin rolüne ve sanatına yeni bir yol ve boyut kazandırmak istemiştir. Zira onun kendi çağdaşları arasında Akkâd'ın öncülüğünü yaptığı yenilikçi hareketten en çok etkilenen şair olduğu söylenmektedir. (Nî'meti, Suleymî, Emîrî, 2013, II, s.347) Birçok konuda ilham aldığı Akkâd, kendisi için "Seyyid Kutub bu çağın en büyük yazarı ve edebiyatçısı olacaktır" cümlesini kurmuştur. Akkâd'ın daha çok edebî yönünden etkilenmiş olsa da düşünce olarak da birçok konuda onu kendisine örnek aldığı görülmektedir. Hürâfelerden arınmış İslam'ın savunulması, Marksizm'e karşı mücadele edilmesi ve özgürlük kavramı, Kutub'un Akkâd'dan etkilendiği düşüncelerin başında gelmektedir. (el-Azm, 1980, s.76-77)

Salah el-Halidî, Akkâd ile öğrencisi Kutub arasındaki benzerliklere dikkat çekmekte hem sosyal hem de düşünce hayatlarındaki benzerlikleri şu şekilde sıralamaktadır:

Her ikisi de Sa'îd olarak adlandırılan ve bedevi coğrafyası olarak görülen topraklarda doğup büyüdü.

İkisi de edebiyata, edebî eleştiriye ve şiire hayatlarının baharı denecek bir dönemde başladı.

Edebî ve sosyal dergilerin yanı sıra farklı parti ve grupların dergi ve gazetelerinde edebiyata dair eserlerini yayımlattılar.

Aynı dönemde Vefd Partisi'nde görev yaptılar ve aynı zamanda ayrıldılar.

Kendilerini edebiyata, araştırmaya ve ilme adadıklarından ikisi de bekar olarak yaşadı.

İslam'a ve İslam düşüncesine dair çalışmalarına hayatlarının olgunluk döneminde yöneldiler.

İkisi de düşünce ve edebiyat alanında adlarının altın harflerle yazılmasına etki eden güçlü ve eşsiz kişiliklere sahiptiler. (el-Halidî, 1994, s.136)

Kutub, romantizm türü şiirleri benimseyen şairlerden birisidir. Onun bu yönünün Mahmud Akkâd ile olan ilişkisinden kaynaklandığı söylenmektedir. Zira Akkâd, kaleme aldığı şiirlerini Kutub'a okutmuş, tahlil etmesini, görüşlerini ve eleştirilerini sunmasını istemiştir. Bundan da anlaşılacağı üzere Kutub, Akkâd'ın şiirlerini bu şekilde inceleme ve romantizm türü şiirleri tanıma fırsatını bulmuştur. Yine Kutub'un Batılı romantizm şiirlerini Arapçaya tercüme etmesi de bu tür şiirleri tanıma ve benimsemesinde etkin rol oynamıştır. (Nî'meti, Suleymî, Emîrî, 2013, II, s.347)

Kutub'un edebî yönde etkilendiği bir diğer kişi Tâhâ Hüseyin'dir. Kutub, Tâhâ Hüseyin'i, kendisinin Eğitim Bakanlığı'nda müdürlük yaptığı, Tâhâ Hüseyin'in ise aynı bakanlıkta müsteşar olduğu dönemde tanımıştır. Hüseyin'e olan ilgisini ve hayranlığını *Kütüb ve Şahsiyyât* (Kutub, 1983, s.104) kitabında dile getirmiş ve onu Eğitim Bakanı olarak görmek istediğini ifade etmiştir. Her ne kadar genç yaşta Tâhâ Hüseyin'i rol model olarak almış olsa da özellikle Yunan ve Fransız edebiyatı ve kültürünün Mısır'da olmaması gerektiğine inanmış ve bu konuda onu eleştirmiştir.

Seyyid Kutub'un şiir ve edebiyat ile ilgilendiği dönemi, kendisinin cehalet dönemi olarak nitelendirdiği gibi bazı iddialar ortaya atılmıştır. Kutub'un divanını derleyen Abdülbâki Muhammed Hüseyin, Kutub hakkındaki bu iddialara cevap vermiş ve onun şairlik yönünü ortaya koymuştur. Hüseyin'e göre Kutub'un edebiyatında ve özellikle şiirinde onun kişiliğine aykırı ve şahsiyetine zarar verecek bir ifade bulunmamaktadır. Bir İslam düşünürü olarak Kutub, değerine gölge düşürecek herhangi bir yola başvurmamıştır. Edebiyatını inceleyen bazı yazarların kendisi hakkında "Şu görüşünü yalanlamıştır"

veya “Bu düşüncesini artık kabul etmemektedir” şeklindeki iddiaları gerçek dışıdır. Zira Seyyid Kutub, İslam dinine ve düşüncesine aykırı hiçbir görüşü benimsememiştir. Edebî eserleri, yaşamış olduğu hayatın bir yansımasıdır. Bu hayatı, yazmış olduğu ve İslam dünyasında büyük ilgi gören *Fî Zılâli'l-Kur'ân* tefsirinin de bir alt yapısıdır. Dolayısıyla Seyyid Kutub, hayatının belirli dönemlerinde yazmış olduğu hiçbir şiiri ve edebi eseri inkâr etmediği gibi, “o görüşlerim misyonunu tamamlamıştır” veya “o görüşlerimi o zamanın ihtiyaçlarına göre yazdım” tarzında bir beyânı bulunmamaktadır. Özetle Seyyid Kutub'un hayatında “Cahiliye Dönemi” denilebilecek bir dönem olmamıştır. (Kutub, 1989, s.17)

### 3. Kutub'un bazı şiir konuları

Kutub'un şiirleri genellikle insan ve toplum merkezlidir. Şiirlerinde hiciv, medih, fahr gibi temalara yer vermediği gibi insanın cinsel dürtülerini harekete geçiren gazellerden de uzak durmuştur. Mersiye türü şiirlere de çok az yer vermiştir. Vatan sevgisi ve özlemi, insan tabiatı, doğa ve İslam toplumun çektiği sıkıntılar, zulme başkaldırı Seyyid Kutub'un şiirlerinde yer verdiği konuların başında gelmektedir.

#### a. Özgürlük

Seyyid Kutub, İnsanların, özgür olan ruhlarını zalimlere satıp köleleştirmesine ve özgür dünya değerlerinin değersizleşmesine dayanamamış ve zalimleri putlara benzeten bir şiir kaleme almıştır. “Hübel”<sup>2</sup> adlı şiirini Mısır'ın ve Mısırlıların içinde bulunduğu duruma ithafen yazarak meydanlarda boy gösteren ve insanları sapıklığa ve fesada götüren yeni bir puttan bahsetmiş, köleliğe ve bu putlara olan kulluğa olan öfkelerini, Abdunnâsır'ın zalim olduğunu ve insanların elinden adaleti ve özgürlüklerini aldığı bilinmesine rağmen insanların onun etrafında olmasına anlam vermediğini dile getirmiştir. (el-Azm, 1980, 113)

هَيْلٌ... هَيْلٌ رَمَزُ السَّخَافَةِ وَالذَّجَلِ	مِنْ بَعْدِ مَا أَنْتَرْتُ عَلَى أَيْدِي الْأَبَاءِ
عَادَتْ إِلَيْنَا الْيَوْمَ فِي ثَوْبِ الطُّغَاةِ	تَنْتَشِقُ الْبُخُورَ تَحْرِفُهُ أَسَاطِيرُ الْنِفَاقِ
مَنْ قِيدَتْ بِالْأَسْرِ فِي قَيْدِ الْخِيَا وَالْإِزْتِزَاقِ	وَتَنْ يَقُودُ جُمُوعَهُمْ... يَا لِلْخَجَلِ
هَيْلٌ... هَيْلٌ رَمَزُ السَّخَافَةِ وَالذَّجَلِ	لَا تَسْأَلُنْ يَا صَاحِبِي تِلْكَ الْجُمُوعِ
لِمَنْ التَّعَبُّدُ وَالْمَثُوبَةُ... وَالْخُضُوعُ	دَعَا فَمَا هِيَ غَيْرَ خُرْفَانٍ... الْقَطِيعِ
مَغْبُودُهَا صَنَعَتْ يَرَاهُ... الْعَمُّ سَامٌ	وَتَكْفَلُ الدُّوَلَارُ كِي يُضْفِي عَلَيْهِ الْإِحْتِرَامِ
وَسَعَى الْقَطِيعُ غَبَاوَةً... يَا لِلْبِطْلِ	

*Hübel... Hübel, rezillik ve yalancılığın sembolü, Kahramanların elleri ile yok edildikten sonra*

*Bugün bize zalimler kılığında geri geldi, Münafıkların hikayeleri ile yakılan buhuru (tütsüyü) koklarlar*

*Arsızlık ve dilencilik prangaları ile bağlanmış olanları yöneten bir puttur, Ne utanç verici bir durumdur bu.*

*Hübel... Hübel, rezillik ve yalancılığın sembolü, Ey arkadaşım sorma bana bu topluluğu*

*Kime ibadet ettiklerini, kimden mükafat beklediklerini ve kime boyun eğdiklerini, bırak onları, onlar ancak birer koyun sürüsüdür*

*O topluluğun tanrısı bir puttur Sam amcanın gördüğü, Saygınlık kazanmasına kefil olan da dolarlardır*

*Bu sürü, “Ey kahraman” diye bunların arkasında yürüyor. (Kutub, 1989, s.289)*

<sup>2</sup> Kâbe'de bulunan en büyük putun torunu olarak görülen putun adıdır. Bir eli kırık olduğu için Kureyşliler tarafından kendisine altından bir el yaptırılmıştır. Kırmızı akik taşından insan suretinde yapılmıştır.

## b. Zindan şiirleri

1954'te Cemal Abdunnâsır'a karşı girişilen başarısız suikasttan sorumlu tutulan Müslüman Kardeşler örgütü yöneticileriyle birlikte Seyyid Kutub da tutuklanmış ve on beş yıl hapse mahkûm edilmiştir. Hapishane şartlarında sağlık durumu iyice bozulan Seyyid Kutub, cezasının on yıllık kısmını çektikten sonra 1964'te tahliye edilmiştir. Hapisten çıktıktan sonra bir grup Müslüman Kardeşler Cemaati mensubuyla birlikte teşkilâtı yeniden canlandırma faaliyetlerine katılması sebebiyle 1965'te tekrar tutuklanmış, uzun süren yargılama sonunda idam cezasına çarptırılıp ve 1966'da cezası infaz edilmiştir. (Görgün, 2006, XXXVII, s.64-68)

Zindanda kaldığı süre içerisinde davasına bağlı kalarak dışarıda olan kardeşlerine şiirleri ile mesajlar vermiştir. Zindanda olan bir kişinin, zindandan ve ona işkence edenden daha güçlü olduğunu, zindanda olan mümin kişinin hâkim olan yöneticiden daha üstün ve mutlu olduğunu ifade ederek onları daha çok fedakârlık yapmaları ve daha aktif olmaları gerektiği konusunda uyarmıştır. (el-Azm, 1980, s.114-115)

Zindandayken ara sıra koğuş dışına çıkmasına izin verilen Kutub, tek başına dolaşırken demirlerinin arkasından bir elin onu hararetle selamladığını görmüş ancak kim olduğunu çıkaramamıştı. Bu durumdan etkilenen ve kardeşlik ve cihat duyguları kabaran Kutub, “Kardeşim” adlı şiiri kaleme almıştır. Yazdığı bu şiir edebiyat dünyasında büyük bir yankı uyandırmış ve bu şiire büyük şairler tarafından cevap verilmiştir. (el-Ced', Cerrâr, 1978, IV, s.38)

أخي أنت حرٌ بِنِلكَ القُيُودِ	أخي أنت حرٌ وراءَ السُّدُودِ
فماذا يَضِيرُكَ كَيْدُ العَبِيدِ	إِذا كُنْتَ بِاللهِ مُسْتَعَصِمًا
وَيَشْرِقُ فِي الكُونِ فَجْرٌ جَدِيدُ	أخي سَتَبِيدُ جُبُوشَ الظُّلَامِ
تَرَى الفَجْرَ يَرْمُقُنَا مِن بَعِيدِ	فَأَطْلُقْ لِرُوجِكَ إِسْرَاقَهَا

*Kardeşim sen parmaklıklar ardında da olsan özgürsün, Kardeşim sen prangalara vurulsan da özgürsün*

*Sen Allah'a bağlı olduğun zaman, sana kölelerin tuzağı ne zarar verebilir ki*

*Kardeşim karanlığın ordularını kökten yok edeceksin, ve bununla yeryüzünde yeni bir sabah doğacak*

*Sen ruhunu bu fecrin doğuşuna teslim et, O zaman fecrin bizi uzaktan karşıladığını göreceksin (Kutub, 1989, s.291)*

Bu şiire, Iraklı şair Velid el-A'zamî (ö. 2004), “Mücadele Yankısı” şiiri ile cevap vermiş ve kendisini selamlamıştır. (el-Ced', Cerrâr, 1978, IV, s.37)

تَلُوحٌ بِوَجْهِكَ سَيِّمًا السُّجُودُ	أخي يا مُقِيمًا وراءَ السُّدُودِ
فَلَنْ تَسْتَكِينَ لِحُكْمِ العَبِيدِ	فَمَهْمَا أَعَدَّ العَدَى مِنْ قُيُودِ

*Ey parmaklıkların arkasındaki Kardeşim, secde izleri yüzünde parlıyor*

*Düşmanlar seni prangalara vursa da, kölelerin hükmüne boyun eğmezsin. (el-Ced', Cerrâr, 1978, IV, s.37)*

## c. Ülkesindeki olaylara dair şiirleri

Seyyid Kutub, ülkesi Mısır'a aşık bir insandır. Ülkesinde yaşanan olaylara, haksızlıklara, zulümlere ve münasebetlere kayıtsız kalmamıştır. Çünkü şair olmasının yanında vatanperver bir kimlik taşımaktadır. Bedari'de<sup>3</sup> yaşanan trajediyi *Me'satu'l-Bedari* adlı şiirinde kaleme almış ve o sahneleri canlandırmıştır. Başka bu trajedinin sembolü olan ve feci şekilde katledilen Me'mun el-Bedari'den ve Bidari halkına olan

<sup>3</sup> Bidari, Mısır'ın Asyut vilayetinin doğusundaki merkezlerden birisidir.

zulümlerden bahsetmiştir. Özellikle de hapse atılan Bedari tutuklarının çektiği sıkıntılara yer ayırmıştır. Bu vahşeti yapanların vahşi hayvanlardan daha alçak olduklarını ifade etmiştir. Bu zulme sessiz kalanlara da özellikle hayvan hakları savunucuları üzerinden seslenerek insanın bir hayvandan daha değersiz görülmemesi gerektiğine işaret etmiştir. Bu suskun takımın bir yandan kedi ve köpeklerin haklarını savunurken diğer yandan işkence gören ve zulmün her çeşidini tadan insanları görmezden geldiklerine dikkat çekmiştir. Hayvanlar güvenle Mısır'da yaşarken, insanların evlerinden tecrit edilmesini ve haksız yere hapsedilmesini, zalimlerin de cezalandırılması gerekirken el üstünde tutuluyor olmalarını sorgulamıştır. (Ni'meti, Suleymî, Emîrî, 2013, II, s.356; Kutub, 1989, s.281)

ما ذلك العرضُ الشَّرِيفُ يُتَأَمُّ؟  
ومن الذي سَامَ النُّفُوسَ مَهَانَةً  
من كَلِمَا عَوْرَاءِ تُكْشِفُ جَهْرَةً  
وَكِرَامَةً يَشْتَتِطُّ فِي تَحْقِيرِهَا  
فِي أَيِّمَا بَلَدٍ نَعِيشُ؟ وَأَيِّمَا  
عَهْدٍ نُسَامُ الْخَسْفُ فِيهِ وَنُبْتَلَى  
وَحَشِيَّةٌ كَشَفَ الزَّمَانَ جَبَابِهَا  
الْوَحْشُ يَفْتَكُ جَائِعًا وَيَعِفُّ عَن  
يَا أَيُّهَا الرُّفَقَاءُ بِالْخَيَوَانِ لَا  
فِي مِصْرَ قَدْ تَلَقَى الْكِلَابُ رِعَايَةَ  
فِي مِصْرَ لَا يَلْقَى الْمُسِيءَ جَزَاءَهُ  
فِي مِصْرَ مَا لَا يُحْفَظُ النَّارِيخُ مِنْ  
فِي مِصْرَ! لَوْ فِي مِصْرَ بَعْضُ كِرَامَةٍ  
مَاذَا يَعْزُّ عَلَى الْهَيَوَانِ نَصُونَهُ؟  
الموت؟ يا للموت! أشرف شيرعة

وَيَسِيلُ - مِنْ حَنْقٍ - حَوَالِيهِ الدَّمُ؟  
يَأْبَى وَيَأْتَفُّهَا الذُّلُورُ الْأَعْجَمُ؟  
وَيُهَانُ مِنْهَا مَا يُصَانُ وَيُكْرَمُ  
نَذِلُ حَقِيرِ الْقَلْبِ لَا يَتَأْتَمُّ  
عَهْدٌ يَمُرُّ عَلَى الْكِسَانَةِ مُظْلِمٌ  
نَقَمَا إِذَا قُمْنَا نَضِجُ وَنُنْقَمُ  
لَا بَلْ أَسْدُ مِنَ الْوَحُوشِ وَأَطْلَمُ  
فَتُكَايِبُهُ إِذَا مَا يَعْجُبُ وَيَطْعَمُ!  
تَنْسُوا أَنْسَابًا تَتُنُّ وَتَأْلَمُ  
بَيْنَا يُحْقَرُ شَعْبِهَا وَيُحْطَمُ!  
لَا بَلْ يَكْفَأُ دُونَهُ وَيُكْرَمُ  
فُحْشٌ يُعْجُبُ بِهَا وَفُحْشٌ يُكْتَمُ  
غَضِبَتْ وَفَارَ عَلَى جَوَانِبِهَا الدَّمُ!  
لَمْ يَبْقُ مِنْ حُرْمَاتِنَا مَا نُكْرَمُ  
مما نسام به ومما نوسم

*Bu şerefli namusu asla kirletilmez, kinlerinden etrafında kanlar akıtılıyorken*

*Bu insanlara alçakça davranan kimdir? Bir cahil ve gariban bile kabul etmeyip boyun eğmeyecektir*

*Kimdir bu kadınları açıkça kirleten, şerefine ve namusuna gözünü diken*

*İzzeti ayaklar altına aldı, günah olduğuna aldırmayan bir zavallı ve alçak*

*Hangi ülkede yaşıyoruz biz, Kinane (Mısır) hangi karanlık dönemden geçiyor?*

*Öyle bir dönem ki yok ediliyoruz ve sınıyoruz, ancak ayağa kalkarsak ses çıkartırız nefret kusarız*

*Öyle bir vahşilik ki zaman onun perdesini aralar, bu yaptıkları vahşilerden daha zalim ve kötü*

*Çünkü vahşiler aç iken öldürür, karnı doyduğunda da o avını bırakır*

*Ey hayvanlara şefkat gösterenler! İnleyen ve acı çeken insanları da unutmayın*

*Mısır'da hayvanlar gözetim altında tutulurken, halkı zelil duruma düşürülüp param parça ediliyor*

*Mısır'da suçlu cezasını çekmediği gibi ödüllendirilir ve baş üstünde tutulur*

*Mısır'da tarihe sığmayacak kadar yayılan ve gizlenen fuhşiyat vardır*

*Mısır'da, şu Mısır'da azıcık şeref olsaydı öfkelenir ve her tarafı kan revan olurdu*

*Şerefimizi korumamızı gerektirecek ne kaldı ki! Saygı duyacağımız bir şerefimiz kalmadı ki*

*Ölüm, ah Ölüm! Böyle davranılmaktan ve bu şekilde damgalanmaktansa en güzel yol ölümdür. (Kutub, 1989, s.281-282)*

#### d. Vatana ve geçmişe özlem

İnsan, gurbette olduğunda vatanına olan özlemi daha da artar. Bu özlemi hafifletmenin yolu vatanına dair anıları hatırlamak ve onlardan bahsetmektir. Bu da insanın çocukluğunda, köyünde, kasabasında ve ailesi içinde olan olayları hatırlaması ve o sahneleri zihninde canlandırmasıyla gerçekleşir. Seyyid Kutub da romantik ve duygusal bir şair olmasının da etkisiyle bu tür şiirleri çokça ele almıştır. “el-Hanîn”<sup>4</sup> başlığı altında topladığı şiirlerinde çocukluğa dönüş, geçmişe özlem, köy geceleri ve bunun dışında unutamadığı sahneleri canlandırdığı bir çok temaya yer vermiştir. *Cevle fi A'maki'l-Mâdi* şiirinde olayların üst üste geldiği zamanlarda cereyan eden olaylara tepkisiz kaldığından dolayı mutlu olduğu o eski günleri yad etmiş ve o günlere geri dönmeyi arzulamıştır. Eski günlere veya eski insanlara olan vefa borcunu ödemenin asgari yolunun onları hatırlamaktan geçtiğini vurgulamaktadır.

وَأَعِيدَا إِلَيَّ عَهْدَ الْأَمَانِي	حَدِيثَانِي بِمَا مَضَى حَدِيثَانِي
لَا أَبَالِي بِخَادِنَاتِ الزَّمَانِ	وَأَذْكُرَا لِي زَمَانَ عَشْتِ طُرُوبَا
كُنْتُ فِيهَا كَالْحَالِمِ الْوَسْنَانِ	وَصِفَا لِي أَلْيَالِيَا قَدْ تَقَصَّاتِ
دَوْلْحَنَ الطُّيُورِ عَدَبَ الْأَغَانِي	صَوَّرَا لِي الرِّيَاضَ وَالزَّهْرَ وَالْوَر
لَا تَصَدِّدِي لَهَا يَدُ الْبَسِيَانِ	وَأَعِيدَا لِمَسْمَعِي ذِكْرِيَاتِ
لَيْسَ لِي سَلْوَةٌ سِوَى التَّخَانِ	وَأَسْمَحَا لِي بِزُفْرَةٍ وَخَنِينِ
لَأُرَى الدَّمْعَ فَوَقَ كُلِّ بَيَانِ	وَاعْفُرَا لِي دُمُوعَ عَيْنِ فَيَّي

*Bana geçmişten bahsedin ve umutlarımın olduğu o döneme götürün beni*

*Neşeli olarak yaşadığım zamanı hatırlatın bana, olayları hiç umursamadığım*

*Yavaş yavaş biten o geceleri anlatın bana, o zamanlar gafil bir hayalperesttim*

*Bana bahçeleri, çiçekleri, gülleri ve kuşların civıltısını tasvir edin, o civıltıların sesi ne güzeldi*

*Kulaklarıma asla unutulmayacak olan o hatıraları tekrar dinletin*

*İniltilerimi ve özlememi mazur görün, çünkü özlem duymaktan başka bir tesellim yoktur.*

*Gözlerimin yaşlarının kusuruna bakmayın, çünkü ben gözyaşını her açıklamadan daha üstün görüyorum*  
(Kutub, 1989, s.74)

Duygusal bir şair olduğundan eskiye olan özlemine genellikle “köy” ile ifade etmiştir. Ancak köy ile şehir arasındaki farkı da ortaya koyarak üzerinde durmuş, toplumsal bir şair olduğunu da unutturmamıştır. *Reyhane'ti'l-'Ûlâ evi'l-Hirmân* (Kutub, 1989, s.89) şiirinde köye olan özlemine dile getirirken köylerin yokluk, sıkıntı ve mahrumiyet yerleri olduğunu da vurgulamış ve bu duruma olan üzüntüsünü beyan etmiştir.

Amerika’da olduğu dönemde ülkesine olan özlemi artmış, *Hutâfu Rûhin Fi Leyletin Dafî' min Leyâli Kaliforniya* şiirinde bu özlemi satırlara dökmüştür. Ülkesinin ve köyünün hasretiyle yandığını, akrabalarını, dostlarını özlediğini ifade etmiştir.

فِي الْجَوِّ يَا مِصْرُ دِفْءٌ	يُذْمِي إِلَيَّ خَيَالِكِ
وَتَسْتَجِيشُ حَنِينِي	إِلَى اللَّيَالِي هُنَالِكِ
وَلَأَمْسِيَاتِ السُّكَارِي	تَشْوِي تَلْفُ خَيَالِكِ
وَتَسْمَعُ فَيَاكَ تُسْرِي	رِيَانَةً مِنْ جَمَالِكِ

<sup>4</sup> Bu başlık altındaki tüm şiirleri için bkz. Seyyid Kutub, *Divan Seyyid Kutub*, thk. Abdalbaki Muhammed Huseyin, Daru'l-Vefâ, Mansure 1989, s.73-102.



نَجْوَاكَ مِلْءُ فُوَادِي      تُرَى خَطَرْتِ بِبَالِكَ  
 فِي النَّفْسِ يَا مِصْرُ شَوْقُ      لِحَطْرَةٍ فِي رُبَاكَ  
 لِضَمَّةٍ مِنْ تَرَاكَ      لِنَفْحَةٍ مِنْ هَوَاكَ  
 لِلْيَلَّةِ فِيكَ أُخْرَى      مَعَ الرَّفَاقِ هُنَاكَ  
 ظَمَأُنُ تَهْتَفُ رَوْجِي      مَتَى تُرَانِي أَرَاكَ؟

*Ey Mısır havada bir ılık var, bu hava bana senin hayalini yaklaştırıyor*

*Yine bu hava oradaki gecelere olan özlemimi harekete geçiriyor*

*Sarhoş gecelerin bir ayıyaşısı vardır senin hayaline sarılan*

*O gecelerin bir hoş esintisi vardır güzelliğinden hayat dolu esen*

*Sana dair fısıltıların gönlümü doldurur, bilmem hatırlar mısın*

*Ey Mısır! Dağlarında geçen her anıya dair özlemim var*

*Toprağına sarılmayı ve havandan bir soluk almayı özledim*

*Orada dostlarla geçen geceleri özledim*

*Sana susmuş halde ruhuma sesleniyor, Acaba ne zaman göreceğim seni (Kutub, 1989, s.99)*

### e. Devrim şiirleri

Zulmü ve boyunduruğu kabul etmeyen Kutub, devrimi ateşleyen, müjdeleyen ve ona çağıran isimlerin başında gelmektedir. Devrimin hazırlık ve planlama işlerini yürüten ekipte yer almış, devrim gerçekleştiğinde de ilk safta mücadele etmiştir. Ancak daha sonra devrimi yürütenlerin İslam anlayışına ters davranması üzerinde onlarla yollarını ayırmıştır.

Devrime katılan Müslüman Kardeşler üyelerinden tutuklanan ve işkence görenlerin ilkidir. Devrim mahkemesi tarafından on beş yıl hapis cezasına çarptırılmış ancak birden fazla müzmin hastalığa yakalanmasından dolayı bu cezasının çoğunu Liman Turreh Hastanesi'nde geçirmiştir. 1964 yılında Irak cumhurbaşkanının araya girmesiyle sağlık affı alarak hapisten çıkarılmış, ancak çok geçmeden darbe planlaması yapmak iddiasıyla tekrar tutuklanmıştır. Türü işkencelere maruz kalmasına rağmen hiçbir zalime ve İslam dışı yönetime boyun eğmemiştir. (el-Halidî, 1994, s.16)

تَبْعُونَ الاسْتِقْلَالَ؟ تَلْكَ طَرِيقُهُ !      وَلَقَدْ أَخَذْتُمْ بِالطَّرِيقِ فَيَمِّمُوا  
 وَهُوَ الْجِهَادُ حَمِيَّةٌ جَسَامَةٌ      مَا إِنْ تَخَافُ مِنَ الرَّدَى أَوْ تُحْجَمُ

*Bağımsızlık mı istiyorsunuz? Tek yol da o zaten, doğru yoldasınız ilerleyin*

*Bu cihat çok çetin ve zordur, ne ölümden korkulur ne de geri dönülür (Kutub, 1989, s.277)*

### f. İslam dünyası

Seyyid Kutub'un her ne kadar ülkesi Mısır'a daha ilgili olduğu aşikâr olsa da İslam ülkelerinin sıkıntılarını da dile getirmekten kaçınmamıştır. Filistin trajedisine değinmiş ve Filistin cihadını desteklediğini açıklamıştır. Yine Mısır ve Sudan kardeşliğine yer vermiş ve Sudan'da İngiliz sömürgeci ile mücadele uğruna şehit edilen Sudanlı genç Ubeyd'i *Batal* şiirinde ele almış ve ona mersiye düzmüştür. Ubeyd'in, işgalci güçlerin zindanlarında şehit edilmesine sessiz kalmamıştır. İslam için mücadele eden bu gencin Mısırlı gençlerin dikkatini çekmemesini ve içinde buldukları eğlence ve vurdumduymazlığı sert bir dille knamıştır. Daha sonra da Doğu'yu yani İslam ülkelerini bir olmaya ve

işgal girişimlerine karşı dik durmaya davet etmiştir. (Ni'meti, Suleymî, Emîrî, 2013, II, s.355; Kutub, 1989, s.259)

مَصْرَعُ الْجَبَّارِ بَيْنَ الْعِظْمَاءِ	سَجَلِي يَا أَرْضُ وَاِزْعَى يَا سَمَاءِ
أَوْ تُدَكُّ الْأَرْضُ أَوْ تُطْوَى السَّمَاءُ	مَصْرَعُ الْجَشَامِ مَا إِنْ يَنْتُنِي
أَفَأَنْتُمْ حَيْثُ يُخَيِّبِكُمْ دُعَاءُ؟	يَا شَبَابَ النَّيْلِ مَاذَا؟ وَيُحْكَم!
فِي الْأَمَانِي وَالتَّعَلَّاتِ الْوَضَاءِ	يَا شَبَابًا نَكَبَ النَّيْلُ بِهِ
فِي قَتَى السُّودَانَ كَيْفَ الشُّهْدَاءِ؟	يَا شَبَابَ النَّيْلِ هَلْ أَبْصُرْتُمْو

*Ey Yeryüzü hafızana al ve ey gökyüzü önemse, kahramanların içindeki bu büyüğün ölümünü*

*Yer parçalanmadığı ve gökyüzü birbirine girmediği sürece asla pes etmeyen kahramanın ölümüdür bu*

*Ey Mısır gençliği! yazık size, duanın bile size fayda etmeyeceğini biliyor musunuz?*

*Nilin umutlarda, parlak hayallerde gözden çıkardığı ey gençlik!*

*Ey Nil gençliği! Sudan'da bir gencin nasıl şehit edildiğini gördünüz mü? (Kutub, 1989, s.260)*

*es-Selâm'ul- 'alemî ve'l-İslam* kitabından da İslam dünyasını tek millet olarak görmesinin yanında Müslüman olmayan ülkelerde dahi İslam'a ve Müslümanlara dair sorun ve çözümleri dile getirmesi onun İslam dünyasına dair görüşlerini ortaya koymaktadır. Kutub, *İle'l-Biladi's-Şakika* şiirinde Filistin halkının yaşamış olduğu sıkıntıları dile getirmiş, Filistin üzerinde Doğu Sorunu'na dikkat çekmiş ve batının eli kanlı olduğuna işaret etmiştir. Mısır halkının Filistinli kardeşlerinin yanında durduğunu ve acılarını paylaştığını dile getirmiş, toprağa dökülen her kanın bir zafer olarak ortaya çıkacağını belirtmiştir.

فَالنَّصْرُ يَنْبُتُ حَيْثُ يُهْرَأُ الدَّمُ	عَهْدٌ عَلَى الْأَيَّامِ أَلَا تُهَزَّمُوا
أَنْ سَوَفَ تَحْيَوُا بِالْإِمَاءِ وَتَعْظُمُوا	فِي جِبِنٍ تُعْتَبَطُ الْإِمَاءُ فَأَيُّقُونُوا
وَالعَرَبُ يَا للعَرَبُ يَا للْعَرَبِ يُضْرِبُهُ الدَّمُ	الشَّرْقُ يَا للشَّرْقِ تِلْكَ دِمَاؤُهُ
حُرْمَاتِهِ الكُبْرَى وَكَيْفَ تَهْجَمُوا؟	الشَّرْقُ وَيَحِ الشَّرْقُ كَيْفَ تَقَحَّمُوا
مِنْ مِصْرٍ يَبْعَثُهَا فَوَادُ مُفْعَمٍ	طَالَ الْإِسْتِقْلَالَ تِلْكَ تَحِيَّةٌ
إِخْوَانِنَا فِيمَا يَلِدُ وَيُؤَلِّمُ	إِخْوَانِنَا فِي الْحَالِ وَالْعُقْبَى مَعَا
تَهْفُو إِلَيْكُمْ بِالْقُلُوبِ وَتُعْظِمُ	مِصْرُ الْفَتَاةُ وَمَا تَزَالُ فِتْيَةٌ

*Asla yenilmeyecekler söz olsun, Kanın akıtıldığı yerde zafer ortaya çıkacaktır*

*Kanlar oluk oluk akıtıldığında bilin ki sizler kanla dirilecek ve büyüyeceksiniz*

*Ah Doğu ah, bu kanlar hep onun, Batı ise kan dökmek onun içine işlemiş*

*Yazık şu doğuya, namusunu ve mukaddesatını nasıl da çiğnediler ve saldırdılar*

*Bağımsızlık mücadelesi uzun sürdü, Mısır'dan samimi gönülden gönderilen bir selamdır bu*

*Şu an kardeşimiz olan güzel sonuçta da kardeşimizdir, acıda kardeşim olan bollukta da kardeşimizdir*

*Mısır ki gençtir ve genç kalacaktır, size kalbiyle sesleniyor ve size saygı duyuyor. (Kutub, 1989, s.279)*

## h. Gazel ve sevgi

Seyyid Kutub'un şiirleri incelendiğinde sevgi, en çok üzerinde durduğu ve divanında en çok yer verdiği konuların başında gelmektedir. Bunları gazel başlığı altında vermektedir. Ancak insan şehvetine yönelik kadın bedenine odaklı bir gazel türünden uzak durduğu görülmektedir. Aksine o, iffet çerçevesindeki sevgiden bahsetmektedir. Bunun yanı sıra şiirlerinde ele aldığı diğer bir konu olan sevgi konusu, içinde

kin ve haset barındırmayan şefkat, merhamet ve hoşgörüyü dayalı olan toplumsal sevgidir. Ayrıca Kutub, arkadaş, dost ve akraba sevgisine de yer vermektedir. Kutub'a göre içindeki varlıkları, bitkileri, ağaçları ve bütün güzellikleri ile kâinat, sevgiyi hak etmektedir. <sup>5</sup>

Seyyid Kutub'un divanında "gazel"<sup>6</sup> başlığı altındaki şiirleri, Kutub'un sevgi felsefesini ortaya koymaktadır. Özellikle kadına yönelik olan sevgi tanımı ve felsefesini *Sirru İntisari'l-Hayat ve Resulu'l-hayat* şiirlerinde tanımlamaktadır. Bu şiirlerde kadının, hayatın varoluş sebebi olduğunu ve kadından dolayı aslında hayatı sevdiğini belirtmektedir.

أَلَسْتَ التِّي نَبَضَتْ بِالْوُجُودِ فَشَقَّ قُوَى الْعَدَمِ السَّاحِرَةَ  
بَلَى ! أَنْتِ سِرٌّ أَنْبَصَارِ الْحَيَاةِ عَلَى الْمَوْتِ فِي الْوَاقِعَةِ الطَّافِرَةِ  
هُنَالِكَ مِنْ قَبْلِ مِبْلَادِهَا وَكَأَنَّكَ مَغِيبَةٌ حَائِرَهُ  
وَكُنْتَ نَوَاءً بِهَا ضَامِرَةَ فَعُدَّتْ حَيَاةً بِهَا سَافِرَةَ  
أَفِي كُلِّ لُقْيَا شَعُورٌ جَدِيدٌ؟ وَفِي كُلِّ قُرْبٍ ظِمَاءٌ شَدِيدٌ  
وَفِي كُلِّ يَوْمٍ أَرَى عَالَمًا مِنْ الْحَبِّ يَنْسُبُنَا لِلْخُلُودِ

Sen değil misin o varlığa hayat veren, küçümseyici olan o yokluğun gücünü yenen

Evet o sensin, savaşta ölümü yenen o hayatın zafer sebebinin

Hayat, sen yokken başıboştu ve aslında yoktu (Kutub, 1989, s.175)

Her karşılaştığımızda ayrı bir his mi? Her yaklaşımda daha fazla özlem

Her gün sevginin farklı bir dünyasını görüyorum, bizi sonsuzlukla ilişkilendiren (Kutub, 1989, s.174)

*Hiye Enti* şiirinde de sevdiği, âşık olduğu ve gönlini verdiği kadından bahsetmektedir.<sup>7</sup> Hem rüyasında hem de yakaza halinde sevdiği kadını sayıklamak, ruhunun ruhuna değmesi ve buna benzer duygu yüklü ifadelerle maşukuna olan hislerini ortaya koymaktadır. Hayatın mücadeleye ihtiyacı olduğunu bu mücadelenin de ancak maşuku ile ve onun destekleri ile kaldırılabilceğini söylemektedir. Sevgi ile atılan bir bakışının her zorluğu kolaylaştıracağını ifade etmektedir.

هِيَ أَنْتِ التِّي تَلَقَّيْتِ رُوحًا مَعَ رُوحِي فَهَامَتَا فِي الْوُجُودِ  
هِيَ أَنْتِ التِّي تُحَدِّثُ عَنْهَا حَظْرَاتِي، فِي يَشْطَاتِي وَهُجُودِي  
إِنْ تُكُونِي! إِذَا فَهَاكَ فُؤَادِي كَلَّهُ خَالِصًا نَتَى الْعُودِ  
أَشْعِرِينِي بِأَنَّ قَلْبًا نَفْسِيًا يَزْتَجِي سَاعِدِي وَيَهْوَى وَجُودِي

*Sen ki ruhu, ruhumla karşılaşmış ve varlıkta dolaşmışlardır*

*Hatıralarımın uyurken ve uyanırken hakkında konuştuğu kişi sensin*

*Eğer o sen isen, işte sana tertemiz saf ve sözüne sadık bir kalbim*

*Temiz bir kalbin desteğimi istediğini ve varlığımı arzuladığımı bana hissettir. (Kutub, 1989, s.160-161)*

Seyyid Kutub'un sevgisi sadece insanla sınırlı kalmamıştır. *Nüse ev Şatrun mine'l-'Umri* şiirini kendisi ile beraber on iki yıl kalmış ve evlenmeyip çocuğu da olmadığından onu çocuğu gibi gördüğü ve gözleri

<sup>5</sup> Emin Muhammed Ebubekir, "el-Hubb fi Şi'ri Seyyid Kutub Ru'ye nakdiyye", *Rabit'etu'l-edebi'l-Hadîs*, c.35, Mısır 2006, s.93.

<sup>6</sup> Şairin bütün Gazel şiirleri için bkz. Seyyid Kutub, *Divan Seyyid Kutub*, thk. Abdalbaki Muhammed Hüseyin, Daru'l-Vefâ, Mansure 1989, s.150-223.

<sup>7</sup> Kutub'un burada belli bir kadına hitaben mi söylediği yoksa tasvir yoluna giderek gerçek aşktan mı bahsettiği net değildir.

önünde ölen Nûse adlı bir kedi için kaleme almıştır. Ona sevgiyi, güveni ve arkadaşlığı borçlu olduğunu ifade etmiştir. (Kutub, 1989, s.271)

اغمضي عَيْنِكَ قَدْ أَنْ الْأَوَانُ وَدَعِينِي نَهْبَةً لِلشَّجِنِ  
وَأَمْنِي دُنْيَاكَ فِي آتِي الزَّمَانِ وَدَعِينِي لُغْبَةً لِلزَّمَانِ

*Artık zaman geldi çattı gözlerini kapat, beni de kederin ıstırabın ortasında bırak  
Gelecek için kendini kurtar, beni de zamanın oyuncacı olarak bırak*

## Sonuç

Seyyid Kutub, Müslüman toplumun sosyal, siyasî, iktisadî, kültürel ve ahlakî sorunlarına birçok Müslüman düşünür ve edip gibi doğrudan Kur'an ve sünnete dayanarak çözüm üretme çabasıyla birlikte yazı ve şiirleri ile bu düşüncelerini desteklemiştir. İslamî düşünce eserlerinin yanı sıra şiirleri ile de dikkat çeken Seyyid Kutub, şiirlerinde özgürlük, vatan sevgisi ve İslam toplumlarının birliği gibi konulara ilaveten İslam'ın gelecek nesillere doğru şekilde aktarılması gayesiyle Müslüman kişiliğin gelişmesi ve dahi hurafelerden arınmış bir düşünce yapısına sahip olması gerektiği gibi meseleleri de ele almıştır.

Şiirin yapısı ve özellikle de kelimelerin seçilmesi konusunda klasik şairlerin yolunu takip etmiş olsa da düşünce olarak yenilikçilerden biri olan Mahmud Akkâd'a öğrenci olmuştur. Onun düşüncelerinden etkilendiği de şiirlerinde açıkça görülmektedir. Kutub'un şiirlerindeki en belirgin eğilimin romantizm türü şiirleri olduğu aşıkardır. Şiirlerinde tasvir ve tahyile çokça yer vermektedir. En çok üzerinde durduğu konu, romantizm şairi olmasının da kanıtı olarak "sevgi"dir. Ancak ona göre sevgi sadece kadınla sınırlandırarak bir kavram değildir. Ona göre sevgi bütün kâinatı kapsayan bir olgudur.

## Kaynakça

- Aksakal, Cihangir B. (2015), "Seyyid Kutub ve Müslüman Kardeşler", *Akademik Hassasiyetler Dergisi*, c. 2, Sayı 3.
- Ebubekir, Emin Muhammed, (2006) "el-Hubb fi Şi'ri Seyyid Kutub Ru'ye nakdiyye", Mısır: *Rabit'etu'l-edebi'l-Hadîs*, c.35, sayı 93.
- El-Azm, Yusuf (1980), *Raidu'l-fikri'l-islamî eş-şehid Seyyid Kutub*, Beyrut: Daru'l-kalem.
- el-Ced', Ahmed Abdullatif; Cerrâr, Hüsnü Ethem (1978), *Şu'arau'd-da'veti'l-İslamiyyeti fi 'Asri'l-hadîs*, Beyrut: Müessesetu'r-Risâle.
- el-Fâhûrî, Hannâ (1986), *el-Cami' fi Edebi'l-'Arabiyyi'l-hadîs*, Beyrut: Daru'l-Ciyl.
- el-Halidî, Salah Abdulfettah (1994), *Seyyid Kutub mine'l-mîlâd ila's-tiştâd*, Dımaşk: Daru'l-Kalem.
- el-Hattaf, Hasan (2017), "el-Gaybiyyat İnde Seyyid Kutub", Erzurum: *İlted*, sayı 47.
- Görgün, Hilal, (2006), "Seyyid Kutub", İstanbul: *TDV İslam Ansiklopedisi (DİA)*, XXXVII.
- Hüseyin, Muhammed Muhammed (1984), *İtticâhât vataniyye fi ş-i'ri'l-'Arabiyyi'l-mu'âsır*, Beyrut: Müessesetu'r-Risâle.
- Kutub, Seyyid (1983), *Kütüb ve Şahşiyât*, Kahire: Daru's-Şurûk.
- Kutub, Seyyid (1989), *Divan Seyyid Kutub*, Thk. Abdalbaki Muhammed Hüseyin, mansure: Daru'l-Vefâ.
- Kutub, Seyyid (2008), *Al-A'malu'l-kamile eş-ş-i'riyye*, Thk. Hasan Hanefi, Şam: Merkezu'n-nakid es-Sekâfi.

Kutub, Seyyid, (1996), *Muhammetu's-şa'iri fi'l-Hayat ve şiru'l-câli'l-hadır*, Köln: Menşûratu'l-Cemel, eş-Şemri, Hâfız (2020, *en-Nusûs Şi'riyye ve Teşkilâtuha fi's-şiri'l-'Arabiyyi*, Ürdün: Merkezi'l-kitabi'l-akadîmî.

Na'meti, Faruk; Süleymî, Ali; Emîrî, Cihangir (2013), "Seyyid Kutub Şa'iren Dirase ve Tahlil fi Hasaisihi's-şi'riyye", İnan: *Mecelletü'l-lugati'l-Arabiyye ve Âdâbuha*, , Yıl 10, Sayı 2.

Sarmış, İbrahim, (1993), *Bir edebiyatçı olarak Seyyid Kutub*, Ankara: Fecr.

Şeliş, Ali (1994), et-Temerrüd 'Ala'l-edeb, Kahire: Daru's-Şurûk.

Yalar, Mehmet (2003), *Modern Arap Şiiri*, Bursa: Arasta.

**28-Mütercimi bilinmeyen eksik *Kelile ve Dimne* tercümesinin yeni varakları****Ali İhsan YAPICI <sup>1</sup>****APA:** Yapıcı, A.İ. (2020). Mütercimi Bilinmeyen eksik *Kelile ve Dimne* tercümesinin yeni varakları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 475-493. DOI: 10.29000/rumelide.841090.**Öz**

Bu çalışmada mütercimi bilinmeyen eksik *Kelile ve Dimne* tercümesinin yeni varakları üzerinde durulacaktır. Bahse konu bu *Kelile ve Dimne* tercümesi, Fransa'da Bibliotheque universitaire des langues et civilisations (BULAC) Ms. Turc 205 numarada *Hümâyûn-nâme* adıyla kayıtlıdır. Katalogda, Ali Çelebi tarafından yazılan *Hümâyûn-nâme*'nin farklı bir versiyonu olabileceği, XVI. yüzyıla ait olduğu ve aynı esere ait başka parçaların Bibliotheque National'de Gallica Ms. Turc 1243 numarada kayıtlı bulunduğu bilgisi verilmiştir. Gerek yazmada kullanılan kâğıt ve süslemeler gerekse imla ve üslup özellikleri, toplam on dört varaktan oluşan bu metnin 2019 yılında tarafımızdan yayımlanan Ms. Turc 1243 numarada kayıtlı eserin başka bir parçası olduğunu göstermektedir. Anadolu merkezli Oğuz yazı dilinin önemli eserlerinden biri olan *Kelile ve Dimne*'nin önceki çalışmalarda bahsi geçmeyen bu tercümesi, yapmış olduğumuz iki çalışmayla ilim dünyasına tanıtılmıştır. Baştan ve sondan eksik olan bu tercüme, minyatürlü ve süslü olması sebebiyle muhtemelen parçalanarak satılmış olmalıdır. BULAC'taki katalogda verilen Bibliotheque National Ms. Turc 1243 numaralı yazmadaki varakların bir kitapçıdan satın alındığı bilgisi bu ihtimali akla getirmektedir. İlerleyen süreçte çeşitli kütüphanelerde bu tercümeyle ait yeni parçaların ortaya çıkması muhtemeldir.

**Anahtar kelimeler:** Tercüme, *Kelile ve Dimne* tercümesi, *Hümâyûn-nâme***New folios of the missing *Kelile and Dimne* translation which its translator is unknown****Abstract**

In this study, the new folios of the incomplete *Kelile and Dimne* translation of which the translator is unknown will be discussed. This *Kelile and Dimne* translation is registered in France at Bibliotheque universitaire des langues et civilizations (BULAC) Ms. Turc 205, under the name *Hümâyûn-nâme*. In the catalog, it is informed that there may be a different version of *Hümâyûn-nâme* written by Ali Çelebi, that it belongs to the XVI. century and that other pieces belonging to the same work are registered in the Bibliotheque National at Gallica Ms. Turc 1243. The paper and decorations used in writing, as well as the spelling and stylistic features, show that this text, consisting of a total of fourteen sheets, is another part of the work published by us in 2019, numbered Ms. Turc 1243. This translation of *Kelile and Dimne*, one of the important works of the Anatolian centered Oghuz written language, which was not mentioned in previous studies, has been introduced to the world of science with two studies we have done. This translation, which is missing from the beginning and the end, must have been sold in pieces due to its miniature and ornamentation. The information that given in the catalog in BULAC, that the pages in the manuscript registered with number Ms. Turc 1243 at Bibliotheque National, were purchased from a bookstore suggests this possibility. In the future, new parts of this translation may emerge in various libraries.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Aydın, Türkiye), ayapici@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9084-1596 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.11.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.841090]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com

**Keywords:** Translation, Kelile and Dimne translation, Hümâyûn-nâme

## 1. Kelile ve Dimne hikâyeleri

Temelde bir ahlak ve öğüt kitabı olan *Kelile ve Dimne*, Hindistan sözlü kültür ortamındaki masalların derlenmesiyle meydana gelen *Pançatantra* adlı eserin zaman içinde eklemeler yapılarak genişletilmiş şeklidir. Asıl metin, bir giriş bölümü ve birbiriyle bağlantılı beş bölümden oluşmaktadır. Kitabın bölümlerini adlandırmak için kullanılan *tantra* kelimesi, Sanskritçede “insanın aklını kullanacağı durum” anlamına gelmektedir. Bu sebeple, beş bölümden oluşan bu esere *Pançatantra* denmiştir (Kalyon 2004: 228).

*Pançatantra* adlı eserde, her kitabın bir çerçeve masalı vardır ve bu masallardaki kahramanlar yeri geldikçe başka masallar anlatmaktadır. Her masalda, kitaptaki masal ve hikâyelerin nasıl meydana geldiğini ve hangi amaçla yazıldığını anlatan bir giriş hikâyesi vardır. Anlatıcı, bir masaldan diğerine geçerken anlatacağı masalın özü niteliğinde bir beyit veya kıta söyler. Dinleyiciler, bunun üzerine “*Bu nasıl olmuş?*” diye sorarlar. Anlatıcı, masalı anlatmaya başlar ve masalın sonunda da aynı beyit ya da kıtayı tekrar eder (Orak vd. 2013: 211; Bülbül 2017: 982). Aslında hükümdarlara hikmet öğretmek amacıyla yazılan bu kitap, zamanla Hindistan’da bir halk kitabı hâline gelmiş ve sayısız çeşitlemeleri yapılmıştır (Toska 1989: 2).

*Kelile ve Dimne* hikâyeleri, *Pançatantra* adlı eserin doğrudan doğruya bir çevirisi değildir. *Pançatantra*, gerek Hint kültüründeki benzer eserlerden gerekse Hindistan dışındaki milletlerin kültürlerinden bünyesine çeşitli unsurlar katılmak suretiyle şekil ve muhteva bakımından genişleyerek *Kelile ve Dimne*’ye dönüşmüştür (İtil 1964: 213-214). *Pançatantra*’daki hikâyelerden birinde geçen iki çakalın isminden hareketle esere *Kelile ve Dimne* adı verilmiştir (Karaismailoğlu 2002: 210).

Aslı Sanskritçe olan *Pançatantra*, MS 530 yılı civarında Pehleviceye, MS 570 yılı civarında Süryaniceye ve MS 750 yılı civarında da Abdullah İbnü’l-Mukaffa tarafından Arapçaya tercüme edilmiştir. Tercüme yoluyla on beş bölüme ulaşan esere, Abdullah İbnü’l-Mukaffa kendisine ait altı bölüm daha ekleyerek *Kelile ve Dimne*’yi yirmi bir bölüme çıkarmıştır (Toska 1989: 13; Orak vd. 2013: 212).

*Kelile ve Dimne*, hükümdarlara yol göstermek ve devlet idaresinde onlara yardımcı olmak amacıyla yazılmış bir hikâye kitabıdır. Kitabın temel gayesi, hayvan masalları vasıtasıyla hükümdarlara hikmet öğretmektir (Levend 1964: 108; Bülbül 2017: 984). Ancak, zaman içinde o kadar beğenilmiştir ki sadece hükümdarlara değil toplumun bütün kesimlerine hitap eden bir eser hâline gelmiştir.

## 2. Türkçe tercüme

### 2.1. Doğu Türkçesine yapılmış tercüme

*Kelile ve Dimne*’nin Doğu Türkçesine yapılmış birçok tercümesi vardır. Bu sahadaki ilk tercümenin İftiharuddin Muhammed Bekri el-Kazvini tarafından yapıldığı ve Mengü Kağan’a (öl. 1258) sunulduğu iddia edilmiştir<sup>2</sup> (Çimen 2015: 13; Bülbül 2017: 990).

<sup>2</sup> Feysi Çimen ve ona dayanarak Tuncay Bülbül, Mengü Kağan’ın ölüm tarihi dikkate alındığında bu tercümenin XIII. yüzyılda yapılmış olduğunu, *Kelile ve Dimne*’nin Anadolu sahasından önce Doğu Türkçesine tercüme edildiğini söylemişlerdir (Çimen 2015a: 13; Bülbül 2017: 990). Çimen’in bu konuda dayandığı kaynak Kâtib Çelebi’nin Keşfü’z-zünûn adlı eseridir. Kâtib Çelebi, ilgili bölümde İftiharuddin Muhammed el-Bekri el-Kazvini’nin Hümâyûn-nâme’yi

Doğu Türkçesindeki bir başka tercüme, Figani isimli biri tarafından yapılarak Ubeydullah Han'a (öl. 1539) sunulmuştur. Ubeydullah Han'ın ölüm tarihinden hareketle bu tercümenin XVI. yüzyılda yapıldığı anlaşılmaktadır (Çimen 2015: 14).

Eserin Doğu Türkçesindeki tercümelerinden biri de Molla Muhammed Timur tarafından 1718 veya 1719 yılında Kaşgar'da yapılmıştır. Kaşifi'nin *Envâr-ı Süheyî* adlı Farsça tercümesine dayanan bu eser *Âsârü'l-İmâmiye* adıyla da bilinmektedir. Eser üzerine Feyzi Çimen tarafından 2015 yılında yapılan doktora çalışmasında, bu tercümenin biri Hollanda'da, dördü Özbekistan'da olmak üzere beş nüshası tespit edilmiştir (Çimen 2015: 14). Ancak, söz konusu tercümenin Berlin Devlet Kütüphanesinde Ms. or. fol. 3294 numarasıyla kayıtlı bir nüshası daha bulunmaktadır (Yapıcı 2019: 15).

İstanbul Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü Katanov Koleksiyonu 7 numarada kayıtlı olan *Kelile ve Dimne* de Doğu Türkçesine yapılmış bir tercümedir. Hierî 1300-1315 yılları arasında tercüme edilen bu eserin Taşkent-Fergana'da istinsah edildiği düşünülmektedir (Çimen 2015: 15).

Doğu Türkçesindeki bir başka tercüme, Molla Muhammed Niyaz el-Harezmi tarafından 1838 yılında yapılmıştır. Özbekistan Fenler Akademisi Ebu Rayhan Biruni Şarkşinaslık Enstitüsü Yazma Eserler Bölümü P 1238 numarada kayıtlı olan bu tercüme de Kaşifi'nin *Envâr-ı Süheyî* adlı Farsça tercümesine dayanmaktadır. Sonunda verilen bilgiye göre eserin istinsah tarihi 1843'tür (Çimen 2015: 15).

*Kelile ve Dimne*'nin Doğu Türkçesine yapılan ve mütercimi belli olmayan iki tercümesi, Özbekistan Fenler Akademisi Ebu Rayhan Biruni Şarkşinaslık Enstitüsü Yazma Eserler Bölümü P 11614 ve P 1236 numaralarda kayıtlıdır. P 11614 numaralı eser 1886 yılında, P 1236 numaralı eser 1902 yılında istinsah edilmiştir (Çimen 2015: 15-16).

Doğu Türkçesine yapılan çevirilerden biri de Muhammed Musa Bay Beççe'nin teşvikiyle Fazlullah bin İsa Taşkendi tarafından *Envâr-ı Süheyî* ve *Hümâyûn-nâme*'ye dayanılarak yapılmıştır. Muhammed Musa tarafından hattat Mirza Haşim Hocendi'ye yazdırılan bu eser, 1888 yılında taşbasma olarak yayımlanmıştır (Brockelmann 1977: 556; Toska 1989: 18-19; Çimen 2015: 16).

Abdülallam Fayzhanoglu tarafından İbnü'l-Mukaffa tercümesinden hareketle Kazan Türkçesine yapılan bir tercüme daha bulunmaktadır. 1889 yılında Kazan'da basılan bu eserin iki baskısı daha yapılmıştır. 1892 yılında yapılan baskı 56 sayfa, 1901 yılında yapılan baskı ise 59 sayfadır. Kazan'da 1889'da basılan ancak mütercimi bilinmeyen 78 sayfalık bir *Kelile ve Dimne* çevirisi daha bulunmaktadır (Brockelmann 1977: 556; Toska 1989: 18-19, Çimen 2015: 17; Bülbül 2017: 990-991).

Bunlar dışında, Brockelmann'ın çalışmasından başlayarak hemen hemen bütün çalışmalarda *Kelile ve Dimne*'nin Doğu Türkçesine yapılmış iki tercümesinin daha olduğu, bunların Dresden ve Münih'te bulunduğu söylenmiştir (Brockelmann 1977: 555; Toska 1989: 18; Kalyon 2004: 236; Orak vd. 2013: 216; Çimen 2015: 16; Bülbül 2017: 991). Fleischer tarafından hazırlanan Dresden Kütüphanesi el yazmaları kataloğundaki bilgilerden hareketle yazmanın hangi sahada tercüme edildiğiyle ilgili kesin bir yargıya varmak mümkün değildir (1831: 19-20). Aumer tarafından hazırlanan Münih Devlet Kütüphanesi el yazmaları kataloğunda, Doğu Türkçesiyle yazılmış olduğu belirtilen eserin giriş kısmı verilmiştir (1875: 54). Ayrıca, Doğu Türkçesine yapılmış bir tercüme olduğu düşüncesiyle eser üzerine çalışma yapmak isteyen Dr. Cihan Doğan'ın talebi üzerine ilgili kütüphane tarafından tercümenin ilk beş

Türkçe olarak izah ettiğini söylemiştir (Balcı 2007: 1202). Hümâyûn-nâme'nin yazıldığı tarih göz önüne alındığında, bu bilgiye ihtiyatla yaklaşmak gerektiği açıktır.



varağına ait görseller dijital ortamda gönderilmiştir. Bu kısımlardan, eserin Anadolu sahasında Batı Türkçesiyle yazıldığı ve II. Mehmed'e ithaf edildiği anlaşılmaktadır (Yapıcı 2019: 18).

## 2.2. Anadolu sahasında yapılmış tercümeleler

*Kelile ve Dimne*'nin Anadolu sahasındaki ilk çevirisi, Mesud b. Ahmed tarafından yapılarak Aydınoglu Umur Bey'e (ö. 1348) sunulmuştur (Brockelmann 1977: 555; Toska 1989: 235; Kalyon 2004: 236; Orak vd. 2013: 220; Bülbül 2017: 989).

Eserin müterciminin kimliğiyle ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. J. H. Mordtmann, Kul Mesud ile Hoca Mesud'un aynı kişi olduğu fikrini ortaya atmış, Kilisli Muallim Rifat ve Fuat Köprülü bu fikre karşı çıkararak bu iki müellifin farklı kişiler olduğunu savunmuşlardır. Önceki görüşleri bu şekilde özetleyen Toska, kesin bir ifade kullanmamakla beraber, dönemin sosyal ve siyasal yapısı ile iki sanatçının eserlerindeki dil ve üslup özelliklerinin benzerliği nedeniyle Kul Mesud ile Hoca Mesud'un aynı kişiler olma ihtimalinin yüksek olduğunu ve kendisinin de bu düşüncede olduğunu söylemiştir (1989: 237-242).

Aynı dönemde Anadolu sahasında yapılan manzum bir *Kelile ve Dimne* tercümesi, Gotha yazmaları 189 numarada kayıtlıdır. Zehra Toska, Orhan Gazi'nin oğlu Sultan I. Murad'a sunulan ve mütercimi bilinmeyen bu manzum tercümenin, hangi mensur tercümeyle dayandığının önceleri kesin olarak bilinmediğini; Hermann Ethe'nin, söz konusu manzum tercümenin Bodlein kitaplığındaki katalog çalışmaları sırasında rastladığı Marsh 180 numaralı mensur tercümeyle dayandığını anlayarak ilgili yazmaları 6. Müsteşrikler Kongresinde tanıttığını söylemiştir (1989: 19-20). Carl Brockelmann Bodlein'de (Marsh 180) Mesud'un mensur tercümesinin bir nüshası olduğunu, Gotha'daki manzum tercümenin meçhul bir şair tarafından Mesud'un mensur tercümesi esas alınarak nazma sokulduğunu dile getirmiştir (1977: 555). Abuzer Kalyon da söz konusu manzum tercümenin adı henüz tespit edilemeyen bir şair tarafından Kul Mesud'un eserine dayanılarak yeniden düzenlendiğini belirtmiştir (2004: 236). Gotha yazmaları 189 numaradaki manzum tercüme üzerine yapılan bir çalışma, Milan Adamovic tarafından 1994 yılında yayımlanmıştır. Adamovic'e göre, Sultan I. Murad'a sunulan bu manzum tercüme, adı bilinmeyen bir şair tarafından bir arkadaşının teşviki ile yapılmıştır. Bu çalışma üzerine bir tanıtma yazısı yazan Semih Tezcan, *Süheyl ü Nevbahar*'daki bir beytin küçük bir değişiklikle bu yazmada da bulunmasından ve Hoca Mesud'un diğer eserleriyle manzum *Kelile ve Dimne* arasındaki stil benzerliklerinden hareketle farklı kişiler olarak düşünülen Kul Mesud ile Hoca Mesud'un aynı kişi olduğunu, söz konusu manzum tercümenin de Mesud b. Ahmed tarafından yapıldığını ileri sürmüştür. Tezcan'a göre, Mesud b. Ahmed, Aydınoglu İsa Bey'in isteği ile yazıp I. Murad'a sunduğu bu manzum *Kelile ve Dimne*'yi kendi mensur tercümesinden hareketle meydana getirmiştir. Tezcan, manzum *Kelile ve Dimne*'de mensur tercümedeki son yedi bölümün eksik olmasını, Ethe'nin de dile getirdiği gibi, Mesud'un yaşlılık döneminde yazdığı bu eseri tamamlayamadan hastalanarak ölmüş olabileceğine bağlamaktadır (Tezcan 1995: 70-79; Yazar 2011: 856-857; Çimen 2015: 10).

*Doğu Türkçesine Yapılmış Tercümeleler* bölümünde Münih Devlet Kütüphanesinde Doğu Türkçesiyle yazılmış olduğu söylenen bir yazma bulunduğu, ancak ilgili kütüphaneden alınan dijital görsellerdeki örnek varaklardan söz konusu yazmanın Anadolu sahasına ait olduğunun anlaşıldığı ifade edilmiştir. Aumer'in verdiği katalog bilgilerine göre Nasrullah koluna dayanan ve Abdurrezzak Hafız tarafından H. 1046 yılında istinsah edildiği belirtilen bu tercüme, II. Mehmed'e ithaf edildiğine göre, XV. yüzyılda yapılmıştır (1875: 54). Eldeki verilere göre, bu eser Mesud b. Ahmed'in mensur ve manzum tercümelerinden sonra Anadolu sahasında yapılmış üçüncü *Kelile ve Dimne* tercümesidir.

Anadolu sahasındaki diğer *Kelile ve Dimne* tercümesi XVI. yüzyılda yapılmıştır. Bodlein Kütüphanesinde Marsh 61 numarada kayıtlı olan ve mütercimi bilinmeyen bu çeviri 1548 yılında istinsah edilmiştir. Flemmig katoloğunda Ms. or. quart 1747 numarasıyla kayıtlı yazmanın da aynı eserin farklı bir nüshası olduğu iddia edilmiştir (Toska 1989: 21-24).

*Kelile ve Dimne*'nin Anadolu sahasındaki çevirilerinden biri de Alaaddin Ali Çelebi tarafından yapılmıştır. Alaaddin Ali Çelebi, Kaşifi'nin *Envâr-ı Süheylî* adlı eserini esas alarak yaptığı bu çeviriye *Hümâyûn-nâme* adını vermiş ve eserini Kanuni Sultan Süleyman'a sunmuştur. Döneminde ve sonraki dönemlerde çok beğenilen *Hümâyûn-nâme* Bulak ve İstanbul'da defalarca basılmıştır (Brockhelman 1977: 555; Toska 1989: 33; Kalyon 2004: 237; Orak vd. 2013: 217; Bülbül 2017: 990).

Kâtib Çelebi, *Hümâyûn-nâme*'nin Müftü Yahya Efendi tarafından muhtasar hâle getirildiğini söylemiştir (Balı 2007: 1202; Parlador 2011: 40; Bülbül 2017: 990).

Bursalı Mehmed Tahir, Alaaddin Ali Çelebi maddesinde 1543'te vefat eden İstanbullu şair Hilali'nin *Hümâyûn-nâme*'yi manzum hâle getirdiğini; 1812'de Vidin valisi olan Hafız Ali Paşa'nın divan efendisi Şerif İbrahim Mahir Efendi'nin de eseri sade bir dille tercüme ettiğini söylemiştir. Ancak bu iki esere de henüz ulaşılammıştır (Yazar 2011: 859, 866; Bülbül 2017: 990).

*Hümâyûn-nâme*, Osmanzade Ta'ib tarafından *Simârü'l-Esmâr Zübdetü'l-Ezhâr* adıyla sadeleştirilerek yeniden yazılmıştır. Ramanzade Abdünnafi İffet Efendi, Osmanzade Ta'ib'in bu eserini *Nâfi'ül-Âsâr Nevbâve-i Simârü'l-Esmâr* adıyla manzum hâle getirmiştir (Toska 1989: 33; Yazar 2011: 865-866; Orak vd. 2013: 217; Bülbül 2017: 990).

*Hümâyûn-nâme* daha sonra Ahmed Midhat Efendi tarafından *Hülâsa-i Hümâyûn-nâme* adıyla sadeleştirilerek özetlenmiştir (Toska 1989: 34; Yazar 2011: 866; Çimen 2015: 11-13; Orak vd. 2013: 217; Bülbül 2017: 989-990).

*Kelile ve Dimne*'nin Anadolu sahasındaki bir başka tercümesi, Mustafa b. Hüsam tarafından XVI. yüzyılda yapılmıştır. Kaşifi'nin *Envâr-ı Süheylî* adlı eserine dayandığı için *Tercüme-i Envâr-ı Süheylî* diye adlandırılan bu tercüme, 1657'de istinsah edilmiştir. Manfred Götz tarafından 1968 yılında yayımlanan *Türkische Handschriften* adlı katalogta bu tercüme hakkında verilen bilgiye göre, XVI. yüzyılın ilk yarısında yaşayan Mustafa b. Hüsam, II. Murad'ın Edirne'de yaptırdığı medresede çalışmıştır. Götz'ün katalogunda Ms. or. oct. 2507 numarada kayıtlı olan tercümenin mütercimi Mustafa b. Hüsamî olarak gösterilmişse de yazmanın sonundaki "... bu hedef-i sihâm-ı enâm olan 'abd-i müstehâmı ya 'nî **Muştâfâ bin Hüsâm**'i zikr-i hayr ile ve du'â-yı icâbet-i gâyet ile yâd eyleyeler" ifadesinden mütercimim Mustafa b. Hüsam olduğu anlaşılmaktadır (1968: 155-156). Sadık Yazar ve ona dayanarak Feyzi Çimen, bahsedilen katalogun ilgili kısmını gözden geçirerek mütercimim Mustafa b. Hüsamî olduğu bilgisini tekrarlamışlardır (Yazar 2011: 859; Çimen 2015: 11).

Zehra Toska, Türk Dil Kurumu Kütüphanesinde YZ A 26 numarada bulunan bir *Kelile ve Dimne* tercümesinden bahsetmiş; baştan ve sondan eksik olduğu için hangi dilden tercüme edildiğinin ve kim tarafından nerede istinsah edildiğinin bilinmediğini dile getirmiştir (1989: 26). 2008-2010 yılları arasında Günay Kut tarafından yürütülen *Millet Kütüphanesi'ndeki Türkçe El Yazmalarının Kataloglanması* projesinde bu tercümenin tam bir nüshası tespit edilmiştir. Millet Kütüphanesi Ali Emiri Edebiyat 369 numarada kayıtlı olan bu nüsha, Süleyman Habib tarafından 24 Receb 1126 / 5 Ağustos 1714 tarihinde istinsah edilmiştir. Söz konusu katalog çalışmasında görevli olan Sadık Yazar,

yazmanın 1b sayfasında bulunan “*Tercüme-i Envâr-ı Süheylî-i Kâtib Çelebi*” kaydından, eserin IV. Mehmed’e sunulmuş olmasından ve Kâtib Çelebi’nin diğer eserleriyle benzerlikler göstermesinden hareketle, bu tercümenin Kâtib Çelebi tarafından yapılmış olabileceğini ileri sürmüştü; ancak Kâtib Çelebi’nin kendi eseri olan *Keşfü’z-zünûn* da dâhil olmak üzere herhangi bir kaynakta bu eserden bahsedilmemesi sebebiyle kesin bir şey söylememiştir (Yazar 2011: 859-865; Çimen 2015: 12).

*Kelile ve Dimne*, Cumhuriyet Döneminde de Türkçeye çevrilmeye devam etmiştir. 1939’da Birinci Türk Neşriyat Kongresi Tercüme Encümeninin çevrilmesini önerdiği kitaplar listesine alınmış ve Ömer Rıza Doğrul tarafından İbnü’l-Mukaffa’dan yapılan bir *Kelile ve Dimne* çevirisi 1945 yılında yayımlanmıştır. Selahaddin Alpay da İbnü’l-Mukaffa’nın Arapça tercümesi ile Kaşifi’nin *Envâr-ı Süheylî* adlı Farsça çevirisini karşılaştırarak *Kelile ve Dimne*’yi Türkçeye tercüme etmiştir (Orak vd. 2013: 218-219). *Kelile ve Dimne*, Bekir Topaloğlu ve Hayrettin Karaman tarafından 1978 ve 1990 yıllarında İstanbul’da iki defa yayımlanmıştır. Bu çalışmada tercümenin yanında eserin Arapçasına da yer verilmiştir (Kalyon 2004: 236-237).

### 3. Mütercimi bilinmeyen eksik *Kelile ve Dimne* tercümesi

Bu çalışmaya konu olan bu *Kelile ve Dimne* tercümesi, Fransa’da Bibliotheque universitaire des langues et civilisations (BULAC) Ms. Turc 205 numarada *Hümâyûn-nâme* adıyla kayıtlıdır. Katalogda, Ali Çelebi’nin yazdığı *Hümâyûn-nâme*’nin farklı bir versiyonu olabileceği, XVI. yüzyıla ait olduğu ve aynı esere ait başka parçaların Bibliotheque National’de Gallica Ms. Turc 1243 numarada kayıtlı bulunduğu bilgisi verilmiştir. Toplam on dört varaktan oluşan bu metin, 10.07.2020 tarihinde ilgili kütüphanenin internet sayfasından indirilmiştir. Gerek yazmada kullanılan kâğıt ve süslemeler gerekse imla ve üslup özellikleri, bu metnin 2019 yılında tarafımızdan yayımlanan Ms. Turc 1243 numarada kayıtlı eserin başka bir parçası olduğunu göstermektedir. Ancak, Ms. Turc 1243 numaralı yazmanın dijital kopyasındaki XVII. yüzyıla ait olduğu bilgisi, BULAC Ms. Turc 205 numaralı yazmada verilen tarihle örtüşmemektedir.

Önceki çalışmamızda da ifade edildiği gibi, başı ve sonu eksik olan bu eserin kim tarafından ne zaman tercüme edildiği, müellif hattı mı yoksa müstensih tarafından çoğaltılmış bir nüsha mı olduğu bilinmemektedir.

Metnin etrafı cetvelle çevrelenmiş ve cetvel dışına çiçek figürleri yapılmıştır. Harekeli nesihle yazılan eserin minyatürsüz sayfalarında on dokuz satır bulunmaktadır. 1b (<8b), 4b (<11b), 8a (<7a), 13a (<5a) numaralı sayfalar minyatürlü olduğu için satır sayıları diğer sayfalardaki satır sayısından farklıdır.

Muhtemelen kopuk parçalar birleştirildiği için, sayfaların sıralamasında yanlışlık yapılmıştır. Bağlamdan hareketle sayfalar tarafımızdan yeniden sıralanarak numaralandırılmış ve transkripsiyonlu metinde eski numaralar yeni sayfa numaralarının yanında parantez içinde gösterilmiştir.

Önceki çalışmada da dile getirildiği gibi eserin dili oldukça sadedir. Arapça ve Farsça kelimelerin birçoğu, günümüzde de kullanmakta olduğumuz kelimelerdir. İsim ve sıfat tamlamalarında çoğunlukla Türkçe yapılar tercih edilmiş, Arapça ve Farsça yapılara çok fazla yer verilmemiştir.

Bağlamdan anlaşıldığına göre, Ms. Turc 205 numaralı yazmanın 13a sayfasına kadar olan kısmı, Ms. Turc 1243 numaralı yazmadaki metnin önceki kısımlarını içermektedir. Bu sayfalarda, Dimne’nin hükümdar olan aslanla yakınlık kurmasını anlatan hikâyenin bir kısmıyla *Aslan ile Öküz* hikâyesinin

Ms. Turc 1243 numaralı yazmada eksik olan baş kısmı yer almaktadır. Ms. Turc 205 numaralı yazmanın 12b sayfası ile Ms. Turc 1a sayfası birbirinin devamı olmalıdır:

**(Ms. Turc 205 12b)** Eger yılan uyursa, (18) arslan gizlenmiş olursa, andan emîn olmağa (19) yaramaz, āhîr baş kaldurur diyü fikr eyledi ve şavaş **(Ms. Turc 1243 1a)** başladı. Çün Arslan anuñ yarağın gördi, şıçradı (2) ve ikisi şavaş[a] başladılar ve kan iki taraftan revān (3) oldu.

Ms. Turc 1243 numaralı yazmanın 14b sayfasında *Tacir, Nakkaş ve Kul* hikâyesi başlamaktadır. Fakat, bu varaktan sonra eksik varak(lar) olduğu için hikâye yarım kalmıştır. Ms. Turc 205 numaralı yazmanın 13a sayfası bu hikâyenin eksik kısmını tamamlamaktadır:

**(Ms. Turc 1243 14b)** Ve bir nakkâş (15) üstād varıdı kim gâyet hûb şüretlü kişi[y]idi. (16) Ve anuñla bāzîrgān 'avratı ortasında mu' āşağa (17) varıdı. Bir gün 'avrat aña eytdi: Her vaqt zahmet (18) çekersin, āvāz idersin yāhūd taş atarsın. (19) Şan 'atuñdan baña bir fā'ide gerekdür kim benümle **(Ms. Turc 205 13a)** senüñ arañda bir nişān ola. Nakkâş eytdi: Bir don (2) düzeyim kim iki renglü ola, biri gâyet aq ola, (3) birisi gâyet kara ola. Çün sen anı göresin, evden (4) çıkasın. Nakkâşuñ kulu bu sözi işidürdi, (5) şöyle kim anlar bilmezdi.

Metnin bağlamına göre, Ms. Turc 205 numaralı yazmanın 14b sayfası ile Ms. Turc 1243 numaralı yazmanın 15a sayfası birbirinin devamıdır. Yani, Ms. Turc 205 numaralı yazmanın 13a-14b sayfaları Ms. Turc 1243 numaralı yazmada aradaki eksik kısmı tamamlamakta ve eksikliğin iki varak olduğunu göstermektedir:

**(MS Turc 205 14b)** 'Ale'l-ħuşûş birisi 'aklıla, hünlerle (14) takarrüb bulmuş ola ve hünlerle ilerü varmış ola, aña (15) yavuz sanıcı ve hasūd çok olur. Dimne'nün mertebesi, (16) bu kavm kim benüm kıtımdadır, bunlara ağır geldi. Hiç benzemez (17) kim bunlaruñ ictimā'ı benüm maşlahatımçün ola ve anuñ (18) düşmenliğüçün. Dilemezem ki anuñ hakkında ive iş (19) işleyem, anlaruñ aşşlarıçün ben kendü ziyānım isteyem **(Ms. Turc 1243 15a)** (isteyem). Tā kim anuñ işin tamām tefahhuş itmeyince anı öldürmegi (2) revā görmezem kim hevā mutāba'atı toğru fikri örter. (3) Ve eger zannıla ehl-i hünleri bātl eylessem, anuñ mazarratı (4) baña irişür ve benüm memleketüme zarar irişür.

## Sonuç

Anadolu merkezli Oğuz yazı dilinin önemli eserlerinden biri olan *Kelile ve Dimne*'nin önceki çalışmalarda bahsi geçmeyen bu tercümesi, yapmış olduğumuz iki çalışmayla ilim dünyasına tanıtılmıştır. Baştan ve sondan eksik olan bu tercüme, minyatürlü ve süslü olması sebebiyle muhtemelen parçalanarak satılmış olmalıdır. BULAC'taki katalogda verilen Bibliotheque National Ms. Turc 1243 numaralı yazmadaki varakların bir kitapçıdan satın alındığı bilgisi bu ihtimali akla getirmektedir. İlerleyen süreçte çeşitli kütüphanelerde bu tercümeyle ait yeni parçaların ortaya çıkması muhtemeldir.

Bulunan yeni yazma ile mütercimi bilinmeyen eksik *Kelile ve Dimne* tercümesinin 35 olan varak sayısı 49'a ulaşmıştır. Böylelikle, Ms. Turc 1243 numaralı yazmanın başındaki *Aslan ve Öküz* hikâyesinin eksik olan baş tarafı ile *Tacir, Nakkaş ve Kul* hikâyesinin eksik olan son kısmı tamamlanmıştır. Ayrıca, Ms. Turc 1243 numaralı yazmada bulunmayan Dimne'nin aslanla tanışması hikâyesi kısmen ortaya çıkmıştır. Yeni yazmadaki *Maymun ve Dülger, Taytuy ve Vekîl-i Derya, Kaplumbağa ve Kaz* hikâyelerinin eklenmesiyle eksik *Kelile ve Dimne* tercümesindeki hikâye sayısı 12'ye yükselmiştir.

## Metin

**[1a] (<8a)** [...] Ben bununla dürüşürsem hatardur, ol kim āvāzı (2) gibi kuvveti dağı ola. Eger bunun hakikatın bilmedin (3) terk-i vatan edersem, 'aql degüldür. Bu āvāz sebebinden (4) yavlağ munağğas

oldı, hîç rāhatı kalmadı. Hemîşe bu (5) mîşenün içinde hoş cev[e]lān edüp<sup>3</sup> yürürdi, avlardı. (6) cemî'isinden fariğ oldu, bir arada oturdu, hîç (7) hareket etmedi, yavlağ guşşalu oldu, oturdu. Ve anuñ (8) etbā'ı arasında iki çaçal varıdı, birinün adı (9) Kelile ve birinün adı Dimne idi. İkişi dañı gāyet (10) zîrek ve bililü idiler. Lâkin Dimne gāyet harîşidi, (11) dā'imā arzûsı bir mertebe ve bir menzilet isterdi. Bir gün (12) Dimne Kelile'ye eytdi: Sen ne anlarsın işbu pādişahuñ (13) işinde kim bir yerden deprenmez ve hîç şādılığ kalmadı, (14) hātırı yavlağ müşevveşdür? Kelile cevāb vėrdi, (15) eytdi kim hîç saña bunda su'āl yokdur (16) ve dañı bu söz senün sözün degüldür. Ve biz bu (17) pādişahuñ devleti gölgesinde diñlenip-dururuz (18) ve hem bunuñ maţbaħında rızk dañı buluruz. Ve biz ol (19) mertebede degilüz kim pādişahuñ rāzına ve sırrına **[1b] (<8b)** girevüz ve anuñ yüzüne karşı turavuz, söz (2) söyleyevüz yāhūd bizüm sözümüz ol dergāhdā eşidile. (3) Bu sözden geç. Her kimse kim bir işe heves etse kim (4) ol anuñ lāyıkı olmasa, ol işe ilerü varsa, aña şol (5) nesne erişür kim maymūna erişdi. Dimne eydür: Ol hikāyet (6) nice dūr? Eyit, görelüm. Kelile (7) eydür: Getürüp-dururlar kim bir dürger meger kim (8) tağda ağaç yarardı. Bir maymūn anı gördi kim nice yarar. (9) Nā-gāh dürger bir hācete gitdi. Maymūn geldi, ağacın (10) üstüne çıkdı. Diledi kim dürgerlik eyleye. Çünkim ağacın **[2a] (<9a)** üstüne oturdu, hāyası yaruğa geçdi. Haberı yokdur (2) kim çivi çıkıcak hikāyet ne olısar. Çiviye anda 'abeş (3) şandı, çekdi. Hemān yaruğ hāyasın<sup>4</sup> kışdı. Çığırđı, (4) feryād etdi, düşdi, hālden gitdi. Dürger geldi, (5) aña şol kadar ağaç urdı kim cānı gevdesinden çıkdı. (6) Bunuñ için eytdiler: درکری کار بوزنه نیست (7) Dimne eytdi: Ne dedüğüñ bildüm. Lâkin pādişāhlar (8) tağarrübün isteyen kişinün istediği rızk için ve bir (9) boğaz maşlahatıçün istenmez. Zîrā ki rızk kanda gerekse ele (10) girür, ammā pādişāhlar tağarrübünde bunca fā'ide vardur. (11) Evvel oldur kim kişinün mertebesi artar ve dañı derecesi (12) yüksek olur ve dostı şād olur, düşmeni kahr olur. (13) Bir kişi eksikliğe kanā'at etmek himmet (14) kıtlıgındandır. Nitekim eydüp-dururlar: (15) از دناءت شمر قناعت را همت را که نام کرده است از (16) Her kimün kim dünyāda himmeti rızkına maşrūfdur, (17) anı behāyim bölüğünden şayarlar, ya'nı aña insān (18) demezler. Zîrā kim behāyimün maşşūdı dünyāda (19) yemektür. Şol aç it gibi kim bir süñükle şād **[2b] (<9b)** olur ve bir pāre etmegile kanā'at ider. Dañı eger (2) arslan avda bir tavşan dutsa, andan büyük bir cānavar (3) dañı görse, tavşanı kor, aña şıçrar. Zîrā ki (4) himmeti 'āliyedür. Nitekim şu 'arā bunuñ hakkında dēyip-dururlar:

يرى الجبناء ان العجز عقل وتلك خديعة (5) الطبع اللئيم

(6) اذا كنت فى امر مروم فلا تقنع بما دون النجوم

(7) و طعم الموت فى امر حفى كطعم الموت فى امر عظيم

(8) با همت باز باش با كبر بلنك

زيبا بکه سكار بيروز بجنك

(9) كم كن ير عندليب طاوس دونك

که اینجا همه بانك آمد وانجا

(10) Bir kişi bir ulu mertebeye erişse, şol gül gibi olur ki (11) kendü gider, zamānlar eyü koķusı gitmez. Egerçi gülün (12) 'ömri kışa olur, ammā ol koķu bereketinde eyyāmlar (13) añılır. Hem ne kadar laţif ve nāzük nesne olsa (14) aña teşbîh ederler. Ādem dañı 'ālî mertebede elinden (15) bir hayır gelse, anı maħlūkāt karnen-ba'de-karnin hayrıla añarlar. (16) Pes ma'lūm oldu kim hayırsız uzun 'ömürden hayrlu (17) kışa 'ömr yegmiş. Ziyāde 'ömr dedükleri hayrātdur. (18) Kelile eydür: Anı kim dērsin, eşitdüm. Lâkin sen (19) gėrü 'aķluña dön. Ve bil kim her tā'ifenün bir menzileti **[3a] (<10a)** olur. Ammā biz ol tā'ifeden degilüz kim bu derecāta (2) erişevüz ve bu 'ālî mertebeyi bulavuz:

<sup>3</sup> Metinde *urup* yazılmış.

<sup>4</sup> Metinde *hayāsın* yazılmış.

فالقع كما وقع بوكا (3) على استه

رای ان ربما فوقه لا يعادله

(4) تو سایه نشو هرکز آسمان افروز

تو که کلی نشوی هرکز آفتاب اندامی

(5) Dimne eytdi: Ne dēdünse bildüm, anladum. Lकिन bu temennā (6) cemī<sup>5</sup> -i hālķda ķadr-i müşterekdür. Zīrā ki dükeline (7) nefsi-*insānī* vardır. Ammā bu ķadar kim ba ‘zısınuķ aşlı (8) cevheri laṭīf düşüpdurur, dāyimā talebi ‘ulviyedir, (9) aşlına çeker. Ba ‘zısınuķ cevherinde toprakıla şu (10) ğālibdür, hevesi sifledür, aşlına çeker. Ve كل شئ يرجع الى اصله (11) budur. Kimün kim ‘aķlı za‘īf ve fikri saķıf<sup>6</sup> (12) olsa, ol derece-i ‘āliden anlar aña rāzī olur. (13) Zīrā kim yuķaru gitmege bunca zaķmet gerekdür, (14) ammā aşāĝa inmege az sebebile iner. Nitekim bir ağır taşı (15) yerden götürseñ anı yuķaru atmaĝa, bunca zūr-ı bāzū (16) gerekdür, ammā ĝerü inmesine hiķ zaķmet hācet (17) degüldür. Ve her kimse kim ululuķ ister, aña gerekdür (18) bir ulu kişinün muvāfaķatında ola. Ve ben bu işe lāyķam, (19) dedü. Zīrā ki ulu menzilet isterem ve bu belürsizlige **[3b]**(**<10b**) rāzī degülem. Kelīle<sup>6</sup> eytdi: Nedür fikrün? (2) Baña daķı eyit. Dimne eydür: Ben dilerem bu fursatda (3) sulṭāna ‘arz edem kim şimdiki hālde aña ĝāyet (4) taķayyür ve tereddüd hāṭırında hāşıl olup-durur. Mümkindür (5) kim benim naşīhatümle aña feraķ hāşıl ola ve anuķ sebebi[yi]le (6) ben daķı bir ķurbet ve cāh u ‘izzet bulam. Kelīle eytdi: (7) Ne bilürsin kim hayret maķāmındadır? Dimne eytdi: (8) ‘Aķlıla ve firāsetile anuķ melāletinün eşerin gördüm. (9) Zīrā ki ‘aķıl kişiler bāṭını zāhirde müşāhede ederler. (10) Kelīle eytdi: Nicesi ķurbet ve mükāfāt<sup>7</sup> istersin (11) arslandan kim sen pādişāhlar hıdmetin etmeyüp-durursın (12) ve anuķ hıdmetinün resimlerin bilmezsin? Dimne eytdi: (13) Çünkim kişi dānā ola, ne ķadar büyük iş var başarmāķ (14) elinden gelür. Ve aña ne ķadar şarp iş varısa (15) sehl olur. Ve şāḥib-himmete kesb eksük olmaz. (16) Ve ‘aķıl kişiyi ĝurbet ve yaluķuzlık ziyān etmez.

(17) چو مرد پر هنر خویش ایمین دارد

شود شممنبر ابرد بچستن بیکار

(18) Kelīle eydür: Pādişāhlar ehl-i fażl u mürüvveti maķşüş (19) etmez. Lकिन iķbāli kendü yaķınlarına buyurur kim anuķ **[4a]** (**<11a**) hıdmetin anlara mīrās [bıraĝur] ve bir vesīleye maķbül ü muķterem (2) olurlar. Şol aĝaķ budaĝı gibi kim niķe ki uzar, kendü- (3) -den irāĝ olur, yemişlü ve yaraşıķlı olur. Ve ol kim (4) koltuķda olur, yemişsiz olur, hiķ hisābda olmaz. (5) Dimne eytdi: Sulṭānuķ aşhābı hemişe bu mertebeye (6) lāyķ olmaz. Belki tedricile ve dürüşmek ve cehdile (7) bulurlar. Ve ben daķı isterem ki kendü gevhürümle (8) gerekdür kim kesb-i menzilete erem.

(9) نسبت از خویشانم کنم چو کوهر

نه چو خاکسترم کن آتش زاد

(10) Ve her ki pādişāh dergāhına mülāzım ola, anuķ<sup>8</sup> (11) acı şerbetlerin içmekden şaķınmaya ve hışım odınuķ tezligin (12) hilm şuyı ile söyündüre ve hevā şeyṭānın ‘aķl (13) efsünü[yı]la şışeye ķoya. Ve ‘aķl kim mürşid<sup>9</sup> (14) ve yol göstericidir, anı hırşıla aldamaya ve (15) işlerinün bünyādın toĝru fikr üzerine ura ve havādīs-i (16) rüzigārı yumşaklıĝıla def’ ede. Her yönden (17) murād aña ķarşu gele. Kelīle eytdi: (18) Buĝur kim pādişāha yaķın olduķ, pādişāhuķ (19) yüzüne nice ķurasın ve daķı ķanķı āletile menzilete

<sup>5</sup> Metinde *saķif* yazılmış.

<sup>6</sup> Metinde *Dimne* ye yazılmış.

<sup>7</sup> Metinde *mükāfat* yazılmış.

<sup>8</sup> Bu cümle metinde *ve anuķ* şeklinde devam ediyor.

<sup>9</sup> Metinde *mürşid* şeklinde yazılmış.

**[4b] (<11b)** erişesin? Dimne eytdi: Eger kırbet bulam ve anuñ (2) hulkın bilem, (3) anuñ hıdmetine ihlâsıla [dürüşem] ve naşihatıla hıdmetin ilerü iltem (4) ve himmetüm anuñ mutâba‘atına ve anuñ dileğine bağlayam ve (5) anuñ ef‘âliniñ yatlusından şakınam. Ve çün iş (6) şalâhiyyete başlaya ve pâdişâh hazretine<sup>10</sup> yakınlık (7) ve mülâzemet<sup>11</sup> hâşıl ola, ol işi anuñ gözüne, gönliñe (8) ârâste edem ve anuñ takrîrinde mübâlağa edem ve anuñ **[5a] (<12a)** fevâyidinde ve menfa‘atında şol kadar mübâlağa edem, tâ kim (2) aña şâzılık gönli dilediği gibi ola. Ve eger (3) bir işe şürü‘ ederse kim ol işiñ şonında (4) bir ziyân ola ve hâtimeti mekrüh ola, şonında şerr ü (5) mazarrat ve fesâd ola, anı fikrile ve ‘aqlıla ve yumşak (6) geleciyle pâdişâhı andan şakınam. Ve andan fesâd (7) gelürse bildürem, ol işiñ şonın aña bildürem. (8) Şöyle kim gèrü kalan hıdmetkârlar görmüş olmayalar. (9) Ve şol kişi kim sözüni ‘aqlıla ve müdarâ[y]ıla söyleye, (10) aña kimse karşı durmaya.

(11) باطلی کر حق کنم عالم مرا کردد مقر

ور حقى باطل كنم منكردد كس مرا

(12) Ve nakkâş ki eli çâbük ola, kalemle şüretler yazar (13) ve düzer. Nazarda şöyle görünür kim şanasın hareketi vardur<sup>12</sup>. (14) Ve her vaqt ki melik benüm hünerüm göre, benüm nüvâhtuma harîş (15) ola ki ben anuñ hıdmetine nice yararam. Kelile eytdi: (16) Çün seniñ fikriñ bu işde muqarrer oldı (17) kim elbette eyle edesin. Bârî şakın kim katı hatardur. (18) Hükemâ deyip-dururlar kim her kimüñ ‘aqlı ola, **[5b] (<12b)** gerekdir kim üç nesneden şakına. Meger kim katı bilmez (2) kişi ola kim ol üç işden şakınmak gerekdir: Biri (3) şultân şöhbeti, biri ağıy eliyle dutmaq, biri sırrı (4) ‘avrata demek. Bu üç iş yavlaq hatardur. Dahı ‘ulemâ (5) pâdişâhları ulu tağa nisbet ederler. Egerçi (6) anda ma‘âdin ve envâ‘-ı ni‘met olur, sibâ‘ u haşerât (7) ve ejdehâ ve ‘akârib bî-kıyâs dahı olur. Eger (8) tağuş mazarratın şayarsañ menfa‘atından çokdur. (9) Anuñçün ‘ulemâ begler şöhbetin ‘aql ehline revâ (10) görmediler. Dimne eydür: Böyledür. Lâkin (11) her kim hatardan kaçar, ol kişi kıymetli olmaz<sup>13</sup>. (12) Üç işe şürü‘ etmek gâyet mühlikdür, meger kim (13) yüce himmetle ve dahı kuvvet-i tab‘ıla: Biri ‘amel-i sultân, (14) biri deniz seferi ve biri düşmen üzerine gâlebe etmek. (15) Ola ki bir gün fırsat anuñ eline gire. Ve ‘ulemâ (16) eydüp-dururlar: Şâhib-mürüvvetüñ maqâmı iki (17) yerde anılıp-durur: Bir pâdişâh hıdmetinde, bir dahı ‘ulemâ (18) hıdmetinde. Kelile eytdi: Tañrı te‘âlâ hayrât **[6a] (<13a)** ve şalâh u selâmet vère. Bu niyyetde her çend ki benüm fikrüm (2) muhâlifdür. İnşâ‘allâh râst gele. Dimne vardı, arslana (3) selâm vèrdi. Arslan, katındağlardan şordı, bu (4) kimdür, dèdi. Eytdiler: Fülân oğlu fülândur, dèdiler. Arslan (5) eytdi: Ben bunuñ atasın bilürem, dèdi. Pes anı katına (6) kığırdı, Dimne‘ye şordı: Kıanda olursın, dèdi. (7) Dimne yüz yere kòdı, eytdi: Pâdişâhuñ dergâhında (8) mülâzım hıdmetdeyem ve pâdişâhuñ dergâhın kıble (9) ve hâcetgâh ve maqşad u ümîd kılıp-dururam. Ve muntazır (10) olup-dururam kim bir hıdmet düşe, pâdişâh anı bu kuluna (11) buyura, tâ kim anı ‘aqlıla ve fikrile yerine getürem, (12) tâ kim pâdişâhuñ ‘âlî nazarı bu kemîne kuluñ üzerine (13) ola. Dimne eytdi: Bir hıdmetkâr (14) ne kadar yaramaz olursa, bârî bir def‘-i mazarrata yarar. Şol (15) yol üstünde biten kıru ağaçdan menfa‘at gelür, ol dahı (16) bir işe yarar. Andan hilâl eylerler ya oda yaqarlar. Hele bir (17) menfa‘atden hâlî degüldür, dahı anda bunca menfa‘at (18) bulmağa yarar. Arslan Dimne’nüñ söziñ eşitdi, (19) ‘acebledi ve yüzün kendüniñ mülâzımlarına **[6b] (<13b)** döndürdi, eytdi: Ne hoş, temyîz sözlü kişi. Egerçi (2) belürsüzdür, ammâ bunuñ ‘aqlı tamâmi ve müvecceh sözi (3) bunu kıomaz, elbette bir menzilete yetişdürür ve kendü (4) düşmenleri üzerine gâlib olur. Şöyle kim hemân (5) Dimne bu sözi eşitdi, şâd oldı. Bildi kim (6) pâdişâh kıtında ‘izzet bulur, kendüniñ siñri (7) efsüni arslan kulağına eşer êtdi ve dahı eytdi: (8) Vâcibdür kim pâdişâhuñ yöresinde ne kadar kimse (9) varısa, gerekdir kim her birisi kendü (10) miqdârı

<sup>10</sup> Metinde *hazretine* yazılmış.

<sup>11</sup> Metinde *mülâzimet* yazılmış.

<sup>12</sup> Metinde bu satırdan sonra bir satır boşluk bırakılmış.

<sup>13</sup> Metinde bu satırdan sonra bir satır boşluk bırakılmış.

kağar bir naşışat eđe, tã kim pãdiřãh kendü (11) havãřısınun miđdãrın bile, tã kim anlarun hünere- (12) -lerinden pãdiřãh dergãhına bir fã'ide ola. Dağı bir dãne (13) yer altında kałsa, anı kimse bilmez ve ađa terbiyet (14) etmez. Hemãn kim yerden kałka, ol toprak kũdũretini (15) anun yũzinden gide, ma'lũm olur kim ol nedũr, (16) nice terbiyete laıyıkđur. Pes adem oğlanı dağı şunun (17) gibidũr. Ādemũn evvel 'aqlına fikrine, andan (18) hilmine mũdãrãsına bakmak gerekdũr, andan istiřkãkına. (19) İşde řatã dũřmeye. Ve hĩdmetkãrlarun řakķı pãdiřãhlar **[7a]** (<**14a**) ũzerine evlãdur kim her birine kendũnũn 'aqlı miđdãrı (2) kağar anı mertebeye eřiřdũre ve hevãdan her birine miđdãrı (3) degũl meretebe vẽrmeye. Ve řol kişiler kim hũnerde 'ãtũl (4) ve işlerde ğãfildũr, anları ehl-i fađl ve ehl-i hũner (5) ũstũne terciş etmeye, yeğlemeye. Zĩrã kim iki (6) iř pãdiřãhlara yaramaz, 'ãdet degũl: Bařa řaracaķ (7) nesneyi ayağa şarmak ve ayağa řaracaķ nesneyi bařa (8) şarmak dağı inciyi gevheri şurşun iãinde oturd- (9) -mak. Egerãi anda gevherũn kıymetine şalel yoķđur, (10) řakķĩr olmaz, ammã ğãfil katında mat'ũn olur. Ve dağı (11) pãdiřãhlara yaramaz kim bir ehl-i hũneri atası belũrsũz- (12) -ligiyle anı belũrsũz eylemek. Ve dağı bĩ-hũnerleri (13) ata řõhreti[yi]le meřhũr eyleye. Belki pãdiřãhun terbiyeti (14) her kiřinũn hũneri kağar gerekdũr, tã kim işler mũhmel (15) ve mu'atıl kalma ve tã kim her hũner zãyi' kalmaya. Nitekim (16) bir toğan ğarĩbdũr, hũneriãun pãdiřãhlarun kolu (17) ũstũnde oturur, dãyimã řõhbeti pãdiřãhlarla olur. (18) Ve bir tavuķ evde biter, evde bũyũr, bĩ-hũner olduđiãun (19) anı boğazlarlar yerler yãhũd toğana depeledũrler. **[7b]** (<**14b**) Dimne bu sũzleri dẽdi, arslan 'acãyibe kałdı ve hũb (2) cevãblar ve çoķ řenãlar buyurđı ve anunla tamãm ũlfet (3) dutdı. Dimne ol furşatda pãdiřãhdan şalvet (4) istedi. Arslan çũn şalvet etti, Dimne eytdi: (5) Nice zamãndur kim melik bir yerde muķĩmdũr, hiã hareket-i (6) řikãr ve řãzılıķ kılmaz, hemişeki 'ãdeti koyup-durur ve cemĩ-i (7) meřãliãden el çekip-durur. 'Acabã sebeb nedũr, dẽdi. (8) Arslan diledi kim sırrını Dimne'den gizleye. Bunlar (9) bu sũzde iken nã-ğãh şenzebe çığırdı, řõyle kim (10) tağlar yangılandı ve anun Āvãzinun heybetinden (11) arslan yerinden řuru geldi. řõyle oldu kim 'inãn-ı (12) memleket elinden dũřdi, ya'nĩ pãdiřãhlıđından (13) el yudı. Buđur rãzın ve sırrın Dimne'ye aãdı, eytdi (14) ki benũm melãletũm iřbu sebebdendũr. İşbu Āvãzı kim (15) eřiřdũrsin, 'aceb bunun iřsinũn çũsseyi ne kağar (16) ola? Hele bir mehib Āvãzdur gelũr. Eger ol cãnavarun (17) Āvãzına ğore kuvveti varısa, bu vağanı ben nã-ãar terk (18) eğerem. Dimne eytdi: İşbu Āvãzdan artuķ hiã dağı (19) pãdiřãhun ğũmãnı var mıdır? Arslan eytdi: Yoķdur. **[8a]** (<**7a**) Dimne eyitdi: Hiã yaramaz kim pãdiřãh bu Āvãz iãin terk-i (2) vağan eđe. Eydũp-dururlar kim her nesnenũn Āfeti vardur, (3) ğõnũl Āfeti mehib Āvãzdur kim ğõnli za'ĩf eđer, (4) ya'nĩ ğõnũle vehm birağur. Ammã ol Āvãz cũsseye<sup>14</sup> (5) ta'alluķ degũldũr. Her Āvãza iltifãt etmege yaramaz, řol (6) dũlkũ hikãyeti gibidũr kim vãkı' oldu. Arslan (7) şordı, eytdi: Ol hikãyet nicedũr? **[8b]** (<**7b**) Dimne eytdi: Getũrũp-dururlar kim bir dũlkũ bir mişede (2) yũrũrdi. Nã-ğãh kulağına bir řabl Āvãzı girdi. (3) Hemãn kim ol Āvãz eşişti, yavlaķ koşkıdı, (4) eytdi: Meger kim avcı geldi. Bu vehmile yũrũrken (5) ğõrdi kim bir budãđa bir şavulu ařa koմiřlar, budãđ ađa (6) doķunur, ol Āvãz vẽrũr. Çũn dũlkũ ğõrdi (7) kim bir sehmnãk Āvãzdur, ayruķ kimse yoķđur. Pes tama' (8) etti kim şavulun derisin yeđe. Tĩrmandı, ağaca çıķdı, (9) şavulun derisin yedi. Dimne eydũr: Bu meşeli andan (10) getũrdũm kim her Āvãzda gevde ađa muvãfiķ bulunmaz. (11) Bunı andan getũrdũm kim anun řãlinũn řakķãtin (12) pãdiřãha bildũrem. Arslana bu sũz 'azĩm hoř (13) geldi. Dimne'ye dẽdi kim pes tedbĩr nedũr anı bilmege? (14) Dimne eytdi: Eger pãdiřãh buyurursa, ben kulu (15) varayın, anı ğõreyin, anun řakķãtin pãdiřãha (16) bildũreyin. Arslan eytdi: Revãdur, var ğõr, (17) dẽdi. Dimne ğõnũldi<sup>15</sup> gitdi, hemãn kim ğõrũnmez (18) oldu, arslan yavlaķ peřĩmãn oldu, eytdi: (19) İşbu iřde řatã etdũm, řavãb iřlemedũm. Zĩrã ki [...]

<sup>14</sup> Metinde *cũsseye* yazılmış.

<sup>15</sup> Metinde *ğõnũldi* yazılmış.



**[9a] (<1a)** [...] <sup>16</sup> dediler. Şağāl ilerü geldi, ol dağı bu tarıka faşl (2) okudu. Cevāb vërdiler kim senün etün yërse (3) dağı ziyān olur. Pes kurd ilerü geldi, bu üzere ol (4) dağı söyledi. Dükeli eytdiler kim kurd eti (5) boğaz ağırdur ve dağı aña zehr-i kätıl dëyip-dururlar. (6) Pes buğur nā-çār bi-çäre<sup>17</sup> deve ilerü geldi, boynın uzatdı, ol dağı bu faşlı okudu, eytdi: Benüm (7) nefsum pâdişāha fidā olsun, dedi. İttifāk ëtdiler, (8) rāst eydür dediler, kaması aña üşdiler, päre päre (9) eylediler. Bu meşeli andan getürdüm, tā bilesin kim (10) aşhāb-ı ağrāzūn mekri, hāşsa kim yaraşdururlar, (11) eşersüz kalmaz. Bed-gümānlık getürürler eyü kişiler hakkında. (12) Bu nev' a dürüşmek haţāya yol eyler, şol kaz (13) hikāyeti gibi kim gece denizde yıldız 'aksın rüşen- (14) -lign gördi, diledi kim tala. Taldı, bulmadı. Ne kadar (15) kim taldı, bulmadı. Buğur gün toğdı, balık (16) göründi. Ne kadar kim balık gördiyse inanmadı, yıldız (17) aydının şandı, talmağı terk ëtdi. Buğur aç kaldı. Ol yaramaz tecribesi ucundan her gün aç geçerdı. **[9b] (<1b)** Eger arslan benümçün hıyānet dilerse, (2) anuñ inanmaqlığına sebep anlaruñ hıyāneti oldı. Zırā kim (3) anlardan toğruluk bulmadı. Ol sebebden kimseye (4) inanmaz. Dimne eytdi: Bu işün def' ine ne endişe (5) kılursın, dedi. Şenzebe eytdi: Şavaşdan ve duruşmak- (6) -dan artuk çäre yokdur, dedi. Eger bir kişi cemi' -i (7) 'ömrinde şıdkıla nāfile namāz kılsa ve helāl mālından (8) şadağa vërse ol şevābı bulmaz kim bir sā' at kendü (9) nefsi üzre ve dağı mālın şakınmak üzre duruşa. (10) Eger ölürise mertebe-i şehādet bulur, *قال كما* (11) *من قتل دون نفسه فهو شهيد و من قتل دون ماله* (12) *النبي عليه السلام فهو شهيد* (12) İmdi ol şevāb (13) kim cihādda hāşıl olur, nāfile namāzda dağı (14) 'ibādetde hāşıl olmaz. Ve şol cihād kim nefis üzre (15) ola, anuñ şevābınuñ ne kıyāsı ola? Dimne eytdi: (16) 'Ākıllar cengde ivmegi dağı evvel çalmağı revā gör- (17) -mezler. Ve bunuñ gibi işler kim haţarnāk ola, ehl-i (18) 'akl anı rıfkıla müdārā[y]ıla göre. Arslan hod (19) zūr-ı bāzūda meşhūr ve ma' ruf. Ve każiyye muqarrerdür **[10a] (<2a)** kim her kimse kim düşmeni hor göre, anuñ hikāyeti ol (2) taytüy<sup>18</sup> hikāyeti gibi olur, āhır peşimānlık aşşı<sup>19</sup> (3) kılmaz. Şenzebe eytdi: Ol hikāyet nicedür?

#### Dāsītān-ı (4) taytüy bā-vekil-i deryā

Dimne eytdi: Hikāyetde getürüp-durur- (5) -lar kim deniz kuşlarınuñ arasında bir kuş olur, (6) aña taytüy<sup>20</sup> dërler. Ol kuşdan bir cüft meger kim (7) bir deniz kenārında vaţan tutup-dururdu. Çün (8) yumurda vaķti oldı, dişisi erkeğine eytdi: (9) Bir yër isteyüp bulmak gerekdür kim anda yumurda (10) koyavuz. Erkegi eytdi: İşbu ara hoşdur, dedi. (11) Bir yerden dağı bir yere varmak şavāb degüldür, dedi. (12) Dişisi eydür: Bu arada fikr gerekdür. Eger deniz (13) mevc edecek<sup>21</sup> olursa yavrıları alursa, bunda (14) ne ëtmege yarar? Erkegi eytdi: Hergiz gümānum yokdur (15) kim vekil-i deryā bu dilirliğı eyleye ve benüm tarafum (16) koya. Ve eger bu yaramazlığı ederse, ben andan intikāmum (17) alam, dedi. Dişisi eytdi: Kankı yarağunıla vekil-i (18) deryādan intikām alursın? Kişi kendözün bilmek (19) hoşdur. Bu endişeden geç, bir eyü yer bul. Yumurda **[10b] (<2b)** komağa bir berk yer bul. Meşeldür her kimse kim nāşih kişiler (2) sözün eşitmese, aña ol erişür kim ol bağaya (3) erişdi. Erkegi şordı kim ol nicedür, dedi.

#### (4) Dāsītān-ı seng-puş bā-bağlan

Dişisi eytdi: Hikāyetde (5) getürüp-dururlar kim bir gölcük varıdı. Ol (6) gölcükde iki kaz varıdı. Ve bir bağa anlaruñla (7) gāyet dost olup-dururdu. Nā-gāh rüzigār-ı ğaddār (8) bunlaruñ vaķtine el urdı, ol gölcük eksilmege (9) yüz tıtdı. Ol kazlar çün anuñ eksildüğün (10) gördiler, bağa kıtına geldiler, eytdiler: Senünle vidā' (11) ëtmege geldük, dediler. Esen kalğıl ey dost-ı (12) muvāfık, dediler. Hemān kim bağa

<sup>16</sup> Bağlam kopuk. Arada eksik varaklar var.

<sup>17</sup> Metinde *bi-çäre* yazılmış.

<sup>18</sup> Metinde *tüü* yazılmış.

<sup>19</sup> Metinde *ışşı* şeklinde yazılmış.

<sup>20</sup> Metinde *taytavı* yazılmış.

<sup>21</sup> Metinde *idicek* yazılmış.

bunu eşitdi, (13) feryād etdi ve gözlerinden firāvān yaş döküldi, (14) eytdi: Ey dostlar, şuyun eksildüğünün (15) ziyāni mazarratı başa oldu. Zīrā kim benüm (16) dirligim şusuz muhāldür<sup>22</sup>. Siz kanadunuz kuvveti[yi]le (17) bir iklīmden bir iklīme gidersiz. Şimdiki hālde (18) mürüvvet mi ola kim beni bunda koyup gide- (19) -siz? Benüm sızsüz dirligim muhāldür. Bir hīle düzün **[11a]** (<3a) kim beni dahı bile iltesiz kim başa siz olmayıncaq ārām u qarār (2) yoqdur. Qazlar eytdi: Senün ayrılığın zahmeti (3) bize dahı katıdır. Ve her kanda kim varavuz, egerçi (4) anda ni‘met ve rāhat ne kadar çok olursa, (5) sensüz hīç lezzeti yoqdur. Ammā sen şefkatlü (6) kişilerün işāretin ve nāşihlerün nāşihatın sebük (7) dutarsın. Eger dilersen, seni bile ala gidevüz. (8) Sağa şart ederüz kim ol vaqt kim seni götürüp (9) havāya uçavuz, ne kadar kim hālāyıkun gözi bizi göre, (10) her biri bir dürlü gelecti söyleye. Zinhār sen (11) cedeli koyasın ve hīç ağzın açmayasın. Bağa (12) eytdi. Her ne kim siz buyurursız anı edem, dedı. Ve ol (13) nesne kim size vācibidı, yerine getürdünüz. (14) Ben dahı her ne kim siz dersiz, ağzım açmayam. Vardılar, (15) bir ağaç getürdiler. Bağa ol ağacın ortasına (16) dişile yapışdı ve ol iki kaz iki ucun (17) tutdı. Çünkü havāya ağdılar, hālāyık anları gördiler, (18) ‘aceblediler. Dört yanadan āvāz çıkdı kim görün, (19) ol iki kaz bir bağayı götürmüş gider. Bağa miskīn **[11b]** (<3b) biraz vaqt hīç tınmadı, söylemedi. Āhir halkın (2) diline şabr etmege tākati kalmadı, eytdi kim (3) inşā‘allah kör olasız, dedı. Hemān kim ağzın açdı, (4) ol ağaç ağzından çıkdı, kendüsi düşdı. Ol (5) iki kaz faşih āvāzıla eytdiler kim biz dostlardan (6) nāşihat kabül kılmadı. Bağa cevāb vėrdı, eytdi: (7) Bu dükeli sevdādur. Ecel tabī‘atı şafra tız eyledi, (8) her kim yüz dutdıysa anın men‘ine çāre bulmadı. (9) Elbette eşişe gerekdür. Andan hāzer etmek (10) muhāldür<sup>23</sup>.

## Nazm

از مرگ حذر کردن دو روز روا نیست

(11) روزی قضا باشد و روز که قضا نیست

(12) روزی که قضا باشد کوشش نکند سود

(13) روزی که قضا نیست در و ترس روا نیست

(14) Taytüy<sup>24</sup> eytdi: Eşitdüm bu meseli. Velikin korkma, (15) bir yerde yumurdayı ko, dedı. Çün dişisi yumurdayı (16) kodı, çün vekil[-i] deryā bunı eşitdi, anın (17) kibinden ve ra‘nālīgından kaçdı, mevce geldi (18) ve anın yavruların aldı gitdi. Dişisi (19) çün bunı gördi, yavlaq ıztırāb etdi, **[12a]** (<4a) eytdi: Ben bilürdim kim şuyıla oyun yoqdur. Sen bilmezlik (2) eyledün, benüm yavrularum yeledün, dedı. Erkegi (3) eytdi: Sözi hürmetle, hüccetle söyle kim ben kendü (4) kavlımün hākkından gelem ve kendü inşāfım vekil-i (5) deryādan alam. Der-hāl kuşları cem‘ eyledi ve bunlara (6) hikāyeti dedı, eytdi: Eger dükelinüz ittifāk (7) etmezsenüz ve bunun tedārükine muqayyed olmaz- (8) -şanız, vekil[-i] deryā cür‘etin artırur. Pes vācib (9) oldur kim kamuñuz dērilesiz, sulţān-ı tıyūr sī-murğ (10) kıtına varasız, bu işün tedārükün edesiz. Dükeli (11) kuşlar cem‘ oldular, sī-murğun kıtına vardılar, şüret-i (12) vākī‘ayı aña dediler ve aña eytdiler: Eger sen (13) bu işe ikdām etmezsen, bu kuşların pādışāhı (14) olmazsın, dediler. Der-hāl sī-murğ i‘zāzıla işe (15) kadem urdı. Dükeli kuşlar anın emrine muṭī‘ (16) olup dērildiler ve niyyeti buña bağladılar kim (17) anınla intikāma meşğul olalar. Vekil[-i] deryā çün (18) gördi kim sī-murğ ve ne kadar kuşlar varısa (19) geldiler, nā-çār vekil-i deryā yavruları gėrü vėrdı. **[12b]** (<4b) Ve bu hikāyeti andan getürdüm kim bilesin ki hīç hālde (2) düşmeni hor görmek eyü degüldür. Şenzebe eytdi: (3) Ben anınla savaş etmezem. Likin kendü nefsin şaklamak (4) revādur. Dimne eytdi: Çün arslan kıtına varasın, (5) anın ‘alāmetin göresin kim toğru turup boynın (6) uzadup ve kıyruğun yere dögerse,

<sup>22</sup> Metinde *mahāldür* yazılmış.

<sup>23</sup> Metinde *mahāldür* yazılmış.

<sup>24</sup> Metinde *taytavī* yazılmış.

hakikat (7) bilesin ki anuñ nefsi yavuzluk üzerinedür. Pes (8) Dimne şād oldı, güle güle Kelile kıtına geldi. (9) Kelile eytdi: İşün neye erişdi? Eytdi: (10) Gâyet murād yüz gösterdi. İkisi dahı arslandan (11) yaña vardılar. İttifakla Şenzebe dahı anlaruñ (12) ardınca vardı. Çün arslan anı gördi (13) ve anırdı, kuyruğun yere dögdü. Şenzebe (14) bildi kim kendüye kaşd eyledi, kendü kendüye (15) eytdi: Sultānuñ hizmetkārları korkudan (16) ve hayretde şol kişiye benzer kim yılanıla bir yerde (17) ola yāhūd arslanıla bile yata. Eger yılan uyursa, (18) arslan gizlenmiş olursa, andan emīn olmağa (19) yaramaz, āhir baş kaldurur dēyü fikr eyledi ve şavaş [...] **[13a] (<5a)** [...] <sup>25</sup> senüñ arañda bir nişān ola. Nakķāş eytdi: Bir don (2) düzeyim kim iki renglü ola, biri gāyet aķ ola, (3) birisi gāyet kara ola. Çün sen anı göresin, evden (4) çıkasın. Nakķāşuñ kulu bu sözi eşidürdi, (5) şöyle kim anlar bilmezdi. Çün birkaç gün geçdi, bir gün (6) nakķāş işe gitdi, geç kaldı. Kul ol donı (7) nakķāşuñ kızından diledi, aldı ve ‘avratı ol ‘alāmetle (8) aldadı, anuñla yakın oldı. İş bitdükdün şonra (9) geldi, donı gerü kıza vērdi. [...] <sup>26</sup> (10) evine geldi, ma ‘şūka arzūsi [...] <sup>27</sup>, **[13b] (<5b)** der-hāl tonı omuzuna urdı, ol ma ‘lūm yere vardı. (2) Çün ‘avrat ol ‘alāmeti gördi, tizcek karşı (3) çıkdı, eytdi: Ey dost, işbu sā ‘at geldün, (4) hayr ola ki gerü geldün? Der-hāl nakķāş bildi kim (5) bu işi kul étđi, geldi. Nakķāş kızın yavlaķ dögdü, (6) ol tonı oda yakdı. Ve bu meşeli andan getürdüm, (7) tā melik bile kim benüm işümde ta ‘cıl gerekmezdir. Ve hakikat (8) bilmek gerekdir, ben bu sözi ‘ukūbetden ve helāk- (9) -likden korkup dēmedüm. Egerçi her yönden ölmek (10) gerekdir, niçe yürüyüp kaçanlar anuñ elinden ser-gerdān (11) olup-dururlar ve andan kaçmak mümkün degildir.

(12) خيره اندر قتام حمله او  
حمله شیر و حيلة روباه

(13) Ve eger benüm biñ cānum olaydı, ol cān gitdüğinden (14) melike fā ‘ide olduğın bileydüm ve anuñ meyli (15) olduğın bileydüm, bir sā ‘atde dükelin terk édeydüm (16) ve iki cihānuñ sa ‘ādetin bulaydum. Velikin pādīşāh (17) bu işün şonuna nazar étmek gerekdir. Anuñiçün kim (18) [...] <sup>28</sup> dutmaz ve kifāyetlü hizmetkār (19) [...] <sup>29</sup> ötürü anları terk étmek **[14a] (<6a)** halelden hālī degüldür. Ve her vakt bir hizmetkār kul (2) tedbire ve kifāyete yarar olmaz ve i ‘timād étmeye dahı (3) yarar olmaz. Ve her vakt bir hizmetkār sābit-kağem ola, (4) ele girmez ve bir nāşih kul kim maħrem-i esrārī ola, bulunmaz.

(5) سالها بايد كه تا يك سنك اصلى آفتاب  
(6) لعل كردد در بدخشان يا عقيق اندر يمن

(7) Çün arslan anası gördi kim Dimne’nün sözi (8) arslan kulağına rızā mahalline erişür, ya ‘nī zamānıla (9) kabül olur, gümān étđi kim nā-gāh bu kalbi ğaddār kim (10) bakırı<sup>30</sup> altunla kaplamışdır ve dahı şol yalanları (11) söyler kim gönül kabül éder, ol dahı aña inanur (12) kim ol Dimne issi sözlü ve datlı dillüdür ve dāyim (13) bu beyti kendüye vird édüp-durur:

(14) هر جا كه سخن كويم موم كنم آهن  
(15) جايي كه هنرورزم چون لعل كنم خارا

(16) Yüzün arslana dönderdi, eytdi: Düşmenün sözü (17) dinlemek aña rızā göstermek gibidür, dedi. Hemān (18) laħza hışmıla turdı gitdi. Arslan buyurdı (19) kim Dimne[‘yi] bağlamak gerekdir ve anuñ

<sup>25</sup> Bağlam kopuk. Arada eksik varaklar var.

<sup>26</sup> Sayfa kenarı yırtılmış olduğu için bu kısım tamamlanamadı.

<sup>27</sup> Sayfa kenarı yırtılmış olduğu için bu kısım tamamlanamadı.

<sup>28</sup> Sayfa kenarı yırtılmış olduğu için bu kısım tamamlanamadı.

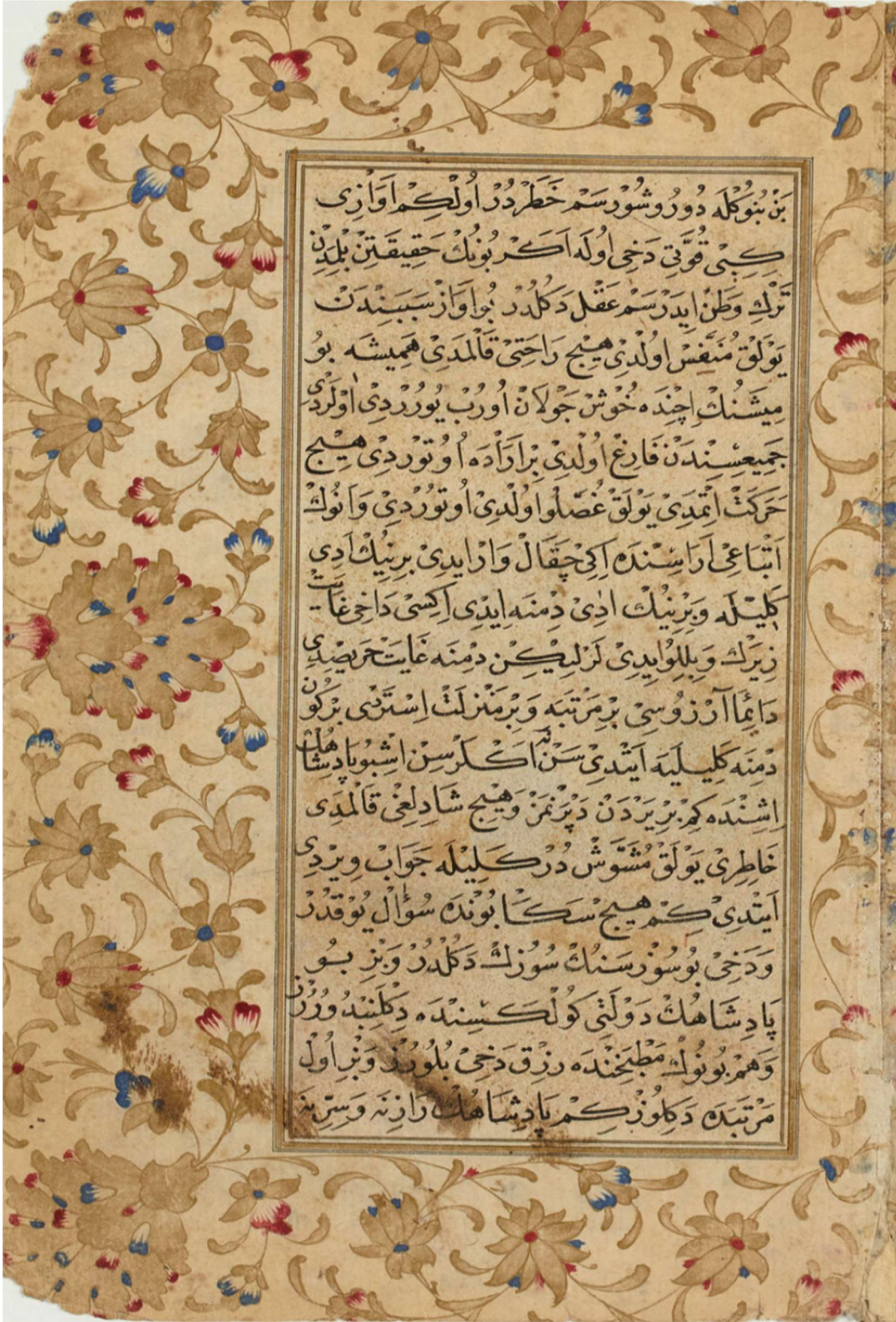
<sup>29</sup> Sayfa kenarı yırtılmış olduğu için bu kısım tamamlanamadı.

<sup>30</sup> Metinde *bakır* yazılmış.

hālīn tefahhūş [14b] (<6b) étmek gerekdür, kuzātı cem´ étmek gerek. Pes andan şoŋra (2) arslan anası gérü geldi, arslana eytdi: Ben (3) hemīşe Dimne'nün bü'l-´acebligin eşidürdüm. Şimdiki (4) hālde muhakkak oldu. Bu yalanları kim dürlü dürlü (5) 'ibāret ü dürlü temevvücātıla<sup>31</sup> kim söyler ve ol defi'- (6) -ler kim éder, çıkacak ve kırtulacak yerler kim ister. (7) Eger melik aña söze mecāl vérürse, bir kelime[y]ile (8) kendözün kırtarır ve kendüyi bī-cürüm ve bī-cerīme (9) gösterür. Maşlahat-ı rāhat oldur kim anuŋ öldürmegine (10) olur kim anuŋ vücūdı māye-i mefsededür. Aña (11) hergiz müddet ve mühlet vérmeyeler, dédi. Arslan (12) eytdi: Pādişāhların hīdmetkārları dā'imā biri (13) birin dilemez. 'Ale'l-ḥuşūş birisi 'aqlıla, hūnerle (14) taḡarrüb bulmuş ola ve hūnerle ilerü varmış ola, aña (15) yavuz şanıçı ve ḡasūd çok olur. Dimne'nün mertebesi, (16) bu ḡavm kim benüm kıtımdadur, bunlara ağır geldi. Hiç beŋzemez (17) kim bunların ictimā'ı benüm maşlahatımçün ola ve anuŋ (18) düşmenliŋiçün. Dilemezem ki anuŋ ḡaḡkında ive iş (19) işleyem, onların aşılarıçün ben kendü ziyānım isteyem.

<sup>31</sup> Metinde *temevvühātıla* yazılmış.

1a



1b



2a



### Kaynakça

- Aumer, J. (1875). *Die Türkische Handschriften der Königlichen Staatsbibliothek in München*. Münih.
- Balcı, R. (2007). *Kâtip Çelebi, Keşfü'z-Zünûn*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Brockelmann, C. (1977). *Kelile ve Dimne, İslam Ansiklopedisi*, C. VI, s. 552-558. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Bülbül, T. (2017). *Kelile ve Dimne Hikâyelerinin Yaratımı ve Aktarımı: Pançatantra'dan Hümâyûn-nâme'ye*. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5/4, December, 978-995.
- Çimen, F. (2015). *Molla Muhammed Timur'un Âsârü'l-İmâmiyye (Çağatayca Kelile ve Dimne Tercümesi) adlı eseri-metin, notlar, dizin-sözlük*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Fleischer, H. L. (1831). *Catalogus Codicum Manuscriptorum Orientalium Bibliothecae Regiae Dresdensis*. Leipzig.
- Götz, B. (1968). *Türkische Handschriften*, C. II. Wiesbaden.
- İtil, A. (1964). *Pançatantra*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, C. 22, S. 1-2, s. 123-128.
- Kalyon, A. (2004). *Kelile ve Dimne'nin Tercüme Serüveni*. *Dîvân İlmî Araştırmalar*, S. 16 (2004/1), s. 227-237.
- Karaismailoğlu, A. (2002). *Kelile ve Dimne*. *İslam Ansiklopedisi*, C. 25, s. 210-212, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Levend, A. S. (1964). *Ümmet Çağında Ahlâk Kitaplarımız*. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten* 1963, s.89-115. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Orak, K. ve Berköz, M. (2013). *Kelile ve Dimne Tercümeleri ve Kitlelerin Eğitimindeki Rolü*. *Türkiyat Mecmuası*, C. 23, s. 207-232.
- Parladır, Ş. (2011). *Resimli Nasihatnameler: Alî Çelebi'nin Hümâyûnnâmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Tezcan, S. (1995). *Mesud ve XIV. Yüzyıl Türk Edebiyatı Üzerine Yeni Bilgiler*. *Türk Dilleri Araştırmaları*, C. V, s. 65-84. Ankara: Simurg.
- Toska, Z. (1989). *Türk Edebiyatında Kelile ve Dimne Çevirileri ve Kul Mesûd Çevirisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Yapıcı, A. (2019). *Mütercimi Bilinmeyen Eksik Bir Kelile ve Dimne Tercümesi*. Ankara: Sonçağ.
- Yazar, S. (2011). *Anadolu Sahası Klasik Türk Edebiyatında Şerh ve Tercüme Geleneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.



**29-Siddik (ö. 1828) ve Dîvânçe'si<sup>1</sup>****Fatih BAŞPINAR<sup>2</sup>****Neslihan SANDAL<sup>3</sup>**

**APA:** Başpınar, F.; Sandal, N. (2020). Siddik (ö. 1828) ve Dîvânçe'si. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 494-504. DOI: 10.29000/rumelide.843324.

**Öz**

Doğum tarihi ve yeri bilinmeyen şair Siddik Ali Baba, 1828 senesinde Bursa'da vefat etmiştir. Kayıtlara göre, günümüzde herhangi bir binası kalmayan Bursa Mevlevihanesi'nin haziresinde, Şeyh Cünûni Dede'nin kabri yakınlarında medfundur. Leylâ Hanım vefatı için bir tarih manzumesi yazmıştır. Siddik, Nakşibendî ve Mevlevî olduğu için "Baba" olarak anılmaktadır. Mesleği ve meşguliyetini bilmediğimiz şaire mahlasını Hoca Neş'et Efendi vermiştir. Elimizdeki tek eseri *Dîvânçe'si*dir. Bu eser İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi T2863 numarada kayıtlıdır. Kaynaklarda ve kataloglarda Siddik mahlasını kullanan Meşrebzâde Mehmed Efendi'ye isnat edilmiştir. Bu yazma nüshadan hareketle hazırlanan yüksek lisans tezine göre Siddik'in 81 (5'i tarih şiirleri içinde) gazel, 29 tarih şiiri (22'si kıta, 5'i gazel, 2'si mısra) ve 2 müfredi bulunmaktadır. Divan şiirinde az kullanılan bir vezin olan *müfâ'aletün müfâ'aletün müfâ'aletün müfâ'aletün* kalıbıyla bir gazeli vardır. Hoca Neş'et ve Behcet Efendi'ye nazireleri olan Siddik'in bir naat-gazeli Leylâ Hanım tarafından tahmis edilmiştir. Mükerrer cinas örneği olarak yazdığı iki gazel hayli dikkat çekicidir. Şairin beş yerde şiirimizde az rastlanan bir şekilde beytin ilk mısrasında kelimeleri bölerek ikinci mısraya taşıdığı görülmektedir. Siddik'in tarih manzumeleri içinde doğum-düğün-vefat hadiseleriyle ilgili olanlar bulunduğu gibi önemli hadiselerle düşürülmüş tarihleri içerenler de vardır. 1223/1808-09 tarihinde Bursa'da çıkan bir yangın ile 1227/1812'de Bursa Ulu Cami'ye II. Mahmud'un bir hat levhasının asılması üzerine yazılan iki kıta bunlardandır.

**Anahtar kelimeler:** Klasik Türk şiiri, 19. yy., Siddik Ali Baba, *Dîvânçe*

**Siddeeq (d. 1828) and his *Diwancha*****Abstract**

The poet Siddeeq Ali Baba died in Bursa in 1828, but it is unknown when he was born and where he raised. He was burried near the grave of Shaikh Cununi Dede in the graveyard of Bursa Mevlevihane which's all buildings are now only in history. Leyla Hanım wrote a poem about date of his death. Siddeeq is called as "Baba" because he is Naqshî and Mawlawî. Khoca Nesh'et gave him penname Siddeeq. Only work of Siddeeq is his *Diwancha*. This work is registered to Istanbul University Rare Works Library with the number T2863. Mistakenly this work is recorded on the name of Mashrabzaadah Mohammed whose penname is Siddeeq too. In *Diwancha* there are 81 (5 in poems of chronogram) ghazals, 29 poems of chronogram (22 qitas, 5 ghazals and 2 verses) and 2 couplets. One of the ghazals is written by using meter of *mufâ'aletun mufâ'aletun mufâ'aletun mufâ'aletun* which is used in classical Turkish poetry rarely. Siddeeq has nazeerahs and Leila

<sup>1</sup> Bu çalışma Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalında 2017 yılında tamamlanan *Siddik Ali Baba Divânçesi* adlı yüksek lisans tezinden hareketle hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Konya, Türkiye), fbaşpınar@erbakan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8328-0903 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.11.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843324]

<sup>3</sup> Doktora Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Eskişehir, Türkiye), neslihan-n@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7371-0466

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Khanim wrote a tahmees poem by using one of his ghazals. The two gazelles he wrote as an example of a repetitive pun are quite remarkable. In five places in his poems, it is seen that he divides the words in the first line of the couplet and carries them to the second line, which is rarely encountered in our poetry. Among the poems of chronogram of Sıddîk, there are those related to birth-wedding-death events, as well as those that include dates of important events such as a fire that broke out in Bursa in 1223 / 1808-09 and hanging of a calligraphy table of Sultan Mahmoud II in Bursa Grand Mosque in 1227/1812.

**Keywords:** Classical Turkish poetry, 18<sup>th</sup> century, Siddeeq Ali Baba, Diwancha

## Giriş

Klasik Türk edebiyatı şairlerinin şiirlerine divan, mecmua ve tezkirelerde rastlayabiliriz. Çok okunup sevilen şairlerin elden ele devreden şiirlerinin kaydına pek çok eserde tesadüf etmek mümkündür. Ancak bütün şairler bunlar kadar şanslı değildir. Zira divan tertip etmeyi başarabilmiş bir şairin bu eseri zaman içinde yıpranabilir, kâğıtların düşmanı kurtlara yenik düşebilir. Bazı eserler ise kayıtlara geçmemiş hâlde gün yüzüne çıkarılmayı beklemektedir. Bunlara ilaveten müelliflerin başına gelebilecek hâllerden biri eserinin kütüphane kataloglarında yahut biyografi kaynaklarında kimi başka müelliflere isnadadır. Bu durum müellifin eserinin elimize ulaşmadığını bize düşündürmektedir.

Bu kabil bir duruma düşen şairlerden biri de Sıddîk mahlasını kullanan 19. yy. şairi Sıddîk Ali Baba'dır. Onun divanı kaynaklarda başka bir şaire, aynı mahlası kullanan Meşrebzâde Mehmed Efendi'ye isnat edilmiştir. Biz bu çalışmada 2017 yılında hazırladığımız yüksek lisans tezini hareket noktası ittihaz ederek bu yanlışlığı düzelterek ve şairin *Divânçe*'si hakkında bilgiler vereceğiz.

## Sıddîk ile ilgili bilgiler

Sıddîk, şair tezkireleri ve öteki biyografi kitaplarında hakkında çok az bilgi bulunan bir şairdir. Şairin adı Leylâ Hanım'ın *Divân*'ında iki yerde geçmektedir. Bunlardan ilki Sıddîk'in bir gazeline yapılan tahmisin başında yer alan *Tahmîs-i Na't-ı Sıddîk 'Alî Baba ez-Tarîk-i Nakşibend* (Arslan, 2003: 126) 'Nakşibendî Tarikatinden Sıddîk Ali Baba'nın Naatını Tahmis' şeklindeki başlıkta, ikincisi ise *Târîh-i İntikâl-i El-hâc 'Alî Baba el-Burusevî* (Arslan, 2003: 215) 'Bursalı Hacı Ali Baba'nın Vefatına Tarih' şeklindeki başlıkta karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca *Bursa Şairleri* adlı kitapta Gazzîzâde Şeyh Abdüllatîf Efendi'nin biyografisi içinde "Ali Sıddîk Baba (ö. 1244/1828)" kaydı vardır (Atlansoy, 1988: 104). Buradan hareketle diyebiliriz ki şairin adı Ali'dir.

Doğum yılı hakkında herhangi bir bilginiz yoktur. Ancak şiirleri arasında yer alan tarih manzumelerinde rastladığımız en erken tarih 1211/1796-97 senesidir. Ayrıca Gazzîzâde Abdüllatîf Efendi'ye Farsça dersi veren şairin, ondan yaşça büyük olması kuvvetle muhtemeldir. Abdüllatîf Efendi'nin doğum tarihi ise 1190/1776'dır (Türer, 1996: 540). Buradan hareketle Sıddîk'in doğum yılının 1776'dan önce olduğunu kabul etmek mümkündür.

Şairin doğum yeri de bizce malum değildir. Ancak tarih manzumelerinde Bursa'da yaşayan bazı kişilerden ve Bursa'da yaşanan bir yangından söz etmesi, Bursa'da bulunan Gazzîzâde Abdüllatîf Efendi'ye ders vermesi gibi bilgiler Sıddîk'in uzun bir süre Bursa'da yaşadığını göstermektedir. Ayrıca şairin vefatına Leyla Hanım tarafından yazılan tarih şiirinin başlığında onun Bursalı olduğu bilgisi yer almaktadır.

Şair, Sıddîk mahlasının Hoca Neş'et Efendi tarafından kendisine verildiğini şöyle belirtmiştir:

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe  
ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli  
Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences,  
Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching  
Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com

Hazret-i Neş'et cenâba eyle hidmet sıdk-ile

Dedi Sıddîk mahlasın çün olsun ol 'âli-tebâr (G.15/12) (Sandal, 2017: 55)

[= Neş'et hazretlerine sadakatle hizmet et. Zira o asil zat "Senin mahlasın Sıddîk olsun." dedi.]

Hoca Neş'et Efendi'nin konağı İstanbul'da olduğuna göre (İsen, 1998: 192) şairin bir müddet İstanbul'da bulunduğunu söyleyebiliriz.

Kaynaklarda Sıddîk'ın tahsili ve mesleği hakkında bir bilgi tespit edemedik. Ancak Farsça ders verecek kadar bilgili olmasından hareketle iyi bir tahsil görmüş olduğunu tahmin edebiliriz. Bu bilgi ile beraber onun bir Mevlevi olduğu da kayıtlıdır (Türer, 1996: 540). Bunlardan başka Hoca Neş'et ile olan münasebetlerinden hareketle şiir sahasında onun talebesi olduğunu söyleyebiliriz.

Sıddîk'ın vefat tarihi 1244/1828'dir. Vefatı için Leyla Hanım'ın yazdığı tarih manzumesi şöyledir:

Cenâb-ı şeyh-i himmet hazret-i el-Hâc 'Alî Baba

Cihândan göçdi gülzâr-ı na'îmi eyledi me'vâ

Münevver olmuş idi pertev-i envâr-ı zikrullâh

Cebîninde o gavs-i ekremîñ mihr-i münîr-âsâ

Hayâtında idüp dâ'im seyâhat der-vatan ol zât

Derûnı sırr-ı 'ilmullâh ile memlû idi hakkâ

Tarîk-i Nakş-bendîde idüp tekml devrin bu

Velî 'aşk-ı îlâhî ile kıldı 'ömrünü ifnâ

Olup cism-i latîfi hubb-i Mevlânâ ile me'lûf

Anñçün Hazret-i Sıddîk'a hem-dem eyledi Mevlâ

Cenâb-ı Şeyh Cünûnîniñ civârında olup medfûn

Bir oldi şimdi Mevlâ ile el-hak rûh-ı Mevlânâ

Gelüp gülbang-ı tevhîd ile murg-ı rûhı pervâza

Gülistân-ı cinânda ola yâ Rab bülbül-i gûyâ

Çıkup bi'l-cümle istikbâline kerrûbiyân-ı 'arş

Olunca rûh-ı pâki vâsıl-ı ser-menzil-i a'lâ

Didi ümmîd-i ihsân ile Leylâ fevtine târîh

Behişte vâsıl oldı göçdi 'âlemden 'Alî Baba (1244/1828) (Arslan, 2003: 215-216)

[= Himmeti şeyh gibi olan Hacı Ali Baba hazretleri bu dünyadan göçtü, naim cennetinin gül bahçesine yerleşti. O şerefli velinin alnında zikrullah nurlarının ışıkları bir güneş gibi parlamaktaydı. O zat hayattayken 'vatanda seyahat' etmişti ve gönlü hakikaten ilahi ilmin sırları ile doluydu. Nakşibendilik yolunda sülûkunu tamamlamıştı, sonra ilahi aşk ile ömrünü tüketti. Latif bedeni Mevlânâ sevgisine alışmıştı, bu yüzden Allah onu Hazreti Ebubekir Sıddîk'a arkadaş eyledi. Şeyh Cünûnî hazretlerinin yakınında defnedildi, şimdi onun ruhu Mevlâ ile bir oldu. Ya Rabbi! Onun ruh kuşu tevhid nidalarıyla kanat çırpıp cennet bahçelerinde öten bir bülbül olsun. Tertemiz ruhu son ve en yüce durağa ulaşınca arştaki melekler hep birden onun karşılansın. Leyla, ihsan ümidiyle onun vefatına şu tarihi söyledi: Ali Baba dünyadan göçtü, cennete kavuştu.]

Leyla Hanım'ın mısralarında Sıddîk'a dair çıkarabileceğimiz küçük bilgiler şunlardır:

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

1. Sıddîk'ın adı Ali'dir.
2. Gavs olarak nitelendirilmesine ve ayrıca baba denmesine bakılırsa tasavvuf yolunda çok mesafe katetmiş, belki şeyhlik de yapmıştır. Nakşibendiliğe mensuptur.
3. Mevlânâ sevgisi ile dolu bir zattır.
4. Vefat tarihi 1244/1828 yılıdır.
5. Kabri, Bursa Mevlevihanesi'nin kurucusu Şeyh Cünûnî Efendi'nin (Kara, 1993: 150) kabri yakınında bir yerdedir.

Sıddîk'ın kabri bugün muhtemelen kayıptır. Zira Mustafa Kara'nın verdiği bilgiye göre "çok geniş bir alan üzerinde kurulan ve zaman içinde vakıflarla hizmet alanlarını genişleten mevlevîhânenin bütün binaları tarihe karışmıştır. Bugün su deposu olarak kullanılan bu sahanın bir köşesinde Cünûnî Dede'nin kabri bulunmaktadır" (1993: 150). Şeyh Cünûnî Efendi'den başka zatların kabri orada hâlen mevcut mudur, bilmiyoruz.

### Sıddîk'ın şairliği

19. yy. şairleri arasında yer alan Sıddîk'ın şairliği hakkında kaynaklarda bilgi bulunmamaktadır. Biz burada onun şiirleri içinde dikkatimiz çeken hususları sıralamaya çalışacağız.

Sıddîk'ın şiirleri arasında bütünüyle cinasa dayalı iki şiir bulunmaktadır. Bunlar hemen her mısraında bir mükerrer cinasa yer verdiği gazellerdir (G.4, G.5). Mükerrer cinas, cinaslı kelimelerden birinin ötekini son hecesiyle cinasın dört unsuru açısından benzerlik arz etmesidir (Öztoprak, 2000:158). Böylece aynı ses yahut hecenin tekrar ettiği görülür:

**Tutup teb**-lerze-veş akrânîni yıkma

**Gazab zabt**ı değil mi zûr-ı bâzû hep (G.5/5; Sandal, 2017: 47)

[=Akranlarını sıtma gibi tutup yıkma. Gazabı zaptetmek kuvvetli bir pazu gerektirmez mi?]

**Takarrüb Rabb**-i Mennâna bu Sıddîk al

Giy 'ab'ab 'abd olanı giydiği o hep (G.5/9; Sandal, 2017: 47)

[= Ey Sıddîk! Mennân olan Rabb'e yaklaşmak budur. Al sen de kilim giy. Kul olanın giydiği hep odur.]

Ancak bir söz ve ses hüneri olan bu cinaslar, gazelin tamamı düşünüldüğünde şiiriyeti bozan birer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Okumak ve anlam vermekte zorlanılan söz konusu gazellerin (Bkz. 1. ek) üzerinde tekrar durulması icap etmektedir.

Sıddîk'ın şiirleri içinde sıradışı bir mısra kompozisyonuna rastlıyoruz. Vezin bakımından mısranın sonuna gelinmiş olmasına rağmen kelime ilk mısrada bitmemiş ve ikinci mısrada devam etmiştir. *Dîvânçe*'de bu duruma dair 5 örnek vardır:

*Müfte'ilün müfte 'ilün fâ'ilün*

Eyledi iğfâl biñ âl-ile mihr-

den bizi ey dil diyelim sâye hayf (G.34/2; Sandal, 2017: 68)

[= Ey gönül! Yazıklanalım, zira gölge bizi bin hile ile güneşten gafil düşürdü.]

Tarih manzumeleri arasında yer alan öteki örnekler şöyledir:

*Müfte'ılün fâ'ilün müfte 'ilün fâ'ilün*

Olduğün hâliyâ hücre-nişin tekye-i

Hazret-i Şeyh Ahmed-i 'İzzîde sâdık mürîd (Tar.1/1; Sandal, 2017: 99)

[= Hâlen Şeyh Ahmed-i İzzî Tekkesi'nde hücre sahibi sadık bir mürit olduğı için...]

*Müfte'ılün müfte 'ilün fâ'ilün*

Hazret-i Şeyh Ahmed-i Gazzî Cenâb-

zâde hafidi didi kim sem'ime

Hâtif-i gayb itdi nidâ kim kütüb-

hâne binâ eyle velî ceddime (Tar.19/1-2; Sandal, 2017: 109-110)

[= Şeyh Gazzîzâde Ahmed Efendi hazretlerinin torunu kulağıma şunu dedi: Gönlümden/ gaipten gelen ses, dedem için bir kütüphane inşa etmemi söyledi.]

*Mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün*

Semiyy-i şîr-i Yezdân ya'nî Nu'mân-zâde ol 'âlî-

tebâr El-hâc 'Alî Hâfız Efendi fâ'iku'l-akrân (Tar.24/1; Sandal, 2017: 113)

[= Allah'ın aslanıyla adaş, Numan oğlu, soylu, akranlarından üstün Hacı Ali Hâfız Efendi...]

Bu örnekler şairin aruz veznini kimi şiirlerinde mısra bazında değil beyit ölçeğinde kullandığını göstermektedir.

Sıddık, *lâ ilâhe illallâh* redifiyle bir tevhit-gazel yazmıştır. Tevhide dair müstakil tek şiir:

Devâ-yı derd-i derûn lâ ilâhe illallâh

Şifâ-yı renc-i zunûn lâ ilâhe illallâh (G.56/1; Sandal, 2017: 84)

[= Lâ ilâhe illallâh gönül derdinin devasıdır. Lâ ilâhe illallâh zanların verdiğı sıkıntının şifasıdır.]

matlayla başlayan bir gazeldir. Buna ilave olarak gazeller arasında bir de münacat şiiri yer alır. Şair 8 beyitlik bu münacatın 5 beytinde Hazreti Peygamber'i doğrudan yahut dolaylı olarak anar ve Allah'tan onun hürmetine bağışlanmayı diler:

Habibiñ 'aşkına yâ ze'l-'atâyâ lutf u ihsân it

Dil-i pür-şûrumu gark-âb-ı âb-ı lutf u ihsân it (G.6/1; Sandal, 2017: 48)

[= Ey nimetler sahibi! Habib'in aşkına bana lütuf ve ihsan et. Karmakarışık kalbimi lütuf ve ihsan denizine batır.]

Gazelin 7. beytinde şiirin Hazreti Peygamber'in doğduğu ay olan rebiulevvelde yazıldığı anlaşılmaktadır:

Be-hakk-ı şehr-i mevlûd-ı şeh-i peygamberân yâ Rab

Kesip bîh-i gamı bâğ-ı dilimden feyziñe kân it (G.6/7; Sandal, 2017: 48)

[= Ey Rabbim! Peygamberler sultanının doğduğu ayın hakkı için gönül bağımın gamın kökünü kes de onu feyzinin yatağı kıl.]

Şairin Hazreti Peygamber sevgisi yâ Resulallâh redifli 2 naat-gazelinde apaçık görülmektedir. Şaire göre hakiki ve sadık âşık olan kişi Hazreti Peygamber'in tertemiz kabrinin bahçesini dünyaya değil, en yüce cennet katına bile değişmez:

Harîm-i ravza-i pâkiñ değişmez 'âşık-ı sâdık

Degil dünyâyâ firdevs-i berîne yâ Resûlallâh (G.57/7; Sandal, 2017: 85)

Şair Hazreti Peygamber'den ayrı olmakla dudakları kurumuş ve susamış bir hâldedir:

O deñli teşne-leb âb-ı hayât-ı vashîña Sıddîk

Hilâfım yok degil mâlik özüne yâ Resûlallâh (G.57/13; Sandal, 2017: 852)

[= Ey Allah'ın resulü! Sıddîk vuslatının abihayatına o kadar susamıştır ki yalanım yok, kendine sahip olamamaktadır.]

Sıddîk'ın bu gazeli Leylâ Hanım tarafından tahmis edilmiştir (Arslan, 2003: 126). İlk naatindeki hislerle aynı hâletiruhiye içinde yazdığı diğer naatte Hazreti Peygambere kavuşmayı, onun ayağını öpmeyi dileyip onun dergâhında bulunmayı arzu etmektedir:

Kabûl it kulluğa dergâh-ı Sidre-iştibâhında

Bu Sıddîkiñ da olsun bir çerâğın yâ Resûlallâh (G.58/8; Sandal, 2017: 86)

[=Ey Allah'ın resulü! Sidre misali dergâhında kulluğa kabul et. Bu Sıddîk'ın da senin bir kandilin/çırağın olsun.]

Peygamber sevgisini şiirlerinde yer yer dile getiren (G.35/7, G.61/7) şairin -Leylâ Hanım tarafından vefatı için yazılan tarih manzumesinde belirttiği- Mevlânâ sevgisini ve ona bağlılığını ise şu beyit açıkça göstermektedir.

Sırr-ı Mevlânâdan irdi sırr-ı Mevlâ sırrıma

Ba 'd ez-în estağfirullâh iltifâta gayrıma (G.69/1; Sandal, 2017: 93)

[= Mevla'nın sırrı Mevlânâ'nın sırrından benim sırrıma ulaştı. Artık bundan sonra başkalarına yönelişimden dolayı Allah'tan af diliyorum.]

### **Sıddîk'ın *Divânçe'si***

Sıddîk Ali Baba'nın eseri *Divân* adıyla İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi T2863 numarasıyla kayıtlıdır. Ancak eser *Divânçe* olarak zikredilmelidir. Ayrıca hem kütüphane kaydında hem *Tuhfe-i Nâ'îlî*'de (Tuman, 2001: 557)ve hem de ona dayanarak *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*'nde Sıddîk mahlaslı Meşrebzâde Mehmed Efendi'ye nisbet edilmesi (Arslan, 2014) yanlıştır.

Toplam 30 varaktan oluşan yazma nüshanın bazı sayfaları nesih, bazı sayfaları ise talik hatla yazılmıştır. Kimi yapraklarda rutubet lekeleri bulunmaktadır. Hemen hemen bütün sayfalarında metnin

okunmasını güçleştirecek derecede kurt yeniği vardır. Yıpranan yahut tamir gören sayfalarda baş kısımları okunamayan mısralar mevcuttur. Yazmanın istinsah tarihi ve müstensihî belli değildir. Ancak yazmadaki tarih manzumelerinin başlığı olan *Târîhât-ı Baba Siddik sellemehu's-selâm* (Sandal, 2017: 99) ifadesinde geçen ve "(Allah) ona selamet versin" manasına gelen *sellemehu's-selâm* dua cümlesi, yazmanın şair hayatta iken yazıldığını göstermektedir. Buna ilave olarak tarih şiirleri içinde en geç tarihli hadiseyi anlatan manzume 1230/1815 yılında Nizâmeddin Efendizâde'nin Ahmed Nizâmeddin adlı bir oğlunun dünyaya gelmesi (Sandal, 2017: 117) üzerine yazılmıştır. Buradan hareketle *Dîvânçe*'nin yazılışının 1815-1828 yılları arasında olması gerektiğini söyleyebiliriz.

Siddik'in şiirleri üzerine hazırladığımız yüksek lisans tezine göre *Dîvânçe*'de 81 gazel, 22 kıta, 2 beyit ve 2 mısra yer almaktadır (Sandal, 2017: 27). Gazellerin 5'i, 22 kıtanın tamamı ve 2 mısra tarih şiirlerini oluşturmaktadır. Siddik'in şiirleri hazırlanan tezde *Gazeller*, *Tarih Manzumeleri* ve *Müfredler* başlıkları altında toplanmıştır.

## Gazeller

Siddik'in elimizde 81 gazeli bulunmaktadır. Bu gazellerden 5'i tarih şiirleri içinde yer almaktadır. Geri kalan 76 gazel, *Dîvânçe* içinde *Gazeller* başlığı altında toplanmıştır. Elifbâ harflerinden 17'si ile yazılmış olan bu gazellerin harflere göre dağılımı şöyledir: elif 2, bâ 3, tâ 2, cîm 1, hâ 1, dâl 2, râ 15, zâ 6, sîn 1, fâ 1, kâf 2, lâm 6, mîm 6, nûn 6, vâv 1, hâ, 14, yâ 7. Şairin en çok râ, hâ, hâ, zâ, mîm ve nûn harflerinden kafiye seçerek gazel yazdığı görülmektedir.

Gazeller içinde:

Dilâ olahım tutup ramazânı mazhar-ı lutf-ı Rabb-i Kerîm

Ki sârim-i savm ider ser-i mâr-ı nefis-i le'îmi yirde dü-nîm (G.46/1; Sandal, 2017: 77)

matla beytiyle başlayan 7 beyitlik şiir, vezin bakımından ötekilerden ayrı bir yerde durmaktadır. Uzun mısralarla karşılaşmamıza sebep olan bu kalıp, vâfir bahrinden *müfâ'aletün müfâ'aletün müfâ'aletün müfâ'aletün* kalıbıdır. Siddik'in şiirleri içinde bu kalıpla yazılmış başka bir şiir yoktur.

Siddik'in kimi gazelleri müzeyyeldir. Zeyil beyitlerinden anlaşıldığı üzere bunlar Hoca Neş'et (G.17), Behcet Efendi (G.29), Tayyâr Paşa (G. 40, G.72), İzzet (G.43) ve Râgıp Paşa (G.64, G.66)'ya yazılmış gazellerdir.

Şairin gazelleri içinde nazire olduğu bizzat şiirlerin içinde belirtilen üç şiir mevcuttur. Behcet Efendi'ye nazirelerinden biri *nazire* (G.2/10), diğeri ise *cevap* (G.3/16) olarak ifade edilmiştir. Ayrıca Hoca Neş'et'e yazılan nazire ise *tanzîr* (G.18/9) kelimesiyle belirtilmiştir.

## Tarih manzumeleri

Siddik'in 29 adet tarih manzumesi bulunmaktadır. Bunlardan 22'si kıta, 5'i gazel nazım şekliyle yazılmıştır. 2 tanesi ise tarih mısraı şeklindedir.

Tarih manzumelerinde en çok işlenen konu doğumdur. Haklarında yazılan şiir sayılarıyla birlikte doğumundan bahsolunanlar İbni Hasan Ağa'nın oğlu Muhammed Said (1), İzzet Efendi'nin oğlu Âsaf Süleyman (2), Hoca Neş'et'in oğlu Muhammed Neş'e (6), Behcet Efendi'nin kızı Emine (1), Gazzîzâde

Abdüllatîf'in oğlu (1), Ocakzade Nizameddin Efendi'nin oğlu Necib Efendi'den torunu Mahmud Rif'at (1), Râşid Efendi'nin torunu Râşid (1), Behcet Efendi'nin oğlu Yahyâ Rızâ (2) adlı kişilerdir.

Tarih manzumelerinde evlilik konusu ile ilgili iki kıta yer almaktadır. Bunlar Râşid Molla'nın kızı Hasibe (1), Nizameddin Efendizade ile Ümmi Hanım'ın oğulları Nizameddin Ahmed (1) hakkındadır.

*Dîvânçe*'de yer alan ve bir ölüm hadisesi üzerine yazılmış tek tarih manzumesi Edhem Dede'nin vefatı (1219/1804-05) ile ilgilidir. Bir ev yahut misafirhane inşası/ tamiri ile ilgili ise 3 manzume yer almaktadır.

Sıddîk'ın bunlar dışında kalan öteki tarih manzumeleri toplumu da ilgilendiren hadiselerle ilgilidir. Bunlardan biri 1223/1808-09 senesinde Bursa'da çıkan bir yangın hakkındadır. 2 manzume ise kütüphane inşası üzerinedir. Kütüphanelerden ilki Bursa'nın ileri gelenlerinden Muhammed Bey tarafından 1224/ 1809-10 yılında ve ikincisi Gazzîzâde Abdüllatîf Efendi tarafından 1225/1810-11 tarihinde yaptırılmıştır. Tarih şiirleri arasında Süleyman Dede'nin şeyh oluşu (1224/1809-10), Mehmed Paşa'nın kaptanıderya oluşu (1225/1810-11), Ali Paşa'nın vezir oluşu (1229/1814) üzerine birer manzume yer alır.

Bursa Ulu Cami'ye II. Mahmud'un bir hat levhasının (Bkz. 2. Ek) Aziz Ahmed Paşa refakatinde asılması (1227/1812) üzerine yazılan tarih manzumesi (Sandal, 2017: 114-115) ise ayrıca dikkate değerdir.

## Müfredler

Sıddîk'in şiirleri içinde 2 adet müfred bulunmaktadır. İkisi de musarra olan bu beyitler şunlardır:

Kitâb-ı dilden oku subh u şâm mahvı var

Müderresinden oku lik itme nahvı 'âr (Sandal, 2017: 118)

[= Mahvolmayı/ yok olmayı sabah akşam gönül kitabından oku. Ancak çekinme, nahiv ilmini ise müderreslerden oku.]

Kefen-pûş olmamış bir mû mu var bak

İrişmez bahrına bir cû mu var bak (Sandal, 2017: 118)

[= Bak, kefenle örtülmemiş bir saç mı vardır? Bak, denizine ulaşmayan bir ırmak mı vardır?]

## Sonuç

Çalışmamız neticesinde Sıddîk ve eserine dair ulaştığımız bilgiler ve sonuçlar şunlardır:

1. Doğum tarihi ve yeri bilinmeyen Sıddîk, Bursa'da yaşamış ve orada 1828 yılında vefat etmiştir. Mezarı bugün tamamen tarihe karışmış olan Bursa Mevlevihanesi'nde Şeyh Cünûnî Efendi'nin kabri yakınlarındadır. Mevlevihane binaları gibi Sıddîk'ın kabrinin de tarihe karışmış olması muhtemeldir.

2. Hem Nakşi hem Mevlevidir. Mevleviliğe mensubiyeti şiirlerinde görülmektedir. Şairin Peygamber sevgisi naat-gazellerinde açıkça ifade edilmiştir.



3. Sıddîk'ın bilinen tek eseri Dîvânçe'sidir. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi T2863 numarada kayıtlı eser, kaynaklarda Sıddîk mahlasını kullanan Meşrebzâde Mehmed Efendi'ye nispet edilmiştir, ancak Sıddîk Ali Baba'ya aittir.

4. Sıddîk'in *Dîvânçe'sinde* 76 gazel, 29 tarih şiiri (5 gazel, 22 kıta, 2 mısra) ve 2 müfred bulunmaktadır.

5. Şairin vezin kullanmada dikkatimizi çeken bir tasarrufu vardır. Vezin bakımından mısranın sonuna gelinmiş olmasına rağmen kelime ilk mısradaki bitmemiş ve ikinci mısradaki devam etmiştir. Bu durum 5 yerde karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle şairin kimi yerlerde vezni mısra düzeyinde değil, beyit ölçüğünde uyguladığını söyleyebiliriz.

6. Sıddîk'in tarih manzumeleri içinde özellikle ikisinin öne çıktığı kanaatindeyiz. Bunlardan ilki 1223/1808-09 tarihinde Bursa'da çıkan bir yangın hakkındadır. Öteki ise 1227/1812'de Bursa Ulu Cami'ye II. Mahmud'un bir hat levhasının asılması üzerine yazılmıştır.

### Kaynakça

Arslan, M. (2003). *Leylâ Hanım Divanı*. İstanbul.

Arslan, M. (2014). SİDDİK, Meşreb-zâde Mehmed Sıddîk Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/siddik-mesrebzade-mehmed-siddik> (Erişim tarihi: 02.12.2020).

Atlansoy, K. (1998). *Bursa Şairleri Bursa Vefeyatnamelerindeki Şairlerin Biyografileri*. Bursa: Asa.

Çiftçi, Ö. (2017). *Fatîm Tezkiresi (Hâtîmetü'l-Eşâr)*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55976,fatin-tezkiresi-pdf.pdf?o> (Erişim tarihi: 01.12.2020).

İsen, M. (1998). Hoca Neş'et. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (18) 191-192. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. <https://islamansiklopedisi.org.tr/hoca-neset> (Erişim tarihi: 01.12.2020.)

Kara, M. (1993). Cünûnî Ahmed Dede. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Anskilopedisi*. (8) 130. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. <https://islamansiklopedisi.org.tr/cununi-ahmed-dede> (Erişim tarihi: 02.12.2020).

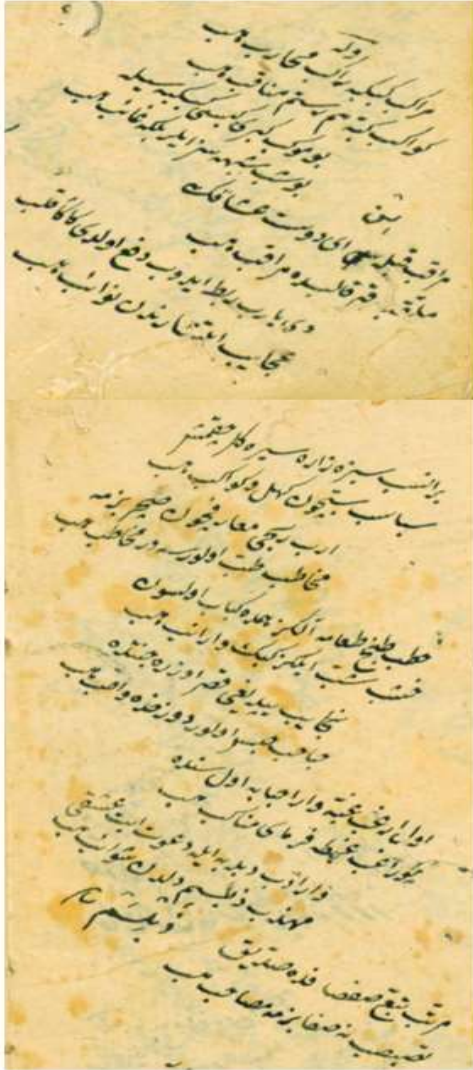
Öztoprak, N. (1999). Halk ve Divan Şiirinde Cinâs Sanatının Karşılaştırılması Üzerine Bir Deneme. *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*. (1) 151-170. DOI: 10.24058/Tki.13

Sandal, N. (2017). *Sıddîk Ali Baba Divançesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

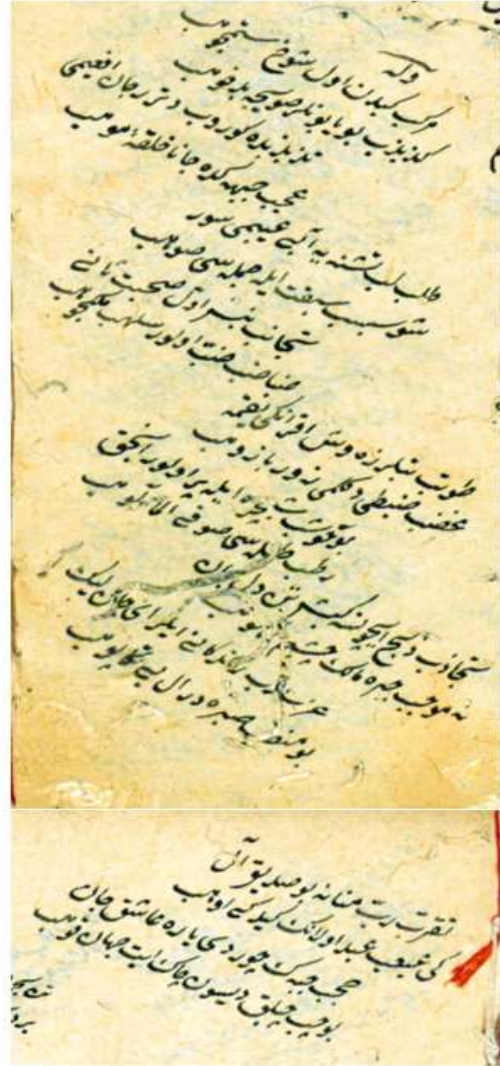
Tuman, M. N. (2001). *Tuhfe-i Nâilî, Divan Şairlerinin Muhtasar Biyografileri I-II*. (Haz. Cemal Kurnaz, Mustafa Tatcı). Ankara: Bizim Büro.

Türer, O. (1996). Gazzîzâde Abdüllatif Efendi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Anskilopedisi*. (13) 540. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. <https://islamansiklopedisi.org.tr/gazzizade-abdullatif-efendi> (Erişim tarihi: 01.12.2020).

1. Ek: Sıddık Dîvânçe'si 14b, 15b-16a sayfalarında yer alan mükerrer cinaslı 2 gazel

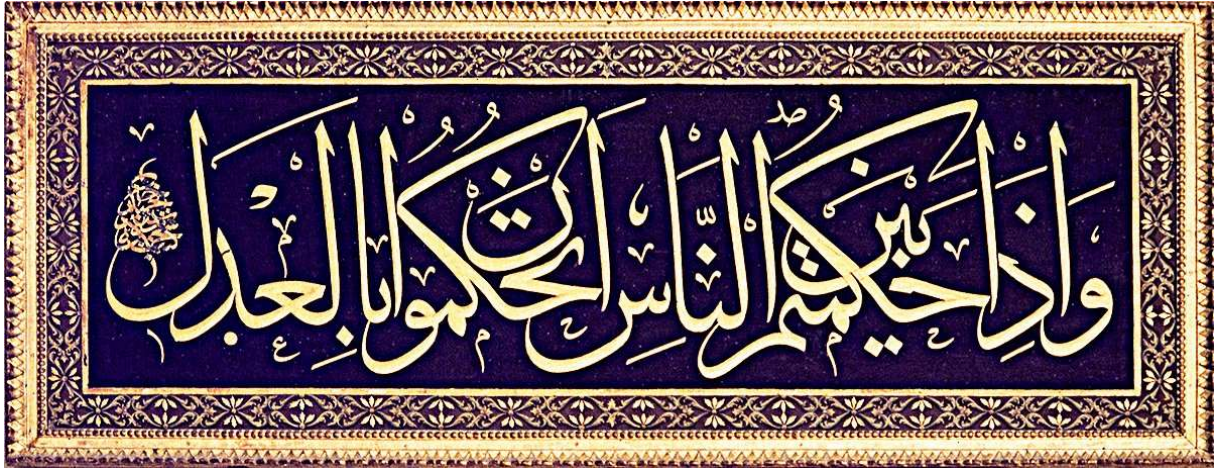


14<sup>b</sup>



15<sup>b</sup>-16<sup>a</sup>

**2. Ek:** Sıddık'ın Ulu Cami'nin hünkar mahfiline asılmasına dair bir tarih şiiiri yazdığı, II. Mahmud'un sülüs hat levhası. ("İnsanlar arasında hükmettiğiniz zaman adaletle hükmedin." 4/Nisâ, 58)



(<https://islamansiklopedisi.org.tr/mahmud-ii--osmanli>)

**30-Kâsımî Mecmûası'nda Beyânî başlıklı şiirler****Emrah BİLGİN<sup>1</sup>****APA:** Bilgin, E. (2020). Kâsımî Mecmûası'nda Beyânî başlıklı şiirler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 505-522. DOI: 10.29000/rumelide.843328.**Öz**

İlim, kültür ve edebiyat tarihinde pek çok mecmûa tertip edilmiştir. İçerik bakımından incelendiğinde pek çok türü bulunan mecmûalardan biri de şiir mecmûalarıdır. Edebiyat tarihinin gelişim sürecinde çok sayıda yazılmış olan ve bir el kitabı niteliğinde bulunan bu eserlerden biri de 17. asırda kaleme alınmış olan Kâsımî'nin *Mecmû'atü'l-letâyif*, *Bahrü'l-ma'ârif* veya *Sandûkatü'l-ma'ârif* gibi adların verilebileceği içerisinde belirtilmiş olan şiir mecmûasıdır. Derleyeninin mahlası ile *Kâsımî Mecmûası* olarak da adlandırılmış olan mecmûada pek çok şaire ait şiirler yer almaktadır. Bu şiirler içerisinde önemli bir kısım, haklarında malumata sahip olursa dahi mecmûa içerisinde yeni şiir örnekleri tespit edilen şairlere aittir. Bu şairlerden biri de Beyânî'dir. Çalışmada öncelikle bahsi geçen şairin kim ve hangi dönem şairi olduğunun tespit edilebilmesi için mecmûanın 17. asırda tertip edilmiş olunmasından ötürü ilk olarak biyografik kaynaklardan yararlanılarak 16 ve 17. asırlarda Beyânî mahlasını kullanmış olan şairlerin bir listesi çıkarılmıştır. Şairlerin kaynaklarda verilmiş olan şiir örnekleri mecmûada verilmiş olan şiirlerle karşılaştırılmış ve eşleşen bir şiir bulunamamıştır. Netice alınamaması üzerine kaynaklarda bu mahlası kullanmış olan şairlerle ilgili bilgilerden, mecmûanın genel özelliklerinden ve şairin mecmûada yer alan şiirlerinden yola çıkılarak şairin kim olduğunun ortaya konulmasına gayret edilmiştir. Bu sayede bu çalışma ile mecmûada yer alan ve daha önce yayımlanmamış şiirlerin hangi şaire ait olabileceği tetkik edilmiş ve şairle ilgili yeni bilgiler ortaya konmuştur. Araştırma neticesinde mecmûada verilmiş olan şiirlerin büyük bir ihtimalle Ahdî'nin *Gülşen-i Şu'arâ* adlı tezkiresinde Seydî Çelebi olarak meşhur olduğu belirtilmiş olan ve bir şiirinden 17. asırda da yaşamını devam ettirdiği anlaşılan şaire ait olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Divan edebiyatı, mecmûa, Kâsımî, Bahrü'l-ma'ârif, Beyânî**Poems Titled Beyânî in the Compilation of Kâsımî****Abstract**

Many compilations have been organized in the history of science, culture and literature. One of the compilations that have many types when examined in terms of content is poetry compilations. One of these works, which were written in large numbers in the development process of the history of literature and which is a handbook, is the poetry collection, which is stated to be given names such as *Mecmû'atü'l-letâyif*, *Bahrü'l-ma'ârif* or *Sandûkatü'l-ma'ârif*, which was written in the 17th century. The compilation, which is also known as the Compilation of Kâsımî, with the pseudonym of the compiler, contains poems of many poets. An important part of these poems belong to the poets whose examples of new poems were identified in the compilation, even if we know about them. One of these poets is Beyânî. In the study, a list of the poets who used the pseudonym Beyânî in the 16th and 17th centuries was first made by using biographical sources in order to determine who and in which period

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ardahan Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ardahan, Türkiye), bilginemrah@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7221-8573 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.11.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843328]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com

the mentioned poet was a poet. Because the compilation was arranged in the 17th century. The poetry samples of the poets given in the sources were compared with the poems given in the compilation and no matching poems were found. When no result was obtained, efforts were made to reveal who the poet was, based on the information about the poets who used this pseudonym in the sources, the general characteristics of the compilation and the poems of the poet in the compilation. In this way, with this study, it was examined which poetry the poems in the magazine and previously unpublished could belong to and new information about the poet was revealed. As a result of the research, it was determined that the poems given in the magazine most likely belong to the poet who was stated to be famous as Seydî Çelebi in the biography of Ahdî's Gülşen-i Şu'arâ, and one of his poems was understood to have continued his life in the 17th century.

**Keywords:** Divan Literature, compilation, Kâsımî, Bahrü'l-ma'ârif, Beyânî

## Giriş

Divan edebiyatının kuruluş döneminden itibaren pek çok şair yetişmiştir. Bu şairlerin kimisi ile ilgili biyografik kaynaklarda muhtasar ya da mufassal bilgi yer almasına rağmen kimi şairler ile ilgili hiçbir kayda rastlanılmamaktadır. Tertip edildikleri dönemin pek çok cihetten özelliklerini yansıtan şiir mecmûalarına dair son yıllarda yapılan çalışmalar ile hem haklarında malumata sahip olunan şairler ile ilgili yeni bilgilere hem de adına hiçbir kaynakta rastlanmayan şairlere ulaşılmıştır. Bu mecmûalardan biri de tertibi 17. asırda edilmiş tamamlanmış ve *Mecmû'atü'l-letâyif*, *Bahrü'l-ma'ârif* veya *Sandûkatü'l-ma'ârif* adları ile adlandırılabilen içeriğinde ifade edilmiş olan Kâsımî'ye ait mecmûadır.

*Kâsımî Mecmûası*; ilmî, dinî ve edebî muhtevalı çok sayıda bilgiyi barındırmaktadır. Yazıldığı coğrafyanın özelliklerini göstermesi bakımından da ayrıca önemlidir. Çoğunluğu Türkçe olmakla birlikte Arapça ve Farsça da pek çok manzume mecmûda yer almaktadır. Mecmûanın çoğu manzum eserler üzerine inşa edilmiş olmakla birlikte mensur kısımlar da eserde bulunmaktadır. Bunların dışında liste hâlinde örneğin Emevî ya da Abbasî halifelerinin isimleri gibi biyografik bilgiler de verilmiştir.

Kâsımî, mecmûasında pek çok şairin eserlerinden örnekler vermiştir. Bu şairlerden biri de Beyânî'dir. Bu çalışmanın amacı da bahsi geçen şairin hiçbir biyografik kaynakta yer almayan şiirlerinin ortaya konması, mecmûada adı geçen şairin kim olduğunun tespit edilmesidir. Ancak mecmûada mahlası geçen şairin şiirlerinin incelenmesi için öncelikle onun kim ve hangi dönem şairi olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Bu müşkilin çözümü için mecmûanın 17. asırda tertip edilmiş olması hasebiyle ilk olarak 16 ve 17. asırlarda kaynaklarda ismi geçen ve bu mahlası taşıyan şairlerin bir listesi çıkarılmış ve haklarında kısa biyografik bilgi verilmiştir. Çalışmanın ikinci kısmında ise tespit edilen Beyânî mahlaslı şairin kim ve hangi dönem şairi olduğu tartışılmış ve ardından şairin şiirleri ortaya konmuştur. Biyografik kaynaklarda Beyânî mahlasını kullanmış olan şairlerle ilgili bilgilerin dışında ayrıca bu eserlerde verilmiş olan şiir örnekleri de karşılaştırılmış; ancak mecmûada yer alan hiçbir şiirle bu şiirlerin eşleşmediği görülmüştür. Bu nedenle eserin yazıldığı coğrafya, mecmûada yer alan diğer şairler, Beyânî mahlaslı şairlerin hayatlarına dair bilgiler gibi cihetlerden elde edilen malumat değerlendirilerek mecmûada şiirleri yer alan şairin kim olduğu ve yaşadığı dönem çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışma ile böylece *Kâsımî Mecmûası*'nda yer alan "Beyânî" başlık ya da mahlaslı şiirler incelenmiş ve bu şiirlerin bu mahlası kullanmış olan hangi şaire ait olabileceği ile ilgili tespitlerde bulunmuştur.

## 1. 16 ve 17. asırda beyânî mahlaslı şairler

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

*Kâsımî Mecmûası*, içerisinde bazı 17. asır şairlerinin şiir örneklerine rastlansa da çoğunlukla 16. asır şairlerinin şiirlerini kapsamaktadır (İçli, 2018, s. 472). Kaynaklarda “*Beyânî*” mahlası ile kayıtlı 9 şair tespit edilmiştir. Bu şairlerin bir kısmının 16 ve bir kısmının da 17. asır şairi olduğu görülmektedir. Bu nedenle biyografik kaynaklarda yalnızca bu asırlarda yaşadığı anlaşılan “*Beyânî*” mahlaslı şairlerle ilgili bilgilere müracaat edilmiştir.

### 1.1. *Beyânî*

Yavuz Sultan Selim dönemi şairlerindedir (Mustafa bin Carullah, 1997, s. 33). Kastamonulu olan şair, kâtiplikle meşgul olmuştur. Latîfi, onun daha gençlik yıllarında ilim ve irfan sahibi, anlayışlı ve zeki bir genç olduğunu, henüz yüzünde sakal izi yokken dahi türlü yazılar kaleme alabildiğini, söz büyücülüğünde *Sâmirî* gibi bir sihirbazlık yapabildiğini belirtmiştir. Eserinde *Beyânî*'yi oldukça metheden müellif onun ayrıca her sözünde muhakkak zarafet ve sanat olan, cinas ve ihamsız kelime kullanamayan, yetenekli ve olgun, latifelerinde hatır gözetken, tatlı diliyle dostlarının kalplerini kazanan, kalbinde kin bulundurmayan, kimseden incinmeyen, kimseye soğuk davranmayan bir kimse olarak ifade etmiştir (İsen, 1999, s. 134). Şairin bazı beyitleri kaynaklarda kayıtlıdır (Bk. Latîfi, 2000, s. 1998; Yıldırım, 2009, s. 70).

### 1.2. *Beyânî*

Yanbolu'da doğmuş olan şair *Şeyh Kemâloğlu* lakabıyla maruftur (Kınalı-zâde Hasan Çelebi, 2014, s. 231). *Âşık Çelebi* (2018, ss. 192-193), tabiatında dikkat ve mükemmellik taşıyan şairin nazm ve nesir sahasında kabiliyet sahibi olduğunu belirtmiştir. Müellif, şair hakkında verdiği bilgilere ayrıca kendisinden hayret uyandırabilecek pek çok şiir ve mana açığa çıkabilecekken genç yaşta vefat etmiş olan şairin inşâsının şiirinden üstün olduğunu da eklemiştir. Şairin bazı şiirleri biyografik kaynaklarda verilmiştir (Bk. *Âşık Çelebi*, 2018, ss. 192-193; Kınalızâde Hasan Çelebi, 2017, s. 248; Yıldırım, 2009, s. 68).

### 1.3. *Beyânî*

Rumeli bölgesinde Niğbolu sancağının Rusçuk kasabasında doğmuştur. Adı Mustafa olan *Beyânî*'nin lakabı *Cârullâhzâde*'dir. Edebiyat tarihinde daha çok tezkiresi ile bilinmektedir. Onun akranlarından üstün olduğunu belirtmiş olan *Âşık Çelebi* (2018, s. 193), ayrıca iyi bir ezber kuvvetine, fitrî bir güzel konuşma ve yazma becerisine, akıl inceliğine ve çabuk kavrama kabiliyetine sahip olduğunu ifade etmiştir. İlim ve fazilet erbabı olan *Beyânî*, Ebussuûd Efendi'nin tefsirinin temize çekilmesine de vesile olmuştur. Ebussuûd Efendi'nin oğlu Mehmed Çelebi'den mülazım olmuş, müderrislik ve hâkimlik rütbelerinde iken tasavvufî mertebeleri aşmış ve ardından devlet hizmetlerinden el çekmiştir (Gelibolulu Mustafa Âlî, 1994, s. 201). Mülazemetinden sonra Kestel müderrisi ve Havran kadısı olmuş olan *Beyânî* hacca gitmiş ve ardından İstanbul'a döndüğünde Ok Meydanı yakınlarında tekkesi bulunan Ekmel Efendi'ye intisap etmiş, burada birkaç yıl inzivaya çekilmiştir (Mustafa Cârullahzâde, 2017, s. 42). Bu esnada şiire heveslenmiştir. Arapça şiir söylemekte dahi hayli kabiliyetli olduğu söylenmiştir. Şairin çeşitli kaynaklarda şiirlerinden örnekler verilmiştir (Bk. *Âşık Çelebi*, 2018, ss. 193-194; Gelibolulu Mustafa Âlî, 1994, s. 201; Kınalızâde Hasan Çelebi, 2017, ss. 247-248; Mustafa Cârullahzâde, 2017, ss. 42-43).

### 1.4. *Beyânî*

Sinop'ta doğmuş ve hicivleri ile tanınmış olan şair III. Murad dönemi şairlerinden biridir (Başpınar, 2008, s. 12).

### 1.5. Beyânî

Enfî Abdurrahman Efendi'nin oğludur. Asıl adı Enfî Ahmed Bey olan ve müderrislik ile kadılık yapmış olan şair 1075/1664 senesinde vefat etmiştir. İlmiye sınıfına mensup bir babanın evladı olan şair, Bursa ve İstanbul'da medrese tahsili de görmüştür. Edirnekapı dışında defnedilmiştir. *Zeyl-i Atâyî*'de ilim ve fazilet sahibi bir âlim olarak belirtilmiştir. Mürettep divanı vardır (Başpınar, 2008, ss. 1-9; Yıldırım, 2009, s. 69).

### 1.6. Beyânî

İsmi Hasan'dır. Edirne doğumludur. Kanuni Sultan Süleyman dönemi şairlerinden biridir (Başpınar, 2008, s. 13).

### 1.7. Beyânî

*Zübdetü'l-eş'âr* (Kayabaşı, 1997, s. 207) ile *Tuhfe-i Nâilî*'de (Yıldırım, 2009, s. 96) hakkında bilgi bulunan şairin her iki kaynak esere göre sipahi olduğu anlaşılmaktadır. Ancak doğum yeri hakkında bu iki kaynakta ihtilaf söz konusudur. *Tuhfe-i Nâilî*'de adı *Mehmed Bey* olarak verilmiş olan şairin İstanbullu olduğu belirtilmiş olmasına rağmen *Zübdetü'l-eş'âr*'da Samsunlu olduğu kayıtlıdır.

### 1.8. Beyânî

*Rıza Tezkiresi*'nde (2009, s. 120) hakkında bilgi yer alan şair, Sahn-ı Semâniyye müderrislerindedir. Asıl adı Mehmed olan ve daha çok şiir ve inşâsı ile tanındığı ifade edilen şairin ilim ve fazilet sahibi olduğu da belirtilmiştir.

### 1.9. Beyânî

Şair hakkında bilgi *Gülşen-i Şu'arâ*'da (Solmaz, 2005, ss. 230-232), *Tuhfe-i Nâilî*'de (Yıldırım, 2009, s. 71) ve *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*'nde (Aksoyak, 2015) yer almaktadır. *Seydî Çelebi* diye meşhur olmuştur. Babasına *Beyânîzâde* denilmesinden ötürü "Beyânî" mahlasını almıştır. İlim, irfan ve İlâhî sırlara vâkıf olma arzusu ile gençlik yıllarından itibaren hiç boş durmamış ve ilim tahsilinde büyük çabalar sarfetmiştir. Mevlânâ Fazl-ı İsfahânî'nin sohbetlerine katılmış olan şair onun vesilesiyle kemale ermiştir. Bir dönem sipahilik hizmetinde de bulunmuş olan şair, padişah sarayına çavuşbaşı olarak tayin edilmiştir. Ahdî, Beyânî'nin bu makama getirilmesine bir jtarîh de düşmüştür. Şair, sade üslupla yazmış olduğu eserleri olduğu gibi süslü ve ince anlamlar içeren şiirler de kaleme almıştır. Türkçe, Arapça ve Farsça şiirleri olan Beyânî'nin *Gülşen-i Şu'arâ*'da bazı şiir örneklerine yer verilmiştir.

## 2. Kâsımî Mecmûası'nda adı geçen beyânî'nin kim olduğuna dair

Biyografik kaynaklarda Beyânî mahlaslı şairlerin şiir örnekleri ile mecmûada yer alan Beyânî mahlaslı ya da başlıklı şairlerin şiirleri karşılaştırıldığında herhangi bir eşleşmeye rastlanılamamıştır. Bu nedenle biyografik kaynaklarda bu mahlaslı şairler ile ilgili bilgiler ile mecmûanın genel özellikleri ve şairin bir şiirinden edinilen kimi bilgiler üzerinden şairin kim olduğu ve hangi dönem şairi olabileceği çıkarılmaya çalışılmıştır.

Şairin *Kâsımî Mecmûası*'nda yer alan şiirleri arasında yer alan bir tarih manzumesinde

Düşdi biñ on altıda bu mışra' iken târih  
Billâhi ne hoş zibâ hâmmâm-ı Şeref Pâşâ

beyti yer almaktadır. Şeref Paşa'nın hamamı üzerine yazıldığı anlaşılan manzumede geçen H. 1016 senesi M. 1607/1608 yıllarına tekabül etmektedir. O hâlde buradaki bilgiden şairin 17. asrın başlarında hayatta olduğu anlaşılmaktadır.

*Kâsımî Mecmûası*'nın büyük bir ihtimalle Irak veya çevresinde bir yerde tertip edilmiş olduğu düşünülmektedir. Eserde geçen yer adlarına bakıldığında daha çok o dönemde Osmanlı toprağı olan Musul ve Bağdat'ın adlarının öne çıktığı görülmektedir. Mecmûada bu merkezlerde görev yapmış olan devlet adamları ile onlara sunulan eserlerin de yer alması; bunlarla birlikte Musul hakkında önemli bilgiler verilmiş olması nedeniyle eserin Musul'da tertip edilmiş olduğunu düşündürmektedir. Hatta eserde adı geçen kimi devlet adamlarının o dönem icra ettikleri görevler dahi belirtilmiştir (İçli, 2018, s. 473). Diğer yandan mecmûanın 50a, 50b ve 51a sayfalarında Sâkinî-i Musulî, Beyânî, Hâdî, Levendî-i Musulî ve Rûhî'ye ait "yer yokdur" redifli beş gazel yer almaktadır. Bu şiirlerin nazire olup olmadığına dair kesin bir bilgi yoktur; ancak mecmûada art arda verilmesinden ve aynı redifle kaleme alınmasından dolayı birbirlerine nazire olarak yazıldığı da düşünülmektedir. Bu durum da şairlerin birbirlerini tanıdıklarına dair bir işaret olarak değerlendirilebileceği olasılığını ortaya çıkarmaktadır. Zira Beyânî, Bağdatlı bir şair olarak değerlendirilirse bu şairlerden yalnızca Hâdî'nin Bağdatlı olup olmadığına dair bir bilgi yoktur. Ancak onun da Bağdatlı olması veya bu coğrafyada ona bir görev tevdi edilmiş olması ihtimali de vardır (İçli, 2018, s. 476).

Mecmûanın Bağdat ve Musul civarındaki şairlerden pek çok şiiri barındırması, Bağdatlı olduğu bilinen veya burada bulunmuş olması ihtimali olan şairlerin kesin olmasa da birbirlerine nazire yazmış olabileceğinin düşünülmesi, nazire yazan şairlerden birinin de Beyânî'nin olması, şairin mecmûada yer alan tarih kitasındaki bilgiye göre 17. asrın başlarında hayatta olduğunun anlaşılması ve biyografik kaynaklarda -bilhassa Ahdî'nin *Gülşen-i Şu'arâ*'sında- verilmiş olan bilgilere göre şairin *Seydi Çelebi* diye meşhur olan ve babasına Beyânîzâde denilmesinden ötürü Beyânî mahlasını almış şair olduğunu düşündürmektedir. Ahdî'nin Bağdatlı olduğu ve Beyânî'nin padişah sarayına çavuşbaşı olarak tayin edilmesine Ahdî'nin de bir tarih manzumesi yazdığı da düşünüldüğünde bu iki ismin birbirini tanıdığı anlaşılmaktadır.

Beyânî'nin şiirleri arasında yazmış olduğu tahmisler de vardır. Şair, Kabûlî, Gazâlî ve Âlî'nin şiirlerini tahmîs etmiştir. Şairin Âlî'nin gazelini tahmîs etmesi, kısa bir süreliğine de olsa 1585'te Bağdat'a tayin olunmuş olan Gelibolulu Âlî ile de tanışmış olabileceğini düşündürmektedir.

Ahdî'nin *Gülşen-i Şu'arâ*'sında şairin "beni" redifli bir gazeli ile beş beyti yer almaktadır. Mezkûr tezkirede şairin *Kâsımî Mecmûası*'ndaki şiirlerden herhangi birinin ye almaması da mecmûadaki şiirlerin tezkirenin telifinden sonra kaleme alındığını da akla getirmektedir.

Mecmûada Bağdat ve Musul civarındaki şairlerden şiirlerin yer alması, şairin bu bölgeye nispeten yakın olan Tahran'da bulunan bir mecmûada bahr-ı tavîlinin yer almış olması, Ahdî'nin ve Âlî'nin onu tanımış olabileceği ve Beyânî mahlaslı şairlerden birinin Bağdatlı olması gibi nedenler bahsi geçen şairin Seydî Çelebi olabileceğini düşündürmektedir.

### 3. Kâsımî Mecmûası'nda Beyânî'nin şiirleri

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe  
ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli  
Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences,  
Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching  
Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com



Mecmûada yer alan üç bahr-i tavîlden biri şaire aittir ve bu bahr-ı tavîl mecmûanın içerisinde 176b-179a arasındadır. Beyânî'nin bahr-ı tavîli; muhtevası, barındırdığı Türkçe, Farsça ve Arapça unsurlar, diğer bahr-ı tavîllerden ayrıldığı yönleri gibi hususlar üzerine metni de verilerek çalışılmıştır (Aksoyak, 2018). Bu bahr-ı tavîlin Tahran'da bulunan başka bir mecmûada da başka bir nüshası yer almaktadır (Bk. Tanyıldız, 2015, s. 50).

Beyânî'nin 8 gazel, 2 matla, 3 tahmis, 1 bahr-ı tavîl ve 1 kıta olmak üzere mecmûa içerisinde 15 şiiri yer almaktadır.

**3.1. Gazel (*Beyānī* başlıklı, Türkçe, 34a/k, 5 beyit)***(fe'ilātün fe'ilātün fe'ilātün fe'ilün)*

- 1 Bir ḥabāb-ı yem-i ğamdur görinen yaş degül  
Mevc-i deryā-yı elemdür kararın kaç degül
- 2 Pāre pāre dem olur kim cigerüm taşra gelür  
Gözlerümden akan ancak bu kurı yaş degül
- 3 Mācerā-yı dili seyr itmededir her demde  
Neyleyem eşk-i revānum baña sırdaş degül
- 4 Gice gündüz reh-i kūyuñda benüm sultānum  
Dīde şakķā vu müjem şanma ki ferrāş degül
- 5 'Arşā-yı nazm **Beyānī** olalı cilve-gehüm  
Raşş-ı ṭab'umla benüm kimse ayakdaş degül

**3.2. Gazel (*Beyānī* başlıklı, Türkçe, 49a, 5 beyit)***(fā'ilātün fā'ilātün fā'ilātün fā'ilün)*

- 1 'İyd u nevrüz irdi güller geydi rengin cāmeler  
Ḳurdi bülbül bāğda gül şevķine hengāmeler
- 2 Hōķķa-yı nergisde bir terkīb vaz' itdi bahār  
Kim anuñ esrārınuñ ḥayrānıdır 'allāmeler
- 3 Jāle şanma taşā ṭıtdı reşkden gülzārı çarḥ  
Gōnçe-yi nev-ḥızdūr yir yir şikeste hāmeler
- 4 'Arz-ı ḥāl için saña ey şehri-yār-ı ma'delet  
Gülşenüñ zanbaķları tutarlar elde nāmeler
- 5 Fāriğ olmazdı **Beyānī** vaşfuñı taḥrirden  
Ger midād imdād idüp itse taḥammül ḥāmeler

### 3.3. Gazel (Beyânî başlıklı, Türkçe, 50a-50b, 5 beyit)

(mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün)

- 1 Gönül gördükçe yâre meyl ider inkâre yir yokdur  
Ezelden şan'at olmuşdur bir âher kâre yir yokdur
- 2 O yâre gönçe-fem dinse yiridür tengdür la'li  
Tekellüm itmede hod zerrece güftâra yir yokdur
- 3 Başında şubha dek odlar yanar hıdmetde vü hem şeb  
Seher meclisde yansa şem'i pür-envâra yir yokdur
- 4 Meger yapışduralar hâşılı penbeyle divâra  
Ser-i küyünda dildârûñ gül ü gülzâra yir yokdur
- 5 Ele al herkesün gönlin şaķın hâtır-şikenlikden  
**Beyânî** kande varsa merd-i dil-âzâra yir yokdur

### 3.4. Gazel (Beyânî başlıklı, Türkçe, 88a-88b, 5 beyit)

(mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün)

- 1 Gözüm merdümleriyle n'ola olsa yâr-ı hem-dem dem  
Gözümde düşdi şöhret-gîr ü hün-ı çeşm-i pür-nem nem
- 2 Dil-i nâdân ola şadr-ı şafâda hurrem ü handân  
Ne hikmetdür ola dâ'im dil-i dâna da müdğam gam
- 3 Baña gör ol tabîbüm gâh gamz u gâh remz eyle  
Dil-i mecrûhuma geh yâre urur gâh merhem hem
- 4 'Aceb mi ol sehî-kadd göz uciyla merhabâ kılsa  
Selâmında pes olmaz kâmet-i şâh-ı mufahham ham
- 5 Aķar tırmaz dem-â-dem sū-be-sū çağlar gözüm yaşı  
İder yir kevn **Beyânî** 'âķıbet âfâķı giryem yem

**3.5. Matla (Beyānī başlıklı, Türkçe, 105a/k, 150b/k)**

(*fā'ilātün mefā'ilün fe'ilün*)

Gök demürden felek-mişāl siper

Zer-efşān bir göbekdür aña kâmer

**3.6. Gazel (Beyānī başlıklı, Türkçe, 108a-108b, 5 beyit)**

(*mefā'ilün mefā'ilün mefā'ilün mefā'ilün*)

1 Ayaklandı çemenler lālelerle tōldı her gūşe

İcāzet 'işret ü 'ıyşa şala rindān-ı mey-nūşa

2 Bahār eyyāmı irdi şu gibi tūrmaz aqar gönlüm

Meger kaşdı bu kim çekmek diler ol servi āgūşa

3 Hicāb-ı zūlfini ref' itdi 'aşkum eyledi efzūn

Qulaqdan 'āşık idüm görmedin ben ol benāgūşa

4 Mey-i 'aşkıyla evkārüz bize gel pendı qo nāşih

Naşihat kār kılmaz hōd bilürsün mest-i medhūşa

5 'Aceb mi zūlfi sevdāsiyla qara çöllere girsem

**Beyānī** 'āşık oldum yine bir yār-ı siyeh-pūşa

**3.7. Gazel (Beyānī başlıklı, Farsça, 113a/k, 5 beyit)**

چون تب غم دگر کند حال من خراب را 1

بر لب من چه آبله کس بچکاند آب را<sup>2</sup>

گفت که عاشق کیستی کین همه آه میکشی 2

آه که بی زبانیم بست ره جواب را<sup>3</sup>

خون خورم زخود روم در غم او ببینی که من 3

<sup>2</sup> Gamımın ateşi benim harap ve virane hâlimi anlatır. Benim dudağıma su damlatabilecek kişi [ancak] ableh (suçiçeği gibi ateşli bir hastalık) hastalığına tutulmuş biri olabilir. Yani ondan başkası benim gam ateşimi anlamaz.

<sup>3</sup> "Kime âşıksın/kimin âşığısın ki bu kadar ah çekiyorsun!" dedi. Ah ki/ne yazık ki dilsizim. bütün cevap yollarını kapattı/yolları kapandı.

تا بکجا رسانده ام قصهء خورد و خواب را<sup>4</sup>

همچو رکاب تا منم کشت خمیده تا چرا 4

دولت پای بوس تو دست دهد رکاب را<sup>5</sup>

مصحف عارض ترا دید بیانی حزین 5

خواند زبیم چشم بد فاتحه الکتاب را<sup>6</sup>

### 3.8. Kıt'a (Beyânî Ğofte Der-Hağğ-ı Ğammâm-ı Şeref Paşa başlıklı, Türkçe 125b/k, 5 beyit)

(*mef'ülü mef'â'ilün mef'ülü mef'â'ilün*)

- 1 Germâbesini seyr it paşa-yı felek-ğadrüñ  
Bu cāy-ı ferağ-bağşa mânend olmaz hağğā
- 2 Her cāmı birer ağter gün gibi zıyā-ğüster  
Rüşen-dil ü pür-enver bû tāk-ı semā-simā
- 3 Her lüle dehān açmış döker ısıçak diller  
Yārānuñ ayağına döşetmede ferş-āsā
- 4 Tārîhi beyānın kıl evşāfi beyān olmaz  
‘Alemdede **Beyānî** hayr yokdur buña hîç hemtā
- 5 Düşdi biñ on altıda bu mışra‘ iken tārîğ  
Billāhi ne hoş zībā Ğammâm-ı Şeref Paşa

### 3.9. Gazel (Beyânî başlıklı, Türkçe, 134b/k 5 beyit)

(*mef'ülü fâ'ilätü mef'â'ilü fâ'ilün*)

- 1 Biz kim bu tağb'-ı pākile Selmān-ı şāniyüz  
Meydān-ı nazm erenlerinüñ pehlivānıyuz
- 2 Zāhid bizüm tehī mi şanursun vücūdımız

<sup>4</sup> Onun üzüntüsünden/gamından kan içiyorum ve kendimden geçiyorum. Bir görsen ben yeme-içme ve uyuma kıssasını/hikâyesini nereye ulaştırdım.

<sup>5</sup> Rikâb gibi ben de eğik bükük oldum, neden mi? Senin öpmeye değer devlet ayağın bu rikâba el uzatsın./Senin devlet ayağını öpmek için eğildim ve rikâb gibi oldum. Sen de devlet ayağını lütfen keremen bu rikâba uzat!

<sup>6</sup> Senin mushaf misal yüzünü hüznü Beyânî gördü ve göz değmesinden korkarak Fâtiha okudu.

- Şadr-ı şadef gibi tolu dürr-i me'āniyüz
- 3 Bi[r] bilseñüz 'acebile la'lüñ ħadişini
- İki laṭife fehm idenüñ nükte-dānıyuz
- 4 Biz zübdesindenüz şu'arā-yı zamānenüñ
- Erbāb-ı dilden ehl-i dilüñ tercümānıyuz
- 5 Eşhāş-ı bed-gümāna görünmezseñüz ne gam
- Erbāb-ı devletüñ katı çoğdan beyānıyuz

### 3.10. Tahmīs (Ġazel-i Qabūlī Tahmīs-i Beyānī başlıklı, Türkçe, 150a-150b, 5 bent)

(*fe'ilātün fe'ilātün fe'ilātün fe'ilün*)

- 1 Dem-be-dem girye ile dīdelerüm kim nem olur
- Qanı nem var diyerek qorqaram ol nem hīç olur
- Ġuşşadan şanma ki bir demde kişi ħurrem olur
- Dem olur ādeme qan aqladur ey dil ġam olur
- Ġam nedür 'aynına gelmez dem olur ādem olur
- 2 Ĥoş virür qalbe şafā nağme-yi çeng ü def ü ney
- Olmaz bunlaruñ esrārına vāqıf her şey'
- Neş'e-yi meyle gedā bulsa n'ola şevket key
- Ĥusrev-i 'ālem ider ādemi keyfiyyet-i mey
- Kim ki nüş eyler ise cur'a-yı cāmın Cem olur
- 3 Şu'le-yi māhı n'ider mihr-i dıraşşāna iren
- Gösterür mi gözine qatreyi 'ummāna iren
- Degme bir la'le tenezzül mi ider kāna iren
- Devlete vāşıl olur vuşlat-ı cānāne iren
- Yār ile 'ālem iden pādişeh-i 'ālem olur
- 4 Açamam derdümi ölsem de bilürsün ben ile

Dest-i luţfuñla gözüm yaşumı bir sen de sile

Hâşılı şağ olacağum benüm Allah bile

Şerbet-i vaşluñ irişmezse eger haste-dile

Ey şabīb-i dil ü cān la'ı-i lebūñ emsem olur

5 Niçe vaşf ide **Beyānî** o meh-i tābānı

Gün gibi artmada gitdükçe felekde şāmı

Bir melekdür ki hele yokdur anuñ aqrānı

Görücek 'aşık-ı dīvāne ider insānı

Ol perī-çihre **Kabūlî** ne güzel ādem olur

### 3.11. Tahmîs (Ġazel-i 'Ālî Tahmîs-i Beyānî başlıklı, Türkçe, 154b-155a, 5 bent)

(*mefā'ilün mefā'ilün mefā'ilün mefā'ilün*)

1 Ne aşşı baña senden nāşihā biñ dürlü pend olsa

Sözüm tutsa benüm bir dil-nüvāz u dil-pesend olsa

Velī oğ gibi toğrı kaşı ya şacı kemend olsa

Baña bir şūh u şeng ü nev-civān u şeh-şevend olsa

Dil-i dīvāneyi kayd olmasa zülfine bend olsa

2 Severdük yine cān ile o müsteşnā vü mümtāzı

Eger a'lā vü ednāya berāber itmese nāzı

Ki dāyim yüksek uçar görsevüz ol çeşm-i şehnāzı

Tenezzül kılmasa alçaqlara serv-i ser-efrāzı

Muḥaşşāl ḥayli 'ālī-şān u gāyet ser-bülend olsa

3 Beni āvāre vü şūrīde rüsvā itmege geh geh

Lebinden cān virüp buse temennā itmege geh geh

Göñül murğımı bülbül gibi gūyā itmege geh geh

Dil-i rüsvāyı tūṭı gibi şeydā itmege geh geh

- Dağı bir pür-şafā āyine la'ī-nāyi k̄and olsa
- 4 Severse sevse dil bir cān-ı 'ālem k̄add-i şimşādı
- Ḥayātına bu mürde cismūn̄ olsa bā'is̄ ü bādī
- 'Azīz-i şehir-i Mısr-āsā cihānı k̄ılsa [geşt] adı
- Gören k̄ul şansa ol Yūsuf-likā şimşād-ı āzādı
- Velī her şāh-ı 'ālem h̄ıdmetinden behremend olsa
- 5 Semend-i cevriñün̄ hep halk-ı 'ālem olsa pā-māli
- Beyānī** bir şeh-i ḥüsn̄ olsa aña k̄ılsam iḳbāli
- Miyānıyla dehānından yok olsa k̄ıl ile k̄ālī
- Baña maḥbūb olan çāk̄ şöyle tarrār olsa kim 'Ālī
- Muḳayyed her k̄ılında zülfinūn̄ biñ müstemend olsa

### 3.12. Tahmīs (Ġazel-i Ġazālī Tahmīs-i Beyānī başlıklı, Türkçe, 158a, 5 bent)

*(fe'ilātün fe'ilātün fe'ilātün fe'ilün)*

- 1 Şaldı girdāb-ı fenāya beni bu çarḫ-ı felek
- Bilmezin neye varur şoñ uci bunuñ giderek
- Murğ-ı dil cān k̄afeşinden ola gibi münfek
- Şaldı o k̄ara göñül naḳd-i hevāda yilerek
- Yilerek yil gibi k̄almadı ne k̄uyruk̄ ne yelek
- 2 K̄ande bir dūn u denī olsa ri'āyetler olur
- Şāḫib-i 'izz ü şerefdür diyü 'izzetler olur
- Şanma kim 'ilm ü şeref ehline ḥürmetler olur
- Zer ü sīm ile gelen cāhile rağbetler olur
- Müflisūn̄ yüzine bakmazlar olursa da melek
- 3 Geh hümā-yı evc-pervāz ile hem-per oluruz
- Fuḳarā içre gehī ḥāke berāber oluruz



Geh cefâ cāmı ile Cem gehî mu'ber oluruz

Geh siyâhî vü gedâ gâhi kâlder oluruz

Şöyle beñzer ki bize lâzım olupdur tülemek

4 Miñnet ü ğuşşa vü derdile cefâda kâldum

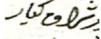
Pây-mâl-i ğam olup râh-ı belâda kâldum

Bulmadum derdüme bir çâre fütâde kâldum

Niçe at niçe yedek şöyle piyâde kâldum

Binecek olsa idi sâyesi olurdu yedek

5 Diñle pendini **Beyânî**'nüñ o kâra itme<sup>7</sup> 'âr

Böyledür kâvl-i eşahh kim  ireler

Gezme beyhüde yire olma igende bî-kâr

İlm ü tañşıl-i kemâl ile **Ġazâlî** yüri var

Uğruñ hayr ola dirseñ yüri *Allāhu ma'ak*<sup>8</sup>

### 3.13. Bahr-ı Tavîl (Baħr-ı Tavîl-i Beyânî başlıklı, Türkçe, 176b-179a)

1 Evvelâ ħamd idelüm Ĥâlîk-ı eflâke vü mâ fihi ki izħâr u 'ayân eyledi bu cümle 'acâ'ib ü ğarâ'ib yir ü gök ü melek ü cennet ü Rığvân u daħı ħür ile ğilmân u gül ü sünbül ü reyħân u mül ü bülbül ü bostân u daħı çeşme-yi ħayvân u dür ü lü'lü' ü mercân u meh ü mihr-i draħşân.

Eħad u Kâdir ü Kâyyüm ki Eveldürür u Āħirdur u Bâıındur u Zâħirdur u Sulţân-ı Ezeldür ki ebed mülkini âbâd idüben kendini bildürmek için tütü-yi ervâħa muğaddes adını Ādem idüp dâm-ı ten-i ħâk(i) ile münis ü me'nüs idüp<sup>9</sup> şâħib-i nâmüs kılup eyledi iħsân.

2 Şekeristân-ı belâgatde gelüp her biri bir pâdişeh-i sebz-livâ mihr ü meh ü nür u zıyâ maţla'-ı ħürşid-i şafâ menba'-ı envâr-ı Hüda baħr-i seħâ bedr-i dücâ ħür-liķâ kim gönül âyinesine çünki naħar kıldılar. Üstâd-ı Ezelden dükeli şavt-ı ħazîn ile ħöş-âvâze gelüp dir

ki "Elâ inne lenâ merħameten min keremih"<sup>10</sup> (الا ان لنا مرحمة من كرمه) yoķdur anuñ şibh ü şerîki vü nazîri ki vezîri vü anuñdur dükeli 'âlem ü âdem Ĥarem-i<sup>11</sup> Ka'be vü zezem heme zerrât-ı cihân pertev-i ħüsnüyle ferahñâk ü țarabñâk ü heme vâlih ü ħayrân u heme medħ ü şenâ-ħ'ân u heme şâkir-i Sübhân.

7 Metinde bu kelime "eyleme" şeklindedir. Vezne uyması için bu şekilde okunmuştur.

8 Allah seninle beraberdir!/Allah seninle beraber olsun!

9 Bu kısımda vezin bozulmaktadır.

10 Āĝâh olun, onun kereminden bize bir merhamet vardır.

11 İsmail Hakkı Aksoyak'ın çalışmasında burada "ħarem" kelimesi vardır (Bk. Aksoyak, 2018, s. 235). Mecmûada bu kelime "اصح و" şeklindedir; ancak vezin gereği "ħarem" şeklinde okunmuştur.

**3** “Eyyühe’n-nāsu te’ālū fe-ḥuzū āyete Rabbin ḥamidin fa’tebirū va’gtenimū naḥnu ileyküm rusülün min-ḳablih”<sup>12</sup> ( ايها الناس تعلقوا فخذوا آيته ربِّ حمدٍ فاعتبروا و الغتتموا نحن اليكم رسل من قبله ) ki cümle cihānı bezedi ḥüs-n-i ‘acibiyle ki ‘aql irmez aña fikr ü ferāset müteḥayyir oluban secde-yi şükrāne idüp āyete “Lā-‘ilme lenā”<sup>13</sup> ( لا علم لنا ) ḥatm idüp ider be-şad ikrām.

ki ne hoş-cām-ı cihāndur ki hüveydā vü nihāndur Şamed ü Lem-yezel ü bī-bedel ü pādīşeh-i kevn ü mekāndur ki ḥitāb-ı kün ile arz u semāvātı ‘ademden getirüp cūd-ı vücüd ile müşerref ḳıluban Ādem için mesken ü me’vā-yı laṭif itdi vü ‘aşḳile göñül murğına virdi ḡam-ı cānān.


**4** Niçe ḡam kim dükeli şādī-yi ‘ālem buçuḡa almaz anuñ ehli olan ‘aşıḳı dil-dāde-yi üftāde-yi ālüfte-yi āşüfte-yi sevdā-zede-yi bī-ser ü pā kim sūz-i ḥāk-i kef-i pāy-i büti serv-ḳadd ü mäh-ruḡ u sīm-ber ü leb-şeker ü ḥürveşi yār-ı hoşı itdi fürüḡ eyledi ol yār.


Heme ebnā-yı cihāndur ki budur ḥāşiyet-i ‘aşḳ-ı kemīn-sāz u cihān-sūz u ser-efrāz u dil-efrüz budur taḥt-ı vücüd üzre Celāl-i Ḥaḳa maẓhar ki eger ‘aşḳ nebūdī be-cemāleş ki residī budurur vāsıta-yı ḥılḳat-ı ‘ālem ḡaraż ez-rifāt-i ādem sebeb-i mevhebet-i Ḥālīḳ-ı Raḥmān.

**5** İmdi ey ‘aşıḳ-ı şādıḳ ḡüle hem-rāz olalum bülbül-i hoş-lehce gibi şerḫ-i ḡam-ı dilbere āḡāz idelüm tā ki neler eyledi hicrān dikenı bütün āzürde-dil-i āşüfte-yi bī-şabr u ḳarāra gel aḡī kāşif-i esrār olalum yār-ı vefā-dārumuz olḡıl.

Men-i bī-çāre vü dil-ḥaste veyā beste bir dilber-i Leylives ü ḥançer-keş ü merdüm-küş ü āşüb-ı cihān niçe zamān küh ile hāmūna düşürdi men-i dīvāne daḡı āh-künān na’ra-zenān sīnemi çāk eyleyüben ḥāk-i kef-i pāyını Mecnūn gibi her-dem gözedürem pey-i dermān.

**6** Ki çekem dīde-yi ḡam-dīdeme ol kuḡl-i cevāhirden ü āsüde vü fāriḡ olam ey ‘aşıḳ-ı hem-derd ki ferd olmaḡ için merd oluban çeşm-i ter ü çehre-yi zerd ile gelen ni’met ü ‘ıyş u ṫarab u zevḳ u şafā-yı ruḡ-ı maḳşūd bulur kimse buña şekk idemez kim ḥaber-i Seyyid-i levlāk durur bu.

ki beyābānda enīsüm cibāl  üzre celisüm esed ü bebr ü peleng ile ḳamu vaḡş u tuyūr idi ve men fāriḡ idüm cümle cihāndan ki ḥayāl-i ruḡ-ı cānān beni almışdı vü fikr-i ser-i zülfinde bu dīvāne göñül ḳalmış idi bī-ḥaber ü bī-eşer ü vālīh ü ḥayrān.

**7** Gelüben ‘āḳıbetü’l-emr ser-i küyını mesken ṫutuban ḡülü gibi nāle vü āhum yedi eflāke çıkardı zirā bu ‘aşḳ-ı kemīn-sāz u cihān-sūz-ı ciger-dūzdurur kimse buña şabr idemez men nic’ideyim lik ferecullāh ḳarīb olmış imiş beni bu bendeyi  āzād idüben ḳıldı teraḡḡum baña ol mäh.

Diñle ey yār benüm bir gice dil-dārum ile niçe vişāl oldı müyesser niçe sevdā-zede itdi beni ol zülfi mu’anber şeh-i server meh-i dilber niçe oldı men-i bī-çāreye ḡam-ḡār[eye] serv-i ḳadi a’lā ḡadi vālā boyı bālā aña hem-tā göremez mihr-i semā bedr-i dūcādur heme devrān.

**8** Başımı ceyb-i tefekkürde idüp bir gice ḥayrān u perīşān idem andan ki ‘aceb n’ola benüm cānum u ol rüh-ı revāmı niçe görem n’ideyin āh u fiḡān eyleyüben lücce-yi ‘ummān gibi olmuşdı benüm gözlerüm ü ‘aynuma gelmezdi şehā ḡāb u ḥayāl idi baña cümle cihān ‘āḳıbet-i kār.<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Ey insanlar, gelin! Hamid/övgüye layık yüce Rabbin ayetini alın! İbret alın ve bunu bir ganimet bilip istifade edin! Biz, onun tarafından size gönderilmiş elçileriz.

<sup>13</sup> “Hiçbir bilgimiz yoktur.” (Bk. el-Bakara 2/32)

<sup>14</sup> Vezinde aksaklıklar vardır.

Nazar itdüm ki benüm başuma gün toğdı vü men hayrete kaldum “Sübḥāne'l-Melikü'l-Cāmi' leylen ve nehāren”<sup>15</sup> ( سبحان الملك الجامع ليلاً و نهاراً ) çî ‘aceb benüm şebān-ı tal‘at-i ḥürşid-i münir ey Melikü'l-‘arş nedür düş mi bu vāḫı‘a-yı bü'l-‘aceb mi yohsa baht-ı perişānum uyandı mı ki yā Rab çî ‘aceb ḥikmet-i Yezdān.

**9** Hātif-i gaybdan āḫir bu nidā geldi ki işbu ḥālū‘ş-şanemü'l-muṭṭalib eyā ‘aşıḫ-ı miskīn ḥoş u şād ol ki dem-i vaşl ḡanīmetdurur ol maḫşad-ı aḫşā ki kâmer tal‘atine reşk idüben mihr-i münir andan utanup yüzi yirde müte‘accib oluban oldu o vech-i ḥasene cān ile meddāḥ.<sup>16</sup>

Baḡa raḥm eyleyüben kıldı müşerref sözi ḫo sāzi getir şem‘-i şeb-efrūzı getir didügi vaktin didüm ey Rūḫ-ı Muḫaddes nefesüñ Īsi-yi Meryem gibi cān virdi baḡa şād olasin bī-ḡam u āzād olasin ben n’ideyim şem‘-i şeb-efrūz-ı nigārı göreyin çünki odur kevkeb-i tābān.

**10** İşidüp bu sözi ol şāḥ-ı cihān kıldı tebessüm gelüben yanuma çok mekremet itdi men-i sevdā-zede çün sāye ayaḡına düşüp ol kişinüñ zerre-yi luṭfi yine mihrile götürdi meni ol ḫāk-i mezzelletden ü didi delü olma didüm ey meh ne ‘aceb mekremet itdün men-i āşüfteye ‘ömrüm.

Didi ey ‘aşıḫ-ı şeydā ḡam u vehm çekme ki şimden girü eyyām-ı teraḫ gitdi vü eyyām-ı feraḫ geldi ki bisyār-ı elem ü derd ü belā çekmiş imişsin ben seni çok görürüm şabr ü taḫammüllü imişsin diyü ḫol şaldı benüm boynuma gel didi bu beytül-ḫazeni terk idelüm faşl-ı bahār oldu vü geldi gül-i gülzārı temāşā-yı ḡanīmet bilelüm eyleme eḡḡān.<sup>17</sup>

**11** Şalıcaḫ boynuma ol sād-i sīmīni didüm kim ‘acebā bu meh-i nev mi ki felekden inüben gerdenüme taḫḫ oluban kıldı müşerref ki seg-i kūy-ı nigārı kıla mümtāz kılanlardan itdi ne ṫurursun ṫura seyrān idelüm cānib-i bostān gidelüm seyr-i gülistān idelüm ‘aşıḫ-ı miskīn.<sup>18</sup>

Didüm ey cān u cihān bāḡ-ı cenān sun gül ile sünbül ile nergis ile serv-i ḫurāmānuñ ile bāḡ-ı cihānı n’ideyin behresi yoḫ çehresi yoḫ kākülü yoḫ dīde-yi pür-fitnessi yoḫ kāmēt-i cān-perveri yoḫ şāḥ-ı cihān kevn [ü] mekāndur heme āḫ ez-dil ü cān çerḫ-zenān oldu saḡa bende-yi fermān.

**12** Bu durur ḫāşiyet-i şabr u şebāt ey dil-i āşüfte işit ḫavl-i **Beyānī** ki ma‘ānī heme cem‘ olıcaḡuz el virür aḫvāl-i murādāt u sa‘ādāt ki anuñ şemmesidür baḫr-ı ṫavīli ki buved bīst ü çehār *fe‘ilātün* dürer-i dürc-i le‘ālī ki bu baḫr içre durur cümle-yi şıfātadan olupdur.<sup>19</sup>

“Aḫmedullāhe ‘ale’l-ḫatmi ve’l-itmāmi keşīran ve uşallī ve üsellim ebēde’d-dehri ‘ale’l-ḫātemi men kāne beşīran ve nezīran”<sup>20</sup> ( أَحْمَدُ اللَّهِ عَلَى الْخَتْمِ وَالْإِثْمَامِ كَثِيرًا وَأَصْلِي وَأَسْلِمُ أَبَدَ الدَّهْرِ عَلَى الْخَاتَمِ مَنْ كَانَ بَشِيرًا وَنَذِيرًا ) o zamāndan berü kim pertev-i nūr-ı Nebevīden heme ervāḫ zuhūr itdiler ol iki cihān serverine ez-dil ü cān muttaşılan her biri bir medḫ ü şenā-ḫ‘ān.

<sup>15</sup> Gece ve gündüzü birleştiren [ve] mülk sahibi olan Allah’ı tesbih ederim.

<sup>16</sup> Vezinde aksaklıklar vardır.

<sup>17</sup> Vezinde aksaklıklar vardır.

<sup>18</sup> Vezinde aksaklıklar vardır.

<sup>19</sup> Vezinde aksaklıklar vardır.

<sup>20</sup> [Bu eseri] bitirip tamamlamaktan dolayı Allah’a çokça hamd ederim. Müjdeleyici ve uyarıcı olan Hatemü’l-enbiyâ’ya sonsuza dek salat ve selam ederim.

**3.14. Gazel (Beyânî başlıklı, Türkçe, 210a/k, 5 beyit)***(mef'ülü fâ'ilâtü mef'ülü fâ'ilün)*

- 1 'Aks-i 'izâr-ı sâkiyi gördüm şarâbda  
Güyâ şu'â-yı pertev-i meh şandum âbda
- 2 Vardukça küyuña seni uyğuda bulurum  
Bahtum uyatmadı nideyüm kaldı h'âbda
- 3 'İlm-i cefâyı sen nireden hâşıl eyledüñ  
Yoğdur bu bâb hâşılı yazmaz kitâbda
- 4 Nağd-i sirîşk-i dîdelerüm çırma harc ider  
Dilber yanında mankıra şıgmaz hisâbda
- 5 Teşbîh olurdu 'arız-ı yâra **Beyâniyâ**  
Ayrırdı çeşm olaydı eger âfitâbda

**3.15. Matla (Beyânî başlıklı, Farsça, 252b/k)**

آن شبنمی که بر ورق نازک کلاست

از قطرهای اشک کهر بار بلبلاست<sup>21</sup>**Sonuç**

17. asırda tertip edilen *Kâsımî Mecmûası*'nda "Beyânî" başlık ya da mahlaslı 15 şiir yer almaktadır. Bu şiirlerin hiçbiri başka bir çalışmanın içerisinde yer almamaktadır. Eğer mecmûada yer alan şiirler, *Seydî Çelebi* diye bilinen Bağdatlı Beyânî'ye ait olduğu düşünülürse şaire dair yeni bilgi ve şiirlere bu çalışma ile ulaşılmış olunacaktır. Zira şaire dair biyografik bilgi içeren çalışmalarda şairin yaşadığı dönemle ilgili kesin bir bilgiye ulaşılamamıştır. Şairin 17. asırda hayatta olduğu biyografik bilgilerin dışında yazmış olduğu tarih kıtasından da anlaşılmaktadır.

Ahdî'nin *Gülşen-i Şu'arâ*'sında şairin bir gazeli ile beş beyti yer almaktadır. Bu surette şairin bilinen şiir sayısı 21'e çıkmıştır. Tezkirede geçen bilgilerden şairin başka şiirleri olduğu da anlaşılmaktadır. Divanı günümüze gelmeyen şairin başka şiirlerinin diğer mecmûalarda bulunabilme olasılığı vardır. Böylece yeni tespitlerle hem şairin kim olduğu ile ilgili kesin bilgiler hem de başka şiirleri ortaya konulabilecektir.

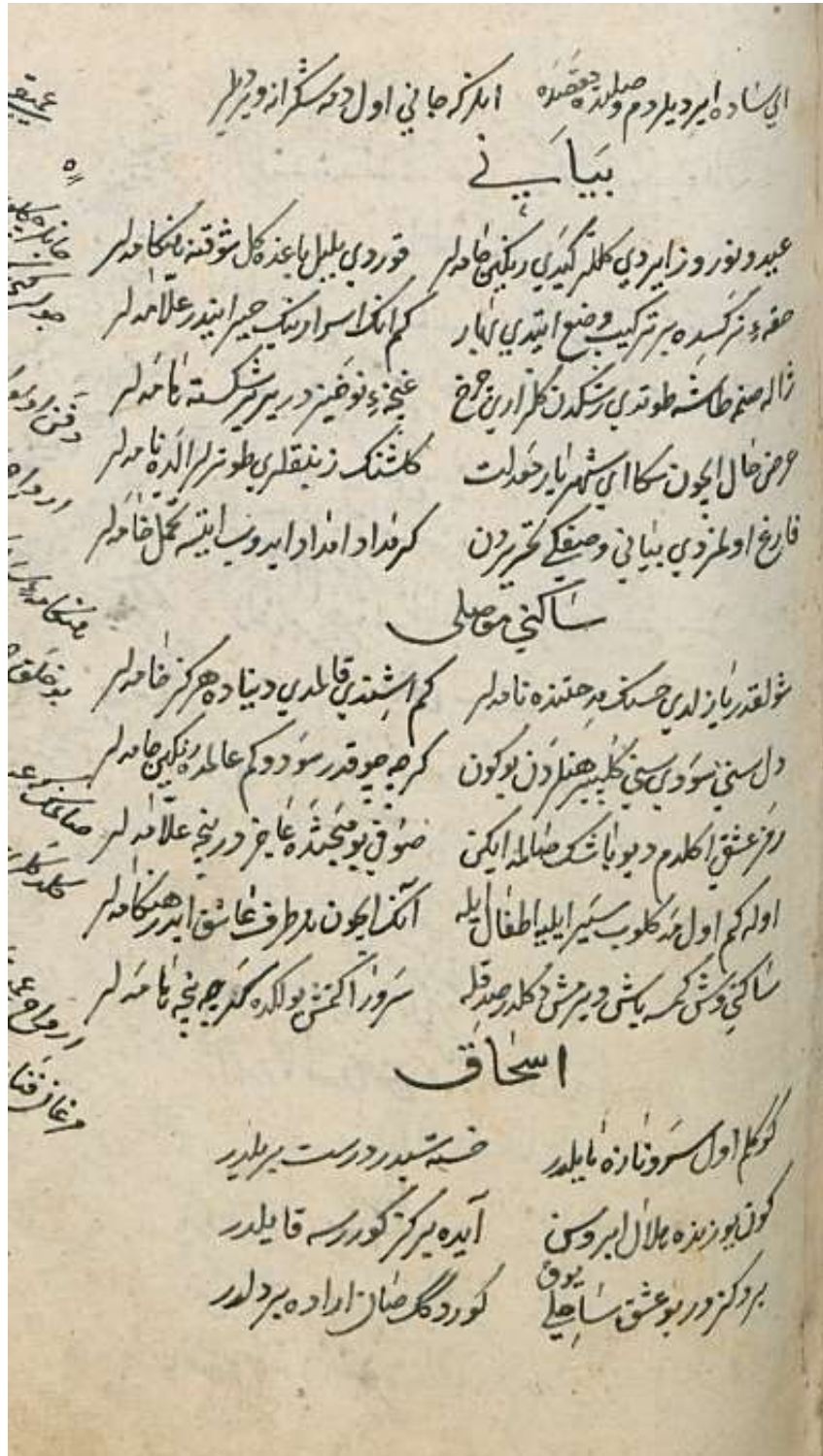
**Kaynakça**

<sup>21</sup> O nazik gül yaprağının üzerinde görülen şebnemler bülbülün kehribar gözyaşlarıdır.

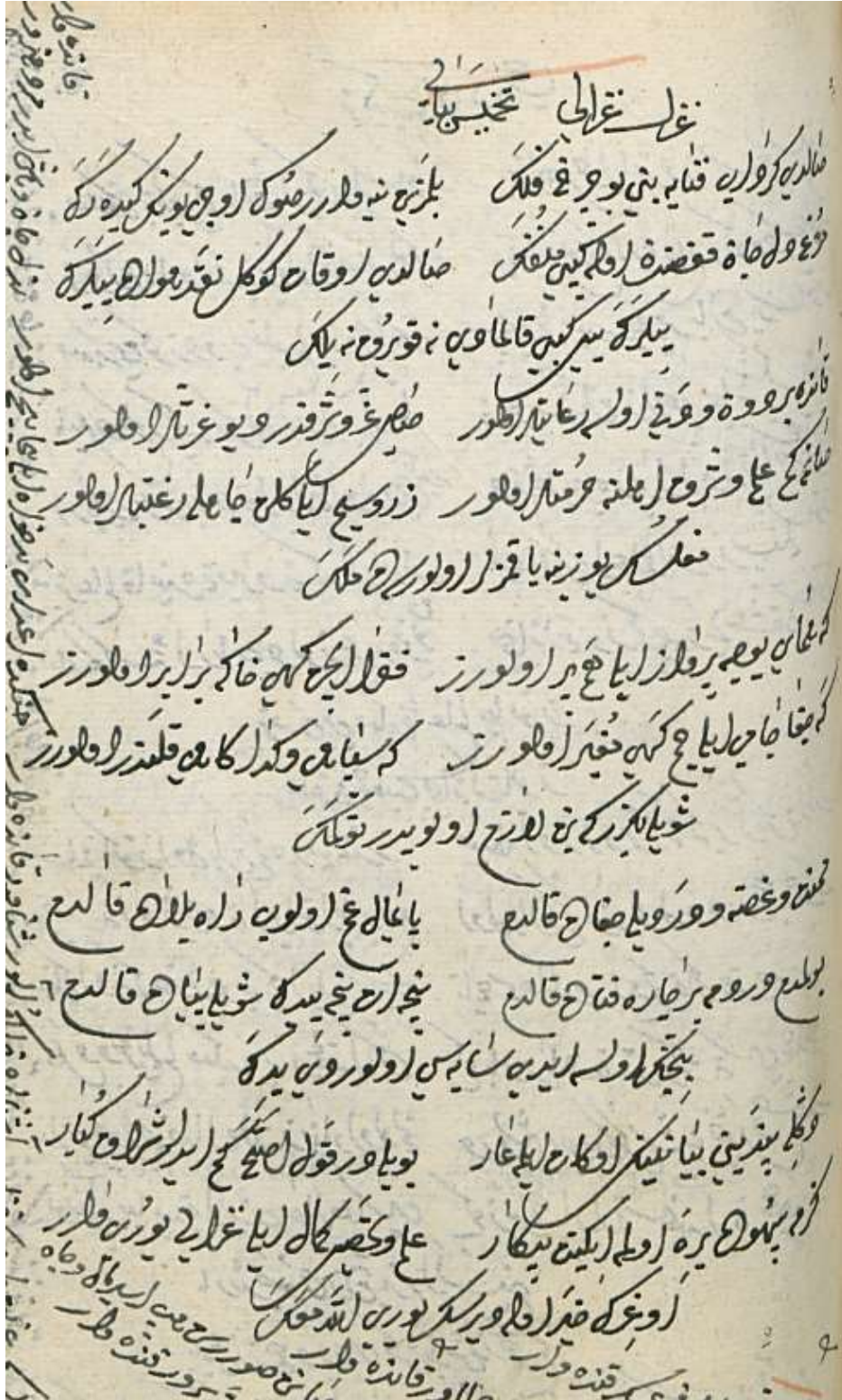
- Aksoyak, İ. H. (2015). Beyânî. İçinde *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/beyani-mdiki>
- Aksoyak, İ. H. (2018). Beyânî'nin Bahr-ı Tavi'lî. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2(3), 230-242. <https://doi.org/10.34083/akaded.460094>
- Başpınar, F. (2008). *17. Yüzyıl Şairlerinden Beyânî'nin Divan'ı İnceleme-Tenkitli Metin* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Dilçin, C. (2013). *Yeni Tarama Sözlüğü* (3. Basım). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Âşık Çelebi. (2018). *Meşâ'irü's-şu'arâ* (F. Kılıç, haz.). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59036,asik-celebi-mesairus-suarapdf.pdf?o>
- Gelibolulu Mustafa Âlî. (1994). *Kühü'l-Ahbâr'ın Tezkire Kısmı* (M. İsen, haz.). Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- İçli, A. (2018). Kasımî Mecmuası'nın İçerik Analizi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 40, 468-499. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.483603>
- İsen, M. (1999). *Latîfi Tezkiresi* (1. Basım). Akçağ Yayınları.
- Kanar, M. (2009). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü* (1. Basım). 2 cilt. Say Yayınları.
- Kayabaşı, B. (1997). *Kâf-zâde Fâ'izî'nin Zübdetü'l-Eş'ârı* [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kınalı-zâde Hasan Çelebi. (2014). *Tezkiretü's-Şuarâ* (İ. Kutluk, haz.; C. 1). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kınalızâde Hasan Çelebi. (2017). *Tezkiretü's-Şu'arâ* (A. Sungurhan, haz.). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55834,kinalizade-hasan-celebipdf.pdf?o>
- Kur'ân-ı Kerîm Meâlî*. (2010). (Halil Altuntaş - Muzaffer Şahin, çev.) (20. Basım). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Latîfi. (2000). *Tezkiretü's-Şu'arâ ve Tabsıratü'n-Nuzamâ (İnceleme-Metin)* (R. Canım, haz.). Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Mustafa bin Carullah. (1997). *Tezkiretü's-Şuarâ / Beyânî* (İ. Kutluk, haz.). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Mustafa Cârullahzâde. (2017). *Beyânî Tezkiresi (Tezkiretü's-şu'arâ)* (A. Sungurhan, haz.). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55834,kinalizade-hasan-celebipdf.pdf?o>
- Rıza. (2009). *Rıza Tezkiresi (İnceleme-Metin)* (G. Zavotçu, haz.). Sahhaflar Kitap Sarayı.
- Solmaz, S. (2005). *Ahdî ve Gülşen-i Şu'arâsı (İnceleme-Metin)*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Tanyıldız, A. (2015). Tahran'da Bulunan Bir Şiir Mecmûası ve Neşredilmemiş Bazı Şiirler. *Hikmet - Akademik Edebiyat Dergisi*, 2, 39-87.
- Yıldırım, F. (2009). *Mehmet Nâil Tuman ve Tuħfe-i Nâilî'si (İnceleme-Metin-İndeks Sayfa 101-200)* [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## Tıpkıbasım metin örnekleri

1



Gazel (Türkçe, 49a, 5 beyit)



Gazel-i Gazâlî Tahmîs-i Beyânî (Türkçe, 158a, 5 bent)



Bahr-1 Tavîl (Türkçe, 178a)



### 31-Tarih bölümü öğrencilerinin bakışıyla göç: Bir metafor analizi çalışması<sup>1</sup>

Sezai ÖZTAŞ<sup>2</sup>

**APA:** Öztaş, S. (2020). Tarih bölümü öğrencilerinin bakışıyla göç: Bir metafor analizi çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 523-535. DOI: 10.29000/rumelide.835772.

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, tarih bölümü öğrencilerinin göç kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kırklareli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü'nde öğrenime devam eden 4. Sınıf (Birinci Öğretim ve İkinci Öğretim) öğrencilerinden 85 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, öğrencilerinin "Göç ..... gibidir; çünkü ....." cümlesinin yazılı olduğu formları tamamlamasıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları metaforlar tespit edilerek bu metaforlar ortak özellikleri bakımından kategorize edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Ayrıca IBM SPSS Statistics 20 programı ile nicel veri analizi de yapılmıştır. Toplanan verilere ait tanımlayıcı istatistikler ayrıntıları ile verilmiştir. Ayrıca "Cinsiyet", "Anne Eğitim Durumu", "Baba Eğitim Durumu" ve "Memleket (Bölge Olarak)" ile örnek olarak verilen göç metaforu kategorileri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda bunların hiçbirisi ile örnek olarak verilen göç metaforu kategorileri arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ).

**Anahtar kelimeler:** Öğretim, tarih, kavram, göç, metafor

### Migration with the view of the department of history students: A metaphor analysis study

#### Abstract

The aim of this study is to determine the metaphors related to the concept of migration that the students of the history departments have. The study group of the research consists of 85 senior students (from both "day time education" and "evening education") who continue their education in the Department of History of Kırklareli University Faculty of Arts and Sciences in the fall semester of 2019-2020 academic year. In order to collect data, participants were asked to complete the forms which included the sentence "Migration are like..... because.....". The metaphors proposed by the students were categorized in terms of their common characteristics. Phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in this study. The obtained data were analyzed with content analysis method. Additionally, a quantitative data analysis was performed via IBM SPSS Statistics 20 program as well. Descriptive statistics of the collected data were presented in detail. Moreover, it was analyzed whether there is an association between "the main categories of migration metaphors given as samples" and the following variables: "Gender", "Mother's Educational Status", "Father's Educational Status", "Hometown (as region)". As a result of the Chi-Square Independence

<sup>1</sup> Bu çalışma 23 Aralık 2019'da Tekirdağ'da düzenlenen "Rumeli Tekirdağ Göç" çalıştayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü (Tekirdağ, Türkiye), sezaioztas@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1742-4200. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.10.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835772]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Test, it turned out that there was no association between these variables and “the main categories of migration metaphors given as examples” (p> 0.05).

**Keywords:** Teaching, history, concept, metaphor, migration

## 1. Giriş

Göç, insanlık tarihinin başlangıcından itibaren varolan bir nüfus hareketidir. İlkçağlarda yiyecek ihtiyacına binaen göç etmek zorunda kalan insanoğlu daha sonraki dönemlerde afetler, savaşlar vb. sebeplerle de göç etmek zorunda kalmıştır. Günümüzde insanoğlunun göçü devam etmekte ve gelecekte de devam edecektir.

Göç, bireylerin ya da grupların sembolik veya siyasal sınırların ötesine, yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru kalıcı hareketini içermektedir (Marshall, 1999: 685). Göç kavramına ilişkin literatürde farklı tanımların olduğu görülmektedir. Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük'te göç, "*ekonomik, toplumsal veya siyasî sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, muhaceret*" (Türk Dil Kurumu, 1998: 556) olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımda göç, "*ekonomik, toplumsal, siyasal ya da savaş, kıtlık doğal yıkım gibi nedenlerle, kişilerin veya toplulukların, çalışmak ve daha iyi yaşam koşulları bulmak umuduyla bir yerden başka bir yere giderek kesin ya da geçici olarak yerleşmeleri*" (Türkiye Bilimler Akademisi, 2011: 502) olarak ifade edilmektedir. Uluslararası Göç Örgütü ise göçü, "*bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir Devlet içinde yer değiştirmesi. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleri.*" olarak tanımlanmaktadır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2013: 35-36).

Üniversite öğrenimine tarih bölümünde devam eden öğrencilerin göç kavramına ilişkin algılarının neler olduğunun belirlenmesi önemlidir. Bu algıları belirlemede önemli araçlardan biri de bireylerin geliştirmiş olduğu metaforlardır. Metafor kavramı “meta: öte” ve “pherein: taşımak, yüklenmek” kelimelerinden oluşmakta ve “bir yerden başka bir yere götürmek” anlamına gelmektedir (Lakoff ve Johnson, 2015: 15). Cerit (2008: 694) metaforların; insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak düşünüldüğünü vurgulamıştır.

Göç kavramına ilişkin öğrencilerin metaforlarının neler olduğunu belirlemeye yönelik az sayıda araştırma bulunmakla birlikte (Canbaba, 2018; Gürkan, 2017; Kılınc, Karayel ve Koyuncu 2018; Tıkman, Yıldırım ve Şentürk, 2017; Usta, 2016) Türkçe literatürde Fen-Edebiyat Fakültesi tarih bölümü öğrencilerinin göç kavramına ilişkin metaforlarının neler olduğu üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışma, tarih bölümü öğrencilerinin göç kavramına ilişkin bakış açısını ortaya koyabilmek adına önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, tarih bölümü öğrencilerinin göç kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenciler, göç kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?
2. Bu metaforlar, ortak özellikleri bakımından, hangi kategoriler altında sınıflandırılmaktadır?

3. “Cinsiyet”, “Anne Eğitim Durumu”, “Baba Eğitim Durumu”, “Memleket (Bölge Olarak)” ile öğrencilerin örnek olarak verdikleri göç metaforu kategorileri arasında bir ilişki var mıdır?

## 2. Method

### 2.1. Araştırma deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Olgubilim, tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72). Elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin yanıtları üzerinden örnek olarak verdikleri göç metaforu kategorilerinin belirlenmesinden sonra bu kategorileri oluşturan katılımcı sayıları (frekans) ve oranları (yüzde) hesaplanmıştır. IBM SPSS Statistics 20 programı ile nicel veri analizi de yapılmıştır. Toplanan verilere ait tanımlayıcı istatistikler ayrıntıları ile verilmiştir. Ayrıca “Cinsiyet”, “Anne Eğitim Durumu”, “Baba Eğitim Durumu”, “Memleket (Bölge Olarak)” ile örnek olarak verilen göç metaforu kategorileri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

### 2.2 Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kırklareli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü’nde öğrenime devam eden 4. Sınıf (Birinci Öğretim ve İkinci Öğretim) öğrencilerinden 85 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Cinsiyet	Frekans (n)	Oran (%)
Kız	42	49,4
Erkek	43	50,6
TOPLAM	85	100,0

**Tablo 1.** Öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımı

Araştırmaya katılanların 42’si kız ve 43’ü erkektir. Bu öğrencilerin %49,4’ünü kızlar ve %50,6’sını erkekler oluşturmaktadır (Tablo 1).

### 2.3 Veri toplama aracı ve verilerin toplanması

Araştırmaya katılan tarih bölümü öğrencilerinin “göç” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla ilk önce metaforun ne olduğu örnekler ile açıklanmıştır. Daha sonra öğrencilerinin kişisel bilgilerinin bulunduğu ve “Göç ..... gibidir; çünkü .....” cümlesinin yazılı olduğu formları tamamlamalarıyla araştırmanın verileri elde edilmiştir.

### 2.4 Verilerin analizi ve yorumlanması

Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel

analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227).

Öğrencilerin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanmasında benzer çalışmalardaki (Aydın, 2010; Canbaba, 2018; Candan ve Öztaş, 2017; Gürkan, 2017; Kılınc, Karayel ve Koyuncu 2018; Saban, 2004; Saban, 2009; Tıkman, Yıldırım ve Şentürk 2017) yol izlenmiştir. Metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar şunlardır: (1) Adlandırma Aşaması, (2) Tasnif Etme (Eleme ve Arıtma) Aşaması, (3) Kategori Geliştirme Aşaması, (4) Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması ve (5) Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması.

**Adlandırma Aşaması:** Metaforların uygun bir şekilde yazılıp yazılmadığına bakılmış, öğrencilerin yazmış oldukları metaforlar kodlanmıştır. Herhangi bir metaforun yazılmadığı kağıtlar işaretlenmiştir.

**Tasnif Etme (Eleme ve Arıtma) Aşaması:** Her bir metafor; konusu, kaynağı ve konu ile kaynak arasındaki ilişki bağlamında analize tabi tutulmuştur. Bütün öğrenciler geçerli metafor üretememişlerdir.

**Kategori Geliştirme Aşaması:** Bu aşamada, katılımcılar tarafından üretilen metaforlar, göç kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellikleri bakımından incelenmiştir ve kategorileştirilmiştir.

**Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması:** Araştırmanın geçerliğini sağlamak için veri analiz süreci detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla metaforlar ve oluşturulan kategoriler ile ilgili uzman 2 öğretim üyesi görüşüne başvurulmuştur. Farklı kategoride olduğu düşünülen metaforlar üzerinde tartışılarak kategorilere son şekli verilmiştir. Güvenirlik katsayısının hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994)'ın formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılmıştır. Bu hesaplama sonucunda ise % 96 oranında bir uzlaşma sağlandığı görülmektedir.

**Verileri bilgisayar ortamına aktarma aşaması:** Verilerin nicel analizi için veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin nicel analizi; SPSS 20 Windows (Statistical Packages for Social Sciences) paket programında %95 güven düzeyinde yapılmıştır. Bulgular kısmında sunulan nicel veri analizinin ayrıntıları şu şekildedir:

**1) Frekans Analizi:** “Cinsiyet”, “Öğretim Türü”, “Anne Eğitim Durumu”, “Baba Eğitim Durumu” ve “Memleket (Bölge Olarak)”e ait frekans ve oran bilgileri tablolar halinde verilmiştir.

**2) Hipotez Testleri:** Araştırmanın hipotezleri, “Ki-Kare Bağımsızlık Test”i ile incelenmiştir. Buna göre; ankete katılanların örnek olarak verdikleri göç metaforlarının (kategorik olarak) sırasıyla “Cinsiyet”, “Anne Eğitim Durumu”, “Baba Eğitim Durumu” ve “Memleket (Bölge Olarak)” değişkenlerinin herbiri ile ilişkili olup olmadığı araştırılmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde, veri analizlerinin sonuçları tablolarda verilmiştir.

#### 1. Öğrenciler, göç kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?

#### **Öğrencilerin göç kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlara ait genel bulgular**

Bu araştırmada elde edilen genel bulgulara göre, tarih bölümü öğrencileri göç kavramına ilişkin olarak 69 adet farklı metafor üretmişlerdir (Tablo 2). Öğrenciler tarafından göç kavramına ilişkin en çok tercih edilen metaforlar *kuş* ( $f=8$ ) ve *bavul* ( $f=3$ ) olmuştur. Bunların dışında *aşk* ( $f=2$ ), *bir çiçek gibi toprağından kopmak* ( $f=2$ ), *depresyon* ( $f=2$ ), *güneş* ( $f=2$ ), *karanlık* ( $f=2$ ), *leylek* ( $f=2$ ), *rüzgar* ( $f=2$ ), *yeni bir hayat* ( $f=2$ ), *yeniden doğmak* ( $f=2$ ) metaforları birden fazla tercih edilen metaforlardır. Araştırmaya katılan tarih bölümü öğrencileri tarafından geliştirilen metaforlar alfabetik sıraya göre listelenmiş, her bir metafor ve her bir metaforu temsil eden öğrenci sayıları (frekansları) aşağıda verilmiştir (Tablo 2).

No	Metaforlar	Frekans	No	Metaforlar	Frekans
1	Afrika Hayvanları	1	36	Koyun Sürüsü	1
2	Ağaç Budamak	1	37	Kedi Yavrusu	1
3	Anne	1	38	Lambasız Sokakta Yürümek	1
4	Astral Seyahat	1	39	Leylek	2
5	Aşk	2	40	Mucize	1
6	Ayna	1	41	Mum	1
7	Ayrılmak	1	42	Ölüm	1
8	Balık	1	43	Özgürlük	1
9	Bavul	3	44	Parka Giden Çocuklar	1
10	Bilgi	1	45	Rüzgar	2
11	Bir Çiçek Gibi Toprağından Kopmak	2	46	Rüya	1
12	Bir Direniş	1	47	Savaş Davulu	1
13	Buğulu Camdan Bakmak	1	48	Sevdasını Geride Bırakan Aşık	1
14	Bulut	1	49	Sevgiliden Ayrılmak	1
15	Çile	1	50	Sığınak	1
16	Çocuk	1	51	Suya Fırlatılmış Taş	1
17	Deniz	1	52	Tren	1
18	Denizdeki Dalga	1	53	Tünel	1
19	Denizden Ayrılmak	1	54	Türkler	1
20	Çöldeki Kum	1	55	Uçurtma	1
21	Depresyon	2	56	Üniversite Öğrencisi	1
22	Depresyona Girmek	1	57	Yangın	1
23	Evsiz Yurtsuz Kalmak	1	58	Yaprak	1

24	Fantastik Bir Macera	1	59	Yemyeşil Doğadan Çöle Geçmek	1
25	Film Sahnesi	1	60	Yeni Bir Hayat	2
26	Gizemli Bir Düşünce	1	61	Yeni Bir Hayata Başlamak	1
27	Güneş	2	62	Yeni Bir Sayfa	1
28	Hayat	1	63	Yeni Limanlara Yelken Açmak	1
29	İlgi	1	64	Yeniden Dirilmek	1
30	Kaplumbağa	1	65	Yeniden Doğmak	2
31	Karanlık	2	66	Yeri Değiştirilmiş Çiçek	1
32	Kıyafette Dikili Bir Yama	1	67	Yıkılan Taşlar	1
33	Kendinden Vazgeçmek	1	68	Yol	1
34	Kitap	1	69	Zulüm	1
35	Kuş	8			

**Tablo 2.** Tarih bölümü öğrencilerinin "göç" kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve onları temsil eden öğrenci sayısı (f)

*2. Bu metaforlar, ortak özellikleri bakımından, hangi kategoriler altında sınıflandırılmaktadır?*

**Tarih bölümü öğrencilerinin göç kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların oluşturduğu kategoriler**

Bu metaforlar kategorize edilirken metaforun kelime anlamı değil, geliştirilen metafora ait gerekçe dikkate alınmış ve "çünkü" sonrası yapılan açıklamalardan hareket edilmiştir. Bu sebeple bazı metaforlar ("kuş" metaforu ve "bavul" metaforu) birden fazla kategoride kullanılmıştır. Verilen metaforların anlamları üzerinden iki farklı kategorizasyona gidilmiş ve bu kategorizasyonlara ait dağılımlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Tarih bölümü öğrencilerinin göç kavramına ilişkin metaforları incelendikten sonra ilk önce bunların negatif, nötr ve pozitif olma durumları tespit edilmiştir.

Metafor Kategorisi-1	Frekans (n)	Oran (%)
Negatif	39	45,9
Nötr	30	35,3
Pozitif	16	18,8
TOPLAM	85	100,0

**Tablo 3.** Tarih bölümü öğrencilerinin göç kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların negatif, nötr ve pozitif olma durumları

Ankete katılanların %45,9'u negatif, %35,3'ü nötr ve %18,8'i pozitif içerikli göç metaforu örneği vermiştir (Tablo 3). Katılımcıların yaklaşık yarısının göç kavramına ilişkin negatif algıya sahip oldukları görülmektedir.

Tarih bölümü öğrencilerinin göç kavramına ilişkin metaforlarının negatif, nötr ve pozitif olma durumları tespit edildikten sonra bu metaforlar 6 kategori üzerinden değerlendirilmiştir. Katılımcıların metaforlarından hareketle oluşturulan kategoriler şunlardır: "Doğal/sıradan eylem", "çaresizlik/bilinmezlik içinde yol alışı", "iyi bir hayata kavuşma arzusu", "sürekli özlem duyma", "zorunlu

ayrılma/terk ediş", "yeni bir başlangıç". Tarih bölümü öğrencilerinin göç kavramına ilişkin sahip oldukları metafor kategorileri aşağıda gösterilmiştir (Tablo 4).

Metafor Kategorisi-2	Metafor	Metafor Sayısı	Metafor Frekansı (Öğrenci Sayısı)	Metafor Yüzdesi (%)
<b>Doğal/Sıradan Eylem</b>	Afrika Hayvanları, Bulut, Çocuk, Hayat, Kitap, Kuş (7), Lylek (2), Özgürlük, Türkler, Yaprak	10	17	20
<b>Çaresizlik/Bilinmezlik İçinde Yol Alış</b>	Astral Seyahat, Bir Direniş, Buğulu Camdan Bakmak, Çile, Çöldeki Kum, Deniz, Denizdeki Dalga, Depresyona Girmek, Evsiz Yurtsuz Kalmak, Fantastik Bir Macera, Gizemli Bir Düşünce, Güneş, Karanlık (2), Kedi Yavrusu, Koyun Sürüsü, Lambasız Sokakta Yürümek, Ölüm, Rüya, Rüzgar (2), Uçurtma, Yol	21	23	27,1
<b>İyi Bir Hayata Kavuşma Arzusu</b>	Anne, Aşk, Ayna, Ayrılmak, Bilgi, Güneş, İlgi, Kuş, Mucize, Mum, Sığınak, Üniversite Öğrencisi, Yeni Bir Hayata Başlamak, Yeniden Dirilmek, Yeniden Doğmak, Yeniden Doğuş	16	16	18,8
<b>Sürekli Özlem Duyma</b>	Aşk, Bir Çiçek Gibi Toprağından Kopmak, Denizden Ayrılmak, Film Sahnesi, Sevgiliden Ayrılmak, Yangın, Yemyeşil Doğadan Çöle Geçmek, Zulüm	8	8	9,4
<b>Zorunlu Ayrılma/Terk Ediş</b>	Bavul, Deprem (2), Kendinden Vazgeçmek, Parka Giden Çocuklar, Savaş Davulu, Sevdasını Geride Bırakan Aşık, Suya Fırlatılmış Taş, Yeri Değiştirilmiş Çiçek, Yıkılan Taşlar	9	10	11,8
<b>Yeni Bir Başlangıç</b>	Ağaç Budamak, Balık, Bavul (2), Kaplumbağa, Kıyafette Dikili Bir Yama, Tren, Tünel, Yeni Bir Hayat, Yeni Bir Sayfa, Yeni Limanlara Yelken Açmak	10	11	12,9
<b>TOPLAM</b>		74	85	100

**Tablo 4.** Tarih Bölümü Öğrencilerinin Göç Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metafor Kategorileri

Ankete katılanların %27,1'i "Çaresizlik/Bilinmezlik İçinde Yol Alış", %20'si "Doğal/Sıradan Eylem", %18,8'i, %12,9'u "Yeni Bir Başlangıç", "İyi Bir Hayata Kavuşma Arzusu", %11,8'i "Zorunlu Ayrılma/Terk Ediş" ve %9,4'ü "Sürekli Özlem Duyma" içerikli göç metaforu örneği vermiştir. Öğrencilerin göçü en çok "Çaresizlik/Bilinmezlik İçinde Yol Alış" (%27,1) olarak gördükleri anlaşılmaktadır. (Tablo 4).

### Kategori 1: Doğal/sıradan eylem

Bu kategorinin 10 metafor ve 17 öğrenciden (%20) oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan örnek bazı öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

"Kuş gibidir. Çünkü kuşlarda göç ederler."

"Leylek gibidir. Çünkü leylekler de yer değiştirir."

"Yaprak gibidir. Çünkü nasıl yaprak zamanı gelince dökülürse insanlarda zamanı gelince göç eder."

"Hayat gibidir. Çünkü hayat doğum ile ölüm arasında bize sunulan bir vakittir. Vakti dolan herkes de öbür dünyaya gider ve bu da bir göçtür."

### **Kategori 2: Çaresizlik/bilinmezlik içinde yol alış**

Bu kategorinin 21 metafor ve 23 öğrenciden (%27,1) oluştuğu görülmektedir. Bu kategori, öğrenciler tarafından **en çok tercih** edilen ve kategoriler içerisinde en çok öğrenci sayısı bulunan kategoridir. Bu kategoride yer alan örnek bazı öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

"Fantastik bir macera gibidir. Çünkü sonunun ne olacağı ve neler yaşanacağı bilinmez."

"Denizdeki dalga gibidir. Çünkü insanları nereye savuracağı hiç belli değildir."

"Buğulu camdan bakmak gibidir. Çünkü net göremezsiniz."

"Depresyona girmek gibidir. Çünkü insan kendini belirsizlik içinde hisseder."

"Astral seyahat gibidir. Çünkü gittiğiniz yerde ne olacağını bilemezsiniz."

### **Kategori 3: İyi bir hayata kavuşma arzusu**

Bu kategorinin 16 metafor ve 16 öğrenciden (%18,8) oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan örnek bazı öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

"Bilgi gibidir. Çünkü gittiğimiz yerler ufukumuzu genişletir, fırsatlar sunar."

"Sığınak gibidir. Çünkü seni sahiplenir."

"Mucize gibidir. Çünkü tam pes ettiğin, tam bitti dediğin yerde tekrardan hayata başlayacağının göstergesi gibidir."

"Ayna gibidir. Çünkü ne tarafa tutarsak orasını görmemizi sağlar."

### **Kategori 4: Sürekli özlem duyma**

Bu kategorinin 8 metafor ve 8 öğrenciden (9,4) oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan örnek bazı öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

"Yangın gibidir. Çünkü özünü benimsediğin topraktan zorunlu veya isteyerek göç, içindeki memleket özleminin verdiği ateşi gün geçtikçe harlar."

"Film sahnesi gibidir. Çünkü ayrılıklar kimi zaman özlem göz yaşları akıtır."

"Aşk gibidir. Çünkü gidersin ama aklın hep bir yerde kalır."



"Sevgiliden ayrılmak gibidir. Çünkü sevgilisinden ayrılan ona nasıl özlem duyarsa göç eden de ayrıldığı yere özlem duyar."

### Kategori 5: Zorunlu ayrılma/terk ediş

Bu kategorinin 9 metafor ve 10 öğrenciden (%11,8) oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan örnek bazı öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

"Bavul gibidir. Çünkü sahibiyile birlikte zorunlu olarak yer değiştirir."

"Savaş davulu gibidir. Çünkü savaş davulları çaldığı zaman iradeleri dışında insanların olduğu yerden geri dönmek üzere gitmelerini sağlar."

"Deprem gibidir. Çünkü insanları evlerinden koparır."

"Parka giden çocuklar gibidir. Çünkü çocukları parka götüren ebeveynler belli bir süre sonra onları oradan alıp götürürler. Çocuklar istemese de gitmek zorunda kalırlar."

### Kategori 6: Yeni bir başlangıç

Bu kategorinin 10 metafor ve 11 öğrenciden (%12,9) oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan örnek bazı öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

"Tünel gibidir. Çünkü bize yol açar ve hayatta yeni bir sayfa açmamıza vesiledir."

"Balık gibidir. Çünkü kendine uygun koşullarda yaşam alanı belirler."

"Yeni limanlara yelken açmak gibidir. Çünkü her şeyinizi bırakıp yeni bir hayata adım atmaya karar vermişsinizdir."

"Yeni bir hayat gibidir. Çünkü göç ettiğimiz yere gelirken arkamızda o güne kadar orada yaşadığımız hayatı bırakıp yeni bir hayata başlarız."

### Frekans analizi

Öğretim Türü	Frekans (n)	Oran (%)
Birinci Öğretim	43	50,6
İkinci Öğretim	42	49,4
TOPLAM	85	100,0

**Tablo 5:** Öğrencilerin öğretim türüne göre dağılımı

Ankete katılanların %50,6'sı birinci öğretim ve %49,4'ü ise ikinci öğretim öğrencisidir (Tablo 5).

Eğitim Durumu	Anne		Baba	
	Frekans (n)	Oran (%)	Frekans (n)	Oran (%)

Okur-Yazar Değil	7	8,2	0	0
Okur-Yazar (Okul Bitirmemiş)	11	12,9	7	8,2
İlkokul Mezunu	35	41,2	36	42,4
Ortaokul Mezunu	18	21,2	21	24,7
Lise Mezunu	9	10,6	15	17,6
Ön Lisans Mezunu	3	3,5	1	1,2
Lisans Mezunu	0	0	0	0
TOPLAM	85	100,0	85	100,0

**Tablo 6:** Anne ve babaların eğitim durumlarının dağılımları

Ankete katılanların anne ve babalarına ait eğitim durumlarının dağılımı yukarıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 6).

Memleket (Bölge Olarak)	Frekans (n)	Oran (%)
Marmara Bölgesi	25	29,4
Ege Bölgesi	2	2,4
Karadeniz Bölgesi	22	25,9
İç Anadolu Bölgesi	16	18,8
Akdeniz Bölgesi	1	1,2
Doğu Anadolu Bölgesi	13	15,3
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	6	7,1
TOPLAM	85	100,0

**Tablo 7:** Memleketlerin (bölge olarak) dağılımı

Ankete katılanların %29,4'ü Marmara Bölgesi, %2,4'ü Ege Bölgesi, %25,9'u Karadeniz Bölgesi, %18,8'i İç Anadolu Bölgesi, %1,2'si Akdeniz Bölgesi, %15,3'i Doğu Anadolu Bölgesi ve %7,1'i Güneydoğu Anadolu Bölgesi kökenlidir (Tablo 7).

**3. “Cinsiyet”, “Anne Eğitim Durumu”, “Baba Eğitim Durumu” ve “Memleket (Bölge Olarak) ile öğrencilerin örnek olarak verdikleri göç metaforu kategorileri arasında bir ilişki var mıdır?”**

### Hipotez testleri

		GÖÇ METAFORU KATEGORİSİ			$\chi^2$	p
		n	Negatif	Nötr		
CİNSİYET	Kız	42	17	17	8	1,163
	Erkek	43	22	13	8	

Toplam	85	39	30	16
--------	----	----	----	----

**Tablo 8:** Ki-kare ilişki testi (cinsiyet-göç metaforu kategorisi) sonuç tablosu

Ki-Kare bağımsızlık testi sonucuna göre öğrencilerin cinsiyeti ile örnek olarak verdikleri göç metaforu kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ( $\chi^2(2)=1,163$ ,  $p>0,05$ ) (Tablo 8).

	n	GÖÇ METAFORU KATEGORİSİ			$\chi^2$	p
		Negatif	Nötr	Pozitif		
ANNE EĞİTİM DURUMU	İlkokul Mezunu veya Altı	54	23	22	9	1,960 0,375
	Ortaokul Mezunu veya Üzeri	31	16	8	7	
	Toplam	85	39	30	16	

**Tablo 9:** Ki-Kare ilişki testi (anne eğitim durumu-göç metaforu kategorisi) sonuç tablosu

Ki-Kare bağımsızlık testi sonucuna göre öğrencilerin "Anne Eğitim Durumu" ile örnek olarak verdikleri göç metaforu kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ( $\chi^2(2)=1,1960$ ,  $p>0,05$ ) (Tablo 9).

	n	GÖÇ METAFORU KATEGORİSİ			$\chi^2$	p
		Negatif	Nötr	Pozitif		
BABA EĞİTİM DURUMU	İlkokul Mezunu veya altı	44	19	17	8	0,454 0,797
	Ortaokul Mezunu veya üzeri	41	20	13	8	
	Toplam	85	39	30	16	

**Tablo 10:** Ki-Kare ilişki testi (baba eğitim durumu-göç metaforu kategorisi) sonuç tablosu

Ki-Kare bağımsızlık testi sonucuna göre öğrencilerin baba eğitim durumu ile örnek olarak verdikleri göç metaforu kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ( $\chi^2(2)=0,454$ ,  $p>0,05$ ) (Tablo 10).

	n	GÖÇ METAFORU KATEGORİSİ			$\chi^2$	p
		Negatif	Nötr	Pozitif		
MEMLEKET	Marmara Bölgesi	25	12	7	6	1,073 0,585
	Diğer Bölgeler	60	27	23	10	
	Toplam	85	39	30	16	

**Tablo 11:** Ki-Kare ilişki testi (memleket-göç metaforu kategorisi) sonuç tablosu

Ki-Kare bağımsızlık testi sonucuna göre öğrencilerin memleketi ile örnek olarak verdikleri göç metaforu kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ( $\chi^2(2) = 1,073$ ,  $p > 0,05$ ) (Tablo 11).

#### 4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Bu araştırma, tarih bölümü öğrencilerinin göç kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak, bu metaforları belli kavramsal kategoriler altında toplamak ve “Cinsiyet”, “Anne Eğitim Durumu”, “Baba Eğitim Durumu” ve “Memleket (Bölge Olarak)” ile öğrencilerin örnek olarak verdikleri göç metaforu kategorileri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Tarih bölümü öğrencilerinin göç kavramına ilişkin olarak toplam 69 farklı metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından göç kavramına ilişkin en çok tercih edilen metafor *kuş* ( $f=8$ ) olmuştur. Bu sonuç Tıkman, Yıldırım ve Şentürk (2017)'ün göç kavramına ilişkin öğrencilerin algılarını belirlemeye çalıştıkları araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Tıkman, Yıldırım ve Şentürk (2017)'ün yaptıkları araştırmanın sonucunda da öğrenciler tarafından göç kavramına ilişkin en çok tercih edilen metafor *kuş* ( $f=36$ ) metaforu olmuştur. Canbaba (2018)'nin ortaöğretim öğrencilerinin "nüfus" ve "göç" kavramına ilişkin algılarını belirlemeye çalıştığı çalışmasında ise "göç" kavramına ilişkin olarak *kuş* ( $f=17$ ) en çok tercih edilen ikinci metafor olmuştur.

Tarih bölümü öğrencilerinin göç kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar 6 kategori üzerinden değerlendirilmiştir. Katılımcıların metaforlarından hareketle oluşturulan kategoriler şunlardır: "Doğal/sıradan eylem", "çaresizlik/bilinmezlik içinde yol alış", "iyi bir hayata kavuşma arzusu", "sürekli özlem duyma", "zorunlu ayrılma/terk ediş", "yeni bir başlangıç". Öğrenciler en çok "çaresizlik/bilinmezlik içinde yol alış" kategorisinde metafor geliştirirken (21 metafor), en az "sürekli özlem duyma" kategorisinde metafor (8 metafor) geliştirmişlerdir.

Tarih bölümü öğrencileri tarafından geliştirilen metaforların %45,9'u negatif, %35,3'ü nötr ve %18,8'i pozitif içerikli olduğu görülmüştür. Katılımcıların yaklaşık yarısının göç kavramına ilişkin negatif algıya sahip oldukları görülmektedir. Tıkman, Yıldırım ve Şentürk (2017)'ün göç kavramına ilişkin öğrencilerin algılarını belirlemeye çalıştıkları çalışmada da genel olarak göç kavramı öğrenciler tarafından olumsuz metaforlarla ifade edilmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde ve bu araştırmanın sonucunda elde edilen önemli bir sonuç, "göç" kavramının yalnızca tek bir metafor ile bir tam olarak açıklanabilmesinin mümkün olmadığıdır.

Bu çalışmada ayrıca IBM SPSS Statistics 20 programı ile nicel veri analizi de yapılmıştır. Sırasıyla “Cinsiyet”, “Anne Eğitim Durumu”, “Baba Eğitim Durumu” ve “Memleket (Bölge Olarak)” ile örnek olarak verilen göç metaforu kategorileri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmış ve bunların hiçbiri ile örnek olarak verilen göç metaforu kategorileri arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Sonuç olarak; metaforlar, tarih bölümü öğrencilerinin “göç” kavramına ilişkin algılarının neler olduğunu anlamada, ortaya çıkarmada ve açıklamada güçlü birer araştırma aracı olarak kullanılabilir. Bu çalışmanın ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Göç kavramına ilişkin elde edilen bulgular tarih bölümlerinde derse giren öğretim elemanlarına birbakış açısı kazandırabilir.

- Metaforlar aracılığıyla öğrencilerin göç algısını belirlemeye yönelik farklı öğretim kademelerinde araştırmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

### Kaynakça

- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1293-1322.
- Canbaba, Z. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin nüfus ve göç kavramına ilişkin algılarının metafor yöntemi ile incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Candan, A. ve Öztaş, S. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Journal of History Culture and Art Research*, 6 (2), 507-526.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Göç Terimleri Sözlüğü. (2013). *Uluslararası Göç Örgütü (IOM)* [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31\\_turkish\\_2ndedition.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf) (Erişim Tarihi: 14.12.2019).
- Gürkan, B. (2017). Öğrencilerin "Göç" ve "Mülteci" Kavramlarına İlişkin Algıları: Bir Metaforik Analiz. O. Köse (Ed.), *Geçmişten Günümüze Göç III* içinde (s. 1817-1830). Samsun: Canik Belediyesi Kültür.
- Kılınç, F. E., Karayel, F. ve Koyuncu, M. (2018). Türk ve Suriyeli çocukların göç kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40 (2), 37-54.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*, Çev: Osman Akınhay ve Derya Kömürcü, Ankara: Bilim ve Sanat.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, (2), 131-155.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 281-326.
- Usta, Ç. (2016). Göç ve metafor. A. Köksal (Ed.), *Zamanın izleri: İşgal, göç ve muhacirlik* içinde (s.161-172). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Tıkman, F., Yıldırım, E. ve Şentürk, M. (2017). Göç metaforuna yolculuk: Bir fonomenolojik çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 104-126.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (1988). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA). (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü sosyal bilimler*. Ankara: TÜBA.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

## 32-Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi (2000-2019)

Bircan EYÜP<sup>1</sup>

**APA:** Eyüp, B. (2020). Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri: bir içerik analizi (2000-2019). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 536-558. DOI: 10.29000/rumelide.843489.

### Öz

Bu çalışmanın amacı, 2000-2019 yılları arasında Türkçe öğretmenleri ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin içerik analizini yaparak çalışmaların eğilimlerini belirlemektir. Çalışma nitel araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Doküman incelemesi tekniği ile Türkçe öğretmenlerine yönelik hazırlanan lisansüstü tezler incelenmiştir. Çalışmada incelenen tezler Ulusal Tez Merkezinin veri tabanında yapılan taramalar sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda tespit edilen lisansüstü tezlerin analizi için 'Yayın Sınıflama Formu' kullanılmıştır. Tezlerin içerik analizi yapılmıştır. Tezler yayım yılı, yapıldığı üniversite, yapıldığı program derecesi, anahtar kelime, konu, yöntem, örneklem yöntemi, örneklem sayısı, örneklem seçildiği şehir, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda 2010'dan sonra Türkçe öğretmenleri ile ilgili daha çok lisansüstü tez hazırlandığı ve bu tezlerin çoğunlukla yüksek lisans programlarında yapıldığını tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenleri ile ilgili lisansüstü tezlerin en çok Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinde hazırlandığı belirlenmiştir. Araştırmacıların en çok tercih ettiği anahtar kelimelerin Türkçe öğretmeni/öğretmenleri ve Türkçe eğitimi olduğu belirlenmiştir. En fazla çalışılan konuların ölçme ve değerlendirme ile okuma kültürü/alışkanlığı üzerine olduğu tespit edilmiştir. Nicel çalışmaların ağırlıkta olduğu, ölçüğün en çok kullanılan veri toplama aracı olduğu ve en fazla kullanılan veri analiz tekniğinin nicel analiz tekniklerinden kestirimsel analiz teknikleri olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların önemli bir kısmında örneklem yöntemi belirtilmezken örneklem sayısının ağırlıklı olarak 101-200 arasında olduğu belirlenmiştir. Tezlerin örneklem seçiminde İstanbul ve Kırşehir şehirlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ön planda olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda, elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe öğretmeni, lisansüstü tezler, Türkçe eğitimi

## Trends of postgraduate theses about Turkish language teachers: A content analysis (2000-2019)

### Abstract

The aim of this study is to determine the trends of the studies by content analyzing the postgraduate theses about Turkish language teachers between 2000-2019. The study was designed according to the qualitative research model. Postgraduate theses were examined using the document analysis technique. The theses examined in the study were obtained as a result of scanning the database of the National Thesis Center. "Publication Classification Form" was used for the analysis of the postgraduate theses. Content analysis of theses has been done. The theses were examined in terms of

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Trabzon, Türkiye), bircaneyp@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8061-1159. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.11.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843489]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com

publication year, university, program degree, keyword, subject, method, sampling method, sample number, city from which the sample was selected, data collection tools and data analysis techniques. As a result of the study, it was determined that after 2010, more postgraduate theses were prepared about teachers and these theses were mostly prepared in master's programs. Postgraduate theses are mostly done in Kırşehir Ahi Evran, Canakkale Onsekiz Mart and Dokuz Eylül Universities. The most preferred keywords are Turkish language teacher/teachers and Turkish language education. The most studied subjects were on measurement and evaluation and reading culture/habits. Quantitative studies are predominant, the scale is the most used data collection tool, and the most used data analysis technique is predictive analysis techniques, one of the quantitative analysis techniques. While the sampling method was not specified in most of the studies, the sample size was mostly between 101-200. Teachers working in the cities of Istanbul and Kırşehir are at the forefront in the sample selection of the theses.

