



RumeliDE

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

www.rumelide.com

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

Uluslararası Hakemli / International Refereed

Yıl/Year 2021.22 (Mart/March)

Diller ve renkler...

اللغة السنة واللوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ اَللسِّنَتِمْ وَاللُّوَانِمْ اِنَّ فِي ذٰلِكَ لَايَاتٍ 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)

KÜNYE	GENERIC
İMTİYAZ SAHİBİ	COPYRIGHT OWNER
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
EDİTÖRLER	EDITORS
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR
YAYIN KURULU	EDITORIAL BOARD
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. Beytullah BEKAR	Assoc. Prof. Beytullah BEKAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Fatemeh ARZJANI	Assoc. Prof. Fatemeh ARZJANI
Tahran Üniversitesi (İran)	Tahran University (Iran)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY
Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Assoc. Prof. Meqsud SELİM
Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet 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. 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)

Yayın Yönetmeni	Publishing Director
Yasemin GÜVENİLİR	Yasemin GÜVENİLİR
DİL UZMANLARI	REVIEWS EDITORS
İngilizce Redaksiyon	English
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA	Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Türkçe Redaksiyon	Turkish
Arş. Gör. Hakkı ÖZKAYA	Research Asst. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Research Asst. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Soner TOKTAR	Research Asst. Soner TOKTAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil KOYUNCU	Research Asst. Serpil KOYUNCU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Mehmet TUNCER	Research Asst. Mehmet TUNCER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dizin	Index
Arş. Gör. Büşra KAPLAN	Research Asst. Büşra KAPLAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
DIŞ TEMSİLCİLER	FOREIGN REPRESENTATORS
Doç. Dr. Despina PROVATA (Yunanistan)	Assoc. Prof. Despina PROVATA (Greece)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaria)
Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ (Slovakya)	Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ (Slovakia)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ (Irak)	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ (Iraq)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (İtalya)	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (Italy)
Dr. Gianluca COLELLA (İsveç)	Dr. Gianluca COLELLA (Sweden)
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lübnan)	Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lebanon)
Dr. Radmila LAZAREVIĆ (Karadağ)	Dr. Radmila LAZAREVIĆ (Montenegro)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (İran)	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (Iran)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Mısır)	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Egypt)
Nejra ŽUPLANIN (Sırbistan)	Nejra ŽUPLANIN (Serbia)
DANIŞMA KURULU	ADVISORY BOARD
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. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Poland)

Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN	Professor Mustafa S. KAÇALIN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. 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. Ahmet YİĞİT
Muğla Sıtkı Koçman 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. Ece KORKUT

REFEREES

Professor Abdullah EREN
Ordu University (Turkey)
Professor Ahmet YİĞİT
Muğla Sıtkı Koçman 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)
Prof. Dr. Ece KORKUT

Adres

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

Address

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

Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Prof. Dr. Emel ÖZKAYA	Professor Emel ÖZKAYA
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL	Professor Emine BOGENÇ DEMİREL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Emir İçhem İdben EL HALİDİ	Professor Emir İçhem İdben EL HALİDİ
Kufe Üniversitesi (Irak)	Kufe University (Iraq)
Prof. Dr. Engin YILMAZ	Professor Engin YILMAZ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL	Prof. Erdoğan KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Erhan DURUKAN	Prof. Dr. Erhan DURUKAN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon 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. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Prof. Dr. Füsün BİLİR ATASEVEN	Professor Füsün BİLİR ATASEVEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Gülser ÇETİN	Professor Gülser ÇETİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Halil AYTEKİN	Professor Halil AYTEKİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Halit KARATAY	Professor Halit KARATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Dilek BATİSLAM	Professor Hanife Dilek BATİSLAM
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ	Professor Hanife Nalan GENÇ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
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. Hüseyin YAZICI	Prof. Dr. Hüseyin YAZICI
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Işın Bengi ÖNER 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Professor Işın Bengi ÖNER 29 Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim TAŞ Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi (Türkiye)	Professor İbrahim TAŞ Bilecik Şeyh Edebali University (Turkey)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor İsmail GÜLEÇ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Kerime ÜSTÜNOVA Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Linda TORRESİN SSML Fusp Misano Adriatico (İtalya)	Professor Linda TORRESİN SSML Fusp Misano Adriatico (Italy)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Professor Marek STACHOWSKI Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Professor Marek STACHOWSKI Krakov Yagellon University (Polonia)
Prof. Dr. Mehmet NARLI Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mehmet NARLI Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mehmet ÖLMEZ Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Mesut AYAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mesut AYAR Kırklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Mira KHACHEMİZOVA Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mira KHACHEMİZOVA Düzce University (Turkey)
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Muhammet KOÇAK Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Muharrem DAYANÇ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa BALCI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa BALCI İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa S. KAÇALİN Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Neslihan KANSU-YETKİNER İzmir Ekonomi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Neslihan KANSU-YETKİNER İzmir Ekonomiy University (Turkey)
Prof. Dr. Nevin ÖZKAN Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nevin ÖZKAN Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nevzat ÖZKAN Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat TOPAL Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nevzat TOPAL Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Prof. Dr. Nur Melek DEMİR Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nur Melek DEMİR Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED Üsküp Kiril-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Professor Oktay AHMED Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE

Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONI	Professor Paolo E. BALBONI
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)
Prof. Dr. Rifat GÜNDAY	Professor Rifat GÜNDAY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Selçuk ÇIKLA	Professor Selçuk ÇIKLA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs 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. Umut BALCI	Professor Umut BALCI
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Prof. Dr. Üzeyir ASLAN	Professor Üzeyir ASLAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Prof. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Professor Yavuz KIZILÇİM
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
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. Aitkanyam KALİEVA Turan Üniversitesi (Kazakistan)	Assoc. Prof. Aitkanyam KALİEVA Turan University (Kazakhstan)
Doç. Dr. Akartürk KARAHAN Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Akartürk KARAHAN Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Doç. Dr. Ali CANÇELİK Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali CANÇELİK Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali KURT Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Alpaslan OKUR Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Alpaslan OKUR Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Ashı Özlem TARAKCIOĞLU Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ashı Özlem TARAKCIOĞLU Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ayla OĞUZ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ayla OĞUZ Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Aylin SEYMEN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Aylin SEYMEN Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Barbara Dell'abate ÇELEBİ İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Bayram DURBİLMEZ Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Bayram DURBİLMEZ Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Beki HALEVA Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Beki HALEVA Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Beytullah BEKAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Beytullah BEKAR Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Bilge BAĞCI AYRANCI Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Celile Eren ÖKTEN Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Cihan ÇAKMAK Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Cihan ÇAKMAK Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN Siirt University (Turkey)
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Deniz MELANLIOĞLU Kırkkale University (Turkey)
Doç. Dr. Çağrı GÜMÜŞ KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Çağrı GÜMÜŞ KTO Karatay University (Turkey)
Doç. Dr. Despina PROVATA Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Assoc. Prof. Despina PROVATA Athens National and Capodistrian University (Greece)
Doç. Dr. Didem ARDALI BÜYÜKARMAN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Didem ARDALI BÜYÜKARMAN Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Didem KOBAN KOÇ	Assoc. Prof. Didem KOBAN KOÇ

İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
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 KELEŞ	Assoc. Prof. Erdoğan KELEŞ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman 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. Fettah KUZU	Assoc. Prof. Fettah KUZU
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Doç. Dr. Feyza TOKAT	Assoc. Prof. Feyza TOKAT
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım Pamukkale ırınm University (Turkey)
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)

Doç. Dr. Füsün ŞAVLI Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Füsün ŞAVLI Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan ARI Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gökhan ARI Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan TUNÇ Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gökhan TUNÇ Anadolu University (Turkey)
Doç. Dr. Graziano SERRAGIOTTO Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Assoc. Dr. Graziano SERRAGIOTTO Ca' Foscari University of Venice (Italy)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Hatice FIRAT Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Hatice FIRAT Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Hülya KAYA Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Hülya KAYA Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. İlker AYDIN Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. İlker AYDIN Ordu University (Turkey)
Doç. Dr. İlkin GULUSOY Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. İlkin GULUSOY Kafkas University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Kamala Tahsin KARİMOVA Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Kamala Tahsin KARİMOVA Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Lale ÖZCAN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Lale ÖZCAN Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Levent UZUN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Levent UZUN Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ Ankara University (Turkey)
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Eudmila MEŠKOVÁ Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Assoc. Prof. Eudmila MEŠKOVÁ Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI	Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI

Istanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN	Assoc. Prof. Mehmet Turgut BERBERCAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet YASTI	Assoc. Prof. Mehmet YASTI
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Mehrali CALP	Assoc. Prof. Mehrali CALP
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. 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. Mesut KULELİ	Doç. Dr. Mesut KULELİ
Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedli Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ELMALI	Assoc. Prof. Murat ELMALI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 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. Nesrin GÜLLÜDAĞ	Assoc. Prof. Nesrin GÜLLÜDAĞ
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Doç. Dr. Nilüfer İLHAN	Assoc. Prof. Nilüfer İLHAN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Doç. Dr. Nurgül ÖZCAN (Türkiye)	Assoc. Prof. Nurgül ÖZCAN (Turkey)
Doç. Dr. Nurşat BİÇER	Assoc. Prof. Nurşat BİÇER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Doç. Dr. Osman ÜNLÜ	Assoc. Prof. Osman ÜNLÜ
Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedli Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Özgür AY	Assoc. Prof. Özgür AY
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Doç. Dr. Petru GOLBAN	Assoc. Prof. Petru GOLBAN

Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç . Dr. Raif İVECAN	Assoc. Prof. Raif İVECAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç . Dr. Reyhan ÇELİK	Assoc. Prof. Reyhan ÇELİK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Ruzana DOLEVA	Assoc. Prof. Dr. Ruzana DOLEVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Sadi GEDİK	Assoc. Prof. Dr. Sadi GEDİK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Doç. Dr. Salih İNCİ	Assoc. Prof. Salih İNCİ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Saman HASHEMIPOUR	Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMIPOUR
Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC)	Girne American University (GRNC)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr Seda ARIKAN	Assoc. Prof. Seda ARIKAN
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat Universty (Turkey)
Doç. Dr. Selim EMİROĞLU	Assoc. Prof. Selim EMİROĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ	Assoc. Prof. Sezai ÖZTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Susana SHKHALAKHOVA	Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Suzan KAVANOZ	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Tatiana GOLBAN	Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Turgay ANAR	Assoc. Prof. Turgay ANAR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ	Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ	Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Yunus KAPLAN	Assoc. Prof. Yunus KAPLAN
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf AVCI	Assoc. Prof. Yusuf AVCI
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Doç. Dr. Zulfiya ŞAHİN	Assoc. Prof. Zulfiya ŞAHİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Abdülkerim ASILSOY	Dr. Abdülkerim ASILSOY

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Abdulhakim TUĞLUK	Dr. Abdulhakim TUĞLUK
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK	Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Abdulkadir HAMARAT	Dr. Abdulkadir HAMARAT
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Abdullah YILDIRIM	Dr. Abdullah YILDIRIM
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR	Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR
Maltepe Üniversitesi (Türkiye)	Maltepe University (Turkey)
Dr. Adem CAN	Dr. Adem CAN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Abidin KARASU	Dr. Abidin KARASU
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Adnan UZUN	Dr. Adnan UZUN
Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedli Eylül University (Turkey)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)
Dr. Ahmet AKGÜL	Dr. Ahmet AKGÜL
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta University of Applied Sciences (Turkey)
Dr. Ahmet AYCAN	Dr. Ahmet AYCAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ahmet BAŞKAN	Dr. Ahmet BAŞKAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet GÖGERCİN	Dr. Ahmet GÖGERCİN
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Ahmet ISPARTA	Dr. Ahmet ISPARTA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR	Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Ahmet KARA	Dr. Ahmet KARA
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet KARABULUT	Dr. Ahmet KARABULUT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ahmet KARAMAN (Türkiye)	Dr. Ahmet KARAMAN (Turkey)
Dr. Ahmet KAYASANDIK	Dr. Ahmet KAYASANDIK
Abdullah Gül Üniversitesi (Türkiye)	Abdullah Gül University (Turkey)
Dr. Ahmet KAYINTU	Dr. Ahmet KAYINTU
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl University (Turkey)
Dr. Ahmet MEYDAN	Dr. Ahmet MEYDAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Ahmet NAİR	Dr. Ahmet NAİR

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZDİNÇ	Dr. Ahmet ÖZDİNÇ
Sağlık Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of Health (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZKAN	Dr. Ahmet ÖZKAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Ahmet USLU	Dr. Ahmet USLU
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN	Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Ahmet YEŞİL	Dr. Ahmet YEŞİL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER	Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Akram NEJABATİ	Dr. Akram NEJABATI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Alev ÖNDER	Dr. Alev ÖNDER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Alev YEMENİCİ	Dr. Alev YEMENİCİ
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Ali ALTUN	Dr. Ali ALTUN
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Ali İhsan YAPICI	Dr. Ali İhsan YAPICI
Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Adnan Menderes Üniversitesi (Turkey)
Dr. Ali KARAKAŞ	Dr. Ali KARAKAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Ali Kemal ŞAŞ	Dr. Ali Kemal ŞAŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Ali 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. Alparslan OYMAK	Dr. Alparslan OYMAK
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Alper GÜNAYDIN	Dr. Alper GÜNAYDIN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Alper KELEŞ	Dr. Alper KELEŞ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Alper TULGAR	Dr. Alper TULGAR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Alize CAN RENÇBERLER	Dr. Alize CAN RENÇBERLER

Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Amjad ALSYOUF	Dr. Amjad ALSYOUF
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH
Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)	Rostov State University Of Economics (Russian Federation)
Dr. Anıl ÇELİK	Dr. Anıl ÇELİK
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Anna Lia ERGUN	Dr. Anna Lia ERGUN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Antonella ELİA	Dr. Antonella ELİA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Asiye ÖZTÜRK	Dr. Asiye ÖZTÜRK
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Aslı ARABOĞLU	Dr. Aslı ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Aslı SELCEN ASLAN	Dr. Aslı SELCEN ASLAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR	Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Aslı ZENGİN	Dr. Aslı ZENGİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 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 DEMİR	Dr. Ayşe DEMİR
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ayşegül ERGİŞİ	Dr. Ayşegül ERGİŞİ
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Ayşe Duygu YAVUZ	Dr. Ayşe Duygu YAVUZ
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Ayşe Işık AKDAĞ	Dr. Ayşe Işık AKDAĞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Ayşe KIZILDAĞ	Dr. Ayşe KIZILDAĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN	Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)

Dr. Ayşe ÖZKAN	Dr. Ayşe ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ	Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Ayşe ŞEKER	Dr. Ayşe ŞEKER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayza VARDAR	Dr. Ayza VARDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Aziz ŞEKER	Dr. Aziz ŞEKER
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Babalola Joseph OLUROTİMİ	Dr. Babalola Joseph OLUROTIMI
Ekiti Devlet Üniversitesi (Nijerya)	Ekiti State University (Nigeria)
Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR	Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Bahattin ÇATMA	Dr. Bahattin ÇATMA
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Banu ANTAKYALI	Dr. Banu ANTAKYALI
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Banu TELLİOĞLU	Dr. Banu TELLİOĞLU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Barış AĞIR	Dr. Barış AĞIR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Bayram ARICI	Dr. Bayram ARICI
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)	Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)
Dr. Bekir SARIKAYA	Dr. Bekir SARIKAYA
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU	Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Belde AKA	Dr. Belde AKA
Çağ Üniversitesi (Türkiye)	Çağ University (Turkey)
Dr. Belgin BAĞIRLAR	Dr. Belgin BAĞIRLAR
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Betül ÖZCAN DOST	Dr. Betül ÖZCAN DOST
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Betül BAYRAKTAR	Dr. Betül BAYRAKTAR
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ	Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. 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 İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bilal ALPAYDIN İstanbul University (Turkey)
Dr. Bilge METİN TEKİN Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bilge METİN TEKİN Ankara 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. Birol BULUT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Birol BULUT Kırklareli University (Turkey)
Dr. Bircan EYÜP Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bircan EYÜP Trabzon University (Turkey)
Dr. Bora GÜRDAŞ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bora GÜRDAŞ Hacettepe University (Turkey)
Dr. Bora BAYRAM Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bora BAYRAM Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI Istanbul University (Turkey)
Dr. Burcu AYDIN Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burcu AYDIN Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Burcu GÜRSEL Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burcu GÜRSEL Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu TEKİN TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burcu TEKİN TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Burcu TÜRKMEN Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burcu TÜRKMEN Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Burcu ÜNAL Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burcu ÜNAL Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Bülent AKAT Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bülent AKAT Çankaya University (Turkey)
Dr. Bünyamin TAŞ Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bünyamin TAŞ Aksaray University (Turkey)
Dr. Cafer ÇARKIT Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Cafer ÇARKIT Gaziantep University (Turkey)
Dr. Can ŞAHİN Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Can ŞAHİN Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Caner ÇETİNER Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Caner ÇETİNER Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Cenk AÇIKGÖZ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Cenk AÇIKGÖZ Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Cenk TAN	Dr. Cenk TAN

Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ceren IŞIKLI	Dr. Ceren IŞIKLI
Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi (Türkiye)	Gendarmerie and Coast Guard Academy (Turkey)
Dr. Ceren SELVİ	Dr. Ceren SELVİ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Cevdet AVCI	Dr. Cevdet AVCI
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Ceyda ELGÜL	Dr. Ceyda ELGÜL
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Ceyda YALÇIN	Dr. Ceyda YALÇIN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ceyhun YÜKSELİR	Dr. Ceyhun YÜKSELİR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Cihat ATAR	Dr. Cihat ATAR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Coşkun DOĞAN	Dr. Coşkun DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Cristiano BEDİN	Dr. Cristiano BEDİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Cüneyt DEMİR	Dr. Cüneyt DEMİR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Çağlar DEMİR	Dr. Çağlar DEMİR
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Dr. Çağrı EROĞLU	Dr. Çağrı EROĞLU
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Çelik EKMEKÇİ	Dr. Çelik EKMEKÇİ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Çetin ARSLAN	Dr. Çetin ARSLAN
Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of National Education (Turkey)
Dr. Çetin KASKA	Dr. Çetin KASKA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Çiğdem KARATEPE	Dr. Çiğdem KARATEPE
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Çınara RZAYEVA	Dr. Çınara RZAYEVA
Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi (Azerbaycan)	Azerbaijan National Academy of Sciences (Azerbaijan)
Dr. Davut PEACİ (William-Samuel Peachy)	r. 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 İğdır Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Derya KARACA İğdır University (Turkey)
Dr. Derya KILIÇKAYA Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Derya KILIÇKAYA Kocaeli University (Turkey)
Dr. Derya OĞUZ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Derya OĞUZ Marmara University (Turkey)
Dr. Derya TUZCU EKEN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Derya TUZCU EKEN Kırklareli University (Turkey)
Dr. Dilber ZEYTİNKAYA Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilber ZEYTİNKAYA Marmara University (Turkey)
Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Dilek MAKTAL CANKO Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilek MAKTAL CANKO Ege University (Turkey)
Dr. Dimitris ZEPPOS Atina Milli Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Dr. Dimitris ZEPPOS National and Kapodistriyan University Of Athens (Greece)
Dr. Dinçer APAYDIN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dinçer APAYDIN Gazi University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Döne ARSLAN Kastamonu University (Turkey)
Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Duygu ÖZAKIN (Türkiye)	Dr. Duygu ÖZAKIN (Turkey)
Dr. Duygu SERDAROĞLU Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu SERDAROĞLU Atılım University (Turkey)
Dr. Ebru BALAMİR Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebru BALAMİR Ankara University (Turkey)
Dr. Ebru GÜVENEN Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebru GÜVENEN Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Ebubekir BOZOVALI Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebubekir BOZOVALI Atatürk University (Turkey)
Dr. Eda H. TAN METREŞ Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda H. TAN METREŞ Akdeniz University (Turkey)
Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK KTO Karatay University (Turkey)
Dr. Eda TOK Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda TOK Düzce University (Turkey)
Dr. Eleonora FRAGAI Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Dr. Eleonora FRAGAI Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Elif BAŞ Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Elif BAŞ Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN	Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN

Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane 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 Alaprsan Türkes Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkes 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 NALÇACIĞİL ÇOPUR	Dr. Emel NALÇACIĞİL 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 BİLGİN	Dr. Emrah BİLGİN
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Emrah EKMEKÇİ	Dr. Emrah EKMEKÇİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Emrah ERİŞ	Dr. Emrah ERİŞ
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Emrah GÖRGÜLÜ	Dr. Emrah GÖRGÜLÜ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Emre Eren ALKAN	Dr. Emre Eren ALKAN
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Emre VURAL	Dr. Emre VURAL
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya 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 Onyediy Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyediy Eylöl 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. Erdal AYDOĞMUŞ	Dr. Erdal AYDOĞMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Erdem AKBAŞ	Dr. Erdem AKBAŞ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes 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. Erhan YEŞİLYURT	Dr. Erhan YEŞİLYURT
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Erkan KALAYCI	Dr. Erkan KALAYCI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ersin ÇETİNKAYA	Dr. Ersin ÇETİNKAYA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ertuğrul AYDIN	Dr. Ertuğrul AYDIN
Doğu Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Eastern Mediterranean University (Turkey)
Dr. Esat CAN (Türkiye)	Dr. Esat CAN (Turkey)
Dr. Esin EREN SOYSAL	Dr. Eser ORDEM
Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Eshabil BOZKURT (Türkiye)	Dr. Eshabil BOZKURT (Turkey)
Dr. Esin EREN SOYSAL	Dr. Esin EREN SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Esin KUMLU	Dr. Esin KUMLU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Esra ALMAS	Dr. Esra ALMAS
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Esra Başak AYDINALP	Dr. Esra Başak AYDINALP
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Esra SAZYEK	Dr. Esra SAZYEK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Esra TARHAN	Dr. Esra TARHAN
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Esra ULUŞAHİN	Dr. Esra ULUŞAHİN
Ankara Hacı bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı bayram Veli University (Turkey)
Dr. Eun Kyung JEONG	Dr. Eun Kyung JEONG

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

Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT Aksaray University (Turkey)
Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ Ardahan University (Turkey)
Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN Erzincan University (Turkey)
Dr. Gianluca COLELLA Dalarna Üniversitesi (İsveç)	Dr. Gianluca COLELLA Dalarna University College (Sweden)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Gökçen GÖÇEN Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gökçen GÖÇEN Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU Atılım University (Turkey)
Dr. Gökhan Şefik ERKURT Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gökhan Şefik ERKURT Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Gökben GÜÇLÜ İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gökben GÜÇLÜ İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Gökmen KANTAR Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gökmen KANTAR Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Gönül ERDEM NAS Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gönül ERDEM NAS Bartın University (Turkey)
Dr. Gülay KARAMAN Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülay KARAMAN Bartın University (Turkey)
Dr. Güldane Duygu SEYMEN Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Güldane Duygu SEYMEN Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Güler DOĞAN AVERBEK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Güler DOĞAN AVERBEK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gül Mükerrer ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gül Mükerrer ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ Ardahan University (Turkey)
Dr. Gülnihal KKÜPELİ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülnihal KKÜPELİ Marmara University (Turkey)
Dr. Gülperi MEZKİT SABAN Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülperi MEZKİT SABAN Aksaray University (Turkey)
Dr. Gülru BAYRAKTAR Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülru BAYRAKTAR Alanya Alaaddin Keykubat 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 DEĞİRMENCİ	Dr. Hakan DEĞİRMENCİ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Hakan SARAÇ	Dr. Hakan SARAÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR	Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. Halil BATUR	Dr. Halil BATUR
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Halil 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. Halil KÜÇÜKLER	Dr. Halil KÜÇÜKLER
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir University (Turkey)
Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU	Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Halis BENZER	Dr. Halis BENZER
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale University (Turkey)
Dr. Halit ALKAN	Dr. Halit ALKAN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Halit AŐLAR	Dr. Halit AŐLAR
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kyrgyz-Turkish Manas University (Kyrgyz Republic)
Dr. Haluk ÖNER	Dr. Haluk ÖNER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Hamza KUZUCU	Dr. Hamza KUZUCU
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ	Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Hanife ERDOĞAN	Dr. Hanife ERDOĞAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. 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 KARACA	Dr. Hasan KARACA
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Hasan Kazım KALKAN	Dr. Hasan Kazım KALKAN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hasan UÇAR	Dr. Hasan UÇAR
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasene AYDIN	Dr. Hasene AYDIN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hatice COŞKUN	Dr. Hatice COŞKUN
Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzcüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Hatice Övgü TÜZÜN	Dr. Hatice Övgü TÜZÜN
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Hatice YURTTAŞ	Dr. Hatice YURTTAŞ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Hava VURAL	Dr. Hava VURAL
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR
Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Selahaddin University (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR	Dr. Hela Haidar NAJJAR
Balamand Üniversitesi (Lübnan)	Balamand University (Lebanon)
Dr. Hikmet UYSAL	Dr. Hikmet UYSAL
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ	Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hulusi GEÇGEL	Dr. Hulusi GEÇGEL
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Hulusi EREN	Dr. Hulusi EREN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)

Dr. Hüseyn PARLAK	Dr. Hüseyn PARLAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hüseyn YILDIZ	Dr. Hüseyn YILDIZ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Hüsrev AKIN	Dr. Hüsrev AKIN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. İlgin AKTENER	Dr. İlgin AKTENER
Yaşar Üniversitesi (Türkiye)	Yaşar University (Turkey)
Dr. Işlay IŞIKTAŞ SAVA	Dr. Işlay IŞIKTAŞ SAVA
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Işık ŞAHİN GÜLTER	Dr. Işık ŞAHİN GÜLTER
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. İbrahim AKYOL	Dr. İbrahim AKYOL
Çankırı Karatekin (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜMÜŞ	Dr. İbrahim GÜMÜŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜNGÖR	Dr. İbrahim GÜNGÖR
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. İclal ŞAN	Dr. İclal ŞAN
Kto Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Kto Karatay University (Turkey)
Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU	Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İlker TOSUN	Dr. İlker TOSUN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. İlkin GULUSOY	Dr. İlkin GULUSOY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. İlsever RAMİ	Dr. İlsever RAMİ
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. İlyas SUVAGCI	Dr. İlyas SUVAGCI
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. İnan GÜMÜŞ	Dr. İnan GÜMÜŞ
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Uygulamalı Bilimler University (Turkey)
Dr. İnci ARAS	Dr. İnci ARAS
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. İnönü KORKMAZ	Dr. İnönü KORKMAZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. İpek TAŞDEMİR	Dr. İpek TAŞDEMİR
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. 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 ABALI	Dr. İsmail ABALI
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Dr. İsmail ÇOBAN	Dr. İsmail ÇOBAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. İsmail EROL	Dr. İsmail EROL
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. İsmail GÜNEŞ	Dr. İsmail GÜNEŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. İsmail YAMAN	Dr. İsmail YAMAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İsmail 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. Kudret Safa GÜMÜŞ	Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Kudret SAVAŞ	Dr. Kudret SAVAŞ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Kutay UZUN	Dr. Kutay UZUN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Kübra BAYSAL	Dr. Kübra BAYSAL
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR	Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kürşat EFE	Dr. Kürşat EFE
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)

Dr. Kürşad KARA	Dr. Kürşad KARA
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN	Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Loyal MERHY	Dr. Loyal MERHY
Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Lebanese University (Lebanon)
Dr. Levent DOĞAN	Dr. Levent DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Lütfiye CENGİZHAN	Dr. Lütfiye CENGİZHAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Mahmut AKAR	Dr. Mahmut AKAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER	Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Maşallah KIZILTAŞ	Dr. Maşallah KIZILTAŞ
Bitlis MEB (Türkiye)	Bitlis MEB (Turkey)
Dr. Mehdi GENCELİ	Dr. Mehdi GENCELİ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. M. Halil SAĞLAM	Dr. M. Halil SAĞLAM
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. 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 Burak BÜYÜKTOPÇU	Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU	Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN	Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN	Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Mehmet FİDAN	Dr. Mehmet FİDAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Mehmet Furkan ÇELİK	Dr. Mehmet Furkan ÇELİK
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Mehmet Mustafa KARACA	Dr. Mehmet Mustafa KARACA
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZBERK	Dr. Mehmet ÖZBERK

Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mehmet 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. Meltem UZUNOĞLU ERTEN	Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Menent SHUKRIEVA	Dr. Menent SHUKRIEVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Meriç GÜVEN	Dr. Meriç GÜVEN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. 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. Meryem ODABAŞI	Dr. Meryem ODABAŞI
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Mesut GÜNENÇ	Dr. Mesut GÜNENÇ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mete Yusuf USTABULUT	Dr. Mete Yusuf USTABULUT
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Metin BALPINAR	Dr. Metin BALPINAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Mevlüt CEYLAN	Dr. Mevlüt CEYLAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Mevlüt GÜLMEZ	Dr. Mevlüt GÜLMEZ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Mevlüt ÖZTÜRK	Dr. Mevlüt ÖZTÜRK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. 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 ALTUĞ	Dr. Murat ALTUĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Murat KALELİOĞLU	Dr. Murat KALELİOĞLU
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Murat 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 University of Economics and Technology (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 UĞURLU	Dr. Mustafa UĞURLU
MEB (Türkiye)	MEB (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. Nazan YILDIZ	Dr. Nazan YILDIZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)

Dr. Nazlı ALTUNSOY Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nazlı ALTUNSOY Kırklareli University (Turkey)
Dr. Necla DAĞ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Necla DAĞ İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Necmettin ÖZMEN İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Necmettin ÖZMEN İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neiva De Souza BOENO Mato Grosso Eyalet Eğitim Bakanlığı (Brezilya)	Dr. Neiva De Souza BOENO Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso (Brasil)
Dr. Nergiz GAHRAMANLI Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nergiz GAHRAMANLI Yeditepe University (Turkey)
Dr. Neriman NACAĞ Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neriman NACAĞ 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 KADIKÖYLÜ Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ Anadolu University (Turkey)
Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR Uludağ University (Turkey)
Dr. Neslihan YÜCELŞEN İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan YÜCELŞEN İstanbul Medeniyet 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 ILICAĞ İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nezire Gamze ILICAĞ İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ Fırat 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 DENİSSOVA Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nilüfer DENİSSOVA Anadolu 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	Dr. Nuran BALTA

Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nuran DÖNMEZ	Dr. Nuran DÖNMEZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU	Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (Türkiye)	İstanbul University-Cerrahpaşa (Turkey)
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurcan ANKAY	Dr. Nurcan ANKAY
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University(Turkey)
Dr. Nurdan KABAN	Dr. Nurdan KABAN
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Nurel CENGİZ	Dr. Nurel CENGİZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Nur Emine KOÇ	Dr. Nur Emine KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Nurgül KARAYAZI	Dr. Nurgül KARAYAZI
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA	Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA
İstanbul Aydın Üniversitesi (Kazakistan)	Eurasian National Gumilyov-University (Kazakhstan)
Dr. Nurullah ŞAHİN	Dr. Nurullah ŞAHİN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Nusret ERSÖZ	Dr. Nusret ERSÖZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Okan Celal GÜNGÖR	Dr. Okan Celal GÜNGÖR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Olena KOZAN	Dr. Olena KOZAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Olgahan BAKŞI YALÇIN	Dr. Olgahan BAKŞI YALÇIN
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl 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 Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Osman ASLANOĞLU Dicle University (Turkey)
Dr. Osman COŞKUN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Osman COŞKUN Marmara University (Turkey)
Dr. Osman DÜLGER Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Osman DÜLGER Düzce University (Turkey)
Dr. Osman KUFACI Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Osman KUFACI Sinop University (Turkey)
Dr. Osman ORUÇ Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Osman ORUÇ Bayburt University (Turkey)
Dr. Osman SABUNCUOĞLU İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Osman SABUNCUOĞLU İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ömer Gökhan ULUM Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ömer Gökhan ULUM Mersin University (Turkey)
Dr. Ömer KEMİKSİZ Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ömer KEMİKSİZ Bartın University (Turkey)
Dr. Ömer YAĞMUR Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ömer YAĞMUR Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Önder YAŞAR (Türkiye) Dr. Özden SAVAŞ Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Önder YAŞAR (Turkey) Dr. Özden SAVAŞ Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Özge CAN ARAN Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Özge CAN ARAN Hacettepe University (Turkey)
Dr. Özkan UZ Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Özkan UZ Munzur University (Turkey)
Dr. Özlem DÜZLÜ Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Özlem DÜZLÜ Sakarya University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNEŞ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Özlem GÜNEŞ İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNGÖR Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Özlem GÜNGÖR Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Öznur YEMEZ Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Öznur YEMEZ Selçuk University (Turkey)
Dr. Özüm ARZİK-ERZURUMLU İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Özüm ARZİK-ERZURUMLU İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Pelin KOCAPINAR Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Pelin KOCAPINAR Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Pelin ŞULHA Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Pelin ŞULHA Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Pınar KAYA TAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Pınar KAYA TAN Kırklareli University (Turkey)
Dr. Pınar SEZGİNTÜRK Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Pınar SEZGİNTÜRK Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)

Dr. Rabia AKSOY ARIKAN Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rabia AKSOY ARIKAN Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Dr. Rachael RUEGG Victoria University of Wellington (New Zealand)
Dr. Radmila LAZAREVIĆ Karadağ Üniversitesi (Karadağ)	Dr. Radmila LAZAREVIĆ University of Montenegro (Montenegro)
Dr. Raffaella MARCHESE (İtalya)	Dr. Raffaella MARCHESE (Italy)
Dr. Rahman AKALIN Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rahman AKALIN Trakya University (Turkey)
Dr. Ramazan ŞİMŞEK Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ramazan ŞİMŞEK Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Rana KAHRAMAN DURU Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rana KAHRAMAN DURU Marmara University (Turkey)
Dr. Raşit ÇOLAK Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Raşit ÇOLAK Uşak University (Turkey)
Dr. Recai ÖZCAN Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Recai ÖZCAN Düzce University (Turkey)
Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Reşat ŞAKAR Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Reşat ŞAKAR Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM TebriZ Azad İslam Üniversitesi (İran)	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM TebriZ Azad Islam University (Iran)
Dr. Rifat IŞIK Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rifat IŞIK Selçuk University (Turkey)
Dr. Rıza Tunç ÖZBEN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rıza Tunç ÖZBEN Kırklareli University (Turkey)
Dr. Roberta NEPI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Roberta NEPI İstanbul University (Turkey)
Dr. Rosanna POZZI Degli Studi Dell'Insubria Üniversitesi (İtalya)	Dr. Rosanna POZZI Università Degli Studi Dell'Insubria (Italy)
Dr. Ruken KARADUMAN Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ruken KARADUMAN Bayburt University (Turkey)
Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Rüveyda H. ÇEBİ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rüveyda H. ÇEBİ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sabri Can SANNAV Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sabri Can SANNAV Aksaray University (Turkey)
Dr. Sadriye GÜNEŞ İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sadriye GÜNEŞ İstanbul University (Turkey)

Dr. Salih Koralp GÜREŞİR Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Salih Koralp GÜREŞİR Trakya University (Turkey)
Dr. Salih Kürşad DOLUNAY Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Salih Kürşad DOLUNAY Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Salih UÇAK MEB (Türkiye)	Dr. Salih UÇAK MEB (Turkey)
Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ Fırat University(Turkey)
Dr. Seçkin SARP KAYA Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seçkin SARP KAYA Ege University (Turkey)
Dr. Seda Gül KARTAL Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seda Gül KARTAL Marmara University (Turkey)
Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK Gazi University (Turkey)
Dr. Seda TAŞ Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seda TAŞ Trakya University (Turkey)
Dr. Seda DURAL Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seda DURAL Gazi University (Turkey)
Dr. Selami ALAN Bolu Abant İzzat Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selami ALAN Bolu Abant İzzat Baysal University (Turkey)
Dr. Selcen KOCA Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selcen KOCA Hitit University (Turkey)
Dr. Selçuk ATAY MEB (Türkiye)	Dr. Selçuk ATAY MEB (Turkey)
Dr. Selçuk Beyza TÜRKYILMAZ İzmir Katip Çelebi Üniversitesi(Türkiye)	Dr. Selçuk Beyza TÜRKYILMAZ İzmir Katip Çelebi University(Turkey)
Dr. Selçuk ERYATMAZ Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selçuk ERYATMAZ Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Selda ADILOĞLU Bursa Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selda ADILOĞLU Bursa Technical University (Turkey)
Dr. Selen TEKALP Batman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selen TEKALP Batman University (Turkey)
Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY İstanbul University (Turkey)
Dr. Selin KILIÇ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selin KILIÇ Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN Kafkas University (Turkey)
Dr. Selmin SÖYLEMEZ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selmin SÖYLEMEZ Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Sema NOYAN Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sema NOYAN Karabük University (Turkey)
Dr. Semih YEŞİLBAĞ	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 KARAGÖZ	Dr. Senem KARAGÖZ
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Senem ÖNER	Dr. Senem ÖNER
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Arel University (Turkey)
Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN	Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Senem ÜSTÜN KAYA	Dr. Senem ÜSTÜN KAYA
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Serap 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. Serpil YILDIRIM	Dr. Serpil YILDIRIM
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University(Turkey).
Dr. Servet GÜNDOĞDU	Dr. Servet GÜNDOĞDU
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Servet ŞENGÜL	Dr. Servet ŞENGÜL
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY	Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Sevda BALAMAN	Dr. Sevda BALAMAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Sevda EMLAK	Dr. Sevda EMLAK
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Sevda KAMAN	Dr. Sevda KAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevdije KÖKSAL	Dr. Sevdije KÖKSAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ	Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Sevgi GÖKÇE	Dr. Sevgi GÖKÇE
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sevinç AHUNDOVA	Dr. Sevinç AHUNDOVA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Sevinç KARAYEL	Dr. Sevinç KARAYEL
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Seydi KİRAZ	Dr. Seydi KİRAZ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)

Dr. Sezer Sabriye İKİZ	Dr. Sezer Sabriye İKİZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Shelale RAMAZANOVA	Dr. Shelale RAMAZANOVA
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Sıddık BAKIR	Dr. Sıddık BAKIR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Sibel AKOVA	Dr. Sibel AKOVA
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Sibel İZMİR	Dr. Sibel İZMİR
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Sibel KOCAER	Dr. Sibel KOCAER
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sibel MURAD	Dr. Sibel MURAD
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Sibel YILMAZ	Dr. Sibel YILMAZ
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Orta Doğu Teknik University (Turkey)
Dr. Simla DOĞANGÜN	Dr. Simla DOĞANGÜN
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Sinem CANIM ALKAN	Dr. Sinem CANIM ALKAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Sopiyo MAKHATCHASHVILI	Dr. Sopiyo MAKHATCHASHVILI
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Süleyman AYDENİZ	Dr. Süleyman AYDENİZ
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sümeyye KONUK	Dr. Sümeyye KONUK
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Süreyya Elif AKSOY	Dr. Süreyya Elif AKSOY
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Şahin GÖK	Dr. Şahin GÖK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Şenay KIRGIZ	Dr. Şenay KIRGIZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Şenol KORKMAZ (Türkiye)	Dr. Şenol KORKMAZ (Turkey)
Dr. Şerife ÖZER	Dr. Şerife ÖZER
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin 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 İLİCAK AYDINALP İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. şükran Güzin İLİCAK AYDINALP İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Tahir YAşAR Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tahir YAşAR Siirt University (Turkey)
Dr. Talat AYTAN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Talat AYTAN Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Timuçin Buğra EDMAN Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Timuçin Buğra EDMAN Düzce University (Turkey)
Dr. Tuğba Elif TOPRAK İzmir Bakırçay Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuğba Elif TOPRAK İzmir Bakırçay University (Turkey)
Dr. Tuğba GÜNÖR Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuğba GÜNÖR Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Tuğçe Elif TAşDAN DOğAN Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuğçe Elif TAşDAN DOğAN Samsun University (Turkey)
Dr. Tuncay TÜRK BEN Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuncay TÜRK BEN Aksaray University (Turkey)
Dr. Tuncer YILMAZ Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuncer YILMAZ Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Turgay KABAK Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Turgay KABAK Bayburt University (Turkey)
Dr. Turgut KOÇOğLU Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Turgut KOÇOğLU Erciyes University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Uğur DİLER Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Uğur UZUNKAYA Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Uğur UZUNKAYA Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Ulaş BİNGÖL Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ulaş BİNGÖL Siirt University (Turkey)
Dr. Ülkü KÖLEMEN İstinye Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ülkü KÖLEMEN İstinye University (Turkey)
Dr. Ümit HASANUSTA Biruni Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ümit HASANUSTA Biruni University (Turkey)
Dr. Ümmüğülsüm ALBEZ Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ümmüğülsüm ALBEZ Karamanoğlu Mehmet Bey University (Turkey)
Dr. Vasfiye GEÇKİN İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Vasfiye GEÇKİN İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Vesile ALBAYRAK SAK Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Vesile ALBAYRAK SAK Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Yakup ALAN Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yakup ALAN Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Yasemin AKKUş YAVUZ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasemin AKKUş YAVUZ Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Yasemin ÇÜRÜK	Dr. Yasemin ÇÜRÜK

Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Yasemin GÜRSOY	Dr. Yasemin GÜRSOY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Yasin BEYAZ	Dr. Yasin BEYAZ
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yaşar ŞİMŞEK	Dr. Yaşar ŞİMŞEK
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. 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 BULUT	Dr. Yıldray BULUT
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Yıldray ÇEVİK	Dr. Yıldray ÇEVİK
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Arel University (Turkey)
Dr. Yıldırım ÖZSEVGEC	Dr. Yıldırım ÖZSEVGEC
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Yıldız AYDIN	Dr. Yıldız AYDIN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Yunus Emre ÖZSARAY	Dr. Yunus Emre ÖZSARAY
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Yusuf GÖKKAPLAN	Dr. Yusuf GÖKKAPLAN
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya 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 ERGEÇ	Dr. Zehra ERGEÇ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN	Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Zekeriya HAMAMCI	Dr. Zekeriya HAMAMCI
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ	Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep BAKAL	Dr. Zeynep BAKAL

Istanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Okan University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Zeynep BAŞER	Dr. Zeynep BAŞER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH	Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Zhazira OTYZBAY	Dr. Zhazira OTYZBAY
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ziya TOK	Dr. Ziya TOK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zübeyde ŞENDERİN	Dr. Zübeyde ŞENDERİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN	Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)

RumeliDE 2021.22 (Mart/March) HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Ayşe KAYAPINAR Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ayşe KAYAPINAR Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Prof. Dr. Erhan DURUKAN Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Prof. Dr. Erhan DURUKAN Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya SAVRAN Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Professor Hülya SAVRAN Balıkesir University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali KURT Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Beytullah BEKAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Beytullah BEKAR Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Celile Eren ÖKTEN Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Deniz MELANLIOĞLU Kırıkkale University (Turkey)
Doç. Dr. Elif AKTAŞ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Elif AKTAŞ Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan KUŞÇU Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertan KUŞÇU Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Fethi KAYALAR Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fethi KAYALAR Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Fettah KUZU Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fettah KUZU Gaziantep University (Turkey)
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. İlker AYDIN Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. İlker AYDIN Ordu University (Turkey)
Doç. Dr. Kamala Tahsin KARİMOVA Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Kamala Tahsin KARİMOVA Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Mesut GÜN Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mesut GÜN Mersin University (Turkey)
Doç. Dr. Mesut KULELİ Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Doç. Dr. Mesut KULELİ Bandırma Onyedli Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet TOZLU Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Necdet TOZLU Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Neslihan ALTAY KARAKUŞ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Neslihan ALTAY KARAKUŞ Yıldız Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. Nesrin GÜLLÜDAĞ İğdır Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Nesrin GÜLLÜDAĞ İğdir University (Turkey)

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

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

Doç. Dr. Osman ÜNLÜ Bandırma Onyediy Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Osman ÜNLÜ Bandırma Onyediy Eylöl University (Turkey)
Doç. Dr. Özgür AY Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Özgür AY Uşak University (Turkey)
Doç. Dr. Sadi GEDİK Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Dr. Sadi GEDİK Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Doç. Dr Seda ARIKAN Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Seda ARIKAN Fırat Universty (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN İnönü University (Turkey)
Dr. Ahmet AKGÜL Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet AKGÜL Isparta University of Applied Sciences (Turkey)
Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR Kocaeli University (Turkey)
Dr. Ahmet KARA Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KARA Dicle University (Turkey)
Dr. Ali ALTUN Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali ALTUN Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Alparslan OYMAK Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alparslan OYMAK Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Banu ANTAKYALI Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Banu ANTAKYALI Çukurova University (Turkey)
Dr. Bayram ARICI Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bayram ARICI Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Belde AKA Çağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Belde AKA Çağ University (Turkey)
Dr. Betül BAYRAKTAR Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Betül BAYRAKTAR Karadeniz Teknik University (Turkey)
Dr. Birol BULUT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Birol BULUT Kırklareli University (Turkey)
Dr. Bora BAYRAM Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Bora BAYRAM Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Cafer ÇARKIT Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Cafer ÇARKIT Gaziantep University (Turkey)
Dr. Ceren SELVİ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ceren SELVİ Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Cevdet AVCI Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Cevdet AVCI Gaziantep University (Turkey)
Dr. Ceyda YALÇIN	Dr. Ceyda YALÇIN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Derya KARACA	Dr. Derya KARACA
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Dr. Derya OĞUZ	Dr. Derya OĞUZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Ebru GÜVENEN	Dr. Ebru GÜVENEN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Eda TOK	Dr. Eda TOK
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN	Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Emine AYAN	Dr. Emine AYAN
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine SONAL	Dr. Emine SONAL
Girne Amerikan Üniversitesi (Türkiye)	Girne American University (Turkey)
Dr. Emrah EKMEKÇİ	Dr. Emrah EKMEKÇİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ensar ALEMDAR	Dr. Ensar ALEMDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ersin ÇETİNKAYA	Dr. Ersin ÇETİNKAYA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Esat CAN (Türkiye)	Dr. Esat CAN (Turkey)
Dr. Esra SAZYEK	Dr. Esra SAZYEK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Esra ULUŞAHİN	Dr. Esra ULUŞAHİN
Ankara Hacı bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı bayram Veli University (Turkey)
Dr. Ezgi GAGA	Dr. Ezgi GAGA
Atlas Üniversitesi (Türkiye)	Atlas University (Turkey)
Dr. Faruk POLATCAN	Dr. Faruk POLATCAN
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Fatih ODUNKIRAN	Dr. Fatih ODUNKIRAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Fatih YAPICI	Dr. Fatih YAPICI
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT	Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Fatma KABA	Dr. Fatma KABA
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Funda A. İNCİRKUŞ	Dr. Funda A. İNCİRKUŞ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ	Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN	Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN

Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Gökçen GÖÇEN	Dr. Gökçen GÖÇEN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Hakan DEĞİRMENCI	Dr. Hakan DEĞİRMENCI
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Halil BATUR	Dr. Halil BATUR
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Hatice YURTTAŞ	Dr. Hatice YURTTAŞ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ	Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hüseyin YILDIZ	Dr. Hüseyin YILDIZ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜMÜŞ	Dr. İbrahim GÜMÜŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. İpek TAŞDEMİR	Dr. İpek TAŞDEMİR
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi 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. İzzet ŞEREF	Dr. İzzet ŞEREF
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Javid ALİYEV	Dr. Javid ALİYEV
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Kazım ÇANDIR	Dr. Kazım ÇANDIR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ	Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Kudret SAVAŞ	Dr. Kudret SAVAŞ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Kürşat EFE	Dr. Kürşat EFE
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kürşad KARA	Dr. Kürşad KARA
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Mahmut AKAR	Dr. Mahmut AKAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER	Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)

Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Furkan ÇELİK İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Furkan ÇELİK İnönü University (Turkey)
Dr. Melda KESER Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Melda KESER Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Meryem ODABAŞI Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Meryem ODABAŞI Atatürk University (Turkey)
Dr. Mete Yusuf USTABULUT Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mete Yusuf USTABULUT Bayburt University (Turkey)
Dr. Muhammed Felat AKTAN Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed Felat AKTAN Dicle University (Turkey)
Dr. Mustafa Said KIYMAZ Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa Said KIYMAZ Adıyaman University (Turkey)
Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU Sakarya University (Turkey)
Dr. Naim ATABAĞSOY Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Naim ATABAĞSOY Çankaya University (Turkey)
Dr. Nazan YILDIZ Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nazan YILDIZ Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Necla DAĞ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Necla DAĞ İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Nergiz GAHRAMANLI Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nergiz GAHRAMANLI Yeditepe University (Turkey)
Dr. Neriman NACAĞ Dr. Nilüfer DENİSSOVA Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neriman NACAĞ Dr. Nilüfer DENİSSOVA Anadolu University (Turkey)
Dr. Nuran BALTA Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nuran BALTA Trakya University (Turkey)
Dr. Nurel CENGİZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurel CENGİZ Hacettepe University (Turkey)
Dr. Oğuz SAMUK Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Oğuz SAMUK Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Olena KOZAN Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Olena KOZAN Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Onur ÖZCAN Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Onur ÖZCAN Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNGÖR Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Özlem GÜNGÖR Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Öznur YEMEZ Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Öznur YEMEZ Selçuk University (Turkey)
Dr. Pelin ŞULHA Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Pelin ŞULHA Dokuz Eylül University (Turkey)

Dr. Rana KAHRAMAN DURU Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rana KAHRAMAN DURU Marmara University (Turkey)
Dr. Recai ÖZCAN Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Recai ÖZCAN Düzce University (Turkey)
Dr. Rifat IŞIK Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rifat IŞIK Selçuk University (Turkey)
Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Seçkin SARP KAYA Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seçkin SARP KAYA Ege University (Turkey)
Dr. Seda DURAL Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seda DURAL Gazi University (Turkey)
Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN Kafkas University (Turkey)
Dr. Senem KARAGÖZ Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Senem KARAGÖZ Gazi University (Turkey)
Dr. Serpil YILDIRIM Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Serpil YILDIRIM Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Servet ŞENGÜL Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Servet ŞENGÜL Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sevda BALAMAN Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevda BALAMAN Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Sevinç KARAYEL Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevinç KARAYEL Ardahan University (Turkey)
Dr. Sezer Sabriye İKİZ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sezer Sabriye İKİZ Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Shelale RAMAZANOVA Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Shelale RAMAZANOVA Ardahan University (Turkey)
Dr. Sıddık BAKIR Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sıddık BAKIR Atatürk University (Turkey)
Dr. Sibel YILMAZ Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel YILMAZ Orta Doğu Teknik University (Turkey)
Dr. Sümeyye KONUK Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sümeyye KONUK Trakya University (Turkey)
Dr. Şerife ÖZER Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Şerife ÖZER Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Tuğba GÜNÖR Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuğba GÜNÖR Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Turgay KABAK Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Turgay KABAK Bayburt University (Turkey)
Dr. Ulaş BİNGÖL Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ulaş BİNGÖL Siirt University (Turkey)
Dr. Yakup ALAN	Dr. Yakup ALAN

Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ	Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yunus Emre ÖZSARAY	Dr. Yunus Emre ÖZSARAY
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet 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)

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.



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

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

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

EDİTÖRDEN LV

EDITOR'S NOTELVI

Türk dili ve edebiyatı / Turkish language and literature

2021.22.01. Koca, S.: Kamus-1 Türkî'den günümüze Fransızca alıntı kelimelerde anlam değişimleri / Semantic changes of French loanwords from Kamus-1 Türkî to contemporary Turkish..... 1

2021.22.02. Aljaradat, Y.; Yeşilyurt, E.: Filistin'de üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe dersine ilişkin görüşleri / Views of university students on Turkish as a foreign language course in Palestine 29

2021.22.03. Özer, S.: Latin harfli çeviri yazı metinlerinde konuşma dilini yansıtan yazım şekli özellikleri (16. - 18. yy.) / Properties of writing form reflecting the spoken language in Latin-letter transcription texts (16th - 18th cent.)..... 42

2021.22.04. Parlak Kalkan, G.: TV dizi adlarındaki kelime türlerinin tahlil ve tasnifi / Analyse and classification of word types in the names of tv serials 67

2021.22.05. İskender, M. E.: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler / Experiences of distance learning courses in teaching Turkish as a foreign language 96

2021.22.06. Ortaköylü, S.; Durukan, E.: Türkçe öğretmeni adaylarının farklı metin tasarımlarına ilişkin görüşleri / The opinions of prospective Turkish teachers on various text designs..... 118

2021.22.07. Aydoğmuş, E.: Özbek Türkçesinde mental fiiller / Mental verbs in Uzbek Turkish... 135

2021.22.08. Durhat, G.; Ökten, C. E.: 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metin ve etkinliklerinin geçici koruma altındaki öğrencilere uyarlanması / Adapting the reading texts and activities in the 6th grade Turkish textbook to the students under temporary protection..... 153

2021.22.09. Budu, M.: Polonya Türkolojisinde Tadeusz Kowalski'nin yeri ve Türk dili üzerine incelemeleri / The place of Tadeusz Kowalski's in Polish Turcology and studies on Turkish Language 184

2021.22.10. Abu Hannoud, S.: Türkçe Sözlük'te *kapalı T* ile biten Arapça kelimeler / Arabic words ending with a *close T* in the Turkish Dictionary 202

2021.22.11. Altuğ, M.: Türkiye Türkçesi bölge ağızlarındaki atasözlerinde arkaik öğeler / Archaic elements in proverb in regional dialects of the Turkey Turkish..... 216

2021.22.12. Aktaş, E.: Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde Türk ve Türkiye imajına ilişkin unsurlar / Elements related to Turk and Turkey's image in Turkish as a foreign language textbooks 232

2021.22.13. Karaca, H.: Birleşik fiillerin tasnifi ve yapısında birleşik fiil olan birleşik fiiller / Classification of compound verbs and compound verbs with compound verbs in their structure..... 258

2021.22.14. Şimşek, R.; Erdem, İ.: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi / Writing skills and acquisition relationship in teaching Turkish as a foreign language 267

2021.22.15. Can Aran, Ö.; Yılmaz, N. D.: İngilizce dersi akademik performansını etkileyen bireysel faktörler / Individual factors influencing academic performance in English language course 280

- 2021.22.16. Amanvermez İncirkuş, F.; Özçetin, K.:** Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmesi / Examining text comprehension questions in Turkish textbooks according to critical thinking skills..... 291
- 2021.22.17. Şan, İ.; Sennaroğlu, G.:** Bankson-Bernthal test of phonology: Reliability and validity study for Turkish language / Bankson-Bernthal fonoloji testi: Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması 312
- 2021.22.18. Azizoglu, N. İ.; Okur, A.:** Eleştirel dinleme becerisinin kapsamının incelenmesi / Examining the scope of critical listening skill328
- 2021.22.19. Uğurlu, M.:** Müsebbib üzerine (Safvet Nezihî'nin kaleminden II. Abdülhamit dönemi) / About Müsebbib (Second Abdulhamid period by Safvet Nezihî).....338
- 2021.22.20. Türkyılmaz, S.:** Refik Halit Karay'ın "Eskici" öyküsü ve coğrafya algısında değişim / The "Eskici" story of Refik Halit Karay and the change in the perception of geography..... 353
- 2021.22.21. Burduli, S.:** Raif Necdet Kestelli'nin *Hayat ve Mektuplar* adlı eseri üzerine bir inceleme / The analysis of Raif Necdet Kestelli's work *Lives and Letters*362
- 2021.22.22. Toprak, S.:** *Şöyle Böyle* mektupları ışığında Muallim Naci ve Şeyh Vasfî / In the light of *Şöyle Böyle* letters, Muallim Naci and Şeyh Vasfî362
- 2021.22.23. Yaşar, E.; Özden, M.:** Türk romanında (1923-1938) yabancı okullardaki misyoner eğitim faaliyetlerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi / Examination of missionary education understanding in foreign schools in terms of education of values in Turkish novel (1923-1938)396
- 2021.22.24. Bulut, Y.:** Sabahattin Ali'nin hayatında aşkın yeri ve aşk temli şiirlerinin tem, dil ve üslup açısından incelenmesi / The place of love in Sabahattin Ali's life and an analysis of love theme poems in terms of theme, language and style 409
- 2021.22.25. Karataş, Ö. F.:** Sudûr nazariyesinin gelişimi ve Abdülhak Hâmid Tarhan'ın şiirle Sudûr nazariyesine kazandırdığı yeni bir boyut / The development of the theory of Sudûr and a new dimension given to it by Abdülhak Hâmid Tarhan through poetry423
- 2021.22.26. Savaş, K.:** Paris'in Budistleri ve Ahmet Mithat: *Paris'te Otuz Bin Bûdî'ye* bir bakış / The Buddhists of Paris and Ahmet Mithat: A look to *Thirty Thousand Buddhists in Paris*..... 437
- 2021.22.27. Ergeç, Z.:** Bahtin'in diyaloji kuramı ekseninde Murat Gülsoy'un "İstanbul'da Bir Merhamet Haftası" romanı / Murat Gülsoy's "A Mercy Week in Istanbul" novel according to Bahtin's dialogism 452
- 2021.22.28. Özсарay, Y. E.:** Yeni Hayat'a Ömer Seyfettin hikâyelerinden bakmak / Considering the New Life in the light of Ömer Seyfettin's short stories466
- 2021.22.29. Güngör, İ.** Edward Bond'un *Lear* oyununda şiddet ve 'aggro-efekt' / Violence and 'aggro effect' in Edward Bond's *Lear*478
- 2021.22.30. Avcı, C.:** Marteniçka: Bulgaristan'dan Türkiye'ye bir nevrüz geleneğinin göçü / Martenicka: The migration of a nauruz tradition from Bulgaria to Turkey495
- 2021.22.31. Adiloğlu, S.:** Batı Trakya'da asimilasyon, unutturma ve (toponimi özelinde) isim değişikliği / Assimilation, forced forgetting (effacing cultural memory) and name change (special for toponymy) in Western Thrace..... 510
- 2021.22.32. Kaska, Ç.:** Anadolu'da Sa'dî-i Şîrâzî'nin Gülistân adlı eserine yazılan Farsça nazireler / The parallel works written in Persian to Saadi's Gulistan in the Anatolian 527
- 2021.22.33. Akgül, A.:** Şeyh Galip'in 'düştü' redifli gazelinin ontolojik analiz yöntemiyle incelenmesi / A study into Sheikh Galip's ghazal ending with the redif 'düştü' through the ontological analysis method540

- 2021.22.34. Çelik, M. F.:** Azmîzâde Hâletî Dîvânı'nda melâmet ehli olarak âşık / Lover as a melâmet master in Azmîzâde Hâletî Dîvân556
- 2021.22.35. Gümüş, K. S.:** İbrahim Tırsî'nin kendi şairliğine ve şiirine bakışı / İbrahim Tırsî's view of his poetry and his poem568
- 2021.22.36. Başpınar, F.:** Adlî *Dîvân*'ında çözümlü muammalar / Enigmas with their solutions in Adli's *Diwan*587
- 2021.22.37. Yörür, A.:** Recâî-zâde Ahmed Cevdet'in Ali Paşa'ya sunduğu Bahâriyye'si / The Bahariyye presented by Recâî-zâde Ahmed Cevdet to Ali Pasha 608
- 2021.22.38. Tok, E.:** Bilinmeyen bir şair: Hammâd ve Divançesi / An unknown poet: Hammad and his Divanche 616
- 2021.22.39. Isparta, A.:** Güfteyi yazılı metne dönüştürmek: Sınırlar, sorunlar, teklifler / Converting lyrics into text: restrictions, problems, suggestions..... 641
- 2021.22.40. Göktentürk, T.; Demir, İ.; Arıcı, A. F.:** PISA'nın ışığında geliştirilen ABİDE projesinde okuma bakımından ne hâldeyiz? Bir geçerlilik çalışması / Where are we in the reading items of the ABIDE project developed in the light of PISA? A validity study658
- 2021.22.41. Karatay, H.; Soysal, İ.:** Edebiyat halkalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi / The effect of literature circles on the reading reading skills of 5th grade students666
- 2021.22.42. Arıcı, B.:** Türkçe öğretmeni adaylarına göre ideal öğretmen (Muş Alparslan Üniversitesi örneği) / Ideal teacher according to Turkish teacher candidates (Example of Muş Alparslan University).....679
- 2021.22.43. Karakuzu, S.; Aras, M.; Gedikli, Ö.:** Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenlerin akademik çalışmalarının bibliyometrik analizi / Bibliometric analysis of academic studies of women academicians in the field of Turkish language education.....692
- 2021.22.44. Konuk, S.:** Ana dili olarak Türkçe eğitimindeki yaratıcı yazma tezlerine analitik bir bakış: Kapsam belirleme incelemesi / An analytical analysis of theses about creative writing in Turkish education as a native language: A scoping review706
- Dünya dilleri ve edebiyatları / World languages and literatures**
- 2021.22.45. Bayraktar, G.:** Albrecht Altdorfer'in 'Die Alexanderschlacht' isimli eserinde doğu-batı imgesi / East-West image in Albrecht Altdorfers "The Battle of Alexander at Issus"734
- 2021.22.46. Özbir, U.:** Cross-cultural experience in *Die Brücke vom Goldenen Horn* in the context of cultural transfer strategies / *Die Brücke vom Goldenen Horn* romanında kültür aktarımı stratejileri bağlamında çok kültürlülük deneyimi 741
- 2021.22.47. Kırgız, Ş.:** Der Roman „Trigger“ von Wulf Dorn im Kontext des Psychothriller-Genres / Psikolojik-gerilim türü bağlamında Wulf Dorn'un "Psikiyatrist" romanı / The novel "The Psychiatrist" by Wulf Dorn in the context of psychological thriller genre.....758
- 2021.22.48. Abdul Qader, M. H. M.:** مرثية الفرزدق لابن أخيه: دراسة تحليلية أسلوبية / el-Farazdaq'ın yeğeni için ağıtı: Analitik ve biçimsel bir çalışma / Al-Farazdaq's eulogy for his nephew: An analytic and a stylistic study..... 767
- 2021.22.49. Işık, R.; Abdelaal, F. E. B.:** السمات المشتركة في أشعار حافظ إبراهيم ومحمد عاكف أرسوي / Hafız İbrahim ve Mehmet Akif Ersoy'un şiirlerinde ortak unsurlar / Common components in the poems of Hafız İbrahim and Mehmet Akif Ersoy.....783
- 2021.22.50. Yüçetürk Kurtulmuş, G.:** Malta edebiyatı üzerine: Tarihsel bir bakış / Maltese literature: A historical overview 801

- 2021.22.51. Şafak, Z.:** Yeni tarihselcilik ve Julian Barnes'ın *10 1/2 Bölümde Dünya Tarihi* romanından bir inceleme: *Dağ* bölümünün yeni tarihselci okuması / New historicism and an examination from Julian Barnes' novel *A History of the World in 10 1/2 Chapters*: New historicist reading of the chapter *Mountain* 819
- 2021.22.52. Üçer, N.; Hasheipour, S.:** *Ölü Ozanlar Derneği*'nde yaratıcı öğretim metodolojisinin rolü / The role of creative teaching methodology in *Dead Poets Society*832
- 2021.22.53. Köseman, Z.:** Revival outcome of warmheartedness in Langston Hughes' "Thank You, M'am" / Langston Hughes'in "Teşekkür Ederim, Hanımefendi" adlı ani kısa hikâyesinde sevgi doluluğun uyanış sonucu 846
- 2021.22.54. İkiz, S. S.:** Looking Holocaust backwards : Martin Amis's *Time's Arrow* / Holokost'a geriden bakmak : Martin Amis's *Time's Arrow*..... 857
- 2021.22.55. Ekoç, A.:** Mapping university preparatory school A1 level students' high school English learning experience / Üniversite hazırlık sınıfı A1 kuru öğrencilerinin lisedeki dil öğrenme deneyimleri865
- 2021.22.56. Korkut, E.:** Ethos des personnages dans *Huis clos* de Sartre / Sartre'in *Gizli Oturum*'unda kişilerin özsunumları / Ethos of the characters in Sartre's *Huis clos* 884
- 2021.22.57. Günör, T.:** A. S. Puşkin'in 'Bronz Atlı' ve N. A. Nekrasov'un 'Hava Hakkında' adlı poemalarında Peterburg imgesi / The Peterburg Image in the Poems of A. S. Pushkin's 'The Bronze Horseman' and N. A. Nekrasov's 'About the Whether' 894
- 2021.22.58. Dalkılıç, L. Ç.:** Rus dilinde analitik ve sentetik gelecek zaman yapılarının görünüş ve kiplik anlamları / Aspect and modality meanings of analytical and synthetic future forms in the Russian language905
- 2021.22.59. Yetkin, G. B.:** Sovyet-Alman yazar H. Wormsbecher'in kaleminden II. Dünya Savaşı *Avlumuz ve Zafer İsim Getirecek* / From the pen of Soviet-German author H. Wormsbecher *World War II: Our Courtyard and Victory Will Bring Name*..... 918
- Çeviribilim / Translation and interpreting**
- 2021.22.60. Demirci, R. İ.; Ekmekçi, E.:** An investigation into translations of ablative case markers in Turkish: The case of international students in a state university / Türkçede ismin ayrılma (-den) halinin çevirilerine yönelik bir araştırma: Bir devlet üniversitesindeki uluslararası öğrenciler örneği934
- 2021.22.61. Kümbül, T.; Söylemez, A. S.:** Reflections of allusions in translation: A comparative analysis of the Turkish versions of *The French Lieutenant's Woman* / Göndermelerin çeviriye yansımaları: *Fransız Teğmenin Kadını* adlı romanın Türkçe versiyonları üzerine karşılaştırmalı bir analiz.....949
- 2021.22.62. Dişlen Dağgöl, G.:** Analysing English-major students' coping skills for translation problems through scenarios / İngilizce bölüm öğrencilerinin çeviride yaşadıkları problemler ile baş etme becerilerinin senaryolar yoluyla analizi.....964
- 2021.22.63. Odacıoğlu, M. C.:** Prospective translators' responsibilities in the transition from translation competence to translator competence and contributions of translation education in this process / Çeviri edincinden çevirmen edincine geçişte çevirmen adaylarının sorumlulukları ve çeviri eğitiminin bu sürece katkısı 979
- 2021.22.64. Şulha, P.:** Türk komedi filmlerinin bağıntı kuramı bağlamında sesli betimlenmesi: *Neşeli Günler* / Audio description of Turkish comedy films in the frame of relevance theory: *Neşeli Günler* 991
- 2021.22.65. Denissova, N.:** *Ölü Canlar (Мёртвые души)* ve *İlahi Komedy (Divina Commedia)*. Çeviride metinlerarası bağlantılar / *Dead Souls and The Divine Comedy*. Intertextuality in translation.1005

2021.22.66. Albiz, Ü.: A method suggestion as a contribution to language acquisition process in academic translation education: creative drama technique / Akademik çeviri eğitiminde dil edinç sürecine katkı olarak bir yöntem önerisi: yaratıcı drama tekniği1036

2021.22.67. Özcan, L.: Bir çeviri türü olarak sosyal bilimler çevirisi özellikleri, çeviri olguları ve mesleki yeterlilikleri / Social sciences translations as a category of translation: characteristics, translation facts and professional proficiencies.....1052

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com

tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,

phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616



RumeliDE Dil ve Edebiyat
Araştırmaları Dergisi
ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin 22. Sayısı yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurumumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

21 Mart tarihli **Bahar** 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.

2021.23 Yaz sayısı (**21 Haziran**) için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Mayıs 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 2021.22 (Mart/March) sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

Başarı ve mutluluk dileklerimizle...

RumeliDE Yayın Editörleri

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

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



RumeliDE Journal of Language
and Literature Studies

ISSN : 2148-7782

EDITOR'S NOTE

Dear readers,

RumeliDE Journal of Language and Literature Research's 22th 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 **Spring** issue dated **21st March**.

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 **Summer** issue (**21 June**) numbered **2021.23** has started. The deadline for submission is **21 May 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 2021.22 (Mart/March)**, in particular the authors and the referees whose valuable contributions have never been undeniable during the evaluation of the articles. We wish the articles in the journal to be fruitful.

We wish you success and happiness.

***RumeliDE* General Editors**

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

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

01. Kamus-1 Türkî'den günümüze Fransızca alıntı kelimelerde anlam değişmeleri

Selcen KOCA¹

APA: Koca, S. (2021). Kamus-1 Türkî'den günümüze Fransızca alıntı kelimelerde anlam değişmeleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 1-27. DOI: 10.29000/rumelide.885408.

Öz

Kültürel ve dolayısıyla dilbilimsel temasın doğal sonuçlarından biri olan sözcüksel ödünçleme, kaynak konumundaki verici dilden alıcı dilin söz varlığına yapılan kelime aktarımıdır. Sözcüksel ödünçlemeyi teşvik eden temel etkenler, sözcüksel boşluğu doldurma ihtiyacı ve prestij kazanma isteğidir. Yabancı bir kaynak dilden ödünçlenen kelimeler, az veya çok; fonolojik, ortografik, morfolojik ve anlamsal açıdan alıcı dilin sistemine uyum sağlayacak şekilde değiştirilerek kullanılırlar. Bu çalışmanın konusu olarak seçilen alıntı kelimelerdeki anlam değişmeleri, farklı şekillerde ve aşamalarda gerçekleşebilmektedir. Alıntı kelimeler, alıcı dile ilk kez tanıtıldığında kaynak dildekinden farklı bir anlam gösterebileceği gibi dile uyarlandıktan sonra süreç içerisinde de anlam değişimine uğrayabilir. Özellikle Tanzimat dönemiyle artan ve 20. yüzyılın ortalarına kadar etkisini sürdüren Türk-Fransız teması, Türkçeye Fransızca kelimelerin ödünçlenmesi sonucunu doğurmuştur. Türkçede yeni kavram, madde ve eşyaları karşılayan kelimelere duyulan ihtiyaç Fransızcadan yapılan sözcüksel ödünçlemelerin başlıca nedenidir. Bu çalışmada, Tanzimat dönemi aydınlarından Şemseddin Sami tarafından hazırlanan Kamus-1 Türkî'deki Fransızca alıntı kelimeler tespit edilerek bu kelimelerin günümüzde geçirdiği anlam değişmeleri analiz edilmiştir. Fransızca alıntı kelimelerdeki anlam değişmeleri, konuyla ilgili tipolojilere göre anlam genişlemesi, anlam daralması, anlam aktarımı (metafor, metonimi, sinekdoka) alt başlıkları altında incelenmiş; anlam olayları dışında galatlar yoluyla oluşan anlam değişmelerine de yer verilmiştir. Böylece, hem 19. yüzyıldan günümüze Fransızca alıntı kelimelerdeki anlam değişmeleri belirlenmiş hem de bu kelimelerin kaynak dilden farklı olarak Türkçede kazandıkları özgün anlamlar ortaya koyulmuştur.

Anahtar kelimeler: Alıntı kelime, anlam değişmeleri, Kamus-1 Türkî, anlam genişlemesi, anlam daralması, anlam aktarımı

Semantic changes of French loanwords from Kamus-1 Türkî to contemporary Turkish

Abstract

Lexical borrowing, one of the natural consequences of cultural and hence linguistic contact, is the transfer of words from the source or donor language to the vocabulary of the recipient language. The main motivation of lexical borrowing are the need to fill the lexical gap and desire to gain prestige. Words borrowed from a foreign source language undergo, more or less; phonological, orthographic, morphological and semantic changes to adapt to the system of the recipient language. Semantic changes in the loanwords selected as the subject of this study can occur in different ways and stages. Semantic changes can occur when the loanwords are introduced to the recipient

¹ Arş. Gör. Dr., Hitit Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Çorum, Türkiye), selcenkoca@hitit.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4195-9157 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.11.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.885408]

language for the first time or after the loanword is adapted to the language. Turkish-French contact, which increased especially with the Tanzimat period and continued its influence until the middle of the 20th century, resulted in the borrowing of French words into Turkish. The need for words corresponding to new concepts, entities and goods in Turkish is the main reason for lexical borrowings from French. In this study, French loanwords in Kamus-ı Türkî, prepared by Şemseddin Sami, one of the Tanzimat period intellectuals, were determined and the semantic changes in French loanwords have been examined under the sub-heading of semantic widening, semantic narrowing, semantic shift (metaphor, metonymy, synecdoche) according to the relevant typologies, and besides the meaning event, the semantic changes occurring through the galat (language mistakes) are also included. Thus, both the semantic changes in the French loanwords from the 19th century to the present were determined, and the original meanings that these words acquired in Turkish, different from the source language, were revealed.

Keywords: Loanword, semantic change, Kamus-ı Türkî, semantic widening, semantic narrowing, semantic shift

Giriş

Sosyal bir olgu olarak dil, devamlı bir gelişim ve değişim gösterir. Dilde meydana gelen bu değişim ve gelişim, dil içi ve dil dışı olmak üzere iki kaynaktan beslenir (Barber 1964: 1). Çeşitli etkenler sonucu ortaya çıkan dil içi değişimler, dilin kendi sistemi içerisinde ve kendine özgü kurallarıyla açıklanabilir. Dilin başka dillerle teması ve etkileşimi neticesinde meydana gelen dil dışı değişimler ise, hem dilin kendi yapısının hem de temasta bulunduğu dilin özelliklerini barındırır. Dil dışı değişimlere kaynaklık eden dil teması ve etkileşimi, dilbilimsel unsurların ödünçlenmesiyle sonuçlanır. Diller arasında hemen hemen her tür dil unsuru ödünçlenebilmekle birlikte, en yaygın ödünçleme, kelime alışverişidir.

Yabancı bir dil ve kültürden ödünçlenen kelimeler, dâhil edildikleri dilin kültürel ve dilbilimsel bağlamına uygun bir şekilde değiştirilerek alıcı dile uyarlanır. Buna göre alıntı kelimelerin fonolojik, morfolojik ve anlamsal özellikleri alıcı dilin kendi sistemi içinde yerleştirilir. Bu uyarlama, ödünçlemenin ilk defa gerçekleştiği zamanda olabildiği gibi süreç içerisinde de şekillenebilir. Alıntı kelimenin alıcı dile çeşitli açılardan uyumlu hâle getirilmesinde sadece dilbilimsel etkenler belirleyici olmaz. Dilin içinde geliştiği kültürel, sosyal, siyasi, ekonomik yapı gibi pek çok farklı unsur; alıntı kelimelerin uyarlanma sürecini doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkiler. Bu nedenle alıntı kelimelerin farklı açılardan incelenmesi, sadece dilbilimsel açıdan dilin geçirdiği değişim ve gelişime ışık tutmaz; aynı zamanda tarihî olay ve olgulara da tanıklık edebilir (Adelaar 1994: 50); sosyal yapının ve kültürü şekillendiren düşünce sisteminin çözümlenmesine olanak sağlar.

Türk dili, ilk dönemlerinden itibaren içinde bulunduğu coğrafyaya ve temasta bulunduğu kültür dairelerine göre pek çok yabancı dille etkileşim içerisinde bulunmuştur. Yüzyıllardır oldukça dinamik temas alanlarında varlığını sürdüren Türk dili; Çince, Moğolca, Soğdca, Tunguzca, Farsça, Arapça ve nispeten son dönemlerde Fransızca, İtalyanca, İngilizce gibi çoğunlukla genetik ve tipolojik açıdan farklı diller ve dil aileleriyle etkileşim göstermiştir (Johanson vd. 2020: 551-552).

Bu çalışmanın konusu olarak belirlenen Türkçe-Fransızca dil temasını ve bu temasın sonuçlarını değerlendirebilmek için Türk-Fransız ilişkilerine kısaca değinmek gerekir. Siyasi ve ticari münasebetler bağlamında başlayan Türk-Fransız ilişkileri, Osmanlı devletinde 18. yüzyılda başlayan,

Tanzimat fermanı ile (1839) hız kazanan yenileşme ve dolayısıyla Batılılaşma cereyanının etkisiyle sosyal ve kültürel alanlarda da etkisini göstermiştir. Özellikle 18. ve 19. yüzyıllarda Fransız dili ve kültürünün diplomasi, bilim, teknoloji, sanat, edebiyat ve felsefe gibi pek çok alanda dünya genelinde öncü konumda yer alması, Fransızcanın belirtilen dönemde 'ortak dil' (lingua franca) olarak yaygınlaşmasına neden olur (Uysal 2014: 48). Osmanlı devletinde yenileşme ve batılılaşma faaliyetleri, Fransa modeli kaynak alınarak şekillendirilir. Başka bir deyişle, Batılılaşma ve Avrupalılaşmaya zemin hazırlayacak her tür kavram, bu dönemde Fransız etkisi ve Fransa kanalıyla Osmanlı toplumuna entegre edilir.² Bu durumun doğal bir sonucu olarak da Türkçede bulunmayan yeni kavramlar ve nesnelere karşılıkları Fransızcadan ödünçlenmeye başlanır.

Yenileşme çabaları sonucu yönünü Batıya, özellikle de Fransa'ya, çeviren Osmanlı devletinde, Fransız kültürünü ve toplum yapısını daha iyi tanımak ve değerlendirebilmek için çeşitli faaliyetlerde bulunulmuştur. Devlet kanalıyla gönderilen elçiler ve devlet adamları ile şahsi gayretleriyle Fransa'ya giden Türk aydınları; Fransız bilim, kültür ve sosyal hayatının Osmanlı toplumuna tanıtılmasında başlıca rol üstlenmişlerdir. Fransızca eğitim veren kurumların sayısındaki artış; roman, hikâye, tiyatro gibi yeni edebî türlerin; gazete ve dergi gibi yeni yayın organlarının Batılı anlayış etkisi altında ortaya çıkışı ve gelişmesi, Fransızcadan yapılan tercüme faaliyetlerinin hız ve yaygınlık kazanması ve Fransızcanın yabancı dil olarak popülerliğinin artması Türkçede çeşitli Fransızca kelimelerin kullanımına ve zamanla dile yerleşmesine zemin hazırlamıştır (Uysal 2014: 48-51; Magrelo 2011: 8).

Biraz yukarıda bahsedilen sosyal ve kültürel hayattaki değişim ve özellikle 20. yüzyılda bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler neticesinde, Tanzimat döneminde başlayan Fransız dili ve kültürünün etkisi, II. Dünya Savaşı sonrasına (20. yüzyıl ortalarına) kadar artarak devam etmiştir. Bu etkileşim; çeşitli bilim ve sanat dallarıyla ilgili terimlerin, teknolojik buluşları ve eşyaları karşılayan ve hukuk, ticaret, ekonomi, tekstil vb. çeşitli alanlardan kelimelerin Fransızcadan ödünçlenmesi sonucunu doğurmuştur. Bununla birlikte, sadece köken bakımından Fransızca olan kelimeler değil, aynı zamanda Batı kaynaklı başka dillere ait kelimeler de belirtilen dönemde Fransızca yoluyla Türkçeye ödünçlenmiştir. Günümüzde Batı dilleri arasında Türkçenin en fazla kelime ödünçlediği dil Fransızcadır³ (Durmuş 2004: 8).

Bu çalışmanın konusu, Tanzimat dönemi sözlüklerinden olan Kamus-ı Türki'deki Fransızca alıntı kelimelerin günümüzde gösterdiği anlam değişimleridir. Çalışmanın ana malzemesi olarak belirlenen Kamus-ı Türki'de yer alan Fransızca alıntı kelimeleri tespit etmede Paşa Yavuzarslan tarafından (2019) hazırlanan, eserin Latin harflerine aktarılmış yayını esas alınmıştır. Kamus-ı Türki'de yer alan Fransızca alıntı kelimeler, kullanım ve anlam özellikleriyle belirlendikten sonra, kelimelerin bahsi geçen özelliklerinin güncel Türkçedeki görünümünü tespit edip bir karşılaştırmada bulunmak için Türk Dil Kurumu'nun çevrimiçi Güncel Türkçe Sözlük'ü kaynak olarak kullanılmıştır. Türkçedeki Fransızca alıntı kelimelerin anlam ve kullanım özelliklerini daha iyi değerlendirebilmek için kelimelerin kaynak dil olan Fransızcadaki anlam ve kullanımları da incelenmiştir. Bunun için hem Kamus-ı Türki'yle çağdaş Fransızca sözlüklerden (Bellows' French Dictionary, 3. baskı, 1916; Şemseddin Sami tarafından hazırlanan Resimli Kâmûs-ı Fransevî, 1901-1905) hem de güncel Fransızca sözlüklerden (Tahsin Saraç, Büyük Fransızca-Türkçe Sözlük, 1985) yararlanılmıştır. Böylece diyakronik (art zamanlı) bir anlam analizi şeklinde sunulan çalışmada, Fransızca alıntı kelimelerdeki

² Tanzimat döneminde *Frenk* (Fransız) kelimesinin "Avrupalı" anlamında kullanılması, bu durumun en önemli göstergesidir. Başka bir deyişle, bu dönemde Avrupa kavramının en önemli temsilcisi Fransa'dır.

³ Oğuzhan Durmuş (2004), Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Türkçe Sözlük'ün 9. baskısından (1998) hareketle Türkçedeki alıntı kelimelerle ilgili sayısal veriler sunmuştur. Söz konusu çalışmaya göre Türkçede, 4645 Fransızca alıntı kelime bulunmakta ve böylece Fransızca Batı dilleri arasında en çok kelime ödünçlenen dil olarak belirlenmektedir.

anlam değişmelerinde kaynak dil Fransızcanın etkisi ve özgün anlamlandırma süreçleri ortaya koyulmaktadır.

1. Ödünçleme ve alıntı kelime

Ödünçleme (İng. borrowings), dilbilimsel unsurun bir dilden başka bir dile aktarılması olarak tanımlanabilir. En genel ve yaygın şekliyle ödünçleme, bir dile başka bir dilden yapılan tüm aktarma ve kopyalama süreçlerini karşılayan bir terimdir (Haspelmath 2009: 36). Ödünçleme, daha önce başka bir dilde bulunan kalıpların dilde yeniden üretilme teşebbüsüdür ve bir durumu değil, diller arası temastan doğan süreci belirtir (Haugen 1950: 212-213). Ödünçleme sürecinin en yaygın sonuçlarından biri, alıntı kelimelerdir. Bu bağlamda alıntı kelime (İng. loanword) veya sözcüksel ödünçleme ise, kaynak konumundaki verici dilden (İng. donor language) ödünçleme sonucu alıcı dilin (İng. recipient language) söz varlığına aktarılan kelimedir (Haspelmath 2009: 36).

Yabancı kelime olarak tanımlanabilecek sözcüksel bir birimin alıntı kelime hâline gelebilmesi için alıcı dil konuşurlarının büyük bir kısmı tarafından benimsenmesi ve sıklıkla kullanılması gerekir. Bununla birlikte, alıcı dile entegre edilen her yabancı kelime nihayetinde alıntı kelime olarak dilin söz varlığına dâhil edilmektedir (Hoffmann 2011: 137). Yabancı kelimeler, az veya çok, alıcı dilin sistemine uymayan fonolojik, ortografik, morfolojik ve söz dizimsel özelliklere sahiptir (Haspelmath 2009: 42). Bu nedenle ödünçleme sürecinde yabancı kelimeler, alıcı dilin sistemine uyum sağlayacak şekilde değiştirilerek yerleştirilir. Bununla birlikte, yabancı bir kelimenin alıcı dile uyarlanma derecesi, alıntı kelimenin eskiliğine, alıcı dil konuşurlarının kaynak dili bilme seviyelerine ve kaynak dile karşı tutumuna bağlı olarak değişir (Haspelmath 2009: 42). Örneğin nispeten yeni alıntı kelimeler, kaynak dildekine yakın bir telaffuzla ifade edilirken kelimenin kullanımının yaygınlaşmasıyla, süreç içerisinde alıcı dilin fonolojik yapısına uyum gösterir. Uzun süre, sıklıkla kullanılan alıntı kelimeler, dilin ana kelimelerine giderek daha çok benzer. Pek çok açıdan yerleştirilen bu tür alıntı kelimeleri, dilin ana kelimelerinden ayırmak neredeyse imkânsızdır. Bununla birlikte, kaynak dille ilgili bilginin ve temasın artması, sadece kelimelerin değil, morfolojik unsurların da ödünçlenmesine neden olur.

Alıntı kelimenin dâhil olduğu yeni dilbilimsel bağlama uyması ve yeni dilbilimsel kurallara bağlanması için alıcı dilin sistemine göre düzenlenecek değişikliklere uğraması gerekir. Yabancı unsurların alıcı dile uyarlanma süreci çok yönlü, aşamalı, uzun bir süreçtir; ancak bu değişim, doğal bir şekilde gerçekleşir ve dilin canlı yapısının beklenen bir sonucudur (Herman 2008: 81). Uyarlanma ve yerleştirilme sürecinde alıntı kelime fonolojik, morfolojik, anlam bilimsel ve dil bilimsel bir dizi değişiklik gösterebilir. Bununla birlikte, alıntı kelimenin telaffuz, yazım, morfoloji ve söz dizimi açısından uyarlanmasını içeren biçimsel; konuşurların sözcüksel birime karşı tutumlarını ifade eden psikolojik; alıntı kelimeye genel olarak 'iyi' (resmi) veya 'kötü' (yarı resmi) derecelerinin verildiği sosyal; alıntı kelimenin anlam bilimsel açıdan uyarlanması ve dilin diğer kelimeleriyle ilişkisinin belirlenmesini içeren sözcüksel uyarlama süreçlerinden de bahsedilebilir (Hoffmann 2011: 136; Kowner&Daliot-Bul 2008).

Alıntı kelimelerin uyarlanma ve yerleştirilme süreci genel olarak dört aşamaya ayrılır (Hoffmann 2011: 136; Görlach 2003: 25-26; Breiter 1997: 93-95):

1. Fonolojik ve grafiksel entegrasyon, uyarlama sürecinin ilk aşamasıdır. Alıntı kelime, genellikle kaynak dildeki şekliyle yazılır; alıcı dildeki kelimelere benzemez. Bu aşamadaki alıntı kelimelerin kullanımı sınırlıdır.

2. Morfolojik entegrasyon, alıntı kelimelerin dile dâhil edildiği aşamadır. Alıntı kelimelerin yazımı ve morfolojik özellikleri kaynak dildekine yakındır. Fonolojik ve dil bilgisel açıdan alıcı dile uyarlanma süreci başlamıştır; alıntı kelimelerin telaffuzları kaynak dildekine yakın olsa da yazımları alıcı dile uyarlanmıştır.

3. Türetimsel entegrasyon, alıntı kelimenin konuşurların çoğu tarafından kabul edildiği aşamadır. Alıntı kelimeler, alıcı dilin imkânları dâhilinde çekimlenebilir. Bununla birlikte, alıntı kelime yerel bir kelime olarak görülmez.

4. Anlamsal entegrasyon, alıntı kelimelerin alıcı dile ait yerel unsurlar olarak kabul edildiği, kelimenin her yönüyle yerleştirildiği uyarlama sürecinin son aşamasıdır. Alıntı kelime, günlük konuşma dilinde yaygın bir şekilde kullanılır, çekimlenebilir, kelime türetme sürecinde işletilebilir.

Alıntı kelimeler, alıcı dilde karşıladıkları kavramlar bakımından kültürel ödünçlemeler (İng. cultural borrowings) ve temel ödünçlemeler (İng. core borrowings) olmak üzere ikiye ayrılır (Myers-Scotton 2002: 41). İhtiyaçtan kaynaklanan ödünçlemeler olarak da adlandırılacak kültürel ödünçlemeler, alıcı dilde karşılığı olmayan yeni nesnelere veya yeni kavramlar için ödünçlenen kelimelerdir ve genellikle etkili grupların bu tür kelimeleri kullanmaya başlamasıyla aniden ortaya çıkar. Temel ödünçlemeler ise, alıcı dilde hâlihazırda bulunan kelimeleri az veya çok tekrarlayan kelimelerdir (Myers-Scotton 2002: 239). Bu tür ödünçlemeleri destekleyen motivasyon, genellikle kaynak dilin prestijli konumudur.

Ödünçleme sürecini teşvik eden pek çok farklı neden vardır. Biraz yukarıda ifade ettiğimiz yeni nesne ve kavramları ifade etmek için ihtiyaçtan kaynaklanan kültürel ödünçlemeler, sözcüksel ödünçlemelerin en önemli ve en yaygın nedenlerinden biridir. Trask'a göre (1994: 9), alıcı dilde yeni bir kavramı karşılayacak kelime bulunmadığı zaman sözcüksel ödünçlemeler kaçınılmazdır. Her ne kadar her dil yeni nesne ve kavramları karşılayacak yeni kelimeler oluşturmak için yeterli yaratıcı kaynaklara sahip olsa da, bu tür ödünçlemeler, dilde karşılığı olmayan yeni kavramları ifade etmenin en kolay ve pratik yoludur (Katamba 2005: 138-139; Danesi&Rocci 2009: 161). İhtiyaç olmadığı hâlde, alıcı dilde karşılığı olan kelimelerin ödünçlenmesinin altında yatan sebeplerin belirlenmesi ise oldukça zordur. Bu tür ödünçlemelerin en önemli sebeplerinden biri, kaynak dilin alıcı dil karşısında daha prestijli bir konuma sahip olmasıdır. Bununla birlikte, daha eğitilmiş görünme ve yabancı dil bilgisini ispat etme çabası, daha modern ve moda uygun davranış sergileme (Rebuck 2002: 57-58), dilde yeni bir ifade tarzı oluşturma, dil ekonomisi için kelimeleri basitleştirme (Aparenteng&Amfo 2014: 238), çok dilli bir ortamda yaşama (Bator 2010: 41), dildeki kelimelerin eş anlamlılarını kullanarak üslubu zenginleştirme isteği (Anam&Nirmala 2019: 88-89); dildeki kelimelerin olumsuz çağrışımlarının bulunması, tabu kelimeleri ifade etme ihtiyacı ve eş seslilikten kaçınma (Haspelmath 2009: 50)⁴ gibi anlayışlar; alıcı dil kullanıcılarının ihtiyaç dışında başka dillerden kelime ödünçlemesinin nedenleri olarak sayılabilir. Buraya kadar ifade ettiğimiz ödünçlemelere sebep olan etkenler dilbilimseldir. Bununla birlikte, dilbilimsel etkenler dışında değerlendirilebilecek siyasi, kültürel, dinî veya ekonomik ilişkiler de ödünçlemelerin nedenini oluşturabilir (Bator 2010: 41).

⁴ Ses değişikliği sonucu dildeki iki farklı kelime eş sesli hâle gelirse iki kelimenin anlam bakımından karıştırılmasını önlemek için sözcüksel ödünçlemeye başvurulabilir.

2. Ödünçlemelerde anlam değişimleri

Kelimelerin anlamlarında görülen değişikliklerle ilgili bir kavram olan anlam değişimi, kelimelerin zaman içinde değişen kullanım özellikleridir. Sözcüksel bir öge, sahip olduğu, mevcut olanlara ek veya farklı anlamlar geliştirebilir. Başka bir deyişle, sözcüksel bir ögenin karşıladığı mevcut anlamlar değişebilir ve eski anlamlar geçersiz hâle gelerek bunların yerini yeni anlamlar alabilir veya yeni anlamlar yerleşik anlamların uzantıları olarak gelişerek yeni ve eski anlamlar bir arada var olup çok anlamlılığa yol açabilir (Murphy&Koskela 2010: 147). Bazı durumlarda, çok anlamlı bir kelimenin anlamlarındaki belirginlikte bir değişim meydana gelebilir; böylece daha önce temel veya belirgin olarak kabul edilen bir anlam, yerini daha az öne çıkan başka bir anlama bırakır.

Genellikle öngörülemez ve kaçınılmaz olan anlam değişimleri, dilin kendi söz varlığına ait kelimelerde görülebildiği gibi başka dillerden ödünçlenen kelimelerde de gerçekleşebilir (Bader 1990: 35). Alıntı kelimelerin çoğu, ödünçleme sürecinde bazı anlamsal değişimlere uğramaktadır (Weinreich, 1963: 53-55). Kaynak dildekiyle tamamen aynı anlamı veya kullanım özelliklerini koruyan alıntı kelime neredeyse yoktur. Bununla birlikte, anlamdaki değişimin boyutu, küçük bir nüanstı tamamen farklı bir anlam kazanmaya kadar çeşitlenebilir.

Ödünçlenen herhangi bir kelime, dilbilimsel olduğu kadar kültürel sınırları da aşar ve bu durum ise anlamsal çeşitliliğin kapılarını açar (Hall-Leww, 2002: 9). Başka bir deyişle, alıcı dilin içerisinde şekillendiği tarihî, kültürel ve sosyal yapı, alıntı kelimelerin bağlamsal kullanımını etkiler. Bu nedenle, alıntı kelimelerin kaynak dilden farklı anlamlara ve işlevlere sahip olması beklenen doğal bir süreçtir.

Alıntı kelimelerdeki anlam değişimleri, farklı şekillerde ve aşamalarda gerçekleşebilir. Alıcı dile ilk kez tanıtıldığında alıntı kelimeye orijinal anlamından farklı bir anlam yüklenebilir. Daha yaygın bir şekilde ise, alıntı kelime uyarlandıktan sonra alıcı dilin kullanım özelliklerine göre anlam değişimi gösterir. Genellikle alıntı kelimenin kaynak dilde sahip olduğu anlamlardan sadece biri ödünçlenir. Bununla birlikte dil temasının devam etmesi sonucu, önce bir anlamıyla ödünçlenen kelimenin diğer anlamlarının daha sonra dile entegre edilmesi de söz konusudur. Bazı alıntı kelimeler ise, doğrudan kaynak dilden değil, başka diller aracılığıyla ödünçlenir; bu tür durumlarda anlamsal tercihler de ödünçlemenin yapıldığı dile bağlı olarak değişebilmektedir.

Toplum hayatında meydana gelen değişimler, sürekli olarak yeni kelime dağarcığı gerektirir. Kelimeler, genellikle, değişen toplumun ihtiyaçlarına yanıt olarak uyarlanmış anlamlar alır. Biraz yukarıda da ifade edildiği gibi, alıntı kelimeler özellikle hem dile girerken hem de zamanla değişikliğe açıktır. Bu durumun nedenlerinden biri, alıntı kelimenin kaynak dildeki anlamının veya kullanım özelliklerinin tam olarak anlaşılmasındadır. Ayrıca, alıntı kelimelerin orijinal anlamlarını korumak için güçlü bir kültürel motivasyon yoktur. Alıntı kelimelerin biçim ve anlamındaki esneklik, bunların alıcı dilin yapısına, mevcut eğilimlere ve ihtiyaçlara kolayca uyum sağlamasına olanak tanır (Kay 1995: 72).

Alıntı kelimelerle alıcı dilin söz varlığı arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Söz varlığı, kendi içerisinde bir ilişkiler ağı oluşturur. Belirli bir içerik alanına sahip olan kelimelerin anlamları, diğer kelimelerle aralarındaki yakınlık ve zıtlık ilişkisi içerisinde incelenebilir (Kittay&Lehrer 1992: 3-4). Buna göre anlamsal alana alıntı kelime gibi yeni bir ögenin eklenmesi, hem o alandaki diğer kelimelerin anlamlarını hem de alıntı kelimenin anlamını etkiler.

Kaynak dil ile alıcı dil arasındaki anlamsal değişimi tespit etmek, bu değişikliklerin neden ve nasıl gerçekleştiğini tam olarak belirlemek kadar zor değildir (Hall-Lew 2002: 8). Başka bir deyişle, alıntı kelimelerdeki anlam değişmelerinin neden kaynaklandığı, sürecin hangi yönde ve ne tür etkilerle şekillendiği kesin bir şekilde çözümlenemez. Hock (1980: 283; 285) anlam değişmelerinin oldukça rastgele, düzensiz bir şekilde geliştiği ve tahmin edilmesinin son derece zor olduğu görüşündedir. Bununla birlikte, toplum ve kültür hayatındaki radikal değişikliklerin ortaya çıkardığı bazı anlam değişmelerinde belirli bir sistematikliğin görülebileceğini kabul eder. Örneğin 20. yüzyılın başında 'at' ve 'at arabası'nın yerini 'otomobil'in alması 'araba' ve 'araba kullanma' kelimelerinin büyük bir anlam değişimine uğramasına neden oldu. Söz konusu kelimelerin geçirdiği anlam değişmesi, teknolojik gelişmelerle kolayca tahmin edilebilir. Bununla birlikte, anlam değişimleri çoğu durumda öngörülemez olsa da tamamen kaotik değildir (Pyles&Algeo 1982: 242).

Anlam değişimleri, oluşumları ve kullanımları açısından çeşitlilik gösterir. Bu bağlamda anlam değişmelerinin türlerini ve tipolojilerini belirlemeye yönelik farklı anlayışlardan bahsedilebilir. Anlam değişmelerinin tipolojisi üzerine ilk sistematik çalışmalar 20. yüzyılda başlamıştır. Stern (1931: 165-169); anlam değişmelerini yerine koyma, analogi, kısaltma, adlandırma, düzenli aktarma, becayiş, eş değer olma şeklinde yedi başlık altında inceler. Anlam değişmelerini daha ayrıntılı bir sınıflamaya tabi tutan Bloomfield ise (1933: 426-427); anlam daralması, anlam genişlemesi, metafor, metonimi, sinekdoka, mübalağa, ayrıkayış, anlam kötüleşmesi ve anlam iyileşmesi olmak üzere dokuz farklı anlam değişmesinden bahseder. Ullmann (1957/1967: 211-235), anlam değişmelerinin türü ve sonuçlarını birbirinden ayırır. Buna göre metafor, metonimi, halk etimolojisi, kısaltma anlam değişmelerinin türü olarak belirlenirken anlam genişlemesi, anlam daralması, anlam iyileşmesi ve anlam kötüleşmesi anlam değişmelerinin sonucudur. Anlam değişmelerinin tipolojisini belirlemeye yönelik en son ve en ayrıntılı çalışma Blank'a aittir (1999: 70-82). Anlam değişmelerini metafor, metonimi, sinekdoka, özelleştirme, genelleştirme, eş altanamlılık aktarımı, tersinleme, otomatik zıt anlam, otomatik tersinleme, kısaltma ve halk etimolojisi şeklinde sınıflandıran Blank (1999), nesnel bir şekilde belirlenemeyeceği düşüncesiyle anlam iyileşmesini ve anlam kötüleşmesini tipolojisine dâhil etmez.

3. Kamus-ı Türkî ve Fransızca alıntı kelimeler

19. yüzyılın çok yönlü aydınlarından biri olan Şemsettin Samî (1850-1904), roman ve tiyatro gibi edebî türlerdeki telif ve tercüme eserleri, öğretici mahiyetteki ansiklopedik çalışmaları ve çeşitli konularda kaleme aldığı gazete ve dergi yazılarının yanı sıra şöhretini hazırladığı sözlüklerle kazanmıştır. Şemseddin Samî'nin Fransızcadan Türkçeye ve Türkçeden Fransızcaya olmak üzere iki cilt halinde hazırlanan Kâmûs-ı Fransevî, Arapçadan Türkçeye tamamlanmamış Kâmûs-ı Arabî ve döneminin Türkçe söz varlığını içeren Kâmûs-ı Türkî olmak üzere üç farklı sözlüğü bulunmaktadır (Yavuzarslan 2004: 195). Bahsi geçen sözlükler arasında Kâmûs-ı Türkî, içeriği ve hazırlanış şekliyle hem yayımlandığı dönemde güncel hem de günümüzde tarihî bir öneme sahiptir.

Kâmûs-ı Türkî (1901), özellikle zengin içeriğiyle Osmanlı dönemi Türk sözlükçülüğünde önemli bir köşe taşıdır (Demiray 1981: 24; Yavuzarslan 2004: 200). Tanzimat dönemine kadar genellikle sadece Arapça ve Farsça kelimeleri ihtiva eden Osmanlı dönemi Türk sözlükçülük anlayışı, bu dönemden sonra Batı sözlükçülük modeli çerçevesinde tekrar şekillenmiş; Osmanlı Türkçesinin temelini oluşturan Türkçe kelimeler de sözlüklere dâhil edilmeye başlamıştır (Yavuzarslan 2004: 199). Osmanlı dönemi Türk sözlükçülüğündeki bu çabanın ilk örnekleri arasında yer alan Kamus-ı Türkî, hem güncel hem de kullanımdan düşmüş, eski Türkçe söz varlığını büyük oranda içerir. Kamus-ı Türkî'de Arapça,

Farsça alıntı kelimelerin yanı sıra dönemin söz varlığındaki Yunanca, Latince, İtalyanca, Fransızca gibi Batı dillerinden ödünçlenmiş kelimelere de kaynakları belirtilerek yer verilmiştir.

Yaklaşık 30.000 kelimelik söz varlığını içeren Kamus-ı Türkî'de (Çiçek 2009: 188), çeşitli eklerle oluşturulan yeni kelimeler ve birleşik kelimeler dışında, madde başı olarak 241 Fransızca alıntı kelime bulunmaktadır. Bununla birlikte, bazı Türkçe (abone-abonelik, avukat-avukatlık, entrika-entrikacı, balon-baloncu-balonculuk) ve Arapça (elektrik-elektrikî, elektrik-elektrikiyyet, kumandan-kumandanî) ekler kullanılarak Fransızca alıntı kelimelerin işletilmesiyle ve alıntı kelimelere Türkçe söz varlığında bulunan çeşitli kelimelerin eklenmesiyle tamlama ve birleşik kelime yapısında (şifre-şifre kalemi, salon-salon adamı, vapur-kara vapuru, bütçe-bütçe açığı-bütçe açığı kapamak) yeni sözcük birimleri de türetilmiştir. Kamus-ı Türkî'deki Fransızca alıntı kelimeler, kullanım alanları bakımından çeşitlilik gösterir. Edebiyat ve sanat (aktris, aktör, roman, pandomim, piyano, mandolin, nota), askerî ve idari unvanlar (amiral, prens, arşidük, general, jandarma, komiser), ticaret ve ekonomi (aksiyon, banka, bütçe, borsa, transit), kimya (arsenik, azot, amonyak, bor, gaz), yeni buluşlar ve teknolojik araçlar (asansör, balon, paratoner, kalorifer), askerî (obüs, batarya, roket, şarapnel, karabina), hukuk (avukat), ulaşım (istasyon, tren, fayton, kondüktör, vapur), giyim ve moda (iskarpin, broş, pardesü, palto, pantolon, manto), tekstil (bazen, patiska, pike, tül), spor ve oyun (eskrim, bezik, jimnastik, dama), tıp (iskorbüt, pomat, kangren), günlük eşya (lamba, panjur, kupa, lamba), fizik (elektrik), bitki ve sebze (enginar, domates), hayvan (balina, goril) gibi çeşitli alanlarla ilgili terim ve kelimeler, Fransızca ödünçlemeler arasında yer almaktadır.

KT'deki Fransızca alıntı kelimeler, fonolojik bakımdan çeşitli şekillerde Türkçeye uyarlanmıştır: istasyon < Fr. station, istalaktit < Fr. stalactite, iskorbüt < Fr. scorbut, bâzen < Fr. basin, paravan < Fr. paravent, pardesü < Fr. pardessus, palto < Fr. paletot, duş < Fr. douche, şose < Fr. chaussée, salata < Fr. salade, fasone < Fr. façonne, kabine < Fr. cabinet, perükâr < Fr. perruquier vb. Bununla birlikte Şemseddin Sami, KT'de bazı Fransızca alıntı kelimelerin iki farklı yazımına yer verir: ataşe/ateşe < Fr. attaché, entriga/entrika < Fr. intrigue, pantolon/pantolon < Fr. pantalon, pandomima/pantomima < Fr. pantomime, raport/rapor < Fr. rapport, santimetro/santimetre < Fr. centimètre, stadiye/istadiye < Fr. stadie, gangren/kangren < Fr. gangrène, gorile/gorila < Fr. gorille, kaloş/galoş < Fr. galoche gibi. Standart olmayan bu tür ikili kullanımlar, Fransızca alıntı kelimelerin nispeten yakın zamanda ödünçlendiğinin ve fonolojik uyarlanma sürecinin tamamlanmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

KT'de belirlenen 241 Fransızca alıntı kelimedenden 198'i tek anlamlıdır. Bu durum, KT'de yer alan kelimelerin daha çok terim niteliğinde oluşundan ve nispeten yeni ödünçlenmiş kelimeler olarak belirli bir ihtiyacı karşılamalarından kaynaklanır. Fransızcadan ödünçlenen kelimelerin bir kısmı kaynak dildeki temel ve ilk anlamıyla değil, ikincil ve yan anlamlarıyla Türkçeye dâhil edilmiştir. Örneğin Fransızca *attaché* kelimesinin temel anlamı "bağlı, bağlanmış"tır. Kelime bu temel anlamla ilişkili olarak "bir elçiliğe bağlı uzman, görevli" şeklinde bir yan anlamı da ifade etmektedir. KT'de *ataşe* [Fr. attaché] kelimesi sadece "bir elçiliğe bağlı uzman, görevli" anlamıyla yer almaktadır. Kelime günümüzde de aynı anlamla kullanılmaktadır. Buna göre söz konusu kelime, Türkçeye temel anlamıyla değil, yan anlamıyla ödünçlenmiş ve bu şekilde yaygınlık kazanmıştır. Fransızcadan ödünçlenen *istasyon* [Fr. station] kelimesinde de aynı anlam özelliği görülmektedir. Çok anlamlı bir kelime olan *station*'un (istasyon) Fransızcada temel anlamı "durma, duraklama"dır. Kelimenin bu temel anlamından gelişen yan anlamlarından biri ulaşım araçlarının durduğu yeri karşılayan "durak"tır. Kelime Türkçeye temel anlamıyla değil, belirtilen yan anlamıyla ödünçlenmiştir. Aynı zamanda *istasyon* kelimesi Fransızcada metro, tren, taksi gibi çeşitli ulaşım araçlarının durduğu yer şeklinde

genel anlama işaret ederken Türkçede sadece "demiryolu durağı" anlamında ödünçlenerek bu şekilde yaygınlık kazanmıştır.

KT'de yer alan Fransızca alıntı kelimelerden bazılarına kaynak dilden tamamen farklı bir anlam yüklenmiştir. Örneğin Fransızca *à bateau vapeur* "buharlı gemi" şeklindeki tamlama, aynı anlamı karşılayacak şekilde Türkçeye kısaltılarak sadece *vapur* şeklinde ödünçlenmiştir. İki farklı kelimenin bir araya gelmesiyle oluşan *bateau vapeur* tamlamasında *bateau* "gemi", *vapeur* ise "buhar, buharlı" anlamını taşımaktadır. Buna göre Fransızcada "buhar, buharlı" anlamına gelen *vapur* kelimesi, Türkçede "gemi"yi karşılar şekilde kullanılmıştır.

4. Kamus-ı Türkî'den günümüze Fransızca alıntı kelimelerde anlam değişimleri

Bu çalışmada KT'den günümüze Fransızca alıntı kelimelerdeki anlam değişimleri, konuyla ilgili tipolojik çalışmalara uygun bir şekilde (bk. 2. bölüm) anlam genişlemesi, anlam daralması ve anlam aktarımı olmak üzere başlıca üç başlık altında incelenmiş; bunlardan anlam aktarımları ise oluşum şekilleri bakımından metafor, metonimi ve sinekdoka olmak üzere üç alt başlıkta değerlendirilmiştir. Blank'ın (1999) nesnel bir şekilde belirlenemedikleri için anlam değişimleri tipolojisine dâhil etmediği anlam iyileşmesi ve anlam kötüleşmesi, bu anlayışa uyularak çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Anlam olayları dışında, galatların da KT'den güncel Türkçeye meydana gelen anlam değişimlerinin bir nedeni olduğu tespit edilerek ayrı bir başlık altında incelenmiştir.

4.1. Anlam genişlemesi

Kelimenin anlam kapsamının genişletilmesiyle karakterize edilen anlam genişlemesi (İng. semantic expansion, widening, brodening, generalization), sözcüksel bir unsurun önceki/mevcut anlamını kaybetmeden anlam alanını genişletmesidir. Buna göre kelimenin anlamsal özelliklerinin sayısı azaltılarak kelime, daha fazla ve çeşitli bağlamda kullanılabilir hâle gelir (Campbell&Mixco 2007: 222). Anlam genişlemesi, kelimenin tamamen yeni ek bir anlam kazanması veya şimdiye kadarki belirli bir anlamın genişlemesiyle gerçekleşebilir.

KT'de daha özel ve dar anlama sahip bazı Fransızca alıntı kelimeler, güncel Türkçede daha genel ve geniş anlama işaret edecek şekilde anlam genişlemesi göstermektedir. Bu tür kelimelerde genellikle kelimenin KT'deki anlamı korunmakla birlikte bu anlama daha genel başka anlam/anlamların eklenmesi söz konusudur. Güncel Türkçede KT'den farklı olarak kelimelerin kazandıkları genel ve geniş anlam, çoğunlukla kaynak dil olan Fransızcada da bulunmaktadır. Buna göre, Fransızcayla dil temasının devam etmesi sonucu, 19. yüzyılda özel ve dar anlamıyla ödünçlenmiş kelimelerin daha genel ve geniş anlamları süreç içerisinde Türkçeye dâhil edilmiştir:

aksiyon [Fr. action]

Fransızca *aksiyon* kelimesi "davranış, tutum; iş, eylem; etki; çalışma, etkinlik; mücadele; şuurde konu; tiyatrodaki olay, olay akışı; hisse senedi, esham" gibi çeşitli anlamlar taşıyan çok anlamlı bir kelimedir. KT'de kelimenin "şirket ve ticaret hissesi" şeklinde tek anlamı bulunmaktadır. Güncel Türkçede ise KT'deki anlamın yanında kelime, Fransızca aslına uygun bir şekilde anlam genişlemesine uğrayarak "bir kuvvetin, maddi bir etkenin, bir düşüncenin ortaya çıkması; insan etkinliğinin veya iradesinin ortaya çıkması; hareket, iş; bir oyuncunun hareketi; oyunun temasını geliştiren başlıca olay" gibi farklı anlamlar kazanmıştır.

apolet [Fr. épaulette]

KT'de "askerlerin rütbe ve sınıflarına göre omuzlarına taktıkları saçak" anlamına gelen *apolet* kelimesi, Fransızcada "omuzluk, omuz askısı" şeklinde genel anlamlı bir kelimedir. 19. yüzyılda sadece askerî kıyafetlerin bir bölümü için dar anlamıyla Türkçeye uyarlanan kelime, günümüzde orijinaline uygun bir şekilde anlam genişlemesi göstererek "giysilerin omuzlarına takılan omuzluk, omuz askısı" anlamında kullanılmaktadır.

banderol (GTS **bandrol**) [Fr. banderole]

KT'de Fransızcadan ödünçlenen bir kelime olarak yer alan *banderol* kelimesinin karşılığı, "tütün gibi ürünlerin paketlerine yapıştırılan damgalı kağıt" şeklindedir. Kelimenin Fransızcadaki temel anlamı "(gemi direğine çekilen ya da mızrak ucuna takılan) şerit şeklinde flama"dır. Bu anlamla ilişkili olarak kelime Fransızcada "tüfek kayışı; denetim pulu" gibi farklı anlamları da karşılamıştır. KT'de dar anlamıyla sadece "denetim pulu"nu karşılayan bir kelime olarak ödünçlenen *bandrol*, güncel Türkçede bu anlamın yanında "bayrak direğinin tepesine süs olarak konulan uzun, kumaş şerit" anlamı da kazanarak anlam genişlemesi göstermiştir.

istasyon [Fr. station]

"Demiryolu durağı" anlamıyla KT'de *istasyon* şeklinde geçen kelime, güncel Türkçede yaygın "demiryolu durağı" anlamının yanında "araştırma kuruluşu; satış, bakım, aşı vb. işler yapılan kuruluş veya yer" anlamlarını da taşımaktadır. KT'den günümüze anlam genişlemesine uğrayan *istasyon* kelimesinin kazandığı yeni anlamlar Fransızcada da bulunmaktadır.

hartuç (GTS **kartuş**) [Fr. cartouche]

KT'de "top fişegi" şeklinde tek anlamlı bir kelime olarak ele alınan *hartuç* kelimesi, güncel Türkçede fonolojik değişim göstererek *kartuş* olarak farklı kavramları karşılayan çok anlamlı bir kelimedir. GTS'de kelimenin ilk anlamı "merminin arkasından namluya sürülen bezden veya kartondan barut kesesi" olarak KT'deki kullanımına paralel olarak verilmektedir. Bu anlama ek olarak *kartuş* kelimesi, "dolma kalem içine yerleştirilen mürekkep dolu tüp; yazıcıya yerleştirilen mürekkep dolu tüp; resmi yazıda kralın adını diğerlerinden farklı bir biçimde göstermeyi sağlayan oval çerçeve" gibi farklı kavramları karşılayan çeşitli anlamlar da kazanmıştır. KT'den günümüze anlam genişlemesine uğrayan kelimenin, kavram alanının genişlemesinde ve yeni anlamlar kazanmasında kaynak dildeki anlam genişlemesi etkili olmuştur. Türkçe *kartuş* kelimesinin kaynağı olan *cartouche* kelimesi "sarmal şekilli süsleme; kağıt tomarı" anlamlarına gelir. Özellikle Mısır hiyerogliflerindeki karakterleri çevreleyen dikdörtgen figürlerle kağıt tomarının şekli arasındaki benzerlikten dolayı kelime aynı zamanda "sarmal şekilli süsleme" için kullanılmıştır.⁵ Bu açıklama kelimenin Türkçedeki "resmi yazıda kralın adını diğerlerinden farklı bir biçimde göstermeyi sağlayan oval çerçeve" anlamının kaynağını açıklar niteliktedir. Bununla birlikte "karton, teneke kutu, barut kutusu" anlamındaki Fransızca *cartage* kelimesi ile "kağıt tomarı" anlamındaki *cartouche* kelimesinin karışması sonucu "barut ve mermi içeren kap" anlamındaki *cartridge* kelimesi ortaya çıkmıştır. *Cartouche* kelimesi de "bezden veya kartondan barut kabı" anlamını taşımakla birlikte bu kelimedenden oluşturulmuş *cartridge* kelimesi 20. yüzyıldan sonra İngilizcede "rulo şeklinde, içi doldurulabilir ve çalışmasını sağlamak için bir makineye koyulan kasa ve kap" şeklinde teknolojideki gelişmelerden doğan yeni nesneleri karşılayacak şekilde

⁵ <https://www.etymonline.com/search?q=cartouche>

anlam genişlemesi göstermiştir.⁶ Güncel Türkçede "dolma kalem veya yazıcı gibi aletlerin mürekkep doldurulabilen tüpü" anlamı, kelimenin özellikle İngilizce kanalıyla uğradığı anlam genişlemesinin dile dâhil edilmesi sonucu ortaya çıkmıştır.

reji [Fr. régie]

Fransızcadan ödünçlenen *reji* kelimesi KT'de tek anlamlı bir kelime olarak "tekel ürünlerin idaresi" şeklinde tanımlanır. Kelime GTS'de "tekel idaresi" anlamını korumakla birlikte "sinema, tiyatro, radyo ve televizyon oyunlarında oyunu yönetme"⁷ olarak farklı bir kullanım daha göstererek anlam genişlemesine uğramıştır.

salon [Fr. salon]

KT'de "evin misafir kabul etmeye mahsus en büyük ve en süslü odası; sergi yeri, gösteri yeri" olmak üzere başlıca iki anlam taşıyan *salon* kelimesi, güncel Türkçede de bahsi geçen anlamları korur. Bununla birlikte *salon* kelimesi, GTS'de "dükkan, mağaza" kavramlarını karşılayarak yeni bir anlam da kazanmış; anlam genişlemesine uğramıştır. Belirtilen anlamla "kuaför salonu, güzellik salonu, pide salonu" gibi kullanımları bulunan kelimenin anlamının genişlemesinde Fransızcadaki kullanımı etkili olmuştur. Kelimenin Fransızcadaki temel anlamı, "saray veya evde büyük oda"dır. *Salon* kelimesi 19. yüzyılda Fransızcada "Parisli kadınları kabul odası" ve bu kullanıma paralel bir şekilde "modaya uygun, şık insanların bir araya geldiği yer" anlamı kazanmıştır.⁸ "Kuaförlük ve güzellik bakımı hizmeti veren yer" anlamı ise 20. yüzyılın başlarında oluşmuştur.⁹ Fransızcada *salon* kelimesi sadece "kuaför ve güzellik bakım yeri"ni karşılarken Türkçede farklı amaçlara hizmet eden mağazaları karşılamak için de kullanılmıştır (pide salonu, oyun salonu vb.). *Salon* kelimesinin "sergi ve gösteri yeri" anlamı ise Fransızcada Louvre müzesinin salonlarından birisinde resim ve heykel sergisi düzenlenmesinden doğmuş ve yaygınlık kazanmıştır.¹⁰

vize [Fr. visa]

Fransızcadan ödünçlenen *vize* kelimesi, KT'de "memur tarafından görülmesi şart olan evraklara koyulan 'görölmüştür' işareti" olarak tanımlanmaktadır. GTS'de ise KT'deki anlam korunmakla birlikte kelime, "bir ülkeye girmek veya bir ülkeden çıkmak için yetkili makamlardan alınması gerekli izin; ara sınav" şeklinde farklı anlamlar da kazanmıştır. *Vize* kelimesinde, kaynak dil olan Fransızcaya uygun bir anlam genişlemesi görölmüştür.

KT'den güncel Türkçeye anlamın korunmasıyla birlikte yeni ve daha genel anlamların kazanıldığı anlam genişlemesi türü yanında, KT'deki Fransızca alıntı kelimelerin gösterdiği daha dar ve özel kapsamlı anlamın güncel Türkçede kullanımdan düşmesi ve aynı kelimenin daha genel ve geniş bir anlamda kullanılması da söz konusudur. Bu tür anlam genişlemesi örnekleri ilk grupta bahsedilen anlam genişlemelerinden daha azdır:

⁶ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/cartridge>

⁷ Sermet Sami Uysal'a göre (2014: 203) Fransızca *reji* kelimesi, 1950'li yıllardan sonra Fransızca *regisseur*'ün [Fr. régisseur] kısaltması olarak "yöneten, yönetmen" anlamıyla Türkçede kullanılmaya başlamıştır. Bununla birlikte *reji* kelimesi, Fransızcada "yönetmen" değil, "tiyatro, sinema ve televizyon gösterilerinde sahne donanımını sağlayan kimse" anlamına gelir.

⁸ *Salon* kelimesinin KT ve GTS'de yer alan "şık, zarif, modaya uygun giyinen ve zarif davranış sergileyen kimse (salon kadını, salon adamı)" olarak açıklanabilecek başka bir anlam ve kullanımı da bulunmaktadır. Bu anlam yukarıda açıklandığı üzere Fransızcadan ödünçlenmiştir.

⁹ <https://www.etymonline.com/search?q=salon>

¹⁰ <https://www.etymonline.com/search?q=salon>

jüri [Fr. jury]

Fransızcadan ödünçlenen *jüri*, KT'de "bir suça karışanların gerçekten suçlu olup olmadıklarını veya hafifletici sebeplerin bulunup bulunmadığına karar vermek üzere toplanmış adli heyet" olarak açıklanır. Kelimenin verilen tanımından da anlaşılacağı üzere KT'de *jüri*, bir hukuk terimi olarak "hakimler heyeti" anlamıyla kullanılmaktadır. Güncel Türkçede de yaygın bir kullanım alanına sahip olan *jüri* kelimesi, sadece "hakimler heyeti"ni değil, aynı zamanda genel anlamda "seçici kurul; hükümde bulunan heyet" anlamı da kazanmıştır. Kelimenin daha dar bir kavram alanından daha geniş ve genel bir anlam özelliği kazanması Fransızcada da söz konusudur.

transport [Fr. transport]

Fransızcada "(bir yerden bir yere) taşıma, iletme, nakletme; taşımacılık, nakliyat" anlamlarına gelen *transport* kelimesi, KT'de kaynak dildekinden daha dar anlamda bir matbaacılık terimi olarak "litografyada yazı veya resmin bir taştan diğerine nakli" olarak ele alınmaktadır. Kelime güncel Türkçede KT'deki kullanımından daha genel ve geniş bir anlamda, aslına uygun olarak "taşıma, nakil; taşımacılık, nakliyat" anlamlarında kullanılmaktadır.

KT'den günümüz Türkçesine tespit edilen üçüncü tür anlam genişlemesinde ise fonolojik özellikler de etkili olmaktadır. Bu tür anlam genişlemesinde, Fransızca kelimenin farklı fonolojik yapıyla farklı dönemlerde tekrar ödünçlenmesi veya farklı kaynaklar yoluyla dile yeniden dâhil edilmesinin etkin rol oynadığı düşünülebilir. Bununla birlikte, kelimenin kaynak dilden farklı bir fonolojik yapı ve anlam özelliğiyle alıcı dile yerleşmesi, süreç içerisinde kelimenin kaynak dildeki orijinal şekliyle bu kelime arasında ilişki kurmayı engeller. Böylece aynı kelime, farklı fonolojilerle aynı veya farklı anlamlarla tekrar ödünçlenir:

arş/marş [Fr. marché]

KT'de *arş*¹¹ şeklinde "asker taliminde yürü komutu" olarak ele alınan Fransızca *marché* kelimesi, GTS'de aynı yazım ve anlamla korunmaktadır. Ancak GTS'de aynı Fransızca kelimenin, orijinal telaffuzuna daha yakın şekli olan *marş* da ayrı bir madde başı olarak yer almaktadır. Buna göre Fransızca *marché* kelimesi, farklı zamanlarda farklı telaffuz ve yazım özellikleriyle ödünçlenmiş; daha yeni şekil olan *marş*, *arş* kelimesinden farklı yeni anlamlar kazanmıştır. "Asker taliminde yürü komutu" anlamına ek olarak kelime, "motorlu araçları çalıştırma, işletme; bir topluluğu simgelemek için düzenlenmiş müzik parçası¹²" gibi anlamlar kazanarak anlam genişlemesine uğramıştır. Aynı anlam çeşitliliği ve kullanım özellikleri, Fransızcada da söz konusudur.

debboy/depo [Fr. dépôt]

Fransızcadan ödünçlenen *debboy*, KT'de "silah ve giysilerin konulduğu askerî ambar" anlamını taşımaktadır. Kelime aynı fonolojik ve anlamsal özelliklerle güncel Türkçede de korunmaktadır. Bununla birlikte aynı kelimedenden daha sonra veya başka bir şekilde yapılan bir ödünçlemeyle kelime

¹¹ Fransızca *marché* kelimesinin KT'de ve GTS'de bulunan *arş* şekli Sermet Sami Uysal'a göre (2014: 146), III. Selim döneminde, Osmanlı ordusunu yeniden düzenlemek için görevlendirilen Fransız subaylarının askerlere "yürü" komutu verirken kelimenin vurgusunu "arçe" kısmı üzerinde yoğunlaştırmaları ve kelime başındaki /m/ sesinin duyulmamasından kaynaklanmaktadır.

¹² Temel anlamı "yürüme, yürüyüş; çalışma, işleyiş" olan *marş* [Fr. marché] kelimesinin "genellikle bir topluluğu simgelemek için düzenlenmiş müzik parçası" gibi farklı bir anlam kazanmasında, bu tür müzik parçalarının ritminin yürüyen bir kimsenin veya topluluğun adımlarının çıkardığı sese benzemesi veya askerî yürüyüş, geçit gibi resmi törenlerde bu tür müzik parçalarının icra edilmesi gibi bir ilişki kurulabilir.

depo şeklinde Türkçeye dâhil edilmiştir. *debboy* kelimesiyle aynı kökten ödünçlenen *depo* kelimesi güncel Türkçede KT'deki *debboy* kelimesinin anlamını korumakla birlikte, sadece askerî malların saklandığı yer değil, daha genel bir anlamda "korunmak, saklamak veya gerektiğinde kullanılmak için bir şeyin konulduğu yer" şeklinde anlam genişlemesi göstererek kaynak dildekine paralel bir şekilde daha genel bir anlam kazanmıştır.

nota/not [Fr. note]

Müzik terimi olarak Fransızcadan ödünçlenen *nota* kelimesi KT'de "müziğe özgü işaret; bu işaretlerle yazılmış ahenk" şeklinde tanımlanır. Aynı anlam güncel Türkçede de yaygın bir şekilde kullanılmakla birlikte kelime; "muhtıra, herhangi bir şeyi hatırlatmak, bir konuda uyararak yazılan yazı (özellikle diplomaside)" şeklinde KT'de bulunmayan yeni bir anlamı karşılayarak anlam genişlemesine uğramıştır. *Nota* kelimesi kaynak dil olan Fransızcada "im, işaret; unutmamak için yazılan kısa yazı; bir konuda yapılan kısa değerlendirme yazısı; ders için yazılan kısa ve özlü bilgi; öğretmenlerin verdiği derece; küçük haber, haber pusulası; muhtıra; müzik işareti, nota" gibi farklı anlamlar taşımaktadır. KT ve GTS'de kelimeyi karşılayan anlamlar kaynak dildekine paralel olmakla birlikte, KT'den sonraki bir dönemde Fransızcadan veya başka bir kaynak dil üzerinden (İngilizce) *note* kelimesi, *not* şeklinde farklı bir telaffuz ve yazımla Türkçeye tekrar ödünçlenmiştir. *Nota* kelimesiyle aynı köke (*note*) dayanan *not* kelimesi; güncel Türkçede kaynak dilde bulunan ancak *nota* kelimesinin karşılamadığı "bir şeyi hatırlatmak için yazılan kısa yazı; öğretmenler tarafından verilen derece, sayı" gibi anlamları karşılar.

pancur (GTS **panjur/abajur**) [Fr. abat-jour]

Aynı Fransızca kelimenin farklı dönemlerde ve farklı fonolojik özelliklerle Türkçeye ödünçlenmesi sonucu ortaya çıkan anlam genişlemesine bir diğer örnek *panjur* ve *abajur* kelimeleridir. KT'de Fransızca *abat-jour* kelimesine dayandırılan *pâncûr/pancûr* "ışığı önlemeye yarayan, açılır kapanır pencere kafesi" anlamını taşımaktadır. *Abat-jour* kelimesinin Fransızcada karşıladığı anlam ise "baca, tepe camı; güneş siperliği; kepenk; lamba siperi" şeklindedir. Türkçede bulunan Farsça kökenli *pencere* ile Fransızca *abat-jour* kelimesi arasındaki hem fonolojik hem de iki kavramın anlam alanında bulunan benzerlikten yola çıkılarak bulaşma (İng. contamination) sonucu Türkçede *pancur/panjur* kelimesi üretilmiştir. Bununla birlikte, Fransızca *abat-jour* kelimesinin *abajur* şeklinde kaynak dile uygun bir şekilde ödünçlenmiş şekli de Türkçede mevcuttur. *Abajur* kelimesi, *panjur* kelimesinden farklı olarak "ışığın doğrudan göze vurmasını önlemek için yapılmış lamba siperi; siperli masa lambası veya ayaklı lamba" anlamlarını kazanmıştır.

4.2. Anlam daralması

Anlam daralması (İng. semantic narrowing, restriction, specialization), kelimenin kullanılabilceği anlamsal kapsamın veya bağlamın kısıtlanması; anlamsal alanın özelleştirilmesidir (Bussmann 1999: 1041-1042). Kelimelerin anlam açısından daha az genel veya daha az kapsayıcı hâle geldiği anlam daralması, kelimenin belirli ve sınırlı bir bağlamda kullanılmasını karşılar (Campell&Mixco 2007: 133).

KT'de yer alan Fransızca alıntı kelimelerden bir kısmı, daha genel ve kapsayıcı anlamını yitirerek güncel Türkçede kullanılmaktadır. Bu tür anlam daralmalarında, kelimenin diğer anlam/anlamları korunurken bazıları kullanımdan düşmüştür:

balina [Fr. baleine]

KT'de Fransızcadan ödünçlenmiş bir kelime olarak yer alan *balina*, üç farklı anlam taşımaktadır: "Kadırga balığı da denilen denizde yaşayan büyük memeli hayvan; bu hayvanın çeşitli eşya yapımında kullanılan kemikleri; giysilerin dik ve düzgün durması için özellikle yakalara konulan çubuk". Kelime güncel Türkçede KT'de verilen birinci ve üçüncü anlamı korumakla birlikte metonimik bir anlam ilişkisiyle oluşturulmuş olan "balinanın çeşitli eşya yapımında kullanılan kemikleri" anlamını kaybederek anlam daralmasına uğramıştır.

batarya [Fr. batterie]

Batarya kelimesi Fransızcada "kavga; savaş; takım, eşya takımı; savaş gemilerinin topları ve bunların bulunduğu yer; vurmali çalgı; pil"¹³ gibi farklı anlamlar taşır. Fransızcadan askerî bir terim olarak ödünçlenen *batarya* kelimesinin KT'de iki farklı anlamı vardır. Kelimenin temel anlamı "altı top ile asker ve çeşitli ekipmandan oluşan takım" iken aynı kelimenin mecazi anlamı "sert muamele, şiddetli bir şekilde azarlama (bataryayı yemek)" olarak verilmiştir. Buna göre, *batarya* kelimesi, 19. yüzyılda orijinal dildeki anlamına göre daha dar bir anlamla Türkçeye uyarlanmıştır. Bununla birlikte, "sert muamele, şiddetli azarlama" şeklinde Fransızcada bulunmayan metaforik anlamın oluşmasında ise kelimenin ödünçlendiği dildeki temel anlamı olan "kavga; dövme; savaş" anlamları etkili olmuştur. Kelime GTS'de KT'dekinden farklı olarak hem daha genel anlamlar kazanmış hem de biraz yukarıda ifade edilen metaforik anlamını kaybederek anlam daralmasına uğramıştır. GTS'de *batarya* kelimesi, "en küçük topçu birliği; savaş gemilerinde borda topları ve bunların bulunduğu güverte parçası; birkaç aygıtın bir araya getirilerek belirli bir biçimde eklenmesinden oluşan takım; pil" gibi çeşitli anlamlara gelir. Bu anlamların büyük bir çoğunluğu, kelimenin Fransızcadaki kullanımıyla örtüşür. Güncel Türkçede Fransızca *batterie* kelimesinden gelen, fakat *batarya*'dan farklı fonolojik özelliklere sahip "vurmali çalgılar"ı karşılayan *bateri* kelimesi de bulunmaktadır. *Batarya* kelimesiyle aynı Fransızca kelimeye dayanan *bateri* kelimesi, daha sonraki bir dönemde Fransızcadan veya başka bir kaynak dilden (İngilizce) Türkçeye ödünçlenmiş olmalıdır.

general (GTS **general**) [Fr. général]

General kelimesi, KT'de "yüksek rütbeli asker kumandanı; umumi, baş" şeklinde iki anlamı ifade etmektedir. Fransızca telaffuzuna uygun bir şekilde KT'de *general* şeklinde verilen kelime, güncel Türkçede Almanca telaffuzuyla *general*¹⁴ şeklinde kullanılmakta ve sadece "askeriyede yüksek rütbeli subaylara verilen genel ad" olarak tanımlanmaktadır. KT'de kelimenin sahip olduğu "umumi, baş" anlamı, güncel Türkçede kullanımdan kalkmış; dolayısıyla kelime anlam daralmasına uğramıştır.

fabrika [Fr. fabrique]

Fransızcadan ödünçlenen *fabrika* kelimesinin hem KT'de hem de GTS'de temel anlamı "çeşitli maddelerin makine yardımıyla işlenerek kullanıma hazır hâle getirildiği yer, üretim yeri" şeklinde açıklanmaktadır. Bununla birlikte, KT'de kelimenin "gazetecilikte yalan, uydurma haber" olarak ifade

¹³ İlk defa 1748'de Amerikalı bilimadamı Benjamin Franklin, *batarya* [Fr. batterie] kelimesini "pil" in karşılığı olarak kullanmıştır (<https://www.etymonline.com/search?q=batterie>). Elektrik hücresi şeklinde kelimeye yeni bir anlam kazandıran Franklin, "elektriğin toplanmasıyla" kelimenin "takım, birkaç parçadan oluşan birlik" anlamı veya "savaş gemilerinde topların bulunduğu güverte parçası" anlamıyla pil arasında bir anlam ilişkisi kurmuş olabilir.

¹⁴ Türkçedeki *general* telaffuzu, kelimenin Fransızca telaffuzunu göstermektedir; *general* telaffuzu ise kelimenin Almandaki telaffuzuna dayanır. Bu farklı telaffuzdan da anlaşılacağı üzere, kelime farklı zamanlarda hem Fransızcadan hem de Almandan ödünçlenmiştir.

edilen bir mecazi anlamı bulunmaktadır. Kaynak dil Fransızcada da bulunan söz konusu mecazi anlam, güncel Türkçede kullanımdan düşmüş; kelime anlam daralmasına uğramıştır. Bununla birlikte *fabrika* kelimesi, güncel Türkçede GTS'de yer almayan "durmadan çalışma, hızlı ve sürekli iş yapma" olarak KT'dekinden farklı bir mecazi anlam taşımaktadır.

kondüktör [Fr. conducteur]

Fransızcadan ödünçlenen *kondüktör* kelimesi, KT'de "kılavuz, memur, müdür; tramvay omnibüs arabalarında bilet vermeye ve arabayı yürütüp durdurmaya memur adam" olarak anlamlandırılmıştır. Kelime GTS'de "kılavuz, memur, müdür" anlamını kaybederek, anlam daralmasına uğramıştır. Güncel Türkçede *kondüktör*, sadece "yolcu trenlerinde biletleri denetleyen ve vagon işlerine bakan görevli" anlamını taşımaktadır.

salata [Fr. salade]

Fransızcadan ödünçlenen *salata* kelimesinin KT'de üç anlamı vardır: "İştah açıcı olarak yemek arasında yenen tuzlu ve ekşili şey; bir tür marul; marulun tuz, sirke ve zeytinyağıyla terbiyelenmesiyle oluşan yiyecek". KT'den günümüze kelimenin bazı anlamları kullanımdan düşmüş, kelimenin anlam alanı daralmıştır. Kelimenin güncel Türkçede "genellikle bazı çiğ ot ve sebzelerle yapılan, yağ, limon vb. maddeler konulan, yemeklerle birlikte yenen yiyecek" şeklinde tek anlamı bulunmaktadır. Eski Fransızcada "tuzlanmış sebze, salamura edilmiş sebze" anlamı taşıyan *salata* kelimesi¹⁵, güncel Fransızcada "sebze, meyve gibi çeşitli yiyeceklerin karıştırılmasıyla hazırlanan soğuk yemek" anlamını kazanmıştır. Bununla birlikte *salata* kelimesi, Fransızcada, belki bu sebzenin salata malzemesi olarak sıklıkla kullanılmasından dolayı, "kıvırcık marul"u da karşılamaktadır. Kelimenin KT'de tespit ettiğimiz bu kullanımı, bugün yerini "kıvırcık marul" veya daha yaygın şekilde bu ifadenin kısaltılmış şekli olan "kıvırcık" kelimesine bırakmıştır. Günümüzde *hıyar* karşılığı olarak yaygın ve genel bir kullanıma sahip *salatalık* kelimesi de aynı köke dayanmaktadır. Bu kelimenin oluşumunda *salata* kelimesinin "tuzlanmış, salamura edilmiş sebze" dolayısıyla "turşu" şeklindeki ilk anlamı (salatalık hıyar > turşuluk hıyar), turşu veya salata yapımında hıyarın sıklıkla kullanılmasının etkili olduğu düşünülebilir.

KT'deki bazı anlamların güncel Türkçede kullanımdan düşmesi dışında, kelimenin anlam kaybına uğramadan daha dar ve özel bir anlamda kullanılması da söz konusudur:

gardiyan [Fr. gardien]

Fransızcadan ödünçlenen *gardiyan* kelimesi KT'de kaynak dildeki anlamına paralel bir şekilde "kolcu, nöbetçi, muhafız" şeklinde anlamlandırılmaktadır. Aynı kelime GTS'de "cezaevlerinde düzeni, tutukluların kurallara uygun biçimde davranmalarını sağlamakla görevli kimse" şeklinde daha dar bir kavram alanı içerisinde tanımlanır. Başka bir deyişle, KT'de *gardiyan* kelimesi genel olarak "koruma, gözetleme görevi yapan kişi" anlamına gelirken güncel Türkçede sadece "cezaevi görevlisi" olarak dar anlamda kullanılmaktadır.

KT'den günümüze Fransızca alıntı kelimelerin anlam daralması yoluyla yeni anlamlar kazandığı veya tek anlamlıdan çok anlamlı kelimelere dönüştüğü örnekler de mevcuttur:

¹⁵ <https://www.etymonline.com/search?q=salade>

cimnastik (GTS **jimnastik**) [Fr. gymnastique]

Fransızcadan ödünçlenen bir kelime olarak KT'de yer alan *cimnastik* kelimesi "vücudu kuvvetlendirmek için yapılan fiziksel idman" olarak tanımlanmaktadır. *Jimnastik* şeklinde güncel Türkçede de yaygın bir şekilde kullanılan kelime, KT'deki anlam özelliğini korumakla birlikte "erkeklerde ve kadınlarda çeşitli alıştırmaları içeren spor dalı" şeklinde başka bir anlam daha kazanmıştır. *Jimnastik* kelimesi KT'de "vücudu çalıştırmak için yapılan her türlü fiziksel alıştırmaya"nın genel adı olarak kullanılırken bu kullanıma ek olarak güncel Türkçede "belirli hareketleri içeren bir spor dalı" olmak üzere daha dar ve özel bir anlama da işaret etmektedir.

kostüm [Fr. costume]

Fransızcadan ödünçlenen *kostüm*, KT'de orijinal dildeki anlamına uygun bir şekilde "kıyafet, giysi; ceket, pantolon ve yelekten oluşan takım elbise" şeklinde anlamlandırılmıştır. Kelime GTS'de bahsi geçen anlamları korumakla birlikte, "sinema ve tiyatrodaki rol gereği giyilen özel amaçlı kıyafet" anlamını da kazanmıştır. Buna göre *kostüm* kelimesi, KT'deki anlamından (kıyafet, giysi) farklı, daha dar ve özel başka bir anlam (sinema ve tiyatrodaki kullanılan özel amaçlı kıyafet) kazanmıştır.

4.3. Anlam aktarımı

Mecazi anlama işaret eden anlam aktarımı (İng. semantic shift); benzerlik, yakınlık ve ilişkili olmayla ilgili olarak ortaya çıkarılan anlamlardır. Cruse'a (2006: 63) göre mecazi anlam, kelimenin gösterdiği gerçek anlamdan farklı anlamları ifade etmesidir ve genel olarak anlam genişlemesi ilkeleri temelinde anlaşılabilir. Kelimenin temel anlamından doğan yeni mecazi anlamlar; metafor, metonimi ve sinekdoka olmak üzere üç başlık altında incelenebilir.

4.3.1. Metafor

Mecazi bir ifade şekli olan metafor, iki nesne veya kavram arasındaki benzerlik ilişkisine dayanan dilbilimsel imajlardır. Cruse (2006: 106), metaforu açık bir şekilde ifade edilmeyen kısaltılmış benzerlik ve analogi ilişkisi olarak tanımlar. Buna göre, metafor, kelimenin gerçek anlamı ile gizli veya açık benzerlik veya kavramsal paralellik dayalı olarak yeni bir anlamın üretildiği durumdur. Metafor, bir tür şeyi, bazı açılardan benzer, ilişkili veya bağlantılı olduğu düşünülen başka türden bir şey açısından anlama veya deneyimlemeyi içeren bir anlam değişimidir.

KT'de sadece temel anlamlarıyla yer alan bazı Fransızca alıntı kelimeler, güncel Türkçede bu anlamlara ek olarak yeni metaforik anlamlar kazanmıştır. Bu metaforik anlamlar, büyük oranda Fransızcayla paralellik gösterir. Başka bir deyişle, aynı metaforik anlamlar Fransızcada da mevcuttur. Bu tür metaforik anlamların süreç içerisinde dil temasının devam etmesi sonucu Türkçeye dâhil edildiği düşünülebilir. Bununla birlikte, diller arasında etkileşim olmaksızın kavramlar arasında benzer zihni süreçlerin işletilmesiyle aynı kelimelerin farklı dillerde benzer metaforik anlamlara işaret etmesi de mümkündür. Ancak alıntı kelimelerde, kaynak dildekiyle benzer bir metaforik anlamın ödünçleme yoluyla mı oluştuğunu yoksa dilin kendi anlam yapısından mı ortaya çıktığını belirlemek neredeyse imkânsızdır:

abone [Fr. abonné]

KT'de "gazete ve dergi gibi süreli yayınlara parasını önceden ödeyerek belirli bir süre sürdürümcü olan kimseyi" karşılayan *abone* kelimesi, GTS'de de aynı anlamı korumaktadır. Ancak kelime, bahsi geçen anlama ek olarak, güncel Türkçede "bir işi yapmayı veya bir yere gitmeyi alışkanlık hâline getiren kimse" şeklinde metaforik bir anlam kazanmıştır. Aynı anlam ilişkisi, Fransızcada da söz konusudur.

aktör [Fr. acteur]

KT'de "erkek tiyatro oyuncusu" anlamına gelen Fransızca *aktör* kelimesi, GTS'de de aynı anlam ve kullanım özelliğiyle yer almaktadır. Ancak kelime, ifade edilen temel anlamının yanında güncel Türkçede "herhangi bir olayda etkisi veya katkısı olan kimse" şeklinde metaforik bir anlam kazanmıştır.

balkon [Fr. balcon]

Fransızcadan ödünçlenen *balkon* kelimesi, KT'de genel bir şekilde "üstü açık ve geniş pencere çıkıntısı" şeklinde açıklanmıştır. Kelime, aynı anlam özellikleriyle güncel Türkçede de kullanılmaktadır. Bununla birlikte *balkon*, güncel Türkçede, özellikle argo kullanımda, "vücudun göğüs veya göbek bölümü, vücudun ön kısmındaki çıkıntı" anlamıyla metaforik bir anlam da kazanmıştır. Aynı anlam ilişkisi, Fransızcada da görülmektedir.

balon [Fr. ballon]

Fransızcadan ödünçlenen *balon* kelimesi, KT'de "havadan hafif bir gazla atmosferde uçabilen hava gemisi, hava taşıtı; gazla doldurulmuş çocuk oyuncuğı" olmak üzere iki farklı nesneyi karşılayan bir anlamda kullanılmaktadır. Kelimenin Fransızcada temel anlamı; "büyük top (basketbol topu, futbol topu vb.)"tur. Bununla birlikte "top"un şekli ve özellikleriyle kurulan ilişki sonucu kelime, Fransızcada "hava taşıt aracı; çocuk oyuncuğı; yuvarlak bardak; yuvarlak tepe" gibi farklı anlamlar da kazanmıştır. Güncel Türkçede *balon* kelimesi KT'deki anlam özelliklerini (hava taşıt aracı; çocuk oyuncuğı) korumakla birlikte Fransızcadakine benzer bir şekilde "karnı yuvarlak şişkin cam kap; karikatürde içi sözle doldurulan yuvarlak" gibi metaforik anlam özelliklerine sahip olmuştur. Bununla birlikte, kelime güncel Türkçede KT'de görülmeyen "aslı olmayan söz, palavra" şeklinde metaforik bir anlam da kazanmıştır.

goril [Fr. gorille]

Fransızcadan ödünçlenen *goril* kelimesinin temel anlamı, hem KT'de hem de GTS'de "büyük ve kuvvetli bir tür maymun" şeklindedir. Kelime güncel Türkçede, bu kullanımına ek, insana ait özellikleri karşılayan bir nitelikte metaforik olarak "koruyucu" anlamı kazanmıştır. Bu metaforik anlam, kaynak dil olan Fransızcada kelimenin "büyük ve kuvvetli bir tür maymun" anlamı yanında gösterdiği "önemli devlet adamlarının özel koruması" kullanımından doğmuş olmalıdır.

kanal [Fr. canal]

"Doğal yolla oluşmuş veya insan eliyle yapılmış su yolu" anlamıyla KT'de yer alan *kanal* kelimesi, güncel Türkçede aynı anlamı korumakla birlikte "telefon, telgraf, radyo, televizyon vb. araçlarla iletişimi sağlayan yol, hat; içinde damar, sinir veya bir sıvı geçen yol" gibi yeni anlamlar da kazanmıştır. Metaforik yolla oluşan bu anlam ilişkisi, kaynak dil olan Fransızcada da söz konusudur.

kaput [Fr. capote]

Fransızcada "yağmurluk, palto; kadın şapkası; (gemilerde) eşya örtüsü, eşya kılıfı; arabanın motor kapağı" gibi çeşitli anlamlara gelen *kaput* kelimesine KT'de "asker paltosu, yağmurluğu" karşılığı verilmiştir. GTS'de ise KT'deki "asker paltosu" anlamına ek olarak *kaput* kelimesi, metaforik olarak "motorlu taşıtlarda motoru örten açılır kapanır biçimdeki kapak; prezervatif" anlamlarını da taşımaktadır. Dar anlamıyla (yağmurluk > asker yağmurluğu) ödünçlenen kelime, daha sonraki dönemlerde Fransızcada geçirdiği anlam değişmesiyle Türkçeye dâhil edilmiştir.

kumanda [Fr. commandé]

Askerî bir terim olarak Fransızcadan ödünçlenen *kumanda* kelimesi KT'de "askere verilen emir, askeri idare etme, kumandanlık; amir, amirlik, hüküm" şeklinde tanımlanmaktadır. Kelime aynı anlamı güncel Türkçede de korumakla birlikte, metaforik olarak "elektronik aygıtları belli bir uzaklıktan yönetmeye yarayan kablolu alet" şeklinde yeni bir anlam da kazanmıştır. Teknolojideki gelişmelerle birlikte 20. yüzyılda "emretme, idare etme, yönetme" sadece insana ait bir özellik olmaktan çıkarak elektronik eşyaların da taşıdığı bir nitelik hâline gelmiştir. Böylece uzaktan komut verebilen cihazlar "elektronik kumanda cihazı" şeklinde tanımlanmış; yaygın kullanım sonucu "kumanda" olarak kısaltılmıştır. Aynı anlam ilişkisi, Fransızca için de geçerlidir.

kupa [Fr. coupe]

Fransızcadan ödünçlenen *kupa* kelimesine KT'de "cam bardak; bu bardağın alabileceği miktar; oyun kağıtlarının kalp biçimli, benekli" karşılıkları verilmiştir. Kelime aynı anlamlarla güncel Türkçede de yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bununla birlikte, *kupa* kelimesi GTS'de KT'de bulunmayan "yarışma ödülü olarak verilen kap" anlamı da taşır. Metaforik anlam ilişkisiyle oluşturulan bu anlam, Fransızcada da görülmektedir.

paravan [Fr. paravent]

Fransızcadan ödünçlenen *paravan* kelimesine KT'de "kapının içine veya dışına takılan katlanır çerçeve" anlamı verilmiştir. Kelime aynı anlamla GTS'de de yer almaktadır. Bu anlama ek olarak kelime, güncel Türkçede "adından, yetkisinden, gücünden kendisine belli etmeden yararlanılan" anlamıyla metaforik bir anlam kazanmıştır. Aynı metaforik anlam, Fransızcada da bulunmaktadır. Bununla birlikte Türkçede *paravan* anlamına gelen *paravana* şeklinde bir kelime daha vardır. *Paravana* kelimesi, Fransızca *paravent* kelimesinin İtalyancadaki karşılığı olan *paravento*¹⁶ kelimesinden veya yine Fransızcadan farklı fonolojik şekille ödünçlenmiş olmalıdır.

sahne [Fr. scène]

Şemseddin Sami tarafından Fransızca *scène* kelimesinin karşılığı olarak Arapça *sahn* "sahanlık, düzlük alan" kelimesinin fonolojisine uydurularak üretilen *sahne* kelimesi, KT'de "tiyatro gösterisinin yapıldığı yer" olarak tanımlanır. Güncel Türkçede KT'deki temel anlamı korunmakla birlikte, 20. yüzyılda tiyatrunun yanı sıra sinemanın gelişmesiyle kelimenin kavram alanı zenginleşmiştir. "Görüntü; bir konu veya çalışma çevresi, çalışma dalı; bir oyun veya filmin başlıca bölümlerinden her biri" gibi farklı kullanımlar kazanan *sahne* kelimesinin anlamı genişlemiştir. Bununla birlikte, kelime

¹⁶ <https://www.treccani.it/vocabolario/paravento>

KT'de olmayan "tanık olunan, gözlenen olay" şeklinde metaforik bir anlam da kazanmıştır. *Sahne* kelimesinin gösterdiği bu anlam çeşitliliği, Fransızca da söz konusudur.

şık [Fr. chic]

KT'de "güzel, zarif, hoş edalı; modaya uygun, süslü" gibi anlamlar taşıyan *şık* kelimesi, güncel Türkçede de yaygın bir şekilde kullanılır. Kelime GTS'de "güzel, zarif, modaya uygun; güzel, modaya uygun giyinmiş olan" şeklinde açıklanmakla birlikte metaforik olarak "yerinde, uygun" kavramını da karşılayan bir anlam özelliği göstermektedir. Türkçede genel kullanım olarak modayla ilgili bir kavramı karşılayan kelimedenden, "modaya uygun" olma özelliği ve "güzel, hoş" kavramlarıyla ilişkili olarak daha genel anlamlı bir metaforik ifade doğmuştur. Bununla birlikte, kelimenin Fransızcadaki temel anlamı; "beceri, (özellikle sanat ve resimde) maharet"tir. Kelime ilk defa 19. yüzyılda İngilizcede "Fransız tarzı zarafet ve moda" için bir sıfat olarak kullanılmış¹⁷ ve daha sonra bu anlam Fransızca da dâhil, kelimeyi ödünçleyen pek çok dilde bu kullanımıyla yaygınlaşmıştır.

Güncel Türkçede bazı kelimelerin KT'deki kullanımından farklı olarak kazandıkları yeni metaforik anlamlar, kaynak dil olan Fransızca da bulunmaz. Bu tür kelimelerin ifade ettiği metaforik anlamlar Türkçeye özgüdür:

banker [Fr. banquier]

"Banka sahibi, banka idare eden büyük sarraf" anlamıyla KT'de yer alan *banker* kelimesi, güncel Türkçede aynı anlamı korumakla birlikte metaforik olarak "çok zengin kimse"yi karşılayacak bir anlam da ifade etmektedir. Türkçede "milyoner, milyarder, trilyoner" gibi kelimeler zenginlik kavramını belirtir. Bahsi geçen kelimelerle *banker* arasındaki fonolojik benzerliğin (-er) kelimenin analogi yoluyla "zenginlik" şeklinde metaforik bir anlam kazanmasında etkili olduğu düşünülebilir (Uysal 2014: 150).

elektrik [Fr. électrique]

KT'de *elektrik* şeklinde "bazı cisimlerin sahip olduğu, her şeyi kendine çekme özelliği" olarak açıklanan kelime, güncel Türkçede temel anlamı ve bu anlamla ilişkili olarak teknolojik gelişmeler sonucu *elektrik* enerjisinin kullanım özellikleri ve alanlarını yansıtan metonimik anlamlar kazanmıştır. Bununla birlikte, *elektrik* kelimesi, güncel Türkçede "çarpıcılık, cazibe, canlılık, etkileyicilik" gibi metaforik bir anlamı da belirtmektedir. Bu anlam özelliği, Fransızca da görülmemektedir. Fransızca da *elektrik* kelimesi metaforik olarak "sinir gerginliğini, gerginliği" ifade etmektedir. Her ne kadar GTS'de yer almasa da *elektrik* kelimesinin Fransızcadakine benzer şekilde metaforik kullanımı Türkçede de söz konusudur.

candarma (GTS **jandarma**) [Fr. gendarme]

Jandarma kelimesi, hem KT'de hem de GTS'de "asayışı sağlanmakla görevli, maaşlı askerî kuvvet" olarak kaynak dildeki anlamına uygun bir şekilde askerî bir terim olarak Fransızcadan ödünçlenmiştir. Söz konusu kelime, güncel Türkçede bahsi geçen anlama ek olarak "açıkgöz" şeklinde metaforik bir anlam kazanmıştır. Kelimenin Türkçede ifade ettiği bu metaforik anlam, kaynak dil olan Fransızca da görülmemektedir.

¹⁷ <https://www.etymonline.com/search?q=chic>

misket [Fr. mousquet]

KT'deki Fransızca alıntı kelimelerden biri olan *misket*, "geniş çaplı eski bir tüfek türü ve misket tanesi" olmak üzere iki farklı anlam taşır. Kelime Fransızcada sadece "fitilli bir tüfek" türünü karşılar. Buna göre, *misket* KT'de metonimik bir anlam genişlemesine uğrayarak hem tüfeği (alet) hem de bu tüfekle atılan kurşun tanelerini (parça) karşılar. Kelimenin "tüfek" anlamı GTS'de kullanımdan kalkmış, kelime sadece "bomba ve şarapnelin içinde bulunan kurşun veya demir taneler" anlamını karşılamaya başlamıştır. Bu anlam kaybında, misket tüfeğinin teknolojik gelişmeler ve yenilikler sonucu kullanımının azalmasının etkili olduğu düşünülebilir. *Misket* kelimesi, sahip olduğu anlamlardan birini kaybederken "misket tanesi" anlamından iki kavram arasındaki şekil benzerliğinden metaforik olarak "bilye" anlamı doğmuştur.

paket [Fr. paquet]

Fransızcadan ödünçlenen *paket* kelimesi, KT'de "birlikte bağlanmış veya kağıda sarılmış eşya demeti" şeklinde anlamlandırılmaktadır. Kelime aynı anlamı güncel Türkçede de korumakla birlikte, özellikle argo kullanımda metaforik olarak "dolmuş (toplu taşıma aracı)" anlamı kazanmıştır. Kelimenin Türkçe eklerle işletilerek oluşan *paketlemek* şekli de "bir veya birkaç şeyi kağıda sararak, kutuya koyarak bağlamak" temel anlamı dışında "yakalamak, ele geçirmek, derdest etmek; birini baştan savmak, atlatmak" gibi metaforik anlamlara sahiptir. Kaynak dil Fransızcada kelimenin bu anlamı taşıyan metaforik bir kullanımı bulunmamaktadır.

sivil [Fr. civil]

Fransızcadan ödünçlenen *sivil* kelimesi, KT'de "asker dışındaki halk; askerî kıyafet dışındaki kıyafet; üniformasını giymemiş polis memuru" anlamlarına gelir. Aynı anlamlandırış güncel Türkçe için de geçerlidir. Bununla birlikte kelime, güncel Türkçede argo olarak "çıplak, çırılçıplak" kullanımı da gösterir. Metaforik olarak oluşturulmuş bu anlam Türkçeye özgüdür, Fransızcada kelimenin bu tür bir metaforik anlamı bulunmamaktadır.

torpil [Fr. torpille]

Fransızca kaynaklı *torpil* kelimesine KT'de verilen anlam, "savaş gemilerini parçalamak için elektrik vasıtasıyla deniz altında atılan büyük mermi" şeklindedir. *Torpil*¹⁸ kelimesinin Fransızcada "başındaki bir organdan çıkardığı elektrikle avlayacağı balıkları öldüren bir balık türü, torpil balığı; savaş gemilerini batırmak için su altı silahı olarak kullanılan büyük bomba" olmak üzere iki anlamı bulunmaktadır. *Torpil* kelimesi, güncel Türkçede KT'deki anlamını korumakla birlikte bu anlama ek olarak "bir kimseyi kayırma, arka, destek çıkmak" gibi metaforik bir anlam da kazanmıştır. Fransızcada görülmeyen bu anlamın ortaya çıkışında, torpil bombasının "deniz altında, gizli" bir şekilde etki göstermesi metaforik anlam ilişkisinin kurulmasını sağlamış olabilir.

¹⁸ Fransızca *torpille* kelimesinin kökeni Latince *torpedo* kelimesine dayanır. *Torpedo* kelimesi, başlangıçta "avını sersemletmek veya kendini savunmak için elektrik üreten yassı balık" kavramını karşılamaktadır. 18. yüzyılda "düşman gemilerini parçalamak için patlayıcı bomba"nın icat edilmesiyle kelime bu yeni kavramın karşılığı olarak kullanılmaya başlamıştır (<https://www.etymonline.com/search?q=torpedo>). Ancak *torpille* kelimesinin yanı sıra *torpedo* kelimesi de aynı anlamla Fransızcada kullanılmaya devam etmiştir. *Torpedo* kelimesi, *torpido* şeklinde Türkçeye ödünçlenerek denizcilikte "torpido botu" veya "torpil" anlamıyla kullanılmaktadır.

4.3.2. Metonimi

Metonimi, çağrışım ilişkisiyle oluşturulan bir mecaz türüdür. Buna göre metonimi, varlık veya kavramın bir niteliğinin adının varlığın kendisi yerine kullanılması olarak tanımlanabilir (Crystal 2008: 303). Metafordan farklı olarak metonimi; benzerlik, karşılaştırma veya analogi ilişkisine dayanmaz (Cruse 2006: 108). Metonimik anlamı oluşturan çağrışımsal ilişki türleri çok çeşitlidir.

Güncel Türkçede Fransızca alıntı kelimelerin bir kısmı KT'deki anlam/anlamlarını korumakla birlikte farklı ve yeni metonimik anlamlar da kazanmıştır:

lastik [Fr. *élastique*]

KT'de "kauçuktan veya goma-lastikten yapılan çekildikçe uzayan madde; ayakkabı üzerine giyilen kauçuktan galoş" anlamını taşıyan *lastik* kelimesi, Fransızcada "esnek; lastik, lastikten yapılmış" gibi anlamlara gelmektedir. Güncel Türkçede kelime, KT'deki anlamları korumakla birlikte bunlara ek olarak farklı kullanımlar da kazanmıştır. GTS'de *lastik* kelimesi "ayakkabı üzerine giyilen kauçuktan pabuç; kauçuktan yapılmış ayakkabı; kauçuktan yazı silgisi; taşıtların jantlarına yerleştirilen elastiki tekerlek bandajı; esnek, ince kauçuk veya kauçuklu şerit; bir tür esnek örgü; korse; uzun konçlu çorabın düşmesini önlemek için üst kısmına gelecek biçimde bacağa geçirilen esnek şerit; kauçuktan yapılmış" gibi çeşitli anlamlar taşır. Kelime KT'den farklı bir şekilde lastikten yapılmış "silgi, ayakkabı, tekerlek bandajı, esnek şerit, saç tokası" gibi farklı eşyaları karşılayarak hammadde-eşya ilişkisiyle metonimik anlam kazanmıştır. Bununla birlikte *lastik* kelimesi, Türkçeye ödünçlenirken kelime türü de değiştirilmiştir. Fransızca *élastique* sıfattır ve esnek yapıda olan maddeleri belirtmek için kullanılır. *Lastik* kelimesi, Türkçede KT'den günümüze isim göreviyle kullanım alanı bulmuş; ancak aynı Fransızca kelimedenden farklı bir fonolojiyle ödünçlenen *elastik* kelimesi "esnek" anlamıyla sıfat olarak kaynak dildekine uygun bir şekilde yerleşmiştir.

paspas [Fr. *paillasse/paillasse*]

"Ayakları silmek için kapı önüne konulan tüylü hasır" anlamıyla KT'de yer alan *paspas*¹⁹ kelimesi, aynı şekilde GTS'de de bulunmaktadır. Bu anlama ek olarak kelime, güncel Türkçede "yer silmekte kullanılan, özel olarak yapılmış bir sopa ve onun ucuna geçirilmiş bezden oluşan temizlik aracı" şeklinde farklı bir anlam da kazanmıştır. Metonimi yoluyla yeni bir kavramı karşılayan *paspas* kelimesinde, eşya-yer veya eşya-işlev ilişkisi etkili olmuştur.

pike [Fr. *piqué*]

KT'de bulunan *pike* kelimesi Fransızcadaki anlamına uygun bir şekilde "kabartma benekli ve kalınca bez" şeklinde tanımlanmaktadır. Kelime aynı anlamla güncel Türkçede kullanılmakla birlikte, metonimik olarak "bu tür kumaştan yapılan yatak örtüsü" anlamı kazanmıştır. Metonimi yoluyla oluşan bu anlam ilişkisinde hammadde-madde ilişkisi etkili olmuştur.

¹⁹ *Paspas* kelimesinin Fransızca kaynağıyla ilgili iki farklı görüş bulunmaktadır. Osmanlı dönemi sözlüklerinde kelime "ot minder; şilte" anlamına gelen Fransızca *paillasse* kelimesine dayandırılır. Daha sonraki çalışmalarda ise kelimenin Fransızca *passe passe* "geç geç" anlamındaki ifadeden ödünçlendiği üzerinde durulmaktadır (bk. Uysal 2014: 102-103). Hangi kökten gelirse gelsin kelimenin Türkçede, orijinal dilde bulunmayan özgün bir anlam taşıdığı görülmektedir.

silindir [Fr. cylindre]

Fransızcadan ödünçlenen *silindir* kelimesi "buhar içindeki pistonu kuvvetli bir itişin sağlandığı iç tarafı oyuk iki tarafı kapalı silindir" olarak açıklanmaktadır. Kelimenin Fransızcada temel anlamı "sabit bir düz çizgiye paralel hareket eden ve sabit bir düzlemsel kapalı eğriyle kesişen düz bir çizgi ile izlenen yüzey" olarak tanımlanabilecek geometrik cisimdir. Geometrik bir terim olan *silindir*, Türkçede Cumhuriyet dönemine kadar Arapça *üstüvâne* kelimesiyle karşılandığı için KT'de *silindir* kelimesi, temel anlamıyla değil, "silindir şekilli piston odası" kavramını karşılayacak bir şekilde dar anlamıyla ödünçlenmiştir. Cumhuriyet döneminden sonra Arapça *üstüvâne* yerine Fransızca *silindir* kelimesi kullanım yaygınlığı kazanmıştır. Bu nedenle GTS'de kelimenin ilk tanımı, geometrik cisimdir. Bununla birlikte *silindir* kelimesi, güncel Türkçede KT'dekinden farklı anlamlar da ifade eder: "Metalleri inceltme, kumaşları parlatma, kağıt üzerine baskı yapma vb. işler için sanayide kullanılan merdane, silindir makinesi; motorlu taşıtların motorunda pistonu güçlü bir itiş sağlamak için gaz karışımının yandığı veya patladığı yer; yol yapımında toprağı sıkıştırarak düzleştirmek için kullanılan genellikle motorlu araç; silindir şapka". Silindir kelimesinin gösterdiği söz konusu anlamların tamamı, metonimik olarak şekil-eşya ilişkisiyle kurulan anlamlardır. Başka bir deyişle, silindir şekilli eşyalar, sahip oldukları şekil özellikleri ile tanımlanmıştır.

tuvalet [Fr. toilette]

Fransızcadan ödünçlenen *tuvalet* kelimesi, KT'de "yüz yıkayıp taranma ve giyinme işleri"ni karşılayan bir anlama gelir. Güncel Türkçede KT'de belirtilen anlam korunmakla birlikte, kelimenin temel ve yaygın anlamı "insanın dışkıyla idrarını boşalttığı yer, hela"dır. Kelimenin "yikanma, giyinme, süslenme, taranma" anlamından "hela" anlamına doğru anlam değişmesine uğramasında metonimik anlam ilişkisi etkili olmuştur. "Taranma, yikanma, süslenme eşyalarının bulunduğu yer veya bu işlemlerin yapıldığı yer"den "dışkı boşaltımının yapıldığı yer"e hareket-yer ilişkisiyle veya "yikanma, temizlenme"den "dışkı boşaltımına" doğru anlam aktarımıyla metonimik anlam doğmuştur. "Yikanma, taranma, süslenme" gibi daha olumlu anlamdan olumsuz çağrışımı bulunan "hela"ya doğru anlam gelişimini anlam kötüleşmesi olarak ele almak da mümkündür. Ancak kelimenin geçirdiği anlam değişiminin temelinde, anlam kötüleşmesi değil, açıkça söylenmek istenmeyen veya söylenmesi tabu kabul edilen kelimeleri farklı kavramlarla karşılama eğilimi olan örtmece (İng. euphemism) bulunmaktadır.

tül [Fr. tulle]

KT'de "çok ince ve seyrek bez, tülbent" şeklinde anlamlandırılan *tül* kelimesi, güncel Türkçede de belirtilen anlamı korumakla birlikte, buna ek olarak metonimik bir anlam ilişkisiyle (hammadde-madde) "bu tür dokumadan yapılmış olan ürün"leri karşılar bir nitelik kazanmıştır. Bununla birlikte *tül* kelimesinin GTS'de yer almayan bir kullanımı daha vardır. Özellikle perde yapımında yaygın bir şekilde kullanılan *tül*, "tül perde" şeklindeki ifadenin kısaltılmasıyla birlikte sadece *tül* olarak "tül perde"yi belirten bir anlam da göstermektedir.

KT'de yer alan bazı Fransızca alıntı kelimelerin ise gösterdiği anlam, güncel Türkçede metonimik olarak tamamen değişmiştir:

obüs [Fr. obus]

Askerî bir terim olarak Fransızcadan ödünçlenen *obüs* kelimesi, KT'de "küçük humbara, tane" anlamını taşımaktadır. Aynı kelime GTS'de metonimik bir anlam değişimine uğramış, alet-parça ilişkisiyle "havan topu mermisi" anlamından uzaklaşarak "yüksek ve alçaktan mermi atabilen kısa namlulu top" anlamını kazanmıştır.

4.3.3. Sinekdoka

Sinekdoka (İng. synecdoche), parça-bütün ilişkisine dayanan metonimi türüdür (Cruse 2006: 108; Campell&Mixco 2007: 199). Başka bir deyişle, parça bütüne veya bütün parçaya atıfta bulunmak için kullanılır. KT'den güncel Türkçeye diğer türlere göre çok daha az sayıda sinekdoka yoluyla oluşmuş anlam değişmesi tespit edilmiştir:

apartman [Fr. appartement]

Fransızca *apartman* kelimesi KT'de "birkaç odadan oluşan ve bir ailenin yaşamasına elverişli daire" anlamına gelmektedir. Güncel Türkçede de yaygın bir şekilde kullanılan *apartman* kelimesi KT'den farklı olarak "birkaç katlı ve her katında bir veya birkaç daire bulunan yapı"yı karşılar. Kelime Fransızcada KT'deki anlamıyla "ayrı oda veya odalardan oluşan daire"yi karşılar. Buna göre güncel Türkçede kelime, hem KT'deki hem de orijinal dildeki anlamından farklılaşmıştır. *Apartment* kelimesinin anlamı, parça-bütün ilişkisiyle değişmiş; parça (daire, müstakil yapı) yerine bütünü (dairelerin oluşturduğu yapı, müstakil paylara bölünmüş bina) karşılamaya başlamıştır. Güncel Türkçede dairelerin oluşturduğu yapının tamamı *apartman* kelimesiyle ifade edilirken apartmanın parçalarını oluşturan yapılar *apartman dairesi* veya kısaltılmış bir şekilde sadece *daire* kelimeleriyle ifade edilir. Bununla birlikte aynı kökten (Latince) gelen *apart* kelimesi, *apart* veya *apart otel* şeklinde "müstakil olarak bölünmüş oda veya odalar"ı karşılar şekilde Türkçede kullanılmaktadır.

5. Galatlardan kaynaklanan anlam değişimleri

Galat, genellikle başka dillerden ödünçlenen kelime ve unsurların fonolojik ve anlamsal açıdan kaynak dildekinden farklı veya yanlış bir şekilde kullanılarak alıcı dilde yaygınlık kazanmasıdır (Kültürel 2008: 1). Fransızca alıntı kelimelerin orijinal kullanımlarından farklı ve yanlış sayılabilecek bir anlama işaret etmeleri sonucu oluşan galatlar, oluşumları açısından yukarıda ele aldığımız anlam olayları kaynaklı anlam değişmelerinden farklıdır. Bazı Fransızca alıntı kelimeler, KT'de kaynak dilden farklı ve yanlış bir kullanım özelliği gösterirken güncel Türkçede bu hata düzeltilmiştir:

trampete (GTS **trompet**) [Fr. trompette]

Fransızcadan ödünçlenen ve KT'de "çift çomakla çalınan küçük davul" anlamı verilen *trampete* kelimesi, kaynak dilde "boru; borazan" anlamlarına gelmektedir. Başka bir deyişle, Fransızca *trompette* "borazan" kelimesi, galat sonucu "davul" kavramını karşılayan bir kelime olarak ödünçlenmiştir. Güncel Türkçede *trompet* şeklinde fonolojik değişime uğrayan kelime, kaynak dildeki anlamına uygun bir şekilde "nefesli çalgı"yı karşılar. Bununla birlikte güncel Türkçede "iki değnek ile çalınan küçük davul" kavramı için İngilizce *drumbeat* kelimesi *trampet* şeklinde ödünçlenmiştir. Bu galatın doğmasında, Batı dillerinde "davul" ve "borazan" müzik aletlerini karşılayan kelimelerin yakın fonolojik özelliklere sahip olması etkili olmuştur.

KT'de kaynak dil Fransızcadakine uygun kullanım ve anlam özelliğini gösteren bazı kelimeler ise güncel Türkçede farklı ve yanlış anlamları ifade eder hâle gelmiştir:

forma [Fr. forme], **üniforma** [Fr. uniforme]

Aynı kökten gelen *üniforma* ve *forma* kelimeleri, KT'de Fransızcadan ödünçlenmiş kelimeler olarak çeşitli kullanım özellikleriyle tanımlanır. Bu kelimelerden *üniforma*, KT'de "resmi elbise, alay elbisesi" şeklinde; *forma* ise matbaacılık terimi olarak "bir arada basılacak sayfa kalıplarını sıkıştırmak için kullanılan demir çerçeve; bir arada basılacak sayfaların toplamı" ve denizcilikte ise "inşa olunan gemilerin etrafına vurulan desteklerin başlarının altına konulan kuşak; bir arada hareket eden donanmanın oluşturduğu teşkilat" anlamlarını taşır. Aynı kelimelerin GTS'deki karşılıkları ise *üniforma* için "aynı işi yapanların giydikleri, tüzükle belirtilmiş, bir örnek giysi; silahlı kuvvetlerin resmî giysisi"; *forma* için "biçim, şekil; öğrencilerin sporcuların, bazı mesleklerde çalışanların giydikleri, bağlı buldukları okul, spor kulübü veya meslekleri belirten tek tip giysi; tek kağıt tabaka üzerine basılan on altı sayfalık kırılmış kitap parçası" şeklindedir. Verilen tanımlardan görüldüğü üzere, güncel Türkçede *forma* kelimesinin "tek tip giysi" anlamı, *üniforma* kelimesinin anlamıyla örtüşen bir kullanım özelliğine sahiptir. Kaynak dil olan Fransızcada *forme* kelimesinin temel anlamı "görünüş, şekil, biçim"dir ve kelime bu temel anlamdan gelişen bir anlam çeşitliliği göstermektedir. *Uniforme* kelimesi ise *uni-* "tek" ile biraz yukarıda açıkladığımız *forme* kelimesinin birleşiminden oluşmuş "tek şekil veya görünüşe sahip olma" genel anlamından 18. yüzyılda "bir grup tarafından giyilen ayırt edici tek tip giysi" özel anlamını karşılar hâle gelmiştir.²⁰ *Üniforma* kelimesi, KT'de ve GTS'de kaynak dildeki anlamına uygun bir kullanıma sahip olmakla birlikte *forma* kelimesi, bir galat olarak *üniforma* kelimesinden kısaltılarak söz konusu kelimenin karşılığı olarak kullanım yaygınlığı kazanmıştır. Bununla birlikte, *forma* genel olarak "tek tip kıyafet" türünü karşılarken *üniforma* kelimesi daha çok "resmi kıyafet" için kullanım alanı bulmuştur. Bu tercih ve nüansın doğmasında, *üniforma* kelimesinin KT'de de görüleceği üzere "resmi elbise (özellikle askerî kıyafet)" olarak ödünçlenmesi ve *forma* kelimesinin de galat olarak "tek tip kıyafet"i karşılamaasının etkili olduğu düşünülebilir.

kabine [Fr. cabinet], **kabin** [Fr. cabine]

KT'de "bir devletin hükümeti, vekiller heyeti" anlamıyla yer alan *kabine* kelimesi, güncel Türkçede de yaygın olarak aynı anlamda kullanılmakla birlikte "doktor muayenehanesi; kabin; hela" gibi çeşitli anlamlar da kazanmıştır. GTS'de *kabine* kelimesine verilen *kabin* karşılığı bir galattan doğmuştur. Fransızca *cabinet*, "oda; hususi oda; ofis, büro; hükümet, bakanlar kurulu; hela" gibi farklı anlamlar taşıyan bir kelimedir. Aynı kökten gelen *cabine* ise *cabinet* kelimesinden farklı olarak "küçük oda; küçük bölme; (gemide) kamara; (hamamda) küçük oda" anlamına gelir. Fransızca *cabine* kelimesi, *kabin* şeklinde; *kabine* kelimesinden daha sonraki bir dönemde Türkçeye ödünçlenmiştir. *Kabin* kelimesi, Türkçede aslına uygun bir şekilde "küçük, özel bölme; (gemi, uçakta) küçük bölme; plajda soyunma yeri" anlamlarını taşır. Dolayısıyla *kabine* kelimesi KT'den günümüze anlam değişimine uğramış, ancak taşıdığı yeni anlamlardan birisi (kabin) galat yoluyla oluşmuştur.

Sonuç

Kamus-ı Türki kapsamında 19. yüzyıldan günümüze Fransızca alıntı kelimelerdeki anlam değişimleriyle ilgili elde ettiğimiz verilerden ulaştığımız sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür:

²⁰ <https://www.etymonline.com/search?q=%C3%BCniforme>

KT'de tespit edilen 241 Fransızca alıntı kelimedenden 9'u (*akonit* "kurt boğan olarak bilinen bir bitki", *enfluenze* "şiddetli nezle", *bokal* "bir tür şişe", *retret* "süresi uzatılmış yeni poliçe", *sale* "odaların arasında açık yer; geniş ve umumi oda", *sultat* "bir tür tüfek", *gron* "bir tür kumaş", *koper* "bir tür balık", *lak* "bahçe havuzu") GTS'de bulunmamaktadır. Burada özellikle belirtmemiz gerekir ki, anlam değişmesi türleri arasındaki sınırları net bir şekilde tespit etmek mümkün değildir. Örneğin bir kelimenin metaforik bir anlam kazanması, aynı zamanda kelimenin anlam genişlemesi göstermesine veya metonimik bir anlam değişmesi, beraberinde anlam daralmasına da neden olabilmektedir. Anlam değişmeleri türlerinin birbiriyle ilişkili yapısıyla birlikte kelimelerin çok anlamlılığı da bir kelimenin anlamında meydana gelen değişimin tam olarak belirlenmesine engel olur. Çok anlamlı bir kelimenin işaret ettiği her anlam, farklı anlam değişmesi türleriyle oluşabilir. Bu açıdan KT'den güncel Türkçeye anlam değişmeleri türlerinin ayrı ayrı oranlarını belirlemek sağlıklı sonuçlar doğurmayacaktır. Bu noktada çıkarılabilecek genel bir sonuç, KT ve GTS'de ortaklaşan 232 kelimedenden 105'inin (yaklaşık %45'i) güncel Türkçede anlam değişmesine uğramış olmasıdır. KT'deki 241 Fransızca alıntı kelimedenden 198'i (yaklaşık %82'si) tek anlamlıdır. Söz konusu 198 kelimedenden 8'i GTS'de yer almaz, geriye kalan 190 tek anlamlı kelimedenden 74'ü (yaklaşık %39'u) güncel Türkçede çok anlamlı olarak kullanılmaktadır. KT'den güncel Türkçeye Fransızca alıntı kelimelerde görülen anlam değişmeleri, büyük oranda kaynak dildeki anlamlara paralellik gösterir. 19. yüzyıldan sonra da Türkçe-Fransızca dil temasının devam ettiğini gösteren bu durum, Fransızca kelimeler daha iyi tanındıkça ve yeni kavramları karşılama ihtiyacı doğunca daha önce ödünçlenmiş kelimelerin diğer anlamlarının da dile uyarlanmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, Fransızca alıntı kelimelerin kaynak dilde bulunmayan anlam ve kullanımlarının Türkçede ortaya çıkması da söz konusudur. Özgün anlamlı alıntı kelimeler olarak adlandırabileceğimiz bu tür kelimelerin Türkçeye uyarlanma süreçlerinin tamamlandığını düşünebiliriz.

Kısaltmalar

bk.	bakınız
Fr.	Fransızca
GTS	Güncel Türkçe Sözlük
İng.	İngilizce
KT	Kamus-ı Türkî

Kaynakça

Yazılı kaynaklar

- Adelaar, K. A. (1994). Malay and Javanese loanwords in Malagasy, Tagalog and Siraya (Formasa). *Bijdragen tot de Taal-, Land- en Volkenkunde*, 150(1), 50-65.
- Anam, M. K. ve Nirmala, D. (2019). Semantic changes of English loanwords in Radar Kediri daily newspaper headlines. *Parole: Journal of Linguistics and Education*, 9(2), 80-89.
- Apenteng, M. A. ve Amfo, N. A. (2014). The form and function of English loanwords in Akan. *Nordic Journal of African Studies*, 23(4), 219-240.
- Bader, Y. (1990). Semantic change in Arabic loanwords from English and French. *Abhath Al-Yarmouk: Literature and Linguistics Series*, 8(2), 33-48.
- Barber, C. L. (1964). *Linguistic change in present-day English*. Edinburgh: Oliver&Boyd.
- Bator, M. (2010). *Obsolete Scandinavian loanwords in English*. Frankfurt: Peter Lang.
- Bellows, J. ve Bellows, W. (1919). *Dictionary of French and English, English and French* (3. bs.). London: Longmans, Green.

- Blank, A. (1999). Why do new meanings occur? A cognitive typology of the motivations for lexical semantic change. A. Blank ve P. Koch (eds.), *Historical semantics and cognition*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 61-89.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: George Allen&Unwin Ltd.
- Breiter, M. (1997). What is the difference between "shashlyk" and "barbecue"? *Perspectives: Studies in Translatology*, 5(1), 85-100.
- Bussmann, H. (1999). *Routledge dictionary of language and linguistics*. London, New York: Routledge.
- Campbell, L. ve Mixco, M. J. (2007). *A glossary of historical linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cruse, A. (2006). *A glossary of semantics and pragmatics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6.bs.). USA&UK: Blackwell Publishing.
- Çiçek, A. (2009). Sözlük bilimi açısından Kâmûs-ı Türkî üzerine bir inceleme. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 183-193.
- Danesi, M. ve Rocci, A. (2009). *Global linguistics: An introduction*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Demiray, K. (1981). Sözlükçülüğümüzde önemli bir aşama ve Kamûs-ı Türkî. *Türk Dili Dergisi*, XLIII, 24-26.
- Durmuş, O. (2004). Alıntı kelimeler bakımından Türkçe sözlük. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 26, 1-21.
- Görlach, M. (2003). *English words abroad*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Hall-Lew, L. A. (2002). *English loanwords in Mandarin Chinese*. BA Honors Thesis, University of Arizona, Tuscon.
- Haspelmath, M. (2009). Lexical borrowing: Concepts and issues. M. Haspelmath ve U. Tadmor (Ed.), *Loanwords in the World's Languages*. Berlin: De Gruyter Mouton, 35-54.
- Haugen, E. (1950). The analysis of LInguistic borrowing. *Language*, 26, 210-231.
- Herman, J. ve de Vries, Jr. (2008). Dutch: Is it threatened by English? J. Rosenhouse ve R. Kowner (eds.), *Globally speaking: motives for adopting English vocabulary in other languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hock, H. H. (1980). *Introduction to historical linguistics: A handbook for graduate students in linguistics*. Urbana: University of Illinois Typescript.
- Hoffmann, Z. (2011). *Ways of the world's words: Language contact in the age of globalizaton*. Bern: Peter Lang.
- Johanson, L., Csató, É. Á. ve Karakoç, B. (2020). Turkic language contacts (2. bs.). R. Hickey (ed.), *The Handbook of language contact*. USA&UK: Wiley Blackwell, 551-570.
- Kay, G. (1995). English loanwords in Japanese. *World Englishes*, 14(1), 67-76.
- Kittay, E. F., Lehrer, A. (1992). Introduction. A. Lehrer ve E. F. Kittay (Ed.), *Frames, fields, and contrasts: New essays in semantic and lexical organization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1-8.
- Kowner, R. ve Dalot-Bul, M. (2008). Japanese: The Dialectic relationships between "westernness" and "japaneseness" as reflected in English loanwords. J. Rosenhouse, R. Kowner (ed.), *Globally speaking: motives for adopting English vocabulary in other languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kültürel, Z. (2008). *Galatât sözlükleri*. İstanbul: Simurg.
- Magrelo, I. (2011). Türkçede Batı kökenli yabancı sözcükler. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 1(1), 7-10.

- Murphy, M. L. ve Koskela, A. (2010). *Key terms in semantics*. London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Myers-Scotton, C. (2002). *Language contact: Bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Pyles, T. ve Algeo, J. (1982). *The Origins and development of the English language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Rebuck, M. (2002). The Function of English loanwords in Japanese. *Journal of Language Culture and Communication*, 4(1), 53-64.
- Saraç, T. (1985). *Büyük Fransızca-Türkçe sözlük*. İstanbul: Adam.
- Stern, G. (1931). *Meaning and change of meaning with special reference to the English language*. Bloomington: Indiana University Press.
- Şemseddin Sami (2017). *Resimli Kâmûs-ı Fransevî*. Haz. Şerif Eskin, Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Şemseddin Sami (2019). *Kamus-ı Türki* (3. bs.), Haz. Paşa Yavuzarslan, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Trask, R. L. (1994). *Language change*. London & New York: Routledge.
- Ullmann, S. (1967). *Semantics: An Introduction to the science of meaning*. Oxford: Blackwell.
- Uysal, S. S. (2014). *Türkçe'de yaratılan "Fransızca" sözcükler ve Türkçe'de anlamları değiştirilen Fransızca sözcükler*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Weinreich, U. (1963). *Languages in contact*. Paris, New York: Mouton Publishers.
- Yavuzarslan, P. (2004). Türk sözlükçülük geleneği açısından Osmanlı dönemi sözlükleri ve Şemseddin Sâmî'nin Kâmûs-ı Türki'si. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 44(2), 185-202.

Elektronik kaynaklar

- Güncel Türkçe Sözlük (Türkçe Sözlük'ün 11. baskısının gözden geçirilip güncellenmiş olarak genel ağdan sunulan sürümü.) <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 29.10.2020)
- İngilizce Etimolojik Sözlük, <https://www.etymonline.com/> (Erişim tarihi: 29.10.2020)
- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, Eleventh Edition, <https://www.merriam-webster.com/> (Erişim tarihi: 29.10.2020)

02. Filistin’de üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe dersine ilişkin görüşleri¹

Younis ALJARADAT²

Erhan YEŞİLYURT³

APA: Aljaradat, Y.; Yeşilyurt, E. (2021). Filistin’de üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe dersine ilişkin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 28-41. DOI: 10.29000/rumelide.885418.

Öz

Hızla küreselleşmekte olan dünyada ülkeler arasındaki yakın etkileşim yabancı dil öğretimine daha fazla önem kazandırmıştır. Medeniyetler arasında kurulan yoğun etkileşim, diğer kültürleri de öğrenmeyi zorunlu hâle getirmiştir. Dünya üzerinde bu kadar dilin kullanılmasına karşın artmakta olan uluslararası ilişkiler boyutu, ulusların kendi ana dilleriyle olan iletişimi yetersiz kılmakta, böylelikle diğer medeniyetlerin dillerini öğrenme gereksinimini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra göç, eğitim, kültürel etkileşim ve ticari ilişkiler de farklı dilleri öğrenme nedenlerindedir. Bu araştırmanın amacı, Filistin’deki El-Kudüs Üniversitesi Edebiyat Fakültesi’nde yabancı dil olarak Türkçe dersi alan öğrencilerin öğretim sürecinden önce ve sonra geniş bir yelpazede görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme modeli yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmayı yürütmek için nitel araştırma uzmanları denetiminde bir görüşme formu hazırlamıştır. 2017 - 2018 ve 2018 - 2019 akademik yılında Türkçe derslerine katılan 60 gönüllü öğrenciyle hazırlanan görüşme formu kullanılarak derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Ortaya çıkan kapsamlı sonuçlar ilgili yayınlar ve çalışmalar ışığında değerlendirilmiş ve araştırmanın sonuçları 12 ana başlık altında sunulmuştur. Çalışmada öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye başlama nedenleri ve Türkçeyi hangi amaçlarla kullanmak istedikleri, derse katılımları, derslerden eğitime başlamadan önce ve sonra Türkçe hakkındaki görüşleri, derslerden beklentileri ortaya koyulmaktadır. Ayrıca çalışma öğrencilerin derslerde yaşadıkları zorlukları, dersin dışında Türkçeyi nasıl kullandıkları konusunu, Türkçenin ana dil olarak öğrenim deneyimini, derslerden sonra Türkçe eğitimine nasıl devam etmeyi planladıklarını ve derslerin iyileştirilmesi için gereken önerileri kapsamaktadır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, El-Kudüs Üniversitesi, öğrenci görüşleri, görüşme formu

¹ Bu çalışma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Dr. Öğr. Üyesi Erhan Yeşilyurt danışmanlığında hazırlanan Younis Aljaradat’ın aynı başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

² Öğr. Gör., Yunus Emre Enstitüsü / El-Kudüs Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi (El-Halil, Filistin), yonjaradat@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5996-9295 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.12.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.885418]

³ Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Zonguldak, Türkiye), erhan_yesilyurt@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9537-7040

Views of university students on Turkish as a foreign language course in Palestine

Abstract

This study's main goal is to research and reveal the views and opinions of the students who take Turkish class as a foreign language at Al-Quds University in Palestine, and find optimization prospects in order to enhance the course procedure. This study has been done using one of the qualitative research methods, interview model approach. To conduct this research, the researcher has prepared an interview form under the supervision of a thesis advisor and qualitative research specialist. Using the interview form prepared, In-depth interviews were conducted with 60 volunteer students who attended Turkish classes in the academic year of 2017-2018 and 2018-2019. The data obtained from the 60 participants were analyzed by content analysis method. The research results are evaluated in the light of relevant studies, and have been presented under 12 main headings in this study. In this research, The reasons for students to learn a foreign language in general, the reasons of choosing Turkish to learn as a foreign language, for what purposes they want to use Turkish, attending classes, their opinions about Turkish before and after the class, their expectations from the class, and their thoughts about the class before and after it have been presented in the results of this study. Also, the results section covers the difficulties the students experienced in the class, , how they use Turkish outside the class, how they plan to continue their Turkish language education after the class, their opinions about the class and suggestions to improve the class.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Al-Quds University, student views, interview form

Giriş

Dil, insan yaşamında önemli bir rol oynamaktadır. İnsanlığın eski zamanlardan beri dil insanın düşünmesi ve duygularını ifade etmesi için bir araç olarak görülmektedir. Dil, ulusun mirasını, entelektüel, kültürel, felsefi ve dini tarihini ifade etmektedir. Dil, bireyin davranışını kontrol eden bir unsur olarak kabul edilir, çünkü insan dilin potansiyelini ve yapısını fark etmese bile, su ve hava gibi dil de varlığının devamı için elzem bir unsurdur.