**Keywords:** Turkish language teacher, postgraduate theses, Turkish language education

## Giriş

Bir ülkenin gelişmesinde ve kalkınmasında rol oynayan en önemli faktörlerden biri o ülkede bireylere sunulan eğitimin niteliğidir (Emin, 2019). Nitekim ülkedeki eğitim sisteminin niteliği artıka çağın ihtiyaçlarına karşılık verebilecek bireylerin yetişme imkânı da artmaktadır. Özellikle günümüzde bilim ve teknolojideki hızlı değişimle birlikte yetiştirilmesi hedeflenen ve öğretim programlarında da sıkça vurgulanan “bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan niteliklerdeki” (MEB, 2019: 3) bireylerin yetiştirilmesi ülkeler için büyük önem kazanmaktadır. Bu sebeple ülkelerin eğitim sistemlerini planlarken, oluştururken veya yenilerken gerekli hassasiyeti göstermeleri beklenmektedir.

Eğitim sisteminin öğretmen, öğrenci, veli, çevre gibi çeşitli girdileri mevcuttur ve bu girdilerin niteliği eğitim sisteminin çıktılarını belirgin bir şekilde etkilemektedir. Ancak bu girdiler içerisinde öğretmen çok daha ayrı bir öneme sahiptir. Zira öğretmenler eğitimin diğer bütün girdilerini etkileme gücüne sahiptir. Bu bakımdan öğretmenin niteliği eğitim sisteminin ve yetiştirilecek olan öğrencilerin de niteliğini göstermektedir (Gültekin, 2020: 657). Öğretmenlerin mesleki donanımları, sahip oldukları özellikler, mesleğe karşı tutumları verdikleri eğitimin niteliği açısından önemlidir. Nitekim “her öğretmenin mesleğe başlamadan önceki (hizmet öncesi) dönemden mesleğe adım attığı ve mesleğini devam ettirdiği müddetçe gerek alanı ile ilgili gerekse pedagojik (öğretmenlik meslek bilgisi) ve genel kültür bakımından kendini geliştirmesi, bilgi ve becerilerini yenilemesi ve sürekli biçimde bir öğrenme arzusu ve heyecanı ile mesleğini icra etmesi” (Özdemir, 2016: 235) beklenmektedir. Özellikle de günümüzdeki gelişmeler dikkate alındığında “öğretmenlerin değişen beklentilere cevap verecek şekilde yeniliklere açık olması ve yenilikçi öğretmen özelliklerini göstermesi” (Kocasaraç ve Karataş, 2018: 36) gerekmektedir. Bu sebeple hem Millî Eğitim Bakanlığının hem de üniversitelerin öğretmenlerin gelişimleri ile yakından ilgilenmesi önemli bir ihtiyaç hâlini almıştır. Üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarının içerikleri ve öğretmen adaylarının eğitimlerinin kalitesi nitelikli öğretmenlerin yetişmesinde ilk sırada gelmektedir. Ayrıca üniversitelerde görev yapan akademisyenler tarafından öğretmenlerin durumları, ihtiyaçları, mesleki yeterlikleri, problemleri gibi birçok konu araştırılıp incelenerek daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve görevinin başında olan öğretmenlere sunulabilecek gelişim programlarının oluşturulması hususunda da üniversiteler yol gösterici

konumdadırlar. Bu bakımdan üniversitelerde eğitim-öğretime, öğretmene yönelik yapılan araştırmalar öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasında büyük öneme sahiptir.

Bu düşünce doğrultusunda bu çalışmada üniversitelerde öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalar incelenmek istenmiş ve çalışma Türkçe öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin seçilme sebebi ise derslerinde, diğer tüm derslerin de temelini oluşturan anlama ve anlatma becerilerine odaklanmalarıdır. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde kilit role sahip olan Türkçe öğretmenleri aynı zamanda öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde de önemli role sahiptirler. Nitekim Türkçe derslerinde dil becerilerinin yanı sıra üst düzey düşünme becerileri de öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (Göçer, 2015; Karakaş Yıldırım, 2020; Ünveren Kapanadze, 2019). Bu sebeple de öğrencilerin hem kendilerini doğru ifade edebilmesinde ve çevreleriyle nitelikli iletişim kurabilmesinde hem de günümüz eğitim sistemlerinin amaçladığı eleştirel, yaratıcı, sorgulayıcı, empatik düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinde Türkçe öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Sınıf içerisinde becerilere yönelik yaptıkları çeşitli uygulamalar, etkinlikler ve çalışmaların yanı sıra birçok açıdan öğrencilere örnek olmaları da öğrencilerin gelişiminde etkili bir görev üstlendiklerini göstermektedir. Tüm bu hususlar dikkate alındığında Türkçe öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin yanı sıra alan bilgisi ve genel kültür açısından da donanımlı olmalarının bir zorunluluk hâline geldiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmaların bir ihtiyaç olduğu da ortaya çıkmaktadır. Çünkü Türkçe öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmalar, öğretmenlerin güncel durumlarına dair bir veri sunmakla beraber ihtiyaçları, sorunları, eksik yönleri üzerine düşünüp yeni çalışmalar hazırlamaya ve projeler üretmeye de imkân tanımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretmenleri ile ilgili birçok akademik çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerle ilgili yapılan bu çalışmaları genel olarak ele alıp inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysaki Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan çalışmaları bir çatı altında toplayıp incelemek alanyazında araştırma yapan ve yapacak olan araştırmacılara rehber olması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca bu alanda yapılan çalışmaların toplu olarak incelenmesinin hem Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik yapılabilecek eğitici kurslara, hizmet içi seminerlere hem de bu alanla ilgili eğitici programlar düzenleyen araştırmacılara, akademisyenlere çalışmalarında katkı sağlayacağı ve yol göstereceği düşünülmektedir. Bu nedenlerden hareketle bu çalışmada sadece Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan çalışmalara odaklanılmak istenmiştir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmaları inceleyen birçok araştırma (Aktaş ve Uzuner Yurt, 2015; Boyacı ve Demirkol, 2018; Kan ve Uzun, 2016; Şeref ve Karagöz, 2019; Varışoğlu, Şahin ve Göktepe, 2013; Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013) olmasına rağmen doğrudan öğretmenlerle ilgili araştırmaları ele alan ve araştırmaların eğilimlerini belirleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma bu bakımdan diğer araştırmalardan da ayrılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, 2000-2019 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezlerin içerik analizini yaparak tezlerin eğilimlerini belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yıllara, üniversitelere ve programlara göre dağılımı nasıldır?
2. Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?



3. Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde ele alınan konuların dağılımı nasıldır?
4. Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan yöntemlerin, veri toplama araçlarının ve veri analiz yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
5. Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan örneklem yöntemlerinin, örneklem sayılarının ve örneklemin seçildiği şehirlerin dağılımı nasıldır?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, kapsamı, veri toplama aracı ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

## Araştırmanın modeli

Bu çalışma, nitel araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma, “alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği” bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Yapılan bu çalışmada, Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ele alınması ve anlamlandırılması amaçlandığı için çalışma nitel araştırma modeline göre desenlenmiştir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezler taranmış ve elde edilen dokümanlar incelenmiştir. Bu sebeple çalışmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi tekniğinden “resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde” yararlanılmaktadır (Ekiz, 2017: 70). Bununla birlikte “dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 188). Araştırmacıya çalışmasında ihtiyacı olan veriyi, diğer veri toplama araçlarına ihtiyaç duymadan sağlayabilmektedir.

## Araştırmanın kapsamı

Bu çalışmada, 2000-2019 yılları arasında Türkçe öğretmenleri ile ilgili hazırlanan 63 lisansüstü tez çalışmanın kapsamına alınmıştır. Tezler YÖK Ulusal Tez Merkezinin veri tabanında yapılan taramalar sonucu elde edilmiştir. Bu veri tabanında anahtar sözcük olarak “Türkçe öğretmeni” ve “Türkçe öğretmenleri” kullanılarak tarama yapılmıştır. Tarama sonucu 2000-2019 yılları arasında yapılmış toplam 76 teze ulaşılmıştır. Ancak tezlerden bir tanesi lisans eğitimi sürdüren Türkçe öğretmeni adaylarını, bir tanesi Türkçe öğretmenlerini değerlendirmeye yönelik öğrenci görüşlerini, bir tanesi yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenleri ve iki tanesi de ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenleri ele aldığı için bu beş lisansüstü çalışma araştırma kapsamına alınmamıştır. Bunun sebebi ise bu çalışmada Türkiye’de okullarda sadece ana dili öğretimi yapan Türkçe öğretmenlerine odaklanılmasıdır. Ayrıca tarama sonucu Türkçe öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerini ve Türkçe öğretmeni adaylarını araştırma konusu olarak birlikte ele alan dört çalışma araştırmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmaların amacı doğrudan Türkçe öğretmenleri olmadığından bu çalışmanın kapsamına alınmamışlardır. Bunların yanı sıra 2004 yılında yapılan iki, 2005 yılında yapılan bir yüksek lisans tezine ve 2006 yılında yapılan bir doktora tezine ait dokümanlar sayfada yer almadığı için bu çalışmaya dahil edilememişlerdir. Tüm bu incelemeler sonucu çalışmada 2000-2019 yılları arasında Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan 5 doktora ve 58 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 63 lisansüstü tez ele alınmıştır.

## Veri toplama aracı

Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin analiz edilmesi sürecinde Gul ve Sozbilir (2016) tarafından geliştirilen 'Yayın Sınıflama Formu' kullanılmıştır. Form, bu çalışmada araştırmacı tarafından üzerinde birtakım değişiklikler yapılarak kullanılmıştır. Çalışmada yayın sınıflama formu lisansüstü tezlerin yayım yılı, yapıldığı üniversite ve program derecesi, anahtar kelimeleri, tezin konusu, yöntemi, örneklem yöntemi, örneklem sayısı, örneklem seçildiği yer/şehir, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri şeklinde olmak üzere toplam on bölümden oluşmaktadır.

## Verilerin analizi

Bu çalışmada, 2000-2019 yılları arasında Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerden elde edilen verilerin incelenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, "herhangi bir yazılı metnin ya da belgenin içeriğinin incelenmesi ve sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşididir" (Ekiz, 2017: 77). Bu sayede toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılabilir. İçerik analizinde veriler, derin bir işleme tabi tutulduğundan betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalara ulaşılma imkânı sağlar. Nitekim içerik analizi ile verileri tanımlama ve verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçekleri tespit etmek amaçlanır. İçerik analizi yoluyla birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227).

Bu doğrultuda bu çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezinin veri tabanından elde edilen lisansüstü tezler adlandırma, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması, frekansların ve yüzdelerin hesaplanması ve yorumlanması aşamalarına dikkat edilerek analiz edilmiştir. İlk aşama olan adlandırma ve kategori geliştirmede belirlenen lisansüstü tezler tek tek okunup incelenmiştir. İncelemeler esnasında tezler yapıldığı yıl, üniversite, program, konu, yöntem, örneklem yöntemi, örneklem sayısı, örneklem seçildiği yer/şehir, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri olmak üzere toplam on kategori altında tasnif edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması aşamasında öncelikle araştırmacının kendisi belirlenen tezleri yayın sınıflama formundaki başlıkları dikkate alarak tasnif etmiştir. Daha sonra bir alan uzmanının daha görüşlerine başvurularak kendisinden lisansüstü tezleri formda belirlenen kategorilere göre tasnif etmesi istenmiştir. Ancak alan uzmanından inceleme esnasında dikkatini çeken farklı kategoriler olursa bunları da belirtmesi istenmiştir. Uzmanın analizleri tamamlaması bittikten sonra eldeki iki veri seti benzerlikler ve farklılıklar bakımından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucu analizler arasında %94 düzeyinde bir tutarlılık görülmüştür. Farklı görüş beyan edilen veriler hakkında istişare yapıp görüş birliğine varılmıştır. Bu tür çalışmaların güvenilirliği için farklı kişiler tarafından yapılan analizler arasında en az %70 oranında bir güvenilirlik yüzdesine ulaşmak gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 233). Bu bakımdan bu çalışmada araştırmacı ve alan uzmanı tarafından yapılan analizlerin %94 düzeyinde benzer çıkması çalışmanın güvenilirliği açısından önemli görülmektedir. Ancak verilerin kodlanmasında tutarsızlık yaşanmaması ve verilerin daha sağlıklı sunulabilmesi adına bazı hususlara dikkat edilmiştir. Öncelikle tezlerde belirtilen anahtar kelimeler aynen alınmıştır, eklerden kaynaklı farklılıklar olsa dahi birleştirilmeye gidilmemiştir. Yöntem, örneklem yöntemi, veri toplama araçları ve veri analiz tekniklerinde tezlerde yazan bilgiler aynen alınmıştır. Çalışmada ele alınan bazı tezlerde bu alanlara ait bilgilerin olmadığı görülmüştür, bu durumlar için araştırmacı herhangi bir adlandırma yapmayıp bunun yerine 'belirtilmemiş' ifadesini kullanmıştır. Bunun sebebi ise araştırmacının yapacağı herhangi bir müdahalenin araştırmanın güvenilirliğini etkileme olasılığı bulundurmasıdır. Analizlerde bazı tezlerde birden fazla örneklem yöntemi, veri toplama aracı ve analiz tekniği kullanıldığı görülmüştür. Bunlar ayrı ayrı ele alınmıştır.

Örneklemin seçildiği şehirler belirlenirken farklı şehirlerden öğretmenleri örneklem grubu seçen çalışmalar için örneklemin seçildiği şehir 'farklı şehirler' diye belirtilmiştir. Bunun sebebi ise bazı tezlerde bu şehirlerin belirtilmesi bazılarında ise belirtilmemesidir. Tutarlılığın sağlanması adına bu tür örneklem seçimi yapan çalışmaların hepsi 'farklı şehir' adı altında toplanmıştır. Bu işlemlerden sonra verilerin frekansları ve yüzdeleri hesaplanıp tablolarda sunulurken elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde, 2000-2019 yılları arasında Türkçe öğretmenleri ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Türkçe öğretmenlerine yönelik hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına ait bulgular tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıllar	2003	2004	2005	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Toplam
f	1	1	1	1	1	1	4	5	2	6	3	3	6	4	6	18	63
%	1.6	1.6	1.6	1.6	1.6	1.6	6.3	7.9	3.2	9.5	4.8	4.8	9.5	6.3	9.5	28.6	100

Tablo 1 incelendiğinde 2000-2019 yılları arasında Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin 2010'dan sonra artış gösterdiği görülmektedir. En çok lisansüstü çalışmanın 2019 yılında (%28.6) yapıldığı görülmektedir. Devamında ise 2018 (%9.5), 2016 (%9.5), 2013 (%9.5) ve 2011 (%7.9) yıllarında yapıldığı görülmektedir. 2010 (%6.3) ve 2017 (%6.3) yıllarında dörder, 2014 (%4.8) ve 2015 (%4.8) yıllarında üçer, 2012 (3.2) yılında ise iki tez yapıldığı görülmektedir. Geri kalan 2003 (%1.6), 2004 (%1.6), 2005 (%1.6), 2006 (%1.6), 2008 (%1.6) ve 2009 (%1.6) yıllarında birer tez yapıldığı belirlenmiştir. 2000, 2001, 2002 ve 2007 yıllarında Türkçe öğretmenleri ile ilgili herhangi bir lisansüstü tez çalışmasının yapılmadığı görülmektedir.

Türkçe öğretmenleri ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin hangi üniversitelerde ve hangi programlarda yapıldığına dair bulgular tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Lisansüstü tezlerin üniversitelere ve programlara dağılımı

Üniversiteler	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	6	10.3		
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	4	6.9		
Dokuz Eylül Üniversitesi	4	6.9		
Gazi Üniversitesi	3	5.2	1	20
Kırıkkale Üniversitesi	3	5.2		
Mustafa Kemal Üniversitesi	3	5.2		
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	3.4		
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	3.4		
Dumlupınar Üniversitesi	2	3.4		

Erciyes Üniversitesi	2	3.4		
Gaziantep Üniversitesi	2	3.4		
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2	3.4		
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	3.4	1	20
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	2	3.4		
Adıyaman Üniversitesi	1	1.7		
Akdeniz Üniversitesi	1	1.7		
Ankara Üniversitesi	1	1.7	1	20
Atatürk Üniversitesi	1	1.7		
Çukurova Üniversitesi	1	1.7		
Fırat Üniversitesi	1	1.7		
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	1.7		
Giresun Üniversitesi	1	1.7		
Hacettepe Üniversitesi	1	1.7		
Kafkas Üniversitesi	1	1.7		
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	1.7		
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1	1.7		
Maltepe Üniversitesi	1	1.7		
Mersin Üniversitesi	1	1.7		
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	1.7		
Sakarya Üniversitesi	1	1.7		
Uludağ Üniversitesi	1	1.7		
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	1.7		
Yeditepe Üniversitesi	1	1.7		
İstanbul Üniversitesi	-		1	20
Marmara Üniversitesi	-		1	20
<b>Toplam</b>	<b>58 (%92.1)</b>	<b>99.2</b>	<b>5(%7.9)</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde 2000-2019 yılları arasında Türkçe öğretmenleri ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin %92.1'inin yüksek lisans, %7.9'unun doktora programlarında yapıldığı görülmektedir. Beş üniversitenin doktora programında Türkçe öğretmenlerine yönelik tez hazırlandığı görülmektedir. Gazi Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinde Türkçe öğretmenleri ile ilgili birer doktora tez çalışması yapıldığı belirlenmiştir. Türkçe öğretmenleri ile ilgili yüksek lisans tezlerinin 33 farklı üniversitede yapıldığı tespit edilmiştir. En fazla yüksek lisans tezi Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (%10.3), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (%6.9), Dokuz Eylül Üniversitesi (%6.9), Gazi Üniversitesi (%5.2), Kırıkkale Üniversitesi (%5.2) ve Mustafa Kemal Üniversitesinde (%5.2) yapıldığı görülmektedir. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde Türkçe öğretmenleri ile ilgili ikişer yüksek lisans çalışması yapıldığı belirlenmiştir. Adıyaman Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Kafkas

Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesinde ise Türkçe öğretmenleri ile ilgili birer yüksek lisans çalışmasının yapıldığı görülmüştür.

Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan anahtar kelimelere ait bulgular tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Lisansüstü tezlerde kullanılan anahtar kelimeler

Anahtar Kelimeler	f	%	Anahtar Kelimeler	f	%
Türkçe öğretmeni	17	6.7	Öğretmenlik mesleği	1	0.4
Türkçe öğretmenleri	15	5.9	Alan değişikliği	1	0.4
Türkçe eğitimi	10	4	Yaratıcı drama yöntemi	1	0.4
Okuma	5	2	Öğretmen tutumları	1	0.4
Türkçe öğretimi	5	2	öğretim yöntemleri	1	0.4
Değerlendirme	4	1.6	Lider öğretmenlik	1	0.4
Hizmet içi eğitim	4	1.6	Etkili iletişim	1	0.4
Türkçe Öğretim Programı	4	1.6	Konuşma becerisi yeterliği	1	0.4
Yazma eğitimi	4	1.6	Sözsüz iletişim	1	0.4
Dil bilgisi	3	1.2	Noktalama işaretleri	1	0.4
Okuma kültürü	3	1.2	Beden dili	1	0.4
Ölçme ve değerlendirme	3	1.2	Yazım kuralları	1	0.4
Ölçme	3	1.2	Drama teknikleri	1	0.4
Eğitim	2	0.8	Önemseme	1	0.4
Görme engelli Türkçe öğretmeni	2	0.8	Öğretmen öz yeterliği	1	0.4
İletişim	2	0.8	Metin işleme süreci	1	0.4
Metin	2	0.8	Uygulama	1	0.4
Okuma alışkanlığı	2	0.8	Engellilere bakış açısı	1	0.4
Öğretmen görüşleri	2	0.8	Sosyal medya kullanımı	1	0.4
Öğretmen liderliği	2	0.8	Yazma süreci	1	0.4
Öğretmenlik becerileri	2	0.8	Bilişsel farkındalık	1	0.4
Ölçme ve değerlendirme uygulamaları	2	0.8	Okuma stratejileri	1	0.4
Teknoloji	2	0.8	Okuma eğitimi	1	0.4
Tutum	2	0.8	Öz yeterlik	1	0.4
Türkçe dersi	2	0.8	Millî Eğitim Bakanlığı	1	0.4
Türkçe eğitim programı	2	0.8	İlköğretim müfettisleri	1	0.4
Yazma	2	0.8	Ders teftisi	1	0.4
Anadil	1	0.4	Özel alan yeterliği	1	0.4
Algı	1	0.4	Tükenmişlik düzeyleri	1	0.4
Algı ölçeği	1	0.4	Yeterlik	1	0.4
Eleştirel düşünme	1	0.4	Mizah tarzları	1	0.4

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Ders kitabına bağlılık	1	0.4	Performans ödevleri	1	0.4
Web 2.0	1	0.4	İnceleme	1	0.4
Düşünme	1	0.4	Sorular	1	0.4
Öğretimi planlama	1	0.4	Kompozisyon	1	0.4
Ses eğitimi	1	0.4	Soru sorma	1	0.4
Söyleyiş	1	0.4	Güzel konuşma ve yazma	1	0.4
Öğretmenlik yeterlikleri	1	0.4	Yazılı anlatım etkinliği	1	0.4
Öğretmen algıları	1	0.4	Yazma becerileri	1	0.4
Beceri alanları	1	0.4	Soru türleri	1	0.4
Öğretmen kılavuz kitabı	1	0.4	Gözlem	1	0.4
Program kazanımları	1	0.4	Görüşme	1	0.4
Öğrenci çalışma kitabı	1	0.4	Öğretmen algısı	1	0.4
Ölçek geliştirme	1	0.4	Yapılandırmacı anlayış	1	0.4
Ders kitabı	1	0.4	İlköğretim	1	0.4
Kişilik özellikleri	1	0.4	Ortaokul	1	0.4
Sınıf yönetimi yeterlilikleri	1	0.4	Eğitim teknolojisi	1	0.4
Problem çözme beceri algıları	1	0.4	Bilgisayar destekli eğitim	1	0.4
Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen etmenler	1	0.4	Eğitim öğretim sürecinde yaşanan durumlar	1	0.4
Yansıtıcı düşünme beceri algıları	1	0.4	Geri bildirim türleri	1	0.4
Okuma kültürü edindirme süreci	1	0.4	Yazılı geri bildirim	1	0.4
Çocuk edebiyatı	1	0.4	Özel alan	1	0.4
Farkındalık	1	0.4	Eleştirel düşünce	1	0.4
Materyal geliştirme	1	0.4	Metin anlaşılabilirlik ölçeği	1	0.4
BİLSEM	1	0.4	Özel alan yeterlikleri	1	0.4
Yazma stratejileri	1	0.4	Öğretmen yeterlikleri	1	0.4
Özel yetenek	1	0.4	Çocuğa uygun olma	1	0.4
Eleştirel söylem çözümlemesi	1	0.4	İleti	1	0.4
Çocuk kitapları	1	0.4	Çeviri çocuk kitapları	1	0.4
Söylem	1	0.4	100 temel eser	1	0.4
Mesleki gelişim	1	0.4	Dil bilgisi öğretimi	1	0.4
Yazma yöntem ve teknikleri	1	0.4	Dil	1	0.4
Okumanın önemi	1	0.4	Okunabilirlik formülleri	1	0.4
Etik değerlere yakınlık ölçeği	1	0.4	Okunabilirlik	1	0.4
Etik öğretmen	1	0.4	Anlama	1	0.4
Değerler eğitimi	1	0.4	Anlaşılabilirlik	1	0.4
Etik	1	0.4	Cevap kaynaklarına göre sorular	1	0.4
Ahlak	1	0.4	Amaçlarına göre sorular	1	0.4
Etkinlik	1	0.4	Dil bilgisi öğretimi	1	0.4
Türkçe dersi öğretim programı	1	0.4	Liderlik	1	0.4

Teknopedagojik eğitim	1	0.4	Okul sözlüğü	1	0.4
Öğretmen liderliği becerileri	1	0.4	Uygulama durumları	1	0.4
Öğretmen görüşü	1	0.4	Eleştirel okuma	1	0.4
Türkçe öğretmenliği	1	0.4	Türkçe öğretmenin liderliği	1	0.4
Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü	1	0.4	Kelime öğretim yöntem ve teknikleri	1	0.4
Dinleme/izleme	1	0.4	Hazırlık çalışmaları	1	0.4
Anlama becerileri	1	0.4	Kazanımlar	1	0.4
Ölçme araçları	1	0.4	Öğrenme alanları	1	0.4
Ölçme değerlendirme	1	0.4	Etkinlikler	1	0.4
Özel gereksinimli öğrenci	1	0.4	Kelime öğretimi	1	0.4
Kaynaştırma eğitimi	1	0.4	Kelime	1	0.4
Zaman yönetimi	1	0.4	Okulların fiziki şartları	1	0.4
Dil bilgisi öğretim yöntemleri	1	0.4	Materyal	1	0.4
Türkçe kitap setleri	1	0.4	Okuma yöntemleri	1	0.4
Dil bilgisi etkinlikleri	1	0.4	Okuma becerisi	1	0.4
Yönerge ve etkinlikler	1	0.4	Okuma ilgisi	1	0.4
<b>Toplam</b>	<b>167</b>			<b>86</b>	
<b>Genel Toplam</b>	<b>253</b>	<b>101</b>	<b>Belirtilmemiş</b>	<b>5</b>	

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde 172 farklı anahtar kelime olmak üzere toplam 253 anahtar kelime kullanıldığı görülmektedir. Tezlerin beş tanesinde ise anahtar sözcüklere yer verilmediği belirlenmiştir. Tezlerde en çok kullanılan anahtar kelimelerin Türkçe öğretmeni (%6.7), Türkçe öğretmenleri (%5.9) ve Türkçe eğitimi (%4) olduğu görülmektedir. Sonrasında ise Türkçe öğretimi (%2), okuma (%2), değerlendirme (%1.6), yazma eğitimi (%1.6), Türkçe Öğretimi Programı (%1.6), hizmet içi eğitim (%1.6), dil bilgisi (%1.2), okuma kültürü (%1.2), ölçme (%1.2) ve ölçme ve değerlendirme (%1.2) anahtar kelimeleri gelmektedir. Tezlerde kullanılan diğer anahtar kelimeler ise %1'lik dilimin altında kalmaktadır. Tezlerde öğretmen görüşleri, görme engelli Türkçe öğretmeni, teknoloji, öğretmenlik becerileri, öğretmenlik liderliği, yazma, okuma alışkanlığı, iletişim, metin, eğitim, Türkçe dersi, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, Türkçe eğitim programı ve tutum anahtar sözcüklerinin ikişer defa kullanıldığı görülmektedir. Konuşma becerisi yeterliği, ders kitabına bağlılık, Türkçe Dersi Öğretim Programı, teknopedagojik eğitim, web 2.0, zaman yönetimi, öğretimi planlama, ses eğitimi, söyleyiş, öğretmenlik yeterlikleri, öğretmen algıları, beceri alanları, öğretmen kılavuz kitabı, program kazanımları, öğrenci çalışma kitabı, ölçek geliştirme, ders kitabı, kişilik özellikleri, sınıf yönetimi yeterlilikleri, problem çözme beceri algıları, okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen etmenler, yansıtıcı düşünme beceri algıları, okuma kültürü edindirme süreci, çocuk edebiyatı, farkındalık, materyal geliştirme, BİLSEM, yazma stratejileri, özel yetenek, eleştirel söylem çözümlemesi, çocuk kitapları, söylem, mesleki gelişim, yazma yöntem ve teknikleri, okumanın önemi, etik değerlere yakınlık ölçeği, etik öğretmen, değerler eğitimi, etik, ahlâk, etkinlik, algı, algı ölçeği, Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmen görüşü, Türkçe öğretmenliği, öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü, dinleme/izleme, anlama becerileri, ölçme araçları, ölçme değerlendirme, özel gereksinimli öğrenci, kaynaştırma eğitimi, anadil, dil bilgisi öğretim yöntemleri, Türkçe kitap setleri, dil bilgisi etkinlikleri, yönerge ve etkinlikler, Türkçe öğretmenin liderliği, öğretmen liderliği becerileri, liderlik, cevap kaynaklarına göre sorular, soru türleri, öğretmenlik mesleği, alan değişikliği, yaratıcı drama

yöntemi, öğretmen tutumları, öğretim yöntemleri, lider öğretmenlik, etkili iletişim, sözsüz iletişim, noktalama işaretleri, beden dili, yazım kuralları, drama teknikleri, önemseme, öğretmen öz yeterliği, metin işleme süreci, uygulama, engellilere bakış açısı, sosyal medya kullanımı, yazma süreci, bilişsel farkındalık, okuma stratejileri, okuma eğitimi, öz yeterlik, ilköğretim müfettişleri, ders teftişi, özel alan yeterliği, tükenmişlik düzeyleri, yeterlik, mizah tarzları, kompozisyon, soru sorma, güzel konuşma ve yazma, yazılı anlatım etkinliği, yazma becerileri, gözlem, görüşme, öğretmen algısı, yapılandırmacı anlayış, ilköğretim, ortaokul, eğitim teknolojisi, bilgisayar destekli eğitim, eğitim öğretim sürecinde yaşanan durumlar, geri bildirim türleri, yazılı geri bildirim, özel alan, eleştirel düşünce, eleştirel düşünme, metin anlaşılabilirlik ölçeği, özel alan yeterlikleri, çocuğa uygun olma, ileti, çeviri çocuk kitapları, 100 temel eser, dil bilgisi öğretimi, dil, okunabilirlik formülleri, okunabilirlik, anlama, anlaşılabilirlik, dil bilgisi öğretimi, düşünme becerileri, okul sözlüğü, kelime öğretim yöntem ve teknikleri, hazırlık çalışmaları, kazanımlar, öğrenme alanları, etkinlikler, kelime öğretimi, kelime, okulların fiziki şartları, materyal, eleştirel okuma, okuma yöntemleri, okuma becerisi, okuma ilgisi, uygulama durumları, performans ödevleri, inceleme ve sorular anahtar kelimelerinin tezlerde birer defa kullanıldığı belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenleriyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerde ele alınan konulara ait bulgular tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Lisansüstü tezlerde ele alınan konular

Konular	f	%
Türkçe öğretmenlerinin.....		
Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, görüşleri	7	11.1
Okuma kültürü/alışkanlığı edinme ve oluşturmadaki etkisi, bu konuda hizmet içi eğitim ihtiyaçları	6	9.5
Öğretmen liderliğine yönelik algıları	3	4.5
Dil bilgisi öğretimine ilişkin uygulamaları, görüşleri, çocukların anlama durumları	3	4.5
Drama bilgileri ve uygulamaları	3	4.5
Yazım noktalamaya yönelik bilgileri	2	3.2
Türkçe programına ve kazanımlara yönelik görüşleri	2	3.2
Türkçe öğretimi özel alan yeterliklerine sahip olma durumları	2	3.2
Teknoloji kullanımına yönelik uygulamaları	2	3.2
Yazma stratejilerine dair farkındalıkları, yazma yöntem ve teknikleri uygulama durumları	2	3.2
Konuşma becerileri	1	1.6
Sözel olmayan iletişim davranışları	1	1.6
Ders kitabına bağlılık durumları	1	1.6
Sınıf yönetimi yeterlikleri/ kişilik özellikleri	1	1.6
Problem çözme becerilerinin açıklanmasında yansıtıcı düşünme becerilerinin etkisi	1	1.6
Öğretmenlik becerileri/yeterlikleri (öğretimi planlama)	1	1.6
Mezun oldukları programlara göre eğitim öğretim faaliyetlerine bakış açıları	1	1.6
Etkili iletişim becerileri	1	1.6
BİLSEM'de çalışan öğretmenlerin materyal geliştirme ve kullanma durumları	1	1.6
Mesleki gelişimleri arttırmaya yönelik mesleki gelişim programı tasarlama	1	1.6



Etik değerlere yatkınlıkları	1	1.6
Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları	1	1.6
MEB'in hizmet içi faaliyetlerine ilişkin görüşleri	1	1.6
Kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrencilere ilişkin görüşleri	1	1.6
Metin işleme sürecinde kullandıkları sorular	1	1.6
Okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ve kullandıkları sınıf içi ve dışı okuma yöntemleri	1	1.6
Kelime öğretim yöntem ve teknikleri	1	1.6
Derslerde materyal kullanımına ilişkin görüşleri	1	1.6
Okullarda eleştirel okuma eğitimi	1	1.6
Yapılandırmacı anlayışı uygulama durumları	1	1.6
Eleştirel düşünme eğilimleri	1	1.6
Öğrencilerin yazdığı metinlere yönelik olarak oluşturdukları geri bildirimleri sınıflandırma durumları	1	1.6
Kitaplardaki metinlerin anlaşılabilirlik ve okunabilirlik durumuna dair görüşleri	1	1.6
Okul sözlüğü kullanma davranışları ve tutumları	1	1.6
Müfettişlerin değerlendirme yaklaşımlarına yönelik bakış açıları	1	1.6
Mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki	1	1.6
Şiir türünü ele alma yöntemleri	1	1.6
Soru sorma stratejilerini belirleme	1	1.6
Yazılı anlatıma yönelik yaptıkları uygulamalar	1	1.6
Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları durumlar	1	1.6
100 temel eserdeki iletilerin öğretmenlere göre öğrencilere uygun olma durumu	1	1.6
<b>Toplam</b>	<b>63</b>	<b>99.7</b>

Tablo 4 incelendiğinde 2000-2019 yılları arasında Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde 41 farklı konunun ele alındığı görülmektedir. Araştırmacılar tarafından en çok çalışılan konuların ise Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamaları ve görüşleri (%11.1), okuma kültürü/alışkanlığı edinme ve oluşturmadaki etkileri ile bu konuya yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları (%9.5), öğretmen liderliğine yönelik algıları (%4.5), dil bilgisi öğretimine ilişkin uygulamaları, görüşleri ve çocukların anlama durumları (%4.5), drama bilgileri ve uygulamaları (%4.5), yazım noktalama konusundaki durumları (%3.2), Türkçe programına ve kazanımlara yönelik görüşleri (%3.2), Türkçe öğretimi özel alan yeterliklerine sahip olma durumları (%3.2), teknoloji kullanımına yönelik uygulamaları (%3.2), yazma stratejilerine dair farkındalıkları ve yazma yöntem/tekniklerini uygulama durumları (%3.2) olduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin sözel olmayan iletişim becerileri, konuşma becerileri, ders kitabına bağlılık durumları, sınıf yönetimi yeterlik durumları, problem çözme becerilerinin açıklanmasında yansıtıcı düşünme becerilerinin etkisi, öğretmenlik yeterlikleri (öğretimi planlama), mezun oldukları programlara göre eğitim öğretim faaliyetlerine bakış açıları, etkili iletişim becerileri, BİLSEM'de materyal geliştirme ve kullanma durumları, mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik mesleki gelişim programı tasarlanması, etik değerlere yatkınlıkları, Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları, MEB'in hizmet içi faaliyetlerine ilişkin görüşleri, kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrencilere ilişkin görüşleri, metin işleme sürecinde kullandıkları sorular, kelime öğretim yöntem ve teknikleri, okuma stratejileri bilişsel

farkındalık becerileri ve kullandıkları sınıf içi ve dışı okuma yöntemleri, derslerde materyal kullanımına ilişkin görüşleri, okullarda eleştirel okuma eğitime ilişkin görüşleri, yapılandırmacı anlayışı uygulama durumları, eleştirel düşünme eğilimleri, öğrencilerin yazdığı metinlere yönelik olarak oluşturdukları geri bildirimleri sınıflandırma durumları, öğretmenlere göre kitaplardaki metinlerin anlaşılabilirlik ve okunabilirlik durumu, okul sözlüğü kullanma davranışları ve tutumları, müfettişlerin değerlendirme yaklaşımlarına yönelik bakış açıları, mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki, şiir türünü ele alma yöntemleri, soru sorma stratejilerini belirleme, yazılı anlatıma yönelik yaptıkları uygulamalar, görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları durumlar ve 100 temel eserdeki iletilerin öğretmenlere göre öğrencilere uygun olma durumu konularında da birer defa çalışma yapıldığı belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan yöntemlere ait bulgular tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri

Araştırma Modeli	Araştırma Yöntemi	f	%
Nicel	Betimsel tarama	38	61.3
	Belirtilmemiş	1	1.6
	Ara Toplam	39	62.9
Nitel	Durum çalışması	8	12.9
	Fenomenoloji	1	1.6
	Belirtilmemiş	11	17.7
	Ara Toplam	20	32.3
Karma		3	4.8
Toplam		62	100
Yöntemi belirtilmemiş		2	

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğretmenleriyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerde en çok nicel araştırma deseninin (%62.9), devamında ise nitel araştırma deseninin (%32.3) tercih edildiği görülmektedir. Tezlerde en az tercih edilen desenin ise karma desen (%4.8) olduğu belirlenmiştir. Nicel çalışmalarda tarama yönteminin (%61.3) ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. Çalışmaların birinde ise çalışmanın nicel bir araştırma olduğunun belirtildiği ancak hangi yöntemin kullanıldığının ifade edilmediği belirlenmiştir. Nitel çalışmalarda ise durum çalışması (%12.9) ve fenomenoloji (%1.6) yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Ancak nitel çalışmaların %17.7'sinde kullanılan yöntemin belirtilmediği görülmüştür. Lisansüstü tezlerin ikisinde ise araştırma yöntemine dair bir bilginin olmadığı belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenleriyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin örnekleme yöntemine dair bulgular tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Lisansüstü tezlerde kullanılan örneklem yöntemi

Örneklem Yöntemi	f	%
Rastgele/seçkisiz örnekleme	14	34.1
Kolay ulaşılabilir örnekleme	8	19.5
Amaçlı örnekleme	7	17.1
Küme örnekleme	3	7.3
Tabakalı örnekleme	1	2.4
Kartopu örnekleme	1	2.4
Olasılık temelli örnekleme	1	2.4
Evrenin tümü	6	14.6
<b>Toplam</b>	<b>41</b>	<b>99.8</b>
Belirtilmemiş	23	

Tablo 6'ya bakıldığında 2000-2019 yılları arasında Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin 23'ünde örneklem yöntemine dair herhangi bir bilgiye yer verilmediği görülmektedir. Tezlerde en çok kullanılan örneklem yönteminin rastgele/seçkisiz örnekleme (%34.1) olduğu görülmektedir. Sonra ise en fazla kullanılan örnekleme yöntemlerinin kolay ulaşılabilir örnekleme (19.5) ve amaçlı örnekleme (%17.1) olduğu belirlenmiştir. Çalışmalarda küme örnekleme, tabakalı örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemlerinin de kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca çalışmanın birinde olasılık temelli örnekleme yöntemi denilmiştir, ancak hangi türünün kullanıldığı ifade edilmemiştir. Çalışmaların %14.6'sında da örneklem seçimine gidilmediği, bunun yerine evrenin tamamının çalışmaya dâhil edildiği görülmektedir.

Türkçe öğretmenleriyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan örneklem/çalışma grubu sayısına dair bulgular tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Lisansüstü tezlerde kullanılan örneklem/çalışma grubu sayısı

Örneklem Sayısı	f	%
0-5	2	3.2
6-20	6	9.7
21-50	7	11.3
51-100	12	19.4
101-200	22	35.5
201-500	11	17.7
500 ve üzeri	2	3.2
<b>Toplam</b>	<b>62</b>	<b>100</b>
Belirtilmemiş	2	

Tablo 7 incelendiğinde 2000-2019 yılları arasında Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde örneklem sayısının en fazla 101-200 (%35.5) Türkçe öğretmeni arasında değiştiği görülmektedir. Devamında ise tezlerin 51-100 (%19.4) ve 201-500 (%17.7) aralıklarında örneklem sayılarının olduğu belirlenmiştir. 0-5 (%3.2) ile 500 ve üzeri (%3.2) örneklem sayısının çalışmalarda

oldukça az tercih edildiği görülmektedir. Lisansüstü tezlerin ikisinde ise örneklem sayısına dair bir bilgi verilmediği belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenleriyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerde tercih edilen örneklem/çalışma grubunun seçildiği yer/şehirle ilgili bulgular tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Lisansüstü tezlerde tercih edilen örneklem/çalışma grubunun seçildiği yer/şehir

Şehirler	f	%	Şehirler	f	%
İstanbul	6	9.4	Bitlis	1	1.6
Kırşehir	5	7.8	Çanakkale	1	1.6
Hatay	3	4.7	Düzce	1	1.6
İzmir	3	4.7	Erzurum	1	1.6
Afyonkarahisar	2	3.1	Kayseri	1	1.6
Ankara	2	3.1	Kilis	1	1.6
Bursa	2	3.1	Kocaeli	1	1.6
Gaziantep	2	3.1	Konya	1	1.6
Kars	2	3.1	Manisa	1	1.6
Kırıkkale	2	3.1	Mardin	1	1.6
Niğde	2	3.1	Osmaniye	1	1.6
Muğla	2	3.1	Sivas	1	1.6
Sakarya	2	3.1	Şanlıurfa	1	1.6
Trabzon	2	3.1	Tekirdağ	1	1.6
Van	2	3.1	Tokat	1	1.6
Adana	1	1.6	Farklı şehir	6	9.4
Ağrı	1	1.6	Facebook	1	1.6
Antalya	1	1.6			
Genel Toplam	64	100.5			
Belirtilmemiş	1				

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin örneklem/çalışma gruplarının Türkiye’nin farklı şehirlerinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Lisansüstü tezlerin 57’inde örneklem/çalışma gruplarının doğrudan bir şehirden seçildiği belirlenmiştir. Ancak altı lisansüstü çalışmada (%9.4) ele alınan örneklem/çalışma grubunun tek bir şehir yerine farklı şehirlerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden, bir çalışmada (%1.6) ise Facebook’ta Türkçe öğretmenleriyle ilgili gruplara üye olan Türkçe öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Şehirler açısından bakıldığında ise Türkçe öğretmenleri ile ilgili lisansüstü çalışmalarda en fazla tercih edilen örneklem/çalışma grubunun İstanbul (%9.4) ve Kırşehir (%7.8) şehirlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Araştırmacıların bu şehirlerden sonra en çok tercih ettiği örneklem/çalışma grubunun Hatay (%4.7) ve İzmir (%4.7) şehirlerinde görev yapan Türkçe öğretmenleri olduğu belirlenmiştir. Afyonkarahisar, Ankara, Bursa, Gaziantep, Kars, Kırıkkale, Niğde, Muğla, Sakarya, Trabzon ve Van’da görev yapan Türkçe öğretmenlerinin lisansüstü çalışmalarda iki defa örneklem/çalışma grubu olarak seçildikleri belirlenmiştir. Adana, Ağrı, Antalya, Bitlis, Çanakkale, Düzce, Erzurum, Kayseri, Kilis, Kocaeli, Konya,

Manisa, Mardin, Osmaniye, Sivas, Şanlıurfa, Tekirdağ ve Tokat şehirlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ise Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalarda birer defa örneklem/çalışma grubu olarak seçildiği görülmektedir.

Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına dair bulgular tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları

Veri Toplama Araçları	f	%
Ölçek	24	24
Görüşme formu	23	23
Anket	22	22
Kişisel bilgi formu	12	12
Gözlem formu	8	8
Doküman	7	7
Envanter	3	3
Kişilik testi	1	1
Toplam	100	100

Tablo 9'da görüldüğü üzere Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde araştırmacıların toplamda 100 tane veri toplama aracı kullandığı görülmektedir. Çalışmalarda çoğunlukla ölçek (%24), görüşme formu (%23) ve anket (%22) kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmalarda kişisel bilgi formu (%12), gözlem formu (%8) ve dokümanların (%7) da veri toplama aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda en az kullanılan veri toplama araçlarının ise envanter ve kişilik testi olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz teknikleri ile ilgili bulgular tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz teknikleri

Veri Analiz Teknikleri	f	%	
Nicel	Kestirimsel	38	53.5
	Betimsel	4	5.7
	Ara Toplam	42	59.2
Nitel	İçerik analizi	19	26.8
	Betimsel analiz	9	12.7
	Söylem çözümlemesi	1	1.4
	Ara Toplam	29	40.8
Genel Toplam	71	100	
Belirtilmemiş	3		

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde en çok nicel kestirimsel veri analiz tekniğinin (%53.5) kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda içerik analizinin (%26.8) de

çokça kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca nicel tekniklerden betimsel teknikler ile nitel tekniklerden betimsel analiz ve söylem çözümlemesi tekniklerine de yer verildiği görülmektedir. Lisansüstü tezlerin üçünde ise verilerin analizinde hangi tekniklerin kullanıldığına dair herhangi bir bilgiye yer verilmediği belirlenmiştir.

## **Sonuç, tartışma ve öneriler**

Bu çalışmada, 2000-2019 yılları arasında Türkçe öğretmenleri ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin içerik analizi yapılarak genel eğilimleri belirlenmek istenmiştir. Çalışmanın ana dili öğretimindeki en önemli unsurlardan biri olan Türkçe öğretmenleri ile ilgili hangi konularda lisansüstü çalışmalar yapıldığını ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın, Türkçe eğitimi alanında ve öğretmen yetiştirme programlarında çalışan akademisyenlere, Millî Eğitim Bakanlığı ve özellikle Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından yürütülen çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Çalışmada Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılmış olan lisansüstü tezlerin 2010 yılından sonra arttığı görülmektedir. Ancak özellikle 2019 yılında diğer yıllara oranla daha büyük bir artış olduğu ortaya çıkmıştır. Tezlerin 2010 yılından sonra artmasında o dönem içerisinde birçok yeni üniversitenin açılmış olması sebep olarak gösterilebilir. Yeni üniversitelerle birlikte akademik kadroların artması aynı zamanda tez sayılarının artmasında da etkili olmuştur şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda burada ele alınan konu ile ilgili yapılan çalışmaların da artmış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Şeref ve Karagöz (2019: 224) de “son yıllarda Türkçe eğitimi akademik alanında çok hızlı bir ilerleme olduğunu ve lisans, lisansüstü programları ile akademisyen ve yayın sayılarında paralel biçimde artış” meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’deki SSCI ve ULAKBİM Sosyal Bilimler veri tabanları tarafından dizinlenen dergilerde 2000-2011 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında yayımlanan makaleleri inceleyen Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) çalışmalarında alana yönelik makalelerin 2008 yılından sonra artış gösterdiğini belirlemişlerdir. 2004-2013 yılları arasında Türkçe eğitimi ile ilgili yayımlanan makaleleri inceleyen Aktaş ve Uzuner (2015) de alana yönelik yayımlanan makalelerin 2009 yılından sonra arttığını tespit etmişlerdir. Şeref ve Karagöz (2019) de WoS’ta Türkçe eğitimi ile ilgili yayımlanan çalışmaları incelediklerinde benzer sonuçlara ulaşmışlardır. 2010 yılından sonra Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerin sayısında artış olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca alanyazında çalışma grubu olarak sosyal bilgiler öğretmenlerini ele alan lisansüstü tezleri inceleyen Sezer, İnel ve Gökçalp (2019) de çalışmalarında öğretmenlere yönelik tezlerin 2008’den sonra artış gösterdiğini fakat son yıllara doğru sayılarında tekrar azalma olduğunu belirlemişlerdir.

Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin 58’inin yüksek lisans, 5’inin ise doktora programlarında yapıldığı belirlenmiştir. Doktora tezlerinin büyükşehirlerde bulunan Gazi Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinde yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, bu üniversitelerin daha eski ve uzun yıllardır Türkçe eğitimi alanında doktora programlarının olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Yüksek lisans tezlerine bakıldığında ise tezlerin Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi başta olmak üzere Türkiye’nin çeşitli üniversitelerinde yapıldığı tespit edilmiştir. Türkiye genelinde üniversitelerde Türkçe eğitimi alanında doktora oranla yüksek lisans programlarının sayısının fazla olması lisansüstü çalışmaların programlara dağılımında farklılığa sebep olabilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerini ele alan lisansüstü tezlerini inceleyen Sezer, İnel ve Gökçalp (2019) de 144 tezin 123’ünün yüksek lisans, 21’inin doktora tezi olduğunu belirlemişlerdir. Bu bakımdan iki çalışmada da öğretmenleri konu alan tezlerin yüksek lisans programlarında daha ağırlıklı olarak yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak iki alan karşılaştırıldığında sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik

yapılan lisansüstü tezlerin Türkçe öğretmenlerine yönelik yapılan tezlerin iki katından fazla olduğu görülmektedir. Bu açıdan Türkçe öğretmenlerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin sayısının oldukça yetersiz olduğu söylenebilir. Zira branşların genel dağılımı düşünüldüğünde Türkçe öğretmenlerinin sayısının fazla olmasından dolayı kendileri ile ilgili yapılan çalışmaların da daha fazla olması beklenmekteydi. Bu bakımdan çalışmanın bu sonucu dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Çalışmada Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan 63 lisansüstü tezde 172'si farklı olmak üzere toplam 253 anahtar kelimenin kullanıldığı belirlenmiştir. Ancak bu farklı anahtar kelimelerin de bir kısmının birbirine yakın olduğu, bazılarında çoğul eki gibi eklerden kaynaklı farklılıklar olduğu görülmüştür. Ancak tespit edilen anahtar kelimelerin çoğunlukla birer kez kullanıldığı belirlenmiştir. Çalışmalarda en çok kullanılan anahtar kelimelerin ise Türkçe öğretmeni, Türkçe öğretmenleri, Türkçe eğitimi, Türkçe öğretimi ve okuma olduğu ortaya çıkmıştır. Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde en çok kullanılan anahtar kelimelerin de beklenen anahtar kelimeler olduğu söylenebilir. Fakat 63 tez içerisinde anahtar kelime olarak Türkçe öğretmenin 17, Türkçe öğretmenlerinin 15 defa olmak üzere toplamda 32 defa kullanıldıkları görülmüştür. Çalışmaların ana noktası Türkçe öğretmenleri olmasına rağmen anahtar kelimelere bakıldığında yaklaşık yarısında kullanılmaması beklenen bir sonuç değildir. Bu da anahtar kelimeler belirlenirken çalışmalarda nelerin kıstas olarak alındığı sorusunu akıllara getirmektedir. Türkçe eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerindeki anahtar kelimeleri inceleyen Sevim ve İşcan (2012) da çalışmalarında bu alanla ilgili yapılan yüksek lisans tezlerinde temel dil becerilerinin yanı sıra edebiyat, öğretmen yeterliliği, çocuk edebiyatı, ders kitabı incelemesi konularıyla ilgili çeşitli anahtar kelimelerin kullanıldığını belirlemişlerdir. Bu çalışmada da Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde alanla ilgili veya alan dışı çeşitli anahtar kelimelerin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca Türkçe eğitimi ile ilgili yayımlanan makaleleri inceleyen Şeref ve Karagöz (2019) de makalelerde en çok kullanılan anahtar kelimeler arasında okuma ve Türkçe eğitiminin olduğunu belirlemişlerdir. Bu bakımdan makalelerde ve lisansüstü tezlerde benzer anahtar kelimelerin ön planda olduğu söylenebilir. Ancak dikkat çeken bir nokta ise lisansüstü tezlerin beş tanesinde anahtar kelimelere hiç yer verilmediğidir. Lisansüstü düzeyde hazırlanan bir tezde anahtar kelimelerin olmamasının ihmalkârlıktan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmada elde edilen bir diğer bulgu ise Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde yaklaşık 41 farklı konunun çalışılmış olmasıdır. Araştırmacıların özellikle öğretmenlerin çeşitli konularla ilgili görüşlerini veya sınıf içi uygulamalarını belirlemeye yönelik çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan çalışmalarda en fazla ele alınan konunun öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamaları ve görüşlerini belirlemek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacıların en çok ele aldıkları diğer bir konunun ise okuma kültürü/alışkanlığı edinme durumları ve öğrencilere kazandırmaya yönelik etkinlikleri olduğu belirlenmiştir. Çalışmalarda Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerine, öğretmenlik yeterliklerine, materyal ve yöntem-teknik kullanımlarına, karakter özelliklerine yönelik çalışmaların da olduğu görülmüştür. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) çalışmalarında Türkçe eğitimi alanında en çok ele alınan konuları incelediklerinde okuma eğitiminin ilk sırada yer aldığını belirlemişlerdir. Bu çalışmada da okuma becerisi en çok çalışılan konulardan biri olarak tespit edilmiştir. Araştırmacılar Türkçe eğitimiyle ilgili çalışmalarda ele alınan konuları eğitim bilimleri açısından incelediklerinde ise yedinci sırada ölçme ve değerlendirme konusunun olduğunu belirlemişlerdir. Nitekim çalışmalarında Türkçe eğitimi genel olarak ele aldıklarından ölçme değerlendirme konusunun ilk sıralarda olmasa da en çok çalışılan konular arasında olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bu bakımdan bu çalışmada belirlenen konuların makalelerde ele alınan konularla

paralellik gösterdiği görülmektedir. Ancak araştırmacıların çalışmalarında konuları sınıflandırırken öğretmene yönelik bir başlık oluşturmadığı görülmüştür. Bu bakımdan da makalelerde Türkçe öğretmenlerini ele alan çalışmaların sayısına dair bir bilgi olmadığından karşılaştırma yapılamamıştır. Zira lisansüstü tezler genel olarak bakıldığında Türkçe öğretmenleri ile ilgili birçok açıdan araştırma yapılabilecek bir alanda seçilen konuların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Çalışmada Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak nicel araştırmalar olduğu ve betimsel tarama yöntemiyle yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Deneysel çalışmaların hiçbir araştırmacı tarafından tercih edilmediği belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden ise durum çalışmalarının ön planda olduğu görülmektedir. Ancak özellikle nitel çalışmaların çoğunda modelin nitel olduğu belirtilmiş ama nitel araştırma yöntemlerinden hangisi olduğunun belirtilmediği tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde 2000-2011 yılları arasında Türkçe eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezleri inceleyen Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) tezlerin ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemlerine göre tasarlandığını ve en fazla kullanılan yöntemin betimsel tarama yöntemi olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacıların sonuçları ile yapılan bu çalışma sonuçları arasında kısmen benzerlik olduğu görülmektedir. Boyacı ve Demirkol (2018) da 1995-2018 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerini inceledikleri çalışmalarında tezlerde ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını belirlemişlerdir. Araştırmacılar tarafından Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin daha çok nitel araştırma yöntemlerine göre tasarlandıklarını belirtmelerine rağmen bu çalışmada Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinin daha ön planda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe eğitimi ile ilgili makaleleri inceleyen Varışoğlu, Şahin ve Gökteş (2013) da makalelerde ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını ve betimsel tarama yönteminin ön planda olduğunu belirlemişlerdir. Alanyazında doğrudan sosyal bilgiler öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezleri inceleyen Sezer, İnal ve Gökalp (2019) de çalışmalarında tezlerde nicel araştırma yöntemlerinin daha fazla kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bu bakımdan, öğretmenlerle ilgili çalışmalarda araştırmacıların hedef kitleye ulaşma ve çalışmayı yürütme açısından nicel araştırma yöntemlerini daha fazla tercih ettikleri ortaya çıkmaktadır. Çalışmada elde edilen diğer bir sonuç ise tezlerde en az tercih edilen desenin karma desen olduğudur. Sadece üç çalışmada karma desen kullanıldığı tespit edilmiştir. Nitekim alanyazın incelendiğinde de Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmalarda en az tercih edilen desenin karma desen olduğu görülmektedir (Boyacı ve Demirkol, 2018; Dönmez ve Gündoğdu, 2016; Varışoğlu, Şahin ve Gökteş, 2013; Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013). Çalışmada ayrıca iki lisansüstü tezinde yönteme dair hiçbir bilginin verilmemesi tespit edilmiştir. Eğitim çalışmalarının en önemli unsurlarından olan yöntem bilgisinin tezlerde olmaması araştırmacının ve danışman hocanın yöntem hakkındaki bilgisizliğinden ya da önemsememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde de tezlerde ve makalelerde yönteme dair eksikliklerin olduğunu tespit eden çalışmalar mevcuttur (Boyacı ve Demirkol, 2018; Dönmez ve Gündoğdu, 2016; Kan ve Uzun, 2016).

Çalışmada lisansüstü tezlerin örnekleme de çeşitli açılardan ele alınıp incelenmiştir. Bu incelemeler sonucu tezlerde örnekleme yöntemi olarak araştırmacıların en çok rastgele (seçkisiz) örnekleme yöntemini devamında ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemini seçtikleri belirlenmiştir. Varışoğlu, Şahin ve Gökteş (2013) ile Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu'nun (2013) çalışmaları da bu bulguyla paralel bir sonuca sahiptir. Ancak 23 tez çalışmasında örnekleme yöntemine hiç yer verilmemesi tespit edilmiştir. İncelenen 63 çalışma içerisinde 23 tezin önemli bir sayı olduğu düşünülmektedir. Bu durum, araştırmacıların bu konuda bilgi eksikliği olduğunu düşündürmektedir.



Tezlerin örneklem sayıları incelendiğinde yoğunluğun 101 ile 200 öğretmen arasında olduğu belirlenmiştir. Çalışmada en az tercih edilen örneklem grubunun iki çalışmada beş öğretmenden oluştuğu belirlenirken iki çalışmada da 500'ün üzerinde öğretmenden oluştuğu belirlenmiştir. Türkçe eğitimi alanındaki makaleleri inceleyen Varışoğlu, Şahin ve Gökteş (2013) ise örneklem sayısının çoğunlukla 31-100 kişi arasında değiştiğini belirlemişlerdir. Bu durum üzerinde çalışmaların kapsadığı dönemlerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmacılar sadece 2000-2011 yılları arasındaki çalışmaları incelerken bu çalışma 2000-2019 yıllarını kapsamaktadır. Özellikle son dönemlerde imkânların artmasıyla birlikte örneklem grubuna ulaşmanın daha kolay olduğu düşünüldüğünden araştırmacıların örneklem sayılarının da arttığı söylenebilir. Ancak iki çalışmada ise örneklem sayısına dair bir bilginin verilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada sadece Türkçe öğretmenlerine odaklanıldığı için ele alınan tezlerin hangi şehirlerdeki Türkçe öğretmenlerini kapsadığı merak edilmiş ve bu doğrultuda örneklem seçildiği şehirler/yerler araştırılmıştır. İncelemeler sonucu araştırmalarda 33 farklı şehirden örneklem seçildiği belirlenmiştir. En çok örneklem seçilen şehirlerin ise İstanbul ve Kırşehir olduğu tespit edilmiştir. Kırşehir'in en çok tercih edilmesinde araştırmacıların bu şehirdeki üniversitede tezlerini hazırlamaları etkili olmuş diye düşünülmektedir. İstanbul için ise bunun kısmen etkili olduğunu söyleyebiliriz. Çalışmaların altısında örneklem olarak sadece bir şehir yerine Türkiye'nin farklı şehirlerinden Türkçe öğretmenlerinin seçildiği görülmektedir. Özellikle bu çalışmaların her bölgeden bir ya da birkaç şehir seçilerek yapıldığı belirlenmiştir. Sosyal medyanın hızla yaygınlaşmasına rağmen sadece bir çalışmada örneklem grubunun Facebook'taki gruplara üye olan öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür. Bir çalışmada da örneklemin nereden seçildiğine dair herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde veri toplama aracı olarak ölçek, görüşme formu ve anketlerin diğer veri toplama araçlarına oranla daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) Türkçe eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerde en çok kullanılan veri toplama araçlarının doküman ve başarı testleri olduğunu belirlerken, Varışoğlu, Şahin ve Gökteş (2013) ise alanla ilgili makalelerde en çok kullanılan veri toplama araçlarının doküman ve anket olduğunu belirlemişlerdir. Bu bakımdan bu çalışmanın bulgularının alanyazında doğrudan Türkçe eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermediği görülmektedir. Bu durum, diğer çalışmalarda Türkçe eğitimi alanındaki çalışmalar sınırlama konulmadan incelenirken bu çalışmada Türkçe eğitimi içerisinde yer alan sadece Türkçe öğretmenleri ile ilgili çalışmalara odaklanıldığından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim çalışmaların önemli bir kısmında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun sonucu olarak da görüşme formu, anket ve ölçekler en çok kullanılan veri toplama araçları olmuştur denilebilir. Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz tekniklerine bakıldığında da özellikle nicel tekniklerden kestirimsel analiz tekniklerinin ve nitel tekniklerden içerik analizinin araştırmacılar tarafından daha çok kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bakımdan seçilen yöntem, veri toplama araçları ve veri analiz tekniklerinin birbirleriyle paralel yönde olduğu söylenebilir. Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmalarda ise Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) lisansüstü tezlerde en çok kullanılan nicel ve nitel veri analiz tekniğinin betimsel analiz teknikleri olduğunu belirlerken Varışoğlu, Şahin ve Gökteş (2013) ise makalelerde nicel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz, nitel veri analiz tekniklerinden ise doküman analizinin en çok kullanıldığını belirlemişlerdir. İncelenen lisansüstü tezlerinin üçünde veri analiz tekniklerine dair herhangi bir bilgiye yer verilmediği görülmüştür. Nitekim Kan ve Uzun (2016) da Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin önemli bir kısmında veri toplama ve veri analiz tekniklerine dair bilgilerin yer almadığını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, 2000-2019 yılları arasında Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde 2010 yılından sonra artış olduğu ve özellikle 2019 yılında dikkate değer bir artışın gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Lisansüstü tezlerin çoğunlukla yüksek lisans programlarında yapıldığı, doktora çalışmalarının çok az olduğu tespit edilmiştir. Tezlerde ölçme ve değerlendirme ile okuma kültürü/alışkanlığı konularına daha çok odaklanıldığı, anahtar kelimelerde Türkçe öğretmeni/öğretmenleri, Türkçe eğitimi ve okumanın en fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Tezlerin yöntem bölümlerinde ise nicel çalışmaların ön planda tutulduğu, veri toplama aracı olarak ölçek, anket ve görüşme formlarının daha fazla kullanıldığı, veri analiz tekniklerinde kestirimsel ve içerik analizinin belirgin bir şekilde daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Tezlerin örneklem yöntemi olarak rastgele (seçkisiz) örneklem yöntemini daha çok kullandıkları, örneklemelerin ağırlıklı olarak İstanbul ve Kırşehir şehirlerinden seçildiği, ancak genel olarak 33 farklı şehirden örneklem seçildiği ve örneklem sayısının daha çok 101-200 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Ancak Türkçe öğretmenleri ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezler genel olarak değerlendirildiğinde nicelik olarak yetersiz bulunmakla birlikte tezlerin yöntem bölümlerinde de belirgin eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada Türkiye'deki okullarda Türkçe derslerini yürüten Türkçe öğretmenlerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacı tarafından gelecekte gerçekleştirilebilecek olan çalışmalar için yapılan öneriler şunlardır:

Çalışmada 2000-2019 yılları arasında Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. Türkiye'de okullarda çalışan öğretmenlerin branş dağılımına bakıldığında ön sıralarda gelen Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin sayısının oldukça yetersiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle Türkçe eğitimi ve öğretmen yetiştirme alanlarında çalışan akademisyenler, araştırmacılar Türkçe öğretmenlerini ele alan çalışmalara daha çok ağırlık vermelidir.

Türkçe öğretmenleri ile ilgili lisansüstü çalışmaların ağırlıklı olarak yüksek lisans programlarında yapıldığı, ancak doktora programlarında çok az çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Ana dili eğitimi ve öğretimi sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan Türkçe öğretmenleri ile ilgili doktora programlarında daha derinlemesine araştırmalar yapılmalıdır.

Bu çalışmada Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. Gelecekte Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılmış olan makalelerin de eğilimleri incelenebilir.

Çalışmada sadece Türkiye'deki okullarda Türkçe derslerini yürüten Türkçe öğretmenlerine odaklanılmıştır. İkinci ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğretmenlere yönelik yapılan çalışmaların da eğilimleri incelenebilir.

Çalışmada Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan tezlerde ele alınan konular belirlenmiştir. Bu bakımdan gelecekte araştırma yapacak olan akademisyenler çalışılmayan konulara yoğunlaşabilirler.

Lisansüstü tezlerde ele alınan konuyu ifade edebilecek anahtar kelimelerin seçiminde problemler olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmacıların özellikle çalışmalarını için anahtar kelimeleri seçerken konunun dışına çıkmamaları ve konuyu net bir şekilde temsil edebilecek anahtar kelimeleri seçmeleri önerilmektedir.

Çalışmada lisansüstü tezlerin bir kısmının yöntem bölümünde eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple tezler hazırlanırken alanın uzmanlarına danışılmasının tezlerin niteliğini artırması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Tezlerde daha çok nitel ve nicel çalışmaların ön plana çıktığı görülmüştür. Daha kapsamlı çalışmalar olması adına karma desene yönelik çalışmalar artırılmalıdır.

Tezlerde örneklem sayılarının genellikle 101-200 arasında olduğu belirlenmiştir. Öğretmen sayısının ve öğretmenlere ulaşabilmede kullanılabilecek araçların arttığı günümüzde araştırmacılar daha geniş örneklem grupları ile çalışmalıdır.

Bu çalışmada sadece Türkçe öğretmenleri ile ilgili lisansüstü tezler incelenmiştir. Diğer alanlarda da öğretmenlere yönelik yapılmış olan çalışmaların eğilimleri incelenebilir.

### Kaynakça

- Aktaş, E. ve Uzuner Yurt, S. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 73-96.
- Boyacı S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Emin, O. (2018). *Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi Kuzey Makedonya Örneği*. 5. Uluslararası Ekonomi ve İktisat Kongresi Bildiriler Kitabı içinde s. 84-90, Bursa.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2109-2125.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- Gul, S. & Sozbilir, M. (2016). International trends in biology education research from 1997 to 2014: a content analysis of papers in selected journals. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6), 1631-1651.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700.
- Kan, M. O. ve Uzun, G. L. (2016). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin yöntem bölümlerine ilişkin sözbilimsel yapı özellikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 331-343.
- Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.
- Kocasaraç, H. ve Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34- 57.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Sevim, O. ve İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1863-1873.
- Sezer, A. İnel, Y. ve Gökalp, A. (2019). Çalışma grubu sosyal bilgiler öğretmeni olan Türkiye'deki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-17.

- Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019). Türkçe eğitimi akademik alanına ilişkin bir değerlendirme: Web of science veri tabanına dayalı bibliyometrik inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 213-231.
- Ünveren Kapanadze, D. (2019). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim*, 48(223), 83-111.
- Varişoğlu, B., Şahin, A. ve Gökteş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Yağmur Şahin, E., Kana, F. ve Varişoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

### 33-Özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin analizi

İsmail EROL<sup>1</sup>

Gökçen İLHAN İLDIZ<sup>2</sup>

**APA:** Erol, İ; İlhan İldız, G. (2020). Özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin analizi. (2000-2019). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 559-574. DOI: 10.29000/rumelide.843486.

#### Öz

Özel eğitim; yetersizliklerin engele dönüşmesini önleyen, bireylerin toplum içerisinde bağımsız bir şekilde yaşamasını sağlayan ve sosyal yönden gelişmelerini amaçlayan, becerilerini geliştiren hizmetlerin tümünü kapsamaktadır. Bu hizmetlerden en önemlisi hiç şüphesiz ki dil gelişimidir. Çünkü dil; bireyleri ve toplumları birbirine bağlayan, iletişimi başlatan ve sürdüren, insanların bağ kurmasını sağlayan önemli bir araçtır. Bu araştırmanın amacı Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Yükseköğretim Kurulu tez arama merkezinde “özel eğitimde dil gelişimi” koduyla gerçekleştirilen aramalarda 11 doktora, 54 yüksek lisans tezi ve 4 tıpta uzmanlık tezi olmak üzere toplamda 69 teze ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 69 tez oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde beş aşamalı doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında; lisansüstü tezlerde en çok tezin 2016’da yazılmış olduğu, eğitim düzeylerine göre 54 tez ile en çok yüksek lisans tezinin olduğu, yazıldıkları dil açısından 62 teze en çok Türkçe, tez danışmanları bağlamında en fazla Profesör ve Dr. Öğr. Üyesi olduğu ortaya çıkmıştır. Tez danışmanlarının cinsiyetleri bağlamında 41 kadın; tez yazarlarının cinsiyetleri bağlamında ise 51 kadın olduğu belirlenmiştir. Tezlerin yazıldıkları üniversitelere bakıldığında en fazla Hacettepe ve Ankara Üniversitesi, enstitüler bağlamında en fazla sağlık bilimleri enstitüleri, anabilim dalları bağlamında ise en çok özel eğitim anabilim dallarında tez yazıldığı ortaya çıkmıştır. Tezlerin araştırma yöntemlerine bakıldığında en fazla nicel yöntemlerin tercih edildiği, araştırma modeli bağlamında en çok tarama modelinin kullanıldığı, ele alınan özel eğitim alanına göre işitme engelliler yönünde ağır bastığı ve konular bağlamında ise davranış becerileri gelişim değerlendirmesinin en fazla seçilen konu olduğu görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Dil gelişimi, eğitim, özel eğitim, özel gereksinimli bireyler, lisansüstü tezler

### Examination of theses conducted on language development processes of individuals with special needs

#### Abstract

Special education includes all services that prevent disabilities from turning into obstacles, enable individuals with special needs to live independently in the society and develop their skills to socialize.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Gör., Namık Kemal Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi Bölümü (Tekirdağ, Türkiye), ismailerol@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8531-6001 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.11.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843486]

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Namık Kemal Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi Bölümü (Tekirdağ, Türkiye), gildiz@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2091-5270

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

The most important of these services is language development. Language is an important tool that connects individuals and societies, initiates and maintains communication, and enables people to communicate. The purpose of this research is to examine the different variables of postgraduate thesis conducted in the field of language development of individuals with special needs in Turkey. A total of 69 theses including 11 doctorates, 54 master's theses and 4 specialty theses in medicine were found in the searches conducted in the Higher Education Council's thesis search center with the code "language development in special education". 69 theses constitute the universe of the research. The research was carried out with document analysis method which is one of the qualitative research methods. Five-step document analysis technique was used in the analysis of the data. Results show that, most of the graduate theses were written in 2016, a maximum of 54 theses were written at the graduate level according to their education level, a maximum of 62 theses were written in Turkish in terms of the language, a maximum of 23 theses' advisors were professor and assistant professor. 41 women supervisors and 51 women writers were determined in terms of the gender. Considering the universities where the theses were written, it is seen that theses were written mostly in Hacettepe and Ankara University and in the context of the institute and department, it is found that health sciences, special education department were the fields theses written most. When the research methods of the theses are examined, it is seen that the quantitative method is preferred the most, the scanning model is used in the context of the research model, and the theses in the direction of the hearing impaired are dominant according to the special education field. In the context of subjects, it is seen that behavioural skills development assessment is the most chosen subject in theses.

**Keywords:** Language development, education, special education, special needs, postgraduate thesis

## Giriş

Dil gelişimi, normal gelişim gösteren bireylerde önemli olduğu kadar, özel gereksinimli bireylerde de elzemdir. Dilin ne anlama geldiği ve gelmediği ile ilgili farklı görüşler ileri sürülmek ile birlikte, yapılan analizlerde dil konusunun, antropoloji, felsefe, mantık, sosyoloji, dil psikolojisi, dilbilim, göstergebilim ve dil sosyolojisi alanları üzerine değişik yaklaşımlar ile incelendiği görülür (Yapıcı, 2006). Özellikle yaşlılarından belirli düzeyde anlamlı farklılıklar gösteren özel gereksinimli bireylerin; konuşabilme, kendini ifade edebilme ve iletişim kurabilme yetenekleri tamamen dil gelişim süreçleri üzerine odaklıdır. Kendilerini ifade edebilen, ihtiyaçlarını gidermek için iletişim kurabilen, akranları ve sosyal çevresi ile sözlü bağ kurabilen özel gereksinimli bireyler, kendilerini gerçekleştirme yolunda önemli bir adım atmış olacaktırlar. Unutulmamalıdır ki, özel gereksinimli bireylerin kendi ayakları üzerinde durabilmeleri için bazı "zorunlu" ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlardan en ivedi ve gerekli olanları şüphesiz ki; dil gelişim süreçlerini tamamlamaları, aileleri, akranları, yakın çevreleri ve bakımları ile ilgilenenlerle iletişim kurabilir bir seviyeye gelmeleridir. Bu sebep ile ilk önce dil ve dil gelişimi kavramlarından bahsetmekte fayda görülmektedir.

Dil, bireyler arası iletişim süreçlerini başlatma, düşünce ve duyguların aktarılmasını sağlama adına anlamlı kelimelerin bir bütüne toplanmasıdır (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Dil aynı zamanda insanların ihtiyaçlarına göre oluşturdukları ve geliştirdikleri toplumsal bir kurumdur (Vendryes, 2001, s. 14). Harley (2001, s. 20-22) dili, insanlığın ne anlam ifade ettiğini ve insanları farklı kılan bir terim olarak açıklamakta, düşünce ve dilin birbirine bağlı olduğunu dile getirmektedir. Dil, bilişsel alandaki gelişimler ile paralel bir şekilde meydana gelir. Her bireyin bilişsel süreçleri birbirinden farklı olduğundan dil gelişimi süreçlerinde de farklılıklar bulunabilmektedir. Çünkü bireylerin zihinsel durumları ve yetenekleri dile de yansımaktadır. Dil gelişimi alanında çalışmalar gerçekleştiren Vygotsky

(1985, s. 17-20), düşünce ve dilin kendi içlerinde bağımsız gibi görüldüğünü ama birbirleri ile paralel bir şekilde geliştiklerini dile getirmektedir. İlk süreçlerde bağımsız olan düşünce ve dil zamanla birbirlerine bağlanmaktadır. Vygotsky, dil öğretimi ve eğitiminin çocukların zihinsel düşünme yeteneklerini etkilediğini dile getirir. Öyle ise özel gereksinimli bireylerin, akranları ile aralarında var olan hem sosyal hem de akademik beceri ve gelişim farklarını en aza indirebilmek adına bu bireylerin dil gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Dilin kullanımı bireylerin bilişsel ve sosyal gelişimleri açısından gereklidir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Öyle ki, bireyler eğer dili amacına uygun, nitelikli ve etkin bir şekilde kullanmaz ise zaman içerisinde akademik ve sosyal yönden yaşlılarından eğitim boyutunda geride kalmaktadırlar. Yaşamsal faaliyetlerin her boyutunda kullanılmakta olan dilin, okul öncesi dönemlerden başlayarak yeterli bir biçimde desteklediği takdirde, bireylerin yaşamları boyunca, sosyal ve akademik gelişimlerini olumlu bir şekilde etkileyeceğini bilinmektedir (Aydoğan ve Koçak, 2003).

Dil gelişiminin tanımına bakıldığında ise; kelimeler, sayılar ve sembollerin öğrenilmesi, hafızada saklanması ve dilin kurallara uygun bir biçimde kullanılması süreci olarak ifade edilmektedir (Kayılı, Koçyiğit ve Erbay, 2009). Yine dil gelişimi; çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim süreçlerini etkileme adına önemlidir. Aynı zamanda dil gelişimi, çocukların toplumsallaşması, düşünme becerilerini geliştirmesi, kavram geliştirme süreçlerini etkilemesi, problem çözebilmek ve ilişki kurabilmek ile bilişsel alanda gelişim süreçlerinde de etkilidir. Özetle dil gelişimi; sayılan diğer gelişim alanları ile etkileşimindedir ve ilerleme gelişimsel bir bütünlük içerisinde olmaktadır (Senemoğlu, 1989).

Özel gereksinimi olan bireyler 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname içerisinde (1997) özel eğitim ihtiyacı olan bireyler başlığı altında: “çeşitli sebepler neticesinde, eğitim yeterlilikleri ve bireysel özellikler bağlamında yaşlıları ile kıyaslandığından anlamlı farklılıklar göstermekte olan birey” olarak ifade edilmektedir. Özel gereksinimleri bulunan bireylerin, davranışsal özellikleri ve öğretme-öğrenme süreçleri bağlamında hem diğer insanlardan hem de kendi içlerinde bir takım farklılıklar sergilemeleri beklenen bir sonuçtur. Bu farklılıklar genellikle fiziksel boyutta ortaya çıkabileceği gibi; zihinsel boyutta, görme ve işitme duyusunda, süregen hastalıklar ile beraber, konuşma ve dil gelişimi problemleri şeklinde de ortaya çıkabilir (Yarah, 2015). Özellikle Türkiye’de özel gereksinimleri bulunan bireyler ve bu bireylerin dil gelişimlerinin takip edilmesi gittikçe önem kazanan ve üzerinde durulması gereken bir eğitim konusu haline gelmiştir. Dolayısıyla özel gereksinimleri bulunan bireylerin dil gelişim süreçleri üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin incelenmesi elzem bir hal almıştır. Yine dilin tanımında, konuşma ile iletişimin sürekli gerçekleştirildiği ortamlarda geliştiği ifade edilmektedir. Çocuklar dillerini, diğer insanlar ile ilişki kurmak suretiyle öğrenirler. Dil, diğer öğrenmelerin gerçekleşmesi için gerekir (Gönen ve Arı, 1989). Özel gereksinimli bireylerin gelişim süreçlerinde de dil önemli bir unsurdur. Günümüzde özel gereksinimleri bulunan bireylerin sayılarına bakıldığında, Dünya Sağlık Örgütü’nün ortaya koyduğu standartlar kabul edilmektedir. Bu standartlara göre ülkelerin nüfuslarının %10 ila %12 arasındaki oranının özel gereksinimli bireylerden oluştuğu ifade edilmektedir (Baykoç Dönmez, 2010, s. 338).

Dünya Sağlık Örgütü’nün beyanlarında özel gereksinimli bireylerin ülke nüfusları içerisindeki yüzdesi azımsanmayacak kadar yüksektir. Bu sebep ile özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçleri ile yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesinin; hem dil gelişimi alanına hem de özel eğitim alanına faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Kendilerini ifade etmekte güçlük çeken, toplumdaki diğer bireyler ile iletişim kurma problemleri yaşayan ve özbakım gereksinimlerini bile dile

getirmekte güçlük yaşayabilen özel gereksinimli bireyler düşünüldüğünde alanda yapılan lisansüstü tezlerinin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesi önemlidir. Bu analizlerin hem eğitimcilere, hem ailelere hem de alandaki diğer özel eğitim ve dil gelişimi paydaşlarına yol gösterici olması beklenmektedir. Bu amaç ışığında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Tezlerin yazıldıkları yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. Tezlerin eğitim düzeyine göre dağılımları nasıldır?
3. Tezlerin yazıldıkları dillere göre dağılımları nasıldır?
4. Tez danışmanlarının unvanlarına göre dağılımları nasıldır?
5. Tez danışmanlarının cinsiyetine göre dağılımları nasıldır?
6. Tez yazarlarının cinsiyetine göre dağılımları nasıldır?
7. Tezlerin yazıldıkları üniversitelere göre dağılımları nasıldır?
8. Tezlerin yazıldıkları enstitülere göre dağılımları nasıldır?
9. Tezlerin yazıldıkları anabilim dalına göre dağılımları nasıldır?
10. Tezlerin yazımında kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
11. Tezlerin yazımında kullanılan araştırma modellerine göre dağılımları nasıldır?
12. Tezlerin ele alınan özel gereksinim gruplarına göre dağılımlar nasıldır?
13. Tezlerin ele alınan konulara göre dağılımlar nasıldır?

## Yöntem

Bu çalışmada, verilerin detaylı bir şekilde incelendiği ve veriler arasında meydana gelen bağlantıların analiz edildiği “nitel araştırma yöntemi” kullanılmıştır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanılarak araştırılan durumun gerçekçi bir şekilde ortaya koymayı amaçladığı yöntemdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Bu çalışmada bazı kriterler doğrultusunda analizler gerçekleştirilmiştir. Bu kriterler tezlerin yazılmış oldukları yıllar, tezlerin yazıldıkları eğitim düzeyleri ve diller, tez danışmanlarının cinsiyeti ve unvanları, tez yazarlarının cinsiyetleri, tezlerin yazıldığı üniversiteler, enstitüler ve anabilim dalları, tezlerde kullanılan yöntem ve araştırma modelleri, tezlerde ele alınan özel gereksinim grupları ve konulardır.

## Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan “doküman analizi” kullanılmıştır. Doküman analizlerinde araştırılması planlanan olgulara yönelik bilgileri içeren yazılı kaynakların incelenip analiz edilmesi, araştırmacı tarafından gözlem ya da görüşmeler gerçekleştirilmeden sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaların amacına uygun kaynaklara erişimde ve elde edilebilecek verilerin belirlenmesinde kullanılan bu yöntemde, çalışılacak konu ile ilgili basılı ve yazılı kaynakların analizi yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, belirli niteliğe sahip olan tezler inceleneceği için “ölçüt örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Bu teknikte örneklem grupları oluşturulurken, araştırma amaçlarına uygun belirlenmiş ölçütler bağlamında seçimler yapılır. (Büyüköztürk vd, 2010). Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen bu ölçütler ise, “tezlerin ulaşılabilir olması”, “özel gereksinimli bireylerin dil gelişimleri ile ilgili olması” ve “özel gereksinimli bireylerin dil eğitimleri ile ilgili olması” olmak üzere 3 başlıktan oluşmaktadır. Doküman incelemesinde içerik analizi ve genel tarama metodu olmak üzere 2 farklı türü bulunmaktadır. İçerik analizi belirlenmiş bazı belgelerin ya da kitapların belirlenmiş bazı özelliklerini sayısallaştırıp ortaya çıkarmak amacı ile gerçekleştirilir (Karasar, 2009).



## Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için “YÖK Ulusal Tez Merkezi” internet sayfasından yararlanılmıştır. Ölçüt olarak “özel eğitimde dil gelişimi” belirlenmiş ve 1983 yılı ve 2020 yılı dâhil olmak üzere bu alanda yazılan tezlere “YÖK Ulusal Tez Merkezi” veri tabanından ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen taramalar ve belirlenen ölçütler doğrultusunda 69 lisansüstü tezi araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu tezlerden 11 adedi doktora düzeyinde, 54 adedi yüksek lisans düzeyinde ve 4 adedi ise tıpta uzmanlık düzeyinde yazılmış tezlerdir.

## Veri toplama araçları

Bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve eğitim bilimlerinde uzman dört akademisyen görüşünün alındığı 13 maddelik tez analiz formu kullanılarak elde edilmiştir. Veriler, “YÖK Ulusal Tez Merkezi” veri tabanı kullanılarak toplanmıştır. Özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçleri ile ilgili olmak kaydı ile bu tezlerin “tezlerin ulaşılabilir olması”, “özel gereksinimli bireylerin dil gelişimleri ile ilgili olması” ve “özel gereksinimli bireylerin dil eğitimleri ile ilgili olması” kriter olarak belirlenmiş ve erişim izni olmayan tezler değerlendirme kapsamına alınmamıştır.

## Verilerin analizi

Bu araştırmanın verilerin analizinde 5 aşamalı doküman analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde takip edilen aşamalar sırasıyla dokümanlara ulaşmak, özgünlüğü kontrol etmek, dokümanları anlamak, verileri analiz etmek ve verileri kullanmaktır (Forster, 1995; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçleri alanında yazılmış lisansüstü tezlerden, doküman inceleme teknikleri ile elde edilmiş olan veriler farklı özellikler kapsamında yüzdeler ve frekansların hesaplanması ile yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

## Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına araştırmacılar tarafından şu uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Strauss ve Corbin (1990) araştırmalarında verilerin kodlanması aşamasında 3 türlü yaklaşımın izlenebileceğini dile getirmektedirler. Bu yaklaşımların; “daha öncelerde belirlenen başlıklara göre gerçekleştirilen kodlamalar, verilerin ışığında elde edilen başlıklara göre gerçekleştirilen kodlamalar ve geniş bir çerçevede gerçekleştirilen kodlamalar” olduğu görülür. Bu araştırmada ise “daha öncelerde belirlenen başlıklara göre gerçekleştirilen kodlama biçimi” kullanılmıştır. İlk önce tüm tezler bağımsız 2 araştırmacı tarafından 13 maddelik tez analiz formu kullanılarak kodlanmıştır. Sonrasında ise bu kodlar incelenmiş ve tekrarlanan kodların kullanılması engellenmiştir. Düzenlemesi yapılan ve ortaya konan kategoriler, araştırma bulgularındaki temelleri oluşturmaktadır. Bu sebeple kategorilerde betimsel istatistikî bilgilere yer verilmektedir. Betimsel istatistikî bilgiler frekans analizleri kullanılmak sureti ile çözümlenmektedir. Frekans analizlerinde sayılabilir niteliğe sahip olan birimler alınıp, analizlerin göstergesi olan frekanslar görülme sıklığını ortaya koymaktadır (Turan, Karadağ, Bektaş & Yalçın, 2014). Elde edilen bulguları yorumlamak adına tablolardan istifade edilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına ek önemler de sağlanmıştır. Araştırmada iç geçerliği arttırmak adına kodlamalar ve kategoriler arasındaki ilişkiler araştırmacılar tarafından kontrol edilmiştir. Kategoriler oluşturulurken, ilgili kavramları kapsayacak kadar genel ama ilgisiz kavramları da kapsamın dışında tutacak kadar dar biçimde oluşturulmasına gayret edilmiştir. İç güvenilirliği arttırmak amacıyla

da verileri analiz ederken eğitim bilimleri alanında kullanılan bilimsel terimler ele alınıp kategoriler ortaya konmuş ve en az 2 araştırmacı aracılığı ile kodlama yapılarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde analizler sonucunda elde edilen bulgular 1. ve 13. tablolar arasında sunulmuştur. Sunulan tablolar sırası ile tezlerin yazıldıkları yıllara göre dağılımı, tezlerin eğitim düzeyine göre dağılımı, tezlerin yazıldığı dillere göre dağılımı, tezlerin tez danışmanlarının unvanlarına göre dağılımı, tezlerin tez danışmanlarının cinsiyetine göre dağılımı, tezlerin tez yazarlarının cinsiyetine göre dağılımı, tezlerin yazıldığı üniversitelere göre dağılımı, tezlerin yazıldığı enstitülere göre dağılımı, tezlerin yazıldığı anabilim dallarına göre dağılımı, tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı, tezlerde kullanılan araştırma modellerine göre dağılımı, tezlerde ele alınan özel gereksinim gruplarına göre dağılımı ve tezlerde ele alınan konuya göre dağılımıdır.

**Tablo 1. Tezlerin yazıldıkları yıllara göre dağılımları**

Yıl	f	%	Yıl	f	%
2016	12	17.4	2020	3	4.3
2015	10	14.5	2004	2	2.9
2019	8	11.6	2007	2	2.9
2011	4	5.8	2012	2	2.9
2017	4	5.8	2014	2	2.9
1983	3	4.3	1979	1	1.4
2005	3	4.3	1994	1	1.4
2009	3	4.3	1996	1	1.4
2013	3	4.3	1998	1	1.4
2018	3	4.3	2006	1	1.4
<b>Toplam</b>				<b>69</b>	<b>100.0</b>

Tablo 1’de tezlerin yazıldıkları yıla dağılımları yer almaktadır. Bu bulgulara göre en fazla tezin 2016 yılında “f=12 - %17,4” ile yazıldığı görülmektedir. 2016 yılında yazılan tez sayılarını 2015 yılı “f=10 - %14,5” izlemektedir. Daha sonra sırası ile 2019 “f=8 - %11,6”, 2011 “f=4 - %5,8”, 2017 “f=4 - %5,8”, 1983 “f=3 - %4,3”, 2005 “f=3 - %4,3”, 2009 “f=3 - %4,3”, 2013 “f=3 - %4,3”, 2018 “f=3 - %4,3”, 2020 “f=3 - %4,3”, 2004 “f=2 - %2,9”, 2007 “f=2 - %2,9”, 2012 “f=2 - %2,9”, 2014 “f=2 - %2,9”, 1979 “f=1 - %1,4”, 1994 “f=1 - %1,4”, 1996 “f=1 - %1,4”, 1998 “f=1 - %1,4”, 2006 “f=1 - %1,4” yılları gelmektedir.

**Tablo 2. Tezlerin eğitim düzeyine göre dağılımları**

Tez Türü	f	%
Yüksek Lisans	54	78.3
Doktora	11	15.9
Tıpta Uzmanlık	4	5.8
<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>100,0</b>

Tablo 2’de tezlerin eğitim düzeylerine göre dağılımları yer almaktadır. Bu bulgulara göre en fazla tezin yüksek lisans eğitim düzeyinde “f=54 - %78,3” olduğu, yüksek lisans tezlerini ise “f=11 - %15,9” ile

doktora eğitim düzeyindeki tezlerinin izlediği, son sırada ise tıpta uzmanlık tezlerinin “f=4 - %5,8” olduğu ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 3. Tezlerin yazıldıkları dillere göre dağılımları**

Dil	f	%
Türkçe	62	89.9
İngilizce	7	10.1
<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3’te tezlerin yazıldıkları dillere göre dağılımları yer almaktadır. Bu bulgulara göre tezlerin en fazla Türkçe “f=62 - %89,9”, daha sonra İngilizce’de “f=7 - %10,1” yazıldığı ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 4. Tezlerin tez danışmanlarının unvanlarına göre dağılımları**

Unvan	f	%
Profesör	23	33.3
Dr. Öğretim Üyesi	23	33.3
Doçent	18	26.1
Dr.	2	2.9
Prof. ve Dr. Öğretim Üyesi	1	1.4
Prof. ve Dr.	1	1.4
Doç. ve Dr. Öğretim Üyesi	1	1.4
<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>100.0</b>

Tablo 4’te tezlerin tez danışmanlarının unvanlarına göre dağılımı yer almaktadır. Bu bulgulara göre en tezlere en fazla profesör “f=23 - %33,3” ve doktor öğretim üyesi “f=23 - %33,3” unvanındaki tez danışmanlarının danışmanlık yaptığı, bu tezleri sırası ile doçent “f=18 - %26,1”, doktor “f=2 - %2,9”, profesör ve doktor öğretim üyesi “f=1 - %1,4”, profesör ve doktor “f=1 - %1,4”, doçent ve doktor öğretim üyesi “f=1 - %1,4” unvanlarına sahip tez danışmanlarının danışmanlık yaptığı tezlerin takip ettiği görülmektedir.

**Tablo 5. Tezlerin tez danışmanlarının cinsiyetine göre dağılımları**

Cinsiyet	f	%
Kadın	41	59.4
Erkek	25	36.2
Kadın ve Kadın	2	2.9
Kadın ve Erkek	1	1.4
<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>100.0</b>

Tablo 5’te tezlerin tez danışmanlarının cinsiyetine göre dağılımı yer almaktadır. Buna göre tez danışmanlarından kadın olanların “f=41 - %59,4”, erkek olanların “f=25 - %36,2” şeklinde sıralandığı, daha sonra ise kadın ve kadın “f=2 - %2,9”; kadın ve erkek “f=1 - %1,4” olmak üzere çift danışmanlı tezlerin yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 6. Tezlerin tez yazarlarının cinsiyetine göre dağılımları**

<p><b>Adres</b> İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE <b>e-posta:</b> editor@rumelide.com <b>Telefon:</b> +905057958124</p>	<p><b>Address</b> İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY <b>e-mail:</b> editor@rumelide.com <b>Phone:</b> +905057958124</p>
--	--

Cinsiyet	f	%
Kadın	51	73.9
Erkek	18	26.1
<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>100.0</b>

Tablo 6’da tezlerin tez yazarlarının cinsiyetine göre dağılımı yer almaktadır. Buna göre kadın tez yazarların “f=51 - %73,9” ve erkek yazarların “f=18 - %26,1” şeklinde sıralandığı görülmektedir.

**Tablo 7. Tezlerin yazıldıkları üniversitelere göre dağılımları**

Üniversite	f	%	Üniversite	f	%
Hacettepe	14	20.3	Bahçeşehir	1	1.4
Ankara	10	14.5	Necmettin Erbakan	1	1.4
Turgut Özal	6	8.7	Biruni	1	1.4
Dokuz Eylül	4	5.8	Niğantaşı	1	1.4
Anadolu	4	5.8	Orta Doğu Teknik	1	1.4
Gazi	3	4.3	Beykent	1	1.4
Koç	3	4.3	Atatürk	1	1.4
Selçuk	2	2.9	Başkent	1	1.4
Marmara	2	2.9	Gülhane Askeri Tıp Fakültesi	1	1.4
Maltepe	2	2.9	İnönü	1	1.4
Ege	2	2.9	Sütçü İmam	1	1.4
Ankara Yıldırım Beyazıt	2	2.9	Gaziantep	1	1.4
Kırklareli	1	1.4	Medipol	1	1.4
Akdeniz	1	1.4			
<b>Toplam</b>			<b>69</b>	<b>100.0</b>	

Tablo 7’de tezlerin yazıldıkları üniversitelere göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre en fazla tezin Hacettepe Üniversitesinde “f=14 - %20,3” yazıldığı, Hacettepe Üniversitesini, Ankara Üniversitesinin “f=10 - %14,5” izlediği görülmektedir. Daha sonra sırasıyla Turgut Özal “f=6 - %8,7”, Dokuz Eylül “f=4 - %5,8” Anadolu “f=4 - %5,8”, Gazi “f=3 - %4,3”, Koç “f=3 - %4,3”, Selçuk “f=2 - %2,9”, Marmara “f=2 - %2,9”, Maltepe= 2 - %2,9”, Ege “f=2 - %2,9”, Ankara Yıldırım Beyazıt “f=2 - %2,9”, Kırklareli “f= 1 - %1,4”, Akdeniz “f=1 - %1,4”, Bahçeşehir “f=1 - %1,4”, Necmettin Erbakan “f=1 - %1,4”, Biruni “f=1 - %1,4”, Niğantaşı “f=1 - %1,4”, Orta Doğu Teknik “f=1 - %1,4”, Beykent “f=1 - %1,4”, Atatürk “f=1 - %1,4”, Başkent “f=1 - %1,4”, İnönü “f=1 - %1,4”, Kahramanmaraş Sütçü İmam “f=1 - %1,4”, Gaziantep “f=1 - %1,4”, Medipol Üniversitesi “f=1 - %1,4” ve Gülhane Askeri Tıp Fakültesinin “f=1 - %1,4” yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 8. Tezlerin yazıldıkları enstitülere göre dağılımları**

Adres	Address
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE e-posta: editor@rumelide.com	İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY e-mail: editor@rumelide.com

Enstitü	f	%
Sağlık Bilimleri	35	50.7
Sosyal Bilimler	15	21.7
Eğitim Bilimleri	15	21.7
Tıp Fakültesi	3	4.3
Diş Hekimliği Fakültesi	1	1.4
<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>100.0</b>

Tablo 8’de tezlerin yazıldıkları enstitülere göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre en fazla tezin sağlık bilimleri enstitülerinde “f=35 - %50,7” yazıldığı görülmektedir. Sağlık bilimleri enstitülerini sosyal bilimler “f=15 - %21,7” ve eğitim bilimleri enstitülerinin “f=15 - %21,7” izlediği görülmektedir. Bu enstitüleri Tıp fakülteleri “f=3 - %4,3” ve Diş hekimliği fakülteleri “f=1 - %1,4” takip etmektedir.

**Tablo 9. Tezlerin Yazıldıkları Anabilim Dalına Göre Dağılımları**

Anabilim Dalı	f	%	Anabilim Dalı	f	%
Özel Eğitim	12	17.4	Klinik Psikoloji	2	2.9
Odyoloji ve Konuşma Bozukluğu	11	15.9	Eğitim Bilimleri	1	1.4
Çocuk Gelişimi	9	13.0	Güzel Sanatlar	1	1.4
Kulak Burun Boğaz	6	8.7	İlköğretim	1	1.4
Dil ve Konuşma Terapisi	6	8.7	Türkçe Eğitimi	1	1.4
Yabancı Diller	5	7.2	Genel Psikoloji	1	1.4
Psikoloji	5	7.2	Psikiyatri	1	1.4
Eğitim Odyolojisi	2	2.9	Aile Hekimliği	1	1.4
Genel Bilim	2	2.9	Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları	1	1.4
			Ağız Diş ve Çene Cerrahisi	1	1.4
<b>Toplam</b>			<b>69</b>	<b>100.0</b>	

Tablo 9’da tezlerin yazıldıkları anabilim dallarına göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre en fazla tezin özel eğitim anabilim dalında “f=12 - %17,4” yazıldığı görülmektedir. Özel eğitim anabilim dalını sırası ile Odyoloji ve Konuşma Bozukluğu “f=11 - %15,9”, çocuk gelişimi “f=9 - %13,0”, kulak burun boğaz “f=6 - %8,7” dil ve konuşma terapisi “f=6 - %8,7”, yabancı diller “f=5 - %7,2”, psikoloji “f=5 - %7,2”, eğitim odyolojisi “f=2 - %2,9”, genel bilim “f=2 - %2,9”, klinik psikolojisi “f=2 - %2,9”, eğitim bilimleri “f=1 - %1,4”, güzel sanatlar=1 - %1,4”, ilköğretim “f=1 - %1,4”, Türkçe eğitimi “f=1 - %1,4”, genel psikoloji “f=1 - %1,4”, psikiyatri “f=1 - %1,4”, aile hekimliği “f=1 - %1,4”, çocuk ergen ruh sağlığı ve hastalıkları “f=1 - %1,4”, ağız diş ve çene cerrahisi “f=1 - %1,4”, anabilim dalları izlenmektedir.

**Tablo 10. Tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımlar**

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Yöntem	f	%
Nicel	61	88.4
Nitel	7	10.1
Karma	1	1.4
<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>100.0</b>

Tablo 10’da tezlerin kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre tezlerde en fazla nicel araştırma yöntemleri “f=61 - %88,4” kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerini sırası ile nitel (f=7 - %10,1) ve karma (f=1 - %1,4) yöntemlerin takip ettiği görülmektedir.

**Tablo 11. Tezlerin yazımında kullanılan araştırma modellerine göre dağılımlar**

Model	f	%
Tarama	39	56.5
Deneyisel	22	31.9
Görüşme ve Gözlem	3	4.3
Görüşme	2	2.9
Gözlem	2	2.9
Tarama ve Görüşme	1	1.4
<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>100.0</b>

Tablo 11’de tezlerin kullanılan araştırma modellerine göre dağılımı yer almaktadır. Buna göre tezlerde en fazla tarama modelleri “f=39 - %56,5” kullanılmıştır. Tarama modellerini sırası ile deneyisel (f=22 - %31,9), görüşme ve gözlem (f=3 - %4,3), görüşme (f=2 - %2,9), gözlem (f=2 - %2,9) ile tarama ve görüşme (f=1 - %1,4) modelleri izlemektedir.

**Tablo 12. tezlerde ele alınan özel gereksinim gruplarına göre dağılımlar**

Engel Durumu	f	%
İşitme Engeli	18	26.1
Kekemelik	12	17.4
Otizm Spektrum Bozukluğu	7	10.1
Zihinsel Engel	6	8.7
Artikülasyon Bozukluğu	5	7.2
Down Sendromu	4	5.8
Özgül Dil Bozukluğu	4	5.8
Gecikmiş Dil	3	4.3
Ses Bozukluğu	2	2.9
Dil ve Damak Yarıklığı	2	2.9
Dil ve Konuşma Bozukluğu	2	2.9
Görme Engelli	2	2.9
Üstün Zekâ	1	1.4
Afazi	1	1.4
<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>100.0</b>

Tablo 12’de tezlerin ele alınan özel gereksinim gruplarına göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre en fazla ele alınan özel gereksinim grubu işitme engeli (f=18 - %26,1)’dir. İşitme engelini sırası ile kekemelik (f=12 - %17,4), otizm spektrum bozukluğu (f=7 - %10,1), zihinsel engel (f=6 - %8,7), artikülasyon bozukluğu (f=5 - %7,2), down sendromu (f=4 - %5,8), özgül dil bozukluğu (f=4 - %5,8), gecikmiş dil (f=3 - %4,3), ses bozukluğu (f=2 - %2,9), dil ve damak yarıklığı (f=2 - %2,9), dil ve konuşma bozukluğu (f=2 - %2,9), görme engelli (f=2 - %2,9), üstün zekâ (f=1 - %1,4) ve afazi (f=1 - %1,4) grupları takip etmektedir.

**Tablo 13. Tezlerde ele alınan konulara göre dağılımlar**

Konu	f	%
Davranış Beceri Gelişim Değerlendirmesi	25	36.2
Program Materyal Eğitim Etkililiği	17	24.6
Normal Gelişim Gösteren ve Özel Gereksinimli Birey Karşılaştırmaları	13	18.8
Yardımcı Teknoloji Etkililiği	5	7.2
Ebeveyn Uygulamaları ve Özellikleri	4	5.8
Ebeveyn Görüşleri	2	2.9
Özel Gereksinimli Birey Görüşleri	2	2.9
Yurtiçi-Yurtdışı Uygulama Karşılaştırmaları	1	1.4
<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>100,0</b>

Tablo 13’te tezlerin ele alınan konulara göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre tezlerde en fazla ele alınan konu davranış-beceri-gelişim değerlendirilmesi (f=25 - %36,2)’dir. Daha sonra sırası ile Program Materyal Eğitim Etkililiği (f=17 - %24,6), Normal Gelişim Gösteren ve Özel Gereksinimli Birey Karşılaştırmaları (f=13 - %18,8), Yardımcı Teknoloji Etkililiği (f=5 - %7,2), Ebeveyn Uygulamaları ve Özellikleri (f=4 - %5,8), Ebeveyn Görüşleri (f=2 - %2,9), Özel Gereksinimli Birey Görüşleri (f=2 - %2,9) ve Yurtiçi-Yurtdışı Uygulama Karşılaştırmaları (f=1 - %1,4) konuları yer almaktadır.

### Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu araştırmada özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezler farklı kriterler doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu kriterler tezlerin yazılmış oldukları yıllar, tezlerin yapılmış oldukları eğitim düzeyi ve yazıldıkları diller, tez danışmanlarının cinsiyeti ve unvanları, tez yazarlarının cinsiyetleri, tezlerin yazıldığı üniversiteler, enstitüler ve anabilim dalları, tezlerde kullanılan yöntem ve araştırma modelleri, tezlerde ele alınan özel gereksinim grupları ve konulardır. Araştırmaya “Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez” veri tabanından ulaşılan, araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen “özel eğitimde dil gelişimi” kriterine uygun 69 lisansüstü tez dâhil edilmiştir. Lisansüstü tezler beş aşamalı içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırma kapsamında özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçleri ile ilgili yapılan tezlerin analizleri sonucunda alandaki tezlerin 1979 ile 2000 yılları arasında sıralandığı belirlenmiştir. Sırasıyla 2016, 2015 ve 2019 yılları tezlerin en çok yazıldığı yıllardır. 1979, 1994, 1996, 1998 ve 2006 yıllarında ise yalnızca birer tez kaleme alınmıştır. Kiremit (2019), Türkiye’de okul öncesi eğitimde dil gelişimi alanında yapılan lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında; yüksek lisans tez çalışmalarının özellikle 2009 yılı ve sonrasında çoğaldığını, 2004 yılı içerisinde ise okul öncesi dil gelişimi alanında yüksek lisans tezi yapılmadığı sonucunu elde etmiştir. 2004 ve 2013 yılları içerisinde ise 3 yıl arayla doktora tez

çalışmalarının gerçekleştiği sonucuna ulaşmış ve dil gelişimi alanında 2003-2005 yılları arasında okul öncesi dil gelişimi alanında hiçbir lisansüstü tez çalışmasının gerçekleşmediği ifade etmiştir. Karoğlu ve Çoban (2019) ise Türkiye’de okul öncesi eğitimde dil gelişimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezleri incelediği çalışmada 1995 ve 2000 yılları kapsamında 3 tezin, 2001 ve 2005 yılları kapsamında 7 tezin, 2006 ve 2010 yılları kapsamında 15 tezin, 2011 ve 2016 yılları kapsamında ise 19 tezin yazılmış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında görüldüğü üzere dil gelişimi ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin yıllara göre değişkenlik gösterdiği özellikle 2011 yılı ve sonrasında alan ile ilgili tez yazım sayısının arttığı görülmektedir.

Tezler türlerine göre incelendiğinde sırasıyla yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri olarak sıralandıkları görülmektedir. Alpaydın ve Erol (2017), farklı bir alanında inceledikleri lisansüstü tezlerin 2 farklı eğitim alanında yazıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaları kapsamına aldıkları akademik çalışmalardan 24 tanesi (yaklaşık olarak %30’u) doktora eğitimi alanında, 56 tanesi (yaklaşık olarak %70’i) yüksek lisans eğitimi alanında yazılmıştır. Yine Özenç ve Özenç (2013), üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili yapılan lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmada konuyla alakalı tezlerin 2007 ile 2010 yılları arasında %26,3 gibi bir oran ile en fazla tez yazılan yıllar olarak dikkat çektiği sonucuna ulaşmıştır.

Tezlerin yazım dilleri incelendiğinde ise Türkçe ve İngilizce olmak üzere, iki dilde yazıldıkları, Türkçe dilinde yazılan tezlerin toplam tez sayısının yaklaşık %90’ını oluşturduğu göze çarpmaktadır. Aydın, Slevitopu ve Metin (2018) sınıf yönetimi alanındaki lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında, yazılan tezlerin %94’lük kısmının Türkçe dilinde yazıldığını ve İngilizce dilinde üretilen lisansüstü tez çalışmalarının sınırlı kaldığını ortaya çıkarmışlardır. Bu durumun, Türkçe’nin anadil olması ve ülkemizdeki enstitülerin Türk dilinde eğitim vermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin tez danışmanlarının unvanları incelendiğinde en fazla profesör ve doktor öğretim üyesi unvanlarına sahip tez danışmanlarının bulunduğu, doçent unvanına sahip tez danışmanların da ikinci sırada yer aldığı belirlenmiştir. Özenç ve Özenç (2013), Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler ile alakalı yazılan 38 adet lisansüstü tezi yöneten danışman unvanlarını inceledikleri çalışmalarında profesörler ve yardımcı doçentlerin toplam %73,6 oranında olduğu ve bunları sırası ile doçentlerin %18,4 oran ile takip ettiğini dile getirmiştir. Alpaydın ve Erol (2017) ise lisansüstü araştırmalardaki tez danışmanlarının unvanlarını da kriter olarak inceledikleri çalışmalarında incelenen tezlerin danışmanlarının % 66,25 oranla profesör, %22,5 oranla yardımcı doçent olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda lisansüstü tez danışmanlarının alanyazında da görüldüğü üzere en çok profesörler ve doktor öğretim üyelerinden oluştuğunu dile getirebiliriz.

Tez danışmanlarının cinsiyetine göre dağılımları incelendiğinde kadın danışmanların, toplam danışman sayısının %50’sinden fazlasını oluşturduğu görülmektedir. Daha sonra erkek danışmanlar sıralamada yer almaktadır. Çift danışmanlı tezler ise toplamda 3 tane olup, yazar cinsiyetleri kadın-kadın ve erkek-kadın şeklindedir. Alpaydın ve Erol (2017) araştırmalarında lisansüstü eğitim seviyelerindeki tez danışmanlarının cinsiyetlerini incelediklerinde, 24 kadın, 56’sının ise erkek olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuçlar göstermektedir ki, lisansüstü tez danışmanlarının cinsiyet dağılımları, seçilen konuya, alana vb. kriterlere göre değişkenlik gösterebilmektedir.

Tez yazarlarının cinsiyetleri incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçleri ile ilgili tezlerin danışmanlarının cinsiyetlerinde olduğu gibi, kadın yazarların erkek yazarlara göre daha ağırlıkta olduğu belirlenmiştir. Bıkmaz ve Arkadaşları (2013) ise farklı bir eğitim alanında doktora araştırması ortaya koyan araştırmacıların cinsiyet bağlamında sayılarını incelediğinde birbirleriyle



yakın sayılara ulaşmıştır. Alpaydın ve Erol (2017) ise eğitim ile ilgili farklı bir araştırmada, çalışmalarını gerçekleştiren araştırmacıların ve tez danışmanlarının cinsiyetleri hususunda; erkek araştırmacıların daha çok lisansüstü tez yazdıklarını ifade etmektedir. Bu sonuçlar, lisansüstü tez çalışmalarında cinsiyet yoğunluklarının, seçilen konulara göre değişkenlik gösterebileceğini açıklamaktadır.

Tezlerin yazıldıkları üniversiteler bağlamındaki bulgularda; üniversitelerin de çeşitlilik gösterdiği, 28 farklı üniversite bünyesinde özel gereksinimli bireylerin dil gelişimleri ile ilgili tez yazıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu üniversitelerin başında sırası ile Hacettepe, Ankara ve Turgut Özal Üniversiteleri gelmektedir. Kiremit (2019) dil gelişimi üzerine yazılmış lisansüstü tezleri incelediği araştırmasında, bu düzeyde yazılan tezlerin sınırlı sayılabilecek illerde yazıldığını ifade etmektedir. Çalışmasında lisansüstü tezlerin büyük bir bölümünün Ankara'da (8) sırası ile Bursa (4), İstanbul (3) ve Konya (3) gibi büyükşehir bünyesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Tezlerin bu illerde üretilmesinin nedenin, bu illerde özel eğitim ile ilgili bölümleri olan üniversitelerin bulunması olduğu düşünülmektedir.

Tezlerin yazıldığı enstitüler değerlendirildiğinde sağlık bilimleri enstitülerinde yazılan tezlerin toplam tez sayısının %50'sinden fazla olduğu görülmektedir. Sağlık bilimleri enstitülerini ikinci sırada sosyal bilimler ve eğitim bilimleri enstitüleri takip etmektedir. Aral vd., (2015), çocuk gelişimi alanındaki lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmada, tezlerin genellikle %38,81 gibi büyük bir oranla Sağlık Bilimleri Enstitülerinde yazıldığını, aynı zamanda %26,49 oranla Eğitim Bilimleri Enstitüleri, %18,89 gibi bir oranla Sosyal Bilimler Enstitüleri ve %15,81 oranla da Fen Bilimleri Enstitülerinde yazıldıklarını ortaya çıkarmışlardır. Dil gelişimini ön planda tutan çocuk gelişimi alanının üniversitelerdeki akademik oluşumlarda başlangıçtan beri genellikle Sağlık Bilimleri Enstitülerinde kurulmuş olmalarının bu sonuçları etkilediğini de dile getirmektedirler. Özel gereksinimli bireyler interdisipliner çalışmalara konu olmaktadır. Fakat sağlık bilimleri ve eğitim bilimleri hem tanılama ve uygulama hem de araştırma bağlamında özel gereksinimli bireylerle çalışan disiplinlerdir. Bu nedenle çalışma grubundaki tezlerin sağlık bilimleri ve eğitim bilimleri enstitülerinde kaleme alınma sıklıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tezlerin yazıldığı anabilim dalları incelendiğinde, üniversiteler ve enstitüler gibi, anabilim dallarının da çeşitlilik gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Anabilim dallarının dağılımları incelendiğinde sırasıyla özel eğitim, odyoloji ve konuşma bozukluğu ile çocuk gelişimi anabilim dallarının ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Kiremit (2019) ise dil gelişimi üzerine yazılan lisansüstü tezlerin farklı anabilim dallarında bölümlerde yazıldığını ifade etmektedir. Temel eğitim bölümü, çocuk gelişimi bölümü, eğitim bilimleri bölümü, dil ve konuşma terapisi bölümü, psikoloji bölümü, özel eğitim bölümü, Türkçe eğitimi bölümü ve yabancı dil eğitimi alanlardaki akademisyenlerin çalıştıkları ortaya çıkarılmıştır. Anabilim dallarının çeşitliliği göz önüne alındığında özel gereksinimli bireylerin interdisiplin çalışmalara konu olduğu söylenebilmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri değerlendirildiğinde %88,4 gibi yüksek bir oran ile nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Daha sonra sırasıyla nitel araştırma yöntemleri ve karma araştırma yöntemi gelmektedir. Çağlayan (2018); zihinsel engelli bireylerin dil gelişimlerinde etkili olan sanat eğitimi ile ilgili tezleri incelediği araştırmasında, lisansüstü tezlerin %56,25 oranla (9) nicel araştırma yöntemleri, %37,5 oranla (6) nitel araştırma yöntemleri, %6,25 oranla (1) karma araştırma yöntemleri tercih edilerek yazıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Yüksek lisans eğitim düzeyindeki tezlerde genellikle nicel araştırma yöntemleri, doktora düzeyindeki tezlerde ise genellikle nitel araştırma yöntemleri kullanıldığını ifade etmektedir. Araştırma bulguları ve konu ile ilgili literatürdeki diğer araştırmalar değerlendirildiğinde, ülkemizde lisansüstü

çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinin sıklıkla tercih edildiği söylenebilmektedir. Nicel araştırma yöntemlerinin yanı sıra nitel ve karma araştırma yöntemlere yönelinmelidir.

Tezler araştırma modeline göre değerlendirildiğinde, toplam sayının %56'sından fazlasında tarama modeli kullanıldığı, tarama modelini deneysel modelde tasarlanan araştırmaların izlediği görülmektedir. Karoğlu ve Çoban (2019) araştırmalarında okul öncesi dönemlerde dil gelişimi konusu üzerine yazılmış olan lisansüstü 44 adet tezdən 29'unun tarama modeli ile 15'inin de deneysel model ile gerçekleştirildiğini dile getirmektedirler. Yaptıkları analiz sonucunda da derleme türü ile yazılan teze rastlamadıklarını dile getirmektedirler. Kaytez ve Durualp (2014) ise, okul öncesi dönemde dil gelişiminde önemli rolü olan oyun konusu üzerine yapılan lisansüstü çalışmaları inceledikleri araştırmalarında örneklem olarak belirlenen lisansüstü tezlerin %32'sinin tarama modeli, %45'inin deneysel yöntemler, %16'sının gözlem, %5'inin görüşme ve %2'sinin vaka çalışması yöntemleri ile yazıldığını ortaya çıkarmışlardır. Bu sonuç ile de inceledikleri tezler içerisinde tarama modeli ve deneysel yöntemlerin daha çok kullanıldığını ifade etmektedirler. Tarama ve deneysel modeller, nicel araştırma yöntemlerinde kullanılan yöntemlerdir. Araştırmalarda nicel araştırma yöntemlerinin sıklıkla kullanılmasının sonucu olarak, tarama ve deneysel model kullanımının ilk sıralarda yer alması beklenen bir sonuçtur.

Araştırma kapsamında analiz edilen tezlerin ele alınan özel gereksinim grubuna göre dağılımı değerlendirildiğinde işitme engeli ve kekemeliğin ilk iki sırada yer aldığı görülmektedir. Analizler sonucunda tespit edilen özel gereksinim gruplarının çeşitliliği de göze çarpmaktadır. Araştırma kapsamında dil gelişimi konusu spesifik olarak tercih edilmiştir. Bu nedenle dil ve konuşma alanında özel gereksinim olarak sınıflanan grupların sıklık yüzdesi yüksek çıkmıştır.

Tezler ele alınan konulara göre incelendiğinde ilk üç sırada davranış beceri gelişim değerlendirmesi, program materyal eğitim etkililiği ve normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli birey karşılaştırması konularının yer aldığı ortaya çıkmaktadır. Tespit edilen konular, araştırma konusu ve amacı ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırma sonuçları bağlamında özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçleri üzerine gerçekleştirilebilecek çalışmalara ve potansiyel araştırmacılara şu öneriler sunulabilir:

- Kıyas yapılması açısından normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli bireylerin dil gelişim süreçlerini inceleyen çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Alanyazında yer alan özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçlerini inceleyen makalelerin de değerlendirilmesi yapılabilir.
- Türkiye'deki özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçlerini inceleyen tezlerin yabancı dillerde de yazılması sağlanarak, uluslararası düzeyde okunurlukları artırılabilir.
- Alanda daha fazla derinlemesine çalışmaların yapıldığı doktora seviyesinde lisansüstü tez çalışmalarının sayısı artırılabilir.
- Dil gelişim süreçleri üzerine yazılacak tezlerde daha fazla nitel ve karma yöntemlerin kullanılması teşvik edilebilir.

**Kaynakça**

- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997). T.C. Resmi Gazete, 23011, 06 Haziran 1997. Erişim Tarihi: 18.11.2020. Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>
- Alpaydın, Y. ve Erol, İ. (2017). Türkiye’de eğitim ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, s.23.41. DOI: 10.15285/maruaebd.292105
- Aral, N., Fındık Tanrıbuyurdu, E., Yurteri Tiryaki, A., Sağlam, M. ve Aysu, B. (2015). Türkiye’de çocuk gelişimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 14(1), 7-15. DOI: [https://doi.org/10.1501/Ashd\\_0000000103](https://doi.org/10.1501/Ashd_0000000103)
- Aydın, A., Slevitopu, A. ve Metin, K. (2018). Sınıf yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 41-56. DOI: 10.17240/aibuefd.2018..-382251
- Aydoğan, Y. ve Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Mili Eğitim Dergisi*, 159. Erişim Adresi: [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/159/aydogan-kocak.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/aydogan-kocak.htm)
- Baykoç Dönmez, N. (2010). Türkiye’de özel eğitim çalışmaları günümüzde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. Baykoç, N. (Ed), *Öğretmenlik programları için özel eğitim* (s. 338-352). Ankara: Gündüz Eğitim ve.
- Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Altınyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (68), 288-303. Erişim Adresi: <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/1627>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çağlayan, N. (2018). Türkiye’de zihinsel engellilerde sanat eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 403-418. DOI: <https://doi.org/10.18039/ajesi.454586>
- Gönen, M. ve Arı, M. (1989). Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 13(72). Erişim Adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5824/1951>
- Harley, A. T. (2001). *The psychology of language, from data theory*. New York. Psychology Press Ltd.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karoğlu, H. ve Çoban, A. E. (2019). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Dil Gelişimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 211-229. DOI: <https://doi.org/10.17556/erziefd.432657>
- Kayılı, G., Koçyiğit, S. ve Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(26), 347-355. Erişim Adresi: <http://sutad.selcuk.edu.tr/sutad/article/view/442>
- Kaytez, N. ve Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 110-122. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/7322/95830>
- Kiremit, R. F. (2019). Türkiye’de okul öncesi eğitimde dil gelişimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 159-174. DOI: <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548314>
- Özbay, M. ve Melanhoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45. Erişim Adresi: [https://turkcede.org/images/makaleler\\_pdf/dilyazilari/turkce-egitiminde-kelime-hazinesinin-onemi.pdf](https://turkcede.org/images/makaleler_pdf/dilyazilari/turkce-egitiminde-kelime-hazinesinin-onemi.pdf)

- Özenç E. G. ve Özenç, M. (2013). Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 13-28. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/200625>
- Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi Eğitimde Dilin Önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*. 4(14), 21–22.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Temel, F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G. (2014). Erken çocuklukta dil edinimi. Ankara: Vize.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 93-119. DOI: <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.005>
- Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve düşünce*. Berke Vardar (çev.). İstanbul: Multilingual.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Düşünce ve dil*. Semih Koray (çev.), Ankara: Kaynak.
- Yapıcı, Ş. (2006). Çocukta dil gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-17. Erişim Adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/101>
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Education Faculty*, 17(2), 431-455. DOI: <https://doi.org/10.17556/jef.02712>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

### 34-Hamdi Ülker'in eserlerinin kök değerler açısından incelenmesi<sup>1</sup>

**Necdet TOZLU<sup>2</sup>**

**Buse Nur YÜCE<sup>3</sup>**

**APA:** Tozlu, N.; Yüce, B. N. (2020). Hamdi Ülker'in eserlerinin kök değerler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 575-597. DOI: 10.29000/rumelide.843597.

#### Öz

Kültürel ve sosyal bir varlık olan insan, sahip olduğu değerleri, bireysel ve sosyal yaşamına anlam katmak, bu değerleri gelecek nesillere aktarmak ve bu değerlerle daha iyi bir gelecek inşa etmek gibi amaçlarla kullanmaktadır. Toplumsal bütünlüğü sağlamada çok büyük etkisi olan bu değerler, birçok kültürde olduğu gibi Türk kültüründe de edebi eserler ve öğretim ile genç nesillere aktarılmıştır. Yakın geçmişe kadar belirli bir plan dahilinde olmadan, genellikle derslerde doğrudan veya örtük program dahilinde değer iletimi sağlanmıştır. 2017 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programı değişikliği içerisinde değerler eğitimi konusu ele alınmış ve değerler eğitiminin esası görülen on kök değere yer verilmiştir. Yapılan çalışmada Hamdi Ülker'in eserlerinin, milli eğitim bakanlığının tespit ettiği öğretim programında yer alan on kök değer açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Hamdi Ülker'in 9 eseri kök değerler açısından incelenmiş, okuyucuya aktardığı değerler, değerler eğitimine sağladığı katkılar belirlenmiştir. Araştırma yöntemi için içerik analizi seçilmiş ve değerleri kayıt altına almak için fişleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tespit edilen 437 adet değerde, en çok sevgi değerine en az ise adalet değerine rastlanılmıştır. Eserlerde tespit edilen on kök değer, şekiller aracılığıyla sıklık ve yüzdesel olarak belirtilmiştir. Eserlerin genelinde on kök değerin hepsine yer verildiği ve değerlerin okuyucuya örtük bir biçimde aktarıldığı tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Değer, değerler eğitimi, Hamdi Ülker

#### Analysis of Hamdi Ülker's works in terms of core values

#### Abstract

Human beings use their values for purposes such as adding meaning to their individual and social life, transferring them to future generations, and building a better future with them. These values have been passed on to younger generations through literary works and education. Until recently, value transmission has been achieved in lessons without a specific plan. In 2017, the subject of values education was handled within the scope of the curriculum change of the Ministry of National Education and ten core values that form the basis of the values education were included in the new curriculum. The aim of the research is to examine the works of Hamdi Ülker in terms of ten core values in the curriculum. For this purpose, 9 works of Hamdi Ülker have been examined in terms of core values, and the values they have transferred to the reader and their contribution to the

<sup>1</sup> Bu makale, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde sunulan aynı adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Do. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü (Erzincan, Türkiye), necdettozlu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0466-1290. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.11.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843597]

<sup>3</sup> YL Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim ABD (Erzincan, Türkiye), busenryuce@gmail.com, 0000-0002-4042-2019

education of the values have been determined. Content analysis was chosen for the research method and labeling technique was used to record the values. The determined values are shown with page number and divided into classes and displayed in the header. At the end of the study, the most "love" value and the least "justice" value were determined at 437 values. The ten basic values determined in the Works are expressed as numbers in frequency and percentage. It was determined that all ten core values were included in the works and the values were implicitly transferred to the reader.

**Keywords:** Value, values education, Hamdi Ülker

## 1. Giriş

İnsan hem kültürel hem de sosyal bir varlık olarak sahip olduğu değerleri, bireysel ve sosyal yaşamına anlam katmak amacıyla kullanmakta; bunları gelecek nesillere aktarmakta ve yarattığı bu değerler aracılığıyla daha iyi bir geleceği inşa etmeye çalışmaktadır. Dünya medeniyetine ışık tutan en önemli kültürlerden biri de Türk kültürüdür. Türk kültürü ya da Türk'ün yaşam biçimi, binlerce yıllık birikimiyle dünya medeniyetine evrensel ölçütlerde onlarca değer kazandırmıştır. Türk kültürüyle var olan değerler evrensel değerlerle örtüşen özelliklere sahiptir. Türk tarihinde, kültürel birikimin, kültür ürünü değerlerin nesiller boyu aktarımında, şair, yazar ve düşünürlerin yarattığı edebi eserlerin önemi büyüktür. Ayrıca hem milli hem de evrensel değerlerin nesiller boyu aktarımında okulların ve okullarda uygulanan öğretim programlarının da önemi çok büyüktür.

Türkiye'de değer iletimi belirli bir plan dâhilinde olmadan bazı derslerde doğrudan bazı derslerde ise örtük program içinde sağlanmıştır. Bu uygulama 2004 yılında pilot uygulamasına başlanan yapılandırmacı ilköğretim programlarıyla başka bir ivme kazanmış ve derslerde her üniteye doğrudan kazandırılacak değerler gösterilmeye başlanmıştır. 2005 yılında uygulamaya geçen Sosyal Bilgiler öğretim programında değerler eğitime çok önem verildiği görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi 4-5 ve 6-7. sınıf öğretim programında, öğrencilere kazandırılacak değerler ve bu değerlerin eğitimi, ayrı bir başlık altında oluşturulmuş ve öğrenciye verilmesi gereken değerler saptanmıştır. (Yel & Aladağ, 2009).

Ülkemizde değerler eğitimi 2010-2011 Öğretim Yılı'ndan itibaren başlamıştır. Bu yıldan sonra okullar değerler eğitimi çalışmalarına yer vermiştir. 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programa on kök değer eklenmiştir. Değerler ve değer eğitimi, öğretim programlarının nirengi noktasını oluşturmuştur. Ayrıca değer eğitiminin önemi vurgulanarak mevcut öğretim programları içinde ele alınması gereği vurgulanmıştır.

### 1.1. Problem durumu

Nitelikli bir eğitim sisteminden beklenen en önemli sonuçlardan biri, yetiştirilen bireylerin davranışlarını sürekli olumlu değişiklikler yaratabilecek yeterliklerle geliştirmektir. Örgün eğitim yaşantıları aracılığıyla bireylere, ülke kültürünün sahip olduğu değerler kazandırılmaya çalışılır. Değerler, edebi metinlerde, halkın davranış örüntülerinde, kültürün aktarım şekillerinde görülür. Önemli olan değerlerin gerçekliklerine uygun bir şekilde öğrencilerin davranışlarında sergilenmesi gerekliliğidir. Davranışlara aktarılmayan değerler, hem kuramsal hem de uygulama pratiklerine bağlı olarak önemli bir anlam ifade etmez. Değerlerin davranışlarda gösterilememesi probleminin etkili bir şekilde çözümü için okullardaki sosyal etkinliklere gereken özenin gösterilmesi gerekir.

Toplumlar değerlerini sürdürebilmek için gelecek kuşaklarını bu değerlerle mücehhez yetiştirmeye çalışırlar. Sorumluluk sahibi, ait olduğu topluma uyumlu, değerlerini önceleyen ve yaşatan bireyler

yetiştirmenin yanında değer kaybını önlemek amacıyla çaba sarf ederler. Dünyada yaşanan hızlı gelişmeler, toplumun temelini oluşturan değerleri de büyük ölçüde etkilemiştir. İçinde bulunduğumuz dijital çağ, baskın kültürlerin diğer kültürleri etkilemesine hatta temel değerlerinde değişikliğe sebebiyet vermektedir. Yaşanan bu değişiklikler, aile birliğinin dağılması, güvenli ve huzurlu ortamın sağlanamaması gibi toplumsal sorunlara yol açmaktadır. Bu tür sorunların gün geçtikçe artarak devam ediyor olması etkili bir değer eğitimi ihtiyacının göstergesidir. Asıl mesele, aktarılması hedeflenen değerlerin, gelecek kuşaklara ne tür araçlarla kazandırılabilir olmasıdır (Ekşi, 2003). Yazarlar, roman ve hikâyelerinde düşünce ve duyguların yanında ait oldukları toplumların değerlerini de okuyucuya aktarırlar. Bu nedenle Hamdi Ülker'in eserleri öğretim programında belirtilen on kök değer açısından incelenmiştir.

## 1.2. Alt problemler

- a. Hamdi Ülker eserlerinde hangi kök değerleri ön plana çıkarmıştır?
- b. Hamdi Ülker'in eserlerinde tespit edilen değerlerin dağılımını ne sıklıktadır?
- c. Hamdi Ülker'in eserleri değerler eğitiminde kullanılması mümkün kaynaklar mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma yöntemi

Bilimsel araştırmalarda yöntemler nicel ve nitel olmak üzere iki başlığa ayrılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Doküman analizinde ulaşılan veriler bir bilgi tabanında yer alabilir. Araştırmacılar analizi yapılacak dokümanlar için kütüphane kataloglarına ve arşivlerine göz atarak, bilinmeyeni belgeleyebilir. Doküman analizi, diğer araştırma metotlarına göre daha az zaman alması, daha az maliyetli olması ve detaylı incelemelere fırsat vermesi yönüyle kullanışlıdır (Bowen, 2009). "Nitel araştırmanın temelinde kuram oluşturma ve sosyal olguları kendi imkânları içerisinde değerlendirip anlaşılır kılma esası vardır" (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmacılar kendiliğinden, doğal olarak oluşan olguları tüm karmaşıklığı içerisinde irdeler (Fraenkel & Norman, 2000). Nitel araştırma olan bu çalışma, değerler eğitimi yönüyle Hamdi Ülker'in eserlerini incelemeyi amaçlamıştır. Eserlerdeki değerler, içerik analizi yöntemi ile değerlendirilecektir.

### 2.2. İncelenen dokümanlar

Araştırmada incelenen dokümanlar Hamdi Ülker'e ait, yayımlanmış 9 kitaptır. Bu eserler **Tablo 1'de** belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Hamdi Ülker'in Eserlerinin Künyesi

Eserin Adı	Tür	Basım Yeri	Basım Yılı
1914-90000 Sarkamış	Roman	Konya	2011
Dergah	Roman	Konya	2012
Son cemrem	Öykü	İstanbul	2014
Bana aşkı anlatır mısın?	Roman	İstanbul	2014
Doğu ekspresi	Öykü	İstanbul	2015
Kardelene Mektuplar	Öykü	İstanbul	2015
Gökmavi	Roman	İstanbul	2015
Yedi levin akşamı	Öykü	İstanbul	2017

Çalışmada alan yazında daha önce hiç çalışılmamış olan Hamdi Ülker'in eserlerinin okullarda değer eğitime katkı sağlayacak ek kaynaklar arasında olabileceği düşünüldüğü için dokuz eserinin milli eğitim bakanlığı tarafından tespit edilen öğretim programında belirtilen on kök değer açısından incelenmesi uygun görülmüştür.

### 2.3. Verilerin toplanması

Hamdi Ülker'in 9 eseri ele alınarak çalışmanın amacı bağlamında irdelenmiş ve gerekli veriler tespit edilmiştir. Kuramsal çerçeve için Milli Eğitim Bakanlığının müfredatında yer alan değerlere ilişkin kaynak kitaplar incelenmiş, bilimsel değeri ve kabulü olan kitaplardan bilimsel çerçeve oluşturulmuştur. Yazar hakkındaki bilgiler ailesi, arkadaşları ve diğer yakın çevresiyle yapılan sohbetlerle ortaya çıkarılmıştır. Veriler, "Sohbet tarzı görüşme" ve "Nitel doküman incelemesi" yoluyla elde edilmiştir.

### 2.4. Verilerin analizi

TTKB'nin 18 Temmuz 2017 tarihinde "Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine" başlığıyla yayınladığı bu bildirisinde "Değerler Eğitimi"ne ilişkin "on kök değer"den bahsedilmiştir. Bahsi geçen değerler "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" olarak sunulmuştur. Yazara ait eserlere ulaşılmış ve tamamı okunup MEB'in değerler eğitime ilişkin bahsettiği on kök değer tespit edilip bulunduğu sayfalarla birlikte gösterilmiştir. Tespit edilen değerler, içerisinde yer aldığı kitapların baş harfleri ile kodlanmıştır. Tespit edilen değerler cümle sonundaki parantez içerisinde kitabın kodu, basım tarihi ve bulunduğu sayfa sayısı ile belirtilmiştir. Analiz için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda Hamdi Ülker'in eserlerinde yer alan değerler tespit edilmiş ve hangi değerlere daha fazla vurgu yapıldığı analiz edilmiştir.



### 3. Bulgular ve yorum

#### 3.1. Tespit edilen kök değerlerin analizi

##### 3.1.1. Adalet

Adalet, karşılıklı insan ilişkilerini düzenleyen toplumsal düzenin mümkün, ama zorunlu olmayan bir niteliğidir (Kelsen, 2013). Hökelekli (2008) adalet kavramını “yerli yerine koymak, her hakkı hak sahibine vermektir. Hüküm ve davranışlarında tarafsız ve ilkeli olmak, eşitliği gözetmektir. Menfaat, yakınlık, düşmanlık, önyargı ve benzeri nedenlerin etkisinden uzak, doğru ve dürüstçe iş yapmaktır” şeklinde tanımlamaktadır. Adalet, doğruluk, dürüstlük, eşitlik, hak, hak yemeçlik, hakkaniyet ölçülerine uyma, meşruluk, tarafsızlık, insaniyet, iyilik gibi anlamlara gelir (Tan & Töremen, 2010).

Bu tanımlardan yola çıkarak bir toplumda düzenin sağlanması, o toplumdaki bireylere eşit yaklaşılması ve ayırım gözetmeksizin her biri için aynı kurallar aynı haklar geçerli olmalıdır diyebiliriz. Toplumdaki fertler herkes için aynı adaletin geçerli olmadığını düşünürse toplumda huzursuzluklar baş gösterir. Barış, huzur ve güven dinamiklerinin temelini oluşturan adalet ancak uygulandığı takdirde toplumda düzen sağlanır. Adaletin uygulanmasının önemi gereği şimdiki ve gelecekteki nesillere bu değer aktarılması gelecekteki toplum huzuru ve devamı açısından önemlidir.

Melek, durumu iyi olmayan bir ailede annenin var olan bir ekmeği herkese eşit şekilde pay edişini görmüştür. “Gün içerisinde ailenin küçük çocuklarından birisinin ele geçirdiği bir ekmeği, anne ile fertlerinin sayısı kadar payetmiş ve herkes hakkına düşene razı olmuştu. Haklarına o günlük düşen bir parça ekmeğe razı olup, yarısı açık barakada eski bir battaniyenin altına girip yatıp uyumuşlardı”(BAA, 2014).

**Tablo 2.** Eserlerde “Adalet” Değerinin Dağılımı

Eserin Adı	Sayfa Numarası
Bana Aşk Anlatır (BAA) Mısın?	189-226
Dergâh	3-17-38-166-209
Son Cemrem	114

Dergâh'ta; yıllarca dağlarda kaçak gezen Mahmut, sonunda yakalanıp hapisaneye girmiştir. Elbistan Hapishanesi'nden firar ettiği gibi Sinop'tan da firar edeceğini düşünmüş ancak eşkıya yaftası yemiş ve hücreye kapatılınca umudu kalmamıştır. Bugüne kadarki yanlışlarının cezasını çektiğini düşünmüştür.

Dergâh'ta; ölümü bekleyen Mahmut affedilince, bir daha eskiye dönmemeye karar vermiştir. Samsun'da parasız ne yapacağı ve memleketine nasıl döneceğini düşünürken bir balıkçıyla tesadüfen tanışmış ve yanında işe başlamıştır. Bekçilik yaptığı iş yerinde bakıma muhtaç bir köpeğe bakmaktadır. Memleketine gitmek için aylardır beklediği gemi geldiği halde, Çomar ağır basmış ve gitmekten vazgeçmiştir.

Son Cemrem'de; müflis tacir Pire Mehmet'in Erzincan, Erzurum ve Bayburt civarında, köylerdeki insanları dolandırdığına dair şikâyetler gelmesi üzerine savcılık tarafından yakalama kararı çıkartılmıştır.

### 3.1.2. Dostluk

Türkçe sözlüklerde ‘dost, sevilen, güvenilen, yakın arkadaşı; gönüldaş, iyi görüşülen kimse, birbirini seven kişilerden her biri’ olarak ele alınmıştır (Albayrak, 2004). Dost farsça bir kelimedir, ‘sevgili’ anlamına gelir. Birbirlerini karşılıksız ve riyasız seven anlamına gelir. Dost, arkadaşlığın çeşitli süreçlerden geçerek ulaştığı, adeta olgunlaştığı sürecin son noktasıdır (Poyraz, 2012).

Bireyler, zamanını paylaştığı gibi sırlarını, güzel anlarını, hayatını paylaşmak için doğru insanları seçtiğinde huzurlu bir hayat sürerler. Kendisi mutlu olan birey içinde bulunduğu çevreyi de mutlu eder yani toplumların huzuru bireylerin huzurundan geçmektedir. Toplumda birbirlerinin mutluluğu için çabalayan ve birbirleri için çaba gösterecek kişilere ihtiyacı vardır. Bu bilincin oluşturulması için gelecek kuşaklara aktarılması hedeflenen değerler arasında dostluk değeri büyük önem arz etmektedir. Mert yeni tanıştığı Melek ile hafta sonu birlikte vakit geçirmeyi planlar. Ancak Melek istemese bile arkadaş için planını değiştirmeyeceğini söyleyerek arkadaşına sadık kalır. *“Evet, gitmem lazım, aslına bakarsanız ben de istemezdim gitmeyi ama bir arkadaşımın mutlu günü. Bu mutlu gününde yanında olmam lazım”*(BAA, 2014).

Ailesinde yaşanan problemler nedeniyle çocuk yuvasına verilen Melek, yeni evi olan yuvada tanıştığı Gökşen ile dostluklarını kardeşlermiş gibi bir tutku ile yıllarca yaşatmışlardır. *“Gökşen’le çocuk yuvasında başlayan kardeşliğimiz Eğitim Fakültesine kadar birlikte sürmüştü. O nasıl tutkuymuş öyle”*(BAA, 2014).

Kendi sıkıntıları için boğuşurken Mustafa’nın öksürük nöbetleri Mert’i, Mustafa’ya yardımcı olmaya yöneltmiştir. *“Mustafa’nın arada bir tutan öksürük nöbetleri kafama iyice takılmıştı. Her defasında sorduğumda üşüttük toprağım herhalde deyip geçiştiriyordu. Yine de reddetmesine rağmen onun bu içimi tırmalayan öksürüğünü doktora göstermeden bu şehirden ayrılmayı düşünmüyordum”*(BAA, 2014).

**Tablo 3.** Eserlerde “Dostluk” Değerinin Dağılımı

Eserin Adı	Sayfa Numarası
Bana Aşkını Anlatır Mısın?	42-48-69-70-74-87-88-90-94-103-104-107-123-124-(126,127)-130-141-166
Dergâh	7-15-37-39-40-46-48-48-53-132
Gökmavi	17-153
Kanayan Çiçekler Zamanı	39-53
Kardelene Mektuplar	80
Sarıkamış	66-70-128-180
Yedi Levin Akşamı	6

Mert’in gitme kararını anlayışla karşılayarak nasıl isterse öyle yapmasını söylemiştir. *“Başını sallayarak, “biliyorum da derdine merhem olabilir miyim belki diye gitmeni istemiyorum, yoksa*

*bilsem ki, seni bekliyor durma git diyeceğim kalmak istesen bile kovardım seni” diyerek gülümsedi üzgünlüğümü dağıtmak için... Hal adamıydı Mustafa'm, halden bilirdi...”(BAA, 2014).*

Mert ayrılık kararı aldığı Melek ile gittiği mekanlardan tanıştığı Çingene dostu ile baş başa dertleşmektedir. O sırada başka bir dostu olan Aşık Yener masalarına gelir, ama bir konu üzerine konuştuklarının bilinciyle onları baş başa bırakarak anlayış gösterir. *“Sevgili dostum, nerelerdesin uzun zamandır, görüşemez olduk.” Diyerek masamıza teşrif ediyordu. Ayağı kalktım nedendir bilmem ama büyük bir özlemle kendisine sarıldım. Oturması için ettiğim bütün ısrarları, bizi baş başa bırakmak için kabul etmediğini anlamıştım”(BAA, 2014).*

Mert sevda acısı, dostu Mustafa'nın hastalığı derken iyice bunalmıştır. Bu yaşadıklarını anlatıp biraz olsun rahatlayacağı bir dostun eksikliğini hisseden Mert dostlukla ilgili düşüncelerini ifade etmiştir. *“Hep bir dostu olmalı insanın diye düşünüyorum. Hem de sarp bir uçurumun kenarında korkusuzca yaslanabileceği bir dost. İyi günlerinden çok sıkıntılı günlerinde yüreği ile birlikte insanın yanında olacak bir dost. Sır saklayabilen, paylaşmayı da bir o kadar becerebilen yürekli, duygulu bir dost”(BAA, 2014).*

Mert, işlerinin yoğunluğuyla arayamadığı Mustafa'nın öldüğünü öğrenince, acısını hafifletmek için onu yazmaya başlar. Dostu artık olmasa da yüreğinde ona ayırdığı yerin hep duracak olması Mert'in ona olan vefasını göstermiştir. *“Yüreğim yanıyor, içerim sızlıyordu. Bir yandan yüreğimi gözyaşlarımla soğutmaya çalışıyor, bir yandan da içimdeki acıyı bir nebze azaltır umuduyla elimdeki kâğıtla dertleşiyor Mustafa'yn anlatmaya çalışıyordum. O yoktu artık, gitmişti ama yüreğimdeki Mustafa'mın sevgisi, ona ayırdığım yer onunla dopdolu duruyordu” (BAA, 2014).*

Melek yeni görev yeri olan Trabzon'daki okuldan meslektaşının teklifi ile geçmişte yaşadığı çocuk yuvasını ziyareti onu uygulandırmış ve bu gördüğü yakınlıktan dolayı bir dost daha kazanmıştır. *“Bana yaşattığı bu duygu yüklü anlardan sonra Sevim Öğretmen'e olan güvenim ve yakınlığım iyice artmıştı. Yine bir anda bir dost daha kazanmıştım”(BAA, 2014).*

Melek ailesinden ayrılınca konuşmama kararı almıştır. Bir soruya arkadaşının esprili cevap vermesi üzerine sınıftaki herkesle birlikte Melek'te gülmüş ve hayata yeniden merhaba demiştir. Artık dostu Gökşen ile bir şeyler paylaşmaya başlamıştır. *“Doktorun bile çözemediği dilim yapılan bir latifenin ardından kendiliğinden çözülmüş ve en yakın arkadaşlarımdan birisi olan Gökşen ile artık bazı şeylerimi paylaşmaya başlamıştım”(BAA, 2014).*

Mahmut'un aklına, Sinop Hapishanesi'ndeki hücredeyken Elbistan Hapishanesi'ndeki koğuş arkadaşlarıyla kaçış planı yaptıkları o geceki anıları gelmiştir. *“O gece kader arkadaşlarımla birlikte muhabbet ediyor, Erzurumlu İbrahim'in yanık sesinden “dün gece yar hanesinde yastığım bir taş idi” türküsünü dinliyorduk”(D, 2012).*

Cezaevinden çıktıktan sonra bir balıkçı barınağında Osman Reis sayesinde işe giren Mahmut şu fani dünyadaki tek dostu olan Osman Reis'in, bir süredir para meselesi yüzünden sorun yaşadığı kayınbiraderi tarafından sırtından bıçaklanarak öldürüldüğünü öğrenmiştir. *“O yoktu artık. Şu fani dünyada tek dostum, tek ahabımdı. Çomar da yaralı ve can çekişiyor. O da giderse birkaç ay öncesinde olduğu gibi yine şu yaban ellerde bir başıma kalacağım”(D, 2012).*

Mahmut'un, Osman Reis'ten sonra kendisine yol arkadaşı olan Çomar günlerdir verdiği hayat mücadelesini kaybetmiştir. Çomar'a bakmak için yıllardır hayalini kurduğu memleketine dönme fırsatını bile geri çeviren Mahmut bundan hiç pişman olmamış, Çomar'ın bir dostluk örneği olduğunu düşünmüştür. *"Bu sabah erkenden kalkıp en sevdiğim dostlarımdan birisi ile de vedalaşarak onu Karadeniz'in soğuk sularına teslim etmişim. O saatten bu yana ise gözümün yaşı kurumamıştı. Can dostlarımdı onlar benim"*(D, 2012).

Ermeniler ile yaşanan gerginlik nedeniyle çoğu Ermeni gitmesine rağmen Erzurumlular Agop'u korumuş çünkü o güne kadar hiçbir yanlışını görmemiştir. Agop'ta vatani bellediği Erzurum'u bırakıp gitmemiştir. *"Birinci Cihan Harbi yıllarında Ermeniler ile yaşanan gerginlikler ve Ermenilerin Anadolu insanının sinesinde açtıkları yaralar henüz iyileşmemişti ki benim bir Ermeni ile dostluğum devam ediyordu. Onlar da çok yıpranmışlardı"*(D, 2012).

Oğlu Agit'in kendisinden bir şeyler gizlediğini fark eden Agop Mahmut için yakınlarına yazdığı mektubu görmüştür. Bugüne kadar davranışlarına çok dikkat eden Agop bunun öğrenilmesi ile işinden, yurdundan olabileceğinin farkındadır ancak oğlunun niyetinin yalnızca Mahmut'a iyilik etmek olduğunun bilincindedir. *"Yaşlı adam oğlunun aslında can dostuna yardım etmekten başka bir niyetin olmadığını anlamıştı. Ama bu onlar için çok büyük bir sıkıntı olabilirdi"*(D, 2012).

Dağlarda arkadaşları ile gezen Mahmut konaklamak için bir köye inerler. İzi olmayan bir köyde namı pek bilinmediği için köylüler başlangıçta korkmuş olsa da güven verme çabaları sonucu Mahmut ile dost olmuşlardır. *"Ben ve arkadaşlarım onların korkularının yersiz olduğunu söz ve davranışlarımız ile göstermeye çalışıyor, köylülere güven vermeye çalışıyorduk. Bu çabamız sonuç vermiş çok kısa sürede kaynaşmış ve dost olmayı başarmıştık"*(D, 2012)

Asaf her akşam eski okul sıralarında yaptığı gibi kafasını masanın üzerine koyup, boynu ağrıyınca kadar uyumuş uyandıktan sonra sevgili dostu Gökmavi'ye bir şeyler karalamıştır. *"Her akşam bir süre böylece uyuyup ardından da uyandıktan sonra sevgili dostum Gökmavi'nin tütün kolonyası kokulu narin yapraklarına günün özetini karalayıp sonra da okuduğum kitaplara dalıp gidiyordum"*(G, 2015).

Yıllar sonra ilk görev yeri Adıyaman'ı ziyaret eden Asaf'ın ilk gittiği yer oradaki esnaf dostu Habip olmuştur. *"Bu şehre geldiğim ilk iki yılımı yazdığım ve askerlikten sonra yaptığım bir otobüs yolculuğunda kaybettiğim günlüğüme tekrar kavuşmuştum. Şimdi ise ilk işim o yıllardan sonra esnaf, müşteri ilişkisinden çok candan dost olduğum Habip'i ziyaret etmek olacaktı"*(G, 2015).

Berberi ile dost olduğu için her ayın belirli günü gelir hem saçını toplattırır hem muhabbetini ederdi. Bir süredir denk gelememiş olsalar da günümüz şaşsa da gönlümüz, muhabbetimiz şaşmadı diye düşünmüştür. *"Kaç zamandır ben aynı günlerde gelemiyordum. Geldiğim zamanlarda ise çırak gidip onu sağdan soldan toplayıp dükkâna getiriyordu. Olsun! Günümüz şaşmıştı belki ama gönlümüz, muhabbetimiz şaşmamıştı"*(KÇZ, 2017).

Kahraman yüreğindeki sevdası Kardelen'den uzun zamandır ayrı kalmıştır. Yüreğinin yine buza kestiği bir akşam dostu Hikmet Bey'in yanına gitmiştir. *"Şehrin aksakallılarından bir dostun yüreğine sığındım bu akşam ve onun, adı gibi hikmetli sözleri alıp götürdü beni ta uzaklara. Hikmet Köksal Ağabey anlatıyor, yüreğindeki dervişle ben can kulağıyla dinliyorduk"*(KM, 2015).

Horasan'daki karargâha yetiştirilen Halil, sıhhiye çadırında pansuman edilirken Kasım'la birbirlerini tanımışlardır. *"Yanı başına çömeldi ve birbirlerine gözleri dolu dolu olarak bakmaya başladılar. Kasım ile birlikte Köprüköy'de başlayan ve Sarıkamış yakınlarındaki karargâha kadar devam eden acı dolu bir yolu arkadaşlıkları vardı"*(S, 2011).

Halil evlenmiş ve bir oğlu olmuştur. Etnik sürtüşmelerin çok olduğu günlerde doğmuştur oğlu. Eşi doğum yaparken dışarıda ondan gelecek haber bekleyen Halil, Ali Rıza Dede ile muhabbet etmiştir. Muhabbetlerini tazelemek için Ali Rıza Dede ile bir araya gelen Halil doğan oğluna Ali Rıza ismini vermiştir. *"Ali Rıza Dede bu asil davranış karşısında söyleyecek hiçbir şey bulamamış ve çok duygulanmıştı. Belki asırlar sürececek bir dostluğun, ahablığın temelini atmıştı bu hoş davranışı ile Halil"*(S, 2011).

Öyküdeki karakter her zaman olduğu gibi sabahın ilk saatlerinde evden çıkmış elindeki asaya yüklenerek dostları Çınar ile Kaya'nın yanına gitmiştir. *"Çınar ile Kaya! Bu kış yine çok uzun ve soğuktu, değil mi? Sizler benim bu dünyadaki en iyi dostlarımsınız. Uzun zamandan beri yanınıza gelsem de çok kalamıyor sizinle muhabbeti çok sevmeme rağmen çabuk gidiyordum"*(YLA, 2017).

### 3.1.3. Dürüstlük

"TDK sözlükte dürüstlüğün tanımı "doğruluk" olarak geçmektedir (2005)." Kurulan her ilişkide temel gereksinim olan dürüstlük bireyin yaşadığı toplumda kabul edilebilirliği için de şarttır. Bireylerin daha küçük bir çocukken dürüstlük değeriyle ailede, toplumda karşılaşması ileride hizmet edeceği, sorumlulukları olacağı topluma kazandırılması açısından çok önemlidir. Toplumların birlikteliği için sözünde duran, etik davranan doğru sözlü bireylere ihtiyacı yadsınamaz bir gerçektir.

**Tablo 4.** Eserlerde "Dürüstlük" Değerinin Dağılımı

Eserin Adı	Sayfa Numarası
Bana Aşkı Anlatır Mısın?	29-58-60-103-115-127-128-153-159
Doğu Ekspresi	17
Son Cemrem	115
Yedi Levin Akşamı	13

Mert evinden geçirdiği üç ayrı ay boyunca yaşadıklarını tüm yalnızlığıyla eşine anlatma kararı vermiştir. İkiyüzlü bir insan olmaktansa tepki göreceğini bildiği halde eşine karşı dürüst olmayı seçmiştir. *"Hayır, bu böyle daha fazla süremezdi ve sürmemeliydi. Kopacaksa da bir yerden kopmalıydı, daha fazla ikiyüzlü yaşayamazdım. Bu akşam eşime yaşadıklarımı anlatıp, bu halden kurtulmalıydım. Her geçen gün biraz daha ağırlaşan bu yükü üzerimden az da olsa atmalıydım. Artık kaldırmaya ve taşımaya mecalim kalmamış, altında son çarpınışlarımı yaşıyor gibiydim"*(BAA, 2014, s.115). *"Dürüstlük etmiş, kul hakkından korktuğum, aldatmayı kabullenemediğim için yaşadıklarımı bana en yakın olması gereken insanla paylaşmıştım ama nafile, o yükte omuzlarıma başka bir türlü binmişti..."*(BAA, 2014).

Mercan Gar'ında kara treni bekleyen yolcular acıkmıştır. İçeriye simit satan bir adam girmiş, herkes birer ikişer simit almıştır. Yaşlı bir adam ucuza alabilmek umuduyla fiyatını sormuş yirmi lira olduğunu öğrenince simitçiye tepki göstermiştir. *"Ali'nin adını taşıyan birisinin insanları kazıklaması doğru mu?"*

*Diyor ve simit almadan geriye dönüyor, ağzından bir şeyler geveleyerek az önce kalktığı sandalyeye geri oturuyordu*”(DE, 2015).

### 3.1.4. Öz denetim

TDK sözlükte öz denetim kavramının tanımı “daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme eğilimini denetleyip kısıtlaması, otokontrol” olarak geçmektedir (2020). Kişi toplumda bir amaca ulaşmak için kendi davranışını kontrol edebilmeli, davranışlarının sorumluluğunu alabilmelidir. İnsanlar her zaman dışsal uyaranları dikkate almazlar yani herkes kanunlara göre hareket etseydi kimse suç işlememiş olurdu. Bu nedenle toplumda bir eylemin doğru ya da yanlış olduğuna karar verebilen ve kendini denetleyen, davranışlarının sorumluluğunu alabilen bireylere ihtiyaç vardır. Bu değerden yoksun olan bireyler için amaçlarına ulaşmalarında sürekli dışsal uyaranlar gereklidir.

Mert, İstanbul’a kişisel gelişim semineri için gitmiştir. Daha önce katıldığı seminerlerinde verimlilikle ilgili çok önemli şeyler öğrenmiş, yaptığı iş için yeni ufuklar açmıştır bu yüzden bu seminere heyecanla yetişmeye çalışmıştır. “*Daha önce katıldığım kişisel gelişim seminerlerinde de verimlilikle ilgili çok önemli şeyler öğrenmiş, yaptığım iş için beynimde yeni ufuklar açtım. İşte bu yüzden benim bu programı önemseyişim ve heyecanla bir an önce yetişmeye çalışmam*” (BAA, 2014).

Evli ve çocuklu olduğu halde bir sevda rüzgarına kapılan Mert, Allah’tan yardım istemek için dualar ederken iç mahkemesinde kendini yargılamıştır. Yüreğindeki sevdaya yenik düşmemeye karar vermiştir. Yaşadığı iç çatışmalarla mücadele ederken İstanbul’dan, Melek’ten uzaklaşma kararı almıştır. “*Daha önceleri de kendimi bu konuda sorgulamış ancak her defasında yüreğime yenik düşmüştüm. Kararlıydım ve bu sefer yenilmeyecektim yüreğimin o pervasız feryatlarına...*” (BAA, 2014).

Serap hayat hikâyesini Melek’e anlatmıştır. Serap sürekli bir tartışma ortamında büyümüştür. Ancak bir gün babasının evlenmesine izin vermediği ablası çocuğuyla baba evine dönmüştür. O gece yaşanan duygusal anlardan sonra ailenin fertleri sonraki zamanlarda davranışlarını kontrol etmiş birbirlerine karşı daha iyi yaklaşmışlardır. “*O güne kadar hep öfke ve nefret üzerine inşa edilen evimizi o gecedan sonra buruk bir mutluluk sarıyordu. Annem artık keçileri sağmaya giderken söylenmiyor, ağabeyim ile ben dağların yolunu tutabilmek için çok erkenden kalkıyorduk*” (BAA, 2014).

İkinci kez firara kalkışıp hücreye kapatılan Mahmut davranışlarını kontrol edebilseydi bunları başına gelmeyeceğini düşünmüştür. “*Ne vardı ki akıllı olsaydım da iki kere firara kalkışmasaydım. Hadi birincisinde affedilmiştik, ikincisinde ise o dev surları aşip kaçamayacağımızı bile bile ne diye oradaki insanlara ön ayak olmuş ve yakalanınca da hücreye tıklılmışım*” (D, 2012).

Cezaevi teftişinde Mahmut, içinde bulunduğu kötü şartları gösterebilmek ve yiğitçe ölmeyi istemek için elinden gelen her şeyi yapmayı düşünmüştür. “*Nazır bey hazretleri içeriye girer girmez var gücümle kapıya abanacak, zayıfta olsa yumruklarımla kapıyı yumruklayacak ve bir şekilde ona kendimi dinletecektim. Bu benim hayatla memet arasındaki son şansımdı ve bu defa hata yapmayı düşünmüyordum*” (D, 2012).

Trende geçen bir yolculukta kabin görevlilerinin bu kadar sert olmasının nedeninin çok yoğun çalıştıklarını, evden getirdikleri yemekleri dönüş gününe yetsin diye idareli olarak yemek zorunda olduklarından bahsedilmiştir. “*Üstelik yaklaşık dört günlük bu yolculuk sırasında sefer taslarına evde ne konulmuşsa onu idareli bir şekilde yemek zorunda kalıyorlardı.*” (DE, 2015).

Üzerine oyunlar oynandığını düşünen Asaf, görev yerinde attığı adımlara dikkat etmesi gerektiğini düşünmüştür. “Çok dikkatli olmalıyım. Öyle ulu orta her yerde, herkesin yanında olur olmaz şeyler konuşmamalıyım. “Bir kere adımız çıkmış dokuza, inmez sekize...” (G, 2015).

Köy halkına ve eşlerine acımasız olan köyün ağası bir gün ağır bir hastalığa yakalanarak yatağa düşmüştür. Eşlerinin bakımı ile iyileşen ağanın aklı başına gelmiş çevresindekilere davranışını kontrol etmeye başlamıştır. “Artık hanımlarına çok kibar, marabalara karşı merhametli davranıyordu. Her öğün olmasa da günde bir iki öğün camiye gidiyor, cemaate karışıyordu (SC, 2014).

### 3.1.5. Sabır

TDK sözlük (2020)’te sabır kavramı; “Sıkıntı, maddi geçimsizlik, hakkının elinden alınması gibi kişiyi zor durumda bırakan üzücü olaylar karşısında kötü davranışlara yönelmeden başındaki sıkıntıların geçmesini bekleme olgunluğunu gösterme” olarak geçmektedir. Yaşadığı toplumda meydana gelmiş bir kriz karşısında sakin kalıp, metanet gösteren birey krizin olumsuz etkilerinin yayılmasını önler. Diğer yandan sabır göstermeyip kötü davranışlara yönelen bir kişi o krizin olumsuz etkilerini hem başka bireylere yaymış olur hem de krizi daha ileri bir boyuta taşır. Toplumda tahammül etmeyi bilen, ne zaman, nerede, ne eylemde bulunacağı belli bireylere ihtiyaç vardır. Bu insanların bulunduğu bir toplumda olası problemler ön görülebilir ve yan etkiler azaltılabilir.

Trabzon’da buluşan Mert ve Melek piknik planlarını gerçekleştirmek için yola çıkmışlardır. Ancak Mert hiçbir şey konuşmadan son süratte aracı kullanmış, Melek ise sabırsızlanmış ve sorular sormaya başlamıştır. Mert ise gidecekleri yere kadar sabırlı olmasını söylemiştir. “Sanırım pikniği Erzincan’da yapacağız...” diyor ve susuyordu. Artık onu daha fazla meraklandırmamak için suskunluğumu bozuyor ve ona sabırlı olmasını söylüyordum” (BAA, 2014).

Hapishanede kalan Mahmut arkadaşlarının deyimiyle namı diğer Çevik, hücrenin zor şartları içerisinde ayakta kalmak için kendini biraz daha dayanması, sabretmesi konusunda cesaretlendirmiş ancak bir yandan da dayanamayacağını düşünmüştür. “Bazen de içimden bir ses “diren ulan Çevik, bu kışı hasarsız atlattırsan kurtulacaksın” diyordu. İnanmıyordum içimdeki o yalan söyleyen çocuğa ama yine de “ya doğru söylüyorsa!” demekten de kendimi alamıyordum” (D, 2012).

Bir köy okuluna öğretmen olarak atanan Asaf, köydeki ailelerden birisinin evine misafir olmuştur. Yemekler yenildikten sonra ailenin büyükleri tarafından Asaf’a zor sorular yöneltilmesi üzerine tedirgin olsa da sabrederek soruların bitmesini beklemiştir. “İçimde derin bir belirsizlik ve korku vardı aslında ama bu korkunun bu insanlara güvenmek ile yenileceğinin de farkında olarak büyük bir sabırla soruların bitişini bekliyordum” (G, 2015).

İlk görev yeri Adıyaman-Doğanlı köyü olan Asaf görev süresini tamamlayınca tayin isteyip ayrılmıştır. On beş yıl sonra ilk görev yerini ziyaret eden Asaf arkadaşı Habip ziyaret etmiş bu ziyaretinde Habip’in kalp rahatsızlığı nedeniyle uzun süre hastanede yattığını, yurt dışında gelen bir cihaz sayesinde bir süre de evinde tedavi gördüğünü öğrenmiştir. Habip içinde iyileşmeye dair olan umudundan ve sabrından Asaf’a bahsetmiştir. “Lakin içimde bir umut günden güne büyüyor, göveriyor, yeşeriyordu. Sürekli güçlendiğimi hissediyor ve derin bir tevekkül içerisinde sabrediyordum” (G, 2015).

Ramazan ayında personel iftara beş dakika kala aşağı yemekhaneye inmiştir. Odalardaki hastaların bebek gibi sızlanması üzerine koridordan onlara tepki olan bir ses yükselmiştir. “Biraz sabırlı olun, siz

*Müslüman değil misiniz? İnsanlar iftar etmeye gittiler!" İşte o sesin ardından bütün homurdanmaları kesilir ve sabırla iftara giden personelin gelişi beklenirdi" (KÇZ, 2017).*

Kardelen'e mektup yazan kahraman sevdanın kendisi ve yüreğindeki için tanımını yapmıştır. "*Sevdanın yüreğindeki dervişteki tanımı gibi bendeki diğer adı da sabırdı. Susup, uzun karakış gecelerinde sabahları beklemek, umutsuz sabahlarda ise güneşin soğuk yüzüne sabredip baharlara uzanmaktı" (KM, 2015).*

1914 90 000 Sarıkamış'ta kardeşi ile aynı anda askere alınan Kara Halil, acılarını görmemek için kardeşi ile yollarını ayırmıştır. Bu duruma sonradan pişman olan Halil, kardeşi İbrahim'i bulma umuduyla diğer birliklere malzeme taşımayı kabul etmiştir. "*Oncacık yük ne yapardı ona. O kıl çuvallara babasının doldurduğu zahirelere harmandan ambara kadar hiç yorulmadan taşıyordu. Dayanmalıydı. İbrahim'i bulabilecekti belki" (S, 2011).*

Mahallenin bakkalı Hüsnü, sadık çırağı Bilal'e bir dükkân bir de daire bırakmıştır. "*Babamın çayını yudumlarken, sanki kendi büyük marifetini anlatmış gibi ballandırarak anlattıklarından anladığım kadarıyla Hüsnü Amca yıllardır sabırla kahrını çeken, kendisine tahammül eden vefakâr çırak Bilal'e hiç hafife alınamayacak bir bağışta bulunmuştu. Çulsuz çırak bir anda bir dükkân bir de daire sahibi olup çıkivermişti" (YLA, 2017).*

### 3.1.6. Saygı

TDK (2020) sözlükte "değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram bir diğer anlamı Başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusu" olarak geçmektedir. Toplumda farklı ailelerde farklı inanışlar, görüşlerle yetiştirilen ve doğuştan getirdikleri biricik özellikleri olan bireylerin bu kadar farklılıkla bir arada yaşayabilmesinin temel koşullarından birisi saygıdır. Kendisi kadar başkalarını da düşünen, kişiliklere değer veren bireyler yetiştirmek çocuk yaşta saygı bilincinin kazandırılmasıyla sağlanabilir.

Dostu Mert ile birlikte omuz omuza bir gelecek planı yapan Mustafa Mert'in İstanbul'a döneceğini öğrenmiştir. Arkadaşının gitmesini her ne kadar istemese de onun çektiği sıkıntıları anlayan Mustafa dostunun bu kararını saygıyla karşılamıştır. "*Sanki "gitme dur şurada üç günlük dünyada ömrümüzün geriye kalan günlerini sırt sırta vererek geçirelim" der gibiydi ama kopardığı lokmayı bile ağzına götürmeden kaşığını tabağının yanına koydu ve "Sen nasıl istersen... Canın sağ olsun toprağım!" dedi ve yemeğini bitirmeden sofradan kalktı" (BAA, 2014).*

Melek'ten haber alamayan Mert onu görmek umuduyla hep uğradıkları mekana gitmiştir. Mekanda ortak dostları olan Selda ile karşılaşan Mert Melek'le ilgili haber alırken yanlarına Aşık Yener gelmiştir. Aşık Yener ile bir anıları aklında canlanan Mert ondan gördüğü saygıdan bahsetmiştir. "*Onunla en sohbetimizde bana; "yol ver dağlar" şiirin anısını anlatmış ve o zamandan sanki benim bugünkü yaşadıklarımı hafızama resmetmişti. Bana hep sevgili şair diye hitap ederdi. Bense ona "estağfurullah şair sizsiniz hocam" dediğimde, reddederek "hayır ben ozanım, sen şairsin" derdi" (BAA, 2014).*

İlişkilerinde son sözü Melek'e bırakan Mert Melek'i bir daha aramak istemesine rağmen son görüşmesinde rahatsızlık verdiği hissine kapılınca ve Melek'in daha az görüşelim demesi üzerine aramamış, günlündeki Melek'le baş başa kalmıştır. "*Onun araması lazım, son sözü ona bırakmıştım.*



*Buna rağmen dayanamayıp aradığımda da rahatsızlık duyduğunu hissettiğim için bir daha aramamaya kesinlikle kararlıydım” (BAA, 2014).*

Müslüman olmayan baba Agop'un ezan okunduğunda çalışmayı bırakma alışkanlığı dükkândaki diğer çalışanlar tarafından sürdürülmüştür. *“Dükkâna döndüğümüz zaman Sala okunmaya başlamıştı. Her ezan okunduğu zaman çalışma durdurulur, ezan bittikten sonra tekrar başlanırdı. Baba Agop'tan kalma bir gelenektir bu. Agop Müslüman değildi ama ezanı dinlemekten büyük zevk aldığı söylerdi.” (D, 2012).*

Okumak için Kars'a gidecek olan Hamdi, babası ile Mercan Garı'na doğru ilerlerken insanların karda yürüyerek açtığı ince çizgiden yürümüştür. Karşından gelen insanlara yol verebilmek için kara saplanmış. *“Arada bir karşıdan gelenlere yol verebilmek için kenara çekildiğimde patika yolun kenarını dolduran kara saplanıyordum. Her saplanışında ayakkabılarımın arasından çoraplarıma bir ıslaklığın sızıp tenime dokunuşu ile ürperiyordum.” (DE, 2015).*

Hamdi okul için çocuk yaşta Erzincan'dan trenle Kars'a gitmiştir. Yolculukta aynı bölümde seyahat ettiği aile atıştırmak için meyve çıkarmış, Hamdi sadece adını duyduğu muzun merak ettiği için incelemek istemiştir ama insanların elindeki yiyeceğe bakmanın doğru olmayacağını düşünmüştür. Ailenin babası olan Ahmet Bey yedikleri meyvelerden Hamdi'ye de ikram etmiştir. *“O zamana kadar sadece adını duyduğum muzun ilk kez yakından görmüştüm. Aslında alıp yakından incelemeyi çok istiyordum ama insanların ellerindeki yiyeceğe gözümü dikip bakmanın çok da hoş olmadığı düşündüğümünden o tarafa doğru mümkün olduğunca bakmamaya çalışıyordum.” (DE, 2015, s.34-35). “Cam kenarında oturan adam yerinden kalkıyor, kadının elinden bir tane muz ve iki tane mandalina alarak bana uzatıyordu. “Yok, teşekkür ederim, yemeyeceğim...” gibi ifadelerle ikram edilen meyveleri geri çevirmek istememe rağmen, adam beni hiç dinlemeden meyveleri elime tutuşturarak yerine oturuyordu.” (DE, 2015)*

Adıyaman'a öğretmen olarak atanan Asaf öğretmen, bir ekiple birlikte Nemrut'u görmeye gitmiştir. Günbatımını izlemek için oluşturulan gruplardan birisine katılmak için selam vererek onlara katılmıştır. *“Bir an kenardaki bir yabancı çiftin yanında bir kişilik boşluk buluyor ve hafifçe gülümseyip kafamı öne doğru eğerek bir selam veriyor ve yanlarına oturuyordum” (G, 2015).*

Ana karakter Erzincan depreminin enkazından bir gün sonra çıkarılmış ve kaldırıldığı hastanede geçirdiği süreç içinde orada bulunan hasta ve refakatçiler arasındaki diyaloglardan söz edilmiştir. *“Yaşça benden büyük olan adam arada bir yanındaki refakatçisini azarlıyor ve homurdanarak ağır adımlarla yürümeye devam ediyordu. Birazdan yanıma doğru yaklaşıyor duraksıyordu. Ben de duraksıyordum ve adama doğru dönerek; “Geçmiş olsun, kaza mı?” diye soruyordum” (KÇZ, 2017).*

Kahraman Adıyaman'a öğretmen olarak atanmıştır. Görevi için memleketinden Adıyaman'a yaptığı yolculuk sırasında yan koltuğunda oturan adam kendisine birkaç soru sormuştur. *“Yaşça benden çok büyüktü ama öğretmen olduğumu, hele bir de şiir yazdığımı öğrendiği andan itibaren bana gösterdiği kibarlık beni rahatsız etmeye ve utandırmaya başlamıştı” (KM, 2015).*

Halil ve arkadaşı Osman Rus askerlerinin eline yaralı olarak teslim düşmüştür. Askerler tarafından Kazak'taki eski ve bakımsız bir hastaneye yatırıldıktan sonra tedavilerine başlanmıştır. Hastanedeki şefkat bacası Leyla, her sabah güler yüzü hasta odasına giriyor ve hastaları tedavi ediyordu. O gün hastaneye çok fazla yaralı getirilmiştir. Halil bu yaralıların nerden geldiğini Leyla'ya sormuş Ermenilerin Azerbaycan Türklerine saldırdığını çok fazla yaralı olduğunu öğrenen koğuştaki herkes durmadan

gözyaşı dökmüştür. “*Bir ara kafasını kaldırıp baktığında oradaki yaralıların hepsinin gözyaşlarının durmadan aktığı dikkatini çekmiş ve “buradaki hem bedenleri hem de yürekleri yaralı insanları üzme hakkım yok” diyerek hızla oradan uzaklaşmıştı*” (S, 2011).

Doktor Umut, Gamze'nin soğuk tavırlarından kendisinden hoşlanmadığı anlamını çıkartmıştır. Buna saygı göstererek onu rahatsız edecek bir tavır sergilememe kararı almıştır. “*Evet, benim ondan hoşlanmam onun da benden hoşlanacağı anlamına gelmez. Ben onu seviyorum, o benim için önemli ve değerli bir insan öyle ise onu sıkıntıya sokacak, hoşuna gitmeyecek herhangi bir davranışım olmamalı.*” (SC, 2014).

### 3.1.7. Sevgi

“Sevgi ilgi demektir, hoş görü demektir. Sevgi tahammül göstermek demektir. Sevgi, doğaya, çevreye, tüm canlılara karşı duyarlı ve sorumlu olmaktır. Sevgi korur, geliştirir, sevgisizlik ise yıpratır, yok eder (Özmen, 1999).” Bireyler hayvana, vatanına, insana, eşyaya sevgi besleyebilir ve bu sevgi sebebiyle bağ kurarlar. Bağ kurdukları şey her neyse kaybetmemek için kendilerini denetler ve olumlu yönde şekillendirirler.

Trabzon'a arkadaşının düğünü için giden Melek, Mert'ten bir gece ayrı kalabilmiştir. Biran önce İstanbul'a, Mert'in yanına dönmek istemiştir. “*Her diyarda unutulmuş yeni bir sevdaydı ayrılık. Bir şeyler eteklerimden sımsıkı sarılıp gitme diyor, diğer taraftan ise henüz daha adını bile koyamadığım bir sevda, ellerimi tutmuşçasına beni kendisine doğru çekiyordu*” (BAA, 2014).

Melek'in yetiştirme yurdundaki arkadaşlarından birisi olan Melike kendisini ziyarete gelecek olan sevdiği kişiye sürpriz yapmak, onu otobüsten indiğinde karşılamak için erkenden yurttan ayrılmayı planlamıştır. “*Melike o gün akşama doğru bir mektup almış ve mektupta, görüştüğü ve sevmeye çalıştığı çocuğun o gece yarısından sonra şehre geleceğini öğrenmişti. Hatta otobüsünün İstanbul'dan hareket saati bile yazılmıştı. Melike, yıllar sonra kendisine bu kadar değer veren bir erkeğe sürpriz yapıp otobüsten iner inmez onu karşılamayı düşünmüş olmalıydı*” (BAA, 2014).

Asker arkadaşını görmeye giden Mahmut, Ökkeş'in ailesinden uzun zamandır Ökkeş'in eve uğramadığı haberini alır. O köyde bir süre kalıp köydekilere okuma yazma öğreten Mahmut bir gün Ökkeş'in köye döndüğünü ve babasına sarılışını görünce aralarında nasıl bir sevgi olduğunu anlamıştır. “*Ökkeş'in konağın kapısından içeri girişi ve babasına sarılışı oradaki herkes gibi beni de duygulandırmıştı. Bir baba ile oğlunun bu kadar birbirlerine tutkun olabileceklerini ilk kez görmüştüm*” (D, 2012).

Kalabalığın içinden Ahmet Bey sayesinde iyi bir kompartımanda kendine yer bulan yaşlı kadın Ahmet Bey'in arkasından ona teşekkür amaçlı dua etmiştir. Bir süre arkasından baktıktan sonra yanındaki küçük kız çocuğunu sevmiştir. “*Yaşlı kadın bir süre gözlerini dikip koridor tarafına uzun uzun baktı. Sonra geriye dönüp küçük kızın kafasına, boynuna boğazına iyice sarılıp düğümlediği eşarblı gevşetti. Eli ile çocuğun başını svazlayıp çocuğu birkaç kere öptü.*” (DE, 2015).

Yıllar önce bir otobüs seyahati sırasında yolculardan birisi ile çantası karışan, eşyaları ve her şeyini yazdığı Gökmaavi isimli defterini kaybeden Asaf beklediği bir anda görev yeri Adıyaman'dayken karakoldan gelen bir haber üzerine defterine kavuşmuştur. “*Hemen yerimden kalkıyor ve çantanın fermuarını açıyordum. “Gökmaavi..!” diyor ve yıllar sonra elime aldığım o sırlarımla dolu defterimi yeni doğmuş bir çocuk gibi seviyor, okşuyor ve yapraklarını bir bir çeviriyordum*” (G, 2015).

Kanayan Çiçekler Zamanı'nda yazar içinde bulunduğu çevreye sevgisini uzak ülkelere beslediği hayaller gibi nitelemiştir. *"Hava alabildiğine güzeldi. Yol kenarlarındaki yorgun çınarların yaprakları bile güne gülümseyerek bakıyordu. Martuların Haliç'in kirli sularına inat Eminönü'nden kalkan vapurlara takılıp boğazın keyfini çıkarışları yanı başımda olmasına rağmen uzak ülkelere beslediğim hayaller gibiydi"* (KÇZ, 2017).

Yazar dağ yamaçlarında rastladığı bir kardelen çiçeğine sevdalanmıştır. Ve yıllarca bu sevdayı gönlünde taşımış, beslemiştir. Yüreğindeki kardelene olan sevdasını defalarca kez dile getirmiştir. *"Uçsuz bucaksız koyakların dağ yamaçların sokulduğu bir noktada beyazlar içinde bir kardelen çiçeği gördüm. Yüreğimde büyüttüm onu, sevdaların en masumuna sarılarak. Yıllar yılı sevda türküleri mırıldandım onun için bitmek ve tükenmek bilmeyen nanelerle inledim ardından"* (KM, 2015).

Yazar yıllar önce köylerden birisinde gelinlik çağına gelmiş güzelliğiyle bilinen Nesrin'in sevda öyküsünden bahsetmiştir. Anne ve babası Nesrin'in evlilik çağına geldiği için hayırlı bir kısmet için dualar ettiği sırada Nesrin köyün imamına sevdalanmıştır. Köyde Nesrin'i çok isteyen genç olduğu için imama bu sevdadan vazgeçmesini söylemişlerdir. *"Onlar "hayırlı bir kısmet" için dua ede dursun, Nesrin köye yeni gelen genç imama çoktan gönlünü kaptırmıştı bile. Fırtınalı bir kış gününde, köyün evlenme çağına gelmiş kızları gibi o da kullandığı eşarbnı minareden atması için genç imamın kapısına bırakmaya gittiğinde genç imama göz göze gelmişlerdi..."* (KM, 2015).

Cephede yan yana olan Halil ve kardeşi İbrahim'in arkadaşları bir şehit olmuştur. Halil bir gün sıranın kendilerine geleceğini şehit olduklarını görmemek için ayrılmaları gerektiğini söylemiştir kardeşine. *"İkisinden birisine bir hal olursa diğeri daha kendisini toparlayamazdı. Birbirlerine öylesine tutkunlardı ki. Gerçek kardeş öyle olurdu, gerçek sevgi öyle olurdu. Leyla'sından ayrılmak, annesinden ayrılmak bile o kadar zor olmamıştı İbrahim için"* (S, 2011). *"Arkasından bir süre baktı kardeşinin, Kara Halil. Yetim çocuk gibi boynunu büküp, kafasını bile kaldırmadan ilerliyordu tepelere doğru. Bir müddet baktı içerisinden binlerce, milyonlarca pişmanlık duyarak. Ama başka seçeneği yoktu ki. Onu o kadar çok seviyordu ki her akşam yanında yatırıyordu"* (S, 2011).

Yetişme yurdunda büyüyen Zeynep okula geç kalma pahasına da olsa çok sevdiği müdür babasının gülen yüzünü görmeden okuluna gitmemiştir. *"Servis müdür babadan önce geliyordu. Servise bindiği zaman Müdür Babayı göremiyor, binmediği zaman ise derse geç kalıyordu. Ama olsun, kışın o soğuk havalarda bile o kadar yolu yürümek, derse geç kalmak bile bir gülücük kadar önemli değildi"* (SC, 2014).

Bir akşam evlerinin önünde bir tartışma çıkan Ali'nin babası tartışmaya müdahaleye gitmiş, oradakiler tarafından vurulmuştur. Ali babası için taziyeye gelen eş dosttan babası hakkında hep iyi adamdı sözlerini duymuştur. *"Babamın mahallede bu kadar sevildiğini bu zamana kadar bilmemiştim. Onu hep kimseye fazla işi olmayan, kimseye karışmayan bir insan olarak bilmişim. Taziye için eve gelip giden komşuların: "Allah rahmet eyleye, iyi adamdı Haydar Efendi!" sözleri günlerce hatta yıllarca hep kulaklarımda yankılanıp durdu"* (YLA, 2017).

### 3.1.8. Sorumluluk

Sorumluluk kavramı birçok yazar ve araştırmacı tarafından, kişinin kendi davranışlarının veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın farkında olması ve davranışlarının ve durumların sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, kişinin kendi davranışlarının ve yetki alanına giren olayın

sorumluluğunu hem ahlaki hem de yasal boyutta üstlenmesi beklenmektedir (Glover, 1970) (Akt. Özen, 2015). Toplumsal bir varlık olan birey, içinde yaşadığı çevreye karşı sorumluluk bilincini kazanmışsa topluma, vatanına, ailesine, işine, çevresindekilere, doğaya, sonraki nesillere karşı da sorumluluk bilincini gösterebilir. Bir toplumda sorumluluk bilincini kazanmış birey sayısı ile o toplumdaki huzur doğru orantılıdır. Her bireyin kendi üzerine düşen görevleri yerine getirmesi bir başkasının sorumsuzluğu için ayrıca bir çaba sarf etmemek demektir. Yaşanabilir bir toplumun sürekliliği kendi sorumluluklarının bilinciyle yetişmiş nesiller ile mümkündür bu hususta sorumluluk değerinin aktarımı büyük önem arz eder.

Arkadaşı Gökşen'in düğünü için yaşadığı şehir İstanbul'dan, Trabzon'a giden Melek'in bu şehirde çocuk yuvasında kaldığı vakitlerdeki anıları gözünün önünde canlanmıştır. O dönem yurttan kalan kız çocuklarının haksızlığa uğramalarına kimsenin onların sesi olmaması gibi birçok acı olayları hatırlayınca bir kez daha sorumluluklarını bilip, ayakları üzerinde durması gerektiğini düşünmüştür. *"Geçmişimden arta kalan bu acı hatıralar gözlerimin önünde canlanırken bir kez daha kendi ayaklarımın üzerinde durmam gerektiği kanaatine varıyordum. Gökşen'i kendi haline bırakıp İstanbul'a kendi hayatıma dönmem gerektiğine karar verip bu akşam Trabzon'dan ayrılmalıydım"* (BAA, 2014).

Mahmut'un kaldığı Dergâh'ta herkesin içinde olduğu bir iş paylaşımı yapılmıştır. Her gece bir kişi uyanık kalır kendisinden beklenen görevleri yapar ve sabah namazından sonra görevi bir başkasına devreder. *"Her gün bir kişi sürekli uyanık kalır, hem olası muhtemel herhangi bir tehlikeye karşı dergâhta kalan ihvanları uyarır, hem de oradakileri teheccüd namazına ve sabah namazına kaldırırdı"* (D, 2012).

Yazar yanık türkülerinin hep kar üstüne olduğundan belki de Kardelen'e olan sevdasıyla o soğuk düşlerini ısıtma kavgasına tutulduğundan ve dedesi ile kardeşlerinin yıllar önce Sarıkamış harekâtındaki yaşadıklarından bahsetmiştir. *"Kara Halil henüz bir yıl önce Balkanlardaki yıllar süren vazifesini tamamlamış, yine uzun zamandır hasret kaldığı köyüne, baba ocağına yar kucağına dönmüştü"* (KM, 2015, s.48). *"Güç bela yetiştirdiği üç dönümlük çavdarı ve bir dönümlük buğdayı henüz hasat edemeden yine apar topar askere alınmıştı. Önce kendisi, ardından henüz on dokuzuna yeni basmış kardeşi İbrahim ve onun ardından da daha on yedisindeki Ahmet"* (KM, 2015).

Enver Paşa'nın emri ile birliklere malzeme taşınacaktır. Kara Halil ile birlikte gönüllü olan askerler çuvalarla Allahuekber Dağları'nın yamaçlarına doğru yürümüşler saatlerce süre bir mücadelenin ardından görevlerini başarıyla tamamlamışlardır. İkinci görevleri için yola çıkan Halil ve arkadaşları karargâh yakınında mermilerin hedefi olmuş, iki arkadaşları şehit olmuş Halil ise dizinden vurulmuştur. Bunlara rağmen sağ kalanlar emanetlerini yetiştirmek için arkadaşlarını istemeseler de geride bırakmış ve görevlerini tamamlamak için yola devam etmişlerdir. *"Saatler süren bir mücadelenin ardından akşam karanlığında ilk görevlerini başarı ile tamamlamışlardı. Emanetleri yerine teslim etmişler geceyi orada geçirdikten sonra sabaha döneceklerdi ana karargâha"* (S, 2011). *"Arkadaşları çok sevdikleri Kara Halil'i orada bırakıp gitmek istemiyorlardı ama üzerlerinde yine ulaştırmaları gereken önemli bir emanet vardı ve çok kısa zamanda yerine ulaştırmaları gerekiyordu"* (S, 2011).

Susuzluktan sıkıntı çeken bir köyün her zamanki gündelik telaşlarından bahsedilmiştir. *"Kadınlar ağlayan çocukları susturma, ihtiyaçlarını giderme derdine düşmüş, erkeklere ise her zamanki gibi malzemeleri taşıma işi kalmıştı."* (SC, 2014).

Evlerinin önünde çıkan tartışma nedeniyle evdekileri Ali'nin sorumluluğuna bırakan Ali'nin babası olaya bakmak için evden çıkmıştır. *“Sadece bizim evin çok yakınında bir kalabalığın olduğunu gelen seslerden fark ediyordum. Babam giderken dışarıya çıkmayın diyerek bizi uyarmış, beni ise eve*

Mahalle bakkalının çırağı olan Bilal, askerlik çağında bir delikanlı olmasına rağmen bakmakla yükümlü olduğu yatalak babası nedeniyle diğer arkadaşları gibi gidip bir işe yerleşememiş mahalle bakkalında çırak olarak kalmıştır. *“Mahalleden birkaç arkadaşı geçen güz bir taşeronun yanında maden işi bulmuş ve gidip kış boyunca orada çalışmışlardı. Bilal ise yatalak babasını ve ona bakmaya gücü yetmeyen zavallı annesini bırakıp gidememişti” (YLA, 2017).*

### 3.1.9. Vatanseverlik

Vatanseverlik, insanların elde ettikleri sevgilerden toplumları, kültürleri ve kültür çevrelerini birleştirecek potansiyele sahip olan sosyolojik ve sosyal sevgi olarak nitelendirilmektedir (Ergen, 2006: 150). Alman tarihçi Heinrich von Treitschke'ye göre gerçek vatanseverlik siyasi oluşum ile iş birliğinde olmak, ataların başarılarını takdir etmek ve bu bilinci sonraki nesillere aktarmaktır (Özkırımı, 2017).

Mert, sevdiği kadın Melek ile gittikleri mekânda buluşmuştur. Mekânda çalan Anadolu türküleri ile ikisi de duygulanmıştır. Mert, çok acılar çektiği yine de vazgeçemedikleri memleketi Erzincan'dan bahsetmiştir. *“Nasıl bırakıp giderdik, Anadolu insanı sevdiğini terk etmeyi pek sevmez, terk edemez. Ondandır ayrılmak bizim için ölümün diğer adıdır. Bakmayın bir mecburiyettir buralara sürükleyip getirdi bizi ama gönülümüz orada, kalbimiz orada atıyor... Acılarıyla sürülmüş, özlemlerle sulanmıştır toprağımız. Ekerseniz eğer can bitirir sevdiklerine, ona gönül verenlere” (BAA, 2014).*

Bir yanlış anlaşılma sonucu berber Ramiz suçlu görülmüştür. Ancak o güne kadar vatanına karşı bir yanlış görülme Ramiz yalnızca birkaç saat sorgulanmıştır. *“Allahtan ki Berber Ramiz denilince mahalledeki herkesin aklına müteyyin, kendi halinde, vatanını milletini seven bir insan geliyordu. Onun bu zamana kadar devlete karşı en ufak bir münasebetsizliğine rastlayan olmamıştı” (KÇZ, 2017).*

Yazar, Kardelen'e mektubunda dedesinin bedelli askerlik yapanlara inat vatani görevini nasıl yerine getirdiğinden bahsetmiştir. *“Kara Halil; askere gitmemek için bedel ödeyenlere inat, yaşadığı yetmiş yıllık ömrünü gün gün, saat saat bedel ödeyerek geçirmiş, hayatının sonunda ise yakasında bir Gazi Madalyası bile olmadan onuru ve şerefi ile göçüp gitmişti bu dünyadan. Ondandır geriye ise emeği, canı ve kanı ile süslediği, Sarıkamış kalmıştı. Vatan kalmıştı” (KM, 2015).*

Savaşta yaralanıp evine dönen Halil'e, annesi kardeşi İbrahim'i sormuştur. Halil, İbrahim'in hala savaşta olduğunu söylemiş annesi ise vatan için gerekirse hepsinin öleceğini söylemiştir. Halil askerden henüz yeni dönmüşken cephede işler kötüleşince tekrar askere çağırılmıştır. *“Olsun ne yapalım vatandır, gerekirse hepimiz ölürüz uğrunda” dedi Zeynep Kadın ağlamaklı sesi ile” (S, 2011).* *“Askerden geleli henüz birkaç ay olmuştu ki savaş ihtimali yüksek olduğu için ihtiyata çağırılmış ve bir yıl süre ile ihtiyatta kalmıştı. Harp haliydi ve vatanın askere ihtiyacı vardı. Nice vatan evladı cephede çarpışırken o kaçmayı kendine yakıştıramıyordu” (S, 2011).*

Üç ablasının en küçüğü, annesinin son cemresi olan şehit komiserin hayali okul dönemlerinde beri vatanının en zorlu yerlerinde hizmet etmekte ancak görev sırasında şehit olmuştur. *“Akademide okuduğu ilk günlerden kafasına koymuştu. Hayatının en verimli yıllarında çocukluktan beri kendisine emeği geçenlere hizmet edecek, memleketinin en çetin yerlerinde görev edecekti” (SC, 2014).*

Çocukların oyun tekerlemelerinden birisi olarak yer verilen tekerlemede gezmeye gurbet ellerin, ölmeye ise vatanın güzel olduğu söylenen bu şiir Bağında Üzüm Kaldı isimli vatan odaklı bir şiirdir. *“Sırtını, arkasındaki büyük kayaya yashyor, ucunda üç kenarlı bir muska bulunan örgülü ipliği bir tespîh misali elinde çeviriyor ve titreyen dudaklarından şu sözler dökülüyordu:*

“Ezizim vatan yahşı  
Geymeye keten yahşı  
Gezmeye gurbet eller  
Ölmeye vatan yahşı!” (YLA, 2017).

### 3.1.10. Yardım severlik

Yardımlaşma, “birinin ihtiyacı öteki tarafından temin edilen kimseler veya zümreler arasındaki karşılıklı yardımdır (Ülken, 1969). Yardımseverlik hesap kitap gözetmeden başkası için bir şey yapmaktır. Sahip olduğu güç ve imkânları başkalarının iyiliği için kullanmak; bir kimsenin sıkıntısını gidermek, o kişiye karşılaştığı güçlüklerde yardımcı olmak, yüküne omuz vermek, yükümlülüklerini paylaşmak; güç duruma düşenin güçlüğünü istekle, içten, göğsünde hiçbir sıkıntı hissetmeksizin gidermektir (Karatekin, Ekşi, Işılak, Otrar, Koç Yıldırım ve Durmuş, 2012). Elindeki imkânı ihtiyacı olanla paylaşma, başkası için fedakârlık yapma bilinciyle yetiştirilmesi gereken nesiller için yardımseverlik değeri büyük önem arz eder.

Mert, Melek ile bir sohbet sırasında ikinci hayatını yaşadığını söylemiştir. Pek anlatmak istemese de Melek’in ısrarı üzerine başından geçen talihsiz olaydan ve nasıl kurtulduğundan bahsetmiştir. *“Murat’ın beni çıkaramayıp yardım için uzaktaki akrabası Veysel’e gidişi ve dönüşlerinde kat ettiği yolun mesafesi, bulanana suda beni bir müddet aramaları, çıkarmaları öyle beş on dakikada olması mümkün olmayacak şeylerdi”* (BAA, 2014).

O dönemin bakanlarından birisi Sinop Cezaevi’ni denetlemiş hücrede ölmek üzere olan Mahmut’u görünce yanındakilere emir vermiştir. Bu emirler üzerine Mahmut o gün bir insan gibi muamele görmüştür. *“Belki de bu hapishaneye geldiğim günden bu yana ilk kez kursağıma bir sıcak yemek gitmiş, hamamda yıkanmış, paklanmış ve temiz urbanlar giyinmişim. Korumalar beni bakan takdim ettiklerinde bakanın yüzü gülüyor, mutluluğu gözlerinden anlaşıyordu”* (D, 2012).

Uzun zamandır beklediği gemiyle memleketine dönen Mahmut yolculuk sırasında geçmişe gitmiştir. Çok cana kıymış çok can yakmış olan Mahmut yaşadığı sıkıntılar aklına gelmiş arada bir yaptığı iyiliklerin karşılığını gördüğünü de düşünmüştür. *“Yine de arada bir yaptığım iyiliklerin karşılığı olsa gerek birçok insandan da çok iyilik görmüştüm. Bunların şu ana kadar en sonuncusu Osman Reis ve arkadaşları olmuştu. Bana başımı sokacak bir yer, karnımı doyuracak bir lokma ekmek vermişlerdi”* (D, 2012). *“Yine bu maceraya başladığım ilk günlerde Erzurum’daki Ermeni dostlarımız bana gönüllerini açmışlar ve onların bu büyüklükleri karşısında mahcup olmuşum”* (D, 2012).

Mahmut, Ermenistan’da konaklamak için geldiği bir köyde zamanında Türkiye’de yaşamış sorunlar çıkınca geri dönmek zorunda kalmış bir aile ile tanışmıştır. Tanışma sonrası Mahmut’un dedesi ve babasının zamanında bu aileye yardım ettiği orta çıkmıştır. Bu aile Mahmut’a yardımcı olmak için ne için oralara geldiğini sormuştur.

“Ne gezersin bu yaban ellerde böyle?”

“Kader diyelim gitsin”. Dedim.

“Bilmemizde bir sakınca yoksa anlat, belki bir yardımımız dokunur sana” (D, 2012).

Mahmut, kurduğu çetesiyle dağlardayken bir köye eşkıyaların baskın yaptığı fark etmiş ve köylüye yardım ederek eşkıyaları alt etmişlerdir. Kurtardıkları köylüler tarafından o gece güzel bir şekilde ağırlandırılmışlardır. “Şayet önemli bir şey olursa biz karşı tepelerdeyiz, orada geceyi geçireceğiz bir işaret vermeniz yeterli” dedim ve karşı ki tepelere doğru yol aldık” (D, 2012).

İstasyonda bekleyen yolculara simit satan adama aşırı pahalı sattığı gerekçesiyle yaşlı bir adam tepki göstermiştir. Yaşlı adamın çaresizliği gören başka birisi kendi simidini yerken bir tane de yaşlı adam için almıştır. “Aldığı simidi; perişan halde, büzüşerek oturan ihtiyar adama uzatıyordu. Adamın olanca ısrarına rağmen ihtiyar, simidi almamakta direniyordu.” (DE, 2015).

Bir köy okuluna öğretmen olarak atanan Asaf'ın köydeki kişiler tarafından gördüğü yardımlardan bahsedilmiştir. “Hacı Bey bu köye geldiğim ilk günden beri bana sahip çıkmış, yedirip içirmişti. Misafire hizmet etmekte hiçbir sınır tanımadıklarını bana gösterdikleri ilgi ve iltifattan anlamak mümkündü” (G, 2015).

Yazar, Erzincan'da Terzi Baba olarak bilinen Muhammed Vehbi'ye ait bir anekdot anlatır. “Muhammed Vehbi, bu fakir-i seyyahın arzusunu yerine getirmeyi kabul etti. Ona; ‘paltonu bırak, inşallah yarına hazırlarım.’ dedi. Muhammed Vehbi paltosunu alıp, güzelce yıkadı kuruttu, dikti. Ertesi gün o fakire teslim etti. Bütün bu yaptıklarının karşılığında ücret almadı. O fakir zat paltosunu temizlenmiş, dikilmiş görünce çok memnun oldu. Muhammed Vehbi'ye nazar edip, kalben dualar etti” (KM, 2015).

Arkadaşlarıyla birliğe malzeme taşıyan Mehmet kurşunların ortasında kalmış, o durumda da Halil'e yardım etmiştir. “Hemen Halil'in yanına döndü. Bir avuç su aldı yanlarından akan sudan. Halil'in yüzüne ve boynuna sürmeye başladı. Halil derin derin nefes almaya başladı ve kendisine gelmeye başlıyordu” (S, 2011).

Bir çocuk yurduna atanan Murat Öğretmen'in, problemlili öğrenci Yasemin'e yardımı anlatılır. “Yaşamış oldukları onun hayatını ve hayata bakış şeklini öylesine şekillendirmişti ki, çevresinde sorunlu insan görmeye tahammül edemiyordu Yasemin. Gördüğü ve tanıştığı bütün insanlara iyilik dağıtan bir iyilik meleği olmuştur adeta. Sınıf arkadaşlarının sorunlarını dinleyip onlara çözüm bulmaktan zevk almaya başlamıştı.” (SC, 2014).

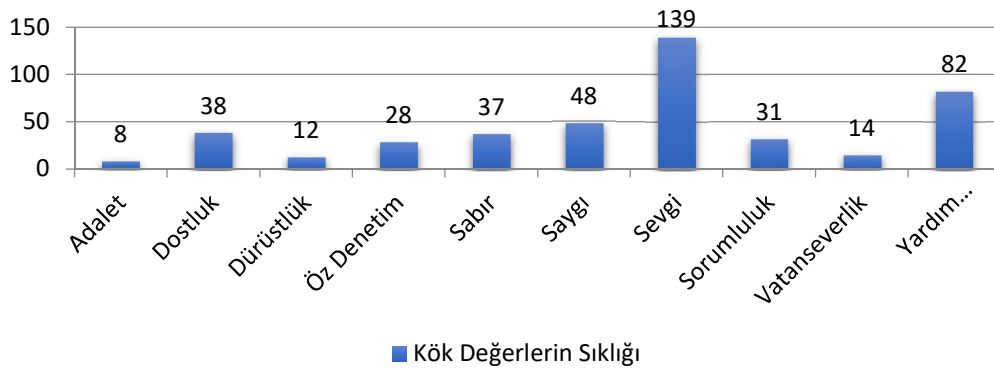
Ali askere alınmış o askerdayken Ermeniler Türk köylerine baskın yapmış, köylerde kimse kalmadığı haberleri yayılmıştır. Düşmana bir kurşun bile sıkmadan savaş bitmiş Ali ve arkadaşları Iğdır'a getirilmiştir. Ali zor da olsa bir köye sığınmak istemiştir. Bu köyün ağası hep tanışmayı hayal ettiği Abbas Ağa çıkmıştır. “Çocukluğumda hep hayalini kurduğum Abbas Ağa'yı da tanımış ve onunla konuşma fırsatı bulmuştum. Başımızdan geçenleri anlattığımda çok üzölmüş ve istediğim kadar kalabileceğimi de söylemişti” (YLA, 2017).

Çalışmaya ilişkin bulgular genel olarak aşağıdaki tablo ve şekillerde belirtilmiştir: Dokuz eserdeki toplam değer sayısının 437 olduğu saptanmıştır.

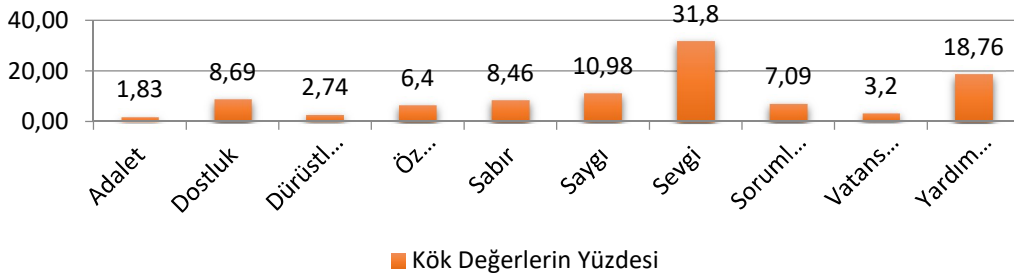
Hamdi Ülker'in eserlerinde tespit edilen değerlerin işlenme sıklığı ve yüzdesi Şekil 1 ve Şekil 2 olarak gösterilmiştir. Şekillere bakıldığında eserlerde on kök değer hepsine yer verildiği, en çok işlenen değer yüz otuz dokuz örnekle sevgi değeri, en az işlenen değer sekiz örnekle adalet değeri olduğu görölmüştür.

**Tablo 5.** Ülker'in Eserlerinde Tespit Edilen Kök Değerlerin Dağılımı

	Bana Aşkı Anlatır Mısın?	Dergâh	Doğu Ekspresi	Gökmavi	Kanayan Çiçekler Zamanı	Kardelene Mektuplar	Sarıkamış	Son Cemrem	Yedi Levin Akşamı	Toplam
Adalet	2	5	-	-	-	-	-	1	-	8
Dostluk	18	10	-	2	2	1	4	-	1	38
Dürüstlük	9	-	1	-	-	-	-	1	1	12
Öz denetim	13	11	1	1	-	-	-	2	-	28
Sabır	9	13	-	4	2	4	4	-	1	37
Saygı	16	10	3	5	3	2	8	1	-	48
Sevgi	71	5	4	9	2	29	12	5	2	139
Sorumluluk	13	5	-	-	-	2	5	2	4	31
Vatanseverlik	1	-	-	-	1	1	9	1	1	14
Yardım Severlik	20	22	6	10	-	2	11	8	3	82
Toplam Değer Sayısı	172	81	15	31	10	41	53	21	13	437

**Şekil 1.** Hamdi Ülker'in eserlerinde yer alan kök değerlerin sıklığı.





Şekil 2. Hamdi Ülker'in eserlerinde yer alan kök değerlerin yüzdesi.

#### 4. Sonuç ve öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı 2017 yılı öğretim programı değişikliği sürecinde, değerler eğitimi gündeme getirmiş ve değerler eğitiminde esas kılınması gereken on kök değeri belirtmiştir. Hamdi Ülker'in dokuz eserini programda söz edilen on kök değer açısından incelediğimiz bu çalışmada, elde ettiğimiz sonuçlara göre Hamdi Ülker'in incelenen tüm eserleri, değerler eğitimi açısından yeterli görülmüştür. Eserlerdeki değerlerin işlenme sıklığına bakıldığında “adalet” değerinin 8, “dostluk” değerinin 38, “dürüstlük” değerinin 12, “öz denetim” değerinin 28, “sabır” değerinin 37, “saygı” değerinin 48, “sevgi” değerinin 139, “sorumluluk” değerinin 31, “vatanseverlik” değerinin 14, “yardımseverlik” değerinin 82 kez vurgulandığı tespit edilmiştir. Eserlerde tespit edilen toplam değer sayısı 437'dir. Eserlerdeki değerler, yüzdeler oran olarak şu şekildedir: Adalet %1,83; dostluk %8,69; dürüstlük %2,74; öz denetim %6,4; sabır %8,46; saygı %10,98; sevgi %31,8; sorumluluk %7,09; vatanseverlik %3,2; yardımseverlik %18,76.

Hamdi Ülker'in eserlerinde kök değer kategorisinde en çok sevgi değerine rastlanılmıştır. Sevgi değerinden sonra sırayla en çok işlenen değerler yardımseverlik, saygı, dostluk, sabır, sorumluluk, öz denetim, vatanseverlik, dürüstlük ve adalettir. Dostluk değerleri için, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma davranışlarının vurgulandığı görülmüştür. Dürüstlük; sözlü olma, güvenilir olma ve açık, anlaşılır olma davranışları vurgulanmıştır. Kahramanların kendi iç dünyasında aldığı kararlar üzerinden okuyucuya iletilen değerlerde alınan kararları uygulamak zor olsa bile kararlar doğru olduğu için davranış kontrolü yapıldığının ve davranış sorumluluğu üstlenildiğinin vurgulandığı görülmektedir. Sabır; tahammül etme, doğru anı beklemeyi bilme şeklinde anlatılmıştır. Yazar inanışlara gösterilmesi gereken saygıya da eserlerdeki olaylarla vurgulanmıştır.

Ülker'in eserlerinde; aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma davranışlarının vurgulandığı görülmektedir. Memleket sevgisini, Allah sevgisini, doğa ve hayvan sevgilerini de işlemiş, okuyuculara bunlar üzerinden de sevgi değerini ilettiği tespit edilmiştir. Sorumluluk değerleri; kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme davranışları vurgulandığı görülmektedir. Vatanseverlik değerleri incelendiğinde çalışkan olma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma davranışlarının vurgulandığı görülmektedir. Yardımseverlik değeri; iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma davranışlarının açılmıştır.

Eserlerin hepsini ele aldığımızda yazarın, en fazla sayıda ve türde değere yer verdiği “Bana Aşk Anlatır Mısın?” adlı eseridir. On kök değerinin tamamına yer verilen tek eser olsa da eserlerin genelinde birden fazla kök değere rastlanılmıştır. En az sayıda değer tespit edildiği eser “Yedi Levin Akşamı” adlı

eserdir. Hamdi Ülker, eserlerindeki değerleri bir nasihat ya da bir kural gibi işlemek yerine çocuklara olayları sorgulatacak ve kahramanların duygularını içselleştirecek şekilde işlemiştir.

### **Hamdi Ülker ve eserleri**

Öğretmen yazarlardandır.(1969'daCennetpınarı köyü/Çayırılı/Erzincan'da doğdu – 21 Mayıs 2019'da Erzincan'da öldü). İlkokulu köyünde okudu. Kars-Susuz Kazım Karabekir Öğretmen Lisesi ve Erzincan Eğitim Fakültesi'nden mezun oldu (1991). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nde lisans tamamladı.

Ülker, 1991'de Adıyaman'da öğretmenliğe başladı. On iki yıl görev yaptığı bu şehir, onun yazarlık hayatının başlangıcıdır. İlk hikâyesi 1991'de Adıyaman'da kaleme aldığı "Teşi"dir. Sonrasında Tekirdağ/Çerkezköy'de iki yıl görev yaptı ve kurumlar arası geçiş yaparak Erzincan Kız Yetiştirme Yurdu'na öğretmen olarak atandı. İki yıl müdürlüğünü de yaptığı bu kuruluştaki sekiz yıl çalıştıktan sonra yine Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı Engelsiz Yaşam Merkezine öğretmen olarak atandı. Hikâye ve romancılığının yanında bir yerel gazetede köşe yazıları yazdı. Öğretmen bir hanımla evli ve bir oğlu olan Ülker, en verimli çağında kanser hastalığına yenik düşerek aramızdan ayrıldı (2019).

Eserleri:

Ülker, H. (2011). *1914-90000 Sarıkamış*. İstanbul: Mola Kitap Yayın-Dağıtım.

Ülker, H. (2012). *Dergah*. İstanbul: Kule Kitap.

Ülker, H. (2014). *Son cemrem*. İstanbul: Tilki Kitap.

Ülker, H. (2014). *Bana aşkı anlatır mısın?* İstanbul: Tilki Kitap.

Ülker, H. (2015). *Doğu ekspresi*. İstanbul: Tilki Kitap.

Ülker, H. (2015). *Kardelene Mektuplar*. İstanbul: Tilki Kitap.

Ülker, H. (2015). *Gökmavi*. İstanbul: Tilki Kitap.

Ülker, H. (2017). *Yedi levin akşamı*. İstanbul: Kule Kitap.

Ülker, H. (2017). *Kanayan çiçekler zamanı*. İstanbul: Kule Kitap.

**Kaynakça**

- Albayrak, N. (2004). *Ansiklopedik Halk Edebiyatı Sözlüğü*. İstanbul: Leyla ile Mecnun Yayıncılık.
- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), Ocak 2003, 7-18.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9( 2), 27-40.
- Ergen, G. (2006). Eleştirel-bilinçli sevgi eğitimi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(12), 144-152.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Fraenkel, J. & Norman, W. (2000). *How to Design and Evaluate Research in Education (4th Edt.)*. Boston: McGraw-Hill.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). *Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri*. (Editörler: R. Kaymakcan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin), Değerler ve Değer Eğitimi, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Karatekin, N., Ekşi, Işlak, H., Otrar, M., Koç Yıldırım, P. ve Durmuş, A. (2012). *Perese değerler eğitimi öğretmen kitabı, yardımseverlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kelsen, H. (2013). Adalet Nedir? (Çev. Ali Acar). *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 107, 432-454.
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk Eğitimi*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Özmen, F. (1999). Etkili Eğitimin Gerçekleştirilmesinde Duyuşsal Alanın Önemi-Sevgi Eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 193-198.
- Özkırımlı, U. (2017). *Milliyetçilik Kuramları Eleştirel Bir Bakış*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Poyraz, H. (2012). Bir Değer Olarak Arkadaşlık. *Cogito Dergisi*, 196-206.
- Tan Ç. ve Töremen, F. (2010). Eğitim Örgütlerinde Adalet: Kavramsal Bir Çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 58-70.
- Türk Dil Kurumu-TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. TDK: Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları:549.
- Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). *Sosyal Bilgilerde Değer Öğretimi*. (Editör: M. Safran). Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Basım)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

### 35-Cesaret ve korku- korkaklık kavramlarına Kültürdilbilimsel yaklaşım: Rusça ve Almanca örneği

Hanife ERDOĞAN<sup>1</sup>

Asuman YAPRAK<sup>2</sup>

**APA:** Erdoğan, H.; Yaprak, A. (2020). Cesaret ve korku- korkaklık kavramlarına Kültürdilbilimsel yaklaşım: Rusça ve Almanca örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 598-607. DOI: 10.29000/rumelide.835360.

#### Öz

Kültür taşıyıcısı kimliğiyle ön plana çıkan atasözleri, halk ruhunu ve bilincini özgün biçimde yansıtan kalıplaşmış ifadelerdir. Bu açıdan düşünüldüğünde atasözleri her toplumun milli dünya görüşüne ve deneyimlerine ayna tutmaktadır. Bu çalışmada ise atasözleri ışığında Rus ve Alman toplumunun cesaret ve korku- korkaklık kavramlarına dair milli dünya görüşleri yansıtılmaya çalışılmıştır. Savaşlar silsilesiyle dolu tarihî bir geçmişe sahip olan ve II. Dünya Savaşı'nda karşı cepheelerde kıyasıya savaşan Sovyet ve Alman toplumlarının cesaret ve korku- korkaklık kavramlarına dair bakış açısı merak uyandırmaktadır. Çalışmada atasözü ve kültür kuramı çerçevesinde, içinde cesaret ve korku- korkaklık kavramları olan Rusça ve Almanca atasözleri karşılaştırmalı bir biçimde ortaya koyulmuştur. Bu doğrultuda Rusça ve Almanca atasözleri sözlüklerinin incelenmesi sonucunda tespit edilen atasözleri gösterdikleri benzerlik ve farklılıklara göre tasnif edilmiştir. Çalışmada ele alınan cesaret ve korku- korkaklık kavramlarını içeren Rusça ve Almanca atasözlerinin anlam ve içerik açısından büyük ölçüde benzerlik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca genel itibarıyla cesaretin övgüyle bahsedildiği, korku ve korkaklığın ise aşağılandığı atasözlerine rastlanmıştır. Bununla birlikte atasözleri ışığında Alman toplumunun, Rus toplumundan farklı olarak bilinçli ve kontrollü cesareti savunduğu tespit edilmiştir. Her iki toplumun atasözlerinde cesurca savaşmaya kutsiyet atfedilmesi ve tavşanın korkaklığı sembolize etmesi benzer sonuçlar arasındadır.

**Anahtar kelimeler:** Kültürdilbilim, Rusça-Almanca atasözleri, cesaret, korku – korkaklık

#### The cultural linguistic approach to the concepts of courage and fear - cowardness: The case of Russian and German languages

#### Abstract

The proverbs that stand out as cultural carriers are phrases that reflect the spirit and consciousness of the people in an original way. When considered from this point of view, proverbs reflect the national worldview and experience of every society. In this study, in the light of proverbs, the national world views of Russian and German society on the concepts of courage and fear-cowardness will be revealed. Having a historical past, full of series of wars and fought fiercely on the opposite fronts during the World War II, Soviet and German societies have interesting courage and fear-cowardness concepts. Based on the proverbial and cultural theoretical framework, Russian and German proverbs, which include the concepts of courage and fear, were presented by analyzing the national world view

1 Dr. Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm ve Otel İşletmeciliği Bölümü (Kastamonu, Türkiye), h.erdogan@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2760-765X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.09.2020- kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835360]

2 Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Kastamonu, Türkiye), ayaprak@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4179-4268

of both cultures in a comparative manner. In this direction, the proverbs determined as a result of the examination of Russian and German proverbs dictionaries were classified according to the similarities and differences they show. As a result of the study, it was concluded that the Russian and German proverbs, which include the concepts of courage and fear-cowardness are largely similar in terms of meaning and content. In addition, proverbs in which courage is praised and fear and cowardness are humiliated were found. However, unlike Russian society, it was found that German society advocates conscious and controlled courage in the light of proverbs. Among similar consequences are the proverbs of both societies attributing holiness to fighting bravely and the rabbit symbolizing cowardness.

**Keywords:** Cultural linguistic, Russian and German proverbs, courage, fear - cowardness

## Giriş

Halk kültürünün, halk psikolojisinin ve felsefesinin bir aynası olarak dil, milli tarihin ve maneviyatın tek bir kaynağı olarak algılanmıştır. XVIII. yüzyılda ve XIX. yüzyılın başlarında J. G. Herder ve V. Humboldt gibi bilim insanları dilin yapısal özelliğinin halk kültürü, psikolojisi ve sanatına etki ettiğini ortaya koymuştur (Tolstoy, 1990: 238). Bireysel dilleri sosyal ve toplumsal olgularla yakından ilişkili bulmuştur. Dilin "entelektüel ve ahlaki varlığı" etkilediğini, "ulusların ruhunu" veya "ulusal karakteri" şekillendirdiğini ve kültürel gelişim durumu üzerine bir yargıya varılabileceğini düşünmüşlerdir (Karstedt, 2004: 46). Humboldt, dil ve ulusal karakter arasındaki yakın ilişki nedeniyle, dilin kültürel özelliklerinin tanımlanmasında ve analizinde olağanüstü bir rol oynadığını belirtmiştir (Humboldt, 1880: 210). Dili, "halkların ruhunun dış görünüşü; dilleri ruhları ve ruhları ise dilleridir" olarak tanımlamıştır (Humboldt, 1995: 8). Herder ise, dili "bir halkın düşünce varlığı" olarak ifade etmiştir (Herder, 1877: 13). Herder ve Humboldt'un fikirleri bu bağlamda dilbilim literatüründe evrensel kabul görmüştür.

Rus dilbiliminde ise Humboldt gibi A.A. Potebnya da dildeki düşünceyi üreten mekanizmayı görmüştür. Potebnya, halkı dilin yaratıcısı olduğunu belirterek, halk ruhunun ürünü olduğunu savunmuştur. Dilin, münferit bir olgu olmadığını, halk kültürüne sıkı sıkıya bağlı olduğunu altını çizmiştir (Potebnya, 1989: 5). Süregelen ifadeler çerçevesinde dili, kültürden, tarihten ayrı düşünmenin mümkün olmadığını belirtmiştir. S. G. Ter- Minasova, dil ve kültür arasındaki sıkı bağı şu cümleleriyle ifade etmiştir: "Dil, kültürün aynasıdır. Dilde sadece insanı çevreleyen gerçek dünya ve insan yaşamının gerçek şartları değil, aynı zamanda halkın sosyal bilinci, mantalitesi, milli karakteri, yaşam biçimi, gelenek ve görenekleri, ahlaki, değerler dizgesi, mizacı ve dünya görüşü de yansıtılmaktadır. Dil, kültürün hazinesi, deposu ve kumbarasıdır. Dil, söz varlığında, gramerde, mecazlarda, atasözlerinde, folklorda, edebi ve bilimsel eserlerde, yazılı ve sözlü anlatımlarda kültürel değerleri barındırmaktadır" (Ter- Minasova, 2000: 13,14). Bu ifade kapsamında çalışmanın konusu olan her bir atasözü herhangi bir milletin kültürel kodlarını çözümlemesine yardımcı olarak söz konusu milletin dil dünya görüşünün perdesini aralamaktadır.

Dil, milli karakteri ve halk bilincini tanımak için büyük imkân tanımaktadır. Dil dünya görüşü, dil merceğinden geçerek insanın bilincinde şekillenmekte ve dil toplumunun yaşam şartlarına, doğaya, iklime, halkın geçtiği tarihsel yola ve diğer unsurlara bağlı kalmaktadır (Basko, 2019: 347). Bu bağlamda "dil kültüre en sıkı biçimde bağlıdır: dil kültürde yetişir, dilde gelişir ve kültürü ifade etmektedir. Bu fikrin temelinde, 1990'lı yıllarda şekillenen dilbilimin özgün bir dalı olarak kabul edilen kültürelbilim adında yeni bir bilim ortaya çıkmıştır. Kültürelbilim dile yerleşmiş ve dile yansıyan halk kültürünün

tezahürlerini araştıran, dilbilim ve kültürbilimin eşliğinde ortaya çıkan, dilbilimin bir dalı olarak tanımlanmıştır (Maslova, 2001: 9). Kültürdilbilimi, dili kültürel ve dilsel olgu olarak açıklayan, dilbilim alanını sosyal iletişim alanlarını incelemek için kullanan, dilbilimsel araştırmalarını kültürlerarası iletişim ve öğrenme konularında ele alan bir dilbilim alanıdır (Kuße, 2012: 13). Bir başka deyişle doğrudan millî dünya görüşünün, dil bilincinin, zihinsel ve dilsel bütünüün özelliklerinin incelenmesiyle ilintili olarak, dilde ve söylemde kültürün yansımaları, görüntüsünü inceleyen bir disiplindir (Krasniñ, 2002: 12).

Kültürdilbilimin araştırma konularından biri olan atasözleri, toplumun zihniyeti ve kültürü, millî karakteri ve tutumu hakkında bilgi veren önemli bir kaynaktır. Atasözleri toplumun millî dünya görüşünü yansıtmaktadır. Millî dünya görüşü, sadece bireysel değil aynı zamanda kitlesel bir olgu olarak dünya görüşünü ifade eden, bireysel ve toplumsal bilinçte şekillenen özgün dil içi bir gerçekliği ifade etmektedir (Alefirenko ve Semenenko, 2009: 310). Bu bağlamda çalışmada Rusça ve Almanca atasözleri incelenerek cesaret ve korku- korkaklık çerçevesinde her iki kültürün millî dünya görüşünün ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaçtan yola çıkarak içinde cesaret ve korku- korkaklık kavramlarını barındıran Rusça ve Almanca atasözleri anlambilim ve kültür bilim açısından ele alınmıştır. Çalışmanın konusu olarak cesaret ve korku- korkaklık kavramlarının seçilmesinin temelinde, savaşlarla dolu bir tarihe sahip olan özellikle II. Dünya Savaşı'nda cephelerde kıyasıya savaşan Sovyetler Birliği ve Alman toplumunun cesarete ve korkaklığa dair millî dünya görüşü merak uyandırmıştır. Çalışmada bileşen analiz yöntemi, semantik yöntem ve karşılaştırmalı yöntem kullanılmıştır.

### Atasözü ve kültür

Rus dilbiliminde atasözü kavramına *poslovitsa* ve *pogovorka* terimleri karşılık gelmektedir. Türkçe karşılıkları atasözleri olan *poslovitsa* ve *pogovorka* birbirinden farklıdır. *Poslovitsa* yapı olarak her zaman cümle halinde iken; *pogovorka* cümle biçiminde olabileceği gibi kelime grubu şeklinde de olabilir (Alefirenko ve Semenenko, 2009: 240). Ayrıca *pogovorka*, *poslovitsaya* göre farklı yaşam olgularının duygu değerlerini daha güçlü vermektedir. *Pogovorka* öncelikle konuşan kişinin duygularını ifade etmek için konuşmada yer almaktadır *Poslovitsa* geniş anlamıyla hem gerçek hem mecazî anlama sahip olan ya da sadece mecazî anlamı olan ve gramer açısından bitmiş cümle yapısındaki kısa halk ifadeleridir. *Pogovorka* ise *poslovitsadan* farklı olarak sadece gerçek anlama sahiptir (Jukov, 1991: 7-11). Alman literatüründe ise bugün atasözü anlamında kullanılan *Sprichwort* terimi için, Eski Yüksek Almandada *Bischaft*, *Bispel* ve *Biwort* ve Orta Yüksek Almandada ise *Altez*, *Altsprochen*, *Gemeinez Wort* kavramları kullanılmıştır. Genel olarak *Sprichwort* kelimesinin Orta Yüksek Almanca *Spriche* ve *Wort* kelimelerinden oluştuğu ve "çok konuşulan/kullanılan kelime" anlamına geldiği kabul görmüştür (Röhrich ve Mieder, 1977: 1).

Atasözleri kültürle yakından ilişkili olup, kültürel uygulama ve değerleri içermekte ve aktarmaktadır. Bu bağlamda atasözleri sadece dilsel birer öge olmayıp daha çok bir kültürün dilsel sembolü olarak görülmüştür. Aforist Peter Sirius atasözlerini "yaşam deneyimi ansiklopedisi" olarak tanımlamaktadır (Frey, 2017: 7). Atasözleri derin düşünce ve geniş kapsamlı bir içeriği, tek sözle güzel bir şekilde ifade etme biçimidir. Halkın kıvrak zekâsı, sosyal hayattaki çeşitli olaylar, doğal değişimler ve insanoğlunun içinde bulunduğu durum atasözlerinde yankı bulmuştur. İnsanlık, davranış, karakter, eğitim, öğretim gibi çeşitli konular üzerine genel çıkarımların vuku bulmuş halidir. (Ahanov, 2013: 175). Bir başka deyişle atasözleri, özünde dile getirilmiş bir yaşam kuralı veya genelleştirilmiş yaşam deneyimi içeren, yaygın, sabit ve kalıcı olarak şekillenmiş ifadelerdir. Atasözleri, karmaşık ifadeleri içerisinde ve kusursuz biçimleriyle, bazen büyük şiirsel cazibenin minyatür metinlerine dönüşürler (Beyer ve Beyer, 1989: 6).

Atasözleri, herhangi bir toplumun deneyimlerini özgün ifadelerle kayıt altına alan, uzak ya da yakın tarihin maddi ve manevi geçmişine ışık tutan, kültürel mirasın aktarıcısı niteliğinde ifadelerdir.

Atasözleri üzerine Rus ve Alman literatüründe özgün tanımlamalar yapılmıştır. Sözlükbilimci kimliğiyle ön plana çıkan Dal', atasözlerini "halk bilgeliğinin ve akıl yürütmesinin kitabı, bir inleyiş, bir nefes, bir ağlama ve hıçkırarak ağlama, mutluluk ve neşe, yüzlerdeki acı ve teselli; bu halk aklının, özgün endamının rengi, yaşayan bir halk gerçeğidir, kimsenin yargılanmadığı kendi soyunun yasa kitabı" olarak tanımlamıştır. A.S. Puşkin atasözleri için "bu nasıl bir görkem, bu nasıl fikir, bizim her atasözümüzde nasıl bir anlam, nasıl bir altın!.. demiştir (Kuznetsova, 1964: 2-3). N.V. Gogol ise atasözü üzerine "Bizim atasözlerimizde kendi aracıyla ironi, alay, görsellik, pitoresk tasvirin kesinliğini ortaya koyabilen halk aklının sıra dışı doluluğu görünmektedir..." ifadesinde bulunmuştur (Gogol, 1952: 369). Almandada bilimsel olarak atasözlerini ilk kez ele alan Friedrich Seiler ise atasözlerini "halk içinde yaygın, öğretici bir eğilime ve seçkin biçime sahip kendi kendine yeten sözler" olarak tanımlamıştır (Seiler, 1918: 2). Matti Kuusi atasözünü "insan anıtı" olarak tanımlayarak insanı veya bulunduğu toplumu yansıtan, bireyi açıklayan sözler anlamına getirmektedir (Kuusi, 1957: 52). Hermann Bausinger atasözünü "kısmen geçerli bir yaşam kuralı" olarak tanımlamıştır (Bausinger, 1968: 98).

Çalışma konusunun odağında olan korku-korkaklık ve cesaret üzerine ele alınacak atasözlerinde geçen bu kavramların Rusça ve Almanca karşılıklarını vermek yerinde olacaktır. Rusça sözlükte korku ve korkaklık anlamında *страх* (strah) ve *трусость* (*trusost'*) sözcükleri; cesaret, yiğitlik anlamında ise *отвага* (otvaga), *мужество* (mujestvo), *смелость* (smelost'), *храбрость* (hrabrost') sözcükleri kullanılmaktadır. L. V. Savenkova Rus zihniyetinde iki tür cesaretin (smelost) olduğunu ileri sürmüştür. İnsan her defasında "cesaret gösterir" yani aktif olarak bir davranışa karar verir, ancak bu kararlılık ya bulunduğu davranışın mertliği bilinciyle ya da kişisel bir çıkara, menfaate ulaşma isteğidir. İlk türdeki cesaret kişinin ahlaki davranışa inancıyla desteklenirken; ikinci türdeki cesaret laubaliliğe, küstahlığa yakın olarak görülmüştür (Golovnya ve Çjan, 2012: 63). Almandada ise cesaret anlamında Mut, Tapferkeit, Courage, Kühnheit sözcükleri kullanılırken; korkaklık anlamında Angst, Furcht, Scheu, Schreck sözcükleri kullanılmaktadır. Gustav Radbruch'a göre iki tür cesaret vardır. Birincisi korku bilmeyen soğukkanlılıktır (Kühnheit); bu ruhtan çok sinirle ilgilidir ve bu nedenle etik olarak belirsizdir. İkinci tür ise cesarettir (Mut), ilk önce korkuyu bastırmak zorundadır ve bu nedenle bir özgürlük eylemi olduğu için ahlaki değerlendirmeye tabidir; sadece bu ikinci tür cesaret, Radbruch'a göre içerik yönünden "cesaret" adını tam anlamıyla hak etmektedir (Kaufmann, 1991: 3). Çalışmada atasözleri merceğinden Alman ve Rus toplumunun cesaret, korku ve korkaklık kavramlarına dair milli dünya görüşü ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

### Cesaret ve korku-korkaklık bağlamında Rusça ve Almanca atasözleri

Bu çalışmada Rusça cesaret ve korku- korkaklık anlamındaki atasözleri için V.İ. Dal tarafından hazırlanan *Rus Halkının Atasözleri* (Poslovitsı Russkogo Naroda), A. M. Jigulev ve N. P. Kuznetsov tarafından hazırlanan *Vatan İçin Ölümüne Savun. SSCB Ülkelerinin Atasözleri* ( Za Kray Svoy Nasmert' Stoy. Poslovitsı i Pogovorki Narodov SSSR), V.P. Jukov tarafından hazırlanan *Rusça Atasözleri Sözlüğü* (Slovar' Russkih Poslovitsı i Pogovorok), A. Kuznetsova tarafından hazırlanan *Atasözü Olmadan Söz Söylenemez. Rusça Atasözleri Derlemesi* (Bez Poslovitsı Reç ne Molvitsya. Sbornik Russkih Poslovitsı), M. A. Ribnikova tarafından hazırlanan *Rus Atasözleri* (Russkie Poslovitsı i Pogovorki), M. Şahnoviç tarafından hazırlanan *Rus Halkının Askerî Atasözleri* (Voenne Poslovitsı Russkogo Naroda), Yu. V. Bodrova tarafından hazırlanan *Rusça Atasözleri ve İngilizce Benzerleri* (Russkie Poslovitsı i Pogovorki i ih Angliyskie Analogi) adlı çalışmalarda bulunan cesaret, korku- korkaklık ile ilgili atasözleri taranarak

Türkçeye aktarılmıştır. Almandada ise cesaret ve korku- korkaklık anlamına gelen atasözleri için Horst ve Annelies Beyer tarafından derlenen *Atasözleri Sözlüğü* (Sprichwörterlexikon), Joe H. Kirchberger tarafından hazırlanan *Büyük Atasözleri Kitabı* (Das Grosse Sprichwörter Buch) ve Heinrich Leineweber tarafından hazırlanan *Bilgeliğin Peşinde: Atasözlerinin ve atasözü olarak kullanılan deyimlerin derlenmesi ve açıklanması* (Die Weisheit auf der Gasse: Zusammenstellung und Erklärung von Sprichwörtern und sprichwörtlichen Redensarten) adlı çalışmalar taranarak Türkçeye aktarılmıştır. Tespit edilen bu atasözlerinden Rusça ve Almanca benzerlik ile farklılık gösterenler seçilerek, tasnif edilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 1.** Benzerlik gösteren Rusça - Almanca atasözleri

Rusça	Almanca
<b>Смелость (отвага) города берет</b> (Ribnikova, 1961: 72; Jukov, 1991: 307). ( <i>Smelost (otvaga) goroda берет</i> ). Cesaret şehri alır.	<b>Wer nichts wagt, kommt nicht nach Spandau</b> (Kirchberger, 1986: 114). Cesaret etmeyen Spandau'ya ulaşamaz. <b>Ein feiger Mann gewinnt keine Stadt</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 173). Korkak adam bir şehir kazanamaz.
<b>Без отваги нет победы</b> (Jigulev ve Kuznetsov, 1974:45). ( <i>Bez otvagi net pobedu</i> ). Cesaret olmadan zafer olmaz. <b>Храбрость и умение рожают победу</b> (Şahnoviç, 1945: 24). ( <i>Hrabrost' i umenie rojdayut pobedu</i> ). Cesaret ve beceri zaferi doğurur	<b>Wer wagt, gewinnt</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 113). Cesaret eden kazanır. <b>Wer nicht wagt, der nicht gewinnt</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 326). Cesaret etmeyen kazanamaz.
<b>Волка бояться, так и в лес не ходить</b> (Dal, 2008: 183). ( <i>Volka boyatsya, tak i v les ne hodit.</i> ) Kurttan korkuyorsan ormana gitme. <b>Лягушек бояться- в реке не купаться</b> (Ribnikova, 1961: 73). ( <i>Lyaguşek boyatsya- v reke ne kupatsya</i> ). Kurbağadan korkuyorsan nehirde yüzme.	<b>Wer sich vor Blättern fürchtet, muss nicht in den Wald gehen</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 57). Yapraklardan korkan, ormana girmek zorunda değildir. <b>Wer das Feuer scheut, muss kein Schmied werden</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 223). Ateşten korkan demirci olmak zorunda değildir. <b>Wer aufs Meer geht, darf die Wellen nicht fürchten</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 98). Denize giren dalgalarından korkmamalı.
<b>Медведя бояться, так ягод не видать</b> (Ribnikova, 1961: 73). ( <i>Medvedya boyatsyai tak yagod ne vidat.</i> ) Ayıdan korkarsan, yemiş göremezsin.	<b>Wer das Wasser fürchtet, lernt nie schwimmen</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 98). Sudan korkan hiçbir zaman yüzmeyi öğrenemez. = <b>Wer das Laub fürchtet, bleibt aus dem Walde</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 98). Yapraklardan korkan ormandan geri kaır.
<b>Кто боится воробьев, тот не сеет проса</b> (Ribnikova, 1961: 75). ( <i>Kto boitsya vorob'ev, tot ne seet prosa</i> ). Serçelerden korkan, darı ekmez.	<b>Wer den Rauch fürchtet, kommt nicht zum Feuer</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 151). Dumandan korkan ateşe gidemez. = <b>Wer jede Wolke fürchtet, taugt nicht zum Bauern</b> (Kirchberger, 1986: 45). Her buluttan korkan çiftçi olamaz.
<b>Трусливому каждый шорох- беда</b> (Ribnikova, 1961: 75). ( <i>Truslivomu kajdiy şoroh- beda</i> ). Korkağa her hışırtı sıkıntıdır.	<b>Dem Furchtsamen rauschen alle Blätter</b> (Kirchberger, 1986: 45). Korkana tüm yapraklar hışırdar.
<b>Храбрость бережет бойца</b> (Şahnoviç, 1945: 24). ( <i>Hrabrost' berejet boytsa</i> ). Cesaret savaşçıyı korur.	<b>Kühner Mut ist der beste Harnisch</b> (Leineweber, 2018: 50). Korkusuz cesaret en iyi zirhtir.



= <b>Отвага бережет воина</b> (Şahnoviç, 1945: 25). ( <i>Otvaga berejet voina</i> ). Yiğitlik askeri korur.	
<b>Удалой долго не думает. Отвага- половина спасенья</b> (Dal, 2008: 182). ( <i>Udaloy dolgo ne думаet. Otvaga- polovina spasenya</i> ) Babayiğit uzun uzun düşünmez. Yürekli kurtuluşun yarısıdır.	<b>Wagen macht gewinnen, zagen macht zerrinnen</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 339). Cesaret kazandırır, tereddüt eritir.
<b>У страха глаза велики</b> (Ribnikova, 1961: 75). ( <i>U straha glaza veliki</i> ). Korkunun gözleri büyüktür.	Die Furcht hat grosse Augen (Beyer ve Beyer, 1989: 43). Korkunun büyük gözleri vardır.
<b>Бояться смерти- на свете не жить</b> (Dal, 2008: 183; Bodrova, 2007: 128). ( <i>Boyatsya smerti- na svete ne jit.</i> ) Ölümden korkmak, dünyada yaşamamaktır.	<b>Was nützt das Leben dem, der stets vor dem Tode zittert</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 161). Ölümden korkana hayat ne işe yarar.
<b>На трусливого много собак. На смелого собака лает, а трусливого рвет</b> (Dal, 2008: 184). ( <i>Na truslivogo mnogo sobak. Na smelogo sobaka laet, a truslivogo rvet.</i> ) Korkağa köpek çok. Köpek cesura havlar, korkağı ise parçalar.	<b>Wer keine Angst hat, dem tun die Hunde auch nichts</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 38). Korkmayana köpekler de bir şey yapmaz.
<b>Смелый приступ- не хуже победы</b> (Ribnikova, 1961: 72). ( <i>Smeluy pristup- ne huje pobedi</i> ). Cesur hücum zaferden kötü değildir	<b>Frisch gewagt ist halb gewonnen</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 123). Cesaret etmek yarı kazanmaktır.

Diğer toplumlarda olduğu gibi Rus ve Alman toplumunda da cesaretin zafer kazanmada başat bir rol üstlendiği; korku ve korkaklığın ise yenilgiyi beraberinde getirdiği genel kabul görmüştür. Dikkat çeken nokta ise her iki toplumun atasözleri anlam ve içerik bakımından birbirine çok benzediği sonucudur.

**Tablo 2** – Hayvan sembolleri içeren atasözleri

Rusça	Almanca
<b>Заяц от листа, а лягушка от зайца бежит</b> (Dal', 2008: 186). ( <i>Zayats ot lista, a lyaguška ot zaytsa bejit</i> ). Tavşan yapraktan, kurbağa tavşandan kaçır.	<b>Schrecken jagt den Hasen aus dem Busch</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 241). Korku, tavşanı çalıdan kovalar.
<b>Заяц самого себя боится</b> (Ribnikova, 1961: 75). ( <i>Zayats samogo sebya boitsya</i> ). Tavşan kendisinden korkar.	<b>Ein erschrockener Hase ist selbst im Himmel nicht sicher.</b> (Kirchberger, 1986: 37) Korkmuş bir tavşan cennette bile güvenli değildir.
<b>Соколу лес не страшен</b> (Ribnikova, 1961: 73). ( <i>Sokolu les ne straşen</i> ). Şahine orman korkunç değildir.	
<b>Сердце соколье, а смелость (смелство) воронье</b> (Dal, 2008: 185) ( <i>Serdtsse sokolye, a smelost (smelstvo) voronye</i> ). Kalp şahinin, cesaret ise karganın.	

Yukarıdaki tabloya bakıldığında her iki dilde de tavşan korkuyu imgelemektedir. Tavşan, hızlı olması ve hızlı üremesi nedeniyle doğurganlığı, erotizmi ve saflığı temsil etmekle birlikte; gözleri açık olarak uyuduğuna inanılan tavşan ayrıca korkaklığı, kurnazlığı ve sinsiliği sembolize etmektedir. 16. ve 17. yüzyılda tavşan yüreksiz ve korkak insanı imgelemeye başlamıştır (Butzer ve Jacob, 2008: 148). Ayrıca Rusçada şahin ve karga korkusuzluğun, cesaretin imgesi olarak kullanılmıştır. Şahin, üstünlüğün, güçlü isteğin, ruhun, ışığın ve özgürlüğün simgesidir. Aynı zamanda kartal gibi zaferin sembolü olarak

kullanılmıştır (Tresidder, 1999: 347). Karga ise kötülüğün karanlığı, savaşın tahribi, günahın, gücün sembolü olmakla birlikte Kelt döneminde savaşın tanrıçalarını sembolize etmektedir (Kuper: 1995:45).

**Tablo 3.** Cesaret – mutluluk bağlantılı atasözleri

Rusça	Almanca
<b>Счастье всегда на стороне отважных</b> (Şahnoviç, 1945: 25). ( <i>Şçast'ye vseğda na storone otvajnh</i> ). Mutluluk her zaman cesurlardan yanadır.	<b>Dem Feigen zeigt das Glück den Rücken</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 83). Şans korkağa sırtını gösterir.

Yukardaki atasözlerine bakıldığında her iki toplumda da mutluluk, şans gibi olguların cesurlardan yana olduğu belirtilerek her iki toplumun atasözlerinde benzer durum ortaya koyulmuştur.

**Tablo 4.** Kutsiyet atfedilen Rusça - Almanca atasözleri

Rusça	Almanca
<b>Бой – святое дело: иди на врага смело</b> (Jigulev ve Kuznetsov, 1974: 8). ( <i>Boy- svyatoe delo: idi na vruga smelo</i> ). Muharebe kutsal bir konudur: düşmanına cesurca yürü.	<b>War keinen Mut hat, hat keine Religion</b> (Kirchberger, 1986: 83). Cesareti olmayanın dini olmaz. <b>Dem Mutigen hilft Gott.</b> (Leineweber, 2018: 50). Cesura tanrı yardım eder.

Yukarda verilen atasözleri kapsamında, cesaret ve muharebe konusuna kutsiyet atfedildiğini söylemek mümkündür. Bu durum ise savaşçılara dini boyutta da savaşmaya teşvik etmiş ve yüreklendirmiştir.

**Tablo 5.** Alman ve Rus toplumunda korkaklık bağlamında farklılık gösteren atasözleri

Rusça	Almanca
<b>Никого (Ничего) не боюсь: Только Бога боюсь. Никого не бойся, только Бога бойся!</b> (Dal, 2008: 183). ( <i>Nikogo (Niçego) ne bojus: Tolko Boga bojus. Nikogo ne boysya, tolko Boga boysya</i> ) Hiç kimseden (hiçbir şeyden) korkmuyorum. Sadece Tanrı'dan korkarım. Kimseden korkma, sadece Tanrı'dan kork.	<b>Fürchte, die dich fürchten</b> (Kirchberger, 1986: 45). Senden korkanlardan kork.
<b>Лучше быть мертвым героем; чем живым трусом</b> (Jigulev ve Kuznetsov, 1974: 19). ( <i>Luçşe bit mertvum geroem; çem jivum trusom</i> ) Sağ korkak olmaksansa ölü kahraman olmak daha iyidir. <b>Герой умирает однажды, трус -тысячу раз</b> (Bodrova, 2007: 25). ( <i>Geroj umiraet odnajdi, trus- tısyacı raz</i> ) Kahraman bir kez ölür, korkak bin kez. <b>Лучше умирать в поле, да не в яме!</b> (Dal, 2008: 183). ( <i>Luçşe umirat v pole, da ne v yame!</i> ) Meydanda ölmek daha iyi, ama çukurda değil!	<b>Besser geflohen als gestorben.</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 88) Kaçmak ölmekten iyidir.

Bu atasözlerinin temelinde bakıldığında ise her iki toplumun korkaklığa bakış açısındaki fark dikkat çekmektedir. Rus toplumunda Tanrı'dan başka kimseden korkulmaması üzerine vurgu yapılırken; Alman toplumunda “senden korkandan kork” diyerek karşılık bulmuştur. Aynı şekilde savaş meydanından kaçmaktansa ölmeyi yeğleyen Rus toplumu, kahramanca ölmenin daha iyi olduğunu belirtmiştir. Alman atasözünde ise tam tersine ölmektense kaçmanın daha mantıklı bir hareket olduğu ifade edilmiştir.

Cesaret ve korku- korkaklık içerikli Rusça ve Almanca atasözleri benzer ve farklı yönleriyle karşılaştırmalı bir biçimde verilmeye çalışılmıştır. Bunun dışında Almandada ve Rusçada kendi içinde öne çıkan atasözleri ayrı ayrı tasnif edilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 6.** Cesaret kavramı çerçevesinde milli kültürü yansıtan Almanca atasözleri

Almanca
<b>Wer zu viel wagt, verliert alles</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 34). Kim çok cesaret ederse her şeyi kaybeder.
<b>Böser Mut macht böses Blut</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 182). Kötü cesaret kötü kan yapar.
<b>Wagen gewinnt, wagen verliert</b> (Kirchberger, 1986: 114). Cesaret etmek kazanır, cesaret etmek kaybeder.
<b>Angreifen kann jeder, aber der Mutige erwartet's</b> (Kirchberger, 1986: 20). Herkes saldırabilir, ama cesur bekler.

Almancada kendi içinde cesaret üzerine incelenen atasözlerinde kontrollü ve bilinçli cesarete vurgu yapıldığı gözlemlenmiştir. Alman halk bilincinde iyi cesaret ve kötü cesaret kavramı belirmiştir. Kontrolsüz ve bilinçsizce gösterilen cesaretin kaybettireceğine vurgu yapılmıştır.

**Tablo 7.** Korku – kaçma ikilemini vurgulayan Almanca atasözleri

Almanca
<b>Furcht macht lange Schritte</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 98). Korku uzun adımlar attırır.
<b>Wer keinen Mut hat, muss gute Beine haben</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 49). Cesareti olmayanın iyi bacakları olmalı.
<b>Furcht macht Beine</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 49). Korku dağları bekler (Yurtbaşı, 2002: 7).
<b>Je furchtsamer das Tier, je schneller läuft es</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 98). Hayvan ne kadar korkarsa, o kadar hızlı koşar.

Almanca söz varlığında cesareti olmayan korkak insanların kaçmaya meyil ettiğini belirten atasözlerine rastlanmıştır.

**Tablo 8.** Cesaret kuşanının kılıç kuşanandan daha üstün olduğunu vurgulayan atasözleri

Almanca
<b>Mut kämpft ohne Degen</b> (Kirchberger, 1986: 83). Cesaret kılıcsız savaşır.
<b>Ein tapferer Mann braucht keinen langen Degen</b> (Kirchberger, 1986: 106). Cesur bir adamın uzun bir kılıca ihtiyacı yoktur.
<b>Je tapferer Mann, je kürzer Degen</b> (Beyer ve Beyer, 1989: 286). Adam ne kadar cesursa kılıcı o kadar kısa olur.
<b>Besser des Tapferen Blick als des Feigen Schwert</b> (Leineweber, 2018: 50). Cesurun bakışı korkağın kılıcından daha iyidir.

Belirtilen atasözlerin ışığında cesaretin silahın, mühimmatın önüne geçtiğine, hatta silahı olup cesareti olmayan bir savaşçının etkisiz olduğunun altı çizilmiştir.

**Tablo 9.** Milli kültürel özellikleri yansıtan Rusça atasözleri

Rusça
<b>Русский боец – всем образец</b> (Jigulev ve Kuznetsov, 1974: 8). ( <i>Russkiy boyets- vsem obrazets</i> ). Rus askeri herkese örnektir.
<b>Русский воевать любит</b> (Şahnoviç, 1945: 24). ( <i>Russkiy voyevat lyubit</i> ). Rus savaşmayı sever.
<b>Русское сердце крепче вражеских брони</b> (Şahnoviç, 1945: 27). ( <i>Russkoe serdtsje krepcje vrazjeskoh bronj</i> ). Rus kalbi düşman zırhından sağlamdır.

<b>Славна богатырями земля русская</b> (Şahnoviç, 1945: 23). ( <i>Slavna bogatıryami zemlya russkaya</i> ). Rus toprağı kahramanlarla doludur.
<b>Смелый сокол в бою не дрогнет</b> (Şahnoviç, 1945: 26). ( <i>Smelıy sokol v boıu ne drognet</i> ). Cesur şahin muharebede üşümez.
<b>Умелому воину зима не помеха</b> (Jigulev ve Kuznetsov, 1974: 14). ( <i>Umelomu voınu zıma ne pomeha</i> ). Cesur askere kış engel değildir.

Rusça söz varlığında ise cesaret ve korku- korkaklık kavramı üzerine milli kültürel özellikleri yansıtan, Rus askerlerinin özelliklerine vurgu yapan atasözlerine rastlanılır. Rusların savaştaki cesaretinin, korkusuzluğunun ve kahramanlığının altı çizilmiştir.

### Sonuç

Folklorun bir parçası olan atasözleri, bir milletin tarihinden, kültür ekolojisinden ve servetinden bir kesit sunmaktadır. Rus ve Alman toplumların bakış açısına göre cesaret ve korku- korkaklık kavramlarını içeren atasözlerini inceleyen bu çalışmada anlam ve içerik açısından benzer atasözlerinin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Her iki halkın atasözlerinden yola çıkarak cesur olanın yüceltiği, korkakların ise aşağılandığı bir dünya görüşü ortaya çıkmıştır. Genel itibariyle cesur olunması gerektiği üzerine salık verilirken, Alman toplumunun cesarete bakış açısı Rus toplumuna göre farklılık göstermektedir. Alman atasözlerinden “Kim çok cesaret ederse her şeyi kaybeder.”, “Kötü cesaret kötü kan yapar.”, “Cesaret etmek kazanır, cesaret etmek kaybeder”, “Herkes saldırabilir, ama cesur bekler.” yola çıkarak Alman toplumunun kontrollü ve bilinçli cesareti savunduğunu söyleyebiliriz.

İncelenen sözlük çalışmaları sonucunda her iki toplumun atasözlerinde tavşanın korkaklığı sembolize ettiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte elde edilen atasözlerinde Rus ve Alman toplumunda cesur bir biçimde savaşmaya kutsiyet atfedildiği sonucuna varılmıştır.

### Kaynakça

- Ahanov, K. (2013). *Dilbilimin Esasları* (Çev. M. Ceritoğlu) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alefrenko, N.F. ve Semenenko, N.N. (2009). *Frazeologiya i Paremiologiya*. Moskova: Flinta.
- Basko, N.V. (2019). *Lingvokul'turnıy kontsept "maksimalizm" v russkoy yazıkovoy kartine mira*, *Prepodavatel' XXI vek*, 2 (2), s.346- 359.
- Bausinger, H. (1968). *Formen der Volkspoesie*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Beyer, H. ve Beyer, A. (1989). *Sprichwörterlexikon*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Bodrova, Yu. V. (2007). *Russkie Poslovitsı i Pogovorki i ih Angliyskie Analogi*. Moskova: AST.
- Butzer, G. ve Jacob, J. (2008). *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Dal, V.İ. (2008). *Poslovitsı russkogo naroda*. M: Astrel'.
- Frey, D. (2017). *Psychologie der Sprichwörter*. Berlin-Heidelberg: Springer Verlag.
- Gogol, N.V. (1952) *V çem je, nakonets, suşçestvo russkoy poezii, i v çem ee osobennost'*. *Polnoe sobranie soçineniy içinde* (s.369- 409). 8.Cilt Moskova; Leningrad: AN SSSR.
- Golovnya, A.İ. ve Çjan, Ç. (2012). *Kontseptı smelost', otvaga i trusost' v russkoy i kitayskoy naivnıh yazıkovıh kartinah mira*. *Karpovskie nauçnie çteniya içinde* (s.63-66). Minsk: Belorusskiy Dom peçati.

- Herder J. G. (1877). Werke. Bd. II, Berlin: Weidmann.
- Humboldt, v. W. (1880). Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts Zweiter Band, Berlin: Verlag von S. Calvary & Co.
- Humboldt, v. W. (1995). Schriften zur Sprache. Stuttgart: Reclam.
- Jigulev, A.M. ve Kuznetsov, N.P. (1974). Za Kray Svoy Nasmert' Stoy. Poslovitsı i Pogovorki Narodov SSSR. Moskva: Voenizdat.
- Jukov, V. P. (1991). Slovar russkih poslovits i pogovorok: Okolo 1200 poslovits i pogovorok. Moskva: Russkiy yazık.
- Karstedt, L. V. (2004). Sprache und Kultur Eine Geschichte der deutschsprachigen Ethnolinguistik Doctoral Dissertation, Hamburg University Institute of Philosophy, Hamburg.
- Kaufmann, A. (1991). Über die Tapferkeit des Herzens. ARSP: Archiv für Rechts-und Sozialphilosophie/Archives for Philosophy of Law and Social Philosophy, 77(1), 1-16.
- Kirchberger, J. H. (1986). Das grosse Sprichwörterbuch. München: Lexikographisches Institut.
- Krasnıh, V.V. (2002). Etnolingvistika i lingvokul'turologiya. Moskova: Gnozis.
- Kuper, DJ. (1995). Entsiklopediya simbolov. Moskova: Zolotoy Vek.
- Kuße H. (2012). Kulturwissenschaftliche Linguistik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuusi, M. (1957). Parömiologische Betrachtungen. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Kuznetsova, A. Bez poslovitsı reç' ne molvitsya sbornik russkih poslovits. München: Ingenieur - und Preßbüro.
- Leineweber, H. (2018). Die Weisheit auf der Gasse: Zusammenstellung und Erklärung von Sprichwörtern und sprichwörtlichen Redensarten. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Maslova, V.A. (2001). Lingvokul'turologiya. Moskva: Akademiya.
- Potebnya, A.A. (1989). Mısl' i yazık. Moskva: Pravda.
- Rıbnikova, M. A. (1961). Russkie poslovitsı i pogovorki. Moskva: İzdatelstvo akademii nauk SSSR.
- Röhrich, L. ve Mieder, W. (1977). Sprichwort (Vol. 154). Stuttgart: Metzler.
- Seiler, F. (1918). Das deutsche Sprichwort. Berlin: KJ Trübner.
- Şahnoviç, M. (1945). Voennie Poslovitsı Russkogo Naroda. Lenigrad: Leningradskoe Gazetnoe-Jurnal'noe i Knijnoe İzdatel'stvo.
- Ter- Minasova, S.G. (2000). Yazık i Mejkul'turnaya Kommunikatsiya. Moskva: MGU.
- Tolstoy, N. İ. (1990). Yazık i kul'tura(nekotorie problemi slavyanskoy etnolingvistiki). Zeitschrift für Slavische Philologie, 50 (2), s. 238-253.
- Tresidder, Dj. (1999). Slovar' Simvolov. Moskova: Grand.
- Yurtbaşı, M. (2002). Alman Atasözleri ve Türkçe Karşılıkları. İstanbul: Metin Yurtbaşı.

### 36-Alman ve Türk genç kız edebiyatında kahramanın kimlik arayışının aile, arkadaşlık, aşk ve cinsellik kapsamında analizi

Nurel CENGİZ<sup>2</sup>

**APA:** Cengiz, N. (2020). Alman ve Türk genç kız edebiyatında kahramanın kimlik arayışının aile, arkadaşlık, aşk ve cinsellik kapsamında analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 608-632. DOI: 10.29000/rumelide.835817.

#### Öz

Gençlik edebiyatı kimi kültürlerde gençlerle empati yapan, olaylara onların penceresinden bakan ve baktıran, yalnız olmadıklarını hissettiren bir anlayışa sahipken, başka kültürlerde el yordamıyla, düşe kalka doğruyu bulmaya çalışan ve henüz kendi kararlarını vermeye yetkin olmayan bireylere sunulan bir yol haritası olarak algılanır. Genel kabule göre ilk gençlik edebiyatının 12-16 yaş grubundaki bireylere hitap etmesinden yola çıkarsak, bu yaş grubundaki gençlerin dünyanın birçok coğrafyasında benzer sorunlarla karşılaştıkları gerçeği ile karşılaşırız. Ergenlik dönemi olarak bilinen bu dönem kişilerin kimlik arayışlarının yanı sıra değişen bedenleri ile cinselliği fark ettikleri, ailedeki otoriteyi sorguladıkları, çok yoğun ve çalkantılı bir duygu yoğunluğu yaşadıkları bir süreçtir. Peki gençlik edebiyatının amacı, hedef kitlesinin karakterine uygun bir kurgu ile, dünyaya onun penceresinden bakarak, kimliğini bulmaya çalıştığı yolda arkadaşlık yapması, hatalarına göz yumması, sırdaşı olması mıdır yoksa engellerle, zorluklarla ve tuzaklarla dolu bu yolda, ona ışık tutması, düşmeden elinden tutup kaldırması ve yetişkin olduğunda yetişkin olduğunda içinde yaşadığı toplumun normlarına uyacak bir birey olabilmesine yardımcı olması için gereken bir kılavuz mudur? Her iki amaç da kültürden kültüre ve o kültürde yolunu bulmaya çalışan gençler için kabul gören varsayımlar olabilir. Bu çalışmada, Alman ve Türk gençlik edebiyatından seçilen eserlerden hareketle, aile, arkadaşlık ilişkileri, aşk, cinsellik ve toplumsal cinsiyet rollerinin ele alınışı kültürel kodların farklılığı kapsamında incelenecek ve nasıl bir amaca hizmet ettikleri tartışılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Gençlik edebiyatı, genç kız edebiyatı, ergenlik, kültürel kodlar, kimlik arayışı

### Analysis of the protagonist's quest for identity within the context of family, friendship, love and sexuality in German and Turkish juvenile female literature

#### Abstract

Whereas, in some cultures, juvenile female literature empathizes with young adolescents by mirroring the circumstances from their perspectives and by making them feel that they are not alone, some cultures regard such literature as a roadmap that is presented to the individuals who muddle around in their own world and are not allowed to make their own decisions. In light of the fact that juvenile literature addresses individuals between twelve and sixteen years of age, it is reasonable to argue that those individuals encounter similar problems in different geographical regions. Adolescence is a process throughout which young individuals are in a quest for identity, become aware of their body, question family authority and go through tumultuous and intensive feelings. The

<sup>1</sup> Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi'nde yürütülmüş olan "Die kulturbezogene Problematik in der Adoleszenz in türkischen und deutschen Jugendliteratur anhand der Werke von Ipek Ongun und Alexa Hennig von Lange" (2018) başlıklı doktora tezi çalışmasından üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tecümanlık Bölümü (Ankara, Türkiye), nurelyigit@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3362-2204 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.11.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835817]

question is this: does juvenile literature seek to create a fictive world in which young adolescents are befriended in their quest for identity and are tolerated with respect to their mistakes in a confidential atmosphere or does it seek to illuminate their road filled with obstacles, challenges and traps and to guide them towards social norms and rules? These differing strategies may serve as true options in different cultures where young adolescents strive to find their own way. In this context, this study seeks to analyse the cultural norms that mould family, friendship, love, sexuality and gender roles in German and Turkish systems of juvenile literature and explore how they serve different objectives in different socio-cultural contexts.

**Keywords:** Juvenile literature, juvenile female literature, adolescence, cultural codes, identity quest

## 1. Giriş

Edebiyat nedir sorusunun yanıtı öyle pek de kolay verilecek bir yanıt değildir. İlk başta kolay gibi görünen ancak üzerinde uzunca düşünülmesi gereken bir sorudur. Edebiyat konusunu tarih, sosyoloji, psikoloji, felsefe ve siyaset gibi diğer bilim dallarından alır ve bu bilim dallarının bir edebiyat ürününün içeriğini etkilemesi açısından edebiyatın tüm sosyal bilimlerden izler taşıdığı ifade edilebilir. Sanat nedir sorusuna antik dönemlerden itibaren, sanatın bir ayna olduğu ve dış dünyayı, dış dünyadaki hakikati yansıttığı fikri yüzyıllar boyu tartışılmış ve günümüze kadar gelmiş bir görüştür. Buradan hareketle gerçeklik nedir sorusu akıllara gelir. Bir sanat ürünü olan edebiyat nasıl bir gerçekliği yansıtır? Bu sorulara verilen cevaplar farklılıklar göstermektedir. Bu görüşler; sanatın görüngü dünyasını yansıtması, sanatın geneli ya da özü yansıtması ya da sanatın ideali yansıtması olarak ele alınmıştır (Moran, 2005:16-19-24-28). Özgül, sanat eserinin üç temel unsuru olan form, muhteva ve fonksiyon üzerinde durur (Özgül;2003). Edebiyat da bir sanat türüdür ve dolayısıyla biçim, içerik ve işlevi üzerinden değerlendirilir.

Her metnin bir işlevi bulunur. Anlatımsal metinler olarak bilinen edebi metinlerin de dönemine, ideolojisine, içeriğine göre farklı işlevleri bulunur. Bu çalışmada gençlik edebiyatı kapsamında genç kız romanları üzerinde durulacak ve edebiyatın toplum ile, dolayısıyla sosyoloji ile bağıntısı üzerinden kültür odaklı bir çözümleme yapılacaktır.

Edebiyat sosyolojisi edebi metinlerin üretimi, alınılması, bir metnin estetiği veya edebiyat türlerinin toplumsal ve sosyokültürel koşullar kapsamında gelişmesini inceler. Edebiyat Sosyolojisinin üzerinde durduğu nokta, edebiyat ve toplumsal yaşam arasındaki ilişkinin açıklanmasıdır (Vogt, 2002:726). Erken modern çağlardan beri, edebiyat ve toplum arasında karşılıklı bir ilişki olduğu fikri yaygındır. 19. yüzyılda, Johan Gottfried Herder, Friedrich Schiller ve Anne Louise Germeine de Stäel gibi yazarları, edebiyatın sosyal bir görüngü olarak nasıl tanımlanabileceği ve toplum için nasıl bir işlevi olabileceği sorusu araştırmacıları meşgul etmiştir. Edebiyatın sosyal bir görüngü olarak nasıl tanımlanabileceği ve toplum için nasıl bir işlevi olabileceği sorusu, 19. yüzyılda, Johan Gottfried Herder, Friedrich Schiller ve Anne Louise Germeine de Stäel gibi yazarları meşgul etmiştir. Bu yazarlar edebiyatı toplumsal bağlamı içerisinde ele almışlardır. Örneğin, natüralizm çevre kuramı (Milieutheorie) bağlamında, edebiyat ve toplum arasında koşullu bir ilişki olduğu varsayılmıştır (Köppe/Winko, 2013: 149). Toplum ve toplumun düşünsel ürünü olan edebiyat arasındaki ilk kapsamlı teori Karl Marx tarafından geliştirilmiştir. Marx, Friedrich Engels ile geliştirdiği Toplumsal Gerçeklik Teorisinde Hegel idealizmine ve estetiğine eleştirel yaklaşmış ve entelektüel üretimin, maddi yaşam koşullarından bağımsız ortaya çıkamayacağını iddia etmiştir. Edebiyatın, toplumsal gerçekliği yansıttığını ve burjuva-kapitalist toplumun çelişkilerini ve insanın kendine yabancılaşmasını ifade etmesi bağlamında ölçülebilir olduğunu öne sürmüştür

(Köppe/Winko, 2013: 150). Marx ve Engels, ortaya attıkları Marksist Kuram ile sanatı, dolayısıyla edebiyatı da ekonomik sisteme bağlamışlar ve aradaki bağın niteliği üzerinde durmuşlardır. Moran'ın da ifade ettiği gibi, Marksizm ekonomik teori üzerine oturtulmuş bir tarih felsefesidir ve tarihin gelişmesinin birtakım kanunlara göre cereyan ettiğini iddia eder. Söz konusu kanunlar tarihi maddecilik bağlamında açıklanır. Tarihi maddeciliğe göre bir toplumun üstyapısı, yani her türlü kültürel faaliyeti, ahlaki, hukuki, dini görüşleri toplumun ekonomiye bağlı alt yapısına bağlıdır. Dolayısıyla, bir toplumun üstyapısını anlayabilmek için o toplumun altyapısını bilmek gerekir. Toplum tarihinde başlıca görülen aşamaları: İlkel toplumlar, kölelik üzerine kurulmuş toplumlar, feodalizm, kapitalizm, sosyalizm ve nihayet komünizm olarak tanımlar. Marx'ın teorisine göre toplumun eninde sonunda sosyalizme ve nihayet komünizme varacağını önceden görmek mümkündür (2005:35).

Günümüzde Marksist varsayımlar artık saf haliyle temsil edilmiyor ancak temel Marx'ın ortaya attığı bu temel düşünce biçimi Max Weber, Georg Simmel gibi isimlere itki olarak hizmet etmiştir. Marx'ın teorisi üzerine eklemeler yaparak günümüze taşıyan ve daha işlevsel hale getiren isimler arasında özellikle Georg Lukács, Theodor Adorno, Fredric Jameson, Terry Eagleton, Theodor W.Adorno ve Pierre Bourdieu sayılabilir (Vogt, 2008: 726).

Bu çalışmanın temelini oluşturacak kuramsal artalandaki kültür ve edebiyat sosyolojisi alanında geçerliliğini ve önemini hala sürdüren Pierre Bourdieu'nun görüşlerine başvurulacaktır. Bourdieu geliştirdiği ve ekonomik sermayeden tamamen bağımsız ele aldığı simgesel sermaye teorisi ile edebiyat sosyolojisine yeni bir soluk getirir. Ona göre, bir bireyin bir sosyal sınıfa tasnifi ve kişinin toplumsal etkilerinin değerlendirilmesi modern toplumlarda para, üretim araçları veya mülkiyet gibi salt ekonomik sermayenin dağılımı ile değil, aynı zamanda akrabalık, ikili ilişkiler gibi toplumsal, eğitim, unvan, dil becerileri gibi kültürel ve kıyafet, beden dili, tutum ve davranış gibi simgesel sermayenin dağılımı ile de yakından ilişkilidir. Birey bu sermayeleri elde etmek ve biriktirmek için mücadele eder. Bu bağlamda simgesel sermaye, diğer sermaye birikimlerinin varlığını dışa vurma görevini üstlenir (Vogt, 2008: 728). Bourdieu'nun teorisi her kültürün kendi iç dinamiklerine göre şekillenebilir. Her kültürde farklı sermaye birikimleri farklı bir öneme ve değere karşılık gelebilir. Malzemesini toplumdan alan edebiyat ise bizlere farklı kültürlerin değerlerini kurgusal bir düzlemde alımlama fırsatı sunar.

Moran, edebiyat eserlerini inceleyen bir eleştirmenin, bir yargı ortaya koymaktan ziyade, eseri açıklamak, yorumlamak suretiyle anlamını kavramaya yol açan ve eserin özelliklerini aydınlatan kişi olması gerektiğini belirtir. Bu açıdan ele alındığında, iyi bir eleştirmen eserin öğelerini daha iyi kavrayabilir, bu öğelerin meydana getirdiği yapıyı sezdirir, kimi toplum sorunlarına dikkati çekebilir (Moran,1994: 301). Tüm bu tartışmalar ışığında, edebiyat sosyolojisi, edebiyat ve toplum arasındaki karşılıklı ilişkiyi inceleyen bir disiplin olarak önem taşımaktadır. Edebiyat sosyolojisinin temel savlarından biri, edebiyatın ve edebi metinlerin, toplumsal ve kültürel bağlamı içerisinde değerlendirilmesi gerektiğidir. Edebiyat ve toplum arasındaki ilişkinin karşılıklılığı mutlaka vurgulanmalıdır (Kırtıl, 2012). Sadece içerik olarak değil, işlevsel açıdan da kültürden kültüre farklılıklar görülebilir. Edebiyatın işlevi kuşkusuz dönemin şartları gereği farklılık gösterebilir. Aydınlanma döneminde edebiyatın amacı öğretmek, eğitmek ve sorgulatmak iken, bu amaç ilerleyen edebi dönemlerde sürekli bir değişime uğramıştır.

“Edebiyat nedir?” “Amacı, işlevi nedir?” sorularından hareketle edebiyat ve toplum arasındaki ilişkinin önemine değindikten sonra, kendi içinde birtakım kuralları olan gençlik edebiyatının bir alt türü olan genç kız edebiyatının içinde gizlenen dünya görüşünü açığa çıkarmayı çalışalım.



## 2. Almanya’da genç kız edebiyatı

Genç kız edebiyatı aynı zamanda ergen edebiyatı dizininde de yer almaktadır ancak ülkemizde ne genç kız edebiyatı ne de ergen edebiyatı olarak kabul görmüş edebiyat türleri bulunmaktadır. Her ikisi de çocuk ve gençlik edebiyatının içinde yer almakta ve kabul görmektedir.

Neydim, Dahrendorf’tan yola çıkarak, genç kız edebiyatının en temel ve basite indirgenmiş tanımının, okuyucu kitlesi yalnızca genç kızlar olan bir edebiyat türü olması ve en önemli özelliğinin, okuyucu kitlesinin genç kızlar olmasının dışında, kitap kahramanlarının da genç kızlar/kadınlar olması; böylece, özellikle genç kızların duygu, düşünce ve yaşantılarını aktarmasıdır şeklinde tanımlar (2007:473). Bu bağlamda genç kız edebiyatından hedef kitlesi ergenlik çağındaki genç kızlar olan ve özellikle belirtilen dönemdeki sorunları ve konuları içeren bir yazın türünden bahsedebiliriz.