Türkçe dünyanın en çok konuşulan dillerden biridir. Türkçenin binlerce yıllık bir geçmişe sahip olduğu bilinmektedir. Bu nedenle Türkçe, Tarih boyunca çeşitli medeniyetlerde ve coğrafi bölgelerde etkili olmuştur. Dünyanın farklı yerlerinde Türkiye ve Türk kültürünün izleri görülebilmektedir. Dünyadaki yabancı dillere verilen önem, doğal olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve öğrenilmesine olan ilgiyi de arttırmaktadır. Türkçe dünyanın çeşitli ülkelerinde ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim seviyelerinde yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bu öğretim uygulamaları ile ilgili yapılması gereken herhangi bir çalışma, kuşkusuz bu alanın geliştirilmesi için büyük önem taşımaktadır (Yonarkol, 2018, 2).

Bir yabancı dil öğrenme ihtiyacı, yabancı dil kavramının ortaya çıkış tarihinin henüz kesin olarak belirlenmediğini göz önünde bulundurarak, insanlar arasındaki iletişim düzeyiyle ortaya çıkmasına rağmen yabancı dil bilgisi, insanların temel ihtiyaçlarından biri olmuştur (Mete, 2012, 103). Bu ihtiyaçlara çok çeşitli örnekler verilebilir. Çağlar boyunca insanlar; doğal ortamda, herhangi bir çalışma materyali veya herhangi bir örgün ve programlı eğitim olmaksızın seyahat, ticaret,

sömürgecilik, evlilik veya insanlarla iletişim gibi çeşitli nedenlerle bir yabancı dil öğrendiler (Meskill, 2002, 13-14). Ayrıca bilim, sanat, kültür, eğitim, siyaset, askerlik, turizm ve ticaret gibi ilişkileri sürdürmek için, uluslararası olarak kullanılan ortak dilleri ve anadilini öğrenmek gerekir (Barın, 2004, 20). Uluslararası ilişkilerin yönetilmesi, ticaret, akademik amaçlar, eğitim, seyahat ve sosyal yaşam gibi yukarıda belirtilen nedenlere müdahale eden birçok faktör, bir yabancı dil öğrenmenin ana nedenleri olarak gösterilebilir. Ancak, küreselleşme ve dijitalleşme dünyasının yarattığı çevre, yabancı dilleri ve diğer kültürleri öğrenmeyi geçmişte daha gerekli ve hatta kaçınılmaz kılmaktadır. Bir yabancı dil öğrenme arzusunu artıran nedenler arasında iletişim araçlarının gelişimi, siyasi, ekonomik ve turizm ilişkilerinin yoğunlaşması ve uluslararasıdaki alışverişler bulunmaktadır (Demirel, 2007, 3).

Bir bireyin kişisel yaşamındaki değişiklikler, içinde yaşadıkları toplumdaki değişikliklerden bağımsız değildir. Bazı durumlarda, bir bireyin yaşamındaki değişiklikler bile yaşadıkları ülkeden uzak ülkelerdeki değişikliklerle doğru orantılıdır. Herhangi bir ülkedeki ekonomik, politik, bilimsel veya kültürel gelişmeler bugün uzak toplumları etkileyebilir. Bu durum bireylerde bir yabancı dili olumlu ya da olumsuz öğrenme gereksinimini etkileyebilir (Yonarkol, 2018, 9).

El-Kudüs Üniversitesinde verilen yabancı dil olarak Türkçe derslerine, başladığı dönemden itibaren 1 akademik yılda altmışar öğrenci kaydolmaktadır. El-Kudüs Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Türkçe derslerine istikrarlı bir şekilde devam edebilmek için öğrencilerin ihtiyaçlarına en uygun müfredat oluşturulmaktadır. Böylece daha fazla öğrenciyi Türkçe derslerine çekmek amaçlanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe dersleri El-Kudüs Üniversitesi'nde yakın bir zamanda verilmeye başladığından, öğrencilerin Türkçe dersleri, öğrenci beklentileri ve öğrencilerin yaşadığı olumlu ve olumsuz durumları öğrenmelerini sağlayan akademik bilgi veya çalışma yoktur. Bu eksikliğin üstesinden gelmek için, akademik çalışmalar yapmak faydalı olacaktır. Buna ek olarak, bu çalışmalar, Filistin'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin literatüre katkıda bulunacağı için gelecekteki araştırmalar için yararlı olacaktır.

Araştırmanın problem cümlesini Filistin'de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe dersine ilişkin görüşleri nelerdir? sorusu oluşturmaktadır.

Bu problem çerçevesinde araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye başlama sebepleri nelerdir?
2. Öğrencilerin Türkçe derslerinin zamansal yeterliliği ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin Türkçe derslerinin öğretim kalitesine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin Türkçe derslerinin öğretim kalitesinin artırılmasına yönelik görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin Türkçe bilgilerini geliştirmeye yönelik ders dışında yaptıkları faaliyetler nelerdir?
6. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başlamadan önce herhangi bir dil bilme durumları nelerdir?
7. Öğrencilerin Türkçe dersini ikinci bir yabancı dil olarak öğrendiklerinde bu durum Türkçe öğrenimini nasıl etkilemektedir?
8. Öğrencilerin Türkçe dersini almadan önce Türkçe dersine yönelik düşünceleri nelerdir?
9. Öğrencilerin Türkçe dersini aldıktan sonra Türkçe dersine yönelik düşünceleri nelerdir?
10. Öğrencilerin Türkçe dersinde kolay öğrendikleri alanlar nelerdir?
11. Öğrencilerin Türkçe dersinde zorlandıkları alanlar nelerdir?
12. Öğrencilerin Türkçe dersini anadili Türkçe olan / olmayan öğretmenlerden almalarının ders üzerindeki etkileri nelerdir?

Eğitimin kalitesi, eğitim sistemleri üzerindeki gelişmelerle artmaktadır. Yeni ders materyalleri, yeni öğretim yöntem ve teknikleri ...vb, eğitim sistemi içerisinde geliştirilmesi gereken unsurlardır. Bu bağlamda eğitim ortamının bir başka unsuru öğrenci olduğu için öğrenci görüşlerinin alınması da önemlidir.

Bu araştırmanın amacı Filistin’de yabancı dil olarak Türkçe derslerini alan üniversite öğrencilerin bu derslerle ilgili ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Öğrencilerin başarı profilini oluşturmak, öğrencilerin Türkçe hakkındaki görüşleri ve derslerin eğitim kalitesi hakkındaki değerlendirmelerine yönelik bilgi sahibi olmak ve derslerin eğitim içeriği ile ilgili iyileştirilmesi gereken kısımları keşfederek gerekli düzenlemeler üzerine çalışarak derslerin verimliliğini artırmaktadır.

Öğrencilerin amaç ve ihtiyaçlarını bilmek, derslerin verimliliğini artırmak ve Türkçe derslerini seçen öğrenci sayısını artırmak için bu dersleri alan ve deneyimlerini ortaya koyan öğrencilerin görüşlerini bilmek faydalı olacaktır.

Literatüre baktığında, Filistin’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda çok az çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışma, Filistin’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin literatüre katkıda bulunacak ve gelecekteki araştırmalara örnek teşkil edecektir. Türkçe derslerine yönelik talebi artırmak ve akademik literatüre Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve iyileştirme önerilerinin saptanması vesilesiyle katkıda bulunma hedeflerini taşıması sebebiyle önem arz etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciler karşılaştıkları zorluklar üzerine birçok yüksek lisans ve doktora tezi hazırlanmıştır (Çelik, 2019; Tutku, 2019; Avcı, 2019). Ayrıca öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorlukları belirlemek üzere öğrenci görüşlerinin alındığı birçok çalışma da bulunmaktadır (Göçmen, 2019; Özaydın, 2019; Yonarkol, 2018; Yaylı, 2007). Bu çalışmaların ortak sonucu öğrencilerin Türkçeye karşı olumlu görüşler bildirmesidir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmektedir.

Araştırma modeli

Araştırmanın yürütülmesi için nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmada, çok sayıda öğrenci yerine mümkün olan en fazla veriyi sağlayacak öğrencilerle çalışmaya özen gösterilmelidir (Yonarkol, 2018, 62). Bu araştırma, El-Kudüs Üniversitesi’ndeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe dersine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir vaka çalışmasıdır.

Nitel araştırma; Gözlem, görüşme ve belge analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırma olup, video konferans ortamında algıları ve olayları gerçekçi ve bütünsel bir şekilde ortaya çıkarmak için nitel bir süreç izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın çalışma grubu

Söz konusu çalışmanın evreni ve örneği, 2017-2018 ve 2018-2019 akademik yıllarında El-Kudüs Üniversitesi’nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma

kapsamında El-Kudüs Üniversitesi'nde Türkçe derslerine katılan 60 öğrenciye ulaşılmıştır. Örneklem yöntemi olarak "uygun örnekleme" yöntemi seçilmiştir.

Uygun örnekleme yöntemi, araştırmaya pratiklik ve hız kazandıran ve aynı zamanda araştırmanın maliyetini düşüren bir yöntemdir. Uygun örnekleme yöntemi "araştırmacı başka örnekleme yöntemlerini kullanmadığında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu şekilde araştırmacı, başka veri toplama seçeneği olmadığında verilere en verimli ve en hızlı şekilde erişme olanağına sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 123).

Tablo 1: Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Öğrenci sayısı
Kız	45
Erkek	15
Toplam	60

Araştırmada yer alan 60 öğrencinin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında 45 öğrenci kadın, 15 öğrenci erkektir.

Verilerin toplanması

Çalışma kapsamında, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken motivasyonları, derste motivasyonu arttıran aktiviteler ve derste motivasyonu azaltan aktiviteler hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Öğrencilere form doldururken uygun maddelerde birden fazla alanda işaretleme yapabilecekleri belirtilmiştir.

Görüşme formunun hazırlanması sırasında uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda form üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Doldurulan görüşme formu ile öğrencilere video aktarım aracı kullanılarak görüşme yapılmıştır. Daha sonra bu kayıtlar öğrenciler tarafından e-posta yoluyla ve yazılı belge halinde araştırmacıya gönderilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırma nitel bir çalışma olarak tasarlanmış ve veri analizi için nitel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Türkçe öğretimi okuyan yabancı öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi ve derslerde sunulan notların analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, büyük kalitatif veriler olarak tutarlılığı ve temel anlamları belirlemek için nitel verileri azaltma ve anlama girişimidir (Patton, 2014).

Bulgular

Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye başlama nedenlerine yönelik bulgular

Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye başlama nedenlerine yönelik bulgular şu şekildedir:

Tablo 2. Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Başlama Nedenleri

Alt Temalar	Frekans
Türkçeye ilgi	26
Eğitim	18
Seyahat	11
Farklı Kültür tanıma	5
Anadile yakınlık	4
Toplam	64

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye başlama nedenleri; Türkçeye ilgi 26, eğitim 18, seyahat 11, farklı kültür tanıma 5, anadile yakınlık 4 olarak belirlenmiştir. Bir öğrenci birden fazla maddede görüş belirtebilmektedir.

Hızla gelişen dünya şartları ile birlikte toplumların etkileşimleri de farklı boyutlar kazanmaktadır. Bu çok boyutluluk içerisinde toplumların dilsel, kültürel ve edebi değerleri de belirgin hale gelmektedir. Kültürel değerlerin sahibi olan dil, toplumların en temel simgesi olan milli kimliğidir. Yabancı dil öğrenenler hedef dilin konuşulduğu yer hakkında ve o hedef dilin konuşulduğu toplumun kültürü hakkında bilgi sahibi olmadıklarında o dili öğrenmeleri kısmen mümkün görünmemektedir. Bazı öğrenciler bu alanda Türkçe öğrenmeye başlama nedenlerinde birden fazla neden olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin Türkçe derslerinin zamansal yeterliliği ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular

Öğrencilerin Türkçe derslerinin zamansal yeterliliği ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular şu şekildedir:

Tablo 3. Öğrencilerin Türkçe Derslerinin Zamansal Yeterliliği İle İlgili Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Frekans
Türkçe öğretim saatlerinden memnun musunuz?	Memnun olanlar	47
	Memnun olmayanlar	13
Toplam		60

Tablo 3’te görüldüğü üzere 47 öğrenci memnunun şeklinde açıklama yapmıştır. 13 öğrenci memnun değilim şeklinde açıklama yapmıştır. Tabloda da görüldüğü gibi öğrencilerin çoğu Türkçe öğretim saatinden memnundur.

Öğrencilerin Türkçe derslerinin öğretim kalitesine yönelik görüşlerine dair bulgular

Öğrencilerin Türkçe derslerinin öğretim kalitesinin öğretim alanlarına göre yeterliliğine yönelik görüşlerine dair bulgular şu şekildedir:

Tablo 4. Öğrencilerin Türkçe Derslerinin Öğretim Alanlarına Göre Öğretim Kalitesine Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Frekans
Öğrencilerin Türkçe derslerinin öğretim kalitesine yönelik görüşleri	Konuşma	18
	Okuma	16
	Yazma	13
	Dinleme	8
	Dilbilgisi	5
	Anlama	2
Toplam		62

Tablo 4'te görüldüğü gibi konuşma becerisi için 18 öğrenci, okuma becerisi için 16 öğrenci, yazma becerisi için 13 öğrenci, dinleme becerisi için 8 öğrenci, dilbilgisi için 5 öğrenci, anlama becerisi için 2 öğrenci olumlu görüş belirtmiştir. Bir öğrenci birden fazla maddede görüş belirtebilmektedir. Bazı öğrenciler birden fazla alan için olumlu görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin Türkçe derslerinin öğretim kalitesinin artırılmasına yönelik görüşlerine dair bulgular

Öğrencilerin Türkçe derslerinin öğretim kalitesinin artırılmasına yönelik görüşlerine dair bulgular şu şekildedir:

Tablo 5. Öğrencilerin Türkçe derslerinin öğretim kalitesinin artırılmasına yönelik görüşleri

Geliştirilebilir alan ve faaliyetler	Frekans
Konuşma	24
Dinleme	9
Seviyelerin arttırılması	9
Oyun	6
Yazma	5
Ödev	2
Seyahat	2
Okuma	1
Toplam	58

Tablo 5'te görüldüğü üzere konuşma alanı için 24 öğrenci, dinleme alanı için 9, seviyelerin arttırılması için 9, oyunlar eklenmesi için 6, yazma alanı için 5, ödevlerle ilgili 2, seyahat için 2, okuma alanı için 1 öğrenci kalite arttırılması isteğinde bulunmaktadır. Öğrenciler Türkçe öğrenirken konuşma alanında daha kaliteli etkinlikler yapmak istemektedir. Bazı öğrenciler bu alanda görüş belirtmemişlerdir.

Öğrencilerin Türkçe bilgilerini geliştirmeye yönelik ders dışında yaptıkları faaliyetlerine dair bulgular

Öğrencilerin Türkçe bilgilerini geliştirmeye yönelik ders dışında yaptıkları faaliyetlerine dair bulgular şu şekildedir:

Tablo 6. Öğrencilerin Türkçe Bilgilerini Geliştirmeye Yönelik Ders Dışında Yaptıkları Faaliyetler

Tema	Alt Temalar	Frekans
Öğrencilerin Türkçe bilgilerini geliştirmeye yönelik ders dışında yaptıkları faaliyetler	Dizi ve film izleme	50
	Şarkı dinleme	13
	Pratik yapma	4
	Kitap okuma	2
	Seyahat etme	1
Toplam		70

Tablo 6’da görüldüğü gibi Türkçe eğitim saatleri dışında yapılan faaliyetler için 50 öğrenci dizi ve film izlediğini belirtmiştir. 13 öğrenci şarkı dinleme, 4 öğrenci pratik yapma, 2 öğrenci kitap okuma, 1 öğrenci seyahat etme olarak yanıtlamıştır. Bir öğrenci birden fazla maddede görüş belirtebilmektedir.

Öğrenciler tarafından verilen yanıtlarda ders dışında yapılan faaliyetler dizi ve film izleme, şarkı dinleme faaliyetleri yüksek oran göstermektedir. Öğrenenler; drama, dans, şarkı dinleme - söyleme ve film izleme gibi kültürel aktivitelerden hoşlanmaktadır. Bu tür kültürel etkinlikler öğrencilerin hedef dile ve topluma karşı merakını ve motivasyon seviyesini artırmaktadır. Bazı öğrenciler birden fazla faaliyete yönelik görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başlamadan önce herhangi bir dil bilme durumlarına yönelik bulgular

Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başlamadan önce herhangi bir dil bilme durumlarına yönelik bulgular şu şekildedir:

Tablo 7. Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Başlamadan Önce Herhangi Bir Dil Bilme Durumları

Tema	Diller	Frekans
Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başlamadan önce herhangi bir dil bilme durumları	İngilizce	32
	Bilmiyorum	16
	Fransızca	10
	Çince	5
	İtalyanca	5
	İbranice	4
	İspanyolca	1
Toplam		73

Tablo 7’de görüldüğü gibi İngilizce bilen 32, anadili dışında başka bir dil bilmeyen 16, Fransızca 10, Çince 5 İtalyanca 5, İbranice 4, İspanyolca 1 öğrenci bulunmaktadır. İngilizce, öğrenciler arasında en fazla bilinen dildir. İkinci bir dil bilen 57 öğrenci vardır. Öğrencilerin geneli anadili haricinde ikinci bir dil bilmektedir. Bir öğrenci birden fazla maddede görüş belirtebilmektedir. Araştırma katılan öğrencilerden bazıları birden fazla dil bilmektedir.

Öğrencilerin Türkçeyi ikinci bir yabancı dil olarak öğrenmelerine yönelik bulgular

Öğrencilerin Türkçeyi ikinci bir yabancı dil olarak öğrenmelerine yönelik bulgular şu şekildedir:

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

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

Tablo 8. Öğrencilerin Türkçeyi İkinci Bir Yabancı Dil Olarak Öğrenmelerine Yönelik Bulgular

Tema	Alt temalar	Frekans
Öğrencilerin Türkçeyi ikinci bir yabancı dil olarak öğrenmelerine yönelik bulgular	Zorlandım	44
	Zorlanmadım	11
Toplam		55

Tablo 8’de görüldüğü üzere Türkçe dışında ikinci bir dil öğrendikten sonra Türkçeyi öğrenmekte zorluk yaşamayan 44 öğrenci bulunmaktadır. Zorluk yaşayan 11 öğrenci vardır. Bu durum önceden öğrenilen dilin sonradan öğrendikleri Türkçe üzerinde olumsuz etki oluşturmadığını göstermektedir. Bazı öğrenciler bu alanda görüş belirtmemişlerdir.

Öğrencilerin Türkçe dersini almadan önce Türkçe dersine yönelik düşüncelerine dair bulgular

Öğrencilerin Türkçe dersini almadan önce Türkçe dersine yönelik düşüncelerine dair bulgular şu şekildedir:

Tablo 9. Öğrencilerin Türkçe Dersini Almadan Önce Türkçe Dersine Yönelik Düşünceleri

Tema	Alt Temalar	Frekans
Yabancı dil olarak Türkçe dersini almadan önce dili ilişkin görüşler	Olumlu	60
	Olumsuz	0
Toplam		60

Tablo 9’da görüldüğü üzere Yabancı dil olarak Türkçe dersi alınmadan önce Türkçeye yönelik düşüncelerin tamamı olumludur. Bu duruma Türkçe dersinin seçmeli olması ve bütün öğrencilerin dersi isteyerek seçmesi neden olarak gösterilebilir. Ayrıca, Türkçenin ana dillerine olan yakınlığı, verilen eğitim kalitesi ve Türkiye’nin kültürel folklorik yapısı nedeniyle öğrencilerde olumlu etki bıraktığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dersini aldıktan sonra Türkçe dersine yönelik düşüncelerine dair bulgular

Öğrencilerin Türkçe dersini aldıktan sonra Türkçe dersine yönelik düşüncelerine dair bulgular şu şekildedir:

Tablo 10. Öğrencilerin Türkçe Dersini Aldıktan Sonra Türkçe Dersine Yönelik Düşünceleri

Tema	Alt Temalar	Frekans
Yabancı dil olarak Türkçe dersini aldıktan sonra derse ilişkin görüşler	Olumlu	58
	Olumsuz	2
Toplam		60

Tablo 10’da görüldüğü üzere Yabancı dil olarak Türkçe dersi alındıktan sonra derse ilişkin düşünceleri olumlu düşünenler ve olumsuz düşünenler şeklinde ayrılmaktadır. Öğrencilerden olumlu düşünen öğrenci sayısı 58, olumsuz düşünen öğrenci sayısı 2’dir. Bu durum öğrencilerin Türkçe dersini aldıktan sonra da çoğunlukla Türkçeye karşı olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersinde kendilerini rahat hissettikleri alanlara yönelik bulgular

Öğrencilerin Türkçe dersinde kolay öğrendikleri alanlarına yönelik bulgular şu şekildedir:

Tablo 11. Öğrencilerin Türkçe Dersinde Kendilerini Rahat Hissettikleri Alanlar

Tema	Beceriler	Frekans
Öğrencilerin Türkçe dersinde kolay öğrendikleri alanlar	Okuma	21
	Dinleme	15
	Konuşma	13
	Yazma	13
	Dilbilgisi	12
Toplam		74

Tablo 11’de görüldüğü üzere okuma becerisi için 21 öğrenci, dinleme becerisi için 15 öğrenci, konuşma becerisi için 13 öğrenci, yazma becerisi için 13 öğrenci, dilbilgisi için 12 öğrenci kendilerini Türkçe öğrenirken rahat hissettiklerini belirtmiştir. Bir öğrenci birden fazla maddede görüş belirtebilmektedir. Bazı öğrenciler birden fazla alan için görüş bildirmiştir.

Yapılan araştırmada öğrencilerin Türkçe dersinde öğrencilerin rahat hissettikleri alanların başında okuma becerisi gelmektedir. Okuma becerisi diğere dil becerilere göre özellikle de akademik alanda önemli bulunduğundan dolayı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan öğrencilerin de dört temel beceride muhtemelen en çok önem verdikleri beceri olarak görülmektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersinde zorlandıkları alanlara yönelik bulgular

Öğrencilerin Türkçe dersinde zorlandıkları alanlara yönelik bulgular şu şekildedir:

Tablo 12. Öğrencilerin Türkçe Dersinde Zorlandıkları Alanlar

Tema	Alanlar	Frekans
Öğrencilerin Türkçe dersinde zorlandıkları alanlar	Konuşma	29
	Yazma	15
	Zorlanmadım	9
	Dinleme	5
	Dilbilgisi	2
	Okuma	1
Toplam		61

Tablo 12’de görüldüğü üzere yabancı dil olarak Türkçe dersinde konuşma becerisi için 29, yazma becerisi için 15, zorlanmadım diyen 9, dinleme becerisi için 5, dilbilgisi için 2, okuma becerisi için 1 öğrenci zorlandıklarını ifade etmiştir. Bir öğrenci birden fazla maddede görüş belirtebilmektedir. Öğrenciler en çok konuşma becerisinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Türkçenin eklemeli bir dil olması bu duruma neden olabilir. Bazı öğrenciler birden fazla alanda zorlandığını dile getirmiştir.

Öğrencilerin Türkçe dersini anadili Türkçe olan / olmayan öğretmenlerden almalarının öğrenci görüşlerine etkisine yönelik bulgular

Öğrencilerin Türkçe dersini anadili Türkçe olan / olmayan öğretmenlerden almalarına yönelik öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Tablo 13. Öğrencilerin Türkçe Dersini Anadili Türkçe Olan / Olmayan Öğretmenlerden Almalarına Yönelik Öğrenci Görüşleri

	Anadili Türkçe olan öğretmen	Anadili Türkçe olmayan öğretmen
Olumlu	28	16
Olumsuz	4	2
Toplam	32	18

Tablo 13'te görüldüğü üzere öğrencilerin anadili Türkçe olan öğretmene olumlu görüş bildiren 28, olumsuz görüş bildiren 4 öğrenci bulunmaktadır. Anadili Türkçe olmayan öğretmene olumlu yönde görüş bildiren 16 olumsuz yönde görüş bildiren 2 öğrenci vardır. Bu durum öğrencilerin anadili Türkçe olan öğretmenden Türkçe öğrenmek istediklerini göstermektedir.

Öğrenciler yabancı dil derslerini anadili Türkçe olan bir öğretmenden alırlarsa telaffuz, kültür, dilbilgisi ve kelime bilgisi gibi birçok konuyu daha iyi ve daha doğru bir şekilde öğreneceklerine inanmaktadır. Bazı öğrenciler bu alanda görüş belirtmemişlerdir.

Tartışma ve sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, çalışmaya katılan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimini bilinçli bir şekilde tercih etmelerinin sebepleri şu şekilde sıralanmaktadır: Türkçeye karşı ilgi, seyahat etmek, Türk kültürünü tanımak, ticari ilişkilerde bulunmak, ana dile yakınlık, eğitimlerini tamamlama şeklindedir.

Türkçenin öğretiminde Türkçe için gerekli yöntemler gerekmele birlikte, yabancı dil öğrenmenin nedenleri tüm diller için benzer olabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmenin nedenini daha iyi anlamak için genel olarak yabancı bir dil öğrenmenin gerekliliklerini anlamak faydalı olacaktır. Bir yabancı dil öğrenme ihtiyacı, yabancı dil kavramının ortaya çıkış tarihinin henüz kesin olarak belirlenmediğini göz önünde bulundurarak, insanlar arasındaki iletişim düzeyiyle ortaya çıkmasına rağmen (Mete, 2012). Yabancı dil bilgisi insanların temel ihtiyaçlarından biri olmuştur. İnsanlık tarihinin başlangıcı olarak düşünülebilir.

Uluslararası ilişkilerin yönetilmesi, ticaret, akademik amaçlar, eğitim, seyahat ve sosyal yaşam gibi yukarıda belirtilen nedenlere müdahale eden birçok faktör, bir yabancı dil öğrenmenin ana nedenleri olarak gösterilebilir. Ancak, küreselleşme ve dijitalleşme dünyasının yarattığı çevre, yabancı dilleri ve diğer kültürleri öğrenmeyi geçmişte daha gerekli ve hatta kaçınılmaz kılmaktadır. Demirel, bir yabancı dil öğrenme arzusunu artıran nedenlerini iletişim araçlarının gelişimi, siyasi, ekonomik ve turizm ile ilişkilendirmektedir.

Yapılan araştırmada öğrencilerin sundukları nedenler esas alındığında Meskil'in (2002), Barın'nın (2004), Demirel'in (2007) açıkladığı yabancı dil öğrenme nedenleri ile örtüşür nitelik taşımaktadır.

Bireylerin yaşadığı değişen ortam, iş ya da sosyal yaşamdaki ihtiyaçları nedeniyle, yabancı dil öğrenmeye olan ilgileri artabilir. Bireylerin kişisel yaşamlarında karşılaştıkları ihtiyaçlar nedeniyle yabancı bir dil öğrenmeleri gerekebilir. İş olanakları, yurtdışında yaşamaya başlama, evlilik ve yabancı dilde eğitim gibi örnekler bu gerekliliklere örnektir. İnsanların hayatlarında karşılaşılabileceği bu tür durumlar, bireyi yabancı bir dil öğrenmeye motive edebilir ve hatta bireyi, dünyada birçok örneği bulunan zorunlu göç gibi durumlarda bu dili öğrenmeye zorlayabilir.

Bir bireyin kişisel yaşamındaki değişiklikler, içinde yaşadıkları toplumdaki değişikliklerden bağımsız değildir. Bazı durumlarda, bir bireyin yaşamındaki değişiklikler bile yaşadıkları ülkeden uzak ülkelerdeki değişikliklerle doğru orantılıdır. Herhangi bir ülkedeki ekonomik, politik, bilimsel veya kültürel gelişmeler bugün uzak toplumları etkileyebilir. Bu durum bireylerde bir yabancı dili olumlu ya da olumsuz öğrenme gereksinimini etkileyebilir (Yonarkol, 2018). Yanarkol’un araştırmasının sonuçları ile bu araştırmadaki öğrencilerin yabancı dil öğrenim nedenleri destekler niteliktedir.

Bir ülkenin dış politikasının ve ülke insanların yabancı dil öğrenme nedenlerinin, o ülkede yaşayan insanların yabancı dil tercihleri üzerinde bir etkisi olabilir. Ülkeler arasındaki ilişkiler insanların yabancı bir dile olan ilgilerini etkileyebilir. Goethe'nin "Yabancı dil, bir kişinin kendini tekrar bulduğu farklı bir aynadır" sözü yabancı dilin bir kişiye getirdiği en iyi değerleri ifade eden bir örnektir. Akarsu'nun (1998) görüşleri bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Yapılan araştırma sonucunda dört temel beceri için, kalitelerinin artırılması, zaman planı yapma, hedef belirleme, öğretim yöntemini belirleme gibi çalışmalar yapılması gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminin hedefi; kime öğretileceğini ve ne için yapılacağını önceden belirlemektir (Barın, 2004). Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri iyi irdelenmeli ve bu sonuçlar ışığında öğretim düzenlenmelidir. Dil öğretiminde dört temel beceride zaman planlaması yapmaya yönelik Kaya (2011); dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini eğitimin ilk basamağından itibaren ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Dil becerilerinin öğretiminin gerekliliği bu çalışma sonucunda da ortaya çıkmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eğitimcilerin bu konu üzerinde hassasiyetle durmaları gerekmektedir.

Öğrenciler okuduklarını ve duyduklarını daha çabuk unutar. Bu nedenle yaparak yaşayarak öğrenmelidir. Sınıf içi uygulamalarının tamamının öğrenciye dönük ve dolayısı ile öğrenciyi her an aktif durumda tutacak biçimde olması gerekir (Kaya, 2011). Kaya'nın araştırma sonuçları sınıf ve sınıf dışında öğrencilerle gerçekleştirilen etkinlik uygulamalarını desteklemektedir. Dil öğretilirken iletişim araçlarından faydalanılmalıdır. Aksi takdirde dil öğretimimiz modern olmayacaktır (Barın, 2004). Bu çalışmada öğrencilerin sınıf dışı dil öğrenme aktivitelerinde teknolojiden yararlanmaları teknolojinin Türkçe öğretimine olumlu etki ettiğini göstermektedir.

Yonarkol V. (2018), "İspanya'daki üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe dersine ilişkin deneyimleri: Granada Üniversitesi örneği" adlı yüksek lisans tezinde araştırma sonucu; yazma ve okuma eylemlerini konuşma eylemine göre daha kolay bulan öğrenciler yazarken ve okurken düşünmek için daha çok zamana sahip olduklarını belirtmiştir. Konuşma eyleminin yazma eylemine göre daha kolay olduğunu düşünen öğrenci ise gramer konusunda sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Bu araştırmada ise sonuç olarak okuma ve dinleme becerilerine yönelik etkinliklerde rahat anladıklarını, konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerde zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan yararlanarak faydalı olacağı düşünülen öneriler aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerin hedef dile yönelik olumlu ve olumsuz düşüncelerini öğretime başlamadan önce tespit etmek, öğretimde verimliliği arttıracaktır. Bu konuda yeni çalışmalar yapılması alana katkı sağlayacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ders veren uzmanların, öğrencilerin hedef dile karşı duydukları ilginin sebeplerini tespit etmeleri öğrencilerin dil gereksinimlerine uygun öğretim materyallerini seçebilmelerine ve bu materyalleri uygulayabilmelerine yardımcı olacaktır.

Öğrencilere, ders kitabı dışında, dil edinim oyunların ve etkinliklerin hazırlanması ve sınıflarda kullanılması öğrencilerin öz güvenlerini yüksek tutmak, temel becerilerini geliştirmek, öğrencilerin derslere daha aktif şekilde katılımını sağlamak için önemlidir.

Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere önem verilmeli, öğrencilerin Türkçeyi ders dışında da kullanmaları teşvik edilmelidir. Öğrencilerin, Türkçeye özgü ses ve harflerde karşılaştıkları zorluklar saptanmalı ve bu zorlukların giderilmesi için etkinlikler hazırlanmalıdır.

Kaynaklar

- Avcı, S. (2019). Tunus'ta yabancı dil olarak Türkçe öğretimine iki dilliliğin etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 1, 19-30.
- Çelik, Y. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Suriyeli öğrencilerin yazmada yaşadıkları zorluklar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kocaeli.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem-A.
- Göçmen, Ç. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeviri kullanımı üzerine öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, S. (2011). *TÖMER'de yabancı dil öğretiminde kullanılan İngilizce ve Türkçe kitaplarının geçmiş zaman öğretiminin genel öğretim ilkeleri açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Meskill, C. (2002). *Teaching and learning in real time: Media, technologies and language acquisition*. Houston: Athelstan.
- Mete, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*. 1 (1), 102-125.
- Özaydın, Ş. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edebî metinlerin kullanımına ilişkin öğretici görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tutku, G. Y. (2019). *Araplara Türkçe öğretimi: Günlük konuşma kılavuzu örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Güncelleştirilmiş geliştirilmiş 6. Baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016); *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yonarkol, V. (2018). *İspanya'daki Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersine İlişkin Deneyimleri Granada Üniversitesi Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com

tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,

phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

03. Latin harfli çeviri yazı metinlerinde konuşma dilini yansıtan yazım şekli özellikleri (16. - 18. yy.)¹

Suat ÖZER²

APA: Özer, S. (2021). Latin harfli çeviri yazı metinlerinde konuşma dilini yansıtan yazım şekli özellikleri (16. - 18. yy.) *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 42-66. DOI: 10.29000/rumelide.885439.

Öz

Türkçe, tarihin eski zamanlarından bu yana çeşitli alfabelerle yazıya geçirilmiştir. Bu alfabeler arasında bulunan Latin alfabesi, Osmanlı Devletinin yükselme dönemine denk gelecek biçimde Avrupalılar tarafından Türkçe için de kullanılmıştır. Türkçenin Latin harfleriyle yazıldığı bu türden tarihî metinlere *çeviri yazı* (transkripsiyon) *metinleri*, *çeviri yazılı metinler* veya *aracı* (mediator) *metinler* adı verilir. Çeviri yazı metinleri kaleme alan yazarlar, öncelikle kendi dildaşlarına dışardaki dünyayı anlatmak, o dünyaya ait kelimeleri tanıtmak, giderek o dili öğretmek amacını pratik bir yolla gerçekleştirmek istemişlerdir. Bu yeni dil ve kültür çevresini tanımlamada araç olarak âşinâ oldukları Latin harflerini kullanmışlardır. Standartların henüz oluşmadığı bir dönemde her bir yazarın kendi ses bibliyografyasına göre notasyon yapması beklenir bir öngörüdür. Bu notasyonda konuşmacının amacı, vurgusu, iletişimin kalitesi, bağlam vb. unsurlara bağlı olarak çok şekilli ve çok katmanlı bir yapının üretileceği de varsayılabilir. Benzer şekilde yazarların kendi dillerindeki sınırlı harf koleksiyonunu Türkçeye ait sesler için kullanmasının yazım yanında sesletim olanakları hakkında da bilgi vermesi beklenebilir. Yazıma ait dış özellikler arasında sayılabilecek bitişik veya ayrı yazımlar, döneme ait konuşmanın izlerini taşıyabilir. Ayrıca aynı eserde aynı kavrama işaret eden aynı sözcüklerin birden fazla şekilde yazılması yanında yanlış yazıldığı varsayılan sözcükler bile konuşma diline ait bir özelliğin varlığına işaret edebilir. Bu makale, bu türden varsayımların çeviri yazı metinleri bağlamında ne derece geçerli olduğunu tartışmak amacıyla kaleme alınmıştır. Çalışmamızda Türkçenin 16. ve 18. yüzyılları arasına ait 12 çeviri yazı metninden oluşan bir bütüncüye dayalı olarak anılan yazım özelliklerine göre sesletim hususiyetleri incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe, Osmanlı Türkçesi, çeviri yazı metinleri, yazım, konuşma dili.

Properties of writing form reflecting the spoken language in Latin-letter transcription texts (16th - 18th cent.)

Abstract

Turkish has been written in various alphabets since old times. Among these alphabets, the Latin alphabet was used for Turkish by Europeans, at the same time as the rise of the Ottoman Empire. Such historical texts in which Turkish is written in Latin letters are called transcription texts or mediator texts. The authors who wrote transcription texts first wanted to explain the world outside to their speakers of the same language, to introduce the words of that world, and to gradually teach

¹ Bu çalışma "Latin harfli çeviri yazı metinlerinde konuşma dili olarak Türkçe (16. - 18. yy.)" başlıklı doktora tezi temel alınarak düzenlenmiştir.

² Doktora Öğrencisi., Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Adana, Türkiye), suattaos01@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-9046-6856 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.01.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.885439.]

that language in a practical way. They used familiar Latin letters as a tool to describe this new language and cultural environment. In a period when standards are not yet established, it is expected that each author will notation according to their own voice bibliography. In this notation, the speaker's purpose, emphasis, quality of communication, context, etc. it can also be assumed that a multi-shaped and multi-layered structure will be produced depending on the elements. Similarly, the authors' use of the limited letter collection for Turkish sounds can be expected to give information about the possibilities of pronunciation as well as spelling. Contiguous or separate spellings that can be considered among the external features of spelling may bear the traces of the speech of the period. In addition, writing the words pointing to the same concept in more than one way in the same work, even the words that are assumed to be misspelled may indicate the presence of a feature of the spoken language. This article is written to discuss the extent to which such assumptions are valid in the context of transcription text. In our study, the phonetic characteristics of Turkish were examined based on the aforementioned spelling features based on a corpus consisting of 12 transcription texts belonging to the 16th and 18th centuries.

Keywords: Turkish, Ottoman Turkish, transcription texts, orthography, spoken language

Giriş

Avrupalıların 15.yy.dan itibaren Türkçeye gösterdikleri ilginin neticesinde ortaya çıkan pratik amaçla dil öğrenme ihtiyacı, çeviri yazı metinlerinin (bundan sonra ÇYM) yayımlanmasına neden olmuştur. Bu metinlerde Türkçe sesletimi göstermek için kullanılan Latin harflerinin güvenilirliği yazarların becerisi, bilgisi, amacı ve doğruluğuna göre değiştiğinden tam bir standartlaşmadan söz edilemez ve eserleri bu bakımdan derecelendirmek gerekir. Ancak ilgili metinlerin Arap alfabesinin sınırlamaları veya Osmanlı ortografyasının muhafazakârlığı tarafından gizlenen bazı fonolojik olguların açığa çıkarılmasında kayda değer bir işlev üstlendikleri söylenebilir.

Türkoloji literatüründe çeviri yazı metinlerinin önemi, tarihî dilsel çalışmalarda karşılaşılan fonetik / seslik problemlerin (özellikle dudak uyumu) çözümlenmesinde sağladıkları yarardan kaynaklanır (Dilaçar 1970, s. 201 - 204; Adamović 1974; Tulum, 2007, s. 347; Duman, 1995, s. 7 / 2013, s. 175; Develi 1998, s. 29; Gümüşkılıç 2005; Kartallıoğlu, 2011; Yağmur, 2014, s. 204 - 206). Hazai (2012) bu durumu, Arap yazılı kaynakların sustuğu noktada transkripsiyon anıtlarının konuşmaya başladığı (s. 37) şeklinde değerlendirir. İlgili eserlere eleştirel yaklaşan çalışmalar da bulunur. Eleştirilerin bir bölümü eserlerin Türk kaynaklı olmaması (Kissling 1968) bir bölümü de Deny'de (1941) ifadesini bulan "(...) Fransız ve Latin gramerlerinde güdülen dili sergileyiş itiyat ve tarzlarını Türkçenin tahsil ve talimi hususunda da muhafaza etmek gibi bir nakısa ile malûdürler." (s. I) şeklindeki Türk dilinin morfolojik sisteminin Hint - Avrupa dillerinden ayrı yapılmasının gereğine yapılan vurgu kaynaklıdır. Hazai (2012) tarihî morfolojik çalışmalar açısından benzer bir tespiti, Arap harfli metinler esas, çeviri yazı metinleri ise ancak ikincil bir rol oynayabilir (s. 55) şeklinde devam ettirmektedir. Çeviri yazı metinleri açısından bu durumun gramatikal formlar ve yazı ile ilgili hususlarda göz önünde bulundurulması gereken önemli bir nokta olduğunu hatırlatmakta fayda bulunmaktadır.

Bilindiği üzere Latin harfleri alfabetik bir özellik taşır. Alfabede kullanılan her karakterin bir sese göre kodlandığı bu sistemde seçilen alfabe seti, seslerin ayrıntılarını gizleyicidir ve bu yüzden "genelleme" prensibini gözetir. ÇYM'lerde ise duyulanı yazıya geçirirken neredeyse yeni bir dil kuran yazarlar için "Sesi esas aldıkları için genelleme prensibinin tersine hareket etmiştir." denilebilir. Harflerin üzerindeki özel işaretlerin gittikçe artması (ç, ā vb.), diyakritikler (č, š vb.), ayrımcı imler (kⁱ, gⁱ, sⁱ, cⁱ

vb.), harf kombinasyonları (*ÿe, gÿ, tÿch* vb.) karşılaştıkları zorluğu aşmada geliştirmek zorunda kaldıkları bir yöntem olmalıdır. Yazarlar arasında dil öğretimini veya tercümanlığı meslek edinenler harf setlerini kendi bilgileri oranında daha da arttırmışlardır. İşin başında (16. yy.) daha sade bir harf /ses sistemi daha çok amatörler (seyyah, tacir, hevesliler vb.) tarafından üretilirken doğrudan dille uğraşanların (tercüman, elçilik, dini görevliler vb.) ürettiği metinlerdeki ayrıntılı gelişme ve genişleme (18. yy.) bu eserlerin karakteristik bir özelliği haline gelmiştir. Yukarıda andığımız genişleme ilkesi standartlaşma, merkezileşme, genelleme ve gizleme gibi yazı dilini çağrıştıran kavramların aksine bir gelişmedir. ÇYM'ler bu bakımdan başlı başına konuşma dili lehine üretimler sayılabilir.

Genel olarak yazı için kullanılan semboller, konuşmayı aktarmak için kullanılabilmesi gibi bir yazı sisteminden diğerine aktarma için de kullanılabilir. Bu bağlamda ÇYM'ler olarak adlandırılan eserler, *ortografik transkripsiyon*³ başlığı altında ele alınabilir ve fonetik yanında karakter eşlemelerini de içerdiği eklenebilir. ÇYM'lerde Türkçenin Latin harflerine aktarılmış bir formu olduğu görülmektedir. Bazı eserlerde Arap harfleri ile Latin harflerinin eşleniklik tablosu da hazırdır (ILT 1612; RGT 1630; SL 1643; PGT 1794) ve sistemli olarak eşlenmiş diğer metin oluşturulur. Bazı eserlerde ise doğrudan Latin harfleri ile yazıya geçirilmiş (ON 1527; TRC 1544; HPT 1575; TG 1581; DDLT 1641; CFT 1672; BGD 1781; GT 1789) bu yüzden de grafik eşleme olmadan nispeten fonetiğe dayalı daha serbest formların kullanıldığı (çok şekilli yazımlar bazen tutarsızlıklar doğursa da) görülür. Her iki yazı sistemi de konuşma dilinin yazıya geçirilmesi uygulamasına bağlı kalarak ortografik sınırlarda kalır. İlkinde hece, gramer etkisi diğerinde sözlü dilin etkisi önde görünmektedir.

Yukarıda andığımız çerçeve ilkeler dâhilinde ÇYM'lerin yazım şekline ait özellikleri incelenmiştir. Öncelikle eserlerde kullanılan harflerin seslik değerleri bir tabloda gösterilmiştir. Ardından bitişik yazıya bağlı sesletim özellikleri başlığı altında bitişik yazılan niteleyici sözcük ve yapılar, edat ve bağlaçlar, ek fiil ve yardımcı fiiller, soru eki ve anlamca kaynaşmış yapılar ele alınmış devamında ayrı yazılmış örnekler sesletim bakımından incelenmiştir. Aynı eserde aynı kavrama işaret etmek üzere farklı yazılmış örnekler biçimsel seslik özellikler ve nöbetleşme alt başlığı ile incelenmiş ve yanlış yazımdan kaynaklı örnekler de sesletim açısından ele alınmışlardır. Böylece anılan dönemdeki Türkçenin sesletim özellikleri, ilgili eserlerden elde edilen yazım şekline dair veriler bağlamında betimlenmeye çalışılmıştır.

1. Eserlerin dili ve ses değerleri

İncelediğimiz metinlerde açıklama bölümleri Latince, İtalyanca ve Fransızca ile yapılmıştır. Latin harfleri kullanılan metinlerin dilsel dağılımında Latince olanlar arasında TRC / 1544 - Georgiyevitz, TG / 1581 - Crisisus (Grekçe ve Latince), ILT / 1612 - Megiser, SL / 1643 - Maggio, CFT / 1672 - Harsany; İtalyanca olanlar arasında ON / 1527 -Valentiano, DDLT / 1641 - Molino, BGD / 1781 - Pianzola (Latince ve İtalyanca), PGT / 1794 - Carbognano; Fransızca ve Latince birlikte olanlar HPT / 1575 - Postel, RGT / 1630 - Du Ryer, GT / 1789 - Preindl bulunmaktadır.

Türkçenin seslerini tarifte Latin harfleri ortak kullanılsa da yeni bir dilin ses aralıklarını tarif ederken yazarın kendi anadiline ve ses malzemesine yaslanması gayet doğaldır. Rocchi, L. (2015), bu durumu Preindl özelinde “Türkçe kelimeleri yazmak için sadece Latin alfabesini kullanır (Bu nedenle metni

³ Heselwood, B. (2013) fonetik transkripsiyonu ele aldığı çalışmasında yazıyı gösteren notasyonun imlâ için karakterlerin (Sözcük ve gramere ait değerleri göstermede kullanılır.) transkripsiyon içinse sembollerin (Sesletimin analizini göstermek için kullanılır.) kullanılarak gerçekleştirildiğini şematize etmiştir (s. 10, şekil 1.2). İlgili ayrıma göre birincide alfabetik hece sisteminin diğerinde ise telaffuzun esas alındığı söylenebilir. ÇYM'ler bağlamında 16. yy.a ait başlangıç eserlerinde sesletimin 18. yy. eserlerinde standartlaşmaya bağlı olarak yazı dilinin öncelikleri etkili olmuştur denilebilir.

klasik bir transkripsiyon metnidir.) ancak Fransızca ve Almanca yazım kurallarını karıştırır.” (s. 266) Şeklindeki tespit etmektedir. Bu bakımdan eviri yazı metinlerinde referans noktası olan Latin harflerinin Türkçe ses değerleri ile denkleştirilmesi gereklidir. Bu halde karışlaştırma yapabilmek ve harf / ses aralıklarını daha sarıh gösterebilmek bakımından eşleşmeler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Çeviri yazı metinlerinde kullanılan Latin alfabesi tablosu

Yazım	Ses	IPA Karakteri
a	a	[a]
æ	ä	[æ]
b	b	[b]
c ~ g ~ ę ~ z ~ gi ~ gf ~ gs ~ gz ~ dfch	c	[dʒ]
c ~  ~  ~ z ~ cc ~ ch ~ c ⁱ ~ cs ~ cf ~ cz ~ ts ~ t ^f ~ tz ~ zh ~ tfch		[tʃ]
d ~ t	d	[d]
e ~ ɛ	e	[e], [ɛ]
f ~ ph	f	[f]
g ~ gc ~ gh ~ g ⁱ ~ gi ~ gk ~ gy ~ gę ~ ghi	g	[g]
gh	ğ (ğ)	[ɣ]
h ~ ch ~ hh ~ chh	h (h)	[h]
e ~ i ~ y	ı	[i]
i ~ j ~ y	i	[i]
-	j	[ʒ]
c ~  ~ k ~ k ⁱ ~ ch ~ ck ~ ki ~ kk ~ ckh	k	[c]
c ~ ch ~ q	ķ	[k]
l	l	[l], [ɫ]
m ~ mm	m	[m]
n	n	[n]
ng ~ ngh	ŋ	[ŋ]
ny	ɲ	[ɲ]
o	o	[o], [ɔ]
io ~ 		[œ]
p	p	[p]
r	r	[r]
s ~ f ~ ę ~ t ^f ~ ts	s	[s]
ř ~ ř ~ s ~ s ⁱ ~ f ~ ch - fc ~ sc ~ ss ~ ff ~ sz ~ fch	ř	[ʃ]
t ~ th	t	[t]
u	u	[u], [ʊ]
iu ~ 		[y]
u ~ v	v	[v]
j ~ i ~ y	y	[j]
s ~ f ~ z ~ sz ~ zs	z	[z]

x	ks	[ks]
q	k (h)	[q]
w	v	[w]

İncelemeye konu edilen metinlerde görülen yazım özelliklerine göre harf / ses eşlemeleri Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablonun son sütununda ilgili sesin IPA kartında yer alan gösterimlerine de yer verilmiştir. İlgili eşlemelerde kesin sınırlar ve ölçütler bulunmaz. Her bir eser bağlamında eşlenikler tablosunda değişimler bulunacağı hususunun göz önünde bulundurulması gerektiği söylenmelidir.

Tablo 1’e göre harf / ses eşlemelerinde ünlüler bakımından 5 ünlüye {a, e, i, o, u} dayanan setin etkisi görülmektedir. Ünlü setinde bulunmayan {ı, ö, ü} seslerini karşılamak için diğer ünlülerden daha fazla yararlanılmıştır. ÇYM’lerde ilgili ünlüleri karşılamak üzere ikili ünlüler de (kayan ünlü, diftong) < ia, ie, io, iu, ye, oe, oi, ou, ue> kullanılmıştır: *honkiar* “hünkâr”, *aliech* “aleyh”, *gyendi* “kendi”, *giege* “gece”, *ziolmech* “çömlek”, *ogius* “öküz”, *gois* “göz”, *bou* “bu”, *khuele* “köle” vb. Ara bir ünlü veya alt sesbirimi işaret ettiği şeklinde yorumlanabilen ikili ünlü bulunan yazımlar, sesletimdeki ara formları yansıtan bir özellik olarak değerlendirilebilir. Ayrıca gerek ses olayları gerekse de kullanıcıya bağlı nedenlerle sesletime ait özelliklerin yansıtılması maksadıyla kullanılan ikiz ünlüler <aa, ee, uu> bulunur: *taari* “tanrı”, *beeg* “bey”, *chuuli* “köylü” vb.

Tablo 1’e göre ünsüzler bakımından /k/ ve /g/ ünsüzlerinin art ve ön ünlülü sesletimlerine bağlı olarak daha fazla ses değişkenine sahip olduğu görülmektedir: Ön ünlülü kullanımı göstermek üzere /k/ için <c ~ c̣ ~ k ~ ki ~ ch ~ ck ~ ki ~ kk ~ ckh> ve /g/ için <g ~ gc ~ gh ~ gi ~ gi ~ gk ~ gy ~ gẏ ~ ghi> harf ve harf bileşikleri kullanılmıştır. Art ünlülü kullanımı göstermek üzere sırasıyla <c ~ ch ~ q> ve <gh> harf ve harf bileşiklerinin kullanıldığı görülmektedir. Harf ve ses eşlemesinde kendisini temsil etmek üzere <b, l, m, n, p, r, t> harfleri ilgili sesi karşılamak üzere kullanılmıştır. Harf / ses eşlemelerinde ünsüzler bakımından /ç/ sesi için <c ~ c̣ ~ ç ~ z ~ cc ~ ch ~ ci ~ cs ~ cf ~ cz ~ ts ~ ṭf ~ tz ~ zh ~ tfch> şeklinde olmak üzere 15 harf veya harf bileşiği kullanılmıştır. Sırasıyla /ş/, /k/, /g/ ünsüzleri için kullanılan karakterlerin diğer ünsüzlere göre sayıca fazla olduğu görülmektedir.

2. Yazım şekline bağlı sesletim özellikleri

ÇYM’lerde sıklıkla rastladığımız bir özellik, aynı kavrama işaret eden sözcüklerin aynı metinde birden fazla şekilde yazılmasıdır. Bu durum, bazen kaydedici ya da musahhihten kaynaklanan sebeplere bağlansa da sesletim ve yazım arasındaki ilişkiden de kaynaklanıyor olabilir. Standart bir yazımın olmaması, bazen ihmal edilebilen hususiyetler, sonradan yazıya geçirilenle o anda yazılan arasındaki doğal farklar, konuşma temposundaki değişimler, iletinin değeri, bilgi yapısına bağlı değişimler, doğrudan sesle ilgili farklılıklar, ulamalar vb. bu çok katmanlı yazımın nedenleri arasında sayılabilir. Sayılan nedenlerden hangisinin ağır bastığı çok yönlü bir araştırmayı gerektirir. Bu makalede ÇYM’ler açısından yazımda görülen çok katmanlılık, konuşma dilinin yazıma etkisi bağlamında ele alınmıştır.

2.1. Bitişik yazıma bağlı sesletim özellikleri

ÇYM’lerde bitişik yazılan kelime ve eklerin çok sayıda örneği bulunmaktadır. Bu durum, sesletim ve yazım arasındaki ilişkiyi gösteren bir özelliktir. Standart yazım özelliklerinin zamanla geliştiği göz önünde bulundurulduğunda sesletime uygun yazma ihtiyacı bitişik yazımla giderilmiş olmalıdır. Bitişik yazılan örnekler arasında niteleyici sözcükler, isim, sıfat tamlamaları, sayı grupları, edatlar,

soru ekleri, ek fiil ve yardımcı fiillerin ve anlamsal kaynaşmayı gösteren sözcük gruplarının ön sırada olduğu görülmektedir.

Örnekler, incelenen metinlerdeki söz varlığının önemli bir kısmını yansıtmaktadır. Ancak 16. yy. için söz varlığının diğer dönemlere göre daha az olması örneklerin dağılımında etkili olmuştur. 17. yy.a ait eserlerde niteleyiciler daha fazla bitişik yazılmışken 18. yy.da edatlar daha fazla bitişik yazılmış görülmektedir. Karşılaştırıldığında birinci durumda sözlü dil, konuşma dili; diğerinde yazılı dil öncelikli görülmüştür. Bu durum, konuşma dilinden yazı diline geçişin ve yazı dili standartlaşmasının bir yansıması olarak da kabul edilebilir.

İlgili yüzyıllara ait eğik yazıyla verilen örneklerin yanında parantez içinde ayrı yazılmış günümüzdeki kullanım şekli, sıklığı, eserin adı, tarihi ve sayfa sayısı da gösterilmiştir. Örneklerde artan sırada eser yılı ve alfabetik örnek sıralaması yapılmıştır. Ünlüler için V (vokal), ünsüzler için K (konsonant) kısaltmaları kullanılmış, sözcük || simgesi içinde ve sözcük sonu **.X**, sözcük başı ise **X**. şeklinde gösterilmiştir.

2.1.1. Bitişik yazılan niteleyici sözcük ve yapılar

ÇYM'lerde bitişik yazılan niteleyici sözcükler genellikle sıfat tamlamaları şeklindedir. Özellikle 17. yy.da ve daha az olmak üzere 18.yy.da görülür. Sıklık bakımından *her, en, iyi, bu, o* sıfatları ve *ehl – i* tamlananı kendisinden sonra gelen sözcüğe bitişik yazılmıştır. İlgili sıfatlar genellikle derece, işaret vb. anlam ilgileri kurmaktadır. Konuşma dilinde niteleyici sözcüklerin kendinden sonraki sözcüğe yaklaştırılarak sesletilmesi yazımda da benzer bir tercihi yansıtmış olmalıdır.

16. yy.

chrichbir (kırk bir) [1] ON/1527. I

chrichvz (kırk üç) [1] ON/1527. I

17. yy.

echlisuneti (ehl-i sünnet) [1] ILT/1612

egriottur (eğri ottur) [1] ILT/1612 (a/125)

evifini (ev issi) “ev sahibi” [1] ILT/1612 (a/156)

herchinase (her kimse) [1] ILT/1612 (a/054)

herdaim (her daim) [1] ILT/1612 (a/050)

herkhischi (her kişi) [1] ILT/1612 (a/057)

herkim (her kim) [1] ILT/1612 (a/077)

herne (her ne) [2] ILT/1612 (a/016)

hernere (her nere) [1] ILT/1612 (a/102)

herneste (her nesne) [1] ILT/1612 (a/066)

eigiامي (iyi cami) [1] DDLT/1641

eifultan (iyi sultan) [1] DDLT/1641

agasamoglanlar (acem oğlanı) [1] CFT/1672 (b7/168)

atmejdana (at meydanı) [1] CFT/1672 (b6/138)

bazikişiler (bazı kişiler) [1] CFT/1672 (b8/427)

berberbaşı (berber başı) [1] CFT/1672 (b7/297)

birdacha (bir daha) [1] ILT/1612 (a/209)

bukadar (bu kadar) [16] CFT/1672 (b1/020, b2/031, b2/043, b3/055, b4/074, b5/100, b6/142, b7/170, b7/196, b7/211, b7/215, b7/340, b7/346, b8/366, b8/421, b8/490)
büzeman (bu zaman) [1] CFT/1672 (b2/034)
dilβahibi (dil sahibi) [1] CFT/1672 (b5/090)
dortjuz (dört yüz) [1] CFT/1672 (b7/238)
ehliβefat (ehli fesat) [1] CFT/1672 (b8/372)
ehliilm (ehli ilim) [1] CFT/1672 (b8/405)
ehliürz (ehli ırz) [1] CFT/1672 (b7/342)
elcsibeg (elçi bey) [1] CFT/1672 (b7/338)
elβözi (el sözü) [1] CFT/1672 (b7/249)
enbas (en baş) [1] CFT/1672 (b6/142)
enβonra (en sonra) [1] CFT/1672 (b1/008)
hergiün (her gün) [1] CFT/1672 (b6/143)
herjerde (her yerde) [1] CFT/1672 (b3/055)
herkiβile (her kişi ile) [1] CFT/1672 (b2/043)
herfej (her şey) [1] CFT/1672 (b7/254)
hervakte (her vakit) [1] CFT/1672 (b6/144)
herzaman (her zaman) [1] CFT/1672 (b6/112)
herzeman (her zaman) [3] CFT/1672 (b4/060, b6/114, b6/141)
herβene (her sene) [1] CFT/1672 (b7/281)
nehadar (ne kadar) [1] CFT/1672 (b8/421)
neβekil (ne şekil) [1] CFT/1672 (b8/405)
ogünde (o günde) [1] CFT/1672 (b7/249)
okaldar (o kadar) [1] CFT/1672 (b7/238)
oldemde (o dem) [1] CFT/1672 (b7/341)
olkifi (o kişi) [1] CFT/1672 (b7/347)
olβahat (o saat) [1] CFT/1672 (b3/045)
pekhazi (pek hazı) 1] CFT/1672 (b4/061)
peklazumdurki (pek lazımdır ki) [1] CFT/1672 (b5/091)
serbetçifibafi (şerbetçi başı) [1] CFT/1672 (b7/297)
solkadar (şu kadar) [3] CFT/1672 (b2/035, b2/035, b5/086)
fausbafa (çavuş paşa) [1] CFT/1672 (b5/095)
terzi(a)bafi (terzi başı) [1] CFT/1672 (b7/297)
ucsbasli (üç başlı) [1] CFT/1672 (b6/139)

18. yy.

enbüyük (en büyük) [1] BGD/1781 (57)
enejifini (en iyisini) [1] BGD/1781 (78)
hernek'i (her ne ki) [1] BGD/1781 (v/4)
nékadar (ne kadar) [5] BGD/1781 (57, 86(3), 91)
ondokúzdur (on dokuz) [1] BGD/1781 (97)
öjlejérge (öyle yere) [1] BGD/1781 (52)
hepbirdur (hep birdir) [1] GT/1789 (120)
herbirine (her biri) [1] GT/1789 (168)
olvakt (o vakit) [1] PGT/1794 (710)
ölzaman (o zaman) [1] PGT/1794 702

Ses özellikleri bakımından iki sözcüğün birleştiği eklemlerde durum şöyledir:

|.K + K.| /r – {k(4), n(4), d(2), s(2), z(2), b, j, g, v}/

/l – {s(3), k(3), d, v, z}/

/n – {b(2), d, s}/

/ç – k – p – r – s – {b}ve /k – l/, /t – m/, /t – j/, /y – g/, /y – s/

Bu türden birleşmede ilk sözcüğün sonunda daha sık görülen {l, n, r} ünsüzlerinin ortak özelliği {t, d} sesleri ile beraber dişsil ünsüz kategorisinde yer almalarıdır (Özsoy, 2006, s. 33). İkinci sözcüğün başında yer alan ünsüz seti arasında görülen {d, s, z, n} ünsüzleri ise çıkış yeri bakımından {l, n, r} ünsüzleri ile beraber diş eti ünsüzleri arasında görülür (Aksan, 2003, s. 36). Bu ünsüzlerin sesletiminde ses telleri de titreşir. Demircan (2015), “Bir ünsüz gibi çıkıp da bir ünlü gibi görev yapan /l, m, n, r/ gibi seslere *yarı – ünsüz* dense yeridir.” (s. 25) diyerek ilgili ünsüzlerin işlevine vurgu yapmıştır. Bu işlevin kendinden sonraki ünlüyü sesletmede hazırlık sağlayacağı görülmektedir. Böylece sesletim bakımından dil ucunun üst diş etine değdiği yerde oluşan ve çıkış yeri yakın iki ünsüzün (alveolar - dişyuvasıl ünsüzler) aralıksız kullanıldığı tasavvur edilebilir.

Ötümsüz {p, ç, t, k} ünsüzlerinin sonda bulunması ve kendinden sonra gelen ünsüzü benzetmesi Türkçe için tipik bir özelliktir. Örneklerde ötümsüz sert ünsüzlerden sonra genellikle çift dudak /b/ ötümlü ünsüzü gelmiştir. Bu ünsüzlerin ortak özelliği {c, d, g} ünsüzleri ile beraber çıkış biçimi bakımından süresiz olmalarıdır. Demircan (1981), sesleme ile ilgili makalesinde ünsüz benzeşmeleri başlığı altında “(...) benzeşme seslemeden sesleme geçişteki kısıtlamalar gereği, ayırıcı özelliklerin uyuşması, bir anlamda düzenlenmesidir. Bu bağlamda yavaş ve hızlı sesletim arasında bir ayırım gözetmek yerinde olacaktır.”(s. 52) demektedir. Konuşma diline özgü hızlı sesletmeler bu türden bitişik yazılmış örnekleri doğuran nedenler arasında sayılabilir. Sesletimlerde kısıtlamaların azaltılması veya sesletimin lehine düzenlenmesi beklendiğinden çıkış yeri yakın iki ünsüzün aralıksız kullanımı da bu bağlamda anlaşılır olmaktadır.

|.V + K.| /i – {s (3), b (3), c, k}/

/e – {h, j, s, k}/

/o – {g, k}/

/u – k/, /ü – z/

Sonda bulunan ünlü genellikle {i, e, o} ve eklemlendiği ünsüzler genellikle {b, k, s} şeklindedir. Ortak özellikler tesis etmekten uzak bir dağılım göstermektedirler. Ancak bir tasnif biçimi bu zorluk hakkında bilgi verebilir. “Chomsky – Halle (1968) çıkış yeri ayrımlarını şöyle saptamıştır. Ağız tavanını, *dişseti / damak* arasından ikiye bölen ön özelliğine göre ünsüzlerin ayırımında ön özelliği görülmeyen ünsüzler şu şekildedir: {r, c, y, ş, j, k, g, ğ, h}” (Demircan, 2015, s. 33). İlgili örnekler bağlamında genellikle {i ve e} ön ünlülerinin ardından gelen ilgili ünsüzlerin damakta sesletildiği görülmektedir.

Daha az sayıda olmak üzere |.V + K.| i – {i(2), o} ve |.K + V.| /k – u/, /m- o/, /n- e/, /v- i/ dizilimleri de görülmektedir. Birincisi iki aynı ünlünün sesletimini yansıtır ki bu *ehliilm*, *ehliirz* örneklerinde gösterilmeyen gırtlaksız ayın sesinin /ç/ etkisi hesaba katılmalıdır. Bu bakımdan |.V + K.| dizilimine daha uygun olan bu türden kalıplaşmış örneklerde ünlünün uzadığı söylenebilir. Dizilim bakımından ulamayı sağlayan |.K + V.| grubunda sınırlı sayıda örnek görülmektedir. Bunun sebebinin sözcüksel bağlamda ele almak daha açıklayıcıdır. Banguoğlu (1974), belirtme öbeklerinde vurguyu değerlendirirken “Belirtme öbeklerinde vurgulu hece hemen daima belirtenin vurgulu hecesidir.” (s. 119) tespitinde bulunur. Buna göre dizilimlerde birinci ögenin yani niteleyicinin son hecesinde biriken vurguyu azaltarak ikinci ögeye yani nitelenene yaklaştırılması seslik unsurlara göre daha belirleyici görünmektedir.

2.1.2. Bitişik yazılan edat ve bağlaçlar

ÇYM’lerde bitişik yazılan başta edatlar ve daha az olmak üzere bağlaçlar görülmektedir. Bitişik yazılmış örnekler, metinlerdeki sözcük sayısına bağlı olarak, 17. ve 18. yy.da 16.yy.dan daha fazla kullanılmıştır. Sıklık bakımından genellikle *ile*, *için*, *dek* edatlarının kendinden önce gelen sözcüğe bitişik yazıldığı görülmektedir. İlgili edatlar birliktelik, sınır, neden vb. anlam ilgileri kurmaktadır. Konuşma dilinde sesletimin genellikle bağlı sözcükle olduğu edatların yazımda da bu özelliği yansıtmak üzere bitişik yazıldığı görülmektedir.

16. yy.

rhuchile (ruh ile) [1] TG/1581 (7/ah)
anunile (onun ile) [1] TG/1581 (4/ah)
anunontzin (onun için) [1] TG/1581 (7/ah)
atemlerile (âdemler ile) [1] TG/1581 (5/ah)
bilimegitzin (bilmek için) [1] TG/1581 (3/ah)
elmile (ilim ile) [1] TG/1581 (5/ah)
keltigitzun (geldiği için) [1] TG/1581 (9/ah)
olthugutzin (olduğu için) [1] TG/1581 (1/ah)
tzurmile (cürüm ile)[1] TG/1581 (10/ah)

17. yy.

hadissatile (hadisat ile) [1] ILT/1612 (a/067)
iaramasile (yaramaz ile) [1] ILT/1612 (a/218)
lutfile (lütuf ile) [2] ILT/1612 (a/182)
oldurkhi (odur ki) [1] ILT/1612 (a/031)
zamanedeh (zamana dek) [2] RGT/1630 (95, 95)
andanoturi (ondan ötürü) [1] CFT/1672 (b8/425)
dimiβki (demiş ki) [1] CFT/1672 (b6/124)
dinβziken (dinsiz iken) [1] CFT/1672 (b8/369)
edebile (edep ile) [1] CFT/1672 (b8/370)
emriile (emri ile) [2] CFT/1672 (b7/210, b8/442)
gyöziile (gözü ile)[1] CFT/1672 (b8/405)
haftaiadak (haftaya dek) [1] CFT/1672 (b8/427)
hafile (haz ile) [1] CFT/1672 (b7/175)

hoslugüile (hoşluk ile) [1] CFT/1672 (b3/053)
ialanile (yalan ile) [1] CFT/1672 (b7/341)
igsazetile (icazet ile) [1] CFT/1672 (b5/108)
kaldıringsedek (kaldırınca dek) [1] CFT/1672 (b5/086)
kilitfile (kılıç ile) [1] CFT/1672 (b3/053)
kiñile (kişi ile) [2] CFT/1672 (b5/102, b8/369)
kulagile (kulak ile) [1] CFT/1672 (b8/405)
lefile (leş ile) [1] CFT/1672 (b8/426)
mertebeile (mertebe ile) [1] CFT/1672 (b7/338)
mugsizatile (mucizat ile) [1] CFT/1672 (b8/442)
neitzün (niçin < ne + için) [1] CFT/1672 (b1/020)
nenungibi (ne(nun) gibi) [1] CFT/1672 (b1/007)
ockile (ok ile) [1] ILT/1612 (a/097)
ondàiken (onda iken) [1] BGD/1781 (82)
oßmanlüile (Osmanlı ile) [2] CFT/1672 (b7/154, b7/216)
perdaile (perde ile) [1] CFT/1672 (b6/141)
syndiedek (şimdiye dek) [3] CFT/1672 (b5/082, b7/171, b8/472)
ülefeile (ulufe ile) [1] CFT/1672 (b7/235)
ßabahadak (sabaha dek) [1] CFT/1672 (b8/408)

18. yy.

cekilingedek (çekilinceye dek) [1] BGD/1781 (90)
chaftáilen (hasta ilen) [1] BGD/1781 (97)
damlasüilan (damlası ilen) [1] BGD/1781 (66)
denizéddek (denize dek) [1] BGD/1781 (93)
edrinejedek (Edirne'ye dek) [1] BGD/1781 (106)
efpablerinizile (esbaplarınız ile) [1] BGD/1781 (109)
giereigibi (gereği gibi) [1] BGD/1781 (95, v/34)
günéddek (güne dek) [1] BGD/1781 (52)
jaramazlárilen (yaramazlar ilen) [1] BGD/1781 (66)
jaziilen (yazı ilen) [1] BGD/1781 (v/4)
jóghifa (yok ise) [1] BGD/1781 (64)
kalémile (kalem ile) [1] BGD/1781 (96)
k'àghydlárilen (kağıtlar ilen) [1] BGD/1781 (90)
kolajlighile (kolaylık ile) [1] BGD/1781 (93)
marifetiilen (marifeti ilen) [1] BGD/1781 (53)
menzilile (menzil ile) [1] BGD/1781 (53)
öjléife (öyle ise) [1] BGD/1781 (96)
pilafile (pilav ile) [1] BGD/1781 (109)
rahátile (rahat ile) [1] BGD/1781 (67)
şaghlygioklarile (sağlıcaklar ile) [1] BGD/1781 17
şahattâdak (saata dek) [1] BGD/1781 (85)
şangüilan (sancı ilen) [1] BGD/1781 (97)
şefaile (sefa ile) [1] BGD/1781 (111)
beğhirlereile (beygirler ile) [1] GT/1789 (116)
innayetiile (inayeti ile) [1] GT/1789 (120)

Adres

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

Address

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

*iradeti*le (iradet ile) [1] GT/1789 (163)
*kolay*ile (kolay ile) [1] GT/1789 (164)
*stambol*adek (İstanbul'a dek) [1] GT/1789 (118)
*varınd*fchedek (varıncaya dek) [2] GT/1789 (116, 119)
*chatrn*ıciün (hatırın için) [1] PGT/1794 (700)
*ederler*kien (ederler iken) [1] PGT/1794 (701)
sebebi ile (sebeup ile) [1] PGT/1794 (714)
*senini*ciün (senin için) [1] PGT/1794 (700)

Ses özellikleri bakımından iki sözcüğün birleştiği eklemlerde durum şöyledir:

|.K + V.| /r (5), t (5), s (4), g (4), n (4), m (3), f (2), k (2), ğ (2), z (2), b, c, h, l, y {i} /g- u/, /n- o/, /c- e/

Edatların ilk ünlüsü /i/ düz dar ünlüsüdür. Bu bakımdan ilk sözcük sonunda vurgu ve hece doruğundan kaynaklanan çevresel şartlar ulamayı kolaylaştırmaktadır. Çok sayıda örneğin bu grupta görünmesi bu temel bağıntının gereği olmalıdır. Edatlar, eklendiği sözcüğün son hecesindeki vurguyu azaltabilir *senin* † *ile* † ≠ *seninile* † ki böylece hece doruk sayısı da azalır. Bu duruma bağlı olarak edatın baştaki ünlüsü düşürülebilir: *seninle*. Bu bağlamda edatların konuşma dilinde sesletim birliğine elverişli yapısal imkânlar sunduğu görülmektedir.

Ünsüzler sınıfı bakımından genellikle {r, t, s, g, n, m, f, k, ğ, z} ünsüzleri kullanılmıştır. Sesletim bakımından ünsüzlerin niteliği düz dar ünlüye bağlanma şartını yerine getirmeleridir. O halde ünsüz niteliği ikincil bir öneme sahiptir. Ayrıca sesletim yeri bakımından /i/ ünlüsü ile yakın bölgede oluşan dişyuvasıl {t, d, s, n, l, r} ünsüzlerinin {k, ğ} art damak ünsüzlerine göre daha sık birleşmesi de beklenebilir.

|.V + V.| /i (12), e (4), a (4){i}

İki /i/ düz – dar ünlüsünün art arda gelmesi sesletimde ünlü uzamasına veya ikinci ünlünün /y/ yarı ünlüsü ile nöbetleşmesine neden olabilir. Ünlülerin yazımda ikisinin de gösterilmesi sesletim – yazım bağlantısını işaret etmektedir. Örneklere göre {a, e} ünlüleri de eklem yerinde görünmektedir. Edatların Arap harfli imlada eklendiği sözcükle birlikte yazılmasından dolayı ilgili örneklerde bu kalıplaşmanın devamı niteliğinde Arap harfli yazımın etkisi söz konusu edilebilir.

|.V + K.| /e (7), a (4) {d}, /i - g/

|.K + K.| /s- k/, /r- k/, /n- g/

Ünlü – ünsüz birleşiminde geniş ünlüler {a, e} kendinden sonra gelen /d/ ötümlü dişyuvasıl ünsüzüne bağlanmıştır. Bu bağlanmada seslik özellikler ikinci plandadır. Ünsüzle başlayan tek bir edat bulunur: *dek*. Sözcüksel uyum, yazılıştta bu türden sessel birleşimleri doğurmuştur.

2.1.3. Bitişik yazılan ek- fiil ve yardımcı fiiller

ÇYM'lerde bitişik yazılan ek fiilli ve yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiil yapıları görülmektedir. Bitişik yazılmış örneklerde i- ek fiili genellikle belirli geçmiş zaman, belirsiz geçmiş zaman ve şart ekleri biçiminde iken *et-*, *ol-*, *eyle-* yardımcı fiilleri daha sıklıkla kullanılmıştır. Bu türden bitişik yazılmış örnekler genellikle 17. ve 18. yy.da görülmektedir. Konuşma dilinde kalıplaşmış halde kullanılan bu

türden yapılar, sesletimin bu özelliğine uygun biçimde bitişik yazılmış olmalıdır. Seslik bakımından ilgili fiillerin ilk sesi {e, o} ünlüleridir. Kendisinden önceki ünsüze ulama ile bağlanma imkânı verir ve vurguya azaltır veya yayar. Bu bakımdan hece doruğundaki azalma sesletimdeki birliğe elverişli imkân sağlar. Bu uygun özelliklerin birliği yazıma yansımıştır.

16. yy.

inanmaslariti (inanmazlar idi) [1] TG/1581 (4/ah)

17. yy.

gafilişem (gafil isem) [1] ILT/1612
gutscholakhi (güç ola ki) [1] ILT/1612 (a/076)
jarolfe (yar ol-) [1] ILT/1612 (a/190)
noscheder (nuş et-) [1] ILT/1612 (a/089)
pagkolaşin (pak ol-) [1] ILT/1612
şabuneder (zebun et-) [1] ILT/1612 (a/171)
dirigbuşurmaia (diri buyur-) [1] CFT/1672 (b5/099)
edaideim (eda et-) [1] CFT/1672 (b5/089)
etmemişlerişbe (etmemişler ise) [1] CFT/1672 (b5/108)
galibolanun (galip ol-) [1] CFT/1672 (b7/155)
kailolmazşben (kail olma-) [1] CFT/1672 (b3/055)
kiaşziderler (kıyas et-) [1] CFT/1672 (b8/427)
kiaşbeşleme (kıyas eyleme-) [1] CFT/1672 (b7/234)
kulolduklarına (kul ol-) [1] CFT/1672 (b7/155)
lazumolagsak (lazım ol-) [1] CFT/1672 (b1/015)
lutşfiyle (lütuf eyle-) [1] CFT/1672 (b1/011)
methedemeürüm (meth edeme-) [1] CFT/1672 (b8/369)
neolşba (ne ol-) [1] CFT/1672 (b5/110)
olinmişidüm (olunmuş idim) [1] CFT/1672 (b5/082)
teleşfolur (telefon ol-) [1] CFT/1672 (b1/008)
şabridigsi (sabır edici) [1] CFT/1672 (b5/090)
şoalideim (sual et-) [2] CFT/1672 (b1/005, b1/011)

18. yy.

aşietlşrola (aşıyetler ola) [1] BGD/1781 (88)
biliridim (bilir idim) [1] BGD/1781 (50)
çekmişolşidi (çekmiş ol-) [1] BGD/1781 (95)
şairola (hayır ola) [2] BGD/1781 (90(2))
şioşkola (çok ola) [1] BGD/1781 (77)
etmemişşidim [1] (etmemiş idim) BGD/1781 (86)
şielmedimşife (gelmedim ise) [1] BGD/1781 (77)
şieréşkidin (gerek idin) [2] BGD/1781 (84, 85)
şieréşkiye (gerek ise) [1] BGD/1781 (54)
şararetimşidi (hararetim idi) [1] BGD/1781 (97)
işteridim (ister idim) [1] BGD/1781 (77)

jazmysıdim (yazmış idim) [1] BGD/1781 (v/3)
oldüife (oldu ise) [1] BGD/1781 111
razola (razı ol-) [1] BGD/1781 (107)
terlésédım (terslese idim) [1] BGD/1781 (99)
vurmúşola (vurmuş ol-) BGD/1781 (95)

2.1.4. Bitişik yazılan soru eki

ÇYM'lerde soru eki kendinden önceki sözcüğe bitişik yazılır ve ÇYM'lerde sesletimin ve yazımın iç içe geçtiği örnekler soru ekli yapılarda da görülmektedir. Ek yardımıyla soru yapımında vurgu, ekten önceki hecede yoğunlaşır. Soru ekinin ayrı yazılması bugünkü imlanın gereğidir. Bitişik yazılmış örneklerde konuşma dilinin hızının etkisinin yazıma yansdığı söylenebilir. Ayrıca Auer (1990), Türkçenin sözdizimsel kaymalarından birisi olarak {mI} soru ekinin (enklitik) konumundan⁴ yola çıkarak değerlendirme yapmaktadır (s. 286 - 287). Soru ekinin bitişik yazılmasının sadece sesletimi değil bilgi yapısına bağlı sözdizimsel bir özelliği de işaretlediği söylenebilir. Örnekler bağlamında iki durumun birlikte değerlendirilmesi yerinde görünmektedir.

16. yy.: 16. yy.da incelediğimiz eserlerde görülmez.

17. yy.

bulunurmi (bulunur mu) [2] CFT/1672 (b4/059, b4/074)
erkekmidür (erkek midir) [1] CFT/1672 (b8/426)
edermişin (eder misin) [1] CFT/1672 (b4/060)
giaurmişin (gâvur musun) [1] CFT/1672 (b1/004)
ejimişin (iyi misin) [1] CFT /1672 (b1/002)

18. yy.

bitmişmi (bitmiş mi) [1] BGD/1781 (86)
bulunurmy (bulunur mu) [1] BGD/1781 (107)
edermi (eder mi) [4] BGD/1781 (v/32(3), v/33)
guaourmi (gâvur mu) [1] GT/1789 112
hazyırmıdyr (hazır mıdır) [1] BGD/1781 (85)
hofchmi (hoş mu) [1] GT/1789 110
choşnütmişünüz (hoşnut musunuz) [1] BGD/1781 (111)
ejimidir (iyi midir) [1] BGD/1781 (87)

2.1.5. Bitişik yazılan anlamca kaynaşmış yapılar

ÇYM'lerde anlamsal birliği ve birlikte kullanımı yaygınlaşmış kimi yapıların sesletime uyararak bitişik yazıldığı görülmektedir. Bu yapılar arasında kısa emir yapıları *varget* yanında deyimlerin *birbaklaian*, *hberuuerur*, *kandukmecten* vb. kalıplaşarak sesletimi yazımda bitişikliği doğurmuş olmalıdır. Bazı

4 Auer (1990) ilgili değişimlerin gerçekleştiği yüklem sonrası konum için şu örnekler üzerinden tartışmayı yürütür: (37) bu firma seni tekrar işe alacak mı almayacak mı önemli // (38) İşte agbiim(in) bir dükkâni vardı zaten o da işliyor mu işlemiyor mu belli değildi çalışıp çalışmadığı // (39) bakıyor nasıl yaptıklarına iyi yapıyorlar mı nöbeti // (40) ya resmi mesmi benim hoşuma gitmedi mi şey yapmıyorum // (41) markları da bozdurdun mu bi(r) çuval Türk lirası geçiyor eline // (42) İsmail kahveye gitti mi sınırlı bir zaman içerisinde gidiyor geliyor // (43) elektrik kesildi mi oturursun alırsın tavlayı eline (s. 286 - 287).

durumlarda *onijolda*, *fcejalma* şeklinde bitişik yazılmış örneklerde kalem işleğinin etkisi de söz konusu edilebilir.

16. yy.

varget (var git) [1] ON/1527. I

17. yy.

azfajar (az say- [1] CFT/1672 (b5/086)

hberuuerur (haber ver-) [1] ILT/1612

hişapagyelmez (hesaba gelmez) [1] CFT/1672 (b8/361)

kandukmeçten (kan dök-) [1] ILT/1612

birşaklaian (sır sakla-) [1] CFT/1672 (b5/083)

tekduzmazfe (tek durma-) [1] CFT/1672 (b5/084)

jangelur (yan gel-) [1] ILT/1612 (a/043)

18. yy.

onijolda (onu yolda) [1] CFT/1672 (b1/025)

fcejalma (şey alma-) [1] BGD/1781 (98)

2.2. Ayır yazıma bağı sesletim özellikleri

ÇYM'lerde konuşurun amacına, vurgusuna, iletişimin niteliğine, bağlama vb. bağı olarak kimi yapıların sesletime uyarak ayrı yazıldığı görülmektedir. Bu yapılar arasında *her kieş*, *o birlere* örneğindeki gibi iki ayrı sözcük; *tşchikar maffen*, *tezanda iz*, *kulunuz iz* örneklerindeki gibi fiil çekimli yapılarda kişi ekleri; *do laschur*, *ot manlia*, *jaik hadi*, *nişci anladyghyny* örneklerindeki gibi ilk heceyi diğerlerinden ayrı yazarak heceleyerek yazma şekilleri görülmektedir. İlgili örneklerin bitişik yazılanlarının yanında bu türden ayrı yazılan örneklerin de görülmesi musahhihe bağlanabilir. Aynı zamanda bu türden örneklerin yeni dil öğrencisinin yazma alanındaki doğal çalışma denemeleri, sesletime ait özellikleri daha çok yansıtır olmalıdır. Standartların henüz oluşmadığı ÇYM'lerde konuşma dilinin kişisel kullanıma dair sesletim özellikleri gösterdiği ayrı yazılmış örneklerden anlaşılabilir. Gülsevin (2013), seslik değişimlerin sadece değişen sesi ilgilendirmediğini değişime uğrayan sesin bulunduğu "çevre şartı" ile ilgili olduğuna işaret etmektedir (s. 52). Çevre şartı sessel değişimin bağlam duyarlı olduğunu ve giderek sözcük, tümce, cümle düzeyine çıkarılabilecek bir ilginin bulunduğunu da göstermektedir. İlgili örnekler arasında yer alan *her kieş* > herkes, *o birlere* > öbür sözcüklerinin günümüzde bitişik yazılmaları sadece yazımı ilgilendiren bir değişimden ibaret olmayıp çevreye dair izler de taşımaktadır.

16. yy.: 16. yy.da incelediğimiz eserlerde görülmez.

17. yy.

tşchikar maffen (çıkarmasın) [2] ILT/1612 (a/220, a/220)

do laschur (dolaşır) [1] ILT/1612 (a/163)

ot manlia (Osmanlı) [2] CFT/1672 (b1/015, b3/057)

ut schi (üçü) [1] ILT/1612 (a/095)

jang fchagi (yanşak) [1] ILT/1612 (a/042)

jaik hadi (yaykadı) [1] ILT/1612 (a/204)

tezanda iz (tez andayız) “tez (vakitte) oradayız” [1] CFT/1672 (b4/059)

18.yy.

her kieś (herkes) [3] BGD/1781 (85, 89, v/33)

kulunuz iz (kulunuzuz) [1] BGD/1781 (57)

nişci anladyghyny (nişanla-) [1] BGD/1781 (86)

o birlere (öbürlere) [1] BGD/1781 (v/30)

tabi - ati` (tabiat) [1] PGT/1794 (704)

üleştir mislerdür (üleştirmişlerdir) [1] CFT/1672 (b3/051)

2.3. Aynı eserde farklı yazıma bağlı sesletim özellikleri

ÇYM’lerde aynı kavrama işaret etmek üzere kullanılan sözcüklerin yazımında kimi değişiklikler görülebilir. Bu değişikliklerin yansıdığı örnekleri Duman, M. (2008), seslilenmelerinde bir çeşitliliğin olduğu ve bu durumu bir karışıklık olarak nitelendirmenin doğru olmayacağı (s. 188) şeklinde değerlendirmiştir. Yazar, “Bunları, konuşma dilinin yarattığı çeşitlilik içinde, muhtemelen belli dil katmanlarında yaygınlık kazanmış, belli kullanım sıklığına ulaşmış telaffuz örnekleri” olarak ele almış ve makalesinde farklı yazılmış örnekler de yer vermiştir (s. 181 – 187). Duman, M. (2008), çok şekilli seslendirme ile ilgili görüşünü “Hiç olmazsa çalışmada standartlaşma sağlayacağız diye eserin dil özelliklerini kaybettiren bir tutumdan kaçınılması gerektiği anlayışını kazandırabilir.” (s. 188) şeklinde sürdürerek Türkçedeki meydana gelen fonetik gelişme ve değişimlerin (...) yazıya geçirilebileceği bu işleminse eskiden olduğu gibi yazıyı, konuşma telaffuzundan uzaklaşmaya götürecektir süreçten kurtarabileceğine işaret etmektedir (s. 188). Tulum, M. (2011) de “Bu tür çalışmalarda farklı malzemeler üzerinden elde edilmiş sonuçların birbiriyle çelişmesi, ya da aynı metin içinde birbirinden ayrı değerler gösteren örnekler üzerine yapılan yorumların çeşitlenmesi işte hep bir metnin örneklerinin sınırladığı dar alan içinde kalınmış olmanın kaçınılmazlığındandır. Bu tür çalışmalar hep birbirine atıfta bulunur, bu da ya kendi örnekleri üzerindeki değerlendirmeyi doğrulamak, ya da yine örneklerin ortaya koyduğu birbiriyle çelişen durumları açıklamak adına yapılır, çünkü karşılaşılan çelişkilerin yorumlanmasında güvenilir bir *canlı kılavuz*” (s. 60 - 61) olmamasına bağlayarak metinlerin doğal sınırlarına işaret etmektedir. Yazarların vurguladığı çok şekillilik ve çok katmanlılık incelediğimiz eserlerde de bulunmaktadır. Örneklerin değerlendirilmesinde “seslendirme çeşitliliği”ni göstermek üzere eş zamanlı ve art zamanlı ses değişimleri birlikte değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2.3.1. Biçimsel seslik özellikler ve nöbetleşme

Genellikle seslerin çıkış yeri dolayısıyla sesletimi bakımından yakın veya uygun uzaklıkta olanların yazımlarında çoklu yazım özelliği görülmektedir. Çoklu yazımın seslik temellerinin yanı sıra yazıma dair değişkeleri işaretlediği görüşünden hareketle biçimsel seslik özellikler başlığı altında gösterilmiştir. Demir, N. ve Yılmaz, E. (2011) tarafından hazırlanan “Türkçe Ses Bilgisi” adlı eserde ses olayları iki başlık altında değerlendirilmiştir. Ses olaylarının ikinci başlığında biçimsel ses bilgisine yer vermişler ve nöbetleşme ile ilgili özellikleri bu başlık altında incelemişlerdir (s. 106 - 127). İlgili nöbetleşme kavramını “**nöbetleşme** olarak alınan ses olayları (...) eklenmeye bağlı oldukları ve hem ses olayına uğramış hem de uğramamış biçimlerin dilde aynı anda kullanılıyor olması nedeniyle” (s.

107) tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı eserde nöbetleşmenin geçici bir biçim olduğu “belli bir morfofonemik çevrede kullanılan sesin bir başka çevrede kullanılmayacağı” (s. 79) görüşünden hareketle, birbirini yerine geçen sesler için de nöbetleşme (alternasyon) kavramını kullanmışlardır. Tulum, M. (2010), Arap harflerinde hecelerin kalın – ince sıralarını gösteren ünsüz harflerin birbiri yerine geçerek kullanılmalarını nöbetleşme olarak değerlendirmiştir (s. 135). Nöbetleşmelerin yazım ve sesi ilgilendirdiği geçici bir değişke durumunu ifade etmek için kullanıldığı anlaşılmaktadır. İlgili bağlam gereği nöbetleşmeleri biçimsel seslik özellikler bağlamında ele almayı uygun gördük. Buna göre genellikle aşağıdaki gösterilen harf ve harf bileşikleri birbirlerinin yerine kullanılmıştır.

Ünsüz yazımında

b ~ p	<i>manβub ~ manβup, sarap ~ farab vb.</i>
c ~ k ~ kh	<i>cadar ~ kadar, khurth ~ kurth vb.</i>
ch ~ h ~ kh	<i>chazinedür ~ hazine ~ khazine vb.</i>
d ~ t	<i>defter ~ tefter, dik'èn ~ tiken vb.</i>
s ~ sz	<i>stambol ~ sztambo, saltanet ~ szaltanet vb.</i>
s ~ z	<i>g'ef ~ g'ez, kyaf ~ kyaz vb.</i>
v ~ f	<i>efel ~ evel vb.</i>
g ~ ts	<i>gok ~ tschok vb.</i>
tsc ~ z	<i>tfchiplai ~ zhiplak vb.</i>
m ~ n	<i>domuz ~ donuz vb.</i>
g ~ k	<i>gauga ~ kauga, degeneg ~ degenek vb.</i>

Ünlü yazımında

a ~ e	<i>haber ~ heber, faida ~ faide vb.</i>
e ~ i	<i>hec ~ hic, senec' ~ sinec' vb.</i>
i ~ j	<i>vilaiet ~ vilajat, deria ~ derja vb.</i>
i ~ u	<i>rim ~ rum vb.</i>
o ~ u	<i>note ~ nuntk, sufra ~ sofra vb.</i>
ö ~ ü	<i>döfcek ~ düşek, doldur ~ doldür vb.</i>

Bu örneklerden başka çift yazılmış *diuuar ~ divar, dunnya ~ dunya, nijjet ~ niyet vb.* örneklerin yanında eklenen veya düşürülen sesler de farklı yazımı ortaya çıkarmıştır: *niçin ~ niçiün, kadafc ~ kardaş, gienie ~ gine, deil ~ dekil vb.* Bu tasnifte vurgu işaretleyicileri ile kullanılan *deli ~ deli, égier ~ egier, erken ~ erkén vb.* aynı sözcüklerin yazımları olarak görülebilir. Seslik özellikler bakımından düz dar ve yuvarlak ünlülü karışımların olduğu *ghairi ~ ghairü, huckhim ~ huikhum, gkendi ~ gkendu vb.* örnekleri de bulunmaktadır. Bazı örneklerde tek bir sesteki fazlası değişmiş görünmektedir. Bu tür birden fazla değişim ayrı bir maddede gösterilmemiş, aynı maddede her durum verilmiştir. Bu çalışmada ilgili farklılaşmalar, ayrı kavrama işaret eden sesbirimsel karşıtlık olarak değil aynı kavrama / sözcüğe işaret eden ötümlülük, genizlilik, akıcılık vb. özelliklerden kaynaklanan üst sesbirimsel değişkeler şeklinde değerlendirilmiştir.

Metin sözcük sayısı sınırlı olduğundan 16. yy.da daha az ve 17. ve 18. yy.da daha çok görülen örnekler, standart yazım dışında bu türden çoklu yazımların sesletimin bir yansıması olduğu görüşünün

uzantılarıdır. Latin harfleri ile yazımda Arap harfli bir örnek yazımların etkisi görülmekle beraber sesletimin ihmal edilmemesi için bu türden değişikliklerin olması dil öğrencisi bakımından normal karşılanmalıdır. Dolayısıyla ilgili örnekler, kaydedici ya da müsahhah hatasından çok sesletimi yansıtmaya çabasının sistematik örnekleri olarak da görülmelidir.

Bu bölümde $i \sim j \sim y$; $s \sim f \sim \beta$; $ts \sim c$; $tsch \sim c$; $v \sim u$; $\check{s} \sim fc$; aynı sesbirimi gösteren harf veya harf bileşikler olduğundan farklı kategoride yazımlar olarak ele alınmamıştır. Vurgu gösterilen yazımların görüldüğü örnekler de dâhil olmak üzere şekli farklılık gösteren harflerin olduğu örnekler büyük oranda tasniften çıkarılmıştır.

16. yy.

Başta ünlüler

$e \neq i$: *elgi* [1] HPT/1575 (33) ~ *iligi* [1] (33) “elçi”

Başta ünsüzler

$t \neq z$: *taim* [2] TG/1581 (3/ah, 7/ah) ~ *zaim* [1] (7/ah) “daim”

İçte ünlüler

$i \neq ü$: *tegiltir* [1] TG / 1581 (5/ah) ~ *tegiul* [2] (2/ah, 14/ah) “değil”

$i \neq s$: *chaillet* [1] TG/1581 (1/ah) ~ *chaslatler* [1] (1/ah) “haslet”

$e \neq i$: *hec* [1] HPT/1575 (27) ~ *hic* [1] (27) “hiç”

$e \neq i$, $i \neq u$: *gkeri* [2] TG/1581 (10/ah, 11/ah) ~ *gkiru* [1] (10/ah) “geri”

$o \neq ou \neq u$: *notcu* [1] TG/1581 (3/ah) ~ *noutcu* [1] (3/ah) ~ *nuntki* [1] (3/ah) “nutuk”

$o \neq u$, $g \neq t$: *tegioltur* [1] TG/1581 (3/ah) ~ *tegiu* [3] (2/ah, 3/ah, 3/ah) ~ *tegiul* [2] (14/ah, 2/ah) ~ *tetiltur* [1] (7/ah) “değil”

İçte ünsüzler

$ch \neq c$: *dochus* [2] ON/1527. I ~ *docus* [4] “dokuz”

$d \neq t$: *ebendi* [1] TG/1581 (3/ah) ~ *ebenti* [2] (11/ah, 3/ah) “ebedi”

$d \neq t$: *gkendu* [1] TG/1581 (1/ah) ~ *gkentu* [1] (10/ah) “kendi”

$g \neq k$: *ggendi* [2] TG/1581 (4/ah, 5/ah) ~ *gkendi* [5] (1/ah, 10/ah, 15/ah, 9/ah, 9/ah)

$s \neq si$: *irfatini* [1] TG/1581 (5/ah) ~ *irfiat* [2] (5/ah, 5/ah) “irşat”

$th \neq t$, $u \neq i$: *olthugutzin* [1] TG/1581 (1/ah) ~ *oltugutzun* [1] (7/ah) ~ *oltigitzi* [1] (5/ah)

Sonda ünlüler

$oi \neq o$: *tzoc* [5] TG/1581 (10/ah, 15/ah, 15/ah, 17/ah, 19/ah) ~ *tzoi* [1] (4/ah) “çok”

Sonda ünsüzler

$t \neq th$: *dort* [6] TRC/1544. I ~ *dorth* [4] “dört”

$k \neq ch$: *echamegumozi* [1] HPT/1575 ~ *ekmech* [1] “ekmek”

17. yy.**Başta ünlüler**

a ≠ e: *almaslarle* [1] CFT/1672 (b5/102) ~ *elmaflar* [1] (b7/339) “elmas”
 e ≠ i: *edemezdiler* [1] CFT/1672 (b8/418) ~ *idemem* [2] (b4/077, b8/366) “etme-”
 e ≠ i: *ettirürler* [1] CFT/1672 (b8/421) ~ *ittirür* [1] (b7/253) “ettir-”

Başta ünsüzler

c ≠ h: *criftian* [1] CFT/1672 (b8/472) ~ *hristian* [1] (b6/142) “hristiyan”
 c ≠ k: *curu* [1] ILT/1612 (a/165) ~ *kuru* [1] “kuru”
 c ≠ k ≠ kh: *kho* [1] ILT/1612 (a/184) ~ *ko* [1] ~ *cor* [1] (a/096) “koy-”
 ch ≠ h ≠ kh, e ≠ a: *chazinedür* [1] CFT/1672 (b7/156) ~ *hazine* [1] (b7/296) ~ *khazineβinden* [1] (b7/258) ~ *haβnadar* [1] (b7/296) “hazine”
 d ≠ t: *defterler* [1] CFT/1672 (b3/050) ~ *tefter* [1] (b3/049) “defter”
 g ≠ k: *gaugaşına* [1] CFT/1672 (b7/216) ~ *kaugagsi* [1] (b8/370) “kavga”
 g ≠ tsch: *giok* [1] ILT/1612 ~ *tschok* [1] (a/107) “çok”
 g ≠ gi ≠ gy: *giünde* [2] CFT/1672 (b1/023, b7/341) ~ *günde* [1] (b8/420) ~ *gyünde* [1] (b1/024) “gün”
 gs ≠ tz: *gergşek* [1] CFT/1672 (b1/004) ~ *gertzek* [1] (b5/110) “gerçek”
 s ≠ z: *zabrejle* [1] CFT/1672 (b4/059) ~ *βabrejle* [1] (b4/073) “sabret-”
 s ≠ sz: *saltanetün* [1] CFT/1672 (b7/145) ~ *szaltanet* [1] (b7/253) “saltanat”
 t ≠ th, k ≠ kh: *khurt* [1] ILT/1612 (a/164) ~ *khurth* [1] (a/162) ~ *kurth* [1] (a/162) “kurt”
 tsch ≠ zh: *tşchiplai* [1] ILT/1612 ~ *zhiplak* [1] ILT/1612 (a/103) “çıplak”

İçte ünlüler

a ≠ e: *haberler* [2] ILT/1612 (a/108) ~ *heberung* [1] (a/199) “haber”
 a ≠ e: *dufmani* [1] CFT/1672 (b8/387) ~ *dufmenlerdür* [1] (b7/216) “düşman”
 a ≠ e, b ≠ p: *saraptan* [1] CFT/1672 (b4/064) ~ *farabtan* [1] (b5/102) ~ *ferabile* [1] (b4/067) “şarap”
 a ≠ e: *daha* [1] CFT/1672 (b7/215) ~ *deha* [41] (b1/005, b1/014, b1/017, b1/020, b3/046, b4/059, b4/062, b4/062, b4/062, b4/064, b4/071, b4/074, b5/089, b5/092, b5/093, b5/093, b5/106, b5/106, b5/109, b5/111, b6/115, b6/122, b6/124, b6/130, b7/161, b7/166, b7/202, b7/202, b7/232, b7/233, b7/234, b7/235, b7/259, b7/338, b7/338, b8/370, b8/386, b8/401) “daha”
 a ≠ o, kh ≠ c, n ≠ m: *dakhuna* [1] ILT/1612 (a/031) ~ *documur* [1] (a/127) “dokun-”
 e ≠ i: *gienie* [1] CFT/1672 (b6/139) ~ *gine* [1] (b6/132) “gene”
 e ≠ i, c ≠ ck: *senecten* [1] ILT/1612 (a/216) ~ *sinecten* [1] (a/035) ~ *şineck* [1] (a/034) “sinek”
 e ≠ i: *kilecsle* [1] CFT/1672 (b7/155) ~ *kilicsle* [1] (b7/155) ~ *kilitsle* [1] (b7/155) “kılıç”
 i ≠ iu: *deghilsin* [1] SL/1643 ~ *deghiuldüm* [1] “değil”
 i ≠ iu: *deghilum* [1] DDLT/1641 ~ *deghiuldiler* [1] “değil”
 i ≠ j: *deime* [1] CFT/1672 (b7/340) ~ *dejmede* [1] (b5/112) “deyme”
 i ≠ j: *deriade* [1] CFT/1672 (b7/221) ~ *derjade* [1] (b7/252) “derya”
 i ≠ u: *rimlerün* [1] CFT/1672 (b8/387) ~ *rum* [7] (b7/164, b7/167, b7/167, b7/221, b7/223, b8/363, b8/433) “Rum”
 oi ≠ u: *sois* [1] ILT/1612 (a/040) ~ *fuşlerinde* [1] “söz”
 ö ≠ ü: *söjle* [1] CFT/1672 (b5/095) ~ *süjle* [1] (b4/066) ~ *szüjle* [1] (b1/023) ~ *βüjler* [1] (b8/387) “söyle-

- u ≠ i: *fichur* [1] ILT/1612 (a/013) ~ *fikhir* [1] “fikir”
 u ≠ ü: *buzbutün* [1] CFT/1672 (b7/227) ~ *bübütün* [1] (b7/296) “büsbütün”
 u ≠ ü: *doldurt* [1] CFT/1672 (b4/070) ~ *doldür* [1] (b4/067) “doldur-”

İçte ünsüzler

- c ≠ ts: *gercsi* [1] CFT/1672 (b8/386) ~ *gertfi* [3] (b2/041, b7/155, b7/235) “gerçi”
 c ≠ ts: *icfine* [1] CFT/1672 (b7/347) ~ *icfnde* [1] (b4/058) ~ *itfinde* [1] (b6/112) “iç”
 ch ≠ kh: *dachi* [104] CFT/1672 ~ *dakhi* [1] (b7/151) “dahi”
 ch ≠ kh ≠ k: *icki* [1] ILT/1612 (a/097) ~ *ikhi* [8] (a/029, a/138, a/155, a/182, a/193, a/197, a/206, a/209) ~ *iki* [1] “iki”
 cs ≠ gs: *nicfe* [1] CFT/1672 (b3/053) ~ *nicfie* [1] (b6/121) ~ *nigse* [1] (b1/009) “niçe”
 cs ≠ cz ≠ ts ≠ zs: *jenicferun* [1] CFT/1672 (b7/226) ~ *jeniczer* [1] (b3/049) ~ *jenitfer* [1] (b7/209) ~ *jenitzerler* [1] (b5/098) “yeniçeri”
 f ≠ v ≠ vv: *efel* [1] ILT/1612 ~ *evel* [2] (a/023, a/210) ~ *evuel* [1] (a/118) “evvel”
 g ≠ tsch: *gertigekluçten* [1] ILT/1612 ~ *gertfcheckluk* [1] (a/154) “gerçeklik”
 gn ≠ ng ≠ n: *degñifi* [1] ILT/1612 (a/191) ~ *dengis* [1] (a/095) ~ *denisfi* [1] (a/050) “deniz”
 i ≠ j: *gairilering* [1] ILT/1612 ~ *gajiri* [1] (a/001) “gayri”
 jj ≠ y: *nijjetünüz* [1] CFT/1672 (b2/032) ~ *niyetinüz* [1] (b5/081) “niyet”
 k ≠ t: *ekmegini* [1] CFT/1672 (b8/368) ~ *etmege* [1] (b8/361) “ekmek”
 m ≠ n: *domuz* [1] CFT/1672 (b4/062) ~ *donuz* [1] (b8/369) “domuz”
 nn ≠ n: *dunnyjai* [2] CFT/1672 (b2/035, b8/443) ~ *dunya* [1] (b4/077) “dünya”
 s ≠ sch, e ≠ a: *dusmes* [1] ILT/1612 (a/064) ~ *dufchmas* [1] “düşme-”
 s ≠ sz: *ekfik* [2] CFT/1672 (b4/079, b6/123) ~ *ekfzikligi* [1] (b8/427) “eksik”
 s ≠ z: *hismetkiar* [1] CFT/1672 (b5/094) ~ *hizmetkiar* [1] (b3/048) “hizmet”
 sz ≠ s: *szaba* [1] CFT/1672 (b8/482) ~ *ßaba* [2] (b1/001, b8/408) ~ *ßabahadak* [1] (b8/408) “sabah”
 sz ≠ s: *stamboldan* [1] CFT/1672 (b3/057) ~ *sztambol* [2] (b7/341, b8/371) “İstanbul”
 ts ≠ cs: *hatsan* [1] CFT/1672 (b7/346) ~ *hacsan* [2] (b5/107, b8/401) “haçan”
 ts ≠ tz: *nemtfeje* [1] CFT/1672 (b1/012) ~ *nemtze* [8] (b1/006) ~ *nemtzèrùn* [1] (b4/069) “Nemçe”
 vv ≠ v: *diuarlerli* [1] ILT/1612 ~ *divar* [1] (a/109) “duvar”

Sonda ünlüler

- a ≠ e: *faidaßiz* [1] CFT/1672 (b8/490) ~ *faideßini* [1] (b7/224) “fayda”
 a ≠ e: *kalaleri* [1] CFT/1672 (b7/281) ~ *kalelerinde* [2] (b3/047, b3/051) “kale”
 i ≠ u: *dirileri* [1] ILT/1612 ~ *diru* [1] (a/187) “diri”
 i ≠ u: *dogrimi* [1] CFT/1672 (b8/401) ~ *dogrulik* [1] (b8/368) “doğru”
 i ≠ u: *ghairi* [1] SL/1643 ~ *ghairu* [1] “gayri”

Sonda ünsüzler

- b ≠ p: *manßub* [1] CFT/1672 (b7/226) ~ *manßup* [2] (b7/202, b7/249) “mensup”
 cs ≠ ts ≠ tz: *hics* [4] CFT/1672 ~ *hits* [54] (b1/014) ~ *hitz* [1] (b8/442) “hiç”
 cs ≠ ts: *icsmek* [1] CFT/1672 (b8/370) ~ *its* [1] (b7/253) “iç-”
 g ≠ k: *degeneg* [1] CFT/1672 (b7/210) ~ *degenek* [1] (b7/210) “değnek”
 g ≠ gh ≠ k: *emegh* [1] CFT/1672 (b8/490) ~ *emegi* [1] (b1/023) ~ *emek* [1] (b1/028) “emek”
 s ≠ z: *çauslarle* [1] CFT/1672 (b5/096) ~ *çfauz* [1] (b7/176) “casus”

s ≠ z: *ingliz* [3] CFT/1672 (b1/006, b6/122, b8/363) ~ *ingliβ* [1] (b1/014) “İngiliz”
18. yy.

Başta ünlüler

a ≠ e, h ≠ k: *handádyr* [1] BGD/1781 (89) ~ *kande* [1] 19 “kande”
 e ≠ i: *ejédir* [1] BGD/1781 (78) ~ *ejídir* [2] (86, 87) ~ *ejidir* [2] (89, 111) “iyi”

Başta ünsüzler

c ≠ k: *cadar* [1] BGD/1781 (82) ~ *kadar* [3] (77, 85, 99) “kadar”
 ch ≠ h: *chaber* [1] BGD/1781 (83) ~ *haberim* [1] (56) “haber”
 ch ≠ k: *chatolik* [1] BGD/1781 (v/30) ~ *katolik* [6] (v/4(5), v/31) “katolik”
 d ≠ dh ≠ t: *dhikendèn* [1] BGD/1781 (62) ~ *dikenleride* [1] (60) ~ *tikenli* [1] (58) “diken”
 gh ≠ k: *ghruš* [1] BGD/1781 (52) ~ *ghrúfe* [1] (82) ~ *kuruš* [2] (103(2)) “kuruş”

İçte ünlüler

a ≠ u: *docunmuštur* [1] BGD/1781 (51) ~ *dokany'r* [2] (61, 68) “dokun-”
 ö ≠ ü: *döfjektéfyñ* [1] BGD/1781 (85) ~ *dúšekmi* [1] (63) “döşek”
 ö ≠ ü: *giöviergindir* [1] BGD/1781 (51) ~ *giüvergin* [1] (109) “güvercin”
 u ≠ o: *sufrajì* [1] BGD/1781 (65) ~ *sofra* [1] (111) “sofra”
 u ≠ ü: *giöruštughumuz* [1] BGD/1781 (54) ~ *giörüšmeje* [1] (96) “görüş-”
 ü ≠ i: *içün* [1] BGD/1781 (v/31) ~ *için* [1] (v/4, v/31) ~ *içüñ* [1] (56) “için”

İçte ünsüzler

j ≠ n: *giöjüldèn* [1] BGD/1781 (90) ~ *giönülünü* [1] (50) ~ *giönümüzè* [1] (67) “gönül”
 s ≠ z: *giefmeje* [1] BGD/1781 (93) ~ *giezelim* [1] (93) “gez-”
 s ≠ z: *ismarladuk* [1] GT/1789 (122) ~ *izmarladuk* [1] (131) “ısmarla-”

Sonda ünsüzler

gh ≠ k: *ciògh* [1] BGD/1781 (57) ~ *~ čio* [1] (62) ~ *ciók* [2] (64, 83) “çok”
 d ≠ t: *vakyd* [2] BGD/1781 (v/32(2)) ~ *vakytte* [2] (54, 96) “vakit”
 s ≠ z: *kyafumde* [1] GT/1789 (129) ~ *kyazumuze* [1] (166) “kıyas”

Tablo 2: Nöbetleşen seslerin dağılımı

		Başta	İçte	Sonda
16. yy.	Ünlüler	i ≠ e	i ≠ {e (2), u, ü} o ≠ {ou, u}	o ≠ oi
	Ünsüzler	t ≠ z	d ≠ t (2), g ≠ k, ch ≠ c, si ≠ s, t ≠ th	t ≠ th, k ≠ ch
17. yy.	Ünlüler	a ≠ e i ≠ {e (2)}	a ≠ e (4) a ≠ o i ≠ {e (3), iu (2), u (2)} u ≠ {ü (2), oi} ö ≠ ü	a ≠ e (2) i ≠ {u (3)}

	Ünsüzler	c ≠ {h, k(2), kh } g ≠ {k, tsc, gi, gy} s ≠ {z, sz} t ≠ {d, th} tsch ≠ zh gs ≠ tz ch ≠ h ≠ kh	c ≠ ts (2) ch ≠ kh (2) n ≠ {nn, m, ng, gn} s ≠ {s, z, sz (2), sch} ts ≠ {tz, cs} cs ≠ gs cs ≠ cz ≠ ts ≠ zs f ≠ v ≠ v g ≠ tsch jj ≠ y k ≠ t vv ≠ v	s ≠ z (2) b ≠ p cs ≠ ts ≠ tz cs ≠ ts g ≠ k g ≠ gh
18. yy.	Ünlüler	a ≠ e e ≠ i	u ≠ {ü, o, a} ü ≠ {ö(2), i}	-
	Ünsüzler	k ≠ {h, c, ch, gh } ch ≠ h d ≠ dh ≠ t	j ≠ n s ≠ z (2)	gh ≠ k d ≠ t s ≠ z

Tablo 2’de yüzyıllara göre nöbetleşen ünlü ve ünsüz ses varlığının dağılımı görülmektedir. Tablo 2’ye göre ünlülerde *i* ≠ *e* değişimi daha fazla örneğe sahiptir. İlgili değişim, fonolojik olabileceği gibi tamamen eşzamanlı bir sesletim farkını da işaretleyebilir. Buna göre *hec* ağızlarda bugün de kullanılırken, *hic* standart yazı ve konuşmayı temsil edebilir. Bu bakımdan bir nöbetleşme örneği sayılabilir. Seslik olarak aynı zamanda geniş ön ünlünün düz dar ünlüye gelişimi tarihsel değişim sırasına da uyar: *e* > *i* edgü^(ET) > eygü^(EAT) > eyü > iyü > iyi^(TT). Ancak tersi gelişme de görülür. *i* > *e* kiç-^(ET) > geç-^(TT). Örneklerden gerü > girü, elci > ilci değişimleri tarihsel - sessel değişime uygun görünse de açıklayıcı sayılmaz. Zira *elçi* ve *geri* sözcükleri günümüzde de standart yazı ve konuşma dilinde kullanılırken ağızlarda *girü* ~ *giri*, *ilçi* ~ *ilci* biçimleri görülür. İlgili ses geçişlerini eşzamanlı ve standart sesletimle standart dışı (belki de) halk dili varyantı saymak yerinde görünmektedir. Artzamanlı değişim çizgisine göre sözcük sonunda yuvarlak ünlülü değişimlerde daralma görülür: -ig > -u > -ı kapıg^(ET) > kapu^(EAT) > kapı^(TT). Buna göre girü > giri gelişimi bu değişimi yansıtırken gümüş > gümiş > *gimis değişimi ancak ağızlarda görülebilir. Standart dilde *gümüüş* kullanımının yanında ağızlarda *gimiş* ~ *gümüüş* kullanımı varyant sayılmalıdır. *Nutuk*, *notuk* değişimi de aynı bağlamda anlamlıdır. Arapça alıntı kelime, ağızlarda bugün de geniş yuvarlak ünlülü iken standart dilde dar yuvarlak ünlülüdür. Örneklerde görülen değişimler art zamanlı değişim yönü ile bazen kesişmektedir. Bu kesişme, konuşma dilinin seslik özelliklerini anlamamıza yardımcı olan bir unsur olarak ele alınmıştır. 17. yy.da *a* ≠ *e* değişimi daha belirgindir. Örnekler *haber* ~ *heber*, *dufman* ~ *dufmen*, *sarap* ~ *ferab*, *daha* ~ *deha* şeklindedir. Sırasıyla gerileyici benzeşme, inceltici ünsüz etkisi, alıntı kopya etkisi, düşümcül ünsüz etkisi olarak seslik değişimler betimlenebilir. Aynı zamanda her örneğin ikincisinin halk ağzı veya sosyal tabakada kullanıldığı söylenebilir.

Ünsüzler bakımından üst sesbirimin alt ses birimleri arasında kullanımında değişim görülmektedir. Demircan (2015), “Üst sesbirim, her iki sesbirimin ortak olan özelliklerini içerir: P = p/b, T = t/d, K = k/g (s. 70)” şeklinde gösterilir. Örneklerle göre ötümsüz /t/ ile ötümlü /d/, ötümsüz /k/ ile ötümlü /g/, ötümsüz /ç/ ötümlü /c/ ile; ötümsüz /s/ ötümlü /z/ ile değişebilir. Çıkış yeri bakımından benzer sesletim özellikleri gösteren ünsüzlerin alfabe ve çevre şartları kısıtında ötümlü ve ötümsüz değişkenleri birbirlerinin yerine kullanılmıştır.

2.4. Yanlış yazıma bağlı sesletim özellikleri

Yanlış yazımla ilgili örneklerde, aynı eser içinde benzer veya aynı kullanım doğru olduğu halde gözden kaçan yanlış yazımların müsaahihle ilgisi olduğu baştan kabul edilmelidir. Ancak bu yanlışların ses ve yazı standartlarından uzaklığı yansıttığı da göz önünde tutulmalıdır. Bu bakımdan yanlış yazımlar düzeltme isteyen yanlışlar olduğu kadar sesletimdeki çeşitli değişimleri işaretleyebilen çok katmanlı yazım özelliğinin bir parçası olarak da değerlendirilebilir.

Metinler arasında asıl metni günümüze aktarırken okuma zorluğu veya basım hatalarının yansıdığı durumların olduğu örnekler, mümkün olduğunca elendikten sonra kalan örnekler seçilmiştir. Aşağıdaki örnekler, büyük oranda aynı eserde doğru sayılabilecek bir örnek kullanım olduğu halde tespit edilen yanlış yazım örnekleridir.

16. yy.

tahin [1] TG/1581 (5/ah) “dahi”
emturuf [1] TG/1581 (3/ah) “eyturuz” (söyleriz)
giet merter ON/1527. I “gitmek ister”
inticat [1] TG/1581 (5/ah) “itikat”

17. yy.

dachbi [1] CFT/1672 (b7/161) “dahi”
dotβtluk [1] CFT/1672 (b7/219) “dostluk”
dumes [1] ILT/1612 (a/180) “dönmez”
duttyandur [1] CFT/1672 (b6/133) “dükkân”
dumade [1] ILT/1612 (a/074) “dünyada”
*epiklidur** [1] ILT/1612 (a/037) “eksiklidir”
elemnden [1] CFT/1672 (b5/098) “eleminden”
faido [1] ILT/1612 (a/105) “fayda”
fritne [1] ILT/1612 (a/044) “fitne”
ziejmis [1] CFT/1672 (b5/102) “giymiş”
batfan [1] CFT/1672 (b3/046) “haçan”
farfchling [1] ILT/1612 (a/203) “harçlığın”
bits [4] CFT/1672 (b2/031, b2/033, b2/041, b7/161) “hiç”
kabg [1] CFT/1672 (b6/119) “kaç”
murak [1] CFT/1672 (b6/114) “murad”
βebedten [1] CFT/1672 (b7/294) “sebepten”
taugri [1] CFT/1672 (b8/443) “Tanrı”
uzatkan [1] CFT/1672 (b4/62) “uzaktan”

18. yy.

benumdſchileyn [1] GT/1789 (120) “bencileyin”
meheubùn [1] BGD/1781 (55) “mektup”

3. Sonuç

1. ÇYM'lerde yazarın sınırlı harf koleksiyonunu diğer sesler için kullanması, standart olmaktan uzak yazı dili özellikleri ve konuşma diline yakın sesletim olanaklarının sınırları hakkında bilgi vermektedir. Yazımdan elde edilen veriler de konuşma diline ait sesletim özelliklerini anlamamızda yardımcı olmaktadır. Bu bakımdan bitişik veya ayrı yazılmış örnekler sesletim dolayısıyla konuşma diline ait bir özelliği işaretlemektedir.

2. Genellikle yakın yerden sesletilen ünsüzler {r, t, s, g, n, m, f, k, ğ, z} ve ayrıca sesletim yeri bakımından /i/ ünlüsü ile yakın bölgede oluşan dişyuvasil {t, d, s, n, l, r} ünsüzlerinin {k, ğ} art damak ünsüzlerine göre daha sık birleştiği görülmektedir.

3. Bitişik yazılmış örnekler arasında *i-* ek fiili *ve et-, ol-, eyle-* yardımcı fiilleri daha sıklıkla kullanılmıştır. Bu türden bitişik yazılmış örnekler genellikle 17. ve 18. yy.da görülmektedir.

4. 16. yy.da bitişik yazılmış örnekler az sayıda iken 17. yy.da niteleyiciler daha fazla bitişik yazılmış 18. yy.da ise edatlar daha fazla bitişik yazılmış görünmektedir. Karşılaştırıldığında birinci durumda sözlü dil, konuşma dili; diğerinde yazılı dil etkisi öncelikli görülmüştür. Bu durum, konuşma dili ile yazı dili arasındaki etkileşim düzeyinin ve yazı dili standartlaşmasının bir yansıması olarak kabul edilebilir.

5. Ayrı yazımların da ÇYM'lerde konuşurun amacına, vurgusuna, iletişimin niteliğine, bağlama vb. bağlı olduğu görülmektedir. Bu yapılar arasında *her kies, o birlere* örneğindeki gibi iki ayrı sözcük; *tfchikar maffsen, tezanda iz, kulunuz iz* örneklerindeki gibi fiil çekimli yapılarda kişi ekleri; *do laschur, ot manlia, jaik hadi, nifci anladyghyny* örneklerindeki gibi ilk heceyi diğerlerinden ayrı yazarak hece sisteminin sesletimi yansıttığı görülmektedir.

6. Aynı eserde farklı yazımlar da sesletim ve konuşma diline ait bir özelliği gösterebilir. Ünlülerde *i ≠ e* değişimi daha fazla örneğe sahiptir. Değişim fonolojik olabileceği gibi tamamen eşzamanlı bir sesletim farkını da işaretleyebilir. Buna göre *hec* ağızlarda bugün de kullanılırken, *hic* standart yazı ve konuşmayı temsil edebilir.

7. ÇYM'ler bakımından ele aldığımız yazım şekline bağlı sesletim betimlemesi, yeni çalışmalarla da genişletileceği düşünülen orijinal bir yönü ortaya koymaktadır. Böylece yazı ve sesletim arasındaki ilişkinin çok boyutlu yönlerinden birisi gösterilmiş olacaktır. Yazıya ait unsurları bütünlüklü bir biçimde ortaya koymanın sesletim özelliklerini anlamak bakımından önemli bir işlev üstlendiği de eklenmelidir.

Eser adları için kısaltmalar

BGD B. PIANZOLA, *Breve Grammatica e Dialoghi Per Împarare Le Lingue Italiana, Greca Volgare e Turca*, Venedik, 1781.

CFT N. DE HARSANY, *Colloquia Familiaria Turcico Latina Seu Status Turcicus Loquens*, Coloniae Brandeburgicae, 1672.

DDL G. MOLINO, *Dittionario Della Lingua Italiana - Turchesca*, Roma, 1641.

GT J. DE PREINDL, *Grammaire Turque - D'une Toute Nouvelle Methode D'apprendre Cette Langue En Peu De Semaines: Avec Un Vocabulaire Enrichi D'anecdotes Utiles Et Agréables*, Berlin, 1789.

- HPT** G. POSTEL, *Des Histoires Orientales Et Principalement Des Tur-kes Ou Turchikes Et Schitiques Ou Tartaresques Et Aultres Qui En font Descendues, Ocuure Pour La Cierce Fois Augmenté*, Paris, 1575.
- ILT** H. MEGISER, *Institutionum Linguae Turcicae, Libri Quatuor Quorum*, Leipzig, 1612.
- ON** P. L. VALENTIANO, *Opera Nova de M. Pietro Lupis Valentiano La qual insegna a parlare Turchesco*, Ankona, 1527.
- PGT** C. C. DE CARBOGNANO, *Primi Principi della Grammatica Turca, Ad Uso Dei Missionari Apostolici di Constantinopoli*, Roma, 1794.
- RGT** A. DU RYER, *Rvdimenta Grammatices Lingvæ Turcicæ*, Paris, 1630.
- SL** D. F. M. MAGGIO, *Syntagmaton Lingvarum Orientalum Liber Secundus Complectens Turcicæ, Atque Arabicæ Lingvæ Institutiones*, Roma, 1643.
- TG** M. CRUSIUS, *Turcograeciae*, Basil, 1581.
- TRC** B. GEORGIEUIZ, *De Turcarum Ritu et Cereamoniis*, Anvers, 1544.

Kaynakça

- Adamović, M. (1974). Giovanni Molino und seine Türkische grammatik. *Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungarica*, 24 (1-4), 37 - 67.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil (Ana çizgileri ile dilbilim)* (2. b.). Ankara: TDK.
- Auer, P. (1990). Einige umgangssprachliche Phänomene des Türkischen und ihre Erklärung aus "natürlichen" Prinzipien. N. Boretzky (Dü.), *Spielarten der Natürlichkeit – Spielarten der Ökonomie. Beiträge zum 5. Essener Kolloquium über "Grammatikalisierung: Natürlichkeit und Systemökonomie"* vom (6 - 8 Ekim 1988) içinde (s. 271 - 297). Bochum: Brockmeyer.
- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK.
- Dilaçar, A. (1970). 1612'de Avrupa'da yayımlanan ilk Türkçe gramerinin özellikleri. *TDAY Belleten*, 197 - 210.
- Demir, N. & Yılmaz, E. (2011). *Türkçe ses bilgisi*. Anadolu Üniversitesi AÖF Yayını. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Ofset.
- Demircan, Ö. (1981). Türkiye Türkçesinde sesleme. *Dilbilim Dergisi*, 6, 39 - 54.
- Demircan, Ö. (2015). *Türkçenin ses dizimi* (5 b.). İstanbul: Der.
- Deny, J. (1941). *Türk dili grameri (Osmanlı Lehçesi)*. (A. U. Elöve, Çev.) İstanbul: MEV Maarif Matbaası.
- Develi, H. (1998). 18. yüzyıl Türkiye Türkçesi üzerine. *Doğu Akdeniz*, 1, 27 - 36.
- Duman, M. (1995). Türkiye Türkçesi'nin tarihî kaynaklarından Carbo gnano'nun grameri ve imlâ-telaffuz ilişkisi bakımından önemi. *İlmî Araştırmalar: Dil, Edebiyat, Tarih İncelemeleri*, 1, 95-106.
- Duman, M. (2008). Bazı çeviri yazılı metinlerdeki çok şekilli kelimelerin değerlendirilmesi. *Makaleler* (2013) içinde (s. 175 - 188). İstanbul: Kesit.
- Gülsevin, G. (2013). Ses bilgisinde 'çevre şartı' kavramı ve ağız incelemelerindeki önemi. *Turkish Studies*, 8(9), 49 - 62.
- Gümüskılıç, M. (2005). *Phonological features of 18th century Ottoman Turkish (18. yüzyıl Osmanlı Türkçesi ses hadiseleri)*, Cilt *The Department of Near Eastern Languages and Civilizations* içinde. Cambridge: Harward University.
- Hazai, G. (2012). *Türkiye Türkçesinin dünü ve bugünü / Türk dili araştırmalarına kısa bir giriş*. (T. Turan, Çev.) Ankara: TDK.
- Heselwood, B. (2013). *Phonetic transcription in theory and practice*. Edinburg: Edinburgh University Press.

- Kartallıoğlu, Y. (2011). *Klasik Osmanlı Türkçesinde eklerin ses düzeni (16, 17 ve 18. yüzyıllar)*. Ankara: TDK.
- Özsoy, S. (2006). *Türkçenin yapısı I, sesbilim*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Rocchi, L. (2015). Quelques notes lexicales sur le vocabulaire de la langue Turque de Joseph von Preindl. E. Mańczak-Wohlfeld & B. Podolak (Dü.), *Words and Dictionaries: A Festschrift for Professor Stanisław Stachowski on the Occasion of His 85th Birthday* içinde (s. 265 - 274). Jagiellonian University Press.
- Tulum, M. (2007). Meninski'ye göre XVII. yüzyıl İstanbul Türkçesi'nde /ı/ ünlüsü. *Türk Dilleri Araştırmaları*, 17, 345 - 357.
- Tulum, M. (2010). *Osmanlı Türkçesine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tulum, M. (2011). *17. yüzyıl Türkçesi ve söz varlığı*. Ankara: TDK.
- Yağmur, Ö. (2014). Erken dönem Türkçe transkripsiyon metinleri ve bunların dil araştırmaları açısından önemi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 4, 201 - 217.

04. TV dizi adlarındaki kelime türlerinin tahlil ve tasnifi**Gülşah PARLAK KALKAN¹****APA:** Parlak Kalkan, G. (2021). TV dizi adlarındaki kelime türlerinin tahlil ve tasnifi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 67-95. DOI: 10.29000/rumelide.885506.**Öz**

Karşılıklı olmanın zorunlu olmadığı durumlarda iletişimi bilhassa kitlesel düzeyde gerçekleştiren araçlara kitle iletişim araçları denmektedir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de uzun yıllardır ulaşılabilirlik bakımından en kolay ve en ucuz olan kitle iletişim aracı televizyondur. Türkiye’de 2015 yılında yapılan bir araştırma neticesinde ise ekrana gelen 8 bin 500 programın %40’ını diziler oluşturmaktadır. Türk insanının büyük bir çoğunluğunun alacağı kararlardan yaşam şekline kadar pek çok mevzuda takipçisi olduğu dizilerden etkilendiği düşünüldüğünde Türkçenin her bakımdan durumunu öncelikle bu programlar açısından değerlendirmek elzemdir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde ise kitle iletişim araçlarındaki kültürel motiflerin tespitiyle ilgili pek çok kıymetli çalışma bulunmaktadır. Ancak güncel dilin durumunu ve dinamizmini somut bir şekilde tespit etmeye yönelik çalışmalar için önemli bir saha oluşturan kitle iletişim araçlarında Türkçe ile ilgili çalışmaların da sayısını arttırmak gerekmektedir. Bu maksatla söz konusu çalışmada, Türkiye’de reyting sıralamasında önde olan ATV, Fox, Kanal D, Kanal 7, Show TV, Star TV ve TRT 1 kanallarında dünden bugüne yayınlanan dizi adlarındaki kelimelerin tür bakımından tasnifi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilgili kanallara ait internet sitelerinden derlenen toplam 576 dizi adındaki kelimeler, Zeynep Korkmaz’ın Türkiye Türkçesi Grameri-Şekil Bilgisi eserindeki sınıflandırmaya uygun olarak “Anlamlı Kelimeler (Adlar, Fiiller, Sıfatlar, Zamirler, Zarflar)”, “Görevli Kelimeler (Bağlaçlar, Edatlar)” ve “Anlamlı-Görevli Kelimeler (Ünlemler)” şeklinde kategorize edilmiştir. Neticede dizi adlarında kullanılan kelimelerin kavram alanı, sözlükte madde başı olan kelime çeşitliliği ve kelimelerin tür dağılımı ile ilgili istatistiksel tespitlere ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: TV, söz varlığı, Türkçe, tür adı**Analyse and classification of word types in the names of tv serials****Abstract**

In cases where mutuality is not obligatory, especially on a mass level is called a communication tool that performs the mass media. As in the World, television has been the easiest and cheapest mass communication tool in our country for many years. In 2015, the series consists of 40% of the broadcasted 8 thousand 500 programs in Turkey. Considering that the vast majority of Turkish people are affected by the TV series they follow on many issues from their decisions to their lifestyle, it is essential to evaluate the situation of Turkish in all respects primarily in terms of these programs. When the literature on the subject is examined, there are many valuable studies on the determination of cultural motifs in mass media. However, it is necessary to increase the number of studies on Turkish in mass communication tools, which constitutes an important field for studies to determine the status and dynamism of the current language in a concrete way. For this purpose, in

¹ Dr. Öğr. Üyesi., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Kilis, Türkiye), gulsah.parlak@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0986-9768 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.01.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.885506.]

this study. In this study, it is aimed to sort out series names according to their genres. Those series were selected from main TV channels such as ATV, Fox, Kanal D, Kanal 7, Show TV, Star TV and TRT 1. Accordingly, 576 series were collected from internet sites of above mentioned channels and were categorised as 'significant words (noun, verb, adjective, pronoun, adverb)', 'functionary words (conjunction, preposition) and 'significant-functionary words (interjection) in accordance with classification of Zeynep Korkmaz's 'Turkish Grammar-knowledge of form'. Data achieved by the procedure of document analysis were evaluated according to phenomenological study which is one of the qualitative research techniques. Finally, statistical data were achieved related to conceptual field of words used in series names, word diversity in headword and distribution of genre.

Keywords: TV, vocabulary, Turkish, genre

Giriş

Dil, geçmiş ile gelecek arasında köprü kurarak kültürün temelini oluşturan tabii bir vasıta, kendine özgü kuralları olan ve sadece bu kurallara bağlı olarak gelişen canlı bir varlık, ne zaman ve nasıl geliştiği bilinmeyen gizli antlaşmalar sistemi, seslerden oluşan içtimai bir müessese (Ergin, 2012:3); düşünce, duygu ve isteklerin, topluma özgü ortak öğeler ve kurallarla başkalarına iletilmesini sağlayan gelişmiş bir dizge (Aksan, 2003:55); bazı ses ve ses öbeklerinin herhangi bir nesnenin, durumun ya da duygunun hayalini uyandırması (Kaplan, 2010:135) şeklinde tanımlanmaktadır. Yüzey yapıda bildirişim, derin yapıda ise insan-varlık-toplum/millî kimlik ilişkilerindeki işlevi ile iki temel fonksiyonu bulunan dil, hem birey hem de millet bilincine erişmiş toplumlar üzerinde kimlik belirleme ve temsil etme noktasında da ayırt edici bir vasıf taşımaktadır. Dil, insanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlayarak insanı insan yapan niteliklerin en başında gelmekte (Buran ve Yüksel Çak, 2012:94-95); aynı zamanda insan topluluklarının bir araya gelerek millet olma serüveninde de en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna bağlı olarak belli bir coğrafyada ortak anlaşma aracı olan dil ile gelişen kültürün yine dil ile geçmiş ve gelecek arasında köprü kurarak millî benliği koruduğunu, devamlılığını sağladığını söylemek mümkündür.

Her dilin kendine has bir söz varlığı vardır. Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, kelime hazinesi, vokabüler (Türkçe Sözlük, 2005:1807) olarak tanımlanan söz varlığı; salt bir dildeki bir kısım seslerin oluşturduğu simgeler, kodlar ya da göstergeler değil (Aksan, 2006:7), aynı zamanda ait olduğu toplumun sosyolojik, kültürel, psikolojik, dinsel ve sanatsal eğilimleri ile hafızasında derin izler oluşturmuş tarihî olay ve durumların açığa çıkarılmasında (Kurt, 2019:133) ve yine kelimelerin geçmişten günümüze anlam ya da şekil bakımından geçirdiği değişimleri tespit etmek açısından da son derece önemli bir mevzudur (Türkben, 2018:216).

Çotuksöken (1989:11)'e göre bir dilin söz varlığı, 1. Tarihsel söz varlığı. 2. Kullanımdaki (güncel) söz varlığı şeklinde iki farklı yaklaşımla değerlendirilebilir. Tarihsel söz varlığı, dil birimlerinin art zamanlı tahlili iken güncel söz varlığı ise dil birimlerinin eş zamanlı (bugünkü) tespittir.

Yaklaşık 12 milyon kilometrelik geniş bir coğrafyada 250 milyon civarında bir nüfus tarafından konuşulan ve köklü bir medeniyet dili olan Türkçe; mecaz, anlatım bolluğu, ağız çeşitliliği -Türkçenin ölçünlü yazı dilinde 65.000 civarında söz bulunmasına karşılık Anadolu ağızlarında bu sayının 80 – 100.000 civarında olduğu öngörülmektedir (Aksan, 2006:15).- kısa anlatımdan yana olmasına rağmen

akrabalık adlarından renk, organ adlarına kadar zengin bir söz hazinesi ile dünyanın yaygın ve önemli dillerinden biridir (Yenen Avcı, 2014:121).

Türk dilini ve Türk kültürünü anlamak ve yorumlamak üzere yapılan araştırmaların merkezinde ise söz varlığı ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Ülkemizde söz varlığı tespit çalışmaları konusunda oldukça zengin bir literatür (Akyalçın ve Aydoğan, 2019; Armut, 2018; Ayan ve Baş, 2015; Aytaç, 2018; Bulut, 2012; Çitgez, 2018; Daşman, 2017; Erol, 2007; Kahraman, 2017; Karababa, 2013; Karadeniz, 2018; Karagül ve Tarakçı, 2019; Lüle Mert, 2010; Sever ve Karagül, 2014; Soydan, 2018; Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2005; Uçar, 2013; Uçar ve Adaklı, 2019) bulunmaktadır. Bununla birlikte bugün söz varlığı ile ilgili yapılan çalışmalar arasında kelimenin kullanılma niceliği, frekansı manasındaki “kelime sıklığı” üzerine yapılan araştırmaların da sayısı ve önemi giderek artmaktadır. Dil eğitiminden okuduğunu anlama ve anladığını yazı ile ifade etmeye kadar pek çok mevzuda ortalama bir kelime bilgisi hayati bir unsur olarak görülmektedir. Yine kelime sıklığı çalışmalarının bahsedilen alanlarda olduğu kadar dilin iç yapısını ilgilendiren konularda da önemini vurgulamak gerekir. Nitekim kelimeler salt sözlükteki anlamlarıyla kullanılan dil unsurları değildir. Dilin değişken yapısına bağlı olarak zamanla çeşitli alanlarda ihtiyaç duyulan yeni durumları karşılamak üzere bazı kelimeler ya yeni anlamlar kazanır ya da başka kelimelerle birleşerek yeni bir form oluşturur. Kısacası dilin oldukça önemli mevzularından biri olan bu çok anlamlılık durumunun tespiti açısından da kelime sıklığı çalışmaları hayati önem arz etmektedir. Sözlükler incelendiğinde çok anlamlı unsurların genellikle kelime sıklığı fazla olan birimlerden oluşturulduğu söylenebilir. Yani kelimelerin kullanım sıklığı arttıkça anlam alanlarının da genişleyerek çok anlamlılık kazandığı görülür. (Hirik, 2017: 57-58). Bu bakımdan anadili ya da yabancı dil öğretiminde Avrupa başta olmak üzere ülkemizde de sıklık çalışmaları ivme kazanmıştır. Ancak Batı’da yapılan çalışmalardan özellikle İngilizce ile ilgili olanlar ile Türkiye’de yapılan sıklık çalışmaları kıyaslandığında, Türkçe üzerine yapılan sıklık çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Dünya literatüründe sıklıkla ilgili yapılan ilk çalışma, Thorndike tarafından 1944 yılında yayımlanan “*The Teacher’s Word Book of 30.000*” adlı eserdir. Semantik bir kelime sayımı niteliğinde olan ancak sıklıkla ilgili bilgilerin de aktarıldığı bu eser, ortaokul ve lise öğretmenlerine kaynak oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Coxhead tarafından 3,5 milyon kelimenin sıklığı ve aralığı incelenerek oluşturulmuş bir derlemeden seçilmiş 570 kelime ailesini içeren “*The Academic Word List*” adlı eser de kelime sıklığı ile ilgili yapılmış önemli çalışmalardandır. Yine İngilizceyle ilgili kolejlerde kelime öğretimi için hazırlanan “*Collage Vocabulary Skills*”; anaokulundan sekizinci sınıfın sonuna kadar öğrencilere 1200 kelimeyi etkin olarak öğretmeyi hedefleyen “*Elementary Spelling Program*” zikredilmeye değer eserlerdendir. Ayrıca İngilizce dışında İspanyolca, Fransızca, Portekizce ve Almanca gibi diğer diller için de pek çok sıklık çalışması yapılmıştır. Örneğin Almanca için en geniş kelime sayımı Keading ve Kühn tarafından yapılmıştır. Fransızca içinse 1953 yılında başlayan ve sözlü dili ele alan çalışmalar neticesinde 3500 kelimelik “*Temel Fransızca*” sözlüğü oluşturulmuştur (Akman, 2013:12-13-14).

Türkiye’de de sıklık üzerine yapılmış ilk denilebilecek çalışma, Amerikalı bilim adamı Mr. Birdge tarafından Yakup Kadri’nin *Yaban* romanı ile Reşat Nuri’nin *Kızılıcak Dalları* ve Türk Tarih Kurumu’nun tarih kitabının I. ve II. cildi olmak üzere üç eserden 15.000 kelimenin sıklık listelerinin oluşturulduğu çalışmadır. Ömer Asım Aksoy ise 1936 yılında Birdge’nin listelerinden yararlanarak oluşturduğu kelime sıklık listelerini, Thorndike ve Hillier’in listeleri ile karşılaştırıp Türkçede sıklığa dayalı öğretilmesi en gerekli kelimeleri, “*Bir Dili Öğrenmek için En Lüzumlu Kelimeler ve Bu Kelimelerin Belirtme Usulü*” eserinde aktarmıştır (Akman, 2013:19-20). Türkiye’de kelime sıklığı ile

İlgili yapılmış önemli bir diğer çalışma ise Pierce (1961, 1962) tarafından hazırlanmıştır. Pierce, %75'i okuma yazma bilmeyen fabrika işçilerinin konuşmalarını bir berber dükkanında kaydederek oluşturduğu 47.000 kelimelik havuza askerlik görevini yapmakta olan ve okuma yazma bilmeyen erlerin konuşmalarından derlediği 93.000 kelimeyi de ekleyerek 140.000 kelimelik bir sözlü derlem oluşturmuş ve bu verinin yazıya aktarılmasını sağlamıştır (Aksan ve Aksan, 2016:83).

Türkiye'de kelime sıklığı ile ilgili en kapsamlı denilebilecek çalışmalar, İlyas Göz ve Gökhan Ölker tarafından yapılmıştır. Göz, 1995-2000 yıllarının kelime sıklığını tespit etmek maksadıyla dönemin basın, roman, hikâye, bilim, biyografi gibi daha pek çok farklı türdeki eserlerinden seçtiği metinlerden toplamda 975.141'lik bir kelime havuzu oluşturmuş; Ölker ise 1945-1950 arasında zikredilen pek çok farklı türdeki eserlerden 929.015 adetlik bir kelime havuzu oluşturmuştur (Çal, 2015:719).

Yukarıda zikredilen çalışmalar dışında da Türkçeye ilgili birbirinden farklı alanlarda kelime sıklığı belirleme çalışmaları bulunmaktadır: (Baş, 2011; Güzel ve Karadağ, 2013; Harmanda vd., 2011; Kılınc, 2020; Ulutaş ve Kara, 2020).

Ne var ki zikredilen çalışmaların büyük bir bölümü metin merkezli ya da art zamanlı söz varlığı araştırmaları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Oysaki günümüzde bilhassa iletişim araçlarının durdurulamayacak bir hızla insan hayatına sunduğu imkânlar çerçevesinde artan küreselleşme olgusuyla da ekonomik, sosyal, kültürel alanlarda yaşanan pek çok olumlu gelişme, aynı oranda millî unsurları ve dilleri de olumsuz yönde etkilemeye başlamıştır. Nitekim Türk dili ve kültürü tarihinde de görüldüğü üzere geçmişte olduğu gibi günümüzde de kirlenme tehlikesi ile karşı karşıya kalan Türkçenin güncel ve önemli sorunlarından biri kitle iletişim araçlarında kullanımıdır (Demirtaş, 2019:338).

Sosyal ve kültürel alanlarda değişme ve gelişme pek tabii olmakla birlikte bu sürecin hangi şartlarda ve nasıl gerçekleştiği önemlidir. Günümüz dünyasında hemen her alanda değişimi gerektiren temel etkenleri şöyle sıralamak mümkündür:

1. *Kitle iletişim araçları,*
2. *Turizm sektörü,*
3. *Yabancı dil eğitimi-öğretimi ve bu amaçla açılan kültür merkezleri,*
4. *Çeviri faaliyetleri,*
5. *İthalat ve ihracat faaliyetleri,*
6. *Sanat dalları ve sanat elçileri.*

Bugünün dünyasında kişilerin ve ait oldukları toplumların hemen her konuda etkilendikleri araç, basın yayın organlarıdır. Bu organlardan ulaşılabilirlik bakımından en kolay ve ucuz olanı, hiç şüphesiz televizyondur. Modern çağda bireylerin nefes kesen bir hızla değişen yaşam koşullarına ayak uydurmak amacıyla televizyon özelinde dizi bağımlısı olduğu, güvenilir araştırma şirketlerinin televizyon-dizi vb. programların izlenme oranlarına dair yaptıkları araştırma neticelerinde de somut bir şekilde görülmektedir: Türkiye'de bireylerin günlük televizyon izleme ortalaması 6 saat iken,

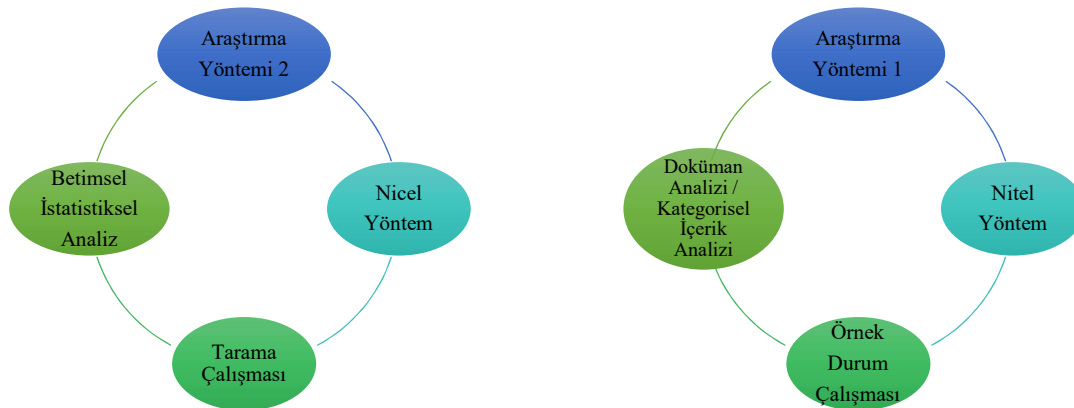
araştırmaya katılanların %84'ünün her gün televizyon izlediği ve %67'sinin ise tercihinin özellikle yerli diziler olduğu belirlenmiştir (Bayram, 2018:57).

Kitle iletişim araçlarının ve özellikle televizyonun kültürel vb. değişimlerin en önemli platformu olması yanında milletlerin ölçünlü dilini, zaman zaman yanlış kullanımlarla kuşattığı ve bu yanlış kullanımların yayılma hızını ve alanını genişlettiği malumdur. Ekranlarda yapılan kişisel bir dil yanlış çok kısa zamanda ve farkında dahi olunmadan topluma mal olmakta ve kitlesel bir dil yanlışına evrilerek dili kendi kurallarına aykırı bir değişime zorlamaktadır (Karahana, 1999:53). Hepçilingirler'in de belirttiği gibi televizyon icat oldu olalı zaten olmayan mertliğin hepten bozulduğu; televizyon kanallarının adlarından program adlarına kadar her şeyin giderek yabancılaştığı, ünlülerden siyasetçilere kadar kitlelere hitap eden camia tarafından ses-şekil, gramer bakımından yapay bir dil oluşturulduğu şu örneklerde somut bir şekilde görülmektedir: “Kendini birtakım negativilere itecek şeylerden uzak durmak lazım. / İnsanların başka yollarla da edinemedikleri başka kitaplarla ulaşabilirler. / İyi birine, güzel birine benziyorsanız beni mutlu ediyor yani sonuçta. / Daha önce senin gibi sudan bir nedenle iş yemeğini kimse bozmamıştı. / Bu aylıklarla doğadaki otlardan toplayarak lezzetli yemekler yapabiliyorsanız gül gibi geçinip gidirsiniz.” (Hepçilingirler, 2005:97-105).

Yöntem

Araştırmanın modeli

Kitle iletişim araçlarından televizyonda dünden bugüne yayınlanan dizilerin adlarını, Türkçenin söz varlığı bakımından deşifre etmeye yönelik hazırlanan bu çalışma, hem örnek durum çalışması hem de tarama modellerinde tasarlandığı için karma yöntemle oluşturulmuştur. Örnek durum çalışması, tek bir konu için arşiv niteliğinde belge olarak ya da belirli bir durumla ilgili sonuçlar ortaya koymak için birkaç başka durumun derinlemesine incelenmesi şeklinde tanımlanabilir. Tarama araştırması ise “ne, nasıl, ne kadar, nerede” gibi sorulara cevaplar arar (Wellington, 2006: 31-32). Bu çalışmada da Türkçenin söz varlığı bakımından durumu, dizi adları aracılığıyla tespit edilmiş ve ulaşılan veriler, tarama yöntemindeki sorular ışığında yeniden değerlendirilmiştir. Araştırma süreci Şekil 1'deki gibi gerçekleşmiştir:



Şekil 1. Araştırmanın aşama diyagramı

Günümüzde kitle iletişim araçlarından televizyonun pek çok bireyin hayatının merkezinde olmasına bağlı olarak konunun hem kullanılan dilin durumu hem de kültürel değerlerin işleniş şeklinin çözümlenmesi açısından yapılan sayısız çalışma bulunmaktadır (Akınerdem, 2012; Güzel ve Karakurt, 2016; Kurttaş, 2018; Türker ve Kırık, 2019; Yalçın, 2016; Yılmaz, 2020). Ancak dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de popüler kültürün birinci dereceden aktarıcısı konumunda olan dizi film adlarında dilin kullanımını irdeleyen çalışmalar sınırlı düzeydedir (Yılmaz ve Özkurt, 2016). Dolayısıyla bu araştırmadaki temel amaç, televizyon dizi adlarını Türkçenin söz varlığı bakımından değerlendirmek ve Türkçedeki kelime türlerinin dizi adlarında kullanım sıklıklarını, kullanım formlarını tespit etmektir. Söz varlığı tespit çalışmalarının, dilin zenginleşmesine ve gelişmesine katkı sunması yanında dilin o günkü durumunun analizi açısından da son derece önemli olduğunu vurgulamak gerekir (Türkben, 2018).

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Karma yöntemle hazırlanan bu araştırmada genel reyting değerlendirmelerine (<https://tiak.com.tr/tablolalar#aylik-tablolalar>, Erişim Tarihi:01.03.2020) göre izlenme sıralamasında önde olan ATV, Fox, Kanal D, Show, Star ve TRT 1’e ait toplam 576 dizi adı doküman analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma için kanalların ilgili internet sitelerinden derlenen bu dizi adlarındaki anlamlı ya da görevli her bir kelime kategorisel içerik analizi ile Zeynep Korkmaz’ın (2009) Türkiye Türkçesi Grameri-Şekil Bilgisi eserindeki tasnife uygun bir şekilde fişlenmiştir. Fişlenen kelimeler; anlamlı kelimeler (adlar, sıfatlar, zamirler, zarflar, fiiller), görevli kelimeler (bağlaçlar, edatlar) ve anlamlı-görevli kelimeler (ünlemler) şeklinde kategorize edilmiştir. Kelimelerin hangi kanala ve diziye ait olduğunu belirlemek için televizyon kanalları ve her kanala ait dizi adları da kendi içinde alfabetik bir şekilde sıralanmış; dizi adlarındaki her kelime, parantez içinde ait olduğu kanalın sıra numarası ve dizinin sıra numarası ile birlikte verilmiştir. Böylelikle tarama modeline uygun bir yöntemle hangi kanalda ne türden kelime kullanıldığı ile ilgili verilerden yola çıkarak istatistiksel grafikler oluşturulmuştur. Ayrıca anlamlı kelimeler bölümünde, adlardan ve fiillerden sonra bu kategorilerde birden fazla kullanılan kelimelerin sıklık tabloları oluşturulmuş; görevli ve anlamlı-görevli kelimeler bölümünden sonra da yine bu kategorilerde kullanılan kelimelerin sıklık tabloları verilmiştir. “Ekler-1” bölümünde ise dizi adlarındaki kelimelerin istatistiksel tablo ve grafikleri aktarılmış; “Ekler-2” bölümünde de ilgili kanallara ait dizi adları listelenmiştir.

1. Bulgular

Günümüzde bireylerin hemen her konuda sınırsız bir etkileşim yaşadığı araç televizyondur. Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de televizyonun gündem oluşturma ve yönlendirme noktasında etkilerinin fazlasıyla hissedildiği konu dil kullanımındır (Güllüdağ, 2012:50). Dolayısıyla televizyonun Türk toplumunun hayatında merkezi bir konumda olmasına bağlı olarak bu platformda kullanılan dilin hem kendi kuralları hem de kültür taşıyıcılığı rolü açısından mutlaka sorgulanması gerekmektedir. Bu maksatla söz konusu çalışmada yaygın olarak izlenen 7 televizyon kanalında yayınlanan toplam 576 dizi adının söz varlığı aşağıdaki gibi kelime türleri ve kullanım sıklıkları bakımından incelenmiş ve sözlük düzeninde verilmiştir. Söz konusu televizyon kanallarının internet sitelerinden derlenen 576 dizi adından 1096 adet anlamlı kelime, 28 adet görevli kelime ve 7 adet de anlamlı-görevli kelime olmak üzere toplam 1131 adet kelime tespit edilmiştir. Bu kelimeler, bağlamdaki fonksiyonları dikkate alınarak tür bakımından tasniflenmiş; tasnifler esnasında her kelime, kanalların alfabetik sıra numarasına ve ait olduğu kanaldaki kendi alfabetik sıra numarasına göre kodlanarak verilmiştir. (7/25: TRT’deki 25 numaraları diziye ait kelime şeklinde.) Böylelikle her

kategoride toplanan kelimelerin kodlardan yola çıkarak hangi kanaldaki hangi diziyeye ait olduğu tespit edilerek ulaşılan sayısal verilerle çeşitli grafikler oluşturulmuştur. Ayrıca her kategorideki kelimelerin sıklıkları da tablolar halinde aktarılmıştır:

1.1. Anlamli kelimeler

1.1.1. Adlar ve ad soylu kelimeler

1.1.1.1. Adlar

1.1.1.1.1. Ortak adlar

Dizi adlarında %70'lik bir oranla ilk sırada ortak adların yer alması; kültür, çağrışım ve muhakeme gücüne dikkat çekme durumunda özellikle adlardan faydalanıldığı tezini destekler niteliktedir (Bulak, 2016: 284). Nitekim kullanım sıklığı bakımından oldukça fazla olan ortak adlardan anne, baba, bebek, çocuk, damat, gelin, kadın, kardeş, kız, oğlan gibi aynı kavram alanında olan aile/akrabalık adları bu tezi örneklendirmektedir. Bu durum, ailenin ve aile ilişkilerinin önemli olduğu Türk kültürüne uygunluk göstermesi yanında Türk dilinin aile/akrabalık adları bakımından diğer dünya dillerine göre çok daha zengin olduğunu da ispatlar niteliktedir. Yine dizi adlarında sıklıkla tercih edilen aşk, sevdâ, sevgili, umut, yalan gibi duygusal durum ifadesi olan soyut adlardan yola çıkarak Türk milletinin manevî duygulara önem veren bir toplum olduğunu söylemek mümkündür.

1 (1/41), 309 (2/70), 4n1k (2/1), abur cubur (7/2), ad (2/2, 2/3, 3/1, 3/14, 5/5, 7/4), adam (7/79), ağaç (1/58, 7/38), aile (1/5, 1/26, 2/15, 2/59, 3/12, 3/33, 4/11, 6/3, 6/42), akasya (3/2, 6/4), alın yazısı (3/3), analı oğullu (3/5, 5/9), anne (1/8, 3/8, 4/27, 6/5, 6/6, 6/19, 6/86), araf (2/5), arkadaş (3/97, 5/10, 6/96), art (1/61), asayiş (2/7), aşk (1/10, 1/11, 1/12, 1/34, 2/1, 2/8, 2/9, 2/10, 2/16, 2/46, 2/47, 2/88, 3/7, 3/10, 3/11, 3/17, 3/40, 3/79, 3/92, 4/8, 4/9, 4/42, 5/1, 5/2, 5/12, 5/13, 5/14, 5/52, 6/7, 6/8, 6/66, 6/71, 7/8, 7/13, 7/33, 7/85), ateş (3/52, 6/9, 6/74), avcı (1/65), avlu (6/11), ay (6/12), ayna (2/75), ayrılık (7/11), ayırım (7/84), azap (1/14), baba (1/15, 1/70, 2/11, 2/12, 3/12, 5/21, 6/14, 6/15, 6/16, 7/12), bahar (1/44, 6/94), bahçe (3/78), baldız (1/17), balık (6/88), başkan (7/87), başrol (7/13), bebek (1/16, 5/16), bedel (2/74, 4/32, 6/7), berkemal (2/7), beş (7/39), beyaz (2/58), bıçak sırtı (4/7), birader (2/69), boynu bükük (3/23), böcek (6/9), börü (6/26), bugün (1/23), bulut (3/16, 7/19), can (1/26, 2/23, 4/11, 5/21, 6/27, 7/12), canevi (1/25), cam (7/21), cennet (1/27, 6/28), cesur (6/29), cihan (3/69), cinayet (3/24, 6/92), çakıl (2/24), çember (6/30), çıkış (7/69), çiçek (1/28, 1/51), çift (3/73), çiftlik (3/39), çilek (6/31), çirkin (3/38), çoban yıldızı (2/26), çocuk (1/27, 2/27, 3/17, 3/27, 6/23, 6/32, 6/55, 6/64, 7/31), çocukluk (7/24), çukur (5/24), damat (4/40, 6/90), dans (5/6), dede (2/29), dedik (2/54), defter (2/71), deli (7/44), deli divane (4/12), delikanlı (5/51), deniz (3/18, 7/83), deniz kızı (6/33), deniz yıldızı (2/31, 5/26), destan (7/70), devir (2/63, 5/54), devriye (7/54), doktor (2/34, 2/66, 4/14), dolap (2/29), dolunay (6/35), dost (2/49, 3/28), dudak (5/28), durak (3/2, 6/4), durum (5/43, 5/44), duvar (1/31), düğün (5/15), dükkan (5/55), dünya (1/33, 3/94), düş (2/35), düşman (5/77, 7/10), efendi (4/31), ekmek (4/16, 5/13), el (1/32), el (7/26), elma (2/87, 7/47), emanet (2/36), erkek (6/24), esaret (2/37), eşkıya (1/33), ev (1/15, 1/22, 2/85, 3/87, 5/32, 6/38), evlat (3/29, 6/16), evli (5/43), fabrika (5/35), familya (2/38), fatih (3/69), feda (4/17), fırtına (2/56, 6/52), firar (6/40), gebe (3/41), gece (6/41), gece gündüz (3/32), geçmiş (6/84), gelin (5/75, 6/56, 6/59), gelincik (1/19), gemi (1/66), göç (6/43), gökkuşağı (7/31), gönül (2/30, 5/39, 6/44, 7/32), görgüsüz (1/38), gözyaşı (3/19), gurbet (7/33), gurur (5/14), güğüm (6/36), gül (1/76, 3/35), gün (2/41, 5/42, 6/60, 7/24), günah (3/11, 6/15), günahkâr (2/42), güneş (3/36), güvercin (6/45), güzel (2/44, 3/38, 6/29), hal

(1/22, 2/10), halka (7/35), hanım (6/47), harem (2/43), hatıra (4/24), hayal (1/40, 5/13), hayat (2/44, 2/65, 2/72, 3/41, 3/43, 4/1, 4/18, 4/26, 5/37, 6/49, 6/50, 7/26, 7/38, 7/80), hercai (1/42), hesap (6/71), hıçkırık (3/44), hırsız (7/32), hicran (7/42), hikâye (2/15, 2/16, 2/18, 2/20, 3/17, 6/1, 7/29, 7/30), hoca (1/3), ışık (6/12), ibreti alem (6/51), iç (6/27), içeri (5/45), iffet (6/53), ihanet (6/54), ikili (3/72), ikizler (3/46), ilişki (5/43, 5/44), inci (6/87, 7/63), insanlık (3/48), intikam (3/49, 3/83), isimsiz (3/50), isyan (7/7), iş (5/16, 6/44), işgal (4/25), işler güçler (6/57), iyi (5/10), kaçak (1/45), kadın (2/41, 2/48, 2/85, 3/65, 3/87, 6/24, 6/72), kahraman (5/48), kalp (2/51, 2/76, 3/53, 4/3, 4/7, 5/28, 5/47, 6/61, 6/62, 7/6, 7/56), kanal (7/23), kanat (7/67), kanıt (3/51, 3/52), kanun (7/8, 7/50), karagül (2/53), karakol (5/50), kardeş (3/15, 5/29, 6/64, 6/65), karı (2/54), karışık (5/44), kayıp (3/56, 7/46), kayıtdışı (2/55), kelebek (1/49, 1/51, 7/55), kırık (7/21), kırlangıç (2/56), kırmızı (6/67), kıyı (4/18), kız (2/90, 3/37, 3/59, 4/27, 5/35, 6/6, 6/39, 6/81, 7/86), kiraz (2/57), klavye (5/51), kobra (4/28), koca (2/59), koku (3/29, 6/31), komşu (2/60), konak (1/9), kontrbas (2/54), korkusuz (1/55), kördüğüm (2/61, 4/29), köy (7/44), köylü (6/46, 6/47), kraliçe (5/56, 6/41), kurşun (2/62), kurt (3/62, 4/30, 5/53, 6/69, 7/50), kuş (1/46, 5/67, 6/37, 7/67), kuş dili (1/57), kutu (3/54), kuzgun (6/70), kül (6/74), küstüm çiçeği (7/52), lale (2/63, 5/54), leke (3/67), limon (1/58), lira (4/33), lise (7/54), litre (3/19), mahalle (1/59, 3/28), mahşer (1/60), makber (6/75), mal (5/73), mantı (7/1), masal (1/21, 3/22, 4/36, 7/16), masum (3/68), mayıs (5/56), mazi (7/56), medcezir (6/76), melek (2/64, 2/81, 5/58, 6/19), menekşe (7/59), merhaba (2/65), merhamet (3/70), mesele (3/81), mevsim (2/57, 6/61), mihrap (5/57), milat (7/58), mucize (2/19, 3/41), muhtar (1/59), mutluluk (2/2), müezzın (7/3), münasebet (5/60), müzik (4/31), no (2/70), not (2/71), nöbet (5/61), ocak (6/14), oğlan (2/90, 7/86), oyun (1/10), ömür (2/74, 4/32, 6/25), öte (7/19), öykü (3/95), papatya (6/79), paramparça (6/80), parmaklık (1/61), pay (6/65), prens (7/61), pusu (3/62, 5/53, 6/69), reis (6/3), ruh (2/75), rüzgar (2/17, 2/76), saadet (1/5, 2/25), saat (1/67, 7/40, 7/64), saray (6/82, 7/63), saraylı (1/23, 5/25), sarmaşık (2/89), savaş (3/35), savaşçı (2/78), sebep (7/71), seksenler (7/65), serçe (6/82), servet (1/65, 5/68), servis (5/4), sevda (4/36, 5/20, 6/63, 7/67), sevdalık (5/70), sevgili (1/39, 2/33, 6/48, 6/84), sınıf (5/71, 7/68), sır (3/66, 6/28, 6/50, 6/73), sıradaki (2/6), sırat (6/85), sofrı (7/34), sokak (5/46), sonbahar (6/89), sonsuz (4/39), soy (3/4), sosyete (6/58, 6/97), su (2/32, 6/88), suç (3/31, 3/48), sultan (6/62), suskun (5/72), sürgün (1/12, 7/20), şahit (6/95), şarkı (3/43, 7/61), şehir (2/81, 3/57), şeref (3/81), şöret (1/72), şubat (7/73), şüphe (3/82), tacir (7/74), takip (4/28), taksi (1/28), talih kuşu (1/73), taş (2/24), tatlı (6/49), tekne (4/16), tepe (3/99), teşekkür (5/62), tiyatro (1/20), tokat (7/60), tutam (4/9), tutsak (3/84), umut (2/6, 2/14, 2/35, 2/84, 3/20, 6/20), üst (3/52), vadi (3/62, 4/30, 5/53, 6/69), var (2/14, 6/20, 7/26), vatan (3/90, 5/65), veda (3/91), vicdan (3/93), vurgun (2/86), yaban (1/76), yabancı (1/43, 4/23), yalan (1/24, 2/8, 3/60, 4/10, 5/19, 6/21), yalancı (1/77, 3/45, 3/94, 6/91), yalaza (7/76), yaka (1/13), yangın (2/51), yara (7/42, 7/56), yastık (7/15), yaş (2/24), yazı (3/55), yazmalı (1/7), yedili (5/66), yemin (4/41), yenge (3/21), yer (2/45, 2/51, 4/22, 5/57, 7/82), yer gök (2/88, 4/42), yersiz yurtsuz (1/78), yıl (3/96), yıldız (6/95), yoksul (1/79), yokuş (7/80), yol (1/14, 3/61, 3/97, 4/43, 5/30, 6/96, 7/84), yolculuk (7/85), yuva (2/82), yüksek (7/82), yürek (1/29, 2/28, 4/13, 5/22, 7/75), yüz (5/78), yüzyl (2/67, 5/59, 6/77, 7/27), zaman (2/5, 3/76, 6/43, 7/30), zemheri (5/79), zengin (1/79), zeytin (3/99).

1.1.1.1.2. Özel adlar

1.1.1.1.2.1. Kişi adları

Televizyon dizi adlarında toplamda 82 adet kişi adı tespit edilmiştir. Bu adların yarısı kadın adları iken diğer yarısı da erkek adlarıdır. Kadın ve erkeğin toplum hayatındaki eşit pozisyonu, dizi adlarında da her iki cinsin eşit yer almasıyla paralellik içermektedir.

Ahmet (7/77), Ali (2/4), Aliye (1/6, 4/5), Ayşe (2/4), Bayram Bayram (7/4), Behzat Ç. (6/17), Can (3/46), Canan (2/22), Cevdet (7/40), Cuma (3/25), Deniz (2/52, 3/18), Dila (5/27, 6/34), Düriye (6/36), Emir (5/30), Efsane (3/1), Elif (4/15), Ertuğrul (7/25), Ezel (1/35, 5/33), Ezra (5/34), Fatih (3/30), Fatmagül (3/31), Fazilet (6/39), Ferhat (2/18, 2/40), Feriha (4/2, 5/3), Firuze (5/36), Gazi (1/36), Gerçek (1/40), Gülizar (3/34), Güneş (3/37), Güney (3/63), Gülperi (5/40), Halil İbrahim (7/34), Hayal (1/40), Hayati (3/42), Hicran (3/13, 7/42), İffet (6/53), Karayel (3/77), Kemal (2/73, 5/74), Kösem (2/67), Kuzey (3/63), Leyla (7/53), Mavi (1/11), Mecnun (7/53), Mehmed (3/69), Memo (3/46), Meryem (3/71, 4/19), Neriman (5/7), Nevzat (1/54), Nuri (3/75), Osman (1/56), Ömer (4/20), Poyraz (3/77), Ramazan (1/74), Rex (7/48), Salih (5/67), Selena (1/62), Sevda (3/78), Seyit (6/68), Sıla (1/68, 4/38), Sultan (3/80), Şevkat Yerimdar (2/83), Şirin (2/18, 2/40), Şura (6/68), Türkan (3/85), Yaz (3/95), Yunus Emre (7/85), Yusuf (4/21, 7/16), Zehra (2/3), Zerda (1/80, 4/44).

1.1.1.1.2.2. Lakaplar

Dizi adlarında tespit edilen lakapların tamamı erkekler için kullanılmıştır. Bu durum, Türk toplumunda lakap verme konusunda kadının mahremiyeti ve kutsiyeti ile izah edilebilir.

Adanalı (1/1), Altın dağlı (5/8), Heredot (7/40), Karadağlar (5/49), Karadayı (1/47), Karayılan (1/48), Kertenkele (1/50), Kurt (6/68), Tatar (1/74), Urfalı (3/88, 6/93), Ustura (5/74).

1.1.1.1.2.3. Unvanlar

Dizi adlarında toplumdaki hitap şekillerini gösteren unvanlara yer verilmekle birlikte sayıları sınırlı düzeydedir. Bu unvanlar genellikle toplumdaki konuma ve mesleğe bağlı verilen adlardır.

Ağa (3/64), hanım (3/39, 5/27, 6/34, 6/39), hanımefendi (7/51), hazreti (4/19, 4/20, 4/21), komiser (1/54, 7/48), mehmetçik (7/57), öğretmen (2/73), sefir (6/81), sultan (7/28), yamak (7/77).

1.1.1.1.2.4. Millet, devlet, topluluk, boy ve aşiret adları

Dizi adlarında bu kategoriden sadece “Osmanlı ve Türk” adları TRT 1 ve Show TV’de tespit edilmiştir.

Osmanlı (7/17, 7/60), Türk (5/73).

1.1.1.1.2.5. Kıt’a, ülke, yer, şehir, ırmak vb. adları

Dizi adlarında tespit edilen 29 adet yer adının 22 adedi, ülke sınırları içinde yer alan coğrafya adlarıdır. Kullanım sıklığı en fazla olan yer adı ise uzun yıllar Osmanlı Devleti’ne başkentlik eden İstanbul’dur. O dönemlerde yönetimin ve buna bağlı olarak aydın kesimin de İstanbul’da olması gibi sebeplerle kent ön plana çıkmıştır ve hem o dönemlerde hem de sonraki dönemlerde bilimsel, sanatsal etkinliklere ev sahipliği yapmıştır. Dolayısıyla ekonomik hareketliliklerin de merkezinde olan kent, sosyal anlamda toplumun farklı kesimlerindeki kalabalık insan gruplarına yaşanılabilir bir coğrafya olmuştur. İstanbul’daki bu değişik ve renkli yaşam şekilleri dizilerde sık sık işlenen konular olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ankara (3/6), Avrupa (1/13), Avrupa Avrupa (7/9), Balkan (5/15), Bodrum (3/22), Dicle (1/30), Dikmen (3/6), Ege (3/53), Es Es (5/31), Fırat (7/62), Gültepe (3/14), Hanımeli Sokağı (7/37), Hindistan (2/46), İstanbul (1/4, 1/21, 3/86, 4/24, 5/46, 6/55, 7/22, 7/43), Kafkasya (7/20), Karadeniz

(1/63), Kut'ül Amare (7/57), Sakarya (7/62), Seddülbahir (7/64), Şahin Tepesi (1/71), Üsküdar (3/89), Yedikule (7/80).

1.1.1.1.2.6. Kurum, kuruluş, dernek, okul, otel vb. adları

Dizi adlarında; kurum, kuruluş, okul vb. adlardan sadece iki adet otel adı tespit edilmiştir.

Kahireli Palas (2/50), Otel Divane (5/63).

1.1.1.1.2.7. Astronomi ile ilgili adlar

Dizi adlarında gök ya da gök cisimleriyle ilgili bir adet yıldız adı, Show TV'den tespit edilmiştir.

Kuzey Yıldızı (5/52).

1.1.1.1.2.8. Gazete, dergi, kitap, roman vb. adları

Dizi adlarında bu kategoriden tespit edilen adların tamamı, Türk edebiyatının önemli eserleri olan roman adlarından oluşmaktadır. Neredeyse her kanalda romandan uyarlanmış dizilerin yer aldığı görülmüştür.

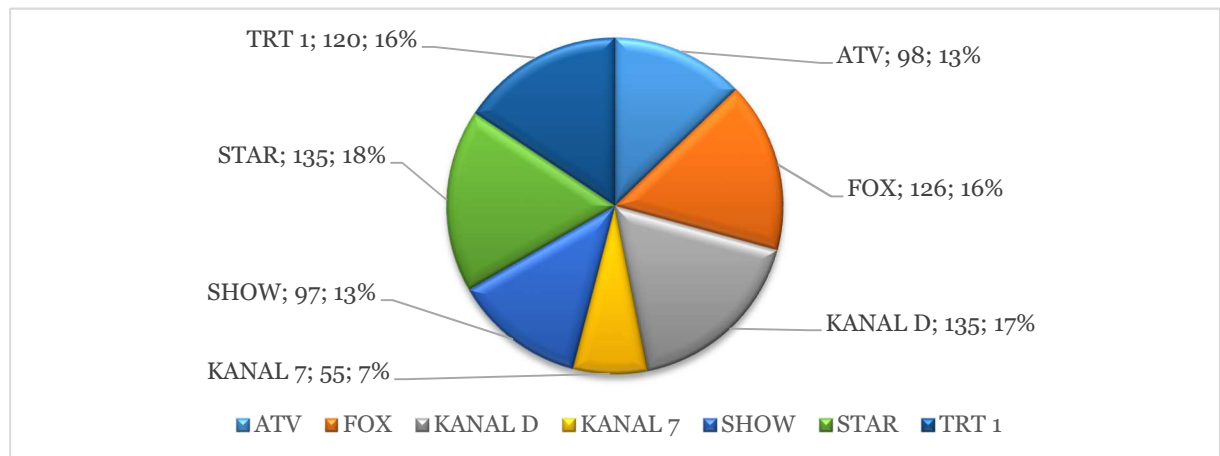
Aşk-ı Memnu (3/9), Çalığışu (3/26), Fatih Harbiye (2/39), Gece Sesleri (5/38), Keşanlı Ali Destanı (3/58), Nefes Nefese (6/78), Sinekli Bakkal (1/69), Yedi Güzel Adam (7/79), Yılanların Öcü (5/76).

1.1.1.1.2.9. Şarkı, türkü vb. adları

Kültürel unsurların önemli bir parçası olan şarkı, türkü adlarının tamamı, TRT 1 kanalına ait dizilerden tespit edilmiştir.

Aşkın Kanunu (7/8), Hangimiz Sevmedik (7/36), Sevda Kuşun Kanadında (7/67).

Grafik 1: TV dizi adlarında ad türündeki kelimelerin kanallara göre oransal dağılımı



Grafik 1'de dizi adlarında tespit edilen toplam 770 adet ad türündeki kelimenin kanallardaki oransal dağılımı verilmiştir. Grafik incelendiğinde dizi adlarında ad türündeki kelimelerin en fazla Star'da, en az ise Kanal 7'de kullanıldığı görülmektedir.

1.1.1.2. Sıfatlar

Dizi adlarından yola çıkarak Türkiye’de yayınlanan dizilerin çoğunun bir şahsın, bir grubun; toplumun bir kesiminin hayatından kesitler sunduğunu ve güncel yaşam şekillerini ekranlara taşıdığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu amaca uygun bir şekilde ayrıntılara dikkat çekmek üzere dizi adlarında kullanım sıklığı bakımından ikinci sırada sıfatlardan, özellikle de niteleme sıfatlarından faydalanılmıştır (Coşkun, 2010:78).

1.1.1.2.1. Niteleme sıfatları

Dizi adlarında tespit edilen sıfatların büyük çoğunluğu niteleme türünde kullanılan sıfatlardır. Hemen her kanaldaki dizi adlarında niteleme türünde birçok sıfatın kullanıldığı görülmüştür.

Acayip (6/1), acemi (7/3), acı (4/1, 5/1), acil (5/2, 5/4), al (1/7), altın (3/4), arka (2/6), asmalı (1/9), aynadaki (7/10), belalı (1/17), beyaz (1/19, 5/19), bir (7/15), büyük (1/24, 4/10, 7/20), cesur (5/22), çılgın (7/23), çifte (2/25), deli (1/29, 2/17, 2/30, 4/13, 5/20, 5/25), demet (1/20), derin (2/32), düşman (5/29), erkenci (6/37), esir (7/28), eski (7/29), evvel (7/30), fakir (2/90, 7/86), gamsız (5/37), garip (4/8), geniş (3/33, 6/42), güzel (6/46, 7/79), içimdeki (6/52), ilk (2/1, 5/52), İstanbullu (6/56), jet (6/58), kaçak (6/59), kadim (2/49), kalbimdeki (2/52), kanatsız (1/46), kara (3/54, 3/55, 6/63), karşı (7/44), kayıp (3/57), 4/26), kırgın (1/50), kızıl (7/47), kiralık (6/66), kirlili (2/58), koca koca (3/60), koyu (6/67), kötü (3/61), küçük (3/64, 3/65, 3/66, 6/71, 6/72, 6/73, 6/91, 7/51), manyak (5/55), mavi (7/55), mor (7/59), mucize (2/66), muhteşem (2/67, 3/72, 5/59, 6/77), mükemmel (3/73), pis (5/66), sarı sarı (4/33), sessiz (1/66), sıcak (1/67), sihirli (6/86), siyah (6/87), siyah beyaz (3/79), son (7/69, 7/70), sudan (7/71), süper (1/70), şahane (6/90), şen (2/82), tatlı (3/83, 6/21, 6/91), tek (7/75), ufak tefek (6/92), umutsuz (2/85, 3/87), uzun (7/27), yabancı (4/40), yalan (3/94), yalancı (6/94), yasak (2/87), yeni (5/75), yeşil (7/83), yuvamdaki (5/77), yüksek (6/97), zehirli (2/89), zengin (2/90, 7/86), zoraki (7/87).

1.1.1.2.2. Belirtme sıfatları

Türkiye’de yayınlanan dizilerin pek çoğunun gündelik yaşamdan ve belli bir kişinin, kesimin hayatlarından kesitler sunduğu düşünüldüğünde dizi adlarında belirsizlik sıfatlarından ziyade işaret ve sayı sıfatlarının kullanılması olağan görünmektedir.

1.1.1.2.2.1. İşaret sıfatları

Dizi adlarında işaret sıfatlarından sadece **o** sıfatı Fox TV’de yer alan bir dizi adında tespit edilmiştir.

O (2/72).

1.1.1.2.2.2. Sayı sıfatları

Dizi adlarında tespit edilen 8 farklı sayı sıfatından kullanım sıklığı en fazla olan **bir** sıfatıdır.

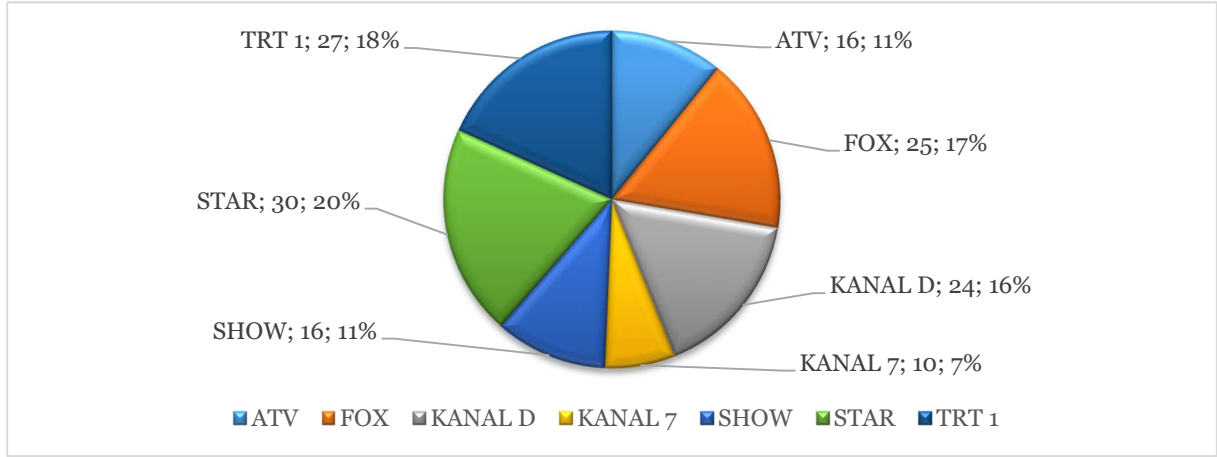
32 (7/64), 6 (7/1), beş (3/15), bir (1/20, 1/21, 2/77, 3/18, 3/19, 3/20, 3/69, 4/8, 4/9, 6/19, 6/24, 6/25, 7/16), dört (6/61), iki (1/43, 3/45, 4/23), ikinci (1/44), yedi (7/79).

1.1.1.2.2.3. Belirsizlik sıfatı

Dizi adlarında yalnızca iki kelime, belirsizlik sıfatı türünde kullanılmıştır.

Bir (2/15, 2/16, 2/17, 2/18, 2/19, 3/16, 3/17, 5/20, 6/19, 6/23), her (2/45).

Grafik 2: TV dizi adlarında sıfat türündeki kelimelerin kanallara göre oransal dağılımı



Grafik 2’de dizi adlarında tespit edilen toplam 148 adet sıfat türündeki kelimenin kanallardaki oransal dağılımı verilmiştir. Grafik incelendiğinde dizi adlarında sıfat türündeki kelimelerin en fazla Star’da, en az ise Kanal 7’de kullanıldığı görülmektedir.

1.1.1.3. Zamirler

1.1.1.3.1. Şahıs zamirleri

Dizi adlarında tespit edilen zamirlerin büyük çoğunluğu “ben-sen” gibi karşıt varlıkları ifade eden şahıs zamirleridir. Ancak kitlelere hitap eden bu tür iletişim araçlarında birliktelik ifade eden ve bir olma mesajı içeren çoğul türden şahıs zamirlerine daha fazla yer verilmesi, millet olma bilincini pekiştireceği için önemlidir.

Ben (1/18, 1/63, 1/64, 1/77, 2/13, 2/14, 2/23, 2/72, 2/79, 3/13, 3/14, 4/6, 4/35, 5/17, 5/18, 6/18, 6/19, 6/20, 6/21, 6/22, 7/14), biz (1/3, 1/22, 1/63, 1/64, 1/77, 2/20, 3/21), ikimiz (4/22), onlar (7/72), sen (2/37, 2/45, 2/79, 2/77, 7/5, 3/90, 6/2, 6/83, 7/66).

1.1.1.3.2. Belirsizlik zamirleri

TV dizileri genellikle belirli bir kişinin ya da belirli bir sosyal tabakanın hayatlarından kesitler sunduğu için dizi adlarında belirsizlik zamirlerinden nadiren faydalanılmıştır.

Alayı (7/7), biri (6/38), hepsi (1/41), kimse (1/53).

1.1.1.3.3. İşaret zamirleri

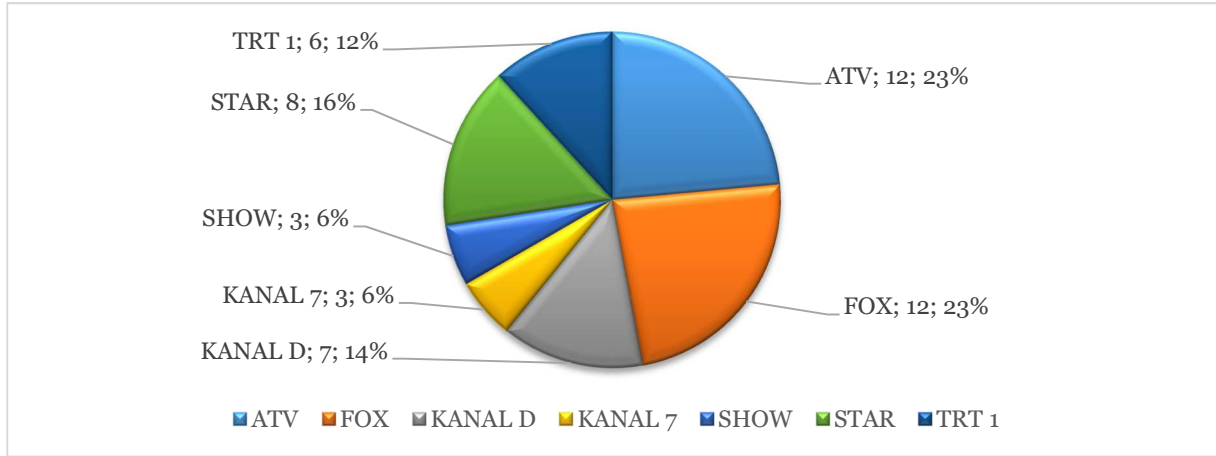
TV dizileri, belirli durumlara ya da belirli şahısların hayatlarına işaret ettiği için bu türden zamirler dizi adlarında pek tercih edilmemiştir.

Bu (2/21), diğerleri (3/42).

1.1.1.3.4. Soru zamirleri

Şahıs zamirleri kategorisi dışındaki zamirlerde olduğu gibi dizi adlarında soru zamirleri de sınırlı düzeyde yer almıştır.

Hangimiz (7/36), ne (3/31, 3/74, 5/60), nerdesin (1/34, 2/69).



Grafik 3: TV dizi adlarında zamir türündeki kelimelerin kanallara göre oransal dağılımı

Grafik 3'te dizi adlarında tespit edilen toplam 51 adet zamir türündeki kelimenin kanallardaki oransal dağılımı verilmiştir. Grafik incelendiğinde dizi adlarında zamir türündeki kelimelerin en fazla Fox ile Atv'de, en az ise Show ile Kanal 7'de kullanıldığı görülmektedir.

1.1.1.4. Zarflar

Dizi adlarında anlamlı kelimelerden kullanım sıklığı bakımından en az tercih edilen kategori, zarflardır. Aynı zamanda fiiller ve fiil soylu kelimelerden de kullanım sıklığı bakımından en az tercih edilen kategori de zarf-fiillerdir. Dizi adlarında cümle düzeyindeki yapılardan ziyade ad grubu, sıfat grubu gibi yapılara yer verildiği düşünüldüğünde; yüklemi oluşturan çekimli fiilleri durum, zaman, sebep, vasıta gibi çeşitli yönlerden belirleyen zarfların nadiren tercih edilmesi olası bir durumdur.

1.1.1.4.1. Zaman zarfları

Dizi adlarında tespit edilen zaman zarfları; geçmiş, bugün ve gelecek için belirli bir zaman dilimine işaret eden kelimeler şeklindedir.

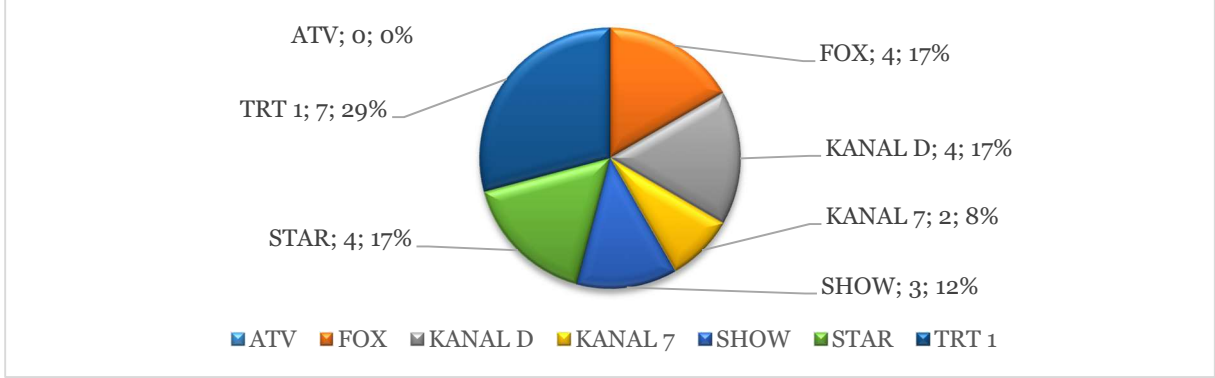
Artık (3/13), bir zamanlar (7/17), bazen (6/49), ezelden (3/88, 6/93), hala (2/14, 6/20), önce (5/65), şimdi (7/72).

1.1.1.4.2. Durum zarfları

Dizi adlarında zarf kategorisinden sıklıkla tercih edileni, durum zarflarıdır.

Asla (5/11), baştan (4/38), bir kere (6/83), böyle (7/14, 7/18), en (7/27), inadına (2/47, 3/47), öyle bir (3/76), sensiz (2/80, 4/34, 5/69), yeniden (2/9, 7/81).

Grafik 4: TV dizi adlarında zarf türündeki kelimelerin kanallara göre oransal dağılımı



Grafik 4'te dizi adlarında tespit edilen toplam 24 adet zarf türündeki kelimenin kanallardaki oransal dağılımı verilmiştir. Grafik incelendiğinde dizi adlarında zarf türündeki kelimelerin en fazla TRT 1'de, en az ise Kanal 7'de kullanıldığı görülmektedir. ATV'de ise zarf türündeki kelimelerin TV dizi adlarında tercih edilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 1: TV dizi adlarında en sık kullanılan ad ve ad soylu kelimeler

<i>Kelime</i>	<i>Sıklık</i>	<i>Kelime</i>	<i>Sıklık</i>	<i>Kelime</i>	<i>Sıklık</i>
Aşk	36	Bedel	3	İş	2
Bir	23	Doktor	3	Kant	2
Ben	21	Gelin	3	Kanun	2
Hayat	14	Kelebek	3	Kayıp	2
Kalp	11	Ömür	3	Koku	2
Baba	10	Pusu	3	Kördüğüm	2
Aile	9	Saat	3	Köylü	2
Çocuk	9	Var	3	Kraliçe	2
Kız	9	Tath	3	Lale	2
Sen	9	İki	3	Mucize	2
Hikaye	8	Ne	3	Oğlan	2
İstanbul	8	Sensiz	3	Rüzgar	2
Küçük	8	Hazreti	3	Saadet	2
Anne	7	Büyük	3	Servet	2
Yol	7	Kara	3	Sınıf	2
Biz	7	Ağaç	2	Sosyete	2
Ad	6	Akasya	2	Su	2
Can	6	Anah Oğullu	2	Suç	2
Ev	6	Bahar	2	Sürgün	2
Güzel	6	Bebek	2	Şarkı	2
Yalan	6	Bulut	2	Şehir	2
Deli	6	Cennet	2	Vatan	2
Umut	6	Cinayet	2	Yabancı	2
Kurt	5	Çiçek	2	Yara	2
Sevda	5	Damat	2	Yer Gök	2
Yer	5	Deniz	2	Umutsuz	2
Yürek	5	Denizyıldızı	2	Zengin	2
Hanım	5	Devir	2	Nerdesin	2
Gönül	4	Dost	2	Ezelden	2
Gün	4	Durak	2	Hala	2
Kardeş	4	Durum	2	Böyle	2
Kuş	4	Dünya	2	İnat	2
Masal	4	Düşman	2	Yeniden	2
Melek	4	Ekmek	2	Urfah	2
Saray	4	Elma	2	Komiser	2
Sevgili	4	Evlad	2	Osmanlı	2
Sır	4	Fırtına	2	Acı	2
Vadi	4	Gül	2	Acil	2
Yalancı	4	Günah	2	Beyaz	2
Yüzyıl	4	Hal	2	Fakir	2
Zaman	4	Hayal	2	Geniş	2
Muhteşem	4	İlişki	2	İlk	2
Arkadaş	3	İntikam	2	Kayıp	2
Ateş	3	İnci	2	Son	2

Yukarıdaki tabloda dizi adlarında birden fazla tekrar eden ad ve ad soylu kelimeler ve sıklıkları sıralanmıştır. Dizi adlarında bir kez kullanılan ad ve ad soylu kelimelere bu listede yer verilmemiştir.

1.1.2. Fiiller ve fil soylu kelimeler

Dizi adlarında kullanım sıklığı bakımından üçüncü sırada fiillerin yer alması, adlar bölümünde de belirtildiği üzere özellikle muhakeme gücünü harekete geçirme amacı taşımaktadır. Tespit edilen fiillerin büyük çoğunluğunun olumsuz formda olması, bireylerin olumsuz olay ve durumları muhakeme ederken kendilerine kıssadan hisse çıkarma mesajı ile açıklanabilir.

1.1.2.1. Çekimli fiiller

Ad koy- (4/2, 5/3, 6/2, 7/5), affet- (1/3, 5/17, 6/18), ağlat- (5/12), akli başına gel- (4/4), akşam ol- (5/42), anlat- (1/63, 2/13), aran- (7/46), aşık ol- (7/43), ayrıl- (2/68), başla- (7/81), bı- (6/88), bırakma- (1/18), bilme- (1/53), bitme- (7/18), dayan- (2/28), de- (3/13, 3/74, 7/78), dinle- (2/33), duyma- (2/27, 3/27), düşün- (7/72), eline ver- (3/92), ferman dinleme- (5/39), geç- (3/76), gitme- (7/66), görme- (1/8), gülümse- (5/41), hatırla- (1/39, 6/48), hükümdar olma- (1/33), kaçılma- (6/8), kal- (3/25, 3/53), kalbine yaz- (5/5), kelepçe vurulma- (2/84), koru- (2/64), n'ol- (2/68), ol- (2/19, 3/16, 5/62), olma- (4/34, 5/69), özle- (6/22), sayılma- (2/21), sev- (2/4, 2/8, 3/17, 4/35, 4/37, 6/23, 6/83, 7/14), sevme- (7/36), sınıfta kal- (2/12), sır ver- (2/77), sil- (4/38), üzülme- (5/18), vazgeçme- (5/11), yapma- (7/78), yaşayama- (2/80), yet- (3/20, 4/37, 5/41), yetme- (6/25).

1.1.2.2. Çekimsiz fiiller

1.1.2.2.1. İsim fiiller

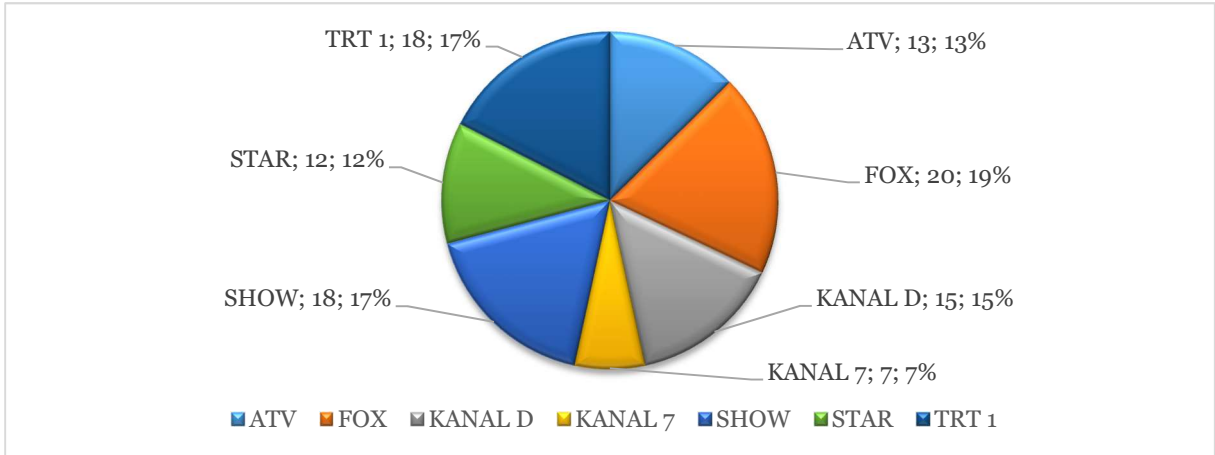
At- (5/47), ateşe yürü- (6/10), ay tutul- (6/13), çarpış- (5/23), çık- (7/69), gör- (2/41), hesaplaş- (7/41), korkma- (7/49), kurul- (1/56), sev- (2/13), yaşa- (3/47), yüzleş- (3/98).

1.1.2.2.2. Sıfat fiiller

Affedilme- (1/2), ağlat- (5/6), canımı sev- (7/22), çal- (2/54), çık- (1/49), de- (2/54), diril- (7/25), düş- (5/32), gönülçel- (1/37), kaybet- (7/45), kaderi yazıl- (6/60), kız kaçır- (1/52), oyunboz- (5/64), unutul- (1/75), yıldırım düş- (5/32).

1.1.2.2.3. Zarf fiiller

Bekle- (3/36), git- (3/89), kal- (7/39), sev- (2/44), uyu- (3/8).

Grafik 5: TV dizi adlarında fiil türündeki kelimelerin kanallara göre oransal dağılımı

Grafik 5'te dizi adlarında tespit edilen toplam 103 adet fiil türündeki kelimenin kanallardaki oransal dağılımı verilmiştir. Grafik incelendiğinde dizi adlarında fiil türündeki kelimelerin en fazla Fox'ta, en az ise Kanal 7'de kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 2: TV dizi adlarında en sık kullanılan fiil ve fiil soylu kelimeler

<i>Kelime</i>	<i>Sıklık</i>
<i>Sevmek</i>	8
<i>Ad koymak</i>	4
<i>Affetmek</i>	3
<i>Demek</i>	3
<i>Olmak</i>	3
<i>Yetmek</i>	3
<i>Anlatmak</i>	2
<i>Duymak</i>	2
<i>Hatırlamak</i>	2
<i>Kalmak</i>	2
<i>Olmamak</i>	2

Yukarıdaki tabloda dizi adlarında birden fazla tekrar eden fiil ve fiil soylu kelimeler ile bu kelimelerin sıklıkları listelenmiştir.

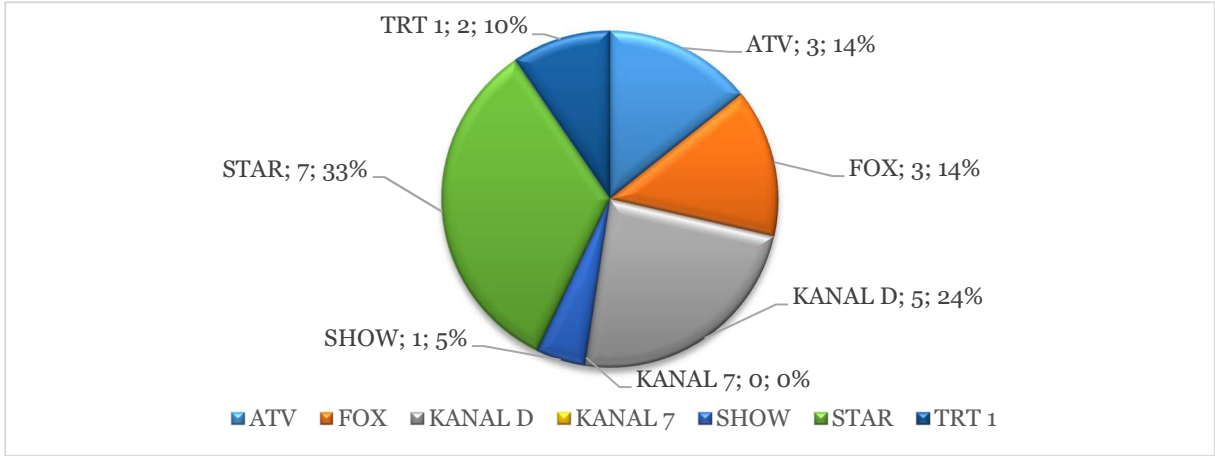
1.2. Görevli kelimeler

Dizi adlarında tespit edilen görevli kelimelerden kullanım sıklığı en fazla olan tür, bağlaçlardır.

1.2.1. Bağlaçlar

Dizi adlarında bağlaç türünden en çok **ve**, **ile** bağlaçları tercih edilmiştir.

De (6/22, 7/66), ile (2/18, 2/40, 7/53), ki (3/76), ve (1/11, 1/40, 1/79, 2/55, 3/10, 3/11, 3/12, 3/42, 5/14, 6/6, 6/16, 6/29, 6/39, 6/68, 6/74).

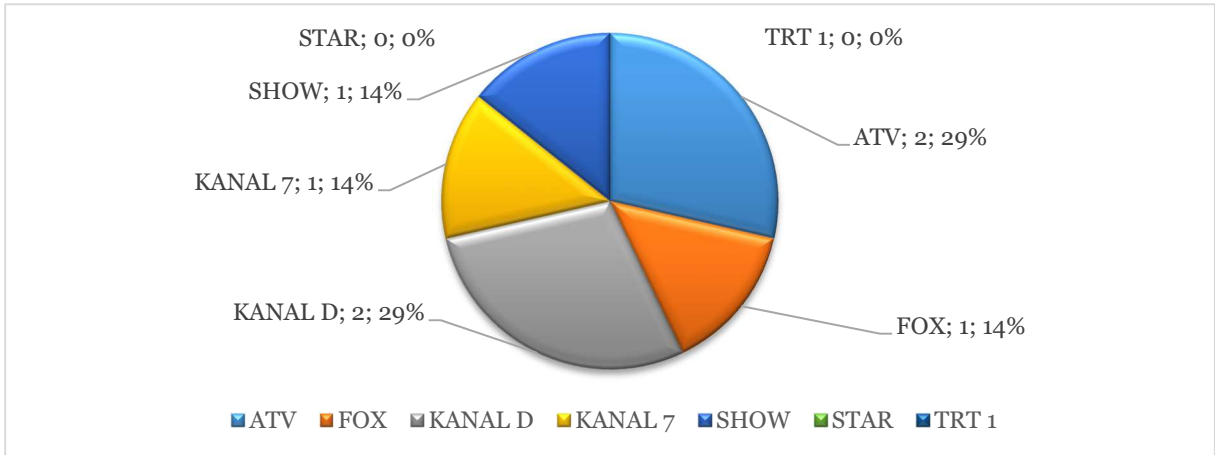
Grafik 6: TV dizi adlarında bağlaç türündeki kelimelerin kanallara göre oransal dağılımı

Grafik 6'da dizi adlarında tespit edilen toplam 21 adet bağlaç türündeki kelimenin kanallardaki oransal dağılımı verilmiştir. Grafik incelendiğinde dizi adlarında bağlaç türündeki kelimelerin en fazla Star'da, en az ise Show'da kullanıldığı görülmektedir. Kanal 7'deki dizi adlarında ise bağlaç türündeki kelimelerin tercih edilmediği görülmektedir.

1.2.2. Edatlar

Dizi adlarında belirlenen sınırlı sayıdaki edatlardan kullanım sıklığı en fazla olan, **için** edatıdır.

-den başka (1/64), dek (4/39), gibi (1/32), için (2/11, 3/59, 5/18), sonra (3/96).

Grafik 7: TV dizi adlarında edat türündeki kelimelerin kanallara göre oransal dağılımı

Grafik 7'de dizi adlarında tespit edilen toplam 7 adet edat türündeki kelimenin kanallardaki oransal dağılımı verilmiştir. Grafik incelendiğinde dizi adlarında edat türündeki kelimelerin en fazla Atv ve Kanal D'de, en az ise Fox, Kanal 7 ve Show TV'de kullanıldığı görülmektedir. TRT 1 ve Star'da ise dizi adlarında edat türündeki kelimelerin tercih edilmediği tespit edilmiştir.

1.3. Anlamlı-görevli kelimeler

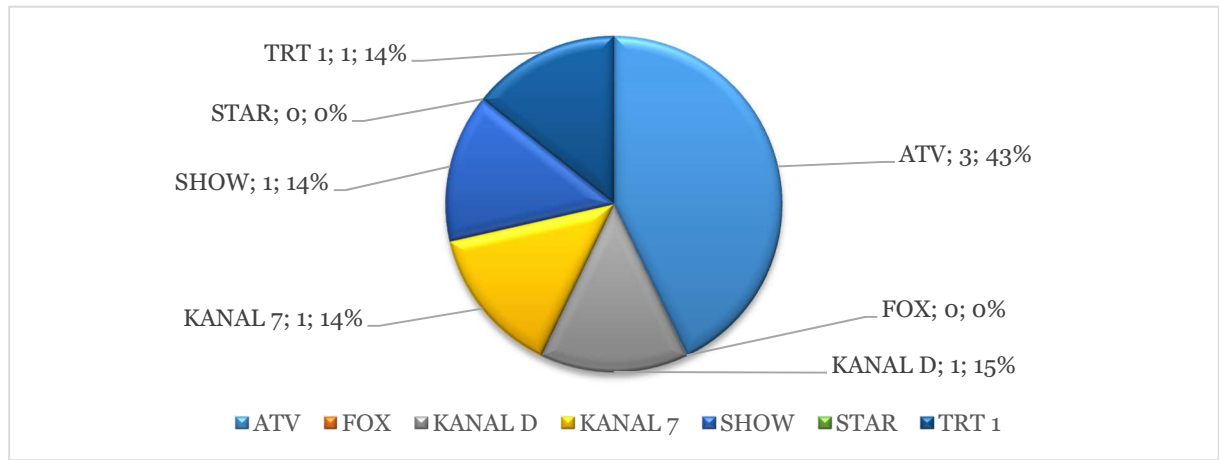
Dizi adlarında ünlemlerden sınırlı sayıda yararlanıldığı görülmektedir. Bu durum, dizi adlarında karşılıklı konuşma veya duyguları harekete geçirme amacından ziyade belirli durum ya da olayları betimleme ve düşünce yetisini ön planda tutma fikri ile izah edilebilir.

1.3.1. Ünlemler

Dizi adlarında tespit edilen ünlemlerden kullanım sıklığı en fazla olan **ah** kelimesidir.

Ah (1/4, 4/3, 5/7, 7/6), aman (1/8), ey (1/34), ulan (3/86).

Grafik 8: TV dizi adlarında ünlem türündeki kelimelerin kanallara göre oransal dağılımı



Grafik 8'de dizi adlarında tespit edilen toplam 7 adet ünlem türündeki kelimenin kanallardaki oransal dağılımı verilmiştir. Grafik incelendiğinde dizi adlarında ünlem türündeki kelimelerin en fazla Atv'de, en az ise birer adet olmak üzere Kanal D, Kanal 7, Show, ve TRT 1'de kullanıldığı görülmektedir. Fox ve Star'daki dizi adlarında ünlem türünde kelimelerin tercih edilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 3: TV dizi adlarında en sık kullanılan anlamlı ve anlamlı-görevli kelimeler

Kelime	Sıklık
Ve	15
Ah	4
İle	3
İçin	3
De	2

Yukarıdaki tabloda görevli ve anlamlı-görevli kelimeler kategorisinden dizi adlarında birden fazla tekrar eden kelimeler ve bu kelimelerin sıklıkları listelenmiştir. Bu tabloda dizi adlarında bir kez kullanılan kelimelere yer verilmemiştir. Tablodaki kelimeler kullanım sıklığı fazla olandan az olana doğru sıralanmıştır.

Sonuç

Türkiye’de en çok izlenen televizyon kanallarında yayınlanan dizi adlarının söz varlığının incelendiği bu çalışmada; Atv’den 80 dizi adında 147 kelime, Fox’tan 90 dizi adında 191 kelime, Kanal D’den 99 dizi adında 193 kelime, Kanal 7’den 44 dizi adında 79 kelime, Show TV’den 79 dizi adında 140 kelime, Star TV’den 97 dizi adında 196 kelime ve TRT 1’den 87 dizi adında 181 kelime olmak üzere toplamda 1131 adet kelime “Anlamli Kelimeler, Görevli Kelimeler ve Anlamli-Görevli Kelimeler” başlıkları altında değerlendirilmiştir. Buna göre 1096 adet anlamli kelimeler kategorisinde 770 kelime ad, 148 kelime sıfat, 51 kelime zamir, 24 kelime zarf, 103 kelime ise fiil türündeyken 28 adet görevli kelimelerden 21’i bağlaç, 7’si edat; 7 adet anlamli-görevli kelimelerin tamamı da ünlem türündedir:

Dizi adlarında en çok kullanılan tür olan adlar kategorisinden çoğunlukla insanın tasavvur ettiği, varlığını kabul ettiği soyut özellikli kavramlar tercih edilmiştir. Sıfat kategorisinden ise daha çok canlı ya da cansız varlıkları renk, tat, koku, şekil, biçim gibi özellikler bakımından tanımlayan nitelik sıfatları kullanılırken zamirlerden en çok şahıs zamirleri, zarflardan durum zarfları, fiillerden ise çekimli fiil türleri kullanılmıştır. Görevli kelimelerden de çoğunlukla bağlaçlara yer verilmiştir.

Dizi adlarında kullanım sıklığı en fazla olan kelime, **aşk**tır. Gerek günlük yaşantıda gerekse Türkçe Sözlük’te açıklanırken birbiri yerine kullanılan ve *Sevda Masalı*, *Bir Deli Sevda*, *Kara Sevda*, *Sevda Kuşun Kanadında* dizi adlarından tespit edilen **sevda** kelimesi ile *Aşk ve Mavi*, *Aşka Sürgün*, *Aşkın Halleri*, *İnadına Aşk*, *İlk Aşk*, *Aştan Kaçılmaz* dizi adlarında geçen **aşk** kelimesi her ne kadar eş anlamli gibi görünse de derin yapıda anlam bakımından farklılıklar barındırmaktadır. İnsan kimyasına uygun bir duygu durumu ya da duygu durumu değişikliğini ifade etmek için daha çok **aşk** kelimesi kullanılırken; çok daha derin, melankolik bir bağımlılığı ve hissiyatı ifade etmek için de -ait olduğu dil olan Arapçada kara manasına gelen- **sevda** kelimesi tercih edilmiştir. Yine bu kelimelerde olduğu gibi **kalp** ve **yürek** kelimeleri de sıkça tekrar edilen kelimelerdir ki esas itibariyle eş anlamli olan bu iki kelimenin sıklıkla tercih edilmesi dikkat çekici niteliktedir. Ancak *Deli Yürek*, *Cesur Yürek*, *Dayan Yüreğim*, *Tek Yürek* dizi adlarındaki **yürek** kelimesi ile *Rüzgarın Kalbi*, *Kalbim Yangın Yeri*, *Kalbimin Sultanı*, *Ah Kalbim*, *Mazi Kalbimde Yaradır* dizi adlarındaki **kalp** kelimesinin mana bakımından kullanım şekillerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. İnsana özgü **cesur olmak**, **dayanmak** gibi nitelikler organa izafe edildiğinde yani insanda gücü temsil eden meziyetlerle organ arasında bağ kurmak için genellikle **yürek** kelimesi tercih edilirken insanın hissi durumlarını ifade etmek için de daha çok **kalp** kelimesi tercih edilmiştir. Dolayısıyla dil denilen olgunun sanıldığı kadar statik olmadığı; aksine her türlü duyguyu, durumu en iyi ifade edecek kelimelerle geliştiği, zenginleştiği verilen örneklerde açıkça görülmektedir. Şunu da belirtmek gerekir ki dilin dokusuna, kaidelerine uydurulan alıntı kelimeler dilden atılmak istenildiğinde, dilin derin mana sistemini bozan - farkına varılmadan- yapay bir müdahaleye sebep olunabilir.

Aşk kelimesinden sonra dizi adlarında en çok tekrarlanan **bir** ve **ben**, kelime hazinesi araştırmalarının neredeyse tamamında (Göz, 2003, Kılınç, 2020; Ölker, 2011) en sık kullanılan ilk beş kelime içinde yer almaktadır.

Aşk, **bir**, **ben** kelimelerinden sonra sıklıkla tekrarlanan kelimeler, Türk kültürünü diğer dünya kültürlerinden ayıran en önemli özelliklerden biri olan aile-akrabalık-dostluk vb. adlarına karşılık gelen **baba**, **aile**, **kız**, **anne**, **evlat**, **kardeş**, **oğlan**, **gelin**, **damat**, **arkadaş** kelimeleridir. Türk kültür tarihinde, destanlarda ya da masallarda önemli bir kült olan **kurt** ve **elma** dizi adlarında tekrar edilen kelimelerdendir. Ayrıca Müslümanlık inancı çerçevesinde kullanılan **melek**, **hazreti**, **cennet**,

günah gibi kelimeler de dizi adlarında tekrar edilen kelimelerdendir. Bununla birlikte dizi adlarında sık tercih edilen **deli, yalan, yalancı, bedel, sır, pusu, düşman, intikam, ilişki, kördüğüm, kanut, kanun** gibi kelimeler dizilerde işlenen sosyal yaşantılardaki özellikle olumsuz durum, davranış ya da tutumların neticelerine dikkat çekerek mesaj verme amaçlı kullanılmıştır. Yine dizi adlarında en çok tekrar edilen yer adı olan İstanbul'da sosyal statü farklılıklarına bağlı gelişen çarpık ilişkileri konu edinen dizilerin adlarında **köylü, kraliçe, servet, sosyete, zengin, fakir, durum** gibi kelimeler sık sık tercih edilmiştir.

Dizi adlarında en çok tekrarlanan ortak ad, **aşk** olduğu gibi fiillerden de **sevmek** en sık kullanılan kelimedir. **Sevmek** dışında yukarıda zikredilen çalışmalarda da olduğu gibi **demek, olmak, olmamak** kelimeleri sıkça kullanılmıştır. Yine aynı kaynaklarda olduğu üzere dizi adlarında da en sık kullanılan görevli kelime “**ve**”dir.

Dil öğretiminden kültürler arası etkileşime kadar pek çok konuda tüm dünyada en yaygın araçlardan birinin televizyon olduğu gerçeğine bağlı olarak bu platformda kullanılan dilin kendi kurallarına, ses-şekil özelliklerine uygun olması etkili ve doğru iletişimin ön koşulu ve aynı zamanda ait olduğu milletin ve devletin de bekası açısından son derece önemli bir mevzudur.

Yapılan çalışma ile günümüzde en yaygın iletişim araçlarından biri olan televizyon özelindeki diziler adlandırılırken kullanılan kelimelerin tür kategorileri ve bu kelimelerin kanallardaki sıklıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda madde başı kelime çeşitliliği ve bu kelimelerin sıklıkları da irdelenmiştir. Kelime sıklık çalışmaları, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de özellikle son yıllarda giderek önem kazanan araştırma sahalarından biridir. Gerek ana dil gerekse yabancı dil öğretiminde, gündelik hayatta sık kullanılan kelimelerin öncelikli öğretimiyle zamandan tasarruf edip etkin bir öğrenme süreci oluşması noktasında her dil için kelime sıklığı sözlüklerinin oluşturulması elzemdir. Dizi adlarında standart Türkçenin ses-şekil ve anlam özelliklerine uygun bir şekilde hareket edildiği görülmüştür. Yalnız bazı dizi adlarında sınırlı sayıda birkaç kelimenin yazımı ile ilgili yanlışlıklar yapılmıştır (Ekler-1: Tablo 6).

Hem Türkçedeki kelime türlerinin sıklığını hem de en çok tekrar eden kelimelerin tespiti ile ulaşılan kelime sıklıklarını, kitle iletişim araçlarından televizyonda yayınlanan dizi adları bağlamında irdelleyen bu çalışmanın konuyla ilgili yapılabilecek başka çalışmalara fikir sunması umulmaktadır.

Kaynakça

- Aknerdem, F. (2012). Yerli dizi anlatıları ve izleyici katılımı: Uçurum dizisini Ekşisözlük ve Twitter’la birlikte izlemek. *Folklor/Edebiyat*, 18(72), 77-89.
- Akman, T. (2013). *Ortaöğretim dil ve edebiyat kitaplarında kelime sıklığı çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Aksan, D. (2006). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara: Engin.
- Aksan, D. (2006). *Anadilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi.
- Aksan, Y. ve Aksan, M. (2016). Türkçenin derlem temelli sıklık sözlüğü: temel ilkeler ve uygulama. *Sakarya: Uluslararası Sözlük Bilimi Sempozyumu*, 81-93.
- Akyalçın, N. ve Aydoğan, D. (2019). Dede Korkut Hikâyeleri’nde yer alan kalıp sözler üzerine bir değerlendirme. *Homeros*, 2(4), 155-164.

- Armut, M. (2018). Yozgat'tan derlenen Türk mânilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 1(2), 43-54.
- Ayan, S. ve Baş B. (2015). Çizgi Filmlerdeki söz varlığıyla ilkokul öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 84-99.
- Aytaç, A. (2018). Aşk'ın Heft Peyker mesnevisinde bulunan deyimler üzerine. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 20: 101-118.
- Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *TÜBAR*, XXIX, 27-61.
- Bayram, M.F. (2018). *Türkiye'de "sahte ihtiyacın" kaynağı olarak dizi filmler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sos. Bil. Enstitüsü.
- Bulak, Ş. (2016). Bir mikro üslup inceleme denemesi: Ahmed Arif'in Merhaba, İçerde, Ay Karanlık, şiirlerinde üslup. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Ens. Dergisi*, 55, 277-304.
- Bulut, S. (2012). Anadolu ağızlarında kullanılan kalıp sözler ve bu kalıp sözlerin kullanım özellikleri. *Turkish Studies*, 7(4), 1117-1155.
- Buran, A. ve Yüksel Çak, B. (2012). *Türkiye'de diller ve etnik gruplar*. Ankara: Akçağ.
- Çal, A. (2015). Türkiye'de farklı dönemlere ait kelime sıklığı çalışmaları üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 10(89), 715-730.
- Coşkun, M. (2012). *Üslup çalışmaları üzerine. Nesrin İnşası: Düz yazıda dil, üslup ve türler (Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları V)*. İstanbul: Turkuaz.
- Çitgez, M. (2018). *Dede Korkut Hikâyeleri'nin söz varlığı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ardahan: Ardahan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çotuksöken, Y. (1989). Bir dilin sözvarlığı. *Varlık*, 987, 11.
- Daşman, A. (2017). Kadın ve kadın leksikolojisinin anlambilimsel özellikleri. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 113-122.
- Demirtaş, A. (2019) "Sanal ortam"daki yazışma dilinin Türkçeye etkisi üzerine. *International Human and Civilization Congress from Past to Future Kongresi Kongre Kitabı*, (387-394), Alanya.
- Ergin, M. (2012). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Erol, Ç. (2007). *Türkiye Türkçesinde kalıp sözler üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Güllüdağ, N. (2012). Yazılı ve görsel basında dil estetiği. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(1), 49-58.
- Güzel, E. ve Karakurt, A. (2001). Dil yozlaşması ve söyleyiş bozukluğu: televizyon reklamlarının göstergebilimsel açıdan çözümlenmesi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 1-15.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Kelime sıklığı açısından Türk atasözleri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 274-280.
- Harmanda, S. vd. (2011). Gazi üniversitesi edebiyat fakültesi çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları bölümü öğrencileri üzerinde kelime hazinesi araştırması. *Gazi Türkiyat*, 9, 221-244.
- Hepçilingirler, F. (2005). *Türkçe "OFF"*. İstanbul: Remzi.
- Hirik, E. (2017). Türkiye Türkçesi duyu fiillerinde anlam ve kelime sıklığı ilişkisi. *SUTAD*, 41, 53-74
- Kahraman, M. (2017). Türk dilinin Cumhuriyet devri terimsel gelişim sürecine tarihi bakış (II), *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1289-1312.
- Kaplan, M. (2010). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh.
- Karababa, S. (2013). *Feyza Hepçilingirler'in romanlarında söz varlığı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karadeniz, B. B. (2018). *Yaşar Kemal'in "Ağrıdaki Efsanesi" adlı romanının söz varlığı bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karagöl, E. ve Tarakçı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları, *Milli Eğitim*, 48(222), 149-171.
- Karahan, L. (1999). *Radyo ve televizyon yayınlarında yöresel söyleyiş sorunu, radyo ve televizyon yayınlarında Türk dilinin kullanımı - Tebliğler (25-26 Kasım 1998-Ankara)*, Ankara, 53-57.
- Kılınç, O. (2020). Sevinç Çokum'un "Bizim Diyar" romanında söz varlığı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 58-65.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara: TDK.
- Kurt, B. (2019). *Kelime eğitiminin temel kavramları*. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kurtdaş, M. Ç. (2018). Jean Baudrillard'ın simülasyon kuramında kitle iletişim araçları ve toplumsalın sonu. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2012-2023.
- Lüle Mert, E. (2012). Türkçenin sözvarlığı açısından Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı masallar. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27(2), 79-97.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (1945-1950 Arası)*. Konya: Kömen.
- Sever, S. ve Karagül, S. (2014). Oğuz Tansel'in derleyip yazdığı masal kitaplarında yer alan sözvarlığı öğelerinin incelenmesi. *Cyprus Folklor Edebiyat*, 20(77), 17-187.
- Soydan, S. (2018). Tarama Sözlüğü'nün İlk üç cildinde kadın ve mutfak eşyaları hakkında kısmî söz varlığı çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 705-733.
- Tosunoğlu, M. ve Melanlıoğlu, A. (2005). Süheyl ü Nev-Bahâr'ın Türkçe söz varlığı ve Anadolu ağızları. *Bellekten*, 1, 189-199.
- Türkben, T. (2018). Ömer Seyfettin hikâyelerinin Türkçenin söz varlığı bağlamında incelenmesi. *TÜBAR*, XLIV, 215-251.
- Türkçe Sözlük. (2005). Ankara: TDK.
- Türker, A. ve Kırık A. M. (2019). Tarih dizisinde gerçeklik algısının oluşumu: Diriliş Ertuğrul dizisinin göstergebilimsel çözümlemesi. *TRTakademi*, 4(8), 489-512.
- Uçar, İ. ve Adaklı, A. (2019). Seydî Ali Reis'in Hulâsatü'l-Hey'et adlı eserindeki astronomi terimleri, *Diyaletolog*, 21, 1-22.
- Uçar, M. (2013). Anadolu ağızlarında kadının söz varlığına dair bir tasnif denemesi, *Turkish Studies*, 8(9), 2465-2485.
- Ulutaş, M. ve Kara, M. (2020). Türk atasözlerinde sık kullanılan kelimeler üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE*, 21, 223-241.
- Wellington, J. (2006). *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.
- Yalçın, M. (2016). Popüler kültür ürünü olarak Türk televizyon dizilerinde etnografik iletişim kodların kullanımı: Diriliş Ertuğrul dizisi örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 2332-2341.
- Yenen Avcı, Y. (2014). Cahit Uçuk'un "Türk İkizleri" romanında sözvarlığı. *Cyprus Folklor Edebiyat*, 20(78), 121-129.
- Yılmaz, A. (2020). Radyo ve sosyal medya yakınsaması: TRT Radyo ve TRT FM'in Facebook ve Twitter pratikleri. *TRTakademi*, 5(9), 28-50.
- Yılmaz, Y. ve Özkurt, E. (2016). Türkiye'de tv program adlarında Türkçeye uygunluk. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 1-19.

İnternet erişimleri

<https://dizi.yazarokur.com/trt-1-dizileri> (Erişim Tarihi:16.03.2020).

<https://sozluk.gov.tr> (Erişim Tarihi:12.03.2020).

<https://tiak.com.tr/tablolalar#aylik-tablolalar> (Erişim Tarihi:01.03.2020).

<https://www.atv.com.tr/diziler/arşiv> (Erişim Tarihi:18.03.2020).

<https://www.diziler.com/kanal/Fox-tv/dizileri> (Erişim Tarihi:05.03.2020).

<https://www.diziler.com/showtv/dizileri> (Erişim Tarihi:03.03.2020).

<https://www.Fox.com.tr/dizi-izle> (Erişim Tarihi:03.03.2020).

<https://www.kanal7.com.tr/dizi-izle> (Erişim Tarihi:07.03.2020).

<https://www.kanald.com.tr/diziler/arşiv> (Erişim Tarihi:06.03.2020).

<https://www.startv.com.tr/site-haritasi> (Erişim Tarihi:11.03.2020).

Ekler 1

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere 7 televizyon kanalından derlenen 576 dizi adında, 1096 adet anlamlı kelime, 28 adet görevli kelime ve 7 adet anlamlı-görevli kelime olmak üzere 1131 adet kelime kullanılmıştır.

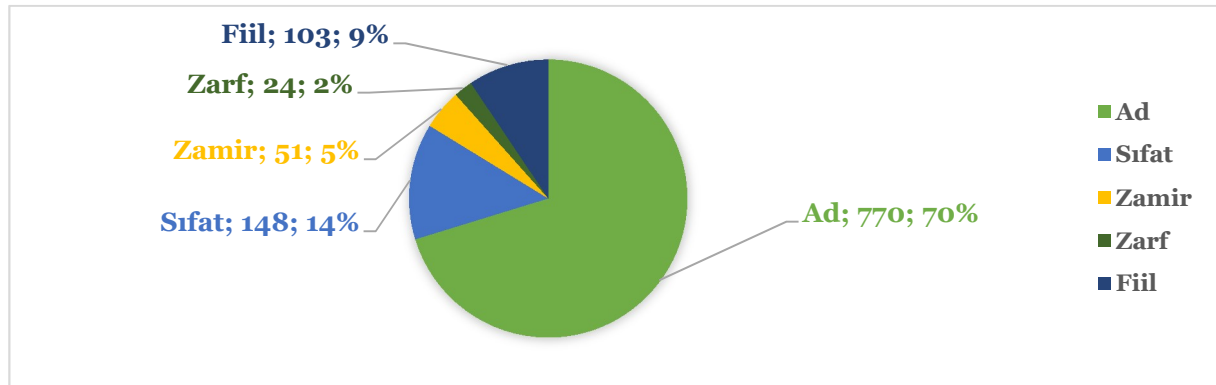
Tablo 4: TV dizi adlarında kelime türlerinin sayısal dağılımı

Kelime türleri	ATV	FOX	KANAL D	KANAL 7	SHOW	STAR	TRT 1
Adlar							
Ortak adlar	73	110	100	43	75	121	88
Kişi adları	12	12	22	8	10	7	11
Lakaplar	5	-	1	-	3	2	1
Unvanlar	1	1	2	3	1	3	5
Millet vb. adlar	-	-	-	-	1	-	2
Kıt'a, ülke vb. adlar	6	1	7	1	3	1	9
Kurum, okul, otel, vb. adlar	-	1	-	-	1	-	-
Astronomi ile ilgili adlar	-	-	-	-	1	-	-
Gazete, dergi, roman vb. adlar	1	1	3	-	2	1	1
Şarkı, türkü vb. adlar	-	-	-	-	-	-	3
Sıfatlar							
Niteleme sıfatları	12	17	16	7	15	24	23
İşaret sıfatları	-	1	-	-	-	-	-
Sayı sıfatları	4	1	6	3	-	4	4
Belgisiz sıfat	-	6	2	-	1	2	-
Zamirler							
Şahıs zamirleri	9	10	4	3	2	7	4
Belirsizlik zamirleri	2	-	-	-	-	1	1
İşaret zamirleri	-	1	1	-	-	-	-
Soru zamirleri	1	1	2	-	1	-	1
Zarflar							
Zaman zarfları	-	1	2	-	1	3	2
Durum zarfları	-	3	2	2	2	1	4

Fiiller							
Çekimli fiiller	7	15	10	7	12	9	11
İsim fiiller	1	2	2	-	2	2	3
Sıfat fiiller	5	2	-	-	4	1	3
Zarf fiiller	-	1	3	-	-	-	1
Bağlaçlar							
Bağlaçlar	3	3	5	-	1	7	2
Edatlar							
Edatlar	2	1	2	1	1	-	-
Ünlemler							
Ünlemler	3	-	1	1	1	-	1

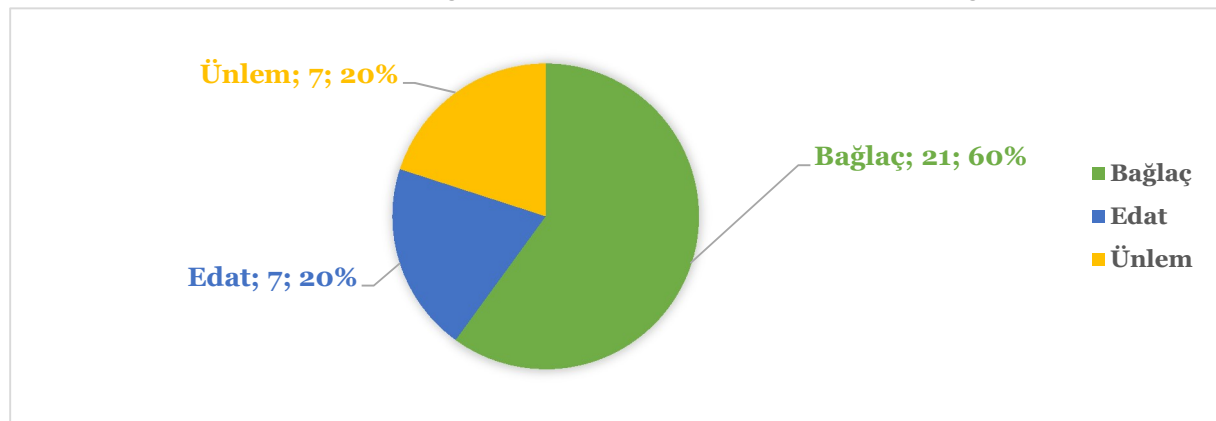
Tablo 4 incelendiğinde, Atv’de 98 adet ad, 16 adet sıfat, 12 adet zamir, 13 adet fiil, 3 adet bağlaç, 2 adet edat ve 3 adet ünlem türündeki kelimelerin kullanıldığı görülmektedir. Yine Atv’de zarf türündeki kelimelerin tercih edilmediği de tespit edilmiştir. Fox’ta 126 adet ad, 25 adet sıfat, 12 adet zamir, 4 adet zarf, 20 adet fiil, 3 adet bağlaç, 1 adet edat türündeki kelimelerin kullanıldığı görülmektedir. Yine Fox’ta ünlem türündeki kelimelerin tercih edilmediği tespit edilmiştir. Kanal D’de 135 adet ad, 24 adet sıfat, 7 adet zamir, 4 adet zarf, 15 adet fiil, 5 adet bağlaç, 2 adet edat ve 1 adet ünlem türündeki kelimelerin kullanıldığı görülmektedir. Kanal 7’de 55 adet ad, 10 adet sıfat, 3 adet zamir, 2 adet zarf, 7 adet fiil, 1 adet edat ve 1 adet ünlem türünde kelime kullanıldığı görülmektedir. Yine Kanal 7’de bağlaç türündeki kelimelerin tercih edilmediği tespit edilmiştir. Show’da 97 adet ad, 16 adet sıfat, 3 adet zamir, 3 adet zarf, 18 adet fiil, 1 adet bağlaç, 1 adet edat ve 1 adet ünlem türündeki kelimelerin kullanıldığı görülmektedir. Star’da 135 adet ad, 30 adet sıfat, 8 adet zamir, 4 adet zarf, 12 adet fiil ve 7 adet bağlaç kullanıldığı görülmektedir. Star’da edat ve ünlem türündeki kelimelerin tercih edilmediği tespit edilmiştir. TRT 1’de 120 adet ad, 27 adet sıfat, 6 adet zamir, 6 adet zarf, 18 adet fiil ve 1 adet ünlem ile 2 adet bağlaç türündeki kelimelerin kullanıldığı görülmektedir. Yine TRT 1 ’de edat türündeki kelimelerin tercih edilmediği görülmüştür.

Grafik 9: Anlamli kelimelerin tüm tv kanallarındaki oransal dağılımı



Grafik 9’da anlamli kelimelerin tüm televizyon kanalındaki oransal dağılımı verilmiştir. Buna göre 1096 adet anlamli kelimeler kategorisini 770 adet ad, 148 adet sıfat, 103 adet fiil, 51 adet zamir ve 24 adet zarf türündeki kelimeler oluşturmaktadır.

Grafik 10: Görevli kelimeler ve anlamli-görevli kelimelerin tüm tv kanalındaki oransal dağılımı



Grafik 10'da televizyon dizi adlarında kullanılan 28 adet görevli kelime ve 7 adet anlamlı-görevli kelimenin oransal dağılımı verilmiştir. Televizyon dizi adlarında görevli kelimeler ve anlamlı-görevli kelimelerden en fazla bağlaçların kullanıldığı; yedişer adet ise edat ve ünlem türünde kelime kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 5: Farklı ve toplam kelime sayıları

Kelime	Sayısal Değer
<i>Farklı Kelime Sayısı</i>	661
<i>Tekrar Edilen Kelime Sayısı</i>	470
<i>Toplam Kelime Sayısı</i>	1131

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere dizi adlarında 661 kelime madde başı olarak belirlenmiştir. Bu kelimelerin toplam sıklığı 1131'dir.

Tablo 6: Yazımında yanlışlık yapılan kelimeler (<https://sozluk.gov.tr>, Erişim Tarihi:12.03.2020).

Yazımı Yanlış Kelimeler	Yazımı Doğru Kelimeler
Bir Aşk Hikayesi	Bir Aşk Hikâyesi
Dükkan	Dükkân
Heradot	Herodot
Kayıtdışı	Kayıt Dışı
Medcezir	Metcezir
Mehmed	Mehmet
No	Numara
N'olur	Ne Olur
Nerdesin	Neredesin
Sevdaluk	Sevdalık
Urfalyam	Urfalı'yım

Tablo 6'da dizi adlarındaki yazım yanlışları ve bu yanlışların düzeltilmiş şekilleri verilmiştir.

Ekler 2

Tablo 7: Reyting bazında en çok izlenen televizyon kanallarında yayınlanan diziler

Kanal adı	Dizi adları
Atv	Adanalı (1/1), Affedilmeyen (1/2), Affet Bizi Hocam (1/3), Ah İstanbul (1/4), Aile Saadeti (1/5), Aliye (1/6), Al Yazmalım (1/7), Aman Annem Görmesin (1/8), Asmalı Konak (1/9), Aşk Oyunu (1/10), Aşk ve Mavi (1/11), Aşka Sürgün (1/12), Avrupa Yakası (1/13), Azap Yolu (1/14), Baba Evi (1/15), Bebeğim (1/16), Belalı Baldız (1/17), Beni Bırakma (1/18), Beyaz Gelincik (1/19) Bir Demet Tiyatro (1/20), Bir İstanbul Masalı (1/21), Bizim Evin Halleri (1/22), Bugünün Saraylısı (1/23), Büyük Yalan (1/24), Canevim (1/25), Canım Ailem (1/26), Cennetin Çocukları (1/27), Çiçek Taksi (1/28), Deli Yürek (1/29), Dicle (1/30), Duvar (1/31), El Gibi (1/32), Eşkya Dünyaya Hükümdar Olmaz (1/33), Ey Aşk Nerdesin (1/34), Ezel (1/ 35), Gazi (1/36), Gönülçelen (1/37), Görgüsüzler (1/38), Hatırla Sevgili (1/39), Hayal Ve Gerçek (1/40), Hepsi 1 (1/41), Hercai (1/42), İki Yabancı (1/43), İkinci Bahar (1/44), Kaçak (1/45), Kanatsız Kuşlar (1/46), Karadayı (1/47), Karayılan (1/48), Kelebek Çıkmazı (1/49), Kertenkele (1/50), Kelebekler (1/51), Kız Kaçıran (1/52), Kimse Bilmez (1/53), Komiser Nevzat (1/54), Korkusuzlar (1/55), Kuruluş Osman (1/56), Kuş Dili (1/57), Limon Ağacı (1/58), Mahallenin Muhtarları (1/59), Mahşer (1/60), Parmaklıklar Ardında (1/61), Selena

	(1/62), Sen Anlat Karadeniz (1/63), Senden Başka (1/64), Servet Avcısı (1/65), Sessiz Gemiler (1/66), Sıcak Saatler (1/67), Sıla (1/68), Sinekli Bakkal (1/69), Süper Baba (1/70), Şahin Tepesi (1/71), Şöhret (1/72), Talih Kuşu (1/73), Tatar Ramazan (1/74), Unutulmaz (1/75), Yaban Güllü (1/76), Yalancısın Sen (1/77), Yersiz Yurtsuz (1/78), Zengin ve Yoksul (1/79), Zerda (1/80).
Fox	4N1K İlk Aşk (2/1), Adı Mutluluk (2/2), Adı: Zehra (2/3), Ali Ayşe'yi Seviyor (2/4), Araf Zamanı (2/5), Arka Sıradakiler Umut (2/6), Asayiş Berkemal (2/7), Aşk Yalanı Sever (2/8), Aşk Yeniden (2/9), Aşkın Halleri (2/10), Babam İçin (2/11), Babam Sınıfta Kaldı (2/12), Bana Sevmeyi Anlat (2/13), Benim Hala Umudum Var (2/14), Bir Aile Hikâyesi (2/15), Bir Aşk Hikayesi (2/16), Bir Deli Rüzgar (2/17), Bir Ferhat ile Şirin Hikayesi (2/18), Bir Mucize Olsun (2/19), Bizim Hikaye (2/20), Bu Sayılmaz (2/21), Canan (2/22), Canım Benim (2/23), Çakıl Taşları (2/24), Çifte Saadet (2/25), Çoban Yıldızı (2/26), Çocuklar Duymasın (2/27), Dayan Yüreğim (2/28), Dedemin Dolabı (2/29), Deli Gönül (2/30), Deniz Yıldızı (2/31), Derin Sular (2/32), Dinle Sevgili (2/33), Doktorlar (2/34), Düşler ve Umutlar (2/35), Emanet (2/36), Esaretim Sensin (2/37), Familya (2/38), Fatih Harbiye (2/39), Ferhat ile Şirin (2/40), Görüş Günü Kadınları (2/41), Günahkar (2/42), Harem (2/43), Hayat Sevince Güzel (2/44), Her Yerde Sen (2/45), Hindistan'da Aşk (2/46), İnadına Aşk (2/47), Kadın (2/48), Kadim Dostum (2/49), Kahireli Palas (2/50), Kalbim Yangın Yeri (2/51), Kalbimdeki Deniz (2/52), Karagül (2/53), Karımın Dediği Dedik Çaldığı Kontrbas (2/54), Kayıtdışı (2/55), Kurlangıç Fırtınası (2/56), Kiraz Mevsimi (2/57), Kirli Beyaz (2/58), Kocamın Ailesi (2/59), Komşular (2/60), Kördüğüm (2/61), Kurşun (2/62), Lale Devri (2/63), Melekler Korusun (2/64), Merhaba Hayat (2/65), Mucize Doktor (2/66), Muhteşem Yüzyıl Kösem (2/67), N'olur Ayrılalım (2/68), Neredesin Birader (2/69), No:309 (2/70), Not Defteri (2/71), O Hayat Benim (2/72), Öğretmen Kemal (2/73), Ömre Bedel (2/74), Ruhumun Aynası (2/75), Rüzgarın Kalbi (2/76), Sana Bir Sır Vereceğim (2/77), Savaşçı (2/78), Sen Benimsin (2/79), Sensiz Yaşamam (2/80), Şehrin Melekleri (2/81), Şen Yuva (2/82), Şevkat Yerimdar (2/83), Umuda Kelepçe Vurulmaz (2/84), Umutsuz Ev Kadınları (2/85), Vurgun (2/86), Yasak Elma (2/87), Yer Gök Aşk (2/88), Zehirli Sarmaşık (2/89), Zengin Kız Fakir Oğlan (2/90).
Kanal D	Adı Efsane (3/1), Akasya Durağı (3/2), Alın Yazım (3/3), Altın Soylar (3/4), Anah Oğullu (3/5), Ankara'nın Dikmeni (3/6), A.Ş.K (3/7), Annem Uyurken (3/8), Aşk-ı Memnu (3/9), Aşk ve Gurur (3/10), Aşk ve Günah (3/11), Babam ve Ailesi (3/12), Bana Artık Hicran De (3/13), Benim Adım Gültepe (3/14), Beş Kardeş (3/15), Bir Bulut Olsam (3/16), Bir Çocuk Sevdim (3/17), Bir Deniz Hikâyesi (3/18), Bir Litre Gözyaşı (3/19), Bir Umut Yeter (3/20), Bizim Yenge (3/21), Bodrum Masalı (3/22), Boynu Bükükler (3/23), Cinayet (3/24), Cumaya Kalsa (3/25), Çalığı (3/26), Çocuklar Duymasın (3/27), Dostlar Mahallesi (3/28), Evlat Kokusu (3/29), Fatih (3/30), Fatmagül'ün Suçu Ne? (3/31), Gece Gündüz (3/32), Geniş Aile (3/33), Gülizar (3/34), Güllerin Savaşı (3/35), Güneşi Beklerken (3/36), Güneş'in Kızları (3/37), Güzel Çirkin (3/38), Hanımın Çiftliği (3/39), Hayatımın Aşkı (3/40), Hayat Mucizelere Gebe (3/41), Hayati ve Diğerleri (3/42), Hayat Şarkısı (3/43), Hıçkırık (3/44), İki Yalancı (3/45), İkizler Memo-Can (3/46), İnadına Yaşamak (3/47), İnsanlık Suçu (3/48), İntikam (3/49), İsimsizler (3/50), Kanit (3/51), Kanit: Ateş Üstünde (3/52), Kalbim Ege'de Kaldı (3/53), Kara Kutu (3/54), Kara Yazı (3/55), Kayıp (3/56), Kayıp Şehir (3/57), Keşanlı Ali Destanı (3/58), Kızlarım İçin (3/59), Koca Koca Yalanlar (3/60), Kötü Yol (3/61), Kurtlar Vadisi Pusu (3/62), Kuzey Güney (3/63), Küçük Ağa (3/64), Küçük Kadınlar (3/65), Küçük Sırlar (3/66), Leke (3/67), Masum (3/68), Mehmed: Bir Cihan Fatih (3/69), Merhamet (3/70), Meryem (3/71), Muhteşem İkili (3/72), Mükemmel Çift (3/73), Ne Diyorsun? (3/74), Nuri (3/75), Öyle Bir Geçer Zaman Ki (3/76), Poyraz Karayel (3/77), Sevdanın Bahçesi (3/78), Siyah Beyaz Aşk (3/79), Sultan (3/80), Şeref Meselesi (3/81), Şüphe (3/82), Tatlı İntikam (3/83), Tutsak (3/84), Türkan (3/85), Ulan İstanbul (3/86), Umutsuz Ev Kadınları (3/87), Urfalyam Ezelden (3/88), Üsküdar'a Giderken (3/89), Vatanım Sensin (3/90), Veda (3/91), Ver Elini Aşk (3/92), Vicdan (3/93), Yalan Dünya (3/94), Yaz'ın Öyküsü (3/95), Yıllar Sonra (3/96), Yol Arkadaşım (3/97), Yüzleşme (3/98), Zeytin Tepesi (3/99).
	Acı Hayat (4/1), Adımı Feriha Koydum (4/2), Ah Kalbim (4/3), Aklın Başına Gelsin (4/4), Aliye (4/5), Benimsin (4/6), Bıçak Sırtı (4/7), Bir Garip Aşk (4/8), Bir Tutam Aşk (4/9), Büyük Yalan (4/10), Canım Ailem (4/11), Deli Divane (4/12), Deli Yürek (4/13), Doktorlar (4/14), Elif (4/15), Ekmek Teknesi (4/16), Feda (4/17), Hayatın Kıyısında (4/18), Hz. Meryem (4/19), Hz. Ömer (4/20), Hz. Yusuf (4/21), İkimizin Yerine (4/22), İki Yabancı (4/23), İstanbul Hatırası (4/24), İşgal (4/25), Kayıp Hayatlar (4/26), Kız

Kanal 7	Annesi (4/27), Kobra Takibi (4/28), Kördüğüm (4/29), Kurtlar Vadisi (4/30), Müziklerin Efendisi (4/31), Ömre Bedel (4/32), Sarı Sarı Liralar (4/33), Sensiz Olmaz (4/34), Sev Beni (4/35), Sevda Masalı (4/36), Sev Yeter (4/37), Sil Baştan (4/38), Sonsuza Dek (4/39), Yabancı Damat (4/40), Yemin (4/41), Yer Gök Aşk (4/42), Yol (4/43), Zerda (4/44).
Show Tv	Acı Aşk (5/1), Acil Aşk (5/2), Adını Feriha Koydum (5/3), Acil Servis (5/4), Adını Kalbime Yazdım (5/5), Ağlatan Dans (5/6), Ah Neriman (5/7), Altın Dağlı (5/8), Anah Oğullu (5/9), Arkadaşlar İyidir (5/10), Asla Vazgeçmem (5/11), Aşk Ağlatır (5/12), Aşk Ekmek Hayaller (5/13), Aşk ve Gurur (5/14), Balkan Düğünü (5/15), Bebek İşi (5/16), Beni Affet (5/17), Benim İçin Üzülme (5/18), Beyaz Yalan (5/19), Bir Deli Sevda (5/20), Canım Babam (5/21), Cesur Yürek (5/22), Çarpışma (5/23), Çukur (5/24), Deli Saraylı (5/25), Deniz Yıldızı (5/26), Dila Hanım (5/27), Dudaktan Kalbe (5/28), Düşman Kardeşler (5/29), Emir'in Yolu (5/30), Es Es (5/31), Eve Düşen Yıldırım (5/32), Ezel (5/33), Ezra (5/34), Fabrika Kızı (5/35), Firuze (5/36), Gamsız Hayat (5/37), Gece Sesleri (5/38), Gönül Ferman Dinlemiyor (5/39), Gülperi (5/40), Gülümse Yeter (5/41), Gün Akşam Oldu (5/42), İlişki Durumu: Evli (5/43), İlişki Durumu: Karışık (5/44), İçerde (5/45), İstanbul Sokakları (5/46), Kalp Atışı (5/47), Kahramanlar (5/48), Karadağlar (5/49), Karakol (5/50), Klavye Delikanlıları (5/51), Kuzey Yıldızı: İlk Aşk (5/52), Kurtlar Vadisi Pusu (5/53), Lale Devri (5/54), Manyak Dükkan (5/55), Mayıs Kraliçesi (5/56), Mıhrap Yerinde (5/57), Melekler (5/58), Muhteşem Yüzyıl (5/59), Ne Münasebet (5/60), Nöbet (5/61), Oldu Teşekkürler (5/62), Otel Divane (5/63), Oyunbozan (5/64), Önce Vatan (5/65), Pis Yedili (5/66), Salih Kuşu (5/67), Servet (5/68), Sensiz Olmaz (5/69), Sevdaluk (5/70), Sınıf (5/71), Suskunlar (5/72), Türk Malı (5/73), Ustura Kemal (5/74), Yeni Gelin (5/75), Yılanların Öcü (5/76), Yuvamdaki Düşman (5/77), Yüz (5/78), Zemheri (5/79).
Star	Acayip Hikayeler (6/1), Adımı Sen Koy (6/2), Aile Reisi (6/3), Akasya Durağı (6/4), Anne (6/5), Anneler ve Kızları (6/6), Aşkın Bedeli (6/7), Aşkta Kaçılmaz (6/8), Ateş Böceği (6/9), Ateşe Yürümek (6/10), Avlu (6/11), Ay Işığı (6/12), Ay Tutulması (6/13), Baba Ocağı (6/14), Babamın Günahları (6/15), Babalar ve Evlatlar (6/16), Behzat Ç. (6/17), Beni Affet (6/18), Benim Annem Bir Melek (6/19), Benim Hala Umudum Var (6/20), Benim Tatlı Yalanım (6/21), Ben de Özledim (6/22), Bir Çocuk Sevdim (6/23), Bir Erkek Bir Kadın (6/24), Bir Ömür Yetmez (6/25), Börü (6/26), Canımın İçi (6/27), Cennetin Sırları (6/28), Cesur Ve Güzel (6/29), Çember (6/30), Çilek Kokusu (6/31), Çocuk (6/32), Deniz Kızı (6/33), Dila Hanım (6/34), Dolunay (6/35), Düriye'nin Güğümleri (6/36), Erkenci Kuş (6/37), Evlerden Biri (6/38), Fazilet Hanım ve Kızları (6/39), Firar (6/40), Gecenin Kraliçesi (6/41), Geniş Aile (6/42), Göç Zamanı (6/43), Gönül İşleri (6/44), Güvercin (6/45), Güzel Köylü (6/46), Hanım Köylü (6/47), Hatırla Sevgili (6/48), Hayat Bazen Tatlıdır (6/49), Hayat Sırları (6/50), İbreti Alem (6/51), İçimdeki Fırtına (6/52), İffet (6/53), İhanet (6/54), İstanbul'un Çocukları (6/55), İstanbullu Gelin (6/56), İşler Güçler (6/57), Jet Sosyete (6/58), Kaçak Gelinler (6/59), Kaderimin Yazıldığı Gün (6/60), Kalbim Dört Mevsim (6/61), Kalbimin Sultanı (6/62), Kara Sevda (6/63), Kardeş Çocukları (6/64), Kardeş Payı (6/65), Kiralık Aşk (6/66), Koyu Kırmızı (6/67), Kurt Seyit ve Şura (6/68), Kurtlar Vadisi Pusu (6/69), Kuzgun (6/70), Küçük Hesaplar (6/71), Küçük Kadınlar (6/72), Küçük Sırlar (6/73), Kül ve Ateş (6/74), Makber (6/75), Medcezir (6/76), Muhteşem Yüzyıl (6/77), Nefes Nefese (6/78), Papatya (6/79), Paramparça (6/80), Sefirin Kızı (6/81), Serçe Saray (6/82), Sevdim Seni Bir Kere (6/83), Sevgili Geçmiş (6/84), Sırat (6/85), Sihirli Annem (6/86), Siyah İnci (6/87), Sudan Bıkmış Balıklar (6/88), Sonbahar (6/89), Şahane Damat (6/90), Tatlı Küçük Yalancılar (6/91), Ufak Tefek Cinayetler (6/92), Urfalyam Ezelden (6/93), Yalancı Bahar (6/94), Yıldızlar Şahidim (6/95), Yol Arkadaşım (6/96), Yüksek Sosyete (6/97).
	6 Mantı (7/1), Abur Cubur (7/2), Acemi Müezzîn (7/3), Adım Bayram Bayram (7/4), Adımı Sen Koy (7/5), Ah Kalbim (7/6), Alayına İsyân (7/7), Aşkın Kanunu (7/8), Avrupa Avrupa (7/9), Aynadaki Düşman (7/10), Ayrılık (7/11), Baba Candır (7/12), Başrolde Aşk (7/13), Beni Böyle Sev (7/14), Bir Yastıkta (7/15), Bir Yusuf Masalı (7/16), Bir Zamanlar Osmanlı (7/17), Böyle Bitmesin (7/18), Bulutların Ötesi (7/19), Büyük Sürgün Kafkasya (7/20), Cam Kırıkları (7/21), Canımı Sevdiğim İstanbul'u (7/22), Çılgın Kanal (7/23), Çocukluk Günleri (7/24), Diriliş: Ertuğrul (7/25), Elde Var Hayat (7/26), En Uzun Yüzyıl (7/27), Esir Sultan (7/28), Eski Hikaye (7/29), Evvel Zaman Hikayesi (7/30), Gökkuşluğu Çocukları (7/31), Gönül Hırsız (7/32), Gurbette Aşk (7/33), Halil İbrahim Sofrası (7/34), Halka (7/35), Hangimiz Sevmedik (7/36), Hanımeli Sokağı (7/37), Hayat Ağacı (7/38), Hayata Beş Kala (7/39), Heradot Cevdet (7/40), Hesaplaşma (7/41), Hicran Yarası (7/42), İstanbul'da Aşık Oldum (7/43), Karşı Köyün Delisi (7/44), Kaybedenler

TRT 1

(7/45), Kayıp Arıyor (7/46), Kızıl Elma (7/47), Komiser Rex (7/48), Korkma (7/49), Kurt Kanunu (7/50), Küçük Hanımefendi (7/51), Küstüm Çiçeği (7/52), Leyla ile Mecnun (7/53), Lise Devriyesi (7/54), Mavi Kelebekler (7/55), Mazi Kalbimde Yaradır (7/56), Mehmetçik Kut'ül Amare (7/57), Milat (7/58), Mor Menekşeler (7/59), Osmanlı Tokadı (7/60), Prensın Şarkısı (7/61), Sakarya Fırat (7/62), Sarayın İncisi (7/63), Seddülbahir 32 Saat (7/64), Seksenler (7/65), Sende Gitme (7/66), Sevda Kuşun Kanadında (7/67), Sınıf (7/68), Son Çıkış (7/69), Son Destan (7/70), Sudan Sebepler(7/71), Şimdi Onlar Düşünsün (7/72), Şubat (7/73), Tacir (7/74), Tek Yürek (7/75), Yalaza (7/76), Yamak Ahmet (7/77), Yapma Diyorum (7/78), Yedi Güzel Adam (7/79), Yedikule Hayat Yokuşu (7/80) Yeniden Başla (7/81), Yerden Yüksek (7/82), Yeşil Deniz (7/83), Yol Ayrımı (7/84), Yunus Emre Aşkın Yolculuğu (7/85), Zengin Kız Fakir Oğlan (7/86), Zoraki Başkan (7/87).

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com

tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,

phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

05. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler

Mülkiye Ezgi İSKENDER¹

APA: İskender, M. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 96-117. DOI: 10.29000/rumelide.885523.

Öz

Uzaktan eğitimin hemen bütün kademelerde yaygın bir şekilde kullanılmaya başladığı bu son dönemde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılacak çalışmaların uzaktan eğitim süreçlerinin daha etkili bir şekilde yürütülmesi için faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda yapılan araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim elemanlarının ve öğrencilerin uzaktan eğitimle eş zamanlı (senkron) olarak yürütülen derslere ilişkin görüşlerinin ve davranışlarının incelenmesidir. Bu çerçevede öğretim elemanlarının ve öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerine başvurulmuş ve dersler gözlemlenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemleriyle yürütülmüştür. İç içe geçmiş tek durum deseninde düzenlenen çalışmada yarı-yapılandırılmış gözlem formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada 4 öğretim elemanı ve 8 öğrenci ile bire bir görüşme yapılmıştır. A2 ve B2 düzeyinde iki farklı sınıf 2 saat gözlemlenmiştir. Elde edilen verilere içerik analizi yapılmış; kod, kategori ve temalara ulaşılmıştır. Çalışma süresince yapılan gözlem ve görüşmelerden hareketle iletişimsel anlamda başarılı olan uzaktan eğitim sürecinde, mekânsal ve ekonomik avantajlar öne çıkmıştır. Buna karşılık anlatıma dayanan temel dil becerilerinden konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi süreçlerine yönelik sorunların yaşandığı, bu sorunların da uygulama imkânlarının yetersizliği ve materyal eksikliğinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Ayrıca gramer öğretiminden de verim alınmadığı müşahade edilmiştir. Teknik aksaklıklar, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin çevrim içi sınıf ortamına adaptasyon sorunları da çalışma neticesinde tespit edilen olumsuz sonuçlar arasında yer almaktadır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, uzaktan eğitim, temel dil becerileri, durum çalışması, içerik analizi

Experiences of distance learning courses in teaching Turkish as a foreign language

Abstract

In this recent period, when distance education has started to be used widely at almost all levels, it is thought that the studies to be carried out in the field of teaching the Turkish language as a foreign language will be beneficial for carrying out distance education processes more effectively. The study conducted in this context aims to examine instructors and students' views and behaviours regarding the lessons conducted synchronously with distance education in teaching the Turkish language as a foreign language. In this framework, the lecturers and students' views on the process were consulted, and the courses were observed. The study was conducted with qualitative research

¹ Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ABD (Erzurum, Türkiye), ezgi.iskender@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1673-1345 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.01.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.885523.]

methods. Semi-structured observation form and semi-structured interview form were used in the study, which was organized in a nested single case pattern. In the research, one-on-one interviews were conducted with 4 instructors and 8 students. Two hours of observation were made in two different classes at A2 and B2 levels. Content analysis was made on the obtained data; codes, categories and themes have been reached. Based on the observations and interviews made during the study, the spatial and economic advantages came to the fore in the process of distance education, which is successful in terms of communication. On the other hand, it was stated that there are problems related to the development of speaking and writing skills, one of the basic language skills based on expression, and these problems are caused by the inadequacy of practicing opportunities and lack of materials. It has also been observed that there is no efficiency in grammar teaching. Technical problems, adaptation problems of faculty members and students to the online classroom environment are among the negative results determined as a result of the study.

Keywords: Teaching Turkish language as a foreign language, distance education, basic language skills, case study, content analysis

Giriş

Toplum hayatını önemli ölçüde etkileyen olayların eğitim-öğretim kurumuna yansımalarının olması kaçınılmaz bir durumdur. 2019 yılının sonunda Çin’de ortaya çıkan Covid-19 salgını, yüz yüze olarak sürdürülen eğitim-öğretimin, sosyal izolasyon tedbirleri kapsamında, uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesine neden olmuştur. Eğitim çalışmalarında fırsat eşitliği ve erişilebilirlik özellikleri sayesinde son dönemlerde oldukça popüler olan uzaktan eğitim araştırmaları, salgınla birlikte yüz yüze eğitime alternatif görülen bir anlayışla yeni bir döneme girmiştir.

Keegan (1996)’a göre uzaktan eğitim, öğretici ve öğrencilerin aynı mekânda bulunmadığı/ bulunamadığı durumlarda, organizasyonlar tarafından önceden planlanıp düzenlenen teknik desteğin yardımıyla iletişimin sağlandığı öğrenmelerdir. Bu tanımdan hareketle mekândan bağımsız olma, önceden hazırlık yapma ve öğretmen-öğrenci (çift yönlü) iletişimi kavramları öne çıkmaktadır. Ancak uzaktan eğitime tarihsel bağlamda bakıldığında bu kavramın farklı anlamlarda kullanıldığı ve etkileşimin yıllar içinde değiştiği görülmektedir.

Uzaktan eğitimin kavramsal yapısının öne çıktığı dönemden sonra ilk uygulamalı başlangıç, mektupla öğretimdir. İngiltere, Fransa, ABD ve Almanya’da 19. yy’ın ilk yarısında başlayan (Al & Madran, 2004) bu dönemde öğretmenler, mektup yoluyla öğrencilerini bilgilendirme yoluna gitmiştir (Gökmen vd. 2017). Bozkurt (2017) uzaktan eğitimin Türkiye’deki tarihsel gelişimini; kavramsal dönem (1923-1955), mektup dönemi [yazışarak] (1956-1975), görsel işitsel araçların kullanıldığı dönem (1976-1995) ve bilişim tabanlı dönem (1996 sonrası) olarak ayırmıştır. Mektupla uzaktan öğretimden günümüze eş zamanlı (senkron) olarak ifade edilebilecek dönem 1996 sonrasında Bilkent ve ODTÜ’nün uzaktan eğitim denemeleriyle başlamıştır. Öğrenci ve öğretmen etkileşiminin öne çıktığı günümüzdeki uzaktan eğitim anlayışının başlangıcı 1996 sonrası tarihlere dayanmaktadır.

Literatürde günümüz uzaktan eğitim anlayışının etkileriyle ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Eğitimin zamansal açıdan esnekliğinin olması ve ekonomik avantajları uzaktan eğitimin öne çıkan olumlu özellikleri arasında sayılmaktadır. (Kandemir, 2014). Tam zamanlı çalışan ve düzenli olarak derslere katılamayan, ekonomik ve sosyal imkânları yüz yüze eğitime uygun olmayan kişiler için uzaktan eğitim, avantajlı bir yapı olarak düşünülürken (Papólas, 2013; Şen, Atasoy & Aydın, 2010)

mekânsal ve zamansal açıdan sağlanan avantajların kaliteli eğitimin özünü tehdit ettiği de iddia edilmektedir (Larreamendy-Joerns & Leinhardt 2006). Kaliteli eğitimin özünü tehdit eden dezavantajlı durumların tespit edilmesi ve iyileştirmelerin yapılması, uzaktan eğitim derslerinin başarısı üzerinde etken olan değişkenlerin incelenmesiyle bertaraf edilebilir. Genelde uzaktan eğitimin, özelde ise öğretim verilen alanların öğrenci ve öğretici merkeze alınarak incelenmesi, sürece en çok maruz kalanların temelinde bir bakış açısı sağlar ve dezavantajlı durumların tespit edilmesi için zemin hazırlar.

Uzaktan eğitimin uygulama alanları, okul öncesinden yükseköğretime kadar yürütülen örgün ve yaygın eğitimdeki bütün süreçleri kapsamaktadır. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarına bağlı Türkçe öğretim merkezlerindeki yabancı dil olarak Türkçe dersleri de uzaktan eğitimle yürütülmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre yabancı dil öğretiminde anlama becerisine yönelik olarak okuma ve dinleme, anlatma becerisine yönelik olarak ise konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi kazanımları mevcuttur (URL 1). Bu alanda derslerin içeriklerine ve hedeflerine göre uzaktan eğitimin işleyişiyle ilgili bağlamsal farklılıklar, avantajlar ve dezavantajlar bulunmaktadır. Çünkü uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminin kendine özgü öğretim yöntemleri bulunmaktadır. (Adıyaman, 2001). Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde uzaktan eğitimle yapılan derslerin incelenmesi, süreçte yaşanan sorunların giderilmesine katkı sunabilir.

Literatür derleme

Literatürde uzaktan eğitimin geleneksel eğitimle farklı değişkenler açısından karşılaştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Öğrenci başarısı üzerine yapılan çalışmalarda iki ortamda yürütülen eğitimler arasında fark olmadığı (İbicioğlu & Antalyalı 2005), geleneksel eğitimin uzaktan eğitimden daha başarılı olduğu (O'Malley, & McCraw, 1999; Yiğit, Aruğaslan Özaydın, Tonguç, Özkanan, 2012) ve bunun aksine uzaktan eğitimle öğretim sürecini devam ettiren öğrencilerin daha başarılı olduğu (Balaman, 2018; Kör, Çataloğlu & Erbay, 2013; Şahin & Tekdal, 2005) sonuçlarını ortaya koyan araştırmalara rastlanmıştır. Bu bağlamda yapılan bütün deneysel ve meta-sentez çalışmalarının birbiriyle bağdaşmadığı görülmektedir. Uzaktan eğitimin geleneksel eğitimin yerini alıp alamayacağına dair deneysel ve karşılaştırmalı çalışmaların farklı sonuçlar sunması; uzaktan eğitim derslerinin yapısı, sürecin yürütülme şekli, öğretim elemanının ve öğrencinin teknolojik yeterlikleri gibi birçok etkenin söz konusu olabileceğine bağlanabilir.

Bilgiç ve Tüzün (2015) öğretim sürecinde uzaktan eğitimle ilgili sorumlu personel ve yöneticilerle görüşme yapmıştır. Bu görüşmeler merkez yöneticisi veya merkez yöneticisinin yönlendirmesi sonucunda seçilmiş içerik geliştirme ve sınav organizasyonu gibi konularda sorumlu personel ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanından kaynaklanan sorunlarla ilgili öne çıkan sonuçlar, teknolojik yeterliklerin sağlanamaması ve gönüllülük esasına dayalı bir ders verme durumunun olmamasından dolayı adaptasyon zorluklarının yaşanması şeklindedir. Özellikle öğretim elamanı-öğrenci etkileşimlerinde yaşanan sorunlar uzaktan eğitimin işleyişini aksatan önemli sonuçlardan bir diğeridir.

Düzakın ve Yalçınkaya (2008)'in çalışmasında öğretim elemanlarından anket formuyla alınan verilere göre; UE üzerine fakültelere dönük eğitim ihtiyacı olduğu ve yükseköğretimde UE'nin zorunluluk olarak görülmediğiyle ilgili sonuçlar elde edilmiştir. Haber ve Mills (2008) çalışmalarında öğretim elemanları ile öğrenci arasındaki etkileşim eksikliğine vurgu yapmıştır. Etkileşim ve iletişim eksikliği uzaktan eğitime ket vurabilecek bir durumdur. Gürer, Tekinarslan & Yavuzalp (2016) 12 öğretim elemanı ile görüşme yapmış ve onların sürece yönelik görüşlerine başvurmuştur. Öğretim

elemanlarından olumlu ve olumsuz görüşler elde edilmiş ancak sürece ilişkin gelenekselci bir tutum olduğu ve uzaktan eğitime karşı direnç gösterildiği aktarılmıştır. Semradova & Hubackova, (2016) öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili sorumluluk alma eğilimlerinin, yüz yüze eğitime nispetle daha az olduğu ancak kursun ve programın sahibi olan öğretmenlerin, uzaktan eğitime yönelik daha yüksek bir sorumluluk duygusu geliştirdiğini tespit etmiştir. Bu çerçevede uzaktan eğitim yapan öğretim elemanlarının adapte olmak konusunda zorluk yaşadığı, öğretim sürecinde yüksek sorumluluk bilincinin ve uzaktan eğitime yönelik tutumun önemi ortaya çıkmıştır.

Ateş ve Altun (2008)'in çalışmasında öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları; önceden uzaktan eğitim alma durumlarına, bilgisayar kullanma deneyimlerine ve algıladıkları bilgisayar kullanma becerilerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bilgisayar bölümü öğrencilerinin hazırbulunuşluk anlamındaki birikimleri uzaktan eğitime tutumu etkilemiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik aşinalığının eğitim sürecine bakış açısını etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda uzaktan eğitimle ilgili hazırbulunuşluk seviyeleri, öğretim sürecinin verimli geçmesinin bir parçasıdır. Zhao, Yan, Lai ve Tan (2005)'e göre uzaktan eğitimde program, tıpkı geleneksel eğitimdeki gibi çıktıları açısından farklılıklar göstermektedir. Öğretim programının yapısı, ders içerikleri ve değerlendirmesi bu kapsamda ele alınabilir.

Arrosagaray, González-Peiteado, Pino-Juste ve Rodríguez-López (2019) çalışmalarında yüz yüze, harmanlanmış ve uzaktan eğitimle dil öğretimi yapılan sınıfları karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda bilgisayar kullanımında hazırbulunuşlukla ilgili harmanlanmış ve uzaktan eğitim modellerini kullanan öğrencilerin lehine sonuçlar elde edilmiştir. Uzaktan eğitimin teknolojik yeterliklere katkı sunması ve deneyimlerin sürece etkileri, uzaktan eğitimin öğrencilere sunduğu katkılar bağlamında değerlendirilebilir. Zhang (2018) Çin'de İngilizce eğitimi veren öğretmenler için İngilizce okuryazarlık bağlamında hizmet içi programın etkilerini araştırmıştır. SFL tabanlı öğretim kapsamında katılım açısından pratik ve esnek bir program düzenlenmiştir. Öğretmen eğitimi bağlamında araştırmannın faydaları ifade edilmiştir. Fransızca eğitimi için tasarlanmış uzaktan eğitim sonucunda özellikle esnek olmayan programları olan, tam zamanlı çalışan ve düzenli olarak programlanan derslere katılmayan öğrenciler için uzaktan eğitimin uygunluğu vurgulanmıştır (Papalas, 2013). Ekmekçi (2015), uzaktan eğitimle ilgili memnuniyet düzeylerini İngilizce dersi kapsamında incelemiştir. Öğrenci memnuniyetleri; içerik, format, okuma ve dilbilgisi açısından olumlu ancak dinleme, konuşma ve yazma dersleri açısından olumsuz seyretmiştir. Öğretmen merkezilik öne çıkmıştır. Etkileşim seviyesine ihtiyaç arttıkça memnuniyet düşmüştür. Dil eğitiminde uzaktan eğitim sayesinde sağlanan pratiklik öne çıkmaktadır. Öte yandan eğitimde etkileşime ihtiyacın arttığı dil becerileri için düzenlemelere ihtiyaç olduğu da görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalarda etkileşimsiz, asenkron uygulamalar üzerine araştırmalar öne çıkmaktadır. Videolar üzerinden yapılan uzaktan eğitimle Türkçe öğretiminin iletişimsellik anlamındaki önemi değerlendirilmiş (Pilancı, 2009), internet üzerinden uzaktan eğitim için web tabanlı asenkron uygulamalar (Şen, 2016) tespit edilmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyinde eğitim, video ve etkinliklerinden oluşan proje çalışması (Ozan & Göçmenler, 2018) yapılmıştır. Ancak eş zamanlı derslerle ilgili literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Literatür taraması sonucunda ulaşılan ortak kanı, uzaktan eğitimin öğrenci ve öğretmenlere sunacağı birçok faydasının olduğu ancak sürecin geliştirmeye ve araştırılmaya ihtiyacının bulunduğudur. Uzaktan eğitimin işleyişinin farklı disiplinlerde çalışılması, süreci etkileyen faktörlerin tespit edilmesi ve iyileştirilmesi için yararlı olabilir. Çalışma bağlamında uzaktan eğitimle yabancı dil olarak

Türkçenin farklı veri kaynaklarına başvurarak değerlendirilmesi imkânı, ayrıntılı tespitlerin yapılması ve derinlemesine bilgi edinilmesinin yolunu açacaktır.

Araştırma amacı ve soruları

Bu araştırmanın amacı; uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinin öğrenci, öğretici ve araştırmacı perspektifinde değerlendirilmesi ve konuyla ilgili mevcut deneyimlerden hareketle oluşan görüşlerin ve davranışların incelenmesidir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Uzaktan eğitimle yabancılara Türkçe öğretimine yönelik öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?
2. Uzaktan eğitimle yabancılara Türkçe öğretimine yönelik öğrencilerin görüşleri nelerdir?
3. Uzaktan eğitimle yabancılara Türkçe öğretimde dersler nasıl yürütülmektedir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, yorumsamacı paradigma çerçevesinde bağlamdaki anlamı bulmayı amaçlayan araştırma yöntemidir (Meriam, 2019). Çalışmada uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim elemanlarının ve öğrencilerin süreç ilişkili deneyimleri ve davranışları incelenmiştir.

Çalışmanın araştırma deseni durum çalışmasıdır. Yin (2014), desene ilişkin güncel bağlamı içinde bir durumun derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde araştırılması şeklinde tanımlama yapmaktadır. Uzaktan eğitimle yapılan derslerde öğrenciler ve öğrenciler yeni bir ortam ve bağlamla karşılaşmıştır. Öğretim sürecinde bu bağlam çerçevesinde yapılan dersler değerlendirilmiş; ders sürecine ilişkin görüşler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çoklu veri toplama tekniklerinin kullanılarak, uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin ele alınması bakımından çalışmada iç içe geçmiş tek durum deseni kullanıldığı ifade edilebilir. İç içe tek durum deseni, tek bir durumun içinde birden fazla alt tabakaların mevcut olduğu zamanlarda birden fazla analiz biriminin kullanılmasıyla yürütülen çalışmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışma kapsamında uzaktan öğretim sürecinde ders ortamının öğrenci ve öğretici merkezli değerlendirilmesi ve derslerin gözlemlenmesi süreçleri işletilmiştir.

1. Katılımcılar

Uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretimini sürdüren öğretim elemanları ve öğrenciler araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcıların seçimi, kolayda örnekleme yöntemine göre yapılmıştır. Kolayda örnekleme, yakın ve erişilmesi kolay olan gruptan veri toplanarak araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde uzaktan eğitimle dersleri yürüten öğretim elemanları ve kurumda öğrenim gören öğrencilerle yapılmıştır.

Araştırmanın veri toplama süreci 3 aşamadan oluşmaktadır. Dolayısıyla 3 farklı katılımcı grubu bulunmaktadır. Öğretim elemanlarından oluşan katılımcılar, A2-B1-B2 seviyesinde ders veren 4

kişiden oluşmaktadır. B2 seviyesinde eğitim alan 8 öğrenci ise görüşme yapılan diğer katılımcı grubudur. Araştırmacının gözlem yapma fırsatı bulunduğu A2 ve B2 sınıfında toplam 38 öğrenci ve 2 öğretim elamanı da gözlemin bir parçası olarak yer almıştır. Örnekleme yer alan kişiler gönüllülük esasına göre seçilmiştir.

Tablo 1. Öğretim elemanlarıyla ilgili bilgiler

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Fakülte	UE deneyimi	UE Program bazında	UE Yıl bazında	Eğitim verdikleri seviye
ÖE1	35	Kadın	Eğitim	Var	Adobe Connect	4	B2
ÖE2	38	Erkek	Edebiyat	Var	Adobe Connect	4-5	B1
ÖE3	40	Kadın	Edebiyat	Yok	-	-	B2
ÖE4	31	Erkek	Edebiyat	Yok	-	-	A2

Tablo 1’de öğretim elemanlarının demografik bilgileri ve uzaktan eğitimle ilgili deneyimlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, fakülte, uzaktan eğitim deneyimi, program ve yıl bazında uzaktan eğitim deneyimleri değerlendirilmiştir. Bulgular yorumlanırken Tablo 1’de sunulan bilgiler kullanılmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerle ilgili bilgiler

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Uyruk	Uzaktan Eğitim Deneyimi	Öğretim Teknolojilerinden Faydalanma Durumu
Ö1	23	Erkek	Afganistan	Yok	Youtube
Ö2	26	Erkek	Afganistan	Yok	Youtube, Instagram
Ö3	20	Erkek	Gürcistan	Yok	-
Ö4	23	Erkek	Gürcistan	Yok	Market Uygulamaları
Ö5	20	Erkek	İran	Yok	Youtube
Ö6	22	Erkek	Fas	Yok	Youtube
Ö7	20	Kadın	İran	Yok	-
Ö8	18	Kadın	Moğolistan	Yok	-

Tablo 2’de ise yabancı öğrencilerin demografik bilgileri, uzaktan eğitim geçmişi ve öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına yer verilmiştir. Demografik bilgiler katılımcılar hakkında bilgilendirmek amaçlı olup uzaktan eğitim deneyimleri ve demografik bilgiler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışmada ÖE1 ve ÖE3’ün öğrencileriyle görüşme yapılmıştır. B2 seviyesindeki öğrenciler hâlihazırda eğitim alan en yüksek seviyedeki öğrenciler olduğu için bu öğrenci grubu tercih edilmiştir.

2. Veri toplama araçları

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları, yarı-yapılandırılmış gözlem formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme formudur. Uzaktan eğitim sürecine yönelik öğretim elemanlarıyla ve öğrencilerle mülakatlar yapılmıştır. Görüşme, insanların durumlara veya olaylara yükledikleri anlamları öğrenmek ve bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çok boyutlu bir veri toplama aracıdır (Patton, 2014). Uzaktan eğitime yönelik yargılar ve deneyimler görüşme yoluyla ortaya

çıkarmaya çalışılmıştır. Görüşme türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiş ve bire bir görüşmeler yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları önceden planlanmış ve görüşmenin ilerleyişine göre yeni sorular ve sondalar eklenmiştir. İlgili form Ek 1’de verilmiştir.

Çalışmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı olan yarı-yapılandırılmış gözlem formu, literatürden hareketle oluşturulan başlıklar ve onlarla ilgili yansıtıcı yorumlar şeklinde düzenlenmiştir. İlgili form Ek 2’de verilmiştir. Araştırmacı uzaktan eğitim ortamında katılımcı gözlemci olarak yer almıştır. Bu gözlem formatında “araştırmacının faaliyeti incelenen grup tarafından bilinmektedir” (Meriam, 2019: 118). Bu çerçevede araştırmacı 2 ders saati gözlem yapmıştır. Araştırmacı; ortamı, ders sürecini, öğretim elemanını ve öğrenciyi önceden yapılandırdığı forma göre değerlendirmiştir.

3. Veri analizi

Bu çalışmada kullanılan analiz çeşidi içerik analizidir. İçerik analizi, kategoriler oluşturmayı ve bu kategorilerin ilişkili olduğu durumları ele alarak analiz yapmayı amaçlar (Silverman, 2018). İçerik analizi yoluyla bağlam içinde yer alan gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu amaçla kodlama işlemi yapılmaktadır. Bir cümleyi ya da sözcük grubunu temsil etmek ya da tanımlamak adına kullanılan kısa ifadeler kodlardır (Saldana, 2019). Bu araştırma kapsamında kodlar, ardından kategoriler ve son olarak temalara ulaşmak hedeflenmiştir. Uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili elde edilen verilerden, tümevarımsal bir anlayışla parçadan anlamlı bütünler oluşturularak, konuyla ilgili temalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

4. Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırma sürecinde geçerlik ve güvenilirliğe yönelik bazı önlemler alınmıştır. Nitel araştırmalarda iç geçerlik ya da inandırıcılık kavramı, elde edilen verilerin ve yorumların gerçekliği yansıtmaya derecesiyle ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışmada veri çeşitlenmesi yoluna gidilmiştir. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili görüşleri için mülakatlar yapılmıştır. Daha sonra araştırmacı, derslerde katılımcı gözlemci olarak yer almış ve ortamda doğrudan gözlem yapma fırsatı bulmuştur. Gözlem ve görüşmeyle veriler çeşitlendirilerek gerçekliğe ulaşma derecesi artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formları, iki alan uzmanından dönüt alınarak hazırlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış gözlem formu ise literatürde uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmalardan hareketle belli başlıklarla sınırlandırılmıştır.

Meriam (2019), nitel araştırmalarda genellenebilirlik kavramının örneklem seçimiyle ilgili olduğuna ve ortam merkezli şekilde değerlendirilmesi gerektiğine temas eder. Örnek olarak çalışma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğreten 4 öğretim elemanı A2, B1 ve B2 düzeyinde eğitim vermektedir. Bu çerçevede A1 ve C1 seviyesinde bir yorum yapılamazken ilgili düzeyde eğitim veren öğretim elemanlarının benzer deneyimlerle, sorunlarla veya avantajlarla karşılaşabileceğine ilişkin bir iddiada bulunulabilir.

Araştırma kapsamında veriler yorumlanırken olası yanlılığı önlemek ve iç güvenilirliği/tutarlılığı artırmak amacıyla kodlayıcı güvenilirliğine başvurulmuştur. Kodlayıcı güvenilirliği, birden fazla kodlayıcının aynı verileri birbirinden habersiz olarak çözümlemesi sonucunda elde edilen cevapların kararlılık\uyum derecesinin incelenmesidir (Creswell, 2018). Öğretim elemanları ve öğrencilerle yapılan mülakatların yazıya geçirilmesinden sonra farklı bir araştırmacının da verileri kodlaması

istenmiştir. Yöneltilen sorular kapsamında alınan yanıtlara benzer kodlar verildiği gözlemlenmiştir. 2 farklı transkripsiyon işleminden sonra ortak kanaatle kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularını cevaplamak üzere, veri toplama araçlarından elde edilen verilere uygulanan içerik analizi sonuçları sunulmuştur.

1. Öğretim elemanlarından elde edilen bulgular

Tablo 3. Uzaktan eğitimle yabancılara Türkçe öğretiminde öğretim elemanlarının görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Uzaktan eğitimin öğretim sürecindeki yansımaları	Olumlu yansımalar	Mekândan bağımsız olma
		Öğrenmede alternatifler
		Ekonomik çıktılar
	Olumsuz yansımalar	Ortam Etkisi
		Bağlantı problemi
Uzaktan eğitimde öğretim elemanının beklentileri	Mesleki yeterlikler	Tecrübe kazanma
		Teknolojik yeterliklerini iyileştirme
	Öğrencilerin yeterlikleri	Kendini geliştirmek
		Devamlılık
Uzaktan eğitimle temel dil becerilerindeki kazanımlar	Aksaması muhtemel beceriler	Yazma
		Konuşma
		Grammer
	Gelişim sağlanması muhtemel beceriler	Okuma
		Dinleme
		Konuşma

1.1. Uzaktan eğitimin öğretim sürecindeki yansımaları

Öğretim elemanları yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin uzaktan eğitimle yürütülmesinin yansımalarını değerlendirmiştir. Uzaktan eğitimin öğretim sürecine olumlu ve olumsuz yansımaları

kategorisinde bu durum ele alınmıştır. Uzaktan eğitimin “mekândan bağımsız olma” özelliği, her an erişilebilirlik sağlanması, öğrenci ve öğretici için bir artı değer olarak görülmüştür.

ÖE2: “Dün mesela öğrencilerle akşam sınav uygulaması yaptık bizim Türk dillerle ve oturdum dün gece 12 buçuk 1 civarındaydı. Şimdi ben o saatte bile öğrencilerle yollar aşır uygulama yaptırabiliyorum, sınıf denen bir zaman arayacak bir ortam yok”

Öğrencilerle fizikî mesafenin azalması, eğitimin çevrim içi oluşu; öğrenmede alternatif yaklaşımların öne çıkmasına yol açmıştır. Öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini cezbedecek uygulamalar ve sağlanan materyallerin öğretim elemanların tarafından uzaktan eğitime yönelik artı değer olarak görüldüğü aktarılabilir.

ÖE2: “Online derslerin, bilgisayar ortamındaki dersin, bir öğrenciye çok farklı yönler ile ders anlatma ve daha çok materyal kullanarak dersi zenginleştirme özelliği fazla. Özellikle şu dönemde dersleri daha etkili işleyebildiğimi görüyorum.”

Uzaktan eğitimle ilgili olarak ayrıca ekonomik çıktılar üzerinde durulmuştur. Uzaktan eğitimin hem öğrenci hem de öğretim elemanları için maddi açıdan sağlayacağı faydalara temas edilmiştir.

ÖE2: “Olumlu çıktılar olacak. Bunların en büyüğü ekonomik çıktıdır. Ekonomik olarak çocuklar ve biz de aynı şekilde bir yerden belli bir yere giderken harcaacağınız parayı başka şeyler için harcayabileceğiz.”

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde gördükleri problemler öğretim sürecindeki olumsuz yansımalar olarak değerlendirilmiştir. Ortam etkisi ve bağlantı probleminin öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde işleyişini engellediği ifade edilmiştir. Ortam etkisi, uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim ortamıyla karşılaştırarak olumsuzlaştırma ve buna bağlı adaptasyon problemleri olarak yansımıştır.

ÖE3: Uzaktan eğitim sınıf ortamı gibi değil. Sınıf ortamında daha farklı oluyor. Tabii daha canlı daha öğrencilerle kaynaşabiliyorsun. Daha iyi oluyor. Hiç beğenmedim.

ÖE2: Yani bilgisayar bir soğuk madde içinde birçok parça var ve hepsi soğuk. Ruh yok ruhsuz bir eğitim oluyor.

Ders esnasında bağlantı kaynaklı aksaklıkların sınıf ortamında iletişim eksikliği ve devamlılık konularında sıkıntı oluşturduğu belirtilmiştir. İnternet ağının zayıf olması ve uygulamadan kaynaklı iletişim sıkıntıları bu durumun önünü açmıştır.

ÖE3: Hepsi bir anda konuşmaya başlayınca mesela sesler karışıyor ben de otomatik kapatmak zorunda kalıyorum. Tek tek cevap veriyorum. Onun da derste bir yararı olmuyor, iletişim eksik kalıyor.

1.2. Uzaktan eğitimde öğretim elemanının beklentileri

Öğretim elemanları uzaktan eğitim deneyimleri çerçevesinde geleceğe dönük hedef yeterliliklerini aktarmışlardır. Kendi mesleki yeterlikleri ve öğrencilerden bekledikleri yeterlikler kapsamında uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin başarıya ulaşabileceği düşünülmektedir. Tecrübe kazanma noktasında mesleki yeterliklerin zaman içinde gelişebileceğine inanılmaktadır

ÖE3: “Tabi ki biz de acemiyiz yavaş yavaş alacağız bu sisteme. Belki zamanla daha da iyi olabiliriz.”

Aynı şekilde zaman içerisinde uzaktan eğitimin imkânlarına aşına olmanın, teknolojik yeterlikleri iyileştirme konusunda da gelişim sağlanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

ÖE1: “Bu aşamada uzaktan eğitimle Türkçe öğretimi her ne kadar zor olsa da imkânları kullanarak bu uğurda çalışmak ve devamlılığı sağlayarak başarılı olmak hedefimiz açıkçası.”

Öğreticilerin öğrencilerin uzaktan eğitime ve öğretim sürecine ilişkin geliştirmesini bekledikleri yeterlikler öz disiplin ve devamlılıktır. Öğrencinin öz disipline sahip olması, gelişimi için çabalaması ile ilişkilendirilmiştir. Öğretim elemanları tek taraflı çabaların sonuçsuz kalacağı kanaatindedir.

ÖE4 “Tek taraflı olmaz, tarafların çabasıyla ancak sonuca ulaşabiliriz. Ben uğraştığım kadar öğrenci de kendisi için çaba göstermeli, işte kendini geliştirmek için uğraşmalı.”

Derslere ve ders içinde verilen görevlere yönelik devamlılık sağlanması, Türkçe öğretiminin başarıya ulaşması için diğer bir gerekliliktir.

ÖE1“Ben öğrencilerin katılımı sağlandığı, sağlıklı ve düzenli bir devamlılık olduğu takdirde, öğrencilere gerek elektronik ortamda gönderdiğim belgelerle video konferans ses sisteminin hani, bize sağladığı faydalar ve video görüntülerin sağladığı faydalarla öğrencilere yüz yüze eğitimdeki kadar yakın olup sorunlarıyla ilgilenme fırsatı bulacağımızı düşünüyorum.”

1.3. Uzaktan eğitimle Türkçe öğretiminde dil becerileri

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil yeterliklerinde aksayacak ve gelişim sağlanacak temel dil becerilerine yer verilmiştir. Öğreticiler, yürüttükleri derslerde hangi dil becerileri için avantajlar ve dezavantajların bulunduğunu ifade etmişler ve deneyimlerinden hareketle geleceğe dönük öngörülerini sunmuşlardır. Yazma, konuşma ve gramer öğretimindeki yaşanacak aksamalar, uzaktan eğitimin özelliklerine bağlı olarak değerlendirilmiştir.

ÖE3: “Zoom sistemine telefonla girdiklerini düşün. O anda ben bir şey yazmak istedim. Telefon otomatik düzeltiyor kelimeleri, öğrencilere de düzelterek o yüzden sıkıntı olur. Yani yeterince kontrol edemeyiz. Otomatik düzeltme olduğu için de yanlış yapıp yapmadıklarını da fark edemeyecekler. Bu teknoloji, bu anlamda onlara faydalı değil yetersiz.”

Akıllı telefonların yazma psikomotor becerilere ket vuracağı belirtilmiştir. Farklı bir görüşte ise öğretmen ekseninden ayrılan becerilerin gelişiminin aksayacağı belirtilmektedir. Uzaktan eğitimle öğreticiye yüklenen sorumlulukların artmasının olumsuz etkileri olduğu görüşü de belirtilmiştir.

ÖE4: “Okuma ve dil bilgisi benim eksenimde olan dersler o yüzden gerisi öğrenciye kalıyor. Ön planda ben olduğun için yani birinin gözetimlerinde olduğu için daha kontrollü ancak işi biraz öğrencilerin inisiyatifine bıraktığımız becerilerde konuşma ve yazma gibi daha az gelişim sağlanacağını düşünüyorum”

Öğretim elemanları öğrencilerin gramer konularını yüz yüze eğitime göre daha yavaş öğreneceklerini düşünmektedirler. Öğrenmenin hızının düşmesi, gramer öğretiminde görülebilecek bir aksaklık olarak ele alınmıştır.

ÖE1: “Hani zorlandıkları bazı gramer konuları olabilir ama tamamen kazanamayacaklar diye düşünüyorum. Normale göre zaman alır diye düşünüyorum.”

Okuma ve dinlemenin uzaktan eğitimde verimli geçecek dersler arasında olduğu ifade edilmiştir. Temel dil becerilerinden anlama becerileri için eş zamanlı olarak yürütülen derslerin verimli olduğu düşünülmektedir.

ÖE1: “Anlama becerilerinin okuma ve dinleme becerilerinin geliştireceği konusunda inancım var diyelim.”

Konuşma becerisi için iki farklı görüş verilmiştir. Konuşma becerisinin kazanımlarının aksayacağını düşünen öğretim elemanları bulunurken kazanım sağlanacak tek beceri olabilmek ihtimali üzerinde duran görüşler de bulunmaktadır.

ÖE3: “Dönemin sonunda konuşma dersi için onda bir kazanımları olabilir.”

2. Öğrencilerden elde edilen bulgular

Tablo 4. Uzaktan eğitimle yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Uzaktan Eğitimle Öğretim süreciyle ilgili düşünceler	Faydalı olduğu düşünülen yönleri	Öğrenme motivasyonunu geliştirme
		Bireysel öğrenme yeterliklerini artırma
	Zayıf olduğu düşünülen yönleri	Teknik aksakların derse erişimi engellemesi
		Sosyal ortam eksikliği
Uzaktan Eğitimde İletişim	Ders içi sınıf iletişimi	Öğreticiden dönüt alma
		Öğrencilerin katılım göstermesi
	Ders dışı sınıf iletişimi	Ödev değerlendirme
Uzaktan eğitimle temel dil becerilerindeki kazanımlar	Aksaması muhtemel beceriler	Gramer
		Yazma
		Konuşma
	Gelişim sağlanması muhtemel beceriler	Okuma
		Dinleme
		Yazma

2.1. Uzaktan eğitimle öğretim süreciyle ilgili düşünceler

Öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen öğretim süreciyle ilgili düşünceleri çeşitlilik göstermiştir. Uzaktan eğitimin kendilerine faydalı olduğunu düşündükleri yönleri, öğrenme motivasyonunu geliştirme ve bireysel öğrenme yeterliklerini artırma şeklindedir. Yabancı öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artmasında, sınıftan uzak olmanın oluşturduğu açığı kapatma çabasının onları çalışmaya ittiği düşünülmektedir. Öğrenme ortamının fizikî olarak sınıftan uzaklaşması öğrencilerin bireysel öğrenme yeterliklerini geliştirmeye sevk etmiştir.

Ö4 “Üniversitedeyken, sınıfta bu kadar çalışmıyordum. Çünkü orada öğreniyordum. Şimdi çok çalışıyorum.”

Ö5 *Yani bir kimse gelsin sadece dinlesin, bu iyi olmaz. Ödevleri yapsın, evde çalışsın o zaman iyi olacak”*

Ö6 *“Derslere önceden hazırlık yapıyoruz, bu şekilde uzaktan eğitim daha iyi.”*

Uzaktan eğitimle ilgili tespit edilen belirgin sorunlardan biri, internet bağlantısıyla erişim sağlanan ders ortamında bağlantı problemleri yaşanmasıdır. Öğrenciler derse katılım sağlama ve dolayısıyla öğrenim sürecine dâhil olma noktasında sıkıntı yaşamaktadır.

Ö3 *“Ben şimdi Gürcistan’a dönünce köye gittim. Yağmur yağınca problem oldu. Bağlantıda çok problem vardı. O zaman derse giremiyordum.”*

Öğrencilerin ortama yönelik değerlendirdikleri diğer bir zafiyet ise sosyalleşmeye yönelik olmuştur. Sınıf ortamındaki sosyal yapının çevrim içi derslerde bulunamaması, öğrencileri uzaktan eğitimin etkililiğini sorgulamaya yöneltmiştir.

Ö8: *“Sınıftaki gibi samimi olsak daha iyi olur. Yani bu eğitim yüz yüze değil, etkili değil.”*

2.2. Uzaktan eğitimde iletişim

Ders içi ve ders dışı sınıf iletişimi, uzaktan öğretim kapsamında değerlendirilmiştir. Derste öğrencilerin sorularına öğreticilerinden dönüt alabilmesi öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli bir unsurdur. Görüşmelerden ortaya çıkan öğreticiden dönüt alma koduna ilişkin şu ifadeler yer verilmiştir:

Ö2: *“Hocamızla iletişim kurmada sıkıntı yok. Hocamızla sırayla konuşuyoruz o da cevap veriyor ama kendi aramızda konuşmamız kötü. Sesler birbirine karışıyor.”*

Öğrencilerin derse katılımıyla ilgili Ö2'nin görüşlerinden hareketle öğrencilerin kendi arasındaki iletişimin sınırlı olduğu görülmektedir. Ders esnasında öğrencilerin derse ne düzeyde ve nasıl katılım gösterdikleri, ders içi iletişimle ilgili diğer bir kod olarak belirlenmiştir.

Ö5: *“Derse 20-24 kişi katılıyoruz. Derslerde kitaptan gideriz. Hoca herkesin sesini kapatıyor. Sırayla sorulara cevap veriyor.”*

Sınıf içindeki iletişimin yanı sıra ders dışında da öğrenci ve öğreticilerin haberleştiği tespit edilmiştir. Bu iletişimin öğretim elemanı tarafından ödevleri kontrol etmek üzere yönetildiği görülmüştür:

Ö1: *“Whatsapp'ta sınıf grubumuz var. Hocamıza yaptığımız ödevlerin fotoğrafını çekip gönderiyoruz. Hocamız sorunları işaretliyor ve bize geri gönderiyor.”*

2.3. Uzaktan eğitimle temel dil becerilerindeki kazanımlar

Temel dil becerilerindeki kazanımlar öğretim elemanlarının yanı sıra öğrencilerin bakış açısıyla da değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Öğrencilerden de öğrenme sürecindeki temel dil becerilerinden okuma, dinleme, konuşma ve yazma derslerinden aldıkları verimi ifade etmeleri istenmiştir. Aynı zamanda gramer konularının ele alındığı temel Türkçe derslerine yönelik de görüşler alınmıştır.

Öğrencilerin gramer, yazma ve konuşma derslerinde sıkıntı yaşadıkları gözlenmiştir. Yazma becerisinde pratik eksikliğinin problem yaşamalarının kaynağı olduğu ifade edilmiştir.

Ö5: *“Yazma sıkıntılı hocam. Yazma hakkında... Yazmayı unutuyorum hocam.”*

Temel Türkçe derslerinde hedef dile yönelik gramer kurallarının öğrenilemediği belirtilmiştir.

Ö2: “Dilbilgisi zor oluyor hocam. Gramer dersleri iyi değil, anlamıyorum. Diğerlerinde problem yok.”

Konuşmanın gelişiminde çevre faktörünü göz önünde bulundurarak yüz yüze eğitime göre dezavantajları anlatılmıştır. Öğrencilerin, sınıfta, yurtda ve diğer sosyal alanlarda Türkçe konuşma oranlarının azalmasından yana kaygılar dile getirilmiştir.

Ö8: “Konuşma iyi değil hocam. Konuşmada hoca seslerimizi kapatıyor. Sırayla konuşuyoruz, birbirimizle konuşma yok.”... oda arkadaşlarım yok onlarla konuşuyordum. Yine gelirse konuşma fırsatım olacak.”

Öğrenciler dinleme ve okuma becerilerinde aşama kaydettiklerini düşünmektedirler.

Ö7: “Okuma derslerimiz iyi. Kitaptan birkaç tane okumalarımız oluyor ve her paragrafı bir kişi okuyor. Bilmediklerimizi soruyoruz.”

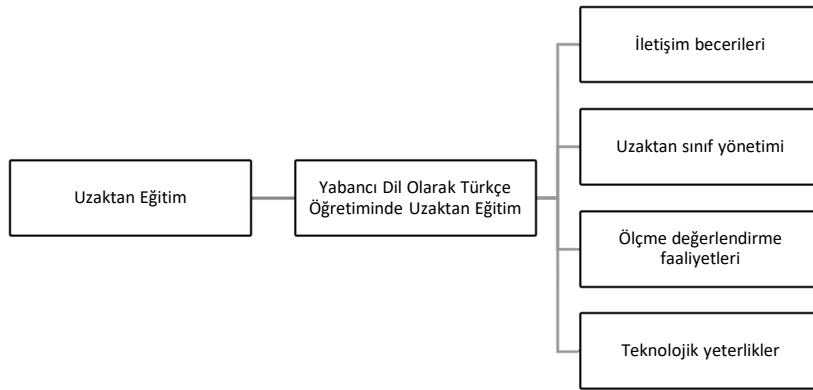
Ö2: “Dil becerileri için... dinlememiz ilerliyor.”

Anlatma becerilerinden yazmada olumsuz görüşlerin yanı sıra kazanım sağlandığına yönelik görüşler de bulunmaktadır. Yazma dersinin alternatif olarak uzaktan eğitime entegre edilmesiyle bu görüşlerin ortaya çıktığı görülmüştür.

Ö8: “Yazma ödevini ben yaptıktan sonra hoca düzeltip bana yolluyor. Nerede hata yaptıysan onları düzeltiyorum. Yazma güzel gidiyor.”

3. Gözlemden elde edilen bulgular

Uzaktan eğitimle yabancılara Türkçe öğretimde derslerin nasıl yürütüldüğünü incelemek için araştırma kapsamında 2 kez gözlem yapılmıştır. Gözlem yapılan dersler ÖE1 ve ÖE4 öğretim elemanlarının dersinde uzaktan eğitim ortamının öğrenci ve öğreticinin merkezli değerlendirilmesini kapsamaktadır.



Şekil 1: Gözlem değerlendirme formunda kullanılan tema, kategori ve kodlar

3.1. İletişim becerileri

Gözlem formundan elde edilen sonuçlar çerçevesinde ÖE1'in sınıfında öğrencilerin aktif iletişim kurduğu ve kaygılı bir ortamın olmadığı gözlemlenmiştir.

“Uzaktan öğretim ortamında aktif katılım sağlayan, Türkçe düzeylerine göre (B2) kendini ifade etmek konusunda başarılı denebilecek bir öğrenci profili var. Türkçe öğreticisi tane tane ve kısa cümlelerle, öğrenci seviyelerine dikkat ederek konuşuyor.” (ÖE1-S)

ÖE4’ün sınıfında da benzer olarak pozitif bir ortam olduğu ifade edilmiş olup, etkileşim noktasında diğer sınıfta görüntü ve sesli katılım mevcutken bu sınıfta sadece sesle katılımın olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre konuşma eğilimlerinde farklılık olduğu saptanmıştır.

“Ders ortamlarında kız öğrencilerin az konuşma eğiliminde olduğu gözlenen diğer bir durumdur. Kız öğrenciler kısa cevaplar veriyor, uzun konuşmayı tercih etmiyorlar.” (ÖE4-S)

3.2. Uzaktan sınıf yönetimi

İki sınıfta da demokratik bir ortam olduğu gözlemci tarafından ifade edilmiştir. Herkese sırayla söz verilmesi ve hemen hemen bütün öğrencilerin derse katılımının sağlanması, özellikle ÖE1’in sınıfında daha baskın bir durumdur.

“Derste münazara tipi, iki görüşlerin karşı karşıya getirilip sırasıyla farklı görüşlere yer verme dersin akıcılığını olumlu yönde etkiledi. Herkes konuştu ve düşüncelerini anlatma fırsatı buldu.”(ÖE1-S)

Ders esnasında zaman yönteminin etkin bir şekilde sağlandığı görülmüştür. Planlı programlı yapılan iki ders gözlemlenmiştir.

“Ders önceden planlanmış gibi ilerliyor. Öğrencilerin uzun konuşmalarını hoca kısaca özetleyip toparlıyor.” (ÖE1-S)

“Zaman yönetimi başarılı, konu sona erince ders saati tamamlanmıştı.” (ÖE4-S)

3.3. Ölçme değerlendirme faaliyetleri

Ders esnasında soru-cevap, cevaplara dönüt verme ve soru sorma sıklığı konuları değerlendirilmiştir. ÖE1 dersinde okuma-konuşma becerisi üzerinden gidildiği için daha çok soru-cevap olduğu tespit edilmiştir.

Soru cevapla derse başlandı. “Spor müsabakalarında kazanmak mı yoksa katılmak mı önemlidir?” sorusuyla öğrencilerin bir cevap tercihinde bulunmaları istenmiştir. Öğrenciler kazanmak ya da katılmak üzerine belirttikleri görüşleri günlük hayattan örnekler vererek açıklamaya çalıştılar. (ÖE1-S)

ÖE4’te soruları cevaplayan öğrencileri genellikle aynıdır. Ancak ders esnasında hocanın soru sorma ve öğrenci sorularına cevap verme performansının yüksek olduğu ifade edilmiştir. *“Öğrenciler dilbilgisiyle ilgili soru soruyor. Bunun dışında derste konuşan öğrenciler belli kişiler...”*

3.4. Teknolojik yeterlikler

Teknolojik yeterlikler konusunda 2 sınıf ortamı da “sınırlı” olarak nitelendirilebilir. *Ders materyali olarak Yunus Emre Türkçe Seti PDF olarak açıldı (ÖE1-S ÖE4-S)*. Materyal çeşitleme yoluna gidilmediği ve daha çok hocaların güvenli alanlarında kalma eğilimleri olduğu görülmüştür. Ders esnasında ÖE4 öğretim elemanı *“telefonundan açtığı görseli kameraya tutarak öğrenciye kelime anlatmaya çalıştı”* ancak bunu bilgisayar üzerinden yapabilecekken yüz yüze sınıf ortamı gibi düşünerek hareket etmiştir. Öte yandan ÖE4’ün ders esnasında bağlantısı kesilmiş ancak hemen sınıfı tekrar toplayarak derse devam etmiştir.

Toplantı bir kez kesildi. 2 dakika içinde geri dönüş sağlandı. Hoca bu anlamda paniğe kapılmadan toplantıya dönüşü sağladı ve dersine kaldığı yerden devam etti. (ÖE4-S)

Bu çerçevede teknolojik yeterlikler konusunda hocaların dersi devam ettirdiği ama risk almadığı ya da yeni şeyler denemekten kaçındığı görülmüştür.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin uzaktan eğitimle yürütülmesinin öğretim sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz yansımaları bulunmaktadır. Öğretim sürecindeki olumlu yansımalarda öne çıkan sonuçlar; ekonomik çıktılar, öğrenmede alternatifler ve mekânsal bağımsızlık şeklinde sıralanabilir. Mekânsal açıdan bir ortama bağlı olmamak ekonomik çıktılarla da ilişkilendirilmiştir. Ekonomik açıdan öğrenciye ve öğreticiye gelen olumlu yansımalar, sosyal açıdan uzaktan eğitimin yansımalarıdır. Geleneksel öğretime göre daha düşük maliyetli olması, imkânları yetersiz olan öğrenciler için fırsat eşitliği sağlamaktadır (Kandemir, 2014). Bu öğretim şekli, şartları uzaktan eğitim için uygun olan bireylere yönelik farklı bir opsiyon sunmaktadır. Diğer yandan sosyal medya araçlarını da kullanarak veri akışı sağlama noktasında alternatif sağlama, öğretim elemanları tarafından olumlu bir yansımaya olarak değerlendirilmiştir. Uzaktan eğitimin öğretim sürecindeki olumlu yönlerine odaklanan görüşler, daha önce çevrim içi derslerle ilgili deneyimi olan öğretim elemanlarından gelmiştir. Uzaktan eğitimle ilgili tecrübesi olan öğretim elemanları, tecrübesi olmayanlara göre bu eğitime karşı daha olumludur (Ulmer, Watson & Derby, 2007). Elde edilen sonuçlar bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğretim sürecindeki olumsuz yansımalar, ortam açısından ele alınmış; yüz yüze eğitimdeki gibi sosyal bir ortamın olmamasının etkilerinden bahsedilmiştir. Düzakın ve Yalçınkaya (2008) web tabanlı öğretimle ilgili yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının web tabanlı uzaktan eğitimin örgün eğitimin yerini alamayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının bakış açılarının karşılaştırmalı olması, uzaktan eğitime dönük olumsuz bir etki yaratmıştır.

Beklentilerle ilgili elde edilen sonuçlarda öğretim elemanlarının süreci daha başarılı yürütme adına hedef belirledikleri ve gelecekte konuyla ilgili daha iyi olacaklarına yönelik inanç geliştirdikleri ifade edilebilir. Bu noktada öğretim elemanları, öğrencilerin de çaba ve yeterlilik göstermeleri beklentisindedirler.

Temel dil becerilerine yönelik elde edilen veriler, öğretim elemanları arasında tutarlı sonuçlara işaret etmemektedir. Konuşma becerisinde gelişim sağlanacağına ve başarıya ulaşamayacağına yönelik düşünceler mevcuttur. Öğretim elemanlarından biri, bu noktada merkezde hocanın olmadığı becerilerin gelişmeyeceği şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğretici, öğrencilerin bireysel (özerk) öğrenme konusunda başarılı olamayacağı kanaatindedir. Öte yandan okuma, dinleme becerilerinde kazanım sağlanmasının mümkün olduğu ifade edilmiştir. Anlama becerilerinde gelişim sağlanacağı, konuşma da ise ortamın uygunluğundan kaynaklı başarı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Öğretimde aksaklık yaşanacağı kanaatinde olunan becerilerin arasında özellikle yazmayla ilgili bütün öğretim elemanlarının kaygılı olduğu görülmüştür. Teknolojinin günlük hayatta pratiklik sağlayan özellikleri, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede tersine bir etki yaratmıştır. Psikomotor ve bilişsel boyutta yazma etkinlikleri, öğrencilerin pratiklik kazanması açısından eksik kalmaktadır.

Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili düşünceleri, özellikle bireysel öğrenme yeterliklerini artırma ve öğretim süreciyle ilgili motivasyonları geliştirme noktasında faydalı olduğu yönündedir. Öğrencilerin

derslerde kendi sorumluluklarını almaya istekli oldukları görülmektedir. Uzaktan eğitimde kullanılan öğrenme modelleri öğrenciye klasik eğitim modellerine göre daha fazla sorumluluk yüklemektedir (Eygü & Karaman, 2013). Uzaktan eğitimle öğrencilere yüklenen sorumluluklar özerk öğrenme konusunda ilerleme kaydetmelerine katkıda bulunabilir. Öğrencilerin özerk öğrenme ile sorumluluklarının artması, süreci daha çok sahiplenmeleriyle sonuçlanır (Can, 2012). Bu durum da uzaktan öğretim konusunda olumlu düşünceler geliştirmelerine ve öğrenme performanslarının artmasına yol açabilir.

Öğretim elemanları ve öğrencilerin benzer görüşler sundukları düşünceler, sosyal ortam eksikliği ve teknik aksaklıkların derslerin verimini düşürmesi üzerine olmuştur. Sosyal etkileşim anlamında geleneksel öğretimin avantajları öne çıkmıştır.

Ders içi ve ders dışında öğrenci-öğretmen iletişiminin yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğreticilerden ders içi ve ders dışında dönüt aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin etkinliklerine yönelik dönüt almaları başarıları üzerinde etkili bir değişkendir (Öztürk, 2006). Öğretimin başarıya ulaşması ve uzaktan eğitimdeki fiziki mesafelerin kapatılması için iletişim önemli bir etkidir.

Temel dil becerilerine ilişkin anlatma becerilerinde yazma becerisinin gelişimiyle ilgili iki farklı görüş elde edilmiştir. Öğretim elemanlarının konuşma konusunda çeşitlenen görüşleri öğrencilerde yazma becerisinde farklılaşmıştır. Öte yandan öğrenciler konuşma becerisinde aksaklık yaşanacağını vurgulamışlardır. Eroğlu ve Kalaycı (2020)'nin çalışmasında uzaktan eğitimle yapılan İngilizce derslerinde öğrencilerin konuşma becerisine yönelik pratiklik kazandıracak etkinlikler talep ettiği tespit edilmiştir. Yine İngilizce eğitimi üzerine yapılan çalışmada yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin öğretiminde olumsuz sonuçlar alındığı, okuma ve dilbilgisi öğretiminde başarı sağlandığı belirtilmiştir (Ekmekçi, 2015). Öğrenciler okuma ve dinleme becerilerinde verim aldıklarını ifade etmişlerdir. Dilbilgisi ve dinleme konusunda verim alınacağıyla ilgili önceki çalışmalarla bağdaşmayan sonuçlar alınmıştır. Öte yandan anlatma becerileriyle ilgili uzaktan eğitimle ikinci dil öğretiminde problem yaşandığı doğrulanmıştır.

Temel dil becerilerine ilişkin çıkarılan sonuç özellikle anlatma becerilerini ve gramer öğretimini destekleyici uygulamalara ihtiyaç olduğudur. Bunlar öğrencilerin sürekli pratik yapmalarını teşvik edecek, anında dönüt verebilecek nitelikte etkileşimli materyaller olmalıdır.

Gözlem notlarıyla ilgili elde edilen veriler, öğrenci-öğretici iletişiminin pozitif ve etkileşimli bir ortam potansiyeli taşıdığını göstermektedir. Özellikle konuşma dersinde bu ortamın sağlanmasının, dersin yapısı göz önünde bulundurulduğunda, oldukça önemli bir konu olduğu gözlemlenebilir.

Zaman yönetimi ve uzaktan sınıf yönetimi açısından ÖE1 katılımcısının özellikleri öne çıkmakla birlikte iki sınıf ortamı da başarılı bulunmuştur. Ölçme değerlendirme konusunda A2 seviyesindeki öğrencilerin (ÖE4-S) aktif katılımı daha düşüktür. Bu durum öğrencilerin seviyelerine ve dersin okuma olmasına bağlanabilir.

Teknolojik yeterlikler konusunda sınıf ortamında sınırlılıklar gözlemlenmiştir. Teknik aksaklıklarla başa çıkma noktasında başarı sağlanmıştır ancak materyallerde çeşitlilik yoktur. Bu durumu Bilgiç ve Tüzün (2015) tarafından teknik destek eksikliği ve teknolojik yeterliklerin eksik kalması bağlamında öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunlar arasında değerlendirilmiştir.

Bu çerçevede gözlem ve görüşmeler birlikte değerlendirdiğinde öğretim elemanlarının materyal konusunda çeşitliliğe vurgu yaptıkları ancak bunu uygulamada göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca süreç içinde uzaktan eğitimle ilgili olumlu tutuma sahip hocaların derslerinin daha verimli geçtiği ve etkileşimin yüksek olduğu görülmüştür.

Uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin öğrenci ve öğretim elemanı merkezli incelenmesiyle sürece ilişkin problemler belirlenmiş, geliştirilmesi gereken noktalar tespit edilmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil olarak Türkçe programlarında anlatma becerilerine yönelik deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma etkinliklerini uzaktan eğitimle yürütmek için yeni uygulamalara ihtiyaç bulunmaktadır.
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özerk/bireysel öğrenmeyi destekleyici materyaller tasarlanmalıdır.
4. Öğretim elemanlarının çevrim içi derslerdeki teknolojik yeterliklerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler yapılmalıdır.
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin psikomotor boyutunu geliştirmek için etkinlikler düzenlenmelidir.
6. Gelecekte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitimle ilgili nicel eğilimli araştırmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adıyaman, Z. (2001). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 1(11), 92-97.
- Al, U., & Madran, R. O. (2004). Web-based distance education systems: Required features and standards. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Arrosagaray, M., González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., & Rodríguez-López, B. (2019). A comparative study of Spanish adult students attitudes to ICT in classroom, blended and distance language learning modes. *Computers & Education*, 134, 31-40.
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(3), 125-145.
- Balaman, F. (2018). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim ile Geleneksel Eğitimin İnternet Programcılığı 2 Dersi Kapsamında Karşılaştırılması. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(2), 1173-1200.
- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 72-85.

- Creswell, J.W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan Çeviri). Robert K. Yin (Çeviri Editörleri: M. Bütün & S.B.Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Düzakın, E., & Yalçınkaya, S. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 17(1), 225-244.
- Ekmekçi, E. (2015). Distance-education in foreign language teaching: evaluations from the perspectives of freshman students. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 176, 390-397.
- Eroğlu, F. & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan eğitim uygulamasının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236-265.
- Eygü, H. & Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M., & Horzum, M. B. (2017). Türkiye’de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yöntemsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189).
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1).
- İbicioğlu, H., & Antalyalı, Ö. L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkân algı motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: karşılaştırmalı bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338.
- Kandemir, O. (2014). Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları: eğitimde fırsat eşitliği ve ekonomik kalkınma. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1155-1176.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Kör, H., Çataloğlu, E., Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 267-279
- Larreamendy-Joerns, J., & Leinhardt, G. (2006). Going the distance with online education. *Review of Educational Research*, 76(4), 567-605.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- O’Malley, J., & McCraw, H. (1999). Students perceptions of distance learning, online learning and the traditional classroom. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 2(4), 1-9.
- Ozan, Ö. & Göçmenler, H. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan farklılaştırılmış öğretimi projesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(Özel Sayı), 129-134.
- Öztürk, A. (2006). *Bilgisayar destekli öğretimde geribildirim türü ve zamanlamasının öğrenci başarısı ve öğrenmede kalıcılık üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No: 215406)
- Papalas, M. (2013). New Orientations for French Language Learning: Is Synchronous Distance Education a Viable Solution? *The French Review*, 87(1), 99-111.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörleri: M. Bütün & S.B. Demir.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pıllancı, H. (2009). Uzaktan Türkçe öğrenen yabancıların Türkçeyi iletişim aracı olarak kullanabilme yeterlikleri. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 49-61.
- Saldana, J. (2019). *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı* (3. Baskıdan çeviri, Çeviri editörleri: A. Tüfek Ekici ve S. N. Şad). Ankara: Pegem Akademi.
- Semradova, I., & Hubackova, S. (2016). Teacher responsibility in distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 544-550.

- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama* (5. Baskıdan çeviri, Çeviri editörü: E. Dinç). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, M. C., & Tekdal, M. (2005). İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması. *Akademik Bilişim Konferansı*, 2-4 Şubat 2005, Gaziantep, 02-04.
- Şen, B., Atasoy, F., & Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. *Akademik Bilişim Konferansı*, 10-12 Şubat 2010, Muğla, 10-12.
- Şen, Ü. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim Programları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(2), 411-428.
- Ulmer, L. W., Watson, L. W., & Derby, D. (2007). Perceptions of higher education faculty members on the value of distance education. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 59-70.
- URL 1. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, T., Aruğaslan, E., Özyayın, B., Tonguç, G., & Özkanan, A. (2012). Geleneksel eğitim ve uzaktan eğitimde öğrenen başarılarının karşılaştırılması: temel bilgi teknolojileri kullanımı dersi örneği. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi (ET-AD)*, 3(3), 1539-1542.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th Ed.). London: Sage.
- Zhang, X. (2018). Mitigating suburban English writing teachers' constrained professional development through distance education: One case study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(5), 239-254.
- Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C., & Tan, H. S. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record*, 107(8), 1-83.

Ek1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitimle ilgili görüşme formları

Öncelikle katılımınız için çok teşekkür ederim. Çalışmada uygulayacağımız etik hassasiyetle ilgili size bilgi vermek istiyorum. Bu görüşme kapsamında sizden alınan kişisel bilgiler kesinlikle paylaşılmayacaktır. Çalışmanın raporlaştırması esnasında görüşlerinize katılımcı 1-2'nin görüşleri şeklinde yer verilecektir.

Bu araştırmayı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitimle yapılan dersleri öğretici ve öğrenci merkezli incelemek amacıyla düzenledim. Görüşme esnasında kendi deneyim ve tecrübelerinizden hareketle içtenlikle cevap vermeniz çalışma için büyük önem arz etmektedir.

Hazırsanız sorularımıza başlayabiliriz.

Öğretim elemanları

Katılımcıyla ilgili bilgiler

1. Yaş:
2. Cinsiyet:
3. Uzaktan eğitimle ders yapma geçmişi:
4. Uzaktan eğitim konusunda kullanılan programlar:
5. Türkçe öğretiliyle ilgili daha önce kullanılan uygulamalar\araçlar:

Sorular

1. Bir eğitici olarak uzaktan eğitimle Türkçe öğretilimine yönelik görüşleriniz nasıldır? Açıklayınız.
2. Bir eğitici olarak uzaktan eğitimle Türkçe öğretimi yapmak konusunda kendinizden nasıl bir performans bekliyorsunuz? Ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?
3. Uzaktan eğitimle Türkçe öğretimi sonucunda öğrencilerin hangi kazanımlara ulaşacağını düşünüyorsunuz?
4. Uzaktan eğitimle Türkçe öğretim sonucunda öğrencilerin hangi kazanımlarda eksiklik yaşayacağını düşünüyorsunuz?
5. Uzaktan eğitimle Türkçe öğretimindeki derslerin dil becerileri bazında nasıl etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

Katkılarınız için çok teşekkür ederim eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Öğrenciler

Katılımcıyla ilgili bilgiler

Yaş:

Cinsiyet:

Uyruk

Uzaktan eğitimle ders yapma geçmişi:

Daha önce kullanılan öğretim teknolojileri:

Sorular

1. Uzaktan eğitimle Türkçe öğretimi ders süreciyle ilgili genel olarak düşünceleriniz nelerdir?
2. Uzaktan eğitimle Türkçe öğretimi derslerinizin nasıl yürütüldüğüyle ilgili bilgi verir misiniz? Dersleriniz nasıl geçti?
3. Uzaktan eğitimle Türkçe öğretimindeki derslerin dil becerileri bazında nasıl etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Uzaktan eğitimle Türkçe öğretimi esnasında eğitimcilerinizle olan iletişimi değerlendirir misiniz? Lütfen örneklerle değerlendirme yapın.
5. Uzaktan eğitimle Türkçe öğretiminde kazandığınız deneyimler çerçevesinde bir değerlendirme yapar mısınız?

Ek 2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim ortamına yönelik yarı-yapılandırılmış gözlem formu

		NOTLAR
İletişim becerileri (hoca-öğrenci)	Kendini ifade etme durumu	
	Konuşma üslubu	
Uzaktan sınıf yönetimi (hoca)	Ders ortamında atmosfer	
	Zaman yönetimi	
	Disiplin ve kurallar	
Ölçme değerlendirme faaliyetleri (hoca ve öğrenci)	Açık uçlu veya kısa cevaplı sorular sorma	
	Kısa veya uzun yanıtlar verme	
	Öğrenciler sorular karşısındaki davranışları	
	Hocanın cevaplara verdiği dönütler	
Teknolojik yeterlikler (hoca ve öğrenci)	Hocanın uzaktan eğitim programını kullanma durumu	
	Öğrencinin uzaktan eğitim programını kullanma durumu	
	Hocanın kullandığı materyaller	
Serbest Notlar:		

06. Türkçe öğretmeni adaylarının farklı metin tasarımlarına ilişkin görüşleri

Seçil ORTAKÖYLÜ¹

Erhan DURUKAN²

APA: Ortaköylü, S.; Durukan, E. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının farklı metin tasarımlarına ilişkin görüşleri *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 118-134. DOI: 10.29000/rumelide.885539.

Öz

Bu çalışmanın amacı farklı metin tasarımlarına ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerini belirlemektir. Çalışma nitel araştırma modeline göre yürütülmüştür. Bu amaçla alan yazından hareketle metin tasarım öğeleri belirlenmiş, sekiz farklı tasarım oluşturularak iki farklı türde (öyküleyici ve bilgilendirici) metne uygulanmış ve bu metinlerin tasarımlarıyla ilgili Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 23 son sınıf öğrencisiyle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonunda katılımcıların en çok görüş bildirdikleri metin tasarım öğesinin görseller olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En fazla tercih edilen metinlerin genellikle 2,5 kenar boşluğuna sahip, tırnaksız yazı karakterlerinden “Arial” ile 11 puntoda yazılmış, harfler arasındaki boşlukları normal olan, iki sütundan oluşan ve iki görselli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların hiç görseli olmayan veya bir görsele sahip olan metinleri ve tek sütundan oluşan düzenlemeyi tercih etmedikleri sonuçları elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Metin, metin tasarımı, Türkçe öğretmeni adayları

The opinions of prospective Turkish teachers on various text designs

Abstract

The aim of this study is to determine the views of prospective Turkish teachers on different text designs. In this study, the qualitative research model was used. For this purpose, text design elements were determined based on the literature and eight different designs were created and applied to two different types of texts (narrative and informative). Interviews were held with 23 senior students studying at Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Department of Turkish Education. Content analysis was made by coding the obtained data. At the end of the study, the most common text design element that the participants expressed an opinion was visuals. It was concluded that most of participants was preferred text that was designed with “Arial” typeface, 2.5 margins, 11 font size, normal letter spaces, consist of two columns and have two visuals. In addition, the results were obtained that the participants did not prefer texts with no visuals or with one visual and the arrangement consisting of a single column.

Keywords: Text, text design, prospective Turkish teachers

¹ MEB, Türkçe Öğretmeni, Çamlıhemşin Anadolu İmam Hatip Lisesi (Rize, Türkiye), secil.ortakoylu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4662-7856 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.02.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.885539.]

² Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, (Trabzon, Türkiye), erhandurukan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9600-3190

Giriş

Eğitim-öğretim, öğrencinin öğretmen ve öğrenme materyaliyle etkileşim kurması ile gerçekleşen bir süreci gerektirir. Bu süreçte etkili olan pek çok etken vardır. Bu etkenlerden biri kullanılan materyaldir. Bir materyal ne kadar etkili ise süreç o kadar verimli olur. Öğretmenler derslerinde öğrenimi kolaylaştırmak, bilgilerin kalıcılığını arttırmak ve öğrencinin ilgisini çekebilmek için materyallerden faydalanırlar. Türkçe dersinde kullanılan başlıca materyal metinlerdir. “Metin kelimesi bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıları anlatmak için kullanılmaktadır” (Akyol, 2016, s. 33). Güneş’e (2017, s. 249) göre “Metin; bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapılardır.” Dili somutlaştırma aracı olarak metinlerde anlamsal nitelik öne çıkmaktadır. Bu yönüyle her metnin ayrı bir yapısı vardır. Bu yapılar yazarın iletmek istediği mesaja göre değişmektedir. Yazarın iletişi metnin türüne, boyutuna, anlatım biçimine ve dil özelliklerine etki etmektedir (Güneş, 2017).

Geçmişten günümüze dil eğitimindeki önemini koruyan metinler Türkçe öğretiminde hâlâ ilk başvuru materyalleridir. “Türkçe öğretiminde dil becerilerini geliştirmek için çeşitli metinler kullanılmaktadır. Metinlerin özelliklerini bilmek, yapılarını keşfetmek, öğrenme ve öğretim sürecini etkilemektedir” (Güneş, 2017, s. 249).

Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde metinler artık amaç değil, araç hâline gelmiştir. “Dil öğretiminde metinler dilsel, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmek için birer araçtır. Yani metinler öğrencilere çeşitli becerileri öğretmek için araç olarak kullanılmaktadır” (Güneş, 2017, s. 259). Buna göre yeni sistemde metin öğretimi yerine metinle öğrenme anlayışı hâkimdir.

Metinlerin öğrenme ile olan ilişkisi göz önüne alındığında metin tasarımının önemi anlaşılabilir. Öğrenmenin sağlanabilmesi için doğru ve etkili bir metin tasarımı yapılması gerekmektedir. “Yazarlar, metinlerinin tasarımının, okuyucuların gerçekleştirmesi gereken bileşen anlama işlemlerinin her birini desteklediğinden emin olarak okurların metin bilgilerini anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olabilirler” (Glynn ve Britton, 1984). Etkili düzenlenmiş bir metin tasarımı okumayı kolaylaştıracağı gibi okumaya güdüleme, okuduğunu anlama ve hafızada tutma konusunda da okuyucuya yardımcı olacaktır.

Yazılı materyallerden olan metinlerin tasarımında dikkate alınması gereken faktörleri Yalın (2003, s. 150) şu şekilde saymıştır: Tutarlılık, sayfa düzeni, görsel materyaller, yazı stili, yazı türü ve boyutu, vurgulama araçlarının kullanımı. Ünal ve Şimşek’e (2000) göre, eğitim amaçlı yazılı iletilerin tasarımında dikkate alınması gereken noktalar şunlardır: Sayfa büyüklüğü, sütun genişliği, kenar boşlukları, yazı büyüklüğü, yazı fontu, yazı stilleri, büyük harf, renk, başlıklar, metin hizalama, satır aralıkları, paragraf- cümle ve sözcük uzunluğu, görsellerin konumu.

Metin tasarımı denince akla “tipografi” kavramı gelmektedir. Moholy-Nagy’e (2012, s.33) göre “Tipografi, harf biçimindeki iletişimdir.” Bir diğer tanıma göre ise “Tipografi, sözel bilgilerin farklı yazı karakterleri, büyüklük, satır uzunluğu ve boşluklama değerleri ile oluşturulması sanatı ve tekniğidir” (Yücebaş, 2006, s. 180). Tipografinin başlıca görevi okunmaktır, diğer işlevleri sonra gelmektedir.

Hartley (2004), metin tasarımındaki tipografik faktörleri şu şekilde başlıklandırmıştır:

- Sayfa büyüklüğü

- Standart sayfa büyüklüğü
- Marjinler (kenar boşlukları)
- Sütun genişlikleri
- Yazı büyüklüğü
- Yazı karakteri
- Büyük harfler
- İtalik harfler
- Renk
- Boşluklar (yatay ve dikey boşluklar)

Alpan'a (2008, s. 109) göre "Bir kitapta ya da yazılı materyalde metin tasarımı kendine özgü bir tasarım alanıdır. Metin tasarımında tipografik öğelerin ve metin örgütleyicilerin başta okunabilirlik olmak üzere sayfa tasarımına uyum, estetik etki gibi çok yönlü tasarım ilkeleri bulunmaktadır." Alpan (2008, s.107), metin tasarımını tipografik öğeler ve metin örgütleyiciler başlıkları altında toplamıştır:

"Tipografik öğeler: Yazı (harf) boyutlarının öğrenci düzeyine uygunluğu, yazı karakterinin okunabilirliği, yazı renginin ya da ton değerinin etkili kullanılması, satırlar arası yatay ve dikey boşluğun dengeli kullanılması, dikkat odaklayıcı sözcük ya da sözcüklerin etkili tasarlanması, satır uzunluğunun okunabilir ölçüde olması, sözcükler arasındaki boşlukların dengeli olması, harfler arasındaki boşlukların dengeli olması, metnin sayfadaki bütünlüğüne dikkat edilmesi."

Tanımdan da anlaşılacağı üzere tipografik öğeler metnin yazı tasarımıyla alakalıdır. Bu tasarım sayesinde metnin okunurluğu, okuturluğu ve anlaşılabilirliği artırılabilir. Sarıkavak'a (2014, s. 65) göre "Okuturluk her şeyin hoşnut edici bir okuma yaratmasıdır. Okunurluk, yazı karakteri ve harf ölçüsüne bağlı iken okuturluk bütün tasarımda temellenir." O hâlde metin tasarımı sayfa üzerinde başlayan ve okurun okuma ilgisini, güdüsünü, tutumunu ve stratejisini etkileyen bir yol izlemektedir.

Tipografi sadece metnin bir şekil alması demek değildir. "Tipografi bir tasarıma kişilik ve duygu veren en etkili unsurlardan biridir; aldığı görsel biçim, söz konusu fikrin erişilebilirliğini ve okuyucunun tepkisini çarpıcı biçimde değiştirir" (Ambrose ve Harris, 2012a, s. 38). Ambrose ve Harris'e (2013, s. 55) göre "Tipografi, yazılı bir fikrin görsel bir biçim verilmesi anlamına gelir. Görsel biçimin seçimi, yazılı bir fikrin okunabilirliğini ve okuyucunun okuduklarına karşı duygularını önemli ölçüde etkiler."

Bir metnin tasarımı tipografik elemanlar diye nitelendirilen metni oluşturan temel öğelerin düzenlenmesi ile yapılır. "Tipografik elemanlar, sözel bilgileri içeren ve ileten harf, rakam ve noktalama işaretlerinden oluşan yazılarken; görsel elemanlar fotoğraf ve illüstrasyonlardır" (Yücebaş, 2006, s. 6). Yazı ve görseller okuyucunun özelliklerine, tercihlerine ve metnin amacına, türüne uygun şekilde düzenlendiğinde etkili bir metin tasarımı oluşturulabilir. Becer' e (2015, s. 176) göre "Bir tasarımda kullanılan tipografik karakterlerin seçimindeki en önemli kriter; görsel malzemeyi en son kullanan kişinin yani okuyucunun gereksinimleridir." Tipografik tasarımın yapımından sonra anlamını kazandığı yerin okuyucunun zihni olduğu düşünüldüğünde tasarımcı okuyucuyu ve vermek istediği mesajı iyi düşünerek ilerlemelidir.

Tipografik tasarım yapılırken yazı karakteri, yazı büyüklüğü, satır aralığı, harf aralığı, metnin hizalanması, sütunlama, paragraf uzunluğu, görseller, yazının ton değeri ve kenar boşlukları ayarlanarak çeşitli tasarımlar elde edilebilir. “Yazı karakteri, aynı özel tasarıma sahip karakterler, harfler, rakamlar, semboller ve noktalama işaretleri derlemesidir” (Ambrose ve Harris, 2012b, s. 40). Bir metni düzenlerken türüne, amacına ve diğer tasarım öğeleriyle ilişkisine göre değişik yazı karakterleri kullanılabilir. Farklı yazı karakterlerinin oluşmasındaki etkenlerden biri “tırnak”tır. Tırnak, “Yazı karakterinin ana dikey veya yatay çizgisinin sonunda yer alan ve gözün metin satırında ilerlemesine yardımcı olarak okumayı kolaylaştıran küçük vurgu” şeklinde tanımlanmaktadır (Ambrose ve Harris, 2017, 246). Yazı karakterleri “tırnaklı” ve “tırnaksız” olmak üzere iki grupta ele alınabilir. “Bir tırnaklı yazı karakterinin vurgularının sonlarında vurguyla kesişen küçük çizgileri vardır, tırnaksız yazı karakterlerinin yoktur” (Ambrose ve Harris, 2012b, s.46). Sarıkavak (2014, s. 39), tırnaklı yazıların oluşturdukları boşluklar sayesinde özellikle küçük puntodaki yazıları okumada kolaylık sağlayacağını belirtmiştir. Ambrose ve Harris (2013, s. 63), tırnaklı fontla yazılmış bir metin gövdesinin tırnaksız fontla yazılmış olana oranla daha rahat okunacağını söylemiştir.

Yazı karakterleri “tırnaklı” ve “tırnaksız” yazı karakterleri olmak üzere iki grupta ele alınabilir.	Yazı karakterleri “tırnaklı” ve “tırnaksız” yazı karakterleri olmak üzere iki grupta ele alınabilir.
Tırnaklı (serif) yazı karakteri	Tırnaksız (sans serif) yazı karakteri

Şekil 1. Tırnaklı ve tırnaksız yazı karakterleri

Yazı büyüklüğü de denilen yazı boyutu, yazı vurgularının üstündeki ve altındaki boşluklarını da içeren, tipografik karakter gövdesinin dikey boyutudur (Ambrose ve Harris, 2013, s. 56). Yazının büyüklüğü okuyucu kitlesine uygun şekilde seçilmelidir.

10 punto	Yazının büyüklüğü metnin etkileşime gireceği okuyucu kitlesine uygun şekilde seçilmelidir.
11 punto	Yazının büyüklüğü metnin etkileşime gireceği okuyucu kitlesine uygun şekilde seçilmelidir.
12 punto	Yazının büyüklüğü metnin etkileşime gireceği okuyucu kitlesine uygun şekilde seçilmelidir.

Şekil 2. Yazı büyüklüğü örnekleri

Bir metin tasarımının okunur ve okutur olması yazı ve boşluk dengesinin iyi ayarlanmasına bağlıdır. Koşar, Yüksel, Özkılıç, Avcı, İmer ve Çiğdem’ e (2004, s. 47) göre harfler ve satırlar arasındaki boşluk yazının kolay okunması ve algılanmasını sağlayacak şekilde ayarlanmalıdır.

Sayfa kenar boşlukları, yazının karmaşıklığını azaltmaya yardımcı olur. Yalın’a (2003, s. 151) göre okuma, not alma ve aranan bilgiyi bulmayı kolaylaştıran kenar boşlukları geniş tutulmalıdır, böylece okuyucunun dikkati sayfanın merkezine çekilebilir.

Satır aralığı dikey düzlemde satırların birbirine olan uzaklığıdır.

1 satır aralığı	Bir metin tasarımının okunur ve okutur olması yazı ve boşluk dengesinin iyi ayarlanmasına bağlıdır.
1,25 satır aralığı	Bir metin tasarımının okunur ve okutur olması yazı ve boşluk dengesinin iyi ayarlanmasına bağlıdır.
1,5 satır aralığı	Bir metin tasarımının okunur ve okutur olması yazı ve boşluk dengesinin iyi ayarlanmasına bağlıdır.

Şekil 3. Satır aralığı örnekleri

Harfler arasındaki boşluk yatay düzlemde her bir harfin birbirine olan uzaklığıdır.

Dar Harf Aralığı	Bir metin tasarımının okunur ve okutur olması yazı ve boşluk dengesinin iyi ayarlanmasına bağlıdır.
Normal Harf Aralığı	Bir metin tasarımının okunur ve okutur olması yazı ve boşluk dengesinin iyi ayarlanmasına bağlıdır.
Geniş Harf Aralığı	Bir metin tasarımının okunur ve okutur olması yazı ve boşluk dengesinin iyi ayarlanmasına bağlıdır.

Şekil 4. Harf aralığı örnekleri

Metnin sağa, sola, iki yana hizalanması veya ortalanması metin tasarımı yapılırken göz önüne alınması gereken bir diğer unsurdur. Ambrose ve Harris' e (2017, s. 118) göre hizalama "Yazının bir metin bloku içindeki yatay konumudur." Sola hizalama, metnin sol tarafının sabit bir başlangıca sahip olduğu fakat sağ tarafında girintilerin olduğu bir hizalama çeşididir ve değişken satır uzunluklarına yol açabilir. Sağa hizalama, başlangıç noktası değişken olan yazıların tamamen sağa dayandırılmasıyla yapılır. Metni ortalama, yazının sayfanın ortasında yer aldığı ve iki tarafında farklı girintilere sahip satırlardan oluşan hizalama çeşididir. İki yana hizalama ise metnin sağa ve sola dayalı olarak hizalanmasıdır. Bu hizalama çeşidi, metnin iki yanda da temiz çizgilere sahip olmasını sağlar fakat sözcükler arasında dengesiz boşluklar oluşmasına yol açabilir.

Sola hizalama, metnin sol tarafının sabit bir başlangıca sahip olduğu fakat sol tarafında girintilerin olduğu bir hizalama çeşididir.	Sağa hizalama başlangıç noktası değişken olan yazılarına tamamen sağa dayandırıldığı hizalama çeşididir.	Metni ortalama, metnin sayfanın ortasında yer aldığı ve iki tarafında farklı girintilere sahip satırlardan oluşan hizalama çeşididir.	İki yana hizalama ise metnin sağa ve sola dayalı olarak hizalanmasıdır. Bu hizalama çeşidi, metnin iki yanda da temiz çizgilere sahip olmasını sağlar.
---	--	---	--

Şekil 5. Metin hizalama örnekleri

Tipografik tasarımda bir diğer unsur sütunlama yapmak, yani metni dikey düzlemde bir veya birkaç parçaya yerleştirmektir. Bir metnin devam ettiği alan sütun olarak adlandırılabilir. Yalın'a (2003, s. 151) göre yazılı materyallerin tasarımında metin uzun paragraflar içeriyorsa tek sütun, kısa paragraflar içeriyorsa iki sütun kullanılabilir. Poulton'un (1959) çalışmasında, farklı metin tasarımlarına sahip bilimsel yazıların tek sütun olarak düzenlenenlerinde okuyucu daha rahat bir okuma yapmış ve metni daha kolay anlamıştır. Lonsdale'nin (2016) araştırması ise iki sütunlu metin tasarımlarının ufak bir farkla da olsa okuyucu tarafından daha çok tercih edildiğini ortaya koymuştur.

Metnin çekiciliğini artıran bir diğer tipografik öge ise görsellerdir. Ünal ve Şimşek (2000, s.222), bir metinde görsellerin araya yerleştirilmesinin yazının akışını ve okuyucunun ilgisini dağıtabileceğini, bu yüzden sayfanın üst ya da alt yarısına yerleştirilmesini önermektedirler. Temaya ve konuya uygun, ilgi çekici ve hedef okuyucunun özelliklerine göre gerçekçi, benzeşik veya şematik görseller seçilebilir; metinde ilgili olduğu parçaya yerleştirilebilir.

Yazının ton değeri ile kasıt, sayfa üzerindeki harflerin siyahlığının yüzdesidir. "Yazının olabildiğince koyu siyah ya da koyu olması okumayı kolaylaştırmamakta tam tersi koyu yazının çok kullanılması gözü yormaktadır. Başlıklar ve vurgulanması gereken yerler dışında yazılar normal, diğer bir deyişle orta koyulukta olmalıdır" (Alpan, 2008, s. 113). Ayrıca kullanılan yazı karakterine, yazı büyüklüğüne ve sayfanın özelliğine göre aynı ton değerine sahip olsa da yazılar farklı görünebilmektedir. Bu durum, metin tasarımı yapılırken göz önünde bulundurulmalıdır.

Metin tasarımının diğer ögesi olan metin örgütleyiciler, bilgiler arasındaki ilişkilerin oluşturulması ile anlamının kolaylaştırılmasını sağlar. “Metin örgütleyiciler: Başlıkların etkili düzenlenmesi, içindekiler listesinin işlevsel biçimde düzenlenmesi, içindekiler listesinin ilgi çekici biçimde düzenlenmesi, kutuların amaca uygun kullanılması, her bölüm için ilgili başlıkların listesinin hazırlanması, sözlük düzenlenmesi, kaynakça düzenlenmesi” (Alpan, 2008, s. 107).

Bu araştırmada metin tasarımına yönelik ögeler belirlenmiş, farklı tasarımlar oluşturularak öyküleyici ve bilgilendirici metin türü örneklerine uygulanmış ve Türkçe öğretmeni adaylarının bunlara yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma nitel araştırma modeline göre yürütülmüştür. 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 ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalar, “Durumları ve olayları katılımcıların bakış açılarından yakalamaya çalışırlar” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s.12). Çalışmanın verileri nitel veri toplama tekniklerinden olan görüşme (mülakat) tekniğiyle toplanmıştır. “Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir” (Büyüköztürk vd., 2018, s. 158). Araştırma konusu ile ilgili derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. “Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir” (Büyüköztürk vd., 2018, s. 159).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 güz yarıyılında Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 16 kız ve 7 erkek olmak üzere 23 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilmiştir.

Verilerin toplanması

Alan yazın tarandıktan sonra metin tasarımıyla ilgili değişkenler listelenmiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından metin tasarımının tipografik yönünü ilgilendiren dokuz değişken belirlenmiştir. Bu değişkenlerden hareketle sekiz farklı metin tasarım şablonu oluşturulmuştur. Aşağıda bu şablonlar tablo hâlinde sunulmuştur:

Öge \ Metin	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
Kenar boşluğu	2,5	1,27	1,27	2,5	1,27	2,5	2,5	1,27
Yazı karakteri	Arial	Arial	Arial	Arial	Times New Roman (TNR)	Times NR	Times NR	Times NR
Yazı büyüklüğü	10	11	12	11	10	11	12	11

Ton değeri (%)	100	85	85	100	85	85	100	100
Hizalama	Sol	Sol	İki yana	İki yana	İki yana	Sol	Sol	İki yana
Satır aralığı	1,5	1,25	1	1,25	1,5	1,5	1	1,25
Harfler arası boşluk	Normal	Geniş	Geniş	Normal	Geniş	Normal	Normal	Geniş
Sütun	1	1	2	2	2	2	1	1
Görsel	-	1	2	2	1	2	1	-

Şekil 6. Metin tasarımlarında kullanılan değişkenler

Bu metin tasarımlarının her biri araştırmacılar tarafından seçilen bir bilgilendirici, bir öyküleyici olmak üzere toplam iki metne uygulanmıştır. Farklı tasarımlara sahip metinler katılımcılara sunulmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları uygulanarak elde edilmiştir. Öğretmen adaylarına yöneltilen sorular şunlardır:

- Öyküleyici metin tasarımlarında en okunabilir tasarım hangisidir? Neden?
- Öyküleyici metin tasarımlarında en az okunabilir tasarım hangisidir? Neden?
- Öyküleyici metinlerde en okunabilir bulduğunuz metin tasarımını geliştirmek için neler önerirsiniz?
- Bilgilendirici metin tasarımlarında en okunabilir tasarım hangisidir? Neden?
- Bilgilendirici metin tasarımlarında en az okunabilir tasarım hangisidir? Neden?
- Bilgilendirici metinlerde en okunabilir bulduğunuz metin tasarımını geliştirmek için neler önerirsiniz?

Verilerin analizi

Araştırmacılar tarafından görüşme esnasında alınan notlar derlenmiş ve elde edilen veriler incelenerek kodlamalar yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2018, s. 259).

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının metin tasarım öğelerine yönelik görüş bildirme sıklıklarına ilişkin veriler Tablo 1'de gösterilmiştir:

	Öyküleyici metin	f	Bilgilendirici metin	f
Görsel	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	21	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	21
Yazı büyüklüğü	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö21	12	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21,	12
Diğer		12		12
Paragraf	Ö1, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21	9	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö17, Ö18, Ö21	9
Vurgulama	Ö18, Ö20	2	Ö21, Ö22	2
Başlık	Ö20	1	Ö15	1
Yazı karakteri	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö1	9
Satır aralığı	Ö3, Ö7, Ö14, Ö17, Ö16, Ö21, Ö22, Ö23	8	Ö9, Ö6, Ö16, Ö17, Ö21, Ö22, Ö23	7
Sütun	Ö1, Ö7, Ö17, Ö21, Ö23	5	Ö2, Ö7, Ö12, Ö17, Ö19, Ö23	6
Kenar boşlukları	Ö1, Ö6, Ö18	3	Ö18	1
Ton değeri	Ö7, Ö15, Ö22, Ö23	4	Ö1, Ö7, Ö9, Ö12, Ö21, Ö23	5
Hizalama	Ö8, Ö14, Ö17, Ö23	4	Ö1, Ö7, Ö8, Ö9, Ö18, Ö20, Ö23	7
Harfler arası boşluk	Ö2, Ö15	1	Ö7, Ö13, Ö18	2

Tablo 1. Öğretmen adaylarının metin tasarım öğelerine yönelik görüş bildirme sıklıkları

Tablo 1'e göre öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin tasarımlarında katılımcıların en fazla görüş bildirdikleri öge görsellerdir (f=21). Onu sırasıyla yazı büyüklüğü (f=12) ve yazı karakteri (f=9) izlemektedir. Araştırmada değişkenler kapsamında sayılmamış olan paragraf, vurgulama ve başlık konularında katılımcıların bildirdiği görüşler "diğer" kategorisi altında toplanmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşleri şu cümlelerle örneklenebilir:

Ö1- "Dördüncü tasarımda görsel, metnin arasında olduğu için daha güzel duruyor. Metni okuyup bitirdiğimi hissettiriyor."

Ö2- "Altıncı tasarımda iki görselin farklı renklerde kullanılması ilgi çekici olmuş."

Ö4- "Görsel olmadığı için birinci tasarımın okunabilirliği daha az. Görsel eklense iyi olur."

Ö5- "Dördüncü tasarımın yazı boyutu daha küçük olduğu için metni daha kolay okuyup bitirecektim gibi gösteriyor. Daha kolay okuyup bitirecektim hissi yaratıyor."

Ö10- "Görseller anlamayı artırıcı ve ilgi çekici olduğu için dördüncü tasarım daha okunabilir görünüyor. Görsel sayısı daha da artırılabilir."

Metin tasarımlarının tercih edilme sıklıklarına ilişkin veriler Tablo 2'de gösterilmiştir:

	Tercih edilen metin tasarımları		Tercih edilmeyen metin tasarımları	
	Öyküleyici	Bilgilendirici	Öyküleyici	Bilgilendirici
T1	-	-	4	5
T2	-	-	-	-
T3	1	8	3	1
T4	14	7	-	-
T5	-	1	2	2
T6	7	6	-	-
T7	1	1	5	3
T8	-	-	9	12

Tablo 2. Metin tasarımlarının tercih edilme sıklıkları

Tablo 2 incelendiğinde öyküleyici metin tasarımlarından en fazla tercih edilenlerin sırasıyla dördüncü (f=14) ve altıncı tasarım (f=7) olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metinde ise en fazla tercih edilenler üçüncü (f=8) ve dördüncü (f=7) tasarımlardır. Birinci, ikinci ve sekizinci tasarımlar ise hiç tercih edilmemiştir.

Tercih edilmeyen iki tasarım ise öyküleyici metinde sekizinci (f=9) ve yedinci (f=5), bilgilendirici metinde sekizinci (f=12) ve birinci (f=5) tasarımlardır. İkinci tasarımın hiçbir kategoride hiçbir katılımcı tarafından seçilmediği tablodan anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının en fazla ve en az tercih ettikleri iki metin tasarımının özellikleri Tablo 3'te gösterilmiştir:

	En Fazla Tercih Edilen				En Az Tercih Edilen			
	Öyküleyici		Bilgilendirici		Öyküleyici		Bilgilendirici	
	T4	T6	T3	T4	T8	T7	T8	T1
Kenar Boşlukları	2,5	2,5	1,27	2,5	1,27	2,5	1,27	2,5
Yazı Karakteri	Arial	Times NR	Arial	Arial	TNR	TNR	TNR	Arial
Yazı Büyüklüğü	11	11	12	11	11	12	11	10
Ton Değeri (%)	100	85	85	100	100	100	100	100
Hizalama	İki yana	Sol	İki yana	İki yana	İki yana	Sol	İki yana	Sol
Satır Aralığı	1,25	1,5	1	1,25	1,25	1	1,25	1,5
Harfler Arası Boşluk	Normal	Normal	Geniş	Normal	Geniş	Normal	Geniş	Normal
Sütun	2	2	2	2	1	1	1	1
Görsel	2	2	2	2	-	1	-	-

Tablo 3. En fazla ve en az tercih edilen iki metin tasarımının özellikleri

Tablo 3'e göre en fazla tercih edilen tasarımlar genellikle 2,5 kenar boşluğuna sahip ve "Arial" turnaksız yazı karakteri ile yazılmıştır. Ayrıca yazı büyüklüğü 11, harfler arası boşluğu normal ve satır aralığı 1,25 olan metinlerin daha tercih edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bulgular incelendiğinde katılımcıların tercihinin iki sütundan oluşan ve iki görselin kullanıldığı metinlerden yana olduğu

görülmektedir. Yazının ton değeri konusunda ise katılımcılar farklı tercihlerde bulunmuş, bir ton değerinde çoğunluğu sağlayamamıştır.

En az tercih edilen tasarımlar incelendiğinde katılımcıların tek sütundan oluşan düzenlemeyi seçmedikleri söylenebilir. Ayrıca görseli olmayan veya bir görsele sahip olan metinlerin seçilmediği görülmektedir. En az tercih edilen tasarımların ortak olan bir diğer özelliği ise yazının ton değerinin %100 olmasıdır.

Satır aralığı, hizalama, harfler arası boşluklar konusunda tercihler değişebilmektedir. En az tercih edilen metinlerin çoğunlukla Times New Roman ile yazıldığı görülmektedir.

Yazı büyüklüğü konusunda belirli bir tercihin olmadığı tablodan çıkarılabilecek sonuçlardandır. En fazla tercih edilen metin tasarımlarının çoğunun yazı büyüklüğü 11 iken en az tercih edilen metin tasarımlarının yarısının yazı büyüklüğü 11'dir.

Metin tasarımları tercih edilirken yapılan açıklamalar şu cümlelerle örneklenebilir:

Ö1- *“Dördüncü tasarımın yazı büyüklüğü üçüncü tasarıma göre daha küçük olduğu için daha rahat okunabileceğini düşünüyorum.”*

Ö12- *“Altıncı tasarım daha saydam durduğu için daha rahat okunabilir, gözü yormaz. Bu yüzden onu seçtim.”*

Ö21- *“Görsellerin renkli olması ve metnin görselle başlaması güzel olduğu için öyküleyici metnin üçüncü tasarımı daha okunabilir.”*

Öğretmen adaylarının tercih etmediği metin tasarımlarını tercih etmeme nedenlerine yönelik açıklamaları şu cümlelerle örneklenebilir:

Ö1- *“Sekizinci tasarımı tercih etmezdim çünkü el yazısına benziyor ve tam bir paragraf gibi duruyor. Yazı şekli gözümü rahatsız ediyor.”*

Ö7- *“Beşinci tasarımın yazısı çok silik durduğu için onu tercih etmezdim.”*

Ö9- *“Sekizinci tasarımı tercih etmezdim çünkü ilgimi çekmedi. Yazı karakteri fena olmasa da sadece yazıdan oluşuyor ve görseli yok.”*

Ö14 *“Yedi numaralı tasarımda satırlar birbirine geçmiş gibi çok yakın duruyorlar. Bu yüzden onu tercih etmezdim.”*

Ö19- *“Birinci tasarımı seçmedim; çünkü görsel yok, sadece metin var. Bu yüzden daha uzun ve okuyup bitirmesi daha zor gibi görünüyor.”*

Öyküleyici metin tasarımını geliştirmeye yönelik öneriler Tablo 4'te gösterilmiştir:

Öneriler	f
Görsellerle ilgili öneriler	18
Görsellerin sayısı artırılabilir.	4
Görselden sonra boşluk bırakılabilir.	4
Görsel sonda olabilir.	2
Görseller daha dikkat çekici olabilir.	1
Görseller köşelere yerleştirilebilir.	1
Görsel başta olabilir.	1
Görseller renkli olabilir.	1
Görseller paragraflarla ilgili olacak şekilde dağıtılabilir.	1
Farklı renkte görseller bir arada kullanılabilir.	1
İkinci görsel metinde araya yerleştirilebilir.	1
İkinci sayfaya görsel eklenebilir.	1
Diğer öneriler	12
Önemli yerler, vurgulanmak istenen kelimeler koyu yazılabilir.	4
Değişiklik yapmaya gerek yok. (T4-T6)	2
Anahtar kelimeler renklendirilebilir.	1
Yazar adı koyu yazılabilir.	1
İlk harfler ilgi çekmesi için büyütülebilir.	1
Paragraf sayısı artırılabilir.	1
Paragraflar arası boşluk artırılabilir.	1
Paragraf uzunluğu düzenlenebilir.	1
Satır aralığıyla ilgili öneriler	3
Satır aralığı artırılabilir.	3
Yazı büyüklüğüyle ilgili öneriler	3
Yazı büyütülebilir.	2
Yazı küçültülebilir.	1
Sütunla ilgili öneriler	2
Tek sütun yapılabilir.	2
Yazı karakteriyle ilgili öneriler	1
Yazı karakteri (TNR) değiştirilebilir.	1
Toplam	39

Tablo 4. Öyküleyici metin tasarımını geliştirmeye yönelik öneriler

Tablo 4 incelendiğinde kategori bazında en fazla önerinin görsellere yönelik olduğu görülmektedir. Bu kategoride ise görsellerin sayısı ve görsel ile metin arasındaki boşluk olması en fazla öneride bulunan maddelerdir. En az öneri ise yazı karakteri konusunda verilmiştir. Dört ve altı numaralı metin tasarımlarını seçen bazı katılımcıların tasarımda bir değişikliğe gerek görmediği için öneride bulunmadığı söylenebilir.

Öyküleyici metin tasarımlarının geliştirilmesine yönelik öneriler şu cümlelerle örneklenebilir:

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

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

Ö2- “Yazı karakteri değiştirilirse altıncı tasarım daha iyi olabilir.”

Ö4- “Altıncı tasarımın puntosu büyütülebilir ve sayfaya birkaç görsel eklenebilir. Ayrıca ilk harfler ilgi çekmesi için büyük yapılabilir ve önemli yerler koyu yazılarak vurgulanabilir.”

Ö10- “Paragraf uzunluğu düzenlenir ve paragraflandırma yapılırsa dördüncü tasarım daha iyi hâle getirilebilir.”

Ö15- “Dördüncü tasarımda görselden sonra boşluk bırakılmalı.”

Bilgilendirici metnin tasarımını geliştirmeye yönelik öneriler Tablo 5’te gösterilmiştir:

Öneriler	f
Görsellerle ilgili öneriler	16
Görseller artırılabilir.	5
Görselle yazı arasında boşluk bırakılabilir.	2
Görsel başta olabilir.	2
Farklı görseller olabilir.	2
İkinci görsel metnin ortasına eklenebilir.	1
İkinci sayfaya görsel eklenebilir.	1
Görseller renkli olabilir.	1
Görsellerin konuyla ilgili seçilmesine dikkat edilebilir.	1
Görsellerle kelimeler arasındaki boşluk azaltılabilir.	1
Diğer öneriler	15
Değişiklik yapmaya gerek yok. (T3-T4-T6)	6
Paragraf sayısı artırılabilir.	4
Başlık daha düzenli olabilir.	1
Başlık renkli yazılabilir.	1
Yabancı isimlerin Türkçe okunuşları parantez içinde verilebilir.	1
Paragraf başı yapılabilir.	1
Paragraflar arası boşluk artırılabilir.	1
Hizalamayla ilgili öneriler	2
Kelimeler arası açıklık azaltılabilir.	2
Sütunla ilgili öneriler	2
Tek sütun yapılabilir.	2
Yazı büyüklüğüyle ilgili öneriler	1
Yazı büyütülebilir.	1
Toplam	36

Tablo 5. Bilgilendirici metin tasarımını geliştirmeye yönelik öneriler

Tablo 5 incelendiğinde kategori bazında en fazla önerinin görsellere yönelik olduğu görülmektedir. Bu kategoride ise en fazla öneri görsellerin sayısının artırılmasına yöneliktir. Onu sırasıyla görselle metin

arasında boşluk olması, görsellerin yerinin başta olması ve farklı görsellerin kullanılması önerileri izlemektedir. En az önerinin verildiği kategori ise yazı büyüklüğüdür.

T3, T4 ve T6 numaralı metin tasarımlarını seçen bazı katılımcıların tasarımda bir değişikliğe gerek görmediği için öneride bulunmadığı söylenebilir.

Bilgilendirici metin tasarımlarının geliştirilmesine yönelik öneriler şu cümlelerle örneklenebilir:

Ö4- *“Altıncı tasarımdaki görseller artırılabilir.”*

Ö6- *“Üçüncü tasarımın paragraf sayısı artırılabilir yani paragraflandırma yapılabilir.”*

Ö9- *“Üçüncü tasarımda metin çok uzun görünüyor, kelimeler arası açıklık azaltılarak bu sorun giderilebilir.”*

Ö12- *“Altıncı tasarım tek sütun yapılırsa daha iyi olur.”*

Ö20- *“Üçüncü tasarımda konuyla ilgili görsel sayısı artırılabilir.”*

Sonuç, tartışma ve öneriler

Eğitim-öğretimin ana materyali olan metinlerin önemi yadsınmaz. Öğrenciler metni okuma ve anlamlandırma yoluyla yeni anlamlar oluşturmakta yani öğrenme hedeflerini gerçekleştirmektedir. Yeni eğitim görüşleriyle birlikte metinle öğrenme anlayışının hâkim olduğu göz önüne alınırsa metnin tasarım boyutunun öğrenmeyi etkilemesi ve bu sebeple öneminin artması kaçınılmazdır. Okuyucunun etkileşime girdiği metinlerin eğitici ve öğretici olmasının yanında amaca ve hedef kitlenin özelliklerine uygun, öğrenmeye güdüleyici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı şekilde tasarlanması metnin etkisini arttıracaktır. Bu çalışmada yazılı materyallerden olan metinlerin farklı tasarımlarına ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri incelenmiştir.

Araştırma verilerine göre en çok dikkat çeken metin tasarım ögesi görsellerdir. Görsellerin okumayı ilgi çekici hâle getirme, okumaya güdüleme, anlamlandırmayı kolaylaştırma gibi etkileri göz önüne alındığında böyle bir sonuca ulaşılması doğaldır. Hiç görseli olmayan veya az olan metinlerin diğerlerine oranla daha az tercih edilmesi görselin okumaya isteklendirici etkisi ile açıklanabilir. Okuyucunun bir metne bakınca ilk karşılaştığı ve onu anlamlandırmaya başladığı yerlerden biri olan görseller katılımcılar tarafından önemli bir öge olarak görülmüştür. Ayrıca katılımcılar görselin başta veya sonda olmasına ve yazıda kaymaya sebep olmamasına, görselden önce ve sonra boşluk bırakılarak ona ait bir alan oluşturulmasına dikkat etmişlerdir. Eğitim amaçlı yazılı iletilerin tasarımı inceleyen Ünal ve Şimşek'in (2000) çalışmasındaki görsellerle ilgili sonuçlar ile bu çalışmada elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir. Görsellerden sonra en fazla görüş bildirilen öğeler yazı büyüklüğü ve yazı karakteridir. Metinle ilk karşılaşmalarında görsellere dikkat eden katılımcıların, okumaya geçtiklerinde yazı büyüklüğü ve yazı karakterini okuma ve anlamada önemli öğeler olarak gördükleri söylenebilir. Vurgulama ve başlıklandırmayla ilgili görüşlerin bildirilmesi; katılımcıların metnin sadece tipografik unsurlarını ele almadığını, daha geniş açıdan baktıklarını gösterebilir. Ayrıca katılımcıların okuma öncesinde metni oluşturan örgütleyici unsurlara ve metin içi ipuçlarına başvurdukları söylenebilir. Buna göre metin, kendini oluşturan küçük parçalardan (yazı karakteri, yazı büyüklüğü, paragraflar, görseller vs.) meydana gelse de bütünü algılanarak ve göz önüne alınarak

anlaşılabilecek bir yapıdır. Metin tasarımı yapılırken bu bütüncül algılama, bütüne yönelme eğilimi dikkate alınmalı ve tutarlı bir tasarım oluşturulmalıdır.

En çok tercih edilen metin tasarımlarında kullanılan yazı karakterinin genellikle tırnaksız (serifsiz) karakterlerden olan “Arial” olması okuma kolaylığından, tırnaklı yazı karakteri olan Times New Roman’a göre daha “modern” görünüyor olmasından kaynaklanabilir. “Times New Roman” harflerinin arası tırnaklar sebebiyle daraldığı için okumayı zorlaştırmakta, resmî bir görüntüye sahip olduğu için okuyucuya ilgi çekici gelmemektedir. Baş’ın (2014) çalışmasında uzun metinlerde kullanılmaya elverişli olmayan tırnaklı yazı karakterlerinin birbirine geçmiş gibi görüneceğinin belirtilmesi bu sonucu destekler niteliktedir. Arial yazı karakterleri her çizgisinde aynı kalınlığa sahip görüldüğü, çıkıntılara sahip olmadığı ve alışılmış olduğu için daha çok tercih edilmiş olabilir. Fakat en çok tercih edilen metin tasarımlarından birinin Times New Roman ile yazılmış olması da dikkate değerdir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre metin tasarımında tercih edilebilirlik genellikle tırnaksız yazı karakterlerinden yana olsa da tek ve en önemli etkenin bu olduğu söylenemez. Yine de alan yazında tırnaklı yazı karakterinin daha çok tercih edildiği yönündeki anlayışa karşıt olarak bu araştırma; Bernard, Chaparro, Mills ve Halcomb’un (2002) çalışmasında olduğu gibi tırnaksız yazı karakterlerinin daha kolay okunduğu için tercih edileceğini göstermesi açısından değerlidir. Morrison-Jones ve North’un (2019) çalışması dijital ortamda yani ekranda en tercih edilen yazı karakterinin Arial olduğunu ortaya koyması ve bu durumun yazılı metinde de bu şekilde olabileceğini öne sürmesi açısından bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Moret-Tatay ve Perea’nın (2011) çalışmalarında yaygın görüşün aksine tırnaklı yazı karakterinin de tırnaksız olanların okumada avantaj sağladığı sonucuna ulaşmaları bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Bu durumun seçilen yazı karakterlerinin okuyucuya yabancı olmamasından kaynaklanıyor olabileceğinin göz önünde bulundurulması, diğer tırnaklı ve tırnaksız yazı karakterlerinin araştırmasının yapılması gerekmektedir. Yazı karakterlerinin tanıdık ve kolay okunur olmasının okuyucu tercihlerini olumlu yönde etkileyebileceğini belirten Beier ve Larson’un (2013) çalışması bu düşünceyi desteklemektedir.

Yazı büyüklüğü 11 olan metinlerin tercih edilmesi okuyucu alışkanlığından kaynaklanabilir. Lonsdale’nin (2016) çalışmasında katılımcıların tercih ettiği tasarımların yazı büyüklüğünün (10,5) bu çalışmada en çok seçilen yazı büyüklüğüne yakın olması dikkate değerdir. Ayrıca en az tercih edilen metin tasarımlarında da yazı büyüklüğü 11’dir. Bu durum, okuyucuların rahatlıkla okuduğu sürece yazı büyüklüğüne dikkat etmemesinden veya aynı yazı büyüklüğüne sahip metinlerin sayfa üzerinde farklı görünmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Daha bütün görüldüğü ve iç içe girmiş gibi görünmeden daha kısaymış algısı yarattığı için satır aralığı 1,25 olan metnin 1 ve 1,5 aralık değerine sahip tasarımlara kıyasla daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre satır aralığının okumayı kolaylaştırıcı olması gerekmektedir. Bu sonuç, Ünal ve Şimşek’in (2000) çalışmalarında satır aralığının artmasının gözün metni izlemesini zorlaştıracığını ifade etmeleri ile benzer niteliktedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcılar tek sütundan oluşan metinleri genellikle tercih etmemektedir. Bu durum, iki sütun hâlinde olunca metnin daha az görünmesi ve kısa satırlar arasında gözün daha rahat atlama yapabilmesiyle daha hızlı okuma imkânı sağlamasından kaynaklanabilir. Lonsdale, Dyson ve Reynolds’un (2006) ve Lonsdale’nin (2016) çalışmaları, tek sütunlu metin tasarımının küçük bir farkla da olsa iki sütunlu olan metne tercih edildiğini ortaya koymakta ve bu araştırmanın sonuçları ile karşıtlık sergilemektedir. Metin tasarımında diğer öğelerin etkisi göz ardı edilemediği için sütunlama üzerine ayrı bir çalışma yapılabilir.

Yazı ton değeri %100 olan metin tasarımlarının daha az tercih edilmesinin nedeni açık zemin üzerindeki çok koyu bir yazının gözü yoracağı ve okumayı yavaşlatacağı düşüncesidir. Katılımcılar bu sebeple ton değeri %85 olan tasarımlara yönelmiştir. Alpan'ın (2008) çalışmasında, %100 ton değeri yerine %80-85 değerlerinde olan bir yazının tercih edilmesi uygun görülmekte ve bu çalışmadaki öğretmen adaylarının ağırlıklı tercihi bunu desteklemektedir.

Bu araştırma sonunda hizalama konusundaki tercihlerin değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Lonsdale'in (2006, 2014) çalışmalarında okuyucuların küçük bir farkla sola dayalı hizalamaya sahip metinleri tercih ettikleri görülmüştür. Fakat bu çalışmada, çoğunlukla iki yana hizalanmış metinlerin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı çalışmalarda bu tür hizalamanın sözcükler arasında dengesiz boşluklara yol açtığı ve okuma hızını olumsuz etkileyeceği belirtilmiştir (Alpan, 2008; Şahin, 2012; Ünal ve Şimşek, 2000). Metnin sağ tarafında girinti-çıkıntılar oluşturmadığı ve daha düzenli bir sayfa görüntüsü çizdiği için iki yana hizalamaya sahip tasarımlar tercih edilmiştir. Sayfa kenarlarındaki temiz başlangıçlar ve bitişler göze hoş gelmektedir. İki yana hizalama sonucunda metinde oluşabilen kelimeler arası düzensiz boşluklar ve bu boşlukların satırlar boyunca alt alta gelmesi gibi metin tasarımını kötü etkileyen sorunlar bu çalışmada dikkat çekmemiştir. Bu konuyla ilgili farklı metinlerle farklı metin tasarımları denenebilir.

Bu çalışma sonunda harfler arasındaki boşlukları normal aralığa sahip olan metin tasarımlarının çoğunlukla tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda katılımcıların harfleri tanımada ve algılamada harfler arası boşlukları önemli bulduğu söylenebilir. Harfler arasındaki boşluğun okunabilirliği etkilediği Alpan'ın (2008) çalışmasında da belirtilmiştir. Ayrıca bu sonuç, Reynolds ve Walker'in (2004) araştırmasında ulaştığı harf aralıklarının fark edildiği fakat metin okunabilir olduğu sürece önemli olmadığı sonucu ile desteklenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre kenar boşluklarının fazla olduğu metin tasarımları daha fazla tercih edilmiştir. Bunun sebebi bu metinlerin daha az yoğun ve karmaşık görünmesi olabilir. Katılımcılar daha rahat okuyacakları, göz yormayan ve gerektiğinde sayfa boşluklarına not almaya olanak sağlayacak metin tasarımlarını kullanışlı bulmaktadırlar. Bu durum metin-boşluk ilişkisinin önemli bir öge olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle metin tasarımıyla ilgili eğitim alanında daha fazla çalışma yapılması gerektiği söylenebilir. Her metin tasarım ögesi ile ilgili ayrı çalışmalar yürütülebileceği gibi iki veya üç öge değişken kabul edilerek farklı araştırma desenlerinde (deneysel, özel durum vb.) çalışmalar yapılabilir. Okumanın geçirdiği dönüşüm ve farklı yazı karakterleri göz önüne alınarak bu çalışmadaki metin tasarımlarında kullanılan Arial ve Times New Roman dışındaki yazı karakterleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Diğer tasarım öğelerinde değişken olarak belirlenen seçenek dışındaki değerler hakkında da araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alpan, G. (2008). Ders kitaplarında metin tasarımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1) 107-134.
- Ambrose, G. ve Harris, P. (2012a). *Grafik tasarımın İlkeleri* (2.Baskı) (Çev. M. E. Uslu). İstanbul: Literatür. (2009).
- Ambrose, G. ve Harris, P. (2012b). *Tipografinin temelleri* (Çev. B. Bayrak). İstanbul: Literatür.
- Ambrose, G. ve Harris, P. (2013). *Yaratıcı tasarımın ilkeleri* (Çev. A. Tepecik ve M. D. Atılğan). İstanbul: Literatür.

- Ambrose, G. ve Harris, P. (2017). *Görsel tipografi Sözlüğü* (2. Baskı). (Çev. B. Bayrak). İstanbul: Literatür. (2010).
- Moholy-Nagy, L. (2012). Tipofoto. H. Armstrong (Der.), *Grafik tasarım kuramı: Tasarım alanından okumalar* (Çev. M. E. Uslu) içinde (s. 33-35). İstanbul: Espas.
- Baş, T. (2014). *Tipografide font kimliği ve yarattığı etkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Becer, E. (2015). *İletişim ve grafik tasarım*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Beier, S. ve Larson, K. (2013). How does typeface familiarity affect reading performance and reader preference. *Information Designing Journal* 20 (1), 16-31.
- Bernard, M.L., Chaparro, B.S., Mills, M.M. ve Halcomb, C.G. (2002). Examining children's reading performance and preference for different computer-displayed text. *Behaviour & Information Technology*, 21 (2), 87-96. DOI:10.1080/01449290210146737.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Glynn, S. M.ve Britton, B. K. (1984). Supporting readers' comprehension through effective text design. *Educational Technology*, 24 (10), 40-43.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hartley, J. (2004). Designing instructional and informational text. D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (p. 917-947). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, V., İmer, G. ve Çiğdem H. (2004). *Öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme* (3. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Lonsdale, M. D. S. (2014) The effect of text layout on performance: A comparison between types of questions that require different reading processes. *Information Design Journal*, 21 (3), 279-299.
- Lonsdale, M. D. S. (2016). Typographic features of text and their contribution to the legibility of academic reading materials: An empirical study. *Visible Language*, 50 (1), 79-111.
- Lonsdale, M. D. S., Dyson, M.C. ve Reynolds, L. (2006). Reading in examination-type situations: The effects of text layout on performance. *Journal of Research in Reading*, 29 (4), 433-453.
- Moret-Tatay, C. ve Perea, M. (2011). Do serifs provide an advantage in the recognition of written words. *Journal of Cognitive Psychology*, 23 (5), 619-624.
- Morrison-Jones, N. ve North, T. L. (2019). Typographic effect on learning management system effectiveness. *World Journal of Educational Research*, 6 (2), 321-329.
- Poulton, E. C. (1959). Effects of printing types and formats on the comprehension of scientific journals. *Nature*, 184, 1824-1825. <https://doi.org/10.1038/1841824a0>
- Reynolds, L. Ve Walker, S. (2004). 'You can't see what the words say': Word spacing and letter spacing in children's reading book. *Journal of Research in Reading*, 27 (1), 87-98.
- Sarıkavak, N. K. (2014). *Görsel iletişim ve grafik tasarımda çağdaş tipografinin temelleri* (3. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Şahin, M. (2012). Ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 129-154.
- Ünal, F. ve Şimşek, A. (2000). Eğitim amaçlı yazılı iletilerin tasarımı. *Kurgu Dergisi*, 17, 211-223.
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yücebaş, Ç. (2006). *Grafik tasarımında görsel bütünlük oluşturmada tipografi ile görseller arasındaki ilişki ve sanat eğitimindeki yeri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Adres

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

Address

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

07. Özbek Türkçesinde mental fiiller

Erdal AYDOĞMUŞ¹

APA: Aydoğmuş, E. (2021). Özbek Türkçesinde mental fiiller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 135-151. DOI: 10.29000/rumelide.885545.

Öz

Köken olarak İngilizce bir terim olan ve Almanca, Fransızca gibi diller başta olmak üzere çoğu Avrupa dilinde yer alan "mental" sözcüğü Türkçede "akıl, zekâ, zihinsel, ruhsal" anlamında kullanılmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere "mental" zihinle ilgili olan fiillerdir. Duygu, düşünce ve algılarla ilgili fiiller mental fiiller içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla mental fiiller zihinsel hareket sonucu ortaya çıkan fiillerden oluşmaktadır. Genel olarak tıp alanından psikoloji, psikanaliz, nöroloji, nöropsikoloji, çocuk gelişimi, gibi bilim dallarının ilgilendiği mental fiiller özellikle son zamanlarda dilbilimsel olarak incelense de bu alanda yapılan çalışmaların diğer disiplinlere göre az olduğu görülmektedir. Dilbilimsel açıdan çalışmaların az olduğu mental fiiller ile ilgili Türkiye Türkologları tarafından bazı Türk lehçelerindeki (Kazak, Kırgız, Türkmen vs.) mental fiiller konusu ele alınmış ve çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmada Güneydoğu (Karluk) Türk lehçelerinden Özbek Türkçesindeki mental fiiller incelenmiştir. Mental fiillerinin belirlenmesinde Özbek Tilinin İzahlı Luğati (1981), Özbek Tilinin İzahlı Frazelogik Luğati (1978) ve Türkçe- Özbekçe Sözlük (2018) adlı eserlerden faydalanılmıştır. Adı geçen üç sözlükten tarama yoluyla tespit edilen Özbek Türkçesindeki mental fiiller; biliş fiilleri, psikolojik durum fiilleri ve algılama fiilleri adlı başlıklar altında incelenmiştir. Yapılan çalışmayla Özbek Türkçesindeki mental fiillerin durumu hakkında bilgi verilmesi hedeflenmektedir.

Anahtar kelimeler: Özbek Türkçesi, mental fiil, bilişsel fiiller, psikolojik durum fiilleri, algılama fiilleri

Mental verbs in Uzbek Turkish

Abstract

The word "mental", originally an English term and found in most European languages, especially in languages such as German and French, is used in Turkish to mean "mind, intelligence, mental, spiritual". As can be understood from here, "mental" are verbs related to the mind. Verbs related to emotions, thoughts, and perceptions are included in mental verbs. Therefore, mental verbs are composed of verbs that occur as a result of mental movement. Although mental verbs, in which sciences such as psychology, psychoanalysis, neurology, neuropsychology, and child development are concerned, have been studied linguistically, it is seen that the studies in this field are less than other disciplines. The subject of mental verbs in some Turkish dialects (Kazakh, Kyrgyz, Turkmen, etc.), which has few linguistic studies, has been handled by Turcologists in Turkey and various studies have been carried out by researchers in terms of content. In this study, mental verbs in Uzbek Turkish from the Southeastern (Karluk) Turkish dialects were examined. In determining the mental verbs, works named Özbek Tilinin İzahlı Luğati (1981), Özbek Tilinin İzahlı Frazelogik Lu

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Hazırlık Fakültesi, Türk Dili Bölümü, (Türkistan, Kazakistan); Ardahan Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü (Ardahan, Türkiye), erdalaydogmus40@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7642-7807 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.01.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.885545.]

Özati (1978) and Turkish-Uzbek Dictionary (2018) were used. Mental verbs in Uzbek Turkish, determined by scanning from the mentioned three dictionaries, are examined under the headings of cognition verbs, psychological state verbs, and perception verbs . With this study, it is aimed to give information about the state of mental verbs in Uzbek Turkish.

Keywords: Uzbek Turkish, mental verb, cognition verbs, psychological state verbs, perception verbs

Giriş

Köken olarak İngilizce bir terim olan ve Almanca, Fransızca gibi diller başta olmak üzere çoğu Avrupa dilinde yer alan “mental” sözcüğü Türkçede "akıl, zekâ, zihinsel, ruhsal" anlamında kullanılmaktadır. Mental sözcüğünün Türkçedeki karşılığı “zihinsel” sözcüğüyle karşılanmakta ve bilişsel dilbilimin içerisinde ele alınmaktadır. “Akademik alanda zihni konu edinen bilim dallarından biri olan bilişsel dilbilim içinde incelenen mental fiiller 21. yüzyıl Türkiye Türkolojisinin ilgi gösterdiği konular arasında yer almaktadır.” (Yıldız, 2019: 21).

Ayan ve Türkdil, mental süreçle ilgili olarak “İnsanın zihninde bir düzen içinde gerçekleşen oldukça karmaşık bir sistem vardır. Bu sistem bizim çevremizi ve olayları algılamamızı sağlamaktadır. Bu süreç mental süreçtir ve daha çok ruh bilimcilerin inceleme alanı içinde yer almıştır. Dil bilimciler her ne kadar ele almış olsa da daha çok kazanıma yönelik çalışmalar yapmışlardır.” (Ayan ve Türkdil, 2015: 98) şeklinde bilgi vermektedirler.

Biray’a (2006, 310) göre mental fiiller; düşünmek ve hissetmekle, algı, duygu, duyu, davranış, sezgi, tanıma, hatırlama, idrak, değerlendirme ve açıklamayla ilgili fiillerdir.

Mental fiiller üzerine çeşitli çalışmaları bulunan Yıldız tarafından “Mental fiil nedir?” sorusuna cevap olarak şu bilgiler verilmiştir:

“Mental durum ve aktiviteleri karşılamaktadırlar. Semantiğinde fizikî bir hareket bulunmaz. Bazı fiiller isteğe bağlı, bazıları istem dışı oluşabilir. Geniş bir anlam yelpazesine sahiptir. Pek çok mental fiil, anlam bakımından kısmen aktif mental hareketleri karşılamaktadır: karar vermek, çalışmak vb. Bazı mental fiiller anlam bakımından diğerlerine nazaran daha fazla durum belirtirler: bir hareketten ziyade bir durumu tanımlarlar ve hoşlanmak, korkmak, nefret etmek ve tercih etmek gibi duygu ve davranışı gösteren pek çok fiilin yanı sıra inanmak, hatırlamak, anlamak gibi mental durumları da karşılarlar.” (Yıldız, 2018: 164).

Mental fiillerin sınıflandırılması ile ilgili olarak Yaylagül (2005: 24) tarafından yapılan sınıflandırma mevcuttur. Yaylagül, mental fiilleri dört gruba ayırmıştır: 1. Duyu fiilleri 2. Duygu fiilleri 3. Anı ve uslamla fiilleri 4. Açıklama fiilleri.

Yegin’e (2019: 52) göre “Mental durumu ifade eden fiiller de zihinle ilgili fiillerdir. Bu fiiller semantik fiil sınıflandırılması çalışmalarında mental verbs “mental fiiller” olarak adlandırılmaktadır. Mental fiiller, algılarımızı, duygularımızı, idraklerimizi ifade eden fiillerdir.”