Genel olarak ele alındığında Almanya’da genç kız edebiyatı geleneğinin iki farklı bakış açısını izlemiş olduğu görülür. 18. ve 19. yüzyıllardan 1970’lere kadar olan zaman diliminde etik değerler bağlamında eğitimsel bir kurgunun amaç edinilmesi söz konusuysen 1970’lerden sonra daha gerçekçi ve kahramanların psikolojik çözümlerinin de işlendiği bir kurgunun öncelik kazandığını söylenebilir.

Genç kız edebiyatı, genç kızlar için yazılmış ergenlik romanının bir biçimi olarak kabul edilir. Almanya’da genç kız romanları Aydınlanma döneminde geliştirilmiştir. Burada asıl amaç, genç kızları eş ve anne olarak hayata hazırlamaktır. Bu okumalara dayanarak, kızlar toplum tarafından kabul edilen gelenek ve sosyal beklentileri tanımalı ve aynı zamanda, bir evi çekip çevirmeyi de öğrenmelilerdi. Aydınlanma döneminin başlıca çağrısı olan aklını kullan ve sorgula kavramları ışığında kadınların özgürleşme özlemlerini ortadan kaldırmayı ve kadınlara eş ve anne olarak görevlerini hatırlatmayı amaçlayan bir çaba dikkat çekmektedir. Devam eden dönemlerde bu anlayışın uzun süre geçerliliğini koruduğunu ifade etmek mümkündür. Toplumsal olarak yerleşik normlar içinde büyümek ve bunlara sahip çıkmak anlayışı ile ele alınmış genç kız romanları “kızarmış balık edebiyatı” anlamına gelen “Backfisch Literatur” olarak ifade edilmiştir. Bu terim Almanya’da eski zamanlarda ergenlik çağındaki kızlar için kullanılmaktaydı ve bu kızlara yönelik kitaplara da adını vermiştir (Cengiz, 2018:98).

Dönemin gereklilikleri kapsamında genç kız romanlarının amacı ve işlevi sürekli bir değişime uğramıştır. Şöyle ki, 1. ve 2. Dünya Savaşları sırasında kaleme alınan eserlerde savaş koşullarında ayakta durabilecek ve rol model olarak işlev gören kadın imgesi psikolojik ve fizyolojik donanımlara sahiptir. Güçlüdür, dayanıklı ve dirayetlidir. Bu açıdan ilgili dönem eserlerinde kadın motifi dişilik özelliklerinden uzaklaşmıştır ancak 1950-1970’li yıllar arasında kurulan yeni sistemin gereklilikleri kapsamında kadınları tekrar evlere bağlayan, anne ve eş rollerinin vurgulandığı eserler kaleme alınmıştır (Wild 2008:379). 1960’lı yılların başlarında geleneksel aile modeli genç kız edebiyatında varlığını hala sürdürmekle birlikte, kadınların iş hayatlarında daha aktif yer almaları ile geleneksellikten yavaş yavaş uzaklaşmaların da başladığı dönemlerdir (Wild 2008:380). 68 ruhunun da etkisiyle 1970’li yıllarda genç kız edebiyatı tüm zincirlerinden kopmayı başarır. Cinselliğin özgürce yaşandığı konuların, geleneksel aile ve kadın modelinin yerine özgür ve bağımsız kadın modelinin öne çıktığı ve genç kızların kendi kaderlerini tayin edebildikleri içeriklerin yer aldığı görülür (Wild 2008:381-383). 1980’li yıllara gelindiğinde ise kahramanların psikolojilerinin de ele alındığı, depresyon ve yeme bozuklukları gibi konuların işlendiği psikolojik genç kız romanları ile karşılaşmaktayız.

Alman genç kız edebiyatında en çok dikkat çeken unsur, kahramanın genç bir kadın olarak kabul edilmesidir. Bu genç kadın kendi kimlik arayışını düşse kalka ve hatalar yaparak tamamlamaya çalışır.

Kahramanlara hata yapma özgürlüğü tanınır. Cinsellik çok geniş bir perseptifte ele alınabilir ve tabular söz konusu değildir (Wild 2008:384-385). 1980'lerden itibaren postmodern bir genç kız edebiyatından bahsedilir. Burada kurguyla amaçlanan kahramanın toplum tarafından kabul görmüş geleneksel bir kimlik arayışı değildir, asıl önemli olan kahramanın deneme yanılma yoluyla, asla son bulmayan bir arayışla, mutlak doğrusu olmayan, içinde tezatlar da taşıyan alt kimlikleri birleştirerek bir Patch-Work kimliği oluşmasıdır.

Bu çalışmada genç kız edebiyatı aynı zamanda bir ergenlik romanı olarak modern gençlik romanının bir tezahürü veya alt türü olarak ele alınacaktır. Ergenlik romanları 12-25 yaş arası kabul edilen ergenlik dönemiyle sınırlı olmayabilir. Eserlerde anlatım, ergenlik öncesinden başlayarak ergenlik sonrasına kadar uzayabilir. Odak noktasını kahramanların ergenlik dönemindeki büyüme sorunları ve kimlik arayışları oluşturur ve bu bağlamdaki varoluşsal bunalımları ve kimlik krizleri motifleri üzerinden ele alınır. Bireyleşme ve sosyal entegrasyon arasındaki ilişki de bu okumalarda bir sorun olarak vurgulanabilir (Wild 2008:362). Kaulen ve Gansel'e göre ergenlik dönemi romanı klasik gençlik yazınından aşağıdaki özellikler açısından farklılık arz eder:

- Genellikle bir veya daha fazla gencin ergenlik dönemi anlatılır. Eskiden çoğunlukla erkek bir kahramanın tasvir edilmesi geleneği yaygın iken günümüzde romanlarda kadın kahramanlara daha fazla yer verilmeye başlanmıştır. Ergenlik romanının genç kahramanları yaklaşık 11 ila 12 yaşları ile yirmili yaşların ortalarına veya sonlarına kadar uzanabilir.
- Ergenlik dönemi istikrarsız bir kimlik ve anlam arayışı süreci olarak ele alınır. Olay örgüsü tespit edilmiş birkaç problem alanı odağında kriz deneyimleri veya kabul görme çabaları üzerinden oluşturulur. Bu problem alanları için; ilk cinsel deneyimler, aileden ayrılma, ebeveynlerin boşanması, kişinin kendi değer sisteminin ve sosyal ilişkilerinin gelişimi ve toplum tarafından kendisine dayatılan sosyal rollerin kabul veya red edilmesi olarak ifade edilebilir.
- Kaulen, Ergenlik Romanlarında karakterin kimliğini bulma sürecinin genellikle olumlu ve nihai bir çözüm olarak vuku bulmamasının karakteristik bir özellik olduğunu ifade eder. Karakterin eylemlerinin başarısızlıkla sonuçlanması ancak açık bir son ile telafi edilebilir bir süreç olarak ele alınması anlayışı hakimdir.
- Ergenlik romanı, sorun odaklı gerçekçi gençlik yazınlarında ele alınan tipik karakterlerle ve örnek olay örgüsü üzerinden kurgulanmaz. Ergenlik romanlarında karakter, modern roman anlayışındaki radikal özne anlayışına uygun olarak bireysel ve eşsiz birer varlık olarak ele alınır. Bu bağlamda odak noktası kahramanların psikolojik iç dünyalarıdır. Krizleri ve kafa karışıklıkları nedeniyle bunlar okuyucuya çelişkili ve karmaşık bireyler olarak görünürler. Oldukça karmaşık iç dünyalara sahip kahramanları araştırmak için bir takım modern psikolojik anlatım teknikleri kullanılmaktadır, bunlar; birinci şahıs anlatıcı, iç monologlar, rüya sekansları ve bilinçaltının sembollerle kodlanarak dışavurumudur (Kaulen 1994:7).

Modern ya da postmodern ergenlik romanlarında, kahramanların ergenliği kendilerini sınamak için bir fırsat olarak gördükleri sıklıkla gözlemlenebilir. Bu süreç keyif ve zevk veren bir faaliyet olarak açık bir şekilde yaşanır. Hayatın kesintisiz bir parti olarak görüldüğü bir dönemi ifade eder (Gansel 1999:141). Almanya'da, nispeten yeni bir terim olarak kabul edilen ergenlik romanının kökeni 18. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Markus Wagner'e göre, Goethe'nin "*Genç Werther'in Acıları*" ve Karl Phillip Moritz'in "*Anton Reiser*" eserleri, günümüz ergen romanının ilk örnekleridir. (Wagner 2005: 4) Genel olarak

Gençlik Edebiyatının geçmişine baktığımızda, özellikle 18. yüzyıldan itibaren, öncelikli hedefi eğitim olan bir tür görülmektedir. Edebiyat, ergenlik dönemindeki gençlere bu zorlu geçiş döneminin üstesinden gelmek için yol gösterici bir araç olarak hizmet etmekte ve bireyin toplumsal düzene başarılı bir entegrasyon sağlayabilmesi için bir çözüm modeli sunmaktadır (Kaulen 1999:8). Burada oldukça önemli olan "toplumsal düzene başarılı bir entegrasyon sağlayabilme" hedefi göze çarpmaktadır ve bu çalışmanın kilit noktalarından birini teşkil etmektedir.

Almanya'da edebi bir tür olarak ergen edebiyatından ancak 1980'li yıllardan itibaren söz etmek mümkündür. Ergen edebiyatının Angloamerikan "adolescent novel" kavramından esinlenerek Almanya'da da etkili olmaya başladığı görülmektedir ve ABD dışında İskandinav ülkelerinin edebiyatlarında da etkili olduğu gözlemlenmektedir (Wild, 2008: 353) 68 Hareketinden sonra geleneksel kadın anlayışının değişmesiyle birlikte gençlik ve ergen edebiyatında da kadın ve genç kızlara yönelik toplumsal dayatmaların ve yine toplumsal olarak genel kabul görmüş ritüellerin sorgulandığı bir yaklaşım görülmektedir (Wild, 2008: 347). Geçmiş her ne kadar didaktik bir zemine oturmuş olsa da, günümüz koşullarında eğitici amaç güden bir gençlik edebiyatı güncelliğini ve işlevini ne kadar sürdürebilir ve günümüz genç kızlarını böylesi didaktik bir yaklaşımla okur olarak kazanmak ne kadar mümkündür sorusu akıllara gelmektedir.

## 2.1 Türkiye'de genç kız edebiyatı

Türkiye'de genç kız edebiyatının çıkış noktası Almanya ile benzerlikler göstermektedir. Almanya'dakinden 100 yıl sonra, Türkiye'de yüzeyde romantik aşk hikayelerini ele alan, ancak önceden belirlenmiş toplumsal cinsiyet rollerini zorlayan genç kız kitapları görülmektedir. Ancak çıkış noktasındaki paralellğe tezat olarak Türkiye'de genç kız edebiyatının zaman içerisinde dönemin ruhu ile paralel bir dönüşüm göstermediğini görmekteyiz.

Özyer 1987 yılında kaleme aldığı makalesinde Türkiye'de gençlik edebiyatı ile ilgili gelişmelerin Almanya ile hiçbir şekilde paralellik göstermediğini ifade eder. Ülkemizde, gençlik edebiyatının kavramsal ve içerik olarak tam açıklığa kavuşturulmadığını ve ayrıca edebiyat biliminde yeri olan özel bir tür olmadığını ifade eder. Hatta ülkemizdeki bazı edebiyat bilimcilerin, edebiyatta çocuk veya genç ayrımının olmayacağını, edebiyatın yaşlara göre ayrılmayacağını tezini savunduğunu belirtir (1987:257). Neydim ise Gençlik Edebiyatının durumunu şu sözlerle ifade eder:

Gençlik edebiyatının ülkemizde tanımlama sorunuyla karşılaştığını söylemek pek olanaklı değildir, çünkü böyle bir tanım sorunu ne eğitim sisteminde ne de edebiyat alanında gerçek anlamıyla ele alınmıştır. Yukarıdaki tanımlamaları göz önüne aldığımızda, gençlik edebiyatının varlığı konusunda kuşkuya bile düşebiliriz. Son yıllara kadar gençlik edebiyatı olarak tanımlanan kitapların çoğunlukla yetişkinler tarafından seçilmiş veya derlenmiş kitaplar olduğunu söylemek ise yanlış olmaz. (Neydim, 2014:695)

Avrupa ülkelerinin aksine Türkiye'de 19. yüzyılda hala gençlere yönelik bir edebiyatın olmadığını, sadece gençlerin tartışıldığı bir edebiyatın olduğunu görmekteyiz. Özyer bu durumu Türkiye'de Cumhuriyet öncesi dönemlerde eğitim sisteminin din ağırlıklı olması nedeniyle gençlik edebiyatının bu dönemlerde kendine uygun bir temel bulamaması şeklinde açıklamaktadır (1987:257). Edebi bir tür olarak roman ancak 19.yüzyılda Türkiye'de gelişmeye başlamıştır. 20.yüzyılın başlarında Halide Edip Adıvar'ın *Handan* ve Reşat Nuri Güntekin'in *Çalılıkusu* romanlarının örnek olarak ifade edilebildiği gençlik romanlarında modernlik ve gelenekler arasında sıkışmış genç kahramanların konu edinildiği eserler dikkat çekmektedir (Neydim, 2005:27). 1960'lı yıllardaki öğrenci olaylarından sonra özellikle politik gençlik romanlarının öne çıktığını görmekteyiz (Özyer,1987:260). Genç kız romanlarında genel olarak

belirgin bir tutuculuk ve dünya görüşlerinde durağanlık göze çarpmaktadır. Her ne kadar eski ve yeni romanlar ile karşılaştırıldığında yüzeysel bir gelişim veya değişim görülse dahi, özünde işlenen dünya görüşlerinde bir değişme olmadığı gözlenir (Neydim, 2014:697). Tanzimat döneminden (1838-1876) Batılılaşma Hareketlerine kadar olan sürede üretilen erlerde bir yandan geleneklere tutunan, diğer yandan da Batı'nın etkisi altında yeni bir kimlik oluşturmaya çalışan genç kız figürleri ortaya çıkmaktadır. Kurtuluş Savaşı sırasında modern ama aynı zamanda geleneğe bağlı kadının askeri, siyasi ve ataerkil tutumları görülebilmekteyken. 1970'lerde, öğrenci hareketlerinin etkisiyle politik düşünen kahramanlar görülmektedir.

Bununla birlikte, kızlara yönelik eğitici ve didaktik edebiyatın bugün hala geçerliliğini koruduğunu belirtmek üzücüdür. Neydim'e göre, ideal-tipik karakterler ve kahramanlar bugünün Türkiye'sinde hala kahraman olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kahramanlar didaktik amaçlara hizmet ederler, çünkü normlara uygun davranırlar ve kimlik gelişimleri toplumsal olarak belirlenmiş değerlere uygun olarak tamamlanırken bu süreci de fazla kafa karışıklığı olmadan geçirirler. Bu eserlerdeki genç kız figürleri toplumsal gerekliliklerin ışığında eğitilmesi gereken varlıklar olarak ele alınır (Neydim 2005:20). Buraya kadar görmekteyiz ki, Alman ve Türk genç kız edebiyatının amaçları ve işlevleri açısından birbirinden çok farklı bir seyir izlemektedir. Günümüz Türkiye'sinde, Almanya'nın 100 yıl öncesi tutumu süregelmektedir ancak dünyada kültürlerin bu denli etkileşim halinde olduğu ve içinde bulunduğumuz zamanda Türk genç kızının bir Alman genç kızından çok farklı bir dünyasının olmadığı, duyguları, sorunları, fantezilerinin ve kimlik arayışının çok farklı olmadığı fikri pek de yadsınacak bir düşünce değildir. Küreselleşen dünyamızda, farklı kültürlerin etkisinde en çok kalan grubun gençler olduğu açıktır. Gerek kitle iletişim araçları gerek gündemin olmazsa olmazı kabul edilen sosyal medya ile farklı kültürlerin etkisi çekirdek aileleri etkisi altına almıştır. Böyle bir ortamda, hala geleneksel toplumsal normların birer yol gösterici olarak genç kız edebiyatında varlığını koruyabilmesi ve genç kızlar tarafından sevilerek okunması üzerinde düşünülmesi gereken bir husustur.

### 3. Kuramsal çerçeve

Bu çalışmada genç kız edebiyatının ergenlik dönemindeki Türk ve Alman kahramanlarına nasıl birer misyon yüklediği araştırılacaktır. Bu bağlamda, Alman edebiyatından Alexa Hennig von Lange'nin Lelle serisi olarak da kabul edilen şu eserleri incelenmiştir:

- *Ich habe einfach Glück-* 2001
- *Erste Liebe-* 2004
- *Leute, Ich fühle mich leicht-* 2008
- *Leute, mein Herz glüht-* 2009
- *Leute, die Liebe schockt-* 2009
- *Leute, das Leben ist wild-* 2010

Bu eserlerin seçiminde etkili olan başlıca faktör, von Hennig'in 2002 yılında bu serinin ilk kitabı olan "*Ich habe einfach Glück*" romanıyla Alman gençlik edebiyatı ödülü olan "Deutscher Jugendliteraturpreis" ödülünü kazanmış olmasıdır.

Türk edebiyatından ise en çok satanlar arasında yer alan ve her dönem geniş bir okur kitlesi olan İpek Ongun'un "*Bir Genç Kızın Gizli Defteri*" serisinin ilk 6 kitabı seçilmiştir. Bunlar sırasıyla şunlardır;

- *Bir Genç Kızın Gizli Defteri-* 1990

- *Bir Genç Kızın Gizli Defteri- Arkadaşlar Arasında- 1997*
- *Bir Genç Kızın Gizli Defteri- Kendi Ayakları Üstünde- 1998*
- *Bir Genç Kızın Gizli Defteri- Adım Adım Hayata- 2000*
- *Bir Genç Kızın Gizli Defteri- İşte Hayat- 2005*
- *Bir Genç Kızın Gizli Defteri- Şimdi Düğün Zamanı- 2012*

Bu eserlerin seçilmelerindeki bir başka neden ise birbirlerine yakın zamanlarda çıkmış olmaları ve 1990 ve 2000'lerin başlarındaki zaman dilimini içermeleridir. Aynı zamanda bir genç kızın belirli bir süreçteki gelişimini birkaç kitap boyunca takip edebilme imkânı sağlamış olmalarıdır.

İncelenen eserlerde öncelikli olarak yanıt aranan sorular şunlardır;

- Toplumsal düzene başarılı bir entegrasyon sağlayabilme hedefi bu eserlerde ne kadar öncelikli bir amaç olmuştur?
- Eserler kahramanlarının hayatları ve seçimleri üzerinden kimlik arayışı içinde bulunan okurlarına birer yol gösterici olarak mı hizmet etmektedir, yoksa onlarla empati kuran ve dünyaya onların penceresinden bakan birer arkadaş olarak mı yaklaşmaktadırlar?
- Eserlerdeki kahramanlar evrensel olarak kabul edilen ergenlik dönemi özelliklerini yaşarken, içinde buldukları kültür, onların seçimlerini ve yaşamlarını etkiler mi, etkiliyorsa, hangi bağlamlarda etkiler?
- Kahramanların kimlik arayışında aile, arkadaşlık, aşk, cinsellik ve cinsiyet rolleri kültür bağlamında nasıl ele alınmıştır?

Yukarıda ifade edilen sorular kültür odaklı bir yaklaşımla ele alınacaktır.

Hollandalı antropolog Geert Hofstede'nin geliştirmiş olduğu Kültürel Boyutlar Kuramının çıkış noktası, farklı toplumlarda insanların benzer sorunlarla farklı çözümler üretmesine dayanır. Mutluluk, üzüntü, kırgınlık, tedirginlik vb. duygular evrensel ve tüm insanlara özgü duygular olmakla birlikte, farklı toplumlarda insanlar bu duyguları ifade etme, özgürce yaşama veya bastırma gibi konularda da farklılıklar göstermektedir. Dünya üzerinde 50'den fazla ülkede yapmış olduğu çalışmalar ve anketler ile ülkelerin aşağıda belirtilen kültürel boyutlarda hangi değerlerde olduklarını saptamaya çalışmış ve bu davranışların temellerini açıklamaya çalışmıştır.

Hofstede'nin Kültürel Boyutlar Teorisi 6 temel boyuttan oluşmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir.

- Güç Mesafesi
- Bireysellik /Kolektivizm (Ortaklaşa Davranışçılık)
- Erillik / Dişilik
- Belirsizlikten Sakınma
- Uzun Dönemli Yönelim – Kısa Dönemli Yönelim
- Serbestlik / Kısıtlama

Bu bağlamda Geert Hofstede'nin Kültürel Boyutlar Teorisinde yer alan güç mesafesi, bireycilik veya kolektivism ve serbestlik/kısıtlama boyutlarından yola çıkılarak kültürel bir sınıflandırma yapılacaktır. Belirsizlikten sakınma ve uzun dönemli yönelim, kısa dönemli yönelim ve erillik / dişilik boyutları incelemeye dahil edilmeyecektir.

Bu boyutları kısaca tanımlayalım. Güç mesafesi özellikle hiyerarşik sistem ve aile içi güç dağılımları ve otorite figürleri kapsamında ele alınacaktır. Hofstede'ye göre güç mesafesi yüksek toplumlarda küçüklerden büyüklere karşı saygılı olmaları beklenir ve itaat önemli bir beklentidir. Büyüklerin küçüklerine karşı zaman zaman aşırıya kaçacak bir korumacılık ile bağlı olmaları göze çarpan bir özelliktir. Kişiler küçük yaştan itibaren "saygılı davranış" kalıpları öğrenirler ve büyüklere, statü olarak daha yüksektekilere (baba, anne, aile büyükleri, yaşça büyükler, öğretmen, amir) karşı daha edilgen bir duruş toplumsal olarak kabul edilen davranış biçimidir. Bu aralığın düşük olduğu toplumlarda bireyler toplum içerisinde eşit bir güç seviyesine sahiptir ve eğitim, gelir, işyerindeki pozisyon gibi etkenler ile daha üst bir statüye erişmek mümkündür (Hofstede, 2010:63-91). Türk toplumu yüksek güç mesafesinde yer alırken Alman toplumu düşük güç mesafesi endeksinde yer alır.<sup>3</sup>

Bir toplumdaki bireylerin kendilerini birer birey olarak mı gördükleri yoksa bir grubun üyesi olarak mı davranışlarını kontrol altında tuttuklarını Hofstede bireycilik /kolektivism boyutu ile ele almaktadır. Bireysellik kavramının yüksek olduğu toplumlarda, bireysel menfaat ve hedeflerin toplumsal menfaat ve hedeflerden önde geldiği söylenebilir. Bu kültürlerde farklı görüşlerin ortaya konması, açıkça tartışılması gerçeğe yaklaşabilmek için yararlı görülür. Kolektivist yapıya sahip toplumlarda grup içi bağlar güçlüdür ve aile kavramı daha geniş kapsamlıdır. "Biz" odaklı kolektivist toplumlarda grubun dayattığı sorumlulukların yerine getirilmesi gerekli iken odağı "Ben" olan bireyselci toplumlarda birey kendi belirlediği sorumlulukları ya da görevleri yerine getirir ve çekirdek aile olarak tanımlanan aile kavramı yaygındır (Hofstede, 2010:124-140). Bu boyutta Türk toplumu daha ziyade kolektivist ölçütte yer alırken, Alman toplumu daha bireyselci yönelimde görülmektedir.

Üçüncü boyut olan erillik veya dişilik ile Hofstede bir toplumda cinsiyete dayalı rollerin ne kadar belirgin olarak birbirinden ayrıldığını araştırır.

Eril kültürlerde cinsiyet rollerinin keskin bir şekilde belirlenmiş olduğu gözlemlenir. Bu kültürlerde erkeklerden kararlı, sert, maddi yönelimli olmaları beklenirken, kadınların alçakgönüllü, duygusal, duyarlı ve narin olmaları tasvip edilir. Eril kültürlerde hem genç kızlar hem delikanlılar hırslı ve rekabet yönelimli olmayı öğrenirler. Çocuklar «güçlü olana» hayranlık duyarlar, okulda öğrenciler kendilerini gösterme çabasındadır. Dişil kültürlerde ise cinsiyete dayalı rollerin birbiriyle değiştiği hem kadınların hem de erkeklerin alçakgönüllü, hassas, narin vs. oldukları gözlemlenir. Bu kültürlerde her iki cinsiyet de alçakgönüllü, duyarlı vs. olmayı öğrenir. Çocuklara zayıftan ve ezilenden yana olmayı öğretirler. Öğrenciler çalışkan ve gayretli oldukları fikrini uyandırmaya çalışırlar. Terbiye, alçak gönüllülük, dayanışma öne çıkar. Sosyal bağlantılar, yardımlaşma iş yerinde ideal görülür (Hofstede, 2010:154-169). Türk toplumu daha dişil özellikler gösterirken Alman toplumu ise daha eril bir yapıya sahiptir.

Serbestlik / kısıtlama boyutu aslında mutluluğun ölçüsü hakkında bilgi verir. Serbestlik ve kısıtlama bir toplumun üyelerinin heveslerini, kişisel istek ve arzularını ne ölçüde bastırıldığı veya özgürce yaşadığı ile ilgilidir. Bireylerin boş vakitlerinin ne derecede keyif odaklı olduğu, cinselliğin ne derece serbestçe yaşandığı, sigara, alkol gibi keyif verici maddelerin ne ölçüde gündelik hayatta yer aldığı ile ölçülür.

<sup>3</sup> <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>

Serbest topluluklar göreceli olarak isteklerini ve heveslerini yerine getirmekte kendilerini özgür bırakmışlardır ve hayattan zevk almak veya eğlenmek gibi faaliyetleri birer doğal insan davranışı olarak ele alırlar. Buna karşı olarak kısıtlama halindeki topluluklarda ise insani zevklerin ve heveslerin katı toplumsal kurallar tarafından kontrol edildiği görülür. Kısıtlayıcı toplumlarda otokontrol önem kazanır ve bireyler sosyal normlar doğrultusunda kişisel istek ve arzularını baskılamak zorunda kalırlar. Ahlak, disiplin ve otokontrol bu toplumlarda önceliklidir (Hofstede, 2010:300-306). Türk toplumu öz disiplin uygulamayı öğrenmek zorunda olan kısıtlayıcı toplum kategorisinde yer alır, Alman toplumu ise diğer uçta yer alan serbest toplum boyutunda bulunur.

Belirtilen eserler ifade edilen kültürel boyutlar kapsamında incelenecek ve elde edilen bulgular kapsamında değerlendirilecektir.

#### 4. Eserlerin kısa özetleri

##### 4.1. Türk edebiyatından seçilen eserlerin özeti

Ortaokul öğrencisi olan 15 yaşındaki Serra Noyan akademisyen babası ve bankacı olan annesi ile Ankara'da yaşamaktadır. Orta üst sosyoekonomik bir sınıfa mensup oldukları söylenebilir. Ebeveynlerinin entelektüel birikimlerin yüksek olduğu anlaşılmaktadır ve mesleki gelişimleri toplumda kabul gören statülerdir. Serra hikâyenin başında biraz kilolu, pek güzel sayılmayan, sivilceli ve özgüveni düşük bir genç kız iken ilerleyen süreçte dış görünüşüyle paralel olarak özgüveni de gelişmektedir. Serra'nın annesinin babasından boşanmaya karar vermesi ile kahramanımız ilk büyük travmasını yaşar. Akabinde annesinin kendisine teklif edilen terfi ile İstanbul'a taşınma kararı Serra'nın hayatında bir dönüm noktası olur. 6 kitap boyunca Serra'nın yeni bir aile düzenine, yeni bir şehirde yeni bir okula alışma sürecine ve yeni arkadaşlar edinme konusunda yaşadığı sıkıntılara şahit oluruz. Üniversite okumak için tekrar Ankara'ya dönüp bir kız arkadaşıyla birlikte ev tutarak kendi ayakları üstünde durma çabaları, ilk aşkları, hayal kırıklıkları, mezuniyeti, iş hayatına başlaması ve nihayetinde hayalindeki erkek ile evlenmesi ile 6.kitap sona erer. Seri toplam 12 kitaptan oluşmaktadır ve Serra'nın evlenip anne olması ve genç kızıktan kadınlığa giden yolculuğunda başına gelenleri konu edinen bir anlayışla raflarda yerini almıştır. Serra'nın hayatta yaşadığı tüm sorunlara rağmen asla büyük ve telafisi olmayan hatalar yapmadığı, tökezlemediği, annesinin öğütleri ve iç sesiyle birlikte yolunu çok kolay bulan örnek bir genç kız olduğu en dikkat çeken husus olarak vurgulanabilir. Hikâye birinci şahıs anlatıcı olarak Serra'nın tuttuğu günlükler şeklinde yazılmıştır.

##### 4.2 Alman edebiyatından seçilen eserlerin özeti

Asıl adı Elisabeth olan ancak Lelle diye hitap edilen 15 yaşındaki kahramanımız, meslek sahibi olmasına rağmen çalışmayan annesi, mali müşavir olan babası ve kendisinden 2 yaş büyük olan ablası Cotsch (Constanze) ile birlikte nezih sayılabilecek bir semtte yaşamaktadır. Lelle yeme bozukluğu nedeniyle sürekli bağımlık geçiren çok zayıf bir karakterdir. Anoreksiya hastasıdır ancak kitapta hastalığın adı ifade edilmez, sadece yeme bozukluğu şeklinde yer alır. Cinsellik, alkol, sigara gibi deneyimlere açık ve meraklıdır. Yemek yemeyi redetmesini de kişisel bir başkaldırı olarak açıklamaktadır. Ablası Cotsch güzelliği ve dişiliği ile okulda ve mahallede dikkatleri üzerine çeken, sık sık sinir krizleri geçiren, dik başlı ve cinsel dürtülerini her koşulda özgürce yaşayan ve 40'lı yaşlarındaki dul komşularıyla olan birlikteliğinden hamile kalan bir karakterdir. Anne karakteri edilgen ve özgüveni düşük kimlikle karşımıza çıkmaktadır. Karısı tarafından duygusal olarak engelli şeklinde ifade edilen baba karakteri ise ailesiyle duygusal olarak bir bağı olmayan, onların sorunlarıyla meşgul olmaktansa sürekli evin alt

katındaki kilere çekilerek ayakkabılarını boyamak gibi hobilerinin peşinden giden bir figür olarak karşımıza çıkmaktadır.

## 5. Analiz

### 5.1 Lelle serisinde aile

Lelle hikâyesinin başında 15 yaşındadır ve 6 kitap iki yıllık bir süreyi anlatır. Karakterimiz aslında ailedeki en mantıklı insan olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm aile üyelerinin birbirleri ile sorunları vardır ve olayların çoğu çatışmalara gebe dir ancak Lelle hepsi arasında bir iletişim uzmanı olarak çabalamaktadır. Lelle'nin en büyük sorunu yeme bozukluğudur. Bulimia hastalığının eşliğindedir ve bir süreliğine bu sebeple bir klinikte bulunmak zorunda kalır. Hikâyesinin başında Lelle yemek yemeyi kendi iradesi ile reddettiğini ve bunun ideolojik bir yaklaşım olduğunu ifade eder. Kendi vücudu üzerindeki özerkliğini korumak için herhangi bir dayatmaya boyun eğmeyeceğini belirtir. Cinsellik konusunda oldukça meraklı ve istekli bir genç kız olarak sağ lını koruyucu önlemler olarak bu tür deneyimleri yaşamaktan çekinmez. Ablasının yaşantısını ve tavırlarını tasvip etmemekle birlikte gerekli durumlarda her zaman ona destek olur. Annenin acizliği karşısında yine onu anlayan ve dinleyen bir karakterdir. Babasıyla fazla ilişkisi yoktur.

Anne, zaman zaman aile şirketinde de çalışan aşırı endişeli bir ev kadınıdır. Baba tarafından daha önce fiziksel şiddet gördüğü bilinir ve duygusal şiddet son kitabın ortalarına kadar devam eder. Kendi sorunlarıyla baş etmekte zorlanan anne, çok sevdiği kızları ile çoğunlukla rahat bir ilişki içindedir. Kızları, annelerini aşırı endişeli tavırları sebebiyle rahatsız edici bulurlar. Lelle, annesinin davranışlarını "psikolojik tecavüz" olarak algıladığını belirtir. Bunaldığında veya bir sorun karşısında işin içinden çıkamadığı durumlarda bayılma ya da kalp krizi geçirme taklidi yapar. Arkadaşı ve komşusu olan Rita'yla tüm aile sırlarını paylaşır. Lelle ve Cotsch, annelerinin Rita ile eşcinsel bir ilişkisi olduğunu bile düşünürler ve Rita'dan nefret ederler. Sorunların üstesinden gelemediği durumlarda ara sıra kendini bir kadeh kanyak ile teselli eder. Aldatıldığını öğrendiği son kitabın ortalarından itibaren kabuğunu kırıp bambaşka bir kimliğe bürünen anne öncelikle kocasından ayrılmak ister. Kılık ve kıyafetini değiştirir ve kızının kendisinden 20 yaş küçük bir arkadaşı ile aşk yaşamaya başlar.

Mali müşavir olan babanın 6.kitabın ortalarına kadar karısıyla ve kızlarıyla herhangi bir duygusal bağının olmadığı görülür. Kızlarını sürekli sorun çıkaran birer engel olarak gördüğü anlaşılır, karısından mümkün olduğu kadar uzak durarak kendine kurduğu küçük dünyasında mutlu olmaya çalışır. Evdeki eşyalarla daha ilgili olduğu ifade edilir. Çocukları daha küçükken eşine fiziksel şiddet uyguladığı kitapta belirtilir. Özellikle eşine psikolojik şiddet uyguladığı anlaşılmaktadır. Akşam yemeğindeki bir aksaklık veya eksiklik kendisi için ciddi bir sorundur. Duyarsız, ilgisiz ve sevgisiz bir baba figüründen bahsedilebilir. Hikâyesinin sonuna doğru eşini aldattığı ortaya çıkar ancak ailesini kaybetme korkusuyla karşılaşınca bambaşka bir insana dönüşür. Ailesine sahip çıkmaya çalışır.

Hikâyesinin başında 17 yaşında olan Cotsch, okulda ve yaşadıkları mahallede güzelliği ve özgürce yaşadığı cinsel hayatı ile tanınmaktadır. 18 yaşından sonra mahallelerindeki evli erkeklerle dahi ilişkiye girmekten çekinmez. Babasına karşı büyük bir nefret duymaktadır. Okulda oldukça başarılı ve hırslı, özgüveni çok yüksek ve kariyer planlaması yapan bir karakterdir. Hamile kalıp çocuğunu doğurur ve harika bir anne olarak hem eğitimine devam eder hem modellik yaparak kendini ekonomik özgürlüğünü sağlar.



## 5.2 Serra serisinde aile

Serra anlatımın başında 15 yaşında, dış görünüşüne pek önem vermeyen, biraz kilolu, sivilceli ve dikkat çekmeyen bir genç kızdır. Teyzesinin Çeşmedeki yazlığında geçirdiği yaz tatili Serra'nın fiziksel değişimin başlaması ve özgüveninin de paralel bir şekilde yükselmesi ile önem kazanır. Kadın olma sürecinde yaşıtı olan kuzeni Sırma'nın etkisi büyüktür. Annesi ile İstanbul'a taşındıktan sonra yeni bir düzen kurma konusunda birtakım sıkıntılar yaşar. Babasıyla ilişkisi mesafelidir. Baba figürünün zayıf kalması nedeniyle Serra hayali bir baba kurgulamıştır, Bill Cosby onun hayali babasıdır ve sıkıntılı zamanlarında rüyasına girerek kendisine öğütler verir. Serra, baba ilgisinin eksikliğini bu şekilde telafi eder. En büyük derdi arkadaşız kalmak olan Serra bir dizi hatadan sonra kendi yolunu bulmayı başarır. Kişiliğinden taviz vererek arkadaş edinmenin yanlış olduğunu kavrar. Liseyi bitirir, gelecek kaygısıyla hedefler belirler, kararını oluşturmak için stajlar yapar, turizm okumaya karar verir, üniversiteden mezun olur, kolayca iş bulur, hayatı boyunca toplumsal normlara uygun davranışlar sergiler. Hayattaki en büyük destekçisi annesidir. Anne figürü Serra'ya her zaman doğru yolu bulmasında kılavuzluk yapar, örnek olur. Anne kusursuz bir anne olarak dikkat çeker. Serra 6 kitap boyunca 3 ilişki yaşar ve 3. sevgilisiyle evlenir.

Özgüveni oldukça yüksek, kendi ayakları üstünde durabilen, eşinin sorumsuz tavırları nedeniyle boşanmayı göze alan bankacı bir karakterdir. Kızının üzerinde kontrol sahibi olmakla birlikte zaman içerisinde kızına daha fazla özgürlük sunduğu görülür. Kızının tüm gençlik sorunlarına öğütleriyle, sohbetiyle yol gösterici olur. Hoş görüsü ile kızına her koşulda destek olur. Çocuklu ve boşanmış bir kadın olarak farklı bir şehre taşınmak, mesleki olarak yeni bir pozisyonda sorumluluk üstlenmek, evinin tüm eksiklerini gidermek bunları yaparken hem yaşlı annesi hem de ergenlikle bulunan kızı ile yakından ilgilenmek onu okuyucunun gözünde örnek bir anne karakteri yapar.

Ankara'da bir üniversitede akademisyen olan baba, anneye göre daha mesafeli bir karakterdir. Baba ve koca olarak sorumluluklarını aksatmaktadır. Daha kendi halinde, kendi dünyasında bir baba figürü olarak karşımıza çıkar.

Ankara'da yaşamayan babaanne bir taraftan oğlunun yuvası dağıldı diye üzülmemektedir diğer taraftan da kocasının kusurlarını görmezden gelerek idare edip yuvasını kurtarmadığı için gelinini suçlamaktadır. Torunu Serra'ya sevgiyle bağlıdır ve tek isteği ölmeden önce onun mutlu bir yuva kurduğunu görmektir. Geleneklere bağlı bir kadındır.

Anneanne ve Dede İstanbul'da yaşayan, görmüş geçirmiş ve yaşlarına rağmen modern sayılabilecek anlayışlı karakterlerdir. Her ikisi de yüksek sosyoekonomik sınıfta yer almaktadırlar ve Serra'ya gerek yaşam öğütleri gerek kuralları bağlamında kılavuzluk etmektedirler.

Teyze ve enişte İzmir'de yaşamaktadırlar ve Çeşme'de yazlıkları vardır. Serra'nın yaz tatillerini geçirdiği aile büyükleri arasında yerlerini alırlar. Teyze ev kadınıdır, eniştenin ise kendi şirketi olduğunu anlamaktayız. Sosyoekonomik olarak üst sınıfta yer alan çiftin Sırma isminde Serra ile yaşıt bir de kızları vardır.

Sırma, Serra'nın kuzenidir. Ailesiyle birlikte kızları İzmir'de, yazları ise Çeşme'de yaşamaktadır. Sırma'nın aksine süsüne pek düşkün, bakımlı ve alımlı bir kızdır. Serra genç kızlıktan kadınlığa geçiş serüveninde birçok şeyi Sırma'dan öğrenir. Örneğin ilk ağdasını Sırma yapar, ilk makyajını, yeni saç kesimini Sırma'ya borçludur.

Lelle serisinde bireysel kültürlere uygun olarak çekirdek aile göze çarparken, Serra serisinde ise kolektivist toplumlarda daha yaygın olarak karşımıza çıkmakta olan geniş aile kavramı dikkat çekmektedir. Lelle'de anne-baba gibi birincil otoritelerin bile kızlarının hayatlarında söz hakları bulunmazken, Serra'nın hayatına tüm aile üyeleri karışabilmektedir. Buradan yola çıkarak Almanca eserlerde bireyselci toplum özelliğinden ve düşük güç mesafesinden bahsetmek mümkündür Türkçe eserlerde ise kolektivist toplum özelliği ve yüksek güç mesafesi belirginlik gösterir.

### 5.3 Arkadaşlık ilişkileri

Lelle'nin çok fazla arkadaşı bulunmamaktadır. En yakın arkadaşı Alina problemlili bir genç kızdır ve serinin son kitabında intihar eder. Alina dışında bağ kurarak arkadaşlık yaptığı bir kız arkadaşı yoktur Lelle'nin. Yalnız kalmayı ya da sevgilileriyle vakit geçirmeyi tercih eder.

Serra'nın Ankara'da başlayan hikâyesinde en yakın arkadaşı olan Ayşegül ile dostluğu yıllar boyu sürer. İstanbul'a taşınma fikri Serra'yı en çok arkadaşlarından ayıracağı için tedirgin eder. Taşındıkları yeni şehirde Serra arkadaş edinme çabasıyla birçok kez yanlış yollara sapar. Burada en çok dikkat çeken nokta, Serra'yı yanlış yollara sürükleyen sözde arkadaşların hepsinin birer anti kahraman olması ve davranışları toplum tarafından onaylanmayan türden davranışlar sergilemesidir. Serra arkadaş edinme gayreti ile kişiliğinden ve değer yargularından tavizler vererek tökezler ve annesinin de öğütleri ile aklını başına alarak yeniden doğru yolu bulur. Hatalarından ders çıkararak daha sonra yeni sınıfında oldukça fazla arkadaş edinen Serra bu arkadaşlarıyla ilişkilerini ömür boyu sürdürür.

Kahramanların arkadaş ilişkilerinden yola çıkarak Lelle'nin oldukça bireyselci toplum kategorisinde yer aldığını ancak Serra'nın tipik bir kolektif toplum örneği teşkil ettiğini söylemek mümkündür.

### 5.4 Aşk ve cinsellik

Lelle ilk kitabın birinci sahnesinde kilden bir penis yaptığını ifade eder. Kendi bekaretini kendisi almak istemektedir. Duygusal bir olay olarak düşündüğü ilk cinsel deneyiminde acı hissederek olayın büyümesini bozmak istemez. Bu giriş okura Lelle'nin cinsel hayatı ile ilgili ip ucu vermektedir. Lelle ilk ciddi ilişkisini anne ve babası ölmüş olan Arthur ile yaşar. Arthur sosyal bir sorumluluk projesi kapsamında Afrika'ya gidip ne zaman döneceği belli olmayınca Lelle duygusal açığını kapatmak için başka bir sevgili bulur ve henüz 15 yaşında ilk cinsel deneyimini de yaşar. Farklı sevgilileri ile cinsel birliktelikler yaşadktan sonra geri dönen sevgilisi Arthur ile yollarına devam ederken aktif olarak cinsel yaşamını sürdürür. Kadın hastalıkları uzmanına da 15 yaşında ilk muayenesini olur ve doğum kontrol hapları kullanmaya başlar. Romanlarda asıl dikkat çekici nokta ablası Cotsch'un cinsel hayatıdır. Ailesi evdeyken kendi odasında, mahallerinde bir arabanın içinde, babasının ofisinde ve daha birçok yerde onlarca erkekle cinsel birliktelik yaşar. En son, komşuları olan 40'lı yaşlarında boşanmış bir erkek olan komşuları ile yaşadığı birliktelikten hamile kahr, bebeğini doğurur ve evlenir.

Serra'nın ilk aşkı 15 yaşında sınıfından bir çocuğa karşı hissettiği platonik duygulardır. İlk sevgilisi yine 15 yaşındayken yaz tatilini geçirmek için gittiği Çeşme'de kuzeninin bir arkadaşı olan Cüneyt'tir. Farklı şehirlerde de olsalar telefon ve mektuplarla bir süre ilişkilerini sürdürürler. Ancak Cüneyt ikinci yıla yaklaşırken mesafenin aşka engel olduğu nedeniyle Serra'yı aldatır ve başka bir kızla çıkmaya başlar. Serra daha sonra üniversitede Oktay ile tanışır ve üniversite bittiğinde nişanlanır, evlilik hazırlıkları esnasında doğru kişi olmadığına kanaat getirerek Oktay'dan ayrılır. Babaannesinin tanıştırdığı uygun damat adayı ile henüz Oktay ile birlikteyken dostane bir arkadaşlıkları başlar, Serra Oktay'dan

ayrıldıktan sonra Özgür ile aralarında duygusal bir çekim başlar ve 6. kitabın sonunda bu ilişki evliliğe gider. Serra ilk aşkı olan Cüneyt ile 15 yaşın vermiş olduğu heyecanla sadece el ele tutuşur ve bir iki kez yanaktan bir öpücük sahnesi dikkat çeker. Bunların dışında asla daha fazla bir yakınlaşma olmaz. Üniversitede, oldukça özgür bir ortamda birliktelik yaşadığı Oktay ile yine asla toplum tarafından kabul gören, sınırları aşan bir yakınlaşma kitapta yer almaz. 20'li yaşlarında olmalarına rağmen herhangi bir cinsel yakınlaşmanın iması dahi yapılmaz.

Buradan hareketle, Lelle'nin genç bir kadın olarak ele alındığı eserlerde serbestliğin hüküm sürdüğü bir toplumdan bahsetmek mümkündür. Serra'da ise kahramanın cinsel isteklerine otokontrol uygulaması ile kısıtlayıcı toplum örneği kurguda dikkatleri çekmektedir.

Yukarıda ifade edilen kültürel boyutlar, eserlerde tespit edilen örnekler üzerinden daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Bu bağlamda ilk örnekler güç mesafesinin yüksek olduğu durumların tespiti üzerinden yapılacaktır.

## 5.5 Kültürel boyut örnekleri

### 5.5.1 Lelle serisi kültürel boyut örnekleri

#### Güç mesafesi yüksek

Lelle serisinde yüksek güç mesafesine işaret eden bulgulara fazla rastlanmamıştır. En belirgin örnek annenin çocuklar henüz küçükken kocası tarafından şiddete maruz kalması olarak ifade edilebilir.

„ [Einmal hat er Mama eine gescheuert. Da waren Cotsch und ich noch sehr klein.] [Papa ist ins Wohnzimmer gerannt, hat sich Mama gegrabscht und auf sie eingehauen. Mama hat gerufen: "Nein Berni! Bitte nein. Bitte nein! "Papa hat Mama losgelassen und weiter den Rasen gemäht] "(Ich habe einfach Glück. S. 244)

[Anneme bir kez bir tane patlatmıştı. Cotsch ve ben o zamanlar çok küçüktük.] [Babam oturma odasına koştu, annemi yakaladı ve ona vurmaya başladı. Annem seslendi: "Hayır Berni! Lütfen hayır. Lütfen hayır!" Babam annemi bıraktı ve çimleri biçmeye devam etti]<sup>4</sup>

#### Güç mesafesi düşük

İncelenen 6 kitap boyunca en fazla örneğe rastlanılan boyutlardan biri düşük güç mesafesidir. Aşağıdaki örnekte Cotsch annesi ile bir tartışmanın içindedir.

„ [Mach die Tür auf. Sei nicht böse. Es tut mir Leid! “

„Ich hasse dich! “

„Bitte mach die Tür auf, dann können wir reden! “

„Ich will nicht mit dir reden. Ich will mit niemandem reden. Ihr kotzt mich alle an! “

„Komm wieder raus. Wir machen es uns in der Küche gemütlich! “

„Scheiß gemütlich! Mach's dir doch mit deiner Rita gemütlich. Mit der fummelst du doch eh schon rum! “ [Ich habe einfach Glück. S. 27)

"[Kapıyı aç. Lütfen bana kızma. Üzgünüm!]"

"Senden nefret ediyorum!"

"Lütfen kapıyı aç, konuşalım!"

<sup>4</sup> Bu çalışmadaki örnek alıntılarının çevirisi tarafıma aittir.

"Seninle konuşmak istemiyorum. Ben kimseyle konuşmak istemiyorum. Hepiniz midemi bulandırılıyorsunuz! "

Lütfen dışarı çık. Mutfakta rahat rahat konuşabiliriz! "

"Sıçırma rahatlığına! Sen git Rita'yla rahat et. Zaten onunla bir halılar karıştırmıyor musun! "]"

Cotsch babası hakkında görüş beyan ediyor.

„[„Antoine war meine große Liebe und das konnte Papa nicht ertragen. **Das Arschloch** hat mein Leben zerstört!“]“ (Ich habe einfach Glück. S. 125)

"["Antoine benim en büyük aşkımdı ve babam buna dayanamadı. Pislik hayatımı mahvetti!"]"

„[„Und Papa?“

„Der pennt!“

„**Arschloch!**“

„Cotsch, hör auf!“

„**Ist doch wahr. Papa ist echt ein Arschloch!**“

„Cotsch bitte!“

„Immer soll ich aufhören. Kann Arthur doch ruhig wissen, **dass Papa ein Arschloch ist. Papa ist ein Arschloch!**“

„Na gut!“

„**Arschloch, Arschloch, Arschloch!**“]“ (Ich habe einfach Glück. S. 166)

"["Peki babam?"

"O uyuyor!"

"Pislik!"

"Cotsch, yapma!"

"Yalan mı? Babam gerçekten bir pislik! "

"Cotsch lütfen!"

"Her zaman beni susturmaya çalışıyorsun. Arthur'un, babamın bir pislik olduğunu bilmeye hakkı var. Babam tam bir pislik! "

"Tamam!"

"Pislik, pislik, pislik!"]

## Bireysellik

Bireysellik boyutu da en sık karşılaşılan boyut olarak dikkat çekmektedir. Özellikle gençlerin kendi hayatları üzerinde karar verme yetkinliği olarak birçok bağlamda örneklerine rastlanmaktadır. Giyim kuşam tercihleri, sigara ve alkol tüketimi, boş zaman aktiviteleri, cinsellik gibi konularda genç kızlar büyüklerinden izin veya onay alma zorunluluğu hissetmezler. Aileler ancak belli durumlarda öneride bulunabilirler. Dayatmalar söz konusu olamaz.

„ [Musst du so viel rauchen, Lelle?] “(Ich habe einfach Glück. S. 91)

"[Bu kadar sigara içmek zorunda mısın Lelle?]"

15 yaşındaki Lelle'nin evden ayrılıp babasının iş yerindeki boş odada yaşamasına izin veriliyor.

„ [Leute, ratet mal, wo ich neuerdings wohne! Im Hinterzimmer von Papas Geschäft. Tatsächlich!] “(Erste Liebe. S. 7)

"[Hey millet, artık nerede yaşadığımı tahmin edin! Babamın iş yerinin arka odasında. Gerçekten!]"

Evlilik kararlarını genç kızlar kimseye danışmadan onay almadan veriyorlar, sadece aileye alınan karar aileyebildiriliyor.

„ [Hiermit möchte ich um die Hand von eurer Tochter Constanze anhalten. **Wir haben beschlossen** zu heiraten. “] “(Leute, mein Herz glüht. S. 31)

“[Sizden kızınız Constanze'yi istiyorum. Biz evlenmeye **karar verdik.**”]

### Kolektivizm

Lelle serisinde bu boyutta çok fazla örneğe rastlanamamıştır, tespit edilenler de annenin kızı Cotsch hakkındaki düşüncelerinden ibarettir.

„ [und in der Nachbarschaft behaupten alle, meine Schwester sei eine Ehebrecherin oder ein „leichtes Mädchen “. Ihr ist es egal, Mama nicht.] “(Leute, mein Herz glüht. S. 20)

“[Ve mahalledeki herkes kız kardeşimin yuva yıkan biri olduğunu ya da 'kolay kız' olduğunu söylüyor. O, Cotsch umursamıyor ama annem umursuyor.] ”

„[Die (Cotsch) hatte schon mit jedem was. Selbst mit unserem vierzigjährigen Nachbarn Helmuth, der deswegen die dritte Scheidung am Laufen hat. Seit der Geschichte mit ihm und Cotsch traut sich Mama kaum noch vor die Tür. Sie meint, meine Schwester hätte **Schande über uns gebracht und alle Nachbarn würden sie schief angucken.**]“ (Leute, ich fühle mich leicht. S. 8)

"[Cotsch şimdiye kadar herkesle bir şeyler yaşadı. Üçüncü boşanma sürecini sürdüren kırk yaşındaki komşumuz Helmuth ile bile. Onunla ve Cotsch ile olan hikayeden beri, annem dışarı çıkmaya pek cesaret edemiyor. Kız kardeşimin yüzümüzü öne eğdiğini ve tüm komşuların ona ters ters bakacağını söylüyor.] ”

### Serbest/kısıtlayıcı

Lelle serisinde en çarpıcı özgürlükçü toplum örnekleri cinselliğin açık ve alenen yaşanması konusunda rastlanıyor. Ayrıca cinsellik hakkında konuşmak tabu sayılmamaktadır.

„ [Auf alle Fälle stehe ich an diesem verregneten Sonntagnachmittag in meinem Zimmer am Fenster und töpfere mir aus Mamas Ton einen Penis. Der Penis ist ziemlich dick, weil ich viel Ton mit hochgenommen habe. „Wenn schon, dann richtig! “denke ich.]“ (Ich habe einfach Glück. S. 10)

“[Her halükârda, bu yağmurlu pazar günü, odamda pencerenin yanında duruyorum ve annemin kilinden bir penis yapıyorum. Penis oldukça kalın çünkü çok fazla kil almışım. "Madem böyle bir işe giriştim, o zaman doğru düzgün yapalım, öyle değil mi?] ”

„ [Ich will, dass mein getöpfter Penis fertig wird. Ich habe nämlich einen Entschluss gefasst: Ich will mich selbst entjungfern. So eine Entjungferung tut bestimmt weh, und da ist es besser, man hat es erledigt, bevor man sich mit einem Jungen ins Bett legt, der einen auch noch lieben soll.] “(Ich habe einfach Glück. S. 12)

“[Kilden kendim yaptığım penisimin bitmesini istiyorum. Bir karar verdim çünkü: Bekaretimi kendim bozmak istiyorum. Böyle şey mutlaka acıyordur ve en iyisi bu işi bir çocukla yatağa girmeden önce bu işi halletmektir, yoksa olayın duygusal olmasını beklemek zor.] ”

„ [Mama ist näher rangegangen und hat Cotsch hinter den vernebelten Scheiben erkannt. Die lag halbnackt auf dem zurückgekurbelten Beifahrersitz und Rainer mit der Hasenscharte hing über ihr. Mama hat zaghaf an die Scheibe geklopft und gemeint:

„Cotsch, wenn ihr fertig seid, kommst du doch rein, ja? “

Cotsch hat sich mächtig bespitzelt gefühlt. Sie hat angeschrien:

„Hau ab du Sau! “] “(Ich habe einfach Glück. S. 112)

“[Annem biraz daha yaklaştı ve buğulu pencerelerin arkasındaki Cotsch'ı tanıdı. Geriye yatırılmış yan koltukta yarı çıplak vaziyetteydi ve tavşan dudaklı Rainer onun üzerine abanmıştı. Annem çekinerek cama vurdu ve dedi ki:

"Cotsch, bitirdiğinizde içeri gireceksin, değil mi? "

Cotsch gözetlendiğini hissetti ve bağarmaya başladı:

"Defol git seni pislik!" "

„ [Wir sitzen auf Marcells Matratze, mit dem Rücken an der Wand, trinken Bier, rauchen Zigaretten, Joe Cocker singt.] [Und ich hoffe echt, dass Marcel mal ein paar Anstalten macht, sich mir zu nähern.] ... [Jetzt gäbe es die Möglichkeit, sich zu küssen. Und es ist affig, dass wir es nicht tun. Der Moment ist günstig, wir sind alleine, aber Marcel machts nichts.] ... “(Erste Liebe. S. 83, 84)

"[Marcel'in yatağında oturuyoruz, sırtımız duvara yaslanmış vaziyette bira içiyoruz ve sigara, Joe Cocker şarkı söylüyor.] [Ve gerçekten Marcel'in bana yaklaşmak için birkaç adım atmasını umuyorum.] ... [Şu an bunu yapmıyor olmamız o kadar aptalca ki. Şu an tam zamanı, evde yalnızız ama Marcel harekete geçmiyor.] ... "

Bu kitap serisinde cinselliğin, alkol ve sigara kullanımının herhangi bir baskıya veya otokontrole maruz kalmadan yaşanması üzerine birçok örnek sıralamak mümkündür.

### 5.5.2 Serra serisi kültürel boyut örnekleri

#### Güç mesafesi yüksek

Güç mesafesi yüksek olan toplumlarda genç kızlardan büyüklerine ev işlerinde yardımcı olmaları ve büyüklerine hizmet etmeleri arzu edilen bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Eserde de davranış biçimine verilebilecek birçok örnek mevcuttur. Bunlardan bir tanesi eserde şu şekilde yer almaktadır.

“[Eve dönerken de bir güzel azar işittim. Büyükler iş yaparken ben öylece yerimde oturuyormuşum] [Yerimden kalkmaya neredeyse kira istiyormuşum, oysa hemen fırlayıp yardım etmeliymişim] [Saygısız bir genç kız görüntüsü sergiliyormuşum (Sözler aynı anneme ait)]” (BGKGD 1. S.4)

15-16 yaşlarındaki Serra sıradan etkinliklere gidebilmek için bile annesinden izin almak zorundadır ve çocuğun ailesinin kim olduğu da yine kolektivist toplum göstergesi olarak önemlidir.

“[„Anneciğim... önümüzdeki cumartesi günü bir arkadaşın partisi var. Gidebilirim değil mi? “]

„ [„Dur bakalım, kimmiş bu arkadaş? “]

“Adı Atasay. Bizim sınıftan bir çocuk.”

“Kimin oğlu? “]” (BGKGD 1. S.12)

“[Aylin beni maça davet etti. Ve maç cumartesi günü. Gidebilirim değil mi, anne?]” (BGKGD 2. S.139)

Serra bir arkadaşının annesi ile konuşmasını yadırgar, söz konusu karakter eserde anti kahraman olarak yer almaktadır ve davranışları genel olarak olumsuz örnek teşkil etmektedir. Serra bu kızda kendisini rahatsız eden bir şeyler olduğunu hemen fark eder ancak ondan uzaklaşması biraz zaman alır.

„[Anne kızı ne diye kapıda tutuyorsun,” diye bağırdı, eh, **ben annemle o ses tonundan konuşsam**, neler olabileceğini düşünmek bile istemem]” (BGKGD 2. S.195)

Bir yüzme yarışması bile büyük sorunlara sebebiyet verebiliyor. Genel olarak romandaki genç kızların babaları ile ilgili düşünceleri aşağıdaki alıntılarda belirtilmiştir.

„[Beni aceleye getirdin, apar topar, düşünmeden kabul ettik ama kızım, **sen nasıl gideceksin, bu bir. İkincisi, nerede kalacaksın? Üçüncüsü de babanın haberi bile yok**, dedi.] [“Anne, dedim.” “Koca kızım, kendi başıma gidebilirim.” “Haydi gittin diyelim, nerede kalacaksın?”]” (BGKGD 1. S.85)

„[Baban niye kızdı Tümay?]”

**“Ondan izin almadan nasıl kendi başıma karar vermişim. Ona sormadan kendi başıma işlere kalkışmışım, madem öyleymiş, ne halim varsa göreymişim ve çat diye telefonu yüzüme kapattı.”** (BGKGD 1. S.87)

**“[Yani en doğal şeyler için bile babamdan izin alırken korkuyorum.** Oysa ben herhangi bir şey için, ister izin olsun, ister başka bir şey, korkmadan sorabilmeyi öyle isterdim ki.]” (BGKGD 1. S.88)

„[**Ben de babamdan çekiniyorum.** Bir şey yaptığı yok, dövmüyor, bağırıyor ama ona yakın olamıyorum. Ya kızarsa, ya ters tepki gösterirse diye her şeyimi annemle hallediyorum.]” (BGKGD 1. S.89)

## Güç mesafesi düşük

Serra babasının kendisini pek umursamadığını düşünür ve bu konuyu annesiyle tartışırken odasına çekilip kapıyı çarpıyor olması düşük güç mesafesi kapsamında değerlendirilebilecek masum bir örnektir. İncelemelerde düşük güç mesafesini işaret eden çok az örneğe rastlanılmıştır ve örneklerin hemen hepsi yine toplum tarafından kabul gören olumlu uca yakın bireysellik örneklerdir.

„ [Nefret ediyorum ondan, sen de tutmuş, yalan söyledin diyorsun, “diyerek içimi döktükten sonra kalkıp odama koştum. **Kapımı da bir güzel çarptım.**]” (BGKGD 1. S.198)

“[Annemle aydınlık mutfağımızda keyifli bir kahvaltı yaptık.] **[rahat rahat konuşup tartışıyoruz, tıpkı iki arkadaş gibi.]**” (BGKGD 2. S.278)

„[Bunun üzerine bizimkiler, **‘İyice düşündüğüne göre biz senin kararına saygılıyız, bu senin hayatın.** Bizim için önemli olan senin mutluluğundur’ dediler.]” (BGKGD 3. S.9)

## Bireysellik

İncelenen tüm romanlarda kılavuz görevi gören anne, Serra’ya boşanma nedenini anlatırken hem bireyselliğini vurgular hem de Serra’nın kimlik arayışında ona ışık tutmaya çalışır. Bireysellik vurgusu roman boyunca ağırlıklı olarak annenin öğütlerinde kendini gösterir.

„[Ben yıllardır gerçekten var olmayan bir aile düzenini varmış gibi göstermekten yorulmuştum artık. Buraya kadar gelebildim, bundan sonrası hepimiz için zararlı olacaktı. Babanla birbirimizi kırmaya başlayacaktık, hoş son zamanlarda buna başlamıştık bile.]” [Şimdiyse herkes kendi yolunda. O da kötü bir insan değil, eh,” dedi, güldü. “Ben de kendimi kötü bir insan olarak görmüyorum ama kişiliklerimiz uyuşmuyor. Ayrı ayrı tipte insanlarız.] [babama yürekten teşekkür ediyorum] [“Eğer o beni okutmasaydı, ısrarla yönlendirip meslek sahibi yapmasaydı, bugün bu boşanmayı gerçekleştiremezdim. Bunca yıldan sonra bir çocukla baba evine sığınmak, o kadar kolay değil.”

Gözlerini bana dikerek, “İşte onun için annen olarak birincil ve en önemli görevimin, seni okutup, bir meslek sahibi yapmak olduğuna inanıyorum. Hiç kimseye muhtaç olmadan, iki ayağının üstünde dimdik durabilen bir kadın olmanı sağlamak benim şu andaki en büyük amacım.”]” (BGKGD 1. S.231, 232)

„[Sen tek başına da olsan, yine aynı değerdeki Serra’sın. Serra olmak için arkadaş desteğine ihtiyacın yok. Ama işte deneyimsizliğin nedeniyle, arkadaşın olmazsa sanki sen de var olamazmışsın şeklinde düşünüyorsun. Tek yanlışın bu,” Kendine inanmak zorundasın. Aksi halde hayat boyu sana el uzatacak birilerini beklersin.”]” (BGKGD 2. S.239, 240)

„[Aslını istersen, size ev tutulması başlı başına bir eğitim oldu, yalnız başımıza pek çok şeyle başetmeyi öğrendiniz.]” (BGKGD 4. S.171)

„[O yaşlar geride kaldı. Olsa olsa sana fikir verebilir, değişik yollar gösterebilir ve o yollarda neler olabileceğini, tahminlerimi ortaya koyabilirim, sonrada, eğer istersen, karşılıklı tartışabiliriz.]” (BGKGD 4. S.185)

## Kolektivizm

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Kolektivizme işaret eden onlarca örnekten özellikle aile ve arkadaşlık ile ilgili olanların seçilmesine özen gösterilmiştir. Örneklerin büyük çoğunluğu, bireylerin kendi istek ve arzularını düşünerek hareket etmeleri değil, toplumun dayatmaları sonucu yerleşmiş algıların ne derece etkili olduğunu göstermektedir.

“[Annemle babam boşanacaklarmış!] [Okuldakilere ne diyeceğim? Arkadaşlarımın yüzüne nasıl bakacağım? Bana acıyarak “zavallı” diyecekler]” (BGKGD 1. S.21)

“[Artık bir aile gibi değildik. Bölünmüş, birbirimize yabancılaşmıştık sanki]” (BGKGD 1. S.128)

(*Babaabbem*), „[Gel benim zavallı yavrum,“ diyerek kapı eşiğinde beni öpmeye koyuldu.] ... „[Görüyor musun başımıza gelenleri...vah, vah, vah... hiç olacak iş mi bu... Bizim ailede ilk kez bu boşanma işi başımıza geliyor...vah, vah, vah,“ diye bir ileri bir geri sallanarak, dizlerini ovuşturmaya başlamaz mı...“Her evde, her ailede neler olur ama insan idare ediverir. Çocukların hatırı için, düzen bozulmasın diye,“ dedi]” (BGKGD 1. S.171)

„[Başarın için gerçekten mutluyum ama ben ne olacağım? Benim hayatım ne olacak? Okulum, arkadaşlarım ne olacak?]“ (BGKGD 2. S.3)

“[yeni bir okul, yeni arkadaşlar fikri hiç de hoşuma gitmiyor. Ben Ayşegül’le Yeşim gibi arkadaşları bir daha nerede bulurum]” (BGKGD 1. S.23)

„[Babaannene uğramayı sakın unutma, yoksa alınır ve darılır,“ diye bir kez daha uyardığından, bu işin kurtuluşu yoktu.]“ (BGKGD 1. S.170)

„[Dedemle anneannem pazar günleri mutlaka bir yerlere giderler. Tabii artık bizi de bu gezmelere dahil ediyorlar.]“ (BGKGD 2. S.167)

„[Şimdi onlar bize destek oluyorlar, daha sonraki yıllarda da biz anneannemle dedeme yardımcı olacağız.]“ (BGKGD 2. S.118)

„[Tatilim çok güzel geçti. Evimde, yuvamda, annem, anneannem, dedemle yüreğimdeki sevgi pınarını yeniden doldurdum.]“ (BGKGD 4. S.198)

„[Onunla çıkmayacağım, çünkü henüz yeterince olgun değil. Şu aralar çıktığı kızlar onun için bir anlam taşımıyorlar, ama hevesini alması, eğlenmesi gerek] [bütün kızlar Bora gibi biriyle çıkmak için dünden razılar] [Bense onlardan biri olmamalıyım] [Bora benim tam evlenmek istediğim erkek.]” (BGKGD 2. S.42)

## Serbestlik/kısıtlama

Serra'nın 19 yaşında ilk dudaktan öpücüğü anlatılıyor.

„[Ah Serra,“ derken bana öyle bir bakışı vardı ki, yine o dayanılmaz çekimi tüm gücüyle hissettim. Bana doğru eğildi] [Yüzü yüzüme o kadar yakındı ki] [Artık kaçacak gücüm yoktu. **Ve beni öptü!**]” (BGKGD 4. S. 323)

„[Gecenin sonunda Oktay beni eve getirdi, ama kapının önünde oyalanıp duruyor, yüzüme, saçlarıma, dudaklarıma öpücükler konduruyordu.

“Oktay, sokak ortasında biraz ayıp olmuyor mu,“ deyince,“ Sen artık benim nişanlımsın,“ diyor, öpmeye devam ediyordu.]” (BGKGD 5. S.486)

6 kitabın içinde en açık saçık sahne, Özgür’ün yıllar sonra Serra’ya aşkını itiraf etme şeklidir. Cinsellik olarak bile tanımlanamayacak aşığıdaki alıntı yazarın en sansürsüz aşk sahnesi olarak dikkat çekmektedir.

„[Öpüşüyorduk, hem de yıllardır birbirimize hasret kalmışçasına öpüşüyorduk. Elleri saçlarımin arasındaydı.

“Serra,“ diye fısıldadı kulağıma.” Seni öyle seviyorum ki.]” [Tutulmuş gibiydim. Ben ben değildim sanki] [Yine öpüşüyorduk. Sonra sessizlik.]” (BGKGD 6. S.529)

„[Ona doğru uzandım. Kollarımı boynuna doladım. Ve onu öptüm, işte cevabım dercesine.]” (BGKGD 6. S.541)



Serra toplumsal normları içselleştirmiş bir genç kız olarak gecenin bir vakti annesine gelen telefon hakkında bulunduğu yargı oldukça düşündürücüdür.

„[Bir telefon] „[Derya?]” **Üstelik bu bir erkek sesiydi!** Öyle şaşırđım ki, olduğum yerde kalakaldım. Ne cevap, ne bir şey! Kimdi **anneme Derya diyebileceğ kadar yakın** bu adam! [ Üstelik **geceğ bu saatinde.**]” (BGKGD 5. S.96)

15 yaşındaki Serra'nın ilk aşkı Cüneyt ile birlikteyken aslında tüm gençlerin ortak heyecanlarını paylaşması ancak otokontrol uygulayarak duygularının alevlenmesini önlemesine dair örnekler aşığında yer almaktadır.

„[Tam eşikte sular birikmişti. Cüneyt beni **belimden kavrayarak** eşiğı atlattı. Onun **elini belimde hissedince kalbim küt küt atmaya başladı.** Nasıl anlatayım, çok tatlı bir duygu. Sonra elimden tuttu ve birlikte içeri girdik.“] [Çok teşekkürler Haydar Ağabey,” dedi Cüneyt ve yine **beni elimden tuttu**] [(şunu itiraf etmeliyim ki, bu son kez elimi uzattığında, ben de elimi ona uzattım). **Elimi tutması hoşuma gidiyordu**, yüreğim yine o tatlı hoplamaı yapmıştı. Bana neler oluyordu bilmiyorum ama çok hoş bir şeyler olduğı kesin!] [**Ihlamlarımızı** içerken konuşmaya başladık.]” (BGKGD 1. S.114, 115)

„[Bahçede Cüneyt'le ilk kez doğru dürüst göz göze geldik. Onca insanın arasında ona bakarsam sanki duygularım yüzümde kocaman harfler şeklinde yanıp sönmeye başlayacak gibi geliyordu.]” (BGKGD 3. S.6)

„[Birden, nasıl olduysa ayağım yaşlı bir çamın köküne takıldı] [Cüneyt hemen beni belimden tuttu. Bir an öylece kaldık, ona hiç bu kadar yakın olmamıştım. Bütün vücudum elektriklenmişti sanki, kalbim delicesine çarpıyordu. Daha önce hiç hissetmediğim duygular içindeydim. Şimdiye dek duyumsamadığım bir güç tüm benliğimi esir almış gibiydi. Karmaşık duygular içindeydim. Çok zevkli ama bir o kadar da **ürkütücüydü. Cüneyt'in gözlerine bakmamaya çalışarak kollarının arasından yavaşça sıyrıldım.**]” (BGKGD 3. S.54)

## 6. Sonuç-tartışma

### 6.1. Lelle'nin kimlik arayışı

Kahramanımız 15 yaşındaki Lelle, aslında sorumluluk sahibi bir karakterdir. Her zaman herkesi memnun etmek ister ve her zaman her şeyi doğru yapmaya çalışır. Lelle kendisi de hayatındaki amacını, “hiç kimse tarafından azar işitmek için her şeyi doğru yapmak” şeklinde ifade eder. İnsanların tepkisini çekmekten korktuğunu ifade ettiği aşığdaki alıntı Lelle'nin karakter çözümlemesinde önemli bir ip ucu olarak değerlendirilebilir.

„[Das liegt daran, dass ich von Mama gelernt habe, sogar meine Gegenspieler in ihrem Verhalten zu verstehen und zu akzeptieren.]“ (Erste Liebe S.54)

"[Bunun nedeni, annemden rakiplerimin davranışlarını bile anlamayı ve kabul etmeyi öğrendiğim içindir.]"

Aile içi bağların sıkıntılı olması ver her an bir olayın krize dönüşmesi, Lelle'nin bu duruşunu bir savunma mekanizması olarak geliştirmiş olması muhtemel gözükmektedir. Bu yaklaşım Lelle'yi aslında çok fazla yoran, kendi kişiliğini oturtma konusunda engel teşkil eden bir yaklaşımdır. Çünkü sürekli edilgen ve esnek davranmak zorundadır. Yemek yemeyi reddetme duruşu da kendi iradesi ile yapabildiğı tek eylem olduğu için aslında tepkisel bir dışavurum olarak algılanabilir. Baba maddi ve manevi olarak ailesine destek olmak konusunda sıkıntılı bir karakterdir. Çocukların her türlü sıkıntısı ile anne ilgilenmek zorunda kalır ve bu durum kendisini tüketir. Lelle yorgun, ilgiye ve sevlmeye muhtaç annesine bir yerde annelik yapmaktadır. Lelle'nin kimlik arayışında kendini bulmakta zorluk yaşaması aile sorunlarından kaynaklanmaktadır. Annesinden gördüğü koşulsuz sevgi ise Lelle'yi en çok anneye bağlamaktadır.

Sanatçı olmak istediğini, ve çocukluk travmalarının bunun için biçilmiş kaftan olacağını düşünür. Çocuklukta ne kadar çok travma yaşanırsa, bir sanatçı olarak sonraki yaşamında o kadar iyi olacağı görüşünü savunur. Yolunu bulamamış varoluşları sever. Bu dünyada hayatta kalmak için deli olmak gerektiğini ve sorununun tam da buradan kaynaklandığını düşünür çünkü kendisinin deli olmadığını ifade eder. Bu yüzden kendini çok yalnız ve yanlış anlaşılmış hisseder ve Anoreksiya'ya sığınır. Yemek yemeyi reddederek aynı zamanda kendi kendini imha etmek ve kendi kaderini tayin etmek ister. Açlığını bastırmak için sigaraya tutunur ve sıkı bir sigara içicisi olur. Tedavisi için birkaç aylığına klinikte bulunduğu süre, Lelle'nin hayatında bir dönüm noktasıdır. Orada ölümle karşılaşır ve doğru yolu bulmak için her şeyden önce kendisini sevmek zorunda olduğunu fark eder. Annesine duyduğu sevgi onu bir yerde yeniden hayata bağlar. Kendi iradesiyle yeniden yemek yemeye başlama kararı alır.

Lelle'nin kimlik arayışında hayatı doya doya yaşamak, yeni tecrübeler edinmek oldukça önemlidir. Aydınlanmak için kişinin yaşam sürecinde tüm acı gerçekleri tatması gerektiğini savunur. Bir çok insanın hayatını bitkisel hayat olarak tanımlar. Karakterimiz 68 kuşağına hayranlık duyar, dar görüşlü topluma karşı yürütülen özgürlük mücadelesini, o dönemdeki insanların yaşam hedeflerinin sanatla uğraşmak, müzik dinlemek, sevişmek ve aşık olmak olduğunu ve bu hedeflerin gayet makul hedefler olduğunu düşünür. Kadınların özgürleşme mücadelesinin de bu yıllara tekabül etmesi de ayrıca önem teşkil eder Lelle için. Kendi ailesindeki cinsiyet eşitsizliğini annesinin pısrıklığına bağlar ve asla böyle bir yetişkin olmak istemediğini ifade eder. Lelle'nin ailesindeki olumsuzluklar aslında kendi yolunu bulmasında oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bu sayede Lelle ne istemediği sorularına yanıtlar bulur. Çok sevdiği erkek arkadaşı Arthur'dan ayrılma sebebi yine genç bir kadın olarak kendi değerinin farkında oluşu ve annesinin yolundan gitmek istemeyişinden kaynaklanmaktadır. Arthur ilişkilerine Lelle'den farklı anlamlar yüklemektedir ve Lelle onun sürekli farklı ülkelerde olmasını kabullenemez. O halde en doğrusu yolları ayırmak ve kendi yolunda devam etmektir.

Lelle'nin en yakın arkadaşı olan Alina'nın intiharı Lelle'nin hayatında ikinci bir dönüm noktasıdır. Alina eserlerde çok dikkat çeken bir anti kahraman olarak dikkat çekmektedir. Biseksüel olan Alina, sürekli siyah kıyafetler giyinip siyah makyaj yapan, kurukafalı takılar ve tişörtler seven, siyaha boyadığı saçlarını spray ile dikleştirilen, ünlü müzik grubu "Tokio-Hotel" hayranı olarak oldukça dikkat çeken bir karakterdir. Alina'nın ailesi ise aksina güç mesafesi oldukça yüksek ve gerekli gördükleri durumlarda çocuklarına şiddet uygulamaktan çekinmeyen ebeveynlerdir. Alina örneği üzerinden empati yoksunluğunun nelere sebebiyet verebileceği anlatılmaya çalışılmıştır. Sorunlarıyla baş edemeyen ve kendini yalnız hisseden gençler Alina üzerinden anlatılır.

Alina'nın ölümü Lelle'yi derinden etkiler ve kimlik arayışında mutlu bir yaşamın amacı nedir sorusuyla önemli bir dönüm noktasına ulaşır. Lelle bu soruya cevap ararken, öncelikle kim olduğunu, ne istediğini ve nereye ait olduğunu bilmesi gerektiğini düşünür. En büyük eksiklerinin koşulsuz sevgi, güven ve koruma olduğunu anlar. Tüm sorunların üstesinden ise, kendini severek gelebileceğini idrak eder ve öz saygısı bu şekilde başlar. Asıl mutluluğun ne olduğunu aşağıdaki alıntıdan anlıyoruz.

„ [Ich liebe meine Leute. Ich brauche sie. Hier bei ihnen bin ich zu Hause. Durch sie bin ich ein Teil von ihnen. Was habe ich nur für ein Glück!] “(Leute, die Liebe schockt. S. 188)

"[Hayatımdaki insanları seviyorum. Onlara ihtiyacım var. Burası benim yurdum, evim. Ben onların bir parçasıyım. Ne kadar şanslıyım!]

Bu alıntı, karakterin kimlik arayışındaki en önemli faktörün aile ve aidiyet olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Kahramanımız Lelle'nin öncelikle kendisine sunulan özgür ortam sayesinde yeni deneyimler yaşaması, hatalar yapması, tökezlemesi, çaresiz hissetmesi, duvarlara toslaması gerekir,

çünkü birey hatalarından öğrenir ve kendisi için en doğru olan şeyin ne olduğunu ancak deneyimleyerek, yaşayarak öğrenebilir. Ancak günün sonunda kendini güvende hissettiği, sevgi alabildiği bir ailenin varlığı bu yolda kahramanımıza güç vermektedir. Lelle'yi daha yakından ele aldığımızda, farkındalığı yüksek, sorumluluk sahibi ve entelektüel bir birey olarak ifade edebiliriz.

## 6.2. Serra'nın kimlik arayışı

Kahramanımız Serra Noyan, hikâyenin başında ideal gibi görünen bir dünyada yaşamaktadır. Noyan ailesi sosyoekonomik olarak ortanın üstünde, entelektüel ve elit diyebileceğimiz bir sınıfa mensuptur. Serra'nın başlarda kendisini daha çocuk olarak gördüğünü en basitinden, kıyafet seçiminden anlayabilmekteyiz. Bir mağazanın vitrininde görüp beğendiği açık mavi pantolon, pembe tişört ve yine açık mavi renkteki ceket kahramanımızın çocuksu ve naif karakterine vurgu yapmaktadır. Henüz hiç siyah kıyafet giymemiş olduğunu, anneannesinin kendisine almış olduğu siyah kazağa şaşırması ve annesinin buna müsaade edip etmeyeceğini sorgulaması ile de dikkat çeken bir husustur. Yetişkinler siyah kıyafet giymektedir ve Serra henüz bir çocuktur. Teyzesinin kendisine vermiş olduğu dergilerden resimler keserek anket defterine yapıştırması da yine çocuksu ve naif karakterine vurgu olarak dikkat çekmektedir. İlk ağda deneyimi de yine 15 yaşında kuzeni Sırma'nın yardımı ile öğrenebildiği bir şeydir. Serra'nın kendini henüz çocuk gibi gördüğü aşağıdaki alıntısı verilen Sırma ile arasında geçen bir diyalogdan da anlaşılmaktadır.

„[Yoo olmaz Serra,] dedi yine o bilgiç haliyle. “Bir kadın kendine bakmalı.”

“İyi ama **biz kadın değiliz** ki, bunu annelerimiz düşünsün.” (BGKGD 1. S.28)

Serra, annesiyle çok iyi anlaşır. Annesi modern, öz saygısı gelişmiş ve ekonomik özgürlüğü olan bir kadındır. Onunla neredeyse her şey hakkında konuşabilir. İlk başta sorunları hakkında açıkça konuşmakta zorlanır ama zamanla bu durum değişir ve anne-kız ilişkileri sorunsuz ilerler. Serra'nın özellikle babasıyla sorunları vardır. Babasının kendisini görmediğini, fark etmediğini ve dinlemediğini hisseder. Herhangi bir kısıtlama olmaksızın sohbet edebileceği, güvende hissettiği bir babaya özlem duyar. Bu özlemine de bilinçaltında Bill Cosby ile kurduğu ilişkisi ile gidermektedir. Serra'nın ve tüm arkadaşlarının kimlik arayışlarında gelecek kaygısının ve meslek seçiminin çok öncelikli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Her konuda farkındalığı olan süper kahraman Serra mutlu bir hayatın altın anahtarı olan doğru mesleği seçebilmek için henüz ortaokul ve lise dönemlerinde bu konu hakkında ciddi araştırmalar yapmaktadır. Meslekler hakkında kaynaklar araştırır, stajlar yapar ve kendisine en uygun sektörün turizm olduğuna kanaat getirir. Ancak seçmek istediği sektör aile büyükleri tarafından pek hoş karşılanmaz, çünkü hizmet sektörü güç mesafesi yüksek toplumlarda makbul ve seçkin kabul edilmez, ancak Serra kendi fikrinden taviz vermez ve turizm okur.

Serra'nın kimlik arayışı çok inişli ve çıkışlı bir yolculuk değildir. Gerçek hayatta karşılaşılması pek mümkün olmayacak şekilde Serra yaşamış olduğu deneyimler sayesinde her zaman en doğru yolu bulur ve asla içinden çıkmaz durumlara düşecek hatalar yapmaz. Ona yolculuğunda ışık tutan bir takım otorite figürleri vardır. Güç mesafesi yüksek toplumlarda sıklıkla karşılaşılan örnek davranış gösteren ve toplumda saygın kabul edilen kişilerdir bunlar. Serra'ya kimliğini güvenli bir zemine oturtma konusunda öncelikle annesi, daha sonra lise öğretmeni Mualla hanım ve üniversitede söyleşilerine katıldığı Doğanay hoca rehberlik ederler. Estetik değerler, sanat, adabı muaşeret gibi konularda her zaman bir otorite figürü Serra'ya yol gösterir. Her şeyin dozunda olması gerektiği vurgusu da yine bu öğretilerde yer alır. Örneğin dedesinden alkol tüketiminin hangi ölçüde olması gerektiğini ve kadın erkek ilişkileri hakkında çok aydınlatıcı bilgiler edinir ve hayatı boyunca bu öğrendiklerine uygun

davranışlar sergiler. İlk cinsel deneyimlerin de tercihen evlendikten sonra yaşanması gerektiği ile ilgili bilgileri hem Serra hem de okurlar, Serra'nın annesi ile yapmış olduğu uzun ve derin sohbetten çıkarmaktadırlar. Serra gerçekte var olması mümkün olmayan mükemmellikte bir genç kızdır. Her Türk ailesinin arzuladığı bir kahramandır. Ufak tefek hataları ona ders olur ve asla kendini zor durumlara sokmaz. Her zaman etrafında yolunu aydınlatan ve kendisine çözümleri rengarenk haplar şeklinde gümüş tepsilerde sunan yardımcıları vardır. İpek Ongun, 5. kitabın önsözünde, bu seri aracılığıyla gençliğin kişisel gelişimini hedeflediğini ve gençliğin sorunları üzerine çalıştığını ifade etmiştir (Ongun,2016).

Lelle ve Serra'nın kimlik arayışlarında karşılaştıkları sorunlar içinde yaşadıkları toplumun hoşgörüsü çerçevesinde ele alınmıştır. Alman toplumunda bireysellik boyutu ağır basan bir anlayış hüküm sürdüğü için gençler de birer birey olarak kabul görmekte ve kendi kaderlerini tayin haklarına sahip kabul edilmektedirler. Lelle bu bağlamda toplumu hiçbir şekilde dikkate almadan hareket edebilme imkanına sahipken Serra'nın örnek teşkil etmesi açısından toplum odaklı bir yaklaşım gösterme zorunluluğu vardır. Her ne kadar ergenlik evrensel bir olgu ise ve bu süreçteki hislerin, dürtülerin, arzuların ve keşfetme isteğinin farklı toplumlardaki gençlerde benzerlikler gösterse de, her birey içinde bulunduğu toplumun değerlerine göre otokontrol uygulamayı öğrenmektedir. Serra bu durumun en belirgin temsilcilerinden biri olarak ifade edilebilir.

Tüm bu bilgiler ışığında *Bir Genç Kızın Gizli Defteri* serisiyle oldukça didaktik bir amaç gütmüş olan Ongun'un olay örgüsü bu eğitici işlevin gölgesinde gerçeklikten uzak gelişmiştir. Okur adeta kişisel gelişim romanı okuduğunu hissetmektedir. Ongun'un eserlerinde göze çarpan bir diğer husus ise, "terbiyeli" kızların, yani toplumsal normlara uygun davranan genç kızların her zaman ön plana çıkarılmasıdır. Toplumsal normlara aykırı davranan genç kızlar birer anti kahraman olarak ibretlik olay örgüleriyle olumsuz davranış sergileyen ve toplumda dışlanan ve sevilmeyen kişiler olarak hikâyede yerlerini almaktadırlar. Ongun, genç kız edebiyatını bir yol gösterici olarak düşünerek, okurlarının psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarını çok gerçekçi bir bakış açısıyla ve çağın gereklerine uygun şekilde değerlendirmeden 100 yıl önceki genç kızların anlayışları ve beklentileri doğrultusunda ele almıştır. Ancak ülkemizde genç kızların büyük bir çoğunluğunun Ongun'un eserlerini büyük bir zevkle ve tutkuyla okudukları da gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, Lelle serisinin Türkçe çevirisinin gençler arasında aynı şevkle okunup okunmayacağı ve hatta ergenlik dönemindeki bir bireyin iç dünyasının bu denli ortaya serildiği, cinselliği bu denli özgürce yaşandığı bir kurgunun gençlik edebiyatı kapsamında Türk okuruna ulaşma olasılığını merak etmekteyim.

İncelenen eserlerden hareketle, Türk genç kız romanları arasında ayrı bir yeri olan "*Bir Genç Kızın Gizli Defteri*" serisini, ülkemizdeki genel anlayış bağlamında genelleyerek, bu tür eserlerin amacının ve işlevinin okurlarına doğru yolu göstermek olduğunu, okuruna toplumsal düzene başarılı bir entegrasyon sağlayabilmek için ışık tuttuğunu ve Almanya'da gençlik edebiyatı ödülü almış bir eserin de yine bu bağlamda genelleme yapılarak amacının ve işlevinin okurlarına toplumsal düzene başarılı bir entegrasyon sağlayabilme konusunda ışık tutmak olmadığını, aksine okuruyla empati kurmak, hatalarına rağmen yanında olduğunu yalnız olmadığını hissettirmek ve okurların kendi hayatlarında hissettiklerinin çok doğal bir sürecin parçası olduğunu aktarmak açısından empati kurma işlevi olduğu ifade edilebilir.

### Kaynakça

Adres	Address
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE	İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY
e-posta: editor@rumelide.com	e-mail: editor@rumelide.com

- Cengiz, N. (2018) Die kulturbezogene Problematik in der Adoleszenz in türkischen und deutschen Jugendromanen anhand der Werke von Ipek Ongun und Alexa Hennig von Lange. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Gansel, C. (2004): Adoleszenz und Adoleszenzroman als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung (Forschungsbericht). In: Zeitschrift für Germanistik. Heft 1/2004, Neue Folge, XIV. Jg., S. 130-149.
- Asutay, H. (2005) Gençlik Yazınbilimi Açısından Alman Genç Kız Romanlarının Gelişimi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt:6 Sayı:1 Haziran
- Kaulen, H. (1999). "Jugend- und Adoleszenzromane zwischen Moderne und Postmoderne", 1000 und 1 Buch Heft 1, S. 4-12
- Kırtıl, G. (2012). Edebi Metinlerin Sosyolojik İmkânı Üzerine Farklı Yaklaşımlar, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. ISSN: 1308–9196. Yıl: 5 Sayı: 10
- Köppe, T. / Winko, S. (2013). Neuere Literaturtheorien Eine Einführung Stuttgart: Weimar. Verlag J. B. Metzler
- Lange. A.H von. (2002). Ich habe einfach Glück. Hamburg: Rogner&Bernhard&co
- Lange. A.H von. (2006). Erste Liebe. Hamburg: Rowohl Taschenbuch Verlag.
- Lange. A.H von. (2008). Leute, ich fühle mich leicht. München: cbt/cbj Verlag.
- Lange. A.H von. (2009). Leute mein Herz glüht. München: cbt/cbj Verlag.
- Lange. A.H von. (2009). Leute, die Liebe schockt. München: cbt/cbj Verlag.
- Lange. A.H von. (2010). Leute, das Leben schockt. München: cbt/cbj Verlag.
- Moran, B., 1994b, Edebiyat Kuramları ve Eleştiri, Cem yay., İstanbul.
- Moran, B., 2005. Edebiyat Kuramları ve Eleştiri. İstanbul. İletişim.
- Neydim, N. (2005). Türkiye’de Çeviri ve Telif Eserlerde Genç Kız Edebiyatı. İstanbul: Bu.
- Neydim, N. (2007). Genç Kız Edebiyatındaki Baba-Kız İlişisine Yansıyan Gelenek ve İdeoloji. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu-Ankara Üniversitesi Basımevi S:473-480
- Neydim, N. (2014) Çeviri ve Telif Eserlerde Genç Kız Edebiyatı Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Cilt: CVII Sayı: 756 Aralık. Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, cilt. CVII, ss.1-8, 2014 (Hakemsiz Dergi)
- Ongun, İ. (2015). Arkadaşlar Arasında BGKGD. İstanbul: Artemis.
- Ongun, İ. (2015). Bir Genç Kızın Gizli Defteri. İstanbul: Artemis.
- Ongun, İ. (2016). Adım Adım Hayata BGKGD. İstanbul: Artemis.
- Ongun, İ. (2016). İşte Hayat BGKGD. İstanbul: Artemis.
- Ongun, İ. (2016). Kendi Ayakları Üstünde BGKGD. İstanbul: Artemis.
- Ongun, İ. (2016). Şimdi Düşün Zamanı. İstanbul: Artemis.
- Özgül, M. K. 2003, Kandille İskandil. Ankara: Hece.
- Vogt, J. (2008). Einladung zur Literaturwissenschaft. Stuttgart: UTB Verlag
- Wagner, M. (2005): Der Adoleszenzroman im Unterricht. München: Ludwig Maximilians-Universität München. Studienarbeit.: S.4
- Wild, R. (2008). Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler

### 37-Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde sosyokültürel öğelerin öğrenme süreçlerine katkısı: “Francofolie 1” örneği

Ertan KUŞÇU<sup>1</sup>

**APA:** Kuşçu, E. (2020). Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde sosyokültürel öğelerin öğrenme süreçlerine katkısı: “Francofolie 1” örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 633-649. DOI: 10.29000/rumelide.835485.

#### Öz

İnsanoğlu var olduğu andan itibaren edindiği tüm bilgi birikimlerini ve kültürel deneyimlerini çeşitli biçimlerde gelecek nesillere aktarmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünya nüfusunun hızla artması, ülkeler arası sınırların kalkması, göçler, teknolojik gelişmeler ve toplumların kendi kültürleri dışındaki diğer kültürleri tanıma gayretleri tüm alanları etkilediği gibi, eğitim-öğretim süreçlerinin de daha dizgesel bir düzende ilerlemesine neden olmuştur. Yabancı dil öğretme/öğrenme süreçleri de bu gelişmelerden önemli ölçüde etkilenmiştir. Bu bağlamda, 1996 yılında Avrupa Konseyi'nin taslak olarak hazırladığı, 2001'de uygulamaya başladığı diller için Ortak Başvuru Metni (OBM), AB ülkelerinde ve birliğe üye olmak isteyen ülkelerde yabancı dil öğretme/öğrenme süreçlerinde kaynak metin olarak kullanılmaya başlanmıştır. Konsey, bu metinle, dil öğretiminin daha etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için programlarda ve ders araç-gereçlerinde olması gereken ölçütleri (yöntemsel, eğitsel ve kültürel vb.) belirlemiş ve öğretme/öğrenme süreçlerini, bu ölçütlere göre düzenleme yoluna gitmiştir. OBM'nin kaynak olarak alındığı bu çalışmada amaç, A 2 düzeyinde Fransızca öğretimi için tasarlanmış “Francofolie 1” ders kitabının eğitsel içeriğini oluşturan sosyokültürel öğeleri belirlemek ve bu öğelerin, OBM'deki sosyokültürel öğeleri hangi düzeyde karşıladığını ortaya koymaktır. Bu nedenle, 2005 yılında 14-16 yaş arası gençler için hazırlanmış “Francofolie 1” ders kitabının içeriği, doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Kitap, biçimsel olarak üç ana parkur ve bu parkurlara bağlı dokuz üniteden; üniteler ise dört dersten ve toplamda otuz altı dersten oluşmaktadır. Doküman analizinden elde edilen sonuçlara göre “Francofolie 1”de, OBM ölçütlerine uygun biçimde hedef dilin kültüründen Frankofon ve diğer ülke kültürlerine kadar birçok örnek bulunmaktadır. Kitabın “Unité o” ve “Civilisation” bölümlerindeki Fransız kültürüne ait örnekler rengarenk, kaliteli ve albenili görsellerle sunulmuştur. Buna karşın diğer ünitelerdeki sosyokültürel içeriğe eşlik eden görsellerin birçoğu, basit çizimlerden ve az sayıdaki gerçek resimlerden oluşmuştur. Bu durum öğrenenlerin motivasyonlarını etkileyeceği için metinlere ya da sosyokültürel öğelere eşlik eden görsellerin öğrenenlerin ilgisini çekecek, yaratıcı düşünmelerine katkı sağlayacak ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Sosyokültürel öğeler, Fransızca, Francofolie 1, OBM, içerik, ders kitabı, görsel

1 Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü (Denizli, Türkiye), ertan\_milas@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9945-9943 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835485]

## The contribution of sociocultural elements to learning processes in the teaching French as a foreign language: Example of Francofolie 1

### Abstract

Human beings have transferred all their knowledge and cultural experiences that they have acquired since their existence to future generations in various ways. Since the second half of the 20th century, the rapid increase in the world population, the removal of borders between countries, migrations, technological developments and the efforts of societies to recognize other cultures other than their own have affected all areas and caused the education and training processes to progress in a more systematic order. Foreign language teaching / learning processes have also been significantly affected by these developments. In this context, the Common European Framework of Reference for Languages prepared by the Council of Europe drafted in 1996 and started to be implemented in 2001 started to be used as a source text in foreign language teaching/learning processes in EU countries and countries that want to become a member of the union. With this text, the council determined the criteria (methodological, cultural, etc.) that should be in programs and course materials in order to perform language teaching more effectively, and decided to organize the teaching / learning processes according to these criteria. The aim of this study, in which the Common European Framework of Reference for Languages is taken as the source, is to determine the sociocultural elements in the educational content of the "Francofolie 1" textbook designed for teaching French at A 2 level and to describe the level of sociocultural elements in the OBM text. For this reason, the content of the "Francofolie 1" textbook prepared for young people aged 14-16 in 2005, was analyzed using the document analysis method. The book formally consists of three main tracks and nine units connected to these tracks, while the units consist of four courses and a total of thirty-six courses. As a result of the examination, it was seen that there were many elements reflecting the French culture as well as examples reflecting the Francophone culture and the cultures of other societies in the content. According to the results obtained from the document analysis, there are many examples in "Francofolie 1", from the culture of the target language to Francophone and other country cultures in accordance with OBM criteria. While the examples of French culture in the "Unité 0" and "Civilization" sections of the book are presented with colorful and attractive visuals, it is seen that the visuals accompanying the sociocultural content in the other units consist of simple drawings and a small number of real images. Since this situation will affect the motivation of the learners, the visuals accompanying the texts or sociocultural elements should be arranged in a way that will attract the attention of the learners, contribute to their creative thinking and meet their learning needs.

**Keywords:** Socio-cultural elements, French, Francofolie 1, Common European Framework of Reference, educational content, course book, visual element

### Giriş

Küreselleşen dünyada yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmelerle, sosyal ve kültürel değişimler önce bireylerin yaşamlarını, sonra eğitim-öğretim süreçlerini etkilemiş hatta bu konuda geçmişten günümüze süregelen birçok yaklaşımın köklü bir biçimde değişmesine neden olmuştur. Bu bağlamda izlenen gelişmelerin başında Avrupa Konseyi'nin eğitim alanında, özellikle de yabancı dil eğitimi alanında yaptığı çalışmalar gelmektedir. Konsey, Avrupa Diller Yılı olarak kabul ettiği 2001'de, yabancı dil öğretimi alanında yayımladığı diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni<sup>2</sup> (OBM) belgesiyle, birliğe üye ya

<sup>2</sup> [http://www.dilbilimi.net/ab\\_diller\\_icin\\_ortak\\_avrupa\\_basvuru\\_metni\\_meb\\_tarafindan.pdf](http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf)

da üyelik yolunda olan ülkelerde, yabancı dil öğretimi süreçlerine yeni bir bakış açısı kazandırmış ve bu belgeyle çok dilli, çok kültürlü vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamıştır. Belge, “Avrupa ülkelerinde dil öğretim programları, program yönergeleri, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmalarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmaktadır” (OBM, 2005:1). Ülkemizdeki yabancı dil öğretim programları, öğrenme-öğretme süreçleri ve ders kitapları gibi tüm süreçler, bu belge ölçütleri çerçevesinde yürütülmeye çalışılmaktadır.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaşanan göçler, nüfus artışı ve ülkeler arası sınırların kalkması gibi küresel olaylar, bir yandan toplumların yabancı dil öğretme/öğrenme isteğini önemli ölçüde arttırırken, diğer yandan da dil öğretiminde araç-gereç (ders kitapları, ses kayıtları, interaktif uygulamalar vb.) kullanımını yaygınlaştırmıştır. Böylece 1950’li yıllardan itibaren daha geniş kitlelere ulaşması ve daha ekonomik olması gibi nedenlerden ötürü dil öğretiminde, ders kitaplarının daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bununla birlikte teknolojinin de ilerlemesiyle, öğrenenlerin her daim başvuru kaynağı olan ders kitaplarının daha çağdaş çizgilerle öğretim programlarına, öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme-öğretme ortamlarına uygun bir biçimde tasarlanmaya çalışıldığı gözlemlenmektedir. Bu çerçevede alan yazında, ders kitaplarının eğitsel içeriği üzerine yapılmış birçok nitel ve nicel çalışma bulunmaktadır. Sözelimi Küçükahmet (2011) ders kitapları içeriklerinin, “geçerlilik, güvenilirlik, bilimsellik, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama, öğrenebilirlik, sosyal gerçeklerle tutarlılık, faydalılık, içeriğin lojik ve psikolojik yapısı” (s. 7) gibi ölçütlere göre biçimlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu ölçütlerden hareketle özellikle yabancı dil kitaplarının eğitsel içeriğinin albenili, bol görselli, zengin içerikli, sesletimli, kullanışlı ve o dilin kültürel öğelerini yansıtır biçimde donatılması gerekmektedir. Çünkü öğrenenlerin derse yönelik ilgilerini, tutumlarını ve motivasyonlarını yine o kitabın renkleri, görselleri, eğitsel ve kültürel içeriği gibi öğeler de belirlemektedir.

### **Yabancı dil öğretiminde dil ve kültür ilişkisi**

Bilindiği gibi dil ve kültür, toplumların kıymet verdiği en önemli öğelerin başında gelir. Günümüzde yaşanan küresel değişimler çerçevesinde bireylerin daha iyi iletişim kurmak ve etkileşimde bulunabilmek için diğer toplumların dillerini ve kültürlerini öğrenme konusunda gayret gösterdikleri görülmektedir. Zira farklı dilleri ve kültürleri bilen/tanıyan bireyler, birbirlerini daha iyi anlayabilmekte, gereksiz ön yargılardan kurtulabilmekte, ortak düşünce zemini oluşturabilmekte ve her alanda iş birliğine gidebilmektedirler.

Bilindiği gibi dil, insanlar arası iletişimi sağlayan en gelişmiş sistemdir. Alan yazında dil üzerine söylenmiş birçok tanım bulunmaktadır. Aitchison’a (1982) göre dil, “sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır olarak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya, insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzendir; düşünme ve düşünülünü aktarma dizgesidir.” (akt. Aksan, 1997:13). Ergin’e (1985) göre, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.” Erkman (1987) ise dili, “Sözcüklerden ve bu sözcüklerin belli bir dil bilgisi kurallarına uygun olarak dizilmelerinden” (akt. Özbay, 2005:15) oluşan bir sistem olduğunu söylemiştir. Öte yandan Heintz’de (1978) “Dil, sadece düşünceyi aktaran bir dizge değil, onu oluşturan, biçimlendiren bir dizgedir.” derken Fransız yazar Valéry, “Dil, düşünceyi ister istemez düzenler.” demiş, Wittgenstein ise dili tanımlarken, “Dilimin sınırları dünyamın sınırlarıdır” (akt. Aksan, 1997:15) biçiminde belirtmişlerdir. Demirel (2007) ise, insanlar arası bildirişim aracı olan dilin toplumsal bir fonksiyonun olduğunu ve dilin toplumla kültürü arasında ilişki kurmaya yardımcı



olduğunu ifade etmiştir (2007:2). TDK Güncel Türkçe Sözlükte, “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban”<sup>3</sup> biçimde, yine “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan ve sese, seslerin birlikteliğine, bu birlikteliklerin anlamlı olmasına ve anlamlı ses birliklerinin dizimine dayalı doğal bir araçtır” (Hengirmen, 2009:117).

Kültür, alan yazında çeşitli bilim dallarıyla (antropoloji, felsefe, sosyoloji, vb.) ilişkilendirildiği için farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Kültür, köken bilimsel olarak Latince'den diğer dillere geçmiş ve anlamsal olarak “yetiştirim, toprağı işleme, ekme, tarım; tarla, kültür, hars” anlamlarında kullanılmaktadır. Rocher (1969:88) kültürü, “İnsanların çoğunluğu tarafından öğrenilen, paylaşılan ve nesilden nesile aktarılan, hem nesnel hem de sembolik olarak insanları belirli bir birliktelik içinde buluşturan az ya da çok biçimlendirilmiş düşünme, hissetme ve hareket etme biçimi olarak görür.”<sup>4</sup> Çevrimiçi Larousse Sözlüğünde, “Entelektüel alıştırmalarla aklın zenginleşmesi; belirli bir alandaki bilgi dağarcığı; bir grubu, bir ulusu ya da bir uygarlığı karakterize eden bir dizi maddi ve ideolojik olgular; Bir bireyi, kendisinden başka bir sosyal katmana ait olan birinden ayıran karakteristik işaretler.”<sup>5</sup> olarak tanımlanmıştır. Yine Karaağaç'a (2013) göre kültür, “Bir varlığın çevresiyle birlikte oluşturduğu birlikteliği sağlayan bütün unsurlar toplamıdır.” (s. 579). Cuq (2003) kültürün, “Toplumsal bir bütünle ilişkilendirilebilen kavram olduğu gibi bireysel olarak da ele alınabilen bir kavram.” (s. 63) olduğunu ifade etmiştir. Elbir ve Aka (2015) kültürü, toplumların “tarih boyunca biriktirdiği dil, din, gelenek, sanat ve hayat tarzı gibi maddi ve manevi değerler bütünü” (akt. Barcın, 2019:40) olarak açıklamışlar. Ökten ve Kavanoz (2014) ise, kültürün “edinilen veya öğrenilen ve ardından bir sonraki kuşağa aktarılan bir birikim olduğunu” (s. 847) belirtmişlerdir. Sonuç olarak dil, kültürün sonraki kuşaklara aktarılabilmesine olanak sağlayan araçtır.

Yabancı dil öğretiminde temel amaç; hedef dilde iletişim kurmak, öğrenilen bilgiyi beceriye dönüştürmek ve bu bilgileri alışkanlık haline getirip hedef dili öğrenmek/öğrenmektir. Bu nedenle gerek Eylem Odaklı Yönteme gerekse İletişimsel Yönteme göre tasarlanmış başlangıç düzeyi Fransızca ders kitapları öncelikle selamlaşma ve tanışma etkinlikleriyle başlar. Daha sonraki bölümlerde ise, öğrenenlerin yakın çevrelerindeki nesnelere, tensel ve tinsel betimlemeler, boş vakitler, zevkler, okul hayatı, sağlık, tatil, kıyafetler, çevre vb. konular yer almaktadır. Böylece güncel yaşamdan alınmış kesitler sayesinde öğrenenler hedef dilin sözcük dağarcığını, dilsel yapılarını ve kültürel öğelerini isteyerek ve zevk alarak öğrenirler. Bu konuda Barcın'ın da (2019) dediği gibi, “hedef dili severek öğrenen öğrenci, derse ve hedef dilin kültürüne daha olumlu yaklaşarak bakış açısını değiştirebilir, hedef dili daha kolay öğrenirler” (s. 41).

Yabancı dil öğretimi alan yazın taramasında dil-kültür ilişkisine değinen, dil öğretiminde kültürün önemini vurgulayan, materyallerdeki kültürel öğelerin sunumunu inceleyen birçok nitel ve nicel çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları şöyledir. Okur ve Keskin (2013) kültürün, dil öğretiminde üç temel öğeden biri olduğunu ve kültür söz konusu olmadan bir dilin öğretilmeyeceğini; Özenç ve Orhan-Karsak, (2019) öğrenilen dilin millî ve kültürel değerlerinin ders kitaplarında mutlaka yer edinmesi gerektiğini; Alpar (2013) hedef dilin kurallarının öğretimi dışında sosyo-kültürel yapıların da öğretilmesinin zorunluluk arz ettiğini; İşcan ve Yassıtaş (2018) yabancı dil öğretirken ya da öğrenirken kültürel aktarımların önemli olduğunu; Erdal ve diğerleri (2018) hedef dilin kültürel aktarımının en önemli ayağını ders kitaplarının oluşturduğunu; Ökten ve Kavanoz (2014) dil öğretiminde kültürel öğelerin, kültürlerarası öğrenmeyi desteklemesi gerektiğini; Köşker (2015)

<sup>3</sup> <https://sozluk.gov.tr/>

<sup>4</sup> <https://fr.wikipedia.org/wiki/Culture>

<sup>5</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072?q=culture#20950>

ülkemizde yabancı dil öğretiminde, hedef dilin kültür aktarımının yeterli düzeyde gerçekleştirilmediğini; Barcın (2019) ders kitaplarının öğreten ile öğrenen arasında bir kültür köprüsü kurduğunu; Bulut (2013) bazı kültürel öğelerin atasözleri ya da deyimler vasıtasıyla da öğretilebileceğini; Genç ve Bada (2005) kültürel öğelerin, öğrenenlerin hem kendi dillerinde hem de hedef dilde kültürel farkındalıklarını geliştirdiğini; Bouzekri (2019) gelecekteki vatandaşların eğitiminde kültürlerarası bileşenlerin önemli olduğunu; Şimşek ve Dündar (2015) ders kitaplarındaki kültürel öğelerin dağılımının, öğrenenlerin kendi kültürlerinden de izler taşıması gerektiğini; Başbay ve diğerleri (2018) ders kitaplarında yeterince kültürel öğeye yer verilmediğinde öğretmenlerin bu içeriği öğretmek için çalışmalar yapmaları gerektiğini; Ulum ve Bada (2016) dilin kültürel değerlerin, normların ve toplumun birçok özelliğini yansıttığını ve bunların birbirlerinden ayrı düşünülmemeyeceğini; Bachri ve Günday (2019) ders kitaplarındaki dilsel içeriğin kültürel içerikle uyuşmasının zorunlu olduğunu; Güven (2019) yükseköğretim kurumlarında farklı dilleri konuşan dil öğrencilerinin kültür alışverişine muazzam katkı sağladığını; Logie (2004) yabancı dil öğretiminde kültürel becerilerin ediniminin, dilsel becerileri bütünlendiğini; Saraç ve Keşmer (2013) Fransızca öğretiminde kültür öğretiminin öğrenenlerin motivasyonunu arttırdığını; Eren (2015) Türk usulü Fransızca öğretiminin, kültürden çok, dilbilgisi öğretimine ağırlık verdiğini; Aydın (2005) bir televizyon dizisindeki içeriklerin dilsel ve kültürel öğeleri göstermede/öğretmede kullanılabileceğini; Aktaş (2013) dil ile kültürün birbirini tamamlayan ve birbirinden ayıramaz unsurlar olduğunu; Demirkan (2020) “Le Nouveau Taxi” ders kitabındaki sosyokültürel öğelerin OBM ölçütlerine uygun bir biçimde öğrenenlere sunulduğunu; Daslak (2019) ise dil öğretiminde kültürü dikkate almayan yöntemlerin o dilde öğrenmeyi tam olarak gerçekleştiremeyeceğini ifade etmişlerdir. Tüm bu çalışmalardan hareketle dil eğitiminde kültür, dil için inanılmaz bir kaynak; dil de kültür için vazgeçilmez bir araçtır (Göçer, 2012:57).

## Yöntem

Bu çalışmada, A 1 düzeyini tamamlamış 14-16 yaş arası ergenlere A 2 düzeyinde Fransızca öğretmek için hazırlanmış “Francofolie 1” ders kitabının eğitsel içeriğini oluşturan sosyokültürel öğelerin neler olduğu, bu öğelerin OBM ölçütlerine ve öğrenenlerin bilişsel öğrenme düzeylerine uygunluğu incelenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede, veri toplamak için nitel bir araştırma yöntemi olan doküman analizi tekniğine başvurulmuştur. Bilindiği gibi doküman analizi, “kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011:39).

A2 düzeyi “Francofolie 1” 2005 yılından beri, serinin B1 düzeyi ikinci kitabı “Francofolie 2” ise, 2006 yılından itibaren Fransızca öğretmektedir. OBM ölçütlerine göre tasarlanmış “Francofolie” serisi öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, ses kayıtları, öğretmen kılavuz kitabı, öğretmenler için değerlendirme ve internet fişlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini oluşturan “Francofolie 1”, öğrenenlerin eğitim kurumları dışında da kendi başlarına Fransızca öğrenmelerine katkı sağlayacak biçimde hazırlanmıştır. Yine gerek ses kayıtlarıyla gerekse canlı renklerle süslenmiş görselleriyle öğrenenlerin bilişsel öğrenme düzeylerine hitap eden bir materyalidir. Öğrenci çalışma kitabı, ders kitabında öğrenilen konuların pekiştirilmesini amaçlayan tamamlayıcı alıştırmalardan, öğretmen kılavuz kitabı da derslerin nasıl işleneceğini ayrıntılı şekilde anlatan bir içerikten oluşmaktadır (Kuşçu, vd., 2016:88).

“Francofolie 1”, A 2 düzeyi Fransızca öğretmek yanı sıra öğrenenlerin A 1 düzeyindeki yanlış öğrenmelerini düzeltme amacı gütmektedir (Boutégège, 2005:4). Bu nedenle eğitsel içerikte, ergenlerin

aile ilişkilerinin, ilgi alanlarının, üyesi oldukları grupların, katıldıkları kültürel etkinliklerin, okul ve ev yaşamlarının anlatıldığı birçok temel konu ve bu konuların pekiştirilmesini amaçlayan A 1 ve A 2 düzeyi bolca alıştırma yer verilmiştir. Biçimsel olarak ele alındığında ders kitabındaki bazı metinlere, sıcak ve canlı renklerle desteklenen görseller eşlik edildiği görülmektedir. Sözgelimi, “Francofolie 1” ders kitabındaki “La Normandie, Le Val de Loire, La Provence” gibi Fransa’nın bazı bölgelerin karakteristik özellikleri ilgi çekici, rengarenk ve gerçek görüntülerle öğrenenler sunulmuştur.

“Francofolie 1”, 3 ana parkur ve bu parkurlara bağlı 10 üniteden (Unité 0, 9) oluşmaktadır. Her ünite 4 ders ve bu derslere ait dilbilgisi, ses bilgisi ve sözcük dağarcığı etkinlikleri bulunmaktadır. Her 3 ana parkurun sonunda diğer sayfalara göre daha fazla sosyokültürel içeriği ve görseli barındıran “Civilisation” sayfaları ve öğrenilen bilgilerin kontrol edildiği “Bilan” sayfaları vardır. Ünitelerdeki “Comment ça marche?” bölümleri dil bilgisi; “Mot à mot” bölümleri metinlerde ya da diyaloglarda geçen sözcükleri; “A vous de jouer” bölümleri yaratıcı konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkinliklerin olduğu kısımlardır. Kitabın son sayfalarında fiil çekim tablosu, alfabetik dizin, Fransa ve Frankofon ülkeler haritası bulunmaktadır. Ayrıca “Francofolie 1” etkinlikleri, öğrenenleri DELF sınavına hazırlayan bir biçimde tasarlanmıştır.

Bu çalışmadaki sosyokültürel öğeler, OBM’de yer alan “5.1.1.2. Sosyokültürel Bilgi” alt başlığındaki maddelere göre değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede bir dilin konuşulduğu toplumun kültürü, o dili anadil olarak konuşanlar kadar o dili öğrenenler için de önemlidir. Çalışmada başta Fransız kültürü olmak üzere, Frankofon, AB ve diğer ülke kültürlerinden öğelere de yer verildiği gözlemlenmiştir. OBM’ye göre, Avrupa toplumu için yabancı dil öğretiminde kültüre bağlı özellikler (Tablo 1) şöyle gösterilmektedir:

**Tablo 1.** Avrupa toplumları için dil öğretiminde kültüre bağlı belirleyici özellikler (OBM,2000:97-98).

Özellikler	Örnek özellikler
1. Günlük yaşamdan örnekler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yiyecek-icecekler, yemek zamanları, sofrada adabı</li> <li>• Ulusal bayramlar,</li> <li>• Çalışma saatleri ve uygulamaları,</li> <li>• Boş zaman etkinlikleri (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya)</li> </ul>
2. Yaşam biçimlerinden örnekler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yaşam standartları (bölgesel, sınıfsal ve etnik farklılıklar),</li> <li>• Barınma olanakları,</li> <li>• Sosyal yardım düzenlemeleri</li> </ul>
3. Kişiler arası ilişkilerden (güç ve çıkar ilişkileri dâhil) örnekler,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toplumdaki sınıf yapısı ve sınıflar arası ilişkiler,</li> <li>• Cinsler arası ilişkiler,</li> <li>• Aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişkiler,</li> <li>• Nesiller arası ilişkiler,</li> <li>• İş ortamındaki ilişkiler,</li> <li>• Toplum ile polis ve resmî görevliler arasındaki ilişkiler,</li> <li>• Irk ve toplum ilişkileri,</li> <li>• Siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişkiler,</li> </ul>
4. Değerler, inanışlar ve tutumlar, vb. konularla ilgili örnekler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sosyal sınıf,</li> <li>• Meslek grubu (akademik, yönetici, sosyal hizmet, usta ve el emekçisi),</li> <li>• Sağlık (kazanılmış ve kalıtsal)</li> <li>• Bölgesel kültür,</li> <li>• Güvenlik,</li> <li>• Kurumlar,</li> <li>• Gelenek ve sosyal değişim,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarih; özellikle ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar,</li> <li>• Azınlıklar (etnik ve dini),</li> <li>• Ulusal kimlik,</li> <li>• İdeolojiler,</li> <li>• Yabancı üniversiteler, yabancı kişiler,</li> <li>• Sanat (müzik, görsel sanatlar, edebiyat, drama, popüler müzik</li> <li>• Mizah (gülmece)</li> </ul>
5. Beden diline ilişkin (OBM bölüm 4.4.5) öğeler. Bilindiği gibi beden diline hükmeden örf ve âdetlerin bilgisi kullanıcının/öğrenenin sosyokültürel yeteneğinin bir bölümünü oluşturur. Bu bağlamda bu bölümdeki dil etkinlikleri genellikle yüz-yüze sözlü iletişim biçimlerine eşlik eden pratik hareketlerle beden dili kullanımlarını içerir.	
6. Misafirlik vb. gibi durumlardaki gelenek görenekler,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dakiklik</li> <li>• Hediye</li> <li>• Giyecek</li> <li>• Yiyecek ve içecekler</li> <li>• Davranış ve söyleyiş âdetleri</li> <li>• Kalış (ziyaret) süresi</li> <li>• Vedalaşma</li> </ul>
7. Törensel öğeler,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dini tören ve ayinler</li> <li>• Doğum, evlilik, ölüm</li> <li>• Halka açık gösteri ve törenlerde dinleyici ve seyirci davranışları (tavırları)</li> <li>• Kutlamalar, festivaller, danslar, disko, vb.</li> </ul>

### Bulgular ve yorumlar

“Francofolie 1” 14-16 yaş arası gençlerin yaşam biçimleri kadar Fransız toplumunun yaşam biçimlerinden/sosyokültürel öğelerinden de birçok kesit içermektedir. Bu kesitler bazen metinlerle bazen de görsellerle öğrenenlere aktarılmıştır. Bu bağlamda “Francofolie 1” ders kitabındaki sosyokültürel öğeler şöyle gösterilebilir (Tablo 2). İçerikteki her bir kültürel öğe, OBM’deki sosyokültürel belirleyici özellik numaralarıyla verilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 2.** Francofolie 1’deki sosyokültürel içerikler ve OBM’deki karşılıkları

	<b>Francofolie 1’deki sosyokültürel içerikler</b>	<b>OBM’deki sosyokültürel belirleyici özellikler</b>
Ünite 0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Farklı dillerde (Almanca, Fransızca, İngilizce, İspanyolca ve İtalyanca) selamlaşma, seslenme, tanışma, doğum günü kutlama ifadeleri, (s. 7)</li> <li>• Yiyecekler, içecekler (baget, şampanya, krep, vb. çikolatalı pasta, elmalı turta, kahve vb.), (s. 7, 8, 9, 10)</li> <li>• Fransa’nın tarihi yapıları, coğrafi şekilleri, tarımı, vb. (Şatolar, kuleler, kiliseler, katedraller, köprüler, lavanta bahçeleri, sönmüş yanardağlar, kayak yerleri, kuleler, kamu binaları, Manş Tüneli, asma bahçeleri, deniz fenerleri, kumullar, Eurodisney vb.), s. (7, 8, 9, 10)</li> <li>• Kurumlar, (Avrupa Parlamentosu), (s. 10)</li> <li>• Dünyaca tanınmış Fransız oyuncular, (Gérard Depardieu, Amélie Poulain), (s. 10)</li> <li>• Fransa’nın geometrik şekli ve milli sloganı, (s. 10)</li> <li>• Fransa haritası, (s. 8, 9)</li> <li>• Uluslararası Cannes film festivali, (s. 10)</li> <li>• Beden dili kullanımından örnekler, (s. 7)</li> <li>• Korsika, (s. 9)</li> </ul>	1, 2,3, 4, 5, 6, 7

Ünite 1 Ders 1-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fransızların (resmi ve resmi olmayan dilde) selamlaşma, tanışma, saat söyleme, öneride bulunma, sipariş verme, zevklerinden bahsetme vb. konuşma biçimleri, (s. 12, 18, 21, 22, 25)</li> <li>Fransızca tonlama yoluyla soru sorma, (s. 12, 18, 21)</li> <li>Anadili Fransızca olmayan ergenlerin Fransızca aksanları, (s. 12, 18, 21)</li> <li>14-16 yaş arası gençlerin (ergenlerin) yaşam biçimlerinden (dinledikleri müzikler, kullandıkları eşyalar, odalarındaki posterler, birbirleri arasındaki ilişkiler vb.) örnekler, (s. 12, 18, 21)</li> <li>AB ülkeleri arası uluslararası öğrenci değişim programı "Interjeunes", (s. 12)</li> <li>Kuzey Fransa evleri ve mimarisi, (s. 12)</li> <li>Fransızları kullandığı alışveriş sözcükleri ve ifadeleri, AB para birimi, (s. 21)</li> <li>Ergenlerin okul yaşamları, kulüp, tiyatro, müze ve kantin üyelikleri (s. 12, 21, 25)</li> <li>Fransızların hapsirme, aksırma gibi durumlarda kullandıkları ifadeler, (Atchoum!), (s. 18)</li> <li>Emir sözcüklerini kullanma, (s. 12, s. 18, s.21)</li> <li>Resmi ve resmi olmayan dille istekte bulunmak/fikrini söylemek, (Je voudrais...et tu me donnes...?), (s. 18)</li> <li>Dünyaca tanınmış sanatçıların (Uma Thurman ve Johnny Deep) tensel ve tinsel betimlemeleri, (s. 17)</li> <li>Fransız dilinde telefon numaralarının söylenişi ve yazımı, (s. 25)</li> <li>Beden dili kullanımlarında örnekler, (s. 12, 18, 20, 21, 25)</li> </ul>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,
Ünite 2 Ders 1-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Farklı ülkelerden gelen ergenlerin resmi ve resmi olmayan dilde konuşma biçimleri (Şakalaşmalar, spor alışkanlıkları, ilgi alanları, hoşlanmadıkları durumlar, boş zaman etkinlikleri, tutumları vb.), (s. 29, 32, 34, 35)</li> <li>Fransızca kalıp sözler ve kullanılış biçimleri, (s. 32)</li> <li>Ergenlerin beden dili kullanımlarından örnekler, (s. 29, 35)</li> <li>Ergenlerin uyku düzenleri, yemek alışkanlıkları, bir günlük etkinlikleri, aile içi ilişkileri, birbirlerine karşı davranış biçimleri, zaman kullanımları, (s. 29, 32, 35)</li> <li>Ergenlerin ajandaları, ders düzenleri, giyim kuşamları ve alışkanlıkları, (s. 31, 37, 38, 39),</li> <li>Ergenlerin telefon konuşmalarından örnekler, (s. 38)</li> <li>Ülkeler ve başkentleri, (s. 44)</li> <li>Bilim tarihine damga vurmuş isimler, (Descartes), (s. 44).</li> <li>Aile fotoğrafları, (s. 44)</li> </ul>	1, 2, 3, 4, 5, 6
Ünite 3 Ders 1-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fransız şatoları (Chenonceau, Azay-Le-Rideau) ve müzelerinden örnekler, (s. 46)</li> <li>Ergenlerin (resmi ve resmi olmayan) dil kullanımları, günlük yaşamlarından kesitler, sosyal ilişkileri, seslenme biçimleri, (s. 46, 52, 55)</li> <li>Fransız evleri, oda ve eşya düzenleri, (s. 48, 49, 51)</li> <li>Ergenlerin yeme-içme alışkanlıkları, sipariş verme, vejetaryen yiyecekler, Fransızları yemek öğünleri, (s. 52, 54)</li> <li>Beden dili kullanımlarından örnekler, (s. 46, 50, 52, 55)</li> <li>Fransızları tarihi ve güncel mimari yapılarından örnekler ve (Katedral, köprü, adalet sarayı, postane, hastane, vb.) bu yapıların çizimleri, (s. 49, 50, 56),</li> <li>Fransızların kültürel ve elektronik ürün mağazası (Fnac), (s. 55)</li> <li>Mısır piramitleri görseli, (s. 55)</li> <li>Emlak ve turizm acentesinde geçen sözlü dil kullanımları, (s. 55)</li> </ul>	1, 3, 4, 5, 6
Uygarlık	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sadece Fransız kültürünü, tarihini, coğrafyasını, eğitim sistemini, yazarlarını, edebi eserlerini vb. konuları içeren görseller ve yazılar (Tours bölgesi, Loire nehri, Villandry, Belle, Versailles, Fontainebleau ve Fourchette Şatosu, (Fourchette</li> </ul>	2, 4, 6, 7

	Şatosunun sahibi, Rolling Stones grubunun lideri Migg Jagger) Charles Perrault, Kül Kedisi ve Kırmızı Başlıklı Kız anlatıları, Moyen Age, I. François'nın davetiyle Fransaya gelen Leonardo da Vinci, eğitim kademeleri ve okullar, vb.) (s. 64, 65, 66, 67)	
Ünite 4 Ders 1-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ulaşım araçları: Fransız demiryolları ve sözcük dağarcığı, (SNCF, TGV), (s. 70, 72, 76, 82)</li> <li>• Frankofon ülkelerden örnekler (Antiller), (s. 70)</li> <li>• Fransızların günlük yaşamlarından örnekler, (s. 70, 72, 76)</li> <li>• Bölgelere ya da kentlere (Rouen) göre yaşam biçimleri, (s. 70, 72, 76)</li> <li>• Rouen kentinin genel özellikleri, önemli yapıları, vb. (s. 70)</li> <li>• Bilet rezervasyonu yapma, sıraya girme, izin isteme ve bu konularda kullanılan kalıp sözler (s. 75, 76)</li> <li>• Hava durumu bültenleri sözcük dağarcığı, (kullanılan sözcükler ve kalıp ifadeler), (s. 82, 73, 74, 75)</li> <li>• Kalıp sözlerde kullanılan dini kavramlar (Noel), (s. 75)</li> <li>• Memnuniyetsizlik durumlarını ifade etme ve beden dili kullanımları, (s. 70, 74, 76)</li> <li>• E-posta/kartpostal yazımı sözcük dağarcığı ve içerikte kullanılan kültürel öğeler, (kentler ve tarihleri, turistik yerler) (s. 79, 80)</li> <li>• Ergenlerin okul dışı etkinlikleri (örneğin, yemek için McDonald'sa gitme), (s. 80)</li> <li>• Toplumsal kurallar, (yasaklar ve serbestlikler gibi), (s. 86)</li> </ul>	1, 3, 4, 5, 6, 7
Ünite 5 Ders 1-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rouen kenti ve sembolleri (Jeanne D'Arc, Rouen katedrali, Le Vieux Marché, Rouen Saat Kulesi, İkinci Dünya Savaşı ve Normandiya çıkartması, vb.), (s. 87, 88, 93, 94)</li> <li>• Fransız ve frankofon yazarlar (Albert Camus, Gustave Flaubert, vb.), (s. 88)</li> <li>• Fransa'daki atalarının izini süren Martinik Jean-Luc'ün fiziksel özellikleri, (s. 87)</li> <li>• I. Dünya Savaşı döneminde Rouen'da yaşanan bir aşk hikâyesi, (Martinikli bir gençle Rouenli bir kızın hikâyesi), (s. 87, 93)</li> <li>• Tarihe damga vurmuş ressamlar, futbolcular ve tarihi kişilikler, (Claude Monet, Léonard de Vinci, Charlemagne, Jeanne D'Arc, Zinedine Zidane, vb.) (s. 88, 95)</li> <li>• Fransa'dan tarihi ve mimari yapılar, (Eyfel Kulesi, L'Aître Saint-Maclou, Rouen Katedrali), (s. 87, 89, 90)</li> <li>• Fransızların gelenek-göreneklere (evlilik törenleri, piknik etkinlikleri, okul gezileri vb.), (s. 90)</li> <li>• Özel günlere has giysi alışkanlıkları, (s. 92)</li> <li>• Ergenlerin ilgi alanı olan meslekler (mankenlik, aşçılık) üzerine yapılmış röportajlar, (s. 96)</li> <li>• Fransızların lise bitirme sınavı, (bakalorya sınavı), (s. 96)</li> <li>• Kayıp ilanları, polis soruşturmaları ve sözcük dağarcığı, (s. 97)</li> <li>• Beden dili kullanımlarından örnekler, (s. 87, 88, 93, 94)</li> </ul>	1, 2, 3, 4, 5, 6,7
Ünite 6 Ders 1-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fransızların günlük yaşamlarındaki sosyal ortamlar, (kafeler, restoranlar, vb.), (s. 104)</li> <li>• Sosyal ilişkileri düzenleyen etkinlikler, (hediyeleşme, sürpriz yapma, vb.) (s. 104)</li> <li>• Sık kullanılan kısaltmalar, (CV, BTS, CAP, BAFA, vb.), (s. 104, 107)</li> <li>• Gazetelerdeki iş ilanlarından örnekler, (s. 107)</li> <li>• Çeşitli kültürlerin yemek alışkanlıklarından örnekler, (Sandviç, kebab vb.), (s. 110)</li> <li>• Fransa'daki tarihi ve turistik yapılar, (s. 110)</li> <li>• Düğün, evlenme, doğum vb. davetiye örnekleri, (s. 112)</li> <li>• Öğrenci yurtlarında yaşam, (s. 113)</li> <li>• Beden dili kullanımlarından örnekler, (s. 104, 107, 110)</li> <li>• Kent krokileri, (Paris, vd.) (s. 117)</li> </ul>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

Uygarlık	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normandiya bölgesi, tarihçesi, kalıntıları, (s. 122, 123)</li> <li>• Normandiya çıkarması, (s. 122)</li> <li>• Yemek kültüründen örnekler, (Kamembert peyniri ve tarihçesi vb.), (s. 123)</li> <li>• Fransız yazarlar, (Maupassant, Flaubert ve Antoine Saint-Exupéry), (s. 123, 126)</li> <li>• Empresyonizm akımı ve Claude Monet'nin tabloları, (s. 123)</li> <li>• Frankofon ülkeler, (DOM-TOM: Antiller, Guadalup, Martinik, vb.), (s. 124)</li> <li>• Frankofon yazarlar, şairler ve eserleri, (Aimé Césaire, Patrick Chamoiseau), (s. 125)</li> <li>• Afrika'nın kölelikten kurtuluşu ve Victo Schoelcher, (s. 124)</li> <li>• Paris'in mahallerinde Montparnasse, (s. 126)</li> <li>• Fransızların önemli günleri (Azizler günü), (s. 125)</li> <li>• Frankofon ve diğer ülkelerdeki toplama, bozuk (créole) diller, (s. 125)</li> <li>• Antil yemekleri ve tarifleri, (s. 125)</li> </ul>	1, 2, 3, 4, 6, 7
Ünite 7 Ders 1-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fransız kanalları, (TéléSud), (s. 128)</li> <li>• Fransa'da düzenlenen gençlik festivalleri, (Le festival Inter'Méd, Festival du Film Méditerranéen), (s. 128, 130)</li> <li>• Marsilya ve önemli yerleri, (Sözgelimi, Le Parc des Expositions), (s. 126)</li> <li>• Farklı ülkelerden gelen, Fransızca konuşan gençlerin sözlü dil ve beden dili kullanımları, (s. 128, 134, 135)</li> <li>• Gençlere yönelik hazırlanmış internet siteleri, (Doğa, spor, sanat, vb. içerikli siteler), (s. 131)</li> <li>• Öğrenci toplulukları ve yaptıkları etkinlikleri (kültürel, sosyal, sportif etkinlikler), (s. 132)</li> <li>• Frankofon kültüründen isimler ve ülkeler, (örneğin, Khaled, Cezayir), (s. 128)</li> <li>• Sosyal yardımlaşma proje örnekleri, (s. 137)</li> <li>• Fransız kültürünü, sanatını, yaşam biçimini vb. öğeleri anlatan eski nesnelere, (dolap, gaz lambası, oyuncak at, vb.), (s. 140)</li> </ul>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Ünite 8 Ders 1-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kültürel etkinlikler (Tiyatro gruplarında yer alma ve oyunlar sergileme, müzik gruplarında şarkı söyleme), (s. 145, 148, 154)</li> <li>• Fransız televizyon kanalları, (TF1, 2 France, Canal+), (s. 150)</li> <li>• SMS dili ve kullanımları, (s. 151)</li> <li>• Fransa'nın Côte d'Azur bölgesi, (s. 157)</li> <li>• Beden dili kullanımları, (s. 145, 148)</li> </ul>	1, 3, 4, 5, 6, 7
Ünite 9 Ders 1-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fransa'nın kırsal bölgeleri ve bu bölgelerin güzellikleri, (s. 162)</li> <li>• Röportajlar: Orman yangınları ve halkın bu yangınlara verdiği tepkiler, (s. 162)</li> <li>• Kirlilik, su yetersizliği ve atıklar gibi çevre sorunları, enerji kaynaklarının kullanımı, (s. 165)</li> <li>• "Küçük Prens"ten alıntılar, (s. 167)</li> <li>• Çevre hakkında gazetelerden alınmış bilgilendirici sayısal veriler, (s. 168)</li> <li>• Marsilya belediyesinin düzenlediği ergenlere yönelik internet ortamı forumlar, (s. 171)</li> <li>• Toplumsal problemler, (Uyuşturucu, ırkçılık, fakirlik, yalnızlık, işsizlik, vb.) (s. 173)</li> </ul>	1, 3, 4, 5, 6, 7
Uygarlık	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marsilya kentini ve çevresindeki diğer kentleri gösteren görseller ve yazılar, (s. 179)</li> <li>• Marsilyalı yazar Jean-Claude Izzo, (s. 179)</li> <li>• Marsilya'daki restoranlar ve diğer ülkeler ait tatlar, (s. 179)</li> <li>• Fransa'da müzik, (Georges Brassens, McSolaar, rep müziği, raï müziği, Khaled, Cheb Mami vb.), (s. 181)</li> </ul>	

OBM'deki sosyokültürel öğeler, Tablo 2'de de görüldüğü gibi, A2 düzeyindeki “Francofolie 1” ders kitabının her ünitesine dengeli bir biçimde dağıtılmıştır. Sözgelimi, ders kitabının “Unite 0” bölümündeki sosyokültürel öğeler ve bu öğelerin görsellerle (Görüntü 1) gösterimi şöyledir.



**Görüntü 1.** Fransa'nın fiziki haritası, önemli yapıları ve görselleri, (Boutégège, 2006:8-9).

Ders kitabının birinci ünitesine ait ilk diyalog ve bu diyaloga eşlik eden görselde Marc ve Arnaud, “Interjeunes” öğrenci programıyla Fransa'nın Tours kentine gelen İspanyol Nathalia'yla tanışılır. Görselde, Tours kentindeki evlerin mimarisine Marc, Arnaud ve Nathalia'nın görselleri çizilerek verilmiştir (Görüntü 2).



**Görüntü 2.** Marc, Arnaud, Nathalie ve Tours kentindeki evlerin dış mimarisini gösteren görsel, (Boutégège, 2006:12).



“Francofolie 1”de, Frankofon ülkelerdeki bireylerin toplumsal değerlerini, günlük yaşamlarını ve yaşam tarzlarını gösteren içerikleri de görmek mümkündür. Sözgelimi, “Rencontres Virtuelles” başlıklı etkinlikte Belçika, Togo ve Kanada’dan ergenlerin ilgi alanları, beğenileri, dil kullanımları gibi birçok sosyokültürel öğeye yer verildiği (Görüntü 3) görülmektedir.



**Görüntü 3.** Ders kitabının 2. ünitesindeki “Rencontres Virtuelles” isimli etkinlik, (Boutègège, 2006:32).

Kitabın 3. ünitesindeki bir diyaloda, Indre-et-Loire ilinin Loire Vadisi’ndeki Chenonceaux kasabasında 13. yy’da inşa edilmiş Chenonceau Şatosunu ziyaret eden Arnaud, Marc ve Nathalia’yla kadın görevlinin konuşmaları yer almaktadır. Diyaloga Arnaud ve kadın görevlinin konuşmalarına eşlik eden bir görsel, Chenonceau Şatosu (Görüntü 4) görseli ve şatodaki bal mumu müzesi görseli eşlik etmektedir. Bu üç görselden Chenonceau Şatosu gerçek bir görselle, diğer iki görsel de çizilerek verilmiştir. Chenonceau Şatosu görseli, canlı renkleri ve ilginç mimarisıyla içeriğin anlaşılmasını kolaylaştıran bir biçimde verilmiştir.



**Görüntü 4.** Kitabın 3. ünitesindeki Chenonceau şatosu görseli, (Boutègège, 2006:46).

“Francofolie 1”de Fransızların yemek kültürünü gösteren birçok yazılı ve görselli öge bulunmaktadır (Görüntü 5). Bunlardan biri de “Mot à mot” adlı etkinlikte şöyle gösterilmiştir.



**Görüntü 5.** “Bon appétit!” etkinliği, (Boutégège, 2006:54).

Dil öğretimi kitaplarında, farklı ülkelere ait kültürel öğelere de yer verilir. “Francofolie 1” kitabında da bu tür örnekler bulunmaktadır. Sözelimi 6. üniteye yer alan bir diyalogda Charline ve Jean-Luc ne yiyeceklerini tartışırken Charline, Jean Luc’e bir Türk yemeği olan kebabı önerir ve kebabın içeriğinin hangi malzemelerden oluştuğunu açıklar (Boutégège, 2006:110).

Daha önce de ifade edildiği gibi, her parkurun sonunda “Civilisation” bölümü bulunmaktadır. İlk “Civilisation” bölümü, tamamıyla Fransız kültüründen örnekler içerirken ikinci ve üçüncü parkurun sonundaki “Civilisation” bölümleri, Fransız kültürü kadar, Frankofon kültürüne ait öğeler içermektedir. Bu bağlamda ilk “Civilisation” bölümünde, Fransa’nın Tours kenti, Loire nehri, Villedary, Ussé, Chenonceaux ve Fourchette şatoları, Fransız eğitim sistemi, kent aktiviteleri (Boutégège, 2006:64-66); ikinci “Civilisation” bölümünde Normandiya ve tarihi, Kamembert peyniri, Empressiyonizm akımı, Flaubert ve Maupassant, Frankofoni ve Fransa’nın eski kolonileri (Antiller, Martinik, Guadelop) Frankofon yazar ve şairler (Aimé Césaire, Patrick Chamoiseau), Antil yemekleri, Antoine Saint-Exupéry (s. 122-126); üçüncü bölümde de Marsilya ve çevresi, Fransız müziği, rap ve rai müziği, McSolaar, Khaled ve Cheb Mami (s. 179-182) gibi birçok sosyokültürel öge bulunmaktadır. Tüm bu öğeler, öğrenenlerin dikkatini çeken, motivasyonlarını arttıran ve ilgi alanlarına hitap eden bir biçimde içeriğe yerleştirilmiştir.

4. üniteye sosyokültürel öğelerden biri de Fransa’da, ulaşımında önemli bir yer tutan demiryolu taşımacılığı (TGV, SNCF, vb.) ve bu konudaki sözcük dağarcığıdır. Bu konu dışında 4. üniteye, Fransızların hava durumu değişik biçimlerde ifade etmek için kullandıkları bazı kalıp sözlere yer verilmiştir. Sözelimi, “Parler de la pluie et du beau temps”; “Il fait un temps de chien”; “En avril, ne te découvre pas d’un fil, en mai fais ce qu’il te plait.”; “Noel au balcon, Paques aux tisons” (Boutégège, 2006:75).

Ünitelerde, dini ve tarihi yapılarla ilgili bolca görsel ve anlatım da mevcuttur. Görseller bazen gerçek, bazen de çizilmiş görseller halinde verilmiştir. Sözelimi, 5. ünitenin gerçek görsellerinden biri Rouen

Katedrali'dir (Görüntü 6). Diyalogda, katedral yanı sıra Jeanne d'Arc'ın da diri diri yakıldığı Le Vieux Marché Meydanı, Jeanne d'Arc Kilisesi ve bu kilisenin 2. Dünya Savaşında zarar görmüş vitraylarıyla savaş zamanında yıkılmış diğer eski kiliseler yer edinmiştir (Boutégège, 2006:87). Fakat bu diyalogda birçok sosyokültürel öğeden ve tarihi olaydan bahsedilmesine rağmen sadece Rouen Katedrali görseline yer verildiği görülmüştür hatta Rouen Katedrali ve görseli birçok derste geçmektedir. Bunlardan biri de Claude Monet çizdiği, Rouen Katedrali tablosudur (s. 88).



**Görüntü 6.** Rouen Katedrali'nin görüntüsü, (Boutégège, 2006:87).

5. ünitenin sonraki sayfalarında yer alan diğer bir önemli tarihi yapı ise, 1348'de veba salgınından sonra yapılmış L'Aître Saint-Maclou mezarlığıdır. Bir görselin eşlik ettiği içerikten bu mezarlığa 16. yy'da sergi salonlarının eklendiği, 20. yy'da restorasyon çalışmalarının yapıldığı ve günümüzde de Güzel Sanatlar Okulu olarak kullanılmakta olduğu belirtilmiştir.

“Francofolie 1” ders kitabında dünyayı tehdit eden çevresel konular da geniş ölçüde yer edinmiştir. İçerikte verilen doğal afetler, küresel ısınma, çevre kirliliği, enerji tüketimi ve iklim değişiklikleri gibi konular hem öğrenenleri bilinçlendirmekte hem de onların bu konudaki sözcük dağarcığını zenginleştirmektedir (Boutégège, 2006:165-170). Yine Fransız toplumunun bu konulardaki bakış açısını gösteren birçok afiş ve kampanya bilgileri de bu bölümde mevcuttur. Sonraki sayfalarda Marsilya Belediyesinin yerel yönetime katkı sağlamak isteyen ergenlerin görüşlerinin yer aldığı metinler ve bu metinlere eşlik görseller de bulunmaktadır (s. 171-173).

“Francofolie 1”in ilk ünitelerinde dinleme ve konuşma etkinliklerine daha fazla yer verildiği, sonraki ünitelerde de dört temel beceriyi geliştirmeyi amaçlayan etkinliklerin dengeli bir biçimde sunulduğu görülmektedir. Bu çerçevede, “Francofolie 1”in dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçladığı ses kayıtlarında Fransa'nın tarihini, coğrafyasını, yemek kültürünü, edebiyatını, müziğini, sinemasını, tanınmış kişilerini vb. konu edinen birçok ses kaydı mevcuttur ve bu dinleme etkinliklerinden birkaçı şöyledir: “Dikili taşlar (Carnac), Normandiya bölgesi ve 2. Dünya Savaşı'ndaki önemi, Marais Salant'dan rezervasyon yapma, krep tarifi, Gustave Flaubert, Jacques Prévert'in Barbara şarkısı, Besançon ve Lille şehirleri, leylekler, Arthur Rimbaud, Karnavallar, Gargas ve Lascaux mağaraları, yöresel meyveler, sebzeler ve tatlar, Toulouse kenti ve kültürel zenginlikleri, Auvergne bölgesi ve sönmüş volkanları, Fransız milli marşı, Paul Cézanne, Henri Matisse, Jean Vilar, kış sporları, Vincennes yerleşim ve şatosu, Versay şatosu, tren garları, moda vb.”

“Francofolie 1”de Fransızların yaşam tarzlarını, toplumsal ilişkilerini, gelenek-göreneklerini, kabullerini ve değerlerini öğreten, sözlü ve beden dili dil kullanımlarını gösteren öğeler dışında Fransa’nın çeşitli bölgelerindeki ve kentlerindeki (Côte d’Azur, Paris, Marsilya, Rouen, Tours bölgesi, vb.) sosyokültürel farklılıkların da bolca yer aldığı görülmektedir. Sonuç olarak “Francofolie 1” zengin sosyokültürel içeriği sayesinde öğrenenleri motive eden ve Fransızca’yı sevdiren bir yöntem olması yanı sıra OBM ölçütlerine uygun bir ders materyalidir.

## Sonuç

Gerçek anlamda yabancı dil bilmek demek, sadece o dilin dilbilgisi yapılarını ve sözcük dağarcığını bilmek demek değil, belirli bir ölçüde o dilin kültürüne de hâkim olmak demektir. Zira bilindiği gibi her ulus kendi yaşam biçimini, değerlerini, beden dilini, alışkanlıklarını, yemek kültürünü, sanatını, gelenek ve göreneklerini, kısacası tüm sosyokültürel öğelerini dil aracılığıyla diğer uluslara aktarır. Bu nedenle alan yazındaki birçok çalışmada da vurgulandığı gibi kültürün dilden, dilin de kültürden ayrı olması düşünülemez ve günümüz yabancı dil öğretim süreçlerinde bir dilin kültürel öğelerinin öğrenenlere aktarıldığı en yaygın materyaller, ders kitaplarıdır.

Bu çalışmada, OBM’de ifade edilen sosyokültürel öğelerin “Francofolie 1” içeriğindeki verilme biçimleri incelenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede kitabın ilk üç ünitesinde ergenlerin tanışma ve selamlaşma biçimlerine, beslenme alışkanlıklarına, yaşam tarzlarından örneklerle, beğenilerine, beden dili kullanımlarına ve üyesi oldukları sosyal grupları konu edinen içeriklere yer verilmiştir. Sonraki ünitelerde de Fransızların değer yargılarından, alışkanlıklarından, yemek kültüründen, gelenek-göreneklerinden, tarihi yapılarından, yazarlarından bahseden içerikleri görmek mümkündür. Ayrıca içerikte Fransız kültürü dışında, Frankofon kültüründen de örnekler göze çarpmaktadır. Hatta az sayıda, diğer ülke kültürlerinden de örnekler bulunmaktadır. Söz konusu sosyokültürel öğelerin birçoğu, “Unité o” ve “Civilisation” bölümlerinde sıcak renkli ve gerçek görsellerle sunulurken diğer ünitelerdeki sosyokültürel öğeler çoğunlukla çizilmiş görsellerle öğrenenlere sunulmuştur. Görsellerin verilmiş biçimleri dışında içerikteki sosyokültürel öğelerin OBM ölçütlerine ve öğrenenlerin öğrenme düzeylerine uygun bir biçimde dağıtıldığı gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, yabancı dil eğitiminde kültür, öğretim süreçlerini eğlenceli, anlamlı ve zevkli kılan, dilbilgisinden çok öğrenmeye katkı sağlayan öğelerden biridir. “Francofolie” 1”, zengin sosyokültürel içeriği ve modern tasarımıyla Fransızca öğretimine önemli ölçüde katkı sağlayan bir ders kitabı olmasına rağmen, sosyokültürel öğelere eşlik eden bazı görsellerin günümüz teknolojik imkanları ve yeni nesil öğrenenlerin ilgi, istek ve öğrenme ihtiyaçları çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

## Kaynakça

- Aksan D. (1997). *Anlambilim. (İkinci Baskı)*. Ankara : Engin Yayınevi.
- Aktaş, M. (2013). İtalyanca öğretiminde kültürün önemi, *Turkish Studies- International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/12 Fall*, p. 29-47,
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9 (1), 95-106. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9937/122941>
- Aydın, B. (2005). L’influence des faits linguistiques et culturels sur la communication orale dans l’apprentissage du français langue étrangère. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 34-42.
- Bachri, C., Günday, R. (2019). Analyse didactique des méthodologies d’enseignement de lexique dans Métro Saint Michel. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 395-404.

- Barcın, S. (2019). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe öğretimi ders kitabında (B2 Seviyesi) yer alan kültürel öğeleri. *IJOSSAR dergisi*, s. 39-50. Erişim: [www.dergipark.org.tr/tr/download/article-file/818560](http://www.dergipark.org.tr/tr/download/article-file/818560)
- Başbay, A.; Dimici, K. ve Yıldız, B. (2018). Hazırlık sınıfı İngilizce ders kitabının çok kültürlülük açısından incelenmesi: “English File” Örneği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 175-200. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/604402>
- Boutégège, R. (2005) *Francofolie 1, Livre d'élève*, Cideb, Genova.
- Boutégège, R. (2005) *Francofolie 1, Cahier d'Exercices*, Cideb, Genova.
- Boutégège R., Brunin F. (2005) *Francofolie 1, Livre du professeur*, Cideb, Genova.
- Bouzekri, A. (2019). L'interculturel dans le manuel du FLE en Algérie. *Revue EXPRESSIONS*, n°8. Avril 2019. Erişim : <https://fac.umc.edu.dz/fil/images/expressions8/Ali%20BOUZEKRI.pdf>
- Bulut, M. (2013). Türkçe eğitim ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak ata sözler ve deyimlerin önemi. *Turkish Studies*, Volume 8/13 p. 59-575, Erişim: [http://turkishstudies.net/economics-finance-politics?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=1483191380\\_34BulutMesut-arm-559-575.pdf&key=17127](http://turkishstudies.net/economics-finance-politics?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=1483191380_34BulutMesut-arm-559-575.pdf&key=17127)
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*, (1. Baskı). CLE International, Paris.
- Daslak, İ. (2019). Kültürün yabancı dil eğitimi üzerindeki etkisi: Trabzon örneği. *İmgelem*, 3 (4), 81-106. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/imelem/issue/47048/588975>
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi*, 3. basım. Ankara : Pagem Yayıncılık.
- Demirkan, D. (2020). Yabancı dil Fransızca öğretimi ders kitabı “Le Nouveau Taxi 1”de A 1 düzeyi kültürel öğelerin sunumu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 541-556. DOI : 10.29000/rumelide.811027
- Erdal, K.; Dağdeviren, İ., Gökhan, O., Şen, H. H. ve Şenay E. (2008). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültürel Öğeler (A 2 düzeyi), *Türük*, no. 18, s.11-23. Erişim: [http://www.turukdergisi.com/Makaleler/1175745810\\_12%20Kelime%20Erdal%2011-23%20---.pdf.pdf](http://www.turukdergisi.com/Makaleler/1175745810_12%20Kelime%20Erdal%2011-23%20---.pdf.pdf)
- Eren, E. (2015). L'influence de la culture éducative turque sur l'enseignement du français en Turquie. *Synergies Turquie (Gerflint France)*, (8), 97-107.
- Genç, B., & Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5, 73-84.
- Göçer, A. (2012). Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. *Türk Dili*, 729. S. 50-57.
- Güven, Z. (2019). Yükseköğretim kurumlarında kültürel iletişim aracı olarak ortak dil öğrenme modeli. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 3 (1), 15-32 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/metder/issue/47439/548511>
- Hengirmen, M. (2009). Dilbilgisi ve dilbilimleri terimleri sözlüğü. (3. Baskı). *Engin Yayınları*. Ankara.
- İşcan, A. ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 Düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3 (1), 47-66. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/36339/400678>.
- Karaağaç, G. (2013). Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü, (1. Baskı). Ankara : TDK Yayınları.
- Köşker, G. (2015). Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı: Fransız dili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 16, sayı 2, s. 409-421. Erişim: [http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt16Sayi2/JKEF\\_16\\_2\\_2015\\_409\\_421.pdf](http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt16Sayi2/JKEF_16_2_2015_409_421.pdf)
- Kuşçu, E., Aslan, E., Coşkun, O. (2016). Yabancı dil olarak Fransızca öğretimi ders kitabı Francofolie 1'de ölçme-değerlendirme. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 6 (14), 82-104. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/27560/289963>

- Küçükahmet L. (2004). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. (2. Baskı). Ankara : Nobel Yayın Dağıtım..
- Logie, N., (2004). Yabancı Dil öğretiminde kültürel beceri oluşturulmasının önemi ve budunbilimsel boyut. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, vol.1, 173-180.
- Okur, A. ve Keskin, F., (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, cilt. 6, no. 2, s. 1619–1640. Erişim: [https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/79201/makaleler/6/2/arastrmx\\_79201\\_6\\_pp\\_1619-1640.pdf](https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/79201/makaleler/6/2/arastrmx_79201_6_pp_1619-1640.pdf)
- Ökten, C. ve Kavanoz Ş. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/3, s. 845-862. Erişim: <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=6173>
- Özbay M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. (1. Baskı). Ankara : Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş.
- Özenç, E.G. ve Orhan-Karsak, H.G. (2019). İlkokul birinci ve ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında milli ve kültürel kavramlara yer verilme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 349-379. DOI:10.34234/ded.547761.
- Saraç, F. ve Erdaş Keşmer, Ö. (2013). Fransızca öğretiminde kültürün öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi. *Synergies Turquie* 6, (6), 71–85.
- Şimşek, M.R. ve DüNDAR, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültürel içeriğinin üç çevre modeline göre çözümlenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Cilt 10/3 s. 891-906, Erişim: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7882>
- Ulum, Ö. G. ve Bada, E. (2016). Cultural Elements in EFL Course Books. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(1), 15–26.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara : Seçkin Yayıncılık.
- [http://www.dilbilimi.net/ab\\_diller\\_icin\\_ortak\\_avrupa\\_basvuru\\_metni\\_meb\\_tarafindan.pdf](http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf)
- <https://sozluk.gov.tr/>
- <https://fr.wikipedia.org/wiki/Culture>
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072?q=culture#20950>

### 38-Marie Ndiaye'nin *Üç Güçlü Kadın (Trois Femmes Puissantes)* adlı romanında kadın figürü<sup>1</sup>

Cansu AVCI<sup>2</sup>

**APA:** Avcı C. (2020). Marie Ndiaye'nin *Üç Güçlü Kadın (Trois Femmes Puissantes)* adlı romanında kadın figürü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 650-659. DOI: 10.29000/rumelide.843337.

#### Öz

20. yüzyılda Fransa'da kadınlar, sosyal, siyasi ve kültürel alanlardaki var olan erkek egemenliğine karşı çıkarlar. Edebiyat dünyasında da erkek egemenliğini gören kadın yazarlar, ancak kendilerine özgü bir "kadın edebiyatı" yaratarak kendilerini ifade edebileceklerini anlarlar. 21. yüzyılın önemli post-modern kuramcılarından Hélène Cixous, Luce Irigaray ve Julia Kristeva, edebiyatın cinsiyetçi rolünü vurgulayarak kadınların ancak yazarak özgürlüklerine kavuşabileceklerini savunurlar. Fransız kuramcılar, kadınların kendi söylemlerini ve edebiyatlarını yaratabilmeleri için esasında bedenlerini yazmaları gerektiğinin de altını çizerler. Böylelikle kadın yazarlar, eserlerin büyük bir çoğunluğunda annelik, kadın bedeni, yalnızlık, aşk, korku, ümit gibi kadınların iç dünyasını anlatan temaları ele alarak edebiyatta kadının sesini duyurmayı amaçlarlar. Günümüz çağdaş Fransız edebiyatı yazarlarından biri olarak kabul gören Marie Ndiaye de eserlerinin çoğunda kadın figürünü ele alış biçimiyle 21. yüzyılın önemli kadın yazarları arasında kendisine yer edinebilmeyi başarır. İncelemiş olduğumuz *Üç Güçlü Kadın (Trois Femmes Puissantes)* başlıklı romanında Ndiaye, her zamanki gibi kadının durumunu ele alır. Söz konusu eserinde yazar acımasız ve dayanılmaz gerçeklik ile fantastiğin harmanlandığı kendine özgü bir tarz geliştirir. Ndiaye, sürgün edilen göçmen kitlelerinde ezilen ve adları bilinmeyen kadınların seslerini duyurmaya çalışır. Üç bölümden oluşan bu eserinde, bir yandan Norah'nın baba figürü arayışına yer verirken diğer yandan da Fanta'nın kocasıyla olan sorunlu ilişkisini ve yalnızlığını konu eder. Son olarak da göçmenlerin dokunaklı hikâyesinde, bir kadın ve insan olarak onurunu kurtarmaya kararlı olan bir kadının mücadelesini yansıtır. Bu çalışmanın amacı, Marie Ndiaye'nin *Üç Güçlü Kadın (Trois Femmes Puissantes)* adlı bu romanında dişil yazının önemli temsilcilerinden olan Hélène Cixous, Luce Irigaray ve Julia Kristeva'nın "kadınların kendi içinde buldukları durumları ancak yazarak ifade etmelidirler" düşüncesini irdelemektir. Bununla birlikte yazarın, yaşamın çetrefilli yollarında mücadele etmek zorunda kalan üç kadın kahramanının yaşadığı zorluklara da değinerek kadın figürünün önemi üzerinde durmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Edebiyat, kadın, dişil yazın, Üç Güçlü Kadın, post-modernizm

### The woman figure in the novel of Marie Ndiaye Named *Three Strong Women*

#### Abstract

In the 20th Century, women in France are opposed to male power which exists in social, political and cultural fields. Female authors who observe male power in the literary world also comprehend that they can only express themselves via creating their own women's literature writing. Hélène Cixous,

<sup>1</sup> Bu çalışma, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Batı Dilleri ve Edebiyatı Anabilim Dalı Fransız Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Gülser ÇETİN danışmanlığında 30 Haziran 2015 tarihinde tamamlanan/savunulan Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi ABD., Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı (Bursa, Türkiye), cansuavci@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9336-8127 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.11.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843337]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Luce Irigaray and Julia Kristeva who are the most outstanding theorists of post-modernism in the 21<sup>st</sup> century put an emphasis on the sexist role of literature, supporting that women can get their freedom only by writing. French theorists also underline that women have to write about their bodies in order to obtain their own discourses and literature. Thus, female writers aim to get the women voice heard in literature by addressing female themes such as motherhood, female body, loneliness, love, fear and hope in most of their works. Approved as the contemporary writers of French literature, Marie Ndiaye accomplishes to have her position among the significant female writers of the 21<sup>st</sup> century with the way in which she deals with woman figure in most of her works. Ndiaye, in her novel named *Three Strong Women (Trois Femmes Puissantes)* tackles with the status of women as usual. In her aforementioned work, the author develops a unique style mixing the unbearable and the cruel reality with fantastic. Ndiaye tries to make the voices of unknown and humiliated women in exiled immigrants masses heard. In her novel consisting of three chapters, on one hand she includes Norah's looking for a father figure and on the other hand she discusses Fanta's loneliness and problematic relationships with her husband. Once for all, she reflects the fight of a decisive woman to keep her dignity as a woman and a human in this touching story of immigrants'. The purpose of this study is to scrutinize the view of "the women must express their own status only by writing" – the words of Hélène Cixous, Luce Irigaray and Julia Kristeva who are the prominent representatives of feminine literature in this novel. Besides, this novel dwells on the significance of the female figure by focusing the difficulties experienced by the three female protagonists who have to struggle in the challenging paths of life.

**Keywords:** Literature, woman, feminine literature, Three Strong Women, post-modernism

## Giriş

Geçmişten günümüze erkek egemenliğinin baskın olduğu toplumlarda kadınlar çeşitli yollarla seslerini duyurma arayışı içerisine girmişlerdir. Kendilerinin de toplumda özgür birer birey olarak var olduklarını ve erkeklerle eşit haklara sahip olmaları gerektiğini dillendirmişlerdir. Fransızca kökenli bir kavram olan "feminizm", kadın haklarını çoğaltarak erkeğinki ile eşitleme amacı güden bir düşünce akımı ve kadın hareketi olarak ortaya çıkmasına rağmen kadınlar dünya genelindeki birinci, ikinci ve üçüncü dalga feminizm hareketlerinden farklı olarak her daim hak arama mücadelelerine girmişlerdir.

21. yüzyılın önde gelen Fransız post-modern kadın yazarlarından biri olarak kabul edilen Marie Ndiaye, eserlerinin büyük çoğunluğunda kadın figürüne yer verir. 2009 yılında *Goncourt* ödülüne layık görülen *Üç Güçlü Kadın (Trois Femmes Puissantes)* adlı romanında, hayatın türlü zorluklarıyla karşı karşıya kalan, fakat sağlam iç dünyaları ile mücadele etmekten vazgeçmeyen üç kadının hikâyesini anlatır. Ndiaye, kadınların seslerini duyurabilmeleri için kendi edebiyatlarını yaratmaları gerektiği düşüncesinden hareketle bu eseriyle günümüz Fransız yazınında kendisine önemli ve saygın bir yer edinir. Yazar, genellikle romanlarında kadın karakterlerin gündelik hayatlarında verdikleri sıra dışı mücadeleyi dile getirir.

Marie Ndiaye, *Üç Güçlü Kadın (2009)*'da birbirinden farklıymış gibi görünen fakat yaşamın zorlukları karşısında verdikleri mücadele konusunda birleşen üç kadının, üç farklı hikâyesini bir araya getirir. Romanın kahramanları, her zaman bir kayboluş ve düşüş içerisindedirler. Babasının yanına gelen Norah'ın etrafında biçimlenen birinci hikâyede, aile içindeki ilişkilerin nasıl koptuğunu ve aile fertlerinin birbirlerine nasıl yabancılaştığı temel öge olarak sunulur. İkinci hikâyede, kocası ve oğluyla hiç bilmediği bir ülkeye gitmek zorunda kalan Afrikalı Fanta'nın sessiz mücadelesi yansıtılır. Ndiaye'nin,



kadın figürünün kendi içine hapsolmasının, yalnızlaşmasının ve kedisini yabancı hissetmesinin neden olduğu durumlar sorgulanır. Üçüncü hikâyede ise, kocası öldükten sonra hayatında kimsesi kalmayan Khady Demba isimli genç kadının, kaçakçılarla birlikte Afrika'dan Avrupa'ya göç etmeye çalışırken bu esnada yaşadıkları irdelenir.

Bu çalışmada, Hélène Cixous, Julia Kristeva ve Luce Irigaray gibi önemli post-modern edebiyat kuramcılarının dişil yazın ile ilgili düşüncelerinden hareketle, Marie Ndiaye'nin 21. yüzyıl Fransız edebiyatındaki yerini *Üç Güçlü Kadın* adlı eseri aracılığıyla incelemeye çalışacağız. Dişil yazının önemli kuramcılarında olan Hélène Cixous *The Laugh of Medusa (Medusa'nın Gülüşü)* adlı eserinde kadınların kendi dünyalarını yansıtmak için özel bir dile sahip olmaları gerektiğini vurgular: "*Kadınlar kendilerini yazmalıdır çünkü bu, kendi özgürlüğünü kazandığı, kendi yaşamında başarıya ulaşacağı anlamına gelmektedir.*" (Cixous, 1976: 880). İnceleme sürecinde, Marie Ndiaye'nin adı geçen eserinde Afrika ile Avrupa arasında yaşanan çeşitli yaşam serüvenleri, dramlar ve mücadeleler de ele alınacaktır. Bu üç hikâyede öne çıkan birbirinden farklı üç kadın karakteri inceleyerek ortaya konan güçlü kadın figürünün simgesel değerleri ve anlamı üzerinde durmaya çalışılacaktır.

### Yirmi birinci yüzyılda feminizm

Erkek egemenliğinin baskın olduğu toplumlarda kadınlar her daim çeşitli yollarla seslerini duyurma çabası içerisine girmişlerdir. Kendilerinin de bu toplumlarda özgür birer birey olarak var olduklarını ve erkeklerle eşit haklara sahip olmaları gerektiğini dillendirmişlerdir. Dünyada 19. yüzyılın sonlarından başlayarak 20. yüzyılın başlarına kadar etkisini sürdüren birinci dalga feminizmde kadınlar, öncelikle mülk edinebilme haklarından faydalanmak istemişlerdir. Ardından 1960'lı ve 70'li yıllarda ortaya çıkan ikinci dalga feminizmde yine benzer şekilde, ekonomik, politik ve kültürel alanlarda özgürlükler elde etmek için girişimlerde bulunmuşlardır. 1990'lı yıllarda başlayarak günümüze dek etkileri süren üçüncü dalga feminizmde ise şiddet ve cinsellik sorunlarını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda "post-feminizm" olarak adlandırılan içinde yaşadığımız 21. yüzyılda da ise Julia Kristeva tarafından "dördüncü dalga feminizm" olarak adlandırılacak "dişil yazın" aracılığıyla kadın yazarlar her zamanki gibi seslerini duyurmaya devam etmektedirler.

Yüzyıllardır siyasi, edebi, sanatsal ve kültürel alanlarda erkek üstünlüğünün kabul edildiği bir dünyada, kadının yaratıcılık yetisi elinden alınarak sürekli ikinci plana itilmiştir. Genellikle yazar kimliği de sürekli erkek cinsiyeti üzerinden kurgulanarak en başından beri hep tek bir cinsiyetin sınırları içine mahkûm edilmiştir. Öyle ki "kadın" ve "yazı" kavramları birbirlerinden sürekli olarak ayrı düşünülmüştür. Kadınların duygularını yazıya dökmesi hiçbir zaman olumlu karşılanmadığı gibi bilgi sahibi olmaları, erkeksi dil kalıplarının dışına çıkmaları ve yazarlığı bir meslek olarak seçmeleri yargılanır bir durum olmuştur. Ataerkil ideolojiler tarafından belirlenen dilin içerisine hapsolan kadınlar, dil ötesi sessizlik, mahremiyet ve gizem gibi kavramların hüküm sürdüğü tahakkümperest bir alanda sıkıştırılarak bu alanın dışına çıkmaları engellenmiştir. Kadınlar eserlerini yayımlatmak için sıklıkla erkek takma adları kullanma gereği duymuşlardır. Öyle ki, toplumsal düşmanlık yüzünden bir tür suçluluk kompleksine kapılarak gizli gizli yazmaya çalışmışlardır (Stistrup, 2001: 37).

Yüzyıllardır erkek egemenliği altında yaşayan, kendi hür iradelerine göre yaşamaları olanaklı kılınmayan kadınlar, kendilerinin artık sadece beden olarak tanımlanmalarından sıyrılmak istemiş ve yazarak, akılları ile tanımlanmayı seçmişlerdir. Böylelikle bir nevi erkek üstünlüğüne karşı çıkmak, kendilerini topluma kabul ettirmek, kendilerinin de erkekler kadar yazma yetisine sahip olduklarını kanıtlamak istemişlerdir.

Egemen dilin kadın sesini susturduğunun düşünölmeye başlanması ile kadın yazarlar kendilerini ifade etmek, duygularını ve düşüncelerini dile getirmek amacıyla yazma eylemi içerisine girdiklerinde, kendilerinin sezgisellik ve doğayla eşdeğer görölmesine bağılı olarak, aklı ve mantığı temsil eden erkeğe meydan okuyarak toplumda erkeğin “ötekisi” olarak görölmekten de sıyrılmak istemişlerdir. Bu ve benzeri sebeplerden dolayı edebiyat ile kadın birlikteliğı, toplumsal hayatta kadının ifade edilmesi için önemli bir görev üstlenmiştir.

Bu bağlamda, kadın sorunu ve kadın kimliğı üzerindeki baskılara koşut olarak birçok bilim dalının bu sorunlar üzerinde yoğunlaştığı görölmüştür. Söz konusu alanda pek çok araştırma yapılarak kadının toplumda “öteki” olmaktan kurtarılması için girişimlerde bulunulmaya çalışılmıştır. Yine benzer şekilde, toplumda kadının sesini duyurmak için farklı bakış açıları ileri sürölmüştür. Bütün bu süreçte kadın yazarlar, edebiyatın cinsiyetçi yönünü ve kadınlığı oluşturma gücünü vurgulamak istercesine kendilerini keşfetme ve özgür bir yazı modelini oluşturma çabası içerisine girmişlerdir.

Batı’da ve Doğu’da her çağda kadının “yazma” eylemiyle arasındaki ilişki sorunlu olmuştur. İlk olarak İngiliz yazar Virginia Woolf, *Kendine Ait Bir Oda* (1929) adı yapıtında kadınların edebiyat alanında yaratıcı birer figür olarak yer almakta yaşadıkları zorluklara İngiltere örneğinde dikkat çekmiştir. Woolf, kadınların yazmaları gerektiğini savunarak kadınları yazmaya teşvik etmiştir: “*Yazmak istediklerinizi yazdığınız sürece önemli olan tek şey budur, bunun yüzyıllarca mı yoksa yalnızca saatlerce mi önemli kalacağını kimse söyleyemez*” (Akt. Timuroğlu, 2011: 21).

Erkeklerin daha çok eser yarattığı edebiyatta erkek üstünlüğünü eleştirenlerin başında gelen diğeri bir yazar da Fransız Simon de Beauvoir’dır. Yazar, baskı altına alınan edebiyatta kadın yazarların görmezlikten gelindiğini ifade etmiştir. Bu sebeple, kadınların edebi üretimine atıfta bulunacak bazı klişeler savlamıştır. Beauvoir’a göre kadınlar kendilerini, mektuplar ve içtenlikle yazılan günlükler gibi sınırlandırılmış bir edebiyat türünde, kendi iç dünyalarını, duygularını ve düşüncelerini kendilerine özgü kelimelerle dile getirmişlerdir. İşte bu sebeptendir ki doğa konularıyla sınırlandırılmış bir edebiyat krallığı kurmuşlardır.

Kadınlar, kendilerini yazmaları gerektiğini anlayışını savunarak yasaklılığı, eğretiliğı, çirkinliğı vurgulanan ve sansürlenmiş bedeni, hazı ve arzuyu dillendirmelerinin önemini vurgulayan yeni bir anlayışla hareket etmişlerdir. Oyunun kurallarını değiştirerek içlerindeki tüm zenginlikleri dışarı vurmamak için kadınların yazmaları gerektiğini adeta şart olmuştur. Diğeri yandan kadın yazarlar, dışlandıkları tarih ve edebiyat gibi alanlarda kendilerini yaratıcılık ve üretkenlikleriyle ispatlayabileceklerine inanırlar. Bu bağlamda, yazarlar üzerlerindeki bütün baskıların sona ereceğini varsayarak diğeri tüm yazın üsluplarından farklı bir anlayış ortaya koyarlar. Böylelikle, “dişil yazın” (l’écriture féminine) olarak adlandırılan akımla kadın yazarlar, erkek egemen dil kalıplarından sıyrılan özgürlükçü ve uzlaşmacı bir üslup ortaya koyarlar (Kurtuluş, 2012: 348).

### **Dişil yazın ve özellikleri**

Kadın yazarların ortaya koydukları bu “dişil yazın” kendine özgü edebi özelliklere sahiptir. Kadın yazarlar, kadınların kendi iç dünyalarını yansıtarak bir nevi kendi iç dünyalarına yolculuk etmektedirler. Aşk, nefret, çocukluk, yalnızlık ve annelik en çok işlenen konuların başındadır. Bunun yanında, korkular ve çocukluk hatıraları da ele alınan temalar arasındadır.

Kadın yazarlarının kahramanları sürekli kendileri ile bir iç hesaplaşma içerisindedirler. Geçmişte yaşamış oldukları olaylar ve hatıralar yaşamlarının her anına ve her ayrıntısına kadar yer edinmiştir. Dolayısıyla kadın yazarların romanlarında olayların kronolojik sıralaması azdır. Ayrıca zaman ve betimleme birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Özellikle mekân betimlemesi, farklı anları birbirine tekrar bağladığı için önemlidir.

Dişil yazında kadın bedeni de yazının konusu olmuştur. Fransız yazar Marie Cardinal, *Les mots pour se dire* (1975) adlı romanında, kadınların yazarken kendilerini ifade ettiklerini ve gizli kalmışlıklarını ortaya çıktığını keşfetmiştir. Endişeler, mutsuzluklar, acı çekme, ağır depresyon ve ruhsal bunalım gibi durumlardan kaynaklı vücut rahatsızlıkları dişil yazında sık sık karşılaşılan kavram ve durumlardır. Ayrıca eşler, anne imajı ve çocuk düşürme kavramlarına da sıkça rastlanır. Kadın yazarların kadın bedenine bu kadar önem vermesinin nedeni, kendilerini keşfetmek istemeleri ve daha iyi tanıma gereği duymalarıdır.

Diğer yandan dişil yazın, erkeğin dilinden de ayrılır. Erkek dili, mantıksal ve doğrusal bir anlatım tarzına sahiptir. Dolayısıyla eril (masculin) dil, tek bir bakış açısına sahip otoriter bir dildir. Dişil yazın ise başı sonu belirsizdir. Rüyalara ya da bilinç akışına benzeyen çoklu bakış açısını yansıtan ve aynı zamanda otoriterlikten uzak bir dildir. Cixous (1976: 881)'inde altını çizdiği gibi: "*Kadın, sözcüklerin dilediği gibi özgürce akıp gitmesine izin veren beyaz mürekkeple yazar.*"

Günümüz Fransız edebiyatındaki feminizm ise, daha çok kadının doğası ve düşüncesini yeniden ele alarak cinsiyetler arası farklılığı vurgulamaktadır. Kadın yazarlar, dilbilim ve siyasi alanlar dışında kadın yazarlığı alanının sınırlarını kendileri belirlemektedirler. Bu sebeple, kendilerini ifade edebilmek için yeni kelimeler ürettikleri gibi kendi durumlarına uygun olabilecek yeni ifade biçimleri de geliştirdiler.

Erkeksi dil kalıplarına karşıt en güçlü başkaldırı, dişil yazın geleneğinin ilk olarak yeşerdiği Fransa'dan gelmiştir. Önemli Fransız feminist yazarlardan Hélène Cixous, 1975 yılında *L'Arc* dergisinin Simone de Beauvoir'a ithaf edilen özel sayısında, dişil yazının manifestosu olarak kabul edilen "*Le rire de la Méduse*" (Medusa'nın Gülüşü) adlı makalesinde dişil yazını tanımlamıştır. Cixous'un bu makaleyi yazmasındaki öncelikli amacı, kadın psikolojisi ve cinselliğini ataerkil bir söylemle biyolojik karşılaştırmalar aracılığıyla kuramsallaştırmaya çalışan Sigmund Freud'un ve takipçilerinin düşüncelerini çürütmektir.

Cixous (1975), binlerce yıldır bedenleri üzerinde tahakküm kurulan kadınların, sözlerinin de sansürlendiğini vurgulayarak onları yazmaya çağırır. Yazarların buradaki amacı, dişil yazının bedenle olan ilişkisinin önemini gözler önüne sermektir. Böylelikle kadın, yazarak bedeniyle sansürsüz bir ilişki kurma şansını da elde edecektir. Yazmak bir anlamda kadının, kadın oluşuna, kendi hazlarına ve organlarına erkekler tarafından yaratılan suçluluk duygusunu hissetmeden ulaşmasına imkân tanıyacaktır (Akt. Timuroğlu, 2011: 24). Kadınların artık yüzyıllardır erkekler tarafından yaratılan yanlış ve yapay kadın imgelerini yok ederek gerçek "kadını" yazmaları gerekmektedir.

Cixous (1975), ataerkillikle mücadelenin ancak kadının daha çok yazmasıyla mümkün olduğunu iddia eder. "Bir 'öteki' olarak kadının ataerkil sistemde özgürleşebilmesi için, o sistemi temsil eden yazı dili yerine başka bir dilin üretilmesi gerekmektedir. Böylece ilk kez "dişil yazın" önerisi ortaya çıkar. Cixous (1975), psikanalizin fallus merkezci (fallosentrik) olarak değerlendirildiği kültür perspektifini eleştirerek tüm kişilerde kadının ve erkeğin bir arada bulunabileceğini ileri sürer.

Kadının, tarihin içerisinde yer alabilmesi için kendi dünyasını ve kültürünü sürekli olarak yazması gerektiği üzerinde de duran Cixous (1975), kadının her şeyden önce kendi bedenini tanıması gerektiğini belirtir. Dişil yazının ortaya çıkıp şekillenmesi ancak beden sonuna kadar yazılması ile mümkün olabilir. Bunun da şiirsel bir dille mümkün olabileceğini ileri sürer. Bedenin ve özellikle de kadın kimliğinin üzerindeki baskı, ancak yazma yoluyla bu kimliğin dönüştürülmesiyle gerçekleşebilir. Bu nedenle Cixous (1975), sonuna kadar “*bedenini yaz*” der. Yazı; kadın kimliğinin ve özgürlüğünün bir ifadesidir. Böylelikle, yazındaki heteroseksüel söylem yerine kadınsı söyleme dikkat çekilmesi önemlidir.

Dahası, Cixous (1975) dilin vücut işlevi olduğunu söyler. Ona göre, dil, beden aracılığı ile konuşmalarımızı ve düşüncelerimizi ileten bir araçtır. Bu nedenle, anne bedeninin rolü dişil yazında oldukça önemlidir. Cixous(1975)’ya göre; anne bedeninin ritimleri ve eklemleri sürekli bir etkiye sahiptir ve bu ritimler ataerkil sembolik diline karşı durur (Akt. Tokdemir, 2006: 21). Kadınlar kendi iç dünyalarını, ümitlerini, yalnızlıklarını, annelik duygularını ve çocukluklarını dışa vurmalarıdır. Kadınlar karşılaştıkları zulme, baskıya ve eşitsizliğe yazarak, özellikle de bedenlerini yazarak cevap vermelidirler. Kadın bir bütünsel, ancak bedeninin tüm parçalarıyla bir bütündür.

Kadın özgürleşmesinin yazıdan geçtiğine inanan bir başka Fransız post yapısalcı teorisyen de Luce Irigaray’dır. Tüm dikkatini kültür tarafından baskı altına alınana yönelten Irigaray, kadının gerek metafizik ve felsefede gerekse de kültürde dışlanmış olduğunu öne sürer. Kadınların sıradan normlar ve alışkanlıklar ile avunmamaları gerektiğini, erkek dil kalıplarından kurtularak kendi benliklerini, kişiliklerini ve duygu dünyalarını yansıtan bir dile kavuşmaları gerektiğini savunur.

Irigaray göre toplumda kadın ve erkekler aynı dili konuştukları ölçüde hiçbir ilerleme kaydedemezler. Söz konusu dilden kasıt, kadınların yüzyıllardır erkeğe özgü dil kalıplarının içerisinde hapsolmeleridir. Yazında erkek egemen dil kalıplarının dışına çıkamayan kadınlar, sürekli kendilerini tekrar etmişlerdir. Böylelikle hiçbir gelişme gösteremedikleri gibi benliklerini de ortaya çıkaramamışlardır. Bu yüzden Irigaray, erkek dünyasına ait olan “özne-nesne” bölünmesinin kadının dünyasına uzak olduğunu vurgular.

Diğer yandan Irigaray, kadınların toplumda yüzyıllardır baskı altına alındığını, kültür ve toplum dışına itildiğini, suskun ve etkisiz bedenlerinde sınırlandırıldıklarına dikkat çekmektedir. Oysaki kadınlar, erkeğin temsil ettiği sistemlere sadece söz ve yazın yoluyla erişebileceklerdir. Zira kadınlar ancak metinlerde kendi rollerini oynayabileceklerdir (Irigaray, 1980: 69). Irigaray da böylelikle Hélène Cixous gibi özerkleşmeye giden yolun öncelikle kadınların kendilerini ve hemcinslerini sevmeleri gerektiğini savunur.

Bir diğer Fransız edebiyat kuramcısı Julia Kristeva ise, 1970’lerin sonlarından itibaren psikanalistik konularla birlikte cinsellik ve dişilik gibi konulara eğilir. Kristeva, daha çok radikal bireyseliği vurgulayan tekillik anlayışını dile getirir. Toplumsal yapının bir sembolik düzen olduğunu ifade eden Kristeva, sembolik yapıların aynı zamanda diğer tüm yapıları şekillendirdiğini vurgular. Bu bağlamda, söz konusu sembolik düzenin etkinlik kazanmasında dilin öncelikli ve belirleyici rolü olduğunu da altını çizer (Akt. Arslan, 2011: 39).

Kristeva, kadınsı dehanın insanlığa olan katkısını bir anlamda yeniliğe, yani doğuma benzetir. Bu da onun başlangıçlara olan sarsılmaz inancı gösterir. O halde gerçek özgürlük baskıya başkaldırmak değil,

yeni bir şey başlatmak ve yeni bir söz söylemektir. Kadınsı değer, kadınsı deha denen şey de işte bunu sunar insanlığa. Bu yenilik de kadınca söylemlerde yatar ve o da bunu ancak dişil yazında görür.

### **Üç Güçlü Kadın'da dişil karakterler/kadın kahramanlar**

Fransız edebiyat tarihinin 21. yüzyıl edebiyatçılarından biri olan Marie Ndiaye (1957- ), tiyatro, roman ve hikâye yazardır. Marie Ndiaye otuz yıla yakındır romanlarında hem gerçekçi hem de fantastik öyküler kurgulamaktadır. Gerçek ve olağanüstünün harmanlandığı bu eserlerinde genelde hareketli, gizemli, fantastik, ironi ve korku öğelerini barındıran hikâyeler anlatır.

Ancak Nadiye'nin romanlarında kadın ögesi en temel konuların başında gelir. Kadın bedeni konusunun yanı sıra, annelik, yalnızlık, çocukluk, umut, aşk gibi temalar da işlenir. Böylelikle, 21. yüzyıl Fransız edebiyatında kendisine bir kadın yazar olarak yer edinir.

Ndiaye, romanlarını belli bir gerçeklik anlayışıyla yazmıştır. Kahramanlarının birer işi vardır ve onlar belli yerlerde yaşarlar. Örneğin *La Sorcière* (1996) adlı romanda olay toplu konutta geçer, *Rosie Carpe* (2001)'nin baş kahramanı bir restoranda çalışır. *Trois Femmes Puissantes* (2009) isimli romanda Norah avukat, Fanta ise öğretmendir. Dolayısıyla yazarın romanlarındaki ana kahramanların sıradan ve yerleşik yaşantıları vardır ve onlar ne sanatçı ne de entelektüel kimselerdir. Bu kahramanları sıra dışı kılan tek şey yazarın hikâyelerine kattığı büyüdür.

Marie Ndiaye bu romanında ilk kez açıkça Afrika'dan bahsetmiştir. Roman üç farklı hikâyeden oluşur ve kimi açılardan okuyucu romanda üç güçlü kadın karakterle karşılaşır. Ayrıca bu başlığın kışkırtıcı potansiyeli okuyucuyu cinsiyetler arasındaki ilişki üzerinden de düşünmeye iter (Zimmermann, 2013: 287).

Nitekim yazarın *Üç Güçlü Kadın* başlığını seçmesi dikkat çekicidir. Elbette kadınlar arasında da farklılıkların olduğu su götürmez bir gerçektir fakat burada önemli olan ortak bir ezilmişlik olgusudur. Kadınların günümüz toplumlarında karşılaşmış oldukları en büyük sorunların başında erkeklerin kadın bedenine ve cinselliğe odaklanması gelmektedir. Yazar, romanının son (üçüncü) bölümünde bu konuyu ele alıp, kadın bedeninin sömürüldüğünü ve baskılara maruz kaldığının dile getirir.

Nadiye'nin kadın kahramanları, içinde buldukları durum, sahip oldukları yetenekleri ve ailelerine rağmen vermiş oldukları mücadele ile güçlenirler. Bu üç kadın, "erkeğin" yozlaşmışlığına ve saldırganlığına karşı var güçleriyle savaşan ve kendi kaderlerini değiştiren gerçek kahramanlardır.

Marie Nadiye'nin söz konusu romanda siyahî kadınlardan bahsetse de yazarın Afrikalı aidiyeti çok güçlü değildir. Senegalli babası tarafından değil, Fransız annesi tarafından Fransa'nın taşra bir bölgesinde tipik bir Fransız olarak yetiştirilmiştir. Dolayısıyla Marie Ndiaye bir Fransızdır ve aynı zamanda bir Fransız yazardır. Siyahî olması okuyucuyu yanıltabilir çünkü Ndiaye görünümünü oyununu akıllıca yönetir.

Buna rağmen yapıtın tematik mesajı kolaylıkla ortaya çıkmaktadır. Bu da yaşamın zorlukları ile karşı karşıya kalan modern kadınların yaşantılarıdır. Bu üç güçlü kadın karakterinin ortaya çıkmasına olanak sağlayan etken esasında bir anlamda erkeğin vasatlığıdır. Yaşamın her anında ve alanında zorluklarla karşılaşan, aşağılanan fakat tüm bu zorluklara rağmen hayatta kalmayı başaran Norah'ın, Fanta'nın ve ayrıca onuru için savaşan Khady Demba'nın hikâyesidir. Dolayısıyla bu kahramanlar bir anlamda kutsal bir güç ile donatılmışlardır.

Ndiaye, romanda kahramanlarının kısa zaman içerisinde algısal değişime uğradığını da göstermektedir (Sheringham, 2013: 50). Nitekim bu değişim, kahramanların hayatlarını olumlu bir yönde dönüştürüp değiştirir. Norah'ın babasına yardım etmeye karar vermesi, Fanta'nın dağılmak üzereyken evliliğini kurtarması ve Khady Demba'nın kendi kimliğini bulması gibi.

Romandaki gerçek üstü öğeler ise yazarın diğer romanlarına kıyasla daha az görülmektedir. Ndiaye, bu romanında yoksul ülkelerden Avrupa'ya göç edenlerin ya da etmeye çabalayanların durumunu yansıtmıştır. Böylelikle Fransız yazar, göç öykülerine aynı zamanda edebi açıdan da değinmek istemiştir. Zorluklara karşı cesurca savaşan bu kadınlar, roman boyunca birer kahramana dönüşürler.

Ndiaye romanın birinci bölümünde, sahip olduğu ekonomik gücün de etkisiyle yaşamın zorluklarına karşı koyabilen bir kadın portesi çizer. Paris'te avukat olan Norah, Fransız bir annesi ve iki kızını yoksulluklar içerisinde bırakarak erkek kardeşlerini Afrika'da bizzat kendisi yetiştirmek için yanına alan Senegalli siyahî bir babanın kızıdır. Norah, Afrikalı babasının işlemiş olduğu bir suçtan ötürü hapse yatan kardeşini kurtarmak için Dakar'a çağrılır. Ekonomik özgürlüğünü elde eden, özgürlüğü ve onuru için savaşan bir kadındır Norah. Öyle ki toplumda itibar gören bir birey olma niteliği kazanır. Norah, babasının tüm zalimliğine, baskısına, sevgilisinin tüm umursamaz ve rahat tavırlarına karşı direnerek kendi yolunu yine kendisi belirler.

Norah aslında sekiz yaşından beri hayatın çetrefilli yollarından tek başına geçmek zorunda kalmış ve aynı zamanda tek başına onur savaşı vermek zorunda kalmıştır. Kırklı yaşlarındaki Norah, Paris'ten, ailesinden ve mesleğinden Afrika'da yaşayan babasını ziyaret etmek için geçici bir süreliğine ayrılmıştır. Baba ile kızının yıllar sonra yeniden buluşması, Norah'ın mantığı ve tüm yaşantısı ile ilgili bir gerçeklik testine bürünür.

İkinci hikâyede, kendi ana vatanı olan Senegal'de öğretmenlik yapan Fanta, eşyle öğretmenlik yaptığı Dakar'da bir lisede Fransız kocasının öğrenciler ile ettiği kavgadan sonra ülkesinden ayrılmak zorunda kalır. Kocasının isteği üzerine Fransa'nın güneyinde bir yerde yeni bir hayat kurarlar. Ancak Fanta pek kimseyle görüşmez. Kendini suçlu hisseden ve acılar içerisinde kıvranan kocası Rudy Descas'nın kendi içsel sesi ile Fanta'nın duyguları, düşünceleri ve kendi iç dünyası yansıtılır.

Romanın üçüncü hikâyesinde ise, kocası öldükten sonra kocasının ailesi tarafından dışlanan ve kaçakçılarla birlikte Avrupa'ya gitmeye çalışan Khady Demba'nın trajik öyküsü dile getirilir. Bu hikâyede Khady Demba'nın bir kadın olarak manevi gücünü görmek mümkündür. Bu kahramanda, çocuğu olmayan, kocasının ailesinin yanında değersiz bir varlık olarak görülen ve tüm hikâyeye boyunca fiziki saldırıya uğrayan bir kadının ayakta kalma mücadelesine tanık olunur. Son aşamada, Afrika'yı Avrupa'dan ayıran tellerde Khady Demba'nın vücudu parçalanır ve ruhu uzun gri kanatlı bir kuş ile betimlenir.

Ndiaye daha doğrudan bir perspektifle, ırk ve cinsiyet savaşında yirmi yıl sonra Norah'ın hikâyesinde bir anlamda bu sorunlara geri döner. Başlıkta da belirtildiği gibi, *Üç Güçlü Kadın*'da üç kahramanın sürekli aşığılanma ve kötülükler karşısında kendi yetenekleri ile bağımsızlıklarını ve onurlarını koruma gayretleri vurgulanmak istenir.

21. yüzyıl dışı edebiyatı öncülerinden Hélène Cixous ve Luce Irigaray gibi kadın yazarların bedenlerini yazmaları gerektiğini savunduklarını daha önce dile getirmiştik. *Üç Güçlü Kadın* romanının bütününe bakıldığında kadın bedeni konusunun geniş yer tuttuğu görülmektedir. Birinci hikâyede, Norah'ın

depresyonu vücut rahatsızlığına dönüşür, bu yüzden de bilinçsizce altını ıslatır. Üçüncü bölümünde ise, Khady Demba bedenini çaresizce satmak durumunda kalır.

Kadın yazarlar eserlerinde kadının sesini duyurmak, onların varlıklarını hissettirmek ve göstermek için sıklıkla yalnızlık, aşk ve korku gibi kahramanların iç dünyalarında olup bitenleri anlatırlar. Marie Ndiaye de üç kadın kahramanının iç dünyalarına inerek onların yaşamış olduğu üzüntüleri, mutlulukları ve endişeleri ortaya çıkarmaya çalışır. Babasının kendilerini terk edip gitmesi üzerine hayatta tek başına mücadele etmek zorunda kalan Norah'ın yalnızlığı, Rudy'in hayatın sıradanlığına dalıp Fanta'yı yalnız bırakması, kocasının ölümünden sonra hayatta kimsesi kalmayan Khady Demba'nın yalnızlığı gibi kahramanların ruh halleri Ndiaye tarafından ustaca dile getirilir.

Anne figürü de dişil yazında çok fazla işlenen konulardan biridir. Ndiaye bu romanda da anne figürüne geniş yer vererek bu kavramın kadınların hayatındaki önemini vurgulamak ister. Oğlundan yıllarca ayrı kalmak zorunda kalan Norah'ın annesinin yaşadığı üzüntü, Norah'ın kardeşinin savunmasını üstlenmek için babasının yanında kalmayı tercih ederek kızı Lucie'den ayrılmak zorunda kalması, çocuk sahibi olamadığı için kocasının ailesi tarafından dışlanan ve evden kovulan Khady Demba'nın yaşadığı zorluklar, anne ve annelik figürünün kadınların hayatlarındaki önemini göstermektedir.

Marie Ndiaye'nin usta yazar kimliğine romanlarında kullandığı kendine has anlatım biçimleriyle de tanık oluyoruz. Ndiaye'nin bu romanında, yazarın kendine has bu anlatım biçimiyle iç konuşmaları ve şaşırtıcı bir şekilde dışsallaştırılmış konuşmaları bir arada görmek mümkündür. Sheringham (2013: 57)'göre kimi zamanda kahramanlarının zihinsel söyleminde kırılmalar meydana gelir ve böylelikle kimi saçma ve yersiz cümlelerin ipuçları ortaya çıkar.

## Sonuç

21. yüzyılın önemli Fransız kadın yazarlarından olan ve eserlerinin büyük çoğunluğunda “kadın” figürünü işlediği için dişil yazının önemli temsilcileri arasında yer edinen Marie Ndiaye, *Üç Güçlü Kadın* (2009) adlı romanında hayatın zorlukları karşısına hiçbir zaman yılmayan ve takındıkları mücadelecî tavır ile bu zorlukların üstesinden gelen üç farklı kadının üç farklı hikâyesini dile getirmiştir. Böylelikle Marie Ndiaye, kadın konusunu aynı zamanda üç farklı bakış açısıyla da ele almıştır. Yazar, bütün bu hikayelerinde okuyucularına, kadınların “baba” figürü ile olan ilişkilerinin kişiliklerini nasıl derinden etkilediğini göstermeye çalışmıştır. Bunun yanı sıra, roman yazarı kocası ile olan ilişkisinde hayal kırıklığı yaşamış bir kadının güçlü duruşuna, böylelikle de sorunlu kadın-erkek ilişkisine de değinmiştir. Son olarak da Marie Ndiaye, çaresizlik derecesinde zayıf durumda bulunan bir kadının, söz konusu onuru olduğunda ödünsüz mücadelecî tavır ile nasıl isimsiz bir kahramana dönüştüğünü gözler önüne sermiştir. Eserlerindeki güçlü kadın kahramanlarla Ndiaye, kadın olmanın başlı başına mücadele etmek gerektiğinin altını çizerek yaşamda aldıkları ağır darbelere rağmen yılmadan yoluna devam eden kadınların her daim nasıl zafere ulaştıklarını göstermiştir. Bütün bunların yaparken bir yandan da kahramanlarının her birinin karışık iç dünyalarını ustaca betimlemiştir.

## Kaynakça

Ackerman, M. (2011). *Trois femmes puissantes de Marie NDiaye (Fiche de lecture): Résumé complet et analyse détaillée de l'oeuvre.* LePetitLittéraire.fr.

Arslan, Ö. K. (2011). *Dişil dil ve ekofeminist bağlamda Latife Tekin ve Muınar* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı. Ankara.

- Bengsch D., & Ruhe C. (Eds.). (2013). *Une femme puissante. L'oeuvre de Marie Ndiaye*. Amsterdam: Rodopi.
- Cixous, H. (1975). Le rire de la Méduse. *L'Arc* (Simone de Beauvoir et la lutte des femmes), 61, 39–54.
- Cixous, H. (1976). The laugh of the Medusa (Translated by K. Cohen and P. Cohen). *Signs*, 1(4), 875-893.
- Demir, F. (2013). Postmodern romanda insanın konumu. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (4), 607-616.
- Gaensbauer, D. B. (2014). Migration and metamorphosis in Marie Ndiaye's *Trois Femmes Puissantes*. *Studies in 20<sup>th</sup> & 21<sup>st</sup> Century Literature*, 38 (1), 1-19.
- Irigaray, L. (1976). Quand nos lèvres se parlent. *Les cahiers du GRIF*, 12, 23-28.
- Kurtuluş, M. (2012). Nazlı Eray'ın öykülerinde fantastik anlatımın dişil yazıya dönüşümü. İçinde *Prof. Dr. Mine Mengi Adına Türkoloji Sempozyumu Bildirileri* (ss.345-357). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ndiaye, M. (2009). *Trois Femmes Puissantes*. Paris: Editions Gallimard.
- Serrano M. M. (2004). Quand écrire, c'est se dire- de la vie à l'oeuvre, la femme. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Francese*, 19, 171-182
- Sheringham, M. (2013). Ambivalences de l'animalité chez Marie Ndiaye. In D. Bengsch & C. Ruhe (Eds.) *Une femme puissante, L'oeuvre de Marie Ndiaye* (pp. 51-71). Amsterdam: Rodopi.
- Stistrup Jansen, M. (Ed.) (2001). *Cahier masculin/ féminin: Nature, langue, discours*. Lyon: Presse Universitaire de Lyon
- Stistrup Jensen, M. (2001). La notion de nature dans les theories de l'écriture feminine, *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 11, 31-45.
- Timuroğlu, S. (2011). Kadının yazma tarihi ve özgün bir durak: Dişil yazı (Écriture féminine). *Kurgu, Düşün-Sanat Edebiyat Dergisi*, 7, 20-27.
- Tokdemir, I. (2006). *From feminine writing to feminine painting* (Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Grafik Anasanat Dalı Grafik Tasarımı Bilim Dalı. Ankara.
- Zimmermann, M. (2013). Le jeu des intertextualités dans *Trois Femmes Puissantes*. In D. Bengsch & C. Ruhe (Eds.), *Une femme puissante: l'Œuvre de Marie Ndiaye* (pp. 285-304). Amsterdam: Rodopi.



### 39-An intersectional reading of Charlotte Perkins Gilman's *Herland*: Challenging dichotomies

Emrah ATASOY<sup>1</sup>

**APA:** Atasoy, E. (2020). An intersectional reading of Charlotte Perkins Gilman's *Herland*: Challenging dichotomies. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 660-668. DOI: 10.29000/rumelide.835834.

#### Abstract

Charlotte Perkins Gilman's literary utopia, *Herland* (1915) is one of the pioneering texts of utopian literature. The story is narrated by a male character, Van Jennings, who shares his impressions of the utopian land of women, Herland. Three male characters, namely Vandyck Jennings, Terry O. Nicholson and Jeff Margrave, all American, go on an expedition by plane, somewhere in South America, to find out about the mysterious land called Herland, which consists entirely of women, as they are thrilled at the idea of such a country. This journey gradually leads these male characters to question the working mechanism of the projected patriarchal order, though on differing levels. In the light of these male characters' geographical and metaphorical journey, this article analyzes and discusses *Herland* through an intersectional reading in order to illustrate how intersecting factors do play an integral role in social inclusion or exclusion. This approach also exposes how Gilman's text challenges and disrupts the hegemonic discourse, essentialist categorizations, binary oppositions, and culturally embedded assumptions about gender. The ultimate aim of this critical discussion is then to demonstrate the need to adopt a non-binary approach in order to facilitate the formation of a world order that may be free from the restrictive boundaries of the existing discursive practices.

**Keywords:** Charlotte Perkins Gilman, *Herland*, gender, intersectionality, non-binary

### Charlotte Perkins Gilman'ın *Herland* eserinde bir keşişimsel okuma denemesi: İekli karşıtlıkları sorgulamak

#### Öz

Charlotte Perkins Gilman'ın edebi ütopyası olan *Herland* (1915), ütopya edebiyatının öncü metinlerindedir. Hikâye, kadınlardan oluşan Herland isimli ütöpik ülkeye dair izlenimlerini paylaşan erkek karakter, Van Jennings tarafından anlatılmaktadır. Amerikalı Vandyck Jennings, Terry O. Nicholson ve Jeff Margrave'den oluşan üç erkek karakter Herland denilen gizemli ülkeyi bulmak için Güney Amerika taraflarında bir yere uçakla sefer düzenlerler. Tamamen kadınlardan oluşan böyle bir ülke düşüncesi bu karakterleri heyecanlandırır. Bu yolculuk, her ne kadar farklı seviyelerde olsa da bu üç karakterin yansıtılan ataerkil toplum düzeninin iç mekaniğini yavaş yavaş sorgulamasını sağlar. Bu çalışma, karakterlerin coğrafi ve mecazi yolculuğunun ışığında, keşişimsel okuma yöntemiyle *Herland* eserini ele alarak tartışacaktır. Bu yaklaşım, keşişen faktörlerin toplumsal kapsayıcılık ya da toplumsal dışlanma konularında ne kadar önemli bir rol oynadığını ortaya çıkaracaktır. Ayrıca, bu bakış açısı Gilman'ın eserinin baskın söylemi, özcü kategorileri, ikili karşıtlıkları ve toplumsal cinsiyete dair kültürel olarak yerleşmiş varsayımları nasıl altüst edip çöktüğünü gösterecektir. Sonuç olarak bu eleştirel tartışmanın nihai amacı, ikili karşıtlıkların yer

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kapadokya Üniversitesi, Beşerî Bilimler Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Nevşehir, Türkiye), emrah.atasoy@kapadokya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5008-2636 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835834]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

almadığı yeni bir yaklaşımı benimseme ihtiyacı olduğunu göstermektedir çünkü ikili olmayan bir yaklaşım, mevcut söylemsel uygulamaların kısıtlayıcı sınırlarından uzak bir dünya oluşum olasılığını mümkün kılabilir.

**Anahtar kelimeler:** Charlotte Perkins Gilman, *Herland*, toplumsal cinsiyet, keşişimsellik, ikiliksiz

### **Theoretical background: Intersectionality and utopian narrative**

A binary approach is created and promoted through socially and artificially constructed categories, which in return engender the formation of strict dichotomies. Such an approach based on those classifications becomes influential in including and/or excluding individuals, groups and communities socially. It may also lead to the implementation of suppressive practices because these categorizations are so deeply embedded in our cultural assumptions about race, ethnicity, gender, sexuality, sexual orientation, physical features and status. The intersections of those axes together with those assumptions play a vital role in our approach to identity and various social groups.

However, it has now become imperative to challenge and to deconstruct these binary oppositions within the context of today's world conjuncture, which can enable the establishment of a social order that may be free from gender inequality and other forms of suppression since gender as a concept is itself highly problematic. In this regard, such a category based on gender needs to be deconstructed in order to gain a new insight into such relations. Deconstruction, which is "an approach to a critique of traditional concepts animating the structure of language and a series of techniques for reading texts" can accordingly reveal the artificially constructed nature of these categories and binary thinking (White, 2017, p. 235). This can make it possible to suggest multiple potentialities and various alternative approaches in lieu of fixed strict taxonomic classifications, as the demarcations between dualities have become highly blurred.

Intersectionality, which Kimberlé Crenshaw introduced in 1989 through her discussion of black women's situation in the United States, can play a crucial role in such an attempt to challenge dichotomies, especially when it comes to men/women dichotomy, and to indicate how they are not natural. An example of traffic in an intersection is given in order to explain different factors in one's discrimination or social exclusion:

The point is that Black women can experience discrimination in any number of ways and that the contradiction arises from our assumptions that their claims of exclusion must be unidirectional. Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars travelling from any number of directions and, sometimes, from all of them. Similarly, if a black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination (Crenshaw, 1989, p. 149).

In this respect, intersectionality may expose how exclusion in various forms might occur as a result of gender, social class, ethnicity, or their intersections. Furthermore, it can also portray how gender oppression may not depend on only one axe, but many other intersecting factors, as they may play a major role together with other repercussions in policies of exclusion. What does intersectionality refer to then? Intersectionality stands for "the interaction between gender, race, and other categories of differences in individual lives, social practices, institutional arrangements, and cultural ideologies and the outcomes of these interactions in terms of power" (Davis, 2008, p. 68).

Critical engagement with such an interaction becomes instrumental and functional in questioning and challenging essentialist categorizations, as it plays a central role in power relationships that may have a drastic effect over policies of inclusion and exclusion. Awareness of those intersecting axes discloses the vital role of social divisions and Weltanschauung thereof:

Social divisions have organizational, intersubjective, experiential and representational forms, and this affects the ways we theorize them as well as the ways in which we theorize the connections between the different levels . . . they involve specific power and affective relationships between actual people . . . Social divisions also exist in the ways people experience subjectively their daily lives in terms of inclusion and exclusion, discrimination and disadvantage, specific aspirations and specific identities. Importantly, this includes not only what they think about themselves and their communities but also their attitudes and prejudices towards others (Yuval-Davis, 2009, pp. 49-50).

Yuval-Davis's remarks explicitly demonstrate what kind of external factors do matter in our judgement of the events, situations, or other people. The ramifications of such factors and their entanglement may become the key determining element as to whether we agree to include or exclude someone or a specific group. An intersectional approach to such categories can also help us "identify the sites where difference is being created and diversity managed as well as those where long-term relations of inequality threaten to burst out from the regulation of states and hegemonic ideologies" (Ferree, 2015, p. 36).

An intersectional reading of a text can also highlight how gender is a performance and make one aware of the fact that it is constructed. As acceptance or denial of someone into a group, a culture, or a society depends on certain normative expectations and societal responsibilities, disclosing various intersecting factors enables one to become aware of the fabricated nature of gender. The concepts of doing gender and performativity in this respect illustrate how gender is not natural:

If gender attributes, however, are not expressive but performative, then these attributes effectively constitute the identity they are said to express or reveal. The distinction between expression and performativeness is quite crucial, for if gender attributes and acts, the various ways in which a body shows or produces its cultural signification, are performative, then there is no preexisting identity by which an act or attribute might be measured; there would be no true or false, real or distorted acts of gender, and the postulation of a true gender identity would be revealed as a regulatory fiction. That gender reality is created through sustained social performances means that the very notions of an essential sex, a true or abiding masculinity or femininity, are also constituted as part of the strategy by which the performative aspect of gender is concealed (Butler, 1988, p. 528).

Butler's insight into the concept of gender as performance divulges the constructed nature of categories like gender; therefore, their reliability and validity must be questioned. An intersectional approach to gender can thus help one comprehend what kind of other axes do matter in power relationships between both sexes. It can also illustrate how they may lead to differing practices and yielding of power, which can result in social inclusion or exclusion.

Utopian narratives and literary utopias in this respect can provide a suitable realm with their generic features for such an intersectional reading. Utopian fiction, which is capable of "highlighting the socially constructed, and hence potentially transformable character of existing reality, and also of providing images of the utopian moment---glimpses of the almost infinite possibilities" is in quest for alternative possibilities and a relatively *better* social order than the current one (Ferns, 1999, p. 235). In addition, it questions the working mechanism of the experienced system by portraying alternative possibilities. In literary utopias, which are "blueprints of the good ... society, imagined elsewhere and intended as prescriptions for the near future ... [and] intrinsically linked to the concerns and assumptions of modernity" various ingrained approaches to race, ethnicity, gender, and other axes may be challenged (Levitas, 2003, p. 3). This may be realized through the representation of imaginary world orders since

exposing the problematic aspects of the existing order is situated at the center of the text. In the light of these insights into gender, gender relations, and the internal mechanics of a social order in line with what utopian narratives implicate, the following part of this study will present a discussion of Charlotte Perkins Gilman's literary utopia, *Herland* in terms of how her text disrupts the hegemonic discourse and challenges the traditionally adopted essentialist assumptions about gender, femininity and the intricate power relations. The ultimate aim will then be to demonstrate the need to ultimately adopt a non-binary approach in order to facilitate the formation of a world order that may be free from the restrictive boundaries of the existing discursive practices.

### **Discussion: Charlotte Perkins Gilman's *Herland***

Gilman's literary utopia, *Herland* has become one of the primary literary works of utopian literature, as it is now part of the relevant canon. It is also acknowledged as one of the most significant works of feminist utopian fiction, especially when taking the date of its publication into account. Prior to the textual discussion, it will be useful to give brief biographical information about Charlotte Perkins Gilman and to present brief plot summary. Gilman was born in 1860 and committed suicide in 1935. Her most-known short story, "The Yellow Wall-Paper" got published in 1892. She wrote *Women and Economics* in 1898 and, spoke her mind about the need for women to gain economic independence, as her aim was "to explore the avenues through which women could expand their economic opportunities in a market society, thereby becoming liberated from their customary familial subjection" (Sheth and Prash, 1996, p. 324). In this regard, Gilman, who is "a thinker far ahead of her time" reflects "an ideology of expansive, supportive, strong femininity" in *Herland* (Lant, 1990, p. 292).

Gilman's novella, *Herland* portrays an alternative world order, in which the male-dominated world is juxtaposed with the isolated society, run solely by women, which can be labelled as *utopian* depending on the point of view (emphasis added). The story is narrated by a male character, Van Jennings, who shares his impressions of the utopian land of women, Herland. Three male characters, namely Vandyck Jennings, Terry O. Nicholson and Jeff Margrave, all American, go on an expedition by plane, somewhere in South America, to find out about the mysterious land called Herland, which consists entirely of women, as they are thrilled at the idea of such a country. They are surprised to come across a civilized place with well-developed towns, excelling in agriculture and cultivation because Herland is "an agricultural heaven (with every aspect of the physical surroundings planned in order to produce foodstuff, even the forests)" (Hausman, 1998, p. 496).

This leads them to believe in the existence of men somewhere, as it is, for them, impossible to have such a level of civilization without men. In this imaginary social order, men have been absent for about 2000 years due to wars, diseases and finally volcanic eruptions. Since then, a matriarchal world order consisting of women, who "support each other in a gynocentric community far away from the institution of male-centered panopticism" has been established (Chang, 2010, p. 324). Three female characters, namely Ellador, Celis and Alima become the external factors for the men to find their city. They are welcome by a group of women called the Colonels; however, the male characters' unfriendly manners lead them to be anesthetized. Even though they expect severe punishment, they are subject to highly hospitable and friendly treatment.

They are taught the Herlanders' language and learn about their culture, history, and other characteristic features of their social structure. In return, they also teach the Herlanders about how their world order is structured. Over time, Jeff marries Celis, Terry marries Alima, and Van marries Ellador. The novella

comes to an end with Terry expelled upon his concerted attempts to rape Alima. Van, Ellador and Terry decide to return to America, and promise not to reveal the exact location of Herland until Ellador comes back with a complete report of outside world: "... that you promise not in any way to betray the location of this country until permission---after Ellidor's return" (Gilman, 1915, p. 124).

The plot summary of the text draws closer attention to the gender issue by making us imagine yet another social order that might be totally unfamiliar to us. Through the portrayal of intersections of numerous pivotal factors, it makes us question the reliability and validity of numerous normative categories and traditionally adopted binaries. This can eventually lead to the subversion of the traditional patriarchal hegemonic discourse, as Gilman's text does defy against the patriarchal norms and categories that attribute various physical, emotional and other properties to the male and the female, creating categories of superiority and inferiority. Although the social order reverses the binary and reflects women as more powerful, athletic, successful and braver, the novella has further implications to think beyond this reversal in a world in which "[m]eaning no longer coincides with experience" (Johnson-Bogart, 1992, p. 87).

What the text represents and discusses can be deemed as an efficient step to a potential non-binary approach rather than strict binaries, which do not allow us to see "the multiple, oscillating imbricated forms of power" such as men/women, human/nonhuman, human/animal, urban/rural, ruler/ruled, strong/weak, culture/nature, and many other binaries (Gill and Pires, 2019, p. 291). How these binaries are incessantly questioned, refuted, and reconstructed throughout the text based on the relationships between Van, Jeff and Terry and the female characters is illustrated and exemplified in the course of the narrative, one example of which can be observed in the conversation between Terry and Alima:

"I don't understand," she said quite sweetly. "Are the women in your country so weak that they could not carry such a thing as that?"

"It's a convention," he said. "We assume that motherhood is a sufficient burden---that man should carry all the others."

...

"Don't be so literal," Terry begged lazily. "Why aren't you willing to be worshipped and waited on? We like to do it."

"You don't like to have us do it to you," she answered (Gilman, 1915, p. 79).

Their conversations, behaviors, and critical questions, such as the one above, demonstrate the fabricated nature of categories, which many people take for granted or believe they are natural.

Gilman hereby also questions the notions of normality and abnormality by challenging what is normal and what is not normal within the context of gender roles, social duties and the constitutive elements of a social order and its texture, drawing closer attention to the fact that gender reality is "performative, which means, quite simply, that it is real only to the extent that it is performed" (Butler, 1988, p. 527). This is best exemplified in the a priori expectations of the male characters who initially find in themselves the right to "master" the women of Herland, just like the typical excuse of a colonizer who believes that a colonized person needs to be tamed and "civilized" (emphasis added). Each male character is functional in that each of them shows different reactions to the new social order run by women highlighting how the hegemonic discourse shapes them. Their judgment of the new order reflects and projects a critique of the patriarchal world order they live in, about which they feel embarrassed: "None of us was willing to tell the women of Herland about the evils of our own beloved land." (Gilman, 1915: 100). This, thus, reveals the significance of discourse in shaping people in a Foucauldian sense

because discourses are “ways of constituting knowledge, together with the social practices, forms of subjectivity and power relations Discourses are more than ways of thinking and producing meaning” (Weedon, 1987, p. 134).

Thus, discourse molds Van, Jeff, and Terry, who “accidentally stumble upon . . . women’s utopia” (Lloyd, 1998, p. 104). However, when the hegemonic discourse is challenged and subverted by displaying the other side of the coin, the formerly adopted discourse loses its validity and yet another discourse is constructed, which discloses the instrumental role discourse plays in their *Weltanschauung*, or their world view. The influence of the hegemonic discourse especially becomes perceivable and clear to the reader, as the three male characters have quite a hard time in accepting the *new normal* since it is almost totally against what they are used to (emphasis added). They insist on the existence of men in such a developed and civilized place: “There were cities, too; that I insisted. It looked—well, it looked like any other country---a civilized one, I mean” because civilization and development are, for them, their defining characteristics (Gilman, 1915, p. 9). This is especially evident when they explore well-built towns and carefully-cultivated land to produce the maximum amount of food, which leads them to conjecture further that there must be men to protect them.

Terry, who is a perfect example of how the intersection of race with other axes plays a significant role in social inclusion or exclusion, turns out to be the racist and most misogynistic character of all in the text. He does not want to believe that women can create such a successful and peaceful, utopian world order. In his excluding and discriminating women, the intersection of race and ethnicity with gender plays a role since he regards himself superior. He, therefore, states: “Of course there are men,” said Terry. “Come on, let’s find them.” (Gilman, 1915, p. 10). Terry’s acceptance of possibilities does not take place completely even at the end of the narrative, but, he also goes through a gradual metaphorical transformation in the course of events. His insistence on the superiority of men causes serious problems on his behalf. The sentence “Must be men here. Hark,” can be given as the main defining sentence for Terry. His existing notions of a woman, a wife, a mother and men-women relationships are juxtaposed with the so-called oppositional, defying approach of the Herlanders, which demonstrates how Gilman deconstructs “the idea of women being unequal to men and blur[s] the line between male and female as binary oppositions” by “placing women as the hegemonic gender and men as the gendered other” (Bowers, 2018, p. 1321).

The male characters’ expectations from women show a stark difference to those in *Herland*. In this regard, Terry’s remarks in his conversation with the teachers as to the world order in America reveal the perception of suppressed women in his world, which does not find acceptance in the land of the Herlanders:

“We want so much to know-you have the whole world to tell of us, and we have only our little hand! And there are two of you—the two sexes—to love and help one another. It must be a rich and wonderful world. Tell us—what is the work of the world, that men do—which we have not here?”

“Oh, everything,” Terry said grandly. “The men do everything, with us.” He squared his broad shoulders and lifted his chest. “We do not allow our women to work. Women are loved---idolized---honored—kept in home to care for the children” (Gilman, 1915, p. 52).

The hegemonic discourse shaping Terry implants the sense of inferiority and superiority in that it associates women with weakness, inferiority, passivity, domesticity, the domestic circle, and domestic responsibilities such as rearing children, cooking, cleaning and obeying what the husband wants, whereas men are associated with power, especially physical power, activism, superiority, courage,

reproduction, and mastering. It excludes women socially, whereas men find total inclusion in the male dominated world order Terry and the other male characters live in. This later on becomes highly problematic when that dominant discourse does not work out in the land of Herland, as it is exempt from the suppressive atmosphere and pressure of that discourse.

When compared with the mainstream discourse in the male characters' world, the hegemonic discourse in Herland places more value on peace, equality, collective identity, societal values, openness, curiosity: "Theirs was a civilization in which the initial difficulties had long since been overcome. The untroubled peace, the unmeasured plenty, the steady health, the large good will and smooth management which ordered everything, left nothing to overcome" (Gilman, 1915, p. 84). This land seems highly *utopian*, yet one may also question the idealness or the feasibility of such an order since every utopia may have dystopian undertones depending on the perspective, which also demonstrates how the lines between utopia and dystopia are also blurred, just like the other social categories (emphasis added). In this regard, the discourse of women in Herland acts like a counterreaction to the discourse into which Van, Jeff and Terry were born. In this new order, the male character must "learn to accept the righteousness of the Herlanders' ideals before he can contribute his much-desired diversity" because otherwise they are not welcome into this world, highlighting the performative aspect of gender in a Butlerian sense (Lothian, 2018, p. 44).

To give some concrete examples from the text that can show how the patriarchal discourse reflected through the three characters is challenged and undermined under the strong influence of intersecting factors, the women of Herland do not understand what the male characters expect from them, especially when it comes to the notion of sexuality: "They were not each choosing a lover; they hadn't the faintest idea of love—sex-love" (Gilman, 1915, p. 76). The male characters want to have sexual intercourse with women, which is referred to as the "high tide of supreme emotion" but it is met with resistance and opposition (Gilman, 1915, p. 108). Except Celis, they make it clear that they would not have sex unless they really want to or unless it is to have a child. Their society instead values motherhood a lot, which they experience through parthenogenesis, that is virgin birth: "By motherhood they were born and by motherhood they lived--- life was, to them, just the long cycle of motherhood" (Gilman, 1915, p. 51). Although Gilman does grant women a voice and to speak their mind, she portrays motherhood, which symbolizes "the fulfillment of their being, an honor allowed only the most revered among them, and the culminating instance of all the highest aspirations of civilization," as the most sacred duty of the Herlanders (Peysner, 1992, p. 14). Yet, this causes another problem since it still contributes to the functioning of dichotomous thinking, illustrating how the intersection of other axes with gender can play a role in discrimination.

Although Gilman illustrates motherhood as a divine gift, her text still struggles to highlight an oppositional approach to the patriarchal order, especially within the context of her time and asked for "greater equity between males and females in both private and public spheres" and "transformed social relations" in order to "transform conditions for women" (Connell, 1995, p. 21). To give an example from the text, the Herlander women do not have a sense of femininity, being a wife or sexuality, as there exists parthenogenic reproduction in their land, which becomes a source of conflict when the three male characters marry the three female characters.

Since these women are not used to being controlled or suppressed just because they are women, they always ask whether a situation one of the male characters touches on also applies to men or not, or they express their surprise at the expectations of the male characters: "What I cannot understand,' she

pursued carefully 'is your preservation of such a very ancient state of mind. This patriarchal idea you tell me is thousand years old?' (Gilman, 1915, p. 97). In Van's conversation with Ellador, she also accentuates the significance of free will and her own decision rather than imposed behavior:

If I thought it was really right and necessary, I could perhaps bring myself to it, for your sake, dear; but I do not want to---not at all. You would not have a mere submission, would you? That is not the kind of high romantic love you spoke of, surely? It is a pity, of course, that you should have to adjust your highly specialized faculties to your unspecialized ones" (Gilman, 1915, pp. 109-110).

These reactions of the Herlandian women also become the reason why Terry ultimately calls them "neuters, epicene, bloodless, sexless creatures" (Gilman, 1915, p. 113). These lines explicitly show how it is all a matter of perspective and discourse while judging situations, which leads one to question the reliable nature of the hegemonic discourse and binary categories.

## Conclusion

Gilman's literary utopia, *Herland* deals with numerous challenging issues such as gender, power relationships, racism, essentialist categorizations, and the significance of discourse in shaping people and opinions by picturing a world order, run merely by women. In this world order, the hegemonic discourse and binary oppositions are disrupted in the course of the three male characters, Van, Jeff, and Terry's encounter and juxtaposition with the land of Herland. Through this encounter, Gilman shows us how it is all a matter of discourse and discursive practices that create social categories and construct different binaries. Although Gilman reverses the binary and portrays women as superior and better, her text is still powerful in questioning the nature of binary oppositions that may impose various policies of exclusion and inclusion based on power relations and various intersecting factors.

What she projected was highly revolutionary for her time in that she granted women a textual space to speak their minds and to show alternative possibilities, which makes her literary utopia valuable. By projecting such a utopian land like Herland, Gilman also challenges the ingrained nature and structure of certain assumptions about gender by putting three male characters into such a utopian society. Inspired by what Gilman's literary utopia implies and communicates, I want to conclude my paper by suggesting that we need to work towards dismantling these dichotomies and getting rid of such discursive practices to initiate a new way of looking at ourselves and at our surrounding so that a potential non-binary future may be waiting for us.

## References

- Bowers, E. (2018). An Exploration of Femininity, Masculinity, and Racial Prejudices in *Herland*. *American Journal of Economics and Sociology*, 77(5), 1313-1327. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/ajes.12253>
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531. <https://www.jstor.org/stable/pdf/3207893.pdf?refreqid=excelsior%3Adb08bc6f4a51e30be0e74d0145b21f58>
- Connell, J. M. (1995). Revisiting the Concept of Community: An Examination of Charlotte Perkins Gilman's Utopian Vision. *Peabody Journal of Education*, 70(4), 19-33. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1492865.pdf>
- Chang, L. (2010). Economics, Evolution, and Feminism in Charlotte Perkins Gilman's Utopian Fiction. *Women's Studies*, 39(4), 319-348. <https://doi.org/10.1080/00497871003661711>



- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), Article 8, 139-167.  
<https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Davis, K. (2008). Intersectionality as Buzzword. *Feminist Theory*, 9(1), 67-85.  
[journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1464700108086364](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1464700108086364)
- Ferns, C. (1999). *Narrating Utopia: Ideology, Gender, Form in Utopian Literature*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Ferree, M. M. (2015). Beyond the Us-Them Binary: Power and Exclusion in Intersectional Analysis. *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies*, 2(1-2), 33-38.  
<https://www.jstor.org/stable/pdf/10.1116/jdivegendstud.2.1-2.0033.pdf>
- Gill, A. and Pires T. (2019). From Binary to Intersectional to Imbricated Approaches: Gender in a Decolonial and Diasporic Perspective. *Contexto Internacional*, 41(2), 275-302.  
<https://www.scielo.br/pdf/cint/v41n2/0102-8529-cint-201941020275.pdf>
- Gilman, C. P. (1915). *Herland*. Mineola, New York: Dover Publications.
- Hausman, B. L. (1998). Sex before Gender: Charlotte Perkins Gilman and the Evolutionary Paradigm of Utopia. *Feminist Studies*, 24(3), 488-510. <https://www.jstor.org/stable/pdf/3178576.pdf>
- Jonhson-Bogart, K. (1992). The Utopian Imagination of Charlotte Perkins Gilman: Reconstruction of Meaning in "Herland". *Pacific Coast Philology*, 27 (1/2). [www.jstor.org/stable/1316715](http://www.jstor.org/stable/1316715)
- Lant, K. M. (1990). The Rape of the Text: Charlotte Gilman's Violation of Herland. *Tulsa Studies in Women's Literature*, 9(2), 291-308. [www.jstor.org/stable/464226](http://www.jstor.org/stable/464226)
- Levitas, R. (2003). Introduction: The Elusive Idea of Utopia. *History of the Human Sciences*, 16(1), 1-10. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0952695103016001002>
- Lothian, A. (2018). *Old Futures: Speculative Fiction and Queer Possibility*. New York: New York University Press.
- Lloyd, B. (1998). Feminism, Utopian and Scientific: Charlotte Perkins Gilman and the Prison of the Familiar. *American Studies*, 39(1), 93-113. <https://www.jstor.org/stable/40642950>
- Peyser, T. G. (1992). Reproducing Utopia: Charlotte Perkins Gilman and *Herland*. *Studies in American Fiction*, 20(1), 1-16. <https://muse.jhu.edu/article/440145/pdf>
- Sheth, F. A. and Prash, R. E. (1996). Charlotte Perkins Gilman: Reassessing Her Significance for Feminism and Social Economics. *Review of Social Economy*, 54(3), 323-335.  
<http://www.jstor.org/stable/29769854>
- Yuval-Davis, N. (2009). Intersectionality and Feminist Politics. In M. T. Berger and K. Guidroz (Eds.), *The Intersectional Approach: Transforming the Academy through Race, Class, and Gender* (pp. 44-60). Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Weedon, C. (1987). *Feminist Practice and Poststructuralist Practice*. Oxford: Basil Blackwell.
- White, D. A. (2017). The Foundation of Deconstruction: Generalities at Play. In A. Michalska (Ed.), *Derrida on Being as Presence: Questions and Quests* (pp. 228-268). Berlin; Boston: De Gruyter.

## 40-Identity and fragility of human in a transnational age: Deborah Levy's *Black Vodka*

Kubilay GEÇİKLİ<sup>1</sup>

**APA:** Geçikli, K. (2020). Identity and fragility of human in a transnational age: Deborah Levy's *Black Vodka*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 669-678. DOI: 10.29000/rumelide.835511.

### Abstract

Deborah Levy's short story collection, *Black Vodka*, consists of ten stories all narrating the way people live in the 21<sup>st</sup> century in which lives know no borders, borders in any sense. National identity has turned into something fluid and people are all citizens of the world rather than being a citizen of a particular state and/or nation. Such concepts as belonging and attachment have also turned fragile like the characters themselves. The fragmented structure of the stories refers to fragmented structures of the characters and their lives. Love is a dominating theme but the way it is handled is a little bit disturbing. Relations are open to abrupt crises and breakups; people easily love and stop loving. Still, a kind of humaneness governs all relations, showing people's need to remain usual human beings instead of selfish virtual beings of contemporary age of high technology. In other words, Levy is ultimately optimistic and offers hope. Love and relations also cross the borders of nation and identity.

**Keywords:** Transnationalism, transnational, identity, Deborah Levy, Black Vodka

## Ulusötesi bir çağda kimlik ve insanın kırılabilirliği: Deborah Levy'nin *Black Vodka'sı*

### Öz

Deborah Levy'nin kısa öykü kitabı *Black Vodka* yaşamların her anlamda sınır tanımadığı yirmi birinci yüzyılda insanların yaşama biçimlerini anlatan on öyküden oluşur. Bu bağlamda ulusal kimlik kararsız ve değişken bir hal almıştır ve insanlar belli bir devletin vatandaşı ya da belli bir milletin mensubu olmaktan ziyade dünya vatandaşlarıdır. Karakterlerin kendileri gibi aidiyet ve bağlılık duyguları da kırılabilir bir nitelik kazanmıştır. Öykülerin parçalanmış kurulum yapıları karakterlerin ve onların yaşamlarının parçalanmışlığına gönderme yapar. Öykülerde sevgi ve aşk baskın bir temadır ama ele alışın biçimleri biraz rahatsız edicidir. İnsan ilişkileri ani bunalım ve bozulmalara açıktır; insanlar kolayca âşık olur ve kolayca sevmekten vazgeçerler. Yine de bir tür insanlık bütün ilişkileri yönetir ve bu da insanların yüksek teknoloji çağının bencil sanal bireyleri olarak değil alışıldık insanlar olarak kalma isteklerini gösterir. Bir başka deyişle, nihayetinde Levy iyimserdir ve umut vaat eder. Aşk ve ilişkiler de ulus ve kimliğin sınırlarını aşar.

**Anahtar kelimeler:** Ulusötesicilik, ulusötesi, kimlik, Deborah Levy, Black Vodka

Going hand-in-hand with globalization and being a “manifestation of globalization” (Vertovec, p. 2), transnationalism defines and is a product of our present day world. Some people claim 1970s as a very

<sup>1</sup> Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Erzurum, Türkiye), kgecikli@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4154-1298 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.09.2020-kabul tarihi: 20.11.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835511]

significant decade for the speed of the spread of transnationalism; however, some believe that it must be dated back to 1950s (Clavin, 429). In fact, it could be argued that transnationalism has existed since centuries and is not a new phenomenon and that trans-oceanic steamships and telegraph also facilitated transnationalism in the past; however, “what is new is the emergence of transnationalism on a mass scale” (Wong, p. 79). Technological progress, changing nature of economy and nation states, increasing mobility have all contributed to interconnectedness of seemingly separate nations and people and loosening of bonds. Distances have been shortened and nature of capital, commercial activities, meaning of citizenship, and significance of social and migrant mobility have begun to be of greater importance than ever. The term diaspora has also begun to be redefined in this process and it is argued that “the dispersed diasporas of old have become today’s ‘transnational communities’ sustained by a range of modes of social organization, mobility and communication” (Vertovec, p. 5). Transnationalism and what it includes may not always refer to innocent and ethical formations and networks; illegal formations also function at a transnational level. That is why terrorism, drug traffic and gunrunning have got involved in transnationalism and what it has brought. In other words, there is not only good but also evil face of transnationalism throughout globe.

As for the relation between identity and transnationalism and its impact upon identity, one can easily detect the rise of decenteredness and multiplication of the possible referents of the word “home”, which is commonly associated with privacy, domesticity, family, comfort, safety, as well as being a location of gendered work, oppression and violence (Blunt&Varley, pp. 3-6). “Transnational migration has transformed the home-making practices of millions of people worldwide over the last few decades” (Walsh&Nare, p. 1). Those away from ‘home’ can find other ‘homes’ and adapt themselves to newly-obtained homes although transnationalism “can also make it difficult for migrants ever to feel completely ‘at home’” (Lee, p. 14). This could result in the emergence of identity crises and the transnational individual may feel at a loss even among the members of his own transnational community. Present day world seems to support the strengthening and decline of nationalism at the same time paradoxically. Nevertheless, it is the decline of feeling attachment to one determining national identity that seems to come to the fore more. People can have several identities at the same time in an age of transformation of identity. Similarly, sense of belonging remains to be a feeling less and less felt. One of the characters of the story collection, Magret, the female character of “Vienna” in the collection, says when asked about her mother tongue: “There are so many languages” (Levy, p. 37), which indicates the lessening importance of national roots. As suggested by Clare Bradford, “transnational identities are formed when individuals and groups negotiate between and across cultures and languages” (Bradford, p. 23).

Because transnationalism has to do with migration and mobility, the identity of the migrant and that of the newcomer is shaped in accordance with the attitudes of the country they have migrated to. “The way in which a host society accepts transnational communities has a major influence on how these communities shape their identity” (Nakhid, p. 220). If the attitudes of the host country are hostile, then this very hostility reinforces ethnic identity of the migrant and creates a kind of solidarity among the members of similar ethnic roots. However, as mentioned above, national identity does not have a great significance and emphasis in *Black Vodka*. Characters are rather citizens of the world and problems arise not from national roots but from personal misunderstandings and betrayals. Still, it is a world of insecurity; insecurity is not related to losing lives or being subject to terrorist attacks; it has to do with lack of trust more. Characters cannot feel sure about the reliability of those they love or of people with whom they maintain a relationship. An age of transnationalism inevitably requires negotiation among different cultures; nevertheless, this needed negotiation is frequently under threat. The pains of modern

life are relatively simple: “the silences and evasions between people scared of not seeming cool, not being in control” (Roberts, p. vii). Lives are also simple in Levy's stories. These stories do not lead the reader to deep and existentialist analyses of lives; still, in this very simplicity, Levy manages to make the reader question the fragility of lives, people's need to belong as well as lack of belongingness. In Michele Roberts' terms, the stories in the collection will help us “catch glimpses of other, potential, different selves in the sparkling mirror of Levy's prose” (Roberts, p. viii). One of the most important issues raised by these stories is the fact that people may not know at all those who they believe know well and there could be walls in front of lovers who have had a relationship for years. This unknowability and the difficulty of identifying with transnational people of the world sometimes prove to be a very important obstacle for the characters in these stories while they could paradoxically provide them with new chances of communication and changing one's self.

“Black Vodka”, the story that also gave its name to the book's title, is about the life of a deformed man, a man with a hump on his back who writes copies for an advertising agency. This man is at the same time the narrator of the story. Levy tries to draw attention to tragic conditions of all those with some sort of deformity on their bodies. Our unnamed narrator is well aware of the way people look at his hump for a long time and of how they make a comparison between themselves and him although he cannot understand why they find it so interesting. This deformity inevitably leads to his marginalisation, starting with the earliest school years in the playground of the school: “The boys called me ‘Ali’ at school because that's what they thought camels were called...The word ‘playground’ does not really provide an accurate sense of the sort of ethnic cleansing that went on behind the gates that were supposed to keep us safe” (Levy, p. 3), which shows that in a world where there are supposedly no borders between cultures, there still are borders and that prejudice still reigns. In other words, people may find the existence of different cultures normal; however, it does not mean that they will welcome all those different cultures and accept them as they are. The narrator believes that he “was instructed in the art of Not Belonging from a very tender age. Deformed. Different. Strange. Go Ho-me Ali, Go Ho-me. In fact, I was born in Southend-on-Sea, and so were those boys, but I was exiled to the Arabian Desert and not allowed to smoke with them behind the cockle sheds” (Levy, p. 4). In our age, “there is considerable confusion about how we ought to live with our differences” (Gaede, p. 14), and our narrator has had to deal with it from very early ages. His job status and the fact that he earns a lot of money do not open the way for being better respected; his friends show him respect unwillingly simply because of the fact that they feel he must be less happy than themselves. The narrator of the story has learned to accept the bodily difference between himself and the others; that is why he does not believe in the use of attempts to seem like his ‘normal’ friends. He even feels angry from time to time because of having such a burden on his back. And he frequently associates himself with other people suffering from similar physical defects on their bodies. He complains about being disturbingly gazed at; however, he also is interested in other people's bodily defects. The woman who joins his presentation of black vodka, Lisa, draws his interest; however, he soon finds a picture of his own body on her notebook under which it reads *Homo Sapiens*.

While narrating the story of a physically defected person, “Black Vodka” also makes references to Second World War and Poland, which is a recurring theme of the narrator's dreams. An interesting point here is that there are tears on the cheeks of the narrator whenever he wakes up from these dreams. The reader feels that Poland remains as a frightening image occupying the mind of the reader because even in his meeting with Lisa he is visited by the bats of a terrifying and cold forest of Poland from the times of Second World War again. Levy tries to demonstrate the fact that history, especially the history of the twentieth century is also crooked like the body of the narrator and that it is a burden on the people of

the whole world. The transnational world was once a deeply segregated one in which lives of some races and/or nations were at hazard. Similarly, contemporary times do not symbolise a world of total peace and equality. In this sense, Walter Benjamin, as an intellectual who painfully experienced Nazi brutality, seems right to assert that history is not a chain of events but one single catastrophe (Benjamin, p. 257). And the narrator rightfully calls the early twentieth century “murderous” (Levy, p. 15).

“Black Vodka” ends with a promising future of love for the narrator as Lisa seems willing to have a relation with him. Nevertheless, the word “promising” must be used cautiously because the narrator also fears an approaching probability of love. It is a world where there should be a new language for naming and classifying so many people, things and concepts. Perhaps it is the reason why the narrator is unnamed. Naming as an indicator of national, cultural and historical roots seems to have lost its significance in a transnational world or it has already been labelled as discriminating. It is not the languages but the real life experiences that count in such a world and our unnamed homo sapiens prefers to yield to this world of experience although he feels sure that others will continue to otherise him because of his hump and is sceptical about the continuation of a relation with Lisa, who seems to enjoy not the love but the physical joy with a physically different body.

“Shining A Light”, the second story in the collection, is about Alice, whose visit to Prague starts with the loss of her luggage. She has nothing but her clothes on but after she dances at an open air with people totally unfamiliar to her on the same day, “she realises that arriving in a country with nothing but the clothes she is wearing has made her reckless, but more introspective too” (Levy, p. 23). In other words, Alice seems to have a new beginning leaving her belongings, her friends, her identity behind; however, she paradoxically feels not quite at home still. Perhaps that is the reason why she very carefully folds her clothes when she gets undressed to wear her swimsuit during her next-day visit to a lake with her new friends she met at the concert. The clothes on her are the only things that connect her to her past life she really belongs to. Nevertheless, the reader can't help asking why she goes on her life in such an unplanned manner and whether there was a specific reason for her visit to Prague.

The story makes implicit references to the painful history of former Yugoslavia. Alex, another new friend to Alice, talks about memories of segregation and war times. Alice's new friends are all Serbian but they say that they did not know each other in their own country and that they met in Prague, which could be read as a sign of transnationalism of contemporary times. These people are outside home but yet at home in Prague. Their identities could be labelled with the concept of “hybrid national identity” as coined by Behnken and Wendt; nation in their case seems to refer to the “one among multiple attachments by which people define their identity and their membership in communities” as referring to “multiple, interrelated belongings and their transnational or transcultural dimensions” (Behnken&Wendt, p. 5). The reason why Alice cannot feel at ease when she is together with these newly-met friends is that she has not had to suffer from what they once suffered from: the probability of losing one's home: “They have been hurt in ways she has not been hurt. They have left all the seasons in their country behind them” (Levy, p. 30). As for Alice, she cannot leave all the seasons of her country behind. This is a totally alien experience for her and until meeting these transnational citizens, she has never had to think about it as she has never had to think about all those people who could have hidden themselves in dark forests at different hard times of world history in order not to be seen by the enemy. The sense of loss therefore gains new dimensions; for Alice, it is just her luggage but for others it could be fathers, mothers, sons and daughters. After thinking about these, Alice for the first time decides to change her offish stance towards these people, especially towards Alex, whose real name is Alexander and who likes not his country but the Italian-made coffee-maker that stands in the kitchen of his house.

“Vienna”, the third story in the collection, tells transnational cheating and sex between an unnamed man and Magret, who is an Austrian woman with cold attitudes. That coldness in attitudes is the very reason why the reader cannot understand how a relation with such a cold woman takes the form of sex suddenly. As for the man, he is worried about his betrayal and cheating and is obviously disturbed by his abandonment of his family and small children, which seems to have been sealed on his body in the forms of rash as a metaphorical sign of shame like the A letter on the dress of Hester in *The Scarlet Letter*. The relationship between these two people therefore carries an atmosphere of tension. It is clear that “he has brought his agitation and turbulence into the white walls of her apartment” (Levy, p. 34). Transnationalism makes itself felt not only in the identity of the woman but also in the langoustines from Norway and in the accent of the woman which interestingly, and mockingly perhaps, reminds the man of wolves. In addition, Magret’s new husband is an Italian.

The unnamed man fears a probability of sex; that is why he closes his eyes while Magret takes off her clothes and gets ready for sex. He sees images of his ex-wife and his two children, one a small daughter and the other an infant boy. His past is like a past of crime that should never be mentioned; therefore, Magret’s lack of an interest in chat after sex makes him feel comfortable because he does not want to talk about his secrets, his ex-wife, his children and his unpacked suitcase in his bedsit. The bedsit is defined with the adjective “temporary” as the life itself has turned temporary for this man. No permanency is allowed for this transnational man. He knows well that Magret has no need of him as she can find another man easily if she wants to do. What is more, he has almost no information about the woman except her lack of children, her possession of a new microwave and her marital status as a married woman. He can only make some predictions about her based on his observations: “She is middle Europe, he thinks. She is Vienna. She is Austria” (Levy, p. 36), which is followed by a number of images relating Austria such as silver teaspoon, cream, schnapps, strudel, chandelier, velvet curtain, deer, snow, burnt sugar, fur, leather, gold; however, the most effective one comes in the final sentence of her ongoing description: “She is someone else’s property” (Levy, p. 36), which sounds rather sexist. The man, however, wants to be the new owner of this woman, the owner of middle Europe. He wants to take his share of middle Europe’s richness; however, it will not be possible for him. When he asks her what her native tongue is, she simply answers “There are so many languages” (Levy, p. 36). What is implied in this answer is that although languages have become so many in number, people of transnational world can understand each other if they sincerely want to do so.

The man feels he “has been dismissed by middle Europe, who has plans that do not include him in the structure of her day” (Levy, p. 37). Language still matters as a categorizing as well as separating fact because when they are about to say farewell to each other, Magret says “Gute Nacht” while the man has to utter his Russian “Spokojnoj nochi” (Levy p. 38). There still are invisible boundaries between middle Europe and Russia and the man finds the barriers between his own life and that of Magret. The man had a very painful memory filled with snow, wars and famine and like many characters of *Black Vodka* he is a typical exile as we learn the fact that his ex-wife and children live in Zurich. He suddenly remembers his real place of belonging: “He can live without champagne but he cannot live without his children; that is a grief he knows he cannot endure but he must endure and he knows that his hands will itch for ever” (Levy, p. 39). He also realises that he has been “used, teased, abused and mocked by middle Europe” (Levy, p. 39) and that twentieth century has ended as the same time when his marriage ended. That is to say, his sense of time has also been lost like himself or time has stopped when he decided to leave his family.

“Stardust Nation” is another story in the collection that makes references to such transnational spaces and images as Dutch milk pudding and the salt hills or sand dunes in Spain. The narrator is named as Tom who misses past manners with a nostalgic sense while trying to make sense of changing attitudes and manners. However, his childhood has no place for a nostalgic missing because of his father’s beatings, during which he tries to imagine himself at a different faraway places. Nick, the accountant under Tom, has a similar story of beatings by father. Both characters inevitably contrast their mothers with beating fathers. Unlike the cruel fathers, mothers provide a therapeutic safety although neither Tom nor Nick lives with their mothers now. The shocking point relating Tom’s life is his killing of his father with a knife during a tantrum. Nick’s Greek origin is emphasized in his speech with his mother. Nick’s sister Elena reveals an interesting aspect of Nick’s life to Tom: “If Dad has a earache, Nikos gets bronchitis. If my mother cries, Nikos cries” (Levy, p. 53). This sentence includes implications of a troubled psychology and Levy wants to suggest throughout her book that almost all people of the transnational contemporary world suffer from similar troubled psychologies. Similarly, Tom defines himself as “a thin wreck of a man” (Levy, p. 50). The title of the story “Stardust Nation” refers to the fact that all people in the world carry traces from each other’s lives in their own lives: “We are all of us breathing in atoms that were once forged in the furnace of a star. There are tiny shards of your life inside them and their life is inside you too” (Levy, p. 63). It is a world of shared and collective sorrows and the world deserves and is made up of one nation only.

The main characters of “Pillow Talk”, Pavel and Ella represent transnationalism and hybrid identities with their backgrounds. The story starts with their description in bed, following a sexual relation. The first transnational image is the Spanish cigarette Ducados, which takes the reader to one of the settings of the story, Spain. Pavel, of Czech origin, draws an analogy between the Czech and the Chinese in terms of eating habits, claiming the Czech eat everything that moves like the Chinese people. Spain is represented as a transnational country as well. Pavel has two passports. His girlfriend Ella was born in Jamaica but has lived in Britain since she was three. The identity crisis is reflected upon the tension experienced by these two characters when they encounter the airport officer checking passports: “What if he asks them to explain where they are from? What would they say?” (Levy, p. 69). The answer is totally transnational: “A bit from here, a bit from there” (Levy, p. 69). Although the relation between these two lovers is of a passionate nature, transnational world might put a barrier in front of it as Pavel could be employed in Dublin soon, which means there will be a remarkable distance between Pavel and her. Airports in Levy’s collection of stories play an important role for human relations and this role is separative rather than connective. And airports are described as places of panic and not belonging, which is compatible with transnationalism, in “Pillow Talk”: “Have you ever had that weird feeling in an airport when you panic and don’t know what to do? One screen says Departures and another screen says Arrivals and for a moment you don’t know which one you are” (Levy, p. 77). This image of airports leads to problematic understanding of identity and belonging. However, casual meetings with other and stranger people in strange lands unexpectedly prove to be a start for new relations. Pavel’s meeting with such a stranger, a woman he has just met following his interview in Dublin, will result in a sex in her own house. Similarly, Ella might have had a relation with a man she has casually met in another strange city. What is more, Ella feels certain that Pavel has cheated on her with a woman he has seen in Dublin. To punish Pavel, she wants him to leave the house where they live together. Her reaction to Pavel’s sexual adventure stems from her past as well. Personal histories haunt the characters in Levy’s stories and Ella’s father betrayal of her mother frequently haunts her. Therefore, she does not want to be betrayed by Pavel as her father once did. Ella’s father has frequently changed his homes; however, he has not been able to find *the* home in these different homes: “Her father had many homes but no home” (Levy, p. 75). Ella is worried about her relation with Pavel in that she fears finding another father image in his personality.

That is why she continually asks him whether he is going to be the leaving person or the staying one. The end of the story suggests that Pavel will be the staying one; however, the reader is also well aware of the fact that this relation is subject to possible fragilities. Like almost all relations in *Black Vodka*, the relation between Pavel and Ella is a slippery one.

“Simon Tegala’s Heart in 12 Parts”, referring implicitly to books dividing the issues they handle into parts such as Barnes’ *A History of the World in 10 ½ Chapters*, and more openly to Simon Tegala, the artist in London famous for his heartbeat-themed artistic works, a fact referred to in the initial sentences of the story, makes its transnationalism felt with the beginning sentences as it describes its main characters, Simon Tegala and his girlfriend Naomi, in the visa application, which is an implication of a wish to leave the country they live in despite the fact that the only country Simon wanted to be in is Naomi’s lips (Levy, p. 99). Other implications of transnational and global world in the narration are *I Ching*, the ancient Chinese divination text from which Naomi tires to learn whether Simon really loves her or not, and chechia, the national hat of Tunisia, found in Simon’s kitchen. Simon’s father has Parkinson disease and it seems he is against Simon’s decision to leave in faraway places. Simon also seems not so sure about leaving his father with his disease alone. The narration sometimes refers to Simon with his name and sometimes with his surname; Simon Tegala sometimes becomes Mr Tegala, which shows Simon has at least two personalities that are in conflict with each other. The paradoxical side of the romantic relation between the two lovers is Simon’s doubts about Naomi; he thinks he does not know her very well and therefore, wants Naomi to talk about her past and family; however, Naomi seems to be determined to leave her past behind, which is what Simon cannot do so easily. In the following quotation Simon Tegala is again Simon Tegala, not Mr Tegala: “Look, Simon Tegala, the past is a place I have left behind. I want to arrive somewhere else. How am I going to get there if I hang out with a cyclist who has no car to run his girlfriend or his ageing father around town?” (Levy, p. 102). This comment is a proof that Naomi runs a relation with Simon but has her doubts like Simon. This once again is related to the fragile nature of relations in contemporary times. Simon finds himself in the bed of another woman named Caroline Joseph after he sees her by chance at the cinema. Ironically, Carolina tells Simon about her family while Simon tells Carolina about his love, Naomi. Although this sexual relation leads to the end of his relation with Naomi, Simon Tegala’s relations with not only with his father but with Naomi are mended following the accident he has later on with his bicycle.

“Roma”, the story remarkable for its dream-like narration, is also a story of betrayal. The unnamed woman and her unnamed husband go to Portugal just before Christmas. Before and during the short holiday, in which rain keeps falling making the holiday unpleasant, the woman has a dream in which she sees her husband betray her. There is a woman who seems to admire the woman’s husband and the two are in a city called Roma. The choice with respect to the name of the city is interesting in that it is not so clear whether it refers to Rome or a different place. There are implications of the real Rome, the capital city of Italy, such as beaches, hot weather, love fountain reminiscent of the famous one in Rome; however, it must be emphasized that the word ‘roma’ also refers to the gypsies and their nomadic life. Thus, Levy’s choice could be intentional as she wants to suggest that everyone is a gypsy in this transnational world throughout her book. In her dream the woman tries to speak to her husband over a wall but cannot make her voice heard; the implication is she has already been excluded from the life of her husband, whom the story defines as the person “who is going to betray her” (Levy, p. 109). She is not invited in. she has been defeated to her simply because “desire has made her strong” (Levy, p. 111).

The transnational aspects of the world make themselves apparent not only in the implied references to Rome but in the holiday in Portugal with glocal tones as well as the radio news stressing the dominance



of USA on the world markets and economies. The world is small again; it is easy for people to reach different and authentic places; however, they are never like 'home': "Their hotel room is not a place that invites intimacy" (Levy, p. 110). Although the word 'intimacy' refers to the possible lack of sexual desire and relation in the marriage of the two characters, it, from a broader perspective, refers to a negative image of all places and spaces of displacement and leaving like the airports, stations etc.

The ending of the story draws an image of the wife as a woman who has accepted the fact that her husband has fallen in love with a different woman. She just wants to spend that Christmas, just another Christmas, one final Christmas with the man. The man cannot deny his relation with another woman; he cannot find what to say or how to explain the situation. "Roma" ends with uncertainty like many stories in the collection and uncertainty remains to be a typical aspect of contemporary lives in a transnational world.

"A Better Way to Live", the final story in the collection, ironically deciphers the message in Levy's book. We all must find a better way to live, an alternative way of living. The narrator named Joe reveals his longing for his dead mother, a historian who wished better ways of living for all people and thus represented a transnational woman of her times: "My mother wanted a better life for Russian women selling their slippers in the Moscow snow and she wanted a better life for me, her London boy with bright eyes just like hers" (Levy, p. 117). The narrator believes that what she knew about the 20<sup>th</sup> century also died with her death and comments great historical events could be linked with very simple developments. In other words, he describes the world in which we live, the world where seemingly irrelevant events in faraway places come to affect our lives deeply.

The narrator and his mother were abandoned by his father and Joe does not feel any sympathy towards his father although in his mind his father always remains a very handsome man. That is, he cannot hide his longing for his betrayer father. Broken relations and their continuing effects, the sense of loss and lost family members continue to dominate the plot in the final story of the book. Joe's later life is a tragedy spent within the walls of an orphanage and this tragedy includes rotten cakes and repeated beatings.

Joe is well aware that the world is now transnational and that there are so many lives all around the world. The rug his mother bought from Iran, the rosewater coming from Istanbul with which he combs his hair, the calendula ointments which Joe puts on his shins when he falls over, the chamomile tea he sometimes sips and associates with ancient Egypt are just some examples of the transnational world. He imagines himself living in different parts of the world, especially different parts of the States. However, he is deeply in love with London, which has an image that could be associated with the image of a strange paradise in his mind. He has a sympathy towards the difficult girls of London. It is Elisa, the girl he met and decided to marry the moment he saw her in the orphanage. It is the relation of two outcasts as a matter of fact. The couple organize a wedding in the garden of their house and say yes to the registrar; however, this "yes" includes uncertainty as life itself is uncertain: "We said yes, yes to vague but powerful things, we said yes to hope which has to be vague, we said yes to love which is always blind" (Levy, p. 123). Besides, Joe describes himself and Elisa as "...orphans groping for things we are connected to, vague and blind things like the cold bright wedding rings on our fingers" (Levy, p. 124).

"A Better Way to Live" ends with an overview of the tragic history of the 20<sup>th</sup> century, making a reference to historian mother of Joe and to such significant facts and events from Mussolini threat and Great Depression to atomic bombings of Hiroshima, from racist treatments of the black in the States to

independence movements and the end of the Cold War with the fall of the Berlin Wall. What Levy tries to say is that all human history was a struggle for finding a better way to live; however, this struggle has proved to be the greatest irony of the world. Joe is also determined to find an alternative way to live: "Yes, while men and women argue on the moon, I will go for the exuberant and baroque. I will swank around my Victorian house with its boarded-up fireplaces and nineteenth-century plumbing in a suit made from tartan and silk. I will comb my hair already threaded with silver and scent it with rose water from the orchards of Istanbul" (Levy, p. 122). Yet, this attempt to swim against the current of history is also subjected to vagueness. The future is also vague and uncertain and the robot children of the future will be unluckier orphans compared to Joe and Elisa.

The stories compiled in *Black Vodka* depict a transnational world where lives are as fragile as relationships and where such concepts as identity, belonging, home etc. seem to have lost their references. People of transnational world are well aware of other countries all around the world, local characteristics of which can be seen inside homes, as well as other lives and can easily decide to become a nomad. Therefore, homelessness can sometimes turn into a positive aspect of their lives. Love and passion also seem to have lost their true meaning in the lives of these people; break-up of relationships is a frequently-encountered aspect of these lives. Exhausted relations are not only between couples; they are visible in father-son/mother-daughter relations and between sisters and/or brothers. It is demonstrated by Levy that lives of transnational age are prone to doubts and uncertainties; people prefer to become nomads of transnational world; however, they soon realize that identity, belonging and personal roots are still of great importance. Perhaps, we should all look for a better, alternative life, better than the present one as indicated by the title of the final story in the collection.

### Works cited

- Behnken, Brian D. & Wendt, Simon, *Crossing Boundaries: Ethnicity, Race, and National Belonging in a Transnational World*, Brian D. Behnken & Simon Wendt (eds.), Lexington Books, Maryland, 2013.
- Benjamin, Walter, "Theses on the Philosophy of History", *Illuminations*, trans. by Harry Zohn, Schocken Books, New York, 2007, pp. 253-264.
- Blunt, A. & Varley, A., "Geographies of Home: An Introduction", *Cultural Geographies*, Volume 11, 2004, pp. 3-6.
- Bradford, Clare, "Children's Literature in a Global Age: Transnational and Local Identities", *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, Vol. 2, 2011, pp. 20-34.
- Clavin, Patricia, "Defining Transnationalism", *Contemporary European History*, Vol. 14, No. 4, 2005, pp. 421-439.
- Gaede, S. D., *When Tolerance is No Virtue: Political Correctness, Multiculturalism & the Future of Truth and Justice*, Intervarsity Press, Illinois, 1994.
- Lee, Helen, "Pacific Migration and Transnationalism: Historical Perspectives", *Migration and Transnationalism*, ANU Press, 2009, pp. 7-41.
- Levy, Deborah, *Black Vodka, And Other Stories*, And Other Stories, 2013.
- Nakhid, Camille, "The Concept and Circumstances of Pacific Migration and Transnationalism", *Migration and Transnationalism*, ANU Press, 2009, pp. 215-230.
- Roberts, Michele, "Introduction" to *Black Vodka, And Other Stories*, 2013, pp. vii, viii.
- Vertovec, Steven, *Transnationalism*, Routledge, 2009.
- Walsh, Katie & Nare, Lena, "Transnational Migration and Home in Older Age", *Transnational Migration and Home in Older Age*, Katie Walsh & Lena Nare (ed.), Routledge, 2016, pp. 1-23.

Wong, Lloyd L., "Transnationalism, Active Citizenship, and Belonging in Canada", *International Journal*, Vol. 63, No. 1, 2007-2008, pp. 79-99.

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe  
ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli  
Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences,  
Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching  
Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

## 41-Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarlarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması)

Secil TÜMEN AKYILDIZ<sup>1</sup>

**APA:** Tümen Akyıldız, S. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarlarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 679-696. DOI: 10.29000/rumelide.835811.

### Öz

Covid-19 küresel salgını eğitim de dâhil olmak üzere yaşamın her alanını etkilemiştir. Bu bağlamda okullar virüsün daha hızlı yayılmasını önlemek için kapatılmış ve uzaktan eğitim sistemine geçiş yapılmıştır. Acil durum çözümlerinde ilk etapta uygulama sorunları yaşanması kaçınılmazdır. Uzaktan eğitim döneminde yabancı dil öğretiminde de uygulama kaynaklı bazı sorunlar tespit edilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin sorumluluğu oldukça fazladır. Bu noktadan hareketle mevcut araştırma pandemi sürecinde İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarını, süreçteki problemlerini ve de gelecek uygulamaları için çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan araştırma odak grup tartışması tekniğiyle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları pandemi süresince Elazığ ilinde ortaokul düzeyinde çalışan altı İngilizce öğretmendir. Araştırmanın bulguları pandemi sürecinde yabancı dil öğretiminde öğrenci, öğretmen, teknoloji ve veli kaynaklı birtakım problemler yaşandığını göstermektedir. Katılımcıların gelecek uygulamaları iyileştirecek ve onlara yol gösterecek nitelikte olan önerilerinden bazıları şu şekildedir: Öğretmenler uzaktan eğitim ve teknoloji kullanımı bazında eğitimlerle desteklenmeli; iletişimsel yaklaşım ve etkileşim içeren yabancı dil öğretim yöntemleri uzaktan eğitime uyarlanmalı ve ders saatleri artırılmalı; öğrencilere teknolojiyi öğrenme için kullanmaları doğrultusunda yol gösterilmeli; öğrencilere motivasyon desteği sağlanmalı; öğrencilerin bireysel öğrenme yetenekleri desteklenmeli; veliler süreçle ilgili bilinçlendirilmeli ve de sosyal eşitliği sağlamak için ihtiyacı olan öğretmen ve öğrencilere teknolojik destek sağlanmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** Covid-19 küresel salgını, uzaktan eğitim, yabancı dil öğretimi

## EFL teachers' views on the pandemic distance education (a focus group discussion)

### Abstract

The Covid-19 is a deadly pandemic that has affected every aspect of life including education. The schools have been closed to prevent the spread of the virus, and they have converted their system into distance education. As a part of emergency solutions, it is inevitable to have implementation problems at the first stage. During the distance education period, some practical problems have been identified in foreign language teaching as well. The responsibility of teachers in this pandemic process is far too much. Thus the current research aimed to reveal the distance education practices of English as foreign language (EFL) teachers; the problems they met during the process and their suggestions for future implementations. The study, designed as qualitative research, was carried out by the focus group discussion technique. The participants of the study were six EFL teachers who worked at the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Elazığ, Türkiye), stakyildiz@firat.edu.tr, ORCID ID: 0000-00013-4116-7344 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.11.2020-kabul tarihi: 20.11.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835811]

secondary school level in Elazig during the pandemic period. The findings have revealed that some problems in the EFL teaching process were caused by students, teachers, technology and parents. Some of the suggestions of the participants that will guide and improve the future practices are as follows: Teachers should be trained on distance education and technology use; EFL teaching methods including an adaptation of communicative approach and interaction to distance education; course hours should be increased; students should be guided in using technology for their learning; students should be provided with motivational support; their individual learning abilities should be supported; parental awareness about distance education should be raised to ensure social equality, and technical support should be offered to teachers and students who need it.

**Keywords:** Covid-19 pandemic, distance education, EFL teaching

## Giriş

Yaşadığımız Covid-19 küresel salgını dünya çapında birçok alanı aksatmakta ve neticelerini kestirmek her geçen gün zorlaşmaktadır. Evde kalmanın güvenli olduğu farklı sloganlarla dünyada kabul görmektedir (UNESCO, 2020). Bu durumun eğitimi de ciddi bir biçimde etkilediği ortadadır. Nitekim, pek çok dünya ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de her kademedeki okullar uzaktan eğitim sistemine dönüştürülmüştür ve de süregelen dönemde de bu sistemin devam edebileceği öngörüler arasında yer almaktadır. UNESCO’nun yapmış olduğu açıklama bağlamında geçtiğimiz bahar döneminde öğrencilerin % 90’ının okullarına devam edemediği ortaya konmuştur (2020). Dünya Sağlık Örgütü bu tedbirlerin bireyler arasındaki yakın sosyal mesafeyi ve etkileşimi en aza indirmek ve virüsün yayılımını önlemek için yapıldığını açıklamıştır (WHO, 2020). Son 50 yılda her bakımdan büyük gelişim gösteren eğitim sistemlerinin bu denli bir zorlukla karşılaşmadığı araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir (Daniel, 2020). Bu durum, daha önce de belirtildiği gibi, bir acil durumdur ve çözümler bu doğrultuda ortaya konmuştur (Bozkurt, 2020; Bozkurt & Sharma, 2020; Tümen Akyıldız, 2020). Ancak eğitimciler bu dönemde yapılan uzaktan eğitim uygulamalarının yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını ve de öğretmen ve öğrenci bazında birçok sıkıntı yaşandığını belirtmektedirler (Atreya & Acharya, 2020:419).

Bahsi geçen bu değişimlerin dil öğretim ortamlarına da yansdığı açıktır. Yüz yüze öğretimin yapıldığı dil sınıflarının çevrim içi/uzaktan öğretim ortamlarına kolaylıkla dönüşebildiği bilinmektedir. Bilgisayar teknolojileri dil öğrenenlerin çok farklı ortamlardan aynı dil sınıfına erişimini sağlamaktadır. Bu durumda öğretmen ve öğrenenlerin bu teknolojileri özellikle de içinde bulunduğumuz acil çözüm durumları gibi durumlar için etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi uzun yıllardan beri araştırmalara konu olmuş ve bazı yönleriyle çözüme ulaştırılamamış bir durumdur (Bal, 2006; Özsevik, 2010; Parker, 2012). Yabancı dil olarak İngilizce öğrenimini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar, öğretim ortamı, ebeveyn etkileri, öğretim yöntemleri gibi dış kaynaklı etmenler ve de konuya karşı duyulan ilgi, tutum, zekâ, öğrenme stili ve motivasyon gibi iç kaynaklı etmenlerdir (Fansury, vd., 2020). Türkiye’de yabancı dil öğretimi alanında yürütülen ortak çalışma sonrası, British Council ve TEPAV bu alandaki problemleri; yabancı dil öğretmenlerinin dil yeterlik potansiyellerinin sınıf performanslarına tam olarak yansımaması, öğretmen odaklı bir anlayış benimsenmesi, ders kitaplarına fazlaca bağımlı kalınması ve de öğrencilerin bireysel farklılıklarının sınıf için aktivitelerine yansıtılmaması şeklinde rapor etmiştir (2014). Yıllarını Türkiye’de yabancı dil öğretmekle geçirmiş bir uzmanın görüşüne göre Türkiye’de yabancı dil öğretilmemesi/ öğrenememe durumunun temel nedeni dilsel anlamdaki yetersizliktir (Osterloh, 1982, 165). Bu durumda yabancı dil öğretmenleri bir ülkenin dil gelişimine olduğu kadar bütünsel gelişimine de katkısı olan kişilerdir (König, 1989, 167). Yüz yüze sınıf ortamlarında mevcut problemleri yaşayan

yabancı dil öğretmenlerinin küresel salgın döneminde bu problemlerle nasıl baş ettikleri ve karşılaştıkları güçlükler için geliştirdikleri çözüm önerilerini öğrenmek yeni uygulamalar için oldukça büyük önem taşımaktadır.

Bu noktadan hareketle, mevcut çalışmada sınıf ortamında yabancı dil olarak İngilizce öğretirken yaşanan sorunlar; bilgi-iletişim teknolojileriyle ve de uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi açıklanarak Covid-19 küresel salgını boyunca uzaktan eğitimle dil öğretimi yapan ve araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular ve sonuçlar sırasıyla açıklanacaktır.

### **Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi**

Yabancı dil öğretimi ve iletişim becerileri birbirinden ayrılmaz iki kavramdır. Yabancı dilde yetkin olmak o dildeki iletişim becerilerini de yetkin bir şekilde kullanmak demektir (Littlewood, 1992). Ancak tek dilli toplumlarda sınıf dışı erek dile maruz kalmanın kısıtlı olduğu durumlarda, yabancı dil öğrenenler iletişim becerilerini tam olarak geliştirememektedirler (Bahrani & Tam, 2011). Williams (2017) bu durumu Doğu Asya ülkelerinin ortak bir sorunu olarak ele almış ve de İngilizce öğretimindeki problemlerin, öğretimin öğretmen ve ders kitabı odaklı yapılmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Ancak bir yabancı dil öğrenmek, o dilin sadece dil bilgisi kurallarını, cümle yapısını ve sözcüklerini öğrenmek değil; aynı zamanda bireyler arasında erek dilde iletişimi sağlamaktır (Zhou & Griffiths, 2011). Yürütülen bir çalışmada, Avusturalya'da yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirilmiş ve iletişimsel dil öğretimi bağlamında, teoriyle uygulama arasında büyük fark olduğunu tespit edilmiştir (Sato ve Kleinsasser's, 1999). Bireylerin ancak erek dilde iletişim kurarak o dili tam anlamıyla öğrenebilecekleri bilinmektedir (Richards & Rogers, 2001). Türkiye'deki problem de Avusturalya ve Doğu Asya ülkelerindeki problemlerden farksız değildir. Tek resmi dilli bir ülke olan Türkiye'de de öğrencilerin erek dili yabancı dil sınıfı dışındaki ortamlarda kullanma şansları oldukça azdır. Bu problem ülkemizde yıllardır süregelmektedir. Bal (2006) da Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin dili iletişimsel bir yaklaşımla öğretmeleri gerektiğinin farkında olduklarını; ancak kalabalık sınıflar, öğretim programlarının yoğunluğu ve bu nedenle etkileşim azlığının bu yaklaşımın sınıf içinde uygulanmasını zorlaştırdığını dile getirmiştir. Özsevik (2010) ise bunlara ek olarak, öğretim programları ile sınav sistemi arasındaki uyumsuzluk, eksik iletişimsel beceriler ve öğretmen ve öğrencilerdeki düşük motivasyonun yabancı dil öğretiminde yaşanan problemler olduğunu belirtmiştir. Kunnan (2005), eğitimin 'sınav için öğretme' ve dil öğrenme aktivitelerine daha az yer verme şeklinde yapılmasının olumsuz etkilerinden bahsetmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (2008) yaptığı revizyonla yabancı dil öğretiminin çoğunlukla iletişim becerilerini geliştirmek üzere yapılması gerektiğini ortaya koyarak öğretim programlarını ve içeriklerini buna göre düzenlemiştir. Buradaki temel hedef, yabancı dil öğrencilerinde iletişimsel beceriyi eğitimin ilk kademesinden itibaren kazandırmaya çalışmaktır. İletişimsel anlamda yeterlik ancak öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında interaktif bir ortamın sağlanması yoluyla kazanılmaktadır (Silberstein, 2002). Yabancı dil sınıflarında bu interaktif iletişimin olmayışı ve sadece kurallar yoluyla öğretim yapılması istenilen bir durum değildir. Hedefin öğrencilere erek dilde iletişimsel yolla dil öğrenimini sağlamakken; Türkiye'de yapılan çalışmalar bu hedefin istenilen ölçüde gerçekleşmediğini göstermektedir (Paker, 2012; TEPAV, 2014).

Globalleşmenin ve hızlı teknolojik değişimlerin yaşandığı günümüzde, bu teknolojilerin yaşamın her alanına girmesi kaçınılmazdır. Teknoloji küreselleşmenin merkezindedir ve en çok etki gösterdiği alan da eğitimdir (Graddol, 1997). Yabancı dil öğretimi gibi bir ülkenin gelişimini etkileyen olgulardan birinin de bu değişimlere açık olması gerekmektedir. Covid-19 küresel salgını döneminde de teknolojik

dönüşümün gerekliliği eğitimciler tarafından kabul edilmiştir (Iivari, Sharma & Venta Olkkonen, 2020). O hâlde teknolojik destekler ve uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğrenimi konusunu incelemek faydalı olacaktır.

### **Bilgi-iletişim teknolojileri ve uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi**

Teknolojinin yabancı dil öğretiminde kullanılması Covid-19 salgınından çok önceye dayanmaktadır. Teknoloji, öğrenme sürecini öğrenciler için çok daha zevkli hale getirmektedir. Günümüzde dijital içeriğin ve teknolojinin öğrenme sürecinde kullanımı geleneksel öğrenme ortamlarına bir alternatif olarak ele alınmakta (Alrubaie, vd., 2020) ve yeni bilgi alanları üretmek için uygun zemini hazırlamaktadır (Pourhosein Gilakjani, 2013). Bilgisayar teknolojilerinin kullanımının eğitimde kaliteyi artırdığı pek çok öğretmen tarafından kabul gören bir görüştür (Becker, 2000). Bilgisayar, cep telefonu ve internet öğretme ve öğrenme sürecini etkili hale getiren teknolojilerdir (Ta'amneh, 2017).

Bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitim ortamlarında kullanırken en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. (Zhu, 2010). Öğretmenler teknoloji sayesinde öğrencileri de sürece dâhil ederek zaman kısıtlaması ve planlaması olmadan öğrenmeyi daha anlamlı hale getirebilirler (Rodinadze & Zarbazoia, 2012). Bu nedenle İngilizce öğretmenlerinin son teknolojilerden ve de onların yabancı dil öğretirken nasıl daha etkili kullanıldığından haberdar olmaları gerekmektedir (Al-Mohammadi & Derbel 2014). Zira yabancı dil öğretiminde yapılan araştırmalar da teknoloji kullanımının öğrenciler için pek çok fayda sağladığını ortaya koymaktadır. Yabancı dil öğrenirken teknoloji kullanımı öğrencilerin erek dile daha fazla maruz kalmalarını sağlamak ve yabancı dili gerçek ortamında öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Teknoloji yoluyla bireyler sınıf ortamında ya da dışında yakalayamadıkları sosyal etkileşim şansını bulmakta ve de gerçek aktivitelerle diğer öğrencilerle iş birliği yapmaktadır (Warschauer, 2000; Parvin & Salam, 2015). Cep telefonu uygulamalarından en yaygın kullanılan Whatsapp'ın yabancı dil öğretiminde etkili bir kullanım potansiyeli olduğu araştırılan konulardan biridir (Jasrial, 2018). Yapılan bir çalışmada Whatsapp uygulamalarının da yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yazma, konuşma ve sözcük seçimi becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir (Alsalem, 2014). Manan da (2017) yürüttüğü deneysel çalışmada yabancı dil öğreniminde Whatsapp uygulamasının konuşma becerisini ve öğrencilerin öğrenme isteğini artırdığını ortaya koymuştur. Whatsapp uygulamasının öğretmen-veli iletişimini de olumlu yönde etkilediği ulaşılan araştırma sonuçlarından birisidir (Balcı & Tezel Şahin, 2018).

Yukarıda bahsi geçen bilgi ve iletişim teknolojileri geleneksel yolla yapılan yabancı dil öğretimini farklı ortamlara taşıyabilmektedir. Yabancı dil öğretimi, sınıf ortamında bir öğretmenin bir grup öğrenciyle yüz yüze olmasını artık gerektirmemektedir. Bahsi geçen interaktif bilgi ve iletişim teknolojileri (bilgisayar, cep telefonları vs.) sayesinde yabancı dil öğrenenler uzaktan eğitim yoluyla yapılan derslere rahatlıkla katılabilmektedirler. Hibrit ya da tamamen uzaktan eğitimin tercih edilme nedenlerinin başında bu sistemlerin ekonomik olarak avantajlı oluşudur (Allen & Seamen, 2014). Web-tabanlı uzaktan eğitimin bir avantajı da öğrenci ve öğretmene zaman ve planlamada esneklik sağlamasıdır (Smedley, 2010; Santana De Oliveira, vd., 2018). Bu esneklik sayesinde öğrenme geleneksel eğitim ortamlarının katı kurallarının dışına çıkabilmektedir. Uzaktan eğitim yoluyla dil öğretiminde yapılan araştırmalardan çıkan ortak bir sonuç bu yöntemin öğrencilerde güdülenmeyi artırmasıdır (Liu, vd., 2002; Ushida, 2005). Bu avantajların yanı sıra, uzaktan eğitim uygulamalarının bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bunlardan en önemlilerinden birisi teknik bir eksiklik olan uzaktan eğitimle yabancı dil öğretirken öğrencilerdeki teçhizat ve internet eksikliğidir. Bu durum öğrencilerde öğrenme bağlamında

eşitsizliğe neden olmaktadır (Jolliffe, vd., 2001). Uzaktan eğitimin bir başka olumsuzluğu ise öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini ve iletişimini azaltmasıdır (Young, 1997). Russel ve Curtis (2013) özellikle kalabalık sınıf ortamlarında etkileşim ve iletişim sıkıntısı yaşandığını rapor etmiştir. Bu da yabancı dil öğretiminde olmazsa olmaz olan etkileşimi azalttığı için verimi düşürebilmektedir. Uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminde gözlemlenen başka bir olumsuz durum da bu sisteme ilk başta yabancı olan öğrencilerde kaygıya neden olmasıdır (Ushida, 2005).

Olumlu ve olumsuz yönleriyle masaya yatırıldığında, 21 yüzyıl bilgiye ve teknolojiye ulaşmanın oldukça kolay olduğu bir çağdır. Zaman/mekân kısıtlaması olmadan, öğrenme esnekliği sağlayan ve süreçte, öğrenciyi merkeze alarak, onu bireysel ve yetkin öğrenen haline dönüştüren uzaktan eğitim sisteminden en yüksek düzeyde verim alacak şekilde öğrencilerin ve öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

### **Araştırmanın önemi, amacı ve araştırma soruları**

Yabancı dil öğretimi teknolojik olanaklardan yararlanılabilecek elverişli bir alandır. Ancak Covid-19 küresel salgınının kendi iç dinamikleri ve zor şartları nedeniyle geleneksel sınıf ortamlarında uygulanabilecek tüm etkinliklerin yapılamamış olması beklenen bir sonuçtur. Yine de yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların Covid-19 küresel salgını döneminde hangi boyutta olduğu merak konusudur. Küresel salgın nedeniyle yaşanan belirsizlikler uzaktan eğitim sürecinin de bir müddet daha uzayabileceğini işaret ederken bu dönemde eğitimi devam ettirmek zorunda olan ve zorlukları göğüsleyen öğretmenlerimize çok iş düşmektedir. Bu noktadan hareketle yabancı dil öğretmenlerinin süreç hakkındaki görüşleri ve problemleri için ürettikleri çözüm önerileri yeni uzaktan eğitim uygulamaları için büyük önem arz etmektedir. Yapılan alan taramasında dünyada Covid-19 pandemisi sırasında yabancı dil öğretimine dair yapılan çalışmaların bulunduğu (Yi & Jang, 2020; Türkiye’de ise yabancı dil öğretmen adaylarının dil becerilerinin bu süreçten nasıl etkilendiğini araştıran bir araştırmanın mevcut olduğu (Öztürk Karataş & Tuncer, 2020) görülmüştür. Ancak, Covid-19 küresel salgını döneminde yabancı dil öğretmenlerinin deneyimlerine ve önerilerine yer veren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma alana önemli katkılar sağlayacak niteliktedir.

Bu noktadan hareketle mevcut araştırma yabancı dil öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgını sürecinde yapılan uzaktan eğitim uygulamalarına dair görüşlerini, yaşadıkları problemleri ve bu problemlere getirdikleri çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçlara hizmet etmek üzere araştırma soruları aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

- 1-Covid-19 küresel salgın döneminde yabancı dil öğretiminde yapmış olduğunuz uzaktan eğitim çalışmaları nelerdir?
- 2- Bu dönemde ders öncesi, ders süresi ve sonrasında karşılaştığınız problemler nelerdir?
- 3-Gelecek dönemlerde yapılacak uzaktan eğitim uygulamaları için mevcut problemlere çözüm önerileriniz nelerdir?

### **Yöntem**

Nitel sosyal araştırmalar, diğerlerinin yaşadığı deneyimler, problemler ve düşüncelerden yola çıkarak okuyucuya benzer durumlarla nasıl daha rahat baş edilebileceğini gösterir (Silverman, 2010). Bu durumda diğer insanların yaşadığı deneyimler ve onların yansımaları temel alınmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bu görüşlerden hareketle mevcut çalışma nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırma verileri odak grup tartışması tekniğiyle toplanmıştır. Odak grup görüşmelerinde bir katılımcının ortaya koyduğu bir düşünce diğerleri tarafından geliştirilebilmekte, bu sayede olaylara daha geniş bir bakış



açısı kazandırılabilir (Krueger, 1994). Bu teknikle elde edilen verilerin bire bir görüşmelerden elde edilen verilerle karşılaştırıldığında daha derinlemesine ortaya konduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni grup üyeleri arasındaki karşılıklı etkileşimdir (Thomas, vd., 1995).

Bir nitel araştırma güvenilirliği doğrultusunda değer kazanmaktadır (Fossey, vd., 2002). Bu nedenle mevcut çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için Guba'nın (1980) gerekli gördüğü bir dizi ölçüt sağlanmaya çalışılmıştır. Bunlar sırasıyla:

**Güvenirlilik:** Bir araştırmanın güvenilir kabul edilmesinin temel şartlarından biri Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği katılımcı kontrolüdür. Araştırmacı, bu nedenle çalışmadan elde ettiği bulguları ilk olarak katılımcılarıyla paylaşmış ve de herhangi bir değişiklik talep edip etmediklerinden emin olduktan sonra, bulgularına son şeklini vermiştir.

Shenton (2004) araştırmanın güvenilirliği için katılımcılara çalışmaya katılmayı reddetme hakkının verilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bu çalışmaya katılan yabancı dil öğretmenleri tamamıyla gönüllülük esası ile seçilmiştir. Bu durumun güvenilirliği artırdığı düşünülmektedir.

Bulgular aktarılırken direkt alıntılara yer verilmesi (Shenton, 2004) de güvenilirlik için yerine getirilmesi gereken ölçütlerden bir başkasıdır. Araştırmacı bulgularını ortaya koyarken katılımcıların söylemlerini hiçbir değişikliğe uğratmadan sunmuştur.

**Aktarılabilmek:** Nitel araştırmalarda aktarılabilmek özelliği, sonuçların benzer çalışmalara genellenebilmesidir. (Merriam, 1998). Araştırmacı, tüm araştırma sürecini detaylarıyla anlatarak okuyucunun benzer durumlara genelleme yapmasına olanak vermektedir (Guba, 1981). Bu nedenle mevcut çalışmada tüm araştırma süreci detaylarıyla verilmiştir.

**Doğrulanma:** Araştırma sonuçlarının farklı araştırmacılar tarafından doğrulanması güvenilirlik açısından önemlidir (Baxter & Eyles, 1997). Bu nedenle çalışmada nesnellik sağlamak için, hem araştırma soruları hem de verilerin analizinden elde edilen bulgular, Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde görev yapan iki akademisyen tarafından da doğrulanmıştır.

### Araştırmanın katılımcıları

Araştırmanın altı katılımcısı Elazığ ilinde ortaokul düzeyinde İngilizce öğretmenliği yapmaktadır. Odak grup tartışmalarında katılımcıların konuya yeterli düzeyde odaklanabilmek noktasında tartışılacak alanda yeterli bilgiye sahip olması beklenmektedir (Burrows & Kendal, 1997). Katılımcılar 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Covid-19 pandemi döneminde İngilizce öğretmenliği yapmış olup; uzaktan eğitim çalışmaları ile ilgili benzer deneyimlere sahiptirler. Katılımcılarla ilgili gerekli bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 1:** Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcı*	Cinsiyet	Öğretmenlik Deneyimi (yıl)	Mezun Olunan Bölüm
1 (E2)	K	2	İngilizce Öğretmenliği
2 (D7)	K	7	İngilizce Öğretmenliği
3 (S3)	E	3	İngilizce Öğretmenliği
4 (V5)	K	5	İngiliz Dili ve Edebiyatı

5 (S13)	K	13	İngilizce Öğretmenliği
6 (C 2)	K	2	İngilizce Öğretmenliği

\*Bulgular kısmında direkt aktarım yaparken kullanılacak olan kodlar da tabloda verilmiş olup kişisel bilgileri muhafaza etmek için katılımcının isminin baş harfi ve meslekteki deneyim süresi kullanılarak belirlenmiştir.

### Veri toplama süreci

Odak grup tartışması, az sayıda insanı gayri resmî bir ortamda bir araya getirip, belirli bir konuya odaklanmalarını sağlayıp fikirlerini ifade etmelerini amaçlayan bir veri toplama türüdür (Wilkinson, 2015, 119). Bu yöntem, araştırmacıya grup dinamikleri ve etkileşimi sayesinde katılımcıların belirli bir konu hakkındaki bakış açılarını derinlemesine anlaması noktasında yardımcı olur (Lauri, 2019). Birebir yapılan görüşmelerin aksine bu teknik, katılımcılara diğerlerini dinleme, onlarla etkileşime girme ve başka fikirlere saygılı olma konusunda yol göstermekte ve insanların sesli düşüncelerini sağlamaktadır (Far, vd., 1996). Bu araştırma için odak grup tartışma tekniğinin tercih edilme nedenlerinde biri sosyal mesafeyi korumak isteyen katılımcılara, toplantıyı uzaktan teknolojik aletler yardımıyla gerçekleştirebilme olanağı sunduğu için rahatlık sağlamasıdır. Veriler Whatsapp uygulamasının görüntülü toplu görüşme özelliği yoluyla toplanmıştır. Bu tekniği kullanmanın ikinci avantajı, araştırmacının toplantı başkanı olarak katılımı noktasında uygunluğudur. Zira araştırmacı da bahsi geçen süreçte uzaktan eğitim yoluyla derslerini yürütmüş olup, sürece hâkimdir. Grup üyelerinin birbirlerini tanıyor olmaları odak grup görüşmesi için bir avantaj teşkil etmektedir (Kitzinger, 1994). Katılımcılar daha önceden bölge ya da il zümrelerinde bir araya gelmiş olup birbirlerini şahsen tanımaktadırlar. Araştırmacının başkanlığını yapmış olduğu çalışmada kendi yüksek lisans öğrencisi de rapor yazarı olarak not tutmuş ve gerekli yerlerde tartışmaya müdahil olmuştur. Araştırmacı toplantı başladığında öğretmenlere kendilerini tanıtmalarını ve de rahat hissetmelerini sağlayıcı sorular sormuş bu yolla katılımcıların birbirleriyle etkileşime geçmiştir. Daha sonra hazırlanmış olan sorular aynı sırayla tüm katılımcılara sorulmuş ve gerekli görülen yerlerde yanal sorular sorulmuştur. Toplantı yaklaşık bir buçuk saat sürmüş ve kayıt altına alınmıştır. Toplantının hemen ardından rapor yazarı ve araştırmacı notlarını birleştirmiş ve kayıtlar yazıya dökülmüştür.

### Veri analizi

Whatsapp grup görüşmesi yoluyla elde edilen veriler içerik analizi uygulanarak çözümlenmiştir. İçerik analizi teorik konunun derinlemesine anlaşılmasını ve yazılı verinin kategorilere ayrılmasını sağlar (Cavanagh, 1997). İçerik analizinde Berg (2001) tarafından önerilen dört basamak izlenmiştir. Araştırmacı ilk olarak verileri anlamlandırmış, içeriğini belirlemiş, içerikten homojen yapıda kodlar oluşturmuş ve son olarak da tekrar edilme sıklıklarını belirterek gerçekçi sonuçlara ulaşmıştır.

### Bulgular

Elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan bulgular her bir araştırma sorusunu takiben verilmiştir.

#### 1. Araştırma sorusu

**Tablo 2:** İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamaları

<p><b>Adres</b> İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE <b>e-posta:</b> editor@rumelide.com</p>	<p><b>Address</b> İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY <b>e-mail:</b> editor@rumelide.com</p>
--	--

Kod	f
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden doküman	6
EBA üzerinden çevrim içi ders	4
Whatsapp grupları yoluyla doküman	4

İlk araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Katılımcılara salgın döneminde yürütmüş oldukları uzaktan eğitim çalışmaları sorulduğunda tüm katılımcılar EBA sistemi üzerinden doküman ve ödev yüklediklerini; beşi EBA sistemi devreye girmeden Whatsapp uygulaması yoluyla sınıf grupları oluşturarak doküman ve ödev paylaştığını ve yine katılımcılardan beşi sistem devreye girdikten sonra çevrim içi ders yaptıklarını belirtmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın sistemi uygulamaya açmasının ardından ödev ve doküman yüklediklerini ve bu durumun okul idaresi tarafından kontrol edildiğini bildirdiler. Aynı sistemin çevrim içi derslere açılmasıyla katılımcıların dördü bu sistemi kullandıklarını dile getirdi. V5 “...özellikle sınava girecek olan 8. sınıflarımla dersleri düzenli yürüttüm, diğer sınıflar için sadece ödev ve doküman yükledim”, yorumunda bulunurken; C2 ise “Pandemi dönemini köyde ailemle geçirdiğim için teknolojik olanaklarım sınırlıydı, internet problemim vardı, bu nedenle sadece bir kez çevrim içi ders yaptım. Zümre arkadaşşımdan rica ettim o benim yerime özellikle 8. Sınıflarıma ders yaptı. Ben de whatsapp grubundan doküman ve ödev göndererek onlara destek olmaya çalıştım.” Demıştır. Bu durumda öğretmenlerin de içinde buldukları koşullar doğrultusunda sisteme dâhil oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Whatsapp grupları katılımcı öğretmenlerimizin en çok tercih ettikleri iletişim aracı olmuştur. Dört öğretmen EBA süreci başlamadan gruplarını oluşturduklarını ve oradan doküman ve ödev paylaştıklarını belirtmiştir. S13 “özellikle LGS sınavına girecek olan öğrencilerime Whatsapp yoluyla doküman paylaştım. Yaptığım en faydalı şey bu süreçte öğrencilerimin İngilizce kitap okumasını sağlamak oldu. Bu gruplar yoluyla onların kitap okumalarını takip edebildim. Bu durum öğrencileri de kendi içlerinde motive etti.” şeklinde öğrencileri motive edebildiğini hatta bu şekilde İngilizce seviyelerindeki artışı gözlemleyebildiğini ifade ederken D5 ise “öğrenciler salgın sürecinin başında çok paniklediler. Özellikle sınava girecek olanlar çok endişelendiler. Bu grupları oluşturunca biraz rahatladılar ve bu gruplar yoluyla öğrencilerime testler ve deneme sınavları gönderdim. Bunların yanı sıra, gruplarda öğrencilerimi kelime oyunu uygulamalarına yönlendirdim.” şeklinde bu uygulamadan yararlandığını ifade etmiştir.

## 2. Araştırma sorusu

**Tablo3:** Uzaktan eğitim sürecindeki problemler

Kategori	Kod	f
Öğrenci-kaynaklı Problemler	Motivasyon düşüklüğü	6
	Çalışmaya karşı isteksizlik	5
	Bireysel öğrenmeyi bilmeme	4
Teknoloji-kaynaklı Problemler	İnternet sıkıntısı	6
	Teknolojik araçların yetersizliği	6
Öğretmen-kaynaklı Problemler	Uzaktan eğitim sistemini bilmeme	4
	Kişisel problemler	2
	Teknoloji alanında bilgi eksikliği	2

Veli-kaynaklı problemler	Uzaktan eğitim sistemini bilmeme	4
	Öğrenciyi teşvik edememe	2
	Ekonomik sıkıntılar	2
<b>Toplam</b>		<b>43</b>

Çalışmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 küresel salgın dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde en çok karşılaştıkları problemler öğrencilerden kaynaklı problemler olarak belirtilmiştir (F=15). Öğretmenlerin hepsi tarafından öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğü bu kategori altındaki ilk kodu oluşturmuştur. E2 “Öğrencilerin isteksiz oluşu süreci en olumsuz etkileyen faktördü” şeklinde yorum yaparken V5 “İlk etapta hevesle başlayanların bile sürecin sonuna doğru motivasyonlarının düştüğünü derslere bile katılmadıklarını gözlemledim. Hatta çok başarılı öğrencilerim bile bu süreçte motivasyon kaybı yaşadılar. Bu durum benim öğretimime de yansdı.” yorumunu yapmıştır. Öğrencilerde çalışmaya karşı bir isteksizlik olduğunu belirten katılımcılardan (F=5) S2 “Öğrencilerde zaten var olan yeterli çalışmama durumu süreçte daha belirgin hale geldi. Kontrol mekanizması ve otorite olarak gördükleri öğretmen ve değerlendirme sistemi olmayınca öğrenciler çalışmayı bıraktılar.” diyerek durumdan duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir. Bu kategorinin son kodu öğrencilerin kendi başlarına öğrenme konusunda yetersiz oluşlarıdır (F=4). V5 “Öğrenciler her şeyi öğretmenden bekliyor. Siz onlara öğretmek, yol göstermek ve onları güdülemek zorundasınız. Öğretmen, sadece ekran karşısında kendisine ayrılan zaman diliminde ders anlatan bir araç haline dönüşünce öğrenciler afalladı. Hâlbuki uzaktan eğitim bu anlamda öğrenciye kendi öğrenme ortamını sunma açısından güzel bir deneyim olabilirdi.” derken E2 kendi yabancı dil öğreniminden yola çıkarak bir örnekle konuya açıklık getirmiştir “Almanca öğrenirken Youtube videoları izliyordum ve bu şekilde dil öğrenmeye çalışıyordum. Bu tabii ki çok kolay bir süreç değil, bir yol gösterici gerekiyor. Öğrencilere kitabı verip al bunu tek başına öğren diyemeyiz tabii ki ancak onlara yol gösterip kendi öğrenmelerini kolaylaştırabiliriz.”

Teknoloji kaynaklı problemleri dillendiren katılımcıların (F=6) üzerinde en çok yorum yaptıkları kod süreçte hem kendilerinde hem de öğrencilerde var olan internete erişim ve internet kotası sıkıntısıdır. S3 “öğrencilerin çoğunun internet sıkıntısı olduğu için derslere devam edemediler” yorumunu yaparken C2 “süreci köyde geçirdiğim için internete ulaşımım çok sıkıntılıydı ve benden istenen çevrim içi dersleri bile yapamadım.” şeklinde kendi sıkıntısını anlatan yorumu paylaşmıştır. Öğrencilerde teknolojik olarak gerekli bazı cihazların bulunmayışı bu kategorinin ikinci kodunu oluşturmaktadır. Öğrencilerinin birçoğunun toplumsal ve ekonomik düzeylerinin düşük olması dolayısıyla cep telefonlarının ve de bilgisayarlarının bulunmadığına dikkate çeken öğretmenlerden S13 “Çevrim içi ders yaptım ama katılım çok çok az oldu. Öğrencilerimin birçoğunun bilgisayarı yoktu, sokağa çıkmanın ve sosyal olarak birbirine yaklaşmanın zor olduğu bir dönem olduğu için internet kafeler ya da tanıdıklarının evlerini de kullanamadılar.” şeklinde durumu izah etmiştir.

Öğretmen-kaynaklı problemler kategorisi altında en çok dile getirilen durum, öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemini tam olarak bilmemesidir. E2 “Eğitim Fakültesi mezunuyum ve lisans döneminde teknoloji dersi almama rağmen uzaktan eğitim nasıl yapılır neler yapmalıyım bilemedim. Birden kendimi bu sistemin içinde bulunca bocaladım. Öğrencilerimle fiziksel temas ve göz teması kurarak, jest ve mimiklerimi çok kullanarak bir şeyler öğretmeyi benimsemiş bir öğretmen olarak ilk etapta sadece doküman yüklemek sonra da ekran karşısında 5 saat işlemem gereken dersi 1 saate sığdırmaya çalışarak çok zorlandım.” Diyerek uzaktan eğitimi daha iyi bilmesi gerektiğini vurgulamıştır. V5 “Ben Eğitim Fakültesi mezunu değilim İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunuyum. Bu durumdan

*kaynaklı zorlandığımı düşündüm açıkçası ama şimdi diğer arkadaşları duyunca bunun fakülte farkı olmadığını anladım. Teknolojiyle aram iyi olmasına rağmen, ben de uzaktan eğitimin inceliklerini bilmediğimi ve bu durumda yetersiz kaldığımı hissediyorum.”* yorumunu yapmıştır. Katılımcılardan ikisi, kişisel bazı problemlerinden dolayı süreçte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. S13 *“Evide ilgilenmem gereken iki küçük çocuğum var. Bu dönemde onlar da okula ya da kreşe gidemedikleri için ve de ben eve bakıcı çağırmadığım için bazı sorumluluklarımı yerine getirirken oldukça zorlandım.”* Şeklinde problemini ifade ederken, bir diğeri D7 *“Diğer öğretmenlerle ve idareyle yaşadığım bazı problemler oldu, bu problemleri maalesef öğrencilerime ders yapmayarak yansıttım. Bu da uzaktan eğitim sisteminde benden kaynaklı bazı sorunlara neden oldu.”* Şeklinde özeleştiride bulunmuştur. Son kod olan teknolojik alandaki yetersizlikler için D7 *“Teknoloji okuryazarlığı ve kullanımı alanında desteğe ihtiyacım var.”* diyerek öğretmenlerin bu alanda destek duyduklarını dile getirmiştir.

Son kategori velilerden kaynaklanan problemlerdir. Bu kategoride en sık yorum yapılan konu velilerin de uzaktan eğitim sistemini tam olarak bilmeyişleridir. S13 *“Veliler bu sistemde aslında çok önemli bir role sahiptirler. En azından verdiğimiz ödevler noktasında evde kontrol sağlayarak bize destek olmaları gerekiyordu. Ancak uzaktan eğitim sisteminin nasıl olması gerektiğini tam olarak bilmedikleri için, tüm sorumluluğu öğretmene bırakıp sadece şikâyet ettiler.”* yorumuyla durumdan duyduğu sıkıntıyı dile getirmiştir. C2 ise *“Evlerde yaratılan ciddiyezsiz öğrenme ortamı eğitime balta vurdu diyebilirim.”* demiştir. V5 ise öğrencilerin veliler tarafından teşvik edilmeleri gerektiğini şu şekilde belirtmiştir *“Velilerin evde öğrenciyi güdüleyerek ders çalışmaya teşvik etmesi gerekiyordu. Verdiğimiz kelimeleri ezberlediklerini ya da ödevleri yapıp yapmadıklarını kontrol etmelerini istiyordum. Çünkü onu kontrol edecek bir zamanımız yoktu. Sadece 1 saat ders yapıncı o zamanı dolu dolu kullanmak istiyordum. Ama veliler öğrencileri bu konuda hiç teşvik etmediler. Esasında, sağlık açısından çok tedirgin olunan bu dönemde eğitim ikinci plana atılmış olabilir.”* C2 velilerin pandemi döneminde yaşadıkları ekonomik sıkıntılardan kaynaklanarak çocuklarının eğitim konusuna yeterince eğilemediklerini belirtmiş ve şu şekilde yorum yapmıştır *“Ekonomik sıkıntı yaşayan velilerim çoktu. Böylesine stresli bir dönemde onlara bir de çocukları motive edin, ödevlerini kontrol edin diyemedim. Bunu yapacak durumları olduğunu düşünmüyordum zaten.”*

### 3. Araştırma sorusu:

**Tablo 4:** Öğretmenlerin gelecek uygulamalar için çözüm önerileri

Kategori	Kod	f
Öğretmenler İçin Öneriler	Uzaktan eğitim seminerleri	6
	Dijital yetkinlikleri geliştirme	5
	Yöntem ve teknikleri uzaktan eğitime uyarlama	4
	Ölçme-değerlendirme	4
	Duyuşsal alana hitap etme	3
	Pilot uygulamalar	1
Öğrenciler İçin Öneriler	Bireysel öğrenmeyi öğrenme	4
	Teknolojiyi öğrenmeye dâhil etme	3
	Motivasyon desteği	3
Veliler İçin Öneriler	Velilerle sıkı iletişim	5
	Velileri bilgilendirme	3

	Uygun çalışma ortamı yaratma	1
Teknolojik Anlamda Öneriler	Teknoloji ve internet desteği	6
<b>Toplam</b>		<b>48</b>

Katılımcılar en çok değişimin öğretmen bazında olması gerektiğine inanmaktadırlar. Katılımcıların hepsi (F=6) öğretmenlerin lisans dönemleri sırasında yeterli uzaktan eğitim dersi almamasından kaynaklı bu sistemin temel ilkelerini ve süreçte öğrenci-öğretmen etkileşimini nasıl sürdürmeleri gerektiğini bilmediklerini belirtmişlerdir. D7 “*Bakanlık tarafından duyurulan ve British Council ve bir yabancı kitap firması tarafından organize edilen uzaktan eğitim seminerine katıldım. Ancak pek faydalı bulmadım. Uzaktan eğitimin temel ilkeleri yerine, dil öğretim teknikleri üzerinde durdular. Biz farklı dil öğretim yöntem ve tekniklerini zaten biliyoruz ancak uzaktan eğitim esnasında öğrencilerle nasıl daha iyi iletişim kuracağımızı, onları nasıl motive edeceğimizi, dersleri nasıl daha keyifli hale getireceğimizi ve bu süreçte öğrencilere uzaktan nasıl İngilizce öğreteceğimizi anlatan, uygulamalı eğitimlere ihtiyaç duyuyoruz. Bu tip seminerler ve eğitimler uzunca bir süre devam etmeli. Zira bundan sonra derslerin bir kısmı hep uzaktan yapılabilir.*” şeklinde eğitime ne denli ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. İkinci kod olarak öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin geliştirilmesi (F=5) önerisinde bulunulmuştur. S3 “*Dijital olarak ben kendimi yeterli görüyorum ama özellikle yaşı daha ileri ve dijital ortamlara rahat ayak uyduramayan meslektaşlarımız için dijital anlamda yetkinlik kazandırmaya yönelik eğitim ve çalıştaylar düzenlenebilir.*” önerisinde bulunmuştur. Üçüncü kod olarak, yabancı dil sınıflarında uygulanan yöntem ve tekniklerin uzaktan eğitime göre uyarlanması oluşmuştur. Katılımcılar (F=4) sınıfta yüz-yüze ders işlerken uyguladıkları yöntem ve tekniklerden olduğu gibi yararlanamadıklarını ve bunları yenileyerek uygulamaları gerekeceğini belirtmişlerdir. E2 “*Ben fiziksel etkileşimi derslerimde çok kullanırım. Bu sistemde bilgisayarın karşısında olup öğrencilerimle göz teması kurmadığım için ilk etapta çok zorlandım. Sonra farklı bir şeyler yapmam gerektiğini anladım. Evimi bu amaçla kullanmaya başladım. Örneğin, mutfağımın duvarlarına farklı resimler astım. Dersi mutfakta yaptım. Öğrencilerim bu resimlerdeki kelimeleri bulmaya çalıştılar. Sınıf ortamını evde yaratmaya çalıştım. Öğretmenlerin yapması gereken de bu. Ekran karşısına geçip anlatılacak bir ders değil İngilizce. İnteraktif ortam olmadan öğrencilerin öğrendikleri dilde iletişim kurmalarını bekleyemeyiz. Bu interaktif ortamı yaratacak şekilde yöntemler ve teknikler uygulamalıyız.*” derken, V5 “*Ben çok verimli ders yaptığımı söyleyemem. Sadece 8. sınıflar sınav hazırlığında oldukları için onlarla soru çözümleri üzerinde durdum. Ama diğer sınıflarıma sadece doküman yükledim. Bir dahaki döneme bu durum böyle olmayacak. Öğrencilerimi derse dâhil edeceğim aktiviteler bulacağım. Daha uygun yöntemler kullanmaya çalışacağım. Bu durum bu şekilde devam eder ve biz uzaktan eğitim yapmaya devam edersek öğrenciler İngilizce dersinden kopacaklar yoksa. Sınıfta uyguladığımız yöntemleri farklılaştırıp ekran karşısında da onların dikkatlerini çekecek şekilde ve de bireysel farklılıklarını gözeterik uygulamalıyız.*” demiştir. Özellikle iletişimsel yaklaşımla ders yaptığını vurgulayan S3 “*öğrenci odaklı ve iletişimsel yolla devam ettirdiğim öğretimimi ben diğer arkadaşımın aksine, fiziksel etkileşime ihtiyaç duymadan da devam ettirebilirim. Ancak ders saatlerimiz 3 saatten 1 e düşürüldüğü için sadece konu yetiştirme derdine düşüp iletişimden uzaklaşıyordum. Bu durumun çözüme kavuşturulmasını ve derslerimizin yine iletişimsel olarak devam etmesi gerekir.*” yorumunda bulunmuştur. Ölçme değerlendirme olmadan öğrencilerin derse devamı sağlayamayacaklarını dile getiren öğretmenlerden V5 “*Hepimiz kabul etmeliyiz ki öğrenciler için sınavlardan alacakları notlar önemlidir. Biz sistemden değerlendirmeyi çıkarırsak öğrencileri ekran karşısında tutamayız. Önümüzdeki dönemde de bu sistem kullanılacaksa eğer mutlaka ödev ya da çevrim içi sınavlar yoluyla öğrenciler değerlendirilmeye tabi tutulmalıdır.*” yorumunu yapmıştır.

Mevcut araştırmanın katılımcılarından bir kısmı (F=3) duyuşsal alanın uzaktan eğitim sürecinde de oldukça önemli bir yeri olduğunu ve bu alana hitap edilecek uygulamaların yapılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. C2 “Eğitim sadece bilginin sunulduğu bir sistem değildir. Biz sınıflarda öğrencilerimizin duygularını da işe katarız. Bunu 1 saatlik derslerde uzaktan eğitimde yapmak oldukça güç. Bu durumda öğrencilerimize duyuşsal desteğin de sağlanacağı bir alan yaratılmalı. Öğretmenler ve öğrencilerin bu anlamda sürekli etkileşim ve iletişim içinde olması çok önemli. Öğrenciler kendilerini değerli hissettikleri sürece daha verimli olacaklardır.” şeklinde kendisini ifade etmiştir. Bu kategoride bir katılımcı bir pilot uygulama önerisinde bulunmuştur. S13 “Bu görüşümü Millî Eğitim Müdürlüğüne de ilettim. Elazığ ilinde örneğin bizim okulumuz pilot okul seçilmeli ve İngilizce tüm dersler İletişim Lisesinin stüdyolarında kayıt altına alınmalı. Öğretmenlerden gönüllü olanlar tüm yılın derslerinin videolarını çekip sisteme yüklemeli. Öğrenciler istedikleri anda hangi ünitenin konusunu izlemek istiyorlarsa izlemeliler. Bu canlı ders olmayacak anlamına gelmiyor. Bu videolarda dersler ayrıntılı bir şekilde anlatılmalı ve yine her öğretmen kendisine düşen zamanda öğrencileriyle etkinlikler yaparak konuyu pekiştirmeli. Bu sistemin işe yarayacağını düşünüyorum.” diyerek önerisini grupla paylaşmıştır.

Öğrenciler için yapılan öneriler üç başlık altında toplanmıştır. İlk kod bireysel öğrenmeyi öğrenmedir (F=4). Öğrencilerin bu kademedeki öğretmene çok fazla bağımlı olduğunu dile getiren katılımcılar bu süreçte bireysel öğrenebilen öğrencilerin daha başarılı olduğunu vurgulamış ve öğrencilerin bu anlamda desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda yorum yapan E2 “Öğrencilerin ellerinde bilgisayarları ve internetleri varsa orada bir dünya bilgiye ulaşma şansları da var demektir. Biz öğretmenler olarak onları yönlendirmeli ve hangi şekilde hangi yollarla daha iyi öğrenebileceklerini onlara göstermeliyiz. Yabancı dille ilgili sayısız görsel ve videolu anlatım içeren site var. Bizler gerekli incelemeleri yaptıktan sonra öğrencileri bu faydalı siteleri kullanmaya teşvik etmeli bu şekilde onlarda istediğimiz alt yapının oluşumunu sağlamalıyız. Teknolojiyi düzgün kullanabilen öğrencilerin bu süreçte bireysel öğrenmelerine de katkı sağlayabileceğini düşünüyorum.” demiştir. Öğrencilerin teknolojiyi öğrenmek için kullanmaları öğretmenler tarafından yapılan önerilerdendir (F=3). C2 “Şimdiye kadar öğrencilerimiz bilgisayarlarını ve cep telefonlarını çoğunlukla oyun oynamak için kullanıyorlardı. Bu süreç onlara bu teknolojilerden eğitim için faydalanmaları gerektiğini gösterdi. Öğretmenlerin de desteğiyle öğrenciler yabancı dil öğrenen web sitelerine ve cep telefonu uygulamalarına yönlendirilmelidir. Bu süreçte bu teknolojilerden faydalanmak gerekmektedir. Ashnda bizler öğretmen olarak bu teknolojileri imkânımız çerçevesinde derslerimize dâhil etmekteydik. Şimdi görev öğrencilerin. İnteraktif yabancı dil öğrenebilecekleri çok sayıda uygulama ve internet sitesi var. Öğretmenler bu uygulamaları bir süzgeçten geçirip öğrencilerine tanıtırca öğrenciler bu olanaklardan yararlanacaklardır.” diyerek öğrencilerin teknolojik olanaklardan mümkün olduğunca yararlanmaları gerektiğini belirtmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyon desteğine ihtiyaç duyduğunu belirten katılımcılardan (F=3) V5 “Ben geçtiğimiz süreçte öğrencilerime bu anlamda destek olamadım. Çünkü daha önce yaşamadığımız bir durumdu ve bizler bile desteğe ihtiyaç duyduk. Ne öğretmenler ne de veliler bu anlamda öğrenim sürecinde öğrencileri motive edemedik. Yeni dönem uzaktan eğitimle devam ederse öğrencilere bu desteği sağlayacağımı düşünüyorum. Tüm öğretmenlerin de bu şekilde destek sağlaması gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilere koçluk yapmamız gerekebilir.” yorumunu yapmıştır.

Veliler için önerilerde bulunan katılımcıların üzerinde en çok yorum yaptıkları mevzu (F=5) velilerin öğretmenlerle sürekli iletişim içinde bulunmaları gerekliliğidir. C2 “Veliler bu süreçte öğretmenlerle gerek Whatsapp grupları gerekse bireysel yollarla iletişim içerisinde bulunmalı ve öğrencilere nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda öğretmenlerle iş birliği yapmalılar.” diyerek bu konudaki görüşünü

belirtmiştir. Öğretmenlerin yanı sıra velilerin de uzaktan eğitimin nasıl olması gerektiğini anlamaları açısından eğitimlere ve seminerlere ihtiyaç duyduğunu düşünen katılımcılar (F=3) da bulunmaktadır. D7 “Öğrenciler, öğretmenler ve veliler eğitimin üç temel ayağıdır. Bizler öğretmen olarak nasıl ki yeni uzaktan eğitim sistemiyle ilgili desteğe ve eğitime ihtiyaç duyuyorsak veliler de bu konuda bilgilendirilmelidir.” yorumunu yapmıştır. Velilerin öğrencilere uygun çalışma ve öğrenme ortamı yaratılması gerektiğini vurgulayan V5 “Sonuç olarak unutulmamalıdır ki çocuklarımız uzaktan da olsa bir eğitim sürecindedir ve okul gibi olmasa da onlara rahat öğrenebilecekleri uygun ev ortamı ve çalışma alanı yaratılmalıdır. Zira televizyon izlenen odada canlı derse katılan öğrenciler verimli olmamakta.”

Tüm katılımcıların hemfikir olduğu bir durum olan öğretmenlerin ve öğrencilerin bir kısmında süreç boyunca var olan teknolojik donanım eksikliği ve sınırlı internet kotasından kaynaklı erişim problemidir. Bu durumda C2 “Ben köyde olduğumdan ve internet erişimim kısıtlı olduğu için ders yapamadım. Öğrencilerimin de % 30’unun bu tip problemleri olduğunu biliyorum. Bakanlığımız tarafından bu acil durum sürecine özel, tüm eğitim gören ve veren camiaya sınırsız internet ve ihtiyaç duyanlara teknolojik donanım desteği verilmesi çok iyi olacaktır.” yorumunu yapmıştır.

### **Sonuç, tartışma ve öneriler**

21. yüzyılda dünya çapında bir salgınla mücadele sürecinde eğitimciler şimdiye kadar vermedikleri kadar zorlu bir sınav vermektedirler. Normal şartlar altında bile daha önce uzaktan eğitim deneyimi olmayan eğitimcilerin bu süreci deneyimlemeleri birtakım sıkıntılara neden olabilirken (Conrad, 2004; Kayaduman & Demirel, 2019), Covid-19 pandemi sürecinde de öğretmenler için bu sürece ayak uydurmak belirli bazı sıkıntılara neden olmuştur. Ancak teknoloji ve bilginin anlık hızlı değişimine ayak uydurmak noktasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Yabancı dil öğretimi de ülkelerin gelişimi noktasında devam etmesi gereken eğitimlerin başında gelmektedir. Bu noktadan yola çıkarak yaşanan problemlere gerçekçi çözüm önerileri ortaya koyabilmek adına tasarlanan mevcut araştırmanın Covid-19 pandemi döneminde ortaokul düzeyinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sürece dair görüş ve önerilerini ortaya koymuştur.

Araştırmanın ilk sonucu katılımcıların hepsinin bu süreçte EBA üzerinden doküman ve ödevlendirme yaparak süreci devam ettirmeye çalışmasıdır. Çevrim içi dersleri ise büyük çoğunlukla yapmaya çalışıp özellikle 8. sınıfları sınav dönemlerinde mağdur etmemek için mobil teknolojilerden faydalanmışlardır. Sınav ve ödev paylaşımlarını yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılan (Alsalem, 2014; Manan, 2017; Jasrial, 2018; Balcı & Tezel, 2018) Whatsapp uygulamasından yararlanarak yürütmüşlerdir.

Araştırmanın ikinci sonucu, süreçte yabancı dil öğretmenlerinin birçok problemle karşılaştıklarıdır. Bu problemler sırasıyla, öğrenci; teknoloji; öğretmen ve veli kaynaklı problemlerdir. Öğrencilerde muhtemel olarak yaşanan zorlu zamanlardan kaynaklı motivasyon düşüklüğü, çalışmaya karşı isteksizlik ve bunların dışında kendi kendilerine öğrenmeyi bilmemekten kaynaklı problemler dile getirilmiştir. Normal şartlar altında bile motivasyonun yabancı dil öğrenmeyi yakından etkilediği bilinmektedir (Al-Hazemi, 2000; Al Otaibi, 2004). Öğrencilerin bireysel olarak öğrenmeyi bilmemeleri de geçmişten beri süregelen öğretmen ve ders kitabı odaklı öğretim şeklinden kaynaklanmaktadır (Williams, 2017). Teknolojik donanım ve internet yetersizliği de araştırma kapsamında oldukça sık dile getirilen bir sorundur. Hem öğretmen hem de öğrenci bağlamında ele alınan bu sorun, sistemi büyük ölçüde etkilemektedir. Geleneksel yüz-yüze eğitimde dahi öğrenciler arasındaki toplumsal ve ekonomik eşitsizlik eğitimi etkilemekteyken; uzaktan eğitim sisteminde aradaki makas açılmakta ve bu bahsi geçen



teknolojik yetersizlikler eğitimi aksatmaktadır. Teknik aksaklıkların uzaktan eğitimi etkilediği bazı çalışmaların sonuçlarında da mevcuttur (Jolliffe, 2001). Öğretmenler süreci değerlendirirken uzaktan eğitim sistemini daha önce kullanmadıklarını ve bu eğitimi tam olarak almadıklarını belirten öğretmenler bir takım şahsi problemler nedeniyle de sistem sıkıntıları yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Uzaktan eğitim sistemine yabancılaşmanın endişeye neden olduğu yapılan çalışmaların sonuçları arasındadır (Ushida, 2005). Özellikle yaşı daha ileri olan öğretmenlerin teknolojik anlamda bilgi eksikliklerinin oluşu da bu sistem için önemli bir problemdir. Eğitimin üçüncü ayağı olan veli unsuru da problemler çerçevesinde değinilen bir mevzu olmuştur. Veli desteği alan öğrencilerin eğitim süreçlerinde daha başarılı oldukları bilinmektedir (Gardner, 1985; Roth, 2008). Velilerin uzaktan eğitim sistemi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları için gerekli desteği gösterememeleri ve de mevcut sıkıntılı durumda ekonomik problemler yaşayıp bunu öğrencilere yansıtılmaları bahsedilen sıkıntılardan olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin her bir problem çerçevesinde yapmış oldukları öneriler araştırmanın son sonucunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim sürecinde büyük öneme sahip oluşu, çalışmanın başından beri vurgulanmaktadır. Katılımcıların en fazla öneride bulunduğu faktör de öğretmen faktörü olmuştur. Öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili yeterliklerinin artması için seminerler düzenlenmesi gerekliliği yapılan ilk öneridir. Karaca vd. (2011) de uzaktan eğitimin daha verimli olabilmesi için öğretmenlere teknoloji korkularının üstesinden gelmek üzere eğitimler verilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. İkinci olarak yüz yüze sınıf ortamlarında uygulanan yöntem ve tekniklerin uzaktan eğitime göre yeniden şekillenmesi gerektiği belirtilmiştir. Özellikle iletişimsel yöntemlerin süreçte mutlaka faydalanılması gerektiğini belirten öğretmenler bunun için ders saatlerinin artırılmasının üzerinde durmuştur. Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın gerekliliği alanda çalışılan konuların başında gelmektedir (Littlewood, 1992; Richards & Rodgers, 2001; Zhou & Griffiths, 2011). Uzaktan eğitim sürecine ölçme ve değerlendirme basamağının mutlaka dâhil edilmesi gerektiği; öğrencilerin yaşadıkları bu zorlu süreçte bilişsel yönden olduğu kadar duyuşsal yönden de desteklenmeleri gerektiği belirtilmiştir. Tok (2010) yabancı dil öğretiminde amacın öğrencilerde bilişsel alanda olduğu kadar duyuşsal alanda da davranış değişikliği meydana getirmek olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin duygularına hitap ederek onları motive etmek ve de derse karşı tutumlarını geliştirmek uzaktan eğitim sürecine katkı sağlayacaktır. Zira Bozkurt ve Sharma da (2020) öğrencilerin bu zorlu kriz sürecini atlattıktan sonra ne öğrendiklerini değil de bu süreçte nasıl desteklendiklerini ve nasıl değer verdiklerini hatırlayacaklarını belirtmişlerdir. Bu kategoride yapılan son öneri de yeni bazı uygulamaların pilot uygulamalar şeklinde denenip eğitim sistemine dâhil edilmesidir. Öğrenci merkezli bir öğrenme şekli olan uzaktan eğitime adapte olabilmek için öğrencilerin bireysel öğrenmeyi bilmeleri gerektiği; bilmiyorlarsa bu alanda destek almaları gerektiği üzerine en çok konuşulan öneri olmuştur. 21. yüzyıl gibi bilgi ve teknoloji çağında öğrencilerin teknolojiyi öğrenmek için kullanmaları ve de onları bu süreçte motive ederek desteklemek gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim süreci boyunca motivasyonlarını kaybetmeye meyilli olabilecekleri ve öğrenciler için süreçte devamlı olarak motivasyon unsurlarının uygulanması gerekmektedir (Karaca, vd., 2011). Veliler bazında yapılan önerilerin ilk başında onlarla sıkı iletişim kurmanın sistemi güçlendireceği ve uygun iletişim yollarının bulunması gerektiğidir. Öğretmenlere teknik bilgi desteği bazında uygulanacak seminerlerin velilere de bilgilendirme amaçlı uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Velilerin öğrencilere uygun çalışma ortamı yaratmaları gerektiği yapılan öneriler arasındayken; teknolojik anlamda eşitsizliği önlemek noktasında hem öğrencilere hem de öğretmenlere teknik destek sağlanması gerektiği de tüm katılımcıların hemfikir oldukları bir noktadır.

Eğitim ortamlarında dijitalleşme Covid 19 pandemisine kadar bu denli önemli olmamıştı. Bu dönemde yapılan çalışmalar da dijital eğitim alanında esasında oldukça yavaş hareket edildiğini gösterdi. Başka bir deyişle virüs insanlara dijitalleşmeden başka çare olmadığını göstererek dijital alfabe ezberletti (Coeckelbergh, 2020). Bundan sonraki süreçte eğitim ortamlarında öğrenenlerin geleneksel öğretim uygulamaları yerine dijital içerikli uygulamaları daha fazla kullanacakları ve bu yeni normal sürecinde kendi öğrenmelerini yönetmeleri gerektiği ön görülmektedir (Bozkurt, 2020). Zira Eren'in (2020) de belirttiği gibi pandemi döneminde yaşananların değerlendirilip yeni politikalar üretilmesi gerekmektedir. Bu yenileşmeden payını alacak alanlardan birisi de yabancı dil öğretimi olacaktır. Yabancı dil öğretimi ortamlarında erek dile maruz kalma ve yüz yüze etkileşim oldukça önemli iki kavramdır. Ancak pandemi döneminde başvuru uzaktan eğitim sisteminin avantajları da azımsanmayacak boyuttadır. O halde bu durumu olumsuz bir durum olmaktan çıkarıp fırsata dönüştürmek gerekmektedir. Bozkurt'un (2020: 118) da belirttiği gibi *'Bu süreçle beraber uzun vadede bu tecrübelerin genel eğitim paradigmasına yansımalarının olması kaçınılmazdır. Her kriz devamında bazı fırsatlar doğurur'*. Bu noktada yabancı dil öğretimi bağlamında da paydaşlar süreci iyi yönetip yeni eğitim paradigmasına başarılı bir şekilde yön vermelidir.

### Kaynakça

- Acat, B & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(31), 314-326.
- Al-Hazemi, H. (2000). Lexical Attrition of Some Arabic Speakers of English as a Foreign Language: a Study of Word Loss. *Internet TESL J* [Serial online] Retrieved from: <http://iteslj.org/Articles/Al-Hazemi-Attrition/>
- Allen, E. & Seaman, J. (2010). Class differences: Online education in the United States. Babson Survey Research Group Report. The Sloan Consortium. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf>.
- Al-Mohammadi, A. & Derbel, E. (2014). The effects of embedding information technology within ELT on EFL learners' motivation and internet." *International of Applied Linguistics & English Literature* 3(1), 181-186.
- Al-Otaibi, G. (2004). Language Learning Strategy Use among Saudi EFL Students and Its Relationship to Language Proficiency Level, Gender, and Motivation [Doctoral Dissertation]. Proquest Dissertations Publishing. (3129188).
- Alrubaie, S.A., & Alrubaie, M.A., & Hassoon, I.M. (2020). The Role of Activating Electronic Training in Increasing Efficiency of Training Process. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 55 (1), 1-11.
- Alsalem, B. I. A. (2014). The effect of "WhatsApp" electronic dialogue journaling on improving writing vocabulary word choice and voice of EFL undergraduate Saudi Students. Harvard: 21st Century Academic Forum Conference Proceedings.
- Atreya, A. & Acharya, J. (2020). Distant virtual medical education during Covid-19: Half a loaf of bread. *The Clinical Teacher*, 17, 418-419.
- Bahrani, T., & Tam, S. S. (2011). Technology and language learning: Exposure to TV and radio news and speaking proficiency. *Kritika Kultura*, 17, 144-160.
- Bal, S. M. (2006). Teachers' Perceptions of Communicative Language Teaching (Clt) In Turkish EFL Setting Theory Vs. Practices. (Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi Kütüphanesi. (6326).
- Balci, A., & Tezel Şahin, F. (2016). Sosyal medyanın aile katılımında kullanılabilirliği üzerine bir inceleme. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2309-2322.
- Baxter, J., & Eyles, J. (1997). Evaluating qualitative research in social geography: Establishing 'rigour' in interview analysis. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 22(4), 505-525.

- Becker, H. J. (2000). Findings from the teaching, learning, and computing survey: Is Larry Cuban right? *Education Policy Analysis Archives*, 8(51).
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for Social Sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- British Council & Tepav (2013). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. Ankara: Yorum Yayın.
- Burrows, D., & Kendall, S. (1997). Focus groups: What are they and how can they be used in nursing and health care research? *Social Sciences in Health* 3, 244-253.
- Cavanagh, S. (1997). Content Analysis: Concepts, Methods and Applications. *Nurse Researcher*, 4, 5-16.
- Coeckelbergh, M. (2020). The postdigital in pandemic times: A comment on the Covid-19 crisis and its political epistemologies. *Postdigital Science and Education*, 2, 547-550.
- Conrad, D. (2004). University instructors' reflections on their first online teaching experiences. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 8(2), 31-44.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 1-6, Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Fansuary, A. H., & Januarty, R., & Rahman, A.W. & Syawal, (2020). Digital Content for Millennial Generations: Teaching the English Foreign Language Learner on Covid-19 Pandemic. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 55(3), 1-12.
- Far, R. M., & Trukowski, E., & Holz, E. (1996). *Public Opinion, Group Discussion and Theory of Social Representations*. (Research Papers in Psychology No: 9602). London School of Economics.
- Graddol, D. (1997). The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century (Vol. 29). The British Council. Retrieved from <https://doanbangoc.files.wordpress.com/2012/07/the-future-of-english.pdf>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75-91.
- Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, I. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55, 1-6.
- Jasrial, D. (2018). Utilizing WhatsApp application for teaching English language: Why and how?. *International Seminar and Annual Meeting BKS*, 1(1), 151-157.
- Jolliffe, A., Ritter, J., & Stevens, D. (2001). *The online learning handbook: Developing and using web-based learning*. UK: Kogan Page Limited.
- Karaca, O., Topal, M. & Aldir, Z. (2011). Uzaktan eğitim sorunları. Uluslararası Bilim ve Teknoloji Konferansında sunulan bildiri, 7-9 Aralık, İstanbul. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Ozan\\_Karaca/publication/273057693\\_Uzaktan\\_Egitim\\_Sorunlari/links/54f5b0420cf2f28c1366a0dc/Uzaktan-Egitim-Sorunlari.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ozan_Karaca/publication/273057693_Uzaktan_Egitim_Sorunlari/links/54f5b0420cf2f28c1366a0dc/Uzaktan-Egitim-Sorunlari.pdf)
- Kayaduman, H., & Demirel, T. (2020). Investigating the Concerns of First-Time Distance Education Instructors. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20 (5), 85-103.
- König, W. (1989). Türkiye'deki yabancı dil öğretim sorunları, dışardan bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 167-172.
- Kunnan, A. J. (2005). *Language assessment from a wider context*. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Littlewood, W. (1992). *Teaching oral communication: A methodological framework*. Oxford: Blackwell.
- Liu, M., Moore, Z., Graham, L., & Lee, S. (2002). A Look at the research on computer-based technology use in second language learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(3), 250-273.
- Manan, N. A. (2017). Whatsapp mobile tool in second language learning. *Indonesian EFL Journal*, 3(1), 87-92.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). Türkiye'nin Eğitim İstatistikleri . <http://www.meb.gov.tr.html>. adlı adresten alınmıştır.
- Osterloh, K. H. (1982). *Die Rolle der sozialen Vorerfahrung im Fremdsprachenunterricht in der Türkei (Türkiye'de yabancı dil öğretiminde toplumsal öndeyin rolü)*. Birkenfeld. Helmut (Ed): Qastarbciterkinder aus der Türkeİ. Zwishei Eingliederung und Rückkehr. -München; s. 44 - 54 ve 165 -166.
- Özsevik, Z. (2010). The Use of Communicative Language Teaching (CLT): Turkish EFL Teachers' Perceived Difficulties in Implementing CLT in Turkey (Master Thesis). Available at [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/16211/Ozsevik\\_Zekariya.pdf?sequence=2](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/16211/Ozsevik_Zekariya.pdf?sequence=2).
- Öztürk Karataş, T., & Tuncer, H. (2020). Sustaining Language Skills Development of Pre-Service EFL Teachers despite the COVID-19 Interruption: A Case of Emergency Distance Education. *Sustainability*, 12 (19), 8188.
- Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde ingilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94.
- Parvin, R. H., & Salam, S. F. (2015). The effectiveness of using technology in English language classrooms in government primary schools in Bangladesh. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 2(1), 47-59.
- Pourhosein Gilakjani, A. (2013). Factors contributing to teachers' use of computer technology in the classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 262-267.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*, Second Edition, Cambridge Language Teaching Library, USA: Cambridge University Press.
- Rodinadze, S., & Zarbazoia, K. (2012). The advantages of information technology in teaching English language. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 271-275.
- Roth, B. (2008). The Importance of Parental Encouragement and Support. Retrieved from <http://ezinearticles.com/?The-Importance-of-Parental-Encouragement-andSupport&id=1622042>
- Russell, V., & Curtis, W. (2013). Comparing a large- and small-scale online language course: An examination of teacher and learner perceptions. *Internet and Higher Education*, 16, 1-13.
- Santana De Oliveira, M.M., & Torres Penedo, A.S., & Pereira, V. (2018). Distance education: Advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, 139-152.
- Sato, K., & Kleinsasser, R. (1999). Communicative language teaching: practical understandings. *The Modern Language Journal*. 83 (iv), 94-517.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research: A practical handbook* (3rd edition). London: Sage.

- Smedley, J.K. (2010). Modelling the impact of knowledge management using technology. *Insight* 23, 233-250.
- Ta'amneh, M. A. A. (2017). The effect of using WhatsApp Messenger in learning English language among university students. *International Research in Education*, 5 (1), 143-151.
- Thomas, L., & Macmillan, J., & Mccoll, E., & Hale, C., & Bond, S. (1995). Comparison of focus group and individual interview methodology in examining patient satisfaction with nursing care. *Social Sciences in Health* 1, 206-219.
- Tok, H. (2010). Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin duyuşsal tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 185, 90-106.
- Tümen Akyıldız, S. (2020). College students' views on the pandemic distance education: A focus group discussion. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 322-334.
- UNESCO. (2020). COVID-19 educational disruption and response. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/education-response>
- Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23(1), 4978.
- Warschauer, M. (2000). The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal*, 53, 61-67.
- Wilkinson, S. (2015). *Focus groups*, in: J. A. Smith (Ed), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. London: Sage.
- Williams, C. H. (2017). *Teachers in East Asia: A teacher's guide to Chinese, Japanese, and Korean learners*. Singapore: Springer.
- World Health Organization-WHO (2020). Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public. Coronavirus disease 2019. Retrieved from <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>.
- Yi, Y., & Jang, J. (2020). Envisioning possibilities amid the COVID-19 pandemic: Implications from English language teaching in South Korea. *Current issues in TESOL: TESOL and the Covid-19 pandemic*, 11(3).
- Zhou, C., & Griffiths, C. (2011). Intercultural communicative competence. *English Language and Literature Studies*, 1, 113-122.
- Zhu, C. (2010). Teacher roles and adoption of educational technology in the Chinese context. *Journal for Educational Research Online*, 2(2), 72-86.

## 42-The effects of language learning strategies instruction based on learning styles on reading comprehension<sup>1</sup>

Nazan Müge UYSAL<sup>2</sup>

Kadir Vefa TEZEL<sup>3</sup>

**APA:** Uysal, N. M.; Tezel, K.V. (2020). The effects of language learning strategies instruction based on learning styles on reading comprehension. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 697-714. DOI: 10.29000/rumelide.839149.

### Abstract

This article aims to reveal the results of an experimental study aiming to identify the effects of language learning strategies instruction (LLSI henceforth) based on learning styles on reading comprehension of EFL learners at the preparatory school of a state university in Turkey. 52 preparatory school students were given strategy instruction based on learning styles throughout an entire learning level (5 weeks) to help improve their reading comprehension ability. For that purpose, two cognitive learning strategies, namely note-taking and summarizing, were taught to learners. At the beginning of the study, students' learning styles were identified using The Kolb Learning Style Inventory (Version 3.1, Kolb & Kolb, 2005b). The reading course that incorporated strategy instruction included teaching and practicing note-taking and summarizing strategies which match with identified learning styles. To help maximize the benefit of strategy instruction based on learning styles, the 4MAT Model (McCarthy, 1990) which includes four basic quadrants, each representing a learning style, was used for planning classes and learning activities. The effects of LLSI based on learning styles were analyzed through a pretest- posttest design. In order to assess to what extent reading strategies instruction based on learning styles increased students' comprehension of reading texts in the experiment group, paired sample t-test was used. On the other hand, the differences between the experiment and the control group were examined using independent sample t-test. The results showed that there was statistically significant difference between the post test results of the experiment and the control groups and LLSI was effective in terms of improving students' reading ability and increasing their comprehension of reading texts.

**Keywords:** Language learning strategies, reading comprehension, the 4Mat Model, learning styles

## Öğrenme stillerine dayalı dil öğrenme stratejileri eğitiminin okuduğunu anlama becerisine etkisi

Bu çalışmada, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerle gerçekleştirilmiş olan öğrenme stillerine dayalı dil öğrenme stratejisi eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisinin araştırıldığı bir deneysel çalışmanın sonuçları aktarılmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla çalışmada yer alan 52 hazırlık sınıfı

<sup>1</sup> This article is based on the M.A. thesis of Assist. Prof. Dr. Nazan Müge Uysal, titled *An Experimental Study on the Effects of Reading Strategies Instruction Based On Learning Styles On Reading Comprehension* (Bolu Abant İzzet Baysal University, The Institute of Educational Sciences, Foreign Language Education Program, 2011, Supervisor, Assist. Prof. Dr. Kadir Vefa Tezel).

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık Bölümü (Bolu, Türkiye), mugenazan@hotmail.com, ORCID ID: 0000 0001 8983 4367 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.09.2020-kabul tarihi: 20.11.2020; DOI: 10.29000/rumelide.839149]

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (Bolu, Türkiye), vefa2000@gmail.com, ORCID ID: 0000 0002 2636 1221

öğrencisine 5 haftalık bir süre boyunca (bir kur) iki adet bilişsel öğrenme stratejisini (not alma ve özetleme stratejileri) içeren bir strateji eğitimi verilmiştir. Çalışmanın başlangıcında, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi için Kolb Öğrenme Stili Envanteri (3.1 Versiyonu, Kolb & Kolb, 2005b) kullanılmıştır. Stillere dayalı strateji eğitimi oluşturan derslerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için not alma ve özetleme stratejileri öğretilmiş ve bu stratejilerin kullanılmasına yönelik uygulamalar yapılmıştır. Okuma derslerinin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edebilmesi ve öğrencilerin strateji eğitiminden mümkün olduğunca fazla fayda sağlayabilmeleri için dersler 4 MAT modeline (McCarthy, 1990) uygun olarak tasarlanmıştır. Bu eğitim modelinde dört temel koordinat eksenini yer almaktadır ve bu eksenlerin her biri bir öğrenme stilini temsil eder. Öğrenme stillerine dayalı öğrenme stratejisi eğitiminin okuduğunu anlama becerisine etkisini analiz etmek amacıyla ön test son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Stillere dayalı strateji eğitiminin, deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini ölçmek için de ikili örneklem t testi kullanılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki farkın değerlendirilmesi bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı derecede fark olduğunu ve stillere dayalı strateji eğitiminin öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ve okuma metinlerini kavramalarının ilerletilmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

**Anahtar kelimeler:** Dil öğrenme stratejileri, okuduğunu anlama becerisi, 4Mat Modeli, öğrenme stilleri

## 1. Introduction

The current age, which is also interchangeably referred to as the *computer age* or *information era*, is characterized by the ease that individuals have to instantly access knowledge that used to be more difficult to reach. In this information age, access to sources of knowledge has become easier than ever. The ease of access to the vast amount of sources has endorsed once again the importance of reading. In this rapidly changing world, reading is a must to access knowledge more than it has always been.

In countries where English is taught as a foreign language, reading plays an important role in learning because of certain reasons. First of all, many language learners consider reading as a significant goal when learning a foreign language because they want to be able to read for information or pleasure in the target language or they need to read fluently for study purposes or for their careers. Second, exposure to written texts helps learners in their language learning experiences in general. Good readers are potentially good writers and being exposed to written texts in the target language means being familiar with different genres, ways of organizing content, vocabulary, idioms, syntactic structures, and the like (Blanton, Moorman & Wood, 1990; Grabe, 1991, 2002, 2004). Therefore, reading increases competence in the target language. Third, comprehending written texts is a significant way of doing research for students in academic contexts. In order to fulfill certain assignments or tasks like holding a discussion, preparing a project or research paper or writing a report on a specific topic, the learner should be able to reach relevant sources and read in a fluent way to comprehend the messages within these sources of information.

Although it is admitted that reading is a vital skill for learning a foreign language, most of the students generally have difficulty in comprehending reading texts. In most EFL contexts, the difficulty of comprehension is underestimated and reading is taught in a limited amount of time without the integration of various ranges of texts. Mainly intensive reading is done through texts that exist in the

course book selected and used by the instructor/ school, and an insignificant number of texts from outside. All these may lead to comprehension problems for learners.

Our understanding of the nature of reading both in terms of theory and practice has changed significantly as we have realized the complexities involved in it. In the mid- to late 1960s reading was seen as a reinforcement for improving learners' verbal skills. During the popularity of the audio-lingual method, the struggle to teach reading was mainly based on using reading to analyze grammar and vocabulary, or to practice communication. This view, later, changed due to two major concerns-changing ESL/EFL institutional needs and changing views of reading theory. In the late 1960s, there appeared a fresh need for improving reading ability of learners: ESL students were in need of being a fluent ESL reader for higher education academic skills. However, reading was generally neglected in the language teaching approaches of the time- taking the audio-lingual method as an example; the main emphasis was on developing oral skills. Through the 1970s, several researchers started to argue for the greater importance of reading. As a result of the research and persuasive arguments such as that of Goodman and Smith (1967), "a psycholinguistic model of reading" emerged, which claims that reading is not primarily a process of picking up information from the page word-by-word or letter-by-letter. Rather it was considered as an active process of comprehending in which readers do not focus on every word but read in a rapid manner but at the same time employ certain strategies such as using prior knowledge, making predictions about the upcoming information and confirm predictions, and so on. Whereas 1970's was a time of transition from one dominant view to another, 1980's was a decade of extension in terms of reading theory and practice (Grabe, 1991). With the emergence of the interactive models of reading known as bottom-up and top-down processing, our understanding concerning the mental activities taking place in readers' minds shifted. Researchers recognized that these two perspectives are complementary to each other; one is not over the other.

Kaplan (2002) suggests that since comprehension is one of the most significant factors in the reading process, it deserves the due attention. It has been noted that comprehension is vital for general understanding, one of the basic reading purposes. In most L2 reading instruction, reading for general understanding, the main purpose of which is to understand main ideas and a subset of supporting ideas and information, is the primary goal for reading. Although it is often noted as *general*, reading for general understanding is not as easy to carry out fluently as it seems. "Under normal processing rates, it requires a very large recognition of words, a high level of automaticity, a rapid reading speed for text-information integration and the ability to comprehend the overall text in a limited amount of time" (Kaplan, 2002, p. 50). The fact that most foreign language learners generally experience difficulty in reading comprehension should not be a surprise then. Eskey (2005) points out that problem and states that the main difficulty in reading lies somewhere in between decoding and comprehension processes. In decoding, which is the bottom-up process, "the reader is assumed to decode precisely (in the case of English) from left to right, from letters into words, and from words into larger grammatical units in retrieving the writer's meaning, step by step from the text" whereas in comprehending, which is the top-down process, the reader plays a "psycholinguistic guessing game and do not decode in a precise manner but attack the text with expectations of meaning developed before and during the process, take in whole chunks of text" to interpret the meaning or confirm expectations (Eskey, 2005, p. 566). The process from text to brain (decoding) should be accompanied by from brain to text process (comprehension).

Research has shown that one of the most effective ways to increase comprehension rate and go beyond decoding process is giving strategy instruction to learners (Eskey, 2005; Grabe, 1991, 2002, 2004; Shih, 1992) because one of the critical components for reading comprehension is the ability to use proper



reading strategies. Moreover, learners need certain amount of time to be fluent and proficient in the foreign language reading process. Providing learners with strategy instruction is a way to lessen this long development period as learning strategies can help learners become more independent, autonomous, and strategic (Allwright, 1990; Oxford, 1986, 1990, 2003; Oxford & Crookall, 1989). In foreign language classrooms, one of the most popular suggestions given by teachers to learners is to read more and more to be good at reading but this generally brings the fact that learners get more and more discouraged as they feel they cannot comprehend the texts even if they read a lot. That's mainly because learners do not approach reading in a strategic manner. Reading is not a matter of following the lines by eyes only. Without comprehension, gazing at a text can never serve a purpose. Certain strategies can help learners to become better readers. To that end, *LLSI* seems to be a promising tool to help teachers increase their learners' comprehension of reading texts. Therefore, providing strategy instruction should be an essential part of foreign language reading classrooms. Moreover, most language educators and researchers supported the idea that LLSs need to be dealt with from the perspective of learning styles so as to increase the effectiveness of *LLSI* (Cohen & Weaver, 2005; Oxford, 1990). In parallel with this view, the present study aims to focus on the effects of *LLSI* based on learning styles on reading comprehension of learners. The second section of the study deals with the theoretical background of LLSs; the relationship between LLSs and learning styles and the 4MAT model which is a system for designing instruction procedures in a way that appeals to all types of learners as it integrates the ideas of learning tendencies- styles- and brain hemispheric preferences, and experiential learning theory. In the third section, the methodology of the study (information on participants, data collection instruments, learning strategy instruction procedure, and data analysis) is presented. In the fourth section, the analysis of the results is revealed, which is followed by the conclusion and discussion part.

## 2. Theoretical background of LLSs

The recognition of the importance of the learner as an active agent in the language learning context is the starting point of the emergence of the LLSs. The emerging importance of LLSs is a result of the disillusionment with utilizing solely language teaching methods in language teaching. In the methods era, the focus was to find a method that would teach English effectively to all students. But, this tendency had a serious flaw: it did not recognize individual learning differences. As the idea that the learner has an active role in the learning process as an agent becomes more prevalent, the roles of different stakeholders in the learning process such as the learner, the teacher, the teaching techniques and principles used have all been taken into consideration and the effort to devise the best method which can work for all learners and learning contexts have been questioned. Although this effort has not come to an end, the introduction of learner-centered innovations into the foreign language education discourse directed the main focus to the fact that learners and learner acts are also significant in the learning process.

LLSs are one of the learner-centered innovations that have shaped research and practice in the field of learner development starting from the 1970s. LLSs improve learning in order to complete pedagogical tasks by fostering learner's capacity to assume a more active, reflective, and self-directed role, which makes it process-oriented as well. Except for learning strategies, all the individual factors like aptitude, motivation, intelligence or styles have been accepted as influential on the learning process, but they all operate below consciousness level and are more difficult to change. Yet, with the acceptance of LLSs as a research field and as one of the factors affecting success or failure, a new sort of learner difference which, instructors have the opportunity of reaching and changing, has been discovered (Wenden, 2002).

As learners are considered making conscious attempts to influence their own learning, from the perspective of LLS theory, language learning becomes a cognitive process resembling other kinds of learning (Griffiths, 2004). In the 1990s, based on cognitive theory, O' Malley and Chamot (1990) proposed an information processing theory of memory that explains the way second languages are learnt and the contribution of strategies to this process. In this model, language learning is likened to the learning of procedural knowledge or other complex cognitive skills (as cited in Wenden, 2002, p. 43). In this complex system, the mental operations that are responsible for encoding incoming information are referred to as processes whereas the changes that form as a result of these processes are called organizations of knowledge. LLSs help the organization of information by performing the function of facilitating the acquisition, storage, elaboration, retrieval or use of information (O'Malley& Chamot, 1990, p. 18; Wenden& Rubin, 1987). Thus, LLSs are theoretically based on cognitive science, which accepts human cognition as the key to active processing of information.

Besides cognitive theory, research related to the features of good or successful language learners also contributed to the development of LLSs. Earlier studies regarding learners tend to investigate *interlanguage* concept (Corder, 1967; Selinker, 1972). Corder argued that learner errors actually signal the attempts to develop a language system; therefore, errors should be seen as indicators of improvement. Selinker, in the 1970s, called this intermediate system *interlanguage* and again errors of learners were regarded as evidence of efforts on the way of learning a new language. These views were significant in the sense that they reflect the attention from the search of a *one-fits-all method* to the learner and his/her attempts to learn a language. These led to a research thrust in the 1970's at discovering what type of deliberate actions (later called strategies) learners employ while learning a new language and how they employ these actions. Then, researchers like Rubin (1975), Stern (1975), Naiman, Froanlich, Stern & Toedesco (1978) started to conduct studies on good, or successful, language learner, that is, in Wenden's (2002, p. 36) terms, "a learner who could approach the task of language learning competently and effectively". Therefore, it is clear that the primary educational goal of the early studies on learner strategies was the successful language learner and what these learners can teach us (Cohen, 2005). All these studies have helped researchers see the significance of shifting the attention to the learner in assisting him/her to learn on his own and LLSs has gained popularity in foreign/second language learning.

The most prevalent LLS taxonomies existing in the language learning literature have come from Rubin (1981), O'Malley & Chamot (1990), and Oxford (1990). Of all these classifications, Oxford (1990) provides the most comprehensive framework of LLSs. Oxford's taxonomy consists of two major LLS categories, Direct and Indirect Strategies. Direct strategies are those behaviors that directly involve the use of the target language and facilitate language learning. On the other hand, indirect strategies are those which enhance general management of learning. Cognitive strategies come under the category of direct strategies in this taxonomy. This group of strategies can be defined as the cognitive tools used for manipulation or transformation of the target language by the learner. They help learners comprehend the new material allowing them to formulate a mental processing/structure of language input and analyze language messages, and produce relevant outputs. Note-taking and summarizing strategies included in this study are examples of cognitive strategies.

Although LLSs have proved to be an effective way of improving foreign language learning, some factors such as the duration of the strategy instruction procedure, raising strategy awareness of learners, strategy practice, and learning style preferences of learners influence the extent to which learners take advantage of these strategies in the classroom. Among these factors, one of the most important has been

reported as matching strategy instruction with learners' learning style preferences (Cohen & Weaver, 2005; Green & Oxford, 1995; Griffith, 2004; Oxford, 1990). In order for learners to be aware of the usefulness of LLSs and make the most of them, learners should be instructed regarding strategy use. If strategy instruction is provided with activities addressing different learning styles, it will make instruction more effective and meaningful for each and every learner (Cohen& Weaver, 2005; Ehrman, Leaver& Oxford 2003; Oxford, 1990).

## 2.1. LLSs and learning styles

Starting from the 1980s, the investigation concerning LLSs issue has multiplied. In the 1980s, researchers tried to define and classify the terminology. In the 1990s, there was a shift from simply categorizing LLSs to experimenting with them in the classroom. Meanwhile, most of the studies conducted in the area of LLSs and learning styles generally included the ones that investigated either the relationship between these two terms or the relationship between LLSs and some other individual differences such as motivation and gender, or learner preferences of styles and strategies.

The 2000s became the decade when styles and strategies were combined and started to be thought as one entity as styles and strategies-based instruction. That's why, most language educators and researchers supported the idea that learning styles should be taken into consideration when discussing LLSs. In other words, the *one-size-fits-all approach* started to become out of fashion regarding LLSI (Cohen& Weaver, 2005; Oxford, 1990).

Griffiths (2007) conducted a study to investigate to what extent teachers' and learners' perceptions regarding LLSs intersect. The results of her study showed that there was a high level of accord (71 percent) between the strategies frequently used by the learners and those teachers regard as highly important. Another study, conducted by Cabi (2012), investigating the effect of learning strategies and gender on learning styles of participants demonstrated that gender has no significant effect on learning styles and there is no significant effect of learning strategies on learning styles of participants. Morris (2006) analyzed the effect of strategy teaching in schools and mentioned that the traditional school system favors left-brained learners more as the majority of the teachers that take part in this study were left-brained themselves. Right-brained learners cannot make the most of strategy instruction (as cited in Oflaz 2011).

Learning style was first introduced as a term by Herbert Thelen while he was discussing group dynamics in the 1950s. It will not be wrong to say that the idea of individualized learning styles reemerged and started to become popular in the 1970s. Since then, different learning style dimensions have been identified. Table 1 below provides a summary of the most recognized learning style classifications in the field of language teaching with their brief definitions.

Among all these dimensions which define what the term learning style is and how it can be classified, one classification stands out with one of the best known educational theories in higher education-*experiential learning theory* (Kolb & Kolb,2005a) which incorporates the practical, educational and theoretical base regarding learning styles. In this study, Kolb's classification of learning styles was used in order to assess individualized learning styles of the learners.

Though strategy instruction is documented to be more effective when adjusted for students' learning styles, experimental studies aiming to give strategies based instruction are very limited in number, and

LLSI has had mixed results, as noted by Dörnyei (1995) and Oxford (1990). One main reason for this might be that learners' diversity of learning styles and needs were not systematically taken into consideration while strategy instruction was given. In this sense, it is significant to identify learners' preferred learning styles and design LLSI accordingly.

<p>The Seven Multiple Intelligences (Gardner)</p> <p>Verbal/Linguistic Musical Logical/Mathematical Spatial/Visual Bodily/Kinesthetic Interpersonal Intrapersonal</p>	<p>ability with and sensitivity to oral and written words sensitivity to rhythm, pitch, and melody ability to use numbers effectively and to reason well sensitivity to form, space, color, line, and shape ability to use the body to express ideas and feelings ability to understand another person's moods and intentions ability to understand oneself: strengths weaknesses</p>
<p>Field Independent and Field Dependent Learning Styles (Witkin &amp; Goodenough)</p> <p>Field Independent Field Dependent</p>	<p>learns more effectively sequentially, analyzing facts learns more effectively in context (holistically) and is sensitive to human relations</p>
<p>Analytic and Global Learning Styles (Kirby &amp; Scmeck)</p> <p>Analytic Global</p>	<p>learns more effectively individually, sequentially, linearly learns more effectively through concrete experience and interaction with other people</p>
<p>Reflective and Impulsive Learning Styles (Kagan)</p> <p>Reflective Impulsive</p>	<p>learns more effectively when given time to consider options learns more effectively when able to respond immediately</p>
<p>Kolb Experiential Learning Model (Kolb)</p> <p>Converger Diverger Assimilator Accomodator</p>	<p>learns more effectively when able to: perceive abstractly and process actively perceive concretely and process reflectively perceive abstractly and process reflectively perceive concretely and process actively</p>
<p>Myers-Briggs Type Indicator (Myers &amp; Briggs)</p> <p><i>Extraversion-Introversion</i> Extraverted Introverted  <i>Sensing-Perception</i> Sensing</p>	<p>learns more effectively:  through concrete experience, contacts with others in individual, independent learning situations  from reports of observable facts</p>

Intuition	from meaningful experiences
<i>Thinking-Feeling</i>	
Thinking	from impersonal and logical circumstances
Feeling	from personalized circumstances
<i>Judging-Perceiving</i>	
Judging	by reflection, deduction, analysis, and processes that involve closure through negotiation, feeling, and inductive processes that postpone closure
Perceiving	learns more effectively through:
Right-and Left- Brained Learning Styles	
Right-Brained	visual, analytic, reflective, self-reliant learning
Left-Brained	auditory, global, impulsive, interactive learning

**Table 1:** A Brief Overview of Some Learning Styles (Reid, 1998, p. xi)

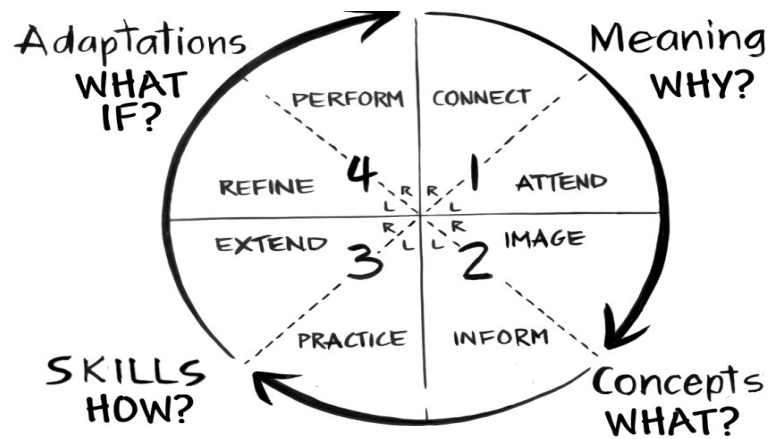
## 2.2. The 4MAT model

Taking Kolb's experiential learning theory and the concept of learning styles as a theoretical base, Bernice McCarthy developed a system which consists of a circle divided into four quadrants, each representing a learning style: Diverger (Innovative), Assimilator (Analytic), Converger (Common Sense) and Accommodator (Dynamic learners). This system is called the 4MAT. 4MAT is a process for designing instruction procedures in a way that appeals to all types of learners and gives instructors the opportunity of engaging learners in learning while informing them as it allows for practice and creative use of material learned within each lesson. The movement around the cycle [Diverger (Innovative), Assimilator (Analytic), Converger (Common Sense) and Accommodator (Dynamic learners)] suggests all learners learn in their natural preferences, but at the same time the 4Mat model encourages learners to develop skills in other three styles. That's why, McCarthy states that "4MAT offers a way to accommodate, as well as challenge, all types of learners, by appealing to their accustomed learning styles while stretching them to function in less comfortable modes" (McCarthy, 1990, p. 31; McCarthy, Germain & Lippitt, 2002). The cycle is the same as the Kolb's experiential learning model but gives more insights concerning its application in the classroom.

To make an overview of the model, McCarthy reminds that actually as human beings, we all feel, reflect, think, and do while learning, but on the way of learning, every individual tend to acquire and process stimuli or information in a different way with a different pace. This uniqueness of us affects the way we perceive new information while learning. These differences make up learning styles. While exploring learning style connections, McCarthy also became interested in the research on right brain / left brain dominance and human behavior, which influenced her ideas about the system (Berman, 1992). The two hemispheres are known to differ in their functions of processing information. The right brain is known to gather information in a holistic manner catching nonverbal clues better whereas the left brain follows a linear, sequential and logical manner (Wilkerson & White, 1988, p. 357-358). Although left and right parts of the brain possess certain special functions, recent studies reveal that they work in harmony all the time. Therefore the idea of categorizing people rigidly as right-brained or left-brained has been questioned as neuroscience studies reveal new findings (Wolfe, 2001). Still, the fact that brain

hemispheres are lateralized for different functions is critical when it comes to designing learning materials and facilities in order to create an optimal learning environment.

As stated earlier, the model consists of four quadrants; each part represents one of the four major learning styles. In addition to this dimension, information concerning right and left hemispheric functions of the brain is integrated into the model, making up an eight-step circle (McCarthy et.al., 2002). Figure 1 shows the eight-step learning cycle of the model. If the learning context is designed in accordance with the circle suggested by McCarthy, the learning style preference of each and every individual will be addressed at least one-fourth of the teaching period and both hemispheres of the brain will be integrated into teaching making the learning atmosphere more brain-compatible. When the remaining parts of the cycle is applied and practiced by the instructor, the learner needs to stretch herself/himself to learn and deal with tasks in other ways, thereby developing a broader range of learning skills (Wilkerson & White, 1988). In other words, this full circle instruction will give learners the opportunity to shine 25% of the time and be challenged in the other 75%, and this is how an optimal learning atmosphere functions.



**Figure 1:** The eight-step learning cycle of the 4MAT Model (About Learning, 2018)

### 3. Methodology of the present study

Realizing the importance of the gap in the field and intending to improve learner's reading comprehension ability, this experimental study was designed to devise effective instructional techniques to increase the reading comprehension rates of students at the preparatory school of a state university and to investigate the effect of LLSI based on students' identified learning styles on participants' reading comprehension.

The study aimed to seek answers to the following questions:

1. Does LLSI based on learning styles increase students' comprehension of reading texts?
2. To what extent are differences seen between students who receive LLSI based on learning styles and students who are taught reading without the inclusion of LLSI?

#### 3.1. Participants

The participants involved in this study were B1 Level (based on Common European Framework) students studying at the preparatory school of a state university in Turkey. Out of 15 B1-Level sections at the school, two sections were chosen randomly as experiment and control groups. The experiment group was instructed by the researcher and the control group was chosen randomly out of the remaining groups. In each section, there were 26 students. In the experiment group, the number of female students was 18 and that of males was 8. The control group had 16 female students and 10 male students. Each level at the school lasted for 5 weeks with a total of 150 hours of intensive English teaching. Thus, the participants in this study had been studying English for 10 weeks (B1 Level) and the duration of the reading strategy instruction was five weeks.

### 3.2. Data collection

#### 3.2.1. Identification of student's learning styles

In order to assess the participants' learning styles, *The Kolb Learning Style Inventory* (Version 3.1, Kolb& Kolb, 2005b), which is a comprehensive model was used because Kolb's Learning Style Dimension is based on one of the best known educational theories in higher education- *experiential learning theory* (Kolb& Kolb, 2005a). The permission to utilize the inventory was obtained from Professor David Kolb.

#### 3.2.2. Selecting a taxonomy of LLSs

Among all the existing LLS taxonomies, Oxford (1990) provides the most comprehensive classification of LLSs developed so far. Therefore, regarding reading strategy instruction, *Oxford's LLS taxonomy* (Oxford, 1990) was taken as reference and *note-taking strategy* and *summarizing strategy* that belong to the cognitive strategies category in Oxford's LLS taxonomy were chosen and included in the strategy instruction.

#### 3.2.3. Selecting a teaching model compatible with students' learning styles

For the design of the lessons in the light of learning styles, the *4MAT Model* (McCarthy, 1990) was used because the 4MAT Model is based on Kolb's experiential learning theory, learning styles, and the hemispheric specialization of the brain.

### 3.3. Reading strategy instruction procedure

The five-week strategy instruction included the presentation and practice of two cognitive strategies: note-taking and summarizing. The first three weeks were allocated for note-taking strategy instruction and the remaining two weeks were allotted for summary strategy instruction. The courses for reading strategy instruction was designed according to the phases of the 4MAT Model: *Integrating experience with the "self"*; *Concept Formulation*; *Practice and Personalization*; and *Integrating Application and Experience* (McCarthy, 1990). Each LLS was taught using powerpoint presentations that covered information on how these strategies relate to the participants' daily lives, academic lives, and what the basics of these strategies are. In this way, it was aimed to help learners *integrate the new experience with themselves*. Following this session, the focus of the class is formulated using presentations in order to make *concept formulation*. In this part, more specific information about how to use these strategies was taught through explanations and demonstrations. For the *practice and personalization* part, participants were asked to practice the new experience through individual/pair, or group work activities.

To that end, various exercises were given to the participants. Finally, regarding *the integration of experience and application*, participants were expected to perform different tasks such as preparing written or oral homework or projects to be presented in the class.

### 3.4. Data analysis

To evaluate the effect of reading strategy instruction based on identified learning styles, this study included one experiment and one control group, and it was thus designed as an experimental research study. The effects of reading strategy instruction were analyzed through a *pretest-posttest design*. Two pre-tests were used in this study in order to indicate learners' knowledge level of the note-taking strategy and summarizing strategy before the instruction was given. These pre-tests were also used as post-tests after the instruction was completed. Before strategy instruction is given on each strategy, a pre-test was given to test the participants' knowledge on the LLS to be taught and comprehension of the reading text(s), note-taking, and summarizing strategies respectively. Following strategy instruction, the same test was given again, this time as a post-test to see the difference.

In order to assess to what extent LLSI based on learning styles increased students' comprehension of reading texts in the experiment group, a *paired sample t-test* was used as it clearly shows the differences within a group before and after the instruction period. The differences between the experiment and the control group were examined using *independent sample t-test* as it helps to make a comparison between two different groups to see the results before and after the instruction.

## 4. Results

### 4.1. The analysis of the pre-test and post-test results

Before teaching note-taking and summarizing strategies based on students' learning styles, two pre-tests were conducted, one of the tests included tasks related with the note-taking strategy use for the comprehension of a reading text and the other for summarizing strategy use to comprehend the reading material. The results of the pre-tests indicated that the participants in both groups had the same level of proficiency in reading comprehension. To see the differences after the instruction procedure, the same tests were administered as post-tests.

The first research question was as follows:

“Does LLSI based on learning styles increase students' comprehension of reading texts?”

In order to assess whether reading strategies instruction based on students' identified learning styles increased participants' comprehension of reading texts, paired sample t-test technique was used. In the experiment group, there were 26 students in the note-taking strategy test. According to the results of the analysis, it was found that there was a statistically significant difference between the pre-test and the post-test means [ $t(25) = -13.719, p < 0.05$ ]. For the note-taking strategy test, the mean of the participants' pre-test results was 37.53 and the mean of the post-test results was 66.92, so it can be concluded that note-taking strategy instruction proved to be effective in increasing participants' comprehension of reading texts (Table 2).

On the other hand, the number of students in the experiment group who took the test assessing summarizing strategy was 24. The analysis results indicated that there was a statistically significant



difference between the pre-test and post-test means [ $t(23) = -12.362, p < 0.05$ ]. As can be seen in Table 3, concerning the summarizing strategy test, the mean of the participants' pre-test results was 2.79 and that of the post-test was 7.54, which shows that summarizing strategy instruction increased participants' comprehension of reading texts.

**Table 2:** Paired Samples t-test for Note-taking Strategy Test of the Experiment Group

Note-taking strategy results <i>Experiment group</i>		N	$\bar{X}$	S	df	t	p
	Pretest	26	37.53	11.37	25	-13.719	.000
	Posttest	26	66.92	16.21			

( $p < 0.5$ )

**Table 3:** Paired Samples t-test for Summarizing Strategy Test of the Experiment Group

Summarizing strategy results <i>Experiment group</i>		N	$\bar{X}$	S	df	t	p
	Pretest	24	2.79	1.76	23	-12.362	.000
	Posttest	24	7.54	2.08			

( $p < 0.5$ )

Table 4 shows the results of the note-taking strategy test. 26 students took the test in the control group. The analysis results for the note-taking strategy test of the control group indicated that there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test means of the participants in the control group [ $t(25) = -1.617, p > 0.05$ ]. In the control group, the mean value was 40.07 for the pre-test and the post-test mean was 42.73.

The number of students in the summarizing strategy test in the control group was 24. The analysis results for the summarizing strategy test of the control group revealed that there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test means of the participants in the control group [ $t(23) = -1.436, p > 0.05$ ]. In the control group, the mean value was 3.27 for the pre-test and the post-test mean was 3.45. Table 5 shows these results.

**Table 4:** Paired Samples t-test for Note-taking Strategy Test of the Control Group

Note-taking strategy results <i>Control</i>		N	$\bar{X}$	S	df	t	p
	Pretest	26	40.07	13.35	25	-1.617	.118

<i>group</i>	posttest	26	42.73	11.22			
--------------	----------	----	-------	-------	--	--	--

(p &lt; 0.5)

**Table 5:** Paired Samples t-test for Summarizing Strategy Test of the Control Group

Summarizing strategy results		N	$\bar{X}$	S	df	t	p
<i>Control group</i>	Pretest	24	3.27	2.15	23	-1.436	.164
	posttest	24	3.45	2.15			

(p &lt; 0.5)

The second research question was as follows:

“To what extent are differences seen between students who receive LLSI based on learning styles and students who are taught reading without the inclusion of LLSI?”

Independent sample t- test was conducted to analyze the pretest results of participants both for control group and experiment group. For note taking strategy, t value was found .738, and for summarizing strategy it was .843 at p< 0,05 . As can be seen in Table 6 and 7, according to analyses, there was no statistically significant difference between the participants in the control group and experiment group before reading strategy instruction was given.

**Table 6:** Independent Samples t-test for Note-taking Strategy Pre-test of the Experiment and Control Group

Note-taking Strategy Pretest results		N	$\bar{X}$	S	df	t	p
	Control	26	40.07	13.35	50	.738	.464
	Experiment	26	37.53	11.37			

(p &lt; 0.5)

**Table 7:** Independent Samples t-test for Summarizing Strategy Pre-test of the Experiment and Control Group

Summarizing strategy Pretest results		N	$\bar{X}$	S	df	t	P
	Control	24	3.27	2.15	46	.843	.404

	Experiment	24	2.79	1.76			
--	------------	----	------	------	--	--	--

( $p < 0.5$ )

To analyze to what extent differences are seen between students who receive reading strategy instruction based on their identified learning styles and students who are taught reading without the inclusion of reading strategy instruction on the basis of the identification of learning styles, an independent samples t-test was conducted. Only participants in the experiment group took reading strategy instruction in between the pre-test and post-test. Table 8 indicates the results of the statistical analysis conducted to identify the differences between the experiment and the control group. According to the analysis results, there was statistically significant difference between the reading comprehension level of two groups in the note-taking strategy test [ $t(50) = -6.256, p < 0.05$ ]. For the note-taking strategy, the post-test mean for the control group was 42.73 while it was 66.62 for the experiment group.

For the summarizing strategy test, the number of participants in both groups was 24. The analysis of the summarizing strategy test results also showed a statistically significant difference between the experiment and the control group [ $t(46) = -6.677, p < 0.05$ ]. For the summarizing strategy, the post-test mean was 3.45 for the control group and 7.54 for the experiment group (Table 9).

**Table 8:** Independent Samples t-test for Note-taking Strategy Post-test of the Experiment and Control Group

Note-taking strategy Post-test results		N	$\bar{X}$	S	df	t	P
	Control	26	42.73	11.22	50	-6.256	.000
	Experiment	26	66.92	16.21			

( $p < 0.5$ )

**Table 9:** Independent Samples t-test for Summarizing Strategy Post-test of the Experiment and Control Group

Summarizing strategy Post-test results		N	$\bar{X}$	S	df	t	p
	Control	24	3.45	2.15	46	-6.677	.000
	Experiment	24	7.54	2.08			

( $p < 0.5$ )

## 5. Conclusion and discussion

As the most important component of a teaching context is the learner, it is vital that the learner be the main focus in teaching, and reaching the learner is the main issue for learning to occur. This brings us

to the point that factors like gender, age, social status, motivation, attitude, aptitude, learning preferences, culture, and so on lead to differences in learners concerning language learning. This brings us to the point that what works for one learner might not work for another or a method or technique that proves to be effective in one context may not work well in another (Kumaravadivelu, 1994). As the most important component of a teaching context is the learner, it is preferable to diagnose the specific teaching context well and increase the opportunities which help all kinds of learners creating an all-embracing learning atmosphere. Taking LLSs, learning styles, and brain research into consideration while designing teaching is a way to create such a learner-centered context. The 4MAT Model serves as an effective guide to achieve this goal.

The main purpose of this study was to identify the effects of LLSI based on the learning styles on reading comprehension of participants. The results of the study indicated that LLSI based on learning styles is effective and it increases the reading comprehension of learners, thereby increasing their success at tests. In this study, learning styles of learners were identified through The Kolb Learning Style Inventory (Version 3, Kolb& Kolb, 2005b). LLSI included two cognitive LLSs, namely note-taking and summarizing. The 4 MAT Model was used as a guide for the design of the classes to address different learning styles while teaching LLSs. The effects of reading strategy instruction were analyzed through a pretest-posttest design. For the analysis of the data, paired sample t-test, and independent sample t-test techniques were used.

When the pre-test results of the experiment and the control group were analyzed, a statistically significant difference was not seen as expected and found whereas the post-test results of the two groups indicated that there was a statistically significant difference. This means that before the strategy instruction was given, the groups were almost at the same level. Yet, following the instruction period, the experiment group outperformed the control group.

This finding may, first of all, suggest that teachers can spend time and effort to be equipped with information concerning LLSs and learning styles, and they can design courses addressing different learning styles to teach and practice these strategies. In this sense, educating teachers in strategies, identifying strategies that certain groups of students' need and preparing a plan to incorporate these strategies as part of teaching, and making strategy instruction as part of foreign language teaching is essential. The findings of this study showed that reading strategies instruction based on learning styles is effective in increasing the reading comprehension of learners. This conclusion may have some implications for teachers and administrators.

First of all, besides being a teacher in the classroom, teachers can take the responsibility of being a researcher to be aware of their students' learning styles and meet their needs as much as possible. It is important that every learner has the chance to be taught in accordance with his/her learning style. However, learners should also be given the opportunity to stretch their learning preferences and improve themselves to learn in other ways as well. This is only possible in the classroom where teachers design their courses by addressing various learning styles.

Secondly, it is also important that every teacher has a teaching style just like every learner has a learning style but the important thing is that teachers can adopt their teaching styles so as to address all learners with different learning styles in a classroom. In this sense, teachers should be aware of their own teaching styles first so that they can make objective reflections in terms of their teaching practices. What is more, maximizing student learning requires being sensitive to different learning preferences,

addressing both the left and the right hemispheres of the brain and accordingly integrating a variety of instructional methods and materials in a learning context.

Another significant implication is that it is better if teachers spend time and effort to be equipped with information concerning LLSs and design courses to teach and practice these strategies since LLSs are an important component for training effective and independent learners. O'Malley & Chamot (1990) report that the literature on LLS in second language acquisition depends on studies aiming to identify the features of effective learners. The results of the studies on the *good language learner* showed that certain strategies do contribute to language learning. When learners are equipped with different LLSs, they not only learn special thoughts or behaviors that can help them comprehend, learn, and retain new information but they are also given the chance to deal with difficult academic tasks themselves in a strategic manner.

Moreover, the administrators can also take the responsibility of helping teachers to apply this research in their classrooms. They can help teachers design courses in the light of learning styles and incorporate strategies instruction into their curriculum. In order for this research to be used in classrooms, certain adaptations can be made in an attempt to develop lesson plans and syllabi including LLSI and learning styles in different learning contexts.

The current study showed that LLSI based on learning styles is an effective way of improving learners' reading comprehension skills. Future studies aiming to explore the effects of LLSI based on learning styles might be longer in terms of the training procedure. In this study, the instruction procedure lasted five weeks. If this period had been longer, strategy instruction could have been more effective. Also, similar studies can be conducted with a larger number of participants. The number of participants in this study was 52. Finally, the participants in this study were preparatory school students studying at a university. The same study can be conducted with different levels of learners in other types of learning environments.

### References

- About Learning. [Image]. (2018). *The 4MAT learning cycle*. Retrieved from <https://aboutlearning.com/2018/09/23/the-4mat-learning-cycle/>
- Allwright, R.L. (1990) What do we want teaching materials for? In Rossner, R. & Balitho, R. (Eds.), *Currents of change in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Berman, B. H. (1982). The 4Mat system: exploring relationships between left/right brain dominance, learning styles and implications for training. *NSPI Journal*, 21(1-2), 9 – 12. DOI: <https://doi.org/10.1002/pfi.7180210106>
- Blanten, W. E., Moorman, G.B., Wood, K. D. (1990). The role of purpose in reading instruction. *The Reading Teacher* 43(7), 486-492.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190505000061>
- Cohen, A. D. & Susan J. W, (2005). *Styles and strategies-based instruction: a teacher's guide*. Minneapolis, M.N., USA: University of Minnesota. Centre for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA).
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170. Retrieved from <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>

- Dörnyei, Z. (1995). *On the teachability of communication strategies*. *TESOL Quarterly*, 29(1), 55-85. DOI: 10.2307/3587805
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *Elsevier Ltd.*, 31, 313-330. DOI: 10.1016/S0346-251X(03)00045-9
- Eskey, D. E.(2005). Reading in a second language. In Hinkel, Eli (Ed.), *Handbook of research in a second language reading* (p. 563-597) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 6, 126-135. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-405. DOI: 10.2307/3586977
- Grabe, W. (2002). Reading in a second language. In Kaplan, Robert B. (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (p. 47-59. New York, NY: Oxford University Press.
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44-69. Cambridge University Press.
- Green, J. M., Rebecca O.. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297. DOI: 10.2307/3587625
- Griffiths, C. (2004). Language learning strategies: theory and research. *School of Foundations Studies*, 1, 1-25., Retrieved from [http://crie.org.nz/research-papers/c\\_griffiths\\_op1.pdf](http://crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf)
- Kaplan, R. B. (2002). *The Oxford handbook of applied linguistics*. USA: Oxford University Press
- Kolb, A. Y., Kolb D. A. (2005a). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40214287>
- Kolb, A., Kolb, D. A. (2005b). The Kolb learning style inventory-version 3.1 2005 technical specifications. *Experience Based Learning Systems*, 9, 1-71.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The post method condition: emerging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, 28 (1), 27-47. DOI: 10.2307/3587197
- McCarthy, B. (1990). Using the 4Mat system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership*. 31-37. Retrieved from [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199010\\_mccarthy.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199010_mccarthy.pdf)
- McCarthy, B., Germain, C.St., Lippitt, L. (2002). The 4MAT research guide. Retrieved from <http://www.4mat.dk/media/17158/research%20guide%204mat.pdf>
- Montgomery, S.M., Linda N. G. (1998). Student learning styles and their implications for teaching. *The Center For Research On Learning And Teaching, The University of Michigan*, 10, 1-8.
- Naiman, N., Froanlich, M., Stern, H.H., & Toedesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education (OISE).
- Oflaz, M. (2011). The effect of right and left brain dominance in language learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1507-1513. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.03.320
- O'Malley, J.M. & A.U. Chamot. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1986). *Second language learning strategies: current research and implications for practice*. California University, Center for Language Education and Research, TR3, 3-48. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED278273.pdf>
- Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies and beyond: a look at strategies in the context of styles. In S.S. Magnan (Ed.), *Shifting the instructional focus to the learner*, 35-55. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

- Oxford, R. L. (2003). Learning styles and strategies: an overview. *GALA*, 23, 1- 25.
- Oxford, R., Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73(4), 404-419.
- Reid, Joy M. (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom*. USA: Prentice Hall Regents.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3586011>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Shih, M. (1992). Beyond comprehension exercises in the ESL academic reading class. *TESOL Quarterly*, 26(2), 289-318.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner?. *Canadian Modern Language Review*, 34, 304-318. DOI: 10.3138/cmlr.31.4.304
- Wenden, A. & Rubin, J., (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wenden, A. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23(1-1), 32-55. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/applin/23.1.32>
- Wilkerson, R. M., White, K.P. (1988). Effects of the 4Mat system of instruction on students' achievement, retention, and attitudes. *The Elementary School Journal*, 88(4), 357-368.
- Wolfe, P. (2001). *Brain matters: Translating research into classroom practice*. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

### 43-Magical realist elements in postcolonial feminist fiction: a comparative Study of *Sevgili Arsız Ölüm and Beloved*

Serap SARIBAŞI<sup>1</sup>

**APA:** Sarıbaşı, S. (2020). Magical realist elements in postcolonial feminist fiction: a comparative Study of *Sevgili Arsız Ölüm and Beloved*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 715-723. DOI: 10.29000/rumelide.839162.

#### Abstract

In terms of race, gender, and class hierarchies, the female characters of *Sevgili Arsız Ölüm* and *Beloved* suffer the pressure of being societal outsiders along with patriarchal oppression. This outside pressure leads them to recreate colonization (sometimes a woman can oppress another woman) and sometimes to fight back more in their lives. By analyzing the conflict between the real and the imaginary in both novels, one can understand that it is possible to see suffering and the need for self-discovery by oppressed characters across different times, spaces, and stories. Toni Morrison successfully incorporates magical realist features into her masterpiece *Beloved*, which manifests Black people's tragic history and their difficult lives as a result of racism. Latife Tekin, who is a leading magical realist author in Turkish Literature, presents the problems of Turkish people who have immigrated from rural to urban environments and their strivings for *self-identification* in her novel *Sevgili Arsız Ölüm*. Typical tenets of magical realism are present in both novels, such as non-linear time and space, passing narrative voices, extraordinary events, and traditional beliefs and fantasy. By referring to the magical realist style of narration and postcolonial feminist theory, the aim of this comparison is to observe the common struggles experienced by non-white and non-Western women in today's world. The aim of the study is to discuss the other side of the hidden and/or distorted realities produced by the oppressors, and to analyze the attendant historical, social, and psychological issues by focusing on female characters.

**Keywords:** Mimetic reality, Eurocentric feminism, historical heterogeneity, cross-cultural patriarchy

### Sömürge sonrası feminist kurguda büyümlü realist unsurlar: *Sevgili Arsız Ölüm ve Beloved* üzerine karşılaştırmalı bir çalışma

#### Öz

İrk, cinsiyet ve sınıf hiyerarşileri açısından bakıldığında, *Sevgili Arsız Ölüm ve Beloved* romanlarının kadın karakterleri ataerkil baskının yanında toplumdan dışlanmış olmanın baskısına da maruz kalmaktadır. Bu dış baskı, onları sömürgeleşmeyi canlandırmaya (bazen bir kadın başka bir kadına da baskı yapabilir) ve bazen hayatlarında daha fazla direnmeye yönlendirir. Her iki romanda da gerçek ve hayali arasındaki çatışmayı analiz ederek, farklı zamanlarda, mekânlarda ve hikâyelerde ezilen karakterlerin acılarını ve kendini keşfetme ihtiyaçlarını görebilmek mümkündür. Toni Morrison, siyah halkın trajik tarihini ve ırkçılık yüzünden yaşadıkları zorlu hayatları ortaya koyan başyapıtı *Beloved*'a, büyümlü gerçekliğin özelliklerini başarıyla yedirmiştir. Türk Edebiyatının önde gelen büyümlü gerçekçi yazarlarından Latife Tekin, *Sevgili Arsız Ölüm* romanında köyden kente göç

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Karaman, Türkiye), serapsaribas@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4079-8024 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.11.2020-kabul tarihi: 20.11.2020; DOI: 10.29000/rumelide.839162]



eden Türk insanının sorunlarını ve *kendilerini tanımlama* çabalarını ortaya koymaktadır. Büyümlü gerçekçiliğin doğrusal olmayan zaman ve mekân, öyküleyici çatıya geçiş, olağanüstü olaylar, geleneksel inançlar ve hayal gücü gibi tipik ilkeleri her iki romanda da mevcuttur. Çalışmanın amacı, ezen tarafın ürettiği gizli ve/veya çarpıtılmış gerçekliklerin diğer tarafını tartışmak ve buna eşlik eden tarihsel, sosyal ve psikolojik sorunları kadın karakterlere odaklanarak analiz etmektir.

**Anahtar kelimeler:** Öykünmeci gerçeklik, Avrupa merkezci feminizm, tarihsel heterojenlik, kültürler arası ataerkillik

## 1. Introduction

Language is the cornerstone for the preservation and perpetuation of the collective self-representation of a nation or ethnicity. Magical realism has become a popular narrative style that can achieve this preservation since it combines reality and fantasy together and is not related to an imaginary work of art but something more akin to the real world. The term was first coined by art historian Franz Roh (1925) in his seminal book *Nach-Expressionismus, Magischer Realismus: Probleme der neuesten Europäischen Malerei (Post-Expressionism, Magical Realism: Problems of the Latest European Painting)*, in connection with post-expressionist art in the name of criticizing a new era for visual art. Even though he did not use the term magical realism to define literary works, his comments about the binary opposition of reality and fantasy are applicable here as well. Magical realism also crossed the Atlantic and was developed in novels from Latin America as an innovative narrative mode. Latin American writer Alejo Carpentier preferred the term “marvelous” to “magical” for Latin America. This is because, according to Carpentier, what is extraordinary for others is an ordinary situation in Latin America (Özdemir, 2013: 1288). The term magical realism has exhibited global appeal since the 1980s with increasing interest in postcolonial literary studies. Thus, in today’s world, the term designates an international narrative mode bringing together different names such as Gabriel Garcia Marquez, Ben Okri, Salman Rushdie, Toni Morrison, Orhan Pamuk, Latife Tekin and many others.

Magical realism was first treated as an international phenomenon by Lois Parkinson Zamora and Wendy B. Faris in their 1995 anthology *Magical Realism: Theory, History, Community*. Faris embraces a global perspective, asserting that magical realism is “perhaps the most important contemporary trend in international fiction” (Zamora & Faris, 1995: 1). As such, the book brought together literary texts from different continents and regions, including Europe, Asia, North and South America, the Caribbean, Africa, and Australia. In an effort to define magical realism and capture its multicultural and international dimensions, Zamora and Faris (1995: 7) identified the following five elements that characterize this mode of narration: (i) it originates in the “irreducible element” of magic, (ii) descriptions elaborate a strong presence of the phenomenal world, (iii) the reader may struggle to perceive reality and magical thoughts, (iv) different realms are integrated, and (v) it disorients and disrupts time, space, and identity. Although this list as defined by Zamora and Faris provides a more precise way to define magical realism, these element may be arguable.

A new critical approach to magical realism was written by Maggie Ann Bowers in 2004 with the publication of her book *Magical Realism*. Bowers provides a detailed definition of magical realism through an exploration of the historical and linguistic backgrounds of the words “marvelous”, “magic”, and “magical.” Bowers also compares and contrasts surrealism and magical realism in order to avoid any confusion between the two terms. She argues that, despite its magical events and qualities, magical realism is ultimately a realist approach to the truth because it “...relies most of all upon the matter of

fact, realist tone of its narrative when presenting magical happenings. For this reason, it is often considered to be related to, or even a version of literary realism” (Bowers, 2004: 3).

Using these definitions as mentioned above, it is clear that magical realism is the most suitable approach to capture the opposition represented by “double-consciousness”. W.E.B Du Bois used the term “double-consciousness” to capture the phenomenon of bicultural identity as experienced by Black Americans. Du Bois strove to convey African American experiences, the “double vision that is the product of the historical dialectic between Black and white cultures” (Noriega-Sanchez, 2002: 35). There is a fixed tension between choosing to join Western society and refusing to do so and thus adopting a world view from a Black perspective. Noriega-Sanchez, in her book *Challenging Realities: Magic Realism in Contemporary American Women’s Fiction*, discusses double-consciousness and says that Toni Morrison and Gloria Naylor are important women writers who “employ and reshape this Black cultural code in their fiction” (Noriega-Sanchez, 2002: 35). Both embrace the binary opposition experienced by African Americans. The material and the spiritual merge in their stories. Thus, magical realism is the most suitable narrative approach “because it allows the coexistence of opposite world views” (Noriega-Sanchez, 2002: 35). She also asserts that to create a hybrid reality, this double vision is used as a way to adapt to Western culture while preserving their African heritage.

In order to understand the bigger picture of patriarchal and colonial control over the identity of Third World women, and to change the perspective on the hidden truths in Black and Turkish history, the questions this study will address include: What is magical realism and how does it relate to postcolonial feminist theory? What are the features of the two novels that allow one to categorize them as magical realism? How do the features of magical realism help Third World Women to speak out? How does magical realism engage with politics? What are the common non-white and non-Western aspects of Morrison’s and Tekin’s female characters? How do they deal with the patriarchal control over them? What makes some female characters become violent against their families? Who and/or what is the colonizing power in Morrison’s and Tekin’s context?

### 1.1. Magical realism and Turkish literature

Although American Literature has been using magical realism as a tool to debate their own social and political issues, Turkish Literature has shown remarkable development in expanding its own typology in the closing decades of the twentieth century. In the early 1980s, Turkish literature introduced readers to magical realism through “the remarkable novels of Latife Tekin, Nazlı Eray, Buket Uzuner, and Ash Erdoğan and Orhan Pamuk whose works have been translated into several major languages, especially English” (Halman, 2013: 122). The entrance of the magical realist genre to Turkish Literature is considered to have opened a new window onto world literature with novels such as *Sevgili Arsız Ölüm* (Dear Shameless Death), *Berci-Kristin Çöp Masalları* (Berci-Kristin Garbage Tales) and *Buzdan Kılıçlar* (The Swords of Ice), *Beyaz Kale* (The white Castle), *Cevdet Bey ve Oğulları* (Cevdet Bey and Sons), *Sessiz Ev* (The Silent House).

Although some Turkish novels were written in the late nineteenth century, it was not until the 1980s that a substantial canon of Turkish novels started to develop. Jale Parla (2008), in her article “The Wounded Tongue: Turkey’s Language Reform and the Canonicity of the Novel,” explains the importance of language reform for developing a novelistic canon in Turkey. Parla implies that the novel in Turkey has been traditionally used as an instrument for social reform. For example, it was a tool to educate Turkish people about social and political reforms during the passage from the Ottoman Empire to a

nation-state. In discussing magical realism in Turkey, she notes that the literary works of Orhan Pamuk and Latife Tekin are ground-breaking in their language usage and style of writing, “although of very different temperaments, both writers are iconoclasts whose literary idioms match the innovative and subversive content of their work” (Parla, 2008).

While there are few analyses of Latife Tekin and her first novel *Sevgili Arsız Ölüm*, it is acknowledged that her work is a continuation of Yaşar Kemal’s prose from the 1950s.<sup>2</sup> This novel challenges hegemonic institutions and discourses in Turkish culture, such as patriarchy, forms of male-dominance, and the accepted and adopted ignorance among people. “Tekin invented a highly personal, fabricated, and poetic style to express deprivation and demonstrate how subalterns would speak if they could. The have-nots could avenge themselves on the haves by indulging in a tongue richer than the sterilely correct, educated idiom of the republican elite” (Parla, 2008). With its natural style and depiction of reality, *Sevgili Arsız Ölüm* is an authentic story of the millions that migrated from villages to urban spaces. It is at once a novel of universal themes, such as the meanings of femininity, masculinity, childhood and humanity, and a distinctly local novel as expressed through its language and stories. While offering in some ways a conventional reading experience, in the subtext, the reader is occasionally exposed to harsh criticisms of urban life, power, religion, and male-centered society.

Toni Morrison deftly makes use of statistical and historical events, placing bits and pieces of documentary reality into her stories. In fact, “her novels are rich with statistical figures on Black migration, on employment, on lynching or cases of violence against Black Americans that shocked public opinion worldwide, like Emmet Till’s murder or the bomb in the Birmingham church” (Scarpa, 1991). *Beloved* is an example of documentary realism, “as it draws inspiration from the many cases of infanticide that occurred in order to prevent children born in captivity from suffering like her parents” (Scarpa, 1991: 91). According to Helene Moglen in her article “Redeeming History: Toni Morrison’s *Beloved*” (1993), Morrison had an interest in the “female form of love” since she was influenced by two historical figures: Margaret Garner and an eighteen-year-old girl who left her lover to escape but got shot by him. For Morrison “the best thing that is in us is also the thing that makes us sabotage ourselves”. In considering ‘what it is that compels a good woman to displace herself,’ Morrison imagined the psychic selves of her historical subjects not as integral and whole, but rather as internally divided. Projecting the self as other to itself-as ‘a twin or a thirst or a friend” (Moglen, 1993: 23).

## 2. Postcolonialism and feminism

Language is a powerful tool for expressing *self*. Without language, no written or oral literary work could come into being. Thus, in order to speak out for their rights, articulate suffering, and assert their existence, women should write. Although the term “feminism” has long been in use, there is still no standard definition of it. It is not surprising then that feminist scholars also have trouble arriving at a single, common definition of feminism. When the writer Rebecca West was asked to define the concept in 1913, her frank response showed the confusion about the term: “I myself have never been able to find out what feminism is; I only know that people call me a feminist whenever I express sentiments that differentiate me from a doormat or a prostitute.” In its most basic sense, feminism can be framed as a search for equality in social, economic, political, and judicial platforms. Nonetheless, it is still an insufficient term by which to refer to the multiple efforts to achieve full equality between men and women around the world. According to Trinh Minh-ha, in her book *Woman, Native, Other: Writing*

<sup>2</sup> See also Çur (2005), Emir (2011), Diler (2011), Bakan (2017), Özcan, (2015), Özates, (2017), Öktemgil Turgut (2003). Türkmenoğlu (2015), Uğurlu (2008).

*Post-coloniality and Feminism* (1989), feminist discourse is not adequate to represent the categories of woman and race all at once. Based on Trinh's approach to feminism and ethnicity, Suleri, in her article "Woman Skin Deep: Feminism and the Postcolonial Condition" (1992) questions whether a new type of language can be used to better express the inseparability of race from feminism and ethnicity. Thus, Postcolonial Feminism came out of a need for articulation by women born and living outside of privileged continents like Europe.

## 2.1. Third world feminism

Along with its extraordinary narrative style (such as the use of metaphor, simile, exaggeration, symbolism, repetition, local literature, irony, paradox, and mysticism), magical realism also requires some research on postcolonial and postcolonial feminist discourse since it also covers reality in an objective way, describes the *self*, and gives the reader more details about the history of the characters from the *other's* perspective. Postcolonial theory focuses on the attempts of colonizers to distort the realities of colonized peoples in order to have total control over them. It is also concerned with the production of literature by subalterns, as it is the only way they can speak out and let other people see events from the *other's side*. Postcolonial Feminist Theory, which is also known as Third World Feminism, mainly deals with the issues of non-white and non-Western women in postcolonial settings as they contend with the long-term effects of colonialism and racism. The notion of the common oppression of women was seen as a strong unifier for women of different classes and races. The concept that 'sisterhood is global' has led to many cross-cultural analyses of patriarchy. However, when the explicit differences of women were acknowledged, Third World women were suddenly identified as non-Western and non-white, thus marking them *as other*. Putting all Third World Women into one frame and treating them in the same way, for example from the same upper or lower classes, "had the effect of removing agency from Third World women, often seeing them as passive victims of barbaric and primitive practices (Mohanty, 1988)".

## 2.2. Eurocentric feminism

In "Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference", Audre Lorde points out the position of woman by comparing Western European women to others. She explains the simplistic vision of Western European history which has enabled us to see human differences as binary opposites such as dominant-subordinate, good-bad, up-down, superior-inferior. According to Lorde, human needs are not the primary method of defining the good, but the obtained profit by the definition, thus "there must always be some group of people who, through systematized oppression, can be made to feel surplus, to occupy the place of the dehumanized inferior. Within this society, that group is made up of Black and Third World people, working-class people, older people, and women" (Lorde, 1984: 114).

Another critical approach to Eurocentric feminism is offered by Chandra Talpade Mohanty, notably in her landmark article "Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses" (1988). Mohanty (1988) argues that "...Western feminist writing discursively colonize[s] the material and historical heterogeneities of the lives of women in the third world, thereby producing/re-presenting a composite, singular third world woman-an image which appears arbitrarily constructed, but nevertheless carries with it the authorizing signature of Western humanist discourse". Hence, she asserts that Western feminism and the continuation of colonialist discourse are interrelated with each other vis à vis the Third World woman. She remarks on the tendency to present and code the Third World

woman as the absolute victim of male domination and traditional cultural practices. In this case, Western feminism functions as the norm concerning the judgment of the Third World.

Speaking of subaltern voices in literature, Spivak (1994) urged Third World women to fight for their rights. For her, it is the Western elites that oppress women in the developing countries. In her article “Can the Subaltern Speak?” she writes, “between patriarch and imperialism, subject-constitution and object-formation, the figure of the woman disappears, not into a pristine nothingness, but into a violent shuttling which is the displaced figuration of ‘the third world woman’ caught between tradition and modernization” (Spivak, 1994: 102). Based on this perspective, this study will analyze not only oppressed African American women but also Turkish women who suffer from traditional and cultural underestimation as well as the harsh political effects on their place in society. For example, *othering* women in the family and refusing them the opportunity to work outside the home, while still benefiting from them in every way are basic problems which have not yet been overcome in Turkish society. Beyond these, it is Turkish women that continually oppress other women and label them negatively in order to protect their family and children. Atiye, the mother, does not let Dirmit see her ‘blonde’ girlfriend again and she accuses Dirmit of nearly becoming a prostitute like the blonde one (Tekin, 1983).

Non-Western and non-white women have very different problems compared to Western women. For example, they are poorer and generally live in harsher conditions. In the article, “Women and the State in the Third World”, Shirin Rai focuses on the relationship between women and the state in light of Third World Feminist approaches and the specific differences faced by Western and Third World women. She claims that the state should be brought back into the discussion of Third World Women’s lives. In particular, Rai (1995) argues that the common notion of the state is West-centered and that the effects of the postcolonial state on the lives of Third World women are not sufficiently understood. According to Rai, the major divergence is that Third World women do not engage with the state as forcefully as Western women. She suggests that “the lack of education, economic vulnerability, weak infrastructural social support and unavailability of information leave women in these states more dependent upon their own resources which in themselves are meagre” and maintains that “because of the deep ‘embeddedness’ of most Third World states in the civil society, Third World women experience pressures from and in both areas of their lives” (Rai, 1995: 402). Rai additionally indicates that the state has an important role in making women’s civil and state life easier or harder. While Western women can obtain state protection after feminist activism, it is not the case for Third World women since it is often the state itself that violates women in these countries. The economic condition of the female characters of Morrison and Tekin can provide examples of this situation. While the Aktaş family, in *Sevgili Arsız Ölüm*, makes an effort to adapt to urban life, the economic struggle they face lowers their living standard. Its negative impact on women are even worse since Huvat, the father, and the sons in the family forbid Nuğber, the elder daughter, and Atiye, the mother, to work. Thus, they live in one room altogether.

Georgina Waylen, in her article “Analyzing women in the politics of the Third World” (1997), draws attention to the erroneous generalization of the experiences of Black, working-class, and Third World women to those of Western women. The common understanding of “women’s interest” accepted by all women without thinking about their race, class, and sexuality has become highly criticized. According to Waylen, there are three primary factors helping to breakdown this general global theorizing. First, Black women have posed a challenge to the work of white feminists because many of the analyses by white women “were imbued with racist and ethnocentric assumptions, again generalizing the experience of white feminists to Black women”. Second, after the discussion on ‘equality versus difference’, the importance of gender and sex differences lost its importance and, in some places, sexual differences

have become something to celebrate. Following this, the core problem was shown to be not the debate about difference but rather how one deals with the social construction of difference. “Third, the feminist challenge to mainstream theorizing has been paralleled by the post-structuralist and post-modern critiques of the universal grand frameworks which characterized enlightenment thought and has heralded the end of the meta-narrative” (Waylen, 1997).

### **3. Two canonical magical realists: Toni Morrison’s *Beloved* and Latife Tekin’s *Sevgili Arsız Ölüm***

Magical realism helps the reader to empathize with the *Other* within the text itself. The language of magical realism represents not a “mimetic reality” but “the complex felt experience of human beings” (Hemminger, 1999: 223). Though it is accepted as international, it still holds the local features of the culture from which it was produced. As such, through its use of particular local yet universal language, it is a good representative of international and cultural problems experienced by different ethnicities, races, nations, and sexes. The language of magical realism mainly works as a method of storytelling which leads the reader to focus on the story while trying to capture the hidden realities. Thus, through its extraordinary language, it is the reader who is supposed to reveal the mystical and the mysterious in these fictions. In other words, the fiction does not just aim to tell a story, but also to expose the reader to the truth which is hidden intentionally by an oppressor, which can be a colonizer, a male-dominated society, or both. Toni Morrison’s *Beloved* and Latife Tekin’s *Sevgili Arsız Ölüm* are two canonical magical realist texts that differ from each other in terms of race, class, ethnicity, and history. However, what they have in common is that both treat the supernatural as an ordinary occurrence in daily life and scatter bits and pieces of reality throughout their stories. In fact, both writers were inspired by their own experiences or those of a person around them. For example, Morrison writes about the Margaret Garner incident of 1856, which led to one of the most well-known runaway slave trials of the pre-Civil War era. From the words that Tekin uses on her book’s cover, it is understood that the character of Dirmit is based on herself. Dirmit is the only child in the Aktaş family that studies. Her family constantly restricts her since studying and insists that having an imaginary world are not appropriate for a girl. Her immense imagination causes her to be labelled as “jinned” and alienated from her society and family. Her struggle against these restrictions and to find herself can be compared with that of Denver in Morrison’s *Beloved*. Both characters are limited, however, they are daughters, girls, individuals who try to grow up in a healthy way.

### **4. Conclusion**

The experiences of women from once colonized countries is far different from those of white, European women. The needs and the expectations of Third World women are different from white women. Thus, this paper focused on two specific women writers, Morrison and Tekin, who deal with Third World Women’s oppression rather than with Eurocentric white Women’s civil rights. Morrison, as a Black writer, is a leading figure in the field of Black Feminism in as much as her novels primarily deal with what is not told by slave owners and colonizers. Latife Tekin, a Turkish writer who is neither counted as white nor a person of color, is an important voice who criticized the political and social issues in her country, particularly after the coup, with a focus on the constructed identity of Turkish women and their political and economic difficulties. Therefore, by comparing and contrasting the magical language in their novels and the female character’s experiences in both societies, this study will reveal basic questions that have persisted for a long time.

A Nobel prize-winning American author, Toni Morrison successfully incorporates magical realist features into her masterpiece *Beloved*, which manifests Black people's tragic history and their difficult lives as a result of racism. Latife Tekin, who is a leading magical realist author in Turkish Literature, presents the problems of Turkish people who have immigrated from rural to urban environments and their strivings for *self-identification* in her novel *Sevgili Arsız Ölüm*. Typical tenets of magical realism are present in both novels, such as non-linear time and space, passing narrative voices, extraordinary events, and traditional beliefs and fantasy. The female characters of *Beloved* and *Sevgili Arsız Ölüm* each try to find their *self* and achieve freedom from the oppressions under which they live. The feeling of *Otherness* and being the second—or even sometimes the third sex—is one of the main issues. As a result of traditional beliefs and individual restrictions, gaining self-autonomy is a significant struggle for the female characters of the two works. The female characters in both works experience mother-daughter issues, internal and external conflicts, and patriarchal and cultural oppression. The mother characters, Sethe and Asiye, are always in a struggle to carry on living, and to support and protect their beloveds while in search of their *self*. The daughter characters, Denver and Dirmit, are sometimes peevish, avid and rebellious; however, one way or another they still become victims of their society. By analyzing the conflict between the real and the imaginary in both novels, one can understand that it is possible to see suffering and the need for self-discovery by oppressed characters across different times, spaces, and stories.

### References

- Bakan, R. (2017, May 14) *Sevgili Arsız Ölüm'de toplumsal cinsiyet [1]*. Bükak. <http://www.bukak.boun.edu.tr/?p=854>
- Bowers, M. A. (2004). *Magic(al) realism*. London: Routledge.
- Çur, A. (2005). Sevgili cinim, arsız perim, hanımış ölüm? *Kitap-lık Aylık Edebiyat Dergisi*, Şubat, 110-112.
- Emir, D., & Diler, H. E. (2011). Büyümlü gerçekçilik: Latife Tekin'in Sevgili Arsız Ölüm ve Angela Carter'in Büyümlü Oyuncakçı Dükkanı isimli eserlerinin karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 51-62.
- Halman, T. S. (2013). *A Millennium of Turkish literature: A concise history*. (J. L. Warner, Ed.) Ankara: Republic of Turkey, Ministry of Culture and Tourism.
- Hemminger, B. (1999). *Coterminous worlds: Magical realism and contemporary post-colonial literature in English*. Amsterdam: Rodopi.
- Lorde, A. (1984). Age, race, class and sex: Women redefining difference. In: *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Freedom, CA: Crossing Press.
- Minh-ha, T. T. (1989). *Women, native, other: Writing postcoloniality and feminism*. Bloomington, India: Indiana University Press.
- Moglen, H. (1993). Redeeming history: Toni Morrisons "Beloved". *Cultural Critique*, (24), 17-40.
- Mohanty, C. T. (1988). Under Western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses. *Feminist Review*, (60), 61-88.
- Morrison, T. (2016). *Beloved*. London: Vintage.
- Noriega-Sanchez, R. N. (2002). *Challenging realities: Magic realism in contemporary American women's fiction*. València: Publicaciones De La Unive.
- Öktemgil Turgut, C. (2003). *Latife Tekin'in yapıtlarında büyümlü gerçekçilik* [Unpublished master thesis]. Bilkent University.

- Özates, T. (2017, May 14). *Türk kültürü ve büyüğü gerçekçilik kavramlarının Latife Tekin'in Sevgili Arsız Ölüm ve Sema Kaygusuz'un Yere Düşen Dualar eserleriyle bağdaştırılarak incelenmesi*. ACADEMIA, <https://www.academia.edu/>
- Özcan, N. (2015). Latife Tekin'in Sevgili Arsız Ölüm romanında Atiye. *IJOESS*, 6(20), 211-223.
- Özdemir, G. (2013). Romanın varoluş serüveni. *Turkish Studies*, 8(13), 1281-1292.
- Parla, J. (2008). The wounded tongue: Turkey's language reform and the canonicity of the novel. *Modern Language Association*, 123(1), 27-40.
- Rai, S. M. (1995). Women negotiating boundaries: Gender, law and the Indian State. *Social & Legal Studies*, 4(3), 391-410.
- Roh, F. (1925). *Nach-expressionismus, magischer realismus: Probleme der neuesten Europäischen malerei (Post-expressionism, magical realism: Problems of the latest European painting)*. Leipzig: Klinkhardt & Bierman.
- Scarpa, G. (1991). Narrative possibilities at play in Toni Morrison's *Beloved*. *Melus*, 17(4), 91-103.
- Spivak, G. C. (1994). *Can the subaltern speak?* (P. Williams & L. Chrisman, Eds.). Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader. New York: Columbia University Press.
- Suleri, S. (1992). Woman skin deep: feminism and the postcolonial condition. *Critical Inquiry*, 18(4), 756-769.
- Tekin, L. (1983). *Sevgili arsız ölüm*. İstanbul: Adam Yayınevi.
- Türkmenoğlu, S. (2015). Latife Tekin'in Sevgili Arsız Ölüm romanında büyüğü gerçekçilik. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, (54), 417-426.
- Uğurlu, S. B. (2008). Sevgili Arsız Ölüm romanında gerçeklik, gelenek ve yenilik. *Milli Eğitim*, (178), 166-176.
- Waylen, G. (1997). Analysing women in the politics of the third world. *Review of Japanese Culture and Society*, (9), 1-14.
- Zamora, L. P. & Wendy B. F. (1995). *Magical realism: Theory, history, community*. Durham, NC: Duke University Press.



#### 44-Negative sensitive items in Turkish: Negative polarity or negative concord?

Emrah GÖRGÜLÜ<sup>1</sup>

**APA:** Görgülü, E. (2020). Negative sensitive items in Turkish: Negative polarity or negative concord? *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 724-749. DOI: 10.29000/rumelide.841253.

##### Abstract

This paper is concerned with the nature of negative sensitive items such as *hiçkimse* ‘no one’ and *asla* ‘never’ in Turkish. It is well attested in previous studies that these negative sensitive elements require the obligatory presence of sentential negation or some other licenser in the structure. However, there is still an ongoing controversy as to what these negative sensitive elements actually are and why they behave the way they do. Some researchers proposed that these elements are negative polarity items (NPIs) whereas others suggested that they are (existential) n-words or negative concord items (NCIs). Therefore, the question remains as to which category these elements belong to in the language. In this work, I address this question by using a comprehensive set of diagnostic tests proposed in prior work to find out the true characteristic of these elements. I argue that their syntactic and semantic behavior strongly indicate that they should be classified as NCIs, and not as NPIs in Turkish. I also show that these negative sensitive items display the characteristics of both the universal quantifier and the existential quantifier. This is because they can be interpreted either way in the language. This finding is compatible with the cross-linguistic predictions that NCIs are able to display the behavior of different quantificational elements across languages.

**Keywords:** Negative polarity, negative concord, universal and existential quantifier, Turkish

#### Türkçede olumsuzluğa duyarlı ifadeler: Olumsuz uçluk mu olumsuz uyum mu?

##### Öz

Bu makale, Türkçede *hiçkimse* ve *asla* gibi olumsuzluğa duyarlı ifadelerin doğası ile ilgilidir. Önceki çalışmalarda, bu olumsuz ifadelerin yapıda tümcesel bir olumsuzlamaya ya da başka bir izin vericiye ihtiyaç duydukları açıkça ortaya konmuştur. Buna rağmen, bu olumsuzluğa duyarlı ifadelerin tam ne oldukları ve bu tür davranışları neden gösterdiklerine ilişkin hala bir çelişki bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar bunların olumsuz uçluk ifadeleri olduğunu ortaya sürerken, diğerleri ise aynı ifadelerin (varlıksal) olumsuz-sözcükler ya da olumsuz uyum ifadeleri olduğunu önermişlerdir. Bundan dolayı, bu olumsuzluğa duyarlı ifadelerin dilde hangi kategoriye ait oldukları sorusu hala güncelliğini korumaktadır. Bu çalışmada, önceki çalışmalarda kullanılmış birtakım bulguyacı testler kullanılarak, olumsuzluğa duyarlı ifadelerin gerçek özelliklerini ortaya çıkarmak adına bu soruya cevap aranmaktadır. Türkçede bu ifadelerin sözdizimsel ve anlambilimsel davranışları kendilerinin olumsuz uçluk ifadeleri değil de olumsuz uyum ifadeleri olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Çalışmada ayrıca bu ifadelerin hem evrensel hem de varlıksal niceleyici davranışları gösterdikleri de gösterilmektedir. Bunun sebebi, bu ifadelerin dilde hem evrensel niceleyici hem de varlıksal niceleyici olarak yorumlanabilmeleridir. Bu bulgu, olumsuz uyum ifadelerinin diğişik dillerde farklı niceleyici

<sup>1</sup> Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği ABD (İstanbul, Türkiye), emrah.gorgulu@izu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0879-1049 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.10.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.841253]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

elementler olarak davranış sergileyebileceklerine dair yapılan dilbilimsel tahminlerle uyum göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Olumsuz uçluk, olumsuz uyum, evrensel ve varlıksal niceleyici, Türkçe

## 1. Introduction

There are certain negative sensitive items in Turkish such as the noun phrases *kimse / hiçkimse* 'no one, anyone', *hiçbir şey* 'nothing, anything', *hiçbir N* 'no, any N' as well as those functioning as adverbs like *hiç* 'never/ever', *asla* 'never', *katiyyen* 'in any way' and *sakın* 'never'. These elements do not appear in affirmative sentences and are licensed by sentential negation, the negative postposition *-sIz* 'without' and yes/no questions. It is for that reason that they were often considered to be NPIs in most previous studies (Tosun, 1998; Keleşir, 2001, 2003; Yanılmaz, 2009; Özyıldız, 2017). For instance, Tosun (1998) treats them as NPIs and argues for a structural dependency between NPIs and the negative marker, the former triggering the latter. So this is a spec-head relationship and NPIs occupy the specifier position of Neg(ative)P while negation itself appears in the head position. Similarly, Keleşir (2001) argues that these elements are NPIs and not negative quantifiers. This is because they cannot appear without negation and also they cannot license other NPIs. She goes on to say that an analysis in which NPIs are licensed in the specifier position of a negative phrase cannot capture the facts mostly because of scope reasons and constraints on movement. That is to say, not every noun phrase (NP) can move up to the specifier position of NegP. In more recent analyses, it has been argued that these elements should actually be analyzed as NCIs (Şener, 2007) or (existential) n-words (İnce, 2012; Jeretič, 2017; Kamali, 2017) rather than NPIs. In his work, Şener (2007) investigates the behavior of only one negative sensitive item (i.e. *kimse*) by using a number of criteria and concludes that it should be regarded as an NCI. However, it should be noted here that *kimse* as a negative sensitive item displays the least NCI-like properties and is still being used as an indefinite pronoun in the language. One other claim by Kamali (2017) is that these elements are morphologically negative in the sense that they include negation in their morphological makeup. Kamali calls these elements n-words and mainly focuses on why certain n-words can appear in non-negative contexts such as yes/no questions. Lastly, Jeretič (2017) takes it for granted that these elements are existential n-words since Turkish exhibits optional negative concord. She argues that the *ne... ne...* (i.e. neither... nor...) construction that behaves like a negative quantifier in terms of meaning may optionally have sentential negation.

Note that none of these studies has provided an in-depth analysis with respect to why a negative concord analysis should be more preferable over a negative polarity analysis, and vice versa. Moreover, the existence of negative concord in Turkish seems to have been motivated independent of these negative sensitive elements. In this work, the nature of all of these elements will be investigated by using a comprehensive set of diagnostic tests that are used to distinguish between NPIs and NCIs (Vallduví, 1994; Ginnakidou, 2000, 2006; Miyagawa et al., (2016); Giannakidou and Zeijlstra, 2017). Based on the syntactic and semantic properties of these negative sensitive items, it will be shown that they display the characteristics of NCIs, not NPIs, and should be re-analyzed as such. It will also be argued that the behavior of these elements in terms of locality constraints and modification displays close similarities to that of universal quantifiers rather than indefinite or existential elements. Nevertheless, these elements do not pair with universal quantifiers in terms of some other criteria, which is not unexpected since Turkish does not exhibit lexical distinctions in terms of NCI/NPI dichotomy.

The structure of this paper is as follows: Section 2 provides an outline of negative polarity and negative concord as negative dependencies across languages. Section 3 analyzes the Turkish data through the use of various diagnostic tests. Section 4 turns to the negative concord phenomenon in Turkish. Section 5 considers different theoretical approaches to negative concord. Lastly, Section 6 concludes the paper and make suggestions for further work.

## 2. Negative polarity vs. negative concord

It is often noted in analyses on negation and negative elements that negative polarity items (NPIs) and negative concord items (NCIs) form some kind of *negative dependency* (Giannakidou and Zeijlstra, 2017).<sup>2</sup> This is because of the fact that neither NPIs nor NCIs appear in affirmative sentences and both require the presence of sentential negation or some other negative element in the structure. This is illustrated below, taken from Giannakidou (2011), Giannakidou and Zeijlstra (2017).

(1) a. *Bill did not buy any books.*

b. \**Bill bought any books.*

(2) a. *John left without talking to Bill either.*

b. \**John left with talking to Bill either.*

(3) a. *I do not think I like any of these.*

b. \**I think I like any of these.*

(4) a. *Gianni \*(non) ha visto niente. (Italian)*

Gianni non has seen n-thing

‘Gianni has not said anything.’

b. *Janek \*(nie) pomaga nikomu. (Polish)*

Janek not help n-person

‘Janek does not help anybody.’

In (1a) and (2a) *any*, the typical negative polarity item in English, co-occurs with sentential negation and with the negative preposition 'without' respectively. In (3a), the NPI is licensed by negation in the matrix clause. The absence of negation in these cases would lead to ungrammaticality in English, as illustrated in (1b), (2b) and (3b). Similarly, in (4a) and (4b), the negative elements, which are often referred to as n-words or NCIs, obligatorily appear with sentential negation.

<sup>2</sup> Negative concord items were originally named as n-words by Laka (1990), following the negative dependents whose first letter is n-, such as *nessuno* in Italian, *nadie* in Spanish, *nikomu* in Polish, *niemand* in German and Dutch and *ningu* 'nobody' in Portuguese. In this work, I follow the more recent work such as Watanabe (2004), Miyagawa et al. (2016) and Park (2017), and call these words negative concord items (NCIs).

It should be noted, however, that the syntactic and semantic distribution of these two types of negative sensitive items is not identical. As widely discussed in previous work, there are several criteria that are used to determine the nature of a negative sensitive element as an NPI or an NCI. For instance, Vallduvi (1994), based on previous work on negation, n-words and negative concord by Laka (1990), Zanuttini (1991) and Quer (1993), argues that NCIs.

- (i) are able to occur in isolation (i.e. they can constitute a fragment answer or utterance),
- (ii) can be modified by such elements as *almost* and *absolutely*,
- (iii) do not need to be c-commanded by a licenser (i.e. they can appear pre-verbally),
- (iv) cannot appear in non-negative contexts (i.e. yes/no questions, conditionals as well as modalities).

In addition to the list above, Longobardi (1991), Progovac (1994) and Giannakidou (1997, 1998, 2000) note that NCIs:

- (v) cannot be bound long-distance (i.e. they require clause-mate negation).

This indicates that the syntax and semantics of NCIs is rather different when compared to the behavior of NPIs across languages. One question to ask at this point is whether Turkish has negative polarity or negative concord. In the next section, I will present negative sensitive elements in Turkish and give a brief overview of previous work.

## 2.1. Negative polarity and negative concord in Turkish

When we consider the phenomenon in Turkish, we observe that there are certain elements that constitute some kind of negative dependency as well. The list in (5) comprehensively illustrates these negative sensitive elements.

- (5) a. *kimse / hiçkimse* 'no one, anyone', *hiçbir şey* 'nothing / anything', *hiçbir N* 'no / any N'  
 b. *hiç* 'never, at all', *asla* 'never', *katiyyen* 'in any way', *sakın* 'never'

The negative sensitive items in (5a) are noun phrases (NPs) and those in (5b) are functioning as adverbs. Like their counterparts in other languages, none of these can appear in affirmative sentences and they require licensing by sentential negation or some negative element, as shown in (6), (7) and (8).<sup>3</sup>

- (6) a. *Hiçkimse / kimse git-me-di*.<sup>4</sup>

no one / no one go-NEG-PAST

'No one went.'

<sup>3</sup> There is more than one sentential negative marker that can license negative sensitive items in the language. These are *-ma* 'not' in verbal clauses, *değil* 'not' in non-verbal clauses, *yok* 'not exist' in existential constructions.

<sup>4</sup> The abbreviations in the glosses are: 1 = first person; 2 = second person; 3 = third person; ABL = ablative case; ACC = accusative case; AOR = aorist marker; COND = conditional; COP = copula; DAT = dative case; DER.NOM = derived nominal; EP.COP = epistemic copula; FNOM = factive nominal; FUT = future marker; GEN = genitive case; IMP = imperative; INF = infinitive marker; LOC = locative case; NEG = negative marker; NEG.AOR = negative aorist; NEG.COP = negative copula; OPT = optative marker; PAST = past tense; PERF = perfective marker; PL = plural; PROG = progressive marker; Q = question particle; SG = singular; SBJP = subject participle; SR = subject relativizer; VN = verbal noun

b. \*Hiçkimse / kimse git-ti.

no one / no one go-PAST

'No one went.'

(7) a. Sakın / asla / katiyyen git-me.

never / never / in any way go-NEG

'Never go!'

b. \*Sakın / asla / katiyyen git.

never / never / in any way go

'Never go!'

(8) a. Ben kimse-siz-im

I no one-without-1SG

'I don't have anyone (around me).'

b. Biz bu ülke-ye hiçbir şey-siz gel-di-k. (Keleşir, 2001 p.161)

we this country-DAT anything-without come-PAST-1SG

'We came to this country without anything.'

The data above clearly show that these negative sensitive items need the presence of sentential negation in order to be licensed, like in (6) and (7). Some (but not all) of them can also appear along with the negative (comitative) suffix *-siz* 'without', like in (8). The question that arises at this point is how can one account for the data in Turkish? As has been already discussed in Section 1, there are several analyses that have dealt with the distribution and certain characteristics of these negative sensitive items in the language. These studies constitute two different but somewhat related camps. Aygen (1998), Keleşir (2001, 2003) and Yanılmaz (2009) analyze these negative items as NPIs since they are primarily licensed by sentential negation and the negative suffix. On the other hand, Şener (2007), Kamali (2017) and Jeretić (2017) argue that they should be treated as n-words or NCIs since they also have certain NCIs characteristics. However, none of these analyses has provided a comprehensive account of the syntactic and semantic characteristics of these negative sensitive items. Similarly, these studies have not addressed the issues concerning the apparent counterexamples in the data, nor have they offered a formal analysis to account for the true nature of these items. Therefore, a detailed analysis seems to be warranted. In the next section, I will consider each negative sensitive element in Turkish and check their behavior against the diagnostic tests introduced in Section 1.

### 3. The Turkish data

#### 3.1. Fragment answers

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe  
ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli  
Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences,  
Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching  
Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

One of the distinguishing characteristics of NCIs is that they can be used as fragment answers or utterances. Basically, a fragment answer appears as a part of an entire sentence that has somehow disappeared. If the negative sensitive items in Turkish are behaving more like NCIs, and less like NPIs, then they should be used as fragment answers. Consider the question (A) and answer (B) pairs below.

(9) A: *Kim gel-di?*

who come-PAST

'Who came?'

B: *Hiçkimse.*<sup>5</sup>

no one

'No one.'

(10) A: *Bugün ne al-dı-n?*

today who come-PAST

'Who came?'

B: *Hiçbir şey.*

not one thing

'Nothing.'

As the examples in (9) and (10) illustrate, the negative sensitive elements in Turkish can be used as fragment answers without leading to ungrammaticality. Let us now consider those that are functioning as adverbs to see their behavior.

(11) A: *Yalan söyle-r mi-sin?*

lie tell-AOR Q-2SG

'Do you lie?'

B: *Asla.*

never

'Never.'

(12) A: *Oraya gid-e-yim mi?*

<sup>5</sup> One might ask at this point the question how the negative sensitive items can appear without negation in fragment answers. If we assume that the elided part of the answer contains sentential negation (Giannakidou 2000, 2006), then we can account for the grammaticality of these structures.

there go-1SG.OPT Q

'Shall I go there?'

B: *Sakin!*

never

'Never!'

As shown by the data above, the negative sensitive items in Turkish, regardless of their function in the sentence, can be used as fragment answers. Thus the first diagnostic test shows that these elements are behaving more like NCIs rather than NPIs. Note that this is not possible with typical NPIs in a language like English since they cannot be licensed as fragment answers.

(13) a. A: *What did you buy?*

B: *\*Anything.*

b. A: *Who did you see?*

B: *\*Anyone.*

(14) A: *Have you been there?*

B: *\*Ever.*

It was established in this section that negative sensitive items in Turkish behave like NCIs in terms of being able to act as fragment answers. In the next section, I will consider modifiability possibilities of these elements.

### 3.2. Modifiability

The second diagnostic test concerns the modifiability of negative sensitive elements. It was shown in previous studies that NCIs can be modified by such adverbs as 'almost' and 'absolutely' whereas it is not the case for NPIs. The question that arises is whether the negative sensitive items can be modified by the counterparts of these adverbs in Turkish. Consider the examples below.

(15) a. *Neredeyse hiçkimse gel-me-di.*

almost no one come-NEG-PAST

'Almost no one came.'

b. *Kesinlikle hiçkimse gel-me-di.*

absolutely no one come-NEG-PAST

'Absolutely no one came.'

(16) a. *Neredeyse hiçbir şey satın al-ma-dı.*

almost not one thing buying take-NEG-PAST

‘S/he almost didn’t buy anything.’

b. *Kesinlikle hiçbir şey satın al-ma-dı.*

absolutely not one thing buying take-NEG-PAST

‘S/he absolutely didn’t buy anything.’

(17) a. *Neredeyse hiç görüş-me-di-k.*

almost never see-NEG-PAST-1PL

‘We almost never saw each other.’

b. *Kesinlikle hiç görüş-me-di-k.*

absolutely never see-NEG-PAST-1PL

‘We absolutely never saw each other.’

The data above indicate that these negative sensitive elements can be modified by *nerdeyse* ‘almost’ and *kesinlikle* ‘absolutely’ in Turkish, displaying again the characteristics of NCIs. Let us now consider whether these two adverbs are also compatible with other negative sensitive elements functioning as adverbs in the language.

(18) a. *Kesinlikle asla güven-me.*

absolutely almost never trust-NEG

‘Don’t you ever trust (him).’

b. *#Neredeyse asla güven-me.*

almost never trust-NEG

‘Almost never trust (him).’

(19) a. *Kesinlikle sakın güven-me.*

absolutely never trust-NEG

‘Almost don’t trust (him) at all.’

b. *#Neredeyse sakın güven-me.*

almost never trust-NEG



‘Almost never trust (him).’

The examples in (18a) and (19a) show that the adverbial negative sensitive items can be modified by *kesinlikle* ‘absolutely’. However, the same elements are not so compatible with *neredeysse* ‘almost’ as their co-occurrence seems to cause some kind of infelicity in the sentence. One reason for this would be that the elements like *asla*, *katiyyen* and *sakın* “express a determination on the part of the subject that the event shall never occur” (Göksel and Kerslake, 2005). Therefore, using them in the same context with an adverb like *neredeysse* would not be felicitous. However, the fact that these negative sensitive elements can be modified by *kesinlikle*, in addition to other negative sensitive elements that are modified by the same element, is just another indication that their behavior patterns with NCIs. Note also that NPIs in languages like English do not generally get modified by these elements, as shown by Giannakidou (2000).

(20) a. \*He didn’t meet almost anybody. / \*Did he meet almost anybody?

b. \*Will you tell him absolutely anything?

In the next section, I will consider whether it is possible for these negative sensitive elements to occur pre-verbally in Turkish.

### 3.3. Appearing preverbally

Another significant difference between the two types of negative sensitive items is that NPIs such as *anybody* and *anything* in English cannot appear pre-verbally. That is to say, they cannot occur before negation. This is, however, not the case for NCIs since they are able to precede negation without leading to ungrammaticality. Consider the examples below, taken from Giannakidou and Zeijlstra (2017) and Vallduvi (1994).

(21) a. \*Any student didn’t see Bill.

b. \*Anybody didn’t go.

(22) *Dnes nikdo \*(ne)-volá nikoho. (Czech)*

today n-body NEG-calls n-body

‘Today no one calls anybody.’

Even though sentential negation is present in (21a) and (21b), this is not enough to license the NPIs. This is because of the fact that NPIs have to be in the scope of (i.e. overtly c-commanded by) negation itself. Failure to do so would result in ungrammaticality. This is however, not the case for NCIs in languages like Czech, as the grammaticality of the example in (22) illustrates. NCIs can precede sentential negation and appear in the subject position. When we consider the same phenomenon in Turkish, we observe that the negative sensitive elements are actually able to appear pre-verbally. That is to say, they can occur in the subject position without leading to ungrammaticality, as exemplified in (23) and (24).

(23) a. *Hiçkimse hiçbir şey gör-me-di.*

no one not one thing see-NEG-PAST

‘No one saw anything.’

b. *Kimse hiçbiryer-e git-me-di.*

anyone anywhere-DAT go-NEG-PAST

‘No one went anywhere.’

(24) a. *Hiçbir şey belli değil.*

not one thing certain not

‘Nothing is certain.’

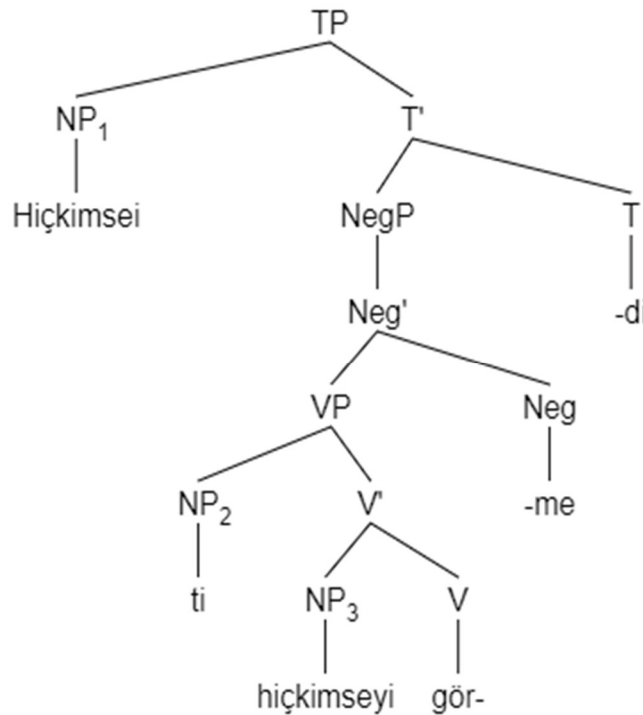
b. *Hiçbir hasta orta-da yok.*

not one patient middle-LOC not exist

‘None of the patients is around.’

The examples in (23) and (24) clearly illustrate that the negative sensitive elements in the language can appear pre-verbally without yielding an ungrammatical structure. Note, however, that unlike English, Turkish is a head-final language and both subject and object NPs precede the verb. This means that they also come before negation as well. The syntactic structure of (23a) is given in (25).

(25)



The subject NP in (25) is outside the scope of negation without yielding ungrammaticality. One way to account for the grammaticality of the structure is to argue that unlike NPIs which always need to be inside the scope of negation at the surface structure, NCIs can appear outside its scope. This is because they are able to reconstruct to their original (i.e. base) position at the interpretive level (Fălăuş and Nicolae, 2016). However, this is obviously not the case for NPIs. If they could reconstruct back to their base position, they would appear inside the scope of negation and get licensed. In the next section, I will investigate non-negative contexts and the permissibility of negative sensitive elements in them.

### 3.4. Non-negative contexts

The next diagnostic states that NCIs, as opposed to NPIs, cannot appear in non-negative contexts such as questions, conditionals, modalities and imperatives. Thus the assumption here is that if negative sensitive elements in Turkish are in fact NCIs, they should not be able to appear in non-negative contexts. Consider the data below.

(26) \**Hiçkimse gel-ir-se, ban-a haber ver.*

no one come-AOR-COND I-DAT news give

‘If anyone comes, let me know.’

(27) \**Oraya asla / katiyyen git-ti-n mi?*

there never in no way go-PAST-2SG Q

‘Did you ever go there?’

(28) ??*San-a hiçkimse beş-te buluş-acağ-ımız-ı söyle-di mi? (Kelepir, p. ??)*

you-DAT no one 5-LOC meet-FUT-1PL-ACC tell-PAST Q

‘Did anyone tell you that we were meeting at five?’

The examples above indicate that negative sensitive elements do not appear in non-negative contexts in the language. Note, however, that some (but not all) negative sensitive items can appear in yes/no questions in Turkish (Kelepir, 2001; İnce, 2012).

(29) *Oraya hiç git-ti-n mi?*

there ever go-PAST-2SG Q

‘Have you ever gone there?’

(30) *Orada kimse var mı?*

there no one exist Q

‘Is there anyone over there?’

The fact that these negative sensitive items *hiç* ‘ever / at all’ and *kimse* ‘no one’ are licensed in yes/no questions (i.e. non-negative contexts) in (29) and (30) seems to pose a challenge for their NCI status in the language. However, there are different arguments in previous work to account for the presence of these two in yes/no questions. For instance, Progovac (1994) argues that the sentential negative marker *-mA* and the question particle *mI* are morphologically related in Turkish. The question particle has the same root (i.e. *m-*) as the negative marker and it is reasonable to argue that *kimse* and *hiç* are licensed by the question marker itself. In that sense, the question marker has the same negative force as the negative marker. On the other hand, İnce (2012) notes that the semantics of yes/no questions involves a set of propositions that contains both a positive and a negative answer (i.e. *p* &  $\neg p$ ) and this is how the NCI is licensed. This, of course, should be considered to be semantic licensing rather than a syntactic one. Nevertheless, each approach provides an analysis of how these negative sensitive items are able to appear in yes/no questions and both include the presence of negation. Another argument for the acceptability of these elements in yes/no questions would be that they are in fact polysemous. This is what Suleymanova and Hoeksema (2018) argue for similar elements in Azerbaijani. Consider (31) and (32).

(31) *hiç* ‘never’ (-); ‘ever’ (?)

(32) *kimse* ‘no one’ (-); ‘someone, anyone’ (?)

According to this, these elements have more than one meaning. In yes/no questions they do not have negative force and have an indefinite-like interpretation. On the other hand, they carry negative force and are interpreted as NCIs in negative contexts. Note that this is not a phenomenon that is only observed in Turkish. As shown by Przepiórkowski and Kupść (1997), some Polish NCIs are also polysemous and those with a non-NCI interpretation do not require a strictly negative context.

This argumentation, however, does not seem to be fully compatible with Kelepir’s (2001) claim that *kimse* used to occur in indefinite phrases in Turkish similar to *-body* in English but not anymore. Kelepir provides (33) to illustrate that.

(33) a. *bir kimse*

a/one person

‘somebody / some person’

b. *kimse-ler*

somebody-PL

‘(some) people’

c. *bazı kimse-ler*

some person-PL

‘some people’

Keleşir (2001) argues that the indefinite noun phrase *kimse* in (33) has more or less lost its indefinite usage in contemporary Turkish and has turned into a true NPI. However, a small-scale corpus research (TS Corpus v2, Sezer and Sezer, 2013) has shown that this element is still being used as an indefinite in the language, as illustrated below.

(34) a. *Yazı-nız-da belirt-tiğ-iniz gibi Gökmen de mavi göz-lü kimse*

writing-2PL-LOC mention-FNOM-2PL like Gökmen too blue eye-with person

*ol-arak tanımla-n-muş-tır.*

be-GER define-PASS-PERF-EP.COP

‘Like you say in your writing, Gökmen too was defined as someone with blue eyes.’

b. *Fransızca gourmet, ye-mek-ten iç-mek-ten anla-yan kimse*

French gourmet eat-INF-ABL drink-INF-ABL understand person

*anlam-ı-nda-dır.*

meaning-3SG-LOC-COP

‘Gourmet in French means someone who knows about eating and drinking.’

c. *Sadece çok az kimse bu-na uy-muş-tur.*

only many few person this-DAT obey-PERF-EP.COP

‘Only a few people have conformed to this.’

In (34), *kimse* is interpreted as an indefinite element such as 'someone' or 'anyone' rather than a negative sensitive item like 'no one'. Therefore, the conclusion is that we are not dealing with a negative sensitive item here but an instance of an indefinite noun phrase.

The discussion above showed that there are a couple of negative sensitive elements that can appear in one non-negative context. However, it was shown that this does not pose a challenge for their NCI status as their appearance is justified. Besides, the non-negative contexts that a true NPI can be found is much wider, as shown below.

(35) *If you tell that to anyone else, I will never forgive you.* (if-conditional)

(36) *Who has seen any students?* (wh-question)

(37) *Everyone who knows anything about the case should speak.* (restrictor of V)

(38) *I Elektra ine poli kurasma ni ja na milisi se kanenan.* (too-clause, Greek)

the Electra be.3SG too tired for SUBJ talk to anyone

‘Electra is too tired to talk to anyone.’

As partially exemplified above, the various contexts that NPIs, but not NCIs, can appear in are: (i) antecedent of conditionals, (ii) wh-questions, (iii) imperatives, (iv) modals, (v) habituals, (vi) comparatives, (vii) restriction of the universal quantifier, and (viii) too-clauses, among others (Giannakidou, 1999, 2000). None of the negative sensitive items in Turkish can appear in these contexts. In the next section, I will look at locality conditions as the final diagnostic test.

### 3.5. Locality

It is well-attested in previous work that NCIs, unlike NPIs, are not long distance bound. They require clause-mate negation in the structure. This is illustrated in (39) and (40).

(39) a. *Ahmet [hiçkimse-nin burada ol-ma-dıĝ-ı]-ni bil-(mi)-iyor-du.*

Ahmet no one-GEN here be-NEG-VN-3SG-ACC know-(NEG)-PROG-PAST

‘Ahmet knew / didn’t know no one was here.’

b. \**Ahmet [hiçkimse-nin burada ol-duĝ-u]-nu bil-mi-yor-du.*

Ahmet no one-GEN here be-VN-3SG-ACC know-NEG-PROG-PAST

‘Ahmet didn’t know that no one was here.’

(40) a. *Ahmet [oraya hiç git-me-diĝ-im-i] bil-(mi)-iyor.*

Ahmet there never go-NEG-VN-1SG-ACC know-NEG-PROG

‘Ahmet knows / does not know I never went there.’

b. \**Ahmet [oraya hiç git-tiĝ-im-i] bil-mi-yor.*

Ahmet there never go-NEG-VN-1SG-ACC know-NEG-PROG

‘Ahmet does not know I never went there.’

The ungrammaticality of (39b) and (40b), as opposed to the grammaticality of (39a) and (40a), indicates that the negative sensitive items cannot be long distance bound. In other words, clause-mateness of negation is required. As already observed by Kornfilt (1984) and Kelepir (2001), finite and factive complements do not allow long distance licensing of these negative sensitive items. They are opaque to long distance relationships in the language.

The question that arises is whether this is also the case for clauses that are non-finite and non-factive? Kelepir (2001) notes that the predicates that allow long-distance licensing are neg-raising predicates like *san-* ‘think’ and *iste-* ‘want’, perception predicates such as *duy-* ‘hear’, *gör-* ‘see’, and attitude predicates such as *izin ver-* ‘permit’.

(41) *Ahmet-in hiçkimse-yi sev-diĝ-in-i san-mı-yor-um.*

Ahmet-GEN nobody-ACC love-DIK-3POSS-ACC think-NEG-PROG-1SG

'I don't think Ahmet loves anybody.'

(42) *Müdür hiçkimse-nin dışarı çık-ma-sı-na izin ver-mi-yor.*

manager nobody-GEN outside go-MA-3POSS-DAT permission give-NEG-PROG

'The manager does not allow anybody to go out.'

However, this does not affect the status of these items since NCIs are long distance in certain transparent contexts such as subjunctives, infinitives, neg-raising verbs and non-factive verbs across languages (Giannakidou, 2000, 2006). NPIs in languages like English, on the other hand, do not need to be locally bound. They do not need to have clause-mate negation, as illustrated below.

(43) a. *I do not know if he told the police anything.*

b. *She does not say that she saw anyone.*

Based on the discussion above, the conclusion is that the negative sensitive items in Turkish should be re-analyzed as NCIs rather than NPIs. If this analysis is on the right track, it follows that Turkish is a negative concord language. This result is not unexpected since there are at least two pieces of independent arguments for negative concord as a phenomenon in the language. This issue will be explored in the next section.

#### 4. Negative concord<sup>6</sup>

##### 4.1. Negative concord in Turkish

The first piece of evidence comes from the *ne... ne...* (neither... nor...) construction in the language. As noted by Kelepir (2001) and Şener and İşsever (2003), the behavior of the *ne... ne...* construction is similar to that of negative quantifiers such as *no one* and *nothing* in English. This is because the construction is semantically negative and does not require the presence of sentential negation in the structure. This is exemplified in (44).

(44) *Ne anne-m ne baba-m ev-e gel-di.*

neither mother-1SG nor father-1SG home-DAT come-PAST

'Neither my mother nor my father came home.'

Note, however, that it is also possible for the *ne... ne...* construction to co-occur with sentential negation without any change in meaning, as in (45).

(45) *Ne anne-m ne baba-m ev-e gel-me-di*

neither mother-1SG nor father-1SG home-DAT come-NEG-PAST

<sup>6</sup> The term 'negative concord' is due to Labov (1972).

‘Neither my mother nor my father came home.’

The important thing in (45) is that even though there are two negative elements in the structure, namely the *ne... ne...* construction and the sentential negation, negation is interpreted only once. This means that the double negation (DN) reading is unavailable in these cases, which is expected from a language with negative concord (Kelepir 2001; Şener and İşsever 2003).<sup>7</sup>

Secondly, it is well-attested that languages without negative concord display what is known as double negation (DN). English and Dutch are good examples for this type of languages. Crucially, each negative morpheme in these languages contributes negation to the interpretation of the sentence, resulting in a DN meaning, as shown below, taken from Giannakidou and Zeijlstra 2017).

(46) a. *No one saw nothing.*<sup>8</sup> = (Everyone actually did see something)

b. *Niemand heeft niets gezegd.*

nobody has nothing said

‘Nobody has said nothing.’ = ‘Everybody has said something.’

On the other hand, double negation does not occur in Turkish since two NCIs in the same sentence do not result in this type of interpretation, as in the case of the *ne... ne...* construction and sentential negation. This is shown in (47).

(47) *Hiçkimse hiçbir şey gör-me-di.*

no one not one thing see-NEG-PAST

(i) ‘No one saw anything.’

(ii) ‘\*Everybody saw something.’

Now that it was established that Turkish is a negative concord language and has NCIs rather than NPIs, the question that needs to be addressed is whether it has strict or non-strict concord. The distinction is important because the behavior of NCIs exhibits differences even within negative concord languages. In the next section, I will explore this issue.

#### 4.2. Strict and non-strict negative concord

In the cross-linguistic analyses of negative concord (NC), the issue of strict and non-strict NC has been closely investigated (Vallduvı 1994; Giannakidou 1998, 2000, 2006; Giannakidou and Zeijlstra 2017, among others). One thing that is often noted is that strict NC languages always require the presence of negation regardless of the function and position of NCIs in the sentence. In other words, negation in these languages is always present whether the NCI is the subject or object, or adjunct. Note that this does not change whether the NCI is pre-verbal or post-verbal. Some well-known strict NCI languages

<sup>7</sup> The specifics of Double Negation (DN) will be discussed later in this section.

<sup>8</sup> Note that in some varieties of English, this sentence would receive an NC reading.



are Serbian/Croatian, Hungarian, Japanese and Greek. Consider the examples from Serbian/Croatian, taken from Progovac (1994).

(48) a. *Milan \*(ne) vidi nista.*

Milan not see-3SG n-thing

‘Milan cannot see anything.’

b. *Milan nikada \*(ne) vozi.*

Milan n-when not drive.3SG

‘Milan never drives.’

The examples in (48a) and (48b) show that the presence of negation is obligatory at all times. Its absence would lead to ungrammaticality. Note that this is also the case even if there is more than one NCI in the structure. Consider the examples below from Greek and Hungarian respectively, taken from Giannakidou (2006).

(49) a. *KANENAS \*(dhen) ipe TIPOTA.*<sup>9</sup> (Greek)

n-person not said.3SG n-thing

‘Nobody said anything.’

b. *Balázs \*(nem) beszélt senkivel semmiröl.* (Hungarian)

Balázs not spoke.3SG n-person n-thing

‘Balázs did not talk about anything with anybody.’

On the other hand, in non-strict NC languages such as Italian and Spanish, the presence of sentential negation is not always required. If there is more than one NCI, the former can license the latter. This is a phenomenon called negative spread (den Besten, 1986) and is illustrated in (50) and (51).

(50) *Nessuno ha letto niente.* (Italian)

n-person have.3SG read n-thing

‘Nobody read anything.’

(51) *Nadie dijo nada.* (Spanish)

n-person said.3SG n-thing

‘Nobody said anything.’

<sup>9</sup> Upper-case letters in the Greek NCIs indicate that they are pronounced emphatically.

The important thing in (50) and (51) is that the insertion of sentential negation would lead to a double negation reading in the structure.

In addition to that, in non-strict NC languages NCIs can appear pre-verbally in the absence of negation. Consider the Catalan examples below, taken from Vallduvi (1994).

(52) a. *No funciona res.*

no 3SG.work nothing

'Nothing works.'

b. *Res (no) funciona.*

nothing no 3SG.work

'Nothing works.'

(53) a. *No funciona mai.*

no 3SG.work never

'It never works.'

b. *Mai (no) funciona.*

never no 3SG.work

'It never works.'

As shown in (52b) and (53b), sentential negation in Catalan is optional when the NCI is in the preverbal position.

The data in Section 4.1 and 4.2 showed that Turkish patterns with strict NC languages. This is because the presence of clause-mate negation is required at all times in order to license NCIs. This is true regardless of the number of NCIs in the structure. Moreover, negative spread that is observed in non-strict NC does not exist in the language. Therefore, the conclusion is that Turkish is a strict NC language. In the next section, I will give an overview of a number of theoretical accounts of negative concord and see whether any of them is compatible with the Turkish data.

## 5. Theoretical accounts of negative concord

One of the questions that has been asked and answered repeatedly in work on the negative concord phenomenon is whether it is possible to classify negative sensitive items in more general terms. Are there any elements that exhibit similar behavior? Are there any elements that are subject to the same constraints? There are several theoretical approaches that have addressed these issues across languages. They can be divided into two different groups, namely non-negative and negative approaches. The first group includes the (semantically) non-negative analyses. In this group, NCIs are treated either as (i) indefinites (Ladusaw, 1992, 1994; Acquaviva, 1993; Giannakidou and Quer, 1995; Giannakidou, 1997),

as (ii) indefinites that are licensed in syntax though syntactic agreement (Ladusaw, 1992; Zeijlstra, 2004, 2008, 2013), or as (iii) universal quantifiers (Szabolcsi, 1981; Giannakidou, 1998, 2000, 2006). On the other hand, the negative approach includes the neg-absorption analysis by Zanuttini (1991), Haegeman and Zanuttini (1991, 1996), De Swart and Sag (2002), and De Swart (2010). Watanabe (2004) also argues for a negative approach whose analysis involves the theory of feature checking as well as feature copying.<sup>10</sup> In this section, I will consider two very influential analyses of negative concord and argue that the universal quantifier analysis seems to better account for the NC phenomena in Turkish.<sup>11</sup>

### 5.1. The indefinites approach

The main questions addressed in most analyses of negative concord are basically why NCIs are subject to certain syntactic and semantic licensing conditions. The first approach, initiated by Ladusaw (1992, 1994) and further developed by Acquaviva (1993), Giannakidou and Quer (1995) and Giannakidou (1997), holds the idea that NC is an instance of binding of indefinite elements. More specifically, NCIs are treated as indefinites that do not carry any quantificational force, an idea proposed by Kamp (1981) and Heim (1982) for indefinite NPs. What this means is that NCIs contribute only a free variable and a predicative condition on that variable. Consider the examples in (54).

(54) a. [[a person]] = **person** (x)

b. [[n-person]] = **person** (x)

According to this view, the denotation of the NCI in (54b) is no different from that of the indefinite noun phrase in (54a). In other words, there is no negation in its denotation and the NCI is just like regular indefinite NPs like *a person*, *some person* or *any person*. Nevertheless, NCIs are different from indefinites in one crucial respect, however, since they come with a “roofing” requirement (Ladusaw, 1992, 1994). This is something that NPIs like *any* are also subject to. The requirement states that NCIs need to be bound at the sentence level by existential closure under negation.

Another argument in favor of the indefinite analysis, discussed in Giannakidou and Zeijlstra (2017), is the fact that NCIs morphologically have an existential component that translates to *one*. This is observed in the Italian word ‘nessuno’ *n-body* where ‘uno’ means *one*. Similarly, the Greek word ‘kanenas’ has ‘enas’ which also has the same meaning. Let us now consider the morphological makeup of NCIs in Turkish.

(55) a. *kimse / hiçkimse*

b. *hiçbir şey / hiçbir yer / hiçbir öğrenci / hiçbir kimse*

c. *hiç / asla / sakın / katiyyen*

The data above show that some of these items do include the numeral ‘bir’ *one*, which is consistent with the examples in Italian and Greek. However, it should also be noted that this does not entirely reflect the paradigm, as it is the only one that has ‘bir’ in its morphological makeup. Therefore, it would not be

<sup>10</sup> I will not discuss the neg-absorption analysis mostly because in this approach all n-words/NCIs are regarded as negative quantifiers and their negative force is absorbed through a semantic process.

<sup>11</sup> Note that an attempt to assess all the theoretical accounts of NC against the data presented here is beyond the scope of this paper.

reasonable to make the claim that NCIs morphologically reflect an existential component in the language. Besides, this is merely a morphological classification that does not address any issues with respect to syntax and semantics of these items.

Another argument that NCIs behave in a way similar to indefinites would be that just like indefinites, they can be licensed long distance. Note, however, that as it was discussed in detail in section 3.5, NCIs, unlike indefinites, cannot be licensed long distance in Turkish. Some examples are repeated below for convenience.

(56) a. \**Ahmet [hiçkimse-nin burada ol-duğ-u]-nu bil-mi-yor-du.*

Ahmet no one-GEN here be-VN-3SG-ACC know-NEG-PROG-PAST

‘Ahmet didn’t know that no one was here.’

b. \**Ahmet [oraya hiç git-tiğ-im-i] bil-mi-yor.*

Ahmet there never go-NEG-VN-1SG-ACC know-NEG-PROG

‘Ahmet does not know I never went there.’

The conclusion here is that if NCIs were indefinites, we should not be able to observe any locality constraints since indefinites have unbounded scope across languages. In the following section, I will consider the universal quantifier approach and see if NCIs in Turkish share any of the characteristics of universal quantifiers.

## 5.2. The universal quantifier approach

It was shown in previous studies that there are close similarities between NCIs and universal quantifiers across languages. For instance, Szabolcsi (1981), in an earlier paper, investigates the behavior of NCIs in Hungarian and analyzes them as universal quantifiers. This idea is also found in the analyses of other languages such as Greek (Giannakidou, 1998, 2000, 2006), Japanese (Shimoyama, 2011) and Korean (Sells and Kim, 2006; Yoon, 2008). Similarly, Giannakidou (2000, 2006) shows that there are certain significant characteristics that NCIs as universal quantifiers have in common across languages. The first criterion that Giannakidou provides is NCIs are licensed only by local negation; long distance licensing may be allowed only through transparent domains (infinitival and subjunctive clause). The second one is that these elements can be modified by adverbial modifiers corresponding to *almost* / *absolutely*. As already shown in Section 3.2 and 3.5, Turkish NCIs meet both criteria. In that sense, as far as these two criteria are concerned, their behavior is similar to that of universal quantifiers. Note that these two are taken as such significant criteria in some negative concord analyses since they make a sharp distinction between indefinite/existential and universal quantification.

The third criterion, on the other hand, states that like universals, and unlike existential quantifiers, NCIs cannot be used as predicate nominals (Giannakidou and Quer, 1995). Let us now consider the Turkish data in (57).

(57) a. *O bir pilot değil.*

s/he one pilot NEG.COP

'S/he is not a pilot.'

b. \*O hiçbir pilot değil.

s/he not one pilot NEG.COP

'S/he is no pilot.'

The ungrammaticality of (57b) indicates that NCIs cannot be used as predicate nominals in Turkish. Note that the sentence in (58) is grammatical but the truth condition of the sentence is quite different from the one in (57a).

(58) O hiç (te) pilot değil.

s/he never FOC pilot NEG.COP

'S/he is no pilot (at all).'

The sentence in (58) differs from the one in (57a) in terms of its meaning. As noted by Giannakidou (2000) and Giannakidou and Zeijlstra (2017), this kind of difference between an NCI and an indefinite is evaluative in nature and results in a truth-conditional difference. In the latter, the person in question can still be a pilot but not a good one. On the other hand, the former sentence is just a natural statement and the person happens to be not a pilot by profession. Note, however, that the negative existential in (59) is fine.

(59) Ahmet-in bu konu-yla hiçbir ilgi-si yok.

Ahmet-GEN this topic-with not one interest-3POSS not.exist

'Ahmet has nothing to do with this issue.'

This suggests that NCIs in Turkish may be interpreted as existentials as well.

The next diagnostic is about existential commitment. NCIs are argued to express existential commitment since they are interpreted with a non-empty restriction, a property also shared by universal quantifiers. When we consider the same phenomenon in Turkish, we observe that the universal quantifier and the NCIs behave similarly with respect to existential commitment. Consider the sentences in (60) and (61).

(60) #Ahmet hiçbir ejderha-yı gör-me-di.

Ahmet not one dragon-ACC see-NEG-PAST

'Ahmet saw none of the dragons.'

(61) #Ahmet her ejderha-yı gör-me-di.

Ahmet every dragon-ACC see-NEG-PAST

‘Ahmet did not see every dragon.’

The sentence in (60) is somewhat odd. Its reading involves the inference that dragons do exist, which leads to the oddity of the sentence. This is also the case with the universal quantifier ‘her’ *every* in (61). Again, the oddity comes from the fact that the universal quantifier is associated with existence inference. The existence inference of universal statements is generally regarded as presupposition (Strawson, 1952; Giannakidou, 2000). The presence of accusative-case marking in (60) and (61) is obligatory and accusative-marked NPs are interpreted presuppositionally (Keleşir 2001). Thus the set of references is non-empty since the set is presupposed. Note, however, that NCIs in Turkish do not need to be invariably presuppositional, as shown below.

(62) a. *Su iç-en hiçbir ejderha gör-me-di-m.*

water drink-SR not one dragon see-NEG-PAST-1SG

‘I haven’t seen any water-drinking dragon.’

b. *Bir problem gör-me-di-m çünkü hiçbir problem yok.*

one problem see-NEG-PAST-1SG because not one problem not.exist

‘I didn’t see a problem because there is not any problem.’

The example in (62a) illustrates that NCIs do not always require accusative-case marking. In other words, it does not get interpreted presuppositionally. Similarly, existential commitment is not necessarily generated in (62b) where both the indefinite and the NCI co-occur.

The final diagnostic is concerned with whether an NCI can be moved to a peripheral position through topicalization. The idea here is that universal quantifiers generally refer to familiar discourse entities and hence they are good candidates for topics. Therefore, they are able to go through syntactic movement. This is something an indefinite or existential cannot do as an indefinite carries new information and cannot be a topic (Cinque, 1990; Giannakidou, 2000, 2006; Suranyi, 2002). When we consider the Turkish data, we observe that topicalization of the NCIs to the left periphery is allowed so long as it obeys locality.

(63) a. *Hiçbir çocuk<sub>i</sub>-la [Ülkü bu konu-da t<sub>i</sub> konuş-ma-dı].*

not one kid-with Ülkü this matter-LOC talk-NEG-PAST

‘No children, Ülkü talked to about this matter.’

b. *\*Hiçkimse-yi Ali [Ahmet-in t<sub>i</sub> gör-me-diğ-in-i] söyle-di.*

no one-ACC Ali Ahmet-GEN see-NEG-FNOM-3POSS-ACC say-NEG-PAST

‘Ali said that Ahmet did not see anyone.’

c. \*Asla<sub>i</sub> Ali [Ahmet-in o-na t<sub>i</sub> inan-ma-dıĝ-in-ı] söyle-di.

never Ali Ahmet-GEN him-DAT believe-NEG-FNOM-3POSS-ACC say-PAST

‘Ali said that Ahmet never believed him.’

The grammaticality of (63a), as opposed to the ungrammaticality of (63b) and (63c) clearly indicates that Turkish NCIs, just like universals, can be topicalized provided that it is not long distance movement.

In this section, the question whether it is possible to classify Turkish NCIs has been explored. More specifically, based on a number of criteria the issue whether NCIs in Turkish behave more like indefinites/existentials or universal quantifiers has been explored. It was shown that NCIs in Turkish display certain characteristics similar to existential quantifiers in terms of morphological criteria. However, it was also shown that they share certain syntactic and semantics characteristics with universal quantifiers. Nevertheless, some diagnostics indicated that NCIs in Turkish do not always behave like universal quantifiers. In other words, they display the characteristics of both existential and universal quantification. The question that arises then is why this could be the case. One of the reasons would be that Turkish is a language that encodes both existential and universal negation by way of NCIs. If this is the case, then it follows that NCIs should be expected to display both existential and universal quantifier characteristics in the language. Note that this conclusion is compatible with Giannakidou’s (2000, 2006) prediction that there could be languages that realize both universal and existential negation through n-words/NCIs. In her work on negative dependencies in Greek, Giannakidou concluded that n-words/NCIs in languages like Greek are either universals (emphatic n-words) or only existentials (non-emphatic n-words), allowing both of them and splitting both readings. Some Slavic NCIs, on the other hand, exhibit the properties of both existentials and universals, putting the semantic distinction between a universal and existential quantifier under negation together. Similarly, Surányi (2008) concludes that in certain cases NCIs/n-words in Hungarian can also be interpreted as universal quantifiers; however, in other instances that they can have the existentially quantified reading. The findings above indicate that Turkish patterns with Hungarian and Slavic languages in the sense that NCIs do not always correspond to universal quantification under negation. There is no lexical distinction in the negative concord paradigm that would indicate a split between existential and universal negation.

## 6. Conclusion

In this paper, the nature of negative sensitive elements in Turkish was investigated. Based on a set of criteria proposed in previous work, it was shown that the negative elements have the syntactic and semantic characteristics of NCIs rather than NPIs in the language. That finding and other pieces of evidence have led to the conclusion that Turkish is a strict negative concord language. It was also shown that Turkish NCIs display certain characteristics similar to universal quantifiers and not the existential quantifier or indefinites with respect to modifiability and locality. However, the analysis also indicated that NCIs do not always have the universal quantifier reading. For future work, it would be worthwhile to investigate the interaction of negation with different elements such as quantifiers and other negative elements in the language.

## References

Acquaviva, P. (1993). The Logical Form of Negation: A Study of Operator-Variable Structures in Syntax. Doctoral Dissertation. Scuola Normale Superiore, Pisa.

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

- den Besten, Hans. (1986). Double Negation and the Genesis of Afrikaans. In Pieter Muysken and Norval Smith (eds.), *Substrata versus Universals in Creole Languages*, pp. 185-230, John Benjamins. Amsterdam.
- Cinque G. (1990). *Types of A'-dependencies*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Fălăuș, A. and Nicolae, A. C. (2016). Fragment answers and double negation in strict negative concord languages. In M. Moroney, C. R. Little, J. Collard and D. Burgdorf (eds.), In *Proceedings of the Twenty-sixth Semantics and Linguistic Theory (SALT 26)*. 584-600.
- Giannakidou, A. (1997). The Landscape of Polarity Items. Doctoral Dissertation. University of Groningen.
- Giannakidou, A. (1998). *Polarity Sensitivity as (Non)Veridical Dependency*. Amsterdam: John Benjamins.
- Giannakidou, A. (2000). Negative ... concord? *Natural Language and Linguistic Theory* 18: 475-523. Kluwer Academic Publishers.
- Giannakidou, Anastasia. (2006). N-Words and Negative Concord. In *The Blackwell Companion to Syntax*, Martin Everaert and Henk van Riemsdijk (eds.), 3: 327-391. Malden, MA: Blackwell.
- Giannakidou, A. (2011). Positive polarity items and negative polarity items: variation, licensing, and compositionality. In C. Maienborn, K. von Stechow, and P. Portner (eds.), *Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1660-1712.
- Giannakidou, A., and Quer, J. (1995). Two Mechanisms for the Licensing of Negative Indefinites. *Proceedings of the Annual Meeting of the Formal Linguistics Society of Mid-America (FLSM)* 6, vol. 2: *Syntax II & Semantics/Pragmatics*, 103-114.
- Giannakidou, A., and Zeijlstra, H. (2017). The Landscape of Negative Dependencies: Negative Concord and N-words. In Martin Everaert and Henk van Riemsdijk (Eds.), *The Wiley Blackwell Companion to Syntax*, 2nd Edition, (pp. 327-392). London: Blackwell.
- Göksel, A., and Kerslake, C. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. Routledge: London and New York.
- Haegeman, L. (1995). *The Syntax of Negation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haegeman, L., and Zanuttini, R. (1991). Negative Heads and the Neg-Criterion. *Linguistic Review*, 8: 233-251.
- Haegeman, L., and Zanuttini, R. (1996). Negative Concord in West Flemish. In *Parameters and Functional Heads: Essays in Comparative Syntax*, edited by Adriana Belletti and Luigi Rizzi, 117-179. Oxford: Oxford University Press.
- Heim, I. (1982). The Semantic of Definite and Indefinite Noun Phrases. Doctoral Dissertation. University of Massachusetts Amherst.
- İnce, A. (2012). Fragment Answers and Islands. *Syntax* 15(2), 184-214.
- Jeretič, P. (2017). Hybrid and Optional Negative Concord in Turkish: A Unified Analysis. In Yılmaz Köylü and Jaklin Kornfilt (eds.), *IULC Working Papers* 18(2).
- Kamali, B. (2017). Negative concord in Turkish polar questions. Paper presented in Com(parative) Syn(tax) Meetings. Leiden University Center for Linguistics. March 23, 2017.
- Kamp, H. (1981). A Theory of Truth and Semantic Representation. In *Formal Methods in the Study of Language*, Jeroen Groenendijk, Theo Janssen, and Martin Stokhof (eds.), 277-322. Amsterdam: Mathematical Centre.
- Kelepir, M. (2001). Topics in Turkish syntax: Clausal structure and scope. Unpublished Doctoral Dissertation. The MIT Press.
- Kelepir, M. (2003). What Turkish NPIs teach us. In A. Sumru Özsoy, Didar Akar, Mine Nakipoğlu Demiralp, E. Eser Erguvanlı Taylan, Ayhan Aksu-Koç (Eds.), *Studies in Turkish Linguistics*, (pp.111-120). Boğaziçi University Press.



- Ladusaw, A. W. (1992). Expressing Negation. In *Proceedings of Semantics and Linguistic Theory II (SALT II)*, Chris Barker and David Dowty (eds.), 237-259. Ithaca, NY: Cornell University.
- Ladusaw, A. W. (1994). Thetic and Categorical, Stage and Individual, Weak and Strong. In *Proceedings of Semantics and Linguistic Theory IV (SALT IV)*, Mandy Harvey and Lynn Santelmann (eds.), 220-229. Ithaca, NY: Cornell University.
- Laka, I. (1990). Negation is Syntax: On the Nature of Functional Categories and Projections. Doctoral Dissertation. MIT.
- Labov, W. (1972). Negative attraction and negative concord in English Grammar. *Language* 48: 773-818.
- Longobardi, P. (1991). Island Effects and Parasitic Constructions. In *Logical Structure and Linguistic Structure*, Jim Huang and Robert May (eds.), 149-196. Dordrecht: Kluwer.
- Miyagawa, S., N. Nishioka, and Zeijlstra, H. (2016). Negative sensitive items and the discourse-configurational nature of Japanese. *Glossa. A journal of general linguistics*, 1(1) 33: 1-28. doi: <http://dx.doi.org/10.5334/gjgl.6>
- Özyıldız, D. (2017). Quantifiers in Turkish. In Denis Paperno and Edward L. Keenan (eds.), *Handbook of Quantifiers in Natural Language*. Vol. 2, Studies in Linguistics and Philosophy 97. (pp.857-937). Springer International Publishing.
- Park, H. (2017). Negative concord vs. negative polarity in Japanese: Focusing on argument-adjunct asymmetry. *Linguistic Research* 34(2): 225-246. doi: 10.17250/khisli.34.2.201706.004
- Przepiórkowski, A. and Kupś, A. (1997). Negation in Polish. Technical Report 828, Institute of Computer Science, Polish Academy of Sciences.
- Progovac, L. (1994). Negative and positive polarity: A binding approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quer, J. (1993). The Licensing of Negative Items. MA Thesis. Autonomous University of Barcelona.
- Sells, P., and Kim, S. (2006). Korean NPIs scope over negation. *Language Research* 42(2). 275-297.
- Sezer, B., and Sezer, T. (2013). TS Corpus: Herkes için Türkçe Derlem. *Proceedings of the 27<sup>th</sup> National Linguistic Conference*. May 3-4 2013, Antalya, Kemer: Hacettepe University, English Linguistics Department, pp: 217-225.
- Shimoyama, J. (2011). Japanese indeterminate negative polarity items and their scope. *Journal of Semantics* 28:413-450.
- Strawson, P. (1952). *Introduction to Logical Theory*. Methuen: London.
- Suleymanova, V., and Hoeksema, J. (2018). Minimizers in Azerbaijani from a comparative perspective. *Folia Linguistica* 52(1), 177-211. doi: <https://doi.org/10.1515/flin-2018-0004>.
- Surányi, B. (2002). Negation and an ambiguity account of *n*-words: the case of Hungarian. In I. Kenesei, P. Siptár (eds.), *Approaches to Hungarian*, Vol 8. Akadémiai Kiadó, Budapest. 107-132.
- Surányi, B. (2008). Predicates, Negative Quantifiers and Focus: Specificity and Quantificationality of *N*-Words. In *Event Structure and the Left Periphery*, K. Kiss (ed.). 255-285.
- de Swart, H., and Sag, I. (2002). Negative Concord in Romance. *Linguistics and Philosophy* 25. 373-417.
- de Swart, H. (2010). *Expression and interpretation of negation: an OT Typology*. Dordrecht: Springer.
- Szabolcsi, A. (1981). The Semantics of Topic/Focus Articulation. In *Formal Methods in the Study of Language*, Jeroen Groenendijk, Theo Janssen, and Martin Stokhof (eds.), 513-540. Amsterdam: Mathematical Center.
- Şener, S. (2007). Cyclic NCI Movement. In E. Bainbridge and B. Agyabani (eds.), *Proceedings of the thirty-fourth Western Conference on Linguistics*. Vol. 17, (pp.407-417). Department of Linguistics, California State University, Fresno.

- Şener, S., and İşsever, S. (2003). The interaction of negation with focus: *ne... ne...* phrases in Turkish. *Lingua* 113:1089-1117. doi: [https://doi.org/10.1016/S0024-3841\(03\)00014-7](https://doi.org/10.1016/S0024-3841(03)00014-7)
- Tosun, G. (1998). Split INFL Hypothesis in Turkish. MA Thesis. İstanbul: Boğaziçi University.
- Vallduví, E. (1994). Polarity items, n-words and minimizers in Catalan and Spanish. *Probus* 6:263-294.
- Watanabe, A. (2004). The genesis of negative concord: Syntax and morphology of negative doubling. *Linguistic Inquiry* 35:559-612.
- Yanılmaz, A. (2009). An Investigation into the Lexical and Syntactic Properties of Negative Polarity Items in Turkish. MA Thesis. Mersin University.
- Yoon, S. (2008). Two types of negative indefinite in Korean. In *Inquiries into Korean Linguistics*, J. Whitman, P. Lee and C. Suh et al. (eds.), Vol. 3, 179-192, Seoul: Hankook Publishing.
- Zanuttini, R. (1991). Syntactic Properties of Sentential Negation: A Comparative Study of Romance Languages. Doctoral Dissertation. University of Pennsylvania.
- Zeijlstra, H. (2004). Sentential Negation and Negative Concord. Doctoral Dissertation. University of Amsterdam.
- Zeijlstra, H. (2008). On the Syntactic Flexibility of Formal Features. In *The Limits of Syntactic Variation*, Theresa Biberauer (ed.), 143-173. Amsterdam: John Benjamins.
- Zeijlstra, H. (2013). Not in the First Place. *Natural Language and Linguistic Theory*, 31: 865-900.

## 45-Critical pedagogy and critical theory of technology in English language teaching: views from Turkey

Eser ORDEM<sup>1</sup>

**APA:** Ordem, E. (2020). Critical pedagogy and critical theory of technology in English language teaching: views from Turkey. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 750-763. DOI: 10.29000/rumelide.843340.

### Abstract

Studies on critical pedagogy and technology have been on the rise in recent decades. However, bringing critical pedagogy and critical theory of technology together has been hardly studied in English language teaching (ELT) and English as a second language (ESL). This study aims to enable the researcher and learners to compare two different technologies by using participatory action research (PAR). The participants ( $n=35$ ) were given two data collection tools composed of a questionnaire and semi-structured interview form. The researcher and the learners collaborated with each other in each stage of the online syllabus preparation. The findings show that the learners developed negative attitudes towards the non-interactive Versant English Test (VET) and the online platform provided by the textbook publishers. However, the learners developed positive attitudes towards the use of the interactive online Google discussion platform where they were able to debate sociopolitical issues within the framework of critical pedagogy. In addition, the findings also imply that familiarizing learners with critical pedagogy and critical theory of technology can endorse authenticity, agency, reflection, action and praxis via online platforms.

**Keywords:** Critical pedagogy, critical theory of technology, second language teaching, participatory action research

### İngilizce öğretiminde eleştirel pedagoji ve eleştirel teknoloji kuramı

#### Öz

Eleştirel pedagoji ve teknoloji üzerine yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermektedir. Bununla birlikte, eleştirel pedagoji ve eleştirel teknoloji teorisini bir araya getirmek, İngilizce öğretiminde (ELT) ve ikinci dil olarak İngilizce'de (ESL) neredeyse hiç çalışılmamıştır. Bu çalışma, katılımcı eylem araştırması (KEA) kullanarak araştırmacı ve öğrencilerin iki farklı teknolojiyi karşılaştırmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Katılımcılara ( $n = 35$ ) bir anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşan iki veri toplama aracı verildi. Araştırmacı ve öğrenciler, çevrimiçi müfredat hazırlığının her aşamasında birbirleriyle işbirliği yaptılar. Bulgular, öğrencilerin etkileşimli olmayan Versant İngilizce Testine (VET) ve ders kitabı yayıncıları tarafından sağlanan çevrimiçi platforma karşı olumsuz tutumlar geliştirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, öğrenciler, sosyopolitik konuları eleştirel pedagoji çerçevesinde tartışabildikleri etkileşimli çevrimiçi Google tartışma platformunun kullanımına karşı olumlu tutumlar geliştirdiler. Ek olarak, bulgular, öğrenenlere eleştirel pedagoji ve eleştirel teknoloji kuramının tanıtılmasının çevrimiçi platformlar aracılığıyla

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Adana, Türkiye), eserordem@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9529-4045 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.10.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843340]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

özgün düşünebilmelerin, aktif olmalarını, eleştirel düşünebileceklerini, eylem ve pratiği destekleyebileceğini de göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Eleştirel pedagoji, eleştirek teknoloji kuramı, ikinci dil öğretimi, katılımcı eylem araştırması

## Introduction

Critical pedagogy aims to create social changes in societies by opposing neoliberal policies that allow little room for resistance (Giroux, 2010). Nations that adopt these market-based policies may force learners to use certain technologies that hinder social dialogue and harden collaboration (Olssen & Peters, 2005; Price, 2014). Therefore, educational policies may tend to exclude students even if they use technology. In order to deconstruct the content of these policies, critical pedagogical perspective towards the use of technology can help students and teachers collaborate with each other in an inclusive manner.

Although there are a number of key terms in critical pedagogy, dialogical communication, dialectal thinking, praxis and problem-posing constitute the backbone of critical pedagogy (Freire, 2000). Dialogical communication refers to an epistemological relationship and the process of learning and knowing each other. An individual that adopts dialogic communication is regarded as critical in that power relations are criticized and deconstructed. For Freire (2000), dialectal thinking denotes relational aspects and internal relations rather than merely dichotomic relations based on external relations. Another critical term is praxis related to reflection and action because reflection without action may be insufficient to lead to praxis. Problem-posing also refers to dialogue, listening and action by problematizing oppressive education and topics on the agenda. Thus, learners and teachers are placed on a continuum rather a contradictory scale or dichotomy. Freire (2000) defines problem-posing as follows:

Problem-posing education, as a humanist and liberating praxis, posits as fundamental that the people subjected to domination must fight for their emancipation. To that end, it enables teachers and students to become Subjects of the educational process by overcoming authoritarianism and an alienating intellectualism; it also enables people to overcome their false perception of reality. The world—no longer something to be described with deceptive words—becomes the object of that transforming action by men and women which results in their humanization. (p.86)

Teacher-student dichotomy is deconstructed to make room for authentic dialogic communication and to encourage dialectical thinking. Reflection and action are expected to lead to praxis. However, the key concepts in Freire (2000) do not proceed in a linear manner because of the nature of dialogic and dialectal thinking. What is intended in critical pedagogy is to find or establish places for opposition and resistance to capitalistic and neoliberal aims because neoliberalism constantly aims to maximize profits of large corporations by endorsing autonomy and freedom (Harvey, 2007). However, in neoliberalism, individuals are made into economically, politically and social weak individuals. Thus, researchers in the movement of critical pedagogy (Au & Apple, 2009; Freire, 2000; Giroux, 2010, 2020; McLaren, 2016; Suarez, 2004) intend to find new educational perspectives such as critical pedagogy to empower learners and teachers as intellectuals. This tension between critical pedagogy and neoliberalism can be vividly seen in ESL settings.

## Critical pedagogy in second language teaching

Although critical pedagogy has been emphasized in the last three decades, transformative changes in English language teaching curriculum have been hardly changed in countries where English is taught as a primary second language (Pennycook, 1990, 2002) because neoliberalism has dominated English language teaching (ELT) and English taught as a second language (ESL). Pennycook (2002) emphasizes that ELT emerged in non-English speaking countries, and therefore ESL has been disconnected from the colonial and genocidal history of the British.

In the neocolonial and neoliberal era, both ESL and ELT have been slow in adopting critical pedagogy because emancipation from market-based ideology and textbooks remains the main principle of critical pedagogy. Critical discourse analysis and critical pedagogy have been productive and theoretically discussed in ESL (Fairclough, 1992). However, the practical applications of critical pedagogy have been largely insufficient because neoliberal policies have been dominant in ESL and ELT spheres (Phillipson, 1992; Pennycook, 2017). Phillipson (2017) emphasizes that the British Council has been one of the agencies that has hindered the emergence of critical perspectives. Piller and Cho (2013) focus on the problem of neoliberal policies that shape the course of English language learning and teaching. The content of syllabi and curricula is molded and determined by neoliberal global textbook publishers and the agencies such as the British Council and the World Bank because critical pedagogy entails opposing capitalistic aims and deconstructing neoliberal ideas by empowering learners and teachers. Therefore, little room is reserved for critical pedagogy in neoliberalism-based ESL education.

### **Critical theory of technology in second language teaching**

The use of critical pedagogy through technology has been rarely addressed in second language teaching because the curriculum in ELT has provided little room for critical pedagogy. Critical theory of technology develops a critical perspective towards the use of technology because technology is not perceived as neutral, natural and un-ideological on an economic and political level (Feenberg, 2009; Marfim & Pesce, 2019; Warschauer, 2003). Technology in ESL is used to follow students' learning curve to manipulate them because the dominance and domination of English are reinforced through technology. However, technology can also be used to develop critical views towards the topics in ESL. Carroll-Miranda (2011) perceives these technologies as emancipatory technologies. Gomez (2009) mentions the ethics of technology based on critical pedagogical perspective by emphasizing that dialogue, attention and face-to-face communication in the virtual world can be emancipatory elements. Köksal and Ulum (2018) criticize the technologies used in the setting of ESL since the testing system operated via artificial intelligence (AI) leads to negative views in the learners. Thus, they emphasize that human agency and feedback are essential to endorse learners' learning a second language.

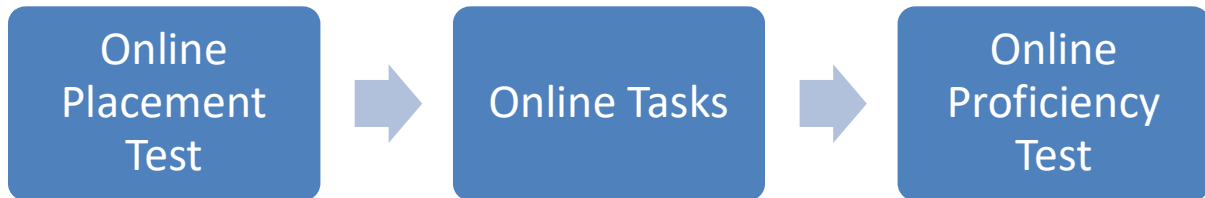
Feenberg (2009) stresses the fact that technology is not pure and innocent. Technology is used in specific social contexts to serve special needs. Neoliberal policies are constantly reinforced through technology because learners in ESL are forced to purchase global English textbooks to access online platforms that dictate certain tasks and activities on learners. Feenberg (2009) calls these processes and practices as the use of technical codes. Unless textbooks are purchased, learners are punished and are not allowed to access online learning systems without textbook codes that are defined as technical codes within a broader context. In addition, in Turkey, learners' grades are decreased if they refuse to purchase these global English textbooks. Thus, neoliberal policies and technology together gain power to govern learners' identities, minds and bodies. However, critical pedagogy and critical theory of technology are hardly mentioned in ESL curriculum and syllabus. Learners' bodies are lined up to conform to the rules imposed by those in power in ESL settings.

This study aims to use participatory action research by involving the researcher and upper-intermediate second language learners in the use of technology so as to raise awareness of critical pedagogy and critical theory of technology. Since the learners are generally expected to follow merely some online procedures mandated by their ESL teachers, they are rarely given the chance to negotiate and criticize the content of the curriculum and syllabus. Therefore, this study intends to use an online discussion platform to enable the learners to pose problems and discuss unspeakable topics through an online discussion platform.

## Method

In line with the framework of critical pedagogy, this study uses the method of participatory action research (PAR) based on the paradigm of critical theory and knowledge. Research, reflection and action in education constitute the chief constructs of PAR that involves liberation of learners and teachers from oppression in school settings because learners and teachers are often confronted with repressive mechanisms in schools that act as Ideological State Apparatus (ISA) (Althusser, 1971). These oppressive political, social and educational structures can be criticized and transformed through PAR and critical pedagogy. Therefore, both of them can be endorsed through critical theory of technology. PAR supports researchers, teachers and learners in that they can negotiate topics in groups through dialogical communication and dialectal thinking based on reflection and action (Bertrand, 2016). Thus, PAR provides a broad platform for agents of learning to collaborate and interact with each other so as to produce changes in their own school environment. Power relations, exclusionary practices and oppressive mechanisms are criticized to reach praxis and to emancipate themselves from repression (Kemmis & McTaggart, 2005; Park, 2001). Group discussion is strongly encouraged to address topics on the agenda.

This study was carried out because technology in the university was used to govern and audit the learners to support the marketization of global English textbooks through technical codes. Thus, the technology in our setting was not used to promote group discussions or develop the use of critical pedagogy. The content of curriculum was strictly determined by using the technology. This technology required the learners to complete the online tasks assigned to them by their instructors. Each task was timed and monitored by the instructors. In addition, the learners were asked to take an online Versant English exam at the beginning and end of the year to pass the class. The learners were also exposed to online tasks and exams throughout the year. The overall online learning system appeared as follows.



**Figure 1.** The yearlong online process in ESL setting

The whole year was supported through standard online tasks and exams. However, what was lacking in this system was that the learners had no chance of giving feedback or changing the system through dialogic communication. Thus, the technology used was used in a linear and one directional way without

including any bidirectional feedback system. Group discussions with each other and the teachers were unlikely, which prevented the emergence of critical pedagogy, individuals' critical reflection and action.

The problems mentioned above led the researcher to investigate how critical pedagogy could be used through technology. Therefore, in accordance with the tenets of critical pedagogy, PAR was selected as a method that would allow the learners and researcher to utilize technology in a wider context. Online discussion forums were thought to contribute to the development of critical pedagogy and to create social changes in the immediate school environment. Thus, dialogical communication, dialectal thinking, problem-posing and praxis were used as the main elements. A questionnaire composed of 27 items subsuming seven categories were given to the participants. The questionnaire was obtained and adapted from different studies (Daniel, Schumacher, Stelter & Riley, 2016); Shacar & Neumann, 2010; Rothman, Romeo, Brennan, & Mitchell, 2011)

**Table 1.** Domains of online learning and courses

Domains	Domain item and description	Items
Domain 1	Reasons participants identified led them to be in the online discussion platform	1-6
Domain 2	Perceived appropriateness of course readings and assignments.	7-10
Domain 3	Accessibility of technology required to complete coursework	11-12
Domain 4	Student perception of researcher feedback and communication	13-15
Domain 5	Course organization/format meeting expectations for undergraduate level course	16-19
Domain 6	Student perception of achievement of intended outcomes in courses.	20-23
Domain 7	Effectiveness of assignments leading to collaborative/critical work in the courses	24-27

The domains were identified in accordance with online instructional paradigms and online courses format developed by Shacar and Neumann (2010) and Rothman, Romeo, Brennan, & Mitchell (2011). In addition to the questionnaire, a focus-group interview was made with 12 participants by asking a few questions so that they could critically reflect upon what technology they were using, what they thought about the online exams conducted through VET and about the technology used to guide them to discuss different sociopolitical issues. Thus, these questions enabled them to compare the school's non-interactive technology including the online exam and the technology online Google discussion platform.

### Research context and participants

The study was performed in a newly-established public university in the mid-south of Turkey. The academic major was the department of translation and interpreting whose curriculum was not prepared including the students. Rather, the content of the curriculum was formed only by the lecturers. In addition, this department was dependent on the school of foreign languages where the curriculum was constituted based on the content of the global English textbooks. Both the learners and instructors were asked to strictly follow the curriculum with the support of the technology. Thus, an overwhelming surveillance system was installed to observe each subject in the system in a minute-to-minute manner.

The participants of the study were the researcher and 35 undergraduates who were spending their first year in the preparatory program to improve their English at an advanced level. Each learner was asked to take an online placement and proficiency test through the Versant English Test supported by Pearson. In addition, each learner was made to purchase the textbooks to access online tasks assigned to them by the instructors. However, the researcher and the students in this study agreed to refuse to use this online

system. Instead, the researcher collaborated with the students and opted to utilize other online discussion forums and platforms to enable the learners to create a change throughout the fall and spring semesters.

## Procedure

This study purported to utilize online discussion platform to enable the researcher and the learners to pose problems regarding the use of the current technology that measured the learners' language levels and assigned them online tasks. The study was composed of four stages. In the first stage, the researcher introduced critical pedagogy (Freire, 2000) and critical theory of technology developed by Feenberg (2009). In addition, they were shown some interactive online courses that helped the learners discuss the content of the curriculum. In this stage, a course that lasted six weeks on coursera, an online learning platform that serves people across the globe was introduced to the participants. As a warm-up activity, the lessons taught by Paul Bloom were used as a warm-up activity that involved intensive online discussion. In addition to the coursera online learning platform, a few TED talks ranging from 3 minutes to 20 minutes were selected and discussed. Another warm activity was a BBC Hard Talk program that people could access online. The reason for the selection of this program was that Hard Talk contained critical and political topics that were thought-provoking and challenging. In the second stage, the researcher presented information about how the study would proceed in the following 14 weeks in the spring term. They were shown how to use online google group discussion platform and Mendeley, an optional program that allows individuals to read texts on their phones or computers. In the third stage, the learners were asked to critically reflect on the current technology that they used up to then. In addition, they were requested to browse the topics in the curriculum in accordance with the content of the textbook curriculum. They were told to focus on the excluded topics from these textbooks, to think about the socio-political issues on the agenda at global and local (national) level and to make a list of 12 topics to discuss. The researcher and the learners spent two weeks to come up with the list and did some preliminary research about the topics chosen. In the classroom setting where each group was composed of five members, the reasons for the selection of these topics were justified in group discussions.

**Table 2.** Selected global and local sociopolitical topics for a critical syllabus

Global topics	Local topics
Racism	Inequality in education
Slavery/Colonialism	Refugees and immigrants
Destruction of nature	Minority rights and lives
Islam in Europe	LGBT and queer rights
War and terror	Child labor
Neoliberalism and poverty	Violence against women

The topics were chosen by doing online search and then brainstorming activities. Since they were informed about the nature of critical pedagogy that deals with socio-political issues, the learners and the researcher also selected these kinds of topics that were totally excluded from the default and pre-determined curriculum.

In the fourth stage, the researcher introduced the Versant English Test conducted by Pearson through Artificial Intelligence that automatically presented the written and oral results within an hour. In addition, the learners were told that they were also using Pearson English textbooks so that they could



understand the neoliberal aims behind the use of this technological device and the textbooks. In the fifth stage, they were asked to comment on the use of online Google group discussion platform and the Versant English Test to be able to create a social change in their school environment. Thus, the syllabus was prepared by the learners and researcher. The stages and the duration that were to be followed were determined together. In line with the conceptual framework of PAR, the researcher was involved in each stage of the syllabus and action throughout the term and did not distance himself from the learners. A descriptive overview of the stages is given in Table 2.

**Table 3.** A descriptive overview of stages and procedures for a critical syllabus

Stages	Categorization	Content	Duration
1	Informing	Introduction of critical pedagogy	1 week
2	Ethical issues	Respect, value and empathy	1 week
3	First warm-up	Online coursera	1 week
4	Second warm-up	Debate examples online	1 week
5	Practice	Online google discussion platform	2 weeks
6	Research	Online research into global/local context	2 weeks
7	Debate	Debate via online discussion platform	5 weeks
8	Reflection	Critical reflection and feedback	1 week

In the first four weeks, face-face communication was provided in the physical classroom setting to familiarize the learners with how to deal with online Google discussion platform by using the tenets of critical pedagogy. We aimed to carry critical pedagogy onto online platforms because this system also allowed the learners to discuss what they were unable to do orally or discuss in front of the crowd because of social anxiety or political oppression. Thus, I believe that online platforms can help learners feel more comfortable discussing socio-political issues. In the remaining weeks, the whole process was perpetuated online.

## Findings

This section analyzes both the quantitative and qualitative results. Each item was based on a three-response scale composed of Agree (A), Neutral (N) and Disagree (DA). The mean score was calculated and given in Table 4. The overall findings of the study show that the learners developed a negative attitude towards VET exam because of its lack of interactive dimension. In addition, the learners in general had positive attitudes towards the use of the interactive online google discussion platform. The findings also imply that the learners had the chance to make comparisons between the uses of two different technologies. The first technological tool that they used was non-interactive and did not allow them to discuss or change the topics that they could select.

**Table 4.** Results of online google discussion platform questionnaire

No	Items	A %	N %	DA %
1.	I like asynchronous classes because I am an independent learner.	70	10	20
2.	I find it easy to express my thoughts in writing in the online format.	75	13	12
3.	Asynchronous learning gives me extra time to think.	80	12	8
4.	I like the extra time the online format gives me to think about the content of course materials	85	8	7
5.	Online discussion platform provides more flexible time.	78	14	8
6.	The asynchronous format allows me to complete work flexibly.	72	14	14

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

7.	Course materials made me critically think.	90	4	6
8.	Course readings challenged me to examine how I interact with my school friends.	80	10	10
9.	Course readings led me to change how I interact with my school friends.	75	15	10
10.	The collaborative work helped me create new ideas and think more critically about ways to create social changes in my school setting.	90	4	6
11.	The technology tool was easily accessible.	90	8	2
12.	The online google discussion platform was easy to use.	94	4	2
13.	Researcher availability met my educational needs.	85	10	5
14.	Researcher feedback was timely and informative.	82	8	10
15.	Researcher was accepting of student's opinions.	82	12	6
16.	The syllabus was well organized with student participation	88	10	2
17.	This course was less rigorous than a face-to-face class	80	10	10
18.	The online course format helped me manage my time and pace myself to meet required deadlines.	75	15	10
19.	This online course was not as rigorous as a face-to-face class.	86	6	8
20.	Online activities were scaffolded well by the researcher and friends.	88	12	6
21.	The number of group assignments was determined together.	75	15	10
22.	The online readings helped me examine what I could do in this class.	86	10	4
23.	Course materials helped me examine my critical philosophical stances	80	10	10
24.	The group work gave me ideas that I can use to engage my own friends in collaborative work.	75	15	10
25.	The assignments challenged me to examine course content and clarify my ideas.	76	16	8
26.	The online work and discussion showed me ways to promote personal development in my school.	72	8	20
27.	The collaborative reflections helped me develop a critical perspective.	78	12	10

The results regarding the first domain show that more than 70 % of the respondents reported that asynchronous classes allowed them more extra and flexible time to think and complete the assignments that they selected with the researcher. In the second domain, the nature of the materials and assignments was asked and more than 75 % of the learners responded that the material that included socio-political issues helped them to think critically and to interact with their friends. The third domain asked about the type of the technology tool used. More than 90 % of the respondents had a positive attitude towards online discussion platform because of its accessibility and easy use. The quality of feedback loop and communication between the researcher and respondents in the fourth domain was appreciated by more than 80 % of them. More than 80 % of respondents' perception of online course organization and format in the fifth domain was positive because the 14-week syllabus was formed with the collaboration of the researcher and learners. The results of the sixth domain referring to the achievement of the outcomes show that the learners (75 % and more) reported that they were scaffolded by both the researcher and the learners. In the seventh domain emphasizing the role of group discussion, more than 70 % had favorable ideas because the group discussions helped them to develop critical skills and themselves.

The results indicate that most of the participants (70 % or more) found useful, efficient and effective the teaching of critical pedagogy through online Google discussion platforms because the syllabus was prepared by the researcher and learners that also selected six global and six local topics out of 50 topics in total. They had the chance to adjust themselves to the pacing of the course syllabus. In addition, all the learners were asked to criticize the standard curriculum mandated by the school that permitted little or no feedback loop or reciprocal discussion. 90 % of the respondents believed that collaborative work helped them develop a critical perspective so that they could have the chance to create a social change. By forming their syllabus and discussing global and local problems through online platform, a social change was made by refusing to study what was imposed on them. Therefore, 90 % of them found the

materials thought-provoking and made them think critically. More than 80 % of them responded to each other about the topic discussed.

### **Findings related to the application of the non-interactive technology**

Most of the participants in the interview reported that they had negative attitudes towards the use of non-interactive technological tools that were unable to allow the learners to give feedback to each other or discuss the topics that they could choose. There were two kinds of non-interactive technological tools. The first tool contained an online platform that mandated timed four-skill based tasks and did not provide an interactive opportunity. The second tool was the Versant English Exam (VET) operated by Artificial Intelligence that allowed no interaction between the learners, teachers and the system. In addition, the VET exam gave rise to a washback effect on the learners because the learners did not receive English education in accordance with the content of the exam. Therefore, most of them failed this exam. Thus, the non-interactive technological tools were criticized by the learners in that they made no room for the learners.

I really felt that I was squeezed between two systems. I had to do the tense and modal activities. I did not want to do these mechanical things. I had to because I had to pass the exam. The proficiency exam was a disaster for me and my friends because we really couldn't understand it. We were all very very anxious about this technology. Even the teachers knew little about it. I do not understand why they forced themselves and us to use it. (P1)

The first exam was shocking for me because we were jumped into it. Throughout the year we just followed their path. We did not receive any feedback. I think we did online activities for the sake of the curriculum and textbooks. We were always scared and disappointed. We knew that we would fail. This was our fear. The final exam was bad. I was also shocked at the end. The technology became my phobia. It was repetitive. The teachers did not trust us and themselves but they trusted the machines. This is not technology. I think they were totally misusing the technology. (P4)

The statements of the learners show that not all education-based technological tools are useful and efficient for learners. Rather, it demonstrates that some educational technological tools may lead to anxiety in learners because they feel that they have no control or power over technology. In addition, tasks and exams are mandated through technology without any human agents. However, critical pedagogy prioritizes subject agency and emancipation. The technological tool in the school was used to manipulate the learners' time, minds and learning curve through the technical codes without which the learners could not enter the class and would encounter an absolute failure. One of the participants emphasized that the misuse of the technology led to the phobia. Although the participants expressed their concern over the misuse of the technology, their ideas were not taken into consideration. The VET exam looked totally unfamiliar with the learners who did not believe that it was measuring their language skills. Although they objected to the application of the VET exam, the instructors and administrators told them that it was an obligation and a regulatory rule to take the VET exam. Thus, the loss of interaction through the technological tools and between the instructors and learners made second language learning more complicated.

### **Findings related to the use of critical pedagogy through technology**

The failure in the use of the standard non-interactive technological tools contributed to the use of another technological tool so that the learners could use their language skills through the online Google discussion platform where they could negotiate their ideas freely with the researcher and their friends. Most of the learners reported that the use of the new technological tool helped them to receive feedback and be involved in group discussions that affected their learning positively because the decision on the

content of the syllabus was made by the learners and the researcher together. In addition, socio-political issues in the regular curriculum were never addressed. Only anodyne topics were chosen in accordance with the content of the global English textbooks. Thus, in both the curriculum and non-interactive online tasks, the learners were rarely equipped with the power to give feedback or negotiate meaning and topics that they would desire to discuss. However, the topics, materials and allocated time for each topic were chosen by the researcher and learners together so that they could all be involved in group discussions via the online platform.

This is the first time in our school we have chosen the topics with the instructor. In Turkey, we cannot discuss sociopolitical issues easily. It is really hard to do this but we were able to discuss them. The online platform was easily accessible. We searched a lot and discussed a lot. I learned a lot. The exam was process and discussion based. I felt safer and more confident. From the beginning to the end, the process taught me a lot. (P6)

I was not expecting such a listening and speaking course because the instructor did not impose anything on us. We guided the process. This online platform course was well-organized by us. We received feedback from each other and the instructor. This is important because in the other classes, we had no such a chance. We also discussed risky topics. It was online but we were not scared, although they were political. I think online platforms should allow us to discuss more. (P8)

The participants in general addressed the benefits of the online Google discussion platform where they could participate in group discussions by debating the topics that they selected. In addition, they had the chance of comparing the uses of two different technological tools. The participants also emphasized the efficient role of the process and discussion-based online course. The participants also took risks by discussing sociopolitical issues. However, since the researcher and the learners prepared the syllabus and selected the topics together, they learned to feel confident and secure in the first four weeks because the physical atmosphere and face-to-face communication gave them positive feelings about the pacing of the online course. The mutual trust between the researcher and them was established so that the risky sociopolitical issues could be discussed effectively.

## Discussion

Gaining a critical perspective towards both technology and pedagogy was the main aim of this study because using any kind of technology was not tantamount to its efficiency or effectiveness. Therefore, it is important to explore the views of the learners on the use of technology used in the schools. In this present study, it was found that the learners were satisfied with neither the pedagogical curriculum nor the technological tool used. Therefore, a change in the use of the technological tool and the content of the curriculum was made by involving the learners in each stage. Koksall and Ulum (2018) are the first researchers that criticized the application of the VET because the learners developed a negative attitude towards the VET application. Koksall and Ulum arrived at the results regarding the use of the VET as follows.

The results in the study imply that teachers have not been able to or have not been allowed to develop a critical perspective towards testing and Versant, although the learners have been complaining about the nature, reliability and validity of the exam. The reliability problem was that the learners repeatedly emphasized that the same questions appeared in a row in the exam. Another reliability problem was that the learners, at the end, learned to copy and paste some paragraphs to obtain higher scores, which worked perfect for them. This reliability issue spread in the school immediately, which totally weakened the reliability of the exam. The learners have provided an infinite amount of constructive feedback about the exam, which have been ignored (p.48).

The VET exam has been exposed to criticisms by Chun (2008) who maintains that authenticity of the exam needs to be questioned because Chun (2008) emphasizes that technological expediency and

impact should be interrogated in order to provide authentic interaction between test takers and test input. Authenticity of ESL exams has been discussed considerably so that learners could encounter authentic materials and conversations (Chun, 2006; Lewkowicz, 2000; Lumley & Brown, 1998; Ulum, 2020) Similarly, Downey et al. (2008) articulate that language tests might be constructed independent of their authentic contexts, which leads to decontextualization. Therefore, technical assessment of language skills is questioned well by Chun (2008).

I never suggested that technology in assessment inevitably leads to commodification of the test taker, but rather it should be used in imaginative and creative ways to avoid the potentially dehumanizing effects it can cause. Because technology that could incorporate the assessment of the multidimensional and interactional aspects of language has yet to be developed, technology that does exist in facilitating convenient administration of assessment needs to be continually interrogated. In what ways will the design of test tasks become increasingly influenced and shaped by the expediency of technology that will appear in the future? (p.171)

Although some critical perspectives towards the use of technology in language assessment have been developed to help ESL learners interact authentically with AI-based technologies. In addition to the concerns over the VET application, the learners in this study also mentioned the use of online platform that asked them to do the online tasks assigned to them. However, their views in general were negative since they were unable to express their feedback and concerns on the platform. Pun (2013) stresses the fact that unless interaction is provided between teachers, learners and technology, efficiency cannot be obtained. Therefore, real time teaching, authentic interaction and the use of technology can be balanced in order to develop a positive attitude in ESL learners. It has been emphasized that technology alone cannot be an absolute solution to the problems in ESL learning (Kennedy & Don, 2013; Koksall, 2004; Pun, 2013). Zhen (2016) also addresses similar concerns in China by interpreting that English teachers should not blindly technology by ignoring the importance of feedback loop and authentic interaction that could allow both learners and teachers to discuss the problems regarding the use of the emerging technologies. Inceçay and Kocoglu (2017) also show the positive and negative effect of how to use technology in a listening class and found that familiarizing the learners with the new technological tools and applications could produce better results. Therefore, these studies show that the feedback loop and productive discussion between learners and teachers can contribute to the learning environment significantly. Technology is emphasized to be useful, efficient and effective when learners are involved in the process and are asked to share their views and criticisms regarding the use of technology.

This study shows that the use of critical pedagogy via the discussion-based technological tool involved the learners in negotiating sociopolitical issues that they were unable to do in face-to-face communication because of the possible mislabeling and stigmatization concerns. In addition, those who had social anxiety in front of their friends were able to express their ideas more comfortably and freely through the online google discussion platform. I believe that it is critically important to use technological tools to support the establishment of critical pedagogy in online courses and content of curriculum. Gitlin and Ingerski (2018) mention technological possibilities for those who are marginalized and who are not given the opportunity to name the world. Boyd (2016) questions the use of critical pedagogy via new technologies because Boyd (2016) prioritizes human agency in technology.

...a tension exists between the tendency of technology to supersede the learning process and the creativity of teachers and learners to subvert the very environment designed to pacify and subordinate them. Like it or not, critical educators find themselves in a world largely defined and shaped by telecommunication technologies. The challenge in our time is to turn those technologies toward the pursuit of social and political liberation, so they can become the tool for empowering engaged citizens committed to creating a more equitable and just world in which to live, work, and learn. (p.182).

Bringing critical pedagogy and technology together can contribute to the discussion of sociopolitical issues in ESL in which regular curriculum does not allow learners and even teachers to negotiate risky topics. However, as long as human agency is empowered through constructive feedback and criticisms, critical pedagogy can be used effectively on online tools. In addition to critical pedagogy, critical theory of technology can also enable ESL practitioners and learners to develop critical perspectives towards technologies that they use. In this study, the participants developed the skill of criticizing the technological tools provided for them and realized that not all technological tools were effective for their learning. Boyd (2016) emphasizes the uniqueness and human agency in the use of technology because the idea of neoliberal enterprise and power relations can be deconstructed by supporting human agency, dialogic communication and dialectical thinking over technologies. Instead of creating a divide between physical face-to-face communication and digital communication, a broad continuum can be adopted by allowing ESL learners and practitioners to discuss sociopolitical issues, change their educational environment, transform curricular content and radicalize second language education through technology and human agency.

### **Conclusion and pedagogical recommendations**

This study aimed to enable the learners to gain a critical perspective towards the use of technology in ESL by introducing them critical pedagogy and critical theory of education. The learners compared two different technological tools provided for them. While the standard technological tool and the VET exam supported by AI mandated the tasks beyond their power, the interactive technological tool enabled the researcher and learners to discuss sociopolitical issues at global and local level through the online Google discussion platform. The empowerment of the learners' agency allowed them to develop positive attitudes towards the technological tool that endorsed their group discussion. Thus, familiarizing learners with critical pedagogy and critical theory of technology can endorse authenticity, agency, reflection, action and praxis. In addition, neoliberal aims and power relations can be opposed and resisted. Thus, technological tools and online platforms can be places where resistance is possible.

In line with the paradigms of critical knowledge in pedagogy and technology, ESL learners should be allowed to provide feedback about technological tools that they are given so that their agency can be empowered. In addition, discussions between learners and teachers should be possible on the online tools and platforms. Before proceeding to using technological tools, learners can receive orientation training by showing them some examples such as Coursera, Ted Talk, Academic Earth and Hard Talk. Instead of using non-interactive technological tools imposed by school administrators and global textbook publishers, it is better to select technological tools that provide feedback loop for both learners and teachers. Instead of using obligatory technical codes to access online platforms endorsed by global textbook publishers, it is more plausible to choose online platforms where learners and teachers can establish social dialogue, negotiate meaning and provide constructive feedback.

### **References**

- Althusser, L. (1971). *Ideology and ideological state apparatuses in L. Althusser Lenin and Philosophy and Other Essays*. London: New Left Review.
- Au, W., & Apple, M. W. (2009). Rethinking reproduction: Neo-Marxism in critical education theory. IN In Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (Eds.). *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 93-105). London: Routledge
- Bertrand, M. (2016). Youth participatory action research and educational transformation: The potential of intertextuality as a methodological tool. *The Urban Review*, 48(1), 15-31.

- Boyd, D. (2016). What would Paulo Freire think of Blackboard: Critical pedagogy in an age of online learning. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 7(1), 165-186.
- Carroll-Miranda, J. (2011). Emancipatory technologies. In C. Mallott & B. Porfilio (Eds.), *Critical pedagogy in the twenty-first century: A new generation of scholars* (pp. 521-539). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Chun, C. W. (2006). An analysis of a language test for employment: The authenticity of the Phone-Pass test. *Language Assessment Quarterly*, 3(3), 295-306.
- Chun, C. W. (2008). Comments on "Evaluation of the usefulness of the Versant for English test: A response": The author responds. *Language Assessment Quarterly*, 5(2), 168-172.
- Daniel, M. C., Schumacher, G., Stelter, N., & Riley, C. (2016). Student perception of online learning in ESL bilingual teacher preparation. *Universal Journal of Educational Research*, 4(3), 561-569.
- Downey, R., Farhady, H., Present-Thomas, R., Suzuki, M., & Van Moere, A. (2008). Evaluation of the usefulness of the Versant for English test: A response. *Language Assessment Quarterly*, 5(2), 160-167.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Feenberg, A. (2009). Critical theory of technology. In J. Olsen, S. Pederson, & V. Hendricks (Eds.), *A Companion to the philosophy of technology* (pp. 146-153). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Press.
- Gitlin, A. D., & Ingerski, J. (2018). Rewriting critical pedagogy for public schools: Technological possibilities. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 9(1), 7-28.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing.
- Gomez, M.V. (2009). Emanuel Levinas & Paul Freire: The ethics of responsibility for the face-to-face interaction in the virtual world. *International Journal of Instruction*, 2(1), 27-58.
- Harvey, D. (2007). Neoliberalism as creative destruction. *The annals of the American academy of political and social science*, 610(1), 21-44.
- Inceçay, V., & Koçoğlu, Z. (2017). Investigating the effects of multimedia input modality on L2 listening skills of Turkish EFL learners. *Education and Information Technologies*, 22(3), 901-916.
- Kashi, S. & Dessinger, J.C. (2010). Paulo Freire's Relevance to Online Instruction and Performance Improvement. *Performance Improvement* 49(2), 17-21.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. 2005. Participatory action research: Communicative action in the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 559-603). Thousand Oaks, CA: SAGE
- Kennedy, S & Don S. (2013). *Technology-driven innovations for teaching English learners*. VA: Lexington Institute
- Köksal, D., & Ulum, O. G. (2018). Evaluating the Versant English Test: Success or failure. *Second International Symposium of Educational and Social Sciences*, 2-4 November, Çanakkale, Turkey.
- Köksal, D. (2004). To kill the blackboard? Technology in language teaching and learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3) 62-72.
- Lewkowicz, J. A. (2000). Authenticity in language testing: some outstanding questions. *Language Testing* 17(1), 43-64.
- Lumley, T., & Brown, A. (1998). Authenticity of discourse in a specific purpose test. In E. Li & G. James (Eds.), *Testing and evaluation in second language education* (pp. 22-33). Hong Kong: Language Centre, Hong Kong University of Science and Technology.
- McLaren, P. (2016). Revolutionary critical pedagogy: Staking a claim against the macrostructural unconscious. *Critical pedagogy*, 7 (8), 1-42.

- Park, P. (2001). Knowledge and participatory research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 81-90). London: SAGE.
- Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314.
- Pennycook, A. (2002). *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. London : Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2017). Myths and realities of global English. *Language Policy*, 16(3), 313-331.
- Piller, I., & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in society*, 42(1), 23-44
- Pun, M. (2013). The use of multimedia technology in English language teaching: A global perspective. *Crossing the Border: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 1(1), 29-38.
- Rothman, T., Romeo, L., Brennan, M., & Mitchell, D. (2011). Criteria for assessing student satisfaction with online courses. *International Journal for e-Learning Security (IJeLS)*, 1, 27-32.
- Shachar, M. & Neumann, Y. (2010). Twenty years of research on the academic performance of differences between traditional and distance learning: Summative meta-analysis and trend examination, *MERLOT, Journal of Online Learning and Teaching*, 6 (2), 318-334.
- Ulum, Ö. G. (2020) A critical deconstruction of computer-based test application in Turkish State University. *Education and Information Technologies*, 25 (3), 20-32.
- Zhen, Z. (2016). The use of multimedia in English teaching. *US-China Foreign Language*, 14(3), 182-189.



## 46-National issues and their reflections in *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil*

Ali ALTUN<sup>1</sup>

**APA:** Altun, A. (2020). National issues and their reflections in *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 764-773. DOI: 10.29000/rumelide.843342.

### Abstract

Having left an immense impact on audiences of almost all ages and social backgrounds in Scotland, *the Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil* is a theatrical show which raises national issues like Scottish identity, sense of belonging, Gaelic culture with direct references to economic and cultural policies implemented by central government in Britain. On the one hand, the play mainly gives a universal message that the working-class should gather under the roof of socialism against capitalism which has led to the economic and cultural destruction; on the other hand, it celebrates revival of Scottish culture, which has undergone a large-scale erosion and degeneration by the dominant culture, namely the English. The national issues depicted in the play have led to a growing awareness about Scottishness among Scottish audiences who started questioning their political positions in the UK. The fact that the indigenous people have been invited to re-assess the past events and make direct links with the present events such as the discovery of North Sea Oil has triggered the Scottish communities to raise a louder voice against British policies on Scotland. The play has probably had a direct impact on cultural and political relations between Scotland and Britain, for the number of independence supporters has been on the rise since the 1970s. With the devolution in 1998, Scotland re-established its parliament, adjourned with the Act of Union in 1707. Such political gains and the UK's withdrawal from the EU have enhanced Scottish people's desire to officially separate from the UK through a new referendum, which they believe, will result in success. This paper puts forward that the play could be used as a means of propaganda to increase the number of 'Yes' votes in the referendum process.

**Keywords:** Scottish national politics and identity, the UK, independence

## *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil* oyununda ulusal meseleler ve yansımaları

### Öz

İskoçya'da toplumun hemen hemen her kesiminde derin etki uyandırmış olan *the Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil*, Britanya'daki merkezi hükümetin ekonomik ve kültürel politikalarına doğrudan göndermeler yaparak İskoç kimliği, aidiyet duygusu ve Gal kültürü gibi ulusal konulara temas eden bir oyundur. Oyun geneli itibarıyla ekonomik ve kültürel yıkıma yol açan kapitalizme karşı işçi sınıfının sosyalizm çatısı altında toplanması gerektiğine dair bir mesaj verirken; egemen İngiliz kültürün etkisiyle, büyük çapta erozyona ve bozulmaya maruz kalmış İskoç kültürünün yeniden canlanmasını ön plana çıkarmıştır. Oyunda ele alınan kültürel meseleler İskoç seyircileri arasında İskoç olma konusunda farkındalık yaratmıştır ve İskoçların Birleşik Krallık'taki politik

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Rize, Türkiye), alialtun07@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3772-1333 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.11.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843342]

konumlarını sorgulamaya sevk etmiştir. Yerel halkı geçmişte yaşanan olayları yeniden değerlendirmeye ve Kuzey Denizi petrolünün keşfi gibi güncel meselelerle doğrudan bağlantı kurmaya teşvik eden oyun, Britanya'nın İskoçya'da uyguladığı politikalara karşı halkın daha yüksek ses çıkarmasını tetiklemiştir. Oyunun İskoçya ve Britanya arasındaki kültürel ve siyasi ilişkileri doğrudan etkilemiş olması muhtemeldir zira 1970lerden bu yana bağımsızlık taraftarlarının sayısında artış görülmektedir. 1707'deki Birleşme Yasasıyla kendi meclisini askıya alan İskoçya, 1998'de çıkan yasayla İskoç Meclisini yeniden oluşturdu. Elde edilen politik kazanımlar ve Birleşik Krallık'ın AB'den ayrılması İskoçların başarıyla sonuçlanacağını düşündükleri yeni bir referandumla Birleşik Krallık'tan resmi olarak ayrılma isteklerini artırdı. Bu çalışma, oyunun referandum sürecinde propaganda aracı olarak 'Evet' oylarını artırmak için kullanılabileceğini öne sürmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Ulusal İskoç politikaları ve kimliği, Birleşik Krallık, bağımsızlık

## Introduction

Very few political plays have been as influential in Scottish drama as *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil* (hereafter *The Cheviot*), in which national issues related to Scotland and Scottishness have been overtly raised. John McGrath set up the 7:84 touring theatre company, whose name he derived from a statistics published in *The Economist* that eighty-four percent of the UK's wealth was in the possession of seven percent of the population, in order to draw attention to the 'wild capitalism' that had been growing and spreading larger and larger day by day. Being split into England and Scotland branches due to financial matters and theatrical concerns, 7:84 earned great success and popularity for many years reaching the mass of audiences throughout the UK. The 7:84 (Scotland) was predominantly Scottish in that the plays were mainly staged by Scottish actors for Scottish audiences, including the most well-known play *The Cheviot*. Although *The Cheviot* has generally been reviewed and studied as a play dealing with international issues, which the company produced with an aim to spread socialist ideology—based on classless society with equal rights—as an alternative to capitalism, this paper focuses on national issues with references to economic, social and cultural politics directly related to Scotland. By arousing attention and interest among Scottish people who have experienced harsh outcomes of policies carried out by the central government, the play has also been analysed with regard to its direct contributions to radicalization of indigenous people. This paper consists of three sections. The first one looks at the style and form which the playwright has adopted in emphasising general characteristics concerning Scotland. The second one elaborates on national issues as depicted in the play with their reflections in social and political milieu both in Scotland and Britain. The final part links the national issues raised in the play within contemporary context and presents some assumptions for future.

## The style and form to call attention to Scottish issues.

As a political playwright with Marxist insight, McGrath was very well aware of the fact that theatre could neither remain indifferent to public concerns and the state politics nor dissociate itself from history. In his own words, the playwright views "theatre [as] the place where the life of a society is shown in public to that society, where that society's assumptions are exhibited and tested, its values are scrutinized, its myths are validated and its traumas become emblems of its reality" (McGrath, 1989: 83). With such beliefs in mind, he paid particular attention to local history of Scotland as a starting point to show the Scottish audiences how and why they had been experiencing suppression and exploitation imposed by British Parliament through legislations with regard to education, economy and culture for about centuries. In order to explicate the impacts of these regulations on the Scottish nation, the playwright

focuses on three periods; from the eighteenth century to the present day, during which these regulations have mostly been applied in disfavour of the majority of the nation. The play starts with the infamous clearances when crofters were removed from their lands to make way for the cheviot sheep; then continues with how the Scottish Highlands were turned into tourism centres and hunting fields for British aristocrats, and finally touches on the discovery of North Sea Oil, clarifying how Scotland's natural resources have been exploited by the English and international companies. Considering that the play started to be performed at any accessible locations such as village halls, dance halls, clubs, community centres and schools both in the Highlands and Lowlands, reaching large numbers of people in the early 1970s when the questions of 'Who owns Scotland? and Who makes most of its natural resources?' were hotly debated in Scotland, the issues raised in the play helped audiences to make a comparison between the past and the present, and encouraged them to contemplate about future. These policies implemented in Scotland in different courses of history become an explicit reminder of the fact that although times have changed, the problems of indigenous people have remained the same.

The playwright made use of unofficial local histories like eye-witness historical accounts, facts, figures and documentary statistics about oil in the play, which directly appealed to the minds of audiences and encouraged them to re-evaluate these historical events within contemporary context. This mediation between historical and contemporary events prompted "... the Scottish psyche that was emerging in the wider context of national self-reflection, growing confidence and increasing political nationalism" (Holdsworth, 2002: xvii). Besides, the playwright raised serious issues in a rather ironic and satirical manner through popular forms of entertainment like fiddle, ceilidh, panto, music hall, dance, songs, jokes, sketches, anecdotes and parody. The fact that the playwright chose to use the ceilidh form, unofficial histories, local music and the vernacular language peculiar to the regions where it was performed played a crucial role in recapturing cultural memory and legacy in the minds of indigenous people (Holdsworth, 2002: xvii). In line with this, the play enabled not only the Highland audiences who had seen so a few live performances due to distance but also Lowland theatre-goers to see a play that both celebrates cultural traditions and revives Scottishness in an entertaining way.

In order that the play could be efficacious on audiences, McGrath presents a list of devices and techniques—*directness, comedy, music, emotion, variety, effect, immediacy* and *localism*, each of which he makes use of throughout the play. To his way of thinking, working-class audiences like to know exactly what is being said to them; they like laughs, music in shows which appeal to their emotions and want to see different forms of entertainment like ceilidh. In addition, the subject matter is to include local characters and events; to accord with the audiences' lives, and to show its effects immediately (McGrath, 1989: 54-58). To this end he concentrated on cultural values of Scottish nation and helped them win the self-confidence by laying stress on historical and national suppression that they had undergone.

### **National images and politics in *the Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil***

As far as *The Cheviot* is concerned "the underlying structure of the show aims to generate an ideological identity of *local* community... in relation to a *regional* history of oppression ... and then the region inevitably is defined as part of the Scottish nation" (Kershaw, 1992: 161). So it goes without saying that with these insights in mind, McGrath has chosen to depict local resistance events across Scotland, which he states, "is itself a nation ... with distinct cultural, social and political differences from England and the so-called 'United Kingdom'. It also has within it a great variety of cultures, at least two languages, and a great range of ways of expressing reality and real feelings in the theatre" (McGrath, 2002: 209).

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe  
ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli  
Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences,  
Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching  
Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Using the vernacular language—either Gaelic, Scots or English— in this very anti-London play, he not only picked up local events and statistics about a region but also resorted to some changes in some songs and scenes according to where the play was going to be staged. For instance, “the dramas aimed at a Highland audience [contained] more folk melodies and Gaelic songs, those aimed at an audience in the industrial areas [would] include rock-based music” (Winkler, 1990: 294-295), through which the audiences actively participated in the show while feeling mournful for the cultural and economic losses due to socio-cultural and economic policies implemented to their disadvantage.

The play includes some cultural instruments and forms of entertainment peculiar to Scotland like fiddle and ceilidh as contributors to localism. Both function as inviting elements to integrate audiences with the show. Being a central part of Scottish folk traditions, the fiddle, for instance, had immediate impact on old audiences who, without any invitation and hesitation, joined the dances and songs (McGrath, 1981: xviii). As for ceilidh, a traditional gathering which involves Gaelic music, dancing, singing and telling stories for entertainment has had both political and cultural aspects. After a Gaelic sad song is sung, for instance, M. C., acting like one of narrators, comes to the microphone and directly speaks to the audience and draws their attention to the fact that Scottish people, on the whole, had been on good terms with the British ideals as well as interests, and had served in commitment to the Queen Victoria. Duke, on the other hand, ironically asks for Scottish people who had never escaped and avoided acting for the benefit of Britain when they were needed.

M.C. During the time of the Clearances, many of the men did not resist because they were away in the Army, defending the British way of life. By the 1850's, it slowly dawned on people that they were being used.

*A ridiculous procession, led by bagpipes and drums comes on, followed by the 3RD DUKE OF SUTHERLAND. He addresses the audience.*

DUKE. Good morning. I have come all this way to Golspie to speak to you, my tenants, because our country is in need (McGrath, 1981: 45)

As far as the relations between Scottish communities and Britain, what happened in the past did not change to a great extent. No matter how much they suffered, Scottish people still kept on adhering to central state politics until the late twentieth century. As in the case of the discovery of the North Sea Oil, natural resources in Scotland were not wholly used by and for Scottish people. Instead they were used in the financial interests of international companies. Texas Jim, as the representative of American oil companies among other international ones, tells how they exploit these natural resources through a song:

TEXAS JIM: Take your oil-rigs by the score,  
Drill a little well just a little off-shore,  
Pipe that oil in from the sea,  
Pipe those profits – home to me.  
I'll bring work that's hard and good –  
A little oil costs a lot of blood.  
Your union men just cut no ice  
You work for me –I name the price.  
So leave your fishing, and leave your soil,  
Come work for me, I want your oil.  
Screw your landscape, screw your bays  
I'll screw you in a hundred way – (McGrath, 1981: 59)

In addition to international companies who have been ‘screwing’ and ‘piping’ natural resources in Scotland, narrators in the play “*step on the stage again, [and] speak to the audience*” (McGrath, 1981: 65). They address the audience informing them about how lands and properties in Scotland have been

sold to international corporations, who will not take into account the concerns and possible economic losses of Scottish people.

M.C.3. Listen to this. Farmers in Easter Ross have had their land bought by Cromarty Firth Development Company.

M.C.2. Crofters in Shetland have had their land bought by Nordport.

M.C.1. Farmers in Aberdeenshire have had their land bought by Peterhead and Fraserburgh Estates.

M.C.3. All three companies are owned by Onshore Investments “of Edinburgh.”

M.C.2. Onshore Investments, however, was owned by Mount St. Bernard Trust of London and Preston, Lancashire.

M.C.3. A man named John Foulerton manages this empire. But whose money is he handling? Who now owns this land in Easter Ross, Shetland and Aberdeenshire? Whose money is waiting to buy *you* out?

*Drum roll.* (McGrath, 1981: 65)

Considering both cases, the playwright makes an analogy between the past events that resulted in cultural marginalization of Scottish people in the course of history and the present ones—distribution of oil revenues to international companies rather than Scottish communities— through ceilidh format in order to evoke their suppressed feelings and prompt them to realize the dangers awaiting them.

In line with audiences’ taste and culture, ceilidh has also “culturally played a significant role in the lives of geographically isolated Scottish communities [who] ... would get maximum enjoyment while watching a performance, and at the same time they would be enlightened on political, social and all other issues that concern them” (Yerebakan, 1997: 199). Serving as an expression of ideological identity and entity, the ceilidh format has been used as an effective binding instrument to bring the indigenous people together under the roof of Gaelic and Scottish culture.

Use of songs both in English and Gaelic play a key role in conveying nationalist messages to audiences. Songs do not only authentically tell the history of the Highlands; they also support the meaning of scenes. *The Cheviot* starts with the song ‘These are my mountains’, which “embodies a range of sentimental motifs about Scotland, its notoriously romantic mountains, exploiting the emotional sense of exile of the Scottish diaspora, or at least the wandering Scot” (Brown and Innes, 2012: 31-32). Thus, the fact that the play starts at the very beginning with this song signals that what the audiences are going to see is directly related to Scottish communities, their culture and identity.

For these are my mountains  
And this is my glen  
The braes of my childhood  
Will see me again  
No land’s ever claimed me  
Though far I did roam  
For these are my mountains  
And I’m coming home  
For fame and for fortune  
I’ve wandered the earth  
But now I’ve come back to  
The land of my birth  
I’ve gathered life’s treasures  
But only to find  
They’re less than the pleasures  
I first left behind (McGrath, 1981: 2)

Accompanied with such authentic materials as fiddle and accordion, the song becomes a triggering force to grow an emotional response and tenderness among audiences. While immediately starting to dance and joining the song that celebrates idyllic beauties of the Highlands, they lament the great changes that

have taken place due to cultural and economic policies implemented by British State. Additionally, audiences are very well aware of the fact that although these mountains are literally geographical areas of Highlands, they do not belong to the Highlanders in practice. Once owned by Queen Victoria as the royal representative of the U.K. and by British aristocrats, these mountains are now under the service of either English or international corporations whose sole aim is to make more money and profit, ignoring any discomfort, economic losses and/or cultural damages they may have caused among the local people.

While songs in English mainly tell of past and present events with possible outcomes in the future to the Scottish's disadvantage in a more comic and entertaining tone, Gaelic songs, by and large, relate to past events like Jacobite rising and the Highland clearances in a rather sad and gloomy one. The reason why Gaelic songs' melodies are sung in this sorrowful tone lies not only in reminiscing about the Gaelic language, yet also in lamenting their dying culture. After a few Gaelic songs are sung, M.C. steps in and makes direct references to the acts which regulated the central educational system across the UK.

M.C. It's no good singing in Gaelic any more—there's an awful lot of people here won't understand a word of it.

SINGER. And why not?

*Drum: 2 chords on guitar. Company members come on stage to answer this question.*

M.C. 1. In the 18<sup>th</sup> century speaking the Gaelic language was forbidden by law.

*Chords.*

M.C.2. In the 19<sup>th</sup> century children caught speaking Gaelic in the playground were flogged.

*Chords.*

M.C.1. In the 20<sup>th</sup> century the children were taught to deride their own language.

*Chords.*

Because English is the language of the ruling class. Because English is the language of the people who own the highland and control the highlands and invest in the highlands – (McGrath, 1981: 51-52).

Having become lawful tools to privilege the use of English over the Gaelic and Scots, those regulations suppressed the local languages in a way that almost forced them to be in danger of extinction (see also, Brown, 2005: 97-98). What was once the language of public and the ruling-class in the Highlands for about a millennium—Gaelic— was to be replaced by English as the common language, for “the people who spoke Gaelic ... had to learn the language of their masters” (McGrath, 1981: 52) from then on. Those owners of the lands were systematically driven to become estranged from their cultural traits that defined them. When the play was performed in the 1970s very few Scottish audiences throughout Scotland could understand Gaelic. There were some Highlanders who could understand Gaelic and joined the songs, yet those who did not know the language were implicitly encouraged to learn it. “With the exception of the very last Gaelic tune, the lyrics are not translated in the Methuen edition. Part of their function is to evoke curiosity and desire to retrieve what has been lost” (Winkler, 1990: 296). In this respect, the use of Gaelic which consolidates the traditional values pertinent to Scotland in the play functions not merely as a triggering instrument to revive the dying culture, but it is also designated to be a weapon in the cultural resistance and struggle against domineering English culture for the past two centuries.

In addition to ban on Gaelic language, “wearing the plaid was forbidden” (McGrath, 1981: 2) as well. Scottish identity was ignored as in the case of Ghillie MacPherson, who is called each time with a different name as MacDonald, MacAlister and Mackenzie” by Lord Crask, who “never understand[s] a word she says” (McGrath, 1981: 44). This humiliating act of indifference to a Scottish peasant shows that Scottish individuals are not that important in the eyes of aristocrats and functionaries of the state. Lord Crask, who expresses his “love to dress as Highland lads in [his] tartans, kilts and plaids” (McGrath, 1981: 42), each of which is a national emblem representing Scotland, is actually a double-dealing

aristocrat who seeks his mere economic interests. He collaborates with other aristocrats and does not hesitate to threaten to kill local people who may think of showing any resistance to the policies they have been conducting on behalf of Queen Victoria.

*They become more serious. They turn their guns on the audience*  
LORD CRASK. But although we think you're quaint,  
Don't forget to pay your rent,  
And if you should want your land,  
We'll cut off your grasping hand. (McGrath, 1981: 43)

The playwright deliberately includes Lord Crask and his alike in order to draw attention to the fact that those who have exploited natural resources of Scotland and who have done harm to its cultural identity and legacy to a great extent are not only confined to non-Scottish and international corporations. Along with aristocrats like Lord Crask, the play introduces some other historical figures like James Loch and Patrick Sellar—factor and under-factor to the Sutherland estates— who came up with the pretext that what the monarchy was planning to do in the Highlands would bring “wealth, civilisation, comfort, industry, virtue and happiness” (McGrath, 1981: 7) to the region. Even though they were themselves Gaelic-speaking Highlanders, these figures, who served in full-fledged obedience to ruling-class landowners, played active roles in cultural destruction and economic exploitation of Scotland for the sake of their own interests. Besides, some scenes in which a local minister and judge at Inverness High Court—as the representative of religion and law— use their official positions either to deter potential Scottish resistance to evictions and displacements or to acquit those who were charged with numerous crimes including murdering, using disproportionate force and exerting violence on peasants become a clear indicative of how the state apparatuses can be used as manipulative forces of the state power.

Another issue that is of paramount importance in spreading national awareness among Scottish communities is the use of local historical accounts of resistance and thereby drawing parallels between past and contemporary events. As far as historical events are concerned, the play starts with the introduction of the sheep and the Highland clearances with their social, economic and cultural outcomes in everyday life of public. Accordingly, functionaries like Sellar and Loch evicted the tenants by force and even burnt their houses. What the Dukes of Sutherland had in mind was to make more profit out of sheep rather than local people. Landowners such as Lord Crask sold their estates and fields, forcing local people to make a living on fishery, about which they had almost no idea. Under such harsh circumstances, a good number of indigenous people had almost no room to survive and, as a matter of fact, were driven to emigrate to overseas, leaving their lands to be used in the interests of capitalists. The play also presents a Sturdy Highlander, who draws direct similarities between the Scottish and other minorities like Red Indians, Australian aborigines and indigenous African communities so as to point out possible fate of Scotland and its nation.

STURDY HIGHLANDER (*out of character*). But we came, more and more of us, from all over Europe, in the interests of a trade war between two lots of shareholders, and in time, the Red Indians were reduced to the same state as our fathers after Culloden—defeated, hunted, treated like scum of the earth, their culture polluted and torn out with slow deliberation and their land no longer their own. (McGrath, 1981: 43)

Whereas a portrait of a pessimistic atmosphere is drawn with references to international examples, the play also includes those who resisted to these maltreatments exerted by the state power and its subsidiaries, which are projected through “READERS from the Company, who stand in their places and read from books” (McGrath, 1981: 11). Among the local resisters are those who preferred dying in their homeland to emigrating to other countries, who burnt the eviction orders, who fought against police

officers in some regions and towns as Sutherland, Argyll, Ross-shire, Skye, the Island of Rum and Inverness-shire among others. On the one hand, the juxtaposed ideas in the play are conveyed in order to implicitly warn audiences against the imminent threat that may result in disappearance of Scottishness; unless Scottish communities unite immediately and raise their voice against the capitalist policies of central government, they may experience the same fate as Red Indians, aborigines and African communities whose cultures were driven to extinct. On the other hand, acts of resistance help to keep hopes alive for future that these local people still have the opportunity to survive their traditions and keep them alive if they get together. Thus a political activism should be started in order to prevent the Scottish culture from a complete obliteration or any changes in the direction of the dominant culture (McGrath, 2003: 156). Otherwise, having already commenced to lose part of its influence on young generations, Scottish culture may gradually confront with vanishing its authenticity under English or other cultures.

### **National issues within contemporary context**

The show has presented a theatrical platform for the Scottish nation to express their anger at the English policies and paved the way for more discussions about the future of Scotland. Before reaching thousands of audiences around Scotland, the play was first performed at a conference in Edinburgh among whom were people from almost all segments of society such as politicians, union men, writers, social and community workers, academics and ordinary people to discuss ‘What kind of Scotland?’ they wanted in the future. The playwright himself states the response they received after the performance as below:

The audience at the end rose to its feet and cheered, then poured out advice, corrections, support, suggestions of great practical value, facts, figures, books, sources, and above all enthusiasm. Not because we’d been ‘good’ or ‘clever’—but because what we were struggling to say was what they, and masses of people in Scotland wanted said (McGrath, 1981: V).

Happy to hear the Gaelic songs accompanied with fiddle and the very issues concerning Scotland and Scottish nation being raised, the Scottish intelligentsia as well as ordinary people were quite contented to see a cultural experience and political activism on the stage. By means of this show, the social and cultural pains that Scottish communities had been suffering since the clearances became one of the central items on the agenda for the Scottish people and impelled them to reassess the relations between Scotland and England in the 1970s.

The systematic oppression on local people and their resistance to such events have been used to refresh the minds of Scottish audiences about their past and to warn them against another forthcoming threat; the discovery of the North Sea Oil and its benefits to be shared among English and international oil companies. Scotland has been granted the power to determine its internal policies; legal, educational and religious ones since the Act of Union in 1707, yet still it could not withstand being culturally destroyed due to economic and educational policies adopted by the British Parliament. In theory, Scotland has been free in national politics, in practice, part of Scottish cultural characteristics—Scottishness—have been directly or indirectly diverted and re-shaped by the dominant culture, though. Considering that the play was staged at a time when political and cultural inquiries were made about national belonging and identity as well as self-governing, the ideas that “the people must own ... [and] control the land [and that] ... must control what goes in it, and what gets taken out of it” (McGrath, 1981: 65) rather than international oil companies were warmly welcomed by the Scottish audiences. The impact of the show was so prodigious that it could have made direct contributions to the elections held in 1974, which won success for Scottish Nationalist Party (SNP) (see more, DiCenzo, 1996: 161) with *It’s*



*Scotland's Oil* campaign according to which they would be in commitment to make most of the oil revenues and other natural resources in the interests of Scotland. Along with political influence on public, the show “helped to create pressure within the Labour Party from all over Scotland for some measures to reform estate-ownership and land use in the Highlands” (McGrath, 1989: 71), which directly made cultural and social impacts in Scotland.

Besides its short-term impact, the show had its fruits in the long run, too. Increasing political support for SNP in the 1970s and 1980s motivated the party to speak out the inclinations of more political rights for a more independent Scotland. The quest for full-independence resulted in devolution in 1998; the re-establishment of Scottish Parliament, which enabled Scotland to have more legislative powers in domestic relations. The gradual progress in gaining more freedom with respect to the state affairs between Scotland and England added more fuel to the belief that

Scotland—which is and has always been a nation—there’s no reason for that federation to be dominated by, or even related to the United Kingdom, or England. Scotland should be able to relate to England as part of a federated Europe, but still have the means to control certain areas of its own life and development (McGrath, 2003:156).

### Conclusion

Not having lost its political relevance to contemporary Scotland, the play concurrently started to be staged in parts of Scotland after the failed independence referendum in 2014 for supporters<sup>2</sup>. Since the Brexit referendum which ended in the UK’s decision to withdraw from the European Union, there has been a major increase in the number of people who maintain that it is high time for Scotland to determine its own future. Some of them even suggest that after separation from the UK, they should remain in the EU and grow more economic ties and affairs with the EU members. As of 2020, Scotland is officially still part of the UK, yet the number of full-independence supporters is increasing day by day. The play which puts special emphasis on ideological identity and sense of belonging as well as traits of Scottishness serves as a theatrical instrument to radicalize the Scottish communities and stimulates them to raise louder voice against the UK, whose policies have been practised to the detriment of Scotland. In addition, the fact that *The Cheviot* is in the repertoire of the National Theatre of Scotland makes it convenient to be used as a propagandist means in the referendum campaign.

Having activated memories and feelings about discrepancies, injustices and degenerations in cultural identity along with the sense of belonging, the play has planted seeds of hope for Scottish people that there is still a chance to reclaim their cultural loss and reanimate their traditions. It has also enhanced the faith that Scotland as a self-sufficient state could seek its national interests and manage its own future regardless of the UK.

### References:

- Brown, I. (2005). Celtic Centres, the Fringes and John McGrath. In David Bradby and Susanna Capon (Eds.), *Freedom’s Pioneer: John McGrath’s Work in Theatre, Film and Television*, (pp. 86-99) University of Exeter Press.
- Brown, I., Innes, S. (2012). The Use of Some Gaelic Songs and Poetry in *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil*. *International Journal of Scottish Theatre and Screen*, 5(2), 27-55.

<sup>2</sup> Dundee Rep Theatre staged the play in Dundee in 2015. They went on to perform at other theatrical venues such as Royal Lyceum Theatre in Edinburgh, His Majesty’s Theatre in Aberdeen, Eden Court Theatre in Inverness and the Citizens Theatre in Glasgow in 2016. The play took place in the repertoire of National Theatre of Scotland in 2019 and has been performed since then.

- DiCenzo, M. (1996). *The Politics of Alternative Theatre in Britain, 1968-1990: the Case of 7:84 (Scotland)*. Cambridge University Press.
- Holdsworth, N. (2002). *Naked Thoughts That Roam About*. Nick Hern Books Limited.
- Kershaw, B. (1992). *The Politics of Performance: Radical Theatre as Cultural Intervention*. Routledge.
- McGrath, J. (1981). *The Cheviot, the Stag and the Black, Black Oil*. Methuen
- McGrath, J. (1989). *A Good Night Out: Popular Theatre: Audience, Class and Form*. Methuen
- McGrath, J. (2002). Theatre and Nation. In Nadine Holdsworth (Ed.), *The Naked Thoughts That Roam About*, (pp. 208-214). Nick Hern Books Limited.
- McGrath, J. (2003). From Cheviots to Silver Darlings: John McGrath interviewed by Olga Taxidou. In Randall Stevenson and Gavin Wallace (Eds.), *Scottish Theatres Since the Seventies*, (pp. 149-163) Edinburgh University Press.
- Winkler, E. H. (1990). *The Function of Song in Contemporary British Drama*. Associated University Press/University of Delaware
- Yerebakan, İ. (1997). Stages as a Political Platform: An Assessment of John McGrath's *The Cheviot, the Stag and Black, Black Oil*. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Bilimleri Araştırma Dergisi*, (24), 189-207.

## 47-Necip Fazıl Kısakürek ve Mihail Yuryeviç Lermontov'un şiirlerinde yalnızlık

Fatih YAPICI<sup>1</sup>

**APA:** Yapıcı, F. (2020). Necip Fazıl Kısakürek ve Mihail Yuryeviç Lermontov'un şiirlerinde yalnızlık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 774-790. DOI: 10.29000/rumelide.835366.

### Öz

Şiir dilin süsüdür, dile en güzel elbiselerini giydirmektir. Şiir, bir dilin edebi kabiliyetlerini gösteren en önemli unsurlardan biridir. Şairler dili en etkili kullanan kişiler arasındadır, duygularını dilin olanakları çerçevesinde en gösterişli biçimde aktarmaya çalışırlar. Bu açıdan şiir, kültür aktarıcısı özelliği olan dilin müstesna bir işlevidir. Şairler içinde yaşadıkları toplumun sevinç ve üzüntülerini, milli birlik ve beraberliğini, tarih ve çeşitli zaman kesitlerini yazdıkları şiirler aracılığıyla kayda geçirir ve gelecek nesillere aktarırlar. Şiirin toplumsal yönünün yanı sıra bireysel olarak şairin ruh dünyasını yansıtmaya özelliği de dikkat çekicidir. Bu açıdan şiirler şairin dünyasına açılan birer kapıdır. Yalnızlık duygusu, birçok şairin eserlerinde dokundukları başlıca temalardan biridir. Yalnızlık duygusunun türleri çoktur; bulunduğu topluma yabancı olmaktan ve alışmamaktan, yabancı bir ülkede olmaktan, kültür çatışmasından ya da sadece çalışma temposundan kaynaklanan yalnızlık gibi. Şairlerin yaşadığı yalnızlık ise çok daha başkadır. Onlar, zaten şair oldukları için yapayalnızdırlar. Kalabalıklar içinde olabilirler ancak sıra dışı bir farkındalığa sahip oldukları için hep diğer kalabalıklardan ayrılmak zorundadırlar. Söz konusu şair yalnızlığının, iki farklı zamanda yaşamış ve farklı coğrafyalarda, farklı dillerde şiirler yazmış Necip Fazıl Kısakürek ve Mihail Yuryeviç Lermontov'un şiirlerinde nasıl işlendiği bu çalışmanın konusu olmuştur. Karşılaştırmalı incelememizin sonucunda ortak duyguların şiirlerde zamana ve mekâna bağlı olarak farklı imgelerle anlatıldığı görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Necip Fazıl, Lermontov, yalnızlık, şiir, şair yalnızlığı, kültürlerarası farklılıklar

## Loneliness in the poems of Necip Fazıl Kısakurek and Mikhail Yuryevich Lermontov

### Abstract

Poetry is the ornament of language and it dresses language in its most beautiful clothes. Poetry is one of the most important elements demonstrating the literary abilities of a language. Poets are among the most effective users of language, they try to convey their emotions in the most ostentatious way within the context of the possibilities of language. In this respect, poetry is an exceptional function of the language, which has the characteristic of conveying culture. Poets keep in their minds the joys and sorrow, national unity and solidarity, history and various time periods of the society that they live in through their poems and transfer them to the next generations. In addition to the social aspect of poetry, it's also striking that it reflects the spirit world of the poet individually. In this respect, poems are a gateway to the poet's world. The feeling of loneliness is one of the main themes, mentioned by many poets in their works. There are many types of feeling of loneliness, such as loneliness occurring due to being unfamiliar with and not getting used to the society that they live; due to being

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye), fatih.yapici@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3926-6984 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835366]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

in a foreign country, culture conflict and work tempo. The loneliness that poets experience is much more different. They are all alone because they are poets. They may be in crowds, but because they have an extraordinary awareness, they always have to be separated from people. The subject of this study is how the poet's loneliness is mentioned in the poems of Necip Fazıl Kısakürek and Mikhail Yuryevich Lermontov, who lived in two different times and wrote poems in different geographies and different languages. As a result of our comparative analysis, it is seen that common feelings are described in poems with different images depending on time and place.

**Keywords:** Necip Fazıl, Lermontov, loneliness, poetry, poet loneliness, cross-cultural differences

## Giriş

Karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının temel amacı, “ötekini” tanımlamak olsa gerek. İnsanlar, kendilerini tanımlamak amacıyla dikkate aldıkları temel kıstaslardan biri, kendini öteki bağlamında tanımlamak olmuştur. Bu yüzden, karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının önemi açıktır. Bir kültür ürünü olan edebiyat aracılığıyla iki kültürün karşılaştırmasının yapılması, en başta kişinin kendi kültürünün durduğu yeri tespit etmesi anlamına gelmektedir. Dil, konuşulduğu toplumun kültürünü yansıtmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, dilin en mükemmel ürünü olan edebiyatın karşılaştırmalı çalışmalarla incelenmesi, kültürlerarası iletişim açısından önemlidir. Edebiyat incelemeleri, sanatçının sanatı hakkında bilgi verdiği gibi, sanatçının yaşadığı kültür hakkında da bilgi verir. Bunun nedeni, şair ve yazarların yaşadıkları toplumdaki etkilenmeleridir. Her bir sanatçı, toplumun aynası gibidir. Her biri toplumun ayrı bir özelliğine ışık tutmaktadır, içinde yaşadıkları toplumun dünya görüşünü eserlerinde aktarmaktadırlar. Sanatçılar, toplumsal özellikleri yansıtırlarken, benzer yollardan eserlerini üretirler. Esin kaynağı ne olursa olsun her sanatçı, eserini ortaya koyarken aynı insanî duygulardan hareket etmektedir. Sanatçı dehası diyebileceğimiz bu olgu, sanat eserini üreten temel etkidir. Böylece farklı coğrafyalarda, aynı duygular, kendine özgü yöntemlerle sanatçılar tarafından ortaya konmaktadır. Öyle ki bu sayede dil çiftleri arasında çeviri mümkün olabilmektedir. Diller çok fazla ve farklı olmakla birlikte her toplumda kavramlar ve anlamlar benzerdir. Çalışmamızın temel hipotezi bu yöndedir.

Türk ve Rus edebiyatlarının iki güçlü kalemi Necip Fazıl Kısakürek (26 Mayıs 1904-25 Mayıs 1983) ve Mihail Yuryeviç Lermontov (3 Ekim 1814-15 Temmuz 1841) aynı zamanlarda, aynı mekânlarda yaşamış iki ayrı sanatçıdır. Her iki sanatçı da yaşadıkları zaman ve mekândaki farklılıklara rağmen birçok ortak özelliğe sahiptir. Bu çalışmanın amacı, farklı zaman ve mekânlarda yaşamış sanatçıların, bir duyguyu eserlerinde ele alışlarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Bu sayede her iki kültürün kendine has yönleri vurgulanmakla birlikte aslında yazarların, insanlığın paylaştığı ortak duygular üzerinden anlaşmasının o kadar da zor olmadığını göstermektir. Çalışmamızda önce Necip Fazıl Kısakürek'in şiirlerinde yalnızlık, sonra da Mihail Yuryeviç Lermontov'un şiirlerinde yalnızlık konusu ele alınacaktır. Son bölümde ise ulaşılan sonuçların bir değerlendirmesi yapılacaktır.

Çalışmamızda nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmamıza konu olan şairlerin şiir kitapları taranarak yalnızlıkla ilgili şiirleri incelenmiştir. İnceleme sonucu elde edilen bulgular daraltılmış ve konumuza açıklık getiren şiirlerle sınırlandırılmıştır. Lermontov'un şiirleri Rusçadan tarafımızca Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen veriler, yani şiirler içerik açısından incelenmiştir. Şiirlerin yanı sıra incelenen yazarlar hakkında daha önce yazılan makaleler taranmıştır. Çalışmada karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Bilindiği gibi karşılaştırma, en az iki olgunun seçilerek birbirleri ile olan ilişkilerinin belirlenmesidir. Bu ilişkiler temelde benzer ya da farklı, birleşen ya da ayrılan noktaların belirlenmesi kapsamında kurulmaktadır. Belirli bir zihin çerçevesinde kurulan karşılaştırma amaç değil

araç olmalıdır. Bahtin, metinlerin diğer metinlerle karşılaştırılarak var olduğunu şu ifadelerle açıklar: “Metin sadece diğer bir metne (kontekste) dokunarak yaşar. Sadece bu dokunma noktasında ileriye ve geriye aydınlatan, söz konusu metni diyalogla birleştiren ışık parlar.” (Bahtin, 1974: 384). Bu bakımdan karşılaştırma, araç olarak kullanılır ve bu sayede bilgiye, ötekinin bilgisine ulaşmaya çalışılır. Gürsel Aytaç ise karşılaştırmalı edebiyat bilimini şöyle tanımlar: “...karşılaştırmalı edebiyat bilimi, Batı dillerindeki terimi ile komparatistiktir. Görevi, işlevi, farklı dillerde yazılmış iki eseri konu, düşünce ya da biçim bakımından incelemek, ortak, benzer ve farklı yanlarını tespit etmek, bu farklılığın nedenleri üzerine yorumlar getirmektir.” (Aytaç, 1999: 15). Çalışmamızda ülkemizin tanınmış şair ve yazarlarından Necip Fazıl Kısakürek ile ünlü Rus sanatçı Mihail Yuryeviç Lermontov’un sanatında yalnızlık teması karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

### Necip Fazıl Kısakürek’in şiirlerinde yalnızlık

“Yalnızlık” duygusunun tanımı, aşkın tanımı gibi, yalnız kalan insan sayısı kadar çoğaltılabilir. Değişik biçimlerde tezahür edebilen bu duygu, genel anlamda kişinin diğer insanlardan ve etrafını saran dünyadan bir şekilde uzaklaşması ya da onlar tarafından uzaklaştırılması anlamına gelir. Dünyayı algılamada sıradan insanlara göre farklı yaklaşımlar sergileyen ve bu özellikleri sayesinde özel konuma ulaşan sanatçıların, sadece bu açıdan bakıldığında bile yalnızlık konusunu eserlerinde işlememeleri olanaksızdır. Söz konusu sanatçı yalnızlığını, onu bir kılavuz mertebesine koyan Necip Fazıl şu sözlerle ifade eder: “Şiir, mutlak hakikati aramakta, fevkalade sarp ve dolambaçlı, fakat kestirme ve imtiyazlı bir keçi yoludur. Oradan kalabalıklar değil, gözcüler, işaret memurları ve kılavuzlar geçer. Şiir söyleyen, onu gerçek söyleyen, kılavuzdur” (Kısakürek, 2015: 473).

Necip Fazıl’ın yalnızlığı, onu belki de “Sultanü’ş-Şuarâ” derecesine yükselten duygudur. Bir yalnızlık şiiri olan “Kaldırımlar” (1927) ile şair olarak büyük heyecanla adından söz ettiren sanatçı, daha sonra tiyatro, hikâye, roman gibi edebiyatın farklı türlerinde eserler vermiş üretken bir yazar olur. Edebî eserlerinin yanı sıra fikrî eserler de veren yazar, halâ günümüz fikir dünyasında güçlü bir yer etmeye devam etmektedir. Hayatı boyunca yalnız başına arayış içinde gördüğümüz ünlü şair, bu yalnızlığını özellikle ilk dönem şiirlerinde anlatır. Necip Fazıl’ın hayatındaki değişimler, şiirlerine yansır. İlk dönem şiirlerinde, yazarın yaşadığı bohem hayatı görülür. Bu dönemdeki yalnızlığı, toplumdan kaçma şeklinde ifade edilebilir. Kaldırımlar şiiri bunun en güzel örneğidir.