Mental fiillerin dilbilim ve anlambilim başta olmak üzere birçok alanla yakından bağlantısı olduğu söylenebilir. Bunların dışında sosyoloji ve psikoloji gibi bilim dallarıyla da ilişkisi bulunmaktadır. “Mental fiillerin insan zihninde gerçekleşen süreçleri anlatması ve insanın psikolojisini etkileyen her

türden değişkenin bu sürece dâhil olması bağlamında psikoloji ile iç içe geçmiş bir niteliği vardır. Sosyoloji ile olan bağı ise yine toplumsal hayatta insanların mental süreçlerinin kimi yerde sosyal bağlar ile ilgili olmasından kaynaklanmaktadır.” (Hirik, 2018: 22).

Mental fiillerin dilbiliminden başka diğer bilim dallarıyla olan ilişkisi konusuna Yıldız (2016: 64) da dikkat çekmektedir. “Mental fiiller, dilbiliminin yanı sıra psikoloji, psikanaliz, nöroloji, nöropsikoloji, çocuk gelişimi, eğitim bilimleri, reklamcılık vb. pek çok alanla da bağlantılı olarak disiplinlerarası çalışmalara hitap etmektedir.”

Araştırma yöntemi ve sınırlılıklar

Bu çalışmada yer alan Özbek Türkçesindeki mental fiillerin belirlenmesinde Özbek Tilinin İzahlı Luğati (1981), Özbek Tilinin İzahlı Frazelogik Luğati (1978) ve Türkçe- Özbekçe Sözlük (2018) adlı eserlerden faydalanılmıştır.

Yukarıda verilen eserler taranarak metal fiiller belirlenmiş ve konu başlıklarına göre sınıflandırılmıştır. Çalışmanın konusu olan fiillerin karşısına alıntı yapılan çalışmaların “Özbek Tilinin İzahlı Luğati (ÖTİL), Özbek Tilinin İzahlı Frazelogik Luğati (ÖTİFL), Türkçe-Özbekçe Sözlük (TÖS)” kısaltması yazılarak sayfa numarası gösterilmiştir.

Mental fiiller üzerine yapılan çalışmalar

Türkiye’de mental fiiller ile ilgili yapılan çalışmalar arasında tezler, makaleler, bildiriler ve kitap çalışması olduğu görülmektedir.

Mental fiil konusunu ele alan doktora tezleri: Kamchybekova (2010) “Kırgız Türkçesinde Duyu Fiilleri”, Şahin (2012) “Türkmen Türkçesinde Mental Fiiller”, Yıldız (2016) “Eski Uygurcada Mental Fiiller” ve Seçkin (2019) “Eski Türkçede Mental Fiiller” adlı çalışmalardır.

Mental fiillerin konu edildiği kitap çalışması ise Hirik (2018) tarafından kaleme alınan “Türkiye Türkçesinde Mental Fiiller” adlı kitaptır. Bu çalışma kitap hacminde Türkiye’de bugüne kadar yapılmış olan tek çalışmadır.

Tezler ve kitap çalışması haricinde makaleler de bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak, Yaylagül (2005, 2011) “Türk Runik Harfli Metinlerde Mental Fiiller”, “Türkiye Türkçesindeki Duygu Fiilleri”, Biray (2006) “Kazak Şivesi ve Denizli Ağzında Kök Halindeki İdrak Fiillerinde Anlam Farklılaşmaları”, Kamchybekova (2011, 2013) “Kırgız Türkçesinde Duyu Fiilleri”, “Duyu Fiillerinde Anlamsal Özellikler Üzerine”, Şahin (2012) “Mental Fiil Kavramı ve Türkmen Türkçesinde Mental Fiiller”, Ayan ve Türkdil (2014, 2015), “Anlam Bilimi Açısından Kazak Türkçesinde Görme Duyu Fiilleri”, “Kazak Türkçesinde Dokunma Duyu Fiilleri ve Anlam Zenginliği”, Yıldız (2017, 2018, 2019, 2020), “Eski Uygurcada Göz Fiilleri”, “Atebetü’l-Hakayık’ta Algı Fiilleri”, “Eski Uygurcada Bellek Fiilleri”, “Eski Uygurcada Mental Fiiller Arası Geçişler Üzerine Notlar”, Hirik (2017) “Türkiye Türkçesi Duyu Fiillerinde Anlam ve Kelime Sıklığı İlişkisi”, Alan ve Özeren (2018) “Kırgız Türkçesinde Mental Fiiller”, Yegin (2019) “Mental Fiil Kavramı ve Şeyyâd Hamza’nın Yûsuf u Zelihâ Mesnevisinde Mental Fiiller” adlı başlıklarda mental fiilleri ele almışlardır.

1. Özbek Türkçesinde mental fiiller

1.1. Bilişsel fiiller

Mental fiillerin bir kolu olan bilişsel fiiller zihinsel durumla ilgilidir. “Mental sürecin işlem basamağında çeşitli zihinsel faaliyetler gerçekleşmektedir. Bu zihinsel faaliyetleri ifade eden hareketler, dilde farklı fiillerle karşılık bulmaktadır. Zihinsel işlemlerin ifade edildiği bu tür fiiller bilişsel fiil olarak adlandırılmaktadır.” (Hirik, 2018: 56).

Mental fiiller ile ilgili yapılan çalışmalarda bilişsel fiil teriminin yanı sıra “bilgi fiilleri” ya da “idrak fiilleri” terimleri kullanılmaktadır. “Mental fiillerin bir grubunu oluşturan bilgi fiilleri ‘cognitive verb’, bazı araştırmacılar tarafından ‘idrak fiilleri’ şeklinde adlandırılmıştır.” (Alan ve Özeren, 2018: 206).

Bilişsel fiiller özellikle çocukların zihinsel dünyasıyla yakından ilgili olup çocukların zihinsel dünyasını etraflıca tanımlamaktadır. Bilişsel fiiller “Çocukların zihinsel dünyalarının bütün yönlerini tanımlar. Çocuklar; denetleme, dönüştürme, kurma, düzeltme ve iç mental durumlarının anlamını açıklamak için kognitif fiilleri kullanabilir. Bu sebeple, kognitif fiillerin kazanımını anlamak araştırmacılara zihin gelişimi çalışmalarında ışık tutabilir.” (Şahin, 2012:52).

Yaylagül’ün (2005) çalışmasında bilişsel fiilleri “anı ve uslanma fiilleri” başlığında ele alınmıştır. Türk Runik harfli metinlerden elde edilen; *bil-* “bilmek”, *u-* “muktedir olmak, yapabilmek, edebilmek”, *unut-* “unutmak”, *sakın-* “düşünmek, kaygılanmak”, *ö-* “düşünmek, akıl etmek, bilmek, anımsamak”, *ağla-* “anlamak, tanımak”, *(a)r-* “aldatmak”, *y(a)η(ı)l-* “yanılmak”, *az-* “şaşırmak, yoldan çıkmak”, *kişür-* “kışkırtmak, aleyhe tahrik etmek” fiilleri bu grup içinde değerlendirilmiştir.

Biray’ın (2007) bilişsel fiiller için “idrak fiilleri” terimini kullandığı görülmektedir. Biray çalışmasında idrak fiillerini “duyu”, “duygu”, “hafıza”, “açıklama” başlıklarında incelemiştir.

Bilişsel fiilleri, Şahin (2012) “idrak fiilleri”, Alan ve Özeren’in (2017) ise “bilgi fiilleri” başlığı altında, *anlama ifade eden fiiller*, *düşünme ifade eden fiiller*, *niyet-istek- arzu ifade eden fiiller*, *hayal ifade eden fiiller*, *tahmin ifade eden fiiller*, *unutma ifade eden fiiller*, *hatırlama ifade eden fiiller* olarak ele aldıkları görülmektedir.

Taramada tespit edilen bilişsel fiiller Şahin ve Alan ve Özeren’in çalışmalarındaki gibi *anlama ifade eden fiiller*, *düşünme ifade eden fiiller*, *niyet- istek- arzu ifade eden fiiller*, *hayal ifade eden fiiller*, *tahmin ifade eden fiiller*, *unutma ifade eden fiiller*, *hatırlama ifade eden fiiller* olmak üzere yedi alt başlıkta verilmiştir.

1.1.1. Anlama ifade eden fiiller

Anlama ifade eden fiiller ile ilgili olarak toplam 16 fiil tespit edilmiştir. Fiillerin tespit edilmesinde faydalanılan kaynak eserler arasında en çok fiil Türkçe- Özbekçe Sözlükten belirlenmiştir.

angla- “anlamak” (TÖS, s. 40), **tuşun-** “anlamak” (TÖS, s. 40), **idrok et-** “anlamak” (TÖS, s. 40), **fahmla-** “anlamak” (TÖS, s. 41), **anglaşil-** “anlaşılmak” (TÖS, s. 41), **tusunil-** “anlaşılmak” (TÖS, s. 41), **fahmlanil-** “anlaşılmak” (TÖS, s. 41), **mahkam uşla-** “kavramak” (TÖS, s. 319), **qamra-** “kavramak” (TÖS, s. 319), **tuşunib yet-** “kavramak” (TÖS, s. 319), **hâyaldän keçir-** “düşünmek, idrak etmek, aklından geçirmek” (ÖTİFL, s. 245), **közini aç-** “iyiyi kötüyü ayırt etmek, uyanık olmak”

(ÖTİFL, s. 139), **âqli yet-** “idrak etmek, anlamak, bilmek” (ÖTİFL, s. 29), **âq bilän qârani acrat-** “iyiyi kötüyü ayırt edebilmek, faydalı ya da faydasız olduğunu anlamak” (ÖTİFL, s. 197, **âq bilän qârani bil-** “iyiyi kötüyü ayırt edebilmek, faydalı ya da faydasız olduğunu anlamak” (ÖTİFL, s. 197), **âq bilän qârani tani-** “iyiyi kötüyü ayırt edebilmek, faydalı ya da faydasız olduğunu anlamak” (ÖTİFL, s. 197).

1.1.2. Düşünme ifade eden fiiller

Bilişsel fiiller arasında yer alan düşünme ifade eden fiiller ile ilgili 15 fiile ulaşılmıştır. Tespit edilen fiillerin çoğu “Özbek Tilinin İzahli Frazеologik Luğati” adlı eserden alınmıştır.

o‘yla- “düşünmek” (TÖS, s. 172), **fikrla-** “düşünmek” TÖS, s. 172), **muḥokama qil-** “düşünmek” TÖS, s. 172), **fahmla-** “düşünmek” TÖS, s. 172), **qaygulan-** “düşünmek” TÖS, s. 172), **hâyâlgä çöm-** “hayal âlemine dalmak, çok düşünceli halde olmak” (ÖTİFL, s. 245), **köziniñ âldigä kel-** “hatırlamak” (ÖTİFL, s. 146), **özidän ket-** “bayılmak, kendini kaybetmek”(ÖTİFL, s. 281), **öziğä kel-** “1. ayılmak. 2. anlamak, akli başına gelmek” (ÖTİFL, s. 280), **bâş(i)ğä kel-** “düşünmek, idrak etmek” (ÖTİFL:181), **bâşi şış-** “düşünmekten yorulmak” (ÖTİFL, s. 53), **bâşini qâtir-** “uzun uzun düşünmek, kesin bir sonuca ulaşamamak” (ÖTİFL, s. 52), **könliḍän keçir-** “bir süre düşünmek” (ÖTİFL, s.161), **könliğä kel-** “düşünmek, aklından geçirmek” (ÖTİL, s. 458).

1.1.3. Niyet, istek ve arzu ifade eden fiiller

Bu grupta toplam 13 fiil yer almaktadır. Fiillerin çoğu “Özbek Tilinin İzahli Luğati” adlı sözlükten tespit edilmiştir.

ârziq- “şiddetle arzu etmek, erişme isteğiyle yanmak” (ÖTİL, s. 136), **ârzulä-** “arzulamak, arzu etmek, heveslenmek, özenmek” (ÖTİL, s. 136), **ista-** “istemek” (TÖS, s. 290), **ihtiyor et-** “istemek” (TÖS, s. 290), **xohla-** “istemek” (TÖS, s. 290), **ârzu- hävas kör-** “çocuklarını büyütüp evlendirip onların tüm mutlu günlerini görmek istemek” (ÖTİL, s. 137), **orzu qil-** “arzulamak” (TÖS, s. 49), **tilä-** “dilemek, istemek” (ÖTİL, s. 94), **âyâq tirä-** “kendi düşüncesini gerçekleştirmesini inatla talep etmek, direktmek” (ÖTİFL, s. 190), **könil ävlä-** “kendine çekmeye, tavlama çalmaya çalışmak” (ÖTİFL, s. 164), **ikkiâyâgini bir etikkä soq-** “amacının bir an önce gerçekleşmesi için birini sıkıştırmak” (ÖTİFL, s. 111), **könğüllä-** “gönülden istemek, istemek” (ÖTİL, s. 460), **täläb qil-** “şiddetle istemek, talep etmek” (ÖTİL, s. 647).

1.1.4. Hayal ifade eden fiiller

Hayal ifade eden fiiller arasında 6 fiil tespit edilmiş olup hepsi “Özbek Tilinin İzahli Luğati” adlı sözlükten alınmıştır.

hâyâlgä bât- “düşünmek, düşüncelere dalmak” (ÖTİL, s. 373), **hâyâlgä tâl-** “düşünmek, düşüncelere dalmak” (ÖTİL, s. 373), **hâyâlgä çöm-** “düşünmek, düşüncelere dalmak” (ÖTİL, s. 373), **hâyâl sur-** “düşünmek, düşüncelere dalmak” (ÖTİL, s. 373), **hâyällän-** “hayal etmek, düşünmek” (ÖTİL, s. 373), **hâyâlsira-** “hayal etmek, hayal âlemine dalmak, düşünmek” (ÖTİL, s. 373).

1.1.5. Tahmin ifade eden fiiller

Tahmin ifade eden fiiller arasında 3 fiil tespit edilmiştir. Bu 3 fiilin hepsi “Özbek Tiliniñ İzähli Luğäti” adlı eserden alınmıştır.

tähminlä- “tahmin sonucu hüküm çıkarmak, tahmin etmek, tahminen” (ÖTİL, s. 16), **çämälä-** “tahmin etmek” (ÖTİL, s. 452), **mölcällä** “tahmin etmek, tahminde bulunmak” (ÖTİL, s. 668).

1.1.6. Unutma ifade eden fiiller

Unutma ifade eden fiiller adlı başlıkta toplam 10 fiil yer almaktadır. Bu başlık içerisinde bulunan fiillerin çoğu “Özbek Tiliniñ İzähli Frazеologik Luğäti” sözlüğünden tespit edilmiştir.

unut- “unutmak” (TÖS, s. 600), **unuttira al-** “unutturabilmek” (TÖS, s. 600), **unuttir-** “unutturmak” (TÖS, s. 600), **unutil-** “unutulmak” (TÖS, s. 600), **esidän çıkar-** “unutmak” (ÖTİFL, s. 257), **esidän çiq-** “unutmak” (ÖTİFL, s. 257), **yädidän kötär-** “unutmak” (ÖTİFL, s. 257), **yädidän kötäril-** “unutmak” (ÖTİFL, s. 257), **häyalidän kötäril-** “aklından çıkarmak” (ÖTİFL, s. 374), **hätiridän çiq-** “unutmak” (ÖTİFL, s. 248).

1.1.7. Hatırlama ifade eden fiiller

Bilişsel fiillerin son başlığı olan hatırlatma ifaden fiiller ile ilgili 10 fiile ulaşılmıştır. Tespit edilen fiillerin çoğu Özbek Tiliniñ İzähli Frazеologik Luğäti” adlı eserden alınmıştır.

xotirla- “hatırlamak” (TÖS, s. 252), **esla-** “hatırlamak” (TÖS, s. 252), **tiliniñ uçida tur-** “bildiği halde o anda hatırlayamamak, söyleyememek” (ÖTADS, s.119), **köziniñ äldigä kel-** “hatırlamak” (ÖTİFL, s. 146), **esgä kel-** “hatırlamak” (ÖTİFL, s. 365), **esgä keltir-** “hatırlamak” (ÖTİFL, s. 365), **esgä äl-** “hatırlamak” (ÖTİFL, s. 365), **esgä tüşir-** “hatırlamak” (ÖTİFL, s. 365), **yädgä säl-** “hatırlamak” (ÖTİFL, s. 86), **yädgä tüş-** “hatırlamak” (ÖTİFL, s. 86).

1.2. Psikolojik durum fiilleri

Mental fiiller arasında yer alan psikolojik durum fiilleri bireylerin iç dünyalarında yaşadıkları olumlu ya da olumsuz durumlardır.

Çeçen’e (2002: 165) göre “Duygu genel anlamda bireyle ilişkili öznel yaşantıları, birey için önemli olan olaylarla ilişkili olarak bireyin neler yapabileceğini, bağlamın değerlendirmesini içeren, tanımlanabilir dönemleri olan bir süreç olarak ifade edilebilir.”

İnsanoğlunun günlük hayatta başından geçen olayların ve durumların sonucu olarak insanların iç dünyasında birtakım etkiler meydana gelmektedir. Böylece psikolojik durum fiilleri ortaya çıkmaktadır. Bu fiiller mental fiiller içerisinde psikolojik durum ya da duygu fiilleri olarak adlandırılmaktadır. “Kişinin yaşadıklarına ve çevredeki uyarıcılara paralel olarak zihin alanında olumlu veya olumsuz duygu halleri oluşabilmektedir. Bu duygu halleri, psikolojik durum fiilleri olarak belirmektedir.” (Alan ve Özeren, 2018: 209).

Mental fiillerin gruplandırılmasında birinci grupta yer alan biliş fiillerinden sonra ikinci grupta ise duygu fiilleri yani psikolojik durum fiilleri yer almaktadır.

Yaylagül (2011:101) tarafından duygu fiilleri ile ilgili olarak “Duygusal tepki fiilleri bir etkiye karşı ortaya çıkarlar, dolayısıyla etkiye karşı verilmiş bu tepkiler bir çeşit yanıt niteliğindedir. Başka bir deyişle kişinin duygusal yanıtıdır. Bundan dolayı duygusal yanıt fiili diye de adlandırılır.” denmektedir.

Psikolojik durum fiilleri ya da duygu fiilleri olarak mental fiiller içerisinde incelenen fiiller ile ilgili olarak Şahin (2012: 55) tarafından “Mental sürecin çıktılarında biri de duygulardır. Olayların, durumların, yaşantıların insanların iç dünyasında, zihninde uyandırdığı izlenim ve bunun duygularla ilgili çıktılarını duygu fiilleridir.” şeklinde bilgi verilmektedir.

Olumlu ya da olumsuz olmak üzere insanoğlunun duygularını ifade etmek için kullanmakta olduğu psikolojik durum fiilleri yeryüzünde konuşulmakta olan tüm dillerde bulunmaktadır. Duygu fiillerini olumlu ve olumsuz fiiller şeklinde ikiye ayırmak mümkündür. “Olumlu duygu fiilleri söz konusu varlığa duyulan olumlu duyguları ifade ederken, olumsuz duygu fiilleri söz konusu varlığa duyulan olumsuz duyguları ifade eder.” (Yaylagül, 2005: 20).

Şahin (2012) çalışmasında duygu fiillerini, *kuşku ve şüphe ifade eden fiiller, sevgi ifade eden fiiller, öfkelenme ifade eden fiiller, kaygı, endişe, telaş ifade eden fiiller, korku ifade eden fiiller, şaşırma ifade eden fiiller, üzüntü ifade eden fiiller, utanma, çekinme ifade eden fiiller, pişmanlık ifade eden fiiller* başlığında incelemiştir.

“Psikolojik durum fiilleri” adlı başlık altında duygu fiillerini inceleyen Alan ve Özeren (2018) de duygu fiillerini Şahin’in çalışmasındaki başlıklardaki gibi incelemiştir.

Yaylagül (2005) çalışmasında Türk Runik harfli metinlerde duyguları gösteren çok sayıda fiilin bulunduğundan bahsetmektedir. Yaylagül duygu fiillerini bütünsel davranış tepki fiilleri (ürk-, kork-, korkut-, kız-, öfkelen-), olumsuz duygu fiilleri ve olumlu duygu fiilleri adlı başlıklarda ele almıştır.

Taramada tespit edilen psikolojik durum fiilleri *kuşku ve şüphe ifade eden fiiller, sevgi ifade eden fiiller, mutluluk ifade eden fiiller, öfkelenme ifade eden fiiller, kaygı endişe ve telaş ifade eden fiiller, korku ifade eden fiiller, şaşırma ifade eden fiiller, üzüntü ifade eden fiiller, utanma ifade eden fiiller, pişmanlık ifade eden fiiller, sakinleşme ifade eden fiiller* olmak üzere on bir alt başlıkta verilmiştir.

1.2.1. Kuşku ve şüphe ifade eden fiiller

Tarama sonucunda “kuşku ve şüphe ifade eden fiiller” başlığında beş tane psikolojik durum fiili tespit edilmiştir.

şubhalan- “şüphelenmek” (TÖS, s. 548), **täräddutlän-** “tereddüt etmek” (ÖTİL, s. 673), **gumân qil-** “şüphelenmek” (ÖTİL, s. 524), **gumânlan-** “birinden veya bir şeyden şüphelenmek” (ÖTİL, s. 524), **gumânsirä-** “birinden veya bir şeyden biraz şüphelenmek” (ÖTİL, s. 524).

1.2.2. Sevgi ifade eden fiiller

Bu başlıkta incelenen psikolojik durum fiilleri arasında yer alan toplam 9 fiil tespit edilmiştir. Tespit edilen fiillerden “sevmek”/ “âşık olmak” fiilinin birden fazla şekilde dile getirildiği dikkat çekmektedir.

sev- “sevmek” (TÖS, s. 507), **yaqtir-** “sevmek” (TÖS, s. 507), **yahşi kör-** “sevmek” (TÖS, s. 507), **könjil ber-** “sevmek, âşık olmak” (ÖTİFL, s. 153), **könjil bağlä-** “sevmek, âşık olmak” (ÖTİFL, s. 153),

könül qoy- “sevmek, gönül bağlamak, âşık olmak. (ÖTİFL, s. 154), **mehr qoy-** “gönülden sevmek” (ÖTİFL, s. 180), **muhabbat qoy-** “sevmek, âşık olmak” (ÖTİFL, s. 180), **huş kör-** “beğenmek, hoşuna gitmek, sevmek” (ÖTİFL, s. 248).

1.2.3. Mutluluk ifade eden fiiller

Günlük hayatta insanoğlu bazen mutlu bazen mutsuz anlar yaşayabilmektedir. İncelenen sözlüklerden Özbek Türkçesinde mutluluğu ifade eden toplam 6 fiil ile karşılaşılmıştır.

bâşi äylän- “1. başı dönmek, kendinden geçer gibi olmak. 2. mutluluktan sarhoş duruma gelmek” (ÖTİFL, s: 46), **bâşi kökkä yet-** “çok sevinmek, mutlu olmak” (ÖTİFL, s. 49), **köksi kötäril-** “mutlu olmak, sevinmek, kıvanmak” (ÖTİFL, s. 152), **âgzi qulâgigä yet-** “çok sevinmek, mutlu olmak” (ÖTİFL, s. 203), **terisigä siğmay ket-** “çok sevinmek” (ÖTİFL, s. 226), **içäginini uz-** “kahkaha atmak” (ÖTİFL, s. 115).

1.2.4. Öfkelenme ifade eden fiiller

Öfkelenme ifade eden fiiller adlı başlıkta toplam 9 fiil bulunmaktadır. Bunların içinde “kızmak” fiilinin 3 farklı şeklinin olduğu görülmektedir.

qizi- “kızmak” (TÖS, s. 335), **qiziş-** “kızmak” (TÖS, s. 335), **qahrlän-** “hiddetlenmek” (ÖTİL, s. 272), **asabiyläş-** “sinirlenmek” (ÖTİL, s. 104), **hirsälän-** “hırslanmak” (TÖS, s. 261), **aqlini yoqât-** “aklını kaybetmek, delirmek” (ÖTİFL, s. 30), **qâni qäyna-** “sinirlenmek, öfkelenmek” (ÖTİFL, s. 291), **zähär säç-** “öfkeyle can yakarak konuşmak” (ÖTİFL, s. 106), **tanbeh ber-** “kızmak” (ÖTİFL, s. 221).

1.2.5. Kaygı, endişe ve telaş ifade eden fiiller

Kaygı, endişe ve telaş insanoğlunun hayatının bir parçasıdır diyebiliriz. Bu psikolojik durum ile ilgili olarak Özbek Türkçesinde bulunan 7 fiil tespit edilmiştir.

taloshlan- “telaşlanmak” (TÖS, s. 568), **sarosimaga tush-** “paniklemek” (TÖS, s. 446), **esankirat-** “paniklemek” (TÖS, s. 446), **garangsi-** “paniklemek” (TÖS, s. 446), **dovdira-** “paniklemek” (TÖS, s. 446), **qayğur-** “tasalanmak” (ÖTİL, s. 223), **ğam ye-** “kaygılanmak” (ÖTİFL, s. 305).

1.2.6. Korku ifade eden fiiller

Korku ifade eden fiiller başlığında 12 fiil yer almaktadır. Fiillerin tamamı Türkçe- Özbekçe Sözlükten tespit edilmiştir.

titrä- “ürpermek” (ÖTİL, s. 117), **irkil-** “irkilmek” (TÖS, s. 288), **seskan-** “irkilmek” (TÖS, s. 288), **hurk-** “irkilmek” (TÖS, s. 288), **choçi-** “irkilmek” (TÖS, s. 288), **titra-** “titremek” (TÖS, s. 581), **qaltira-** “titremek” (TÖS, s. 581), **hurkaklaş-** “ürkekleşmek” (TÖS, s. 611), **hurk-** “ürkmek” (TÖS, s. 611), **çäçi-** “ürkmek” (TÖS, s. 611), **qärq-** “ürkmek” (TÖS, s. 611), **garangsi-** “ürkmek” (TÖS, s. 611).

1.2.7. Şaşırma ifade eden fiiller

Psikolojik durum fiilleri arasında bulunan şaşırma ifade eden fiiller ile ilgili 7 fiil tespit edilmiştir.

şoşib qol- “şaşırmak” (TÖS, s. 541), **ozini yoqotib qoy-** “şaşırmak” (TÖS, s. 541), **gangib qol-** “şaşırmak” (TÖS, s. 541), **dovdira-** “şaşırmak” (TÖS, s. 541), **häyrân qâl-** “şaşırmak, hayret etmek” (ÖTİFL, s. 307), **häyrâtdä qâl-** “şaşırmak, hayret etmek” (ÖTİFL, s. 307), **yöqasini uşla-** “şaşırmak, hayret etmek” (ÖTİFL, s. 89).

1.2.8. Üzüntü ifade eden fiiller

Özbek Türkçesinde üzüntü ifade eden fiilleri ile ilgili olarak taranan eserlerden toplam 24 fiile ulaşılmıştır.

ranji- “üzülmek” (TÖS, s. 614), **hafa bol-** “üzülmek” (TÖS, s. 614), **qayğulän-** “kederlenmek” (ÖTİL, s. 223), **ränji-** “acı çekmek, kırılmak” (ÖTİL, s. 350), **häfä qil-** “üzmek, acı vermek” (ÖTİL, s. 391), **azâb çek-** “zorlanmak, sıkıntı çekmek” (ÖTİFL, s. 25), **azâbini târt-** “zorlanmak, sıkıntı çekmek” (ÖTİFL, s. 25), **älâm çek-** “zorlanmak, sıkıntı çekmek” (ÖTİFL, s. 25), **bâşidä yângâq çaq-** “acı çekmek, zorlanmak” (ÖTİFL, s. 47), **bâşidä dänäk çaq-** “acı çekmek, zorlanmak” (ÖTİFL, s. 47), **bâşidä tâş çaq-** “acı çekmek, zorlanmak” (ÖTİFL, s. 47), **miyäsidä dänäk çaq-** “acı çekmek, zorlanmak” (ÖTİFL, s. 47), **bägrini ez-** “canı sıkılmak, üzülmek” (ÖTİFL, s. 29), **cânigä teg-** “yorulmak, usanmak, bıkmak” (ÖTİFL, s. 96), **cânidän bezâr bol-** “dayanacak gücü kalmamak, sıkılmak” (ÖTİFL, s. 96), **içini ye-** “acı çekmek, üzülmek, derdini kimseye söyleyemeyip içi ezilmek” (ÖTİFL, s. 118), **kâyfi bozul-** “morali bozulmak, üzülmek, canı sıkılmak”, (ÖTİFL, s. 125), **yürägi ezil-** “acı çekmek, üzülmek” (ÖTİFL, s. 272), **öz yâğigä özi kâvuril-** “acı çekmek, üzülmek, derdini anlatamamak” (ÖTİFL: 279), **câni açi-** “birine acımak, üzülmek” (ÖTİFL, s. 95), **nâri- berigä bâr-** “darılmak, küsmek” (ÖTİFL, s. 184), **özini özi yeb qoy-** “çok sıkılmak” (ÖTİFL, s. 281), **qân yut-** “çok sıkılmak” (ÖTİFL, s. 291), **ğazabgä kel-** “sinirlenmek” (ÖTİFL, s. 304).

1.2.9. Utanma ifade eden fiiller

Utanma ifade eden fiiller ile ilgili olarak incelenen eserlerden 10 fiile rastlanmıştır.

bâşini häm qil- “rezil olmak” (ÖTİFL, s. 51), **târtin-** “utanmak” (ÖTİL, s. 153), **uyal-** “utanmak” (TÖS, s. 601), **uyat- andisha hissi tuy-** “utanmak” (TÖS, s. 601) **andişa hissi tuy-** “utanmak” (TÖS, s. 601), **bir/üç pul bol-** “zor duruma düşmek, rezil olmak” (ÖTİFL, s. 42), **yergä kirip ket-** “utançtan, çok üzüntü duymak, sıkılmak” (ÖTİFL, s. 81), **yergä qarä-** “utancından kafasını kaldıramayacak hale gelmek” (ÖTİFL, s. 81), **yuzini yergä qarät-** “rezil olmak” (ÖTİFL, s. 264), **izzä târt-** “utanmak” (ÖTİFL, s. 110).

1.2.10. Pişmanlık ifade eden fiiller

Taranan eserlerden elde edilen verilere göre pişmanlık ifade eden fiiller ile ilgili 3 fiil tespit edilmiştir.

içini kemir- “pişmanlık duymak” (ÖTİFL, s. 116), **puşâyman bol-** “pişman olmak, pişmanlık duymak” (ÖTİL, s. 325), **puşâyman qil-** “pişman etmek” (ÖTİL, s. 325).

1.2.11. Sakinleşme ifade eden fiiller

Sakinleşme ifade eden fiiller ile ilgili olarak taranan eserlerden 5 fiil ile karşılaşılmıştır.

açıgidän tüş- “sakinleşmek, kendine gelmek” (ÖTİFL, s. 28), **cählidän tüş-** “sakinleşmek, kendine gelmek” (ÖTİFL, s. 28), **zähridän tüş-** “sakinleşmek, kendine gelmek” (ÖTİFL, s. 28), **ğazäbidän tüş-** “sakinleşmek, kendine gelmek” (ÖTİFL, s. 28), **zähr tüş-** “sakinleşmek, kendine gelmek” (ÖTİFL, s. 106).

1.3. Algılama ifade eden fiiller

Algılama fiilleri aynı zamanda duyu fiilleri olarak da adlandırılmaktadır. Beş duyu organımız olan göz, kulak, dil, burun ve el ile algılama işlemi gerçekleştirilir. Göz ile somut nesnelere görür, kulak ile sesleri işitir, dil ile tat, burun ile kokuları alır, el ile cisimlere dokunup onları algularız.

Kamchbekova (2011: 88- 89) algılama eylemi ile ilgili olarak algılama eyleminin görevi çeşitli duylardan gelen bilgileri beyindeki dil merkezlerine ulaştırmaktır. Dolayısıyla dil süreçlerinin işlevi algılamaktan başlamaktadır ve her türlü insan faaliyetinin merkezine giden yol algılamaktan geçtiğini söylemektedir.

Yaylagül'e (2005: 24) göre algılama fiilleri, mental etkinliğin gerçekleşmesi için gerekli olan girdilerin toplanması işlerini gösterir. Dolayısıyla *idrak etme* sürecinin (cognitive process) başlatıcılarıdır.

Mental fiillerin diğer bilim dallarıyla olan ilişkisi algılama fiillerinin dilbilim alanından başka diğer bilim dallarına da araştırma konusu olduğu bilinmektedir. Bununla ilgili olarak Kamchybekova (2011: 88) tarafından algılama fiillerinin dilbilimden çok zihinsel süreçlerle ilişkili olmasından dolayı ruh bilim ve zihinsel felsefe alanında daha çok ele alındığı vurgulanmaktadır.

Algılama fiilleri ile özellikle çocukların zihinsel dünyası arasında bir bağ vardır. Savaş (2012: 52) algılama fiillerinin, çocukların zihinsel dünyalarının bütün yönlerini tanımladığını, çocukların; denetleme, dönüştürme, kurma, düzeltme ve iç mental durumlarının anlamını açıklamak için algılama fiillerini kullanabileceklerini, bu sebeple, algılama fiillerinin kazanımını anlamak araştırmacılara zihin gelişimi çalışmalarında ışık tutabileceğini söylemektedir.

Bu çalışmada, taramada tespit edilen algılama ifade eden fiilleri, *görme ile ilgili algılama fiilleri, işitme ile ilgili algılama fiilleri, tatma ile ilgili algılama fiilleri, koklama ile ilgili algılama fiilleri, dokunma ile ilgili algılama fiilleri* olmak üzere beş alt başlık halinde verilmiştir:

1.3.1 Görme ile ilgili algılama fiilleri

Algılama ifade eden fiiller başlığı içerisinde yer alan görme ile ilgili algılama fiilleri ile ilgili olarak 15 fiil belirlenmiştir. Bu fiillerin çoğu “Özbek Tilinin İzahlı Luğati” adlı sözlükten tespit edilmiştir.

boq- “bakmak” (TÖS, s. 66), **qara-** “bakmak” (TÖS, s. 66), **qarä-** “bir şeye veya bir kimseye bakmak için gözünü o tarafa yönlendirmek, bakmak” (ÖTİL, s. 243, **küzät-** “bir şeyi teyit etmek amacıyla gözetlemek” (ÖTİL, s. 420, **köz qırı bilän qarä-** “göz ucuyla bakmak” (ÖTİL, s. 444), **köz täşlä-** “bakmak, dikkatlice bakmak” (ÖTİL, s. 444), **köz tik-** “gözünü kırpmadan bakmak, hasretle bakmak, bakmak” (ÖTİL, s. 444), **köz urıştir-** “bakışmak” (ÖTİL, s. 444), **köz yügirtir-** “hızlı bir şekilde bakmak, göz atmak” (ÖTİL, s. 444), **közi tüş-** “görmek, şahit olmak” (ÖTİL, s. 445), **köz teg-** “nazar değmek, uğursuzluk getirmek” (ÖTİFL, s. 148), **köz süz-** “dikkat çekmek amacıyla nazlı, anlamlı bakmak” (ÖTİFL, s. 148), **közdän keçir-** “bakmak, incelemek” (ÖTİFL, s. 133), **közdän ötköz-**

“bakmak, incelemek” (ÖTİFL, s. 133), **közi qamâş-** “1. ışıktan bakmamak. 2. çok etkilenmek.” (ÖTİFL, s. 143).

1.3.2. İşitme ile ilgili algılama fiilleri

İşitme ile ilgili algılama fiiller başlığı içerisinde toplam 6 fiil yer almaktadır. Fiillerin çoğu “Özbek Tilinin İzahlı Frazelogik Luğati” adlı sözlükten tespit edilmiştir.

tinglä- “dikkatlice dinlemek” (ÖTİL, s. 100), **tingsä-** “tüm dikkatiyle dinlemek, kulağımı açmak” (ÖTİL, s. 100), **esit-** “dinlemek” (TÖS, s. 159), **qulâk âs-** “dikkatle dinlemek. (ÖTİFL, s. 293), **qulâk ber-** “dinlemek. (ÖTİFL, s. 292), **qulâk sâl-** “dinlemek” (ÖTİFL, s. 293).

1.3.3. Tatma ile ilgili algılama fiilleri

Tatma ile ilgili algılama fiillerine ait toplam 8 fiil tespit edilmiştir. Tespit edilen fiillerin büyük kısmına “Özbek Tilinin İzahlı Luğati” adlı sözlükten ulaşılmıştır.

ye- “yemek, tadına bakmak” (ÖTİL, s. 9), **tot-** “tatmak” (TÖS, s. 562), **tatib kor-** “tatmak” (TÖS, s. 562), **tati-** “tatmak” (TÖS, s. 562), **istemâl qil-** “yemek, içmek” (ÖTİL, s. 236), **tämâddi qil-** “atıştırmak, hafif yiyecekler yemek” (ÖTİL, s. 654), **tât-** “1. biraz yemek, içmek, tatmak 2. yemek, içmek 3. tadına bakmak, denemek” (ÖTİL, s. 158), **tâtin-** “az yemek, içmek, tadına bakmak” (ÖTİL, s. 158).

1.3.4. Koklama ile ilgili algılama fiilleri

Koklama ile ilgili algılama fiilleri başlığına ait toplam 2 fiil tespit edilmiştir. Bu fiiller “Özbek Tilinin İzahlı Frazelogik Luğati” adlı sözlükten alınmıştır.

hidlä- “koklamak” (ÖTİL, s. 526), **iskä-** “koklamak” (ÖTİL, s. 230).

1.3.5. Dokunma ile ilgili algılama fiilleri

Dokunma ile ilgili algılama fiilleri başlığında yer alan 2 fiil de “Türkçe- Özbekçe Sözlük” adlı çalışmadan tespit edilmiştir.

teg- “dokunmak” (TÖS, s. 164), **tokin-** “dokunmak” (TÖS, s. 164).

Sonuç

Bu çalışmada 3 kaynaktan yola çıkılarak Özbek Türkçesindeki mental fiiller incelenmiştir. İncelenen eserlerden elde edilen fiillerin sayısı elbette Özbek Türkçesinde yer alan tüm psikolojik durum fiillerinin sayısını gösteremez. Çalışmanın sınırlılığı açısından “Özbek Tilinin İzahlı Luğati”, “Özbek Tilinin İzahlı Frazelogik Luğati”, “Türkçe- Özbekçe Sözlük” adlı kaynakların çalışma konusuyla ilgili olarak genel bir durum tespiti açısından yeterli olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada ayrıca fiillerinin yanı sıra deyimleşmiş fiillere de yer verilmiştir. Dilin soyut anlatım yönüne katkı sağlamakta olan deyimleşmiş fiiller arasında mental durumla ilgili olanlar da bulunduğu görülmektedir.

Taranan eserlerden elde edilen sonuca göre toplam 204 mental fiile ulaşılmıştır. 204 mental fiilden 86'sı "Özbek Tilinin İzahli Frazelogik Luğati", 66'sı "Türkçe- Özbekçe Sözlük" ve 52'si "Özbek Tilinin İzahli Luğati" adlı eserlerden tespit edilmiştir.

Toplam 204 mental fiilden 73'ünü "bilişsel fiiller" oluşturmaktadır. 73 "bilişsel fiil"den 33'ü "Özbek Tilinin İzahli Frazelogik Luğati", 25'i "Türkçe- Özbekçe Sözlük", 15'i ise "Özbek Tilinin İzahli Luğati" adlı sözlükten alınmıştır.

Tespit edilen 204 mental fiilden toplam 97'si ise "psikolojik durum fiilleri"dir. Psikolojik durum fiillerinden 42'si "Özbek Tilinin İzahli Frazelogik Luğati", 32'si "Türkçe- Özbekçe Sözlük", 23'ü de "Özbek Tilinin İzahli Luğati" adlı kaynaklardan yer almaktadır.

204 mental fiilden 33'ü "algılama ifade eden fiiller"den meydana gelmektedir. Algılama ifade eden fiillerden 14'üne "Özbek Tilinin İzahli Luğati", 11'ine "Özbek Tilinin İzahli Frazelogik Luğati", 8'ine "Türkçe- Özbekçe Sözlük" ten ulaşılmıştır.

"Bilişsel fiiller" toplam 7 alt başlıktan oluşmaktadır. Alt başlıklar içerisinde en çok mental fiilin geçtiği 16 mental fiil ile "anlama ifade eden fiiller", en az mental fiilin geçtiği başlık ise 3 mental fiil ile "tahmin ifade eden fiiller" başlığıdır.

Özbek Türkçesindeki "psikolojik durum fiilleri" ile ilgili olarak verilen alt başlıklardan en az fiilin bulunduğu başlık 3 fiil ile "pişmanlık ifade eden fiiller" en çok fiilin geçtiği başlık ise 24 fiil ile "üzüntü ifade eden fiiller" başlığıdır.

Mental fiillerin toplandığı "algılama ifade eden fiiller" başlığında en çok mental fiilin geçtiği alt başlık olan "görme ile ilgili fiiller" başlığında toplam 15 mental fiil bulunmaktadır. En az mental fiilin geçtiği iki başlık bulunmaktadır. Bunlar ikişer mental fiilin bulunduğu "koklama ile ilgili fiiller" ve "dokunma ile ilgili fiiller" başlığıdır.

Özbek Türkçesindeki mental fiiller arasında Türkiye Türkçesinde de kullanılan ortak mental fiiller de bulunmaktadır. Özbek Türkçesindeki mental fiillerden Türkiye Türkçesinde ortak kullanılan toplam 45 mental fiil tespit edilmiştir. Bu fiillerden 19'u "psikolojik durum fiilleri", 17'si "bilişsel fiiller", 9'u da "algılama ifade eden fiiller" den oluşmaktadır. Özbek Türkçesi ile Türkiye Türkçesinde ortak kullanılan mental fiillerden en çok "psikolojik durum fiilleri" ile ilgili olduğu görülmektedir.

Özbek Türkçesinde Tespit Edilen Toplam Mental Fiil Sayısı: 204		
Bilişsel Fiiller:73	Psikolojik Durum Fiilleri:97	Algılama İfade Eden Fiiller: 33
ÖTİL: 15 ÖTİFL: 33 TÖS:25	ÖTİL: 23 ÖTİFL: 42 TÖS: 32	ÖTİL: 14 ÖTİFL: 11 TÖS: 8
Anlama İfade Eden Fiiller: 16	Kuşku ve Şüphe İfade Eden Fiiller:5	Görme ile İlgili Algılama Fiilleri: 15
ÖTİL: - ÖTİFL: 6 TÖS:10	ÖTİL: - ÖTİFL: 4 TÖS: 1	ÖTİL: 5 ÖTİFL: 8 TÖS: 2
Düşünme İfade Eden Fiiller: 15	Sevgi İfade Eden Fiiller: 9	İşitme ile İlgili Algılama Fiilleri: 6
ÖTİL: - ÖTİFL: 10 TÖS: 5	ÖTİL: - ÖTİFL: 6 TÖS: 3	ÖTİL: 2 ÖTİFL: 3 TÖS: 1
Niyet- İstek- Arzu İfade Eden Fiiller: 13	Mutluluk İfade Eden Fiiller: 6	Tatma ile İlgili Algılama Fiilleri: 8
ÖTİL: 6 ÖTİFL: 3 TÖS:4	ÖTİL: - ÖTİFL: 6 TÖS: -	ÖTİL: 5 ÖTİFL: - TÖS: 3
Hayal İfade Eden Fiiller: 6	Öfkelenme İfade Eden Fiiller: 9	Koklama ile İlgili Algılama Fiilleri: 2
ÖTİL: 6 ÖTİFL: - TÖS:-	ÖTİL: 2 ÖTİFL: 4 TÖS: 3	ÖTİL: 2 ÖTİFL: - TÖS: -
Tahmin İfade Eden Fiiller:3	Kaygı, Endişe ve Telaş İfade Eden Fiiller: 7	Dokunma ile İlgili Algılama Fiilleri: 2
ÖTİL: 3 ÖTİFL: - TÖS:-	ÖTİL: 1 ÖTİFL: 1 TÖS: 5	ÖTİL: - ÖTİFL: - TÖS: 2
Unutma İfade Eden Fiiller: 10	Korku İfade Eden Fiiller: 12	
ÖTİL: - ÖTİFL: 6 TÖS: 4	ÖTİL: 1 ÖTİFL: - TÖS: 11	
Hatırlatma İfade Eden Fiiller: 10	Şaşırma İfade Eden Fiiller: 7	
ÖTİL: - ÖTİFL: 8 TÖS: 2	ÖTİL: - ÖTİFL: 3 TÖS: 4	
	Üzüntü İfade Eden Fiiller: 24	
	ÖTİL: 18 ÖTİFL: 4 TÖS: 2	

	Utanama İfade Eden Fiiller: 10	
	ÖTİL: 1 ÖTİFL: 6 TÖS: 3	
	Pişmanlık İfade Eden Fiiller:3	
	ÖTİL: - ÖTİFL: 3 TÖS: -	
	Sakinleşme İfade Eden Fiiller: 5	
	ÖTİL: - ÖTİFL: 5 TÖS: -	

Tablo 1. Özbek Türkçesindeki mental fiillerin dağılımı

Özbek Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde Ortak Olan Mental Fiiller	
Özbek Türkçesi	Türkiye Türkçesi
angla- (TÖS, s. 40)	anla- (TS, s. 112)
idrok et- (TÖS, s. 40)	idrak et- (TS, s. 1047)
qamra- (TÖS, s. 319)	kavra- (TS, s. 1244)
közini aç- (ÖTİFL, s. 245)	gözünü aç- (ADS, s. 820)
aklı yet- (ÖTİFL, s. 29)	aklı bas- (ADS, s. 552)
özidän ket- (ÖTİFL, s. 281)	kendini kaybet- (ADS, s. 924)
öziğä kel- (ÖTİFL, s. 280)	kendine gel- (ADS, s. 922)
ârzulä- (ÖTİL, s. 136)	arzula- (TS, s. 140)
ista- (TÖS, s. 290)	iste- (TS, s. 1104)
tilä- (TÖTİL, 94)	dile- (TS, s. 590)
âyâğ tirä- (ÖTİFL, s. 164)	ayak dire- (TADS, s. 117)
häyâlgä täl- (ÖTİL, s. 373)	hayale dal- (TADS, s. 221)
tähminlä- (ÖTİL, s. 16)	tahmin et- (TS, s. 2114)
unut- (TÖS, s. 600)	unut- (TS, s. 2283)
unittir- (TÖS, s. 600)	unuttur- (TS, s. 2283)
unitil- (TÖS, s. 600)	unutul- (TS, s. 2283)
xotirla- (TÖS, s. 252)	hatırla- (TS, s. 957)
şubhalan- (TÖS, s. 548)	şüphelen- (TS, s. 2104)
täräddutlän- (ÖTİL, s. 673)	tereddüt et- (TS, s. 2197)
sev- (TÖS, s. 507)	sev- (TS, s. 1955)

könül bağlä- (ÖTİFL, s. 153)	gönül ver- (ADS, s. 803)
âğzi qulâğigâ yet- (ÖTİFL, s. 203)	ağzi kulaklarına var- (ADS, s. 540)
qizi- (TÖS, s. 335)	kız- (TS, s. 1320)
asabiylâş- (ÖTİL, s. 104)	asabileş- (TS, s. 140)
hırslan- (TÖS, s. 261)	hırslan- (TS, s. 989)
aqlini yoqât- (ÖTİFL, s. 30)	aklımı kaybet- (ADS, s. 556)
talaşlan- (TÖS, s. 568)	telâşlan- (TS, s. 2177)
irkil- (TÖS, s. 288)	irkil- (TS, s. 1097)
hurk- (TÖS, 611)	ürk- (TS, s. 2312)
häyrâtdâ qâl- (ÖTİFL, s. 307)	hayret et- (TS, s. 969)
câniğâ teg- (ÖTİFL, s. 96)	canı burnuna gel- (ADS, s.672)
kâyfi bozul- (ÖTİFL, s. 125)	keyfi bozul- (TADS, s. 260)
özini özi yeb koy- (ÖTİFL, s. 281)	kendi kendini ye- (TADS, s. 257)
yergâ kirip ket- (ÖTİFL, s. 81)	yerin dibine geç- (ADS, s. 1116)
puşâyman bol- (ÖTİL, s. 325)	pişman ol- (TS, s. 1808)
puşâyman qil- (ÖTİL, s. 325)	pişman et- (TS, s. 1808)
bok- (TÖS, s. 66)	bak- (TS, s. 205- 206)
közdän keçir- (ÖTİFL, 133)	gözden geçir- (ADS, s. 808)
tinglä- (ÖTİL, s. 100)	dinle- (TS, s. 594)
eşit- (TÖS, s. 159)	işit- (TS, s. 1116)
kulak ber- (ÖTİFL, s. 292)	kulak ver- (ADS, s. 945)
ye- (ÖTİL, s. 9)	ye- (TS, s. 2428)
tat- (TÖS, s. 562)	tat- (TS, s. 2153)
değ- (TÖS, s. 164)	değ- (TS, s. 542)
dokun- (TÖS, 164)	dokun- (TS, s. 616)

Tablo 2. Özbek Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde ortak olan mental fiillerin dağılımı

Çeviriyazı işaretleri

- â: açık e (a ile e ünlüsünün arasındaki bir ses)
- â: yuvarlak a (a ile o ünlüsünün arasında bir ses)
- q: kalın k
- ŋ: damak n'si

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

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

Kısaltmalar

ADS	: Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü
ÖTİL	: Özbek Tiliniñ İzâhli Luğäti
ÖTİFL	: Özbek Tiliniñ İzâhli Frazelogik Luğäti
s	:sayfa
TADS	: Türkçe Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü
TÖS	: Türkçe- Özbekçe Sözlük
TS	: Türkçe Sözlük

Kaynakça

- Aksoy, Ö. A. (1988), *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*, İstanbul: İnkılâp.
- Ayan, E. ve Türkdil, Y. (2015), "Kazak Türkçesinde Dokunma Duyu Fiilleri ve Anlam Zenginliği", *International Periodical For The Languages, Literature, and History of Turkish or Turkic* 2/3, s. 95-114.
- Ayan, E. ve Türkdil, Y. (2014), "Anlam Bilimi Açısından Kazak Türkçesinde Görme Duyu Fiilleri", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (35), s. 26-41.
- Biray, N. (2006). "Kazak Şivesi ve Denizli Ağzında Kök Halindeki İdrak Fiillerinde Anlam Farklılaşmaları", *Uluslararası Denizli ve Çevresi Tarih ve Kültür Sempozyumu Bildirileri*, PAÜ Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Yayınları:1, Sempozyum Dizisi:1, Cilt II, Denizli.
- Çeçen, R. A. (2002), "Duygular İnsan Yaşamında Neden Vazgeçilmez ve Önemlidir?", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c.:9, Sayı: 9, s. 164- 170.
- Çotuksöken, Y. (2004), *Türkçe Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*, İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Hirik, E. (2017), "Türkiye Türkçesi Duyu Fiillerinde Anlam ve Kelime Sıklığı İlişkisi", *SUTAD*, 41, s. 53-74.
- Hirik, E. (2018), *Türkiye Türkçesinde Mental Fiiller*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Kamchybekova, A. K. (2011), "Kırgız Türkçesinde Duyu Fiilleri", *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2/3, s. 87-102.
- Kamchybekova, K. (2013), "Kırgız Türkçesinde Tat Alma Duyu Fiilleri (Sözcüksel Anlam Bilimi Açısından Bir Deneme)", *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 35, s. 9-22
- Kamchybekova, K. (2010), *Kırgız Türkçesinde Duyu Fiilleri*, Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kamchybekova, K. (2011), "Duyu Fiillerinde Anlamsal Özellikler Üzerine", *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 8/2, s. 22-35.
- Özbek Tiliniñ İzâhli Luğäti (2006), Tâşkent: Dâvlât İlmiy Nâşriyâti.
- Özeren, M. ve Alan, İ. (2018), "Kırgız Türkçesinde Mental Fiiller", *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 61, s. 203-224.
- Rahmatullaev, Ş. (1978), *Özbek Tiliniñ İzâhli Frazelogik Luğäti*. Tâşkent: Oqıtuvçı Nâşriyâti.
- Şahin, S. (2012), "Mental Fiil Kavramı ve Türkmen Türkçesinde Mental Fiiller", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 1/4, s. 45-62.
- Türkçe Sözlük* (1988), Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yaylagül, Ö. (2005), "Türk Runik Harfli Metinlerde Mental Fiiller", *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2/1, s. 17-51.
- Yaylagül, Ö. (2011), "Türkiye Türkçesindeki Duygu Fiilleri", *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), s. 100-111.

- Yegin, A. (2019), Mental Fiil Kavramı ve Şeyyâd Hamza'nın Yusuf u Zeliha Mesnevisinde Mental Fiiller, Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, c.: 4, Sayı: 9, s. 51- 74.
- Yıldız, H. (2017), "Eski Uygurcada Göz Fiilleri" JOTS, 1/1, s. 145-213.
- Yıldız, H. (2018), "Atebetü'l-Hakayık'ta Algı Fiilleri", Karadeniz Araştırmaları, XV/60, s. 163-181.
- Yıldız, H. (2019), "Eski Uygurcada Bellek Fiilleri", Türkbilig, 37, s. 21-34.
- Yıldız, H. (2020), Eski Uygurcada Mental Fiiller Arası Geçişler Üzerine Notlar, Gazi Türkiyat, S. 26, s. 105- 125.
- Yusupoava, N. (2018), "Türkçe- Özbekçe Sözlük", Ankara: Türk Dil Kurumu.

08. 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metin ve etkinliklerinin geçici koruma altındaki öğrencilere uyarlanması¹

Gözde DURHAT²

Celile Eren ÖKTEN³

APA: Durhat, G.; Ökten, C. E. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metin ve etkinliklerinin geçici koruma altındaki öğrencilere uyarlanması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 152-183. DOI: 10.29000/rumelide.885585.

Öz

Suriye Arap Cumhuriyeti'nde 2011 yılında başlayan iç savaş nedeniyle ülkelerini terk eden nüfusun büyük bir kısmı Türkiye'ye göç etmiştir. Ülkemizdeki sayıları günümüzde 4 milyona yaklaşan Suriyelilere, Geçici Koruma Yönetmeliği ile birlikte 2014 yılında geçici koruma statüsü verilerek eğitim hakları resmî olarak belirlenmiştir. Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitimlerine ilişkin Türkiye'de birçok uygulama hayata geçirilmiş olsa da eğitimin bel kemiği olan öğretim programında kapsayıcı eğitime yönelik bir güncelleme yapılmamıştır. Bu nedenle öğretim programıyla öğrenci arasında köprü vazifesi gören, ana dili öğretiminde başat rol üstlenen Türkçe ders kitaplarında da geçici koruma altındaki öğrencileri kapsayacak bir düzenlemeye gidilememiştir. Dolayısıyla ana dili Türkçe olan öğrenciler için hazırlanan ders kitapları, geçici koruma altındaki öğrencilerin dil yeterlik seviyelerinin üzerinde kalmaktadır. Araştırma kapsamında EKOYAY Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki ilk 5 temanın okuma metin ve etkinlikleri incelenmiş, bunun sonucunda 35 etkinlik ile 14 okuma metni Suriyeli öğrencilerin dil yeterlik seviyelerinin üzerinde bulunarak uyarlanmıştır. Uyarlamalarda Richards (2001), Tomlinson (2011), Maley (2011) ve Hyland (2013) tarafından ortaya konan uyarlama ilkeleri dikkate alınmıştır. Uyarlanan içerikler, 2019-2020 eğitim öğretim yılında 6. sınıfta öğrenim gören geçici koruma altındaki öğrencilere (3 kız, 8 erkek) çalışma kâğıtları hâlinde sunulmuştur. Katılımlı eylem araştırmasına uygun olarak yürütülen çalışmada, öğrenciler karma sınıf ortamında 6 ay gözlemlenmiş; veriler betimsel analiz ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Etkinliklerin uyarlanmasında en fazla *değiştirme/yeniden yazma* (f:28) ve *azaltma* (f:23) ilkesinden yararlanılırken metin uyarlamalarına *yerine koyma* (f:12) ilkesi hâkimdir. Uyarlamaların sonucunda 17 okuma becerisi kazanımı elde edilmiş olup Suriyeli öğrencilerin ders katılımlarında ciddi bir artış gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler, materyal uyarlama, mülteci eğitimi, kapsayıcı eğitim, Türkçe ders kitapları

¹ Bu bölüm, Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN danışmanlığında Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Gözde DURHAT tarafından hazırlanan "6. Sınıfta Öğrenim Gören Mülteci Öğrencilere Yönelik Türkçe Ders Kitabı Uyarlaması" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Türkçe Öğretmeni, Nurettin Topçu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, YL Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü (İstanbul, Türkiye), gozde.durhat@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5068-6210 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.02.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.885585]

³ Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, (İstanbul, Türkiye), celile@yildiz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5541-648X

Adapting the reading texts and activities in the 6th grade Turkish textbook to the students under temporary protection

Abstract

In the Syrian Arab Republic, most of the population who leave their country due to the civil war began in 2011 and emigrated to Turkey. Syrians, whose number is close to 4 million today, were given temporary protection status in 2014 with the Temporary Protection Regulation, and their education rights were officially determined. Many applications have been put into life in Turkey regarding the education of students under temporary protection. However, the backbone of education in the curriculum has not been an update for inclusive education. For this reason, Turkish textbooks, which act as a bridge between the curriculum and the student and play a dominant role in mother tongue teaching, could not be arranged to include students under temporary protection. Therefore, textbooks prepared for students whose mother tongue is Turkish are above students' language proficiency levels under temporary protection. Within the scope of the research, the reading texts and activities of the first 5 themes in the 6th Grade Turkish Textbook of EKOYAY Publications were examined; as a result, 14 reading texts with 35 activities were adapted above the language proficiency levels of Syrian students. The adaptation principles put forward by Richards (2001), Tomlinson (2011), Maley (2011), and Hyland (2013) were taken into account in the adaptations. The adapted contents were presented to students under temporary protection (3 girls, 8 boys) studying in the 6th grade in the 2019-2020 academic year as worksheets. In the study conducted in accordance with the participatory action research, students were observed in a mixed classroom environment for 6 months; The data were analyzed by descriptive analysis and content analysis. While the principle of modification/rewriting (f: 28) and reduction (f: 23) is used in the adaptation of the activities, the replacement (f: 12) is dominant in the text adaptations. As a result of the adaptations, 17 reading skill acquisitions were achieved, and a significant increase was observed in Syrian students' course attendance.

Keywords: Syrian students under temporary protection, material adaptation, refugee education, inclusive education, Turkish textbooks

1. Giriş

Türkiye, dünya üzerindeki jeopolitik konumu itibarıyla tarih boyunca birçok kitlesel göç hareketine sahne olan bir ülke konumundadır. Türkiye'nin yakın zamanda tanık olduğu en büyük göç hareketi ise 2011 yılında Suriye Arap Cumhuriyeti'nde bir iç savaş sonucunda başlamıştır. UNHCR [Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK)]'nin "yakın tarihte görülen en büyük göç dalgası" olarak ifade ettiği göçten en çok Türkiye etkilenmiştir. Suriye'yle sınır komşusu olması, benimsediği açık kapı politikası, vicdanî yükümlülükleri ve hem ulusal hem de uluslararası alanlarda imzaladığı hukukî anlaşmalar Türkiye'nin öncelikli ülke konumunda olmasına neden olmuştur. Türkiye, izlediği açık kapı politikasının bir gereği olarak Suriye'den göç edenlere, tarafı olduğu mülteciler hukuku ve uluslararası hukuk teamüllerine göre geçici koruma statüsü vermiştir (Seydi, 2014). Savaş nedeniyle eğitim-öğretim faaliyetleri sekteye uğrayan geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar için ilk etapta çadır kentlerde gönüllü öğretmenler tarafından eğitim verilmiştir. Bu eğitimler, göçün devam etmesiyle yetersiz kalmıştır. Bu nedenle Suriyeli mülteci nüfusunun fazla olduğu 19 ilde Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) açılmıştır.

Türkiye, 2021 yılı Ocak ayı verilerine göre 3 milyon 645 bin 557 Suriyeli mülteciye ev sahipliği yaparken ilkokulda 338 bin 807, ortaokulda 222 bin 703 ve lisede 89 bin 518 Suriyeli öğrenci öğrenim görmektedir (Mülteciler Derneği, 2021). Kayıp bir nesil olmaması için Suriyeli çocukların eğitimleriyle ilgili ulusal ve uluslararası birçok proje yürürlüğe konmuştur. Bunlar arasında en geniş çapta olanı, Avrupa Birliği (AB) ile ortaklaşa yürütülen Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi [Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System, (PICTES)] Projesi'dir. 2016 yılında yürürlüğe giren proje, Suriyeli nüfusun en yoğun olarak bulunduğu 26 ilde yürütülmektedir. 2018'de ikinci fazına başlanan PICTES Projesi 2021 yılı Aralık ayına kadar devam edecektir (PICTES, 2020). PICTES projesi sona erene kadar Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına geçişlerinin tamamlanması hedeflenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının (MEB), 2019-2020 eğitim öğretim yılında yayımladığı Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları başlıklı genelgeyle GEM'den devlet okullarına geçecek olan öğrenciler için Türkçe Dil Yeterlik Sınavı (TDYS) yapılmasına ve 60 barajının altında olan öğrencilerin devlet okullarında açılması planlanan uyum sınıflarına alınmasına karar verilmiştir. Açılan uyum sınıflarında yabancı uyruklu öğrenciler haftada 24 saat sadece Türkçe dersi görmüşlerdir. Uyum sınıflarında özel bir dil desteği verilmesi yabancı öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum sağlayabilmeleri bakımından önemlidir fakat ayrı bir sınıfta, kendileriyle aynı dili konuşan akranlarıyla bir arada olmaları Türkçeyi kullanım alanlarını sınırlandırmıştır. Bozan ve Çelik'in (2020) araştırması Türk öğrencilerle mülteci öğrencilerin aynı ortamda bulunmamalarının etkileşimi azaltması sebebiyle uyum sınıflarının bu öğrenciler arasındaki ayrışmayı artırdığını ortaya koymuştur. "Eğitim sistemleri, çocukların ayrıştırılmış ortamlardan ziyade, devlet okullarında hep beraber eğitim görmesini, eğitime etkin katılımını hedeflemelidir." (Booth ve Ainscow, 2002, aktaran Sakız, 2016) Karma sınıflarda ise mülteci öğrencilerin Türkiyeli akranları ve öğretmenleriyle devamlı hedef dilde iletişim kurmasının uyum süreçlerini kısaltacağı öngörülmektedir. Bu nedenle mülteci öğrencilerin uyum sınıflarından ziyade karma sınıflarda eğitim alması fakat bu eğitimi alırken ders içerisinde ek bir destek sağlanmasının mülteci öğrencilerin dil gelişimini olumlu şekilde etkileyeceği açıktır.

Yabancı uyruklu öğrencilere sağlanabilecek ek desteğin bütün okullarda sistemli şekilde yürütülebilmesi için öğretim programlarının kapsayıcı eğitime uyumlu hâle getirilmesi gerekmektedir. Yabancı uyruklu öğrenciler için gerekli materyal desteğinin sağlanması (Aktürk Çopur, 2019; Beydili Kaya, 2018; Erdem, 2017; Temiz, 2020) kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitimlerin daha çok öğretmene ulaşması (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2018) ders kitaplarının yabancı uyruklu öğrenciler de göz önünde bulundurulurken hazırlanması (Biçer ve Kılıç, 2017; Moralı, 2018) dil becerileri zayıf öğrenciler için destek eğitim odası açılarak Türkçe eğitimi verilmesi uyum sürecine daha fazla katkıda bulunacaktır.

Henüz Türkçeye hâkim olamayan, bu sebeple derslerde anlamlı dinleme, konuşma, okuma ve yazma süreci geçiremeyen öğrenciler için bir öğretim programı güncellemesi henüz söz konusu değildir. UNESCO Küresel Eğitim İzleme Raporu (2019)'nda da eğitim sistemlerinin kapsayıcı olması gerektiği belirtilerek devletlerin mülteciler için müfredatı ve ders kitaplarını tekrardan gözden geçirmesinin önemine değinilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP, 2019) kapsayıcı eğitime yönelik bir düzenleme yapılmadığından dolayı öğretim programının yansıtıcı konumunda olan ders kitaplarında da geçici koruma altındaki öğrencilerin dil yeterlik seviyesinin üzerinde içerikler yer almaktadır. Bu öğrencilerin dil yeterlik seviyelerinin düşük olması nedeniyle okuduğunu anlama konusunda sorunlar yaşadıkları, ilgili çalışmalar tarafından da ortaya konmuştur (Aktürk Çopur, 2019; Beydili Kaya, 2018; Bölükbaş, 2015; Çiğerci ve Yıldırım, 2020; Erdem, 2017). Bu nedenle ders

kitabında yer alan okuma metni ve metinle ilgili etkinliklerin geçici koruma altındaki öğrencilerin dil yeterlik seviyesine uyumlu hâle getirilmesi, onların derse katılımını, aynı zamanda dil becerilerini daha etkin şekilde kullanacakları için Türkçeyi öğrenme hızını da artıracığı düşünülmektedir. Maden ve Önal'ın (2020) 400 öğrenciyle gerçekleştirdiği anket neticesinde hâlihazırda okutulmakta olan ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür, konu ve yazar açısından öğrencilerin eğilimlerini yeterince karşılamadığı; ayrıca öğrencilerin okuma eğilimlerinin tersi yönde metin seçiminin olduğu tespit edilmiştir. Ana dili Türkçe olan 400 öğrencinin ders kitabındaki metinlere dair görüşleri, bu metinlerin geçici koruma altındaki öğrencilerin dil yeterlik seviyeleri ve ilgi düzeyleriyle ne derece uyumlu olabileceği üzerine düşündürmektedir.

TDÖP'de (2019) ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri on dört ayrı maddede ele alınmış, ders kitabı yazarlarının bu nitelikleri göz önünde bulundurarak metin seçimi yapması istenmiştir. Ortaokulda yer alan okuma kazanımları da akıcı okuma, söz varlığı ve anlama başlıkları altında verilmiştir. Buna göre 5. sınıfta 34; 6. sınıfta 35; 7. sınıfta 38; 8. sınıftaysa 35 okuma kazanımı yer almaktadır. Bu kazanımların resmî okullarda öğrenim gören bütün öğrenciler için gerçekleştirilmesi gerekmektedir. “Programların amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılması beklenir.” (MEB, 2019: 6) Taylor ve Sidhu da (2012) mülteci öğrencilere yönelik hedeflenen öğrenme çıktılarının gerçekleşmesi için eğitim ortamlarının düzenlenerek uyarlanmış içeriklerin sunulması gerektiğinin altını çizmiştir. Öğretmenlerin bir kısmının mülteci öğrencilere yönelik olumsuz tutumlar sergilemesi, kapsayıcı eğitime yönelik olarak düzenlenecek etkinliklerin ve eğitimlerin bir etkisinin olmayacağına yönelik görüşleri, okulların fizikî alt yapı yetersizlikleri, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitime ilişkin deneyimsiz olması (Akman, 2020; Boylu ve Işık, 2019; Bozkurt, 2018; Emin, 2018; Er ve Bayındır, 2015; Martın ve diğ., 2013; Morali, 2018) her sınıfta eşit bir öğrenme ortamı olmayacağını da gözler önüne sermektedir. Bu durumda eğitim öğretimde ortak hareket edilebilmesinin yolu ders kitapları vasıtasıyla gerçekleşmektedir.

Ana dili Türkçe olan öğrenciler için hazırlanmış olan Türkçe ders kitapları, Türk eğitim sistemine uyumları devam etmekte olan geçici koruma altındaki öğrencilerin dil yeterlik seviyelerinin üzerinde kaldığı için Türkçe derslerine etkin katılımı teşvik etmemektedir. Bu araştırma kapsamında, okuma becerisinin ön planda olduğu ders kitaplarında Suriyeli öğrenciler için yapılacak olan metin ve etkinlik uyarlamalarının onların Türkçe dersine katılımını desteklemesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte aşağıda yer alan alt problemlere ilişkin cevaplar aranmıştır:

- 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metin ve etkinliklerinin, geçici koruma altındaki öğrencilerin dil yeterliklerini karşılama düzeyi nasıldır?
- Ders kitapları geçici koruma altındaki öğrencilerin derste etkin olmalarını sağlayabilecek güçte midir?
- 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metin ve etkinliklerinin uyarlanarak karma sınıf ortamında uygulanmasından elde edilebilecek kazanımlar nelerdir?

Türkçe ders kitabındaki metin ve etkinliklerin geçici koruma altındaki öğrencileri kapsayacak biçimde uyarlanıp karma bir sınıfta uygulanacak olması, çok kültürlü eğitim ortamını destekleyerek eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması bakımından önemli bir adım olacaktır. “Çok kültürlü eğitimin hedefi, mağdur konumda olan gruplara karşı ön yargı ve ayrımcılığı azaltmak, fırsat eşitliği için çalışmak ve farklı kültürel gruplar arasında eşit güç dağılımını sağlamaktır.”(Grant ve Sleeter, 2010: 66) Aynı zamanda ortaya çıkan veriler ışığında öneriler geliştirilerek alandaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacak olması araştırmayı değerli kılmaktadır.

1.1. Ders kitabı uyarlaması

Yapılan alan taraması sonucunda Yabancılara Türkçe Öğretiminde (YTÖ) öğretmenlerin, ders kitaplarındaki metinleri uyarlamalarına yönelik çalışmalarına (Ayar ve Kurt, 2020; Bakan, 2012; Bölükbaş, 2015; Durmuş, 2013; Durmuş ve Cihangir, 2018; Erdem İpek, 2018; Kınay, 2015; Özmen, 2019; Yaşar, 2019) rastlanmıştır.

Kınay (2015), YTÖ’de metinlerin uyarlanma amaçlarına değindiği çalışmasında, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nda (ADOÇP) belirtilen hedef kazanımlar göz önünde bulundurularak özgün metinlerde sadeleştirme nasıl yapılabileceğini uygulamalarla örneklendirmiştir.

Bölükbaş (2015) Türkçe öğreniminde başlangıç seviyesinde olan yabancı uyruklu öğrencilere özgün metinlerin herhangi bir sadeleştirme yapılmaksızın sunulmasının, anlama sorunlarını beraberinde getirdiğini ortaya koymuştur. Sadeleştirilmiş metinlerin yabancı dil öğreniminde okuma becerisinin geliştirilmesine daha fazla katkı sağladığını tespit ederek sadeleştirmeye gidilmesinin önemini vurgulamıştır. Yaptığı alan taraması sonucunda yabancı dilde okuma metinlerinin sadeleştirilmesinin koruma, değiştirme, silme, özetleme olmak üzere dört şekilde yapılabileceğini; bunlar arasında ise en çok *değiştirmeye* başvurulduğunu bulgulamıştır.

Bayraktar ve Durukan (2016), Türkçe ders kitaplarına alınan sadeleştirilmiş bir metin ile özgün hâlini karşılaştırarak metinlerdeki sadeleştirme ölçütlerini ortaya koymuşlardır. Metinlerdeki okunabilirlik seviyesini belirlemek için Ateşman (1997) tarafından geliştirilip Türkçeye uyarlanan Flesch formülünden yararlanmışlardır. Sonuç olarak her iki metnin de okunabilirlik düzeyinin “zor” olduğu tespit edilmiş; aralarında anlamlı bir farkın olmaması nedeniyle metnin amaca uygun olarak sadeleştirilmediğini belirtmişlerdir. Bunun üzerine metinler üzerinde yapılacak olan sadeleştirme çalışmalarının ders kitabı yazarlarının inisiyatiflerine bırakılmadan dil bilimsel ölçütler doğrultusunda yapılması önerilmiştir.

Özmen (2019)’in YTÖ’de metin değiştirme teknikleriyle öykülerin yeniden oluşturulmasını konu aldığı doktora tezinde, metinlerin dilsel özelliklerine dair saptadığı bulguların ardından belirlediği iki okunabilirlik formülüyle (Bezirci ve Yılmaz, 2010; Çetinkaya ve Uzun, 2014) değiştirmiş olduğu metinlerin okunabilirlik puanlarını elde etmiştir. Başlangıç ve orta düzeydeki öğrencilere sunulması amacıyla ders içi kullanıma uygun özgün metinlerin belirli yöntemler ve ölçütler çerçevesinde değiştirilerek yabancı dil öğretiminde kullanıma sunulması amaçlanmıştır.

Yaşar (2019), Memduh Şevket Esenalın “Pazarlık” hikâyesini A2 seviyesinde olan yabancı öğrencilere uyarladığı tezinde, metinlerin uyarlanma ilkelerini ortaya koyarak “Pazarlık” hikâyesini sadeleştirmiştir. Hikâyeyi, ADOÇP’de belirtilmiş olan temellere dayandırarak özgün metne en yakın hâlinde uyarlamıştır. Özgün metinlerin yeni bir dil öğrenen öğrencilerin seviyesine göre uyarlanırken sıklıkla kullanılan yöntemin *değiştirme* olduğu yapılan araştırma neticesinde ortaya konmuştur. Bu nedenle “Pazarlık” metni de *değiştirme* yoluyla uyarlanmıştır.

Ayar ve Kurt (2020), YTÖ’de kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin uyarlanma durumlarını Yeni Hitit kitabı üzerinden incelemiştir. Yazınsal metinlerin, yeterli dilsel edince sahip olmayan başlangıç ve orta düzey dil öğrencileri için seviyelerine uygun şekilde sadeleştirilirken hangi ölçütlerden yararlandığını ortaya koymuşlardır. Yeni Hitit ders kitabındaki metinlerde en fazla sözcüksel

sadeleştirmenin yapıldığı, dolayısıyla uyarılma söz konusu olduğunda en çok kelime ve kelime gruplarına yönelik sadeleştirme işlemine başvurulduğu ortaya çıkmıştır.

Yurt dışındaki çalışmalarda uyarlamaların etkinlikleri de içerecek şekilde yapıldığı tespit edilmiştir (Bolster, 2014; Ghosn, 2013; Hyland, 2013; Maley, 2011; Richards, 2001; Stevick, 1971; Tomlinson, 2011). Bazı araştırmacılar tarafından belirli uyarılma ilkeleri de ortaya konulmuştur (Hyland, 2013; Maley, 2011; Richards, 2001; Tomlinson, 2011). Bu kaynaklardaki uyarılma ilkeleri atlama, azaltma, basitleştirme, dallandırma, değiştirme/yeniden yazma, ekleme, eksikleri ele alma, genişletme/takviye etme, yeniden düzenleme, yerine koyma olarak bulgulanmıştır.

Atlama veya silme ilkesi “Tekrarlayan, konudan bağımsız, potansiyel olarak yararsız veya zor öğeleri atlamak anlamındadır.” (Hyland, 2013: 397) *Azaltma* ilkesi, öğretmenin içeriğin gerektiğinden uzun olduğunu düşündüğü yerleri kısaltabileceğini ifade etmektedir. *Basitleştirme*, bir içeriğin zorluğunu azaltmak için sadeleştirilmesidir. *Dallandırma* ilkesi öğretmenin, mevcut olan etkinliğe yeni seçenekler ekleyebileceğini, onları çeşitlendirebileceğini ya da bir konunun daha iyi anlaşılması adına yeni etkinlikler geliştirebileceğini öne sürmektedir. *Değiştirme veya yeniden yazma*, mevcut içeriğin birtakım nedenlerden dolayı yeniden yazılmasıdır. Richards (2001) değiştirme ilkesini iki ayrı şekilde ele almıştır: İçeriği değiştirme ve görevleri değiştirme. İçeriği değiştirme, “Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sosyal sınıfı, mesleği, dini veya kültürel geçmişi ile ilgili faktörler nedeniyle içeriğin hedef öğrencilere uygun olmamasından dolayı değiştirilmesi” (Richard, 2001: 260) olarak ifade edilirken görevleri değiştirme ise öğrencilerin dil yeterlikleri göz önünde bulundurularak alıştırmaların üzerinde yapılabilecek değişiklikleri açıklamaktadır. *Ekleme*, “Ders kitabının sunduklarını fazladan okuma, görevler veya alıştırmalarla tamamlamak, eksik ya da az yer verildiğine inanılan becerilere yönelik etkinlikler eklemek bu ilke kapsamındadır.” (Hyland, 2013; Maley, 2011; Richard, 2001) *Eksikleri ele alma*, öğretmenlerin ders kitabında eksik olduğunu düşündüğü öğeleri ele alarak gerekli gördüğü metin ya da etkinlikleri ders kitabına eklemesidir. *Genişletme veya takviye etme*, bir içeriğin yetersiz olduğu hâllerde yeni görevlerin eklenmesi gerektiğini belirtmektedir. *Yeniden düzenleme*, metin veya etkinliklerin sıralamasının yeniden yapılmasıdır. Öğretmen, ders kitabında verilmiş olan sıranın öğrenci için uygun olmadığına kanaat getirir ve ardından ders kitabı yazarının ortaya koyduğundan daha farklı bir yol izleyebilir (Maley, 2011). *Yerine koyma*, herhangi bir nedenle yetersiz kabul edilen metin ya da alıştırmaların daha uygun olan materyallerle değiştirilmesidir. “Yerine konan materyaller, genellikle yayımlanmış kaynak materyallerinden seçilir.” (Maley, 2011: 382)

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan katılımlı eylem araştırmasıyla yürütülmüştür. “Eylem araştırmaları, bir program, bir kuruluş veya topluluk içindeki belirli problemleri çözmeyi amaçlamaktadır.” (Patton, 2018: 221) “Katılımlı eylem araştırmasıyla tekil olarak öğretmenlerin, okul veya sınıf içi problemleri acil olarak çözmeye odaklanmalarından ziyade sosyal ve toplumsal uyum içerir; toplumumuzda değişim ve özgürleştirmeye katkıda bulunacak araştırmalar yapmaya vurgu yapar, eğitim ortamlarını güçlendirmeyi benimser.” (Creswell, 2017: 776) Buna göre 6. sınıfta öğrenim gören geçici koruma altındaki öğrencilerin Türkçe derslerinde yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarının çözümlenmesine yönelik olarak ders kitabındaki ilk 5 temanın okuma metni ve metne ilişkin etkinlikleri uyarlanmıştır. Uyarlanan içerikler çalışma kâğıtları hâlinde sunulmuş, geçici koruma altındaki öğrenciler 6 ay karma sınıf ortamında tam katılımcı gözlem yoluyla gözlemlenmiştir. “Tam

katılımcı gözlemci olan araştırmacı, eş zamanlı olarak hem hakkında araştırma gerçekleştirilen topluluğun normal bir üyesi hem de bir araştırmacıdır.” (Glesne, 2015: 87) Geçici koruma altındaki öğrencilerin kendilerini sınıfa ait hissetmeleri ve öğretmenin sınıf yönetimini zorlaştırmamak amacıyla ders kitabındaki paralel uyarlamalar yapılmıştır.

2.2. Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Araştırmada doküman incelemesi, çalışma kâğıtları, alan taraması ve gözlemden yararlanılmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında resmî okullarda okutulan EKOYAY Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı araştırmanın inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir. Veriler, Eylül 2019 - Mart 2020 tarih aralığında toplanmıştır. Doğa ve Evren, Çocuk Dünyası, Millî Mücadele ve Atatürk, Erdemler ve Millî Kültürümüz temasındaki okuma metinleriyle metne ilişkin etkinlikler uyarlanmıştır. Ders kitabından yola çıkarak uyarlanan içerikler, 6/A, 6/C ve 6/D sınıflarında öğrenim gören geçici koruma altındaki öğrencilere çalışma kâğıtları hâlinde sunulmuştur.

2.3. Çalışma grubu

Araştırmada, amaçlı örneklem yöntemlerinden olan uygun örneklemeden faydalanılmıştır. “Amaçlı örneklem, olguya ilgili bilgi açısından zengin vakaların belirlenmesi ve seçilmesi için nitel araştırmada yaygın olarak kullanılmaktadır.” (Palinkas vd., 2015: 533) Uygun örnekleme stratejisi ise çalışma için hızlı, erişimi kolay ve kullanışlı olanın seçilmesini içermektedir. (Patton, 2018) Bu minvalde Türkçe öğretmeni olarak görev yaptığım İstanbul Pendik'teki bir imam hatip ortaokulunun 6. sınıfında öğrenim gören 11 geçici koruma altındaki öğrenci (3 kız, 8 erkek) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Türkiye’de Bulunma Süresi (Yıl)	TDYS Puanı
Ö1	Kız	11	4	60
Ö2	Kız	11	4	70
Ö3	Kız	11	6	85
Ö4	Erkek	11	5	60
Ö5	Erkek	13	5	60
Ö6	Erkek	11	6	65
Ö7	Erkek	14	6	65
Ö8	Erkek	13	5	70
Ö9	Erkek	11	6	70
Ö10	Erkek	11	7	75
Ö11	Erkek	11	6	80

Tablo 1. Katılımcı öğrencilere ait veriler

2.4. Verilerin analizi

Ders kitabındaki metin ve etkinliklerin geçici koruma altındaki öğrencilerin dil yeterliklerini karşılama düzeyi betimsel analiz kapsamında belirlenmiştir. Betimsel analiz, bir olguyu incelememize, ardından incelenenlere dayalı hipotezler üretmemize yardımcı olma rolü nedeniyle bu sürecin temel bir bileşenidir (Loeb vd, 2017). Buna göre ders kitabındaki okuma metinleri ve metne ilişkin etkinlikler incelenmiş, 14 metin ile 35 etkinliğin katılımcıların dil yeterlik seviyelerinin üzerinde olduğu

belirlenerek uyarlamaları yapılmıştır. Uyarlamalarda alan taraması neticesinde erişilen kaynaklardan işlevselliği bakımından Richard (2001), Tomlinson (2011), Maley (2011) ve Hyland (2013)'ın uyarlama ilkeleri kullanılmıştır. Uyarlanan okuma metinleri özgün isimlerini koruyarak çalışmaya dâhil edilmişken etkinlik isimleri, içeriklerini yansıtacak şekilde kodlanarak tablolaştırılmıştır.

Uyarlanan içerikler katılımcılara çalışma kâğıtlarıyla sunulmuştur. Uyarlamaların katılımcılar üzerindeki etkileri içerik analiziyle çözümlenerek bulgularda yorumlanmıştır. "İçerik analizi; işaretlerin sınıflanması ve bu işaretlerin hangi yargıları içerdiğini ortaya koymak için, araştırmacının vardığı yargıların bilimsel rapor olarak değerlendirilmesini sağlar." (Janis, 1949, aktaran Koçak ve Arun, 2013: 22)

3. Bulgular

Türkçe ders kitapları üçü zorunlu, beşi seçmeli olmak üzere sekiz tema; 24 okuma, 8 dinleme/izleme, 8 serbest okuma metni içermektedir. Millî Mücadele ve Atatürk, Erdemler ve Millî Kültürümüz temaları Türkçe ders kitaplarının zorunlu temalarıdır. TDÖP'de ders kitabı yazarlarına sunulan on üç seçmeli tema mevcuttur. Bu temalardan beşi yazar tarafından seçilerek ders kitabına dâhil edilmektedir. Araştırma kapsamında uyarlanan EKOYAY Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan temalar ve temadaki okuma metinleri ise tabloda belirtilmiştir:

Tema no	Tema adı	Metin adı	Yazarı
1	Doğa ve Evren	Meşeler	Hasan Lâtif Saryüce
		Tartışarak Gerçeğe Doğru	Aydoğan Yavaşlı
		Elveda Ağustos Böceği	Özkan Öze
2	Millî Mücadele ve Atatürk	Kuşların ektiği Kağını	Fâzıl Hüsnü Dağlarca
		Çanakkale	Faruk Nafiz Çamlıbel
		Anadolu İmecesini	Ceyhun Atif Kansu
3	ocuk Dünyası	Uçurtma	Necdet Neydim
		Oyun	Ahmet Rasim
		Kanatların ocuklar	Yusuf Dursun
4	Erdemler	Sevgiyle	Ayla ınaroğlu
		Azim	Mehmet Âkif Ersoy
		İyilik Üzerine	Doğan Aksan
5	Millî Kültürümüz	Gazlı Göl	İbrahim Zeki Burdurlu
		Forsa	Ömer Seyfettin
		Nineme Ninni	Ali Akbaş

Tablo 2. 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan uyarlanan tema ve okuma metinleri

Covid-19'un tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de etkisini göstermesinden dolayı 16 Mart 2020 itibarıyla uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Bu nedenle yıllık planda belirtilen tarihe kadar olan 5 tema yüz yüze eğitim sürecinde işlenebildiği için uyarlamalar da ilk 5 temadaki metin ve etkinliklerde yapılmıştır. Bu bağlamda 6, 7 ve 8. temalar -Bilim ve Teknoloji, Sanat, Vatandaşlık- uyarlamaya dâhil edilmemiştir.

3.1. Doğa ve Evren teması

Doğa ve Evren teması kapsamında işlenmesi önerilen konular TDÖP’de şu şekilde belirtilmiştir: “Bitkiler, canlılar, çevre, çevrenin korunması, doğa, doğa olayları, doğal afetler, dünya, evren, gece, gezegenler, gündüz, hayvanlar, iklim, kar, manzaralar, mevsimler, renkler, uzay, yağmur, yeryüzü, yıldızlar, zaman bilinci vb.” (MEB, 2019: 15) Ders kitabında Doğa ve Evren temasında yer alan metinler incelendiğinde işlenen konuların; doğa, çevrenin korunması, iklim, bitkiler ve hayvanlar olduğu tespit edilmiştir. Temada yer alan okuma metinlerinin tamamı uyarlanmış, konu ve ana fikirlerine paralel metinler çalışma kâğıtlarına *yerine koyma* ilkesine göre dâhil edilmiştir.

Metin no	Ders kitabındaki metin	Uyarlanan metin	Yazarı	Uyarlama ilkesi
1	Meşeler	Keloğlan ile Kayısı Ağacı	Keloğlan Masalları	Yerine koyma
2	Tartışarak Gerçeğe Doğru	Geri Dönüşüm ve Eren	Belkıs Karataş	Yerine koyma
3	Elveda Ağustos Böceği	Evini Arayan Ardiç Tohumu	Servet Yanardağ	Azaltma, basitleştirme, yerine koyma

Tablo 3. Doğa ve Evren temasında uyarlanan okuma metinleri

3.1.1. Keloğlan ve Kayısı Ağacı metni ve etkinlikleri

Hasan Lâtif Saryüce’nin “Meşeler” metni yerine “Keloğlan ve Kayısı Ağacı” metni çalışma kâğıdına eklenmiştir. Bilgilendirici metin türünde yazılan “Meşeler” katılımcıların dil yeterlik seviyesinin üzerinde kalacağı öngörülerek *yerine koyma* ilkesi kapsamında uyarlanmıştır. Metindeki anlamı bilinmeyen kelimelerin fazlalığı, katılımcıların konuyla ilgili ön bilgilerinin yetersiz olması ve metnin katılımcıların takip ederken zorluk yaşayacakları uzunlukta olması gibi nedenlerden dolayı uyarlama yapılmasına karar verilmiştir. Katılımcıların dil yeterlik seviyelerine daha uygun kelime ve yapılar barındırdığı tespit edilen masal türündeki “Keloğlan ve Kayısı Ağacı” metni “Meşeler”in yerine getirilmiştir. Yerine getirilen metinde de “Meşeler”de olduğu gibi ağaçların önemi ve korunması gerektiği vurgulanmaktadır. Metin, sesli okuma yöntemine uygun olarak üç katılımcıya okutulmuştur. 1. temanın ilk metninde, metne ilişkin iki etkinlik de uyarlanmıştır.

Etkinlik no	Etkinlik adı	Uyarlanma ilkesi
1	Anlamı bilinmeyen kelimeler	Basitleştirme
2	Metne ilişkin sorular	Azaltma, değiştirme

Tablo 4. Doğa ve Evren teması 1. metninde uyarlanan etkinlikler

Anlamı bilinmeyen kelimelerin tespitine ilişkin etkinlik, katılımcılar için bazı ifadelerin sadeleştirilmesi yoluyla uyarlanmıştır. Uyarlanan metindeki “çit, dev, geçit, huysuz ve şifa” kelimelerinin anlamının bilinmediği belirlenmiştir. Bağlamdan hareketle kelimelerin birkaçının anlamı tahmin edilmiştir.

Ders kitabında öğrencilerin okuduklarını anlama becerisinin sorgulandığı etkinlikte, metne ilişkin soruların cevapları sözlü olarak verilmekte olup cevapların yazılacağı bir alan mevcut değildir. Katılımcıların soruların cevaplarını da yazabilmeleri amacıyla çalışma kâğıdına bir alan eklenmiştir. Ders kitabında yer alan yedi soru yerine azaltma ilkesi kapsamında dört soruya yer verilmiştir. Sorular

katılımcıların metinde cevaplarını bulabilmeleri için kapalı uçlu olarak tercih edilmiştir. Metne ilişkin iki soruyu Ö1, Ö4, Ö5 ve Ö6 kodlu öğrencilerin yanıtladıkları gözlemlenmiştir.

3.1.2. Geri Dönüşüm ve Eren metni ve etkinlikleri

Sıklıkla karşılıklı konuşmaların yer aldığı “Tartışarak Gerçeğe Doğru” metni okunurken devrik cümlelerin de etkisiyle anlam karmaşası ortaya çıkmaktadır. Bir metnin anlaşılmasında sadece okunan kelimelerin anlamının bilinmesi yetersizdir. Aynı zamanda anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmak da gereklidir (Güneş, 2000, aktaran Yılmaz, 2008). Okuduğunu anlama konusunda sorun yaşayan katılımcılar için yerine koyma ilkesine göre, benzer ana fikir ve konuyu ihtiva eden “Geri Dönüşüm ve Eren” çalışma kâğıdına dâhil edilmiştir. Aynı zamanda “Tartışarak Gerçeğe Doğru” metninde “Okuduklarını özetler. Metinle ilgili soruları cevaplar. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” kazanımlarının katılımcılar için sağlanamayacağı öngörülmüştür. Örneğin;

“Sanki dikilen her bina, yaşamımıza son verecek bir bombanın fitilini ateşlemek gibi gelmeye başladı bana. (...) Teknolojik ve sanayileşme alanındaki gelişmişlik, yaşamın diğer alanında da gelişmişlikle koşut giderse buna uygarlık diyebiliriz. Kalkınmak için sanayileşmek zorundayız. Sanayileşmek içinse ham madde filan gerekli. Sanayileşmeyip doğal mı kalalım, sanayileşip doğasız mı? Evet, bu bana tam bir kısır döngü gibi geliyor.” (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2019: 18)

Yukarıda metinden alınan paragraftan da anlaşılacağı üzere “betonlaşma, ham madde, kısır döngü, koşut, sanayileşme vb.” anlamı bilinmeyen kelimeler, metinde yer alan söz sanatları ve uzun cümleler katılımcıların dil yeterlik seviyesinin üzerindedir. Uyarlanan metinde geri dönüşümün önemi duru ve yalın bir anlatımla işlenmiştir. Metin noktalama işaretlerine dikkat edilerek hem sesli hem de sessiz okuma yöntemine göre okunmuştur. Metinle ilgili yer alan dört etkinliğin üçü uyarlanmıştır. Uyarlanma ilkelerine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Etkinlik no	Etkinlik adı	Uyarlanma ilkesi
1	Hikâye unsurlarını belirleme	Azaltma, basitleştirme, değiştirme
2	Okuduğunu anlama	Değiştirme
3	Metne ilişkin sorular	Azaltma, değiştirme

Tablo 5. Doğa ve Evren teması 2. metninde uyarlanan etkinlikler

Metnin hikâye unsurlarını belirlemeye yönelik etkinlikte kişi, yer, zaman, anlatıcı ve olay örgüsünün tespit edilmesi istenmiştir. Etkinlik kapsamında birden fazla uyarlama yapılmıştır. Henüz olay örgüsünü ifade etmekte güçlük yaşayacağı düşünülen katılımcılar için azaltma ilkesi kapsamında bu kısım çıkarılmıştır. Etkinlikte öğrencilerden istenilenlerin anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla basitleştirme ilkesine göre soru kökünde sadeleştirme yapılmıştır. Hikâye unsurlarının somutlaştırılması amacıyla ağaç metaforundan da yararlanılmıştır. Değiştirme/yeniden yazma ilkesi kapsamında yeniden yapılandırılan etkinlikte hikâye ağaç, meyveleri de hikâyenin unsurları olarak görselleştirilmiştir. Katılımcıların hikâye unsurlarını doğru şekilde belirledikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerden metnin ana fikir ve konusunu belirlemelerinin istendiği etkinlik değiştirme/yeniden yazma ilkesi kapsamında uyarlanmıştır. Ana fikir ve konunun hem yazılı hem de sözlü anlatımda belirlenmesi noktasında öğrencilerin oldukça güçlük çektikleri, ikisinin arasında belirli bir ayırım yapamadıkları ilgili çalışmalarla ortaya konmuştur (Arıcı ve Ungan, 2008; Ateş ve Yıldırım, 2013;

Çetinkaya, İlter, 2018; Pilten, 2007). Bu nedenle ana fikir ve konunun belirlenmesi yerine, soru “Okuduğunuz metinde geri dönüşümle ilgili neler öğrendiniz?” şeklinde değiştirilmiştir. Katılımcıların (f:9) metnin vermek istediği iletiyi doğru biçimde tespit ettikleri görülmüştür.

Metne ilişkin soruların yer aldığı etkinlik için azaltma ve değiştirme/yeniden yazma ilkelerinden faydalanılmıştır. Ders kitabında metne dair altı soru sorulmuşken uyarlanan metin için üçü kapalı uçlu, biri açık uçlu olmak üzere dört soruya yer verilmiştir. Sorular katılımcıların önemli bir kısmı (f:10) tarafından doğru yanıtlandırılmıştır. Yalnızca Ö4 kodlu öğrencinin metni anlamakta güçlük çektiği verdiği cevaplardan hareketle tespit edilmiştir.

3.1.3. Evini Arayan Ardıç Tohumu metni ve etkinlikleri

Özkan Öze'ye ait “Elveda Ağustos Böceği” metni yerine Servet Yanardağ'ın “Evini Arayan Ardıç Tohumu” metni yerine koyma ilkesine göre katılımcılara sunulmuştur. Ders kitabındaki metnin katılımcıların okuma hızı göz önünde bulundurulduğunda uzun ve hazırbulunuşluk düzeylerinin üzerinde olduğu, bunun da okuduğunu anlamada sorun yaşayan katılımcıların anlatılanları zihinlerinde yapılandırma ve değerlendirme sürecini sekteye uğratacağı düşünülmektedir. Örneğin;

“Sabırla ve tevekkülle toprağın bağrında geçirdiğin on yedi yılın sonunda yeryüzünü görmek, güneşi hissetmek, dalların ve yaprakların arasından da olsa, azıcık da olsa gökyüzünün maviliğini, o maviliğin içinde koşup giden bembeyaz bulutları seyretmek aklını başından almıştı.” (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2019: 25)

“Evini Arayan Ardıç Tohumu” metni katılımcılar tarafından sesli okuma yöntemine göre iki defa okunmuştur. Metnin içerisinde yer alan bazı cümleler aynı anlamı verecek şekilde basitleştirme ilkesine göre sadeleştirilmiştir ve metinde kısaltmaya gidildiği için azaltma ilkesinden de yararlanılmıştır. Metne ilişkin olan iki etkinlik de Tablo 6'da belirtilen ilkelere göre uyarlanmıştır.

Etkinlik no	Etkinlik adı	Uyarlanma ilkesi
1	Anlamı bilinmeyen kelimeler	Değiştirme
2	Metne ilişkin sorular	Azaltma, değiştirme

Tablo 6. Doğa ve Evren teması 3. metninde uyarlanan etkinlikler

Anlamı bilinmeyen kelimelerin tespit edilmesine ilişkin etkinlik değiştirme/yeniden yazma ilkesi kapsamında uyarlanmıştır. Ders kitabındaki etkinlikte öğrencilerin metinde geçen anlamını bilmedikleri kelimeleri belirleyip bu kelimelerden hareketle kare bulmaca hazırlamaları istenmiştir fakat bu etkinliğin genel itibarıyla işlevselliği düşüktür. Çünkü bir bulmacanın amacına hizmet edebilmesi için kelimelerin belli bir sayı üzerinde olması beklenir. Metinde geçen anlamı bilinmeyen kelime sayısı her öğrenci için farklılık göstermekle birlikte bulmaca hazırlayabilmek için bu kelimelerin harf bağlamında da birbiriyle ilişkisi olması gerekmektedir. Bu nedenle katılımcılar için uyarlanan etkinlik sınıftaki bütün öğrencilerle birlikte yapılmıştır. Etkinlikten hareketle katılımcıların anlamını bilmediği kelimelerin; kırp-, kuşak, sal-, semt ve yayvan olduğu tespit edilmiştir.

Metne ilişkin soruların yer aldığı etkinlik, azaltma ve değiştirme/yeniden yazma ilkelerine göre uyarlanmıştır. Çalışma kâğıdındaki soru sayısı altıyla sınırlı tutulmuştur. Sorular kapalı uçlu olarak tercih edilmiştir. Katılımcıların kapalı uçlu soruları, belirli bir süre tanındığı zaman doğru yanıtladıkları gözlemlenmiştir.

3.2. Millî Mücadele ve Atatürk teması

Tarih ve yurttaşlık bilgisi gerektiren metinlerin yer aldığı Millî Mücadele ve Atatürk, katılımcıların en az katılım gösterdiği temadır. “Kuşların Çektiği Kağrı, Çanakkale ve Anadolu İmecesı” metinlerinin her birinde bir savaş konu edinmiştir. Bu bağlamda metinler katılımcıların dil yeterlik seviyelerinin üzerinde kelimeler içermekle birlikte savaş psikolojisini henüz üzerlerinden atamamış çocukları olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle uyarlama yapılırken ders kitabındaki metinlerden tamamen bağımsız olmayacak şekilde fakat savaşın sarsıcı yönlerine de değinmeyen metinler çalışma kâğıdına eklenmiştir. Okuma metinleri azaltma, yerine koyma ve yeniden düzenleme ilkesine göre uyarlanmıştır. “Anadolu İmecesı” metni, arka arkaya gelen savaş içerikli metinler ve öğrencilerin derse katılımdaki isteksizliklerinin artması nedeniyle yeniden düzenleme ilkesi kapsamında birkaç tema sonra işlenmek üzere ertelenmiştir. Temada uyarlanan metinler Tablo 7’de belirtilmiştir:

Metin no	Ders kitabındaki metin	Uyarlanan metin	Yazarı	Uyarlama ilkesi
1	Kuşların Çektiği Kağrı	Küçük Asker	Tevfik Fikret	Azaltma, yerine koyma
2	Çanakkale	Çanakkale’den Sonra	Gökçe Özder	Azaltma, yerine koyma
3	Anadolu İmecesı	-	-	Yeniden düzenleme

Tablo 7. Millî Mücadele ve Atatürk temasında uyarlanan metinler

3.2.1. Küçük Asker metni ve etkinlikleri

“Kuşların Çektiği Kağrı” adlı şiir; fazlaca anlamı bilinmeyen kelime, devrik cümle, söz sanatı ve hayalî unsur barındırması sebebiyle “Küçük Asker” şiiriyle değiştirilmiştir. Örneğin (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2019: 43);

"Gittiler aştılar tepelerden dağlardan, Birdenbire duruverdi iki bıçılğan öküz.

Daha çok mu yüklemişti

ne acısından yasından,

Ne de tez çamura boğmuştu

Şu incecik geçidi bacım

Erken gelen güz."

Uyarlama neticesinde çalışma kâğıdına alınan “Küçük Asker” adlı şiirde katılımcıları olumsuz yönde etkileyecek “silah, tüfek, kılıç, kurşun” gibi ifadelerin yer aldığı dördlükler çalışma kâğıdına dâhil edilmeyerek şiirde kısaltmaya gidilmiştir. Şiirde hayalî öğelere yer verilmemesi sebebiyle katılımcıların, şiiri anlamlandırmada zorluk çekmedikleri gözlemlenmiştir. Şiire ilişkin dört etkinliğin üçü uyarlanmıştır. Uyarlamada azaltma ilkesinden sıklıkla yararlanılmıştır.

Etkinlik no	Etkinliğin adı	Uyarlanma ilkesi
1	Metne ilişkin sorular	Azaltma, değiştirme
2	Başlık belirleme	Azaltma, basitleştirme
3	Metinlerin karşılaştırması	Azaltma, basitleştirme, değiştirme, yerine koyma

Tablo 8. Millî Mücadele ve Atatürk teması 1. metninde uyarlanan etkinlikler

Metne ilişkin sorular azaltma ve değiştirme ilkelerine göre uyarlanmıştır. Uyarlanan şiirle ilişkili dört soruya yer verilerek ders kitabındaki sorulara göre azaltmaya gidilmiştir. Soruların tamamı şiirin içeriği incelenerek cevaplandırılabilir niteliktedir. Bu nedenle katılımcıların tamamının soruların yanıtlarını ilgili alana yazmaları için belli bir süre tanınmış, bu süre zarfında da sınıftaki diğer öğrencilerle ders kitabındaki şiire ilişkin sorular cevaplandırılmıştır. Kapalı uçlu sorular için süre tanıdığı takdirde katılımcıların tamamının soruları doğru yanıtladıkları bir kere daha teyit edilmiştir.

Şiire farklı bir başlık belirlenmesine yönelik etkinlik, azaltma ve basitleştirme ilkeleri kapsamında uyarlanmıştır. Ders kitabında okunan şiir için iki farklı başlık bulunması istenirken katılımcılardan bir başlık belirlemeleri istenmiştir. Ders kitabında yer alan “Belirlediğiniz başlıklar şiirin içeriğiyle hangi yönden ilişkilidir?” (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2019: 44) ifadesi basitleştirilerek sorulmuştur.

“Kuşların Çektiği Kağrı” şiiriyle “Mustafa Kemal’in Kağrı” şiirlerinin tema, konu, kişiler, olay örgüsü bakımından karşılaştırılıp benzerliklerinin ortaya konmasına yönelik etkinlikte birçok uyarlama ilkesinden yararlanılmıştır. “Mustafa Kemal’in Kağrı” şiiri katılımcıların dil yeterlik seviyelerinin üzerinde kaldığı için çalışma kâğıdına eklenmemiş, yerine İsmail Bilgin’in “Şehit Mehmet Kâmil” metni getirilmiştir. Metin içeriğinde basitleştirmeler yapılmış ve kısaltmaya gidilmiştir. “Küçük Asker” şiiriyle “Şehit Mehmet Kâmil” metninin benzerlik ve farklılıklarının neler olduğu sorularak hikâye unsurlarının tespit edilmesi istenmiştir. Sorular da katılımcıların dil yeterlikleri göz önünde bulundurularak anlaşılabilirliğinin artması amacıyla değiştirme ilkesi kapsamında yeniden yazılmıştır. Şiirlerdeki benzerliğin konuları bakımından olduğu, farklılığın ise metin türünden kaynaklandığını katılımcıların bir kısmı (f:7) doğru yanıtlamıştır. Hikâye unsurlarını ise katılımcıların tamamı tespit etmiştir.

3.2.2. Çanakkale’den Sonra metni ve etkinlikleri

Faruk Nafiz Çamlıbel’in “Çanakkale” şiiri, bu savaş hakkında bilgi sahibi olmayan katılımcılar için “Çanakkale’den Sonra” adlı bilgilendirici metinle değiştirilmiştir. Şiirde geçen sembolik anlatımların da katılımcıların anlamlı okuma yapmasını engelleyeceği öngörülmüştür. Örneğin;

"Toprağından fazladır sende yatan adamlar,
İrmağın kanla çağlar, yağmurun kanlı damlar,
O cenkte armağandır sana kızıl akşamlar,
Sen silâhın inançla son dövüştüğü yersin!" (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2019: 51)

Çalışma kâğıdına alınan “Çanakkale’den Sonra” metnindeyse katılımcıların Çanakkale zaferiyle ilgili bilgilendirilmesi amaçlanmıştır. Metnin içeriğinde savaşa dair teferruata girilmeden genel itibarıyla bu zaferin neden önemli olduğu aktarılmaya çalışılmıştır. Metinde azaltma da yapılmış, sesli ve sessiz okuma yöntemine göre iki defa okunmuştur. Şiirle ilgili üç etkinliğin ikisi uyarlanmıştır.

Etkinlik no	Etkinliğin adı	Uyarlanma ilkesi
1	Birlikte yapalım: Anlamı bilinmeyen kelimeler	Değiştirme, eksikleri ele alma, ekleme
2	Metne ilişkin sorular	Azaltma, değiştirme

Tablo 9. Millî Mücadele ve Atatürk teması 2. metninde uyarlanan etkinlikler

Anlamı bilinmeyen kelimelerin tespitine ilişkin etkinlik değiştirme, eksikleri ele alma ve ekleme ilkesine göre uyarlanmıştır. Bu etkinlikte, şiirde yer alan ve öğrencilerin anlamını bilmekte zorlanacağı

düşünülen yedi kelime verilmiştir. Her bir kelimenin karşısında hem kelimenin anlamı hem de farklı bir anlam yer almaktadır. Öğrencilerin kelimelerin anlamını bağlamdan hareketle tahmin etmeleri istenmiştir. Ders kitabındaki bu etkinlik, eksikliği hissedilen iş birliğine dayalı bir etkinliğin eklenmesi sonucunda bütün sınıfın birlikte oynayacakları bir oyun hâline getirilmiştir. Öğrencilerin hem “Çanakkale’den Sonra” metninde hem de diğer metinlerde anlamını yeni öğrendikleri kelimeler tahtaya yazılmıştır. Tahtaya sınıftaki öğrenci sayısı kadar kelime yazılarak öğrencilerin tahtadan bir kelime seçmeleri ve bu kelimeleri anlamına uygun olarak cümle içerisinde kullanmaları beklenmiştir. Ardından gelecek olan öğrenci de yeni kuracağı cümleyi bir önceki arkadaşının cümlesine uygun şekilde tamamlamıştır. Sonuç itibarıyla öğrencilerin anlamını yeni öğrendikleri kelimeleri kullanarak ortak bir metin oluşturmaları sağlanmıştır.

Metne ilişkin soruların yer aldığı etkinlikte, azaltma ve değiştirme ilkeleri kapsamında uyarlama yapılmıştır. Kitapta dokuz soru yer alırken çalışma kâğıdında soru sayısı altıyla sınırlandırılmıştır. Özellikle metinde önemli olduğu düşünülen kısımların katılımcılar tarafından kavranıp kavranmadığının ölçülmesine ilişkin sorular sorulmuştur. Örneğin; “I. Dünya Savaşı’nın en önemli cephesi neresidir?” Bu sorunun cevabı doğrudan metinde yer almaktadır. Metnin kısa ve açık bir anlatıma sahip olması nedeniyle katılımcılar soruları doğru ve hızlı şekilde yanıtlamışlardır.

3.3. Çocuk Dünyası teması

Çocuk Dünyası teması, hem katılımcıların hem sınıftaki diğer öğrencilerin en etkin oldukları temadır. Uyarlanan metinlerin aynı zamanda uygulamalı içeriklerden oluşması, öğrencilerin katılım isteğini de artırmıştır. Temadaki okuma metinlerinden ikisi yerine koyma, bir metin ise azaltma ilkesine göre uyarlanmıştır. Temada uyarlanan metinler Tablo 10’da belirtilmiştir:

Metin no	Ders kitabındaki metin	Uyarlanan metin	Yazarı	Uyarlanma ilkesi
1	Uçurtma	-	Necdet Heydim	Azaltma
2	Oyun	Rafadan Tayfa İle Sokak Oyunları	İsmail Fidan	Yerine koyma
3	Kanatların Çocuklar	İnternet Bağımlılığı	Mehmet Tevfik Temiztürk	Yerine koyma

Tablo 10. Çocuk Dünyası temasında uyarlanan metinler

3.3.1. Uçurtma metni ve etkinlikleri

Necdet Heydim’in “Uçurtma” adlı şiiri, katılımcıların dil yeterlik seviyelerinin üzerinde olmadığı gerekçesiyle başka bir metinle değiştirilmemiştir. Sadece son üç kıtadaki söz sanatlarının anlamı güçleştirmesi üzerine bu kıtalar azaltma ilkesi kapsamında çalışma kâğıdına alınmamıştır. Örneğin;

"Bak bana

Ben senin ulaşmak istediğin

Gökyüzüyüm

Ben senin

Kederinin bulutlara atılan

Tohumlarıyım

Yağmur yağmur sana yağın." (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2019: 75)

Şiirin çalışma kâğıdında yer aldığı kısımları katılımcılar, son üç kıtayı ise sınıftaki diğer öğrenciler sesli okuma yöntemine göre okumuştur. Şiire ilişkin üç etkinlikte uyarlama yapılmıştır.

Etkinlik no	Etkinliğin adı	Uyarlanma ilkesi
1	Ana duygu ve konuyu belirleme	Değiştirme
2	Başlık belirleme	Azaltma
3	Metne ilişkin sorular	Azaltma, basitleştirme, değiştirme

Tablo 11. Çocuk Dünyası teması 1. metninde uyarlanan etkinlikler

Şiirin ana duygusu ile konusunun tespit edilmesine ilişkin etkinlik, değiştirme/yeniden yazma ilkesi kapsamında uyarlanmıştır. Ders kitabında, “Okuduğunuz metnin ana duygusu ve konusu nedir?” şeklinde ifade edilen soru, çalışma kâğıdında “Şiirde ne anlatılmaktadır? / Şiiri okuduğunuzda neler hissettiniz? En çok hissettiğiniz duygu ne oldu?” biçiminde sorulmuştur. Katılımcıların böylelikle şiirin ana duygusunu ve konusunu belirlerken pek zorluk çekmedikleri gözlemlenmiştir.

Şiire uygun başlık belirlenmesinin istendiği etkinlikte, ders kitabında öğrencilerden iki başlık yazmaları istenirken çalışma kâğıdında bir başlık yeterli görülerek azaltmaya gidilmiştir. Katılımcıların çoğunun (f:9) şiire uygun başlık belirleyebildikleri görülmüştür.

Metne ilişkin sorularda azaltma, basitleştirme ve değiştirme ilkelerine uygun biçimde uyarlama yapılmıştır. Ders kitabında şiire ilgili beş soru sorulmuştur. Bu sorulardan birkaçı katılımcıların da cevaplandırabilecekleri seviyede olduğu için değiştirilmemiştir. Bir soruda basitleştirme yapılmıştır: “Metinde ‘sıkıca tut’ ifadesinin tekrar edilmesinin sebebi nedir?” sorusu çalışma kâğıdına “Uçurtma, neden kendisinin sıkıca tutulmasını istemektedir?” şeklinde basitleştirilmiştir. Katılımcılar şiire ilişkin soruları doğru yanıtlamışlardır.

3.3.2. Rafadan Tayfa İle Sokak Oyunları metni ve etkinlikleri

Ahmet Rasim’e ait “Oyun” metni, “Rafadan Tayfa ile Sokak Oyunları” metniyle değiştirilmiştir. TDÖP’de (2019) “Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.” ifadesi geçmektedir. “Oyun” adlı metinse hem olumsuz örnek teşkil edebilecek ifadelerin olması hem de katılımcıların dil yeterlik seviyelerinin üzerinde olduğu görüşüyle değiştirilmiştir. Örneğin (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2019: 84);

“Öf! Patlayacağım, diye bağırıyordum. Beni tuttukları gibi ‘Al sana öf! Al sana patlamak! Ölsen de gebersen de seni sokaklarda oynatmam!’ diye beni sandık odasına tıkmasınlar mı? (...) Bilemedin, kaldır vur. Sırttakilerin hepsi birden yumruklarıyla: Güm!”

Uyarlama sonucu çalışma kâğıdına eklenen “Rafadan Tayfa ile Sokak Oyunları” metninde, isim şehir adlı oyunun oynanması konu edinmektedir. Aynı zamanda metindeki karakterlerin karşılıklı konuşmaları görsel üzerine konumlandırıldığı için katılımcıların metni daha iyi anlamlandırabildiği gözlemlenmiştir. Metinle ilgili dört etkinlikte uyarlama yapılması uygun görülmüştür.

Etkinlik no	Etkinliğin adı	Uyarlanma ilkesi
1	Deyimleri belirleme	Dallandırma, değiştirme, genişletme
2	Ana fikir ve konuyu belirleme	Değiştirme
3	Metne ilişkin sorulara cevap verme	Azaltma, değiştirme
4	Metne ilişkin soru oluşturma	Azaltma

Tablo 12. Çocuk Dünyası teması 2. metninde uyarlanan etkinlikler

Metinde yer alan deyimlerin belirlenmesi ve anlamlarının tespit edilmesine yönelik etkinlik; dallandırma, değiştirme ve genişletme ilkeleri kapsamında uyarlanmıştır. Güneş (2010), deyimleri imgesel olması, mecazî özellikler taşıması nedeniyle yabancı dil öğreniminde en zor öğrenilen ve iletişim kurmada, yabancı dil öğretiminde de sorunlar yaratan dil öğeleri olarak ifade etmiştir. Saydam, Aytan ve Günaydın (2020) özellikle deyim ve atasözleri gibi kalıp ifadelerin emoji ve benzeri içeriklerle verilmesinin, etkinliklerdeki görsel çeşitliliğinin artırılmasının Türkçe öğretimini daha etkili bir noktaya taşıyabileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle öncelikle deyim kavranmasına yönelik olarak tanımı, işlevi, birkaç örnek ve somutlaştırma maksadıyla içerisinde deyim içeren bir karikatüre yer verilmiştir. Katılımcılar karikatürü yorumladıktan sonra deyim içeren üç cümle yazılmıştır. Her bir cümlenin altında, biri deyim anlamı, diğeri farklı bir anlam olmak üzere iki anlama yer verilerek katılımcılardan cümledeki bağlamdan hareketle doğru olanı belirlemeleri beklenmiştir. Can kulağıyla dinlemek, içi içine sığmamak ve gözünden düşmek deyimlerinin anlamları, cümledeki bağlamlarından hareketle katılımcılar tarafından tespit edilebilmiştir.

Ana fikir ve konunun belirlenmesine yönelik etkinlikte, değiştirme ilkesinden yararlanılmıştır. Önceki deneyimlerden hareketle ana fikir ya da konunun saptanmasının istendiği etkinliklerde bir yönlendirici olmadığı sürece katılımcıların yanıt vermekte zorlandıkları bilinmektedir. Bundan dolayı ana fikir ve konuya ilişkin sorular, “Metinde hangi oyun anlatılmaktadır? Buna göre metnin konusunu belirleyiniz. / Siz de arkadaşlarınızla bu gibi oyunlar oynarken mutlu oluyor musunuz ve neler öğreniyorsunuz?” şeklinde yeniden yazılarak çalışma kâğıdına dâhil edilmiştir. Katılımcılar soruların cevaplandırılması noktasında etkin katılım göstermişlerdir.

Metinle ilgili soruların yer aldığı etkinlik, azaltma ve değiştirme ilkeleri kapsamında uyarlanmıştır. Dört kapalı uçlu soruya yer verilmiş, sorulardan birinde katılımcıların zorlandığı tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama becerisinin daha ön planda olduğu bu soruyu Ö2, Ö3, Ö8 ve Ö11 kodlu öğrenciler doğru yanıtlamıştır. Metne ilişkin üç sorunun yazılmasının istendiği etkinlikte ise azaltma ilkesinden hareketle katılımcıların soru yazma sayısı ikiye sınırlı tutulmuştur. Katılımcıların tamamının metnin içeriğiyle ilgili iki soru yazabildiği belirlenmiştir.

3.3.3. İnternet Bağımlılığı metni ve etkinlikleri

“İnternet Bağımlılığı” adlı şiir, “Kanatların Çocuklar” şiirinin yerine getirilmiştir. Ders kitabında yer alan “Kanatların Çocuklar” şiiri, içerisinde çokça hayâli unsur ve mecaz barındırmaktadır. Sınıftaki diğer öğrencilerin de bazı ifadeleri anlamakta sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Örneğin (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2019: 92);

"Ansızın, tuşları geldi medeniyetin,
Kuşlar gitti...
Üstüne üstüne çocukların,

Oyunlar geldi.
 Oyunlar ki yıldız savaşları, kanlar, kılıçlar...
 Şehzadenin beyaz atı matlaştı;
 Peri kızı dondu kaldı ekranda!
 (...)
 Minicik ellerde minicik tuşlar,
 Can evinden vurdu uykuları.
 Köşeli hayaller yerleşti,
 Köşeli dünyalara."

Uyarlanma sonucu çalışma kâğıdına dâhil edilen "İnternet Bağımlılığı" adlı şiirde internetin bireylerin kullanımına göre olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurabileceği vurgulanmaktadır. Katılımcılar şiiri uygun hızda, noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okumuşlardır. Şiirden sonra yer alan iki etkinlikte uyarlanma yapılmıştır.

Etkinlik no	Etkinliğin adı	Uyarlanma ilkesi
1	Ana duygu ve başlığı belirleme	Azaltma
2	Metne ilişkin sorulara cevap verme	Azaltma, değiştirme

Tablo 13. Çocuk Dünyası teması 3. metninde uyarlanan etkinlikler

Şiirin ana duygusunun ve uygun başlık belirlenmesine yönelik etkinlik azaltma ilkesi kapsamında uyarlanmıştır. Uyarlanan şiirde şairin duygularını açığa çıkarmasından ziyade internet kullanımına ilişkin uyarıları söz konusudur. Bu nedenle çalışma kâğıdında sadece şiire uygun başlık belirlenmesini içeren soruya yer verilmiştir. "Bağımlılık, Bağımlı Olma Sakın, İnternete Bağımlı Olma, İnternetin Yararları ve Zararları" gibi başlık önerileri katılımcılar tarafından belirlenmiştir.

Şiirle ilgili soruların bulunduğu etkinlikte, azaltma ve değiştirme ilkelerinden faydalanılmıştır. Ders kitabında sekiz soru yer alırken çalışma kâğıdında beş soruya yer verilmiştir. Soruların üçü kapalı uçlu olarak tercih edilmiş, iki soruysa şiirden yola çıkarak katılımcıların duygu ve düşüncelerinin öğrenilmesine yöneliktir. Kapalı uçlu soruların tamamı katılımcılar tarafından doğru cevaplanmıştır. Şiirde anlatılmak istenenlerin katılımcılar tarafından anlaşıldığı, cevaplardan hareketle tespit edilmiştir.

3.4. Erdemler teması

TDÖP'de (2019) zorunlu temalardan biri olarak belirtilen Erdemler temasındaki okuma metinlerinden "Sevgiyle" adlı şiir, katılımcıların dil yeterlik seviyesine uygun olduğu için uyarlanmamıştır. "Azim" metni, ekleme ve yerine koyma; "İyilik Üzerine" metni, basitleştirme ve yerine koyma ilkesi kapsamında uyarlanmıştır.

Erdemler temasında, değerlerin öğrencilere kazandırılmasına dair içerikler yer almaktadır. "MEB'in (2019) kök değerleri, daha çok Erdemler temasında işlenmesini önerdiği görülmektedir. Erdemler temasındaki konu önerileri altı kök değer içermekle birlikte her bir konu da bir değeri içermektedir." (Durhat ve Ökten, 2020: 677) Temadaki okuma metinlerde ise on kök değerden beşinin -dostluk, sabır, saygı, sevgi ve yardımseverlik- yer aldığı belirlenmiştir.

Metin no	Ders kitabındaki metin	Uyarlanan metin	Yazarı	Uyarlama ilkesi
1	Sevgiyle	-	Ayla Çınaroğlu	-
2	Azim	Kelebek Bambu	Sait Çamlıca Ahmet Şerif İzgören	Ekleme, yerine koyma
3	İyilik Üzerine	Denizyıldızı	Loren Eiseley	Basitleştirme, yerine koyma

Tablo 14. Erdemler temasında uyarlanan metinler

3.4.1. Sevgiyle metni ve etkinlikleri

Ayla Çınaroğlu'na ait olan "Sevgiyle" şiiri üzerinde herhangi bir uyarlama yapılmasına gerek duyulmamıştır zira üç kıtalık şiirde katılımcıların dil yeterlik seviyesinin üzerinde bir içerik tespit edilmemiştir. Şiir, okuma korusu yöntemine göre gruplara ayrılarak okunmuştur. Şiirle ilgili iki etkinlikte uyarlama yapılmıştır.

Etkinlik no	Etkinliğin adı	Uyarlanma ilkesi
1	Şiire ilişkin sorulara cevap verme	Azaltma, basitleştirme, değiştirme
2	Başlık belirleme	Azaltma

Tablo 15. Erdemler teması 1. metninde uyarlanan etkinlikler

Şiirle ilişkin sorularda, azaltma, basitleştirme ve değiştirme ilkelerine göre uyarlama yapılmıştır. Ders kitabında şiirle ilgili on soru yer alırken katılımcılar için beş soru hazırlanmıştır. Ders kitabındaki soruların birbirini tekrarlayan bir yapıda oldukları belirlenmiştir. Örneğin, "Yediğimiz ekmeğe saygıyla bakmak nasıl olur? / İçilen suya sevgiyle bakmaktan ne anlıyorsunuz? / Her işe saygıyla ve sevgiyle başlamak ne demektir?" vb. Bu sorular bir bütün hâlinde "Şiire göre sevgiyle bakmamız gereken şeyler nelerdir?" şeklinde yeniden yazılmıştır. Şiirin ana duygusunun belirlenmesinin istendiği son soru, "Şiirde yer alan duygular nelerdir?" olarak basitleştirilmiştir. Katılımcılara sorulan sorulardan ikisi kapalı, üçü duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini sağlayacak biçimde açık uçludur.

Şiire uygun bir başlık belirlenmesinin beklendiği etkinlik, azaltma ilkesine göre uyarlanmıştır. Hem kitapta hem de çalışma kâğıdında şiirin konusuna uygun olarak iki başlık belirlenmesi istenmiştir fakat ders kitabında yer alan "Belirlenen başlıkların şiirle hangi yönden ilişkili olduğu" sorusuna yer verilmemiştir. Katılımcıların (f:7) belirledikleri başlıkların şiirin konusuna uygun olduğu görülmüştür.

3.4.2. Kelebek ve Bambu metni ve etkinlikleri

Mehmet Âkif Ersoy'un "Azim" isimli hikâyesi, sabır ve gayretin önemini vurgulandığı Sait Çamlıca'ya ait "Kelebek" ve Ahmet Şerif İzgören'in "Bambu" metinleriyle değiştirilmiştir. Uyarlama; yerine koyma ve ekleme ilkeleri kapsamında gerçekleştirilmiştir. Sabır ve gayret değerlerini işleyen "Kelebek" metninin oldukça kısa olması, aynı zamanda bu değerlerin başka bir metinle de pekiştirilmek istenmesi üzerine "Bambu" metni de eklenmiştir. Ders kitabında yer alan "Azim" metni katılımcıların dil yeterlik seviyelerinin üzerinde bir içeriğe sahiptir. Hikâyede, çölde çocuğunu kaybetmiş bir babanın onu ümitsizliğe kapılmadan arayış süreci ve gayretleri neticesinde çocuğunu bulması konu edinmiştir. Olaya dayalı olan "Kelebek" metnindeyse bir tırtılın kelebeğe dönüşme süreci; bilgilendirici bir metin olan "Bambu"da Çinlilerin bambu yetiştirirken gösterdiği azim ve sabır konu edinmektedir. Metinlerin ikisi de tahmin ederek okuma yöntemine göre okunmuştur. İki metnin de sonu alışlagelmişin dışında

olduğu için katılımcılar, metnin devamına yönelik olarak fikir yürütmüşler fakat doğru tahmin eden olmamıştır. Metinlerde yalın bir anlatım özelliği benimsenmiştir. Metinle ilgili üç etkinlikte uyarlama yapılmıştır.

Etkinlik no	Etkinliğin adı	Uyarlanma ilkesi
1	Anlamı bilinmeyen kelimeler	Azaltma, değiştirme
2	Metne ilişkin sorulara cevap verme	Azaltma, değiştirme
3	Tümdengelim yöntemiyle ana fikir ve konuyu kavrama	Dallandırma, değiştirme

Tablo 16. Erdemler teması 2. metninde uyarlanan etkinlikler

Anlamı bilinmeyen kelimelerin tespit edilmesine ilişkin etkinlik azaltma ve değiştirme/yeniden yazma ilkesine göre düzenlenmiştir. Ders kitabındaki etkinlikte “Azim” metninde bulunan on kelime ile anlamlarına karışık biçimde yer verilmiştir. Kelimelerin metindeki bağlamından hareketle anlamlarıyla eşleştirilmesi istenmiştir. Uyarlanan etkinlikteyse beş kelime ile altı anlama yer verilmiştir. Boşta kalan anlamın da metinde geçen kelimelerden biri olduğu söylenerek tahmin edilmesi beklenmiştir. Bambu kelimesi, aynı zamanda metinlerden birinin de başlığı olduğu için katılımcılar tarafından doğru tahmin edilmiştir. Katılımcıların eşleştirirken en zorlandıkları kelimeyse “güve” olmuştur.

Ders kitabında metinle ilgili dokuz soruya yer verilirken çalışma kâğıdında altı soru sorulmuştur. Azaltma ve değiştirme ilkesi kapsamında uyarlanan etkinlikte, dört soru metinlerin içeriğine dairdir. Örneğin “Çocuğun babasının ipeği kesmesinin asıl sebebi nedir?” vb. Açık uçlu soruda, metinde ele alınan sorunun çözümüne yönelik katılımcıların önerileri alınmıştır. Diğer soruda ise katılımcıların iki metin arasında karşılaştırma yapmaları istenmiştir. Soruların yanıtlanmasında katılımcıların etkin oldukları gözlemlenmiştir.

Metnin ana fikir ve konusunun belirlendiği etkinlikte, değiştirme ve dallandırma ilkesinden yararlanılmıştır. Önceki temalarda sezdirme yoluyla metnin ana fikir ve konusunun belirlenmesi sağlanmıştır. Sorularda ana fikir kavramını kullanmak yerine, onu tanımlayıcı başka ifadelerle sorular yöneltilmiştir. Bu etkinlikteyse ana fikir ve konunun kavranmasına ilişkin içeriklere tümdengelim yönteminden hareketle yer verilmiştir. Etkinlik a, b ve c maddelerine ayrılmıştır. A maddesinde eğitim içerikli teknolojik öğrenme uygulamaları olan Okulistik ve Morpa Kampüs’ ten de yararlanılmış, burada yer alan konuyla ilgili içerikler çalışma kâğıdına eklenmiştir. Ana fikrin/konunun tanımı ve örnekleri, ana fikri/konuyu belirlemek için hangi soruları sorabileceğimiz, aralarındaki fark görselleştirilerek anlatılmıştır. B maddesinde beş tane cümle verilmiş ve bunların hangilerinin ana fikir, hangilerinin konu cümlesi olduğunun belirlenmesi istenmiştir. Katılımcılar beş cümleyi de doğru şekilde belirleyebilmişlerdir. C maddesindeyse “Kelebek” ile “Bambu” metinlerinin ana fikir ve konularının belirlenmesi istenmiştir. Ana fikirler, katılımcıların birkaçı tarafından yanlış belirlense de çoğu katılımcı ana fikir ve konuyu doğru şekilde tespit edip yazmışlardır.

3.4.3. Denizyıldızı metni ve etkinlikleri

Doğan Aksan’ın deneme türündeki eseri “İyilik Üzerine”, aynı ana fikri içeren “Denizyıldızı” metniyle yerine koyma ilkesine göre değiştirilmiştir. “İyilik Üzerine”, katılımcıların anlamlandırmakta zorlanmayacağı bir metindir lâkin iyilik değerinin pekişebilmesi amacıyla çalışma kâğıdına “Denizyıldızı” metni eklenmiştir. Hikâye türünde yazılan “Denizyıldızı”, konu itibarıyla iyiliğin gücünü göstermeye yönelik bir içeriğe sahiptir. Bazen önemsenmeyecek kadar küçük görülen bazı iyiliklerin

bir kelebek etkisi meydana getirmesi metnin ana fikrini oluşturmaktadır. Tahmin ederek okuma yöntemine göre okunan metinde, katılımcılardan önemli gördükleri yerlerin altını çizmeleri istenmiştir. Metinle ilgili olarak iki etkinlik uyarlanmıştır.

Etkinlik no	Etkinliğin adı	Uyarlanma ilkesi
1	Anlamı bilinmeyen kelimeler	Azaltma, değiştirme
2	Metne ilişkin sorulara cevap verme	Azaltma, değiştirme

Tablo 17. Erdemler teması 3. metninde uyarlanan etkinlikler

Anlamı bilinmeyen kelimelerin tespit edilmesini içeren etkinlik, azaltma ve değiştirme ilkesine göre uyarlanmıştır. Ders kitabındaki “İyilik Üzerine” metninden sekiz kelime etkinlikte yer almıştır. Çalışma kâğıdıdaysa “Denizyıldızı” metninde geçen beş kelimeye –ilham, âdet, bilge, kumsal, seferber- yer verilmiştir. Kelimelerin anlamları da verilmiş ve bağlamlarından hareketle eşleştirilmesi istenmiştir. Katılımcıların “ilham ve bilge” kelimelerini eşleştirmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Metinle ilgili sorular, azaltma ve düzenleme ilkesine göre uyarlanmıştır. Kitapta sekiz, çalışma kâğıdında beş soru yer almıştır. Sorulardan yalnızca biri açık uçlu olarak sorulmuştur. Çalışma kâğıdındaki sorulardan birinde metnin ana fikrinin de belirlenmesi istenmiştir. Katılımcıların tamamı sorulara etkin katılım göstermişlerdir.

3.5. Millî Kültürümüz teması

TDÖP’deki (2019) zorunlu temalardan sonuncusu Millî Kültürümüz temasında, “aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıra, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz vb.” (MEB, 2019: 15) konularının işlenmesi önerilmektedir. Ders kitabında ilgili temada büyüklerimiz, gelenekler, şehirlerimiz, tarihî şahsiyetler ve vatan konuları işlenmektedir. Metinlerin tamamı yerine koyma ilkesine göre uyarlanmıştır.

Metin no	Ders kitabındaki metin	Uyarlanan metin	Yazarı	Uyarlama ilkesi
1	Gazlı Göl	Kız Kalesi	Saim Sakaoğlu	Yerine koyma
2	Forsa	Bahar Nevruzla Başlar	Serpil Ural	Yerine koyma
3	Nineme Ninni	Anlamak	Cahit Zarifoğlu	Yerine koyma

Tablo 18. Millî Kültürümüz temasında uyarlanan metinler

3.5.1. Kız Kalesi metni ve etkinlikleri

Efsane türündeki “Gazlı Göl” metni yerine, Saim Sakaoğlu’nun “Kız Kalesi” adlı efsane türündeki eseri çalışma kâğıdına dâhil edilmiştir. Katılımcıların takip etmekte zorlanacakları uzunlukta olan “Gazlı Göl” aynı zamanda çokça betimleme ve söz sanatı içermesi sebebiyle uyarlanmıştır. Örneğin;

“Her yerinde sanki bin yılan, etini, kemiğini dilim dilim doğruyor, tatlı canına bir tadımlık yaşam mutluluğu vermiyormuş. (...) Kıpkırmızı, kara kara çiban başları sönmüş, hepsi tatlı tatlı pembeleşen güllere dönmüş.” (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2019: 145-146)

Mersin’deki Kız Kalesi’nin efsanevî hikâyesinin anlatıldığı “Kız Kalesi” metninin başlık ve görsellerinden yola çıkılarak konusunun tahmin edilmesi istenmiş, ardından metin sesli okuma

yöntemine göre okunmuştur. Ö3 kodlu katılımcının metnin konusunu doğru tahmin ettiği görülmüştür. Metne ilişkin bir etkinlikte uyarlama yapılmıştır.

Etkinlik no	Etkinliğin adı	Uyarlanma ilkesi
1	Metne ilişkin soruları cevaplama	Azaltma, değiştirme

Tablo 19. Millî Kültürümüz teması 1. metninde uyarlanan etkinlikler

Metne ilişkin sorular, azaltma ve değiştirme ilkesi kapsamında uyarlanmıştır. Ders kitabında metinle ilgili sekiz soru yer alırken çalışma kâğıdında yedi soruya yer verilmiştir. Soruların altısı kapalı uçlu, biri açık uçludur. 5N1K sorularının hâkim olduğu etkinliğe katılım yüksek olmuştur. Sorulardan birinde katılımcıların hayâli ve gerçek öğeleri ayırt edip etmedikleri ölçülmek istenmiştir. Sorunun doğru yanıtlandığı görülmüştür. Metnin katılımcılar tarafından anlaşıldığı tespit edilmiştir.

3.5.2. Bahar Nevruzla Başlar metni ve etkinlikleri

Ömer Seyfettin'e ait "Forsa" metni yerine, "Bahar Nevruzla Başlar" metni çalışma kâğıdında yer bulmuştur. "Forsa" bir önceki eğitim öğretim yılında da ders kitabında bulunan bir metin olması sebebiyle sınıfın çoğu tarafından hatırlanmaktadır. Köle olarak birçok ülkeye satılan ve vatan hasreti çeken bir adamın hayatını konu edinen "Forsa"da vatan hasretiyle ilgili ifadelerin fazlaca geçiyor olması, kapsayıcı eğitimin amacına tezat bir durum teşkil etmektedir. Bu nedenle "Forsa" konu ve ana fikir itibarıyla benzer özellikte olmayan bir metinle değiştirilmiştir. Nevruzun gelişini konu edinen "Bahar Nevruzla Başlar" metni fabl türünde yazılmıştır. Metinle ilgili üç etkinlikte uyarlama yapılmıştır.

Etkinlik no	Etkinliğin adı	Uyarlanma ilkesi
1	Anlamı bilinmeyen kelimeler	Değiştirme
2	Metne ilişkin soruları cevaplama	Azaltma, değiştirme
3	Hikâye unsurlarını ve konuyu tespit etme	Basitleştirme, birleştirme*, değiştirme

Tablo 20. Millî Kültürümüz teması 2. metninde uyarlanan etkinlikler

Anlamı bilinmeyen kelimelere yönelik etkinlik değiştirme ilkesine göre düzenlenmiştir. Katılımcıların (f:6) "kırlangıç ile şenlik" kelimesinin anlamını bilmediği tespit edilmiştir. Cümledeki bağlamından hareketle kelimelerin anlamları doğru tahmin edilmiştir.

Metne ilişkin soruların yanıtlarının arandığı etkinlikte, azaltma ve değiştirme ilkelerinden yararlanılmıştır. Çalışma kâğıdında biri açık uçlu olmak üzere, altı soruya yer verilmiştir. Katılımcıların soruları yanıtladıkları zorlanmadıkları gözlemlenmiştir.

Hikâye unsurlarının ve metnin konusunun belirlendiği etkinlik; birleştirme*, basitleştirme ve değiştirme ilkesine göre uyarlanmıştır. Ders kitabında ayrı bir etkinlikken çalışma kâğıdında bu etkinliğin içerisine dâhil edilen metin konusunun belirlenmesi etkinliği, uyarlama ilkelerinden hiçbirinin kapsamına girmediği için "birleştirme" ilkesi olarak ifade edilmiştir. Ders kitabından uyarlanan etkinlikte metnin özetlenmesi istenmiştir. Katılımcıların özetleme yaparken kronolojik sıralamaya uygun hareket etmedikleri daha önceki gözlemlerden hareketle bilinmektedir. Bir metni bütünüyle sormaktansa parçalara ayırıp sormanın katılımcıların özet yapmasını kolaylaştıracağı öngörülmüştür. Bu nedenle etkinlikte yer, zaman, varlıklar, metinde genel olarak ne ile ilgili

konusulduğu, olayın nasıl başladığı, daha sonrasında neler olduğu ve metin biterken neler anlatıldığı sorulmuştur. Katılımcıların sorulara eksik fakat doğru yanıt verdikleri görülmüştür.

3.5.3. Anlamak metni ve etkinlikleri

“Nineme Ninni” adlı şiir yerine, Cahit Zarifoğlu’nun “Anlamak” şiiri uyarlama neticesinde çalışma kâğıdına eklenmiştir. Yerine koyma ilkesine göre uyarlanan dört kıtalık şiir, küçük bir çocuğun aile büyüklerinin söylemlerini anlamlandırması üzerine kuruludur. Yedi kıtalık “Nineme Ninni” şiirindeyse yine küçük bir çocuğun gözünden ninesi dile getirilmektedir. Katılımcıların, şiirdeki birtakım ifadeleri anlamlandırırken zorlanacaklarının öngörülmesi üzerine uyarlama yapılmıştır. Örneğin (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2019: 165);

"Dolunayı saran bulut,
Başında yaşmak ninemin.
Bebelere tek dileğim,
Yaşım aşmak ninemin.
(...)
Masal anlat bana masal,
Hey dili şeker, dili bal,
Su alıyor artık sandal,
Yolu "Emr-i Hak" ninemin."

Uyarlanan “Anlamak” şiiri, sesli ve sessiz olarak okunmuştur. Metinle ilgili üç etkinlik uyarlanmıştır.

Etkinlik no	Etkinliğin adı	Uyarlanma ilkesi
1	Ana duyguyu tespit etme	Yeniden düzenleme
2	Metne ilişkin soruları cevaplama	Azaltma, birleştirme, değiştirme, yeniden düzenleme
3	Okuduğu şiirle ilgili soru hazırlama	Değiştirme

Tablo 21. Millî Kültürümüz teması 3. metninde uyarlanan etkinlikler

Metne ilişkin soruların yer aldığı etkinlikte, birçok uyarlama ilkesinden yararlanılmıştır. Çalışma kâğıdında ders kitabındaki göre daha az soruya yer verildiği için azaltma; etkinliğin birkaç etkinlik sonrasında işlenmesi gerekirken öne çekilmesinden dolayı yeniden düzenleme; farklı bir etkinliğin konusu olan ana duygunun tespit edildiği etkinliğin, buraya dâhil edilmesi sebebiyle birleştirme; soruların içerikleri yeniden yazıldığı için de değiştirme ilkesine göre uyarlama yapılmıştır. Soruların ikisi kapalı, üçü açık uçludur. Açık uçlu sorularda katılımcıların şiire uygun başlık belirlemeleri ve şiirin ana duygusunun da tespit edilmesi istenmiştir. Şiirin ana duygusunu Ö3 ve Ö8 kodlu katılımcılar doğru belirlemişlerdir. Katılımcıların şiiri anlamlandırırken sorun yaşamadıkları ancak ana duyguyu belirlerken epey zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Katılımcıların okudukları şiirle ilgili soru hazırlamalarına ilişkin etkinlik, değiştirme ilkesine göre uyarlanmıştır. Metne ilişkin sorular sorulardan da hareketle katılımcılar, şiirle ilgili iki soru hazırlamışlardır. Sorulara 5N1K sorularının hâkim olduğu görülmüştür.

4. Sonuç ve tartışma

Bu çalışmada 2019-2020 eğitim öğretim döneminde okutulan EKOYAY Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki 5 tema ve bu temalardaki 14 okuma metni ile metne ilişkin 35 etkinlik, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin dil yeterlik seviyelerine uyarlanmıştır. Uyarlanan içerikler 6. sınıfta öğrenim gören 11 Suriyeli öğrenciye 6 aylık süre zarfında çalışma kâğıtları vasıtasıyla sunulmuştur. Uygulama sürecinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinde ilerleme katedildiği, bu sayede de derse katılımlarında ciddi bir artış olduğu gözlemlenmiştir.

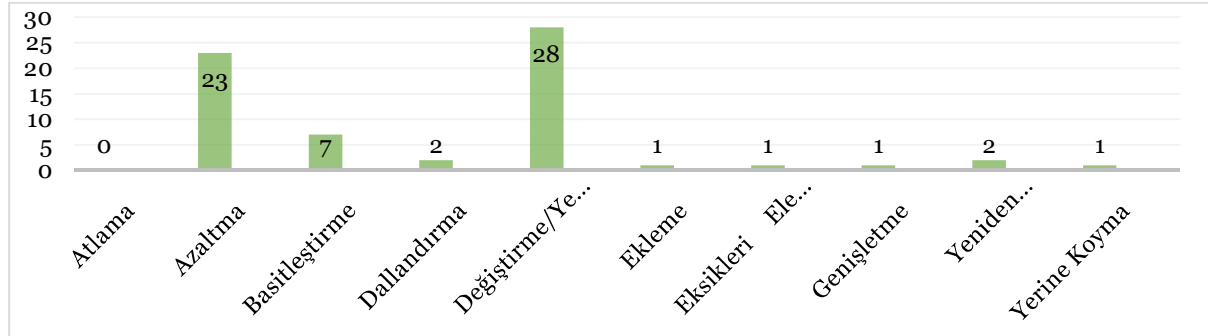
Ana dili Türkçe olan öğrencilere sunulan ders kitabındaki metin ve etkinliklerin, aynı kademede öğrenim gören geçici koruma altındaki öğrencilerin dil yeterlik seviyesinin üzerinde olduğu tespit edilmiş ve uyarlama yapılmasının elzem olduğu görülmüştür. Durmuş ve Cihangir (2018) çalışmalarında hedef dile ait, ana dil konuşurlarına yönelik hazırlanan okuma metinlerinin yabancı dil/ikinci dil öğretiminde kullanılmasının metinlerin sadeleştirilmelerindeki en önemli neden olduğunu vurgulamıştır. Metinlerin uyarlanmasında, söz dizimsel (devrik, uzun, örtük, anlam ve yapı olarak anlaşılması zor cümleler) ve sözcüksel (anlamı bilinmeyen ya da az kullanılan kelimeler) yapılar etkili olmuştur. Geçici koruma altındaki öğrencilerin hedef dile ait sınırlı kelimeye sahip oluşları ve Türkçenin söz dizimine henüz hâkim olamamaları okuduklarını zihinlerinde yapılandırırken sorun yaşamalarına yol açmaktadır. Bu nedenle metinlerin uyarlanarak sunulmasının öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etkisinin olacağı ve bu yolla öğretimi destekleyeceği yapılan alan taraması sonucunda (Ayar ve Kurt, 2020; Bakan, 2012; Bölükbaş, 2015; Durmuş, 2013; Durmuş ve Cihangir, 2018; Erdem İpek, 2018; Kınay, 2015; Özmen, 2019; Yaşar, 2019) ortaya çıkmıştır.

Ders kitabında, ilgili temalarda yer alan 15 okuma metninden 14'ü uyarlanmıştır. Bu bağlamda 7 metin, salt *yerine koyma* ilkesine göre uyarlanırken 5 metinde de bu ilkedен yararlanılmıştır. "Uçurtma" metninde sadece *azaltma* ilkesine göre, "Anadolu İmecesı" metnindeyse arka arkaya savaş içerikli metinlerin gelmesi nedeniyle *yeniden düzenleme* ilkesi kapsamında uyarlama yapılmıştır. 2. temada yer alan "Anadolu İmecesı" metni, 7. temada işlenmek üzere ertelenmiş ancak Covid-19 salgınının uzaktan eğitim sürecini de beraberinde getirmiş olması üzerine işlenememiştir. Öğrencilerin dil yeterlik düzeylerine uygun olması nedeniyle Ayla Çınaroğlu'nun "Sevgiyle" adlı şiiri ise uyarlanmayan tek metindir. Uyarlanan metinlerin, öğrencilerin birçoğu için uygun içeriğe sahip olduğu, metne ilişkin etkinliklere etkin katılım gösterilmesinden ve soruların çoğu zaman doğru biçimde yanıtlanmasından anlaşılmıştır.

Azaltma ilkesi, 4 metin (Evini Arayan Ardıç Tohumu, Küçük Asker, Çanakkale'den Sonra ve Uçurtma) ve 23 etkinlikte [metne ilişkin soruları cevaplandırma (f:14), başlık oluşturma (f:4), metinle ilgili soru hazırlama (f:1), metinlerin karşılaştırılması (f:1), anlamı bilinmeyen kelimelerin tespiti (f:2) hikâye unsurlarını belirleme (f:1)] kullanılmıştır. Metinlerden bazılarının uzun olması, bazılarınınsa öğrencilerin dil yeterliklerinin üzerinde kalacağı düşünülen kısımlar içermesi nedeniyle metinler kısaltılmıştır. Metne ilişkin soruların yer aldığı etkinliklerin tümünde azaltma ilkesine göre kısaltmaya gidilmiştir. Soruların geneli, öğrencilerin doğrudan metnin içerisinden cevabı bulabilmelerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu durumun soruların doğru yanıtlandırılmasını artırdığı, dolayısıyla öğrencilerin de öz güven kazanmalarını sağlayarak metne ilişkin soruların bulunduğu diğer etkinliklere katılımlarını da yükselttiği gözlemlenmiştir. *Basitleştirme* ilkesinden 2 metin (Evini Arayan Ardıç Tohumu, Denizyıldızı) ve 7 etkinlikte [hikâye unsurlarını belirleme (f:2), metne ilişkin soruları cevaplandırma (f:2), anlamı bilinmeyen kelimelerin tespiti (f:1), başlık oluşturma (f:1), metinlerin karşılaştırılması (f:1)] yararlanılmıştır. Bazı etkinliklerin, öğrencilerin yapabileceği

düzeyde olduğu ancak özellikle soru köklerindeki karmaşık ifadeler nedeniyle kendilerinden istenilenin ne olduğunu kavrayamadıkları deneyimlerden hareketle bilinmektedir. Basitleştirilen ifadelerle birlikte etkinliklerin anlaşılabilirliği artmış, bu da öğrencilerin ilgili etkinliklere katılım sayısının yükselmesini sağlamıştır. *Dallandırma* ilkesi, 2 etkinlikte (metindeki deyimlerin belirlenmesi, ana fikir ve konunun kavranması) kullanılmıştır. Figüratif yapıda olan deyimlerin öğrenciler için kavranması zor bir konu olduğu bilinmektedir. Bu nedenle deyim konusunun öğrenciler tarafından kavranması amacıyla karikatürden ve görsel içerikli örneklerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin karikatür aracılığıyla deyim konusuna dikkatleri çekilmiş, karikatürü yorumlarken eğlendikleri de gözlemlenmiştir. Tekin ve Baş (2019) da ders kitaplarında atasözü ve deyimlerin öğretimi sürecinde görsellere başvurulmasının kalıcılığı artıracaklarını, aynı zamanda eğitimi daha eğlenceli hâle getireceğini belirtmiştir. Metindeki deyimleri belirleme etkinliğinde *genişletme* ilkesinden de yararlanılmıştır. *Değiştirme/yeniden yazma* ilkesi 28 etkinliğin [metne ilişkin soruları cevaplandırma (f:14), anlamı bilinmeyen kelimelerin tespiti (f:5), ana fikir ve konunun tespit edilmesi (f:4), hikâye unsurlarını belirleme (f:2), metinlerin karşılaştırılması (f:1), metinle ilgili soru hazırlama (f:1) deyimlerin tespiti (f:1)] uyarlanmasında kullanılmıştır. *Ekleme* ve *eksikleri ele alma* ilkesinden anlamı bilinmeyen kelimeler etkinliğinde yararlanılmıştır. Bu etkinlik, iş birliğini artırması, dinleme sürecini etkin hâle getirmesi ve öğrencilerin eğlenerek öğrenebilmesi amacıyla bir kelime oyunu hâline getirilmiştir. İş birliğine dayalı etkinliklerin yazma becerisi dışındaki diğer becerilerde eksik olduğu tespit edilmiştir. *Yeniden düzenleme* ilkesinden “Anadolu İmeci” metniyle 2 etkinlikte (şiirin ana duygusunun tespiti ve metne ilişkin soruların cevaplandırılması) faydalanılmıştır. *Yerine koyma* ilkesi de daha önce belirtildiği üzere 12 metin ve 1 etkinlikte (metinlerin karşılaştırılması) kullanılmıştır.

Sonuç olarak metin uyarlamalarında yerine koyma (f:12), azaltma (f:4), basitleştirme (f:2), yeniden sıralama (f:1) ilkelerinden; etkinlik uyarlamalarında ise en fazla *değiştirme/yeniden yazma* (f:28) ilkesi ile azaltma (f:23) ilkesinden yararlanılmıştır. Diğer uyarlama ilkelerinin etkinlik bazındaki dağılımı ise Grafik 1’de belirtildiği gibidir:



Şekil 1. Uyarlama ilkelerinin etkinlik bazındaki dağılımı

Uyarlama ilkeleri içerisinde yer almayan *birleştirme* ilkesi araştırma kapsamında ortaya konmuştur. Ders kitabında ayrı olarak sunulan benzer etkinliklerin birleştirilmesi noktasında bu ilkedeki yararlanılmıştır. Metne ilişkin uyarlanan etkinliklerin; metne ilişkin soruları cevaplandırma (f:14), ana fikir/ana duygu/konunun tespit edilmesi (f:7), anlamı bilinmeyen kelimelerin belirlenmesi (f:6), başlık belirleme (f:3), hikâye unsurlarını belirleme (f:2), metinle ilgili soru oluşturma (f:2), metinler arası karşılaştırma yapma (f:1) ve deyimlerin tespit edilmesi (f:1) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyarlamalar neticesinde 17 okuma kazanımı (MEB, 2019: 39-40-41) katılımcılar için gerçekleştirilmiştir.

Okuma becerisi alanı	Kazanımlar
Akıcı okuma	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Okuma stratejilerini kullanır.
Söz varlığı	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.
Anlama	Okuduklarını özetler. Metinle ilgili sorular sorar ve soruları cevaplar. Metnin konusunu, ana fikrini/ana duygusunu, hikâye unsurlarını belirler. Metnin içeriğine uygun başlık belirler. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. Metnin içeriğini yorumlar. Metinler arasında karşılaştırma yapar. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Tablo 22. Uyarlanan içeriklerden elde edilen kazanımlar

Bulgulardan hareketle ders kitabındaki metin ve etkinliklerin geçici koruma altındaki öğrenciler için uygun olmadığı, dil yeterlik seviyeleri göz önünde bulundurularak uyarlandığı takdirde geçici koruma altındaki öğrencilerin de Türkçe dersine etkin katılım gösterecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda ders kitabındaki etkinliklerin birbirinin benzeri niteliğinde olduğu görülmüştür. Özellikle söz varlığına gereken önemin verilmediği düşünülmektedir. Söz varlığına yönelik etkinliklerde farklı yöntemlerden –karikatür, emoji, görsel, eğitsel oyun vb.- yararlanılmasının öğretimi kolaylaştırıp eğlenceli hâle getirerek ders katılımına olumlu katkılar sunacağı söylenebilir. Ana fikir ve konunun kavranmasına ilişkin etkinliklerin de öğrenciler için oldukça zor olduğu ve hep birbirini tekrarlar nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle teknoloji destekli sınıflarda Z kuşağındaki öğrencilerin dikkatini çekeceği düşünülen eğitim sitelerindeki etkileşimli içeriklerden yararlanılabilir. Ders kitabının da öğrenciler arasındaki iş birliğini artırmak üzere yaparak yaşayarak öğrenme modeline uygun içerikler barındırmasının derslerdeki verimliliği artıracığı öngörülmektedir. İş birlikçi yaklaşımın yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu karma sınıflarda iletişime de olumlu biçimde yansdığı bulgulardan hareketle tespit edilmiştir.

EKOYAY 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın kapsayıcı eğitime uygun olmadığı tespit edilmiş olmakla birlikte, özellikle Millî Mücadele ve Atatürk temasındaki metinlerin kapsayıcı eğitime tezat nitelikte olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıftaki diğer öğrencilerin de metinleri zor ve sıkıcı buldukları gözlemlenmiştir. Bundan dolayı ilgili temadaki metinlerin kapsayıcı eğitim de göz önünde bulundurularak güncellenmesi gerekmektedir. Savaşın acı taraflarını yansıtan metinler yerine, kazanılan zaferler sonrası toplumsal dirilişe, getirilen yeniliklere vb. yönelik metinler ders kitaplarına eklenebilir.

Kaynakça

- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları ile Çokkültürlü Eğitim Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 247-262. HYPERLINK "https://doi.org/10.9779/pauefd.442061" <https://doi.org/10.9779/pauefd.442061>
- Aktürk Çopur, D. (2019). *Mülteci öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 317-328.
- Ayar, C. ve Kurt, B. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Uyarlanmış Metinlerin Uyarlanma Durumları: Yeni Hitit Örneği. *Turkish Studies - Education*, 15(3), 1521-1536. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.43341>

- Bakan, H. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık, 'Meseret Otel'i'* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Beydili Kaya, E. (2018). Suriyelilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Dil Sorunları. 4. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi* (ss. 73-92). International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language.
- Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek İçin Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663. HYPERLINK "<https://doi.org/10.16916/aded.329809>" <https://doi.org/10.16916/aded.329809>
- Bolster, A. (2014). Materials Adaptation of EAP Materials by Experienced Teachers (Part I). *Folio*, 16(1), 16-22. <http://dx.doi.org/> HYPERLINK "<https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.13140%2FRG.2.1.3099.1447>" \t "_blank" 10.13140/RG.2.1.3099.1447
- Boylu, E. ve Işık, P. (2019). Suriyeli Mülteci Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Yaşadıkları Durumlara İlişkin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
- Bozan, M. ve Çelik, S. (2020). Mülteci Eğitiminde "Uyum Sınıflarına" Yönelik Bir Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020060235>
- Bozkurt, S. (2018). *Mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin öğretmen alguları: Gaziantep örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Bölükbaş, F. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinin Dil Düzeylerine Göre Sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, UDES2015*, 924-935.
- Ciğerci, F. M. ve Yıldırım, M. (2020). Sınıfında Suriyeli Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Sürecine İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 15(2), 1541-1555. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40531>
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. H. Ekşi (Çev. Ed.). Edam Yayıncılık.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2013). Anlam Kurmanın Zor ve Önemli Bir Becerisi: Ana Fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Demirel, T. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. EKOYAY.
- Durhat, G. ve Ökten, C. E. (2020). Kök Değerlerin Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Erdemler Temasıyla İlişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 675-693. <https://doi.org/10.16916/aded.678498>
- Durmuş, M. (2013). İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metin Sorunları Üzerine. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (65), 135-150.
- Durmuş, M. ve Cihangir, S. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinin Sadeleştirilmesi: Gazi Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretim Seti Örneği. *International Journal of Language Academy*, 6(5), 684-694. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.4074>
- Emin, M. N. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunlar: Ankara ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). Pedagogical Approaches of Elementary Teachers for Primary Refugee Children. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 2(4), 175-185. HYPERLINK "<https://doi.org/10.20860/ijoses.08223>" <https://doi.org/10.20860/ijoses.08223>
- Erdem İpek, M. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Mustafa Kutlu'nun Ya Tahammül Ya Sefer isimli hikâyesinin sadeleştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Ghosn, I. K. (2013). Developing motivating materials for refugee children: From theory to practice. B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (ss. 247-267). Bloomsbury Academic.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş. (5. Baskı)* A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Ed.), Anı Yayıncılık.
- Grant, C. A. ve Sleeter, C. E. (2010). Race, class, gender, and disability in the classroom. J. A. Banks ve C. A. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7. baskı, ss. 59-80). John Wiley & Sons.
- Güneş, S. (2010). Yabancı Dil Öğretiminde Deyim Öğretimi: Yöntemler, Teknikler ve Uygulamalar. *Dilbilim*(22), 1-15.
- <https://www.egitimvaktim.com/resimli-deyimler-2/deyimler-ve-resimleri-1/>
- <https://www.pixabay.com/tr/illustrations/search/ardıç%20okuşu>
- Hyland, K. (2013). Materials for developing writing skills. B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (ss. 391-405). Bloomsbury Academic.
- İlter, İ. (2018). Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Ana Fikir Belirleme Becerisinin Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334. HYPERLINK "<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.315887>" <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.315887>
- Kınay, D. E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin uyarlama. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar - Yöntemler - Beceriler - Uygulamalar* (ss. 289-324). Pegem Akademi.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2013). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S. ve Reber, S. (2017). *Descriptive Analysis in Education: A Guide for Researchers*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573325.pdf> (Erişim tarihi: 6 Haziran 2020)
- Maden, A. ve Önal, A. (2020). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Öğrencilerin Okuma Eğilimlerine Göre Değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 30-41.
- Maley, A. (2011). Squaring the circle-reconciling materials as constraint with materials as empowerment. B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (2. Baskı, s. 379-402). Cambridge University Press.
- Martín Pastor, E., González Gil, F., Río, C. J., Robaina, N. F. ve Castro, R. P. (2013). Influence of Immigrant Students' Communication Skills on Their Teaching and Learning Process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (93), 789-793. HYPERLINK "<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.280>" \t "_blank" \o "Dijital nesne tanımlayıcı kullanarak kalıcı bağlantı" <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.280>
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı: İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Moralı, G. (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. HYPERLINK "<https://doi.org/10.26466/opus.443945>" <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- Mülteciler Derneği (2021, 30 Ocak). *Türkiyedeki Suriyeli Sayısı*. <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>

- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2018). *Kapsayıcı Eğitim Projesi*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesiinclusive-education/icerik/679> (Erişim tarihi: 30 Mayıs 2020)
- Özmen, C. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin değiştirim teknikleriyle öykülerin yeniden oluşturulması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. ve Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Adm Policy Ment Health*(42), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.), Pegem Akademi.
- PICTES (2020). *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi*. <https://piktes.gov.tr/> (Erişim tarihi: 20 Temmuz 2020)
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press. HYPERLINK "<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667220>" <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667220>
- Bibliography \m Hal16 \l 1055 Sakız, H. (2016). Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleşme Önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81. HYPERLINK "<https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555>" <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555>
- Saydam, M., Aytan, T. ve Günaydın, Y. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Deyim ve Atasözlerinin Emojiler Yoluyla Öğretimi. *International Journal of Language Academy*. 8(1), 73-84. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.41435>
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(31), 267-305.
- Stevick, E. W. (1971). *Adapting and writing language lessons*. A. Koski (Ed.), U.S. Government Printing Office. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ed/Adapting_and_Writing_Language_Lessons.pdf (Erişim tarihi: 4 Temmuz 2020)
- Taylor, S. ve Sidhu, R. K. (2012). Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes Inclusive Education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Tekin, E. ve Baş, B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında Atasözü ve Deyimlerin Öğretim Stratejileri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 157-171. HYPERLINK "<https://doi.org/10.31464/jlere.592835>" <https://doi.org/10.31464/jlere.592835>
- Temiz, D. N. (2020). Göçmen ve Mülteci Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Okulda Yapılan Oryantasyon Çalışmalarının Rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2).
- Tomlinson, B. (2011). Glossary of basic terms for materials development in language teaching. B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching (2. Baskı, ss. ix- xviii)*. Cambridge University Press.
- UNESCO (2019). *Migration, Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls*. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2019/migration> (Erişim tarihi: 28 Aralık 2019)
- Yaşar, S. A. (2019). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde metin uyarlama ve Memduh Şevket Esendal'ın Pazarlık hikâyesinin A2 seviyesine göre uyarlanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com

tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,

phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Ek 1: Uyarlanan metin ve metne ilişkin sorular etkinliği çalışma kâğıdı rneği (1. tema, 3. metin)



EVİNİ ARAYAN ARDIÇ TOHUMU



Merhaba. Ben ardıç ağacı tohumu. Biz ardıçların doğumu diğer ağalardan biraz farklıdır. Bizimle aynı adı taşıyan ardıç kuşunun, ağacımızın tohumlarımızı yemesi ve tekrar toprağa geri bırakması sonucu oluşuyoruz.

Ben de şu anda ardıç kuşunun midesindeyim. Onun beni nereye bırakacağını çok merak ediyorum. Acaba evim neresi olacak?

Deniz kenarında bir yerdeydim. Etrafıma bakmak için kafamı şöyle bir kaldırdığımda daha önce hiç görmediğim yabancı ağaçlarla karşılaştım. Heyecanla hemen yanımdaki upuzun boylu, hayli geniş, yayvan yemyeşil yapraklara sahip, iri ve koyu renk gövdeli ağaca "Merhaba" dedim. Adını sordum, ınarmış. "Peki burası neresi?" diye sordum." şu an bulunduğumuz yer



İstanbul'un Çengelköy semti." diye cevap verdi. Merakım artmıştı. "Kaç yaşındasın? Gvden ne kadar kalın, ne zamandır buradasın? diye arka arkaya sıraladım sorularımı. "Yaşım sekiz yüz. Bulunduğumuz yerin adı ınaraltı. Burada kklerimi salarken senin gibi birçok ağaçla karşılaştım." ok şaşırmıştım. Benim gibi kcck bir ardıç tohumu için ne kadar da uzun zamandı 800 yıl.

Benim akrabalarımın boyu 3 ile 15 metre arasında değişirken, bu ulu ınar 30-35 metre uzayabiliyordu. Etrafımızdaki 4-5 katlı binalardan bile daha uzundu. "Peki buraya neden senin adını vermişler?" diye sordum. "Buraya alişmaya çalışırken baktım ki burada yaşayanlar da zamanla bana alişti. Kuşaklar boyunca bu kck deniz kıyısından balığa çıkan balılılarla arkadaşlık ettik. Beni o kadar seviyorlar ki 'ınaraltı' diyorlar bu nedenle buraya. Eski dostlar sık sık glgemde serinlerken, ilk gelenler şaşkınlığını gizleyemiyor beni görünce..." ok etkilenmiştim. Yaşlı ınar ağacına, "Senin gibi hikyelerini dinleyeceğim başka ağaçlar ile de tanışmak istiyorum." dedim yerimde duramayarak. O da gülümseyerek "Elbette" dedi. "İstanbul pek çok farklı ağaç türüne ev sahipliği yapıyor. Ama evini bulmak için daha uzun bir yolun var bence. Bu yolculuk sırasında geriye dönmek zor olabilir. Bana kuşlarla haber gnderebilirsin. Nereye yerleştiğini bilmek hoşuma gider." dedi göz kırparak. Kuşlarla haber yollayabilme fikri çok hoşuma gitmişti. ınar ağacının koca gövdesine sarılıp yanından ayrılırken onu zleyeceğimi hissettim.

Servet YANARDAĞ (Kısaltılmıştır.)



Okuduğunuz metinle ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Ardıç ağacını diğer ağağlardan ayıran özelliği nedir?

.....

2. Ardıç tohumu hangi kuşun midesindedir?

.....

3. Ardıç tohumunun tanıştığı ağacın adı nedir?

.....

4. Bu ağaç kaç metre uzayabiliyordu ve ardıç kuşu, ağacın boyunu neyle karşılaştırmaktadır?

.....

5. Ağacın bulunduğu yer neden onun adıyla bilinmektedir?

.....

6. Kuş, ardıç tohumunu bırakabilecek bir toprak bulabilmiş mi? Nereden anladığınızı metinden örnek göstererek yazınız.

.....

Ek 2: Uyarlanan deyimleri belirleme etkinliği (3. tema, 2. metin etkinliği)



Deyimler anlatımımızı güzelleştirir ve konuşmalarımıza zenginlik katar. En az iki kelimedenden oluşurlar. Gerçek anlamda kullanılmazlar.

Burnunun Dikine Gitmek



Size “burnunun dikine gitmek” karikatürdeki gibi olabilir mi?

Bu bir deyimdir. Bu deyim anlamı; kimsenin sözünü dinlememek, verilen öğütleri umursamayıp kendi bildiği gibi davranmaktır.

Örnek: *Burnunun dikine gitmeseydi başına bunlar gelmezdi.*

Aşağıda yer alan deyimlerin anlamlarını, bulunduğu cümleden hareketle tahmin ediniz. Size verilen iki seçenektan hangisi doğruysa onu işaretleyiniz.

Arkadaşını can kulağıyla dinliyor, onun sorunlarını çözmeye çalışıyordu.

Can kulağıyla dinlemek: () Çok dikkatli şekilde dinlemek () Umursamadan dinlemek

O kadar mutluymuş ki içi içine sığmıyor, herkesle bu güzel haberi paylaşmak istiyordu.

İçi içine sığmamak: () Hoşuna gitmek () Çok sevinmek

Yalan söylediği için arkadaşlarının gözünden düştü.

Gözden düşmek: () Kendisine değer verenlerin sevgisini kaybetmek () Üzülme

09. Polonya Türkolojisinde Tadeusz Kowalski'nin yeri ve Türk dili üzerine incelemeleri

Mariana BUDU¹

APA: Budu, M. (2021). Polonya Türkolojisinde Tadeusz Kowalski'nin yeri ve Türk dili üzerine incelemeleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 184-201. DOI: 10.29000/rumelide.886021.

Öz

Polonya Türkolojisi dendiğinde, Türkoloji adına yaptığı hizmetlerden dolayı akla ilk gelen Türkolog Tadeusz Kowalski'dir. T. Kowalski, Polonya Türkolojisinin temel direklerinden biridir. Türkoloji alanında yaptıkları ve bu alanda hâlâ itibar gören çalışmaları birçok araştırmanın mahsulüdür. Eserleriyle Polonya'da Türkolojiyi başlatan ve yetiştirdiği öğrencilerle devam ettiren, verdiği eserlerle adı bugüne kadar var olan bir Türkologdur. Polonya Türkolojisi hâlâ onun izinde yürümektedir. Yaptığı çalışmalarda, kendi dönemine kadar neredeyse el atılamayan konuları metotlu bir şekilde incelemiştir. Bu da onu uluslararası Türkoloji alanında takdir görmesini sağlamıştır. Türk kültürü ve dili üzerine yaptığı titiz çalışmalar dolayısıyla Türkiye ve uluslararası Türkologlar tarafından bugüne kadar saygıyla anılmaktadır. Çalışmalarında genel olarak durduğu konular Türk halk edebiyatı, Türk lehçeleri, Türkçe ağızları ve alıntı kelimeler konularındandır. Bu çalışmalarında bilimsel bilgiler ışığında araştırmalarda uygulanacak metodoloji üzerinde durmuştur. Bu makale çerçevesinde Polonya'da Türkolojinin kuruluşu, kuruluşunda T. Kowalski'nin yeri, Kowalski'nin hayat hikâyesi ve Türk dili üzerinde yaptığı çalışmalar üzerinde durulacaktır.

Anahtar kelimeler: Polonya Türkolojisi, Türkoloji, Türkolog, Tadeusz Kowalski, Halk edebiyatı, Karayca

The place of Tadeusz Kowalski's in Polish Turcology and studies on Turkish Language

Abstract

When Polish Turcology is stated, the first turcologist name coming to mind is Tadeusz Kowalski due to his contributions to Turcology. T. Kowalski is one of the key figures in Polish Turcology. His works and still-respected studies are the results of various studies in the field of Turcology. Introducing Turcology in Poland and leading the way by his students he continues to keep his name alive with his works. Even today, Polish Turcology continues to follow in his footsteps. In his studies, he has examined the subjects that were almost taboo-like until his time methodologically. Thus, he was appreciated in the field of international Turcology. Due to his meticulous studies on the Turkish culture and language, he has been acknowledged with respect by Turkey and all the international turcologists. His fields of focus in his studies were generally on Turkish folk literature, Turkish dialects, Turkish local dialects, and quoted words. In these studies, he focused more on the methodology to be applied in research within the light of scientific data. Within the scope of this

¹ Dr. Öğr. Gör., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Leh Dili ve Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), mariana.budu@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9000-4029 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.01.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.886021]

study, the establishment of Turcology in Poland, the place of T. Kowalski in this field, his background story, and his studies on the Turkish language will be discussed.

Keywords: Polish Turcology, Turcology, Turcologist, Tadeusz Kowalski, Folk literature, Karaim Language

XX. Yüzyılda Polonya'da Türkoloji'nin yeniden başlaması

I. Dünya Savaşı'ndan sonra Polonya'da Türkoloji alanında yavaş yavaş hareketler görülmeye başlanmıştır. 1918'de Polonya'nın tekrar bağımsızlığını kazanmasının ardından ilk olarak 1919'da Krakov'da Tadeusz Kowalski başkanlığında, Doğu Çalışmaları Enstitüsü'nün çatısı altında Türkoloji bölümü kurulmuştur. Daha sonra 1935'te Polonya'da yaşayan Karay Türklerinden aynı zamanda T. Kowalski'nin öğrencisi olan Ananiasz Zajaczkowski başkanlığında, Varşova'da Varşova Üniversitesi'ndeki Doğu Çalışmaları Enstitüsü'ne bağlı olarak Türkoloji kürsüsü de kurulmuştur (Topaktaş, 2010: 543). Władysław Kotwicz², Tadeusz Kowalski, Małgorzata Łabecka³, Edward Tryjarski⁴, Aleksander Mardkowicz⁵, Seraja Szapsza⁶ (Tyszkiewicz, 2018: 73; Topaktaş, 2010: 543) gibi önde gelen bilim insanları bu dönemde yetişen Türkologlardandır. Adı geçen kurumlarda araştırmalarda bulunan Türkologlar genelde Türk dili ve kültürü ile ilgili eserler ortaya koymuşlardır. Bu dönemde Türkoloji öğrencileri Türkçe, Farsça ve Arapça öğrenerek Şarkiyatçı olarak yetiştirilmektedir. XX. yüzyıl Polonya'sında Türkoloji çalışmalarına tarih incelemeleri de eşlik etmiş, Türk tarihi çalışmaları Türkoloji ile bazen iç içe bazen ayrı kollardan serüvenini sürdürmüştür (Topaktaş, 2010: 543).

II. Dünya Savaşı döneminde Polonya'nın üniversitelerinde eğitim yapılamamıştır. Bu dönemde Varşova'daki enstitü binaları yakılmış ve kütüphaneler tahrip edilmiştir. Eğitimin tekrar başlaması ise 1948 yılını bulmuştur. Polonya'da hayatın normale dönmesiyle Türkoloji çalışmalarına da tekrar başlanmıştır. Hatta Wrocław Üniversitesi'nde de yeni bir Türkoloji bölümü⁷ açılmıştır (Topaktaş, 2010: 543). Bu dönemde Varşova'da da birtakım Türkoloji çalışmaları devam ederek konferanslar düzenlenmiştir. Bu konferanslarda geçmiş ve günümüz Türkçeye ilgili sunumlara yer verilmiştir. 2002'de Poznan şehrindeki Adam Mickiewicz Üniversitesi'nde Henryk Jankowski⁸ tarafından Türkoloji bölümü kurulmuştur. Yukarıda bahsi geçen üniversitelerdeki Türkoloji bölümleri, günümüze kadar Türkoloji alanında faaliyetlerini devam ettirmektedir. Bu Türkoloji bölümlerinde yetişen bazı Türkologlar, uluslararası Türkolojide üne sahip Türkologlardır. Bu Türkologlardan biri, Jan Ciopiński'dir. J. Ciopiński, özellikle Yunus Emre üzerine araştırmalarıyla bilinmektedir. Aynı şekilde Tadeusz Majda, özellikle Doğu dilleri, edebiyatı, sanatı ve el yazmaları üzerine çalışmalarıyla tanınmaktadır. T. Majda, *Katalog Rękopisów Tureckich i Perskich* [=Türkçe ve Farsça el yazmaları kataloğu] adlı çalışmasıyla bilinmektedir. Kendisi aynı zamanda Polonya'da bulunan el yazması

² Vilnius'te Tatar bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelir. Petersburg Üniversitesi Doğu Dilleri Bölümü'nde eğitim görür. Daha çok Moğol ve Mançu dilleriyle ilgilenir. Polonya Şarkiyatçılar Birliği'nin ilk başkanı ve Polonya Kabiliyetliler Akademisi üyesi olur.

³ 40'lı yaşlarında üniversite eğitimini tamamlamıştır. Türkolojiye araştırmacı ve tercüman olarak uzun yıllar emek vermiştir. Türk kültürü üzerine kitap ve makale yazmış; Lehçe, Türkçe, Rusça ve Fransızca bildiriler sunmuştur.

⁴ Prof. Ananiasz Zajaczkowski'nin özel öğrencisi olan Tryjarski, başta Türk dillerinin gelişmesi olmak üzere, Ermeni-Kıpçak dil ilişkisi, Balkanlarda Türk diyalekti, Eski Türk runik alfabesi ve yazılı taşlar üzerine Moğolistan, Romanya ve Bulgaristan'da Türk halkları maddi ve manevi bozkır kültürü, Polonya'da Ermeni kültürü, Polonya ve eski Türkler arasındaki ilişkiler, Polonya ve Osmanlı İmparatorluğu arasındaki ilişkiler, Şarkiyat filolojisi, Altay dil bilimi, yazı tarihi, tarih ve arkeoloji, etnografya, Türk halkları inanışları gibi konularda makaleler kaleme almıştır.

⁵ Polonyalı yazar, şair, yayıncı ve Karay milletinin sosyal aktivisti, Karay kültürünün ve dilinin destekçisi.

⁶ Rus, Polonya ve Sovyet dilbilimci ve Şarkiyatçı-Türkolog, profesör, filoloji bilimleri doktoru.

⁷ Bugün Akdeniz ve Doğu Araştırmaları Enstitüsü adı altında faaliyetlere devam etmektedir.

⁸ Kırım Tatarları ve Kıpçakça üzerine yapılan çalışmalarıyla bilinmektedir.

eserleri toplu olarak değerlendiren çalışmalarıyla bilinmektedir. T. Majda, Osmanlı sanatı üzerine hazırladığı albüm ve kataloglarla da ses getirmiştir⁹ (Topaktaş, 2010: 545). Polonya'daki Krakov, Poznan, Varşova Üniversiteleri'nde kurulan Türkoloji bölümleri ve bu bölümleri geliştiren ilk hocaların çabalarının bugün meyvesini verdiği görülmektedir. Günümüzde birçok genç Türkolog¹⁰ da özellikle Türk dili ve edebiyatı ve Türk tarihi konularına yönelik çalışmalar yürütmektedir. Bilimsel çalışmaları yanında, Polonyalı genç Türkologlar Türkçeden Lehçeye çeviri faaliyetlerine de ağırlık vermektedir. Örneğin, Halil İnalçık'ın temel eserlerinden¹¹ bazıları ve Orhan Pamuk'un birkaç romanı¹² Lehçeye çevrilmiştir. Bununla birlikte, Türkoloji çalışmaları içerisinde yer alan Polonya Tatarları ve Karay Türkleri hakkındaki çalışmaların özel bir yeri olduğunu da belirtmek gerekir. Polonya'da T. Kowalski ile başlayan Karay Türkleri hakkındaki çalışmalar, öğrencisi olan A. Zajączkowski ile devam etmiştir. A. Zajączkowski, Karay Türkleri çalışmalarına bir de Tatar Türkleri hakkındaki çalışmaları eklemiştir. Polonya'daki Tatar ve Karay Türkleri ile ilgili çalışmalar, *Rocznik Tatarski* ve *Mysł Karaimska* adlı dergilerle yürütülmüştür.¹³

XX. yüzyılda Türkoloji bölümlerinin kurulmasıyla birlikte yayın faaliyetleri de başlamıştır. Bu bağlamda *Rocznik Orientalistyczny*¹⁴, *Folio Orientalia*, *Przygląd Orientalistyczny*, *Polski Biuletyn Orientalistyczny*, *Collectanea Orientalia*, *Rozprawy Komisji Orientalistycznej Towarzystwa Naukowego Warszawskiego*, *Prace Komisji Orientalistycznej PAU* adlı dergiler yayımlanmaya başlamıştır. Bu dergiler dilbilim, edebiyat, Türk dili ve edebiyatı, Türkçenin ağızları, Türk lehçeleri, Türk kültürü, Arap ve Fars dili ve edebiyatları, Arap ve Fars kültürü, çeviri faaliyetleri gibi konularda yayınlar içermektedir. (Topaktaş, 2010: 545).

Bu çalışmada, XX. yüzyılda Polonya'da Türkolojinin yeniden dirilmesi ve geliştirilmesi için bütün varlığını ve gücünü ortaya koyan, Doğu çalışmalarının kurucusu sayılan Türkolog Tadeusz Kowalski'nin hayatı, Türkoloji alanındaki görüşleri ve eserleri incelenmeye çalışılacaktır. Geçmişten bugüne böylesine seçkin bir bilim insanının biyografisi hakkında birçok çalışma yapılmakla birlikte, Kowalski'nin eserlerinin ve özellikle Türk dili üzerine çalışmalarının analizi elzemdir. Bu bağlamda Kowalski'nin ortaya koyduğu çalışmalar baz alınarak yeni tespitlere gidilecektir.

Tadeusz Jan Kowalski'nin hayatı (1889-1948)¹⁵

Tadeusz Jan Kowalski 21 Haziran 1889'da Fransa'da bulunan Châteauroux bölgesinde dünyaya gelmiştir. Teofila ve Kazimierz'in oğludur. 21 Haziran 1904'te Kowalski ailesi Krakov'a taşınmıştır. Burada St. Anna Lisesi'nde öğrenim gören T. Kowalski, Doğu bilimlerine ilgi duyarak Arapça ve İbranice öğrenmiştir (Kończak, 2017: 88; W. J. R., 1949: 576). Liseyi bitirdikten sonra 1907'de Viyana Üniversitesi'nde eğitimine başlamıştır. Burada T. Kowalski, David von Heinrich Müller, Maksimilian

⁹ *Album Strojów Tureckich* [=Türk kostümleri albümü], *Orientalizm w Malarstwie, rysunku i grafice w Polsce w XIX i I. Połowie XX wieku*, [=XIX. Yüzyılda ve XX. Yüzyılın I. Yarısında Polonya Resim ve Grafisinde Doğu] başlığını taşıyan sergi ve sergi kataloglarındandır.

¹⁰ Danuta Chmielowska, Dariusz Cichocki, Sylwia Filipowska, Stefan Gasiorowski, Stanisław Gulinski, Henryk Jankowski, Agnieszka Aysen Kaim, Dariusz Kołodziejczyk, Natalia Królikowska, Piotr Nykiel, Barbara Podolak, Kamil Stachowski.

¹¹ Halil İnalçık'ın *Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağı (1300-1600)*, [=Imperium osmańskie. Epoka klasyczna 1300-1600] ve *Osmanlı İmparatorluğu'nun Ekonomik ve Sosyal Tarihi 1300-1914*, [=Dzieje gospodarcze i społeczne imperium osmańskiego 1300-1914] Justyn Hunia tarafından Lehçeye çevrilmiştir.

¹² Orhan Pamuk'un, *Kafamda bir Tuhaflık*, [=Dziwna mysl w mej glowie] romanı Piotr Kawulok; *Benim Adım Kırmızı*, [=Nazywam sie Czerwien] romanı Danuta Chmielowska tarafından Lehçeye çevrilmiştir.

¹³ Günümüzde *Rocznik Tatarski* dergisi yayınlara devam ederken *Mysł Karaimska* dergisi, 1948'de genel yayın yapan *Przygląd Orientalistyczny* dergisinde yayınlarını devam ettirmiştir. Fakat *Przygląd Orientalistyczny* Karaylar ile ilgili yayınları devam ettirmemiştir.

¹⁴ Türkoloji alanında dünyada en eski dergi olarak sayılmaktadır. Derginin kuruluşunda diğer bilim insanı yanında T. Kowalski de yer almıştır. Editörlüğe derginin 1. cildi, 2. sayısıyla başlamıştır.

¹⁵ Çalışmalarda genellikle Tadeusz Kowalski şekli geçse de tam adı Tadeusz Jan Kowalski'dir.

Bittner, H. Junker ve Rudolf Geyer'in derslerine katılmıştır (Yüce, 2002: 228; Zajączkowski, 1979: 27). 1911'de profesör Rudolf Geyer'in gözetiminde *Der Divân des Kais ibn al-Hatîm* adlı teziyle “doktor” unvanı alır (Kończak, 2017: 88; Zajączkowski, 1979: 27). T. Kowalski'nin bilimsel hayatı hakkında birçok kaynakçadan bilgi sahibi olabilesek de ailevî hayatı hakkında çok az bilgiye sahibiz. T. Kowalski'nin eşi Zofia Kowalska (kızlık soyadı Medwecka)'dir. Bu evlilikten doğan Kazimierz Kowalski ise oğludur.¹⁶

T. Kowalski, 1912-1914 yıllarında Viyana'da Doğu Enstitüsü'nde çalışmıştır. 1914'ten itibaren “doçent” unvanını alarak Jagellon Üniversitesi'nde çalışmaya başlamıştır (Caferoğlu, 1949: 246; Yüce, 2002: 228). Fakat adı geçen üniversitede başta Arap ve Fars edebiyatından örneklerle derslerini işlemiş, daha sonra 1916'da Türkçe derslere başlamıştır. (Filipowska, 2011: 2).

I. Dünya Savaşı'nın başlaması T. Kowalski'nin akademik hayatının kesintiye uğramasına neden olmuştur. Savaş sırasında 1916 yılında Türk askerleri (15. Kolordu) Galiçya Cephesi'nde savaşmıştır. 1917 yılında ise 20. Piyade Alayı aynı bölgede bulunmuştur. Böylece çarpışmalarda yaralanan Türk askerlerinden bazıları Krakov'daki hastanelerde tedavi görmüş, orada hayatını kaybedenlerin bir kısmı Krakov'daki mezarlıklara gömülmüştür (Nykiel, 2010: 147-148; Topaktaş, 2015: 218). Bu olay, T. Kowalski'nin hayatında bir dönüm noktası olur. 1916-1917 yıllarında Avusturya yönetimi tarafından Krakov ve Viyana hastanelerinde bulunan Türk ordusundan yaralı askerler için tercümanlık yapmak üzere görevlendirilmiştir¹⁷ (Nykiel, 2010: 147). T. Kowalski'nin hekim olan eşi Zofia Kowalska'nın hastalarıyla olan teması, ileride Jagiellon Üniversitesi'nde açılacak Türkoloji bölümünde çalışacağı dilbilim ve edebî çalışmalarının bir araya getirilmesinin zeminini oluşturur (Nykiel, 2010: 348). Yaralı askerlerin yanında bulunan T. Kowalski Türk askerleri hakkında notlar tutmaya başlamıştır. “Materiały dialektologiczne tureckie, przeważnie niewydane” [=Çoğunluğu Yayınlanmamış Türk diyalektoloji materyali] başlığı taşıyan bu defter, Krakov'daki Archiwum Nauki PAN i PAU [=Polonya Bilim Akademisi ve Polonya Yetenek Akademisi Bilim Arşivi]'nde bulunmaktadır (Nykiel, 2010: 263). Bu kaynak üzerinde arşiv araştırması yapan Nykiel (2016: 263), Kowalski'nin bu not defterinde yaralı Türk askerlerinin listesi yer alır. Bu listede askerlerin kimlik ve adres bilgilerine yer verdiğini; kaynak olarak kullanabileceği şarkı, hikâye, bilmece gibi materyalleri karşılaştırma yapmak üzere topladığını; ayrıca, başka kaynaklarda yer almayan Osmanlı askerlerinin Galiçya'da besteledikleri üç şarkıyı da not ettiğini, yazar. İşte bu şekilde T. Kowalski Türk diyalektolojisi ve folkloruyla ilgili çalışmalarına 1916-1917 yılında Avusturya ve Krakov hastanelerinde bulunan yaralı Türk askerlerini dinleyerek başlamıştır. Fakat Jagiellon Üniversitesi'nde Türkoloji bölümünün açılması 1919 yılını bulacaktır.

1918'de Polonya'nın bağımsızlığının ardından Doğu dilleri ve özellikle Türkçeye karşı ilgi artmıştır. İşte bu noktadan sonra T. Kowalski, 1919'da Polonya seçkin dilbilimcisi olan J. Rozwadowski'nin yardımıyla Jagiellon Üniversitesi'nde Katedra Filologii Orientalnej¹⁸ bölümünü kurmuştur. Böylece Kowalski, Polonya'da Türkoloji'nin kurucusu olarak bilinmiştir. Burada, Kowalski başta kadrosuz

¹⁶ Polonyalı paleontolog, teriyolog ve mağaracı, Polonya Bilimler Akademisi üyesi (1971'den beri), Polonya Öğrenme Akademisi başkanı (1994–2001). Yaklaşık 700 yayını bulunmaktadır. T. Kowalski 1925'te Ignacy Kraczkowski'ye yazdığı mektupta “beş aylık bir oğlu” olduğunu ve bundan dolayı saha araştırmalarına ve yurt dışı ziyaretlere bir dönem için ara verdiğini yazar. (Ignacy Kraczkowski (1883–1951) Arapça çalışmalarının babası, akademisyen, araştırmacı ve öğretmen, sadece Rus oryantalistler arasında değil, aynı zamanda Sovyetler Birliği dışında da tanınmış Rus şarkiyatçısıdır. Profesörün ölümünden sonra, eşi Viera Kraczkowska (1884–1974), I. Kraczkowski'nin devasa kütüphanesi, St. Petersburg'daki Rusya Bilimler Akademisi Arşivleri'ne bağışlamıştır. Kütüphanesinde Arapça el yazması kitaplardan oluşan koleksiyonu bulunur.)

¹⁷ Bu görevlendirmenin teferuatı bilinmese de Garnizon Hastanesi No: 15'te yatmış Osmanlı askerlerinin tedavilerine bakan doktorlardan profesörün eşi doktor Zofia Kowalska'nın aracılığı kuşkusuz söz konusudur.

¹⁸ Kowalski'nin kurduğu Katedra Filologii Orientalnej, 1964'te Üniversitenin kuruluşunun 600. kuruluş yıl dönümünde enstitüye dönüştürülerek Instytut Filologii Orientalnej, [=Doğu Araştırmaları Enstitüsü] adını alır ve 2005 yılında kurulan Filoloji Fakültesinin bünyesine girer.

profesör, 1921 yılından itibaren ise kadrolu profesör olarak atanmıştır. Böylece 1919-1948 yılları arasında söz konusu kürsüsünün başkanlığını yürütmüştür. (Hoffman, 2003: 137; Filipowska, 2011: 2; Kończak, 2017: 92; Nykiel, 2010: 263 Stachowski, 2010: 150; Yüce, 2002: 228).