Şairin ilk dönem şiirlerinde görülen bu yalnızlık duygusu, hayatı boyunca kendisini bırakmaz. Çünkü şair, en başta bir şair olarak diğer sıradan insanların içinde yalnızdır. Üstelik Necip Fazıl gibi özgüveni yüksek, çağdaşları arasında her yönüyle takdir ettiği hiç kimsesi olmayan (Okay, 2005: 10) bir sanatçının, yalnız kalması kadar doğal bir şey olmasa gerek. Diğer yandan Necip Fazıl henüz yirmi dört yaşında iken Kaldırımlar Şairi olarak anılmaya başlamış ve şöhreti yakalamıştır. Aslında bu olayın görünen yüzüdür. Görünmeyen yüzünde ise şairin hayatı boyunca yaşadığı fikir çilesi vardır.

Aylarca gezindim, yıkık ve şaşkın,  
Benliğim bir kazan ve aklım kepeç.  
Deliler köyünden bir menzil aşkın,  
Her fikir içimde bir çift kelepçe (Kısakürek, 2015: 18).

dizelerinde olduğu gibi şair, hep bir arayış peşindedir.

Bir fikir ki, sıcak yarada kezzap,  
 Bir fikir ki, beyin zarında sülük.  
 Selâm, selâm sana haşmetli azap;  
 Yandıkça gelişen tılsımlı kütük (Kısakürek, 2015: 18).

Şairin bu fikir çilesi, onu yalnız bıraktığı kadar hayatındaki büyük değişikliklerin de sebebi olur. İlk dönem bohem hayatından sonra 1934 yılında Seyyid Abdulhakîm Arvasî ile tanışır. Bu tanışmanın sonrasında, şairin düşünce dünyasında tam aksi istikamette bir dönüşüm meydana gelir. Bu dönüşüm Kaldırımlar Şairi'nin artık yavaş yavaş Mistik Şair diye anılmaya başlanmasına neden olur. Aslında metafizik, şairin yaşamında hep vardır. Ancak bu dönemle birlikte Necip Fazıl, yönünü Doğu'ya çevirir. Bununla birlikte, Necip Fazıl'ın sanatında, kullandığı arı Türkçesinde, sonuna kadar savunduğu ve en güzel şekilde uyguladığı hece vezninde hiçbir değişiklik olmaz. Değişiklik tema noktasında görülür. Artık Necip Fazıl'ın şiirlerinde, Batının karşısına Doğu medeniyeti konulmaya başlar, Allah, insan, ilim, ruh gibi konular şiirlerine hâkim olur. Kaldırımlar Şairi'ni göklere çıkaran eleştirilenler, sanatçının sanatına olumsuz eleştiride bulunamamakla birlikte, Mistik Şair'i karalamak için uğraşırlar.

Sözü geçen değişim döneminden önce yayınlanan ilk kitapları *Örümcek Ağı* (1925) ve *Kaldırımlar* (1928), bizim bu çalışmamızda ele aldığımız yalnızlık temasına sıkça rastladığımız şiirlerin bulunduğu kitaplardır. *Kaldırımlar* şiir kitabına ismini veren Kaldırımlar şiiri, aynı konu etrafında dönen bir üçlemidir. Paris'te yazılan şiir, Necip Fazıl'ın oradaki yalnız, kimsesiz, tutunacak bir dalı olmayan, umutsuz yaşantısının şiiridir. Şiir dördlükler halinde, hece ölçüsüne uygun, duru bir Türkçe ile kaleme alınmıştır. 14'lü (7+7) hece vezniyle yazılan şiirde çapraz kafiye kurgusu vardır. Necip Fazıl'ın şiirinin en önemli dil özelliği, gayet açık bir dil kullanmasına rağmen, kelime ve tamlama seçimleriyle okuyucuyu şaşırtan, düşündürülen müthiş bir üslup yakalamasıdır. Açık üslubuna karşın asla yavan bir şiir olmayan Kaldırımlar şiiri, bu açıklık arkasında okuyanı derinlere sürükleyen, açık üslup ile derin mananın bir arada ilerlediği bir uyum yakalamıştır.

Kaldırımlar üçlemesinin ilk şiiri "Sokaktayım, kimsesiz bir sokak ortasında;" dizesiyle başlar. İlk dördlükte şair, yalnız başına, arkasına bakmadan yürüdüğü bir sokak tasviri yapar. Şairi yolun sonunda sanki bir hayal beklemektedir. Bu belki, yalnız başına karanlık bir sokakta olmanın neden olduğu bir sanrı, belki de korktuğu ancak kaçınılmaz olarak onu bekleyen sondur.

İkinci dördlükte şair, biricik dostu kaldırımları tanıtır. Kaldırımlar, bulutlu ve kapkara gecede sokaktaki şairin tek dostudur. Tek dostu kaldırımlar olan bir adam... Şair, bu dördlükte korku ve yalnızlık öğelerini ön plana çıkartır. Korku üçüncü dördlükte kendini iyiden iyiye hissettirir. Şair, burada açıkça korkusunu ifade eder. Sanki her köşe başını devler tutmuş, evler ise, gözüne mil çekilmiş âmâ gibidir. Bu dördlükte artık mekân tasviri daha da detaylandırılmış, okuyucu şairin yalnızlığına ortak olmaya başlamıştır. Şair imgeler aracılığıyla okuyucunun hayal dünyasında bir gerçeklik oluşturmayı başarır. Bu sayede, şair ile okur ortak duygularda buluşur.

Şiirin dördüncü kıtasında, kaldırımların şair için ne anlam ifade ettiğini anlarız:

Kaldırımlar, çilekeş yalnızların annesi;  
 Kaldırımlar, içimde yaşamış bir insandır.  
 Kaldırımlar, duyulur, ses kesilince sesi;  
 Kaldırımlar, içimde kıvrılan bir lisandır (Kısakürek, 2015: 157).

İlk dizeden kaldırımların çilekeş yalnızların sığınağı olduğunu anlıyoruz. Sonraki dizelerde ise şairin yalnızlığı ve kaldırımların yalnızlığındaki benzerlik anlatılmaktadır. Yazar, gece olunca insanların kaldırmı terk etmeleri ile kendi yalnızlığı arasındaki benzerliği vurgulamaktadır. Sonrasında gelen dörtlük, şairin yalnızlığının en somut ilanıdır. Bu dörtlükte şairin gündüzlerden kaçıp geceye sığındığı, kaldırımları yumuşak yataklara tercih ettiği anlatılır. Şair sabah olmasın, karanlık ve bu karanlık gecede yalnız yolculuğu hiç bitmesin istemektedir. Dolayısıyla şair, kaldırımlarla sadece kader ortaklığı kurmaz, aynı zamanda geceyi ve kaldırımları kendisi için sığınak görür.

Geceye karşı şairin bu ilgisi sadece *Kaldırımlar* şiirinde değil, ilk dönemdeki birçok şiirinde açıkça görülür. Zamanın, gece gündüz döngüsüne ve bu ikisi arasındaki zaman dilimlerine atf yaptığı şiirlerine *Akşam* (1922), *Mevsim Dönerken* (1922), *Geceye Şiir 1-2-3* (1930), *Aydınlık* (1923), *Yıldızlı Bir Gecede* (1928) gibi şiirlerini örnek gösterebiliriz. Bu şiirlerde, şairin sıkça kullandığı imgeler ölüm, cinler, devler, korkudur. Ölüm gibi bir imgeyi henüz genç yaşlarında şiirlerine konu eden şairin fikir çilesi açıkça belli olmaktadır. Şairin metafizik kaygıları bu genç yaşlarından itibaren sanatında yer bulur. Kaldırımlar şiiri de, zamana yazılan bu şiirlerin doruk noktası olur. Şair, gecenin karanlığında yaşadığı bu fikir çilesinden, her türlü korkusuna, öngöremediği sonsuzluk mefhumuna rağmen memnundur:

Aman, sabah olmasın, bu karanlık sokakta;

Bu karanlık sokakta bitmesin yolculuğum! (Kısakürek, 2015: 157).

Sonraki iki dörtlükte, geceye olan sevgisi dile getirilmektedir. Şairin yalnız yaşadığı fikir çilesinde kendine yoldaş kabul ettiği gece ve kaldırımlarla olmanın verdiği haz bu dizelerde anlatılır. Bu bir hazdır, çünkü şairin bu yalnız yolculuğu, sonunda onu huzura kavuşturacaktır. Huzur, son dörtlükte ifade edildiği gibi, kaldırımların şefkatli kollarında can vermektir.

Uzanıverse gövdem, taşlara boydan boya;

Alsa buz gibi taşlar alnımdan bu ateşi.

Dalıp, sokaklar kadar esrarlı bir uykuya,

Ölse, kaldırımların kara sevdalı eşi.. (Kısakürek, 2015: 158).

Kaldırımlar üçlemesinin en çok bilinen kısmı, yukarıda incelediğimiz ilk bölümüdür. *Kaldırımlar*'ın ikinci bölümü de yine 1927 yılında kaleme alınmıştır. Bu şiir, şair ile kaldırımların birlikteliğini daha da perçinleyen anlatımlar içerir. Bu birliktelik, en güzel şekilde ikinci dörtlükte anlatılır;

Fahişe yataklardan kaçtığın günden beri,

Erimiş ruhlarınız bir derdin potasında.

Senin gölgeni içmiş, onun gözbebekleri;

Onun taşı erimiş, senin kafatasında (Kısakürek, 2015: 159).

Kaldırımlar üçlemesinin bu bölümünde, şair ve kaldırımların birlikteliği, ikisinin yalnız oluşuyla da açıklanır. Toplumdan soyutlanmışlık hali, ikisine de farklı bir özgürlük veriyor;

İkinizin de ne eş, ne arkadaşınız var;

Sükût gibi münzevi, çığlık gibi hürsünüz.

Dünyada taşınacak bir kuru başınız var;

Onu da, hangi diyar olsa götürürsünüz (Kısakürek, 2015: 159).

Son kıtada, yolcuların ölüme çıkan yolu ve bu yolda ki birliktelikleri anlatılır. Bu yolda gecenin bu iki yolcusunu birbirlerinden başka kimse anlamayacaktır.

Üçlemenin son şiirinde, artık kaldırımlar ve gece bir kadın silüetine bürünüp şairi peşinden sürükler. Fakat bu kadına kavuşmak bir hülyadan öteye gidemez. Kahramanın tek umudu, toprağın altına girdiğinde, kaldırımların sadık bir sevgili gibi başından ayrılmayacağı düşüncesidir. Üçlemenin bu şiiri iki dörtlünün peşinden gelen üçer mısralık iki bölümden oluşur;

Arkamdan bir kakhaha duysam yaralanırım;  
Onu bir başkasına râm oluyor sanırım,  
Görsem pencerelerde soyunan bir karaltı.

Varsın, bugün bir acı duymasın gözyaşımдан;  
Bana rahat bir döşek serince yerin altı,  
Bilirim, kalkmayacak, bir yâr gibi başımdan... (Kısakürek, 2015: 160).

Bir yalnızlık şiiri olan *Kaldırımlar*'ın üç bölümü de ilginç bir biçimde ölüm temasıyla biter. Bununla birlikte, şiirin bir yalnızlık şiiri olduğu açıktır. Şiir, şairin fikir çilesindeki yalnızlığını tasvir eden, ruh dünyasını dışa vuran bir şiir olarak tanımlanabilir.

Necip Fazıl Kısakürek, yalnızlık şiirlerine yeni bir yorum getiren ve zamanın edebiyat dünyasında büyük yankı uyandıran *Kaldırımlar* şiirinden önce de sonra da yalnızlık şiirleri yazmıştır. Ancak hiçbiri *Kaldırımlar* kadar sevilmemiştir. Söz konusu yalnızlık şiirlerinden bir diğeri ise *Otel Odaları* (1927) adlı şiirdir. Bu şiir, *Kaldırımlar*'da huzuru bulan, kaldırımları mekân olarak seçen bir yalnızın hikâyesinden sonra, bu kez otel odalarının yalnız kahramanını anlatır. Dolayısıyla, şairin bu şiirlerindeki fark, yalnızlığı anlatış şeklinde ve bu anlatı için seçtiği mekândadır. Her iki şiir de, Necip Fazıl'ın ruh dünyasını ve ruh buhranlarını etkileyici biçimde aktiren şiirler olmaları bakımından şairi tanımamıza da olanak sağlamaktadırlar.

*Otel Odaları*, şiirin yazıldığı dönem itibariyle ele alınıp tahlil edilmelidir. Bunun nedeni, o dönemde bir otel odasının günümüzdeki anlamından çok farklı anlamlar ifade etmesidir. Günümüzde otel odası çağrışım alanına öncelikle çok yıldızlı, gösterişli tatil mekânları girebilir. Ancak o dönemin otel odası daha çok, kimsesizlerin, yolda kalmış yolcuların, sığınacak yeri kalmamışların sığınağıdır. Bu açıdan bakıldığında şair, mekân seçimini eserinde vermek istediği yalnızlık duygusuna en uygun gelecek şekilde belirler. Şair, mekân aracılığıyla yalnızlık duygusunu müşahhaslaştırma yoluna gider. Böylece birçok insan için ortak duyguları kamçılayan imgeler aracılığıyla, yalnızlık duygusunu ortaya koyar.

Şiirde insana yalnızlık hissi, köhnemiş nesnelere aracılığıyla verilir. Yedi beyitlik şiirde her bir beytin ikinci mısraları tekrarlardan oluşur. Bu tekrarlanan nesnelere, otel odalarında yalnız konaklamış insanların akisleri vurur. Okuyucu, bu görüntüler aracılığıyla, söz konusu yalnız insanların yalnızlığını paylaşır.

Bir merhamettir yanan, daracık odaların,  
İsli lambalarında, isli lambalarında.  
Gelip geçen her yüzden gizli bir akis kalmış,  
Küflü aynalarında, küflü aynalarında.



Atılan elbiseler, boğazlanmış bir adam,  
Kırık masalarında, kırık masalarında.  
Bir sırrı sürüklüyor, terlikler tıpır tıpır,  
İzbe sofalarında, izbe sofalarında.  
Atıyor sızılarını, çıplak duvarda nabızı,  
Çivi yaralarında, çivi yaralarında.  
Kulak verin ki, zaman, tahtayı kemiriyor,  
Tavan aralarında, tavan aralarında.  
Ağlayın, aşinasız, sessiz, can verenlere,  
Otel odalarında, otel odalarında (Kısakürek, 2015: 161).

Detaylı tahlilini yapmayacağımız şiirdeki birtakım noktalara değinmemiz uygun olacaktır. Şiir, şairin yalnızlığının yanı sıra fikir çilesinin de farklı bir boyutunu ortaya koyar. Yalnızların mekânı olan ve şairin de cemiyetten uzak kalabildiği bir ortam olarak otel odaları, onun yalnızlığının ve fikir çilesinin sessiz tanıklarındır. Onun bu fikir çilesi, izbe sofalardaki terlik tıkrıtlarında, duvardaki çivi izlerinde ve tavan aralarında yankı bulmaktadır. Dolayısıyla otel odası, kaldırımlar gibi şairin yoldaşdır. Bu şiir de, ilginç bir şekilde, ölümlerle bitmektedir:

Ağlayın, aşinasız, sessiz can verenlere,  
Otel odalarında, otel odalarında (Kısakürek, 2015: 161).

Şair okuyucudan otel odalarının yalnız konukları için gözyaşı dökmemizi istemektedir. Bu kimsesiz, yalnız insanlar en azından bunu hak etmektedirler. *Kaldırımlar* ve *Otel Odaları* şiirleri birbirini tamamlayan şiirler gibidir. Her ikisinde de, nesnelere üzerinden şairin yalnızlığı anlatılmaktadır. Hem kaldırımlar hem de otel odaları şairin yalnızlığını simgeler. Buralar, onun cemiyetten uzaklaşarak kendi fikir çilesi ile baş başa kalabildiği yerlerdir.

*Serseri* adlı bir diğer yalnızlık şiiri ise 1924 yılında yazılmıştır. Şiir farklı açıdan yalnızlığın ve yalnız kalmanın ruh halini anlatır. Bu şiir, cemiyetten uzaklaşmanın ve yalnızlaşmanın adeta zirvesidir.

Yeryüzünde yalnız benim serseri,  
Yeryüzünde yalnız ben derbederim.  
Herkesin dünyada varsa bir yeri,  
Ben de bütün dünya benimdir derim (Kısakürek, 2015: 68).

Üç dörtlükten oluşan şiirin ilk dörtlüğünde şair, kendine dünyada yer edinememiş bir kahramanla bizi tanıştırır. Bu yalnız kahraman, tutunamamış biridir. Şiir, kahraman aracılığıyla bize, yalnızlığın destanını anlatır. Henüz ilk dörtlükten itibaren, kimsesizliği, kalabalıklar içinde bir başına kalmışlığı, başını sokacak bir yerinin dahi olmamasını, insanların onun yalnızlığına duyarsızlığını ve kahramanın anlaşılmasını okuruz. Kahramanın hayattan bir beklentisi de yoktur. Bununla birlikte zamana karşı bir haykırış görülür. Herkes, dünyayı kendine göre paylaştığını düşünür, ancak tüm dünya aslında onundur; çünkü dünyanın asıl anlamını bir o anlamaktadır.

Necip Fazıl'ın ilk dönem eserlerinde şairin iç çatışmalarının kaleme yansımalarının gözlemlendiğini düşünen Cafer Gariper, onun ilk kalem ürünlerinden itibaren iç dünyasında çatışmalar yaşayan genç insanın kendini ve nesnelere simgesel ağı dışında anlamlandırmada yaşadığı güçlük ve buna bağlı

olarak ortaya çıkan uyumsuzluğun dikkat çektiğini belirtir (Gariper, 2014: 117-140). Diğer yandan, şairin peşini hayatı boyunca bırakmayan fikir çilesinin ilk nüvelerini burada görmek mümkündür. Şair henüz bu durumun farkında değildir. Çünkü bir şey aramaktadır ancak ne aradığını tam olarak bilememekte ya da sadece kendisinin bildiği bu şeyi paylaşmamaktadır. Söz konusu arayış ikinci ve son dörtlükte görülür.

Yıllarca gezdirdim hoyrat başımı,  
Aradım bir ömür, arkadaşımı.  
Ölsem dikecek yok mezar taşımı;  
Halime ben bile hayret ederim.  
Gönülüm ne dertlidir, ne de bahtiyar;  
Ne kendisine yâr, ne kimseye yâr,  
Bir rüya uğruna ben diyâr diyâr,  
Gölgemin peşinden yürür giderim... (Kısakürek, 2015: 68).

İkinci dörtlükte aradığını söylediği arkadaşı, üçüncü dörtlükte bir rüya olarak karşımıza çıkar. Dolayısıyla aradığı, açıklayamadığı bu durum şairi yine yalnız, bir başına bırakmaktadır. Bu karmaşık duyguları, 1939 yılında yazdığı *Ne Arıyorum?* adlı şiirinde de görürüz:

An oluyor bir garip duyguya varıyorum,  
Ben bu sefil dünyada acep ne arıyorum?.. (Kısakürek, 2015: 314).

Necip Fazıl'ın hayatı, bir hayalin peşinde sürüp giden arayıştır. Bu, var olmanın verdiği acıdır. Şair, kendi varlığını kendisi için başlıca sorun telakki etmiş, hayatını bu sorunu çözmeye yolunda harcamıştır. Necip Fazıl'ın fikir çilesi kısaca böyle özetlenebilir. Diğer yandan şair, kendi sorununu kendi çözmek zorundadır. Kendi varoluş sorununu, başkasının çözemeyeceği için yalnızdır. Varoluş çilesini çözmeye şairin aracı şiirdir. "*Bizce şiir, mutlak hakikati arama işidir. Eşya ve hadiselerin, bütün mantık yasaklarına rağmen en mahrem, en mahcup, en nazik ve en hassas nahiyesini tutarak ve nispetlerini bularak mutlak hakikati arama işi*" (Kısakürek, 2015: 473). İşte her insanın bu hakikate ulaşma yolu farklı olduğu için şair de bu yolda yalnız başına çile çekmek zorundadır.

Bu çalışmada Necip Fazıl'ın şiirlerinden son olarak ele alınacak şiiri "*Yalnızlık*" (1929) adlı şiirdir. Yalnızlığın, üstada göre felsefi, düşünsel, ahlaki ve sosyal yönlerini iki dörtlüğe sığdırılmaktadır. Şiir, Necip Fazıl'ın söz dehasını da en açık bir biçimde göstermektedir. En basit sözcüklerle, en derin manalara ulaşmak sıradan bir şairin kaleminden çıkamaz. Bunu ancak, edebiyatımızda çok az şair başarmıştır. Necip Fazıl'ın *Örümcek Ağı* adlı şiirinin tahlilini yaparken Şerif Aktaş "*1920'li yılların başında Türkçenin ulaştığı sadeliği dikkatlere sunması bakımından önemlidir. Yani 1911'de Ziya Gökalp çevresinde belirlenen sadeleşme hedefine ulaşmıştır.*" der (Aktaş, 2009: 224). Aynı eserde yazar, Necip Fazıl'ın sanatı için şöyle demektedir: "*Başlangıçta, saf şiire özgü ses, söyleyiş ve konuşulan dilin kelime kadrosuyla insanın kendi kendiyi hesaplaşmasını, korku ve endişelerini dile getiren; sürdürülen hayatın akışı içinde kalmak kaydıyla, yer yer fizik ötesinin sınırlarını zorlayan bu genç şair, XX. yüzyıl boyunca isminden ve şiirinden çok söz ettirecek bir mizaç ve dikkate değer bir yetenekle dünyaya gelmiş insanlardandır.*" (Aktaş, 2009: 222).

Söz konusu saf şiire özgü sesle yazılan incelediğimiz "*Yalnızlık*" adlı şiir, bize Necip Fazıl'ın henüz genç yaşlarında ortaya çıkan dehasını bir kez daha göstermektedir. İki dörtlükten oluşan şiir, bu iki dörtlüğe birçok manalar sığdırmaktadır.

Yalnızlık bir fenerse,  
Ben de içindeki mum,  
Onu, billur bir kâse  
Gibi doldurur nurum.

Dışardan bana neler  
Getirir pervaneler!  
Pırlıtlar, nağmeler,  
Renklerle eriyorum (Kısakürek, 2015: 231).

Şair ilk kıtada, kendi yalnızlığını güzel bir benzetme ile tarif eder. Yalnızlığı fenere benzeten şair, bu fenerin ışık kaynağının kendisi olduğunu anlatır. Bu benzetme özel bir benzetmedir. Çünkü benzetmenin gücü ikinci kıtada ortaya çıkmaktadır. Kendisini bir muma, kendisine ilgi gösterenleri ise pervanelere benzetmektedir. Pervaneler, aşk ile mumun etrafında dönmekte, onun ışığına koşmaktadırlar. Ancak pervanelerin muma ulaşma imkânı yoktur, ulaşırlarsa bu onların sonu olur. Bu pervanelerin trajedisidir. Mumun trajedisi ise yapayalnız eriyip tükenmektir. Bir bakıma mum ve pervanelerin boyutları birbirinden farklıdır. Birbirlerini görmekte, fakat asla bir araya gelememektedirler.

Görüldüğü üzere Necip Fazıl Kısakürek, çok değişik imgeler aracılığıyla şiirlerinde yalnızlık konusunu işlemiştir. Bu imgeler bazen kimsesiz sokaklar, boş kaldırımlar ve bu kaldırımlardaki fenerler olurken kimi zaman da otel, otel odaları ve otelin boş koridorları olmuştur. Daha önce de belirttiğimiz gibi bize göre ünlü şairin şiirlerinin gücü, herkes tarafından bilinen şeyleri imgeleştirerek bu bilindik şeylere çok derin anlamlar yüklenmesinden gelmektedir. Şairin sembolleştirdiği dış dünya insana, o hepimizin bildiğini sandığımız dünyanın aslında öyle olmadığı hissi de uyandırmaktadır.

### **Mihail Yuryeviç Lermontov'un hayatı ve şiirlerinde yalnızlık**

Mihail Yuryeviç Lermontov, Rus edebiyatının dünya edebiyatına hediye ettiği büyük sanatçılardan birisidir. Türk okuyucusu tarafından bir Tolstoy, Dostoyevski ya da Puşkin kadar bilinmez. Bunun nedeni, Necip Fazıl gibi çok yönlü bir sanatçı olup nesir yazarı ve dramaturg olmakla birlikte Lermontov'un daha çok şair olarak bilinmesinden kaynaklanır. Şiir çevirisinin zorluğu da onun az tanınmasının nedenlerinden sayılabilir. Bu açıdan Lermontov'un sanatını daha iyi anlamak bakımından onun hayatının belirli noktalarına değinmekte fayda görmekteyiz.

Lermontov'u resmeden tablolar ve tanıdıklarının anlatıları ortak bir portre çizemez. Kimine göre neşeli, kimine göre düşünceli, bazı anlatılarda sevecen bazılarında ise tam tersi kötü bir portre karşımıza çıkar (Lermontovskaya ensiklopediya: 15). Bunun nedeni hayat hikâyesinde görülen inişler-çıkışlar, anne özlemi, baba hasreti, dönemin sorunlarına kafa yorma ve bu yolda anlaşılama, kalabalıklar içinde yalnız kalma gibi çok değişik duygulara maruz kalma olmalıdır.

Mihail Lermontov'un babası Yuri, maddi açıdan zayıf düşmüş soylu bir aileden gelmekteydi. Annesi Mariya Mihaylovna ise hastalıklı bir kadındı. Zengin ve nüfuzlu bir aile olan Stolıplınlardan gelen anneanne, kızının yüzbaşı rütbesi ile emekli olmuş, maddi açıdan kendilerine denk olmayan Yuri Petroviç ile evlenmesini istememektedir. Ancak kızının ısrarlarına dayanamayarak bu evliliği zorla da olsa onaylamak zorunda kalır. Hastalıklı anne, Lermontov henüz üç yaşına bile gelmeden ölür. Çocuğun

velayeti konusunda yapılan mücadele sonucunda Lermontov anneanesiyle kalır. Oğlunu çok seven baba, çocuğun ihtiyacı olan hem maddi hem de manevi desteğin ancak anneanne tarafından verilebileceğini bildiğinden resmi olarak velayeti alabileceği halde ısrar etmez.

Ancak annenin ölümü ile iyice gün yüzüne çıkan baba ve anneanne arasındaki çekişme, küçük çocuk üzerinde etkili olur ve onun küçük yaşlardan itibaren kendi iç dünyasına çekilmesine neden olur. Babanın Penza vilayetinde Tarhamı köyündeki malikâneyi her ziyaretinde anneanne ile aralarında yaşanan tartışmalar küçük Mihail'in dikkatinden kaçmamaktadır (Pospelov vd., 1948: 275). Lermontov'un, annesiz büyümesi, babası ve anneanesi arasındaki kavgalara şahit olması onun yazmaya yönelmesine neden olur. Bir yazarın geçmişinin, özellikle de çocukluk yıllarının, o yazarın sanatını doğrudan etkileyen etkenlerden olduğu gerçeği dikkate alındığında, Lermontov'un çocukluğu hakkında anlatılanlar daha da önemli hale gelmektedir. Necip Fazıl'ın çocukluk yıllarında da benzer bir durum söz konusudur. Necip Fazıl çocukluk yıllarında ne annesini ne de babasını kaybetmemiştir ama babanın varlığı ile yokluğu şair için birdir. Bu durumu o şu sözlerle açıklar: “*Ne aldım annemden aldım, daha düne kadar yaşayan ve seksenini hayli aşkın olarak ölen, hayatı boyunca masum ve mazlum bu kadından aldığıma inanıyorum. Baba kolları ikinci planda*” (Kısakürek, 2012: 46). Lermontov'da anne, Necip Fazıl'da baba özlemi. Her iki şairin çocukluk yılları, onların erken yaşlarda ruhsal erginliğe ulaşmalarında en önemli etkidir. Diğer yandan bu yıllar, yazarların ileriki yıllarda yazdıkları eserlerde kendini gösterir. Örneğin Lermontov'un otobiyografik dramaları *Tuhaf Adam* (Странный человек) ve *İnsanlar ve Tutkular* (Menschen und Leidenschaften) adlı eserlerde, Necip Fazıl'ın *Bir Adam Yaratmak* başta olmak üzere birçok eserinde çocukluk yıllarının etkilerini görebiliriz.

Lermontov, anneanesinin gözbebeği olarak yaşadığı malikânede o dönem ancak çok az insanın erişebileceği seviyede bir eğitim alır. Fransızcanın yanı sıra Almanca ve İngilizceyi de çok iyi öğrenir. Fransız, Alman ve İngiliz yazarların eserlerini orijinallerinden okur. Byron'a karşı özel bir ilgisi vardır. Puşkin'in yanı sıra Byron ve romantizm, Lermontov'un sanatsal yönünü belirleyen en temel referanslardır. 1828 yılında Moskova Üniversitesi'nde, birçok Dekabrist<sup>2</sup> devrimcinin de eğitim gördüğü Blagorodny pansiyonunda 4. sınıfa başladığında kendini başkent edebi tartışmalarının içinde bulur. Bu tartışmalarda taraflar Aleksandr Puşkin'in desteklediği *Moskovski Vestnik* ve bu derginin karşıtı olan *Moskovski Telegraf* dergileridir. Lermontov özellikle Puşkin'e öykünür ve XIX. yüzyıl Rus şiirinde Byronizm akımının öncülerinden biri olur: “Lermontov'un da içinde bulunduğu, aydınlanma fikrine bağlı olan, liberalizmi ve hümanizmi destekleyen birçok kişi hayatın içinde yönünü kaybetmişti. İdeallerini gerçekleştirme yeteneğinden mahrum bırakılmış, toplumun reddettiği ve üst tabakanın dışladığı bu insanlar yeni bir akım oluşturdular. Lermontov da bu akımın en önemli Rus temsilcisidir” (Özberk, 2020: 204). 1828-1829 yıllarında Puşkin'in peşi sıra romantizm akımının temel ifade yöntemi poema (manzume) türünde eserler yazar: *Çerkezler* (Черкесы), *Kafkas Tutsağı* (Кавказский пленник), *Korsan* (Корсар), *Suçlu* (Преступник), *Oleg* (Олег), *İki Kardeş* (Два брата). Bu eserlerde Kafkasya'ya yaptığı seyahatlerin izleri görülür. Poemalarda anlatı, toplumla uzlaşmaz bir savaş içerisinde olan kahraman etrafında döner (Vatsuro, 1983: 8-9). Lermontov'un yalnızlığı, topluma, toplumun değerlerine karşı duran kahramanın romantik yalnızlığıdır. V. Vatsuro bu yalnız kahramanı şu şekilde anlatır: “*Kahraman, toplumsal ahlaki çiğneyerek kovulan bir düşkün, cinayet, zina, yakın akrabayla ilişki gibi korkunç günahlar işleyen, onu topluma karşı üstün kılan insani tutkuları olan bir*

<sup>2</sup> Çar I. Nikolay'ın tahta çıkması sırasında ortaya çıkan karışıklıktan faydalanmak isteyen gizli birlikler Çarlık rejimine karşı 14 Aralık 1925'te ayaklandılar. Ayaklanma aralık (Dekabr) ayında gerçekleştiği için bunlara Dekabristler denildi. Çara ve kölelik düzenine karşı olan bu ilk ayaklanma halka inememesine ve başarısız olmasına rağmen çarlık rejimine karşı mücadelenin ilk tohumlarını atması bakımından önemlidir (Kurat, 1999: 317-319).

suçludur. O toplumun kurbanı ve ondan öç alan kişidir ve bu yüzden o, aynı anda hem kahraman hem de canidir. Suçu ise, trajik bir suç olarak anlandırılır” (Vatsuro, 1983: 9).

1830-1831 yılları Lermontov'un sanatının zirvesi sayılır. Sonraki yıl onun için kırılma yılıdır. 1832 yılında şair üniversite eğitiminin yarıda bırakmak zorunda kalır ve yakınlarının ısrarları ile askeri okula başlar. 1832 ve 1834 yılları arasında Lermontov “iki korkunç yıl” olarak tanımlar. Sanatsal açıdan kısır geçen yılların ardından 1835'te *Hacı Abrek* (Хаджи Абрек) poeması yayımlanır, *Maskarat* (Маскарад) sansür komisyonuna sunulur. Lermontov bu dönemde *İki Kardeş* (Два брата) adlı draması üzerinde çalışır, *Vadim* (Вадим) adlı bitmemiş romanını yazar ve diğer romanı *Prenses Ligovskaya'ya* (Княгиня Лиговская) başlar (Vatsuro, 1983: 16). Görüldüğü üzere bu dönemde Lermontov'un sanatında nesir türünün hakim olduğu anlaşılmaktadır.

Şairin hayatındaki bir diğer dönüm noktası hiç şüphesiz A.S. Puşkin'in bir düello sonucu öldürülmesi üzerine yazdığı *Şairin Ölümü* (Смерть поэта) adlı şiirinin yayımlanması ve geniş kitlelerce şairin tanınması olmuştur. Puşkin'i sevenler tarafından coşkuyla selamlanan şiir, son 16 mısraı nedeniyle çarlık rejiminin öfkesini celp etmiştir. Söz konusu dizelerde şair Puşkin'in ölümünden çarı sorumlu tutar. Bu durum şairin ilk Kafkasya sürgününe yollanmasına neden olur. Kafkasya'da Lermontov Dekabristlerle tanışır, arkadaş çevresi genişler. Diğer yandan Kafkas halklarını, kültürlerini, folklorlarını yakından tanıma fırsatı bulur. Kafkasya izlenimleri, şairin eserlerinde Kafkasya temasının sıkça karşımıza çıkmasına neden olur.

1838 yılında anneannesinin çabalarıyla Çar tarafından affedilir ve başkent Petersburg'a döner. Petersburg'da Puşkin'in arkadaşları onu kendi aralarına alırlar ve şairin eserleri Puşkin'in çıkardığı *Sovremennik* dergisinde yayımlanmaya başlar. Ancak bir müddet sonra *Sovremennik* çevresinde oluşan çeşitli gruplar nedeniyle Lermontov bu çevrelerden soğur. Lermontov'un şiirleri Slavyanofiller<sup>3</sup> tarafından da ilgiyle takip edilir. Fakat şair onların görüşlerini de tamamıyla içselleştiremez. Lermontov'un kendine yakın hissettiği tek dergi *Oteçestvenniye Zapiski* olur. Şairin birçok şiiri ve romanı bu dergide yayımlanır.

1840 yılında Fransız büyükelçisinin oğlu ile bir düello yapma girişiminde bulunan Lermontov, kimsenin burnu bile kanamamasına rağmen tekrar Kafkasya'ya yollanır. Burada bulunduğu süre zarfında kanlı savaşa katılır ve birçok kahramanlık gösterir. Diğer yandan başkentte onun şiir kitapları yayımlanmaktadır. Üç aylığına döndüğü Petersburg'da neşesi yerindedir ve gelecek edebi çalışmalarını için planlar yapmaktadır. Ancak 1841 yılında Lermontov Kafkasya'da, kendisinin şöhrete kavuşmasına neden olan Puşkin'in düellosu gibi bir düello sonucu hayata gözlerini yumar. Lermontov'un ölümünün de aynı Puşkin'inki gibi çar yönetiminin isteği ile olduğu söylenir. Bir şaka nedeniyle yapılan düellodaki rakibi askeri okuldan arkadaşı Martinov sadece başkentteki Lermontov düşmanlarının maşasıdır. 15 Temmuz 1841 yılında genç şair henüz 27 yaşında arkasında çok önemli eserler bırakarak bu dünyadan ayrılır.

## Yalnızlık

Rusçada *yalnızlık* (одиночество) sözcüğünün kökünde tek yaşayan, münferit (одиночный), yalnız, tek (одинокий) sözcüklerinde olduğu gibi 'bir' (один) sayısı vardır. Dolayısıyla yukarıdaki mısralarda

<sup>3</sup> Slavseverlik (Славянофильство), I. Petro'nun Avrupalı bir Rusya kurma çabalarına karşı reaksiyon olarak ortaya çıkan, Rusların Avrupa değerleriyle değil ortodoksluk ve sosyal birlik gibi milli değerlerle ilerlemesi gerektiğini düşünen, Rusya dışındaki Slavlar için ise Panslavizm düşüncesini ortaya koyarak siyasi bir akım halin alan fikir akımıdır (Kurat, 1999: 332-334).

olduğu gibi Lermontov'un şiirlerinde birçok yerde "bir" sayısı yalnızlığı ifade etmek için karşımıza çıkmaktadır. Türkçemizde de "bir" sayısı bir başına sözcüğüne yalnız, kimsesiz anlamında kullanılmaktadır. Şairin sanatına dönemselsel olarak üç dönemde incelendiğinde yalnızlık anlam alanına giren kelimelerde I. dönem 12.8, II. dönem 9.6 ve III. dönemde 9.5 şeklinde şairinin son dönemlerine doğru oransal bir azalma olduğu gözlemlenmektedir (Lermontovskaya entsiklopediya: 718). Diğer yandan yazarın şiirlerinde *yalnızlık* (одиночество) kelimesi 4 defa, *yalnız* (одинокий) kelimesi 49 defa, yalnızlıkla ilgili diğer kelimeler 11 defa ve *bir* (один) ise 1472 defa geçmektedir (Lermontovskaya entsiklopediya: 740).

Yalnızlık, yukarıda verdiğimiz istatistiklerin de ötesinde Lermontov'un tüm sanatına işlemiş olan ve onun düşünce yapısını ifade eden motif, ilk şiirlerinden sonuncusuna kadar onun şiirinin merkezi ve egemen temasıdır. Öyle ki Rus şairlerinden hiçbirinde bu motif böylesine kapayıcı olmamıştır (Lermontovskaya entsiklopediya: 294). İlk dönem şiirlerinden itibaren şairin sanatına eşlik eden yalnızlık konusu şairin hayatı boyunca, kimi zaman evrimleşerek, sanatının ayrılmaz bir parçası konumuna gelmiştir. Örneğin ilk dönem şiirlerinde çocukça bir içe kapanıklık, dış dünyadan kaçış şeklindeki yalnızlık ileriki dönem şiirlerinde insan uğunlarının arasında yapayalnız kalmanın trajedisi olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Lermontov'un romantik kahramanı Byron'a öykünen yazarın romantik yönünden dolayı en başta romantik kahramanın yalnızlığı şeklinde ortaya çıkar. Lermontov'un kahramanı da diğer tüm romantik kahramanlar gibi yalnız, toplum tarafından anlaşılmayan ve toplumca dışlanmış bir kahramandır. Anlaşılamama ve dışlanma onu doğaya yöneltir, kahramanın insanlardan kaçışına neden olur. Şairin yalnızlığı, Necip Fazıl da olduğu gibi çok değişik imgeler üzerinden ifade edilebilir. Manastırın çan kulesini kişileştirdiği *Bir kış sabahındaki adam* (Кто в утро зимнее, 1831) adlı şiirini şu satırlarla bitirir:

Susturamazlar Onu; hep yalnız,  
Yüksek kulenin somurtkan efendisi,  
Duyurur dünyaya her şeyi, ama tek başına  
Kendisi yabancıdır her şeye, yere ve göktekilere.

Его не заглушат; всегда один,  
Высокой башни мрачный властелин,  
Он возвещает миру все, но сам  
Сам чужд всему, земле и небесам  
(Lermontov, 2014: 202).

1830-1831 yılları şairin sanatının zirveye ulaştığı yıllar olarak kabul edilebilir. Bu dönemde Blagorodny pansiyon çevresinde iyice yeşeren devrimci düşüncelerden Lermontov da etkilenir. Sosyal ve politik sorunlar şiirlerinde ve poemalarında başlıca konular haline gelir. Örneğin tamamlanmış ilk draması olan *İspanyollar* (Испанцы-1830), *Bir Türkün Şikayetnamesi* (Жалобы турка-1830) adlı şiirinde despotizme ve derebeyi sistemine karşı duruşu gösteren eserlerdir. Sonuncusunda bir Türkün ağzından yabancı arkadaşına yazılmış bir mektup gibi duran şiirde doğu motifleriyle birlikte Türkiye kızgın güneşin altındaki yabancı bir ülke olarak tanıtılıyor. Kurnazlık ve vurdumduymazlık buraya özgü olarak aktarılıyor. Son dörtlük bir dipnot olarak karşımıza çıkıyor. Ama asıl etkileyici satırlar bundan önce:

Köledir ve zincirlerden inler orada insanlar!  
Arkadaş! İşte bu topraklar... vatanım benim!

Там стонет человек от рабства и цепей!  
Друг! Этот край... моя отчизна!  
(Lermontov, 1983: 37)

Bu satırların ardından gelen dipnot dörtlüğünde şair bu ülkenin aslında Rusya olduğunu, şiirde imaların varlığını açıklayarak "Yalanlar gerçekleri gizlesin: Ne yapalım?.. Hepimiz insanız" sözleriyle bitiriyor.

İster dönemin devrimci düşüncelerine kapılmış bir gencin satırları olsun, ister de çabuk olgunlaşmış bir delikanlının düşünceleri olsun, henüz on beş yaşındaki Lermontov'un yazdığı bu satırlar dönemi yansıtmakta, şairin çalışmamızda ifade etmeye çalıştığımız yalnızlığını açıklamaya yardımcı olmaktadır. Zira Lermontov hem sosyo-politik sorunlar hem de sosyetenin yalanlar üzerine kurulu yaşantısı nedeniyle kendini insanlardan uzak tutmaya başlamış, yalnızlığa doğru sürüklenmiştir. Necip Fazıl'da da gördüğümüz şair yalnızlığıdır bu. Necip Fazıl'da anlaşılama ya da gerçekleri tek başına görme ve şairane bir kibrin tezahürü olarak karşımıza çıkan yalnızlık, Lermontov'un sanatında gerçekleri görme ve bu gerçekleri göremeyen toplumdan kaçış olarak algılanabilir.

Lermontov'un ilk yalnızlık şiirlerinin, sosyo-politik konulara değindiği dönemle eş zamanlı olarak ortaya çıktığını söyleyebiliriz. 1830 yılında yazdığı *Yalnızlık* (Одиночество) adlı şiiri ilk dönem yalnızlık şiirlerinin öncülerindedir.

Ne korkunç, zincirlerini çekmek  
Yalnızlık içinde hayatın,  
Hazır herkes paylaşmaya neşeyi  
Ve hiç kimse istemez paylaşmak kederi.

Ne korkunç, zincirlerini çekmek  
Yalnızlık içinde hayatın,  
Hazır herkes paylaşmaya neşeyi  
Ve hiç kimse istemez paylaşmak kederi.

Şairin gençliğinin verdiği hevesle kendisini insanlardan uzak, belki kovulmuş, sürülmüş kahraman gibi gördüğü dönemin eseri olarak karşımıza çıkan bir şiirdir *Yalnızlık* şiiri. Hayatın yükünü çeken, hüznlerini paylaşacak kimse bulamayan bir kahraman var karşımızda. Dolayısıyla tüm bunlara tek başına göğüs germek zorunda kalan yalnız bir kahraman ile şair duygularını bizimle paylaşmaktadır. Sonraki dörtlükte ise yalnızlığını daha açık ifade eder ve Tanrı'nın yalnızlığı ile kendisinininki arasında bir benzetme kurar:

Yalnızım ben burada göklerin efendisi gibi,  
Yüreğim ıstırap ile dolmuş,  
Ve görüyorum, kadere mahkûm olmuş  
Geçiyor seneler rüya gibi...

Один я здесь, как царь воздушный,  
Страдания в сердце стеснены,  
И вижу, как судьбе послушно,  
Года уходят, будто сны;  
(Lermontov, 2014: 202).

Şairin yalnızlığa kaçışının en önemli nedenlerden biri de sosyetenin vurdumduymaz, her türlü baskıya boyun eğen yaşam biçimidir. Soyuların sosyete yaşamının yalanlar üzere olduğu ve buradaki gençlikte gelecek için hiçbir umut ışığı olmadığı fikri şairin *Düşünce* (Дума, 1838) adlı şiirinde anlatılır. Bu şiirde şair kendini toplumdan ayrı görmez ve 'biz' şahıs zamiriyle yazar şiirini ancak tüm bu gerçekleri; gençliğin boşluğunu, geleceği göremeyişini, yönetime köle oluşunu, ahlaki çöküntüyü, şair görebilmektedir. Şair bu durumu fark edebilme ayrıcalığına ulaşması bakımından yalnızdır. Lermontov'un ruhsuz ve maskelerin ardına saklanmış olarak tarif ettiği sosyete kalabalığını anlattığı bir diğer şiiri ise *Hep sarılıym rengârenk bir kalabalıkla* (Как часто, пестрою толпою окружен, 1840) adlı şiirdir. Bu şiirde şair ruhsuz kalabalıktan kurtulma isteğini anlatır. Hayal dünyasında çocukluğuna kaçıp sığınan şair etrafındaki acı gerçeklerle, kalabalığın gürültüsüyle uyanır ve bu kalabalığa demirden şiirler haykırmak istediğini söyler:

Ah! Ne kadar bozmak isterim neşelerini  
Ve cesurca demir mısralarımı atmak gözlerine,  
Yıkanmış acı ve öfkeyle!...

О, как мне хочется смутить веселость их  
И дерзко бросить им в глаза железный стих,  
Облитый горечью и злостью!..  
(Lermontov, 1979: 119).

Yalnızlık ve keder konuları Lermontov'un şiir sanatında sıkça yer bulmuştur. *Hem sıkıcı hem kederli hem de elimi uzatacak kimsem yok* (И скучно и грустно, и некому руку подать) adlı şiirinde şair ilk satırlarda lirik kahramanın monoloğu aracılığıyla gizli yalnızlığını anlatıyor. Diğer yandan 27 yaşındaki şairin arzularını yitirmesi ve düştüğü umutsuzluk ilk dördlükteki dizelerden anlaşılıyor.

Hem sıkıntı hem hüüün ve kimse yok yardım edecek  
Düştüğü anda yüreğim sıkıntıya  
Arzular! Nedir faydası boşuna ve sonsuza dek  
arzulamanın?  
Oysa geçiyor yıllarım, en güzel yıllarım!

И скучно и грустно, и некому руку подать  
В минуту душевной невзгоды...  
Желанья!.. что пользы напрасно и вечно желать?..  
А годы проходят — все лучшие годы! (Lermontov,  
1979: 119).

Şair zor zamanlarda elini tutan kimsenin olmadığını söylediği ilk dördlükten sonra ikinci dördlükte gerçek aşkı bulamadığını anlatır. Son dördlükte ise yalnızlık ve hüüün ile hayatı sorguladığı dizeler vardır. Tutkuların geçici olduğu dünyada her şeyin oyundan ibaret olduğunu düşünen şair şiirini gerçeğe yüzleşerek sonlandırır.

Nedir tutku? Er ya da geç tatlı dertleri gönlün  
Kaybolacak mantığın sözü önünde;  
Ve hayat, etrafa soğuk bir dikkatle baktığın zaman  
Öyle boş ve aptalca bir şakadır ki...

Что страсти? — ведь рано иль поздно их сладкий  
недут  
Исчезнет при слове рассудка;  
И жизнь, как посмотришь с холодным вниманьем  
вокруг —  
Такая пустая и глупая шутка  
(Lermontov, 1979: 119).

Bu şiirde Lermontov'un, sadece toplum içinde yalnız oluşunu gözlemlemiyoruz. Şair bize aşkta ve dostlukta da bir başına kaldığını anlatmaktadır. Şiirde yalnızlığın verdiği kederin şaire gerçek aşkı, dostluğu ve hayatın anlamı sorgulatması görülmektedir.

Lermontov'un şiirlerinde yalnızlığın farklı halleri de anlatılmaktadır. Örneğin *Mahpus* (Узник) adlı şiirinde bir mahkûmun hapisanedeki özgürlük hasreti ve onun yalnızlığı anlatılmaktadır. Şiir Lermontov'un Puşkin'in ölümü üzerine yazdığı şiir nedeniyle tutuklanması sırasında yazılmıştır. Şiir sekizer mısralık üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kara gözlü bir kıza ve kara bir taya olan özlem anlatılmakta, ikinci bölümde hapisanede olduğu gerçeği ve tayın kırlarda özgürde dolaştığı, son bölümde ise mahpusun yalnızlığı anlatılmaktadır:

Yalnızım ben, huzur yok:  
Tamamen çıplak duvarlar,  
Lambanın ışığı cılız,  
Can çekişiyor ateş,  
Tek duyulan: arkasında kapıların  
Ölçülü tiz adımları duyuluyor  
Gecenin sessizliğinde  
Mülayim zindancı geziniyor.  
99).

Одинок я — нет отрады:  
Стены голые крутом,  
Тускло светит луч лампы  
Умирающим огнем;  
Только слышно: за дверями  
Звучно-мерными шагами  
Ходит в тишине ночной  
Безответный часовой. (Lermontov, 1979: 99)

Necip Fazıl Kısakürek'in "Sokaktayım, kimsesiz bir sokak ortasında;" dizesiyle başlayan Kaldırımlar'a benzer bir ruh haliyle yazıldığı belli olan şiirine Lermontov *Yalnız başıma çıkıyorum yola* (Выхожу один я на дорогу;) dizesiyle başlar. Lermontov kendi başına yol aldığını ifade ederken Necip Fazıl kimsenin olmadığı bir sokakta yürümektedir. Lermontov geceye ve doğaya, Necip Fazıl kaldırımlara sığınmaktadır. Eser şairin düello sonucu öldürülmesine yakın yazılmış son şiirlerinden biridir.



Lermontov, kendi ölümünü hissetmişçesine bu şiirde tüm gizli duygularını ve tabii ki yalnızlığını anlatmaktadır.

Yola çıkıyorum yalnız başıma;  
Parlıyor taş yol sislerin arasından.  
Gece sessiz. Kulak vermiş çöl tanrıya,  
Ve yıldızlar konuşuyor yıldızlarla.  
Sema huzurlu ve enfes!  
Uyuyor yeryüzü ışıldayan mavilikte ...  
Öyle bana zor gelen ve canımı yakan ne?  
Neyi bekliyorum? Pişmanlıklarım mı var?  
(Lermontov, 1979: 155).

Выхожу один я на дорогу;  
Сквозь туман кремнистый путь блестит;  
Ночь тиха. Пустыня внемлет богу,  
И звезда с звездой говорит.  
В небесах торжественно и чудно!  
Спит земля в сияньи голубом...  
Что же мне так больно и так трудно?  
Жду ль чего? жалею ли о чём?

Bir şey aramak, ne aradığını bilememek, Necip Fazıl'ın kaleminde de gözlemlediğimiz bir duyguydu. Şair;

An oluyor bir garip duyguya varıyorum,  
Ben bu sefil dünyada acep ne arıyorum?.. (Kısakürek, 2015: 314).

derken Lermontov'un sorduğu soruların benzerlerini sormuyor mu? Her iki şairde de şairlere has duyarlılık ile dünyadaki yalnızlığını ve yerini sorgulama, aradaki zaman ve mekan farkına rağmen, açıkça gözlemlenebiliyor.

Lermontov şiirinin üçüncü dörtlüğünde hayattan beklentisinin olmadığını anlatmaktadır:

Bir beklentim yok ki hayattan,  
Üzülmüyorum da hiç geçmişe.  
Arıyorum özgürlüğü ve huzuru!  
Uykuya dalıp unutulmak istiyorum!

Уж не жду от жизни ничего я,  
И не жаль мне прошлого ничуть;  
Я ищу свободы и покоя!  
Я б хотел забыться и заснуть!..  
(Lermontov, 1979: 155).

Ancak şiirdeki lirik kahramanın arzuladığı Necip Fazıl gibi ölüm değildir. Necip Fazıl,

Uzanıverse gövdem, taşlara boydan boya;  
Alsa buz gibi taşlar alnımdan bu ateşi.  
Dalıp, sokaklar kadar esrarlı bir uykuya,  
Ölse, kaldırımların kara sevdalı eşi.. (Kısakürek, 2015: 158).

diyerek ölüme kaçırken Lermontov'un isteği başkadır:

Fakat o soğuk kabir uykusunda değil...  
Asırlarca uyumayı istedim.  
Uyuklasın göğsümde hayatın kudreti  
Her nefeste göğsüm, inip kalksın sessizce.  
Sesim titreyerek tüm gece ve tüm gün  
Anlatsın aşkı tatlı bir sesle  
Her daim yemyeşil dallarıyla kara meşe  
Üstüme eğilsin ve hışırdaşın.  
(Lermontov, 1979: 155).

Но не тем холодным сном могилы...  
Я б желал навеки так заснуть,  
Чтоб в груди дремали жизни силы,  
Чтоб, дыша, вздымалась тихо грудь;  
Чтоб всю ночь, весь день мой слух лелея,  
Про любовь мне сладкий голос пел,  
Надо мной чтоб, вечно зеленея,  
Темный дуб склонялся и шумел.

Görüldüğü gibi Lermontov Necip Fazıl'ın aksine ölümü doğrudan dillendirmez, sonsuz huzuru arıyorum der. Ancak her iki şair de çevrelerindeki gerçeklikten kaçışın ölümden olduğunun bilincindedir. Birisi somut gerçeklikten tabiata ve olasılığı olmayan bir dünyaya kaçarken diğeri ölüme sığınmaktadır. Her iki şair de şiirlerinde somut gerçeklerden soyut dünyalara kaçmaktadırlar. Lermontov genç yaşında

yalnız başına bir düelloda, Necip Fazıl ise uzun ve kalabalıklar içinde yalnız bir hayattan sonra hayata gözlerini yumarlar. İki şairin de yalnızlığını Necip Fazıl şu dizelerle özetler:

Yalnızız, beşikten tut tabuta kadar yalnız;

Ülfet, kara yalnız madeninde bir yıldız... (Kısakürek, 2015: 252).

## Sonuç

Necip Fazıl Kısakürek ve Mihail Yuryeviç Lermontov'un yalnızlık temalı şiirleri incelendiğinde her iki sanatçının da yaşadıkları toplumdan, çevreden, zamandan ve kendi hayat hikâyelerinden beslenerek kendilerine has bir üslupla duygularını şiire döktükleri gözlemlenmiştir. Necip Fazıl Fransa'daki öğrencilik yıllarından beslenirken, Lermontov Kafkasya'ya yaptığı seyahatlerden kendisine esin kaynağı bulmaktadır. Dolayısıyla aynı duygunun farklı şairlerce farklı biçimlerle aktarıldığı, şairlerin somut ve soyut imgeler sayesinde kendi yalnızlıklarını lirik kahramanları sayesinde okuyucuya sundukları görülmüştür. Bunun yanı sıra her iki şairde de ortak olarak gözlemlenen özellikler de mevcuttur. Buna göre en başta şairlerde var olup, diğer insanlarda olmayan söz yeteneğinin onları bir yandan ayrıcalıklı konuma getirirken diğer yandan ise yalnızlaştırdığı anlaşılmaktadır. Söz konusu yetenek Necip Fazıl'da güçlü bir özgüvenin yanı sıra yalnız kalmanın acı ıstırapına neden olmaktadır, Lermontov'un toplumsal olaylara farklı bakabilmesine, toplum tarafından anlaşılmasına ve bunun sonucunda şairin yalnız kalmasına sebebiyet vermektedir.

Lermontov henüz 27 yaşındayken hayata gözlerini yummuştur. Diğer yandan Necip Fazıl uzun bir ömür sürse de burada ele alınan şiirleri çoğunlukla gençlik yıllarının eserleridir. Böylece her iki şairin benzer çağları incelenmiş bulunmaktadır. Necip Fazıl'ın düşünce dünyasındaki ve sanatındaki değişimler bilinmekle birlikte, genç yaşta ölen Lermontov'un sanatının ne yöne doğru evrileceğini söylemek tahminden öteye gidemeyecektir. Şairler farklı ülkelerde doğmuş, farklı zamanlarda yaşamış olsalar da benzer duyguları tattıkları, şair olmanın getirdiği evrensel yalnızlıkla mücadele ettikleri açıkça şiirlerinden anlaşılmaktadır. Şairlerin bu yalnızlıktan kurtulmak için farklı yolları denedikleri düşünülmekle birlikte aslında her ikisi de dünyevi ıstıraplardan kurtulmanın yolunun ya soğuk bir kaldırım taşında ya da yemyeşil bir meşe ağacının altında sonsuz uykuya dalmak olduğunu bilirler.

Çalışmamızın kültürlerarası iletişim bağlamında farklı kültürlerin birbirlerini tanınması için yapılan çalışmalara katkıda bulunduğunu düşünüyoruz. Farklı coğrafyalardan sanatçıların dünyayı algılamalarındaki benzerliklerin ve farklılıkların bu şekilde incelenmesinin faydalı olacağı ve çalışmamızın benzer yeni çalışmalara örnek teşkil edeceğini umuyoruz.

## Kaynakça

Aktaş, Ş. (2009). *Şiir Tahlili, Teori ve Uygulama*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Aytaç, G. (1999). *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Papirüs.

Gariper, C. (2014). Necip Fazıl'da ve Ahmet Hâşim'de Başın Aykırılığı ve Horlanması. *Bilig*, ss. 117-140.

Kısakürek, N.F. (2015). *Çile*. İstanbul: Büyük Doğu.

Kısakürek, N.F. (2012). *Kafa Kâğıdı*. İstanbul: Büyük Doğu.

Kurat, A.N. (1999). *Rusya Tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Okay, M.O. (2005). İnsan sanatçı/Şair ve Düşünür olarak Bir Necip Fazıl Kısakürek Portesi. *Hece, Necip Fazıl Kısakürek Özel Sayısı*. Ankara.

- Özberk, M. (2020). Optimistiçeskiy pessimizm v tvorçestve M.Yu. Lermontova, *İDİL Sanat ve Dil Dergisi*, Şubat 2020, Sayı 66, Volume 9, s. 200-207.
- Bahtin, M.M. (1979). *Eстетika slovesnogo tvorçestva*. 2-e izd. - M.: İskusstvo.
- Lermontov, Yu.M. (1979). *İzbrannıye soçineniya*. L.: Lenizdat.
- Lermontov, Yu.M. (1983). *İzbrannıye soçineniya*. M: Hudojestvennaya literatura.
- Lermontov, Yu.M. (2014). *Sobraniye soçineniy v 4 t. T. 1.Stihotvoreniya*. Otv. Red. Toma N.G. Ohotin. —SPb.: İzdatelstvo puşkinskogo doma
- Lermontovskaya entsiklopediya*. (1981). Gl. Red. V.A. Manuylov. Moskva: İzd. Sovyetskaya entsiklopediya.
- Pospelov, N., Şabliovski, P., Zerçaninov, A., (1948). *Russkaya literatura. Uçebnik dlya VIII klassa sredney şkoli*. Moskva: Gosudarstvennoye uçebno-pedagogiçeskoe izdatelstvo.
- Vatsuro, V.E. (1983). Hudojestvennaya problematika Lermontova. *M.Yu. Lermontov, İzbrannıye soçineniya*. M: Hudojestvennaya literatura.

## 48-Boris Gorbatov'un savaş öykülerinde parti motifi

Yasemin GÜRSOY<sup>1</sup>

**APA:** Gürsoy, Y. (2020). Boris Gorbatov'un savaş öykülerinde parti motifi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 791-800. DOI: 10.29000/rumelide.835415.

### Öz

Tüm dünyayı derinden etkileyen II. Dünya Savaşı, özellikle Sovyetler Birliği'nde maddi ve manevi büyük kayıplara neden olmuştur. Son derece acı sonuçlar doğursa da II. Dünya Savaşı, sanatla uğraşan insanların ruhlarına dokunur ve onları farklı türlerde yeni eserler vermeye teşvik eder. Özellikle Sovyet Dönemi Rus edebiyatı adına savaş daha ilk günden yararlanılmaya başlanılan büyük ve verimli bir kaynak haline gelir. Yıllardır yönetimin baskısı altında durma noktasına gelen Rus edebiyatı, savaşın etkisi ile yeniden ivme kazanır. Stalin'in de isteği ile yazarların üzerindeki baskı azaltılarak onların destekleri alınmaya ve halkın yurtseverlik duygularını uyandıracak eserler vermeleri için yönlendirilmeye çalışılır. Yazarlar, savaş sırasında halkı motive etmek için eserler verirken ideolojik unsurların da etkisinde kalırlar. Bu yazarlardan biri olan Boris Gorbatov, küçük yaşlarda Komünist Parti'ye katılır, yazarlık yılları boyunca ideolojinin savunucusu olur ve eserlerinde Komünist Parti'yi destekler. Aynı zamanda savaş öncesi edindiği askerlik tecrübesi sayesinde savaşa hazır olması, bu süreci eserlerinde başarılı bir şekilde aktarmasına katkı sağlar. Bu makalenin ilk bölümünde savaş sırasında yazarların genel durumuna ve ideolojinin edebiyat üzerindeki etkilerine değinilmiştir. İkinci bölümde Boris Gorbatov'un yaşamı özellikle parti ve askerlik deneyimleri üzerinde durularak ele alınmış, edebi kişiliği ortaya çıkarılmıştır. Son bölümde ise savaş konu edindiği ve parti motifini kullandığı öyküleri belirlenmiş ve eserler üzerinden motife dayalı üslup analizi yapılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Gorbatov, savaş, motif, parti, parti bileti

## The motif of party in Boris Gorbatov's war novels

### Abstract

II. World War, which deeply affected the entire World, caused great material and moral losses, especially in the Soviet Union. Although it has extremely painful consequences, II. World War deeply affects the spirits of people engaged in the arts, encouraging them to produce new works of different genres. The war becomes a great resource for Soviet-era Russian literature, that begins to be used from the first day. Literature, which has stalled under pressure from the government for years, is gaining momentum again. At Stalin's request, the pressure on the authors is reduced and their support is sought. Authors are directed to give works that will arouse the people's feelings of patriotism. While authors produce works to motivate the people during the war, they are also influenced by ideological elements. One of these writers, Boris Gorbatov, joins The Communist Party at an early age, becomes an advocate of ideology during his years of writing and defends The Communist Party in his works, but also thanks to his military experience, his readiness for war contributes to successfully conveying the process in his works. The first part of this article addresses

1 Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Balkan Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı ABD (Edirne, Türkiye), yasemingursoy@trakya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2103-3410 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835415]

the situation in which writers found themselves during the War and the effects of ideology on literature. In the second part, Boris Gorbatov's life is examined with particular emphasis on his party and military experience. In the last part, the stories about the War in which the `party` motif is used, are defined and a stylistic analysis based on the motifs is made.

**Keywords:** Gorbatov, war, motif, party, party membership book

## Giriş

Savaş, tüm insanlığı ilgilendiren bir olgu olarak tarih kitaplarında kronolojik verileri ve toplumlar üzerindeki genel sonuçları ile anlatılırken edebi eserlerde karakterler aracılığıyla psikolojik etkileri ortaya çıkarılarak resmedilir. Kazanan taraf için zafer mutluluk kaynağı olsa da zafere giden süreçte yaşanan acılar özellikle yazarların ruhunda derin etkiler bırakmakta, onları duygu ve düşüncelerini aktarmaya itmektedir. II. Dünya Savaşı da Sovyet Dönemi yazarlarında aynı etkiyi yaratır ve Rus edebiyatının yeniden yükselişe geçmesine vesile olur. Yazarlar, yönetimin kendilerine tanıdığı ideolojik sınırlar içinde yazmaya ve eserleri ile toplumu bir arada tutmaya çalışırlar.

Dönemin önemli yazarlarından biri olan Boris Gorbatov askerlik ve yazarlık kimliklerine aynı anda sahip olması sayesinde II. Dünya Savaşı'nı eserlerinde oldukça başarılı şekilde aktarır. Yazarın aynı zamanda parti ile olan bağı, ideolojik unsurları bilerek ve isteyerek eserlerinde kullanmasına neden olur. Bu açıdan bakıldığında yazarın eserleri ideoloji, savaş ve edebiyat ekseninde incelenmesi ve bu üç önemli öğenin aralarındaki bağı ortaya koyması açısından önem arz etmektedir.

## Savaş ve ideolojinin edebiyat üzerindeki etkisi

II. Dünya Savaşı, Rusların tabiri ile Büyük Vatan Savaşı yirmi milyon can ve yıllarca telafi edilmeye çalışılan mal kaybı ile Sovyetler Birliği'ni büyük zarara uğratar. Bu acı olayın, Sovyet ve dünya tarihi için nadir katkılarında biri kuşkusuz edebiyat alanına kazandırdığı büyük ivmedir. Yazarlar süreç boyunca hem cephede hem ülke içlerinde eserler vermeye devam ederken, kimileri de savaşta aktif olarak görev alır. Savaşın ilk günlerinde yaptıkları toplantıda aldıkları ortak karar şöyledir: *“Eğer vatanımızın düşmanlarına karşı kutsal bir savaş vermek gerekirse bütün Sovyet yazarları tüm gücü, deneyimi ve yeteneğiyle, hatta kanının son damlasına kadar hazırır”* (Metçenko & Petrov, 1983: 5). Üç yüzden fazla edebiyatçı ve yazarın savaş sırasında hayatını kaybetmiş olması bu sözleri doğrular niteliktedir.

Savaş yıllarında yazarlar, kaleme aldıkları roman, öykü, şiir, deneme, makale gibi farklı türden eserlerle insanları motive etmek, zafere inandırmak ve yaşamlarını bir şekilde devam ettirmelerini sağlamak gibi zorlu bir görevi üstlenirler. B. Can (2012: 44) bu durumu, savaşın sadece hendeklerde ve top alanlarında yapılmayıp aynı zamanda insan ruhunda da yaşanmasıyla açıklar. Ruhları ile kalemleri arasında bir bağ kuran yazarlar edebiyat aracılığıyla halkı da savaşa ve zafere hazırlarlar. Farklı edebi türlerin yanı sıra özellikle bu dönemde yazarlar tarafından öykü türüne sıklıkla başvurulur. Öykünün hacim olarak kısa olması, bu zorlu süreçte hem kaleme alınmasını hem de okunmasını kolaylaştırmaktadır. M. Kaplan (2005: 10) bu açıdan öykü yazarını şair ile eş tutar, *“dar hacme bir dünyayı sıkıştırmaya çalışırken kendine has”* yöntemler, kelimeler, semboller, motifler ve farklı unsurlardan yararlandığını vurgular. Savaş nesrine dâhil olan ilk eserlerde daha sıradan olaylar okuyucuya aktarılır. Bir alay, tabur veya tümenin başından geçenler, cephede yaşadıkları, ülkeyi nasıl korudukları, kuşatmalardan nasıl kurtuldukları gibi günlük askeri olaylarla, cephe hayatı resmedilir. Zamanla konular savaş ve insan, insanın kaderi gibi genelden özele doğru değişim gösterir. Sovyet insanı ve insan hayatında savaşın yeri,

savaş alanında insanın ruhsal durumu, manevi ve ahlaki değişimi, yazarların dikkatini çeker (Gürsoy, 2018: 126).

Savaş yıllarında Sovyet edebiyatındaki baskı belli ölçülerde azalsa da yazarların ideolojiden ve partinin kararlarından etkilenmemesi özellikle Sovyetler Birliği gibi bir ülkede neredeyse imkânsızdır. İ. Çetişli (2017: 251) sanatkar ve ideoloji ilişkisine değinirken 1917 sonrası Rus edebiyatını örnek gösterir ve şunları ekler: İdeolojiler için sanat çok önemli ve öncelikli bir alanken bu alanın mimarı olan sanatkar da diğer bireylerden daha fazla önem ve önceliğe sahip hale gelir. İdeolojiler, sanatkarların toplumu etkileme gücünden yararlanmak ve onları kendi istek ve arzularına göre yönlendirmek için ellerinden geleni yaparlar. Sovyetler Birliği'nde edebiyatın geleceğini ve gelişim sürecini belirleyen ilk adımlar 1905 yılında V. Lenin tarafından yayımlanan *Parti Örgütü ve Parti Edebiyatı* (Партийная организация и партийная литература) başlıklı makale ile belirlenir:

“Parti edebiyatının ilkesi nedir? Sosyalist proleter için edebiyat uğraşı sadece bir bireyin ya da grubun kazanç kapısı olamayacağı gibi aynı zamanda genel proleter davadan bağımsız tamamıyla bireysel bir iş de olamaz. Kahrolsun partisiz edebiyatçılar! Kahrolsun üstinsan edebiyatçılar! Edebi uğraş, genel proleter davanın bir parçası, bütün işçi sınıfının tüm bilinçli öncüleri tarafından harekete geçirilen tek büyük sosyal demokrat mekanizmanın çarkı ve dişlisi olmalıdır. Edebi uğraş organize, planlı, örgütlü sosyal demokrat partinin ayrılmaz bir parçası olmalıdır” (Lenin, 1942: 7-8).

İdeoloji, Lenin'in sözünü ettiği parti edebiyatının oluşumuna yön verir. Ele alınacak konular ve kullanılacak karakterlerden sosyalist realizm olarak adlandırılan edebi akıma kadar edebiyatla ilgili birçok unsur ideolojiye uygun şekilde belirlenir. Bazı sanatçılar ki bunlara Boris Gorbatov'u da eklemek mümkündür, yürekleri ve kalemleri ile partiye hizmet etmeyi bir borç bilirken, diğerleri ideoloji ile ters düşükleri ve ona hizmet etmedikleri için çeşitli şekillerde cezalandırılırlar. Savaş döneminde yazarlardan halkın milliyetçilik duygularını canlandırmak amacıyla eserler kaleme almaları Sovyet yönetimi tarafından istenirken yazarları teşvik etmek için “*bizzat Stalin'in katkılarıyla Stalin Ödülleri verilmesi kararlaştırılır*” (Aydın, 2017: 101). İki kere Stalin Ödülü'ne layık görülen Boris Gorbatov, partiye bağlılığı ve askeri geçmişi ile yazarlık yeteneğini bir araya getirir. Bu şekilde Sovyet Dönemi Rus edebiyatının önemli yazarları arasına girer.

### **Boris Gorbatov'un yaşamında parti ve savaş**

Boris Leontyeviç Gorbatov, 1908 yılında Ukrayna Donbas'ta Yahudi asıllı bir ailede dünyaya gelir. 12 yaşında arkadaşlarıyla birlikte Ukrayna'daki ilk çocuk komünist grubunu kurarlar. 14 yaşında Komünist Parti'nin gençlik yapılanması olan ve Komsomol (Коммунистический союз молодёжи) kısaltması ile bilinen örgüte katılır. Yazar henüz 19 yaşında ise Komünist Parti üyesi olur. 1922 yılında ilk öyküsü *Toklar ve Açlar*'ın (Сытые и голодные) yayımlanmasının ardından yazar ve gazeteci olarak yaşamını sürdürür. 1925 yılında Rusya Proleter Yazarlar Birliği yönetiminde görev almaya başlar ve bir yıl sonra Moskova'ya gider. 1930 yılında askere çağırılan yazar, takım komutanı rütbesi ile terhis olduktan sonra II. Dünya Savaşı'na kadar farklı dönemlerde eğitim almaya ve askeriyede görev yapmaya devam eder. 1938 yılında aldığı eğitimin ardından tabur komutanı olur. Bir yıl sonra istihbarat birimi komutan yardımcısı olarak Batı Belarus'a yapılan sefere ve Karelya Bölgesi'nde yapılan savaşa katılır. II. Dünya Savaşı'na Çernivtsi şehrinde başlayan yazar, savaşı Berlin'de bitirir. Savaşın ilk gününden son gününe kadar savaş muhabirliği yapan Gorbatov'un deneme ve makaleleri çeşitli gazetelerde yayımlanır, aynı zamanda edebi eserler de yazmayı sürdürür. Savaş bittiğinde çok sayıda madalya ve nişana sahip olmasının yanı sıra eserlerinde işleyeceği yeni konulara da hâkimdir.

Edebiyatçı A. Ternovskiy' e göre (1988: 3), Gorbatov'un "tüm hayatı ve başından sonuna kadar tüm sanatı Komsomol'a, partiye, halka, sosyalizmin inşası görevine adanmıştır," bu nedenle eserlerinde dönemin önemli olaylarını ideolojik bakış açısıyla aktarmaktadır. Bu noktada belirtilmesi gereken en önemli unsur yazarın bu olayların uzaktan bir görgü tanığı değil birebir tecrübe edeni olduğudur. Sovyetler Birliği'nin kurulduğu yıllardaki ilk somut başarılar *Benim Neslim* (Мое поколение) romanında, ilk beş yıllık plan sürecindeki endüstriyel ilerleme *Ustalar* (Мастера) başlıklı deneme derlemesinde, Stahanov hareketinin ortaya çıkışı *Donbas* (Донбасс) romanında, Sibirya'nın kuzey bölgesindeki iskânı *Sıradan Arktika* (Обыкновенная Арктика) öykü derlemesinde, Büyük Vatan Savaşı sırasında yaşananlar *Yoldaşa Mektuplar* (Письма к товарищу), *Savaşçı Aleksey Kulikov* (Алексей Куликов, боец), *Baş Eğmeyenler* (Непокоренные) eserlerinde yazarın tecrübelerine dayandırılarak anlatılır.

Savaş edebiyatının önemli isimlerinden aynı zamanda yazarın yakın arkadaşı K. Simonov (1985: 545) "ben öfkemi bastırarak, soğuk ve ciddi yazırım, Gorbatov ise öfkeli, kızgın, hararetili yazardı" sözleriyle Gorbatov'un sanatına kendi ruhunu kattığını vurgular. Gorbatov da (1988a: 29) kendi yazarlık deneyimini şu sözlerle aktarır: "Sadece masa başındayken yazar olduğumu hatırlıyorum. İnsanlar arasında yaşarken bunu unutmaya çalışıyorum. Bulutu ya da adamın sakalını daha sonra nasıl tarif edeceğimi düşünmeden, insanlar gibi sadece yaşamak istiyorum. Buna karşın farkında olmasam da bulutu ve adamın sakalını aklımda tutabiliyorum." Eserlerinde anlattıklarının oldukça sıradan olmasına rağmen bir o kadar etkileyici ve gerçekçi olmasının sebebi de kuşkusuz Gorbatov'un hayatı halkla birlikte yaşayıp tecrübelerini kaleme almasından kaynaklanmaktadır. 1954 yılında henüz 45 yaşındayken hayata gözlerini yuman yazar, ardında tamamlanmamış eserlerin yanı sıra büyük bir edebi miras bırakır.

### Boris Gorbatov'un savaş öykülerinde parti motifi

Savaş edebiyatının önemli temsilcilerinden Boris Gorbatov, yaşamının uzun bir dönemini askeri hizmete adar. Bu nedenle II. Dünya Savaşı'na hazırdır ve savaşın ilk gününden itibaren vatani için cephelerde muhabir olarak görev alır. Bu süreçte kaleme aldığı öykülerine farklı karakterler seçer. Kimi zaman bir asker kendi başından geçenleri anlatırken kimi zaman da duyduğu bir hikâyeyi okuyucuya aktarır. Sıradan askerlerin günlük hayatları, yaşam ve ölüm arasında kalışları, bu durumlarda yaptıkları tercihler, kahraman ya da hain olan askerlerin durumu gibi konulara değinir. Okuyucu kitlesi olarak özellikle askerleri ve halkı düşünen yazar açık, anlaşılır, sade bir dil tercih eder ve insanlarla daha yakın bir bağ kurmak adına günlük konuşma diline ait unsurları eserlerinde kullanır.

İdeolojinin önemli unsurlarından biri olan parti, Gorbatov'un öykülerinde sıklıkla yer bulur. Bu sıklık dikkat çekici boyuttadır ve W. Freedman (2009: 62, 63) tarafından belirlenen motif özelliğine uymaktadır: "İki unsur motifin kurulması için zorunludur. Birincisi motifin tekrarlanma sıklığıdır (...) Bir motif örneğinin ortaya çıkış sıklığı ne kadar fazlaysa okuyucu üzerinde etkisi olasılıkla o kadar derin olur (...) İkincisi, bir motifin özel kullanımlarının ya da belli bağlamlarda ortaya çıkışının kaçınılmazlığı ve ihtimal dışılığı ya da motifin ortaya çıkışının kaçınılmazlığı meselesidir." Motifin tanımını ise TDK (2020) "kendi başlarına konuya özellik kazandıran öğelerin her biri, öge" şeklinde yapmaktadır. Bu tanımlamalardan yola çıkıldığında parti bir motif olarak kabul edilebilir. Gorbatov'un farklı öykülerinde parti birçok defa kullanılmakta ve öykülere ideolojik bir özellik kazandırmaktadır. Bu sık kullanım, parti motifinin belirli bir amaçla seçildiği ve kurguya özellikle yerleştirildiği izlenimini doğurur. Yazar tarafından "partiye katılmak vaftize benzetilir ve önemli sınavlardan önce ruhun

*ihtiyaç duyduğu bir çeşit teslimiyet gibi gösterilir*" (Serdeçnyı, 2016: 42). Bu nedenle parti motifi, yazarın sanatında incelenmeye değer bir unsurdur.

Yazarın 1944 yılında tamamladığı *Yoldaşa Mektuplar* (Письма к товарищу) öyküsü beş alt başlıktan oluşmaktadır. Her başlık altında, anlatıcı rolündeki ana karakterin arkadaşına hitaben yazdığı yirmi mektup içeriklerine göre ayrılmıştır. Parti motifi iki mektupta kullanılmaktadır. Bunlardan ilki *Vatan* (Родина) bölümdeki ikinci mektuptur. Anlatıcı, savaş sırasında karşılaştığı bir köylünün altı yıl düşündükten sonra kolhoza<sup>2</sup> katıldığıyla ilgili hikâyeyi anlatır. İgnat Trofimoviç Ovçarenko adındaki köylü, kolhoza ve partiye karşı şüpheli bir tavır takındığı ve uzun süren gözlemlerden sonra aralarına katıldığı için köylüler arasında Muhalif İgnat lakabıyla tanınmaktadır. Bu hikâyeyi anlattıktan sonra anlatıcı özellikle yeni yönetimin ve partinin birleştirici gücüne ve savaş gibi olağanüstü zor durumlarda partisiz bir hayatın mümkün olmayacağına vurgu yapar:

"Savaştan önce daha düne kadar Muhalif İgnatlar homurdanıp duruyordu, adam gibi sayıp sövüyor, ondan bundan, kolhozdaki düzensizlikten dert yanıyorlardı. Ama şimdi, belanın kara kanatları vatanın üzerini kaplarken; düşman, İgnat'ı tüm yaşamının, vatanın ve alışılmış düzeninin yıkılışı ile tehdit ederken; İgnat acı acı düşündü. Artık kolhoz olmadan yaşayamaz! Eskiye dönmesi mümkün değil! Köy sovyeti olmadan yapamaz! Partisiz bir Bolşevik yaşamı onun için imkânsız!" (Gorbatov, 1988b: 9).

Gorbatov durumun ciddiyetini arttırmak amacıyla özellikle Muhalif İgnat karakterini belirler çünkü altı uzun yıl boyunca partiye şüpheyle yaklaşan yaşlı adam için bile partisiz bir yaşam artık mümkün değildir. Yazar tarafından özellikle savaş sürecinde parti, insanları koruyan, bir çatı altında birleştiren, onların geleceği için mücadele veren bir unsur olarak gösterilmeye çalışılmaktadır.

Diğer mektup *Vatan Toprağının Bir Karışı* (Пядь родной земли) başlıklı bölümde yer almaktadır. Anlatıcı, savaşın Sovyetlerdeki farklı milletlerden insanları bir araya getirdiğini ve hepsini tek bir amaç altında topladığını belirtir:

"Ama Özbek Askar Şaynazarov, Tacik Şotmanbay Kurbanov, Ermenistan'dan Haçik Avakyan, Gürcistan'dan Lavrentiy Mikava, Azeriler İssa Karciyev ve Magarem Aliyev, Şemkir'den dostlar benimle birlikte savaşıyorlar. Buraya Kafkas dağlarından ve Orta Asya bozkırlarından benim Donbas'ım ve senin Don Nehri'n için savaşmaya geldiler, yoldaş. Artık onlar için bizim doğamız yabancı değildi. Etrafa baktılar, barut ve pelin gibi kokan bozkırlarımıza alıştılar ve sevdiler (...) Toprağımız ortak, değerli, kutsal Sovyet toprağı. Düşmanımız ortak, kötü, nefret dolu, lanetli bir düşman" (Gorbatov, 1988b: 25, 26).

Mektubun başında Özbek olduğu belirtilen Askar Şaynazarov, partiye katılırken ona farklı etnik gruplardan arkadaşları destek olur: "*Askar Şaynazarov partiye katılırken Rus, Ukraynalı ve Yahudi üç silah arkadaşı ona referans oldular. Çünkü dünya üzerinde savaştaki kardeşlik, kan bağından daha büyük bir kardeşliktir*" (Gorbatov, 1988b: 26). Savaşın farklı coğrafyalardan koparıp bir araya getirdiği insanlar cephede partiye daha yakından tanışmış, özellikle parti temsilcileri ve parti üyesi arkadaşlarının da etkileriyle partiye dâhil olmaya başlamışlardır. Yazar bu öykü ile partinin sadece Ruslara ya da Slav ırkına ve Hristiyanlara ait olmadığını, Türk halklarından bir Özbek vatandaşın partiye girebileceğine ve ona bir Yahudinin referans olabileceğine işaret eder. Partinin din, ırk, dil vb. ayırım gözetmeden herkese kucak açtığı ve birleştirici bir unsur olduğu fikri, incelikle kurgulanmış karakterler aracılığıyla okuyucuya aktarılır.

<sup>2</sup> Kendi istekleriyle bir araya gelen köylülerin oluşturduğu bir çeşit tarım kooperatifidir. Kolektif emek ve üretim esasına dayalı bu sistemde köylüler kendi mülklerini ekip biçerler (Gürsoy, 2018: 17).



Gorbatov'un altı bölümden oluşan *Savaşçı Aleksey Kulikov* (Алексей Куликов, боец) öyküsü 1942 yılında *Pravda* dergisi aracılığıyla okuyucu ile buluşur. Her bölüm başlığı ile bölümün içeriği okuyucuya aktarılır. Savaşın ilk günü orduya çağırılan Aleksey köyde doğup büyümüştür, hiçbir askeri deneyime sahip değildir. Öykünün başlangıcında savaşın uzun sürmeyeceğini düşünen ve ondan korkmayan genç adam ilk çatışmaların ardından gerçeklerle yüzleşir. Silah tutmayı bile doğru düzgün bilmeyen köylü bir adamın, savaş atmosferinde bir keskin nişancıya dönüşümü, vatanını korumak için sarf ettiği çaba ve toplumun savaş sırasındaki tutumu eserde detaylı bir şekilde işlenmektedir.

Öykünün beşinci bölümünün *Aleksey Kulikov Partiye Giriyor* (Алексей Куликов вступает в партию) başlığı okuyucuyu parti motifine hazırlar niteliktedir. Bu bölümde karakterin partiye karşı tutumu ve partiye dâhil olma süreci aktarılır. Aslına bakılırsa karakterin partisiz olduğu eserin ilk bölümündeki konuşma sırasında belirtilmiştir. Bir çarpışma sırasında yaralanan ve tedavi olan Aleksey arkadaşıyla konuşurken savaş sırasında hayatta kalmak için mücadele etmek gerektiğine dair etkileyici sözler sarf eder: “Görüyorsun, insan zayıf bir yaratık, ama bak, eğer gururlu bir ruha sahipse onu öldürmek mümkün değil. Ve anlıyorum ki yaşamak istiyorsan, hayatın için savaşmalısın. Karşıdaki sana ölüm gönderiyor ve sen de ona aynı şekilde karşılık veriyorsun. Ve orada görüyoruz kimin kozu daha güçlü!” (Gorbatov, 1988b: 42). Bu sırada siyasi komiserin kendisini dinlediğini fark eden Aleksey, utanır ve “Ben öylesine, partisiz aklımla fikir yürütüyorum” diyerek kendini açıklama ihtiyacı duyar. Bu diyalog aracılığıyla okuyucuya aynı anda hem karakterin partiye dâhil olmadığı hem de partinin belli bir zekâ ve bilgi birikimi gerektirdiği, herkesin partiye giremeyeceği izlenimi verilir.

Yukarıda adı geçen *Aleksey Kulikov Partiye Giriyor* öyküsü tamamıyla parti motifine ayrılmıştır. Savaşın başından beri hem arkadaşları hem de komutanları Aleksey'in partiye neden girmediğini merak ederler. Parti örgütü başkanı bir keresinde dayanamayıp Aleksey'e sorar: “*Aleksey Tihoniç, zeki, akıllı bir köylü, mükemmel bir savaşçısın. Neden partiye katılmıyorsunuz?*” Aleksey'in cevabı açık ve nettir: “*Buna layık değilim*” (Gorbatov, 1988b: 65). Aleksey gerçekten de kendini partiye girmek için yeterli görmemektedir. Onun için parti kutsal ve sonsuz saygı duyulması gereken bir kurum iken komünistler özel insanlardır. Partiye girişine sebep olan olay ise savaş sırasında her şeyini kaybedip sadece parti biletini korumuş olan askerle karşılaştığında yaşadıklarıdır. Asker bir parola gibi parti biletini Aleksey'e teslim eder ve bu şekilde casus olmadığını ispatlar. Savaş sırasında başına her şeyin gelebileceğinin farkında olan Aleksey bu olayın ardından iyi bir asker olarak parti biletini almayı hak ettiğini düşünür. Partiye başvuru yaptıktan sonra biletini teslim alması için geçen üç gün boyunca uykusuz ve heyecanlı günler yaşar. Çünkü parti biletini alacağı günü hayatının en önemli günü olarak görmektedir.

Bu noktada parti biletinin Sovyetlerdeki önemine değinmek gerekir. Uşakov (1935) sözlüğünde parti bileti (партийный билет - партбилет), “*Bolşeviklerin Komünist parti üye bileti*” şeklinde açıklanır. “*Parti üyeliğini gösteren belge*” (Kunina, 1995: 18) olarak da tanımlanan parti bileti 10,5 x 16,5 cm. ölçülerinde ikiye katlanmış ince kırmızı kartondan yapılmaktadır. İçerisinde sahibinin fotoğrafı ve çeşitli bilgileri bulunan parti biletine sahip olabilmek için belirli koşulları yerine getirmek gerekir. Sovyet yönetiminin önemli isimlerinden L. Kaganoviç (2003: 304) anılarını kaleme aldığı kitabında parti biletinin nasıl şekillendiğine dair bilgiler verir: Merkez Komite, devlet kadrolarındaki karışıklıkları gidermek için parti üyelerine tek tip parti biletleri vermeye başlar, eskiden parti bileti üyenin bilgilerini içerirken daha sonra gereksiz bilgiler çıkarılarak sadeleştirilmiştir. Parti biletine büyük bir önem verilmektedir, öyle ki kaybedilmesi sonucunda partiden atılmak bile söz konusu olabilir.

Gorbatov parti ile bir bütün haline gelen parti biletine özel bir anlam yüklemektedir. Aleksey karakteri aracılığıyla parti biletini kutsallaştırır. Parti bileti askeri bir casustan ayıran, onu tüm olumsuzluklardan koruyan değerli bir nesnedir. Ona sahip olan asker, partinin görünmez kalkamı altında korunuyor gibi resmedilir ve özellikle okuyucuların zihninde bu algı oluşturulur.

Parti bileti bir motif olarak yazar tarafından başka öykülerde de kullanılır. 1942 yılında kaleme alınan ve beş eserden oluşan *Asker Ruhu Hakkında Öyküler* (Рассказы о солдатской душе) derlemesindeki iki öyküde parti bileti motifine yer verilir. Bunlardan ilki *Ölümden Sonra* (После смерти) öyküsü, Teğmen Voganov'un çatışma sırasında hayatını kaybetmesi ile başlar. Hayatı sadece çocukluğu, ilkokul ve öğretmen okulu yıllarından ibaret olan genç adamın kısa yaşamı kahramanca sonlanır. Ölümünden sonra bölükteki herkes onu hatırlamaya, dış görünüşünü tasvir etmeye çalışır. Ancak böyle bir kahramanın arkadaşı olarak anılmak için kimi askerler hikâyeler uydurmaya da başlar. İçlerinden biri ise Voganov ile sınıf arkadaşı olduğunu söyleyip birlikte çekti oldukları fotoğrafı gösterir. Bu sırada parti bürosu sekreteri, Voganov'dan geriye kalan parti biletini getirir ve gerçekler ortaya çıkar. Bu kanlı küçük fotoğraf sayesinde hem asker bir kahramanın sınıf arkadaşı olduğunu kanıtlar hem de Voganov'un bir portresini yaparlar. Bu portrenin gazetede basılması ile kahraman ölümsüzleştirilmiş olur. Parti biletine bu defa farklı bir anlam yükleyen yazar, onu zaferden sonra geride kalan bir miras gibi gösterir. Öyle önemli bir mirastır ki sahibi olan kişi bir kahraman olarak anılırken içerisindeki fotoğrafı sayesinde insanların hafızalarında da yer etmesini sağlar. Parti bileti, savaş sırasında koruyan sonrasında ise ölümsüzlük kazandıran bir unsur olarak aktarılır.

Gorbatov'un bu motife verdiği önem ikinci öykünün başlığının *Parti Bileti* (Партийный билет) olmasından da anlaşılmaktadır. Öykü dört bölüme ayrılmaktadır. İlk bölümde yazar ölümün esir olmaktan daha şerefli, daha yüce bir seçenek olduğuna değinir ve okuyucuyu ölüm, esaret ve parti bileti üçlüsü arasındaki ilişkiyi anlamlandırması için hazırlar:

“Bolşevik savaşının son çatışmada, o en umutsuz durumda bir karar daha alması gerekir: parti biletini ne yapacaktır. Bolşevik'in cesedi düşmanın eline geçebilir. Ancak parti biletinin ele geçirilmesi imkânsızdır. Komünist kendi yaşamıyla birlikte parti biletini de yok eder. Bolşevik ve parti bileti birlikte ölürlür. Teslim olmazlar. Birlikte ölmeleri, Bolşevik'in yaşam ve ölüm yasasıdır. Düşmana parti biletini bırakarak ölmek ihanet demektir. Ancak hayatta kalabilmek adına parti biletini yok etmek ihanetlerin en büyüğüdür” (Gorbatov, 1988b: 89).

İkinci bölümde siyasi komiser Nikita Şandrov'un yaşadıkları anlatılmaktadır. Bir saldırı sonucu buldukları kulübe yanarken Nikita, son anda alevlerin arasından kurtulur. Üzerinde sadece saati, tabancası ve parti bileti vardır. Alman askerleri ile karıştığı sırada kaçmaya çalışırken silahını ve saatini düşürür, ancak canını ve parti biletini kurtarmıştır:

“Artık ne saati ne de silahı vardı. Silah için üzgündü. Ancak düşman hattından bir silahla geçmek ise oldukça zordu. Peki parti bileti ile zor değil mi? Almanlar yakalayıp üstünü aradığında parti biletini bulursa ne olacak? Bu 'Komünist olarak yaşadım, komünist olarak öleceğim' demektir. Hayatta olduğu sürece parti biletini bırakmayacaktı. Burada, Almanlar tarafından ele geçirilen bu topraklarda komünist kaldı. Burada, düşman hatlarının ardında, Bolşevik kaldı. İşte onun parti bileti. Onu bir bayrak gibi taşıdı” (Gorbatov, 1988b: 90).

Kendi birliklerini aramak için yola devam eden Nikita karşılaştığı herkesin moralini yükseltmek, zafere inanmalarını sağlamak için elinden geleni yapar. Komünist ve siyasi komiser kimliğini korumaya devam eder. Bölüm sonunda ise yolda bir parti bileti bulur. “*Bu değerli, kırmızı kitapçığı çamurdan çıkardı ve sahibinin adını okudu: Sazonov Andrey İvanoviç. Aşağılık herif, diye fısıldadı bileti yırtarken. Sazonov Andrey İvanoviç. Aklımdasın!*” (Gorbatov, 1988b: 91).

Üçüncü bölümde ise İvan Vinokurov'un Alman askerlerinden kaçış hikâyesi anlatılır. Alman tankları peşindeyken uçurumun kenarına kadar gelen İvan'ın hayatta kalmak için yapacağı tek şey aşağı atlamaktır. "Uçurumun kenarında kısa, oldukça kısa bir saniyeydi, ancak aynı zamanda parti biletini hatırlaması için de yeterli bir süreydi. Üzerindeki her şeyi çıkardı Vinokurov, kıyafetlerini, saatini, parasını bıraktı, parti biletini ise yanına aldı. Dişlerinin arasına koydu ve çenesini iyice sıktı. Ve uçurumdan aşağı atladı" (Gorbatov, 1988b: 91).

İvan bir süre yüzüp ağaçlık bir bölgede saklanmaya karar verir. O sırada bir teğmen de suda saklanmaktadır ve birbirlerini tanır. Uzun süre suda kalan ikili üşümüştür. Karadan Alman askerlerinin sesleri gelmektedir. Tüm bu süre boyunca İvan dişlerinin arasında parti biletini tutmaya devam eder. Ancak teğmenin ayağına kramp girince adaya çıkmak zorunda kalırlar. Kıyıda bir asker ve yerli halktan yaşlı bir adamla karşılaşır. Yaşlı adam yakındaki köye gidip onlara bir kayak bulur. Ancak köy Almanların işgali altındadır. Diğer yöne gitmeleri gerekmektedir. Hep birlikte yola çıkmadan önce teğmen ve yaşlı adam keşif için önden giderler. Adada kalan İvan ve eserde adı verilmeyen asker heyecan içinde beklemektedir ve konuşmaya başlarlar:

" - Peki ya onları arar ve parti biletini bulurlarsa?

- Parti biletinden kurtulması gerekirdi! dedi asker sinirli bir şekilde. İlk iş olarak kendi biletimi buraya, adaya gömdüm" (Gorbatov, 1988b: 93).

Bu konuşmanın ardından asker yaptığı bu akıllıca iş için övgü beklerken İvan'ın tepkisiz halini görünce susar. İvan ise,

"Sanki arkadaşımı kaybetmiş, sanki bu adada yeniden yalnız kalmış gibi hissediyordu. Dün gece bir çukurda yan yana yattığı bu adama artık güvenemezdi. Böylesi insanı satar. Neden parti biletini gömmüştü? Her ihtimale karşı mı? Demek ki ruhunun derinliklerinde bir yerde bir karar vermişti: eğer yakalanırsam teslim olurum, Bolşevikleri reddederim. Kendisi farkında değil, kendisine itiraf etmeden bu kararı çoktan vermiş. Hayır, Vinokurov artık bu adama, parti bileti olmayan bu adama güvenmezdi" (Gorbatov, 1988b: 93).

Akşama doğru yaşlı adam yalnız başına döner. Almanlar teğmeni yakalamışlardır. İvan ve asker tüm gün süren sessizliği koruyarak yola çıkarlar. Öykünün üçüncü bölümü de karakterlere kesin olarak ne olduğu verilmeden bitirilir.

*Parti Bileti* öyküsünün son bölümünde ise iki ana karaktere ne olduğu anlatıcı tarafından aktarılır. İki de Sovyet birliklerine sağ salim ulaşırlar. "Onurlarını kaybetmeden hayatlarını kurtardılar. Hayatlarının en zor günlerinde Bolşevik olarak kaldılar. Parti biletlerini ateş, su ve düşman çemberinde ihanetle lekelemeden taşıdılar" (Gorbatov, 1988b: 94). Kahramanlıkları neticesinde arkalarında bıraktıkları parti biletleri Büyük Vatan Savaşı Müzesi'nde sergilenmektedir. Anlatıcı, müzedeki parti biletleri sayesinde Bolşevik askerlerin ne kadar kararlı ve sadık insanlar olduğunun gelecek nesillere aktarıldığını belirtir.

Gorbatov *Parti Bileti* öyküsünde de *küçük kırmızı defteri* bir kahramanlık göstergesi olarak resmeder. Askerlerin canı ile denk tutulan parti bileti, kahramanla haini birbirinden ayıran bir belge niteliği taşır. Öyküde Nikita ile İvan canları pahasına parti biletlerini koruyan gerçek kahramanlar parti biletini çamurlu yola atan Andrey ile adaya gömen asker güvenilir hainler olarak tanımlanır. Aynı zamanda kahramanın mirası, onu ölümsüzleştiren bir unsur olduğu fikri bu öyküde yinelenir.

## Sonuç

Görüldüğü üzere II. Dünya Savaşı, yeni konu, karakter, motif vb. unsurların ortaya çıkmasına vesile olarak savaş edebiyatının gelişimine katkı sağlamıştır. Savaş döneminde yazarlar halka ve askerlere vatan sevgisi aşlamak ve onları zafere inandırmak amacıyla farklı türlerde eserler vermişlerdir. Bu eserlerin halkla buluşması ise ideolojik sınırlar içerisinde yazılmaları durumunda mümkün hale gelmiştir. Belirtilen koşula uygun şekilde yazarlık yaşamını sürdüren Boris Gorbatov, askeri geçmişe sahip olması nedeniyle savaşa hazırdır. İdeolojiye olan bağlılığı ve savaş deneyimini bir araya getiren yazar, önemli eserlere imza atar. Bu durum Komünist Parti'ye bağlılığı çocukluk yıllarından gelen yazarın aynı zamanda askeri geçmişi ve iki unsuru hayatının merkezine koymasıyla ilişkilendirilebilir.

Çalışmamızda incelediğimiz *Vatan*, *Vatan Toprağının Bir Karışı*, *Savaşçı Aleksey Kulikov*, *Ölümden Sonra*, *Parti Bileti* öyküleri savaş yıllarında kaleme alınır ve süreci gerçekçi bir şekilde aktarır. Özellikle öykülerde dikkat çeken parti motifi yazarın ideolojik bağlılığının bir göstergesi niteliğindedir. Kendisi de çocukluk yıllarından itibaren parti ve komünizmle bütünleşmiş bir hayat yaşar. Bu nedenle de özellikle İgnat Ovçarenko, Askar Saynazarov, Aleksey Kulikov gibi olumlu karakterlerini partiye dahil eder ve onlar aracılığıyla partinin din, dil, ırk ayırımı yapmadan birleştirici ve koruyucu bir güce sahip olduğunu vurgular. Parti ile bağlılığın göstergesi olarak kabul edilen parti bileti de çalışmamızda değindiğimiz diğer motiftir. Yazar yine olumlu karakterler olarak Teğmen Voganov, Nikita Şandrov ve İvan Vinokurov'u resmeder ve onların parti biletleri aracılığıyla savaşın ölümsüz kahramanları haline geldiklerini vurgular. Parti biletinden kurtulan Andrey İvanoviç ve biletini gömen asker ise hain, güvenilmez karakterler olarak çizilir. Görüldüğü üzere yazar için partiye katılmak kutsal bir adım iken parti bileti sahibi olmak ve bileti canı pahasına korumak onurlu bir görevdir. Düşüncelerini başarılı bir şekilde aktardığı eserlerinde Gorbatov'un incelenen motifi farklı şekillerde kurguya dâhil ettiği ve okuyucuya sayısız kez aktardığı görülmektedir. Bu nedenle yazarın ideolojik amaçlarla yazdığı eserlerde amacına ulaştığı sonucuna varılır.

## Kaynakça

- Aydın, O. (2017). Stalin: Asya ile Avrupa'nın Tam Ortasında Bir "Diktatör" ve "Yüce Önder" Tartışması. *Liderlerin Sovyeti: Devrimden Perestroykaya*, (Ed. A. Kaşoğlu), İstanbul: Çeviribilim, 79-122.
- Can, B. (2012). Büyük Vatan Savaşının Gölgesinde Rus Edebiyatına Bakış. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, C:1 S:1, 42-49.
- Çetişli, İ. (2017). *Edebiyat Sanatı ve Bilimi*. Ankara: Akçağ.
- Freedman, W. (2009). Edebi Motif: Bir Tanım ve Değerlendirme. (Çev: F. Özşener). *Yedi*, (2), 61-66 .
- Gorbatov, B. (1988a). *Avtobiografiya. B. Gorbatov, Sobraniye soçineniy v çetryoh tomah, Tom 1*, 27-36.
- Gorbatov, B. (1988b). *Sobraniye soçineniy v çetryoh tomah. Tom 3*. Moskva: Pravda.
- Gürsoy, Y. (2018). *Sovyet Dönemi Rus Edebiyatı (1953-1991)*. Ankara: İksad Publishing House.
- Kaganoviç, L. (2003). *Pamyatnyye zapiski*. Moskva: Vagrius.
- Kaplan, M. (2005). *Hikaye Tahlilleri*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kunina, N. (1995). *Totalitarniy yazık: Slovar i reçeviyeye reaktii*. Yekaterinburg: İzdatelstvo Uralskogo Universiteta.
- Lenin, V. (1942). *Lenin o literature*. Moskva-Leningrad: Detgiz.
- Metçenko, A. & Petrov, S. (1983). *İstoriya russkoy sovetskoy literaturı 40-80'e godı*. Moskva: Prosveşçeniye.

- Serdeçniy Ye. (2016) Svoeobraziye stilistiçeskih sredstv sozdaniya obraza v voyennih rasskazah Borisa Gorbatova. *Yazık. Slovesnost. Kultura*, No: 1-2, 37-49.
- Simonov, K. (1985). *Sobraniye soçineniy. V 10-ti tomah. Tom 10*. Moskva: Hudojestvennaya literatura.
- TDK (2020). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 13.09.2020.
- Ternovskiy, A. (1988). Tvorçestvo pisatelya boytsa. *B. Gorbatov, Sobraniye soçineniy v çetiryoh tomah, Tom 1*, 3-24.
- Uşakov, D. (1935). *Tolkoviy slovar russkogo yazıka*. <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp> Erişim tarihi: 12.09.2020.

**49-N. G. Çernişevski’nin *Nasıl Yapmalı?* adlı romanında “yeni insan” tipleri<sup>1</sup>****Güneş SÜTCÜ<sup>2</sup>****APA:** Güneş, S. (2020). N. G. Çernişevski’nin *Nasıl Yapmalı?* adlı romanında “yeni insan” tipleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 801-810. DOI: 10.29000/rumelide.835769.**Öz**

XIX. yüzyıl, Rus edebiyat tarihinde dünya yazınına kazandırdığı yazarlar ve eserler nedeniyle “altın çağ” olarak adlandırılan bir dönemdir. Bu dönemin önemli yazarlarından biri, devrimci demokrat kimliğiyle bilinen Nikolay Gavriloviç Çernişevski’dir. Yazarın 1863 yılında yayımlanan *Nasıl yapmalı?* (Что делать) adlı romanı, 1860’lı yılların genç neslinin karakteristik özelliklerini vermesi açısından önemli bir yere sahiptir. Romanda yeni nesil Rus insanının düşünce dünyasının aktarılmasına aracılık eden kahramanlar, “yeni insan” tipinin canlı örnekleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda geleceğin ideal toplumunu temsil eden ve yeni ahlaki değerleri savunan “yeni insan”ın temsilcileri Lopuhov, Kirsanov, Vera Pavlovna ve Rahmetov’dur. Bu çalışmada, XIX. yüzyıl Rus edebiyatında beliren “yeni insan” tipinin tanımlanması, ortaya çıkış nedenlerinin ve karakteristik özelliklerinin ayrıntılarıyla ortaya konulması amaçlanmaktadır. Çernişevski romanında kahramanların oynadıkları rolü ve kendi dünya görüşüne göre içinde bulunduğu dönemin en belirgin özelliklerini bünyesinde taşıyan “yeni insan” tiplerini ayrıntılı bir biçimde betimlemiştir. Yazar kendi deyişleriyle yeni neslin sıradan erdemli insanlarını tanıtmak ister. Bu düşünceyle ortaya çıkan ve büyük tartışmalara neden olan *Nasıl Yapmalı?* yeni nesil Rus insanının değer yargılarını en gerçekçi biçimde gözler önüne serme özelliği taşımaktadır. Sonuç kısmında elde edilen bulgular ışığında Çernişevski’nin “yeni insan” tiplerinin güçlü bir iradeye sahip, rasyonalist, eylem insanı, mutluluk odaklı, pragmatizmi benimsemiş ve topluma rol model oldukları anlaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Rus edebiyatı, yeni insan, tip, Çernişevski, *Nasıl Yapmalı***Types of “new people” in Chernyshevsky’s “What Is To Be Done?”****Abstract**

XIX. century is a period in the history of Russian literature that is regarded as a "golden age" due to the writers and works that it contributed to world literature. One of the important writers of this period is Nikolay Gavrilovic Chernishevsky, known for his revolutionary democrat identity. The author's *What Is To Be Done?*, published in 1863. His novel (Что делать) gives the characteristic features of the young generation of the 1860s. In the novel, the protagonists who mediate the world of thought of the new generation of Russian people are living examples of the "new human" type. In this sense, the representatives of the "new man" who represent the ideal society of the future and defend new moral values are Lopuhov, Kirsanov, Vera Pavlovna and Rahmetov. In this work, it is aimed to define the "new person" type that appeared in XIX. century Russian literature, to reveal the reasons for its emergence and its characteristic features in detail. In his novel, Chernishevsky has described in detail the most prominent features of his worldview, the types of "new people", through

<sup>1</sup> Bu makale, II. Uluslararası Türk-Rus Dünyası Akademik Araştırmalar Kongresinde (UTRAK-2019) sunulan bildirinin genişletilip yeniden düzenlenmiş halidir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Gör., Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı (Eskişehir, Türkiye), gunessutcu@anadolu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9496-4051 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835769]

his heroes. The author, in his own words, wants to introduce ordinary but virtuous people of the new generation. The "What Is To Be Done?" named novel has the feature of revealing the value judgements of the new generation Russian people in the most realistic way. According to the evaluation in the conclusion part, it has been understood that Chernyshevsky's "new people" types have a strong will, rationalist, activist, happiness-oriented, pragmatic and role models for society.

**Keywords:** Russian literature, new person, type, Chernyshevsky, What Is To Be Done

## 1. Giriş

"Özgürlüğün olmadığı yerde  
mutluluk da yoktur."  
N. G. Çernişevski

Ünlü Rus yazar, edebiyat eleştirmeni ve düşünür kimliğiyle Nikolay Gavriloviç Çernişevski (1828-1889) XIX. yüzyılın en çarpıcı devrimci demokrat temsilcilerinden biridir. Çernişevski, 1860'ların radikal demokratlarının ideolojisini savunur ve "Aydınlanma" akımının mihenk taşı oluşturur. İlk olarak St. Sergiyus Kilisesi'nin papazlarından birinin oğlu olan Çernişevski, papaz olarak yetiştirilmeyi reddederek St. Petersburg'daki tarih ve filoloji fakültesine girer. Burada halkın erişimine izin verilmeyen ve yasaklanmış kitapları okuma imkânı bulur (Walicki, 2009: 292). Çernişevski, toprak köleliğinin<sup>3</sup> Tanrısal bir kökene dayandırıldığı anlatıldığı, felsefenin tamamen yasaklandığı ve baskıcı bir tutumu benimseyen Petersburg Üniversitesinde eğitim alırken büyük bir hayal kırıklığı yaşar. Bu nedenle kendi imkanlarıyla bilhassa felsefe alanında okumalar yapan Çernişevski, Belinski ve Hertsen'in eserleriyle yakından ilgilenir. Bu farkındalıklar ışığında Çernişevski, dönemin Rus toplumundaki yozlaşmışlıkları ve adaletsizlikleri daha iyi anlar. Bu nedenle devrimin kaçınılmaz bir tercih olduğu inancındadır. Bu düşüncelerini paylaştığı yazılarla Çernişevski, Çar II. Aleksandr'ın ve yönetimin dikkatini çeker. 1862 yılında hiçbir geçerli sebep olmadan tutuklanır ve sürgüne gönderilir. 27 yıl süren sürgün sonunda 1889 yılında Saratov'a döner ve sağlık durumunun kötüleşmesiyle hayatını kaybeder (Süer, 1994: 87-88).

## 2. N. G. Çernişevski'nin "yeni insan" tipleri

Yazar, içinde yaşadığı dönemde kendi neslinin insanlarına nasıl yaşanması gerektiğini açıklamaya çalışıp onlar için "bir hayat ansiklopedisi" yaratma düşüncesiyle *Nasıl Yapmalı?* adlı romanını kaleme alır (Çernişevski, 1937: 74). İçinde bulunduğu toplumun mevcut düzenle yönetilmesinin yanlış olduğunu savunur ve bunun yerine düşlerindeki ideal toplum düzenini ifade etmek amaçındadır. O dönem için ütopya niteliği taşıyan yazarın toplum düzeni anlayışı için yapabileceği tek eylem, yazmaktır. 112 gün (14 Aralık 1862 - 4 Nisan 1863) gibi kısa bir süre zarfında romanını tamamlar. *Nasıl Yapmalı?* *Sovremennik*<sup>4</sup> dergisinde yayımlanır.

<sup>3</sup> Toprak köleliği reformu 1861 tarihinde gerçekleştirilir. Ancak 1861 toprak reformu yeterince ileri bir reform değildir: Köylülerin toprağa karşı açlık derecesindeki gereksinimlerini doyuramadı ve daha önce köylüler tarafından işletilen toprakların birkaç dönümünü, onların ellerinden aldı; hükümetin eski serf sahiplerine verdiği tazminatı karşılamak için, köylülere ağır kurtulmalık ödentileri yükledi. Kısacası, tarım sorunu nihai bir çözüme ulaştırılmamıştı ve çarlık mutlaklığının yapısı değişmeden kalmıştı. Tüm bunlara karşın, Rusya'nın bu tarihlerde hızlı bir kapitalist gelişme içine girdiği ve ülkenin düşünce ikliminde derin değişikliklerin görüldüğü de bir gerçektir. Bkz: Walicki, A. (2009). *Rus Düşünce Tarihi Aydınlanma'dan Marksizme*. (Çev. Alaeddin Şenel.) İletişim Yayınları. s. 288

<sup>4</sup> Genel olarak *Sovremennik*, dönemin felsefi arayışlarından ve tartışmalarından uzak durmaya çalışmıştır. Başlıca amacı olan edebiyat ve eleştirinin yanı sıra, edebiyat tarihine de yer verilmiştir. 1846 yılında ise *Sovremennik*'in başına Nekrasov ve Panayev geçmiş, Belinski'nin de büyük katkılarıyla, dergi demokratik yönelimin en etkin yayın organı haline gelmiştir. Bkz: Olcay, T. (2003). *Rus Edebiyatında Doğalcı Okul*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları. s.71.

Romanın ana konusu, Rusya’ya yeni bir kan akışını sağlayacak olan “yeni insan” tiplerini tanıtmak ve değişen toplum düzeni sonrasında hayatın nasıl olacağını anlatmaktır. Çernişevski’nin bu eseri ilk bakışta tipik bir aşk romanı gibi görünse de roman yayımlandığı an itibariyle, insanları devlet düzenine karşı kıskırtması ve anarşist fikirler içermesi nedeniyle eleştirilir. Buna karşılık yapılan eleştiriler, insanların romana karşı daha fazla merak duymasını sağlar. Rus devrimci P. Kropotkin’in düşüncesine göre *Nasıl Yapmalı?* Rus gençliği için adeta bir bayrak niteliği taşır (Süer, 1994: 91). Rus edebiyat eleştirmeni Pyotr Vail (1991: 128) “Yüzyılın Romanı” (Роман века) adlı makalesinde *Nasıl Yapmalı?* romanının “Rus edebiyatının bilinçli olarak yazılmış ilk avangard romanı” olduğunu belirtir. M.T. Pinayev, D.İ. Pisarev, A.P. Skaftimov, N.N. Strahov gibi edebiyat eleştirmenleri ise Çernişevski’nin “yeni insanlar”ını tanımlamaya çalışırlar. Bununla birlikte *Nasıl Yapmalı?* adlı romanın İ.S. Turgenyev’in *Babalar ve Oğullar* (1861) adlı romanına bir yanıt niteliği taşıdığını belirtmek gerekmektedir. Çernişevski, Turgenyev’in nihilist tiplerinin karşısına antitez olarak kendi yarattığı “yeni insanlar”ı konumlandırır. Turgenyev’in romanının sonunda Bazarov’un trajedisi, içinde bulunduğu topluma kendini ait hissetmemesi ve buna bağlı olarak çektiği yalnızlıkla ilişkilendirilir. Çernişevski’de ise bu durumun aksine “mutlu insanlar” söz konusudur. Bu düşüncüyü destekleyen Strahov’a göre yeni insanlar “mutlu”, Pisarev’e göre ise “iyi” insanlardır (Балахоновская, 2018: 27-28). Pinayev’e göre (1980) ise Çernişevski’nin romanı Rus edebiyatındaki gerçekçiliğin sınırlarını genişletmekle kalmaz, aynı zamanda yarattığı “yeni insan” tipleri ile devrimci, demokrat ve sosyalist düşünceleri edebiyata dahil eder. Buna benzer tartışmalar karşısında Çernişevski (1937: 117) “yeni neslin sıradan erdemli insanlarını betimlemek istemişim” diyerek kendini ifade eder. Çünkü yazar, bilhassa bu dönemde “yeni insanlar”ın geleceğin aydınlık Rusya’sı için önemini farkındadır.

Düşlenen yeni düzenin kuruluşunu sağlayacak ve topluma nefes olacak kişiler, Çernişevski’nin “yeni insan”larıdır. Bunlar Vera Pavlovna, Lopuhov, Kirsanov ve Rahmetov’dur. Adı geçen kahramanların ortak özelliği, eylem insanı olmalarıdır. Alman yazar Johann Wolfgang Von Goethe’nin “*Bilmek yetmez, uygulamak gerekir. İstemek yetmez, yapmak gerekir*” (Franckh, 2020: 105) sözlerinde vurguladığı gibi eylemleriyle varlıklarını ifşa ederler. Çernişevski için eylem insanı olan “yeni insan”lar, içinde taşıdığı yenilikçi fikirlerin tohumlarıdır. Bu yeni insanlar, değişimin kendilerinden başlaması gerektiğinin farkındadırlar. Nitekim Vera, insanın olumlu anlamda değişmesiyle beraber yaşadığı toplumun da zamanla değişeceğini gösteren güzel bir örnektir. Çünkü kendi hayatında gerçekleştirdiği bireysel içsel devrim sayesinde düşlenen yeni toplum düzeni ütopyik bir hayal olmaktan çıkar ve toplumsal bir boyut kazanır. Yazar bu duruma dikkat çekmek amacıyla romanın önsözünde, Rusya’da azınlık da olsa, eylem insanların varlığına şu sözlerle hitap eder:

“Ey iyi insanlar, güçlü, dürüst, yetenekli insanlar! Siz bir süredir görünmeye başladınız aramızda, ama artık sayınız az değil ve hızla çoğalyorsunuz. (...) Siz daha çoğunluk değilsiniz ama okurlarım arasında da varsınız, bu yüzden de ben şimdilik yazmak zorundayım.” (Çernişevski, 2003: I/30).

Yazar yine aynı bölümün devamında açık bir dille romanını kendisinin aksine rejime bağlı olanlar için yazdığını belirtir. Yazar, romanı aracılığıyla düş gibi görünenlerin aslında gerçeğe dönüşebilmesinin eyleme geçip inanma gücünü aktifleştirmekle mümkün olduğunu gösterme amacındadır. Çağdaş edebiyat eleştirmenlerinden Anton Demçenko’ya göre (2009: 37) romandaki ütopyik betimlemeler, iki açıdan önemlidir. Birincisi, yazar benimsemiş olduğu toplumsal ve ahlaki ideali somutlaştırma imkânı yaratır. İkincisi, okuyucuyu ikna etmek için yeni toplumsal ilişkilerin gerçekte de olabileceği inancını aşılamaktır.

XIX. yüzyılın ikinci yarısında Rus edebiyatı için yeni bir imge olarak beliren Turgenyev’in Bazarov’u, Çernişevski’nin “yeni insan” tipinin kökü niteliğindedir. Bu bağlamda ilk olarak Dimitri Sergeyevič



Lopuhov'u incelemek gerekmektedir. Çünkü Lopuhov soyadı, Bazarov'un bir köylü hakkında konuşurken sarf ettiği cümlelerinden filizlenir: “*O beyaz bir evde yaşayacak, benim üzerimde ise dulavratotu bitecek, sonra ne olacak?*” (Turgenyev, 2010: 224) (“*Ну, будет он жить в белой избе, а из меня **лопух** расти будет; – ну, а дальше?*”) (Kaңtop, 2017: 178). Lopuhov, bir toprak sahibinin oğlu, Kirsanov'un üniversiteden arkadaşı ve Vera'nın eşidir. Tıp fakültesi öğrencisidir. Proseförlük olmayı ve prestijli bir işinin olmasını hayal eder. Çok çalışkan ve amaçları doğrultusunda kimseden yardım almadan azimle yol alan bir kişiliğe sahiptir. Hayattan ne istediğini bilir. Ders vererek hayatını idame ettirir. Bu süre zarfında Vera ile tanışır. Ancak Vera ile tanıştıktan sonra hayatı değişir. Vera'ya yardımcı olmak için eğitimine ara verir. Bu esasen Lopuhov'dan beklenmeyecek bir davranıştır. Lopuhov, kendi parlak kariyerine devam etmek yerine Vera'nın hayatına dokunarak daha büyük bir eyleme imza atmaya ister. Öte yandan Lopuhov'un Vera'nın gelişimi uğruna kendi kişisel kariyerine ara vermesi, çevresindekilerin bireysel özgürlüğüne verdiği önemle ilişkilendirilebilir. Lopuhov, Vera'nın düşüncel anlamda aydınlanmasını sağlar. Bu sayede Vera, kabuğunu kırma cesareti gösterir. Ancak Lopuhov, Vera ile olan ilişkisini noktalamak durumunda kalır. Bu durumun sebebi, evlerine sıklıkla ziyarete gelen Kirsanov ve Vera arasında yaşanan yakınlaşmadır. Lopuhov'un ardından Vera'nın Kirsanov'a yakınlık duyması, evde yalnız kaldığı zaman diliminde aralarında geçen düşünsel paylaşımların kendisinde yarattığı etkiyle ilişkilendirilebilir. Bu noktada romanda bir diğer “yeni insan” tipinin temsilcisi olan Aleksandr Matveyeviç Kirsanov'a daha yakından bakmak ve Lopuhov ile ortak yanlarına değinmek gerekmektedir. Romanda Avrupalı bir kahraman olarak karşımıza çıkan Kirsanov, Lopuhov gibi tipik bir demokrattır. Her ikisi de yalnızca eski dünya düzenini yıkmak değil, aynı zamanda yenisini inşa etmek emelindedir. Bazarov'un aksine, sanattan da keyif alırlar. Bilhassa Kirsanov, müziği ve operayı tutkuyla sever. Lopuhov ise oldukça iyi piyano çalar. Her ikisi de doğanın mucizevi güzelliğinin farkındadırlar. Onlara göre “insan” yeni formlar oluşturabilen yaratıcı ruha sahip bir varlıktır. Kadınların özgür ve eşit haklara sahip olmaları gerektiğini düşünürler ve kadınlara dayanışma sağlama bilincindedirler. Kirsanov “*Seven insan, sevdiği kadını bağımsızlığa yücelten insan!*” (Çernişevski, 2003: II/166) düşüncesini savunur. Çünkü onlara göre “*özgürlüğün olmadığı yerde, mutluluk yoktur.*” İnsanlar arasındaki dostluğun kutsallığına inanırlar. Lopuhov ve Kirsanov gibi “yeni insanlar” serinkanlı ama sıcakkanlıdırlar:

“Onların en belirgin bir şekilde ortaya çıkan yanları, tek tek, yani birey olarak özellikleri değil, tipleridir (...) Bu insanlar başkaları arasında, tıpkı Çinliler arasında yaşayan birkaç Avrupalı gibidir; Çinliler asla onları birbirinden ayıramazlar (...) Lopuhov'la Kirsanov'un tipinden olanlara, hep birbirlerinin aynısı insanlarmış gibi görünürler. Bunların hepsi de yüreklidir, korku nedir, ikirciklenme, kararsızlık nedir bilmezler, hiçbir engel karşısında gerilemezler, ellerinden iş gelir, bir işe sarıldılar mı, tamam artık, o iş kesinlikle sonuçlandırılacaktır; bu onların özelliklerinin bir yanındır; bir başka özellikleri ise son derece namuslu olmalarıdır (...)” (Çernişevski, 2003: I/241-242).

Alıntıdan da anlaşıldığı üzere birbirine karakter olarak çok benzeyen Lopuhov ve Kirsanov'un hayat felsefelerinin aynı olduğundan Vera'yı etkilemeleri tabii bir durum olarak değerlendirilebilir. Yakın arkadaşı olan Kirsanov ile eşi Vera arasındaki yakınlaşmayı fark eden Lopuhov, onların mutluluklarına engel olmamak adına intihar etmiş süsü vererek gizlice yurtdışına gider. Böylelikle Vera, resmi olarak Kirsanovla evlenme imkânı bulur. Lopuhov ise Amerika'da zaman içinde zenginleşir. Bir Amerikalı görünümde eserin sonlarına doğru Petersburg'a geri döner. Burada kendisini yeni ve bambaşka bir hayatın içinde bulur. Varlıklı bir ailenin kızı olan Yekaterina ile evlenir. Bu bağlamda “yeni insanlar”ın kendi hayatlarını yeniden kurma özelliği gösterdikleri görülür. Eserin sonunda ise her iki çift, Petersburg'da birbirlerine yakın evlerde yaşarlar.

Çernişevski'nin “yeni insanlar”ı yaşadıkları bireysel değişimlerin yanı sıra, toplumsal yapıya ilişkin değişikliklerin de icra edilmesi düşüncesindedir. Romanda yeni Rus toplum düzeni, daha çok Vera'nın

rüyası aracılığıyla okuyucuya aksedilir. İnşa edilen yeni düzende bütün işler ortaklaşa yapılır ve yemekler hep birlikte yenilir. Herkes için her şeyin eşit olduğu bir düzen esastır. Bu durumun temeli Çernişevski’nin yararcılığa, rasyonalizme ve eşitlikçiliğe öncelik veren rasyonel egoizm<sup>5</sup> (akılcı bencillik) kuramına dayanır. Akılcı bencil, tüm insanların eşit olduğunu kabul ettiği için ortak çıkarları gözetmeyi ve birbirlerine yardım etmelerini savunur. Andrey Walicki (2009: 304-305) ise Alman filozof Ludwig Feuerbach’ın “*Birey varlık olmak, bencil bir varlık olmak anlamına gelir; dolayısıyla (ister istemez) bir Communist (komüncü, toplulukçu, komünist) olmak anlamına gelir*” cümlesinin Çernişevski’nin sosyalist düzeni savunan “rasyonel egoist”leri anlattığı *Nasıl Yapmalı* romanının sloganı olabileceğini belirtir. Romanda eşit bir düzen anlayışının savunulması şu sözlerle ifade edilir:

“Kârı her ay aralarında bölüşüyorlardı. (...) Sonra bir adım daha ileri gittiler; her gün tükettikleri ekmek ve benzeri şeyleri de toptan almalarının daha uygun olacağını gördüler. Ama bu noktada toplu halde yaşamaları gerektiğini anladılar. (...) ..yiyeceklerini büyük işletmelerde olduğu gibi toptan alıyorlar, yemeklerini hep birlikte yiyorlardı.” (Çernişevski, 2003: I/220).

Küçük bir atölyeyle çıkılan yolda kat edilenlere bütünsel olarak bakıldığında, kurulan yeni düzen sonrasındaki tablonun bir prototipi olduğu yargısında bulunulabilir. Bu bağlamda Vera Pavlovna’nın rüyasında anlatılan yeni düzen toplumunda herkes bir eylem insanıdır. Çoğunlukla herkes tarımla ilgilenir:

“Tarlalara öbek öbek insanlar dağılmış durumda; kadın, erkek, yaşlı, genç, çocuk, herkes hep birlikte. (...) Tarlalarda çalışanlar şarkı söylüyorlar. İyi ama ne yapıyor onlar tarlalarda? Ah, ekin biçiyorlarmış!” (Çernişevski, 2003: II/182-183).

Vera Pavlovna’nın dördüncü rüyasının sonunda “yeni insanlar”ın karakter özellikleri ve bunlara dair değerlendirmeler verilir. Romandaki “yeni insan”lar, hayatın içinden sıradan insanlardır:

“Yeni insanlar diye birileri vardır ve bunlar yalnızca kendileri bu niteliklere sahip olmakla kalmazlar, aynı üstün niteliklere sahip olmayanlarla dostluk, arkadaşlık da etmezler; ancak onlar bunu yaparken dostlarını, arkadaşlarını olağanüstü insanlar olarak değil, iyi yürekli, basit, sıradan insanlar olarak görürler” (Çernişevski, 2003: II/163).

Dönemin baskıcı yönetimi yüzünden Çernişevski, devrim yolunu işaret eden düşüncelerini kahramanları aracılığıyla aktarır. Bu bağlamda ilk olarak kitap okumanın önemine dikkat çeker. Eğitimli ve farkındalık düzeyi yüksek olan bireyler sayesinde, Rus toplumunun daha ileriye taşınabileceğinden ve bu hususa dair gerekliliklerden bahseder. Yazarın düşünsel ve ruhsal gelişimde rahip olan babası Gavriil İvanoviç’in rolü büyüktür. Kendini geliştirme yolunda okumanın gücüne inanan baba, oğlu Çernişevski’nin eğitimiyle doğrudan ilgilenir (Gürsoy, 2014: 44). Bu durumun kendisine sağladığı faydayı bizzat deneyimleyen Çernişevski, ideal bir toplumun oluşturulmasında eğitimin en etkin faktör olduğunun farkındadır. Bu yüzden eserde okumanın ve kendini geliştirmenin ne denli önemli olduğunu vurgular:

“Vera Pavlovna kuruluşlarının daha ilk günlerinden başlayarak atölyeye kitap taşımaya başladı. O günkü işlerle ilgili yönergelerini verdikten sonra yüksek sesle kitap okumaya başlıyordu. (...) ara vermeden yarım saat, bir saat kadar okuyordu. (...) Daha ilk günden başlayarak kızların bu okuma saatlerine büyük bir ilgi duyduklarını söylemek gereksiz olacak. (...) Bu kızların kitap okudukları yarım saat bir saatlik süre onlar için yine iş zamanı yazılacaktı” (Çernişevski, 2003: I/222).

<sup>5</sup> “Rasyonel Egoizm” bizim genellikle bencillik olarak anladığımız şeyden büyük ölçüde ayrılmaktadır. Çernişevski, “egoizm” terimini, etik kuramında, aşkın değerler adına, baskı altındaki insanların durumları iyileştirmek yolundaki tüm girişimlerini “bencillik” olarak suçlayanlara meydan okumak amacıyla kullandı; bu, insanlardan, yüksek oldukları ileri sürülen amaçlar adına kendilerini feda etmelerini isteyen ideolojilere karşı duyduğu güvensizliğin bir simgesiydi. Bkz: Walicki, A. (2009). a.g.e., s.305.

Bilhassa kitap okumanın kişinin karakteri üzerinde yarattığı etkilere değinerek eğitimin sağladığı farka dikkat çeker. Bahsi geçen durum romanın ana kahramanlarından Vera Pavlovna üzerinde belirgin bir şekilde gözlenir. Vera, yalnızca kendi seçimleriyle okuduğu romanlarla kişisel gelişimini yukarıya taşıyamayacağını farkındalığı içindedir. Kardeşinin öğretmeni olan tıp öğrencisi Lopuhov'un okumuş olduğu bilimsel kitaplar, Vera'nın vizyonunun gelişmesini sağlar: *"Birtakım iyi insanlar, akıllı insanlar yazdıkları kitaplarda dünyada herkesin güzel yaşaması için nelerin yapılması gerektiğini açıkladılar. Onların düşüncelerine göre örneğin bir atölye kurulacaksa bu yeni düzene göre kurulmalıdır"* (Çernişevski, 2003: I/216). Hatta daha sonrasında Vera, Kirsanovla olan beraberliğinin kendisinde yarattığı etkileri şu sözlerle net bir dille aktarır:

"Benim şimdiki düşüncelerim beş yıl önceki düşüncelerimden çok daha geniş boyutlu. Ve ben durmadan geliştiğimi hissediyorum; sen olmasaydın bende bu gelişmeler olmazdı. (...) Sen bana ilk gençliğimin canlılığını, diriliğini verdin, beni durup kaldığım yerden çıkaracak, ilerilere götürecektin gücü verdin; sen olmasaydın benim o durup kaldığım yer, hayatta ulaştığım son yer olacaktı." (Çernişevski, 2003: II/165).

Vera, okuduklarını teoride bırakmayarak uygulamaya da koyduğunu göstermek amacıyla bir dikiş atölyesi açar. Açtığı bu atölyede çalışan kadınlara okuma alışkanlığını aşılar. Diğer yandan da eşi Lopuhov'dan destek alarak kadınların ders almalarını sağlar. Böylelikle çevresindekiler arasında yarattığı sinerji sayesinde sıradan insanların kişisel dönüşümlerine tanıklık edilir. Vera'nın bu bağlamda en önemli kişisel özelliği yalnızca kendi kişisel gelişimi için değil, aynı zamanda çevresindekilere de kendi düşünce felsefesini sirayet ettirmeyi başarmasıdır.

Çernişevski içinde bulunduğu toplumda kadının iş hayatında yerinin olmamasını eleştirir. Bu çerçevede Vera'nın doktor olmasıyla yarattığı örneklem üzerinden eleştirisini somutlaştırdığı görülür:

"Vera Pavlovna da işte böyle tıpla uğraşmaya başladı, ülkemizin bu alana el atan ilk kadınlarından biri oldu. (...) Şöyle düşünüyordu: "Birkaç yıl sonra yalnızca kendi ayaklarım üzerinde durabileceğim." Gerçekten çok yüce bir düşünce bu. Tam bağımsızlık olmadı mı, tam mutluluk da yoktur" (Çernişevski, 2003: I/155-156).

Yazara göre olması gereken ideal toplumda kadın ile erkek her alanda eşit haklara sahip olmalıdır. Bu düşünceyle Çernişevski, bilhassa Vera Pavlovna üzerinden, kadının toplumdaki yerine ve üstlendiği misyona dikkat çeker. Yazara göre kadın, her anlamda kendine yeten, bağımsızlığına önem veren ve farkındalığı yüksek bir birey olma özelliği taşımalıdır. Nitekim romanda Vera, kendi özgürlüğü ve geleceği için yaptıklarıyla kadının bireysel olarak değişmesiyle toplumun kalkınmasının gerçekleşebileceği inancını göstermektedir. Bu bağlamda hiç şüphesiz yazarın kadın kahramanın ismini Rusçada "inanç" anlamına gelen "Vera" olarak tercih etmesinin tesadüfi olmadığı anlaşılmaktadır.

Vera, ailesinin önerdiği zengin talibi yerine hayat felsefesinin uyduğu Lopuhov ile gizlice evlenmeyi tercih eder. Bu evliliği boyunca kendine çok sayıda kazanım sağlar. İkinci evliliğini ise doktor Kirsanov ile yapar. Her iki evliliğinde de Vera aynı düşünce yapısına sahiptir. Çünkü hem Lopuhov hem de Kirsanovla olan ilişkisinde odak noktası, yalnızca kendi kişisel gelişimidir. Onlardan alabileceği faydalı yanları kendine katmaya çalışmasıdır. Vera'nın daha sonrasında eşinin de desteğiyle doktor olması, bu duruma yönelik bir örnektir. Böylelikle yazarın kadın ve erkek eşitliğine de dikkat çektiği anlaşılmaktadır:

"Kamusal hayatın bütün kapıları kadınların yüzüne resmen kapatılmış durumda. (...) Hayatın bütün alanları içinde bize bırakılmış tek bir alan var, aile... Bizim ailenin bir üyesi olmamızdan başka bir şey olmamıza izin verilmiyor (...) Yalnızca çocuk bakıcılığı... (...) Kadınlar bugün ciddi işlere girebilecek durumda değiller, çünkü bu tür işler için gerekli bilgi ve beceriyle donatılmış değiller (...) Kocam

doktor. İşinden arta kalan bütün zamanımı bana veriyor. Böyle bir kocam olduktan sonra doktor olup olamayacağımı kolayca deneyebilirim” (Çernişevski, 2003: II/153-154).”

Romanda toplumun mihenk taşı olan aile düzeninin nasıl olması gerektiğine dair bilgiler de paylaşılır. Yazarın aile temasına değinmesi, yeni ve ideal toplum düzenindeki ilişkileri göstermesi bakımından gerekli ve önemlidir. Eş seçiminin önemi, Vera örneği üzerinden gösterilmektedir. İnsanın birliktelik kurduğu kişi, kendi aynası niteliğindedir. Aralarındaki düşünsel paylaşımlar, dolaylı şekillerde de olsa toplumu etkilemektedir. Bu yüzden mutlu bir aile hayatının yanı sıra, boşanmanın da son derece tabii bir durum olduğu düşüncesi ileri sürülmektedir. XIX. yüzyıl toplum düzeninde böyle bir fikrin sunulması, hiç şüphesiz yazarın ne denli ileri görüşlü olduğunun göstergesidir. “Yeni insanlar”ın ahlaki değer yargıları, aşka ve evliliğe dair düşüncelerinden okunur. En önemlisi ise kendi öz benlikleridir. Aşk ilişkisinde dikkat ettikleri husus, ruhların karşılıklı beslenmesine dayalıdır. Bilhassa Vera’nın bakış açısı bu yöndedir:

“Şaşa, aşkın öyle büyük bir güç veriyor ki... bu güçle bağımsız oluyorum, hatta sana bir bağlı olmaktan çıkıyorum. Ya benim aşkım sana ne veriyor?” “Senin aşkın bana?.. Aynı gücü veriyor... Bu güç, sınırlarım için sürekli, güçlü ve sağlıklı bir uyarıcı oluyor, sinir sistemimi geliştirip güçlendiriyor (...) böylece aşkın bende yeni yeni zihni ve ahlaki güçler geliştiriyor” (Çernişevski, 2003: II/164).

Çernişevski yarattığı “yeni insanlar” aracılığıyla bütünsel bir özgürlük tablosu çizer. Vera her iki evliliğinde de kendine ait bir odasının olmasına önem verir. Eşlerinden ayrı odada kalması, kendi kişisel özgürlüğüne verdiği değerle ilişkilendirilebilir. Vera’nın kendini geliştirme imkânı bulduğu alan, kendi odasıdır:

“Bence dinlenmek yalnız kalmaktır, başka tür bir dinlenme benim anlayabileceğim bir şey değildir. Başkalarıyla birlikte olmak, benim için çalışmak, bir şeylerle meşgul olmak gibidir. Benim kendimi tümüyle serbest hissedebilmem yapayalnız kalmama bağlıdır. Bu nerden kaynaklanıyor? (...) ... ben açık ve içten bir insanım, içime kapanıp dünyaya kara kara bakmayı sevmem, her zaman neşeli olmak isterim. İnsanları izlemekten, onlarla birlikte olmaktan hoşlanırım; ama bütün bunlar benim için daha sonra dinlenmeyi, yalnız kalmayı gerektiren bir tür çalışma ya da zevk almaktır. Anlayabildiğim kadarıyla bağımsızlığa ve özgürlüğe aşırı tutkunluğumdan kaynaklanmış bir duygu bu bende.” (Çernişevski, 2003: I/113)

Yazarın böyle bir fikri güçlü kılmasından kişinin kendi gelişimine önem vermesi ve hayatı boyunca en büyük değer yargısının bu olmasına özen göstermesi gerektiği sonucuna varılabilir. Mevcut toplum düzeninde aşağılanan kadının yerini Vera gibi erdemli ve vizyon sahibi kadınlar almalıdır. Çernişevski yeni bireylerin yetiştirilmesinde kilit rol oynayan kadınların eşit haklara sahip olmalarına ve özgür olmalarına verdiği önemi Vera üzerinden vurgular.

Çernişevski bir diğer “yeni insan” tipi Rahmetov, romanda XIX. yüzyılın 60’lı yıllarının “özel insanı” olarak timsalleştirilir:

“Sayıları neredeyse bir elin parmağını geçmeyen devrimcilerden biri” olan Rahmetov, atılgan, kararlı, özverili, korku nedir bilmeyen, zorluklar karşısında yılmıyıp kapılmayan kusursuz bir insandır. Rahmetov’a verilen göreve bitmiş gözüyle bakılır; noktası noktasına yerine getirir üzerine aldığı işi. Toplumsala boyun eğmeyen kişisel hiçbir şeyi yoktur. Kendisini “iş”ne öylesine verir ki, çok geçmeden onunla bir beden olur, “iş”i artık onun kişisel yaşamıdır” (Çernişevski, 2003: I/13-14).

Devrimci ruhun en belirgin şekilde Rahmetov’da hissedilmesinden dolayı bir nevi Çernişevski’nin bizzat kendisinin bir yansıması olduğu da söylenebilir. Nitekim Polonyalı tarihçi Andrzej Walicki (2009: 294-295) Rusya’da devrimci gidişin hızlanmasıyla, radikal kampın düşünsel önderi olarak Çernişevski’nin oynadığı rolün önemini ifade eder. Hatta evinin odalarının devrimci eylemcilerin buluşma yeri haline gelmesi ve öğrencilerin siyasi nitelikli gösterilerini tartışmak için toplanmaları bu durumun somut

örneklerinden biri olarak gösterilebilir. Tıpkı Vera’da olduğu gibi, Rahmetov da öğrenme arzusunu kitaplar aracılığıyla baskılar. Diğerlerinin aksine Rahmetov, soylu bir aileden gelir. Rahmetov ruhunda duyumsadığı boşluğu sahip olduğu maddi olanakların verdikleriyle değil, üniversitede tanıştığı tıp öğrencisi Kirsanov sayesinde doldurur. Kirsanov’un önerdiği kitaplarla vizyonunu geliştirir. Bir yandan seyahat eder, diğer yandan topluma faydalı eylemlerde bulunmaya çalışır. Zaman içinde toplumda devrim gerçekleştirmek, Rahmetov’un yaşam amacına dönüşür. Bu uğurda hayatının aşkından vazgeçecek kadar büyük fedakarlıklar yapar. Rahmetov, tüm hayatını devrime adanmış olan gerçek bir devrimcinin timsalidir. Yeni ahlaki değerleri ve yeni bir hayat felsefesini benimsemiş olan “yeni insanlar” devrimin kaçınılmaz olduğunun farkındadırlar. Verhovskiy’e göre (1959: 20) onların sayesinde toplumun her tabakası gelecekte mutluluğu tadabilir. Vera Pavlovna, Lopuhov, Kirsanov ve Rahmetov için emek vermek bir gerekliliktir. Çünkü emek demek bir ilerlemedir, gelişimdir, mutluluktur. “Yeni insan”lar başka insanların mutluluğu için mücadele verilmezse mutlu olunamayacağı düşüncesindedirler. Hayatlarını halka adanmışlardır. Kirsanov gönüllü olarak yoksulları tedavi eder, Vera Pavlovna’nın atölyesinde çalışan kızlara seve seve ders verir. Çevrelerindeki insanların hayatlarını kolaylaştırırken kendileri bundan büyük bir mutluluk duyarlar: “Başkasının yücelmesine yardım etmede ve kendini yüceltmededir aşk” (Çernişevski, 2003: II/165). Romanda Fransız halk şarkısı “Caira”ya yer verilmiş olması, 1789’da gerçekleşen Fransız Devrimine ithafendir. Çünkü Çernişevski’ye göre emek vererek aydınlanmanın ve devrimin gerçekleşmesi halinde insanlık için mutlu bir gelecek mümkündür:

“Güneş doğuyor, doğa sevinç içinde; yürekler ışık ve sıcaklık, şarkı ve sevgi, sevinç ve sevdıyla doluyor; sevgi, sevinç, mutluluk şarkıları kopuyor bütün yüreklerden” (Çernişevski, 2003: II/169).

### 3. Sonuç

Çernişevski’nin düşlediği devrimi gerçekleştirecek “yeni insanlar”ın özelliklerini aktarırken devrim için izlenmesi gereken yolu ve yaşam biçimlerinin nasıl olması gerektiğini göstermeye çalışan bir yazar olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmamızda “yeni insanlar”ın timsali olan Lopuhov, Kirsanov, Vera ve Rahmetov; Rus edebiyatında sıklıkla görülen “gereksiz insan”lardan farklı olarak güçlü iradeye sahip, rasyonalist, eylem insanı, mutluluk odaklı, herkesi düşünen, pragmatizmi benimsemiş topluma rol model olma nitelikleriyle karşımıza çıkmıştır. Söz konusu “yeni insan” tiplerinin gelecek neslin bilinçlenmesini sağlayacak ve yeni dönem Rusya’sının ruhunu sil baştan yeşertecek özellikler taşıdığı gözlenmiştir. Bu özellikler genel hatlarıyla şu şekilde bütünsel olarak sunulabilir:

- Kişinin bireysel özgürlüğünü her şeyden üstün tutarlar.
- Toplum yararına ve iyiliğine kendilerini adarlar.
- Rasyonel egoizmi (akılcı bencillik) benimseme özelliği gösterirler.
- Kendi kişisel gelişimlerine önem verirler.
- Kendi hayatlarını yeniden kurma cesaretine sahiptirler.
- Kadınların eşit haklara sahip ve özgür olmalarına değer verirler.
- Yalnızca bireysel değişimlerin değil, aynı zamanda toplumsal yapıya ilişkin değişikliklerin de icra edilmesi düşüncesindedirler.
- İnsanlık için her şeyin eşit olduğu bir düzen anlayışından yanadırlar.
- Düşledikleri yeni düzen toplumunda her birey bir eylem insanıdır.
- Eğitimi ve farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerdir.

- Rus toplumunun daha ileriye taşınabilmesi için ilgili tüm gereklilikleri yerine getirmeye hazırdırlar.
- Bilhassa kitap okumanın kişinin karakteri üzerinde yarattığı etkiye ve eğitimin sağladığı farka dikkat çekerler.
- Aşk ilişkisinde dikkat ettikleri husus, ruhların karşılıklı beslenmesine dayalı olmasıdır.
- Devrimin kaçınılmaz olduğu inancını taşırlar.

Bu çerçevede Çernişevski’nin *Nasıl Yapmalı?* adlı romanının kendi döneminin “yeni insan” tiplerini tanıtmaya bakımdan Rus edebiyatında önemli bir yere sahip olduğu yargısında bulunulabilir. Araştırmacı yazar Mehmet Tekin’in (2018: 112) “Roman Sanatı” adlı çalışmasında tarihsel önemi veya toplumsal konumu hemcinslerinden farklı olan bir roman kahramanı olarak tanımladığı “tip” kavramından yola çıkarak ise Çernişevski’nin “yeni insanlar” tipinin ortaya konulmasının bir gereklilik sonucu olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü toplumsal ve siyasi düşünceler ışığında şekillenen Çernişevski’nin “yeni insanlar”ı ile dönemin toplumsal sorunlarını irdelemeyi amaçladığı anlaşılmaktadır. Romanın başlığındaki *Nasıl yapmalı?* sorusunun yanıtı, insanların içinde buldukları zor koşullardan sıyrılabilmelerinin kendi ellerinde olduğu ve yaşanan acıların içinde mutluluğu da bulabilecekleri düşüncesini uyandırmaktadır. Bu bağlamda söz konusu romandaki “yeni insan” tiplerinin gelecek neslin yetişmesinde ve yetkinleşmesinde sağladığı değer açık bir şekilde gözlenmektedir.

#### Kaynakça

- Çernişevskiy, N. (2003). *Nasıl Yapmalı?*. Cilt 1-2. çev. Mazlum Beyhan. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Franckh, P. (2020). *Rezonans Kanunu*. İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Gürsoy, Y. (2014). Nikolay Çernişevski ve Devrimcinin El Kitabı “Nasıl Yapmalı?”, Rusya’da Eylemin Sanatla Buluşması kitabı içinde (44-54.ss.), İstanbul: Çeviribilim Yayınları.
- Olca, T. (2003). *Rus Edebiyatında Doğalcı Okul*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Süer, Ö.A. (1994). XIX. Yüzyıl Rus Edebiyatı Üzerine Yazılar. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Tekin, M. (2018). *Roman Sanatı 1, Romanın Unsurları*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Turgenyev, İ. (2010). *Babalar ve Oğullar*. (Çev. Ayşe Hacıhasanoğlu). Can Yayınları.
- Walicki, A. (2009). *Rus Düşünce Tarihi Aydınlanma’dan Marksizme*. (Çev. Alaeddin Şenel.) İletişim Yayınları.
- Balahonovaya, A.A. (2018). Roman N.G. Çernişevskogo “Şto Delat?": Temı, Struktura, Sistema obrazov. Belgorog: Belgorodskiy Gosudarstvenniy Natsionalniy Issledovatel'skiy Universitet.
- Vayl, P.L. (1991). Roman veka: “Şto Delat?” N.G. Çernişevskogo (Tekst). Moskva: Rodnaya reç. 125-132.
- Verhovskiy, G. (1959). O romane N.G. N.G. Çernişevskogo (Tekst). Moskva: Nauka. No: 3. 18-33.
- Demçenko, A.A. (2009). Nikolay Çernişevskiy: K180-letiyu so dnya rojdeniya (Tekst). İzvestiya Saratovskogo universiteta. Saratov: İzvestiya. T. 9. Vıpusk.1. 36-44.
- Kantor, V.K. (2017). “Podpolniy çelovek” protiv “novih lyudey”, ili O torjestve zla v miroustroyseve”. Vestnik kulturologii// Çelovek i kultura. No: 1(80). 155-182.
- Çernişevskiy, N.G. (1937). İz avtobiografii (Tekst). Pod red. V.A. Suşitskogo. Saratov: Sarobliz.
- Pinayev, M.T. (1980). N. G. Çernişevskiy-romanist i “noviye lyudi” v literature 60-70-h godov. (Tekst). Russkaya literatura. Moskva: Literaturnye izvestiya. No: 4. 34-49. [http://az.budclub.ru/c/chernyshevskij\\_n\\_g/text\\_0048.shtml](http://az.budclub.ru/c/chernyshevskij_n_g/text_0048.shtml)

## 50-Rus Dilinde deyimbilim kavramının kapsamı ve sınırlılıkları<sup>1</sup>

Bahar DEMİR<sup>2</sup>

Aytül BAYAR<sup>3</sup>

**APA:** Demir, B.; Bayar, A. (2020). Rus Dilinde deyimbilim kavramının kapsamı ve sınırlılıkları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 811-822. DOI: 10.29000/rumelide.835787.

### Öz

Deyimbilim 20. yy'ın 40'lı yıllarında oluşmaya başlamış, 60'lı yılların ortalarına doğru ise, V. V. Vinogradov'un yapmış olduğu çalışmalarla birlikte bağımsız bir dilbilim dalı olarak kabul görmüş ve netlik kazanmıştır. Rus dilinde deyimbilim problemlerinden biri olan deyimbilimin kapsamı ve sınırları konusu ise dilbilimciler arasında görüş ayrılığına neden olan en önemli konulardan biri hâline gelmiştir. Rusçada sabit sözcük birleşimlerinin yanı sıra, atasözleri, 'pogovorka' türündeki ifadeler, basmakalıp ifadeler, alıntılar, özlü sözler gibi sabit ifadeler de deyimbilim kapsamına dâhil edilmeli mi, yoksa edilmemeli mi? sorusu bu alanda çalışma yapan bilimadamlarını ikiye bölmüştür. Bütün bu ifadelerin deyimbilimin kapsamına dâhil edilip edilmemesiyle ilgili sınırlar ise her iki yaklaşımı birbirinden ayıran anlamsal bütünlük, sabitlik, yeniden üretilebilirlik, ayrı bir şekilde oluşma, birkaç sözcükten oluşma gibi özelliklere göre çizilmiş ve her dilbilimci kendine ait deyimsel sınırlılıklar belirlemiştir. Bu çalışmada, birçok yönden Türk deyim sisteminden ayrılan ve Türk mentalitesine oldukça yabancı olan Rus deyim sisteminin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra Rus dilindeki deyimbilim kavramının kapsamı ve sınırlılıkları V. V. Vinogradov, S. İ. Ojegov, V. N. Teliya, V. P. Jukov, V. L. Arhangelskiy, N. M. Şanskiy, A. İ. Yefimov, M. M. Kopilenko ve Z. D. Popova gibi dilbilimcilerin görüşleri ve birbirinden farklı olan yaklaşımları üzerinden ele alınmış ve incelenmiştir. Detaylı bir şekilde ele alınan yaklaşımlardan, deyimbilimin ortaya çıkmasıyla başlayan bu görüş ayrılığının günümüzde de devam ettiği ve daha uzun yıllar Rus dilinde deyimbilim kavramının sınırlarının tam anlamıyla belirlenemeyeceği açıkça anlaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Deyim, deyimbilim, deyimbilimin kapsam ve sınırlılıkları, Rus dili

## The scope and limitedness of the concept of phraseology in the Russian Language

### Abstract

Phraseology began to form in the 1940s of the twentieth century. In the mid-1960s, it has been clarified and considered as an independent field of linguistics with the studies of V.V. Vinogradov. The issue on the scope and limitedness of phraseology, which is one of the phraseology problems in the Russian language, has become one of the most important issues which cause a difference of opinion for linguists. The question on "Should fixed expressions such as proverbs, expressions in the

<sup>1</sup> Bu makale Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda Doç. Dr. Bahar Demir tarafından yürütülmekte olan "Çağdaş Rus Dilinde Hayvan Kavramı İçeren Deyimlerin Çağdaş Türkçe İle Karşılaştırılması" adlı doktora tezinden esinlenerek hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye), bahar.demir@asbu.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-0975-1172 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835787]

<sup>3</sup> Arş. Gör., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ağrı, Türkiye), aytul\_erdogn@hotmail.com ORCID ID: 0000-0002-8478-8215

form of 'pogovorka', stereotypical expressions, quotations and words of wisdom in addition to fixed word combinations in the Russian language be included in the scope of phraseology?" has divided the scientists, who work in this field of study, into two. Regarding whether or not it should be included in the scope of phraseology, the limits of such expressions have been formed in accordance with the characteristics such as semantic integrity, fixedness, reproductibility and independent formation, and each linguist has determined a unique phrasal limitedness. In this study, it is aimed to reveal the Russian phraseological system which differs from the Turkish phraseological system in many aspects and is quite foreign to the Turkish mentality. Furthermore, the scope and limitedness of the concept of phraseology in the Russian language will be considered and examined through different opinions and approaches of the linguists such as V.V. Vinogradov, S.I. Ojegov, V.N. Teliya, V.P. Jukov, V.L. Arhangelskiy, N.M. Sanskiy, A.I. Yefimov, M.M. Kopilenko and Z.D. Popova. In accordance with such approaches examined in detail, it has been clearly understood that this difference of opinion began upon the appearance of phraseology still continues in our day, and that the limits of the concept of phraseology cannot be determined properly in the Russian language for many years.

**Keywords:** Phrase, phraseology, scope and limitedness of phraseology, the Russian language

## Giriş

20. yy'ın 40'lı yıllarına kadar deyimlerle ilgili farklı düşünceleri ve gözlemleri ortaya koyan çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, "*deyimlerin yapısıyla ilgili sorunu*" açıklayan A. A. Potebnya, "*sözcük oluşumu ile deyim ilişkisini*" ortaya koyan İ. İ. Sreznevskiy, "*bitişik ifadeler ve sözcükler*" ile ilgili gözlemlerini dile getiren F. F. Fortunatov, "*bölünemeyen sözcük birleşimlerinin farklı türlerinin incelenmesi*" üzerine teorik açıklamalara yer veren A. A. Şahmatov, "*dilbilimin bağımsız bir dalı olarak deyimbilimi ayrı tutmanın gerekliliği*" ile ilgili görüşlerini yansıtan Ye. D. Polivanov gibi dilbilimcilere aittir (Şanskiy 1996: 7). 20. yy'ın 40'lı yıllarında ise V. V. Vinogradov'un çalışmalarıyla oluşmaya başlayan deyimbilim, genellikle sözcükbilimin içerisinde yer aldığından, temel kavramları ve kapsamı yeterince anlaşılammıştır. Ayrıca Vinogradov'a göre, deyimbilim alanının bağımsız bir şekilde gelişmemesinin nedeni belli bir sınıflandırmanın yapılmamış olmasıdır (Vinogradov 1977: 118).

V. N. Teliya'ya göre, deyimbilim ve deyimbilim sorunları üzerine yurtiçinde ve yurtdışında birçok çalışma yapılmasına rağmen, bu alanın incelenmesi ve araştırılması gereken eksik yönleri bulunmaktadır. Ayrıca Teliya "*Rusya'da deyimbilimin boş yere ortaya çıkmadığını*" dile getirmiş, bunu anlamının da A. A. Şahmatov, F. F. Fortunatov, İ. İ. Sreznevskiy, M. M. Pokrovskiy, A. A. Potebnya, S. İ. Abakumov, L. A. Bulahovskiy, Ye. D. Polivanov ve B. A. Larin gibi dilbilimcilerin yapmış oldukları çalışmalardan ve ortaya koydukları görüşlerden anlamının mümkün olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra, Teliya 60'lı yılların ortalarına doğru Vinogradov'un yapmış olduğu çalışmalarla deyimbilimin bağımsız bir dilbilim dalı olarak netlik kazandığının altını çizmiştir (Teliya 1996: 11-12). Teliya'nın belirtmiş olduğu görüşün aksine A. V. Kunin ise, Vinogradov'un yapmış olduğu çalışmaların bağımsız bir dilbilim dalı olarak deyimbilimin temeli olamayacağını, deyimbilimin geliştirilmesinde Vinogradov'un sadece bazı gözlemlerinin dikkate alınabileceğini savunmuştur. Kunin bu görüşünü bir adım daha öteye götürerek, deyimbilimin bağımsız bir dilbilim dalı hâline gelmediğini, sözcükbilimin bir alanı olmaktan öteye geçemediğini belirtmiştir (Kunin 1970: 8-9). A. İ. Smirnitkiy de deyimbilimi bağımsız bir dilbilim dalı olarak kabul etmemiştir. Smirnitkiy'nin bu görüşünü şu ifadesinden anlamak mümkündür: "*Deyimsel birleşme her ne kadar sözcükbilim alanı olan deyimbilimin inceleme konusu olsa da, bir dilin sözdizimsel yapısı incelenirken de mutlaka deyimsel birleşme dikkate alınmalıdır*" (Smirnitkiy 1957: 53-54). Görüldüğü gibi, bazı dilbilimciler deyimbilimin Vinogradov'un çalışmalarıyla



birlikte bağımsız bir disiplin olarak net bir ifade kazandığını savunurken, bazıları bunun aksine deyimbilimin sözcükbilimden ayrı tutulamayacağını savunmuşlardır.

Deyimbilim için “*dilin deyimsel sisteminin bugünkü durumunu ve tarihsel gelişimini inceleyen bir dilbilim dalı*” tanımlamasını yapan N. M. Şanskiy, bu alanın temel sorununun ise “*geçmişte ve günümüzde bir taraftan sözcük hazinesi ve sözcük yapımıyla, diğer taraftan dilbilgisiyle karşılıklı ilişki içerisinde olan dilin deyimsel sistemini kavrama*” olduğunu söylemiştir (Şanskiy 1996: 4). Deyimbilim bağımsız bir dilbilim dalı olarak ilk kez Sovyet dilbilimci Polivanov tarafından ortaya atılmış ve Polivanov “*sözcük hazinesinin sözcüklerin bireysel leksik anlamlarını; morfolojinin sözcüklerin biçimsel anlamlarını; sözdiziminin sözcük birleşimlerinin biçimsel anlamlarını incelediğini*” ileri sürmüştür. Polivanov ve Vinogradov’dan sonra deyimbilimi bağımsız bir dilbilim dalı olarak yeniden gündeme getiren dilbilimci Larin olmuştur (Kunin 1970: 10). Larin deyimbilimin gelişimini henüz tamamlamadığını ve “*gizli gelişim*” aşamasında olduğunu savunmuş, materyalin kendisine deyim, bu ifadelerle ilgilenen bilim alanına deyimbilim denmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Saltıkov Şedrin ve başka yazarların “*deyimleri üzerine*” örneğinden yola çıkarak Larin, aynı şekilde bu çalışmalarda geçen materyalin kendisini deyim, bu ifadelerin araştırma alanını ise deyimbilim olarak nitelemiştir. Ayrıca “*iş dili deyimleri*” üzerinden örnek veren Larin, yapılan çalışmalarda dilde sürekli kullanımdan dolayı dile aynı şekilde yerleşen basmakalıp ifadelerin sadece bir listesinin olduğunu ve o dile ait deyimlerin zenginliğinden bahsedildiğini, fakat bir dilbilim dalı olarak deyimbilimin kullanılmadığını, bu alanın bir disiplin olarak ayrı tutulması gerektiğini vurgulamıştır. Larin’e göre deyimsel veya karmaşık bir yapıya sahip olsa dahi, basit bir sözcük deyimbilim alanına dâhil edilmemeli, yalnızca bazı sözcük birleşimleri bu alana dâhil edilmelidir. Ayrıca Larin, “*dilsel bir birlik olarak sözcük birleşimi, sözcüğün ve cümlelerin arasında durur. Sözcükler gibi sözcük birleşimleri de cümle oluşturmak için gerekli olan materyali teşkil ederler*” (Larin 1977: 126) diye de eklemiştir.

20. yy’ın 50’li ve 60’lı yıllarında, Larin’in *Deyimsel Birleşimleri İnceleme Yöntemleri ile İlgili (O методах изучения фразеологических сочетаний, 1954)* ve *Deyimbilim Üzerine Denemeler (Очерки по фразеологии, 1956)*, İ. İ. Çernişeva’nın *Çağdaş Alman Dilinin Deyim Materyalinin Sistemleştirilmesi İlkeleri (Принципы систематизации фразеологического материала современного немецкого языка, 1956)*, S. G. Gavrin’in *Çağdaş Rus Dili Deyimlerinin Leksik-Anlambilimsel ve Dilbilgisel Analiz Sorunları (Вопросы лексико-семантического и грамматического анализа фразеологических единиц современного русского языка, 1962)*, N. N. Amosova’nın *İngiliz Deyimbiliminin Temelleri (Основы английской фразеологии, 1963)*, V. L. Arhangelskiy’nin *Çağdaş Rus Dilindeki Sabit İfadeler (Устойчивые фразы в современном русском языке, 1964)* gibi çalışmalarında Sovyet dilbilimciler deyimbilimin bağımsız bir disiplin olduğu kanaatine varmışlardır. A. İ. Smirnitskiy’nin *İngiliz Dilinin Söz Varlığı (Лексикология английского языка, 1956)*, İ. V. Arnold’un *Çağdaş İngiliz Dilinin Söz Varlığı (Лексикология современного английского языка, 1959)*, M. M. Guhman’ın *Kısmi ve Tam Sözcük Birleşimlerinin Özel Bir Türü Olarak Fıilli Analitik Yapılar (Глагольные аналитические конструкции как особый тип сочетаний частично и полного слова, 1955)* gibi çalışmalarında ise, deyimler sözcük hazinesine, deyimbilim sözcükbilime dâhil edilmiştir (Kunin 1970: 10-11). Kısaca, deyimbilim kavramı bazı dilbilimcilere göre deyimsel ifadeleri inceleyen bağımsız bir dilbilim dalı olarak kabul edilirken, bazılarına göre ise, sözcükbilimin içerisinde ele alınması gereken bir alandan ibarettir. Durum böyle olunca, Rus dilinde deyimbilime dâhil edilecek ifadelerin kapsamı da birçok dilbilimciye göre farklılık göstermektedir.

## Deyimbilim kavramına iki farklı yaklaşım

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Deyimbilimin kapsamı konusu deyimbilim problemlerinden biridir. Bu önemli konuyu Rus deyimbilimi üzerine çalışan bilimadamları iki farklı yaklaşım içerisinde ele almış ve çözüme kavuşturmayaya çalışmışlardır. Atasözleri, alıntılar, özlü sözler gibi dil sisteminde cümleyle ilişkili olan bu ifadeler deyimbilim kapsamına dâhil edilmeli mi, yoksa edilmemeli mi? sorusu bu alanda çalışmalar yapan dilbilimciler arasında fikir ayrılığına neden olmuş, bu görüş ayrılığından deyimbilimin kapsamını oluşturan iki farklı yaklaşım ortaya çıkmıştır. Günümüzde de tartışma konusu olmaya devam eden bu iki yaklaşım, deyimbilimin sınırlarının belirlenmesi için de oldukça önemli bir basamaktır.

Geçmişten başlayarak, günümüze kadar uzanan süreçte deyimbilim kavramının yanı sıra, deyimbilimin sınırlarıyla ilgili de çok sayıda görüş ortaya konmuştur. Bazı dilbilim uzmanları sadece sabit sözcük birleşimlerini deyimbilim kapsamına dâhil ederken, bazıları ise sözcük birleşimlerinin tamamını bu alana dâhil etmiştir. Deyimbilimin kapsamıyla ilgili bu sorun, Rusça deyimlerin bazı ölçütlere göre belirlenmesiyle ilgilidir. Rus dilinde bu ölçütler “*sabitlik, anlamsal bütünlük, yeniden üretilebilirlik, yapısal açıdan farklı seçeneklerin veya yeni bir oluşumun olasılığı, diğer dillere çevrilememe*” olarak belirlenmiştir. Bir bütün olarak bakılacak olursa deyim, mecâzî bir anlama sahip olan sabit sözcük birleşimidir (Molotkov 1968: 7).

A. M. Babkin, V. P. Jukov gibi dilbilimciler yapmış oldukları çalışmalarda deyimbilim kavramını yalnızca sabit sözcük birleşimleriyle sınırlandırmış, A. V. Kunin, A. D. Rayhşteyn gibi dilbilimciler ise sadece sözcükle ilişkili olan sabit sözcük birleşimlerini değil, aynı zamanda cümleyle ilişkili olan sabit ifadeleri de deyimbilim kapsamına dâhil etmişlerdir. Kısaca, bahsedilen ikinci yaklaşıma sabit sözcük birleşimlerinin yanı sıra, atasözleri, pogovorki,<sup>4</sup> özlü sözler, alıntılar vb. gibi cümleyle ilişkili, bağlantılı birimler de dâhil edilmiştir. Deyimbilimin kapsamını belirleyen bu iki yaklaşım, deyimleri iki ayrı sınırlandırma altında incelemenin de temelini oluşturmaktadır. Bu yaklaşımların sınırları her ne kadar belirtilmişse de, deyimbilimin kapsamıyla ilgili dilbilimciler arasında herhangi bir fikir birliği bulunmamaktadır (Alefirenko, Semenenko 2009: 13-16). Çalışmamızın devamında dilbilimcilerin görüşleriyle birlikte detaylı olarak açıklanacak olan bu iki yaklaşımdan ilki “dar anlam”, ikincisi ise “geniş anlam” olarak ele alınacaktır.

**Dar anlam**, bir olguyu veya eylemi niteleme özelliğine sahip, cümle ögesi görevi gören, yapısal açıdan sözcük birleşimi, anlamsal açıdan sözcüğe eşdeğer olan deyimleri kapsayan yaklaşımdır. Vinogradov, A. İ. Fedorov gibi dilbilimcilerin yanı sıra, N. N. Amosova, Ye. A. İvannikova, A. İ. Molotkov, S. İ. Ojegov gibi dilbilimciler de deyimleri dar anlamda ele almış, bu tür ifadeleri diğer sözcük birleşimlerinden ayırmak için “*deyimin anlamsal bütünlüğü, bir ifadenin anlamının, onu oluşturan sözcüklerin anlamlarının toplamından çıkarılamazlığı*” gibi bir yaklaşımı benimsemişlerdir. Bu tür bir yaklaşımda sabitlik ve yeniden üretilebilirlik gibi özellikler dikkate alınmamaktadır. Önemli olan deyim anlamsal bütünlük çerçevesinde imgeleme özelliğidir. Ayrıca bu bilimadamları aforizmaları, özlü sözleri, atasözü ve ‘pogovorka’ türündeki ifadeleri deyimlerden ayrı tutmuşlardır (Turkulets 2015). Yani dar anlamda ele alınan deyimlerin temeli bütünsel bir anlama sahip olmalarına ve onları oluşturan sözcüklerin kendi anlamlarının dışında farklı bir anlam ifade etmelerine dayandırılmakta ve bu ifadelerin bileşiminde bulunan sözcükler ayrı bir şekilde kendi anlamlarına bölünememektedir. “*Bu birleşimler sadece etimolojik olarak, çağdaş dil sisteminin dışında, tarihsel açıdan bölünebilirler*” (Larin 1956: 1). Rus dilinde deyimlerin kapsamı ve sınırlılıklarıyla ilgili yaklaşımlar genel olarak Vinogradov’un belirlemiş

<sup>4</sup> Пословица ve поговорка terimleri birbiriyle karıştırılmamalıdır. Birçok Rusça-Türkçe sözlükte her iki terimin anlamı için “atasözü” sözcüğü verilse de, iki terim arasında farklar bulunmaktadır. Пословица tamamlanmış bir düşünceyi ifade eden tam bir cümle, поговорка ise tamamlanmamış bir düşünceyi ifade eden kısa ifade veya sözcük birleşimi anlamına gelmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz. <https://chtoby-pravilno.ru/posloviy-pogovorki/>, Erişim Tarihi: 31.03.2020

olduğu deyim sınıflandırması temelinde ele alınmaktadır. *Dilbilimsel Bir Disiplin Olarak Rus Deyimbilimin Temel Kavramları (Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины, 1946)* çalışmasında Vinogradov atasözleri gibi cümleyle ilişkili olan ifadeleri deyimisel birlikler grubu altında incelemiş, fakat daha sonra yapmış olduğu *Rus Dilindeki Deyimlerin Temel Türleriyle İlgili (Об основных типах фразеологических единиц в русском языке, 1947)* çalışmasında ise, Rus deyimbilim sisteminde temel olarak kabul edilen sınıflandırmasına atasözü ve ‘pogovorka’ türündeki cümleyle ilişkili ifadeleri dâhil etmemiş, deyimleri dar anlamda ele almıştır. Deyimbilim kapsamı içerisinde Vinogradov anlamsal bitişikliklerine göre deyimleri üç gruba ayırmıştır:

### 1-Deyimsel kaynaşmalar

Vinogradov tarafından ‘idiom’ olarak da adlandırılan deyimisel kaynaşmaların bileşiminde bulunan öğelerin arasında anlamsal açıdan hiçbir bağ bulunmamaktadır. Deyimsel kaynaşmaları oluşturan birimlerin anlamsal açıdan bölünememesi bu ifadelerin en temel özelliğidir. Örneğin; *как нуть дать* – mutlaka, ne olursa olsun; *показать кузькину мать* – dünyanın kaç bucak olduğunu göstermek; *собаку съел* – işin kurdu olmak; *как ни в чем не бывало* – hiçbir şey olmamış gibi; *сбоку припёку* – yamak, yanaşma, yardımcı; *у черта на куличках* – sehennemin dibinde; *к черту на кулички* – sehennemin dibine; *не в зуб толкнуть* – hiçbir şeyden anlamamak (çakmamak).

Vinogradov deyimlerin bölünmezlik özelliğiyle ilgili dört tip deyimisel kaynaşma belirlemiştir:

1. Dilde kullanılmadığı için, bileşiminde anlaşılamayan sözcükler bulunan deyimisel kaynaşmalar. Örneğin; *у черта на куличках* – sehennemin dibinde; *во всю Ивановскую* – avazı çıktığı kadar; *оланса gücüyle*; *попасть впросак* – yaş tahtaya basmak.
2. Yapısal açıdan sözcük birleşimleri kurallarına uymayan, sözdizimsel açıdan belli bir bütünlük içerisinde olan dilbilgisel arkaizmlerden oluşmuş deyimisel kaynaşmalar. Örneğin; *ничтоже сумняшеся* – bir an bile şüphe etmeden; *была – не была!* – ne olursa olsun!; *и вся недолга!* – işte bu kadar!
3. Etkileyici bir bireyselleşmeye maruz kalmış, bu nedenle hem sözcüksel açıdan hem de anlamsal açıdan bölünemeyen deyimisel kaynaşmalar. Örneğin; *чего доброго* – yoksa (hoş olmayan herhangi bir durumla ilgili kullanılmaktadır); *вот тебе и на* – bir bu eksikti.
4. İfadeyi bütün olarak anlayabilmek için, bileşiminde bulunan öğelerin sözcük anlamlarının tek başına herhangi bir önem taşımadığı, bütünsel anlam birliğini temsil eden deyimisel kaynaşmalar. Örneğin; *сидеть на бобах* – avucunu yalamak; *души не чаять в ком-нибудь* – birini taparcasına sevmek.

Yapılan sınıflandırmaya bakıldığında, anlamsal açıdan sözcüğe eşdeğer, sözdizimsel açıdan cümle ögesi veya cümlenin bütünü görevinde olan, bileşik yapıdaki sözcüklere denk ifadeler deyimisel kaynaşma olarak belirlenmiştir.

### 2-Deyimsel birlikler

Sözcüksel öğelerin anlamlarının bir araya gelmesiyle oluşan deyimisel birlikler, tek başlarına bütünsel bir anlamı ifade etmekte ve sahip olduğu bu özellikten dolayı deyimisel kaynaşmalardan ayrılmaktadır. Deyimsel birlik ve deyimisel kaynaşmanın arasındaki farkı ortaya koyan Vinogradov, deyimisel birliklerin dilde sabit, kalıplaşmış ifadelerle dâhil edilebileceğini, bu özelliğiyle de deyimisel kaynaşmalara benzediğini belirtmiştir. Deyimsel birlikler bileşimlerinde bulunan sözcüklerin sahip oldukları mecâzî anlamdan ziyade, sözdizimsel yapıdan meydana gelmektedir. Bu ifadelerdeki dilbilgisel değişimler ise, bileşimlerindeki sözcüklerin anlamsal özelliklerine bağlı olabilir. Vinogradov’a göre, deyimisel kaynaşmalar anlamsal olarak bölünmeyen sözcüklerden meydana gelirken, deyimisel birlikler

bileşimlerindeki ögeler hem mecaz hem de doğrudan bir anlama sahip olan sözcüklerden oluşmaktadır. Örneğin; *держат камень за пазухой* – kin gütmek; *выносить сор из избы* – kirli çamaşırlarını ortaya dökmek; *у кого-нибудь семь пятниц на неделе* – günü gününe uymaz; *стреляный воробей* – kaçın kurası; *мелко плавать* – derin sularda yüzmek; *кровь с молоком* – al yanaklı; *последняя спица в колеснице* – toplumda değersiz olan kimse; *плясать под чужую дудку* – birinin ağzına bakmak; *без ножа зарезать* – zor duruma sokmak; *язык чесать* – çene çalmak; *языком чесать* – çene çalmak; *из пальца высосать* – olmayacak bir şeyi uydurmak; *первый блин комом* – siftah iyi olmadı; *плыть по течению* – akıntıya kürek çekmek; *всплыть на поверхность* – meydana çıkmak.

Vinogradov deyimisel birliklerin dört temel özelliğini şöyle belirlemiştir:

1. Deyimsel birliklerin bileşiminde bulunan ögeler mecâzî ve canlı bir anlama sahiptir, bu özellik bu tür ifadeleri bölünmez kılar, fakat bu mecazlılık ve bütünlük her zaman anlaşılır değildir, bazen sadece hissedilir.
2. Bu deyimisel birlikler duyguyu aktarmada oldukça zengin bir imgelemeye sahiptir.
3. Bu deyimlerin bileşiminde bulunan hiç bir bileşenin yerine eş anlamlı bir başka sözcük kullanılamaz.
4. Bir bütün olarak deyimisel birlikler eş anlamlısı olan başka bir sözcük veya ifadeyle değiştirilebilir.

Vinogradov deyim'in yapısında bu dört özelliğin aynı anda bulunamayacağını, fakat bir ifadeye deyimisel birlik diyebilmek için, bu dört özellikten en az birinin bulunmasının yeterli olduğunu belirtmiştir.

### 3-Deyimsel birleşmeler

Vinogradov tarafından “*sözcüklerin serbest olmayan anlamlarının uygulanmasıyla oluşan ifadeler*” olarak tanımlanan deyimisel birleşmeler sayı olarak Rus dilinde en fazla grubu oluşturan ifadelerdir. Bu ifadelerin bileşiminde bulunan ögeler her ne kadar birbiriyle uyum içerisindeymiş gibi görünse de, deyimisel birleşmelerin en önemli özelliği, her sözcüğün kendine ait özel bir anlamının olması ve deyim içerisinde bu anlamın ayrı şekilde hissedilmesidir. Bu ifadelerin bileşiminde anlamsal açıdan sabit, bağlı sözcükler bulunmaktadır, bundan dolayı bu birleşmelere tamamen bağımsız ifadeler demek doğru değildir. Bunun yanı sıra, sabit olan sözcük, eş anlamı olan bir başka sözcükle yer değiştirebileceğinden, bahsedilen sözcük anlamsal olarak ayrı olma özelliğini kaybetmez. Örneğin; *расквасить нос* – разбить нос – kötü bir şekilde dövmek; *обагрить кровью* – окрасить кровью – kana bulamak; *сардоническая улыбка* – язвительно-насмешливая улыбка – alaycı gülümseme.

Molotkov'un editörlüğünde hazırlanan *Rus Dili Deyimler Sözlüğü (Фразеологический словарь русского языка)* çalışmasının giriş bölümünde deyimlerin, atasözü ve 'pogovorka' gibi cümleyle ilişkili olan ifadelerden açık şekilde ayrıldığından ve deyimlerin bu tür ifadelerin “*birer prototipi*” olamayacağından bahsedilmiştir (Molotkov 1968: 16). Ayrıca, Molotkov bu sözlük çalışmasına deyimisel birleşmeleri, atasözü ve 'pogovorka' türündeki ifadeleri, özlü sözleri ayrı tutarak, sadece deyimisel kaynaşmaları ve deyimisel birlikleri (idioma) dâhil etmiştir (Turkulets 2015). Bütün sabit sözcük birleşmelerinin deyimisel birim olup olmadığı sorusunun yanıtını arayan Ojegov ise, *железная крыша* – demir çatı, *пить чай* – çay içmek, *каменный дом* – taş ev vb. türündeki sözcük birleşmelerinin konuşma esnasında kolay bir şekilde oluşturulan, konuşmacı için tipik ifadeler olduğunu belirtmiştir. Ojegov'a göre, bu tür sözcük birleşimleri dildeki kullanımları sırasında oldukça duragandır ve bu ifadelerin bu özelliği konuşma sırasında yeniden üretilebileceklerini gösterir. Ancak konuşmada yeniden üretilebiliyor olmaları, bu ifadeler deyimisel birim demek için yeterli değildir. Bir ifade sabitlik

özelliğinin yanı sıra, bütünsel bir anlama sahip olma gibi deyimseelliğin diğer özelliklerini de taşıyor olması gerekmektedir (Ojegov 1957: 197-198). Deyimleri dar anlamda ele alan Ojegov'un bu yaklaşımından yola çıkarak bütün sabit sözcük birleşimleri deyimdir diyemeyiz.

Deyimleri dar anlamda ele alan V. N. Teliya ise, deyim özelliklerini “*bir olguyu veya eylemi ifade etme, tam veya kısmi deyimsellik, sabitlik, bir kaç sözcükten oluşma, ayrı bir şekilde oluşma, yeniden üretilebilirlik*” olarak sıralamıştır (Teliya 1996: 56,58). Ayrıca, dilin envanteri olarak kabul ettiği, bir olguyu veya eylemi ifade eden deyimlerin deyimbilim kapsamına dâhil edilebileceğinin (Teliya 1996: 75) altını çizen Teliya, deyimbilimin kapsamıyla ilgili şu ifadelere yer vermiştir:

“Bazı yazarlar deyimbilim kapsamına deyimler (idioma) ve deyimsel birleşimler olmak üzere sadece bu iki grubu, diğerleri ise atasözlerini ve ‘pogovorka’ türündeki ifadeleri de dâhil etmişlerdir. Bu sınıflandırmaya bazen konuşmadaki basmakalıp ifadeler, farklı türdeki klişeler ve özlü sözler eklenir. Bu türdeki bütün birimler iki ölçüt altında birleşmektedir: bir kaç sözcükten oluşma ve yeniden üretilebilirlik. Başka bir deyişle, deyimbilimin geniş kapsamını sözcük olarak değil, hazır şekilde yeniden üretilebilen her şey olarak tanımlamak mümkündür” (Teliya 1996: 58).

Teliya, yeniden üretilebilirlik temeline dayanan altı birleşim veya ifade türü belirlemiştir:

1) Bu grupta deyimsel birleşimlerin ele alındığı “*sözcüksel deyimbilim*” yer almaktadır. Bu grup altında incelenen deyimler, bir olguyu veya eylemi nitelendirme ve yapısal-anlamsal özelliklerine göre bütünlük içerisindedir. Bu deyimler, hedef dilde eşdeğeri bulunmayan, o dile çevrilemeyen ifadelerdir. Vinogradov'un sınıflandırmasındaki deyimsel kaynaşmalar da bu gruptadır. Anlamsal özelliklerine göre bu deyimler bölünemeyen ifadelerdir, ayrıca duyguyu ifade etmekle birlikte, herhangi bir toplumun etnik-kültürel özelliklerini de yansıtır. Örneğin; *бить баклуши* – aylak aylak gezmek; *выносить сор из избы* – kirli çamaşırları ortaya dökmek; *жить на широкую ногу* – paraya para dememek. Bu grupta ele alınan bu deyimlerin yanı sıra, günümüzde dilbilimciler *биться как рыба об лед* – akıntıya kürek çekmek; *схватывать на лету* – leb demeden leblebiyi anlamak; *приходить в голову* – aklına gelmek gibi bileşimde arkaizm bulunmayan deyimlerin de ayrı bir sınıflandırmasının yapılmasını önermişlerdir.

2) Bu grupta bilimsel terimler ve resmi-iş diline ait terimler gibi “*terim adları*” yer almaktadır. Örneğin; *Совет министров* – Bakanlar Kurulu; *Верховный совет* – Yüksek Şûra; *Совет народных депутатов* – Milletvekilleri Konseyi. Ayrıca, Vinogradov'un sınıflandırmasındaki deyimsel birleşmeler de bu gruptadır. Bu deyimsel birleşmelerde ikinci kısımda bulunan sözcük serbest, bağımsız sözcük, birinci kısımda bulunan sözcük ise, serbest olmayan, bağımlı sözcüktür ve bağımlı olan bu sözcükler tek başlarına bir anlam ifade etmezler, bu nedenle bu deyimlere bölünemeyen, sabit ifadeler de denilmektedir. Örneğin; *закадычный друг* – canciğer kuzu sarması; *повесить нос* – hüzün çökmek; *телячий восторг* – zıptapoz heyecan.

3) Bu grupta tanışma, selamlaşma, vedalaşma, tebrik etme, özür dileme, tavsiyede bulunma, rica etme gibi konuşma etiğiyle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Örneğin; *доброе утро* – günaydın; *до скорой встречи* – görüşmek üzere; *повторите пожалуйста* – lütfen tekrar edin; *здравствуйте* – merhaba.

4) Bu grupta yazarın eserinde kullandığı, üslubunu yansıtan, kendine ait ifadeler yer almaktadır. Örneğin; *Краткость - сестры таланта* – Kısa ve öz yazmak yeteneğin kardeşidir. (A. P. Çehov)

Ayrıca gazete diline ait basmakalıp ifadeler de bu gruba dâhil edilmiştir.

Örneğin; “Проект «Культурный код» позволит улучшить облик российских городов, заверил сопредседатель центрального штаба ОНФ Алексей Комиссаров. «В рамках проекта будут созданы масштабные художественные работы на фасадах домов. Молодые художники получат шанс реализовать свой талант в художественных работах на 60-метровых фасадах домов, станут причастными к изменениям городской среды и появлению музеев современного искусства под открытым небом», — объяснил суть программы он.” ( [https://lenta.ru/news/2020/02/11/culture\\_code/](https://lenta.ru/news/2020/02/11/culture_code/), ET: 11.02.2020)

Yukarıda gazete metninde kullanılan *облик российских городов* – Rus şehirlerinin görünümü; *получить шанс* – şansını denemek; *реализовать свой талант* – yeteneğini fark etmek; *стать причастными к чему-либо* – bir şeyle ilgisi olmak; *городской среды* – şehir muhiti gibi ifadeler bu gruba örnek olarak gösterilebilir.

5) Bu gruba atasözleri ve ‘pogovorka’ türündeki ifadeler dâhil edilmiştir. Atasözleri yapıları bakımından daha uzun, ‘pogovorka’ türündeki ifadeler ise daha kısa olduğundan, bu ifadeler arasında gözle görülür derecede bir ayırım vardır. Örneğin; *стреляного воробья на мякине не проведешь* – kaçın kurası; *цыплят по осени считают* – gün doğmadan kimliği söylenmez; *на чужой каравай рот не разевай* – başkasının malına göz dikme; *ешь пироги с грибами, а язык держи за зубами* – üzümünü ye bağına sorma gibi ifadeler Rus deyim sisteminde atasözü, *хороша ложка к обеду* – geçti Bor’un pazarı (sür eşeğini Niğde’ye); *дорого яичко к красному дню* - geçti Bor’un pazarı (sür eşeğini Niğde’ye) gibi ifadeler ise ‘pogovorka’ olarak kullanılmaktadır.

6) Bu grupta alıntılar, özlü sözlerin yanı sıra, fıkralar, şiirler, fabllar yer almaktadır. Örneğin; İ. A. Krllov’a ait olan “*Лебедь, щука и рак* – Kuğu, Turna Balığı ve Yengeç” adlı masalından “*insanlar kendi arasında anlaşamadığı için yapılacak işin çözüme kavuşmadığı, aynı şekilde kaldığı*” anlamına gelen “*А воз и ныне там*” ifadesi bu gruba örnektir.

Teliya deyimlerin kapsamıyla ilgili yapmış olduğu bu sınıflandırmayı kısaca şu şekilde özetlemiştir:

“*Deyimbilim-1 sözcük birleşimlerinin deyimliliğini ve bu ifadelerin gösterge fonksiyonlarını inceleyen dilbilim dalı, Deyimbilim-2 sözcüklerin anlamlarının birbirleriyle ilişkilendirilmesini (leksik, semantik ve leksik-dilbilgisel yönleriyle) ve sözcüklerin anlam ilişkisinin gösterge fonksiyonlarını inceleyen dilbilim dalı, Deyimbilim-3 dildeki basmakalıp ifadeleri inceleyen dilbilim dalı, Deyimbilim-4 her yazarın kendine ait kullandığı ifadelerin üslup özelliklerini inceleyen dilbilim dalı, Deyimbilim-5 ‘paremiyoloji’ dalı, Deyimbilim-6 ise ansiklopedik bir sözlük oluşturmak amacıyla “alıntı” olarak anlaşılan özlü sözleri bir araya getiren uygulamalı dilbilim dalıdır*” (Teliya 1996: 75).

**Geniş anlam**, bileşiminde cümle ögesi görevi gören, bir olguyu veya eylemi niteleme özelliğine sahip deyimsel birimlerin yanı sıra, atasözü ve ‘pogovorka’ türündeki ifadeler, özlü sözler gibi cümle ögesi görevi görmeyen, tamamlanmış bir eylemi sunan, cümle şeklindeki bağlantılı ifadeleri de bulduran yaklaşımdır (Latış: 1). Bu yaklaşımın temelinde ise “sabitlik, yeniden üretilebilirlik ve ayrı bir şekilde oluşma” gibi özellikler bulunmaktadır (Turkulets 2015).

Deyimleri geniş anlamda ele alan çok sayıda dilbilimci olmuştur. O. S. Ahmanova, M. M. Kopilenko ve Z. D. Popova, A. V. Kunin’in yanı sıra, V. L. Arhangelskiy, L. A. Bulahovskiyy, Ye. M. Galkina-Fedoruk, A. A. Reformatskiy, N. M. Şanskiy, A. İ. Yefimov gibi bilimadamları “*asıl deyimlerle birlikte deyimbilime atasözü türündeki ifadelerin, özlü söz hâline gelen alıntılardan, karmaşık terimlerin dâhil olduğu görüşünü savunmuş ve bu tür ifadeleri deyimsel ifadeler olarak adlandırmışlardır*” (Valgina, Rozental, Fomina 2002: 90). V. P. Jukov ise şöyle bir ifade kullanmıştır: “*Deyimin sözcük birleşimi düzeyindeki sınırı deyimsel birleşme, cümle düzeyindeki sınırı ise, atasözleri, ‘pogovorka’ türündeki ifadeler ve özlü sözlerdir*” (Jukov 2006: 15). Vinogradov’un *Dilbilimsel Bir Disiplin Olarak Rus Deyimbiliminin Temel*

*Kavramları (Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины)* adlı makalesinde atasözleri ve ‘pogovarka’ türündeki ifadeleri deyimsel birlikler grubu altında incelediği gibi, V. L. Arhangel'skiy de bu tür ifadelerin deyimsel birlikler kategorisi altında incelenmesi gerektiği görüşünü savunmuş ve şöyle bir ifade kullanmıştır: “*Deyimsel birlikler (фразеологические единства) kategorisi açık sansür sınırlarına sahip değildir ve farklı dil birimleri içerebilir*” (Arhangel'skiy 1964: 193).

Rus deyim sistemini anlayabilmenin yolunun, deyimlerin özelliklerini sözcüklerden ayrı, bağımsız bir disiplin olan deyimbilimin içerisinde incelemekten geçtiğini (Şanskiy 1996: 20) söyleyen Şanskiy ise, Vinogradov’un anlamsal açıdan yapmış olduğu sınıflandırmaya ek, ‘deyimsel ifadeler’ olarak adlandırdığı bir deyim grubu daha belirlemiştir. Bu deyimsel ifadelerin temel özellikleri şunlardır:

- Sözcük birleşimlerine veya sözcüklere bölünebilirler.
- Bu ifadelerin bileşimindeki öğeler anlamsal olarak bağımsız bir şekilde kullanılabilen sözcüklerdir.
- Serbest sözcük birleşimlerine benzemektedirler.
- Konuşma sırasında sabit bir anlama sahip olan ifadeleri konuşmacı yeniden üretir.
- Bu ifadeler konuşmanın durumuna göre oluşturulur (Şanskiy 1996: 69-70).

Ayrıca Şanskiy bu deyimsel ifadeleri iki gruba ayırmıştır:

1) *Человек – это звучит гордо* (M. Gorkiy) – İnsan sözcüğü kulağa gurur verici geliyor; *Без труда не вытащить и рыбку из пруда* – Emek olmadan yemek olmaz; *Суждены нам благие порывы* (N. A. Nekrasov)– İyi niyetimiz kaderimiz olacaktır gibi cümle şeklindeki, yükleme sahip sözcük birleşimleri olarak ifade edilen bağlantılı ifadeler.

2) *Трудовые успехи* – verilen emeğin iyi sonuçları; *на данном этапе* – bu aşamada; *высшее учебное заведение* – Yüksek Öğretim Kurumu gibi sözcük birleşimi türündeki, bir olgu veya eylemi niteleyen ifadeler (Şanskiy 1996: 70).

Deyimleri geniş anlamda ele alan Şanskiy’e göre, deyimbilimin kapsamı belirlemiş olduğu bu deyimsel ifadeler, yani “*öğeleri anlamsal bütünlük içerisinde ve hazır şekilde bulunan, yeniden üretilebilirliklerine göre sözcüklere eşdeğer olan sabit sözcük birleşimleridir.*” Ayrıca, *поставить на ноги* – ayağa kaldırmak; *душой и телом* – bütün varlığıyla; *грудная клетка* – göğüs kafesi; *Без меня меня женили* – benim yerime karar verilmiş; *молоко на губах не обсохло* – ağzı süt kokmak; *отправиться на боковую* – gidip yatmak; *нож острый* – keskin bıçak; *Лес рубят – щепки летят* – her işte bir kusur olabilir türündeki ifadeler de sabit sözcük birleşimleridir. Sabit sözcük birleşimlerini, atasözlerini ve ‘pogovorka’ türündeki ifadeleri, yeniden üretilebilirlik özelliklerine göre, bir arada kullanan Şanskiy, Rusçada deyimlerin sınırlılıklarıyla ilgili görüşünü şu ifadesiyle dile getirmiştir:

“Bazı sözcük birleşimlerinin deyimden sayılması veya tam tersine deyimsel ifadelerin sınırlarının ötesine götürülmesi, bu birimlerin yalın hâlde veya bağlı durumda olmalarıyla değil, hafızadan tamamen çıkarılıp çıkarılmadıklarıyla veya iletişim sürecinde ortaya çıkarılmış olmalarıyla belirlenir” (Şanskiy 1996: 4).

Deyimin belirlenmesinin sanıldığı kadar da zor olmadığını belirten Şanskiy, deymi oluşturan sözcüklerin sınırlarının mutlaka olması, bu sınırların belirlenmesinde ise, sabit sözcük birleşimlerinin yeniden üretilebilirlik özelliğine sahip olması gerektiğinin altını çizmiştir (Şanskiy 1996: 42-43). Bunlara ek olarak, Şanskiy “*hem sözcüğe eşdeğer olan birimlerin hem de anlamsal ve yapısal olarak*

*cümleyle ilişkili olan birimlerin*” deyimbilim kapsamında birlikte incelenebileceği görüşünü savunmuştur (Şanskiy 1996: 4).

*Genel Deyimbilim Üzerine Denemeler (Очерку по общей фразеологии)* adlı çalışmada deyimbilimin kapsamıyla ilgili M. M. Kopilenko ve Z. D. Popova görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir: “*Deyimbilimin alanı dilbilgisel anlamı olan tek bir sözcük birimi birleşiminden, cümleye eşdeğer bir söz dizimi oluşturanlar dâhil olmak üzere birkaç sözcük biriminden oluşan birleşimlere kadar genişlemektedir.*” Ortaya konan ifadede de anlaşılacağı gibi, konuşmada yeniden üretilebilirlik özelliklerine göre, hem cümleye eşdeğer sözcük birleşimlerini hem de sabit sözcük birleşimlerini birlikte inceleyen Kopilenko ve Popova, bu ifadelerin tamamını deyimbilim kapsamına dâhil etmiş, deyimleri geniş anlamda ele almışlardır (Kopilenko, Popova 1978: 97-98). Deyimleri geniş anlamda ele alan bir başka dilbilimci A. İ. Yefimov ise, deyimbilimin kapsamıyla ilgili şöyle bir tanımlama yapmıştır:

“İmgelem özelliğiyle, mecâzî olarak kullanım imkânıyla vb. diğerlerinden ayrılan bir sözcük birleşimi, tekrarlayan, iyi bilinen, özlü ifadeler hâline geldiğinde, bir sözcüğün serbest sözcüksel anlamının deyimsel olarak bağlantılı olduğu tüm sözcük birleşiminden anlaşıldığı yerde genelde deyimbilim başlar” (Yefimov 1954: 182).

Yefimov’un bu ifadesinden, belirli bir sınırlama koymadan, mecazlılık ve imgeleme özelliğine sahip tüm ifadeleri deyimbilim kapsamına dâhil ettiği anlaşılmaktadır. “*Sadece deyimleri (idioma) değil, aynı zamanda atasözleri, ‘pogovorka’ türündeki ifadeleri, yazarlara ait özlü sözleri, özlü şiir dizelerini, bilimsel ve terminolojik özelliğe sahip sabit ifadeleri, bazı basmakalıp ifadeleri, teknik ifadeleri*” de bu kapsama dâhil etmiştir (Yefimov 1954: 182).

P. A. Lekant’ın editörlüğü altında çıkan *Çağdaş Rus Dili (Современный русский язык)* adlı çalışmada ise, deyimbilimin kapsamına ilişkin, geniş anlam ve dar anlam olmak üzere deyimlerin her iki yaklaşımda kullanıldığı belirtilmiştir. Dar anlamda kullanılan deyim grubuna ‘idioma’ olarak da nitelendirilen deyimsel kaynaşmaların ve deyimsel birliklerin dâhil edildiği vurgulanmış, geniş anlamda ele alınan deyim türleri ise şu şekilde belirlenmiştir (Lekant, Dibrova, Kasatkin, Klobukov 2007: 62):

1) Cümle içerisindeki kullanımları anlamsal açıdan tek bir sözcüğe eşdeğer olan, bileşimindeki sözcükler anlamsal olarak bölünemeyen sabit birleşimler olarak nitelendirilen deyimler (idioma). Örneğin; ‘kandırmak’ anlamına gelen *вешать лопу на уши*, ‘kaçmak’ anlamına gelen *дать стрекача*.

2) Bileşiminde bulunan öğelerden yalnızca biri sözdizimsel ve anlamsal açıdan bölünebilen, bileşenleri birbirleriyle ilişkili bir anlama sahip olan deyimsel birleşmeler. Örneğin; *закадычный друг* – canciğer kuzu sarması, *расквасить лоб* – yaralanmak.

3) Ait olduğu toplumun tecrübelerini aktaran, konuşma sırasında bağımsız bir şekilde kullanılan, sabit ifadeler olarak nitelendirilen atasözleri. Örneğin; *Что с возу упало, то пропало* – Atılan ok geri dönmez; *Любишь кататься, люби и саночки возить* – Gülü seven dikenine katlanır; *Бедность – не порок* – Fakirlik ayıp değil.

4) Mecâzî yönden bir olgunun veya eylemin gerçekliğini ortaya koyan, sabit ifadeler olarak metin içerisinde somut bir anlam kazanan ‘pogovorka’ türündeki ifadeler. Örneğin; *посмотрит – рублём подарит* – Kuzguna yavrusu şahin görünür; *Господь не выдаст – свинья не съест* – Allah gümüş kapıyı kaparsa altın kapıyı açar.

5) N. M. Şanskiy’nin deyimsel ifadeler olarak nitelendirdiği, herhangi bir yazara ait olan, sabit ifadeler olarak dile yerleşen özlü sözler. Örneğin; *Быть или не быть?* – Olmak ya da olmamak (W.



Shakespeare); *A Васька слушает да ест* – Vaska ise dinliyor ve yemek yiyor (İ. A. Krilov); *На деревню дедушке* – Büyükbabanın köyüne (A. P. Çehov).

6) Sürekli kullanımdan dolayı dile yerleşmiş, klişeleşmiş basmakalıp ifadeler. Örneğin; *счастья в личной жизни* – hayatında mutluluklar, *всего хорошего* – hoşçakal; *выполнить и перевыполнить* – yapmak ve fazlasıyla yapmak.

Rus dilinde deyimbilim kapsamına dâhil edilen, geniş anlamda ele alınan deyim türlerinin genel özelliği, anlamsal ve yapısal açıdan sabit olmaları ve yeniden üretilebilirlik özelliğine sahip olmalarıdır. ‘İdioma’ olarak da tanımlanan, dar anlamda ele alınan deyimler, Vinogradov’un belirlemiş olduğu sınıflandırmadaki deyimsel kaynaşmalar ve deyimsel birliklerdir. Rusçada deyimlilik kavramı demek, “*dikkat çekmeyen, ne iyi ne kötü kimse*” anlamına gelen *ни рыба ни мясо*; “*yıkılmak, mahvolmak*” anlamına gelen *лететь вверх тормашками* vb. örneklerinde olduğu gibi, bütünsel bir anlama ve bölünemezlik özelliğine sahip olması demektir (Lekant, Dibrova, Kasatkin, Klobukov 2007: 62-63). Türk deyim sistemine ve Türk mentalitesine göre düşünüldüğünde, geniş anlamdaki yaklaşımdan ziyade, dar anlamdaki yaklaşım bize daha yakındır. Deyimbilim kapsamına bütün ifade türlerinin dâhil edilmesi yerine, ‘idioma’ olarak tanımlanan, bölünemeyen, bütünsel bir anlama sahip deyimlerin dâhil edilmesi bizim mantığımıza daha uygundur. Bütün bunların yanı sıra, yıllardır süregelen Rus dilinde deyimbilimin kapsamı ve sınırlılıklarıyla ilgili görüş ayrılığı daha uzun yıllar devam edecek gibi görünmektedir. Bunun en önemli nedeni ise, Rusça deyimlerin kesin ve net bir şekilde sınırlarının belirlenememesidir.

## Sonuç

Bağımsız bir dilbilim dalı olarak deyimbilimin kapsamı ve sınırlılıkları konusu Rus dilinde her zaman oldukça önemli bir yere sahip olmuştur. Atasözleri gibi cümle türündeki ifadelerin ve tüm sabit sözcük birleşimlerinin deyimbilim kapsamına dâhil edilip edilmemesiyle ilgili fikir ayrılığı deyim sınırlarının da tam olarak netleştirilmesini zorlaştırmıştır, çünkü Rus dilinde deyimlerin sınırlarıyla ilgili de tek bir ortak görüş bulunmamaktadır. Deyimin belirlenmesiyle ilgili ölçütler her bir dilbilimciye göre farklılık göstermiş, bu ölçütler genel olarak anlamsal bütünlük, sabitlik, yeniden üretilebilirlik vs. gibi özellikler olarak belirlenmiştir. Dar anlamdaki yaklaşımı benimseyen dilbilimciler deyimbilim kapsamına sadece bir eylemi veya olguyu niteleyen, yani ‘nominatif’ bir özelliğe sahip olan ifadeleri dâhil etmişlerdir. Bu ifadeler anlamsal açıdan bölünemeyen, bileşiminde bulunan her bir sözcük kendi anlamının dışında bütünsel bir anlama sahip olan, ‘idioma’ olarak da nitelendirilen deyimlerdir. Geniş anlamdaki yaklaşımı benimseyen dilbilimciler ise, deyimbilim kapsamına ‘nominatif’ özelliğe sahip, anlamsal bütünlüğe göre asıl deyim olan ifadelerin yanı sıra, atasözü, ‘pogovorka’ türündeki ifadeler, alıntılar, özlü sözler vs. gibi cümle ile ilişkili, bağlantılı, yani ‘komunikatif’ özelliğe sahip ifadeleri de dâhil etmişlerdir. Bu tür ifadeler de deyimbilim kapsamında deyimlik ifadeler olarak adlandırılmıştır. Ayrıca bilimadamları deyimlik ifadeleri bu iki farklı yaklaşım içerisinde incelerken, V. V. Vinogradov’un deyimlik kaynaşmalar, deyimlik birlikler, deyimlik birleşmeler olarak belirlediği sınıflandırmayı temel almışlardır.

## Kaynakça

- Alefirenko, N. F., Semenenko, N. N. (2009), *Frazeologiya i paremiologiya, İzdatelstvo “Flinta”, İzdatelstvo “Nauka”, Moskva.*
- Arhangelskiy, V. L. (1964), *Ustoyçiviy frazi v sovremennom russkom yazıke. Osnovı teorii ustoyçivih fraz i problemi obşçey frazeologii, İzdatelstvo Rost. Un-ta, Rostov Na Donu.*
- Jukov, V.P., Jukov, A.V. (2006), *Russkaya frazeologiya. – M.: Vıssşaya şkola, Moskva.*

- Kopilenko, M. M., Popova, Z. D. (1978), *Oçerki po obşçey frazeologii*, İzdatelstvo Voronejskogo universiteta, Voronej.
- Kunin, A. V. (1970), *Angliyskaya frazeologiya*, İzdatelstvo “Vısshaya şkola”, Moskva.
- Larin, B. A. (1977), *İstoriya russkogo yazıka i obşçeye yazıkoznaniye (izbrannıye raboti)*, *Oçerki po frazeologii (o sistematzatsiyah i metodah issledovaniya frazeologičeskih materialov)*(1956), “prosveşeniye” Moskva.
- Latiş, V. V., *K voprosu o granitsah kognitivnoy frazeologii*, <https://elib.bsu.by/bitstream/>, Erişim Tarihi: 14.09.2020.
- Lekant, P. A., Dibrova, Ye. İ., Kasatkin, L. L., Klobukov, Ye. V. (2007), *Sovremenniy russkiy yazık, Pod redaktsiyey P. A. Lekanta, İzdaniye çetvertoye, stereotipnoye, Drofa, Moskva.*
- Ojegov, S. İ. (1974), *O strukture frazeologii (1957)*, *Leksikologiya, Leksikografiya, Kultura reçi*, “Vısshaya şkola”, Moskva.
- Smirnitkiy, A. İ. (1957), *Sintaksis angliyskogo yazıka*, İzdatelstvo literaturı na inostrannih yazıkah, Moskva.
- Şanskiy, N. M. (1996), *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazıka*, 4-ye., izd., ispr. i dop. SPb.: Spetsialnaya Literatura, Sankt-Peterburg.
- Teliya, V. N. (1996), *Russkaya frazeologiya, Semantiçeskiy, pragmatiçeskiy i lingvokulturologičeskiy aspekti*, -M.: Şkola «Yazıki russkoy kulturı», Moskva.
- Turkulets, İ.A. (2015), *K voprosu ob osobennostyah frazeologizmov s komponentami-somatizmami, Sovremenniye problemi nauki i obrazovaniya. -2015.- No 1 (çast 1)*, <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18523>, Erişim Tarihi: 10.09.2020
- Valgina, N. S., Rozental, D. E., Fomina M. İ. (2002), *Sovremenniy russkiy yazık*, 6-ye izd., “Logos”, Moskva.
- Vinogradov, V. V. (1977), *Osnovniye ponyatiya russkoy frazeologii kak lingvistiçeskiy ditsiplini (1946)*, *İzbrannıye trudi, Leksikologiya i leksikografiya*, İzdatelstvo Nauka, Moskva.
- Vinogradov, V. V.(1977), *Ob osnovnih tipah frazeologičeskih yedinitı v russkom yazıke (1947)*, *İzbrannıye trudi, Leksikologiya i leksikografiya*, İzdatelstvo Nauka, Moskva.
- Voynova, L.A., Jukov, V.P., Molotkov, A.İ., Fyodorov, A.İ. (1968), *Frazeologičeskiy slovar russkogo yazıka*, *Pod redaktsiyey A.İ. Molotkova*, İzdaniye vtoroye, stereotipnoye, İzdatelstvo “Sovetskaya Entsiklopediya”, Moskva.
- Yefimov, A. İ. (1954), *O yazıke hudojestvennih proizvedeniy*, İzdaniye vtoroye, Gosudarstvennoye uçebno-pedagogičeskoye izdatelstvo ministerstva prosveşeniya RSFSR, Moskva.
- [https://lenta.ru/news/2020/02/11/culture\\_code/](https://lenta.ru/news/2020/02/11/culture_code/), *Россияне выберут площадки фестивалей «Культурного кода»*, Erişim Tarihi: 11.02.2020

## 51-Rusçada fiillerin görünüş kategorisine özgü semantik işaretler

Özlem ÜNSAL<sup>1</sup>

**APA:** Ünsal, Ö. (2020). Rusçada fiillerin görünüş kategorisine özgü semantik işaretler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 823-835. DOI: 10.29000/rumelide.835795.

### Öz

Dil bilgisinin en karmaşık kategorilerinden biri olarak gösterilen ve aspektolojinin inceleme alanına giren “görünüş kategorisi”, eylemin akışındaki bütünlük, süreç, uzunluk gibi farklılıkları yansıtan bir fiil kategorisidir. Rusçada *категория вида (kategoriya vida)* olarak adlandırılan ve “bitmişlik-bitmemişlik” olmak üzere iki görünüş türüne dayanan kategori, Rusçadaki fiil işleminin temelini oluşturması bakımından dil bilgisinin en önemli kategorileri arasında yer alır. Rusçada bitmiş ve bitmemiş görünüşlü fiiller, ön ek-son ek gibi oluşum biçimleri, ifade ettikleri zamansal paradigmlar, gerçekleşen eylemlere özgü bazı semantik işaretler, içerdikleri özel anlamlar gibi bir takım özellikler açısından birbirinden ayrılırlar. Görünüş türleri arasında semantik açıdan oluşan farklılıklar kategorinin işleyişini kavramada son derece önemli bir etken olarak karşımıza çıkar. Kategoriyeye özgü bu semantik farklılıklar, bazı ayırt edici anlamsal özellikler, eylemin meydana geliş biçimleri ve genel çerçevede belirlenen semantik işaretleri kapsar. Bunlar arasında semantik işaretler görünüş türlerinin sınırlarını belirlemede en belirgin özellik olarak değerlendirilir. Rusçada her bir semantik işaret yalnızca bir görünüş türüne ait olabileceği gibi bazı özel koşullar doğrultusunda her iki görünüş türünü de kapsayabilir. Bu çalışmada öncelikle Rusçadaki görünüş kategorisi genel bir çerçevede ele alınmış, daha sonra ise bitmiş ve bitmemiş görünüş türüne özgü semantik işaretler, görünüş ve zaman kategorisi üzerine önemli çalışmaları bulunan Rus Dilbilimci A. V. Bondarko'nun sınıflandırması temelinde ele alınarak incelenmiş ve her bir semantik işaret edebi örnekler çerçevesinde izah edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Görünüş, semantik işaret, bitmiş görünüşlü fiil, bitmemiş görünüşlü fiil, Rusça

### Semantic signs of the category of aspect in Russian language

#### Abstract

“The category of aspect”, which is shown as one of the most complex categories of grammar and is included in the field of aspectology, is a verb category that reflects the differences such as integrity, process, duration in the flow of action. The category of aspect, which is called *категория вида (kategoriya vida)* in Russian and is based on two types of appearances, "perfective-imperfective aspect", is among the most important categories of grammar in terms of forming the basis of verb category in Russian. In Russian language, perfective and imperfective verbs differ from each other in terms of their formation forms such as prefix-suffix, temporal systems they have, semantic features of actions and special meanings they contain. Semantic differences between types of verb aspects are very important factors in understanding the functioning of the category. These semantic differences belonging to the category include some specific semantic features, forms of action and some semantic signs. Among these, semantic signs are considered as the most prominent feature in determining the

<sup>1</sup> Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Erzurum, Türkiye), o.dibekoglu@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7728-496X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.10.2020- kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835795]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

boundaries of types of verb aspects. In Russian, each semantic sign may belong to only one type of verb aspect, or it may include both verb types according to some special conditions. In this study, the category of aspect in Russian language is dealt with in a general framework, the semantic signs of perfective and imperfective verbs are examined on the basis of the classification of Russian Linguist A. V. Bondarko, who carried out studies on the aspect and time category, and each semantic sign is examined within the framework of literary examples.

**Keywords:** Aspect, semantic sign, perfective verb, imperfective verb, Russian

## Giriş

Dilbilimin alt disiplinlerinden biri olarak aspektolojinin alanına giren, bu bağlamda modern dilbilimde “aspekt” olarak da adlandırılabilen “görünüş” (Rusça *вид*), hem kavram hem de dil bilgisel bir kategori olarak dil bilgisinin en zor konularından biri olarak kabul edilir. Görünüşün kavramsal ve kategorik bir başlık olarak Rusçanın dil bilgisi içinde sahip olduğu özelliklere geçmeden önce fiil kategorisindeki yerini genel hatları ile izah etmek gerekir.

Karmaşık yapısı itibarıyla “zaman”, “kılınış” gibi fiile özgü diğer kavramlarla iç içe geçmiş olan “görünüş” kavramı, kılınış ve kiple ortak noktalara sahip olsa da ifade ettiği anlam ve özellikleri ile bu iki kavramdan ayrı bir kategori olarak değerlendirilir. Görünüşü kılınıştan ayıran özelliği genel bir ifade çerçevesinde belirtmek gerekirse, kılınış *fiil kök ve gövdeleri ile ilgili iken görünüşte çekime uğramış olan fiilin taşıdığı kavramda, süreç bakımından konuşanın özel bir başkalaşma yapmış olması* (Korkmaz, 2007: 576) durumu söz konusudur. Korkmaz (2007: 576) bu durumu, görünüşün nesnel değil öznel bir özellik taşıması ile açıklar ve söz konusu kavramı fiilin ad biçimi olan mastarda değil, çekimli şekillerinde görülen bir iç anlam olarak değerlendirir. Bu bağlamda görünüş kavramında anlamın önemli bir etken olduğu söylenebilir. Fiilin taşıdığı anlam açısından görünüş ve zaman arasında ortak bir durum, bir etkileşim söz konusudur. Görünüş ile zamanı birbirinden ayıran en önemli noktalardan biri ise, zamanın belirlenmesinde gönderim noktası olan konuşma anına bakılması durumu söz konusu iken, olayın doğasıyla, oluş biçimiyle ilgilenen görünüşte böylesine bir konumlamaya ihtiyaç duyulmamasıdır (Sebzecioğlu, 2016: 257). Bu bağlamda görünüşün öznel özelliği bir eylemin ortaya çıkış biçimini şekillendirebilir.

Türkçede söz konusu kavramların ayırt edilmesine yönelik yaklaşımın temelinde, görünüşün morfolojik açıdan zaman morfepleri ile ortaya çıkması durumunun etken olduğu söylenebilir. Bu anlamda Türkçedeki “zaman” ve “görünüş” arasındaki ilişki Rusçadakinden daha farklı bir görüntü çizer. Türkçede bir fiilin bitmiş ya da bitmemiş özellikte olup olmadığı fiilin çekime uğraması, dolayısıyla eylemin ifade ettiği anlamla ilişkilendirilebilir. Rusçada ise fiilin mastar şeklinden ait olduğu görünüş türünü saptamak mümkündür. Burada her iki görünüş türünü yansıtan bazı oluşum biçimlerinin varlığı dikkat çeker. Bir alt başlıkta izah edilen bu oluşum biçimleri bitmiş ve bitmemiş görünüşlü bir fiili biçimsel açıdan tanımaya yardımcı olan bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte “görünüş” kavramı ve bu kavramın ifade ettiği “semantik özellikler” arasındaki ilişki, kavramın anlaşılması, aynı zamanda bitmiş ve bitmemiş görünüşteki fiillerin doğru kullanımı açısından son derece önemli bir etken olarak karşımıza çıkar.

Rusçada görünüş kategorisine özgü anlamsal özellikler incelenirken kategori ile bağlantılı olarak eylemin başlangıç, sonuç, yoğunluk, kademeli bir şekilde ilerleme, devamlılık gibi biçimlerini izah eden “eylemin gerçekleşme biçimleri” (*способы глагольного действия*), somut-süreçsel, somut-gerçek,

devamlı-sürekli gibi görünüş türlerini yansıtan “özel/özgül” olarak adlandırılan anlam özellikleri (*частновидовые значения*) ve “süreçsellik”, “uzunluk”, “bütünlük” gibi görünüş türlerine özgü genel semantik işaretler (*семантические признаки*) ele alınır. Bu çalışmada Rusçada fiillerin görünüş kategorisini yansıtan “semantik işaretler” incelenmiştir. Semantik işaretlerin incelenmesi, söz konusu kategori üzerine önemli çalışmaları bulunan Rus dilbilimci A. V. Bondarko'nun sınıflandırması temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

### Rusçadaki görünüş kategorisine genel bir bakış

Rusça dil bilgisi çalışmaları içinde ayrı bir kategori olarak ele alınan görünüş kategorisi (*категория вида*), dil bilgisinin en karmaşık kategorilerinden biri olarak değerlendirilir. Birbirine zıt iki tür ve bu türlerin özelliklerinden oluşan “görünüş kategorisi” en sade tanımıyla eylemin akışındaki farklılıkları ifade eden kategoriye verilen addır. Rusçada iki çeşit görünüş bulunur: bitmemiş görünüşlü fiiller (*несовершенный вид-нсв*) ve bitmiş görünüşlü fiiller (*совершенный вид-св*).

Rusçada görünüş biçimine göre fiiller, çift oluşturan (*парные глаголы*) ve çift oluşturmayan fiiller (*непарные глаголы*) olarak iki gruba ayrılır. Burada verilen bu iki kavramla hem bitmiş hem de bitmemiş görünüşe sahip iki adet fiilin varlığı kastedilmektedir. Buna göre çift oluşturan fiiller, sadece anlamsal olarak birbirinden ayrılan, leksik olarak özdeş bitmiş ve bitmemiş fiillerden oluşurken (*делать-сделать, говорить-сказать*), çift oluşturmayan fiiller ya tek görünüşe sahip (*бежать, лететь*) ya da anlamsal olarak her iki görünüş türünü de ifade eden (*женить, казнить, исследовать*) fiilleri kapsar (Polukhina ve Tumakova, 2014: 176).

Bitmiş görünüşlü fiiller, belirli bir sonuca ya da bitişine ulaşmış, tamamlanmış bir eylemi ifade ederken (*прочитать*), bitmemiş görünüşlü fiiller devam eden, tamamlanmamış ya da sonuca ulaşmamış eylemleri (*читать*) yansıtır (Kasatkin, Klobukov ve Lekant, 2004: 152). Bu fiiller, ön ek-son ek gibi oluşum biçimleri, sahip oldukları zamansal paradigmlar, ifade ettikleri eyleme yönelik semantik işaretler, özel ve genel kullanım durumları gibi bir takım biçimsel, dil bilimsel ve anlamsal özellikler açısından birbirinden ayrılırlar. Her iki görünüş türüne ait düzenli bir dil bilimsel gösterenden pek söz edilemeye de fiillerin hangi türe ait olduğunu belirlemede bazı temel gösterenlerden yararlanılabilir. Şelyakin (1983: 112) bu gösterenleri kelime yapıcı ön ekler (*словообразовательные приставки*), kelime yapıcı son ekler (*словообразовательные суффиксы*), fiil kökündeki değişiklik (*чередование в корне*), vurgu yerinde değişiklik (*перемещение ударения*) ve supletivizm yani fiilin tamamen değişimi (*супплетивизм*) şeklinde sınıflandırır. Bu sınıflandırmaya göre bir fiilin görünüş türünü saptamak için biçimsel yapısını incelemenin gerekli olduğu söylenebilir:

*Дарить – подарить* (hediye etmek): kelime yapıcı ön ek –по; *опаздывать – опоздать* (geç kalmak): kelime yapıcı son ek –ыва-; *понимать – понять* (anlamak): fiil kökünde değişiklik; *рассып`ать – рассыпать* (serpmek, dökmek): vurgu yerinde değişiklik; *говорить – сказать* (söylemek, konuşmak): fiilin tamamen değişimi.

Fiillerin oluşum biçimi ve hangi görünüş türüne ait olduğunu saptamak için sınıflandırılan bu gösterenler, fiilin morfolojik yapısı hakkında da bilgi verir. Ön ek (*приставка*), son ek (*суффикс*), kelime köküne getirilen ek (*аффикс*), kök (*корень*), gövde (*основа*) gibi kavramlarla tanıştıran bu morfolojik yapı bir fiilin biçimsel yapısını incelemeye de imkan verir. Rusçada bitmiş ve bitmemiş görünüşlü fiillerin biçimsel farklılıkları dışında dil bilimsel farklılıkları da bir fiilin ait olduğu türü ve bu

türün ifade ettiği anlamı belirlemede etkili bir durumdur. Bunun yanı sıra bu dil bilgisel farklılıklar, fiilin doğru bir dil bilgisi biçiminde kullanımını için son derece önemli bir faktör olarak karşımıza çıkar.

Bitmiş görünüşlü fiiller bildirme kipinde sadece geçmiş ve gelecek zamanı ifade ederken, bitmemiş görünüşlü fiiller geçmiş ve gelecek zamanın yanı sıra şimdiki zaman biçimine de sahiptir, gelecek zamanın bitmemiş görünüşlü fiillerdeki ifadesi analitik özelliklidir (Beloşapkova, 1989: 467):

Bildirme kipindeki bitmiş görünüşlü fiiller: *сделал* (yaptım/yaptın/yaptı), *сделала* (yaptım/yaptın/yaptı), *сделало* (yaptı), *сделали* (yaptık/yaptınız/yaptılar) – geçmiş zaman; *сделаю* (yapacağım), *сделаешь* (yapacaksın), *сделает* (yapacak), *сделаем* (yapacağız), *сделаете* (yapacaksınız), *сделают* (yapacaklar) – gelecek zaman.

Bildirme kipindeki bitmemiş görünüşlü fiiller: *делаю* (yapıyorum), *делаешь* (yapıyorsun), *делает* (yapıyor), *делаем* (yapıyoruz), *делаете* (yapıyorsunuz), *делают* (yapıyorlar) – şimdiki zaman; *делал* (yaptım/yapıyordum, yaptın/yapıyordun, yaptı/yapıyordu), *делала*, (yaptım/yapıyordum, yaptın/yapıyordun, yaptı/yapıyordu), *делало* (yaptı/yapıyordu), *делали* (yaptık/yapıyorduk, yaptınız/yapıyordunuz, yaptılar/yapıyordular) – geçmiş zaman; *буду делать* (yapacağım), *будешь делать* (yapacaksın), *будет делать* (yapacak), *будем делать* (yapacağız), *будете делать* (yapacaksınız), *будут делать* (yapacaklar) – gelecek zaman.

En basit haliyle yukarıdaki gibi formüle edebileceğimiz görünüş türünün ifade ettiği zaman biçimleri bağlam sınırları içinde daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Her iki görünüş türü kullanım açısından bir seçenek oluşturmaz, yani birbirleri yerine kullanılamazlar. Daha açık ifade etmek gerekirse, bitmiş ve bitmemiş görünüşlü fiillerin kendi içlerinde sahip olduğu bir takım kurallar söz konusudur. Bu kurallar görünüş türlerinin ifade ettikleri anlamsal sınırlar çerçevesinde ortaya çıkar. Rusçada bu sınırları belirleyen en temel etken ise görünüş türlerine özgü bazı semantik işaretlerin varlığıdır.

### Görünüş kategorisine ait semantik işaretler

Rusçada morfolojinin inceleme alanına giren görünüş kategorisi oluşum şekilleri, görünüş türleri, zamansal paradigmlar gibi fiile özgü biçimsel, dil bilgisel ve semantik birtakım özellikleri yansıtır. Ancak Rusçada “görünüş” kavramı, eylemin meydana gelişindeki süreç, güncellik, sonuç gibi olgularla, dolayısıyla da eylemin kendisi ile sıkı bir ilişki içindedir. Bu açıdan kategorinin anlam bakımından ifade ettiği farklılıkların daha çok ön planda olduğu görülür. Görünüş türlerini yansıtan semantik özelliklerin iyi bir şekilde kavranması, türlere ait fiillerin doğru kullanımını da destekler.

Rusçada görünüş kategorisinin semantik yönü ile ilgili temel sayılabilecek birkaç kavramdan bahsedilebilir. Bu kavramlar her iki görünüş türüne ait semantik işaretler, genel ve ayırt edici özellikler, eylemin temel biçimleri şeklinde alt başlıklarla sınıflandırılır. Rusçada görünüş kategorisi ile ilgili gerçekleştirilen teorik içerikli çalışmalara bakıldığında bu kavramlara sıklıkla yer verildiği görülür.

İşlevsel dil bilgisi, Rusça fiillerin semantiği, görünüş ve zamanda anlam, morfolojik kategorilerin genel teorisi gibi dil bilgisi ve anlam bilimi üzerine çalışmaları bulunan A. V. Bondarko, *Rusça Fiillerde Görünüş ve Zaman (Вид и время русского глагола-1971)* adlı çalışmasında Rusçadaki görünüş ve zaman kategorilerinin semantik içeriği ve işleyişini incelemiş, “görünüş” kategorisinin semantik potansiyelleri çerçevesinde temel işaretleri sınıflandırarak bitmemiş ve bitmiş görünüşlü fiillere ait özel durumları ortaya koymuştur. Bitmemiş ve bitmiş görünüşlü fiillere özgü semantik işaretler eylemin

sınırları ile ilgili genel işaretleri ifade ederken iki görünüşün ifade ettiği özel anlamlar ise semantik işaretlerin detaylandırılmış biçimleri olarak karşımıza çıkar.

A. V. Bondarko (1971: 11), görünüş türlerinin semantik içeriğini onların işlevsel kapasitelerinin toplamı, semantik potansiyelleri olarak tanımlar ve semantik işaretleri her iki gruba göre sınıflandırır. Bu semantik işaretler bütünlük (*целостность*), süreçsellik (*процессность*), sınırlandırılmışlık / sınırlandırılmamışlık (*локализованность / нелокализованность*), uzunluk (*длительность*), ani meydana geliş (*внезапное наступление действия*), eş zamanlılık (*одновременность*) ve ardışıklıktan (*последовательность*) oluşur. Eylemin gerçekleşme biçimindeki anlamsal olguları ifade eden her bir semantik işaretin ait olduğu bir görünüş türü (bitmiş ya da bitmemiş) mevcuttur.

Bondarko'nun sınıflandırmasından yola çıkarak sıralanan işaretlerden bütünlük (*целостность*), sıralı oluş/ardışıklık (*последовательность*), ani meydana geliş (*внезапное наступление факта*) çoğunlukla bitmiş görünüşlü fiillere özgü semantik işaretler iken, süreçsellik (*процессность*), eş zamanlılık (*одновременность*), sınırlandırılmışlık / sınırlandırılmamışlık (*локализованность / нелокализованность*) ve uzunluk (*длительность*) bitmemiş görünüşlü fiilleri ifade eden işaretlerdir. Ancak bu işaretlerden bazılarının söz dizimsel ve leksik gibi bir takım özelliklere dayalı olarak sınırlı ya da olası kullanım dahilinde her iki kategori türünü yansıttığı durumlar da söz konusu olabilir. Bu bağlamda belirgin gösterenlere sahip bir semantik işaret çoğunlukla tek bir görünüş türünü yansıtsa da bazı özel koşullar çerçevesinde ait olmadığı görünüş türünü de ifade edebilir. Bu özel koşullar söz dizimsel bir birim olan cümle yapısı açısından önem arz eder. Nitekim *söz dizimsel birimlerin diziminde konuşan kişinin leksik seçimi, aktardığı düşüncenin gerçekliği üzerine nasıl bir yön vermek istediği ile ilgilidir* (Bak, 2017: 38). Bu seçim anlatıma farklılık kazandırarak ifade edilmek istenen düşünceyi güçlendirir.

Belirtilen özel koşullar ve semantik işaretlere ait özelliklerin daha net bir şekilde anlaşılabilmesi için aşağıda bu kavramları tek tek ele almaya çalışalım.

## Bütünlük

Rusçada dil bilimsel açıdan bakıldığında daha çok eylemin bitmiş biçimiyle (*совершенный вид*) ilişkilendirilen *целостность* (bütünlük) semantik işaretinin kelime anlamı sözlükte *bölünmezlik, birlik-“нераздельность, единство”* (Ojegov ve Şvedova, 2008: 873) şeklinde verilir. Bu bağlamda bütünlük kavramı için eylemin belirlenen sınıra kadar devam etme, dolayısıyla bölünmezlik özelliğini ifade ettiği söylenebilir.

Bondarko'nun “görünüş” konulu çalışmalarında sıkça atıfta bulunduğu dilbilimci Yu. S. Maslov'un çalışmasında Rusçadaki görünüş kategorisinin bitmiş ve bitmemiş görünüşlü fiillerden oluştuğunu ifade ettiği cümlesinde aynı zamanda söz konusu semantik işareti de yorumladığı görülür (2006: 177): “*Rusça ve diğer Slav dillerinde genellikle kendi sınırlarına ulaşan, bölünemez bütün bir eylemi ifade eden bitmiş görünüşlü ve bir bütünlüğe işaret etmeyen, özellikle bitiş sınırına yönlendirilen ancak bu sınıra ulaşmayan, akış veya tekrarlanma sürecindeki eylemi ifade eden bitmemiş görünüşlü fiil kıyaslanır.*” O halde görünüş kategorisinin en belirgin işaretlerinden biri olarak kabul edebileceğimiz “bütünlük” işareti bitmiş görünüşlü fiilleri yansıtan semantik bir işarettir, bitmemiş görünüşlü fiiller ise genel olarak bütünlüğü olmayan fiilleri ifade eder. Ancak A. V. Bondarko (1971: 13) bazı durumlarda, özellikle söz dizimsel ve leksik koşulların oluşması durumunda bitmemiş görünüşlü fiillerin anlatımın bağlamına

göre bütünlüğü yansıtabileceğini de belirtir. Bondarko'nun belirttiği durumun özellikle edebi özellik taşıyan anlatımlarda yer aldığı söylenebilir.

### Örnekler

- *Она кончила снимать перчатки и развернула газету, которую только что привезли с почты.* (A. Çehov, *Asma Katlı Ev*): Bitmiş görünümlü fiil (CB) – bütünlük  
(*Eldivenlerini çıkarma işini bitirdi ve postaneden yeni gelen gazeteği açtı.*)
- *Потом мы спустились вдоль берега к югу.* (İ. Bunin, *Kafkas*): Bitmiş görünümlü fiil (CB) – bütünlük  
(*Sonra biz sahil boyunca güneye indik.*)
- *В мутном воздухе раздался сухой, краткий щелчок.* (M. Gorki, *Bozkırda*): Bitmiş görünümlü fiil (CB) – bütünlük  
(*Sisli havada cansız, kısa bir ses yayıldı.*)
- *Вероятно, лицо мое ужасно, голос странен, потому что жена вдруг бледнеет и громко вскрикивает каким-то тоже не своим, отчаянным голосом.* (A. Çehov, *Sıkıcı Bir Öykü*): Bitmemiş görünümlü fiil (HCB) – hikaye şimdiki zaman anlatımı – bütünlük  
(*Muhtemelen yüzüm berbat, sesim de bir tuhaf, nitekim karımın benzi birden soluyor, kendinin olmayan, çaresiz bir ses tonuyla çığlık atıyor.*)

### Süreçsellik

Yukarıda bitmiş görünümlü fiillere özgü olduğu belirtilen “eylemin bütünlüğü” semantik işaretine aksi bir özelliği niteleyen “süreçsellik” işareti, eylemin belli bir süreç içerisinde gerçekleştiğini gösterir.

Süreçsellik eylemin “bitmemişlik” görünüşü ile doğrudan bağlantılı bir işaret olarak karşımıza çıkar. Nitekim *bitmemiş görünümlü fiiller, eylemin sınıra ulaştığını işaret eden bir göstereni içermezler, eylemin gerçekleşmesi bir gelişim aşamasına, sürece bağlı bir durumdur* (Rozenal, Golub ve Telenkova, 2010: 227): *Они читают газету* (onlar gazete okuyorlar), *они будут читать газету* (onlar gazete okuyacaklar), *они читали газету* (onlar gazete okuyorlardı). Birinci cümle “gazete okuma” eyleminin şimdiki zamanda gerçekleştiğini, ikinci cümle gelecek zamanda gerçekleşeceğini, üçüncü cümle ise geçmişte gerçekleştiğini gösterir, üçüncüsü geçmiş zamanda gerçekleşse de eylemin sınıra ulaşmış olmadığına işaret eden bir gösterenin varlığına rastlanmadığı görülür. Söz konusu semantik işaret bitmiş görünümlü fiilleri hiçbir zaman ifade etmezken, her zaman olmasa da bitmemiş görünümlü fiillere özgü bir işaret olarak değerlendirilir.

### Örnekler

- *Дядя Яков все более цепенел; казалось, он крепко спит, сцепив зубы, только руки его живут отдельной жизнью.* (M. Gorki, *Çocukluk*): Bitmemiş görünümlü fiil (HCB) – süreçsellik – temel gösteren: всё более (gittikçe daha çok).  
(*Yakov Amca gittikçe daha da uyuyuyordu; uykusu derin gibiydi, dişlerini birbirine kenetlemiş, bir tek elleri ayrı telden çalıyordu.*)

- *Чем они удивительны, она не совсем понимала, но чувствовала постоянно.* (İ. Bunin,



*Kuru Vadi*): Bitmemiş görünüşlü fiil (HCB) – temel gösteren: постоянно (sürekli)  
(Hayrete değer neyi var tam anlamıyla anlayamıyor ama bunu sürekli hissediyordu.)

- *A kazaki все еще говорили промеж собой, и всю ночь стояла у огня, приглядываясь пристально во все концы, трезвая, не смыкавшая очей стража.* (N. Gogol, *Taras Bulba*): Bitmemiş görünüşlü fiil (HCB) – temel gösteren: все еще (hala)

(Kazaklar ise hala aralarında konuşuyorlardı, tüm gece ateşin başında gözlerini hiç kapatmayan, ayık bir şekilde, tüm yönleri dikkatle kontrol eden muhafızlar duruyordu.)

### Sınırlandırılmışlık/sınırlandırılmamışlık

Dil bilimsel bir kavram olarak düşünüldüğünde “zamansal sınırlandırılmışlık” olarak da adlandırılan “sınırlandırılmışlık” semantik işareti sıklıkla işlevsel dil bilgisi alanı içinde incelenen bir kavram olarak karşımıza çıkar. Anlam bilimsel bir kategori olarak nitelendirilen işaret “sınırlı” ve “sınırlı olmayan” olmak üzere iki kavram üzerinden değerlendirilir.

“Sınırlandırılmışlık” tek yönlü ve geri dönülemez bir zaman akışında gerçekleşen belirli süreç ve olayların somut konumlarını yansıtırken, “sınırlandırılmamışlık” süreç ve olayların düzenli ya da düzenli olmayan sürdürülebilirliğini ifade eder (Bondarko, 1987: 211). Bu bağlamda birbirinden bağımsız olarak düşünülmemeyen bu iki kavramdan ilkinin somut, ikincisinin ise somut olmayan bir süreci yansıttığı söylenebilir. Daha açıklayıcı bir şekilde ifade etmek gerekirse söz konusu kavramlar Rusçadaki sıklık ve belirli bir zaman dilimini ifade eden zarfların kullanımı ile ortaya çıkar. Bunlar, *редко* (nadiren), *часто* (sık sık), *обычно* (genellikle), *иногда* (bazen), *по временам* (zaman zaman), *сейчас* (şimdi), *раньше* (önceden) gibi zarflardır. *Сейчас* ile ifade edilen bir eylem “şu anı” kapsadığı için “sınırlandırılmışlık” söz konusu iken “иногда” ile belirtilen bir eylemin somut olmayan bir süreci yansıttığı için “sınırlandırılmamışlığı” ifade ettiği söylenebilir.

Yukarıda verilen ve söz konusu iki kavramı da yansıtan zarfların kullanımı Rusçada bitmemiş görünüşlü fiillere özgü olduğu için semantik işaretin çoğunlukla bitmemiş fiilleri yansıttığı söylenebilir.

### Örnekler

- *О своем прошлом эти люди мало говорили друг с другом, вспоминали о нем крайне редко, всегда в общих чертах и в более или менее насмешливом тоне.* (M. Gorki, *Bir Zamanlar İnsan Olanlar*): Bitmemiş görünüşlü fiil (HCB) – sınırlandırılmamışlık – temel gösteren: крайне редко (çok nadiren)

(Bu insanlar birbirleriyle geçmişleri hakkında çok az konuşuyor, çok az hatırlıyor, eski günleri her zaman yüzeysel olarak, alaycı bir tonda geçiştiriyorlardı.)

- *Иногда я уходил из дому и до позднего вечера бродил где-нибудь.* (A. Çehov, *Asma Kathi Ev*): Bitmemiş görünüşlü fiil (HCB) – sınırlandırılmamışlık – temel gösteren: иногда (bazen).

(Bazen evden çıkıyordum ve geç saatlere kadar bir yerlerde dolaşıyordum.)

- *Я в город, на ярмонку еду сейчас – что тебе купить?* (İ. Bunin, *Yolda*): Bitmemiş görünüşlü fiil (HCB) – sınırlandırılmışlık – temel gösteren: сейчас (şimdi).

(Şimdi şehre, fuara gidiyorum, sana ne alayım?)

### Uzunluk

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Rusçada görünüş kategorisinin zamanla bağıntılı semantik bir işareti olarak karşımıza çıkan uzunluk (*длительность*) işaretinin sözlükteki kelime anlamı, *zamanda süre/uzunluk*-“*продолжительность, протяжение во времени*” (Lopatin ve Lopatina, 2001: 129) şeklindedir.

Eylemin belirli bir zaman içindeki uzunluğunu/süresini ifade eden söz konusu semantik işaret, “süreçsellik” gibi doğrudan bitmemiş görünüşlü fiillerle bağlantılı bir özellik olarak karşımıza çıkar. *Uzunluk anlamsal içerikte долго (uzun süre), целый день (tüm gün), пока (...ıncaya kadar) gibi kelimelerle vurgulanabilir* (Gureviç, 2008: 93). Bitmemiş görünüşlü bir fiille kullanılan bu tür kelimeler eylemin belirtildiği zaman içindeki uzunluğuna işaret eder. Bu bağlamda semantik bir işaret olan “uzunluk” işaretinin her zaman olmasa da çoğunlukla bitmemiş görünüşlü fiilleri ifade ettiği söylenebilir.

Bondarko (1971: 14), bitmiş görünüşlü fiillerin *долго (uzun süre), два часа (iki saat), три года (üç yıl)* gibi zarflarla olan sınırlı uyumuna dikkat çekerek bu zarfların uzunluk özelliği taşıması sebebi ile uzunluk semantik işaretinin söz dizimsel ve leksik bir takım koşullara bağlı olarak bitmiş görünüşlü fiilleri de yansıtabileceğini belirtir. Dilbilimcinin ifade ettiği durum, belirtilen zarfların fiillerle kullanımı dikkate alındığında tüm bitmiş fiiller için geçerli değildir. Burada eylemin uzunluğuna işaret edecek biçimsel bir gösterene ihtiyaç vardır. Bu biçimsel gösterenler eylemi belirli bir zaman içinde sınırlandıran *по-, про-* ön ekleridir. *По-* ön ekli bazı fiiller, eylemin gerçekleştiği zamana istinaden “sınırlı” bir zaman dilimini yansıtır. Bu fiiller eyleme bağlamsal içerik olarak “biraz, bir süre yapmak” anlamını katar. Söz konusu fiil grubuna *почитать (okumak), побегать (koşmak), погулять (gezmek), посидеть (oturmak)* gibi fiiller örnek olarak gösterilebilir. *Про-* ön ekli bazı fiiller ise belirli bir süre içinde gerçekleşen eylemi ifade ederler, bu eylemlerin verilen süreyi tümüyle “doldurduğu” düşünülebilir (Zaliznyak ve Şmelev, 2000: 112). Bu fiiller de eyleme “bir süre yapmak” anlamı katar. Belirtilen gruba *прожить (yaşamak, geçirmek), пробыть (bulunmak), проработать (çalışmak)* gibi fiiller örnek olarak gösterilebilir.

## Örnekler

- *Проводив прохожих, она долго оглядывала пустую избу: нельзя ли продать что? (İ. Bunin, Neşeli Ev):* Bitmemiş görünüşlü fiil (HCB) – uzunluk – temel gösteren: долго (uzun süre)

(Yoldan geçenleri uğurladıktan sonra uzunca bir süre boş izbeyi süzdü: bir şey satılamaz mıydı?)

- *Целый день она не разговаривала со мною, а вечером, прежде чем встать на молитву, присела на постель и внушительно сказала памятные слова. (M. Gorki, Çocukluk):* Bitmemiş görünüşlü fiil (HCB) – uzunluk – temel gösteren: целый день (tüm gün)

(Tüm gün benimle konuşmadı, akşam ise duaya kalkmadan önce yatağa oturdu ve etkileyici bir şekilde unutulmaz sözler sarf etti.)

- *Он три дня пробыл на своем участке и теперь приехал в Дубечню на паровозе, а к нам со станции пришел пешком. (A. Çehov, Benim Hayatım):* Bitmiş görünüşlü fiil (CB) – uzunluk – temel gösterenler: три дня (üç gün), про- ön eki

(O, kendi bölgesinde üç gün geçirdi ve buharlı lokomotifle Dubeçnyaya geçti, bize ise istasyondan yürüyerek geldi.)

- *Вскоре мне стало известно, что человек этот недавно вернулся из ссылки, из*

*Якутской области, где он прожил десять лет.* (M. Gorki, *Benim Üniversitelerim*): Bitmiş görünüşlü fiil (CB) – uzunluk – temel gösterenler: десять лет (on yıl), про- ön eki (Çok geçmeden bu adamın geçenlerde, on yılını geçirdiği Yakutsk Bölgesinden, sürgünden döndüğünü öğrendim.)

### Ani meydana geliş

Bondarko'nun görünüş kategorisine özgü semantik işaretler sınıflandırmasında yer verdiği ve eylemin “aniden meydana gelme” özelliği ile bitmiş görünüşlü fiilleri doğrudan yansıtan bir diğer işaret “eylemin aniden vuku buluş ifadesi” (*выражение внезапного наступления факта*) olarak karşımıza çıkar.

“Eylemin aniden gerçekleşmesi” olarak adlandırılan bu semantik işaret, konu ile ilgili çalışmaların bir çoğunda eyleme “anilik” (*мгновенность*) özelliği kazandıran kelimelerin kullanımı ile açıklanır. Nitekim bazı durumlarda fiillerin söz dizimsel uyumlarının “görünüş” kategorisine bağlı olduğunu ifade eden Şelyakin (1983: 8), söz konusu bağlılık doğrultusunda “anilik” (*мгновенность*), “birdenbirelik” (*неожиданность*), “tamlık” (*полнота*) anlamlarını taşıyan *вдруг* (birden), *внезапно* (aniden), *совсем* (büşbütün, hepten) gibi kelimelerin bitmiş görünüşlü fiillerle uyum sağladığını belirtir. Bu bağlamda söz konusu semantik işaretin çoğunlukla bitmiş görünüşlü fiillere özgü bir işaret olduğu söylenebilir. Ancak bitmiş görünüşlü her fiilin “aniden vuku bulma” özelliğinin olmadığı düşünüldüğünde bu semantik işareti belirleyen temel etkenin “anilik” anlamı taşıyan zarfların varlığı olduğunu belirtmek gerekir.

Bondarko (1971: 15), belirtilen söz konusu semantik işareti niteleyen bu zarfların bitmemiş fiillerle kullanımının yalnızca bağlamın ifade ettiği anlama ait bazı özel şartlar dahilinde, özellikle de hikaye şimdiki zaman biçiminde mümkün olabileceğini ifade eder. Öyle ki Rusçada bitmemiş görünüşün şimdiki zaman biçimi geçmiş zamanın ifadesinde de kullanılabilir ve bu zamansal biçim “hikaye şimdiki zaman” (*настоящее историческое*) olarak adlandırılır. Önemli bir stilistik yöntem olan “hikaye şimdiki zaman”ın kullanımı geçmiş olayların anlatımına renkli ve canlı bir hava katmaktadır (Galkina, Gorşkova ve Şanski, 1958: 356). Dolayısıyla eylemin aniden ortaya çıkışını gösteren bu semantik işaret, söz dizimsel ve leksik koşullar dahilinde nadir olarak bitmemiş fiilleri de yansıtabilir.

### Örnekler

- *Слушали мы, слушали, и вдруг всех нас осенила одна и та же мысль.* (A. Çehov, *Kabuğuna Sinmiş Adam*): Bitmiş görünüşlü fiil (CB) – ani meydana geliş – temel gösteren: *вдруг* (aniden). (*Dinliyor, dinliyorduk, aniden hepimizin de aklına aynı fikir geldi.*)
- *Вдруг Весовицков громко засмеялся, широко открыв рот.* (M. Gorki, *Ana*): Bitmiş görünüşlü fiil (CB) – ani meydana geliş – temel gösteren: *вдруг* (aniden). (*Vesovşikov ağızını genişçe açarak aniden yüksek sesle gülmeye başladı.*)
- *Он только внезапно проснулся на рассвете и вдруг сел, поблднев.* (İ. Bunin, *Neşeli Ev*): Bitmiş görünüşlü fiil (CB) – ani meydana geliş – temel gösterenler: *внезапно* (birden), *вдруг* (aniden). (*O, birden şafak sökerken uyandı ve benzi atmış bir şekilde aniden doğruldu.*)

- *И вдруг начинает кричать Стамбулу, лунной ночи, что он один и погибает.* (İ. Bunin, *Çılgılık*): Bitmemiş görünüşlü fiil (HCB) – ani meydana geliş – temel gösteren: вдруг (aniden) – hikaye şimdiki zaman anlatımı.

(*Ve aniden İstanbul'a , mehtaplı geceye yalnız öldüğünü haykırmaya başlar.*)

### Ardışıklık

Birbiri ardına gerçekleşen iki ya da daha fazla eylemi yansıtan ve “eylemlerin ardışıklığı” olarak adlandırılan semantik işaret, genellikle bitmiş görünüşlü fiillere özgü bir özellik olarak karşımıza çıkar.

Eylemlerin art arda gelişini gerekli kılan bazı durumlar vardır. Bunlar, birbirleri ile karşılıklı ilişki içinde olan eylemlerde birinin diğerinin gerçekleşmesine etki etmesi, bir eylemin son aşaması ile diğer eylemin ilk aşamasının çakışması ile meydana gelen bütünsel eylemlerin ardışıklığı, bir eylemin diğerinden önce gerçekleşmesinin önceliğini vurgulayan gösterenlerin yer aldığı ardışıklık, biri bütünsel diğeri nihai olan eylemlerin sıralanması (Şelyakin, 1983: 102-103) gibi durumlardır. Söz konusu semantik işaret söz dizimsel ve leksik bir takım koşullara bağlı şekilde nadir olarak bitmemiş fiillere de özgü olabilir. Bu durum özellikle hikaye şimdiki zaman ve tekrarlayan eylemlerin geçmiş zaman biçimi için geçerlidir.

### Örnekler

- *Я кончил свой завтрак, закрыл листьями мед в котелке, завязал котомку и не спеша двинулся вослед ушедшим, постукивая кизиловой палкой о твердый грунт тропы.* (M. Gorki, *İnsanın Doğuşu*): Bitmiş görünüşlü fiil (CB) – ardışıklık

(*Kahvaltımı bitirdim, tencerenin içindeki balı yapraklarla örttüm, sırt çantamı bağladım ve patikanın sert toprak zeminine doğru kızılçık sopasıyla vurarak acele etmeden gidenlerin arkasından hareket ettim.*)

- *Червяков кашлянул, подался туловищем вперед и зашептал генералу на ухо.* (A. Çehov, *Метурин Ölümü*): Bitmiş görünüşlü fiil (CB) – ardışıklık

(*Çeryakov öksürdü, öne doğru eğildi ve generalin kulağına fısıldadı.*)

- *Егорушка снял пальто, поцеловал руку дяде и о. Христофору и сел за стол.* (A. Çehov, *Bozkuş*): Bitmiş görünüşlü fiil (CB) – ardışıklık

(*Yegoruşka paltosunu çıkardı, amcasının ve o. Hristofor'un elini öptü, masaya oturdu.*)

- *Утром он молча пил чай и уходил на работу, в полдень являлся обедать, за столом перекидывались незначительными словами, и снова он исчезал вплоть до вечера.* (M. Gorki, *Ana*): Bitmemiş görünüşlü fiil (HCB) – geçmiş zamanda tekrarlayan eylem – ardışıklık

(*Sabahleyin konuşmadan çayını içiyor ve işe gidiyordu, öğlen yemek yemek için geliyor, bir iki önemsiz laf ediyor ve tekrardan akşama kadar ortadan kayboluyordu.*)

### Eşzamanlılık

İki ya da daha fazla eylemin aynı zaman diliminde dolayısıyla eş zamanlı olarak gerçekleştiğini vurgulayan semantik işarete “eşzamanlılık” denir. “Eşzamanlılık” olgusu çoğunlukla eylemin tamamlanmamışlığını gösteren bitmemiş görünüşlü fiillere özgüdür. Bir eylem gerçekleşirken aynı zaman diliminde bir başka eylem ya da eylemlerin gerçekleşiyor olması sıkça karşılaşılan bir durumdur.

Eşzamanlılığın anlamı ile ilgili söylemlerin çoğunda ortaya çıkan en genel kural, gerçekleşen eylemlerin bileşimine, her zaman süreçsellik ve uzunluğu öngören ani olmayan özellikteki bir ya da birden fazla eylemin girdiği kuralıdır (Polyanski, 1987: 247). Bu durumun bitmemiş görünüşteki eylemin süreçsellik özelliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Çoğunlukla bitmiş görünüşlü fiillere özgü olan, ancak bazı söz dizimsel ve leksik koşullar dahilinde zıt görünüşlü fiilleri de yansıtabilen “ardışıklık” semantik işaretinde olduğu gibi, “eşzamanlılık” işaretinin de benzer koşullar çerçevesinde nadir olarak bitmiş görünüşlü fiilleri ifade ettiği söylenebilir.

## Örnekler

- *Они гуляли и говорили о том, как странно освещено море; вода была сиреневого цвета, такого мягкого и теплого, и по ней от луны шла золотая полоса.* (A. Çehov, *Küçük Köpekli Kadın*): Bitmemiş görünüşlü fiil (HCB) – eşzamanlılık

(Onlar geziniyor ve denizin ne kadar tuhaf bir şekilde aydınlandığını konuşuyorlardı; su yumuşak ve tath bir leylak rengindeydi, üzerinde ise aydan yansıyan altın renginde bir çizgi vardı.)

- *Она слушала и печально качала головой, чувствуя что-то новое, неизвестное ей, скорбное и радостное, — оно мягко ласкало ее наболевшее сердце.* (M. Gorki, *Ana*): Bitmemiş görünüşlü fiil (HCB) – eşzamanlılık

(O dinliyor ve bilmediği, yeni, kederli ve neşeli bir şey hissederek üzgün bir şekilde başını sallıyordu, bu şey onun sızlayan kalbini nazikçe okşuyordu.)

- *Петя и Андрюша, худенькие, бледные мальчики с большими глазами, брали графинчик и говорили растерянно: — Не надо, папочка... Довольно, папочка...* (A. Çehov, *Anna Nişanı*): Bitmemiş görünüşlü fiil (HCB) – eşzamanlılık

(Petya ve Andruşa, iri gözlü, zayıf, solgun benizli çocuklar sürahiye kaldırıyor, şaşkın şaşkın “tamam artık babacığım... Bu kadarı yeter...” diyorlardı.)

## Sonuç

Rusçada morfoloji alanındaki çalışmalara bakıldığında, sözcük türlerinden “fiil” kategorisinin, “görünüş” (*вид*), “zaman” (*время*), “kip” (*наклонение*), “çatı” (*залог*) gibi alt kategorileri ve kendine has özellikleriyle önemli bir yere sahip olduğu görülür. Eylemin akışındaki farklılıkları ifade eden “görünüş kategorisi” fiilin “bitmişlik-bitmemişlik” olgularına göre kullanımı açısından diğer kategorilerin de temelini oluşturur. Bu bağlamda söz konusu kategorinin ifade ettiği durumların çok iyi bir şekilde kavranması gerekir.

Rusçada bitmiş ve bitmemiş görünüşlü fiilleri birbirinden ayırt etmenin bazı yolları vardır. Bir fiilin sahip olduğu biçimsel özellikleri, o fiili master halde iken tanımaya yardımcı olabilir. Fiilin sahip olduğu biçimsel özellikler ait oldukları görünüş türünün bir çeşit biçimsel göstereni olarak değerlendirilir. Bu gösterenler kelime yapıcı ön ek ve son ekler, fiil kökünde ve vurgu yerinde değişiklik ya da fiilin tamamen değişimi olarak ortaya çıkabilir. Görünüş türlerinin zamansal paradigmaları da farklılık gösterir. Bitmiş görünüşlü fiiller geçmiş ve gelecek zamanı yansıtırken, bitmemiş görünüşlü fiiller geçmiş, gelecek ve şimdiki zamanı ifade eder. Rusçada söz konusu kategoriye özgü biçimsel özelliklere kıyasla anlamsal özellikler daha çok ön plana çıkar. Kategoriyle ilgili çalışmalar incelendiğinde eylemin başlangıç, sonuç, yoğunluk, devamlılık gibi biçimlerini yansıtan “eylemin gerçekleşme biçimleri”, görünüş türlerine özgü bazı “özel anlamlar” ve “bütünlük”, “süreçsellik”, “uzunluk” gibi genel semantik işaretlerin ele alındığı

görülür. Bu bakımdan görünüş kavramı altında şekillenen bitmiş-bitmemiş görünüşlü fiillerin anlamsal özellikleri, iyi bir algı ve doğru kullanım açısından çok daha önemli bir görüntü çizer.

Bu çalışmada Rusçadaki görünüş kategorisinin iki türü olan bitmiş ve bitmemiş görünüşlü fiillere özgü semantik işaretler incelenmiştir. İncelemede Rus dilbilimci A. V. Bondarko'nun sınıflandırması temel olarak ele alınmış ve her bir semantik işaret örnekler dahilinde detaylandırılmıştır. Buna göre görünüş kategorisinin temel işaretleri "bütünlük", "süreçsellik", "sınırlandırılmışlık / sınırlandırılmamışlık", "uzunluk", "ani meydana geliş", "ardışıklık" ve "eşzamanlılık"tır. Bu işaretlerden "bütünlük", "ani meydana geliş" ve "ardışıklık" çoğunlukla bitmiş görünüşlü fiillere özgü işaretler olarak değerlendirilirken, "süreçsellik", "sınırlandırılmışlık / sınırlandırılmamışlık", "uzunluk" ve "eşzamanlılık" bitmemiş görünüşlü fiilleri yansıtan işaretler olarak ortaya çıkar. Ancak bazı leksik ve söz dizimsel koşulların sağlanması durumunda "süreçsellik" dışındaki diğer semantik işaretlerin nadir de olsa zıt görünüş türünü yansıtabileceği durumlar da söz konusudur.

Fiilin temel kategorilerinden biri olarak değerlendirilen "görünüş kategorisi"nin Rusçanın morfolojisinde "fiil" başlığı altında temel bir konuma sahip olduğu söylenebilir. Rusçada fiillerin doğru kullanımı açısından söz konusu kategorinin ifade ettiği özellikleri incelemek gerekir. Rusçada bitmiş ve bitmemiş görünüşlü fiillerin kullanım kurallarının yer aldığı pek çok pratik çalışmanın varlığından söz edilebilir. Ancak kendi içinde karmaşık bir yapıya sahip olan "görünüş" olgusunun özünü kavramadan bu çalışmalardan tam anlamıyla istifade edilebileceği düşüncesi doğru bir yaklaşım olarak kabul edilemez. Bu bağlamda "görünüş" kavramını izah eden bitmiş ve bitmemiş görünüşlü fiillerin oluşum biçimleri, eylemin yansıttığı biçimler ve eylemin sınırlarını belirleyen semantik özellikleri iyi kavramak gerekir.

### Kaynakça

- Bak H. (2017). Faktori vliyaniya na smislovie otnoşeniya v predlojeniyah russkogo yazıka. Shevchenko Institute of Literature of the National Academy of Sciences of Ukraine Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academ, C.20, S 2. 212-220.
- Beloşapkova A. V. (1989). Sovremenniy russkiy yazık. Moskva: Vısshaya şkola.
- Bondarko A. V. (1971). Vid i vremya russkogo glagola (znaçenie i upotreblenie). Moskva: Prosveşenie.
- Bondarko A. V. (1987), Vremennaya lokalizovannost. A. V. Bondarko (Ed.), Teoriya funktsionalnoy grammatiki. Vvedenie. Aspektualnost. Vremennaya lokalizovannost. Taksis içinde (s. 210-230) Leningrad: Nauka.
- Galkina-Fedoruk Y. M., Gorşkova K. V., Şanski N. M. (1958). Sovremenniy russkiy yazık. Moskva: Gosudarstvennoe uçebno-pedagogičeskoe izdatelstvo ministerstva prosveşeniya RSFSR.
- Gureviç V. V. (2008). Glagolnyy vid v russkom yazıke: znaçenie i upotreblenie. Moskva: Flinta-Nauka.
- Kasatkin L. L., Klobukov Y. V.: Lekant P. A. (2004). Sovremenniy russkiy yazık. Slovar-spravoçnik. Moskva: Prosveshenie.
- Korkmaz Z. (2007). Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Lopatin V. V., Lopatina L. Y. (2001). Russkiy tolkoviy slovar. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Maslov YU, S. (2006). Vvedenie v yazıkoznanie. Moskva: Akademiya.
- Ojegov, Şvedova. (2008). Tolkoviy slovar russkogo yazıka. Moskva: OOO "ITI Tehnologii".
- Polukhina YA. P. ve Tumakova Y. V. (2014). Russkiy yazık (s praktikumom po russkomu pravopisaniyu i kalligrafii). Tyumen: Tyumenskiy gosudarstvenniy universitet.

- Polyanski S. M. (1987). Odnovremennost/raznovremennost i drugie tipı taksisnih otnoşenii. Otnoşeniya odnovremennosti. A. V. Bondarko (Ed.), Teoriya funktsionalnoy grammatiki. Vvedenie. Aspektualnost. Vremennaya lokalizovannost. Taksis içinde (s. 243-253) Leningrad: Nauka.
- Rozental D. E., Golub İ. B. ve Telenkova M. A. (2010). Sovremenniy russkiy yazık. Moskva: Airis-press.
- Sebzecioğlu T. (2016). Dilbilim Kavramlarıyla Türkçe Dilbilgisi. İstanbul: Kesit.
- Şelyakin M. A. (1983). Kategoriya vida i sposobi deystviya russkogo glagola. Tallin: Valgus.
- Zaliznyak A. A. ve Şmelev A. D. (2000). Vvedenie v russkuyu aspektologiyu. Moskva: Yazıkı russkoy kulturi.

## 52-Aleksandr Soljenitsın'ın *İvan Denisoviç'in Bir Günü* eserinde kişilik çatışması<sup>1</sup>

Nuray DÖNMEZ<sup>2</sup>

**APA:** Dönmez, N. (2020). Aleksandr Soljenitsın'ın *İvan Denisoviç'in Bir Günü* eserinde kişilik çatışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 836-849. DOI: 10.29000/rumelide.835826.

### Öz

Yirminci yüzyılın ortalarında, Rusya tarihinde, baskıcı Stalin politikasının bir parçası olan ve oldukça gizli yürütülen, Gulag adıyla bilinen çalışma ve ıslah kampları ortaya çıkar. Söz konusu kamplar rejim düşmanı olarak görülen ve bu nedenle toplum düzenine tehlike oluşturacağı düşünülen bireylerin toplumsal tasfiyelerinin baş uygulama aracı olan cezalandırma mercileridir. Bu kamplar çıktığı gündən itibaren emperyalist bir politika olan *böl ve yönet* ilkesinin Sovyet toplumu üzerinde uygulanmasını kolaylaştırır. 1970- 1990'lı yılların Rus edebiyatında, Stalin döneminde halkın yaşadığı kamp trajedisinin yeniden yaratıldığı eserler önemli bir yer alır. Kamp gerçeğine kayıtsız kalamayan sanat insanları, katılımcısı oldukları kamp hayatlarını tüm gerçekleriyle topluma duyurmak için eserler üretirler. *Gümüş Çağ'a* değil, XIX. yy.'ın *Altın Çağı*'na bağlı kalan Aleksandr İsayeviç Soljenitsın, düz yazı türünde verdiği eserlerle Rus edebiyatına kamp temasını getirir. Rusya'da hayatta kalabilmenin tek yolunun susmak olduğu dönemlerde bile susamayan sanatçılardan biri olan Soljenitsın'ı Rus okuyucusu, 1962 yılında "Noviy Mir" dergisinde yayımlanan *İvan Denisoviç'in Bir Günü* adlı eseriyle tanır. Bu romanla Soljenitsın "kamp edebiyatı" olarak bilinen edebi alt türün Rusya'daki öncülerinden olur. İyi bir gözlemci olan Soljenitsın'ın Sovyet çalışma ve ıslah kamplarında vasıfsız işçi, duvarcı ve dökümcü olarak çalışması sonucu ortak işlerden edindiği tecrübe *İvan Denisoviç'in Bir Günü* eserinde canlandırılır. Bir köylünün gözünden kampta geçen bir günün anlatıldığı romanda kamp koşullarına ayak uydurmakta zorlanan Şuhov eski hayata özlem duyar. Kampın ilkel koşullarından ibaret olan yeni hayatı ise kimi zaman kaderci bir tutumla kabullenirken, kimi zamansa bu hayata çalkantılarla dolu iç dünyasında sorgulama ve isyanların ağır bastığı bir mercekten bakar. 1970 yılında Nobel Edebiyat Ödülü'ne layık görülen Soljenitsın, Sovyet toplumunun yaşadığı sıkıntıları tüm çıplaklığıyla eserlerine yansıttığı için geniş bir okuyucu kitlesi kazanmanın yanı sıra hükümet tarafından suçlamalara ve eleştirilere de maruz kalmıştır. Soljenitsın bir bütün olarak Sovyet sisteminin psikolojisini derinlikle incelediği için bu çalışma yazarın eserlerinin psikolojik yönüne odaklanmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Aleksandr Soljenitsın, *İvan Denisoviç'in Bir Günü*, kişilik çatışması, çalışma kampları, Gulag

<sup>1</sup> Bu makale, Prof. Dr. Ayla Kaşoğlu danışmanlığında hazırlanan "Aleksandr Soljenitsın'ın 'İvan Denisoviç'in Bir Günü' ve 'Kanser Koğuşu' Adlı Eserlerinde Kişilik Çatışması" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Gör., Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (Edirne, Türkiye), nuraysahinkaya@trakya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3983-4227 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.10.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835826]



## The Personality Conflict in Aleksandr Soljenistin's *One Day in the Life of Ivan Denisovich*

### Abstract

Information about the 'Gulag', a secret, oppressive system of labour camps which operated during Stalin's regime, only emerged in the mid-twentieth century. These camps functioned as the principle punishment for individuals who were deemed to be enemies of the Soviet regime and a threat to society. From the moment they appeared they made it easier to enforce the imperialist 'divide and rule' structure of Soviet society. His exposition of the tragedy of the labour camps occupies an important place in Russian literature between 1970-1990. Those artists who could not remain indifferent to the horrors of the Soviet system produced works which informed the public about the details of camp life. Referencing not 'the silver age' but 'the golden age' of nineteenth century literature, Aleksandr İsayeviç Soljenitsın introduces a new genre to Russian literature through his prose writing. Even at a time when silence was the only way to survive, as an artist he could not keep quiet and thus became famous for his novel, *One Day in the Life of Ivan Denisovich*, published in the 'Novy Mir' Journal in 1962. With this novel, Soljenitsın pioneered what came to be known as the genre of "camp literature" in Russia. In the novel, through detailed observation Soljenitsın recounts his experiences as an unskilled worker, stonemason and metalworker. In the course of one day, life in the camp is narrated through the eyes of a peasant, Shukhov, who finds it difficult to keep pace with the camp conditions and misses his former life. While he sometimes accepts his life in the primitive environment of the camp in a fatalistic way, at other times he experiences an inner world full of turmoil and feelings of rebellion. Awarded the Nobel Prize for Literature in 1970, Soljenitsın gained a large audience through his discussion of the problems that Soviet society faced, whilst repeatedly being exposed to accusations and criticisms from the government. This study focuses on the psychological aspect of his works, since it was through them that he frequently examines the psychology of the Soviet system as a whole.

**Keywords:** Aleksandr Soljenitsın *One Day in the Life of Ivan Denisovich*, personality conflict, labour camps, Gulag

### Giriş

Farklı disiplinler her çağda birbirleriyle etkileşim içinde olmuştur. Rus edebiyat bilimci Pospelov'a göre edebiyat bilimi ancak diğer sanat bilimleriyle yoğrulursa, onların gözlem ve genellemelerinden faydalanırsa gelişim gösterebilir. Özellikle de psikoloji, edebiyatla bir bütünlük içinde insanı anlamak ve onun doğasına yaklaşmak için çaba sarf eder. "Yazar psikolojisinin anlaşılması, o psikolojinin esere yansımalarının ipuçlarının elde edilmesi ve eserde yaratılmış olan kurmaca evreni teneffüs eden metin kişilerinin iç dünyalarına nüfus edilebilmesi bakımından edebiyat ve psikolojinin ortak noktalarının tespiti gerekmektedir" (Emre, 2006, s.295). Ortak sahalardan beslenen edebiyat ve psikoloji, Soljenitsın'ın birebir tanık olarak yaşadıklarından yola çıkıp kaleme aldığı ve ülkesinin tarihi gerçeklerinden biri olan kamp yaşamının canlı bir örneğini sunduğu "İvan Denisoviç'in Bir Günü"nde bir araya gelir.

Bireylerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan çatışma; psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi çeşitli disiplinlerce ele alınır. Çatışmalardan bazılarının merkezi kişinin iç dünyası iken, kişiler veya çeşitli birimler arasında doğan çatışmalar da mevcuttur. Temel olarak kişilik farklılıklarının sebep olduğu

çatışmada çeşitli sosyal ve kültürel ortamlardan gelen ancak aynı sosyal sistem içerisinde yer alan toplum fertlerinin geçmişten gelen alışkanlıklarını ve yaşam tarzlarını yeni sistem içerisinde de sürdürmeye çalışmaları, “*Kişilerin farklı amaç, değer yargısı, tutum, yetenek ve özelliklerde olmaları kişilik çekişmelerini, dolayısıyla çatışmayı doğurmaktadır*” (Karcıoğlu & Alioğulları, 2012, s. 215-237).

Bu makalede “İvan Denisoviç’in Bir Günü” eseri üzerinden çatışma konusunun ele alındığı bölümün alt başlıkları, Münevver Çetin’in “Çatışma Yönetimi” adlı çalışmasından yola çıkılarak belirlenmiştir. Çatışma konusu, eserde görülen çatışma türleri ve çözüm yöntemleri kapsamında incelenerek çatışma türlerinde ve çözüm yöntemlerinde sadeleştirmeye gidilmiştir.

### 1. Gulag kamp sistemi ve kamp edebiyatının doğuşu

Sovyetler Birliği el değmemiş topraklarının olduğu üçra yerleri yerleşime açarak istihdam alanları haline getirmek ister. Bunun için söz konusu alanları sanayi bölgesi yapmayı ve üretimde devamlılığı sağlamayı amaçlar. Hedefine ulaşmak için az masrafla ucuz insan gücünden azami ölçüden faydalanmanın yolunu arar. Gulag kamplarının çıkış sebebinin temel nedeni Stalin’in söz konusu ekonomi politikasında yatmaktadır. Kaşoğlu, “Kamp Gerçeğinden Edebiyata: İlk Çember, İvan Denisoviç’in Bir Günü, Gulag Takımadaları” başlıklı çalışmasında “*Tarihçilere göre bazıları kamp sistemini Stalin’in siyasi iktidarını pekiştirmesinin bir yolu olarak görürken, bazıları ise burjuvazi ve kulaklar gibi sınıfları ya da devlet için tehlikeli sayılan ulusal ve etnik grupları tecrit etmenin ve cezalandırmanın bir aracı olarak gördüğünü*” (Kaşoğlu, 2015, s.405-406) belirtir.

Gulag sisteminin prototipi, 1930’lardan önce ortaya çıkan Solovki kamplarındır. Solovki, mahkumların iş gücü üzerinden devlet ekonomisini kalkındırmanın ve onlar sayesinde büyük gelirler elde etmenin öğrenildiği ilk kamptır (Özakın, 2019, s.433). XX. yy.’a gelindiğinde ise özellikle 1936-1938 yılları arasında yoğunlaşan ve *büyük temizlik, büyük tasfiye* veya *büyük terör* olarak adlandırılan dönem içerisinde yönetim tarafından halka dayatılan uygulamalarda kimileri halkın tarafını tutarken kimileri de devletin söz konusu tutumunda haklı gerekçeleri olduğunu savunur. Soljenitsın bu dönemi, masumlara “*ezici bir darbe*” indirilen, “*halkın yasasına cepheden bir saldırı*” olarak nitelerken, tarihçi Oleg Platonov “*Devlete İhanet: Rusya’ya Karşı Komplö*” adlı kitabında “*1937 ve sonrasında ezizyet gören insanların büyük kısmı Rus halkının düşmanlarıydı*” şeklinde ifade eder. (Çelik, 2019, s. 534).

Sovyet Ceza Kanunu tarafından yürürlüğe konan 58. madde devrim karşıtı faaliyetler için uygulanmaktadır. Söz konusu ceza kanunu, Soljenitsın’ın müstehzi tanımıyla *güçlü, görkemli, bereketli, çok kollu, çok çeşitli, her şeyi kucaklayan* bir 58. maddeye sahiptir. Maddenin onuncu bendi “*Sovyet yönetiminin devrilmesi, çökertilmesi ya da zayıflatılmasına yönelik bir çağrı içeren propaganda ya da kışkırtmanın ve aynı şekilde bu tür içeriğe sahip edebiyatın dağıtılmasını, hazırlanmasını ya da saklanmasını*” (Dönmez, 2019, s.582-583) ağır bir şekilde cezalandırmayı öngörüyordu. Soljenitsın’ın nazarında sözlü ya da yazılı olsun hemen her fikir, farklı yorumlamalara açık olan 58. maddenin kapsamında yer alabilirdi. Neredeyse herkes Sovyet karşıtı içeriğe sahip kitap ya da el yazmaları yüzünden kamplara gönderilmiş birini tanyordu. İşte bu kitap ve el yazmaları, edebiyata yeni bir pencere açan kamp edebiyatını getirir. Öksüz, “Kamp Esaretinden Edebiyata: Şalamov ve Kolima Öyküleri” adlı kitabında kamp edebiyatının zirveye ulaştığı zaman aralığının 1950-1990 yılları arasında olduğunu belirtir. Kamp edebiyatının yaratıcıları olan sanat insanları kamp deneyimini yaşayıp gözlemlemiş oldukları için onların kaleminden çıkan eserlerin bu ortamı hiç tanımayan kişilerin resmî belgelere, arşivlere veya anı yazılarına dayanarak yazdıkları tarih kitaplarından çok daha etkili olduğunu söyler (Öksüz, 2020, s.74).