II. Dünya Savaşı başlamadan önce T. Kowalski iki akademik makamda görev yapmıştır. Biri Jagiellon Üniversitesi'nde Türkoloji Bölüm başkanlığı, diğeri ise Polska Akademia Umiejętności baş sekreterliği idi (Kończak, 2017: 87). Fakat, 1939 yılında Almanlar Krakov'u işgal ettiğinde *Sonderaktion Krakau*¹⁹ emirnamesi uyarınca T. Kowalski, tutuklanan diğer sekiz akademisyen arasındaydı (Hoffmann, 2003: 138; Tyszkiewicz, 2018: 71). Başta Wrocław'daki hapishanede 306 numaralı hücrede, diğer mahkûm akademisyenlerle kalmıştır. Hapishanede, T. Kowalski rahat durmaz, seminerler verir ve bir grup mahkûm bularak Türkçe öğretmeye çalışır. İki ay geçirdikten sonra T. Kowalski Sachsenhausen²⁰'deki toplama kampına gönderilir. Buradaki sert koşullara dayanamayan entelektüel ve iyi niyetli T. Kowalski'nin serbest bırakılması için çalışmalar başlatılır (Tyszkiewicz, 2018: 75). *Sonderaktion Krakau* emirnamesi, diğer uluslararası akademik camia arasında büyük tepkiye neden olmuştur. Türkiye de başka bilim insanlarının yanı sıra Kowalski'nin serbest bırakılması için girişimlerde bulunan ülkelerden biridir. Uluslararası camiadan gelen yoğun tepkiler üzerine Almanlar, 1900 öncesi doğumlu profesörleri 8 Şubat 1940'ta çalışma kamplarından serbest bırakmıştır (Stachowski, 2010: 151). T. Kowalski de bu serbest kalan akademisyenlerin arasında yer almıştır. 1939'daki tutuklamalarla birlikte üniversitelerin kütüphaneleri de kapatılmıştır. Polonya'nın en eski ve önemli eğitim ve kültür merkezi olan Jagiellon Üniversitesi Kütüphanesi²¹ de bundan nasibini almıştır. Bu kütüphane 600.000 kitap ve çok sayıda el yazması kitaplara sahiptir. Kapatılan kütüphane 1940'ta "Institut für Deutsche" [=Doğu Almanya Emek Enstitüsü]'ne devredilir. Jagiellon Üniversitesi Kütüphanesi 1941'de resmi bir açılışla "Krakov Devlet Kütüphanesi" adıyla tekrar açılmıştır (Sroka, 1999: 8). Alman yönetimi altında bulunan Jagiellon Üniversitesi Kütüphanesinin uzman kadrosu eksiktir, bundan dolayı genel müdürü olan Alman asıllı Gustav Abb, Polonyalı uzmanları tekrar işe alır. Bu uzmanlar arasında T. Kowalski de yer almıştır. Erişme kısıtlamasıyla çalışmalarına başlayan T. Kowalski, bundan hiç vazgeçmemiştir (Stachowski, 2010: 155). Hatta, 1941-1942'de Türkiye'de iki makale yayınlama imkânını bulur. Bunun dışında Kais ibn el-Hatîm ve Ka'de ibn Zuhaj üzerine çalışmaya devam eder (Tyszkiewicz, 2018: 75).

Toplama kampından serbest kalıp kütüphanede görevlendirilmesi T. Kowalski için bundan sonraki sürecin güvenli olacağı anlamına gelmez. Ahmet Caferoğlu ve Rahmeti Arat gibi Kowalski'nin Türkiye'deki dostları, onu işgal altındaki Polonya'da kaderiyle baş başa bırakmak istemediğinden İstanbul Üniversitesi'ne getirmenin yollarını aramaya başlamışlardır. T. Kowalski'nin toplama kampından serbest bırakılmasından üç hafta sonra, A. Caferoğlu'nun ona yazdığı 26 Şubat 1940 tarihli mektubunda:

"(...) Fakültemizin Dekanı ile görüştüm. O da kendi tarafından Vekille görüşerek nihayet sizi İstanbul Üniversitesine davete karar verdik. Kabul edip etmeyeceğinizi bildirmenizi rica ediyorum. Kabul ettiğiniz takdirde lazım gelen resmî teşebbüse başlayacağım. Ne lazımsa bizim devletimiz tarafından yapılacaktır. (...) Mektubunuza intizaren hasretle ellerinizden öperim çok azi(z) üstadım – A. Caferoğlu"²² demektedir.

¹⁹ Sonderaktion Krakau, II. Dünya Savaşı'nın başında, Alman işgali altındaki Krakov, Jagiellon Üniversitesi ve Polonya'daki diğer üniversitelerin profesör ve akademisyenlerine karşı bir Alman operasyonunun sözde kod adıydı.

²⁰ Almanya'nın başkenti Berlin yakınlarında bulunan Oranienburg bölgesinde 1936-1945 yılları arasında faaliyet göstermiş bir toplama kampıdır.

²¹ Biblioteka Jagiellońska olarak da bilinmektedir.

²² (akt. Stachowski, 2010, s. 152)

T. Kowalski'nin Türkiye'ye getirilmesi yolunda A. Caferoğlu'nun mektubuyla başlayan ilk adım ardından takriben 9 aylık bir uğraş verilmiştir. Hatta ailesiyle İstanbul'a gelişi ile ilgili Bakanlar Kurulu'nda karar alınmış ve karar, Cumhurbaşkanı İsmet İnönü tarafından onaylanmıştır. Buna karşın, T. Kowalski İstanbul Üniversitesi'ne gelmemiştir.²³ Bununla birlikte, Kowalski 1940'ta Ankara Üniversitesi'nin savaştan sonra da Londra'daki School of Oriental Studies'in profesörlük tekliflerini de geri çevirmiştir (Yüce, 2002: 229; Zajaczkowski, 1979: 29). Jan Tyszkiewicz'e göre (2018: 76), T. Kowalski'nin Türkiye'yi reddetme sebebi Almanların T. Kowalski'nin Türkiye'ye gitme karşılığında bazı koşullar belirlemesinden kaynaklanır. Mesela bütün mülkünü ve kütüphanesini Nazi Amanyası'na devretmesi gibi. Bazı kaynaklar ise, maddi sebeplerle Kowalski'nin Türkiye'ye gelmekten vaz geçtiğini belirtir.

II. Dünya Savaşı'ndaki kesintiler dışında ölünceye kadar T. Kowalski, Jagiellon Üniversitesi'nde Arap, Fars ve Türk dilleri, edebiyat, tarih, coğrafya ve kültürleri üzerine dersler vermiş ve seminerler yönetmiştir. Ayrıca Krakov'daki Yüksek Ticaret Okulu'nda Arapça ve Türkçe okutmuştur (Yüce, 2002: 229). 1927'den itibaren Polonya Sanat ve Bilim Akademisi'nin muhabir üyesi, 1932'den itibaren ise tam üyesidir. 1939'da Polonya bilimi için çok önemli olan bu kurumun genel sekreterliğine seçildi ve 1948'deki ölümüne kadar bu görevi sürdürdü (Kończak, 2017: 98; Hoffmann, 2003: 137). T. Kowalski, yaptığı ilmî çalışmalarıyla yabancı ülkelerde de büyük takdir görmüştür. Çalışmalarla Şam'daki Arap Akademisi, Helsinki'de Societe Finno-Ougrienne ve Prag'da Orientalni Ustav'ın şeref üyesi seçilmiştir (Zajaczkowski, 1979: 29).

T. Kowalski esas olarak en büyük bilimsel başarıları Arap şiiri ve Türk dili üzerine yapılan çalışmalarında yakalamıştır. Annamarie von Gabain sebepsiz yere T. Kowalski'yi "hepimizin hocası" diye adlandırmamıştır (Gabain, 1938: 50; Stachowski, 2010: 150).

T. Kowalski, Türkolojide önemli bilimsel çalışmalar bırakmıştır. Kowalski çalışmalarını masa başında değil bizzat yerinde inceleyerek ortaya koymuştur. Bu amaçla üç defa²⁴ Türkiye'ye, araştırma konusu olan Anadolu'ya gelir. I. Kraczkowski ile yazışmalardan da Türkiye'yi üç kez 1924, 1936 ve 1947'de ziyaret ettiği, 1937'de Romanya'nın Dobruja kentinde araştırma malzemeleri aradığını görülmektedir. (Kończak, 2017: 100; Ata, 2012: 41). Ayrıca Oxford, Viyana, Leiden, Roma ve Vilnius'daki şarkiyat kongrelerine katılır. T. Kowalski, Vilnius Üniversite'de bulunan Türkoloji bölümüne ciddi destek vermiştir. 1935'te Vilnius radyosunda, Karayların Polonya'da yerleşmelerinin 500. yıldönümünü kutlamak için Türkçe konuşma yapmıştır. Ayrıca 1932 ve 1937'de Vilnius'da düzenlenen 2. ve 7. Polonya Oryantalistler Kongreleri'ne de katılmıştır (Mitkinienė, 2009: 218). 1932 ve 1937'de ders vermek için Prag'a gitti. Sovyet meslektaşına seyahatleri ve konferansın seyri hakkında düzenli olarak bilgi verdi. Tadeusz Jan Kowalski ciddi bir hastalık geçirdikten sonra, 5 Mayıs 1948'de vefat etmiş ve yıllarca emek verdiği *Türkische Turfan-Texte* [=Türk Turfan metinleri] eserini basılı olarak görememiştir (Kończak, 2017: 100). *Türkische Turfan-Texte* serisinin 10. cildinde yer alan Uygurca *Avadana* metni en son çalışmasıdır (Ata, 2012: 41). Kowalski'nin ölümünün ardından ailesi 1958'de bu çalışmayı A. von Gabain'e teslim etmiştir. A. von Gabain, F. W. K. Müller ve W. Bang bu çalışmayı devam ettirip yayımlamıştır. Yayınını göremediği diğer bir çalışması, II. Dünya Savaşı sonrası editörlüğünü yaptığı *Roznik Orientalistyczny* dergisinin XV. cildinin baskısıdır. Ölümünden sonra yayınlanan dergi ilk sayfasında T. Kowalski'nin ölüm haberi yer almıştır (Dziekan, 2014: 9).

²³ A. Caferoğlu ve T. Kowalski arasındaki yazılan mektuplar hakkında bkz. Stachowski, 2010.

²⁴ A. Ata ve A. Caferoğlu'na göre T. Kowalski dört defa Türkiye'de bulunmuştur. (bkz. Ata, 2012: 40; Caferoğlu 1949: 248).

Tadeusz Kowalski'nin Türk dili üzerine araştırmaları

T. Kowalski'nin çalışmaları incelendiğinde geniş bir yelpazede çalışmalar ortaya koyduğu görülmektedir. DoĐal olarak Arap edebiyatı ile başlayan çalışmaları daha sonra Türk dili, Türk halk edebiyatı ve Türk lehçeleri ve ağızları ile devam etmiştir. Yukarda da işaret edildiği gibi Viyana ve Krakov'daki hastanelerde bulunan Türk ordusundan yaralı askerler için tercümanlık yapması onun Trkloloji sahasına yönelmesinin yolunu açmıştır. T. Kowalski kendi zamanına kadar el atılmayan ve karanlıkta kalan bir saha olan Türk halk edebiyatı konusuna da metotlu araştırmalarıyla başlangıç yapılmasını sağlamıştır (Ata, 2012: 40). Halk edebiyatı alanında yaptığı *Zagadki ludowe tureckie* [=Trk halk bilmeceleri], *Ze studijów nad formą poezji ludów tureckich* [=Trk kavimlerinin nazım Őekilleri zerine araştırmalar], "Osmanisch-türkische Volkslieder aus Mazedonien" [=Makedonya'da Osmanlı Türkçesiyle halk türküleri], "Tureckie zagadki ludowe z Azji Mniejszej" [=Anadolu Türk halk bilmeceleri] çalışmalarıdır.

T. Kowalski, bu çalışmalarla Türk halk edebiyatına bir katkı olduğu kadar, Türk ağızları çalışmalarına da büyük katkı sağlamıştır. Ayrıca, Türk halk edebiyatının malzemelerinin araştırma yöntemleri ile ilgili bilgi vermektedir. T. Kowalski'ye göre (1919: 3-7), bu tip çalışmalarda başarılı bir Şekilde sonucuna ulaşmak için birkaç adım takip etmek gerekmektedir. Birinci adım konuyla ilgili malzemeler toplamak, elde edilen bulguları da kayıtlı olan çalışmalarla karşılaştırmaktır. Bunun sebebi de Türk halk edebiyatına ait malzemelerin en eski ve anlam bakımından en doğru Şekillerini görebilmektir. İkinci adım, halk edebiyatına ait malzemeleri, bölge ağızlarına göre gruplandırmaktır. Gruplandırmada, Batı'dan Anadolu'ya doğru bir yol izlemektir. Bu da, dil incelemeleri için bir harita çizecektir ve halk edebiyatına ait malzemelerin ortaya çıktığı bölgeyi bulabilmek adına kolaylık sağlayacaktır. Son olarak elde edilen bulgular alfabetik olarak sıralamaktır (Kowalski, 1919: 25). Kendisi de, üzerinde çalıştığı *Zagadki ludowe tureckie* [=Trk halk bilmeceleri] çalışmasını, 1917-1918 yılları arasında Türk askerlerinden topladığı halk bilmecelerinin kaydedilmiş belgelerinden oluşturmuştur. Bunları da daha önce yapılan Macar TürkoloĐu Jak Knos'un *Oszmán-trk neplkltsi gyjtemeny* [=Osmanlı-Türk folklor koleksiyonu]²⁵ adlı çalışmasıyla karşılaştırmıştır. T. Kowalski, *Zagadki ludowe tureckie* [=Trk halk bilmeceleri] çalışmasında, elde ettiği bulguları iki bölüme ayırmaktadır. Birinci bölümünde Rumeli'de yaşayan askerlerin bilmeceleri; ikinci bölümünde Anadolu'da yaşayan askerlerin bilmeceleri, alfabetik sırasına göre düzenlemiştir. KaydettiĐi 169 bilmeden, 28 bilmece Rumelili askerlere ve , 141 bilmece Anadolulu askerlere aittir.

T. Kowalski'nin ilgilendiği diğer bir konu Türk lehçeleri konuşan Balkan Türkleriyle ilgilidir. Konu ile ilgili alışmaları "Wycieczka dialektologiczna do płnocno-wschodniej Bulgarii" [=Kuzey-DoĐu Bulgaristan'da yapılan bir diyalektoloji gezisi], "Türkische Volksratsel aus Nordbulgarien" [=Kuzey Bulgaristan'daki Türk halk bilmeceleri], "Les Turcs balkaniques" [=Balkan Türkleri] gibi çalışmalarıdır. Bu alışmalar arasında en dikkat çeken çalışması ise 10 Eylül 1931'de Leiden'de *XVIII-e Congrs International des Orientalistes  Leyde* Kongresi'nde "Les Turcs et la langue turque en Bulgarie du Nord-Est", sunduğu bildiridir. Bu bildiri daha sonra . F. Akn tarafından "Kuzey-DoĐu Bulgaristan Türkleri ve Türk Dili" adıyla tercüme edilmiştir.

Daha sonra bu çalışmayı genişleterek 1933'te *Les Turcs et la langue turque de la Bulgarie du Nord-Est* adıyla kitaplaştırarak yayımlamıştır. T. Kowalski, çalışmanın başında, bu araştırmanın Bulgaristan'daki Türk halkını tanıma isteğinden doğduğunu açıklamıştır. 1929'da Bulgar İlimler Akademisi başkanı L. Mileti'in yardımıyla bölgeyi gezmiştir (Kowalski, 1933: 6). Bölgede Türk

²⁵ Budapeşte, 1889.

diyalektlerini konuşan Türkler, Tatarlar ve Gagavuzlardan oluşan üç farklı etnik grup tanımıştır. Tatarların Kırım'dan göç eden göçmenler olduğunu, Gagavuzların Varna bölgesinde yaşayan küçük bir grup olduğunu belirtmekteyse de Deliorman Türkleri onun dikkat çektiği grup olmuştur. Bulgar Türklerinin görünümüne, kültürlerine değinen T. Kowalski, ayrıca onların dinî hayat tarzına da dikkat çekmiştir. Daha önceden bölgede bulunan F. V. Hasluck, *Bektaşilik Tetkikleri*²⁶ çalışmasında, Bulgar Türklerinin dinî hayatının “neredeyse kaybolmakta olduğu” düşüncesi ile aynı fikirde değildi. Onun tespitine göre, Bulgar Türkleri dinî hayatlarını devam ettirmektedir (Kowalski, 1942: 7). Bulgaristan'daki Türklerin menşeleri hakkındaki görüşlerin oldukça karmaşık olduğunu de tespit etmiştir. Bu karmaşayı ortadan kaldırmanın, ancak linguistik çalışmalarla mümkün olabileceğini açıklamıştır. Diğer çalışmalarında olduğu gibi bu çalışmada da yeni metodoloji kullanmıştır. Bölgeyi gezmiştir, malzemeler toplamıştır ve elde edilen bulguları daha önceden yapılan çalışmalarla karşılaştırmıştır. Özellikle, daha önce yapılan V. Gadzanov'un “Vorläufiger Bericht”²⁷, N. Dimitriev'in “Заметки по болгарско-турским говорам”²⁸ [=Bulgarca ve Türkçe üzerine bazı notlar] ve V. Moşkov'un “Турския племена на балкансомь полуостровь”²⁹ [=Balkan Yarımadası'nda Türkler] çalışmalarıyla karşılaştırmıştır. T. Kowalski, çalışmasında, Deliorman Türkçesinde bulunan dil özellikleri Anadolu Türkçesinde rastlanmaz; fakat Basarabya'da yaşayan Gagavuzlarda rastlanmaktadır tespitinde bulunur. Bu bulgulara dayanarak Gagavuz Türkçesiyle Deliorman Türkçesini “tek bir diyalektolojik” grup olarak görmenin mümkün olduğu sonucuna varmaktadır (Kowalski, 1933: 27). Gagavuzların diyalekti Deliorman Türklerinin diyalektine göre diğer Osmanlı Türk diyalektleriyle açıkça uzaklaşmaktadır (Pokrovskaya, 2018: 170). Gagavuz Türkçesinin Slav tesirinin altında kalarak oldukça değişime uğradığını, bu noktada Karaycayla ortak bir noktaları olduğunu; buna karşılık Deliorman Türkçesinin ise Rusça alıntı kelimelerle sadece tesir altında olduğunu tespit eder. Ayrıca bazı farklılıklara rağmen³⁰ Deliorman ve civarı diyalekti ile Basarabya'daki Gagavuz Türkçesini “Tuna Türkçesi” ortak ismiyle ifade etmenin mümkün olacağını savunmaktadır.

T. Kowalski'nin araştırdığı ve kayda değer bulgular elde ettiği, Polonya Türkolojisinde öğrencileri tarafından hâlâ devam ettirilen çalışma alanı Karaylar ve Karay dilidir.³¹ Literatürde Karaim Türkçesi, Karayca, Karayim Türkçesi, Karaimce şeklinde geçen adlandırma, burada Karaylar ve Karay

²⁶ İstanbul, 1928.

²⁷ (y.y.), (t. y.)

²⁸ PÜRSS, 1927, s. 210-215.

²⁹ *Известия имп. русск. геогр. общ.*, XL, 1904, p. 706-417.

³⁰ Kowalski'nin bu tespitine karşılık olarak V. A. Moşkov, “Турские племена на Балканском полуострове. Отчет о поездке на Балканский полуостров летом 1903 г.” [=Balkan Yarımadası'ndaki Türk boyları. 1903'te Balkan Yarımadası'na bir gezi raporu] adlı çalışmasında, Deliorman Türkleri ile Gagavuz Türklerinin dilinin oldukça özdeş olduğunu tespit etmiştir.

³¹ Karayca, Karay Türkçesi gibi adlandırdığımız ve Kuzey-Batı (Kıpçak) grubu Türk lehçelerine dahil bu lehçe bugün Litvanya'da Trakay (Troki), Vilnius (Vilno) ve Ponevezis (Ponovej), Ukrayna'da Haliç (Halicz) ve Lutsk (Luck) şehirlerinde, Kırım'da Gözleve ve Bahçesaray civarında, Polonya'da Gdańsk, Varşova, Wrocław, Opole bölgelerinde dağınık bir topluluk halinde yaşayan Karay Türklerinin konuştuğu ve edebî bir dil olarak kullandıkları bir lehçedir. Bugün daha ziyade sözlü edebiyat ürünleriyle izlemek mümkündür. Özellikle Litvanya'daki Karay Türklerinin konuştuğu Türkçe, eski Kuman Türkçesine daha yakındır. Kırım Karaylarının konuştuğu Türkçe ise bir taraftan Kırım Tatar Türkçesinin etkisiyle, diğer taraftan da Kırım'daki Osmanlı etkisiyle bugün Kırım Tatar Türkçesine ve Türkiye Türkçesine yakın bir özellik kazanmıştır (Alkaya, 2006: 91; Doğan-Kıvrakdal 2002: 785-786; Öztürk 2015b: 90). Dağınık halde farklı coğrafyalarda yaşayan Karayların dili, Kıpçak Türkçesinin tarihi ve çağdaş dönemlerini temsil eden bir lehçedir. Karay edebiyatının ürünleri İbrani, Kiril, Leh ve Litvan kaynaklı Latin alfabeleri ile meydana getirilmiştir. Karay toplulukları, aynı dönemlerde ancak farklı coğrafyalarda ortak ve tek bir alfabe etrafında metinler meydana getirmemişlerdir. Kırım'da yaşayan Karaylar, Kiril alfabesini kullanırken Polonya ve Litvanya'da yaşayan Karaylar Leh Latin ve Litvan Latin alfabelerini kullanmışlardır. Farklı alfabeler, farklı coğrafyalar, farklı sosyo-kültürel etkileşimler ve bölgedeki farklı dillerin baskıları Karaycanın ağızlarını ortaya çıkarmıştır. Zamanla Kırım, Haliç ve Trakay ağızları olmak üzere üç ağza sahip olan Karayca, kullandığı alfabeler, baskın-azınlık ilişkisi içinde olduğu diller, dinî yaşamları gereği Musevilik gibi unsurlar neticesinde kendine özgü linguistik farklılıkları bünyesinde barındırmaktadır/ Polonya, Litvanya, Ukrayna ve Rus toplumlarıyla kurulan ilişkiler neticesinde Slav dillerinden alınan “alıntı kelimeler”, Karaycanın söz varlığında önemli bir yer tutar (Öztürk, 2015a: 138, 139, 145).

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com

tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,

phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Türkçesi/Karayca şeklinde geçecektir. Bunlardan en önemlileri *Karaimische Texte im Dialekt von Troki*, [=Troki Karaycası metinleri] “Język Karaimski” [=Karay Türkçesi], ve “Piesni obrzedowe w narzeczu Karaimów z Trok” [=Troki Karaycası Diyalektiğindeki Ayin Şarkıları], “Przyczynki do etnografii i dialektologii Karaimskiej” [=Karayca Etnografi ve diyalektiğine katkılar] gibi çalışmalar. Bu çalışmalar, Türkoloji incelemeleri arasında önemli bir değere sahiptir. T. Kowalski sayesinde, Kıpçakça araştırmalarında Polonya Türkolojisi, Türk bilimi incelemelerinde ilk sıradaki yerini korumaktadır. Aynı zamanda Vilnius ve Trakay’daki Karayların dili, kültürü ve edebiyatı hakkındaki çalışmalar Krakov, Varşova ve Vilnius Üniversitelerinde gelişmesine ön ayak olmuştur. (Miskiniene, 2009: 219). Türkoloji çalışmaları adına Karaycanın önemini tam olarak kavrayan T. Kowalski, Haliç, Trokay ve Vilnius’taki Karayları ziyaret etmiş ve dilleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bundan da anlaşılacağı üzere bu konuları da incelerken T. Kowalski, saha araştırması ve metodolojik yaklaşımlardan vazgeçmemiştir. Karayca üzerinde yaptığı çalışmalar içerisinde en çok konuşulan *Karaimische Texte im Dialekt von Troki* ve “Język Karaimski” [=Karay dili] olmuştur. Bu çalışmaları kendisinin de belirttiği gibi o dönemde konu ile ilgili çok fazla çalışma mevcut olmadığından, diğer Türkolog arkadaşlarının da takip etmeleri için Almanca ve Lehçe hazırlamıştır (Kowalski, 1929: I). T. Kowalski çalışmalarını saha incelemesi, veri toplama ve değerlendirme, yapılan çalışmalarla karşılaştırma ve sonuç çıkartma şeklinde düzenlemiştir. Bu incelemeleri Radloff’un Kırım-Karay Türkçesi üzerine yaptığı çalışmalarıyla karşılaştırmıştır. Bunun sonucunda Polonya’da konuşulan Karayca ile Kırım-Karay Türkçesi arasında hiç benzerlik tespit edememiştir (Kowalski, 1926: 2). Böylece bu diyalektler için bir sınıflandırma yapmıştır. Kırım diyalektini Doğu Karaycası, Trakay ve Haliç diyalektlerini de Batı Karaycası olarak gruplandırmıştır. *Karaimische Texte im Dialekt von Troki*’de Trakay Karayların üzerine duran T. Kowalski onların tarihi, kökeni, kültürü, dil incelemeleri üzerine çalışarak geniş bir giriş yapmıştır. Tarihleri hakkında, Karayların, Polonya’da küçük bir şehir olan Trakay’da yaşadıklarını ve her yönüyle ilgi isteyen bir halk olduğunu belirtir. (Kowalski, 1929: VI). Trakay Karayların Polonya’ya göçünün 1341’de Jagiellon Hanedanı’ndan Polonya Kralı Kasimierz tarafından kabul edildiği tahmininde bulunmuştur (Kowalski, 1929: XVIII). Dilleri hakkında, anavatanlarından uzak bir avuç insanın Karayca konuşup varlıklarını devam ettirmeye çalışmakta olduğunu, kapsamlı bir edebiyatlarının olmadıklarını, ama buna rağmen dilini ve edebiyatlarını canlandırmak istediklerini vurgular (Kowalski, 1929: VIII).

Bunun dışında Polonya tarafından resmi dil olarak İbranice kabul edildiğinden, kutsal kitaplarını Karaycaya tercüme etmiştir. T. Kowalski, çalışmasında, Karayca ile ilgili belirli yapı özelliklerini ve diğer Karay ağızları içinde mevcut olmayan pek çok eski ve orijinal Türkçe kelimenin korunduğunu da tespit etmiştir (bk. Kowalski, 1929: L). Böylece gramer bölümünü de detaylı bir şekilde hazırlamıştır. Metinler bölümünde, Polonya Karaylarının yazılı dini metinlerinden, edebî ve halk edebiyatına ait metinlerinden örnekler vermektedir. “Karaimisch-polnisch-deutsches Glossar”³² başlıklı bölümünde, metinlerde geçen Karayca sözcükleri, Lehçe ve Almanca karşılıklarıyla vermiştir (bk. Kowalski, 1929). Türk dilinin tarihî ve çağdaş bir kolu olan Karayca ile ilgili çalışmalar, daha çok Batılı bilim adamları tarafından yapılmıştır.³³ Türkiye’de bu alanda çok az Türkolog tarafından çalışma yapılmaktadır³⁴

³² Kitapta yer alan sözlük, Prof. Dr. Kemal Aytaç tarafından 1996’da Karayim Lehçesi Sözlüğü olarak çevrilip basılmıştır.
³³ Karaycaya gereken önemi veren Batılı dilciler, sözlük çalışmaları başta olmak üzere, Karayca dilbilgisi alanında pek çok çalışmaya imza atmışlardır. J. Grzegorzewski, T. Kowalski, A. Mardkiewicz, A. Zajaczkowski, O. Pritsak, M. Nemeth, K. E. Musae, A. Dubiński, E. Csato, Y. A. Polkanov, S. Szyzszman, H. Jankowski, D. Smetek, T. Harviainen gibi bilim adamlarının çalışmaları bu alanda yapılacak çalışmalara kaynaklık etmektedir.
³⁴ Böylelikle Türkiye’de bu alana gereken önemin verilmediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Türk dilcileri ve araştırmacıları tarafından ortaya konulan çalışmalar, Türkiye’deki Karayca çalışmalarının geleceğine yön veren çalışmalar durumundadır. Bu alanda hazırlanacak yayınlar, lisansüstü tezler, araştırma projeleri yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalan Karaycanın Türk dilindeki yeri başta olmak üzere pek çok konunun aydınlatılmasına imkân sağlayacağı gibi farklı inançların kültürel ve sosyal birlikteliğini de ortaya koyabilecektir. Bu bakış açısıyla Türkiye’de Timur Kocaoğlu, Abdülkadir Öztürk, Tülay Çulha, Selma Gülsevin, Özlem Kazan, Faruk Gökçe, Ercan Alkaya, Hüseyin

(Öztürk, 2015a: 164). İsmail Doğan ve İlgi Kıvrakdal (2002: 782) T. Kowalski'nin çalışması için “Karaycannın Türk dilleri için önemini, amberin içindeki sineğin taşlaşmasına benzeterek renkli bir şekilde anlatmıştır”, der. Bugün Karayca dilbilimde “Yok Olmaya Yüz Tutmuş Diller” [=Endangered Languages] denilen sınıflandırmaya giren bir Türk dilidir (Kocaoğlu, 2017: 1).

T. Kowalski'nin irdelediği diğer bir konu “alıntı kelimeler” konusudur. Bu konuda yaptığı çalışmalarla birlikte konuyla ilgili uygulanacak metodoloji hakkında da bilgi vermiştir. T. Kowalski'nin konu ile ilgili yaptığı çalışmalar arasında “W sprawie zapożyczeń tureckich w języku polskim” [=Türkçeden lehçeye geçen kelimelere dair], “Kıpcakische Lehnwörter in der Sprache der polnischen Armenier” [=Polonya Ermenilerinin dilinde Kıpçakça kelimeler], “La méthodologie des recherches sur les mots empruntés du turc les langue slaves” [=Türkçeden Slav dillerine geçen kelimeler üzerine metodolojik araştırmalara dair] gibi çalışmalar anılabilir.

Tarih boyunca halklar arasında görülen ekonomik, sosyal, politik ve kültürel etkileşim dillerde de görülmektedir. Milletler arasındaki kültürel münasebet sık olunca, dilde de bu münasebet artmaktadır. Dünya yüzünde büsbütün münferit bir millet olmadığından, üzerine başka bir dilin tesiri olmayan dil de bulunmamaktadır. İşte bu konu üzerinde T. Kowalski de önemle durmuştur. Kowalski'ye (1929: s.y.) göre:

“Dillerdeki “alıntı kelimeler” her iki millet arasındaki kültürel münasebetin yaşayan eserleridir... Alıntı kelimelerin niteliğinden iki millet arasındaki kültürel ilişkilerin siyasi, ticari veya fenni olduğu anlaşılır. Medeniyeti daha yüksek bir millet, kendisinden kültürel açıdan daha zayıf milletlere kendi kelimelerini zorla kabul ettirmeğe çalışır. Hatta bazen başka milletin hükmü altında yaşayan bir kavim gittikçe kendi dilini bile unuttur. Yabancı bir kelimenin kabul olması, bazen zorunluluk neticesi olup, bazen ise yalnız modadan ileri gelir”, der.

Bu çalışmalarda T. Kowalski, Ermenice, Rumca, Rumence İtalyanca, Macarca, Sırpça, Boşnakça vb. Slav dillerdeki Türkçe alıntı kelimeler üzerinde durur. Ayrıca Leh dilindeki var olan Türkçe alıntı kelimeler üzerinde de durmaktadır. T. Kowalski'ye (1934: 103) göre: “Leh dilindeki alıntı Türkçe kelimeler yalnız Türkçeden alınmamıştır, aynı zamanda Kırım üzerinden Polonya'ya ulaşmıştır. Bazı alıntı kelimeler aslı Anadolu Türkçesi değil Kırım-Tatar dilindedir. Lehler bu kelimeleri bilir, kullanır; fakat bu kelimelerin Türkçe olduklarının farkında değildirler. Kowalski çalışmasında şu örnekleri vermektedir: kary (kara at), bulany (bulanık renkli at), bunczuk (moncuk), arkan (urgan), orda (ordu), janczar (yeniçeri), tyton (tütün), tasma (tasma), torba (torba), kaczan (koçan), koczownik (göçebe), ulan (oğlan) vs.

T. Kowalski, alıntı kelimeler üzerindeki çalışmalarda 1929'da Prag'da gerçekleşen *1. Uluslararası Slav Dilleri Kongresi'nde* sunduğu “La méthodologie des recherches sur les mots empruntés du turc les langue slaves” adlı bildiride T. Kowalski, alıntı kelimeler üzerine yapılan çalışmalarda uygulanacak metodoloji üzerinde de durmuştur. Bu noktalardan biri, zaman faktörü (kronoloji)'dür. Yani, alıntı kelimeler hangi dönemde yazılı kaynaklarda görülmeye başlamıştır. Bu kaynakçanın kaynakçasını oluşturmak ve sınırlandırmak için çalışmıştır. Alıntı kelimelerin hangi yoldan alındığını, fonetik değişikliklerini tespit etmek, bu alıntı kelimelerin önemini tespit etmektir. Aynı zamanda, alıntı kelimelerin yenilenmeye devam edip etmediği gözlemektir. Çünkü alıntı kelimeler dile girer, bir dönem kullanılır, daha sonra kullanımdan çıkar. İkinci olarak, Türkçe ve diğer dillerde köken bilgisi sözlüklerinde tarama yapmaktır. Üçüncü olarak, sadece edebî metinleri dikkate almak. Sonuç olarak bu alıntı kelimelerin eğer lehçelerde var olduğu tespit edilirse, onları alıntı kelimeler grubundan

Yıldız gibi araştırmacıların bu alandaki çalışmaları önemli yer tutar. Ancak bu alandaki çalışmaların artması ve derinleşmesi gerekmektedir.

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

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

çıkartmak ve kalan saf kelimeleri alıntı kelimeler grubuna almaktır. İşte bu noktalara dikkat edildiğinde alıntı kelimeler üzerine yapılan çalışmalar doğru ve bilimsel olarak hazırlanmış çalışmalara götürecektir. T. Kowalski'ye (1929: s.y.) göre:

“Edebî dilden nadiren kelime alınmaktadır. Daha çok eğitimsiz tabakaların konuşma dilinden veya lehçelerden kelime alınır. Tüccarlar, askerler veya gezginler tarafından bu kelimeler yayılmaktadır. Bundan dolayı da, daha çok eşya adları, askerî ve ticaretle ilgili adlar görülmektedir.”

Geçmişten günümüze T. Kowalski dışında, Polonya ve Türkiye’de “Lehçede Türkçe alıntı kelimeler” konusu üzerine çalışmalar hâlâ yapılmaktadır. Bu konu üzerine çalışan bilim insanları arasında A. Zajączowski³⁵, P. Turek³⁶, S. Stachowski³⁷, H. Henryk³⁸, E. Gaznevi³⁹'yi görmekteyiz.

T. Kowalski, Türk Lehçeleri grameri üzerine de çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar, *Zur semantischen Funktion des Pluralsuffixes -lar/lär in den Türksprachen* [=Türk dillerinde -lar/-ler çokluk ekinin anlam fonksiyonu üzerine], “Türk dilinin bünyesi” “Dela nature du causatif et du passif dans les languages turques” [=Türk şivesinde ettirgen ve edilgen fiillerin mahiyetlerine dair] gibi başlıklar taşır. “*Zur semantischen Funktion des Pluralsuffixes -lar/lär in den Türksprachen*” çalışmasını Almanca yazan T. Kowalski, Türk dillerinde çoğul ve tekil kavramının birbirine karşı durmadığını, tam tersine birbiriyle uyum içinde olduğunu, bundan dolayı da kullanımda belirsizlik yarattığını tespit eder. Çuvaşça hariç bütün Türk lehçelerinde çoğul yapmak için aynı sistemin kullanıldığına da dikkat çekmiştir.

Türkiye’deki Türkologlarla da ilişkilerini sıcak tutan Kowalski'nin birkaç çalışması Türkçeye çevrilmiştir. Bunlardan, “Türk dilinin komşu millet dilleri üzerindeki tesiri” ve “Türk dilinin bünyesi” F. Köprülü tarafından; “Arap Edebiyatında Türklerden en eski bahisler”, (Almancadan) Eşref Bilgi Özbilen tarafından; “Osman-Türk şivesinde yapılan araştırmalar hakkında birkaç mesele”, M. H. Cevat ve İnci Kara tarafından ve “Dobruca’da Türk etnik unsurları”, Ferit Devellioğlu tarafından tercüme edilmiştir. *Karayim Lehçesi Sözlüğü* ise Kemal Aytaç tarafından tercüme edilmiştir.

Tadeusz Kowalski'nin eserleri

Tadeusz Kowalski yukarıda özellikle bahsedilen çalışmaları dışında birçok dilde bilimsel eserlere imza atmıştır. Bunların daha ziyade Türkçe ve Türk lehçeleri, Türk halklarının kültürleri ve hayat tarzları üzerine şekillendiği söylenebilir. Türkçe dilbilgisi üzerine yaptığı tespitler oldukça dikkat çekicidir. Kendisi aynı zamanda bazı eserleri de çevirmiştir. Yaptığı saha çalışmalarının sonuçlarını birden fazla dilde yayımlayarak bilim dünyasının hizmetine sunmuştur. XX. yüzyılda bilimsel araştırma yapmanın kısıtlı şartlarına rağmen Karaylar, Tatarlar ve Gagavuzlar hakkında ve halkbilim alanındaki derin analizleriyle günümüze dek çalışmaları kıymetini korumuştur. Çalışmalarını şu şekilde tasniflemek mümkündür:

³⁵ A. Zajączowski *Studia orientalistyczne z dziejów słownictwa polskiego*, Wrocław, 1935.

³⁶ P. Turek, *Słownik zapożyczeń pochodzenia arabskiego w polszczyźnie*, Kraków, 2001.

³⁷ S. Stachowski, *Słownik historyczny turcyzmów w języku polskim*, Kraków, 2007, s. xii-xvii; *Słownik historyczno-etymologiczny turcyzmów w języku polskim*, Kraków, 2014, s. xviii-xx.

³⁸ H. Henryk, “Distinguishing Kipchak and Turkish words in Polish documents”. *Words and Dictionaries. A Festschrift for Professor Stanisław Stachowski on the Occasion of His 85th Birthday*, (ed., E. Mańczak-B. Wohlfeld), Kraków, 2015, s. 139-148.

³⁹ E. Gaznevi, “Lehçede Ödünçleme ve Türleri”, *İDİL Sanat ve Dil Dergisi*, 9(65), 2020, s. 94-105.

Kitapları:

Zagadki ludowe tureckie (Kraków 1919).

Türkische Volksrätsel (Kraków 1919).

Ze studijów nad formą poezji ludów tureckich (Kraków 1922).

Arabowie i Turcy (Kraków 1923).

Arabowie i Turcy. W świetle źródeł (Kraków 1923).

Turcja powojenna (Varşova- Kraków 1925).

Karaimische Texte im Dialekt von Troki (Kraków 1929).

Les Turcs et la langue turque de la Bulgarie du Nord-Est (Kraków 1933).

Omar Chajjâm (Kraków 1934).

Na szlakach Islamu (Kraków 1935).

Un poème de Ka'b ibn Zuhair (Dimaşk, 1936).

Zur semantischen Funktion des Plural suffixes -lar/lär in den Türksprachen (Kraków 1936).

Sir Aurel Stein's Sprachaufzeichnungen im Äinallu-Dialekt aus Südpersien (Kraków 1937).

Studia nad Şâhnâme, I-II (Kraków 1952).

Makaleleri:

“Objaśnienie wyrazów tureckich”, *Pamiętnik Janczara* içinde, Kraków 1912, s. 389-403.

“Napis budowlany z Zatora”, *Rocznik Orientalistyczny*, S. 1, 1916-1918, s. 249-251.

“Piosenki ludowe anatolijskie o rozbójniku Czakydżym”, *Rocznik Orientalistyczny*, S. 1, 1916-1918, s. 22-23.

“Gesty towarzyszące wzruszeniom u ludów muzułmańskich” *Prace lingwistyczne ofiarowane Janowi Baudouinowi de Courtenay*, Kraków 1921, s. 200-208.

“Cing récits de Günei. Vilayet de Smyrne”, *Rocznik Orientalistyczny*, S. 2, 1925, S. 204-212.

“Jarlyk Tatarski z r. 1117 H. (1763 D.)”, *Rocznik Orientalistyczny*, S. 2, 1925, s. 213-219.

“Sprawozdanie w wycieczki naukowej do Karaimów w Wilnie i Trokach odbytej w dniach od 22 maja do 3 czerwca 1925”, *Sprawozdania PAU*, S. 30(6), s. 25-29.

“Öz Bach, Strom etc. im Osmanischen, *Körösi Csoma-Archiv*, S. 1, 1925, s. 409-410.

- “Język Karaimski”, *Myśl Karaimska*, S. 1(3), 1926, s. 3-7.
- “Osmanisch-türkische Volkslieder aus Mazedonien”, *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes*, S. 33, 1926, s. 166-231.
- “Pieśni obrzędowe w narzeczu Karaimów z Trok”, *Rocznik Orientalistyczny*, S. 1926, s. 216-254.
- “Die ältesten Erwähnungen der Türken in der arabischen Literatur”, *Körösi Csoma-Archiv*, S. 2, 1926, s. 38-41.
- “Zur Erklärung des Names Kirgis”, *Körösi Csoma-Archiv*, S. 2, 1926, s. 197-198.
- “W sprawie zapożyczeń tureckich w języku polskim”, *Symbolae Grammaticae in honorem J. Rozwadowski* içinde, S. 2, Kraków 1927, s. 347-353.
- “Koshma”, *Encyclopedie del’Islam*, S. 2, 1927, S. 1157-1158.
- “Z życia kulturalnego gminy karaimskiej w Kairze w Egipcie”, *Myśl Karaimska*, S. 1 (4-5) , S. 78-79.
- “Przyczynki do etnografii i dialektologii Karaimskiej”, *Rocznik Orientalistyczny*, S. 5, s. 201-239.
- “Podróż naukowa polska do Azji Mniejszej”, *Rocznik Orientalistyczny*, S. 5, 1929, s. 240-245.
- “A propos du Codex Cumanicus/fol. 69r. 9-10”, *Rocznik Orientalistyczny*, S. 6, 1929, s. 210-215.
- “Mani”, *Encyclopedie del’Islam*, S. 3, 1929, s. 266-267.
- “Zu den türkischen Montsnamen”, *Archiv Orientalní*, S. 2, 1930, s. 3-26.
- “Einigie Probleme der osmanischen Dialektologie”, *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft Neue Folge*, S. 9(84), 1930, s. 85-86,
- “Osmanisch-türkische Dialekte”, *Encyclopedie del’Islam*, S. 4, 1931, s. 991-1011.
- “Einigie Probleme der osmanisch- türkischen Dialektforschung”, *Rocznik Orientalistyczny*, S.7, 1931, s. 264-280.
- “Wycieczka dialektologiczna do północno-wschodniej Bulgarii”, *Rocznik Orientalistyczny*, S. 7, 1931, s. 322-323.
- “Türkü”, *Encyclopedie del’Islam*, 1932, s. 1053-1054.
- “Nieco o wpływie tureckim na język Polaków z Adampola”, *Rocznik Tatarski*, S. 1, 1932, s. 21-33.
- “Türkische Volksrätsel aus Nordbulgarien”, *Festschrift für Georg Jakob* içinde, Leipzig, 1932, s. 128-145.
- “Tureckie zagadki ludowe z Azji Mniejszej”, *Sprawozdania PAU*, S. 37(6), 1932, s. 30.

- “Türkische Volksrätsel aus Kleinasien”, *Archiv Orientalní*, 1933, s. 295-324.
- “Materiały karaimskie śp. Jana Grzegorzewskiego”, *Myśl Karaimska*, S. 10, 1934, s. 19-28.
- “O funkcji znaczeniowej sufiksu liczby mnogiej -lar/-ler w językach tureckich”, *Collectanea Orientalia*, S. 6, 1934, s. 23-25.
- “Uwagi Orientalisty na marginesie wystawy kobierców wschodnich w Muzeum Narodowym w Krakowie”, *Przegląd Współczesny*, S. 8, 1934, s. 428-442.
- “Türk Dilinin Komşu Millet Dilleri Üzerindeki Tesiri”, *Ülkü*, S. 20, Ankara 1934, s. 98-105.
- “Bilmedje”, *Encyclopedie del’Islam*, Suppl. S. 1, 1934, s. 42-43.
- “Deli-Orman”, *Encyclopedie del’Islam*, Suppl. S. 1, 1934, s. 50-51.
- “O. Michał Ignacy Wieczorkowski i jego prace tureckie”, *Misje Katolickie*, S. 54, 1935, s. 6-70.
- “Lehista Türkler”, *Ulus*, S. 4977, 1935, s. 7.
- “Najpilniejsze zadania karaimoznawstwa”, *Myśl Karaimska*, S. 11, 1936, s. 12-23.
- “O ks. Michale Wieczorkowskiego, misjonarza perskiego, pracach tureckich”, *Rocznik Orientalistyczny*, S. 12, 1936, s. 1-28.
- “Tatarzy”, *Świat i Życie*, S. 4, 1936, s. 1029-1038.
- “Les Turcs balkaniques”, *Revue Internationale des Etudes Balkaniques*, S. 1(2), 1936, s. 420-430.
- “Turcy”, *Świat i Życie*, S. 4, 1936, s. 1144-1153.
- “Compte-rendu du voyage dialectologique en Anatolie méridionale, qui eut lieu du 1-er août au 13 septembre 1936”, *Sprawozdania PAU*, S. 41, 1936, s. 329-333.
- “Podróż dialektologiczno-etnograficzna do południowej Anatolii”, *Ülkü*, S. 10, 1937, s. 461-464.
- “Sprawozdanie z wycieczki dialektologicznej do Dobrudży odbytej w dniach od 10 września do 01 października 1937”, *Sprawozdania PAU*, S. 43, 1938, s. 40-44.
- “Compte-rendu de l’excursion dialectologique en Dobrudja”, *Bulletin*, S. 1(3), 1938, s. 7-12.
- “Eine unbekannte gerundiale Konstruktion im Anatolisch-Türkischen”, *Archiv Orientalní*, S. 10, 1938, s. 115-120.
- Türk Dilinin Bünyesi”, (Çev., C. Köprülü), *Ülkü*, S. 12 (67), 1938, s. 83-88.
- “Wyrazy kipczackie w języku Ormain polskich”, *Sprawozdania PAU*, S. 43, 1938, s. 200-201.

“Wyrazy kipczackie w języku Ormain polskich”, *Księga Pamiątkowa H. S. Szapszała* içinde, MK, S. 12, 1928, s. 27-40.

“Kipčakische Lehnwörter in der Sprache der polnischen Armenier”, *Bulletin*, S. 4(8), 1938, s. 96-98.

“Ringkämpfe nei den Balkantürken”, *Annali del R. Istituto Superiore Orientale di Napoli, Scritti in onore de Luigi Bonelli*, V. I. Roma, 1940, s. 163-175.

“Osmanlı-Türk Şivesinde Yapılan Araştırmalar Hakkında Birkaç Mesele”, (Çev., M. H. Cevat-İnci Kara), *Türk Dili Bibliyografyası*, S. 8(9), 1941, S. 14-19.

“Dobrucada Türk Etnik Unsurlar”, (Çev., F. Devellioğlu), *Türk Dili Belleten*, S. 2, 13, 14, 15, Ankara, 1942, s. 161-172.

“Próba charakterystyki języków tureckich”, *Sprawozdania PAU*, 1945, s. 20.

“Próba charakterystyki języków tureckich”, *Mysł Karaimska*, S. 1, 1946, s. 35-73.

“Les Turcs dans le Şâh-nâme”, *Rocznik Orientalistyczny*, S. 15, 1948, s. 84-99.

“De la nature du causatif et du passif dans les landues turques”, *Rocznik Orientalistyczny*, S. 15, 1949, s. 430-438.

“Kuzey-Doğu Bulgaristan Türkleri ve Türk Dili”, (Çev.: Ö. F. Akün), *TDED*, S. 3, 1949, s. 477-500.

Bildiriler:

“Über die polnischen Karaimem, Ihre Sprache und deren Verhältnis zu den anderen kipcakischen Sprachen”, *Oestersch Genootschap in Nederland. Verslag van het vijfde Congres gehouden te Leiden*, 1927, s. 14-19.

“W sprawie metodologii badań zapożyczeń tureckich w językach słowiańskich”, *Sbornik Praci I. Sjezda Slovanskych Filologu*, Prag, 1929, s. 554-564.

“Les Turcs et la langue turque en Bulgarie du Nord-Est”, *Actes du XX Congres International des Orientalistes*, Leiden, 1931, s. 107-109.

“Les éléments ethniques turcs de la Dobrodja”, *Actes du XX Congres International des Orientalistes*, Louvain, 1938, s. 140-141.

“Les éléments ethniques turcs de la Dobrodja”, *Actes du XX Congres International des Orientalistes*, Louvain, 1938, *Rocznik Orientalistyczny*, S. 14, 1939, s. 66-80.

Sonuç

XX. yüzyılda Polonya’da Türkoloji’nin yeniden yükselmesinde T. Kowalski’nin payı büyüktür. Kurduğu Türkoloji bölümü ve yetiştirdiği öğrenciler sayesinde bilimsel çalışmalar köklü bir zeminde ilerleyebilmiştir. Çalışmalarının ciddiyeti ve bilimselliği hâlâ korunmaktadır. Bunu da titizlikle

uyguladığı metodoloji sayesinde yapabilmiştir. Uyguladığı araştırma metodolojisini sonraki nesillere de aktarabilmiştir. Çalışmalarında uyguladığı metodolojiye bakılırsa şunlar söylenebilir:

1. Dil ve halk edebiyatı araştırmalarında:

- saha incelemesi yapmak,
- veri toplamak,
- toplanılan verileri eski çalışmalarla karşılaştırmak,
- verileri değerlendirmek,
- sınıflandırmak,
- elde edilecek olan verileri alfabetik olarak sıralamak gibi bir yol izlemiştir.

2. Alıntı kelimeler için uygulanacak metodoloji:

- alıntı kelimelerin hangi dönemde yazılı kaynaklarda görülmeye başladığını tespit etmek,
- kaynak toplamak,
- kaynakların kaynakçasını oluşturmak ve sınırlandırmak,
- alıntı kelimelerin hangi yoldan alındığını tespit etmek,
- fonetik değişiklerini tespit etmek,
- alıntı kelimelerin önemini tespit etmek,
- alıntı kelimelerin yenilemeye devam edip etmediğini gözlemlemek,
- Türkçe ve diğer dillerde köken bilgisi sözlüklerinde tarama yapmak,
- sadece edebî metinleri dikkate almak,
- alıntı kelimelerin eğer lehçelerde var olduğu tespit edilirse, onları alıntı kelimeler grubundan çıkartmak,
- kalan saf kelimeler alıntı kelimeler grubuna almak

gibi bir metodolojiye başvurmuştur. Bu ise yaptığı araştırmaların sonuçlarının nasıl ortaya çıktığının tespit edilmesinde işık tutmaktadır.

T. Kowalski'yi başarıya götüren yol, daha önce fark edilmeyen veya daha az önem verilen konulara eğilmesidir. Konulara özenle ve bilimsel olarak yaklaşması, ciddiyetle işlemesi ve onları bilim dünyasına tanıtması çalışma prensipleri olarak göze çarpmaktadır. Bunun yanında başarılı çalışmalarındaki en önemli noktanın Kowalski'nin Türkçenin ne kadar zengin bir dil olduğunu fark

etmesi ve onu kendi ana diliymiş gibi sevmesi ve çalışmalarını titizlikle yürütmesidir. Çünkü yaşadığı dönemlerde dünyada ve Polonya'da meydana gelen önemli olaylar ve bu süreçteki zorlu hayat şartları kendisinin kaynaklara erişmesine ve çalışmalarını sürdürmesine engel teşkil etmemiştir; çalışmalarıyla örnek bir bilim adamıdır.

Kaynaklar

- Akkan, E. (2007). Polonya bir Avrupa ülkesi. *DİA*, 34, 307-309.
- Ata, A. (2012). Türkolojide Berlin-Varşova hattı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 19(2), 33-43.
- Caferoğlu, A. (1949). Tadeusz Kowalski. *İÜ Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, III(3-4), 245-255.
- Doğan, İ. & Kıvrakdal İ. (2002). Karaim Türkleri. *Türkler*, 20, 781-789.
- Durmuş, İ. (2009). Sözlük. *DİA*, 37, 402-414.
- Dziekan, M. M. (2014). Rocznik Orientalistyczny (Yearbook of Oriental Studies) 1914-2014: A short outline. *Rocznik Orientalistyczny*, LXVII(2), 5-16.
- Emiroğlu, Ö. (2017). *Polonya'da Türkoloji*. Ankara: TDK.
- Filipowska, S. (2011). Krakov Yagiellon Üniversitesi Doğu Dilleri Enstitüsünde 2000-2010 yılları arasında Türkoloji çalışmaları. *HÜTAD*, 8(15), 111-138.
- Gabain, A. von (1939). Turkologie in Polen. *Polski Biuletyn Orientalistyczny*, 2, 48-60.
- Gaznevi, E. (2020). Lehçede ödünçleme ve Türleri. *İDİL Sanat ve Dil Dergisi*, 9(65), 94-105.
- Gülensoy, T. (1991). Atebetü'l-hakâyık. *DİA*, 4, 50-51.
- Hoffmann, H. (2003). Problematyka religioznawcza w Badaniach Polskich Orientalistów w Latach 1873-1939. *Państwo i Społeczeństwo*, 3(2), 135-158.
- Jankowski, H. (2003). A history of oriental studies in Poznań. *Remota Relata Studia Orientalia*, 97, 87-102.
- Kiel, M. (1994). Deliorman: Kuzeydoğu Bulgaristan'da bir bölge. *DİA*, 9, 141-144.
- Kocaoğlu, T. (2017). Karaycanın bugünkü durumu: Mykolos Firkovičius ile Mark Lavrinovičius'lerin anısına. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 5(12), 1-17.
- Kończak, I. (2017). Dwudziestoletnia Przyjaźń na Odległość. Listy Profesora Tadeusza Kowalskiego do akademika Ignacego Kraczkowskiego. G. Czerwiński & A. Konopacki (Red.). *Wschod Muzulmanski w Ujciu Interdyscyplinarium: Ludzie, Teksty, Historia* (s. 63-85) içinde. Białystok: Katedra Badán Filologicznych "Wshód-Zahód" Uniwersytetu w Białystoku.
- Kowalski, T. (1919). *Zagadki ludowe Tureckie*, Kraków: Nakładem Akademji Umiejętności.
- Kowalski, T. (1926). Język Karaimski. *Miśl Karaimska*, 1(3), 3-7.
- Kowalski, T. (1929). *Karaimische texte im dialekt von Troki: Eingeleitet, erläutert und mit einem Karaimisch-Polnisch-Deutschen glossar versehen*. Kraków: Nakładem Polskiej Akademji Umiejętności.
- Kowalski, T. (1929). La methodologie des recherches sur les mots empruntes du turc dans les langues slaves. *I^{er} Congres Des Philologues Slaves À Prague 1929* (s.y.) bildiriler kitabı içinde. (y.y.).
- Kowalski, T. (1933). Les Turcs et la langue Turque de la Bulgarie du North-Est. *Mémoires de la Commission Orientaliste*, 16, 1-28.
- Kowalski, T. (1934). Türk dilinin komşu millet dilleri üzerindeki tesiri. (Çev. y.), *Ülkü*, 4(20), 98-106.
- Kowalski, T. (1936). *Zur semantischen funktion des plural suffixes -lar/lär in den Türksprachen*. Kraków: Nakładem Polskiej Akademji Umiejętności.

- Kowalski, T. (1942). *Dobruca'da Türk etnik unsurlar*. (F. Devellioğlu, Çev.). Ankara: Recep Ulusoy.
- Kowalski, T. (1949). Kuzey-Doğu Bulgaristan Türkleri ve Türk dili. (Ö. F. Akün, Çev.), *İÜ Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 3(2-3), 477-500.
- Kowalski, T. (1995). Arap edebiyatında Türklerden en eski bahisler. (E. B. Özbilen, Çev.), *Türk Dünyası Araştırmaları*, 99, 181-183.
- Kowalski, T. (1996). *Karayim lehçesi sözlüğü* (K. Aytaç, Çev.). Ankara: Engin.
- Miskiniene, G. (2009). The development of Turkic studies at Vilnius University. *Acta Orientalia Vilnensia*, 10(1-2), 209-223.
- Nykiel, P. (2016). 1916 ile 1919 yılları arasında Krakov müstahkem mevki hastahanelerinde Osmanlı askerleri: Polonya kaynakları ışığında. *Bellekten*, LXXX (287), 262-278.
- Nykiel, P. (2015). The 15th corps of the Imperial Ottoman army on the Eastern Galician front (1916-1917). *Bellekten*, LXXIX(289), s. 335-350.
- Öztürk, A. (2015a). Karaycadaki alıntı kelimeler. *Gazi Türkiyat*, 16, 143-164.
- Öztürk, A. (2015b). Kırım Karaycası üzerine. *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 87-93.
- Pokrovskaya, L. A. (2018). Gagauzcadaki diyalektlerin kökeni hakkında. (B. Hünerli, Çev.), *TÜRKLAD*, 2(2), 168-172.
- Sroka, M. (1999). The University of Cracow Library under nazi occupation: 1939:1945. *Libraries & Culture*, 34(1), 1-16.
- Stachowski, M.(2018). Nieznany wiersz okolicznościowy Orientalisty Tadeusza Kowalskiego. *LingVaria*, Rok: XIII, 1(25), 219-223.
- Stachowski, M. (2010). Tadeusz Kowalski a sprawa jego niedoszłego wyjazdu na Uniwersytet Stambulski. *LingVaria*, Rok: V, 1(9), 149-168.
- Topaktaş, H. (2010). Lehistan'dan Polonya'ya: Polonya tarih yazımında Türkler ve Türkiye. *TALİD*, 8(15), 537- 590.
- Topaktaş, H. (2014). *Yoldaki Elçi: Osmanlı'dan günümüze Türk-Leh ilişkileri*. İstanbul: Başbakanlık Osmanlı Arşivi.
- Tyszkiewicz, J. (2018). Turkolodzy polscy w czasie II wojny światowej. *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*, 63(4), 71-92.
- W., J. R. (1949). Tadeusz Kowalski (1889-1948). *The Slavonic and East European Review*, 27(69), 576-577.
- Yakar, H. İ. (2007). Türk dili araştırmalarında Polonya Türkolojisinin yeri. S. Şimşek & B. Aydoğan (Ed.), *Kazakistan ve Türkiye'nin Ortak Kültürel Değerleri Uluslararası Sempozyumu 21-23 Mayıs 2007* bildiriler kitabı içinde (s. 181-182), Almatı.
- Yüce, N. (2002). Tadeusz Kowalski. *DİA*, 26, 228-229.
- Zajęczkowski, W. (1979). Prof. Dr. Tadeusz Kowalski (öl.1984): Ölümünün otuzuncu yıldönümü münasebetiyle. (A. Güzel, Çev.), *Türk Kültürü*, XVIII(205-206), 26-34.
- Санкт-Петербургский Филиал Архива Российской Академии Наук (СПбФРАН)*, ф. 1026, о. 3, д. 450.

10. Türkçe Sözlük'te *kapalı T* ile biten Arapça kelimeler

Sawsan ABU HANNOUD¹

APA: Abu Hannoud, S. (2021). Türkçe Sözlük'te kapalı T ile biten Arapça kelimeler *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 202-215. DOI: 10.29000/rumelide.890410.

Öz

Türkçe Sözlük'teki (TS) alıntı kelimelerin sayısı göz önünde bulundurulduğunda Arapça kelimeler ilk sırada yer almaktadır. Arapça alıntı kelimelerin bazıları Türkçede anlam veya ses değişikliğine uğramış, hatta birçoğu Türkçenin ses yapısına göre şekillendirilmiştir. Bu noktada TS'de *kapalı t* (ṣ) ile biten Arapça kelimeler dikkate değerdir. Arapçada *kapalı t* ile biten kelimelerin telaffuzu, kelimedeki durma tercihine bağlı olarak değişmektedir. Bu kelimelerin telaffuzunda durulduğu zaman, *kapalı t* harfi /a/ veya /e/; durulmadığı zaman /t/ olarak telaffuz edilir. Ancak Türkçede böyle bir ayırım olmamasına rağmen *kapalı t* ile biten Arapça kelimelerin telaffuzları farklılık göstermektedir. Bu çalışmada, TS'de *kapalı t* ile biten Arapça kelimelerin tespiti, tasnifi ve *kapalı t* harfinin kullanılıp kullanılmamasının sebeplerini, Türkçede ses değişikliğine uğrayıp uğramadıklarını araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaçla TS'deki Arapça kelimeler madde madde taranıp *kapalı t* ile biten Arapça kelimeler derlenmiştir. TS'de tespit edilen *kapalı t* harfi ile biten Arapça kelimeler /t/ harfini koruma durumuna göre dört ana başlık altında tasnif edilmiştir: a. Türkçe Sözlük'te /t/ harfini koruyan Arapça kelimeler, b. Türkçe Sözlük'te /t/ harfini korumayan Arapça kelimeler, c. Türkçe Sözlük'te hem /t/ harfi ile hem de /e/ veya /a/ harfi ile yer alan Arapça kelimeler, d. Türkçe Sözlük'te /t/ harfini kazanan Arapça kelimeler. Çalışmamızın sonucunda TDK'nin son baskı Türkçe Sözlük'ünde *kapalı t* ile biten 1.094 Arapça kelime, Türkçede Arapça tamlamasında kullanılan kelimeler hariç, *kapalı t* harfini koruyan veya korumayan kelimeler olarak ses değişikliğine uğramadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, Türkçede Arapça *kapalı t* ile biten kelimelerin /t/ harfinin korunup korunmamasının sebepleri ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçe Sözlük, Arapça kelimeler, kapalı t harfi

Arabic words ending with a *close T* in the Turkish Dictionary

Abstract

Considering the number of quoted words in the Turkish Dictionary (TD), Arabic words ranks first. Some of the Arabic quoted words have changed meaning or sound in Turkish, many of them are even shaped according to the sound structure of Turkish. At this point, in TD, Arabic words ending with *closed t* (ṣ) are remarkable. Pronunciation of the words ending with a *closed t* in Arabic changes depending upon the preference of stop. When it is stopped on the pronunciation of these words, a *closed letter t* is pronounced as /a/ or /e/; when it is not, it is pronounced as /t/. Although, there is no such distinction in Turkish, the pronunciations of Arabic words ending with a *closed t* differ. In this study, it is aimed to determine and classify Arabic words ending with a *closed t* in TD and the reasons for not using the closed letter, and whether they have undergone sound changes in Turkish. For this purpose, Arabic words in TD were scanned one by one and Arabic words ending

¹ Öğr. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara, Türkiye), sawsan_abuhanod@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2378-2589 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.12.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.890410.]

with *closed t* were compiled. Arabic words ending with a *closed letter t* which is detected in TD has been classified under four main headings according to their status of preserving /t/ : a. Arabic words preserving the letter /t/ in the Turkish Dictionary, b. Arabic words not preserving the letter /t/ in the Turkish Dictionary, c. Arabic words locating both with the letter /t/ and with the letter /e/ or /a/ in the Turkish Dictionary, d. Arabic words which the letter /t/ is added in Turkish Dictionary. As a result of our study, it is concluded that 1.094 Arabic words ending with a *closed t* in the last edition Turkish Dictionary of TDK, except for the words used in the Arabic phrase in Turkish, did not undergo sound change as words that protect or do not protect the *closed letter t*. In addition, the reasons for the conservation of the letter /t/ in Turkish words ending with a *closed t* in Arabic have been put forward.

Keywords: Turkish Dictionary, Arabic words, closed letter t

Giriş

Tarih boyunca yoğun etkileşimde bulunan Türkler ve Araplar, karşılıklı olarak birbirinin dilinden kelime, harf, edat, deyim, ifade vb. alışverişinde bulunmuşlardır. TDK Türkçe Sözlük'ün son baskısında Türkçedeki Arapça kelimelerin sayısı 6.512 olarak tespit edilmiştir (Akalin vd., 2019: 2672). Türkçenin Alıntılar Sözlüğü'nde ise Arapçadaki Türkçe kelimelerin sayısı 1.802 olarak belirtilmiştir (Karaağaç, 2015: 129). Ayrıca, Türkçede Arapça kelimelerin kullanımı son zamanlarda azalmasına rağmen yabancı kelime kullanımında Arapça ilk sıradaki yerini korumaktadır.

Arapçadan Türkçeye geçen bazı kelimeler, harfler ve ekler; anlam, işlev ve ses açısından değişikliğe uğramıştır. Bu değişikliğin sebeplerinden biri, Türkçe ve Arapça dil kökenlerinin ve yapılarının farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Arapça Hami-Sami dillerine, Türkçe ise Altay dillerine mensuptur. Bununla birlikte Türkçe, yapı bakımından eklemeli, Arapça ise bükümlü bir dildir. Türkçede kelimenin sonuna getirilen eklerle yeni kelimeler türetilirken Arapçada ıstikak yoluyla yani kelimenin köküne bağlı kalarak belli vezinlere göre yeni kelimeler elde edilebilmektedir.

Türkçe ile Arapçanın farklı ses yapısına sahip olması, Arapça kelimelerin bazı seslerinin Türkçede değişmesine yol açmıştır. Arapçada bir ses için Türkiye Türkçesinde çok sayıda ses karşılığı olması, Türkçe ve Arapça arasındaki ses farklılığını net bir şekilde göstermektedir. Mesela, Arapçada “ayn” harfine karşılık gelen ses Türkçede /a/, /ı/, /i/, /o/, /ö/, /u/, /ü/, /h/ şeklinde sekiz farklı sesle karşılanırken Arapçada “kef” harfine karşılık gelen ses ise Türkçede /k/, /g/, /ğ/, /n/ (</n/), /y/, /v/ gibi altı farklı sesle karşılanabilmektedir. Bu farklılıktan kaynaklanan zorluklar, Arapça kelimelerdeki seslerin Türkçe ses dizgesine uyacak şekilde değiştirilmesiyle çözülmeye çalışılmıştır.

Türkçe ve Arapça arasındaki temel farklardan biri de Arapçada dil bilgisel cinsiyet ayrımının olmasıdır. Türkçede kelimeler dil bilgisel açıdan dişil eril olarak ayrılmaz. Canlıların cinsiyeti olabilir ama onların göstereni olan kelimelerin dil bilgisel bakımından dişil ve eril ayrımı yoktur. Arapçada ise her kelimenin ve her fiilin öznesinin dişil veya eril olduğu belirtilmelidir. Arapçada kelimeleri dişil yapan en önemli harflerden biri *kapah t* harfidir. Türkçede ise dişil eril ayrımı olmamasına rağmen *kapah t* harfiyle biten birçok Arapça alıntı bulunmaktadır. Arapçada *kapah t* ile biten kelimelerde durulduğu zaman, *kapah t* harfi /a/ veya /e/, durulmadığı zaman /t/ olarak telaffuz edilir. Türkçede böyle bir durum olmadığı hâlde *kapah t* ile biten Arapça kelimelerin bazıları *kapalı t* harfini korurken bazıları korumamıştır.

Bu çalışmada TDK'nin son baskısı olan TS'de *kapalı t* harfi ile biten Arapça kelimeler /t/ harfini koruma durumuna göre dört ana başlık altında tasnif edilmiştir: a. Türkçe Sözlük'te /t/ harfini koruyan Arapça kelimeler, b. Türkçe Sözlük'te /t/ harfini korumayan Arapça kelimeler, c. Türkçe Sözlük'te hem /t/ harfi ile hem de /e/ veya /a/ harfi ile yer alan Arapça kelimeler, d. Türkçe Sözlük'te /t/ harfini kazanan Arapça kelimeler. Böylelikle kelimelerde *kapalı t* ile biten harfin bulunup bulunmamasının sebebi, *kapalı t* ile biten bu kelimelerin ses değişikliğine uğrayıp uğramadıkları araştırılmıştır.

1. Arapçada *kapalı t*

Arapçada *kapalı t*, elifbanın üçüncü harfi olan *açık t* (ت)'nin, kelimenin sonunda aldığı şekildir. *Kapalı t*, Arap elifbasında ayrı bir harf olarak sayılmamaktadır.² *Kapalı t* kelimenin sonunda ayrıken “ة” şeklinde yazılır, *kurat* كُرَات kelimesi gibi. Kelimede, başka bir harfle bitişikken “ة” şeklini alır, *medreset* مَدْرَسَةٌ kelimesi gibi. Arapçada *kapalı t* harfi telaffuz edilsin veya edilmesin kelimede her zaman yazılmalıdır.

Arapçada *kapalı t*'nin temel vazifesi, isimleri ve sıfatları *mü'ennes* yani *dişil* yapmaktır. Arapçada kelimeler yalın hâlinde erildir. Araplar tarafından ilk başlarda eril kelimelerin dışında dişil anlamlar için yeni kelimelerin türetilmesi düşünülmüştür. Mesela, günümüzde “uzun” anlamındaki eril *ṭavīl* طَوِيل kelimesinin dişili olan *ṭavīle* طَوِيلَةٌ kelimesi yerine tamamen başka bir kelime türetilmesi gibi. Ancak, dilde çok fazla kelime olacağı kaygısıyla *kapalı t* harfi gibi eril isimlere ve sıfatlara eklenerek kelimelerden dişil anlam türetilmiştir (es-Siyûtî, 1939: 31).

Kapalı t harfinin telaffuzu, Farslardan ve Türklerden önce Araplarda ve Sami dillerinde de farklılık göstererek zamanla hem Arap lehçelerinde hem de diğer Sami dillerinde farklı şekillerde telaffuz edilmiştir. Kelimede durulduğu zaman *kapalı t* harfinin telaffuz şekli üç gruba ayrılmaktadır: Birinci grup; /t/ harfinin sesini telaffuz edenler: Tayyi'³ ve Kasım (Ramazan, 1988: 261) Arap lehçeleri ve Eski Yemence gibi (Huseyin, 1970: 17); ikinci grup: /t/ harfinin sesini, /e/veya /a/ olarak telaffuz edenler: Arapça, Habeşçe ve Akatça gibi (el-Behnesâvî, 2004: 165); üçüncü grup ise /t/ harfini tamamen düşürüp, kelimedeki son harekeyi (üstün, ötre, esre) uzatarak, *şeceret*, *şejere* / شَجَرَةٌ yerine “*şecerâ* / شَجْرًا” gibi telaffuz edenler, Libya lehçesi gibi.

Dil araştırmalarına göre eskiden Habeşçe, Akatça, Eski Yemence, Kiptice ve eski Arap lehçesi olan Tayyi' de, *kapalı t* harfi yerine *açık t* kullanıldığı tespit edilmiştir (et-Tayyârî, 2014: 76). “Teyze” anlamında *ḥāle* حَالَةٌ kelimesinin yerine *ḥālet* حَالَتٌ gibi. Dolayısıyla *kapalı t* harfi için *açık t* harfinin zamanla yaşadığı ses gelişiminin sonucu olduğunu söylemek mümkündür. Kasım lehçesinde ise /t/ harfinin korunması, eskiden gelen bir husus olmasından ziyade Arapçada “at / ات” dişil çoğul ekindeki /t/ harfinin *kapalı t* ile biten tekil dişil kelimelerde de telaffuz edilmesi ile ilgilidir (Ramazan, 1988: 261). Örnek olarak; çoğul olan *mu'allimât* مُعَلِّمَاتٌ kelimesindeki “at” çoğul ekinin, *açık t* harfi ile bittiği gibi kelimenin tekilinde de /t/ harfi her durumda korunmuştur (*mu'allimet* مُعَلِّمَةٌ gibi). Böylece hem çoğul hem de tekil kelimelerde ister durulsun ister durulmasın *kapalı t* harfi *açık t* olarak kullanılmıştır.

Arapçada *kapalı t* harfinin kökeni hakkında iki temel görüş vardır: Basralılar⁴ *kapalı t* harfini kelimenin aslı harflerinden biri olarak saymaktadırlar. Onlara göre sadece kelimede durulunca /t/

² İbn, Manzur, *Lisânu'l 'Arab*, Bölüm 15, s.444, <https://bit.ly/2SzZlXC>.

³ İbn, Manzur, *Lisânu'l 'Arab*, Bölüm 15, s.479, <https://bit.ly/2SzZlXC>.

⁴ Abbasi döneminde Irak'ın Basra şehrinde kurulan öne çıkan en önemli dil okullarından biri.

harfinin yerine “h” (ه) harfi kullanılır. Kûfililer⁵ ise kelimedede “h” (ه) harfinin asıl olup sonradan /t/ harfinin onun yerine geçtiğini kabul etmektedirler (İbnu'n-Nahhâs, 2005: 585). Fakat çoğu Arap dil bilimcileri birinci görüşü desteklemektedir. Çünkü onlara göre, kelimelerde durmak, çoğu zaman kelimelerin üzerinde geçici değişiklikler yaratmaktadır. Bu değişiklikler, kelimedede durulmayınca hemen düşer ve kelime asıl şekline döner.

Arapçada *kapalı t* harfinin birçok işlevi vardır. Bunlardan biri, *müenneslik* işareti olan *kapalı t* harfidir. Harfin bazı işlevsel türleri ise şu şekilde gösterilmiştir (Kuneybî, 1986: 12-14):

1. *Lafzi dişil /t/ ile biten erkek isimler*: *Hamza* حمزة, *Hanżala* حنظلة gibi.

2. *Değişim yapan t ile biten kelimeler*: Bu /t/, kelimenin anlamını tamamen değiştiren /t/'dir. Örneğin; “öğlen” anlamında olan *zahîre* ظهيرة kelimesindeki *kapalı t* harfi kaldırılınca *zahîr* ظهير “yardımcı” anlamındaki kelimeye dönüşür.

3. *Lâzime /t/ ile biten kelimeler*: Bu kelimelerdeki /t/ harfi kelimenin asıl harflerinden birdir; yani bu kelimededen /t/ harfi kaldırılınca kelime anlamsız kalır. Örneğin; 'Umsiye أمسية kelimesinin *kapalı t* harfi kaldırılınca, anlamsız 'umsî أمسئ kelimesi kalır.

4. *Masdariyyet /t/ ile biten kelimeler*: Kelimeleri mastar yapan /t/'dir. İstikâm استقام kelimesinden istikâmet استقامة kelimesi gibi.

5. *Mübalağa /t/ ile biten kelimeler*: Kelimenin anlamını abartmak üzere kullanılan /t/'dir. 'Allame علامة kelimesindeki gibi.

6. *Hirfet /t/ ile biten kelimeler*: Meslek anlatan kelimelerde kullanılan /t/'dir. *Sefâret* سفارة, *kehânet* كهانة gibi.

7. *Alıntı kelimelere eklenmiş /t/ “ta'rib t'si”*: Arapçada, Arapçalaştırmak üzere yabancı kökenli kelimelere eklenen /t/'dir. *Batṭāriye* بطارية, *ḥariṭa* خريطة, *fātura* فاتورة kelimelerdeki gibi.

TS'deki Arapça kelimeler incelendiğinde, *kapalı t* harfinin yukarıda bahsedilen birçok farklı işlevleriyle de Türkçeye geçtiği tespit edilmiştir. Ancak bu farklı işlevleri ve çeşitleri incelemek ayrı bir çalışmaya konu olabilir. Bu çalışmada daha çok bu tür kelimelerin Türkçede nasıl telaffuz edildiği ve neye göre şekil aldığı araştırılmıştır.

2. Türkçe Sözlük'te *kapalı t* harfi ile biten Arapça kelimeler

Arapçadan Türkçeye geçen kelimeler incelendiğinde, *kapalı t* ile biten kelimelerden bazılarının /t/ harfini koruyarak bazılarının ise korumadan Türkçeye yerleştiği tespit edilmiştir. Arapçada *kapalı t* harfi ile biten kelimelerde durulduğu zaman, /t/ harfi /e/ veya /a/ olarak telaffuz edilmektedir. Kelimedeki bu değişiklik sadece kelimedede durulmasına mahsustur. Yani bu kelimelerde durulmazsa /t/ harfi olduğu gibi okunarak telaffuz edilir. Örneğin; *mu'allimetü's-şaf* الْمُعَلِّمَةُ الصَّفِّ cümlesindeki gibi /t/ harfi telaffuz edilir. Ancak *mu'allimet* مُعَلِّمَةٌ kelimesinde durulunca *mu'allime* مُعَلِّمَةٌ olarak telaffuz edilir. Türkçede telaffuz konusunda böyle bir ayırım olmadığı için Türkçedeki *kapalı t* harfi bazen korunup bazen de korunmamıştır. Ancak bu iki telaffuz şekli de Arapçada kullanılmaktadır. Türkçede /t/ harfini korumayan Arapça kelimeler, Arapçada sadece onlarda durulduğu zamanki şeklini

⁵ Abbasi döneminde Irak'ın Kufe şehrinde kurulan öne çıkan en önemli dil okullarından biri.

göstermektedir (acele عَجَلَةٌ gibi). /t/ harfini koruyan kelimelerin ise onlarda durulmadığı zamanki şekillerini göstermektedir (afiyet عَافِيَةٌ gibi). Dolayısıyla Türkçede *kapalı t* ile biten Arapça kelimelerin ses değişimine uğramadıkları kanaatindeyiz.

Türkçede sesi değişmiş Arapça kelimelerle ilgili Karaca'nın "*Türkiye Türkçesindeki Alıntı Sözcüklerde Görülen Ses Olayları Üzerine Bir İnceleme*" isimli eserinde olduğu gibi bazı araştırmalarda /t/ harfini korumayan *kapalı t* ile biten *adliye* عَدْلِيَّة gibi Arapça kelimeler, ünsüz düşmesi tasnifi altında yer almıştır (2012: 2076). Bu duruma ünsüz düşmesi olarak bakılacak olursa Arapçada da kelime durulunca ünsüz düşmesi gerçekleşir. *Kapalı t* ile biten kelimeler Türkçede Arapçadaki iki şekilde birinde kullanıldığı için ses değişimi olarak sayılmamalıdır.

Türkçede, Arapçadaki gibi kelime durma veya durmama kısıtlamasının olmamasına rağmen *kapalı t* ile biten kelimeler neye göre bazen /t/ ile bazen de /e/ veya /a/ harfi ile kullanıldığına sebeplerine bakılacak olursa; *kapalı t* ile biten Arapça kelimelerin çevresel etkilerle Türkçe şartlarına uymak zorunda kaldıkları için *kapalı t*'nin düşürülmesine sebep olduğu şeklinde de açıklayan eserler vardır (Baskın & Abdullah, 2016: 572). Oysa Türkçede /t/ harfinin kullanılıp kullanılmaması hususunda herhangi bir kısıtlama yoktur. Türkçede *medrese* مدرسة *medreset* مدرست olarak da kullanılabilir veya *emniyet* أَمْنِيَّة *yerine emniye* أَمْنِيَّة vb. dolayısıyla Türkçe ses dizgesinin *kapalı t* harfinin korunup korunmamasına neden olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Türkçeye bazı Arapça kelimelerin geçişi öncelikle Farsça kanalıyla olup daha sonra doğrudan Arapçadan Türkçeye devam etmiştir (İşler, 2004: 1411-1412). Bu sebeple bazı Arapça kelimeler, Farsçada anlam veya ses bakımından değişikliğe uğrayıp sonradan Türkçeye o şekilde geçmiştir. Ünver, Arapçada *kapalı t* ile biten, Türkçede /t/ harfini koruyan ve korumayan Arapça kelimelerinin yazım durumunu şöyle açıklamıştır: "Bu 'te'lerin hepsi Arapçada (ت) biçiminde yazılırken, Farsçada 'te' sesiyle okunanlar uzun te (ت) ile yazılmış, bazıları da o dildeki okunmayan (gayr-ı melfûz) 'he' gibi kabul edilmiştir. Bu değişiklik bizim metinlerimize aynen yansımıştır." (2008: 26). *Kapalı t* harfinin telaffuzu Farsçada da farklılık göstermektedir. Bu farklılık, Farsçanın veya Türkçenin ses dizgesinden dolayı olmamıştır. Bu dillerde (alıcı diller) Arapçadaki *kapalı t* harfinin telaffuz kuralının bulunmaması, Arapçadaki kelimelerin telaffuz şekillerinden birinin seçilip kullanılmasına sebep olmuştur. Unutulmamalıdır ki Türkçede *kapalı t* ile biten kelimelerin telaffuzunda Farsça etkisi önemli bir role sahiptir.

/t/ harfi ile biten Arapça kelimelerin Türkçede Arap elifbasiyle yazımına bakıldığında, Farsçadaki gibi /t/ harfini koruyan kelimelerin *açık t* (ت) ile yazıldığı, /t/ harfini korumayan Arapça kelimelerin ise "h" (ه) harfi ile yazıldığı tespit edilmiştir. Mesela; *Lehçetül-lügat* sözlüğünde (1999) "*acele* عَجَلَه / *facia* فاجعه / *kuvvet* قوت / *emniyet* أَمْنِيَّة", *Lügat-i Nâcî*'de (2009) "*acele* عَجَلَه / *facia* فاجعه / *kuvvet* قوت / *emniyet* أَمْنِيَّة" ve *Kamus-ı Türki*'de (2015) "*besalet* بسالت / *fazilet* فضيلت / *faziha* فضيحة / *hikâye* حكاية" gibi. Arapçada bu kelimelerin hepsi *kapalı t* ile (حاجة، خيانة، عقيدة، بقلة، قوة، فضيلة، أمنية) yazılmaktadır.

Daha önceki bölümlerde bahsedildiği gibi, *kapalı t* ile biten kelimelerdeki *t* harfi, sonraki kelime ile okunduğunda telaffuz edilir. *Lehçetül Etrâk* لهجة الأتراك gibi. Türkçede *kapalı t* ile biten kelimelerin bitişik hâlde yani kelimenin sonrasında başka Arapça kelime ile kullanıldığında *kapalı t* harfinin üç şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu tür tamlamalar Farsçadan Türkçeye doğrudan doğruya geçmiş olabilir. Bu tamamlamaların birkaçı şu şekilde gösterilebilir:

1. /t/ harfinin yerine Farsça tamlama kullanılmıştır.

İadeitibar (TS) <İ' âdetü i' tibâr إِعَادَةُ إِيْتِبَارٍ (Ar.)

İzaleişüyu (TS) <İzâletü şuyû ' إِزَالَةُ شَيْعٍ (Ar.)

Noktainazar (TS) <Noḳṭatu nazâr نَقْطَةُ نَظَرٍ (Ar.)

Sekteikalp (TS) <Sektetu kalb سَكْتَةُ قَلْبٍ (Ar.)

Silsileimeratip (TS) <Silisletü merâtib سِلْسِلَةُ مَرَاتِبٍ (Ar.)

2. /t/ harfini koruyup Farsça tamlamayla kullanılmıştır.

Alametifarika (TS) <' alametün fâriḳa عِلَامَةُ فَارِيقَةٍ (Ar.)

Beraatizimmet (TS) <Berâ' etü zimmet بَرَاءَةُ ذِمَّةٍ (Ar.)

İzzetinefis (TS) <' izzetü nefis عِزَّةُ نَفْسٍ (Ar.)

Vahdetivücut (TS) <Vaḥdetü vucûd وَحْدَةُ وُجُودٍ (Ar.)⁶

3. /t/ harfini koruyarak kullanılmıştır.⁷

Cennetmekân (TS) <cennetü mekân جَنَّةٌ مَكَانٌ⁸

Örneklerde bitişik hâlde kullanılmış *kapalı t* ile biten bu kelimeler, ayrı olarak kullanıldığında /t/ harfi açısından değişmemektedir. Örneğin; *İadeitibar* kelimesindeki *iade* kelimesi /t/ harfini korumamıştır. Aynı şekilde ayrı olarak kullanılsa bile yine /t/ harfini korumadan *iade* şeklinde kullanılır. Dolayısıyla Türkçede *kapalı t* ile biten Arapça kelimelerin ayrı olarak veya sonrasında başka bir Arapça kelime ile kullanılmasında /t/ harfi değişmemiştir.

Tamlamalardaki *kapalı t* ile biten Arapça kelimelerin başka Arapça kelime ile bitişik olma şartı gerçekleşmesine rağmen /t/ harfi düşürülüp yerine Farsça tamlama kullanılmıştır. Örneğin; *izâlet şuyû* ' إِزَالَةُ شَيْعٍ yerine *izaleişüyu* gibi. Türkçede bu tür tamlamalardaki /t/ harfini korumayan *izale* gibi Arapça kelimeler ses değişikliğine uğramıştır.

Türkçede, *kapalı t* ile biten bazı Arapça kelimeler ayrı iken /t/ harfini koruyup onların öncesinde Arapça bağlaç, kelime vb. ile kullanıldığında /t/ harfini korumadığı fark edilmiştir. Arapçada *kapalı t* ile biten kelimelerden önceki bağlaç, kelime vb.'nin /t/ harfi üzerinde etkisi yoktur. Bu nedenle Türkçe üzerinde bu durumun herhangi bir etkisi yoktur. TS'de tespit edilen bu tür kelimelerin bazıları şu şekildedir:

⁶ Arapçada Türkçedeki *vahdetivücut* kullanımını yoktur.

⁷ TS'de bu durumda sadece bir kelime tespit edilmiştir.

⁸ Arapçada Türkçedeki *cennetmekân* kullanımını yoktur.

Milliyet (milliyyet / مَلِيَّة) – Kuvayımilliye (kuvā + milliyye / قُوَى مَلِيَّة)

Milliyet kelimesi tek olarak /t/ harfini korumaktadır. Ancak *kuva* kelimesi ile kullanıldığında /t/ harfi düşürülmüştür.

Memnuniyet (memnūniyyet / مَمْنُونِيَّة) – Maalmemnuniye (ma‘a’l-memnūniyye / مَع المَمْنُونِيَّة)

Memnuniyet kelimesi tek olarak /t/ harfini korumaktadır. Ancak *ma‘a* harfi ile kullanıldığında *t* harfi düşürülmüştür.

Umumiyet (‘umūmiyyet / عُمُومِيَّة) – Menafiumumiye (menāfi‘ + ‘umūmiyye / مَنَافِع عُمُومِيَّة)

Umumiyet kelimesi tek olarak /t/ harfini korumaktadır. Ancak *menafi* kelimesi ile kullanıldığında /t/ harfi düşürülmüştür.

Bu tür değişikliklerin Türklerin alıştıkları kullanım şeklerinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

TS’de *kapalı t* ile biten 1.094 kelime tespit edilmiştir. Bu kelimeler; a. Türkçe Sözlük’te /t/ harfini koruyan Arapça kelimeler, b. Türkçe Sözlük’te “t” harfini korumayan Arapça kelimeler, c. Türkçe Sözlük’te hem /t/ harfi ile hem de /e/ veya /a/ harfi ile yer alan Arapça kelimeler, d. Türkçe Sözlük’te /t/ harfini kazanan Arapça kelimeler, olmak üzere dört ana başlık altında tasnif edilmektedir.

2.1. Türkçe Sözlük’te /t/ harfini koruyan Arapça kelimeler

TS’de *kapalı t* harfini koruyan 506 Arapça kelime tespit edilmiştir. Bu kelimelerden bazıları şu şekilde gösterilebilir:

Aciliyet	Gaflet
Afiyet	Hakaret
Basiret	İnsaniyet
Cehalet	Kasavet
Diyanet	Lezzet
Eziyet	Maharet
Fazilet	Marifet
	Nihayet

2.2. Türkçe Sözlük’te /t/ harfini korumayan Arapça kelimeler

TS’de /t/ harfini korumayan 688 kelime tespit edilmiştir. Bu kelimelerin bazıları şu şekilde gösterilebilir:

Acele	Kırtasiye
Belde	Lokma
Cazibe	Makale
Desise	Madde
Emtia	Nakisa

Fatiha	Refika
Garibe	Safha
Hadise	Zirve
İdame	Ziyade
Kelime	

2.3. Türkçe Sözlük'te hem /t/ harfi ile hem de /e/ veya /a/ harfi ile yer alan Arapça kelimeler

Türkçede *kapalı* t ile biten Arapça kelimeleri bazıları hem /t/ harfi ile hem de /t/ harfi olmadan kullanılmıştır. Bu tür kelimelerin iki şekilde yazılmasının sebebi kelimelerden birinin Arapça anlamı, diğerinin ise Türkçede kazandığı yeni anlamı taşıması olabilir. Dolayısıyla bu bölümde, TS'deki bu durumda tespit edilen kelimelerin anlamları üzerinde durulacaktır. Ardından bu kelimelerin iki şekilde kullanılmasını etkileyen nedenin “anlam” olup olmadığı değerlendirilmesi yapılacaktır. Kelimelerin Arapça anlamları *Almaany* ve *The Arabic Lexicon* elektronik sözlüklerinde araştırılmıştır.

Gaye (ğāye / غَايَة) – Gayet (ğāyet / غَايَة)

Gaye kelimesi TS'de, “elde edilmesi gereken, ulaşılmak istenen şey, amaç, maksat” demektir. *Gayet* kelimesi ise “pek, çok, pek çok, aşırı bir biçimde” demektir. Arapçada bu iki kelime *ğayeye* غَايَة kökünden türetilen *gayet* غَايَة kelimesi ile aynıdır. Arapça *gayet* kelimesinin anlamı Türkçeye geçtikten sonra değişmemiştir.

Hareke (hareke / حَرَكَة) – Hareket (hareket / حَرَكَة)

Hareke kelimesi TS'de, “Arap elifbasiyle yazılmış metinlerde üstüne ve altına konulduğu ünsüzlerin birer ünlü ile okunmasını sağlayan işaret.” demektir. *Hareket* ise “bir cismin durumunun ve yerinin değişmesi, aksiyon / vücudu oynatma, kıpırdatma veya kımıldanma / davranış, tutum / yola çıkma / belirli bir amaca varmak için birbiri ardınca yapılan ilerlemeler, akım / deprem / demir yollarında katarların düzenlenmesi ve hangi saatlerde yola çıkıp hangi duraklarda karşılaşacaklarını düzenleme işleri / devinim / bir parçanın yavaşlık, çabukluk derecesi / kas ve eklemlerin, belli doğal şartlar içerisinde işlemeleri sonucu vücut bölümlerinde düzenli ve olumlu etkilerle oluşturdukları yer değişimi.” demektir.

Hareke ve *hareket* kelimeleri, Arapçada *hareke* حَرَكَة kökünden türetilen *hareket* حَرَكَة kelimesi ile aynıdır. Arapçada *hareket* kelimesinin anlamları Türkçede “deprem / bir parçanın yavaşlık, çabukluk derecesi (müzik)” anlamları hariç diğer anlamları ile aynıdır. Dolayısıyla *hareket* kelimesinin anlamı Türkçede genişlemiştir. Kelimede anlam genişlemesi, *kapalı* t harfinin korunup veya korunmamasını etkilememiştir.

Hitabe (hiṭābe / حِطَابَة) – Hitabet (hiṭābet / حِطَابَة)

Hitabe, TS'de “söylev” demektir. *Hitabet* ise “etkili söz söyleme sanatı” demektir. *Hitabe* ve *hitabet* kelimeleri Arapçada *ḥaṭabe* حَطَبَة kökünden türetilen *hitabet* حِطَابَة kelimesi ile aynıdır. Arapçada Türkçedeki gibi *hitabet* kelimesi, “söylev / etkili söz söyleme sanatı” anlamlarında kullanılmaktadır. Arapçadaki *hitabet* kelimesinin anlamı Türkçede değişmemiştir.

İbare (‘ibāre / عِبَارَةٌ) – İbaret (‘ibāret / عِبَارَات)

İbare, TS’de “bir düşünceyi anlatan bir veya birkaç cümlelik söz” demektir. *İbaret* kelimesi ise “oluşan, meydana gelen” demektir. *İbare* ve *ibaret* kelimeleri, Arapçada ‘*abare* عَبَرَ kökünden türetilen *ibaret* عِبَارَةٌ kelimesi ile aynıdır. Arapçadaki *ibaret* kelimesinin anlamı Türkçede değişmemiştir.

İzafe (izāfe / إِضَافَةٌ) – İzafet (izāfet / إِضَافَات)

İzafe, TS’de “bir şeye veya bir kimseye bağlama, mal etme, yakıştırma / katma, ekleme, ilave etme” demektir. *İzafet* kelimesi ise “görelilik” demektir. *İzafe* ve *izafet* kelimeleri Arapçada *zayife* ضَيْف kökünden türetilen *izafet* kelimesi ile aynıdır. Arapçada *izafet* kelimesinin anlamı “bağlama / ilave etme / nispet, bağıntı” demektir. Yani TS’deki *izafe* kelimesinin anlamları ile aynıdır. Ancak Türkçede *izafet* kelimesinin “görelilik” anlamı Arapçada kullanılmamaktadır. Arapça *izafet* kelimesi Türkçede “görelilik” anlamını kazanmıştır.

Türkçedeki *izafet* kelimesi, Arapçaya göre /t/ harfini koruyarak yeni anlamda kullanılmıştır. Kelimenin yeni anlamı, /t/ harfinin korunup yeni bir kelime olarak kullanılmasına imkân sunar.

İzafiye (izāfiyye / إِضَافِيَّة) – İzafiyet (izāfiyyet / إِضَافِيَّة)

TS’de *izafiye*, “görecelik” demektir. *İzafiyet* ise “görelilik” anlamındadır. *İzafiye* ve *izafiyet* kelimeleri, Arapçada *zayife* ضَيْف kökünden türetilen *izafet* kelimesi ile aynıdır. Arapçada *izafiyet* kelimesi “bağlama / ilave etme / nispet, bağıntı” anlamında olan *izafet* kelimesine mensuptur. Türkçede *izafet* kelimesinin, Arapçada “nispet, bağıntı” anlamından hareketle *izafiyet*, *izafiye* kelimeleri “görecelik / görelilik” anlamını kazanmıştır. Arapçada *izafiyet* kelimesinin anlamı “görecelik” anlamı ile uyumlu olmasına rağmen Araplar, “görecelik”e *izafiyet* değil *nisbiyyet* demektedirler.

Arapça *izafiyet* kelimesinin anlamı, Türkçede hem /t/ harfinden hem de /t/ harfi olmamasından bağımsız bir şekilde değişmiştir. Bu kelimelerde anlam /t/ harfinin korunup korunmamasını etkilememiştir.

Kitabe (kitābe / كِتَابَةٌ) – Kitabet (kitābet / كِتَابَات)

TS’de *kitabe*, “yazıt”, *kitabeta* ise “yazmanlık, kâtiplik / kompozisyon, tahrir” demektir. *Kitabe* ve *kitabeta* kelimeleri, Arapçada *ketebe* كَتَب kökünden türetilen *kitabeta* كِتَابَةٌ kelimesiyle aynıdır. Türkçede *kitabe* ve *kitabeta* kelimelerinin anlamları, Arapçada *kitabeta* kelimesinin anlamları ile aynıdır. Arapça *kitabeta* kelimesinin anlamı Türkçede değişmemiştir.

Kuvve (kuvve / قُوَّة) – Kuvvet (kuvvet / قُوَّة)

TS’de *kuvve*, “düşünce, niyet / bir devletin silahlı kuvvetlerinin durumu veya gücü / yeti”, *kuvvet* ise “fiziksel güç, takat / şiddet, zor, cebir / yetke, erk, nüfuz / dayanıklı olma durumu / bir ülkenin silahlı gücü / vb.” demektir. Türkçede *kuvve* ve *kuvvet* kelimeleri, Arapçada *kaviye* قَوِيَّة kökünden türetilen *kuvvet* kelimesi ile aynıdır.

Türkçedeki *kuvve* kelimesinin “düşünce, niyet” anlamı Arapçada bulunmamaktadır. Arapça *kuvvet* kelimesinin anlamı Türkçede genişlemiştir. Kelimede anlam genişlemesi, *kapalı t* harfinin korunup veya korunmamasını etkilememiştir.

Küllîye (kullîyye / كُؤِئِيه) – Külliyet (kullîyyet / كُؤِئِيَت)

TS'de *küllîye*, “bir caminin çevresinde cami ile birlikte kurulmuş medrese, imaret, sebil, kitaplık, hastane vb. yapıların bütünü / belli bir idari, ekonomik, kültürel ve sosyal amaca yönelik çeşitli kuruluşların toplu bir biçimde bulunduğu yer” demektir. *Külliyet* ise “bütünlük, tümlük / çokluk, bolluk” demektir. Türkçedeki *küllîye* ve *külliyet* kelimeleri Arapçada *kelele* كَلَلَة kökünden türetilen *külliyet* kelimesi ile aynıdır.

Arapçada *külliyet* kelimesi, “bütünlük, tümlük” demektir. Türkçede *küllîye* kelimesinin “bir cismin ... / belli bir idari ...” anlamları ve *külliyet* kelimesinin “çokluk, bolluk” anlamı Arapçada kullanılmamaktadır. Arapça *külliyet* kelimesinin anlamı Türkçede genişlemiştir. Kelimede anlam genişlemesi, *kapalı* t harfinin korunup veya korunmamasını etkilememiştir.

Maliye (māliyye / مَالِيَه) – Maliyet (māliyyet / مَالِيَت)

TS'de *maliye*, “kamu ile ilgili işlerin yürütülmesi için gerekli gelirleri ve harcanan paraları düzenleyen kuralların bütünü / konusu bu kuralları incelemek olan bilim dalı / devlet gelir ve giderlerini yöneten kuruluş.” demektir. *Maliyet* ise “üretimde bir mal elde edilinceye değin harcanan değerlerin toplamı.” demektir. Türkçedeki *maliye* ve *maliyet* kelimeleri, Arapçada *mevele* مَوَالَة kökünden türetilen *maliyet* kelimesi ile aynıdır.

Arapçadaki *maliyet* kelimesinin anlamı, Türkçedeki *maliye* kelimesinin anlamları ile aynıdır. Ancak Türkçede *maliyet* kelimesinin “üretimde bir mal elde edilinceye değin ...” anlamı Arapçada kullanılmamaktadır. Türkçede *maliyet* kelimesi, Arapçaya göre /t/ harfini koruyarak yeni anlamda kullanılmıştır. Kelimenin yeni anlamı, /t/ harfinin korunup yeni bir kelime olarak kullanılmasına imkân sunar.

Muvasala (muvāşala / مُوَاصَلَه) – Muvasalat (muvāşalat / مُوَاصَلَت)

TS'de *muvasala*, “muvasalat”, *muvasalat* ise “bir yere ulaşma, varma, muvasala” demektir. Türkçedeki *muvasala* ve *muvasalat* kelimeleri, Arapçadaki *vaşale* وَصَلَة kökünden türetilen *muvasalat* مُوَاصَلَة kelimesi ile aynıdır.

Arapçada, *muvasalat* kelimesi “devam etmek” anlamında kullanılır. Arapça *muvasalat* kelimesinin anlamı, Türkçede hem /t/ harfinden hem de /t/ harfi olmamasından bağımsız bir şekilde değişmiştir. Bu kelimelerde anlam /t/ harfinin korunup korunmamasını etkilememiştir.

Mülkiye (mulkiyye / مُلْكِيَه) – Mülkiyet (mulkiyyet / مُلْكِيَت)

TS'de *mülkiye*, “devlet yönetimindeki sivil görevliler sınıfı” demektir. *Mülkiyet* ise “sahiplik” demektir. Türkçedeki *mülkiye* ve *mülkiyet* kelimeleri, Arapçadaki *meleke* مَلِكَة kökünden türetilen *mülkiyet* مُلْكِيَة kelimesi ile aynıdır.

Arapçada, *mülkiyet* “sahiplik” anlamındadır. Türkçede, *mülkiye* kelimesinin “devlet yönetimindeki sivil görevliler sınıfı” anlamı Arapçada kullanılmamaktadır. Türkçede *mülkiye* kelimesi, /t/ harfini korumayıp yeni anlamda kullanılmıştır. Kelimenin yeni anlamı /t/ harfinin korunmamasına ve yeni bir kelime olarak kullanılmasına imkân verir.

Siyasa (siyāset / سياسة) – Siyaset (siyāset / سياست)

TS’de *siyasa*, “politika”, *siyaset* “politika / devlet işlerini düzenleme ve yürütme sanatıyla ilgili özel görüş veya anlayış” demektir. Türkçedeki *siyasa* ve *siyaset* kelimeleri, Arapçada *sāse* سَاس kökünden türetilen *siyaset* سياسة kelimesi ile aynıdır. Arapçadaki *siyaset* kelimesinin anlamı, Türkçedeki *siyasa* ve *siyaset* kelimelerinin anlamları ile aynıdır. Arapçadaki *siyaset* kelimesinin anlamı Türkçede değişmemiştir.

Taziye (ta’ziye / تعزية) – Taziyet (ta’ziyet / تعزيت)

TS’de *taziye*, “ölen kimsenin yakınlarına başsağlığı dileme, taziyet”, *taziyet* “taziye” demektir. Türkçedeki *taziye* ve *taziyet* kelimeleri, Arapçadaki *ziye* عَزِي kökünden türetilen *taziyet* تعزيت kelimesi ile aynıdır. Arapça *taziyet* kelimesinin anlamı Türkçede değişmemiştir. *Kamus-ı Türkî*’de, Şemseddin Sami, *taziye* kelimesinin açıklamasında, “Farisi usulü üzere ‘taziyet’ dahi kullanılır.” diye not yazmıştır (2015: 1195). Arapça *taziyet* kelimesi, Türkçede Farsça etkisinden dolayı iki ayrı kelime olarak kullanılmaktadır.

Zihniye (zihniyye / ذهنية) – Zihniyet (zihniyyet / ذهنييت)

TS’de *zihniye*, “anlıkçılık” *zihniyet* ise “anlayış” demektir. Türkçedeki *zihniye* ve *zihniyet* kelimeleri, Arapçadaki *zehene* زَهَن تüretilen *zihniyet* ذهنييت kelimesi ile aynıdır. Arapçada *zihniyet* kelimesi, “akıl / zekâ / anlamak / güç” anlamlarında olan *zihin* kelimesine mensuptur. Dolayısıyla Arapçada *zihniyet* “anlayış” anlamında da kullanılır.⁹ Ancak “anlıkçılık” anlamını ifade etmek için Arapçada *zihniye* değil, *fikrâniye* terimi kullanılır. Türkçede *zihniye* kelimesi, Arapçaya göre /t/ harfini korumayıp yeni anlamda kullanılmıştır. Kelimenin yeni anlamı /t/ harfinin korunmamasına ve yeni bir kelime olarak kullanılmasına imkân sunar.

Yukarıda anlamı incelenen kelimelerin iki farklı şekilde yazılma sebepleri şöyle özetlenebilir: Birincisi, Türkçede bu tür kelimelerin yeni anlam kazanmaları kelimeye /t/ harfinin korunmasına veya korunmamasına imkân verir. *İzafe*, *izafet*, *maliye*, *maliyet*, *mülkiye*, *mülkiyet* ve *zihniye*, *zihniyet* kelimelerindeki gibi. Bu kelimeler, Arapçadan farklı anlamda kullanılmak için Türkçede alışılan telaffuzundan başka telaffuzda kullanılmasına neden olmuş olabilir. İkincisi, bazı kelimeler /t/ harfi ile veya /t/ harfi olmadan Farsçadan Türkçeye aynen geçmiştir. Aynı kelime yine doğrudan Arapçadan Türkçeye /t/ harfi ile veya /t/ harfi olmadan geçmiştir. *Taziye* ve *taziyet* kelimelerindeki gibi. Taziyet, Farsça kanalıyla geçmiş (Şemseddin Sami, 2015: 1195), *taziye* ise Arapçadan doğrudan Türkçeye geçmiştir. Üçüncüsü, bazı Arapça kelimeler Türkler tarafından belirli telaffuzlarda (t ile veya t’siz), belirli anlamlarda kullanılmaya alışılmışken ağızdan ağıza bazı anlamlarda /t/ harfi ile kullanılmış, başka anlamlarda da /t/ harfi olmadan benimsenmiştir.

2.4. Türkçe Sözlük’te T harfini kazanan Arapça kelimeler

Ma’rûf er-Rusâfî’nin “*Yabancı Ağızlı Konuşma Bozukluklarına Reddiye*” isimli çalışmasında da belirttiği üzere Türkçede, Arapçada olmadığı halde türetilen kelimeler vardır (2015: 15). Bu kelimelerin bazıları Arapça kurallara uygun bazıları ise Arapça kurallara aykırıdır. TS’de *kapalı t* ile biten Arapça kelimeler incelenirken Türkçede *kapalı t* harfini kazanan Arapça kelimeler tespit edilmiştir. Bu tür kelimeler Arapçada *kapalı t* ile kullanılmamaktadır. Örneğin;

⁹ *Zihniyet* kelimesinin “anlayış” anlamı Arapça eski sözlüklerde bulunmamaktadır.

Gudubet (ğudûbet / غُذُوبَة-غَضُوبَة), TS'de "yüzüne bakılmayacak kadar sevimsiz ve çirkin" anlamında olan bu kelime Arapçada kullanılmamaktadır. Bu kelime, *ğazabe* غَضَبْ kökünden türetilmiştir. Bu kökten *gudubet* kelimesine Arapçada en yakın kelime *gadûb* غَضُوب kelimesidir. *Gadûb*, "kızgın, çabuk kızan biri" demektir. Türkçede *gdb* > *gadûb* > *gudubet* olmuştur. Bu kelime Türkçede bu şekilde /t/ harfini kazanmıştır.

Şebabet (şebâbet / شَبَابَة-شَبَابَة) TS'de, "gençlik / gençlik yılları" demektir. Arapçada *şebabet* kelimesi kullanılmamaktadır. Ancak *şebab* kelimesi "gençler" demektir. Türkçede bu kelime, /t/ harfini kazanarak *şebebe* شَبَب > *şebab* > *şebabet* olmuştur.

Gudubet ve *şebabet* kelimeleri Arapçada *kapalı t* harfi olmadan kullanılmaktadır. *Ġadûb* ve *şebâb* şeklindeki gibi. Bu kelimeler Türkçeye geçtikten sonra ses değişimine uğrayarak /t/ harfini kazanmıştır.

Sonuç

TS'deki *kapalı t* ile biten Arapça kelimelerin *kapalı t* harfinin korunup korunmaması bakımından incelendiği bu çalışmada, Türkçede *kapalı t* harfinin neye göre ve neden bazı Arapça kelimelerde telaffuz edilip bazılarında ise edilmemesinin sebepleri incelenmeye çalışılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgularla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Arapçada *kapalı t* harfinin bazen /t/, bazen de /e/ veya /a/ olarak telaffuz edilmesi, ayrıca Türkçede kelimedeki durma veya durmama hususunun bulunmaması Arapçadan Türkçeye geçen *kapalı t* ile biten kelimelerin, telaffuz konusunda farklı olmasına yol açmıştır.
2. Türkçede *kapalı t* harfini koruyan veya korumayan kelimelerin /t/ harfi açısından, ses değişimine uğradıkları sayılmamalıdır. Madem Türkçede, Arapçadaki *kapalı t* ile ilgili telaffuz kuralı yok ve Arapçada *kapalı t* iki şekilde (t veya a, e olarak) telaffuz edilebilir, öyleyse Türkçede bu tür kelimelerin sesi değişmiş olarak sayılmamalıdır. Ayrıca, Türkçede *kapalı t* harfini korumayan kelimelerin ses değişimine uğradığı varsayılırsa bu durum Arapçada kelimenin telaffuz edilmesine göre değil de yazılışına göre kabul edilmesi gerekir. Çünkü *kapalı t* Arapça kelimelerde her zaman yazılsa da her zaman telaffuz edilmez. Ancak Türkçede böyle bir ayırım yoktur.
3. TS'deki tamlama şeklinde olan Arapça kelimeler, *iadeitibar* gibi *kapalı t* harfini korumayıp ses değişikliğine uğramıştır. Arapçada *iadeitibar* tamlamasındaki *iade* kelimesinde *kapalı t* hem telaffuz hem yazım olarak kelimedeki bulunmalıdır. *Kapalı t* harfi yerine Farsça tamlamasıyla okunması ses değişikliği olarak kabul edilmesi gerekir.
4. TS'de Arapça *kapalı t* ile biten 1.094 kelime tespit edilmiştir. Bu kelimelerden /t/ harfini koruyan 506, /t/ harfini korumayan ise 688 kelime olduğu görülmüştür. TS'deki *kapalı t* ile biten Arapça kelimelerdeki /t/ harfinin korunup korunmamasının başlıca sebepleri Farsçadan Türkçeye bu şekilde geçmesi ve Türklerin ağız alışkanlığı olarak açıklanabilir.
5. Türkçedeki *kapalı t* ile biten bazı Arapça kelimeler hem /t/ harfi ile hem de /t/ harfi olmadan, iki ayrı kelime olarak kullanılmaktadır. *Gaye* ve *gayet* kelimeleri gibi. Bu tür kelimelerin iki farklı şekilde kullanılmasının sebepleri şu şekilde açıklanabilir: a. kelimelerden birinin Türkçede yeni anlam kazanması, b. kelimelerden birinin Farsçadan diğerinin ise doğrudan Arapçadan geçmesi, c. Türklerin benimsedikleri telaffuz.

6. Arapçada *kapalı t* ile biten kelimelerdeki /t/ harfi, kelimenin asıl harflerindedir. Dolayısıyla bu tür kelimelerin TS'de yazımı gösterilirken /t/ sesi telaffuz edilmese de transkripsiyonunda bulunmalıdır. Özellikle /t/ harfini korumayan kelimelerin transkripsiyonunda /e/, /a/ harfleri yazılmamalıdır. Çünkü Arapçada bu harflerin karşılığı *kapalı t* harfinden başka olabilir. Dolayısıyla bu kelimelerin transkripsiyonu bu şekilde yazılması, yanlış bir gönderim sayılır. Ayrıca Türkçede, *kapalı t* ile ve *kapalı t* olmadan, iki ayrı kelime olarak kullanılan kelimelerin transkripsiyonunda ikisinin de *kapalı t* ile kullanıldıkları yazılınca bu kelimelerin Arapçada aynı kelime oldukları anlaşılacaktır.

Sonuç olarak TDK'nin son baskı Türkçe Sözlük'ünde *kapalı t* ile biten 1.094 Arapça kelime, Türkçede Arapça tamlamasında kullanılan kelimeler hariç, *kapalı t* harfini koruyan veya korumayan kelimeler olarak ses değişikliğine uğramadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, Türkçede Arapça *kapalı t* ile biten kelimelerin /t/ harfinin korunup korunmamasının sebepleri ortaya konulmuştur.

Kısaltmalar

Ar.: Arapça

TD: Turkish Dictionary

TDK: Türk Dil Kurumu

TS: Türkçe Sözlük

Kaynakça

- Akalın, Ş. vd. (2019). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Almaany Sözlüğü. (2010). Erişim adresi: <https://www.almaany.com/> (17.10.2020 tarihinde erişildi).
- Baskın, S. & Abdullah A. (2016). Türkçenin Arapçadan Alıntılardığı Kelimelerin Görünüşleri Üzerine Ses Bilimsel Bir Değerlendirme. *Akademik Bakış Dergisi*. Celalabat, Kırgızistan Sayı 54, 556-576.
- el-Behnesâvî, H. (2004). *İlmu'l-Asvât*. Mısır: Mektebetü'l Sakafa el-Arabiyye.
- Huseyin, Ş. (1970). *Lehcâtu'l-Yemen Kadîmen ve Hadîsen*. Kahire: Matbaatu'l-Cebelâvi.
- İbn Manzur, M. *Lisânu'l-'Arab Sözlüğü*. Erişim adresi: <https://bit.ly/2SzZlXC>. (15.10.2020 tarihinde erişildi).
- İbnu'n-Nahhâs, B. (2005). *et-Ta'lika 'ale'l-Mukarrib* (Şerhu'l 'Allâme İbnu'n-Nahhâs 'alâ Mukarribi İbn 'Ufûr fi İlmi'n-Nahv), tahk.: Cemîl Abdullâh 'Uveyda, Ürdün: Vizâratu'l-Sakafa.
- İşler, E. (2004). Türkçedeki Arapça Alıntı Kelimelerde Farsça Etkisi. V. *Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, Cilt: 1, Ankara: Türk Dili Kurumu.
- Karaağaç, G. (2015). *Türkçenin Alıntılar Sözlüğü*. Ankara: Akçağ.
- Karaca, V. (2012). Türkiye Türkçesindeki Alıntı Sözcüklerde Görülen Ses Olayları Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies*. Ankara. S.2059-2090.
- Kuneybî, H. (1986). Madhal li Diraset el-Mü'ennesât el-Semâ'iyye: Tâ' et-Tenîs ve'l el-Fâz el-Dahîle. *Mecelet Abhâsu'l-Yermûk*. Cilt 4, Sayı 2, Sudi Arabistan s. 7-49.
- Mehmet Esad Efendi (1999). *Lehçetü'l-Lügat*. (Hazırlayan, Kırkkılıç, A.) Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Muallim Naci (2009). *Lügat-i Nâci*. (Hazırlayan, Kartal, A.) Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ramazan, A. T. (1988). *Buhûs ve Makâlât fi'l-Luga*. Kahire: Mektebetü'l-Hancı.
- er-Rusâfî, M. (2015). *Yabancı Ağızlı Konuşma Bozukluklarına Reddiye*. (M. Yıldız, Çev.) Ankara: Türk Dil Kurumu.
- es-Siyûtî, C. (1939). *el-Eşbâh ve'l-Nezâ'ir fi'n-Nahv*. Baskı 2, Cilt 1. Hayderabad, Pakistan: Dâ'iret'ul M'ârif'ul 'Uşmâniyye.

- Şemsettin Sami (2015). *Kamus-ı Türkî*. (Hazırlayan, Yavuzarslan, P.) Ankara: Türk Dil Kurumu.
- et-Tayyârî, İ. (2014). Ta' et-Ta'nîs el-Meftûha ve'l-Mukfele Beyne'l-Asaleti ve'l-Aradıyye fi'l-Lügâti'l Urûbiyye. *el-Mecelletü'l-Câmia*. Libya. Sayı 16, s.67-82.
- The Arabic Lexicon*. Erişim adresi <http://arabiclexicon.hawramani.com/> (17.10.2020 tarihinde erişildi).
- Ünver, İ. (2008). Çevriyazıda Yazım Birliği Üzerine Öneriler. *Turkish Studies*. Sayı 3/6.

11. Türkiye Türkçesi bölge ağızlarındaki atasözlerinde arkaik ögeler

Murat ALTUĞ¹

APA: Altuğ, M. (2021). Türkiye Türkçesi bölge ağızlarındaki atasözlerinde arkaik ögeler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 216-231. DOI: 10.29000/rumelide.890429.

Öz

Atasözleri, bağlı oldukları toplumların maddî ve manevî kültür öğelerini yansıtan, ortak ve millî şura dayanan ürünlerdir. Bir milletin yaşam tarzını, değer yargılarını, hayata bakış açısını, örfünü, âdetini ve geleneğini atasözlerinde bulmak mümkündür. Türk dili, asırlar öncesine dayanan ve zengin bir geçmişe sahip olan edebiyat dili yanında, zengin bir sözlü geleneğe de sahiptir. Atasözleri, bu sözlü gelenekte zengin ve özlü içeriğiyle önemli bir yer tutmaktadır. Standart yazı dili dışında kalan Türkiye Türkçesi ağızları, atasözleri açısından oldukça dikkat çekicidir. Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından yayınlanan Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler adlı kitap, halk arasında kullanılan atasözlerinin derlenip bir araya getirildiği önemli çalışmalardan biridir. Bölge ağızlarındaki atasözlerinde bulunan arkaik öğeleri tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada TDK'nin web sitesindeki Güncel Türkçe Sözlük'te bulunmayan veya söz konusu sözlükte "halk ağzında" ya da "eskimiş" açıklamasıyla kayıtlı olan ve sıklık sözlüklerine göre standart yazı dilinde seyrek kullanılan ögeler tanımlarıyla listelenmiş, bu ögelerin tarihî lehçelerdeki durumuna bakılmış, yer yer etimolojilerine değinilmiştir.

Anahtar kelimeler: Atasözü, arkaik, bölge ağızları, Türkiye Türkçesi

Archaic elements in proverb in regional dialects of the Turkey Turkish

Abstract

Proverbs are products that reflect the material and spiritual cultural elements of the societies they belong to and are based on common and national consciousness. It is possible to find a nation's lifestyle, value judgments, perspective on life, customs, customs and traditions in proverbs. The Turkish language has a rich oral tradition as well as its literary language dating back centuries and having a rich history. Proverbs occupy an important place in this oral tradition with their rich and concise content. Turkey is outside the standard written language Turkish dialects, is quite interesting in terms of proverbs. The book titled Proverbs and Idioms in Regional Dialects, published by the Turkish Language Association (TDK), is one of the important works in which the proverbs used among the people are compiled and brought together. In this study, which aims to identify archaic elements in proverbs in the regional dialects, it is not included in the Contemporary Turkish Dictionary (GTS) on the website of the TDK, or is recorded in the dictionary as "in public" or "obsolete" and is rarely used in standard written language according to frequency dictionaries. the elements were listed with their witnesses, the status of these elements in historical dialects was examined, and their etymologies were included in places.

Keywords: Proverb, archaic, regional dialects, Turkey Turkish

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Aksaray, Türkiye), maltug01@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9447-6082 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.890429]

Giriş

Çalışmanın ana gövdesini oluşturan üç önemli kavram şunlardır: *Ağız*, *atasözü*, *arkaik*. Bunları sırasıyla ele almakta fayda vardır.

Ağız

Türk Dil Kurumunun hazırladığı Güncel Türkçe Sözlük (GTS)'te, dil bilgisi terimi olarak **ağız** “(isim, dil bilimi) *Aynı dil içinde ses, şekil, söz dizimi ve anlamca farklılıklar gösterebilen, belli yerleşim bölgelerine veya sınıflara özgü olan konuşma dili*” ([https://sozluk.gov.tr/15.11.2020, 20.00](https://sozluk.gov.tr/15.11.2020,20.00)) olarak tanımlanır. Bunun dışında terim olarak kullanılan **ağız** ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan birinde en geniş şekliyle **ağız** “Aynı kökenden geldiği üst sistem durumundaki bir üst dile bağlı, doğal olarak ortaya çıkmış; aile ve dost çevresinde, iş yerlerinde, okuryazarlığı az, bulunduğu bölgeden uzun süre ayrı kalmamış insanlarca, sözlü iletişimde dilin başka türleriyle karşı karşıya gelme oranına göre değişen biçimde kullanılan, resmi ortamlarda kullanılmamasından kaçınılan, doğal olmakla birlikte yazılı bir gelenek oluşturamamış, iletişim alanı sınırlı, bağlı olduğu üst sistemden dilin her alanında karşılıklı anlaşmanın korunacağı oranda ayrılabilen, prestiji standart dile göre daha az, okullarda öğretilmeyen konuşma biçimleridir” (Demir ve Yılmaz, 2009: 24) şeklinde tarif edilmektedir.

Atasözü

Atasözü için GTS'de, “*Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, mesel, sav, darbimesel*” ([https://sozluk.gov.tr/17.11.2020, 20.10](https://sozluk.gov.tr/17.11.2020,20.10)); Zeynep Korkmaz'ın hazırladığı Gramer Terimleri Sözlüğü'nde ise “*Anonim karakter taşıyan, atalardan kaldığı kabul edilen ve toplumun yüzyıllar boyunca geçirdiği denemelerden, ortak düşünce, tutum ve davranışlarıyla dünya görüşünden oluşan, genel kural niteliğindeki kısa, özlü, kalıplaşmış söz*” (Korkmaz, 1992: 14) biçiminde tanımlanmaktadır.

Arkaik

Her canlı varlık gibi dil de değişimi yaşar. Bu değişimde en büyük etken zamandır. Ancak değişimi doğrudan veya dolaylı etkileyen unsurlar da yok değildir. Toplum hayatında meydana gelen siyasal, sosyal, kültürel değişimler dildeki değişimi etkileyen unsurlardan bazılarıdır. Dildeki değişim en çok seste, sonra şekil yapısında ve söz varlığında kendini gösterir. Dileciler, zaman içerisinde kullanımdan düşmeye yüz tutmuş, kullanım sıklığı azalmış ögelere kısaca **arkaik (eskicil)** ögeler ismini vermektedirler. Öncelikle bu kavramın genel olarak nasıl tanımlandığına ve bugüne kadar yapılan çalışmalarda nasıl ele alındığına kısaca değinmek istiyoruz.

Türk Dil Kurumu GTS'de **eskicil** için karşılık bulunmazken, Fransızca *archaïque* sözcüğünün alıntılanmış şekli olan **arkaik** şu şekilde açıklanmıştır: “*1. Güzel sanatlarda klasik çağ öncesinden kalan 2. Konuşulan ve yazılan dilde, kullanımdan düşmüş olan (eski söz veya deyim)*” (<https://sozluk.gov.tr/18.11.2020,20.50>) Yine GTS'de **eskicilik** için bir karşılık bulunmazken, Fransızca *archaïsme*'nin alıntılanmış biçimi olan **arkaizm** için şu karşılık verilmiştir: “*Kullanıldığı çağdan daha eski bir çağa ait biçimin, yapının özelliği*” (<https://sozluk.gov.tr/18.11.2020,21.50>). Zeynep Korkmaz'ın hazırladığı Gramer Terimleri Sözlüğü'nde **eski** için “*Eskiye ait, eski devirden kalma, arkaik, kalıntı.*” **eskicilik** için “*Eskiye bağlılık, artık kullanımdan düşmüş olan eski kelimeleri veya kelimelerin eski şekillerini kullanma; kalıntı kelimeleri kullanma.*” **eskilik** için ise

“Eskiden kalma; yazı ve konuşma dilinde artık kullanımdan düşmüş olan, dilin daha eski veya tarihî devrelerine ait kelime, deyim ve şekiller: adaklı (sözlü), ağu (zehir) vb.” **eski kelime** için ise “Bu gün artık kullanımdan düşmüş bulunan veya eski şekli ile kullanılan kelime: gökçek (güzel), bencileyin (benim gibi)” (Korkmaz, 1992: 55) tanımları yapılmakta, bunların dışında Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü (ADTS) adlı eserde **eski biçim**, **eskillik** terimleri “Kullanımdan düşmüş sözlüksel birim, sözdizimsel olgu” (Vardar, 2002: 93) şeklinde tarif edilmektedir.

Sehî Bey Divanı’ndaki arkaik öğeleri tespit eden Hakan Özdemir, GTS’deki tanımdan hareketle **arkaik** kavramını değerlendirmiş ve eskiciliğin ölçütünün zorunlu olduğunu belirttikten sonra şu hükmü benimsemiştir: “Arkaizme esas oluşturan zamanı o güne (eserin yazıldığı tarihe) göre değil bugünü esas alarak belirlemek ve arkaik unsurları zamanımıza ulaşamayanlar olarak sınırlamak sağlıklı olacaktır” (Özdemir, 2012: 3). Bu sebeple Özdemir, makalesinin ismini *Günümüze Göre Sehî Bey Divanı’ndaki Arkaik Unsurlar* olarak belirlemiştir.

Mehmet Ölmez, *Çağataycadaki Eskicil Öğeler Üzerine* adlı makalesinde tartışmaya açtığı **eskicil** teriminden ne anladığını şöyle izah eder: “Bir dilde Eski Türkçe ile karşılaştırıldığında öteki Türk dillerinde bulunmayan ses ve yapı özelliklerinin yanı sıra, sözlüksel biçimlerin de Eski Türkçeye benzer biçimde yaşaması, kullanılmasıdır” (Ölmez, 2003: 136). Ölmez, bu tanımları akademik öğretmeni Talat Tekin’den öğrendiğini ancak herhangi bir yanlış anlama veya yanlış bilgi aktarma söz konusu ise sorumluluğun kendisine ait olduğunu ifade eder.

Arkaik (eskicil) öğeler üzerine son yıllarda yapılan çalışmaların sayısı artmış, araştırmacılar tarafından kavramın sınırları daha ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Gürer Gülsevin “Eski şekli devam ettirmek, korumak” ile “eskicil (arkaik) özellik olarak yaşamak”ın farklı anlamlara geldiğini belirterek dilin tabii akışı içinde bazı unsurların dilde devam ettiğini, bazılarının da değiştiğini veya kullanımdan düştüğünü ifade eder. Gülsevin, görüşünü “Arkaik unsurdan bahsedilmesi için muhakkak bir karşılaştırma yapılması gerekir. Bu karşılaştırma ya eşzamanlı olarak o dönemdeki bir başka diyalekt ile ya da art zamanlı olarak söz konusu diyalektin eski dönemi ile yapılabilir.” (Gülsevin, 2015: 3) şeklinde dile getirir.

Ahmedî Daî Divanı’nda *Eskicil Öğeler* adlı makalesinde İsmail Güneş de “Dildeki eskicil unsurlar incelenirken eş ya da art zamanlı bir karşılaştırmayı esas almanın daha tutarlı olacağı düşüncesindeyiz.” (Güneş, 2018: 130) diyerek söz konusu çalışmasını art zamanlı bir yaklaşımla oluşturmuştur.

Engin Yılmaz, *Temel Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü* adlı kitabında **eskicilik** kavramını “Bir dilin tarihî dönemlerinde kullanılmış ancak ölçünlü dilde veya geçerli olan zaman diliminde kullanım yaygınlığını ve sıklığını kaybetmiş, hemen hemen unutulmuş ses, yapı ve sözlüksel biçimlerinin tarihî dönemlerdeki formuna yakın bir şekilde kullanılmasına denir ve bu şekilde kullanılan dil birimlerine de **eskicil (İng. archaic)** denir.” şeklinde açıklamaktadır (Yılmaz, 2014: 44). Örnek olarak da GTS’de yer alan *işbu* (< *uşbu*), *bende*, *bendeniz*, *içre*, *taşra* (<https://sozluk.gov.tr/19.11.2020,20.40>) gibi öğeleri tarihî dönmedeki kullanımları yansıtması bakımından eskicil örnekler olarak kabul eder. Bu çalışmada Türkiye Türkçesi bölge ağızlarındaki atasözlerinde bulunan arkaik öğeleri tespit ederken bu tanım esas alınmıştır.

Araştırmanın yöntemi

Ömer Asım Aksoy'un Türk Dil Kurumu Derleme-Tarama Kolu Başkanı olduğu dönemde onun başkanlığındaki bir komisyon tarafından hazırlanan Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler (1996) adlı eserde yer alan atasözlerinde bulunan ancak bu gün Türk Dil Kurumu GTS'de olmayan veya söz konusu sözlükte "halk ağızında" ya da "eskimiş" açıklamasıyla kayıtlı olan ve sıklık sözlüklerine göre standart yazı dilinde seyrek kullanılan ögeler ses, biçimbirim ve söz varlığı bakımından tanıklarıyla tespit edilmiş, bu ögelerin tarihî lehçelerdeki şekillerine bakılmış ve yer yer de etimolojilerine değinilmiştir. Tanıklar verilirken Bölge Ağızlarındaki Atasözleri kitabının işaretleme sistemine sadık kalınarak il isimlerinin başına kısa çizgi (-), ilçe isimlerinin başına yıldız işareti (*) konmuş, daha küçük yerleşim birimleri içinse herhangi bir işaret kullanılmamıştır.

İnceleme

1. Ses bilgisi bakımından arkaik ögeler

1.1. /y-/ Sesinin korunması (ör. yırak)

Yakına erinen, uzağa (**yırağa**) gerinir (yorulur). (Dayulkuyu *Hekimhan –Malatya, Yukarı Bozkuyu *Kadirli –Adana)

Tuncer Gülensoy, kelimenin "yırıp ayırmak" anlamındaki **yır-/yıra-** fiilinden "uzak, irak" anlamında **yırak** (Gülensoy, 2011: 1143) biçiminde türemiş bir isim olduğunu belirtir. Kelime, Orhun Türkçesindeki ***ıra-**, **yıra-** [(zaman) geçmek, uzaklaşmak (Tekin, 2016: 315)] fiiline dayanır ve **irak** (Tekin, 2016: 300) biçiminde görülür. Eski Uygur Türkçesinde **yırak** [TT. I. 10, 78 (Caferoğlu, 2015: 294)], Karahanlı Türkçesinde **yırak yér** [DLT C.III (Atalay, 1941: 28-22)], Kıpçak Türkçesinde **yırak** (Toparlı vd., 2014: 315) biçimleri yanında "uzak, irak" anlamında **irah, irak** (Toparlı vd., 2014: 101) şekilleri ile de kullanılmış olan kelime, Çağatay Türkçesinde **yırağ/yırak** (Ünlü, 2013:1252) ve Batı Türkçesinin kuruluş dönemi olan Eski Anadolu Türkçesi'nde **yirag/yirak** (Kanar, 2011: 767) şeklinde "uzak, ayrı" anlamıyla tespit edilmiş, Yeni Tarama Sözlüğü'nde **yırak/irak** (Dilçin, 1983: 244) biçiminde tanıklanmıştır. GTS'de kelimenin **yırak** biçiminin bulunmaması (<https://sozluk.gov.tr/25.11.2020,22:15>) ve ağızlardaki atasözlerinde **yırak** biçiminin kullanılması dolayısıyla bu kelime ses bakımından arkaik olarak nitelendirilmiştir.

1.2. /t-/ Sesinin korunması (ör. toğru, tağlar)

Yalançı düz yoldan şaşmış, **toğrusi tağlar** aşmış. (-Batman)

Bugünkü standart Türkiye Türkçesindeki Türkçe asıllı kelimelerin başında bulunan /d/ sesinin Eski Türkçe döneminde genellikle /t/ olması yani kelime başında gerçekleşen t- > d- değişimine aykırı bir durumun ağızlardaki atasözlerinde varlığı, /t-/ sesinin bulunduğu bazı kelimelerin, ses bakımından arkaik olarak sınıflandırılmasını sağlamıştır.

tağ "dağ" kelimesi hemen hemen tarihî Türk lehçelerin hepsinde tonsuz biçimiyle kullanılır. Kelime, Orhun Türkçesinde **tagça** (KT D 24), Eski Uygur Türkçesinde (Eraslan, 2012: 605), Karahanlı Türkçesinde (DLT, C.III, 153-5) ve Harezmi Türkçesinde **tağ** (NF 10-3) biçiminde "dağ" anlamında kullanılmış, Kıpçak Türkçesinde kelimenin bilinen "dağ" anlamı dışında "damga" (Toparlı vd., 2014: 317) anlamı da tespit edilmiştir. Çağatay sahasında **tağ** biçimi yanında "dağ gibi yığmak" anlamında

tağ ét-, “*dağ gibi olmak*” anlamında **tağ ol-** şekilleri de vardır. Eski Anadolu Türkçesinde **tağ** “*dağ*” biçimi yanında **tağ kılmak** “*dağ gibi yapmak*”, **tağ olmak** “*fazlalaşmak, artmak*”, **tağ taş** “*dağ taş, dere tepe*” biçimleriyle kullanılmıştır. Kelime, GTS’de tonlu biçimiyle vardır, tonsuz biçimi yoktur (<https://sozluk.gov.tr/26.11.2020,20.00>). Kelimenin tonsuz biçiminin Anadolu ağızlarındaki varlığı sebebiyle, bu sözcük ses bakımından arkaik öge olarak değerlendirilmiştir.

2. Şekil bilgisi bakımından arkaik ögeler

2.1. Vasıta Hâli Eki: +n

Yazın yaşa, **kışın** taşa oturma. (Mahmutören –Ordu, Çırakman –Samsun, Seslikaya *Ardeşen –Rize)

Yazın ayransız, **kışın** yorgansız olmaz. (**Suşehri –Sivas, -Van, -Isparta*)

Vasıta hâli Orhun Türkçesinde +n ile yapılır: süçig **sabın** yımşak **agın** “*Tatlı sözle yumuşak hediyeyle*” (KT G 5). Eski Uygur Türkçesinde bilhassa *yer* ifade eden **ortun** kelimesinde ‘yana **ortun** inisine tip tidi.’ “*Yine ortanca kardeşine şöyle söyledi.*” (Suv.611,7) şeklinde kalıplaşarak (Eraslan, 2012: 154) , Karahanlı Türkçesi metinlerinde ‘**yazın** katıglansa **kışın** sebnür.’ “*Yaz mevsiminde çalışırsa kış zamanı rahat eder.*” (DLT II.C 172.s), ‘küz keliği **yazın (yayın)** bilgürer (belgüülüğ)’ “*Güzün gelişi yazla belli olur.*” [(DLT III.C.: 160) Atalay. 1991: 763] örneklerinde vasıta hal eki olarak –n kullanılmıştır. Timurtaş, Eski Anadolu Türkçesindeki vasıta hali için “*İsim çekiminde bu hâl, bağlama edatı olan ile kullanılarak ifade edilmektedir. ile’nin ilk hecesi yardımcı sesler gibi düşmektedir. Diğer instrumental eki –n az görülüyor, artık çekim eki olmaktan çıkmıştır, bazı sözlerde klişeleşmiş şekilde yaşamaktadır*” (Timurtaş, 2012: 75) der. Şu anda Türkiye Türkçesinde vasıta hal eki olarak +n kullanılmaz. Bunun yerine *ile* bağlacının eklemeye başlayan hâli kullanılır. Ancak yukarıdaki örnekler de gösteriyor ki /+n/ vasıta hâli eki, arkaik bir şekilde ağızlarda varlığını devam ettirmektedir.

Ayrıca *ile* edatı ve +n vasıta hâli ekinin ses değişimine uğrayarak bir arada kullanıldığı örnekler de vardır.

Atınan (at+ile+n) arpa bir yerde olmaz. (**Hanak Köyleri –Kars*)

Yağınan (yağ+ile+n) yavşan yenir. (**Gürün –Sivas*)

3. Söz varlığı bakımından arkaik ögeler

Bu bölümde Türk Dil Kurumu GTS’de bulunmayan veya bulunduğu “*halk ağzında*” veya “*eskimiş*” açıklamasıyla kayıtlı olan ve sıklık sözlüklerine göre standart yazı dilinde sık kullanılmayan kelimeler listelenmiştir.

1. arımak/arık “Zayıflamak, zayıf”

İnsan bir derinin içinde hem **arır**, hem semirir. (**Ereğli –Konya*)

Arık etten yağlı tirit olmaz. (**Mudurnu –Bolu*)

Kelimeye Orhun ve Eski Uygur Türkçesinde rastlanmazken Karahanlı Türkçesinde “*zayıf, cılız*” anlamında **aruk** [TİEM 73177r/7 (Ünlü, 2012: 62)] şeklinde rastlamak mümkündür. Kelime, Harezmi Türkçesinde **arık**, **aruk** biçimiyle “*zayıf*”, **arık bolmak** biçimiyle “*arıklamak, zayıflamak*” anlamında (Ünlü, 2012: 50), Yeni Tarama Sözlüğünde **arık**, **arığ**, **aruk** (Dilçin, 1983: 12) şekliyle “*zayıf, cılız*” anlamında kullanılmıştır. GTS’de **arımak** fiili bulunmazken (<https://sozluk.gov.tr/28.11.2020,20.25>); “*zayıf, cılız, kuru, sıska*” anlamında **arık** kelimesi yer alır. Ancak sıklık sözlüklerinde bu kelimenin standart dilde kullanımının azaldığı tespit edildiği için (Ölker, 2011: 131) hatta hiç kullanılmadığına yönelik tespitler de görülmüştür (Göz, 2019). Bunun için bu sözcük arkaik öge olarak değerlendirilmiştir.

2. armak, arımak “Yorulmak”

Arsız **arımaz**, çayır çimen kurumaz. (*Güzelyurt *Hekimhan –Malatya*)

Eski Uygur Türkçesi dönemi eserlerinden İrk Bitig’de kelimenin “*yorulmak, yorgun düşmek*” anlamıyla **armak** (Tekin, 2016: 294) şeklinde kullanıldığı görülür. Eski Anadolu Türkçesi Sözlüğü (Kanar, 2011: 57) ile Yeni Tarama Sözlüğünde **armak** (Dilçin, 1983: 13) biçimiyle “*yorulmak, bitkin/yorgun düşmek*” anlamında kullanılmıştır. GTS’de olmayan (<https://sozluk.gov.tr/29.11.2020,15.30>) ancak Anadolu ağızlarında kullanılan sözcük bu durumla arkaik ögeler arasında sınıflandırılmıştır.

3. aylanmak “Bir yerin çevresinde dolanmak”

At **aylansa** kazıkla. (**Polathı –Ankara*)

Kelime, Harezmi Türkçesinde “dönmek, daire çizmek” anlamıyla **aylanmak** [ME 83/1 (Ünlü, 2012: 66)] şeklinde görülür. Eski Anadolu Türkçesinde “*çevresinde dolaşmak, çevresini gezmek*” anlamıyla **aylanmak** (Kanar, 2011:76) biçimiyle kullanılmıştır. Ayrıca Yeni Tarama Sözlüğünde kelimeye “*dönmek, devretmek*” anlamıyla **aylanmak** (Dilçin, 1983: 20) biçimiyle rastlamak da mümkündür. GTS’de **aylanmak** fiili “*halk ağızında*” kaydıyla “*bir yerin çevresinde dolanmak*” (<https://sozluk.gov.tr/29.11.2020,20.10>) anlamıyla tespit edildiği için arkaik öge olarak nitelendirilmiştir.

4. banlamak “Bağırmak”

Arif olan anlar, horoz olan **banlar**. (*-Van*)

Dîvânü Lugâti’t Türk’te kelimenin “*bağırma*” anlamında **ban-** (Atalay, CIII, 355-2) biçimi vardır. Eski Anadolu Türkçesinde **banlamak**, **bañlamak** (Kanar, 2011: 92) biçimiyle 1. “*Bağırarak, haykırarak, seslenmek, çağırarak*” 2. “*Ezan okumak*” anlamlarıyla kullanılmıştır. Yeni Tarama Sözlüğünde benzer anlamlarına ek olarak “*gök gürllemek*” anlamında **bañla-** (Dilçin, 1983: 24) biçiminde kullanılır. Genel Ağdaki GTS’de kelime “*halk ağızı*” kaydıyla “1. *Horoz ötmek* 2. *Bağırarak*” anlamlarıyla kullanılmıştır (<https://sozluk.gov.tr/30.11.2020,15.30>). Bu nedenle arkaik öge hükmündedir.

5. batman “Ağırlık ölçüsü”

İnsan inat için kırk **batman** tuz yer. (*Tekirdağ*)

Kayırdığın domuzun kırk **batman** yağı çıkar. (*Anamas *Eğirdir –Burdur*)

Kelimenin Orta Farsça kökenli *patmān* kökenli olduğu (Genel Ağ Kubbealtı Lugati, 30.11.2020, 20:25) tahmin edilmekle birlikte Tuncer Gülensoy kelimeyi “*eski bir ağırlık ölçüsü*” açıklamasıyla bat (bir tür takoz)+man (Gülensoy, 2011: 121) biçimiyle kayda geçirmiştir. Kelimenin Orhun Türkçesinde kullanımına rastlanılmazken, kelime Eski Uygur Türkçesinde **batman**: “*Batman, ölçek*” [USp. 267; ETŞ 421 (Caferoğlu, 2015: 36)], Karahanlı Türkçesinde **batman**: “*Batman, bir ağırlık ölçüsü*” [DLT CI, 444-8, TIEM 73 169r/5 (Ünlü, 2012: 103)] şeklindeken Kıpçak Türkçesinde **batman**: “*Batman, ağırlık ölçüsü*” (BM, BV, DM, GT, İM, KF, KFT, Kİ, KK, MG, MS, RH, TA, TZ) (Toparlı/Vural vd., 2014: 36) şeklinde görülmektedir. Kelime, GTS’de eskimiş kaydıyla “7,692 kilogram olan ağırlık ölçü birimi” (<https://sozluk.gov.tr/30.11.2020,20.35>) anlamıyla verildiği için arkaik bir öge olarak değerlendirilmiştir.

6. bay “Zengin”

Baya bağ için, yoksula Allah için. (**Gürün –Sivas*)

Hırsızlık iyi olsa sıçanlar **bay** olur. (*Tatalit *Çıldır –Kars*)

Borca **baylık** bir aylık. (*-Gaziantep*)

Kelime Orhun Türkçesinde “*zenginleştirmek*” anlamıyla KT D 16’da **bay kılmak** (Ercilasun,2016: 657), Eski Uygur Türkçesinde “*zengin, varlıklı*” anlamında **bay** [(Suv. 192, 4; 607) Caferoğlu 2015: 36] şekliyle kullanılmıştır. Ayrıca kelimenin Karahanlı, Harezmi, Kıpçak ve Çağatay Türkçelerinde “*zengin*” anlamında **bay** şekline rastlanır. Kıpçak Türkçesinde “*zengin olmak*” anlamıyla **baymak, baymak** (Toparlı vd., 2014: 25) biçimleri görülür. Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde kelimenin **bay** “1. *Zengin, müstağni* 2. *Ulu, kibar, soylu* 3. *Temiz*” ve **bayça** “*Zengin*” (Dilçin, 1983: 28) biçimlerine rastlamak mümkündür. GTS’de “*eskimiş*” kaydıyla “*parası, malı çok olan, zengin (kimse)*” (<https://sozluk.gov.tr/01.12.2020,22.05>) anlamında tespit edildiği için arkaik öge olarak kabul edilmiştir.

7. berk “Hızlı, sıkı, sağlam”

Berk kaçan atın boku seyrek düşer. (*-Gaziantep*)

Demircinin camı demirden **berk** gerek. (*-Gaziantep*)

Eski Uygur Türkçesinde kelime **berk** (Caferoğlu, 2015; 39) biçimiyle “*kuvvetli, güçlü, sağlam, sık*” ; Karahanlı Türkçesinde aynı biçimde (**berk**) “*sıkı, sağlam, kuvvetli, bağ*” (Ünlü, 2012a: 117) anlamlarıyla görülür. Kıpçak Türkçesinde isim olarak **berk, bek, bik** şeklinde “*kuvvetli*” , fiil olarak da **berk-, berki-** (Toparlı vd., 2014: 29) biçiminde “*sağlamlaşmak, kuvvetlenmek*” , Eski Anadolu Türkçesinde “1. *Sağlam, sıkı, sınımsıkı*” ve “2. *Sert*” anlamıyla **berk** (Kanar, 2011: 113) biçiminde kullanılır. Kelime, GTS’de “1. *Sağlam, sıkı, sınımsıkı* 2. *Sert*” (<https://sozluk.gov.tr/03.12.2020,21.23>) anlamlarıyla tespit edilmiş olmasına rağmen kelimenin Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü’nde **berkitmek** biçiminde bir kez kullanıldığı (Göz, 2019: 41) dikkate alınarak arkaik bir sözcük olarak nitelendirilmiştir.

8. çebic “Bir yaşındaki keçi yavrusu”

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

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

Acemi **çebiç** ya kendini ya da yavrusunu yer. (*Gündüzbey *Yeşilyurt –Malatya*)

Eski Anadolu Türkçesinde “*Bir iki yaşındaki keçi*” anlamında **çebiş** (Kanar, 2011: 172) şeklinde, GTS’de ise “*halk ağzında*” kaydıyla “*bir yaşındaki keçi yavrusu*” <https://sozluk.gov.tr/04.12.2020,22.38> anlamıyla **çebiş** biçiminde kullanıldığı görülür. Bu sebeple arkaik bir öge olarak kabul edilmiştir.

9. çemçe/çömçe “Bir mutfak aleti”

Çömlek demiş: “Dibim demirden yapılmıştır.” **çemçe** diyor. “ Ben de şimdi senin dibini karıştırdım.” (*Canik, Muhundu *Malazgirt -Tunceli*)

Kelime Karahanlı Türkçesinde **çömçe**, **çöñek** (DLT, CI 417-14) biçimiyle “*çömçe, kepçe*”, Yeni Tarama Sözlüğünde **çömçe(çomca)** (Dilçin, 1983: 59) biçiminde *kepçe*” anlamıyla kullanılır. GTS’de kelime *halk ağzında* kaydıyla **çömçe** biçimi ve “*tahta kepçe, çemçe*” (<https://sozluk.gov.tr/05.12.2020,22.10>) anlamıyla bulunduğu için arkaik öge olarak değerlendirilmiştir.

10. dek “Sessiz, sakın, sağlam”

Dek duran tekme yemez. (*Gündüzbey *Yeşilyurt –Malatya*)

Dek duranın devesi ölmez. (**Boğazlıyan –Yozgat*)

Eski Anadolu Türkçesi’nde “*sakin, sessiz, rahat*” anlamında **dek** (Kanar, 2011: 199), Yeni Tarama Sözlüğünde benzer anlamda **dek/tek** (Dilçin, 1983: 62) “*uslu, sessiz, sakın durmak, susmak*” anlamında **tek** ve **tek turmak/dek durmak/tek oyurmak** (Dilçin, 1983: 62) biçiminde birleşik fiil teşkilinde de kullanılmıştır. Genel Ağdaki GTS’de Farsça kökenli kaydıyla “*eskimiş*” ifadesiyle **dek** şekli ve “*sağlam*” (<https://sozluk.gov.tr/06.12.2020,20.10>) anlamıyla bulunduğu için arkaik bir ögedir.

11. emsiz “Sakar, beceriksiz”

Emsizden hırsız iyidir. (*Denizli*)

Emsize iş buyur, o sana öğüt versin. (**Emirdağ –Afyon*)

Kelime Eski Uygur Türkçesinde US’de “*beceriksiz, ilaçsız*” anlamıyla **emsiz** (Paçacıoğlu: 2016:105), Eski Anadolu Türkçesi döneminde **emsiz, emsüz** (Kanar, 2011: 265) biçimiyle “*sakar, beceriksiz*” anlamında kullanılmış, Yeni Tarama Sözlüğünde de aynı anlam ve biçimde var olduğu tespit edilmiştir. GTS’de kullanılmayan (<https://sozluk.gov.tr/06.12.2020,23.25>) bu kelime Anadolu ağızlarında rastlanılan bir arkaik ögedir.

12. eye, eğe “Sahip”

Eyesizlerin **eyesi** Allah’tır. (*-Batman*)

Mal **eğesine**, oğul babasına çeker. (*-Batman*)

Kelimeye Orhun Türkçesinde **idisiz** < **édi** “*sahipsiz*” [KT D (Tekin: 2016: 83)], Eski Uygur Türkçesinde **idi** “*sahip*” (Doğan/ Usta, 2014: 146) şekliyle görülür. Karahanlı Türkçesi dönemi eserlerinden Kutadgu Bilig’de **idi** (Eraslan/Yüce/Sertkaya, 1979:) şeklinde “*sahip, Rab, Tanrı*” anlamlarında kullanılmıştır. Kelimenin aynı anlamda Harezmi Türkçesinde **eye, iye, idi, ide, ide** (Ünlü, 2012b: 272) şekillerinde kullanıldığı da görülür. Kelime, Batı Türkçesi metinlerinde –đ- > -y- değişimi sebebiyle “1. *Sahip* 2. *Ulu*” anlamında **ie** (Kantar, 2011: 400) şekliyle kullanımı dışında **eğen** (Kantar, 2011: 255) şeklinde “*sahip, efendi*” anlamında da kullanılmıştır. Ayrıca Yeni Tarama Sözlüğü’nde **eye, iye** (Dilçin, 1983:87) biçimiyle “*malik, sahip, efendi*” anlamında kullanıldığına şahit oluruz. Bu gün Türkiye Türkçesi standart yazı dilinde türemiş bir kelime olarak *iyelik eki* dilbilgisi terimi dışında yaygın bir kullanıma sahip değildir.

13. **eyin, egin** “Omuz, sırt”

Akşam bulutu kızarırsa **eynine** abayı al, sabah bulutu kızarırsa eline yabayı al. (**Taşova – Amasya*)

Kelimenin Orhun Türkçesinde **egin**: “*Sirt; çadır çatısı*” [Elegest I 5, IB 18] (Tekin, 2016: 299)], Eski Uygur Türkçesinde **egin/engin**: “*Omuz*” [(TT V 12, 120) (Caferoğlu, 015: 69)], Karahanlı Türkçesinde **egin**: “*Sirt, eğin*” [DLT, C1, 110-3; KB 3797 (Ünlü, 2012: 215)], Harezmi Türkçesinde **egin** (**égin, iğın, ikin**): “*Omuz*” (Ünlü, 2012b: 165), Kıpçak Türkçesinde **eyin**: “*Kürek kemiğinin bulunduğu yer, insanın arka tarafı, sırt*” [(Kİ) krş. **egin** (Toparlı vd., 2014: 79)] kullanımları yanında Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde “*sirt, arka*” anlamında **egin** (Kantar, 2011: 253), **eyin** (Kantar, 2011: 276), Yeni Tarama Sözlüğü’nde **egin (eyin)** (Dilçin, 1983: 78) biçimlerine rastlanılır. Kelimenin GTS’de “*halk ağzında*” açıklaması ile **egin** şeklinde “1. *Arka, sırt* 2. *Beden, vücut* 3. *Boy pos, endam*” (<https://sozluk.gov.tr/07.12.2020,22.10>) anlamları ile yer alması nedeniyle kelime arkaik bir öge olarak nitelendirilmiştir.

14. **gen** “Geniş”

Her dar günün bir de **gen** günü olur. (*Gündüzbey *Yeşilyurt –Malatya*)

Dar yerin pilavındansa **gen** yerin dayağı (köteği). (-*Van*)

Kelime, Eski Uygur Türkçesinde “1. *Gen, geniş* 2. *Uzak*” anlamlarıyla **keng** [USp. 66, 13 TT VIII. 91 (Caferoğlu, 2015: 105)] biçiminde, Karahanlı Türkçesinde “*geniş*” anlamıyla **kiñ, kine** [DLT C III 358-12, KB 1100, AH 315 (Ünlü, 2012: 432)] şekliyle görülür. Kıpçak Türkçesinde “*geniş*” anlamında **kin, ken, keñ** (BV, GT, İM, İN, MG, TA) şekilleriyle (Toparlı vd., 2014: 149), Batı Türkçesinin kuruluş devresi olan Eski Anadolu Türkçesinde kelime k- > g- değişimi sonucunda **geng** (Kantar: 2011: 290) şekliyle “*geniş*” anlamında kullanılan kelimeye Yeni Tarama Sözlüğü’nde **gin, gen** (Dilçin, 1983: 94) biçimiyle rastlanılır. Ayrıca Eski Anadolu Türkçesinde “*geniş olmak, genişlemek*” anlamında **giñ düşmek, gin eylemek, gin itmek** biçimlerine de rastlamak mümkündür. Kelime, GTS’de *geniş* anlamında **gen** biçimiyle “*eskimiş*” (<https://sozluk.gov.tr/08.12.2020,21.10>) kaydıyla kullanıldığı için arkaik bir öge kabul edilmiştir. Kelime, Türkiye Türkçesinde geniş kelimesinde yaşamaktadır.

15. **gön** “İşlenmiş deri, hayvan derisi”

Öküz ölür **gönü** kalır, yiğit ölür ünü kalır. (**Gürün –Sivas, -Van, -Gaziantep*)

Ayıyı vurmayınca **gönünden** kayış bükülmez. (**Akkuş –Ordu*)

Tuncer Gülensoy kelimenin eski bir ***kö-** fiilinden türemiş bir isim olduğu görüşündedir (Gülensoy; 2011: 381). Clauson kelimenin **kö:n** biçiminde ve “*büyük ham deri*” anlamıyla kullanıldığını belirtmektedir (Clauson,1972: 725). DLT’de kelime, **kön** (Atalay, 2006: 360) biçiminde ve “*at derisi veya gönü, ham deri, gön*” anlamında kullanılır. Eski Anadolu Türkçesinde de **gön** (Kanar, 2011:306) kelimesine “*ham deri, kösele*” anlamıyla rastlamak mümkündür. GTS’de kelime “*halk ağzında*” kaydı ile “*hayvan derisi*” (<https://sozluk.gov.tr/09.12.2020,20.13>) anlamında yer aldığı için arkaik öge olarak değerlendirilmiştir.

16. karımak “Yaşlanmak”

Kız **karıyınca** dayı boynuna düşer. (-*Batman*)

Çayır kurumaz, oruspu **karımaz**. (-*Adana*)

Orhun Türkçesinde kelimeye “*yaşlı*” anlamıyla T 56’da **karı** (Ercilasun, 2016: 685), “*yaşlanmak*” anlamında **karımak** (Tekin, 2016: 247) şeklinde rastlamak mümkündür. Kelime, Eski Uygur Türkçesinde **karı, karımak** (Doğan, Usta 2014: 168), Karahanlı Türkçesinde **karıg, karı; karımak, karı bolmak** (Ünlü, 2012: 362) şekliyle hem isim hem de fiil türünde “*yaşlı, yaşlanmak*” anlamıyla kullanılır. Eski Anadolu Türkçesi döneminde **karı** ismi “1. Yaşlı, ihtiyar 2. Yaşlı kadın 3. Eş, hanım 4. Kadın 5. Eski” anlamıyla, “*karımak*” fiili “1. Yaşlanmak, ihtiyarlamak 2. Kurumak” (Kanar, 2011: 423-424) anlamlarıyla görülür. Ayrıca Yeni Tarama Sözlüğü’nde kelimenin isim şekli olan **karı** “1. İhtiyar, yaşlı 2. Eski, köhne” anlamıyla, **karımak** fiili ise “*ihiyarlamak, yaşlanmak*” (Dilçin 1983: 127) anlamıyla kullanılmıştır. GTS’de **karı** ismi “*halk ağzında*” kaydıyla “*yaşlı, ihtiyar*” anlamında, **karımak** fiili yine “*halk ağzında*” kaydıyla “*yaşlanmak, kocamak, ihtiyarlamak*” (<https://sozluk.gov.tr/10.12.2020,23.12>) anlamıyla tespit edildiği için arkaik öge olarak tasnif edilmiştir.

17. köseği “Ucu yanık odun”

Allah **köseğini** köküne kadar yakmaz. (**Kilis –Gaziantep*)

Eski Anadolu Türkçesinde “*ocak karıştırmak amacıyla kullanılan ucu yanık odun*” anlamında **köseği** ve “*ucu yanık odun*” anlamında **köseği** (Kanar, 2011: 475) şekillerinde; Yeni Tarama Sözlüğü’nde kelime benzer anlamda **köseği (köseği)** (Dilçin, 1983: 146) biçimiyle kullanılır. GTS’de kelime *halk ağzında* kaydıyla “1. Ateş karıştırmaya yarayan odun veya demir. 2. Ucu yanık odun, eği.” (<https://sozluk.gov.tr/10.12.2020,23.25>) anlamıyla kayıtlıdır. Bu sebeple arkaik bir unsur olarak kabul edilmiştir.

18. konur “Kibirli”

Konur eşek çayırını almaz. (-*Gaziantep*)

Tuncer Gülensoy’un “1. *Esmere, açık kestane renginde olan 2. Kimseyi beğenmeyen, kurumlu, övünçlü*” (Gülensoy, 2011: 539) anlamlarını tespit ettiği **konur** kelimesi Eski Anadolu Türkçesi döneminde kibirli anlamıyla **konur** (Kanar, 2011: 470) şeklinde kullanılmıştır. Halk ağzındaki atasözlerinde yaşayan bu kelime de arkaik bir ögedir.

19. kunnamak “Doğurmak”

Köpek **kunnasa** eniğini bulamaz. (*Botsa –Konya*)

Evecen it gözsüz enik **gunnar**. (**Gürin –Sivas*)

Kelime, Eski Anadolu Türkçesi döneminde **kunlamak**: “(*Kısrak*) *yavrulamak*” , **kunnacı**: *Yavrulayan* (Kanar, 2011: 480), Yeni Tarama Sözlüğünde “*doğurmak*” anlamıyla **kunlamak** şeklinde fiil, “*gebe*” anlamında **kunlaci**, **kulunlaci**, **kunnacı** (Dilçin, 1983: 148) şeklinde isim olarak kullanılmıştır. GTS’de yer almayan kelime ağızlarda yaşayan bir arkaik ögedir.

20. nöker “Hizmetçi, çoban”

Ağanın malı çıkar (gider), **nökerin** (çobanın) canı. (Alican –İğdir, Baltalı *Çıldır –Kars, Canik *Mazgirt –Tunceli)

Eski Uygur Türkçesinde “*maiyet*” anlamında **nöker** (Doğan-Usta, 2014:239) biçimiyle kullanılan kelimenin Moğolcadan Türkçeye geçtiği konusunda genel bir kanaat vardır. Hasan Eren, kelimenin Moğolca **nöker**, **nökör** biçimiyle Türkçeye geçtiğini ve *kuma* anlamı dışında eski kaynaklarda “*beylerin arkadaşlarına ve yoldaşlarına*” bu adın verildiğini ifade etmektedir (Eren, 1999: 301). Tuncer Gülensoy da Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü adlı eserinde kelimenin Moğolca nökör sözcüğünden değiştiğini ve Anadolu ağızlarında **nöger**, **löker** (Gülensoy. 2011: 607) şekillerinin kullanıldığını belirtir. Kelime, Eski Anadolu Türkçesinde “1. *Hizmetçi* 2. *Maiyet* 3. *Kuma* 4. *Uşak*” anlamlarında **nöker** (Kanar, 2011: 523), Yeni Tarama Sözlüğünde “1. *Maiyet memuru* 2. *Kuma*” anlamında **nöker** (Dilçin, 1983: 158) şeklinde yer almaktadır. Kelime, Güncel Türkçe Sözlükte bulunmasa da (<https://sozluk.gov.tr/13.12.2020,22.18>) ağızlardaki atasözlerinde kullanılmaktadır.

21. onmak “Daha iyi bir duruma girmek”

Dostun attığı gül **onulmaz** yara açar. (**Taşova –Amasya*)

Hileden **onulsa** şeytan **onardı**. (*Yaka *Dazkırı –Afyon*)

Kelimeye *şifa bulmak*, *sağlam olmak* anlamıyla **onmak** (Doğan-Usta, 2014: 243) biçimine Eski Uygur Türkçesi metinlerinde rastlamak mümkündür. Ayrıca bu dönemde –Ar ekiyle geçişli yapılmış **onar-** ve edilgenlik eki almış **onarıl-** (Doğan-Usta, 2014: 243) biçimleri de görülür. Karahanlı Türkçesi metinlerinde “1. *Düzeltilmek*, *onarmak* 2. *Yapmak*, *donatmak*” anlamlarıyla **onar-**, “*iyileşmek*, *şifa vermek*” anlamıyla **onalt-** (Ünlü, 2012: 585) şeklinde kullanılır. Kıpçak Türkçesinde küçük nüanslarla kelimenin **oñal-**, **oñalt-**, **oñar-**, **oñat-**, **oñul-** (Toparlı vd., 2014: 149) biçimlerine rastlamak mümkündür. Eski Anadolu Türkçesinde “*hastalık iyileştirmek*”, “*onarmak*, *tamir etmek*; *islah etmek*, *iyileştirmek*” anlamlarıyla **ongar-** (Kanar, 2011: 541) biçiminde kullanılmıştır. Yeni Tarama Sözlüğünde **oñar-** ve **uñar-** (Dilçin, 1983: 163) biçimleri de görülür. GTS’de onarmak fiili var olsa da kullanım sıklığının seyrek olması (Ölker, 2011) ve yazılı Türkçede onulmaz biçimi dışında kullanımının çok az olması (Göz, 2019:144) sebebiyle arkaik bir öge olarak değerlendirilmiştir.

22. öğür “1. Akran 2. Zümre, grup”

Deve ne kadar gitse de **öğrünü** bekler. (**Ermenek –Karaman*)

Deve ne kadar uzak gitse gene **öğürünü** bekler. (**Eğirdir –Isparta*)

Sınırlı söz varlığına sahip olan Orhun ve Eski Uygur Türkçelerinde kelimeye rastlayamadık. Kelime, Karahanlı Türkçesinde “*zümre, kavim, arkadaş, yardımcı*” (Ünlü, 2012a: 605), Harezmi Türkçesi’nde “*grup, topluluk*” anlamıyla **öğür** (Ünlü, 2012b: 457) şeklinde kullanılır. Ayrıca kelime, Eski Anadolu Türkçesi **öğür**, (Kanar, 2011: 551) ; Yeni Tarama Sözlüğünde **öğür** (Dilçin 1983: 167) şeklinde “*eş, arkadaş*” anlamında kullanılır. Sözcük, GTS’de “halk ağzında” kaydıyla “1. Akran 2. Öğrenmiş 3. Alışılmış, yadırganmaz olmuş, menus 4. Takım, fırka, zümre” (<https://sozluk.gov.tr/18.12.2020,23.17>) anlamıyla kullanılmıştır. Bu sebeple arkaik bir öge niteliğindedir.

Bölge ağızlarında kelimenin “eş” anlamına da rastlanır.

Gizli **öğür** alan aşıkara doğurur (buzağılar). (Yavuzköy *Şavşat –Ardahan, Beyceli *fatsa *Akkuş –Ordu, *Eğirdir –Isparta)

23. söykenmek/söğkenmek “Dayanmak”

Taş taşa **söykenir**. (-Gaziantep)

Yeni Tarama Sözlüğünde **söykenmek, söykenmek, söykegilenmek, söykelenmek, söykünmek** (Dilçin, 1983: 192) biçimleriyle “*dayanmak*” anlamında kullanılan kelime Eski Anadolu Türkçesinde **söykelenmek** (Kanar, 2011: 613) biçimiyle yine “*dayanmak*” anlamında kullanılmıştır. Ağızlarda var olan ancak standart yazı dilinde bulunmayan bu kelime de arkaik bir ögedir.

24. yahşi “İyi, güzel, çok güzel”

Yahşi yiğit yâranından belli olur. (Yukarı Bozkuyu *Kadirli –Ada., *Darende –Ml., *Gürün –Sivas., *Gaziantep)

Tuncer Gülensoy kelimenin kökenini “*hoşa gitmek*” anlamındaki tahmini bir ***yak-** (Gülensoy, 2011,1033) köküne dayandırırken, Mustafa Arğunşah ve Gülten Sağol Yüksekkaya kelimenin kökünü ***ya-** (Arğunşah ve Sağol Yüksekkaya, 2014: 92) olarak kabul eder. Kelime, Eski Uygur Türkçesinde “*iyi, âla*” anlamıyla USp’de **yakşı** (Caferoğlu, 2015: 273), Karahanlı Türkçesinde “*iyi*” anlamıyla **yahşi krş. yakşı** (DLT, III.C 32-9), Kıpçak Türkçesinde ise **yakşı, yahşi** (Caferoğlu, 2015:306) biçiminde “*güzel, iyi*” anlamında karşımıza çıkar. Batı Türkçesinin kuruluş dönemi olarak kabul edilen Eski Anadolu Türkçesinde kelimenin “*iyi, güzel, huzurlu, itaatli*” anlamıyla **yahşi, yakşı** (Kanar, 2011: 727) ve **yahşi, yahşi, yakşı** (Dilçin, 1983: 230) şekilleri görülmektedir. GTS’de kelime **yahşi** biçiminde “*halk ağzında*” kaydıyla ve “*iyi, güzel, çok güzel*” (<https://sozluk.gov.tr/23.12.2020,22.20>) anlamıyla bulunduğu için tarafımızca arkaik bir unsur olarak kabul edilmiştir.

25. yal “Hayvan yiyeceği”

Aç itin yalağında **yal** bulunmaz. (*Salman* *Akkuş –Ordu)

Enik itle **yal** yiyenin eli yüzü pis olur. (Enik itinen **yal** yeme, yüzüne gözüne bulaştırır.)
(**Gürün*, **Suşehri –Sivas*)

Kelime, Kıpçak Türkçesinde “*yal, hayvan yemeği*” anlamında **yal** [TA (Toparlı vd., 2014: 307)] ,Yeni Tarama Sözlüğünde “*köpeğe verilen yiyecek*” anlamıyla **yal** (Dilçin, 1983: 231) biçiminde kullanılır. Bu kelime GTS’de “*halk ağzında*” kaydıyla “*köpek ve sığırlara yedirilmek için un ve kepeklerle hazırlanan yiyecek.*” (<https://sozluk.gov.tr/25.12.2020,20.10>) anlamıyla yer almıştır. Dolayısıyla arkaik bir öge niteliği taşımaktadır.

26. yazı “Düz yer, ova, kır”

Davetsiz yere giden kuru **yazıya** oturur. (*Yukarı Bozkuyu *Kadirli –Adana*)

Orhun Türkçesinde “*ova*” anlamında (Tekin, 2016: 315), Eski Uygur Türkçesinde “*ova, düz yer*” anlamıyla **yazı** (Doğan/Usta, 2014: 395) şeklinde görülen kelime, Karahanlı Türkçesinde “*kır, ova, boşluk, açıklık alan*” anlamında **yazı** [DLT CIII, 159-10, KB 4623, AH 471) Ünlü, 2012a/ 979), Harezmi Türkçesinde “*ova, kır, çöl*” anlamıyla **yazı** ve “*düzleşmek, dümdüz olmak*” anlamıyla **yazı bolmak** (Ünlü, 2012b, 674) şekliyle kullanılır. Eski Anadolu Türkçesi’nde “1. *Kara* 2. *Kır, bayır, ova, düzlük yer* 3. *Issız kır, çöl*” anlamlarıyla **yazı, yazı, yazı yaban, yazı yer, yazı yer** (Kantar, 2011: 756) biçimleriyle kullanılmıştır. Güncel Türkçe sözlükte kelime “*düz yer, ova, kır*” (<https://sozluk.gov.tr/28.12.2020,21.10>) anlamıyla *halk ağzında* açıklamasıyla yer aldığı için arkaik bir öge olarak nitelendirilmiştir.

27. yeğni “Hafif, ağır olmayan”

Ağır baş altın, **yeğni** baş kahr getirir. (*Anamas *Eğridir –Isparta*)

Ağır taşı, el; **yeğni** taşı, yel kaldırır. (*-Afyon*)

Kelimeye Orhun ve Uygur Türkçelerinde rastlanmazken kelime Karahanlı Türkçesinde **yenig/yinik** “*yeğni, hafif*” (DLT CIII, 92-15) ve **yénik** (DLT CIII, 18-28); Kıpçak Türkçesinde **yeğin**: 1. *Hafif, yeğni* (BV) krş. **yeñil, yeñül, yeyni, yini, yiñil, yuğul, yüñül** 2. *Galip, kavi* (İH) (Toparlı vd., 2014: 317) biçimleri ile görülür. Eski Anadolu Türkçesi dönemi eserlerinde kelimenin **yeğni**: 1. *Hafif* (Kantar, 2011: 759) **yeyni**: 1. *İtibarsız, önemsiz* 2. *Hafif* (Kantar, 2011: 764) ve Yeni Tarama Sözlüğünde **yeyni (yiyni)**: 1. *Hafif, ağır olmayan* 2. *İtibarsız, önemsiz* 3. *Kolay* (Dilçin, 1983: 243) biçimlerine rastlamak mümkündür. Kelime, Genel Ağdaki GTS’de **yeğni** biçiminde 1. *Ağır olmayan, hafif* 2. *Ciddi olmayan* anlamıyla yer almasına rağmen standart yazı dilinde kullanım sıklığının azalmış olması (Göz, 2019: 202) sebebiyle kelimeyi arkaik kelime olarak değerlendirilmiştir.

28. yürük/yüğrük /yiğrik “Çevik, güçlü”

Yürük at kamçı değirmez. (*-Gaziantep*)

Acımış eşek attan **yüğrük** olur. (*Türkgözü *Posof –Kars*)

Atın aksağı eşekten **yiğrik** olur. (*Yavuz *Şavşat –Artvin*)

Karahanlı Türkçesinde **yügrük**: “*koşucu, geçici*” yügrük (yügürük > yügrük > yürük > yörük

(DLT, 1, 110/ 3, 45/175) şekliyle kullanılan kelime Yeni Tarama Sözlüğünde **yügrük**: “Çok ve çabuk yürüyen, iyi yol alan, hızlı giden, yörük” (Dilçin, 1983:253) biçimindedir. Standart yazı dilinde kullanılmayan GTS’de “halk ağzında” “çevik, güçlü” (<https://sozluk.gov.tr/28.12.2020,21.10>) anlamıyla *yügrük* kaydıyla yer alan kelime ağızlarda var olmaya devam ettiği için arkaik bir ögedir.

Sonuç

Bu çalışmada bölge ağızlarında yaşayan atasözlerinde ses, biçimbirim ve sözvarlığı açısından arkaik nitelik taşıyan ögeler incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Anadolu ağızlarındaki atasözlerinde ses ve biçimbirim olarak sınırlı sayıda olan arkaik ögelerin, sözvarlığı bakımından tespit edilen 28 öge ile zenginlik gösterdiği ortaya konmuştur.
2. Dilde zaman içinde en çok değişen ögeler, sesler ve biçimbirimlerdir. Bu durum muhteva itibarıyla büyük bir tecrübeyi içinde barındıran, kalıplaşmış ifadelerden oluşan ve toplumların hafızasında önemli yer tutan atasözlerinde de gözlemlenmektedir. Kelime başında /y/ ve /t/ sesinin korunması ile +n vasıta hâli ekinin bölge ağızlarındaki atasözlerinde yer bulması dikkat çeken arkaik unsurlardır.

Çalışmamızda 28 tane kelimenin arkaik öge olarak bölge ağızlarındaki atasözlerinde yaşadığı tespit edilmiştir. Bu ögelerin çoğu ölçünlü Türkiye Türkçesinde yaşamayan *söykenmek/söğkenmek*, *konur*, *emsiz*, *nöker* vb. kelimeler ile GTS’de “eskimiş” kaydıyla yer alan *gen*, *bay*, *batman* vb. ve yine GTS’de “halk ağzında” ifadesiyle kayıtlı *ögür*, *köseği*, *eğın* vb. kelimelerden oluşmaktadır. Ayrıca sıklık sözlüklerine göre yazılı dilde az kullanılan *berk*, *arımak/arık* vb. kelimeler de arkaik öge olarak değerlendirilmiştir.

Çok küçük anlam ve şekil değişmeleriyle varlığını korumuş olan arkaik ögelerin söz varlığı içinde özel bir konumu vardır. Bu ögelerin de kültürümüzün bir parçası olduğu gerçeğinden hareketle alan uzmanlarınca tespit edilmesi ve genç kuşaklar ile dil araştırmacılarının dikkatine sunulmasının önemi açıktır.

Gün geçtikçe kaybolmaya yüz tutan ağız özellikleri ile unutulmaya terk edilen atasözlerimizin de daha çok incelemeye tutulması ve gelecek kuşaklara öğretilmesi en büyük dileğimizdir.

Kaynakça

- Aksoy, Ö. A. (1996). *Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler*, Ankara: TDK.
- Argunşah, M., Sağol Yüksekaya, G. (2014). *Karahanlıca, Harezmece, Kıpçakça Dersleri*, İstanbul: Kesit.
- Atalay, B. (Çev.) (2006). *Divanü Lügatî-t-Türk IV. C. (Dizin)* Ankara: TDK.
- Caferoğlu, A. (2015). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: TDK.
- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*, Oxford.
- Demir, N., Yılmaz, E. (2009). *Türk Dili El Kitabı*, Ankara, Grafiker.
- Dilçin, C. (1983). *Yeni Tarama Sözlüğü*, Ankara: TDK.
- Doğan İ., Usta Z. (2014). *Eski Uygur Türkçesi Söz Varlığı*, Ankara: Altınpost.
- Eraslan, K., Yüce, N., Sertkaya, O. F. (1979). *Kutadgu Bilig İndeksi*, İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi Grameri*, Ankara: TDK.
- Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*, Ankara: Bizim Büro.
- Göz, İ. (2019). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*, Ankara: TDK.
- Gülensoy, T. (2011). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü* I-II, Ankara: TDK.
- Gülsevin, G. (2015). Arkaik-Periferik Kavramı ve Bu Kavramın Tarihî Batı Rumeli Türkçesi Ağzlarının Tespitindeki Önemi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32/3, s. 1-12.
- Güncel Türkçe Sözlük (22.02.2021), <https://sozluk.gov.tr/>, Ankara: Türk Dil Kurumu Genel Ağ.
- Güneş, İ. (2018). Ahmed-i Dâî Divanı'nda Eskicil Ögeler, *Hikmet Akademik Edebiyat Dergisi*, 8. Sayı 129-143.s.
- Kanar, M. (2011). *Eski Anadolu Türkçesi Sözlüğü*, İstanbul: Say.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*, Konya: Kömen.
- Ölmez, M. (2003), "Çağataycadaki Eskicil Ögeler Üzerine", *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Sempozyumu Mustafa Canpolat Armağanı*, s. 135-142, Ankara.
- Özdemir, H. (2012). "Günümüze Göre Sehî Bey Divânı'ndaki Arkaik Unsurlar" *Karadeniz*, 15.S (Güz 2012), s. 90-100.
- Paçacıoğlu, B. (2016). *VIII.-XVI. Yüzyıllar Arasında Söz Dağarcığı*, İstanbul: Kesit.
- Timurtaş, F. K. (1994). *Eski Türkiye Türkçesi*, İstanbul: Enderun.
- Toparlı, R., Vural, H., Karaatlı, R. (2007). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: TDK.
- Ünlü, S. (2012a). *Karahanlı Türkçesi Sözlüğü*, Konya: Eğitim.
- Ünlü, S. (2012b). *Harezm- Altınordu Türkçesi Sözlüğü*, Konya: Eğitim.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual.
- Yılmaz, E. (2014). *Temel Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Pegem Akademi.

Kısaltmalar:

BM	Kitâbu Bulgatü'l Müştak Fî Lügati't Türk ve'l Kıpçak
BV	Baytarü'l Vazih
C	cilt
D	Doğu
DLT	Dîvânü Lugâti't Türk
DM	Ed-Dürretü'l Mudiyye Fî'l-Lügati't Türkiyye
ETŞ	Eski Türk Şiiri
GT	Gülistan Tercümesi
GTS	Güncel Türkçe Sözlük
İH	El-İdrak Haşiyesi
İM	İrşadü'l Mülük
İN	Kitab Fî İlmün Nüşşâb
KB	Kutadgu Bilig
KF	Kitâb Fî'l-Fıkıh
KFT	Kitâb Fî'l-Fıkıh Bi'l-Lisani't Türkî

Kİ	Kitâbü'l İdrâk Li-Lisâni'l Etrâk
KK	Kavaninü'l Külliye Li -Zabti'l Lügati't Türkiyye
krş.	karşılaştırınız
KT	Kül Tigin
ME	Mukaddimetü'l Edep
MG	Minyetü'l Guzât
MS	Kitâb-ı Mukaddime-i Ebu'l Leysi's Semerkandi
NF	Nehcü'l Feradis
Prens KP	Prens Kalyanampara
RH	Kitâb Fi Riyâzâtü'l Hayl
s	sayfa
Suv	Suvarnaprahhasa
T	Tonyukuk
TA	Kitab-ı Mecmu-ı Tecümân-ı Türki ve Acemi ve Mugali
TDK	Türk Dil Kurumu
TIEM	Türk İslam Eserleri Müzesi
TT	Turkische Turfan
TZ	Et-Tuhfetü'z Zekiyye Fi'l Lügati't Türkiyye
USp	Uigurische Sprachdenkmäler

12. Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde Türk ve Türkiye imajına ilişkin unsurlar

Elif AKTAŞ¹

APA: Aktaş, E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde Türk ve Türkiye imajına ilişkin unsurlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 232-257. DOI: 10.29000/rumelide.890442.

Öz

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en önemli boyutlarından biri kültür aktarımıdır. Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde Türk ve Türkiye imajının nasıl betimlendiğini belirlemektir. İmaj bir kişinin, kurumun, nesnenin, toplumun veya ülkenin sahip olduğu tüm değerlerle ilgili unsurların algılanış biçimidir. Nitel bir anlayışla desenlenen çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnelerini İstanbul TÖMER, Yeni Hitit ve Yedi İklim yabancı dil olarak Türkçe öğretim setleri (30 kitap) oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı, literatür taranarak hazırlanan ve uzman görüşü alınıp son şekli verilen 'Türk/Türkiye İmajı Belirleme Formu'dur. Formda imaj belirlemek için altı ana kategoriye yer verilmiştir: Gastronomi, mekân, kültürel unsurlar (dinî ve millî), meslekler, ünlü kişiler/kurumlar, edebiyat/sanat/spor ile ilgili imajlar. Veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmanın sonunda İstanbul TÖMER ders ve çalışma kitaplarının Türk imajı ile ilgili daha fazla sayıda ögeye yer verdiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra tüm kitaplarda ve tüm düzeylerde yeme-içme ve mekân ile ilgili imajlar kendine daha fazla yer bulmuştur. Tüm öğretim setlerinde özellikle meslekler ile ilgili imajların eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Modern ve popüler mesleklerin daha çok yer aldığı kitaplarda geleneksel ve Türk kültürüne özgü meslekleri yansıtmada Yedi İklim öğretim setinin daha başarılı olduğu görülmüştür. Kültürel unsurlarla ilgili imajların ise İstanbul TÖMER öğretim setinde; edebiyat, sanat ve sporla ilgili imajların da Yedi İklim öğretim setinde daha fazla yer aldığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ders materyalleri, kültürel öğeler, Türk imajı, Türkiye imajı.

Elements related to Turk and Turkey's image in Turkish as a foreign language textbooks

Abstract

One of the most important dimensions of teaching Turkish as a foreign language is cultural transfer. The aim of this study is to describe the image of Turkey and Turk in Turkish as a foreign language textbooks. Document analysis method was used in the study, which was designed with a qualitative approach. The sample of the research are İstanbul TÖMER, Yeni Hitit and Yedi İklim Turkish textbooks (30 books). In the research, 'Turkish/Turkish image determination form' was used as a data collection tool, prepared by scanning the literature and receiving expert opinion. Six main categories are used to determine the image in the form: images related to gastronomy, place, cultural elements (religious and national), professions, famous people / institutions, literature / art

¹ 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: 05.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.890442]

/ sports. The datas were analyzed by content analysis method. At the end of the study, it was determined that Istanbul TÖMER textbooks and workbooks included more elements about the Turkish image. In addition, images related to gastronomy and place found in all books and at all levels more. It was concluded that images of especially professions were missing in all teaching sets. It has been observed that the Yedi İklim teaching set is more successful in reflecting the traditional and Turkish culture-specific professions in the books that include more modern professions. Images of cultural elements are included in the Istanbul TÖMER teaching set; It has been determined that the images related to literature, art and sports are also included in the Yedi İklim teaching set.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, textbooks, cultural elements, the image of Turk, the image of Turkey.

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en sık kullanılan materyallerin başında gelen ders kitaplarında dile ait birtakım kural ve bilgilerin verilmesinin yanında yaşam ve deneyim alanları çerçevesinde kültürel öğeler de aktarılmalıdır. Bu sayede bir yandan öğrenilen dilin kültüründeki yaşam kalıpları yansıtılırken bir yandan da kültürel çeşitlilik aktarılır (Özışık, 2004: 98). Yabancı dil öğretiminde sıkça kullanılan ders kitapları, aynı zamanda kültür aktarımının temel unsurlarından biridir. Haley ve Austin (2013), yabancı dil öğretiminde ders kitaplarının hedef dilin kültürüne ait unsurlar içermesi ve bununla ilgili önyargılardan uzak bir şekilde etkinlikler sunması gerektiğini ifade eder.

Dil ve kültür, birbirlerinden ayrılmaz iki unsurdur. Bu açıdan dil öğretiminde kültür aktarımının da yapılması yadsınamaz. Byram & Morgan'a göre (1994) göre kültürel bağlamdan kopuk bir dil öğretimi başarıya ulaşamaz. Bu yüzden yabancı dil/ikinci dil öğrenenlerin mutlaka hedef dile ait kültürü de edinmesi gerekir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve metninde (CEFR, 2020) dil eğitiminin öncelikli hedeflerinden birinin o dile ait sosyo-kültürel değerleri aktarmak olduğu ifade edilmiştir. Buna göre dil öğretimi esnasında aşağıdaki öğeler de hedef kitleye kazandırılmalıdır:

- Günlük yaşamla ilgili unsurlar (Yiyecek-içecekler, sofrada adabı, millî bayramlar, çalışma saatleri, boş zaman etkinlikleri, spor, okuma alışkanlıkları, medya vb.),
- Yaşam koşulları (bölgesel, sınıfsal ve etnik farklılıklar, barınma imkânları, sosyal yardım vb.),
- Bireyler arası ilişkiler (sınıflar arası ilişkiler, cinsler arası ilişkiler, aile bireyleri arasındaki ilişkiler, nesiller arası ilişkiler, iş ortamındaki ilişkiler, toplum ile resmî görevliler arasındaki ilişkiler, ırk ve toplum ilişkileri, siyasî ve dinî gruplar arasındaki ilişkiler vb.),
- Değerler, inanç ve tutumlar (Sosyal sınıf, meslekler, kurumlar, gelenekler, ikonlaşmış tarihî kişi ve olaylar, azınlıklar (etnik ve dinî), millî kimlik, ideolojiler, yabancı üniversiteler ve kişiler, sanat-müzik, görsel sanatlar, edebiyat, drama, popüler müzik, mizah ile ilgili unsurlar vb.),
- Âdetler (misafir ağırlama, hediye, ikram, yiyecek ve içecekler, davranış ve söyleyiş âdetleri, ziyaretler, vedalaşma vb.),

- Törenler (dinî tören ve ritüeller, doğum, ölüm, evlilik, halka açık gösteri ve törenlerde seyirci davranışları, kutlamalar, festivaller, danslar vb.)

CEFR'e göre (2020) yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı, öğrencileri hedef kültüre ait sosyal yaşama hazırlayıcı bir rol üstlenmektedir. Bu sayede öğrenenler, hedef kültüre ait toplumun yapısını tanıma olanağı yakalamakta, sosyal hayatta karşılaşılabileceği iletişim sorunlarını da en aza indirmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı, o dili öğrenenlere farklı bir toplumda yaşama olanağı sunmakta ayrıca insanları sosyalleşmeye ve hoşgörülü olmaya da hazırlamaktadır. Yabancı dil öğretiminde başarılı olmak için kültür aktarımı mutlaka yapılmalıdır (Tseng, 2002). Çünkü yabancı bir dil öğrenme işi, aynı zamanda o kültürü de anlama/tanıma işi demektir (Tapan, 1990: 55). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurlara yer verildiğinde kişi kendi yaşantısından farklı bir yaşam tarzını öğreneceği için motivasyonu da artar, böylece kendi kültürü ile öğrenmekte olduğu kültürü karşılaştırıp yaşamını zenginleştirme fırsatı elde eder (Okur ve Keskin, 2013: 1626). Nitekim yabancı dili öğrenen kişinin o dile ait kültürü de öğrenmesinin iletişim becerilerini geliştirdiği, dil öğrenmeye karşı bir farkındalık oluşturduğu ve yabancı kültürdeki insanlara karşı olumlu tutum geliştirdiği belirlenmiştir (Cortazi & Jin, 1999: 197). Bu yüzden yabancı dil öğreniminde sadece dil bilgisi ve sözcük öğretimi üzerinde durulmamalı; hedef kültürün dünyaya bakış açısı ve değer sistemi de aktarılmalıdır (Demir ve Açık, 2011: 55). Yabancı bir dilde pek çok kelime öğrenmek ve o dile ait kuralları bilmek, o dili öğrenmek demek değildir. Bir dil öğrenmek isteyen kişi; o dilin konuşma kalıplarını, o dili konuşan insanların düşünme biçimlerini ve dilin hangi ortamda nasıl konuşulması gerektiğini de bilmeli ayrıca o dilin kültürü ve edebiyatı hakkında da fikir sahibi olmalıdır. Hedef dilde başarılı bir şekilde konuşmak ve yazmak için, o dilin kültürel bağlamını da bilmek gereklidir. Yabancı dil öğretiminin amacına ulaşması için öğrencilere, hedef dilin toplumsal ve kültürel yapısını, o toplumun değer yargılarını ve dünya görüşünü yansıtan öğretim materyalleri hazırlanmalı ve kullanılmalıdır (Okur ve Keskin, 2013: 1624). Yabancı dil öğretiminde kültürel aktarımın gerçekleşmesi için şu hususlara da dikkat edilmelidir (Songül, 1991):

- Hedef dile ait ülkenin coğrafi özelliklerini bilmek,
- İlgili ülkenin tarihî olaylarını ve kişilerini bilmek,
- Gastronomi, edebiyat, sanat, spor ve mimarî ile ilgili unsurlarını tanımak,
- Alışveriş, tanışma gibi günlük konuşma dilinde yer alan kültürel kalıpları bilmek,
- Evlilik, eğitim, politika alanındaki kültürel kalıpları bilmek,
- Günlük olaylara uygun kalıpları bilmek ve ona göre davranmak,
- Hedef kültüre ait mimikleri tanımak ve yerli yerinde kullanmak,
- Hedef kültürdeki etnik grupları tanımak.

Yabancı bir dilde iletişim kurabilmek için hedef dilin kültürünü de öğrenmek şarttır (Demircan, 1990: 26). Yabancı dil öğrenen kişi aynı zamanda yeni bir kültür öğrenir. Bu nedenle dil öğretimi en güzel o kültürün anlatıldığı, yansıtıldığı ve yaşandığı/yaşatıldığı ortamlarda gerçekleşir. Kültürü oluşturan

öğeler çok geniş ve çeşitlidir. Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde de Türk kültürünü yansıtan tüm unsurların hem ders materyallerinde hem de eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılması gereklidir. Bu doğrultuda eğitim ortamının kültürel öğelerle donatılması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenleri Türk kültürü ile çokça karşılaştırmak için etkili bir araç olarak kullanılabilir (Memiş, 2016: 612). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde her şeyden evvel kültür aktarımı yapılmalı, öğrencilere Türk ve Türkiye imajını yansıtan örnekler sunulmalıdır. Yabancı dil öğrenmeye yönelik materyal hazırlanırken o kültüre ait öğeleri tanıttacak temalar, metinler ve görseller seçilmeli ve kullanılmalıdır. Bu durum; öğrencilerin hedef dilde karşılımlarına çıkan yeni sözcük, kavram ve yapıları daha basit bir şekilde öğrenmelerini sağlayacaktır (Yaylı ve Yaylı, 2009: 36). Kültüre ait unsurlara dil öğretiminde ne kadar çok yer verilirse o kadar başarılı ve kalıcı sonuçlar elde edilir (Mutlu ve Set, 2020: 94). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin geliştirilmesinde, sözcük öğretiminde ya da dil bilgisi öğretiminde eş zamanlı olarak kültür aktarımı da yapılmasına özen gösterilmelidir (Akkaya, 2013).