Kamp atmosferini eserlerine konu edinen Soljenitsın, yeni edebiyatın öncü yazarlarından biri olur. Yazar, rejim karşıtı propaganda yapma ve anti-Sovyet bir teşkilat kurma hazırlığında bulunduğu gerekçesiyle Sovyet ceza kanununun 58. maddesi kapsamında sekiz yıl çalışma kampına mahkûm edilir. 1950 yılında Soljenitsın'ı yeni kurulan, sadece siyasi suçluların bulunduğu "özel maksatlı" kampa naklederler. SSCB'de maden ocaklarının bulunduğu her yerde hükümlü çalıştırma usulü bir kuraldır. Ekibastuz denen yer çok geniş, ayrı ayrı kampları içine alan, Federal Alman Cumhuriyeti'ndeki büyük bir bölgenin kenarında yer alır. İklimi öldürücüdür. Sıcaklık kışın eksi kırk beşe kadar iner ve sık sık korkunç kar fırtınaları görülür. Yazar, kamp hayatını dile getirdiği satırlarda "Bu fırtınalarda dikenliyi aşarak körü körüne kaçan tutuklular görülmüştü. Ne yazık ki uzağa gidebilen olmazdı" (Nebioğlu, 1974, s. 82-83) diyerek kamp yaşamının başlangıcını da sonunu da belirlemede bir hükümlünün hiçbir yetkisinin olmadığını belirtir. Gördüklerini kâğıda dökme fikri yazara kampta iken gelir. 1951 yılı ocak ayının sıradan bir günüdür. "İvan Denisoviç'in Bir Günü" nün doğuşu işte o gündür.

## 2. Kamp yaşamından bir kesit: İvan Denisoviç'in Bir Günü

Bir yazarın edebi eserini oluşturma aşamasında "içinde bulunduğu psikoloji, yarattığı dünyanın insanların sahip olduğu psikoloji ve bireyler arası ilişkiler yumağı" (Emre,2006, s.117), eserin içeriği için oldukça önem arz eder. Aleksandr İsayeviç Soljenitsın'ın "İvan Denisoviç'in Bir Günü" adlı romanı; İkinci Dünya Savaşı'nda yer alan Rusya'nın savaş nedeniyle maruz kaldığı dramatik durumun portresini okuyucuya sunar. Kendi ülkesine ve kendi insanlarına yabancılaşan bir idari yapılanmanın kişiler üzerinde acımasız izler bırakan olayları, insanlık dışı koşullarda işleyen çalışma ve ıslah kampları üzerinden bütün çıplaklığıyla eserde yansımaları bulur. Eserin basılması için Soljenitsın'a cesaret veren, Ekim 1961 yılında Sovyetler Birliği Komünist Partisi'nin 22. kongresinde yazar ve "Noviy Mir" dergi baş editörü Aleksandr Tvardovski'nin meslektaşlarını gerçekleri yazmaya çağırdığı konuşma olur:

"Birçok kitabımızın kusuru gerçeklerden uzaklaşmalarındadır. Yazar hep neyi yazabileceğini, neyi yazamayacağını düşünmekte... Bunların hepsi eski yıllarda esen şüphecilik ve güvensizlik havasının hortlamasından ileri geliyor. Oysa sanatımızın geliştiği yıllarda böylesine bir ortam özellikle zararlıdır" (Nebioğlu, 1974, s. 91-92).

Tvardovski'nin bu sözleri üzerine Soljenitsın o güne kadar gizli tutulan "İvan Denisoviç'in Bir Günü" nün müsveddesini "Noviy Mir" dergisine gönderir. Tvardovski eserin el yazmalarını gece yarısı ara vermeden bir çırpıda okuyup bitirdiğinde büyük yankı uyduracağından emindir. "Noviy Mir" dergisi Soljenitsın'ın "İvan Denisoviç'in Bir Günü" adlı eserine sayfalarında cesaretle yer verir. Derginin yüz bine yakın nüshası çıkışından çok kısa bir süre sonra biter. 1963 Ocak ayı sonunda "İvan Denisoviç'in Bir Günü" kitap olarak basıldığında Moskova'daki Sovyet Yazar Yayın Müessesesi onu yüz bin olarak basar. Kısa bir süre sonra "Roman- gazeta" yayınevi bu kitabı yedi yüz bin olarak basar. Daha önceleri aynı eseri yayımlayan "Noviy Mir" dergisinin Kasım sayısı nasıl ki birkaç saat içinde tamamen satıldıysa, şimdi yeniden basılan kitabı birkaç gün sonra kitapçı rafında bulma imkânı da yoktur (Nebioğlu, 1974, s. 103-104.).

Olayların yaşandığı mekân olarak bir toplama kampının seçildiği "İvan Denisoviç'in Bir Günü"nde dış zaman 1951 yılı Ocak ayıdır. İç zaman olarak ise bir günün anlatıldığı romanda baş kahraman Şuhov, on bir yıllık kamp yaşamından edindiği tecrübeler ışığında günün her anında en ufak detaylara karşı bile dikkatli bir tavır sergiler. Bir kamp mahkumunun refah bir hayat sürmesi, bu detaylara bağlıdır. Şuhov ile okuyucu kışlada, yemekhanede ve karargâh barakasında yaşar. Kamp alanı, kamp alanının fenerleri, kuleler, barakalar, dikenli teller, siyah kaputlu numaralı tutuklular, çorba kâseleri, gardiyanlar, ekip başları vd. bir köylü olan Şuhov'un gözünden anlatılır. Tutukluların neyi nasıl yediklerini, sigara

içişlerini, tütününü nereden temin ettiklerini, nasıl uyduklarını, giydikleri kıyafetleri ve ayakkabıları, nerede çalıştıklarını, kendi aralarında ve şeflerle nasıl konuştuklarını, özgürlük üzerine düşüncelerini, en çok neden korktuklarını ve neyi ümit ettiklerini eserden öğrenmek mümkündür. Bu bağlamda “Rus karakteri” nin muhafızları ve ülkenin kaderini belirlemede etkisi büyük olacak kesimin köylüler olduğuna inanan Soljenitsın'ın, İvan Denisoviç'i eserinin baş karakteri seçmesi tesadüfî değildir. Rus toplumunda halk içerisinde bir sınıflandırma mevcuttur. XX. yy.'da Ruslar arasında hiçbir zaman sayıca çok olmasalar da “Küçük halkın”<sup>3</sup> her zaman var olduğu kuşkusuz bir gerçektir. Sayıca en yaygın olan sınıf ise “iki taraflı halk”<sup>4</sup>tır. Şuhov da kendini bu halka ait hissetmektedir.

İvan Denisoviç kampa düşmeden önce çiftçilik yaparak geçimini sağlayan ve Vatan Savaşı döneminde orduya hizmet etmiş bir askerdir. Ancak savaşın başında Almanlara esir düşer. İki günlük esaretin sonunda Almanlardan kaçmayı başarır. Kendi bölgesine mucize eseri ulaşırsa da Almanlarla iş birliği yaptığı düşünüldüğü için çalışma kamplarına gönderilmesi uygun görülür. Vatana ihanetle suçlanan İvan Denisoviç, kendisine dayatılan Alman casusluk belgesini imzalamak zorunda kalır. Aksi takdirde o an öldürüleceğini iyi bilmektedir.

Şuhov, cepheden alınıp kampa getirildikten ve kamp hayatında tecrübe edindikten sonra öz kimliğini zedeleyen aşağılayıcı işlerden ne derece nefret ettiğini her fırsatta gösterir. Kamp düzenine uymak, gardiyana saygı duymak ve muhafızlarla çekişmemek gerektiğinin farkındadır. Bu esnada gururundan, vicdanından ve onurundan ödün vermemeye de çalışır. Gardiyanın yaşam alanını üstünkörü temizler ancak söz konusu mesleği olduğunda işine yoğun özen gösterir. Hem iyi bir duvar örme hem de kundura ustası olan Şuhov, çalışma esnasında zamanın çok hızlı geçmesine ve işi bitirme vaktinin gelmiş olmasına üzülür. İşine verdiği değer, malasına özenli davranışından da anlaşılır.

Yaşam bilgeliği, pratik zekâsı ve kurnazlığı, ona kamp koşullarında yardımcı olur. Gündelik hayatta sıradan görülen yeme-içme ve giyim gibi ihtiyaçlar, kamp yaşamında büyük öneme sahiptir. Öyküde kahramanın yeni çizmelerine, tütün, kaşa ve İvan Denisoviç'in iç cebinde özenle taşıdığı ekmeğe uzun uzun yer verilir. Bu durum, “*Uykuyu saymazsak, kamp mahkûmu kendisi için sadece on dakika kahvaltı esnasında, beş dakika öğle yemeği esnasında ve beş dakika da akşam yemeği esnasında yaşar*” (Soljenitsın, 2004, s.17) sözleriyle eserde desteklenir.

İvan Denisoviç merhametli bir insandır. Başkaları için endişelenir. Dışarıda eksi kırk derece soğukta kalmak zorunda oldukları için tutuklulara acımasızca hükmeden muhafız ve bekçilere bile acır. Ancak tutuklular arasında alçalmışlara değil zayıflara yardım eder. Şuhov, haram kazanç yemez. Elde ettiklerini emeğiyle kazanır. Hiçbir zaman yalandan hastalanmaz. Gerçekten hastalandığında ise kendini kısmen suçlu hisseder. Olaylara tinsel açıdan bakan kahraman, bilinçsiz bir şekilde umutlarını, insana güvenmeyi ve yaşamın gayesini sorgular. Çevresindeki her şey çirkinliklerle, aldatmacalarla ve insanı küçük düşürücü durumlarla dolu olsa bile yaşam, onun için bir hastalık ya da doğanın verdiği bir rahatsızlık değildir.

<sup>3</sup> Küçük halk (малый народ): Manevi ve ulusal kimliklerini kaybetmiş, yaşamda fikirlerini ve ideallerini öne süren “büyük halkın” (большой народ) değerleriyle ters düşen kişiler. Büyük halk ise bu halka özgü olan çeşitli özellikleri daha anlaşılır kılmaya çalışan kişilerden oluşur. “Büyük” sadece niceliğin değil, niteliğin de işaretidir ve bu nitelik geleneksel Ortodoks değerlerini belirler. (Человек и время в рассказах Александра Солженицына <http://glfr.ru/biblioteka/jurij-pavlov/chelovek-i-vremja-v-rasskazah-aleksandra-solzhenicina.html>)  
İki taraflı halk (амбивалентный народ): “Büyük” ve “küçük” halkın özelliklerini bir arada taşıyan insanlar. (Человек и время в рассказах Александра Солженицына <http://glfr.ru/biblioteka/jurij-pavlov/chelovek-i-vremja-v-rasskazah-aleksandra-solzhenicina.html>)

Artık ulaşılamayacak ütopyik bir hal alan bağımsızlık duygusundan yoksunluk, kadere boyun eğme ve içsel dayanıklılık, eserde derinlemesine işlenen konulardır. Hayatın bütününe gündelik ihtiyaçların giderilmesinden ibaret olduğu izole bir hayat, tüm mahkumların kaderidir.

### 3. “İvan Denisoviç'in Bir Günü” eserinde kişilik çatışması

Savaşın beraberinde getirmiş olduğu korku, endişe ve güvensizlik ortamını, ülkenin geleceği için savaştan askerlerine karşı yürütmüş olduğu acımasız faaliyetleri “İvan Denisoviç'in Bir Günü”nde görmek mümkündür. Bu güvensizlik öyle bir hal almıştır ki, cephede savaşırken düşmana esir düşen, ancak kendi çabaları, mücadeleleri veya şanslarıyla bu esareten kaçıp kurtulan askerlere dahi “casus” muamelesi yapılır. Onları, onlarca yıl hapis cezasına mahkûm ederek cezaevi niteliği taşıyan kamplarda yaşamaya mecbur bırakırlar. Bu kamp yaşamı en ince ayrıntıları ile romanın kahramanı İvan Denisoviç'in ağzından aktarılırken, anlatımların ve betimlemelerin gerçekliği, okuyucuyu sanki o anları yaşıyormuş gibi içine çeker. İvan Denisoviç'in iç çatışma yaşadığı anlar, bir insanın iç dünyasındaki yapı taşlarını, kişiliğini oluşturan kendi değerleri ile yaşamış olduğu dış dünyanın acımasız, yalın gerçekliği karşısındaki değer yargılarının çatıştığı ve kendisiyle hesaplaştığı anlardır.

#### 3.1. Bireysel çatışma

Bireysel çatışma, kişilerin karakteristik özelliklerinden, davranış tutumlarından, şahsi ihtiyaçlarını giderememe durumundan veya stres oranının yüksek olması gibi nedenlerden ötürü ortaya çıkabilir. Başka bir deyişle bireysel çatışma, kişinin hem fizyolojik hem de sosyo-psikolojik ihtiyaçlarını tatmin etme konusunda engellerle karşılaştığında, kendisinde gözlemlenen gerginlik durumudur.

Eserde anlatıcı kahraman İvan Denisoviç dualar konusunda bir iç çatışma yaşamaktadır. Alyoşka ile yaptığı konuşmasında *duaları gereksiz bulan ve yerine ulaşmayan veya ulaşırsa da reddedilen bir dilekçeye benzetmesine* rağmen, çalışma kampında yerde bulduğu ve güzelce bilenirse ayakkabıcıların ya da terzilerin kullandığı cinsten ufak bir bıçak olabileceği düşüncesiyle alıp eldivenine sakladığı çelik şerit parçasının, arama esnasında üzerinde yakalanacağı korkusuyla dua etmeye başlar. Zor durumda kaldığında Tanrı'ya sığınma ihtiyacı duyar. O an Şuhov'un yaşadığı bireysel çatışma esere şöyle yansır:

“Muhafız eldiveni sıkı, içinde bir şey de sanki Şuhov'un yüreğini sıkıyordu. Adam ikinci eldiveni de aynı şekilde sıkırsa günde üç yüz gram kuru ekmeğe ve ancak üç günde bir sıcak yemeğe talim ederek hapsi boylardı. Birden gözünün önüne aklıktan, zayıflıktan bir daha ayağa kalkamayacağı geldi Şuhov'un. Oysa şimdi iyi kötü bir şeyler yiyor, kanlı canlı değilse bile ayakta durabiliyordu. İçinden duaların en içtenini, en sıcakını okumaya başladı. “Tanrım sen beni hapse girmekten koru!” (Soljenitsın, 2005, s. 97).

#### 3.2. Bireyler arası çatışma

Çatışma türlerinden olan bireyler arası çatışma, temel olarak iki bireyin birbiriyle çeşitli düşünce, duygu ve görüş ayrılıklarına düşmesi sonucu ortaya çıkar. Kişilik farklılığının yarattığı bu çatışma türü ast-üst ilişkisi olan bireyler arasında gözlemlendiği gibi aynı statüde olan insanlar arasında da görülmektedir.

Eserde Sezar ve H-123 numaralı hükümlü arasında, Eisenstein üzerine bir konuşma geçer. Sezar'a göre senarist Eisenstein'in Çar'ı anlattığı “Müthiş İvan” adlı film, ancak bir dâhinin yaratabileceği bir eserdir. Bundan yola çıkarak Sezar, Eisenstein'in üstün bir sanat kişiliğinin olduğunu savunur. H-123 numaralı hükümlü ise Çar'ı zorba olmakla suçlamaktadır. Sırf Çar'ın beğenisini toplamak için eser yaratan bir insanın dahi olamayacağını savunur: “-Boşversenize! Ona bir dahi demeyin! Onun yaptığı

*dalkavukluktan, köpekçe yaltaklanmadan başka bir şey değildir. Çünkü dahi olan, zorbalardan hoşuna gitsin diye yorum yapmaz!”* (Soljenitsın, 2005, s. 62)

### 3.3. Birey- sosyal sistem çatışması

Sosyal sistemin koşulları bireyleri yönlendirmekte ve bu koşullara ayak uydurmaya zorlamaktadır. Bireyler kendi değerlerini korumak için aynı koşullar altında olsalar bile aynı olaylara farklı tepkiler gösterirler. Bu durum da koşulların bireyleri yönlendirmesine örnek oluşturur.

Tiyurin ve onun gibi daha birçok kamp hükümlüsü, sistemin dayattığı çalışma koşullarına karşı isyan ederler. Hükümlüler koşulların insani olmadığından yakınırılar:

“Belki daha kalın konması gereken kimi yerde harç ince konmuş olabilirdi, ama dondurucu ayazda değil de insan gibi çalışılırsa yapılacak bir şeydi bu. Üretmek gerekiyordu. Kolbaşı merdivenlerden sessizce ilerledi.

-Şu asansörü bir düzene soksanız iyi olacak! diye seslendi kolbaşı duvarın arkasından. Neyiz biz, eşek mi? Bu kadar briket elle ikinci kata taşınır mı?” (Soljenitsın, 2005, s.77)

Eğer dışarıdan yiyecek paketiniz gelmiyorsa, bir tutuklu için kamp yaşamına dayanmak neredeyse imkânsızdır. Fetyukov yıllardır yaşama mücadelesi verdiği kamp koşullarına karşı güçsüz düşer. Açlık hissi, insani değerlerini kaybetmesine neden olur adeta:

“O sırada hiçkırta hiçkırta ağlayarak Fetyukov girdi içeriye. Başını önüne eğmiş, iki büklüm olmuştu. Çanak yalama yüzünden gene dayak yemiş olacak ki, ağzı burnu kan içindeydi. Kimsenin yüzüne bakmadan gereksiz gözyaşlarını da gizlemeksizin barakayı boydan boya geçerek kendi yatağına çıktı, şiltesinin üstüne kapandı. Gene de acıyordu insan bu adama. Kamp yaşantısını sonuna kadar götürmeyeceği belliydi. Ne yapması ne yapmaması gerektiğini daha öğrenememişti” (Soljenitsın, 2005, s. 117-118).

Hücreye düşmek, her hükümlünün korkusudur. Çünkü açlığa dayanamayıp güçsüz kalmak ya da ölmek, hücre cezası sonrasında bir hükümlünün başına gelebilecek kaçınılmaz sonudur: “*On gün! Buradaki hücrede on gün kalmak, insanın ömür boyu sağlığını yitirmesi demektir. Verem olur iyileşemezsiniz. On beş günlüğüne kapatılanlar ise yaş toprağı boylardı. Onun için buradakiler hücreye düşmedikleri sürece kendilerini mutlu sayarlar, düşmemek için de dua ederlerdi”* (Soljenitsın, 2005, s. 122).

Komünist rejimin hüküm sürdüğü yıllarda, dua eden kişiler de yönetimin ceza sisteminden nasiplerini alarak çalışma kamplarına götürülürler: “*Zavallılar. Dua etmişlerse kime ne zararları olmuştu? Bütün yakaladıklarımı yirmi beşer yıl içeri tıkmışlardı. Çünkü ölçü buydu, böyle bir suç işleyen yirmi beş yıl giyerdi”* (Soljenitsın, 2005, s.127).

Eserde, roman kahramanı İvan Denisoviç’in hapisane ve çalışma kamplarında geçen yıllarından sonra, sistemin ailesini geçindirmek için ona ayarladığı “halı boyama işi” kolay bir kazanç yolu olmasına rağmen, bu iş iç dünyasında çatışmaya neden olmaktadır:

“...Gene de halı boyama işi bayağı kafasını kurcalıyordu. Anlaşılan cazip, kolay bir kazanç yolu bu. Sonra köy halkından geri kalmak da ağırlığına giderdi sanki, ama İvan Denisoviç şu halıcılık işine gönülden razı değildi. Bunun için laubali, küstah olmak ve polise rüşvet yedirmek gerekiyordu. Oysa kırk yaşına gelmiş, ağzında dişlerinin yarısı, tepesinde saçlarının hepsi dökülmüş bir adam olarak Şuhov ömründe kimseye yaltaklanmamış ve rüşvet vermemişti, kimseden de almamıştı. Hem, kampta bile öğrenmemişti bunları” (Soljenitsın, 2005, s. 32-33).

### 3.4. Dikey çatışma

Bir çatışma türü olan dikey çatışma, farklı hiyerarşi seviyesinde bulunan, ast ile üst arasında oluşan çatışmadır. Bu çatışma daha ziyade üstün astından beklediği bir görevi yapmadığı durumda ortaya çıkar. Ast da zaman zaman üstünden beklediği davranışları göremez. Bu durumda üstün istediklerini yerine getirmeme, işleri yavaşlatma gibi pasif bir çalışma söz konusu olabilir.

Şuhov, muhafızların odasını temizlemeyi küçültücü bir iş olarak algıladığı için, iradesi onun bu işi benimsemesini engellemekte ve bu durum Şuhov'un davranışlarıyla dışa yansırken bir birey olarak onun sisteme karşı direnişini göstermektedir: *“Birkaç zamandır da sıradan muhafızların odasını temizlemeyi kendisi için aşağılık bir iş sayıyordu. Onu bir, iki kere çağıran muhafızlar işin farkına vararak başka hükümlülere çağırmaya başladılar”* (Soljenitsin, 2005, s. 8).

Aralarında her meslekten insan bulunmasına rağmen tutukluların tümü, üzerlerinde numaraların bulunduğu tulumları giydikleri andan itibaren, geçmiş hayatlarındaki statüsüne, kişilik özelliklerine vs. bakılmaksızın kampta eşittir. Tek bir ad altında birleşirler: Tutuklu. Ancak kampta çalışan bir doktor onlardan üstün konumdadır. Söz konusu doktor, *“hastalığın en iyi ilacı çalışmaktır”* sözünü kullanarak tutuklulardan azami ölçüde çalışma performansı beklemektedir:

“Bir dönem Stepan Grigoryeviç adında yeni bir doktor gelmişti. Ayağı çabuk, sesi çok çıkan birisiydi. Ne yapacağını bilmez, hastalara huzur vermezdi. Hastanedeki ayaktaki hastaları gönderecek bir iş bulurdu: çit yapmak, bahçe yolu açmak, tarlalara toprak taşımak, kışın ise kar küremek. Hastalığın en iyi ilacı çalışmış. Bu kadar çalışmaya can mı dayanır? Bunu anlamak gerek. Gelip duvar örme işinde kendisi çalışsa, sessizce oturup kalmazdı herhalde” (Soljenitsin, 2005, s. 17).

Kampta kolbaşı öyle güçlü bir yetkiye sahiptir ki sabah güneşin doğuşuyla çalışmaya başlayan hükümlülere paydos zamanı bile çalıştırabilmektedir: *“İş kolu bu demektir işte. Kamp yöneticileri hükümlülere çalışma saatinde bile yerlerinden kımlatmazken, kolbaşı isteyince paydosta iş başı yap dese yapılırdı. Çünkü ekmeklerini kazandıran odur”* (Soljenitsin, 2005, s. 68).

Kamp yaşamında, hükümlüler arasında da güç eşitsizliği olduğunu görmek mümkündür:

“Sıradakiler ağır da olsa ilerliyordu. Bir ara içeriye üç kişi dalarak herkesi ite kaka ön sıraya geçtiler. Biri kamp berberi, biri sayman, biri de Kültür ve Eğitim Bölümü'nde çalışanlardan bir kişi. Kendilerini öteki hükümlülerden üstün görürlerdi; kampta kaşarlanıp dal budak salmışlardı. Hükümlüler bunları, bunlar da hükümlülere adam yerine koymazlardı, ama onlara sataşmak bir fayda sağlamazdı. Çünkü kendi aralarında olduğu kadar, kamp yöneticileriyle de sıkı fıkıydılar” (Soljenitsin, 2005, s. 102).

Kamp yaşamına uzun yıllar maruz kalan kıdemli hükümlüler, diğer birçok hükümlü üzerinde güç gösterisi yaparlar. Bu gücü özellikle de zayıf hükümlüler üzerinde gösterirler: *“Koğuş kıdemlisi hızla merdivenlerden inerek oraya buraya koştu, kiminin anasına küfretti, kiminin sırtına patlattı. Hep de zayıflara, sesi çıkmayanlara çatıyordu”* (Soljenitsin, 2005, s. 125).

### 3.5. Kıt kaynaklar

Kaynaklar yetersiz olduğu için bireyin ihtiyaçlarının karşılanmasında birtakım zorluklar ortaya çıkar. Öyle ki kampın ağır yaşam koşulları, bir kaşığın bile insan hayatında büyük bir öneme sahip olduğunu gösterecek kadar tutukluları zor koşullar altında yaşamaya mecbur bırakır. Kullanılan kaynakların yetersiz ve zor ulaşılabilir olması, o kaynağın veya eşyanın değerini daha da artırmaktadır. Şuhov, bir eşyaya yüklediği duygu dolu anlatımıyla, yaşadığı kamp koşullarının ezici yükünü hissettirir: *“Şuhov çizmesinden kaşığını çıkardı. Bu kaşık onun için değerliydi. Buraya gelmeden önce kuzeyde onu hep*

yanında taşımıştı. Kaşığı alüminyumdan kendi eliyle dökmüş, üstüne de “Üst-İjma 1944” yazısını kazımıştı” (Soljenitsın, 2005, s.13).

Kamp yaşamının koşullarından en fazla etkilenen hükümlü Fetyukov’dur. Tütün bulamadığı için yerden sigara izmaritleri toplar ve o izmaritleri açarak onlardan tütün elde etmeye çalışır. Fetyukov, bu ağır kamp yaşamı koşullarında bir insanın yok oluşunun temsili bir göstergesidir:

“Çakal Fetyukov nerelerden topladıysa bir sürü izmarit toplamış (sigara artıklarını iğrenmeden tükürük hokkalarından çeker çıkarırdı), şimdi bunları dizlerinin üzerinde açıyor ve yanmamış tütünü bir kâğıdın içine boşaltıyordu. Üç çocuğu vardı Fetyukov’un; cezaevine girer girmez karısı kocaya varmış, çocukları onu babalıktan reddetmişlerdi. Bu yüzden kimseden yardım almıyordu” (Soljenitsın, 2005, s.38).

Romanın tamamına bakıldığında başkahraman Şuhov’un hem bedenen hem de kişilik olarak güçlü bir karaktere sahip olduğu açıkça anlaşılır. Ancak içinde bulunduğu, çok uzun yıllar devam eden bu zorlu süreçte, kendi iç dünyasındaki güçlü kişiliği ile yüz yüze kalarak hesaplaşması, bu büyük iç çatışmaya rağmen kişiliğinden taviz vermemeye çalışması son derece önemlidir. Özgürlük bir insanın en temel ve vazgeçilmeyecek değerlerinden olmasına rağmen, sigaranın izmaritini özgürlüğünden daha değerli olarak görmesi, bu kişilik çatışmasının ne kadar güçlü olduğunun da bir kanıtıdır:

“Şuhov her ne kadar ileriye doğru kayıtsızca bakıyormuş gibi dursa da Sezar’ın sigarayı her çekişte (adamın ağır ağır, düşünceli bir sigara içişi vardı) yuvarlak ateş halkasının gittikçe ağızlığa doğru ilerleyerek sigarayı küçülttüğünü görüyordu. O sırada nereden bittiyse çakal Fetyukov çıkıverdi, Sezar’ın tam karşısına dikildi ve parlayan gözlerini adamın ağzına dikti. Tütünün kııntısı kalmamıştı Şuhov’da, o gün akşama kadar da bir yerlerden elde edeceğini sanmıyordu. Bütün sinirleri beklemekten yay gibi gerilmişti. Şu sigaranın izmariti onun için özgürlüğünden daha önemliydi, ama Fetyukov gibi kendini alçaltıp adamın ağzının içine bakamazdı” (Soljenitsın, 2005, s. 23).

Yukarıdaki anlatımda da görüleceği üzere, yaşamsal nitelikteki ihtiyacını tatmin etmek isteyen bir kişi engelle karşılaştığında, o kişide sıkıntı ve bunun doğurduğu gerginlik baş gösterir. Kişinin yaşam koşullarında değişiklikler olmuş ise ve bunlar olumsuz yönde ise, kişi geçmişe özlem duymaya başlar. Şuhov da yiyecek sıkıntısı çektiği kamp hayatında geçmişi, köyünde geçirdiği bolluk günlerini özlemle anar. Şuhov’un yaşamını köyde geçirdiği yıllarda atlara yedirdiği yulaf lapası bile günün kamp koşullarında en iyi yemeklerden biri haline gelmiştir:

“En önemlisi, bugün lapanın hası vardı, yulaf lapası! Sık sık vermezlerdi bunu. Günde iki öğün yedikleri ya buğday kırmayı ya da iri öğütülmüş un. Yulaf yarması insanın karnını tok tutuyordu, tek kusuru pahalı olmasıydı. Şuhov yıllar boyu atlara yedirdiği yulafı düşündü. Bir gün gelip de bir avuç yulaf kırmaya özlem duyacağını hiç düşünmemişti” (Soljenitsın, 2005, s. 55-56)

Hükümlüler için, çalışma sonrası soğuğu unutturup içlerini ısıtacak bir tabak sıcak lahana çorbası, özgürlükten bile daha değerlidir:

“Çalışmaktan dönen hükümlüler işte bu akşam sayımı sırasında çok üşümüş, rüzgâr yemiş ve aç durumda olurlardı. İşte bu anda onlara verilecek bir çanak sıcak lahana çorbası kuru toprağa düşmüş yağmur serpintisi gibi tüm vücutlarında dağılır giderdi. Bir çanak çorba hükümlülere geçmişteki ve gelecekteki yaşamından, özgürlüğünden daha değerliydi” (Soljenitsın, 2005, s.99).

Kendilerine verilen az miktardaki yemekle doymayan hükümlüler, çanak yalamak için birbirleriyle sık sık kavga ederler:

“Yemekhanede toplam beş pencere vardı. Bunlardan üçü bütün hükümlülere, biri ise listeye göre yemek yiyen on kadar ülserli hasta ile saymanlıkta çalışan torpillilere yemek vermek için kullanılırdı.



Sonuncusundan da bulaşık çanakları alınırdı. (Çanak yalayanlar bu pencerenin önünde kavga ederlerdi)" (Soljenitsin, 2005, s. 108).

### 3.6. Öfke ve isyan

Çalışma saatlerini doldurduktan sonra sabırsızlıkla koşullarında dinlenmeyi hayal eden hükümlüler, kapı girişinde muhafızlar tarafından yapılan sayımdan dolayı, uzun bir süre soğuk havada beklemek zorunda kalırlar. Sayım sonucunda ise bir hükümlü eksik çıkar. Tüm günün yorgunluğunun üzerine soğuk hava koşullarında mecbur tutulan bu bekleyiş, hükümlüleri çileden çıkarır. Her biri küfürler yağdırmaya ve bağrıışmaya başlar: *"Hükümlüler bağırıp çağırıyor, küfredip duruyorlardı. Öyle bağırıyorlardı ki Senka bile birçoğunu duymuştu. Uzun boylu adam derin derin iç geçirdi ve birden kendi etrafında dönüverdi. Yaşam boyu sustuktan sonra birden ağzını açmıştı. Yumruklarını kaldırıp dövüşe hazırlandı"* (Soljenitsin, 2005, s. 83).

### 3.7. Uygun eylem seçmede güçlkle karşılaşma

Kişi içinde bulunduğu ruh haline ve fiziki koşullara göre yapacağı eylemlerde zaman zaman belirsizliğe düşer. Şuhov, çalışma esnasında bulduğu demir parçasını yere atıp atmama konusunda kararsız kalır. Bir yandan muhafızların, üzerinde yakalaması durumunda alacağı hücre cezası nedeniyle derin kaygı duymakta, diğer yandan da ayakkabı tamiri yaparken bu demir parçasının çok işe yarayacağını düşünmektedir:

"Rüzgârdan bile daha hızlı karar vermeliydi: Ya önünde son beşli grup varken şerit parçasını fark ettirmeden karın üstüne atacak (onu karın üzerindeki izden bulabilirlerdi, ama oraya kimin attığını bilemezlerdi) ya da içeri götürecekti. Ellerine geçer de bu demir parçasını bıçak sayarlarsa on gün hücre cezasına çarptırılırdı. Oysa bir kunduracı bıçağı kazanç demektir, ekmeğ parası demektir. Çıkarıp atmaya kıyamadı" (Soljenitsin, 2005, s. 96).

## 4. Çözüm yöntemleri

### 4.1. Davranış değiştirme

Çatışmayı sona erdiren birtakım kalıcı çözüm yöntemleri vardır. Bunlardan biri de "Davranış Değiştirme" yöntemidir. Davranış değiştirme; yetersiz veya sorun olan tutum ve davranışların belirlenmesi, istenen davranış şekillerinin tanımlanması için gerekli pekiştiricilerin kullanılmasına yönelik bir müdahale tekniğidir. Bu teknik, kalıcı bir çözüm yöntemi olarak kabul edilmektedir (Çetin, <http://webcache.googleusercontent.com>, s.75).

Senka'nın ilk hükümlülük yılları, Almanya'da bulunan Buchenwald toplama kampında geçer. Senka, o kamptan başı belaya girmeden kurtulabilmiştir. Her ne kadar dik başlı bir insan olsa da geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak belaya bulaşmaması gerektiğinin farkındadır. Bu nedenle hükümlülük yaşamında sessiz, kendi halinde bir insan olur, kişilik özellikleri yaşam koşullarından etkilenecek adeta değişime uğrar: *"Buchenwald'dan paçayı zor kurtaran Senka, hapishanede cezasını çekerken sesini hiç çıkarmıyordu. Sesini yükseltirsen başından bela eksik olmazdı. Doğruydun, insan homurdanmadan katlanmalıydı. Diklenirsen kırılırdın"* (Soljenitsin, 2005, s. 38).

Kaptan Buynovski kampa düştükten sonra kişilik özelliklerinden birtakım tavizler vermek zorunda kalır ve kamp koşullarında yaşamını sürdürebilmek için davranışlarını değiştirerek farklı bir insan haline gelir. Bu tutukluluk hali sadece yaşadığı çevreyi değil, iç dünyasını da değiştirir:

“Kaptan kampa düşeli, böyle toplu çalışmalara katılabı çok olmamıştı. Bu bakımdan içinde bulunduğu şu dakikaların aslında onun için çok önemi vardı. O bunun farkında değildi, ama yirmi beş yıllık hükümlülük yaşantısına dayanabilmek için çevresine hükmeden, gür sesli, canı tez deniz subaylığından çıkıp ağır hareket eden, temkinli bir mahkûm haline gelmişti” (Soljenitsın, 2005, s.60).

Hükümlülük yılları boyunca Şuhov, ailesinden iki kere paket almıştır, ancak yazdığı mektuplarda eşine artık ona paket göndermemesini bildirir. Çünkü Şuhov, kampta bulunduğu için ailesine maddi destekte bulunamamaktadır. Bu nedenle eşinden aldığı paketler onu rahatsız etmeye başlar. Her ne kadar kendisine bir paket gelmeyeceğini bilse de bunu duymayı umut ederek her paket dağıtımında beklenti içerisine girer. Koşullar Şuhov'u isteklerinin dışına iter. Bir paket aldığı zaman yaşadığı iç çatışmayı önlemek için bu isteğinden vazgeçmeyi tercih eder:

“Ust – İjme'deyken bir ara Şuhov iki kere paket almıştı. Sonra karısına yazarak bir daha göndermemesini istedi. Çocukların boğazından kesip göndermeseydi boşuna. Kampta tek boğazını doyurma, özgürken koca bir aileyi geçindirmekten çok daha zordu, ama Şuhov bir paket göndermenin kaç mal olduğunu bilirdi. Desteksiz bir aileye on yıl askıntı olmaksızın paketsiz kalmak en iyisiydi. Her ne kadar o böyle karar vermişse de kendi iş kolundan ya da barakadaki komşularından birine paket gelince (ki bu her gün olurdu) içinde bir şey cız ederdi. Neden ona değil de bir başkasına? Karısına Paskalya Yortusunda bile armağan yollamamasını sıkı sıkıya tembihlemesine, paket tahtasının yanına yalnız zengin hükümlüler için gitmesine karşın gene de birinin koşarak ona geleceğini ve ‘Şuhov, daha ne duruyorsun? Paketin geldi, gidip alsana!’ demesini bekliyordu” (Soljenitsın, 2005, s.100-101).

#### 4.2. Kadercilik

Eğer bir çatışmanın varlığı kabul edildiği takdirde önlenemiyorsa kadercilik yöntemine başvurulabilir. Bu yöntemde gerek bireyin iç dünyasında gerekse bireyler arası yaşanan çatışmalardan kaçınarak sonuç olurlarına bırakılır.

Bir hükümlü ne kadar çalışırsa çalışsın, eline geçecek olan kamp yöneticilerinin verdiği kadar yemektir. Kamp yaşamında her şey yöneticilerin insafına kalmıştır:

“İster canını dişine tak çalış, istersen yere yat ‘yemek’ diye debelen; tek beslenme kaynağı olan kamp yöneticilerinin verdiği kadar fazla bir şey geçmezdi ellerine. Bari onu da hakkıyla alabilsen! Aşçılardan, altılı tutuklu gruplarından, madrabazlardan gelmezdi ki sıra! Buradakiler çalar, kamp alanındakiler çalar... Daha önce depodakiler de çalmıştı, ama çalanların teki bile elini ağır işlere sürmezdi. Senin ise verilene razı olmaktan başka bir şey gelmezdi elinden ve pencereden uzak durmalısın. İşini beceren aslan payını kapardı burada” (Soljenitsın, 2005, s. 55).

Kuvvetli bir inanç dünyasına sahip olan Alyoşa, içinde bulunduğu sıkıntılı yaşamına rağmen her zaman Tanrı'ya dua eder:

“Alyoşa elinde İncil'yle Şuhov'un yanına sokuldu ve yüzüne doğru:

-Biz bunun için dua etmiş değiliz Denisic! Tanrı'nın fani kullarına, bir dilim ekmeği verdiği için yatıp kalkıp ‘Çok şükür Tanrım, bugün de ekmeğimizi verdin!’ diye şükretmekten başka ne düşer?” (Soljenitsın, 2005, s. 127)

#### 4.3. Kaçınma

Kaçınma yöntemi, çatışma konusunun arka planda kaldığı ve çözüm için çaba harcamanın zaman ve enerji kaybına neden olacağı düşünülüyor durumlarda başvuru olan bir yöntemdir. Kolbaşı Tiyurin'den ve diğer hükümlülerden daha iyi koşullarda yaşayan ustabaşı, Tiyurin ile tartışmaya girmekten kaçınır. Çünkü Tiyurin ile tartışarak başının belaya girmesini hiç istemez: “*Tiyurin gibi tilki kolbaşılarına bulaşmadan önce enikonu düşünmek gerekiyordu. Hoş, o böyleleriyle baş edebilirdi ama*

ne diye başını belaya sokacaktı? Nasıl olsa fazla çalışmıyor, üstelik yemeği iyi çıkıyor, ayrı bir odada yatıyordu. Daha ne isterdi?" (Soljenitsın, 2005, s.78)

#### 4.4. Kabullenme

Kamp yaşantısı yüzünden hükümlülerin sadece davranış ve eylemleri değil, düşünceleri de tekdüze bir hal alır. Öyle ki Şuhov artık köyünü ve ailesini düşünmekten bile vazgeçer: "...Kimse gelmiyordu. Bu yüzden de Temgyonovo köyünü ve aile ocağını anımsaması için sebepler daha da azalıyordu. Zaten kafada hoş hayaller bırakmayan şu anki hayatı, onu yerden yere çalıyordu" (Soljenitsın, 2005, s. 101).

Şuhov, bulunduğu ortamdaki hoşnutsuzluğu arttıkça kamp yaşamının zorluklarını kabullenir. Bu şekilde hükümlülük yıllarını daha rahat geçireceğine inanır. Yemek saati geldiğinde sıcak bir çorbayı kaşıkladığı an, kamp yaşamına karşı duyduğu tüm kızgınlığın yok olduğunu hisseder: "Şuhov o an bütün küskünlüğünü unutmuştu. Ne sürenin uzunluğuna ne günlerin uzunluğuna ne de kırılan pazar günlerine kıızıyordu şimdi. Kafasındaki tek düşünce, bütün bu sıkıntıları bir gün atlatacağıydı. Tanrı ömür verirse hepsinin de üstesinden gelirdi" (Soljenitsın, 2005, s. 110).

Çalışma kampının tekdüzeliği, hükümlüleri adeta bir robot haline getirir. Zamanın akışından ve dünya kaygılarından habersiz, tüm hükümlüler günlerini çalışarak ve günün sonunda yorgunluktan uyuyup kalarak geçirirler. Onlar için hayat, bu kısıtlı sayıdaki eylemlerden oluşmaktadır: "Hükümlülerin hiçbiri merak edip saatin kaç olduğuna bakmıyordu. Ne gereği vardı saatin? Tutuklunun sadece kalkmaya az mı kaldı, paydosa, öğle yemeğine, yatmaya ne kadar var bunları bilmesi gerekiyordu" (Soljenitsın, 2005, s. 124).

Şuhov çalışma koşullarının zorluğunu ve mahkûm olduğu sürenin dolmadan buradan kurtulamayacağını kabullenmiştir. Bu görüşlerini Alyoşa ile paylaşırken, edilen duaların bu katı gerçekleri değiştirmeye gücünün yetmeyeceğini söyler: "Sonuç olarak söylenecek şudur ki, ne kadar dua edersen et ceza süresini düşüremezsin ve sabah kalk zilinden akşam yat ziline kadar oturamazsın" (Soljenitsın, 2005, s. 128).

#### 4.5. Yatıştırma (Yumuşatma)

Çatışmayı sonlandırmak için ondan kaçınmak, başvuru en tabii yoldur. Çatışma konusunun arka planda kaldığı ve çözüm için çaba harcamanın zaman ve enerji kaybına neden olacağı düşünülüyor durumlarda, kaçınma yöntemi veya olumsuz yönleri görmezden gelen bir çözüm yöntemi olan yatıştırma / yumuşatma etkili olabilmektedir.

Şuhov, özgür olduğu hayatın hayallerini kurmaktan çoktan vazgeçmiştir bile. İçinde bulunduğu yaşam koşullarından memnundur. Bu konudaki olumlu görüşlerini arkadaşlarıyla da paylaşır. Bunu anlatırken, koşulları daha kötü olan diğer çalışma kamplarından örnekler verir: "- Hayır, arkadaşlar, burası daha rahat, dedi Şuhov fısıltıyla. Burada yemek yasadır. İşini bitirsen de bitirmesen de akşama yatmaya gidersin. Üstelik ekmek de yüz gram fazla. Ölmeyecek kadar işte... Adı 'özel' kampmış, bırakın özel olsun." (Soljenitsın, 2005, s. 52).

Şuhov için, hücreye kapatılmadan sonlanan bir gün şükretmek için yeterli bir sebeptir: "Bir günün daha bitmiş olmasından dolayı Tanrı'ya şükürler olsun! Gene şu yataкта uyuyabiliyordu insan, ya bir de hücreye düşseydi!" (Soljenitsın, 2005, s.126)

İvan Denisoviç, kamp koşullarını olumlu yönleriyle değerlendirmektedir. Kamptaki yaşam koşullarını eleştirmektense çatışma çözüm yöntemleri arasından yatıştırma (yumuşatma)'ya başvurur:

“Şuhov mutluluk içinde uykuya daldı. O gün çok başarılı bir gün geçirmişti. Hücreye kapatılmamış, onların iş kolunu “Sosyalist Yaşam Sitesi”ne göndermemişler, öğle yemeğinde fazladan bir kap lapa aşırmış, kol başları iş yüzde hesabını iyi kapatmış, duvarı büyük bir istekle örmüş, aramada çelik parçasını kaçırmış, akşamleyin Sezar’dan epey bir şeyler elde etmiş, tütün satın almıştı. Ayrıca hastalığa yenilmemiş, sağlığına kavuşmuştu. Keyfinin bozulmadığı, mutlu sayılabilecek bir gün geçmişti. Kalk vuruşundan yat vuruşuna kadar Şuhov’un böyle tam üç bin altı yüz elli üç günü geçmişti” (Soljenitsın, 2005, s.131).

## Sonuç ve değerlendirme

Çatışma, insan doğasıyla bütünleşerek insanın olduğu her yerde kaçınılmaz olarak karşımıza çıkan ve olumsuz sonuçların sebebi olarak gösterilen bir kavramdır. Bireyde fizyolojik ve sosyo-psikolojik ihtiyaçların tatminsizliğinde kendini gösteren çatışma, “*varoluşsal anlamda ilkellik düzeyine ve hatta hayvan seviyesine kadar indirgenen birey-insanların ötekileştirildiği, yok sayıldığı, şeyleştirildiği*” (Öksüz,2020, s.44) Sovyet çalışma ve ıslah kamplarının atmosferinin bir parçasıdır.

Çalışma ve ıslah kampının atmosferi ve koşulların zorunlu kıldığı yaptırımlar, eserin psikolojik yönünün derinleşmesini sağlar. “İvan Denisoviç’in Bir Günü” adlı eserde roman kahramanlarının hayatı bir çalışma kampında geçtiği için, burada daha çok çatışma türlerinden kıt kaynaklar ve birey-sosyal sistem çatışması görülür. Bir parça ekmeğin, bir kâse çorbanın veya yulaf lapasının hayati önem kazandığı, günün her anının açlığı dindirme çabası içinde geçtiği romanda, günlük biyolojik gereksinimlerin ilahlaştırıldığı kamp ortamında kıt kaynakların sebep olduğu çatışma türüne sıkça rastlanır. Romanın diyalog kısımlarının üslubunda yazar şahısları genellikle bir çatışma ortamında verir. Bu çatışma atmosferi kimi zaman toplumun farklı sınıflarına ait aydın ve köylü kesime ait kişiler arasında geçen konuşmalarda görülürken kimi zaman da muhafız ve mahkumlar gibi ast ile üst arasında yaşanan diyaloglarda karşımıza çıkar.

Soljenitsın, “İvan Denisoviç’in Bir Günü” ile sıradan bir köylü olan Şuhov’un gözünden kamp düzenini ortaya koyarken, çetin kamp koşullarına rağmen manevi değerlerini koruyabilmek için gösterdiği direnci eserde ön plana çıkarır. Yapıtlarının temeline insanı alan yazar, geçmiş ve bugün arasında bir bocalama süreci yaşayan kahramanların karakter analizlerini yaparken, koşullar nasıl olursa olsun kişilerin gösterdiği yaşam mücadelesini ve ölümden kaçışı gerçekçi örneklerle romanında işler. Şuhov, yaşadığı kederin bir başlangıcı varsa bir sonu da vardır düşüncesiyle sekiz yıllık kamp esaretini zaman koordinatlarında şekillendirir. Çıkış ancak bu zaman dilimlerinin son bulması sonucu mümkündür. Gün içerisinde elde edilen küçük başarılar, günü başarılı ve güzel kılar. Anlatıcı kahraman Şuhov, her ne kadar iyi beslenemese de soğukta, ağır çalışma koşullarında çalışsa da hücreye düşmediği her gün onun için özgürlüğün kırıntılarıyla mutlu olabildiği bir gündür.

Yaşadığı toplumun tarihi gerçeklerini eserlerine yapı taşı seçen ve o gerçeklerden yola çıkarak çalışmalarına şekil veren Soljenitsın, “*Realizmin yolunu ben seçmedim, ben onunla doğdum*” (Can Emir, 2014, s.321) diyerek hayattaki temel görevinin gerçekleri yansıtmak olduğunu her fırsatta yineler. Soljenitsın için hayatın anlamı ve hayatın amacı yazarlıktır. Öyle ki, daha çocukluk yıllarında devrim tarihi yazmayı kendisine amaç edinir ve nitekim bu amacına ulaşır. Doktorların kendisine kanser olduğunu söylediklerinde bile Soljenitsın’ın aklında tek bir düşünce vardır; ölene kadar yazmak. Dönemin gerçeklerini yapıtları dışında yapmış olduğu televizyon ve radyo programları aracılığıyla da ortaya koymaya çalışır.

Edebiyatın ve psikolojinin iç içe görüldüğü Soljenitsın'ın "İvan Denisoviç'in Bir Günü" eserinde takındığı gerçekçi tutum, toplumun o dönemde yaşanan siyasi değişim sürecinden nasıl etkilendiğini, yaşadığı sıkıntıları ve yaşanmışlıkları göstermesi bakımından dikkate değerdir. Yazar, ele aldığı sorunların kaynağına ve çözümüne yönelerek halkı mevcut sorunlara karşı duyarlı olmaya çağırıştır adeta. Kısacası yazarın "İvan Denisoviç'in Bir Günü"nü yazmaktaki amacı, sadece kamp gerçeklerini tüm detaylarıyla gözler önüne sermek değil, aynı zamanda toplumda bir uyanış hareketi başlatmaktır.

### Kaynakça

- Can Emir, B. (2014). Aleksandr Soljenitsın'ın Eserleri ve Yazar Kimliği Üzerine Bir Değerlendirme, *Turkish Studies*, 9 (9), 319-328.
- Çelik, R. (2019). "Anafurun içinde bir kadın: Yevgeniya Ginzburg", *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (17), 526-535.
- Çelovek i vremya v rasskazah Aleksandra Soljenitsına <http://glfr.ru/biblioteka/jurij-pavlov/chelovek-i-vremja-v-rasskazah-aleksandra-solzhenicina.html>. (Erişim: 15.06.2013)
- Çetin, M. Çatışma Yönetimi <http://webcache.googleusercontent.com> (Erişim: 05.04.2013)
- Dönmez, N. (2019). *Rus Göçmen Edebiyatında Nesir (1920-1990)*. Ankara: İksad.
- Emre, İ. (2006). *Edebiyat ve Psikoloji*, Ankara: Anı.
- Jizn' i tvorçestvo A. İ. Soljenitsına [http://solzhenicyn.ru/modules/sections/index\\_op\\_viewarticle\\_artid\\_85.html](http://solzhenicyn.ru/modules/sections/index_op_viewarticle_artid_85.html) (Erişim: 04.05.2013).
- Karçioğlu, F. Alioğulları, Z. D. (2012). Çatışmanın Nedenleri ve Çatışma Yönetim Tarzları İlişkisi, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26 (3-4), 215-237.
- Kaşoğlu, A. (2015). Kamp Gerçeğinden Edebiyata: İlk Çember, İvan Denisoviç'in Bir Günü, Gulag Takımadaları. Cemal Sakallı (Ed.), *V. Uluslararası Karşılaştırılmal Edebiyat Bilimi Kongresi Bildiriler Kitabı (Yerel Bağlamlar Küresel Yakınlıklar)* içinde (400-409. ss.). Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Nebioğlu, O. (1974). *Soljenitsın'ın Hayatı*. İstanbul: Nebioğlu.
- Soljenitsın, A. İ. (2004). *İvan Denisoviç'in Bir Günü*. (Çev. Mehmet Özgöl). İstanbul: Cem.
- Öksüz, G. (2020). *Kamp Esaretinden Edebiyata: Şalamov ve Kolima Öyküleri*. Nobel Bilimsel Eserler.
- Özakın, D. (2019). "Kötülüğün Sıradanlığı: Aleksandr Soljenitsın'ın Sovyet Çalışma Kampı İzlenimlerini Hannah Arendt'in Kavramlarıyla Okumak", *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 431-449.
- Soljenitsın, A. (2005). *Odin Den' İvana Denisoviça*. Moskva:İzdatel'stvo Aprel'.

**53-Rusçada zıt anlamlı sözcüklerin anlamsal açıdan sınıflandırılması<sup>1</sup>****Fatma ATAĞLI SAÇAK<sup>2</sup>****APA:** Ataklı Saçak, F. (2020). Rusçada zıt anlamlı sözcüklerin anlamsal açıdan sınıflandırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 850-868. DOI: 10.29000/rumelide.839172.**Öz**

Zıt anlamsal bağıntılar, dilin ayrılmaz bir parçasıdır nitekim sözcükler, deyimler, cümleler anlamsal açıdan birbirine karşıtlık oluşturabilmektedir. Ancak zıt anlam her şeyden önce özellikle sözcüksel bir olgudur. Bir zıt anlam çifti meydana getiren sözcükler mutlaka ortak bir anlam türüne sahiptir. Bunun yanında ise bu sözcükler kendi aralarında anlamsal bileşenlerinin yalnızca birine göre karşıtlık göstermektedir. Sözcükler arasında ortaya çıkan bu anlamsal karşıtlık dilbilimsel açıdan zıt anlamın ön koşulunu oluşturmaktadır. Her dilde yaygın olarak zıt anlam olgusuna rastlanmaktadır. Buna rağmen zıt anlamlı sözcükler üzerine yapılan araştırmalar, eş anlamlı sözcük araştırmalarına göre daha az gelişim göstermiştir. Rus dilinde yapılan çok sayıdaki araştırmaya rağmen hala zıt anlam kavramı tam olarak aydınlatılabilmiş değildir. Bu konuyla ilgili çalışmada bulunan her araştırmacı kendi yaklaşımını benimsemektedir. Bununla birlikte Rus dilinde zıt anlamlı sözcükler anlamsal açıdan genellikle karşıt zıtlık, bütünüleyici zıtlık ve vektörel zıtlık olmak üzere üç ana grupta incelenmektedir. Bu tür sözcüklerin anlamsal açıdan incelenmesi için ortak bir sınıflandırma türüne rastlanmamaktadır. Bu yüzden çalışmamızda var olan bu sınıflandırma türlerinin tanıtılması ve sistemli bir tablosunun sunulması için Rus dilinde anlamsal açıdan öne çıkan sınıflandırma türlerinin semantik, morfolojik ve tasvirsel araştırma yöntemleriyle incelenmesi, örneklendirilmesi amaçlanmıştır. Bu makalenin birinci bölümünde Rus dilinde zıt anlamlı sözcüklere dair genel bilgiler verilmekle birlikte bu alanda yapılan araştırmalar ele alınmıştır. Rus dilbiliminde zıt anlamlı sözcük tanımlamalarına değinilmiş olup zıt anlamın dilsel açıdan temel özellikleri aydınlatılmaya çalışılmıştır. İkinci bölümde Rusçada zıt anlamlı sözcüklerin anlamsal açıdan sınıflandırma türlerinden bahsedilmiş, çeşitli değerlendirmelerde bulunulmuş ve örneklerle açıklanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Rusçada zıt anlamlı sözcükler, bütünüleyici, karşıt, vektörel, evrişik**Semantic classification of antonyms in Russian language****Abstract**

Opposite semantic relations are inseparable parts of a language, as words, phrases, sentences can create semantic oppositions. However, the antonym is first of all a particularly lexical fact. Words that make up an antonym pair necessarily have a common type of meaning. Besides, these words show contrast among themselves according to only one of their semantic components. This semantic opposition that occurs between words constitutes the precondition of the antonym linguistically. The fact of an antonym is common to all languages. However, the searches on antonyms are less improved than synonyms. Despite numerous studies in the Russian language, the concept of antonym has not been fully elucidated. Every researcher in this subject adopts his own approach. However, in the

<sup>1</sup> Bu makale 21 Temmuz 2020 tarihinde Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında savunulan "Rusçada Zıt Anlamlı Deyimler" başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Hitit Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü (Çorum, Türkiye) ataklifatma@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0645-5519 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.11.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.839172]

Russian language, antonyms are generally examined in three main groups as: contrary, complementary antonym, and vectorial antonym. There is no common classification type to examine such words in terms of semantics. Therefore, in our study, it is aimed to examine and exemplify the classification types that stand out semantically in the Russian language with semantic, morphological, and descriptive research methods to introduce these classification types and present them in a systematic table. In the first part of this article, a general assessment has been done about the antonyms in the Russian language; studies in this area have been discussed. The definitions of antonyms in Russian linguistics have been mentioned and the main features of antonyms in terms of linguistics have been elucidated. In the second part, the semantic classification types of antonyms in the Russian language are mentioned, various assessments have been made and explained with examples.

**Keywords:** Antonyms in the Russian language, contrary, complementary, vectorial, converse

## Giriş

Karşıt anlamın temelinde bulunan zıtlık olgusu çok yönlü bir kavramdır. Zıtlık evren, evrenin işleyişi, insan doğası kısacası maddi ve manevi dünyanın tüm olguları, nitelikleri, maddenin en temelinde yer alan karşıt ilkelerin bütünlüğüyle ilişkilidir. Bu nedenle başta felsefe, mantık, psikoloji, din, estetik, güzel sanatlar, sosyoloji gibi farklı disiplinler tarafından kendi bilimsel bakış açılarına göre çok yönlü olarak incelenmektedir. Bununla birlikte “zıtlık” dilbilimdeki en temel olgulardan birini oluşturmaktadır ve zıt anlamlı sözcüklerin temelinde yer almaktadır. Dolayısıyla zıtlık kavramı, zıt anlamın temel belirleyicisidir. Karşıt anlamlı sözcük “karşılıklı zıtlık” anlamını ifade etmekte olup genel olarak sözcük çifti olarak yer almaktadır. Rusçada *антонимы* şeklinde belirtilen kavram Türkçede “zıt anlamlı sözcükler” ya da “karşıt anlamlı sözcükler” şeklinde ifade edilmektedir. Çalışmamızda her iki terimin kullanımı da tercih edilmiştir.

Zıt anlamsal bağıntılar, dilin ayrılmaz bir parçasıdır nitekim sözcükler, deyimler, cümleler ve çeşitli ifadeler anlamsal açıdan birbirine karşıtlık oluşturabilmektedir. Ancak zıt anlam her şeyden önce özellikle sözcüksel bir olgudur. Her dilde zıt anlamlı sözcüklere rastlanmaktadır. Zıt anlam gerek çağdaş dillerde gerekse de ölü dillerde (Latince, Eski Yunanca, Eski Slavca, Sanskritçe, vb.) yer almaktadır. E. N. Miller zıt anlam olgusunun tarihsel gelişimiyle ilgili olarak şu değerlendirmede bulunmaktadır:

“Eğer arkeologlar tarafından öne sürülen, dille ilgili ilk belirtilerin tarih öncesi buluntularının 750 bin yıl önceye dayandığı varsayımları doğruysa, ilk zıt anlamlı sözcükler de o sıralarda ortaya çıkmış olmalıdır; zira daha çok karşıtlık ifade eden ve bu yüzden bellekte daha net bir şekilde yer alan nesnel dünyanın zıtlıkları, beynin üst bölümlerinde, ön sıralardaki maddelerin arasında, varlığın ilk anlayışının nesnelere haline gelen ilgili izleri üretmemiş olamazlar” (Miller, 1990: 200)<sup>3</sup>

Böylece araştırmacı, zıt anlamlı sözcüklerin ortaya çıkışını insanlık ve dil gelişiminin ilk belirtilerine dayandırmaktadır. İnsanların varlığa dair edindiği ilk izlenimlerin zıt anlamlı sözcükler aracılığıyla gerçekleştiğini vurgulamaktadır.

Zıtlığın öznel duyumu aynı zamanda farklı dildışı etkenlere bağlıdır. L. A. Novikov bu konuda özellikle “zıtlık duygusu ve algısının belirli bir derecede insanların yaşı, mesleği, coğrafi, iklimsel, sosyal ve

<sup>3</sup> Çalışmamızda kullanılan tüm Rusça ve İngilizce kaynaklar tarafımızdan çevrilmiştir.

*diğer yaşam koşullarına bağlı olduğunu ve bazen oldukça öznel olduğunu* ifade etmektedir. Araştırmacı şöyle devam etmektedir:

“Karışık coğrafi yer şekillerine alışık olan bir insan için dağ – ova karşılaştırması daha doğaldır; hiç ova (düzlük) görmeyen bir dağlı için ise dağ ve çukurluk ( ya da vadi) zıtlık oluşturabilir. Çiftçiler için “sürülmüş tarla” ve “çayır”, “ekme” ve “biçme” sözcükleri; astronomlar içinse “güneş ve “gezegenler” sözcükleri zıtlık teşkil etmektedir. Cam kesme işiyle uğraşan bir kişinin “kırık” sözcüğünü, bir terzinin “sökük” ya da “yırtık” sözcüklerini, diğer meslek sahiplerinin “kırık”, “bölük pörçük”, “parçalara ayrılmış” sözcüklerini; bir sanatçı, fotoğrafçı ve mimarın ise “parça” sözcüğünü “tüm” ve “bütün” sözcüklerine bir sebebe bağlı olarak karşıt gördükleri düşünülebilir (Novikov, 1984: 6).

O halde zıtlık olgusu insanın bireysel özelliklerine, yaşamsal deneyimlerine ve çevresel etkenlere, koşullara göre de şekillenmektedir. Herhangi bir sözcük, içinde bulunduğu bağlama göre zıt anlam değeri kazanmaktadır. Dolayısıyla kurulacak zıtlığa bir temel bağlam oluşturulmalıdır.

Zıt anlamın öncelikle dilbilimsel bir olgu olduğunu düşünen Novikov “*zıt anlam, her zaman somut bir dilin sisteminde gerçekleştiğine göre zıt anlam aslında dilbilimsel bir mesele teşkil etmektedir. Zıt anlam kavramının, dilin sözcüksel ve anlamsal seviyesinde önemli evrensel dilbilimsel olgulardan birisi olarak incelenmesi mümkündür*” şeklinde bu konudaki düşüncelerini ifade etmektedir (Novikov 2001: 37). Araştırmacıya göre, zıt anlamın dilsel açıdan temel özelliği, aynı konumdaki sözcüklerin anlamlarının kutuplaşması ve zıtlık işlevinin ifade edilmesidir (Novikov, 2001: 319).

### **Rusçada zıt anlamlı sözcükler**

Dilbilimde en zor konulardan birini hiç şüphesiz zıt anlam olgusu oluşturmaktadır. Konunun zorluğu zıt anlamlı sözcüklerin yeteri derecede incelenmemiş olmasından ileri gelmektedir. Bununla birlikte zıt anlam olgusu zorluğu ve çok yönlü olmasından dolayı önceden beri araştırmacıların dikkatini çekmektedir (Pestova, 2014: 18). C. K. Ogden’in zıtlık kavramı üzerine yapılmış olan ilk çalışmanın sahibi olduğu düşünülmektedir. Ogden 1930 yılında “Ruh” (*Psyche*) dergisinde yayımladığı “Karşıtlık: Mantıksal, Psikolojik, Ortolojik” (*Opposition: Logical, Psychological, Orthological*) adlı makalesinde zıtlık kavramının sözlük anlamını veren bir tanımlamada bulunmamaktadır ancak sözcükbilim, psikoloji ve mantık üzerine yapılmış olan çalışmalarda sıkça kullanılan ve rast gele seçilmiş olan 25 kelimelik bir liste sunmaktadır (Sağlık, 2007:1-2). Rus dilbilim tarihinde ise zıt anlamlı sözcüklerden ilk söz eden kişinin A. M. Peşkovskiy olduğu düşünülmektedir (Peşkovskiy, 1959: 175) ancak V. A. İvanova’nın fikrine göre İ.F.Klaydoviç 1826 yılına ait “Örnek Sözlük İaveli Güncel Rus Dili Cep Sözlüğü Hazırlanması için Kuralların Kısa Özeti” (*Краткое изложение правил для составления ручного словаря нынешнего языка русского, с приложением пробных листов словаря*) adlı eserinde ilk kez zıt anlamlı sözcüklerin özünü açıklama girişiminde bulunmuştur (İvanova’dan akt. Koryukina, 2014: 11).

Rus dilbiliminde zıt anlam olgusu 1950’li yıllardan itibaren incelenmeye başlanmıştır. Zıt anlamlı sözcükler üzerine M.D. Lesnik (1952), V. N. Klyuyeva (1956), V. Komissarov (1957,1962,1964), V.M. Zavyalova (1969, 1977), L. A. Vvedenskaya (1968, 1969, 1976, 1977, 1995), L. A. Novikov (1973, 1974, 2001), Yu. D. Apresyan (1974), E. İ. Rodıçeva (1976), M. R. Lvov (1970, 1972, 1978), E. N. Miller (1978, 1985, 1990) ve J. K. Konakbayeva (1981) gibi araştırmacılar çalışmalarda bulunmuştur (Pestova, 2014: 18-20). Bu alanda yer alan araştırmacılar özellikle zıtlık kavramına geniş bir bakış açısı sunan, zıt anlamı yalnızca dilsel bir kavram olarak değil ayrıca felsefi ve mantıksal açıdan da inceleyen Novikov’un; Rus sözlükbiliminde ilk zıt anlamlı kelimeler sözlüğünü yayımlayan ve zıt anlama dair çeşitli araştırmalarda bulunan Vvedenskaya’nın, geniş kapsamlı Rusça zıt anlamlı kelimeler sözlüğüyle



nitelikli bir araştırma sunan Lvov'un ve zıt anlam konusunu felsefi, mantıksal ve psikolojik yönden araştıran ve bununla birlikte zıt anlam konusunu Almanca ve Rusça örneklerde ve metinlerde de kapsamlı bir biçimde inceleyen Miller'in çalışmaları söz konusu alanda önemli bir yer tutmaktadır. Bunun yanı sıra Batılı araştırmacılardan J. Lyons (1968) ve D. A. Cruse (1986, 1987)'un çalışmaları da bu alana evrensel anlamda önemli katkılar sağlamıştır.

Batılı dilbilimciler, karşıtlıkla ilgili dilbilim çerçevesinde çeşitli değerlendirmelerde bulunmuşlardır. F. Saussure bir dil durumundaki her şeyin bağıntılara dayandığını bildirmektedir. Ona göre bağıntılar işlevlerini karşıtlıklar aracılığıyla yerine getirmektedir. Dil öğeleri arasındaki bağıntı ve ayrılıklar her biri belli bir değerler düzeni oluşturan değişik iki alanda ortaya çıkmaktadır. Bu iki düzeyin karşıtlığı ise her birinin öz niteliğinin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Bir dizimdeki öge, değerini yalnızca daha önce, daha sonra, ya da hem daha önce hem daha sonra gelen öğelerle olan zıtlığından almaktadır (Saussure, 2001:178-179). Böylece F. Saussure bir dizimde yer alan öğelerin karşıtlıklar aracılığıyla değer kazandığını belirtmektedir.

Ch. Bally karşıtlıklarda insan zihninin doğal eğiliminin bir tezahürünü görmektedir. Araştırmacı, "konuşan kişinin zihninde mantıksal bir zıtlığın (örneğin ılık – soğuk) veya genel olarak "çift" bir sözcüğün (örneğin sağ – sol) çağrışım yapmasının kolaylığına" dikkat çekmektedir. Ona göre "zıt anlam, zihnin tüm etkinliklerini tanımlayan (ve sınırlayan) göreliliğin tezahürlerinden biridir. Böylece zihnimizde soyut kavramlar "çiftler" halinde bulunmaktadır üstelik böyle bir çiftte yer alan her bir sözcük genellikle herhangi bir şekilde diğer bir sözcüğün düşünülmesine" yol açmaktadır (Bally, 2001: 139). Dolayısıyla ünlü bilim insanı, zıt anlamlı sözcüklerin zihnimizde çiftler halinde bulunduğunu ve herhangi bir kavramın genellikle karşıtı çağrıştırdığını belirtmektedir.

XX. yüzyıl dilbiliminin en büyük kuramcıları arasında yer alan, işlevsel dilbilimin öncüsü olan Fransız dilbilimci A. Martinet (1908-1999) "Genel Dilbilim İlkeleri"<sup>4</sup> (*Elements de linguistique generale*) (1960) adlı eserinde dilbilim, dil yetisi ve dil kavramlarını tanımladığı bölümde ya gösterge ya da ses birim olarak dil birimleri arasında iki ayrı türden bağıntı kurulduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki "dizimsel" (sentagmatik) olarak adlandırılan cümle içi bağıntılardır ve bunlar dolaysız olarak gözlemlenebilmektedir. Martinet bu bağıntıları "aykırılıklar" (*Fr. contrastes*) terimiyle adlandırmaktadır. Diğeri ise aynı bağlamda yer alabilen ve en azından bu bağlamda birbirlerini karşılıklı olarak dışlayan birimler arasında bulunduğu düşünülen bağıntılardır. Bunlar dizisel (paradigmatik) bağıntılar şeklinde nitelendirilmekle birlikte "karşıtlıklar" (*Fr. oppositions*) olarak adlandırılmaktadır (Martinet, 1960 / 1998: 35-36).

Batılı araştırmacıların yanı sıra, Rus dilbiliminde bu konuyla ilgili çalışmalarda bulunan her araştırmacı, zıt anlamlı sözcük kavramına dair kendi yaklaşımını benimsemiştir. Zıt anlamlı sözcüklerin en kapsamlı ve net tanımı bize göre D. N. Şmelyev'in açıklamalarında bulunmaktadır. Araştırmacı "Çağdaş Rus Dili. Kelime Hazinesi" (*Современный русский язык. Лексика*) adlı kitabında zıt anlamlıların tanımını şu şekilde vermektedir: "Zıt anlamlı sözcükler, anlamları içindeki en yaygın ve önemli olan semantik (anlamsal) özelliklerine göre birbirine karşıtlık oluşturan sözcükler olarak kabul edilebilir üstelik bu tür sözcükler ilgili sözcüksel, anlamsal dizinin uçtaki noktalarında bulunmaktadır" (Şmelyev, 1977: 202). Dolayısıyla Şmelyev zıt anlamlı sözcükleri "sözcüklerin daha çok mutlak bir karşılaştırması" ya da "anlamsal bir karşıtlık" olarak tanımlamaktadır.

<sup>4</sup> İşlevsel dilbilimin kuramsal ve kavramsal temelini oluşturan bu eser Berke Vardar tarafından "İşlevsel Genel Dilbilim" adıyla dilimize kazandırılmıştır.

O. S. Ahmanova “Dilbilim Terimleri Sözlüğü” (*Словарь лингвистических терминов*)’nde zıt anlamlı sözcüklerin tanımını iki ayrı madde halinde belirtmekle birlikte örneklendirmektedir: 1. “Anlamlarında niteliksel bir özellik barındıran ve bu nedenle anlam açısından zıtlık oluşturarak birbirlerine karşıtlık oluşturabilen sözcüklerdir (“iyi” (*хороший*) – “kötü” (*плохой*); “yakın” (*близкий*) – “uzak” (*далекий*); “iyilik” (*добро*) – “kötülük” (*зло*), “fakirleşmek” (*беднеть*) – “zenginleşmek” (*богатеть*)). 2. “Zıt yönlü eylemleri (“gitmek” (*уходить*) – “gelmek” (*приходить*)) ifade etmekle birlikte bağlaştık olan (“kız kardeş” (*сестра*) – “erkek kardeş” (*брат*)) ve birbirine karşıtlık oluşturan sözcüklerdir” (Ahmanova, 1969: 50). Dolayısıyla araştırmacı tarafından zıt anlamlılık niteliksel bir karşıtlık (“iyi” (*хороший*) – “kötü” (*плохой*)) ve bunun yanında eylemlerin karşıt yönelimleri (“gitmek” (*уходить*) – “gelmek” (*приходить*)) olarak ifade edilmekle birlikte bağlaşıklık özelliği de vurgulanmaktadır.

L. A. Bulahovskiy’e göre “zıt anlamlı sözcükler genel olarak niteliklerin ifade edilmesiyle ilgilidir ancak aynı zamanda örneğin olumsuz ya da sona erdirilen bir nitelik taşıyan eylem ya da durumların adlandırılması halinde de mümkündür” (Bulahovskiy, 1954: 44). Böylece araştırmacı zıt anlamlı sözcüklerin niteliksel boyutuna dikkat çekmektedir.

Novikov zıt anlamlı sözcükleri “karşıt anlama sahip sözcükler” şeklinde tanımlamaktadır (Novikov, 1973:260). Ona göre zıt anlamlılık, sözcüklerin anlamsal içeriğinin bileşenleri olarak görünmektedir. Zıt anlam, bir kelimenin sözcüksel anlamının özellikle de farklılıkların dilsel yansımalarının, nesnel dünyadaki olguların sahip olduğu çelişkilerin özel bir niteliği olarak kendini göstermektedir (Novikov, 1973: 59). Bir dil olgusu olarak zıt anlamlılık, standart sözcük kullanımlarında yer alan anlamsal bir zıtlık olarak tanımlanmalıdır (Novikov, 1982: 243). Dolayısıyla Novikov zıt anlamlı sözcüklerin anlamsal açıdan karşıtlık oluşturduklarını vurgulamaktadır. Ona göre dilsel ve nesnel dünyadaki olguların sahip olduğu farklılıklar, zıt anlamlı sözcüklerde yansımalarını bulmaktadır.

Vvedenskaya, zıt anlamlı sözcüklerin karşıt bir anlam içerdiği düşüncesine katılmakla beraber zıt anlamlı sözcüklerin, aynı nesnel gerçeklik olgusuna dair kavramları ifade ettiğini de belirtmektedir: örneğin “yukarı” (*верх*) – “aşağı” (*низ*) ve “geç” (*поздно*) – “erken” (*рано*) zıt anlamlı sözcük çiftleri alansal, zamansal bağıntılarla ilgilidir; “acı” (*горький*) – “tatlı” (*сладкий*) zıt anlamlı sözcük çifti de lezzetsel nitelikleri bildirmektedir. Araştırmacıya göre zıt anlamlı sözcükler daha çok belirti, nitelik, özellik gibi durumları ifade etmektedir: örneğin “tembel” (*ленивый*) – “çalışkan” (*трудолюбивый*); “yumuşak” (*мягкий*) – “sert” (*твердый*) vb. Vvedenskaya bununla birlikte zıt anlamlı sözcüklerin eylem (“unutmak” (*забывать*) – “hatırlamak” (*помнить*), “inmek” (*опускаться*) – “çıkılmak” (*подниматься*)); durum (“sevinç” (*радость*) – “dert” (*горе*), “sağlık” (*здоровье*) – “hastalık” (*болезнь*)); nicelik (“az” (*мало*) – “çok” (*много*), “herkes” (*все*) – “hiç kimse” (*никто*) ve olumlu ve olumsuz değerlendirmeler (“kötü” (*плохо*) – “iyi” (*хорошо*)) belirttiğini bildirmektedir (Vvedenskaya, 2003: 5). Bunun yanında zıt anlamlı sözcüklerin benzer özellikler yanında farklılıklar da içerdiğini vurgulamaktadır. Araştırmacı ayrıca zıt anlamlı sözcüklerin tanımlanmasında yalnızca sözcüklerin karşılaştırılmasının üzerinde durulmasının yeterli olmadığını aynı zamanda karşılaştırılan sözcüklerin zıt anlamlara sahip olması gerektiğinin altını çizmektedir.

N. M. Şanskiy zıt anlamlı sözcükleri “karşıt ancak birbiriyle ilişkili kavramları ifade eden farklı seslere sahip sözcüklerdir” şeklinde tanımlamaktadır (Şanskiy, 2009: 74). Ünlü araştırmacı, zıt anlamlı sözcüklerin karşıt anlamlarına göre bir araya geldiklerini vurgulamakla birlikte “iyi” (*хороший*) – “kötü” (*плохой*); “gerçek” (*правда*) – “yalan” (*ложь*); “konuşmak” (*говорить*) – “susmak” (*молчать*) gibi zıt anlamlı sözcük çiftlerini bu duruma örnek olarak göstermektedir.

L. P. Krisin “*aynı türe ait olan ve karşıt anlamlara sahip olan sözcükleri*” zıt anlamlı sözcükler olarak tanımlamaktadır. Ona göre yalnızca nitelik derecesini ifade eden sözcükler (“sessiz” (*тихий*) – “yüksek sesli” (*громкий*); “ağır” (*тяжелый*) – “hafif” (*лёгкий*)), karşıt yönlü eylemler (“çıkılmak” (*подниматься*) – “inmek” (*опускаться*); “ayrılmak, çıkmak” (*выходить*) – “girmek” (*входить*)), mekânsal ve zamansal boyutun farklı kutuplarında bulunduğu gibi zaman ve mekân noktaları (“yukarı” (*верх*) – “aşağı” (*низ*); “geç” (*поздно*) – “erken” (*рано*)) zıt anlamlı olabilmektedir (Krisin, 2007: 89-90). Zıt anlamlı sözcüklere “sıcak” (*горячий*) – “soğuk” (*холодный*); “dert” (*горе*) – “sevinç” (*радость*); “düşman” (*враг*) – “dost” (*друг*); “az” (*мало*) – “çok” (*много*) ve “her zaman” (*всегда*) – “hiçbir zaman” (*никогда*) gibi karşıtlık çiftlerini örnek olarak göstermektedir. Araştırmacı “masa” (*шкаф*), “kâğıt” (*бумага*), “reçel” (*варенье*) gibi somut nesnelere belirten sözcüklerin zıt anlamlısının bulunmadığını belirtmektedir.

Novikov da Krisin’in bu düşüncesine katılmaktadır ve şöyle açıklamaktadır: “*Görünürde zıt anlamlı sözcüklere benzeyen birçok sözcük gerçek bir karşıtlık oluşturmamaktadır. Bu sözcükler zıtlık ifade etmemektedir dolayısıyla anlamsal açıdan belirli bir değerlendirme ifade etmeyen sözcüklerin zıt anlamlısı yoktur*” (Novikov, 1984: 12). Şanskiy, bu tür sözcüklerin niteliksel, niceliksel olgular, zamansal ya da alansal anlam belirttiklerini ifade etmektedir. (Şanskiy, 2009: 75). Bu duruma “kitap” (*книга*), “kurşun kalem” (*карандаш*), “telefon” (*телефон*), “saat” (*часы*), “bisiklet” (*велосипед*), “masa” (*стол*), “Anton” (*Антон*), “beş” (*пять*) gibi sözcükler örnek olarak verilebilir.

Miller’a göre zıt anlamlı sözcükler “*nesnel gerçekliğin aynı türdeki birbirine karşıt olgularını ifade etmeye yarayan, anlamsal açıdan karşılıklı olarak birbirine karşıt olan yalın dil birimleridir*” (Miller, 1978: 5). Araştırmacı, zıt anlamlı sözcükleri tanımlamak için aşağıdaki temel ölçütleri belirtmektedir: 1) Karşıt anlamlı sözcükler, zıtlık ifadesine sahiptir aynı zamanda herhangi bir ilişkide benzerlik göstermektedir. 2) Karşıt anlamlı sözcükler, karşılıklı zıtlık oluşturarak tipik söz dizimsel yapılarda düzenli olarak kullanılmaktadır. 3) Zıt anlamlı sözcükler, aynı sözcüksel uyum alanına sahiptir. 4) Zıt anlamlı sözcükler, niteliksel özellikleri belirtmektedir. 5) Zıt anlamlı sözcükler, leksik alanlar oluşturmaktadır (Miller, 1990:39-40). Bununla birlikte araştırmacı zıt anlam olgusunun en belirgin niteliğinin yalnızca karşıtlık olduğunu vurgulamaktadır ve diğer özelliklere başka sözcük gruplarında da rastlanabileceğini ifade etmektedir (Miller, 1985: 28). Böylece Miller tarafından öne sürülen bu ölçütlerin her biri kuşkusuz zıt anlamlı sözcüklerin en temel özelliklerini belirtmekle birlikte tanımlanmasına katkı sağlamaktadır. Biz de bu görüşü onaylamakla birlikte ona göre, zıt anlamlı sözcüklerin en belirgin ve en temel özelliği, anlamsal açıdan karşıtlık oluşturmalarıdır.

M. İ. Fomina zıt anlamlı sözcükleri “*anlamsal açıdan ortak ve en önemli özelliğine göre karşıt iki veya daha fazla sözcüğün bağlaşıklı karşılaştırılmasıdır*” şeklinde tanımlamaktadır. Ona göre yalnızca aynı sözcüksel ve dilbilgisel (aynı sözcük türüne aitliği bakımından) dizide bulunan, mantıksal açıdan bağdaşmaz kavramları ifade eden sözcükler karşıt bağıntılar gerçekleştirmektedir. Bu sözcüklerin karşılaştırılmasının temelinde ise ortak ve onlar için önemli olan bir özellik bulunmaktadır (Fomina, 1990: 139). Buna göre araştırmacı, zıt anlamlı sözcüklerin anlamsal açıdan belirgin bir ortak özelliğe sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda zıt anlamlı sözcüklerin aynı sözcük türüne ait olması gerektiğini belirtmektedir.

A. A. Reformatskiy’e göre zıt anlam “*zıt anlama sahip sözcüklerdir. Buradaki söz konusu ilişki tamamen kavrambilimseldir: kavramların karşıtlık oluşturmalarına dayanmaktadır, bu ilişki yalın değildir. Zıt anlamlı sözcüklerin ortaya çıkması için sözcüklerin anlamında tam tersine ulaşabilen niteliksel bir özelliğin varlığı gerekmektedir*” (Reformatskiy, 1996:54). Araştırmacı zıt anlamlı

sözcüklerin anlamında taban tabana zıt karşıtsal, niteliksel bir özelliğin bulunması gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre, bu özellik zıt anlamlı sözcüklerin en temel niteliğidir.

Yukarıda yapılan tanımlamalar ışığında Rus dilinde zıt anlama dair yapılan tanımlamaların oldukça farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Söz konusu araştırmacılar, zıt anlamlı sözcüklerin kendilerine göre en önemli olan özelliklerini belirterek tanımlamışlardır. Bununla birlikte zıt anlamlı sözcüklerin anlamsal açıdan karşıtlık içerdiği konusunda görüş birliği içindedirler. Bize göre, zıt anlamlı sözcükler niteliksel bir özellik barındırmaktadır bunun yanında belirli bir bağlam içinde bağlaşıklık gösteren ve birbirine zıtlık oluşturan sözcükler de birbirine karşıtlık gösterebilir.

Zıt anlamın dilsel açıdan temel özelliği, aynı konumdaki sözcüklerin anlamlarının kutuplaşması ve zıtlık işlevinin ifade edilmesidir (Novikov, 2001: 319). Sözcükler arasında zıt anlam ilişkisi kurulabilmesinin yani bir kelime çiftinin anlamsal açıdan birbirine zıtlık oluşturabilmesinin temeli, aynı tür nitelik, özellik, eylem, süreç, bağıntılar ve farklı türe ait olan mantıksal zıtlığa dayanmaktadır (Pestova: 2014: 18). Dolayısıyla zıt anlamlı sözcüklerin karşıtlık temelini anlamlarındaki ortak anlamsal bileşenler oluşturmaktadır. Başka bir deyişle yalnızca farklı değil ayrıca birbiriyle ilişkili ve aynı zamanda birbirine karşıtlık oluşturan anlamlar zıt anlamlı sözcükler olarak kabul edilmektedir. Örneğin “ağır” ve “hafif” özellikleri, nesnelere ağırlık açısından nitelemektedir. Buradaki anlamsal bileşen ağırlıktır ve her iki sıfatın sahip olduğu anlamlar açısından da ortaktır. Birinci yaklaşımda “ağır” sözcüğü “ağırlık açısından büyük”; “hafif” sözcüğü ise “ağırlık açısından küçük” şeklinde yorumlanmaktadır. Bununla birlikte “ağır” – “sarı”; “hafif” – “nemli” sözcük çiftlerinde ortak bir bileşen yoktur bu yüzden de zıt anlam için bir temel bulunmamaktadır. “Sıcak” ve “soğuk” özellikleri nesnelere sıcaklığına göre nitelemektedir. Sıcaklığın anlamsal bileşeni bu iki sıfatın anlamı için ortak teşkil etmektedir (Kırsın, 2007: 90). Dolayısıyla zıt anlamlı sözcüklerin aynı anlamsal boyutu paylaşmaları gerekmektedir.

Bir zıt anlam çifti meydana getiren sözcükler mutlaka ortak bir anlam türüne sahiptir. Bunun yanında ise bu sözcükler kendi aralarında anlamsal bileşenlerinin yalnızca birine göre karşıtlık göstermektedir. Sözcükler arasında ortaya çıkan bu anlamsal karşıtlık dilbilimsel açıdan zıt anlamın ön koşulunu oluşturmaktadır. Örneğin “uzun – kısa” zıt anlamlı sözcükleri için anlam türü “uzunluk” olmalıdır; genel anlamsal öge olarak, uzunluk hakkındaki sahip olunan anlayış kabul edilmektedir böylece “uzun” sözcüğünü uzunluk olarak büyük; “kısa” sözcüğünü ise uzunluk olarak küçük olarak yorumlamak gerekmektedir.

Miller mantıksal, felsefi yaklaşıma benzer olarak (ve dilbilimsel yaklaşımın kesiştiği noktada) “mutlak zıt anlamlı sözcükler” (*абсолютные антонимы*) ve “göreceli zıt anlamlı sözcükler” (*относительные антонимы*) olmak üzere iki tür zıt anlamlı sözcük belirtmektedir (Miller, 1990: 28-33):

**1) “Mutlak zıt anlamlı sözcükler” (*абсолютные антонимы*):** Bu grupta yer alan sözcüklerde anlamların zıtlığı kesin, bağımsız, herhangi bir koşula bağlı olmaksızın bulunmaktadır. Dolayısıyla mutlak, gerçek bir zıtlık gözlenmektedir. Araştırmacı, birinci grupta ayrıca iki tür zıt anlamlı sözcüğün olduğunu ifade etmektedir:

**a) Maddi dünyanın nesnel gerçekliğinde var olan karşıt olguları, süreçleri, özellikleri vb. ifade eden zıt anlamlı sözcükler:** örneğin “içbükeylik” (*вознутость*) – “dışbükeylik” (*вытуклость*) (cismin yüzeyi); “yavaşlama” (*замедление*) – “hızlanma” (*ускорение*) (süreç); “azaltma” (*ослабление*) – “arttırma” (*усиление*) (ses dalgaları); “bölme” (*разделение*) – “birleştirme” (*соединение*) (madde elementleri) vb.

**b)** *Toplumda var olan karşıt olguları, süreçleri, olayları, gerçeklikleri, özellikleri ifade eden zıt anlamlı sözcükler:* örneğin: “endişelendirmek” (волновать) – “sakinleştirmek” (успокаивать); “soru” (вопрос) – “cevap” (ответ) (bildirişim biçimi); “düşmanlık” (вражда) – “dostluk” (дружба) (insanlar arasında); “hatırlamak” (вспомнить) – “unutmak” (забыть); “karşılama” (встреча) – “uğurlama” (проводы) (misafirleri) vb.

**2)** “Göreceli zıt anlamlı sözcükler” (**относительные антонимы**): Bu grupta yer alan sözcüklerde anlamların zıtlığı belirli iletişimsel durumlara ve herhangi bir bakış açısına bağlıdır. Dolayısıyla kesin bir zıtlık söz konusu değildir. Miller ikinci grupta da iki tür zıt anlamlı sözcük bulunduğunu belirtmektedir:

**a)** *Gerçekte insanların bilincinden bağımsız olarak var olan, herhangi bir çerçeveye sınırlı olan karşıtlık ilişkileri arasındaki olguları, süreçleri, gerçeklikleri, nesnelere, özellikleri ifade eden ya da niteleyen zıt anlamlı sözcükler:* Bu tür zıt anlamlı sözcüklerin anlamlarının zıtlığı göreceli olmakla birlikte belirli bir gerçeklik alanına ve açısına göre somut bir nitelik taşımaktadır. Örneğin “fakir” (бедный) – “zengin” (богатый) (köylü, toprak ağası); “yakın” (близкая) – “uzak” (дальняя) (yanardağ, yıldız); “sert” (жесткий) – “yumuşak” (мягкий) (kuş tüyünden ya da hasırdan minder); “yeni” (новый) – “eski” (старый) (giysi, fabrika) vb. Parantez içindeki sözcükler zıt anlamlı sözcüklerin anlamlarının göreceliğini örneklemektedir.

**b)** *Bilinç tarafından öznel bir biçimde algılanan toplumdaki zıtlıklar arasındaki olguları, süreçleri, gerçeklikleri, olayları, nesnelere, özellikleri, nesnel ayrılıkları ifade eden ve niteleyen zıt anlamlı sözcükler:* örneğin “çirkin” (безобразный) – “güzel” (красивый) (resim); “acı” (горький) – “tatlı” (сладкий) (lezzetsel hisler); “günahkâr” (грешный) – “aziz” (святой) (insan); “güzel” (красивый) – “çirkin” (уродливый) (örneğin ceket); “daha iyi” (лучше) – “daha kötü” (хуже) (örneğin beyaz ya da kara ekmele beslenmek); “moda” (модная) – “modaya uymayan” (немодная) (kıyafet); “yanlış” (неправильный) – “doğru” (правильный) (davranış); “mutsuz” (несчастный) – “mutlu” (счастливый) (insan); “kötü” (плохо) – “iyi” (хорошо) (giyinmek) vb.

Aslında ikinci grupta yer alan zıt anlamlı sözcük türleri arasına kalın bir duvar örmek imkânsızdır çünkü her iki zıtlık türü de göreceli karşıtlıkları yansıtmaktadır.

Zıt anlamlı sözcüklerin temel grubunu belirli nitelikleri ifade eden sözcükler oluşturmaktadır. Sözcüklerin karşıtlık oluşturması niteliklerin belirtilebilmesi için gereklidir. Örneğin “büyük” (большой), “geniş” (широкий), “iyi” (хороший), “güçlü” (сильный), “hafif” (лёгкий), “zengin” (богатый), “gerçek” (правда), “sağlık” (здоровье) gibi sözcüklerin anlamları yalnızca “küçük” (маленький), “dar” (узкий), “kötü” (плохой), “zaıf” (слабый), “ağır” (тяжелый), “fakir” (бедный), “yalan” (ложь), “hastalık” (болезнь) gibi sözcüklerin karşıtlık oluşturması durumunda bir anlama kavuşmaktadır. Bu grupta yer alan sözcükler “değil, -siz” (не) olumsuzluk ekiyle birlikte karşıt bir niteliğin ifadeleri haline gelmektedir. Karşıtlığın ana öğelerinde farklı köklü sözcüklerin olduğu durumlarda “değil, -siz” (не) öneki nitelik belirten ifadeleri genellikle yumuşatmaktadır: örneğin “büyük” (большой) – “büyük olmayan” (небольшой) – “küçük” (маленький); “gerçek” (правда) – “gerçek olmayan” (неправда) – “yalan” (ложь); “iyi” (хороший) – “fena değil” (неплохой) – “iyi değil” (нехороший) – “kötü” (плохой) vb. Böylece söz konusu zıt anlamlı sözcükler derecelendirme özelliğine sahip olmakla birlikte ana karşıtlığın uçtaki noktaları arasında ara evreler mümkün hale gelmektedir. (Şmelyev, 1977: 205).

Zıt anlamsal bağıntılar büyük ölçüde nitelik sıfatları ve zarflar arasında görülmektedir; daha az ölçüde ise isimlerde ve fiillerde (anlamlarında niteliksel bir özellik içerenler) bulunmaktadır. Bazı edatlar da zıt anlamlı sözcükler gibi karşıtlık oluşturmaktadır. Bu duruma “-sız, -madan” (*без*) – “ile” (*с*) (“arkadaşsız” (*без друзей*)– “arkadaşlarla” (*с друзьями*); “e doğru” (*к*) – “-den” (*от*) (“sahile doğru” (*к берегу*) – “sahilden” (*от берега*)) ve “içine” (*в*) – “den” (*из*) (“odaya” (*в комнату*) – “odadan” (*из комнаты*)) gibi kullanımlar örnek olarak gösterilebilir (Krisin, 2007: 90). Bazı araştırmacılar zıt anlam olgusunu yalnızca sıfatlara ya da nitelik zarflarına özgü bir oluşum olarak değerlendirse de ayrıca anlamlarında niteliksel bir özellik barındırması koşuluyla, fiillerde, kiplerde, ön takılarda vd. karşılaşılan bir durumdur. Bize göre zıt anlamsal bağıntıların varlığı herhangi bir dilbilgisel sözcük grubuyla sınırlandırılmamalıdır.

J. Lyons bazı ifadelerde zıt anlam çiftinin tekinin yer aldığı iletişimsel koşullanmış durumların ortaya çıktığını belirtmektedir. Örneğin bir sözcük belirgin bir anlamda yer almaktadır ancak aslında zıt anlamlısı olan sözcük kastedilmektedir: “Biraz hayretle evdeki dökülmüş sıvaya bakarak - “Evet şahane bir güzellik” dedi Vasya” (*Да, замечательная красота, – сказал Вася, глядя с некоторым изумлением на облупленную штукатурку дома*) (M. M. Zoşenko, Lyubov). Yukarıdaki cümlede yer alan “biraz hayret” (*с некоторым изумлением*) ve “dökülmüş sıva” (*облупленная штукатурка*) sözcük gruplarıyla kahramanın ortamdan duyduğu memnuniyetsizlik ifade edilmektedir. Kahraman aslında “güzellik” (*красота*) sözcüğü yerine onun anlam bakımından zıttı olan “çirkinlik” (*безобразие*) sözcüğünü düşünmektedir (ironi yöntemi). Metinde yer almayan zıt anlam çiftinin ikinci ögesi yine de anlaşılmalıdır çünkü düşüncenin ironik altmetnine ulaşılmaktadır. İroni söz konusu durumda zıt anlamlı sözcükler arasındaki anlamsal bağa dayanmaktadır. Böylece zıt anlamlıların dolaylı kullanımı gösterilmektedir (Koryukina, 2014: 15-16). Bununla birlikte her zıt anlamlı sözcük aslında kendi içinde (açık ya da üstü kapalı bir biçimde) kendi karşıtını içermektedir (Novikov, 1973: 59-60).

Bununla birlikte zıt anlamlı sözcüklerin sınıflandırılması göz önünde bulundurulduğunda Rus dilinde zıt anlam olgusunun zenginliği ve çeşitliliği tam olarak ortaya çıkmaktadır (Novikov,1984:12). Rus dilinde zıt anlamlı kelimelerin sınıflandırılmasına dair birbirinden farklı çeşitli sınıflandırma türleri bulunsa da zıt anlam bağıntıları genellikle yapısal (biçimsel) ve anlamsal açıdan (karşıtların ifade ettiği tür ya da çeşide göre) incelenmektedir. Bu ilkeler zıt anlamlı sözcüklerin sınıflandırılmasının temelinde yer almaktadır (Novikov, 1982: 251). Rus dilinde zıt anlamlı sözcükler anlamsal açıdan genellikle karşıt zıtlık, bütünleyici zıtlık ve vektörel zıtlık olmak üzere üç ana grupta incelenmektedir. Bu tür sözcüklerin anlamsal açıdan incelenmesi için ortak bir sınıflandırma türüne rastlanmamaktadır. Bu yüzden çalışmamızda var olan bu sınıflandırma türlerinin tanıtılması ve sistemli bir tablosunun sunulması için Rus dilinde anlamsal açıdan öne çıkan sınıflandırma türlerinin semantik, morfolojik ve tasvirsel araştırma yöntemleriyle incelenmesi, örneklendirilmesi amaçlanmıştır.

### **Rusçada zıt anlamlı sözcüklerin anlamsal açıdan sınıflandırılması**

Zıt anlam olgusu özellikle sözcüklerin anlamsal içeriğinde kendini göstermektedir. Zıt anlam kavramı, nesnel dünyanın olguları ve nesnelereindeki farklılıkların ve çelişkilerin özel bir dilsel yansıması olarak sözcüksel anlamın özgün bir özelliği niteliğinde karşımıza çıkmaktadır (Novikov, 1982: 250-251). Zıt anlamlı sözcüklerin anlamsal açıdan sınıflandırılması ifade ettikleri karşıtlık türüne dayanmaktadır (Novikov, 1984: 14).

Çağdaş anlambilim ve sözlükbilim zıt anlamlı sözcükler konusunda yalnızca niteliksel ve farklı köklü sözcükler çerçevesiyle sınırlı kalmayan bununla birlikte anlamsal açıdan zıt anlamlı sözcüklerin ve

zıtlığın belirli bir tipolojisini sunan geniş bir yaklaşımı benimsemektedir (Novikov, 1982: 245). Bu bağlamda zıt anlamlı sözcükler anlamsal açıdan ya da zıtlık türlerine göre genellikle “karşıt zıtlık”, “bütünleyici zıtlık” ve “vektörel zıtlık” olmak üzere üç temel gruba ayrılmaktadır:

1. Niteliksel zıtlığı ifade eden zıt anlamlı sözcükler: Rus dilindeki zıt anlamlı sözcüklerin çekirdeğini ve en büyük sınıfını oluşturan nitelik sözcükleri “karşıt<sup>5</sup> zıtlık” (**контрарная противоположность**) grubunu meydana getirmektedir. Bu grupta derecelendirilmiş (ya da basamaklı) zıtlıklar yer almaktadır. Tam, gerçek bir zıt anlamlılık böyle bir karşıtlığın uçtaki simetrik öğeleriyle ifade edilmektedir. Orta evrede yer alanlar ise nitelik derecesindeki artışa ya da azalmaya işaret etmektedir (Novikov, 2001: 643). Dolayısıyla karşıt zıtlık, aralarında orta yani ara bir ögenin bulunduğu sıralı bir bütünün (karşıt tür kavramlar) uçtaki simetrik öğelerini ifade etmektedir (Novikov, 1982: 245): örneğin “sıcak” (*горячий*) – “ılık” (*тёплый*) – “serin” (*прохладный*) – “soğuk” (*холодный*); “kolay” (*легкий*) – “zor olmayan” (*нетрудный*) – “orta zorlukta” (*средней трудности*) – “eşey zor” (*нелегкий*) – “zor” (*трудный*); “güzel” (*красивый*) – “hoş” (*симпатичный*) – “gösterişsiz” (*невзрачный*) – “çirkin” (*безобразный*), vb. Bununla birlikte “kolay” (*лёгко*)– “zor” (*трудно*); “kolaylık” (*лёгкость*) – “zorluk” (*трудность*); “güzel” (*красиво*) – çirkin” (*безобразно*); “güzellik” (*красота*) – “çirkinlik” (*безобразие, уродство*) gibi türemiş sözcükler anlamsal açıdan nitelik sıfatlarıyla bağlantılıdır (Novikov, 1982: 252).

Karşıt zıtlık, zıtlığın en tipik ve yaygın bir türüdür. Gündelik anlatımlarda, kavramlar arasındaki ilişkilendirmede en çok bu tür zıtlıklardan yararlanılmaktadır. Nitelik belirten zıt anlamlı sözcüklerin temelinde yer almaktadır. Bu gruba ayrıca ara bir evreye sahip olan koordinat belirten temel zıtlık kavramlarını da dâhil etmek mümkündür: “sol”– “sağ”; “yukarı” – “aşağı”; “burada” – “orada”, vb. (Novikov, 1982: 245; Günay, 2007: 179).

Novikov özellikle “değil, -sız” (*не-*) önekinin varlığıyla ve yokluğuyla farklılık gösteren sözcüklerin karşıtsallığı üzerinde durmaktadır. Ona göre bu karşıtlık, sözcüklerin uçtaki zıt anlamsal dizinin azami üyeleri olması durumunda zıt anlamsal ilişkileri ifade etmektedir: örneğin “başarılı” (*удачный*) – “başarısız” (*неудачный*); “lezzetli” (*вкусный*) – “lezzetsiz” (*невкусный*); “nezaketli” (*вежливый*) – “nezaketsiz” (*невежливый*) vb. Eğer benzer durumdaki sıfatlar kutupsal bir özellik göstermez ise bu durumda zıt anlam oluşturmaz ve eksik, hafif bir nitelik belirtir: örneğin (“genç” (*молодой*) – “genç olmayan” (*немолодой*)) vb. Dolayısıyla “değil, -sız” (*не-*) öneki dilde çelişik (“genç” (*молодой*) – “genç olmayan” (*немолодой*)) yani X – X-değil ve karşıt kavramları (“başarılı” (*удачный*) – “başarısız” (*неудачный*)) yani X – Y ifade etmektedir (Novikov, 2001: 644). Böylece araştırmacı bu durumdaki sıfatların gerçek bir zıt anlam belirtmediğini ileri sürmektedir. “Değil, -sız” (*не-*) önekinin sahip sıfatlar mantıksal açıdan ilk kavramın olumsuzlanmasına dayanmaktadır. Bu durumda “değil, -sız” (*не-*) öneki hem olumsuzlama hem de karşıtlık belirtmektedir.

Lyons, Cruse gibi Batılı araştırmacılar bu grubu “karşıt anlamlılık” (*antonyms*) olarak adlandırmaktadır. Lyons karşıt zıtlık türünde yer alan derecelemenin karşılaştırma işlemine bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu duruma “bizim ev sizinkinden daha büyüktür” cümlesini örnek olarak göstermektedir (Lyons, 1983: 413). D. Günay söz konusu zıtlık türünü aynı zamanda “aşamalandırılmış karşıtlık” (*fr. antonyme gradable*) grubunda incelemektedir.

<sup>5</sup> *Контрарный* (Alm. Kontrar, Fr. Contraire, İng. Contrary) teriminin Türkçe karşılığı Berke Vardar’ın “Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü” ve Doğan Günay’ın “Sözcükbilime Giriş” adlı eserlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Söz konusu eserlerde *контрарный* terimi dilimize “karşıt” olarak edilmiştir (Bkz.: Vardar, 2002: 130; Günay, 2007: 180).

2. Bütünleyicilik (tamamlayıcılık) belirten zıt anlamlı sözcükler: “Bütünleyici zıtlık”<sup>6</sup> (**комплементарная противоположность**) ya da “çelişik zıtlık”<sup>7</sup> (**контрадикторная противоположность**) nispeten az sayıdaki zıt anlamlı sözcükleri ifade etmektedir. Karşıtlıklar ölçeği burada bir bütünü tamamlayanlar olarak sunulmaktadır. Zıt anlamlı sözcüklerden birinin olumsuzlanması diğerinin anlamını belirtmektedir çünkü bu sözcüklerin arasında orta bir evre söz konusu değildir. Örneğin “sağlıklı değil” (*не + здоровый*) “hasta” (*больной*) anlamına gelmektedir (Novikov, 1984: 16). Bu zıtlık gurubunda reddedilemez bir ayrışım bulunmaktadır. “Çelişiklik” durumu bir dilin dilsel düzenleniminden değil kullanımından kaynaklanmaktadır. Çelişiklik, “kırmızı / kırmızı değil” gibi bir kavramın “değil” kelimesi ile kullanımı biçiminde olabilmektedir. “Kırmızı değil” içine “kırmızı” dışındaki pembe, mor, siyah gibi tüm renkleri koymak olasıdır. Buradaki zıtlıkta iki kavram arasında ve dışında bırakma ilişkisi bulunmaktadır. Örneğin “var” – “yok” gibi dışında bırakan yapıdaki karşıtlıkta sözcüklerden birinin olumsuzu diğerinin varlığını belirtmektedir. İki sözcüğün aynı anda yadsınması mümkün değildir (Günay, 2007:180-181). Dolayısıyla iki kavram arasında orta bir evre bulunmamaktadır.

Novikov tarafından “bütünleyici zıtlık”, karşıtlık oluşturan ögeler (kavram türleri) arasında birbirlerini tek bir bütün (genel kavram) oluşturmak üzere tamamlayan ve doğası gereği sınırlayıcı olan herhangi bir orta, ara evrenin olmadığı zıtlık türü şeklinde tanımlanmaktadır (Novikov,1982: 245). O halde birbirini tamamlayan bir karşıt anlamlılık bağıntısı söz konusudur. Bu tür zıt anlamlı sözcükler arasında kesin bir ayrılık gözlenmektedir. A nesnesinin (canlı) olumlanması B nesnesinin (ölü) olumsuzlanmasını göstermektedir. Birisi yaşıyor (diri) ise ölü olması mümkün değildir. Aynı şekilde canlı bir insanın ya da hayvanın hem yaşıyor hem de ölü olması imkânsızdır (Günay, 2007: 179): örneğin “canlı”- “ölü”; “yalan” – “gerçek”; “mümkün” – “imkânsız”; “birlikte” – “ayrı”; “meşgul” – “müsait” (yerle ilgili); yanlış” – “doğru”; “açık” – “kapalı”; “hedefi tutturmak” – “hedefi kaçırmak”; “sınavı geçmek” – “sınavdan kalmak”; “bekâr” – “evli”; “kadın” – “erkek”; “nemli” – “kuru”; “sonlu” – “sonsuz”; “kendinin” – “başkasının”; “savaş” – “barış”; “hayat” – “ölüm”; “mantıklı” – “mantıksız”; “aynı” – “farklı” vb.

Lyons bütünleyici bir terimin az ya da çok ile nitelenmesinin de mümkün olduğunu belirtmektedir. Söz konusu duruma her ne kadar olağan dışı da olsa bir kimsenin başka birinden “daha çok evli” olduğunu ileri sürebileceği örneğini göstermektedir (Lyons, 1983: 412). Bununla birlikte araştırmacı bütünleyici terimlerin olağan kullanımlarında nitelenemeyeceğini ve derecelenemeyeceğini ifade etmektedir.

“Evli” – “bekâr” ile ilgili olarak bazı kültürel durumları da göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Mantıksal ve anlamsal testlerin uygulanması bir kültüre ait birtakım önvarsayımları ve inançları da hesaba katmayı gerektirmektedir. Bir toplumdaki “bekâr” ve “evli” tamamlayıcı zıtlığı farklı biçimlerde yorumlanabilmektedir (Günay, 2007: 181). Böylece bazı karşıt kavramların kültürden kültüre, çevreye ya da yaş aralığına göre bile değişiklik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Zıtlıkların tüm türleri arasında tamamlayıcılık kavramsal açıdan belki de en basit olanıdır. Bir tamamlayıcı zıtlık çifti karşılıklı olarak tamamen iki özel kavramsal alana bölünmektedir bununla birlikte söz konusu alanlardan birine girmeyen bir kavram mutlaka diğerine girmek zorundadır. Böylece iki kavramsal alan arasında nötr bir alan bulunmamaktadır (Cruse,1987:198-199). Dolayısıyla

6. *Комплементарный* teriminin Türkçesinin karşılanmasında V. Doğan Günay’ın “Sözcükbilime Giriş” adlı eserinden yararlanılmıştır. Söz konusu eserde *комплементарный* terimi dilimize “bütünleyicilik” olarak çevrilmiştir (Bkz. Günay, 2007: 177-180).

7. *Контрадикторный* teriminin Türkçesinin karşılanmasında V. Doğan Günay’ın “Sözcükbilime Giriş” adlı eserinden yararlanılmıştır. Söz konusu eserde *контрадикторный* terimi dilimize “çelişik” olarak çevrilmiştir (Bkz. Günay, 2007:180-181).



tamamlayıcı zıtlık çiftleri arasında karşıt zıtlık türünde olduğu gibi üçüncü bir ara evre söz konusu değildir. Sınırları keskin ve nettir. Bütünleyici zıtlıkta birbirini tamamlayan iki karşıt öge söz konusudur öyle ki herhangi bir ögenin olumsuzlanması diğerinin anlamını göstermektedir: örneğin “bekâr + değil = evli (*не+холостой = женатый*), vb.

**3.** Eylemlerin, niteliklerin, özelliklerin karşıt yönlerini ifade eden zıt anlamlı sözcükler: L. A. Novikov tarafından bu grubu oluşturan zıtlıklar “vektörel zıtlık” (**векторная противоположность**) şeklinde adlandırılmaktadır. Bu terim Latince “taşımak, getirmek, götürmek” anlamına gelen “vektör” sözcüğünden ileri gelmektedir. Vektör<sup>8</sup> özellikle matematikte ve fizikte kullanılan bir terim olmakla birlikte matematikte doğrultusu, yönü, uzunluğu belirli olan ve bir ok işaretiyle gösterilen doğru çizgi anlamına gelmektedir (TDK, 2019). Vektörel zıtlıklar çok yönlü eylemlerin, hareketlerin, özelliklerin zıtlığını belirtmektedir. Bu duruma “çıkılmak” – “inmek”; “girmek” – “çıkılmak” ve “devrimci” – “karşı-devrimci” gibi örnekler göstermek mümkündür (Novikov, 1982: 245-246). Vektörel zıt anlamlı sözcükler mantıksal açıdan karşıt kavramlara dayanmaktadır. Bu kavramı ayrıca “karşılıklı zıtlık” şeklinde de nitelendirmek mümkündür.

Vektörel zıtlık (karşılıklı zıtlık) ifade eden sözcüklerin büyük çoğunluğu filler, sıfatlar, fiilden türeyen isimler, zarflar ve eylemlerin özelliklerinin yönünü ifade eden diğer sözcük kategorilerinden oluşmaktadır. Bu duruma ilişkin “parçalara ayırmak” (*разбирать*) – “bir araya getirmek” (*собирать*); “arttırmak” (*увеличивать*) – “azaltmak” (*уменьшать*); “satmak” (*продавать*) – “satın almak” (*покупать*); “ıslanmak” (*мокнуть*) – “kurumak” (*сохнуть*); “fakirleşmek” (*беднеть*) – “zenginleşmek” (*богатеть*); “başlamak” (*начинать*) – “durmak” (*переставать*), “bitirmek” (*кончат*); “yakmak” (*зажигать*) – “söndürmek” (*гасить*); “unutmak” (*забывать*) – “hatırlamak” (*вспоминать*); “izin vermek” (*разрешать*) – “yasaklamak” (*запрещать*); “evlenmek” (*жениться*) – “boşanmak” (*разводиться*); “suçlamak” (*обвинять*) – “savunmak” (*защищать*); “küfretmek, azarlamak” (*ругать*) – “övmek” (*хвалить*); “doğuş” (*восход*) – “batış” (*заход*); “hastalanma” (*заболевание*) – “iyileşme” (*выздоровление*); “tarafdar, yandaş” (*сторонник*) – “karşıt, muhalif” (*противник*); “yukarı” (*вверх*) – “aşağı” (*вниз*); “ileri” (*вперед*) – “geri” (*назад*) gibi çok sayıda örnek gösterilebilir (Novikov, 2001: 645; Novikov, 1984: 18). Bu tür zıtlıklar simetrik olarak birbirini içermektedir ve iki karşıtlık arasında, bir yer değiştirme söz konusudur. Vektörel zıtlık, akrabalık ilişkilerinde ve toplumsal değişimlerde sıkça kullanılmaktadır: örneğin “baba” – “oğul”; “doktor – hasta”; “patron” – “çalışan”; “anne” – “kız”; “teyze” – “yeğen” vb. Bu tür zıtlıklar ayrıca zaman ve uzamla ilgili olan durumlarda da söz konusudur. Bu duruma “önce” – “sonra”; “içi” – “dışı”; “önü” – “arkası” gibi zıt anlam çiftleri örnek olarak gösterilebilir. Her ikili yapı vektörel zıtlıklara girmek zorunda değildir. Türk dilindeki “vermek” – “almak”, “satmak” – “satın almak”, “konuşmak” – “dinlemek” gibi eylemlerde yer alan vektörel zıtlık durumu “sormak” – “cevaplamak” eylemleri için söz konusu değildir (Günay, 2007: 183). Dolayısıyla bir vektörel kavramın hareket başlangıç noktasıyla karşıt yöndeki vektörel kavramın nihai evresinin uyum göstermesi gerekmektedir: örneğin “çıkılmak” – “inmek” vb. (Koryukina, 2014: 50). Vektörel filler eylemlerin karşıt yönlerini belirtmektedir. Dilde yer alan vektörel zıtlıkların sayısı çok fazla değildir.

Bu türden anlamsal ilişkiler tüm araştırmacılar tarafından zıt anlam olarak kabul edilmemektedir. Mantıkta da genel olarak zıt kavramlar olarak incelenmemektedir. Ancak Novikov bu görüşe karşı çıkmakla birlikte bu kavramların zıtlık oluşturduğunu ileri sürmektedir (Novikov, 1973: 83-84). Aynı şekilde Hegel de mantıkta zıtlık kavramını incelerken yalnızca “erdem” (*добродетель*)- “erdemsizlik”

<sup>8</sup> Vektör terimi Türkçeye “yöney, yönlec” gibi kavramlarla çevrilmiş olsa da söz konusu terim matematikte ve fizikte yerleşmiş bir kavramdır bu nedenle çalışmamızda terimin Rusça aslı da gözetilerek “vektörel” şeklinde çevrilmiştir.

(порок); “aydınlık” (свет) - “karanlık” (тьма); “iyilik” (добро)– “kötülük” (зло) gibi karşıtlıklar hakkında değil (Hegel,1971: 62) aynı zamanda çok yönlü eylem ve hareketlerin zıtlıklarından da bahsetmektedir (doğuya doğru yol, batıya doğru yol): “Karşıtlar birleşerek kendilerini ortadan kaldırmaktadır. Doğuya doğru bir saat yol alındığında batıya doğru alınan aynı uzunluktaki yol ilk alınan yolu ortadan kaldırır...” (Hegel, 2014: 325). Dolayısıyla L. A. Novikov ’un ünlü filozofun görüşlerini zıt anlam araştırmalarına temel aldığını söylemek mümkündür.

Fransız araştırmacı J. Picoche söz konusu zıtlık türünü “işteş karşıt anlamlılık” (*Fr. antonyme reciproque*) olarak adlandırmıştır. Ona göre bir kavramın, karşıtı olmadan var olması mümkün değildir. Örneğin “satmak” eylemi “satın almak” eylemiyle işteşlik durumunda bir karşıtlık ilişkisi içinde bulunmaktadır. Bir kişi aynı arabayı aynı anda hem satın hem de satın alamaz. “Ödünç vermek” ve “ödünç almak” arasındaki bağıntıda da benzer bir durum söz konusudur (Günay, 2007: 178-179).

Zıt anlamlı sözcüklerin temel konulara (alanlara) bölünerek anlamsal açıdan başka bir şekilde sınıflandırılması da mümkündür. Bu açıdan bakıldığında doğa olaylarını (“hava ayaza çekmek” (подморазивать) – “buzu çözülmek” (оттаивать)); nicelik, sıra, konum dizilişini (“çok” (много) – “az” (мало), “birinci” (первый) – “sonuncu” (последний)); fiziksel nitelikler ve nesnelerin özellikleri (“hafif” (лёгкий) – “ağır” (тяжелый)); somut olayların farklı türleri (“giymek” (надевать) – “çıkarmak” (снимать)); fiziksel durumun değişimini (“donmak” (замерзать) – “ısınmak” (согреться)); dış görünüş ve insanın fiziksel niteliklerini (“geniş omuzlu” (широкоплечий) – “dar omuzlu” (узкоплечий)); duyguları, hisleri, istekleri (“sevinmek” (радоваться) – “üzülmek” (огорчаться)); insanın karakterini ve davranışlarını (“içine kapalı” (замкнутый) – “girişken” (общительный)); sosyal düzen olgusunu (“toplu” (коллективный) – “bireysel” (индивидуальный)) ve etik ve estetik değerlendirmeleri (“iyi” (добро) – “kötü” (зло), “büyüleyici” (очаровательный) – “iğrenç” (отвратительный)) vb. ifade eden daha birçok zıt anlam sınıflandırması yapılabilir (Novikov, 1984: 18).

Genellikle zıtlık terimleri arasında tanımlanan bir başka anlam ilişkisi de “evrişik zıt anlamlı sözcükler” (**антонимы - конверсивы**)<sup>9</sup> olarak adlandırılmaktadır (Lyons, 1978: 493). Evrişik (*ing. converse*) terimi Lyons (1963) tarafından ileri sürülmüştür (Apresyan, 1995: 257). Berke Vardar’a göre “biri diğerine oranla tanımlanabilen, görece nitelikli karşıt anlamlı terimlerin her biri evrişiktir” (Vardar, 2002: 97). L. A. Novikov’a göre evrişik zıt anlamlı sözcükler aynı durum, eylem ve tutumu çeşitli katılımcıların bakış açısıyla tanımlamaktadır. Bu duruma ilişkin “Dinamo Spartak’ı yener” (Динамо выигрывает у Спартака) = “Spartak Dinamo’ya kaybeder” (Спартак проигрывает Динамо); “Erkek kardeş kız kardeşinden daha gençtir” (брат моложе сестры) – “Kız kardeş erkek kardeşinden (yaşça) daha büyüktür” (сестра старше брата) gibi örnekler gösterilebilir. Bununla birlikte dilde orijinal bir sınıf oluşturmazlar. Evrişik zıt anlamlı sözcükler, yukarıda belirtilen türlere ait karşıtlıkların özel kullanımına ve bir durumun katılımcıları arasındaki ters bağıntıyı gösterme özelliğine sahip olmaları nedeniyle ortaya çıkmaktadır: örneğin “ilk önce o kaybetti sonra ise savaşı o kazandı” (Сначала он проиграл, а потом выиграл бой) (Novikov, 1982: 254).

Fomina ise evrişik zıt anlamlı sözcükleri, yapısal açıdan farklı köklü zıt anlamlı sözcüklerin içinde incelemektedir. Ona göre, evrişik zıt anlamlı sözcükler “hem ilk hem de değiştirilmiş ifadede, alışılmış doğrudan sırada değil tam tersi şeklinde karşıtsal bir bağıntıyı belirten sözcüklerdir” (Fomina, 1990:

<sup>9</sup> Конверсия teriminin (Alm. konvers,Fr.converse, İng.converse) Türkçe karşılığı Berke Vardar’ın “Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü” ve Doğan Günay’ın “Sözcükbilime Giriş” adlı eserlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Söz konusu eserlerde конверсия terimi dilimize “evrişik” olarak çevrilmiştir (Bkz.: Vardar, 2002: 97; Günay, 2007: 180).

143). Araştırmacının söz konusu açıklamasını “Pyotr, Sergey’den ev satın alıyor” (*Петр покупает дом у Сергея*). - “Sergey, Pyotr’a ev satıyor” (*Сергей продает дом Петру*) örnekleri özetler niteliktedir.

Evrşik zıt anlamlı sözcüklerde durumun kendisi değişmemektedir ancak bu durumun gözleendiği pozisyonlar zıtlık oluşturmaktadır (Koryukina, 2014: 51). Misal “annesini Deniz Mete’ye oyuncak verdi” ve “Deniz Mete oyuncak annesinden aldı” cümlesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. “Vermek” ve “almak” fiilleri oyuncakın bir nesneden diğerine aktarılması sürecini yansıtmaktadır.

Yu. D. Apresyan zıt anlamlı sözcükleri ve evrşik sözcükleri inceledikten sonra şöyle belirtmektedir: “hem evrşik sözcükler hem de zıt anlamlı sözcükler bağlantılıdır; karşıtlık düşüncelerini farklı şekillerde ifade etseler de bu anlamda birbirlerine benzerdirler”. Araştırmacıya göre yalnızca “girmek” (*входить*) – “çıkarmak” (*выходить*) türündeki zıt anlamlı sözcük sınıfı, birleşim değerine göre evrşik sözcüklerle benzerlik göstermektedir (Apresyan, 1995: 261-262).

Novikov evrşik sözcükleri şu şekilde ifade etmektedir: “Evrşik sözcüklerde söylenen düşüncenin öncül (*антецедент*) ve ardıcıl (*консеквент*) öğelerinin (dilbilgisel bağlamda ise özne ve tümlecin) yer değiştirmesi durumu söz konusudur; sonuçta ise aynı bağlantı karşıt bakış açılarından değerlendirilmektedir” (Novikov, 2001: 55). Dolayısıyla evrşik zıt anlamlı sözcüklerde aynı durumun (olgunun, olayın, düşüncenin, vb.) farklı açılardan, farklı katılımcılar tarafından aktarılma durumu söz konusudur.

Miller de benzer bir biçimde evrşik zıt anlamlı sözcüklerin net bir çerçevesini çizmektedir. Ona göre eğer evrşik zıt anlamlı sözcükleri herhangi bir eylemin (“kazanmak” (*выигрывать*) – “kaybetmek” (*проигрывать*)) ifadesi olarak incelersek o zaman farklı sözcüklerin aynı eylemi, aynı düz anlamı belirttiklerini iddia etmek mümkündür. Örneğin “Sporcu A, sporcu B’ye karşı kazanır” (*Спортсмен А выигрывает у спортсмена В*) cümlesi “Sporcu B sporcu A’ya karşı kaybeder” (*Спортсмен В проигрывает спортсмену А*) cümlesiyle aynı anlama gelmektedir. Evrşik sözcükler olan “kazanmak” (*выигрывать*) ve “kaybetmek” (*проигрывать*) fiilleri aynı eylemi, A ve B arasındaki oyunun doğasını ifade etmektedir (Miller, 1990: 138-139). Böylece eylem yönü ve özelliği açısından ters noktaları ifade eden evrşik sözcükler zıt anlamlı sözcüklerdir.

Lyons evrşik zıt anlamlı sözcüklerle birlikte anlam karşıtlıklarını üç genel grupta sınıflandırmıştır:

**1. “Bütünleyicilik” (Complementarity):** Bu grupta yer alan zıt anlamlılar için “bekâr” (*single*) – “evli” (*married*) sıfat çiftini örnek olarak göstermektedir.

**2. “Zıt anlamlılık” (Antonymy):** Antonymy terimi Lyons için karşıtlık türlerinden birini oluşturmaktadır. Bu grupta yer alan zıt anlamlılar için “büyük” (*big*) – “küçük” (*small*) örneklerini vermektedir. Söz konusu gruba ait olan sözcüklerin en belirgin özelliği derecelenebilir olmasıdır. Herhangi bir olgunun farklı derecelerdeki özelliklerini belirtmektedir.

**3. “Evrşik zıt anlamlı sözcükler” (Converseness):** Lyons, bu grupta yer alan zıt anlamlılar için “satın almak” (*buy*) – “satmak” (*sell*) örneklerini göstermektedir (Lyons, 1983: 411-418).

Lyons’un zıt anlam kavramı ve sınıflandırması üzerine yaptığı çalışmalar bu alan üzerine araştırmalarda bulunan dilbilimcilere bir temel oluşturmıştır.

Zıt anlamlı sözcüklerin yukarıdaki sınıflandırılmalarının yanı sıra ünlü dilbilimci Apresyan tarafından zıt anlamlı sözcüklerin anlamsal açıdan bir analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı zıt anlamlı sözcükleri anlamsal açıdan aşağıdaki gibi gruplara ayırmaktadır (Apresyan, 1995: 288 - 297):

**1.** Araştırmacı bu grupta yer alan zıt anlamlı sözcükleri **Anti** olarak adlandırmaktadır ve bu tür bir zıt anlamlılık “başlamak” (**начинать**) ve “durmak” (**переставать**) karşıtlığına dayanmaktadır. Söz konusu karşıtlıklar Rusçada çok çeşitli ifade gücüne sahiptir; büyük bir zenginlik göstermektedir. Apresyan söz konusu maddeyi açıklarken şu örneklemelerde bulunmaktadır:

**a)** “Uçarak girmek” (**влететь**) – “uçup gitmek” (**вылететь**); “içeri sokmak” (**впихнуть**) – “dışarı itmek” (**выпихнуть**). Dolayısıyla “uçarak girmek” (**влететь**) fiili “uçarak X noktasında bulunmaya başlamak” anlamında; “uçup gitmek” (**вылететь**) fiili ise “uçarak X noktasında bulunmayı durdurmak” anlamında kullanılmaktadır. Bunun yanında söz konusu örneklemeler “herhangi bir şeyin başlaması” – “herhangi bir şeyin başlamaması, durması” şeklinde de açıklanabilir. Bununla birlikte söz konusu duruma “girmek”(**войти**) - “çıkma”(**выйти**); “içine dökmek” (**вливать**) “boşaltma” (**выливать**) gibi başka örnekler de gösterilebilir.

**b)** “Koşarak (dağa) çıkmak” (**взбежать (на гору)**) – “koşarak inmek” (**сбежать**); “(sırtına çuval) yüklemek” (**взвалить (мешок на спину)**) – “aşağı atma” (**свалить**) gibi başlangıç anlamıyla herhangi bir şeyin yukarıda bulunmasının sona ermesi vb. anlamındaki zıt anlamlı sözcük çiftlerini örnek olarak göstermektedir;

**c)** “(Şarkasını alına) çekmek” (**надвинуть (шапку на лоб)**) – “yerinden oynatma, itme” (**сдвинуть**); “üşüşmek” (**нахлынуть**) – “çekiliverme” (**схлынуть**) gibi başlangıç anlamıyla herhangi bir şeyin dışsal yüzeyinde bulunmasının sona ermesi anlamındaki zıt anlamlı sözcük çiftlerini örnek olarak göstermektedir;

**d)** “(Çocuğu okula) getirmek” (**привести (ребенка в школу)**) – “(alıp) götürme” (**увести**), “(şehir) gelme” (**приехать (в город)**) – “gitme, ayrılma” (**уехать**) gibi başlangıç anlamıyla genel olarak mekânsal olarak bulunmanın sona ermesi anlamındaki zıt anlamlı sözcük çiftlerini örnek olarak göstermektedir;

**e)** “Koşuşma, üşüşme” (**сбежаться**) – “kaçışma” (**разбежаться**) gibi başlangıç anlamıyla birçok kişinin aynı yerde bulunmasının sona ermesi anlamındaki zıt anlamlı sözcük çiftlerini örnek olarak göstermektedir;

**f)** “Davul çalmaya başlama” (**забарабанить**) – “davul çalmayı sonlandırma” (**отбарабанить**); “(gazı) açma” (**включить (газ)**) – “kapatma” (**выключить**), “sevme” (**полюбить**) – “sevmeme” (**разлюбить**) gibi net bir başlangıç anlamıyla birlikte sona erme anlamındaki zıt anlamlı sözcük çiftleri de birinci grupta yer almaktadır.

Apresyan’a göre, her bir çiftin içindeki sözcük ve sözcük grupları, herhangi bir sürecin başlangıç bileşenleriyle, ters yönünde yer alan sondaki bileşenlerin aynı olmasıyla birlikte birbirinden farklılık göstermektedir.

**2.** Yu. D. Apresyan “eylem - eylem sonucunun yok edilmesi” (**тип действие - уничтожение результата действия**) adını verdiği zıt anlam türünü bu gruba dâhil etmektedir. Örneğin “dikme” (**сшить**) – “dikişini sökme” (**расшить**) gibi ettirgen çatılı fiiller söz konusu grupta yer

almaktadır. “Raz” (*раз-*) öneki genellikle bu durumlarda “eylemin tersi” ya da “daha öncesinde sağlanan sonucun yok edilmesi” anlamına gelmektedir. Örneğin “dikişini sökmek” (*расшить*) sözcüğü “dikiş sonucunu ortadan kaldırmak” anlamını barındırmaktadır. Bunun dışında bu duruma “dügümlemek” (*завязать*) – “(dügümü) çözmek” (*развязать (узел)*); “(arabayı) yüklemek” (*нагрузить*) – “yükünü boşaltmak” (*разгрузить (машину)*); “şifrelemek” (*зашифровать*) – “deşifre etmek” (*расшифровать*); “dügmelemek” (*застегнуть*) – “dügmelerini çözmek” (*расстегнуть*); “birleştirmek” (*соединить*) – “ayrılmak” (*разъединить*); “yakmak” (*зажечь*) – “söndürmek” (*потушить*); ısıtmak’ (*нагреть*) – ‘soğutmak’ (*остудить*); “doğmak” (*родиться*) – “ölmek” (*умереть*); “tartışmak” (*ссориться*) – “barışmak” (*мириться*), vb. örnekler göstermek mümkündür. Novikov ise söz konusu grubu birinci grubun içine dâhil edilebileceğini belirtmekle birlikte birinci grupta incelemektedir.

**3.** “P” – “P Değil” (**P’** – **‘не P’**) türüne ait zıt anlamlı sözcükler geniş bir grubu oluşturmaktadır. Bu grupta yer alan sözcükler genellikle zıt anlamlı olarak kabul edilmese de Apresyan bu görüşe karşı çıkmaktadır ve bu duruma “nemli” (*влажный*) – “kuru” (*сухой*); “uyumak, yerine getirmek” (*соблюдать*) – “bozmak, ihlal etmek” (*нарушать*); “ile”(c) – “-sız, -siz” (*без*); (“paralı” (*с деньгами*) – “parasız” (*без денег*)) gibi zıt anlamlı sözcük çiftlerini örnek olarak göstermektedir. Misal “nemli” (*влажный*) sözcüğü “nem içeren” anlamına gelirken, “kuru” (*сухой*) sözcüğü de “nem içermeyen” anlamına sahiptir. Bu zıtlık türünde olumsuzlamayla birlikte ilk sözcüğün tüm yorumu bulunmaktadır. Apresyan söz konusu bu zıtlık türünü **Anti2** olarak adlandırmaktadır. Bu duruma örnek olarak “ihanel” (*измена*) – “sadakat” (*верность*); “diri” (*живой*) – “ölü” (*мертвый*); “benzerlik” (*тождество*) – “farklılık” (*различие*); “meşgul” (*занят*) – “müsaite” (*свободен*); “sağlıklı” (*здоровый*) – “hasta” (*больной*) gibi zıt anlamlı sözcük çiftleri gösterilebilir.

**4.** Bir diğere önemli grubu tartışmasız “daha çok” – “daha az” (**тип ‘больше’ – ‘меньше’**) zıtlık türü oluşturmaktadır. Bu grupta yer alan zıt anlamlı sözcükler “büyük” (*большой*) – “küçük” (*маленький*); “yüksek” (*высокий*) – “alçak” (*низкий*); “geniş” (*широкий*) – “dar” (*узкий*); “sık” (*частый*) – “seyrek” (*редкий*) gibi parametrik sıfat türleridir. Söz konusu sıfatlar arasındaki anlamsal farklılıklar doğrudan veya bir iki adımda “daha fazla” (*больше*) – “daha az” (*меньше*) karşıtlığına götürmektedir. Örneğin, “büyük” (*большой*) “daha büyük bir oran”; “küçük” (*маленький*) “daha küçük bir oran”; “yüksek” (*высокий*) “büyük bir yüksekliğe sahip olan”; “alçak” (*низкий*) “küçük bir yüksekliğe sahip olan” vd. anlamlarına gelmektedir. Apresyan bu zıtlık türünü ise **Anti3** olarak adlandırmaktadır. Anti3 tipi zıtlık isimlerin, sıfatların, zarfların, edatların, fiillerin anlamsal sınıflarıyla ve hatta boyut, nicelik, uzaklık, zaman, güç, hız, sıcaklık, basınç, değer, ağırlık ve genel olarak yoğunluk gibi anlamlara sahip olan sözcük yapımını sağlayan öğelerle gösterilmektedir.

Böyle bir sınıflandırma türü mükemmellikten uzaktır çünkü sınıflandırmayı oluşturan birimlerin sınırı net olarak çizilmemekle birlikte belli bir sistemden uzak, karmaşık bir görünüm sergilemektedir.

Yukarıdaki sınıflandırmalara benzer olarak L. P. Kırısın de zıt anlamlı sözcükleri anlamlarının sahip olduğu karşıtlık doğası gereği üç türe ayırmaktadır (Kırısın, 2007: 90-92):

**1.** Sözcüklerden birinin, bir özelliğın varlığını; ikincisinin ise yokluğunu ifade ettiği zıt anlamlı sözcükler: örneğin “varlık” (*наличие*) – “yokluk” (*отсутствие*); “hareket” (*движение*) – “sükûnet” (*покой*); “canlı” (*живой*) – “ölü” (*мертвый*); “sağlıklı” (*здоровый*) – “hasta” (*больной*); “bulunmak” (*присутствовать*) – “bulunmamak” (*отсутствовать*); “uyumak” (*спать*) – “uyanık kalmak” (*бодрствовать*); “nemli” (*влажный*) – “kuru” (*сухой*) vb. Bu türden zıt anlamlı sözcüklerin anlamları,

yorumlandıkları zaman “değil, -sız” (*не*) anlamsal bileşeni ekseninde bir farklılık ortaya çıkarmaktadır: Örneğin, “nemli” (*влажный*) sözcüğü “nem içeren” anlamına; “kuru” (*сухой*) sözcüğü “nem içermeyen” anlamına; “uyumak” sözcüğü (*спать*) “uyku durumunda olmak” anlamına; “uyanık kalmak” (*бодрствовать*) sözcüğü “uyku durumunda olmamak” anlamına gelmektedir.

**2.** Sözcüklerden birinin, bir eylemin ya da durumun başlangıcını; diğerinin ise durumun ya da eylemin sona ermesini ifade ettiği zıt anlamlı sözcükler: Örneğin “girmek” (*войти*) – “çıkmaq” (*выйти*); “açmak” (*включить*) – “kapatmak” (*выключить*); “uyumak” (*заснуть*) – “uyanmak” (*проснуться*); “çiçek açmak” (*зацвести*) – “çiçekleri solmak” (*отцвести*), vb. Bu türden zıt anlamlı sözcüklerin anlamları yorumlandıklarında anlamsal bileşenlerinde “başlamak” ve “bitmek” farkı ortaya çıkmaktadır. Örneğin “(eve) girmek” (*войти (в дом)*) ifadesi “yürürken (evde) bulunmaya başlamak” – “(evden) çıkmak” (*выйти (из дома)*) ifadesi “yürüyerek (evde) bulunmayı sona erdirmek” anlamlarına; “uyumak” (*заснуть*) sözcüğü “uyumaya başlamak” – “uyanmak” (*проснуться*) sözcüğü “uyumayı bırakmak” anlamlarına; “çiçek açmak” (*зацвести*) sözcüğü “çiçek açmaya başlamak” – “çiçekleri solmak” (*отцвести*) sözcüğü ise “çiçek açmayı bırakmak” anlamlarına gelmektedir.

**3.** Sözcüklerden birinin, bir özelliğin büyük bir niceliğini; diğerinin ise küçük bir niceliğini ifade ettiği zıt anlamlı sözcükler: örneğin: “büyük” (*большой*) – “küçük” (*маленький*); “yüksek” (*высокий*) – “alçak” (*низкий*); “derin” (*глубокий*) – “sığ” (*мелкий*); “uzun” (*длинный*) – “kısa” (*короткий*); “şişman” (*толстый*) – “zayıf” (*тонкий*); “sıcak” (*горячий*) – “soğuk” (*холодный*); “ağır” (*тяжелый*) – “hafif” (*лёгкий*); “hızlı” (*быстро*) – “yavaş” (*медленно*); “aydınlık” (*светло*) – “karanlık” (*темно*), vb. Üçüncü grupta yer alan bu türden zıt anlamlı sözcüklerin anlamlarında standart, sezgisel olarak hissedilen bir anlamsal bileşen bulunmaktadır. Herhangi bir nesne yüksek ya da tam tersi alçak olarak nitelendirildiğinde zihinsel açıdan standart bir değerle karşılaştırılmaktadır. Örneğin “yüksek bir ağaç” (*высокое дерево*)’tan bahsederken ağaçların türüne bağlı olarak bu ağacın normal bir yüksekliği aştığı kastedilmektedir; “alçak ağaç” (*низкое дерево*) sözcük grubunda ise aksine standarttan karşıt bir yöne doğru sapmaya dikkat çekilmektedir. Krisin tarafından yukarıda belirtilen bu zıt anlamlı sözcük türleri, karşıtlık oluşturan sözcüklerin büyük bir bölümünü bir araya getirmektedir.

Zıt anlam sınıflandırmalarının ve ilgili anlamsal türlerin temelinde yer alan tüm zıtlık türleri zıt anlamlılığın genel bir özelliğini yani herhangi bir zıt anlam çiftinin öğelerinden birinin yorumlanmasında azami düzeyde bir olumsuzlamanın varlığını göstermektedir. Bu duruma “genç” – “yaşlı” (yaşlı=azami seviyede genç değil), “doğru” – “yanlış” (yanlış = doğru olmayan, tamamen doğruya karşıttır); “girmek” – “çıkmaq” (girmek – giderken X noktasında bulunmaya başlamak; çıkmak – giderken X noktasında bulunmayı bırakmak) gibi örnekleri göstermek mümkündür (Novikov, 1982: 246).

## Sonuç

Böylece zıt anlamlı sözcüklerin dilbilimin en temel olgularından birini oluşturduğu açıktır. Her dilde zıt anlamlı sözcükler bulunmaktadır. Zıt anlamlı sözcükler aynı semantik boyutu paylaşan ve herhangi belirgin bir özelliğine göre anlamsal açıdan karşıtlık oluşturan sözcük çiftleridir. Bir kelime çiftinin anlamsal açıdan birbirine karşıtlık oluşturabilmesinin temeli aynı tür nitelik, özellik, eylem, süreç, bağıntılar ve farklı türe ait olan mantıksal zıtlığa dayanmaktadır. Bazı araştırmacılar zıt anlam olgusunu yalnızca sıfatlara ya da nitelik zarflarına özgü bir oluşum olarak değerlendirirse de ayrıca anlamlarında niteliksel bir özellik barındırması koşuluyla fiillerde, kiplerde, ön takılarda vd. karşılaşılan bir durumdur. Bize göre zıt anlamsal bağıntıların varlığı herhangi bir dilbilgisel sözcük grubuyla

sınırlanmamalıdır. Zıt anlamlı sözcüklerin en temel ve en belirgin özelliği anlamsal açıdan karşıtlık oluşturmalarıdır.

Sonuç olarak anlamsal açıdan çok çeşitli sınıflandırma türleri bulunmaktadır. Bu tür sözcüklerin anlamsal açıdan incelenmesi için ortak bir sınıflandırma türüne rastlanmamaktadır. Bu bağlamda zıt anlamlı sözcükler anlamsal açıdan genel olarak karşıt zıtlık, bütünüleyici zıtlık ve vektörel zıtlık (işteş karşıt anlamlılık) olmak üzere üç ana gruba ayrılmaktadır. Bu zıtlık türleri arasında en çok karşıt zıtlığa rastlanmaktadır (örneğin güzel – çirkin). Karşıt zıtlık, zıtlığın en tipik ve yaygın türüdür. Günlük kullanımda, kavramlar arasındaki ilişkilendirmede en çok bu tür zıtlıklardan yararlanılmaktadır. Bu grupta derecelendirilmiş zıtlıklar bulunmaktadır. Karşıt zıtlık ayrıca nitelik belirten zıt anlamlı sözcüklerin temelinde yer almaktadır. Bütünüleyici zıtlık çiftleri arasında ise üçüncü bir ara evre söz konusu değildir. Sınırları keskin ve nettir. Bu zıtlık türünde birbirini tamamlayan iki karşıt öge söz konusudur. Vektörel zıtlıklar ise “çıkma” – “inme” gibi çok yönlü eylemlerin, hareketlerin, özelliklerin karşıtlığını belirtmektedir. Orijinal bir sınıf oluşturmamakla birlikte zıtlık terimleri arasında incelenen bir başka zıt anlam türü de evrişik zıt anlamlı sözcüklerdir. Bu tür zıt anlamlı sözcüklerde aynı durumun, olgunun, olayın, düşüncenin vs. farklı açılardan, farklı katılımcılar tarafından aktarılması söz konusudur.

Bunun yanı sıra zıt anlamlı sözcükler anlamsal açıdan çeşitli temel konu alanlarına göre de sınıflandırılmaktadır. Apresyan zıt anlamlı sözcükleri anlamsal açıdan genel olarak Anti1, Anti2 ve Anti3 olmak üzere gruplara ayırmaktadır. Apresyan’ın bu sınıflandırmasına benzer olarak Krsin de zıt anlamlı sözcükleri anlamlarının sahip olduğu karşıtlık doğasına göre üç grupta incelemektedir. Dolayısıyla zıt anlamlı sözcüklerin zıtlık türlerine göre genel sınıflandırılmasının yanı sıra her araştırmacı kendi belirlediği anlamsal özellikler çerçevesinde bu tür sözcükleri incelemektedir. Rusçada zıt anlamlı sözcük kavramı ve zıt anlamlı sözcüklerin anlamsal açıdan sınıflandırılması ilgili yapılacak olan kuramsal ve uygulamalı çalışmalar şüphesiz zıt anlam kavramının aydınlatılmasına ve sınıflandırma türlerinin belirli bir sistematığe kavuşmasına katkı sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Ahmanova, O. S. (1969). *Slovar lingvistiçeskih terminov*. Moskva: Sovetskaya Entsiklopediya.
- Apresyan, Yu. D. (1995). *İzbrannıye Trudı, tom I. Leksiçeskaya semantika* (2-e izd.). Moskva: Şkola “Yaziki russkoy kulturi”, İzdatelskaya firma “Vostoçnaya literatura”, RAN.
- Bally, C. (2001). *Frantsuzskaya stilistika*. Moskva: Editorial URSS. (Eserin orijinali 1961’de yayımlandı).
- Bulahovskiy, L. A. (1954). *Vvedeniye v yazikoznaniye*, ç. II, (2. Baskı). Moskva: Uçpedgiz.
- Cruse, D. A. (1987). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fomina, M. İ. (1990). *Sovremenniy russkiy yazık*. Leksikologiya. Moskva: Vıssıaya Şkola.
- Günay, V. D. (2007). *Sözcükbilime Giriş*. İstanbul: Multilingual.
- Hegel, G. W. F. (1971). *Nauka logiki*. v 3-x t. t. 1. (otv. red. M. M. Rozental).M.: Mısl.
- Hegel, G. W. F. (2014) *Mantık Bilimi* (Çev. A. Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınları.
- Koryukina, YE. S. (2014). *Ritoriçeskiye Vozmojnosti Antonimov v Sovremennom Russkom Yazıke: Problema Sistemnovo Opisaniya*. Dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata filologičeskih nauk. Nijgorodskiy Gosudarstvenniy Universitet imeni N. İ. Lobaçevskovo, Nijny Novgorod, Rusya.
- Krsin, L.P. (2007). *Sovremenniy russkiy yazık. Leksiçeskaya semantika. Leksikologiya. Frazеologiya. Leksikografiya*. Moskva: Akademiya.

- Lyons, J. (1983). *Kuramsal Dilbilime Giriş* (çev. A. Kocaman). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. (Eserin orijinali 1968'de yayımlandı).
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim* (çev. B. Vardar). İstanbul: Multilingual. (Eserin orijinali 1960 yılında yayımlandı).
- Miller, E. N. (1990). *Priroda leksiçeskoj i frazeologičeskoj antonimii*. Saratov: İzdatelstvo Saratovskogo universiteta.
- Miller, E. N. (1985). Antonimiya nominativnih edinits v sovremennom nemetskom yazıke. Kuybişev: Kuybişevskiy Gosudarstvenniy pedagogičeskiy institut imeni V. V. Kuybişeva.
- Miller, E. N. (1978). *Antonimiya v leksike i frazeologii (na materiale nemetskogo i russkogo yazıkov)*. Alma-ata.
- Novikov, L. A. (2001). *İzbranniye Trudi: Problemy yazıkovogo znaçeniya*. Tom I. Moskva: İzdatelstvo Rossiyskogo universiteta drujbi narodov.
- Novikov, L. A. (1984). “*Russkaya antonimiya i ee leksikograficeskoe opisanie*” // Lvov M. R. (2006). *Slovar antonimov russkogo yazıka* (8-oe izd.), pod. red. L. A. Novikova. Moskva: AST- PRESS KNİG
- Novikov, L. A. (1982). *Semantika russkogo yazıka*. Moskva: Vişşaya şkola.
- Novikov, L. A. (1973). *Antonimiya v russkom yazıke*. Moskva: İzdatelstvo Moskovskogo universiteta.
- Pestova, S. (2014). “Antonimiya kak Ob’ekt Teoreticeskogo İssledovaniya”. *Bulletin of the South Ural State University Series “Linguistics”*, 11(1) 18-21.
- Peşkovskiy, A. M. (1959). *İzbranniye Trudi*. Moskva: Gosudarstvennoye uçebno-pedogogičeskoe izdatelstvo Ministerstva prosveşeniya RSFR.
- Reformatskiy, A. A. (1996). *Vvedeniye v yazıkovedeniye* (5-oe izd.). Moskva: Aspekt Press.
- Sağlık, G. S. (2007). *Türk Dilinde Yön Gösteren Karşıtlıklar Aşağı: Yukarı Sözcükleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Saussure, F. D. (2001) *Genel Dilbilim Dersleri* (Çev. B. Vardar). İstanbul: Multilingual. (Eserin orijinali 1915'te yayımlandı).
- Şanskiy, N. M. (2009). *Leksikologiya sovremennogo russkogo yazıka*. Moskva: Knijnyy dom « LİBROKOM».
- Şmelyev, D. N. (1977). *Sovremenniy russkiy yazık: leksika*. Moskva: Prosveşeniye.
- TDK (2020). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 02. 08. 2019.
- Vvedenskaya, L. A. (2003). *Slovar Antonimov russkogo yazıka*. Moskva: İzdatelstvo Astrel: İzdatelstvo AST.



## 54-Rusçadan Türkçeye çeviri bazlı dil eğitiminde zarf-fiil yapılarının incelenmesi (L. N. Tolstoy'un Anna Karenina adlı eser örneği)

Leyla Çiğdem DALKILIÇ<sup>1</sup>

**APA:** Dalkılıç, L. Ç. (2020). Rusçadan Türkçeye çeviri bazlı dil eğitiminde zarf-fiil yapılarının incelenmesi (L. N. Tolstoy'un Anna Karenina adlı eser örneği). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 869-888. DOI: 10.29000/rumelide.841119.

### Öz

Çeviri çalışmaları, dil eğitiminde öğrenilen dilin ve bu dile özgü yapısal ifadelerin anlaşılmasında önemli bir yere sahiptir. Eğitim sürecinde çeviri çalışmalarının önemi iki açıdan ele alınabilir: Bunlardan birincisi, dilbilgisel düzlemde yani teoride öğrenilen dil yapılarına ilişkin bilgilerin, incelemede veya pratikte çok farklı bir yaklaşım gerektirebilmesi; ikincisi ise tek başına öğrenilen dil yapısı ile bağlam içerisinde incelenen dil yapısının, çeviri sürecinde sahip olduğu anlamsal özelliğin dışında farklı bir biçimde aktarılması gerekliliğidir. Genel kurallar sistemi çerçevesinde incelenen bir sözcüğün ve büründüğü gramer yapısının anlamı kaynak dilden erek dile çevrildiğinde anlamsal özelliğini bağlam içerisinde tam olarak ortaya koyabilmektedir. Sahip olduğu yapısal özellik ile metinde aktarılmak istenen anlamın çok çeşitli olabileceği yapılardan bir tanesi de Rus dilindeki zarf-fiil yapılarıdır. Bu yapılar sayısal açıdan Türkçeye oranla daha kısıtlı olduklarından aktardıkları anlamlar ancak metin bütünlüğü içerisinde belirginlik kazanmaktadır. Bu bağlamda söz konusu çalışmada Rusçadaki zarf-fiil yapıları çeviri çalışmaları üzerinden ele alınmaktadır. Bununla birlikte edebi eser çevirisi sırasında hem tecrübeli çevirmenlerin hem de Rusçayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin Rusçadaki zarf-fiil yapılarından yola çıkılarak söz konusu formları Türkçeye aktarma süreçleri incelenecektir. Çalışmanın amacı, her iki dildeki zarf-fiil yapılarının aktarımında söz konusu dil öğesinin morfolojik olarak sahip olduğu ifadesel özellikten farklı bir biçimde Türkçeye aktarılmasında rol oynayan süreçleri ele almaktır.

**Anahtar kelimeler:** Çeviri, zarf-fiil, bağlam, Rusça, Türkçe

## Study of verbal adverbs in translation-based teaching from Russian to Turkish (on the material of the novel of L.N. Tolstoy's "Anna Karenina")

### Abstract

Translation studies are very important for the understanding of the teaching language and structural expressions, peculiar for this language. The importance of the translation during the teaching process can be looked upon from two angles: On one hand, the theoretically taught language structures can acquire quite different character during their practical usage, that's why a different approach can be required for the understanding and usage of these structures. On the other hand, during the translation of the meaning of the language form, studied separately from other linguistic factors, and the meaning of the language form, which is studied on the basis of the context can be conveyed differently. The meaning of the word and the semantic peculiarities of the grammatic structure, which the word acquire during the translation from the source language to the target language, can be clearly understood particularly from the context. One of such language forms with its structural

<sup>1</sup> Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), lcdalkilic@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8801-6792 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.841119]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

peculiarities, which can have different semantic options in the text are the verbal adverbs. The number and meanings of these language forms in comparison with Turkish is quite limited and can be understood only from the whole text. In this context the verbal adverbs in Russian language are studied through the prism of the translation studies. The different translations and processes of the verbal adverb forms translation into Turkish, performed by the experienced translators and students, who are learning Russian as foreign language, are studied in this work as well. The novel of the famous Russian writer L.N.Tolstoy "Ana Karenina", the translation of which is given in different variants, is used as the source material. The aim of the study is to find out the varieties in the meanings of the verbal adverb forms, which we are coming across during their translation into Turkish, taking into consideration their morphological and semantic peculiarities, and to define the processes.

**Keywords:** Translation, verbal adverbs, context, Russian, Turkish

## Giriş

Dil eğitimi ve çeviri ilk ifade edildiklerinde birbirinden ayrı kavramlar gibi gözükse de aslında dil eğitimi süreci içerisinde öğrenilen bilgilerin uygulanmasında oldukça yararlı bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir yabancı dili öğrenen öğrenci öncelikli olarak söz konusu dilin gramer yapılarını, kurallar ve belirli kalıplar çerçevesinde öğrenir ve bu doğrultuda kullanmaya başlar. Herhangi bir metin incelemesi ve kullanımdan bağımsız olarak öğrenilen dil yapıları, buna karşılık bağlam, işlev, stilistik gibi diğer unsurlar göz önüne alındığında uygulamada farklı bir yöntem veya şekil ile aktarılabilmektedir. Bununla birlikte, dil sistemleri arasındaki farklılıklar da söz konusu dil yapılarının her zaman başlangıçta öğrenildikleri şekli ile erek dile aktarılmasını mümkün kılmamaktadır.

Tüm bunların ışığında dil eğitiminde ele alınan dil yapıları ve bunların teorideki bilgileri, konu çeviri gibi bir uygulama alanı ile karşılaştığında biçimsel değişiklik göstererek aktarılabilmektedir. Rus dilini teoriden uygulamalı olarak kullanmak üzere kaynak dilden erek dile çeviri çalışmalarında bulunanların, dil sistemi içerisinde kurallara bağlı kalmalarından ötürü çeviride zorlandıkları sıkça gözlenen bir durum olarak eğitimcilerin karşısına çıkabilmektedir. İyi bir çeviri için ise, iyi bir dil bilgisinin yanı sıra "iyi bir anlama ve anlatma yetisinin olmasının da ön planda olması" gerekmektedir (Bozkurt, 1979: 28). Buradan hareketle bu çalışmada Rusçadaki zarf-fiil yapılarının ve bunların Türkçeye aktarımlarındaki çeviri süreçleri incelenecektir. Bunun için Rusçayı yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için basitleştirilmiş ve ders materyali haline getirilmiş olan Rus yazar L.N. Tolstoy'un "Anna Karenina" adlı edebi eserinden bir kesit baz alınmış ve üç ayrı çevirmen ile orta seviyede (B2-C1) Rusça dil becerisine sahip öğrencilerin çevirileri analiz edilmiştir. Öğrenciler tarafından yapılan çevirilerde cümle kuruluşları farklı olsa da yapısal olarak aynı derecede benzerlik ve farklılık gösteren cümleler sayı olarak ikiye düşürülmüş böylece inceleme öğrencilerce tercih edilen cümle kurulumları ve gramer yapıları olmak üzere iki ayrı yaklaşım çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bununla, çalışmada hem öğrencilerin çeviride karşılaştıkları zorlukların ve bunlara ilişkin sebeplerin açıklığa kavuşturulması, hem de aynı edebi esere ait üç farklı çeviride sunulan yapı örneklerinin çevirmenlerce nasıl ele alındığının ve zarf-fiil yapılarının çevirilerinde görülen benzerlik ve farklılıkların nedenlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Ardından çevirmenlerce yapılan çeviriler ile öğrenci çevirileri karşılaştırılmıştır. Cümle karşılaştırmalarında öne çıkan unsur, cümlenin verdiği anlamdan ziyade zarf-fiil yapılarının var olan gramer kuralları çerçevesinde herhangi bir değişime uğramadan mı aktarıldıkları yoksa başka yapılar kullanılarak mı sunuldukları çerçevesinde incelenmiştir. Böylelikle, Rusçadaki zarf-fiil yapıları üzerinden dil sistemini iyi bilmek ile dili iyi okumak arasındaki temel farkların çeviri faaliyeti ışığında gün yüzüne nasıl çıktığının açığa çıkartılması da hedeflenmiştir.

Rusçadaki zarf-fiil yapıları<sup>2</sup> hem fiilin hem de zarfın özelliklerini içerisinde barındıran, şahıs ve fiil kategorileri olmayan ancak görünüş ve çatı kategorileri ile ifade edilen, zaman anlamı morfolojik olarak belirtilmeyen buna karşılık fiilin bitmişlik veya bitmemişlik durumuna göre zamansal anlamlar ifade eden, belirleyici fiilimsi yapılar olarak dilde yer almaktadırlar. Rusça ve Türkçedeki zarf-fiil üzerine yapılan tanımlamalara bakıldığında bu yapıların hem zarfların hem de fiillerin temel anlamsal özelliklerini aktarmak yönünden birbirleri ile benzerlik gösterdikleri görülebilmektedir (Banguoğlu, 1995: 427; Ergin, 1993: 319; Korkmaz, 2009: 983; Belusov vd., 1989: 307; Novikov vd., 2003: 565). Buna karşılık, Rusçada zarf-fiil yapıların sahip oldukları sözcük anlamına ve bağlamın geneline bağlı olarak ana eylem ve ona eşlik eden yan eylem arasındaki zaman ilişkisi, koşul, sebep, sonuç, eş zamanlılık, ardı sıralı eylem gibi ek anlamlara bürünerek temelde öğretilen yapısal kalıbın anlamını genişletmektedir.

Türkçedeki zarf-fiiller yapısal ve anlamsal olarak 1) -ip **bağlama** ulacı; 2) -arak/-erek (-araktan/-erekten), -a...-a, -e...-e (-e...-a), -madan/-meden, -ken, -dığı (-diği,-dügü halde) **durum** ulaçları; 3) -dığı (-dığı zaman), -dığı sırada, -dıktan (-dikten, -duktan -dükten) sonra, -dikça (-dikçe, -dukça, -dükçe), -alı (-eli), -ınca (-ince, -unca, -ünce), -ıncaya kadar, -ır maz (-ır mez) **zaman** ulaçları; 4) -dığından (-diğinden, -dugundan, -dügünden), -maktan (-mekten) **sebep** ulaçları ve 5) **kıyaslama** ulaçları olmak üzere her biri kendine has bir anlam taşıyan eklere sahip yapılardır (Hengirmen, 2015: 256-261). Rusçada ise, 1) bitmemişlik görünüşlü fiil grubu ile oluşturulan ve belirli eke sahip olan zarf-fiiller (-a ya da -я zarf-fiil eki) ve 2) bitmişlik görünüşlü fiil grubu ile oluşturulan ve belirli eke sahip olan zarf-fiiller (-в // -вну // -внись // -ну [kimi durumlarda da -a ya da -я ekleri de görülebilir]) olmak üzere yapısal olarak ikiye ayrılırken, anlamsal olarak fiilin ait olduğu görünüş türüne ve bağlama bağlı olarak gelişmektedir. Rusçada bitmemişlik ve bitmişlik görünüşlü fiillerin yapısal değişimleri sonucu ortaya çıkan zarf-fiillerin zaman, durum, sebep gibi anlamları ancak cümle içerisindeki kullanımından anlaşılabilir. Rusçada zarf-fiillerin sahip oldukları anlamlar ise 1) *zaman ulaçları*, 2) *sebep ulaçları* 3) *şart/koşul ulaçları* 4) engel, zorluk vs. teşkil eden bir duruma rağmen bir şeyi kabul etme, göze alma, taviz verme, imtiyaz tanıma, engeli aşma, yenme gibi geniş anlamlar içerebilen *-e rağmen ulacı* olmak üzere dört temel anlam çatısı altında toplanmaktadır (Dalkılıç, 2018: 1186).

İki dil arasındaki yapısal ve anlamsal ayrımlar elbette ki diller arasındaki farklılıktan kaynaklı olarak çeviriye yansiyacaktır. Bununla birlikte çeviriye etkileyen diğer bir faktör ise kelime ve cümle gibi ifade unsurlarının kullanım yerlerine göre kendisinden önce ve sonra gelen unsurlarla kazandığı bir anlam bütünü olarak karşımıza çıkan bağlam ile bu bağlamın öncesi veya sonrasında ifade edilen durumdur. Dil biriminin kullanıldığı bu dilsel ortam “cümle bazında ele alındığında dar, metin olarak düşünüldüğünde ise geniş bağlam” olarak ele alınmakta (Barhudarov, 1975: 169) ve ifadenin doğru anlaşılması veya belirgin kılınmasında önemli rol oynamaktadır. Bilhassa Türkçeden farklı olarak kısıtlı sayıda zarf-fiil yapısına sahip olan Rusçadaki eklerin anlamlarının anlaşılması için gereklidir.

Aşağıdaki çeviri analizlerinde eklerin morfolojik yapısı ve bağlam çerçevesinde ortaya koydukları anlamlar ön planda tutulacaktır.

## Cümle analizleri

**1. Приехав** в Петербург, Вронский с Анной остановились в одной из лучших гостиниц. (Tolstoy, 1969: 101).

<sup>2</sup> Daha ayrıntılı bilgi için bkz. L.Ç. Dalkılıç, Rusça ve Türkçedeki Zarf-Fiil yapılarındaki Anlamsal Özellikler ve Zaman Kavramı. DTCF Dergisi 58, 2 (2018): 1184-1210.

a) "Vronski, Anna ile Petersburg'a **gelince** en iyi otellerden birinde indiler." (Ediz, 1996: 147).

b) "Anna'yla Vronskiy Petersburg'a **geldikten sonra** en iyi otellerden birine yerleşmişlerdi." (Hacıhasanoğlu, 2011: 687).

c) "Vronski ile Anna, **Petersburg'da (...)**<sup>3</sup> en iyi otellerden birine inmişlerdi." (Altay, 2019: 1422).

Cümlelerin orijinalinde kullanılan yapıya baktığımızda tamamlanmış fiil yapısının geçmiş zaman durumunu barındırdığını görebiliriz. Üç çevirmen tarafından verilen çevirileri incelediğimizde ise biri cümlede – *ince* ekinin, ikinci cümlede – *den sonra* ekinin, üçüncü çeviride ise söz konusu yapının yerine yer durumunun kullanıldığı görülmektedir. Bilhassa birinci (a) ve ikinci (b) çevirilerde kullanılan eklere baktığımızda sanki anlam açısından herhangi bir fark yokmuş gibi gözükse de hareket durumunun ortaya çıktığı ana vurgu yapan *-ince* eki daha çok eş zamanlılık ortaya koyarken yani "gelince otele yerleştiler – gelir gelmez yerleştiler – birbirini takip eden eylemler" şeklinde bir anlam ortaya koyarken, *-den sonra* eki ise daha çok ardışıklık yani "önce şehre geldiler sonra otele yerleştiler" anlamlarını barındırmaktadır. İfadenin orijinaline baktığımızda geçmişte başlayıp sonra ermiş ve birincil eylemin tamamlanmasının ardından ikinci bir başka yeni bir eyleme geçilmiş olması daha ön plandadır, diğer bir deyişle bir eylemin bitip öteki eylemin başladığı daha çok vurgulamaktadır. Söz konusu durumu Türkçe açısından ifade eden en yakın yapı ise bizce – *den sonra* yapısıdır.

Öğrencilerin çevirilerine baktığımızda ise yine – *den sonra* ekinin tercih edildiğini görmekteyiz, bir diğer örnekte ise *-ince* ekine anlamca yakın olan ancak daha çok sıralama işlevine sahip *-erek* ekinin kullanıldığı da gözlenmektedir:

- *Vronski Petersburg'a **geldikten sonra** Anna ile şehrin en iyi otellerinden birine yerleşti*
- *Vronskiy ve Anna Petersburg'a **gelerek** en iyi otellerden birinde kaldılar*

2. Брат же в другой день, **приехав** утром к Вронскому, сам спросил его о ней, и Алексей Вронский прямо сказал ему, что он смотрит на свою связь с Карениной как на брак. (Tolstoy, 1969: 101).

a) "Bununla birlikte ertesi sabah Vronski'yi görmeye **gelen** ağabeyi ona Anna'yı sordu, Aleksey de ağabeyine açıkça Karenina ile olan ilişkisine bir evlilik gözüyle baktığını (...) söyledi." (Ediz, 1996: 148).

b) "Ertesi sabah Vronskiy'e **gelen** ağabeyi ise Anna'yı sordu ve Aleksey Vronskiy, Karenina'yla ilişkisine evlilik gözüyle baktığını (...) açık açık ağabeyine söyledi." (Hacıhasanoğlu, 2011: 688).

c) "Devrisi sabah ağabeyi **geldi** Vronski'ye. Anna'ın kendi sordu onu. Aleksey Vronski de ağabeyine açık açık, Karenina ile arasındaki bağa nikah gözüyle baktığını (...) söyledi." (Altay, 2019: 1422).

Bu cümlede birinci cümledeki gibi aynı zarf-fiil yapısı kullanılmaktadır. Ancak çeviride kullanılan yapılar baktığımızda ilk iki çeviride fiilin niteleyici, açıklayıcı bir özellikte olduğu ve Rusçadaki yan tümleç bağlacı *который* ya da geçmiş zamanda öncelik bildiren sıfat-fiil eki ile aktarılabilecek eklerin seçildiği görülmektedir. Son çeviride ise eylem geçmiş zamanda çekimli fiil yapısı ile aktarılmıştır. Her üç çeviride de orijinal cümlede yer alan zarf-fiil yapısının herhangi bir şekilde Türkçeye aktarımında

<sup>3</sup> İncelenen zarf-fiil yapısının çevirmen tarafından "gelmek" fiili içerisinde kullanılmadığını göstermek için tarafımızca eklenmiştir.

zarf-fiil eki kullanılmadan verilmesi ilgi çekicidir. Bunun altında yatan sebeplere baktığımızda ise çevirmenlerin yapılan eylemden çok eylemi yerine getirmen kişiye odaklanmaları, zarf-fiil yapısı ile oluşturulan cümlelerin bağlaç ile devam ederek uzaması ve ifadesel açıdan daha sade olacağı düşüncesiyle durumu daha estetik bir biçimde aktarma isteği ile başka bir yapının tercih edilmesi şeklinde düşünülebilir. Çevirmenler eyleme odaklanmak yerine eylemi yerine getiren kişiye odaklanmayı tercih etmişlerdir. Esas itibarıyla zarf-fiil yapısına ait eklerin bu cümlede kullanılmasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır: *Abisi ise ertesi gün Vronski'ye giderek / Vronski'nin yanına gider gitmez/ gidince/ (gelerek, gelir gelmez, gelince) ona Anna'yı sordu, ....*

Öğrenci çevirilerine baktığımızda ise yine ikili bir durum söz konusudur, bir grup tıpkı diğer çevirmenlerin yaptığı gibi eyleme odaklanmaktan ziyade eylemi yerine getireni belirtip ön plana çıkartmayı yeğlerken, diğerleri ise morfolojik yapıya sadık kalarak aktarma işlemini gerçekleştirmişlerdir:

- *Gelişlerinin bir gün sonra Vronski'nin **yanına gelen** erkek kardeşi Anna ile ilgili sorular sordu. Aleksey Vronski, Karenina ile olan ilişkisini evlilik olarak gördüğünü (...) bu durumu bu şekilde annesine ve karısına iletmesini söyledi.*
- *Ağabeyi ise ertesi sabah Vronski'ye **gelip** bizzat Kendisi Anna'yı sordu, Aleksey Vronski de doğrudan Anna Karenina ile ilişkisini evlilik gibi gördüğünü söyledi.*

2. На другой же день по своём приезде Вронский поехал к ней, и **застав** одну, прямо высказал своё желание. (Tolstoy, 1969: 103).

a) *"Petersburg'a gelişlerinin ikinci günü Vronski, Varya'ya uğradı ev onu **yalnız bulunca** yüreğini açıp istediğini söyledi."* (Ediz, 1996: 150).

b) *"Vronskiy, geldiğinin ertesi günü Varya'ya gitti ve onu **yalnız yakalayp** isteğini açıkça söyledi."* (Hacıhasanoğlu, 2011: 690).

c) *"Vronski, Petersburg'a geldiklerinin ertesi günü Varya'ya gitti. Onu **yalnız görüp** isteğini açık açık söyledi."* (Altay, 2019: 1427).

Bu cümlede kullanılan zarf-fiil yapısı bitmişlik görünüşlü fiilin geçmiş zamandaki çekimli halidir. Yapısal olarak çeviride Türkçedeki *-ınca* ve *-ip* eklerinin tercih edildiği görülmektedir. Buradaki eklerden *-ip* eylemlerin art arda meydana geldiğini vurgularken eyleme eş zamanlılık anlamı katmaktadır, *-ınca* eki ise iki eylemi birbirine bağlayarak daha çok "ve" bağlacının sahip olduğu anlamı aktarmaktadır.

Çevirilerdeki anlamsal çeşitliliğine bakınca bunun daha çok fiilin sözlük anlamından kaynaklandığını söylemek mümkündür. *Застав* fiili, *kişiyi herhangi bir durum, hal ya da yerde bulmak, görmek, yakalamak* anlamlarına sahiptir, tam anlamı aktarabilmek için farklı yardımcı ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle de öğrenci çevirilerine baktığımızda kimi öğrenci çevirilerinde yapıya sadık kalınmak istendiği, kimi çevirilerde ise söylem açısından daha edebi bir ifadeye sokulmak istendiği (kimi zamanda kolaylık açısından) bu nedenle de fiilin geçmiş zamandaki çekiminin tercih edilerek iki eylemin bağlaç ile birbirine bağlandığı gözlemlenmiştir:

- *Hemen ertesi günü Vronski ona gitti, onu **yalnız yakalayarak**, isteğini doğrudan ona söyledi.*
- *Vronski bir gün sonra Varya'ya gitti. O **yalnızdı** ve arzusunu doğrudan söyledi.*

Bizce yukarıda verilen çeviriler içerisinde yapısal anlamı da korumak açısından "yalnız yakalayarak" ifadesi daha uygun düşmektedir.

*Vroskiy gelişinden hemen sonra ertesi gün Varya'nın yanına gitti, onu yalnızken yakalayarak doğrudan isteğini dile getirdi<sup>4</sup>.*

4. Я не вхожу и не могу входить в подробности – говорила она (Варя, жена брата)<sup>5</sup>, робко **выглядывая** на его мрачное лицо. – Но надо называть вещи по имени. (Tolstoy, 1969: 103).

a) "Vronski'nin asık yüzüne ürkek ürkek **bakarak** devam etti: ... Şimdi ayrıntılara girecek değilim, girmem de zaten ama gerçekleri de olduğu gibi görmek gerek." (Ediz, 1996: 150-151).

b) "Ayrıntılara girmiyorum, giremem de zaten, -dedi Varya, Vronski'ın asılan yüzüne ürkek ürkek **bakarak**. -Ama her şeyin adını koymak gerek." (Hacıhasanoğlu, 2011: 690).

c) "(Vronski'nin bulutlanan yüzüne ürkek ürkek **baktı**) Ayrıntılara girmiyorum. Girmem de. Ama adını koymak zorundayız her şeyin." (Altay, 2019: 1427).

Bu cümlede zarf-fiil yapısında sahip ifadenin bitmemişlik türü bir fiil ile yapıldığını görmekteyiz. Cümlelerin orijinalinde, gerçekleştiği anda süreci içerisinde devam eden ve diğer fiil ile eş zamanlı olarak gerçekleşen bir eylem söz konusudur. Konuşan (Varya) sözlerini dile getirirken bunu ürkek bakışlar içerisinde yapmaktadır. Bu anlam çeviride kullanılan ve kesin bir eş zamanlılık bildiren *-arak* zarf-fiil eki ile desteklenmektedir.

Öğrenci çevirilerine baktığımızda ise, ağırlık olarak yine *-erek/-arak* zarf-fiil yapısı ile, edebi ifadeciliği güçlü kılmak adına *-den sonra* zarf yapısının kullanıldığı görülebilir, ancak söz konusu zarf-fiil eki elbette anlam açısından eş anlamlılıktan ayrılmakla kalmayıp eylemlerin meydana geliş şeklini de değiştirmektedir:

- *Ayrıntılar üzerinde durmuyorum duramam da dedi, asık suratına çekingence **bakarak** ama gerçekleri görmek gerekir.*
- *Ayrıntılarına girmem, giremem, dedi. Varya ürkekçe Vronski'nin somurtkan yüzüne **baktıktan sonra** sürdürdü konuşmasını: - Ama olanların da adını koymak gerekir.*

5. Увидать сына на гулянье, **узнав** куда и когда он выходит, ей было мало (Tolstoy, 1969: 105).

a) "Oğlunun ne zaman ve nerede gezintiye çıktığını **öğrenerek** onu şöyle bir görmek Anna'ya yetmiyordu." (Ediz, 1996: 153).

<sup>4</sup> Cümle örnek çeviri olarak verilmiştir.

<sup>5</sup> Açıklama tarafımıza aittir.

b) “Ne zaman evden çıktığını ve nereye gittiğini **öğrenip**, oğlunu gezinti sırasında görmek ona yetmeyecekti.” (Hacıhasanoğlu, 2011: 692).

c) “Oğlunun nerede, ne zaman gezintiye çıktığını **öğrenip** onu uzaktan görmek yetmezdi ona.” (Altay, 2019: 1432).

Sıradaki cümlede zarf-fiil eki olarak *-erek* ve *-ip* ekleri ağırlıklı olarak tercih edilmiştir. Bağlama bakarak buradaki anlamın daha çok “ve” bağlacının sahip olduğu iki ayrı eylemin birleştirilmesi işlevi ile eş değerde olduğu görülebilir.

Öğrenciler tarafından yapılan çevirilerde ise cümle öğrenciler için genel itibarıyla bir bütün olarak anlaşılması zor bir cümle olmuştur, yapısal olarak zarf-fiil eki korunmakla birlikte anlamsal bütünlük bazında aktarılan durumdan sapmalar yaşanmıştır:

- *Onun nereye ve ne zaman çıktığını **öğrenip** dışarıda oğluyla görüşme olasılığı da çok azdı.*
- *Nereye ve ne zaman çıktığını **öğrenerek** onu dışarıda da görebilirdi, ama bu ona çok az geliyordu.*

Bizce yukarıda verilen çeviriler içerisinde denklik açısından en uygun olan bir ila üçüncü cümlelerdir. Yalnızca üçüncü cümlede “*yetmezdi*” ifadesine Rusçada karşılık gelen söylem «*было бы мало*» ifadesini karşılamalıydı. Bu hali ile (“yetmezdi”) sanki yazar kahramanına ilişkin geçmişe yönelik bir tahmin ortaya koymaktadır. İkinci cümlede ise geleceğe yönelik kesinlik anlamı bir ifade söz konusu olduğundan orijinal yapılardan ve aktarılan anlamlardan uzaklaşmıştır. Buna karşılık, söylemde güzel bir ifadeyi ve daha anlaşılır bir durum aktarımını yakalamak adına «*было мало*» kısmının Türkçeye süreç anlamını içeren bir fiil eki ile kullanılarak aktarılması daha uygun olabilir. Örneğin, cümlenin:

“Oğlunun nerede, ne zaman gezintiye çıktığını öğrenip onu şöyle bir görmek - yetmiyordu ona - ya da -ona (Anna’ya) yeterli gelmiyordu-” şeklinde verilmesi önerilebilir.

**6. Узнав** о близких отношениях Алексея Александровича к графине Лидии Ивановне, Анна на третий день решила написать ей стоившее ей большого труда письмо. (Tolstoy, 1969: 105).

a) “Aleksey Aleksandroviç’in Kontes Lidya İvanovna’yla yakın dostluğunu **öğrenen** Anna, üçüncü gün Kontes Lidya İvanovna’ya kendisine öylesine büyük acılara malolan mektubu yazmaya karar verdi.” (Ediz, 1996: 153).

b) “Aleksey Aleksandroviç’in Lidiya İvanovna’yla yakın ilişkisini **öğrenen** Anna, üçüncü gün kendisine büyük bir emeğe mal olan ve içinde oğlunu görme izninin kocasının yüce gönlüne bağlı olacağını bile bile belirttiği mektubu yazmaya karar verdi.” (Hacıhasanoğlu, 2011: 692).

c) “Anna, Aleksey Aleksandroviç ile Kontes Lidiya İvanovna arasındaki ilişkiyi **öğrenince** üçüncü gün Lidiya İvanovna’ya yazmaya karar vermişti” (Altay, 2019: 1433).

Bu cümlede bir önceki cümlede olduğu gibi aynı fiil türü kullanılmış, ancak zarf-fiil yapısının çevirilerde farklı şekillerde aktarıldığı görülmüştür. Birinci (a) ve ikinci (b) cümlelerde zarf-fiil yapısı yerine, tıpkı iki numaralı örnek incelemesinde olduğu gibi, *Anna*’yı niteleyen açıklayıcı bağlaç yapısının (*Анна...которая узнала*) ya da sıfat-fiil yapısının (*Анна, узнавшая*) kullanımı tercih edilmiştir. Üçüncü cümlede ise zarf-fiil yapısının korunduğunu görebiliriz.

Öğrenci çevirilerine baktığımızda ise ek seçiminde farklı ancak yaklaşımda benzer yöntemler seçildiği görülmektedir. Bir grup eylemi yapmayı nitelendirmeyi seçerken, diğer bir grup da farklı bir zarf-fiil eki ile ki bu durumda "asıl fiilden önceki zamanı ifade eden, önceliklik zaman ilişkisi bildiren" -diğinde ekini seçilerek (Leontiç, 2017 :80) morfolojik yapıya sahip kalmayı tercih etmiştir.

- *Aleksey Aleksandroviç'in Kontes Lidiya İvanovna ile olan yakın ilişkisini **öğrendiğinde**, gelişinin üçüncü gününde kendisine güç gelse de (...) bir mektup yazmaya karar verdi.*
- *Aleksey Aleksandroviç'in kontes Lidya İvanovna ile yakın ilişkilerini **öğrenen** Anna, üçüncü günde kontese, kendisi için çok zor olan bir mektup yazmaya karar verdi.*

7. Она никогда не чувствовала себя столь униженной, как в ту минуту, когда **призвал** комиссионера, услышала от него подробный рассказ о том, как он дождался и как потом ему сказали: ответа никакого не будет. (Tolstoy, 1969: 105).

a) "Anna otel uşağını **çağırıp** da ondan nasıl beklediğinin, sonra da ona nasıl "hiçbir cevap verilmeyecektir" denildiğinin ayrıntılı hikayesini dinlediği zamanki adar hiçbir zaman kendisini böyle alçalmış hissetmemişti." (Ediz, 1996: 153).

b) "Anna, gönderdiği otel görevlisini **çağırıp**, ondan nasıl bekletildiğini, sonra da "Hiçbir yanıt verilmeyecek" dediğini ayrıntısıyla duyduğu andaki aşağılanmayı daha önce hiçbir zaman hissetmemişti." (Hacıhasanoğlu, 2011: 692)

c) "Anna uşağı odasına **çağırıp** ondan her şeyi ayrıntılarıyla öğrendiği dakikadaki kadar küçülmüş hissetmemişti kendini ömründe. Uzak uzun süre beklemişti. Sonra yanıt verilmeyeceğini söylemişlerdi ona." (Altay, 2019: 1433-1434).

Bu cümlede geçmiş zamana ait bitmişlik türünü yansıtan bir fiil yapısı bulunmaktadır. Her üç çeviride de yapıya sadık kalınmıştır. Bağlama bakarak buradaki anlamın yine daha çok "ve" bağlacının sahip olduğu iki ayrı eylemin birleştirilmesi işlevi ile eş değerde olduğu görülebilir.

Öğrenci çevirilerinde ise ağırlıklı olarak, cümlenin uzun olması öğrencileri zorladığından, basit cümle yapıları daha çok tercih edilmiştir. Bu da elbette zarf-fiil yapısının kaybolmasına yol açmıştır. Bununla birlikte kimi çevirilerde zarf-fiil yapıları da korunmuştur bu da bize bu cümlede iki yaklaşımın ağır bastığını göstermektedir. Bir grup anlamlı aktarmaya ve çeviriye odaklanırken, bir diğer grup da çeviride yapıya sadık kalmayı tercih etmiştir:

- *Mektubu götüren aracidan "cevap verilmeyeceği" şeklinde acımasız ve beklenmedik bir yanıt aldı. Anna aracıyı **çağırıp**, aracı bekletildiğini ve kendisine mektuba "herhangi bir şekilde cevap verilmeyecek" dediğini detaylı bir şekilde anlattı. Anna bu hikayeyi duyduğu zaman hayatında hiç bu kadar aşağılanıp hakarete uğramadığı hissetti (...)*
- *Mektubu taşıyan aracı kendisine cevap verilmeyeceğini söyleyerek ona en sert ve beklenmedik yanıtı getirmiş oldu. Aracıyı **çağırıp** ondan olayın ayrıntısını dinlediğinde kendisinin hiç olmadığı kadar yıkılmış hissetti.*

8. **Просидев** дома целый день, она придумывала средств для свиданья с сыном и остановилась на решении написать мужу. (Tolstoy, 1969: 105).



a) “Anna bütün gününü otelde, oğlunu görmek için bir çare düşünmekle geçirdi ve sonunda kocasına yazmaya karar verdi.” (Ediz, 1996: 154).

b) Bütün gün otelde **oturup**, oğluyla buluşma yolları aradı ve kocasına mektup yazmaya karar verdi. (Hacıhasanoğlu, 2011: 693).

c) Bütün günü odasında, oğluyla görüşme yollarını geçirdikten sonra kocasına yazmaya karar vermişti. (Altay, 2019: 1434).

Bu cümlede kullanılan fiil geçmiş zamanın bitmişlik görünüşüne ait olup sahip olduğu ön ek ile oturma eyleminin tamamlanmışlık durumuna vurgu yaparak belirli bir zaman çerçevesi içerisinde tamamlanıp sonra erdiği - ki bu zaman çerçevesi bütün bir gün ifadesini kapsamaktadır - gibi anlamsal bir özellik kazanmaktadır. Ancak çevirilerde bu anlamsal özelliğin kaybolduğunu görmekteyiz. “Tüm gün oturmak” eyleminin yerine daha farklı ifadeler kullanılarak zarf-fiil yapısının ve esasında cümlede anlatılmak istenen durumun aktarıldığını görebiliriz. Çevirilerde “tüm gün oturmak” eyleminin zarf-fiil yapısı ile kullanımı tercih edilmemiş bunun yerine 1) “günü otelde düşünmekle geçirdi”; 2) “oturup buluşma yolları aradı”; 3) “oğluyla görüşme yollarını geçirdikten sonra” ifadeleri tercih edilmiştir. Bu farklılığın sebebi esasında Rusça cümlelerin gramer açısından yanlış olmasından kaynaklanmaktadır. Bir kısmında bitmişlik fiili, diğer kısmında ise bitmemişlik durumuna ait fiil kullanılmıştır. Bu da cümleyi Rusça açısından mantık çerçevesinde anlamsız kılmaktadır. Birinci kısımda bitmiş bir durum varken, ikinci kısımda süreç hakimdir ve tamamlanmamış bir eylem vardır, bu nedenle de yazarın esasında eylemi tam olarak ne şekilde ifade etmek istediği anlaşılabilir. Cümleyi olduğu gibi çevirdiğimizde ve aktarmak istediği anlamları yorumlarla açtığımızda esasında verilmek istenen anlam iki şekilde karşımıza çıkabilir, bu durumda da iki farklı eylem söz konusu olabilir: birincisi - “Bütün bir gün otelde (evde) **oturduktan ( vakit geçirdikten) sonra**, Anna oğluyla görüşmenin yollarını üzerine **kafa yordu (süreç – düşünme, çare arama süreci)** ve (sonuç olarak bu konuda) eşine yazmaya karar verdi”; ikincisi – “Bütün bir gün otelde oturup (vakit geçirip/otururken/vakit geçirirken) oğluyla görüşmenin yollarını aradı (sonuç – ardı sıralı ve kısmı olarak eş zamanlı gerçekleşmesi gereken eylemler). Ancak ifade ettiğimiz üzere, cümlelerin orijinalinde gramer hatası yapıldığından ötürü anlamsal farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Gramer hatası ilk cümlede bitmişlik görünüşlü fiilin (*прочедев*) eylemin tamamlandığı anlamını aktardıktan sonra, süreç anlamını barındıran bir diğer eylemle (*придумывала*) sanki aynı anda gerçekleşiyormuş şeklinde kullanılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak zarf-fiil yapısındaki eylem bitmişlik, sona erme anlamlarını aktardığından, ikinci eylemin ifade edilmesi mümkün değildir. Bu da söz konusu cümlelerin çevirisinde farklı aktarımların nedenini açıklamaktadır. Olması gereken gramer yapısı – *otururken, düşünüyordu* – anlamını verecek olan bitmemişlik görünüşlü *судя* fiil yapısının kullanılması ile mümkündür. Usta yazarlar tarafından zarf-fiil kullanımlarında yapılan gramer hataları Rusçada bilhassa XIX. yy. ait yazarların eserlerinde<sup>6</sup> sık görülebilen bir durumdur, bu da aslında söz konusu yapıların anadil konuşucuları için bile kullanımda zor yapılar olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler ise, anlatılmak istenen tam olarak anlaşılmadığından da çeviride daha çok söylenmek istenen anlama yoğunlaşmışlardır:

- *Gün boyu evde otururken oğluyla buluşmanın yollarını düşünüyordu...*

<sup>6</sup> Örnekler için bkz. Печорин, *закутанный* в шинель и *надвинув* на глаза шляпу, старался подобраться у дверям (M. Lermantov. Zamanımızın Bir Kahramanı); Кавалергарды скакали, но ещё *удерживая* лошадей (L. Tolstoy. Savaş ve Barış) vb.

- *Tüm günü evde **geçirerek** oğluyla görüşmek için bir yol bulmaya çalıştı; sonunda kocasına mektup yazmaya karar verdi.*

9. - Серёжа! – повторила она над самым ухом ребнка. (...) – Серёжка! Малчик мой милый! - проговорила она, **задыхаясь** и **обнимая** руками его пухлое тело. (Tolstoy, 1969: 108).

a) *Çocuğun kulağının dibinde tekrar fısıldadı: - Seryoja! (...) Anna kollarını Seryoja'nın tombul, küçük gövdesine **dolayarak, tıkanır gibi** – Seryoja, benim sevgili yavrum! dedi.” (Ediz, 1996: 157).*

b) *“Çocuğun tam kulağının dibinde: - Seryoja diye yineledi Anna. (...) Anna **zor soluk alarak** ve kollarını oğlunun yumuşacık vücuduna **sararak**: - Seryoja! Sevgili oğlum! – dedi.” (Hacıhasanoğlu, 2011: 696).*

c) *“Çocuğun tam kulağının dibinde bir kez daha -Seryoja ! diye fısıldadı. (...) Anna oğlunun yumuşacık bedenini kolları arasında **sıkarak tıkanacak gibi**: – Seryoja! diye mırıldandı. Yavrum benim!” (Altay, 2019: 1439).*

Bu cümlede bitmemişlik görünüşlü fiil türüne ait zarf-fiil yapıları bulunmaktadır. Buradan hareketle eylemler eş zamanlı olmak üzere aynı anda gerçekleşmektedirler, yani ifadeye daha çok eylemin nasıl yapıldığı, diğer bir deyişle eylemin şeklini ortaya koyan, “*zar zor soluk alma*” ve “*sarıma*” eylemleri eş zamanlı olarak meydana gelerek birbirini tamamlamaktadır. Çevirilere baktığımızda bu ifadeye en yakın durumu ortaya koymakla birlikte zarf-fiil yapılarını koruyan ikinci (b) çeviri olduğu görülmektedir. Diğer ifadelerde “*zar zor soluk almak*” fiili benzerlik anlamını ortaya koyan “gibi” edatıyla aktarılmıştır.

Öğrenci çevirilerine baktığımızda ise, yine yukarıdaki iki aynı anlamsal yolun kullanıldığını görmekteyiz:

- *Çocuğun başının üzerinden tekrar seslendi: - Seryoja! **Nefesi kesilir gibi oldu** ve oğlunun yumuşak bedenine **sarılarak**: - Seryoja tath çocuğum, dedi.*
- *Seryoja! – diye seslendi tekrar etti çocuğun kulağına doğru. – Seryoja! – canım oğlum benim – dedi, **nefesi kesilerek** ve ellerini yumuşak bedenine **sararak**.*

10. - Мама проговорил он, **двигааясь** под её руками, чтобы разными местами тела касаться её рук. (Tolstoy, 1969: 108).

a) *“Seryoja annesinin kolları arasında, o kollara bedeninin çeşitli yerleriyle dokunabilmek için **kvrılıp bükülerek**: - Anneciğim! dedi.” (Ediz, 1996: 157).*

b) *“Çocuk, vücudunun çeşitli yerlerini annesinin kollarına sürebilmek için kollarının arasında **kvrılıp bükülerek**: - Anneciğim! – dedi.” (Hacıhasanoğlu, 2011: 696).*

c) *“Seryoja bedeninin her yeri annesinin kollarına değsin diye, **kıpırdanıp dururken**: - Anneciğim! dedi.” (Altay, 2019: 1439-1440).*

Bu cümlede zarf-fiil yapısı kullanılarak ifade edilmek istenen durum, sadece fiilin sözlük anlamına özgü olan “*hareket etmek*” anlamı ile aktarılamayacağından, çevirmenler tarafından çeşitli ifadeler

yardımla aktarılması gerekli görülmüştür. Üç çeviride de yapısal özelliğe sadık kalınmış Rusça eylemde bulunan süreklilik anlamı korunmuştur.

Öğrenciler tarafından yapılan çevirilerde ise daha çok tasvir yöntemi seçilmiştir:

- *Çocuk annesinin dokunuşlarını hissetmek için ona **sokulup**: - Anne! dedi.*
- *Anne dedi o, ellerinin arasında **hareket ederek**, vücudunun her yanını annesinin ellerine **değdirmeye çalışıyordu**.*

11.- О чём же ты плачешь, мама? - сказал он, совершенно **проснувшись**. - Мама о чём ты плачешь? - прокричал он плаксивым голосом. (Tolstoy, 1969: 108).

a) “Seryoja, **uykusu büsbütün açılmış olarak**: - Niye ağlıyorsun anneciğim? diye sordu. Ve ağlamaklı bir sesle tekrarladı: - Anneciğim, neden ağlıyorsun?” (Ediz, 1996: 158).

b) “Seryoja **uykusu tamamen açıldıktan sonra**: - Niçin ağlıyorsun anneciğim?- dedi. – Anneciğim niçin ağlıyorsun? – diye bağırdı ağlamaklı bir sesle.” (Hacıhasanoğlu, 2011: 696)

c) “Seryoja **iyice uyandıktan sonra**: - Niçin ağlıyorsun anneciğim? dedi. Sesini yükseltip ağlamaklı: - Anne, niçin ağlıyorsun? diye yeniledi” (Altay, 2019: 1441).

Bu cümlede kullanılan zarf-fiil yapısı bitmişlik görünüşlü fiilin geçmiş zaman çekimine aittir. Son iki çeviride (b-c) eylemde tamamlanmışlık vurgusu ile birlikte bir eylemden başka bir eyleme geçiş durumu söz konusu iken, ilk çeviride (a) zarf-fiil yapısı eylem tarzı şeklinde, daha çok eylemin nasıl yapıldığını vurgular biçimde karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin çevirilerine baktığımızda ise yukarıdaki çevirilere benzer bir şekilde daha çok açıklayıcı ve bir eylemden diğerine geçiş yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir:

- *Artık **uyanmış olan** çocuk: - Anne neden ağlıyorsun? dedi ve ağlamaklı bir sesle haykırdı. - Anne neden ağlıyorsun?*
- *İyice **uyandıktan sonra** Sergey – Niye ağlıyorsun anne? diye sordu. – Anne niçin ağlıyorsun, diye yinedi, sesini yükselterek.*

12. - Я не буду плакать... я плачу от радости. Я так давно не видела тебя. Я не буду, не буду. Сказала она, **глотая** слёзы и **отворачиваясь**. (Tolstoy, 1969: 108).

a) “Ama **gözyaşlarını tutup başını öbür yana çevirerek** -Ben mi? Artık ağlamayacağım...Sevincimden ağlıyorum! Seni görmeyeli o kadar çok oldu ki.” (Ediz, 1996: 158).

b) “Ben mi? Hayır ağlamayacağım... Sevinçten ağlıyorum. Seni uzun zamandır görmedim. Ağlamayacağım, ağlamayacağım, - dedi gözyaşlarını **tutmaya çalışıp**, başını **çevirerek** ” (Hacıhasanoğlu, 2011: 697).

c) “- Ağlamayacağım... Sevinçten ağlıyorum. Çoktandır görmemiştin seni. Ağlamayacağım, ağlamayacağım. **Hıçkırıklarını bastırmaya çalışıyordu** Anna. Başını öteki yana **çevirdi** gene.” (Altay, 2019: 1441).

Bu cümlede tıpkı 9. örnekte olduğu gibi bitmemişlik görünüşlü fiil türüne ait zarf-fiil yapıları bulunmaktadır. Eylemler eş zamanlı olmak üzere aynı anda gerçekleşmektedirler, diğer bir deyişle kullanılan her iki zarf-fiil eklerinde kesin bir eş zamanlılık ve sıralama ilişkisi bulunmaktadır. Bununla birlikte eylemin meydana geliş tarzını belirgin bir şekilde ortaya koyan zarf-fiil yapısındaki eylemler - "göz yaşlarını tutmak" ve "arkasını dönmek, başını çevirmek" - aynı anda meydana gelerek birbirini tamamlamaktadır. Çevirilere baktığımızda bu ifadeye en yakın durumu ortaya koymakla birlikte zarf-fiil yapılarını koruyan birinci (a) ve ikinci (b) çevirilerdir. Son çeviride ise zarf-fiil yapısı yerine fiil çekimleri tercih edilmiştir.

Öğrenci çevirilerinde ise bir zarf-fiil yapısı ve bir de çekimli fiil yapısı tercih edilmiştir, bunun en büyük nedenin öğrencilerin cümlenin sözdizimi yapısını bozmadan cümleyi devrik olarak oluşturmak yerine kurallı bir biçimde kullanmaya alışkın olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

- *Ağlamayacağım, mutluluk göz yaşları bunlar, çoktandır görmüyordum seni, ağlamayacağım dedi **hıçkırıklarını bastırmaya çalışarak başını öte yana çevirdi.***
- *Ağlamayacağım... Uzun zamandır seni göremedim. Sevinçten ağhyordum, tamam artık ağlamayacağım, dedi ve **başını çevirerek** gözyaşlarını **bastırmaya çalıştı.***

13. - Ну тебе одеваться теперь пора, прибавила она, **помолчав**, и, не **выпуская** его руки, села у его кровати на стул, на котором было приготовлено платье. (Tolstoy, 1969: 108).

a) "- Hadi artık vakti geldi, giyin sen diye ekledi ve Seryoja'nın elini **birakmadan**, karyolanın yanındaki, çocuğun elbiselerinin hazır durduğu sandalyeye oturdu." (Ediz, 1996: 158).

b) "... - Hadi giyinme zamanı geldi artık diye ekledi ve oğlunun **elini bırakmaksızın** karyolanın yanındaki elbiselerin hazır durduğu sandalyeye oturdu" (Hacıhasanoğlu, 2011: 697).

c) "- Hadi giyin artık, geç oldu, dedi. Oğlunun **elini bırakmadan**, karyolasının hemen yanındaki giysilerinin hazır beklediği sandalyeye oturdu." (Altay, 2019: 1441).

Bu cümlede görülen zarf-fiil yapısındaki iki eylem bitmemişlik görünüşlü fiil türüne ait olmakla birlikte, eş zamanlı olarak meydana çıkan durumları yansıtmaktadırlar. Çevirilerde baktığımızda nedense her üç çeviride de "(biraz, az bir süre için) susarak" anlamını veren ifadenin kullanılmadığı görülmektedir. Burada eylemlerin oluş şekli sırasıyla annenin oğluna giyinmesi gerektiğini söylemesi, bunu dedikten hemen sonra bir süreliğine susması ve susarken de aynı zamanda çocuğun elini bırakmadan tüm bu eylemleri yerine getirmesini şeklinde vuku bulmaktadır. Tüm bu sıra dizgesi içerisinde cümleyi betimleyici yöntemle açtığımızda, söylenmek istenen anlam şu şekildedir: "Hadi giyinme vakti geldi – diye ekledi Anna, sessizleşti (filin verdiği asıl anlam: biraz sustu ya da susup) ve (aynı zamanda) oğlunun ellerini tutup (yani – ellerini bırakmadan) kıyafetinin hazır olduğu yatağının yanındaki sandalyeye oturdu". Söz konusu cümle akışını, incelenen gramer yapısını bozmadan Türkçeye aktarmak istediğimizde yani "...susarak ve oğlunun elini bırakmadan..." ifadesi olduğu gibi verildiğinde birinci eylemdeki anlık ifadesi ile ikinci eylemdeki sürerlilik anlamı kaybolmaktadır. Bizce ifadenin bütünü anlatım bakımından etkilediğinden ötürü çevirmenler tarafından "номолчав" yapısı göz ardı edilmiştir. Söz konusu *susmak* fiilini korumak istesek bile anlık ve sürerlilik anlamını Türkçeye olması gerektiği şekliyle aktarabilmemiz için zarf-fiil yapısının dışında anlık anlamını verecek bir yardımcı söz ile fiilin geçmiş zamandaki çekiminin kullanılması yapısal doku olmasa bile anlamsal dokunun korunması amacıyla tercih edilebilir gibi görünmektedir:

Anna “hadi giyinme vaktin geldi – diye ekledi, 1) **biran sessizleşti ve oğlunun ellerini bırakmadan, kıyafetinin hazır olduğu yatağının yanındaki sandalyeye oturdu.**

Bununla birlikte anlık ifadesini veren yardımcı bir sözlükle ve “ve” bağlacının yerinin değiştirilmesi ile zarf-fiil yapısının korunarak da cümlenin Türkçeye aktarılması mümkündür:

Anna “hadi giyinme vaktin geldi – diye ekledi, 2) **ve biranda sessizleşerek, oğlunun ellerini bırakmadan, kıyafetinin hazır olduğu yatağının yanındaki sandalyeye oturdu.**

Öğrenciler tarafından yapılan çevirilere baktığımızda ise, üç çevirmenin aksine söz konusu zarf-fiil yapılarının hepsi korunmuş ve cümledeki yüklem durumunu ve zamanını olumsuz şekilde aktaran ve birbirinin yerine kullanılabilen *-madan* ve *-maksızın* zarf-fiil ekleri kullanılmıştır. Bu ekler yüklem durumunu ve zamanını kesinleştirdiği gibi “ve” bağlacının da yerine kullanılabilirler (Leontic, 2017: 78):

- Anna *bir süre sustuktan sonra onun ellerini bırakmadan* üzerinde oğlunun giyeceği elbiselerin konulduğu yatağın yanındaki sandalyeye oturdu. - *Haydi giyinme zamanı dedi.*
- Hadi giyin artık geç oldu dedi. Sonra *susarak*, oğlunun elini *bırakmaksızın*, karyolanın hemen yanındaki giysilerin hazır beklediği sandalyeye oturdu.

14.- Мама, дущечка, голубушка! – закричал он, **бросаясь** опять к ней и **обнимая** её. (Tolstoy, 1969: 109).

a) “Seryoja tekrar kendisini annesinin kollarına **atılıp**, kollarını onun boynuna **dolayarak** bağırdı.”

b) “Seryoja tekrar annesinin kollarına **atılarak** ve ona **sarılarak**: - *Anneciğim, canım!*- diye bağırdı.” (Nacihasanoğlu, 2011: 697).

c) “- *Seryoja gene annesinin kollarına attı kendini kucakladı onu. – Canım anneciğim dedi. Annem benim!*” (Altay, 2019: 1442).

Bu cümledeki çevirilere baktığımızda yine eş zamanlı ve süreli gerçekleşen eylemler görülmektedir, bu da Rusçada bitmemişlik görünüşe ait olan eş zamanlılık anlamını Türkçede karşılayan *-erek* eki kullanılarak aktarılmıştır. Aynı yaklaşım öğrenci çevirilerinde de görülmektedir:

- Çocuk (...) annesinin boynuna **atılarak sarıldı**: – *Anne, canım güvercinim! diye haykırdı.*
- Seryoja yine annesinin kollarına **atılarak** onu **kucakladı** – *Canım anneciğim, biricik annem! diye bağırdı.*

15. - Как будто он теперь только, **увидав** её улыбку, ясно понял, что случилось – Это не надо, говорил он, **снимая** с неё шляпу. И, как **будто вновь увидав** её без шляпы, он опять бросился целовать её (Tolstoy, 1969: 109).

a) “Seryoja, sanki ancak şimdi, annesinin gülümseyişini **görünce**, olanları açıkça anlatmıştı. Annesinin başındaki şapkaı **çıkarak**: - *Bunu istemiyorum, dedi. Ve annesi şapkasız kalınca onu **sanki yeni görmüş gibi**, tekrar öpmeye başladı.*” (Ediz, 1996: 159).

b) "Sanki ancak şimdi, annesinin gülümsemesini **görünce** olanları açıkça anlamıştı. – Buna gerek yok, - dedi annesinin başındaki şapkası **çıkarak**. Be annesi şapkasız kalınca **sanki onu yeni görmüş gibi** tekrar üzerine atılıp öpmeye başladı." (Hacıhasanoğlu, 2011: 697).

c) "Ancak şimdi annesinin gülümsemesini **gördükten sonra** anlamıştı olup biteni. Annesinin başındaki şapkası **çıkarken**: - Şunu çıkar! Dedi. Sonra annesi şapkasız kalınca, onu **yeni görmüş gibi** öpmek için bir kez daha atladı boynuna." (Altay, 2019: 1442).

Bu cümlede kullanılan zarf-fiil yapıları sırasıyla bitmişlik, bitmemişlik ve yine bitmişlik görünüşüne ait fiil türleri ile oluşturulmuştur. Birinci zarf-fiil yapısı iki olay arasındaki öncelik ilişkisi ortaya koymaktadır: önce gördü-sonra anladı. Bu anlamı tam olarak Türkçede karşılayan ek ise ilk iki çeviride tercih edilen *-ince* ekinde görülmektedir. Üçüncü çeviride de aynı anlam *-den sonra* eki ile aktarılmıştır. İkinci zarf-fiil eş zamanda meydana gelen ve kendi içinde eylemin sürerlilik anlamının bulunduğu bitmemişlik görünüşlü fiil türü ile aktarılmıştır. Üçüncü zarf-fiil eki *как будто* bağlaç yapısıyla birlikte kullanıldığından Türkçede bu ifadeyi *miş gibi* yapısı ile aktarmak gerekmektedir. Bu da söz konusu yapının kendisinde sonra zarf-fiil ekini değil geçmiş zamanda çekimli bir fiil yapısı gerektirmektedir, bu bakımdan her üç cümlede de en son zarf-fiil yapısı morfolojik olarak Türkçeye olan çevirisinde değişiklik yaşamıştır.

Öğrenciler tarafından yapılan çevirilerde de aynı yaklaşım söz konusudur:

- Çocuk annesinin gülümsemesini **gördükten sonra** olup biteni sanki yeni anlamış olacaktı ki annesinin boynuna atılarak sarıldı...Annesinin şapkasını **çıkarken** - Buna gerek yok dedi ve annesini sanki o an **görmüş gibi** tekrar atıldı ve öptü.
- Sanki annesini gülümseyerek görünce olup biteni yeni anlamış gibiydi. Buna gerek yok dedi annesinin şapkasını **tutarak**. Sonra annesi şapkasız kalınca onu **sanki yeni görmüş gibi** öpmek için yeniden boynuna atıldı.

16. Когда нядя вошла в детскую, Сержка рассказывал матери о том, как они упали вместе с Наденькой, **покатившись** с горы, и три раза перекувырнулись. (Tolstoy, 1969: 110).

a) "Dadı içeri girdiği zaman, Seryoja annesine Nadenka'yla dağdan aşağı **kayarken** nasıl **yuvarlanıp** da üç takla attıklarını anlatıyordu." (Ediz, 1996: 160-161).

b) "Dadı çocuk odasında girdiği sırada Seryoja annesine Nadenka'yla birlikte tepeden **inerken** nasıl düştüklerini ve üç takla attıklarını anlatıyordu." (Hacıhasanoğlu, 2011: 699).

c) "Dadı odaya girdiğinde Seryoja annesine, Nadenka ile tepeden **kayarlarken** nasıl **yuvarlanıp** üç takla attıklarını anlatıyordu." (Altay, 2019: 1446).

Bu cümlede incelenen zarf-fiil yapısı bitmişlik görünüşlü geçmiş zaman formuna aittir. Çevirilere baktığımızda orijinale en yakın olan çevirinin ikinci çeviri olduğu görülmektedir (b). Diğer iki çeviride ise, aslında cümlelerin içerisinde yapısal olmasa dahi anlamsal olarak yer alan bir fiilin (yuvarlanmak) daha çeviriye eklendiği görülmektedir. Orijinal cümle içerisinde bulunan fiil ve fiilimsiler sırasıyla "girmek", "anlatmak", "düşmek", "kayarken", "takla atmak" olarak bulunmaktadır. Diğer iki çevirmen tarafından cümlelerin orijinalinde olmamasına rağmen eklenen "yuvarlanıp" ifadesinin yaşanan olayın görseliğini canlandırabilmek adına seçildiği düşünülmektedir.

Öğrenci çevirilerine baktığımızda yukarıdaki çevirilere benzer yaklaşımlar doğrultusunda çeviri eyleminin gerçekleştirildiği görülmektedir:

*Dadı çocuk odasına girdiğinde Seryoja annesine Nadya ile tepeden birlikte tepeden **kayarken** nasıl düştüklerini ve üç kez yuvarlandıklarını anlatıyordu.*

*Dadı odaya girdiğinde, Seryoja annesine Nadenka ile tepeden **kayarlarken** nasıl yuvarlanıp üç takla attıklarını anlatıyordu.*

17. -Барыня, голубушка! – заговорила няня, **подходя** к Анне и **целуя** её руки и плечи. (Tolstoy, 1969: 110).

a) “*Dadı, Anna'nın yanına **gidip** onun ellerini, omuzlarını **öperek** konuşmaya başladı: - Hanımefendiciğim, güvercinim!” (Ediz, 1996: 161).*

b) “*Dadı, Anna'nın yanına **gelip** ellerini ve omuzlarını **öperek**: Hanımım, canım! – dedi.” (Nacıhasanoğlu, 2011: 699).*

c) “*Dadı, Anna'nın **yanna sokulup** ellerini, omuzunu **öptü**. – Hanımım, canım! diye başladı.” (Altay, 2019: 1446).*

Bu cümlede zarf-fiil yapıları bitmemişlik görünüşlü fiil türü ile oluşturulmuştur. Bu bakımdan söz konusu yapıların aktardıkları anlam, eş zamanlı ve sürerli eylem şeklinde karşımıza çıkmaktadır. İlk iki çevirinin birbirine yakın olduğu ve zarf-fiil yapılarının korunarak aktarıldığı görülmektedir. Her iki ifade de yaklaşma eyleminin hemen ardından öpme eylemi başlamaktadır ancak burada Rusça fiillerin sahip oldukları görünüş özelliği aslında bize bilhassa son eylemde bir sürerliliğin olduğunu eylemin kendi süreci içerisinde devam ettiğini aktarmaktadır. Son çeviride (c) ise *öptü* fiilinin kullanılması orijinalde bulunan eylemin süreç anlamını ortadan kaldırmakta ve tek seferlik bir eylem anlamını vermektedir.

Öğrenciler tarafından yapılan çevirilere baktığımızda ise, yukarıdaki cümlelerle benzer yaklaşımlar görülmektedir.

- *Hanımım canım benim, dedi dadı ve Anna'ya **yaklaşıp** onun ellerini **öptü**.*
- *Hanımım, kıymetli hanımım – dedi dadı, Anna'ya **yaklaştı** ve ellerinden omuzlarından **öptü**.*

Buna karşılık ikinci çeviriye daha yakından baktığımızda anlamsal olarak bir bütünlük varmış gibi gözükse de çekimli fiil yapısının kullanılması eylemlerin yapılış şeklini ve meydana geliş sırasını değiştirmektedir. Buna göre, dadı önce Anna'ya yaklaşmış, ardından ellerini ve omuzlarını öpmüştür. Bu da aslında eylemler arasındaki eş anlamlılık ve süreç anlamını geri plana çekmektedir.

18.- Ах, няня, милая, я не знала, что вы в доме. – на минуту **очнувшись**, сказала Анна. (Tolstoy, 1969: 110).

a) “*Anna bir an için **kendini toplayarak** -Ah sevgili dadı, senin bu evde olduğunu bilmiyordum, dedi.” (Ediz, 1996: 161).*

b) “- Ah, dadı, sevgili dadı, evde olduğunuzu bilmiyordum, - dedi Anna bir an için **kendine gelip.**” (Hacıhasanoğlu, 2011: 699).

c) “Anna bir an **kendine geldi.** - Ah, dadı, sevgili dadı, dedi. Sizin burada olduğunuzu bilmiyordum.” (Altay, 2019: 1447).

Bu cümledeki zarf-fiil yapısı bitmişlik görünüşlü fiil türü ile yapılmıştır. Fiilin sahip olduğu bitmişlik türü sözlük anlamında yer alan anlık anlamını da pekiştirerek Türkçe çevirilerde *-erek* ve *-ip* ekleri ile aktarılmıştır. Her iki kullanımda da söz konusu eklerin sahip olduğu sıralama ilişkisi ile “ve” bağlacının sahip olduğu işlevin ön plana çıktığını söylemek mümkündür.

Öğrenci çevirilerinde ise biraz daha farklı yapıların kullanıldığı görülmektedir:

- *Biran **kendine gelen** Anna: - Ah dadı, tatlım benim. Evde olduğunu bilmiyordum.*
- *Ah sevgili dadı, burada olduğunu bilmiyordum -dedi, bir anlık **şaşkınlıktan sonra.***

**19** **Вернувшись** в свое одинокое отделение в гостинице, она долго не могла понять, зачем она здесь. «Да, всё кончено, и я опять одна. – сказала она себе и , не **снимая** шляпы, села у камина на кресло. **Уставившись** неподвижными глазами на бронзовые часы, стоявшие на столе между окон, она стала думать. (Tolstoy, 1969: 112).

a) “Oteldeki yalnız dairesine **dönünce**, neden orada bulunduğunu uzun süre anlayamadı. Kendi kendine: *Evet bütün bunlar bitti, ben yine bir başımayım, dedi ve şapkasını **çıkarmadan**, şöminenin yanı başındaki bir koltuğa oturdu. Gözlerini, pencereler arasındaki bir masanın üstünde duran tunçtan masa saatine **dikerek** düşüncelere daldı” (Ediz, 1996: 164).*

b) “Otelde tek başına kaldığı daireye **döndükten sonra** neden orada olduğunu uzun süre anlayamadı. “Evet hepsi bitti ve yine yalnızım,” – dedi kendi kendine ve şapkasını **çıkarmadan** şöminenin önünde duran koltuğa oturdu. Hareketsiz **gözlerini** iki pencerenin arasında duran bronz saate **dikip** düşünmeye başladı.” (Hacıhasanoğlu, 2011: 701).

c) “Oteldeki ayrı dairesine **döndükten sonra**, niçin burada olduğunu uzun süre anlayamadı. “Evet, her şey bitti, gene yalnızım işte” diye geçirdi içinden. Şapkasını **çıkarmadan**, şöminenin önündeki koltuğa bıraktı kendini. Pencerelerin arasındaki masada duran tunç saate gözlerini **dikmiş**, düşünüyordu.” (Altay, 2019: 1451).

Bu cümlede üç ayrı zarf-fiil yapısı bulunmaktadır. Her bir çeviriye ayrı ayrı baktığımızda bu yapıların kullanımlarının birbirine yakın oldukları görülmektedir. Kullanılan zarf-fiillerden *-ınca* ve *-diktan sonra* eklerine bakacak olursak birinci ek, temel zarf-fiil ekidir, *-diktan sonra* ise birleşik zarf-fiil yapısı yansıtmaktadır (Gülsevin, 2001: 126-127). Rusça zarf-fil yapıları sahip oldukları morfolojik eklerden çok görünüş kategorisi sayesinde semantik açıdan anlaşılır bir hale gelmektedir. Morfolojik ekler eylemin zamanını yansıtırken, eylemin meydana geliş şekli çoğunlukla metin bütününden yola çıkılarak somutlaşırlar. Sondan eklemeli bir dil olması sebebiyle Türkçe kelimeler ekler vasıtası ile yeni görev ve anlamlar kazansa dahi eylemin zamanı ve oluş tarzı eklerin iç yapısına yerleştiğinden ve açık bir şekilde belirgin olduğundan Türkçe Rusçaya oranla daha somut bir dil dünya görüşü sergilemektedir. Söz konusu ekler zarf-fiil ekleri olarak ele alınsa dahi her bir ek kendine has nüanslara sahiptir. Buna göre her iki ek de eklendikleri eylemin zamanını bildirmelerinin yanı sıra, *-ince* eki metne de bağlı olarak



eyleme anlık bir durum yansıtmaktadır, bu ek Rusça da «когда» “ne zaman” zaman zarfına karşılık gelirken, -den sonra birleşik zarf-fiil yapısı “-den sonra” anlamına gelen «после того, как» bağlacına denk gelmektedir ve eylemin bitmişliğine, tamamlanmışlığına yani sınır noktasına ulaşmışlığına daha çok vurgu yapmaktadır. Ancak Rusçada zarf-fiil formları Türkçedeki gibi daha belirgin eklere sahip olmadığına bu da algı açısından ikilik yaratabilmektedir. Çevirmenler arasında farklı yapılar seçimleri de bu doğrultuda açıklanabilir.

Öğrenciler tarafından yapılan çevirilerde de benzer yaklaşımlar bulunmaktadır:

- Oteldeki odasına **dönünce** uzun süre niçin burada olduğuna bir anlam veremedi. Şapkasını **çıkarmadan** şöminenin önündeki koltuğa oturdu. “Evet şimdi yine yalnızım, her şey bitti.” diye geçirdi içinden. Pencereilerin arasında duran masanın üzerindeki bronz saate sabit gözlerle **bakarak** düşüncelere daldı.
- Oteldeki odasına **döndükten sonra** niçin orada olduğunu uzun süre anlayamadı. “Evet her şey bitti, yine yalnızım işte” diye geçirdi içinden. Şapkasını **çıkarmadan** şöminenin önündeki koltuğa bıraktı kendini. Pencereilerin arasındaki masada duran tunç saate gözlerini **dikmiş** düşünüyordu.

20. ... а Серёжа уже был почти человек, и любимый человек; в нём уже боролись мысли, чувства; он понимал, он любил, он судил её, думала она, **вспонимая** его слова и взгляды. (Tolstoy, 1969: 113).

a) “...oysa Seryoja daha şimdiden neredeyse bir adamdı, hem de çok sevilen bir adam. Onun kafasında daha şimdiden düşünceler ve duygular savaş halindeydi; Anna oğlunun sözlerini ve bakışlarını **hatırlayarak**: O annesini anıyor, seviyor ve yargıda bulunuyor, diye düşündü.” (Ediz, 1996: 165).

b) “...oysa Seryoja artık neredeyse adam olmuştu, hem de sevilen bir adam; bu adamın içinde düşünceler, duygular çarpışıyordu; Seryoja'nın sözlerini ve düşüncelerini **anımsayan** Anna, onun kendisini anladığını, sevdiğini ve hakkında bir yargıya vardığını düşünüyordu.” (Hacıhasanoğlu, 2011: 702).

“... ama Seryoja kocaman adam, hem de sevilen bir adam olmuştu. Anna Seryoja'nın sözlerini, bakışlarını **anımsıyor**, “Kafasının içinde düşünceler, duygular çatışmaya başladı bile. Anıyor, seviyor, yargılıyor” diye düşünüyordu (Altay, 2019: 1452-1453).

Bu cümlede kullanılan zarf-fiil yapısı süreç, eş zamanlılık anlamlarının içerisinde barındıran bitmemişlik görünüşlü fiil türü ile gerçekleştirilmiştir. Çevirilere baktığımızda ise morfolojik yapının dışında üç farklı yaklaşım görmekteyiz. Birinci çeviride kesin bir eş zamanlılık ve sıralama ilişkisini ön plana çıkartan -erek/-arak zarf-fiil eki kullanılmıştır. İkinci çeviride ise zarf-fiil yapısı yerine eylemi yerine getireni niteleyen sıfat-fiil eki kullanılmış, üçüncü çeviri de ise, fiil şimdiki zamanda çekime uğramıştır, yapısal olarak baktığımızda cümle bölündüğü için “anımsıyor” eyleminin şimdiki zamanda mı yoksa ikinci cümlelerin devamı niteliğinde gelen geçmiş zaman ekli yapıya mı ait olduğunu belirlemek güçtür. Birinci cümlede olay dizgesinin orijinale yakın olduğunu görmekteyiz: “hatırlayarak - düşündü” ifadesi, eş zamanlılık anlamını vurgulamaktadır. İkinci cümlede ise eylemi yerine getirenin nitelenmesinden ötürü eylemlerin ortaya koydukları anlamlarda sapmalar yaşanmaktadır: buradaki cümle ile verilen anlamla sanki oğlunun onu yargıladığını düşünen ve kendisi ile ilgili bir karar

verildiğini düşünen bir karakterin varlığı ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte olay örgüsü tek seferde meydana gelmiş sıralı bir eylemler dizisini yansıtmaktadır. Üçüncü çeviride anlamsal olarak eş zamanlık bulunmasına rağmen, orijinalde kullanılan yapı yerine fiil çekimi tercih edilmiştir.

Öğrenci çevirilerinde ise genel bir anlam karmaşasının hakim olmakla birlikte, cümlenin içerisinde çok sayıda geçmiş zamanlı fiil çekiminin olmasından ötürü zarf-fiilin bağlantısının kurulmasında zorluk yaşandığı görülmektedir:

- Seryoja ise kafasında duygu ve düşünceleriyle tam bir birey, yani sevilen birisi olmuş; anlayabiliyor ve sevebiliyordu. Ayrıca annesinin sözlerini ve düşüncesini kavrayıp onu artık yargılayabilir, diye düşündü.
- Oysa Seryoja neredeyse kocaman bir adam olmuştu, hem de sevilen bir adam. Onda halihazırda duygular, düşünceler çatışyordu, o anlıyor, seviyor, annesini düşünüyor diye geçirdi aklından, oğlunun dış görünüşünü ve sözlerini anımsayarak.

## Sonuç

Rusçada ve Türkçedeki zarf-fiil yapılarına ve bunların çevirideki yansımalarına ilişkin incelenen örneklerden yola çıkarak birkaç temel çıkarımda bulunmak mümkündür.

1) Yapısal olarak Rusçadaki zarf-fiil sayısı Türkçeye oranla kısıtlı olduğundan bu yapıların metne kattıkları anlam metin bütünlüğüne bakılarak belirginlik kazanmaktadır. Buna karşılık Türkçede zarf-fiil yapıları temel zarf-fiil yapıları ve birleşik zarf-fiil yapıları olmak üzere çok çeşitli olmasıyla birlikte, aynı anlamı veren birkaç zarf-fiil yapısı birbirinin yerine kullanılabilir. Bu durum esasında Rusçadaki zarf-fiil yapılarının kullanımında da görülebilmektedir. Aynı anlama sahip zarf-fiil formları iki ayrı ek ile aktarılabilir. Türkçe için bu durum, fiil köküne aynı anlamı veren ancak yapı olarak farklı eklerin kullanımı ile kendini gösterirken (örneğin, sıralama ilişkisi + kesin bir eş zamanlılık + "ve" bağlacın işlevini veren *-erek* ve *-ip* eklerinin birbirlerinin yerine kullanılabilmesi gibi), Rusçada da benzer bir kullanım görülebilir. Bu durum Rus dili için iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Birincisi, fiilin mastar halinin geçmiş zaman yapısı ile örtüşmediği durumlarda, sözcüğün zarf-fiil yapısı iki şekilli<sup>7</sup> bir kullanım özelliği yansıtabilmektedir:

ВЫСОХНУТЬ → ВЫСОХНУВ, ВЫСОХНУ-**ВШИ** / ВЫСОХ → ВЫСОХ-**ШИ**

окрепнуть → окрепну-**ВШИ** / окреп → окреп-**ШИ**

умереть → умерев / умер → умер-**ШИ** vb.

İkincisi ise, fiilin mastar veya geçmiş zaman halindeki gövdeden bitmişlik görünüme ait bazı fiillerin zarf-fiil yapılarının hem **-в**, **-вши**, **-ши** ekleri ile yapılabildiği gibi, fiilin gelecek zamanda çekimli fiilin gövdesine eklenen **-а** ya da **-я** eklerine<sup>8</sup> sahip olabildikleri görülmektedir:

<sup>7</sup> Bazı fiiller için üç ayrı zarf-fiil yapısından söz etmek de mümkündür: привыкнуть: *привыкнув* - *привыкнувши* – *привыкнуши*.

<sup>8</sup> Zarf-fiil yapılarında görülen bu morfolojik çeşitliliğe karşılık hangi eklerin günümüz Rusçası için dilde daha yaygın ve tercih edilir olduğu ayrı bir araştırma tarafımızca yürütülmektedir.

увидел → увиде-**в** – увидят → увид-**я**

услышал → услыша-**в** – услышат → услыш-**а**

пришёл – пришед**ши** – прид**я** vb.

2) Çeviri incelemelerinden görüldüğü üzere Rusçada zarf-fiil yapılarının Türkçeye aktarımı sırasında farklı zarf-fiil yapılarının yanı sıra farklı morfolojik yapılar da kullanılabilir. Bizce bunun birkaç nedeni bulunmaktadır. Birincisi Rusçadaki zarf-fiil yapısı ile aktarılan eylemlerin ardı sıralı bir eylem mi, eş zamanlı bir durum mu yoksa öncelik veya sonralık belirten olayları mı yansıttıkları her zaman belirgin değildir. Bu durum da hem çeviriler arasındaki farklılıkları hem de çevirmenler arasındaki olay algısının farklı olmasının nedenini açıklamaktadır. Bir diğer nokta ise, Türkçedeki zarf-fiil eklerinin sahip oldukları yapısal anlamların zaman kategorisinin de etkisi ile daha somut olmasıdır. Rusçada zarf-fiil eklerinin anlamları daha çok fiilin türüne yani görünüş kategorisi ile metin bütünlüğüne bağlı olarak şekillendiğinden Rusçadaki zarf-fiil yapıların anlamsal olarak Türkçeye göre daha soyut kaldığını söyleyebiliriz. Buradaki soyutluktan kasıt belirsizlik olarak algılanmalıdır. Görünüş adı üstünde konuşanın veya dinleyenin eylemi nasıl algıladığı ile ilintili olduğundan bu nokta diller arası bilgi aktarımına da farklı bakış açıları çerçevesinde farklı yansıyabilmektedir.

3) Rusçadan Türkçeye çeviri cümlelerinde Rusçadaki zarf-fiil yapısının korunamadığı durumlarda bu yapılar Türkçeye zarf formunda ya da çekimli fiil şeklinde aktarılmaktadır. Bunun nedenleri ile ilgili olarak dil sistemleri arasındaki farklılıkları (yapılar arasındaki işlevsel farklılıklar) göstermekle birlikte o dile özgü üslup ve ifade özellikleri ile sözdizimi kuralları, eylemlerin ortaya çıkış şekli gibi noktalar da rol oynamaktadır.

4) Rus dilinde eylemler görünüş kategorisi ile anlam kazandıkları için morfolojik yapıların anlamları için bağlamın önemi büyüktür. Rusçada çoğunlukla kelimenin anlamının bağlam olmadan belirlenmesi güçtür bu da bize ifade edilen kelimenin anlamı ve bağlam arasında döngüsel bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bu döngüsel ilişki kelimenin anlamının bağlamı oluşturması ve bağlamında kelimenin anlamını oluşturup anlaşılır kılması şeklindedir. Bu açıdan bağlam, sadece kelime anlamının seçilmesinde değil yaratılmasında da önemli bir işleve sahiptir. Bu bakımdan bağlam, bilhassa Rusça gibi bükümlü diller için sözcüğün sahip olduğu çeşitli anlamların belirgin kılınmasına yardımcı olan bir etmendir.

### Kaynakça

- Banguoğlu, T. (1995). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Belusov, N., Kovtunova İ.İ., Kruçinina İ.İ. (1989). *Kratkaya Russkaya Grammatika*. Moskova: Russkiy yazık.
- Barhudarov, L. (1975). *Yazık i perevod. Voprosı Obşey i Çastnoy Teorii Perevoda*. Moskova: Mejdunarodne otnoşeniya.
- Bozkurt, Bülent. (1979). *Çeviri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Dalkılıç, L.Ç. (2006). “Rusça ve Türkçedeki Zarf-Fiil yapılarındaki Anlamsal Özellikler ve Zaman Kavramı”. *DTCF Dergisi*, 58/ 2, 1184-1210.
- Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Gülsevin, G. (2001). “Türkiye Türkçesinde Birleşik Zarf-fiiller”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 122-143.

- Hengirmen, M. (2015). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri - Şekil Bilgisi*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Leontiç, M. (2017), "Türkçede fiilimsiler" 26 Temmuz 2020 tarihinde <http://eprints.ugd.edu.mk/19365/2/hikmet-29-marija%20leontik.pdf> adresinden alındı.
- Novikov L., Zubkova L.G., İvanov V.V. (2003), *Sovremennyy russkiy yazık: Uçebnik: Fonetika, Leksikologiya, Slovoobrazovanie, Morfologiya, Sintaksis*, St. Petersburg: Lan.
- Tolstoy L (1969). *Anna Karenina. Roman v vosmi çastyah, Çasti 5-8*. Leningrad: Hudojestvennaya Literatura.
- Tolstoy L. (1996). "Anna Karenina". Çev. Hasan Ali Ediz. İstanbul: Cem..
- Tolstoy L. (2011). "Anna Karenina". Çev. Ayşe Hacıhasanoğlu İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür, Hasan Ali Yücel Klasikler Dizisi.
- Tolstoy L. (2019). "Anna Karenina". Çev. Ergin Altay, Ankara: İletişim.

## 55-Cengiz Aytmatov'un "Beyaz Gemi" adlı eserinde iki ana karakter: "Dede ve Çocuk"

Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR <sup>1</sup>

**APA:** Çağlıyan Şakar, K. (2020). Cengiz Aytmatov'un "Beyaz Gemi" adlı eserinde iki ana karakter: "Dede ve Çocuk". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 889-897. DOI: 10.29000/rumelide.843478.

### Öz

Sovyet Edebiyatının en önemli yazarlarından biri olan Cengiz Aytmatov, eserlerinde doğup büyüdüğü toprakları, kendi kültürünü yansıtan sözlü edebiyatın en önemli parçaları olan masalları, efsaneleri, mitolojileri kullanır. Bu sayede geçmişle bağ kurduğunu dile getiren yazar, bunun eserlerine ayrı bir güzellik, ayrı bir zenginlik kattığını ifade etmektedir. Eserlerini Rusça ve Kırgızca kaleme alan yazarın gerek hikâyeleri gerekse romanları çok sevilir ve ünlü dünyaya yayılır. Bu çalışmada yazarın, 1970 yılında *Noviy Mir* dergisinde yayımlanan "Beyaz Gemi" adlı romanında öne çıkan *dede ve çocuk* ikilisinin karakter analizleri yapılmaya çalışılmaktadır. Romanın kahramanı yedi sekiz yaşlarında, ailesi tarafından terk edilmiş bir çocuktur. Yazar, gelenek ve göreneklerinden kopartılmış nesillerin yaşadıkları trajedileri daha iyi anlamamızı sağlamak için çocuğa isim vermek yerine sadece "çocuk" diyerek, okuyucunun dikkatini bu yöne çekip bu çocukların dramını daha net görmemizi istemektedir. Dedesinden başka kimsesi olmayan bu çocuk dedesinin anlattığı *Boynuzlu Maral Ana* masalına ve kendi kurguladığı *Beyaz Gemi* masalına inanır. Romanda, torununa masal anlatan, geleneklerine sıkı sıkıya bağlı ve hayatta çok nadir rastlanan mutlu kişilerden olduğu aktarılan Mümin dede geçmişi temsil ederken, çocuk geleceğin temsilcisi konumundadır. Her iki karakter arasında dramatik bir bağ kuran yazar, insana özgü davranışlara farklı yorumlar getirir. Sonuç olarak bu çalışmada, bu iki karakter, metne bağlı inceleme metodu kullanılarak detaylı bir şekilde analiz edildikten sonra, birbirleriyle olan benzer ve farklı özellikleri üzerinde durulmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Cengiz Aytmatov, "Beyaz Gemi", Sovyet edebiyatı, karşılaştırma ve karşıtlık

## Two main characters in Chingiz Aitmatov's "The White Ship": "Grandfather and Child"

### Abstract

Chingiz Aitmatov, one of the most important writers of Soviet Literature, tells in his works the land he was born and raised in, the most important parts of oral literature that reflect his own culture, tales, legends and mythologies. Expressing that he established a connection with the past in this way, the author states that this adds a different beauty to his works. The writer, who started his art life by writing a story, later turned to novel. He writes his works in Russian and Kyrgyz. The writer's not only stories both also novels get very popular and his fame spreads around the world. In this study, the character analysis of the grandfather and child duo, who came to the fore in the novel "The White Ship" published in *Novy Mir* magazine in 1970, is tried to be made. The main character of the novel is a seven or eight year old boy abandoned by his family. The author wants us to draw the attention of the reader to this direction and see the drama of these children more clearly by saying "child"

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), kubracagliyan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9524-1672 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.09.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843478]

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

instead of naming the child in order to make us better understand the tragedies experienced by the generations separated from their traditions and customs. The child, with no one but his grandfather, believes in the fairy tale *The Horned Mother*, told by his grandfather, and the tale of *The White Ship* that he fictionalized. While the grandfather Momun, who is strictly committed to the traditions of telling stories to his grandchild and is a very rare happy person in life, represents the past, the child is the representative of the future. Establishing a dramatic link between both characters, the author makes different interpretations of human behavior. In conclusion, in this study after these two characters are analyzed in detail using the text-based analysis method, their similar and different characteristics with each other are emphasized.

**Keywords:** Chingiz Aitmatov, "The White Ship", Soviet literature, comparison and contrast

## Giriş

Roman, günümüzde en çok okunan edebî türlerden birisidir. Birçok okuyucu romanı sadece okuyup geçmekte, üzerine düşünmemektedir. "Halbuki roman deşilmesi, kazılması, çözümlenmesi, keşfedilmesi gereken nice hazineler ve hissedilmesi gereken nice hazlar barındırır. Yetkin bir romancı, salt bir takım ilginç olaylar aktarmakla kalmaz; bunlar vasıtasıyla değişik düşüncelere, duygulara, kültürel, tarihi, felsefi, dini, sosyal ve ideolojik birikimlere, estetik değerlere, güzelliklere ya doğrudan ya da dolaylı olarak göndermelerde bulunarak eserine bir derinlik ve sanatsal bir boyut sağlamaya çalışır" (Çetin, 2015: 13). Nurullah Çetin'in bahsettiği tüm değerlere eserlerinde yer veren, yetkin romancılardan birisi de şüphesiz ki, Cengiz Aytmatov'dur. O, eserlerinde bu değerlere yer verme sebebini şu sözlerle ifade etmektedir: "Mitoloji, masallar, efsaneler, eski insanların yaşadığı hadiselerdir. Kulaktan kulağa gelen tarihi zenginliğimizdir. Eskiden bize kalan kültürel zenginliklerdir. Bunlarla bugünkü teknoloji arasında bir bağ kurmakta yarar görüyorum. Onun için ben ve benim gibi yazarlar da eskiden başımızdan geçmiş halkın tecrübelerini anlatan, halkın tarihini anlatan, ışık tutan bu tür zenginlikleri kitaplarımızda kullanıyoruz. O da anlatıya ayrı bir güzellik ayrı bir zenginlik katıyor" (Özen, 1992: 13).

Eserlerinde, özellikle doğup büyüdüğü toprakları, halkının kültürel zenginliğini yansıtan gelenek ve göreneklerini, aşk, dostluk, savaş döneminin sebep olduğu acı ve kahramanlıklar gibi insanı insan yapan iyisiyle kötüsüyle tüm duyguları eserlerinde yansıtan Cengiz Aytmatov, çok uluslu Sovyet Edebiyatının kültürel zenginliğini gösteren en önemli yazarlarından biridir.

Cengiz Aytmatov, 1928 yılında Kırgızistan'ın başkenti Bişkek'e bağlı Talas Eyaleti'nde yer alan Şeker köyünde dünyaya gelmiştir. Babası Törekal Aytmatov SSCB aleyhinde faaliyetler yaptığı gerekçesiyle Stalin döneminde idam edilir. Dört çocuğunu kendi çabalarıyla büyütme zorunda kalan annesi Nagima Hanım ise çeşitli memuriyetlerde bulunmuştur. Babaannesi Ayıkman Hanım'ın anlattığı ninniler, masallar ve efsanelerle büyüyen Aytmatov'un çocuk ruhunda derin izler bırakan bu kültürel zenginlikler onun eserlerinde gün yüzüne çıkar.

1952 yılında *Pravda* gazetesinde yayımlanan "Gazeteci Cyuda" Aytmatov'un ilk eseridir. Bunu "Yüz Yüze" (1957) ve *Noviy Mir* dergisinde yayımlanan "Cemile" (1958) adlı hikayeleri takip eder. "Cemile", yayımlanır yayımlanmaz halktan büyük ilgi görür. Eserin Fransızcaya çevrilip Avrupa'da yayımlanmasıyla artık dünyada da tanınmaya başlayan Cengiz Aytmatov, Sovyet Yazarlar Birliği'ne kabul edilir. 1963 yılında, "Steplerden ve Dağlardan Hikâyeler" adlı kitabıyla Lenin Edebiyat Ödülü'nü, 1968 yılında da Büyük Sovyet Edebiyat Ödülü'nü kazanır. Sanat hayatına hikayeye giriş yapan Cengiz

Aytmatov, romanla devam eder. İlk romanı "Toprak Ana" (1963)'dir. Bunu "Elveda Gülsarı" (1963), "Beyaz Gemi" (1970), "Gün Olur Asra Bedel" (1980), "Dişi Kurdun Rüyaları" (1986), "Cengiz Han'a Küsen Bulut" (1990), "Kassandra Damgası" (1997) ve "Dağlar Devrildiğinde- Ebedi Gelin" (2007) romanları takip eder. 1983 yılında Büyük Sovyet Edebiyat Ödülü'nü ikinci kez alan yazar, edebi kişiliğinin yanında aynı zamanda diplomattır. Uzun yıllar Avrupa'da SSCB ve Kırgızistan Büyükelçiliği yapmıştır. Eserlerini Rusça ve Kırgızca olarak kaleme alan yazarın eserleri 150'den fazla dile tercüme edilerek milyonlara ulaşmıştır.

Cengiz Aytmatov eserlerinde sözlü edebiyatın en önemli parçaları olan masalları, efsaneleri, mitolojik öğeleri ustaca kullanır. Fakat bu öğeleri kullanırken onları olduğu gibi aktarmak yerine eserlerindeki karakterlerini aracı olarak kullanır. Yazarın eserde vermek istediği mesajla yarattığı tip arasında büyük bir uyum vardır. Diğer birçok eserinde olduğu gibi "Beyaz Gemi" adlı romanında da bu durum açıkça görülmektedir. Yazar karakterlerine bir misyon, bir görev yüklemektedir. Romanda çocuk, iyiliği, saflığı ve geleceği temsil ederken, Mümin dede geçmişin temsilcisi konumundadır.

## 1. Çocuk

Romanda "O yıl yedi yaşını doldurmuş, sekizine basıyordu" (Aytmatov, 2020:7) diye bahsedilen "çocuğun kulakları yaba gibiydi, boynu ince, başı kocaman ve tostoparlaktı" (Aytmatov, 2020:14). İsmi bilmediğimiz sadece "çocuk" diye bahsedilen kahramanımız, aslında gelenek ve göreneklerinden kopartılmış nesillerin yaşadıkları trajedileri daha iyi anlamamızı sağlayan sadece bir simgedir. Böyle çocuklar geçmişte olduğu gibi gelecekte de olacaklardır. Bu sebeple yazar, çocuğa isim vermek yerine sadece "çocuk" diyerek, okuyucunun dikkatini bu yöne çekip bu çocukların dramını daha net görmemizi istemektedir.

"Onun iki masalı vardı. Biri kendisinin ve başka kimse bilmezdi. Ötekini ise dedesi anlatmıştı ona" (Aytmatov, 2020:7) diye başlar roman. Sözlü halk edebiyatının en önemli unsurlarından biri olan "masalın kaynağı ve çıkış noktası her şeyden önce masal anlatıcısının sınırsız hayal gücüdür" (Çetin, 2015: 37). Eserde de çocuğun sınırsız hayal gücünü kullanarak kendi masalına yön verdiği açıkça görülmektedir. Çocuk etrafında bulunan kayalara, bitkilere çeşitli isimler verip bulutlarla oyunlar oynayarak onlara insanî birtakım özellikler yüklemektedir. Kayalara "Yatan Deve", "Eyer", "Kurt", "Tank" gibi isimler verir, hatta bunlardan başka "kötü", "iyi", "kurnaz", "aptal" diye isimlendirdiği kayaları da vardı çocuğun (Aytmatov, 2020:9). "Bitkiler de çeşit çeşitler: "Sevimlileri", "cesurları", "korkakları", "zararlıları" ve daha birçokları" (Aytmatov, 2020:10). Bulutlar da onun mutsuz olduğunu anlar ve onu mutlu etmek için kılıktan kılığa girerlerdi. Çocuğun yapması gereken tek şey onların şekillerini tahmin etmektir. Romanda tüm bu nesnelere yazar tarafından "yalnızlığını yenmeye çalışan, iletişim ve sevgi arayan yalnız ve terk edilmiş bir çocuğun zihinsel durumunu aktarmak" (Yung, 1997: 189) için kullanılır.

Annesi ve babasını bir kez olsun görmeyen çocuğun onlar hakkında bildiği tek şey babasının Isık-Göl'de gemicilik yaptığı, annesinin ise babasından ayrıldıktan sonra onu dedesine bırakıp uzak bir şehre gittiğidir. Ayrıca dedesi, uzak bir şehre patates satmaya gittiğinde kızıyla karşılaştığını, onun tekrar evlenip yuva kurduğunu ve bu eşinden de iki kızı olduğunu, daha büyük bir daireye taşınır taşınmaz kocası da isterse oğlunu yanına almak istediğini anlatır. Babasının da tekrar evlenip iki ya da üç çocuğunun olduğunu, yine gemide çalışmaya devam ettiğini, içkiyi bıraktığını dedesi, nenesi ve Bekey Teyzesine anlatırken duyan çocuk, bunların dışında onlarla ilgili hiçbir bilgiye sahip değildir.

Romanda yaklaşık dokuz sayfa, tek isteği balık olup beyaz gemiye ulaşmak ve bu gemide çalıştığını düşündüğü babasına kavuşmak olan çocuğun hayaline yer verilir. Çocuğun sınırsız hayal gücüne göre şekillenen bu masalda "Tam bir balığa dönüşmek, balık olmak istiyordu çocuk. Vücudu da, kuyruğu da, yüzgeçleri de, pulları da olsundu. Yalnız ince boynunun üzerindeki kafası, sarkık kulakları, sıyrıklarla dolu burnu değişmesindi. Gözleri de değişmesindi ama pek de oldukları gibi kalmasındı, biraz balık gözünü andırınlardı" (Aytmatov, 2020:39). Kafası, kulakları ve burnu dışında tamamen balık görünümünde olup babasına kavuşan çocuk, o zamana kadar başından neler gelip geçtiyse her şeyi, herkesi babasına anlatır, gemi artık gözden uzaklaşırken de *Beyaz Gemi* masalına bir son verir (Aytmatov, 2020:39-48). "Adil bir soru ortaya çıkıyor: çocuk neden babasına özellikle bir balık suretinde yüzmek istiyor, örneğin bir teknede değil? Bu soru bizi peri masalının mekânsal organizasyonunun mitolojik kökenine, yani yeraltında veya su altında bulunan ölümlerin krallığı fikrine geri getiriyor. V.Y. Propp, bir balığa dönüşmenin evrensel nedenine dikkat çekiyor. Hikâyenin kahramanının babası onun için ölmüş gibi görünüyor, bu nedenle, ölen babayı bulmak, mitolojik olarak düşünmek, sadece bir balığa dönüşmeniz gereken ölümlerin (göl) krallığında mümkündür. Çocuğun mitolojik düşünceyle ilişkisini de hesaba katarak, kahramanın balık olma hayalinin görüntülerinin kökeninin bilinçaltı doğasından bahsedebiliriz" (Mironenko, 2012: 116). Cengiz Aytmatov'un özyaşamöyküsünü bilen herkesin aklına gelen tek şey onun, bu çocuğun suretinde kendi hayat hikayesinden kesitler sunduğudur. Çok küçük yaşta babasını kaybettiği, bu sebeple de ölü bir babaya kavuşabilmenin mitolojik olarak düşünüldüğünde sadece balık olarak gerçekleşebileceğinin farkında olduğu için bilinçaltında oluşan bu isteğini romanın kahramanı çocuğun suretinde yansıtmaktadır. Bu bakımdan "Beyaz Gemi" Cengiz Aytmatov'un çocukluğunu anlattığı otobiyografik bir eserdir.

Kendi yarattığı hayal dünyasında yaşayan çocuk, dedesinin ona aldığı okul çantasıyla gerçek hayata dönmüş, daha önce çok uzaktan gördüğü okula giden çocuklar gibi kendisinin de okula gideceğini öğrenmesi onu çok mutlu etmiştir. Bu mutlulukla elindeki çantayı sırayla önce neyesine, sonra Bekey Teyzesine, Gülcemel'e, Seydahmet'e ve son olarak da Orozku'l'a gösteren çocuk, artık çantasını elinden hiç bırakmayacak, çantasıyla da konuşup dertleşecektir. Çantasıyla biraz sohbet eden çocuk ona "Biliyor musun, ben dürbünle de konuşurum. Şimdi üç kişi olduk: Ben, sen ve dürbün" (Aytmatov, 2020:25) der. "Çok uzakları gösteren güzel bir sahra dürbünüydü bu" (Aytmatov, 2020:28). Dedesine ormanda görev yaptığı için vermişler o da gözlerimin nesi var diyerek onu kullanmak istememiş ve torununa hediye etmiştir. Çocuğun suda balık olmak, balık gibi güzel yüzebilme hayali olduğu için dedesi ona korkusuzca yüzebileceği bir gölet yaptı. "Dürbünü ufka çevirdi ve birden nefesini tuttu. Tamam! Geliyordu! Gemiye görür görmez her şeyi unuttu: Taa orada, Isık-Göl'ün mavi, masmavi yüzeyinde, büyük, beyaz gemi süzülüp geliyordu..hey güzel gemi, hey! Sıra sıra bacaları olan, uzun, güçlü güzel gemi! Sanki iple çekiliyormuş gibi dümdüz ilerliyordu" (Aytmatov, 2020: 36). Nereden gelip nereye gittiği bile belli olmayan bu gemiye hayran hayran bakan çocuk, elinde olsa içindeki insanları daha yakından görebilmek uğruna geminin daha yakından geçmesi için rica edecekti. Fakat geminin onun varlığından bile haberi yoktu. "Uzun uzun baktı gemiye. Ne zaman bir balığa dönüşeceğini, çaya atlayıp yüze yüze ona, o beyaz gemiye ne zaman ulaşacağını düşünüyordu hep" (Aytmatov, 2020: 37). Isık-Göl'de yüzen bu bembeyaz gemiyi ilk kez gördüğünde kalbi yerinden çıkacakmış gibi çarpmış ve bu güzellik karşısında adeta büyülenmişti. Daha sonra da gemicilik yaptığını bildiği babasının da bu gemide olabileceği fikrini düşünüp kendi yarattığı bu düşüncenin doğruluğuna kendini inandırmıştı.

Çocuğu olmadığı için sürekli eşinden şiddet gören ve hakaret işiten Bekey Teyzesini içinde bulunduğu bu kötü durumdan kurtarabilmek için de hayal dünyasına sığınan çocuk "hayalinde, gittikçe artan hiddetiyle ona verilmesi gereken cezayı da düşünüyordu: hepsi bir olup Orozku'l'un üzerine



*çullanacak, bu iri, bu şişko, bu pis herifi çaya kadar sürükleyecekler, orada kaldırıp akıntının ortasına atacaklardı. Adam, Bekey Teyzeden, Mümin dededen, yalvar yakar af dileyecekti. Çünkü bir balık olamazdı o"* (Aytmatov, 2020:51) diye düşünür.

Romanın en başında bahsedilen diğer masal da dedesinin anlattığı *Boynuzlu Maral Ana* masalıdır. Dedesi bu masalı âdeta yaşamış gibi öyle içten öyle inanarak anlatır ki, çocuk da bu masalın gerçekliğine inanır. Bu masala göre; çok eski zamanlarda Enesay nehri kıyılarında bir Kırgız kabilesi yaşamış. Çevresi düşmanlarla çevrili olan bu kabileden yaşlı bir başbuğ ölmüş. Enesaylılar birbirlerine ne kadar düşman olurlarsa olsunlar bir başbuğun cenaze töreninde komşularına saldırmazlarmış. Bunu fırsat bilen düşman ordusu, Kırgız kabilesini kuşatıp, bir tane bile sağ insan bırakmamış herkesi öldürüp her yeri talan etmişler. Sadece biri kız, diğeri erkek iki Kırgız çocuğu fark edilmemiş. Aç susuz yollara düşen bu çocuklar, farkında olmadan kendi kabilelerini yok eden düşmanlarının bulunduğu yere gitmişler. Tek istekleri karınlarını doyurmak olan bu çocuklar, kendilerine yöneltilen soruları cevapladıklarında, Kırgız kabilesinden oldukları anlaşılınca ihtiyar bir kadın onları yok etmesi için görevlendirilmiş. Kadın çocukları tam Enesay nehrine atacakken Boynuzlu Maral Ana ortaya çıkmış ve çocukları ona vermesini istemiş. Neden bu çocukları istediğini soran yaşlı kadına insanlar yavrularını öldürdü bu çocukları evlat edineceğim demiş. İhtiyar kadınsa onu, "*İnsan yavruları bunlar, insan! Büyüdükleri zaman senin yavrularını öldürürler!*" (Aytmatov, 2020:61) diyerek uyarmış. Kadının sözünü dinlemeyen Maral Ana çocukları kendi çocukları gibi büyütmiş, fakat masalın sonunda yaşlı kadının dediği gibi "*insan yavruları*" sırf kendi çıkarları uğruna bütün maralları öldürmeye başlamış. Bunun üzerine de Boynuzlu Maral Ana geriye kalan son yavrularını da yanına alıp Isık- Göle veda ederek başka bir ülkeye gitmiş. Torununa kendi kurgulamak yerine geleneksel Kırgız halk masallarını anlatan Mümin dede, aslında tüm insanlığa da bir ders vermektedir. Hikâyede doğanın insanlara bu kadar merhametli, bu kadar vicdanlı davranmasına karşın insanoğlunun ona gereken değeri vermediği ve onu yok etmek için uğraştığı açıkça anlatılır.

Dedesinin anlattığı *Boynuzlu Maral Ana* masalına çok inanan çocuk, tıpkı hikâyede olduğu gibi Maral Ana'nın ortaya çıkarak kendisini, dedesini ve Bekey Teyzesini çektikleri sıkıntılardan kurtaracağı fikrine inanır. "*Romanda Maral Ana, Orozkul tarafından eziyet gören insanlar için adeta bir semboldür ve özgürlüğü, kurtuluşu temsil eder. Bir gün olağanüstü bir olay gerçekleşir ve ormanda marallar kendilerini gösterir. Maralların ormana gelmesi aslında dede ve torun için bir ümittir. Aynı şekilde çocuğu olmayan Bekey Teyze için de çocuğunun olacağına dair bir ışıktır. Çünkü çocuk Maral Ana'dan boynuzunda bir beşik getirmesini istemiştir*" (Uray Akça, 2016: 34). Fakat evin önünde dedesinin öldürdüğü geyiğin kesik başıyla karşılaşınca inandığı tüm değerler yıkılır. Dedesi güçlünün karşısında kendi inandığı değerleri koruyamamış, güçlünün kuralları altında ezilmiştir.

Çocuk, dedesinin anlattığı *Boynuzlu Maral Ana* masalına ve kendi kurguladığı *Beyaz Gemi* masalına öyle inanır ki, her iki masal da onu içinde bulunduğu kötü durumdan kurtaracaktır. Fakat dedesinin yaptığı son eylemle, çocuk için tek bir kurtuluş vardır o da böyle kirli bir dünyada yaşamaktansa kendini tertemiz sulara bırakarak kendi hayallerinin peşinden gitmektir. Cengiz Aytmatov'un birçok eserinde olduğu gibi mitolojik bir imge olarak su bu eserde de ön plana çıkar. "*Aytmatov'da su, çoğu zaman yaşama sevinci ve hayata bağlılıktır. Anlatı kahramanları kendilerini su ile özdeşleştirmekte ve özgürlüğü, sonsuzluğu ruhunda hissetmektedir. Bu kahramanlar, yaşadıkları bölgedeki ırmaklarla nehirlere, göllerle kimi zaman söyleşir kimi zaman sırlarını paylaşır, bir yerde su ile bütünleşir*" (Aybirdi, 2020: 101). Bu romanda da çocuk kendini suya bırakarak su ile bütünleşip, yaşadığı dünyanın tüm günahlarından arınmak, temizlenmek istemektedir.

## 2. Mümin dede

Elinden her iş gelen Mümin dedenin "burnu ördek burnu gibi basık, hiç kırıldak yokmuş gibi yumuşaktı. Boynu da uzun değildi bu ihtiyarın. Ama bir delikanlı gibi çevikti. Sakaldan yana da bahtsızdı. Çenesindeki iki üç kıldan ibaretti sakalı" (Aytmatov, 2020: 18). "Köydeki aksakallıların "Kıvrak Mümin" diye adlandırdıkları ihtiyarı çevrede herkes tanır ve onun da tanımadığı yoktu. Bu lakabı ona, uzak yakın herkesle çok iyi geçindiği, herkese güler yüz gösterip yardıma koştuğu için takmışlardı" (Aytmatov, 2020: 15-16). Ayrıca Buğu aşiretinden olan Mümin, kendi aşiretinden olan herkese yardım etmeyi kendine bir borç bilerek "Biz bunun için Buğu yaratıldık. Boynuzlu Maral Ana soyundanız biz. O kutsal Maral Ana, yaşayanlarımıza da ölenlerimize de dost olmamızı istedi bizden" (Aytmatov, 2020:16) diyerek yaptığı iyiliği soydaşlığın gereği olarak görse de ne yazık ki iyiliğinin karşılığını hiçbir zaman görmez, "yaşlılar da gençler de ona "sen" diye hitap ederlerdi" (Aytmatov, 2020: 17).

Romanda geleneklerine sıkı sıkıya bağlı bir karakter olarak görülen Mümin dede, hayatta çok nadir rastlanan mutlu kişilerden olsa da onun da ailesinin dışında kimsenin bilmediği dertleri vardır: İlk eşinin vefatından sonra tekrar evlenen Mümin dede bu evliliğinde mutluluğu bulamaz. Eşinin sürekli aşşalamalarına maruz kalır. Ayrıca iki kız çocuğunun da mutluluğuna şahit olamamak onun mutsuzluğunun en önemli sebeplerindedir. Bir kızı eşinden ayrılmış, çocuğunu babasına emanet ederek şehre gidip burada tekrar evlenip çocuk sahibi olurken, diğer kızı çocuğu olmadığı için eşinden sürekli şiddet görür. Tüm bunlara şahit olmak Mümin dedeyi derinden sarssa da o çocuklarının mutluluğu için birçok şeye ses çıkarmaz.

Kızının emaneti olan torununa çok iyi bakan Mümin dede, tüm yokluklara rağmen torununa bir çanta alır ve onu okula yazdırır. Yaşadıkları yerde okul olmadığı için her gün at sırtında torununu okula götürüp getirir. Dedesinin kendi için yaptığı fedakarlıkların farkında olan çocuk kim ne derse desin "insanın böyle dedesi, öz dedesi olması çok iyi bir şeydi" (Aytmatov, 2020:21) diye geçirir içinden. Çünkü şu hayatta onu seven, koruyup kollayan tek kişi vardı o da dedesiydi. Dede ve çocuk arasındaki bu güçlü sevgi bağına kıskanan Orozkul, zaman zaman dedeye zaman zaman da çocuğa sataşarak huzursuzluk çıkarmaya çalışır. Orozkul'un işten atma tehditlerine rağmen her şeyi göze alıp torununu okuldan almaya gider. Dönüşte de damadının kötü muamelelerine maruz kalır. Tüm bunları sadece canı kadar çok sevdiği torunu için yapar.

Mümin dede, torununa kendinin de çok inandığı *Boynuzlu Maral Ana* masalını anlatır. Maral Ana, Kırgızların yok olup tarih sahnesinden silineceği bir sırada ortaya çıkıp, iki Kırgız çocuğunu koruyup kollayıp kendi çocukları yerine koyan, Kırgızların soyunun devamını sağlayan âdeta ilahi bir varlıktır. Mümin dede bu masalı öyle içten öyle inanarak anlatır ki, çocuk da bu masalın gerçekliğine inanır. Orozkul eniştesinin zulmünden dedesini, Bekey Teyzesini ve kendisini Maral Ana'nın kurtaracağı fikrine inanır. Fakat Mümin dede kendi elleriyle kendi masalını yıkar. Orozkul'un zorlamasıyla maralı kesmek zorunda kalır ve kendi inandığı değere sahip çıkamaz. Bu yönüyle Mümin dede romanda bir taraftan geleneği temsil ederken, diğer taraftan da ilahi anlam yüklediği değere sahip çıkamadığı, onu kendi elleriyle öldürdüğü için zayıf ve zavallı bir kişiliktir.

## 3. Çocuk ve Mümin dedenin benzer ve farklı özellikleri

Cengiz Aytmatov, mensubu olduğu toplumun sözlü edebiyatına göndermeler yaparak "Beyaz Gemi" adlı romanını metinlerarasılık bağlamında ele alır. Eserde en ağır basan iki karakter *dede ve çocuk* kimi

zaman benzer kimi zaman da farklı özellikler çizilerek *karşılaştırma ve karşıtlık motifi* kullanılarak anlatılmaktadır. Buradaki amaç "*konunun ve iletinin etkisini artırmak*" (Çetin, 2015: 184)'tır.

### 3.1. Çocuk ve Mümin dedenin benzer özellikleri

- Her ikisi de kendi ailesi tarafından terkedilmiş ve mutsuzdurlar. İlk eşini kaybettikten sonra tekrar evlenen Mümin dede bu evliliğinde hiç mutlu olamaz. Bunun yanında bir kızı, çocuğu olmadığı için sürekli eşinden şiddet görürken; diğeri eşinden ayrılır ve çocuğunu ona emanet edip uzak bir şehre yerleşir. Burada tekrar evlenip çocuk sahibi olur. Her iki evladının da mutsuzluğuna şahit olmak onu derinden yaralar. Annesinin dedesine emanet ederek terk edip gittiği çocuk ise bir kez bile ailesini görmez. Bu durum onu duygusal olarak çok yaralar.
- Yaşadıkları tüm olumsuzluklara rağmen her ikisi de saf ve temiz kalabilmeyi başarmıştır.
- Her birinin inandığı kendi hikâyeleri vardır. Mümin dede, Kırgızların varoluş hikâyesini anlatan *Boynuzlu Maral Ana* masalına inanırken, çocuk kendi uydurduğu *Beyaz Gemi* masalına inanır.
- Her ikisi de insanların mutluluğundan başka bir şey istememektedir. Bunun en önemli örneği; Mümin dedenin tüm yokluklara rağmen torununa çanta alıp onu okula yazdırması ve yaşadıkları yerde okul olmadığı için her gün at sırtında torununu okula götürüp getirmesidir. Tüm bunları karşılık beklemeden sadece torununu mutlu etmek için yaparken, çocuk da kendisini terk eden anne ve babasına karşı en ufak bir kin bile beslemez, onlara kavuşmanın hayalini kurar. Bunun yanında Bekey Teyzesi ve dedesinin durumuna çok üzülür ve onların mutluluğu için elinden gelen tek şeyi yapar: hayal kurar.
- Her ikisinin de tuhaf yanları vardır. Kendi kurdukları masallarının gerçekliğine inanmaları, bunun yanında çocuğun doğadaki nesnelere isim vermesi ve onlara canlıymış gibi davranması.
- Her ikisinin de doğanın ve insanların üzerinde güçlü yanları vardır.

### 3.2. Çocuk ve Mümin dedenin birbirinden farklı özellikleri

- Mümin dede görmüş geçirmiş hayatı tecrübe etmişken çocuk, daha yolun başında dedesi sayesinde henüz hiçbir zorlukla karşılaşmamış, hayatla ilgili hiçbir tecrübeye sahip değildir.
- Mümin dede duygularının yanında toplum kurallarına ve güçlünün kurallarına uyarken çocuk, sadece duygularıyla yaşar. Buna en güzel örnek kızını öldüresiye döven damadı Orozkul'a hiçbir şey olmamış gibi davranırken çocuk, hayalinde ona verilmesi gereken cezayı düşünür.
- Mümin dede hikâyelere inanır fakat gerçek dünyadan kendini soyutlamazken çocuk, hayal dünyasında yaşar ve bazen gerçek dünyaya döner.
- Mümin dede insanlarla irtibat halindedir. Çocuk ise neredeyse hiç insanlarla muhatap olmaz. Onun en iyi arkadaşları çantası ve dürbünüdür.
- Mümin dede kendi masalını öldürür. Çocuk ise inandığı masal uğruna kendini öldürür.

## Sonuç

Sovyet Edebiyatının en önemli yazarlarından biri olan Cengiz Aytmatov, "Beyaz Gemi" adlı romanında masal, destan, efsane, mitoloji gibi sözlü edebiyatın en önemli unsurlarını kullanır. Bu sayede geçmişle bağ kurduğunu dile getiren yazar, bu bağı romanda Mümin dede ile kurar. Romanda masal anlatan Mümin dede geçmişi temsil ederken, çocuk geleceğin temsilcisi konumundadır. Her iki karakter arasında dramatik bir bağ kuran yazar, insana özgü davranışlara farklı yorumlar getirir.

Bu çalışmada ilk olarak, romanda iyiliği, saflığı ve geleceği temsil eden çocuğun karakteri analiz edilmektedir. Romanın kahramanı yedi sekiz yaşlarında, ailesi tarafından terk edilmiş bir çocuktur. Yazar aslında gelenek ve göreneklerinden kopartılmış nesillerin yaşadıkları trajedileri daha iyi anlamamızı sağlamak adına çocuğa isim vermek yerine sadece "çocuk" diyerek, okuyucunun dikkatini bu yöne çekerek bu çocukların dramını daha net görmemizi istemektedir. Dedesinden başka kimsesi olmayan çocuk dedesinin anlattığı *Boynuzlu Maral Ana* masalına ve kendi kurguladığı *Beyaz Gemi* masalına inanır. Bunun en önemli sebebi iletişime geçebileceği hiç kimsenin olmayışıdır. Bu sebeple etrafında bulunan nesnelere isimler vererek onlarla konuşup dertleşir. Sınırsız hayal gücüyle şekillendirdiği *Beyaz Gemi* masalında tek istediği balık olup babasına kavuşmaktır. Balık olma isteğinin altında mitolojik sebeplerin yattığı görülmektedir. Dedesinin *Boynuzlu Maral Ana* masalına kendi elleriyle son vermesiyle, kendi masalının peşinden gitmek için kendini tertemiz sulara bırakır. Burada da temizliği ve saflığı temsil eden diğer bir mitolojik imge su karşımıza çıkmaktadır.

Daha sonra ise; torununa masallar anlatan, geçmişin temsilcisi konumundaki Mümin dede karakteri analiz edilmektedir. Romanda Mümin dedenin geleneklerine sıkı sıkıya bağlı ve hayatta çok nadir rastlanan mutlu kişilerden olduğu aktarılsa da onun da ailesinin dışında kimsenin bilmediği dertleri vardır: İlk eşinin vefatından sonra tekrar evlenen Mümin dede bu evliliğinde mutluluğu bulamaz. Eşinin sürekli aşağılamalarına maruz kalır. Ayrıca bir kızı eşinden ayrılmış, çocuğunu ona emanet ederek şehre yerleşip burada tekrar evlenip çocuk sahibi olurken, diğer kızı çocuğu olmadığı için eşinden sürekli şiddet görmektedir. Tüm bunlara şahit olmak Mümin dedeyi derinden sarırsa da o çocuklarının mutluluğu için birçok şeye ses çıkarmaz. Kızının emaneti olan torununa çok iyi bakan Mümin dede, tüm yokluklara rağmen torununu mutlu etmek için çabalar. Mümin dede, torununa anlattığı *Boynuzlu Maral Ana* masalına inanır. Fakat kendi elleriyle inandığı masalını yok eder. Bu yönüyle Mümin dede romanda bir taraftan geleneği temsil ederken, diğer taraftan da ilahi anlam yüklediği değere sahip çıkamadığı, onu kendi elleriyle öldürdüğü için zayıf ve zavallı bir kişiliktir.

Bu çalışmada her iki karakter *dede ve çocuk* analiz edildiğinde yazarın bu karakterleri oluştururken *karşılaştırma ve karşıtlık motiflerinden* yararlandığı saptanmaktadır. Buna bağlı olarak bu iki karakterin aileleri tarafından terkedilmiş ve mutsuz oldukları, her ikisinin de iyi ve temiz karakterlere sahip oldukları, her ikisinin de inandığı hikâyelerinin olduğu gibi birçok benzer özelliklerinin olduğu görülmektedir. Bunun yanında; Mümin dede hayat tecrübesine sahipken çocuğun hayat hakkında hiçbir tecrübesinin olmadığı, Mümin dede duygularının yanında toplum kurallarına uyarken çocuğun sadece duygularıyla yaşadığı, Mümin dede masallara inanıp gerçek dünyadan da kendini soyutlamazken çocuğun hayal dünyasında yaşadığı ve bazen gerçek dünyaya döndüğü gibi her iki karakteri de birbirinden ayıran birçok farklı özelliklerinin de olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada, yazarın *karşılaştırma ve karşıtlık motiflerinden* yararlanmasındaki amacın vermek istediği mesajın etkisini artırmak olduğu görülmektedir.

### Kaynakça

- Aybirdi, Murat (2020). Cengiz Aytmatov'un Anlatılarında Su ile Özdeşleşme. *Türk Dili*, 69 (824): 102-105.
- Aytmatov, Cengiz (2020). *Beyaz Gemi*. (Çev. Refik Özdek). İstanbul: Ötüken.
- Çetin, Nurullah (2015). *Roman Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Akçağ.
- Mironenko, Y. A. (2012). Folklorno-mifolojiçeskiy kontekst povesti Çingiza Aytmatova «Bely parohod». *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*, (3-2): 115-118.
- Özen, Sabiha (1992). Her Yazar Kendi Halkı İçin Yazmayı Nazarda Tutar, *Dergâh*, 24: 12-13.
- Uray Akça, Netice (2016). *Cengiz Aytmatov'un Romanlarında Tipler*. Yüksek lisans tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yung, Karl G. (1997). *Duša i miř: šest arhetipov*. (Çev. V.V. Naukmanova). Moskova: Port-Royal, Kiev: Soverşenstvo.

## 56-Arapça eğitim kalitesinin artırılmasında yükseköğretim ve ortaöğretim kurumlarının bireysel ve ortaklaşa yapacakları çalışmaların önemi

Mevlüt ÖZTÜRK<sup>1</sup>

**APA:** Öztürk, M. (2020). Arapça eğitim kalitesinin artırılmasında yükseköğretim ve ortaöğretim kurumlarının bireysel ve ortaklaşa yapacakları çalışmaların önemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 898-914. DOI: 10.29000/rumelide.843351.

### Öz

Ülkemizde Arapça eğitimi lise düzeyinde imam-hatip liselerinde, yükseköğretim düzeyinde resmî ve özel yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Yükseköğretim kurumlarımızda Arapça eğitimi “İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri”, “Yabancı Diller Yüksekokulları”, “Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü ve Arap Dili Eğitimi Bölümleri”nce verilmektedir. İmam-hatip liselerinde ve lise sonrası yükseköğretimde Arapça eğitimi gören öğrencilerin hazırbulunuşluklarının ve eğitim kalitelerinin artırılması büyük bir önem arz etmektedir. Bunun içinde öğrencilerin Arapçaya karşı tutumlarının belirlenmesine yönelik çalışmalara, eğitim programının belirlenmesinde öncü olan metot ve tekniklere, bu programların uygulanabilmesinde kullanılan araç gereçlere, bu eğitimi gerçekleştiren eğitimciye, uygun ölçme-değerlendirme araçlarından öğrenenin motive edilmesine kadar süreç ile ilgili bir dizi çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalara yenileri eklenerek yapılmaya devam etmektedir. Ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarımızda yapılan Arapça eğitimlerinde, eğitim kalitesinin artırılması için her iki kurumun kendi bünyesinde yaptıkları çalışmaların yanında bu kurumların ortaklaşa çalışmaları da yapması gerekmektedir. Çalışmada eğitim kalitesinin artırılmasında ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarının bireysel olarak yapmaları gerekli çalışmalar ile ortak çalışmaların neler olduğu, bu tür çalışmaların gerekliliği ve böyle bir çalışmanın her iki kurumdaki Arapça eğitimine katkıları ortaya konulmak istenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Arap dili eğitimi, yükseköğretim, ortaöğretim, İmam Hatip Liseleri, Arapça öğretim programı

## The importance of individual works and cooperation of higher education and secondary education institutions in improving the quality of Arabic language teaching

### Abstract

In our country, Arabic language teaching takes place at high school level in imam-hatip high schools, at higher education level in official and private higher education institutions. In our higher education institutions, Arabic is thought by "Faculties of Theology and Islamic Sciences", "Schools of Foreign Languages", "Department of Arabic Language and Literature and Departments of Arabic Language Education". It is of great importance to increase the readiness and improve educational quality of the students studying Arabic in Imam-hatip high schools and higher education following the high school. For this purpose, a series of studies have been conducted on the process covering the studies aiming to determine students' attitudes towards Arabic, the leading methods and techniques in determining the curriculum, the tools used in the implementation of the curriculum, the educators who performs

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Arap Dili Eğitimi ABD (Konya, Türkiye), ozturk.mevlut@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5711-520X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.11.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843351]

the educational activities, the appropriate assessment-evaluation tools and the motivation of the learner and those studies continue to be conducted by adding new ones. In order to improve the quality of education in Arabic language teaching in our secondary and higher education institutions, these institutions should also work in cooperation in addition to the individual works by both institutions. In this study, it was aimed to reveal what secondary education and higher education institutions should do individually and in cooperation in order to increase the quality of education, the necessity of such studies and the contributions of such a study to Arabic language teaching in both institutions.

**Keywords:**Arabic language teaching, higher education, secondary education, İmam Hatip High Schools, Arabic language curriculum

## 1. Giriş

### 1.1.Çalışmanın amacı

Çalışmada Arapça eğitim kalitesinin artırılmasında ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarının yapmaları gerekli olan çalışmaları ile birlikte yapacakları ortak çalışmaların neler olduğu, bunun gerekliliği ve böyle bir çalışmanın her iki kurumdaki Arapça eğitimine katkılarının faydaları ortaya konulmak istenmiştir.

### 1.2. Çalışmanın konusu

Arapça eğitimi, eğitim sistemimizde temel öğretimde imam hatip ortaokullarında, ortaöğretim seviyesinde imam-hatip liselerinde ve yükseköğretimde ise, “İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri”, “Yabancı Diller Yüksekokulları”, “Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü ve Arap Dili Eğitimi Bölümleri”nce verilmektedir.

Çalışmada öncelikli olarak eğitimin uygulandığı mevcut programların analizi yapılarak karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırma ortaöğretim kurumları ve yükseköğretim kurumlarındaki Arapça eğitimi ile ilgili çalışmalar ile sınırlandırılmıştır. Bu nedenle de imam-hatip liseleri ve bu liselerin dışında yeralan ortaöğretim kurumlarındaki Arapça eğitiminin durumu üzerinde çalışma yapılmıştır. İmam hatip ortaokullarındaki Arapça eğitimine bu çalışmada sadece bu kurumlarla ilgili olan durumlarda değinilmiştir. Çalışmada aşağıdaki konu başlıklarına yer verilmiştir:

1. Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça öğretimi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersinin Öğretim Programının genel özellikleri,
2. Yükseköğretim Kurumlarında Arapça öğretimi ve Arapça öğretimi Programının genel özellikleri,
3. Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersinin Öğretim Programı ile Yükseköğretim Kurumlarında Arapça Eğitiminin Programının karşılaştırılması,
4. Anadolu İmam Hatip Liseleri dışındaki ortaöğretim kurumlarındaki Arapça öğretiminin durumu,
- 5.Arapça Eğitim sonunda ulaşılan amaçların istenilen seviyede bulunmamasının nedenleri ve bu sorunun çözümündeki öneriler.