TDK Türkçe Sözlük'te (2011) 'genel görünüş, izlenim' anlamına gelen imaj; kişiler, hizmetler, ürünler, olaylar, fikirler, kurum-kuruluşlar, toplumlar, ülkeler ve devletler hakkında edinilmiş olan algı, izlenim, genel kanı ve zihinde tasarlanan kurgudur (Karagöz Yerdelen, 2017: 44). Başka bir deyişle imaj, kısa ve uzun vadede bir kişinin, kurumun, nesnenin, toplumun veya ülkenin sahip olduğu tüm değerlerle ilgili unsurların algılanış biçimidir (Gültekin, 2005: 127). İmaj, karşı tarafın durumunu ortaya koyduğu kadar alımlayıcının yani imaj yapıcının kendi görüş ve niyetlerini de yansıtır. Bu açıdan imaj, genel kanıya varanın algısına göre gerçekliğe yakın olabilir ya da gerçeklikten tamamen uzaklaşabilir.

İmaj ve kimlik, tanıma ve tanımlama bileşenleri içerisinde değerlendirilmektedir. Buna göre tanıma ve tanımlanma; bireyin, ulusun ya da ülkenin başkaları tarafından nasıl tanındığı ya da kendini nasıl tanımladığını ortaya koyar. Bunun aracı da dil ve kültürdür. Bu nedenle özellikle dil öğretiminde kültürün göz ardı edilmemesi ve kültür aktarımının nasıl yapıldığına da dikkat edilmesi gerekmektedir. Çünkü bu uluslararası bir imaj meselesidir. Uluslararası imaj, öteki ulusların zihnindeki ulusal siz algısıdır, yani onların bizim ulusumuz hakkındaki kabulleri ve düşünceleridir. Doğal olarak her ulus, kendi biz algısının, ulusal kimliğinin kendi isteği doğrultusunda şekillenmesini ister. İmaj, retorik söylemlerin ve bilimsel çalışmaların kamuya sunduğu bilgilerin dışında, ülkelerin kendilerinin sahip olduklarına inandıkları imgelem-değerlerden oluşur. İmaj-kod adı verilen bu imgelem-değerler, gerçeğe ne kadar yakın olursa o ölçüde inandırıcı, etkileyici ve kalıcı olacaktır (Kaleağası, 2003'ten akt. Karagöz Yerdelen, 2017: 48). Uluslararası imajı temsil eden görüntünün de bizim istediğimiz gibi olması son derece önemlidir. Bunu başarabilmek için öncelikle kendi biz algımızı doğru ve net olarak belirlememiz gerekmektedir. Meseleye dil öğretimi açısından bakıldığında ise özellikle yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında hazırlanan materyallerin imaj meselesini doğru bir şekilde yansıtmaları gerekmektedir. Bu açıdan ders materyallerinde Türk ve Türkiye imajının Türkçe öğrenmek isteyen bir yabancıya nasıl sunulduğu, kültür aktarımı ve dil öğretimi açısından son derece önemlidir.

İlgili literatürde yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür aktarımını inceleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur. Yapılan araştırmalar, farklı düzeylerde ve farklı yayınevlerine ait ders kitaplarında kültürel öğelerin aktarımını incelemeye yöneliktir. Bu araştırmaların çoğu ders kitaplarındaki kültürel öğelerin aktarımının yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Okur ve Keskin, 2013; Kutlu, 2014; Karababa ve Üstünsoy Taşkın, 2012; Bayraktar, 2015). Ancak ilgili araştırmalar, tek bir yayınevine ya da tek bir seviyeye (temel, orta ya da ileri düzey) odaklanmıştır (Ülker, 2007; Sever,

2019; Mutlu ve Set, 2020; İşçi, 2012; Erdem, Gün ve Karateke, 2015). Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan Türk ve Türkiye imajını tüm öğretim setleri ve tüm düzeyler açısından betimlemektir. Bu amaçla çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında yaygın bir şekilde kullanılan Türkçe ders materyalleri (İstanbul TÖMER, Yedi İklim ve Yeni Hitit TÖMER öğretim setleri içerisindeki 30 adet ders ve çalışma kitabı), bu imajı yansıtan öğeler açısından incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin nasıl bir Türk ve Türkiye imajıyla karşılaştıklarını belirlemek amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde gastronomi/yeme-içme ile ilgili imajlar nedir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde mekân ile ilgili imajlar nedir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde kültürel unsurlar (dinî ve millî) ile ilgili imajlar nedir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde meslekler ile ilgili imajlar nedir?
5. Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde ünlü kişiler/kurumlar ile ilgili imajlar nedir?
6. Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde edebiyat/sanat/spor ile ilgili imajlar nedir?

Yöntem

Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde Türk ve Türkiye imajını betimlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel bir araştırma özelliği göstermektedir. Nitel araştırmalar verilerin kod ve kategorilere dayalı olarak çözümlenmesini sağlar (Merriam, 2013). Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırmalarda, olayların ve algıların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreç izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da veri toplama yöntemi olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi, yazılı belgeleri titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesi anlamına gelen doküman analizi; ilgili belgelerin bulunması, incelenmesi ve senteze varılması aşamalarından oluşmaktadır (Karasar, 2007). Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan Türk ve Türkiye imajına ilişkin unsurlar, doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Bu aşamada öncelikle araştırmaya dâhil edilecek materyaller belirlenmiş, ardından bu materyallerdeki Türk ve Türkiye imajına ilişkin unsurlar tespit edilmiş ve elde edilen sonuçlar benzer çalışmalarla kıyaslanıp tartışılmıştır.

Veri toplama aracı

Nitel araştırmada veriler; gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde edilir (Berg & Lune, 2015; Merriam, 2013). Araştırmada İstanbul TÖMER (2016), Yeni Hitit (2013) ve Yedi İklim (2015) yaynevlerine ait Türkçe öğretim setleri, Türk ve Türkiye imajını yansıtmaya durumu açısından incelenmiştir. Dolayısıyla söz konusu ders kitapları bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte kitaplarda Türk ve Türkiye imajının belirlenmesi için ilgili literatür taranarak oluşturulan ‘Türk ve Türkiye İmajı Belirleme Formu’ kullanılmıştır. Formun oluşturulmasında Türkçe eğitimi alan uzmanlarının (n=3) görüşlerinden faydalanılmıştır. Literatür

taranarak ve uzman görüşü alınarak formun geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamındaki ders kitaplarında Türk ve Türkiye imajının nasıl betimlendiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnesi olan ders kitaplarının künyesi ise Tablo 1’de gösterilmiştir:

Yayınevi	Yayın yılı	Kitap türü	Seviye
İstanbul TÖMER	2016	Ders kitabı	A1, A2, B1, B2, C1, C2
		Çalışma kitabı	A1, A2, B1, B2, C1, C2
Yedi İklim	2015	Ders kitabı	A1, A2, B1, B2, C1, C2
		Çalışma kitabı	A1, A2, B1, B2, C1, C2
Yeni Hitit	2013	Ders kitabı	1 (A1, A2), 2 (B1), 3 (B2, C1)
		Çalışma kitabı	1 (A1, A2), 2 (B1), 3 (B2, C1)

Tablo 1. Araştırmanın inceleme nesnelərini oluşturan ders kitapları

Tablo 1’e göre tüm yayınevleri kapsamında 30 adet ders ve çalışma kitabı, bu araştırmanın inceleme nesnelərini oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra araştırmada başka veri toplama aracı olarak ilgili literatür taranarak hazırlanan ve uzman görüşü alınıp ön inceleme yapılarak son şekli verilen ‘Türk/Türkiye İmajı Belirleme Formu’ kullanılmıştır. Form, aşağıda belirtilen 6 ana başlıktan oluşmaktadır:

- Gastronomi ile ilgili imajlar,
- Mekân ile ilgili imajlar,
- Kültürel unsurlar (dinî ve millî) ile ilgili imajlar,
- Meslekler ile ilgili imajlar,
- Ünlü kişiler/kurumlar ile ilgili imajlar,
- Edebiyat/sanat/spor ile ilgili imajlar (CEFR, 2020; Erdem, Mutlu ve Set, 2020; Gün ve Karateke, 2015; Ökten ve Kavanoz, 2014; Okur ve Keskin, 2013; Aksoy, 2011; Ülker, 2007; Özışık, 2004).

Verilerin analizi

Miles ve Huberman’a (1994) göre nitel veri analizi; verilerin azaltılması, sunulması ve sonuçların ortaya konması aşamalarından oluşmaktadır. Toplanan verileri analiz ederken betimsel ve içerik analizi dışında söylem analizi, doküman analizi gibi teknikler de kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma kapsamında veri analizi, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve gerek duyduğunda kullanabileceği bir şekilde dönüştürülmesi anlamına gelen betimsel analiz tekniği kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Bu doğrultuda veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenmektedir. Ardından ise bu betimlemeler açıklanıp yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kod ve kategorilerin belirlenmesinde ise içerik analizinden faydalanılmıştır. Öncelikle yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan Türk ve Türkiye imajı tespit edilerek sınıflandırılmış,

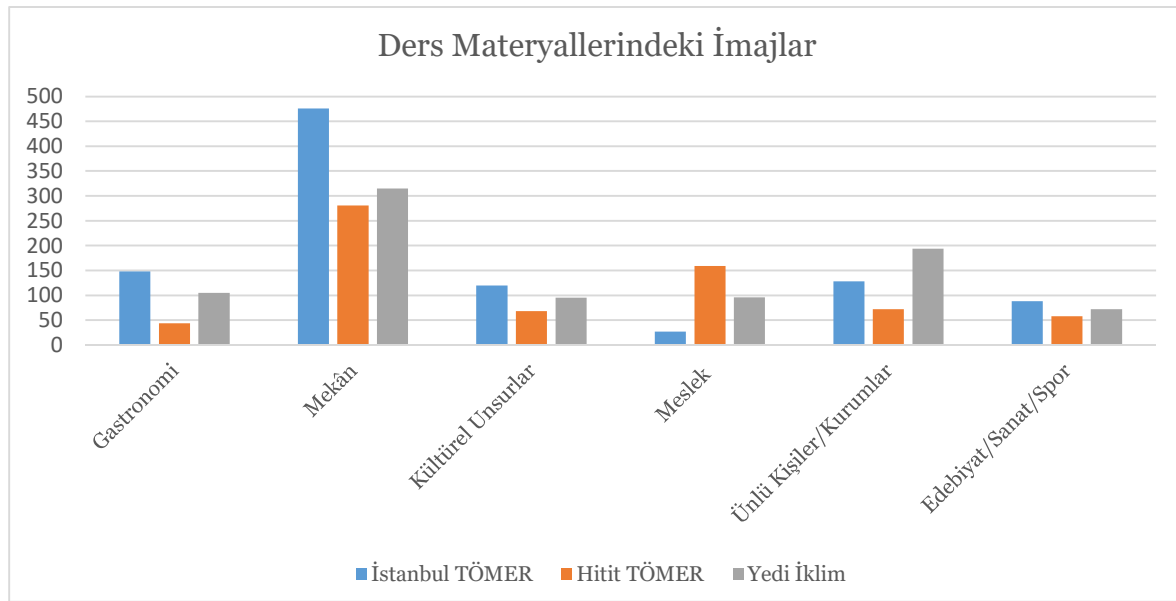
ardından benzerlik gösterenler kod ve kategorilere ayrılmıştır. Böylelikle ders kitaplarının Türk ve Türkiye imajına ne şekilde ve ne ölçüde yer verdiği tespit edilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın veri analizi sürecinde güvenilirliği sağlamak üzere kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu aşamada iki veya daha fazla araştırmacının birbirlerinden bağımsız olarak analiz ettiği nitel bulguların karşılaştırılması yoluna gidilmiştir (Patton, 2014). Bu kapsamda bulgular, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Bu şekilde analiz edilerek ulaşılan sonuçlar, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne $[\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$ başvuruyla değerlendirilmiştir. %96 çıkan uyum değeriyle araştırmanın güvenilir olduğu görülmüştür. Uzlaşma göstermeyen verilerin tartışılıp gözden geçirilmesiyle de tüm veriler üzerinde uzlaşma sağlanmıştır.

Bulgular ve yorum

Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde Türk ve Türkiye imajına ilişkin hangi unsurların daha fazla yer aldığına ilişkin bulgular Grafik 1'de sunulmuştur:



Grafik 1: Yabancılar Türkçe ders materyallerinde kullanılan bütün imajların genel olarak dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde bütün öğretim setlerinde mekân ile ilgili unsurlara daha çok yer verildiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra İstanbul TÖMER öğretim setinde en fazla sırasıyla mekânla ilgili (f=476), gastronomi ile ilgili (f=148), ünlü kişiler/kurumlarla ilgili (f=128), kültürel unsurlarla ilgili (f=120), edebiyat/sanat/sporla ilgili (f=88) ve mesleklerle ilgili (f=27) unsurlar kullanılmıştır. Hitit TÖMER öğretim setinde ise sırasıyla en fazla mekânla ilgili (f=281), mesleklerle ilgili (f=159), ünlü kişiler/kurumlarla ilgili (f=72), kültürel unsurlarla ilgili (f=68), edebiyat/sanat/sporla ilgili (f=58) gastronomi ile ilgili (f=50) unsurlar kullanılmıştır. Yedi İklim öğretim setinde ise en fazla sırasıyla mekânla ilgili (f=315), ünlü kişiler/kurumlarla ilgili (f=194), gastronomi ile ilgili (f=105), mesleklerle ilgili (f=96) kültürel unsurlarla ilgili (f=95), edebiyat/sanat/sporla ilgili (f=72) imajlara yer verildiği tespit edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde tespit edilen Türk ve Türkiye imajına ilişkin unsurlara ilişkin bulgular; Tablo 2, 3, 4, 5, 6 ve 7’de sunulmuştur:

Yayınevi	Düzyey	Yabancılara Türkçe Ders Materyallerinde Gastronomi ile ilgili imajlar
İstanbul TÖMER Ders ve Çalışma Kitapları	A1	Kahve (9), çay (3), kebab (3), mercimek çorbası (2), döner, Akdeniz salatası, patlıcan yemeği
	A2	Kahve (18), çay (11), ayran (5), kebab (6), döner (3), dondurma (3), simit (3), baklava (3), köfte (3), kadayıf dolması (2), künefe (2), dürüm (2), etli ekmek (2), lahmacun (2), mercimek çorbası (2), lokum (2), kumpir (2), kokoreç (2), işkembe çorbası, ezogelin çorbası, yayla çorbası, içli köfte, yaprak sarma, künefe, sütlaç, kazandibi, baklava, şalgam suyu, gözleme, pişmaniye, tantuni, çiğ köfte, komposto, sucuk-ekmek
	B1	Döner (3), çay (2), kahve, kebab, balık-ekmek, kumpir, dondurma, dürüm, simit, imam bayıldı, baklava, mantı, kokoreç, hamsi, yoğurt, lokum
	B2	Kahve (7), çay (4), mantı, kebab
	C1+	Kahve (3), simit, çay, kebab, hünkarbeğendi
HİTİT Ders ve Çalışma Kitapları	Temel A1-A2	Kahve (9), çay (8), soda (3), ayran (2), köfte (2), mercimek çorbası, ezogelin çorbası, karnıyarık, mantı, cacık, hoşaf, dondurma
	Orta B1	Döner, kahve, aşure, baklava
	Yüksek B2-C1	Çay (3), kahve (2), hünkarbeğendi, kumpir, testi kebabı, Adana kebabı
YEDİ İKLİM Ders ve Çalışma Kitapları	Temel A1- A2	Kebab (11), çay (8), kahve (8), ayran (5), sucuklu yumurta (2), şalgam suyu (2), baklava (2), mantı (3), mercimek çorbası (3), kuru fasulye-pilav (3), döner (2), ezogelin çorbası (2), künefe (2), tarhana çorbası, düğün çorbası, yayla çorbası, lahmacun, pastırma, sucuk, yağlama, içli köfte, kabak çiçeği dolması, pide, Laz böreği, mısır unu helvası, pişmaniye, kadayıf, baklava, cevizli kete, sütlü Nuriye, hoşmerim, Kemalpaşa tatlısı, ekmek kadayıfı, kabak tatlısı, tahinli kek, gül tatlısı, lokma tatlısı, fincan tatlısı, dilber dudağı, keşkül, sütlaç, güllaç, aşure, sarma, mangal, yoğurt, kefir, simit
	Orta B1-B2	Çay (3), kahve (3), analı-kızılı çorbası, meyan şerbeti, baklava, badem ezmesi, su muhallebisi
	Yüksek C1-C2	Kahve (2), çay (2), Osmanlı şerbeti.

Tablo 2: Yabancılara Türkçe ders materyallerinde gastronomi (yeme-içme) ile ilgili imajlar

Tablo 2’de Türk imajını yansıtan yiyecek, içecek ve tatlılara ilişkin unsurlara yer verilmiştir. Tabloya bakıldığında genel anlamda tüm ders materyallerinde çay, kahve, döner ve kebab en çok adı geçen Türk yiyecek ve içecekleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra özellikle temel düzey (A1 ve A2) ders materyallerinde ‘Yiyecek ve İçecekler’ ya da ‘Yemek Kültürü’ adı altında bir temaya yer verildiğinden diğer düzeylere göre yeme-içme ile ilgili daha çok unsurun yer aldığı dikkat çekmektedir.

Tüm ders materyalleri incelendiğinde yüksek düzey olarak kabul edilen C1 ve C2 düzeylerinde daha az sayıda yeme-içmeyle ilgili unsura yer verildiği de görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde daha fazla çeşitte gastronomi unsuruna Yedi İklim temel seviye öğretim setinde yer verilmiştir. Kebap (f=11), çay (f=8), kahve (f=8), ayran (f=5) bu kitapta en sık rastlanan yiyecek ve içeceklerdendir. Bunun yanı sıra kitapta lokma tatlısı, yağlama, içli köfte, kabak çiçeği dolması, Laz böreği, mısır unu helvası, pişmaniye, kadayıf, cevizli kete, sütlü Nuriye, hoşmerim, Kemalpaşa tatlısı, ekme kadayıfı, kabak tatlısı, tahinli kek, gül tatlısı, lokma tatlısı, fincan tatlısı, dilber dudağı, keşkül, sütlaç, güllaç, aşure, sarma gibi Türk mutfağına özgü farklı yiyecek ve içeceklere yer verilmesi dikkat çekicidir. İstanbul TÖMER A2 düzey ders kitabı da fazla çeşitte yiyecek ve içecek ile ilgili unsura yer veren diğer kitaptır. Buna göre kahve (f=18), çay (f=11), ayran (f=5) ve kebab (f=6) kitapta en sık yer verilen yiyecek ve içeceklerdendir.

Gastronomi unsurlarına en az yer veren ders kitabı ise HİTİT orta seviye (B1) ders kitabıdır. Onu İstanbul TÖMER C1 ile Yedi İklim yüksek seviye (C1, C2) kitapları izlemektedir. Seviye ilerledikçe gastronomi unsurlarına daha az yer verildiği de araştırmanın dikkat çekici başka bir sonucudur. Temel düzeyde bir tema olarak gastronomiye yer verilmesi, bu unsurlara temel seviye kitaplarında daha çok yer verilmesini sağlamıştır.

Yayınevi	Düzye	Yabancılar Türkçe Ders Materyallerinde Mekân ile ilgili imajlar
İstanbul TÖMER Ders ve Çalışma Kitapları	A1	İstanbul (22), Ankara (16), Antalya (8), İstanbul Üni. (8), Taksim (7), İzmir (7), Beyazıt (5), Sultanahmet (5), Kadıköy (4), Ayasofya (3), Boğaz (3), Kapalıçarşı (2), Marmara Üni. (2), Karadeniz (2), Marmara (2), Fatih (2), Şişli, Tophane, Bakırköy, Üsküdar, Beşiktaş, Ulus, Mecidiyeköy, Çankaya, Kızılay, Levent, Kız Kulesi, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu, Kapadokya, Bursa, Erzurum, Sivas, Yerebatan Sarnıcı, Van Gölü.
	A2	İstanbul (14), Taksim (9), Antalya (8), İzmir (7), Ankara (5), Sultanahmet (4), İstanbul Üni. (3), Bursa (3), Topkapı Sarayı (3), Kapalıçarşı (3), İstanbul Boğazı (3), Galata (3), Karadeniz (3), Uludağ (2), Kız Kulesi (2), Bodrum (2), Bolu (2), Efes (2), Üsküdar (2), Ayasofya, Ortaköy, Eminönü, Beyazıt, Mardin, Adana, Isparta, Rize, Ege Üni., Çanakkale, Edirne, Kuşadası, Çırağan Sarayı, Akdeniz, Alanya Damlatas Mağarası, Gaziantep, Uludağ, Nişantaşı, Kapadokya, Büyükkada, Bozcaada, Kuşadası, Cunda, Meryem Ana Kilisesi, Aya Yogi Kilisesi, Sabancı Müzesi, Pera Müzesi, Rahmi Koç Müzesi, oyuncak müzesi, İstanbul Modern Sanat Müzesi, Mısır Çarşısı, Yeni Cami, Tahtakale, Kuru Kahveci Mehmet Efendi, Sahafklar Çarşısı, Sirkeci, Heybeliada, Kadıköy, Ağva, Rumelihisarı
	B1	İstanbul (23), Taksim (8), Ankara (4), İstanbul Üni. (3), Kadıköy (3), Antalya (2), Galatasaray Lisesi (2), Beşiktaş, Şile, Kilyos, İstanbul Boğazı, Fethiye, Acıbadem, Sarıyer, Maltepe, Uludağ, Malatya, Topkapı, Sarıyer, Sultanahmet, Bodrum, Eminönü, Üsküdar, Fatih, Beylikdüzü, Levent, Tophane, Bilkent Üni., Fırat nehri, İzmir, ODTÜ, Bakırköy, Alman Lisesi, İstanbul Robert Koleji, Saint Benoit Lisesi, Belgrad Ormanı, Ortaköy, Anadolu Hisarı, Adalar, Kuşadası.
	B2	İstanbul (8), Antalya (5), İzmir (5), Ankara (5), Taksim (3), Efes (3), Meryemana Evi (3), Sultanahmet (3), Beyoğlu (2), Pamukkale (2), Bursa (2), İstanbul Üni. (2), Kapadokya (2), Konya (2), Yalova, Marmaris, Kapalıçarşı, Bodrum, Güneydoğu Anadolu, İstiklâl Caddesi, Karaköy, Topkapı Sarayı, Büyük Kanyon, Nemrut, Adıyaman, Çemberlitaş Hamamı, Ege Bölgesi, KKTC, Beşparmak Dağları, İstanbul Boğazı, Fatih-Harbiye, Moda-Kadıköy, Sirkeci Garı, İstanbul Oyuncak Müzesi, Göztepe, Edirne, II. Beyazıt Külliyesi, Edirne Şifhanesi, Peri Bacaları, Üsküdar, Trabzon-Uzungöl, Sümela Manastırı, Sivas

	C1+	İstanbul (12), Çanakkale (4), Trabzon (3), İstanbul Üni. (3), Taksim (3), Ankara (3), Ayasofya (2), Bakırköy (2), Beyazıt Meydanı (2), Gaziantep (2), Bursa (2), İzmir Saat Kulesi, Dolmabahçe Saat Kulesi, Ankara Saat Kulesi, Gökçeada, Kanlıca, Moda, Adalar, Mevlana Türbesi, Fatih, Kayseri, Abant, Yenikapı, Ege, Samatya, Çengelköy, Hacettepe Üni., İstanbul Erkek Lisesi, Ankara Devlet Tiyatrosu, İstanbul Devlet Tiyatrosu, İstanbul Şehir Tiyatrosu, Düzce, Marmara, Akşehir, Bilkent Üni., Etnografya Müzesi, Fatih, Şişli, Çamlıca, Çağaloğlu, Galata Kulesi, Denizli Çivril-Sarayköy, Sivas, Sultanahmet, Yeni Cami, Beşiktaş, Erzurum, Erzincan, İTÜ, Maçka, Darülfünun, Nizamiye Medresesi, Elazığ, İstanbul Modern Müzesi, Mimar Sinan Üni., Çankırı, Ergani
HİTİT Ders ve Çalışma Kitapları	Temel A1-A2	Ankara (23), İstanbul (15), Antalya (11), İzmir (7), Karadeniz (6), Bodrum (4), Akdeniz (3), Ankara Üni. (3), Boğaziçi Üni. (3), Erzurum (3), Ege (2), Bursa (2), Marmara (2), Kızılay (2), Çankaya (2), Çırağan Sarayı (2), Topkapı Sarayı (2), Kapalıçarşı (2), Trabzon (2), Güvenpark, Artvin, Rize, Samsun, Bolu, Boğaz Köprüsü, Fatih Sultan Mehmet Köprüsü, Ortaköy, Ayasofya Müzesi, Kız Kulesi, Dolmabahçe Sarayı, Adalar, Çiçek Pasajı, Haydarpaşa Tren Garı, İstiklâl Caddesi, Marmara Bölgesi, Ankara Devlet Tiyatrosu, Alanya, Maltepe, Anadolu Üni., Konya, Van Akdamar Adası, Kapadokya, Göreme, Peri Bacaları, Avanos, Ürgüp, Balıkesir, Edremit, Altınoluk, Bandırma, Kuş Cenneti, Akçay, Gönen, İstanbul Üni., Kaçkar dağları, Alaçatı, Muğla, Bodrum Kalesi, Fethiye, Ölüdeniz, Efes Antik Tiyatro, Uludağ, Mersin, Güneydoğu Anadolu, Beşiktaş, Sualtı Arkeoloji Müzesi (Bodrum), Kızılay Meydanı, Zonguldak, Adana, Van Gölü, Anadolu Medeniyetler Müzesi, Bolu Aladağ, Çanakkale Boğazı, Palandöken, Çeşme, ODTÜ
	Orta B1	İstanbul (18), Antalya (11), Ankara (7), İzmir (5), Büyükada (3), Taksim (3), Çeşme (2), Topkapı Sarayı (2), Konyaaltı, Lara, Ayasofya, Levent, Ankara Üni., Çankaya, Anadolu Üni., Koç Üni., Ege Üni., Van, Konya, Beşiktaş, Ortaköy, Elazığ, İTÜ, Erzurum, Akdeniz, ODTÜ, Beypazarı, Boğaziçi Üni., Anıtkabir, Manisa, Kızılırmak, Erdemli, Sakarya, Sapanca, Sultanahmet Camii, Nemrut Dağı, Derinkuyu yeraltı şehri, Ankara Devlet Konservatuvarı, Bodrum, Kütahya, Marmaris, Etlik, İstanbul Boğazı, Kızılay, Ege, Beyoğlu, Süleymaniye Camii, Beyoğlu, Şişli, Belkıs Zeugma Antik Kenti (Gaziantep-Nizip)
	Yüksek B2-C1	İstanbul (8), Ankara (3), İzmir (3), Çankaya (2), Antalya (2), Uludağ, İTÜ, Cunda Adası, Ankara Etnografya Müzesi, Rumeli Hisarı, Selimiye Camii, Bolu-Mengen, Asos (Çanakkale-Behramkale Köyü), Beylikdüzü, Kapadokya, Karadeniz, Ilgaz Dağı, ODTÜ, Bodrum, Dolmabahçe Sarayı, İstanbul-Boğaziçi, Kabataş, Beşiktaş
YEDİ İKLİM Ders ve Çalışma Kitapları	Temel A1- A2	Ankara (21), İstanbul (20), Antalya (10), İzmir (6), Kızılay (6), Kayseri (5), Konya (4), Safranbolu-Amasra (3), Gazi Üni. (2), Bursa (2), Anıtkabir (2), Adana (2), Karadeniz (2), Amasya (2), Marmara (2), Ege (2), Akdeniz (2), Sümela Manastırı (2), ODTÜ (2), Ağrı Dağı (2), Erzurum (2), Erzincan (2), Eskişehir (2), Topkapı Sarayı (2), İstanbul Boğazı, Ankara Üni., Bilkent Üni., Marmara Üni., Mimar Sinan Üni., Kızılcahamam, Tuz Gölü, Van Gölü, Mersin, Tekirdağ, İstanbul Üni., Çankaya, Ulus, Tandoğan, Ulucanlar, Güvenpark, Hacı Bayram Veli Türbesi (Ankara), Süleymaniye Camii, Sultanahmet, Eminönü, Kızılırmak, Gaziantep, Maraş, Diyarbakır, Haydarpaşa Tren Garı, Taksim, Eminönü, Ağrı, Büyükada, Kapadokya, Bartın, Gaziantep, Bolu-Gerede, Doğu Karadeniz, Fırtına Vadisi, Uzungöl, Ayder, Fethiye, Trabzon, Atatürk Üni., Nevşehir, Erciyes Dağı, Üsküdar, Ürgüp, Eskişehir, Çanakkale, Anzak Koyu, Conkbayırı, Truva Antik Kenti, Fethiye/Ölüdeniz, Nemrut Dağı, Kapadokya, Şile, Ayasofya Müzesi, Topkapı Sarayı, Fatih, Trabzon, Rize, Florya, Selimiye Camii, Nevşehir Kurşunlu Camii, Kayseri Şeyh İbrahim Tennurî Çeşmesi, Kocaeli, Kayseri, Ordu, Bitlis, Eskişehir, Artvin, Çoruh, Yusufeli, Bayburt, İç Anadolu, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu, Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Cunda, Altınoluk, Nemrut Heykeli, Alanya Kalesi, Truva Atı, Ayasofya Müzesi, Palandöken
	Orta B1-B2	İstanbul (14), Ankara (6), Edirne (3), İstanbul Üni. (3), İzmir (2), Antalya, Maraş, Ayasofya, Balıkesir, Marmaris, Galata Kulesi, Çengelköy, Kız Kulesi, Beyazıt, Ayasofya, Eminönü, Eyüp, Adalar, Sivas, Marmara Üni., Kırşehir, Sirkeci, İTÜ, Ulus, Kırgızistan

		Manas Üni, Hacettepe Üni., Ankara Üni., Muğla, Kastamonu, Erzurum, Konya, Çankırı, Kırıkkale, Adıyaman, Kayseri, Şarkışla, Kırıkkale, Karadeniz, Bülent Ecevit Üni., Süleymaniye Camii, Selimiye Camii, Şehzadebaşı Camii
	Yüksek C1-C2	İstanbul (10), İzmir (6), Ankara (5), Bursa (4), Eskişehir (2), İstanbul Boğazı (2), Beyoğlu, Sinop, Adana, Balıkesir, Bayburt, Antakya, Adana, Kars, Artvin, Çorum-Hattuşaş, Ankara Üni, İstanbul Üni., ODTÜ, İTÜ, Karadeniz, Topkapı Sarayı, Bursa Ulu Camii, Mevlâna Müzesi, Antalya, Erzurum, Doğu Anadolu, Şavşat, Çorum, Malatya, Erzincan, Sivas, Konya, Karaman, Kızılırmak, Yeşilirmak, Fırat, Dicle

Tablo 3: Yabancılara Türkçe ders materyallerinde mekân ile ilgili imajlar

Tablo 3'te yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde mekân ile ilgili unsurlara bakıldığında İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük şehirlere daha fazla yer verildiği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte İstanbul'un semtlerine de ders kitaplarında mekân olarak sıkça yer verilmiştir. Ders kitaplarında genel olarak tarihî, popüler ve turistik mekânlara daha çok yer verildiği görülmektedir.

İstanbul TÖMER öğretim setinde diğer kitaplara göre daha fazla sayıda ve çeşitte mekâna yer verildiği dikkat çekmektedir. Bu öğretim setinde İstanbul, semtleriyle birlikte en çok yer verilen mekânlardan olmuştur. İstanbul'u Ankara, Antalya ve İzmir takip etmektedir. Kitapta büyük şehirler dışında Kapadokya, Van Gölü, Yerebatan Sarnıcı, Kapalıçarşı, Sultanahmet, İstanbul Boğazı, Mevlâna Türbesi, Anadolu Hisarı, Topkapı Sarayı, İstiklâl Caddesi, Peri Bacaları, Kız Kulesi, Efes, Aya Yogi Kilisesi gibi tarihî ve turistik mekânlara da yer verilmiştir. Kitaplarda bu mekânların yanı sıra Antalya, İzmir, Ağva, Kuşadası, Cunda, Uludağ, Bodrum, Adalar, Pamukkale, Fethiye, Yalova, Marmaris gibi popüler tatil beldelerine de geniş oranda yer verilmiştir.

Hitit öğretim seti ise diğer yayınevlerine göre daha az sayıda mekân unsuruna yer vermiştir. İstanbul ve Ankara, bu öğretim setinde en çok adı geçen iki şehir olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra A1 ve A2 düzeyi kitaplarda diğer düzeylere göre daha fazla sayıda mekâna yer verildiği dikkat çekmektedir. Buna göre temel düzey ders kitaplarında (A1 ve A2), Ankara (f=23), İstanbul (f=15) ve Antalya (f=11); orta düzey ders kitaplarında (B1) İstanbul (f=18), Antalya (f=11) ve Ankara (f=7); yüksek seviye ders kitaplarında (B2 ve C1); İstanbul (f=8), Ankara (f=3) ve İzmir (f=3) en çok adı geçen şehirler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yedi İklim öğretim setinde ise temel seviyede daha fazla sayıda mekâna yer verildiği tespit edilmiştir. Buna göre temel seviyede (A1 ve A2) en çok İstanbul (f=21), Ankara (f=20) ve Antalya (f=10); orta seviyede İstanbul (f=14), Ankara (f=6) ve Edirne (f=3); yüksek seviyede İstanbul (f=10), İzmir (f=6) ve Ankara (f=5) şehirlerine sıkça yer verildiği tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi özellikle İstanbul ve Ankara, Yedi İklim öğretim setinde yer alan kitaplarda en çok kullanılan mekânlar olarak dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra temel seviye kitaplarda İzmir (f=6), Kızılay (f=6), Kayseri (f=5), Konya (f=4), Safranbolu-Amasra (f=3), Gazi Üniversitesi (f=2), Bursa (f=2), Anıtkabir (f=2), Adana (f=2), Karadeniz (f=2), Amasya (f=2), Marmara (f=2), Ege (f=2), Akdeniz (f=2), Sümela Manastırı (f=2), ODTÜ (f=2), Ağrı Dağı (f=2), Erzurum (f=2), Erzincan (f=2), Eskişehir (f=2), Topkapı Sarayı (f=2) gibi mekânlar da yer almaktadır. Orta seviye kitaplarda ise İstanbul Üniversitesi (f=3), Yunus Emre Enstitüsü (f=3), İzmir (f=2) diğer bahsedilen mekânlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüksek seviye kitaplarda ise Bursa (f=4), Eskişehir (f=2), İstanbul Boğazı (f=2) diğer en çok adı geçen mekânlardandır.

Yayinevi	Düzye	Yabancılara Türkçe Ders Materyallerinde Kültürel Unsurlar (Dini ve Millî) ile ilgili imajlar
İstanbul TÖMER Ders ve Çalışma Kitapları	A1	Geniş aile (7), millî bayramlar (4) -23 Nisan, 29 Ekim, 19 Mayıs, 30 Ağustos-, dinî bayramlar (3) -Ramazan Bayramı, Kurban Bayramı, bayramlaşmak-, akraba ziyareti yapmak, siyaset ve din hakkında konuşmak, millî marş, Hıdırellez, kilim, cami
	A2	Futbol oynamak/izlemek (5), piknik yapmak (4), akraba ziyareti (3), halk oyunları oynamak (3), huzurevi ziyareti (2), çocuk yuvası ziyareti, komşu ziyareti, altın günü yapmak, kız isteme ritüeli, fal bakmak, batıl inançlar, fayton turu, tavla oynamak, rüya tabiri, Boğaz turu yapmak, balık tutmak, klasik Türk müziği dinlemek, görücü usulü evlilik
	B1	Misafirperverlik (4), komşuluk ilişkileri (4), bayram ziyareti (2), ayakkabı çıkarma âdeti (2), geniş aile (2), selamlaşma, özel hayatla ilgili soru sorma, futbol fanatığı olma, hamam kültürü, ikram, bayramlaşma, akraba ziyareti, bayram harçlığı, yardımlaşma, altın günü, düğün ve cenaze âdetleri, görücü usulü evlilik, batıl inançlar, akrabalık ilişkileri, nalın, peştamal, bohça, at nalı, nazar boncuğu, fil dişi, ezan, namaz, 40 sayısının uğuru, cami
	B2	Cami (3), Osmanlı İmparatorluğu (3), askere gitmek, yardımlaşmak, hamam kültürü, misafirperverlik, Hz. Eyüp, Hz. İsa, millî bayramlar -29 Ekim-, Nevruz, 12 Hayvanlı Türk takvimi, tavla oynamak, davul
	C1+	Misafirperverlik (2), Osmanlı İmparatorluğu (2), akraba ziyareti, memleket ziyareti, tuzlu kahve pişirme âdeti, askere gitme, ev hediyesi almak, el öpme, Ramazan ayı, millî bayramlar -23 Nisan-, Hıdırellez, peştamal, 12 Hayvanlı Türk Takvimi
HİTİT Ders ve Çalışma Kitapları	Temel A1-A2	Piknik yapmak (2), akraba ziyareti, İstanbul renkli gece hayatı, yılbaşı kutlamaları, yardımseverlik, geleneksel çocuk oyunları (saklambaç, beş taş, körebe oynamak), geniş aile, cami
	Orta B1	Millî bayramlar/günler (5) -29 Ekim, 23 Nisan, 9 Eylül-, akraba ziyareti (4), dinî bayramlar/günler (4) -arife günü, Hıdırellez, Muharrem ayı-, bayram harçlığı toplamak (3), bayram şekeri (2), el öpme (2), batıl inanışlar (2), bayramlık (2), bayram tebrikleri (2), sarılıp öpüşmek, piknik yapmak, çeyiz hazırlama, geniş aile, Osmanlı İmparatorluğu, Anıtkabir ziyareti, Ramazan davulcusu, kolonya ikramı, Hz. Hızır, Hz. İlyas, bayram baklavası, bayram ziyaretleri, kasket, şalvar, yemeni, oyalı yazma, at nalı
	Yüksek B2-C1	Misafirperverlik (3) -misafir odası, misafir ağırlamak, misafir sofrası-, askerlik (2), cami (2), komşuluk ilişkileri, bayram ziyaretleri, el öpme, millî bayramlar -29 Ekim-, saz, cumbalı evler, sofa, yüklük, Bodrum ev mimarisi
YEDİ İKLİM Ders ve Çalışma Kitapları	Temel A1- A2	Namaz kılmak (4), cami (3), el öpmek (3), bayramlaşmak (3), Türk hamamı ritüeli (3) -gelin hamamı, damat hamamı, hamamda kız beğenme-, dinî bayramlar/günler (2) -Ramazan Bayramı Muharrem ayı-, Ramazan orucu, piknik yapmak, Ada'da fayton ile gezmek, bayramlaşmak, bayram ziyareti, bayramda tatlı ikram etmek, bayram harçlığı vermek, komşuya ikram, boş gelen tabağı doldurma, akrabalık ilişkileri, misafirperverlik, kilim, çini sanatı, kuş evleri
	Orta B1-B2	Misafirperverlik (13) -misafir odası, misafir ağırlama, kolonya ve şeker ikramı-, kız isteme ritüeli (11) -düğün merasimi, yüz görümlüğü, davul-zurna, gelin çıkarma, beşibiryerde, kına gecesi, tuzlu kahve ikram etmek, bir yastıkta kocamak, küstüm yastığı, takı merasimi-, dinî bayramlar/günler (8) -Ramazan Bayramı, bayramlaşmak, arife günü, bayram harçlığı almak, ezan, bayram namazı, bayram şekeri -, ikram (3), saz

	(3), bayramlaşmak (2), el öpmek (2), komşuluk ilişkileri, imece, ad verme geleneği, Karadeniz kadınlarının çalışkanlığı, fal bakmak, köy odaları, Nevruz Bayramı, Hıdırellez, selamlaşmak, , ney, fes, davul
Yüksek C1-C2	Geleneksel ev mimarisi (4) -Antakya, Safranbolu, Mardin, Kapadokya evleri-, batıl inançlar, Türklerde sayılar (7, 9, 12, 13, 40 sayıları), baş örtüsü, sarık, kaftan

Tablo 4: Yabancılara Türkçe ders materyallerinde kültürel unsur (dinî ve millî) ile ilgili imajlar

Tablo 4'e göre yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde kültürel unsurlarla ilgili imajlara genel olarak bakıldığında misafirperverlik, millî bayramlar/günler ve dinî bayramlar/günler ile ilgili unsurların diğerlerine nazaran çokça yer aldığı görülmektedir.

İstanbul TÖMER öğretim setine göre A1 düzeyinde en çok geniş aile (f=7), A2 düzeyinde en çok futbol oynamak/izlemek (f=5), B1 ve C1 düzeylerinde en çok misafirperverlik (f=3, f=2), B2 düzeyinde en çok cami (f=3) ile ilgili kültürel imajlar kullanılmıştır. Bunların yanı sıra A1 düzeyindeki ders kitaplarında millî ve dinî bayramlar dışında siyaset ve din hakkında konuşmak Türk insanına özel bir durum olarak yansıtılmıştır. A2 düzeyindeki kitaplarda ise piknik yapmak (f=4), akraba ziyareti yapmak (f=3), halk oyunları oynamak (f=3), huzurevi ve çocuk yuvası ziyareti yapmak gibi aktiviteler (f=3) Türk insanına has etkinlikler olarak anlatılmıştır. Ayrıca fal bakmak, batıl inançlar ve görücü usulü evlilik gibi olumsuz kültürel öğeler de kitapta yer almaktadır. Nalın, peştamal, bohça, at nalı, nazar boncuğu, fil dişi, davul gibi nesnelere ise kültürel birer öge/nesne olarak ders kitaplarında kendine yer bulmuştur.

Hitit öğretim setine bakıldığında ise temel seviyede piknik yapmak (f=2), orta seviyede millî bayramlar/günler (f=5) ve yüksek seviyede misafirperverlik (f=3) ile ilgili imajlara çokça yer verildiği dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra aynı öğretim setinde yer alan orta seviye materyallerde akraba ziyareti (4), dinî bayramlar/günler (4) -arife günü, Hıdırellez, Muharrem ayı-, bayram harçlığı toplamak (3), bayram şekeri (2), el öpme (2), batıl inanışlar (2), bayramlık (2), bayram tebrikleri (2) gibi kültürel unsurlara yer verildiği dikkat çekmektedir. Ayrıca temel düzeyde geleneksel çocuk oyunlarına da (saklambaç, beş taş, körebe) kültürel bir unsur olarak yer verilmesi dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra temel düzey kitaplarında İstanbul'un renkli gece hayatı ve yılbaşı kutlamalarının geleneksel bir unsur olarak yansıtıldığı görülmektedir. Bunlar dışında kasket, şalvar, yemeni, oyali yazma, at nalı, saz gibi nesnelere de kültürel öğeler olarak ders kitaplarında kendine yer bulmuştur.

Yedi İklim öğretim setinde ise misafirperverlik (f=13), namaz kılmak (f=4) ve geleneksel ev mimarisi (f=4) ile ilgili kültürel imajlar çokça yer almıştır. Ayrıca orta düzey kitaplarda Türk âdetlerinden olan kız isteme ritüelinin de düğün merasimi, yüz görümlüğü, davul-zurna, gelin çıkarma, beşibiryerde, kına gecesi, tuzlu kahve ikramı, bir yastıkta kocamak, küstüm yastığı, takı merasimi gibi unsurlar ve deyimlerle ele alındığı dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra Türk kültüründe var olan akrabaya, misafire ve komşuya ikramda bulunmak da orta düzey ders kitaplarında yer verilen kültürel imajlardandır (f=3). Yine bu düzeyde komşuluk ilişkileri, imece, ad verme geleneği, Karadeniz kadınlarının çalışkanlığı, fal bakmak, köy odaları, Nevruz Bayramı, Hıdırellez, selamlaşmak, bayram harçlığı almak, ezan, bayram namazı, bayram şekeri, gibi kültürel unsurlar, Türk imajını yansıtmada kullanılan öğelerdendir. Ayrıca dinî bayramlar/günler ile ilgili imajlar da Ramazan Bayramı, bayramlaşmak, arife günü, bayram harçlığı almak, ezan, bayram namazı, bayram şekeri gibi öğelerle kendine yer bulmuştur. Bunlar dışında ney, davul, başörtüsü, fes, sarık, kaftan ve kilim gibi öğeler de kültürün bir parçası olarak ders kitaplarında kendine yer bulmuştur. İncelenen ders kitaplarında fes,

sarık, kaftan gibi Türk kültürüne ait geleneksel kıyafetlerin günümüzde kullanılmadığı ve nostalji biçiminde kabul gördüğü de vurgulanmıştır.

Yayınevi	Düzyey	Yabancılara Türkçe Ders Materyallerinde Meslekler ile ilgili imajlar
İstanbul TÖMER Ders ve Çalışma Kitapları	A1	Ev hanımı (4), öğretmen (3), doktor (3)
	A2	Öğretmen, doktor
	B1	Ev hanımı (2), Ramazan davulcusu
	B2	Öğretmen, banka memuru, eskici, davulcu, zurnacı
	C1+	Ev hanımı, simitçi, kebabçı, kasap, sigortacı, işçi, arzuhâlcı
HİTİT Ders ve Çalışma Kitapları	Temel A1-A2	Öğretmen (8), doktor (5), müdür (3), avukat (2), mühendis (2), kadın taksici, pilot, postacı, garson, dağcı, fotoğrafçı, hemşire, mimar, bankacı, moda tasarımcısı, garson, erkek dadı, hemşire, mimar, sekreter, gazeteci
	Orta B1	Müdür (14), doktor (13), öğretmen (11), avukat (7), taksici (3), terzi (2), mimar (2), ev hanımı, yönetici asistanı, gazeteci, fotoğrafçı, DJ, futbolcu, polis, boyacı, hemşire, seyyar satıcı, garson, dönerci, tezgâhtar, kasiyer, tasarımcı
	Yüksek B2-C1	Müdür (20), doktor (10), öğretmen (7), garson (3), ozan, halk şairi, futbolcu, iş adamı, ayakkabı tamirciliği, oto boyacılığı, astrolog, polis, şarkıcı, yazar, akademisyen, balıkçı, manav, gazeteci, kapıcı, hâkim
YEDİ İKLİM Ders ve Çalışma Kitapları	Temel A1- A2	Doktor (12), öğretmen (5), ev hanımı (3), mimar (3), terzi (3), mimar (2), şoför (2), mühendis (3), pilot (2), avukat (2), polis (2), postacı, veteriner hekim, müdür, tamirci, veteriner, eczacı, manav, berber, kaptan, hemşire, ressam, bilim adamı, yazar, marangoz, aşçı, arkeolog, bakırcı, Ramazan davulcusu, ulak, çinici, komedyen, meddah, kaptan, bahçıvan, kasap, jandarma
	Orta B1-B2	Mühendis (4), müdür (3), doktor (3), öğretmen, avukat, mimar, yönetici, işçi, sekreter, oyuncu, şoför, yazar, sunucu, aşçı pilot, tellal, hattat, zerzevatçı, celepçi, nalbur, telkâri ustası, halk ozanı, kitap ciltlemeciliği, çanak-çömlekçilik
	Yüksek C1-C2	Matrakçı

Tablo 5: Yabancılara Türkçe ders materyallerinde meslekler ile ilgili imajlar

Tablo 5'te yabancılar için Türkçe materyallerinde meslekler ile ilgili imajlara yer verilmiştir. Meslekler, kültürel unsurların dışında bir imaj meselesidir. Türk insanının hangi mesleklerle yansıtıldığı uluslararası imaj açısından son derece önemlidir. Buna göre İstanbul TÖMER öğretim setinde A1, B1 ve C1 düzeyinde kadınların en fazla ev hanımı rolüyle betimlenmesi dikkat çekici bir bulgudur. Bunun yanı sıra kitaplarda öğretmen, banka memuru ve doktor gibi popüler mesleklerle yer verilmiş olduğu da görülmektedir. İstanbul TÖMER öğretim setinde dikkat çeken bir bulgu da Ramazan davulcusu, davulcu, zurnacı, arzuhâlcı gibi geleneksel mesleklerle yer verilmesidir. Bunun yanı sıra Türk mutfağına ait yemeklere ilişkin meslekler de (simitçi ve kebabçı) kitaplarda kendine yer bulmuştur.

Tablo 5'e göre Hitit yabancılara Türkçe öğretim setinde öğretmen, müdür ve doktor gibi popüler mesleklerin ön planda olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Hitit öğretim setindeki temel düzey kitaplarda en fazla sırasıyla öğretmen (f=8), doktor (f=5), müdür (f=3); orta düzey kitaplarda en fazla sırasıyla müdür (f=14), doktor (f=13), öğretmen (f=11); yüksek düzey kitaplarda ise yine aynı şekilde müdür (f=20), doktor (f=10), öğretmen (f=7) mesleklerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bunların dışında ise temel düzey kitaplarda kadın taksici ve erkek dadı; orta düzey kitaplarda ev hanımı ve dönerci gibi mesleklere yer verildiği dikkat çekmektedir. Yüksek düzey kitaplarda ise özellikle âşıklık geleneğini yansıtan ozan (halk şairi) gibi geleneksel ve Türk toplumuna özgü mesleklere de yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 5'e göre Yedi İklim yabancılara Türkçe öğretim setinde doktor, öğretmen, mühendis gibi popüler mesleklerin ön planda olduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra çeşit olarak temel düzey kitaplarda daha fazla mesleğe yer verildiği dikkat çekmektedir. Bunun sebebi de bu düzeyde 'meslekler' adı altında bir temaya yer verilmesidir. Bununla birlikte Yedi İklim öğretim setindeki temel düzey kitaplarda en fazla sırasıyla doktor (f=12), öğretmen (f=5), ev hanımı (f=3); orta düzey kitaplarda en fazla sırasıyla mühendis (f=4), müdür (f=3), doktor (f=3); yüksek düzey kitaplarda ise sadece matrakçı mesleklerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bunların dışında ise temel düzey kitaplarda bakırcı, Ramazan davulcusu, ulak, çinici; orta düzey kitaplarda tellal, hattat, zerzevatçı, celepçi, nalbur, telkâri ustası, halk ozanı, kitap ciltlemeciliği; yüksek düzey kitaplarda ise matrakçılık gibi geleneksel ve Türk toplumuna özgü mesleklere de yer verildiği tespit edilmiştir. Kitapta bu meslekler kültürel unsurun bir parçası olarak yansıtılmış, günümüzde ise bu mesleklerin yaşamadığı vurgulanmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere bu sayede kendi kültürlerindeki ilginç, geleneksel ve artık yaşamayan mesleklere de örnek vermeleri istenmiştir.

Yayınevi	Düzye	Yabancılara Türkçe Ders Materyallerinde Ünlü Kişiler/Kurumlar ile ilgili imajlar
İstanbul TÖMER Ders ve Çalışma Kitapları	A1	İbrahim Kutluay
	A2	Orhan Pamuk (3), Nasreddin Hoca (3), Tarkan (2), Temel (2), Lokman Hekim, Keloğlan, Yaşar Kemal, Dr. Mehmet Öz, Fatih Sultan Mehmet, Prof. Dr. Sema Aydoğdu, Hezarfen Ahmet Çelebi, Atatürk, İlber Ortaylı, Ebru Gündeş, Sezen Aksu, Tarık Akan, Hülya Avşar, Münir Nurettin Selçuk
	B1	Tevfik Fikret, Ahmet Haşim, Okan Bayülgen, Çetin Altan, Barış Manço, Tahsin Yücel, Haldun Dormen, Vahap Küçük (iş adamı), Güler Sabancı, Hamdi Ulukaya (iş adamı), Sezen Aksu, Nina Ergin (akademisyen)
	B2	Tarkan (2), Mimar Sinan (2), Piri Reis, Elif Şafak, Cengiz Abazoğlu, Hakan Vardar (iş adamı), Mimar Hayreddin, Evliya Çelebi, Türk Dil Kurumu, Sultan IV. Mehmet, Sunay Akın, Erzurumlu İbrahim Hakkı, Mihrimah Sultan, Hürrem Sultan, Kanuni Sultan Süleyman, Karagöz ve Hacivat
	C1+	Atatürk (3), Yunus Emre (3), Nazım Hikmet (3), Mehmet Akif Ersoy (2), Cemal Süreya (2), Hülya Koçyiğit (2), Türkan Şoray (2), Mevlâna (2), Piraye, Kanuni Sultan Süleyman, II. Abdülhamit, Fuzuli, Âşık Veysel, İlhan Berk, Hilmi Yavuz, Atilla İlhan, Ahmet Arif, Yahya Kemal, Orhan Pamuk, Farabi, Mimar Sinan, Avni Erbaş (ressam), Prof. Dr. Tülin Günşen (akademisyen-sosyolog), Münir Özkul, Vedat Ar (yönetmen), Muhsin Ertuğrul, Tarık Akan, Ertem Eğilmez, İsmail Dümbüllü, Ferhan Şensoy, Suat Kılıç (T. C. Gençlik ve Spor Bakanı), Özdemir Asaf, Cengiz Dağcı, Hürrem Sultan, Latife Hanım, Kenan Kalecikli (şair), Cengiz Aytmatov, Hasan Kaçan, Sultan Abdülaziz, Fatih Sultan Mehmet, Sezai Karakoç, Metin Erksan (yönetmen), Ayhan Işık, Fatih Akın (yönetmen), Şener Şen, Sulhi Dölek (senarist), Necip Fazıl Kısakürek, Şemseddin Tebrizi, Cemil Meriç, Setenay

		Alpsoy (ressam), Yıldız Kenter, Hilmi Yavuz, Talat Halman, Nasrettin Hoca, Karagöz-Hacivat, Reşat Nuri Güntekin, Prof. Dr. Aydın Sayılı, Fatma Aliye Hanım, Cahit Arf, Mimar Kemalettin, Muazzez İlmiye Çığ, Nurullah Ataç
HİTİT Ders ve Çalışma Kitapları	Temel A1-A2	Tarkan (2), Yıldız Kenter, Müşfik Kenter, Coşkun Aral (yazar), Osman Müftüoğlu, Hülya Avsar, Cem Yılmaz, İbrahim Tatlıses, Ece Temelkuran, Atatürk
	Orta B1	Sezen Aksu (4), Tarkan (3), Cem Yılmaz (2), İbrahim Kutluay (2), Rahmi Koç, Cem Öğretir, Abdullah Oğuz, Emre Yurdakul (ralli pilotu), Yalvaç Ural, Balçıçek Pamir, Tunç Dindaş (grafiti sanatçısı), Genco Erkal, Mustafa Erdoğan, Zihni Sınır, Van kedisi, Fuat Uzkınay (yönetmen), Vildan Atasever, Beste Bereket, Ulaş İnaç (yönetmen), Nurgül Yeşilçay, Meltem Cumbul, Fatih Akın, Necati Cumalı, Hayko Cepkin, Ergüder Yoldaş (müziyen), Ahmet Bedevi (Manisa Tarzanı), Kemal Sunal, Yaşar Kemal, Mimar Sinan, Fatih Sultan Mehmet, Hezarfen Ahmet Çelebi, Muhsin Ertuğrul, Sedat Simavi, Türkan Şoray, Yavuz Turgul, Yılmaz Erdoğan, Adile Naşit
	Yüksek B2-C1	Cem Yılmaz (3), Tarkan, Yaşar Kemal, Ahmet Altan, Duygu Asena, Ece Vahapoğlu, Moğollar, Sezen Aksu, Orhan Gencebay, Fatih Akın, Gani Müjde, Hakan Kırkoğlu (astrolog), İpek Ongun, Yavuz Sultan Selim, Leyla Gencer (opera sanatçısı), Yavuz Seçkin (komedyen)
YEDİ İKLİM Ders ve Çalışma Kitapları	Temel A1- A2	Nasrettin Hoca (3), Cem Yılmaz (3), Fatih Sultan Mehmet (2), Yunus Emre (2), Ata Demirel (2), Barış Manço (2), Şener Şen (2), Mevlâna (2), Âşık Veysel, Tarkan, Nene Hatun, Sezen Aksu, Keloğlan, Ak Şemseddin, Hacı Bayram Veli, Eşref Armağan (kör ressam), Kenan Sofuoğlu, Mustafa Kutlu, Kıracı, Arda Turan, Mimar Sinan, Hacı Bektaş Veli, Azra Akın, Oğuz Atay, Türkan Şoray, Kadir İnanır, Adile Naşit, Münir Özkul, Yavuz Turgul, Göksel, Kemal Sunal, Zeki Alasya, Metin Akpınar, Nasuh Mahruki, Şenol Güneş, Karagöz-Hacivat, Atatürk, Yusuf Has Hacıp, Ahmet Yesevi, Kaşgarlı Mahmut, Servet Tazegül (tekvando dünya şampiyonu), Türk Hava Yolları
	Orta B1-B2	Yunus Emre Enstitüsü (7), Kaşgarlı Mahmut (2), Neşet Ertaş (2), Âşık Veysel (2), Ethem Çalışkan (hat sanatçısı), Sibel Can, Yusuf Has Hacıp, Yunus Emre, Eşref Armağan (kör ressam), Türkan Şoray, Kartal Tibet, Ercişli Emrah, Atatürk, TBMM, Ayşe Kulin, İdil Biret, Münir Özkul, Adile Naşit, İshak Alaton, Asım Kibar, Rahmi Koç, Sakıp Sabancı, Saffet Ulusoy, Ahmet Yesevi, Mevlâna, İbni Sina, Mimar Sinan, Kanuni, Sultan Selim, Hezarfen Ahmet Çelebi, Evliya Çelebi, Erden Aruç (yüzme şampiyonu), Gürkan Genç (tur bisikletçileri dünya şampiyonu), Cemil Meriç, Hüsnü Özyeğin (iş adamı), Hasan Kınalı (millî atlet)
	Yüksek C1-C2	Yunus Emre (8), Yunus Emre Enstitüsü (5), Nasrettin Hoca (4), Fatih Sultan Mehmet (2), Atatürk (2), Tapduk Emre (2), Hamza Yerlikaya, Elvan Abeylessege, Naim Süleymanoğlu, Arda Turan, Nihat Kahveci, Tuncay Şanlı, Evliya Çelebi, M. Akif Ersoy, Yavuz Sultan Selim, Neyzen Tevfik, Cem Sultan, II. Beyazıt, Baki, Fuzuli, Tahsin Banguoğlu, Kemal Karpat, Âşık Şeref Taşlova, Abdürrahim Karakoç, Necip Fazıl, Nuri Pakdil, Cahit Zarifoğlu, Erdem Beyazıt, Sezai Karakoç, Cenap Şehabettin, Mevlâna, Peyami Safa, Ümit Yaşar Oğuzcan, Bilge Kağan, Tonyukuk, Kültigin, Kaşgarlı Mahmut, Ali Kuşçu, Uluğ Bey, Hayati Develi, Naci Avcı, Hulusi Beçet (bilim adamı), Harezmi, Cahit Arf, Oğuz Atay, Barış Manço, Turan Oflazoğlu, İsmail Dede Efendi, Cengiz Aytmatov, Bestami Yazgan, Can Yücel, Neyzen Tevfik, Namdar Rahmi Karatay (şair), Şair Esref, Âşık Veysel, Ruhsatî, Türkan Şoray, Yahya Kemal, Ahmet Haşim, Alaaddin Keykubat, Evliya Çelebi, Orhan Gazi, Mevlana, Şemsi Tebrizi, Gevher Hatun, Mikrimin Halil Yınanç (bilim adamı), Hilmi Ziya Ülken, Behçet Necatigil, Üstün Dökmen, Attila İlhan, Özdemir Asaf, Cahit Sıtkı Tarancı, Ahmet Muhip Dıranas, Tarık Dursun K., Oktay Akbal, Orhan Veli Kanık, Faruk Nafiz Çamlıbel, TRT, Van Kedisi, Kelaynak kuşu

Tablo 6: Yabancılar Türkçe ders materyallerinde ünlüler ile ilgili imajlar

Tablo 6'da yabancılar için Türkçe öğretim setlerinde ünlü kişiler ya da kurumlar ile ilgili imajlara yer verilmiştir. Buna göre Yedi İklim öğretim setinin diğer kitaplara göre daha fazla sayıda ve çeşitte ünlü kişi ve kuruma yer verdiği dikkat çekmektedir. İstanbul TÖMER öğretim setinde A2 düzeyinde Orhan Pamuk (f=3) ve Nasrettin Hoca (f=3), B2 düzeyinde Tarkan (f=2) ve Mimar Sinan (f=2), C1 düzeyinde ise Atatürk (f=3), Yunus Emre (f=3) ve Nazım Hikmet (f=3) en çok bahsedilen ünlüler olarak yer almaktadır. Bunun yanı sıra A1 düzeyinde sadece bir ünlü kişiye (İbrahim Kutluay) yer verilmesi dikkat çekici bir bulgudur. Bununla birlikte öğretim seti genel olarak değerlendirildiğinde C1 düzeyindeki materyallerde daha fazla sayıda ünlü isme yer verildiği dikkat çekmektedir. Ayrıca materyallerde yazarlardan oyunculara (Orhan Pamuk, Yaşar Kemal, Hülya Koçyiğit, Türkan Şoray vb.), tarihteki önemli şahsiyetlerden şarkıcılara (Kanuni, Fatih, Mihrimah Sultan, Ebru Gündeş, Sezen Aksu vb.), akademisyenlerden iş insanlarına (İlber Ortaylı, Mehmet Öz, Güler Sabancı, Hamdi Ulukaya vb.) kadar geniş bir yelpazede ünlü isimlere yer verildiği söylenebilir. Ünlü bir kurum olarak ise sadece B2 düzeyi ders materyallerinde Türk Dil Kurumu'na yer verildiği görülmektedir.

Diğer öğretim setleriyle kıyaslandığında Hitit ders materyallerinin ünlü isimler/kurumlar ile ilgili daha az sayıda imaja yer verdiği dikkat çekmektedir. Öğretim seti incelendiğinde ise en fazla ünlü isim/kurumlarla ilgili imaja orta düzey (B1) ders materyallerinde yer verildiği görülmektedir. Buna göre öğretim setinde temel düzeyde (A1- A2) Tarkan (f=2), orta düzeyde (B1) Sezen Aksu (f=4), yüksek düzeyde (B2- C1) ise Cem Yılmaz (f=3) en çok ismi geçen ünlüler olarak yer almaktadır. Bununla birlikte öğretim seti genel olarak değerlendirildiğinde yazarlar (Coşkun Aral, Ece Temelkuran, Yalvaç Ural vb.), oyuncular (Kemal Sunal, Yıldız Kenter, Müşfik Kenter, Beste Bereket, Nurgül Yeşilçay, Meltem Cumbul vb.), tarihteki önemli şahsiyetler (Atatürk, Mimar Sinan, Fatih Sultan Mehmet, Hezarfen Ahmet Çelebi, Yavuz Sultan Selim vb.), şarkıcılar (Tarkan, İbrahim Tatlıses, Orhan Gencebay, Moğollar vb.), yönetmenler (Yavuz Turgul, Muhsin Ertuğrul vb.), sporcular (Emre Yurdakul), sanatçılar (Tunç Dindaş, Leyla Gencer) kitapta bahsedilen ünlü isimler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra B1 düzey kitaplarda bahsedilen hayalî karakter Zihni Sinir ve Van kedisi de diğer ünlüler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 6'da Yedi İklim yabancılar için Türkçe öğretim seti incelendiğinde en fazla ünlü isme ve kuruma yüksek düzey ders materyallerinde yer verildiği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte öğretim setinde temel düzeyde (A1 ve A2) Nasrettin Hoca (f=3), Cem Yılmaz (f=3), Fatih Sultan Mehmet (f=2), Yunus Emre (f=2), Ata Demirer (f=2), Barış Manço (f=2), Şener Şen (f=2), Mevlâna (f=2); orta seviyede (B1 ve B2) Yunus Emre Enstitüsü (f=4), Kaşgarlı Mahmut (f=2), Neşet Ertaş (f=2), Âşık Veysel (f=2); yüksek düzeyde (C1 ve C2) Yunus Emre (f=8), Yunus Emre Enstitüsü (f=5), Nasrettin Hoca (f=4), Orhan Pamuk (f=3) ve Nasrettin Hoca (f=3) en çok bahsedilen ünlü isimler/kurumlar olarak yer almaktadır. Bunların dışında öğretim setinde genel olarak edebiyatçılar (Attila İlhan, Özdemir Asaf, Cahit Sıtkı Tarancı, Ahmet Muhip Dıranas, Tarık Dursun K., Oktay Akbal, Orhan Veli Kanık, Faruk Nafiz Çamlıbel), iş insanları (Hüsnü Özyeğin, İshak Alaton, Asım Kibar, Rahmi Koç, Sakıp Sabancı, Saffet Ulusoy), bilim insanları (Mikrimin Halil Yınanç, Uluğ Bey, Ali Kuşçu, Hulusi Behçet, Harezmi vb.), tarihî şahsiyetler (Atatürk, Bilge Kağan, Tonyukuk, Kültigin, Kaşgarlı Mahmut), sanatçılar (Eşref Armağan, Ethem Çalışkan), mutasavvıflar (Yunus Emre, Mevlâna), sporcular (Hamza Yerlikaya, Naim Süleymanoğlu, Arda Turan, Tuncay Şanlı vb.) ve ünlü hayvanlar (kelaynak kuşu, Van kedisi) yer almaktadır.

Yayınevi	Düzyey	Yabancılara Türkçe Ders Materyallerinde Edebiyat/Sanat/Spor ile ilgili imajlar
İstanbul TÖMER Ders ve Çalışma Kitapları	A1	-
	A2	Spor: Galatasaray (4), Fenerbahçe (3), Beşiktaş (2), Trabzonspor. Edebiyat: Gelin Kayası efsanesi, Keloğlan masalı, Bir İstanbul efsanesi, Eşeğin Sözü (Nasrettin Hoca fıkrası), Çalıkuşu romanı, Karagöz ve Hacivat, Sanat: Zeybek oyunu, İstanbul Film Festivali
	B1	Spor: Fenerbahçe. Sanat: Selvi Boylum Al Yazmalım (film). Edebiyat: Temel fıkrası (Dile benden ne dilersen), Nasreddin Hoca fıkrası (Kazan)
	B2	Spor: Fenerbahçe. Edebiyat: Seyahatnâme, Marifetnâme, Temel ile Dursun fıkrası, Adıyaman efsanesi, Anlatamıyorum (Orhan Veli Kanık), Ye Kürküm Ye (Nasreddin Hoca fıkrası). Sanat: Seyyar Satıcı (Film-Şener Şen), Eurovision Türkiye birinciliği, Klasik Türk müziği makamları (Rast, Hüseyini, Uşak, Saba ve Neva)
	C1+	Sanat: Muhteşem Yüzyıl (3), Asmalı Konak (2), Antalya Altın Portakal Film Festivali (2), Gümüş, Deli Yürek, Deniz Yıldızı, Ekmek Teknesi, Kurtlar Vadisi, Sakarya Fırat, Lale Devri, Sıla, Acı Hayat, Asi, İkinci Bahar, Süper Baba, Yer Gök Aşk, A.R.O.G., Bizim Aile, Hababam Sınıfı, Neşeli Günler, Mavi Boncuk, Gırgırıye, Susuz Yaz (sinema filmi), Yılanların Öcü, Duvara Karşı, Divan edebiyatı, kaside, gazel, Münir Özkul özel ödülü, ebru sanatı, tezhip sanatı, hat sanatı, minyatür sanatı. Edebiyat: Leyla ile Mecnun, Ferhat ile Şirin, Yusuf ile Züleyha, Keloğlan ve Sihirli Tas, tekerleme, ninni, bilmece, ağıt, Yemeğin Buğusuna Akçenin Sesi (Nasrettin Hoca fıkrası), Pazarlık (Nasrettin Hoca), Bir Gece (Mehmet Akif Ersoy), Mona Rosa (Sezai Karakoç), Çile (Necip Fazıl Kısakürek), Gül (Cemal Süreya), Kaşağı (Ömer Seyfettin), Aynalar ve Zaman (Hilmi Yavuz), Salkımsöğüt (N. Hikmet), Eloğlu (Metin Eloğlu), Yunus Peygamber kıssası
HİTİT Ders ve Çalışma Kitapları	Temel A1-A2	Spor: Galatasaray (2), Fenerbahçe (2), güreş. Sanat: Balalayka, Dondurmam Gaymak, Babam ve Oğlum, Sınav, Antalya Altın Portakal Film Festivali, klasik Türk müziği, Edebiyat: Ah Tamara (Akdamar) efsanesi
	Orta B1	Spor: Fenerbahçe basketbol takımı (2), Fenerbahçe (2), Galatasaray (2), Beşiktaş. Sanat: Altın Portakal Film Festivali (3), Vizontele, Acı Hayat, Halıcı Kız (ilk renkli Türk filmi), Fosforlu Cevriye, Yeşilçam Yaşamın Kıyısında (film), Selvi Boylum Al yazmalım, Hababam Sınıfı, Kumdan İstanbul festivali, Anadolu Ateşi Dans Topluluğu, halk dansları, Altın Koza Film Festivali, Emek sineması, Yeşilçam sineması. Edebiyat: Reşat Nuri Güntekin (Çalıkuşu)
	Yüksek B2-C1	Spor: Beşiktaş (2), güreş. Sanat: A.R.O.G. Edebiyat: Şimdiki Çocuklar Harika (Aziz Nesin), Dostlar Beni Hatırlasın (Âşık Veysel), Üçüncü Şahsın Şiiri (Atilla İlhan), Beyaz Gemi (Cengiz Aytmatov), Gençlik Böyledir İşte (Cahit Sıtkı Tarancı), Her Şey Sende Gizli (Can Yücel), Tak Tak (Ali Poyrazoğlu), Temel fıkrası, Nasrettin Hoca fıkrası, Sirtaki dansı, oryantal, türkü, gölge oyunu, halay, horon, kemeçe, tulum (müzik aleti)
YEDİ İKLİM Ders ve Çalışma Kitapları	Temel A1- A2	Spor: Galatasaray, Fenerbahçe, Trabzonspor, tekvando, cirit. Sanat: Muhteşem Yüzyıl, Fetih 1453, Düğün Dernek, Selvi Boylum Al Yazmalım, Devlerin Aşkı, Dila Hanım, Neşeli Günler, Av Mevsimi, Eşkya, Gönül Yarası, Osmanlı Cumhuriyeti, Firuze, Eyvah Eyvah, Vizontele, G.O.R.A., Organize İşler, Yahşi Batı, Hababam Sınıfı, halay çekmek, misket oynamak, davul, zurna. Edebiyat: Bir Bilim Adamının Romanı, Mesnevi, Uzun İnce Bir Yıldıym, Nuh'un Gemisi, Ağrı Dağı Efsanesi
	Orta B1-B2	Sanat: Aşk Tesadüfleri Sever (2), Fatih 1453, Araf, Yüz Yirmi (120), Gol Kralı, Babam ve Oğlum, Sultan Gelin, Çalıkuşu, Keşanlı Ali Destanı, Selvi Boylum Al Yazalım, Neşeli Günler, Gülen Gözler, Bizim Aile, Aile Şerefi, Sincan Uluslararası Lale Festivali, Bayındır

		Çiçek Festivali (İzmir), Altın Portakal Film Festivali. Edebiyat: Tercüman-ı Ahval Gazetesi, Divan ü Lügati't Türk, Seyahatnâme, Tahir ile Zühre hikâyesi, Emrah ile Selvihan hikâyesi, Kazan Doğurdu (Nasrettin Hoca fıkrası), Memleket İsterim (C. Sıtkı Tarancı)
	Yüksek C1-C2	Edebiyat: Karagöz Hacivat oyunu (2), Seyahatnâme, Mona Rosa (Sezai Karakoç), Türküler Dolusu (Bedri Rahmi Eyüpoğlu), Bir Bilim Adamının Romanı, Mesnevi, Sevi Şiiri (Ümit Yaşar), Sevelim Sevillelim (Yunus Emre), Hoca'nın Hesabı (Nasrettin Hoca fıkrası), Hakk'ın Kandilinde Gizli Sır İdim (Karacaoğlan), Karacaoğlan Türkmen şöleni, Vermeyince Mabut Neylesin Mahmut, kıyafetnâmeler, taşlamalar

Tablo 7: Yabancılar Türkçe ders materyallerinde edebiyat/sanat/spor ile ilgili imajlar

Tablo 7'de yabancılar için Türkçe öğretim setlerinde edebiyat, sanat ve spor ile ilgili imajlara yer verilmiştir. Buna göre İstanbul TÖMER öğretim setinin diğer kitaplara göre daha fazla sayıda edebiyat/sanat ve sporla ilgili imajlara yer verdiği dikkat çekmektedir. İstanbul TÖMER öğretim setinde A1 düzeyinde hiçbir imaja rastlanmamış olması da dikkat çekici bir bulgudur. Ayrıca A2 düzeyinde en çok Galatasaray futbol takımına, B1 ve B2 düzeyinde ise Fenerbahçe futbol takımına yer verilmesi dikkat çekicidir. A2 düzeyinde edebiyat ile ilgili Gelin Kayası efsanesi, Keloğlan masalı, Bir İstanbul Efsanesi, Eşeğin Sözü (Nasrettin Hoca fıkrası), Çalığı romanı, Karagöz ve Hacivat; sanat ile ilgili Zeybek oyunu, İstanbul Film Festivali gibi imajlara yer verilmiştir. Aynı öğretim setinin kitaplarına bakıldığında sanat ve edebiyat ile ilgili en çok unsura C1 düzeyi ders materyallerinde yer verildiği dikkat çekmektedir. Buna göre sanatla ilgili unsurlar içinde diziler ve filmler ön sırada yer almaktadır. Film festivalleri, edebî türler, geleneksel el sanatları (ebru, tezhip, hat, minyatür) da sanatla ilgili imajlar olarak kitaplarda yer almaktadır. Aynı kitapta edebiyat ile ilgili imajlara bakıldığında halk hikâyeleri, Nasrettin Hoca fıkraları ve kıssaların yanı sıra Mona Rosa (Sezai Karakoç), Çile (Necip Fazıl Kısakürek), Gül (Cemal Süreya), Kaşığı (Ömer Seyfettin), Aynalar ve Zaman (Hilmi Yavuz), Salkımsöğüt (N. Hikmet), Eloğlu (Metin Eloğlu) gibi modern Türk edebiyatına ilişkin anlatı ve eserlere de yer verilmiştir.

Tablo 7'de Hitit ders kitaplarına bakıldığında edebiyat/sanat ve spor ile ilgili unsurlara orta ve yüksek düzeydeki ders kitaplarında daha fazla yer verildiği dikkat çekmektedir. Spor ile ilgili imajlara bakıldığında futbol kulüpleri dışında orta düzey ders materyallerinde Fenerbahçe basketbol takımına da yer verildiği görülmektedir. Ayrıca temel düzey öğretim setinde ata sporu olarak bilinen güreşten bahsedilmiştir. Sanat ile ilgili unsurlar incelendiğinde ise diziler ve filmlerin ilk sırada yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu unsurlara en çok orta düzey öğretim materyallerinde rastlanmaktadır. Altın Portakal Film Festivali (f=3), Vizonte, Acı Hayat, Halıcı Kız (ilk renkli Türk filmi), Fosforlu Cevriye, Yaşamın Kıyısında (film), Selvi Boylum Al yazmalı, Hababam Sınıfı, Kumdan İstanbul festivali, Anadolu Ateşi, halk dansları, Altın Koza Film Festivali, Emek ve Yeşilçam sineması bu imajlardandır. Edebiyat ile ilgili unsurlar ise en çok yüksek düzey ders materyallerinde yer almıştır. Kitapta edebî eserlerden (Şimdiki Çocuklar Harika, Dostlar Beni Hatırlasın, Üçüncü Şahsın Şiiri, Beyaz Gemi, Gençlik Böyledir İşte, Her Şey Sende Gizli), fıkralara (Temel, Nasrettin Hoca), geleneksel halk danslarından (sirtaki, oryantal, halay, horon), türkülere, geleneksel tiyatrodan (gölge oyunu), geleneksel müzik aletlerine kadar (kemençe, tulum) geniş bir yelpazede edebiyat unsurlarına yer verilmiştir.

Tablo 7'ye göre Yedi İklim öğretim setinde edebiyat/sanat ve spor ile ilgili imajlara bakıldığında en çok unsurun temel ve orta düzey kitaplarda yer aldığı görülmektedir. Spor ile ilgili unsurlar ise sadece temel düzey ders kitaplarında yer almıştır. Buna göre futbol kulüplerinin dışında tekvando ve ata sporu cirit de spor dalları olarak kitaplarda kendine yer bulmuştur. Sanat ile ilgili imajlar ise temel ve

orta düzey ders materyallerinde yer almıştır. Bu unsurlara bakıldığında dizi ve filmlerin oldukça önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Edebiyat ile ilgili unsurlara bakıldığında ise geleneksel halk hikâyelerinden fıkralara kadar geniş bir yelpazede eserlere yer verildiği dikkat çekmektedir. Özellikle yüksek düzey ders kitaplarında Karagöz-Hacivat oyununa toplamda iki kez yer verilmiştir. Ayrıca kitaplarda Mona Rosa, Türküler Dolusu, Mesnevi, Sevi Şiiri, Sevelim Sevilelim gibi şiirlere, Nasrettin Hoca fıkrasına, Karacaoğlan Türkmen şölenine, kıyafetname ve taşlamalara da yer verildiği dikkat çekmektedir.

Sonuç ve tartışma

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinde Türk ve Türkiye imajına ilişkin unsurlar altı başlık altında ele alınıp incelenmiştir: Gastronomi ile ilgili imajlar, mekân ile ilgili imajlar, kültürel unsurlar (dinî ve millî) ile ilgili imajlar, meslekler ile ilgili imajlar, ünlü kişiler/kurumlar ile ilgili imajlar, edebiyat/sanat/spor ile ilgili imajlar.

Öğretim setlerinde gastronomi ile ilgili imajlar incelendiğinde tüm kitaplarda içecek olarak çay, kahve ve ayran; yemek olarak kebab, döner, simit, mercimek çorbası, dürüm; tatlı olarak da baklava, künefe ve dondurmanın ön sıralarda yer aldığı tespit edilmiştir. Genel olarak bakıldığında ise İstanbul TÖMER ve Yedi İklim öğretim setlerinde gastronomi ile ilgili unsurlara daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Buna karşılık Hitit öğretim setinde yeme-içme ile ilgili unsurlara daha az yer verilmiştir. Türk mutfağı yerli ve yabancı medyada kebab, döner, ayran, baklava, künefe ve Türk kahvesi gibi yiyecek ve içeceklerle tanıtılmaktadır (Yılmaz ve Çakıcı, 2019: 458). Dolayısıyla bu sonucun araştırmamızın sonuçlarıyla paralellik taşıdığı görülmektedir. Nitekim bu araştırmada da kebab, döner, ayran, baklava, künefe, Türk kahvesi gibi yiyecek ve içecekler, Türk kültürünü tanıtmada çokça kullanılmıştır. Günümüzde özellikle döner kebab, Türk mutfağının geleneksel bir simgesi iken bugün küresel çapta tüm dünya tarafından Türk yemeği olarak bilinmekte ve tüketilmektedir (Kuşçu Erbay, 2006). Yeni Hitit 1 öğretim setini kültürel unsurların aktarımı açısından inceleyen Bayraktar (2015), kitapta yeme-içme kültürümüze ait unsurların başarılı yansıtılmadığı, Türk mutfağının zenginliğinin yeterince ortaya konmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Bayraktar (2015), kitaplarda Türk kahvaltısından bahsedilmemesini bir eksiklik olarak vurgulamış; kola ve bira türü içecekler dışında çay, Türk kahvesi ve ayrana, evrensel fastfood kültürünün yanında simit ve dönere, pizzanın yanında pide ve kebab gibi temel beslenme şekillerine yer verilmemiş olmasını da eleştirmiştir. Aksoy (2011) da çalışmasında Yeni Hitit ders kitaplarında Türk mutfağının daha çok et ile tanıtıldığı ve geleneksel yemeklere az yer verildiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da Türk mutfağının en popüler yiyecek ve içeceklerinin dışında daha az bilinen Anadolu mutfağına ait geleneksel yemeklere ya da içeceklerle çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum, bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Anadolu mutfağına has yemeklere (tarhana çorbası, düğün çorbası, yayla çorbası, yağlama, içli köfte, kabak çiçeği dolması, pide, Laz böreği, mısır unu helvası, pişmaniye, kadayıf, cevizli kete, sütlü Nuriye, hoşmerim, Kemalpaşa tatlısı, ekme kadayıfı, kabak tatlısı, tahinli kek, gül tatlısı, lokma tatlısı, fincan tatlısı, dilber dudağı, keşkül, sütlaç, güllaç, aşure, sarma, kefir) yalnızca Yedi İklim ders kitaplarında rastlanmış olması da dikkat çekicidir. Bu anlamda incelenen materyallerde Türk gastronomisinin doğru ve başarılı yansıtıldığını söylemek güçtür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkiye'nin bir mekân olarak hangi semtleri, şehirleri ve bölgeleriyle anlatıldığı da son derece önemli bir husustur. Üç tarafı denizlerle çevrili ve en eski uygarlıkların yerleşim yeri konumundaki Türkiye; pek çok tarihî, turistik, dinî, kültürel mekâmı da barındırmaktadır. Bu doğrultuda, incelenen öğretim setlerinin tamamında İstanbul bir kültür başkenti

olarak semtleri ve tarihî/kültürel/turistik mekânlarıyla en çok bahsedilen şehir olmuştur. Bununla birlikte genel olarak yabancı dil Türkçe ders kitaplarında mekân ile ilgili unsurlara bakıldığında İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük şehirlere daha fazla yer verildiği dikkat çekmektedir. Ders kitaplarında genel olarak tarihî, popüler ve turistik mekânlara daha çok yer verildiği de görülmektedir. İstanbul TÖMER öğretim setinde diğer kitaplara göre daha fazla sayıda ve çeşitte mekâna yer verildiği dikkat çekmektedir. Ayrıca bu öğretim setinde İstanbul, semtleriyle birlikte en çok yer verilen mekânlardan olmuştur. İstanbul'u Ankara, Antalya ve İzmir takip etmektedir. Kitapta büyük şehirler dışında Kapadokya, Van Gölü, Yerebatan Sarnıcı, Kapalıçarşı, Sultanahmet, İstanbul Boğazı, Mevlâna Türbesi, Anadolu Hisarı, Topkapı Sarayı, İstiklâl Caddesi, Peri Bacaları, Kız Kulesi, Efes, Aya Yogi Kilisesi gibi tarihî ve turistik mekânlara da yer verilmiştir. Bu mekânların yanı sıra İzmir, Ağva, Kuşadası, Cunda, Uludağ, Bodrum, Adalar, Pamukkale, Fethiye, Yalova, Marmaris gibi popüler tatil beldelerine de geniş oranda yer verilmiştir. Hitit öğretim setinde ise diğer yayınevlerine göre daha az sayıda mekân yer almaktadır. Bu kitaplarda İstanbul ve Ankara, en çok adı geçen iki şehir olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra A1 ve A2 düzeyi kitaplarda diğer düzeylere göre daha fazla sayıda mekâna yer verildiği dikkat çekmektedir. Ankara, İstanbul, Antalya ve İzmir bu öğretim setinde en çok yer verilen mekânlardandır. Bu sonuca benzer şekilde Bayraktar (2015), Hitit 1 temel seviye kitaplarını incelediği çalışmasında İstanbul başta olmak üzere turizm açısından önemli birkaç bölge dışında değişik mekâna yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda Hitit öğretim setinin diğer kitaplara göre daha zayıf kaldığını söylemek mümkündür. Aksoy (2011) ise, çalışmasında Yeni Hitit öğretim setinde mekân olarak en çok İstanbul'a yer verildiğini, Türkiye'nin tarihî ve turistik mekanlarının bir çeşitlilik içinde aktarıldığını tespit etmiştir. Bu çalışmada Yedi İklim öğretim setinde ise temel seviyede daha fazla sayıda mekâna yer verildiği tespit edilmiştir. Buna göre İstanbul, Ankara, Antalya, Edirne ve İzmir kitaplarda en çok kullanılan mekânlar olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca son zamanlarda keşfedilen ve dünya kültür mirasına alınan en eski yerleşim yeri Göbeklitepe'ye hiçbir kitapta mekân olarak yer verilmemiş olması da dikkat çekicidir. Bununla birlikte incelenen öğretim setlerinde daha çok turistik, tarihî ve popüler mekanlara yer verildiği; bölge olarak Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya ait mekânlara hemen hemen hiç yer verilmediğini söylemek mümkündür. Bu sonuca benzer şekilde Ökten ve Kavanoz da (2014) yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan coğrafyaya ait unsurların turistik bir gezi rehberi anlayışıyla hazırlandığını, millî kimliği göz ardı ettiğini ve sadece belli bölgeleri yansıttığını tespit etmişlerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde kültürel unsurlarla ilgili imajlara bakıldığında misafirperverlik, millî bayramlar/günler ve dinî bayramlar/günler ile ilgili unsurların daha sık yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda genel olarak kültürel unsurlara daha çok yer verilmesi gerektiği söylenebilir. İstanbul TÖMER öğretim setinde A1 düzeyinde en çok geniş aile, A2 düzeyinde en çok futbol oynamak/izlemek, B1 ve C1 düzeyinde en çok misafirperverlik, B2 düzeyinde en çok cami ile ilgili kültürel imajlar kullanılmıştır. Okur ve Keskin (2013), İstanbul TÖMER öğretim setinin temel seviye kitaplarında kültürel öğelerden daha az yararlandığını, orta seviye ders kitaplarında ise bu öğelere daha fazla yer verildiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Mutlu ve Set (2020) ile Erdem, Gün ve Karateke (2015) İstanbul TÖMER ileri düzey (C1) ders kitaplarında kültürel unsurların yoğun olarak kullanıldığını tespit etmişlerdir. Oysa bu çalışmada seviye ilerledikçe kültürel unsurlara daha fazla yer verildiğini söylemek mümkün değildir. Aksine incelenen kitaplarda kültürel öğelerin seviyelere göre dengeli bir artış ya da azalış göstermediği görülmektedir. Bu sonuca benzer olarak Sever de (2019), Yedi İklim ve Yeni Hitit ders kitaplarında seviye arttıkça kültürel öge sayısının azaldığını tespit etmiştir. Hitit öğretim setine bakıldığında ise temel seviyede piknik yapmak, orta seviyede millî bayramlar/günler ve yüksek seviyede misafirperverlik ile ilgili imajlara çokça yer verildiği dikkat çekmektedir. Yılmaz (2012) Hitit ders kitaplarını kültür aktarımı açısından incelediği çalışmasında söz

konusu kitapların birçok kültürel öge içerdiğini ve Türk kültürünü başarıyla yansıttığını tespit etmiştir. Oysa Bayraktar (2015), Yeni Hitit 1 temel seviye ders kitabının kültürel unsurları aktarmada yetersiz olduğunu ve kitapta toplumsal yaşamın bütününe yansıtılmadığını tespit etmiştir. Akçaoğlu (2017) ve Sever (2019) ise, Yedi İklim öğretim setinde, kültürel unsurlara Yeni Hitit öğretim setine göre daha fazla yer verildiğini tespit etmişlerdir. Bu çalışmada ise Yedi İklim öğretim setinde namaz kılmak, misafirperverlik ve geleneksel ev mimarisi ile ilgili kültürel imajların çokça yer aldığı belirlenmiştir. Misafirperverlik ile ilgili olarak tüm kitaplarda misafir odası, misafir ağırlama, kolonya ve şeker ikram etme, misafir sofrası gibi kavramlara çokça yer verildiği dikkat çekmektedir. Ayrıca Türk âdetlerinden kız isteme ritüeli de düğün merasimi, yüz görümlüğü, davul-zurna, gelin çıkarma, beşbiryerde, kına gecesi, tuzlu kahve ikram etme, bir yastıkta kocama, küstüm yastığı, takı merasimi gibi imajlarla anlatılmıştır. Millî bayramlara ilişkin imajlar da 29 Ekim, 23 Nisan, 19 Mayıs, 30 Ağustos, 9 Eylül ve Nevruz Bayramı gibi unsurlarla anlatılmıştır. Dinî bayramlar/günler ile ilgili imajlar da Ramazan Bayramı, arife günü, Kurban Bayramı, el öpmek, bayram ziyareti, bayram harçlığı, kurban kesmek, bayram namazı, ezan, camiye gitmek, oruç tutmak gibi imajlarla anlatılmıştır. Bunun yanı sıra kitaplarda Türklerin komşuluk ve akrabalık ilişkilerine önem verdiği de çeşitli imajlarla vurgulanmıştır. Ökten ve Kavanoz (2014), yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında Türk kültürüne ait öğelerin kültürlerarası öğrenmeyi desteklemekte yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Kitaplarda özellikle millî kimlik olgusunun zayıf kaldığını tespit eden Ökten ve Kavanoz'a (2014) göre tarihî ve mimarî eserler, millî kimlik ile yeterince ilişkilendirilmemiş; yakın tarih ise işlenmemiştir. Buna karşılık kitaplarda millî klişeler ve sembollerde yemekler ve sanatsal nesnelere ön planda tutulmuş; devlet adamları, din büyükleri ve tanınmış yazarların özlü sözlerine yer verilmiş ancak bir yabancıyı anlayabileceği bağlamsal kültürel içeriğe gereken önem verilmemiştir. İşçi de (2012) Yeni Hitit Türkçe kitabında yer alan metin içeriklerinin Batı kültürünü temsil eder nitelikte oluşunu eleştirmiş, kitapta millî kültüre ait öğelere çok az yer verildiğini vurgulamıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Yılmaz da (2012) Yeni Hitit Türkçe ders kitaplarında Türk kültürüne ait öğelere yeterince yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde kültürel öğelerin ne ölçüde yer alması gerektiği ile ilgili kesin bir ölçüt olmasa da incelenen kitaplardaki kültürel aktarımın yeterli olmadığı ifade edilebilir.

Yabancılar için Türkçe ders materyallerinde meslekler ile ilgili imajlar da oldukça önemlidir. Türk insanının hangi mesleklerle yansıtıldığı uluslararası imaj açısından son derece önemli bir husustur. Yapılan araştırmalar, Türkiyeli göçmenlerin yurt dışında daha çok taksicilik, kebabçılık ve ev hanımlığı gibi meslekleri icra ettiğini göstermektedir (Sili Kalem, 2016). Oysa bu durum uluslararası imaj meselesi açısından doğru değildir. Modern Türk toplumu açısından bakıldığında kadınların ev hanımlığı dışında çalışma hayatında aktif olarak yer aldığı, erkeklerin ise kebabçılık ve taksi şoförlüğü dışında meslekleri de icra ettikleri vurgulanmalıdır. İncelenen öğretim setlerinde meslekler ile ilgili imajların doyurucu nitelikte olmadığı ifade edilebilir. Türk imajına katkısı açısından bakıldığında kitaplarda mesleklerle ilgili unsurların yeterli kullanılmadığı görülmektedir. Türklerin daha çok hangi meslek grubuyla yansıtıldığı bir kültürel imaj meselesidir. Buna göre incelenen öğretim setlerinde (özellikle İstanbul TÖMER) kadınların ev hanımı olarak sıkça yansıtıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen, doktor, mühendis, banka memuru gibi popüler mesleklerle yer verilmiş olduğu da görülmektedir. Yedi İklim öğretim setinde ise geleneksel Türk mesleklerinden bakırcılık, Ramazan davulculuğu, ulak, çinici, tellal, hattat, zerzevatçı, celepçi, nalbur, telkârî ustası, halk ozanı, kitap ciltlemeciliği ve matrakçılık gibi geleneksel ve Türk toplumuna özgü mesleklerle de yer verilmesi oldukça önemlidir. Bu meslekler bugün her ne kadar yaşamıyor da olsa geçmişte Türk kültürüne has olmaları yönüyle önemlidir. Bu mesleklerin tanıtılmasıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere kendi kültürlerindeki ilginç ve artık yaşamayan meslekler hatırlatılmakta ve onların iki kültür arasında ilişki

kurmalarına da fırsat tanınmaktadır. Yeni Hitit ders kitaplarında ise modern ve popüler mesleklere daha çok yer verildiği tespit edilmiş; özellikle cinsiyetçi meslek anlayışının kalmadığı kadın taksi şoförü ve erkek dadı meslekleriyle vurgulanmaya çalışılmıştır. Aksoy (2011) da Yeni Hitit ders kitaplarında Türk imgesini incelediği çalışmasında benzer sonuçlara değinmiştir.

Ünlü isimler/kurumlar ile ilgili imajlar da kültür aktarımı ve Türk imajı açısından oldukça önemlidir. Buna göre İstanbul TÖMER öğretim setinde Orhan Pamuk, Nasrettin Hoca, Tarkan, Mimar Sinan, Atatürk, Yunus Emre ve Nazım Hikmet en sık bahsedilen ünlülerdendir. Ayrıca materyallerde yazarlardan oyunculara (Orhan Pamuk, Yaşar Kemal, Hülya Koçyiğit, Türkan Şoray vb.), tarihteki önemli şahsiyetlerden şarkıcılara (Kanuni, Fatih, Mihrimah Sultan, Ebru Gündeş, Sezen Aksu vb.), akademisyenlerden iş insanlarına (İlber Ortaylı, Mehmet Öz, Güler Sabancı, Hamdi Ulukaya vb.) kadar geniş bir yelpazede ünlü isimlere yer verildiği görülmektedir. Öğretim setlerine genel olarak bakıldığında ise yüksek düzey ders materyallerinde daha fazla çeşit ve sayıda ünlü isme/kuruma yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde popüler kültür anlayışı dışında gerçekten alanına katkı sağlamış ünlü insanlara ders kitaplarında yer vermenin daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada edebiyat, sanat ve sporla ilgili unsurların en fazla İstanbul TÖMER C1 düzeyindeki kitaplarda yer aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuca paralel olarak Mutlu ve Set'e göre de (2020) aynı ders kitabında en çok kullanılan kültürel unsur edebiyat, sanat ve müziktir. Ayrıca incelenen ders kitapları içerisinde Hitit yayınevine ait kitaplarda bu unsurların daha az yer aldığı görülmektedir. Bu sonuca benzer şekilde Bayraktar (2015) da araştırmasında edebiyat ve sanatla ilgili unsurların Yeni Hitit temel seviye kitaplarında yeterince yer almadığı sonucuna ulaşmıştır. Kutlu (2014), Gazi TÖMER B1 ve B2 düzeyindeki kitaplarda edebiyat ile ilgili kültürel unsurların daha çok verildiğini ancak edebî metinlerin yeterince kullanılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada incelenen ders kitaplarında sanat ile ilgili unsurlardan en çok Türk dizilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Günümüzde Türk dizilerinin Latin Amerika, Balkanlar, Ortadoğu ve Orta Asya başta olmak üzere dünya çapında yüz elliden fazla ülkede milyonlarca insan tarafından izlendiği bilinmektedir. Türkiye, özellikle son on yıldır Amerika Birleşik Devletleri'nden sonra dünyada ikinci büyük dizi ihracatçısı konumuna gelmiştir. Bu anlamda Türk dizilerinin uluslararası düzeyde büyük bir üne ulaşmış olması, Türk kültürünün ve Türkiye imajının dizilerde nasıl yansıtıldığını da belirlemek gerektiğini ortaya koymaktadır (Özarlan, 2020: 216). Bu araştırmada incelenen kitaplarda çoğunlukla tarihî dizilere yer verildiği dikkat çekmektedir.

Bu araştırmada incelenen ders materyallerinde spor ile ilgili unsurlara bakıldığında ise daha çok futbol üzerinde durulduğu, diğer spor türlerinin ihmal edildiği tespit edilmiştir. Özellikle İstanbul TÖMER öğretim setinde spor ile ilgili olarak sadece futbol takımlarına yer verildiği dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra Yeni Hitit öğretim setinde ata sporumuz olan güreşe, Yedi İklim öğretim setinde ise yine güreşe ve tekvandoya bir spor türü olarak yer verildiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Yeni Hitit öğretim setinde futbol fanatizmi üzerinde durularak Türklerin maçlarda agresif ve çirkin davranışlar sergiledikleri dile getirilmiştir. Aksoy (2011) da Yeni Hitit ders kitaplarını incelediği çalışmasında olumsuz bir Türk imgesi olarak futbol fanatizmine yer verilmesinin doğru olmadığını vurgulamıştır.

Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinde Türk ve Türkiye imajının nasıl betimlendiğini ortaya koymaya çalışan bu araştırmada meslekler, mekânlar, gastronomi ve kültürel imajlarla ilgili unsurların yeterince ve kapsayıcı bir şekilde yer almadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere Türk kültürünü, Türk ve Türkiye imajını sağlıklı bir şekilde yansıtmak için geleneksel Türk mesleklerine, yemeklerine, kültürel unsurlara bolca yer verilmesi gerekmektedir. Ders materyallerinin bu anlayış doğrultusunda hazırlanması oldukça önemli bir husustur. Kültürel öğelerin, Türk ve Türkiye imajının belirlenmesinde toplumsal yaşamda var olan durumlar, tarafsız bir bakış açısıyla olduğu gibi yansıtılmalı; meslekler, iş hayatı, yemek kültürümüz gibi temalar adı altında evrensel unsurlar yanında Türklüğe has öğelere de çokça yer verilmelidir.

Materyallerde Türkiye coğrafyasının her tarafına eşit oranda yer verilmeli; sadece belli büyük şehirler ve belli turistik ve popüler mekânlar yansıtılmamalıdır. Kitapların yeni baskıları yapılırken bu güncelliğe özen gösterilmelidir.

Türk gastronomisi sadece kebab, döner, lahmacun, çay ve kahve ile değil Anadolu mutfağını yansıtan daha az bilinen yiyeceklerle de temsil edilmelidir.

Türk imajını ortaya koyan meslekler tanıtılırken ev hanımlığı ve taksicilik dışında geleneksel mesleklerden de bahsedilmelidir.

Kitaplarda ünlü insanlarla ilgili imajlara bakıldığında daha çok popüler isimlere yer verildiği dikkat çekmektedir. Oysa kitaplarda edebiyat, sanat, siyaset ve sporda gerçekten alanına katkı sağlamış başarılı isimlere yer verilmesi kültür aktarımı açısından daha önemlidir.

Kültür aktarımının önemli bir boyutu da edebî eserlerdir. Dil öğretiminde kullanılan edebî eserler vasıtasıyla kültür aktarımı da gerçekleşmektedir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında ileri seviyelerde Türk kültürünü yansıtan nitelikli edebî eserlere daha çok yer verilmelidir.

Kaynakça

- Akçaoğlu, C. (2017). Somut olmayan kültürel miras ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Akkaya, A. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi kapsamında fıkralar: Nasreddin Hoca fıkraları. Millî Folklor, 25 (100), 171-181.
- Aksoy, B. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında Türk imgesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı.
- Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 yabancılar için Türkçe ders kitabının kültür aktarımı açısından incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, 2, 7-23.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Çev.: H. Aydın). Konya: Eğitim.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarmadaki işlevi. Turkish Studies, 5 (4), 221-235.
- Byram, M. ve C. Morgan (1994). Teaching and learning language and culture. Clevedon: Multilingual Matters.

- CEFR (2020). Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors. Council of Europe.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: materials and methods in the efl classroom. E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning içinde* (ss. 196-219). Cambridge: Cambridge Press.
- Demir, A. ve Açıık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30, 51-72.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Dergâh.
- Erdem, M., Gün, M. ve Karateke, B. (2015). İleri seviye için hazırlanan İstanbul yabancılar Türkçe öğretim setinin kültür aktarımı açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 3 (1), 8-17.
- Gültekin, B. (2005). Türkiye'nin uluslararası imajında yükselen değerler ve eğilimler. *İletişim Dergisi*, 4, 126-140.
- Haley, M. H. & Austin, T. Y. (2013). *Content-based second language teaching and learning-an interactive approach*. USA: Pearson Education Inc.
- İşçi, C. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yeni Hitit ders kitabının dört temel dil becerisi ve kültür açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karababa, Z. ve Üstünsoy Taşkın, S. (2012). An evaluation of the course books for teaching Turkish as a foreign language based on teacher opinions. *Dil Dergisi*, 157, 65-80.
- Karagöz Yerdelen, B. (2017). Uluslararası ilişkilerde imaj kavramı ve Batı nostaljisindeki bir aksaklık olarak Türk imajı. *Karadeniz*, 35, 43-63.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Nobel.
- Kuşçu Erbay, A. (2006). Popüler kültür ve beslenme biçimleri örnek olay: döner kebab. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kutlu, A. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (b1- b2 seviyesi). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), 697-710.
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 11 (9), 605-616.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: S. Turan), Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mutlu, H. ve Set, G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan c1 seviye ders kitaplarındaki kültür unsurlarının incelenmesi (Gazi yabancılar için Türkçe-İstanbul yabancılar için Türkçe). *Dil Dergisi*, 1 (171), 91-108.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1619-1640.
- Ökten, C. E. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 9(3), 845-862.
- Özarslan, K. (2020). Ülke markalaması bağlamında uluslararası basında Türk dizileri ve Türkiye imajı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 215-238.
- Özışık, C. (2004). Yabancı dil öğretiminde kültürel farkındalık: New Headway ders kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir), Ankara: PegemA.
- Sever, P. (2019). Yeni Hitit dil öğretim seti ile Yedi İklim öğretim setinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı açısından karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sili Kalem, A. (2016). Türk çayına süt katmak: Londra'da yaşayan Türkiyeli göçmenlerin gündelik hayatları. İnsan ve Toplum, 5(10), 43-71.
- Songül, S. (1991). Hedef kültürün aktarılmasının amaçları ve öğretim teknikleri. Dil Öğretim Dergisi, 3, Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Tapan, N. (1990). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür bağlamının değerlendirilmesi. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, 7, 55-68.
- Tapan, N. (1995). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni bir yöneliş: Kültürler arası-bildirişim-odaklı yaklaşım. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, 9, 149-167.
- TDK. (2011). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Tseng, Y. H. (2002). A lesson in culture. ELT Journal, 56(1), 11-21.
- Ülker, N. (2007). Hitit ders kitapları örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı sürecine çözümleyici ve değerlendirci bir bakış. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. Institute of Development Studies, 13, 1-9.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2009). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.). Yabancılar Türkçe Öğretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler içinde (s. 7-29). Ankara: Anı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. (2012). Cultural transmission through teaching Turkish as a foreign language course books. Turkish Studies, 7(3), 2751-2759.
- Yılmaz, H. ve Çakıcı, H. H. (2019). Yazılı medyada Türk mutfağı. Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 7 (1), 450-462.

13. Birleşik fiillerin tasnifi ve yapısında birleşik fiil olan birleşik fiiller

Hasan KARACA¹

APA: Karaca, H. (2021). Birleşik fiillerin tasnifi ve yapısında birleşik fiil olan birleşik fiiller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 258-266. DOI: 10.29000/rumelide.890450.

Öz

Türkiye Türkçesinin birçok alanında terim ve sınıflandırma birliği sorunu yaşanmaktadır. Bunlardan birisi de birleşik fiillerin tasnifine dairdir. Konuya dair hemen her kaynak farklı bir birleşik fiil sınıflandırması sunmaktadır. Ayrıca mevcut sınıflandırmalarda bulunmayan yapılar da söz konusudur. Bunlar, bünyesinde birleşik fiil barındıran birleşik fiillerdir. Bu çalışma hem mevcut sınıflandırma farklılıklarını ele almakta hem de şimdiye kadar değinilmemiş dört birleşik fiil yapısını ortaya koymaktadır. Bu dört yapı *isim + birleşik fiil = birleşik fiil*, *fiil + birleşik fiil = birleşik fiil*, *birleşik fiil + yardımcı fiil = birleşik fiil*, *birleşik fiil + birleşik fiil = birleşik fiil* şeklinde formüle edebileceğimiz fiil öbekleridir. Bunlara kaynaklarda zikredilen *isim veya isim işlevli çekimli fiil + yardımcı fiil = birleşik fiil*, *[fiil + zarf-fiil eki] + yardımcı fiil = birleşik fiil*, *isim + asıl fiil = birleşik fiil (deyimleşmiş yapılar)* yapıları da eklenince toplam yedi başlıktan oluşan bir birleşik fiil tasnifi ortaya çıkmaktadır. Bu tasnif birleşik fiillerin unsurlarını betimleyici bir yaklaşımla tanımlamaya dayanmaktadır. Betimleyici yaklaşımla birleşik fiilleri sınıflandırmak, nesnelik açısından ittifak edilebilecek bir bakış açısı gibi görünmektedir. Türk dili üzerine çalışmalar arttıkça terim ve sınıflandırma birliği sağlama yolundaki farklılıklar da ortadan kalkacaktır.

Anahtar kelimeler: Fiillerin yapısı, birleşik fiil, fiil öbeği, yardımcı fiil, birleşik fiillerin tasnifi

Classification of compound verbs and compound verbs with compound verbs in their structure

Abstract

There is a problem of term and classification unity in many areas of Turkish language of Turkey. One of them is related to the classification of compound verbs. Almost every studies on the subject offers a different compound verb classification. There are also structures that are not included in the existing classifications. These are compound verbs that contain compound verbs. In this study, both the existing classification differences have been discussed and four compound verb structures that have not been mentioned so far presented. These four structures are the verb phrases that we can formulate as noun + compound verb = compound verb, verb + compound verb = compound verb, compound verb + auxiliary verb = compound verb, compound verb + compound verb = compound verb. When the noun or, conjugated verb with noun function + auxiliary verb = compound verb, [verb + adverb-verb suffix] + auxiliary verb = compound verb, noun + the main verb = compound verb (idiomatic structures) structures which mentioned in the studies, are added to these, a compound verb classification consisting of a total of seven titles are obtained. This classification is based on defining the elements of compound verbs with a descriptive approach.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Gaziantep, Türkiye), hasankaracahk44@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3014-5513 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.01.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.890450]

Classifying the compound verbs with the descriptive approach seems like a perspective that can be agreed upon in terms of objectivity. As the studies on the Turkish language increase, the differences in the way of providing terms and classification unity will be also eliminated.

Keywords: structure of verbs, compound verb, verb phrase, auxiliary verb, classification of compound verbs

Giriş

Bu çalışmada Türkiye Türkçesindeki birleşik fiil sınıflandırmalarından ve kaynaklarda şimdiye kadar değinilmemiş birleşik fiil yapılarından (*fark edivermiş ol-*, *bakıp duruver-*, *şükredebilir oluver-*, *kaybediverip dur-* vb.) bahsedilecektir. Birleşik fiiller, eylem karşılayan kelime gruplarıdır. Kelime grupları unsurları olan yapılardır, dolayısıyla birleşik fiiller de unsurlardan oluşmuş söz dizimsel birleşimlerdir. Konuya dair sınıflandırma ve adlandırmalar da bu birleşimin özellikleri üzerinden yapılmaktadır. Ancak Türkiye Türkçesinde birleşik fiiller yapı bakımından bir sınıflandırma birliğine henüz sahip değildir. Kaynaklarda genellikle iki, üç ve dört başlık altında tasnif edilmişlerdir. Bu tasniflerin hemen hepsi farklı bir yaklaşım sergilemektedir. Bire bir örtüşen sınıflandırmaya rastlanmasa da söz konusu farklılıklar temelde derin görüş ayrılıklarına dayanmamaktadır. Daha çok, bilinen yapıları kategorilere ayırmada farklılıklar görülmektedir. Mevcut sınıflandırmaların temelinde şu dört yapı vardır:

a. İsim + yardımcı fiil: *kabul et-*, *dost ol-*, *sabreyle-vb.*

b. fiil + zarf-fiil eki+ yardımcı fiil (tasvir fiilleri): *alver-*, *bakakal-*, *sorabil-*, *düşeyaz- vb.*

c. İsim + fiil (deyimleşmiş kalıplar): *el aç-*, *boy at-*, *kıymet bil- vb.*

d. fiil (kip ekli/fiil + sıfat-fiil ekli fiil/isim işlevli çekimli fiil) + yardımcı fiil: *gidiyor ol-*, *yapacak ol-*, *bakmış ol*, *söylemiş bulun- vb.* Bu yapının fiil unsurundaki ekin ne eki olduğuna dair de bir görüş birliği yoktur. Bununla ilgili farklı yaklaşımların ne olduğu parantez içinde belirtilmiştir.

Öte yandan birleşik fiillere dair birçok yapıya da kaynaklarda değinilmemiştir. Bunlar, mevcut tasniflere değinildikten sonra ele alınacaktır. Türkiye Türkçesinde yukarıda verilen yapıların tabii tutulduğu belli başlı birleşik fiil sınıflandırmaları şu şekildedir:

1. Mevcut tasnifler

1.1. Birleşik fiilleri ikiye ayıranlar

Leyla Karahan'ın sınıflandırması:

A. Bir hareketi karşılayan birleşik fiiller

Ana yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiiller: *devam et-*, *dost ol-*, *karar kıl-*, *tamamlanmış ol- vb.*

Diğer fiillerle kurulan birleşik fiiller: *yol al-*, *şehit düş-*, *el koy- vb.*

B. Bir hareketi tasvir eden birleşik fiiller: *koşabil-*, *yazuver-*, *gezip dur- vb.* (Karahan, 2009: 73-79).

Karahan'ın sınıflandırmasında esas alınan ölçüt, birleşik fiilin hareket karşılması veya hareket tasvir etmesidir.

H. İbrahim Delice'nin sınıflandırması:

Delice, birleşik fiil yerine fiil öbeği adlandırmasını daha doğru bulur.

1. Bir yardımcı fiil ile kurulan fiil öbekleri

a. Yabancı isim + yardımcı fiil yapısında: *kabul et-*, *dost ol-*, *arz et- vb.*

b. Fiil+zarf-fiil eki+ yardımcı fiil yapısında: *yazabil-*, *kalakal-*, *sarkiver- gelmiş bulun-*, *koşup dur- vb.*

Delice, bu başlık altında zarf-fiil işlevli eklerle yapılan birleşik fiilleri de verir.

2. Asıl fiil ile kurulan fiil öbekleri: *gönül ver-*, *öne çık-*, *kol gez-* gibi deyimleşmiş yapılar. (Delice, 2012: 24-28)

Delice'nin sınıflandırmasında esas alınan ölçüt, birleşik fiilin asıl fiille mi yardımcı fiille mi kurulduğudur.

Günay Karaağaç'ın sınıflandırması:

a. İsimlerle yapılan birleşik fiiller

isim + yardımcı fiil: *telefon et-*, *ne eyle-*, *spor yap- vb.*

b. Fiillerle yapılan birleşik fiiller

[fiil + zarf-fiil eki] + [yardımcı fiil]: *görebil-*, *kalakal-*, *toplayver- vb.* (Karaağaç, 2012: 190-195)

Karaağaç, sınıflandırmada birleşik fiilin birinci unsurunun fiil veya isim olmasını esas almıştır.

Muharrem Ergin'in sınıflandırması:

İsimle birleşik fiil yapan yardımcı fiiller: *reddet-*, *gitmiş ol-*, *var eyle- vb.*

fiillebirleşik fiil yapan yardımcı fiiller: *olagel-*, *gezip dur-*, *yakalayver- vb.* (Ergin, 2009: 386-389).

Ergin, birleşik fiildeki yardımcı fiilin isimle veya fiille kullanılmasına göre sınıflandırma yapmıştır.

Zeynep Korkmaz'ın sınıflandırması:

I. Esas anlamını korumuş veya işlev incelikleri kazanmış olan birleşik fiiller

1. Bir yanı ad bir yanı yardımcı fiil olan birleşik fiiller: *ifade et-*, *belli ol-*, *iltifat eyle- vb.*

2. Bir yanı sıfat-fiil bir yanı yardımcı fiil olan birleşik fiiller: *duymuş ol-*, *sorar ol-*, *konuşacak ol- vb.*

3. Bir yanı zarf-fiil bir yanı fiil olan birleşik fiiller: tasvir fiilleri: *isteyebil-*, *küçülüver-*, *süregör- vb.*

II. Esas anlamını kaybederek deyimleşmiş olan birleşik fiiller

1. Tek ögeli kalıplaşmış birleşik fiiller: *suratını as-, kanat ger-, uykusu kaç- vb.*
2. İki ögeli kalıplaşmış birleşik fiiller: *ağzı laf yap-, eli silah tut-, sözü kısa kes- vb.*
3. Üç ögeli kalıplaşmış birleşik fiiller: *ayağını yere sağlam bas-, şeytana pabucunu ters giydir- vb.*

Deyimlerin yapısı ele alınmıştır.(Korkmaz, 2003: 791- 857)

Korkmaz, ana sınıflandırma ölçütü olarak birleşen fiillerin esas anlamını koruyup korumamasını dikkate almıştır.

Mustafa Özkan ile Veysi Sevinçli'nin sınıflandırması:

A. İsim + yardımcı fiil = birleşik fiil: *görmüş bulun-, idare et-, devral-, görünmez ol- vb.*

B. Fiil + zarf-fiil + yardımcı fiil = birleşik fiil: *deyiver-, yakabil-, eğlenedur-, esip dur-, çekip git- vb.* (Özkan ve Sevinçli, 2017: 66-82)

Özkan ve Sevinçli, birleşik fiilde birleşen unsurların neler oldukları üzerinden bir sınıflandırma yapmıştır.

1.2. Birleşik fiilleri üçe ayıranlar

Mehmet Özmen'in sınıflandırması:

1. İsimlerle kurulan birleşik fiiller: *hükmet-, sakın ol-, fiyat biç- vb.*
2. Fiillerle kurulan birleşik fiiller: *yaşayabil-, araştırıp dur-, ısınver- vb.*
3. Çekimli fiillerle kurulan birleşik fiiller: *çekilmiş ol-, gidecek ol-, atar durur vb.* (Özmen, 2016: 87-98)

Özmen, sınıflandırmada birinci unsurun isim, fiil veya çekimli fiil olmasını dikkate almıştır.

Süer Eker'in sınıflandırması:

1. Tasvirî (betimsel, deskriptif) eylemler

asıl eylem+zarf-fiil eki+ yardımcı eylem: *yazadur-, uyuyakal-, geliver- vb.*

2. Adla yapılan birleşik eylemler

ad + yardımcı eylem: *satın al-, rica et-, yardım et- vb.*

3. Diğer birleşik eylemler: *güleceği gel-, yapmış ol-, ayağa kalkacak ol- vb.* (Eker, 2010: 411-412)

Eker, birleşik fiilin tasvir fiili olma, adla kurulmuş olma veya bunların dışında olma durumlarını sınıflandırmaya esas almıştır.

Tahir Nejat Gencan'ın sınıflandırması:

Kurallı birleşik eylemler: *bekleyebil-, atlayver-, acıyası gel- vb.*

Öbekleşmiş birleşik eylemler: *gönül ver-, dört gözle bekle-, yerinde say- vb.*

Yardımcı eylemlerle yapılan birleşik eylemler: *hallet-, bağlanmış ol-, düşecek ol-, neşreyle- vb.* (Gencan, 2007:358-378)

Gencan, birleşik fiilin tasvir fiili olma, deyimleşmiş fiil olma, yardımcı fiille kurulmuş olma durumlarını tasnife esas almıştır.

M. Kaya Bilgegil'in sınıflandırması:

a. Yardımcı fiiller ve onlarla teşkil olunan birleşik fiiller: *temenni et-, muhtaç ol-, niyaz eyle- vb.*

b. İki fiilin birleşmesiyle teşkil olunan birleşik fiiller: *bitiriver-, düşeyaz-, yazmaya gör- vb.*

c. Kaynatma yoluyla teşkil edilen birleşik fiiller: *dil uzat-, yüz sür-, mihnet çek-, yoldan çık- vb.* (Bilgegil, 2009: 268-270)

Bilgegil, sınıflandırmasında birleşik fiilin yardımcı fiille kurulmuş olma, asıl fiille kurulmuş olma veya kalıplaşmış olma durumlarını esas almıştır.

1.3. Birleşik fiilleri dörde ayıranlar**Özkan, Toker ve Aşçı'nın sınıflandırması:**

1. Asıl yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiiller: *itiraf et-, mahvol-, işaret et- vb.*

2. Bir yanı sıfat-fiil bir yanı yardımcı fiil olan birleşik fiiller: karmaşık fiiller: *dilimliyor ol-, bakamaz ol, tüküresi gel- vb.*

3. Bir yanı zarf-fiil bir yanı yardımcı fiil olan birleşik fiiller: *sezebil-, dalıp git-, çıkagel- vb.*

4. Bir yanı isim bir yanı yardımcı fiil olan birleşik fiiller: *el koy-, medet um-, gözü kork-, kaynamaya başla- vb.* (Özkan, Toker ve Aşçı, 2016: 76-86).

Özkan, Toker ve Aşçı'nın sınıflandırmasında birleşik fiilin her iki unsurunun yapısal özellikleri esas alınmıştır. Birleşim formülleri üzerinden tasnif yapılmıştır.

Bilal Aktan'ın sınıflandırması:

1. Bir isim ile yardımcı fiilin birleşmesinden oluşan birleşik fiiller: *mecbur ol-, affet-, kendine gel- vb.*

2. İsim ile fiil birleşmesinden oluşan (deyimleşmiş) birleşik fiiller: *dili tutul-, içine sin-, ders al- vb.*

3. Bir sıfat-fiil ile yardımcı fiilin birleşmesinden oluşan birleşik fiiller: *unutmuş ol-, tutmaz ol-, düşüncecek ol-, beklemiyor ol- vb.*

4. Bir fiil ile yardımcı fiilin birleşmesinden oluşan birleşik fiiller(tasvir fiilleri): *yürüyüver-*, *donakal-*, *biteyaz- vb.* (Aktan, 2016: 43-53).

Aktan'ın sınıflandırmasında birleşik fiilde birleşen unsurların neler olduğu ve birleşim formülleri esas alınmıştır.

Görüldüğü üzere sınıflandırmaya tabi tutulan yapılar aynı olmasına rağmen ayrı ayrı tasnifler ortaya çıkmıştır. Söz konusu sınıflandırmalar birleşik fiildeki ilk unsur, ikinci unsur veya her iki unsur dikkate alınarak yapılmıştır. Tasniflerdeki çeşitlilik bu farklı yaklaşımlara dayanmaktadır. Öte yandan kaynaklarda birleşik fiil kavramı, bünyesinde tek yardımcı fiil bulunan veya iki fiilden oluşan bir yapı olarak düşünülmüştür. Bir birleşik fiilin diğer fiiller gibi birleşik fiil bünyesinde görev alabileceği göz ardı edilmiştir. Türkiye Türkçesinde *terk ediver-*, *çözüverecek ol-*, *bakakalver -*, *yardım edecek ol-*, *kaybediverip dur-*, *fark eder oluver-* gibi bir veya her iki unsuru birleşik fiil olan yapılar da söz konusudur. Bir birleşik fiil, yardımcı fiil veya isim unsuru olarak başka bir birleşik fiilin bünyesinde yer alabilir, yani Türkiye Türkçesinde birleşik fiiller başka birleşik fiillerin kuruluşunda görev alabilir. Bu konuda Muharrem Ergin, birleşik fiil unsurlarının ikiden fazla olabileceğini belirtmekle yetinmiştir: “Birleşik fiilde yardımcı fiilden önce gelen unsur umumiyetle tek kelime olmakla beraber, bazan bir kelime gurubu da olabilir: *ters yüz et-*, *kayboluver-* misallerinde olduğu gibi.” (Ergin, 2009: 389).

Yapı olarak *test / et-* ile *test / ediver-*; *sabr / eyle-* ile *sabr / eyleyebil-*; *baka / kal-* ile *baka / kalver-* isim veya [*fiil + zarf-fiil eki*] + *yardımcı fiil* birleşiminden oluştuğuna göre birleşik fiiller, bir başka birleşik fiilin yardımcı fiili olabilmektedir. Standart bilgimiz bize *et-*, *eyle-*, *ol-*, *kal-*, *bulun-*, *yap-*, *dur-* örneklerinde olduğu gibi yardımcı fiillerin sınırlı sayıda fiilden oluştuğunu ve bunların da tek sözcük şeklinde olduğunu söylese de bunlarla kurulan birleşik fiillerin yardımcı fiil olarak kullanılabilmesi dil açısından bir aykırılık teşkil etmemektedir. Öte yandan *yardım edecek / ol-*, *şükredip / dur-*, *kaybetmiş / bulun-* gibi yapılar da birleşik fiilin isim unsuru, birleşik fiildir. Aldıkları ek, kip / sıfat-fiil eki olsa da bunlar birleşik fiilin isim unsurunu teşkil etmektedir. Birleşik fiilin hem isim hem yardımcı fiil unsurunun bir birleşik fiil olabilmesi Türkiye Türkçesinde bunların yapısını yeniden gözden geçirmeyi gerektirmektedir.

Kaynaklarda değinilmemiş birleşik fiil yapılarını dört başlık altında vermek mümkündür. Bunlar, birleşik fiillerle kurulmuş birleşik fiillerdir:

1. *isim + birleşik fiil = birleşik fiil*, 2. *fiil + birleşik fiil = birleşik fiil*, 3. *birleşik fiil + yardımcı fiil = birleşik fiil*, 4. *birleşik fiil + birleşik fiil = birleşik fiil*.

2. Önerilen tasnifler

2.1. İsim + birleşik fiil = birleşik fiil

Bir isim unsuru ile bir yardımcı fiil işlevli birleşik fiil unsurunun birleşmesinden oluşmuştur: *nakl / ediver-*, *arz / olunuver-*, *hiss / edebil-* *kayd / edeyaz-*, *test / edip dur-vb.*

Yeni sistemi hemen *test edivermiştik*.

Üç gün içinde bütün mahsulü *naklediverdi*.

Koca otobüsü sokağa *park ediverecekti*.

2.2. Fiil + birleşik fiil = birleşik fiil

Bu yapı, bir fiil unsuru ile birleşik yardımcı fiilin birleşmesinden oluşmuştur: *bakıp / duruver-*, *çıkış / olabil-*, *gider / oluver-* vb.

Köylüler arkamızdan *bakıp duruvermişti*.

Çocuklar her gün erkenden *kalkar oluverdi*.

Planları tutsaydı buralardan *gitmiş olabilecekti*.

2.3. Birleşik fiil + yardımcı fiil = birleşik fiil

Bir birleşik fiil ile yardımcı fiilin birleşmesinden oluşmuş öbektir: *sabreder / bul-*, *dönüp durur / ol-*, *soruvorecek / ol-*, *anlatabilmiş / ol-*, *sürüp gider / ol-*, *şükredebilir / ol-* vb. Yapıdaki birleşik fiilin kuruluşunda da başka bir birleşik fiil yer alabilir: *park ediverecek / ol-*, *yardım edivermiş / bulun-* vb.

Onu sıkıntıları karşısında her defasında *sabreder bulurduk*.

Bütün bunları *anlatabilmiş olmayı* isterdim.

Küçük yaşta gurbette *dolaşıp durur olmuştu*.

Böylece geminin yükü *sevk edilivermiş oldu*.

2.4. Birleşik fiil + birleşik fiil = birleşik fiil.

Her iki unsuru birleşik fiilden oluşmuş birleşik fiillerdir: *sabreder / oluver*, *kaydeder / oluver*, *bakıp durur / oluver-*, *nakletmiş / olabil-* vb. Yapının birinci unsurundaki birleşik fiilin kuruluşunda da başka bir birleşik fiil yer alabilir: *takip edilebilir olabil-*, *kaybedilebilir oluver-*, *hakedebileceği olabil-* vb.

Herkes olan bitene *bakıp durur oluvermişti*.

Bu saate kadar bütün eşyayı *nakletmiş olabilmeliydik*

Bu kadarını *anlatamamış olamaz*.

O anda her şeyi *reddedebilir olabilecek miyiz* bilmiyoruz.

Bütün bu yapılara ek olarak daha fazla birleşik fiilin bir araya gelebildiği dilbilgisi ve söz dizimi bakımından doğru, ancak kullanımı olmayan ya da belli şartlarda mümkün olabilecek *fark eder oluvermiş ol-*, *hissedebilir olabilmiş ol-*, *şükredebiliyor olabilmiş ol-* gibi yapılardan da söz edilebilir.

Birleşik fiillerin sınıflandırmasında birleşğin betimlemesini yapmak ve formülünü ortaya koymak en sağlıklı yol olarak görünmektedir. Buna göre Türkiye Türkçesinde birleşen unsurlar üzerinden

bakıldığında yedi farklı birleşik fiil formülünden bahsetmek mümkündür. Bu maddeleme aynı zamanda birleşik fiil tasnifi önerisidir:

1. İsim veya isim işlevli çekimli fiil + yardımcı fiil = birleşik fiil: *zann / et-, kayd / ol-; gider / ol- vb.*
2. İsim + asıl fiil = birleşik fiil(deyimleşmiş yapılar): *kulak / as-, boynunu / bük-, çileden / çık- vb.*
3. [Fiil + zarf-fiil eki] + yardımcı fiil = birleşik fiil: *alı / ver-, tuta / bil-, akıp / dur- vb.*
4. İsim + birleşik fiil = birleşik fiil: *sarf / ediver-, pişman / olabil-, seyr / edip dur- vb.*
5. [fiil + zarf-fiil eki] + birleşik fiil = birleşik fiil: *sorup / durabil-, kala / kalabil-, çekip / gidiver-*
6. Birleşik fiil(isim işlevli) + yardımcı fiil = birleşik fiil: *saklanabiliyor / ol-, tartıverecek / ol-, okuyuvermiş / bulun- vb.*
7. Birleşik fiil(isim işlevli) + birleşik fiil = birleşik fiil: *çevirebilmiş / olabil-, yapabilir / oluver-, tutabiliyor / olabil- vb.*

Sonuç

Türkiye Türkçesinde birleşik fiillerin sınıflandırılmasına dair bir birlik söz konusu değildir. Kaynaklarda birbirinden farklı tasnifler yapılmıştır. Ayrıca mevcut sınıflandırmalara dâhil edilmesi gereken birleşik fiillerin tıpkı diğer fiiller gibi birleşik fiil bünyesinde yer alabileceğini örnekleyen birleşimler de söz konusudur. Bunların da dikkate alınmasıyla Türkiye Türkçesinde birleşik fiiller, unsurlarının birleşimi üzerinden tanımlanıp sınıflandırıldığında yedi farklı yapının söz konusu olduğu görülmektedir. Mevcut sınıflandırmalarda esas alınan üç yapı, *isim veya isim işlevli çekimli fiil + yardımcı fiil = birleşik fiil*, *[fiil + zarf-fiil eki] + yardımcı fiil = birleşik fiil*, *isim + asıl fiil = birleşik fiil(deyimleşmiş yapılar)* şeklindedir. Bu çalışmayla sınıflandırmaya dâhil edilmesi önerilen birleşik fiillerin tablosu ise şu şekildedir:

Tablo 1: Kuruluşunda birleşik fiil bulunan birleşik fiiller

Birleşik fiilin yapısı	Örnekler
İsim + birleşik fiil(tasvir fiili)	<i>kaybediver-, şükredebil-, sevk ededur-</i>
[fiil + zarf-fiil eki] + birleşik fiil(tasvir fiili)	<i>çekip gidiver-,tekrarlayıp durabil-, şaşakalabil-</i>
birleşik fiil + yardımcı fiil	<i>işlenebilir ol-, izah edilebilir ol-, rast gelmiş bulun-</i>
birleşik fiil + birleşik fiil	<i>yapabilmiş olabil-, görevbilir oluver-, arz edilebilir olabil-</i>

Bu unsurların birtakım anlam incelikleri de ortaya koyduğu muhakkaktır. Ancak, söz konusu yapılara dair anlam incelemesi bu çalışmanın amaç ve sınırlarını aşmaktadır.

Türkiye Türkçesinde birleşik fiillerin yapısını betimlemek suretiyle sınıflandırma başlıkları oluşturmak, üzerinde ittifak edilebilecek bir tutumdur.

Kaynakça

- Aktan, B. (2016). *Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi*. Konya: Eğitim.
 Bilgegil, M. K. (2009). *Türkçe Dilbilgisi*. Erzurum: Salkımsöğüt.

- Delice, H. İ. (2012). *Türkçe Sözdizimi*. İstanbul: Kitabevi.
- Eker, S. (2010). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Gencan, T. N. (2007). *Dilbilgis*. Ankara: Tek Ağaç.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Söz Dizimi*. İstanbul: Kesit.
- Karahan, L. (2007). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri(Şekil Bilgisi)*. Ankara. TDK.
- Özkan, A., Toker, M., Aşçı, U. D. (2016). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*. Konya: Palet.
- Özkan, M., Sevinçli, V. (2017). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Özmen, M. (2016). *Türkçenin Sözdizim*. Adana: Karahan.

14. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi¹

Ramazan ŞİMŞEK²

İlhan ERDEM³

APA: Şimşek, R.; Erdem, İ. (2021) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 267-279. DOI: 10.29000/rumelide.895762.

Öz

Yabancılara Türkçe öğretimi derin tarihsel kökeniyle birlikte 21. yüzyılın ilk çeyreğinde ivme kazanmış; küreselleşen dünyada Türkiye'nin son yıllardaki siyasal ve toplumsal rolündeki pozitif değişimi ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin sayısı da bariz bir şekilde artmıştır. Pozitif yönlü bu hareketlilik ve değişim doğal olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin sayısını ve niteliğini de etkilemiştir. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitaplarında çeşitlilik artmış; dijital ve basılı materyaller sürecin lokomotifine haline gelmiştir. Bu materyallerde temel dil becerilerine yönelik etkinliklerin niteliği sürecin verimliliği açısından büyük önem arz etmektedir. Yabancı dil eğitimi açısından anlamaya yönelik dil becerileri anlatmaya yönelik dil becerilerine göre daha kolay gelişmektedir. Anlatmaya dayalı yazma becerisi ise temel dil becerileri içinde gelişimi en zor beceri olarak değerlendirilmektedir. Ders materyallerinin içinde bulunan etkinlikler temel dil becerilerinin gelişimini hızlandırma ve yapılandırma gayesi taşımaktadır. Bu çalışmada Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi B1 ders kitabı bünyesinde yer alan yazma etkinlikleri öğretmen kılavuz kitabında yer alan 52 adet yazma becerisi kazanımı ve CEFR B1 düzeyi yazma becerisi içeriği ekseninde kategoriler oluşturularak içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bu kapsamda yazma becerisi etkinliklerinin hangi kazanımları karşıladığı üzerinde durulmuş; ifade gücüne yönelik kazanımların ve içeriklerin öne çıktığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, yazma becerisi, B1 düzeyi, etkinlik, ders kitabı

Writing skills and acquisition relationship in teaching Turkish as a foreign language

Abstract

Teaching Turkish to foreigners has gained momentum in the first quarter of the 21st century with its deep historical roots. Turkey has taken in recent years with political and social causes of migration and has increased markedly in the number of people who learn Turkish in this context. This positive mobility and change naturally affected the number and quality of the materials used in teaching Turkish as a foreign language. In this context, the variety of textbooks in teaching Turkish as a foreign language has increased; digital and printed materials have become the engine of the process. The quality of the activities for basic language skills in these materials is of great

¹ Bu çalışma 2-4 Kasım 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen IX. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

² Dr. Öğr. Gör., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÖMER (Nevşehir, Türkiye), ramazansimsek@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8295-8903 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.01.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.895762.]

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

importance for the efficiency of the process. In terms of foreign language education, language skills for understanding develop more easily than language skills for expression. The narrative writing skill is considered to be the most difficult skill to develop among basic language skills. The activities in the course materials should aim to accelerate and structure the development of basic language skills. In this study, the writing activities included in the Yunus Emre Institute Turkish Teaching B1 textbook were examined on the axis of 52 writing skill acquisitions in the teacher's guide book and CEFR B1 level writing skills content. In this context, the achievements of writing skills activities were emphasized. In this context, the achievements of writing skills activities were emphasized; It was determined that the achievements and contents regarding expressive power stand out.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, writing skill, B1 level, activity, textbook

Giriş

Tarihsel süreç içerisinde doğrudan ya da dolaylı olarak iletişim kuran insanlığın en büyük bildirişim aracı dildir. Dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisandır (Türkçe Sözlük, 2005: 526). Dil, bir toplumda düşünce duygu ve isteklerin ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizedir (Aksan, 1977: 55).

Dil eğitimi iletişimsel süreçler açısından alıcı ve verici dil becerilerini bünyesinde barındırmaktadır. Dinleme ve okuma becerileri alıcı beceriler olarak kabul görürken konuşma ve yazma becerileri verici beceriler olarak değerlendirilmektedir. Temel dil becerilerinin birbiri ile etkileşimi bu becerilerin birbirini bütünlendiğini, desteklediğini göstermektedir.

Üzerinde onlarca tanım yapılan “dil” kavramı özelinde anadili dışındaki diller ilk çağlarda siyaset, ticaret, kültür vb. sebepler ile seçkin topluluklar tarafından öğrenilirken 20 ve 21. yüzyılda küçük bir köy haline gelen dünya ile son derece geniş kitlelerle buluşmuş ve yabancı dil öğrenimi önemli bir ekonomik sektör haline gelmiştir (Erdem ve diğerleri, 2015, 460).

2000’li yıllardan sonra Ortadoğu coğrafyasında oluşan demografik hareketler ve Türkiye’nin izlediği “insan” odaklı yaklaşım ile siyasi, ekonomik ve sosyal açıdan problem yaşayan tüm etnik grupların ilgi odağının Türkiye ve Türkçe olduğu görülmektedir. Bu ilgi kapsamında ülkemizde artan yabancı sayısı ile Türkçe öğrenen yabancı sayısı da aynı oranda artmıştır. Böylece Türkiye ve Türkçe eğitim odaklı bir şemanın merkezine konumlanmıştır.

Temel dil becerileri ekseninde verilen yabancı dil eğitimi için kullanılan eğitim araçları ve materyaller sürecin mihenk taşları içinde yer almaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretmen ve öğrenciler açısından en çok kullanılan araç ders kitapları ve yardımcı kitaplardır. Ders kitapları yabancı dil eğitimi boyunca öğrenciye de öğretmene de rehberlik ederek bir program çerçevesinde dilin aşama aşama öğretimini üstlenir. Bu kapsamda yabancı dil eğitiminde temel dil becerilerini bir plan ve program dâhilinde geliştirmek esastır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bir süreç olarak ele alındığında öğrenciler arasında öğrenilmesi en zor becerinin yazma becerisi olarak ifade edildiği kanıksanmış bir gerçektir. Karababa (2009:276), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gereksinimlerine, düzeylerine, çeşitliliğine uygun ders öğretim araç-gereçleri ve ders kitaplarının yeterli olmadığını ifade etmektedir. Araç gereç gereksinimleri ve bu araç gereçlerin nitelik bakımından yetersizlikleri Türkçenin yabancı dil olarak

öğretiminde karşılaşılan temel sorunları teşkil etmektedir. Ayrıca yazma becerisi açısından “en zor beceri” önyargısı ile temel sorunlar birleşince var olan olumsuzlukların katlanarak artması kaçınılmaz bir durumdur.

Yabancı dil eğitimi açısından rehber hükmünde olan Avrupa Ortak Diller Başvuru Metni ders kitabı hazırlayan komisyonların kitap bünyesindeki metinlerin, etkinliklerin, sözcüklerin öğrencinin günlük hayat içinde kullanabileceği şekilde olması gerektiğini belirtmiş; temel dil becerilerinin fonksiyonel olarak kullanılması ve birbirini destekleyici nitelikler barındırması hususunu vurgulamıştır. Bu hususlar gözetildiğinde yabancı dil eğitiminde kullanılan materyal bünyesinde barındırdığı etkinlikler, metinler, dilbilgisi yapıları, söz varlığı açısından temel dil becerilerini desteklemelidir. Bu çalışmada da yazma becerisi etkinlikleri ve kılavuz kitaptaki yazma becerisi kazanımları ele alınacaktır.

Yazma becerisi ve yabancı dil eğitimi ilişkisi

Yazma insanoğlunun düşünce, duygu, durum ve çeşitli taleplerini bir takım sembollerle ifade etme eylemi olarak tanımlanabilir. Yazılı olarak kendini ifade eden insanoğlu bu sayede toplumsal, kültürel, sosyal açıdan birikimini kalıcı hale getirmiştir. Tarihsel süreç içinde toplumsal etkileşimi hızla artan toplumlar ikinci dille de kendini yazılı olarak ifade etme gereksinimi hissetmiştir. Hughey (1983) ikinci dilde yazmanın avantajlarını dört maddede ifade etmiştir:

- Yazma iletişimin önemli bir yoludur.
- Yazma eleştirel düşünme ve problem çözüme içindir.
- Yazma kişinin kendini yenilemesidir.
- Yazma kişisel çevremizi kontrol etmede bize yardımcı olur

Başta ifade edildiği gibi ülkemizde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin çok büyük kısmının öğrenci olduğu düşünüldüğünde yazma becerisinin önemi bir kat daha artmaktadır. Bu kapsamda akademik başarı açısından sınavların önemi ve yazma becerisindeki yetkinlik öğrenci için eğitim hayatı bakımından önemlidir. Hughey (1983), ikinci bir dili öğrenen öğrencilerin yazma yeterliliği gösterene kadar ikinci dillerinde tam okuryazarlığı asla elde edemeyeceklerine inandırılmaya ihtiyaçları olduklarını ifade etmiştir. Özetle yazma becerisi yabancı dil eğitiminde tam anlamıyla yetkinliğin kazanıldığı beceri olarak nitelenebilir. Bu kapsamda da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler akademik başarı ve yetkin bir Türkçe kullanımı için yazma becerisi üzerinde özel bir çaba göstermeleri için yönlendirilebilir. Alan yazında yapılan birçok çalışma yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerilerinin oldukça sorunlu bir alan olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalar öğrencilerin en çok yazma becerilerinde sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Açık, 2008; Kara 2009; Köse 2010; Tiryaki, 2013; Çangal, 2020). Köse (2010)'nin çalışmasında öğrenciler, diğer beceri alanlarından farklı olarak yazma alanında %75 oranında “yapamam” ifadesini seçmişlerdir. Açık (2008)'in yaptığı çalışmada ise öğrencilerin yazma alanında yaşadıkları sorunun boyutu ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrenciler, ilk sırada % 58.95 ile “bazen”, ikinci sırada % 26 ile “hiç”, üçüncü sırada % 14 ile “sık sık” şeklinde cevap vermişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin yaklaşık olarak % 73'ü yazma becerileri alanında sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Yaşanan bu sorunlar benimsenen yaklaşım ve yöntemlere de doğrudan ilintili olduğu söylenebilir.

Yabancı dilde yazma etkinliklerinde kullanılan yöntemler, süreçler oldukça çeşitlidir. Yazma alanında öğretim sürecini iki ayrı aşamada düşünmek gerekir: Kazanım ve geliştirme. Kazanım aşaması temel bilgilerin öğrenilmesi ve becerilerin kullanılabilir düzeyde elde edilmesiyle ilgilidir. Yazma açısından düşünürsek, harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğunun ve nasıl yazılacağına öğrenilmesi kazanım aşamasıyla ilgilidir. Diğer taraftan kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanılacağına öğrenilmesi gelişim aşamasıyla ilgilidir (Akyol, 2006: 93). Raimes (1983), ikinci dil yazma çalışmalarında resimlerden yararlanma, tablo, grafik ve şemalardan yararlanma, haritalardan yararlanma, kopyalama, bağdaşıklık çalışmaları, yazım ve noktalama çalışmaları, cümle düzenleme çalışmaları, özetleme, tamamlama(kelime, cümle ya da paragraf), yorumlama, tepki verme, beyin fırtınası, not tutma, kontrollü yazma, güdümlü yazma gibi yöntemleri açıklamaktadır. Anılan yöntemlerde öğrenci seviyesi esas alınmıştır. Basit dikte, kopyalama cümle düzenleme etkinliklerinin temel düzeylerde; kompozisyon ve tematik yazma etkinliklerinin ise daha ileri düzeylerde kullanılabilirliği ifade edilmiştir. İmla kuralları ve noktalama işaretleri ise her seviyede öğrencilere aktarılması gereken bir konu başlığıdır. Bu sıralama ışığında öğrencilere kolaydan zora doğru giden bir sıralama ile yama etkinlikleri yaptırılabilir. Yaratıcı yazma ve tasvir etkinlikleri ise ileri düzey öğrencileri için kullanılabilir. Anlaşılacağı üzere öğrencinin seviyesinin gözetilmesi yabancı dilde yazma becerisi için olmazsa olmaz kıstaslar içinde yer almaktadır. Öğrencinin seviyesinin üzerinde bir yazma etkinliği ile öğrencinin dil öğrenme motivasyonu düşeceği gibi kendine olan güveni de sarsılacaktır. Bu sebeple yazma etkinliklerinin seviyesi, hangi zihinsel ve iletişimsel becerileri edindirdiği oldukça önemlidir. Bu değerlendirmeler bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yunus Emre Enstitüsü B1 düzeyi ders kitabının yazma etkinlikleri belirli kıstaslar çerçevesinde değerlendirilecektir.

2. Yöntem

2.1. Çalışmanın deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.39). Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmış; analiz sürecinde ise içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya çalışılır; birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, 2010:302). Araştırma kapsamında kazanımlar kategorize edilmiş ve yorumlanmıştır.

2.2. Sınırlılık

Bu araştırma, başta Yunus Emre Enstitüsü temsilciliklerinde ve Türkçe Öğretim Merkezlerinde kullanılan B1 düzeyindeki Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi ders kitabı yazma becerisi etkinlikleri ile sınırlandırılmıştır.

2.3. Verilerin analizi

Yunus Emre Enstitüsü B1 düzeyi ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri yayın bünyesinde yer alan kazanımlar ile karşılaştırılmış; akabinde ise CEFR’de ilgili düzeyde yer alan kıstaslara uygunluğu

bakımından karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Son aşamada yazma becerisi etkinlikleri içeriklerine göre kategorize edilmiş ve bu kapsamda analiz süreci yürütülmüştür.

2.4. Geçerlilik ve güvenilirlik

İçerik analizi yöntemi ile yapılan incelemelerin güvenilirliğinin belirlenmesi için çeşitli yollara başvurulur ve bu yollardan biri de aynı araştırmacının farklı zamanlarda aynı materyali tekrar kodlaması ve kodlamalar arasındaki tutarlığın hesaplanmasıdır. Bu çalışmada gerçekleştirilen içerik analizinin güvenilirliğini belirlemek için ders materyalinde yer alan yazma becerisi kazanımları ve etkinlikleri analiz edilerek kategorize edilmiş, kodlanmıştır. Bu süreçte uzman görüşü de alınmıştır. Araştırma örneğinde yer alan yazma becerisi kazanımları ve etkinlikleri iki araştırmacı tarafından çözümlenmiş, kodlanmış ve incelemeler arası tutarlılık, uyum yüzdesi formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Stemler, 2001; Tavşancıl ve Aslan, 2001).

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$$

Formül 1. Kodlayıcılar/ Kodlamalar Arası Tutarlılık Hesaplaması

Yapılan kodlamalar arası uyumun belirlenmesinde Formül 1 kullanılmış ve iki kodlama arasındaki uyum 0.88 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonucun 0.70'ten yüksek olması kabul edilebilir bir uyum düzeyi anlamına geldiğinden (Tavşancıl ve Aslan, 2001) incelemeler arası uyumun var olduğu, bir diğer ifadeyle bu yöntem için kabul edilebilir düzeyde güvenirliliğin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Bulgular ve yorumlar

Yunus Emre Enstitüsü B1 düzeyi ders kitabında bulunan yazma becerisi kazanımları

Araştırmanın bu kısmında öncelikle ders kitabı bünyesinde yer alan yazma etkinliklerinin kapsadığı 33 adet kazanım ünitelere göre tasnif edilerek tablo haline getirilmiştir.

Tablo 1. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi B1 düzeyi ders kitabında yer alan yazma becerisi kazanımları

Ünite	Kazanımlar
Ünite 1	1-Kişisel yorum bildiren ifade ve kalıpları kullanır 2-Duygu ve düşüncelerini ifade eden kalıpları kullanır. 3-Yaşadığı olayların ve deneyimlerin önemli noktalarını vurgulayarak metinler yazar.
Ünite 2	1-İlan, broşür, duyuru vs. metinleri hazırlar. 2-Özgeçmiş yazar. 3-Kitap ya da filmin konusunu ana hatlarıyla anlar ve yorumlar.
Ünite 3	1-Araştırdığı bir konu hakkında elde ettiği bilgiyi ayrıntılarıyla yazar. 2-Kişisel yorum bildiren ifade ve kalıpları kullanır.

Ünite 4	1-Bir ilanı başvurur ve bu ilanla ilgili bilgi isteyen elektronik mektup yazar. 2-Öğrendiği cümle kalıplarını doğru kullanır. 3-Duygularını ayrıntılı olarak ifade eden e-posta yazar. 4-Kişisel yorum bildiren ifade kalıplarını kullanır. 5-İzlenimlerini yazar 6-Deneyimlerinin yazar.
Ünite 5	1-Kişisel yorum bildiren ifade ve kalıpları kullanır. 2-Olayları yazar. 3-İzlenimlerini yazar. 4-Deneyimlerini yazar. 5-Kitap ve filmin konusunu ana hatlarıyla yazar. 6-Kitabın veya filmin ana düşüncesini ifade eder.
Ünite 6	1-İlgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış açısını yansıtan metinler yazar. 2-Yaşadığı olayların ve deneyimlerin önemli noktalarını vurgulayarak metinler yazar. 3-Olayların nedenleri gelişimleri ve sonuçları hakkında bilgi almak için arkadaşlarına veya yakınlarına e-posta veya mektup yazar. 4-Kişisel yorum bildiren ifade ve kalıpları kullanır. 5-Giriş kısmı verilen bir hikâye ya da diyalog o konuya uygun olarak tamamlar. 6-Deneyimlerini yazar. 7-İzlediği bir film hakkında yorumlar yapar ve bunları yazılı olarak ifade eder.
Ünite 7	1-Olayların sebepleri, gelişimleri ve sonuçları hakkında bilgi almak için arkadaşlarına, yakınlarına mektup belgegeçer veya e-posta yazar. 2-Dostları, arkadaşları veya meslektaşlarına meslek hayatı ve genel konularla ilgili basit mektup, belgegeçer veya eposta yazar. 3-Kişisel yorum bildiren ifade ve kalıpları kullanır. 4-Yaşadığı olayların ve deneyimlerin önemli noktalarını vurgulayarak metinler yazar
Ünite 8	1-Kitap veya filmin konusunu ana hatlarıyla anlatır ve yorumlar. 2-Olayları izlenimlerini deneyimlerini yazar.

Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan Yunus Emre Enstitüsü B1 düzeyi ders kitabında yazma becerisi için geliştirilen etkinliklerde farklı teknikler tercih edilmiştir. Bununla birlikte yukarıda listelenen kazanımlar da sürecin ana omurgasını teşkil etmiştir. Yeniden oluşturma, açık uçlu sorularla yazma, boşluk doldurma, tema ekseninden metni devam ettirme, yeniden yazma, kurgulama gibi yazma yöntemleri materyal bünyesinde mevcuttur. Bu sayede yazma etkinliklerinde çeşitliliğin sağlandığı ve kazanımların detaylı şekilde gözetildiği söylenebilir.

Yunus Emre Enstitüsü B1 düzeyi ders kitabında bulunan yazma becerisi kazanımları ve tematik olarak sınıflandırılması

Avrupa Ortak Dil Başvuru Metni kapsamında öğrencinin hedef dili kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde kullanması tüm dil eğitimcileri tarafından benimsenen bir gerçektir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki temel amaçları aldıkları dil eğitiminin temasını da oluşturan ana omurga niteliğindedir. Avrupa Ortak Dil Başvuru Metni'ne göre (2007: 32) B1 düzeyinde yazma becerisi için öğrencinin ilgi alanında ya da kendini ilgilendiren konular ekseninde basit, kendi içinde bağlantılı metinler; deneyim ve izlenimlerinin içeren mektuplar yazabileceğini belirtmiştir. Çalışmanın bu kısmında ifade edilen Avrupa Ortak Dil Başvuru Metni gözetilerek Yunus Emre Enstitüsü B1 düzeyi ders kitabında yazma becerisi için belirtilen kazanımları değerlendirilerek tematik olarak sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Ders

kitabı bünyesinde yer alan kazanımlar için yaratıcılık, ifade gücü, işlevsellik, kalıp bilgi olmak üzere 4 ana başlık belirlenmiştir.

Yaratıcılık başlığı altında temalandırılan kazanımlar öğrencinin kendi hayal gücü ve üretkenliği ile oluşturabileceği metinleri muhteva etmektedir. İfade gücü başlığı altında toplanan kazanımlar ise öğrencinin gözlemleri, kendi çıkarımları ekseninde oluşturduğu metinlere yönelik kazanımlar olarak tasnif edilmiştir. İşlevsel kullanım başlığında toplanan kazanımlar ise öğrencinin hedef dilde temel ihtiyaçlarını, kamu kurum ve kuruluşlarına yapacağı başvuruları gözeterek kazanımları bir araya getirmiştir. Kalıp bilgi başlığı ise öğrencilerin hedef dilde bürokratik işlemler için kullanılan belge ve formları doldurabilmelerini gözeterek kazanımlar olarak tasnif edilmiştir. Bu kapsamda ilgili sınıflandırmayı içeren tablo aşağıdadır.

Tablo 2. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi B1 düzeyi ders kitabında yer alan yazma becerisi kazanımlarının Tematik Sınıflandırılması

Temalar	Kazanımlar	Ünite Bilgisi	Toplam Kazanım Sayısı
Yaratıcılık	-İlan, broşür, duyuru vs. metinleri hazırlar. -İlgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış açısını yansıtan metinler yazar. -Giriş kısmı verilen bir hikâye ya da diyalog o konuya uygun olarak tamamlar. -İzlediği bir film hakkında yorumlar yapar ve bunları yazılı olarak ifade eder.	2.1 – 6.1 – 6.5 – 6.7	4
İfade Gücü	-Kişisel yorum bildiren ifade ve kalıpları kullanır -Duygu ve düşüncelerini ifade eden kalıpları kullanır. -Yaşadığı olayların ve deneyimlerin önemli noktalarını vurgulayarak metinler yazar. -Kitap ya da filmin konusunu ana hatlarıyla anlar ve yorumlar -Araştırdığı bir konu hakkında elde ettiği bilgiyi ayrıntılarıyla yazar. -Öğrendiği cümle kalıplarını doğru kullanır. -İzlenimlerini yazar. -Deneyimlerinin yazar. -Olayları yazar. -Kitabın veya filmin ana düşüncesini ifade eder. -Olayların nedenleri gelişimleri ve sonuçları hakkında bilgi almak için arkadaşlarına veya yakınlarına e-posta veya mektup yazar. -Dostları, arkadaşları veya meslektaşlarına meslek hayatı ve genel konularla ilgili basit mektup, belgegeçer veya eposta yazar. - Olayları izlenimlerini deneyimlerini yazar.	– 1.2 – 1.3 – 2.3 3.1 4.2 – 4.5 – 4.6 5.2 – 5.6 6.3 7.2 8.2	13

İşlevsel Kullanım	-Bir ilan başvurusu ve bu ilanla ilgili bilgi isteyen elektronik mektup yazar. -Duygularını ayrıntılı olarak ifade eden e-posta yazar.	4.1 – 4.3	2
Kalıp Bilgiler	-Özgeçmiş yazar.	2.2	1

Yunus Emre Enstitüsü B1 düzeyi ders kitabında yazma becerisi etkinliklerinin incelenmesine yönelik tablo aşağıdadır.

Tablo 3. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi B1 düzeyi ders kitabında yer alan yazma becerisi etkinliklere yönelik değerlendirme

	İçerik	Yöntem	Kazanım	Temel Becerilerle Bütünlük	AODBM uygunluk
ÜNİTE 1	-Yeniden Yazalım (S.13) -Ne Yaparsınız (S.17) -Hangi Görüşe Katılıyorsunuz. (S.23)	-Cümle Oluşturma -Cümle tamamlama -Metin Oluşturma	1.1 1.2 1.3	Boşluk doldurma etkinlikleri, kısa cümleler ve konuşma etkinlikleri ile yazma becerisi etkinliği desteklenmiştir.	Öğrencinin ilgi alanları ile ilgili basit metinlerin yazımı esas alınmıştır. Öğrencinin görüşlerini, deneyimlerini aktarması amaçlanmıştır.
ÜNİTE 2	-Halk Ozanı.(S.30) -Özgeçmiş (S.40) -En İyi film (S.44)	-Alıntılama -Kısa metin düzenleme	2.1 2.2 2.3	Okuma ve konuşma becerisi etkinliklerinde yer alan boşluk doldurma, yeniden oluşturma alıştırmaları ile yazma becerisi etkinliği hem konu hem de içerik açısından desteklenmiştir.	AODBM kapsamında öğrencinin özgeçmiş hazırlama, kurumlara başvuruda bulunabilme yetkinlikleri özetilmiş ve bu durumların yazılı olarak yapılmasına özen gösterilmiştir.
ÜNİTE 3	-Araştırılm (S.56) -Dilin Önemi (S.61)	-Metin yazma -Metin yazma	3.1 3.2	Ünite bünyesindeki yazma etkinlikleri özellikle okuma becerisi alıştırmaları ile bütünlük gösterdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca yazma becerisi açısından kelime haznesini destekleyici alıştırmalar mevcuttur.	Öğrencinin ilgi alanı içinde yer alan bir konu ile ilgili yazılar yazmasına yönelik yazma becerisi etkinlikleri öne çıkmaktadır. Bu sayede öğrenci yazma becerisini işlevsel olarak kullanabilme yetisi kazanabilir.
ÜNİTE 4	-Kursa Kayıt (S.77) -Hakkımı Ariyorum (S.81) -Karikatür (S.87)	-Başvuru metni oluşturma -Metin oluşturma -Tasvir cümlesi yazma	4.1 4.2 4.3 4.4 4.5 4.6	Dili işlevsel olarak kullanma ve öğrencinin temel ihtiyaçlarını giderme gayesi ekseninde şekillenene üniteye okuma, konuşma becerisi etkinlikleri ile yazma becerisi etkinlikleri içerik ve konu bakımından birbirini tamamlayıcı niteliktedir.	Ünite bünyesinde yer alan yazma etkinlikleri öğrencinin kurum ve kuruluşlara yapacağı başvurular kapsamında hazırlanmış olup öğrencinin temel gereksinimleri açısından dili kullanmasını hedeflemektedir.

ÜNİTE 5	-Engelleri Aşalım (S.97)	-Metin Oluşturma	5.1	Sosyal sorumluluk teması altında şekillendirilen yazma etkinlikleri diğer dil becerisi etkinlik ve alıştırmaları ile bütünlük sağlamaktadır.	Öğrencinin ilgi duyduğu bir alanda temel ifadeler ekseninde kendini ifade etmesi amaçlanmıştır. Ancak “En sevdiğim film” isimli yazma becerisi etkinliğinin derin yorumlar gerektirmesi sebebi ile seviyenin biraz üzerinde olduğu düşünülmektedir.
	-En Sevdiğim Film (S.100)	-Metin Oluşturma	5.2		
	-Engeller Nerede (S.105)		5.3		
			5.4		
			5.5		
ÜNİTE 6	Satıyorum (S.118)	-Metin Oluşturma	6.1	Ünite bünyesinde yer alan etkinlikler konu bakımından alışveriş, film izleme gibi farklı başlıklar altında yapılandırılmıştır. Bu sebeple içerik olarak etkinlikler bütünlüğü niteliklere sahip değildir.	Ünite bünyesinde yer alan yazma becerisi etkinlikleri kültürel kodlar dikkat çekmektedir. Ayrıca hedef dili fonksiyonel olarak kullandırmayı özendiren “Satıyorum” isimli yazma etkinliği AODBM B1 kazanımları açısından uygundur.
	Tamamlayalım (S.121)	-Metin tamamlama	6.2		
	-Çizgi Kahramanlar (S.122)		6.3		
			6.4		
			6.5		
			6.6		
			6.7		
ÜNİTE 7	-Davet Mektubu (S.136)	-Metin Oluşturma	7.1	Alıştırma ve etkinlikler dil becerisi etkinliklerini bütünlüğü niteliklere sahiptir. Açık uçlu sorular ile hem okuma becerisi etkinlikleri hem konuşma becerisi etkinlikleri yazma becerisi etkinlikleri ile konu ve tema bakımından ilintilendirilmiştir.	Kutlama teması etrafında şekillendirilen bu ünite AODBM B1 kazanımları açısından uygundur.
	-Bayramınız Kutlu Olsun (S.138)		7.2		
	-Düğün Nasıldı (S.143)		7.3		
			7.4		
ÜNİTE 8	-Başyapıt (S.153)	-Metin oluşturma	8.1	Ünite bünyesinde yer alan boşluk doldurma etkinlikleri ve eşleştirme etkinlikleri ile okuma becerisi, Konuşma becerisi yazma becerisi ile bütünlük içinde olduğu gözlemlenmiştir.	Öğrenciyi mümkün olduğunca dili serbest kullanmaya özendirici etkinlikler öne çıkmaktadır. Öğrencinin ilgi alanında yazmasını özendirici etkinlikler AODBM B1 kazanımlarının gözetildiğini göstermektedir.
	-Kişisel Başarılar (S.164)		8.2		

Yunus Emre Enstitüsü B1 düzeyi ders kitabında 1.ünitede yer alan yazma becerisi etkinlikleri öğrencinin belirli konularda kişisel görüş ve deneyimlerini yazılı olarak ifade edebilmelerini amaçlamıştır. Yazma becerisi ile diğer temel dil becerileri boşluk doldurma etkinlikleri, cümle tamamlama alıştırmaları ile bir bütün halinde öğrenciye sunulmuştur. Avrupa Ortak Dil Başvuru Metni yazma becerisi B1 düzeyinde belirtilen kazanımlar da gözetilmiştir. Bu kapsamda öğrencinin kendi düşünce ve fikirlerini ifade etmesine yönelik etkinlikler geliştirilmiştir. 2.ünitede yer alan yazma becerisi etkinliklerinde kültürel kodların yoğunluğu dikkat çekmektedir. Ayrıca ünitenin genel hedefleri içinde yer alan duyuru, broşür metni oluşturma, özgeçmiş oluşturma gibi yazma becerisi kazanımlarının gözetildiği saptanmıştır. Böylece öğrencinin dili işlevsel olarak kullanması ve temel gereksinimlerini karşılaması da önemsenmiştir. Dilbilgisi yapılarında ekler ile yeniden oluşturma alıştırmaları yazma becerisini destekleyici niteliktedir. Konuşma ve okuma becerileri kapsamında

hazırlanan alıştırmalar hem içerik hem de konu bakımından yazma becerisini destekleyici niteliktedir. İş bulma teması etrafında öz geçmiş hazırlama etkinliği hem yazma hem okuma becerisini bütün haline getirmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü B1 düzeyi ders kitabında 3.ünitelerde yer alan yazma becerisi etkinlikleri öğrencinin dili işlevsel olarak kullanması ve ilgi alanı içine giren konularda yazılar yazabilmesini öncelmiştir. Kültürel kodların nispeten az olduğu yazma becerisi etkinlikleri kılavuz kitapta yer alan “*Araştırdığı bir konu hakkında elde ettiği bilgiyi ayrıntılarıyla yazar.*” kazanımını doğrudan karşılayan niteliklere sahip değildir. Okuma becerisi etkinlikleri bünyesinde yer alan alıştırmalar ile kelime haznesi geliştirilmek istenmiş ve yazma becerisi etkinliklerinde bu kelimelerin kullanılması istenmiştir. 4.ünitelerde yer alan yazma etkinlikleri öğrencinin kısa cümleler ve metinler oluşturması amacı ekseninde dizayn edilmiştir. Okuma ve konuşma becerisi etkinlikleri ile yazma becerisi etkinlikleri içerik ve konu bakımından birbirini tamamlamaktadır. Ayrıca kelime haznesini geliştirmek amacıyla yapılan uygun ekleri kelimelere getirme alıştırmaları öğrencinin kelime haznesini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ancak ünite bünyesinde bulunan “*İzlenimlerini ve deneyimlerini yazar*” kazanımı yazma etkinlikleri açısından kapsam olarak zayıf kaldığı gözlemlenmiştir.

Yunus Emre Enstitüsü B1 düzeyi ders kitabında 5.ünitesinde bedensel engelli insanlar özelinde sosyal sorumluluk teması işlenmiştir. Dört temel dil becerisi için hazırlanan içerik, etkinlik ve alıştırmalar birbirini bütünleyici niteliktedir. Konu ve içerik anlamında engelli insanlar için duyarlı olma teması üzerinde durulmuştur. Yazma becerisi etkinlikleri de ifade edilen hassasiyetler ekseninde şekillendirilmiştir. Ancak “En sevdiğim film” isimli etkinlik kapsamlı yorum ve uzun cümleler kurmayı gerektirdiği için B1 seviyesinin biraz üzerinde olduğu söylenebilir. “*Olayları, izlenimlerini, deneyimlerini yazar.*” kazanımı ilgili etkinlik için temel seviye düzeyinde kaldığı söylenebilir. Ünite özelinde evrensel değerler öne çıkarken yazma becerisi etkinlikleri de bu bağlamda şekillendirilmiştir. 6.ünitelerde ise yazma becerisi etkinlikleri Türk yemek kültürü ile öğrencilerin mensubu oldukları ülkelerin yemek kültürlerini karşılaştırmaktadır. Bu bakımdan kültürel kodların yoğun olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca dili fonksiyonel olarak kullanmak ve temel gereksinimleri karşılamak maksadı ile “Satıyorum” isimli yazma becerisi etkinliği düzenlenmiştir. Metin tamamlama etkinliği ile öğrencinin yaratıcı tarafı harekete geçirilmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir. Ünite bünyesinde “Yaşadığı olayların ve deneyimlerin önemli noktalarını vurgulayarak metinler yazar” kazanımı olsa da yazma becerisi etkinliklerin de bu kazanımı gözetme bakımından yetersiz olduğu saptanmıştır. Daha çok “Olayların nedenleri gelişimleri ve sonuçları hakkında bilgi almak için arkadaşlarına veya yakınlarına e-posta veya mektup yazar” ve “*İzlediği bir film hakkında yorumlar yapar ve bunları yazılı olarak ifade eder*” kazanımlarını gözetilen yazma becerisi etkinlikleri düzenlenmiştir.

Yunus Emre Enstitüsü B1 düzeyi ders kitabında 7.ünitesinde yer alan okuma ve konuşma becerisine yönelik eşleştirme etkinlikleri ile açık uçlu sorular yazma becerisi etkinliklerinin teması ile doğrudan ilintili olduğu saptanmıştır. Yazma konusu için ön hazırlık mahiyetindedir. Ancak ünite bünyesinde yer alan “*Kişisel yorum bildiren ifade ve kalıpları kullanır*” kazanımının yazma becerisi etkinlikleri bünyesinde kalıp ifadeler ve sınırları belirli yazma etkinliklerinin ağırlıkta olması sebebiyle gölgede kaldığı düşünülmektedir. Ayrıca ünite bünyesinde yazma becerisi etkinliklerde ülkeler bazında düşünlerin kıyaslandığı görülmekte olup kültürel kodların da gözetildiği saptanmıştır. 8.ünitelerde yer alan yazma becerisi etkinlikleri öğrenciyi ilgi alanında yazmaya özendirici nitelikler taşımaktadır. Bu bakımdan ünite kapsamı içinde yer alan “*Kitap veya filmin konusunu ana hatlarıyla anlatır ve yorumlar; olayları izlenimlerini deneyimlerini yazar*” kazanımlarını yansıtan yazma becerisi etkinliklerinin ünite de yer aldığı tespit edilmiştir. İzlenen film, okunan bir hikâyenin devam

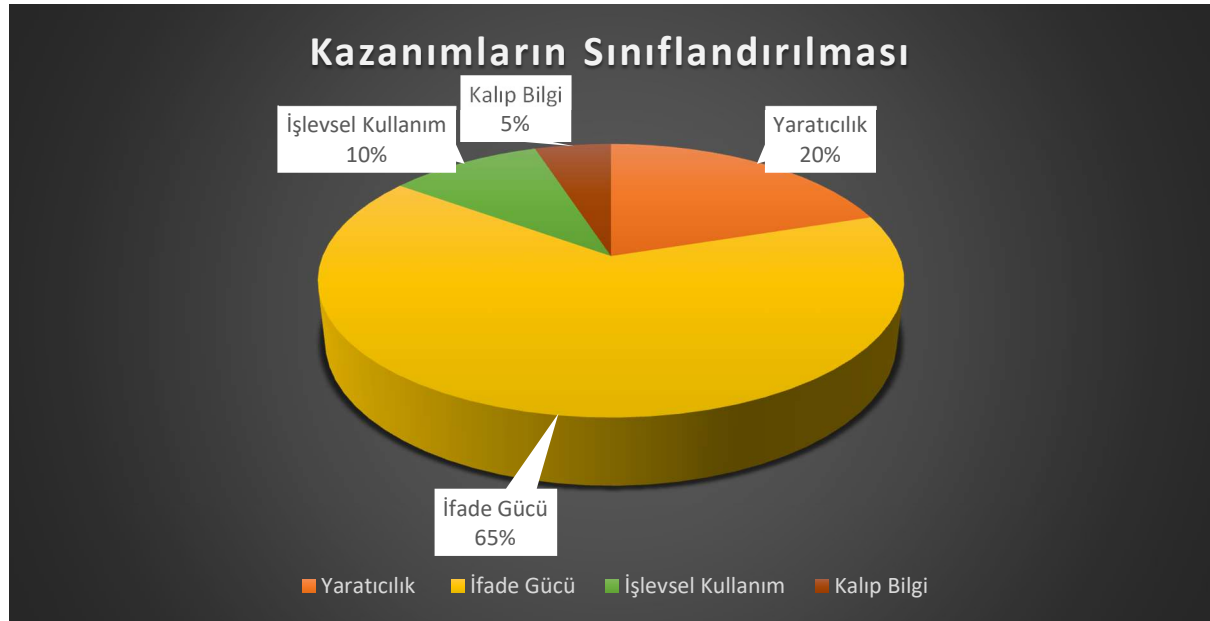
ettirilmesini gözetken alıştırmaya ve etkinlikler yazma becerisi etkinlikleri ile ilişkilendirilmiştir. Ünite bünyesinde yer alan yazma becerisi etkinlikleri öğrencinin dili bağımsız olarak kullanmaya özendirilmektedir. Bu yönü ile kolaydan zora doğru ilerleyen yazma becerisi etkinlikleri son bölümde tam anlamıyla öğrencinin bilgi, beceri ve tecrübelerini yorum gücü ile birleştirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca yer yer kültürel kodlar öne çıkmış öğrencinin kendi ülkesinde benzer durumların nasıl karşılandığını yazılı olarak beyan etmesi istenmiştir.

4. Tartışma, sonuç ve öneriler

Yazma becerisi hem yabancı dil eğitimi hem de ana dili eğitimi açısından oldukça ayrıntılı ve geliştirilmesi zorlu bir süreçtir. Yazma becerisine yönelik yazma süreci (Tiryaki, 2013), yazma becerisinde kullanılacak teknoloji tabanlı uygulamalar (Baş ve Turhan, 2013), yazma kaygısı (İşcan, 2015; Şen ve Boylu, 2017), yazma becerisinin oyunlarla ve çağrışım tekniği ile geliştirilmesi (Kalfa, 2014; Kara ve Çiftçi, 2019), yazım ve noktalama (Genç, 2017), sosyal medya kullanımı ve yazma ilişkisi (Çangal, 2020), yazma etkinlikleri ve kullanılan yazma yöntemleri üzerine yapılan değerlendirmeler (Yılmaz, 2014) öne çıkmaktadır.

Bu araştırmada Yunus Emre Enstitüsü B1 düzeyi ders kitabında yer alan yazma becerisi etkinlikleri kazanımlar ve CEFR çerçevesinde incelenmiştir. Ders materyalinde yer alan etkinlikler temel dil becerilerini bütüncü niteliktedir. Özellikle okuma becerisi etkinlikleri ile yazma becerisi etkinlikleri içerik ve konu bakımından bir bütünlük oluşturmaktadır. Açık uçlu sorular ve dil bilgisi alıştırmaları yazma becerisi etkinlikleri için ön hazırlık mahiyetinde olduğu söylenebilir. Okuma becerisi ve yazma becerisi etkinlikleri konular bakımından eşgüdümlü olarak yapılandırıldığı dikkat çekmektedir. Nicel olarak yazma becerisi etkinlikleri diğer beceri etkinliklerine göre arka planda kalsa da açık uçlu sorular ve alıştırmalar yazma becerisi etkinliklerini destekleyici niteliktedir. Yazma yöntemleri açısından genelde öğrenci doğrudan metin oluşturmaya ve metin tamamlamaya yönlendirilmiştir. Bu yönü ile kullanılan yazma yöntemlerinin çeşitlilik arz etmediği saptanmıştır.

Grafik 1. Yazma becerisi kazanımlarının sınıflandırılması



Yazma becerisi etkinlikleri için B1 düzeyinde verilen kazanımlar temalandırılmıştır. Toplam 20 adet kazanım tespit edilmiş olup bu kazanımlar yaratıcılık, ifade gücü, işlevsel kullanım, kalıp bilgi başlıkları altında toplanmıştır. Yaratıcılık başlığı altında 4 kazanım, kalıp bilgi başlığı altında bir kazanım, işlevsel kullanım başlığında 2 kazanım, ifade gücü başlığında ise 13 kazanım bulunduğu tespit edilmiştir. Grafik 1’de görüldüğü üzere ifade gücünü geliştirmeye yönelik kazanımlar ders materyalinde öne çıkarken kalıp bilgi ve işlevsel kullanım alanları ihmal edilmiştir. Bu kapsamda ifade gücünü geliştirmeye yönelik kazanım ve etkinlik sayısı diğer alanlara göre oldukça baskın düzeydedir. Bu çerçevede öğrencinin iletişim becerilerini yazma becerisi etkinlikleriyle de öncelenmiştir. Öğrencinin başından geçen bir olayı, izlediği bir filmi, tanık olduğu bir durumu kendi ifadeleri ile özgün bir şekilde yazılı olarak ifade etmesi; kalıp ifadeleri kullanabilmesi etkinliklerin gözetildiği kazanımların başında gelmektedir. Ayrıca izlenen film ya da okunan bir metnini ana düşüncesini bulmaya yönelik yazma becerisi etkinlikleri de nicel anlamda ön plandadır. Bu etkinlik tasarımlarıyla öğrencinin yazılı ifade becerisi, cümle kurma özgüveni geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Ayrıca diğer beceri alanlarıyla yazma becerisini bütünleştirmeye yönelik bir strateji takip edildiği görülmektedir.

Ünite bünyesinde verilen yazma becerisi kazanımları etkinlikler bünyesinde genel olarak gözetildiği saptanmıştır. “*Kişisel yorum bildiren ifade ve kalıpları kullanır*” kazanımı 6 farklı ünite kapsamında yer almış; bu yönü ile ders materyalinde en fazla gözetilen kazanım olarak tespit edilmiştir. “*İzlenimlerini yazar*” kazanımı 2, “*deneyimlerinin yazar*” kazanımı 2, “*kitap ya da filmin konusunu ana hatlarıyla anlatır ve yorumlar*” kazanımı 2 kez üniteler bünyesinde gözetilmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere ders kitabı bünyesinde yer alan yazma becerisi etkinlikleri öğrencinin yorum ve ifade gücünü geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Avrupa Ortak Dil Başvuru Metni B1 düzeyi yazma becerisi kazanımı ekseninde yazma becerisi etkinliklerinin öğrencinin ilgi alanı ile ilişkilendirilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca yazma becerisi etkinlikleri kapsamına dilin işlevsel kullanımı için resmi kurumlara başvuruda doldurulacak evraklar ile başvuru metni içeren etkinlikler yapılmış; ancak ncelik anlamda diğer etkinlik içeriklerine göre geri planda kalmıştır.

Genel çerçevede B1 düzeyi öğrencilerin dili işlevsel kullanması, yazma becerisi özelinde öğrencinin kendini rahat bir şekilde ifade etmesi öncelenmiş; kazanımlar ve etkinlikler de bu yönde yapılandırılmıştır.

Öneriler

- Yazma becerisi etkinlikleri açısından kullanılan yöntemlerin zenginleştirilmesi, bir yönerge etrafında ilerlemesi yazma becerisine yönelik önyargıyı azaltacaktır.
- Yazma becerisi etkinlikleri için hazırlanan kazanımların ifade gücü yanında dili işlevsel olarak da kullanılabilmeye, kurum ve kuruluşlar için yazılar yazabilmeye yönlendirmesi öğrenen ihtiyaçları açısından faydalı olacaktır.
- Yazma etkinlikleri kolaydan zora doğru ilkesi gözetilerek ilerlemelidir. Bu kapsamda cümle, paragraf, metin yazdırmaya yönelik sıralama sık tekrar edilmebilir

Kaynakça

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*.
- Aksan, D. 1977. *Her Yönüyle Dil*, Ana Çizgileriyle Dilbilim I. Ankara: TDK.
- Akyol, H. (2006) *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Kök: Ankara.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamaları* (6. Baskı).Sakarya:Sakarya.
- Asutay, H. (2003) Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Bağlamı ve Öteki Dil’, *Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi*, 118. Ankara, Ankara Üniversitesi, s.26-29
- Baş, B., & Turhan, O. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Web 2.0 Araçları: Poll Everywhere Örneği. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3).
- Çangal, Ö. (2020) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sosyal Medya Kullanımının Yazma Becerisine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2020 Sonbahar Özel Sayı I/II), 52-61.
- Çalık T (2001) *Türkçe Ders Kitaplarının Biçim ve Tasarımı, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M., & Şimşek, R. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca diller için Avrupa ortak başvuru metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 455-476.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- Gün M, Akkaya A, Kara Ö T (2014) Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi. - *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/6 Spring,1-16, Ankara-Turkey
- Hughey, J. B. (1983). *Teaching ESL composition principles and techniques*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- İşcan, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (14).
- Kalfa, M. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Düzeydeki Öğrencilerin Eğitsel Oyunlarla Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Hacettepe University Journal of Turkish Studies/HÜTAD Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Arastırmaları Dergisi*, (20).
- Kaplan, M. (2012). *Kültür ve Dil. İstanbul: Dergâh*. Sayfa: 2
- Karababa Z C (2009) Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 265-277.
- Kara M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yaz 2010, 8 (3), 661-696.
- Kara, M., & Çiftçi, E. (2019). Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Çağrışım Tekniği Kullanımının Yazma Becerisine Etkisi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 17(1).
- Okur, A., Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılara Türkçe öğretim seti örneği. *Turkish Studies*,1619-1640.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- Stemler, S. (2001). An Overview of Content Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17).
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1122-1132.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Yılmaz, F. (2014). Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 Ders Kitabı Yazma Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 37-48.

15. İngilizce dersi akademik performansını etkileyen bireysel faktörler**Özge CAN ARAN¹****Nazlı Demet YILMAZ²**

APA: Can Aran, Ö.; Yılmaz, N. D. (2021) İngilizce dersi akademik performansını etkileyen bireysel faktörler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 280-289. DOI: 10.29000/rumelide.895790.

Öz

Bu araştırma, öğrencilerin İngilizce dersi akademik performanslarını etkileyen bireysel faktörleri kuramsal olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik performanslarını etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin ortaya çıkarılmasının, öğrenen özelliklerinin daha iyi tanımlanmasında ve etkili öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmada başarı ve başarısızlığa yapılan yüklemeler, akademik öz yeterlik algısı, yabancı dil kaygısı ve dil öğrenme stratejileri bireysel faktörler olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik performanslarına etki eden faktörlerin kuramsal olarak tartışıldığı bu araştırmanın, etkili yabancı dil öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde, hem program geliştiricilere hem de program uygulayıcılarına rehberlik edeceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak düzenlenen öğrenme ortamlarının öğrenenlerin öğrenme davranışlarının farkında olması ve dil öğrenimi konusunda olumlu tutum geliştirmesine de katkı getirmesi hedeflenmektedir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil öğretimi, İngilizce dersi, bireysel faktörler

Individual factors influencing academic performance in English language course**Abstract**

This research aims to theoretically examine the individual factors that affect students' academic performance in English course. It is thought that revealing the positive and negative factors that affect the academic performance of students in English course will be beneficial in defining the learner characteristics better and in organizing effective learning environments. In this context, attributions to success and failure, academic self-efficacy perception, foreign language anxiety and language learning strategies were considered as individual factors. This study, in which the factors affecting students' academic performance in English course are discussed theoretically, is thought to be a guide for both program developers and program practitioners in organizing effective foreign language learning environments. It is aimed that the learning environments organized based on the results of this research will contribute to the awareness of learners' about their own learning behaviors and to the development of a positive attitude towards language learning.

Keywords: Foreign language teaching, English course, individual factors

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD (Ankara, Türkiye), ozgecann06@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3229-4325 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.895790]

² MEB, Şehit Hüseyin Mertoğlu İmam Hatip Ortaokulu (Burdur, Türkiye), nazlidemetyilmaz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2756-5613

Giriş

Toplumlar arasındaki iletişim sürecinin giderek daha da fazla önem kazanması ve iletişim kanallarının hızla çoğalması sonucunda yabancı dil bilmek bireyin sahip olması gereken en önemli niteliklerden biri haline gelmiştir (Baran ve Halıcı, 2006; Oğuz ve Baysal, 2015). Dünya üzerinde birçok dil olmakla birlikte, bir dilin farklı uluslar tarafından öğrenilmesindeki ölçüt o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumudur (Demirel, 2020). Bu noktada İngilizcenin önemli bir dil olduğunu söylemek mümkündür. Önemi bilinmesine rağmen bir yabancı dili öğrenmek, pek çok birey için zor bir süreç olarak algılanmaktadır (Baş, 2014a). Yabancı dil öğrenme sürecini birçok faktörün etkilediğini söylemek mümkündür. Örneğin ortaokul öğrencileri dil öğrenirken çok yüksek düzeyde yaşadıkları zorlukları sırasıyla öğretimin niteliği, öğrenme iklimi, öğrenme kaynakları ve öğrenenden kaynaklanan zorluklar olarak belirtirken, lise öğrencileri ise dil öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukları öğrenme kaynakları, öğrenenden (kendilerinden), öğretimin niteliği ve öğrenme ikliminden kaynaklanan zorluklar şeklinde sıralamıştır (Özmat, 2017). Aynı zamanda araştırma sonuçları, İngilizce öğrenme konusunda öğrencilerin kendilerini yetersiz hissettikleri ve İngilizcenin öğrencilerin ilgilerini çekmediğini de (Besimoğlu, Serdar ve Yavuz, 2010; Özmat, 2017) göstermektedir. Bu noktada yabancı dil öğrenme sürecini bireyin eksik veya hatalı ön öğrenmeleri (Özmat,2017) gibi bilişsel etmenlerin yanı sıra duyuşsal faktörlerin de (Baş, 2014a; Özmat, 2017) önemli ölçüde etkilediğini söylemek mümkündür. Öğrencilere yabancı dil becerisini etkili şekilde kazandırmak için, öğrenci niteliğinin öğrenmelerin büyük bir kısmını açıkladığı (Bloom, 2012; Özçelik, 2013) göz önünde bulundurulmalıdır. Bialystok (1978) dil öğrenme yeteneği ve tutumu gibi bireysel öğrenen özelliklerinin, bir birey için dil öğrenme sürecinin verimliliğini ve aynı zamanda öğrenme stratejilerini ne ölçüde kullanacağını etkilediğini belirtmiştir. Araştırmalar aynı zamanda dil öğretiminin başarıya ulaşmasını engelleyen etmenlerin başında olumsuz tutum (Perez, 1995; Şad, 2011), düşük motivasyon (Li, 2016; Perez, 1995; Şad, 2011) ve yüksek kaygının (Şad, 2011) geldiğini göstermektedir. Aydemir' in (2007) araştırması ise düşük motivasyonun en önemli kaynaklarından birisinin öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarına yaptıkları yüklemeler olduğunu ortaya koymuştur. Bu noktada öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarına yaptıkları yüklemelerin araştırılmasının, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz duyuşsal özelliklerinin kaynağının ortaya çıkarılması açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü başarısızlıklarını İngilizce öğrenme yetenekleri olmaması ve İngilizce derslerindeki görevlerin zorluğuna bağlayan öğrenciler, İngilizceyi zor bir dil olarak görmektedir (Semiz,2011). Bu kapsamda bu çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini etkilediği düşünülen ve araştırmacılar tarafından öncelikli olarak araştırılan bireysel faktörlere ilişkin bulgular ortaya konmuş ve bu bulgulardan yola çıkarak yabancı dil öğrenme başarısını arttırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen bireysel faktörler

Öğrenmeyi potansiyel olarak davranıştaki değişme; performansı ise, bu potansiyelin davranışa dönüştürülmesi olarak tanımlamak mümkündür (Senemoğlu,2013). Öğrenme süreci bireylerin farklılıklarına göre şekil alan bir süreçtir. Kalıcı izli davranış değişikliğinin oluşmasında yani öğrenmenin meydana gelmesinde, farklı birçok değişken, her birey için öğrenme sürecinin farklılaşmasına sebep olur (Akpur,2005). Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağı ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları açıklamaktadır. Öğrenme temelde davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları ile açıklanabilir (Senemoğlu, 2013). Davranışçı öğrenme kuramları, öğrenmede zihinsel faktörleri reddetmemekle birlikte bu faktörlerin öğrenme sürecinde önemli bir fonksiyona sahip olmadıklarını savunur ve öğrenmeyi uyarıcı ile tepki arasında bağ kurma işi olarak açıklar (Erden ve

Akman, 2014). Bilişsel öğrenme kuramları ise, gözlenebilen davranışlara ek olarak, öğrenenin zihninde olup bitenlerle, içsel yapılarla ilgilenir ve öğrenenlerin zihinsel süreçlerinin özelliklerini, fonksiyonları belirleyen ilkeleri, yasaları ortaya koymaya çalışmaktadır (Senemoğlu, 2013). İnsan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlerin tümü olarak betimlenen biliş kavramı, bireyin bilgiye ulaşma sürecini açıklamaya çalışan ve zihinsel yapılarındaki değişmeyi bilişsel öğrenme şeklinde ifade eden bilişsel öğrenme kuramlarının temelini özetlemektedir (Akpur, 2005). Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenmeyi gözlenebilir davranışların ötesinde gözlenemeyen bilişsel süreçlerle açıklamaya çalışmaktadır (Altun ve Çolak, 2011). Bilişsel öğrenme kuramlarının, öğrenmede zihinsel süreçlerin önemine yaptığı vurgu, her bir öğrenme sürecinin bireyden bireye değişen, bireyin farklılıklarına göre şekil alan bir süreç haline gelmesine sebep olmuştur (Akpur, 2005). Bireylerin İngilizce dersi akademik performanslarını etkileyen bireysel faktörlerin betimlenmesi, öğrenen özelliklerinin daha iyi tanımlanması ve böylece öğretim hizmetinin öğrenenleri merkeze alarak düzenlenmesi hususunda uygulayıcılara rehberlik eder. Bloom (2012), olumlu öğrenme koşulları sağlandığında, dünyada herhangi bir kişinin öğrendiği işi hemen hemen herkesin öğrenebileceğini ifade etmiştir. Bu noktada öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini etkilediği düşünülen ve alanyazında sık karşılaşılan faktörlerin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin İngilizce dersinde akademik performanslarını etkileyen bireysel faktörler, onların başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları yüklemeler (Nolen-Haoksema, Girus, Seligman,1986; Ritchie, 1999), akademik öz yeterlik algıları (Özmat, 2017; Shih, 2019), yabancı dil kaygıları (Akpur, 2005; Çimen, 2011; Özmat, 2017; Shih, 2019), dil öğrenme stratejileri (Demirel, 2012; Özmat, 2017; Perez, 1995; Shih, 2019) başlıkları altında incelenmiştir.

Başarı ve başarısızlığa yapılan yüklemeler

Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları yüklemelerin başarılarını etkilediği belirtilmektedir (Weiner,1986). Başarı ve başarısızlığa yapılan yükleme teorileri kapsamında Weiner'ın Yükleme Teorisi önemli teorilerden birisidir. Weiner, bireyleri başarıya ve başarısızlığa götüren davranışlarda bulunmalarının temel sebebinin onların başarı veya başarısızlıklarına ilişkin inançları olduğunu ileri sürmüştür. Weiner'ın yükleme teorisine göre bireylerin başarı ve başarısızlığına yönelik inançları, başarılması gereken işe yönelik algısı ile gösterdiği davranış arasında aracı bir role sahiptir. Bu teoriye göre, bireyler başarı veya başarısızlığını yetenek, çaba, şans ve görevin zorluğu gibi dört sebepten birine atfetmektedir. Bireylerin başarılarını içsel nedenlere atfetmesi (yetenek ve çaba) çalışma ve başarı getirirken, başarısızlıklarını dışsal nedenlere (şans ve görevin zorluğu) atfetmesi ise, vazgeçmeyi ve başarısızlığı getirmektedir (Güloğlu, 2015). Yabancı dil öğrenen başarılı öğrencilerin, başarısız öğrencilere kıyasla daha çok içsel ve kişisel yüklemelerde buldukları görülmüştür. Ayrıca yükleme inançları, öz-yeterlik ve dil öğrenme inanışları arasında önemli ilişkilerin bulunduğu da belirtilmektedir (Semiz, 2011).