### 1.3. Çalışmanın metodu

Çalışmada Arapça eğitimi ve Arapça eğitiminde kalitenin artırılması için yapılan bilimsel araştırmalar literatür taraması şeklinde çok boyutlu bir şekilde incelenmiş, bu bilimsel çalışmalar ışığında da yukarıda verilen alt konu başlıkları sırası ile incelenerek sonuca varılmak istenmiştir. Sonuç ve değerlendirmeden sonra araştırmanın amacı, Arapça eğitim kalitesinin artırılmasında ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarının bireysel çalışmalarının yanında ne tür ortak çalışmalar yapmaları gerektiği konusunda önerilerde bulunulmuştur.

### 1.4. Çalışmada yer verilen konu başlıkları

#### 1.4.1. Anadolu İmam Hatip Liselerinde Arapça öğretimi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça dersinin öğretim programının genel özellikleri

Anadolu imam hatip liseleri mezunları, günümüzde yükseköğretimde sayısal, eşit ağırlık ve sözel programlarda öğretim yapan farklı bölümleri tercih edebilmektedirler. İmam-hatip liselerinden mezun olan öğrencilerden bir kısmı, bu liselerin yükseköğretimdeki devamı niteliğinde gördükleri ilahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde öğrenim görmek istemektedirler.

Son yıllarda yükseköğretimde Arapça dersinin okutulduğu ve Arapça eğitimin yapıldığı Arap dili ve edebiyatı, Arapça öğretmenliği, mütercim tercümanlık gibi bölümlere girmek için ÖSYM'nin yaptığı "Yükseköğretim Kurumları Sınavı" bünyesinde bulunan "Yabancı Dil Sınavı"nda adaylara Arapça sorularının sorulması neticesinde imam hatip liseleri mezunları bu bölümlere de yönelmişlerdir.

Bu nedenle lise eğitimleri sonrasında Arapça eğitimine dayalı lisans eğitiminde birçok seçenekle karşılaşan imam hatip lisesi öğrencilerinin son yıllarda Arapça öğretimine büyük bir ilgi gösterdikleri görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü bu liselerin müfredatında bulunan Arapça derslerinin yanında Arapça dil proje okulları ve dil proje sınıfları da oluşturarak öğrencilerden gelen istekleri karşıladığı gibi, Milli Eğitim Bakanlığının öğrencilerin birden fazla yabancı dil öğrenmesi amacıyla olduğu yeni vizyonuna uygun olan bir yapılanma içerisinde bulunmaktadır.

Bakanlık, imam hatip ortaokullarında ve liselerinde yaptığı norm kadro işlemlerinde Arapça öğretmenleri ile imam hatip meslek dersleri ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin okutacakları ders alanlarını yeniden belirleyerek Arapça dersi için farklı bir öğretmen norm kadrosu vermiştir. Bu uygulama, Bakanlık'ın Arapça öğretiminin uzmanlaşması konusuna verdiği önemi göstermektedir.

İmam hatip liselerinde Arapça eğitimindeki kaliteyi artırmak için yine Bakanlık, farklı paydaşlar ile işbirliği yaparak elde edilen bilimsel çalışmalar neticesinde başta müfredat olmak üzere Arapça eğitiminde bir yapılanma içerisine girmiştir. Bakanlık; akademisyenler, uzmanlar ve bu eğitimi fiili olarak uygulayan öğretmenlerin katılımı ile bir müfredat oluşturmuştur. Oluşturulan bu müfredatta Arapça eğitiminde öğrenci merkezli bir öğrenme benimsenmiş ve buna uygun vizyon açıkça ortaya konmuş, bu vizyona uygun hedef-davranışlar ve kazanımları ifade edilmiştir.

Anadolu imam hatip liseleri müfredatında zorunlu ve seçmeli olarak bütün sınıflarında Arapçaya yer verilmektedir. Bu derslerde öğrencilerin modern Arapçayı öğrenmelerinin yanında okutulan mesleki



Arapça dersi sayesinde dinin temel kaynakları -Kuran ve Hadis başta olmak üzere- ile temel İslami bilimlere ait kaynakları okuyup anlamaları da hedeflenmektedir.

Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersinin Öğretim Programının ve Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı'nın genel özellikleri ise şu şekildedir (Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2018).

Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersinin (9-10. Sınıf) Öğretim Programı'nın vizyonu, Arapça öğrenmeye ilgi duyan, Arapça bilgi düzeyini sürekli geliştirmeye istekli, başkalarıyla işbirliği yaparak birlikte öğrenen ve özgüvenle günlük yaşantısında Arapçayı konuşabilen, bunun yanı sıra İslâmi kaynaklardan da istifade edebilen bireyler yetiştirmek üzerine kuruludur. Program iletişimsel yaklaşımın yanı sıra öğrenilenlerin tekrar edilmesine ve aşamalı olarak yeni bilgilerin öğrenilenlere ilave edilmesine dayanan "sarmal yaklaşımı" da temel almaktadır. İletişimsel ve sarmal yaklaşımlara ek olarak programda; yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta olmak üzere öğrenci merkeze alınarak dinleme-anlama, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yoğunlaşmıştır. "Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersi Öğretim Programı" her sınıf düzeyi için 6 tema ve her bir tema için de 3 konudan oluşmaktadır. Ayrıca programda dört temel dil becerisine yönelik kazanımlar ve bu kazanımlarla ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Genel amaçları (Arapça, 9-10. Sınıf) ise,

Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Dersi Öğretim Programı, Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

- Arapça öğrenmeye istekli olmalarını,
- Türk kültür ve geleneklerini fark ederek, Arap coğrafyası ve kültürü hakkında bilgi sahibi olmalarını,
- Arap dilinde dinleme-anlama, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmelerini,
- Seviyelerine uygun hareketli veya hareketsiz görselleri, işitsel ve yazılı kaynakları takip etmelerini,
- Bilgi teknolojilerinden yararlanarak öğrenme becerilerini geliştirmelerini hedeflemektedir.

"Mesleki Arapça Dersi (11-12. Sınıflar) Öğretim Programı"nın vizyonu; "Dört Temel Dil Beceri"sinin yanı sıra "Temel Dinî Kaynakları Tanıma ve Kullanma", "Dinî Metinleri Anlama ve Yorumlama" gibi becerileri gelişmiş, İslami ilimlere ait klasik/güncel Arapça literatür ve metinlerden yararlanabilen bireyler yetiştirmektir.

"Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programında" da tema ve kazanımlar oluşturulurken "sarmal yapı" dikkate alınmıştır. Öğretim programında, imam hatip lisesi meslek derslerinde okutulan bazı derslere ait içerikler dikkate alınarak temalar oluşturulmuş, temanın içeriğine yönelik etkinlik, kavram ve becerilere yer verilmiştir.

Genel Amaçları ise,

"Mesleki Arapça Dersi Öğretim Programı", 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri"ne uygun olarak öğrencilerin;

(1) İslami ilimlere ait klasik/güncel Arapça literatür ve metinlerden yararlanabilmelerini,

(2) İmam hatip lisesi meslek derslerinde edindikleri kazanımları pekiştirmelerini,

- (3)Arapça dinleme-anlama, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerilerini geliştirmelerini,
- (4) Bazı dil bilgisi kurallarını öğrenmelerini,
- (5) Seviyelerine uygun görsel, işitsel ve yazılı kaynakları takip etmelerini,
- (6) Arapça öğrenmeye yönelik ilgi ve isteklerini sürdürmeyi hedeflemektedir.

Program değerlendirildiğinde,

a. Programın vizyonunda Arapça öğrenmeye ilgi duyan, Arapça bilgi düzeyini sürekli geliştirmeye istekli, başkalarıyla işbirliği yaparak birlikte öğrenen ve özgüvenle günlük yaşantısında Arapçayı konuşabilen, bunun yanı sıra İslâmi kaynaklardan da istifade edebilen bireyler yetiştirmek olarak belirleyerek uygulanacak programın genel amacının net bir şekilde ifade edildiği görülmektedir.

b. Program dil öğretiminde etkin bir yaklaşım olan iletişimsel yaklaşımın yanında sarmal yaklaşımı benimsemesi programın öğrenilen bilgilerin sürekli olarak ileriki aşamalarda hatırlanmasını sağlamayı hedeflediğini göstermektedir.

c. Program bu yaklaşımlara ek olarak; yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta olmak üzere öğrenci merkeze alınarak dinleme-anlama, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yoğunlaşma amacıyla olması programın Arapça öğretiminde dil öğretimindeki genel metot ve teknikler ile stratejileri öncelediğini göstermektedir.

d. Programın hedefleri arasında öğrencilerin motive edilmesi, öğrenci merkezli bir yapıyı benimsemesi ve dil öğretimde dört temel beceriyi esas alması programın dil öğretimi stratejisi açısından bilimsel bir yaklaşımla ele alındığının bir göstergesi görülmektedir.

e. Dil öğretiminde yıllarca ihmal edilen konulardan biri olan öğrenilen dilin coğrafyası ve kültürü hakkında bilgilerin verilmesinin gerekliliği bu programda hedefler arasında yer alması program açısından çok önemlidir.

f. Program öğrencilerin bilgi teknolojilerinden yararlanarak öğrenme becerilerini geliştirmelerini hedeflerinin arasına koyması programın sadece öğretici ile yapılan yüz yüze eğitim ile yetinmediğini ders dışı etkinliklerle bireysel öğrenmeyi teşvik ederek öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine fırsat verecek bir mantıkla kurgulanmış olduğunu göstermektedir. Bu durumda programın başarısını artıran bir etken olarak görülmektedir.

g. Program öğrencilerin seviyelerine uygun hareketli veya hareketsiz görselleri, işitsel ve yazılı kaynakları takip etmelerini hedeflerinin arasına koyması da programın başarıya ulaşmasında çok önemlidir. Çünkü dilin dört temel becerisinin geliştirilmesinde farklı görsel ve işitsel materyallerin kullanılması gereklidir. Bugün yabancı dil öğretiminde yaygın olarak medya araçlarının kullanıldığı bir gerçektir. Bunun içinde Arapça öğretiminde ihmal edilen bu duruma programda yer verilmesi programın güçlü bir tarafı olarak görülmektedir. Çünkü başta Arapça yayın yapan televizyon, radyo ve internet portallarını ve çeşitli yazılı materyalleri takip etmeleri sayesinde öğrenciler dil becerilerini artıracak ayrıca kullanılan güncel Arapça dil yapılarını da kolayca elde edebileceklerdir.

### 1.4.2. Yükseköğretim kurumlarında Arapça öğretimi ve Arapça öğretimi programının genel özellikleri

Yükseköğretim kurumlarımızda Arapça öğretimi İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri'nin Arap Dili ve Belagati Anabilim dalı, Yabancı Diller Yüksekokulları, Edebiyat Fakültelerinin Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eğitim Fakültelerinin Arap Dili Eğitimi Bölümü ve -üniversitelere göre farklılık göstermekle birlikte- Yabancı Diller Yüksekokulları veya Edebiyat Fakültelerine bağlı Mütercim-Tercümanlık bölümlerinde yapılmaktadır. Bu kurumlardan İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri'nin çoğunda zorunlu hazırlık sınıflarına yer verilmiş, Mütercim-Tercümanlık bölümlerinde ise zorunlu hazırlık sınıfları mecburi tutulurken diğer bölümlerde ise üniversitelerin tercihine bırakılmıştır.

Yükseköğretim kurumlarında Arapça öğretimi diğer dillerin öğretimi gibi "Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik" hükümlerine göre yapılmaktadır. Yükseköğretimde kurumlar Arapça öğretiminde bu yönetmeliği esas alarak kendi şartlarına da uygun bir Arapça öğretimi vermek için çeşitli yönergeler çıkarmaktadırlar. Çıkarılan bütün yönergeler Arapça öğretiminde amacı belirlerken Yönetmelik'in 5. Maddesinde ifade edilen dil öğretiminin ve yabancı dilde öğretimin amacı temel alınmıştır. Yönetmelik'in 5. Maddesi amacı şu şekilde belirlemiştir (Resmi Gazete, 2016).

Yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime hazinesini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi; yabancı dilde öğretimin amacı ise önlisans, lisans ve lisansüstü diploma programı mezunlarının alanlarına ilişkin yabancı dil yeterliliklerini kazanmalarını sağlamaktır.

Yükseköğretim kurumlarımızdan Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi Yönergesi'nin 5. Maddesinde Hazırlık Sınıfı Arapça eğitim-öğretiminin amacını,

öğrencilere kayıt oldukları İlahiyat Fakültesi eğitim-öğretim programlarının öngördüğü dersleri izleyebilmek için Arapça okuma, anlama, yazma, konuşma ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırmak, çeşitli alanlardaki yayınları izleyebilme becerisini edindirmek ve sosyal hayatta gereken dil iletişimini sağlama yeterliği kazandırmaktır şeklinde belirtmiştir (Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi Zorunlu Arapça Hazırlık Sınıfı Eğitim- Öğretim ve Sınav Yönergesi, 2019).

Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yönergesi'nde ise amacını,

Arapça hazırlık sınıfının amacı; öğrencilere alanı ile ilgili olarak Arapça kaynaklardan okuduğunu ve duyduğunu anlayabilme, duygularını ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme, Arapça dil becerisini gerçekleştirebilme yeterliliği kazandırmaktır (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Zorunlu Arapça Hazırlık Sınıfı Uygulama Yönergesi). şeklinde ifade etmiştir.

İslami İlimler Fakültelerinden Karamanoğlu Mehmet Bey İslami İlimler Fakültesi ise uygulamış olduğu hazırlık sınıflarındaki Arapça eğitiminin amacını şu şekilde ifade etmiştir (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Zorunlu Arapça Hazırlık Sınıfı Eğitim- Öğretim ve Sınav Yönergesi, 2016).

Hazırlık eğitim-öğretiminin amacı, öğrencilere kayıt oldukları eğitim-öğretim programlarının öngördüğü yabancı dilde kendi alanlarında okuduğunu ve duyduğunu anlayabilme, bu dilde ve Türkçe metinleri karşılıklı çevirebilme, yazılı ve sözlü olarak kendilerini yeterince anlatabilme, kültürel ve sosyal hayatta gerekli olan dil iletişimini sağlayabilme, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yabancı dilde izleyebilme becerisini kazandırmaktır.

Mardin Artuklu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Arapça Hazırlık Sınıfı Programı Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi'nde hazırlık sınıfının amacı şu şekilde belirlenmiştir (Artuklu Üniversitesi Arapça Hazırlık Sınıfı Programı Eğitim- Öğretim ve Sınav Yönergesi).

Arapça hazırlık sınıfı eğitim-öğretiminin amacı, öğrencilere 23.03.2016 tarih ve 29662 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik ve 24.08.2019 tarih ve 30868 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Mardin Artuklu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıfı Programı Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği hükümleri çerçevesinde kayıt oldukları ilgili fakülte, yüksekokul ve/veya bölümlerde eğitim-öğretim programlarının öngördüğü dersleri takip edebilmek için Arapça okuma, anlama, yazma ve konuşma ile ilgili temel bilgi ve beceriler yanında meslekî ve sosyal hayatta gerekli olan Arapça dil yeterliliğini kazandırmaktır.

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Mütercim-Tercümanlık (Arapça) Programı Zorunlu Arapça Hazırlık Sınıfı Programı Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi'nde hazırlık sınıfının amacı şu şekilde belirlenmiştir (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Arapça Hazırlık Sınıfı Eğitim- Öğretim ve Sınav Yönergesi).

Hazırlık Sınıfı eğitim-öğretiminin amacı; öğrencilere Arapçanın temel kurallarını öğretmek, sözlü ve yazılı anlatma, okuma-anlama ve dinleme-anlama ile ilgili bilgi ve becerileri kazandırmak, kayıt oldukları İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim Tercümanlık (Arapça) Programının öngördüğü dersleri takip edebilmek, akademik ve sosyal yaşamda gerekli olan dil iletişimini sağlayacak beceriyi kazandırmak ve çeşitli alanlardaki Arapça yayınları izleyebilme yeterliğine sahip olmalarını sağlamaktır.

Arapça hazırlık sınıflarına yer veren farklı kurum ve türdeki yükseköğretim kurumlarının yönergelerindeki amaçlarının “Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik” hükümlerine göre belirlendiği ve belirledikleri amaçlarının çok benzer olduğu görülmektedir. Bu kurumlar Yüksek Öğretim Kurumunun çerçeve programına uygun, kurumlarının hedefleri ile uyumlu dersler ve bu derslerin kazanımlarını belirleyerek Arapça eğitimi vermektedirler.

Arapça hazırlık uygulayan Yükseköğretim Kurumları bu sınıflarında;

- Öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi,
- Yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi;
- Ön lisans, lisans ve lisansüstü diploma programı mezunlarının alanlarına ilişkin yabancı dil yeterliliklerini kazanmalarını sağlamayı,
- Öğrencilere kayıt oldukları İlahiyat Fakültesi eğitim-öğretim programlarının öngördüğü dersleri izleyebilmek için Arapça okuma, anlama, yazma, konuşma ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırmak,
- Çeşitli alanlardaki yayınları izleyebilme becerisini edindirmeyi,
- Sosyal hayatta gereken dil iletişimini sağlama yeterliği kazandırmayı,
- Öğrencilere alanı ile ilgili olarak Arapça kaynaklardan okuduğunu ve duyduğunu anlayabilme, duygularını ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmeyi,
- Öğrencilere kayıt oldukları eğitim-öğretim programlarının öngördüğü yabancı dilde kendi alanlarında okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi,
- Arapça ve Türkçe metinleri karşılıklı çevirebilmeyi,
- Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yabancı dilde izleyebilme becerisini kazandırmayı amaçlamıştır.

Arapça dil öğretimi yapan Yükseköğretim kurumlarının ortak amacı ise öğrencinin öğrenim gördüğü programlarda yer alan dersleri okuyabilmeleri için kendilerine gerekli dört temel becerinin kazanmasını sağlayan temel bilgi ve beceriler ile meslekî, ilmi ve günlük hayatında gerekli olan dil yeterliliğini kazanmasıdır.

Kurumlarda verilen Arapça eğitiminde program öğrencinin dilin dört temel becerisini kazanması ve öğrenim gördüğü kurumun amaçlarına uygun dil ile ilgili becerileri edinmesini sağlayacak bir şekilde düzenlenmiştir.

Hazırlık sınıflarına yer vermeyen İlahiyat ve İslami İlimler fakülteleri bu sınıftaki Arapça derslerini diğer sınıflara dağıtarak Arapça öğretimindeki hedeflerine ulaşmak isterken, Arapça öğretiminin yapıldığı mütercim tercümanlık bölümlerinde hazırlık sınıflarına ek olarak bütün sınıflarında yer verdiği farklı dersler ile, Arap Dili ve Edebiyatı bölümleri ise hazırlık harici bir program uygulayarak Arapça öğretimindeki hedeflerine uygun Arapça eğitimi yapmaktadırlar.

Arap Dili Öğretmenliği bölümleri ise üniversitenin tercihine bağlı olarak hazırlık sınıflarına yer verirken lisans düzeyinde Yükseköğretim Kurulunun kararı doğrultusunda alan derslerine yer vermektedir. Kurul aldığı karar neticesinde dersleri Alan Eğitimi Dersleri (AE) %45-50; Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri (MB) %30-35 ve Genel Kültür Dersleri (GK) %15-20 olmak üzere yine üç grupta toplamıştır. Buna göre bu bölümlerde Arapça eğitimi ile ilgili dersler toplam derslerin %45-50 si kadar olmak zorundadır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Arapça Öğretmenliği Bölümünün ders bazında hedef-kazanımlarını içeren eğitim programını kendisi oluşturarak fakültelerden bu programı uygulamalarını istemiştir. Yükseköğretim Kurulu 18 Ağustos 2020 tarihinde aldığı bir karar neticesinde eğitim fakültelerine kendi müfredatlarını oluşturma olanağı da sağlamıştır.

Arapça eğitimi verilen kurumların farklı amaçları olması nedeniyle müfredatlarının farklılaşması bir zorunluluktur. Bununla birlikte bu fakülte ve bölümlerde temel Arapçanın kazandırılmasında benzer derslerinde bulunacağı bir gerçektir. Farklı fakülte ve bölümlerde farklı isimlerle ifade edilse de;

çeşitli sözlü iletişim durumları için uygun ifadeler ve stratejiler kullanarak sözlü iletişim kurma becerisinin geliştirilmesi; karşılıklı konuşma, sunum, tartışma etkinlikleri yoluyla duygu ve düşünceleri etkin ifade edebilme becerisinin geliştirilmesi; güncel, özgün, işitsel, görsel-işitsel malzemeler kullanılarak konuşma ve duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesini sağlayan **Sözlü İletişim Becerileri**, gazete, dergi, inceleme ve akademik yazılar gibi özgün okuma parçaları kullanılarak farklı bakış açılarını kavrama; tümceler arası bağlantıları ve yazının ana fikrini tahmin etme, ana fikre ulaşma ve cümleler arası anlamsal ipuçlarını kullanabilme gibi üst düzey okuma becerilerinin kazandırılması; ders içi ve ders dışı okuma alışkanlığının kazandırılması; bilginin sentezlenmesi, analizi ve değerlendirilmesi temeline dayanan eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayan **Okuma Becerileri**, Paragraf biçimleri ve yapısı; paragrafın teknik özellikleri; paragraf çözümleme; paragraf planı çıkarma; betimleme, karşılaştırma, tartışma, anlatma türleriyle metin üretme, özet yazma, yorumlama; kısa hikâye, inceleme yazısı (kitap ve/veya film üzerine) ve resmî/gayri resmî mektup yazmayı sağlayan **Yazma Becerileri**, Orta ve ileri düzeydeki dil yapılarını, sözcükler arasındaki ilişkiyi ve sözcük türetme kurallarını kavrama ve bu dil yapıları aracılığıyla anlamlı cümleler kurma konusunda bilinçlenme; söz konusu dil yapılarını modern standart Arapça ile örneklendirerek ve diğer dil becerileriyle entegre hâle getirerek bağlam içinde verme ve öğrencinin bu bilgiden kaynaklanan orta ve ileri seviyede metin üretmesini sağlayan **Arapçanın Yapısı**, Farklı temalardaki haber metinlerinden başlayarak öğrencileri çeviriyle tanıştırma; kaynak metinde yer alan eşdizimsel yapılara dikkat çekerek dil becerilerini geliştirme; bir kaynak metnin farklı çevirilerinin ne derece mümkün olduğunu tartışma; çeviri uygulamalarından yola çıkarak öğrencilerde çeviri farkındalığı oluşturmayı sağlayan **Arapça-Türkçe Çeviri**, Başta haber çevirisi olmak üzere temel düzeyde kontrollü çeviri uygulamaları, bu uygulamalar üzerinden öğrencilere kuramsal çıkarımlar yaptırma, öğrencilerin kendi çeviri ürünlerini değerlendirmelerini

sağlama; cümle düzeyinden metin düzeyine doğru öğrencilerin sözcük dağarcığını da artırarak çeşitli temalarda haber düzeyinde çeviriler yaptırma ve yapılan çevirileri birlikte değerlendirme, bu değerlendirmeler üzerinden temel düzeyde çeviri bilim kavramlarını tartışmayı sağlayan **Türkçe-Arapça Çeviri** (Yükseköğretim Kurulu Arapça Öğretmenliği Lisans Programı).

gibi temel Arapça derslerine yer verildiği görülmektedir.

### 1.4.3. Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça dersinin öğretim programı ile Yükseköğretim kurumlarında Arapça eğitiminin programının karşılaştırılması

Ülkemizde eğitim sistemi bilindiği gibi temel öğretim, ortaöğretim, yükseköğretim şeklinde düzenlenmiştir. Okul öncesi eğitim ile formal eğitime başlayan birey neredeyse hayatının üçte birini yükseköğretim sonrası nitelikli bir meslek sahibi olmak için harcamaktadır. Eğitim çok yönlü bir kavramdır. Psikolojik, toplumsal ve ekonomik bir yönü de olan eğitim toplumun huzurlu ve rahat bir şekilde yaşamanın ve ülke kalkınmasının da ilk şartıdır. Bundan dolayı bütün toplumlar eğitime büyük önem vermişlerdir.

Günümüzde her şeyin hızlı bir değişim içerisinde olduğu teknoloji çağında artık içerisinde bulunduğumuz çağa göre değil, gelecek çağlara göre bir eğitim yapılması kaçınılmaz görülmektedir. Bu internet çağında dünyanın bir köy haline geldiği günümüzde iletişimin önemi bilinmektedir. Eğitim sistemimizde bu gerçek çok öncelerden bilinmesine rağmen yıllarca verilen emek ve çabaya oranla başta İngilizce olmak üzere yabancı dil eğitiminde istenilen başarıya ulaşamadığı da yadsınamaz bir gerçektir. Bu durum Arapça öğretimi içinde geçerlidir. İmam hatip ortaokulları, liseleri ve ardından İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri ile Arapça eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören çoğu öğrenci neredeyse çocukluk yaşında başladığı Arapçayı istenilen bir seviyede öğrenememektedir. Bunun dil öğretiminde konulan hedef-davranışlardan, müfredattan kullanılan teknik-metot ve materyale kadar birçok nedeni üzerinde durulmuştur. Çalışmanın bu kısmında ise programların çeşitli yönlerden karşılaştırılmasına çalışılacaktır.

#### 1.4.3.1. Programların dayandıkları yönetmelikler açısından karşılaştırılması

Ülkemizde ortaöğretim kurumlarında Arapça öğretimi, Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği, Yükseköğretim Kurumlarında ise Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik hükümlerine göre yapılmaktadır.

Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin; “Dinleme-anlama, Okuma-anlama,Konuşma, Yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak” şeklinde belirlenirken, “Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik” hükümlerine göre yükseköğretim kurumlarında ise dil eğitiminin amacı, öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi; yabancı dilde öğretimin amacı ise önlisans, lisans ve lisansüstü diploma programı mezunlarının alanlarına ilişkin yabancı dil yeterliliklerini kazanmalarını sağlamaktır” olarak belirlenmiştir.

Yabancı dilde uygulanan programlar karşılaştırıldığında ortaöğretimde yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak ve yükseköğretimde ise önlisans, lisans ve lisansüstü diploma

programı mezunlarının alanlarına ilişkin yabancı dil yeterliliklerini kazanmalarını sağlamak gibi eğitim süreçlerine göre farklı amaçları da olsa her iki programında amacının benzer olduğu görülmektedir. İletişim becerisini ve dilde dört temel beceriyi kazandırmak bu kurumlarımızın ortak amacıdır.

#### 1.4.3.2. Programların amaçları açısından karşılaştırılması

İmam hatip liselerinin Arapça öğretim programlarının genel amaçları öğrencilerin Arapça öğrenmeye istekli olmalarını, Türk kültür ve geleneklerini fark ederek Arap coğrafyası ve kültürü hakkında bilgi sahibi olmalarını, Arap dilinde dinleme-anlama, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmelerini, seviyelerine uygun hareketli veya hareketsiz görselleri, işitsel ve yazılı kaynakları takip etmelerini, bilgi teknolojilerinden yararlanarak öğrenme becerilerini geliştirmelerini, İslami ilimlere ait klasik/güncel Arapça literatür ve metinlerden yararlanabilmelerini, imam hatip lisesi meslek derslerinde edindikleri kazanımları pekiştirmelerini, Arapça dinleme-anlama, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerilerini geliştirmelerini, bazı dil bilgisi kurallarını öğrenmelerini, seviyelerine uygun görsel, işitsel ve yazılı kaynakları takip etmelerini, Arapça öğrenmeye yönelik ilgi ve isteklerini sürdürmeyi hedeflemektedir.

Kurumların ortak amaçları ise öğrencinin öğrenim gördüğü programlarda yer alan dersleri okuyabilmeleri için kendilerine gerekli Arapça okuma, anlama, yazma ve konuşma ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazanmasının yanında meslekî, ilmî ve günlük hayatında gerekli olan Arapça dil yeterliliğini kazanmasıdır.

Her iki programında:

- Öğrencilere Arapça okuma, anlama, yazma ve konuşma ile ilgili temel bilgi ve becerileri ve meslekî ve sosyal hayatta gerekli olan Arapça dil yeterliliğini kazandırmak (İmam Hatip Liseleri ve Arapça öğretim yapan bütün yükseköğretim kurumlarının amacı)
- Öğrenim gördüğü Temel İslami Bilimlere ait metinleri klasik/güncel Arapça literatür ve metinlerden yararlanabilmek (İmam Hatip Liseleri, İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinin amacı) olarak belirlemiştir.

#### 1.4.3.3. Programların dayandığı yaklaşımlar açısından karşılaştırılması

“Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Öğretim Programı”nın vizyonu, Arapça öğrenmeye ilgi duyan, Arapça bilgi düzeyini sürekli geliştirmeye istekli, başkalarıyla işbirliği yaparak birlikte öğrenen ve özgüvenle günlük yaşantısında Arapçayı konuşabilen, bunun yanı sıra İslâmî kaynaklardan da istifade edebilen bireyler yetiştirmek olan program iletişimsel yaklaşımın yanı sıra öğrenilenlerin tekrar edilmesine ve aşamalı olarak yeni bilgilerin öğrenilenlere ilave edilmesine dayanan “sarmal yaklaşımı” da temel almaktadır. İletişimsel ve sarmal yaklaşımlara ek olarak programda; yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta olmak üzere öğrenci merkeze alınarak dinleme-anlama, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yoğunlaşmıştır.

Yükseköğretim Kurumlarında ise Arapça Öğretimi<sup>2</sup> derslerin amaçları incelendiğinde Arapça öğrenmenin anlamı, Öğretim programlarıyla ilgili temel kavramlar; Arapça dersi öğretim programlarının geçmişten günümüze gelişimi; güncel Arapça dersi öğretim programının yaklaşımı,

<sup>2</sup> Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça Öğretim Programı ile yükseköğretim kurumları programlarının yaklaşım açısından değerlendirilmesinde Yükseköğretim kurumlarının program yaklaşımlarının ortaya konulmasında Yükseköğretim Kurulu tarafından Eğitim Fakülteleri Arapça Öğretmenliği bölümü için hazırlanan müfredat temel alınmıştır. Yükseköğretim kurumları tarafından hazırlanan Arapça öğretim çerçeve programları kurulun hazırlanmış olduğu müfredat mantığı ile aynı yaklaşımla hazırlanmıştır.

içeriği, geliştirmeyi amaçladığı beceriler; öğrenme ve alt öğrenme alanları, sözlü iletişim kurma becerisinin geliştirilmesi, bilginin sentezlenmesi, analizi ve değerlendirilmesi temeline dayanan eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, betimleme, karşılaştırma, tartışma, anlatma türleriyle metin üretme, özet yazma, yorumlama; dil yapıları aracılığıyla anlamlı cümleler kurma konusunda bilinçlenme gibi genel hedeflerin belirlendiği görülmektedir. Müfredatta belirlenen hedefler ışığında programda yer alan derslerin öğrenci merkezli bir yapıda, kolaydan zora aşamalı bir şekilde, ezberci anlayıştan uzak öğrencilerin öğrendiği bilgileri analiz ve sentez etmelerini isteyen, iletişimci yaklaşımın ön plana çıktığı, eleştirel düşünmeye ve çağdaş yaklaşımlarla öğrendiği dili yine bu yaklaşımlarla öğretimini yapmasını istediği bir mantıkla kurgulanmıştır.

Programların her ikisinin de çağdaş Arapça öğrenimini benimseyen, geleneksel anlayışın aksine öğrenci merkezli bir öğretimi önceleyen, dört temel becerinin öğretilmesini amaçlayan, dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımı kabul eden, ezberci anlayıştan uzak niçin öğrendiğinin farkına varan, öğrendiklerini analiz, sentez ederek değerlendirebilen, yani öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi anlayışı üzerine kurulduğunu görmekteyiz. Böyle bir Arapça öğretiminin benimsendiği bir yaklaşımın dil öğretiminde son yıllarda kabul gören anlayış ile uyumlu olduğu görüşündeyiz.

#### **1.4.4. Anadolu İmam Hatip Liseleri dışındaki ortaöğretim kurumlarındaki Arapça öğretiminin durumu**

Ortaöğretim kurumlarımızda okutulacak dersler ve ders saatleri Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından belirlenmektedir. Kurul tarafından yayımlanan karara göre ortaöğretim kurumlarının farklı türlerine göre yabancı dil derslerine yer verilmiştir. Bu karara göre liselerde yabancı dil dersleri 1. Yabancı Dil ve 2. Yabancı Dil olarak belirtilmiştir. Yine bu kararda Bakanlık Kurulunca belirlenen Almanca, Fransızca, Arapça, Çince, Rusça, Japonca, Farsça, Korece ve Urduca dilleri kabul edilmiştir.

Kurul buna ek olarak 2. Yabancı Dil adıyla ikinci bir dilin ortaöğretim kurumlarından bazı okul türlerinde okutulmasını istemiştir. Dil öğrenilmesinin önemli amaçlarından birinin de turizm ve ticaret olduğu bilinmektedir. Zaten belirlenen dillerde de bunu görmek mümkündür. Ülkemizin bugün çeşitli nedenler ile Arap Devletleri ile başta turizm ve ticaret olmak üzere devletlerarası ilişkilerini giderek artırdığı açık bir şekilde görülmektedir. Böyle bir ortamda Arapçanın önemi ortaya çıkmaktadır. Fakat Anadolu İmam Hatip Liseleri dışındaki ortaöğretim kurumlarımızdaki dil öğretimi uygulamasına bakıldığında durumun Arapça öğretimi için iyi bir durumda olmadığı görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 19/02/2018 tarih 56 Sayılı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesinde anadolu ve fen liselerinde 1. yabancı dil ile birlikte zorunlu olarak 2. yabancı dile yer vermiştir. Kurul güzel sanat ve spor liselerinde ise ortak dersler bölümünde 1. yabancı dile, seçmeli derslerde ise 2. yabancı dile yer vermiştir.

Bugün liselerde öğrencilerin sadece Batı dilleri olarak adlandırdığımız başta İngilizce olmak üzere Almanca, Fransızca gibi dillere yöneldikleri veya yönelmek zorunda kaldıkları görülmektedir. Bu liselerin tamamına yakınında başta İngilizce olmak üzere bu dillerin 1. Yabancı dil olarak okutulduğu başka bir dile neredeyse yer verilmediği görülmektedir. Bugün Ayrıca liselerde 2. Yabancı dil olarak da uygulamada çoğunlukla Almancanın okutulduğu da bir gerçektir. Oysa ki liselerde okutulan bu dillerin seçmeli de olsa seçiminde kurul hedeflerini açık bir şekilde belirlemiştir. Buna göre (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018),



Seçmeli dersler öğrencinin ilgi ve istekleri ile hedefledikleri yükseköğretim programları doğrultusunda öğrenci, veli ve okul tarafından ortaklaşa belirlenecektir. Birinci ve ikinci yabancı dil derslerinde Bakanlar Kurulu Kararı ile öğretiminin yapılması kabul edilen yabancı diller okutulacaktır. Ortak ve seçmeli dersler grubunda yer alan birinci ve ikinci yabancı dil dersleri birbirinden farklı olmak zorundadır.

Liselerde Arapça eğitiminin gerekçelerini şu şekilde ifade edebiliriz.

- Karar özellikle seçmeli derslerin öğrencinin ilgi ve istekleri ile hedefledikleri yükseköğretim programları doğrultusunda olmasının gerektiği konusunda vurgu yapmıştır.
- Ortaöğretimden yükseköğretimin dil bölümlerine geçişte Yükseköğretim Kurumları Sınavı yapılmaktadır. Son yıllarda bu sınavların İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinin yanında Arapça'dan da yapılması Arapça'ya öğrencilerin ilgisini artırmıştır.
- Ortaokullardan mezun olan öğrencilerin yaklaşık % 15'i İmam Hatip Ortaokullarından mezun olmaktadır. Bu öğrenciler sadece Anadolu İmam Hatip Liselerini tercih etmemekte farklı türdeki liseleri tercih etmektedirler. Bu öğrencilerin daha önce gördükleri bir dilde eğitim yapmaları dil eğitiminde her yönden öğrenene büyük bir avantaj sağlayacağı açıktır.
- Anadolu İmam Hatip Liseleri dışındaki ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin dil sınavı dışında farklı bir alandan İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerini tercih edebilmektedirler. Bu öğrencilerin lise düzeyinde alacakları bir Arapça eğitiminin tercih ettikleri Arapça eğitimi ile karşılayacakları yükseköğretim kurumlarındaki başarılarını artıracaktır. Böyle bir başarının da Arapça eğitim kalitesini artıracığı açıktır. Bugün Arapça eğitimi verilen yükseköğretim kurumlarımızdaki öğrencilerin yaklaşık dörtte birini bu liselerimizden gelen öğrencilerimiz oluşturmaktadır. Liselerde verilecek Arapça eğitimi yine ilk aşamada yükseköğretim kurumlarımızdaki kaliteyi artıracaktır.

Bu gerekçeler bu kurumlarda Arapça eğitiminin öğrencilerin tercihine bir alternatif olarak sunulması için mevzuatta yer alan Arapça eğitim ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılacak düzenlemelerin acil olarak uygulamaya konulması için yeterli bir sebep olduğu değerlendirilmektedir.

#### **1.4.5. Arapça eğitimi sonunda kazanılan kazanımların istenilen seviyede bulunmamasının nedenleri ve bu sorunun çözümündeki öneriler.**

Ülkemizde yabancı dil eğitiminde ulaşılmak istenen amaçlara tam anlamı ile ulaşamadığı görülmektedir. Genel anlamda dil öğretiminde çok büyük sıkıntılar vardır ve bu sıkıntıların aşılamadığı düşünölmektedir.

Eğitim ve öğretimin ilk ve en önemli unsuru öğrenendir. Diğer yabancı dillerde karşılaşılan olumsuz durumlar Arapça öğretiminde de geçerlidir. Her yönüyle büyük bir çabanın verildiği Arapça öğretiminde elde edilen kazanımların yapılan çalışmalara göre yeterli olmadığı görölmektedir. Arapçanın öğretiminde hedeflenen başarının yakalanmasında, öğrencilerin bu derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinin önemi çok büyüktür (Kömürcü, 2015). Çünkü yıllarca yapılan Arapça öğretiminde öğrencilerin Arapça öğretimindeki tutumlarının göz ardı edilmesi de istenilen sonuca ulaşılamamasının nedenlerinden biridir. Son yıllarda öğrencilerin Arapçaya ve Arapçanın öğretiminde yükseköğretimde konulan derslere karşı tutumlarının tespit edildiği çalışmaların (Kömürcü, 2015; Ekinci, 2019; Özcan ve Yapıcı, 2016) artması da bunun en güzel bir kanıtıdır. Öğrenenin tutumunun bilinmeden herhangi bir konuda öğretim yapılması durumunda başarının istenilen seviyede olmaması kaçınılmazdır. Bunun içinde Arapça öğretimine başlamadan önce öğrencilerin yetkinlik beklentilerinin yükseltici, yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerini düşürücü etkinlikler yapılmalı ve öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır (Özcan ve Yapıcı, 2016).

Arapça öğretimi esnasında öğrenmeyi etkileyen faktörler olarak üç unsur ön plana çıkmaktadır. Bunlar: öğrenci, öğretici ve yöntemdir (Coştu, 2016). Yapılan araştırmalar sonucunda öğrenme sürecinin her bir unsuru ile ilgili geliştirici çalışmalar yapılmaya devam etmektedir. Arapça öğretiminin bu süreçleri ile birçok araştırmacı tarafından program, programın uygulayıcıları, kullanılan metot ve teknik, araç ve gereçler ve bu sürecin en önemli unsuru öğrenen açısından geniş araştırmalar yapılmıştır. Fakat bu çalışmalar bu konuda büyük bir yol almalarına rağmen yine de istenilen sonuca ulaşamamıştır. Arapça öğretiminin istenilen seviyede olmadığı tespit edilen çalışmalar neticesinde araştırmacılar tarafından bunun çözümü için faydalı ve bilimsel bir takım öneriler ileri sürülmüştür (Soyupek, 2008; Coştu, 2016; Özcan ve Yapıcı, 2016; Kömürcü, 2015).

Önerilerin öğrenci, öğretici ve yöntemden ibaret olan öğrenmeyi etkileyen bütün unsurları kapsadığı görülmektedir. Bu da sorunun ciddiyetini de ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle öğrenmenin bütün unsurlarında bir takım eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır. Arapça öğretiminde bu tür çalışmalara rağmen öğretimdeki yetersizlik acaba giderilebilmiş midir? Ne yazık ki böyle bir sorunun cevabının olumsuz olduğunu görmekteyiz. Öyle ise bütün bu önerilerde ifade edilen çözüm önerilerine ek birtakım sorunlarında bulunduğu gerçeğidir. Bu sorunlara ek olarak ifade edebileceğimiz büyük sorunun dil öğretiminin bir süreç olduğu, bu sürecin bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği ve bu süreçlerin hepsini kuşatan bir mantıkla Arapça programının oluşturulması, içerisinde bulunan şartlara göre sürekli geliştirilmesine dayanan bir eğitimin yapılmasıdır. Sorunun, -Arapça eğitimi ile ilgili çalışmalarda ve yapılan çalıştaylarda ortaöğretim ve yükseköğretim ile ilgili ortak kararlar alınmasına rağmen- eğitim programı başta olmak üzere öğretimin unsurlarını ele alırken aşama farklılığının olmasının haricinde bütün unsurlarda ortaöğretim ve yükseköğretimdeki Arapça öğretiminin ayrı ayrı kurgulanması olarak görebiliriz. Dil öğretiminin sarmal bir yapıda önceki dönemi de içine alan bir süreç olduğu gerçeği unutulmaktadır. Arapça öğretime ortaokul, lisede ve yükseköğretimin sarmal bir yapıda aşamalık ilkesi ile birbirini bütünlemesi gerekmektedir. Ne yazık ki, eğitim sistemimizde bu yapılmadığı için ortaöğretimden Arapça eğitimi almak için yükseköğretime geçiş yapan öğrenci alışık olmadığı bir yapı ile karşılaşabilmektedir. Her ne kadar yükseköğretim kurumları yaptıkları Arapça öğretimlerinde kendilerine verilen bilimsel özerkliklerinin bir gereği olarak farklı yaklaşımlar sergilemeleri makul görülse de çoğu yükseköğretim kurumunun uyguladıkları eğitimin çıktılarını somut bir şekilde ortaya koymamaktadırlar. Farklı araştırmacılar tarafından öğrencilerin Arapça sınıflarına karşı duyuşsal tepkilerini ölçtükleri çalışmalarında Arapçaya karşı olumsuz bir bakışın oluşmasının en büyük nedenlerinden biri de budur. Çünkü öğrenen bilmediği şeye karşı korku hissetmekte ve bu da onda olumsuz bir algıya dönüşmektedir.

Yükseköğretim kurumlarından Necmettin Erbakan Üniversitesi son yaptığı çalışmalarında eğitimdeki hedeflerin ve kazanımların somut, objektif bir şekilde oluşturulması gereğini öğretim elemanlarından ders bazında çıktılarını somut bir şekilde sisteme girmelerini resmi olarak istemeleri de bu uygulamanın dil öğretiminde olduğu gibi bütün eğitimde ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir.

Bu önerilere ek olarak görülen bir sorunda programların hedef davranış ve kazanımlarını objektif kriterler ile ölçülememesidir. Bugün sadece Arapça öğretiminin değil bütün yabancı dillerin öğretiminde de karşılaşılan bu sorun son yıllarda yeni farkedilen öğrencilerin Arapça öğretime olan duyuşsal bakışları gibi geniş kapsamlı bir şekilde ele alınmamıştır. Öyleki ortaöğretim ve yükseköğretimde Arapça öğretim programının hedefinin dört temel beceriyi kazandırmak olması ve dört temel beceriye ait edinilmesi gereken kazanımlar açıkça ifade edilmesine rağmen program, kazanımları ölçebilecek ve sonunda değerlendirme fırsatı verecek bir somut, objektif bir ölçme aracını geliştirmemiştir. Oysaki

program bir süreçtir ve bu sürecin bütün aşamaları ile ilgili çözümler önerileri süren araştırmacıların bu konuda yeterince bir yönlendirmede bulunamadıkları bir gerçektir.

Özellikle bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenim alanlarına bir bütün olarak hitap eden dil öğretimi programlarında ölçme değerlendirme sistemi, diğer alanlardan çok daha karmaşık bir yapı arz etmektedir. Bu nedenle de Arapça öğretiminde programın hedef ve kazanımlarını ölçme ve değerlendirme konusunda Arapça öğretiminde bu sorunu tespit edip bununla ilgili bir çalışma “Üniversite Düzeyinde Arapça Öğretiminde Kullanılmak Üzere Web Tabanlı Bir Ölçme-Değerlendirme Sistemi Geliştirilmesi” isimli TÜBİTAK araştırma projesi çerçevesinde Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde uygulanmak üzere tasarlanmıştır. Yapılan çalışma sayesinde, ölçme değerlendirmede objektiflik düzeyini artırarak öğrenci ve öğretmen başarı oranlarının istatistiksel olarak izlenmesine olanak sağlayacağı düşünölmüştür (Tasa ve Furat, 2012). Uygulanan bu proje sayesinde öğrencilerin bütün dil yeterliliklerini ölçebilen bir model ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## Sonuç ve öneriler

Arapça öğretiminde kaliteyi artırmak için yapılan çalışmalar neticesindeki önerilerin titizlikle ele alınması ve bu önerilerden bilimsel ve faydalı olanlarının uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir. Bu önerilere yenilerinin eklendiği bu çalışmada geniş bir çalışma alanına sahip Arapça eğitiminde kaliteyi artırmak için yükseköğretim kurumları ile ortaöğretim kurumlarının kendi bünyelerinde yapacakları çalışmaların yanında ortak çalışmaların da yapılması bir zorunluluk olarak görölmelidir. Bu ortak çalışmalar Arapça programının hazırlanmasından uygulanma aşamalarına kadar geniş bir alanda ele alınmalıdır. Yükseköğretim kurumlarındaki Arapça eğitiminin ortaöğretim kurumlarında verilen eğitimin bir devamıdır. Bu nedenle de Arapça öğretimin bir süreç olduğu gerçeğinden hareketle sarmal eğitim modelinin yükseköğretimde devam ettirilmesi gerekmektedir. Yükseköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretimin birbirini bütünlemesi ve çalışmada ifade edilen yapılacak bu ortaklaşa çalışmaların her iki kurumdaki başarıyı artıracakđı açıktır. Bu çalışmalarda ayrıca öğretmenler ile de akademik bir paylaşım içerisine girileceği için problemlerin çözümü daha da kolay olacaktır. Unutmayalım ki, ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci ileriki yıllarda yükseköğretim öğrencisi olacaktır, mezuniyetinin ardından öğretmen olarak tekrar ortaöğretim kurumlarında görev alacaktır. Yani sürekli bir dönüşüm devam edecektir.

## Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre aşağdaki önerilerde bulunulabilir:

- Arapça öğretiminde programın amacı belirlenirken ilk adım öğrenenin istek ve amacını belirlemek olmalıdır. Yapılacak çalışma belirlenen amaçların hangisi ve ya hangilerine ulaşmak için yapılacaktır? Bu faaliyetin Arapça öğretiminin ilk adımı olduğu unutulmamalıdır. Her bir öğrenenin bireye katkısının olması beklenir. Çünkü katkı sağlamayan bir öğrenme birey tarafından önemsenmeyecek ve bunun sonucunda da bir öğrenme meydana gelmeyeceği açıktır. Öğrenen bu öğrenmeyi gerçekleştirdiğinde kendisine olan katkısını sorgulayacak ve bu da motivasyonunu olumlu ya da olumsuz olarak etkileyecektir. Bunun için kurumların Arapça eğitimi planlamaları yaparken bu duruma önem vermeleri gerekmektedir.
- Kurumlar Arapçanın niçin öğrenildiği, bu öğrenmenin kendilerine ne gibi faydalar sağlayacağı hakkında öğrenene gerekli bilgiler verip, öğrenenin hazırbulunuşluklarını tespit etmesi gerekmektedir.
- İmam hatip liselerini tercih eden imam hatip ortaokulları başta olmak üzere diğer ortaokul seviyelerinde eğitim yapan okullarda öğrencilere Arapça öğretimi konusunda rehberlik servislerince bilgilendirme yapılmalıdır. Bu nedenle de başta rehber öğretmenler olmak üzere, idareci ve öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitim çalışmaları ve çeşitli bilgilendirme

faaliyetleri akademisyenler tarafından yapılmalıdır. Bu bilgilendirmeler yüzyüze yapılacağı gibi, online olarak da gerçekleştirilebilir.

- Eğitim kurumlarımızda istenilen kalitede bir Arapça eğitimi yapmak için ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarımızın işbirliği yapması kaçınılmazdır. Son yıllarda bunun önemi fark edilmiş ve üniversitelerimiz ile milli eğitim müdürlüklerimiz arasında protokoller imzalanmıştır. Böyle bir çalışma, Arapçaya ilgisi olan öğrencilerin erken bir zamanda tespit edilip yönlendirilmelerini ve bu konuda yapılan çalışmalarla dil yeteneklerinin geliştirilmesine büyük katkılar sağlayacaktır. Yapılacak projeler sayesinde iki kurum arasında etkileşim artacak bu da eğitimde kaliteyi artıracak gibi kurumlara sayısız faydalar sağlayacaktır.
- Yükseköğretim kurumlarınca ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce Arapça öğretimi ile ilgili hazırlanacak bilgilendirme materyalleri ile özellikle ilkokullarda bilgilendirmelerin yapılması zorunludur. Çünkü başta Arapçanın zor bir dil olduğu ve hayat boyu bireyin ihtiyaç duymayacağı ile ilgili yanlış ön yargıları ortadan kaldırmak bu şekilde mümkün olacaktır. Bu şekilde bir ön yargı neticesinde üzülmeye müshahede ettiğimiz imam hatip ortaokullarındaki Arapça derslerinde verimin alınmamasının en büyük nedenlerinden biri bu olmaktadır. Çocuğunu imam hatip ortaokulu, lisesine gönderen velideki bu ön yargı sonucunda ne yazık ki bu okullarda İngilizce proje sınıflarına rağbet edildiği kadar Arapçaya proje sınıflarına rağbet edilmemektedir. Yine Arapça hazırlık sınıfları yıl kaybı olarak değerlendirilmekte ve LGS tercihlerinde Arapça hazırlık uygulayan imam hatip liseleri İngilizce hazırlık uygulayan liselere oranla daha az tercih edilmektedir.
- Liselerde bugün Arapçanın dil olarak seçilmemesinin en büyük nedenlerinden birinin de öğrenci ve velinin yeterli bir şekilde bilgilendirilmemesi olduğu açıktır. Öğrenci ve velilerin neredeyse tamamı liselerde Arapçanın dil olarak tercih edilebileceğini bilmemektedirler. Bu nedenle de gerekli bilgilendirmelerin yapılması önem arz etmektedir.
- Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatta yer verdiği Arapça eğitiminin liselerde verilmesi için uygulama düzeyinde gerekli düzenlemeleri yapması gerekmektedir. Bu düzenlemeler liselere Arapça öğretmeni norm kadrosu verilmesi, liseler için Anadolu İmam Hatip Liselerindeki müfredattan farklı bir müfredatın ve müfredatın uygulanacağı gerekli materyallerin hazırlanması vb. çalışmaları kapsamaktadır.
- Farklı türdeki liselerde yer verilen zorunlu ortak 2. Yabancı dil seçiminde uygulamadaki zorunlu Almanca seçiminden vazgeçilerek farklı dillere verilen öğrenci ve veliye seçme hakkının Arapça dersi içinde uygulanması gerekmektedir.
- Ülkemizde ortaöğretim öğrencileri yükseköğretim ile yükseköğretime geçiş sınavı sonrasında bir programa yerleştikten sonra tanışmaktadır. Bu durum yerleştiği bir programa uyum süreci ile karşılaşmasına bunun da çeşitli sorunlara neden olduğu görülmektedir. Her iki kurumumuzun yapacağı ortak çalışmalar ile yükseköğretimde Arapça öğretimi görmek isteyen öğrenciler başta olmak üzere özellikle ortaöğretim son sınıfta imkânlar ölçüsünde belli bir plan dâhilinde hazırlık sınıflarının derslerine katılmalarının sağlanmasının olumlu sonuçlar vereceği öngörülmektedir.
- Son yıllarda imam hatip liselerinde açılan Arapça proje okul ve sınıflarda yükseköğretim kurumlarındaki akademisyenlerden maksimum seviyede yararlanılmalıdır. Bu yararlanma karşılıklı bilgi alışverişinden, akademisyenlerin okulda ilmi toplantılar yapmalarına hatta imkânlar ölçüsünde bir kısım derslere girmesine kadar geniş bir yelpazede gerçekleştirilebilir.
- Arapça öğretiminde ortaöğretim kurumlarında uygulanan projelerin sürelerinin kısa olmasına dikkat edilmelidir. Projenin süresi uzun tutulduğunda olumlu sonuç almak zorlaşmaktadır. Çünkü projenin yapıldığı eğitim dönemindeki öğrenci grubunun içerisinde bulunduğu gelişim dönemi buna uygun değildir.
- Arapça hazırlık sınıfına yer veren imam hatip liselerinin Arapça öğretimi konusunda yükseköğretim kurumları ile ortaklaşa çalışmalar yapması büyük bir ihtiyaç ve zorunluluktur. Bununla ilgili yönetmelik düzenlemelerinin yapılması ile bu sınıflarda akademisyenlerin özellikle de öğrencilerin konuşma yeterliliğinin geliştirilmesi konusunda yabancı uyruklu akademisyen öğreticilerinin derslere girmesi sağlanmalıdır.
- Yükseköğretim kurumlarında eğitim gören son sınıf öğrencileri, lisansüstü öğrencileri ile araştırma görevlilerine ortaöğretim kurumlarında çeşitli görevlerin verilmesi imam hatip liselerindeki Arapça öğretimine katkı sağlayacağı gibi, onların eğitiminde de büyük faydalar sağlayacağı düşünülmektedir.

- Yükseköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yapılacak Arapça öğretimine ait projelere Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu tarafından verilen desteklerin artırılması Arapça öğretiminde büyük katkılar sağlayacağı açıktır.
- Programda hedef davranış ve kazanımların ölçülmesinde uygulanan ve dilde dört temel beceriyi ölçmeyi sağlayan web tabanlı bir ölçme ve değerlendirme sisteminin kurumlarda kullanılması fayda sağlayacaktır. Böyle bir sistem sayesinde öğrenme düzeyi hızlı bir şekilde tespit edilerek dönüt hemen gerçekleşecektir. Bu sistem sayesinde öğrenenin bireysel olarak dil becerisini artıracağına katkı sağlamasının yanında kurumlara zaman ve maliyet yönünden tasarruf sağlayacağı düşünülmektedir.
- Yükseköğretim Kurulunun eğitim fakültelerinde okutulan Arapça derslerine ait ders bazında belirlediği hedef-davranışların örnek alınarak, kurumların yönergelerinde belirledikleri genel amaçlarına ek olarak mutlaka ders bazında hedef-kazanımlarını belirlemeleri, programın çıktılarını ve değerlendirme süreçlerine mutlaka yer vermeleri programın hedefine ulaşmasında yararlı olacağı görülmektedir.
- Dil öğretiminin sarmal bir yapıda önceki dönemi de içine alan bir süreç olduğu gerçeği unutulmaktadır. Arapça öğretimine ortaokul, lise ve yükseköğretimin sarmal bir yapıda aşamalılık ilkesi ile birbirini bütünlemesi gerekmektedir.
- Anadolu İmam Hatip Liseleri dışındaki ortaöğretim kurumlarında Arapça öğretimi için farklı bir program oluşturulmalıdır. Arapça öğretim programları oluşturulma süreçlerinde bütün eğitim dönemleri özellikle de ortaöğretim ve yükseköğretim birlikte ele alınarak program oluşturulmalıdır.
- İmam hatip liseleri ve yükseköğretim kurumlarının çoğunda Kuran-ı Kerim dersinin işleyişi daha çok yüzünden okuma şeklinde gerçekleşmektedir. Böyle bir işleyiş tarzı sonucunda da öğrenci Kuran-ı Kerim ve Arapça arasında bağlantı kuramamakta sonuçta Kuran ayetlerine anlam veremediği gibi yüzünden Kuran okurken öğrendiği Arapça basit terkip ve kuralların dahi farkında olmadığı görülmektedir. Bunun için de başta Kuran-ı Kerim dersleri olmak üzere diğer mesleki derslerin işlenişinde Arapçanın bu dersler için bir araç olduğu gerçeğinin öğrenci tarafından farkedilmesi sağlanmalıdır. Bu sıkıntı bazı İlahiyat fakültelerimizin Kuran-ı Kerim Okuma ve Kıraat Anabilim Dallarınca görülmüş, öğrencilerin yüzünden okudukları sayfaların meallerinden de sorumlu tutuldukları bir sınav modeli geliştirilmiştir (Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi).
- Fakülteler arası uzaktan eğitimlere yer verildiği gibi imam hatip liseleri kendi aralarında uzaktan eğitim verebilme imkanı tanınmalıdır. Ayrıca yükseköğretim kurumlarında verilen eğitimden uzaktan eğitim yoluyla ortaöğretim kurumlarının da faydalanması sağlanmalıdır.
- Arapça eğitimcileri öğrencileri Arapçanın kendilerine sağlayacağı avantajlar konusunda bilgilendirmelidir.

### Kaynakça

- Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Mütercim-Tercümanlık (Arapça) Programı Zorunlu Arapça Hazırlık Sınıfı Programı Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönergesi. (tarih yok). Ekim 16, 2020 tarihinde Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi: <https://aybu.edu.tr/insanvetoplum/dogudilleri/contents/files/haz%c4%b1rl%c4%b1k%20y%c3%b6nergesi.pdf> adresinden alındı
- Artuklu Üniversitesi Arapça Hazırlık Sınıfı Programı Eğitim- Öğretim ve Sınav Yönergesi. (tarih yok). Eylül 15, 2020 tarihinde Artuklu Üniversitesi: [https://www.artuklu.edu.tr/dosyalar/arap\\_dili\\_edebiyati/Arapca%20Haz%C4%B1rl%C4%B1k%20Yo%CC%88nergesi\\_YENI%CC%87.pdf](https://www.artuklu.edu.tr/dosyalar/arap_dili_edebiyati/Arapca%20Haz%C4%B1rl%C4%B1k%20Yo%CC%88nergesi_YENI%CC%87.pdf) adresinden alındı
- Coştu, K. (2016). *Arapça Eğitiminde Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler*. BÜ. İslami İlimler Fakültesi Dergisi , 29.
- Ekinci, İ. (2019). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerine Verilen Arapça Hazırlık Eğitimine Dair Bir İnceleme. *Van İlahiyat Dergisi* , 144-161.
- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Zorunlu Arapça Hazırlık Sınıfı Eğitim- Öğretim ve Sınav Yönergesi. (2016). Eylül 17, 2020 tarihinde Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi: <https://dosya.kmu.edu.tr/iif/userfiles/files/Y%C3%96NERGE.pdf> adresinden alındı

- Kömürçü, A. (2015). İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, , 119-140.
- Kuran Okuma ve Tecvid Ders Müfredatı. (tarih yok). Ekim 8, 2020 tarihinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi:  
<https://www.erbakan.edu.tr/ilahiyat/duyuru/18257/kuran-okuma-ve-tecvid-ders-mufredati> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2018). *Anadolu imam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Programı*. Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Muhammet Tasa, F. Z. (2012). Arapça Öğretiminde Web Tabanlı Bir Ölçme Değerlendirme Sistemi Geliştirilmesi. *Marife*, 9-24.
- Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi Zorunlu Arapça Hazırlık Sınıfı Eğitim- Öğretim ve Sınav Yönergesi. (2019). Eylül 17, 2020 tarihinde Necmettin Erbakan Üniversitesi:  
[https://www.erbakan.edu.tr/storage/images/department/ilahiyat/dosyalar/hazirlik\\_sinifi\\_yonergesi.pdf](https://www.erbakan.edu.tr/storage/images/department/ilahiyat/dosyalar/hazirlik_sinifi_yonergesi.pdf) adresinden alındı
- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Zorunlu Arapça Hazırlık Sınıfı Uygulama Yönergesi. (tarih yok). Eylül 17, 2020 tarihinde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi:  
<https://ilahiyat.nevsehir.edu.tr/tr/hazirlik-arapca-yonergesi> adresinden alındı
- Resmi Gazete. (2016, Mart 23). Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik .
- Soyupek, H. (2008). Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Arapça Öğretiminde Motivasyonun Önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 186.
- Yapıcı, Y. Ö.-A. (2016). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği). *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 113-142.
- Yükseköğretim Kurulu Arapça Öğretmenliği Lisans Programı. (tarih yok). Eylül 2020, 29 tarihinde Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı:  
[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Arapca\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Arapca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) adresinden alındı

## 57-Çeviri eğitime yönelik yeti temelli çeviri süreci ilişkisi<sup>1</sup>

Refika Zuhul GILIÇ<sup>2</sup>

**APA:** Gılıç, R. Z. (2020). Çeviri eğitime yönelik yeti temelli çeviri süreci ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 915-932. DOI: 10.29000/rumelide.843015.

### Öz

Bu çalışmada çevirmenin baş aktör olarak deneyimlediği ve yönlendirdiği çeviri süreci ve bu süreçte devreye soktuğu yetilere değinilecektir. Ayrıca bu çalışmada çeviri eğitiminde kullanılmak üzere, çevirmen yetileri ve alt yetilerine dair kuramsal veriler eşliğinde zaman zaman bazı önermeler de yer verilecektir. Bu araştırma, üç ana bölüm ve alt başlıklarıyla tartışılacaktır. Üç ana bölüm olan kaynak metni algılama sürecindeki beceriler, hedef metni (çeviriyi) üretim sürecindeki beceriler ve erek metnin çevirmenin işvereninden ve hedef kültürden aldığı karşılığın (dönütün) değerlendirilmesi, alt başlıklarıyla beraber irdelenecektir. Bu analizin birincil hedefi çeviri öğrencilerinde bir çevirmende bulunması beklenen yetilerin yazılı çeviri süreciyle ilişkilendirilerek aktarılmasıyla beraber, yeni çevirmen yetileri önererek çevirmen adaylarında mesleki yeti farkındalığı oluşturmaktır. Yapılan bilgi sunusuyla söz konusu çeviri ve çevirmen yetileri hakkında bilim insanlarının ortaya koyduğu savların farklılık gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu farklılıklar her ne kadar çeviri öğrencileri için bir zenginlik teşkil etse de, yeti bazlı çeviri sürecinin derslerde bütüncül şekilde aktarılmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada arka planda tutulan, hatta hiç önemsenmeyen eski ve yeni yetilere ait oldukları çeviri basamağı bağlamında değinilecektir. Sonuç olarak, bu çalışmada yazılı çeviri eğitimi için oluşturulan üç aşamalı aktif çeviri süreci ve devredeki çeviri yetileri modeli önermesiyle, yeti tabanlı çeviri eğitime katkı sağlayacak bir ders olarak önerilebilir.

**Anahtar kelimeler:** Çeviri yetisi, çevirmen yetisi, çeviri süreci, çeviri eylemi, çeviri eğitimi

## Competency-based translation process relationship for translation education

### Abstract

In this study, the translation process experienced and guided by the translator as the main actor and the competences s/he activates as in this process will be mentioned. Besides, in this study, some propositions will be given place from time to time in company with the theoretical data regarding translator competences and translator sub-competences for translation education. This research will be discussed by using three main titles and sub-titles. The three main titles which are called competences in the process of source text perception, competences in the process of the production of the target text, evaluation of the feedback that the target text received from the translator's employer and target culture, will be scrutinized with their subtitles. The primary goal of this analysis is to create professional competence awareness in translation students by suggesting new translation skills, as well as transferring the translation skills that are expected to be present in a translator by associating them with the written translation process. Via the presentation of the information, it is observed that the arguments propounded by scientists about the aforementioned translation and

<sup>1</sup> Bu makale SAÜ Çeviribilim Doktora Programında Çeviri Eğitimi dersini özveriyle gerçekleştiren Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim Balkul' a ithaf edilmiştir.

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Sinop Üniversitesi, Ayancık Meslek Yüksekokulu (Sinop, Türkiye), refika.gilic@sinop.edu.tr; Doktora öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim ABD (Sakarya, Türkiye), refika.gilic@ogr.sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3474-5804 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.11.2020-kabul tarihi: 17.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843015]

translator competences differentiate. Although these differences constitute a wealth for translation students,; it is thought that it will be more beneficial to transfer the competence-based translation process in the lessons in a holistic way. Accordingly, in this study, the old and new competences that are kept in the background or even ignored at all, will be mentioned in the context of the translation step they belong to. Consequently in this study; The Three-Staged Active Translation Process and the Translation Competences Model created for the translation education can be suggested as a lesson that will contribute to competence-based translation education.

**Keywords:** Translation competence, translator competence, the process of translation, act of translation, translation education (training)

## 1. Giriş

İnsanoğlunun eski zamanlardan bugüne yolcuğu baz alındığında kapanan ve açılan tarih sayfalarında yeni anlayış, yaşayış düzenine geçebilmesinde çevirinin etkin rol aldığını görmekteyiz. Bu etkin rol zamanla bu sorumluluğu gerçekleştiren kişilerin birer uzman, icra ettikleri şeyin ise eğitimle donanımı arttırılan ve uzmanlık gerektiren bir eylem olduğu kanısını yaratmıştır. Çeviri eylemini bir uzman olarak gerçekleştiren çevirmenin, bu eylemin aşamalarında kendisine ait alan eğitimi ve mesleki deneyimler vasıtasıyla geliştirdiği çeviri ya da çevirmen yetilerini uygun gördüğü noktalarda devreye sokması hem çeviri öncesi hazırlık aşamasını, hem çeviri sürecini hem de çeviri çıktısını daha kaliteli hale getirecektir. Doğal olarak bu yetileri çeviri sürecine hazırlık, çeviri süresince ve çeviri süresi sonrasını da kapsayan üç farklı aşamada ayrı ayrı kullanacaktır. Çeviri eylemi sürecini değerlendirirken ön planda yer alan bu çeviri yetileri/ yeterlilikleri/ becerileri/ edimleri ya da edinçleri diye adlandırılan mesleki gerekliliklerin çeviribilim ve alt alanlarını kapsayan literatürde birçoğu aynı kavramları dile getirirse de araştırmacıların bu konuda farklı ad ve başlıklarla sıralamalar yaptığı, var olan alt çeviri-çevirmen yetilerinin bir ya da birkaç tanesini daha çok irdeledikleri dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, bazı araştırmacılar çeviri (ya da kimi bilim insanına göre aynı zamanda çevirmen) yetisi başlığını bir şemsiye terim olarak adlandırmakta, farklı araştırmacılarca farklı nitelikte kategorize edilen bu alt çeviri yetilerini de bu şemsiye terimin alt başlıkları olarak konuşlandırmaktadır. Kaliteli çeviri ve çevirmen/uzman olarak çevirmeni anlamak ya da eğitebilmek amacıyla hala tazeliğini çeviribilim çalışmalarında koruyan çeviri yetisi (ÇY) konusuna dair Türkçe literatürü güncel veriler ışığı altında incelediğimizde Akalın'ın (2016) ÇY'yi çeviri eylemini ve eğitimini gerçekleştirebilmek için çevirmende var olması gereken bilgi ve beceri birikiminden oluşan ve birçok alt yetinin oluşturduğu bir üst yeti/edinç olarak tanımladığını görürüz. Eruz ise ÇY'yi işini icra ederken çevirmenin doğru kararlar almasına rehberlik eden bir özellik olarak tanımladığını anlamaktayız (2004: 157). Eruz aynı zamanda, Akalın'a (2016) benzer bir tutum sergileyerek ÇY'yi erek metni oluşturmak için gerekli tüm edinçleri kapsayan bir üst yeti olarak kategorize etmekte ve bu yetinin alt edinçlerini dil ve kültür edinci, metin çözümleme ve oluşturma edinci, araştırma yöntemleri ve bu süreçte uygulanması gereken yöntemleri içerdiğini ifade etmektedir (Eruz, 2003: 73,53). Birkan- Baydan (2016) ise ÇY'ye dair şemsiye terim olarak "çeviri üst edinci (çeviri eyleminin ne olduğu, muhtevası, sorumlulukları, farkındalığını kastettiğini)" dile getirmiş ve bu üst edinci kazanan çevirmenin ise yaptığı mesleği nasıl içselleştirdiği ile ilgili olan "çevirmenlik edinci" ni kavram olarak önermiştir. Ona göre çeviri üst edincinin alt alanları şunlardır; "problem çözme ve karar verme becerisi, araştırma becerisi, metin bilgisi becerisi, alan/konu bilgisi ve kültür/dil bilgisidir "(Şevik ve Gündoğdu, 2018: 78). ÇY'yi "çeviri yapabilmek için bilgi ve becerileri kullanabilmek" ve bir bakıma çevirmen adaylarının "yabancı dil ve ana dil bilinci, metin bilinci, kuramsal bilgi, kültür bilinci ve yöntem bilgisi edinmeleri" olarak tanımlayan Şevik ve Gündoğdu (2018) ise çalışmalarında Birkan-Baydan'ın (2016) gündeme getirdiği bu çeviri üst edinci ve alt sınıflandırmalarına değinmişlerdir.



Türkçe literatüründeki verilere benzer olarak küresel çalışmalara bakacak olursak çeviriyi dilbilim içerisinde dil bilim uygulamalarıyla gelişen bir alt alan olarak değerlendiren Neubert (2000: 6) ÇY'yi dil edinci, metin edinci, konu alanı edinci, kültür edinci, aktarım edinci olmak üzere beş temel bileşenle açıklamıştır. Kautz (2002: 20) ise ileride uzman olarak çevirmenlik görevini yapacak adaylara mesleği icra etmeye başlamadan önce edinilmesi gereken beceri ve yetenekleri şu şekilde sıralamaktadır:

- “1. Çevirmenin sahip olduğu dünya bilgisi,
2. Sürekli olarak değişen ve gelişen ana dil ve kültür bilinci, yani ana dil edinci,
3. Sürekli değişen ve gelişen yabancı dil ve kültür bilgisi, yani yabancı dil edinci,
4. Çeviribilime ait kuram ve yöntem bilgisi,
5. Kaynak metni analiz yetisi, çeviri stratejileri belirleme, erek metin üretimi, erek metin edimi, çeviribilimin terminoloji bilgisi, kısacası çeviri edinci,
6. Çeviri mesleği uygulaması üzerine bilgi ” (Aktaran Şevik & Gündoğdu, 2018: 84).

Albir (2007) ise çeviri eğitiminde yeti temelli müfredat dizaynını ele aldığı çalışmasında bilim insanlarının ÇY diye adlandırılabilir bu üst terimin bileşenleri olan alt yetilerin sadece bazılarında değişen modeller sunmasından yakınmakta, Delisle, ise Albir ile paralel olarak çeviri kuramlarını eksik yönlerinden dolayı reddederek bu kuramların çeviri mekanizmalarını aydınlatmada yetersiz oldukları sonucuna varmıştır. Delisle (2001), söylem çözümlemesi üzerine kurguladığı akademik çeviri eğitimine yönelik seminerlerin/derslerin amaçlarına geçmeden önce çeviri ediminin eksik yorumlandığını iddia ettiği kavramlarla ilgili bir çözümleme önermiştir; onun verdiği başlıklar doğrultusunda ÇY şu başlıklardan oluşmaktadır:

“Ortaya atılan modellerin çoğu Çeviri Yetisini (ÇY) oluşturan bileşenleri tanımlamaya odaklanmıştır. Bu durum Lowe (1987), Bell (1991), Hewson ve Martin (1991), Nord (1991, 1992), Pym (1992), Kiraly (1995), Presas (1996), Hurtado Albir (1996), Hatim ve Mason (1997), Hansen (1997), Risku (1998), Neubert (2000), Kelly (2002) ve Gonçalves (2003, 2005) için yetilerin birkaçını tanımlama açısından geçerlidir. Aynı zamanda yabancı bir dile çevirinin karakteristik özellikleriyle ilgili olan ters çeviri için Çeviri Yetileri (ÇY) ile alakalı bazı özel çeviri katkıları da bulunmaktadır (Beeby 1996, Campbell 1998, Martínez Mélis 2001)” (Aktaran Göktaş, 2014: 54, Delisle, 2001).

Bu doğrultuda PACTE (Process of the Acquisition of Translation Competence and Evaluation/ ÇY Kazanımı ve Değerlendirilmesi Süreci) adını verdikleri, ÇY ve kazanımı üzerine deneysel incelemeler yapan (Beeby, Berenguer, Ensinger, Fox, Hurtado Albir, Martínez Melis, Neunzig, Orozco and Presas adlı bilim insanlarının oluşturduğu) araştırma grubu ÇY'ye adeta kılavuzluk eden hipotezlere imza atmaktadır. PACTE çalışmalarını gerçekleştiren araştırmacılar ÇY'yi alt kategorilere ayırarak daha bütüncül, mantıklı bir model önermektedir (PACTE, 1998, 2000). Onlara göre ÇY çeviri yapabilmek için gerekli olan bilgi, doğuştan gelen kabiliyet ve yetilerin temelini oluşturduğu bir sistemdir ve iki dile ait iletişimsel yeti, dil dışı yeti, aktarım yetisi, araçsal/mesleki yeti, psikofizyolojik yeti (psikomotor, bilişsel ve davranışsal yetilerin bütünü) ve stratejik yeti olmak üzere altı alt yetiden oluşmaktadır (Martínez Melis and Amparo Hurtado, 2001: 280). Zainurrahman (2010) ise PACTE çalışmalarını sürdüren bir dizi bilim insanından farklı olarak yetilerini beşe ayırmıştır; dil yetisi, metinsel yeti, konu yetisi, kültür yetisi ve aktarım yetisidir. Yapılan bu çeşitli yeti bazlı sınıflamalar her ne şekilde olursa olsun, çeviri eğitimine ve kazanımlarına ilgili sınıf veya seviyelerine paralel biçimde entegre edildiğinde, çeviribilim öğrencileri üstünde istendik davranış değişiklikleri ve mesleki donanım kazanımları en yüksek seviyede elde edilebilecek; bu durum ise eğitim çıktısı (süreç ve kazanım bakımından) ve eğitimi alan çevirmen adaylarını kalite konusunda olumlu yönde etkileyecektir.

## 2. Metodoloji

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Yukarıda örneklendirilen tüm yerli ve yabancı çeviribilimcinin yapmış olduğu analizlerden yabancı dil eğitimi almış ya da doğal olarak iki ya da üç ana dilli her kişinin çevirmenlik mesleğini icra etmesinin söz konusu olamayacağı anlaşılmaktadır. Bir çevirmen yabancı dil/ler bilmekle beraber birçok karmaşık bilişsel, psikomotor, psikososyal aşamalarda bu dilleri hedef kültürde (HK' de), aktif şekilde, özel yetilerle beraber süreçlendirebilmektedir. Bu çalışmada, çeviri sürecinin bel kemiğini oluşturan ÇY' ye dair Üç Aşamalı Aktif Çeviri Süreci ve Devredeki Çeviri Yetileri adıyla bir model önererek üçe ayırdığımız çeviri süreci ve paralelinde çevirmenin başvurabileceği ÇY'leri bir veri derlemesi ve tartışması olarak sunulacak ve yeti bazlı çeviri eğitiminde kullanılması muhtemel bir ders olarak önerilecektir. İlk ana başlık kaynak metni (KM) algılama sürecindeki beceriler ve ilk alt başlığı olan KM anlama ve bu başlığın alt başlığı olan dil edinci bununla ilişkili olan iletişimsel edincin aktarılmasıyla başlayacaktır. İlk ana başlığın geri kalan beş alt başlığı ise sırasıyla; çeviri odaklı KM türünü belirleme, çeviri öncesi metin analizi yapma, sözlük ve internet kullanımı, uzmanlara danışma, paralel (koşut) metin ve alanla ilgili metinlerin analizidir. İkinci ana başlıkta hedef metni (HM) üretim sürecindeki beceriler ve alt başlıkları olan; KM ve erek alıcının (yapısal ve kültürel) taslağını oluşturma, erek metnin oluşturulması, çeviri hatalarının ve süreçlerinin gözden geçirilmesi, erek metnin düzeltilmesi ve de en son erek metnin yapısal olarak gözden geçirilmesi irdelenecektir. Üçüncü ana başlıkta ise erek metnin işveren, alıcı ve HK' de bulunduğu karşılığın değerlendirilmesi.

### 3. Kaynak metni algılama sürecindeki beceriler

Her çeviri eyleminde baş aktör olan çevirmen, aldığı eğitim ve tecrübelerinin gereği olarak içinde barındırdığı yetiler bütünü olan ÇY ile kendisine gelen sorumluluğu tamamlamak için işe koyulur. Bu sürecin ilk adımı elindeki metni *algılama/anlama* sürecidir. Bu da doğal olarak *metinsel yetinin* çevirmen tarafından kullanılmaya başlamasıyla gerçekleşecektir. Metinsel yeti en net haliyle bağlaşıklık ve retorik örgüsüyle bir metin oluşturma kurallarını içermektedir. Bachman (1990) bağlaşıklığı gönderim değiştirme, eksilteli yapılar ve sözcük uyumu gibi anlambilimsel ilişkilerin açık bir biçimde ifade edilmesi olarak tanımlamıştır. Çeviriye özgü metinsel edinc ise ilgili dilbilimsel ilkelerin anlaşılması ve bunların erek dil normlarına uygun bir biçimde hedef dilde (HD' de) oluşturulması olarak tanımlanabilir (Kansu- Yetkiner, 2009: 41).

#### 3.1. Kaynak metni anlama

Anlamaya geçmeden önce *anlam* nedir diye sorgulayacak olursak, TDK Sözlüğüne göre; bir sözden, bir davranış veya olgudan anlaşılan şey, bunların hatırlattığı düşünce veya nesne, mana, meal” (<http://www.tdk.gov.tr>, Genel Türkçe Sözlük) sonucuna ulaşırız. Vardar'ın Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğüne göre ise anlam; “dildeki bir birimin aktardığı ya da uyandırdığı kavram, tasarım, düşünce; içeriktir” (2007: 19). Ferdinand de Saussure' ün yapmış olduğu anlam tanımlaması ise tümce ile sınırlı kalmakta, ancak arkasından gelip anlamın tanımına söylem, bağlam, durum, biçim, töz vs. kavramlarını katan bilim adamlarının önünü büyük ölçüde açmaktadır (Aslan Karakul, 2015: 68). Çeviri eyleminin ilk basamağını oluşturan anlama ile ilgili Köktürk ve Çoban (2011: 79) anlama olgusunun çevirmenin anahtarı olduğuna işaret ederek çevirmenin başarılı bir çeviri süreci deneyimleyebilmesinin ön koşulu olduğunu da ifade etmektedirler. Köktürk ve Çoban (2011: 81) diğer önemli noktanın ise çevirmenin her yazı herkes anlansın diye yazılmadığının farkında olması, yazarı anlamak için onunla ortak bir payda da buluşması gerektiği, bu buluşmayı sağlamak için de çevirmenin sahip olması gereken yetilerin konu, alan, genel kültür, dünya bilgisi vb. gibi beceriler olmasıdır diye sıralamaktadır. Anlama ve algılamayla ilgili çevirmenin içerisine girdiği bu bilişsel sürecin çeviribilim alanında ön plana çıkmasında Seleskovitch ve Lederer'in birlikte geliştirdiği Yorumlayıcı Çeviri (Anlam) Kuramı / (YÇK)

(Göktaş, 2014: 46) büyük önem arz etmektedir. YÇK çeviri eyleminde merkeze aldığı çevirmenin çeviri etkinliği vuku bulurken zihninin işleyişine odaklanarak anlamı algılayabilme ve sonrasında HD' de ifade edebilmede dil ile düşünce arasındaki dinamik süreci keşfetmeye çalışır. YÇK' ya göre anlam, bir söylem ya da metin parçasının dilsel anlamı ile çevirmenin o anda devreye giren dünya bilgisinin sentezinin ürünüdür. Anlam, çevirmen metnin ve söylemin mesajını çıkarmaya çalışırken ulaştığı farklı türlerdeki anlam birimleridir/unité de sens (Lederer, 1981). YÇK' ye göre çeviri ürününün başarılı olması, anlamın öznesi olan çevirmenin KM' de ifade edilen anlamı, kaynak dil (KD) açısından anlamsal eşdeğerliği, erek dil açısından biçimsel eşdeğerliği sağlamasına bağlıdır (Lederer, 1981). Buna göre anlama ve anlam kavramları ve içerikleri açıklanmaya muhtaç nesnelere haline dönüşmektedir. Delisle (2001: 88) anlama olgusunu bir yeti, dille ifade edebilme yetisi ve bir tasarım olarak görmektedir. Anlama yetisi beraberinde yorumlama yetisini getirecektir ki çevirmen çevireceği metni doğru şekilde ele alsın ve sentezleyebilsin. Bu durumda da çevirmenin öne çıkan rolü adeta açılmaya muhtaç kapalı bir sandık gibi beklemektedir. Benzer olarak Lederer (1981: 46) ve göstergebilim uzmanı Lyudscanov (Aktaran Delisle 1982: 51-52) da “çevirmen bir araştırma nesnesi” olarak incelendiği takdirde çevirinin bir süreç olarak tüm yönleriyle açıklığa kavuşturulabileceğini varsaymaktadır.

### 3.1.1. Dil yetisi: anadil- hedef/ erek dil yetisi ve iletişimsel yeti

Çevirmenin çeviri eylemine başladığı bilişsel noktada KM' yi algılamak için öncelikle hayatı algılayıp anlamlandırdığı hatta yabancı bir dilin dil bilimsel, edim bilimsel, psiko-dilbilimsel, sözcük bilimsel, cümle bilimsel, anlam bilimsel vb. bileşenlerini tanıyabilmek için anadil yetisini devreye sokacağı su götürmez bir gerçektir. Sonuçta bir insan hangi yaş ve meslek gurubundan olursa olsun iç ve dış dünyayı kendi anadiliyle öğrenir ve benimser. Bu da yapacağı her işte öncelikle beyninde anadiliyle oluşan şemaları kullanacağı anlamına gelmektedir. Yani çevirmen okuduğu ve çevireceği KM anlama ve algılama sürecinde kendi anadilinin kodlarıyla okuma-incelemesini yapabilecektir. Çeviri yetileri ve çevirmenin bilişsel süreçlerini inceleyen bilim insanları çevirmenin KM algılamasında kullandığı bu dilsel yetiyi hep HD yetisiyle aynı bağlamda tutmuştur. Aslında çevirmenin yetkin olduğu dil çiftlerinin de ilkinin her zaman ana dili olamayacağı durumlarda dahi bilişsel dünyasında psikomotor olarak eyleme dönüşmeden önceki zihinsel faaliyetlerinin anadilinin hâkimiyeti altında ilerlediğini bilmekteyiz. Bu açıdan derleme çalışmamızda bahsettiğimiz KD için her zaman anadilimizi kastetmediğimizi hatırlatma fayda görmekte çeviride çevrilecek KM algılama sürecinin anadilde anlamlandırma aracı olan anadil yetisinin devreye sokulmasıyla başladığını belirtmekteyiz.

Aktive edilen çevirmenin zihni anadiliyle KM algılamaya başladıktan sonra “anlamı dil bilimsel biçiminden sıyırmak ve anlaşılabilir anlamları ve metnin uyandırdığı duyguları öteki dilde ifade etmek” (Lederer, 1994: 11) aşamasına geçmek ister. Bunu daha az kayıpla yaşamadan yapabilmesi için; “bir çevirmenin hem kaynak dilin hem de amaç dilin işleyiş düzenini çok iyi bilmesi, ikisinde de dil bilimsel öğeleri çözümleyebilecek yetide olması elbette gerekmektedir” (Durmuşoğlu, 1987: 60). Bu noktada bir başka dilde KM yeniden oluşturma sürecinde HD edinci ile Bachman 'ın dil edinci modelini çeviri çalışmalarına uygulayan Cao (1997, 2007)'dan bahsetme fayda görmekteyiz. Çünkü Cao (2007) Bachman' ın dil edinci modelinden esinlenerek farklı bir çeviri edinci modeli öne sürmüştür; üç parçalı ve parçaların aktif etkileşim halinde olduğu bu modele göre; çeviriye yönelik dil edinci, çeviriye yönelik bilgi yapıları, çeviriye yönelik stratejik yeti, çeviri edincini oluşturan bileşenlerdir. Çeviri sürecinde çevirmenin dilbilgisel edinci hem KD hem de erek dilde anlamlı tümceler oluşturmalarını sağlayan sözdizimsel, sözcükbilimsel, anlambilimsel kurallara ilişkin yetkin bir bilgi birikimini ifade etmektedir. Metinsel edinç ise bağlaşıklık ve bağdaşıklık gibi olgularla metin oluşturma kurallarını içermektedir. Çevirmen, anadil edinci ile yaptıklarını bu sefer HDde gerçekleştirecektir. Bu durumda da “yabancı dil

yeti ile anadili yetisine sahip olmanın ÇYne sahip olmanın vazgeçilmez unsuru” olduğunu bir kez daha görmekteyiz (Durukan, 2016: 47). HD ulaştığı yetkinlikle yapacağı bu yeniden anlamlandırma sürecinde çevirmenin devreye sokacağı yeti çok boyutlu iletişimsel yetidir. Kökeni çok eskilere dayanan iletişimsel yeti ya da edinç kavramı ise sosyolog ve antropolog Hymes (1972) tarafından bulunmuş ve Chomsky'nin (1965) dar çerçeveli olduğunu düşündüğü dil edinci tanımına çok boyutlu bir yanıt sunmayı hedeflemiştir. Hymes' e göre iletişimsel yeti çevirmende çeviri yapabilmek için var olan bilgilere ve kapasiteye sahip olmanın yanında, bu bilgiyi uygun uzam ve zamanda kullanabilmedir. Canale ve Swain (1980) ise iletişimsel yetinin edimbilim ve söylem edinciyle olan dolaylı organik bağına değinmiş, Canale (1983) bu bakış açısını geliştirerek iletişimsel yeti ile ilgili dört bölümden oluşan bir kuramsal çerçeve önermiştir. Bu çerçevede iletişimsel yetinin içerdiği alt yetiler; dilbilimsel yeti (kelime ve cümle hâkimiyeti ve kullanım bilgisi, sentaktik, semantik, fonotik bilgi), toplum dilbilimsel yeti (dil kullanımı tercihleri), söylem yetisi (bağdaşıklık ve bağlaşıklık bilgisi) ve stratejik yeti (iletişimi sağlıklı kurabilmek için devreye sokulan her türlü metod ve strateji bütünü) dür (Aktaran Çetin, 2017: 185, Celce-Murica, Dörnyei ve Thurell, 1995:7).

### 3.2. Çeviri odaklı kaynak metnin türünü belirleme

Çeviri odaklı KM türünü belirleme şüphesiz ki çevirmenin KM'yi algılayıp, alımlanmasından sonra yapması gereken ve çeviri sürecinde işini en çok kolaylaştıracak olaylardan bir tanesidir. Çevirmenden metin türleri, kaynak ve erek dilde uzmanlık, alan ve konu bilgisi, dünya ve kültür bilgisine sahip olması ve önüne konulan metni bir uzman olarak incelemesi beklenmektedir (Köktürk ve Çoban, 2011: 87). Çevirmende bu bilişsel süreçte hafızasına mesleki eğitim ve deneyimleriyle kaydedilen bilgileri kullanmakta, okuma anlama sürecinde dilbilimsel ve zihinsel süreçler etkileşim halinde işleyiş göstermektedir. Bu etkileşimle metnin anlamı ortaya çıkar ve metnin türüyle ilgili ipuçlarına ulaşabilir. KM' nin tamamı bilişsel olarak irdelendiğinde algılama süreci gerçekleşir ve hafızasında kavramsal, yapısal çerçeve oluşan çevirmen, artık metnin türünü saptamak için girişimlerde bulunacaktır. Çeviri aşamasına geçmeden önce yapılacak KM türünü belirleme; bu yönde metnin dilbilimsel, bağlamsal, söylemsel çözümlemesini yapmak çevirmenin sadece işini kolaylaştırmayacak, aynı zamanda sağlıklı bir çeviri sürecinin temellerini atmasını sağlayacaktır. Metnin türü neyse terminoloji ve oluşturulacak erek metin bağlamı ve yapısı bu türe göre oluşturulacaktır. Bu bölümde daha çok Tülek' in (2017) hazırladığı Çeviride Ortamın Görünümleri: Metin Türlerinin Dönüşümü adlı çeviribilimde her metnin bir işlevi ve bu işlevin ilk amaçlanandan farklı olabileceği, kitlesel okur algısıyla bu farkın oluştuğunu, bunun da kitlesel okur algısının ortam tarafından şekillenmesiyle gerçekleştiğinden ve uygulamalı çeviribilim çalışmalarında ortam uzmanlığının bir alt çeviri edinci olarak yerleşmesinin önerisinde bulunduğu doktora çalışmasından faydalanılacaktır. Tülek, çeviride metinlerin diğer metinlerle ilgisinin yanında türlerinin de ele alınmasının her biri farklı amaca hizmet ettiği için hayati olduğunu belirttiği çalışmada metin türü ayırımına ilk kez Schleiermacher' in 19. yüzyılın başında yaptığını dile getirmiştir (2017:17,18). Schleiermacher "ticari ve yasal metinlerin" çevirisini yapan kimselere "dilmaç", "bilimsel ve sanatsal metinlerin" çevirisini yapan kişilere ise çevirmen demiştir (Yazıcı, 2010:73). Ancak metnin türüne göre farklı çeviri yaklaşımlarının (dini metinler için kaynak odaklı, dünyevi metinler için erek odaklı) benimsenmesi gerektiği çok daha eskilere, Cicero'ya (İ.Ö. 1. yy) dayanmaktadır (Eruz, 2000:36, Yücel, 2016:185, aktaran Tülek, 2017:18). Yazıcı'nın (2010: 88) aktardığına göre Koller, çeviride eşdeğerliliği metin çözümlemesinin yönlendireceğini savunmaktadır. Koller, metin çözümlemesinde eşdeğerlik evrelerini düzanlamsal, yananlamsal, metinsel, edimsel ve biçimsel eşdeğerlik olarak sıralamış ve çeviri amaçlı metin çözümlemesinde kullanılacak yönteme çevirmenin karar vereceğini belirtmiştir. Koller'in, çeviri amaçlı metin çözümlemesi bağlamında metindışı öğelere ve edimsel eşdeğerliğe yer vermesi, çeviride devingen ilişkilerin öne çıkarılması bakımından önemlidir

(Tülek, 2017: 18). Reiss ve Vermeer (2014: 17) ise çeviri eyleminin daima önceden üretilmiş bir KM ve başka bir kültür için bir HM üretimini içerdiğini, bu nedenle bir metin üretim kuramının, bir çeviri eylemi kuramının geliştirilme için ön koşul oluşturduğunu ileri sürmektedir (Aktaran Tülek, 2017: 18).

Modern anlamda inceleyecek olursak Katherina Reiss çeviride metin türü kavramının önemini ilk 1980'lerin başlarında gündeme getiren ve metin türüne göre ilişkileri inceleyerek metinleri sınıflandıran ilk çeviribilimcidir. Metin türlerini bilgilendirici, yazınsal, işlemsel/işlevsel ve görsel-işitsel olarak sınıflandırmıştır. Metin türünü sözcük dağarcığı seçimi, dilbilgisel ve biçimsel öğeler gibi diliçi öğeler ile erek metnin durum, zaman, yer, alıcı ve göndericiyle ilişkileri gibi dildişi öğelerin belirlediğini anlatmıştır (Yazıcı, 2010: 142-143, Aktaran Tülek, 2017:19). Reiss, çevirinin işlevselliği açısından amaçlı bir eylem olduğunu ve metnin erek ekindeki işlevine göre amacın değiştiğini söylemektedir. Benzer olarak Hölz-Manttari de çeviriye ilişkin eylem kuramında bir amaç doğrultusunda üretilen her tür metni çeviriye ilişkin eylem kuramına dâhil etmekte, Vermeer ise metnin bir amaç doğrultusunda üretilmesi (texteme) ile eylem son bulmayacağını, bunun erek okuyucuya ulaşarak yeni bir eylem başlatmasıyla, yani translatum (okuyucuya ulaşmış çeviri yapıtı) haline gelmesiyle son bulacağını savunur. Nord ise, iki kişi arasında yerine getirilen eylemin amacına ulaşmasında karşılıklı etkileşimin kaçınılmaz olduğunu (Nord, 1997: 16, Yazıcı, 2010: 144) belirtmiştir, yani Nord'a göre çeviri eylemi, çeviri yapıtın oluşturulmasıyla son bulmamakta, erekte amaçlanan eylemin başlatılmasıyla son bulmaktadır. Nord ayrıca çeviri amaçlı metin çözümlemesinde kullanılan ölçütlere amaç, hedef kitle ve yayın nedeninin yanı sıra yayın yeri ve zamanını ekleyerek çeviride ortama yönelik farkındalık göstermiştir. (Yazıcı, 2010: 167, aktaran Tülek, 2017:19). Eruz ise bu bağlamda kullanmalık metinler ile yazınsal metinleri dilin kullanımı bakımından ayırmakta, kullanmalık metinlerde dilin araç, yazınsal metinlerde ise amaç olduğunu belirtmektedir (Eruz, 2000: 47). "Aslında dil tüm metinlerde bir araçtır", Eruz' un bu ifadeyle kastettiği, yazınsal metinlerin yazar kaynaklı, "konusunu kendi varlığından yola çıkarak oluşturan" metinler olduğu, kullanmalık metinlerin ise "bir soruna çözüm aramak için üretilen metinler" olduğudur (Rolf, 1993, Aktaran Eruz 2000: 47).

Aşağıda Tülek' in (2017) çeviribilimcilerin ortaya attığı metin çözümleme ilke ve modellerinden faydalanılarak oluşturduğu tablolardan çevirmenlerin hangi tür metinleri hangi prensip ve yapılandırma ile dolayısıyla hangi yetilerini devreye sokarak oluşturabileceklerine dair bilgiler edinmek amaçlanmaktadır. Rolf, Werlich' ten yaptığı bir alıntıyla metinleri aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır (Aktaran Eruz, 2000: 41).

**Tablo 1:** Rolf'a göre metin sınıflandırması (Tülek, 2017:20):

Metin tipi	Metin biçimi	
Betimleyici	Öznel İçedönük betimleme	Nesnel Teknik betimleme
Anlatıcı	Anlatı, öykü	Rapor
Sergileme	Kompozisyon	Tanımlama, Özet, Metin Yorumu
Gerekçeleştirme	Yorum	Bilimsel çalışmalar
Buyurgan	Talimat	Kural, Yönerge, Yasa

Reiss (2000:163-166), metin çözümlemesinin şu üç aşamadan oluştuğunu iddia etmektedir. Bunlar ise: (1) metin türünün (bilgilendirici, yazınsal-sanatsal, işlevsel) belirlenmesi; (2) metin çeşidinin (masal, ölüm ilanı, reçete vb.) belirlenmesi, (3) üslup analizi. Reiss'ın metin sınıflandırmasını temel alarak Yazıcı'nın (2010: 143) metin türlerini aşağıdaki tablodaki gibi göre sınıflandırdığı görülmektedir.

**Tablo 2:** *Metin Türleri* (Tülek, 2017: 22, 23)

Metin Türü	Bilgilendirici metin	Yazınsal metin	İşlemsel/işlevsel metin	Görsel ve işitsel metin
Dil	Düz yazı (örn. Ansiklopedi maddesi)	Söz sanatları içeren yazınsal dil (örn. roman)	Söyleşisel (örn. banka hesap bildirim formu)	Görsel-işitsel malzeme yanı sıra söyleşisel dil (Örn. Reklamlar, seçim konuşması)
Odak	İçerik odaklı	Biçim odaklı	Çağrı odaklı	İçerik + biçim + çağrı + görsel
				l, işitsel malzeme odaklı
Kaynak metin türünün çeviri metne yansıması (kaynak ve metin türü ilişkisi)				
Çeviri metnin hedefi	Bilgi aktarım (Nesne veya kavramsal düzlemde göndergesel içeriğin aktarımı)	Yazınsal biçimin aktarımı	Tepki yaratma	Tepki yaratma
Çeviri yöntemi	Erek odaklı	Kaynak odaklı	Erek odaklı (uyarlama)	Erek odaklı (uyarlama)

**Tablo 3:** *Nord'un işlevsel kuram yorumlamasına göre metin çözümlemesi* (Tülek, 2017: 23):

Çeviri Yönergesi	(Örn. Bir ilaç prospektüsünü internet ortamında her kesim hastaya seslenecek şekilde çeviriniz.)
Çeviri metnin işlevi (amacı)	Bilgi ve çağrı
Hedef kitle	İnternet kullanabilen genellikle en az lise düzeyi orta yaş migren hastaları
Yayın yeri	İnternette Türk ilaç rehberi adlı site
Yayın yılı	2004
Yayınlanma nedeni	Öteki ağrı giderici ilaçlardan farklı olarak migren hastaları için özel hazırlanmış "İmigran" adlı ilacı tanıtmak

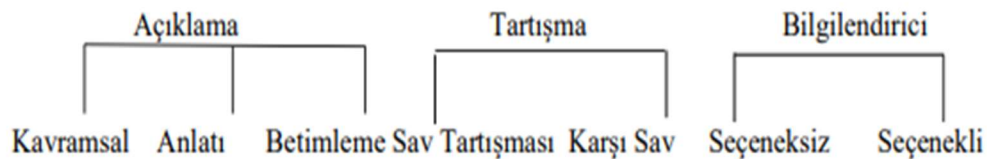
Yazıcı'nın (2010:183) yukarıda belirtilen kuramlar ışığında betimleyici kurama dayalı bir analiz modeli geliştirerek bunu aşağıdaki gibi tablolaştırdığı görülmektedir:

**Tablo 4:** *Yazıcı'ya göre metin incelemesi için araştırma modeli* (Tülek, 2017: 24):

Parametreler	Değişkenler
--------------	-------------

Yazar	
Kaynak Adı	
Yayın Yılı	
Yayın Yeri	
Dil	
Erek Kitle	Öğrenci, akademisyen, öğrenci adayı, profesyonel çevirmen.
Nitelik	Çeviri kuram, çeviri uygulama, çev. kuram+çev. Uygulama
İnceleme Gereci	Ürün, süreç, ürün+süreç
Çıkış Noktası	Dilbilim, çeviribilim, dilbilim+çeviribilim, dilbilgisel çözümleme
Bilimsel Alan	Kuramsal, uygulama, uygulama+kuram
Yöntem	Betimleyici,açıklayıcı, betimleyici+açıklayıcı,örnekleyici, açıklayıcı+örnekleyici
Anlıksal İşleme	Tepeden aşağı, tabandan yukarı, tepeden aşağı + tabandan yukarı,
Ölçüt	Sözcük, tümce, sözcük+tümce+metin.
Etki Alanı	Aktarım edinci, dil yetisi, çeviri edinci
Kapsamı	Geniş kapsamlı, dar kapsamlı
Çeviribilime Etkisi	Birincil dereceden etkinlik, ikincil dereceden etkinlik

Hatim ve Mason' un da bir metin çözümleme yöntemi geliştirdiklerini fakat bunu daha çok söylem analizi olarak adlandırdıklarını görmekteyiz. Çünkü çözümlemesi yapılanın aslında metin değil söylem olduğunu, metin ile söylemi, metnin salt dil ve biçimden oluşması, söylemin ise dil ve biçimin yanı sıra dil dışı ve metin dışı bağlantıların metin ile bütünleşmesiyle oluşması dolayısıyla ayırmakta ve önerdikleri bu çözümlemeyi "söylem çözümlemesi (Karşıtsal Söylem Çözümleme Modeli)" olarak adlandırmanın daha doğru olduğunu anlatmışlardır (Hatim, 1997). Hatim, söylem analizi amacıyla metin türlerini aşağıdaki şemadaki gibi üçe ayırmaktadır (Reiss'in ayırımına benzer olarak) (Bulut, 2002;19, Aktaran Tülek, 2017:25):



**Şekil 1:** Hatim'e göre metin türleri ayrımı

**Tablo 5:** *Hatim ve Mason'a göre metin biçimlerinin söylemsel açıdan sınıflandırılması* (Bulut, 2002; 26, aktaran Tülek, 2017: 26):

Çok kutuplu
Melez
Belirli/belirsiz niyetli
Değerlendirmeye açık/kapalı

**Tablo 6:** *Bulut'a (2002) göre metin çözümlemesi için sorulabilecek sorular* (Tülek, 2017: 26):

1) Metin Açıklayıcı mı/ Tartışmacı mı/bilgilendirici mi/melez mi?	
2) Açıklayıcı ise kavramsal açıklama mı/anlatı mı/betimleme mi?	
3) Tartışma amaçlıysa bir savı savunuyor mu/ karşı mı çıkıyor?	
4) Betimleyici veya açıklayıcı ise en özlü bilgi metni mi, açıklamaya, yorumlamaya mı yönelik, yoksa özet mi?	
5) Bilgilendirici ise duruma/ kuruma mı bağlı, olay odaklı/değerlendirme gerektirmeyen mi, olaya odaklı değerlendirme gerektiren mi, kişi odaklı mı?	

### 3.3. Çeviri öncesi metin analizi yapma

Çeviriye geçmeden çevirmenin yapacağı karmaşık analiz faktörleriyle başa çıkabilmek için kullanacağı diğer bir önemli faktör olarak dil (kaynak dil/ KD ve HD ) yetisi ve edimbilimsel yetiyle ilişkisine değinilecektir. Kansu-Yetkiner (2009) edimsel yetiyi çevirmende bulunan, uygun dil işlevlerini yerine getirebilmek için kullandığı bilgi birikimi olarak tanımlarken, bu yetinin ayrıca çevirmene farklı kültür ve dillerde değişiklik gösteren bağlama uygun dil işlevleri yerine getirme kurallarını gösterdiğini anlatmaktadır. Bu kurallar vasıtasıyla dil kullanımını belirleyen ilkelerin iki dilde benzeşmeyeceğini idrak etmiş olan çevirmenin “dil değışkelerine, kesit dil farklılıklarına, kültürel gönderim ve algılamadaki çeşitliliğe” karşı dikkatli olması ve bilinçli adımlar atması beklenmektedir (Kansu-Yetkiner, 2009: 42). Bu adımların ilki çevirmenin KD’de, edimbilimsel ve toplumdilbilimsel kurallar, ilkeler konusunda bilgi sahibi olması ve bunların HD normlarına göre yeniden düzenlenmesini sağlayabilmesidir. Yani çeviri etkinliği, her şeyden önce metni yorumlayarak anlamayı ve daha sonra onu başka bir dilde yeniden ifade etmeyi gerektirecektir (Göktaş, 2014: 50). Bu bağlamda bir metnin analizinde salt dilbilimsel bileşenlerin inceleme aracı olarak kullanılmasının yeterli olamayacağı, aynı zamanda kaynak metindeki o topluma özgü kültürel, sosyal olguların çevirmen tarafından anlaşılması, yapacağı aktarımda kültürel yetisini devreye sokması beklenmektedir. Edimbilimsel olarak metnin işlevselliğinin oturup oturmadığına dair de bir inceleme süreci oluşturulmalıdır. Bu edimsel çözümleme süreci ile alakalı olarak Schaffner (2002) metni çevirmeden önce çevirmenin öncelikle KD yazarının sosyokültürel olarak belirli okur üzerinde yaratmayı hedeflediği etkiyi hangi dil yapıları ile kurguladığını anlaması gerektiğini savunmuştur. Erdmann ve diğerleri (1994) ise çeviri odaklı KD çözümlemesi ve çeviri öncesi metin çözümlemesinde çevirmenin mutlak amacının çeviri sürecinde HD’ye aktarım yaparken edibilimsel olarak sorun oluşturacak öğeleri saptaması gerektiği ve bu durumla baş edebilme stratejilerini ilgili çevirmen yetileriyle gerçekleştirme savını desteklemiştir.

### 3.4. Sözlük ve internet kullanımı



Teknolojinin hızla ilerlediği bu dönemde özellikle bilgisayar, android ve yapay zekâ teknolojilerinin geldiği nokta da hesaba katılırsa bilimsel gelişmelerin günümüzde geldiği seviye bilim insanlarının her gün donanımlarına ekleyeceği yeni bir teknoloji okur-yazarlığı gerektirmektedir. Profesyonel olarak çevirmenlik yapan kimselerden de bu bağlamda beklenen teknolojinin çeviribilim dünyası için sunduğu bu araçlardan gündemi takip ederek faydalanabilmek, yani yeni teknolojilerin okur-yazarı olabilmektir. Ersoy ve Balkul, teknoloji ve çevirmen ilişkisini inceledikleri araştırmalarında tam da bu noktanın önemine değinmiş, çevirmenlerin mesleklerine dair sürekli değişen ve gelişen bu teknolojik gelişmelerin takibini sıkı yapmadıkları sürece, gelişmelere uzak kalarak mesleki anlamda olumsuz etkilenebileceklerini belirtmişlerdir (Ersoy ve Balkul, 2012: 297).

Çevirmenler bu teknolojik hıza bir şekilde ayak uydurmak durumdadırlar ki bu boyuttaki yetilerini yeniden keşfedip güncelleyebilsinler. Bu da çevirmenlerde var olması gereken teknolojik/araçsal yeti kavramlarını ön plana çıkartmaktadır. Çevirmenin teknolojik yeti konusundaki işlevi yıllardır süregelen çevirmen portresi ve yetilerinde kaçınılmaz bir değişime yol açmıştır. Örneğin önceleri ağır sözlükler eşliğinde, daktiloyla çalışan çevirmen, günümüzde her türlü dijital ortamda ve araçla çalışabilen, çoğunlukla büyük bir ekibin parçası olarak farklı teknolojik yetilere sahip olmak zorundadır. Günümüzün çevirmenleri teknolojik yeti ile çeviri eylemini gerçekleştirirken eskisi gibi çok uzun saatler sözlük çalışması yapmaktan kurtulmuş, internetteki diğer yardımcı verilerle beraber çevrimiçi sözlükler, çeviri bellekler, çeviri programlar ile özel yardımcı ekipmanlarla çeviri eylemini büyük oranda bilgisayardan yapar hale gelmiştir (Ersoy ve Balkul, 2012: 298, Gürçağlar-Tahir, 2011: 61). Bir bakıma bilgisayarlar çevirmenlerin dijital ofisi haline gelmiştir. Ayrıca çevirmenlerin artık noter, adliye, tercüme bürolarına kısıtlı rollerden sıyrılarak küçük, büyük, ulusal veya uluslararası ölçekli kurum, şirket ya da devlet organlarında aldığı aktif grup içi çalışan(uzman) ya da son(post) editör rolü bu teknolojik değişimle güncellik kazanmıştır. Freigang ve Schmitz çevirmenin bu yeni rolü ile artık izole olmuş, yardım araçlarını ve yardım edecek kişileri kendisi bulmaya çalışan kişi olmadığını, organize olmuş bir ekibin içinde yer alan ve yardım araçları hazır bir şekilde kendisine sunulan birey durumunda olduğunu belirtmektedir (2002: 245-246). Teknolojik yetiyi artık çalışmalarının önemli bir parçası olarak kullanan uzman çevirmen, çeviriye yardımcı malzemeler olan çeviri bellekleri (Trados Translator's Workbench, Startransit ve Transit NXT, DejaVu ve IBM Translation Manager), elektronik bütünceler, terim bankaları, terminoloji yönetim sistemleri (Acronlinx, Anylexic, ApSICXbench, Interplex, I-term, SDL Multiterm, Termbases, TermWikiPro), elektronik çevrimiçi sözlükler, çeviri yönetim sistemleri ve makine çeviri sistemlerini ve kendini sürekli güncelleyen benzer veri kaynaklarını etkin kullanmakla yükümlüdür (Köktürk, 2015: 45-75). Teknolojik yetinin çevirmene üstlendirdiği diğer bir rol yerleştirme uzmanı rolüdür. "Bir ürünü bulunduğu kaynak kültürden satılacağı erek ortama dilsel ve kültürel olarak uygun şekilde aktarmak" (Esselink, 2000, Aktaran Köktürk, 2015: 75) olan yerleştirme, en basit haliyle Microsoft gibi yazılımların her ülke diline göre aktarılması için çevrilmesidir. Dolayısıyla, bir dil ya da ülkeden diğer ülkelere tanıtılacak, aktarılacak ürün, yazılım, sanal veri vb. her şeyde yine bir fabrikada, şirkette vb. yerlerde bir ekip eşliğinde çalışan çevirmen ve devrede olan teknolojik yetilerini görmek artık çağın doğal gerekliliklerindedir. Özetle çevirmenin bu milenyumda edindiği özel roller, onları sürekli farklılaşan görevleri nedeniyle teknolojik yetilerini son kapasiteye kadar geliştirmeye ve kullanmaya itmektedir.

### 3.5. Uzmanlara danışma

Çevirmenler aktarım aşamasında ilerlerken, kavramsal olarak ya da kültürel olarak oturtamadığı kısımlarda iki yola başvurur; birincisi bu konuda hali hazırda çeviri yapan meslektaşlarına ikincisi ise KM' nin yazarına danışmaktır. Meslektaşlara veya KMnin yazarına danışma sürecini incelerken

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

kuramsal olarak bu durumun Hölz-Mänttärri' nin Çeviri Eylemi Kuramında vurguladığı iş birliği kavramıyla ilişkilendirilmesi makul sayılabilir (Holz-Mänttärri, 1984). Çünkü bu kurama göre çevirmen çevirinin merkezinde yer alan uzman olarak toplumsal ve iş birliğine dayalı bir eylem sürdürmekte, bilhassa meslektaşlarıyla yeri geldiğinde yardımlaşabilmektedir (Erkurt, 2014:121,122). Bu iş birliği KM' nin yazarına danışarak metinde özel açılıma ihtiyaç duyulan sözcük, öbek veya her türden konuyla alakalı olabilmekte veya bu çok mümkün görünmüyorsa benzer metinlerin çevirileriyle ilgilenen meslektaşlarla istişare edebilme de olabilir. KM' ye benzerlik gösteren koştut metinlerin incelenmesi sonucu ulaşılan çıkarımlar da çevirmenin KM konusunda kültürel, semantik veya sentaktik analiz açısından doğru yol haritası çizmesini sağlayacaktır. Bu durum stratejik yetiyi çağrıştırmakla beraber çevirmenin yardım, iş birliği istemek için çeviri organlarıyla (meslektaşlarla, KM yazarıyla) kurduğu bağlar ve etkileşim *sosyal zekâ yetisi* adıyla yeni bir çeviri yetisi olarak önerilebilir.

### 3.6. Koştut metin ve alanla ilgili metinlerin analizi

Yukarıda bahsettiğimiz ikinci konu olan çevirmenlerin aktarım aşamasına ilerlerken, kavramsal olarak veya kültürel olarak oturtmadığı kısımlarda başvurduğu ikinci yol, üretilecek HM ile aynı bağlamda olan diğer metinlere yani paralel/ koştut metin incelemesine başvurmaktır. En anlaşılır haliyle hukuk çevirisi yapan bir çevirmenin mahkemeye teslim etmekle yükümlü olduğu hukuki evrakın çevirisinde çözemediği kavram ve kısımları hukuk terimleri sözlüğü ile hukuk alanında arşivlenen ya da çalışılan salt hukuk metinlerinden yardım alarak çözmesi durumudur. Bu durum ise çevirmenin çeviri etkinliği süresince mantıklı yönde manevralar yapabilme ve karar verme kabiliyetlerine işaret ettiğinden stratejik yeti çerçevesi içine alınabilir.

### 4. Hedef metni üretim sürecindeki beceriler

HM' nin üretimi aşamasında çevirmenin izleyeceği yollar ve bu bilişsel süreçlere özel devreye sokması gereken bir takım yeti vardır. Şüphesiz ki en önemli ve çetrefilli aşamaya gelen çevirmen üretim aşamasında belli başlı engelleri aşarak çeviri icrasını gerçekleştirecektir. Çevirmenin ilk görevi, metni anlamak, analiz etmek ve o metin için uygun bir çeviri yöntemi seçmeden önce, metinle ilgili birkaç genelleme yapmaktır ki burada çeviri teorisi devreye girer ve bu analiz için bazı kriterler ve öncelikler ortaya koyar (Özyön, 2014: 21)

#### 4.1. Kaynak metnin ve erek alıcının kültürel, dilsel taslağını oluşturma

Kültür dediğimiz olgu “bir insan topluluğunun nesilden nesile aktardığı, gelenek halinde devam eden maddi ve manevi varlıklarının, değerlerinin bütünüdür (...). Topluluğun yaşayış ve davranış şeklidir” (Türkçe Sözlük, 2000: 621). Bu tanımlamadan kültür deyince hali hazırda bir aktarım olduğu görülür. “Bu aktarma işini üstlenen çevirmenin iki dili iyi bilmesi yeterli değildir, bu dili konuşan uygarlığı, kültürü tanıması gereklidir” (Aslan Karakul, 2015: 67). Dolayısıyla çevirmen iki koşulu eksiksiz yerine getirmelidir. Birincisi yabancı dili iyi öğrenmeli, ikincisi ise o dili kullanan topluluğun kültürünü iyi bilmelidir (Yalçın, 2003). Çevirmen bu hummalı aşamada öncelikli olarak KM' nin verdiği dilsel ve kültürel sinyallerden hedef alıcıya ait kültürel yönelik şemalar kurgulayacaktır. Erek alıcı dediğimizde akla ilk gelen erek alıcının kullandığı yabancı dil ve farklı bir kültürdür. Çevirmenin, yazarın içinde yaşadığı dönemi, o dönemin sosyokültürel yapısını, bu ortama uyumlu olup olmadığını iyi incelemesi gerekmektedir (Ladmiral, 1978: 161). Bu inceleme çevirmenin oynayacağı kültürlerarası arabulucu rolüne hazırlanırken iletişimsel, kültürel veya kültürlerarası yetisini kullanıma sokmasıyla başlar. Ana kültüründe var olan dilsel, sosyal, ekonomik vb. yönlerin tamamı HKnin aynı parçalarıyla etkileşerek,

iki farklı kültürün benzerlikleri ve farklılıklarını tanımalarını sağlayacaktır. Bu yönüyle Yücel, çeviri ediminin “etnososyolojik” bir düzlemde gerçekleşmesinden ötürü çevirmeni bazen yazınbilimci veya dilbilimci, bazen de bir kültür ve tarih araştırmacısı gibi çalışmaya ittiğini belirtmektedir (Yücel, 2007:107). Çevirmende bulunması gereken bu kültürel ya da başka bir deyişle kültürlerarası yeti dilsel anlamın yanlış anlaşılmasından doğan eksikliklerin önlenmesinde önemli rol oynayacaktır. Bu eksiklikleri toplumedimbilimsel başarısızlıklar olarak tanımlayan Kansu-Yetkiner (2009) çevirmenin HD’ nin sosyokültürel normlarını, uygun kesit dil kullanımını, incelik kurallarını ve tabu sözcüklerin kullanımını mutlaka dikkate alınması gerektiğini savunmuştur. Görüldüğü gibi dilsel taslağın kültürel öğeleri yanlış yorumlamaktan dolayı oturtulamaması ya da kültürel taslağın dilsel yapı ve dilbilimsel öğeleri yanlış yorumlayıp yanlış anlamlandırma kaynaklı kültürel taslağın oturtulamaması durumu çevirmeni kültürel ve dilsel yetilerini devreye sokmadığı sürece kısır bir döngüye sokacaktır. Dolayısıyla, birbirinden beslenen dilsel ve kültürel öğelerin ayrıntılı ve doğru çözümlenmesi, kaynak metnin taslağının doğru çıkarılması anlamına gelmektedir.

#### 4.2. Hedef metnin oluşturulması

Yukarıda bahsedilen taslağın dilsel ve kültürel öğelerine ait doğru çözümleme sonrası çevirmen tarafından hazırlanan taslakla artık hedef metin oluşturulmaya başlanabilir. İşte tam bu süreçte, çevirmen yukarıdaki aşamalarda kullandığı yeti kümelerini en aktif ve bütüncül şekilde kullanma aşamasına girer. Parçalar giderek HM’ yi oluşturmaya başlar ve erek metin hedef kitlede aynı işlevselliği sağlayacak dilsel, metinsel, kültürel öğelerle görünür kılınır. Karar verme süreçleriyle alakalı olan metinsel (metin türüne işlevine karar verebilme), kültürel (KM ve HK öğelerinin çeviride dengelenmesi) ve stratejik yeti bol miktarda kullanılır. Çevirmenin erek metni oluşturma sürecinde öncelikle kullanacağı metinsel yeti ile alakalı Reiss’in Metin Tipolojisi ve Çeviri Yöntemi (1976) adlı makalesi yol gösterici olabilir. Reiss her metin türüne özgü olarak çeviri ihtiyaç ve metodlarının türetilebileceğini savunmuş ve metinlerin tipolojisini analiz ederek metinleri dört sınıfa ayırmıştır. Bu metin türlerinden bağlamının kati surette korunması gerekenleri bilgilendirici metinler, daha çok biçimine ve biçimine ekstra önem vererek çevrilmesi gerekenlere “anlatımcı (dışavurumsal) metinler”, aktarımda benzer etki sağlama yönünün ağır bastığı metinleri “işlemsel metinler” ve birkaç duyu organına hitap eden metinleri ise “çok araçlı metinler” olarak tanımlamıştır üzere dört başlık altında sınıflandırmıştır (Özyön, 2014: 20, 21). Böylece Reiss metin odaklı bir yöntemsel tasarım geliştirmiştir. Bu tasarıma göre çevirmen elindeki metni, bilgilendirici, anlatımcı ve işlemsel olarak üçe ayırabilir. Detaylara incek olursak “ciddi edebiyat, yetkili beyanatlar ve kişisel, samimi dilde yazılar anlatımcı metinler grubuna dâhil edilebilir. Öte yandan, gazetecilik, raporlama, bilimsel ve teknik çalışmalar, genel ders kitapları, edebiyat dışı çalışmalar bilgilendirici metinler grubunda yer alırken; reklam, propaganda, tartışmalı çalışmalar, popüler edebiyat ayrıca okuru yönlendirme amaçlı tebliğler, yönergeler, kural ve düzenlemeler işlemsel metinler arasında sayılabilir” (Özyön, 2014: 23). Reiss bu metin odaklı çalışmasını çevirmenler HM’ yi oluştururken yöntemlerini belirlemek için kullanabilirler. Aynı şekilde Newmark’ ın metin analizi için çizdiği kriterler, HM’ nin oluşturulması sürecinde çevirmene yol gösterebilir. Bu prensipler sırasıyla metnin amacı, çevirmenin amacı, okur ve metnin zamanı ile mekânı, yazının kalitesi ve metnin konuya hâkimiyetidir. Hem Reiss hem de Newmark’ ın öne sürdüğü bu KM odaklı çeviri yaklaşımları HM’ yi oluşturmada çevirmene sağlıklı bir bakış açısı sunarak, çeviri sürecinde bir dizi ilke ve kurallar önererek, kural koruyucu adeta onu denetleyici bir yönlendirmeyi amaçlar (Özyön, 2014: 21). Bu da çevirmenin HM’ yi oluşturmada ihtiyaç duyacağı yegâne yardımlardan bir tanesidir. Bu noktada çevirmenin ön plana çıkan yetileri metinsel, dilsel, kültürel, kültürlerarası yetiler yanında aktarım yetisi olacaktır.

#### 4.3. Çeviri sürecinin ve hatalarının gözden geçirilmesi

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

Artık ortaya çıkan HM' nin cümle yapıları, metin analizi, söylem analizi ve bu öğelerin alt başlıkları açısından hatalarla alakalı gözden geçirilecek hale gelmiştir. Bu gözden geçirme süreci ile alakalı bazı çeviribilimcilerin çeviri eleştirisinde kullandıkları ilkelerden, savlardan faydalanılabılır. Örneğin Wilss'in (1982:220) eleştirmenlerce çeviride KM ve HM çakışmasını işlev-oluşturma, alımlama yönlerinden incelemesi gerektiğini aktarırken çeviri eleştirmeninin bu üç kriteri gerçekleştirmesini savunmaktadır: "önce kaynak ve erek metni karşılaştırmalı, ikinci olarak kaynak metne götüren ruhbilimsel süreçleri yeniden oluşturmalı ve üçüncü olarak da metinler arası yeterliliği ölçmek için bir formül geliştirmelidir". Wills' in (1982) çeviri eleştirmeninden beklediği bu üç eylem çevirmenin kendisi tarafından yapılabilirse, çeviri çıktısı sonucu çevirmene yöneltilecek üst eleştirilerin göğüslenmesinde çevirmene katkı sağlayacaktır. Bu katkı çevirmen çeviri sürecini daha bitirmeden gözden geçirme yapmış olmasıdır. Eleştirel yanını kullanacak olan çevirmen, bu noktada yine metinsel, dilbilimsel ve bu alt alanları içeren burada önerdiğimiz eleştirel yetisini devreye sokacaktır.

#### 4.4. Hedef metnin düzeltilmesi

Yapılan tüm bu araştırmalar sonucu eksikliklerin tamamlanması için yine bir çeviri eleştirisi çerçevesi olan Newmark' ın (1988) eleştiri planı uygulanabilir. Çok teknik karşılanmamasına rağmen, aşağıda maddeleri sıralanan bu düzenlemeye göre kapsamlı bir çeviri eleştirisi beş konuyu içeririr (Newmark, 1988, 186-189):

1. Kaynak metnin amaç ve işlevsel yönlerini vurgulayan kısa bir çözümleme.
2. Çevirmenin kaynak metnin amacı, çeviri yöntemi ve çevirinin hedeflenen okur konusundaki yorumu.
3. Çevirinin özgün metinle seçmeli, ama yeterince ayrıntılı bir karşılaştırması.
4. Çevirinin a) çevirmen açısından, b)eleştirmen açısından değerlendirilmesi.
5. Uygun olursa çevirinin erek dil kültürü ya da disiplindeki olası yerinin belirlenmesi".

Bu eleştiri maddeleri çevirmen tarafından hazırlanan HM düzeltme aşamasında kullanılırsa sağlıklı bir sonuç alınabilir.

#### 4.5. Hedef metnin yapısal olarak gözden geçirilmesi

Bu bölümde çeviri eleştirisi için üretilmiş bir yaklaşımın oluşan HM üzerinde yapılacak son kontrol için kullanılmasının mümkün olacağı ileri sürülecektir. Yapılacak son kontrol yapısal olacağı için bu yönü ağır basan bir çeviri eleştirisi çerçevesine dikkat çekilecektir. House (1976) büyük ölçüde dilbilimsel ve kaynak odaklı bir yaklaşım olarak ürettiği modelinde çevirinin iki dil arasında, anlamı üç boyutta (anlam, edim ve metin), metinler arasındaki işlevsel eşdeğerliliğin önemine değinmekte; bunun iki metnin kullanım bağlamlarının belirlenmesiyle sağlanabileceğini öne sürmektedir. Bu modeldeki kullanım bağlamı Crystal ve Davy' den (1969) uyarlanan dil kullanıcısı ve dil kullanımı boyutlarının bileşenlerinden oluşturulmuştur. Bunlar arasında coğrafi kaynak, toplumsal katman, zaman ve dil kullanım ortamı, dili kullananlar, toplumsal rol ilişkileri, toplumsal tavır, konu alanı gibi ana öğeler bulunmaktadır. House tarafından ileri sürülen modelin işleyişi kısaca şöyle özetlenebilir: Önce KM yukarıda sözü edilen durum bağlamı bileşenleri açısından çözümlenecek ve böylece metnin sözcük, sözdizimi ve metin açısından bir profili çıkarılacaktır. Bu profil daha sonra HM' nin tanımlanması için bir ölçüt oluşturacaktır. House çevirinin değerlendirilmesinde bu karşılaştırma sırasında çıkan uyumsuzlukları da iki kümeye ayırmaktadır. İki metin arasındaki ayrımları örtük yanlışlar; metnin düz anlamının uyumsuzluğundan veya HD dizgesinin bozulmasından ileri gelenleri açık yanlış olarak

adlandırılmaktadır. Bu açıdan HM' nin dilbilimsel son kontrolü için uygundur. Çevirmen bu modeli kullanarak dilbilimsel ve uygulamalı dilbilimsel (anadil- HD, diller arası) tüm bilişsel yetilerini bütünüyle devreye sokacaktır.

## 5. Erek metnin çevirmenin işvereninden ve hedef kültürden aldığı karşılığın değerlendirilmesi

HK' ye aktarımı sağlanmış, yayınlanmış, *translatum* haline gelmiş çeviri metin için yolun sonuna geldiğini söylemek, modern betimleyici çeviribilim bakış açısına ters düşer. Bizim bu süreçteki önerimiz HM' nin ulaştığı okuyucu, yayınevi, eleştirmen tepkisinin algılanması ve diğer çevirilerde bu tepkilerden çıkarılacak derslere istinaden bir çeviri sürecine girebilmekle mümkündür. İşte bu farklı toplum kollarından gelen tepkinin çevirmence değerlendirilip anlamlı sonuçlar edinilmesi *çevirmenin süreç sonrası performans değerlendirme yetisi* olarak adlandırılabilir. Bu yeti işini iyi yapan, çeviri sürecinde yetilerine hâkim olan, sağlıklı bir eylem gerçekleştiren her çevirmenin sahip olması gereken bir yetidir. Aksi takdirde çevirmenin süreç boyunca faydalandığı yetileri yerini bulamayan çevirmen aldığı eğitimle uyuşmayan bir portre çizecektir. Bu durumda öncelikle çevirmenin farkındalığını HK alıcıları/okuyucuları üzerine yönlendirmesi, mümkün olduğunca alınan eleştirilerin, yorumların objektif bakış açısıyla değerlendirilmesi sağlanmalıdır. Çevirmene HM' den gelecek ikinci önemli tepki ise, çeviriyi talep eden yayınevi, kuruluş, işveren vb. gibi süreci başlatan tüzel ve özel kimselerin dönütleridir. Bu kimseler konularına göre nicel veriler eşliğinde çevirmene dönütler sağlamakla kalmaz, çevirmene piyasanın nabzını farklı bakışla tutabilen kimselerden öneri alabilmesini sağlar. Tabii çevirmenin zaman zaman gururlandırıcı ve bazı zamanlarda da acımasızca dönüt alabileceği merci eleştirmenlerdir. Eleştirmen yorumları çevirmenin gözden kaçırdığı her noktaya bir gönderme içerecek veya rahatlıkla üstesinden geldiği konulara ve yeti ilişkisine ışık tutacaktır. Üç kategoride incelediğimiz bu dönüt ve eleştiriler çevirmenin benliğinde bazen yetersizlik, bazen zafer duygusuyla yer edecek; sonraki deneyimlerde kullanılmak üzere zihninin bir yerine kaydedilecektir.

## 6. Sonuç

Akademik çeviri eğitiminin merkezi konusu olan çeviri yetisi ve de çevirmen yetisi konusunu ele aldığımız bu çalışmada, bu eylemi icra edecek çevirmenin yazılı çeviri sürecinin hangi basamağında hangi yetiyi kullanarak daha kaliteli bir çıktı elde edebileceği gösterilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, araştırmaya özgü ana ve alt başlıklı Üç Aşamalı Aktif Çeviri Süreci ve Devredeki Çeviri Yetileri adıyla önerilen model, çeviri süreci ve bu süreç boyunca çevirmenin devreye soktuğu yeni yetileri aydınlatmaya, adlandırmaya odaklanmış ve çeviri eğitiminde yöntem gösterici ve kaliteyi artırmaya yönelik bir ders olarak sunulabileceği düşünülmüştür. Salt sezgi ve deneyimlere dayanılarak yapılmayan çeviri eyleminde ortak ölçütlere varabilmek ve bu deneyim ve yetilerin tekrar tekrar eğitilip güncellemek mümkündür. Çeviri eğitiminde belli bir kalite seviyesini yakalamak için oluşturulan bu yeti tabanlı ortak ölçütler konusunda farklı bilim kesimlerince farklı değerlendirilmesi olası olmakla beraber; bu değerlendirmelerden başka bakış açılarına varılması mümkün görünmektedir. Bu çalışmadan hareketle yapılacak ileriki araştırmalar çeviri sürecinde yeni çeviri yetilerinin keşfedilmesine bir zemin oluşturabilir. Bu yeni zemin ise donanımlı çevirmenler yetiştirebilmek için, yeti tabanlı çeviri ve çevirmen eğitiminde öğrencilere edindirilmesi hedeflenen birincil kazanımlar adıyla şekillenebilir. Yukarıda çeviri eğitiminde kullanılmak üzere bir ders olarak önerilen yeti odaklı model, çeviri eğitimi vasıtasıyla çeviri öğrencilerine hatta kendini güncellemek isteyen eğitilmiş veya eğitimsiz çevirmenlere aktarılabilir. Bu sayede çeviri mesleğine hâlihazırda adım atmış deneyimliler veya atacak olan öğrencilerin görevlerini gerçekleştireceği durumlarda bir çevirmende bulunması beklenen bilişsel,

duyuşsal ve psikomotor donanımlara sahip olması ve bunu en yüksek seviyede nasıl kullanacaklarını kavramaları en güncel haliyle sağlanabilecektir.

### Kaynakça

- Adalı, O. (2003), *Anlamak ve Anlatmak*, 1.Baskı, Pan, İstanbul.
- Albir, A. H. (2007). Competence-based curriculum design for training translators. *The interpreter and translator trainer*, 1(2), 163-195.
- Akalın, R. (2016). Akademik Çeviri Eğitimi Açısından Çeviri Edinci Kavramı ve İçerimleri. *Diyalog*, 2016/2,56-65.
- Aslan-Karakul, S. (2015). Çeviri Uğraşı. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/4, p. 63-78. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7931> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Birkan-Baydan, E. (2016). Çeviri Eğitiminde Çeviri / Çevirmenlik Edinci: Problem Çözme Ve Karar Verme Konusunda Bir Farkındalık Uygulaması. *İ.Ü.Çeviribilim Dergisi*, 4 (7), 103-125. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/iuceviri/issue/16998/177608>
- Canale, M., Swain, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. (1983). "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy". In J.C. Richards & R.W. Schmidt, (Ed). *Language and Communication* (pp.2-27). London:Longman.
- Celce-Murcia, M. (2008). "Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching". In E. A. Soler & M.P. S. Jordà (Ed). *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41-57). Springer.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. (1995). "Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications". *Applied Linguistics*, 6(2), 5-35
- Crystal, D., & Davy, D. (1969). *Investigating English style: David Crystal, Derek Davy*. London, Indiana University Press.
- Delisle, J. (2001) *Analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de texte pragmatiques anglais* (1982). Çeviri Yöntemleri İçin Söylem Çözümlemesi. (J. U. Derkunt Çev.). İstanbul: Marmara Üniversitesi. (1980).
- Delisle, J. (1982). *Analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de texte pragmatiques anglais, Théorie et pratique* (2ème édition). Ottawa: Ed. De l'Université d'Ottawa.
- Durukan, E. (2016). The Relevance of Translation-Focused Contrastive Grammar in the Acquisition of Basic Translation Skills / Çeviri Odaklı Karşılaştırmalı Dilbilgisinin Temel Çeviri Becerisi Edinimindeki Önemi Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 2(2), 41-52, Ağustos 2016 Journal of Language Education and Research, 2(2), 41-52, August 2016 <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/jlere/> Copyright © 2016 by JLERE ISSN: 2149-5602
- Durmuşoğlu, G. (1991). Metin Dilbilim, Çeviri Süreci ve Çeviri Değerlendirmesi. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, sayı 1, 105-114.
- Erkurt, G. Ş.(2014), Kişilik Ve Kültür Etkileşimi Bağlamında Çevirmen İdiokültürü'nün Çeviri Ürün Aracılığıyla Ere Sosyal Yapıya Etkisi, *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, Yıl 7, Sayı XIX, ss. 23-46.
- Ersoy, H., & Balkul, H. (2012). Teknolojik gelişmelerin çevirmen ve çeviri mesleği açısından olumlu ve olumsuz etkileri: Çeviri alanında yeni yaklaşımlar. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(2), 295-307.
- Eruz, S. (2004). Çeviri Bir Sanat Mıdır? Çevirmen Yetiştirme Sürecinde Akademik Çeviri Eğitimi. *Internationales Übersetzungssymposium -Übersetzung- und Übersetzerprobleme*. (Uluslararası

Çeviri Sempozyumu -Günümüzde Çeviri ve Çevirmen Sorunları), 11-12 Ekim 2004, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Eruz, S. (2003). *Çeviriden Çeviribilime*. İstanbul: Multilingual.
- Göktaş, N. (2014). Yorumlayıcı çeviri kuramı'ndan çeviri eğitime: Yorumlayıcı çeviri yöntemi. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 2(2), 46-60.
- Hansen, G. (1999). Die Rolle der Fremdsprachlichen Kompetenz, *Handbuch Translation* içinde, Mary Snell-Hornby, Hans G. Höning, Paul Kussmaul, Peter A. Schmitt, 341-343. Tübingen: StauffenburgVerlag.
- House, J. (1976) *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. J. B. Pride, J. Holmes, (Ed.) *Sociolinguistics* in (p. 269-93). Harmondsworth: Penguin Books.
- Kansu-Yetkiner, N. (2009). *Çeviribilim edinbilim ilişkisi üzerine*. İzmir Ekonomi Üniversitesi.
- Kautz, U. (2002). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium-Verlag.
- Köktürk, Ş., & Çoban, F. (2011). Çeviri Ve Anlama: Çeviride Anlamayı Etkileyen Faktörler.
- Ladmiral, J.R. (1978). *Traduction et Connotation*. Dilbilim III, İstanbul: Üniversitesi.
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui, le modèle interprétatif*. Paris: Hachette.
- Lederer, M. (1987). "La théorie interprétative de la traduction". *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Août-éptembre 1987, no spécial, p.11-16, Paris.
- Lederer, M. (1981). *La traduction simultanée-fondements théoriques*. Lettres Modernes. Paris: Minard.
- Martinez Melis, N., & Hurtado Albir, A. (2001). Assessment in translation studies: Research needs. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 46(2), 272-287.
- Neubert, A. (2000). "Competence in Language, in Languages, and in Translation". Schaffner, C. and Beverly A. *Devotoping Translation Compelence* (içinde). John Benjamins: Amsterdam, Philadelphia.
- Newmark, P. (1988) *A Textbook of Translation*. Prentice Hail.
- Özyön, A. (2014), Çeviri Sürecine Kaynak Metin Odaklı Yaklaşım - Source Text-Oriented Approach to Translation Process, *IJLET (International Journal of Languages' Education and Teaching )*, Volume 3, Issue 1, , p.17-24, ISSN:2198-4999.
- PACTE (1998): "La competencia traductora y su aprendizaje: Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación," *IV Congr s Internacional sobre Traducci n*, Universitat Aut noma de Barcelona.
- PACTE (2000). "Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of Research Project," *Investigating Translation* (A. Beeby, D. Ensinger and M. Presas, eds), Amsterdam, John Benjamins.
- Şevik, N. & Gündoğdu, M. (2018). Çeviri Eğitiminde Çevirmen Adayı Öğrencilerin Edinmesi Gereken Temel Becerilere Bir Üst Bakış. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 78-89.
- Yalçın, P. (2003) Jean-Louis Mattei'den Örneklerle Çeviride Kültürel Unsurlar Sorunu G.Ü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 23, Sayı 1 (2003) 47-58
- Yücel, F. (2007). *Tarihsel ve kuramsal açıdan çeviri edimi*. Dost.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, Topkapı: İstanbul.
- Wilss, W. (1982) *The Science of Translation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Zainnurrahman. (2010). Five Translation Competencies. *Zainurahman's Personal Journal*.

**58-Bourdieu sosyolojisi ışığında tıbbi metin çevirileri: Covid-19 örneği<sup>1</sup>****Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN<sup>2</sup>**

**APA:** Taşdan Doğan, T. E. (2020). Bourdieu sosyolojisi ışığında tıbbi metin çevirileri: Covid-19 örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 933-948. DOI: 10.29000/rumelide.843365.

**Öz**

Pierre Bourdieu'nün sosyolojik araştırmaları, 21. yüzyılın çok disiplinli çalışma sahalarına damga vuran toplumsal analizlere temel teşkil etmektedir. Yakın dönemde çeviri araştırmaları da Bourdieu'nün sosyolojisine dayalı olarak çeviri eyleminin toplumsal boyutunu inceleme eğilimi göstermektedir. Ancak bahsi geçen sosyolojik araştırmalar, çoğunlukla, edebi eser analizleri üzerinden yürütülmüş; teknik çeviri, hukuk çevirisi, tıp çevirisi gibi araştırma sahaları genelde kapsam dışı bırakılmıştır. Bu çalışma, diğer sosyolojik çeviri araştırmalarından farklı olarak, tıbbi metin çevirilerini tıp doktorları ve genel halk kitlesi olmak üzere 2 popülasyon üzerinden Pierre Bourdieu'nün sosyolojik yaklaşımı bağlamında değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışmanın kuram bölümü, Pierre Bourdieu'nün temel sosyolojik terimlerinden "*alan (field)*" ve "*habitus*" kavramlarına dayalı olacaktır. Çalışmanın analiz konusu, son zamanların ana gündem maddesi olan Covid-19 pandemisine ilişkin metinlerden oluşmaktadır. Çalışmanın veri analizi kısmında, Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığının tıp doktorlarına yönelik olarak hazırladığı "Covid-19 (SARS-CoV-2 Enfeksiyonu) Ağır Pnömoni, Ards, Sepsis ve Septik Şok Yönetimi" çalışması ve bu çalışmanın İngilizce metni ile BBC'de yayımlanan İngilizce ve Türkçe Covid-19 haberleri karşılaştırmalı olarak incelenecek ve hedef popülasyonu temel alan çevirilerde sosyolojik faktörlerin önemi irdelenecektir. Araştırmanın sonuç bölümünde, hedef popülasyonun sosyolojik niteliklerinin çeviri süreci ve üretilen metinler üzerindeki etkileri tartışılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Pierre Bourdieu, sosyoloji, tıbbi metin çevirileri, koronavirüs, Covid-19.

**Translation of medical texts in the light of Bourdieu's sociology: Case study on Covid-19****Abstract**

Pierre Bourdieu's sociological studies have constituted a solid basis for social analyses that significantly influence the multidisciplinary research fields of the 21st century. Recently, translation analyses have also shown the tendency to evaluate the social dimensions of translational activities within the scope of Bourdieu's sociology. These sociological analyses have focused on the evaluation of literary texts whereas the translational studies on technical, legal, or medical texts have been generally left out of the scope. Unlike other sociological studies on translation, the present research aims to evaluate the medical translations within the scope of Pierre Bourdieu's sociological approach by working on 2 populations – medical doctors and the general public -. The theoretical framework will be based on the notions of "*field*" and "*habitus*" in Bourdieu's sociology. The case study of the research will be carried out on the texts written about the Covid-19 pandemic which is at the top of

<sup>1</sup> Bu çalışma, 25-26 Eylül 2020 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen 2. *ICHES Uluslararası İnsani Bilimler ve Eğitim Bilimleri Kongresi*'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Samsun Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Samsun, Türkiye), elif.tasdan@samsun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4777-3575 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.10.2020-kabul tarihi: 17.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843365]



the agenda in today's world. The data analysis section will elaborate on the report entitled "Covid-19 (SARS-CoV-2 Enfeksiyonu) Ağır Pnömoni, Ards, Sepsis ve Septik Şok Yönetimi" and its English version drawn up by the Ministry of Health of the Republic of Turkey as well as the English and Turkish versions of the BBC news on the Covid-19; in this way, the significance of the sociological factors in translation focusing on different populations will be investigated. The research will be concluded through the discussion on the impacts of the sociological characteristics of target populations on the translation process and the translated texts.

**Keywords:** Pierre Bourdieu, sociology, translation of medical texts, coronavirus, Covid-19

## 1. Giriş

Çeviri eyleminin dil odaklı olması, yıllar boyu yürütülen çeviri analizlerinin ve değerlendirmelerinin dilbilim üzerinden yürütülmesi eğilimiyle sonuçlansa da 20. yüzyılda insan, kültür ve toplum temelli çeviri analizleri önem kazanmıştır. Bu dönemde Susan Bassnett ve Andre Lefevere'in öncülüğünü yaptığı "Kültürel Dönüşüm" akımıyla birlikte, kaynak ve erek dilin kullanıldığı toplumlardaki kültürel farklılıkların çeviri sürecinde kilit rol oynadığı ve üretilen çevirilerin erek dilin kültüründen bağımsız olamayacağı anlaşılmıştır. Bu yaklaşımla birlikte, çeviri araştırmacıları dil odaklı analizlerin ötesine geçmiş ve birey olarak insanı, kültürleri ve toplumları da inceleme sürecine katan yaklaşımları benimsemeye başlamışlardır. 20. Yüzyılın ikinci yarısında ivme kazanan sömürgecilik sonrası dönem çalışmaları, feminizm temelli çeviri yaklaşımı gibi araştırma sahaları, çeviri sürecindeki temel aktörlerin düşünce yapılarını, siyasi ortamlarını, bireylerin yetiştikleri çevreyi de irdeleyen bir çeviribilim perspektifinin gelişiminde önemli rol oynamıştır. 20. Yüzyılın sonlarına doğru ise, Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi çeviribilim sahasına giriş yapmış ve çeviri sürecinin incelenmesi aşamasına ciddi katkılarda bulunmuştur. "Çeviri Sosyolojisi" adı verilen bu perspektif, çevirinin ilk kararlaştırılma aşamasından nihai arzına kadar geçen sürede etkili tüm aktörleri ve bu aktörlerin sosyal çevrelerini değerlendirmiş ve böylelikle çevirinin birçok farklı parametreden etkilenen, çok sayıda aktörün sürece dahil olduğu kompleks bir faaliyet olduğu gözlemlenmiştir.

Bourdieu'nün dört temel sosyolojik kavramına (*alan*, *habitus*, *sermaye* ve *illusio*) dayalı olan çeviri sosyolojisinde, genellikle edebi eserlerin çeviri süreci irdelenmiş ve bu tür çevirilerin ilk üretiminden okurlara ulaşma aşamasına kadar bütün adımlar ve bu adımları belirleyen aktörler incelenmiştir. Bu tür çalışmalarda, çevirmenin yetiştiği toplumsal çevrenin bir birey olarak çevirmenin bilgi birikimini, olaylara yaklaşım biçimini, kendini ifade etme şeklini etkilediği ortaya koyulmuştur. Bu anlayışa göre, hiçbir çevirmenin yetişme koşulları, deneyimleri, maruz kaldıkları olaylar birebir aynı olamayacağı için aynı metni çeviren farklı çevirmenlerin ürünleri de kaçınılmaz olarak birbirinden farklıdır. Diğer taraftan, Bourdieu'nün "alan" terimiyle ifade ettiği belirli ortak alt birimlerde faaliyet gösteren çevirmenlerin (bilim kurgu çevirisi alanı, klasik edebiyat alanı vs.) aynı gruba dahil olmanın kaçınılmaz bir sonucu olarak belirli etkileşimlerde buldukları ve dolayısıyla ürettikleri eserlerde bu etkileşimin izlerinin görüldüğü ifade edilmektedir (Hilgers ve Mangez, 2015: 5). Bourdieu'nün sosyolojik yaklaşımına göre, aynı alanın aktörleri olan çevirmenler arasındaki benzer eser üretimi, yalnızca çevirmenler arası iletişim ve etkileşimin bir sonucu değildir. Bu faktörlere ek olarak, okur kitlesinin beklentisi, eğitim düzeyi ve mesleki yetileri de çevirinin üretimi aşamasında çevirmeni sosyolojik anlamda etkileyen ve farklı metin türlerinde farklı çeviri yöntemlerini benimsemelerine neden olan unsurlardır. Dahası, editörlerin talepleri de çeviri üretim aşamasına dahil olduğunda çeviri süreci çok daha karmaşık, birden fazla bilinmeyenli bir denklem haline gelmektedir.

Bu denklemin ayrıntılı analizi, 20. yüzyılın sonları ve 21. yüzyıldaki çeviri araştırmalarının temel konularından biri haline gelmiştir. Ancak çevirinin sosyolojik boyutları çoğunlukla edebi eserlere odaklanmış ve edebi çeviri üretiminde yazarların ve çevirmenlerin sosyal çevrelerinin farklılıkları temel alınmıştır. Hukuk metinleri, bilimsel metinler, tıp metinleri gibi teknik alanlar genellikle daha geri planda kalmış, teknik metin üretiminde sosyolojik faktörlerden ziyade terminoloji aktarımı ve çevirmenin ilgili araştırma sahasına yönelik eğitimi konuları üzerinde durulmuştur. Teknik metin çevirilerine yönelik çeviribilimsel araştırmaların, edebi türdeki metin analizlerine nazaran daha geç başlaması (bilimsel ve teknik metin çevirileri 1950'lerden sonra akademik araştırmalara konu teşkil etmeye başlamıştır), bu çalışma alanındaki sosyolojik incelemelerin azlığına bir neden olarak gösterilebilir. Teknik çeviri alanında kapsamlı ve toplum odaklı değerlendirmelere duyulan ihtiyacın karşılanmasına binaen, bu çalışma, İngilizce-Türkçe dil çiftinde tıbbi metin çevirilerinin sosyolojik boyutlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Teknik çeviri alanında yürütülen diğer çalışmalardan farklı olarak, bu çalışma, tıp metinlerindeki terminolojinin hedef dile nasıl aktarılması gerektiği üzerine incelemeler yapmak yerine hedef okur popülasyonunun sosyal alanının ve *habitusunun* çevirmenleri nasıl yönlendirdiğini ve ortak bir temayı işleyen metinlerin hedef kitleye göre gerek özgün metinde gerekse çeviri metninde ne şekilde farklılık gösterdiğini inceleyecektir. Bu amaç doğrultusunda, 2019 yılının son aylarından itibaren bütün dünyanın gündeminde olan Korona (Covid-19) salgını üzerine kaleme alınan birçok analiz ve çalışma içerisinden, Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığının tıp doktorlarına yönelik olarak hazırladığı "Covid-19 (SARS-CoV-2 Enfeksiyonu) Ağır Pnömoni, Ards, Sepsis ve Septik Şok Yönetimi" çalışması ve bu çalışmanın İngilizce metni ile BBC'de yayımlanan İngilizce ve Türkçe Covid-19 haberleri analiz edilecek ve hedef okur kitlesinin sosyolojik niteliklerinin çevirmenleri ve üretilen çeviriyi hangi boyutlarda etkilediği tartışılacaktır. Her iki metin türünden seçilen örnekler karşılaştırmalı olarak değerlendirilecek ve çevirilerdeki farklılıklara neden olan sosyolojik unsurlar irdelenecektir. Böylelikle, tıp metinlerini de içine alan teknik metin çevirmenliğinin, esasında salt bir teknik üretimden ibaret olmadığı, çeviri sürecinde birçok sosyolojik faktörün çevirmenleri yönlendiren önemli etkenler olduğu gösterilecektir.

Çalışma kapsamında yapılacak olan sosyolojik değerlendirmelerin daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıdaki bölümde Pierre Bourdieu'nün sosyoloji yaklaşımı hakkında bilgi verilecektir. Sonraki bölümde tıp dili ve tıbbi metin çevirisi üzerine incelemeler yapılacak ve tıp metinleri çevirisinin sosyolojik boyutları irdelenecektir. Çalışmanın olgu çalışması bölümünde ise yukarıda bahsedilen metinlerden seçili örnekler, Bourdieu sosyolojisi kapsamında karşılaştırmalı olarak incelenecek ve farklı sosyolojik alanlarda faaliyet gösteren okur kitlesinin çeviri sürecindeki rolü tartışılacaktır.

## 2. Pierre Bourdieu'nün sosyolojik yaklaşımında alan ve habitus kavramları

Fransız filozof ve sosyolog Pierre Bourdieu, sosyoloji üzerine yaptığı çalışmalarla 20. yüzyılda büyük önem kazanmış, geliştirmiş olduğu sosyolojik yaklaşım disiplin içi ve disiplinler arası birçok araştırmaya konu olmuştur. Eserlerinin farklı dillere tercüme edilmesiyle birlikte Bourdieu'nün eriştiği çalışma sahaları daha da çeşitlenmiş ve 20. yüzyılın sonlarına doğru çeviribilim alanına giriş yapmıştır. Dilbilim odaklı çeviri analizlerinin yalnızca dil odaklı ve bireyi göz ardı eden kısıtlayıcı çerçevesinden çıkan çeviribilim sahası, çeviri sürecindeki toplumsal faktörlerin incelenmesinde Pierre Bourdieu'nün "alan" teorisinden faydalanılmış ve çevirinin üretim aşamasında çevirmenden okura uzanan sosyolojik sürecin tüm boyutları "alan", "habitus", "sermaye" ve "illusio" kavramları üzerinden değerlendirilmiştir.

Çeviri araştırmalarına konu teşkil eden bu yaklaşımın temel unsurlarından biri olan "alan" kavramı, bireyler arasındaki ilişkilerin toplumsal boyutlarını ortaya koymakta ve ilişkilerden beslenen sosyolojik

bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bourdieu'nün kendi tanımına göre alan, "bireylerin konumları arasındaki objektif ilişkiler ağı veya konfigürasyonudur" (Bourdieu ve Wacquant, 1992, s. 97). Buna göre bir konum, temel aktörlere yüklediği sorumluluklara, beklentilere, güç dağılımına ve diğer konumlarla arasındaki bağlantıya göre net ve objektif bir şekilde tanımlanır ve bireylerin bu konumda faaliyet göstermeye başlamasıyla birlikte meşrulaşır. Toplumdaki aktörlerin, belirli bir alanda faaliyet gösterebilmek için ihtiyaç duyulan kültürel ve toplumsal sermayenin yanı sıra gerekli altyapı bilgisine ve deneyime sahip olması beklenir. Aktörlerin ilgi duydukları sahalara, mesleki yeterlilikleri ve kişisel tercihleri, sosyolojik alanların oluşumunda ve varlığını sürdürebilmesinde temel etkenleri teşkil eder. Adem Palabıyık'ın da ifade ettiği şekilde "insanlar; sanat, bilim, din, ekonomi ve siyaset gibi farklı hayat alanları, kendilerine ait kurallar, düzenlilikler ve otorite biçimlerine sahip farklı yaşam alanları oluşturma eğilimindedirler" (2011, s. 136). Bourdieu, toplumsal aktörlerin bahsi geçen eğilimlere göre oluşturdukları alanları bir oyun sahası olarak tanımlamakta ve her bir oyunun kendine özgü kuralları olduğundan bahsetmektedir. Buna göre, alanların özellikleri değiştikçe kurallar değişir ve aktörlerin bu kurallara uygun olarak hareket etmeleri istenir. Bourdieu'ye göre her alan ilk oluşum safhasında kendinden üst bir alanın sınırları içerisinde konumlandırılır ve öncelikle bu kapsayıcı alanın kuralları ikincil alanın işleyişini belirler. Bourdieu bu kapsayıcı alanı "güç alanı" olarak tanımlamakta ve temel belirleyici kuralların bu etkin alandan geldiğini ifade etmektedir (Palabıyık, 2011, s. 136). Bir alan, güç alanı içerisinde oluşumunu tamamladıktan sonra iç ve dış mücadeleler yoluyla konumunu güçlendirmeye, kendi tarihi gelişimini tamamlamaya ve gelen sermayelerin çeşitliliği ve zenginliği yoluyla kendi özerkliğini ilan etmeye eğilimlidir (Hilgers ve Mangez, 2015).

Her ne kadar alanların kendi özerkliklerini ilan etme süreçleri birbirine benzerlik gösterse de esasında her alanın değer verdiği sermaye türleri, kuralları ve amaçları farklıdır. Bourdieu'nün ifade ettiği şekliyle, din alanı sembolik sermaye üzerinden kişilerin aydınlanmasını amaçlarken sanat alanı, sosyal sermayeye önem vererek üretilen ürünler üzerinden belirli bir ün kazandırmayı hedeflemektedir (Bourdieu ve Wacquant, 1992, s. 98). Bu bağlamda bir aktör, faaliyet göstermek istediği alanda ihtiyaç duyulan sermayeye sahip olma ve ilgili alanın hedeflerine hizmet etme amacını güder ve bu yönde çaba gösterir. Aktörlerin kaydettiği gelişim ve ilerleme sayesinde alanın sınırları genişler, kendi kurallarını kabul ettirir ve özerklik sürecine girer. Bu süreci tamamlayan özerk bir alanın kendi tarihi, topluma kabul ettirdiği kendi kuralları, aktörlerinin kendilerine özgü "habitusları" ve yoğun bir mücadele alanı vardır (Peillon, 1998, sf. 215). Özerk alanın var olma süreci ne kadar uzun olursa özerkliği de o kadar baskın, toplumsal konumu da o kadar kuvvetli olur. Bilim alanının alt alanlarından biri olan tıp alanı bu bağlamda incelendiğinde, tıbbi uygulamaların asırlardır var olması, Grekçe ve Latinceye dayalı kendine özgü bir dil kullanması, aktörlerinin yoğun bir eğitimden geçmiş, gerekli habituse ve kültürel, sosyal, sembolik sermayeye sahip donanımlı bireylerden oluşması tıp alanının özerkliğini ve gücünü ortaya koymaktadır. Tıp alanı bu denli tarihi, özerk ve güçlü olduğu için alana dahil olan aktörlerin de kendi kapasitelerini arttırmaları, alanın kurallarına uymaları ve yenilikçi yaklaşımlarla alanı geliştirmeleri beklenmektedir. Ayrıca alanın güçlü bir konumda yer alması, aktörlerin de mesleki ve toplumsal anlamda önem kazanmasını, toplumda takdir edilmelerini ve özellikle profesyonel anlamda gücü temsil etmelerini sağlamaktadır. Alanın bütün bu nitelikleri, tıp doktorlarının toplumda diğer alan üyelerinden farklı özelliklere sahip olmalarını ve farklı kurallara tabi tutulmalarını gerektirir. Tıp alanı bu denli güçlü olunca tıp doktorlarının da kendi bilgi birikimlerini ihtiyaç doğrultusunda geliştirmeleri istenir. Bu noktada da Pierre Bourdieu'nün "habitus" kavramı devreye girmektedir.

Pierre Bourdieu, habitusu "dayanıklı, dönüştürülebilir eğilimler, yapılandırıcı yapı işlevini gören yapılandırılmış yapılar sistemi" olarak tanımlamaktadır (1990, s. 53). Bourdieu'nün bu yaklaşımına göre habitus kavramı, kişilerin doğdukları toplum içerisinde birden fazla alanın üyeleriyle etkileşimi sonucu

edindiği kazanımları ve bu kazanımların kişilerin eylemlerini yapılandırıcı ve yönlendirici özelliğini ifade etmektedir. Her birey, doğduğu andan itibaren öncelikle ailesi, daha sonra sosyal çevresi, eğitim ortamı ve iş sahası ile etkileşim içerisinde yaşamını sürdürür. Birey bu etkileşimlerden edindiği bilgileri depolar ve gerek bilinçli gerekse bilinçsiz olarak kendi zihninde bir deneyim ve bilgi birikimi oluşturur. Bu birikim salt bir bilgi depolamasından ziyade kişinin kararlarını ve eylemlerini şekillendiren, tercihlerine yön veren bir yapıdır. Diğer bir deyişle eylemden ve etkileşimlerden doğan habitus kişinin hayatındaki eylemleri ve etkileşimleri yönlendirir; böylelikle yapılandırıcı bir yapı haline dönüşür. Bourdieu'nün kendi deyişiyle, geçmişin bir ürünü olan habitus, bireysel ve ortak uygulamaları hayata geçirir ve yeni bir tarihin oluşumunu destekler (1977, s. 81). Habitus olgusu, toplumsal alanlarda faaliyet gösteren aktörlerin doğasına yerleşir, onların düşünce biçimlerini etkiler, alan içerisindeki kararlarını fark ettirmeden etkiler. Bu bağlamda, habitusun bireylerin zihinlerinde varlığını sürdüren ve eylemlerini, kararlarını bireyin farkındalığı dışında etkileyen bir olgu olduğu düşünülebilir. Bourdieu'nün habitus üzerine yürüttüğü çalışmalar ve analizler incelendiğinde, söz konusu kavramın davranış biçimleri ve eylemler üzerinde bilinçsiz bir etki doğurduğu çıkarımı yapılabilir. Bu bilinçsiz yansımanın temel nedenlerinden biri, habitusun kişilerin doğasıyla tam olarak bütünleşmesi ve bireyin kendi içerisinde böylesine bir gücün varlığı konusunda bilgi sahibi olmamasıdır. Burada vurgulanması gereken husus, habitusun genelde bireyin alışkanlıklarıyla karıştırılması konusudur. Zamanla geliştirilen alışkanlıklardan farklı olarak habitus, belirli bir alanın ihtiyaçlarına ve alan kurallarının gerekliliklerine göre şekillenen ve bireyin alana uyum sağlamasını teşvik eden bir kazanımdır. Alan oyununun şartlarına uygun olarak sürekli bir birikim ve üretim döngüsü sağlar. Daha önce de belirtildiği üzere, alanın kuralları net bir şekilde belirlendiği için aynı alana üye olan aktörlerin de ortak etkileşim sonucu habituslarında benzerlikler bulunmaktadır ve dolayısıyla ürettikleri ürünler de bir bakıma benzerdir. Söz konusu benzerlikler, sosyoloji araştırmacılarını habitusun bilinçsizce gelişen pasif ve sabit bir yapı olduğu ve zaman içerisinde değişim gösteremeyeceği yönünde bir algı oluşturmalarına yol açsa da 21. yüzyılda yürütülen araştırmalar, habitusun bilinçli ve geliştirilebilir nitelikte olduğu göstermektedir. Bu konuyla alakalı olarak, Edgerton ve Roberts kendi araştırmalarında, habitusun her ne kadar önceden yapılandırılmış sağlam köklere dayansa da değişen koşullara ve yeni deneyimlere göre bilinçli olarak şekillendirilebileceğini ortaya koymaktadır (2014, s. 200). Benzer şekilde Roy Nash de "bilişsel habitus" kavramını türeterek habitusun eğitim alanında bilinçli olarak değiştirilebileceğini ve geliştirilebileceğini ifade etmiştir (2005). Nash'e göre habitus, dayatılmış ve hazır bir şekilde kullanıma sunulmuş sosyal yetilerden ziyade pratik ve aktif üretim yoluyla sürekli geliştirilebilen becerilerden oluşmaktadır. Tıp alanı ve bu alanın temel aktörleri olan tıp doktorları göz önüne alındığında, söz konusu değişim net bir şekilde gözlemlenebilmektedir. Zira farklı aile yapılarında ve farklı toplumsal çevrelerde yetişen tıp doktorları, her ne kadar hayatları boyunca edindikleri deneyimler neticesinde bilinçsiz bir habitus geliştirse de tıp camiasına girdikleri andan itibaren alanın gereksinimlerine uygun olarak belirli yetiler kazanırlar ve o alana özgü kazanımlarıyla diğer bireylerden ayırt edilebilecek özelliklere sahip olabilirler. Tıp doktorlarındaki habitusa bağlı değişimlerin en bariz örneklerinden biri dil kullanımlarıdır. Tıp araştırmalarının ve tıbbi tedavilerin milattan önceki dönemlere uzanması ve yukarıda da bahsedildiği üzere tıp dilinin kökenlerinin Grekçeye ve Latinceye dayanması, alanda kullanılan dilin alana özgü olduğu ve söz konusu alanda faaliyet gösteren her aktörün bu dili etkin bir şekilde kullanması gerektiği gerçeğini gözler önüne sermektedir. Tıp alanındaki oyunun temel kurallarından biri bu özgün dilin tanınması ve kullanılmasıdır; bu dil özelliği, bahsi geçen alanın özerk olduğunu ve aktörlerin de bu özerkliği gösterecek düzeyde dili bilmesi gerektiğini ortaya koyar. Alan kurallarının netliği ve dil kullanımına yönelik habitusun yapısında meydana gelen değişim, tıp metinleri üzerinde çalışan çevirmenlerin çeviri üretim sürecini de önemli derecede etkilemektedir. Bu hususta

karşılaşılan çeviri sorunlarının daha net bir şekilde anlaşılabilmesi için aşağıdaki bölümde tıp alanının başlıca özellikleri ve tıp dili sorunsalı değerlendirilecektir.

### 3. Bourdieu sosyolojisine göre tıp alanı, alana özgü dil kullanımı ve çeviri sorunsalı

Bourdieu sosyolojisinde bilim alanı, sosyolojik alanlar içerisinde en eskiye dayanan ve en çok ihtiyaç duyulan alanlardan biri olarak kabul görmektedir. Söz konusu alan, insanların çevrelerini, doğayı anlamlandırmalarını sağlamasının yanı sıra dünyada bulunan bütün canlılarla alakalı bilgi sahibi olmasını ve hayatını idame ettirmek için gerekli bilgilerle donatılmasını sağlamaktadır. Birçok alt daldan oluşan bilim sahası, her bir alt alan için özel bir eğitim düzeyi, belirli bir jargon ve spesifik bir ilgi gerektirir. Bourdieu'nün sosyolojisine göre bütün bu alt alanların kendilerine özgü kuralları ve aktörlerine yönelik beklentileri vardır; alanların sürekliliğinin sağlanması için bu koşulların temini şarttır.

Bilim sahasının en tanınmış alt alanlarından biri olan tıp bilimi, insanlığın var olduğu ilk günden bu yana ihtiyaç duyulan ve önemini koruyan temel bilim dalıdır. İnsanlık tarihi kadar eski olan bu alt bilim dalı, zaman içerisinde gerek uygulama yönünden gerekse iletişimsel açıdan büyük değişimlere uğrasa da özü itibarıyla her koşulda insan vücudunu temel analiz teması olarak almıştır. Alanın amacı da hiçbir koşulda değişmemiş, tarih boyunca bütün dönemlerde insan sağlığını korumaya yönelik çalışmalara ve araştırmalara sahne olmuştur. Ayrıca, her koşulda insanların ihtiyaç duyduğu bir çalışma sahası olduğu için aktörler tarafından en çok itibar gören ve talep edilen meslek olma özelliğini sürdürmektedir. Bu bağlamda, tıp alanının tarih boyunca süregelen varlığı, toplum içerisinde gördüğü değer ve ilgi göz önüne alındığında, söz konusu alanın Bourdieu sosyolojisine göre özerk ve kendi kurallarına göre işleyen bir alan olduğu söylenebilir. Zira, daha önce de belirtildiği üzere, bir alanın özerkliğini ilan edebilmesi ve güç kazanması için sağlam bir geçmişe ve tarih boyunca talep gören bir niteliğe sahip olması gerekmektedir. Tıp alanı bu açıdan ihtiyaç duyulan bütün özelliklere sahiptir; dolayısıyla, alan kendi kurallarını belirlemekte ve her yeni katılımcısından da (dünyanın neresinde olursa olsun) bu kurallara uymasını beklemektedir. Tıp dilinin bilinmesi ve aktif kullanımı, söz konusu alanın temel taleplerinden biri olarak göze çarpmaktadır.

Genel olarak dil koşulu değerlendirildiğinde, alan sınırları içerisinde belirli dil yapılarının kullanımının ve alana özgü ifade biçiminin, bilim sahasının alt dallarındaki koşullar ve beklentiler arasında en belirgin olanlardan biri olduğu görülmektedir. Metin bazında incelendiğinde bilimsel metinler soyut niteliktedir ve karmaşık kavramlara sahiptir (Pitch, 1987, s. 153). Bu tür metinlerde amaç, hedef kitleye mesajın net bir şekilde iletilmesidir; zira, metnin görevi okuru doğru bir şekilde bilgilendirmektir. Okur kitleyle metnin yazarının aynı alanın üyeleri olması durumunda alana özgü dil yapıları devreye girer ve alan kapsamında belirlenen kurallara göre iletişim süreci gerçekleştirilir. Aktörlerin alana ait olabilmesi ve alanda faaliyet gösterebilmesi için bahsi geçen iletişim sürecine hakim olması ve alana özgü dili kavrayıp kullanabilmesi gerekir. Dolayısıyla, alan içerisinde üretilen ve alandaki diğer aktörlere hitap eden bir metin, içerik ve dil kullanımı açısından alanın kurallarına uygun olacak ve kendine özgü niteliklerini en üst düzeyde muhafaza edecektir. Alt bilim dallarından olan tıp alanında, alana özgü dil kullanımı sorunsalı çok daha belirgin düzeydedir.

Tıp bilimine yönelik temel kaynaklar genel olarak Grekçe ve Latince kaleme alınmış, en temel tıp eserleri bu dillerde yazılmıştır. Erten'in ifade ettiği şekliyle, 21. yüzyılda İngilizce tıp diline hakim dil olarak görünse de esasında Latince tıp alanına sekiz yüz yıl boyunca (1800'lü yılların sonuna kadar) hükmetmiş ve insan vücudundaki bölgelerin yanı sıra tıp camiası tarafından kullanılan diğer birçok terim köken

olarak Latinceye dayandırılmıştır (2007, s. 32). Terimlerin tek bir kökene dayalı olması, farklı kültürlerde bile belirli düzeyde ortak nitelik taşıyabilecek bir tıp dilinin gelişimine zemin hazırlamıştır. Ayrıca, insan vücudunun dünyanın her bir bölgesinde aynı özelliklere sahip olması da tıp alanının ve bu alanın sınırları dahilinde kullanılan dilin evrenselliğine katkıda bulunan faktörlerden biridir (Fischbach, 1986, s. 16). Ancak her ne kadar tıp dili evrensel nitelikte olsa da toplumların bütün bireyleri tarafından rahatlıkla kullanılan ve farklı alanlarda faaliyet gösteren aktörlere aktarılabilen bir dil değildir. Tıp alanı, özel amacı olan ve belirli bir zümreye hitap eden, sınırları net bir şekilde belirlenmiş tarihi bir alandır. Dolayısıyla, bu alan içerisinde kullanılan dil de özel amaçlı diller kapsamına girmektedir. Pitch ve Draskau, özel amaçlı dili, “genel olarak belirli bir uğraşı paylaşan kişilerin kullandığı ortak dil” olarak tanımlamışlar ve söz konusu dilin farklı bir terminolojiye sahip olabileceğini, veya gündelik dilde kullanılan terimlerin alan sınırları içerisinde farklı anlamlara gelebileceğini ifade etmişlerdir (1985, s. 3). Aixéla ise, bilimsel ve teknik metinlerin çevirisinde müdahaleler üzerine kaleme aldığı bir makalesinde, özel amaçlı dilin etkin olduğu alanlarda aktörlerin, kendi uğraşlarının terminolojisi farklı olduğu için böyle bir dile ihtiyaç duyabileceği gibi toplum içerisinde ayrıcalık elde etmek ve ait olduğu alanı ön plana çıkarmak için de bu dili sıklıkla kullanabildiklerini ifade etmiştir. (2009, s.80). Her iki koşulda da tıp dilinin kendi özgü bir yapısı olduğu ve bu yapıların alan sınırları dahilinde etkin bir şekilde kullanıldığı önemli bir gerçektir.

Türk tıp camiasında ise durum biraz daha farklılık arz etmektedir. Her ne kadar Latince ve Grekçe kökenli terimler bütün toplumların tıp kesiminde ortak olsa da Türk tıp alanında İngilizce kelimelerin de etkisi ve hakimiyeti net bir şekilde gözlemlenmektedir. İngilizcede günlük konuşma dilinde de aktif bir şekilde kullanılan ve Türkçede birebir karşılığı olan birçok kelime, tıpkı Latince ve Grekçe kökenli kelimeler gibi ödünç alma yoluyla tıp diline aktarılmış, kelimelerin İngilizce versiyonları tıp dili içerisine yerleşmiştir. “Progression” kelimesinin karşılığı olan “ilerleme” ifadesinin tüm toplumsal kesimlerde anlamlı bir karşılığı olmasına rağmen tıp dilinde bu ifadenin “progresyon” olarak Türkçe erek metne aktarılması bu tür kullanımlara örnek gösterilebilir. Dolayısıyla, bir tıp metni çevirecek olan çevirmenin söz konusu terimlerin tıp camiasında kullanılma biçimlerine aşina olması ve alanın gerektirdiği şekilde çevirmesi beklenmektedir. Çevirmenler açısından bu durum, iki temel sorunu gözler önüne sermektedir. Bunlardan ilki, çevirmenin ait olmadığı bir alanın dili üzerinde çalışmak durumunda kalması ve söz konusu alanın aktörlerine yönelik çeviri yapma yükümlülüğünün bulunmasıdır. Dolayısıyla tıp çevirisi yapacak olan çevirmen, tıp alanının bir üyesi gibi metin çözümlemesi yapabilmeli, hangi terimin ne anlamda kullanıldığını etkili bir şekilde belirleyebilmelidir. Latince ve Grekçe kelimelerin doğrudan aktarımı ya da ufak değişimlerle Türkçeye geçirilmesi çevirmenlere çok zorluk çıkarmayabilir; zira bu terimlerin tespiti kolaydır ve örnek çalışma analizleri yapılarak aktarımı sağlanabilir. Ancak gündelik dilde de kullanılan İngilizce kelimelerin Türkçe tıp dilinde ödünç alınma veya farklı eşdeğerleriyle ifade edilme durumlarında, çevirmenlerin alan çatışması yaşamaması kaçınılmazdır. Oğuz, tıp çevirisi üzerine yürüttüğü çalışmada söz konusu çatışmayı teknik açıdan ele almış ve tıp dili ve gündelik dil arasındaki farklı eşdeğerlik sorununu örnekler üzerinden açıklamıştır (2013). Söz konusu çalışmadan örnek verilecek olursa, İngilizcede gündelik hayatta da sıklıkla kullanılan “history” kelimesi, “I studied **history**” örneğinde “**tarih** eğitimi aldım” anlamına gelirken “**history** of post traumatic stres disorder” ifadesinin tıp dilindeki karşılığı “post travmatik stres bozuklukları **anamnezi**” şeklinde verilmektedir (Oğuz, 2013, s.131). Çevirmenin ikinci örneği anamnez olarak tercüme edebilmesi için sağlam bir alan bilgisine ihtiyacı vardır. Buna ek olarak, çeviriyi yapan kişi tıp doktoru değilse habitus bağlamında da sorunlar yaşayacağı aşikardır; zira, herhangi bir tıp eğitimi almadığı için art alan bilgileri dahilinde tıbbi terimlerin karşılığı yoktur ve hastalık tanılarına, tedavi yöntemlerine dair kapsamlı herhangi bir bilgisi bulunmayabilir. Bu durumda çevirmenin anlam kaymalarına ve yanlış anlaşılmalara yol açmayacak

şekilde ön araştırma yapması ve alanın tamamına yönelik bilgi edinemese de çeviri yapacağı konuda habitusa dayalı gerekli bilgi aktarımını gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Tıp çevirilerinde çevirmenlere yönelik ikinci sorun ise, tıp alanındaki konuların evrensel olduğu gerçeğine dayalı olarak çevirmenlerin tüm kitleleri ilgilendiren konuları farklı alanlara üye olan aktörlerin habituslarına göre (tıp doktorlarına veya halk kitlesine yönelik tıbbi metin çevirileri gibi) şekillendirmek ve okur kitlesini tespit ve hedef odaklı çeviri becerilerini geliştirmek zorunda olmalarıdır. Tıp çalışmalarının toplumun her kesimini ilgilendiriyor oluşu, toplumdaki bütün alanları ilgilendiren bir konuyla ilgili çeviri yapmaları durumunda çevirmenlerin okur kitlesinin ait olduğu alana ve habitusa uygun bir şekilde hedef metin üretmelerini şart koşmaktadır. Dolayısıyla, tıp çevirisi yapacak olan çevirmenlerin bir konuda birden fazla alana uyum sağlamaları gerekmekte, kendi habituslarını da okur kitlesinin alanına göre şekillendirmeleri gerekmektedir. Çevirinin hedef kitleye uygun olarak üretildiği bilinen bir gerçektir; ancak burada önemli olan temel husus, çevirmenin kendi habitusunu farklı aktörlere uygun olarak şekillendirebilme becerisidir. Bu durum, çevirmenlerin çeviri amacıyla kaynak tarama ve bilgi edinme süreçlerinde bile kendini gösterecek temel bir sorundur. Zira, çevirmen konu taraması yaparken ilgili kaynağın hangi okur kitlesine göre kaleme alındığını tespit etmeli ve bahsi geçen kitlenin ait olduğu alanın kendi okurlarının alanıyla özdeşleşmesi durumunda bu kaynaktan faydalanmalıdır. Aksi takdirde, tıbbi konu içeren metinlerde okurlar saf dışı kalabilir ve çeviri metnini anlamlandıramayabilir. Bu sorun, bir dönem ilaç prospektüslerinin çevirisinde sık görülmüştür. 2017 yılında Resmi Gazetede yayımlanan “Beşeri Tıbbi Ürünlerin Ambalaj Bilgileri, Kullanma Talimatı ve Takibi Yönetmeliğinde” ilaç içerisinde verilen bilgilendirme yazılarından yalnızca “Kısa Ürün Bilgilerinin” “beşeri tıbbi ürünün sağlık personeline yönelik hazırlanmış yazılı bilgi” olduğu ifade edilmiş; diğer taraftan, prospektüslerdeki diğer tüm kullanım bilgilerinin “Beşeri tıbbi ürün ile birlikte sunulan, kullanıcı için hazırlanmış yazılı bilgi” olduğu belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2017). Dolayısıyla, çok büyük bir bölümü hastalar için hazırlanan prospektüslerin çevirisi, ilgili kitlenin sosyolojik alanını ve habituslarını dikkate almayan kişiler tarafından yapıldığı için Latince ve İngilizce kökenli tıbbi kelimeler sıklıkla kullanılmış ve halk kitlesinin algılamayacağı çeviri metinler türemiştir (Yağbasan & Kurtbaş, 2006, s. 101; Oğuz, 2013, s. 132; Köprülü, 2017, s.13). Sonuç olarak, prospektüslerin anlaşılabilirliği için, tıp alanını yakından tanıyan ve alan dışı okurlara da aktarabilecek dil içi çevirmenlere ihtiyaç duyulmuştur.

Günümüzde bütün dünyanın gündeminde olan ve toplumların her kesimini yakından ilgilendiren Covid-19 (Koronavirüs) pandemisi, çevirmenlerin çeviri sürecindeki sosyolojik faktörleri göz önünde bulundurmasını gerektiren başlıca konulardan biri haline gelmiştir. Bütün sosyolojik alanların üyelerini derinden etkileyen bu salgın için birçok bilgilendirme çalışması yapılmış, halkın bilinçlendirilmesi yönünde ciddi adımlar atılmıştır. Salgının uluslararası boyutu, bu konuda dünyanın her dilinde yayınların ve çalışmaların yapılmasına zemin hazırlamış; dolayısıyla, farklı dillere çeviri yoluyla bilgi aktarımı kaçınılmaz olmuştur. Bu aşamada, çevirmenlerin hedef alana ve bu alandaki aktörlerin habituslarına uygun çeviri yapma çabaları büyük önem kazanmıştır. Tüm kitlelerin sağlığını ciddi ölçüde etkileyen bu tür bir konu, çevirinin sosyolojik boyutlarını net bir şekilde gözler önüne sereceği için çalışmanın veri analizi kısmında Covid-19 pandemisi ele alınmış, Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığının tıp doktorlarına yönelik olarak hazırladığı “Covid-19 (SARS-CoV-2 Enfeksiyonu) Ağır Pnömoni, Ards, Sepsis ve Septik Şok Yönetimi” çalışması ve bu çalışmanın İngilizce metni ile BBC’de yayımlanan İngilizce ve Türkçe Covid-19 haberleri karşılaştırmalı analiz metinleri olarak seçilmiştir. Bu metinlerin özgün versiyonları ve çevirileri üzerinden tıp çevirisinde okur kitlesine ve bu kitlelerin beklentilerine yönelik sosyolojik analizler yapılacaktır.

#### 4. Olgu çalışması: Covid-19 metinleri üzerinden tıp çevirisinin sosyolojik boyutları

Çalışmanın bu bölümünde, Sağlık Bakanlığının internet sitesinde tıp doktorlarına yönelik olarak İngilizce ve Türkçe dillerinde yayımlanan bilgilendirme metinleri ile 3 Mart 2020 tarihinde BBC'nin İngilizce internet sitesinde yayımlanan ve 8 Nisan 2020 tarihinde Türkçe çevirisi paylaşılan Covid-19 haber metinleri karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Bu analizler yoluyla hedef okur kitlesindeki sosyolojik koşulların çeviriye nasıl yansıtıldığı somut örnekler üzerinden gösterilecektir.

##### Örnek 1: Covid-19 belirtileri

<b>Örnek 1a.</b> Genel hedef kitle için bilgilendirme	
BBC İngilizce:	“Coronavirus is a respiratory disease which seems to start with a fever, followed by a dry cough. After a week, it leads to shortness of breath and some patients require hospital treatment” (BBC, 2020a).
BBC Türkçe:	“Virüse yakalananlarda önce yüksek ateş başlıyor. Ardından kuru öksürük şikayetleri gözleniyor. Bir haftanın sonunda ise nefes darlığı sorunları ortaya çıkıyor” (BBC, 2020b).
<b>Örnek 1b.</b> Tıp doktorları için bilgilendirme	
Sağlık Bakanlığı İngilizce:	“Chest CT findings of COVID-19 pneumonia were likely to have peripheral distribution of bilateral lobular mode with ground-glass opacities” (Sağlık Bakanlığı, 2020a).
Sağlık Bakanlığı Türkçe:	“Bilaterallobüler tarzda, periferik yerleşimli, yaygın yamalı buzlu cam opasiteleri COVID-19 pnömonisinin karakteristik toraks BT bulgusu olarak bildirilmektedir” (Sağlık Bakanlığı, 2020b).

Bu örnekte Covid-19 pandemisinin belirtileri hedef kitlenin alanına ve habitusuna göre anlatılmış ve yine bu doğrultuda çevirileri yapılmıştır. Örnek 1a'daki haber metinlerinde görüleceği üzere, belirtiler hem İngilizce kaynak metinde hem de Türkçe çeviri metninde mümkün mertebe sade bir şekilde aktarılmış, hatta Türkçeye birebir tercüme yapmak yerine daha kısa cümlelerle, halktan bütün kesimlerin anlayabileceği netlikte bir çeviri yapılmıştır. Ayrıca haber metinlerinde hastalığın belirtileri dışarıdan gözlemlenen bulgular üzerinden verilirken tıp doktorlarına yönelik metinlerde bilgisayarlı tomografi bulguları ön plana çıkarılmıştır. Çeviri açısından iki metin türü karşılaştırıldığında haber metinlerinde çevirinin yalınlaştırılması ve anlaşılır hale getirilmesi için özel bir çaba sarf edilirken tıp doktorlarına yönelik metinlerde böyle bir amacın güdülmediği, aksine yoğun bir şekilde terminoloji kullanıldığı gözlemlenmektedir. Burada dikkat çeken hususlardan bir tanesi de gündelik konuşma dilinde karşılığı bulunan “peripheral” (çevresel), “chest” (göğüs), “opacity” (saydamsızlık) gibi kelimelerin İngilizce üzerinden ödünç alma yöntemiyle hedef metne aktarılmasıdır. Hatta özgün metinde “chest” (göğüs) kelimesinin kullanılmasına rağmen söz konusu kelime, İngilizcede “thoracic” kelimesinin karşılığı olan “toraks” ifadesiyle hedef metne aktarılmış ve metindeki ifade tıp alanına özgü daha baskın bir terimle yer değiştirmiştir. Bu durum, tıp metinlerinin çevirisinde tıp alanının koşulsal dayatmalarının netliğini ve tıp doktorlarının habituslarının bu tür terimleri anlamlandırmaya daha yatkın olduklarını göstermektedir. Her ne kadar tıp doktorları da BBC haberlerinin hedef kitlesi içerisinde doğup büyümüş olsalar da tıp eğitimleri süresince alana yönelik edindikleri bilgiler onları gündelik kelimeler yerine alana özgü yabancı kökenli terimleri benimsemeye ve kullanmaya sevk etmiştir. Dolayısıyla, tıp doktorlarına yönelik çevirmenin de bu koşullara uygun çeviri yapması beklenmektedir.

##### Örnek 2. Halihazırda kronik rahatsızlıkları olan hastalar

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com

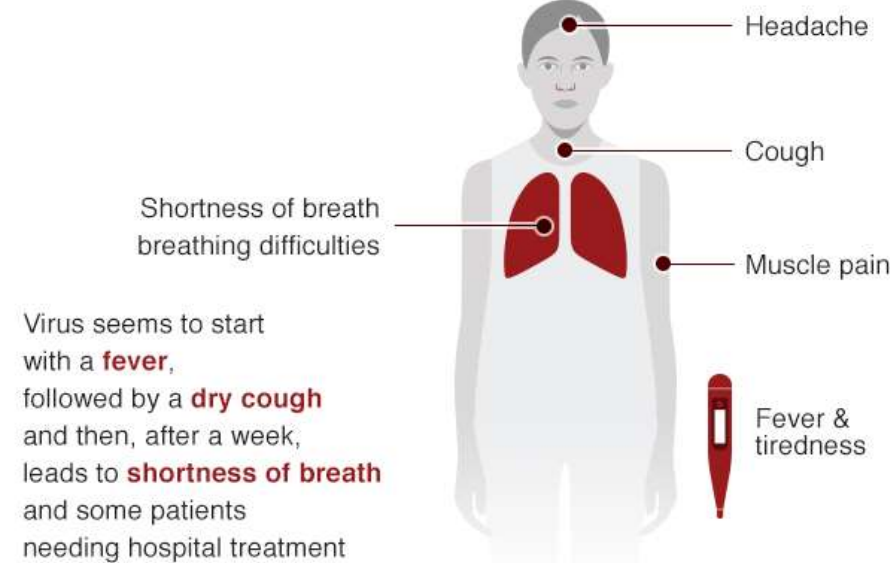
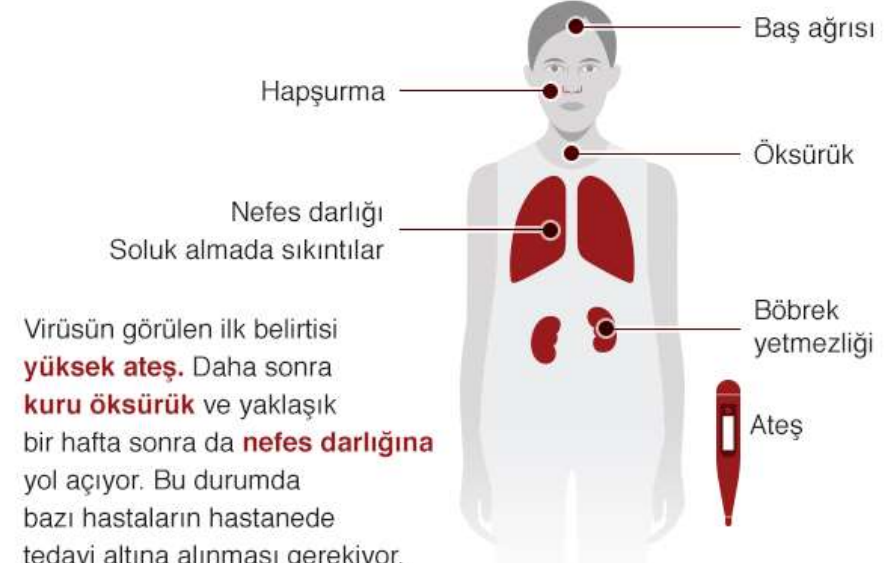


<b>Örnek 2a:</b> Genel hedef kitle için bilgilendirme	
BBC İngilizce:	“Older people, and people with pre-existing medical conditions (such as asthma, diabetes, heart disease), are more likely to become severely ill” (BBC, 2020a).
BBC Türkçe:	“Özellikle yaşı ilerlemiş ve kronik hastalığı olanların Covid-19'u daha ağır yaşadıkları biliniyor” (BBC, 2020b).
<b>Örnek 2b:</b> Tıp doktorları için bilgilendirme	
Sağlık Bakanlığı İngilizce:	“Patients should be evaluated in terms of comorbid diseases and their treatments related to such diseases should also be regulated” (Sağlık Bakanlığı, 2020a).
Sağlık Bakanlığı Türkçe:	“Hastalar komorbid hastalıkları açısından değerlendirilmeli ve bu hastalıkları için aldıkları tedaviler de düzenlenmelidir” (Sağlık Bakanlığı, 2020b).

2. örnek, halihazırda belirli kronik rahatsızlıkları bulunan hastalar için risk faktörlerini değerlendirmektedir. Genel kitleye yönelik hazırlanan İngilizce metinde ve bu metnin Türkçe çevirisinde de görüleceği üzere, bireylerin mevcut hastalıklarını tanımlamak için İngilizcede “pre-existing medical conditions” (birebir Türkçe çevirisi: “önceden mevcut tıbbi sorunlar”) ifadesi Türk halkının gündelik dilde rahatlıkla anlayabileceği ve sıklıkla kullandığı “kronik” kelimesiyle tercüme edilmiştir. Esasında bu kelime İngilizce “chronic” kelimesinden dilimize kazandırılmıştır ve kelime anlamı itibariyle “müzmin, devamlı, süregelen” anlamına gelmektedir. Dolayısıyla Türkçe çeviri metninde aslında özgün metinde yer almayan bir ifadeye yer verilmiştir. Bu tarz bir müdahale ile “kronik” kelimesinin Türkçe anlamında da bir sapmaya gidilmiştir. Yine de genel kitle arasında bu kelime, bir bireydeki mevcut ve süregelen hastalıkları nitelemek amacıyla kullanıldığı için çeviride bu terimin kullanıldığı görülmektedir.

Tıp doktorları için hazırlanan İngilizce kaynak metne ve bu metnin Türkçe erek metnine bakıldığında ise bir kişide önceden var olan hastalıkları tanımlamak üzere farklı bir terim kullanıldığı göze çarpmaktadır. Her ne kadar “kronik” kelimesi esasında tıp dilinde de sıklıkla kullanılan bir ifade olsa da, tıbbi metinlerde önceden var olan rahatsızlıkları nitelemek için İngilizce “comorbid” kelimesinin tercih edildiği gözlemlenmektedir. Köken olarak incelendiğinde “eş (co-) hastalık (morbidity)” anlamına gelen bu kelime gündelik dilde görülmemekte, Türkçe tıp dilinde ise “eş hastalık” olarak tercüme edilmek yerine doğrudan ödünç alma yoluyla kullanılmaktadır. Bu örnekte de, doktorların alanlarının farklı olmasından kaynaklanan bir dil kullanım farkı dikkat çekmektedir. Tıp doktorları yabancı dilden Türkçeye aktarılan bu terimleri kendi habituslarına dahil ederek alanın aktörleri arasında yer almaktadırlar.

**Örnek 3. Dönemsel belirtiler / hastalık seyri**

<p><b>Örnek 3a:</b> Genel hedef kitle için bilgilendirme</p> <p>BBC İngilizce:</p>	<p><b>Symptoms of coronavirus (Covid-19)</b></p>  <p>Virus seems to start with a <b>fever</b>, followed by a <b>dry cough</b> and then, after a week, leads to <b>shortness of breath</b> and some patients needing hospital treatment</p> <p>Source: WHO (BBC, 2020a). <span style="float: right;">BBC</span></p>
<p>BBC Türkçe:</p>	<p><b>Çin'den yayılan koronavirüsün belirtileri</b></p>  <p>Virüsün görülen ilk belirtisi <b>yüksek ateş</b>. Daha sonra <b>kuru öksürük</b> ve yaklaşık bir hafta sonra da <b>nefes darlığına</b> yol açıyor. Bu durumda bazı hastaların hastanede tedavi altına alınması gerekiyor.</p> <p>Kaynak: WHO (BBC, 2020b). <span style="float: right;">BBC</span></p>

<b>Örnek 3b: Tıp doktorları için bilgilendirme</b>	
Sağlık Bakanlığı İngilizce:	“Early period (days 0-4 days): ground glass opacities, lower lobe and frequently bilateral involvement Progression period (days 5-8): Rapid progression, bilateral multi-lobular ground glass opacities Peak time (days 9-13): more common consolidations with low progression in involvement zones Resolution period (after day 14): regression of radiological densities up to 26 days upon controlling the infection” (Sağlık Bakanlığı, 2020a).
Sağlık Bakanlığı Türkçe:	“Erken dönem (0-4 gün): Buzlu cam opasiteler, alt lob ve sıklıkla bilateral tutulum Progresyon dönemi (5-8 gün): Hızlı progresyon, bilateral multilober buzlu cam opasiteler Pik evre (9-13 gün): Tutulum gösteren alanlarda yavaş progresyonla yoğun konsolidasyonlar Rezolüsyon evresi (14. günden sonrası): Enfeksiyonun kontrol altına alınmasıyla 26. Güne kadar uzayabilen radyolojik dansitelerin gerilemesi” (Sağlık Bakanlığı, 2020b).

3. örnek, hastalığın belirtileri ve seyrine odaklanmakta, bu seyrin genel kitle ve tıp doktorları arasında terimsel farklılıklarla ifadesine dikkat çekmektedir. Örnek 3a’da verilen ve BBC’den alınan örneklerde, hastalık belirtileri bir görsel üzerinden sıralanmış ve genel halk kitlesinin rahatlıkla ve basit müdahalelerle tespit edebileceği belirtiler temel alınmıştır. Her ne kadar BBC haberinin İngilizce özgün metninde ve Türkçe erek metninde aynı görsel temel alınsa da, Türkçe belirtilere “hapşurma” ve “böbrek yetmezliği” belirtileri eklenmiş, özgün metindeki “tiredness” (yorgunluk) belirtisine yer verilmemiştir. Bu değişikliklere ek olarak, “hapşurma” belirtisi çeviri metinde “hapşurma” olarak yazılmıştır. Söz konusu kelimenin TDK sözlüğündeki özgün ve doğru hali kullanılmamış, halk arasında genel olarak ifade edildiği şekilde, yanlış sesletimler kullanılarak yazılmıştır. Bu tür bir kullanımın hata kaynaklı mı ya da bilinçli mi yapıldığı mevcut koşullar altında bilinmemekle birlikte, her iki koşulda da ilgili terimin hedef kitlenin habitusuna uygun bir şekilde tercüme edildiği söylenebilir. Örnekten de anlaşılacağı üzere, genel kitleye sunulan belirtiler, kişinin kendi başına bile kolaylıkla tespit edeceği kolaylıkta ve mümkün olan en net şekilde sunulmuş, bilginin pekişmesi açısından görselle desteklenmiştir. Bu noktada genel kitlenin yetişme ortamları göz önünde bulundurularak bireylerin habitusları ön plana çıkarılmış ve içlerinde buldukları alanın özelliklerine ve gereksinimlerine göre bilgi aktarımı yapılmıştır.

Örnek 3b’ye bakıldığında ise tamamen tıp alanına odaklı, çok daha farklı ve kompleks bir habitus yapısını gerektiren ifadelerin kullanıldığı göze çarpmaktadır. İngilizce metinde yer alan tıp alanına yönelik terimlerin doğrudan Türkçeye transfer edildiği ve asgari düzeyde değişiklik yapıldığı görülmektedir. “opacity” (saydam olmama) opasite olarak, “bilateral” (yan, yanal) bilateral olarak, “progression” (ilerleme) progresyon olarak, “multi-lobular” (çoklu çıkıntı) multilober olarak, “peak” (zirve) pik olarak, “consolidation” (pekiştirme, yoğunlaştırma, sağlamlaştırma) konsolidasyon olarak, “resolution” (çözünme, çözülme) rezolüsyon olarak ve “density” (yoğunluk) dansite olarak tercüme edilmiştir. İngilizce kelimelerin yanındaki parantezlerden de anlaşılacağı üzere, İngilizceden transfer edilen bütün bu terimlerin esasında Türkçede karşılığı bulunmaktadır. Bu örnek kelimeler içerisinde özellikle “peak” (zirve), “density” (yoğunluk), “progression” (ilerleme) gibi kelimelerin özgün Türkçe karşılıklarının tıbbi metinlerde kullanımı, tıbbi literatürde herhangi bir karmaşaya yol açacak belirsizlikte değildir; ancak yine de bu kelimelerin literatüre İngilizceden ödünçleme yoluyla geçen terimsel karşılıkları tıp dilinde aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Tıp doktorlarının görevlerini icra ettikleri sosyolojik alanın kuralları ve tıp eğitimleri boyunca geliştirdikleri habitus, hekimlerin transfer

edilen kelimeleri daha sıklıkla kullanmalarına ve kendi sahalarında daha kolay anlamlandırmalarına olanak tanımaktadır.

#### Örnek 4. Solunum tedavisi

<b>Örnek 4a:</b> Genel hedef kitle için bilgilendirme	
BBC İngilizce:	“Coronavirus patients will get oxygen support, which can involve using a facemask or a tube in the nose” (BBC, 2020a).
BBC Türkçe:	“Bazı hastalar burunlarına bağlanan oksijen tüpleriyle destek alırken, bazılarında solunum yollarından geçen borular takıldı” (BBC, 2020b).
<b>Örnek 4b:</b> Tıp doktorları için bilgilendirme	
Sağlık Bakanlığı İngilizce:	“Patients with severe respiratory infection, ARDS, hypoxemia or shock status may be initiated oxygen therapy with 5L/dk nasal or standard face mask. Target oxygen saturation should be titred as > 90% (92-95% for the pregnant)” (Sağlık Bakanlığı, 2020a).
Sağlık Bakanlığı Türkçe:	“Ağır solunum yolu enfeksiyonu, ARDS, hipoksemi veya şok tablosu olan hastalara 5L/dk nazal veya standart yüz maskesi ile oksijen tedavisi başlanır. Hedef oksijen saturasyonu > %90-92 (gebelerde % 92-95) olacak şekilde titre edilir” (Sağlık Bakanlığı, 2020b).

4. örnekte, solunum yetmezliği/güçlüğü çeken hastalara uygulanan tedavi ele alınmıştır. Örnek 4a'daki haber metinleri, kendi genel okur kitlelerinin sosyolojik özelliklerini dikkate alarak tedaviyi mümkün olabilecek en anlaşılır şekilde anlatmaya çabalamıştır. Dolayısıyla, tedaviyi açıklarken herhangi bir teknik kelime kullanılmamış, solunum desteğinin burundan geçirilen borularla verildiği ifade edilmiştir.

Örnek 4b'de verilen metinlere bakıldığında ise, tıpkı diğer örneklerde de olduğu gibi, yoğun bir teknik terim kullanımı göze çarpmaktadır. “Hypoxemia” teriminin etimolojisine bakıldığında Latince kökenli olduğu görülmektedir (Merriam-Webster, 2020); dolayısıyla bu terimin Türkçeye doğrudan aktarımı tıp dilinin tüm diller için geçerli temel gerekliliklerinden biri olarak görülmektedir. Diğer taraftan “nasal” kelimesi Türkçede “burunla alakalı” anlamında bir sıfat olsa da doğrudan Türkçeye orijinal haliyle aktarılmıştır. Diğer taraftan solunum gücü olgusu tıp doktorları için daha verilere dayalı ve ölçülebilir düzeyde ifade edilmiş, oksijen saturasyonunun (günlük dilde bu kelime “doyma, doyum” anlamına gelmektedir) %90'ın üzerinde olması normal solunum koşulu olarak belirlenmiştir. Ayrıca, “titre” kelimesi Türkçede “sıvı oranını belirlemek” olarak tanımlansa da söz konusu kelime yukarıdaki örnekte olduğu gibi doğrudan alıntılanmıştır ve tıbbi bir terim olarak literatürde yer almaktadır. Bu örnekte de görüldüğü üzere, tıbbi metin çevirileri tamamıyla tıp alanı ve tıp doktorlarının habitusları göz önüne alınarak yapılmakta, sahanın gerekliliklerine göre terimlerde bir çeviri yöntemi olarak yabancılaştırma yöntemi uygulanmaktadır.

#### Örnek 5. Hastalık önlemleri

<b>Örnek 5a:</b> Genel hedef kitle için bilgilendirme	
BBC İngilizce:	“So, coughing and sneezing into tissues, not touching your face with unwashed hands, and trying to avoid close contact with infected people are important” (BBC, 2020a).
BBC Türkçe:	“Öksürürken veya hapşırırken ağızınızı ve burnunuzu mendille kapatın ve sonrasında virüsün yayılmasına engel olmak için ellerinizi yıkayın. Gözlerinize, burnunuza ve ağızınıza dokunmaktan kaçın - elleriniz virüsün değiştiği bir yere dokunursa virüs vücudunuza bulaşabilir” (BBC, 2020b).

<b>Örnek 5b:</b> Tıp doktorları için bilgilendirme	
Sağlık Bakanlığı İngilizce:	"If possible, patient should be taken into a single room with bathroom and toilet and droplet isolation measures should be taken" (Sağlık Bakanlığı, 2020a).
Sağlık Bakanlığı Türkçe:	"Eğer imkan var ise tek kişilik, banyo ve tuvaleti olan bir odaya alınır ve damlacık izolasyon önlemleri uygulanır" (Sağlık Bakanlığı, 2020b).

5. örnekte hastalığa karşı alınan önlemler her iki okur kitlesinin habituslarına uygun olarak verilmiştir. Örnek 5a'da yer alan BBC haberine bakıldığında, hastalığın bulaşma süreci son derece basit ifadelerle ve anlaşılır bir süreç sıralaması üzerinden aktarılmış, virüsün hasta kişilerin vücut sıvılarına temas yoluyla bulaşacağı bilgisi ellerin virüslü bir bölgeye teması ve daha sonra yüze değdirilmesi süreciyle açıklanmıştır.

Örnek 5b'de, tıp doktorları için verilen talimatlara ve yönlendirmelere bakıldığında ise bu bulaşma sürecine yönelik herhangi bir açıklama yapma ihtiyacı duyulmamıştır. Virüsün vücuda girme ve kişiyi hasta etme aşamaları doktorlar tarafından kendi habituslarına uygun olarak bilindiği için Sağlık Bakanlığının talimatı net ve kısa bir şekilde ifade edilmiştir. İngilizcede "droplet isolation" olarak geçen terim Türkçe metinde de "damlacık izolasyonu" olarak aktarılmış; bu aktarım damlacığın hasta olan kişinin vücudundan çıktığı an ile bir başka bireyin söz konusu salgyıya maruz kalarak virüsü kendi bünyesine geçirme aşaması arasındaki bütün süreci kapsayan bir işleve bürünmüştür. Tıp doktorların hastalık seyrine ilişkin alana özgü kapsamlı bilgileri, bu tür bir bulaşma sürecinin adım adım açıklanmasına yönelik ihtiyacı ortadan kaldırmıştır.

## 5. Sonuç

Son dönemde dünyanın ana gündemini oluşturan Covid-19 salgınına ilişkin yayımlanan metinlerin İngilizce kaynak metinlerinin ve Türkçe çevirilerinin analizi üzerine şekillendirilen bu çalışma, Pierre Bourdieu'nün sosyolojik kavramlarından alan ve habitus olgularının tıp metinlerine yönelik çeviriler üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın kuramsal bölümünde de belirtildiği üzere tıp alanı, Bourdieu'nün belirlediği sosyolojik yaklaşım ışığında toplumun bütün kesimlerini ilgilendiren, özerk ve güçlü bir alan olarak öne çıkmaktadır. Tıp alanının son derece köklü ve önemli bir araştırma sahası, toplumun bütün kesimleri tarafından saygınlık kazanması ve alana dahil edilecek aktörlere yönelik katı kurallarının olması bu alanın özerkliğini ve gücünü her geçen gün arttırmış, bu güçlenme süreci tıp alanıyla ilişkili olan bütün diğer sahalara da yansımıştır.

Çeviri sahası, tıp alanının toplumun her kesimini ilgilendiren bir araştırma sahası olma niteliğinin etkisi kapsamına girebilecek en temel alanlardan biridir. Diğer uzmanlık alanlarında olduğu gibi, tıp alanının kurallarının belirli olması ve aktörlerinin habituslarını eğitim süresince geliştirmesi, çevirmenlerin söz konusu alana ait metinlerin çevirisini yaparken alan kurallarına ve tıp aktörlerinin habituslarına dikkat ederek çeviri yapmasını zorunlu kılmaktadır. Genel bir tıbbi sorun, toplumun birçok kesimini etkileyebilir ve bir kesimin ait olduğu alan, bu alanın kuralları, alanın getirdiği sermaye ile habitus ve alan sınırları içerisinde kullanılan dil özellikleri diğer alanlardan ciddi ölçüde farklı olabilir. Dolayısıyla çevirmen, hangi alana hizmet edeceğini ve bu alandaki aktörlerin genel özellikleriyle habituslarını göz önünde bulundurmalı, sosyolojik faktörlerin tamamını değerlendirmeye alarak çeviri üretimine geçmelidir.

Tıp alanının genel halk kitlesinin aktif olduğu diğer alanlardan farklılığını ve bu farklılıkların doğurduğu sonuçları gözlemlemek adına, bu çalışmada Covid-19 salgınına yönelik BBC haberlerinin İngilizce

kaynak metni ve Türkçe çevirisi ile Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığının tıp doktorlarına yönelik olarak hazırladığı bilgilendirme metninin İngilizce kaynak metinleri ve Türkçe çevirileri karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, genel hedef kitle ve tıp doktorları için yazılan metinlerin ve yapılan çevirilerin, ortak bir konu olarak Covid-19 pandemisini incelemesine rağmen dilsel açıdan ciddi farklılıklar barındırdığı görülmüştür. Genel kitle için yapılan ve gazetelerde basılan tıbbi bilgilendirme metinleri, her kesimin rahatlıkla anlayabileceği sadelikte, gözlemlenebilir semptomlara ve kolayca tespit edilebilecek bulgulara dayalı bir şekilde kaleme alınmıştır. Genel halk kitlesine yönelik erek haber metninin dili sosyolojik olarak incelendiğinde, çevirmenin bütün alanlardaki bireylerin habituslarına hitap edecek sadelikte ve anlaşılabilir düzeyde çeviri yaptığı söylenebilir.

Diğer taraftan, tıp doktorları için kaleme alınan bilgilendirme metinlerine bakıldığında, çevirmenin tıp alanının bütün kurallarını bildiği ve tıp doktorlarının habituslarına uygun bir şekilde Grekçe, Latince ve İngilizce kökenli kelimeleri Türkçeye aktardığı tespit edilmiştir. Bu tür çeviri metinlerinde kullanılan dil ağır, karmaşık, soyut ve tekniktir; genellikle sadece alana ait aktörlerin anlayıp yorumlayabileceği düzeydedir. Çevirmen her ne kadar bu alanın bir aktörü değilse de, çeviri sürecine başlamadan önce alanın özelliklerini ve gereksinimlerini iyi araştırmalı, alan jargonuna büyük ölçüde hakim olmalıdır. Çevirmenin kendi habitusunu tıp doktorunun habitusu kadar alanla bağdaştıramama ihtimali olduğundan, bu noktada alanın sınırları içerisindeki aktörlerden destek alması ve bu kişilere danışarak çeviri sürecini tamamlaması çevirinin kalitesi ve güvenilirliği açısından daha sağlıklı olacaktır. Editörlük hizmetleri bu konuda destekleyici unsurlar olsa da çevirmenlerin habituslarını ilgili alana göre şekillendirmeleri, mesleklerine verdikleri özenin ve çeviri sürecini sağlıklı bir şekilde yürütme konusundaki hassasiyetlerinin bir tezahürü olacaktır. Bu tür bir destekle ve bireysel çabalarla, çevirmen, tıp alanındaki genel kazanımları kendi habitusuna imkanlar dahilinde aktarmak ve söz konusu sosyolojik alandaki etkin aktörlerden habitus zenginleştirmeye yönelik destek almak suretiyle tıp sahasının diller arası aktarımında başarılı ve nitelikli bir sosyolojik aktör haline gelecektir. Bu çıkarım, Bourdieu'nün değerlendirdiği bütün sosyolojik alanlara çeviri hizmeti sunan çevirmenler için geçerlidir. Nihai değerlendirmede, bir çevirmenin habitusu şekillendirilmeye ve geliştirilmeye her zaman açık ve hazır olmalıdır.

### Kaynakça

- Aixéla, F. (2009). An overview of interference in scientific and technical translation. *The Journal of Specialized Translation*, 11, ss. 75-88.
- BBC (2020a). What is coronavirus and what are the symptoms?. *BBC News*. <https://www.olyarize.com/haber/what-is-coronavirus-and-what-are-the-symptoms-12455.html> sitesinden alınmıştır. Erişim tarihi: 25 Ağustos 2020. Erişim Saati: 14:28.
- BBC (2020b). Koronavirüs nedir: Covid-19'a karşı hangi önlemler alınmalı, virüsün özellikleri neler?. *BBC News Türkçe*. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-51177538> sitesinden alınmıştır. Erişim tarihi: 25 Ağustos 2020. Erişim Saati: 14:35.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Çeviren: Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Çeviren: Richard Nice. Cambridge: Polity Press.

- Edgerton, J. D. & Roberts, L. W. (2014). Cultural Capital or Habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, 12(2), 193-220.
- Erten, A. (2007). *Tıp Terminolojisi ve Tıp Metinleri Çevirisi*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Fischbach, H. (1986). Some Anatomical and Physiological Aspects of Medical Translation: Lexical Equivalence, Ubiquitous References and Universality of Subject Minimize Misunderstanding and Maximize Transfer of Meaning, *META*, 31, ss. 16-21.
- Hilgers, M. & Mangez, E. (2015). *Bourdieu's Theory of Social Fields: Concepts and Applications*. Londra: Routledge.
- Köprülü, S. G. (2017). Tıbbi terminoloji ve prospektüs (kullanma talimatı) çevirisi. *Avrasya Terim Dergisi*, 5(1), ss. 11-18.
- Merriam-Webster (2020). Hypoxemia. Merriam-webster.com. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/hypoxemia#h1> sitesinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 30 Ağustos 2020.
- Nash, R. (2005). Cognitive habitus and collective intelligence: concepts for the explanation of inequality of educational opportunity. *Journal of Education Policy*, 20(1), 3-21.
- Oğuz, D. (2013). Tıp Metinleri Çeviri Sorunları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (34), 127-134.
- Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu Sosyolojisinde “Habitus”, “Sermaye” ve “Alan” Üzerine. *Liberal Düşünce*, 16 (61-62), 121-141.
- Peillon, M. (1998). Bourdieu's Field and the Sociology of Welfare. *Journal of Social Policy*, 27 (2), 213-229.
- Pitch, H & Draskau, J. (1985). *Terminology: An Introduction*. Guilford: University of Surrey.
- Pitch, H. (1987). Terms and their LSP environment – LSP phraseology, *META*, 32(2), ss.149-155.
- Resmî Gazete (2017). Beşeri tıbbi ürünlerin ambalaj bilgileri, kullanma talimatı ve takibi yönetmeliği. *Sağlık Bakanlığı*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/08/20050812-8.htm> sitesinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 18 Aralık 2020
- Sağlık Bakanlığı (2020a). Covid-19 (SARS-CoV-2 Enfeksiyonu) Ağır Pnömoni, Ards, Sepsis ve Septik Şok Yönetimi. *T.C. Sağlık Bakanlığı Covid-19 Bilgilendirme Sayfası*. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66301/covid-19-rehberi.html> sitesinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 25 Ağustos 2020.
- Sağlık Bakanlığı (2020b). Covid-19 (Sars-cov-2 Infection) Management of Severe Pneumonia, Ards, Sepsis and Septic Shock. *T.C. Sağlık Bakanlığı Covid-19 Bilgilendirme Sayfası*. [https://covid19.saglik.gov.tr/?\\_Dil=2](https://covid19.saglik.gov.tr/?_Dil=2) sitesinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 25 Ağustos 2020.
- Yağbasan, M. & Kurtbaş, İ. (2006). Bir Yazılı Anlatım Türü Olan İlaç Prospektüslerindeki Dil ve Anlam Sorununa Alan Araştırması Yöntemiyle Eleştirel Bir Bakış. *Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Araştırma Dergisi*, ss. 100-118.

## 59-An expositional study on the translation processes of politeness strategies through register analysis<sup>1</sup>

Kadir SARIASLAN<sup>2</sup>

Korkut Uluç İŞİSAĞ<sup>3</sup>

**APA:** Sariaslan, K.; İşisağ, K. U. (2020). An expositional study on the translation processes of politeness strategies through register analysis. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 949-966. DOI: 10.29000/rumelide.843463.

### Abstract

It is known that every language and culture bear its own characteristics and ways of expressing politeness. However, politeness strategies that have been put forward so far have almost always referred to the pivotal taxonomy of Penelope Brown and Steven C. Levinson (1978). The four-super strategies classified to designate and adjust the appropriateness of actions or speech acts have been mostly useful, but the process of translating the strategies in question from one language to another has not only required criticism due to the uniqueness of languages but also led to modification at linguistic level. The motivation of creating the correspondent politeness strategy in the target language has provided translators with some amount of liberty, which has helped them deal with the phenomenon through functionality. The functional equivalence suggested by Juliane House and Basil Hatim and Ian Mason requires the analysis of register; field, mode and tenor. This study aims to assess the translational processes of requests, an example of directives, with a comparative approach comparing the four randomly chosen samples extracted from three translated versions of the worldwide famous play of Arthur Miller, *Death of a Salesman*. The core of the analysis is to assess the translation of negative, positive, bald on record and off record politeness strategies and note if any drastic deviations are made in the target texts that may potentially distort interpersonal relations and balance and the context of situation designated by the author for the original text.

**Keywords:** Linguistic politeness, register analysis, functional equivalence

## Nezaket stratejilerinin kesit analiziyle çevrilme süreçleri üzerine açılımlı bir inceleme

### Öz

Her dil ve kültürün kendi özellikleri ve nezaket ifade etme biçimlerine sahip olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte, şimdiye kadar ortaya atılmış olan nezaket stratejileri çoğunlukla Penelope Brown ve Steven C. Levinson'ın merkezi sınıflandırmasına atıfta bulunmaktadır. Eylemlerin ve söz eylemlerin uygunluğunu dizayn etmek ve ayarlamak için sınıflandırması yapılan dört süper strateji çoğunlukla faydalı olmuştur, fakat söz konusu stratejileri bir dilden başka bir dile çevirme süreci sadece dillerin benzersizliğinden dolayı eleştiri almakla kalmamış aynı zamanda dilsel seviyede de değişiklik görülmesine yol açmıştır. Hedef dilde eşdeğer nezaket stratejisini yaratma motivasyonu

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazarın doktora tezinden hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Yalova Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Yalova, Türkiye), kadir.sariaslan@yalova.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3575-8319 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.10.2020-kabul tarihi: 17.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843463]

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), korkut.isisag@hvb.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3569-4669



çevirmenlere bu olguyla işlevsellik ışığında ilgilenme olanağı getiren bir miktar özgürlük alanı sunmuştur. Juliane House ve Basil Hatim ve Ian Mason tarafından önerilen işlevsel eşdeğerlik, söylem alanı, söylem tarzı ve söylem doğası olarak nitelendirilen kesit analizinin uygulanmasını gerekli görmektedir. Bu çalışmanın amacı, bir talimatlandırma örneği olarak ricaların çeviri süreçlerini, Arthur Miller'ın dünyaca ünlü tiyatro oyunu olan *Satıcının Ölümü*' adlı eserinden ve onun üç farklı çevirisinden rastgele seçilme yöntemi ile alıntılanmış olan dört örnekleme karşılaştırmalı bir yaklaşımla değerlendirmektir. Analizin özü olumsuz, olumlu, doğrudan veya dolaylı nezaket stratejilerini değerlendirmek ve yazar tarafından orijinal eser için düzenlenen kişilerarası ilişkiler ve durum bağlamları hususunda hedef metinlerde büyük çaplı sapmaların yaşanıp yaşanmadığını kaydetmektir.

**Anahtar kelimeler:** Dilsel nezaket, kesit analizi, işlevsel eşdeğerlik

## Introduction

Throughout the years that translation has earned the title of a distinct scientific branch, many approaches have been adopted and utilized by scholars and academicians in order to add to the existing capacity of translation. One prominent and modern way of dealing with translation works is the use of pragmatics in the field. Linguistics and translation have been interrelated to each other for a long time, but the pragmatic perspective has been developed out of concerns that translation may ignore the social variables such as social status, differences in class rankings in the society, symmetrical and asymmetrical relations among people.

The linguistic politeness is at the very core of socio-cultural discussion and is one indispensable element that needs to be assessed thoroughly. However, the concept has not caught enough attention as defined by Hatim and Mason (1997) to be “underrepresented” in translation circles. The seminal work of Brown and Levinson (1978) has aroused not only a worldwide reputation of being the most eminent and comprehensive taxonomy of politeness strategies but also caused vehement dissidence as to its claims of universality of politeness. Categorized as positive, negative, bald on record and off-record by B&L (1978), the four super-strategies, are intended to fit into various social contacts people may have when they, as a natural fact, need to form a conversation. Once they are uttered, the speech acts, such as assertives, directives, commissives, expressives and declaratives (classified by Searle, 1976), have the potentiality to disrupt human relations, as a result of which B&L (1978) argue that a redressive action is needed, which, as they term it, is the linguistic politeness. The need to redress a speech event stems from the fact that people instinctually find it necessary to preserve their “face”, “the positive social value a person effectively claims for himself” as Goffman puts it (1967: 5). Likewise, Kasper (1990) defines linguistic politeness as a strategic interaction not only to eliminate the probability of conflicts in social contacts but also to preserve and maintain existing harmonious relations.

Given the significance of the concept, the question whether there could or must be a search of politeness equivalence between the source and the target text needs to be prioritized and evaluated in an empirical methodology. House (2001) argues that interpersonal relations must be taken into consideration if the primary goal of the translation is to attain functional equivalence. For this purpose, House (2001) suggests that register, defined by Baker as “a variety of language that a language user considers appropriate to a specific situation” (1992: 15), is to be analyzed in order to fully meet the requirements of functional equivalence fundamentally pertaining to semantic, pragmatic and textual correspondence between the texts. Initially categorized by Halliday (1989) into three sub-branches as field, mode and

tenor, the register analysis necessitates the context of situation to be realized, only then can the social projections of a textual analysis be exposed. This study aims to show varying perspectives of translators in their course of translating one major example of directives; requests within the light of the four-super strategies put forward by B&L (1978). The findings are to be assessed through the concept of pragmatic functionality in translation.

### 1. Face and linguistic politeness

The phenomenon of face was widely discussed by Erving Goffman who systematized his thoughts on a sociological basis with his essay *On Face-Work* (1967). The face defined as *the positive social image* was actually composed of social norms which he explained with the word *line* meaning a “pattern of verbal and nonverbal acts by which he expresses his view of the situation” (1967: 5). What Goffman claims is actually the existence of social borders around which people locate themselves, accept people and get accepted by them in return. If any party of a social contact dares to cross over these lines, then they will be subjected to criticism, exclusion or isolation from the social system. At this point, Goffman (1967) imposes a duty on people as *face-work*, the obligation to take actions consistent with the face of yours and those of others. Likewise, Grice (1975) suggests that people had better act in cooperation and be always open to keep the speech going in order not to cause confusion. Highlighting the significance of mutual understanding, Grice (1975) claims that there exists a social contract among people that helps them maintain healthy understanding of each other, which she calls *cooperative principle*. Just like the face-work, cooperative principle requires being consistent during the course of conversation.

B&L define face as “the public self-image that every member wants to claim for himself” (1978: 61). The preservation of face clearly bears crucial importance in terms of social harmony, so linguistic politeness necessarily has a role in preventing people from committing face-threatening acts, which “intrinsically threaten face” (B&L, 1978: 60). Whenever there is a social interaction between people, the risk of a face threatening act automatically emerges, which comes to mean that face is something that may be vulnerable from time to time and may be harmed in any case of a want from others. In this sense, B&L put forth two main types of face that people may equip themselves in accordance with the context of situation:

**a. positive face:** the want of every member that his wants be desirable to at least some others.

**b. negative face:** the want of every ‘competent adult member’ that his actions be unimpeded by others (1978: 62).

When positive face is adopted for a want, the speaker seeks to be approved of and admired by others. On the other hand, negative face is usually applied when people care very much about social distance and hierarchy between them and others. The two types of face in question have their own formalities or strategies of usage within linguistic boundaries. Watts specifically touches on the aims of the aforementioned types of face by his definition: “Politeness strategies will therefore be those which aim (a) at supporting or enhancing the addressee’s positive face (positive politeness) and (b) at avoiding transgression of the addressee’s freedom of action and freedom from imposition (negative face) (2003: 86). In addition, Mills states that “positive politeness is concerned with demonstrating closeness and affiliation (for example, by using compliments); negative politeness is concerned with distance and formality (for example, through the use of apologies, mitigation, and hedges) (2003: 59). The negative politeness appears to be more effective method in terms of getting your want done because the

motivation of keeping a negative face is not to be impeded by others. Leech states that the function of negative politeness is “mitigation, to reduce or lessen possible causes of offense” (2014: 11). Unlike negative politeness, positive politeness strategies are supposed to be useful among people with common background knowledge about each other, a form of intimacy is to be witnessed. Above all, as Watts (2003) states, linguistic politeness is a way of expressing consideration for others. The context of situation determines what strategy or strategies of politeness should be applied.





## 2. The four-super strategies of politeness

### 2.1. Positive politeness

Mullany defines positive politeness as “redressive action directed towards the addressee’s positive face, demonstrating that the hearer’s wants or needs are thought of as desirable” (1999: 120). In this sense, softening speeches is a technique frequently applied when special care is shown in order to refrain from harming others’ face. In addition to Mullany, B&L state that “redress consists in partially satisfying that desire by communicating that one’s own wants (or some of them) are in some respects similar to the addressee’s wants” (1978: 101). In order to assure the preservation of others’ face, Goffman states that one “employs courtesies, making slight modifications of his demands on or appraisals of the others so that they will be able to define the situation as one in which their self-respect is not threatened” (1967: 17). B&L (1978) put forward many strategies of positive politeness such as attending to hearer’s wants, exaggerating, intensifying interest to hearer, using in-group identity markers, seeking agreement, avoiding disagreement, asserting common ground, joking, conveying that speaker and hearer are cooperators and fulfilling hearer’s wants.

### 2.2. Negative politeness

B&L define negative politeness as “redressive action addressed to the addressee’s negative face: his want to have his freedom of action unhindered and his attention unimpeded” (1978: 129). In this type of strategy, more redress is meant to be used in order not to cross personal boundaries of people. Unlike the strategy of positive politeness, “negative politeness is concerned with distance and formality” claims Mills (2003: 59). In case of a face threatening act, the primary concern is not to be friendly as in positive politeness but to be formal and respectful. Therefore, redress is designated by the speaker in so meticulous way that it may not disturb the hearer, which will eventually lead to face-loss as cited by Goffman (1967). In this sense, Katz asserts that “negative politeness acknowledges and downplays the magnitude of the imposition to show respect for the addressee’s negative face (“if it’s not too much trouble, could you...”) (2015: 49). Being clear in the example sentence given by Katz, the speaker appears to be selective in linguistic terms and attentive in social distance. The main strategies of applying negative politeness are as follows; being conventionally indirect, questioning, hedging, minimizing the imposition, giving deference and apologizing. The most visible difference between the positive and negative politeness strategies is about the address words used. Keeffe, Clancy and Adolphs (2011) show in a diagram how the address words go from positivity to negativity and vice versa:

Level of formality	Category	Example	Politeness strategy
Informal   Formal	<i>Endearments</i>	<i>honey, baby, love</i>	Positive politeness   Negative politeness
	<i>Family terms</i>	<i>Mammy, Daddy, son</i>	
	<i>Familiarisers</i>	<i>mate, man, folks</i>	
	<i>First names familiarised</i>	<i>Brad, Jen</i>	
	<i>Full first names</i>	<i>Bradley, Jennifer</i>	
	<i>Title and surname</i>	<i>Mr Holmes, Dr Watson, Professor Moriarty</i>	
	<i>Honorifics</i>	<i>sir, ma'am, your honour</i>	

**Figure 1.** Semantic categorization of address terms

Much as being semantically designed, such classification of address terms seems to be valid for the measurement of politeness in English, at least. However, it cannot be alleged that the same protocol will provide the same results in other languages due to the natural discrepancy among languages. To give an example, in Turkish, there is a clear-cut difference between the singular pronoun ‘sen’, meaning the singular ‘you’ and ‘siz’ the plural ‘you’ in English. While ‘siz’ refers to social distancing and hierarchy variation, “sen” shows the closeness/proximity or the lack of distance between the interlocutors”. (Yetkiner, 2008: 22)

### 2.3. Bald on record

Depending on Grice’s maxims of quantity, quality, relation and manner, B&L (1978) suggest that bald on record is the purest form of wanting something. The speaker directly asks for what he or she wants and comes face to face with the hearer. The hearer is left no space to run away because the speaker is “sincere”, “perspicuous” and “relevant” in his words (1978: 95). Leech claims that the use of imperatives and direct commands is mostly seen in this strategy and he names this strategy as “the biggest risk for face” (2014: 33) Even though being bald on record seems to be the least polite way of wanting something, its use may vary according to what users apply it in what context. Watts puts forward that requests are also applicable via going on record but as a continuum of an ongoing interaction and adds “If you want to offer a second cup of tea to a guest, you are more likely to say *Have another cup of tea* than *Have another cup of tea, will you?*” (2003: 192). In this example, if the speaker really wants to serve another cup of tea to his or her guest, he does not necessarily use a tag question because the context will not allow that.

### 2.4. Off record

This strategy is specifically the most useful one when people do not want to risk their face at all because communication poses natural risks of being not understood or being misunderstood or being rejected. Ogiermann puts forward that “off-record request strategies offer an ‘out’ for both: the hearer, who may refuse to comply with the request by simply ignoring the hint, and the speaker, who can continue the conversation as if no request had been issued” (2009: 192). Most importantly, the use of off-record strategy provides the speaker, who jeopardizes his social identity in wanting something, with two advantages such as “satisfaction of the negative face to a greater degree than that afforded by the negative-politeness strategy and avoiding the inescapable accountability, the responsibility for his action, that on-record strategies entail” (B&L, 1978: 73).

### 3. Politeness in translation

The role of linguistics in translation studies has been questionable due to the accusations of neglecting the socio-cultural side of the field. Hornby states that the perspective of linguistics' role in translation studies began to change with "the crucial "pragmatic turn" which encouraged the emancipation of translation studies both from linguistics and from comparative literature" (2006: 35) Translation, illustrated by Nord as "a form of mediated cross cultural communication" (1997: 18), began to be viewed as a form of constant communication travelling across the languages and cultures. Considered to be a crucial element of social structure, linguistic politeness is nowhere to be ignored or neglected in translation studies as it is much more than an agent implemented in social interactions to show courtesy. Hatim and Mason state that linguistic politeness "covers all aspects of language usage which serve to establish, maintain or modify interpersonal relations between text producer and text receiver" (1997: 431). Linguistic politeness, an all-inclusive phenomenon, requires a much more meticulous care given all the uniqueness of cultures and language systems. In this sense, House points to an overall domination over a language together with all the cultural factors:

Language awareness enhanced by translation also promotes cross-cultural understanding, in that translation can trigger discussions about language and culture specificity and universality, about forms and functions of culture-conditioned expressions of politeness, routine formulas and phenomena relevant for transitions from one language to another. (2018, 147)

Concerning the overall aspects of cross-cultural transference and the challenges of the subject, Hatim and Mason argue that "the dynamics of politeness can be relayed trans-culturally but will require a degree of linguistic modification at the level of texture" (1997, 68). Hence, applying only a semantic approach in translation of politeness would be an idle exercise because politeness is an intricate issue requiring a broader insight and developing a functional approach. House claims that "an adequate translation is, then, a pragmatically and semantically equivalent one" (2015: 63). For this purpose, she proposes the use of register analysis.

### 4. Register and its analysis in translation

Defining register as "functional variation in language", Halliday states that it has three variables called as field, tenor and mode which respectively respond to the questions "what is going on; who are taking part; and what role the language is playing" (1989: 44). Register is basically the entire environment that lives both inside the text and outside the text because it encompasses a holistic approach to the evaluation of a text unit through its constituents. Munday (2008: 91) states that these variables are bound to each other with a strand of meaning and these strands are actually the ideational, interpersonal and textual metafunctions which come into being with lexicogrammar, that is, the choices of wording and synaptic structure. To clarify these strands of meaning, Eggins (2004) presents a comprehensive categorization of register variables; field, tenor and mode:

The field of a text is associated with ideational meaning, which is realized through transitivity patterns (verb types, active/passive structures, participants in the process, etc.). The tenor of a text is associated with interpersonal meaning, which is realized through the patterns of modality (modal verbs and adverbs such as hopefully, should, possibly, and any evaluative lexis such as beautiful, dreadful). The mode of a text is associated with textual meaning, which is realized through the thematic and information structures (mainly the order and structuring of elements in a clause) and cohesion (the way the text hangs together lexically, including the use of pronouns, ellipsis, collocation, repetition, etc.) (in Munday, 2008: 91).

Eggs differentiates between two types of mode as spoken and written which have their own characteristics. While the spoken language underlines the spontaneity phenomena and is strictly bound to context, free of grammatical rules and available for reductions in sentences, the written mode of language provides the writer time to think, make revisions whenever it is necessary and embellish sentences if desired. Baker (1992: 16) exemplifies the situation saying “a word such as *re* is perfectly appropriate in a business letter but is rarely, if ever, used in spoken English” pointing to the power of the mode on the linguistic choices. On the other hand, Halliday and Hasan (1985: 12) add to the bipartite classification of mode by providing a third alternative “the combination of the two” and draws attention to the language written to be spoken such as drama.

Described by Hatim and Munday (2004: 189) as “the linguistic consequence of the user’s purposive role in the language event”, the field of discourse roughly stands for what the language is about. The field of a text is determined by the text producer who can optionally change it any time. The disclosure of the field provides important amount of information about the text. Halliday claims that “there is not a great deal one can predict about the language that will be used if one knows only the field of discourse” (1978: 223). In this sense, Eggs claims that “field is realized through just some parts of the grammatical system - in fact, through the patterns of processes (verbs), participants (nouns) and circumstances (prepositional phrases of time, manner, place, etc.)” (2004: 110).

Yetkiner states that “the most relevant concept to the politeness theory is the tenor of discourse” (2008: 36). In terms of politeness, social relations and status, directionality and indirectionality, activeness and passiveness are certainly of great importance, so the analysis of tenor, in specific, is undeniably necessary because the interpersonal meaning is formed out of people’s contact with each other in various contexts. Hatim and Mason state that the tenor of a text, which surrounds the entire relationship between the addresser and the addressee, can “be analysed in terms of basic distinctions such as polite-colloquial-intimate, on a scale of categories which range from formal to informal” (1990: 50). Formality and informality are the two basic determinants in terms of strategy of language use and appropriate wording. Eggs suggests that informal situation of language use is seen in the cases of equal power, frequent contact and high affective involvement unlike the formal situation of use which is observed in the cases of unequal hierarchic power, infrequent or one-off contact and low affective involvement (2004: 101).

Yetkiner (2008) states that it is necessary to put forward the politeness norms in the source text and assess how possible it is to transfer them without making any deviations especially in terms of social distance and status. The distortion of social distance and status comes to mean a change in the hierarchical order designated by the source text producer who makes it possible through a specific pattern of lexis. House (2001) strongly holds the idea that seeking equivalence in register stands to be a natural goal for the translator who strives to maintain a pragmatic functionality in translation.

## 5. Methodology

The study aims to put forward any preference variations of three different translators while they struggle to transmit the requests and see if they care enough about the concept of face and linguistic politeness hidden in the original speech events. The register analysis, which is composed of three parts as field, mode and tenor, is the backbone of the study in question. Firstly, the original text is provided and then its register analysis is done. Afterwards, the three translated versions of the original text are presented along with the register analyses. To note one important detail, tenor is given much more importance

because it directly covers all aspects of interpersonal relations and is supposed to present tangible data for the evaluation and translation process of the four-super strategies of politeness classified by B&L (1978). The politeness strategies will be determined and if there are some deviations or mismatches between the texts, they will be explained according to the politeness maxims categorized by B&L (1978). The pragmatic functionality concept in translation studies stands to be the macro analysis agent in this sense. The decisions made by translators are examined through a comparative approach. The examples are extracted from Arthur Miller's play *Death of a Salesman* and its three translations done by Orhan Burian in 1952, Müge Ayşe Saraç in 1994, and Aytuğ İz'at – Y. Emre İz'at in 2010. The reason for choosing a play for the study is that dramas are pieces of art written to be spoken, thus they represent real conversation environment. The only concern of the research is to see what deviations, if there are so, are observed during the process of translating politeness from English to Turkish and how translators deal with the problem.

## 6. Data analysis

### Sample 1:

#### Source text

**Howard:** [*Starting to go off.*] I've got to see some people, kid.

**Willy:** [*Stopping him.*] I'm talking about your father! There were promises made across this desk! You mustn't tell me you've got people to see—I put thirty-four years into this firm, Howard, and now I can't pay my insurance! You can't eat the orange and throw the peel away—a man is not a piece of fruit! [*After a pause.*] Now pay attention. Your father—in 1928 I had a big year. I averaged a hundred and seventy dollars a week in commissions.

**Howard:** [*Impatiently.*] Now, Willy, you never averaged—

**Willy:** [*Banging his hand on the desk.*] I averaged a hundred and seventy dollars a week in the year of 1928! And your father came to me—or rather, I was in the office here—it was right over this desk—and he put his hand on my shoulder—

**Howard:** [*Getting up.*] You'll have to excuse me, Willy, I gotta see some people. Pull yourself together. [*Going out.*] I'll be back in a little while. [*On Howard's exit, the light on his chair grows very bright and strange.*]

**Willy:** Pull myself together! What the hell did I say to him? My God, I was yelling at him! How could I!

#### Register analysis

Field: Asymmetrical-distant, social status-power relation-request

Mode: Written to be spoken

Tenor: Employee to employer

Negative politeness: The employer seems to depend on their mutual past; however, the employee gets more and more indifferent and less interested in the conversation.

Tired of the employer's insistence, the employee tries to make up excuses and, in doing so, adopts a negative face to get permission to leave as he says "have to excuse me" as if it's a necessity.

The "have to" sounds like a threat coming from a higher status to the lower status.

#### Target text 1 (*Aytuğ İz'at – Y. Emre İz'at 2010*)

Howard: (Çıkmaya davranır) Birkaç kişiyi görmem gerek, babalık.

**Willy:** (*Onu durdurarak*) Ben senin babandan bahsediyorum! Bu masanın başında verilen sözler vardı! Bana bazılarını görmem gerektiğini söylememeksin... ben bu firmaya otuz dört yılımı verdim Howard, ama şimdi sigortamı ödeyemiyorum! Sen portakalı yiyip de kabuğunu atamazsın. İnsan bir meyve değildir! (*Biraz sessizlikten sonra*) Şimdi dikkat et. Senin baban... 1928'de, büyük bir yıl geçirmiştin. Haftada ortalama 170 dolar komisyon yapıyordum.

**Howard:** (*Sabırsızlıkla*) Şimdi Willy sen hiç ortalama...

**Willy:** (*Eliyle masayı yumruklar*) Ben 1928'de ortalama 170 dolar yaptım! Ve senin baban bana geldi... daha doğrusu ben bu ofisteydim... tam bu masanın başında...ve elini benim omuzuma atıp...

**Howard:** (*Kalkarak*) Bana izin vermelisin, Willy. Birkaç kişi görmem gerek. Kendine hâkim ol. (*Çıkarak*) Birazdan dönerim. (*Howard'ın çıkışında sandalyede olan ışık tuhaf bir şekilde daha iyi aydınlanır*)

**Willy:** Kendime hâkim olacaktım! Ben ona ne dedim ki? Aman Allahım ben ona bağıryordum! Bunu nasıl yapabilirim!

### Register analysis

Field: Asymmetrical-distant, social status-power relation-request

Mode: Written to be spoken

Tenor: Employee to employer

Negative Politeness: The employer seems to depend on their mutual past; however, the employee gets more and more indifferent and less interested in the conversation

Tired of the employer's insistence, the employee tries to make up excuses and, in doing so, adopts a negative face to get permission to leave as he says "have to excuse me" as if it's a necessity.

The "have to" sounds like a threat coming from a higher status to the lower status.

### Target text 2 (*Müge Ayşe Saraç 1994*)

**Howard:** (Çıkmaya yönelirken) Birilerini görmem lazım çocuk.

**Willy:** (Onu durdurarak) Baban hakkında konuşuyorum! Bu masada verilmiş sözler vardı! Bana birilerini görmem gerektiğini bahane olarak göstermemelisin – bu firmaya 34 yılımı verdim, Howard ve şimdi sigortamı ödeyemiyorum! Portakalı yiyip kabuğunu atamazsın – İnsan bir meyve kabuğu değildir! (Bir an durduktan sonra) şimdi kulak ver. 1928 benim için büyük bir yıl olmuştu. Komisyonlarla haftada ortalama 170 dolar kazanıyordum.

**Howard:** (sabırsızca) Bak Willy sen hiç bir zaman

**Willy:** (Masayı yumruklayarak) Ben 1928 yılında haftada 170 dolar kazanıyordum ve baban bana geldi - daha doğrusu ben burada bürodaydım, baban da tam bu masanın karşısındaydı – ve elini omuzuma koydu-

**Howard:**(Kalkarak) Kusuruma bakma Willy birilerini görmem lazım. Kendine gel. (Dışarı çıkarken) Hemen dönerim. (Howard'ın çıkmasıyla sandalyesindeki ışık giderek artar ve tuhaflaşır.)

**Willy:** Kendime geleyim! Ona ne dedim ki, Allahım ona bağıryordum! Nasıl yapabildim!

### Register analysis

Field: Asymmetrical-distant, social status-power relation-request

Mode: Written to be spoken

Tenor: Employee to employer

Positive politeness: The employer seems to show understanding to the employee as he seeks a way to be pardoned by the employer and personalizes the excusing term in Turkish as "kusuruma bakma", which makes the request look more positive and sound like the intimacy still prevails in their relationship and the conversation.

The threat seems to lower down to a more minimum level.

### Target text 3 (*Orhan Burian 1952*)

**Howard:** (Gitmeye davranır) Göreceğim kimseler var.

**Willy:** (Onu durdurur) Babandan bahsediyorum! Şu masanın başında bir takım vaatler edilmişti! Bana, göreceğim kimseler var diyemezsin. Bu müesseseye otuz dört senemi verdim, Howard, şimdi sigorta taksidimi ödeyemiyorum! Portakalı yeyip kabuğunu atmaya benzemez – insandır bu, yemiş parçası değil! (Biraz durduktan sonra.) Şunu iyi dinle. Baban – 1928, çok kazançlı bir senemdi, haftada ortalama yüz yetmiş dolar komisyon alacak kadar iş yapmıştım...

**Howard:** (Sabırsızlanır) Canım Willy, senin hiç ortalama...



**Willy:** (yumruğunu masaya vurur) – 1928 senesi haftada ortalama yüz yetmiş dolar kazandım! Baban da gelip – daha doğrusu ben odadaydım – şu yazıhanenin başında elini omuzuma koydu...

**Howard:** (kalkar) Müsaade edeceksin Willy, göreceğim kimseler var. Kendini biraz toparla. (Çıkarken) Ben birazdan gelirim. (Howard çıktıktan sonra iskemlenin üstüne düşen ışık hem çok parlaklaşır, hem acıipleşir.)

**Willy:** Kendimi toparlayacakmışım ha? Ona ne dedim ki? Aman yarabbi, ona bağırdım ben! Nasıl da oldu bu!

### Register analysis

Field: Asymmetrical-distant, social status-power relation-request

Mode: Written to be spoken

Tenor: Employee to employer

Bald on Record: The employer appears to give a direct order to the employee and the threat is maximum.

Unlike the attitude he adopts in the previous sentence in which he uses an endearment word “canım” (i.e.dear in Eng.) as an introductory word, he turns to sound like more negatively as he gets more tired of the continuity of the conversation.

## Sample 2:

### Source text

**Biff:** I gotta talk to the boss, Mom. Where is he?

**Linda:** You're not going near him. Get out of this house!

**Biff:** (with absolute assurance, determination) No. We're gonna have an abrupt conversation, him and me.

**Linda:** You're not talking to him!

(Hammering is heard from outside the house, off right. Biff turns towards the noise.)

**Linda:** (suddenly pleading) Will you please leave him alone?

**Biff:** What's he doing out there?

**Linda:** He's planting the garden!

### Register analysis

Field: Asymmetrical-intimate

Mode: Written to be spoken

Tenor: Mother to son

Negative politeness: Contrary to the intimate flow of conversation, the mother stops to plead her son to do something and sounds dictating.

She uses no signs of intimacy, nor in-group id. markers and seems to mean what she wants.

She does not want to be rejected or impeded.

### Target text 1

**Biff:** Reis'le konuşmam lazım, anne. Nerde o?

**Linda:** Yanına yaklaşamazsın. Defol bu evden!

**Biff:** (Kesin, güven verici ve kararlı) Hayır. Kısa ve öz bir konuşma yapacağız. Ben ve o.

**Linda:** Onunla konuşamazsın!

(Dışardan, sağdan çapa sesleri gelir. Biff sesin geldiği yöne döner)

**Linda:** (Birden valvarırcasına) Lütfen onu yalnız bırakır mısınız?

**Biff:** Ne yapıyor orada?

**Linda:** Bahçeye tohum ekiyor!

**Register analysis**

Field: Asymmetrical-intimate

Mode: Written to be spoken

Tenor: Mother to son

Negative politeness: Contrary to the intimate flow of conversation, the mother stops to plead her son to do something and sounds dictating.

She uses no signs of intimacy, nor in-group id. markers and seems to mean what she wants.

She does not want to be rejected or impeded.

**Target text 2**

**Biff:** Patronla konuşmam lazım, anne. Nerede o?

**Linda:** Onun yanına yaklaşmayacaksın. Git bu evden!

**Biff:** (tam bir kararlılık ve kendine güvenle) Hayır. O ve ben konuşacağız.

**Linda:** Konuşmayacaksın onunla!

(Sağ tarafta, evin dışında çekiç sesleri duyulur. Biff sesin geldiği tarafa döner.)

**Linda:** (Aniden yalvararak) Lütfen onu yalnız bırakır mısınız?

**Biff:** Dışarda ne yapıyor?

**Linda:** Bahçeyi ekiyor!

**Register analysis**

Field: Asymmetrical-intimate

Mode: Written to be spoken

Tenor: Mother to son

Negative politeness: Contrary to the intimate flow of conversation, the mother stops to plead her son to do something and sounds dictating.

She uses no signs of intimacy, nor in-group id. markers and seems to mean what she wants.

She does not want to be rejected or impeded.

**Target text 3**

**Biff:** Reis'le konuşacağım var, anne. Nerede?

**Linda:** Onun yanına bile yaklaşacak değilsin. Çık bu evden!

**Biff:** (Büyük bir emniyet ve katiyetle) Hayır. Onuna konuşacak iki çift sözüm var.

**Linda:** Onunla konuşmayacaksın diyorum!

(Evin dışından, sağ taraftan doğru çekiç sesleri gelir. Biff sese doğru döner.)

**Linda:** (birdenbire yalvarmaya başlar) Ne olur onu yalnız bırak

**Biff:** Dışarda ne yapıyor?

**Linda:** Bahçeye tohum ekiyor!

**Register analysis**

Field: Asymmetrical-intimate

Mode: Written to be spoken

Tenor: Mother to son

Bald on record: The intimate flow of conversation continues with mother's bald on record statement, maximizing the want by the expression '*Ne olur*', begging someone to do something.

No negativity exists in the request as there is no questioning or hedging the words but a direct – undressed speech event.

### Sample 3:

#### Source text

**Biff:** Did you see the new football I got?

**Willy:** (examining the ball) Where'd you get a new ball?

**Biff:** The coach told me to practice my passing.

**Willy:** That so? And he gave you the ball, heh?

**Biff:** Well, I borrowed it from the locker room. (He laughs confidentially)

**Willy to Happy:** (laughing with him at the theft) I want you to return that.

**Happy:** I told you he wouldn't like it!

**Biff:** (Angrily) Well, I'm bringing it back!

#### Register analysis

Field: Asymmetrical-intimate: showing sympathy by laughing, mitigated want,

Mode: Written to be spoken

Tenor: Father to Son

Negative politeness: The father uses redressed speech to be indirect and does not want to be impeded.

He presses cost to hearer and creates less threat and risk to his own face.

#### Target text 1

**Biff:** Yeni topumu gördün mü?

**Willy:** (Topu inceler) Yeni ha? Nereden buldun?

**Biff:** Koçumuz pas çalışmaları yapmamı istedi.

**Willy:** Ya, demek öyle! Topu sana verdi ha?

**Biff:** Şey, malzeme odasından ödünç aldım. (Sinsi sinsi güler)

**Willy:** (Bu hırsızlık onu da güldürür) Onu geri vereceksin.

**Happy:** Rız olmayacağını söylememiş miydin?

**Biff:** (Kızgın) Ama geri götüreceğim!

#### Register analysis

Field: Asymmetrical-intimate: showing sympathy by laughing, mitigated want,

Mode: Written to be spoken

Tenor: Father to Son

Bald on record: The father uses non-redressed speech being direct in his want, maximizing imposition, and pressing cost to hearer

But he causes more threat for himself by risking his own face

#### Target text 2

**Biff:** Yeni aldığım futbol topunu gördün mü?

**Willy:** (Topu kontrol eder) Nereden aldın onu?

**Biff:** Koç paslara daha fazla çalışmamı söyledi.

**Willy:** Öyle mi? Sana da topu verdi, ha?

**Biff:** Tamam, soyunma odasından ödünç aldım. (Gizlice güler)

**Willy:** (Biff'le birlikte hırsızlığa güler) Onu geri götürmeni istiyorum.

**Biff:** (Sinirlice) Peki, geri götürüyorum.

**Register analysis**

Field: Asymmetrical-intimate: showing sympathy by laughing, mitigated want,

Mode: Written to be spoken

Tenor: Father to Son

Negative politeness: The father uses redressed speech to be indirect and does not want to be impeded.

He presses cost to hearer and creates less threat and risk to his own face.

**Target text 3**

**Biff:** Yeni topumu gördün mü?

**Willy:** (Topu gözden geçirir) Yeni top nerede buldun?

**Biff:** Antrenör paslara çalışayım diye verdi.

**Willy:** Öyle mi? Demek topu sana verdi?

**Biff:** Öyle gibi bir şey; malzemenin durduğu odadan aldım. (Bir sır söylemiş gibi güler).

**Willy:** (Bu hırsızlığa onunla güler) Onu götürüp geri vereceksin.

**Happy:** Ben sana razı olmaz demedim mi?

**Biff:** (Kızgın) Peki, geri götürüyorum işte.

**Register analysis**

Field: Asymmetrical-intimate: showing sympathy by laughing, mitigated want,

Mode: Written to be spoken

Tenor: Father to Son

Bald on record: The father uses non-redressed speech being direct in his want, maximizing imposition, and pressing cost to hearer.

But he causes more threat for himself by risking his own face.

**Sample 4:**

**Source text**

Willy to Charley: (With difficulty) Charley look... I got my insurance to pay. If you can manage it- I need a hundred and ten dollars. (Charley doesn't reply for a moment, merely stops moving)

Willy: I'd draw it from my bank but Linda would know, and I...

Charley: Sit down, Willy.

Willy: (moving forward the chair) I'm keeping an account of everything, remember. I'll pay every penny back. (He sits.)

Charley: Now listen to me, Willy.

Willy: I want you to know I appreciate...

Charley: (sitting down on the table) Willy, what're you doing'? What the hell is goin' on in your head?

Willy: Why, I'm simply...

**Register analysis**

Field: Symmetrical –changing social status- hierarchy-power relation

Mode: Written to be Spoken

Tenor: Two Socially Distant Neighbors

Off Record: By using implicature, Willy, feeling obliged to borrow money, does not coerce Charley, a well-off and socially higher positioned neighbor.

The speaker minimizes threat to hearer and less imposition is created thanks to the conditional sentence.

### Target text 1

Willy: (Zorlukla) Charley bak... Sigortamı ödemem gerek. Eğer gücün yetiyorsa...yüz on dolara ihtiyacım var. (Charley bir an cevap vermez ve hareketsiz kalır.)

Willy: Bankadan çekerdim ama o zaman Linda bilir ve ben...

Charley: Otur Willy.

Willy: (*Sandalyeye doğru yönelir*) Her şeyin hesabını tutuyorum, biliyorsun. Her kuruşunu geri öderim. (*Oturur*)

Charley: Şimdi beni dinle Willy.

Willy: Bilmeni isterim, ne kadar minettarım...

Charley: (*Masanın başında oturur*) Ne yapıyorsun? Canına yandığımın kafanda ne var senin?

Willy: Niçin? Ben sıradan...

### Register analysis

Field: Symmetrical –changing social status- hierarchy-power relation

Mode: Written to be Spoken

Tenor: Two Socially Distant Neighbors

Off Record: By using implicature, Willy, feeling obliged to borrow money, does not coerce Charley, a well-off and socially higher positioned neighbor.

The speaker minimizes threat to hearer and less imposition is created thanks to the conditional sentence

### Target text 2

Willy: Charley, bak...(güçlülükle) Ödemem gereken bir sigortam var. Eğer verebilirsen- yüz on dolara ihtiyacım var. (Charley bir an cevap vermez, bütün hareketi durur).

Willy: Bankadan çekecektim ama Linda öğrenecekti ve ben...

Charley: Otur, Willy.

Willy: (*sandalyeye doğru giderek*) Herşeyin hesabını tutuyorum, biliyorsun. Kuruşu kuruşuna geri ödeyeceğim. (*Oturur.*)

Charley: Dinle beni, Willy.

Willy: Şunu bilmeni isterim ki her zaman takdir...

Charley: (Masanın üzerine oturarak) Willy, ne yapıyorsun? Allah kahretsin aklından neler geçiyor?

Willy: Neden? Ben yalnızca...

### Register analysis

Field: Symmetrical –changing social status- hierarchy-power relation

Mode: Written to be Spoken

Tenor: Two Socially Distant Neighbors

Negative politeness: Willy acts without showing enough timidity, but he still has negative face fearing his want may be refused. He risks his own face by saying 'verebilirsen', revealing his want directly.

The if clause diminishes the magnitude of the want but the original off record strategy is not preserved.

### Target text 3

Willy: Charley bana bak... (Güçlükle) Sigorta taksitimi vermek lazım, senin için müsaitse, yüz on dolara ihtiyacım olacak. (Charley bir an cevap vermez; ama durur, yürümez)

Willy: Bankadan alırdım ama Linda anlayacak, ben de...

Charley: Otur Willy.

Willy: (iskemleye doğru gider) Hepsinin hesabını tutuyorum, merak etme. Santimine kadar ödeyeceğim. (Oturur.)

Charley: Şimdi beni dinle, Willy.

Willy: Kıymet bilmiyor deme...

Charley: (masanın üzerine oturur) Willy, ne oluyor sana? Kafanın içinde neler dönüyor?

Willy: Hiç, sade...

### Register analysis

Field: Symmetrical –changing social status- hierarchy-power relation

Mode: Written to be Spoken

Tenor: Two Socially Distant Neighbors

Off Record: By using implicature, Willy, feeling obliged to borrow money, does not coerce Charley, a well-off and socially higher positioned neighbor.

The speaker minimizes threat to hearer and less imposition is created thanks to the conditional sentence.

## 7. Findings and discussion

In the first sample, it is seen that the field of register is a workplace where a failing employee is in the aim of reaching out to his employer who is not so much interested. Contrary to their common history, the employer chooses a negative form of politeness while asking for a leave. The wording in the request is especially important in sensing the tone as the modal “*have to*” stresses the urgency. Directly confronting the hearer, the speaker actually does not seem to be asking for permission, but keeps a negative face and pretends to do so. Also, the speaker keeps the imposition at a certain degree. Target text 1 seems to follow the framework of the negative politeness and the modality of obligation in the source text continues in the target just like the imposition power of the speech act. However, target text 2 appears to be different as the translator changes the course of negativity into positivity. The dictating voice created by the modal “*have to*” in the source disappears, instead the speaker asks to be pardoned by the hearer by his expression “*kusuruma bakma*”. It feels like the speaker shows understanding and empathy and is also careful about the hearer’s face. On the other hand, in target text 3, it is evident that the translator chooses to perform bald on record strategy as it is seen the speaker gives a direct command to the hearer. The imposition is maximized and the cost to the hearer is increased.

The second sample is an example of a conversation between a mother and his son whose relationship is intimate. The politeness strategy adopted by the mother is a negative one because the mother prohibits his son from nearing his father who is busy doing some stuff in the garden. The structure of the request, which sounds dictating and threatening, is a deliberately asked question as the mother locates herself at a safe point where she cannot be turned down. The word ‘*please*’ functions like a diminutive term useful for mitigating the strength of the request, but it also stresses the urgency and seriousness of the request. Translators in the target text 1 and text 2 have basically the same patterns of politeness as seen in the original text. The translator in the third target text, though, follows a different procedure in he goes bald on record. The question form, the negativity as well, disappears; a much more intimate form of speech takes its place. The term ‘*ne olur*’ is a begging word and useful when direct want is prioritized. However,

by developing an undressed way of speech, the speaker takes more risk of harming her own face, which may potentially damage their overall interpersonal relations.

The third sample shows the scene of a father-son conversation which generally feels intimate as they speak about football, not a serious subject. The field of the register is asymmetrical, yet intimate and it takes place in the backyard of their house, which also adds informality to mode of their speech. Even though the father shows understanding to his son's unpermitted borrowing of the football, he does not let his son keep it and forces him to take it back. Therefore, he keeps a negative face in an indirect request. Target text 1 and 3, though, are undressed directives pointed at the son. The negativity created in the original is maintained, but the imposition and the threat to the hearer is maximized with the bald on record strategy. While increasing the cost to the hearer, the speaker is actually increasing the risk of damaging his own face. The second target text, though, is similar to the original text in that it is redressed speech act and the speaker is careful enough not to risk his own face as he keeps a negative face.

The fourth sample presents an asymmetrical relationship, which used to be symmetrical in the past, between two neighbors one of whom is doing well in business, the other is not. Willy, the inferior one, acts timidly while he expresses his need of some money. Going off record, the speaker does not directly and explicitly reveal his want, instead, by hedging words he uses if conditional to lessen to his already covert request. The timidness of the speaker and his implicit way of speech constitutes the core of the register and minimizes threat and cost to the hearer to the lowest level possible. Target text 1 and 3 show similar strategy of linguistic politeness given the fact that if conditional continues to exist and the covert form of the request is kept intact by the corresponding words in Turkish '*gücün yetiyorsa* and *müsaitse*'. However, the translator in the second target text chooses to use the word '*vermek*' i.e. '*give or lend*' in English, which makes the off record strategy disappear. The speaker keeps a negative face fearing that his request will be rejected and, though, he not only increases the risk of damaging his own face but also increases the imposition on the hearer.

The claims of universality of B&L in their taxonomy of politeness strategies have drawn serious amount of criticism especially when the arch west-east cultural variation is concerned. The linguistic projections of politeness are not in an exceptional position to assert that there is only one and the same path of applying politeness in all languages. Leech, touching on the subject, states that "B&L focus on the individual, however appropriate to the West, is quite inappropriate to the group orientation of Eastern cultures, specifically those of China and Japan" (2005: 2) Similar to Leech, Matsumoto (1988) argues that the theory of Brown and Levinson are not able to answer to the needs of Japanese and Japanese social structure in which honorifics are necessarily used to specify the different status of interlocutors. Another opposition to the standard definitions of politeness comes from Tretyakova who expresses her position saying "dimensions of cross-cultural and intercultural differences mostly lie in social norms reflecting the differences in politeness standard norms. The very interpretation of politeness concept is different in different cultures" (2016: 657). Also, Yetkiner (2008) states that Turkish society is quite sensitive about social attitudes of people and supports the existence of social borders among people.

Given the diversity of ways of expressing linguistic politeness, the randomly chosen samples given in the study reveal that translations, done in different years, do not show exact sameness and some strategies of politeness applied in the source text are replaced with other types of strategies. Linguistic modification required at the level of texture to relay the dynamics of politeness, suggested by Hatim and Mason (1997) could be seen in the samples. Hatim and Munday (2004: 191) argue that the consistency of the register is directly related to the cohesion and coherence of a text, therefore, the preservation of

register as possible as it is, is a duty that needs to be prioritized. Concerning the functional equivalence between texts, Yetkiner states that “it is necessary to do register analysis in order to analyze the textual content from a linguistic aspect, and to distinguish the stylistic differences and to uncover all intertextual dynamics inside the text” (2008: 36). Emphasizing the importance of register equivalence, Gregory suggests that “the establishment of register equivalence can be seen then as the major factor in the process of translation; the problems of such equivalence, a crucial test of the limits of translatability” (1980: 466). Thus, the duty of exposing the register behind every speech event not only helps to identify linguistic background behind texts but also makes it a valuable and valid method of analysis in translation studies.

## Conclusion

It has been observed that negative and positive forms of politeness dominate the whole taxonomy of B&L (1978) and bald on record and off record strategies function like side techniques that govern the positive or negative face of people. It is true that politeness strategies might differ from region to region and linguistic variations are necessarily existent due to the unique characteristics of languages. This fact makes it hard to do the translation of speech acts, like the requests as studied in this study.

It is also seen that the functionality equivalence is a major concern for translators. Even though functionality provides some degree of freedom with translators in their choice of wording, language style and syntactic transformations, any deviation that happens in politeness strategies might specifically distort the interpersonal relations which are designated and planned by the producer of the original text. Therefore, translators need to keep in mind that linguistic politeness is not only an issue about courtesy rules in the society, but, more importantly perhaps, it is also the primary language tool that adjusts the power of the remarks uttered in speech events, and controls the balance of human relations.

The register analysis is an effective tool that helps translators evaluate translation as the continuation of a communication. Its application in the study has proved to be helpful in exposing those relations and maintain the balance specifically designed by the author for the original text. However, it is obligatory to do more research with much more amount of data in order to develop a wider insight into the issue.

## References

- Baker, M. (1992). *In Other Words: A Course Book on Translation*. London, UK: Routledge
- Brown, P., Levinson, S. (1978). *Politeness Some Universals in Language Usage*: Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics* (2nd ed). London, UK: Continuum International Publishing Group.
- Goffman, E. (1967). “On Face-Work, An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction”. *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior*. New York: Doubleday.
- Gregory, M. J. (1980) Perspectives on Translation from the Firthian Tradition. *Meta* 25 (4), 455-66.
- Grice, H.P. (1975). ‘Logic and Conversation’ In Cole, P. & Morgan, J. (eds.) *Syntax and Semantics*, Volume 3. New York: Academic Press. pp. 41-58.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London, UK: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford, UK: Oxford University Press
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford, UK: Oxford University Press



- Hatim, B. and I. Mason. (1990). *Discourse and the Translator*. London, UK: Longman.
- Hatim, B. , I. Mason. (1997). “Politeness in Screen Translating”, in: Lawrence Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader*. London: Routledge. 430–446.
- Hatim, B., Munday, J. (2004). *Translation an Advance Resource Book*. New York, NY: Routledge.
- Hornby, M. S. (2006). *The Turns of Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company
- House, J. (2001) Translation Quality Assessment: Linguistic Description versus Social Evaluation, *Meta*, 46, 2, June, 243-257
- House, J. (2015). *Translation Quality Assessment, Past and Present*. New York, USA: Routledge
- House, J. (2018). *Translation The Basics*. New York, USA: Routledge
- Kasper G. (1990). ‘Linguistic Politeness: Current Research Issues.’ *Journal of Pragmatics* 14, 193–218.
- Katz, M. (2015). Politeness theory and the classification of speech acts. *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria* 25(2), 45-55.
- Leech, G. N. (2005). Politeness: IS there an East and West Divide?. *Journal of Foreign Languages*. Lancaster University: UK
- Leech, G. N. (2014). *The Pragmatics of Politeness*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Matsumoto, Y. (1988). Reexamination of the Universality of Face: Politeness Phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics* 12, 403–426.
- Mills, S. (2003). *Gender and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mullany, L. (1999). *Linguistic Politeness and Sex Differences in Broadcast Interviews*. Leeds working Papers in Linguistics and Phonetics. Leeds, UK
- Munday, J. (2008). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. London, UK: Routledge
- Nord, C. (1997). *Translating as Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, Manchester: St. Jerome Publication.
- O’Keefe, A., Clancy, B., & Adolph’s, S. (2011). *Introducing Pragmatics in Use*. New York, USA: Routledge.
- Ogiermann, E. (2009). Politeness and In-directness across Cultures: A Comparison of English, German, Polish and Russian Requests. *Journal of Politeness Research Language Behaviour Culture* 5(2):189-216
- Searle J. R. (1976). A Classification of Illocutionary Acts. *Cambridge University Press Language in Society*, Vol. 5, No.1 (Apr., 1976), pp. 1-23
- Tretyakova, T. P. (2016). On Politeness in Translation. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences* 3 (2016 9) 653-661
- Yetkiner, N. K. (2008). İncelik Kuramı ve Yüz Olgusu Bağlamında Çeviri Çalışmalarında İşlevsel-Edimbilimsel Eleştiri Yöntemi Uygulaması. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. Cilt 19, 31-50.
- Watts, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

## 60-Orta Çağ İspanya'da çeviri faaliyetleri

Rabia AKSOY ARIKAN<sup>1</sup>

**APA:** Aksoy Arıkan, R. (2020). Orta Çağ İspanya'da Çeviri Faaliyetleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 967-978. DOI: 10.29000/rumelide.835821.

### Öz

Orta çağda İspanya; coğrafi ve kültürel konumu bakımından Avrupa, Kuzey Afrika ve Orta Doğu ile doğrudan ilişki içinde bulunması, Müslümanlığın siyasi ve kültürel gücü açısından ulaşılamayacak bir yere sahip olması, Batı Aydınlanmasının kaynağı ve aracısı olması, Avrupa'da Müslümanlığı temsil etmesi, içerisinde yedi civarında ırk ve üç semavi din temsilcisinin bulunduğu bir hoşgörü uygarlığına sahip olması nedenleriyle büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla o dönemde Batı'da görülebilecek her önemli yeniliğin kaynağı İspanya'ya dayanmaktadır. Orta çağ İspanya'sı, Batı'yı Yunan felsefe ve bilim geleneği ile ilk defa tanıştırmış, bu çevirmenler ve yaptıkları çeviriler Avrupalıların fikirlerini bütünüyle değiştirmiştir. Bağdat'ta kurulan Beyt'ül Hikme'den Endülüs'e aktarılan bilgiler, Toledo'da kurulan Çeviri Okulunun temellerini oluşturmuştur. XII. yüzyılda Avrupa'da gerçekleşen çeviri faaliyetleri arasında en etkin rolü olan Toledo Çeviri Okulu, çevrilen eserlerin sayısı, orada çalışan çevirmenler ve etkileri açısından İspanya çeviri hareketinin merkezi olmuştur. Müslüman yazarların Batılı ilahiyatçılar üzerinde yaptığı felsefi etkinin oluşturduğu değişim, büyük ölçüde bu çevirmen grubunun çalışmaları sonucunda oluşmuş ve bu çeviriler Orta çağ Avrupası'nın İslam'la ilgili bilgilerinin temelini oluşturmuştur. Ayrıca Toledo'da açılan çeviri okulunun ve burada yapılan çeviri faaliyetlerinin uygarlık tarihi ve insanlığın kültür mirasına katkıları son derece büyüktür. Bu çalışmanın amacı orta çağ İspanya'sında gerçekleşen çeviri faaliyetleri ve çevrilen eserler hakkında bilgi vermek, çeviri faaliyetlerinin günümüze kadar gelişmesini hatırlatmaktır.

**Anahtar kelimeler:** Orta Çağ İspanya, Beyt'ül Hikme, Toledo Çeviri Okulu, çeviri faaliyetleri

## The translation studies in Medieval Spain

### Abstract

Spain in the Middle Ages; being in direct relationship with Europe, North Africa and the Middle East in terms of its geographical and cultural position, having a place that cannot be reached in terms of the political and cultural power of Islam, being the source and mediator of the Western Enlightenment, representing Islam in Europe, It has great importance because it has a civilization of tolerance with a heavenly religious representative. Therefore, the source of every important innovation that can be seen in the West at that time is based on Spain. Medieval Spain introduced the West to the Greek philosophy and scientific tradition for the first time, these translators and their translations completely changed the ideas of Europeans. The information transferred from Beyt'ül-Hikme, established in Baghdad, to Andalusia formed the foundations of the Translation School established in Toledo. Toledo Translation School, which played the most active role in translation activities in Europe in the 12th century, became the center of the Spanish translation movement in

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Gör, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü (Çankırı, Türkiye), rarikan18@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9074-7428 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.11.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.835821]

terms of the number of translated works, the translators working there and their influence. The change created by the philosophical influence of Muslim writers on Western theologians has largely occurred as a result of the work of this translator group and these translations formed the basis of medieval Europe's knowledge of Islam. In addition, the translation school opened in Toledo and the translation activities carried out here contribute to the history of civilization and the cultural heritage of humanity. The purpose of this study is to give information about the translation activities and translated works in medieval Spain, to remind the development of translation activities until today.

**Keywords:** Medieval Spain, Beyt'ül Hikme and Toledo Translation School, translation studies

## 1. Giriş

Tarihi telif kadar eskiye dayanan çeviri faaliyetlerinin kültür ve medeniyetlerin oluşumunda katkısı son derece önemlidir. Her kültür kendisinden önce gelen uygarlıkların birikimlerini artırarak devam ettirmekte böylelikle toplumlar gelişmekte ve yükselmektedir. Kültürlerin birbiriyle iletişimini sağlayan en önemli köprü çeviri faaliyetleridir. Nitekim, Yunan uygarlığı Mısır ve Mezopotamya medeniyetlerinin birikimleri üzerinde yükselirken, İslam kültürü Yunanca, Hintçe ve Farsçadan yapılan çeviriler sonucunda X. Yüzyılda en verimli dönemini yaşamıştır. Aynı şekilde Avrupa ve İspanya'da yoğun olarak gerçekleşen ve büyük ölçüde Arapçadan Latinceye yapılan çevirilerin katkılarıyla insanlık ortak bir kültür mirasına sahip olmuş ve bu birikime dayanarak yeni bir uygarlık ortaya çıkmıştır. Orta çağda İspanya; coğrafi ve kültürel konumu bakımından Avrupa, Kuzey Afrika ve Orta Doğu ile doğrudan ilişki içinde bulunması, Müslümanlığın siyasi ve kültürel gücü açısından Orta Çağ'da ulaşılacak bir yere sahip olması, Batı Aydınlanmasının kaynağı ve aracısı olma durumu, Avrupa'da Müslümanlığı temsil etmesi, içerisinde yedi civarında ırk ve üç semavi din temsilcisinin bulunduğu bir hoşgörü uygarlığına sahip olması nedenleriyle büyük önem arz etmektedir. Ayrıca Toledo'da açılan çeviri okulunun ve burada yapılan çeviri faaliyetlerinin uygarlık tarihi ve kültür mirasına katkıları dikkate değerdir. Bu çalışmanın amacı Orta çağda İspanya'da gerçekleşen çeviri faaliyetleri ve eserleri hakkında bilgi vermek, çeviri faaliyetlerinin günümüze kadar geliş aşamasını tekrardan hatırlatmaktır. Bu nedenle gerçekleşen çeviri faaliyetleri, Beyt'ül Hikme ve Toledo Çeviri Okulu, çevirisi yapılan eserler ve hangi bilim dallarından kimlerin çevirileri yapıldığı konularında detaylı bilgiler verilecektir.