Öğrencilerin başarı beklentisi, olumsuz inanışları nedeniyle azalmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliklerinin başarılarını etkilediği belirtilmektedir (Weiner,1986). Çünkü organizma ne kadar çaba gösterirse göstereceği durumu değiştiremeyeceğini anladığında pasif kalmakta ve bunu diğer durumlara da genellemektedir (Senemoğlu, 2013). Araştırmacılar, insanların kontrol etme imkânlarının güç olduğu, öğrenilmiş çaresizlik geliştirdikleri durumlarda gösterdikleri farklı tepkileri araştırmaya başlayarak, bireylere özgü açıklama tarzlarının neler olduğuna dair birçok araştırma yapmaya başlamıştır (Ritchie, 1999). Açıklama tarzı, bireylerin olayların olma nedenlerini kendilerine açıklarken kullanmayı alışkanlık haline getirdiği tarzıdır (Seligman, 2007). Bazı bireyler başarılarına gelen kötü olayları ve başarısızlıkları açıklarken kendilerine içsel yüklemeler yaparlarken, bazı bireyler de

başlarına gelen kötü olayların, şanssızlıkların nedenlerini dış koşullarda aramaktadırlar (Richie, 1999). Bireylerin kötümser ya da iyimser açıklama tarzları öğrenilmiş çaresizlik geliştirmelerinde etkili olmaktadır. İyimser bir açıklama tarzı, çaresizliğe son verirken, kötümser bir açıklama tarzı öğrenilmiş çaresizliği yaygınlaştırır ve derinleştirir (Seligman, 2007). Öğrenilmiş çaresizlik kuramına göre, olumsuz olaylara kalıcı ve yaygın yüklemeler yapan bireyler, gelecekte başlarına gelecek olayların kontrol edilemez olduğuna inanırlar ve çaresizlik geliştirmeye daha fazla yatkın olurlar. Olumsuz olaylara geçici yüklemeler yapanlar ise, başlarına gelecek olumsuz olaylar üzerinde daha fazla kontrol sahibi olduklarına inanırlar (Gillham, Shatte, Reivich, Seligman, 2001). Yapılan bir araştırma sonucunda okul çağındaki öğrencilerden yaşamlarındaki olumsuz olaylara kişisel, kalıcı ve yaygın yüklemeler yapanlar ve yaşamlarındaki olumlu olaylara dışsal, geçici ve bir olaya özgü yüklemeler yapanlar akademik performanslarında daha fazla sorun yaşamışlar ve daha fazla depresyon belirtileri göstermişlerdir (Nolen-Haoksema, Girgus, Seligman, 1986). Ritchie (1999) de araştırmasında öğrencilerin açıklama tarzları ve akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve üniversite öğrencilerinin akademik performanslarını yordamada olaylara yaptıkları açıklama tarzlarının etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademik yüklemeler stillerinin başarıyı yordamada etkili olduğu görülmüştür. Taşkiran ve Aydın'ın (2017) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre öğrenciler İngilizce dersinde başarıya kıyasla başarısızlık algısı üzerine daha fazla nedensel yüklemeler yapmışlardır. Besimoğlu, Serdar ve Yavuz' un (2010) araştırmasının sonuçları öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları yüklemeler olarak sırasıyla en fazla strateji kullanımı, ilgi ve çaba göstermeyi belirttiklerini göstermektedir. Aydemir' in (2007) ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmasında ise, öğrenme stratejilerini kullanarak kendi öğrenmelerini düzenleyen öğrencilerin başarı gösterdikleri ve başarılı öğrencilerin başarılarında hem içsel hem de dışsal yüklemeleri daha fazla yaparken, başarısızlıklarında daha az dışsal yüklemeler yapmakta oldukları görülmüştür. Yüklemeler ve öğrenme stratejileri kullanımı arasında bir ilişkiye rastlanırken, yüklemelerin güdüyü; güdülenme derecesinin öğrenme isteğini; öğrenme isteğinin öğrenme stratejisi kullanım düzeyini etkilediği görülmüştür.

Akademik öz-yeterlik

Albert Bandura'ya göre öz yeterlik bireyin belli bir işi yapabilmek için, gerekli etkinlikleri organize edip başarıyla yapabilme kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlanmaktadır (Altun ve Çolak, 2011). Bireyin yeterlik inancı ve sosyal bir sistem içerisindeki performans göstergelerinin onun davranışlarını (Bandura,1997) belirlediği düşünüldüğünde, bireyin davranışlarını düzenlemede öz yeterliğin önemli bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür. Öz yeterlik algısı yüksek olan bir birey, öz yeterlik algısı düşük olan bir bireye göre, bir işin üstesinden gelme konusunda kendisine daha çok güvenmektedir. Öz yeterlik, bireyin etkinliklerinin seçimini, bir etkinlikte harcayacağı çabayı, bir güçlük karşısında göstereceği sebat süresini, duyacağı kaygı ya da güven düzeyini etkiler (Senemoğlu, 2013). Alanyazında öğrencilerin öz-yeterlikleri ile İngilizce dersindeki performansları arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteren (Chen, 2020; Kitikanan ve Sasimonton, 2017; Weda, Abdul Samad, Patak ve Fitriani, 2018) araştırmalar yer almaktadır. Bu noktada öğrenciler yüksek öz-yeterliğe sahip olduklarında akademik performansları gelişecektir (Genç, Kuşaklı ve Aydın, 2013; Mahyuddin ve diğerleri, 2006). Öz-yeterliğin akademik başarıyı önemli derecede yordadığı da belirtilmektedir (Raofi, Tan, BeeHoon ve Chan, 2012; Weiner,1986). Bu noktada öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Gömleksiz ve Kılınç (2014) yaptıkları araştırma sonucunda lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genç, Kuluşaklı ve Aydın (2013) ve Memduhoğlu ve Çelik'in (2015) araştırmaları sonucunda da, üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarının orta düzeye yakın

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin olumsuz öz-yeterlik algılarının motivasyonu engellediği belirtilmektedir (Weiner,1986). Atitsogbui'nun (2014) çalışması, öz yeterliğin dışsal güdüleme değişkenlerinden çaba ve içsel güdüleme yapılarından ilgi ile ilişki içerisinde olduğunu da ortaya koymuştur. Alanyazında İngilizceye daha fazla zaman ayıran öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inançlarının yüksek çıktığı (Gömleksiz ve Kılınç, 2014) sonucuna ulaşan araştırmalara da rastlanmaktadır.

Dil öğrenme stratejileri

Öğrenme, öğretim sonucunda öğrencilerde oluşan gözlemlenemeyen durumlardan çok, bireyin karar verme yetkisi yoluyla kendisi için yaptığı bir aktivite olarak görülür (Zimmerman, 2002). Bu noktada öğrenme stratejileri, öğrencinin kendi kendine öğrenilmesi için kullandığı işlemler olarak tanımlanabilir. Bu işlemler belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejilerin yanı sıra duyuşsal stratejiler ve yürütücü biliş süreçlerini de kapsamaktadır. Öğrencilerin uygun durumda uygun öğrenme stratejilerini kendilerinin seçip kullanmaları beklenir (Senemoğlu, 2013). Dil öğrenme stratejilerinin ise iletişimsel yeterlik kazanma amacına yönelik olup, öğrencilerin ikinci dili kavramak ve geliştirmek için genellikle bilinçli olarak kullandıkları belirli davranış veya teknikleri içerdiği ifade edilmektedir (Bekleyen, 2005). Karahan (2007) ilkökul öğrencileri ile yaptığı araştırmasında, öğrencilerin İngilizce öğrenirken en çok kullandığı stratejilerin tamamlayıcı, üst-bilişsel ve duygusal stratejiler, en az kullandığı stratejilerin ise Bilişsel ve Bellek Stratejileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özmat ve Senemoğlu (2011) araştırmasında hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenirken en çok duyuşsal stratejileri kullandığı en az ise bellek destekleyici stratejileri kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Demirel (2012) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerine orta düzeyde sahip oldukları ve yabancı dil öğrenirken en fazla telafi, en az ise bellek stratejilerini kullandıklarını saptanmıştır. Bekleyen (2005)'in araştırma sonuçlarına göre ise İngiliz dili eğitimi bölümüne devam eden öğrencilerin biliş üstü, telafi ve sosyal stratejileri daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünal, Onursal- Ayırır ve Arıoğlu (2011), araştırmalarında ise İngilizce, Almanca ve Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinin en yüksek düzeyde üst-bilişsel stratejileri kullandığı, en az bellek, bilişsel ve duyuşsal stratejileri kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulguları sonucunda öğrencilere bellek, bilişsel ve duyuşsal stratejilerinin öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Öğrencilerin dil öğrenme strateji kullanım düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Baş, 2014b; Başbay ve Gözüm,2019; Demirel, 2012;Uslan, 2006). Bu bulgu Altan (2003)'in dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil öğrenme başarısı arasındaki ilişkinin doğrusal olması bulgusu ile tutarlıdır. Cesur ve Fer (2011) ise araştırmalarında sadece bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri ve işitsel öğrenme stilinin yabancı dilde okuma anlama başarısının anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Çevik ve diğerlerinin (2018) araştırmaları sonucunda, İngilizce dersi başarısı ile kelime öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Tüm bu bulgulara ek olarak Tuncer ve Uluğ (2019) araştırmalarında, yabancı dil alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejileri ile öz-yeterlikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Yabancı dil kaygısı

Yabancı dil kaygısı bireyin anadili dışında bir dili öğrenmesi veya kullanması ile ilişkili endişe, korku gibi duygularını kapsayan bir kavramdır (Tuncer ve Doğan, 2015) ve öğrencilerin dil öğrenme düzeylerini olumsuz (Horwitz, 2001) etkilemektedir. Yabancı dil kaygısı, anadil dışında bir dil

öğrenme sürecinin kendine özgü yapısından kaynaklanan ve bireylerin yabancı dil öğrenmeyle ilgili inançları, duyguları ve davranışlarından oluşan karmaşık bir yapıdır (Horwitz, Horwitz&Cope, 1986). Sözelimi, öğrenenlerin yabancı dilde bir ifadenin nasıl telaffuz edileceğini tam anlamıyla öğrenmeden yabancı dilde konuşmak istememeleri bir yabancı dil öğrenme kaygısı olarak sayılabilir (Horwitz, Horwitz&Cope, 1986). 1983 yılında Texas Üniversitesinde başlangıç seviye yabancı dil öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada yapılan görüşmelerde öğrenciler yabancı dil dersleri öncesi kaygıdan donup kalma, sınıfa girmekte çekingen davranma gibi sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda, öğrenciler kaygıya bağlı konsantrasyon güçlüğü ve unutkanlık gibi sorunlar yaşamışlar ve vücutlarında terleme, bulantı, baş dönmesi gibi kaygı kaynaklı fiziksel belirtiler yaşadıklarını da ifade etmişlerdir (Horwitz, Horwitz&Cope, 1986). Yabancı dil öğreniminde kaygı odaklı araştırmaların sentezini sunmayı hedefleyen Aydın ve Zengin'in (2008) araştırma sonuçları yabancı dil kaygısının iletişim korkusu, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusundan oluştuğunu göstermiştir. Kaygının nedenleri olarak ise dil öğrenenlerin yeterlik düzeyleri, sınav uygulamaları, öğretmen davranışları, yabancı dil derslerinin zorluk düzeyi, dildeki yetenek düzeyi ve kültür olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baş (2014) da araştırmasında yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olan faktörlerin; konuşma ve dinleme etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenenin hata yapma korkusu, öğrenme çevresi, öğretmen tutumları ve sınavlar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenciler ilk başta dil öğrenmeye, dil öğrenme kaygısı ile başlamazlar. Bu durum sonradan yaşanan olumsuz deneyimlerden veya öğrenilen yabancı dile karşı geliştirilen olumsuz davranış ve düşüncelerden ortaya çıkmaktadır (MacIntyre ve Gardner'dan aktaran Baş, 2014a). Araştırmalar kaygının başarıyı engelleyen anlamlı bir değişken olduğu ve dil öğrenme süreçleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Kaygının aynı zamanda öğrencilerin hatalarının artmasına neden olan bir faktör olduğu da belirtilmektedir (Aydın ve Zengin, 2008). Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları ile İngilizce dersi akademik başarıları arasında negatif orta düzey ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Anyadubalu, 2010).

Doğan'ın (2008) araştırma sonuçları ise ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin başarılarını etkilediğini göstermektedir. Pan ve Akay (2015), ise araştırmalarında üniversiteye yeni başlamış öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu tutuma sahip oldukları ancak kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançları ve öğrenme kaygıları arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki de bulunmuştur (Anyadubalu, 2010; Oğuz ve Baysal, 2015). Alanyazında ortaokul öğrencilerinin İngilizce dil kaygısı ve öz-yeterlik algısının, İngilizce akademik başarısının önemli yordayıcılarından olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da vardır (Anyadubalu, 2010).

Sonuç ve öneriler

Öğrencilerin İngilizce dersi akademik performanslarını birçok faktör etkilemektedir. Bu faktörler, bireysel faktörler ve öğretim ile ilgili faktörler gibi ana başlıklar altında toplanabilir. Bu araştırmada öğrencilerin İngilizce dersi akademik performanslarını etkileyen bireysel faktörler incelenmiştir. Bu kapsamda yabancı dil olarak İngilizce öğrenme başarısını etkileyen ya da İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler olarak motivasyon, öz yeterlik, yabancı dil kaygısı, dil öğrenme stratejileri kullanımı gibi faktörler karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin başarı beklentilerinin olumsuz inanışlarından etkilendiğini söylemek mümkündür. Öğrencilerin başarısızlıklarını şans ve görevin zorluğu gibi dışsal nedenlere yüklemesi, başarısızlığı getirmektedir. Öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen en önemli kaynaklardan birisi olarak öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları

yüklemeler gösterildiği için, araştırma kapsamında bu konuda yapılan çalışmalar da araştırılmıştır. Aynı zamanda yüklem inançları ile dil öğrenme inanışları arasında ilişki olması da bu konunun araştırılmasını önemli kılmıştır. Öğrencilerin başarı/başarısızlığa yaptıkları yüklemelerin motivasyonlarını ve motivasyonlarının da strateji kullanımı üzerine etkisi olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin başarı/başarısızlığa yaptıkları yüklemeler ilişkin inançları ile öz-yeterlikleri arasında ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu noktada öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin inanışlarını olumluya çevirecek öğrenme ortamlarını sağlamak önemlidir. Öğrencilerin motivasyonları da bu durumdan olumlu etkilenecektir. Aynı zamanda öğrencilerin dil öğrenme başarısını John B. Carroll'ın Okulda Öğrenme Modelinde formüle ettiği gibi yetenek ve çaba ürünü haline getirmek de önemlidir. Bu kapsamda öğrenciler şans eseri değil de çabaları sonucunda başarıyı elde ettikleri için, öz-yeterlik algıları da gerçekte olana yaklaşacak ve öğrenciler gerçek başarıya ulaşacaklardır.

Dil öğrenmede, strateji kullanımının da önemi büyüktür. Öğrencilerin strateji kullanımının başarılarını etkilediği düşünüldüğünde, küçük yaşlarda öğrencilere öğrenme stratejilerinin kazandırılması gerekir. Bu noktada öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretmenler öğrencilere öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda model olabilirler. Öğrenme stratejilerini etkili kullanan öğrencilerin, diğer öğrencilere strateji kullanımı noktasında model olmalarını sağlayacak öğrenme ortamları da oluşturulabilir. Öğrencilerin strateji kullanımına ilişkin farkındalıklarını arttırmaya yönelik olarak, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirmeye birlikte yer verilmesi önemlidir. Çünkü böylece değerlendirme sonuçları üzerine konuşularak, öğrencilerin ders çalışırken izledikleri iyi işleyen yollar ve aksayan yönler ortaya çıkarılabilir.

Dil öğrenme başarısını etkilediği düşünülen bir diğer değişken ise yabancı dil öğrenme kaygısıdır. Öğrencilerin dil öğrenme kaygılarının olumsuz öğrenme yaşantıları sonucunda oluşabileceği düşünüldükçe, öğrencilere olumlu yaşantı sahibi olacakları ortamların sağlanması önemlidir. Bu noktada öğrencilere küçük yaşlardan itibaren eğlenceli ve başarıyı tadacakları dil öğrenme ortamlarının sunulması, öğrenme ilerlemelerinin anında pekiştirilmesi gerekir. Aynı zamanda dil öğrenme kaygısı ile öz-yeterlik arasındaki negatif ilişkiyi gösteren araştırmaları da düşünerek, öğrencileri aşırı düzeyde kaygı oluşturacak ortamlardan uzak tutarak, onların başarabileceklerine ilişkin inançlarının oluşmasını sağlayacak öğrenme ortamlarının sağlanması önemlidir.

Sonuç olarak, yabancı dil öğrenme performansını etkilediği düşünülen bireysel faktörlerin incelendiği bu araştırmanın etkili yabancı dil öğretme ve öğrenme ortamlarının oluşturulması hususunda yol gösterici olması beklenmektedir. Çünkü öğrenen özelliklerini dikkate alarak hazırlanan yabancı dil öğrenme ortamları sayesinde hedef dili etkili şekilde kullanan başarılı bireyler yetiştirilmesine de katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Araştırmanın aynı zamanda etkili yabancı dil öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde hem program geliştiricilere hem de program uygulayıcılarına yol gösterici olması beklenmektedir.

Kaynaklar

- Akpur, U. (2005). *Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Başarı Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Altan, M. Z. (2003). Dil Öğrenme Stratejileri ve Yabancı Dil Başarısı. *Eğitim ve Bilim*, 28(129).
- Altun, S. & Çolak, E. (2011). Öğrenme Kuramları. Seval Fer (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde(s. 27-37). Ankara: Anı.

- Anyadubalu, C. C. (2010). Self-efficacy, anxiety, and performance in the English language among middle-school students in English language program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(3), 193-198.
- Atitsogbui, E. N. (2014). Intrinsic and extrinsic motivational factors that influence students' interest in critical languages learning (Order No. 3703371). Erişim Adresi: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/intrinsic-extrinsic-motivational-factors-that/docview/1683996254/se-2?accountid=11248>
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Başarı Başarısızlık Yüklemleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baran, G., ve Halıcı, P. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Eğitimi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 24,44-52.
- Baş, G. (2014a). Lise Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 101-119.
- Baş, G. (2014b). Lise Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri İle İngilizce Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 166-180.
- Başbay, A., ve Gözüüm, E. (2019). Dil Öğrenme Stratejilerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve İngilizce Akademik Başarıları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 12-29.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 113-122.
- Besimoğlu, S., Serdar, H., & Yavuz, Ş. (2010). Exploring students' attributions for their successes and failures in English language learning. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 75-89.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28 (1), 69-83.
- Bloom, B.S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.) Ankara: Pegem.
- Cesur, M. O., ve Seval, F. E. R. (2011). Öğrenme stratejileri, stilleri ve yabancı dilde okuma-anlama başarısı arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41).
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç., ve Ayçiçek, B. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi (Ankara İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 796-814.
- Chen, Y. (2020). Correlation between Self-Efficacy and English Performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(8), 223-234.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Öz yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) .Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.
- Demirel, Ö. (2020). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Doğan, A. (2008). Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Dil Dergisi*, (139), 48-67.
- Erden, M ve Akman, Y. (2014). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş.

- Genç, G., Kuluşaklı, E., & Aydın, S. (2016). Exploring EFL learners' perceived self-efficacy and beliefs on English language learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 4.
- Gömleksiz, M., & Kılınc, H. (2014). Lise 12. Sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60.
- Güloğlu, B. (2015). Öğrenilmiş İyimsizlik. Bengü Ergüner Tekinalp ve Şerife Işık Terzi (Ed.), *Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları* içinde (s.191-218). Ankara: Pegem Akademi.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E.K. (2001). Language Anxiety And Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Karahan, V. (2007). *Devlet İlköğretim Okulu Birinci Kademe Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kitikanan, P., ve Sasimonton, P. (2017). The Relationship between English Self-Efficacy and English Learning Achievement of L2 Thai Learners. *Learn Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 10(1), 149-164.
- Li, M. (2016). Contributory factors to language learning as perceived by university-level chinese heritage language learners in the united states (Order No. 10297045). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1847568626). Erişim Adresi: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/contributory-factors-language-learning-as/docview/1847568626/se-2?accountid=11248>
- Mahyuddin, R., Elias, H., Cheong, L. S., Muhamad, M. F., Noordin, N., & Abdullah, M. C. (2006). The relationship between students' self efficacy and their English language achievement. *Malaysian Journal of Educators and Education*, 21, 61-71.
- Memduhoğlu, H. B., ve Çelik, Ş. N. (2015). İngilizce öğretmen adayları olan ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16 (2), 17-32.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 435-442. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.2.435>.
- Oğuz, A., Baysal E. A. (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Kaygıları ve İngilizce Öz yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 107-117.
- Özçelik, D.A. (2013). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Özmat, D. (2017). İngilizce Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özmat, D ve Senemoğlu, N . (2011). İngilizce Hazırlık Okulu Öğretim Görevlilerinin ve Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımına ve Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi* . DOI: 10.37669/milliegitim.709347.
- Pan, V. L. ve Akay, C. (2015). Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutumlarının ve Sınıf Kaygılarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 79-97.
- Perez, M. (1995). Factors affecting english as a second language learning for new and returning international college students enrolled at an english language institute in the united states (Order No. 9534411).
- Ritchie, William F. (1999). An Exploration of College Student Explanatory Style and Its Relationship to Academic Performance (Unpublished Doctoral Dissertation). Cornell University, New York.

- Raooft, S., Tan, BeeHoon.,Chan, SweeHeng (2012). Self-Efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*, v5 n11 p60-73 2012
- Seligman, M. E. P.(2007). *Öğrenilmiş İyimserlik*(Çev. S. Kunt Akbaş). Ankara: HYB.
- Semiz, Ö. (2011). Bir Eğitim Programının Yükleme İnançları, Öz-yeterlik, Dil Öğrenme İnanışları, Başarı ve Öğrenci Çabası Üzerindeki Etkileri: Motivasyon Yönünden Risk Altındaki Yabancı Dil Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Senemoğlu,N. (2013).*Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Shih, Huei-Ju (2019). L2 Anxiety, Self-Regulatory Strategies, Self-Efficacy, Intended Effort and Academic Achievement: A Structural Equation Modeling Approach. *International Education Studies*, 12 (3), 24-35.
- Şad, S. N.(2011). *İlköğretim Birinci kademe İngilizce Öğretim Programının Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Taşkıran, A.,ve Aydın, B. D. P. (2017). İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Başarı ve Başarısızlıklarına Yaptıkları Nedensel Yüklemeler ve Boyutları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.17 (2), 11-26.
- Tuncer, M. ve Doğan, Y. (2015). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin Yabancı Dil Ders Kaygıları ve Akademik Öz yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 153-167.
- Tuncer, M, Uluğ, H. (2019). Yabancı dil öğrenim stratejileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5 (4) , 447-463 . DOI: 10.24289/ijsser.642305
- Uslan, E. U. (2006). Öğrenme stratejileri kullanımının İngilizce dilbilgisi başarısı üzerindeki etkiliği (Doktora Tezi), DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, Ç. D., Onursal Ayırır, İ. ve Arıoğlu, S. (2011). İngilizce, Almanca ve Fransızca Öğrenen Üniversite Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41).
- Weda, S., Abdul Samad, I., Patak, A. A. ve Fitriani, S. S.(2018). 140 The Effects of Self-Efficacy Belief, Motivation, and Learning Strategies on Students' Academic Performance in English in Higher Education. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 20 (9.2). pp. 140-168. ISSN 1738-1460.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. California: Springer-Verlag
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64- 70, from Academic Search Premier Database.

16. Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmesi

Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ¹

Kübra ÖZÇETİN²

APA: Amanvermez İncirkuş, F.; Özçetin, K. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 290-311. DOI: 10.29000/rumelide.895805.

Öz

Bu çalışmada Türkçe 5-8. sınıf ders kitaplarında yer alan metni anlama ve değerlendirme sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre dağılımı sınıf seviyesi (5-8) ve metin türüne göre incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesiyle yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okutulacak Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklem seçimi amaçlı örnekleme yollarından ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Veriler doküman incelemesi yoluyla belirlenen ders kitaplarından toplanmıştır. Çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan metni anlama soruları Amanvermez İncirkuş ve Beyreli (2019) tarafından geliştirilen “Türkçe derslerinde eleştirel düşünmeye yönelik beceriler ve soru örnekleri/kökleri” formuna göre incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Güvenirlilik için bağımsız değerlendirmeciler arası uyum çalışması yapılmıştır (Güvenirlilik=%83). Araştırmada elde edilen başlıca bulgular şöyledir: Bütün sınıf seviyelerinde ve metin türlerinde, tanımlama düzeyinde ve yorumlama düzeyinde yer alan ilişki kurmaya yönelik sorulara çok fazla yer verildiği görülmektedir. Yorumlama düzeyinde örtük anlam ve ana fikir bulma sorularına ise çok az yer verilmiştir. Öğrencinin kendi deneyim ve düşünceleriyle cevap vermesini gerektiren üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek analiz, çıkarım, varsayımında bulunma, açıklama, değerlendirme becerilerine yönelik sorulara ya çok az yer verilmiştir ya da hiç yer verilmemiştir. Üst düzey düşünme gerektiren sorular kendi içerisinde değerlendirildiğinde açıklama ve değerlendirme sorularına yer verildiği görülmüştür. Ancak bu soruların oranı, tanımlama ve yorumlama sorularına oranla oldukça düşüktür. Bununla birlikte bu sorular, soru tipi olarak açıklama ve değerlendirme düzeyinde değerlendirilse de eleştirel düşünme açısından soruların basit düzeyde olduğu söylenebilir. Sonuç olarak sınıflara ve metin türlerine göre karşılaştırma yapıldığında eleştirel düşünme becerilerine yönelik soruların dağılımında 5. sınıftan 8. sınıfa doğru gidildikçe artan aşamalı bir dağılım görülmemektedir. Dolayısıyla metni anlama soruları hazırlanırken sorular aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde/geliştirilmesinde planlı bir eğitim yapılmadığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Eleştirel düşünme, ders kitapları, metni anlama soruları

¹ Dr. Öğr. Gör., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Sosyal Bilimler Bölümü (Ankara, Türkiye), fundaamanvermez@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5913-122X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.02.2021-kabul tarihi: 07.02.2021; DOI: 10.29000/rumelide.895805]

² Dr. Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), kubra.ozcetin@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5485-1586

Examining text comprehension questions in Turkish textbooks according to critical thinking skills

Abstract

In this study, the distribution of the comprehension and evaluation questions in the Turkish classroom textbooks (5-8.) according to critical thinking skills was examined according to grade level and text genre. The research was conducted by document analysis, one of the qualitative research methods. The universe of the research consists of 2020-2021 academic year Turkish textbooks. The selected books were determined by criterion sampling method from purposive sampling methods. The data were collected from the textbooks determined through document analysis. In the study, the text comprehension questions in Turkish textbooks were examined according to the "critical thinking skills and question samples/question statements in Turkish lessons " form developed by Amanvermez İncirkuş and Beyreli (2019). Descriptive analysis and content analysis were used to analyze the data. The reliability of the study was provided by the reliability of agreement between independent evaluators (Reliability = 83%). The main findings of the study are as follows: In all grade levels and text types, it was observed that at the definition level and interpretation level, there was a lot of "cause and effect questions" questions but "finding implicit meaning" and "finding main idea" questions are given rarely. The questions about analysis, inference, assumptions, explanation, and evaluation skills that will activate the higher-order thinking skills that require the student to answer with his own experiences and thoughts are rarely or not included in the textbooks. When the questions requiring high-level thinking were evaluated within themselves, it was seen that explanation and evaluation questions were included, but the rate of these questions is very low compared to the definition and interpretation questions. However, although these questions are explanation and evaluation questions as question types, it can be said that the questions are simple questions in terms of critical thinking. As a result, when comparing according to classes and text types, there is no gradual distribution in the distribution of questions on critical thinking skills from 5th grade to 8th grade. While preparing the text comprehension questions, it can be said that there is no planned system in teaching/developing critical thinking skills through the questions.

Keywords: Critical thinking, textbooks, text comprehension questions

Giriş

Son yıllarda yaşanan teknoloji tabanlı gelişmeler, içinde yaşadığımız dünyayı küresel ve dijital olarak birbirine yakınlaştırmakta dolayısıyla bu yeni dünya anlayışının birey, toplum, iş, eğitim gibi yaşamın içindeki dinamiklerden beklentileri de farklılaşmaktadır. Ülkelerin ekonomik ve toplumsal kalkınmasında bireyin etkisi düşünüldüğünde eğitim programlarının bu gelişmelerin beklentilerini karşılayacak şekilde yeniden yapılanması kaçınılmaz olmuştur. Bu doğrultuda 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması için Amerika Birleşik Devletleri'nde "21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (Partnership for 21st-Century)" isimli bir proje başlatılmıştır. Bu proje ülke çapında 21 eyalette uygulanmakta ve projeye iş dünyasından 33 farklı kurum destek vermektedir. Birçok ülke tarafından örnek alınan projenin temel amacı; değişimin ve öğrenmenin sürekli devam ettiği bir dünyada öğrencilerin başarılı olabilmesi için 21. yüzyıl becerileriyle eğitim sistemlerini birleştirerek öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dâhil olmalarını ve 21. yüzyılın beklentilerine hazır olmalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda proje kapsamında eğitimciler, eğitim uzmanları ve iş dünyasından liderlerin katkılarıyla öğrencilerin

bireysel, toplumsal ve meslekî açıdan başarılı olabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri, uzmanlık ve destek sistemlerini tanımlayan ve gösteren çerçeve bir program hazırlanmıştır.

21. yüzyıl çerçeve programına göre öğrenci kazanımları “temel/anahtar konular ve 21. yüzyıl temaları; öğrenme ve yenilik becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerileri; kariyer ve yaşam becerileri; 21. yüzyıl destek sitemleri” olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır (Framework for 21st-Century Learning, 2019). Öğrenci başarısı için çerçeve programda yer alan temel konularda -“ana dil (çerçeve program için İngilizce), okuma veya temel dil becerileri, dünya dilleri, sanat, ekonomi, fen bilimleri, coğrafya, tarih, yönetim ve vatandaşlık” - gerekli bilgi ve becerilere sahip olmak çok önemlidir. Bunun yanında öğrencilerin giderek karmaşıklaşan hayat şartlarına ve çalışma ortamlarına hazırlanmaları da gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere kazandırılması beklenen yaşam boyu öğrenme ve yenilik becerileri “iletişim, işbirliği, yaratıcılık ve yenilik, problem çözme ve eleştirel düşünme”dir (P21, 2019). Teknoloji ve medya odaklı bir dünyada öğrencilerin sadece öğrenme ortamlarında değil, bütün yaşam ve kariyer süreçlerinde içerik bilgisi, düşünme becerileri, sosyal ve duygusal yeterlilikleri gelişmiş etkili vatandaş ve/veya çalışan olabilmeleri için de eleştirel düşünme becerilerini sergileyebilmeleri gerekmektedir.

Dünyada değişen eğitim anlayışına ayak uydurmak için Türkiye’de de 2005 yılından itibaren öğretim programlarında çağın gereklerini karşılayacak düzenlemeler yapılmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretim programlarıyla “bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan, problem çözebilen ve eleştirel düşünebilen” bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2006; 2019). Revize edilen Türkçe Öğretim Programı (2019) incelendiğinde eleştirel düşünmenin öğretim programının hem genel hem de özel amaçları içerisinde yer aldığı, temel dil becerilerinin öğretilmesinde ve ölçme değerlendirme de eleştirel düşünmeye vurgu yapıldığı görülmektedir. Eğitim Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı (EARGED, 2011, s. 291) tarafından 21. yüzyıl öğrenci profilini belirlemek için yapılan araştırmada da “eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerine sahip” bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Başka bir deyişle MEB’in Türkçe öğretimi için belirlediği hedeflerde düşünme becerilerinin geliştirilmesine önem verildiği, bu beceriler içerisinde de eleştirel düşünmenin 21. yüzyıl eğitim anlayışında önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Literatürde eleştirel düşünmeyle ilgili farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Bunun sebebi eleştirel düşünmenin tek bir beceriden veya sıralı beceri setlerinden oluşmamasından kaynaklanmaktadır. Farklı tanımlarda yer alan merak, analiz, çıkarım, problem çözme, yorumlama, değerlendirme vb. beceriler eleştirel düşünmenin gerçekleştiğini gösteren eğilim, davranış ya da durumdur (Nosich, 2015). Eleştirel düşünme, bu gibi becerileri içeren ve bunların bileşiminden oluşan üst düzey bir düşünme becerisidir. Bu bakımdan eleştirel düşünme temelde kişinin karar ve eylemlerini düzenlemesini ya da değiştirmesini sağlayan mantıklı düşünme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, bakış açısı geliştirme, olasılıkları göz önünde bulundurma, problem çözme, ipuçlarından faydalanma gibi süreçleri içeren bir hayat becerisidir (Paul ve Elder, 2006; Willingham, 2007).

Willingham (2019), teknoloji ve yapay zekâ ekseninde gelişen dünyada toplumsal ve ekonomik başarının gerçekleşmesi için eleştirel düşünme becerisinin temel bir yapı taşı olduğunu, bundan dolayı eğitim ortamlarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Okullarda eleştirel düşünmenin öğretilmesi için dört aşamalı bir süreç göz önünde bulundurulmalıdır (Willingham, 2019):

1. Her disiplin kendi konu alanı için gerekli olan eleştirel düşünme becerilerini belirlemeli,
2. Belirlenen eleştirel düşünme becerileriyle bütünleşecek konu içerikleri belirlenmeli,
3. Öğretilecek bilgi ve beceriler dersin (konunun) akışına uygun olarak planlanmalı,
4. Yıllar içinde hangi bilgi ve becerilerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği planlanmalıdır.

Eleştirel düşünme öğretiminde yukarıdaki süreç işletilirken doğru soruları sormak önemlidir çünkü eleştirel düşünme soru sormayla başlar (King, 1995; Schmit, 2002; Facione, 2015; Nosich, 2015). Tam ve gerçekçi bir eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi için konunun özüne giden iyi soruların mantıklı gerekçelerle çözümlenmesi ve ortaya çıkan sonuçlara dayalı olarak davranış, durum vb. değişikliği olması gerekir. Eleştirel düşünme öğretiminde bir problemin farkına vararak o problemin (konunun) hangi yönlerden nasıl ele alınacağına yönelik amaçlar, çözümler, alternatifler belirlemek ve bunu sonraki öğrenmelere transfer etmek önemlidir. Bu bakımdan eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik soru hazırlanırken bu hususların göz önünde bulundurulması gerekir.

Ancak öğrencilerin çoğunun soru sormayı, kendileri veya çeşitli durumlar hakkında olumsuz değerlendirmeler veya faydasız genellemeler yapmak için kullandıkları bilinmektedir (Nosich, 2015). Bu genellikle doğru soru sorulsa bile yanlış çözümlenme tekniklerinden (başkasının cevabını basitçe kabul etme, akla ilk geldiği gibi cevap verme, yetiştirilme tarzı ve kişilik özelliklerini dikkate almadan cevap verme vb.) kaynaklanır (Nosich, 2015). Bu bakımdan eleştirel düşünme eğitiminde öğretmenin de eleştirel düşünebilmesi ve açık öğretim yoluyla kendi düşünme, sorgulama sürecini öğrencilere göstererek onlara iyi bir model olması gerekir (Paul, 2012, s. 519, 521). Bunun yanında öğretmen öğrencilerin bağımsız eleştirel düşünen bireyler olabilmeleri için ele alınan konuyla ilgili içerik bilgisi oluşturmalı; uygun strateji ve yöntemlerle öğrencilere uygulama yaptırmalıdır (Willingham, 2007; Schmit, 2002).

Öğrencilerin sınıf ortamında eleştirel düşünme becerilerinin gelişebilmesi için açık uçlu sorularla ve gerçek hayat problemleriyle karşılaşmaları gerekmektedir (Lynch ve Wolcott, 2001; Willingham, 2019). Bu tip sorular öğrencilerin analiz, çıkarım, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirir (MacKnight, 2000). Gelişimin aşamalı olduğu dikkate alındığında her sınıf düzeyinde sorulan soruların düzeylerinin farklılaşması olağandır. Bununla birlikte sorulan sorularda içeriği göz önünde bulundurarak düzeye uygun soru sormaya dikkat etmek gerekir.

Raphael ve Au (2005, s. 212, 215) sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin farklı soru tiplerini öğrenerek düşünme ve yorumlama becerilerini geliştirebilmesi için dört farklı soru biçiminden bahsetmiştir. Bunlardan ilki metinde cevapları bir kelime, kelime grubu veya cümle şeklinde aynen bulunan sorulardır. İkinci tip sorular, cevabı metinde bulunan ancak öğrencinin farklı paragraflardaki cümleleri/bilgileri birleştirerek başka bir deyişle cevabı kendi cümleleriyle dönüştürerek metnin farklı kısımlarını bir araya getirmesiyle cevaplayabileceği sorulardır. Üçüncü tip sorular cevabı metinde olmayan ancak metinle ilişkili sorulardır. Öğrencinin bu tip sorulara cevap verebilmesi için metni okuması, anlaması ve/veya önceki bilgileriyle ilişki kurması gerekir (Ana fikir/yardımcı fikir soruları bu tip sorulara örnek olabilir.). Dördüncü tip sorularsa cevabı metinde olmayan sorulardır. Öğrenci kendi deneyimlerini/bilgilerini kullanarak bu tip sorulara cevap arar.

Sınıf ortamında eleştirel düşünme sürecini işleten sorular aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amaçlanıyorsa öncelikle hangi disiplin alanında hangi düzeyde hangi beceri ve kriterler üzerinde durulacağı belirlenmelidir. Örneğin eleştirel düşünme becerilerinden olasılıkları göz önünde bulundurma/varsayımda bulunma becerisi/kriteri ele alındığında matematik dersinde 6. sınıf

düzeyinde öğretmenin öğrenciden beklentisi farklıken; Türkçe dersinde olasılıkları göz önünde bulundurma kriteri için öğrenciden beklenen farklıdır. Dolayısıyla öncelikle belirlenen disiplin alanına özgü kriter tanımlarının yapılması gerekir. Daha sonra belirlenen beceri/kriterlerle dersin içeriğini bütünleştirecek konu içerikleri belirlenmelidir. Dersin işlenişi, uygun yöntem ve tekniklerle planlanırken sorulacak sorular da dersin amacına/hedefine uygun biçimde belirlenen kriterlere yönelik olarak hazırlanmalı ve süreç değerlendirilerek öğrenciye dönüt verilmelidir.

Temel eleştirel düşünme becerilerinin neler olduğu ve bunların hangi soru tipleriyle karşılanabileceğine yönelik yapılan “*Delfi Projesi*”nde “yorumlama, analiz, çıkarım, değerlendirme, açıklama, öz-düzenleme” becerilere yönelik sorulara yer verilmiştir (Facione, 2015). Farklı çalışmalarda da bu becerilere ek olarak “tanımlama, analiz, bakış açısı geliştirme, varsayımda bulunma, uygulama, karşılaştırma, gerçek hayata uyarılama” gibi beceri alanlarında eleştirel düşünme sorularının sorulabileceği belirtilmiştir (King, 1995; Browne ve Keeley, 2007; Learning Development, 2010; Facione, 2015). Burada kavramlar değişse de bazı çalışmalarda daha genel kavramların içeriğinde ayrıntıya gidildiği bazılarında ise detaylı kavramlaştırma yapıldığı görülmektedir. Ancak eleştirel düşünmeyi temelde belirleme, analiz ve değerlendirme olmak üzere üç boyutta ele alan çalışmaların içeriğine bakıldığında diğer kavramların bu kavramların içerik tanımlarıyla bütünleştirildiği görülmektedir. Alan yazındaki birçok çalışmanın incelenmesi sonucunda Amanvermez-İncirkuş ve Beyreli (2019) tarafından Türkçe derslerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve değerlendirmek için beceriler, beceri tanımları, alt beceriler ve örnek soru tipleri/kökleri belirlenmiştir (Ek-1). Eleştirel düşünebilmek için içerik bilgisi de önemli olduğundan (Willingham, 2007) yapılan çalışma sonucunda metnin içeriğini anlamak için tanımlama, yorumlama; metni derinlemesine anlamak için de analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme becerileri eleştirel düşünme becerileri olarak belirlenmiştir.

Türkçe derslerinin daha çok okuduğunu/dinlediğini anlama ve değerlendirmeye dayalı olarak gerçekleştiği düşünüldüğünde tematik olarak hazırlanan ders kitapları aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için öğrenci düzeyine uygun, gerçek hayatla ilişkilendirilebilecek açık uçlu soruların dikkatle hazırlanması gerektiği söylenebilir. Sorular hazırlanırken yukarıda belirtildiği üzere (MacKnight, 2000; Nosich, 2015; Willingham, 2019) hangi sınıf düzeyinde hangi beceriler öğretilmek isteniyorsa bunlara uygun kriterlerin ve kriterleri tanımlayan soru tiplerinin içeriğe uygun biçimde belirlenmesi gerekir. Çünkü soru sorma, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sürecine destek olmalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini teşvik etmelerini sağlayan bir öğretim ve değerlendirme aracıdır (Ritchhart, Church ve Morrison, 2011). Soru sormak kadar soruları cevaplamak da önemlidir. Öğrencileri eleştirel düşünmeye ve üst düzeylerde cevap vermeye teşvik edebilmek için öğretmenin sorduğu, öğrencinin cevapladığı ve öğretmenin doğru/yanlış diyerek basit düzeyde değerlendirmesiyle noktalanın geleneksel soru cevap etkinliklerinden (bilgiyi hatırlayarak cevap verilen ya da doğrudan bilgi isteyen sorular) kaçınmak gerekir. Bunun yerine verilen cevaplardan yola çıkarak öğrenciyi düşünmeye sevk edecek bir soru-cevap döngüsü oluşturabilecek açık uçlu sorulardan yararlanmak gerekir (Ford-Connors ve Robertson, 2017).

Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2019a) da gerçek hayata dair sorular aracılığıyla öğrencilerin çıkarım yaparak konuyla ilgili bilgi ve becerilerini gerçek hayat durumlarında nerede, nasıl kullanabileceklerine dair üst düzey farkındalık becerilerini geliştirebilecekleri belirtilmiştir. Bundan dolayı yaşam boyu öğrenen 21. yüzyıl öğrenci profilini oluşturabilmek için eleştirel düşünme becerilerini geliştiren soruların Türkçe ders kitaplarında bilinçli bir şekilde yer alması gerektiği söylenebilir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında Türkçe ders kitaplarında yer alan metni anlama ve değerlendirme sorularının PISA'daki bilişsel alanlara, çeşitli değişkenlere ve taksonomilere göre incelendiği görülmektedir (Özkaya, 2020; Diker Coşkun, 2013; Özdemir, 2011; Şahin, 2006) . Ancak metni anlama ve değerlendirme sorularının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye uygun olup olmadığı değerlendirilmemiştir. Eğitimin amaçları arasında bireyleri hayata hazırlamak olduğu düşünüldüğünde temel bir yaşam becerisi olan eleştirel düşünmenin öğretilmesi 21. yüzyıl için kaçınılmazdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin Türkçe derslerinde en çok başvurduğu materyal ders kitaplarıdır. Dolayısıyla Türkçe derslerinde öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmaları, öğrenmeyi öğrenme ve üst düzey düşünme gibi becerilerinin dersin içeriğiyle bütünleştirilerek geliştirilmesi de ders kitapları aracılığıyla sağlanacaktır. Bu bakımdan eleştirel düşünme eğitiminde önemli adımlardan biri olan sorgulamanın hazırlanan ders kitaplarında yer alan sorular aracılığıyla gerçekleşeceği dolayısıyla bu soruların öğrencileri hayata hazırlayan ve üst düzey düşünmeye teşvik eden nitelikte olması gerektiği söylenebilir. Bu çalışmada amaç Türkçe 5-8. sınıf ders kitaplarında yer alan metni anlama ve değerlendirme sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe ders kitaplarında yer alan metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre dağılımı sınıf seviyesine göre nasıldır?
2. Türkçe ders kitaplarında yer alan metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre dağılımı metin türlerine göre nasıldır?
3. Metin türlerine göre Türkçe ders kitaplarında yer alan metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre dağılımı farklı sınıf seviyelerinde nasıldır?

Soru analizi için kullanılan "Türkçe derslerinde eleştirel düşünmeye yönelik beceriler ve soru örnekleri/kökleri" formunun metni anlama sorularının eleştirel düşünmeye uygunluğunu değerlendirmek için yeterli olduğu varsayılmıştır. Çalışma, kullanılan ders kitapları ve veri toplama aracıyla sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma deseni

Türkçe ders kitaplarında yer alan metni anlama sorularının eleştirel düşünme düzeylerine göre incelendiği ve sınıflandırıldığı bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesiyle yapılmıştır. Doküman, araştırma öncesinde mevcut olan herhangi bir şeydir. Doküman incelemesi yönteminde araştırılacak konuya uygun olan belgeler seçilerek sistematik bir biçimde analiz edilir (Merriam, 2018, s. 142).

Örneklem seçimi

Araştırmanın örneklemine 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okutulacak Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının Tebliğler Dergisinde yer alan Aralık 2019-2747-EK kararıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkçe derslerinde okutulması uygun görülen kitaplar Tablo 1.'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Araştırmanın evrenini oluşturan Türkçe ders kitapları

Kitabın Adı	Yazarı/Yazarları	Yayınevi
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5	Şule ÇAPRAZ BARAN, Elif DİREN	Anıttepe Yay./Ank.
	Himmet AÇIKGÖZ, Deniz TURAN	Uygun Basın Yay./İst.
	Özlem ESEN	Tuna Mat./Ank.
	Seyhan Kübra ESMER, Beyhan KEÇELİ	İlke Basım Yay./Ank
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6	Nihal ERTÜRK, Seray KELEŞ, Damla KÜLÜNK	Millî Eğt. Yay.
	Gülten ERKEK, Kadir DURU, Murat PASTUTMAZ, Sabri CEYLAN	Millî Eğt. Yay.
	Mehmet Ozan SARIBOYACI	Ata Yay./Ank.
	Deniz YAVUZ KILIÇ, Gökmen KAHRAMAN	Dikey Yay./Ank.
	Tuncay DEMİREL	Ekoyay Eğitim Yay./Ank.
	Yasemin ŞEKERCİ	Gezegen Yay./Ank.
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7	Ahmet AKGÜL, Ali UYSAL, Duygu KARADAŞ, Ebubekir GÜRCAN, İlkay KARAHAN, Nurihan DEMİRER	Millî Eğt. Yay.
	Emine KIRMAN, Seda YAĞIZ, Tolga KIR	Millî Eğt. Yay.
	Hilal ERKAL, Mehmet ERKAL	Özgün Mat./Ank.
	Nihat ERDAL	Dörtel Yay./Ank.
	Burçak KAYA	Ders Destek Yay./Ank.
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8	Hilal ESELİOĞLU, Sıdıka SET, Ayşe YÜCEL	Millî Eğt. Yay.

Çalışmada 5. sınıflarda Anıttepe Yayıncılık'ın hazırladığı kitap kullanılmıştır. 6, 7 ve 8. sınıflarda ise MEB'in hazırladığı kitaplar kullanılmıştır. Bu doğrultuda 5. sınıflarda yukarıdaki tabloda yayınevi başlığı altında 1. sırada bulunan Anıttepe; 6. sınıflarda 2. sırada bulunan Millî Eğitim; 7. sınıflarda 2. sırada bulunan Millî Eğitim; 8. sınıflarda 1. sırada bulunan Millî Eğitim Yayınlarına ait ders kitapları örneklem olarak belirlenmiştir. Daha sonra araştırma amacına uygun olarak belirtilen ders kitaplarında bulunan metni anlama soruları amaçlı örnekleme yoluyla eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmiştir. "Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır." (Büyüköztürk, Ş. vd. 2012)

Verilerin toplanması

Veriler doküman incelemesi yoluyla belirlenen ders kitaplarından toplanmıştır. Patton (2002, s. 293) eğitimle ilgili konularda öğretim programlarında belirtilen ve program için hazırlanan resmî olan ve olmayan dokümanların incelenebileceğini belirtmiştir. Eğitimle ilgili doküman türleri: görüşler, kanun maddeleri, çeşitli raporlar, kurumlara veya şahıslara ait kayıtlar, istatistikî veriler, toplum bilimi alan notları, günlükler, gazeteler, fotoğraflar, kitaplar vb. olabilir (Merriam, 2018).

Çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan metni anlama soruları Amanvermez İncirkuş ve Beyreli (2019) tarafından oluşturulan "Türkçe derslerinde eleştirel düşünmeye yönelik beceriler ve soru örnekleri/kökleri" formuna göre incelenmiştir. Bu form Türkçe derslerinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik analitik bir rubrik oluşturma sürecinde geliştirilmiştir. Bu sayede Türkçe derslerinde ölçülebilecek eleştirel düşünme becerileri/alt becerileri ve bu becerileri karşılayan soru tipleri uzman görüşüne dayalı olarak belirlenmiştir.

Literatür tarandığında eleştirel düşünmeyle ilgili farklı tanımlara ve becerilere rastlamak mümkündür çünkü eleştirel düşünme bağlamdan bağımsız olarak gerçekleşmez. Eleştirel düşünmenin tanımında yer alan üst düzey düşünme becerileri eleştirel düşünmenin varlığını gösteren davranış, tutum veya eğilimlerdir (Nosich, 2015). Bundan dolayı her disiplin alanı üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak kendine özgü kriter tanımları oluşturmaktadır.

Hazırlanan formda (Amanvermez-İncirkuş ve Beyreli, 2019) eleştirel düşünme konusunda yapılan birçok araştırma ve ölçek incelenmiştir (King, 1995; Ennis ve Millman, 2005; Learning Development, 2010; Facione, 2015). Formu hazırlayan araştırmacılar tarafından literatür taraması sonucunda ölçülebilecek 14 madde belirlenmiş ve bu maddeler 9 uzman görüşüne (9 uzman için kapsam geçerlik oranı=0.75'tir) sunulmuştur. Uzman görüşleri Lawshe tekniğine göre analiz edilmiştir. Analiz sonucunda Türkçe derslerinde sorular aracılığıyla ölçülebilecek eleştirel düşünme becerileri içeriği anlama ve derinlemesine anlama boyutları altında toplanmıştır. İçeriği anlama boyutunda KGİ (kapsam geçerlik indeksi)=0.89; derinlemesine anlama boyutunda KGİ=0,87 olarak bulunmuştur. İçeriği anlama boyutunda tanımlama ve yorumlama; derinlemesine anlama boyutunda analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme kriterleri eleştirel düşünme becerileri olarak belirlenmiştir (EK-1). Yapılan işlemler formun geçerli bir form olduğunu göstermektedir.

Belirlenen dört ders kitabının her birinde sekiz tema bulunmakta ve her temada dört metin bulunmaktadır. İncelenen 128 metin içerisinde birkaç metinde metni anlama sorularının farklı etkinliklere dağıtıldığı (örneğin: 5. sınıf Türkçe ders kitabı, *İyiliğin Değerini Bilen Kim?* metninin etkinlikleri); birkaç metinde metni anlama sorularının öğrenciler tarafından oluşturulması istendiği; çoğu metinde ise soruların belirgin bir şekilde tek bir etkinlikte toplandığı görülmüştür. Etkinlikler incelenerek ders kitaplarında yer alan metni anlama soruları belirlenmiştir. Sınıf seviyesine göre metin türlerinin sayısı tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınıf seviyesine göre metin türlerinin sayısı

Metin türü	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Öyküleyici	15	14	17	14
Bilgilendirici	11	14	12	12
Şiir	6	4	3	6
Toplam	32	32	32	32

Verilerin analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Metni anlama soruları betimsel analizle Amanvermez-İncirkuş ve Beyreli (2019) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme becerilerine uygun olarak kod ve kategorilere ayrılmıştır. İçerik analiziyle ders kitaplarında yer alan metni anlama soruları önceden belirlenmiş kod ve kategorilere göre incelenmiştir.

Metni anlamaya yönelik sorular tespit edildikten sonra alan uzmanı iki değerlendirmeci tarafından ders kitaplarında yer alan 761 soru eleştirel düşünme düzeylerine göre tek tek incelenerek sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken değerlendirmeciler öncelikle birbirlerinden bağımsız olarak soruları değerlendirmiştir. Daha sonra iki değerlendirmeci bir araya gelerek yaptıkları sınıflandırmayı eş zamanlı karşılaştırarak çalışmanın güvenilirliğini sağlamışlardır. Güvenirlik için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik formülü kullanılmıştır [Güvenirlilik=Görüş birliği/(görüş

birliği+görüş ayrılığı)*100]. Bu formüle göre %80 ve üzerinde çıkan sonuçlar güvenilirlik için yeterlidir. Hesaplamanın sonunda güvenilirlik %83 çıkmıştır. Son olarak görüş ayrılığı bulunan sorular tekrar incelenerek araştırmacıların ortak kararıyla uygun kategorilere yerleştirilerek güvenilirlik işlemi tamamlanmıştır.

Sınıflandırmanın tutarlılığı tespit edildikten sonra her ders kitabı için her bir eleştirel düşünme düzeyinin metni anlama soruları içerisindeki toplamı (*f*) ve yüzdeleri (%) sınıf düzeylerine ve metin türlerine (öyküleyici, bilgilendirici, şiir) göre hesaplanmıştır. Metni anlama sorularının sınıf düzeylerine ve metin türlerine göre dağılımı ayrı ayrı incelenerek sınıf düzeyine ve metin türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Metinlerin bilgilendirici veya öyküleyici olarak sınıflandırılmasında metnin alt türü değil (anı, tiyatro, deneme vb.) metinde kullanılan anlatım yöntemi tercih edilmiştir. Örnek veri analizi Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Eleştirel düşünme düzeylerine göre örnek veri analizi

Eleştirel Düşünme Düzeyleri	Örnek Soru	Kitapta Bulunduğu Yer
Tanımlama	1. "Ulaşım nedir?" 2. "Tarih öncesinde yaşayan insanlar zamanı kaç bölüme ayırırdı?" 3. "Hasan ve ağabeyi neler yapmaktan hoşlanmaktadır?"	1. 5. sınıf, Akıllı Ulaşım Sistemleri, 1. Soru (s. 233) 2. 6. sınıf, İnsanlar zamanı eskiden nasıl ölçerdi?, 1. Soru (s. 86) 3. 8. sınıf, Kaşığı, 1. Soru (s. 23)
Yorumlama (İlişki Kurma)	1. "Yazar, ağabeyine neden gücenmiştir? Açıklayınız." 2. "Güniz Hanım'ın okul müdür yardımcısının yanına gitme nedeni nedir?"	1. 6. sınıf Canım Kitaplığım, 3. Soru (s. 28) 2. 6. sınıf, Sen de Bir İyilik Yap, 3. Soru (s. 253)
Yorumlama (örtük anlam)	1. "Şiirde geçen "İnliyordu dağın ardı, yasla" sözüyle anlatılmak istenen nedir? Dağın ardında ne yaşanmaktadır?" 2. "Yaş kesen, baş keser!, diyen dede etrafındaki insanlara hangi mesajı vermeye çalışıyor? Açıklayınız."	1. 5. sınıf, Mustafa Kemal'in Kağnısı, 5. Soru (s. 42) 2. 7. sınıf, Ağaçtan Oyma Su Tası 3. Soru (s. 251)
Yorumlama (Ana Fikir vb.)	1. "Metnin ana fikri nedir?" 2. "Metnin konusu ve ana fikri nedir?"	7. sınıf, Mürefteli Kadınlar ve Emin Astsubay (s. 48) 6. sınıf, Canım Kitaplığım, 4. Soru (s. 28)
Analiz	1. "Suların Kirlenme Nedenleri Nelerdir?, başlığı altında verilen maddelerden hareketle asıl kirleticilerin kim olduğunu bulabildiniz mi? Nedenleriyle açıklayınız." 2. "Sizce ebru sanatının sosyal ve kültürel yönlerden insanlara katkıları neler olabilir?"	1. 6. sınıf, Su Kirliliği 3. Soru (s. 154) 2. 7. sınıf Geleneksel Türk Sanatlarından Ebru 8. Soru (s. 243)
Çıkarım	1. "Okuduğunuz metinden çıkardığınız sonuç nedir?" 2. "Metinden hareketle dönemsel ve toplumsal yapıyla ilgili hangi çıkarımlarda bulunabilirsiniz? Metinden örnekler vererek"	1. 8. sınıf Bayrağımızın Altında 6. Soru (s. 49) 2. 5. sınıf, Dumlupınar

	<i>açıklayınız.”</i>	Savaşı, 5. Soru (s. 49)
Açıklama	1. “Kültürler arası iletişimin sağlanmasında yabancı dil bilmenin önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.” 2. “Sizce dilimizde kullanılan yabancı kelimelerin artış sebebi ne olabilir? Açıklayınız.”	1. 5. sınıf, Okland Adası, 6. Soru (s. 82) 2. 6. sınıf, Arıyorum, 5. soru (s. 20)
Varsayımda Bulunma	1. “Sığırtmaç Mustafa subay olduktan sonra Atatürk’le karşılaşmış olsaydı neler hissedirdi?” 2. “Uygurlar niçin göç edip Beş Balg’a yerleşmiştir? Uygurların buradaki yaşamı sizce nasıl devam etmiş olabilir?”	1. 7. sınıf, Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü, 6. Soru (s. 56) 2. 8. sınıf, Göç destanı, 7. Soru (s. 181)
Değerlendirme	1. “Aile bireylerinizi iyimserlik ve kötümserlik açısından değerlendiriniz.” 2. “Atlın okula gitmek istememesine neden olan sorunla ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?”	1. 8. sınıf, İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine, 6. soru (s. 15) 2. 7. sınıf, Ana İşsiz Kalınca, 2. Soru (s. 25).

Bulgular

Bu bölümde Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre dağılımına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf seviyesine göre soruların eleştirel düşünme becerilerine göre dağılımına ilişkin betimsel istatistikler

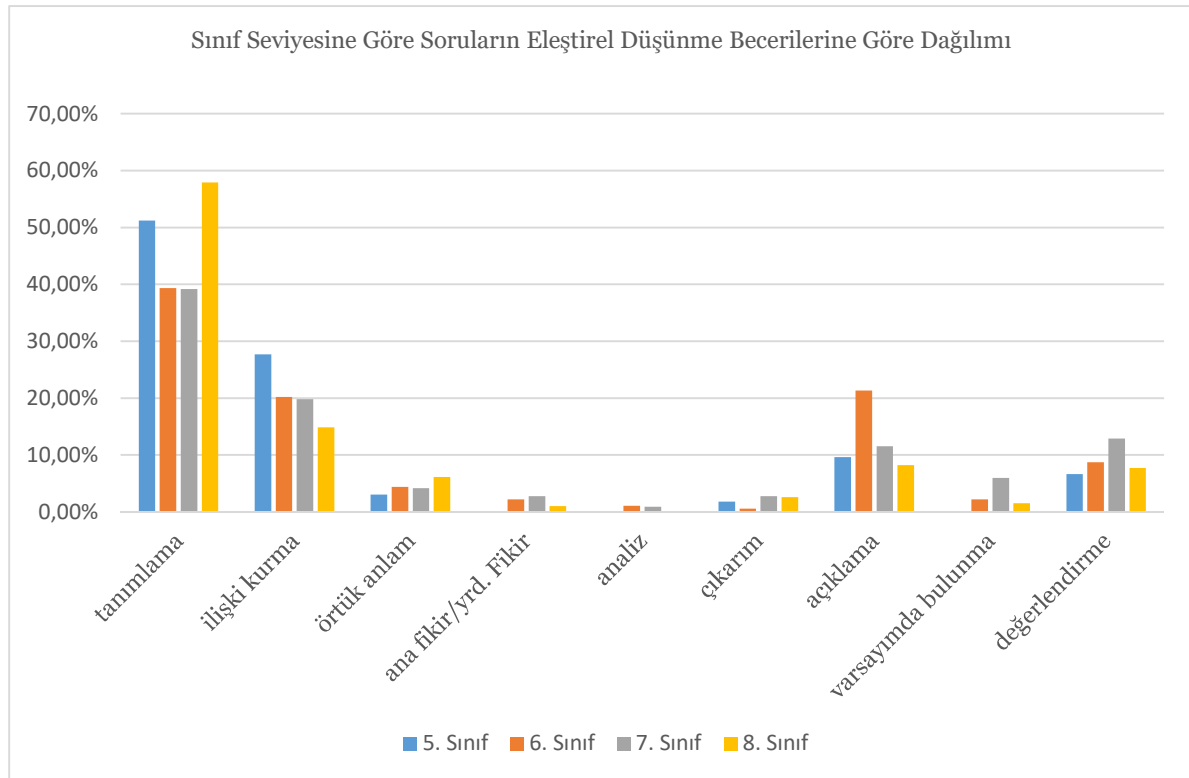
Sınıf Seviyesi	5. sınıf		6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
İÇERİĞİ ANLAMA								
Tanımlama	85	51,2	72	39,34	85	39,17	113	57,95
Yorumlama (ilişki kurma)	46	27,71	37	20,22	43	19,82	29	14,87
Yorumlama (örtük anlam)	5	3,01	8	4,37	9	4,15	12	6,15
Yorumlama (Ana fikir vb.)	0	0	4	2,19	6	2,76	2	1,03
DERİNLEMESİNE ANLAMA								
Analiz	0	0	2	1,09	2	0,92	0	0
Çıkarım	3	1,81	1	0,55	6	2,76	5	2,56
Açıklama	16	9,64	39	21,31	25	11,52	16	8,21
Varsayımda bulunma	0	0	4	2,19	13	5,99	3	1,54
Değerlendirme	11	6,63	16	8,74	28	12,9	15	7,69
Toplam	166	100	183	100	217	100	195	100

Tablo 3'e göre metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre sınıf seviyelerindeki dağılımına bakıldığında farklı beceri alanlarına yönelik soruların aynı sınıf seviyesindeki dağılımının dengeli olmadığı görülmektedir. 5. sınıf seviyesinde en çok tanımlama sorularına (%51,2) yer verildiği yorumlama (ana fikir), analiz, varsayımda bulunma becerilerine yönelik sorulara hiç yer verilmediği görülmektedir. 6. sınıf seviyesinde en çok tanımlama sorularına (%39,34) yer verildiği yorumlama (ana fikir), analiz, çıkarım, varsayımda bulunma becerilerine yönelik sorulara çok az yer verildiği görülmektedir. 7. sınıf seviyesinde en çok tanımlama sorularına (%39,17) yer verildiği yorumlama (ana fikir), analiz, çıkarım becerilerine yönelik sorulara çok az yer verildiği görülmektedir. 8. sınıf

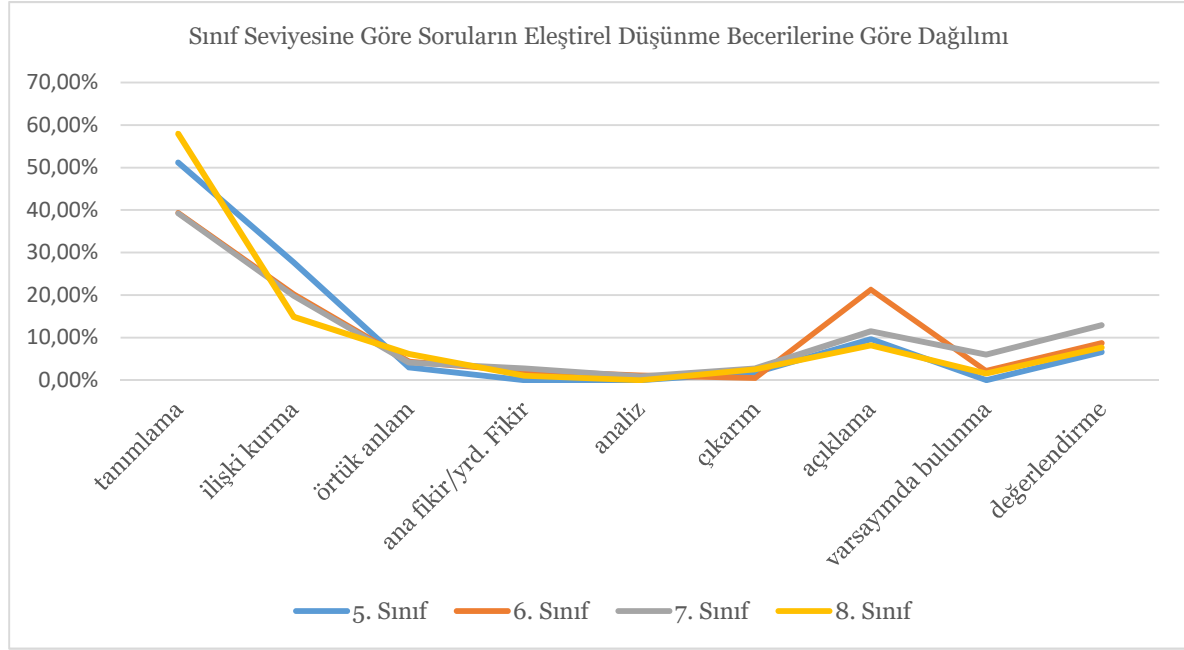
seviyesinde en çok tanımlama sorularına (%57, 95) yer verildiği yorumlama (ana fikir), çıkarım, varsayımda bulunma becerilerine yönelik sorulara çok az yer verildiği; analiz becerisine yönelik sorulara hiç yer verilmediği görülmektedir. Tabloya bakıldığında bütün sınıf düzeylerinde tanımlama ve yorumlama (ilişki kurma) düzeylerine yönelik sorulara sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Diğer bir deyişle hangi sınıf seviyesinde hangi eleştirel düşünme becerilerinin üzerinde durulacağı belirlenmediği söylenebilir.

Aynı beceri alanına yönelik soruların farklı sınıf seviyesindeki dağılımının dengeli olmadığı görülmektedir. Tanımlama düzeyindeki sorulara 5. sınıflarda %51,2, 6. sınıflarda %39, 34, 7. sınıflarda %39,17, 8. sınıflarda %57,95 oranında yer verildiği görülmektedir. Değerlendirme düzeyindeki sorulara 5. sınıflarda %6,63, 6. sınıflarda %8,74, 34, 7. sınıflarda %12,9, 8. sınıflarda %7,69 oranında yer verildiği görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle metni anlama soruları hazırlanırken eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde sınıf seviyesine göre planlama yapılmadığı ve aşamalı bir eğitimin amaçlanmadığı söylenebilir.

Bütün sınıf seviyelerinde içerik bilgisi oluşturmaya yönelik tanımlama ve yorumlama becerilerine yönelik sorulara daha fazla yer verildiği; ancak öğrencilerin içerikten yola çıkarak düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme becerilerine yönelik sorulara çok az yer verildiği ya da hiç yer verilmediği görülmektedir. Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarında yer alan metni anlama sorularıyla öğrencileri basit düzeyde düşünmeye yönlendirecek soru tiplerine daha fazla yer verildiği ancak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak sorulara ise gerektiği kadar yer verilmediği söylenebilir.



Şekil 1. Soruların eleştirel düşünme becerilerine göre çubuk grafik dağılımı



Şekil 2. Soruların eleştirel düşünme becerilerine göre çizgi grafik dağılımı

1. ve 2. şekiller incelendiğinde soruların eleştirel düşünme becerilerine göre dağılımının bütün sınıf düzeylerinde benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bütün sınıf düzeylerinde basit düşünme becerilerine yönelik sorulara; üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorulardan daha fazla yer verildiği görülmektedir. Cevabı metinde bulunan içeriği anlamaya yönelik becerilerden tanımlama becerisine yorumlama becerisinden daha fazla yer verildiği; cevabı metinde bulunmayan derinlemesine anlama sorularından ise analiz ve değerlendirme sorularına kısmen yer verildiği ancak analiz, çıkarım, varsayımda bulunma sorularına ise neredeyse hiç yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 5. Metin türüne göre soruların eleştirel düşünme becerilerine göre dağılımına ilişkin betimsel istatistikler

Metin Türü İstatistikler	Öyküleyici		Bilgilendirici		Şiir		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Toplam metin sayısı	60	46,8	49	38,28	19	14,84	128	100
İçeriği Anlama	255	68,91	224	76,71	77	77,77	556	73,06
Derinlemesine Anlama	115	31,08	68	23,2	22	22,22	205	26,9
Toplam	370	100	292	100	99	100	761	100
Tanımlama	151	40,8	163	55,8	41	41,4	355	46,64
Yorumlama (ilişki kurma)	89	24,05	50	17,1	16	16,16	155	20,36
Yorumlama (örtük anlam)	8	2,16	9	3,08	17	17,17	34	4,46
Yorumlama (Ana fikir/yardımcı fikir)	7	1,89	2	0,68	3	3,03	12	1,57
Analiz	2	0,54	2	0,68	0	0	4	0,52
Çıkarım	9	2,43	4	1,36	2	2,02	15	1,9
Açıklama	45	12,1	38	13,01	13	13,13	96	12,61
Varsayımda bulunma	16	4,32	3	1,02	1	1,01	20	2,62
Değerlendirme	43	11,6	21	7,19	6	6,06	70	9,1
Toplam	370	100	292	100	99	100	761	100

Tablo 5'e bakıldığında metin türleri içerisinde en yüksek oranda (%46,8) öyküleyici metinlere yer verildiği görülmektedir. Yine metin türlerine göre Türkçe ders kitaplarında yer alan soru sayılarının toplamına bakıldığında en fazla sorunun öyküleyici metinlerde (370) sorulduğu görülmektedir. Metni anlama sorularına dayalı eleştirel düşünme boyutlarına bakıldığında üç metin türünde de yüksek oranda (%73,06) içeriği anlamaya yönelik sorulara; derinlemesine anlamaya yönelik sorulardan (%26,9) daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Eleştirel düşünme becerileri açısından metin türlerine göre içeriği anlamaya yönelik soruların dağılımına bakıldığında her üç metin türünde de en çok basit düzey düşünme gerektiren bilgi isteyen/metinde cevabı doğrudan bulunan tanımlama becerisine (%46,64) yönelik sorulara yer verildiği görülmektedir. İkinci olarak yine metinde cevabı bulunan ilişki kurma, karşılaştırma, benzerlik ve farklılıkları bulma gibi yorumlamaya dayalı sorulara (%20,36) yer verildiği görülmektedir. Ancak metinle ilişkili öğrencinin metni anlayarak cevaplayabileceği örtük anlam (%4,46) ve ana fikir bulmayı (%1,57) amaçlayan yorumlama sorularına çok az yer verilmiştir.

Eleştirel düşünme becerileri açısından metin türlerine göre derinlemesine anlamaya yönelik soruların dağılımına bakıldığında her üç metin türünde de üst düzey düşünme gerektiren sorulardan en çok açıklama (%12,61) becerisine yönelik sorulara yer verildiği görülmektedir. Ancak bu oran toplamdaki soru sayısı içerisinde düşüktür. İkinci olarak değerlendirme (%9,1) becerisine yönelik sorulara yer verildiği görülmektedir. Analiz, çıkarım, varsayımda bulunma becerilerine yönelik sorulara neredeyse hiç yer verilmediği görülmektedir. Yani metin türlerine göre soruların eleştirel düşünme becerilerine dağılımına bakıldığında her üç metin türünde de en çok içeriği anlamaya yönelik tanımlama ve yorumlama (ilişki kurma, karşılaştırma vb.) becerisindeki sorulara yer verildiği; derinlemesine anlamaya yönelik sorulara çok az yer verildiği ya da hiç yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 6. Bilgilendirici metin türüne göre farklı sınıf seviyelerinde soruların eleştirel düşünme becerilerine göre dağılımına ilişkin betimsel istatistikler

	Metin Türü	Bilgilendirici Metinler									
		Sınıf Seviyesi		5.		6.		7.		8.	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Metin sayısı	11	22,44	14	28,57	12	24,48	12	24,48	49	100
İçeriği Anlama Derinlemesine Anlama	Tanımlama	38	58,46	44	50,57	38	46,91	43	72,88	163	55,82
	Yorumlama (ilişki kurma)	19	29,23	13	14,94	14	17,28	4	6,78	50	17,12
	Yorumlama (örtük anlam)	0	0	4	4,6	4	4,94	1	1,69	9	3,08
	Yorumlama (Ana fikir vb.)	0	0	1	1,15	1	1,23	0	0	2	0,68
	Analiz	0	0	1	1,15	1	1,23	0	0	2	0,68
	Çıkarım	2	3,08	1	1,15	1	1,23	0	0	4	1,36
	Açıklama	3	4,62	15	17,24	13	16,5	7	11,86	38	13,01
	Varsayımda bulunma	0	0	1	1,15	2	2,47	0	0	3	1,02
	Değerlendirme	3	4,62	7	8,05	7	8,64	4	6,78	21	7,19
	Toplam		65	22,26	87	29,79	81	27,7	59	20,2	292

Tablo 6'da bilgilendirici metinlerin farklı sınıf seviyelerindeki dağılımının benzer olduğu görülmektedir. Sınıflara göre karşılaştırma yapıldığında eleştirel düşünme becerilerine yönelik soruların dağılımında 5. sınıftan 8. sınıfa doğru gidildikçe sınıf seviyesine göre aşamalılık

görülmemektedir. Soruların beceriler açısından dağılımı 5 ve 8. sınıflarda benzerdir. Cevabı doğrudan metinde bulunan tanımlama becerisine yönelik sorulara en çok 8. sınıflarda yer verilmiştir (%72,88). 5. sınıflarda örtük anlam, ana fikir bulma, analiz, varsayımda bulunma gibi becerilere yönelik sorulara hiç yer verilmemiştir. 8. sınıflarda da öğrencilerin metin hakkında düşünerek kendi düşünceleriyle cevap verebileceği ana fikir bulma, analiz, çıkarım, varsayımda bulunma gibi becerilere yönelik sorulara yer verilmediği görülmektedir (5 ve 8. sınıflarda ders kitapları incelendiğinde ana fikir bulma, varsayımda bulunma gibi becerilere yönelik ayrı etkinlik uygulamalarına rastlanmıştır). 6 ve 7. sınıflarda da en çok tanımlama becerisine (6: %50,57; 7:%46,91) yönelik sorulara yer verilmiştir. Derinlemesine anlama gerektiren analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma, değerlendirme türündeki sorulara çok az yer verilmiştir ve sınıf seviyesine göre soruların dağılımında bir aşamalık bulunmamaktadır.

Başka bir deyişle Türkçe ders kitaplarında bilgilendirici metin türünde sorular hazırlanırken bu sorular aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf düzeyine göre öğretilecek/üzerinde durulacak becerilerin belirlenmediği söylenebilir. Eleştirel düşünmede soru sormak ve soruları cevaplamak önemli bir adım olsa da soruların planlı bir şekilde eleştirel düşünme becerisi için bir araç olarak kullanılmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Öyküleyici metin türüne göre farklı sınıf seviyelerinde soruların eleştirel düşünme becerilerine göre dağılımına ilişkin betimsel istatistikler

	Metin Türü	Öyküleyici Metinler									
		Sınıf Seviyesi		5		6		7		8	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Metin sayısı	15	25	14	23,3	17	28,3	14	23,3	60	100
İçerdiği Anlama Derinlemesine Anlama	Tanımlama	32	42,6	22	28,9	42	35,89	55	53,92	151	40,8
	Yorumlama (ilişki kurma)	23	30,6	21	27,6	26	22,22	19	18,62	89	24,05
	Yorumlama (örtük anlam)	1	1,33	1	1,31	3	2,56	3	2,94	8	2,16
	Yorumlama (Ana fikir)	0	0	3	3,94	3	2,56	1	0,98	7	1,89
	Analiz	0	0	1	1,31	1	0,85	0	0	2	0,54
	Çıkarım	1	1,33	0	0	3	2,56	5	4,9	9	2,43
	Açıklama	11	14,6	16	21,05	11	9,4	7	6,86	45	12,1
	Varsayımda bulunma	0	0	3	3,94	10	8,54	3	2,94	16	4,32
	Değerlendirme	7	9,33	9	11,84	18	15,3	9	8,82	43	11,6
	Toplam	75	100	76	100	117	100	102	100	370	100

Tablo 7'ye bakıldığında öyküleyici metinlerin farklı sınıf seviyelerindeki dağılımının benzer olduğu görülmektedir. Sınıflara göre karşılaştırma yapıldığında eleştirel düşünme becerilerine yönelik soruların dağılımında 5. sınıftan 8. sınıfa doğru gidildikçe sınıf seviyesine göre artan aşamalı bir dağılım görülmemektedir.

Soruların beceriler açısından dağılımı benzerdir. Bütün sınıf düzeylerinde en çok cevabı doğrudan metinde bulunan tanımlama becerisine yönelik sorulara yer verilmiştir (%40,8). İkinci olarak yine cevabı metinde bulunan yorumlama (ilişki kurma) becerisine yönelik sorular sorulmuştur (%24,05).

Öyküleyici metin türünde de bilgilendirici metinlerde olduğu gibi (bkz. tablo 6.) öğrencinin metni anlayarak ya da kendi deneyim ve düşünceleriyle cevap vermesini gerektiren ana fikir, analiz, çıkarım, varsayımda bulunma gibi sorulara çok az yer verilmiştir. Farklı sınıf seviyelerinde bu soruların dağılımında bir aşamalık bulunmamaktadır. Derinlemesine anlama gerektiren sorulara bütün sınıf seviyelerinde sıklıkla açıklama (%12,1) ve değerlendirme (%11,6) becerisine yönelik sorulara yer verilmiştir. Türkçe ders kitaplarında öyküleyici metin türünde sorular hazırlanırken bu sorular aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf düzeyine göre öğretilecek/üzerinde durulacak becerilerin belirlenmediği söylenebilir.

Tablo 8. Şiir metinlerine göre farklı sınıf seviyelerinde soruların eleştirel düşünme becerilerine göre dağılımına ilişkin betimsel istatistikler

	Metin Türü	Sınıf Seviyesi	Şiir Metinleri									
			5.		6.		7.		8.		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Metin sayısı		6	31,57	4	21,05	3	15,78	6	31,57	19	100
İçeriği Anlama Derinlemesine Anlama	Tanımlama		15	57,6	6	30	5	26,31	15	44,11	41	41,41
	Yorumlama (ilişki kurma)		4	15,38	3	15	3	15,78	6	17,64	16	16,16
	Yorumlama (örtük anlam)		4	15,38	3	15	2	10,52	8	23,52	17	17,17
	Yorumlama (Ana fikir/yardımcı fikir)		0	0	0	0	2	10,52	1	2,94	3	3,03
	Analiz		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Çıkarım		0	0	0	0	2	10,52	0	0	2	2,02
	Açıklama		2	7,69	8	40	1	5,26	2	5,88	13	13,13
	Varsayımda bulunma		0	0	0	0	1	5,26	0	0	1	1,01
	Değerlendirme		1	3,84	0	0	3	15,78	2	5,88	6	6,06
	Toplam		26	100	20	100	19	100	34	100	99	100

Tablo 8'e bakıldığında şiir metinlerinin farklı sınıf seviyelerindeki dağılımının benzer olduğu görülmektedir. Sınıflara göre karşılaştırma yapıldığında eleştirel düşünme becerilerine yönelik soruların dağılımında 5. sınıftan 8. sınıfa doğru gidildikçe sınıf seviyesine göre artan aşamalı bir dağılım görülmemektedir. Bütün sınıf seviyelerinde içeriği anlamaya yönelik basit düşünme gerektiren sorulara yer verildiği görülmektedir. Türkçe ders kitaplarında şiir metinlerinde sorular hazırlanırken bu sorular aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf düzeyine göre öğretilecek/üzerinde durulacak becerilerin belirlenmediği söylenebilir.

Soruların beceriler açısından dağılımı benzerdir. Bütün sınıf düzeylerinde en çok cevabı doğrudan metinde bulunan tanımlama becerisine yönelik sorulara yer verilmiştir (%41,41). İkinci olarak yine cevabı metinde bulunan yorumlama (ilişki kurma) becerisine yönelik sorular sorulmuştur (%16,16). Bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde örtük anlam sorularına pek yer verilmezken şiir metinlerinde metin türünden kaynaklı olarak örtük anlam sorularına (%17,17) da yer verildiği söylenebilir.

Şiir metinlerinde de bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde olduğu gibi (bkz. tablo 6 ve 7) öğrencinin metni anlayarak ya da kendi deneyim ve düşünceleriyle cevap vermesini gerektiren ana fikir, analiz, çıkarım, varsayımda bulunma, açıklama, değerlendirme gibi sorulara çok az yer verilmiştir ya da hiç yer verilmemiştir.

Sonuç ve tartışma

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde soru sormak önemlidir çünkü eleştirel düşünme soru sormayla başlar (Nosich, 2015). Bu bakımdan büyük oranda metni anlama ve değerlendirme ekseninde sürdürülen Türkçe derslerinde sorulan/hazırlanan soruların niteliği her sınıf seviyesinde öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Türkçe 5-8. sınıf ders kitaplarında yer alan metni anlama ve değerlendirme sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre incelendiği bu çalışmada artan sınıf seviyesine göre soruların becerilere yönelik dağılımında farklılık olmadığı görülmektedir. Bütün sınıf seviyelerinde içerik bilgisi oluşturmaya yönelik tanımlama ve yorumlama becerilerine yönelik sorulara daha fazla yer verildiği; ancak üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme becerilerine yönelik sorulara çok az yer verildiği ya da hiç yer verilmediği görülmektedir. Türkçe 5-8. sınıf ders kitaplarında yer alan soruların eleştirel düşünme becerine göre dağılımı bilgilendirici, öyküleyici ve şiir metin türüne göre değerlendirilmiştir. Her üç metin türünde de en çok içeriği anlamaya yönelik tanımlama ve yorumlama (ilişki kurma, karşılaştırma vb.) becerisindeki sorulara yer verildiği; derinlemesine anlamaya yönelik analiz, açıklama, varsayımda bulunma, çıkarım ve değerlendirmeye yönelik sorulara çok az yer verildiği ya da hiç yer verilmediği görülmektedir. Yani metin türü özelinde üzerinde durulan eleştirel düşünme becerisi bulunmamaktadır.

Aynı metin türünde yer alan soruların farklı sınıf seviyelerindeki dağılımına ayrı ayrı bakıldığında da bütün sınıf seviyelerinde öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türündeki metinlerde artan sınıf seviyesinde metin türüne özgü bir değişiklik görülmemiştir. 5. sınıftan 8. sınıfa doğru gidildiğinde bütün sınıf seviyelerinde ve metin türlerinde tanımlama ve ilişki kurmaya yönelik yorumlama becerisine yönelik sorulara yer verildiği görülmektedir. Ancak öğrencinin metni anlayarak ya da kendi deneyim ve düşünceleriyle cevap vermesini gerektiren ana fikir, analiz, çıkarım, varsayımda bulunma, açıklama, değerlendirme becerilerine yönelik sorulara çok az yer verilmiştir ya da hiç yer verilmemiştir.

Elde edilen bu sonuç dikkate alındığında her üç yılda bir ortaokul eğitiminin sonunda OECD'ye (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) üye ülkelerde gerçekleştirilen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavının sonuçlarının ülkemiz açısından şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. PISA'da temel amaç öğrencilerin okulda kazandıkları bilgi ve becerileri gerçek hayatta ne oranda uygulayabildiklerini belirleyebilmektir (MEB, 2019b). Bu sınav aracılığıyla ülkelerin toplumsal ve ekonomik kalkınmasına katkı sağlayacak üst düzey düşünme becerileri gelişmiş öğrenci oranını (5-6. yeterlik alanı) belirlemek amaçlanmaktadır. PISA'da öğrenciler için okuma becerisinde 1'den 6'ya kadar yeterlik alanları belirlenmiştir. Bu alanlara karşılık gelen sorular aracılığıyla okuma açısından öğrencilerin neleri başarıp başaramadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

1. yeterlik alanında öğrenciler, aşına oldukları kısa bir metin türünde açıkça sunulan bilgileri bulup bunları anlayabilir; 2. yeterlik alanında orta uzunlukta bir metinde, metinde açıkça sunulması hâlinde metnin genel amacını, ana fikrini ve metinde yer alan ilişkileri anlayabilir; 3. yeterlik alanında metinde açıkça belirtilmese de metnin genel amacını anlayabilir, metnin farklı yerlerindeki bilgileri bir araya getirerek çıkarım yapabilir. Çok uzun olmayan metinlerin ana fikrini bulabilir. 4, 5 ve 6. yeterlik alanındaki öğrenciler ise çeşitli dış ölçütler kullanarak bir metni derinlemesine değerlendirebilir, hipotezler oluşturabilir, ipuçlarından yola çıkarak objektif değerlendirmeler yapabilir, birden çok metinde yer alan uzun paragrafları anlayarak farklı bakış açıları geliştirebilir ve sonuç çıkarabilir. Başka bir deyişle karmaşık ve uzun metinleri anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilirler. Son yapılan PISA sınavlarına (MEB, 2013, 2016, 2019) bakıldığında Türkiye'de en çok 1 ve 2. yeterlik

alanında öğrenci bulunmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmen, öğrenci, aile, öğretim materyali-tekniki vb. farklı değişkenler etkili olmuş olabilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında öğrencilerin temel ders materyallerinden biri olan Türkçe ders kitaplarında (5-8. sınıf) içeriği anlamaya yönelik, cevabı metinde bulunan tanımlama ve basit düzey ilişki kurmayı sağlayan yorumlama düzeyindeki sorulara yer verildiği görülmektedir. Bu soru tiplerinin de PISA sınavlarındaki 1. ve 2. düzey yeterli alanına denk geldiği söylenebilir. Başka bir deyişle öğrencilerin başarı oranının uluslararası sınavlarda temel yeterli alanlarında (1 ve 2. düzey) yoğunlaşmış olmasının sebeplerinden birinin 5-8. sınıfı kapsayan eğitim sürecinde, bu çalışmada metni derinlemesine anlamayı sağlayan analiz, çıkarım, açıklama, varsayımında bulunma ve değerlendirme becerilerine yönelik; PISA’da ise 4, 5 ve 6. düzey yeterli alanlarına karşılık gelen açık uçlu problemlerle/sorularla karşılaşmamış olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla her ne kadar Türkçe öğretim programında eleştirel düşünme, üst düzey düşünme, yaşam boyu öğrenme kavramlarına vurgu yapılsa da çoğunlukla okumaya ve anlamaya dayalı Türkçe derslerinde ders kitaplarının/içeriklerinin bu becerileri destekleyecek şekilde yapılandırılmadığı söylenebilir. Öğrenciler ortaokul süreci boyunca okuma becerileri açısından basit düzeyde içeriği anlamaya yönelik bir eğitim almaktadır ve bunun bir çıktısı olarak da yapılan uluslararası sınavlarda aldıkları eğitime karşılık gelen 1 ve 2. yeterli düzeyinde performans göstermektedir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini inceleyen çalışmalar incelendiğinde, ortaokul düzeyinde yapılan çalışmalar sınırlıdır. Özdemir (2005) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi bakımından orta düzeyde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Demir (2006), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında öğrencilerin genel olarak yüksek düzey eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz ve Yeşil (2009); ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyi son dönemlerinde bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu; ortaöğretim düzeyinde alınan eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini olumsuz etkilediği; yükseköğretimin ise olumlu katkılar sağladığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Altan (2020) beşinci sınıfta okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri puanlarının, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri puanlarına göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ay ve Akgöl (2008, s. 73) yaş ilerledikçe öğrencilerin eleştirel düşünme güçlerinde artış görüldüğünü, 16 yaş grubundaki öğrencilerin 17 ve 18 yaş grubundaki öğrencilere göre eleştirel düşünme gücü açısından daha yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Ay ve Akgöl, 2008). Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili elde edilen sonuçlar, kullanılan ölçek, örneklem vb. faktörlere göre değişmekle birlikte yaş düzeyinin artmasıyla eleştirel düşünme düzeylerinin arttığı yönünde sonuçlar ağırlıklıdır. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin 5. sınıftan 8. sınıfa kadar seviyesine kadar sistematik bir şekilde artan eleştirel düşünme etkinlikleriyle karşılaşmaları beklenir. Bu nedenle sınıf seviyeleri arttıkça metni anlama sorularının da eleştirel düşünme becerilerine göre sistematik bir şekilde artması gerektiği söylenebilir. Ancak mevcut durumda Türkçe ders kitaplarında yer alan metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre dağılımında artan sınıf seviyesine göre aşamalı bir değişim görülmemektedir. Bu da metni anlama soruları hazırlanırken eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde/geliştirilmesinde sınıf seviyesine göre planlı ve aşamalı bir eğitim yapılmadığını göstermektedir.

Metin türlerine göre soruların eleştirel düşünme becerilerine göre dağılımına bakıldığında hem genel olarak hem de farklı sınıf seviyelerinde bilgilendirici, öyküleyici ve şiir metin türünü dikkate alan bir dağılım olmadığı görülmektedir. Bütün sınıf seviyelerinde ve bütün metin türlerinde sorular tanımlama ve yorumlama becerilerinde yoğunlaşmakta ve benzer şekilde dağılım göstermektedir. Üst

düzy düşünme gerektiren analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme gibi becerilere ise yeteri kadar yer verilmemiştir. Dickson, Simmons ve Kameenui (1998) okuma görevlerinin tam ve doğru olarak yerine getirilmesiyle öğrencilerin metin yapısına ilişkin farkındalığı arasında pozitif bir ilişkinin varlığından bahsetmektedir. Öğrenciler küçük yaşlardan itibaren öyküleyici metin yapısına aşina olduklarından yeni bir beceri öğretilirken açıklama metinlerinden ziyade öyküleyici metin yapılarının kullanılmasının yerinde olacağı söylenebilir. Eleştirel düşünme becerilerine bütün sınıf seviyelerinde yer verilmesi gerekse de örneğin 5. ve 6. sınıflarda öyküleyici metinlerde tanımlama, yorumlama, açıklama ve varsayımda bulunma becerileri üzerinde durulurken; 7. ve 8. sınıflarda bu becerilere ek olarak analiz, çıkarım, değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik bir öğretim içeriği oluşturulabilir. Bilgilendirici metinlerde de 5. sınıftan 8. sınıfa doğru gidildikçe tanımlama ve yorumlama sorularından analiz, çıkarım, değerlendirme sorularına doğru aşamalı ve basitten karmaşığa doğru bir sıralama oluşturulabilir. Çünkü ders kitapları incelenirken metni derinlemesine anlamaya yönelik açıklama ve değerlendirme sorularına yer verildiği görülse de bu soruların basit düzeyde, öğrencilerin gerçek hayat problemleriyle ilgili farkındalığını oluşturmayan sorular olduğu söylenebilir.

Soru sormak eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve öğretilmesinde önemli olsa da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için tek başına yeterli değildir (Ennis, 1993). En nitelikli sorular hazırlanmış olsa da eğer öğrencinin konuyla ilgili içerik bilgisi yoksa konuyla ilgili bakış açısı sergileyemeyecektir. Bundan dolayı eleştirel düşünme eğitiminde öğretmenler öğrencilere nasıl düşünceleri gerektiğini öğretirken uygun yöntem ve tekniklerle içerik bilgisini oluşturmalı, sınıf içi etkileşimi sağlayan uygulamalar yaptırmalıdır (Willingham, 2007; Schmit, 2002). Eleştirel düşünme becerilerini, eğilimlerini geliştirmek için hazırlanan öğretim programları/ders içerikleri bu anlayışla hazırlanmalıdır. Yapılan çalışmalar da dersin içeriğine uygun strateji yöntem ve tekniklerle yapılandırılmış, hangi disiplinde hangi becerilerin önceden belirlenen kriterlere uygun biçimde nasıl öğretilereceğinin ve değerlendirileceğinin planlandığı çalışmalarda soru sormanın/sorgulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir (King, 1995; Koç, 2007; Helsdingen, van den Bosh, van Gog ve van Merrienboer, 2010; Amanvermez-İncirkuş ve Beyreli, 2020).

Türkçe derslerinde eleştirel düşünme eğitiminin nasıl yapılandırılması gerektiğiyle ilgili olarak sonraki çalışmalarda aynı veya farklı sınıf düzeyinde farklı yayınevlerine ait ders kitaplarında yer alan metni anlama soruları eleştirel düşünme becerilerine göre incelenebilir. Metni anlama soruları dışında Türkçe ders kitaplarında yer alan anlama ve değerlendirmeye yönelik etkinler eleştirel düşünme becerilerine göre incelenebilir. Süreç ve/veya ürün odaklı, sınıf düzeyi ve metin türüne özgü strateji yöntem tekniklerin kullanıldığı, aynı sınıf düzeyinde veya farklı sınıf düzeylerinde içerikle bütünleştirilmiş sorular aracılığıyla Türkçe derslerinde belirlenen kriter/beceri tanımlarına göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde farklılaşma olup olmadığını araştıran karşılaştırmalı deneysel çalışmalar yapılabilir.

Ders kitabı yazarlarının, metinle ilgili soru/etkinlik hazırlarken hem sınıf seviyesini hem de metin türünü göz önünde bulundurarak Türkçe dersleri için belirlenen eleştirel düşünme kriterlerine göre amaca yönelik soru/etkinlik hazırlamalarının Türkçe Öğretim Programlarında öğrenciler için belirtilen 21. yüzyıl hedef kazanımlarını gerçekleştirmek açısından faydalı olacağı söylenebilir. Eleştirel düşünme eğitimi için öğretmenlerin de ders akışını öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini göz önünde bulundurarak hazırlamaları; öğretmek istedikleri eleştirel düşünme becerilerini sınıf içi etkinliklerle bütünleştirerek hangi durumlarda nasıl öğreteceklerini planlamaları gerekir.

Kaynakça

- Altan, G. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Amanvermez İncirkuş, F. ve Beyreli, L. (2019). Öyküleyici metinler aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik bir rubrik. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 597-629.
- Amanvermez İncirkuş, F. ve Beyreli, L. (2020). Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejilerinin Eleştirel Düşünmeye Etkisi: Karma Araştırma Yöntemi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202). doi: 10.15390/EB.2020.7857
- Ay, Ş., ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(2), s. 65-75.
- Browne, M. N. ve Keeley, S. M. (2007). *Asking the right questions: A guide to critical thinking* (8th Ed). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demir, M. K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-170.
- Dickson, S. V., Simmons, D. C. ve Kame'enui, E. J. (1998). Text organization: Research bases. D. C. Simmons ve E. J. Kame'enui (Eds.). *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* içinde (ss. 239-279). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Diker Coşkun, Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), s. 22-43.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assesment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R. ve Millman, J. (2005). Cornell critical thinking test level X. Erişim adresi: <https://www.criticalthinking.com/cornell-critical-thinking-test-level-x.html>
- Facione, P.A. (2015). *Critical thinking: What is and why it counts*. 1-30. <https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts-PDF>.
- Ford-Connors, E. ve Robertson, D. A. (2017). What Do I Say Next? Using the Third Turn to Build Productive Instructional Discussions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(2), 131-139.
- Helsdingen, A. S., van den Bosch, K., van Gog, T. ve van Merriënboer, J. J. G. (2010). The effects of critical thinking instruction on training complex decision making. *Human Factors*, 52(4), 537-545.
- King, A. (1995). Designing the instructional process to enhance critical thinking across the curriculum: Inquiring minds really do what to know: Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 13-17.
- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Learning Development (2010). Critical thinking. Plymouth University. Erişim adresi: https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/1/1710/Critical_Thinking.pdf.
- Lynch, C. L. ve Wolcott, S. K. (2001). Helping your student develop critical thinking skills. Manhattan, Kansas: WolcottLynch Associates, The Idea Center. Erişim adresi:

http://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/IDEA_Paper_37.pdf.

- MacKnight, C. B. (2000). Teaching critical thinking through on line discussion. *Educause Quarterly*, 4, 38-41.
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (3. bs.). Çev. Ed. S. Turhan. Ankara: Nobel Akademik.
- Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8.) sınıflar öğretim programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *PISA 2015 ulusal ön raporu*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019a). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019b). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi (No: 10).
- Nosich, G. M. (2015). *Eleştirel düşünme rehberi (Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası)*. (B. Aybek, Çev.), Ankara: Anı.
- Özdemir, B. (2011). *İlköğretim 1 ? 5. sınıflar Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuduğunu anlama sorularının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özkaya, S. D. (2020). *5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı.
- Partnership for 21st Century Skills- A Network of Battelle for Kids (2019)*. Framework for 21st Century Learning. Erişim adresi: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. bs.). Thosuan Oaks, CA: Sage.
- Paul, R. ve Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. The Foundation for Critical Thinking. Erişim adresi: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf.
- Paul, R.W. (2012). Bloom's taxonomy and critical thinking instruction: Recall is not knowledge. J. Willson ve A. J. A. Binker (Eds.), *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapid wold*. Tomales, CA: Foundation For Critical Thinking. Erişim adresi: <http://www.criticalthinking.org/data/pages/26/85578917d13eb2f2bcccc3da05a055eb51366eca05e8.pdf>.
- Raphael, T.E. ve Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and text taking Across grades and content area. *The Reading Teacher*, 59(3), 206-221.
- Ritchhart, R., Church, M. ve Morrison, K. (2011). *Making thinking routines visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Fran- cisco, CA: Jossey-Bass.

Schmit, J. S. (2002). Practicing critical thinking through inquiry into literature. J. Holden ve J. S. Schmit (Eds.), *Inquiry and the literacy text: Constructing discussions in the English classroom. Classroom practicing in teaching English*. 32, Urbana: National Council of Teachers of English.

Şahin, E. (2006). Açık ilköğretim ve ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki soruların OKS Türkçe sorularıyla örtüşme düzeyi (Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach. *American Educator*, 8-19. Erişim adresi: https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf.

Willingham, D. T. (2019). How to teach critical thinking. Education Future Frontiers: Occasional Paper Series, State of New South Wales (Department of Education). Erişim adresi: http://www.danielwillingham.com/uploads/5/0/0/7/5007325/willingham_2019_nsw_critical_thinking2.pdf.

İncelenen kaynak ders kitapları

Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: MEB.

Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıttepe.

Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Z. Batur ve S. Ceylan (Ed.). Ankara: MEB.

Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı*. Ankara: MEB.

Ek-1: Türkçe derslerinde eleştirel düşünmeye yönelik beceriler ve soru örnekleri/kökleri

Beceriler	Alt Beceriler	Sorular
Tanımlama: Konuyu belirleme, tanıma ve problemi/konuyu önceki bilgilerle birlikte ele alma.	Belirleme Tarif etme Sınıflama Sıralama Seçme Betimleme	Kim? Ne? Nerede? Nasıl? Ne zaman? ...yı tarif et?
Yorumlama: İlkelerin, olguların neden, niçin ve nasıl olduğunu öğrencinin kendi cümleleriyle açıklaması, konuya ilişkin örnek vermesi ve konudan ne anladığını yorumlaması beklenir.	Metindeki ilişkileri açıklama Benzerlik ve farklılıkları belirleme Karşılaştırma yapma Örnek verme Özetleme Anlamı açıklama	Bu metnin ana/yardımcı fikrini açıklayınız? Verilmek istenen mesaj nedir? ... ne anlama gelmektedir? ...yla ne anlatılmak isteniyor? ...ya örnek veriniz?

<p>Analiz: Belli olayların nedenleri ve sonuçları arasındaki ilişkiyi belirleme; genelleme ve sonuçlara dayanarak delilleri açığa çıkarma, ayrıntıları keşfetme. (Birden fazla cevabı vardır ve cevap metinde yer almaz.)</p>	<p>Parçalara ayırma Olgular arası ilişkilerin belirlenmesi Gerekçeleştirme Farklılığı bulma Destekleme.</p>	<p>Neden?/Niçin?/Nasıl? ...nın ... üzerindeki etkisini belirtiniz.yı nasıl etkiler? ...nın gerekçeleri/sonuçları nelerdir? ...nın sebep-sonuçları nelerdir? ...nın ...ya benzeyen/...nın ...dan farklı olan yanları nelerdir? ...yla ... arasında nasıl bir ilişki/bağlantı var?ya nasıl uyarlanabilir? ... arasındaki zıtlıklar veya karşılaştırmalar nasıldır?</p>
<p>Çıkarım: Eldeki verilerin analizini yaparak sonuca ulaşma.</p>	<p>Bir sonuca varma, karar verme, tanımlama, alternatif sunma, genelleme yapma, planlama, tahmin etme vb. için ipuçlarından ve belli standartlardan yararlanma.</p>	<p>...dan hangi sonucu çıkartıyorsun? ...dan çıkardığın şey nedir?</p>
<p>Açıklama: Sonuç çıkarma, sorgulama, anlamı belirleme, görüş sunma gibi düşünme süreçlerini tekrar anlatabilme.</p>	<p>Sonuçları belirtme Yapılan şeyleri savunma Görüş sunma.</p>	<p>Araştırmanın sonuçları ve belli bulguları nelerdir? Lütfen bize bu analizi nasıl yürüttüğünüzü açıklayınız. Bu çıkarıma nasıl ulaştınız? Gerekçelerinizi bize bir kez daha anlatınız. Neden böyle düşündünüz? Niçin böyle bir karar verdiğinizi nasıl açıklarsınız?</p>
<p>Varsayımda Bulunma: Tahmin etme, öngörüde bulunma, alternatif sunma.</p>	<p>Tahmin etme Önerme.</p>	<p>... olursa, ne olur? ... olsaydı, ne farklı olurdu? ... görüşüyle ilgili tahminlere göre neler olacak? ... olsaydı/olmasaydı ne olurdu?</p>
<p>Değerlendirme: Kanıtların, fikirlerin, varsayımların, önyargıların, görüşlerin, bakış açılarının vb.nin geçerliliğini, etkililiğini, önemini, avantajlarını, haklılığını, etkisini, gerçekliğini değerlendirme.</p>	<p>Karar verme Değer biçme Önemini belirleme, Doğrulama Katılma/katılmama Bakış açısı geliştirme</p>	<p>...nın iyi veya kötü olduğunu düşünüyor musun? Neden? ...nın doğru veya yanlış olduğunu düşünüyor musun? Neden? ... hakkındaki düşüncelerin neler? ...ya katıldığın veya katılmadığın yerler neler? ... olsaydı nasıl hissederdin? ...nın lehine ve aleyhine olan şeyler neler? ...yla ilgili probleme/konuya/ /anlaşmazlığa bulunacak en iyi çözüm nedir? Neden?</p>

17. Bankson-Bernthal test of phonology: Reliability and validity study for Turkish language

İclal ŞAN¹

Gonca SENNAROĞLU²

APA: Şan, İ.; Sennaroğlu, G. (2021). Bankson-Bernthal test of phonology: Reliability and validity study for Turkish language. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 312-326. DOI: 10.29000/rumelide.895916.

Abstract

Articulation and phonology tests based on standardized picture naming are widely used in the assessment of speech skills of children with hearing loss. Aim of this study is to conduct norm, validity and reliability study by adapting The Bankson-Bernthal Test of Phonology (BBTOP), which is a suitable phonological test for clinical use, into Turkish. The word list of the test was created and illustrated in accordance with the language rules of Turkish consonants, at the initial and final of the word positions, from objects recognizable by children. The study was conducted on children aged 3-9 years old (36-119 months), 208 girls and 233 boys (n = 441) and analyzed accordingly. The internal consistency coefficient of the test was obtained as $\alpha = .87$ for consonants and $\alpha = .74$ for phonological processes. The reliability analysis of the BBTOP, the correlation value of consonants was $r = .87$ and the correlation value of phonological processes was $r = .80$. Factor analysis has been made for "Construct Validity". Factor loadings were found to be 3 factors for phonological processes and 8 factors for consonants in the validity analysis between the scores; correlation between word score and consonants score was $r = -.93$, correlation between word score and phonological processes score was $r = -.87$, correlation between consonants score and phonological processes score was $r = .84$. BBTOP is a valid and reliable assessment tool and suitable for the assessment of children speaking standard Turkish with articulation and phonological disorders.

Keywords: Phonological assessment, articulation, phonology, phonological development, Turkish BBTOP

Bankson-Bernthal fonoloji testi: Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması

Öz

Çocuklarda dil ve konuşma gelişimini etkileyecek bir problem, bu becerilerin kazanılmasını olumsuz etkiler. Dil ve konuşma probleminin varlığı klinik değerlendirmelerle tespit edilir. Çocukların artikülasyon ve fonolojik becerilerinin değerlendirilmesinde en sık kullanılan araçlarından birisi resimleri isimlendirme temeline dayanan standardize testlerdir. İşitme kayıplı çocukların konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde standardize artikülasyon ve fonoloji testleri yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak, ülkemizde bu türden testlerin sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmanın amacı, klinik kullanıma uygun bir fonoloji testi olan The Bankson-Bernthal Test of Phonology (BBTOP) (Bankson-Bernthal Fonoloji Testi/BBFT) testini Türkçe'ye uyarlayarak norm

¹ Dr. Öğr. Üyesi, KTO Karatay Üniversitesi, Odyoloji Bölümü (Konya, Türkiye), iclal_san@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9991-6806 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.02.2021-kabul tarihi: 07.02.2021; DOI: 10.29000/rumelide.895916]

² Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Odyoloji Bölümü (Ankara, Türkiye), gsennar@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3337-2391

çalışmasını gerçekleştirmek, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Testin sözcük listesi, Türkçe'nin ünsüzlerinin dil kurallarına göre, sözcük başı ve sonu pozisyonlarında, çocuklar tarafından tanınabilir nesnelere oluşturulmuş ve resimlendirilmiştir. Çalışma, 3-9 yaş arasında, 208 kız ve 233 erkek (n = 441) çocuk ile gerçekleştirilmiş ve analiz edilmiştir. Testin iç tutarlılık katsayısı ünsüzler için $\alpha = .87$ ve fonolojik süreçler için $\alpha = .74$ olarak elde edilmiştir. BBFT'nin ünsüzler ölçeğinin iki yarı güvenilirliği (iç tutarlılık anlamında) analizinde korelasyon değeri $r = .87$ fonolojik süreçler ölçeğinin ise $r = .80$ 'dir. Yapı geçerliliği analizlerinde faktör yükleri fonolojik süreçler için 3 faktör ve ünsüzler için 8 faktör bulunmuştur. Puanlamalar arası geçerlilik analizlerinde; sözcük puanı ile ünsüzler puanı arasındaki korelasyon $r = -.93$, sözcük puanı ile fonolojik süreçler puanı arasındaki korelasyon $r = -.87$, ünsüzler puanı ve fonolojik süreçler puanı arasındaki korelasyon $r = .84$ bulunmuştur. BBFT, standart Türkçe konuşan, artikülasyon ve fonolojik problemi olan çocukların değerlendirilmesine uygun geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracıdır.

Anahtar kelimeler: Fonolojik değerlendirme, artikülasyon, fonoloji, fonolojik gelişim, Türkçe BBFT

1. Introduction

Phonology is a subfield of linguistics that studies the structure and systematics of sound samples in human language. It examines sounds in terms of their functions in communication. While studying the sound systems of language, phonology identifies these sounds and tries to find the system of rules that exist in the articulation of words (Vardar, 1998; Akmajlan, Demers, Farmer & Harnish, 1997).

The smallest significant unit of sound is the phoneme. It is meaningful because the signals altered with a change in the meaning of the word. In English (American) there are 40-66, in Turkish (Turkey) there are 37-38 phonemes (Smiley & Goldstein, 1998; Aksan, 2000).

Children acquisition the ability to production words by forming syllables through repeating the phonemes which they hear, then combining syllables into the words. Sentences are formed by combining words. Any delay in this process for any reason makes the transition to the next stage difficulty (Alpöge, 1991; Taşer, 1995).

The deviation of the phonemes or phonemes from normal production within the word is an indication of a problem. Young children make mistakes in their sound production. Yet, up to what age should these errors be considered normal? The answer to this question can be obtained by phonological evaluation, hence many methods, which have been developed by battery field specialists, have been presented for clinical use.

In clinical practices, tests used in the assesment of children's articulation and phonological skills have a very important value in identifying, classifying and defining the errors made by children. Phonological evaluation is part of the diagnostic comprehensive assessment. Results of the assessment also provide guidance for treatment process (Hodson, 1992; Kent, 1999; Williams, 2001).

Data collection for phonological measures for children in a clinical setting focuses on structured, partially controlled or uncontrolled conversation or elicitation (picture naming), which are dynamic or static (Grunwell, 1992; Wolka & Meislerb, 1998; Glaspey & Stoel-Gammon, 2007).

The basis of the effective approach to speech disorders in children is the correct assessment of the child's speech and vocal system (Williams, 2001). According to Hedge (2001:83), the aims of the assessment are:

1. To evaluate the individual's articulatory performance in single word and conversational speech,
2. To evaluate the existence of phonological processes that will help to detect inaccurate articulation examples,
3. To evaluate the performance of the child in the light of developmental norms,
4. Misarticulated speech.
5. To determine potential treatment targets,
6. To evaluate the effects of treatment with repeated measurements.

It is important to create a phonetic inventory. Because, the inventory can be used as a basis for determining the suitability of the child's sound productions to the speech development, determining goals for testing excitability, and/or selecting goals, or determining treatment goals in a phonological model (Eisenberg & Hitchcock, 2010).

Decisions regarding diagnostic procedures in assessment children's speech production are multidimensional; application time, being easy to use and executable, and most importantly, its validity and reliability (Wolk & Meisler, 1998).

There are 3 analysis methods related to articulation and phonological development in clinical studies: phonetic inventories, error patterns, and acquisition of consonant clusters with consonants. A comprehensive assessment of speech sound may include a standardized single word test, additional single word test, linked speech sampling, phonological analyzes and excitability testing, and discrepancy testing. In addition, analysis of dialect and second language are important in the diagnosis and treatment of disorders (Bleile, 1996; Hedge, 2001; Macrae, 2016).

In articulation and phonological evaluation analysis methods, the age range usually starts from the age of 3. This is because the celebrities were fully acquired by the age of 3 (Eisenberg & Hitchcock, 2010). In order to evaluate the phonological skills, it is necessary to know the age ranges in which the sounds that make up the child's mother tongue are acquired.

Symbolization reflects the phonological units of targeted production. According to the source of Ball and Local (1996), Buckingham and Yule stated that without good phonetics, good phonology cannot be mentioned. In a disorder involving phonological simplification (e.g. completing the fusion of certain phonological units), accurate phonetic description, which enables to analyze the phonetic differences between patients, is very important. Researchers have shown some problems with the open transcription of distorted speech data. While instrumental phonetics is used for clinical data, impressionistic transcription is used in phonological disorders. However, instrumental phonetics is not preferred by clinicians as it is expensive (Perkins, 1971; Demirezen, 1992; Ball & Local, 1996; Smiley & Goldstein, 1998).

The Bankson-Bernthal test of phonology

The Bankson-Bernthal Test of Phonology (BBTOP), which have been designed to be used in the evaluation of the phonology of preschool and school-age children by speech-language clinicians and

was the subject of the study, was developed by Nicholas W. Bankson and John E. Bernthal in 1990. It was applied by in a sample group of 1070 children between the ages of 3-9. The time constraints in the working environment has been disappointing in the procedures required for the analysis of phonological processes. This resulted in the clinicians' choice of target solutions rather than sound inventories and analysis of individual sound segments. BBTOP, which allows the determination of commonly used phonological processes with partial analysis capability, was designed to provide a structure for taking a phonological sample. BBTOP is a quick and easy test. The application time is 10-15 minutes. The procedures for phonological processes analysis are particularly suitable for preschool children who demonstrate intelligibility problems. These children are difficult to adapt to the test, have minimal verbal expressions and therefore difficult to understand. Clinicians need evaluations to help identify the sound tracks and phonological processes that children produce incorrectly. It is also very important for clinicians that these can be done quickly. BBTOP has been developed for use by speech-language clinicians. For Consonant Inventory or Phonological Process Inventory, it requires the skill of scoring the child's production and phonetic transcription. Identification of phonological processes can be accomplished by phonological examples or the correct classification of phonological processes. The BBTOP is designed to produce the child's consonant sounds and identify the error examples associated with these parts. The test provides a system for comparing a child's phonological behavior with other children. BBTOP is designed for preschool and primary school age children. It can also be given to older children with severe phonological and articulation problems. Pictures made with simple and colorful, age-appropriate printing materials were used to obtain target words. The test is standardized based on measuring the phonological performance of children between the ages of 3-9 and their comparison with their peers. For children older than 9 years, the norms did not apply. Because the vast majority of children dominate all sounds at the age of 8. The interpretation of the test requires the practitioner to understand how the phonological productions examined by the test relate to the different scores. The practitioner has to convert the raw scores into scores shown on the scale and into normalized scores such as percentile ranking and standard score (Bankson & Bernthal, 1990).

2. Materials and methods

2.1. Individuals

Research was carried out in Ankara, capital of Turkey. The number of the sample size was calculated by taking 5 times the number of items in the scale ($78 \times 5 = 390$) (Gürbüz & Şahin, 2017), and 500 children were included by using quota sampling in the assessment, and 59 children were excluded from the sample as they were found not suitable for the norm study as a result of the evaluations made according to the test results. As a result, analyzes were conducted based on normally developed 208 girls and 233 boys ($N = 441$) between the ages of 3-9 (36-119 months).

Due to the norm study in the sample selection, a total of 9 preschool education institutions and primary schools were determined in different districts of the city where children at different socio-cultural and economic (lower, middle, upper) levels receive educational services, which are not difficult to access, public and private. In the preschool period, a total of 18 children, 3 years old (6 children), 4 years old (8 children) and 5 years old (4 children), were included in the study as a group who did not receive education. Children attending preschool education (3-6 years old) and primary education (7-9 years old) were selected from educational institutions by using quota sampling method according to age and gender.

In this study, a test was applied to children in accordance with the pre-evaluation criteria. Since hearing loss, academic failure, and developmental delay negatively affect articulation and phonation skills, children who were considered normal as a result of the following evaluations in the preliminary evaluation were included in the study. In addition, the analysis of the differences between the practitioners was provided by another practitioner by applying this test to 60 children with the same characteristics.

2.2. Evaluations for selection criteria

2.2.1. Information form

It is a form developed to obtain demographic information about children and information about factors that may affect articulation. The content of the form includes name and surname of the child, gender, date of birth, school name and infectious diseases, age of beginning to speak, family structure, parents' place of birth, educational status, monthly income of the family, relative marriage, presence of a disabled person in the family, number of siblings, education of siblings. Information on the condition and gender was included. The form was filled by the parents. In case, the parents could not be reached, the file information of the child was consulted.

2.2.2. Development assessment and academic success

The development of children between the ages 3-6 who attend preschool institutions, was evaluated using the scan scale, "Denver II Standardization of Turkey". Information about the academic achievement of children attending primary schools was obtained from their teachers.

2.2.3. Hearing Screening

Hearing screening was performed using the Interacoustics (PA2) brand pediatric screening audiometer. For evaluation with the scanning device; the auditory stimulus protocol was used at 16 cm and 50 cm distances, at 20 dB intensity and at 500, 1000, 2000 and 4000 Hz during the applications, as there was not enough silence in the school environment, the performance of children to hear the sound at a distance of 50 cm was negatively affected. In this study, the child's responses to the measurements at this distance were not taken into account.

2.3. Testing equipment's and methodology

For the implementation of this study, while determining schools and preschool education institutions, the criteria of ease of access, education and economic level of parents and daily education time at school were taken into account. Official permissions were obtained from the Ministry of National Education, General Directorate of Social Services and Child Protection Agency, General Directorate of Social Insurance Institution and managers of private institutions.

2.4. Assessment of articulation skills

In study, Bankson-Bernthal Phonology Test (BBTOP) was used to evaluate children's articulation skills. This test was developed by Nicholas W. Bankson and John E. Bernthal (1990) in the United States of America and normalized on the basis of measuring children's phonological performance and comparison with their peers by applying a sample group of 1070 children aged 3-9 years (Burl, 1994).

The average duration of the test is 10-15 minutes. In U.S. cases, the number of words is 80, and it includes 23 consonants in English. In this test, vowels were not evaluated in the target vocal group. The picture booklet consisting of pictures representing each word, the registration form and the test user manual are the necessary materials for the application of the test (Bankson & Bernthal, 1990).

The application has been conducted in a quiet environment, with the child and the practitioner sitting side by side or opposite each other. After the child is told what to do, the picture of the target word is shown to the child and "What is this?" and then child is expected to say the target word by asking the question. If the child has difficulty, he/she is provided with hints to say the word of the picture. If the child still does not know, the practitioner becomes a model and the child is asked to repeat. Scoring is done by giving "1" point for the word the child knows and "0" points for the word he/she cannot produced.

BBTOP was adapted to Turkish by Yonca Berk-Giray (MS, CCC-SLP) (Giray, 2002). In our research, which we started in order to carry out the normalization study of the test, the registration form was revised. Consonants and consonant clusters were determined according to the position of the initial and final of the word. The number of target words (with 1, 2 and 3 syllables) is 78 for 21 consonants in Turkish. Words are chosen from objects that can be recognized by children. The recognizability of the objects was measured by showing the pictures to 10 children between the ages of 3-9. The pictures that were hardly recognized by the children were redrawn in a more recognizable way and they were shown to the children again and given their final shape. In addition, the pictures were shown to the experts of the subject and their opinions were taken.

The registration form was re-prepared based on the Turkish word list, phonetic transcription and 21 consonants in Turkish (Kılıç, 2017). Phonetic transcriptions were made by using the phonetical alphabet (IPA) and using the "impressionist transcription" method.

On the front page of the registration form consisting of 10 pages; information about the child, summary of data, profile of BBTOP and confidence ranges; word list, child's production and consonant letter list on pages 1, 3, 5 and 7; phonological processes take place on pages 2, 4, 6 and 8. The last page consists of the summary of the initial consonants, the summary of the final consonants and the summary of the phonological processes, in which the total error production examples at the end of each page are summarized.

2.5. Administration of the test

Information about the tests to be conducted to the children was given first to the administrators and classroom teachers of the selected schools. Later, the practitioner was introduced to the children and information was given about the applications. The assessment was introduced to the children as a game and was conducted in a quiet classroom as much as possible.

For BBTOP, booklets containing pictures of each word were placed in front of the child and given directions, "Here are some pictures. I want you to tell me the name of these pictures. If you don't know, I will help you". The name of the objects that the child could not remember or could not know were tried to be reminded by giving simple hints. Hints used for each word have been prepared to help users and to provide the application standard. If the child cannot make the naming despite the clues,

the administrator has become the model. Verbal rewards were given to children during the application of the test.

2.6. Scoring the test

The total number of correct words was found by giving “1” point to each correct word production of the child and “0” point to their incorrect production. In the child's error production, the column of the consonant with which the error was made is circled and the total of the errors made in the columns at the end of each page is recorded. Then, these records were transferred to the last page of the registration form and scoring was finalized.

2.7. Defining articulation samples

Incorrect articulation examples of the children for each target word are listed in order to make phonological process analysis. As a result of the applications of the test, a total of 960 error patterns from 78 words were obtained.

2.8. Evaluation of Consonant

For 21 consonant words in Turkish, the articulations according to word initial, word final and consonant clusters (word initial and word final positions of consonants) were extracted and coded for each child. The number of correct words and the number of correct words in total were calculated for each page of the registration form. In addition, the consonants in words substituted for the error production of consonant clusters and their sums were removed for analysis by age and gender.

According to the Turkish linguistic rules, /b dʒ d g/ consonants are not included at the end of the word and /y/ is not at the beginning of the word, and /h/ consonant is not included in the word list because it cannot be given with concrete objects at the final of the word.

2.9. Statistical Methods Applied

SPSS 25 statistical program package (IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.) have been used to evaluate output of this study. In the analysis of variables, mean \pm standard deviation and median (maximum-minimum) percentage and frequency values were used. Reliability and validity analyzes were made for the BBTOP form. Cronbach alpha (α) coefficient was used for reliability analysis. Cronbach alpha (α) coefficient was used for reliability analysis. Factor analysis was used for validity analysis. Compliance with factor analysis was evaluated with Bartlett's test of sphericity, and the adequacy of the number of samples was evaluated with Kaiser-meyer-olkin sampling adequacy statistics. BBTOP form was determined as a single factor structure as a result of varimax rotation method. Factor loadings and the summability of factors were evaluated with the Tukey summability test. For the significance level of the tests, $p < .005$ and $p < .001$ values were accepted.

3. Results

3.1. Demographic characteristics of children

As a result of the statistical analysis of this study, a total of 441 children, 208 girls and 233 boys between the ages of 3-9 were tested and the distribution of genders by age is presented in Table 1.

Table 1. Percentile distribution of gender by age

Gender	Ages						
	3 (N=62)	4 (N=67)	5 (N=65)	6 (N=62)	7 (N=62)	8 (N=63)	9 (N=60)
Female	50	50.7	41.5	48.4	50	50.8	38.3
Male	50	49.3	58.5	51.6	50	49.2	61.7

3.2. Phonological process findings

960 error production samples were obtained from the children included in the study. Analysis of the phonological processes seen in each of the error production samples, 24 phonological processes suitable for statistical analysis were determined. These are: 1. Assimilation, 2. Voicing, 3. Devoicing, 4. Alveolarisation, 5. Affrication, 6. Anaptyxis, 7. Velarisation, 8. Glottalisation, 9. Alveo-palatalisation, 10. Dentalisation, 11. Labio-dentalisation, 12. Rhotacism, 13. Cluster simplification, 14. Final consonant loss, 15. Soft-g loss, 16. Gemination, 17. Bilabialisation, 18. Semivowelisation, 19. Lateralisation, 20. Vowel Lengthening, 21. Metathesis, 22. Epenthesis, 23. Nasalisation, 24. Initial consonant loss.

As a result of the analyzes, the processes that are common in the younger age group but rarely seen in the older age group and the processes that are seen frequently or equally in all age groups were not included in the test form. Nine phonological processes that show the difference between individuals best were selected and included in the test form. These processes: 1. Assimilation, 2. Alveolarisation, 3. Alveo-palatalisation, 4. Dentalisation, 5. Affrication, 6. Semivowelisation, 7. Lateralisation, 8. Cluster Simplification, 9. Final consonant loss. Percentile distributions of the determined 24 phonological processes in all children were ranked from lowest to highest (Table 2.).

In our study, it was determined that children did not make any mistakes in two of the 78 target words (4th and 68th) in the evaluation of error production samples. These words; The 4th target word is (ball) “top” and the 68th target word is (man) “adam”. Also, the following examples of faulty articulation could not be explained phonologically. These are: (chain) /zindzır/→[idzil], (umbrella) /ʃemsije/→[ʃepi], (radio) /radjo/→[ja: da], (eye glass) /gözlyk/→[gyz], (umbrella) /ʃemsije/→[ʃemʃek]

3.3. Measurement score findings

On the last page of the test form, the measurement scores that will be used to convert the “raw score” into measurement score in the phonological processes, summary of the initial and final consonants are standardized according to the Stanine 9 scale.

Standard scores are categorized based on the original test. The total scores were obtained by summing the scores, and weighting was made according to frequency after categorization. Total scores were found by adding the weighted scores. According to this; 0 no errors; 1 measurement point for 1 or 2 errors; 2 measurement points for 3 errors; 3 measurement points for 4 errors; 4 measurement points were obtained for 6 errors.

Table 2. Percentile of phonological processes by age

		PHONOLOGICAL PROCESSES											
		Assimilation	Voicing	Devoicing	Alveolarisation	Alveo-palatalisation	Dentalisation	Labio-dentalisation	Affrication	Epenthesis	Velarisation	Glottalisation	Bilabialisation
AGES	3	90	26	95	35	63	34	7	31	5	48	2	32
	4	84	52	100	18	55	15	11	12	1	73	3	22
	5	75	55	97	15	55	6	3	11	6	68	2	11
	6	71	31	89	0	50	2	11	11	6	45	0	3
	7	47	19	76	0	32	0	8	9	5	21	0	2
	8	29	37	17	14	0	0	2	2	0	38	2	2
	9	27	43	87	2	12	0	0	8	0	42	2	0

		PHONOLOGICAL PROCESSES											
		Semivowelisation	Lateralisation	Rhotacism	Cluster Simplification	Final Consonant Loss	Soft - g Loss	Gemination	Vowel Lengthening	Metathesis	Epenthesis	Nasalisation	Initial Consonant Loss
AGES	3	89	66	0	79	50	79	13	90	50	32	15	6
	4	57	40	0	55	54	72	7	90	54	49	15	4
	5	25	38	6	31	42	52	3	72	54	65	11	0
	6	6	21	8	5	11	23	2	32	66	82	2	0
	7	2	6	3	2	13	23	0	31	44	84	2	0
	8	0	2	0	3	6	10	2	16	56	75	2	0
	9	0	3	0	0	22	5	0	25	30	45	0	0

Measurement scores are shown in Table 3 for initial and final consonants and in Table 4 for phonological processes.

Table 3. Initial and final consonants measurement score

Initial consonants																					
Raw Score Over Consonants																					
b	d ₃	t _f	d	f	g	γ	h	ʒ	k	l	m	n	p	r	S	ʃ	t	v	j	z	ss
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1-3			1-3				1-2	1					1						1	1-2
			1-5		1-4		1-5			2-3		1-2	1-2	2-4		1-4		1-2		2-5	4-5
1+			1+					1-5		1+					1-4		1-2		1-3		6+

Final consonants																					
Raw Score Over Consonants																					
b	d ₃	t _f	d	f	g	γ	h	ʒ	k	l	m	n	p	r	S	ʃ	t	v	j	z	ss
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1+																		1		1-2	1-2
								1	1	1				1						3-5	3
		1-3		1-3		1-2							1+		1-2	1-3		2-4	1-5		4-5
								2	2-8	2-5		1-4		2-4							6+

Table 4. Phonological processes measurement scores

Phonological processes

Raw Score Over Consonants										
Measurement Score	Assimilation	Alveolarisation	Alveo-palatalisation	Dentalisation	Affrication	Semivowelisation	Lateralisation	Cluster Simplification	Final Consonant Loss	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1-2		1			1-4	1	1-2		
2		1	2			5-6	2	3		
3	3		3	1	1	7-8	3	4	1	
4	4+	2+	4+	2+	2+	9+	4+	5+	2+	

3.4. Creating percentage and standard score findings and norm tables

The obtained scores were converted into z scores in the unit standard normal distribution and their percentage equivalents were found. The z-scores were normalized by converting them to a score with an average of 100 and a standard deviation of 15.

3.5. BBTOP Validity findings

In order to determine the structural validity of the BBTOP, content validity and structure validity analyzes were made. When errors made in consonants are examined in terms of "Content Validity", the use of all consonants can be considered as evidence of content validity. Factor analysis has been made for "Construct Validity". Factor loadings were found to be 3 factors for phonological processes (Table 5.) and 8 factors for consonants (Table 6.) (Büyüköztürk, 2002). The difference between ages in the scoring of the test can be considered as "Criterion Group Validity".

In the analysis of validity between scoring, correlations between word score, consonant score and phonological processes were calculated by calculating Pearson correlation value. According to this; correlation between word score and consonants score $r = -.93$ ($p < .001$), correlation between word score and phonological processes score $r = -.87$ ($p < .001$), correlation between consonants score and phonological processes score $r = .84$ ($p < .001$), correlation between consonants score and word score $r = -.93$ ($p < .001$), correlation between phonological processes score and word score $r = -.87$ ($p < .001$), correlation between phonological processes score and consonants score it was found that $r = .84$ ($p < .001$).

3.6. BBTOP Reliability findings

The reliability analysis of the consonants (word initial and word final) and subscales of the BBFT test was performed by calculating the Cronbach's alpha (α) value and the half reliability Pearson correlation value. Accordingly, in the split-half reliability (meaning internal consistency) analysis of the consonants scale, the correlation value was $r = .87$ and the coefficient was $\alpha = .87$. In the split-half reliability analysis of the phonological processes scale, the correlation value was $r = .80$ and the coefficient was $\alpha = .74$. The rater reliability findings were obtained as $r = .98$ for the consonants score and the phonological processes score.

Table 5. Factor analysis for construct validity in phonological processes.

	Factor		
	1	2	3
Assimilation	0.68*	0	0
Alveolarisation	0.46	0.64*	0.33
Alveo-palatalisation	0.58*	0.46	-0.38
Dentalisation	0.52	0.16	0.61*
Affrication	0.46	0.67*	0.31
Semivowelisation	0.69*	-0.23	-0.27
Lateralisation	0.54*	-0.28	0.12
Cluster Simplification	0.83*	-0.04	-0.14
Final Consonant Loss	0.32	-0.08	0.51*

* Values greater than or equal to .40

Table 6. Factor analysis for construct validity in consonant

	Factor							
	1	2	3	4	5	6	7	8

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

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

Initial b	0.39	0.72*	-0.08	0.02	0.13	0.05	0.05	-0.07
Final b	0.14	-0.08	-0.09	-0.26	0.63*	0.23	-0.12	0.1
Initial d ₃	0.59*	-0.04	-0.47	-0.22	0.03	0.23	0.03	0.08
Final d ₃								
Initial t _f	0.61*	0	-0.51	-0.06	-0.05	0	0.06	0.02
Final t _f	0.56*	-0.05	-0.42	0.03	0.01	0.04	0.22	0.14
Initial d	0.02	-0.02	0.05	-0.07	-0.04	-0.16	-0.09	0.87*
Final d								
Initial f	0.53	0.57*	-0.09	-0.04	-0.21	0.12	-0.12	-0.11
Final f	0.42*	-0.12	0.16	0.03	-0.11	-0.08	0.37	0.03
Initial g	0.58	0.38	0.05	0.42	0.07	-0.19	-0.13	0.04
Final g								
Initial y								
Final y	0.30*	-0.26	0.1	0.23	-0.05	0.18	-0.2	-0.21
Initial h	0.45	0.26	-0.17	-0.18	0.46*	0.04	-0.16	0.08
Final h								
Initial z	0.55*	-0.08	-0.15	0.19	0.05	0.09	-0.09	0.09
Final z	0.3	-0.24	0.06	0.37	0.05	0.52*	0.1	-0.03
Initial k	0.52*	0.49	0.26	0.43	0.16	-0.15	-0.08	0.04
Final k	0.28	0.14	0.32	0.53*	0.26	-0.27	0.11	0.12
Initial l	0.61*	-0.133	0.29	0.03	-0.11	-0.19	-0.03	0.06
Final l	0.52*	-0.25	0.15	0.06	-0.14	-0.22	-0.2	-0.18
Initial m	0.47	0.49*	0.14	-0.12	-0.3	0.21	-0.22	0.05
Final m								
Initial n	0.41	0.15	0.09	-0.09	-0.244	0.07	0.49*	0.05
Final n	0.39	-0.05	0.41*	-0.3	-0.322	0.16	-0.04	0.21
Initial p	0.33	0.46*	0	-0.05	-0.19	0.34	-0.08	0.01
Final p	0.50*	-0.15	-0.22	0.12	-0.16	-0.24	-0.15	-0.05
Initial r	0.67*	-0.4	0.17	0.03	-0.13	0	-0.06	0.04
Final r	0.64	-0.37	0.03	-0.07	-0.24	-0.12	-0.11	-0.06
Initial s	0.66*	-0.05	0.21	-0.31	0.37	-0.1	0.16	-0.15
Final s	0.56*	-0.31	0.28	-0.27	0.38	-0.1	0.12	-0.09
Initial j	0.59*	-0.09	-0.39	0.07	0.01	-0.06	0.02	0
Final j	0.56*	-0.17	-0.49	0.1	-0.19	-0.08	-0.17	-0.07
Initial t	0.35	0.50*	0.2	0.04	0.13	-0.05	0.06	-0.12
Final t								
Initial v	0.40	0.24	0.38	0.45*	-0.23	0.24	-0.03	-0.02
Final v	0.16	-0.16	0.03	0.45	0.06	0.49*	0.14	0.13

Initial j	0.49*	0.31	-0.18	-0.07	0.03	-0.23	0.05	0.01
Final j	0.13	0.13	-0.12	0.11	-0.16	0	0.55*	-0.05
Initial z	0.75*	-0.06	0.05	-0.24	0.28	-0.02	0.03	-0.01
Final z	0.25	-0.27	0.18	0.22	0.199	0.51*	-0.1	0.02
Initial Consonant Cluster	0.88*	-0.24	0.09	-0.07	-0.07	-0.06	-0.03	0.06
Final Consonant Cluster	0.77*	-0.35	0.12	0.08	-0.04	-0.06	0.02	0.05

*Values equal to or greater than .30

4. Discussion

In study, in order to evaluate the articulation skills of children, the word inventory, consonant inventory and norm tables of the Bankson-Bernthal Phonology Test were prepared, measurement scores were calculated, validity and reliability analyzes were made.

Evaluating each phoneme with its position at the initial, medial and final of a word is one of the “traditional evaluation” methods, and words are presented through pictures, word lists, sentences or exemplified speeches. These assessments show what articulatory errors are and how often they occur. Phonetic inventory, which is another source of information, gives the summary of the sounds produced correctly or incorrectly (Bleile, 1996; Haynes & Pindzola, 1998; Williams, 2001). It is a test suitable for these features in BBTOP.

The majority of individuals diagnosed with articulation disorders are children. Therefore, the appropriateness of the tests used in the assessment of articulation skills to children is valuable in clinical practice (Silverman, 1984). In our study, BBTOP, which is used to assessment the articulation skills of children aged 3-9, is a test that meets the clinical need in terms of the age group applied.

Studies have found that children make fewer mistakes in vowels and more in consonants. Because, less articulatory movements are needed in the production of vowels compared to consonants (Silverman, 1984; Bleile, 1996). For these reasons, the consonant phoneme list is used in the BBTOP.

With the Bankson-Bernthal Phonology Test, 24 phonological processes observed in Turkish-speaking children and the usage characteristics of 21 consonants in Turkish were revealed.

As a result of the analysis, it has been determined that the BBTOP can be used in children to evaluate the phonological processes and the articulation of consonants in the word.

The findings revealed that the Bankson-Bernthal Phonology Test, which was adapted to Turkish, was used in clinical applications, and its validity (r values $> .80$, $p < .001$ significant at significance level) and reliability ($\alpha = .87$ for consonants, $\alpha = .74$ for phonological processes) (Seçer, 2015; Gürbüz & Şahin 2017).

The study will provide a written profile on the determination of the pathological limit of articulation and phonological skills of children between the ages of 3 and 9 whose mother tongue is Turkish, and approaches to the treatment of pathology.

5. Conclusion

In study, 441 children between the ages of 3-9 were evaluated with the Bankson-Bernthal Phonology Test. BBTOP is a norm-based test consisting of 78 words that evaluates the production of consonants and consonant clusters at the initial and final positions separately using the word inventory, consonant inventory and phonological processes inventories, and gives the results with standard deviation values. Recognizable pictures for each word were prepared in the form of a book (two copies), to take children's word productions. Registrations are made on the 8-page registration form and scored on this form. A user manual has been prepared to provide users with ease of use and scoring measurement charts.

As a result of study, it was found that BBTOP is a valid and reliable test with a material and registration form suitable for clinical use.

Acknowledgements: The authors wish to thank Prof. Dr. Mehmet Demirezen for his scientific support.

References

- Akmajlan, A., Demers R.A., Farmer, A. K., Harnish, R. M. (1997). *Linguistics: An Introduction to language and communication*. The MIT Press.
- Aksan, D. (200). *Language in all aspects: linguistics in its main lines*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Alpöge, G. (1991). *Child and language: Use of adjectives in Turkish and their analysis in terms of child's development*. Ankara: Yapı Kredi.
- Ball, M. J., & Local, J. (1996). *Current developments in transcription*. M. J. Ball & M. Duckworth (Eds). *Advances in Clinical Phonetic*. Vol. 6. USA: John Benjamins Publishing Company.
- Bankson, N. W., & Bernthal, J. E. (1990). *Bankson Bernthal test of phonology manual*. Symbolix Tools for Language & Cognition.
- Bleile, K. M. (1996). *Articulation and phonological disorders*. London: Singular Publishing.
- Burl, N. T. (1994). ASHA reviews: Materials. Bankson-Bernthal Test of Phonology. *ASHA*, Vol. 36, Issue 5, 53.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:32, 470-478.
- Demirezen, M. (1992). Sesbirim çözümlemesinde temel ölçütler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Vol: 8, No: 3, 15-28.
- Eisenberg, S. L., & Hitchcock, E. R. (2010). Using standardized tests to inventory consonant and vowel production: a comparison of 11 tests of articulation and phonology. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 41, 488-503.
- Giray, Y. (2002). Verbal interview about BBTOP, February.
- Glaspey, A., & Stoel-Gammon, C. (2007). A dynamic approach to phonological assessment. *Advances in Speech Language Pathology*, 9 (4), 286-296.
- Grunwell, P. (1992). Processes of phonological change in developmental speech disorders. *Clinical Linguistics and Phonetics*. Vol. 6, NOS 1-2, 101-122.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Research methods in social sciences*. 4 th ed. Ankara: Seçkin.
- Haynes, W. O., Pindzola, R. H. (1998). *Diagnosis and evaluation in speech pathology*. Allyn-Bacon.
- Hedge, M. N. (2001). *Hedge's pocket guide to assessment in speech-language pathology*. Singular-Thomson Learning.

- Hodson, B. W. (1992). Clinical forum: Phonological assessment and treatment applied phonology: constructs, contributions, and issues. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 23, 247-253.
- Kılıç, M. A. (2017). The extrinsic and intrinsic allophones of the turkey Turkish phonemes: the stratificational transcription model. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 12/7, 195-214. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11354>
- Macrae, T. (2016). Comprehensive assessment of speech sound production in preschool children. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups, SIG 1, Vol. 1 (Part 2)*, 39-56.
- Perkins, W. H. (1971). *Speech pathology*. Saint Louis: The C.V. Mosby Company.
- Seçer, İ. (2015). *Practical Data Analysis with SPSS and LISREL: Analysis and Reporting*. Ankara: Anı.
- Silverman, F. H. (1984). *Speech language pathology and audiology: An Introduction*. A Bell-Howell Company.
- Smiley, L. R., & Goldstein, P. A. (1998). *Language delays and disorders: From research to practice*. Singular Publishing Group INC.
- Taşer, S. (1995). *Speech training with examples* (5 th Ed.). Papirüs, Ankara.
- Vardar, B. (1998). *Glossary of annotated linguistic terms* (2 nd Ed.), ABC: İstanbul.
- Williams, A. L. (2001). *Phonological assessment of child speech*. D. M. Ruscello (Ed.). Tests and measurement in speech language pathology. Butterworth-Heinrman, Boston.
- Wolk, L., & Meisler, A. W. (1998). Phonological assessment: A Systematic comparison of conversation and picture naming. *Journal of Communication Disorders*, 31, 291-313.

18. Eleştirel dinleme becerisinin kapsamının incelenmesi¹

Nahide İrem AZİZOĞLU²

Alpaslan OKUR³

APA: Azizoglu, N. İ.; Okur, A. (2021). Eleştirel dinleme becerisinin kapsamının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 327-337. DOI: 10.29000/rumelide.898553.

Öz

Günümüz toplumunda bireyler aynı anda birden fazla kaynaktan dinleme unsurlarına maruz kalmaktadır. Bu nedenle dinlenen bilgilerin gerekli olanlarının seçme ve değerlendirme yapabilme önemli beceriler haline gelmiştir. Dinlediklerini tam olarak kavrayabilme ve değerlendirmeler yapma eleştirel dinleme becerisini ön plana çıkaran kavramlardır. Eleştirel dinleme ilk olarak 1940lı yıllarda II. Dünya Savaşı döneminde öne çıkan bir beceri olsa da günümüzde halen güncelliğini korumaktadır. Eleştirel dinleme becerisinin 2006 Türkçe Öğretim Programı'ndan itibaren programlarda bir dinleme/izleme yöntem/teknigi olarak yer aldığı bilinmektedir. Buna rağmen literatürde eleştirel dinlemenin kapsamının tam olarak belirlenmediği görülmektedir. Bu nedenle araştırmada eleştirel dinlemenin kapsamının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak literatürde eleştirel dinleme becerisine ilişkin yapılan araştırmalar incelenmiştir. Çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılarak 1946-2018 yılları arasında yapılan eleştirel dinleme becerisinin kapsamından bahsedilen on dört araştırma incelenmiştir. Alanda kabul görmüş bir sınıflama olmamasından dolayı literatürdeki bilgilerden hareketle yeni bir eleştirel dinleme sınıflaması ortaya çıkarılmıştır. Bu sınıflama hazırlanırken literatürdeki sınıflamalar incelenmiş ve ortak olanlar bir boyut altında birleştirilmiştir. Araştırmada eleştirel dinlemeye ilişkin sınıflama ilk olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve üç Türkçe eğitimi alan uzmanından görüşler alınarak sınıflama yeniden düzenlenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda eleştirel dinlemenin metindeki öznel/nesnel ifadeleri belirleme, metnin anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme, metnin konusunu belirleme, metnin ana fikrini belirleme, metindeki propaganda unsurlarını belirleme, metnin konusunu değerlendirme, metinden sonuç çıkarma, metindeki kanıtları ve konuşmacıyı değerlendirme, metindeki tutarlılığı değerlendirme becerilerini kapsadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle eleştirel dinleme becerisine ilişkin sınıflamalar incelendiğinde eleştirel dinlemenin farklı bileşenlerden oluşan bir bütün olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Dinleme, dinleme becerisi, eleştirel dinleme, eleştirel dinleme becerisi

¹ Bu çalışma "Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi" başlıklı doktora tezinden hareketle hazırlanmıştır. XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

² Dr. Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Sakarya, Türkiye), azizoglu@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2738-9856 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.12.2020-kabul tarihi: 07.02.2021; DOI: 10.29000/rumelide.898553]

³ Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Sakarya, Türkiye), aokur@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2868-063X

Examining the scope of critical listening skill

Abstract

In today's society, individuals are exposed to listening elements from more than one source at the same time. For this reason, choosing the required ones among the listened information and being able to make an evaluation have become important skills. Understanding exactly what is listened to and making evaluations are the concepts that emphasize critical listening skill. Although critical listening was a prominent skill initially in the 1940s during World War II, it still remains up to date today. Critical listening skill is known to be included in the programs as a listening/watching method/technique as of the 2006 Turkish Teaching Curriculum. However, in the literature, it is seen that the scope of critical listening is not determined exactly. Therefore, this study aimed to determine the scope of critical listening. For this purpose, the studies conducted on critical listening skill in the literature were examined. In the study, using the descriptive survey model, fourteen studies, which were conducted in the scope of the critical listening skill between 1946-2018, were examined. Since there isn't any accepted classification in the literature, a new critical listening classification was created based on the information in the literature. While preparing this classification, the classifications in the literature were examined and the common ones were combined under one dimension. In the study, the classification related to critical listening was first prepared by the researcher, and the classification was rearranged by taking the opinions of three Turkish language education experts. As a result of the evaluations made, it was determined that critical listening included the skills of determining the subjective/objective expressions in the text, determining whether the narration of the text is biased, determining the subject of the text, determining the main idea of the text, determining the propaganda elements in the text, evaluating the subject of the text, making inferences from the text, evaluating the evidences and the narrator in the text, and evaluating the consistency in the text. Thus, when the classifications related to critical listening skill were examined, critical listening was concluded to be a whole consisting of different components.

Keywords: Listening, listening skill, critical listening, critical listening skill

Giriş

Dört temel dil becerisinden birisi olan dinleme becerisi ilk kazanılan beceri alanı olması ve diğer dil becerilerinin kazanılmasında temel oluşturmasından dolayı bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir. Dinleme becerisinin anne karnında geliştiği, fetüsün dışarıdan gelen sesleri duyabildiği, dinlemenin bireyin sosyal ve iletişimsel becerilerinin temelini oluşturduğu bilinmektedir (Lundsteen, 1971: 16; Wolvin ve Coakley, 2000: 143). Dinlemenin ilk kazanılan dil becerisi olması bireyin ilk öğrenmelerinin dinleme becerisinin kullanılarak gerçekleştiğine işaret etmektedir (Güneş, 2013: 80). Bu durumdan hareketle bireyin ana dilini dinleme becerisini kullanarak kazandığı sonucuna ulaşılabilir (Mersand, 1951: 263).

Dinleme becerisi ilk kazanılan dil becerisi olmasının yanında bireyin günlük hayatta en sık kullandığı dil becerisidir. Farklı araştırmalarda (Rankin, 1928; Pinnell ve Jagar, 2003; Robertson, 2002) günlük hayatta yarıya yakın oranda dinleme becerisinin kullanıldığı açıklanmıştır. Bu durumu sadece bireylerin sosyal hayatları ile sınırlandırmak doğru olmayacaktır. Imhof (2008) ilkökul öğrencilerinin

okuldaki zamanlarının en az %60'ını dinleyerek geçirdiklerini açıklamaktadır. Buradan hareketle dinlemenin hayatın her alanında bireyin ihtiyaç duyduğu bir beceri olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Farklı kaynaklarda dinleme becerisine ilişkin yöntem, tür ve teknik sınıflamaları bulunmaktadır. Türkçe Öğretim Programlarında dinleme yöntem ve teknikleri katılımlı, katılımsız, seçici, yaratıcı, not alarak, empatik, eleştirel dinleme olarak açıklanmaktadır. Eleştirel dinleme kavramı alanyazında genellikle bir dinleme türü, yöntemi ya da tekniği olarak geçmektedir. Eleştirel dinleme alanında yapılan araştırmaların tarihçesi incelendiğinde bu araştırmaların temelini 1940'lı yıllara dayandığı görülmektedir. Bu durumun nedeni II. Dünya Savaşı sırasında ABD yönetimi tarafından hem askerlere hem de halka eleştirel dinleme eğitimi verilmesinin planlanması olarak (Brewster, 1956: 10) açıklansa da eleştirel dinlemenin önemini sadece bu durumla sınırlandırmak mümkün değildir. Eleştirel dinleme II. Dünya Savaşı döneminin ihtiyaçlarından ortaya çıksa da bu kavram günlük hayatımızla yakından ilişkilidir. İletişimin temeli kaynağın gönderdiği mesajın alıcı tarafından tam olarak kavranmasına dayanmaktadır. Günümüzde kaynak kavramı sadece insanları ifade etmemektedir. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte pek çok medya ve teknoloji aracından bilgi akışına maruz kalan alıcının mesajın içeriğini anlayabilmesi gerekmektedir. Farklı kaynaklardan aktarılan mesajın kavranmasının yolu eleştirel dinleyebilmekten kısacası mesajın içeriğini anlama, sorgulama ve değerlendirmekten geçmektedir.

Eleştirel dinlemenin bireyin dinlediklerini tam olarak anlaması, sorgulaması ile birlikte değerlendirme sürecini kapsayan bir beceri olduğu söylenebilir. Eleştiri kelimesinin kapsamında anlama ve değerlendirme kavramları yer aldığından eleştirel dinlemenin dinlediğini anlamaya ve değerlendirmeye dayandığı belirtilmelidir. Özellikle değerlendirme yapma becerisi üst düzey bir beceri olarak açıklandığından eleştirel dinleme ileri düzey dinleme olarak ifade edilebilir (Trace, 2013: 68). Eleştirel dinleme ile ilişkili olan beceriler incelendiğinde eleştirel dinlemenin dinleme becerisi (Doğan, 2017; Laurent, 1963) ve eleştirel düşünme becerisi (Lunsteen, 1963) ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Eleştirel dinlemenin kapsamına ilişkin yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar belirtilmiştir. Bu konuda yapılan ilk çalışmalardan birinde (Beery, 1946) konuşmacının anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme, verilen bilgilerin kaynağını sorgulama, konuşmacının tezini destekleyen kanıtları inceleme, konuyu farklı bakış açıları ile değerlendirme, duygu belirten ifadeleri fark etme becerileri eleştirel dinleme kapsamında belirtilmiştir. Bu sınıflamada eleştirel dinlemenin fark etme, sorgulama ve değerlendirme basamakları üzerinde durulduğu görülmektedir.

Early (1954) eleştirel dinlemenin kapsamındaki becerileri gerçek ve görüş farkını belirleme, anlatımdaki duygu ifadelerini belirleme, anlatımdaki yanlış ifadeleri ve önyargıları belirleme, konuşmacının tezini değerlendirme, propaganda ifadelerini belirleme, konuşmadan hareketle çıkarımlar yapma ve konuşmayı değerlendirme, konuşmada yanlış anlaşılan kısımları belirleme, konuşmadaki pazarlama tekniklerini belirleme olarak tespit etmiştir. Bu sınıflamada eleştirel dinlemenin değerlendirme ve anlatımın tarafsızlığı boyutları üzerinde durulurken konuşmada propaganda ifadelerinin tespiti de vurgulanmıştır.

Devine (1961) çalışmasında eleştirel dinlemenin kapsamını konuşmadaki yönlendirmeleri fark etme, konuşmacının konuya hâkimiyetini inceleme, gerçek ve düşünce farkını tespit etme, konuşmacının amacını belirleme, konuşmadaki duygu belirten ifadeleri belirleme olarak açıklamıştır. Önceki sınıflamalardan farklı olarak burada konuşmacıyı değerlendirme ve konuşmanın amacının

belirlenmesi boyutlarının olması dikkat çekicidir. Bunun yanında diğer sınıflamalarda olduğu gibi değerlendirme basamağında becerilere yer verilmiştir.

Lundsteen (1963) araştırmasında eleştirel dinlemede konuşmacının amacını belirleme, konuşmadaki propaganda ifadelerini analiz edebilme, konuyu değerlendirmenin ön planda olduğundan bahsetmektedir. Bu sınıflamada dinlenenlerin tam olarak kavranmasının ve değerlendirilmesinin yanında konuşmadaki aldatıcı dil kullanımlarının analizine yer verilmiştir. Laurent (1963) konuşmada kullanılan duygu belirten ifadeleri tespit etmeyi, gerçek ve düşünce ifadelerini ayırt edebilmeyi, konuyu tam olarak kavramayı ve dinlenenlerden hareketle sonuç çıkarmayı eleştirel dinleme kapsamında ele almaktadır. Bu sınıflamada Lundsteen (1963) tarafından yapılan sınıflamada olduğu gibi dinlenenlerin tam olarak anlaşılmasına ve konuşmacının kullandığı anlatımdaki aldatıcı dil unsurlarını belirlemeye odaklanılmıştır.

Groom (1970) eleştirel dinlemenin gerçek ile düşünce farkını belirleme, anlatımdaki duygu belirten ifadeleri belirleme, propaganda ifadelerini tanıma, konuşmadan çıkarımlar yapabilme, konuşmacının amacını sorgulama becerilerini kapsadığını ifade etmektedir. Bu sınıflamada eleştirel dinlemenin birden fazla yönü üzerinde durulduğu ve daha geniş kapsamlı bir açıklama yapıldığı görülmektedir. Richards (1977) konuşmadaki varsayımları belirleme ve sonuç çıkarabilme, konuşmanın ana fikrini belirleme, konuşmadaki taraflı ifadeleri belirleme ve varsa yönlendirmeleri tespit etme, konuşmanın tutarlılığını değerlendirme, öznel ifadelere dikkat etme, anlatımdaki mantıksal hataları sorgulama becerilerini eleştirel dinleme kapsamında değerlendirmektedir. Bu sınıflamada eleştirel dinlemeye ilişkin birçok değişken ele alınmış ve önceki sınıflamalardan farklı olarak anlatımın tutarlı olup olmadığının değerlendirilmesinden ve mantıksal hataların belirlenmesinden bahsedilmiştir. Bu nedenle önceki sınıflara göre daha farklı ve geniş kapsamlı bir değerlendirme yapıldığı söylenebilir.

Davis-Rice (1982) konuşmacının amacını belirleme, anlatımdaki öznel ifadelere dikkat etme, anlatımdaki gerçek ve düşünce farkını ayırt etme, konuya ilişkin sunulan kanıtları inceleme, konuya ilişkin sunulan kaynakları inceleme, konuya ilişkin bilgi edindikten sonra değerlendirme yapma, konuşmadan hareketle sonuç çıkarma, sunulan bilgileri alanyazın açısından değerlendirme becerilerinin eleştirel dinleme kapsamında yer alması gerektiğinden bahseder. Bu sınıflamada önceki sınıflamalarla benzer şekilde değerlendirme becerisine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Ancak sunulan bilgilerin alanyazından hareketle değerlendirilmesi ve konuşmadaki kanıt ifadelerini, sunulan kaynakları inceleme yönüyle bu sınıflama diğerlerinden ayrılmaktadır.

Yalçın (2006) konuşmacının uzmanlık alanını değerlendirme, sunulan bilgilerin güncelliğini inceleme, konuşmanın kapsamı ile elde edilen sonucu karşılaştırma, dinlenenleri önceki bilgilerle karşılaştırma, konuşmacının amacını inceleme becerilerini eleştirel dinleme kapsamında değerlendirirken Akyol (2006) konuşmada aktarılan düşünceleri belirleme ve düzenleme, konuşmacıyı değerlendirme, konuşmadaki propaganda ifadelerini belirleme, anlatım öykülemeye dayalı hikâye karakterlerini ve olgularını değerlendirme olarak açıklamaktadır. Bu sınıflamalar dinlenen bilgilerin önceki bilgilerle karşılaştırması, karakterleri ve olguları değerlendirme yönleriyle önceki sınıflamalardan ayrılmaktadır.

Eleştirel dinleme 2006 Türkçe Öğretim Programı'nda bir dinleme yöntem/teknik olarak yer almaktadır ve öğrencilerin eleştirel dinleme kapsamında dinlerken konuşmacının amacını belirlemeleri, konuşmacının konuya ilişkin yeterli bilgi sahibi olup olmadığını belirlemeleri, konuşmada verilen bilgilerin güncelliğini ve geçerliliğini incelemeleri, konuya ilişkin bakış açılarını

gözden geçirmeleri, konuşmada bir problem durumu ele alınmışsa sunulan çözüm önerilerinin bilimselliğini inceleyerek farklı çözüm önerileri verilip verilmediğini tespit etmeleri beklenmektedir. Ayrıca programda eleştirel dinlemenin soru sorma becerisi olarak yer alması önemlidir. Eleştirel dinleme sürecinde kullanılması önerilen sorular incelendiğinde bu soruların eleştirel dinlemenin kapsamını özetleyecek nitelikte olduğu görülmektedir. Programda bahsedilen becerilerin çoğu önceki sınıflamalarda yer almıştır. Ancak konuya ilişkin sunulan çözüm önerilerini inceleme ve farklı çözüm önerileri sunulup sunulmadığını tespit etme becerilerinden daha önce söz edilmemiştir. Fakat bu becerilerin kullanılabilmesi için konuşmada bir problem durumunun ele alınmış olması gereklidir. 2006 Türkçe Öğretim Programı'ndan farklı olarak daha sonraki öğretim programlarında eleştirel dinleme yöntem/teknik olarak yer almasına rağmen içeriğine ve uygulamaya ilişkin açıklamalar yapılmamıştır.

Celepoğlu (2012) eleştirel dinlemede dinleyicinin konuşmacının yaklaşımına ve konuşmasına birlikte odaklanması gerektiğini açıklarken konuşma sırasında aktarılanların doğruluğuna, verilen bilgilerin tutarlılığına, konuşmacının sunumu aktarım şekline ve dinleyiciye yaklaşımına, konuşmayı etkili hâle getirmek için neler yaptığına dikkat etmek gerektiğinden bahsetmiştir. Bu sınıflamada eleştirel dinlemenin özellikle değerlendirme boyutuna odaklanıldığı görülmektedir. Doğan (2017) eleştirel dinlemeyle ilişkili becerileri metinde verilmek istenen mesajın amacını sorgulama, ikna edicilik söylemlerini fark etme, aldatıcı dil kullanımını fark etme, propagandayı tanıma olarak ifade etmektedir. Bu açıklamada metindeki yönlendirmeleri anlama ve belirleme üzerinde durulduğu görülmektedir. Çarkıt (2018) araştırmasında eleştirel dinleme becerisinin boyutlarını eleştirel anlamlandırma, analiz/çözümleme, sorgulama, karşılaştırma ve değerlendirme olarak ifade etmiştir. Eleştirel anlamlandırma boyutu not alma, soru sorma, konu-ana fikir- yardımcı fikir belirleme becerilerini; analiz/çözümleme boyutu karakter analizi yapma, öznel/nesnel anlatımı belirleme, ikna ve propaganda unsurlarını belirleme, mecaz ve mizah unsurlarını belirleme becerilerini içermektedir. Sorgulama boyutu öğrencilerin soru sormayı öğrenmelerini, metnin yazılış amacını belirlemelerini, dil ve anlatım özelliklerini inceleyebilmelerini, metne yönelik kendi görüşlerini ifade edebilmelerini; karşılaştırma boyutu öğrencilerin metnin inandırıcılığını, tutarlılığını, metindeki neden sonuç ilişkilerini inceleyebilmelerini, metinlerdeki benzer ve farklı yönleri belirleyebilmelerini; değerlendirme boyutu öğrencilerin metne yönelik eleştirel değerlendirme yapabilmelerini kapsamaktadır. Yapılan bu sınıflamanın eleştirel dinlemenin pek çok boyutunu kapsadığı ve bu boyutların üç temel basamakta toplandığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde eleştirel dinlemeye ilişkin sınıflamalarda farklı becerilerin ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmalardan hareketle eleştirel dinlemenin farklı becerileri kapsayan karmaşık bir bütün olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca alanyazında ortak bir sınıflamanın bulunmaması yapılacak çalışmalarda ve öğretim sürecinde eksikliklere neden olmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı eleştirel dinleme becerisinin kapsamını alanyazından hareketle incelemek ve yeni bir sınıflama ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bir durumu tanımlamaya yöneliktir. Eğitim alanında yapılabilecek betimsel çalışmalar çeşitli grupların başarılarını belirlemek, öğretmenlerin, yöneticilerin ya da danışmanların davranışlarını tanımlamak, ebeveynlerin tutumlarını

ve okulun fiziki şartlarını tanımlamak olabilir. Olgunun tanımlanması tüm araştırma gayretlerinin başlangıç noktasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 22).

Verilerin toplanması ve analizi

Eleştirel dinlemenin farklı bileşenlerden oluşan bir bütün olması ve alanda kabul görmüş bir sınıflamanın bulunmaması sebebiyle alanyazındaki bilgilerden hareketle eleştirel dinlemenin kapsamına yönelik yeni bir sınıflama oluşturulmuştur. Bu sınıflama hazırlanırken ilk olarak araştırmacı tarafından alanyazında ulaşılan sınıflamalar incelenmiştir. Sınıflamaların maddeleri incelenerek ortak olanlar bir boyut altında toplanmıştır. İnceleme yapılırken bazı maddelerin birden fazla boyutta yer alabileceği görüldüğünden bu maddeler birden fazla boyuta yerleştirilmiştir. Sınıflama ilk olarak araştırmacılar tarafından yapılmıştır. İkinci basamakta üç Türkçe eğitimi alan uzmanından görüşler alınarak sınıflama yeniden şekillendirilmiştir.

Bulgular

Eleştirel dinleme kapsamındaki becerilerden ilki öznel ve nesnel anlatımı belirlemektir. Beceriye ilişkin detaylar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öznel ve nesnel anlatımı belirleme boyutunu içeren sınıflamalar

Beceri	Araştırma bilgisi
Gerçek ile görüş farkını tanıma	Early, 1954
Gerçek ile görüş farkını tanıma	Devine, 1961
Gerçek ve görüş farkını belirlemek için dinleme	Laurent, 1963
Gerçek ile görüş farkını ayırt edebilme	Groom, 1970
Kullanılan ifadelerin öznellik/nesnellikliğini değerlendirme	Richards, 1977
Dilin öznelliğini/nesnellikliğini belirleyebilme	Davis-Rice, 1982
Görüş ile gerçek arasındaki farkı belirleyebilme	Davis-Rice, 1982
Konuya ilişkin bakış açılarını belirleme	Türkçe Öğr.Pr., 2006
Fikirleri belirleme	Akyol, 2006
Analiz/çözümleme	Çarkıt, 2018

Öznel ve nesnel anlatımı belirleme boyutuna incelenen araştırmalar içerisinde 9 farklı araştırmada yer verildiği tespit edilmiştir. Öznel ifadelerin kullanıldığı anlatımlarda yönlendirmelere, yanlış ifadeler ve duygu bildiren ifadeler daha sık rastlanmaktadır. Bu nedenle eleştirel dinleme yapabilen kişi dinlediklerinde kullanılan ifadelerle dikkat ederek bu ifadelerin öznelliğini/nesnellikliğini sorgulamalıdır.

Eleştirel dinleme kapsamında yer alan becerilerden anlatımın taraflı olup olmadığını belirleme boyutuna ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Anlatımın taraflı olup olmadığını belirleme boyutunu içeren sınıflamalar

Beceri	Araştırma bilgisi
Konuşmacının yanlı olup olmadığını belirleme	Beery, 1946
Duygu ifadelerine dikkat etme	Beery, 1946
Resmi dil ile duygusal dil farkını tanıma	Early, 1954
Yanlılığı ve önyargıyı tanıma	Early, 1954
Kullanılan dildeki duygu ifadeleri/nesnel ifadeleri tanıma	Devine, 1961
Metindeki duygusal ifadeleri belirlemek için dinleme	Laurent, 1963
Duygusal olan dil kullanımı ile nesnel dil kullanımını ayırt edebilme	Groom, 1970
Kullanılan dilin yanlı olup olmadığını değerlendirme	Richards, 1977
Konuşmacının bilgiyi sunuş biçimine ve dinleyiciye yönelik tutumuna dikkat etme	Celepoğlu, 2012
Konuşmayı etkin kılmak için yapılanları inceleme	Celepoğlu, 2012
Konuya ilişkin bakış açılarını belirleme	Türkçe Öğr.Pr., 2006

Anlatımın taraflı olup olmadığını belirleme boyutuna incelenen araştırmalar içerisinde 8 farklı araştırmada yer verildiği tespit edilmiştir. Anlatımının taraflı olup olmadığını belirleme becerisi bireyin dinlediklerindeki yönlendirmeleri fark etmesi anlamına geldiğinden eleştirel dinleme kapsamında bireylerin kazanması gereken bir beceridir.

Eleştirel dinleme kapsamında yer alan becerilerden metnin konusunu ve ana fikrini belirleme boyutuna ilişkin bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Metnin konusunu ve ana fikrini belirleme boyutunu içeren sınıflamalar

Beceri	Araştırma bilgisi
Konuşmacının amacını kavrama	Devine, 1961
Konuyu anlamak için dinleme	Laurent, 1963
Konuşmacının amacını belirleme	Lundsteen, 1963
Konuşmacının amacını belirleyebilme ve pazarlama tekniklerini anlama	Groom, 1970
Ana fikri ve temel konuları belirleme	Richards, 1977
Konuşmacının amacını belirleyebilme	Davis- Rice, 1982
Konuşmacının amacını belirleme	Türkçe Öğr.Pr., 2006
Konuşmanın yapıma amacını ve konuşma ortamını inceleme	Yalçın, 2006
Fikirleri, yargıları ve tercihleri düzenleme	Akyol, 2006
Konuşmacının aktardıklarını anlama	Celepoğlu, 2012
Metnin amacını sorgulama	Doğan, 2017
Eleştirel anlamlandırma	Çarkıt, 2018
Sorgulama, karşılaştırma ve değerlendirme	Çarkıt, 2018

Metnin konusunu ve ana fikrini belirleme boyutuna incelenen araştırmalar içerisinde 12 farklı araştırmada yer verildiği tespit edilmiştir. Eleştirel dinleyici konuşmacının gerçek amacını kavramalı ve konuşmanın konusunu tespit edebilme becerisine sahip olmalıdır.

Eleştirel dinleme kapsamında yer alan becerilerden propaganda ifadelerini tanıma boyutuna ilişkin bilgiler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Propaganda ifadelerini tanıma boyutunu içeren sınıflamalar

Beceri	Araştırma bilgisi
Propagandayı tanıma	Early, 1954
Pazarlama tekniklerini tanıma	Early, 1954
Konuşmacının yönlendirmelerini belirleyebilme	Devine, 1961
Propagandayı değerlendirme ve analiz etme	Lundsteen, 1963
Propaganda tekniklerini tanıma	Groom, 1970
Konuşmacının amacını değerlendirme ve pazarlama tekniklerini anlama	Groom, 1970
Metindeki yönlendirmeleri belirleme	Richards, 1977
Propagandayı tespit etme	Akyol, 2006
İkna edicilik barındıran ifadeleri ayırt etme	Doğan, 2017
Aldatıcı dil kullanımını ayırt etme	Doğan, 2017
Propaganda araçlarını bilme	Doğan, 2017
Analiz/çözümleme	Çarkıt, 2018

Propaganda ifadelerini tanıma boyutuna incelenen araştırmalar içerisinde 8 farklı araştırmada yer verildiği tespit edilmiştir. Konuşmadaki propaganda unsurlarının fark edilmesi, konuşmadaki bir fikre ya da ürüne yönlendiren ifadelerin belirlenebilmesi eleştirel dinleme ile ilişkili becerilerdir.

Eleştirel dinleme kapsamında yer alan becerilerden metnin konusunu değerlendirme ve sonuç çıkarma boyutuna ilişkin bilgiler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Metnin konusunu değerlendirme ve sonuç çıkarma boyutunu içeren sınıflamalar

Beceri	Araştırma bilgisi
Konuyu farklı bakış açılarıyla değerlendirebilme	Beery, 1946
Konuşmacının savını değerlendirme	Early, 1954
Çıkarımlar yapabilme ve değerlendirme	Early, 1954
Sonuç çıkarmak için dinleme	Laurent, 1963
Konunun değerlendirilmesi ve analiz edilmesi	Lundsteen, 1963
Varsayımları ve sonuçları tanımlama	Richards, 1977
Hikâye karakterlerini ve olguları değerlendirme	Akyol, 2006
Performansı değerlendirme	Akyol, 2006
Konuşmacının aktardığı fikirleri önceki bilgilerle karşılaştırma	Yalçın, 2006
Sorgulama, karşılaştırma ve değerlendirme	Çarkıt, 2018

Metnin konusunu değerlendirme ve sonuç çıkarma boyutuna incelenen araştırmalar içerisinde 8 farklı araştırmada yer verildiği tespit edilmiştir. Konuşma sonrasında dinleyicinin dinleme sürecine ilişkin kendi fikirlerini sunması ve dinlediklerinden hareketle bir sonuca ulaşarak değerlendirmeler yapması eleştirel dinleme içerisinde yer alan becerilerdendir.

Eleştirel dinleme kapsamında yer alan becerilerden tutarlılığı değerlendirme boyutuna ilişkin bilgiler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Tutarlılığı değerlendirme boyutunu içeren sınıflamalar

Beceri	Araştırma bilgisi
Yanlış anlamaları sorularla kontrol edebilme	Early, 1954
Metindeki tutarlılığı değerlendirme	Richards, 1977
Metindeki mantıksal hataları tanımlama	Richards, 1977
İfadelerden mantıksal bir sonuca ulaşıyor mu?	Davis- Rice, 1982
Konuşmacının söylemleri ile sonucun bağlantılı olup olmadığını inceleme	Yalçın, 2006
Verilen bilgilerin tutarlılığını inceleme	Celepoğlu, 2012
Sorgulama, karşılaştırma ve değerlendirme	Çarkıt, 2018

Tutarlılığı değerlendirme boyutuna incelenen araştırmalar içerisinde 6 farklı araştırmada yer verildiği tespit edilmiştir. Dinleme sürecinde etkili bir dinleme yaparak metindeki mantık hatalarını, tutarsız ifadeleri tespit etmek eleştirel dinleme sürecinde yer alan becerilerden birisidir.

Eleştirel dinleme kapsamında yer alan becerilerden metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme boyutuna ilişkin bilgiler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme boyutunu içeren sınıflamalar

Beceri	Araştırma bilgisi
Bilginin kaynağını sorgulama	Beery, 1946
İfadeler için kanıt talep etme	Beery, 1946
Konuşmacının konudaki yeterliliğini inceleme	Devine, 1961
Çıkarımlar yapabilme ve verilen materyali sorgulama	Groom, 1970
Konuya ilişkin bilgi edinene kadar değerlendirilmenin ertelenmesi	Davis- Rice, 1982
İlgili bilgilerin alanyazın ışığında değerlendirilmesi	Davis- Rice, 1982
Konuya ilişkin kanıtların değerlendirilmesi	Davis- Rice, 1982
Metnin temel dayanaklarını belirleyebilme	Davis- Rice, 1982
Konuşmacı konuya ilişkin yeterliliğini değerlendirme	Türkçe Öğr.Pr., 2006
Sunulan bilgilerin güncelliğini ve geçerliliğini değerlendirme	Türkçe Öğr.Pr., 2006
Çözüm önerilerinin bilimselliğini değerlendirme	Türkçe Öğr.Pr., 2006
Alternatif çözüm önerileri olup olmadığını belirleme	Türkçe Öğr.Pr., 2006
Fikirleri, yargıları ve tercihleri düzenleme	Akyol, 2006
Araştırmacının uzmanlık alanını değerlendirme	Yalçın, 2006
Sunulan bilgilerin tarihini inceleme	Yalçın, 2006
Aktarılanların doğruluğunu inceleme	Celepoğlu, 2012

Metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme boyutuna incelenen araştırmalar içerisinde 8 farklı araştırmada yer verildiği tespit edilmiştir. Konuşma sürecinde konuşmacının söylemlerine ilişkin kanıtlar sunması, metinde verilen amacın belirli gerekçelere dayandırılması bir metnin inandırıcılığını arttıran unsurlardır. Bu nedenle, eleştirel dinleme yapabilen etkili bir dinleyici metinde aktarılanlara ilişkin kanıt olup olmadığı incelemeli, kanıtlarının geçerliliği hakkında düşünerek konuşmacının konuya hâkimiyetini sorgulamalıdır.

Sonuç

Araştırma sonucunda eleştirel dinlemenin öznel ve nesnel anlatımı belirleme, anlatımın taraflı olup olmadığını belirleme, metnin konusunu ve ana fikrini belirleme, propaganda ifadelerini tanıma,

metnin konusunu değerlendirme ve sonuç çıkarma, tutarlılığı değerlendirme, metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme becerilerini kapsadığı tespit edilmiştir.

Öznel ve nesnel anlatımı belirleme becerisine 9 (Akyol, 2006; Çarkıt, 2018; Davis-Rice, 1982; Devine, 1961; Early, 1954; Groom, 1970; Laurent, 1963; Richards, 1977; Türkçe Öğr.Pr., 2006), anlatımın taraflı olup olmadığını belirleme becerisine 8 (Beery, 1946; Celepoğlu, 2012; Devine, 1961; Early, 1954; Groom, 1970; Laurent, 1963; Richards, 1977; Türkçe Öğr.Pr., 2006), metnin konusunu ve ana fikrini belirleme becerisine 12 (Akyol, 2006; Celepoğlu, 2012; Çarkıt, 2018; Davis-Rice, 1982; Devine, 1961; Doğan, 2017; Groom, 1970; Laurent, 1963; Lundsteen, 1963; Richards, 1977; Türkçe Öğr.Pr., 2006; Yalçın, 2006), propaganda ifadelerini tanıma becerisine 8 (Akyol, 2006; Çarkıt, 2018; Devine, 1961; Doğan, 2017; Early, 1954; Groom, 1970; Lundsteen, 1963; Richards, 1977), metnin konusunu değerlendirme ve sonuç çıkarma becerisine 8 (Akyol, 2006; Beery, 1946; Çarkıt, 2018; Early, 1954; Laurent, 1963; Lundsteen, 1963; Richards, 1977; Yalçın, 2006), tutarlılığı değerlendirme becerisine 6 (Celepoğlu, 2012; Çarkıt, 2018; Davis-Rice, 1982; Early, 1954; Richards, 1977; Yalçın, 2006), metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme becerisine 8 (Akyol, 2006; Beery, 1946; Celepoğlu, 2012; Davis-Rice, 1982; Devine, 1961; Groom, 1970; Türkçe Öğr.Pr., 2006; Yalçın, 2006) araştırmada yer verilmiştir. İncelenen araştırmalarda en sık yer verilen becerinin metnin konusunu ve ana fikrini belirleme becerisi, en az yer verilen becerinin ise tutarlılığı değerlendirme becerisi olduğu görülmektedir. Araştırmalarda metnin konusunu ve ana fikrini belirleme, metnin konusunu değerlendirme ve sonuç çıkarma, metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme becerileri birlikte ele alındığından bu araştırmada birlikte sınıflandırılmıştır. Ancak bu becerilerin kendi içerisinde birden fazla beceriyi kapsadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Eleştirel dinleme becerisine yönelik araştırmalar yabancı alanyazında 1940'lı yıllarda dönemin özelliklerinden dolayı ortaya çıkmıştır. Ancak Türkiye'de alanyazında bu konunun ele alınması daha geç tarihlere dayanmaktadır. Bu nedenle öncelikle dinleme ve eleştirel dinleme konularında yapılacak yeni araştırmalar alanyazına katkıda bulunacaktır. Ayrıca bu araştırmada belirli çalışmaların sonuçları sentezlenerek yeni bir sınıflama ortaya konulmuştur. Eleştirel dinleme becerisinin kapsamına yönelik alanyazında kabul görmüş bir sınıflama olmamasından dolayı bu konuda yapılacak uygulamaya dönük farklı araştırmalar alana katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Beery, A. (1946). Listening activities in the elementary school. *The Elementary English Review*, 69-79.
- Brewster, L. W. (1956). *An exploratory study of some aspects of critical listening among college freshmen* (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 0017461)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Celepoğlu, A. (2012). Dinleme. L. Beyreli (Ed.), *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (ss. 184-190). Ankara: Pegem A.
- Çarkıt, C. (2018). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 524021).
- Davis-Rice, H. J. (1982). *Critical listening abilities of college students identified as superior, average, or poor readers* (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 8310235)

- Devine, T. (1961). *The development and evaluation of a series of recordings for teaching certain critical listening abilities* (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 6106569)
- Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Groom, B. H. (1970). *An experimental study designed to develop selected informative listening skills of fifth and sixth grade students* (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 7103639)
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A.
- Imhof, M. (2008). What have you listened to in school today?. *The International Journal of Listening*, 22(1), 1-12. doi: 10.1080/10904010701802121
- Laurent, M. J. (1963). *The construction and evaluation of a listening curriculum for grades 5 and 6* (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 6407179)
- Lundsteen, S. (1963). *Teaching abilities in critical listening in fifth and sixth grade pupils* (Yayımlanmamış doktora tezi). California Üniversitesi, Berkeley.
- Lundsteen, S. (1971). *Listening: Its impact on reading and the other language arts*. Illinois, USA: Urbana.
- Mersand, J. (1951). Why teach listening?. *The English Journal*, 40(5), 260-265.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Pinnell, G. S. ve Jagger, A. M. (2003). Oral language: speaking and listening in elementary classrooms. Flood ve diğerleri (Ed.), *Handbook Of Research On Teaching The English Language Arts* (ss. 881-913). NJ: Erlbau.
- Rankin, P. (1928). The Importance of listening ability. *The English Journal*, 17(8), 623-630.
- Richards, R. A. (1977). *The development and evaluation of a test of critical listening for use with college freshmen and sophomores* (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 7716443)
- Robertson, A. K. (2002). *Etkili dinleme*. (Çev. E.S. Yarmalı). İstanbul: Hayat.
- Trace, J. (2013). Designing a task-based critical listening construct for listening assessment. *Second Language Studies*, 32(1), 59-111.
- Wolvin, A. D. ve Coakley, C. G. (2000) Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14(1), 143-152. doi: 10.1080/10904018.2000.10499040
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.

19. Müsebbib üzerine (Safvet Nezihî'nin kaleminden II. Abdülhamit dönemi)**Mustafa UĞURLU¹**

APA: Uğurlu, M. (2021). Müsebbib üzerine (Safvet Nezihî'nin kaleminden II. Abdülhamit dönemi). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 338-352. DOI: 10.29000/rumelide.886034.

Öz

On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısı Osmanlı Devleti'nde birçok alanda yapılan yeniliklere sahne olur. Batı medeniyetini yakından takip eden Osmanlı aydınları, Batı'da siyasî alanda yeni bir sosyal düzenin kurulmasına öncülük eden Voltaire, J.J. Rousseau, Mostequieu gibi filozofların düşüncelerinden etkilenmişlerdir. Ülkenin meşruti bir yönetimle idaresi, Osmanlı aydınlarının siyasî alanda gerçekleştirmek istedikleri yeniliklerin başında gelir. 1876'da ilan edilip çok kısa bir süre yaşama şansı bulan I. Meşrutiyet'in ardından demokrasi mücadelesine devam eden Jön Türkler, 1889'da kurdukları İttihat ve Terakki adlı gizli bir örgütle yurt içinde ve yurt dışında faaliyet göstermişlerdir. Jön Türklerin demokrasi mücadelesi, şair ve yazarlar tarafından da desteklenmiştir. II. Meşrutiyet'in ilanı ile birlikte kimi yazarlar yayımladıkları romanlarda hem meşruti yönetimi desteklemek hem de II. Abdülhamit Dönemi'yle hesaplaşmak istemişlerdir. Bu yazarlardan biri de Servet-i Fünun Dönemi bağımsız sanatçılarından ve *Zavallı Necdet* yazarı olarak bilinen Safvet Nezihî'dir. Yazarlık serüveni basın-yayın üzerinde uygulanan bu sansürün en yoğun olduğu II. Abdülhamit Dönemi'ne rastlayan Safvet Nezihî, 1908'e kadar yazdığı romanlarda toplumsal konulara değinememiştir. II. Meşrutiyet'ten sonra yazdığı romanlarda ise istibdat yılları boyunca iç dünyasında biriktirdiği tarihî, siyasî sosyal ve kültürel konulardaki bütün düşüncelerini dile getirmiştir. Bu çalışmada, Safvet Nezihî'nin otuz yılı aşkın bir sürede Osmanlı Devleti'nde meydana gelen tarihî olayları ve kişileri, kurguyla nasıl harmanladığı gösterilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yazarın yaşadığı devrin panoramasını çizerken üzerinde durduğu konular ele alınmış, *Müsebbib*'in aynı dönemde yayımlanan diğer romanlarla olan benzerlikleri ve farklılıkları üzerinde durulmuştur.

Anahtar kelimeler: Safvet Nezihî, Müsebbib, II. Abdülhamit dönemi, meşrutiyet, Jön Türkler

About Müsebbib (Second Abdulhamid period by Safvet Nezihî)**Abstract**

The second half of the nineteenth century witnessed many innovations in the Ottoman Empire. Ottoman intellectuals, who closely followed Western civilization were influenced by the ideas of philosophers such as Voltaire, J.J. Rousseau and Mostequieu who pioneered the establishment of a new social order in the political field. The legitimate administration of the country is one of the innovations Ottoman intellectuals wanted to realize in the political field. The Young Turks, who continued their struggle for democracy after the First Constitutional Monarchy, which was declared in 1876 and had the chance to live for a very short time operated in the country and abroad with a secret organization called Union and Progress that they established in 1889. The Young Turks' struggle for democracy was supported by poets and writers. With the declaration of Second

¹ Dr., MEB, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni (Malatya, Türkiye), m.ugurlu1340@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6470-3093 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.12.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.886034]

Constitutional Monarchy, some writers wanted to both support the constitutional administration and settle accounts with the Second Abdulhamit Period in their novels. One of these novelists is Safvet Nezihî, one of the independent artists of the Servet-i Fünun Period and known as the writer of *Poor Necdet*. Safvet Nezihî whose writing adventure coincided with the Second Abdulhamit Period, when this censorship applied to the press and publication was the most intense, could not touch on social issues in the novels he wrote until 1908. In the novels he wrote after the Second Constitutional Monarchy, he expressed all his thoughts on historical, political, social and cultural issues that he had accumulated in his inner world during the years of tyranny. In this study, it has been tried to be shown how Safvet Nezihî blended historical event and people in the Ottoman Empire over a period of thirty years. In addition, subjects that the author focused while drawing the panorama he lived were discussed, and similarities and differences between *Müsebbib* and other novels published in the same period were emphasized.

Keywords: Safvet Nezihî, Müsebbib, Second Abdulhamit period, constitutionalizm, Young Turks

Giriş

Osmanlılarda yenileşme faaliyetlerinin geçmişi Lale Devri'ne kadar uzansa da siyasî, askerî, ekonomik ve sosyal alanlarda topyekûn bir reform hareketi 3 Kasım 1839'da ilan edilen Tanzimat Fermanı ile başlar. Bu yenileşme hareketlerine paralel olarak Osmanlı aydınları, siyasî görüş ve düşünceleriyle yeni bir sosyal düzenin kurulmasına öncülük eden Voltaire ile J.J. Rousseau ve Montesquieu gibi filozofların "hürriyet, eşitlik, adalet, hukuk, anayasa, parlamenter sistem" gibi siyasî kavramlar hakkındaki düşüncelerinden etkilenmiş ve devlet felsefesiyle uğraşmışlardır. Osmanlı Devleti'nde siyasî alandaki yenileşme çabasının bir parçası olan Meşrutiyet 1876'da ilan edilir. Kısa bir süre yaşama şansı bulan bu yönetim şekli, padişahın çeşitli gerekçelerle meclisi feshetmesiyle son bulmuştur. Osmanlı aydınları, meşrutiyetin yeniden ilanı için canla başla mücadele eder. Bu mücadelenin en önemli aktörleri Jön Türklerdir. 1889'da kurdukları İttihat ve Terakki adlı gizli dernekle yurt içinde ve yurt dışında faaliyet gösteren Jön Türklerin siyasî düşünceleri dönemin birçok şair ve yazarı tarafından da desteklenir.

Servet-i Fünun Dönemi yazarları gerek II. Abdülhamit siyaseti ile onun dayandığı değerler sistemine olan düşmanlıklarını ve romantizmin tesirinden kurtulup realizme olan bağlılıklarını göstermek gerekse yönetimin muhalif düşüncelere tavrı nedeniyle özellikle 1896-1901 yılları arasında yayımladıkları romanlarda tarihe yönelmemişlerdir (Çetin, 2009: 1723). II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte birçok yazar, hem tanıklık ettiği dönemle hesaplaşmak hem de "hürriyet, eşitlik, adalet, demokrasi..." gibi konularda toplumu aydınlatmak için tarihe yönelmiş ve düşüncelerini roman aracılığıyla ifade etmiştir. Böylece roman, bu dönemde toplumun nabzını tutan, düşüncelerini yönlendiren bir araç işlevi kazanmıştır. Çocukluk ve gençlik yılları II. Abdülhamit Dönemi'ne rastlayan ve bu dönemde yaşadığı hayal kırıklıklarını, hissettiği duygu ve düşünceleri, geçmişle hesaplaşmalarını roman formunda dile getiren yazarlardan biri de Safvet Nezihî'dir. Asıl adı Ömer Lütfi olan ve 1871 yılında İstanbul'da doğan (Kudret, 2004: 341) Safvet Nezihî, bir süre Manastır ve Adana idadi müdürlüklerinde görevlendirilse de daha çok Kapalıçarşı'da baba mesleği olan kuyumculukla uğraşır (Yalçın, 2003: 850). II. Abdülhamit Dönemi'nde edebiyat dünyasına giren yazarın *İkdam*, *Servet-i Fünûn*, *Malûmat*, *Resimli Kitap* gibi gazete ve dergilerde hikâye ve romanları yayımlanır (Karaalioglu, 1982:741). Bir dönem yazı yazması saray tarafından yasaklanır. Eğlence düşkünlüğü ve düzensiz bir yaşam yüzünden (Yılmaz, 1991:11) hayatının son günlerini Bakırköy Ruh ve Sinir Hastahkları

Hastanesinde geçiren Safvet Nezihî, 1939'da orada ölür (Necatigil, 2004: 357). 1898'de yayımlanan ilk romanı *Zavallı Necdet*'ten sonra *Kadın Kalbi*, *Teehhül Âleminde*, *Hemzad* gibi romanlarında bireysel konular üzerinde duran yazar, *Kadınlar Arasında* ve *Müsebbib*'de bizzat şahit olduğu ve daha sonra tarihe mal olacak olayları anlatır.

Safvet Nezihî'nin gerek edebiyat dünyasına girdiği gerekse en önemli eserlerini kaleme aldığı yıllar II. Abdülhamit Dönemi'ne rastlar. Bu dönemde iç ve dış politikada meydana gelen olaylar yazarın zihniyetinin şekillenmesinde çok önemli bir yer tutar. Yazar, II. Meşrutiyet sonrasında kaleme aldığı *Müsebbib*'de uzun bir süre basın ve yayın üzerinde devam eden sansürün kalkmasıyla yaşadığı / şahit olduğu dönemin muhasebesini yapar. Tesiri altında bulunduğu bu dönem, yazar için henüz kapanmamıştır. Bu durumu Safvet Nezihî, romanın ithaf bölümünde şu sözlerle dile getirir:

Ben bir hakikat tasvir ettim. Ondan hüznü dolu bir hikâye çıktı... Ondan, intikam manalı bir haykırış çıktı (Nezihî, 1910: IV).²

Roman, II. Abdülhamit Dönemi yönetiminin bir ailenin üç kuşak bireyleri üzerindeki zulmünü anlatırken aynı zamanda o dönemde yazarın yaşadığı, iç dünyasında biriktirdiği duygu ve düşünceleri de yansıtır. 1867'de başlayıp 1908 Ağustos başlarında biten ve yaklaşık kırk bir yıllık bir tarihî dönemi ele alan eserde meydana gelen olaylar aşağıdaki başlıklar altında incelenebilir:

1. Zülfikar Efendi ve ailesinin tanıtılması: Sarıklı âlimlerden olan Zülfikar Efendi, genç yaşta karısını kaybetmiş, ömrünün geri kalan kısmını on yıllık mutlu evliliğinden yadigar kalan iki kızına adamıştır. Hali vakti yerinde olan Zülfikar Efendi, karısının ölümünden sonra bir daha evlenmemiş, kızlarının eğitimi ile bizzat ilgilenmiş, onlara Arapça ve Farsçanın yanında vezin, kafiye, aruz, şiir bilgisi ile mana ilmi öğretmiştir. Çocuklarına hem analık hem de babalık yapan Zülfikar Efendi, yetişkinlik çağına gelen kızlarını evlendirmek, ölmeden önce mürüvvetlerini görmek ister. Ancak görücüler, zekâsıyla ön plana çıkan büyük kızı Hidayet'i değil daha çok yüz güzelliğini beğendikleri küçük kızı Atıfet'i isterler. Zülfikar Efendi, büyük kızının kismetini çıkmadan küçük kızına gelen görücülerini reddeder. Uzun bir bekleyiş döneminden sonra nihayet Hidayet'e bir kismet çıkar: Filibeli bir Piyade Yüzbaşı olan Atıf Efendi. Zülfikar Efendi, hakkında iyi şeyler duyduğu, yakışıklı damat adayının düğünü müteakip kızını Rumeli'ye götüreceğini öğrenince kararsız kalır ama sonunda bu izdivaca razı olur.