## 2. Orta Çağ İspanya'sında çeviri faaliyetleri

Avrupa'da ismi edebiyatla birlikte anılan ilk çevirmen azat edilmiş bir köle olan Yunanlı Livius Andronicus'tur. İsa'dan 240 yıl kadar önce Odysseia'yı manzum olarak Latinceye çevirmiştir. Sonrasında onun eserlerini inceleyen Horantins, onun çevirilerinden faydalanmıştır. Eserinden bazı bölümler bugün dahi okunmaktadır. Sonrasında ilk Latin yazarlarından olan Naevius ve Ennius, Yunan piyeslerini özellikle de Euripides'in piyeslerinden bir kısmını çevirmiştir. Çiçeron, Catullus Yunancadan Latinceye edebiyat ve bilim eserleri çevirileri yapmışlardır. Birkaç yüzyıl sonra Avrupa bilimine yaptıkları etki dolayısıyla tarihi önemi olan çevirilere gelmektedir. Daha sonraki dönemlerde Arap dünyasının doğması ve gelişmesi Yunan biliminin temelleri üzerinde olmuştur. Yunan yazarlarının eserleri Suriyeli bilginler tarafından çevrilmiştir. Bunlar Bağdat'a gelerek Aristo, Eflatun, Galien, Hipporates ve diğerlerinin eserlerini Arapçaya çevirmişlerdir. Bağdat şehri adeta çevirinin merkezi haline gelmiştir (Savory, 1994, s. 42-43). Dolayısıyla Arap dünyasının kültürel birikimini bu ilmi çalışmalara borçlu olduğu söylenilebilir.

Orta Çağ'da gerçekleşen Haçlı Seferleri iki kültürün karşılaşması ve birbirinden etkilenmesi için olumlu bir ortam hazırlamıştır. Bu seferler iki dünya arasındaki gerginliği azaltmış, karşılıklı hoşgörü ve anlayışın oluşmasına neden olmuştur. Orta çağda dış dünyaya kapalı olan Bizans, İslâm ve Latin uygarlıkları arasında ilişki kurulmasının temeli atılmıştır. Latin dünyası o dönemlerde geri kalmış durumda bulunduğu için bu ilişkiler, etkileşim ve iletişim İslâm medeniyetinin Latin dünyasını etkilemesine neden olmuştur (Ülken, 1996, s.197). Bu kültürel hareket sonucunda çeviri faaliyetleri Mısır, Harran ve Mağrip'i de kapsayarak Endülüs'e yönelmiştir. Birçok filozof, alim, ilim insanı o bölgeye giderek çalışmalarını orada devam ettirmişlerdir. Örneğin İslâm filozofu Farabi, çeviri faaliyeti ile düşünce oluşumu arasında bir köprü oluşturan ilim insanı olmuştur. Onun zamanında ilmi ve felsefi çeviri olgunlaşmış, tekrar edilip yorumlanmış, Yunan felsefesi ve ilmi hakkında doğrudan doğruya eleştirel bir bakış açısı oluşturacak ve fikirler öne sürecek aşamaya gelinmiştir (s. 105-106).

Müslümanlığın Doğu Akdeniz'de hızlı bir yayılma sürecine girmesi sonucunda yeni egemen halklar, Yunan kültürünün temel kaynaklarına rahatça erişme imkânı sağlamışlardır. Sonrasında bu kaynaklar kısa sürede hem Latin hakimiyeti altındaki Batı topraklarında hem de Hindistan'ın güney bölgelerinde bir otorite ve önemli bir uygarlık sembolü haline alacaktır. Devam eden asıl yayılma hareketi 750 yılına doğru hızını kaybetmeye başlamış, halifeler, kültürü ve bilimi güçlü hakimiyetin kanıtı olarak görmüşler, daha çok desteklemişlerdir. Bunun sonucunda da Müslüman bilginler iki farklı yoldan Yunan bilim eserlerine erişme şansını yakalamışlardır. Bu yollardan biri Bizans İmparatorluğu'nun merkezinde muhafaza edilen özgün Yunanca belgelerden, diğeri ise Nasturi Hıristiyanlar tarafından Süryaniceye çevrilmiş ikinci el belgelerden oluşmaktadır. Nasturilerin İran'ın Doğusundaki Cundişapur kentinde oluşturdukları kültür merkezlerinde yaşayan Müslüman bilginler yoğun bir çeviri faaliyeti içine girerek Yunan bilimsel eserlerini Süryaniceden Arapçaya çevirmişlerdir. Müslümanların yönetimindeki toprakların coğrafi konumu ve önemi, Hindistan'ın güney bölgeleriyle kültürel anlamda etkileşimi hızlandırmıştır. Bu bölgeler insanlık kültür mirasına özellikle matematik alanında değerli katkılar sağlamışlardır. Halife Mansur (712-775) tarafından Doğudaki Müslüman bölgelerin yeni başkenti olan Bağdat'a 750 yıllarında astronomi alanında bir Hint eseri ulaşması ve sonrasında bu eser Arapçaya çevrilerek "Sindhind" adıyla yaygınlaşmaya başlaması bu durumun örneklerindedir. Bu eser, Müslüman dünyasının astronomiyle ilk bağlantısını sağlamış; coğrafya ve astrolojiyle yakın temaslarda olan bu bilim dalı, birkaç yüzyıl içinde halifeler, bilginler, dini liderler, hatta tüm inananların başucu kitabı haline gelmiştir. "Sindhind"ın çevirisinin sonrasında, 780 yılı itibarıyla; Ptolemaios'un yıldızların dünyanın farklı bölgelerin ve yıldız fallarının hazırlanışı üzerindeki etkilerini inceleyen "Dört Kitap" adlı eser Yunancadan Arapçaya çevrilmiştir. Sonrasında Halife Harun er-Reşid (766-809) zamanında Eukleides'in "Elementler" adlı eserinin bazı kısımları çevrilmiştir (Eco, 2014, s.415). O dönemki halifelerin, devlet adamlarının teşvik ve destekleri ilimin yaygınlaşması ve gelişimine katkıları çeviri faaliyetlerinin sürdürülmesinde son derece etkili olmuştur.

VIII. yüzyılda İber yarımadasını ele geçiren Emeviler, bütün kültürel birikim ve medeniyetlerini İber Yarımadasında kurdukları Endülüs devletine taşımışlardır. Sonrasında İber Yarımadasını terk etmek zorunda kaldıklarında, arkalarında takdire değer bir birikim bırakmışlardır. XII. yüzyılda Toledo şehri artık İspanyolların hakimiyetine geçmiş; Kilise Arapların mirası olan kitapları Arapçadan Latinceye ve Katalanca gibi yerel dillere çevrilmesini sağlamıştır. Gül Işık Toledo'dan bahsederken; Arap eserleriyle dolu büyük kitaplıklarıyla ün salan şehrin Mağripli Krallarının kitaplara olan aşırı ilgileriyle seçilmiş olduklarını ifade etmektedir. Vasoli ise bu özel dönemi XIII. yüzyılın büyük zihinsel devriminin anlamı ve tarihsel boyutlarıyla ele alırken Batı'da yaygınlaşmış olan Doğu biliminin ve felsefi düşüncesinin katkısı dikkate alınmadan anlaşılamayacağını belirtmektedir. Ayrıca Vasoli, İspanya topraklarının yavaş yavaş geri alınmasıyla Batılıların değerli bir felsefi ve bilimsel mirası ele geçirmiş olduklarını, İspanya

saraylarında ve piskoposluk çevrelerinde Arap ve Yahudi bilginlerin varlığı Hristiyan hocaların Müslüman ve Yahudi uygarlıklarının en anlamlı metinlerini ve geleneklerini tanımalarına neden olduğunu, o yoldan Batı'ya geçen öğretilerin bilimsel, felsefi ve dönüşümü zorunlu kıldığı bir süreç olarak nitelendirdiğini ifade etmektedir. Arap düşünce gelenekleriyle din bilimsel kültürde, yararlandıkları klasik kaynaklar üstüne en kapsamlı tanıklıkların yanı sıra, başlıca Arap ve Yahudi düşünürlerin yapıtlarının sayısız çevirisini ve Latince olarak yazılmış biçimlerini, Aristoteles ve diğer Yunan düşünürlerinin Arapçaya çevirileri yer aldığını, o bilgilerin Batı'da giderek önem kazandıklarını, derin bir ekonomik ve siyasal dönüşüm süreci içinde yeni deneyimleri benimsemeye çok hazır bir düşünce ortamında oluştuklarını da sözlerine eklemektedir(Eruz, 2010, s.46).

İslâm dünyasında Bağdat'ta başlayan bilimsel hareketlilik, birçok önemli merkeze dağılmıştır. Bu hareketliliği iki yönlü ele almak gerekmektedir: Birincisi, Çin Türkistan'ından Anadolu ve Mısır'a kadar uzanan Türk Medreseleri. İkincisi; Mısırdan Sicilya'ya ve Mağrip aracılığıyla Endülüs'e kadar uzanan Arap-Berberi medreseleri şeklindedir. Türk medreseleri faaliyet ve kuruluş zamanı itibariyle diğerinden önce gelmektedir. Bu medreselerden sonra Mağrip-Endülüs medreseleri faaliyetlerine devam etmişlerdir (Ülken, 1996, s. 168).

Orta çağ İspanya kültür ve medeniyeti, Avrupa'daki çeviri faaliyetlerinin merkezi ve bilimsel hareketliliğin temelini oluşturmuştur. Müslümanlar ile Hristiyan Avrupa arasındaki en uzun bağlantı İspanya'da yapılan çevirilerle oluşmuştur. Bu nedenle o dönemde gerçekleşen çeviri hareketliliği son derece önemlidir (Haskins, 1925, s.479). Avrupa'da XII. yüzyılda, özellikle papaların ve Hristiyan kralların teşvik ve destekleriyle İslam dünyasının bilimsel birikimi incelenmeye başlanmış ve ileri gelen rahiplerin öncülüğünde çeviri enstitüleri kurulmuştur. Endülüs'te yetişen Yahudi ve Hristiyan bilim adamları da kilisenin öncülük ettiği bu çeviri bürolarında görev yapmışlardır. Sonrasında bu kurumlar Avrupa üniversitelerinin kuruluşuna öncülük edecek ve buralarda çok sayıda çevirmen görev alacaktır (Glick, 1999, s. 115). Belirli bir zümrenin yoğun olarak çeviri hareketlerinde bulunması çeviri faaliyetlerinde dikkati çeken konulardan birisi olmaktadır. Fenikeliler, Mezopotamya ve Sümer medeniyetlerinin birikimlerini Yunan medeniyetine taşıyarak antik medeniyetin ortaya çıkışında aracılık etmiştir. Aynı şekilde Süryaniler Antik medeniyetin (Yunan-Hint-Fars) birikimini İslam medeniyetine taşımışlardır. X-XIII. yüzyıllarda Avrupa'da gerçekleştirilen çeviri faaliyetlerinde ise bu kez Yahudilerin benzer rolü aldığı görülmektedir. İslam uygarlığı ile Avrupa'nın en sağlam, en köklü, en geniş ve en uzun süreli ilişkisinin kurulduğu Endülüs köprüsünün en önemli unsurlarından olan Yahudi çevirmenler, yaptıkları çevirilerle İslam kültürünün kendinden önceki uygarlıklardan alıp özümlediği ve geliştirdiği bilimsel birikimi Yahudi filozof ve bilim adamlarının katkılarını da dahil ederek Avrupa'ya nakletmişler ve böylelikle Rönesans'ın ortaya çıkışını hazırlamışlardır (Thondike, 1959, s. 20).

Batı'da tanınmaya başlayan İslâm filozoflarının Batı düşünce dünyasına girişleriyle birlikte etkileri anında hissedilmiştir. Örneğin Sevilleli John tarafından çevirisi yapılan Kindî'nin "Kitâbu'l-Akl" adlı eseri, Rönesans'ın ünlü filozofu Giordano Bruno üzerinde derin etkiler bırakmıştır. Sonrasında Giordano eserlerinde Kindî'den övgüyle bahsetmiştir. Kindî'nin eserleri aracılığıyla Batıya giren amprizm (deneysellik) anlayışı gerek Rönesans düşüncesinin oluşumunda gerekse modern düşüncenin gelişmesinde çok etkili olmuştur (Ülken, 1991, s.172). Farabi'nin çalışmalarını yakinen takip eden Gundissalinus, onun bilgi teorisini Batı üniversitelerinde yaymıştır. Farabi'nin kitapları uyku halinde olan Hristiyan skolastisizmini uyandırmış, St.Thomas ve Büyük Albert'in yetiştirilmesine öncülük etmiştir(s.163,164). Roger Bacon'un "deney" kelimesinin Müslüman bilim adamlarının bilimsel ve bilim ötesi incelemeleriyle yakından ilgili olduğu, Aristo, Harezmi, Sabit b. Kurra'nın eserlerinin onların anlayışlarını şekillendirmede etkili oldukları görülmektedir (s. 161).

İslâm düşüncesi aktarılırken, Batı'nın mitsel anlayışları yok edilmiş gerek evrenle ilgili gerekse batıl anlayışlar üzerine kurulan dünya tasavvuru, Müslümanların coğrafi eserlerinin Batı'ya gidişi ile yıkılmıştır. Bu durumun en somut göstergelerinden birisi coğrafi keşiflerin alt yapısını sağlaması olmuştur. Coğrafi keşiflerin oluşmasını sağlayan birçok neden bulunmaktadır ancak öncesinde Müslüman seyyahların bütün Asya'yı, Hind'i, Uzak Doğu'yu, Afrika'nın doğu kıyılarını dolaşmaları ve seyahatnamelerinde gördüklerini anlatmaları, fizikî ve siyasî haritaların hazırlanması, bilimsel coğrafi keşiflerin oluşmasında önemli bir yere sahip olmuştur (Ülken, 2009, s.194, 195). Sonrasında Müslüman dünyasının etkisi o kadar ileri aşamalara gelmiştir ki Farabî, Kindî gibi düşünürlerin müzik risalelerinden önce kilise ilahisinden başka bir müzik türü bilmeyen Batı müziği, bu kitapların çevrilmesiyle nota ile derinleşmiş ve Şark musikisinden esinlenerek gelişmeye başlamıştır (s.238).

İlerleyen dönemlerde Müslümanlardan ilim alma faaliyeti, tamamen kendine mâl etme(intihal) şekline dönüşmüştür. Bu gerçeği çeşitli alanlarda uzman olan bilim insanları da açıklamıştır (Şeyban, 2020, s.238).

Büyük isimlerin yaşamış olduğu XI. ve XII. yüzyıllar Endülüs bilimin altın çağı olarak kabul edilmektedir. Bu dönem bilimsel yaratıcılık, eser ortaya koyma ve çeviri konularında en verimli dönemdir ancak bu durum sadece Endülüs'e özgü değildir. Bu bölge Avrupa'da bilimsel faaliyetler açısından en gelişmiş merkez olarak görünse de bu konumunu geniş olarak uluslararası çerçevede ilgi odağı olan Orta Doğu ve Orta Asya ile paylaşmak durumundadır. Endülüs biliminin değil İslâm biliminin de altın çağı olarak değerlendirilen bu süreç, İslâm tarafından desteklenen kültürel birliği içindeki yaygın bilimsel faaliyetlerin bir parçası olduğunun göstergesidir. İslâm dünyasının batı kanadı olan Endülüs ve tüm Mağrip dünyasıyla birlikte bir kültürel birlik meydana getirmekteydi. O dönemlerde Endülüs ile İslâm dünyasının diğer bölgeleri arasında bilimsel bilgi alışverişi oldukça dikkat çekmekte, çok sayıda bilim insanının çeşitli nedenlerle Endülüs'e seyahat ettiği bilinmektedir. Tarihi kayıtlar İslâm dünyasının içinde ve dışında birçok bilim insanının sürekli olarak uzun süreli seyahatlere çıktığını göstermektedir. Bu seyahatler İslâm biliminin uluslararası hale gelmesi ve dünyanın diğer yerlerine ulaşmasında son derece etkili olmuştur (Şeyban, 2020, s.262-263).

Kısacası, Orta çağ süresince Batı'da görülebilecek her önemli yeniliğin kaynağı İspanya'ya dayanmaktadır. Orta çağ İspanya'sı, Batı'yı Yunan felsefe ve bilim geleneği ile ilk defa tanıştırmış, orada yaşayan çevirmenler ve yaptıkları çeviriler XIII. yüzyılda Avrupalıların fikirlerini tamamen değiştirmiştir (Southern, 2000, s. 58-59). Görüldüğü üzere birçok kültürün birleşimi ve katkılarıyla inşa edilen Endülüs medeniyetinin Avrupa toplumunun gelişiminde katkıları göz ardı edilemez.

### 3. Beyt'ül-Hikme

IX. Yüzyılın başında Halife el-Me'mun (786-833) Bağdat'ta İskenderiye'deki tanınmış kütüphaneden etkilenerek "Beyt'ül Hikme" (Hikmetler Evi)ni kurdurmuştur. Burada bilginler yoğun bir çalışmayla Bizans İmparatorluğu'ndan elde edilen Yunan el yazmalarının çevirmişlerdir. O dönem yapılan çeviriler arasında Platon'un, Aristo'nun ve değerli yorumcuların temel eserleri de vardır. Hikmet Evi'nde misafir edilen bilginlerin Müslümanların yönetimindeki Doğu'da ve Latinlerin egemenliği altındaki Batı'da büyük katkıları olmuştur (Eco, 2014, s.416). Örneğin Sabit bin Kurra (826-901) bir çeviri okulu açmış ve matematik alanındaki en önemli Yunanca eserleri, Yunancadan ve Süryaniceden çevirilerini yapmıştır. Çevrilen eserler arasında Ptolemaios'un astronomi alanındaki önde gelen kitapları arasında yer alan "Matematik Bileşimi" de bulunmaktadır. Sonrasında "El-macisti" en büyük unvanını almış, Batı dünyasında "Almagest" olarak tanınmaya başlamıştır. Sürekli olarak devam eden bu çeviri faaliyetleri,

unutulmaya başlanan çok sayıda Yunanca felsefi ve bilimsel eserin korunmasını sağlamakla kalmamış, aralarında bin Kurra da olan birçok Müslüman bilginin, Latin egemenliği altındaki Batının önemsemediği birçok değerli matematik bilgilerinin en üst düzeye ulaşmasını, insanlara aktarılmasını ve yayılmasını sağlamıştır (s. 481).

Beytü'l-Hikme'deki kitapların sayı ve içerik olarak, Orta çağ dünyasının hiçbir yeriyle kıyaslanamayacak kadar çok olduğu düşünülmektedir. VIII. yüzyılın ortalarından X. yüzyılın sonuna kadar, kitap yüklü deve kervanlarının Bağdat'a sefer yaptığı düşünüldüğünde, oradaki kitap sayısının ne kadar çok yüksek olacağı tahmin edilebilmektedir (Demirci, 2016, s.61). Halife Me'mun zamanının en önemli çevirmenlerinden olan Honayn İbn İshak (808-873) ile oğlu İshak İbn Honayn o dönem önemli çalışmalar yapmışlardır. Beytü'l-Hikme'de çalışan çok değerli çevirmenler için yüksek maaşlar ödenmiş ve bu maaşların ödenebilmesi için Me'mun vakfı kurulmuştur. Bu durum, İslam tarihinde bir bilim kurumu için vakıf tahsis edilmesi bakımından ve bu alanın ilk örneğini oluşturması açısından dikkate değerdir (s.90). İslâm medeniyetinde ortaya çıkan fikrî ve aklî ilimlerin doğuşuyla birlikte ilk temsilcilerinin Beytü'l Hikme'de yetişmesi, İslâm medeniyetinin yükselişine ve bilimlerin gelişmesine neden olmuştur. Buradan yayılan bilim ve düşünce hem Doğu dünyasını hem de Batı dünyasını hissedilir derecede etkilemiş özellikle Batı Dünyasının uyanmasını sağlamış İslâm kurumları tarihinde hiçbir kurumun sahip olamayacağı ilmî ve fikrî etkinliklere burada şahit olunmuştur (s.286). İslâm dünyası ile Batı arasındaki bilgi aktarımında en önemli rotalardan birisi İspanya (Endülüs)dır. Müslümanların Endülüs'te yüksek bir kültür ve medeniyet oluşturdukları hemen hemen bütün tarihçilerce kabul edilmektedir. Orta çağ İslâm dünyasının en batısında bulunan bu yarımadadaki yazılı kaynakların büyük bir kısmının doğudan yani Abbasiler zamanında Bağdat'tan ve diğer önemli ilim ve kültür merkezlerinde oluşturulan kültürel ve ilmî verilerden aktarıldığı görülmektedir. Bu durumun aktarımını dönemin tarihçisi Kadı Sa'id Endülüsi ve İbn Ebî Useybi'nin kitaplarında açıkça görmek mümkündür (s.287).

#### 4. Toledo Çeviri Okulu

Toledo ve Sevilla, Kurtuba gibi Endülüs Emevilerinin önemli şehirlerinde İslâm bilimi ve düşüncesi yaygın olarak gelişmekte ve İbn Tufely, İbn Bacce, İbn Rüşd, İbn Arabi gibi ünlü kişiler yetiştirilmektedir. Toledo şehrinin 1085 yılında kuzeyli Hıristiyanların eline geçmesi önemli bir dönüm noktası olmuş, XII. Alphons döneminde Toledo Piskoposu Raymond Lully'ün teşvik ve yardımlarıyla bir çeviri okulu kurulmuştur. Raymond, bu okulun başına Segovia başpapazı Dominicus Gundissalvi'yi getirmiş ve felsefe ve ilim alanında Arapça yazılmış önemli eserlerin çevirisiyle görevlendirmiştir. Michael Scot, Chester'li Robert, Seville'li John, Dalmaçyalı Hermann, Yahudi Abraham b.Ezra, Kremonalı Gerard, Roger Bacon gibi diğer papazlar burada yetişen çevirmenler daha sonra buradan Sicilya'ya geçecek orada etkili olacaklardır. Toledo'da kurulan bu okulun çalışmaları sonucunda Arap astronomları, tarih bilimcileri, filozofları, tabipleri ve kimyagerlerinin başlıca eserleri Latinceye çevrilmiştir. Bunun yanı sıra Aristo'nun, Eflatun'un Müslümanlarca daha önce Beytü'l Hikme'de Arapçaya çevrilen eserleri, burada Arapçadan Latinceye çevrilmiştir. Çevirisi yapılan bu eserler Batı'ya ait olarak Batı skolastisizminin temelini oluşturmuş ve orada geliştirilmiştir (Demirci 2016, s.288).

Toledo'da kültürel dönüşüm sonucunda, en parlak dönemini yaşayan İslam düşüncesi ve uyanışın ilk yıllarını yaşayan Batı fikrini iki merkezde odaklanmıştır. Bunlardan ilki İspanya, özellikle de Toledo şehri, diğeri ise Sicilya ve Güney İtalya'dır. Bu kültürel alışveriş, Norman Kralları Ruggero II (ö.1157) ve Friedrich II (ö. 1250) döneminde en doruk noktasına ulaşmıştır. İslam devleti ile Hıristiyan Avrupa

arasındaki sınırlarında yer alan bu iki merkez, İslam düşüncesinin en olgun dönemiyle ilgili gelişme dönemindeki Batı düşüncesinin birleşimi durumundadır (Bedevî, 2020, s.7).

Toledo Çeviri Okulunun Batı düşünce ve uyanışında önemini Renan: “Bu okulun kurulması, Orta çağ’ın bilgi tarihini ikiye ayırmaktadır; Toledo tercümeleri öncesi ve Toledo tercümeleri sonrasıdır.” şeklindeki sözleriyle ifade etmektedir. Buradaki çalışmalar sonucunda, Raymond’un fikirleri ve görüşleri doğrultusunda, kilise görevlileri tarafından Avrupa’nın ilk “Doğu Araştırmaları Okulu” kurulmuş, oryantalizmin temelleri atılmıştır (Demirci 2016, s.289). Batı’da Orta Çağ karanlıklarından kurtulmak için İslâm dünyasından, Kindî’den İbn Rüşd’e kadar yetişen tabiat bilimcisini, filozof, tabip ve kelamcılarının eserlerinin çevirilerinin yapıldığı görülmektedir. Bunların yanı sıra Müslümanların çevirisini yapıp üzerinde şerhler ve tefsirler yaptıkları Yunan, Süryani, İran ve Hint kitapları da Arapçadan Latinceye ve diğer Batı dillerine çevrilmiştir. Afrikalı Konstantin, Salerno’da birçok Arapça kitabı çevirmek için uzun bir liste hazırlamıştır. Hipokrat, Calinus, Huneyn b. İshak, Razi başta olmak üzere İshak b. Süleyman, Ali b. Abbas’ın kitaplarından oluşan 76 kitabı çevirmiştir. XII. Yüzyılda Bath’lı Adelard, çoğunluğu matematik ve astronomi olmak üzere Öklid’in “Elementler”i, Sabit b. Kurra ve İshak b. Huneyn’in riyaziyyat ve heyete dair eserlerini, Harezmi’nin zic’lerini, Ebu Cafer’in “Medhal”ini çevirmiştir.<sup>2</sup> Çeviriler, Arapçadan Latinceye, İbraniceye, İspanyolcaya, Portekizceye yapılmıştır. Ayrıca Arapçanın yanı sıra Yunancadan da çeviriler mevcuttur (s.291, 292).

XII. yüzyılda Avrupa’da gerçekleşen çeviri faaliyetlerinde Toledo Çeviri Okulu, çevrilen eserlerin sayısı, çalışan çevirmenler ve etkileri açısından İspanya çeviri hareketinin merkezi durumundadır. Cluny başrahibi Aziz Peter, Başrahip Raymond Lull başkanlığında ve Kastilya kralı VII. Alfonso’nun desteğiyle 1142’de Toledo’da bir çeviri ekibi kurulmuştur. Müslüman, Yahudi ve Hristiyan çevirmenler Matematik, Astronomi, Tıp, Kimya, Tabiat, Tarih, Psikoloji, Mantık ve Siyaset konularındaki başlıca eserleri burada Latinceye çevirmişlerdir. Bu çevirmenler, başta Aristo, İbn Sina ve İbn Rüşd gibi Yunan ve Müslüman filozoflar ile Euclid, Batlamious, Calinos ve Epigrad, Harezmi, Fergânî, Bettânî ve Butrucî gibi fizikçilerin eserlerini çevirmişlerdir (Hill, 1993, s.222).

XII. yüzyılda Müslüman yazarların Batılı ilahiyatçılar üzerinde yaptığı felsefi etkinin oluşturduğu değişimde büyük ölçüde Toledolu çevirmenlerin çalışmalarının etkili olduğu ve bu çevirilerin Orta çağ Avrupası’nın İslam’la ilgili bilgilerinin temelini oluşturduğu ifade edilmektedir (Cardini, 2004: s.102103).

Toledo Çeviri Okulunda bütün tıp ve fen bilimleri eserlerinin çevirisi yapılmaktadır. Gerek Babil’de, Beytü’l Hikme’de, gerekse Toledo’da farklı çeviri yaklaşım ve anlayışları bulunmaktadır. Beytü’l Hikme’de metinlerin anlaşılmadığı düşünüldüğünde eserler tekrar çevrilmiş; Toledo’da ise iş bölümüne dayanan bir çeviri yaklaşımı benimsenmiştir. Yerel dilleri bilen çevirmen eseri Arapçadan yerel dillere çevirmiş, eserler Latince bilen birisi tarafından yazılı olarak Latinceye çevrilmiş ve birkaç dili bilen çevirmenler tarafından diğer dillere aktarılmıştır. Bu iş bölümü kapsamında “düzeltmen” adı verilen yeni bir meslek dalı da oluşmuştur. Toledo’da çeviri yöntemi olarak ilginç bir yöntem kullanılmıştır: Yahudi ve Arap kökenli çevirmenler tarafında eserler önce sözlü olarak Romen dillerinden birine çevrilmiş yine aynı eserler Latince bilen birisi tarafından yazılı olarak Latinceye çevrilmiştir. Bütün bu süreçte aracı dil olan Kastilya dili bilim dili olarak önem kazanmış ve bu alanda araştırmalar yapılmıştır. O dönemde ortak çeviri girişimlerinin yanı sıra bireysel çeviri yapan çevirmenler de bulunmaktadır. Birkaç dil bilen çevirmenler eserleri doğrudan istenilen dile aktarmıştır. Dolayısıyla yeni meslek türleri oluşmuştur. Örneğin “korrektor”, çeviri metnini düzeltmekle yükümlüdür, “Glossator” metnin üzerine aldığı notlarla

<sup>2</sup> Batıya çevrilen kitapların tam bir listesi için bkz. H.Z.Ülken(2009) “Uyanış Devirlerinde Tercümenin Rolü”, s.267-276.



metne bilgileri ekler ve “Caputulator” de metni bölümlere ayırmakla görevlidir. Sonuç olarak çeviri metinler bu görev dağılımıyla birkaç kişinin elinden geçtikten sonra son haline getirilmiştir (Eruz, 2010, s. 132).

Tıp eserlerinin çevirisi açısından bakıldığında Arap tıbbi birçok alanda olduğu gibi bu alanda da antikçağa ait eserlerin birçoğu Orta çağ ve Rönesans devrindeki batı ülkelerine aktarılmasında, yenilenmesinde, yorumlanması ve yeniden yazılmasında çok önemli bir rol oynamıştır (Eco, 2014, s.492). Müslümanların ilk Tıp temsilcisi sayılan Huneyn bin İshak son derece incelikli bir çeviri yöntemi kullanarak, güvenilir tüm kaynakları bir araya getirerek Arapça eserlerin Batı dillerine çevrilmesinde ünü tüm Avrupa'ya yayılmıştır. İshak'ın çalışmaları arasında en önemlisini anlam ve söz dizimi anlamında Arapçanın keşfedilmesi oluşturmaktadır. Bergamalı Hekim Galenos'un 129 yazı içeriğini özetlemiş, Arapça ve Süryaniceye çevrilenleri sınırlandırarak, IX. yüzyılda Arapçanın dünya çapında ulaşılabilir hale gelmesini sağlayan bir külliyyat oluşturmuştur. Batı tıbbi tarafından sahiplenilmiş olan Galenosçu sistem özü itibarıyla bir Arap buluşu olarak kabul edilmekte ve VI. ve VII. Yüzyılları arasında İskenderiye'de yazılmış olan “İskenderiyelilerin Özetleri” adlı eserin etkilerini taşımaktadır. Bu eser, Iohannitus'dan bahsedilen “İsogage” gibi Batıyı derinden etkileyecek olan eserlerdeki Galenosçu etkiyi yansıtmaktadır. Galenos'tan Arap tıbbına katkısı olan çalışmalar; dört sıvı teorisi, metabolizmanın fizyolojisi, üç sindirim teorisi ve kan dolaşımının şeması, ilaçların dört dereceli etkisi kavramı, organların teleolojik-işlevsel yorumu ve genel anlamda akılcılıktır. Müslüman dünyası tarafından benimsenip sonrasında Batı'ya aktarılmış olan Hipokrat da esasında Galenos veya İskenderiyeli yorumcular tarafından okunup yorumlanmış olan Hipokrattır; Hipokrat yemini bilinir ve hekimlerden istenir, ancak külliyyatının çok azı çevrilmiştir. Bu çeviri çalışmalarının dışında, Dioskourides'in 77 yıllarında yazmış olduğu ve antikçağda ilaç özelliği taşıyan maddeler konusundaki en temel ve kapsamlı çalışma olarak anılan “İlaç Özelliği olan Maddeler” hem beş orijinal kitabı hem de bu eserle birlikte bahsi geçen, ancak kendisine ait olmayan ve zehirli bitkilerle hayvanları konu alan iki kitabı daha çevirmiş ve yazılara ek olarak ayrı bir bölüm adı altında minyatürler yapılmıştır; ancak Galenos'la ilgisi olmayan hatta Galenos'un sistemine alternatif olan birçok yapıt da çevrilmiştir. Bu eserler arasında; İmparator Traianus'un zamanında yaşamış olan Efesli Rufus'un kitapları; Philagrius'un iç hastalıklar konusundaki eserleri, Kriton'un cilt hastalıklarını konu alan “Kosmetika” adlı eseri; cerrah Antillus'un kitapları, Galenos'tan önce yaşamış olan cerrah Platon'un eserleri ve üroskopi konusunda çeşitli kitaplar da bulunmaktadır. Oribasios, Aitios Amidenos, Alexander Trallianos ve Paulos Aeginata gibi büyük Bizans yazarlarından yapılan çeviriler daha büyük bir öneme sahiptir; bu yazarlar Arap dünyasında sistematik inceleme, patoloji ve cerrahi alanındaki bazı sorunlarla Alexaner Trallianus'un olduğu gibi büyü alanında da dikkatleri üzerlerine çekmiştir (s.494).

Arap tıbbının en ünlü hekimi olarak kabul edilen İbn Sina (Latince Avicenna olarak bilinir) yazılması yüzyıllarca süren “El-Kanun fi't Tıp” adlı ünlü eseriyle “Ansiklopedilerin En Sonuncusu” unvanına sahiptir. İbn Sina'nın eserindeki kaynakları açıkça belirtmemesi ve tıp teorisi ile uygulamaları arasında herhangi bir ayırım yapmayan global bakış açısı, eserinin “Kanun” olarak adlandırılmasında etkili olmuştur. İbn Sina'nın Galenosçu tıpla Aristotelesçi yaklaşımın Arap ve Suriye tıbbının katkılarıyla en güzel şekilde kaynaşmasını içeren kitap çeşitli yorumlarda kaynak kitap olarak kullanılacak, çevirileri yapılacaktır. İbn Nefis “El-Kanun fi't Tıp” kitabını yorumladığı bir eserinde akciğer dolaşımını açıklamış, bu eser XII. Yüzyılda Gerardus Cemonensis tarafından orijinalinden yapılan çeviriyle Batı dünyasına ulaşmış; Andrea Alpagonun yapacağı düzeltmelerle akademik tıp alanında XVI. Yüzyıla kadar kaynak kitap olarak gösterilecektir. İbn Sina'ya çalışmalarıyla ilgili eleştiriler özellikle Endülüsten, yani daha önce çalışmış olduğu Hamadan'dan gelmektedir. Bu eleştirilerin arasında Sevilla Piskoposu bir kraliyet ailesinden gelen ve hekim olan İbn Zühr'ün (1091-1161) babası da vardır; patolojileri incelediği

“Taysir” isimli eseriyle tıp alanında özel durumlarla ilgili detaylı bilgiler içerir ve daha da önemlisi bu eser İbranice ve Latince dillerine çevrilmiştir. İbn Zühr’ün kitapları genel olarak, İspanyolu bir başka Arap olan ve daha çok filozof olarak bilinen İbn Rüşd’ün (1126-1198) çalışmalarına katkıda bulunur niteliktedir; özellikle “Külliyat fi’l Tıp” adlı eseri tıp alanında genel bilgileri içermektedir. Ayrıca Kurtubalı bir Yahudi olup çalışmalarını daha çok Mısırda yapan İbni Meymun (1135-1204)ün eserlerinde genel bilgilere ulaşılabilirdiği gibi Galenos ve Batı tıp dünyasına dair eleştiriler de bulunmaktadır (Eco, 2014, s. 505).

Sonuç olarak o yüzyıllarda Yunan kaynaklı Arap kütüphanesi tıp alanında toplamda yüzlerce çalışma içermektedir ki bu sayı bu kadar kısa bir süre için çok önemli bir sonuç demektir. Nitekim Araplar sadece Yunanca eserleri çevirmekle kalmamış, Yakındoğu’nun başka dillerine çevrilmiş olan ve özellikle tıp alanına ait birçok eserin de kurtarılmasında, doğuda Bağdat’tan Hindistan’a, batıda da İspanya’da yaşayan Endülüslü Emevileri aracılığıyla sonraki nesillere aktarılmasında katkıda bulunmuşlardır. Sonrasında Bizans, Roma ve Arap bir araya gelmiş ve Doğu’da Hint dünyasının da katkılarıyla bu bölgeden kaynaklanan ilaç alanını ve tıbbi konu alan birçok eser çevrilmiştir. Arapçaya çevrilmiş bu eserler arasında Pythagoras adlı Yunan bir hekim tarafından yazıldığı düşünülen “İkame tedaviler” listesi; Hindistan’dan gelen ve Yunanlıların bilmediği muz gibi ilaçlardan bahsedilen bir “Basit Çözümler Kitabı”; el-Razi tarafından söz edilen ve “Antik Tıbbi” konu alan bir kitap, yine Hindistan kaynaklı bilgiler içeren bir elkitabı ve I. yüzyılda yaşamış olan Afrodisiaslı Ksenorates’in yazdığı “Sempatik” adlı bir büyü kitabı yer almaktadır. Ali bin Sehl el-Tabari’nin 850 yılında ayrıntılı bir şekilde açıkladığı Hint tıbbi, Yunan ve Arap tıbbından farklı olarak beş element, üç sıvı ve altı temel maddeden oluşmuştur. El-Tabari’nin bilgileri Arapça ve Pehlevi diline çevrilmiş olan Hint kaynaklarına dayandırılmaktadır (Eco, 2014, s. 496).

Gerardo de Cremona’dan sonra Aristoteles ve İbn Rüşd’ün yorumlarını çevirmeyi sürdüren bir diğer önemli çevirmen, 1217-1220 yılları arasında Toledo’da çalıştığı bilinen İskoç Michael’dir. Aristoteles’in “Hayvanlar Üzerine İnceleme, Hayvanların Kısımları Üzerine), Hayvanların Oluşumu Üzerine” gibi önemli yapıtlarını Latinceye çevirmiştir. Gerardo de Cremona ile İskoç Michael’in Aristoteles ve İbn-i Rüşd çevirilerinin Avrupa kültür tarihinde önemi büyüktür. Hıristiyan Avrupa’nın din adamları ve aydınları, Aristoteles ve İbn-i Rüşd yorumlarından çok etkilenmişlerdir (Demirci, 2016, s.103).

Katolik inancının güçlendirilmesinde ve İspanya kilisesinin yeniden düzenlenmesinde önemli katkısı olan Sevilalı Piskopos İsidorus, ansiklopedi çevirmenliği konusunda en önde gelen isimdir. “Hispana” adlı eserinde orta çağda hukuk alanında kaynak kitap olarak kabul edilen dini metinlerin derlemesini sağlamıştır (Eco, 2014, s.623). Orta Çağ’da Ansiklopedi denildiğinde ilk akla gelen “Etymologiae”, İsidorus’un ölümü nedeniyle tam tamamlanmamıştır. Bu eser, yazarın kendisinden önceki bilimsel ve edebi çalışmalarının tamamının bir sentezi olarak kabul edilmektedir. El yazması nüshaları çok yaygın olan “Etymologiae” çok yoğun bir ilgiyle karşılanmış, XII. Yüzyılın sonuna kadar orta çağda ansiklopedi denildiğinde akla gelen ilk eser olmaya devam etmiş, daha sonraları yazılan birçok eser onun gerisinde kalmıştır (s.626).

XII. yüzyılda, İber yarımadasının karmaşık ortamında, Toledo Başpiskoposu S.Raimundo’nun (1126-1152) desteğiyle, Başpiskoposluk sarayında gerçek bir çevirmenler topluluğu oluşturulmuş ve Hıristiyan dünyasının başlıca kültür etkinliklerinin Avrupa Katedrali çevresinde odaklandığı o dönemde, yüz elli yıla yakın bir süreyle şehir yaşamı, kültürlerin büyük bir çoğunluğunun ilgi alanı haline gelmiştir. Her iki katedralin önde gelen din adamlarından olan D.Gonzalvo Çeviri Okulu fikrini ilk olarak başlatmış ve ilk düzenlemeleri gerçekleştirmiş, çok sayıda eseri Latinceye aktarmıştır.

Avrupalılar, Farabi ve İbn Sina'nın Yeni Platoncu açıdan yorumlayan, Aristoculuk gibi akılcılığı küçümseyen, filozofları umursamazlık ve bilgisizlikle suçlayan Gazali'nin mistisizmini de onun çevirilerinden öğrenmişlerdir (Eruz, 2010, 46).

Yarısı Müslüman olarak kabul edilen İspanya'da tarih yazımı o dönemki birçok Avrupa ülkesine göre çok daha iyi belgelenmiştir. Cluny Başkeşişi ve Eloisa (y.1100-1164) ile Petrus Aberlardus'un (1079-1142) arkadaşı Muhterem Pierre'in Kuran'ın Batı diline çevirisi düşüncesini ilk olarak ortaya atmışlardır. Pierre, 1141'de Kral VII. Alfonso'yu ziyaret etmek amacıyla İspanya'ya yolculuk planları yaparken, Kettonlu Robert, Herman Dalmatin ve Petrus de Toledo adlı bir grup iki dile de iyi derecede bilen çevirmenleri bir araya getirmiş ve yanlarına Pierre de Poitiers'yi ve Muhammed adlı bir Müslümanı da alıp onların İslami konular içeren bazı eserleri Latinceye çevirmesini sağlamışlardır. "Toledo Koleksiyonu" adı verilen bu eser; Kuran'ın çevirisini de kapsamaktadır (Eco, 2014, s.648). İncil'in halk dillerine çevirilerinin yapılması ise daha sonra XIV. yüzyılda Wycif reformu veya XV. yüzyılda Luther reformu sonucunda gerçekleşmiştir. IX. Louis döneminde Paris Üniversitesi, İncil'in bir bütün olarak Fransızca çevirisini oluşturmayı başarmıştır. Yine aynı dönemde X. Alfonso (1121-1284) zamanında İspanyolca çevirileri ve Aragon kralı III. Alfonso (1265-1285) döneminde ise Katalan çeviri metinleri ortaya çıkmaya başlamıştır (s. 655). İncil'in asıl metniyle ilgili ilk emir 400 yılında Toledo Konsili tarafından verilmiş ve bunu daha sonraki yüzyıllarda alınan kararlar takip etmiştir (s.656). İspanya, Rönesans'ın ulaşmadığı, Bizans kültür akımının etki alanının dışında kalan bir bölge olarak kabul edilse de VIII. Yüzyılda gerçekleşen Arap egemenliğinin beraberinde getirdiği Müslüman Sanatı İlkelerinin yayılması açısından çok önemli bir konum ve öneme sahip olmuştur (s.812).

X. Alfonso döneminde çevrilen bilimsel eserlerin ve okuma kitaplarının çoğunluğu Doğu'dan gelen kitapların çevirilerinden oluşmuştur. "Gökbilimini Tanıma Kitapları", "Deniz Astrolabı", Küresel Astrolap" ve "Satranç, Zar ve Tavla Kitabı" bu çeviri kitaplarının örneklerindedir. Diğer yandan, çeviri çalışmaları edebiyat alanında da sürdürülmüştür. Örneğin Sicilya'da Latinceye çevrilen "Kelile ve Dimne", X. Alfonso'nun isteği üzerine, Latince İspanyolcaya çevrilmiştir. 1251 yılında gerçekleştirilen çevirinin Juan de Capua'ya ait olduğu bilinmektedir (Ünsal, 2004, s.91-95). Ayrıca Sanskrit kökenli "Sindbad"ın İspanyolcaya çevirisi 1253 yılında X. Alfonso'nun kardeşi don Fadrique tarafından yapılmıştır. Arapçadan çevrilen bu kitabın başlığı "Kadınların Aldatısı ve Zulmü Kitabı" olarak belirlenmiştir (s.47-48).

Toledo Çevirmenler Okulu'nda söz konusu çalışmalara olanak tanıyan tarihi ve toplumsal koşulların olgunlaşmasına kral X. Alfonso'nun teşvik ve katkıları son derece önemlidir. İspanya'nın diğer kentlerinde de okullar kuran X. Alfonso'nun geliştirdiği kültür politikasının, bu çevirilerin İspanya dışında da yayılmaları Avrupa'nın kaderini değiştirdiği söylenilebilir.

Bilim ve felsefe alanındaki çevirilerin yanı sıra, XII. yüzyılda gerçekleşen bir diğer yenilik, İspanya'da masal türünde Doğu edebiyatının yaygınlaşmasıdır. Latince yazılmış ilk ve en önemli Doğu masal koleksiyonunun XII. yüzyılın ilk yarısında Pedro Alfonso tarafından derlenmiştir. Sonradan Hristiyan olan Pedro Alfonso (Moseh Sefardi) Doğu masallarından aldığı örneklerle kitabını yazar (Ünsal, 2004, s.43-44). Bu durum, İspanya'nın Doğu masallarıyla tanışması, onları dönüştürmesi ve masalların evrensel tarihi açısından çok önemli bir başlangıç noktası olmuştur. Bu doğrultuda, yazınsal yapıtların çevrilme süreci Toledo Çevirmenler Okulu'nun ikinci döneminde de devam etmektedir.

Toledo Çeviri Okulu 1994 yılında Castilla-La Mancha ve Avrupa Birliği Kültür Vakfı'nın ortak çalışmasıyla yeniden kurulmuştur. Toledo Okulu bugün Akdeniz ülkelerinde çeviri etkinliklerinin

kültürel olarak tartışıldığı bir kurumdur ve çalışmalar Arapça eserlerin değişik Avrupa dillerine çevrilmesi yönünde gerçekleşmektedir (Eruz, 2010, s. 132). Dolayısıyla çeviri faaliyetleri Toledo Okulu kapsamında olduğu gibi sadece bireysel bir faaliyet olarak ele alınmamış, toplumsal bir süreç olarak da düşünülmüş ve yayınlanması gereken eserler bu sürecin bir parçası olarak kabul edilmiştir

Kısacası, Orta Çağ'da gerek İstanbul'un fethiyle birçok bilim adamının İtalya'ya geçmesiyle gerekse Toledo'da başlatılan bu yoğun çeviri faaliyetleriyle birlikte bütün bilim alanlarından Arapçaya çevrilmiş yapıtlar, aynı anlayışla Avrupa dillerine de çevirmeye başlanmıştır. Bu tarihlerde İspanya, Yahudi, Müslüman ve Hıristiyan bilim adamlarının çeviri için bir araya geldikleri bir merkez ülke konumuna gelmiştir. Tüm bilim alanlarını kapsayan, 1284'e dek süren yoğun çeviri faaliyetleriyle Batı Dünyası bilime kapılarını açmış ve Doğu'dan Batı'ya akan kültür akımı Toledo Çeviri Okulu'nda yapılan çeviri eserleriyle kalıcı hale getirilmiştir (Eruz, 2010, s.48). Dolayısıyla Batı dünyası kültürel açıdan bir kalkınma dönemine girmiş ve daha da önemlisi bu etkinlikler Rönesans'ın oluşması için uygun zemini hazırlamıştır. Ayrıca bu tarihlerde kâğıdın keşfedilmesi ve baskı tekniğinin ilerlemesiyle önceleri manastırlarda el yazması olarak çoğaltılan kitaplar artık daha fazla insana ulaşmış, eğitim yavaş yavaş manastırın tekelinden çıkmaya başlamıştır. Çeviriler üzerinden Yunan ve Doğu bilimleri Batı'da tanınmış, üniversiteler kurulmuş ve üniversitelerde çevrilen kitaplardan etkilenen bilim adamları araştırmalara yönelmiş ve yeni eserler oluşturmuşlardır. Yapılan çeviri etkinlikleri, insanlık kültür mirasında dönüm noktasını oluşturmuş, bilim ile yazın alanında ilerlemelerin sağlanmasında bu faaliyetler etkili olmuştur.

## 5. Sonuç

İspanya coğrafi ve kültürel konumu bakımından Avrupa, Kuzey Afrika ve Orta Doğu ile doğrudan ilişki içinde olması, Müslümanlığın siyasi ve kültürel gücü açısından Orta Çağ'da ulaşamayacak bir yere sahiptir. Batı Aydınlanmasının ya da hümanizminin kaynağı ve aracı durumunda bulunmakta, Avrupa'da Müslümanlığı temsil etmekte, içerisinde yedi civarında ırk ve üç semavi din temsilcisinin bulunduğu bir hoşgörü uygarlığını barındırmaktadır. Bu nedenle sekiz, dokuz yüzyıllık tarihinin en ince ayrıntısına kadar araştırılabilmesi için öncelikle Orta çağ-Yeniçağ Orta Doğu-Kuzey Afrika ve Avrupa tarihini ve Arapça, Berberi'ce, Latince, İspanyolca, Katalanca, Portekizce ve Fransızca gibi yedi tane dilini bilmek gerekmektedir. Nitekim İspanya Müslüman dünyasına karşı Avrupa'da Haçlı düşüncesinin doğuşu ve Haçlı seferlerinin başlamasına neden olmuş bir Müslüman devletidir. O dönem yapılan çeviri faaliyetleriyle, Doğu ile Batı dünyasındaki iki büyük din bir araya gelmiş; Müslüman uygarlığı kendisini en etkili ve güzel şekilde tanıtmaya şansını yakalamış, o dönemde Doğu'da Bağdat'ta kültürel ve bilimsel gelişmelerle Hıristiyan dünyasına kendine özgü bir şekilde, iz bırakarak aktarılmıştır. Ayrıca dünyanın en stratejik noktalarından olan Batı Avrupa'da, Asya, Avrupa ve Afrika'da gelişip büyüyen, dünyaya ve insanlık tarihine yaptığı sayısız katkılarla adını tarihe altın harflerle yazdıran bir medeniyet inşa edilmiştir. O dönemki Endülüs'ü yapılan bu çeviri faaliyetleriyle tanımak demek; onun siyasi, sosyal ve kültürel tarihini öğrenmek; insanların kendilerini tanımasına, diğerleriyle uzlaşma, dayanışma ve hoşgörü ortamının sağlanmasına katkıda bulunmak demektir. Nitekim bu durum halen daha günümüzde halen daha örnek olarak gösterilecek bir oluşumdur.

Sonuç olarak; Orta çağ boyunca Batı'da görülebilecek her önemli yeniliğin kökleri İspanya'ya dayanmaktadır. Kaynağı Bağdat'ta olan Beyt'ül Hikme ve XII. yüzyılda Toledo'da kurulan çeviri okulu;

Endülüs kültür ve medeniyetinin, Avrupa'da başlayan çeviri hareketinin ve bilimsel hareketliliğin temelini oluşturmuştur. Endülüs kültüründe önemli bir yere sahip olan bu bilginler reconquista

döneminde, Kilise ve İspanya krallarının başlattığı çeviri faaliyetlerine öncülük etmişlerdir. Burada ilk Kur'an çevirisi yapılmış, önce Arapçadan İbraniceye ve Kastilya İspanyolcasına çevrilen bu Kur'an dört yüzyıl süresince Batıda kullanılmıştır. Kastil ve Aragon Krallarının oluşturduğu çeviri okullarında çok önemli çeviri faaliyetleri yapılmıştır. Endülüs'te Müslüman yöneticilerle çalışan Yahudiler, yönetim değiştiğinde Hıristiyan yöneticilerin idaresinde çalışmışlar, her iki toplumdan da istifade etmeyi bilmişlerdir. Çeviri okulları ve kütüphanelerin katkılarıyla Toledo, iki yüzyıl boyunca İngiltere, Almanya, Fransa ve İtalya'daki bilginler için ilgi odağı haline gelmiştir. Kısacası Orta çağ boyunca Batı'da görülebilecek bütün önemli yenilik ve gelişmenin kökleri İspanya'da oluşmuş, bugünkü Avrupa toplumunun kültürel yapısının şekillenmesinde o dönem yapılan çeviri faaliyetleri etkili olmuştur.

### Kaynakça

- Bedevî, A. (2002). Batı Düşüncesinin Oluşumunda İslâm'ın Rolü. İstanbul: İz.
- Berghorn, D.-Hattistein, M. (Peter Delius Verlag Kadrosu) Essential Visual History of the World/Başvuru Kitapları Dünya Tarihi. (2007). (6.baskı) Çin: NTV.
- Cardini, F. (2004), Avrupa ve İslam, İstanbul: Literatür.
- Demirci, M. (1996). Beytü'l-Hikme. İstanbul: İnsan.
- Eco, U. (2009). Avrupa Kültüründe Kusursuz Dil Arayışı. İstanbul: Ayhan.
- Eco, U. (2014). Orta çağ Barbarlar-Hıristiyanlar-Müslümanlar. (3.basım) İstanbul: Alfa.
- Eruz, S. (2010). Çok kültürlülük ve Çevirmenler. İstanbul: Multilingual.
- Glick, Leonard B. (1999). Abraham's Heirs, Jews and Christians in Medieval Europe. New York: Syracuse University Press.
- Haskins, C. H. (1925). Arabic Science in Western Europe, Isis, 7-3/478-485.
- Hill, D. R., (1993). Islamic Science and Engineering. England: Edinburgh University Press.
- Roberts, J.M. (2019). Avrupa Tarihi. İstanbul: İnkılap.
- Savory, T. (1994). Tercüme Sanatı. İstanbul: MEB.
- Şeyban, L. (2020). Endülüs Alimleri. İstanbul: Ketebe.
- Ülken, H. Z. (1991). İslam Düşüncesinin Batı'ya Etkisi, İslam Düşüncesi Tarihi. (Ed. M.M. Şerif/Turkish ed. Mustafa Armağan, Çev.: Mahmut Alper Tuğsuz). İstanbul: İnsan.
- Ülken, H. Z. (2009). Uyanış Devirlerinde Tercümenin Rolü. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Ünsal, N. (2004). Orta çağ İspanyol Edebiyatı Tarihi. Ankara: Ürün.
- Watt, Montgomery-Cachia, Pierre. (2001). Endülüs Tarihi. İstanbul: Küre.
- Derin Tarih Dergisi, Ah Endülüs (Endülüs Özel Sayı 4-2015).

## 61-Reception of remote interpreting in Turkey: A pilot study

Şeyda KINCAL<sup>1</sup>

Enes EKİCİ<sup>2</sup>

**APA:** Kınca, Ş.; Ekici, E. (2020). Reception of remote interpreting in Turkey: A pilot study. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 979-990. DOI: 10.29000/rumelide.843469.

### Abstract

This paper presents a pilot study which explores the perception of remote interpreting by conference interpreters who work in Turkey. It aims to describe the current status quo regarding the subject-matter. The paper gives a brief insight into the conditions that gave way to the invention of simultaneous interpreting, and then remote interpreting. An online survey was conducted to describe the current status of remote interpreting in Turkey. The findings from the survey show that even though interpreters might feel reliably confident in using communication and information technologies, i.e. computers and their peripherals, when it comes to remote interpreting, they do not have the same confidence. Another important finding is that they would not prefer remote interpreting over traditional on-site simultaneous interpreting, revealing a reluctance for remote interpreting among conference interpreters who participated in the survey, the most important issue for whom remains the quality of audio.

**Keywords:** Remote interpreting, conference interpreting, interpreting technologies

## Türkiye’de uzaktan sözlü çevirinin alınması üzerine bir pilot çalışma

### Öz

Bu makalede, Türkiye’de çalışan konferans tercümanlarının uzaktan sözlü çeviriye yaklaşımlarını araştıran bir pilot çalışmanın sonuçlarını sunulmaktadır. Konuyla ilgili mevcut durumu açıklamayı amaçlamaktadır. Makale, eşzamanlı çevirinin ve ardından uzaktan sözlü çevirinin icadına yol açan koşullara ilişkin kısa tarihi açıklamalar vermektedir. Bu çalışmada, Türkiye’de uzaktan çevirinin mevcut durumunu ortaya koymayı amaçlayan çevrimiçi bir anket yapılmıştır. Ankettten elde edilen bulgulara göre tercümanlar kendilerine bilgisayar kullanma konusunda güvenseler de uzaktan sözlü çeviri söz konusu olduğunda, aynı güveni göstermemektedir. Diğer bir önemli bulgu da, uzaktan sözlü çevirinin konferans ortamında bulunarak yapılan eşzamanlı çeviriye tercih edilmemesidir. Bu durum da ankete katılan konferans tercümanlarının uzaktan sözlü çeviri konusunda isteksiz olduklarını göstermektedir. Katılımcılar için en önemli sorun ise ses kalitesi olarak kayda geçmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Uzaktan sözlü çeviri, konferans çevirmenliği, sözlü çeviri teknolojileri

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (İzmir, Türkiye), eraslan.seyda@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4713-1537 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.11.2020-kabul tarihi: 20.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843469]

<sup>2</sup> YL Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim Tercümanlık ABD (İzmir, Türkiye), genage@genage.me, ORCID ID: 0000-0002-2762-1355

## 1. Introduction

Conference interpreting has been an ever-changing profession since its inception in 1920s. The default mode of interpreting prior to simultaneous interpreting was consecutive interpreting. But in the 1920s, a need for faster interpreting emerged. The consecutive form of interpreting took as much time as the speech itself. In a globalizing world where meetings took place in multilingual settings, it was important to save time. One of the ways to do so was cutting the time it took to interpret by inventing a new mode of interpreting: simultaneous. In a way, it could be said that the world after World War I became more and more connected, and international institutions were created for keeping the world peace and preventing another world war.

This relationship between an ever-globalizing world and interpreting has been established by one of the scholars who has studied conference interpreters’ interactions with information and communication technologies. In her description of a circular food-chain consisting of interpreting, intercultural communication and globalization, Diana Berber (2010) explains that intercultural communication feeds globalization and intercultural communication derives its momentum from interpreting. Any change in this food chain would then affect the other two. In this scenario, the more globalized the world becomes, the more interpreting is needed. In the post-war world after WWI, a push to make the world more connected led to the initial changes in the interpreting profession. Another reason for the push for an invention was the fact that French was no longer the only language used in international settings. As Francesca Gaiba (1998) notes in her book *The Origins of Simultaneous Interpreting: The Nuremberg Trials*, most international meetings and conferences prior to the 20th century took place in French. This was, however, challenged as diplomats from anglophone countries such as the United Kingdom and the United States who attended international meetings insisted that English be used alongside French. Although arguments for a bilingual conference were numerous, the prevailing one was the fact that the US Senate, which had the constitutional authority to ratify treaties, wanted to see the document in English (Baigorri-Jalón, 2014). Historically speaking, the postbellum institutions such as the League of Nations and the International Labor Organization became the birth places for simultaneous interpreting in the West while the 6th Congress of the Communist International, also known as Comintern, in 1928 was the first place where simultaneous interpreting technology was tested in the Soviet Union (Chernov, 2016).

Sergei Chernov’s paper on the development of simultaneous interpretation in the Soviet Union also shed light on how a need for faster translation was felt (2016). The Anglophone attendees at the 2nd Comintern in 1920, half of which was conducted in French, complained that despite the fact that there were more English speakers, English was not an official language at the event. A two-hour speech is reportedly interpreted only for twenty minutes to save time (Chernov, 2016, 139). There were also serious considerations to adopt Esperanto, an artificial language, as an auxiliary language for international meetings in face of interpreting challenges.

In view of these challenges, new solutions were proposed almost simultaneously both in Soviet Russia and in the West. V. Z. Epshtein, a Russian medical doctor, (Chernov, 2016) put forward the idea of using telephones that would enable simultaneous translation in 1925. One year later in 1926, the first simultaneous interpreting test, which was developed thanks to the efforts by Edward Filene, a businessman and philanthropist, took place at the International Labor Organization (Baigorri-Jalón, 2014, 136). Although these tests showed some early understanding of the simultaneous mode,

simultaneous did not last just like the after-war peace that did not come along. That being noted, the perception of the technology by the interpreters was also negative ( Baigorri-Jalón, 2014).

Simultaneous interpreting took its roots at the well-known Nuremberg Trials and became the standard in 1947 when the General Secretary of the newly established United Nations changed the default interpreting mode from consecutive to simultaneous (Baigorri-Jalón, 2016). The reason for the switch from consecutive to simultaneous was because the simultaneous mode saved time. The interpreters were, however, not very content with this change since they thought simultaneous interpreting caused a loss of quality. They also argued that the simultaneous interpreting made the interpreter's position less prominent since interpreters moved from the stage to back corners of the conference and meeting rooms where booths were located (*ibid.*).

Today, however, simultaneous interpreting can be considered as the default mode at international conferences and the need for remote interpreting is increasing day by day. This study aims to explore the conference interpreters' perception of remote interpreting in Turkey. This pilot study was conducted as part of an on-going MA thesis that will look into the matter at hand on a larger scale as reported elsewhere (Ekici & Kincal, 2019).

## 2. Remote interpreting

For the purposes of this study, one should first make a clear distinction between various forms of interpreting known as remote interpreting. Sabine Braun (2015, 352) describes remote interpreting as “ [...] the use of communication technologies to gain access to an interpreter in another room, building, town, city or country.” This definition would enable us to use any communication technologies for remote interpreting. For example, telephone is a very frequently used medium for remote interpreting and is actually the first type of remote interpreting going back to the early 1970s (Braun, 2015). ‘Over-the-phone’ interpreting or telephone interpreting is mostly used in situations where an interpreter is needed immediately and is not present *in situ*, e.g. police stations, hospitals. The study at hand takes the following definition put forward by Gigliobianco and Ziegler (2018, 122) who build on the ISO standard:

“ [...] we broaden up the perspective and adhere to the definition given in the recently published iso 20108:2016, introducing the term of “distance interpreting” (with “remote interpreting” as admitted term), giving the definition of “interpreting of a speaker in a different location from that of the interpreter, enabled by information and communications technology (ICT)”.

The reason for choosing this definition over others is that it is up to date and relevant to the nature of remote interpreting that we experience today. The remote interpreting that one sees nowadays includes the basic reality of having the speaker and the interpreter in two different locations but is rather fluid. Both the interpreter and the speaker can be at their homes, or one of them might be at a studio or a hub. Another reason is that the International Association of Conference Interpreters, known as AIIC in its French abbreviation, adheres to this ISO definition in its glossary (AIIC, n.d.).

Although remote interpreting experiments go as back as to the late 1970s when the United Nations first tried remote interpreting with a satellite connection (Moser-Mercer, 2003), the first academic papers appeared in the mid-1990s (Mouzourakis, 1996). With the advent of a new millennium in 2000, the number of remote interpreting experiments increased (Moser-Mercer, 2003). The United Nations and the European Union did several experiments respectively in the late 1990s and early 2000s. One reason for this is financial concerns, especially on the part of the UN (Efimov et al., 1987). The European Union



was, however, primarily concerned about space, as the number of official languages grew. It was not possible to have booths for every language in every conference or meeting room. So creating a hub from which remote interpreting was to be provided to conference rooms was one of the solutions. Here one can also clearly spot the pattern between interpreting and globalization as Berber (2010) describes in her food chain that includes interpreting, globalization and intercultural communication. As more countries became a member of the EU, the pace of globalization gained speed and it symmetrically occasioned more interpreting.

### 3. Remote interpreting in literature

This section includes parts of the literature on remote interpreting relevant to the present study. In an early article titled “Videoconferencing: Techniques and Challenges”, Panayotis Mouzourakis (1996) writes that ‘interpretation under videoconference conditions’ will mostly be more tiring and cumbersome for interpreters resulting in a lack of motivation for the job. In a similar vein, in her paper, Barbara Moser-Mercer (2003) writes that interpreters feel less in control when working remotely and report more psychological stress as a result. In another article, Moser-Mercer (2005a) describes the importance of presence noting that being far away from the conference site not only causes psychological stress but also creates a whole new reality, i.e. a virtual reality, and importantly a lack of control. The author goes on to conclude that interpreters work well under normal working conditions but any changes in these conditions result in loss of quality and remote interpreting, regardless of sound quality and other factors, is different from on-site simultaneous interpreting as memory, production and listening efforts are all affected by it. She even wonders in another paper (2005b) whether a new generation of interpreters will be better prepared for this cognitive task. It should be noted, however, generational differences do not seem to play a part in early EU experiments (European Parliament Interpretation Directorate, 2001; 2002). Age differences might play a role in how interpreters from different age groups interact with remote interpreting, but no study has been conducted in this respect so far. A notable suggestion she makes is that interpreters take shorter turns rather than the usual 30 minute turns (Moser-Mercer, 2005a).

In her 2005 paper (2005a), Moser-Mercer acknowledged that there was a need for further research, especially controlled experiments. At the time of her research, remote interpreting was a phenomenon that was available only to institutional interpreters. That situation is much different thanks to the developments in information and communication technologies. Another reason why remote interpreting has become more mainstream is the current on-going COVID-19 pandemic. In an article published in 2006, Mouzourakis also recognizes how remote interpreting is an institutional phenomenon as he writes how remote interpreting was thought to solve existing problems and constraints in the multilingual institutional phenomenon. As mentioned above, remote interpreting has become more mainstream and is now not limited to institutions. A clear example would be “Covid-19 Distance Interpreting Recommendations for Institutions and DI Hubs” published by AIIC (2020).

In a 2010 article, Roziner and Schlesinger write that subjectivity and objectivity are rather on opposing sites as what interpreters report and what other collected data reveal contradict each other in comparing quality. They note that there is a faster decline in quality, showing the psychological cost of remote interpreting. In another paper by Ziegler and Gigliobianco (2018) where they discuss possible solutions for problems that occur in remote interpreting, they stress that a multidisciplinary approach is needed for further research. Their suggestion of “technological enhancements in the field of virtual reality and augmented reality, as well as immersive communication environments” taking part in interpreting

scenes shows the lengths one has to go to achieve better quality and less psychological stress for interpreters in remote interpreting (Ziegler & Gigliobianco, 2018, 137).

One has to come to terms with the complexity that remote interpreting brings. Just as Ziegler and Gigliobianco discuss the similarity between the transition from consecutive to simultaneous and liken it to the current situation with remote interpreting, this is an on-going process and one has to take all parties into consideration, institutions, interpreters, employers, and users alike. Research has been mostly about the feasibility of remote interpreting technologies and their effects on interpreters and is likely to stay on this course until well-established trends are found.

In Turkey, with respect to remote interpreting, Özkaya (2017) discusses the recent medium shift in interpreting and examines the curricula in several interpreter training programs in Turkey in terms of their preparedness for remote interpreting. More recently, a survey has been conducted by The Conference Interpreters Association of Turkey, also known as TKTD (2020). Thus, obviously, remote interpreting deserves more research as a field of study more relevant than ever.

#### 4. The present study

This paper, as part of an ongoing broader study that aims to explore the trends in the perception of remote interpreting among the conference interpreters who work in Turkey, presents a pilot study where preliminary data are collected and analyzed. The preliminary data consist of an online survey conducted in early months of 2020 well before the pandemic hit Turkey in mid-March of this year.

#### 5. The survey

The survey titled “Remote Interpreting in Turkey: A Survey for Conference Interpreters” consists of three parts and was prepared in Turkish as presumably the A language of the target group. The first part seeks to collect general information about the respondent, namely, 1) gender, 2) university degree, 3) age, 4) years of experience as a conference interpreter, 5) language pairs the respondent works in, 6) whether the respondent has ever worked remotely, 7) and if yes, in what kind of a setting (healthcare, legal, etc.).

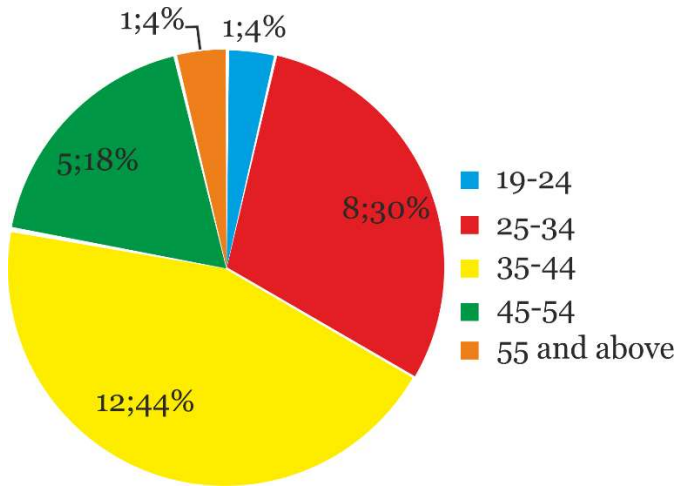
The second part called “General Attitude towards Technology” enquires into how often the respondent uses information and communication technologies as well as how capable they are of solving technical problems on their own. The third part is called “General Attitude towards Physical Conditions” and it involves questions on conference settings in general, such as the importance of vision of the stage, the speaker, and the audience for the interpreter, the importance of problems that might occur during a remote interpreting session etc. All questions except for the last question in this section have a numeric scale from 1 to 5 where 1 stands for “I do not agree at all” and 5 stands for “I absolutely agree”. The last question in section 2 is a yes or no question that asks if the respondent can solve an internet connection problem on their own.

A total of 27 respondents took part in the survey. Some respondents were reached out to by means of direct mail as they were within the authors’ network whereas others were reached through TKTD which kindly sent emails to its members. The responses were collected in four weeks in which the online survey remained accessible.

## 6. Results and discussion

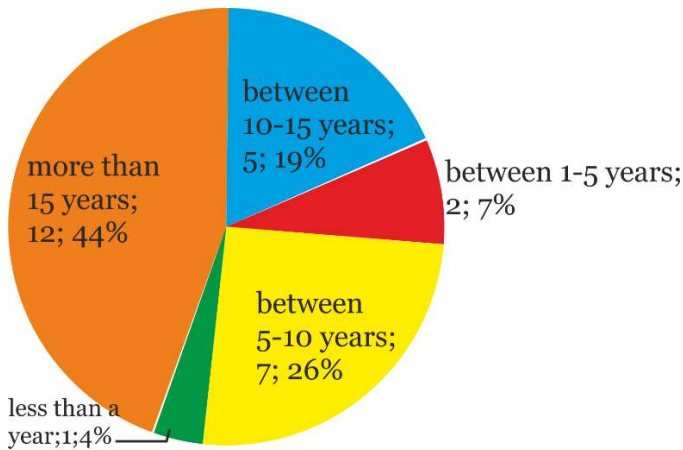
### 6.1. Sections 1 and 2

Out of 27 respondents, only five are male, 22 respondents are female. In terms of educational background, 20 respondents hold a BA degree in Translation and Interpreting. Three of the remaining seven respondents have a BA degree in English Language and Literature. The rest have various BA degrees such as International Relations, Mathematics, and Drama. It should be noted that the survey does not inquire if the respondents have graduate degrees since this information would be thought as extra and unnecessary for the general context of the research.



**Figure 1.** Age group percentages of the respondents

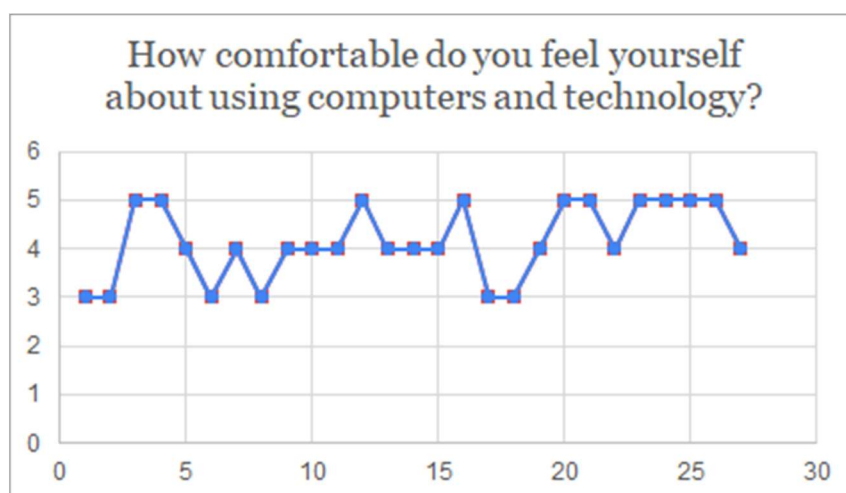
As one can infer from this figure, a large proportion of the respondents are between the ages of 35 and 44. The second largest percentage belongs to the age group of between 25 and 34. These data show that generation X, people born in between 1965 and 1980, make up the majority of respondents, while millennials who are people born in between 1981 and 1996, represent the second largest group among the respondents.



**Figure 2.** Years of experience

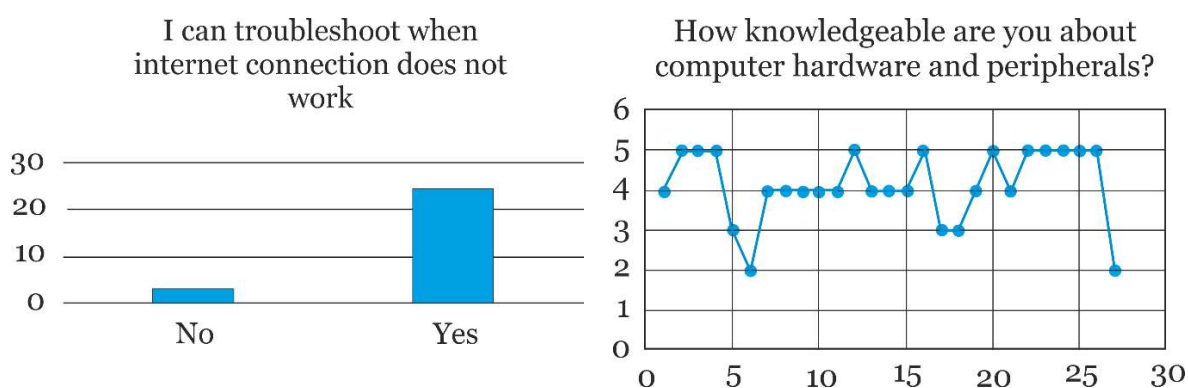
With regard to years of experience, 44 percent of respondents declared more than 15 years of experience while 19 percent of respondents follow up with 10 to 15 years of experience. When one looks at the overall percentages in this figure, one sees that more than half of the respondents have at least 10 years of experience. 20 respondents also responded affirmative to the question whether they had interpreted remotely. The remaining had not used remote interpreting technology.

The last three questions in section 2 examines how comfortable a respondent feels around a computer. The first of these last questions establishes the general attitude of the respondent towards computers, the second one towards hardware and the third one towards software. Even though these might seem too general for a topic this specific, it must be highlighted that how a respondent approaches computers in general might be related to their perception of remote interpreting technologies.



**Figure 3.** Attitude towards computers in general

This figure tells us that interpreters mostly feel comfortable with computers with no exception. Even though some reported ‘undecided’ on this issue, their number remains only at 6. The rest is either quite comfortable or extremely comfortable with computers. This figure indicates that the respondents should not feel reserved about remote interpreting.



**Figure 4 & 5.** Attitudes towards basic software and hardware

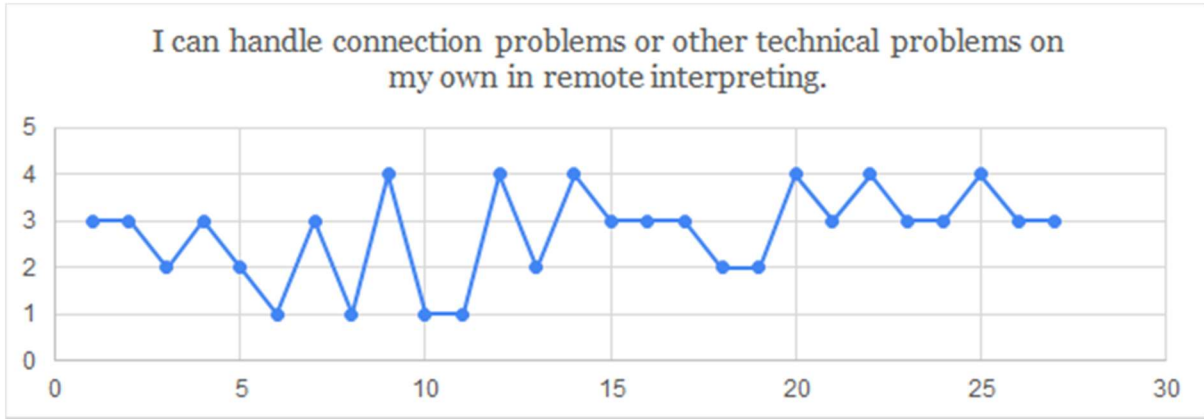
Respondents overwhelmingly say that they can troubleshoot when an internet connection fails. While software related issues seem no big deal for the respondents, a larger group of respondents tell that they are not very knowledgeable in computer hardware and peripherals. Peripherals such as microphones and headsets are an important part of remote interpreting since a conference interpreter working from their home location is generally required to use their own headsets.

## 6.2. Section 3

This section features six questions about a conference setting, while three others are about remote interpreting. The last question is on problems likely to occur in remote interpreting.

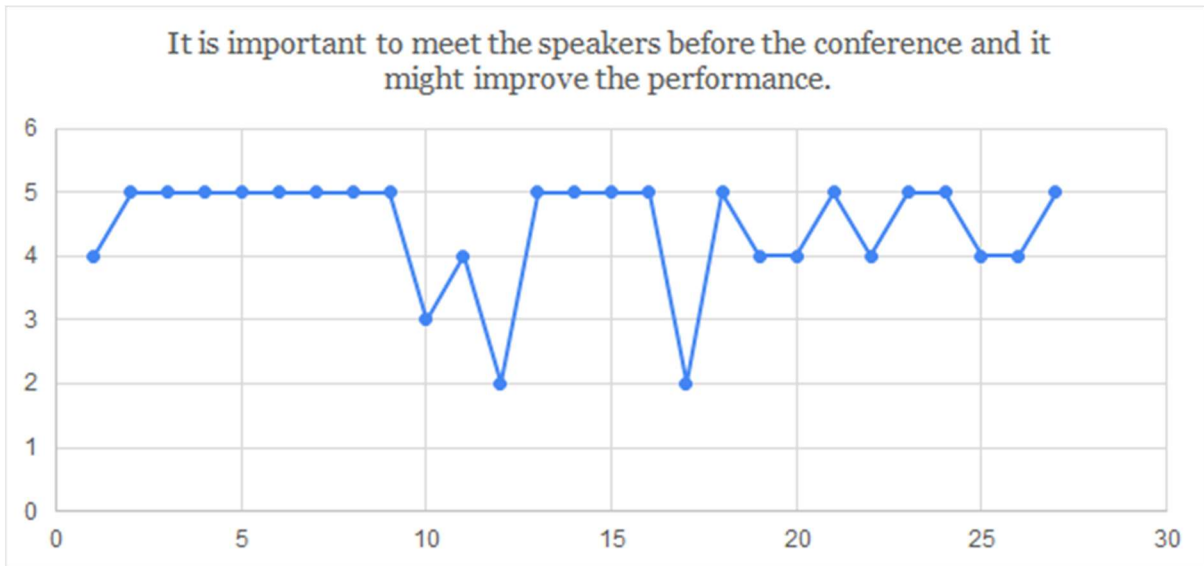
As stated above, most respondents feel comfortable with computers. Yet, no one answered with “I strongly agree” to the statement “I can handle connection problems or other technical problems on my own in remote interpreting”. 12 respondents stuck with “undecided” while only six agreed that they could solve such problems on their own. The remaining 9 respondents either strongly disagreed or just

disagreed, five and four of them respectively. This is directly in contrast with their statement in section 2 where respondents overwhelmingly said that they can handle technical and internet connection problems on their own. Thus, remote interpreting seems to place an extra load on the interpreters in terms of solving connection or technical problems.



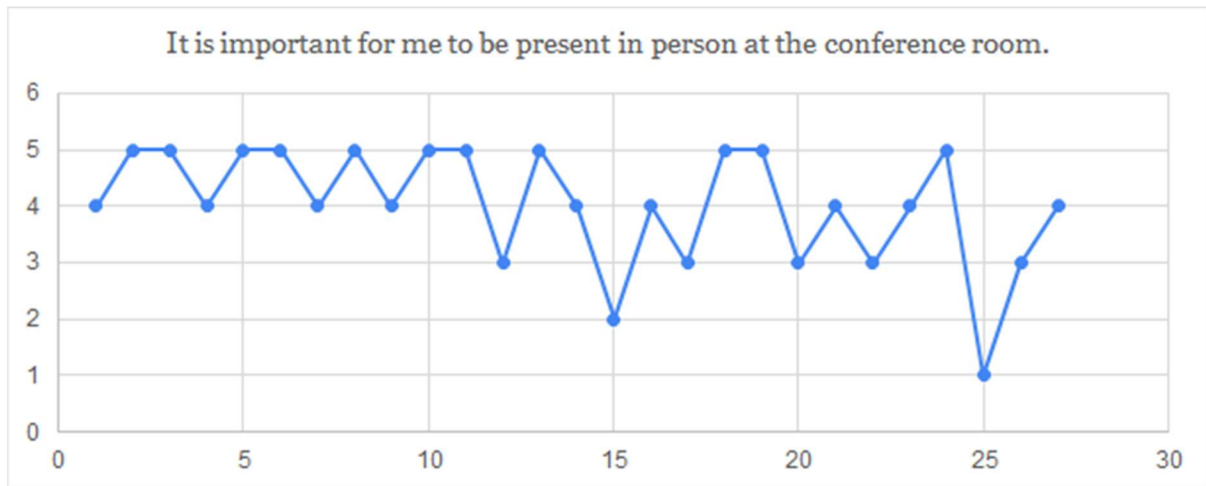
**Figure 6.** Respondents' answer to whether they can handle problems in remote interpreting

Almost all respondents want to see the speaker's presentation and the stage during interpreting and they think it might improve their performance.



**Figure 7.** Respondents' answer to meeting speakers beforehand

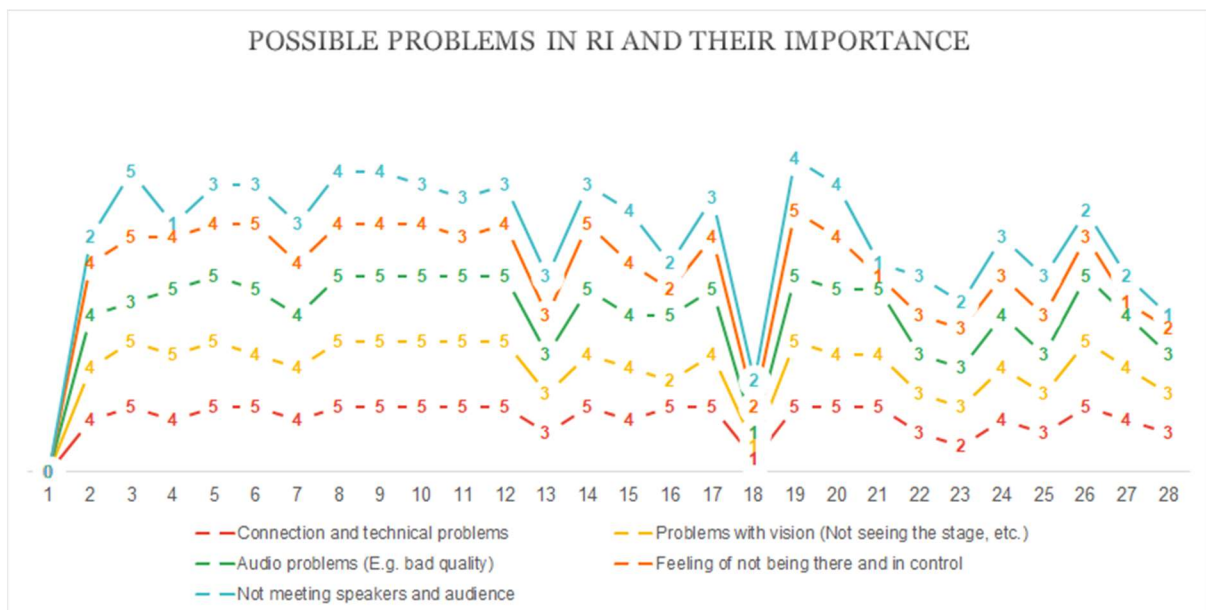
Most of the respondents, namely 24, also want to meet the speakers but there are three exceptions, one of whom remained undecided on the issue, who do not think meeting the speakers beforehand is as important as seeing the stage and the presentation as can be seen on the figure above. In a similar fashion, all respondents except for seven of them think it is important to be present at the conference room as it is shown on the figure below.



**Figure 8.** Respondents' answer to being present at the conference room

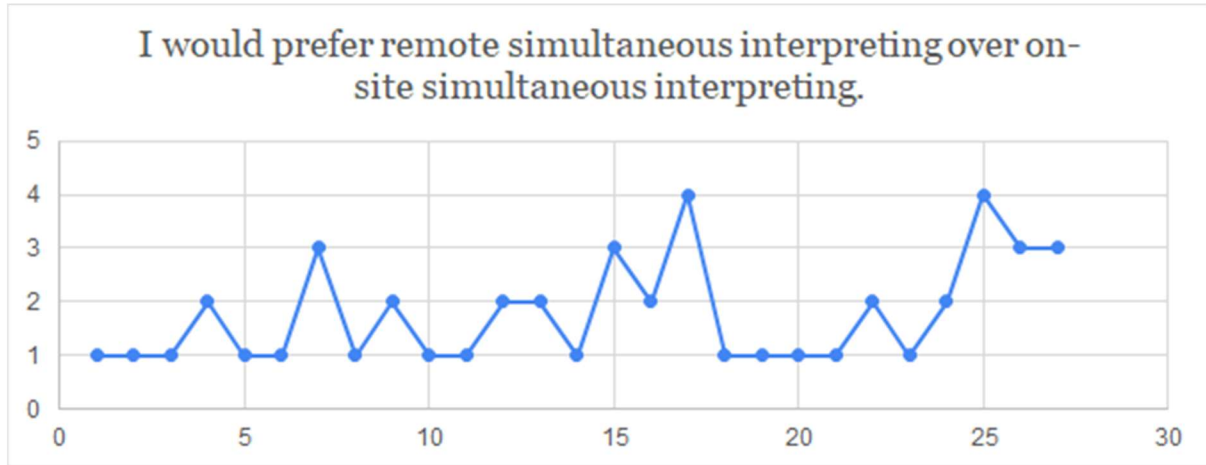
Almost all respondents, meaning 25, “strongly” agreed to the statement “Working in physical conditions where an interpreter feels comfortable improves performance”, while the other two respondents “agreed” to the statement. This question might seem irrelevant at first sight but it shows how important a work location is. When not at a hub or in a booth, interpreters work from home where a number of external factors such as outside noise, roaming pets and kids might distract them and affect their performance. No respondent remained undecided or disagreed to this statement.

Another matter is the case for travelling. Interpreters need to travel to other cities for conferences and some might have trouble finding time in their calendars for different assignments in other cities. 16 respondents either agreed or strongly agreed to the statement that “travelling creates no difficulties for me”. While six remain undecided, five others disagree in some form. A majority of respondents, as can be inferred, do not find it difficult to travel meaning that remote interpreting would not be a preferable option for them mostly.



**Figure 9.** Possible problems in remote interpreting and their importance for respondents

The scale for the figure above is as follows: 1) Not important at all, 2) slightly important, 3) important, 4) fairly important, 5) very important. The most important possible problems in remote interpreting according to the survey are connection and technical problems and audio problems, as 15 respondents voted “very important” for both of these problems. These are also in alignment with what respondents reported to questions about solving connection issues and other technical problems. While no one voted “not important at all” or “slightly important” for most problems, a majority of respondents, 12 to be precise, voted meeting speakers and audience beforehand as “important”. If one is to find the most important issue by means of the problem having no ‘not important at all’ or ‘slightly important’ votes, audio problems are the most important since it only has one ‘not important at all’ vote.



**Figure 10.** Respondents' answer to preferring RSI to SI

The most striking of all answers is the overwhelming disagreement to the statement “I would prefer remote simultaneous interpreting over on-site simultaneous interpreting.” A total number of 21 respondents either disagreed or strongly disagreed to this statement. While four interpreters reported ‘undecided’, only two agreed. This clearly shows that there is a reluctance, if not a resistance, for remote interpreting among conference interpreters who work in Turkey.

## 7. Conclusion

Based on the literature review of this study and in line with the extraordinary conditions that make remote work in any field a necessity rather than a preference, it can be acknowledged that remote interpreting is here to stay. Interestingly, the survey analyzed in the present study shows that interpreters are not very willing to use it. Conference interpreters prefer on-site interpreting to remote interpreting for personal reasons, such as their self-declared incompetence with respect to the technical aspects of RI despite their reported knowledge of ICT in general, as well as professional reasons, such as networking and meeting conference speakers and participants before the conference, contributing to the sense of being physically present and in control in on-site interpreting. Most importantly, even if they report confidence in their computer usage skills, they do not show the same confidence when they are asked if they can solve various problems that might come into existence during remote interpreting. All in all, almost none of the respondents of the survey prefer remote interpreting over traditional simultaneous interpreting, although problems might and do occur there too, which are possibly easier to handle given the years of experience and familiarity thanks to the strategies developed for this specific type of interpreting. One should bear in mind, as Özkaya (2017, 117) describes the course of recent events

in interpreting, that we have been going through a ‘medium turn’. One might conjecture that while remote interpreting is not likely to be the default mode of interpretation in any way in the foreseeable future, it is very likely to become more mainstream, even in a post-pandemic world.

### References

- AIIC. (n.d.). *Glossary - AIIC | International Association of Conference Interpreters*. Aiic.Org. Retrieved November 21, 2020, from <https://aiic.org/site/world/conference/glossary>
- AIIC. (2020, March 27). Covid-19 Distance Interpreting Recommendations for Institutions and DI Hubs. Retrieved November 23, 2020, from [https://aiic.org/document/4839/AIIC%20Recommendations%20for%20Institutions\\_27.03.2020.pdf](https://aiic.org/document/4839/AIIC%20Recommendations%20for%20Institutions_27.03.2020.pdf)
- Baigorri-Jalón, J. (2014). *From Paris to Nuremberg: The birth of conference interpreting*. John Benjamins Publishing Company.
- Baigorri-Jalón, J. (2015). The history of the interpreting profession. In *The Routledge handbook of interpreting* (pp. 23-40). Routledge.
- Baigorri-Jalón, J. (2016). The use of photographs as historical sources, a case study. In *New insights in the history of interpreting* (pp. 167-191). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. doi:10.1075/btl.122.07bai
- Berber, D. (2010). *Information and Communication Technologies in Conference Interpreting*. Universitat Rovira I Virgili.
- Braun, S. (2015). Remote interpreting. In *The Routledge handbook of interpreting* (pp. 352-367). Routledge.
- Gaiba, F. (1998). *The Origins of Simultaneous Interpreting: The Nuremberg Trial*. University of Ottawa Press.
- Chernov, S. (2016). At the dawn of simultaneous interpreting in the USSR. In *New insights in the history of interpreting* (pp. 135-165). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. doi:10.1075/btl.122.06che
- Efimov, Alexander S, Schumm, Siegfried, & Jiu. (1987). *UNESCO. Executive Board; 126th session; Management of interpretation services in the United Nations system; Reports of the United Nations Joint Inspection Unit; 1987*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073286>
- Ekici, E., & Kınca, Ş. (2019). Remote Interpreting In Turkey. In *Taras Shevchenko 4th International Congress On Social Sciences* (pp. 475-478). Izmir, Turkey: Institute Of Economic Development and Social Researches Publications. Retrieved from [https://6822d126-530b-4b2b-afcc-39167d4b7444.filesusr.com/ugd/614b1f\\_ob84a65d85e84a5f90b340f23f610ec9.pdf](https://6822d126-530b-4b2b-afcc-39167d4b7444.filesusr.com/ugd/614b1f_ob84a65d85e84a5f90b340f23f610ec9.pdf)
- European Parliament Interpretation Directorate. (2001). *Report On Remote Interpretation Test 22-25 January 2001 Brussels (Vol. 5)*. [https://www.europarl.europa.eu/interp/remote\\_interpreting/ep\\_report1.pdf](https://www.europarl.europa.eu/interp/remote_interpreting/ep_report1.pdf)
- European Parliament Interpretation Directorate. (2002). *Report On The 2nd Eo Remote Interpretation Test*. [https://www.europarl.europa.eu/interp/remote\\_interpreting/ep\\_report2.pdf](https://www.europarl.europa.eu/interp/remote_interpreting/ep_report2.pdf)
- Moser-Mercer, B. (2003). Remote interpreting: Assessment of human factors and performance parameters. *Communicate! AIIC, summer 2003-Being There*, 1–25. <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page1125.htm>
- Moser-Mercer, Barbara. (2005a). “Remote Interpreting: Issues of Multi-Sensory Integration in a Multilingual Task.” *Meta: Translators’ Journal* 50 (2): 727–738.
- Moser-Mercer, Barbara. (2005b). “Remote interpreting: The crucial role of presence.” *Bulletin Suisse de Linguistique appliqué* 81: 73–97.



- Mouzourakis, P. (1996). *Videoconferencing: Techniques and Challenges*. (March), 1–17.
- Mouzourakis, P. (2006). Remote interpreting: A technical perspective on recent experiments. *Interpreting International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 8(1), 45–66. <https://doi.org/10.1075/intp.8.1.04mou>
- TKTD. (2020, June 22). Uzaktan Sözlü Çeviri Anket Raporumuz Yayınılandı! Retrieved November 23, 2020, from <https://www.tktd.org/uzaktan-sozlu-ceviri-anket-raporumuz-yayimlandi/>
- Özkaya, E. (2017). The Medium Turn In Interpreting Studies. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 108-119. Retrieved November 25, 2020, from <http://bys.trakya.edu.tr/file/open/38692771>
- Roziner, I., & Shlesinger, M. (2010). Much ado about something remote: Stress and performance in remote interpreting. *Interpreting International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 12(2), 214–247. <https://doi.org/10.1075/intp.12.2.05roz>
- Ziegler, K., & Gigliobianco, S. (2018). Present? Remote? Remotely present! New technological approaches to remote simultaneous conference interpreting. *Interpreting and Technology*, 119–139. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.1493281>

## 62-Henry James'in *Beast in the Jungle* adlı kısa romanının Türkçeye yapılan çevirilerinin karşılaştırılması

Harika KARAVİN YÜCE<sup>1</sup>

**APA:** Karavin Yüce, H. (2020). Henry James'in *Beast in the Jungle* adlı kısa romanının Türkçeye yapılan çevirilerinin karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 991-1004. DOI: 10.29000/rumelide. 843471.

### Öz

Edebi eserlerin farklı zamanlarda yeni çevirilerinin üretilmesi, bu eserlerin “yeniden çeviri” bağlamında ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Yayın dünyasında önemli bir yere sahip olan yeniden çevirilerin incelenmesi edebi çevirilerin üretim ve alımlanma koşulları hakkında bilgi sunmaktadır. Söz konusu incelemeler çeviri kararlarının arkasında yatan nedenler üzerine de yoğunlaştığından çeviri eleştirilerinin nesnellğine katkıda bulunmaktadır. Buradan hareketle, çalışmada Henry James'in 1903 yılında kaleme aldığı *Beast in the Jungle* kısa romanın Türkçeye yapılan iki çevirisi üzerinden nesnel bir çeviri eleştirisi sunulması amaçlanmıştır. Çevirmen davranışlarının belirlenmesinde betimleyici yaklaşım temel alınıp, kaynak ve erek metinler arasındaki ilişkiler dilsel, biçimsel ve anlamsal düzlemde ele alınmıştır. Bu bağlamda, metinlerin aktarımında karşılaşılan dilsel, biçimsel ve anlamsal sorunlar üzerinde durulmuştur. Öte yandan, çeviri kararlarını etkileyen metin ötesi unsurları açığa çıkarmak amacıyla çalışmanın birinci bölümünde yazar ve biçimi hakkında bilgi verilip, hikayenin kısa özeti sunulmuştur. İkinci bölümde kaynak ve erek metinler arasındaki ilişkiler betimlenip, metinlerin birbirinden farklılaştığı noktalar saptanmıştır. Diğer ifadeyle, metinlerden seçilen örneklerle çevirmenlerin kaynak metni hangi noktalarda farklı okudukları, anladıkları ve yorumladıkları gösterilmeye çalışılmıştır. Farklılığın gözlemlendiği noktalarda çevirmenlerin aldığı kararlar ve bu kararların olası nedenleriyle ilgili varsayımlar üretilmiştir. Çalışmanın son bölümünde ise, oluşturulan varsayımlar üzerinden çevirmen davranışlarıyla ilgili bazı gözlemlerde bulunulmuştur. Ayrıntılı incelemeler sonucunda çevirmenlerin kaynak metni farklı şekilde okudukları ve yorumladıkları sonucuna varılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Çeviri eleştirisi, yeniden çeviriler, betimleyici yaklaşım, çeviri kararları

## A comparison of Turkish translations of Henry James' short novel *Beast in the Jungle*

### Abstract

Production of new translations of literary works at different times makes it necessary to deal with these works within the framework of “re-translation”. Analysis of re-translations that have a significant place in publishing industry provides information regarding production and reception of literary translations. Since such analyses also focus on the reasons behind translation decisions, they contribute to the objectivity of translation criticisms. Thus, this study aims to present an objective translation criticism through two Turkish translations of the short novel, *Beast in the Jungle*, written by Henry James in 1903. In order to identify translator behaviors, descriptive approach was adopted, and the relations between the source and target texts was examined on linguistic, stylistic and semantic level. In this context, the linguistic, stylistic and semantic problems observed in the transfer

<sup>1</sup> Dr., Bağımsız Araştırmacı (İstanbul, Türkiye), harika.karavin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5113-4808 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.11.2020-kabul tarihi: 17.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843471]

of the texts were touched upon. On the other hand, in the first part of the study, some information about the author, his style and the synopsis was given with the aim of revealing the extra-textual elements that affected translation decisions. In the second part, the relations between the source and target text were described, and the observed divergences between them was identified. To put it differently, with the selected examples from the texts, it was aimed to show at which points the translators read, understand and interpret the text differently. For the divergences, some assumptions regarding translation decisions and their probable reasons were provided. In the last part of the study, based on these assumptions, some observations for the translator behaviors were made. As a result of the detailed analyses, it was concluded that the translators read and interpreted the source texts in a different way.

**Keywords:** Translation criticism, re-translations, descriptive approach, translation decisions

## Giriş

Geçmişten bu yana yeniden çeviriler yayın dünyasında önemli bir yere sahiptir. Çeviri eserler çeşitli nedenlerle farklı ya da aynı dönemlerde yeniden çevrilmektedir. Genellikle belli bir ideolojik çabanın ürünü olan yeniden çeviriler kimi zaman da kişisel tercihlerin sonucu üretilmektedir. Çevirmenler kaynak metinleri erek dilde farklı bir yorumlamayla sunmakta ve böylece aynı kaynak metnin farklı çevirileri ortaya çıkmaktadır. Söz konusu yeniden çevirilerin gerekliliği üzerine kuramcılar çeşitli savlarda bulunmuşlardır. Önemli kuramcılardan Antoine Berman'a göre, dilin eskimesi nedeniyle kaynak metinlerin yaşlanması yeniden çevirilerin oluşmasına zemin hazırlamıştır (1990: 1). Diğer taraftan Lawrence Venuti, kaynak metne farklı bir yorum getirmek için yapılan yeniden çevirilere çoğunlukla kaynak metin "yetersiz" bulunduğu belirtmiştir (2013: 97). Bu nedenle, yeniden çevirilerden çevrildiği dönemin dil, kültür ve edebi normlarını yansıtmaması ve erek kültüre daha önce yapılan çeviriden daha "başarılı" bir eser sunmaları beklenmiştir. Yeniden çevirilerin incelenmesi çeviri eleştirisi açısından da önemli bir çalışma alanı oluşturmaktadır. Yeniden çevirileri incelerken aynı ya da farklı dönemlerde çeviri yapmış öznenin çeviri davranışlarını gözleme ve karşılaştırma olanağı elde edebiliriz. Bunun yanı sıra, yeniden çeviriler okura belli bir dönemde egemen olan toplumsal, kültürel, tarihsel ve çeviri normlarına dair ipuçları sunabilir. Ayşe Ece'nin de belirttiği üzere, "çevirmenin yaratıcı bilişsel eyleminin izleri özellikle yeniden çeviri incelemelerinde görünürlük kazanır; çünkü iyi ya da daha fazla erek metin incelendiğinde kaynak metnin farklı yorumları ve farklı erek kullanımları bağlamında çevirmenlerin birbirlerinden ayrılan çeviri davranışları açığa çıkar" (2010: 48).

Bu çalışmada Henry James'in 1903 yılında kaleme aldığı *Beast in the Jungle* kısa romanın Türkçeye yapılan iki çevirisi incelenip çevirmen davranışları karşılaştırılacaktır. İncelenen iki çeviri de hala yayın dünyamızda yaşamını sürdürmektedir. Çevirilerden ilki (EM1) 1988 yılında Adam Yayınları tarafından "Ormandaki Canavar" adıyla basılmıştır. Adam Yayınları 1981 yılında kurulmuş olup, dünya klasikleri, edebi eserler ve çocuk kitapları basan bir yayınevidir. Bu çeviri Henry James çevirmeni olarak tanınan önemli çevirmen ve akademisyenlerden Necla Aytür (Ç1) tarafından yapılmıştır. Aytür, lisans ve doktora eğitimini İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde tamamladıktan sonra üniversitelerde Amerikan edebiyatı dersleri vermeye başladı. Uzun yıllar kitap çevirisi yapan Aytür, Willian Faulkner'ı ilk kez Türk okuyuyla tanıştırmıştır. Aytür'ün diğer eserleri *Uyanış*, Kate Chopin (1990, Adam); Henry James'in üç kısa romanından oluşan *Yürek Burgusu* (1988, Adam); Henry James'in Bir Kadının Portresi (2006, YKY) Ünal Aytür'le birlikte); ve William Faulkner'ın *Çılgın Palmiyeler*'dir (2011, YKY). Bunlara ilaveten Aytür çeşitli etnik gruplardan çağdaş kadın yazarların öykülerini derleyip *Başka Bir Amerika* (1999, Papirüs)

adı altında yayımlanmıştır. İkinci çeviri (EM2) Altın Bilek Yayınları tarafından 2015 yılında Aslı Sena Özarpacı'nın (Ç2) çevirisiyle (*Ormandaki Canavar*) yayımlanmıştır. 2005 yılında kurulmuş olan bu yayınevi özellikle Türk ve dünya edebiyatı, popüler bilim, şiir, macera, polisiye, gerilim türünde kitaplar basmaktadır. Kitabın çevirmeni Özarpacı İstanbul Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde lisans ve yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. 2011 yılından beri Booking.com şirketinde dil uzmanı olarak görev yapan Özarpacı çeşitli yazarlardan kitaplar çevirmiştir: David Hawson'dan *Ölüm Zamanı* (2007, Altın Bilek), Thomas Hardy'den *Ağaç İşçileri* (2009, Altın Bilek), George Eliot'tan *Düşürülen Maske* (2011, İthaki) vb.

Çalışmada sunulacak çeviri eleştirisi denemesinde betimleyici yaklaşım temel alınıp, kaynak ve erek metinler arasındaki ilişkiler karşılaştırmalı bir şekilde incelenecektir. Çalışmanın birinci bölümünde yazar ve biçemi hakkında bilgi verilip, hikayenin kısa özeti sunulacaktır. İkinci bölümde kaynak ve erek metinler arasındaki ilişkiler betimlenip, metinlerin birbirinden farklılaştığı noktalar saptanacaktır. Farklılığın gözlemlendiği noktalarda çevirmenlerin aldığı kararlar ve bu kararların olası nedenleriyle ilgili varsayımlar üretilmeye çalışılacaktır. Çalışmanın son bölümünde ise oluşturulan varsayımlar üzerinden çevirmen davranışları ile ilgili bazı değerlendirmelerde bulunulacaktır.

### 1. Yazar ve biçemi hakkında

Edebiyat eleştirileri, romanları ve kısa hikayeleriyle döneminin en önemli yazarlarından biri olan Henry James 1843 yılında New York'ta doğmuştur. Zengin bir ailenin çocuğu olan James babası sayesinde daha küçük yaşlarda Ralph Waldo Emerson ve William Makepeace Thackeray gibi ünlü romancılarla tanışma fırsatı elde etmiştir. On iki yaşında geldiğinde James ailesiyle birlikte Avrupa'ya seyahat etmiş, Paris ve Londra gibi çeşitli şehirleri gezmiştir. 1962 yılında Harvard Hukuk Okulu'nda öğrenim görmeye başlamış ancak kısa bir süre okulu terk etmiştir. Aslında James hukuktan ziyade edebiyata ilgili duyuyordu ve yazarlık kariyeri "A Tragedy of Horror" (*Korkunun Trajedisi*) adlı kısa öyküsünün basılmasıyla başlamıştı. Yazarlık kariyeri boyunca James toplamda on roman, on kısa roman, yüz yirmi öykü, dokuz oyun ve dört yüz elli makale kaleme almıştı. Eserlerinin çoğunda Avrupa'nın Amerikan toplumu üzerindeki etkisini işlemektedir (Anderson, 2004: 211). *Daisy Miller* adlı kısa romanıyla James edebiyat dünyasında adından söz ettirmeye başlamıştı. Yazarların kendi dünya görüşlerini açıklama özgürlüğüne sahip olmaları gerektiğini savunan James edebi eleştiriye önemli katkı sağlamıştır. James'e göre metinler her şeyden önce gerçekçi olmalı ve okurlara gerçek yaşamı yansıtmalıdır (s. 212). 1879 ve 1882 yılları arasında James, *the Europeans*, *Washington Square*, *Confidence* ve *The Portrait of a Lady* adlı romanlarını yazdı. James' in başarısı 1899 yılında sonra *The Sacred Fount*, *the Wings of the Dove*, *the Ambassadors* ve *the Golden Bowl* romanlarıyla doruk noktasına ulaşmıştır. Birinci dünya savaşı patlak verdikten sonra James çeşitli hastanelerde çalışmış, savaş yardım kuruluşları için yazılar yazmış ve Belçikalı mültecilere yardım etmiştir. Daha sonra Amerika'nın savaşa girmeme kararını protesto etmek için 1915 yılında İngiliz vatandaşı olmuştur. Bu yüzden kendisine 28 Şubat 1916 tarihinde Kral George tarafından liyakat nişanı verilmiştir. James 1911, 1912 ve 1916 yıllarında Edebiyat Nobel Ödülü'ne aday gösterilmiştir.<sup>2</sup>

Bilindiği üzere on dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru çağdaş roman yazımında "şiirsel" biçem yaygınlaşmaya başlamış ve metinlerde imge değişmeceli, sembolik dil ve şiire özgü diğer dilbilimsel yapıların kullanımı önemli ölçüde artmıştır (Patrick, 1967: 77). Bu biçemin önemli temsilcilerinden biri olan James romanlarında kullandığı karmaşık sözcüksel ve sözdizimsel biçimlerle eserlerinde psikolojik derinlik yaratmayı hedeflemiştir. *Ormandaki Canavar* adlı eserinde de görüldüğü üzere James'in şiirsel

<sup>2</sup> [http://www.nobelprize.org/nomination/archive/show\\_people.php?id=4537](http://www.nobelprize.org/nomination/archive/show_people.php?id=4537)

biçemi içeriğinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bir çok eleştirmenin de belirttiği üzere, “Marcher’ın çekiciliği James’in hikayeyi anlatış tarzından kaynaklanmaktadır” (Goodheart, 2003: 118). Romanın neredeyse tamamında basit ve anlamı doğrudan veren cümleye rastlamak olanaksızdır. Bu nedenle James okurdan örtük ve karmaşık bir şekilde sunulan anlamı çözümlemesini beklemektedir diyebiliriz. Eugene Goodheart’ın da belirttiği gibi, romanı okuyanlar “romandaki eylemin dilin kendisinde gerçekleştiğini” kolayca fark edeceklerdir (a.g.e.). Romandaki sözdizimsel öğeler sayesinde okurlar karmaşıklık, tedirginlik, belirsizlik ve güven duygularını bir arada deneyimlerler. Örneğin, James asıl anlatmak istediği meseleyi cümlelerin sonuna kadar açıklamayarak okurun dikkati ve merakını canlı tutmaya çalışır (s. 119). Ayrıca James cümlelerinde sıkça ara söz kullanarak temel mesajı cümlelerin sonuna kadar saklamayı tercih eder. *What Maisie Knew* romanına yazmış olduğu önsözde James romanlarındaki sahneleri nasıl düzenlediğini şu şekilde açıklamaktadır: “Sahne düzenli olarak ritmik bir şekilde tekrarlar; ara ara gözlemlenen boşluklar, öğelerin farklı bir etki yaratmak için farklı bir kurala göre yan yana getirilmesi başka bir şeye hazırlık niteliğindedir, tıpkı sahneye ait öğelerin belli bir temsile hizmet etmesi gibi”<sup>3</sup> (1897: 2). Bu nedenle, içeriğin bir bütün halinde sunulması okurun mesajı yakalayabilmesi için zihinsel bir çaba gerektirmektedir. Sonuç olarak, romandaki karakterlerle ilgi bilgiye yazarın bilinç akışı süzgecinden ulaştığımızdan, çeviride yazarın biçiminin yansıtılması önem arz etmektedir.

### 1.1. Olay örgüsü

Henry James’in ünlü kısa romanı *Ormandaki Canavar* Londra’da lüks bir evde verilen öğle yemeği davetinde başlar. Hikayenin anlatıcısı davetliler arasında bulunan John Marcher adında gizemli bir adamdır. Marcher davette daha önce karşılaşmış olduğu May Bartham’ı görür. Kadına daha önceki buluşmaları ile ilgili her detayı hatırladığını söyler, ancak May adamın söylediklerini pek çok kez düzelterek ondan daha güçlü bir hafızaya sahip olduğunu gösterir. Konuşmaları sırasında May, Marcher’a uzun süredir beklediği şeyin henüz olup olmadığını sorar. Marcher kadına ne anlattığını hatırlayamadığından beklediği şeyle ilgili detayları ondan öğrenmeye çalışır. Marcher ileride başına korkunç ve tuhaf bir şey geleceğini düşünmektedir. Bu his yüzünden son derece çaresiz hisseden Marcher, May’den yanında kalıp, onunla birlikte başına gelecek olayı beklemesini ister. Kısa bir süre içerisinde samimiyetleri artar ve birlikte pek çok şey paylaşırlar. Ancak sohbetlerinin çoğu özellikle onu etkisi altına alan korku verici ve gizemli geleceği üzerinedir (Geismar, 1963: 35). May korkudan çaresiz bir durumda olan bu adama her zaman destek olur, onu yalnız bırakmaz. Çok iyi anlaşmalarına rağmen Marcher kadınla evlenmek istemez çünkü takıntılı düşüncelerinin kadını da uçuruma sürükleyeceğini düşünür. Ancak zamanla kadının da en az kendisi kadar “ormandaki canavarla” ilgilendiğini fark eder. Hatta Marcher, May’in adamın başına geleceği şeyi bildiğini düşünür. May, Marcher’a aşık olmuştur, ancak duygularını ona ifşa etmez. Kendi dertleri ve takıntılarında başka bir şey düşünmeyen Marcher kadının ona karşı hissettiklerini anlayamaz. Maxwell Geismar’ın da belirttiği gibi, ilişkileri sadece Marcher’ın kendine olan inancını korumak, artırmak, geliştirmek ve onun bilinmeyen ya da trajik kaderi üzerine kuruluydu (s. 37). Aniden May çok hastalanır ve yataktan çıkamayacak hale gelir. May’in hastalığı Marcher’ı derinden sarsar çünkü kadının onun geleceği ile ilgili bildiği şeyleri söyleyemeden öleceğinden endişe duyar. Hatta onu bekleyen kötü kaderin kadının ölümü olabileceğini düşünüp hayal kırıklığına uğrar. Kadının onca fedakarlıklarına rağmen Marcher ölüm döşegindeki arkadaşından hala bir şeyler öğrenme peşindedir. Bir an bile olsun adam kendi sorunlarından uzaklaşıp başkasını düşünme eyleminde bulunmaz. Kadın ölmeden önce Marcher’a “ormandaki canavarın” ne olduğunu hiçbir zaman öğrenemeyeceğini ve bu yüzden de arayışını sonlandırabileceğini söyler. Bunun üzerine adam boşluğa

3 Alıntının çevirisi çalışmanın yazarına aittir.

düşer ve amaçsız hissetmeye başlar. May öldükten sonra Marcher sık sık kadının mezarını ziyaret etmeye gider. Bir gün kadının mezarının başında hıçkırarak ağlayan bir adamla karşılaşır. İşte o an Marcher kendisinde olmayan bir şeyin farkına varır. Marcher hiçbir zaman kimse için böyle duygular beslememişti. Ayrıca Marcher kendi sorunlarıyla boğuşmaktan May'in sevgisini göremediğini onu kaybettikten sonra anlar. Bencilliği gözünü kör etmiş ve gerçekleri görmesini engellemiştir. Bu gerçekle yüzleşmeye gücü olmayan Marcher mezarın üzerine doğru çöker.

## 2. Çevirilerin ve kaynak metnin karşılaştırılması

Kitabın yazarı ve çevirmenleri ile ilgili bilgi verdikten sonra, bu bölümde Henry James'in kısa romanı ve Türkçeye yapılmış olan iki çevirisi karşılaştırmalı olarak incelenecektir. İncelemede yayın tarihinin önceliğine göre ilk olarak Necla Aytür'ün çevirisine (EM1), ardından Aslı Sena Özarpacı'nın çevirisine (EM2) ve son olarak da kaynak metne (KM) yer verilecektir. Seçilen örneklerle çevirmenlerin kaynak metni hangi noktalarda farklı okudukları, anladıkları ve yorumladıkları açığa çıkarılmaya çalışılacaktır. Diğer bir ifadeyle, örnekler kaynak metnin ilk çevirisi ve yeniden çevirisinin farklılaştığı noktalar üzerine yoğunlaşacaktır. Söz konusu farklılıkların olası nedenlerine dair varsayımlar örneklerle birlikte sunulup, çevirmen kararlarının izi sürülecektir. James'in bu kısa romanı yazarın kendine özgü biçimiyle öne çıktığından, incelemede biçimsel öğelere ağırlık verilip, çevirmenlerin biçimi erek metinde yansıtma konusuna verdikleri önem anlaşılmalı çalışılacaktır. Bunun yanı sıra, çevirmenlerin cümle ve sözcük düzeyindeki farklı aktarımları örneklendirilip, yadrgatıcı tercihlerin olası nedenleri üzerinde durulacaktır.

### 2.1. Biçimsel özelliklerin yansıtılması

Yazının birinci bölümünde ayrıntılı bir şekilde açıklandığı üzere James bu kısa romanında yoğun duygu ve düşünce tasvirleri, arasözler ve yinelemeli ifadeler kullanarak kendine özgü bir biçim yaratmaktadır. Özellikle ana cümlelerde özne ile yüklem arasına eklediği çeşitli ara sözler ve nitelendirmelerle okurun duruma farklı açılardan yaklaşmasını hedeflemektedir. Ancak İngilizce ve Türkçenin sözdizimsel yapısının birbirinden farklı olması bu biçimsel özelliğin çevirilere aktarımını çoğunlukla engellemektedir. Aşağıdaki örnekler çevirmenlerin yazarın biçimini erek metinde nasıl yansıttıklarını göstermek amacıyla seçilmiştir.

#### Örnek 1:

EM1: "Konuşmaları sırasında onu irkiltten sözlere neyin yol açtığı önemli değil, çünkü yeniden tanıştıktan sonra arkada kalıp ağır ağır yürürlerken kendinin gelişigüzel söylediği bir şeyden başka bir neden olmayabilir ortada. Dostları onu genç kadının kaldığı bu eve iki saat önce getirmişti; kendi kaldığı öteki evin konukları buraya öğlen yemeğine çağırılıydı; o da her zamanki gibi konuk kalabalığı arasında göze çarpmadığını sanıyordu." (s. 137)

EM2: "Karşılaşmaları sırasında konuşmalarına yön verirken adamı şaşırtan şey, pek de mühim değildi. Tanışıklıklarını tazeledikten sonra birlikte yavaşça yürürlerken sarf ettiği sözlerdi bunu yapan. Arkadaşları tarafından bir ya da iki saat önce kadının kaldığı eve getirilmişti. Kendisinin de aralarında bulunduğu ve aklındaki teoriyi borçlu olduğu diğer evdeki konut grubu, kendisi, her zamanki gibi kalabalıkta kaybolurken, öğle yemeğine davet edilmişti." (s. 11)

KM: "What determined the speech that startled him in the course of their encounter scarcely matters, being probably but some words spoken by himself quite without intention--spoken as they lingered and slowly moved together after their renewal of acquaintance. He had been conveyed by friends an hour or two before to the house at which she was staying; the party of visitors at the other house, of whom he was one, and thanks to whom it was his theory, as always, that he was lost in the crowd, had been invited over to luncheon." (s. 2)

Romanın başlangıcından alınan bu örnekte Marcher ile May'in karşılaşma anı betimlenmektedir. Örneğin ikinci cümlesinde yazarın ara sözlerle asıl anlatmak istediği şeyi ertelediği ve böylece okurun ilgisini canlı tutmaya çalıştığı gözlemlenmektedir. EM1'de cümleler kaynak metindeki gibi iki cümle şeklinde aktarılmıştır. EM2'de ise çevirmenin cümleleri bölerek paragrafı dört cümle ile aktardığı görülmektedir. Ç1 kaynak metindeki ara sözler ile yan cümleleri ayrı bir cümle ile vermeyip yazarın anlatım tarzını yansıtmayı amaçlamış olabilir. Ç2 ise cümleleri bölerek erek metinde akıcı bir anlatım tarzı yaratmak istemiş olabilir. Bunun yanı sıra, kaynak metinde adamın söylediği sözler "quite without intention" ifadesiyle nitelendirilmektedir. Buna karşılık olarak EM1'de "gelişigüzel sözler" ifadesi kullanılırken, EM2'de çevirmenin silme yöntemine başvurduğu görülmektedir. Ç1 adamın sarf ettiği sözlerin önemsiz olduğunu tekrar vurgulamak amacıyla "gelişigüzel" ifadesini erek metinde yinelemiş olabilir. İlk cümlede adamın sözlerinin çok da ciddiye alınacak özellikte olmadığı ima edildiğinden, Ç2 bunu tekrar etmeyi gerekli görmemiş olabilir. Son cümlelerin aktarımında da çevirmenlerin farklılık gösterdikleri açıktır. Yazar adamın kaldığı evdeki konukların öğlen yemeğine davet edildiğini söylemeden önce Marcher'ın kalabalık arasında kimsenin onu fark etmediğini sandığını ara sözlerle açıklamaktadır. "and, thanks to whom it was his theory, as always, that he was lost in the crowd" şeklinde ifade edilen bu durum EM1'de "o da her zamanki gibi konuk kalabalığı arasında göze çarpmadığını sanıyordu" şeklinde, EM2'de ise "kendisinin de aralarında bulunduğu ve aklındaki teoriyi borçlu olduğu diğer evdeki konuk grubu, kendisi, her zamanki gibi kalabalıkta kaybolurken" şeklinde çevrilmiştir. Bu ara sözün çevirisinde Ç1 "teori" sözcüğünü "sanmak" fiili ile karşılarken, Ç2 kaynak metnin sözdizimsel yapısını korumak adına "teori" sözcüğünü erek metne geçirmiştir. Ancak burada anlatılmak istenen Marcher'ın benzer durumlarda kalabalık sayesinde fark edilmediğini düşünmesidir. Ç2'nin cümlesinden Marcher'ın aklındaki bu düşüncüyü konukların oluşturduğu gibi bir anlam çıkmaktadır. Ayrıca Ç2'nin Marcher'ın gözden kaybolması ile konukların davet edilmesini aynı anda gerçekleşen eylemler gibi aktarması okurların akıllarını karıştırabilir.

## Örnek 2:

EM1: "Böylece sonunda konuşmaya başladıklarında, ocağın üstünde asılı duran portreyle tanınan bir odada dostları çıktıktan sonra yalnız kalmışlardı; işin hoş yanı ikisi de bir şey demeden arkada kalıp konuşmayı sanki aralarında önceden kararlaştırmışlardı." (s. 139)

EM2: "Sonunda konuşmaya geldiklerinde, – önünden arkadaşlarının geçtiği odalardan birinde şöminenin önünde, dikkat çekici bir yerdi – yalnız kalmışlardı ve buranın büyüğü, konuşmadan önce dahi, konuşmak için insanlardan geri kalmayı planlamışlar etkisi vermiş olmasıydı." (s. 13)

KM: "By the time they at last came to speech they were alone in one of the rooms – remarkable for a fine portrait over the chimney-place – out of which their friends passed, and the charm of it was that even before they spoken they had practically arranged with each other to stay behind for talk." (s. 3)

Marcher ve May sonunda odalardan birinde yalnız kalıp, konuşmaya başlarlar. Bu örnekte odanın ara sözle betimlendiği görülmektedir. EM1'de odanın özelliğini açıklayan ara sözün sıfat tümceciği olarak "oda" sözcüğünden önce getirildiği gözlemlenmektedir. EM2'de çevirmen ara söz biçimini korumuş ancak ara sözün işlevini değiştirmiştir. EM2'de ara söz oda ile ilgili bilgi vermek yerine kişilerin nerede bulduklarını açıklamaktadır. Ayrıca EM2'nin kaynak metinde olmayan "şöminenin önünde" ifadesini içerdiği görülmektedir. Ç2 bu ifadeyi karakterlerin odada konuşmaya başladıkları yeri belirginleştirmek için eklemiş olabilir. EM1'de karakterlerin konuşmaya başladıklarında odada yalnız kaldıkları kaynak metindeki düşünce akışına uygun bir şekilde aktarılmıştır. EM2'de ise karakterlerin konuşmaya başladıkları belirtildikten sonra ara sözle odanın tanımlanma şekli cümlelerin doğal akışını aksatmıştır. "Dikkat çekici bir yerdi" ifadesinin odadan sonra eklenmesi cümlelerin akıcılığını aksatmıştır. Çevirilerdeki diğer farklılık ikinci cümlelerin aktarımında gözlemlenmektedir. "The charm of it" ifadesi

EM1'de "ışın hoş yanı", EM2'de "buranın büyüü" olarak aktarılmıştır. Ç1'in o andaki duruma, Ç2'nin ise odanın durumuna vurgu yapmak istediği söylenebilir. Ancak dikkat çeken önemli nokta Ç2'nin kaynak metinde yer alan öğeleri eksiksiz bir biçimde erek metne aktarma eğilimidir. Bu durum yukarıdaki örnekte de olduğu gibi erek metinde "konuşmadan önce dahi, konuşmak için insanlardan geri kalmayı planlamışlar etkisi vermiş olması" gibi yadırgatıcı ifadenin oluşmasına neden olabilir.

### Örnek 3:

EM1: "Üstelik Marcher'ın, dile getirmeye cesaret edemediği bir düşünceyi kafasında sakladığını söyleyerek May'i suçlamasından bu yana geçen uzun süre içinde May'in bu ileri dönemin en önemli tartışmalarından birinin sona ermesinden hemen önce dile getirilen bu suçlamayı yadsımak gereğini duymaması da ilişkilerinde bundan sonra hep var olacak bir değişiklik yaratmıştı." (s. 160)

EM2: "İlk ve son kez olmak üzere, tüm bu süre boyunca, içinde olan, adamın kontrolündeki yalnız kadının ifade etmeye cesaret edemediği bir fikri çürütme ihtiyacı hissediyor gibi görünmediği gerçeği sayesinde, bir farklılık meydana gelmişti." (s. 39)

KM: "A difference had been made moreover, once for all, by the fact that she had all the while not appeared to feel the need of rebutting his charge of an idea within her that she didn't dare to express - a charge uttered just before one of the fullest of their later discussions ended." (s. 18)

Marcher, May'in kendisi ile ilgili gerçeği bildiğini düşünüp, onu gerçeği saklamakla suçlamaktadır. Örnekteki cümlede May'in bu suçlamayı yadsıma gereği duymadığı ve bu durumun da ilişkilerinde önemli bir değişikliğe yol açtığı belirtilmektedir. Kaynak metinde yazarın yine yoğun ve nitelime açısından zengin bir anlatım tarzı seçtiği görülmektedir. Örneğin, yazar cümlenin sonuna eklediği ara sözle kadına yapılan suçlamayı betimlemektedir. EM1'de çevirmenin kaynak metinde betimlenen "düşünce", "suçlama", "tartışma" ve "değişiklik" sözcüklerini benzer şekilde betimlediği görülmektedir. Ç1'in bu kararının temelinde kaynak metnin dilsel ve betimsel yoğunluğunu yansıtma amacı olabilir. Ancak EM2'de çevirmen "fikir" sözcüğünü nitelerken, "farklılık" sözcüğü ile ilgili herhangi bir ayrıntı sunmamaktadır. Ayrıca EM2'de çevirmenin kaynak metindeki "charge" sözcüğünü açıkladığı, cümlenin sonunda yer alan cümleyi erek metne taşımadığı görülmektedir. Bu nedenle, silme ve eksiltme yoluna giden Ç2'nin kaynak metnin biçimsel özelliğini erek metinde birebir yansıtma amacı gütmeyeceği sonucuna varılabilir.

## 2.2. Anlam aktarımında gözlemlenen sorunlar

Bu bölümde cümle düzeyindeki örnekler incelenip, anlamsal aktarımda gözlemlenen sorunlar ve olası nedenleri açıklanmaya çalışılacaktır.

### Örnek 4:

EM1: "Ondan önce davranmak için neredeyse atıldı." (s.139)

EM2: "Oraya kadından önce varabilmek için neredeyse atladı." (s. 14)

KM: "He almost jumped at it to get there before her." (s.3)

Marcher ve May odada baş başa kaldıklarında daha önce nerede ve nasıl karşılaştıklarını düşünmeye başlarlar. Marcher, May'in sesini duyar duymaz geçmişe dair tüm ayrıntıları hatırlar ve kadından önce davranmak için hemen anlatmaya başlamak ister. Yukarıda verilen cümlede "to get there" ifadesi konuyu açma ya da konuşmaya başlama eylemini ima etmektedir. EM1'de çevirmen "ondan önce davranmak için neredeyse atıldı" ifadesi ile adamın vakit kaybetmeden "söze atıldığını" belirtmek istemiş olabilir. EM2'de ise çevirmenin kaynak metinde yer alan öğeleri erek metne bire bir aktararak,



“Oraya kadından önce varabilmek için neredeyse atladi” gibi bir ifade kullandığı görülmektedir. Ç2'nin kullanmış olduğu “atlamak” fiili “söze atlama” eylemini ima ediyor olabilir. Ancak erek kültürde konuşmaya başlama durumu “söze atlamak” ile değil “söze atılmak” deyimini ile ifade edildiğinden, EM2'deki cümle okur tarafından yadırgatıcı karşılanabilir. Ayrıca EM2'deki cümlenin tamamı okunduğunda adamın sanki belli bir noktaya ulaşmak için “atlama” eylemi gerçekleştirdiği kanısına varabilir. Bu nedenle, ifadenin “hemen söze atıldı” gibi erek okurun alışkın olduğu bir ifade ile verilmesi EM2'deki aksaklığı giderebilir.

### Örnek 5:

EM1: “Bu yönde işlediği günahı hemen terazinin öteki kefesi ağır basacak biçimde düzeltmeye çalışmaktan hiçbir zaman geri kalmadığı da doğrudu.” (s. 158)

EM2: “Hem olayı öbür tarafa çevirmek için çaba göstermeden günah işlemediği doğrudu.” (s. 37)

KM: “It was true that he had never sinned in that direction without promptly enough trying to press the scales the other way.” (s. 23)

Marcher bencillik etmemenin öneminin bilincindeydi ve çoğu zaman bencilliği nedeniyle yaptığı hataları telafi etmeye çalışırdı. Kaynak metinden alıntılan bu örnekte Marcher'ın hatasından hemen sonra onu telafi etmeye çalışması “promptly enough trying to press the scales the other way” şeklinde ifade edilmiştir. EM1'de bu ifadenin “terazinin öteki kefesi ağır basacak biçimde düzeltmeye hiçbir zaman geri kalmadığı” şeklinde aktarıldığı görülmektedir. Ç1'in bu kararının temelinde erek metinde “terazi/adalet” kavramlarının yaygın olarak kullanılması bulunabilir. Ç1, Marcher'ın yaptığı hatayı terazinin bir kefesi, hatayı telafi etmek için yaptıklarını ise terazinin diğer kefesi olarak betimlemiştir. EM2'de ise çevirmenin “olayı öbür tarafa çevirmek için çaba göstermek” ifadesini kullanmıştır. Ç2'nin bencillik kaynaklı hataları “olay” olarak tanımladığı görülmektedir. Bunun nedeni Ç2'nin bir önceki cümlede Marcher'ın sürekli bencilliğiyle yüzleşmesini “olayla iç içe kalmak” olarak ifade etmesi olabilir. Aktarımdaki diğer önemli farklılık çevirmenlerin eylemleri aktarma önceliğinden kaynaklanmaktadır. Ç1'nin çevirisinde Marcher'ın önce günah işlediği, daha sonra ise günahı telafi etmek için bir şeyler yaptığı anlaşılırken, Ç2'nin çevirisinde sanki Marcher önce hatayı telafi edecek eylemde bulunup daha sonra günah işliyormuş gibi bir anlam çıkmaktadır. Aktarımdaki bu farklılık Ç2'nin “without” edatını “olmaksızın, olmadan” şeklinde yorumlamasından kaynaklanmış olabilir.

### Örnek 6:

EM1: “Onda böyle bir izlenim ilk kez uyandı için bugün önemli bir tarih oluşturdu.” (s. 157)

EM2: “İlk izlenimi bu olduğundan bunu iyice düşünmüştü.” (s. 36)

KM: “As this was his first impression of that it quite made a date.” (s. 24)

Örnekte Marcher'ın kadının kendisinden bir şeyler sakladığını anlaması ona dair “ilk izlenimi” olarak ifade edilmektedir. Bu ilk izlenimin adam üzerinde bıraktığı etki “it quite made a date” cümlesi ile belirtilmiştir. EM1'de bu cümle “bugün önemli bir tarih oluşturdu” şeklinde çevrilirken, EM2'de “bunu iyice düşünmüştü” ifadesiyle aktarılmıştır. Ç1, o günün önemini vurgulamak amacıyla “bugün tarih oluşturdu” ifadesini kullanmış olabilir. Ç2'nin ise odağa günü değil de izlenimi aldığı görülmektedir. Ancak “iyice düşünmek” ifadesi Marcher'ın o an hissettiği şaşkınlık duygusunu yansıtmada yeterli olmamaktadır.

**Örnek 7:**

EM1: “Yaşlı teyzenin tahtından inmesi ancak ardından birçok değişiklik getiren ölümüyle oldu; özellikle Marcher’ın uzmanlaşmış dikkatine ilk bakışta, parasal bağımlılıktan dolayı gururu incindiği halde bunu belli etmeyen biri gibi görünen genç kadının yaşamında değişiklik yaptı bu ölüm.” (s.147)

EM2: Bu kişinin tahttan inişi, kadının ölümüyle gelmişti ve pek çok değişiklikle takip edilirken, Marcher’ın dikkatinin sızlayan fakat kabarmayan gururuna bağlı yaşlı kadını gördüğü genç kadında, fark edilebilir bir değişikliğe sebep olmuştu. (s. 25).

KM: “The deposition of this personage arrived but with her death, which, followed by many changes, made in particular a difference for the young woman in whom Marcher’s expert attention had recognised from the first a dependant with a pride that might ache though it didn’t bristle.” (s.8)

Yaşlı kadının ölümüyle May’in hayatı değişmiştir. Yazar yukarıdaki örnekte hayatında değişiklikler meydana gelen May’in, Marcher tarafından nasıl görüldüğünü “dependant with a pride that might ache though it didn’t bristle” sıfat tümceciği ile ifade etmektedir. Ç1 May’i tanımlarken “parasal bağımlılıktan dolayı gururu incindiği halde bunu belli etmeyen biri gibi görünen genç kadın” ifadesini kullanmayı yeğlemiştir. Ç2’nin ise May’i yaşlı kadına göndermede bulunarak tanımladığı görülmektedir. EM2’de May, “sızlayan fakat kabarmayan gururuna bağlı yaşlı kadını gördüğü genç kadın” olarak betimlenmektedir. Görüldüğü üzere, Ç2’nin çevirisinde yaşlı kadının özellikleri ön plana çıkartılmış ve “gururun incinmesi” durumu yaşlı kadına bağlanmıştır. Bu tür bir anlamsal kaymanın oluşmasına Ç2’nin genç kadını yaşlı kadın üzerinden tanıtmaya neden olmuştur. Bunun yanı sıra, erek metinde kullanılan “sızlayan fakat kabarmayan gururuna bağlı yaşlı kadın” ifadesi erek kültürde yadırgatıcı karşılanabilir.

**Örnek 8:**

EM1: “Sonra Marcher, yılın henüz gelen taze baharında, bir öğle sonrasında bu korkularını açık yüreklilikle dile getirdiği zaman, May ona tam kendine göre bir karşılık verdi.” (s. 163)

EM2: “Derken ilkbaharın başladığı, kadının, arkadaşının bu uyarıların getirdiği dürüst hainliğiyle yeni yüzleştiği o öğleden sonra geldi.” (s. 45)

KM: Then it was that, one afternoon, while the spring of the year was young and new she met all in her own way his frankest betrayal of these alarms.” (s. 30).

EM1’de çevirmen, Marcher’ın korkularını dile getirmesi üzerine May’in ona kendine has bir şekilde karşılık verdiğini belirtmektedir. EM2’de ise çevirmen “alarm” sözcüğünü “uyarı”, “betrayal” sözcüğünü ise “hainlik” olarak çevirerek erek metinde olumsuz bir anlam yaratmıştır. Ç1 bağlamdan faydalanarak “alarm” sözcüğünü “korku” olarak çevirmeyi yeğlemiş olabilir. Buna bağlı olarak da “betrayal” sözcüğü “dile getirmek” olarak aktarılmış olabilir. Ç2 ise kaynak metinde yer alan “betrayal of these alarms” ifadesindeki sözcüklerin anlamını aktarma amacı gütmüş olabilir. Ancak Ç2’deki asıl aksaklık cümle başı ile sonu arasındaki özne yüklem uyumsuzluğundan kaynaklanmaktadır. “İlkbaharın başladığı” ifadesinin “geldi” yüklemi ile sonlandırılması EM2’de aykırı bir anlatımın oluşmasına neden olmuştur. Bu nedenle EM2’deki cümle yapısal olarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Öte yandan, EM1’de çevirmen “she met” ifadesini “karşılık vermek” olarak aktarırken, EM2’de aynı ifade “yüzleşmek” ile karşılanmıştır. Bağlamsal bilgiden yola çıkıldığında, May’in Marcher’ın söylediklerine bir tepki verdiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, Ç1’in aktarımı kaynak metne anlamsal olarak daha yakındır. Aktarımdaki diğer bir farklılık ise çevirmenlerin odağa aldığı eylemlerdir. Ç1 ana cümlede May’in “karşılık vermesini” asıl mesele olarak sunarken, Ç2 baharın gelişini odağa almıştır.

**2.3. Matriks normlar (silme ve eksiltmeler)**

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com

Bu bölümde erek metne aktarılmayan cümle ya da ifadeler örneklendirilip, çevirmenlerin bu bölümleri erek metinden silmelerinin olası nedenleri açıklanacaktır.

### Örnek 9:

EM1: "İşte tam bu sırada, sonradan kendi kendine düşündüğü gibi, tam dönemeç noktasında, başka her şeyden umudunu kesen genç kadın durumu kurtarmak istercesine işe el atmaya karar verdi." (s. 141)

EM2: "Derken o tam her şeyin geri teptiğini düşünürken, kadın sanki durumu kurtarmak için olayı ele aldı." (s. 16)

KM: "Then it was, just at the turn, as he afterwards made it out to himself, that, everything else failing, she herself decided to take up the case and, as it were, save the situation." (s. 6)

Yukarıdaki örnek May ve Marcher'ın baş başa kaldıkları anda konuşmadan dakikalarca bekledikleri anda kadının iletişim kurmak amacıyla adım attığını göstermektedir. EM1'de çevirmen kaynak metindeki öğelerin tümünü anlamsal boyutuyla erek metne aktarmıştır. EM2'de ise çevirmenin "just at the turn" ve "afterwards" ifadelerini tamamıyla erek metinden çıkardığı görülmektedir. Ç2'nin "afterwards" ifadesini çıkarırken Macher'ın düşünme eylemini ne zaman yaptığının içeriğin aktarımında çok önemli işlevi olmadığını varsayması etkili olmuş olabilir. Diğer taraftan, Ç2'nin artık kadının umudunu yitirmeye başladığını ima eden "just at the turn" ifadesini çevirmemesinin nedeni de, aynı cümlede yer alan "tam her şeyin geri teptiğini düşünürken" ifadesinin o anki durumu vurgulamaya yeteceğini düşünmesi olabilir.

### Örnek 10:

EM1: "[...] sık sık May'in zihninin yalnız bir çeşit besinle beslenmesini istemediğini göstermeye çalışır; bu amaçla da ayın bir düzine akşamı birlikte orada görünmelerini sağlardı." (s. 158)

EM2: "Ayda onlarca kez onunla orada görülmesinin nedeni adamdı." (s. 37)

KM: "[...] and it not infrequently thus happened that, to show he didn't wish her to have but one sort of food for her mind, he was the cause of her appearing there with him a dozen nights in the month." (s. 26)

EM1'de çevirmen kaynak metinde yer alan tüm öğeleri anlamsal boyutlarıyla erek metne aktarırken, EM2'de ana cümleden önce verilen iki ara cümlelerin silindiği görülmektedir. EM2'deki paragrafın bütünü okunduğunda, Ç2'nin paragraftaki anlatımın akıcılığını bozmamak amacıyla ara sözleri silmiş olabileceği sonucuna varılabilir. Ç1'in ise yazarın biçimini yansıtmak amacıyla ara sözleri erek metne aktardığı söylenebilir.

### Örnek 11:

EM1: "Neydi bütün bunların anlamı? Daha doğrusu, May, onun boş yere bekleyişi, ölmesi olasılığı, bunların tümünün getirdiği sessiz kınama, zamanın artık çok geç, yalın ve önüne geçilmez bir biçimde çok geç olduğundan başka ne anlama gelebilirdi?" (s. 17)

EM2: "Her şey ne anlama geliyordu? Artık yalnızca, karşı konulmaz biçimde geç olduğu mu?" (s. 60)

KM: "What did everything mean – what, that is, did she mean, she and her vain waiting and her probable death and the soundless admonition of it all – unless that, at this time of day, it was simply, it was overwhelmingly too late?" (40).

Bu örnek Marcher'ın May'in hastalanması ve yatağa düşmesi sonrası hayatın anlamını sorguladığı bölümden alınmıştır. Kadının çok kısa bir süre içinde ölüm döşeğine düşmesi Marcher'ı derinden sarsmıştı. Kaynak metinde yazarın bir soru sorup, daha sonra durumla ilgili detayları ara sözlerle

ayrıntılıdır. EM1'de çevirmen kaynak metinde yer alan bütün öğeleri anlamsal boyutlarıyla erek metne geçirme eğilimi göstermiştir. Bunun nedeni, Ç1'in kaynak metin yazarının biçimini yansıtmaya çabası göstermesi olabilir. Ç1 de yazar gibi belli bir konu ile ilgili farklı bakış açıları erek okura iletmek istemiş olabilir. EM2'de ise çevirmenin durumla ilgili detayları erek metne aktarmama eğiliminde olduğu gözlemlenmektedir. Ç2 kaynak metindeki ara cümle ve sözleri erek metne aktarmamıştır. Bu nedenle, Ç2'in yazarın biçimini erek metinde yansıtmaya amacı gütmeyeceği sonucuna varılabilir.

#### 2.4. Sözcük düzeyi aktarımlar

Çalışmanın bu bölümünde çevirmenlerin sözcük seçimlerindeki farklılıklar açığa çıkarılıp, bu farklı kullanımların olası nedenleri tartışılacaktır.

##### Örnek 12:

KM: "He hadn't disturbed people with the queerness of their having to know a haunted man, though he had had moments of rather special temptation on hearing them say they were forsooth **"unsettled."** If they were as **unsettled** as he was--he who had never been **settled** for an hour in his life--they would know what it meant." (s. 9)

EM1: "Özellikle bir türlü **durup oturamadıklarını** söyleyen kimseleri dinlerken bazen konuşmaya can attığı halde konuşmamış, insanları cin çarpmış birini tanımak garipliğiyle karşı karşıya bırakarak tedirgin etmemişti. Kendisi gibi yaşamlarında bir saat için bile **"durup oturmak"** nedir bilmeseler, işte o zaman anlarlardı bunun ne demek olduğunu." (s. 149)

EM2: "İnsanların gerçekten **'kararsız'** olduklarını söylediklerini duyarak baştan çıktığı zamanlar olmasına karşın, onları rahatsız bir adamı tanıdıkları konusundaki gariplik rahatsız etmezdi. Eğer onun kadar **kararsız** olsalar bunun ne anlama geldiğini bilirlerdi." (s. 27)

Bu örnekte yazar Marcher'ın takıntıları yüzünden bir türlü düzen kuramadığını anlatmaya çalışmakta ve bu amaçla Marcher'ı "unsettled" bir kişi olarak tanımlamaktadır. EM1'de "unsettled" ifadesinin "durup oturamamak", EM2'de ise "kararsız" ifadeleriyle karşılandığı görülmektedir. Ç1'in "durup oturamamak" gibi bir ifadeyi tercih etmesinin bu ifadenin hem anlamsal olarak "settled" ifadesini karşıladığı hem de ikinci cümlede yer alan "settled for an hour" ifadesine uygun düştüğü düşüncesi olabilir. Yazarın "settled" ifadesini bir saatlik bir eylemle örtüştürmesi Ç1'in böyle bir tercih yapmasında etkili olmuş olabilir. Diğer bir deyişle, "durup oturamamak" ifadesinin hem adamın hayatında belli bir düzen oturtamamasını hem de hayatında bir saat bile oturamamış olmasını karşılayacağı düşünülmüş olabilir. Ç2 ise adamın içinde bulunduğu durumu "kararsız" olarak nitelendirmeyi yeğlemiştir. Ç2'nin bu kararının temelinde "settled" ifadesinin "kararsız" anlamına gelmesi yatıyor olabilir. Ç2 bu sözcük seçimiyle, Marcher'a kitabın genelinde vurgulanan özellikten farklı bir özellik atfetmiştir. Bu nedenle, Ç2'nin bağlamdan kopuk bir şekilde ifadeyi yorumladığı sonucuna varabiliriz.

##### Örnek 13:

EM1: Gerçek **durumunda** eksikliğini duydukları şey işte o zaman tamamlanacaktı. (s. 141).

EM2: İşte o zaman **gösterilerinde** yoksun oldukları malzemeyi elde etmiş olacaktı. (s. 15)

KM: "Then they would be in possession of the something or other that their actual **show** seemed to lack" (s. 5)

Marcher daha önce May ile neden özel bir ortam ya da durumda tanışmadıklarına üzülmemektedir. Ona göre geçmişte özel bir an paylaşmış olsalardı şimdi ikinci kez bir araya geldiklerinde bazı şeyler çok daha farklı olabilirdi. Yukarıda verilen cümle böyle bir düşünceden doğmuş bir ifadedir. Cümlede geçen

“show” sözcüğünün erek metinlerde farklı bir şekilde karşılandığı görülmektedir. EM1’de “durum” ifadesi kullanılırken, EM2’de “gösteri” ifadesi kullanılmıştır. Ç1 “durum” ifadesiyle Marcher’ın hissettiklerini anlatmaya çalışmış olabilir. Ç2 ise kaynak metindeki ifadeyi erek metne “gösteri” olarak aktararak farklı bir resim çizmek istemiş olabilir. Ancak kaynak metinden örneklendirilen bu kısımda karakterlerin “gösteri” yapma amaçlı herhangi bir şey sergilemeleri söz konusu değildir. Bu nedenle, Ç2’nin kaynak metindeki sözcüğün sözlük anlamına bağlı kalma nedeniyle böyle bir aktarım yapmış olabileceği ve bu kullanımın da erek okur tarafından “yadırgatıcı” bir ifade olarak yorumlanabileceği söylenebilir.

#### Örnek 14:

EM1: “Ama yürekli adam neden korktuğunu ve korkmadığını bilmez mi? Görüyorsun ben bunu biliyorum. Ama adımı koyamıyorum. Bütün bildiğim **tehlikede olduğum**.” (s. 157)

EM2: “Fakat cesur adam neden korktuğunu... Ya da korkmadığını bilmez mi? Görüyorsun ya ben bunu biliyorum. Buna bir isim veremiyorum. Yalnızca **teşhir edildiğini** biliyorum.” (s. 36)

KM: “But doesn’t the man of courage know what he’s afraid of – or not afraid of? I don’t know that, you see. I can’t name it. I only know **I’m exposed**.” (s. 21)

Yazar “to be exposed” ifadesi ile Marcher’ın ileride başına geleceği şeyle ilgili hissettiği duyguyu ifade etmektedir. Bağlamsal bilgilerden anlaşılacağı üzere Marcher başına gelecek şeyin korkunç ve tehlikeli bir şey olduğunu iddia etmektedir. EM1’de “tehlikeli olmak” ile karşılanan ifade EM2’de “teşhir edilmek” ile karşılanmıştır. Ç1 bağlamsal bilgilerden yola çıkarak “tehlikede olmak” ifadesini kullanmış olabilir. Ç2’nin “to expose” fiilin anlamlarından biri olan “sergilemek, teşhir etmek” anlamını temel aldığı söylenebilir. Ancak bu örnekte Marcher’ın “sergilenmesi ya da teşhir edilmesi” ima edilmediğinden, Ç2’nin aktarımı erek metinde yadırgatıcı bir ifadeye yol açmıştır.

#### Örnek 15:

EM1: “Zorunlu gün gelip de arkadaşı ona kanında köklü bir düzensizlikten kuşkulandığını açıklamak zorunda kaldığında, Marcher, üzerinde bir değişikliğin gölgesini, büyük bir **sarsıntının** soğukluğunu duydu.” (s. 161)

EM2: “Olması gerektiği gibi o gün gelip arkadaşı ona kanındaki önemli bir bozukluk nedeniyle duyduğu korkuyu itiraf ettiğinde, bir şekilde, değişikliğin gölgesini ve bir **takozun** soğukluğunu hissetti.” (s. 40)

KM: “When the day came, as come it had to, that his friend confessed to him her fear of a deep disorder in her blood, he felt somehow the shadow of a change and the chil of a **shock**.” (s. 572)

Bu örnekte Marcher’ın arkadaşının hastalığını öğrenmesi üzerine hissettikleri “the shadow of a change and the chil of a shock” ifadeleri ile betimlenmektedir. EM1’de “the chil of a shock” ifadesi “sarsıntının soğukluğu” ile karşılanırken, EM2’de aynı ifade “takozun soğukluğu” ile karşılanmıştır. Çevirmenlerin “shock” sözcüğünün aktarımında farklı sözcükleri tercih ettikleri görülmektedir. Ç1 “sarsıntı” ifadesini kullanırken, Ç2 “takoz” ifadesini kullanmıştır. Ç1, “sarsıntı” sözcüğüyle Marcher’ın yaşadığı üzüntüyü vurgulamayı amaçlamış olabilir. Ancak Ç2’nin neden “takoz” sözcüğünü seçtiğine dair tahminde bulunmak pek kolay değildir. “Shock” sözcüğünün “takoz” anlamı bulunmakla birlikte Ç2’nin üzümler duygusunu “takozun” soğukluğuna benzetme nedeni bağlamdan çıkarılamamaktadır.

### 3. Sonuç ve değerlendirmeler

Bu çalışmada Henry James’in “The Beast in the Jungle” adlı kısa romanın Türkçeye yapılan iki çevirisi farklılıklardan yola çıkılarak incelenmiş ve çevirmen davranışları betimlenmeye çalışılmıştır. İlk olarak

1988 yılında çevirisi yapılan bu eserin, 2015 yılında farklı bir çevirisinin üretilmesi çalışmanın yeniden çeviri bağlamında da incelenmesini gerekli kılmıştır. İlk çevirisinin hala yayın dünyasında varlığını sürdürmesi, yeniden çeviri olgusunun büyük ihtimalle yayınevi politikası sonucu gerçekleştirildiğine işaret etmektedir. Nitekim söz konusu yayınevinin James'ten beş farklı eserin çevirisini yayımlaması tahminimizi doğrular niteliktedir.

Çevirmenlerin çevirmen davranışlarını karşılaştırdığımızda, farklı özelliklerin öne çıktığını görmek mümkündür. Ç1'in çevirisinde kaynak metin yazarını temsil etme amacı taşıdığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, Ç2 kaynak metnin biçimsel özelliklerini erek metinde yansıtmaya çalışmıştır. Bu amaçla, Ç2'nin kaynak metinde yer alan öğeleri, özellikle örnek (9), (10), (11) gözlemlendiği üzere, erek metne anlamsal boyutlarıyla aktarmıştır. Bunun yanı sıra Ç1, yazarın yoğun betimleme içeren anlatım biçimini erek metne taşımaya özen göstermiştir. Ç1'in bu eğilimi özellikle (1) ve (3) nolu örneklerde açığa çıkmaktadır. Ç1'in erek metinde kullandığı betimlemelerde erek okurun beklentilerini göz önünde bulundurduğu incelenen örneklerin tümünde gözlemlenmiştir. Ç1'in aktarımlarında erek okuru şaşırtacak "yardırgatıcı" ifadeler ve hatalı yorumlamalara rastlanmamıştır. Ç1'in diğer öne çıkan özelliği sözcüklerin aktarımında izlediği yöntemdir. Ç1, kaynak metinde yer alan sözcükleri metnin bağlamsal özelliklerine uygun bir şekilde aktarmıştır. Ç1'in bu eğilimi özellikle (7), (8), (12), (13), (14), (15) nolu örneklerde görülmektedir.

Ç2'nin göze çarpan en belirgin çevirmen davranışı yazarın biçimini erek metinde yansıtmaya çabası göstermemesidir. Ç2 örnek (1)'de görüldüğü gibi cümleleri bölerek erek metinde anlatımın yoğunluğunu azaltmıştır. Ayrıca Ç1'in metnin bazı bölümlerinde ara cümleleri tamamen sildiği gözlemlenmektedir. (3), (9), (10), (11) no'lu örneklerde Ç1 ara sözleri silerek durumu daha yalın bir şekilde aktarmayı yeğlemiştir. Ç1'in öne çıkan diğer bir özelliği kaynak metindeki sözcükleri bağlamdan kopuk ve sözlük anlamlarına bağlı olarak aktarma eğilimidir. Ç2, özellikle (7), (8), (12), (13), (14), (15) no'lu örneklerde sözcükleri bağlamdan bağımsız bir şekilde erek metne taşımış ve bu nedenle de erek metinde "yardırgatıcı" ifadelerin kullanılmasına yol açmıştır. Bunun yanı sıra, (1), (2), (3) no'lu örneklerde Ç2'nin kaynak metindeki sözcüklere bağlı kalma eğilimi nedeniyle erek metinde yardırgatıcı ifadeler kullandığı görülmektedir. Ayrıca (4), (5), (6), (7) no'lu örneklerdeki gibi Ç2 zaman zaman kaynak metni yanlış yorumlamış ve erek metinde anlatım bozukluğuna yol açmıştır.

Ç1 ve Ç2'nin çevirmen davranışlarına dair elde edilmiş olan sonuçlar çevirmenlerin genel çeviri yöntemleriyle uygunluk göstermektedir. Selim İleri tarafından kaleme alınan bir eleştiri yazısında Ç1'in James'in üslubuna erek dilde eşdeğerler yarattığı belirtilmektedir<sup>4</sup>. Ç1'in farklı bir çevirisinin incelendiği yüksek lisans tezinde ise çevirmenin öncül normunun "yeterliliğe" daha yakın olduğu sonucuna varılmıştır<sup>5</sup>. Öte yandan, Ç2'nin Türkçe'ye yapmış olduğu *Ağaç İşçileri* (2006, Altın Bilek) çevirisi incelendiğinde çevirmenin bu çalışmada saptanmış olan çevirmen davranışlarına benzer davranışlar sergilediği görülmüştür.

Biçem, anlam ve sözcük düzeyinde yapılan karşılaştırmalar sonucu çevirmenlerin kaynak metni farklı şekilde okudukları ve yorumladıkları sonucuna varılabilir. Ç1'in yazarın biçimini erek metinde yansıtmaya amacı taşırken, Ç2'nin böyle bir çabası bulunmamaktadır. Ç2'nin çeviri sürecinde kaynak metnin sözdizimsel yapısına bağlı kalma eğilimi nedeniyle erek metnin bazı bölümlerinde yardırgatıcı ifadeler oluşmuştur. Bunun yanı sıra, Ç2'nin kimi zaman kaynak metni yanlış yorumlaması erek metinde anlatım bozukluklarına yol açmıştır. Bu nedenle, yapılan inceleme sonucunda EM1'nin kaynak metnin

<sup>4</sup> Bkz. <http://www.radikal.com.tr/kitap/henry-jamesin-bakis-acisi-920593/>

<sup>5</sup> bkz. <http://www.sbe.deu.edu.tr/public/document/gururSayfamiz/12.pdf>

biçimini daha iyi yansıttığını ve EM2'nin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Çalışmayı yeniden çeviri bağlamında değerlendirdiğimizde ise Ç2'nin birinci çeviriye okumadığı sonucuna varabiliriz. Öte yandan, romanın yeniden çevirisinin kaynak metni ya da yazarı daha "iyi" temsil etme amacıyla yapılmadığı ortadadır.

Son olarak, kaynak odaklı kuralcı yaklaşımların aksine salt kaynak metin-erek metin karşılaştırmasına dayanmayan, metin-ötesi unsurları da dikkate alan bu çalışma edebiyat çevirisi incelemelerinde eleştirel bilincin oluşmasına katkıda bulunacaktır. Örnek inceleme aşamasında benimsenen betimleyici yaklaşım ve örneklerin yorumlanmasında kullanılan "üslup" nesnel bir edebiyat çevirisi eleştirisinin nasıl yapılacağına örnek teşkil etmektedir. Bu tür çalışmaların çoğalması edebiyat çevirisi eleştirilerinin bilimsel temellere oturtulmasını sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Aytür, Necla (1988). Ormandaki Canavar. *Yürek Burgusu*. İstanbul: Adam.
- Berman, Antoine (1990). La retraduction çömmme espace de traduction. *Palimpsestes* Retraduire,4, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Ece, Ayşe (2010). *Edebiyat çevirisinin ve çevirmenin izinde*. İstanbul: Sel.
- Geismar, Maxwell (1963). Henry James: *The Beast in the Jungle: Nineteenth-Century fiction*, 18 (1), California: University of California Press.
- Goodheart, Eugene (2003). What may knew in "The Beast in the Jungle". *The Sewanee Review*, 111 (1), Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Henderson, Andrea (2004). Henry James. *Encyclopedia of World Biography*, 2 (8), Detroit: Gale.
- James, Henry (1993). *The Beast in the Jungle and other stories*. Dover: Dover Publications.
- James, Henry (2000). *What Maisie Knew*. United Kingdom: Wordsworth Editions Ltd.
- Özarpacı, Aslı S. (2015). *Ormandaki Canavar*. İstanbul: Altın Bilek.
- Patrick, Walton R. (1967). Poetic style in the contemporary short story. *College Composition and Communication*, 18 (2).
- Venuti, Lawrence (2013). *Translation changes everything: Theory and practice*. London & New York: Routledge.

## 63-Betimleyici çeviri kuramı ışığında bir öykü incelemesi: '*Mademoiselle Perle*' örneği

Gülhanım ÜNSAL<sup>1</sup>

**APA:** Ünsal, G. (2020). Betimleyici çeviri kuramı ışığında bir öykü incelemesi: '*Mademoiselle Perle*' örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 1005-1016. DOI: 10.29000/rumelide.843475.

### Öz

Betimleyici çeviri kuramı norm kavramı üzerine kuruludur ve sadece çeviri metinleri değil, metinlerin içinde yer aldığı toplumsal ve kültürel bağlamları da göz önünde bulundurur. Normlar çevirmenler arasında görülen düzenli davranış biçimleridir. Bu davranış biçimleri alınan kararları içerir. Bu kararların sonucunda çevirmen hangi dil ve kültüre daha yakın duracağını belirleyerek "yeterlilik" ya da "kabul edilebilirlik" kutbunu seçer. "Kabul edilebilir" çevirinin "kapalı" bir çeviri olduğu söylenebilir. 'Kapalı' çeviride, kaynak metin "yerleştirilerek" çevrilir. Çeviride erek kültür değerleri ve alıcısı ön planda tutulur. Buna karşın, "açık" çeviride, kaynak metinde alıcıya ve onun kültürüne yabancı olan değerler değiştirilmeden aktarılır. Erek kültüre "yabancılaştırılarak" yapılan bu çeviri, erek okuru kaynak kültür hakkında bilgi sahibi yapabilir. Bu bağlamda, kaynak kültür normlarının egemen olduğu çeviri "yeterlilik" kutbuna yakın dururken, erek kültür normlarının egemen olduğu çeviri "kabul edilebilirlik" kutbuna yakın durduğu ve "yeterlilik" kutbunun "açık" ve "kabul edilebilirlik" kutbunun "kapalı" çeviri yaklaşımıyla örtüştüğü görülür. Günümüzde, küreselleşme süreci ve çevirinin etkiye dayalı işlevsel değerinin artması sonucu "kapalı", "yerleştirilmiş" ve "kabul edilebilir" bir çevirinin tercih edildiği söylenebilir. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada Guy de Maupassant'ın *Mademoiselle Perle* adlı öyküsünün dilimize yapılan iki çevirisi betimleyici çeviri kuramı bağlamında çevirmen kararları doğrultusunda çeviri normlarına göre ele alınmış, "açık" / "kapalı", "yabancılaştırıcı" / "yerleştirici", "yeterlilik" / "kabul edilebilirlik" açısından incelenmiş ve çevirmenlerin kullandığı çeviri yöntem, yaklaşım ve stratejileri araştırılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Betimleyici çeviri kuramı, çeviri normları, yerleştirme, yabancılaştırma, çevirmen

## A story analysis in terms of in the light of the descriptive translation theory: An example of '*Mademoiselle Perle*'

### Abstract

Descriptive translation theory is based on the concept of norm and takes into account not only the translation texts, but also the social and cultural contexts in which the texts take place. The rules are regular behaviors seen among translators. These behavior patterns include the decisions made. As a result of these decisions, the translator chooses the pole of "competence" or "acceptability" by determining which language and culture to approach closer to. It can be said that the "acceptable" translation is a "covert" translation. In "covert" translation, the source text is translated 'domesticated'. In translation, the values and receptors of the target culture are prioritized. In contrast, in the 'open' translation, the values foreign to the recipient and its culture in the source text

<sup>1</sup> Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tecümanlık Bölümü, Fransızca Mütercim Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), gulhanim.unsal@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7374-3575 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.11.2020-kabul tarihi: 17.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843475]



are transferred unchanged. This translation, which is 'alienated' from target culture, can make the target reader knowledgeable about the source culture. In this context, it is seen that the definition of "adequate" in which the source culture norms are dominant and the translation in which the target norms are dominant is "acceptable", and the "overt" and "covert" translation approach. Moving from this point, in this study, two translations of the story of Guy de Maupassant's *Mademoiselle Perle* into our language have been discussed in line with the translator's decisions in terms of descriptive theory according to translation norms "overt" / "covert", "alienating" / "domestication", "adequate" / "acceptable" concepts have been examined and the translation method, approach and strategies used by the translator were investigated.

**Keywords:** Descriptive translation theory, translation norms, domestication, alienation, translator

## 1. Giriş

Çeviribilimin birbiriyle etkileşim içinde bulunan kuramsal, betimleyici ve uygulamalı alan olmak üzere üç sacayağı üzerine kurulu olduğu görülür. Bu alanlar arasından betimleyici alan “mevcut” ilişkiler üzerine dayanır, ölçütü “görgül”dür ve çeviribilimde özel bir yere sahiptir (Bengi-Öner, 2004, s. 163).

Betimleyici Çeviribilim Araştırmaları'nın (BÇA) yöntemsel ve kuramsal temeli Toury'nin 1980'de *In Search of a Theory of Translation (Bir Çeviri Kuramı Peşinde)* adlı çalışmasıyla atıldığı ve 1995'te *Descriptive Translation Studies and Beyond (Betimleyici Çeviribilim Araştırmaları ve Ötesi)* adlı çalışmayla da yeni bir düzleme taşındığı söylenebilir. Toury 1995'deki çalışmasıyla “varsayılan çeviri” kavramını ortaya atar (Tahir Gürçağlar, 2011, s. 134). Varsayılan çeviri, erek kültürde çeviri olduğu varsayılan ya da çeviri olduğu sonradan anlaşılan her tür metni kapsar. Bu kuram BÇA'nın erek odaklı olduğunu gösterir. BÇA çeviriyi erek kültür bağlamında ele alarak çağdaş çeviri kuramları arasına yerleşir.

BÇA'nın erek odaklı olduğunu ortaya koyan bir başka kavram da Toury'nin “eşdeğerlik” kavramıdır. Toury “eşdeğerliği ‘işlevsel gerçek’ olarak tanımlar. Eşdeğerlik farklılıklar ve dillerarası yapısal ayrıma dayanır ve uygulamada her çeviride mevcut bir özellik olarak ortaya çıkar” (Aksoy, 2002, s. 46). Eşdeğerlik “tarihsel”, “değişken” ve “soyut” bir kavramdır (Toury, 1980, s. 115; Bengi-Öner, 2004, s. 163; Berk, 2005, s.122). Her çeviri metin doğal olarak diğerinden farklı olacağı için, eşdeğerlik de her çeviri metinde farklı biçimlerde ortaya çıkacaktır. “Kaynak odaklı”, “yönergeci” ve “kuralcı” (Toury, 1980, s. 39-40) dilbilimsel eşdeğerliğin aksine, BÇA eşdeğerliğe “kapsayıcı” ve “görece” bakış açısı getirir ve çevirinin nasıl olması gerektiğiyle değil, nasıl olduğuyla ilgilenir. Önemli olan, “kaynak metin ile erek metin arasında eşdeğerliğin olup olmadığı değil, eşdeğerliğin türünün ve derecesinin ne olduğunu” (Toury, 1980, s.115; Bengi-Öner, 2004, s. 163). BÇA kaynak ve erek metin arasında çevirinin doğası gereği var olan eşdeğerliğin derece ve türünü saptar.

BÇA üç aşamadan oluşur (Toury, 1995, s. 36-39; Tahir Gürçağlar, 2011, s. 135):

- 1) Çeviri metnin erek kültür dizgesi içindeki konumu belirlenir ve erek kültürde ne kadar kabul gördüğü incelenir.
- 2) Kaynak ve erek metinler karşılaştırılır; deyiş kaydırmaları saptanır; metin birimleri arasındaki ilişkiler betimlenir ve genellemelere varılır.
- 3) Çeviri yaparken alınan kararlarda yararlanılabilecek sonuçlara varılır.

Guidère (2008, s. 100)'e göre, Toury önerdiği modelde Chomsky'nin yetenek (compétence) ve edim (performance) arasındaki ayrımından esinlenir ve normları üçüncü inceleme düzeyi olarak belirler. Başka bir deyişle, normları yetenek ve edim arasına orta bir düzeye yerleştirir. Yetenek düzeyi, özel bir bağlamda uygun çeviri seçeneklerinin betimleyici dökümünü yapmaya izin verirken; edim düzeyi, çevirmenler tarafından yapılan seçimleri saptamayı sağlar. Yetenek, çevirmenin seçenekleri anlamına gelirken; edim gerçekte seçilmiş olan seçeneklerdir. Normlar düzeyi ise belli bir dönemde bu seçimleri düzenleyen toplumsal-kültürel unsurlara denk gelir. O halde, betimleyici çeviri kuramının norm kavramı üzerine kurulu olduğu ve sadece çeviri metinleri değil, metinlerin içinde yer aldığı toplumsal ve kültürel bağlamları da göz önünde bulundurduğu söylenebilir.

Toplumsal ve kültürel boyutta çevirinin farklı tür ve derecede bazı kısıtlamalara maruz kaldığı görülür. Bu kısıtlamalar kaynak metnin, çeviri etkinliğinde erek dil ve metin gelenekleri arasındaki dizgesel farklılıkların, çevirmenin bilişsel donanımının sınırları ve olanaklarının ötesindedir. Toplumsal ve kültürel etkenler bilişin kendisini de etkilemekte, hatta değiştirmektedir. Her hâlükârda, farklı koşullar altında çalışan çevirmenler genellikle farklı stratejiler benimser ve ortaya oldukça farklı ürünler çıkarırlar (Toury, 2004, s. 150). Toplumsal ve kültürel normların betimlenmesinde, iki uç nokta arasında kalan bir "ıskala" (gösterge çizelgesi) temel alınır. Buna göre, bir ucunda genel, mutlak normlar; öteki ucunda tamamıyla kişiye özgü davranışlar vardır. Bu iki kutup arasında norm olarak tanımlanan öznelarası etkenlerin yer aldığı geniş bir alan bulunur.

Normlar "[daha] nesnel" ve "[daha] öznel" normlar olarak tanımlanabilir (Toury, 2004, s. 151). Normlar çevirmenler arasında görülen düzenli davranış biçimleridir. Bu davranış biçimleri alınan kararları içerir (Toury, 1995, s. 55). Bir başka deyişle, normların "belli bir kültür dizgesi içinde kabul gören değerlerin, bireylerin belli durumlarda nasıl davranmaları, ne tür seçimler yapmaları gerektiğine ilişkin düşüncelerin çevirmenler tarafından içselleştirilmiş halleri olduğu" söylenebilir (Zeytinkaya, 2016, s.37). Norm inceleme işlemi; 1) deyiş kaydırmalarını içeren metinsel çeviri incelemesi; 2) metin dışında kalan eleştiri yazıları, önsöz, sonsöz, çevirmenlerle yapılan söyleşiler vb. söylemlerin incelenmesi şeklinde yapılır (Tahir Gürçağlar, 2011, s. 136).

Çeviriyi bir çevirmen eylemi olarak düşünen Toury, çeviribilimin merkezine çeviri normları gibi toplumbilimsel bir kavramı yerleştirir (Raková, 2014, s. 19). Toury (1995, s. 54-55; 2004, s. 151), toplumbilim kaynaklı bir kavram olarak normu "bir topluluk tarafından paylaşılan genel değerlerin – doğru ya da yanlış, uygun ya da uygunsuz olan, vb.- yapılması gerekeni, yasak olanı ve hoş görüleni belirleyen özel durumlarda kullanılmak üzere uygun yönergelere çevrilmesi" şeklinde tanımlar. Norm, herhangi bir durumda belirlenmiş bir biçimde davranmayı gerektiren, yazılı olmayan, uzlaşmaya dayanan bir anlaşmadır. Toury, çevirinin mutlak ölçütler tarafından değil, normlar tarafından belirlendiğini ifade eder ve çevirinin her aşamasında çok etkin bir rol oynayan üç tür norm belirler. Bu normlar süreç öncesi normlar, süreç normları ve öncül normlar olarak adlandırılır.

*a) Süreç öncesi normlar:* Başlangıç normları olarak da adlandırılır. Birbiriyle bağıntılı olarak çeviri politikasının doğasına ve varlığına ilişkin normlar ile çevirinin *doğrudanlılığıyla* ilgili normları içerir (Toury, 2004, s. 153). Bu aşamada, çevirmen "çevrilecek metinlerin türü, yazarların kökeni, öncelikli diller, kabul gören konuların seçimi, vb. belli bir çeviri "politikasına" katılıp katılmayacağını belirler" (Guidère, 2008, s. 100). Bir başka deyişle, bu normlar "çevrilecek olan metnin seçimini, birinci dilden ya da ikinci dilden mi çeviri yapılacağını ve bazı durumlarda anadile mi, ikinci dile mi çeviri yapılacağını" (Aksoy, 2002, s. 48) belirlediği gibi; "çevirinin doğrudan kaynak dilden yapıp yapılmadığını ve kaynak

kültüre ilişkin ölçütleri içeren bir çeviri anlayışının bulunup bulunmadığını” (Tahir Gürçağlar, 2011, s. 136) da belirler.

*b) Süreç normları:* İşlerlik normları olarak da adlandırılır. Bu aşamada, çevirmen bizzat çeviri işlemi boyunca somut kararlar alır. Süreç normları ikiye ayrılır:

1) *Matriks normlar:* Yapısal normlar olarak da adlandırılır. Bu normlar “metnin geniş ölçek yapısını saptayarak bununla ilgili kararları etkilemeye yönelir ve çevri metnin dağılımı, çeviride tümce yapılarının değişip değişmediği, herhangi bir ekleme ya da atlama yapıp yapılmadığını” betimler (Toury, 1980, s. 55; Aksoy, 2002, s. 48; Yazıcı, 2005, s. 135).

2) *Metinsel-dilsel normlar:* Bu normlar metnin küçük ölçek düzeyinde tümce yapılarının ayrıntılarını, sözcük ve deyiş seçimlerini ve bunların biçimsel tercihlerini betimler (Guidère, 2008, s. 100). Metin-içi normlar olarak da adlandırılan metinsel-dilsel normlar, çevirmenin çeviri işlemi sırasında küçük ölçek düzeyinde aldığı dilsel ve dilbilgisel kararları içerir (Bengi-Öner, 2001, s. 118).

*c) Öncül normlar:* Bu aşamada, çevirmen kaynak ya da erek odaklı bir seçim yapar (Guidère, 2008, s. 100). Kaynak metinde var olan normlara mı, yoksa erek kültürün baskın normlarına mı uyacağını; bir başka ifadeyle, çevirmen kaynak metin ve kültürün normlarına mı, yoksa erek dil ve kültürün normlarına mı daha yakın duracağını belirler (Tahir Gürçağlar, 2011, s. 137; Bengi, 1993, s. 32-33) ve hangi kültüre yaklaşacağı ile ilgili karar alır (Aksoy, 2002, s. 48).

Çeviri Araştırmalarında süreç öncesi ve süreç normları incelendikten sonra öncül normlara ilişkin bir sonuca varılabilir. Öncül norm en temel normdur. Bu norm çeviride “yeterlik” ve “kabul edilebilirlik” kutuplarını pekiştirir. Çeviri metnin kaynak metnin normlarına boyun eğmesi, bir çevirinin kaynak metne göre “uygun ya da yeterli” olduğunu, erek kültürün normlarına boyun eğmesi ise “kabul edilebilirliğini” gösterir (Toury, 1980, s. 49; 2004, s. 237; Bengi-Öner, 2004, s. 163). Toury, çevirmenlerin özgün dizgenin normlarına uyum sağlama kaygısı taşımadıkları (uygun çeviri), ama erek kültür dizgesini yöneten normlara uyum sağlama kaygısı taşıdıkları (kabul edilebilir çeviri) sonucuna varır (Raková, 2014, s. 185; Polat, 2015, s.185). Bu iki kutuplu yaklaşımda “yeterlik” kutbunun “sadık”, “kabul edilebilirlik” kutbunun ise “serbest” çeviri ile özleştirilebileceği söylenebilir (Tahir Gürçağlar, 2011, s. 137). BÇA çeviri kararlarının tek kutuplu, ya “yeterli” ya “kabul edilebilir” çevirilere yol açacağı düşüncesine yer vermez. Aksoy (2002, s. 47)’a göre, hiçbir metin tam olarak “kabul edilebilirliği” ya da “yeterliliği” sağlayamaz; çünkü çeviri her defasında katıldığı dizgeye yabancı olan biçim ve bilgiler sunar. Bu nedenle, çeviri özgün metne her zaman tamamen “uygun” olarak üretilmez; çünkü erek dil ve kültürün kültürel normları kaynak metin yapılarında kaymalara yol açar.

Normlar kültürlere özgü ve değişkendir (Toury, 2004, s. 156). Dolayısıyla, belli bir metnin çevirisi dayatılmış genel normlardan bağımsız yeniden oluşturulabilir. Farklı kültürel köklerden gelen metinler “olağanlaştırma” (naturalisation) ve “geçişim” (interférence) yasalarıyla çözümlenebilir. Genel olarak, çevirmen erek norma uygun davranmak istediği zaman, eğilim olağanlaşma ve biçemdeki değişikliğin kaybolması yönünde olur (Raková, 2014, s. 185; Polat, 2015, s.185). Metin erek kültürde doğal olur. Bir başka deyişle, toplum içinde kabul görmesi için en görünür özellikler silinir. Amacı ise, erek kültürde söz dalaşı (polémique) yaratmadan ve kamu hassasiyetine dokunmadan “yabancı olanı” kabul ettirmektir (Guidère, 2008, s. 98). Yabancılaştırma, erek kültürde, yabancı eserin resimleri, biçemleri, değerleri, vb. karakteristik özellikleri korumaya dayanır. Bu çeviri “yabancı” nitelikli bir çeviridir, çünkü

yabancı isimler, yabancı yerler, vb. özgün metnin görünür özelliklerini koruyarak yabancılığını gösterir. Geçişim ise kaynak metne ait öğelerin erek metne aktarılmasıdır (Toury, 1995, s. 275). Bu olumlu ya da olumsuz bir aktarım olabilir. Geçişim, çevirinin gerçekleştirildiği ve tüketildiği toplumsal kültürel koşullara bağlıdır. Toury, çeviri “büyük” ya da “saygın” bir dilden “küçük” ya da “zayıf” bir dile ya da kültüre doğru yapıldığında, geçişime hoşgörülüyle bakma eğiliminin arttığını söyler (Raková, 2014, s. 185; Polat, 2015, s.185).

House (1997), işlevsel eşdeğerlik bağlamında “açık” (*Fr. explicite; İng. overt*) ve “kapalı” (*Fr. implicite; İng. covert*) çeviri olmak üzere iki kavram ortaya atar. “Açık” çeviride kaynak metin erek kültür ve alıcısına yabancı olan değerler değiştirilmeden, yabancı izler silinmeden aktarılırken; “kapalı” çeviride kaynak metin “yerleştirilerek” çevrilir. “Kapalı” çeviride kaynak metinden sapmalar görülebilir. Burada “kapalı” çevirinin küreselleşme sürecinin bir sonucu olduğu ifade edilebilir. Çünkü çeviri, günümüzün vazgeçilmez iletişim araçlarından biridir ve farklı kültürlerle ulaşmak ancak yerleştirmeye mümkün olabilir. Dolayısıyla, çevirinin işlevsel değerinin artmasıyla “kapalı” çevirinin daha çok tercih edildiği söylenebilir (Yücel, 2007, s. 48).

Burada, House’un “açık” çeviri ve “kapalı” çeviri yaklaşımının Schleiermacher’in “yabancılaştırıcı” ve “yerleştirici” çeviri yaklaşımıyla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Schleiermacher (1813), çevirmenin çeviri metni erek okura götürerek onu “yer(el/li)leştirilebileceğini” okuru metne götürerek onu “yabancılaştırabileceğini” söyler (Yücel, 2007, s. 44; Berman, 1984, s. 17).

Yerelleştirme (localisation), çeviride küreselleşmeye bağlı olarak gelişen küresel yaklaşım; yazılımların, bilişim araçlarına eşlik eden metinlerin, vb. farklı ülkelerden kullanıcıların iletişimsel gereksinimlerine göre uyarlanmasını içeren bir tür uyarlamadır (Raková, 2017, s. 214; Polat, 2015, s. 217).

Yerleştirme (domestication), kaynak metne (ya da erek kültürden farklı bir kültüre) ait kültürel öğeleri uyarlamaya dayanan çeviri stratejisidir. Erek metnin biçimsel olarak erek kitlenin küresel bağlamına yaklaştırılması söz konusudur. Erek kültür açısından tipik öğelerin seçimidir (Raková, 2017, s. 214; Polat, 2015, s. 217). Bu anlamıyla yerleştirme olarak tabir edilebilir. Bir başka deyişle, yerleştirme yabancı metni erek dil kültürüne hâkim olan değerlere uygun olarak tutucu ve benzeştirici bir yaklaşımla aktarmaktır (Berk, 2005, s.164). Venuti (1995) yerleştirmeyi, kaynak metnin yabancılığını erek dil kitlesi için mümkün olduğunca azaltmak amacıyla saydam ve akıcı bir biçimin benimsendiği bir çeviri stratejisi olarak tanımlar. Venuti (1992)’e göre, çeviri eserlerin “yerleştirme” ya da “olağanlaştırma” durumu milli çıkarlara -siyasi, ekonomik, dini, bilimsel, vb.- hizmet eder. Uzun bakımdan çeviri stratejisinin sürekliliği içerisinde yabancılaştırma ve yer(el/li)leştirme yaklaşımlarının karşı uçlarda bulunduğu söylenebilir.

Yabancılaştırma (étrangéisation/exotisation) ise, erek kültürden farklı bir kültüre ait öğeleri koruma olanağı sunan çeviri stratejisidir (Osimo, 2011, s. 281). Bu öğeler genellikle kaynak kültüre aittir. Erek metnin, kültürel değiştirgenler düzeyinde kaynak metin yazarının ve kitlesinin bağlamına biçim bakımından yaklaştırılması ve kültür değiştirgenlerinin erek metne aktarılması söz konusudur. Kaynak metin açısından tipik, erek kültürün biçimi (konu ve dil) açısından tipik olmayan öğelerin seçilmesidir (Raková, 2014, s. 214; Polat, 2015, s. 214). Bir başka tanımla yabancılaştırma, özellikle yazın çevirisinde, kaynak metni erek dil kültürüne hâkim olan normlara karşı duran ve bunları değiştirmek, yenilemek isteyen bir yaklaşımla çevirmek olarak tanımlanabilecek iki temel yaklaşımdan biridir (Berk, 2005, s.162). Venuti (1995), “yabancılaştırmayı” özgün metnin yabancı özelliklerinden bir kısmını tutarak erek dildeki normları zorlayan bir çeviri stratejisi olarak tanımlarken, Berman (1984),

“yabancılaştırmanın” budun merkezli bir girişim başlatmadığı ve erek kültürün yayılcı eğilimlerinden kaynak kültürü korumayı amaçladığı için, gerçek bir “çeviri etiği” oluşturduğunu söyler. Yabancılaştırmanın amacı, her şeyden evvel eğitseldir ve yabancı deneyimini hissettirerek erek kitlenin ufkunu açmaktır (Guidère, 2008, s. 98).

Çevirmen büyük oranda içinde yaşadığı ve çalıştığı toplumda geçerli olan normlara göre kişisel seçimini yapar. Çevirmen, bir seçim yapmak zorunda kaldığı zaman, düşünsel, siyasal ve dinsel öğeler tarafından herhangi bir strateji, herhangi bir karara doğru yönlendirilir (Raková, 2014, s. 19; Guidère, 2008, s. 100). Aslında her ülkede, yabancılaştırma öncüleri olduğu kadar yerlileştirme taraftarlarına da rastlanır. Guidère (2008, s. 99)'e göre, bu stratejilerin her birinin hem yarar hem de zararları vardır. Çevirmen tarafından ilan edilsin ya da edilmesin, bir strateji seçiminin özellikle çevrilecek metnin doğasına değil, amacına daha çok bağlı olduğu söylenebilir.

### 1.1. Çalışmanın amacı

Çeviri eğitimine katkı sağlama düşünölen bu çalışmanın amacını, betimleyici çeviri kuramı ışığında çeviri normları kapsamında çevirmen kararları doğrultusunda kaynak metinden hareketle erek metinlerde biçimsel, biçimsel ve anlamsal açıdan kayıp olup olmadığını araştırmak oluşturmaktadır. Bu çerçevede çalışmada, çeviri güçlüklerinin neler olduğu ve söz konusu bu kayıpları önlemek için çevirmenin hangi çeviri yöntem, yaklaşım ve stratejilere başvurduğu sorularına yanıt aranmıştır.

### 2. Yöntem

Bu çalışmanın amacı, betimleyici çeviri kuramı ışığında çeviri normları kapsamında çevirmen kararları doğrultusunda çeviri metinlerinde biçim, biçem ve anlam kaybı olup olmadığını araştırmak, karşılaşılan çeviri zorluklarını belirlemek ve uygulanan çeviri yöntem, yaklaşım ve stratejilerini belirlemek olduğundan, araştırma yöntemi tarama modelinde betimsel bir nitelik ve karşılaştırmalı çeviri çözümlemesi yapılması nedeniyle de analitik bir nitelik taşımaktadır. Çalışmada, Guy de Maupassant'ın *Mademoiselle Perle* adlı öyküsü seçilmiştir. Çevirmen Mustafa Nihat Özön'ün *İnci Hanım (1993)* ve çevirmen Haluk Erdemol'un *Matmazel İnci (2014)* adlı çevirileriyle dilimize aktarılan metinler biçimsel, biçimsel ve anlamsal açıdan incelenmiş, kaynak metinden sapmalar ve iki erek metin arasındaki farklılıklar saptanmıştır. Bu çalışmada, “yerlileştirme” ve “yabancılaştırma” çeviri stratejileri irdelenmiş, “açık” çeviri ve “kapalı” çeviri yaklaşımlarıyla benzerliği vurgulanmış, çeviri normları kapsamında hangi çevirmenin ‘yeterlilik’ ya da ‘kabul edilebilirlik’ kutbuna daha yakın durduğu tartışılmıştır. Bu bağlamda, kaynak dil kültür ve erek dil kültür arasında farklılık gösterebileceği düşünölen 30 tümce seçilerek çevirmen kararları doğrultusunda çeviri normlarına göre çözümlemesi yapılmış ve tümceler “açık”, “yabancılaştırıcı” çeviri stratejisiyle “yeterlilik” kutbu ve “kapalı”, “yerlileştirici” çeviri stratejisiyle “kabul edilebilirlik” kutbu çerçevesinde tablo içinde gösterilmiş ve elde edilen bulgular istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

### 3. Bulgular

Çevirmen: Mustafa Nihat Özön	Çevirmen: Haluk Erdemol
(1)	“Mademoiselle Perle”
“İnci Hanım”	“Matmazel İnci”
/kapalı / yerlileştirici / kabul edilebilir/	/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/

(2) “Les Chantal, d’ailleurs, ont une existence singulière; ils vivent à Paris comme s’ils habitaient Grasse, Yvetot ou Pont-à-Mousson.”	
“Chantal’lar gayretle garip bir hayat sürerler. Paris’te, sanki Grasse, Yvelot yahut Pont-a-Mausson’da imiş gibi yaşarlar.”	“Chantal ailesinin insana tuhaf gelebilecek bir yaşamları vardır. Paris’te otururlar, fakat <i>taşradalarmış gibi</i> yaşarlar orada.”
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/
(3) “le plus intime camarade”	
“en sıkı fıkı dostu”	“en yakın dostu”
/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/	/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/
(4) “en fiacre, dans un fiacre à galerie”	
“üstü örtülü bir araba”	“tepesinde parmaklıklıklı yük taşıma yeri olan bir araba”
/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/	/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/
(5) “on mène les jeunes filles au théâtre, à l’Opéra-Comique ou au Français’	
“genç kızları (...) Opera-Komik’e yahut Comedie Française götürürler”	“genç kızları <i>tiyatroya</i> veya <i>operaya</i> götürülür”
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/
(6) “deux jolies poupées”	
“güzel iki bebek”	“iki <i>taş bebek</i> ”
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/
(7) “mais qui aime avant tout le repos, le calme, la tranquillité, et qui a fortement contribué à momifier ainsi sa famille pour vivre à son gré, dans une stagnante immobilité.”	
“lakin herşeyden evvel rahatı, sükûtu, sessizliği sevdiğinden ailesini, kendi dileğince yaşatmak için böylece durgun bir hareketsizlik içinde mumya haline getirmeye çok çalışmış.”	“fakat dinginliği her şeyin üstünde tuttuğundan kendi keyfince <i>sessiz sedasız</i> yaşamak uğruna ailesinin <i>dört duvar arasında durgun bir yaşam</i> sürmesine neden olmuştur.”
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/
(8) “le 15 août et le jour des Rois”	
“15 Ağustos ve Krallar Günü”	“15 Ağustos’un ve On İkinci Gece’nin”
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/
(9) “la communion de Pâques pour les catholiques”	
“Katolikler için paskalya kominyonu”	“Katoliklerin Paskalya Ayını”
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/
(10) “l’Épiphanie”	
“Epiphanie yortusu”	-
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/eksiltme, çıkarma/
(11) “Selon la coutume, j’embrassai M. Chantal, Mme Chantal et Mlle Perle, et je fis un grand salut à Mlles Louise et Pauline.”	
“Âdet olduğu üzere, M. Chantal’ı, Madam Chantal’ı ve İnci Hanımı kucakladım ve Madmazel Louise ile Pauline’i yerlere eğilerek selâmladım.”	“Alışkanlık edindiğim üzere <i>Bay ve Bayan</i> Chantal ile Matmazel İnci’yi kucakladım, evin genç kızları Pauline ile Louise’de <i>okkalı birer selam çaktım</i> .”
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/
(12) “Les affaires Tonkin”	

"Tonkin işine dair"	"Tonkin konusunda"
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/
(13)	"On se mit à table."
"Masaya oturulur."	"Sofraya oturduk."
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/
(14)	"C'est Gaston. C'est Gaston. Vive le roi ! vive le roi !"
"Gaston oldu. Gaston oldu. Yaşasın kral! Yaşasın kral!"	"Gaston'a çıktı"... ; "Yaşasın kral! Yaşasın kral!"
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/
(15)	"Maintenant, il faut choisir une reine."
"Şimdi bir kraliçe seçmeli!"	"Şimdi bir kraliçe seçmek gerekiyor!"
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/
(16)	"Alors je fus atterré."
"O zaman bittim."	"Beynimden vurulmuş gibi oldum."
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/
(17)	"Chantal ne l'appelait que « mademoiselle », d'un air plus révérend peut-être."
"M.Chantal da, <i>papaslara</i> yakışan bir eda ile 'Matmazal' den başka bir şey demiyordu." <b>s, t</b> (sic)	"Bay Chantal ise sanki biraz saygı havası katarak sadece 'Matmazel' diyordu."
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/
(18)	"sous cette chevelure à la Vierge"
"Meyremvari saçların altında"	-
/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/	/eksiltme, çıkarma/
(19)	"C'était l'heure de son cigare, heure sacrée."
"Onun sigara içme saati, <i>mukaddes</i> saat idi."	"Onun kutsal vakti gelmişti: Purosunu tüttürmek."
/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/	/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/
(20)	"on montait au billard"
"bilardo salonuna çıkar"	"bilardo odasına götürür"
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/
(21)	"Je commençai donc la partie; je fis quelques carambolages; j'en manquai quelques autres."
"Partiye başladım; birkaç <i>karambolaj</i> yaptım; onlardan bazılarını kaçırdım."	"Oyuna başladım; birkaç el iyi atış yaptım."
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/
(22)	"Nous habitons alors Roüy-le-Tors, sur les remparts"
"o vakitler Roüy-le-Tors'da, kale üstünde oturuyorduk."	"... yükselteleri duvarlarla desteklenmiş Rouy-le-Tors'da, tabyaların üzerinde oturuyorduk."
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/
(23)	"mon père, ma mère, mon oncle et ma tante, mes deux frères et mes quatre cousines ; c'étaient de jolies fillettes ; j'ai épousé la dernière. (...) ma femme, moi et ma belle-sœur qui habite Marseille."
"Babam, annem, amcam, yengem, iki erkek kardeşim ve dört kız yeğenim; bunlar güzel"	"Babam, annem, amcam, teyzem, iki ağabeyim ve dört kuzenim, yani amcamın kızları. Güzel kızlardı,

kızcağızları; onların sonuncusu ile evlendim. (...) Karım ben ve Marsilyada oturan baldızım.”	ben en küçükleriyle evlendim. (...) ben, eşim ve Marsilya’daki baldızım.”
/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/	/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/
(24) “Il n’avait pas fini de parler, que la cloche du jardin tinta. Elle avait un gros son de cloche d’église qui faisait penser aux morts.”	
“Sözünü bitirmemişti ki bahçedeki çanın sesi çınladı. Çanın, ölüleri hatırlatan kilise çanlarına benzeyen ayrı bir sesi vardı.”	“Sözünü yeni bitirmişti ki bahçe kapısının çanı çaldı. O çanın sesi insana ölümü çağrıştıran kilise çanlarının derinden gelen yankılı sesine benzerdi.”
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/
(25) “C’était une espèce d’hercule”	
“Dev gibi olan”	“Herkül gibi iri yarı”
/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/	/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/
(26) “Rien, nom de nom, c’est un farceur !”	
“Hiç kimse yok, canına yandığım, maskaranın biri olmalı!”	“Hiçbir şey yok ortada’, her kimse şakacımın biri herhalde.”
/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/	/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/
(27) “je m’emparai d’une carabine de jardin”	
“elime bir bahçe karabinası geçirdim.”	“ufak bir bahçe tüfeği aldım.”
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/
(28) « Nom d’un nom, il est reparti ! Si j’aperçois seulement son ombre, je ne le rate pas, ce c...-là. »	
« Allah belâsını versin, gitmiş! Ah, yalnız bir gölgesini görsem, bu .... i elimden kaçırmam. »	« Lanet herif, yine kaçtı! Gölgesini görsem enselemek işten değildi! »
/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/	/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/
(29) “Quelque enfant d’amour dont la pauvre mère est venue sonner à ma porte en cette nuit de l’Épiphanie, en souvenir de l’Enfant-Dieu.”	
“Zavallı anasının, şu Epiphanie gecesi, Enfant - Dieu’ yi hatırlayarak, gelip kapımı çaldığı bir aşk çocuğu!”	‘Bir aşk çocuğu bu; zavallı annesi bu On İkinci Gece’de bebek İsa’nın anısına kapımı çalmış.’
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/kapalı / yerleştirici / kabul edilebilir/
(30) “il fit, dans l’ombre, un grand signe de croix”	
“karanlıkta, geniş bir haç işareti yaptı.”	“ışığın gölgede bıraktığı tarafa dönerek gösterişli el hareketleriyle haç çıkardı.”
/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/	/açık / yabancılaştırıcı / yeterli/

Tabloda görüldüğü gibi, iki dil ve kültür arasında farklılık gösterebileceği düşünülerek seçilen 30 tümceden elde edilen bulgular, betimleyici çeviri kuramı ışığında çevirmen kararları doğrultusunda Toury’nin çeviri normlarına göre yorumlanacak olursa;

1-*Süreç öncesi normlar* aşamasında, çeviri politikası kapsamında çevirmen Mustafa Nihat Özön ve çevirmen Haluk Erdemol tarafından Guy de Maupassant’ın *Mademoiselle Perle* adlı öyküsü seçilmiştir. Öykünün 1993’te Mustafa Nihat Özön’ün *İnci Hanım ve* 2014’te Haluk Erdemol’un *Matmazel İnci* olarak iki ayrı çevirisinin dilimize kazandırılması yazın dizgemize büyük bir katkı sağlamıştır. Çevirmenlerin “neden bu tür ve neden bu öyküyü” çevirdiklerine dair herhangi bir bilgi -önsöz, sonsöz, söyleşi, vb.- bulunmamakla beraber, Maupassant’ın en çok okunan, kısa, sade ve etkili dil kullanımıyla en çok tercih edilen öykü yazarı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.



Çevirinin “doğrudanlığı” kapsamında, çevirinin doğrudan kaynak dil Fransızcadan erek dil Türkçeye yapıldığı, özgün dilden çevrildiği, herhangi ara bir dil kullanılmadığı görülmüştür. Bu durumun ise, öykünün kaynak dildeki bütün incelik, zarafet ve etkinin doğrudan erek dile geçmesine izin verdiği söylenebilir.

2-Süreç normları aşamasında, matriks normlar kapsamında değerlendirilen dipnotlara, kaynak metinde bulunmamasına rağmen, çevirmen Haluk Erdemol’un çevirisinde rastlanmıştır. Dipnotlar her ne kadar okuma hız ve akışını kesse de, çevirmenin kaynak kültüre ait “le jour des Rois”, “Épiphanie”, “Tonkin”, “Gâteau des Rois” gibi kültürel öğelerin erek kültürde daha iyi anlaşılmasını sağlamak için dipnotlar kullanarak açıklama stratejisini uyguladığı gözlemlenmiştir.

Çevirmen Mustafa Nihat Özön’ün, “kapalı”, “yerleştirici” çeviri stratejisiyle “kabul edilebilirlik” kutbunda bulunan 28. tümcenin çevirisinde biçim ve tümce yapısı bakımından kaynak metinle birebir benzerlik gösteren bir çeviri yaptığı gözlemlenmiştir.

Metnin bölümlenmesine egemen olan normlar kapsamında her iki çevirmenin de çeviri kararının matriks normlara uygun olduğu söylenebilir.

Dil-içi kullanım, biçimsel tercihler, dilsel ve dilbilgisel kararların alındığı metinsel-dilsel normlar bağlamında, 23. tümcede geçen “cousine” sözcüğünü çevirmen Mustafa Nihat Özön’ün “yeğen” olarak çevirdiği ve herhangi bir açıklama yapmadığı ve anlam bulanıklığı yarattığı gözlemlenirken; çevirmen Haluk Erdemol’un aynı sözcüğü “yani amcamın kızları” şeklinde açıklama yaptığı ve doğru anlaşılmasını sağladığı gözlemlenmiştir. 4. tümcede geçen “en fiacre, dans un fiacre à galerie” ifadesini çevirmen Mustafa Nihat Özön’ün sözden tasarruf yaparak “üstü örtülü bir araba” şeklinde çevirirken; çevirmen Haluk Erdemol’un “tepesinde parmaklıklı yük taşıma yeri olan bir araba” şeklinde açıklama stratejisi kullandığı, arabayı adeta resmettiği, dolayısıyla özgün tümceyi erek okura getirip gözleri önüne sererek daha iyi anlamalarını sağladığı gözlemlenmiştir. Çevirmen Haluk Erdemol 6.tümcede geçen “deux jolies poupées ” ifadesini erek dil ve kültürle şekillenen erek kitlenin algısına hitap edecek şekilde “iki taş bebek” olarak etkili bir deyim kullanarak çevirdiği gözlemlenmiştir. Yine aynı çevirmenin, 16. tümcede geçen “Alors je fus atterré” tümcesini “beynimden vurulmuş gibi oldum” şeklinde erek dile etkili bir deyimle aktardığı görülmüştür.

Çevirmenlerin dil, yazın, yazınsal ortam ve toplumsal-kültürel çevre açılarından çevirilerinde “yabancılaştırma”, “yerleştirme”, “eskileştirme” ya da “güncelleştirme” yapmak şeklinde dil kullanımları arasında seçim yapmak zorunda kaldıkları (Holmes, 1988, s. 35; Aksoy, 2002, s. 40) gözlemlenirken; metinsel-dilsel normlar kapsamında, erek metne bütünsel açıdan bakıldığında, çevirmen Haluk Erdemol’un “kabul edilebilirlik” kutbuna daha yakın olduğu söylenebilir.

3-Öncül normlar aşamasında, Maupassant’ın *Mademoiselle Perle* adlı öyküsünün *İnci Hanım* ve *Matmazel İnci* adlı çevirileri çözümlenmiştir. Süreç öncesi ve süreç normları incelendikten sonra, normların önceliği ve gerekliliği kabul edildikten sonra, metinde ortaya çıkan çeviri sorunlarına çok yaratıcı ve etkili çözümler üretildiği görülmüştür.

Bu yaratıcı ve etkili çözümler erek dil normlarına göre, erek dil ve kültürün elverdiği ölçüde yazım kuralları, sözcük seçimleri, ekleme, çıkarma, ödünçleme, uyarılama, yerleştirme, yabancılaştırma, vb. çeviri stratejilerinin kullanımı olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çeviri metinlerin çevrildiği dönemin erek kitlesinin ihtiyaç ve beklentisi doğrultusunda yapıldığı söylenebilir.

“Yeterlilik” ve “kabul edilebilirlik” kutuplarının pekiştiği bu aşamada, çevirmenlerin “kapalı”, “yerlileştirici” bir çeviri stratejisiyle “kabul edilebilirlik” çeviri kutbuna yaklaşım erek dil normlarına göre mi, yoksa “açık”, “yabancılaştırıcı” çeviri stratejisiyle “yeterlilik” kutbuna yaklaşım kaynak dil normlarına göre mi çeviri yaptıkları araştırılmıştır. Buna göre;

-çevirmen Mustafa Nihat Özön’ün 30 tümceden 9 tümcede “kapalı”, “yerlileştirici” çeviri stratejisiyle “kabul edilebilir” çeviri kutbuna % 30 oranında yaklaştığı, 21 tümcede “açık”, “yabancılaştırıcı” çeviri stratejisiyle “yeterlilik” çeviri kutbuna % 70 oranında yaklaştığı ve kaynak odaklı bir çeviri yaptığı gözlemlenirken;

-çevirmen Haluk Erdemol’un eksiltme, çıkarma stratejisi kullanarak % 6’lık orana denk gelen 2 tümceyi (10. ve 18.tümceler) çevirmediği, 13 tümcede “açık”, “yabancılaştırıcı” çeviri stratejisiyle “yeterlilik” çeviri kutbuna % 43,3 oranında yaklaştığı, 15 tümcede “kapalı”, “yerlileştirici” çeviri stratejisiyle “kabul edilebilir” çeviri kutbuna % 50 oranında yaklaşarak erek odaklı bir çeviri yaptığı;

-bununla beraber, “kapalı”, “yerlileştirici” çeviri stratejisiyle çevrilmiş ve “kabul edilebilir” çeviri kutbunda bulunan 23. ve 28. tümceler ile “açık”, “yabancılaştırıcı” çeviri stratejisiyle “yeterlilik” çeviri kutbunda yer alan 12, 14, 15, 20, 24 ve 30. tümcelerde her iki çevirmenin de % 26.6 oranında ortak bir çeviri yaklaşımı sergilediği gözlemlenmiştir.

## Sonuç

Betimleyici çeviri kuramı ışığında çeviri normları kapsamında çevirmen kararları doğrultusunda Guy de Maupassant’ın *Mademoiselle Perle* adlı öyküsü, çevirmen Mustafa Nihat Özön’ün *İnci Hanım* ve çevirmen Haluk Erdemol’un *Matmazel İnci* adlı çevirileriyle dilimize aktarılan metinlerin biçimsel, biçimsel ve anlamsal açıdan incelendiği; çevirmenlerin “kapalı”, “yerlileştirici” çeviri stratejisiyle “kabul edilebilirlik” kutbuna mı, yoksa “açık”, “yabancılaştırıcı” çeviri stratejisiyle “yeterlilik” kutbuna mı daha çok yaklaştığının gözlemlendiği; kaynak metinden sapmalar ve erek metinler arasındaki farklılıkların saptandığı bu çalışmanın sonucuna göre;

-her iki çevirmenin de kaynak metni biçimsel, biçimsel ve anlamsal açıdan erek dil ve kültürün elverdiği ölçüde erek dil normlarına göre çevirdiği;

-çevirmen Mustafa Nihat Özön’ün ağırlıklı olarak “açık”, “yabancılaştırıcı” çeviri stratejisiyle “yeterlilik” kutbuna yakınlaşarak kaynak kültürü ve yazarın biçimini koruduğu ve erek okuru kaynak metne götürdüğü;

-çevirmen Haluk Erdemol’un ise daha çok “kapalı”, “yerlileştirici” çeviri stratejisiyle “kabul edilebilirlik” kutbuna yakın durarak erek kültür ve alıcısını ön planda tuttuğu ve kaynak metni erek okura getirdiği;

-her iki çevirmenin de kaynak ve erek metin arasında bir denge kurduğu, biçim açısından “yeterli”; dil-içi kullanım açısından “kabul edilebilir” bir çeviri ürünü ortaya koyduğu; bu bağlamda her iki çevirmenin de hem “yeterli” hem de “kabul edilebilir” bir çeviri sunduğu;

-çevirmen Mustafa Nihat Özön’ün “açık”, “yabancılaştırıcı” ve “yeterli” çeviri yaklaşımıyla daha “sadık” bir çeviri yaparken; çevirmen Haluk Erdemol’un “kapalı”, “yerlileştirici” ve “kabul edilebilir” çeviri yaklaşımıyla daha “serbest” bir çeviri yaptığı söylenebilir.

### Kaynakça

- Aksoy, N.B. (2002). Geçmişten günümüze yazın çevirisi. Ankara: İmge.
- Bengi-Öner, I. (2004). Çeviribilimde bireysel kuramlardan geniş ölçekli bir bakış açısına doğru. M. Rifat (Ed.), Çeviri seçkisi I - çeviri düşünenler (s.159-174). İstanbul: Sel.
- Bengi-Öner, I. (2001). Çeviribilim terimleri sözlüğü. İstanbul: Sel.
- Bengi, I. (1993). Çeviri Eleştirisi Bağlamında Eleştirel Bilincin Oluşması ve Eleştiri, Üst-Eleştiri, Çeviribilim İlişkileri. Dilbilim Araştırmaları Dergisi, İstanbul. Boğaziçi Üniversitesi 4, 25-50.
- Berk, Ö. (2005). Kuramlar ışığında açıklamalı Çeviribilim terimcesi. İstanbul: Multilingual.
- Berman, A. (1984). L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique, Paris: Gallimard.
- Guidère, M. (2008). Introduction à la traduction. Bruxelles: De Boeck.
- Holmes, J. (1988). "Forms of verse translation and the translation of verse form". *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. James S. Holmes (Ed.), Amsterdam: Rodopi.
- House, J. (1997). Translation quality assessment: a model revisited. Tübingen: Narr. Erişim Adresi: <http://www.benjamins.com/online/tsb/link/3941> (19.10. 2020).
- Maupassant, Guy de (2014). Matmazel İnci - Gönül Öyküleri içinde (Çev. H. Erdemol), İstanbul: Alakarga Sanat Yayınları. Erişim Adresi: <http://maupassant.free.fr/textes/turc/perle.xml> (30.08.2020).
- Maupassant, Guy de (1993). İnci Hanım - Küçük Rok içinde (Çev. M. N. Özön), İstanbul: Remzi.
- Maupassant, Guy de (1886). Mademoiselle Perle. Erişim Adresi: <http://textes.libres.free.fr> (30.08.2020).
- Osimo, B. (2011). Manuale del traduttore. Guida pratica con glossario. Milano: Hoepli.
- Raková, Z. (2014). Les théories de la traduction. Brno: Masarykova Univerzita.
- Raková, Z. (2015). Çeviri kuramları. (Çev.: Y. Polat), Çevirmen Yayını.
- Tahir Gürçağlar, Ş. (2011). Çevirinin ABC'si. İstanbul: Say.
- Toury, G. (2004). Çeviri normlarının doğası ve çevirideki rolü (Çev.: A. Eker). M. Rifat (Ed.), Çeviri seçkisi II - çeviri(bilim) nedir? (s.149-164). İstanbul: Sel.
- Toury, G. (1995). Descriptive translation studies and beyond. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Toury, G. (1980). In search of a theory of translation. Tel-Aviv: Porter Institute for Poetics and Semitics.
- Venuti, L. (1995). The translator's invisibility. A history of translation. London & New York: Routledge.
- Venuti, L. (1992). Rethinking translation: discourse, subjectivity, ideology. London & New York: Routledge.
- Yazıcı, M. (2005). Çeviribilimin temel kavram ve kuramları, İstanbul: Multilingual.
- Yücel, F. (2007). Çeviri eleştirisi neyi eleştirir?. U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi 8 (12), 39-58.
- Zeytinkaya, D. (2016). Gideon Toury'nin Erek Odaklı Kuramı Işığında Bedrettin Tuncel'in İnsandan Kaçan Başlıklı Çevirisi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi 1 (35), 35-47.

## 64-Kültürü çevirmek: Ayşe Kulin'in *Veda: Esir Şehirde Bir Konak* romanının *Fairwell: A Mansion in Occupied İstanbul* başlıklı çevirisi

Betül ÖZCAN DOST<sup>1</sup>

Elif GÜVENDİ YALÇIN<sup>2</sup>

**APA:** Özcan Dost, B.; Güvendi Yalçın, E. (2020). Kültürü çevirmek: Ayşe Kulin'in *Veda: Esir Şehirde Bir Konak* romanının *Fairwell: A Mansion in Occupied İstanbul* başlıklı çevirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 1017-1030. DOI: 10.29000/rumelide.843739.

### Öz

Kültürle ilgili incelemeler disiplinlerarası çalışmaya uygun bir doğaya sahip çeviribilimde önemli bir yer tutmaktadır. Kültürel öğelerin çevirisi üzerine yapılan çalışmalar çevirinin çok yönlü doğasını ortaya koymakta, kültürle ilgili farkındalığı arttırmakta ve çevirmenin omuzlarındaki yükü görmemize yardımcı olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Ayşe Kulin'in *Veda* adlı eserinin Kenneth J. Dakan tarafından *Farewell: A Mansion in Occupied İstanbul* adıyla İngilizceye yapılan çevirisinde kaynak metinde sıklıkla yer alan kültürel öğelerin çevirisinde kullanılan çeviri stratejilerini ortaya koymaktır. Kültürel öğeler Peter Newmark'ın sınıflandırmasına göre Çevresel Unsurlar, Maddi Kültür, Sosyal Kültür, Kuruluşlar/gelenekler/faaliyetler/süreçler/kavramlar, Jestler ve alışkanlıklar şeklinde sınıflandırılmış, bu sınıflandırmaya Atasözü ve Deyimler eklenmiştir. Örnekler her madde için üçer tane (*Sanatsal* başlığı hariç) ve söz konusu maddeyi en net ve açıklayıcı şekilde temsil edilmesi göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Sınıflandırılan kültürel öğeler Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri, Kültürel Öğenin Anlamını Çevirme, Kültürel Öğeyi Olduğu Gibi Bırakarak Yanına Açıklama veya Dipnot Ekleyerek Çevirme, Kültürel Öğeyi Çevirmeden Anlamını veya İşlevini Açıklayarak Çevirme, Serbest Çeviri ve Silme çeviri stratejileri bağlamında incelenmiştir. Yapılan karşılaştırmalı incelemenin sonucunda, çevirmenin tek bir çeviri stratejisi kullanmadığı, farklı stratejileri kullanarak çeviri sürecini yönettiği ve iki kültür arasındaki farklılıklardan kaynaklanan zorlukları bu şekilde aştığı görülmüştür. Ayrıca, çalışmanın başında belirlenen stratejiler dışında kültürel öğeyi olduğu gibi bırakma stratejisini de kullandığı saptanmıştır. Söz konusu çeviride en sık 1. stratejiye başvurulduğu, 2.2. ve 5.2. stratejiden ise en az sayıda faydalandığı tespit edilmiş; 3.1. stratejiden hiç faydalanılmadığı ve çalışmanın başında belirlenen stratejiler dışında "çevirmeden bırakma" yolunun da tercih edildiği görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Çeviri stratejisi, edebi çeviri, kültürel öğeler, Newmark

## Translating culture: Translation of Ayşe Kulin's novel *Veda: Esir Şehirde Bir Konak* as *Fairwell: A Mansion in Occupied İstanbul*

### Abstract

Cultural studies play an important role in translation studies, which has a nature suitable for interdisciplinary studies. Studies on the translation of cultural elements show the multifaceted nature of translation, increase awareness about culture and help us see the burden on translators. The aim

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık (İngilizce) Bölümü (Samsun, Türkiye), betul.ozcan@omu.edu.tr, 0000-0003-3110-8017. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.11.2020-kabul tarihi: 17.12.2020; DOI: 10.29000/rumelide.843739]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Gümüşhane, Türkiye), guvendielif@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7780-1613

of this study is to reveal the translation strategies used in the translation of cultural elements in Ayşe Kulin's novel *Veda as Farewell: A Mansion in Occupied Istanbul* by Kenneth J. Dakan from Turkish into English. Cultural elements in the study are categorized as Ecology; Material Culture; Social Culture; Organizations, Customs, Ideas, Procedures, and Concepts; Gestures and Habits in accordance with Peter Newmark's categorization of cultural elements. The category of Proverbs and Idioms were also added to the categorization. Three example sentences (except the heading *Art*) were chosen for each category. These examples were chosen as they represent their categories in the most clear and explanatory way. The translation of the chosen cultural elements were analysed within the framework of the following translation strategies: Literal translation; Translation of Meaning; Use of Cultural Element itself by Adding Explanation or Footnotes; Translation of the Meaning or Function without Translating the Cultural Element itself; Free Translation and Deletion. As a result of the descriptive and comparative analysis, it was found out that the translator did not use one single translation strategy. Instead, he used different translation studies during the translation process and this way overcame the difficulties risen due to cultural elements. Furthermore, the translator also used the strategy of not translating the cultural element, which was not put forth in the beginning of the study. It was also seen that the strategy 3.2 was the most common and the strategies 2.2. and 5.2. were the least common. It was also revealed that the translator did not benefit from the strategy 3.1 at all and sometimes preferred "no translation", which was not one of the determined strategies in the beginning of the study.

**Keywords:** Translation strategy, literary translation, cultural elements, Newmark

## Giriş

Çeviri eylemi dilsel ve kültürel yönüyle çok boyutlu ve çok katmanlıdır. 20. Yüzyıla kadar dilbilim ve dil öğretimi gibi farklı disiplinler altında incelenen çeviri eylemi bu tarihlerden itibaren bağımsız, ancak diğer disiplinlerle ilişki içinde olan bir bilim dalı olarak ele alınmaya başlamıştır.

Çeviri, en az iki dil ve iki kültürü içermesi sebebiyle doğası gereği karmaşık bir eylemdir. Diğer yandan, bu karmaşık doğasının alana zenginlik getirdiğini söylemek de yanlış olmayacaktır. Bu sebeple, çeviri eylemi ile ilgili olarak birçok kuramcı farklı fikirler ortaya atmıştır. Bu fikirler çevrilebilirlik, çeviri stratejileri, çeviri eleştirisi gibi alanları kapsamaktadır. Ortaya atılan bu fikirler çeviribilimciler, çeviri eleştirmenleri, çevirmenler, çeviri yapmayı öğrenenler ve öğrenenler için yol gösterici olmaktadır.

Cicero'ya kadar dayanan kaynak metne sadık çeviri mi yoksa serbest çeviri mi tartışmasından sonra çeviri üzerine tartışmalar ve araştırmalar zamanla birçok aşamadan geçmiştir. Metin türlerine göre çeviri anlayışı üzerinde durulmuş, çevirinin değişik işlevleri göz önünde bulundurulmuş, çeviri bir iletişim aracı olarak ele alınmış ve çeviride anlam ve yapı eşdeğerlikleri araştırma konusu edilmiştir. Bu bağlamda, çeviri eyleminde göz önünde bulundurulması gereken bir diğer nokta çevirisi yapılacak metnin türüdür. Kaynak metnin türüne göre kullanılacak çeviri stratejileri değişiklik göstermektedir. Katherina Reiss metin türlerini Karl Bühler'in ayırdığı 3 dilsel işlev üzerinden gruplandırmıştır. Reiss, Bühler'deki betimleyici işlevin "içerik ağırlıklı", anlatım işlevinin "biçim ağırlıklı", seslenme işlevinin ise "çağrı ağırlıklı" metinleri oluşturduğunu belirtmektedir. Bu üç metin türüne ek olarak "işitsel araç" olarak adlandırdığı, radyo-televizyon oyunları, şarkı, opera sözü gibi metinleri kapsayan dördüncü bir metin türünden söz etmektedir. Daha sonra yaptığı bir çalışmada bu metin türlerini daha açıklayıcı hale getirmek için yeniden adlandırarak "bilgilendirici" ve "anlatımcı" terimlerini kullanmıştır. Sonrasında ise dördüncü metin türünün adını "çok araçlı" olarak değiştirmiştir. Peter Newmark da

çevirmenin bu dilsel işlevlerin herhangi birine göre ayarlanabilen bir dürbünle çalıştığını, kaynak metinde hangi işlev ağır basıyorsa çeviri yönteminin de ona göre seçildiğini belirtmektedir (Göktürk, 2004: 28).

Bu çalışmanın kapsamını da oluşturan edebi metinler (şiir, roman, oyun, öykü) anlatımcı metin türü altında ele alınmaktadır. Edebi metinler yazarının özgün dil kullanımlarını yansıtır. Bu sebeple, bu tür metinlerin çevirisinde kaynak metin yazarının sanatsal biçimini yönlendiren ilkeler de göz önünde bulundurulmalıdır. Burada amaç kaynak metin okurunda yaratılan etkinin erek metin okurunda da yaratılmasıdır. Bu tür metinlerde nesnel bilginin aktarılmasından çok, ses, sözcük, tümce ve bütün düzenindeki dilsel biçim özelliklerinin yansıtılması önem kazanmaktadır (Göktürk, 2004: 27). Diğer yandan, Ayşe Ece'nin de söz ettiği gibi, edebi eserler dil olmayan dünyayı ve insan ruhunu dil ortamına aktarır. Bu sebeple, henüz kendi dillerinden başka bir dile çevrilmeden önce- bir çeviri işlemi gerçekleştirmiş olurlar (Ece, 2016: 21). Bu bağlamda düşündüğümüzde, çeviri aslından çevirinin çevirisidir.

Figen Öztemel-Akbay ve Bilge Metin-Tekin'in de söz ettiği gibi, edebi çeviri, "diğer çeviri türleri arasında yoruma en fazla açık olan, estetik kaygısını en yoğun taşıyan, kültür etkisinin en çok görüldüğü ve dolayısıyla çevirmen için en uğraştırıcı türdür denebilir" (Öztemel-Akbay ve Metin-Tekin, 2018). Görüldüğü gibi, edebi metinlerin çevirisinde göz önünde bulundurulması gereken önemli unsurlardan biri de kültürel öğelerdir. Burada da önemli olan kaynak metin okurunda yaratılan etkinin kaynak metnin kültürünü bilmeyen ya da bu kültür hakkında az bilgiye sahip olan erek okur üzerinde de yaratılmasıdır.

Her metin türünde olduğu gibi, edebi metin çevirmenlerinin de karşılaşacakları birtakım zorluklar vardır. Bu zorlukların bazıları çeviri eyleminin genel zorluğundan gelmekle birlikte, bazıları metin türüne özgüdür. Öncelikle, çevirmenin bir metni okuma şekli sıradan bir okurunkinden farklıdır. Çevirmen, çözümleyici ve eleştirel bir okuma yapar. Metni doğru yorumlayabilmek için sürekli sorar ve kaynak metni erek metne en iyi şekilde aktarabilmenin endişesini taşır (Ece, 2016: 56).

Çevirmenin kaynak metni yeniden yazan bir yazar gibi titizlikle çalışması gerektiği de açıktır. Bu sebeple, edebi eser çevirmenlerinin "edebiyat (edebiyat kuramı, edebiyat tarihi ve edebiyat eleştirisi gibi konularda) ve kültür konusunda derin bir bilgiye sahip olmasının yanı sıra her iki dile iyi hâkim olmasını gerektirmektedir" (Köksal, 2008: 71). Nasıl ki kalp ameliyatı yapan bir cerrah vücudun geri kalanının göz ardı edemezse, çevirmen de metni onu çevreleyen kültürden bağımsız olarak ele alamaz (Bassnett-McGuire'da alıntılanmıştır, 1980:13).

Tüm bu düşünceler ışığında, bu çalışmanın ana amacı Ayşe Kulin'in *Veda* adlı eserinin Kenneth J. Dakan tarafından *Farewell: A Mansion in Occupied İstanbul* adıyla yapılan çevirisinde kaynak metinde sıklıkla rastlanan kültürel öğelerin çevirisinde kullanılan çeviri stratejilerini açıklamaktır. Yazarın bu çalışma kapsamında ele alınan eseri *Veda: Esir Şehirde Bir Konak* 2007 yılında Everest Yayınları tarafından yayımlanmıştır. Roman Osmanlı İmparatorluğu'nun son günlerine tanıklık etmektedir. Yazar dönemin gerçeklerinden yola çıkarak romanın kurgusunu oluşturmuştur. Romanda İmparatorluğun çöküş döneminde işgal altında bulunan İstanbul'da bir konakta yaşayan Maliye Nazırı Ahmet Reşat Bey ve ailesi anlatılmaktadır. Ahmet Reşat Bey ve ailesi aracılığıyla hem dönemin toplumsal yapısı, insanları ve insanların psikolojisi hem de Osmanlı aydını resmedilmektedir.

İngilizceye çevirisi ise Kenneth J. Dakan tarafından *Farewell: A Mansion in Occupied Istanbul* adıyla yapılmış ve Dalkey Archive Press tarafından yayımlanmıştır. Dakan bu çevirisinden sonra yazarın *Sevdalinka* adlı eserini 2013 yılında *Sarajevo of Love and War* adıyla ve 2014 yılında *Rose of Sarajevo* adıyla çevirmiştir. Bunun dışında Buket Uzuner (*Istanbulians* ve *I am Istanbul*) ve Perihan Mağden (*Whom were we running from?*) gibi farklı Türk yazarlarının kitaplarını da İngilizceye çevirmiştir. (<http://www.worldcat.org/identities/lccn-no2008162483/>)

Yazarın bu eserinin, yayınlandığı ülkelerde Osmanlı İmparatorluğu'nun bilinmeyen yönlerini ortaya koyması, Türk kültürüne ait gelenek ve görenekler, yemek ve kıyafetler gibi birçok öge hakkında bilgi vermesi, bir Türk ailesinin 1. Dünya Savaşı sonrası yaşadıklarından yola çıkarak dönemin Osmanlı İmparatorluğu'nun siyasi ve toplumsal yapısını yansıtmaya oldukça önemlidir. Bunu yaparken de doğrudan bilgilendirici bir şekilde değil, yarı kurgusal bir ağ içerisinde anlatması daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamıştır. Bu şekilde hem Türk kültürünün hem Türk edebiyatının yurtdışında tanıtılmasına katkıda bulunmuştur.

## Yöntem

Kültürel öğelere yoğun olarak yer verilen metinlerin çevirilerinin incelenmesi hem çevirmenlerin bu öğeleri çevirmek için kullandığı stratejilerin ortaya konması, hem de çevirmenler ve çevirmen adaylarına fikir vermesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Kültürler arası aracı konumunda olan çevirmenin ortaya koyduğu çeviri ürününde kaynak metnin iletilişinin erek kültürde “başarılı” sayılabilmesi ve işlevini yerine getirebilmesi, kaynak okurda yarattığı etkiyi erek okurda da yaratması büyük oranda çevirmenin sorumluluğunda görülmektedir. Bir diğer deyişle, çeviri aracılığıyla kültürlerarası aktarımı sağlama sorumluluğu çevirmene verilmiştir.

Kültürün çevirideki önemini gören birçok kuramcı ise bu konu ile ilgili fikir yürütmüş, kuramlar ve tanımlar ortaya koymuştur. Örneğin, Hans Vermeer, Göhring'in Goodenough'tan uyarladığı kültür tanımını benimsemekte, kültürü “bir insan topluluğunun, yani toplumun potansiyel davranış biçimleri” olarak tanımlamakta ve çevirinin sadece dilsel bir aktarım değil, aynı zamanda kültürel bir aktarım olduğunu belirtmektedir (Dizdar, 2004). Eugene A. Nida ise kültürü “bir toplumun inançları ve uygulamaları toplamı” olarak tanımlamaktadır (Nida, 1993: 79). Öte yandan, David Katan kültürü dünyanın paylaşılan bir modeli olarak görmekte, bu modeli insanların hareketlerini ve etkileşimlerini yönlendirebilen inançlar, değerler ve stratejilerin bir hiyerarşik modeli olarak açıklamaktadır (Katan, 2009: 70).

Bu çalışma kapsamında ise Newmark'ın kültürü ve çeviri ve kültür arasındaki ilişkiyi ele alış biçimi temel alınmıştır. Newmark kültürü “İfade aracı olarak belirli bir dili kullanan bir topluma özgü yaşam biçimi ve onun dışavurumu” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, kültürün odak noktası olduğu durumlarda kaynak ve erek metin arasındaki “kültürel boşluk” veya “mesafe”den kaynaklanan çeviri sorunu ortaya çıkacağını savunmaktadır. Bunların yanında, kültürel öğelerin çevirilerinde kaynak metinde var olan bütün kültürel kazanımların farkında olunması ve bütün yabancı ülke ve kültürlerle saygı duyulması gerektiğini vurgulamaktadır (Newmark, 1988: 96). Bu düşüncelerden yola çıkarak, Newmark, Nida'dan yola çıkarak kültürel öğeleri 5 temel kategoriye ayırmaktadır:

## 1. Çevresel unsurlar (hayvan ve bitki varlığı, rüzgârlar, platolar, tepeler, buz, vb.)

Newmark'a göre coğrafi özelliklerin diğer kültürel öğelerden farkı genellikle siyasi ve ticari değer yargılarından bağımsız olmalarıdır ve bu terimlerin yaygınlıkları ait oldukları ülkenin önemine ve spesifiklik derecelerine bağlıdır.

## 2. Maddi kültür

- a. Yiyecek
- b.
- c. Ev ve kasaba
- d. Ulaşım

## 3. Sosyal kültür

- a. İş
- b. Boş zaman etkinlikleri

Newmark sosyal kültür öğelerinin çevirilerinde düz anlamsal ve yan anlamsal çeviri sorunlarının ayırt edilmesi gerektiğini belirtir.

## 4. Kuruluşlar, gelenekler, faaliyetler, süreçler, kavramlar

- a. Siyasi ve idari
- b. Dini
- c. Sanatsal

## 5. Jestler ve alışkanlıklar

Newmark jestlerin farklı kültürlerde tanımlarının ve işlevlerinin farklı olabileceği durumlar bulunduğunu söyler. Bir jestin başka bir kültürde var olmayabileceğini ya da farklı bir anlamı olabileceğini belirtir (Newmark, 1988: 95).

Yukarıda verilen sınıflandırmaya ek olarak, kültürün ayrılmaz bir parçası olan atasözleri ve deyimlere de bu çalışmada yer verilmiştir. Bu çalışma bağlamında atasözleri “Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte sözler” olarak; deyimler ise “Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbekleri, tabirler” olarak ele alınmıştır (www.tdk.gov.tr).

Bu çalışma kapsamında Ayşe Kulin'in *Veda: Esir Şehirde Bir Konak* adlı eserinin tamamı (387 sayfa) incelenmiştir. Romanın kültürel öğelerin oldukça yoğun olduğu bir eser olması sebebiyle eserde tespit edilen her kategori için kitap içinde sıklıkla geçen üçer tane cümledeki temsili örneğe yer verilmiştir. Sadece *Sanatsal* başlığı altında iki örneğe yer verilmiştir. *Sanatsal* başlığı altında ele alınabilecek diğer



kültürel öğelerin aynı zamanda *Boş Zaman Etkinlikleri* başlığıyla örtüşmesi sebebiyle tekrardan kaçınmak amacıyla bu yol tercih edilmiştir. Dolayısıyla, bu çalışma söz konusu kitabın çevirisinde ağırlıklı olarak yer verilen çeviri stratejilerini ortaya koyma amacı taşımamaktadır. Çevirmenlerin bu tür metinlerin çevirisinde kullandığı çeşitli stratejileri ortaya koymayı ve bu anlamda fikir vermeyi hedeflenmektedir. Çalışma kapsamında ilk önce kaynak metindeki kültürel öğeler belirlenmiş, daha sonra bu öğelerin İngilizceye nasıl çevrildikleri karşılaştırmalı inceleme yapılarak tespit edilmiştir. Aynı cümlede, verilen başlığa uygun birden fazla kültürel öğe olması durumunda tüm kültürel öğelere yer verilmiştir.

Bu çalışmada çeviri stratejisi “Çevirmenlerin bir metni seçerken ve çevirirken o metne yaklaşımları ve aktarım sırasında benimsedikleri birtakım yöntemler” olarak ele alınmıştır (Gürçağlar, 2011: 38). Suna Ağildere ve Şirin Okyayuz Yener'in *The Problem of the Translation of Cultural Features in Yaşar Kemal's Novel Ortadirek as the Wind from the Plain into English and as Le Pilier into French* adlı eserlerinde saptanan çeviri stratejilerinden yararlanılmıştır:

### 1) Sözcüğü sözcüğüne çeviri

Çeviri metinde “çeviri kokma” ihtimali göze alınarak kaynak metne bağlı bire bir çeviri yapma stratejisidir.

### 2) Kültürel öğenin anlamını çevirme

**2.1) Anlamı açıklayarak çevirme:** Kültürel ifadelerin anlamını çevirip ek bilgi sağlayarak çeviri yapma stratejisidir.

**2.2) Bir sözcüğü iki sözcükle ifade ederek çevirme:** Kaynak metinde bir sözcükle ifade edilen kültürel öğenin çeviride iki sözcükle ifade edildiği çeviri stratejisidir.

### 3) Kültürel öğeyi olduğu gibi bırakarak yanına açıklama veya dipnot ekleyerek çevirme

**3.1) Metin içinde açıklama vererek çevirme:** Kültürel özellik taşıyan sözcüğün korunup metin içinde kısa bir açıklama eklenerek ve gerekirse cümle yapısında değişiklik yapılarak çeviri yapma stratejisidir.

**3.2) Dipnot vererek çevirme:** Kültürel öğeleri açıklamak için dipnot kullanma yöntemine başvuru çeviri stratejisidir.

### 4) Kültürel öğeyi çevirmeden anlamını veya işlevini açıklayarak çevirme

Kültürel öğenin tarafsız hale getirilip belirli bir kültüre ait olmaktan çıkarıldığı çeviri stratejisidir.

### 5) Serbest çeviri

**5.1) Erek kültürde bir eşdeğer bularak çevirme:** Kaynak metindeki kültürel öğenin erek kültürdeki eşdeğer bir kültürel öğeyle karşılandığı çeviri stratejisidir.

**5.2) Değiş kaydırma yaparak çevirme:** Erek metinde eşdeğerlik bulmada zorlanılan durumlarda kullanılabilen bir çeviri stratejisidir. Kültürel öğeyi erek kültüre daha uygun bir kullanımla çevirmek için erek kültürdeki farklı ifade ve atasözlerinden yararlanılarak kaydırma yapılır.

**6) Silme:** Kültürel öğenin çeviri yapılırken silindiği çeviri stratejisidir (Ağildere ve Yener, 1999).

## Karşılaştırmalı inceleme

### 1. Çevresel unsurlar

... sokak çamur deryasına dönmüş... (s. 72)

... transforming the street into a sea of mud... (s. 80)

Çevresel unsur niteliğindeki bu kültürel kullanım 1. strateji kullanılarak sözcüğü sözcüğüne çevrilmiştir.

... 'bin tane it'ten geliyor da adı'. (s. 261)

... I picture a pack of dogs... (s. 283)

\*Here, Börek Vendor Hasan is indulging in a bit of onomatopoeic word-play: The Turkish pronunciation of Bennett is similar to Bin-İt (Bin: 1000; İt: dog); hence, "A Thousand Dogs" Bennett.

İlk önce *it* ifadesi 1. strateji kullanılarak sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejisine uygun olarak çevrilmiş, daha sonra Türk kültüründe *it* sözcüğünün taşıdığı yan anlamı belirtmek adına 3.2. stratejiden faydalanılarak dipnot kullanılmıştır.

Karşı koyamaz, şehvetle koşarlardı gececik canlar bu beyaz gelinin kollarına... (s. 110)

And into her embrace they ran, these young men, by the score, by the thousands (s. 121)

Kaynak metinde çevresel bir unsur olan *kar* sözcüğü *beyaz geline* benzetilerek olumlu anlam yüklenerek kullanılmıştır. Ere metinde ise 6. strateji kullanılarak bu unsur silinmiştir.

### 2. Maddi kültür

#### a. Yiyecek

... börekler yapıp konu komşuya... (s. 15)

... celebratory desserts and börek were sent... (s. 17)

Börek sözcüğünün çevirisi yapılmadan, olduğu gibi bırakılmıştır. Metinde ilk geçtiği yer olmasına rağmen açıklamaya veya dipnota yer verilmemiştir. Bu sebeple, seçilen çeviri stratejilerinden herhangi birine uymamaktadır.

...yufka açıyor... (s. 101)

...rolling out yufka\*\*\* ... (s. 112)

\*\*\*thin sheet of dough used to make baklava or börek.

Kültürel öğe olduğu gibi bırakılıp dipnot ekleme yoluna gidilerek 3.2. strateji kullanılmıştır.

Düğün çorbası, etli pilav, iki değişik zeytinyağlı ve hoşaf yaptırtmıştı. (s. 243)

There was the traditional wedding soup,\* rice pilaf with chunks of lamb, two cold vegetable dishes drizzled with olive oil and hoşaf.\*\* (s.263)

\*Düğün çorbası, a rich stew made with lamb or beef and vegetables.

\*\* *hoşaf* is a cold drink made with stewed fruit.

Yiyeceklerle ilgili kültürel öğelerin yoğun olarak yer aldığı bu örnekte iki strateji bir arada uygulanmıştır. 1. strateji kullanılarak *Düğün çorbası* ifadesi sözcüğü sözcüğüne çevrilmiş, daha sonra ise aynı ifadeyi açıklamak için 3.2. strateji kullanılarak dipnot eklemiştir. *Etlî Pilav* sözcüğü 4. strateji kullanılarak çevrilmiş, *Hoşaf* sözcüğü ise olduğu gibi bırakılmış ve 3.2. strateji kullanılarak dipnot eklenmiştir.

## b. Giyecek

Ahmet Reşat .... *fesini* kavukluğa, *redingotunu* Hüsnü'nün kollarına bırakıp, çoraplarıyla selamlığa girdi. (s. 2)

He grimaced..., removed his shoes, placed his *fez* on the appointed shelf, handed his *redingot*\* to Hüsnü and entered the *selamlık* in stocking feet. (s. 2-3)

\*derived from French pronunciation of riding coat (redingote); an Ottoman version of a black frock coat.

Fes sözcüğü çevrilirken 1. strateji uygulanmış ve kültürel öğe sözcüğü sözcüğüne çevrilmiştir. Redingot sözcüğünde ise 3.2. strateji kullanılmıştır. Birebir çeviri yapıp kültürel bilgi sağlamak adına dipnot kullanılmıştır.

...hemen *çarşaf*lan da... (s. 42)

Get into your *çarşaf*... (s. 49)

\*Çarşaf-an outer garment covering a woman from head to foot.

Bu örnekte 3.2. strateji uygulanarak dipnot kullanılmıştır. Burada *çarşaf* sözcüğü kitapta ilk kez kullanıldığı için dipnot eklenmiş, sözcük kitabın ilerleyen yerlerinde doğrudan *çarşaf* olarak çevrilmiştir.

...üzerine temiz bir *mintan* geçirdi. (s. 280)

He...slipped into a fresh, *collarless shirt*. (s. 303)

4. Strateji kullanılarak kültürel öğe tarafsız hale getirilmiş ve anlamı çevrilmiştir.

## c. Ev ve kasaba

*Sarıkamış* macerası hem bedeninde, hem de ruhunda onulmaz yaralar açmıştı. (s. 5)

The disastrous misadventures of *Sarıkamış*\* had left him a broken man, both physically and spiritually. (s. 5)

Kars ilinin bir ilçesi olan ve Türk tarihinde önemli bir yer olan Sarıkamış'ı aktarılırken 3.2. strateji uygulanmış, sözü edilen kişinin psikolojisinin ve davranışlarının, aynı zamanda da eserin geçtiği dönemin koşullarının anlaşılmasında önemli olan bu sözcüğün erek okur tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamak için ise dipnot düşülmüştür.

... *İstanbullular*... (s. 8)

*Residents of İstanbul*... (s. 9)

2.2. strateji kullanılarak kaynak metinde tek sözcükle ifade edilen bir öğe erek metinde iki sözcükle ifade etmiştir.

... taşlığa girdi. (s. 45)

...hall... (s. 51)

Burada 4. strateji kullanmıştır. Osmanlı evlerine özel bir bölüm olan *taşlık* çeviri metinde nütleştirilmiş ve bir kültüre özgülüğü çıkarılmıştır.

#### d. Ulaşım

...Kemal'i *takanın* yalpalaması sersem etti. (s.310)

...as the *small sailboat* bobbed and dipped Kemal became increasingly sick. (s.335)

Kaynak metinde tek sözcükle ifade edilen kültürel öge erek metinde iki sözcükle ifade edilmiş ve 2.1. stratejiden faydalanılmıştır.

... *sandal* gezintileri geldi... (s. 316)

... *rowboat* excursion... (s. 341)

Bu örnekte 1. strateji kullanılmış ve sözcüğü sözcüğüne çeviri yapılmıştır.

"Oraya bir *yaylı* ile ancak iki günde vasil olabilmiş". (s. 329)

"He was able to get there only after two days, travelling by *horse and cart*..." (s. 355)

Her iki örnekte de 4. Strateji kullanılmıştır. Kültürel öğelere çeviride yer verilmemiş, ancak onların anlam ve işlevlerini belirten karşılıklar kullanılmıştır.

### 3. Sosyal kültür-iş yaşamı ve boş zaman etkinlikleri

#### a. İş

İşgal dönemlerinde arka arkaya *sadrızamlık* yapan Ali Rıza, Salih Hulusi ve Tevfik paşalar... (s. 9)

Because *pashas* Ali Rıza, Salih Hulusi and Tevfik, the successive *holders of the office of grand vizier* during the occupation... (s. 10)

Burada, *paşa* sözcüğü çevrilirken 1. strateji kullanılmıştır. Bu seçimin erek okurda hem yabancılık hem de çeviri hissi verme ihtimali bulunmaktadır. *Sadrızamlık* sözcüğü ise 5.1. strateji kullanılarak çevrilmiştir. Kaynak metinde tek sözcükle ifade edilen kavram çeviri metinde birden fazla sözcükle ifade edilmiştir.

... sarıklı *Hoca*... (s. 43)

... turbaned *Hodjas*... (s. 49)

Bu örnekte 1. strateji kullanılarak sözcüğü sözcüğüne çeviri yapılmıştır.

... *şerbetçiler* de gözükmüyordu. (s. 48)

... *sellers of refreshing şerbet*\*... (s. 55)

\*Şerbet in Turkey is a traditional cold drink prepared with rose hips, cornelian cherries, rose or licorice and a variety of spieces, and is believed to have healing effects. It is similar to, but not the same as, sharbat.

2.1. strateji kullanılarak kültürel öge kısmen korunmuş ve *refreshing* sözcüğüyle açıklama eklenmiştir. Sonrasında, ayrıntılı bilgi vermek için 3.2. strateji kullanılmış ve dipnot eklenmiştir.

## b. Boş zaman etkinlikleri

... çaldığı *ud*na ve söylediği İstanbul şarkılarına... (s. 14)

... she played the *ud* in the evening and and sang Istanbul songs... (s. 16)

Bu kültürel öge çevrilmeden, kaynak dilde olduğu gibi bırakılmıştır. Bu sebeple, yapılan strateji çalışma başında yapılan sınıflandırmalarından herhangi birine uymamaktadır.

... ablamlarla *gergef* işleyeceğime... (s. 90)

... instead of *embroiding* with my sister... (s. 100)

1. strateji kullanılmış ve sözcüğü sözcüğüne çeviri yapılmıştır.

Bir el *pişti* veya *tavla* dahi oynayabilirsiniz. (s.265)

You'll play a *game of cards* or some *backgammon*. (s. 287)

*Piшти* oyunu çevrilirken 4. strateji kullanılmış ve kültürel öge tarafsız hale getirilerek açıklama yapılmıştır. *Tavla* ise 1. strateji kullanılarak sözcüğü sözcüğüne çevrilmiştir.

## 4. Kuruluşlar, gelenekler, faaliyetler, süreçler, kavramlar

### a. Siyasi ve idari

... *zabıta* tarafından... (s. 4)

...by the *police*... (s. 4)

Bu örnekte kültürel ögenin erek kültürde bir eşdeğerinin bulunmaması sebebiyle 5.2. strateji kullanılarak deyiş kaydırma yapılmıştır.

... *Meclis-i Mebusan*'ı basmışlar... (s. 93)

I hear they've forced their way into *Parliament*... (s. 103)

Burada söz konusu kültürel ögenin kaynak kültürdeki özel konumu göz önünde bulundurulmamış ve 4. Strateji kullanılarak bu öge tarafsız hale getirilmiş, belirli bir kültüre özgü durumu ortadan kaldırılmıştır.

Önce *İttihatçılara* taraf olduğu, sonra da onlara sırt çevirdiği için, hem *İttihatçıların*, hem de karşıtlarının nezdinde sapına kadar suçlu oldu, kereta. (s.5)

Guilty of politically motivated crimes, the scalawag had sided first with the partisans of the *Committee of Union and Progress* (CUP);\* when they were swept to power after the revolution of 1908, he'd turned his back on them, alienating not only CUP supporters but their opponents as well.

\*(Turkish: *İttihat ve Terakki Cemiyeti*) a political party in power from after the revolution of 1908 until 1918, when many of its members were court-martialed and imprisoned. (s. 6)

Bu örnekte adı geçen siyasi kavramın kitabın başlarında yer alması sebebiyle kitabın ileri bölümlerinde geçecek bu siyasi oluşumla ilgili ek bilgi verilmek istenmiştir. Bu sebeple, 2.1. strateji kullanılarak metin

çinde, 3.2. strateji kullanılarak da dipnotla ek bilgi verilmiştir. İlerleyen bölümlerde ise kavramı kısaltma yaparak CUP olarak çevrilmiştir.

## b. Dini

“Oğlumuzun *adını kulağına* siz *okuyacaksınız*, inşallah,” dedi Mehpare. (s. 247)

You'll be the one *whispering his name into his ear*, God willing,” Mehpare said. (s. 267)

Bu örnekte dini bir gelenek olan ezanı bebeğin kulağına okunması çevrilirken ve dini bir ifade olan *inşallah* ifadesi çevrilirken 1. strateji kullanılmıştır.

...ben rahat rahat *helalleşeyim* yeğenimle” ... (s.249)

...let me and my nephew *make our farewells*\*\* (s.269)

\* to make one's farewells in the sense of *helalleşmek* is much more than simply saying good-bye. It's a ritualistic leave-taking (usually performed on death beds, before battles, or before long separations) in which both parties mutually give or forgive all that has been unjustly taken or done.

Burada hem 4. hem 3.2. stratejiyi kullanılmıştır. *Helalleşmek* ifadesi ilk önce kültüre özgülüğünden sıyrılmış tarafsız hale getirilmiş, daha sonra dipnot kullanılarak bu öğeyi açıklama yoluna gidilmiştir.

“Kemal Bey'e gitmediğinize dair yemin ediniz *ve Kuran'ı öpüp başınıza koyunuz* o halde.” (s.285)

“Well then, swear on the Koran that you're not going to Kemal Bey.” (s.308)

Bu örnekte dini boyuta dayanan bir gelenek çevrilirken 6. strateji kullanılmış ve *Kuran'ı öpüp başınıza koyunuz* kısmı silinmiştir.

## c. Sanatsal

... *sedef kakmalı* sehpayaya... (s. 185)

... on the *mother-of-pearl inlaid* end table. (s. 202)

1. strateji kullanılarak sözcüğü sözcüğüne çeviri yapılmıştır.

...*ebru* yapar gibi... (s.368)

...as though...was doing *ebru*\* (s. 396)

\**ebru*, or water marbling, is formed by drawing designs with dye on the surface of water and then transferring the whirled image onto paper placed on the water.

Türk kültürüne özgü bir sanat dalı olan *ebru* sanatını çevrilirken 3.2. strateji uygulanarak dipnot kullanılmıştır.

## d. Atasözü ve deyimler

“... körle yatan şaşı kalkar derler...” (s.101)

I believe you are familiar with the expression, “if you lie down with the blind, you will get up cross-eyed”?\* (s. 112)

\*a proverb similar in sentiment to: If you lie with dogs you will get up with fleas.

Bu örnekteki atasözünün eşdeğerini doğrudan metnin içinde kullanmak yerine, ilk önce 1. strateji kullanılarak sözcüğü sözcüğüne çeviri yapılmış, daha sonra ise 3.2. strateji kullanılarak dipnotla eşdeğer bir atasözüne yer verilmiştir.

Kendi kendine *gelin güvey olup* başını belaya sokmaya gidiyorsun. (s.249)

You're asking for trouble, the two of you, husband and wife. (s. 269)

Bu örnekte 6. strateji kullanılarak *gelin güvey olmak* deyimi silinmiştir.

"Ağzım sıkıdır benim." (s.287)

"My lips are sealed". (s. 310)

Burada 5.1. stratejiyi kullanılmış ve kültürel ögenin erek kültürdeki bir eşdeğerine yer verilmiştir.

## 5. Jestler ve alışkanlıklar

... ağır yüklerinin altında *iki büklüm olmuş* birkaç hamal, yere *bağdaş kurmuş* dilenciler... (s. 43)

... street porters *bent double* under their towering loads, beggars *sitting cross-legged* on the sidewalk... (s. 49)

İki büklüm olmak ifadesinin çevirisi için 4. strateji kullanılmış ve kültürel ögenin kendisi değil anlamı çevrilmiştir. Bağdaş kurmak ifadesi ise 1.strateji kullanılarak sözcüğü sözcüğüne çevrilmiştir.

"Horozlanma o zaman" ... (s. 264)

"Then stop strutting about" ... (s. 286)

1. strateji kullanılmış ve sözcüğü sözcüğüne çeviri yapılmıştır.

"*Keh keh güldü*" ... (s. 320)

... *chuckled* Captain Mustafa" ... (s. 345)

Günlük dilde kullanılan bu ifade 5.1. strateji kullanılarak eşdeğer bir ifadeyle çevrilmiştir.

## Sonuç

Kültürel öğelerin çevirisi iki farklı dil ve kültür dizgesinin söz konusu olması sebebiyle özellikle de kültürel öğelerin yoğun olduğu metinlerde çevirmenler için zorluk çıkarmaktadır. Ayşe Kulin gibi eserlerinde kültürel öğelere yoğun bir şekilde yer veren yazarların eserlerini çevirmek de bu sebeple çok daha zordur. Ancak, zorluğunun yanında bir kültürün başka bir kültürde tanıtılması ve bir ülkedeki edebiyatseverlere bir başka ülkenin edebiyatından eserler sunulup bu edebiyatın tanıtılması açısından da bu tür metinlerin çevirileri oldukça önem taşımaktadır.

Çevirmenler de bu sorumluluğu yerine getirirken kültürel öğeleri çevirmenin zorluklarıyla başa çıkmak için çok çeşitli stratejilere başvurmuşlardır. Bu stratejileri seçerken çevirinin erek kültürde çok yabancı durması ve anlaşılabilmesi tehlikesiyle veya kaynak kültürün tamamen yok olup metnin erek dilde yazılmış bir esermiş gibi görünmesi tehlikesiyle karşılaşmışlardır. Bu sebeple, kaynak ve erek metin arasındaki dengeyi kurmak zorundadırlar.

Bu çalışmanın sonucu olarak, çevirmenin kültürel öğelerin çevirisinde farklı stratejileri bir arada kullandığı söylenebilir. Çevirmenin kullandığı stratejiler ise sıklığına göre şu şekilde sıralanabilir: 1. Strateji (13 kez); 3.2. Strateji (12 kez); 4. Strateji (8 kez); 2.1., 5.1. ve 6. Strateji (her biri 3 kez); 2.2. ve 5.2. strateji (her biri 1 kez). Çevirmen 3.1. stratejiden faydalanmamıştır. Ayrıca, çevirmenin önceden saptanan stratejiler arasında bulunmayan bir stratejiden daha faydalandığı tespit edilmiştir. Çevirmen iki kültürel öğenin çevirisinde kaynak kültürdeki öğeyi çevirmeden, olduğu gibi bırakmayı tercih etmiştir. Bunların yanında, zaman zaman aynı kültürel öğe için birden fazla stratejiden faydalanmıştır. Seçilen kültürel öğelerin çevirisinde kullanılan çeviri stratejilerinin sıklığı göz önünde bulundurulduğunda, çevirmenin ağırlıklı olarak birebir çevirmeyi tercih ettiğini, bunun mümkün olmadığı veya uygun düşmediği durumlarda ise dipnot eklemeyi uygun gördüğünü söylemek mümkündür. Çevirmen, dipnot ekleyerek erek kültür okuyucusunu söz konusu kültürel öğe hakkında bilgilendirmeyi amaçlamıştır. Bunlara ek olarak, kullanılan çeviri stratejilerinin de hangi kültürel öğenin çevrildiğine, o öğenin erek kültüre yakınlığına ve kitabın hangi bölümünde (baş-orta-son) geçtiğine göre değişiklik gösterdiği söylenebilir.

Çevirmenin bu çabası göz önünde bulundurulduğunda, çevirmenlerin sadece iki dili değil, aynı zamanda iki kültürü de bilmesinin önemi gözler önüne serilmektedir. Ancak her iki dili ve kültürü iyi derecede bilen bir çevirmen çeviri sürecini hakkıyla yürütebilir. Bu çalışma, özellikle birbirine uzak iki dil ve kültürün seçilmesi sebebiyle kültür öğelerinin çevrilmesinin ne kadar zor olduğunu bir kez daha ortaya koymuştur. Diğer yandan, söz konusu çevirinin çeviri stratejilerini doğru yerlerde kullanan bir çevirmenin de bu zorlukla baş edebileceğini, kaynak dilden aldığı ifadeyi erek dil ve kültüre aktarabileceğini gösterdiği görülmüştür. Türkçeden İngilizceye yapılan çeviri incelemelerine İngilizceden Türkçeye yapılan çeviri incelemelerinden daha az ağırlık verildiği düşünüldüğünde, bu anlamda da bu yöndeki çeviriler için fikir verici olması hedeflenmiştir.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, Kenneth J. Dakan'ın Ayşe Kulin'in *Veda: Esir Şehirde Bir Konak* romanının çevirisiyle, İngilizce okuyan erek kültürün Türk kültürüyle ilgili birçok kültürel öğeden haberdar olmasını sağladığı ve kaynak kültürdeki etkiyi erek kültüre aktarımıyla bir Türk yazarın yurtdışında tanıtılmasını ve okunmasını sağladığını söylemek yanlış olmayacaktır.

### Kaynakça

- Ağıldere, S. ve Yener, Ş. (1999). *The Problem of Translation of Cultural Features into English and French in Yaşar Kemal's Work, Ortadirek, The wind the Plain and Piller*, 1<sup>st</sup> International Conference. Hacettepe: Cultural Encounters and Cultural Differences, Ankara.
- Bassnett-McGuire, S. (1980). *Translation Studies*. Londra: Richard Clay Ltd. Press.
- Dizdar, D. (2004). Hans J. Vermeerle Söyleşi. *Varlık*, 1155, 30–33.
- Ece, A. (2016). *Çevirmenin Yazar ve Kahraman Olarak Portresi*. İstanbul: Çeviribilim Yayınları.
- Göktürk, A. (2004). *Çeviri Dillerin Dili*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gürçağlar, T., Ş. (2011). *Çevirinin ABC'si*, Say Yayınları, İstanbul.
- Katan, D. (2009). Culture. Mona Baker ve Gabriela Saldanha (editörler). *Encyclopedia of Translation Studies*. 2. bs (ed.). Londra ve New York: Routledge, 70.
- Köksal, D. (2008). *Çeviri Eğitimi, Kuram ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kulin, A. (2007). *Veda: Esir Şehirde Bir Konak*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Kulin, A. (2008). *Farewell: A Mansion in Occupied İstanbul*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*, New York: Prentice Hall.



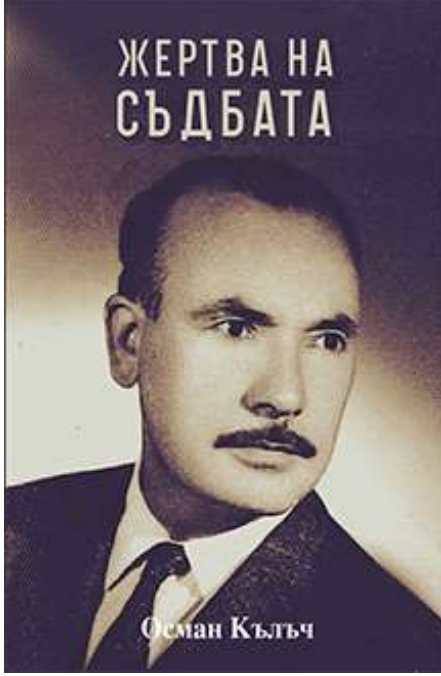
Nida, E.A. (1993). *Language, Culture and Translation*. Şanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Öztemel-Akbay F., Metin-Tekin B. (2018). J.M. Barries in Peter Pan Adlı Eserindeki Özel İsimler ve Çeviri Stratejileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *The Journal of International Social Research*, 11 (55), 175.

*Ayşe Kulin kimdir?* (2015). 16 Nisan 2015 tarihinde <http://www.hakkindakisabilgi.net/ayse-kulin-kimdir.html> adresinden alınmıştır.

*Dakan, Kenneth* (2015). 16 Nisan 2015 tarihinde <http://www.worldcat.org/identities/lccn-no2008162483/> adresinden alınmıştır.

(2015). 18 Nisan 2015 tarihinde [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) adresinden alınmıştır.

**T1-Osman Kılıç'ın "Kader Kurbanı" Bulgaristan'da****Abidin KARASU<sup>1</sup>****Başlık:** Jertva na Sıdbata**Yazar:** Osman Kılıç**Türkçeden Bulgarcaya çeviren:** Zeynep Zafer**Yayınevi:** Kralitsa Mab**Dil:** Bulgarca**ISBN:** 978-954-533-193-0**Sayfa:** 620**Yayın tarihi:** 2020-12-15

Bulgar parlamentosu, Ocak 2012'de kabul ettiği bildiriyle "etnik arındırma" olarak ilan ettiği ve İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa'nın en büyük zorunlu göçünün gerçekleştiği 1989 yılında basılan Osman Kılıç'ın anıları, Bulgaristan Türklerinin bir nevi ansiklopedisi niteliğini taşımaktadır. Bu eser, günümüz Bulgaristan coğrafyasında 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşıyla başlayan ve 100 yıldan uzun süren bir dönemde, Bulgaristan'da azınlık olarak yaşayan Türklerin kültürü, eğitimi, gelenek ve göreneklerinin yanı sıra çektikleri acıları da içeren birinci elden bir kaynaktır. Yazar, sosyalist öncesi ve sonrası dönemde Bulgaristan'da yaşayan Türklere yönelik devlet baskıları, yok etme planları ve buna karşı verilen mücadeleyi çok inandırıcı ama aynı zamanda duygusal ve etkileyici bir dille kaleme almıştır. Bulgaristan Türklerinin geçmişi ve tarihi konusunda yazılmış çok az sayıda kitap vardır. Bu nedenle "Kader Kurbanı" Bulgaristan ile ilgili yapılacak her bilimsel araştırmanın başvuracağı ilk kaynaklardandır. Fakat Bulgaristan'da yaşayan Türk ve Müslüman toplulukları açısından Osman Kılıç'ın Bulgarcaya çevrilmiş anıları<sup>2</sup>, daha da büyük önem taşımaktadır.

Gerek okulda gerekse aile içinde Türk tarihi, gelenek ve görenekleri konusunda yeterli eğitimin verilmemesi, Bulgaristan Türk gençlerini geçmişlerinden kopuk ve bihaber duruma getirmiştir. İnternet ve yazılı araçlarla sürekli yayılan olumsuz Osmanlı ve Türk imajı konusundaki propaganda, yetersiz genel kültür düzeyine sahip gençlerimizi etkilemekte, onlarda aşağılık kompleksi oluşturmaktadır. "Kader Kurbanı" kitabını okuyacak herkes Türklüyle, geçmişle, önderleriyle, kahramanlarıyla tanışacak, kendi halklarına karşı duydukları sorumluluklarını yerine getirmek için ödedikleri ağır bedellerini öğrenecek, bu insanlarla gurur duyacaktır. Osman Kılıç'ın kaderi Bulgaristan Türklerinin

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), abidinkarasu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2324-111X

<sup>2</sup> Kılıç, O. (2020). Jertva na Sıdbata (Kader Kurbanı), Tercüme: Zeynep Zafer, "Kralitsa Mab" Yayınevi, Sofia, 2020.

kaderidir, çektiği acıları halkımızın ortak acılarıdır. Gençlerimiz, Türk olmalarına rağmen kendi halkına ve kültürüne sırtını dönmüş, Sosyalist Bulgaristan'ın zorunlu asimilasyon projesine katkılarda bulunmuş olanların ihanetleri konusunda bilgi edinecektir. Bulgaristan'dan göç ederek Türkiye'ye yerleşen, iyi Bulgarca bilen son nesil tercümanlarımızın 30 yıldır bu önemli kaynağa el atmaması, kitabın uzunluğundan (boyutu büyük olmasına rağmen Bulgarcası 620 sayfa) mı yoksa Bulgar yetkililerin ve Türk düşmanlığı ile yetişmiş Bulgar asıllı okuyucularının açık olarak ifade edilen bazı gerçeklerle üzleştiğinde vereceği tepkisinden mi kaynaklanıyor bilemiyoruz? Bu geciktirme bir taraftan bir eksiklik değerlendirilebilir ancak Osman Kılıç'ın acı kaderini yıllar sonra yaşayan Prof. Dr. Zeynep Zafer tarafından çevrilmiş olması büyük bir kazançtır. Bulgaristan Türklerinin ve Müslümanlarının verdiği ayakta kalma mücadelesine bizzat katılan, bunun bedelini ödemek zorunda kalan biri tarafından Bulgarcaya çevrilmesi Osman Kılıç'ın "Kader Kurbanı" eserine çok fazla şeyi kazandırdığı muhakkaktır. Çünkü Prof. Dr. Zeynep Zafer çağdaş Bulgaristan okuyucusu için 200'e yakın dip not ve açıklama yapmıştır. Ustaca gerçekleşmiş çeviride, anıların içerdiği sıradan gerçekler olduğu gibi anlatımın duygusal havasını tüm incelikleriyle yansıtılmıştır. Kusursuz bir çevirinin yapılabilmesi için her iki dili, ama aynı zamanda çatışma içinde olan iki kültürü ve dünya görüşünü de iyi bilmek, tanımak lazım.

Osman Kılıç kimdir? Kendini kader kurbanı olarak tanımlıyor. Sosyalist diktatörlüğün ilk on yılında Bulgaristan'daki Türkler arasında onun hakkında efsaneler anlatıldı, o kahraman bir Deliormanlı. 1962 yılında hapisten çıktıktan sonra otobüsle memleketine dönerken birçok insan, öğrenciler otobüs duraklarında bir araya gelerek ona selam durdular.

Devlet Güvenlik Teşkilatı (DS) yetkilileri tarafından vatan haini ve Türk casusu olarak ilan edildi. Bulgar ajanlara karşılık onu Türkiye'ye vermeyi kabul ettiler. Uydurma bir duruşmada, öğrencilerine fiziksel olarak işkence yaptığı, Batı için casusluk faaliyetlerinde bulunduğu gerekçesiyle birçok tanınmış Bulgar şahsiyet gibi 1948 'de idam cezasına çarptırıldı. Bulgar medyası bugün bile Türk istihbaratına çalıştığı yönündeki uydurma suçlamalar üzerine spekülasyon yapmaya devam ediyor. Osman Kılıç kimdir? İşte, onun hakkında bazı biyografik bilgiler: 1920 yılında Razgrad Kılıç (Nojarevo) köyünde doğdu. Şumnu'daki Nüvvâb Medresesi'ni bitirdi ve aynı okulda öğretmenlik yaptı. Nisan 1948'de, mahkeme önünde zorla ifade vermeyi reddeden öğrencilerinin duruşmadaki cesur davranışlarına rağmen, uydurma suçlamalarla tutuklandı ve ölüm cezasına çarptırıldı.

Üç yıldan daha fazla Şumnu Hapishanesinin ölüm hücresinde zincirlenmiş olarak kaldı. Yargıtay ölüm cezasını onadı, ancak Ulusal Meclis Başkanlığı bu kararı ömür boyu hapis cezasına çevirdi. Mahkûmiyeti daha sonra 20 yıl hapis cezasına çevrildi. Siyasi bir mahkûm olarak 14 yıldan fazla bir süre Şumnu ve Varna hapishanelerinde haksız cezalara mahkûm edildi. Ardından Belene toplama kampında, Pazarcık hapishanesinde, yine Belene'de ve son olarak Plevne hapishanesinde kaldı. Temmuz 1962'de af kapsamında serbest bırakıldı. Eşi ve kızı 1951 yılında Bulgar Hükümeti tarafından sınır dışı edildi. İki buçuk yıl onların yanına, Türkiye'ye gitmek için mücadele etti. Ancak Ocak 1965'te Türk diplomatların yardımıyla başarılı oldu. Dışişleri Bakanlığı Balkan Ülkeleri Masası'nda çalışmaya başladı. Bulgaristan ve Türkiye arasında yapılan müzakerelere Türkçe-Bulgar tercüman olarak görev aldı. 8 yıl boyunca Belgrad'taki Türk Konsoloslukunda çalıştı. 1983'te emekli oldu. Osman Kılıç 2020'de 100 yaşına girdi.

Osman Kılıç, Kuzeydoğu Bulgaristan'da Şumnu şehrinde ve Deliorman'da Türk kültürü ve İslam'ın destekçisi olarak bilinen çok etkili bir Şumnu ailesinin damadıdır. Eşi Nezihe'nin dedesi Hocaşade Mehmed Muhiddin İstanbul'dan mezun olmuş ardından Sofya müftüsü ve Bulgaristan'ın ilk baş müftülüğü görevini yapmıştır. Ankara Lisesi'nde okuyan babası Mustafa Raşid Akalın, ortaokul ve Nüvvab Medresesi'nde uzun yıllar öğretmenlik yaptı. Bu aile, sosyalist bir ruhla yeniden eğitilemeyeceği,

rejim için ideolojik olarak elverişsiz olduğundan düşman olarak görülmüştür. Osman Kılıç, Nüvvab Medresi'nde, Sorbonne'dan doktoralı Osman Nuri; Kahire'deki El-Ezher Üniversitesi'nden mezun olan öğretmenlerden dersler almıştır. Nüvvab, Türkler arasında ateist politikanın uygulanmasının önündeki en büyük engellerden biri olarak kabul edilmekteydi. Osman Kılıç daha önce tüm muhalif siyasi güçlere, düşman unsurlara ve ülkedeki diğer mezheplere karşı etkin bir şekilde kullanılan mekanizmalar ve baskılar uygulanıyordu. Anavatan Cephesi, parti aktivistleri ve DS yetkilileri, genç öğretmeni Türk yanlısı milliyetçilik ve devlet karşıtı faaliyetlerle suçluyor Nüvvab'ı hainler ve halk düşmanlarından oluşan bir yuva olarak ilan ediyorlardı. Böylelikle Türk-İslam eğitiminin merkezine ezici bir darbe indirmeyi, Türkler arasında korku salmayı ve kapatılmasına karşı yapılacak protestolarının önüne geçmeyi amaçlamaktaydılar.

Osman Kılıç, hükümet için Hristo Stoyanov (Alexander Stamboliiski hükümeti döneminde önde gelen bir çiftçi ve bakanı), ünlü Şumnu'lu avukat Kancho Milanov (1930-1931'de Adalet Bakanı) ve Mustafa Tokaliev (deri fabrikası) kadar tehlikeli biriydi. Bu kişilerin 1948'in sonundaki yerel seçimler sırasında adları şehrin farklı yerlerine asılan ajitasyon afişlerine yazılmıştır. İlimizin Halk Düşmanları: Kancho Milanov, Hristo Stoyanov, Osman Kılıç, Mustafa Tokaliev" (Kılıç, 2020 : 13).

O sırada Osman Kılıç bir ölüm hücrelerine hapsedildi. Öğrencisi İsmail Cambazov, açık duruşmada dinleyiciler arasında yer almış ve son derece önemli olaylara tanık olduğunu son yıllarda yazmıştır. Devlet Güvenlik birimlerinin, Osman Kılıç'ın Nüvvab'daki öğrencileri ve meslektaşları üzerindeki baskısına rağmen, kimse aleyhindeki davada ifade vermeyi kabul etmemiş herkes onun masum olduğuna ikna olmuştur.

Komünistlerin adeta terör saçtığı bir dönemde, şehirde protesto girişimlerinde bulunulmuştur. İlk duruşmanın arifesinde öğrenciler, yurtların ve okul odalarının duvar ve kapılarına aşağıdaki gibi birçok slogan yazmışlardır:

Yaşasın sevgili hocamız Osman Kılıç!

Osman Kılıç hocamızı ve öğrenci arkadaşlarımızı hemen serbest bırakın!

Osman Kılıç'a hürriyet, komünist teröre ölüm!

Osman Kılıç'ın hikâyesi, zulüm gören Türk aydınları ve totaliter rejim altındaki muhalefetin yaşamının bir kesitidir. Anıları, Bulgar hükümetinin Türkleri komünist ideolojiye dâhil etme ve dini inançlarını ortadan kaldırma politikasındaki önemli olayları ve güçlü sosyal etkiye sahip Türk aydınlarına yönelik baskıyı anlatmaktadır.

1948-1962 tarihleri arasında Bulgaristan'daki hapisanelerin hayat koşullarından bahseden eser Bulgar tarihi için son derece önemlidir. Bu hatıralarda, özgürlüğünü hatta hayatlarını siyasi fikirleri için feda eden insanların dramlarını bulacağız. Osman Kılıç Hapishane hücrelerinde saygın Bulgar siyasetçilerinin (Konstantin Muraviev gibi) kaderini paylaştı, aşağılanmaya maruz kaldı ve insanlık dışı koşullarda tutuldu. Hayvan vagonlarıyla Belene toplama kampına gönderilen mahkûmların kaçışlara tanık oldu.

Osman Kılıç, anılarını Bulgaristan'da Türklerin varlığının reddedildiği meşhur 1984 hadiseleri zamanında yazmaya başladı. Türkler Bulgar ilan edildiler ve isimleri zorla değiştirildi. Yazar bu durumdan oldukça fazla etkileniyor ve anılarını Bulgaristan'daki olayların baskıcı ve korkunç belirsizliğinin etkisi altında yazmaya başlamıştır. Çalışmasını, birçok rejim muhalifinin sınır dışı

edilmesinden ve yüzbinlerce kişinin ülkeden kitlesel olarak sürülmesine dönüşen zorla Bulgarlaştırılmasından önce, çalkantılı ve gergin 1989'un başında tamamladı.

Bu gelişmeler, kaçınılmaz olarak belirli olayları değerlendirmesini etkilemiştir. Osman Kılıç, kişisel öyküsüyle Türk toplumunu; kısaca kardeşlerinin tarihi ve yaşam kaderiyle tanıştırmayı hedefliyor. Bulgaristan'daki Türklere ve çoğu Marksist ideolojiden etkilenen Türkiye'deki genç kuşağa sosyalizmin gerçek yüzünü anlatmak istemektedir.

Osman Kılıç'ın anıları, 1989, 1992, 2002 ve 2017 olmak üzere Türkiye'de dört kez yayınlandı. Yazar bu baskılarda değişiklik yapmadı. Sadece son baskıda Belgrad'daki diplomatik hatıralarına yer veren bir bölüm ilave etti. 1980'lerde bu kitap yazıldığında Sosyalist Bulgaristan dünyaya kapalıydı. Ülkede yaşanan hadiseler kendi toplumundan, uluslararası kamuoyundan akıllıca saklandı, istatistikler manipüle edildi.

Bu nedenlerle yazar her zaman Bulgar devletinin kaynaklara güvenmedi ve anılarında 1989 sonrası araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen bazı verileri kaldırdı. Bulgar okuyucusu, eserde geçen hadiseleri değerlendirirken, eserin yazıldığı zaman dilimini göz önünde bulundurması gerekir. Bulgar tarihçiler, Bulgaristan'da yaşanan bu hadiseleri değerlendirirken farklı görüşlere sahip oldukları bilinmektedir. Unutulmamalıdır ki, bu tarihsel bir çalışma değil, bir yazarın hakikati, olayları ve politikacıları değerlendirirken kişisel bir bakış açısı, kaçınılmaz olarak duygusallık ve öznelliğin varsayımdır. Osman Kılıç'ın anıları, Bulgaristan'da tarih, sosyoloji ve psikoloji araştırmalarında yer verilmeyen hadiseleri, Türklerin sesini duyurmak, onların tarihi ve siyasi yorumlarını görmek kaydedilen olaylar, duyguları ve deneyimleri öğrenmek için bulunmaz bir kaynaktır.

Bulgaristan'da Türkler ve Müslümanlar hakkında yayınlanmış hemen hemen hiç anı kitabı yoktur. Bu topluluklar Bulgar anı literatüründe yer almamaktadır. Buna karşılık Türkiye'de Bulgaristan Türkleriyle ilgili pek çok anı kitabı yayınlanmıştır. Bulgaristan Müslüman topluluğunun başından geçen hadiseler ve meydana gelen olaylar, acılar ve sevinçleri de Bulgar tarih yazımına ve sosyolojisine aittir.

Bulgar toplumu tarafından neredeyse hiç bilinmeyen bu hadiseler yapılan çalışma neticesinde tanınmış olacak ve yaşadıkları topraklarda meydana gelen hadiselerden haberdar olacaklardır.

### Kaynakça

Kılıç, O. (2020). Jertva na Sıdbata (Kader Kurbanı), Tercüme: Zeynep Zafer, "Kralitsa Mab" Yayınevi, Sofia, 2020.

## 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 bildiriler, 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 belirlenemediği 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.

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe  
ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli  
Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences,  
Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching  
Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com

## 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.

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124

## 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 ulaşılabilir 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** kelimedenden 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.

**Adres**  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe  
ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD Cevizli  
Kampüsü, Kartal-İstanbul/TÜRKİYE  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**Telefon:** +905057958124

**Address**  
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences,  
Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching  
Education, Cevizli Campus, Kartal-İstanbul /TURKEY  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**Phone:** +905057958124