Büyük kızını başka talibinin olmaması nedeniyle gurbete gelin eden ve yaşlılık döneminde yalnız kalmanın ölümden beter olduğunu düşünen Zülfikar Efendi, küçük kızı Atıfet için iç güveyi olabilecek kismetleri değerlendirir. Babalı kalemlerinin birinde sekiz yüz kuruş maaşla çalışan, kimsesiz, nazik ve yumuşak başlı Zahit Efendi, uygun bir damat adaydır. Küçük kızını da evlendirip aile kaygılarından kurtulan Zülfikar Efendi'nin bütün dikkati memleket meselelerine yönelir.

Zülfikar Efendi ailesinin tanıtılması ve kızlarının evlendirilmesine kadar olan bu bölüm romanın girişidir. Romanın esasını teşkil eden konular bundan sonra başlar.

2. Osmanlı-Rus Savaşı ve Plevne Kuşatması: Romanın gelişme bölümü, Osmanlı-Rus savaşıyla başlar. Hidayet'in evliliğinin üzerinden on yıl geçmiştir. Zülfikar Efendi, damadı savaşa gideceği için kızını ve torunlarını İstanbul'a çağırır. Hidayet'in oğlu Nazif dokuz yaşında kızını Rana ise iki yaşındadır. Zülfikar Efendi için hayat sadece kızlarından ibaret değildir. O, ülkenin içinde bulunduğu durumu da

² Yazı boyunca Safvet Nezihî'nin romanından alıntılar şu kaynaktan: Safvet Nezihî (1910). *Müsebbib*, İstanbul: Cihan Matbaası.

yakından takip eden aydın bir insandır. Ülkede meydana gelen siyasi gelişmeler savaş çanlarının çaldığını göstermektedir. Nitekim 20 Mart 1877'de başlayan ve 93 Harbi olarak bilinen Osmanlı-Rus savaşının kaybedilmesi Plevne'nin düşmesine, Kars'ın elden çıkmasına ve Rusların Erzurum sınırlarına dayanmasına neden olur. Bulgaristan'ın kuruluşunu hazırlayan Ayastefanos Antlaşması'nın ardından imzalanan Berlin Antlaşmasıyla Rumeli'deki toprakların büyük bir kısmı kaybedilir. Avrupa ülkelerine olan borçların ödenememesi nedeniyle Duyun-ı Umumiye'nin kurulması ve devletin vergilerine el konulması zaten bozuk ekonomiyi alt üst eder (Tuncer, 1995: 3-5).

Zülfikar Efendi'nin kaygı ile takip ettiği bu gelişmelerin yanında ailesi için artık en önemli gündem Plevne Kuşatmasında bulunan ve altı aydan beri haber alınamayan Atif Efendi'dir. Savaş, Osmanlı için yenilgiyle sonuçlansa da Plevne Kuşatmasında Türk askerinin gösterdiği destansı kahramanlık halkın moralini yükseltmiştir. Atif Efendi de kuşatmada üstün bir cesaret örneği sergileyerek siperlerin onarılması gibi çok önemli bir görevi tereddüt etmeden kabul etmiş, ölümden kıl payı kurtulmuştur:

Çalışıyorduk. Siperlerin otuz kırk adım ilerisine o sırada bir obüs düştü. Parçalandı, etrafa bir parlaklık saçtı. Bütün parçaları siperin eteklerine yayıldı. Aman yarabbi! Ne manzaraydı o! Hala kürekler, kazmalar işliyor; çehrelerde sağlamlık ve Allah'a teslim olmuşluğun izleri görünüyordu... Ben bir aralık bütün askerlerin işlerini görebilecek bir noktada bulunuyordum. Abdullah Çavuş yanımdaydı. Düşman ordugâhından yine bir şimşek çaktı. Gök güreledi. Mermi semayı yararak, ısıklık çalarak üzerimize geliyordu. Abdullah Çavuş başımı kaldırdı. O anda sağlam iki kol beni şiddetle itti. Siperin ölü açısını meydana getiren kısmına Abdullah ile beraber yuvarlanıyorduk. Toprak yumuşak olduğundan bir tarafımız kırılmadı. Başımızı kaldırdık. Siperin cephesinden acı sesler geliyordu. O anda hakikati anladım. Abdullah beni mutlak bir ölümden kurtarmıştı (Nezihi, 1910: 33-34).

Atif Efendi, Plevne Kuşatmasından sağ olarak dönse de orada yaşadıklarını bir türlü unutamaz, hatta rütbesinin binbaşılığa yükseltilmesine bile sevinemez. Türk askerinin savaşta gösterdiği cesaret, kahramanlık ve fedakârlıktan çok etkilenen Atif Efendi, bu niteliklere sahip askerle böyle bir savaşın kaybedilmemesi gerektiğini düşünmektedir. Atif Efendi'ye göre savaşın kaybedilme nedeni asker değildir: "Ah! Biz böyle bir askerle mağlup olmamalıydık ve olamazdık. Fakat o hainler..." (Nezihi, 1910: 34). Romanda Atif Efendi, Ruslarla yapılan savaşın kaybedilmesinin nedeni olarak gösterdiği hainlerin kim olduğunu belirtmese de romanın ilerleyen sayfalarında savaşın para, düzen ve kuvvet ile kazanıldığını; devletin bütün bunlardan yoksun oluşunun tek sebebinin yöneticiler olduğunu belirterek hainleri işaret eder.

3. Muhacir sorunu: Osmanlı Devleti'nin Ruslarla yaptığı savaşta mağlup olması sadece Rumeli'deki toprakların kaybedilmesiyle sonuçlanmaz. Aynı zamanda başta Bulgaristan olmak üzere Rumeli'deki binlerce soydaşımızın katledilmesine; mallarının gasp edilerek göçe zorlanmasına neden olur. Rumeli'de katliamlardan kurtulan binlerce Türk, yüzyıllarca vatan bildikleri topraklardan açlıkla, susuzlukla, hastalıkla ve soğukla mücadele ederek İstanbul'a sığınır. Anlatıcıya göre İstanbul'da yaşayanların sayısını birkaç kat arttıran muhacir meselesi "kavga etmeye alışmış, tekinsiz cahil, nifakçı, idaresiz, münafık, hasut birtakım idarecilerin hıyaneti" (Nezihi, 1910: 23) yüzünden meydana gelmiştir. Gösteriş düşkünlüğü, zevk ve eğlence için fütursuzca harcanan paralar yüzünden devletin ekonomisinin bozulmasına, savaşların kaybedilmesine, Rumeli'de binlerce Türkün ölmesine, hayatta kalanların da göçe zorlanmasına sebep olan idarecilerin ortaya çıkardıkları sorunları çözmek yerine görmezden gelmeye çalışmaları hatta muhacirler için sarf ettikleri aşağılayıcı ifadeler anlatıcıyı çok üzer:

Siz bu yalancı, gasp ve rüşvet sonucu kazandığımız gösterişin sarhoşluk zevkine kapılarak şu insan sürülerini, vatan kardeşlerini İstanbul'un köpekleri kadar merhamete layık görmeyerek: 'Oof! Bu pis göçmenler de canım, bıktık artık!' şikâyet ve tikslenme nidalarını lisanımızdan dökmeye vicdanımız razı oluyor (Nezihi, 1910:24-25).

Zülfikar Efendi, oldukça geniş olan evini sığdırabildiği kadar göçmene açar. Göçmenleri ağırlayıp devlet tarafından bir yere yerleştirilinceye kadar onlara her türlü yardımı yapar. Hatta sık sık Göçmen İdaresine giderek yanında kalan göçmenlerin sorunlarını dile getirir. Zaten ailenin devlet yöneticileri ile ilk çatışması bu noktada yaşanır. Zülfikar Efendi kendi evinde misafir olan göçmenlerin yerleştirilmelerini hızlandırmak için Göçmen İdaresine müracaat eder. Göçmen İdaresi Başkanı ilgisiz bir tavırla onu başından savmaya çalışır: “Bunları her gün dinliyoruz, efendim. Resmî işlemler belirli bir kurala bağlıdır. Ne yapalım, bu boyacı küpü değil; iki günde iş çıkmaz”(Nezihi, 1910:26). Zülfikar Efendi'nin Göçmen İdaresi Başkanına verdiği cevap dönemin bürokratik yapısına bir eleştiri niteliği taşıdığı gibi aynı zamanda devletin içinde bulunduğu içler acısı durumu göz önüne serer niteliktedir:

Reis Paşa Hazretleri... Zât-ı devletinizin aldığı on beş bin kuruş maaşı bu adamlar tedarik edecek. Onları bir yere sevk ediniz. Bir toprağa kavuşsunlar; öküzleri burada soğuktan, boyunduruk altında açlıktan ölmeden evvel ziraata başlasınlar, ekip biçsinler. Devlete aşar vergi versinler. Artık bundan böyle Tuna hazineleri kurudu. Bosna-Hersek servetinin kaynağı elimizden gitti. Şimdi bunlar Anadolu'da ekip biçmezse... Sonra siz ilerde o maaşı alamazsınız. Sıcacık odalarda oturamazsınız. Buharlı kutularla ısınmış arabalara binemezsiniz... Ve sonra böyle azimle koltuğa kurularak korkusuzca atıp tutamazsınız (Nezihi, 1910: 26).

Göçmen İdaresi Başkanının bu sözlere cevabı, sinirlenerek muhatabının haddini aştığını söylemesinden ibarettir. Eleştirilmeye tahammül edemeyen bu tür gururuna düşkün yöneticiler, evsiz, yurtsuz ve ümitsizlik içinde sokaklarda perişan olan insanları görmezlikten gelmişler ve “geceleleri konağında zevk ve eğlence toplantıları”(Nezihi, 1910: 26) düzenlemeye devam etmişlerdir.

4. II. Abdülhamit düşmanlığı: 93 Harbi'nde Osmanlı Devleti yenilir ve Ruslar Yeşilköy'e kadar gelir. Babıali'nin ateşkes için Avrupa devletlerinden arabuluculuk isteği olumlu karşılanmayınca devreye bizzat Sultan II. Abdülhamit girer ve Rus çarından mütareke talebinde bulunur. Padişahın da hazır bulunduğu Mebusan Meclisi'nde bu mağlubiyetin sebepleri üzerine devam eden şiddetli tartışmalar sırasında bazı meclis üyeleri, mağlubiyetin tek sorumlusunun padişah olduğunda ısrar ederler. Bu suçlama üzerine Sultan II. Abdülhamit önce toplantıyı terk eder, sonra da Meclis-i Mebusan'ı kapatır (Aydın, 1994: 499). Meclisin kapanmasıyla I. Meşrutiyet Dönemi sona ererken 1908'e kadar devam edecek olan İstibdat Dönemi başlar (Çetin, 2017: 1).

Sultan II. Abdülhamit, Osmanlı Devleti'nde asker ve aydın tabakanın hem savaşların kaybedilmesinden ve devletin içinde bulunduğu durumdan sorumlu tuttıkları hem de İstibdat Dönemi boyunca basın ve yayın üzerindeki baskısı nedeniyle dönemin sanatçıları tarafından düşmanlık beslenen bir kişiliktir. Servet-i Fünun romancılarından Mehmet Rauf hatıralarında bu düşmanlığı şöyle ifade eder:

Biz, Servet-i Fünuncular hey'et-i mecmuamızla memleketin siyasetine birer can düşmanydık. Fakat bu noktaya temas edecek yazıların dâî olacağı vahim tehlikeler emsal ve görünenle sabit olduğundan bu işlere dâir şakk-ı şefeh etmemek en birinci itinaımızı teşkil ediyordu. Hattâ biz yalnız siyasetin değil, bu siyaseti terviç ve kabul eden âdetlerin, an'anelerin ve o âdetler ve an'anelerle teessüs etmiş ahlâkın ve hayatın da düşmanydık. Bu ahlâkı yıkmak, bu âdâtı tahrir etmek en birinci emelimizdi. Biz kısa bir ifade ile baştan aşağı kadar bugün ancak mukaddes Cumhuriyet'in bahş ve temin ettiği serbest hayatın mübaccel hukukun şeydâ bir âşıkıydık. Arzularımız hep bu, emellerimiz hep bu idi. Bunlara zıd olarak memlekette pıhtılanmış âdetlerin, an'anelerin ve bu âdetlere, an'anelere bağlı bu adamların hepsinden en kanlı bir husûmetle nefret ediyorduk. İşte fırsat buldukça, hattâ fırsat filân aramayarak rastgele her satırımızda bunlara hücum eder, hiçbir şey olmazsa zehrimizi dökmeği bir saadet sayardık (Rauf, 2001: 113).

Servet-i Fünun topluluğu içinde yer almasa da dönemin havasından etkilenen Safvet Nezihi'nin romanlarında da Sultan II. Abdülhamit düşmanlığı dikkat çeker. *Müsebbib*'in birçok yerinde

“İstibdadın korkunç heykeli, (s.11) ateş saçan heykel (s.42), ey istibdadın dehşet saçan binası, ey kanlı turnaklarıyla millî onur sahiplerinin kalplerini delik deşik eden azametli zorbanın heykeli (s.63), istibdat heykeli (s.81, 91), istibdat baykuşu (s.92)...” gibi ifadelerle II. Abdülhamit düşmanlığı vurgulanır. Bu düşmanlık aynı yıllarda yayımlanmış birçok yazarın romanlarında da dikkat çeker. Osman Gündüz, *İkinci Meşrutiyet Romanı 1908-1918 Yapısal ve Tematik İnceleme* adlı çalışmasında yönetimle olan çatışmaları çeşitli şekillerde sınıflandırarak bu çatışmaların romanlara nasıl yansıdığını ayrıntılı olarak göstermiştir. *Menfi* (Fazlı Necib, 1909), *Jön Türk* (Ahmet Mithat Efendi, 1910), *İsyân* (Mehmet Celal, 1910), *Jönler* (Bekir Fahri, 1910), *Bir Hafîye Ailesi Yahut Mazlûm-ı İstibdad* (Hasan Nadir, 1910), *Matmazel Angel* (İrfan, 1914) ve burada ismini yazmadığımız birçok romanda yönetimle olan çatışmalar, kimi zaman II. Abdülhamit'in şahsına yönelen düşmanlık şeklinde tezahür ederken kimi zaman da rüşvet yiyen memurlar, ahlak düşkününü paşalar, hafiye örgütü üzerinden yönetimin bütün kurumlarını hedef alır (Gündüz, 2013:54-69). *Müsebbib*'te Zülfikar Efendi ailesinin başına gelen her felaketten sonra padişah, roman kahramanları tarafından lanetlenir ve çaresizlik nedeniyle Allah'a havale edilir. Bu durumun romandaki en bariz örneği Hidayet Hanım'ın babasından kalan miras meselesi ve çocuklarına maaş bağlanması konusunda devlet yöneticileri ile yaşadığı sorunlarda ortaya çıkar. Hidayet Hanım, kocasını ve babasını elinden alan istibdat yönetiminden hiç olmazsa babasından miras kalan malları geri almak için girişimlerde bulunur. Arama bahanesiyle evin kasasından alınan hisse senetleri, mücevherler ve nakit paralar için emniyete defalarca gitmesine ve dilekçe vermesine rağmen “delil olarak alınanların sorgulanamayacak bir makama gönderildiği” söylenerek eli boş gönderilir. İşledikleri cinayet yetmiyormuş gibi mallarının da gasp edildiğini anlayan Hidayet Hanım, yapılanları Allah'a havale eder: “Babamı, kocamı elimden aldınız, malımı da aldınız, hepsi sizin olsun. İlahi merhameti de üzerimden alamazsınız a!” (Nezihî, 1910: 90-91). Hidayet Hanım'ın çaresizlik içinde sarf ettiği sözler, kendisine ve ailesine yapılan haksızlıklar karşısında bir nevi isyan niteliği taşır. Bu durumu anlatıcı romanda şöyle ifade eder : “... Elinden her şeyini alan istibdat heykeline doğru yumruklarını sıkmak ister gibi bir ani bir harekette bulundu” (Nezihî, 1910: 91). II. Abdülhamit Dönemi'nde yaşayan ve eser veren pek çok sanatçı gibi Safvet Nezihî de gördüğü, duyduğu haksızlık ve adaletsizlikler karşısında yaşadığı çaresizliği eserlerinde yarattığı kahramanların isyanı ile ortaya koymuştur. *Müsebbib* ile aynı dönemde yazılan Fazlı Necib'in *Menfi* adlı romanında da II. Abdülhamit yönetimi eleştirilir. Yönetimin yaptığı baskı ve zulüm karşısında halkın korkudan kabuğuna çekildiği, aydınların ise “büyük bir korkuya dûçar olanlara ârız olan meflûciyet gibi garip bir uyuşukluk” (Fazlı Necip, 2020:141) içinde olduğu vurgulanır. Romanlarda kahramanların hissettiği, halkın ve aydınların içinde bulunduğu çaresizlik, o dönemde yaşanan siyasî, askerî, ekonomik sorunların çözülemeyeceğine inanmalarından kaynaklanmaktadır.

5. Ali Suavi ve Çırağan Vakası: Rusya ile yapılan savaşın kaybedilmesi sonucunda Osmanlı'nın Rumeli'deki hâkimiyetini kaybetmesi; Edirne, Erzurum ve Kars'ın elden çıkması ve düşmanın İstanbul sınırlarına dayanması sadece halkın moral ve motivasyonunu bozmakla kalmamış, aynı zamanda savaş tazminatı olarak Rusya'ya ödenen 802.500.000 Frank, devlet bütçesi için önemli bir külfet getirdiği gibi (Aydın 1994: 499) Duyun-ı Umumiye'nin kurulması ve devletin vergilerine el konulması da Osmanlı ekonomisini perişan etmiştir. Özellikle imparatorluk topraklarının Berlin Antlaşması ile Avrupa devletlerinin diplomat masalarında pay edilmesi aydınlar ve askerler başta olmak üzere toplumun her kesiminden insanı rahatsız eder. Ülkenin içinde bulunduğu durumun tek sorumlusu olarak gördüğü padişahı tahttan indirerek yerine daha ileri görüşlü ve demokratik olduğunu düşündüğü V. Murat'ı getirmek isteyen Ali Suavi, Çırağan Sarayına bir baskın düzenlemek ister. Bu olayı İsmail Habip Sevük *Tanzimat'tan Beri I (Edebiyat Tarihi)* adlı eserinde şöyle anlatır:

Bu cerbezeli, cüretli, idealist ve bir bakıma delişmen hoca, Üsküdar'daki iki yüz küsur kadar Rumelili muhacirleri kandırıyor. Onları mavnalara yükleyerek Çırağan Sarayında nezaret altında bulunan mahlû hükümdar V. Murat'ı tahta çıkarmak için saraya hücum etti. Sopalarla yapılan bu hücum neticesinde sarayın muhafızları bertaraf edilmiş, Ali Suavi, V. Murat'ın odasına girmiş 'Haydi, Anadolu'ya geçeceğiz ve sizi padişah ilan edeceğiz.' demişti. Zaten cinnet getirdiği için hâl'a uğrayan bu sabık padişah bu ani manzara karşısında büsbütün aklını oynatır. Beşiktaş muhafızı Hasan Paşa müsellaah kuvvetlerle yetişerek hadiseyi bastırır ve Ali Suavi ile zavallı muhacirler hep maktul düşerler (Sevük, 1942: 231).

Bu olay, her ne kadar başarısızlıkla sonuçlansa da hem saray güvenliğinin ne kadar zayıf olduğunu göstermiş hem de II. Abdülhamit'in vehmini arttırarak daha sonra meydana gelecek birçok olumsuz olaya zemin hazırlamıştır.

Safvet Nezihî'nin *Müsebbib*'te ele aldığı konulardan biri de Çırağan Vakası'dır. Romannın kahramanlarından Binbaşı Atif Efendi, Ali Suavi'yi Sofya'da ticaret mahkemesi reisliği, Filibe'de rüştiye hocalığı ve tahrirat müdürlüğü yaptığı dönemlerden tanımaktadır. Romanda Atif Efendi, ailesine, oğlu Nazifî Galatasaray Lisesine niçin yazdırmak istediğini açıklarken Ali Suavi ile geçmişten gelen dostluğunu da şöyle ortaya koyar:

Mektebin müdürü hürmet ettiğim bir zattır. Siz Ali Suavi Efendi'yi layıkıyla tanıyamazsınız. Ben Sofya'da kendisiyle samimi bir şekilde görüştüm. Bir müddet Filibe'de de ikamet etmişti. O zaman sık görüşürdük. İlminden, fazlından ben istifade ettim. Oğlumu onun müdür olduğu bir mektebe vererek istifadesini temin etmek isterim. Suavi, Ali Suavi, benim nazarımda büyük bir vatanperverdir. Hem de pek büyük bir vatanperver (Nezihî, 1910: 37).

Atif Efendi'nin siyasî fikirlerinde Ali Suavi'nin etkisi olduğu muhakkaktır. Romanda belirtilmese de Atif Efendi'nin de dâhil olduğu Ali Suavi çevresi, Osmanlı-Rus Savaşını takiben yaşanan dramatik olayların en büyük sorumlusu olarak gördükleri padişahın değiştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Romanda Atif Efendi'nin Ali Suavi ile görüşmesinden, planlarından hiç bahsedilmez. Oğlunu Galatasaray Lisesine yazdırdıktan sonra romanda Atif Efendi'nin sürekli faciayla sonuçlanması muhtemel bir olaya katılıp katılmamak konusunda yaşadığı iç çatışmaları anlatılır. Atif Efendi yapacakları eylemde başarının çok az olduğunu ve öleceğini bilmektedir: "Ölüm onun nazarında adı bir geçitti. Asıl en büyük ölüm ıstıraplı, azaplı ölüm; amaca, arzu edilen sonuca, murada ermeden heder olup gitmekti" (Nezihî, 1910: 41). Onu iç çatışmaya sürükleyen şey, kendisi öldükten sonra ailesinin içine düşeceği durumdur:

Kendisi heder olup gidecek; fakat ya ailesinin gelecekteki hayatı? Onlar bu cüretin azabını ömürleri oldukça çekecekler. Hatır ve hayale gelmez felaketlere hedef olacaklar... Ne hakla onları sonucu belli olmayan, başarılı olma ümidi zayıf olan bir maksat uğrunda zehirleyecek (Nezihî, 1910: 42).

Romanda öldürüldüğü öğrenilinceye kadar Atif Efendi'nin katılacağı tehlikeli eylemin ne olduğu belirtilmez. Atif Efendi'nin yaşadığı ikilemleri sadece karısı Hidayet Hanım fark eder. Ne için düşünceli olduğunu, onu üzen şeyin ne olduğunu sorar. Fakat Atif Efendi, sarayı basıp mevcut padişahı tahttan indirip yerine başka bir padişahı geçirme girişiminde bulunacaklarını söylemez. Sadece eylemi gerçekleştirecekleri günden önceki gece helalleşip evden çıkmadan önce kayın pederine ve karısına üstü kapalı bir açıklama yapar. Atif Efendi önce kayın pederine gider:

Bana dediler ki: Vatan birkaç fedaiye muhtaç. Onlar muhakkak suretle hayatlarını tehlikeye koyacak. Başarı şansı pek az. Fakat amaca ulaşırsa millet faydalanacak... Vatan faydalanacak... Herkes, herkes faydalanacak... Ey şimdi söyle, sen de bizlerden misin, vatan uğruna canını feda edebiliyor musun?" Bir dakika tereddüt etmeden bu teklifi kabul ettim (Nezihî, 1910: 48).

Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu durum ve dönem dikkate alındığında bir asker tarafından yapılan böyle bir açıklama her türlü düşünceyi beraberinde getirir. Aile bireyleri, vatan söz konusu olunca işin mahiyetini anlamadıkları bu girişimi engellemek gibi bir düşünceye kapılmamışlardır. Tam aksine Zülfikar Efendi, damadını vatan için yapacağı fedakârlık konusunda yüreklendirmiştir. Zira Atıf Efendi, katılacağı eylemin başarısız olması durumunda ailenin başına gelecek felaketleri bilmektedir. Bu sebeple vicdan azabı çekmektedir. Oysa Zülfikar Efendi, damadının vatan için yapacağı fedakârlığı Plevne Kuşatması gibi bir durum olarak algılamakta geride kalanları düşünmemesi için teselli vermektedir:

Vatanın faydasına yarayan hizmet mukaddestir. Evlat, karı böyle şeylerde aranmaz. Vazifeni yerine getir. Ölmek gerekiyorsa öl. Evladına, eşine bakacak şüphesiz bir kimse bulunur. Kimse bulunmazsa Allah var, Allah'ın şefkat ve merhameti var, Allah'ın koruması var...(Nezihi, 1910: 49).

Atıf Efendi, genel ifadelerle belirtip ayrıntılarını açıklamadığı bu kutsal görev için kayın pederinin rızasını aldıktan sonra karısına koşar. Ona da benzeri açıklamalar yapar ve planının ne olduğunu söylemez. Sadece eylemin başarısız olması durumunda onları içine atacağı durumdan dolayı vicdan azabı çektiğini belirten cümleler kurar:

İşte milletin menfaatine ait bir hizmeti yerine getirmek için ölüme gidiyorum. Şimdi anladın mı? Hidayet, ölüme gidiyorum. Eğer amaca ulaşırsak... Ölüsem de hiç acımam, sen de benimle gurur duyarsın. "Kocam vatani uğrunda, milletin menfaati, iyiliği yolunda öldü." dersin... Fakat... Fakat başarılı olamazsak hem biz mahvolacağız hem sizi mahvetmeye çalışacaklar. İşte ben bundan korkuyorum. Hidayet asıl bundan korkuyorum. Lakin gitmek lazım... Mutlaka gitmeliyim (Nezihi, 1910:52).

Bu açıklamalar Hidayet Hanım'ı korkutur ama kocasına "gitme" de diyemez. Çünkü bir asker olan ve eyleme beraber gideceği kişilere söz verdiğini söyleyen bir insanı durdurmasının imkânsız olduğunu bilmektedir. Ama kocasının bir felakete sürüklendiğini anlayacak kadar da irfan sahibidir ve ağlamaktan başka çaresi yoktur: "Hidayet Hanım kalbindeki acıları zapt edemeyerek hüğü hüngür ağlıyordu" (Nezihi, 1910: 57). Atıf Efendi romanda yapacağı eylemin sonuçlarını günlerce düşünmüş, bu girişimin büyük ihtimalle başarısız olacağını hissetmiş, kendisinden sonra ailesinin başına gelecekleri de tahmin etmiştir. Atıf Efendi'nin her şeye rağmen böyle tehlikeli bir olaya atılması Ali Suavi'nin düşüncelerine olan bağlılığı, cesareti ve vatanseverliği ile açıklanabilir.

Ali Suavi ile etrafına topladığı Rumelili muhacirlerin akıbeti ertesi gün öğleden sonra ortaya çıkar. Gece evden çıkan Atıf Efendi'nin öğleye kadar gelmemesinden kuşkulanan Zülfikar Efendi, damadının başına geleni öğrenmek için dışarı çıkar. O gün bütün İstanbul, Çırağan Sarayı'na yapılan baskın hakkında konuşmaktadır. Ali Suavi'nin başını çektiği bir grubun Çırağan Sarayı'nı basıp V. Murat'ı tahta geçirme girişiminde bulunduğunu ama başarılı olamadıklarını ve bu eyleme katılanların hepsinin öldürüldüğünü öğrenen Zülfikar Efendi, kimlik tespiti için Emniyet Müdürlüğüne götürülen cesetleri incelemek üzere harekete geçer. Emniyet Müdürüne aile üyelerinden birinin bu cesetler içinde olma ihtimali olduğunu ve cesetleri görmek istediğini söyler. Zülfikar Efendi'yi cesetlerin olduğu koğuşa götürürler. Onlarca ceset gördükten sonra burnu kasatura ile kesilmiş beyni parçalanmış bir ceset Zülfikar Efendi'nin dikkatini çeker. Yüzünden tanıyamadığı damadını Plevne Kuşatmasında omzundan aldığı yaradan tanıyan Zülfikar Efendi, kahraman bir ordu subayı olan damadı için *Kuran-ı Kerim* okumak ister. İşkenceyi vazifesinin bir parçası olarak gören Zaptiye Nezareti memuru, Zülfikar Efendi'ye ölenlerin kahraman değil padişah düşmanı, vatan ve millet haini olduğunu söyleyince ihtiyar adamın üzüntüsü bir kat daha artar. Emniyet müdürüne damadının kendisine teslim edilmesini ve onu defnetmek istediğini söyler. Müdür, cesedi veremeyecekleri gibi Zülfikar Efendi'yi sorguya çekmeleri gerektiğini belirtir. Sözde bu eylemdeki rolünün ne olduğunu öğrenmeye çalışmaktadırlar. Zülfikar

Efendi bu işle hiçbir ilgisinin olmadığını, damadının da böyle bir eylemde bulunacağından haberdar olmadığını söylese de kimseyi inandıramaz. Çünkü Bab-1 Zaptiye adı verilen yer istibdat zulmünün ilk kapısıdır. *Müsebbib* ile aynı dönemde yazılmış birçok romanda muhaliflerin ilk durağı Bab-1 Zaptiye'dir. Her türlü ahlaksızlığın kol gezdiği bu yerde işkence etmekten zevk alan memurlar vardır. *Müsebbib*'te mekân ve kişi ayrıntılarına yer verilmeyen Bab-1 Zaptiye ile işkenceci memurlar Fazlı Necib'in *Menfi* ve İrfan'ın *Matmazel Angel* adlı romanlarında anlatıcı ya da roman kahramanı tarafından ayrıntılı olarak tasvir edilir. Yüklü miktarda rüşvet aldıkları varlıklı insanlar karşısında yılışıklık yapan, parası olmayan kişilere karşı zorba ve acımasız tavırlar sergileyen Zaptiye müdürü romanlarda birbirine benzeyen cümleler kullanır. *Müsebbib*'te Zülfikar Efendi ile müdür arasında şöyle bir konuşma geçer:

- Paşa, bu bir zulüm, zorbalık belirtisi. Beni ne hakla tutukluyorsunuz? Ne yaptım?
- Biz de ne yaptığımızı anlamak için sizi alıkoyuyoruz a!
- Paşa çehresini değiştirdi. Sert sert yavere söylüyordu.
- Hoca Efendiyi götür, ilk ağızdan araştırmasını ve soruşturmasını yapsınlar (Nezihi, 1910: 72).

Zülfikar Efendi ilk sorgusunun yapılması için tutuklanır ve görüşme yasağı konur. Evde babalarını bekleyen Hidayet, Atıf ve Zahit Efendi çok meraklanırlar. Atıf Efendi gelmediği gibi onun hakkında haber almak için dışarı çıkan ve akşam saatine kadar gelmeyen Zülfikar Efendi hakkında endişelenen aile bireyleri bilgi toplaması için Zahit Efendi'yi dışarı gönderirler. Ancak Zahit Efendi, dışarı çıkıp sağa sola bakar, kayın pederinin gideceği yerler bellidir. Baktığı yerlerde onu ne gören olmuştur ne de akibeti hakkında bilgi sahibi olan. Zahit Efendi, akşam çaresiz bir şekilde eve döner. Aile üyeleri birbirlerine bir şey söylemese de olumsuz bir durum olduğunu hissetmektedirler. Akşam geç saatlere kadar bekleyen aile üyeleri gece yatarlar ama uyuyamazlar. Gece yarısı ikisi resmî elbiseli, altı kişilik bir polis grubunun kapıyı şiddetle vurmalarıyla yerlerinden fırlarlar. Polis arama yapmak için gelmiştir. Atıf Efendi'nin kişisel eşyaları ile Zülfikar Efendi'nin mücevher, hisse senedi, nakit para neyi varsa hepsini alırlar. Aile bireyleri Atıf Efendi'nin başına gelenleri de öğrenmiş olur.

Ertesi günü eve Zülfikar Efendi'nin cesedi gelir. Damadının öldürülmesi yetmiyormuş gibi vatan hainliğiyle damgalanan ve hiçbir kabahati olmadığı hâlde suçlu damgası yiyen zavallı adam, gece kalp krizi geçirerek vefat etmiştir. Aile bireyleri yasa boğulur. Ancak yönetimin onlar için düşündüğü cezalar henüz bitmemiştir. Zira Zahit Efendi ile karısı Atıf Anadolu'nun çok uzak bir yerine sürgüne gönderilir. Hidayet Hanım, babasının ve kocasının ölümünden sonra bir de kız kardeşinin sürgüne gönderilmesi nedeniyle çocuklarıyla yalnız kalır.

Hidayet Hanım, kocasını ve babasını elinden alan istibdat yönetiminden hiç olmazsa babasından miras kalan malları geri almak için girişimlerde bulunur. Arama bahanesiyle evin kasasından alınan hisse senetleri, mücevherler ve nakit paralar için emniyete defalarca gitmesine ve dilekçe vermesine rağmen “delil olarak alınanların sorgulanamayacak bir makama gönderildiği” söylenerek eli boş gönderilir. Miras işinden sonuç alamayan Hidayet Hanım bu sefer de yetimleri için en azından kocası adına maaş bağlanması için uğraşır ama bu talebi de “Bir padişah haininin millet ve devlet düşmanının adı o makama nasıl arz edilecek?” (Nezihi, 1910: 91) denilerek reddedilir.

6. Hafiyeye teşkilatı ve jurnalcılık: Çırağan Vakası ve sonrasındaki başarısız darbe girişimleri padişahı kuşkucu bir tip haline getirmekle kalmaz, aynı zamanda amcası ile aynı sonu yaşamamak için hafiye şebekesi kurmaya sevk eder. İç politikadaki otoritesini arttırmak ve kendisine karşı düzenlenecek darbe ve suikastlardan korunmak için padişahın kurduğu hafiye teşkilatı ülkede

jurnalcılığı meşru hâle getirir (Tuncer, 1995:3-5). Ayrıca yönetimin sunduğu olanakların çekiciliği kadar zayıf kişilikli insanlardaki para ve makam hırsı da jurnalcılığın yayılmasında etkili olmuştur. Jurnalcilik bu dönemde öyle kazançlı bir meslek haline gelmiştir ki aynı ülküyü paylaşanlar, yakın arkadaşlar, akrabalar hatta kardeşler bile jurnallerle birbirlerinin kuyusunu kazmaya çalışmışlardır (Gündüz, 2013: 62). II. Abdülhamit Dönemi'ni anlatan bütün romanlarda ele alınan ortak konu hafife teşkilatı ve jurnalcılıktır. Jurnalcilikte yöntem konusunda hafiyelerin hayal gücünün sınırı yoktur. *Jön Türk*'ün hafiyesi Kazım Bey önce romanın başkahramanı Nurullah'ın kütüphanesine yasak yayınları koymuş, sonra da saraya jurnallemiştir. *Menfi*'nin hafiyesi Naim Bey ise kütüphanesinde Meşveret gazetesini bulduran Ekrem'i jurnaller (Gündüz, 2013: 62-63). *Müsebbib*'te ise hafife Nedim Paşa'dır ve Ayasofya Camisinin duvarlarına afiş yapıştıracaklarını öğrendiği kayınbiraderi Nazif ve arkadaşlarını jurnalleyerek suçüstü yakalattırır. Bu jurnalin karşılığında hafiyenin rütbesi kolağalıktan binbaşılığa yükseltilir.

Hafife teşkilatı ve jurnalcilik *Müsebbib*'in kurgusal yapısında çok önemli bir yere sahiptir. Çırağan Vakasında Atif Efendi'yi, Emniyet Müdürlüğündeki sorgu sonrasında Zülfikar Efendi'yi, on beş yıllık sürgün hayatında Zahit Efendi'yi kaybeden ailenin trajedisi henüz bitmemiştir. Romanın ikinci bölümünde aradan on beş sene geçmiş, kocası sürgünde ölen Atifet, sakat kızı Zehra ile İstanbul'a Hidayet Hanım'ın yanına gelmiştir. İki kız kardeş geçen on beş senede başlarına gelen hadiseleri anlatıp ağlaşırlar. Artık birbirlerinden başka kimseleri kalmamıştır. Tek tesellileri çocuklarıdır. Nazif artık yirmi altı yaşında Askeri Tıp Fakültesinin son sınıfında okuyan yiğit bir delikanlıdır. Pek çok özelliğiyle babasına benzer: "Uzun boyu, geniş omuzları, geniş göğsüyle bir Türk kahramanı. Babasının oğlu. O, fiziksel ve ruhsal anlamda sanki babasının ikinci bir örneği" (Nezihi, 1910:84). Hidayet Hanım, kızı Rana'yı da o dönemde yeni açılan Kız Öğretmen Okuluna kaydettirmiştir. Rana çalışkan, temiz, iyi giyinen, giydiğini kendine yakıştıran, kıyafetlerini biçip diken, mahalledeki her annenin gıpta ile baktığı bir genç kız olmasına rağmen "zevk ve eğlenceye de hiç tutkun değil. Kendine göre odasında ufak bir kütüphanesi, dikiş makinesi ve türlü türlü işlere mahsus aletleri, araç gereç masası vardır"(Nezihi, 1910: 97). Hidayet Hanım'ın aklında artık iki mesele vardır: Biri Nazif'in mezun olması, diğeri ise Rana'nın uygun bir kısmetinin çıkması. Hidayet Hanım'ın zihnindeki ilk mesele Nazif'in okuldan mezun olup subay çıkmasıyla çözülür ve aile bireylerinin yıllardan beri ilk defa yüzü güler. Fakat Rana'nın evlenmesi meselesi hiç kolay değildir. Çünkü "hâlinde her şeye uymamak, herkesin yaptığını yapmamak"(Nezihi, 1910: 99) gibi farklı bir kişiliğe sahip olan Rana görücü kabul etmemektedir. Rana'ya göre görücü usulünde kızların süslenip görücü iskemlesinde güzelliklerini sergilemeleri, görücülerin kızın dişlerini görmek için güldürmeye çalışmaları, kızları tepeden turnağa kadar incelemeleri çok rahatsız edicidir. Rana, görücüye çıkmadığı için kendisini eleştiren annesine ve teyzesine "Kadınlarımız daha ne zamana kadar şu maskaralıkla yüz yüze kalıp duracaklar"(Nezihi 1910: 101) diyerek tepki gösterir. Rana'ya göre oğlunu evlendirmek isteyen bir anne görmek istediği kızın evine misafir gibi ziyarete gelip gelin adayını en doğal haliyle görür, konuşur; düşüncelerini ve mizacını öğrenir. Rana, bu yaklaşım biçiminin hem amaca daha uygun hem de daha insani olduğunu düşünmektedir. Kız kardeşinin düşüncelerini Nazif de destekleyince Rana evlenme konusunda annesi ile teyzesinin yaptığı baskılardan kurtulur.

Birkaç ay sonra Rana'ya bir talip çıkar. Tabip Kolağası olan Nedim Paşa, otuz iki yaşlarında, sarı saçlı, beyaz tenli yakışıklı bir gençtir. Rana, Nedim Bey'in resmini görür, beğenir. Nazif'in damat adayı hakkında yaptığı araştırma da müspettir. Ayrıca damat adayının kimsesiz ve taşralı oluşu da işlerine gelir. Çünkü Nedim Paşa, eve iç güveyi olarak gelecektir. Nazif, gözü arkada kalmadan uzmanlık eğitimi için Paris'e gidebileceği için mutludur. Hidayet Hanım ise sonunda kızını evlendirdiği ve damadının da iç güveyi olmasından memnundur. Nedim Paşa düğünden sonra eve çabuk uyum sağlar.

Herkese karşı nazik, anlayışlı ve güler yüzlü bir yaklaşım sergilediği için aile bireyleri tarafından çok sevilir. Ancak başlangıçta Zülfiyar Efendi ailesi bilmeseydi Nedim Paşa da hafife teşkilatındandır. Yazdığı jurnallerle birçok insanın hayatını karartır.

7. İttihat ve terakki: Siyasî tarihimize Jön Türk olarak adlandırılan gençlerin 1889'da kurdukları ve kullandıkları değişik adlardan sonra İttihat ve Terakki adında karar kıldıkları gizli bir siyasî dernek, Sultan II. Abdülhamid tarafından 1878'de engellenen Meşrutiyet rejimini yeniden yerleştirmek amacıyla çalışmaya başlar (Akyüz, 1995:87). Yurt içinde barınamayan gençler, çalışmalarını yurt dışına taşır. Avrupa'da başlayan hürriyet fikirleri gazete ve broşürler aracılığı ile hafiyelerin gece gündüz çalışmalarına rağmen dağıtılır ve İstanbul'a yayılır. İstanbul'daki öğrenciler arasında da rağbet gören hürriyet ve inkılap fikirleri, özellikle Harbiyeli ve tıbbiyeli öğrencilerin birleşerek bir eylem hazırlığı planlamalarına ön ayak olur. Yıldız Sarayı'na karşı bir yürüyüş yapmaya karar veren öğrencilerin mektupları yönetimin eline geçince içlerinden 81 kişi mahkûm olmuştur. Yapılan işkence ve eziyetlerin ardından tutuklanan gençlerden kimileri Marmara Denizi'nin dibini boylarken kimileri de sürgüne gönderilmiştir (Ertaylan, 2011: 583-588).

Bu olay *Müsebbib*'te Atıf Efendi'nin oğlu Nazif ve arkadaşları etrafında ele alınır. Nazif, subay olarak göreve başladıktan sonra bir gün annesinden gizlice para ister. Parayı kendisi için değil “vatanın selâmeti için memleketin kurtuluşu için” (Nezihi, 1910: 107) istediğini söyler. Nazif, babasına, dedesine yapılanları unutmadığını; mallarının gasp edilmesini, haklarının yenildiğini, şimdiye kadar istibdattan sadece baskı ve zulüm gördüklerini söyleyerek vatanın içinde bulunduğu durumu şöyle özetler:

Hükümet, zulmün aleti. Adalet, kayıp; ilerleme yok... Memleketin serveti bitiyor. Ekonomik saygınlığı düşüyor. Ahalisi perişan oluyor... Nasıl söyleyeyim bilmem. Sözün kısıması (devlet) çöküşe yaklaşıyor... Bu hükümetin tavrı, gittiği yol uçurum. Nihayet bir gün gelecek ki oraya yuvarlanacağız. Anlıyor musun anne? (Nezihi, 1910: 107-108).

Nazif, romanda adı belirtilmeseydi de gizli bir örgüte üye olduğunu -ki bu örgüt büyük ihtimalle İttihat ve Terakki'dir- bu örgüt yöneticilerinin Paris'e kaçtıklarını, orada bir gazete çıkarıp memleketin başına gelen felaketleri yazacaklarını, vatanın ve milletin çıkarını savunacaklarını, kendisinin de sadece maddi yardımda bulunacağını belirtir. Nazif, “Kadınsan da sen de bizdensin.” (Nezihi, 1910: 106) diyerek annesinden endişelenmemesini ister. Hidayet Hanım, bu tür siyasî ifadeleri en son kocasından duymuştur ve doğal olarak oğlunun politika işlerine karıştığını anlayınca çok üzülür. Ancak Nazif'in örgüte sadece maddi yardımda bulunacağını, aktif olarak siyasetin içinde olmadığını öğrenince rahatlar. On yedi yılda biriktirdiği para, beş yüz liradır. Nazif yüz lirasını alıp gerisini kız kardeşinin düğünü için annesine verir.

Nazif, kız kardeşinin düğününü takip eden günlerde İstanbul'da dâhil olduğu örgüt için işe başlayacağını söyleyerek annesinden yüz lira daha ister. Hidayet Hanım bu işin ne olduğunu merak etmekte ve hayata tutunmasını sağlayan tek oğlunun başına bir şey gelmesinden korkmaktadır. Çünkü tıpkı Atıf Efendi'de olduğu gibi Nazif'in de geceleri birkaç misafiri gelmekte ve gizli gizli konuşmalar yapılmaktadır. Nazif'in arkadaşları bir gün eve bir sandık getirince Hidayet Hanım korktuğunun başına geleceğini, tıpkı babası gibi Nazif'in de politika işlerine bulaştığını anlar. Bir gece beş arkadaşı ile odasına kapanan Nazif, odaya kimsenin girmemesini tembih eder. Hidayet Hanım sanki kocasıyla yaşadıklarının tekrarını yaşıyormuş gibi endişelenmektedir. Damat Nedim Paşa o akşam yemekten sonra biraz yürüyüş için dışarı çıkmıştır. Eve döndüğünde Nazif'in odasının önünden geçerken içeriden yüksek sesli konuşmaları duyar. Kapağı kulağını vererek hararetle tartışmanın ne olduğunu

anlamaya çalışır. Nazif arkadaşlarına örgütün kendilerine verdiği görevi mutlaka yapmaları gerektiğini, afişleri sabah namazından önce Ayasofya ve Sultan Ahmet Cami'lerinin duvarlarına yapıştırılmalarının çok önemli olduğunu söyler: "Benim aldığım emir böyle. Etiketler Ayasofya ve Sultanahmet Cami'lerinin duvarlarına yapıştırılacak... Mademki emre uymaya ve söz dinlemeye yemin ettik, bizim için tehlike olsa bile onu yapmaktan çekinmemeliyiz" (Nezihi, 1910: 117). Arkadaşlarının kimisi bu camilerin çok merkezi bir yerde olduğunu, yakalanabileceklerini, başlarının belaya girebileceğini, bu yüzden de merkeze uzak bir yerdeki cami duvarına yapıştırılmalarının daha uygun olduğunu söyler. Nazif, bu işin tehlikesini göze alarak örgüte üye olduklarını, merkezi yerdeki camilere gelen insan sayısının daha fazla olduğunu, daha çok insan tarafından okunma ihtimalinin olduğunu öne sürerek Cuma akşamı bu etiketlerin yapıştırılması gerektiğini, kimse gelmezse bu işi tek başına yapacağını, ucunda sürgün ya da ölüm olsa da her türlü tehlikeyi göze aldığını söyler: "Yakalanırsak ne olurmuş sanki? Bizi de sürgün ederler, denize atarlar. Binlerce masumun uğradığı felakete biz de uğrarız... Eğer siz yapmaya cesaret etmiyorsanız ben kendi kendime yaparım..." (Nezihi, 1910: 117). Duyduklarını yeterli bulan Nedim Paşa, ertesi günü yazacağı jurnal ile kazanacağı rütbelerin hayalini kurarak yatağında rahat bir uyku çeker.

Cuma gecesi erkenden uyanan Nazif gerekli hazırlıkları yapar. Buluşma saatinden önce afişleri tekrar gözden geçirir. Tam hazırlıklarını bitirip dışarı çıkacakken merdivenlerde annesiyle karşılaşır. Hidayet Hanım, yıllar önce yine böyle bir gece giden kocasını engelleyemediğini ama oğlunun tehlikeye atılmasına izin vermeyeceğini söyler:

Kocamdı, ona bir şey diyemezdim. Fakat sen evladımın. Seni ben dünyaya getirdim. Seni ben büyüttüm. Hakkım çoktur. Sana şimdi "Hayır, gitmeyeceksin!" diyebilirim. Nazif, oğlum sana bir hâl olursa ben yaşayamam. Bana, kız kardeşine acımıyor musun? (Nezihi, 1910:123).

Nazif tehlike olmadığını, bir saat sonra döneceğini, kendisine kimsenin engel olamayacağını söyleyerek gider. Nedim Bey'in jurnaliyle ellerindeki afişlerle yakalanan Nazif, beş arkadaşıyla önce Taşkışla'ya gönderilir. Orada bir ay hapis kaldıktan sonra askeri mahkeme önce idamlarına hükmeder. Sonra padişahın emriyle idam cezası ömür boyu hapis cezasına çevrilir ve Fizan'a gönderilir. Müsebbib ile aynı dönemde yazılan ve II. Abdülhamit Dönemi'ni anlatan romanlarda meşrutiyet uğruna her türlü sıkıntıyı hatta ölümü bile göze alan idealist gençler için sürgün en hafif cezadır. *Jön Türk*'ün başkahramanı Nurullah Akka'ya, *Jönler*'de Necip Bey Rodos'a, *Menfi*'de Ekrem Bey Konya'ya, *İsyan*'da Vedat Bey Trablus'a sürgün edilir (Gündüz, 2013:65).

Fizan'a sürgün edilen oğlunu bir daha göremeyen Hidayet Hanım, hastalanır. Hiçbir teselli kabul etmeyen Hidayet Hanım, yataklarda inlerken damadının rütbesinin kolağalıktan binbaşılığa yükseldiğini, nişanlar aldığını, Yıldız Hastanesine nakledildiğini öğrenince Nedim Paşa'dan şüphelenmeye başlar. Bu arada Nedim Paşa kayınbiraderinin affi için sarayda uğraştığını söyleyip Hidayet Hanım'a sabır tavsiye etmektedir. Hidayet Hanım, bu alçaklığa, münafıklığa kızı için tahammül etmeye çalışır: "Zavallı kadın kızının gelecekteki mutluluğu için bu münafıklığa tahammül etmeye çalışarak onu, o alçak hafiyeyi Allah'ın affına havale eyliyordu" (Nezihi, 1910: 127). Fakat gün be gün eriyen Hidayet Hanım bir gün ansızın ölüverir. Doktorlar hastalığının ne olduğunu teşhis edemezler.

Hidayet Hanım'ın ölümü Rana'yı Atıfet'i ve Zehra'yı aylarca yasa boğar. Evdekiler yas tutup ağlarken Nedim Paşa, önce kaymakam sonra da miralay olur. Ekonomik gücü artan Nedim Paşa önce Zülfikar Efendi'nin evini tadilattan geçirir. Uşakların, ağaların hizmetine koştığı Nedim Paşa bir araba satın alır. Evin tamiri başta olmak üzere bu kadar uşak, ağa ve arabanın masrafının bir miralay maaşıyla

karşılanamayacağını bildiği için evdekilere piyangoonun büyük ikramiyesinin kendisine isabet ettiğini söylese de artık herkes Nedim Paşa'nın hafiye olduğundan şüphelenmeye başlar. Evde sadece Rana, çok sevdiği kocasından şüphelenmez. Fakat bir gün kocasının masasında bir jurnal karalaması görünce o da gerçeği görerek büyük bir ruhsal çöküntü yaşar: "Lakin artık bir gün geldi ki o da kocasının hıyanetine gönülden inandı. Çünkü masası üstünde bir jurnal karalaması görmüştü. Bedbaht, oraya düştü, bayıldı" (Nezihi, 1910: 128). Rana kocasının hafiye olduğunu anlasa da ona duyduğu aşk yüzünden bildiklerini kalbine gömmeye çalışır. Ancak kardeşinin sürgün edilmesine annesinin üzüntüden ölmesine neden olan bir adamla yaşamak da ona ağır gelmektedir. Üstelik evde ne zaman hafiye ve jurnal lafı geçse Nedim Bey, jurnal yazan hafiyelere türlü hakaretler ve küfürler savurmaktadır:

Mesela bir gün "Zühdi Bey damadının, kızının jurnaliyle sürgün edilmiş," dediğim zaman: "Vay alçaklar!" dedi. "Hiç insan babasına karşı böyle bir alçaklıkta bulunabilir mi? Cenab-ı Allah böyle sefil mahlûk da yaratmış demek." sözlerini ilave etti. Ben utancımın yere baktım, gözlerimi indirdim (Nezihi 1910: 129).

Rana çok sevdiği kocasının riyakârlığına katlanmaya çalışır. Rana'yı bu zor günlerinde yalnız bırakmayan ve ona dert ortağı olan kişi Zehra'dır. Rana, hafiye olduğunu ve yazdığı jurnallerle birçok insanın hayatını kararttığını öğrendiği kocasını sürekli takip etmeye başlar. Bir gün kocasını çalışma odasında oldukça meşgul bir durumda görür. Jurnal yazdığını anlayan Rana, kocasına görünmeden odadan çıkar. Kocasını gittikten sonra yazılan jurnalleri inceler. Journallerden bir tanesinde "mühim" ibaresi vardır. Eğitim için Paris'e kaçan bir gencin annesine yazdığı mektuptur. Genç, annesinin gönderdiği beş yüz Franka teşekkür etmektedir. Rana, anne ile oğlu mahvedecek bu jurnali yakar ve izlerini ortadan kaldırır. En azından bir ailenin kurtulmasına vesile olduğu için mutludur:

Mühim vesikayı yırttı, parçalarını yaktı. Ondandır hiçbir eser bırakmadı. Diğer mektuplarda dikkate değer hiçbir şey yoktu. Artık gönülden rahat oldu. Geniş, rahat bir nefes aldı. Oh, çok şükür kocasının ekeceği kötülük tohumlarının çatlamasından birine engel olmuştu (Nezihi 1910: 134).

Gece eve gelip de aradığını bulamayan Nedim Paşa küplere biner, başının belaya gireceğini, rütbelerinin söküleceğini, mutlaka o evrakın bulunması gerektiğini söyler. Ancak tüm aramalar nafiledir. Evrak bulunmadığı için Nedim Paşa, o gece doğru düzgün uyuyamasa da korktuğu hiçbir şey başına gelmez.

8. II. Meşrutiyet: II. Meşrutiyet'in ilanını takip eden günlerde hafiye teşkilatı kaldırılır ve bu teşkilatın üyeleri tespit edilip yargılanmaya başlar. Sıranın bir gün kendisine geleceğini bilen Nedim Paşa'nın morali bozuktur. Rana ise II. Meşrutiyet'e çok sevinmiştir. Çünkü bu yeni sistem ile kimse sarayın çevresine gitti diye kurşuna dizilmeyecek, afiş yaptırdığı için Fizan'a sürülmeyecektir. Ancak ortada hoş olmayan bir durum vardır. O da Nedim Paşa'nın geleceğidir. Zira hafiye teşkilatından olduğu için bir gün tutuklanıp yargılanacaktır. Bu durum da Rana'yı önceden olduğu gibi ikileme bırakmaktadır. Rana yıllardır ağabeyinin sürgüne yollanmasına, annesinin ölümüne ve birçok ailenin perişan olmasına neden olan kocasının yaptıklarına engel olmak ya da göz yummak arasında kalmış, ama ona olan sevgisi ağır bastığı için hiçbir şey yapamamıştır. Fakat Rana'nın benliği çatışmadan kurtulamamıştır. Benliğinin bir tarafı kocasını çok sevdiğini ve bu yüzden onun her yaptığını, riyakârlığını görmezden gelmesi yönünde telkinde bulunurken benliğinin diğer tarafı ailesiyle beraber birçok ailenin mahvolmasına neden olan ve istibdat yönetimine hizmet eden bu adamı ne kadar severse sevsin yaptıklarına göz yummaması gerektiğini ileri sürer. Bu çatışmaya çözüm bulamayan Rana'nın iç dünyasındaki mücadele bayılma şeklinde fizyolojik bir rahatsızlık olarak tezahür eder.

II. Meşrutiyet'in ilanının beşinci günü Rana gazete okurken hafiye teşkilatı mensupları içinde kocasının ismini de görür ve ağlamaya başlar. Nedim Paşa, hafiye olmadığını, kendisine iftira edildiğini iddia etmektedir: “Çabuk ilerlememi çok gördüler. Dünyada ne kadar kıskanç istersen... Şimdi ellerine bir fırsat geçer geçmez filan da böyleydi, şöyle yaptı, böyle etti demek kolay. Fakat buna delil lazım, ispat lazım” (Nezihî, 1910: 146). Nedim Paşa, karısına bu durumun da uzun sürmeyeceğini, her şeyin bir anda değişebileceğini söyleyerek ileriye dönük bir planı olduğunu da ima etmeye çalışır.

Ağustosun ilk günlerinde kabine dağılmış, büyük değişimler yaşanmaya başlamıştır. Nedim Paşa II. Meşrutiyet'in ilanından beri morali bozuk, korkak bir şekilde dolaşırken son günlerde davranışları değişmeye, tekrar yüzü gülmeye başlamıştır. Nedim Paşa, geceleri ziyarete gelen birtakım adamlarla gizli gizli konuşmalar yapmaktadır. Bir gece eve, içinde banknot ve altın liralara dolu büyük bir çanta gelir. Rana, kocasının bu garip adamlarla ne konuştuğunu, bu kadar çok paranın ne için kullanılacağını merak eder. Kocasını dikkatli bir şekilde takip etmeye başlar. Kocasını evde yokken çalışma odasını, evraklarını iyice inceler. Ayasofya Camini gösteren bir harita bulan Rana, Zehra ile haritayı alıp cami etrafını dolaşır. Cami ile ilgili bir plan yapıldığını anlayarak eve koşan Rana, kocasının paraları koyduğu kasayı açar. Paraların çoğu gitmiştir. Yalnız kasanın alt kısmında üstünde Frajil (kırılabılır) yazılı tahta bir kutu vardır. Kutuyu açınca içinde piller ve tellerle hazırlanmış bir bomba düzeneği bulur: “Hakikate yavaş yavaş ulaştığını anlıyordu. Tepeden turnağa kadar titredi. Bu defa artık kararsızlığa yer yoktu. Aşkını, muhabbetini, her şeyini feda edecekti” (Nezihî, 1910: 151). Rana kocasının Ayasofya Caminde bomba patlatmak ve ortaya çıkan karışıklıklarla tekrar eski yönetimi getirmeye çalışan bir reaksiyon hazırlığı içinde olduğunu fark eder.

Üç gün sonra gece yarısı yataktan kalkan Nedim Paşa, giyinip hazırlanmaya başlar. Rana, kocasına nereye gittiğini sorar. Nedim Paşa kaçamak cevaplarla karısını oyalamaya devam eder. Giyindikten sonra tabancasını kontrol edip masanın üzerine koyan Nedim Paşa, Rana'dan kasanın anahtarını ister. Rana artık dayanamaz ve gerçeklerle yüzleşmenin zamanı geldiğini söyler:

Paşa, artık yüzümüzdeki peçeyi atalım. O anahtar sana veremem. Çünkü onu yarın ben Emniyet Müdürlüğüne kendim götüreceğim. “Geliniz, bakınız bizde (Fulminât) dolu bir sandık var. Kocam bunu nereden bulmuş? Ne yapacak? Bunu anlayınız.” diye feryat edeceğim (Nezihî 1910: 153).

Nedim Paşa, planlarının ne olduğunu anlayan karısının ağzını kapatıp kollarını sıkarak anahtarın yerini öğrenir. Karısını itip anahtar almaya yönelen Nedim Paşa'nın tabancasını alan Rana, artık bu kepezeliğe son vermenin gerekli olduğunu düşünür ve kocasına ateş etmeye başlar. Rana artık içindeki kavgadan kurtulmuştur.

Sonuç

Siyasî, askerî, ekonomik ve sosyal alanlarda büyük değişikliklerin yaşandığı, reformların yapıldığı, toplumun medeniyet değişikliği gibi sancılı bir süreçten geçtiği dönemlerde aydınların, bürokratların, askerlerin, sanatçıların topluma karşı sorumlulukları artar. Bu buhranlı dönemlerde yazarlar içinde buldukları topluma karşı daha faydalı olmak ve sorumluluklarını yerine getirmek adına eserlerini sanat yapmak kaygısından ziyade halkın duygu ve düşüncelerine tercüman olmak için kaleme alırlar. Çocukluk ve gençlik yılları II. Abdülhamit'in yönetimi altında geçen birçok yazar bu dönemde duyduğu, gördüğü ve yaşadığı olayları roman formunda dile getirerek toplumun sesi olmuşlardır. *Menfî, Jönler, Jön Türk, İsyân, Bir Hafîye Ailesi Yahut Mazlûm-ı İstibdad, Matmazel Angel, Müsebbib* ve burada adını yazmadığımız birçok romanın II. Meşrutiyet'in ilanından hemen sonra aynı

veya birbirine yakın tarihlerde yayımlanması, yazarların düşünce dünyasında II. Abdülhamit Dönemi'nin bıraktığı etkinin ne kadar büyük olduğunu gösterir.

II. Meşrutiyet'ten sonra yayımlanan ve yukarıda adı geçen romanların tamamı "II. Abdülhamit yönetimine karşı düşmanlık, sürgün, işkence yapmaktan hoşlanan emniyet görevlileri, hafiye teşkilatı ve jurnalcılık, vatan sevgisi, meşrutiyet özlemi" gibi ortak konular etrafında şekillense de bu eserleri birbirinden ayıran birtakım özellikler vardır. *Müsebbib*'i diğer romanlardan ayıran niteliklerin başında Zülfikar Efendi ailesinin yönetimle olan çatışmalarını Çırağan olayı gibi okuyucunun ilgisini çeken, Plevne Kuşatması, muhacir sorunu gibi halkın zihninde derin izler bırakmış, tarihsel gerçekliği olan konular etrafında ele almasıdır. Olayları sıradan insanların bilincinden yansıtan ve merak unsurunu ön planda tutan yazar, tarihsel kişilikleri olayın arka planındaki fikirleri açığa çıkarmak için kullanmıştır. Ayrıca romanın sonunda II. Meşrutiyet'in ilan edilmesi, eski yönetimin bütün kurumlarıyla ortadan kaldırılması ve yazdığı jurnallerle birçok insanın hayatını karartan Nedim Paşa'nın öldürülmesi, okuyucunun zihninde ülkenin geleceği ilgili iyimser bir tablonun çıkmasını sağlamıştır.

Tarihsel gerçekliği bir roman kurgusu içinde yeniden canlandıran ve bu bağlamda tezli romanlar sınıfına sokulabilecek *Müsebbib*, Servet-i Fünun Dönemi bağımsız yazarlarından Safvet Nezihî'nin düşünce dünyasının dışavurumu, bir anlamda II. Abdülhamit Dönemi'yle hesaplaşmasıdır.

Kaynakça

- Akyüz, K. (1995). *Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri 1860-1923*, İstanbul: İnkılap.
- Aydın, M. (1994). "Doksanüç Harbi (1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı)", *TDVİA*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, C.9, s.498-499
- Çetin, N. (2017). *II. Abdülhamit Dönemi Türk Edebiyatı*, İstanbul: Nobel Akademik.
- Ertaylan, İ. H. (2011). *Türk Edebiyatı Tarihi I-IV*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Fazlı Necib (2020). *Menfi*, (Haz: Ömer Aslan), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Gündüz, O. (2013). *İkinci Meşrutiyet Romanı 1908-1918 Yapısal ve Teknik İnceleme*, İstanbul: Dergâh.
- Karaalioğlu, S. K. (1980). *Resimli Motifli Türk Edebiyatı Tarihi (Cumhuriyet Edebiyatı)*, İstanbul: İnkılap ve Aka, C.3
- Kudret, C. (2004). *Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman1*, İstanbul: Dünya, C.1
- Necatigil, B. (2004). *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü*, İstanbul: Varlık.
- Safvet Nezihî (1910). *Müsebbib*, İstanbul: Suhulet.
- Rauf M. (2001). *Mehmet Raufun Anıları* (Haz: Rahim Tarım), İstanbul: Özgür.
- Sevük, İ. H. (1942). *Tanzimat'tan Beri 1* (Edebiyat Tarihi), İstanbul: Remzi.
- Tuncer, H. (1995). *Arayışlar Devri Türk Edebiyatı 2 Servet-i Fünûn Edebiyatı*, İzmir: Akademi.
- Yalçın M. (Ed.) (2003). *Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi*, İstanbul: YKY, C.2
- Yılmaz, A. (1991). *Safvet Nezihî Hayatı-Sanatı-Eserleri*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

20. Refik Halit Karay'ın "Eskici" öyküsü ve coğrafya algısında değişim**Selçuk TÜRKYILMAZ¹****APA:** Türkyılmaz, S. (2021). Refik Halit Karay'ın "Eskici" öyküsü ve coğrafya algısında değişim. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 353-361. DOI: 10.29000/rumelide.886043.**Öz**

Bu makalede Osmanlı coğrafyasının dağılması, coğrafi parçalanma ve bu coğrafyanın bir bölümünde kurulan manda yönetimlerle birlikte ortaya çıkan birtakım meseleler Refik Halit Karay'ın "Eskici" adlı öyküsü temel alınarak incelenecektir. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra kolonyalist yönetim biçimleri terk edilmiş ve bunun yerine manda yönetimleri kurulmuştu. Yeni yönetim modeli de sömürgecilik sistemi içinde yer almaktaydı. Karay, 1922-1938 yılları arasında Fransız ve İngiliz manda yönetimleri altındaki Filistin ve Suriye'de sürgün hayatı yaşamıştır. Yazarın yeni sömürge modelini tecrübe etmesi ve öyküde anlatılan olayların büyük ölçüde manda yönetimi altındaki Filistin'de geçmesi, incelediğimiz meseleler açısından "Eskici"yi önemli hâle getirmiştir. Öykünün kahramanı Hasan, yazar gibi İstanbul'dan göç etmek zorunda kalmıştır. Bu durum öykünün tahlili açısından dikkat çekici bir benzerliktir. Yazarın gözlem ve izlenimlerinin "Eskici"ye yansıdığını söyleyebiliriz. Osmanlı İmparatorluğu'nun Araplarla meskûn bölgeleri İngiltere ve Fransa'nın yönetimine geçtikten sonra birçok yeni sorun ortaya çıkar. Arap milliyetçiliği, sömürgecilik ve emperyalizm gibi kavramlar Osmanlı yönetimi ile ilişkilendirilecek şekilde kullanılır. Bunu da sömürgecilik tarihinin yakın coğrafyamızdaki yansımaları olarak görebiliriz. Sömürgeciliğin yol açtığı sorunları ortaya çıkarmaya; imparatorluk, kolonyalizm ve emperyalizm gibi kavramları karşılaştırılmalı olarak incelemeye imkân vermesi bakımından "Eskici" istisnai bir örnektir. Hasan'ın zorunlu bir göçmen olarak macerası da dikkatimizi imparatorluk coğrafyasındaki nüfus hareketlerine yöneltir. "Eskici"nin Osmanlı coğrafyasının dağılma süreciyle alakalı birtakım sorulara cevap bulmamıza da imkân vereceğini söyleyebiliriz. Bu da coğrafyamızla alakalı yargıları yeniden sorgulamak anlamına gelir. Bu makalenin imparatorluk, sömürgecilik ve oryantalizm tartışmalarına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Refik Halit Karay, "Eskici", imparatorluk, kolonyalizm, coğrafya algısında değişim

The "Eskici" story of Refik Halit Karay and the change in the perception of geography**Abstract**

In this article, the disintegration of the Ottoman geography, geographical fragmentation and in some part of this geography by the establishment of mandate governments the emerged issues will be examined on the basis of Refik Halit Karay's story "Eskici". After World War 1st, colonialist regime forms were abandoned and mandate governances were established instead. The new governance model was also included in the colonial system. Between 1922-1938 years, Karay lived in exile in Palestine and Syria under the French and British mandate. Experiencing the author's new

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İzmir, Türkiye), selcuk.turkyilmaz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1953-9394 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.10.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.886043]

colonial model and the fact that what is told in the story mostly took place in the mandate rule in Palestine, made "Eskici" important among the issues we examined. The hero of the story Hasan, as a writer was obliged to migrate from Istanbul. This is a remarkable similarity in terms of the analysis of the story. We can say that the author's observations and impressions are reflected in "Eskici". After the Arabs inhabited regions of the Ottoman Empire came under the governance of Britain and France, various new problems arise. Concepts such as Arab nationalism, colonialism and imperialism are used to be related with Ottoman governance. We can see this as the reflections of the colonial history in our near geography. To reveal the problems caused by colonialism; allowing and paving the ground for a comparative study of concepts such as empire, colonialism and imperialism "Eskici" is an exceptional example. Hasan's adventure as a forced immigrant turns our attentions to the population movements in the geography of the empire. We can say that, "Eskici" will allow us to find answers to some questions about the disintegration process of the Ottoman geography. This will also pave the ground to questioning of stereotype judgments about our geography. It is considered that this article will provide an important contribution to the debates on empire, colonialism and orientalism.

Keywords: Refik Halit Karay, "Eskici", empire, colonialism, change in geography perception

Giriş

Osmanlı Devleti, Birinci Dünya Savaşı'nda mağlup oldu ve bu mağlubiyetle birlikte coğrafyamızda birçok değişim yaşandı. Değişim, devletin hâkim olduğu coğrafyanın tamamı için geçerliydi ve Türkiye bu değişimi bugünkü coğrafyasına geçiş yaparak yaşadı. Libya'nın İtalyanlar tarafından işgali ile başlayan süreç, Balkanlarda toprak kaybıyla devam etmiş ve I. Dünya Savaşı sona erdiğinde Devlet-i Âliye'nin coğrafi sahası, bütünlüğünü ve devamlılığını kaybetmişti. Bu, kısa sayılabilecek zamanda büyük ve sarsıcı bir değişim anlamına gelir. Savaş yıllarını, Türkiye açısından bütün cephelerden Anadolu'ya çekilme süreci olarak tanımlayabiliriz. Bu dönemde Türklerle birlikte diğer Müslüman unsurların Anadolu'ya göçü, üzerinde durulması gereken bir meseledir. Göç sürecini Kırım'ın kaybı veya 1877-78 Osmanlı Rus Harbi ile başlatabiliriz.

Osmanlı Devleti'nin gerileme döneminde Müslüman ahali Türklerle birlikte Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar Anadolu'ya göç etmiştir. Göç, tarihe 93 Harbi adıyla geçen savaştan sonra çok daha yoğunlaşmıştır. Kısa sayılabilecek bir zamanda yaşanan büyük ölçekli coğrafi değişim veya daralma, yaşayanları derinden etkilemiş olmalıdır. Bu hızlı değişim, birtakım siyasî ve ideolojik kavramların ortaya çıkmasına yol açtığı gibi edebî eserlere de yansımıştır. Dolayısıyla edebî eserlerdeki etkilerini ortaya çıkararak değişim sürecini ve sonuçlarını belirleyebiliriz. Böylelikle zihniyet biçimleri, davranışlar, kavramlar, fikirler vb. etkilere odaklanmak mümkün olacaktır. Örneğin Ahmet Mithat Efendi ile Mehmet Akif ve Yahya Kemal'in coğrafya algıları birbirinden farklıdır. Namık Kemal'in *Vatan yahut Silistre* ve Ahmet Mithat Efendi'nin *Musul'u Süleyman* adlı romanlarındaki Silistre ve Musul'un gösterdiği coğrafi genişliği 1930'ların edebî eserlerinde bulamayız. Akif, *Çanakkale Şehitlerine* başlıklı şiirini Arap çöllerinde yazdıktan (Kandemir, 1991: 348) çok kısa bir zaman sonra İstiklal Marşı'nı kaleme alır. Aynı şairin kaleminden çıkmış bu iki şiirde bahsettiğimiz coğrafi değişimi görebiliriz. Coğrafi değişim, şair ve yazarların coğrafya algısı üzerinde derin izler bırakmıştır. Örneğin *İstiklal Marşı*'nda yeni bir vatan algısı öne çıkar. Bu, Arap coğrafyasını yakından bilen biri için şaşırtıcı ve üzücü bir sonuç olsa gerektir.

Türkiye, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e sancılı ve sarsıcı olayların gölgesinde geçti. Bu dönem imparatorluktan ulus devlete geçiş olarak düşünülürse sorunların yaşanması tabii bir durumdur. Fakat geçişi tek başına incelediğimizde bu sorunlardan bir kısmının dikkati çekmeyeceğini düşünebiliriz. İmparatorluktan millî devletlere geçiş sorunlarını yaşayan başka devletlerle karşılaştırdığımızda ise bugün dikkati çekmeyen meseleler öne çıkacaktır. Bu açıdan edebî eserleri bir veri kabul edip karşılaştırmalı incelemek, dikkat çekmeyen sorunların fark edilmesine imkân tanıyabilir.

İmparatorluk, kolonyalizm ve hegemonya

Edward Said özellikle edebî eserlerden hareketle oryantalizme yönelik güçlü bir eleştirel yaklaşım geliştirmiş, Batı'nın Doğu üzerinde kurduğu tahakkümün dayanaklarını izah ederken bilgi ve iktidar ilişkisi üzerinden ilgi çekici sonuçlara ulaşmıştır (Said, 1991: 85-124). Sonraki çalışmalarında da edebî eserleri temel alarak imparatorluk, kolonyalizm, emperyalizm ve hegemonya kavramlarını tartışmıştır (Said, 1998: 37-91). Sömürgecilik sonrası eleştirel yaklaşımlarda da benzer kavramlar üzerinde durulmuştur (Young, 2016: 19-77). Said (1991) ve Young (2016), sömürgecilik bağlamında imparatorluk ana vatanı ile sömürge toprakları arasındaki ilişkilere özel bir önem atfetmişlerdir. Said, Batı edebiyatına odaklandığı için, sömürge toplumlarının entelektüel hareketliliğini geri planda tutmuş, Young ise Avrupamerkezci bakış açısının dışına çıkan ideolojik yaklaşımların üzerinde durmuştur. Bu suretle hegemonyanın oluşumu ve sürdürülmesine dayanak oluşturan metinlerle sömürgecilik karşıtlığı bağlamında üretilen edebiyat öne çıkmıştır. Fakat Batı Avrupa sömürgeci devletleriyle mücadele tarihi içinde Osmanlı coğrafyasında meydana gelen değişimleri yansıtan eserler geri planda kalmıştır. Bu da sömürgecilik sonrası araştırmalarında önemli bir eksikliklerdir.

İmparatorluk, kolonyalizm ve emperyalizm kavramları; Batı Avrupa dışında kalan ülkeler, topraklar ve toplumlar üzerinde uygulanan sistemli bir siyasete işaret eder. Bu sistem, merkez ile çevre arasındaki mutlak bir ötekileştirme üzerine kuruluydu; imparatorluk ana vatanı ile uzaktaki sömürge toprakları kalın çizgilerle birbirinden ayrılmaktaydı. Sömürge topraklarında yaşayan bir yerlinin, sömürgeci ana vatanı ile ilişki kurabilmesi için ötekileştirme sınırını aşması gerekiyordu. Bu da asimilasyon kavramının çok yönlü olarak tartışılması gerektiğini gösterir. Hâlbuki Osmanlı toprakları için aynı durumdan bahsedemeyiz. Osmanlı coğrafyasındaki değişim sürecinde uzak topraklardan Anadolu'ya yönelen göçler, imparatorluklar arasındaki sistem farklılıklarına işaret eder. Merkez ve çevre ilişkisinde olduğu gibi mutlak bir ötekileştirme ile birbirinden ayrılmadığı için, Osmanlı milletleri, Anadolu coğrafyasını kendileri için ana vatan olarak görmüşlerdir. Farklı eserlerden takip edebileceğimiz bu ilişkilerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması, tarihimizle ilgili tanımları oryantalist hegemonyadan kurtaracaktır.

Modern çağda Batı Avrupa imparatorlukları benzer özelliklere sahiptir. Çarlık Rusya'sını da bu kategoriye dâhil edebiliriz. Portekiz, İspanya, İngiltere, Fransa, Belçika ve Rusya; imparatorluk özellikleri itibarıyla Osmanlı'dan ayrılırlar. Anadolu'ya yönelen göçler, din ve dil siyaseti açısından Osmanlı'nın Batı Avrupa imparatorluklarından farklı olduğunu gösterir. Osmanlı milletlerinin Anadolu topraklarında yabancılaşma çekmediği, bu milletlerin açısından ana vatan kavramının diğer imparatorluklara göre farklı olduğu açıktır. Propaganda amaçlı kavram ve yaklaşımlar bir kenara bırakıldığında Osmanlı topraklarında ötekileştirme siyasetinin uygulanmadığı ortaya çıkar. Osmanlı, Balkanları kaybettiğinde Müslüman unsurların Türklerle birlikte Anadolu'ya sığınmaları önemlidir. Müslüman olan gayr-i Türk unsurların, aslı vatanlarını terk ederek Anadolu'ya yönelmeleri, düşünce dünyasında ötekileştirmeye dayalı bir ilişki biçiminin olmadığını gösterir. Bu, Müslüman olmayan unsurlar için de geçerlidir. Onlar da Osmanlı topraklarını ve özellikle Anadolu'yu yurt bellemişlerdir.

Buna karşın Çarlık Rusya’sının hâkim olduğu coğrafyanın gayr-i Rus milletleri Petersburg ve Moskova gibi şehirleri vatan olarak görmemişlerdir. Aynı şekilde Kenyalının veya Cezayirinin Londra veya Paris’i anavatanı olarak görmesi de söz konusu edilemez.

Osmanlı devletinin dağılma sürecinde, imparatorluk coğrafyasındaki yeni devletler, sınırları belirlenmiş bir vatan fikri üzerine bina edilmedi. Fakat sömürgeci imparatorlukların ötekileştirici uygulamalarının bir sonucu olarak, sömürge toplumlarında sınırları sert çizgilerle belirlenmiş bir vatan duygusu gelişmiş ve o vatana duyulan sevgi ve özlem çok güçlü bir şekilde ifade edilmiştir. Osmanlı yönetiminde Arap coğrafyası için uzun zaman mevcut olmayan milliyetçi eğilimler, İngiltere ve Fransa’nın manda yönetimlerinde hızla yükselişe geçmiştir. Bu farklılığın dinî kavramlarla izah edilmesi yanıltıcı olabilir. İngiltere ve Fransa gibi ülkelerin ötekileştirici uygulamalarından beslenen karşıtlık, milliyetçi veya dinî niteliklere bürünmüştür. Nitekim İngiltere’nin Irak’ta tatbik ettiği yönetim sisteminde yerel dinamikler ön plana çıkınca milliyetçi ve dinî karşıtıklarda yumuşama olduğu görülür.

Osmanlı coğrafyasında büyük göçlerin edebiyatımıza yansması

Birinci Dünya Savaşı ve sonrasında gelişen hadiselerin edebiyata yansma biçimi ifade ettiğimiz farklılıklar açısından önemlidir. Bilindiği gibi büyük savaşın sonunda galip devletler tarafından desteklenen Yunanistan, Batı Anadolu’yu bir süre işgal etmişti. İzmir, 9 Eylül 1922’de işgal kuvvetlerinden kurtarıldı. Türkiye için Kurtuluş Savaşı’nın bir aşaması olarak kabul edilen olayların Ernest Hemingway tarafından “İzmir Rıhtımında” adlı öyküde katliam olarak tasvir edildiği belirtilmiştir (Gerward, 2018: 15). Kuşkusuz bu, ideolojik bir tutumdur. Hemingway’in, bir döneme damgasını vuran “büyük savaş”ın yol açtığı husumetleri, geleceğe taşıyarak, yeni husumetlere zemin teşkil edecek şekilde kullandığını söyleyebiliriz. Zaten oryantalist önyargı tam olarak budur. Hemingway ve onun tarafından temsil edilen Batı medeniyeti için edebiyat ve sanat, “öteki”yi yeniden tanımlamak için bir araca dönüşmüştür. Oryantalist önyargının şekillendirdiği bir zihniyet dünyası Hemingway’in ideolojik tutumunu kolaylıkla kabullenecektir. Böylelikle geçen asırların Türk imgesi yeniden üretilecektir. Hemingway’in kıyıya yakın bir yerde, bir geminin güvertesinden bakarak rıhtımda yaşananları katliam olarak tanımlaması, ötekileştirmenin boyutlarını gösteren önemli bir örnektir.

Yahya Kemal Beyatlı, Faruk Nafiz Çamlıbel, Reşat Nuri Güntekin, Refik Halit Karay gibi devrin dönüşümlerine tanıklık eden şair ve yazarların eserleri, Osmanlı’dan Cumhuriyet’e geçişin sorunlarını işaret etmeleri bakımından da kıymetlidir. Hemingway gibi aynı dönemleri anlatan Faruk Nafiz, “Han Duvarları” şiirinde “büyük savaş”tan memleketine dönen, hasta ve yorgun Maraşlı Şeyhoğlu Satılmış’a şunları söyler: “*Artık bahtın açıktır uzun etme arkadaş! / Ne hudut kaldı bugün, ne askerlik, ne savaş;*” (Kaplan, 1984: 15).

Bu mısralarda savaştan yeni çıkmış bir milletin hayat ve öteki ile ilgili düşüncelerini görebiliriz. Coğrafya, vatan, öteki, savaş ve barış kavramlarının anlamları afakî olarak belirlenmemelidir. Edebî eserlerin her dönemde yeniden yorumlanmasıyla dikkatlerden kaçmış birtakım hususlar gün yüzüne çıkarılabilir. Bahsettiğimiz kavramlar için de benzer bir durum geçerlidir. Namık Kemal ve Ahmet Mithat Efendi’nin Silistre ve Musul’undan sonra Çamlıbel’in kahramanı Anadolu’da bir şehir olan Maraş’a döner. Hemingway dışarıdan baktığı bir savaşı, oryantalist bir yargıya malzeme hâline getirirken Faruk Nafiz, kahramanına sıradan hayatını yaşama tavsiyesinde bulunur. Fakat savaş yorgunu Şeyhoğlu, memleketine ulaşmadan eski bir handa ölür. Bu ölüm hadisesini, geçmişin bütün

acı hatıralarının eskiyi çağrıştıran bir handa toprağa verilmesi olarak yorumlamak mümkündür. On yılını farklı cephelerde geçirdikten sonra yorgun ve hüzünlü bir şekilde, eve dönüş yolunda hastalığa yenilen asker ile şairin hiç karşılaşmaması, acı dolu geçmiş ile yeni hayat arasındaki zıtlığa işaret eder. Adeta yeni bir hayata vurgu yapılmak istenmiştir. Bu iki örnek Çamlıbel ile Hemingway'in "ben ve öteki" hakkında oldukça farklı ve zıt tutumlara sahip olduğunu gösterir.

Faruk Nafiz'in realizmi (Kaplan, 1984: 18) ile devrin siyasî şartları arasında doğrudan ilişki kurabiliriz. Yeni bir dünya kurulmuş ve Osmanlı coğrafyasının kaybıyla neticelenen büyük savaştan sonra yeni bir devlet ortaya çıkmıştır. Coğrafi daralma ya da kopuş, nüfus hareketliliklerini beraberinde getirmiş ve Balkanlardan Anadolu'ya muazzam bir göç yaşanmıştır. Türkiye ile Arap coğrafyası arasında sınırlar oluşturulmuştur. Bu olağanüstü değişimlerden sonra şairin bakışlarını "göğü, toprağı ve çıplak ağaçları sarı" Anadolu bozkırlarına çevirmesi tabii bir sonuçtur. Bu, mağlubiyet ile ortaya çıkan zaruretleri kabullenme anlamına gelen realist bir tavır olarak yorumlanabilir fakat aynı zamanda hayat ve öteki ile alakalı daha genel bir dünya görüşünün yansıması olarak da görülebilir. Faruk Nafiz'in "Han Duvarları" şiiri, toplumsal hafızada derin izler bırakan bu coğrafi hareketliliği yansıtan en önemli eserlerdendir.

"Eskici" öyküsü ve coğrafya algısında değişim

İmparatorluk coğrafyasında yaşanan daralma, kopuş ve nüfus hareketliliklerini göstermesi açısından Refik Halit Karay'ın "Eskici" adlı küçük öyküsü (Karay, 2000: 10-15) bu makalenin esas konusunu teşkil eder. Yazar, 1938'de yayımlanan (Aktaş, 1986: 72) bu kısa öyküde Hasan adlı küçük bir çocuğun hüznü verici hikâyesini anlatılır. "Eskici"yi şöyle özetleyebiliriz:

Anne ve babası vefat eden Hasan, akrabaları tarafından İstanbul'dan Filistin'in ücra bir köşesine gönderilir. Hasan, gemi yolculuğu ile İstanbul'dan ve ana dilinden uzaklaştıkça içinde bulunduğu durumu kavramaya başlar ve Arapça konuşulan yerlerde içine kapanır. Hayfa'da gemiden inerek yolculuğa trenle devam eder. Onu bir istasyonda halası karşılar ve yaşamına devam edeceği eve götürür. Hasan'ın suskunluğu evde de devam eder. Bir gün evin avlusuna yaşlı bir eskici gelir. Hasan, farkında olmadan, eskici ile Türkçe konuşmaya başlar. Bir sebeple ana vatanından ayrılmak zorunda kalan bu yaşlı Türk ile ana dilinde konuşmaktan oldukça memnun kalır. Eskici, avluda tamir işlerini bitirince evden ayrılır ve Hasan bir daha ana dilinde konuşamayacak olmaktan dolayı çok üzülür.

Refik Halit Karay'ın küçük kahramanı, Osmanlı coğrafyasının dağılma sürecindeki göçlerden farklı olarak Anadolu'nun dışına yönelir. Hasan'ın gönderildiği yer tesadüfen seçilmiş bir bölge veya şehir değildir. Birinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar Osmanlı'nın parçası olan Filistin, İngiltere'nin manda yönetimi altında kolonyalist bir istilaya maruz kalır. Manda yönetimi altındaki diğer bölgelerden farklı olarak Filistin'de demografik yapı da değişime uğrar. Avrupa'nın farklı bölgelerinden yoğun göçler neticesinde Filistin'de koloniler oluşur. Savaş döneminde Filistin'de Yahudi nüfusunun iki katına çıktığı belirtilmiştir (Armaoğlu, 1991: 25).

Osmanlı coğrafyasında ortaya çıkan yeni devletlerin bir kısmı manda yönetimleri altındaydı. Osmanlı döneminde bir vilayet olan Suriye'de birkaç devlet doğdu. Refik Halit Karay, Millî Mücadele dönemindeki siyasî durumu sebebiyle yüz ellilikler listesine alınmış ve yurt dışına sürgüne gönderilmişti (Aktaş, 1986: 34). Sürgündeki yaşamını işte bu eski Suriye vilayeti sınırlarında geçiren Karay'ın, Osmanlı coğrafyasında meydana gelen daralma, kopuş ve dağılma sürecini yansıtmaya biçimi

oldukça önemlidir. Eski Suriye vilayeti büyük ölçüde Fransa hâkimiyetine geçmiş ve manda yönetimi kurulmuştur.

Refik Halit Karay’ın sürgün yıllarında Suriye’de Fransız manda yönetimine karşı muhalif hareketler yükselişe geçer. Bunlardan biri isyan boyutundadır ve 1925’te başlar (Provence, 2005: 13). Refik Halit de kalemi ve ilişkileri ile muhalefet hareketlerine katılır. Yazar ilk önce Türkçe *Doğru Yol* gazetesinde yazmaya başlar fakat bu gazetenin ideolojisinden memnun olmadığı için 1928’den itibaren milliyetçi çizgideki *Vahdet* gazetesine geçer. *Vahdet*’in edebî müdürlüğünü de yapan Refik Halit, Ankara’dan da yardım görür. Yazarın, Halep’te yaşadığı bu yıllarda yazılarıyla direniş hareketlerine destek verdiği anlaşılmaktadır. Bu dönemde Ankara ile temas hâlinde olan Karay, Hatay’ın bağımsızlığını kazandığı zamana kadar Suriye’deki mücadelesini devam ettirir. Aynı yıllarda Karay, Hataylı Türk gençleri ile de temas geçer (Aktaş, 1986: 35-36). “Eskici”nin yayımlandığı yıl olan 1938’de Refik Halit Karay, Türk vatandaşlığına kabul edilir ve ana yurda döner. Belirtilen tarihten bir yıl sonra Hatay, Türkiye’ye dâhil olur. Sıraladığımız bu tarihî hadiseler “Eskici”nin anlam zemini olarak görülebilir. Coğrafyanın değişimi Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra da devam etmiştir. Coğrafi değişim süreci Suriye’yi de derinden etkilemiştir.

Hasan’ın İstanbul’dan ayrılması ve coğrafi bölgelerin ana vatandan kopması

Öykünün en etkileyici sahnelerinden biri Hasan ile eskicinin buluştuğu an olduğu için okuyucunun dikkati ana dili üzerine yoğunlaşır. *Refik Halit Karay’ın “Eskici” Hikâyesi Üzerine Bir İnceleme* (Çağın, 2005: 73-74) başlıklı makalede insan ve tabiat unsurlarının önemine işaret edilmiş ve tabiatın gurbet duygusunu anlatabilmek açısından çok başarılı bir şekilde tasvir edildiği söylenmiştir. Öyküde eskicinin mekândan ayrılma sahnesini gurbet duygusunun ötesine taşıdığımızda Karay’ın mekânlar arasında kurduğu ilişki çok daha belirgin hâle gelir. Bu da öykünün farklı anlam katmanlarını keşfetmemizi sağlar. Aslında öyküde mekândan ayrılma sahnesi iki defa geçmektedir. İlkinde Hasan, bir mekân olarak İstanbul’dan ayrılıp Filistin’e gitmişti. İlk ayrılık sahnesinde Hasan’ın acıyı fark etmemesi, mekândan ayrılma sahnesinin dikkatlerden kaçmasına yol açar. İmparatorluk coğrafyası, savaş, coğrafyanın parçalanması, coğrafi bölgelerin ve şehirlerin vatandan uzaklaşması bağlamında düşündüğümüzde Hasan’ın bir mekân olarak İstanbul’dan ayrılması çok daha anlamlı hâle gelir. Çocuk, anne ve babasıyla birlikte bir ailenin üyesiydi. Coğrafyanın tamamını bir büyük aileye benzettiğimizde, anne ve babanın ölümüyle çocuğun mekândan uzaklaşması, okuyucuda kopma, dağılma hissi uyandırır.

“Eskici”de olayların geçtiği ilk mekân İstanbul’dur. Bu şehir imparatorluk coğrafyasının başkentiydi. Aileyi bir arada tutan mekânda yaşayan anne ve babanın ölümü ile çocuğun İstanbul’da yaşamasının imkânı kalmamıştır. Bu sebeple yakın çevresi onu Filistin’deki akrabalarının yanına gönderir. Aynı geniş ailenin bir parçası olan halanın Filistin’de yaşaması, öyküde ailenin bir mecaz olarak kullanıldığını gösterir. Coğrafyanın parçaları büyük ailenin üyeleri olarak kabul edilebilir. Hasan, “uzak akrabaları ve konu komşu” tarafından Filistin’de yaşayan halanın yanına gönderilmiştir. “Vapur rıhtımdan kalkıp tâ Marmara’ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeye gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar.”(Karay, 2000: 10) cümlesini hem Hasan’ın bireysel macerası hem de coğrafyanın birbirinden kopuşu olarak yorumlamak mümkündür. Hasan ana vatanından koparken coğrafyamızın çözülme süreci devam ediyordu. Fakat yine de Hasan yakın akrabalarının yaşadığı Filistin’e gitmiştir. Bu da emperyalist Batı Avrupa ülkelerinin sömürge topraklarıyla kurduğu ilişkiden tamamen farklı bir duruma işaret eder. Hasan’ın akrabaları Filistin’in

aslı unsurlarıdır. Hasan, halaya ve yeni mekâna uyum göstermekte zorlansa da oranın yabancıdır.

“Eskici”de mecazlar

Hasan, Filistin'in ücra bir yerinde yaşayan halasına ulaşır fakat vapurda başlayan suskunluğu uzun bir müddet devam eder. Öykünün zamanı açıkça belirtilmemekle birlikte yazarın hayat hikâyesinden hareketle Hasan'ın çocukluk yıllarında Filistin'de İngiliz manda yönetiminin geçerli olduğunu düşünebiliriz. Onun Hayfa'da bir trene binmesi ve eskici ayrıldıktan sonra “bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacak” olması, öykünün zamanı hakkında tahminde bulunmamızı kolaylaştırır. Hayfa'da tren istasyonu 1905'ten sonrasına, Türkçe konuşacak adamın bulunamayacak olması da Birinci Dünya Savaşı'ndan sonraki zamana işaret eder. Bu ise yazarın ve öykünün zamanının örtüştüğünü gösterir. Öyküde Türkçe konuşacak bir adamın olmayacağı ifade edilmesiyle kopma ve uzaklaşmanın okuyucu üzerindeki etkisi artırılmak istenmiştir. Filistin coğrafyasında Türkçenin artık konuşulmaması, aynı zamanda, nihayete eren Osmanlı hâkimiyetini ifade eder. Fakat Hasan'ın yaşadığı ortam, Filistin'in ücra bir yeri olması sebebiyle yine de büsbütün kozmopolit değildir. Eskiye temsil eden ihtiyar ile yeniye temsil eden çocuğun yalıtılmış bir atmosfer olan avluda karşılaşarak ana dilleri üzerinden irtibat kurması öykünün kurgusu bakımından önemlidir. “Gurbet bu iki insanı birleştirmiştir” (Balkan, 2010: 68). Türkçe, uzaktaki bir yerde eski ile yeniye birbirine bağlamıştır. Bu, coğrafyamızın birbirinden kopan parçaları arasında bir bağ kurma anlamına da gelebilir. Sömürgecilik sisteminin tahrip ettiği en önemli unsurlardan biri dildir. Zamanla yerel diller baskıya dayanamaz ve sömürge topraklarında galiplerin dili hüküm sürmeye başlar.

Hatay'ın Türkiye'ye katılma mücadelesi bağlamında ele aldığımızda çocuk ve yaşlı adamın buluşması çok daha anlamlı hâle gelir. Çağın'ın (2005) ana dili üzerindeki vurgusu önemlidir, zira zorunlu coğrafi ayrılığın hüznü ancak ana dilinden uzakta kalmakla anlatılabilirdi. Hasan'ı İstanbul'dan halasının yanına gönderenler, “üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi” ferahlamışlardır. Bu, coğrafi kopuş karşısında takınılan bir tavır olarak nitelenebilir. Ana gövdeden koparılmış coğrafi parça, İstanbul'da kalanlar için bir yük olmaktan çıkacaktır. Fakat onlar Hasan'ı İstanbul'dan göndermekle yükten kurtulmuş olsalar da Hasan ve onun temsil ettiği coğrafya, Türkçe üzerinden Anadolu ile bağını yeniden kurar. Filistin, Osmanlı coğrafyasının parçalarını temsil eden önemli mekânlardan biridir. Bu bölge de Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra kolonileştirilmiştir. Hatay da ana vatandan koparılmış parçalardan biridir. “Eskici”nin Hatay'ın Türkiye'ye katılma mücadelesinin devam ettiği bir dönemde yayımlanması dikkat çekici bir ayrıntıdır. Bu önemli hadiseyi de öykünün anlam zeminini oluşturan unsurlar arasına dâhil edebiliriz.

Hasan'ın, ana dili üzerinden yaşadığı yoğun gerilimi, Arapça'ya karşı milliyetçi bir tepki olarak düşünmek doğru olmaz. Sürgündeki yaşamının büyük bölümünü Suriye'de geçiren yazarın, Arapların çoğunlukta olduğu bir yerde Arapçaya tepki göstermeyeceği açıktır. Hâlbuki öyküde Arapçaya karşı olumsuz bir tavır takınılmıştır. Bunun dil milliyetçiliğinden farklı bir duruma işaret ettiğini söyleyebiliriz. Hasan, Arapçayı anlamaya başladığı hâlde konuşmak istemez. Eskicinin avludan ayrılma sahnesinde Hasan'ın “bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağı” dile getirilmiştir. Hasan, Arapça konuşmaya başlasaydı yeni şartlara uyum göstermiş olacaktı. Arapça'nın yeni coğrafi ve siyasî şartları temsil ettiğini düşündüğümüzde Hasan'ın inatçı tavrı anlam kazanır. Öykünün yazıldığı dönemde Türkçe *Vahdet* gazetesinde Türkiye çizgisindeki yazılar, Arapça karşısındaki tavrını izaha imkân sağlar. Refik Halit'in eserlerinde “kolonyalizm ve ona bağlı olguların yazarın ideolojik yönsemelerinin ışığında doğrudan irdelenmesine şahit olunmadığı”; kişi, mekân ve olay örgüsü

bağlamında tasvirî bir yaklaşım söz konusu olduğu (Güngör, 2018: 124) yönündeki görüşleri ihtiyatla karşılamak gerekir. Osmanlı sonrasında ortaya çıkan siyasî yapılar üzerine yapılacak yeni çalışmalar, edebî eserlerin farklı açılardan yeniden incelenmesine kaynaklık edebilir. Refik Halit kolonyalist yönetimi yaşayarak tecrübe etmişti. Üstelik üretken bir yazar olarak hem İngiltere hem de Fransa sömürge sisteminde yaşarken eserler vermişti. Bu da onun eserlerinin yeni yorumlara imkân vereceğini gösterir. İdeolojik eğilimleri belirli fikirlerin ifade edilmesi ile sınırlandırmamak gerekir. Belirli bir davranış veya tepkiyi ideolojik bir çerçeve içine dâhil etmek mümkündür. Dolayısıyla Hasan’ın Türkçe konuştuğunda yaşadığı mutluluğu ideolojik bir çerçeveye dâhil edebiliriz.

Sonuç

19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında küresel ve yerel düzeylerde büyük değişimler yaşandı. Değişimlerin coğrafyamızda çeşitli sahaları etkilemesi ve dönüştürmesi kaçınılmazdı. Bunları belirlemek ve etkilerini edebî eserleri veri olarak izlemek yeni sonuçlara ulaşmak açısından önemlidir. Büyük bir imparatorluk coğrafyasının dağılması ve yerinde birçok devletin ve yeni siyasî yapıların belirmesi edebî eserlerin de konusudur. Edebiyatçıların büyük değişim ve dönüşümlerden etkilenmesi kaçınılmaz bir durumdur. Refik Halit Karay, bahsettiğimiz değişimlerin yaşandığı coğrafi bölgelerde bizzat bulunmuş ve o dönemlerde eserler vermiştir. Özellikle Suriye’de yaşadığı dönemde verdiği eserlerin Türkiye’nin ve coğrafyamızın bugününü de ilgilendirdiğini söyleyebiliriz. Bu makalede göstermeye çalıştığımız gibi onun eserlerinden biri olan “Eskici”, coğrafi değişimlerin etkilerini gösterir niteliktedir. Osmanlı’nın kaybettiği topraklardan Anadolu’ya doğru yoğun bir göç yaşanırken bu öykünün iki önemli kahramanı dışarıya doğru gitmiştir. Bu açıdan “Eskici”nin yeni Türkiye’nin sınırları dışında yaşayan ve Anadolu ile doğrudan bağlara sahip unsurlara vurgu yaptığını söyleyebiliriz. Bu da “Hariçteki Türkler” olgusunun edebî eserlerle yansıtıldığına işaret eder.

Yazarın Fransız manda yönetiminde yaşadığı dönemden izler taşıyan diğer eserleri de farklı yorumlara açıktır. Karay’ın eserlerinin Doğu-Batı ilişkileri, sömürgecilik, oryantalizm ve postkolonyalizm gibi edebiyat araştırmalarında göz ardı edilemeyecek kavramlar için zengin bir kaynak niteliğinde olduğunu söyleyebiliriz. Bu, benzer niteliklere sahip başka yazarların eserleri için de geçerlidir. Nitekim makalede bunlardan bazılarını sınırlı düzeyde de olsa değindik ve edebî eserlerin bahsettiğimiz kavramlar çerçevesindeki araştırmalara kaynaklık edeceğini göstermeye çalıştık. Bu karşılaştırmayı hem Doğu-Batı hem de yerel düzeydeki ilişkiler bağlamında düşünmek gerekir. Makalemizde edebî eserlerin her iki düzey için önemsenmesi gerekli bir kaynak olduğu gösterilmiştir.

Osmanlı coğrafyasında meydana gelen değişimler, düşünce dünyamızda da derin izler bırakmıştır. 20. yüzyılda ideolojik çatışmaların en üst seviyeye çıkmasıyla değişimlerin gücü arasında doğrudan bir bağ olduğu görülür. Düşünce dünyamızı şekillendiren büyük değişimlerin ideolojileri etkilemesi de kaçınılmaz bir sonuçtur. Refik Halit Karay ve benzer yazarların edebî eserlerini ideolojilerin tarihini aydınlatmak açısından da ele alabiliriz. Ana vatandan uzakta dil üzerinden buluşma, “Eskici”nin etkili sahnelerinden biridir. Bu romantik bir üsluptur ve yazarın ideolojik görüşünü anlamamızı sağlar. Refik Halit Karay’ın ve benzer yazarların eserlerinden hareketle yapılacak yeni çalışmalar, düşünce dünyamıza önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

Aktaş, Ş. (1986). Refik Halit Karay, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Armaoğlu, F. (1991). Filistin meselesi ve Arap-İsrail savaşları (1948-1988), Ankara: Türkiye İş bankası kültür.

- Balkan, A. (2010). Refik Halit Karay'ın eserlerinde sosyal tenkit (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Çağın, Ş. (2005). Refik Halit Karay'ın "Eskici" hikâyesi üzerine bir inceleme. Türklük Bilimi Araştırmaları, (18), 69-81.
- Gerwart, R. (2018). Mağluplar birinci dünya savaşı neden bitmedi? 1917-1923 (Çev: Yüksel Taşkın), İstanbul: Doğan.
- Güngör, B. (2018). Postkolonyalizm ve edebiyat Türk edebiyatında sömürgeciliğe bakış. Ankara: Hece.
- Kandemir, F. (1991). Medine müdafaası peygamberimizin gölgesinde son Türkler, İstanbul: Nehir.
- Kaplan, M. (1984). Şiir Tahlilleri II. İstanbul: Dergah.
- Karay, R. H. (2000). Gurbet hikâyeleri. İstanbul: İnkılap.
- Provence, M. (2005). The great syrian revolt and the rise of arab nationalism. Austin: University of Texas Press.
- Said, E. W. (1998). Kültür ve emperyalizm kapsamlı bir düşünsel ve siyasal sorgulama çalışması (Çev. Necmiye Alpay). İstanbul: Hil.
- Said, E. W. (1991). Oryantalizm sömürgeciliğin keşif kolu (Çev. Selahaddin Ayaz). İstanbul: Pınar.
- Young, R. J. (2016). Postkolonyalizm tarihsel bir giriş (Çev. Burcu Toksabay Köprülü, Sertaç Şen), , İstanbul: Matbu.

Adres

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

Address

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

21. Raif Necdet Kestelli'nin *Hayat ve Mektuplar* adlı eseri üzerine bir inceleme**Salome BURDULI¹**

APA: Burduli, S. (2021). Raif Necdet Kestelli'nin *Hayat ve Mektuplar* adlı eseri üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 362-380. DOI: 10.29000/rumelide.895928.

Öz

Raif Necdet Milli Edebiyat Dönemi'nin önemli yazarlarından biridir. Realizm ve natüralizm etkisi altından kalan Kestelli, eserlerinde ele aldığı unsurlarla gerçek hayatın bir krokisini çizme ve vesikası olma etkisini yaratmaya çalışmıştır. Yaşadığı dönemde Türk milletinin her şeyini; zaaflarını, kudretini, asaletini, zaman zaman duyarsızlığını, aşkını, dertlerini ve yaralarını, kısacası hayatlarını bir fotoğraf karesi gibi gözümüzün önüne koymayı ve yaşanan her şeyi eserlerinin her satırında gösterebilmeyi hedeflemiştir. Eser; dönemin evlilik kurumu, sağlık sistemi, ticari faaliyetleri, eğitim sistemi, kadının toplumdaki yeri, savaş ve savaşın getirdiği sıkıntılar gibi konuları içerir. Bu konular o dönemki Türk toplumunun aynası niteliğindedir. Bu amaçla yazdığı eserlerden biri de *Hayat ve Mektuplar*'dır. Yazar bu eseri üç farklı kısım üzerinden, mektuplar hâlinde kaleme almıştır. Mektuplarda; Türk milletinin savaş sırasındaki ve savaştan sonraki etnik, kültürel, sosyal, siyasi ve eğitim yapısını anlatır. Eser; zihniyet, yapı ve dil başlıkları altında incelenmiştir. Eser 70 mektuptan oluşmakta olup mektuplarda toplumun her kesiminden insanların ağzından yazıldığı dönem anlatılmıştır. Bu eser Osmanlı Devleti'nin son, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk dönemleri hakkında resmi belge niteliği taşıyabilecek bulgular içerir.

Anahtar kelimeler: Mektup, Raif Necdet Kestelli, I. Dünya Savaşı, Anadolu insanı, *Hayat ve Mektuplar*

The analysis of Raif Necdet Kestelli's work *Lives and Letters***Abstract**

Raif Necdet is one of the important writers of the National Literature period. Under the influence of realism and naturalism, Kestelli has tried to create the effect of drawing and documenting a sketch of real life in his works. He described everything from weakness to power, dignity, rudeness, love, problems and wounds of the Turkish nation lived in that period. He aimed to picture everything as a photo frame in each line of his novels. His work includes topics such as the marriage of the period, the health system, commercial activities, the education system, the place of women in society, war and the war brought difficulties, which reflected the conditions of the Turkish society in that era. One of the works he wrote with this purpose is "Life and Letters". The author has written letters in three different parts. The letters described the ethnic, cultural, social, political and educational structure of the Turkish state during and after the war. This thesis aims to examine the novel from, structural, thematic and linguistic aspect. The work consists of 70 letters and describes the period, where the people of society was writing what they were talking. This research contains official document and information about the end of the Ottoman Empire and the beginning of the Turkish Republik period.

¹ YL Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Sakarya, Türkiye), sburduli@mfa.gov.ge, ORCID ID: 0000-0002-5738-758X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.12.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.895928]

Keywords: Letter, Raif Necdet Kestelli, World War I, Anatolian people, *Life and Lett*

Giriş

Bir iletişim aracı olarak mektubun tarihi, insanlık tarihi ile paralel yürümüştür. Türk Dil Kurumu, mektubu “Bir şey haber vermek, sormak, istemek veya duyguları bildirmek için birine çoğunlukla posta yoluyla gönderilen, zarfa konulmuş yazılı kâğıt, name” olarak tanımlarken (Türkçe Sözlük, 2011, s. 1647) şair, yazar ve edebiyat tarihçisi Seyit Kemâl Karaalioğlu “Birbirinden uzaktaki insanların, anlaşmak ve haberleşmek amacıyla yazdıkları, duyguları, dilekleri, düşünceleri tek kelimeyle maksadı bildirmek gayesiyle şahısların birbirlerine gönderdikleri yazıdır” biçiminde tanımlar (1982, s. 187). Yukarıda da ifade edildiği gibi mektup; başka birisiyle haberleşmek, ona bir maksadı bildirmek veya ayrı düşmüş kişilerin duygu, düşünce ve isteklerini birbirlerine taşıyıp anlaşmalarını sağlamak amacıyla kullandıkları bir iletişim aracıdır. Bu araç, konu sınırlaması olmaksızın bütün hayatı içine alır. Aynı zamanda yazan kişinin iç dünyasını, dünyaya ve hayata bakış açısını, kişisel gelişimini, yaşadığı devri, toplumsal ve siyasi yapısını da yansıtır.

Mektup türleri hakkında çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bazıları mektupları resmî ve özel mektup olmak üzere iki kısma ayırırken; Seyit Kemâl Karaalioğlu, iş mektupları ve özel mektuplar şeklinde ayırmaktadır (1982, s. 187). Bu farklılıklara rağmen mektuplar; özel, iş, resmî, açık ve edebî olmak üzere sınıflandırılmaktadır.

Mektup türlerinin kısaca tanımı şu şekildedir:

Resmî mektuplar; devlet dairelerinin ve tüzel kişiliğe sahip kuruluşların birbirlerine yazdıkları resmî yazılarla; bunların, vatandaşların başvurularına verdikleri yazılı yanıtlardır.

Açık mektuplar; bir fikri, görüşü açıklamak, bir tezi savunmak için devlet erkânına ya da halka hitaben, bir kişi ya da kuruluş tarafından yazılan, gazeteler ya da dergiler aracılığı ile yayımlanan mektuplardır.

Edebî mektup; edebiyat alanında ünlenmiş kişilerin, akraba ve ahabplarına yazdıkları mektuplardır. Bu mektuplarda yazar; çeşitli sanat dallarını ve cemiyeti ilgilendiren konuları ele aldığından edebî açıdan önem taşıyan mektuplardır. Sonraki nesillere aktaracakları bu kültürel miras ile devirler içinde kuşakların kaynaşmasını ve pekişmesini sağlayan edebî mektuplar; zaman geçtikçe, tarihsel bir özellik kazanarak birer belge durumuna geçerler (Kaplan, 1999, s. 3).

İş mektupları; özel kişi-iş kurumları ve iş kurumları-iş kurumları arasında yazılan iş ile alakalı mektuplara denir. Bu mektuplarda içeriği fark etmeksizin bir iş ya da hizmet söz konusudur.

Özel mektuplar; aile, eş, dost, akraba, yakın arkadaş ve meslektaşlar arasında yazılan mektup çeşididir. Bu tür mektuplarda doğal ve içten anlatım daha çok öne çıkar. Özel mektuplar; giriş, gelişme ve sonuç bölümünden oluşur. Mektubun yazılış amacı giriş bölümünde belirtilir ve mektup selamlama ile başlar. Gelişme bölümünde mektubun ana fikrine yer verilir.

Mektubun sonuç bölümünde ise sevgi, saygı ve temenniler yer alır. Mektup kağıdının sağ alt köşesinde mektubu yazanın adı ve imzası, mektup kâğıdının sağ üst köşesinde de yer ve tarih yazılı olmalıdır.

Orhan Okay mektuba “Edebî Türler Arasında Bazı Alt Kategoriler” (Okay, 2010, s. 216) başlığı altında yer verir. “İnsanların özel hayatını veya sadece yazdığı kişilerle ilişkilerini ilgilendirdiği için doğrudan

doğruya bir edebî metin sayılma(yacağı)nı” söyler. Dil, üslup, kompozisyon ve belli bir oranda kurmaca özellikleri taşıdığında edebî bir tür olarak kabul edilebileceğini belirtir. “Ancak, mektup şeklinde yazılan, bir çeşit deneme/eleştiri yazısı sayılabilecek metinler ile manzum mektuplar, klasik mesnevilerdeki mektuplar ve bazı romanlardaki mektup metinleri, hatta tamamen mektuplardan ibaret romanlar hakkında bir edebî türden veya tür içinde edebî anlatım tekniğinden bahsedilebilir.” (Okay, 2010, s. 225) Orhan Okay, “özel mektupların bir edebî tür olmasının dışında netice itibariyle birer belge değeri taşımalarının daha ön planda geldiği(ni)” belirtir (Okay, 2010, s. 226).

Mektubun tarihçesi çok eski çağlara dayanmaktadır. Günümüzde bulunan en eski mektuplardan biri; Sümer dilinde, çivi yazısıyla yazılmış bir kil tablettir ve yaklaşık M.Ö. 2100-2016 arasında bir zaman aralığında yazılmıştır. Eski Mezopotamya ve Anadolu uygarlıklarını yaratan ya da geliştiren Sümerler, Asurlular, Hititler gibi birçok medeniyetten günümüze, dönemin siyasi yapısı ile ilgili ya da kişisel pek çok mektup kalmıştır. Kültepe, Boğazköy, Alacahöyük, Maşat, Hatay ve son olarak da Çorum-Ortaköy’de yapılan kazılar yardımıyla arşivlerdeki binlerce mektup gün ışığına çıkarılmıştır. Çivi yazısı ile yazılmış bu tabletten mektuplar o dönemdeki medeniyetlerle alakalı konularda edinmekte olduğumuz bilgilerin en önemli kaynağını oluşturmaktadır (Özaktürk, 2000, s. 143).

Mektup, yazının tarihi kadar eskidir ancak firavunların diplomatik özellik taşıyan mektup örnekleri bizleri; Mısır’da bulunan meşhur “Çömelmış Kâtip” heykeli kalıntılarından daha da eskiye götürülebileceğinin kanıtıdır (Eroğlu, 2000, s. 3).

Antik Yunan’da mektup, klasik edebiyatta olduğu gibi halk yaşamında önemli bir rol almıştır. Bu dönemde Platon, Demosthenes ve Sokrates’in mektupları bugün dahi okunmaktadır. Roma’daki askerî seferler, sömürgecilik gelişmesi, büyük yolların Doğu’yla birleşmesi sonucunda mektup ile iletişim kurmada büyük bir ilerleme kaydedilmiştir. Latin edebiyatının ilk büyük ustası ise Cicero’dur. Cicero’nun mektupları birer tarih belgesinden ibaret olsa da yaşadığı dönemin kültürel ve siyasi yapısını yansıtmaya açısından oldukça önemlidir (Eroğlu, 2000, s. 3).

Tarihsel süreç içerisinde, 14. yüzyılda mektuplar, kâğıdın bulunmasıyla birlikte yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Okuryazarlık oranının o yıllarda düşük olması nedeniyle mektupları, daha çok çarşı, pazar gibi yerlerde bulunan kâtipler kaleme almışlardır (Kaplan, 1999, s. 4).

Orta Çağ mektup türü itibariyle tam bir boşluktan ibarettir ve mektuplar ancak Hümanizmanın etkisiyle yeniden önem kazanacaktır. Hümanizmin etkisindeki mektuplar, konuları itibariyle de çeşitlilik kazanmıştır. Dante’nin sınırlı sayıdaki sürgün mektupları, Petrarca, Machiavelli, Aretine, Tasso ve Ariosto’nun fikir ağırlıklı mektupları, Almanya’da Luther’in mektupları bu hızlı çıkışa birer örnektir. Fakat mektup edebiyatının tam anlamıyla oturabilmesi Avrupa’da 17. yüzyılda gerçekleşmiştir. Bu yüzyıldan itibaren dünya edebiyatına mal olmuş, zevkle okunabilecek mektuplar yazılmaya başlanmıştır (Eroğlu, 2000, s. 3).

Fransız edebiyatındaki en ünlü mektup yazarı Madame de Sévigné’dır. Evlenip yanından ayrılan kızına yani Françoise’ya yazdığı bu mektuplarda dönemin Paris’ini ve 14. Louis sarayını, entrikalarını, aşk hikâyelerini günümüze taşır. Sévigné’nin 30 yıl boyunca yazdığı tahmini 1220 mektup, kızına olan özlemine anlatır. Bu mektuplar günümüzde o dönemi anlatan benzersiz birer tarihî belgedir (Karataş, 2012, s. 2176). Voltaire sayıları yirmi bini geçkin mektuplarında Fransız tarihî ve sosyal yaşamına dair önemli ayrıntılara yer vermiştir. Flaubert, Stendhal, Proust, Diderot ve Mallarmée Fransız

edebiyatında bu türün en eşsiz örneklerini veren kişileridir. Balzac'ın *İki Yeni Gelinin Hatıraları* romanı ise mektup romanının en gelişmiş örneklerindedir.

Alman edebiyatında mektup türü 18. yüzyılda zirveye ulaşır. Goethe'nin *Genç Werther'in Acıları* adlı romanı içerdiği mektuplar bakımından dünya edebiyatında özel bir yere sahiptir. Schiller de Alman edebiyatının önemli mektup yazarları arasındadır (Karataş, 2012, s. 2176).

İngiliz edebiyatında Jonathan Swift'in; çocuk edebiyatı açısından da önemli olan çalışması *Journal to Stella* ile Lady Mary Wortley Montagu'nun *The Turkish Embassy Letters* adlı eserleri dikkate alınmaya değer eserlerdir. Ayrıca Emily Charlotte ve Anne Brontë kardeşlerin mektuplaşmaları kadın edebiyatı açısından ayrı bir önem teşkil etmektedir (Karataş, 2012, s. 2176).

Mektup diğer bölgelerde olduğu gibi Amerika'da da toplumsal ve siyasal konuların çözümlenmesinde kullanılmıştır. Ancak daha sonra mektup bireysel bir ivme kazanmıştır. Wolda Emerson, Edgar Allan Poe, Mark Twain, Henry James, Ezra Pound Amerikan edebiyatının en önemli mektup yazarları arasındadır (Karataş, 2012, s. 2176).

Rus edebiyatında mektup türünün ilk izlerine 16. yüzyılda rastlanır. Bu türün Rus edebiyatındaki en meşhur örnekleri Nikolay Karamzin'in *Rus Gezginin Mektupları*, Puşkin'in *Mektuplarla Roman* ve Dostoyevski'nin *İnsancıklar* adlı eserleridir. Bu alanda Gorki ve Lermantofun mektuplarını hatırlayabiliriz. Tolstoy'un mektupları ise edebî, felsefî, toplumsal içerikler barındırması ve döneme dair içli tenkitler bulundurması bakımından uluslararası bir önem taşımaktadır (Diakova & Rijova, 2013, s. 15).

Türk edebiyatında önemli mektup örneklerine Divan edebiyatı içerisinde rastlanmakta ve Arap mektup geleneğinin örnek alındığı görülmektedir. Türk edebiyatında münşeât isimli kitaplar ilk mektup örneklerinin görüldüğü kaynaklardır. Tanzimat'a kadar mektuplar inşa adı verilen nesirlerin bir parçası olarak görülmüş, önemli kişilerin mektuplaşmaları münşeât isimli eserlerde toplanmıştır. İnşa bir sanat kolu değil bir bilim dalı olarak kabul görmüştür. Bu anlayış çerçevesinde mektup yazmak, hem tecrübe hem de yetenek gerektiren sanatsal bir faaliyet olarak görülmüştür. İlk başlarda amaç sadece yazmak iken bunun yerini İran üslubunun etkisiyle gösterişli anlatımlar almıştır. Bu yüzden mektup yazmanın asıl gayesi ortadan kaybolmaya başlamıştır. Yani mektup yazmak bir amaç iken güzel sözler söylemek için bir araç hâline gelmiştir.

Yukarıda belirtilen anlayışın aksine bu genel kalıpların dışında yazılmış nadir mektup örneklerine rastlamak da mümkündür. Bunların en meşhuru Fuzulî'nin *Şikâyet-nâmesi*'dir. Bu mektup bulunduğu döneme göre sade bir dile sahiptir.

Bu dönemde görülen bir başka mektup biçimi ise yetenek göstermek için şekilsel deneylerin yapıldığı mektuplardır. "Noktasız harflerle belli bir konunun, tersane, dil bilgisi, müzik terimleri ile kuş, meyve, çiçek adlarıyla; müstezatlı ifadelerle baştan sonra aynı harfin ayağına bağlı secilerle ve benzeri hüner göstermek için yazılmış mektup sayısı hiç de az değildir" (Gökay, 1974, s. 20).

Mektup birden fazla isimle anılmıştır. Mektubun adı, yazan kişiye ve yazılan kişiye göre farklılık gösterebilir. Divan edebiyatı geleneğinde bir mektupta bulunması gereken temel bölümler şunlardır: hû, beduh, elkab, dibace, asıl konu, dua, selâm ve imza. Halk geleneği içerisinde ise asker ve aşk mektuplarının önemli bir yeri vardır (Karataş, 2012, s. 2177).

Tanzimat döneminde Şinasi'nin öncülüğünü yaptığı yeni nesir anlayışı mektup türünde de kendini gösterir. Süslü ve şatafatlı anlatımdan uzaklaşarak Tanzimat döneminden Cumhuriyet dönemine kadar gösterişli anlatım gayesi güdülmeyen yalın ve saf bir dil ile mektuplar yazılır.

Tanzimat'tan sonra mektuplar tek bir kitap içerisinde toplanmaya başlamış bu da yeni bir edebiyat anlayışının oturmasına büyük katkı sağlamıştır. Akif Paşa'nın mektupları, *Münşeât-ı Elhac Akif Efendi* (1843) ve *Muharrerât-ı Husûsiye-i Akif Paşa* (1884) adlı iki eserde toplanmıştır. İlki daha çok Mabeyn'e gönderdiği resmi yazılardan oluşur. İkincisinde ise sürgüne gönderildiğinde çektiği sıkıntılardan bahsedilir. Bu dönemde en çok dikkat çeken mektuplardan biri de Şinasi'nin Paris'ten annesine yazdığı mektuplardır. Dönemin en fazla mektup yazan isimlerinden biri Namık Kemal diğeri ise Abdülhak Hamit Tarhan'dır (Donbay, 2011, s. 87).

II. Meşrutiyet'ten sonra Safveti Ziya'nın *Hanım Mektupları* (1913) ve Ahmet Rasim'in *İlaveli Hazine-i Mekâtib yahûd Mükemmel Münşeât* (1331/1915) gibi farklı ve mühim çalışmaları yayımlandığı gibi, Millî Edebiyat döneminden Cumhuriyet'e geçerken mektup türüne dört ayrı eseriyle hizmet eden Raif Necdet [Kestelli] gibi yazarların da yetiştiği görülür: *Fikri ve Ahlaki Mektuplar* (1328), *Hayat ve Mektuplar I-II* (1925), *Yeni Mektup Numuneleri* (1925) ve *Talebe Mektupları* (1927). Halide Nusret'in [Zorlutuna] *Hanım Mektupları* (1342-1923) da yine Cumhuriyet'in ilk yıllarında yayımlanır (Donbay, 2011, s. 87).

Servet-i Fünûn'dan Fecr-i Âti'ye, Millî Edebiyat'tan Cumhuriyet devrine, Türk edebiyatının her döneminde mektuplaşmak her şeyden önce bir zevk ve alışkanlık olarak edebiyatçılar arasında yaygınlaşmıştır. Bir mektupta mektup yazan yazarın ve yazıldığı dönemin izleri fazlasıyla bulunur. Bu da edebiyat tarihçilerinin, eleştirmenlerin hatta ve hatta okuyucuların mektuplara duydukları ilgiyi artırır.

Türk edebiyatında ilk defa mektupla roman yazmayı Hüseyin Rahmi Gürpınar *Mutallaka* isimli eserinde denemiştir (Kaplan, 1999, s. 9). Mektubu, bir roman içerisinde anlatım tekniği olarak kullanan ilk yazar ise *Felsefe-i Zenan* romanı ile Ahmet Mithat Efendi'dir. İlk Türk romanı olan *Taaşuk-ı Talat ve Fitnat* ile *Cezmi*'de de eserlerin kurgusunu desteklemek için mektup türünden faydalandığı görülmüştür (Karataş, 2012, s. 2178).

Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın *Sevda Peşinde*'nin ikinci bölümü; Ömer Seyfettin'in *Bahar ve Kelebekler, Tarih Ezeli Bir Tekerrürdür, Aşk ve Ayak Parmakları, Sivrisinek, Memlekete Mektup Hikâyeleri*; Halide Edip Adıvar'ın *Handan*'ı; Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun *Kadınlık ve Kadınlarımız, Bir Serencam, Millî Savaş Hikâyeleri*; Reşat Nuri Güntekin'in "Sönmüş Yıldızlar", "Bir Damla Gözyaşı", "Yalan", "Bir Hayal Kırıklığı" adlı hikâyeleri mektup tarzındadır. Bunlardan başka Halit Ziya, Mehmet Rauf, Ahmet Hikmet ve Sait Faik'in bazı hikâyeleri de mektup şeklinde yazılmışlardır (Kaplan, 1999, s. 9).

Yukarıda da bahsedildiği gibi Raif Necdet mektup türünde Türk Edebiyatı için değerli eserler bırakmıştır. Bunlardan bir tanesi de bu makalenin konusu olan *Hayat ve Mektuplar* adlı eserdir.

Raif Necdet ve hayat ve mektuplar

1. Raif Necdet Kestelli

Raif Necdet Kestelli 1881 yılında İzmir'de dünyaya gelmiştir. İlköğrenimini İzmir'de, ortaöğrenimini İstanbul'da Kuleli Askerî Rüştiye ve İdadisi'nde, yükseköğrenimini ise Mekteb-i Harbiye'de başarıyla tamamladıktan sonra subay olarak orduya katılmıştır. 1909 yılının Eylül ayından itibaren *Resimli Kitap* mecmuasının her sayısında mensur şiir, edebî musahabe, edebî tenkitler ve öyküler yayımlamaya başlar. 1914 yılının Mart ayına kadar süregelen bu faaliyetiyle II. Meşrutiyet döneminin en önemli eleştiri yazarı olarak tanınır. Diğer yandan Kuleli Askerî Lisesi'nde edebiyat hocasına devam eden Necdet, bu yıllarda eserlerini kitap hâline getirir. Tolstoy'un *Bir İzdıvacın Romanı*'nı 1910 yılında Fransızcadan, *Anna Karenina* adlı eserini ise M. Sadık ile birlikte 1912'de 4 cilt olarak tercüme ederek yayımlar. 1910'da yayımladığı *Hisler ve Fikirler* adlı eserinde 1901-1910 yılları arasında *Servet-i Fünûn*, *Musavver Muhit*, *Resimli Kitap* gibi mecmualarda yayımladığı felsefi, edebî yazılarını ve hikâyelerini toplamıştır. 1325/1909 yılında *Resimli İstanbul* gazetesinde yayımladığı mektuplarını *Fikrî ve Ahlâkî Mektuplar* adıyla 1912 yılında bastırır. 1913 yılında gençliğe seslendiği *Üfûl* eserini yayımlar. Millî, destansı özelliklere sahip olan eserde Raif Necdet'in gözlemleri ve tespitleri de oldukça ilgi çekicidir. 1919'da M. Rauf'la beraber yazdıkları *Tiraje* isimli oyunu yayımlarlar. 1909-1922 yılları arasındaki eleştirini 1922 yılında *Hayât-ı Edebiyye* adıyla yayımlar. 1924'te *Ziyâ ve Sevdâ* isimli eseri yayımlar. 1925'te iki ciltlik *Hayât ve Mektuplar* isimli eser basılır. 1927'de *Yeni Resimli Türkçe Kamus* 840 sayfa olarak basılır. Aynı yıl *Yeni Mektup Numuneleri*'ni ve *Talebe Mektupları*'nı bastırır. 1932'de eski yazılarından seçtiği eserleri ve yeni makalelerini topladığı *Yirminci Asır*'ı yayımlar. 1933'te *Semavî İhtirâs* romanı yayınlanır. 1935'te 3 ciltlik *Süzme Sözler* isimli eserinde vecizelerini yayımlamıştır. Son eseri ise 1936'da basılan ve kronolojik bir eser olan *Yaşayan Mısralar* adlı şiir antolojisidir (Yıldırım, 1983/84, s. 4).

Raif Necdet Kestelli, sadece asker ve edebiyatçı kişiliğiyle değil, aynı zamanda dönemin aydın kavramına uygun bir kişilik olarak da tanınır. Dilcidir, çevirmendir; kuramcı ve eleştirmendir; tiyatroc ve aynı zamanda harareti bir siyasetçidir. Bazı mevzularda muhalif davranmasına karşın edebî anlayış açısından Millî Edebiyat akımına yakın bir yazardır. Bu yakınlık vatan, millet, hürriyet, adalet; millî dil, tarih ve edebiyatta öze dönüş; tarihsel olaylara, millî ve manevî değerlere yaklaşım konularına göre değerlendirilebilir (Erol, 2017, s. 630).

Millî Edebiyat döneminde edebiyat nazariyesi çalışmalarına dahil olan Raif Necdet Kestelli, 1908-1913 yılları arasında 51 sayı yayımlanan *Resimli Kitap* mecmuasında edebiyat musahabelerine daimî katılım gösterir ve dönemin edebiyat mevzularına eleştirel yaklaşımlarda bulunur. "Sanat toplum içindir." görüşünü kabul eden yazar, Fecr-i Âtî topluluğunun edebiyat ve sanat anlayışına eleştirilerde bulunmuştur. Millî Edebiyat hareketinin dil, edebiyat, sanat ve kültür dallarında "öze dönüş" anlayışını sahiplenir lakin edebiyatta millî ideolojiyle beraber sanat ve estetiğin de korunması gerektiğini savunur. *Hayât-ı Edebiyye* adlı eseri, onun edebiyat musahabelerinde yer alan bu yönlü eleştiri yazılarını barındırır. Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Mithat Cemal Kuntay ve Mehmet Fuat Köprülü ile giriştiği edebiyat münakaşalarında ortaya koyduğu yenilikçi fikirlerle II. Meşrutiyet döneminin eleştiri tarihine adını yazdıran mühim münekkitler arasındaki yerini alır (Erol, 2017, s. 630).

Dönemin sanat, edebiyat tartışmalarına; siyasi, sosyal ve kültürel meselelerine eleştirel yaklaşan Raif Necdet, hayatı ve çevresini iyi tanımış, algıları yüksek biridir. O, farklı farklı yazılarında ortaya attığı

düşünceleriyle, dil ve edebiyatın muhtelif mevzularıyla ilgili eleştirileriyle ve kimi zaman gösterdiği alay edercesine yaklaşımlarıyla dikkatleri her zaman üzerinde toplamış bir isimdir. Yazarın genel olarak edebiyat çalışmalarında gösterdiği başarıda şahsî mizacı ve bilgi birikiminin belirleyici faktörler olduğunu söylemek mümkündür (Erol, 2017, s. 631).

İncelenecek olan *Hayat ve Mektuplar* adlı eserde realizme uyararak; genel olarak bilgisizliğe, imla yanlışlarına, Birinci Dünya Savaşı'na, eğitimin ve çalışmanın önemine, dönemin cehaletine ve sosyal yaralara halkın her tabakasından insanların ağzından mektuplar yazarak yer vermiştir. Ramazan Aydın, *Râ'îf Necdet ve Yeni Mektûb Numûneleri* incelemesinde eserden şöyle bahseder:

“Hayat ve Mektuplar eseri bir bakıma dönemin bütün hayatını anlatması yönüyle tarihe, ekonomiye, siyasete, kültüre dair birçok meseleye el atması, bir romana girebilecek derecede ayrıntılı olması nedeniyle geçmiş ve geleceği aydınlatan gerçekçi bir eser olmuştur.” (2015, s. 29)

Eser üç kısım ve toplamda yetmiş mektuptan oluşur. Mektuplar herhangi bir kronolojik sıraya yahut birbirleriyle herhangi bir bağlantıya sahip değildir. Yazarın da belirttiği gibi mektuplar karışık olarak yazılmıştır ve belli bir kronolojik sıralama yahut belli bir olay yapısına sahip değildir. Yalnızca kitabın bölümlerini oluşturan üç kısım bir iki ve üç olarak sıralandığında birden üçe doğru mektubu yazan insanların eğitim seviyelerinin artış gösterdiği vurgusu yapılmıştır. Ayrıca eserde keskin bir şekilde belirtilmiş kişiler de yer almaz. Ancak yazarın dilinden eserdeki kişileri şöyle sıralayabiliriz:

Birinci kısım “köylünün, askerin, halkın, ruhen temiz fakat fikren aşağı tabakada bulunan kitle-i nâsın mektuplarıdır...” (Kestelli, 1925, s. 9)

İkinci kısım “yarım yamalak tahsil görmüş tabakamn derece derece yazılmış mektuplarından müteşekkildir.” (Kestelli, 1925, s. 11)

Üçüncü kısım “yüksek tahsil görmüş münevver ve güzide tabakamn mektuplarından tereküb etmiştir.” (Kestelli, 1925, s. 12)

Eser zaman bakımından geniş bir çerçeveye sahiptir. Belirli bir kronolojik sıralama yoktur lakin mektuplar incelendiğinde olayların anlatımı Balkan Savaşı'nın sonrası - I. Dünya Savaşı'nın başı ile başlayıp Cumhuriyet'in kurulması ile biter. Bu süreçte yaşananlar gerçek zaman ile anlatılmış olup birer tarihî belge niteliği taşıması hedefi konulmuştur. Mektuplarda yer alan mekânların tamamı somut, insanların içerisinde var olduğu ve anlatılan olayların fiili olarak hayata geçtiği yerlerdir. Eserdeki mekânlar İstanbul ve Anadolu'dur. Ancak mektuplarda anlatılanlar; İstanbul'un ve Anadolu'nun fiziki yapısı yahut tasvirleri değil, mekânlar içinde yaşanan olayların tasvirleri ve bu mekânlar içerisinde bulunan insanların psikolojik yapılarıdır. Eserin ilk kısmı içerisinde mekânlara detaylı olarak yer verilmese de üçüncü kısımda mektup (“Bir Seyahatin Hikâyesi”) yazarlarından biri içinde bulunulan İstanbul'u ve İzmir'i uzun uzadıya anlatmış bu şehirlerin aslında hayalindeki şehirler olabilmesi için hangi sokağa ne yapılması gerektiğine dair detaylar vermiş ancak bu detaylar bize mekânları tanıtmaktan çok o mekânlarda yaşayan insanların ahlak kurallarını ve hükûmetin sorumlu olduğu mekânlara ilgisizliğini anlatır.

2. Hayat ve Mektuplar

Raif Necdet eserinin başında “Birkaç Söz” başlıklı giriş kısmında böyle bir eseri yazma amacını açıklar. “Yazacağım bir eserle, bir romanla ictimâî hayatımızın ruha heyecan ve ziyâ verebilecek bir fotoğrafını almak öteden beri en büyük, en muazzez bir emelimdi.” (1925, s. 5) diyerek Emile Zola'nın “Edebiyat, hayât-ı ictimâ'iyenin ifadesidir.” (1925, s. 5) sözünü hatırlatır. Bu sözün kendisini son derece etkilediğini fakat böyle bir amaca ulaşmak için kendisinde yeter derecede kudret göremediğini belirtir.

Uzun bir bekleme döneminden sonra yazarda yeni bir fikir belirir. “Bu derece muazzam ve nevvâr bir eser, bir roman yazamıyor, hayat ve hakikati sanatkârane tasvir ve tersim edemiyorsam acaba muhtelif hatlarla kabataslak ictimâ’î ve ruhi bir kroki de mi yapamam?” (1925, s. 5) düşüncesinden sonra kendi içinde bir çözüm yolu bulur. Hatlarını ve unsurlarını mektupların oluşturacağı edebî bir kroki çizecektir. “Bir milletin filan zamanda veya devrede yazdığı mektuplar kadar o milletin ve o devrenin ruhunu, hayatını, hatta biraz da –cüz’îden külle intikal suretiyle- beşeriyet-i umûmiyyenin temâyülât ve ihtirâsâtını gösterir emin ve metin bir vesika az bulunur.” (1925, s. 7) diyerek çeşitli tabakalara mensup insanların belirli bir dönemde yazdıkları mektupları zihninden geçirir. Türk hayatının ve Türk ruhunun belirli bir döneminin krokisini mektuplar aracılığıyla çizmek istediğini belirtir. “Bu suretle şu naçiz eser, tarîh-i edebiyâtın şimdiye kadar gösterdiği envâ’-ı edebiyeden hiçbirine ithali mümkün görünmeyen şu müstakil mektuplardan müteşekkil roman vücuda geldi.” (1925, s. 7) der .

“Filhakika düşünülecek olursa hayat ile, muhit ve zaman ile mektuplar arasındaki münasebet ve rabitanın pek derin, ezeli ve samimi olduğu teslim edilir. O hâlde bir milleti ve bir devreyi hakiki simasıyla yaşatacak vesâ’it ve vesâ’ik arasında mektupların müstesna bir kıymet ve ehemmiyete malik olduğuna kanaat getirmek lazım gelir.” (1925, s. 7) diyerek bu kanaatin verdiği şevk ile uzun süre çalışarak nevi şahsına münhasır böyle bir eseri yazdığını belirtir. Eseri yazarken “hakikat” ve “sanat” gibi iki önemli unsuru göz önünde bulundurur. Raif Necdet yazının devamında “Bir nev küçük hikâye telâkki edilebilen” (1925, s. 9) mektupları üç kısma ayırdığını söyler.

Birinci kısım; köylünün, askerinin, halkın, yani yazarın deyimiyle “ruhen temiz fakat fikren aşağı tabakadaki” (1925, s. 9) insanların ağzından, ikinci kısım “yarım yamalak tahsil görmüş tabakadaki” (1925, s. 11) insanların ağzından, üçüncü kısım ise “yüksek tahsil görmüş aydın ve seçkin tabakadaki” (1925, s. 12) insanların ağzından yazılmıştır. Mektuplarda bahsedilen olayların kimisi; tamamen yazarın hayal gücü ile oluşturulmuş, kimisi ise gerçek olayları benzetme ile anlatmaya yönelik yazılmıştır. Yazar “Sanat sanat içindir.” anlayışının daima karşısında durmuştur. Bu sebepten eserini toplum için yazmış, eseriyle bir devrin cılız, kırık dökük bir çeşit tarihi, hikâyesi olabilmeyi hedeflemiştir. Emellerinden birisi de faziletin kudretini, iyiliği ve güzelliği bir gelin taravetiyle ortaya çıkarmak, idealini anlatabilmektir. Unutulmamalıdır ki dünya üzerinde yapılan bütün savaşlarda kazanan taraf daima ilim, irfan, sanat ve sağlam kafa, kaybeden taraf ise cehalet ve körü körüne bağlılık olacaktır.

Birinci Kısım’daki mektupların birçoğu savaş döneminde askere çağırılmış olup köyünden, evinden, çocuğundan, eşinden dostundan ve akrabalarından ayrı kalan askerlerin yakınlarına yazmış olduklarıdır. Bunun yanı sıra Anadolu’nun köylerinde bulunan annelerden şehir dışına çıkmış olan yahut başka yerlerde memuriyeti bulunan evlatlarına, sefalet içinde kalan yeğenlerinden borç istemek için amcalarına, kadınlardan İstanbul’daki kocalarına yazdıkları mektuplar gibi parçalar da yer alır.

Savaş esnasında halkın çektiği yoksulluktan, hayat şartlarının zorluğundan, her şeyin fiyatının artmasından yanı sıra para ile dahi zor ürün bulunduğundan, insanların açlıktan ve hastalıktan öldüğünden, bazı zamanlar yiyecek bulunamamasından dolayı insanların hayvanlar gibi ot yediğinden, yakacakları tükendiği için soğuktan titreyip açlıktan inlediklerinden, yattıkları yerde hayvanların dahi yatmayacağından, hasta olanlara bir kâse çorba dahi pişiremediklerinden, hayvanların bile insanlardan daha iyi beslenip karınlarını doyurdularından bahsediliyor:

“Çoluk çocuk aç kaldık.. Otları pişirip yiyoruz.. Hiç ağaç kalmadı; ateş bulamıyoruz. Daha sıcak olur diye ahırda yatıyoruz.. Daha doğrusunu istersen lâgar hayvanlardan hiç farkımız yok!. Hepimiz

cılızlaştık. Masum yavrucukların hâlini sormayasın.. Bir deri bir kemik kaldılar.. Nedir bu Ümmet-i Muhammed'in başına gelenler?." (Kestelli, 1925, s. 27)

Yaşanılan yoksulluğun sebebinin; devletin halkı soyması, ellerinde olan hayvanları, erkekleri, tahılları, yiyecekleri ve yakacaklarını alması, Balkan Harbi'nin daha etkileri geçmemiş, halk kendini toparlayamamışken üzerine bir de I. Dünya Savaşı'nın gelmesinden mütevellit milletin iyice yoksulluğa sürüklenmesi olduğu ve halkın kötü yönetimi sorumlu tuttuğu anlatılıyor. "*Hükûmetin zaten asker almaktan, köylüyü soymaktan başka işi gücü ne?*" gibi cümleler de mektuplarda çokça yer alır. Bu durum aslında insanların vatanlarını sevdiklerini lakin yüzyıllardır süregelen bitmek bilmeyen savaşlardan dolayı yıprandıklarını gözler önüne seriyor. Halk o derece yoksullaşmıştır ki halkı sefalet içindeyken, yiyecek ekmek dahi bulamazken sefa içerisinde yaşamasından dolayı kendi devletini suçlar hâle gelmiştir.

"Hükûmet bize bakacağına bizi soymaya çalışıyor.. Nihayet dâr-ı dünyâda bir tanecik kıymetli öküzümü zorla aldılar.. Kimsede iman, merhamet kalmamış.. Hem arslan gibi ciger-pâremi askere vereyim, hem de öküzümü.. Bu nerede görülmüş.." (Kestelli, 1925, s. 52)

İnsanların eğitim konusunda ikiye ayrıldığını anlatıyor. Kimisi okumaya, özellikle kızların okula gitmesine tamamen karşı iken kimisi de kendisi okuyamadığı için çok büyük sıkıntılar çektiğini, eksiklikler yaşadığını ve her insanın mutlaka okul eğitimi görmesi gerektiğini söylüyor. Halkın büyük bir kısmının eğitim görmemesinden dolayı okuma yazma oranının düşüklüğünden bahsediliyor. Doktorlara inançsızlıktan, karşı olmaktan ve devanın yalnızca hocalarda, dualarda ve türbelerde olduğunun düşünülmesinden bahsediliyor. Durum öyle bir hal almıştır ki sanata yönelen insanlar; özellikle kızlar, toplumda kötü yola düşmüş bir kadın muamelesi görüyor. Sanatın gelişmesine, ilerlemesine imkân olmayan böyle bir ortamda insanların akıllarındaki tek şey aklıktan ölmeden diğer bir güne geçebilmektir. Bu durum aslında toplumdaki "Sanat karın doyurmaz." anlayışının kuvvetlenmesine sebep oluyor. Öyle ki o dönemde sanatçılar, bir diğer deyişle "çalgıcılar" halkın gözünde küçümsenip aşağılanacak insanlar olarak görülüyor. Bir genç kızın çalgı çalmasından öte öncelikli vazifesinin kocasının emri altında köle gibi hareket etmesinin olduğu düşünülüyor ki bunu düşünen kesim yine hemcinsleri olan kadınlardır. Yetişme şekli ve ortam baskısı aslında o dönemde imkânı olmayıp baş kaldırmayan genç kızların kaderini belirliyor. Eğitimin öneminin kavranamamasının yanında doktorların insanları tedavi etmesine rağmen yaptıkları işe saygı duyulmuyor:

"Bu doktor maskarahlığı yetişmiyormuş gibi bir de başıma mektep zırlıtısı çıkarıyorsun.. Artık sen sahihten çok oluyorsun.. Kıza ezberlettiğin şiir midir, ne herzedir, o saçmalar az gelmiş de şimdi mektebe vereceksin, öyle mi?. Utanmıyor musun sen? Kız çocuğa okumak ne oluyormuş?. İşte meydanda.. Sen okudun, yazdın da ne oldun?." (Kestelli, 1925, s. 83)

Yazar eserinde birçok tarihî olayı kaleme almıştır lakin bunlar arasında en fazla yer verdiği Ermeni olaylarıdır:

"Muharebenin ibtidâlarında Van taraflarında Ermeniler bütün Müslümanları, çoluk çocukları kesmişler.. Kızların kadınların ırzlarına geçmişler.. Moskoflarla beraber bizimle muharebeye tutuşmuşlar.. Bizimkiler de mukabele etmişler; her taraftan Ermenileri köylerinden, memleketlerinden çıkarmışlar.. Amucen mektubunda şunları da yazıyor: "Bizim kasabadan tanıdığım Ermenilerin hepsi ağlaşarak, sızlaşarak, gittiler.. Hem oh çektim.. Hem de, Müslümanlık başka şeye benzemez, acıdım. Hele Magridiçe, Karabete ve familyaları halkına adeta yüreğim yandı. Eski bir meseldir: Fena komşunun yedi mahalleye ziyarı var, derler.. Çok doğru.. Van'daki canavar Ermenilerin cezasını şimdi bu zavallı adamlar çekiyor... Bize çok fenalık etti bu Ermeniler ama, Müslüman yüreği bu, işte yine acıyoruz, içlerinde sadık, iyi olanları da hiç yok değildi.. Hele bazıları bizlerle adeta hall-i hâmûr olmuştu. Neyleyim ki kendileri yaptılar, sebep oldular.. Başka bir devlet

olsaydı muharebe zamani hıyânetlik ettikleri için toprağında sağ salim bir tane bile bırakmazlardı..." (Kestelli, 1925, s. 58)

Anadolu insanı modern giyinmeyi, fes yerine şapka takmayı, kadınların erkekler ile yan yana gelmesini, aynı tramvayda seyahat etmesini, beraber dans etmesini hatta ve hatta aynı sohbet ortamı içinde bulunmasını, kısaca İstanbul'daki hayatı kendisine aykırı buluyor, o şehirden uzak durulması gerektiğini, dünyanın çivisinin çıktığını ve İstanbul'un bir günah şehri hâline geldiğini söylüyor. Buna karşılık bu durumu gayet normal bulan insanlar da mevcut.

"Ne olur? Anadolu'da okkalarla rakı içerek açık saçık kadınları oynatmak, onlara göbek attırmak ve sonra karşısına geçip bin türlü taşkınlıklar, rezaletler yapmak ayıp, günah olmuyor da kadın erkek beraber terbiyeli terbiyeli oynamak neye ayıp ve günah oluyormuş?.." (Kestelli, 1925, s. 114)

Alıntı olarak gösterilen çıkışması da aslında Anadolu insanının kuralları işine geldiği gibi, kendine göre koyup ona göre uyguladığını gösteriyor. Hatta bu zihniyet; yanlış olduğunu bildikleri hâlde doğruymuş gibi insanlara kabul ettirmeye çalışmalarından kaynaklı ortaya çıkan yanlışları, gayet normalmiş gibi göstermektedir. Hal böyle ki; kadın ve erkek sadece yan yana geldi, aynı ortamda seyahat etti diye günah sayarlardı. Kısacası hiçbir münasebeti olmamasına rağmen aynı yöne doğru giden kadın ve erkeğe bir suç işliyormuş gibi muamelede bulunan insanlara karşı verilen bu tepki, eserdeki en açık tepkilerden birisi olarak kabul edilebilir.

Eserin İkinci Kısım'ı yazarın hakikate biraz daha yaklaştığı ve olayları biraz daha gerçek kişilere ve yaşanılanlara benzeterek anlattığı kısımdır. Birinci, İkinci ve Üçüncü Kısım'larda anlatılan olaylar birbirinin benzeridir lakin anlatan kişinin statüsü ve eğitim seviyesi farklıdır. İkinci Kısım'da ilk kısma göre biraz daha eğitilmiş insanların yazdığı mektuplar bulunmaktadır. İlk kısımda sıkça bahsedilen doktorlara tamamen karşı olma zihniyetinin eğitim seviyesi biraz daha yüksek olan insanlarda daha az bulunduğundan bahsedilir. Zamanında doktorlara itimat göstermeyip söylediklerini dinlemeyen insanların pişmanlıkları dile getirilir:

"Münire'nin ayakları romatizmadan total gibi oldu.. O kadar rahatsız ki tarif edemem.. Vaktiyle doktorların dediklerini dinlemedik de halt ettik.." (Kestelli, 1925, s. 164)

Bu bölümde tıp daha da ilerlemiş ve insanlar gerçek devanın ne olduğunu görmüştür. İnsanlar bunu son çare olarak da olsa uyguluyordur. Uygulamanın sonunda doktorların en başından beri haklı olduğunu, kocakarıların rastgele otları onlara deva diye yutturduğunu anlamışlardır. Halkın bunu anlaması, insanların kafalarını kaldırıp gerçekleri görmeye başlamasının birer göstergesidir.

"Ben vesika ekmeği dedikleri o çamuru artık ağzıma koymuyorum.. Ne yaparsın, doktorların sözünü dinlemek lazım. Şimdi aklım başıma geldi ama, iş işten geçtikten sonra.. Evvelce gençliğimde doktorlara hiç ehemmiyet vermezdim; ne derlerse onun zıddını, aksini yapardım. Nihayet işte böyle genç yaşında ihtiyar oldum.. Sana benim hâlim ibret olsun, kızım.." (Kestelli, 1925, s. 169)

Buna rağmen hâlâ doktorları gâvur olarak görüp karşı olan insanlar da bulunur. Bu durum aslında eski kafalılığın bir göstergesi olarak da gözler önüne serilmiştir. Her ne kadar aydınlanan bir kesimin önderliğinde doktorlara olan inanç artmaya başlasa da bu durumun ülke genelinde sıfırdan yüz oranına çıkması mümkün olmamıştır. Gençler biraz daha bilinçli yetişmeye başlayıp büyüklerini ikna etmeye çalışsa da aşağı yukarı her ailede doktor karşıtı bir birey bulunmaktadır. Durum böyle olunca bazı zaman hastalar gizli gizli doktora götürülür. Bazı zaman ise doktorlara güvenenler, doktor karşıtlarına sözlerini bir türlü geçiremediği için, hastalar, acı dolu kıvranlıklarla ölüme mahkûm edilir.

Her ne kadar aydınlanmaya başlayan kesim ile cahil halk arasındaki görüş farklılıkları artsa da hepsinin hemfikir olduğu ve kafalarında soru işaretleri oluşturan bazı ortak sorunlar vardır. Türk Devleti'nin Almanlara güvenerek onların yanında savaşa girmeleri ne kadar sağlıklı idi? Almanya ekonomik ve askerî açıdan güçlü bir ülkeyken Türkiye savaştan savaşa koşan, yıpranmış bir ülkeydi. İki tarafın da yaşam şartları ele alındığında Türkiye'nin savaştan öte yoksullukla mücadele edeceği gözle görülebiliyordu. Çoğu mektubun temasını oluşturan konu da budur aslında. Yoksulluk, sefalet açlık... Halk her fırsatta devletin kendilerini birilerine ya da bir şeylere yaranmak uğruna soyup soğana çevirdiğini ve bu soyuma işleminin dur durak bilmediğini anlatıyor. Zaten kıt kanaat geçinebildikleri hanede tek dayanakları olan erkekleri bir bir askere alıp dayanaklarını kırdıklarından bahsediliyor. Eserde; "Savaş zamanıdır; erkekler cephede vatani uğruna savaşır, şehit olur." düşüncesindeki insanların ellerinden bir de tek geçim kaynakları olan hayvanlarının alınmasıyla halkın ettiği isyanlara çokça yer veriliyor. Bütün bunlara rağmen halkın hâlâ bir ümidinin olduğu ve "Ne gelirse Allah'tan gelir." düşüncesine sahip olduğundan da bahsedilmiştir mektuplarda:

"Her tarafı artık ateş sardı; bakalım sonu ne olacak?. Biz topal eşekle bu kervana hiç karışmamalıydık ama ne ise bir kere ok yaydan çıktı; hususuyla cihâd-ı ekber ilan olundu. Sırası mıydı değil mi idi, artık orasını Allah bilir. Hemen Kadir-i Mutlak sonunu hayırlı getire!." (Kestelli, 1925, s. 144)

"..Malum ya, bu zamanda en kıymetli hediyeler boğaza, yiyeceğe müteallik olanlardır. Geçen gün bizim civarda bir sünnet düğünü oldu.. Oyuncak yerine hediye olarak sünnet çocuklarına has francalalar getirdiler.. Anlamalı, zamanın hâlini.. Allah vere de bu gidişle Ümmet-i Muhammed açlıktan kırılmaydı.. Biz de herkes gibi artık öte beri satmaya başladık.. Muharebe böyle devam ederse bir seneye kadar bizim evde de eşya namına bir şey kalmayacak gibi.." (Kestelli, 1925, s. 158)

Yazar, ülkenin en güzel zamanlarını, en güzel kaynaklarını en güzel şekilde kullanıp sefasını süren devlet görevlilerinin, savaş zamanı geldiğinde halkın en ön safta vatanını müdafaa için yer alması gerektiği düşüncesinde olduğunu anlatır. Eserde, görevlilerin İstanbul'dan kaçmasından, halk mutlak bir tehlike ile karşı karşıyayken, yalnızca ailelerini tehlikeden uzaklaştırıp halkı tehlikeye atmalarından da bahsedilir. Muharebe kararını alıp halkı ateşe atan ve mağlubiyetin geleceğini anlayıp bu durumdan korkan, akabinde halkı bırakıp kaçan devlet görevlileri halkın hayal kırıklığına uğramasına neden olur. Onca sıkıntı arasında bir de yöneticilerin ihanetine uğrayan halk kin ve nefret ile dolar. Bu nefret halkın her kesiminden insanın ağzından yazılan mektuplarda çok açık bir şekilde görülebilmektedir.

Yeni nesil; eskilere nazaran okuma yazmaya daha fazla önem vermeye başlamıştır. Eğitimin bir toplumun her türlü şart altında ayakta kalabilmesi için ne kadar önemli bir konu olduğunun bilincine varmıştır. Lakin yine doktorlara olan yaklaşımlarda olduğu gibi, gerekirse bütün aile bu düşüncüyü savunsa bile son karar yine aile büyükleri tarafından verildiğinden, asıl meselenin onları ikna edilip eğitim için gerekli şartların oluşturulmaya çalışılmasından bahsedilir.

"Beyhude kıskançlıklar icat edeceğine, bu gibi vâhî fikirler, saçmalarla uğraşacağına seviyeni yükseltmeye çalışsan, kıymetli zamanını tahsile, mütâlaaya hasretsen daha iyi olmaz mı?. Yok, böyle hareket edersen günaha girersin.. Çünkü makul ve mantıklı bir iş görmüş olursun.. Bilirim, esas kabahat sende değildir.. Sen de diğer birçok kadınlar gibi pederinin, hususuyla validenin, daha doğrusu, muhitinin kurbanısın.. Onların taassupları, onların cehaletleri, onların dar ve muzlim zihniyetleri seni böyle mahdûdü'l-fikir bıraktı.." (Kestelli, 1925, s. 160)

Birinci Kısım'da olduğu gibi bu kısımda da tarihî birçok olaydan bahsedilir. Bu olaylar hemen hemen aynı olaylardır lakin yine ilk kısımda olduğu gibi o dönemin kanayan yarası olan Ermeni Olayları biraz ön plana çıkmıştır. Ermenilerin zorla göç ettirilmesi ve giderken yaptıkları zulümler, katliamlardan dile getirilir. Ermenilerin; kadın, çocuk demeden ellerine geçen insanları yaşına ve cinsiyetine bakmadan yaşadıkları zulmün acısı ve nefreti ile öldürerek kaçtıkları anlatılır. Aslında yaşanan her

kötü olayda olduğu gibi bir halkın her kesimi bu suça ortak olmayıp bir bölümü kendi hâllerinde yaşam mücadelesi vermeye çalışmaktadır. Suçluların aslında Van Ermenilerini olduğu, diğer Ermeniler arasında iyi insanlar olmasına rağmen Van Ermenilerinden dolayı onların da bu vahşi zulme ortak olmuşçasına damgalandıklarını ve kuru otların arasında yanan yaş otlar gibi başlarının yandığı anlatılır:

“Erzurum vilayeti tamamen bitmiştir. Van’da yaptıkları vahşiyane zulme mukabele oldu ama bazı yerlerde de az çok şan-ı İslâmiyyet’e yakışmayacak derecede muameleler vuku buldu.. Tehcîri, teb’îdi, asileri şiddetle te’dîbi anlarım, ve çok muvâfık bulurum. Fakat haksız yere bî-günâhları tecziyeyi hangi milletten ve dinden olursa olsun, büyük bir günah telakki ederim. Onlar vâkıâ her türlü canavarlıkları yapıyorlar. Ve lakin biz de yaparsak sonra onlara benzemiş olmaz mıyız?. Mamafih müsebbibleri yine kendi millettaşları..” (Kestelli, 1925, s. 194)

Üçüncü Kısım diğer iki kısımdan yapı olarak biraz farklılık göstermektedir. İlk iki kısımdaki mektupların herhangi bir başlığı ya da ismi bulunmamaktadır. Bu kısmı diğerlerinden ayıran en büyük özellik budur. Yazar her mektuba tek tek isim vermiştir. Bu isimler; “Meş’ûm Bir Sima”, “Şen Bir Zekâ”, “Müdafaa”, “Sünbüle”, “İsyan”, “Buhran”, “Zavallı Vatan”, “Kız Talebeler Arasında”, “Mektep”, “Faziletin Kudreti”, “İdeal Talebe”, “Medeniyete Doğru”, “Bir Seyahatin Hikâyesi”, “Sabire’nin İntiharı”, “Vatan ve Aşk”, “Siyah Mektup”, “Nur Veren Kız” ve “Yeni Hayat”tır.

“Meş’ûm Bir Sima” başlıklı mektup küçük bir hikâye olarak da sayılabilir. Mektupta, babasının biriktirmiş olduğu altınları zevk ve sefa için harcayan bir genç anlatılır. Kaybedilen Balkan Harbi’nin etkilerinden bahsedilen mektupta Türklerin I. Dünya Savaşı’na Almanlardan etkilenip onlara güvenip girdiği anlatılır. Ülkenin zaten bitik bir durumda olduğu, savaşın kaybedilse de çok fazla etkilenilmeyeceği lakin kazanılırsa bunun ülkeye bir şeyler katabileceği konusuna da değinilmiştir. Bu durum bir nev kumar oynamaya benzetilir:

“Onlarda o küllanlık, o küstahlık, o komitacılık ve irfansırlık varken hatta bütün dünyaya ilân-ı harb etmekten çekinmezler.. Bizim gibi sessiz bir milletin mukadderâtı ile, tâlîî ile mutantan bir tarzda kumar oynamaktan, “Poker”de olduğu gibi blöf yapmaktan tatlı bir şey olur mu?.. Milleti batırırlarsa ne kaybederler?. Hiç.. Velew ki yüzde bir ihtimal olsun, çıkarırlarsa çok şey kazanırlar.. Bedava bir müheyyic kumar... Bedava bir **sansasyonel** oyun!..” (Kestelli, 1925, s. 360)

“Şen Bir Zekâ” başlıklı mektupta Türkçenin düzgün ve kurallarına göre kullanılmasına gösterilen özenden ve Türkçenin değerinden bahsediliyor. Eskiden gayet güzel kullanılırken şimdilerde bozulmaların meydana geldiğine dikkat çekilir. Çok büyük kayıpların ve savaşların olduğuna dair söylentilerin dolandığından, bunların asılsız olduğundan bahsediyor. Mektubu yazan kişi; belli bir askerî geçmişi olan donanımlı erlerin Çanakkale’de değil de Ruslara karşı savaştırılması gerektiğini düşünüyor.

“Müdafaa” başlıklı mektupta görücü usulü evlenmenin genç kızlar için bir kumar olduğuna ve çoğunun hayatının bu sebepten ötürü karardığına yer verilir. Mektupta, bu usuldeki evliliklerin çok büyük bir yanlış olduğu ve eğer görücü usulü evlenme ile memnun ve mesut olunabilseydi dünyadaki en mutlu milletin Türkler olacağı, ayrıca herkesin evleneceği kişiyi kendisinin seçmesi gerektiği, mektubu yazan kişinin görücü usulü evliliğe kurban gittiği düşüncesinde olduğu ve kız kardeşinin de başının bu sebepten yanmamasını istediği dile getirilir. İki insanın ruhu birbirine uyuşmadıktan nikâhın da hacı hocanın dualarının da yeterli olmayacağı dile getirilmiştir. Nikâhta değil ruhların uyuşmasında keramet olduğu söylenir. Kadınların önemini anlaşılmaya başladığından ve inkılaplarla birlikte kadınların toplum içerisinde daha fazla yer aldığından; düğünlere, sergilere gidebildiklerinden bahsedilir. Aslında bu bölümde; halkın içinde bulunduğu fiziki savaşın yanı sıra, diğer mektuplarda da

bahsedildiği üzere günün düşünce ve yaşayışına ayak uyduramayan kimseler ile yenileşmeye, modernleşmeye başlamış kimselerin fiziki olmayan savaşı anlatılır.

“Sünbüle”de mektubu yazan kişi; her milletin sonunu, ülkeyi kötü yöneten siyasilere sözleri ardından koyun sürüleri gibi mezbahaneye gitmeye benzetiyor.

“İsyân” adlı mektupta savaş sırasında ailelerin yoksulluk ve sefalet çekmeleri anlatıldıktan sonra aynı mektupta yiyecek ekme bulamasa bile okuluna devam eden bir gençten bahsediliyor. Türklerin ticarete çok geride kaldıkları ve mazinin boşluğunu doldurmak için herkesin ticaretle uğraşmaya çalıştığı, bu sebepten insanların ticaretten tiksindiği anlatılıyor. Binlerce insanın açlıktan ve yoksulluktan öldüğü söyleniyor. Ayrıca ticaret yapmanın okullarda öğrenilemeyeceğine, sahada yani ticaret yapa yapa öğrenileceğine değiniliyor.

“Buhran”da vahşi ruhlu üfürükçü babaların, eski fikirli cahil ebelerin millete yaptığı fenalıkların derecesi anlatılıyor. Doktorların halka sözü geçmezken kocakarıların, üfürükçülerin tek bir sözlerinin bile büyük önem teşkil ettiği söyleniyor. Eskiden kocaların hanımlarının onlara yetmediğini söyleyerek, ikinci eşleri almak için zemin hazırladıklarından bahsediliyor. Fransa ve Türkiye karşılaştırması yapılarak Fransa’daki ve Türkiye’deki çocukların yaşam şartları kıyaslanmış. Orada doğumun az olmasına karşın doğan çocukların yaşayabilmesi için gerekli şartların sağlandığına, Türkiye’de ise doğan çocukların sağlık imkânlarının yetersizliği nedeniyle öldüğüne dikkat çekilmiş. Görücü usulü ile evlendirilen insanların birbiriyle anlaşamadığı için ruhlarını doyuracak insanlara yöneldiklerinden ve eşlerin birbirlerini aldattıklarından söz edilmiş. Mektup yazarı, erkeklerin bulunduğu her fırsatta hanımlarını boşadıklarını söylüyor:

“Aşağı tabakada ve hatta vasatı muhitte bulunan kadınlarımız öyle muzlim bir zihniyete, öyle elim bir hâlet-i rûhiyyeye maliktirler ki doktorların, mektepten çıkmış kabilelerin en fennî tavsiyeleri, en makul sözleri o zavallı dimağlarda maalesef hiçbir tesir husule getiremez.. Fakat ihtiyar kadınların, fakat cahil ebelerin ve hocaların, hele o ma’hûd üfürükçü babaların ufak bir işareti, bir ihtarı onlara en gülünç, en feci tedbirleri, ilaçları tehâlükle yaptırmak için kâfi gelir..” (Kestelli, 1925, s. 394-395)

“Zavallı Vatan” Almanya’da ziraat biriminde çalışan bir Türk’ün kaleme aldığı bir mektuptur. Türkiye’nin durumuna bakıldığında çalışma konusunda çok büyük eksiklerin olduğu belirtilir. Çalışmanın ne kadar önemli olduğu vurgulanır. Almanya savaşta olmasına rağmen üretim devam edebiliyor ve insanlar rahat içinde yaşayabiliyor. Neden aynısını kendi milletinin yapamadığını sorguluyor ve bu vaziyetten ötürü üzüntü duyuyor. Ziraatın bilgisizce ekip biçmek olmadığına değinilir. Ziraat için nitelikli ve donanımlı çiftçilerin yetiştirilmesi gerektiği, ülkedeki kötü hâlin yalnızca bu yol ile sona erebileceği ifade edilir. Yazar: “Almanya’daki ziraat Türkiye’de olsaydı savaş sırasında açlıktan ölenler olmaz ve daha uzun süre savaşılabirdik.” der. Yani Türk milletinin sadece düşmanla değil açlık ve yoksullukla da savaştığı vurgulanır... Yazar, hükûmetten şikayetçi olur ve bu hükûmetin Türk halkına yakışmadığını belirtir. Avrupalılaşmaktan ve kadının toplum içindeki öneminden bahsediyor.

“Kız Talebeler Arasında” adlı mektupta her şeyin pahalı olması ve yoksulluğun had safhada oluşu anlatılır. Bu dönemde; okullarda fiziki olarak yenilenme çalışmalarına gidilmiştir, kadınlar çalışma hayatında, donanmada, devlet dairelerinde yer almaya başlamıştır, insanlar artık istedikleri gibi giyinmekte özgür hale gelmiştir, milli banka kurulmuş ve miladi takvime geçilmiştir. Bunun yanı sıra; yaşlı kadınlar genç kızların eğitim görmesine karşı çıkmış, din adamları kıyafet devriminin aksi yönünde vaazlar verip insanların sinemaya ve eğlence yerlerine gidip camiye gelmemelerinden şikayetçi olmuşlardır. Yazarın mektubu ağızından kaleme aldığı; kişi böyle din adamlarının dinlenilip,

ilim irfan sahibi olmak isteyen kızların mekteb-i tıbbiyyeye kabul edilirken bu vaziyetten korku duymalarından şikayet etmiştir.

Görevi yeni devralmış bir okul müdürünün ağzından yazılan “Mektep” adlı mektupta, yazar okulların fiziki olarak kötülüğüne yer veriyor. Burada bazı eski hocaların ve görevlilerin temizlikten uzak olmasından dolayı okulun yıkılıp döküldüğünü, harap bir halde pislik içinde kaldığını söylüyor. Temizliğin imandan geldiğini söyleyip temizlikten bihaber Müslümanlardan yakınıp gayr-i Müslimlerin Müslümanlardan daha temiz olduğu belirtilir. Anlatıcıya göre, vaziyet öylesine kötüdür ki temizliğin simgesi olan hamamlar bile fazlasıyla pistir.

Mektubu yazan kişi, İstanbul ile Anadolu arasında çok büyük farklar olduğundan, Anadolu’da yaşayan halkın fakirliğinden ve kıyafet yokluğundan bahseder. Halkın cahilliğinden ve çocuklarına olan ilgisizliğinden, öğrencilere verilen eğitimin kalitesizliğinden, üst sınıflara geçen öğrencilerin bile doğru düzgün okuyamadığından yakınıp. Çocukların hayata dair en ufak bir heyecanının bile kalmadığını ifade ettikten sonra muallimlerin okuttukları dersin amacını dahi bilmediklerini söyler.

“Faziletin Kudreti”, kadınların çocuklarını doyurabilmek için iffetlerini sattığını, buna rağmen padişahların ve yönetici zümresinin bolluk içinde yaşadığını, bu bolluk içinde yaşayan zümre için garibanların cephede savaştığını ileri süren bir mektup. Mektupta her kötülüğün elbette bir cezasının olacağına, tarihin bu cezalarla dolu olduğu düşüncesine yer veriliyor. Bazı insanların çok fakirken bazılarının da çuvalla para sakladığından yani gelir dağılımının orantısız olduğundan bahsediliyor. Cahil bir hükûmete sahip olan her halkın felaketlerle karşılaşmaya mecbur olduğu, cehaletten kurtulmadığımız sürece Almanya’nın Türk hükûmetinin müttefiki değil amiri olacağı dile getiriliyor.

“İdeal Talebe” adlı mektupta padişahların savaşlarda halkını düşünmeyip ölümlerine sebep olduğunu lakin hiç olmazsa barış zamanında halkını düşünmeleri gerektiğinden ve sağlık şartlarının çok kötü olduğundan bahsediliyor. Yazar, mektubunda geçmişten beri Türk milletinin çalışmaktan uzak olduğunu, Avrupalıların ise sürekli çalıştığını ve bu sayede de geliştiklerini belirtiyor. Spor yapmayan insanların, spordan uzak bedenlerin sağlıksız olacağını, sağlıksız bedenlerin kafalarının da sağlıksız olacağını dile getiriyor. Bir kafadan verim alabilmek için ona sağlam bir vücut vermemiz gerektiğinden bahsediyor. Bu duruma istinaden “*en verimli toprak bile bir süre sonra ürün vermez*” benzetmesi yapıyor. Sadece zekânın yeterli olmadığı, zekâ ile birlikte vücudun da dinç ve sağlıklı olması gerektiği, yalnızca bu sayede insanların başarıya ulaşabileceği uyarısı yapıyor. Ülkede adam kayırmanın farkında olduklarını, bu yüzden çok yetenekli muallimlerin gereken yerlere gelmemesinden yakınıyor.

Bu mektupta Avrupa ile eğitim kıyaslaması da yapılmış, Avrupa’da öğrencilerin birer çiçek edası ile yetiştirildiği, Türkiye’de ise buna hiç özen gösterilmediği anlatılmıştır. Eğitim sistemi düzelmezse Türk milletinin selamete çıkmasının mümkün olmadığı, aile terbiyesinin de okul konusunda çok önemli bir etken olduğunu belirtilmiştir. Eğitimlerin öğrenmeye yönelik değil de ezberletmeye yönelik olduğunu söyleyerek bunun nedenini donanımsız öğretmenlere bağlamıştır.

“Medeniyete Doğru” adlı mektubun başlığından da anlaşılacağı gibi son zamanlarda yapılan yeniliklerle ülkenin medeniyet seviyesinin artırıldığından bahsedilir. Savaşın bitmesi, tarımın normale dönmesi ve mahsulün iyi alınmasının yanı sıra tarım vergisinin kaldırılması sayesinde Anadolu insanı rahatlamıştır. İnsan sağlığına önem verilmeye başlandığından salgın hastalıklarla mücadele edilmeye hız verilmiştir. Ziraat için de ilk defa şuurlu bir ziraat modeli ortaya konduğu ve geliştiği güzel değil de

ihtiyaca yönelik bir ziraat siyaseti uygulandığı anlatılır. Pamuk ve zeytinyağında epeyce yol kat edildiği ama bu ürünlerin daha da geliştirilip birkaç ülkenin daha önüne geçilmesi gerektiği dile getirilir. Mektupta, neredeyse yapılan her şeyin günah olduğunu düşünen cahil kesimin aydınlanmaya başladığından; Dünya Savaşı'nın çok gereksiz bir savaş olduğundan, kazanan ve kaybeden tarafların eline hiçbir şey geçmediğinden yalnızca bir sürü insanın ölüp bir sürü boş harcama yapıldığından bahsedilir. Mektup yazarı, Mustafa Kemal Paşa'nın dini kullananların karşısında olduğunu ve bu din kullanma düzenini sona erdirmeye çalıştığını söyler.

“Bir Seyahatin Hikâyesi”nde, mektubu yazan kişi, İstanbul'un vaziyetini bir gezgin edası ile anlatır ve vapurların kötülüğünden ve tehlikesinden bahseder. Mektup yazarına göre vapurlara kapasitesinin üzerinde yolcu alındığından zaten sağlam olmayan vapurlar çok büyük tehlikeler arz etmektedir. Bu mektupta tiyatro salonları üzerinde çok fazla durulmuş, tiyatro salonlarının havasızlığından, basırlığından ve içlerinde sigara içilmesinden mütevellit oluşan kasvetten bahsedilmiştir. Mektubun bir bölümünde; tiyatro izlemeye gelen üç ecnebinin, içeride on dakikadan fazla duramayıp çıktığı ve aralarında tiyatro salonlarının ne kadar kötü olduğuna dair konuşmaların geçtiği ifade edilmiştir. Türk milletinin sanata ve yeniliklere aç olduğundan ancak kendilerini geliştirmek için hiçbir girişimde bulunmadıklarından bahsedilmiştir. Mektupta İstanbul'un dar ve fakir sokaklarından; Sirkeci Garı'nın, Galata Rıhtımı'nın kirliliğinden ve çirkinliğinden, bu yerlerin temiz tutulması için hiçbir çaba gösterilmeyip hunharca kullanılmasından bahsedilir. Bu durum da halkın ve dışarıdan gelen insanların gözünde kötü bir izlenim bırakmaktadır.

“Sabire'nin İntiharı” adlı mektupta; ailesinin ilgisizliğinden; sanata ve musikiye karşı oldukları için kızlarının bunları icra etmesine izin vermediklerinden dolayı Sabire isimli gencecik bir kızın, kalbine sıkıldığı bir kurşun ile intihar edişinden duyulan üzüntü anlatılır. Kadınların cephede düşmanla birebir olmasa da cephe gerisinde askerlere yardım ederek savaştığı ve savaşı ordunun ilk defa kadınlığın ebedi kudretini, içtimai füsununu, tatlı ve diriltici şefkatini duyduğu dile getirilir.

“Vatan ve Aşk”, Anafartalar'da yaralanan bir askerin onu tedavi eden hemşireye olan aşkını ve bu aşk sayesinde iyileşip cephelere dönebildiğini anlatan bir mektup. O dönemdeki Türk kadınlarıyla başka milletlere mensup kadınlar arasındaki farklara değinir:

“Gayr-i Müslim kadınlar lokantalara, gazinolara, tiyatrolara, sinemalara giriyorlar; zevceleriyle bahçelerde, tenezzüh yerlerinde hava alıyorlar, vesâ'it-i nakliyyede istedikleri mu'tenâ yerleri işgal ediyorlar.. Vatanın hakiki anaları, millet-i hâkimenin kadınları ise sümsük sümsük, süfliyyet ve sefalet içinde topraklar, taşlar, çayırılar üstünde oturuyorlar; yahut küstah erkeklerin müstehcen sözleriyle kulakları tırmalanmak için köhne mesire yerlerinde dolaşıyorlar.. Ne adi, ne acıklı bir manzara, bir manzara-ı tezâd değil mi?.” (Kestelli, 1925, s. 543-544)

“Siyah Mektup”ta vatanın her yanının işgal altında olduğu, özellikle İstanbul'un büyük bir felaket içinde olmasının halkın ruh hâlini bir uçuruma sürükleyip insanların aklında intihar fikirlerinin yer edindiği anlatılır. Hükûmetin doymak bilmeyen önde gelenlerinin düşmanın karşısında durup ülkesini koruması gerekirken bir de onlara para karşılığında ülkeyi sattıkları, savaşa girmenin zaten akla mantığa sığmadığı ayrıca İstanbul'un şu anki hâlinin Bizans'ın son günlerine benzediğini ileri sürülür. Ayrıca İzmir meselesinin geçmişten beri Yunanlılarla mücadele edilen bir mesele olduğu da anlatılır. Bunun yanı sıra Sivas Kongresi'nin Anadolu'yu ateşleyip halkta coşkuya ve heyecana sebep olduğu lakin her şeyden önemlisinin dünya barışı olduğu anlatılır. Mektup yazarı, düşmanın İstanbul'da bulunan güzel evleri işgal edip ev sahiplerini evlerinden zorla çıkarttığını, hükûmetin buna karşı bir şey yapmadığı gibi bir de düşmanla iş birliği yaptığını, bu da yetmezmiş gibi İstanbul'un asayişini İngilizlere bıraktığını üzümlere dile getirir. İngiliz askerlerin Türk halkına kötü davrandığı, peçeli

kadınlara sataştığı, Türklerin kendi vatanlarında adeta birer mülteci muamelesi gördüğü, bir sürü zulüm ile karşı karşıya kaldığı anlatılır.

“Nur Veren Kız” adlı mektupta Büyük Ferdâ isimli kadınlar komitesinden ve kadınların hayatın içinde daha fazla yer alıp öğrenimlerini tamamlayıp öğretmen, doktor ve hemşire olduklarından ayrıca daha fazla kadının okuyup hayatın içinde daha fazla yer almaları gerektiğinden bahsedilir:

“Biz Anadolu’yu uyandırmak ve ısıdırmak, şen ve mesut yapmak için asrın ve fennin istediği tarzda irfan kadınları yetiştirmeliyiz. O her şeyden güzel, o her şeyden kudretli hakikati ve istikbali ancak bu tarzda kadınlar kucaklayacak ve asil medeni ve fikrî inkılabı, Büyük Ferdâ’yı şimdi yetiştireceğimiz nesil yaratacaktır.” (Kestelli, 1925, s. 569)

Avrupa ve Amerika’daki diğer kadın cemiyetleriyle iletişime geçilmiş, mektuplar yazılmıştır. Büyük Ferdâ Cemiyeti’nin ismi bütün dünyaya duyurulmaya başlanmış ayrıca eğitim görmeleri için Avrupa’ya kız öğrenciler gönderilmiştir. Bunun yanı sıra şiddet görüp zorla evlendirilmeye çalışılan kızlara destek olunup koruma altına alınmaları sağlanmış, sadece kalacak yer bulunmakla yetinilmeyip hukuki yollardan da haklarının korunması için çalışmalar yapılmıştır.

“Yeni Hayat” adlı mektup yazılış açısından bir çeşit kurtuluş mektubu niteliği taşır. Yabancılar yurttan çıkarılmış, vatanın hakimiyeti tekrar sahibine yani Türklerin eline geçmiştir. Türklerin bununla beraber ticareti de eline almaya başladığı, yabancı dükkânların iflâsa sürüklendiği anlatılır. Kadınların önemi giderek artmış, kadın işçiler çoğalmış, yokluk ve sefalet büyük bir hızla azalmış, kadınlar hayatın içinde daha fazla yer almaya başlamış, tramvaylardaki perdeler kalkmış, kadın ver erkeklerin aynı şartlarda, aynı ortamlarda yolculuk yapmasının temelleri atılmıştır. Şimdiye kadar dünyanın hiçbir yerinde bu büyüklükte köklü yenilikler yapmayı başarıp halka kabul ettirebilen bir liderin olmadığı ileri sürülür. Mektupta, sadece Mustafa Kemal gibi bir dâhinin bunu başarabildiği, Mustafa Kemal’in halkı büyük bir cehaletten kurtardığı ve bundan dolayı yaşadığı sevinç dile getirilir. Atatürk’ün gerçekleştirdiği ilke ve inkılapların yanı sıra yönetim merkezinin İstanbul’dan Ankara’ya taşındığı, din adamlarının siyasetten uzaklaştırıldığı, vapurların yenilenip güzelleştirilerek dünya standartlarının üzerine çıkarıldığı anlatılır:

“Biz Türk kadınları, diyordu, şimdiye kadar insandan başka bir şey imişiz de haberimiz yokmuş! Dünkü yâbis hayata, dünkü hâileli esaretle bugünkü hür ve münşerih hayatımızı düşündükçe rüya görüyor gibi oluyorum. Meğer bizim evvelce cidden hayvandan bir farkımız yokmuş!” (Kestelli, 1925, s. 594)

Ülkede yaşayan bütün kadınların Mustafa Kemal Paşa’ya minnettar oldukları ve bu geniş hürriyete layık oldukları anlatılır. Mektup yazarı, mektubunda; yüce Türk kadınının, hürriyetin vatani ve insani hedefini tamamen kavradığını, anlayabildiğini ve bunu fiilen ispat ederek kanıtlayabileceğini söyledikten sonra Türk Ocakları’nın vazifesinden bahseder:

“Fikrimce şimdi Türk Ocakları’nın vazifesi medeniyet inkılabında halka rehber ve mürşit olmak, büyük inkılabın ruhunu iyi işlenmemiş Türk dimağlarına sindirmek, artık benliğini bulan Türk’ün bedenî ve medeni seviyesini yükseltmek için icap eden fedakârlığı yapmaktır. Türkçülüğün, milliyetperverliğin hedef-i aslîsi çilekeş Anadolu’nun umrân ve irfanını, medeni ve iktisadî kudretini temin olmalıdır..” (Kestelli, 1925, s. 602)

Bütün bu gelişmelere ve halkın rahatlamasına rağmen kitap satışlarının azlığından ve halkın eğlenceye, zevk ve sefaya daha fazla önem vermesinden şikâyet edilir. Mektupta, ülkeyi yönetecek vekillerden beklentileri şöyle sıralanır:

“... muhteris ve mütebasbıs, mihver-i tefekkürâtı esen rüzgâra, tebellür eden kuvvet ve menfaate göre döner cinsten olmamalı ve hususuyla daima, ama daima menâfi'-i milliyyeyi şahsi ve zümrevî menfaat ve ihtirasların çok fevkinde tutabilmek celâdetini, kahramanlığını gösterebilecek pak ve mert bir tabiatla yaratılmış bulunmalıdır.” (Kestelli, 1925, s. 607)

Düğünlerin artık daha modern ve gösterişli yapılp düğünlerde kadın ve erkeklerin rahatça dans edebildiği hatta bunların günlerce sürebildiğinden bahsedilir. İnsanların futbol, tenis gibi sporlara yöneldiği ve sosyal faaliyetlerini arttırdığı söylenir. Bütün bu yenilikler meydana gelirken bir yandan da isyanların ortaya çıktığına bunlardan en büyüklerinden birinin Şeyh Said İsyanı olduğuna yer verilir. Şeyh Said'in yargılanırken mahkemesinde bulunan bir adamın dilinden olayların akıbeti, nasıl yargılandığı, neyle suçlandığı ve bu kabul edilemez isyan ile vatanına ne kadar zarar vermiş olduğu anlatılır.

Yazar, mektubu; bütün ümidin, bundan sonra gelecek nesilde olduğunu ve bundan sonra gelecek neslin zihniyetinin her şeyi belirleyeceğini belirterek bitirir.

3. *Hayat ve Mektuplar*'da Zihniyet

Hayat ve Mektuplar adlı eser üç farklı kısımdan oluştuğu gibi bünyesinde üç farklı zihniyeti barındırır. Bu sebeple eserin zihniyeti üç farklı kısımda ayrı ayrı incelenebilir.

Birinci Kısım: Bu kısımdaki mektuplar daha önce de belirtildiği gibi köylünün, askerin kısacası halk tabakasına mensup insanların ağzından yazıldığından tam bir cahillik, temizlik, saflık ve fikren karanlık bir yapı içerir. Gelenek, göreneklerine bağlı insanlar; din adamlarının ve hükûmetin sözüne itimat edip doğru olup olmadığını sorgulamadan, kendi fikirlerine önem vermeden, büyüklerinin uygun gördüğü şeyleri kabul edip uygularlar. İnsanların bir bölümü ruhen tam bir bunalım içindedir ve akıllarında daima intihar etme fikri yer alır. Doktorlara, hemşirelere, öğretmenlere itimat etmeyip geçmişten beri süregelen yöntemleri uygularlar. Hastalıkların tedavilerini tıpta değil de dualarda, tekkelerde, hocalarda arar, doktorlara ve hemşirelere adeta birer gâvur gözüyle bakar, öğretmenlerin öğrettiği şeyleri insanları yoldan çıkaran şeyler olarak kabul eder, sanata ve ilme bütünüyle karşı çıkarlar. Çağdaşlaşmaya tamamen kapalıdırlar. Ekonomik olarak buhranda olunan bir dönemde hayatlarını idame ettirmeye çalışan bu insanlar, her şeyden önce karınlarını doyurup yatacak sıcak bir yataklarının olmasını amaçladıkları için çok fazla bir şey yapabilmek, kendilerini geliştirebilmek imkânına da sahip değildirlere.

İkinci Kısım: Bu kısımda zihniyet biraz daha çağdaşlaşmaya açıktır. Mektuplar kendi fikirlerine sahip olan insanların ağzından yazılmıştır. Durum her ne kadar böyle olsa da bu bölümde, geçmişe bağlı olan ve çevresinde olup bitenleri tam anlamıyla sorgulayamayıp fikirlerini beyan etmekten çekinen insanların ağzından yazılmış mektuplar da bulunur. Bu mektubun yazıldığı dönemde ve coğrafyada yaşayan insanlar; sanata ve ilme yönelmenin insanı dinsiz yapmayacağı aksine insanı geliştirip vatanına ve milletine daha faydalı bireyler hâline getireceği düşüncesi hâkim olsa da bu düşüncelerini büyüklerinin korkusundan dile getiremezler, getirseler de onlara karşı bir savaş vermeleri gerektiğinin farkındadırlar. Eserin bu kısmında bahsedilen insanların ekonomik güçleri ilk kısma göre biraz daha iyi olsa da yine yeterli olmadığı için tam anlamıyla savaş ve hayatta kalma psikolojisi ile hareket ettiklerinden kendilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlere girişmezler. İki farklı kafa yapısı hakimdir: eski ve yeni. Eskiler yine birinci kısımdaki insanlarla tamamen aynı düşüncede iken biraz daha genç olanlar modernleşme taraftarındırlar. Sözün bittiği yer; hacılar, hocalar, türbeler,

tekkeler olmasına rağmen doktorların, ilmin ve sanatın değeri az da olsa bilinir ve bu doğrultuda birtakım çalışmalar yapılır.

Üçüncü Kısım: Bu kısımda sosyal, ekonomik ve siyasi yapıda ilk kısma göre epeyce bir ilerleme kat edilmiş, insanların refah seviyeleri yükseltilmiş, tıbbı, ilme, irfana karşı bir güven kazanılmış, sağlık konusunda din adamlarının söz hakkı azaltılmıştır. İnsanlar her şeyin bilincine varmaya başlamış, yaşadıkları hayatın kalitesinin artması için çabalar göstermişlerdir. Geçim sıkıntısı azaldığından insanlar karınlarını doyurma aşamasını geçip beyinlerini ve ruhlarını doyurma çabası içine girmiştir. Bu durum ise insan eşitliğinin, eğlenceye ve sanata ihtiyacın fark edilmesini sağlamış; insanları modernleşmeye itmiştir. İnsanların ruhlarına bir ferahlama ve rahatlama gelmiştir. Siyasi yapı olarak Cumhuriyet'e geçilmiş, hükümet ve padişah odaklı yönetimden halk odaklı yönetime geçilmesinden dolayı insanların ihtiyaçlarını karşılayacak ve refah seviyesini arttıracak yöntemlere yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. İnsanların sağlığı, refahı ön planda olduğundan insanlar insan yerine koyulduklarının farkına varıp hayata ve ülkelerine daha fazla tutunmuşlardır.

4. Dil

Eserde birden fazla tabakayı temsil eden mektuplar bulunduğu için, dilin yalınlığı ve karmaşıklığı arasında tezatlar bulunur. Farsça ve Arapça kelimeler ile sıkça karşılaşılır. Yazar mektupları toplumun her tabakasındaki insanların ağzından yazar. Alafranga kesimin Fransızca kelimeleri sıkça kullanmasından dolayı çok fazla Fransızca kelime içerir. Bunun yanı sıra *Hayat ve Mektuplar* adlı eser toplum yararına yönelik yazıldığı için dili, bazı mektup parçaları dışında, herkesin anlayabileceği şekilde yalın ve sadedir. Aynı zamanda halkın gündelik konuşma dilinden kelimelere (belkim, sonram, sankim... gibi) ve kasti olarak yapılmış yazım yanlışlarına rastlanır.

Ayrıca bazı mektuplar az kullanılan Arapça kelimeler içerdiği için Latin alfabesine çevrilmekte zorlanılmaktadır. Onun dışında; uzun uzadıya, abartılı cümlelere yer verilmemiş, okuyan her insanın anlayacağı şekilde yazılmıştır. Yazarın eserin dili hakkında eserin ilk sayfalarında verdiği bilgiler şu şekildedir:

"Serâpâ imla ve rabıta hatalar ile lafzî ve mane'î nakîseler ve şaibelerle âlûde olan ve çirkin bir hat ile yazılan, daha doğrusu, yazdırılan bu saf mektupların hemen hepsi bir fabrikanın, selam fabrikasının malı ve mahsulü gibidir." (Kestelli, 1925, s. 10)

"Mektuplarda hakikatte mevcut olması lazım gelen imla ve kaide hatalarını bittabi ibka etmedim. Aksi taktirde bu, hiç de hoş gitmeyecek bir "realizm" olurdu. Eserde, tasvip ettiğim tarz-ı imlâ takip olunmuştu. İşârât-ı tenkidîyye de keza.. Yalnız birinci kısım mektuplarda pek tabii ve hakiki olduğu için bazı gülünç terkip ve rabıta hataları bîl-iltizâm bırakılmıştır. Mektuplar seviye sırasıyla, yani her mektup pek ince bir fark ile mâ-kabline tefevvuk edebilecek bir tarzda tertip ve tasnif edilmiştir. Farazâ on dördüncü mektup yedinci mektuptan, kırk sekizince mektup kırk ikinci mektuptan seviye, üslup ve fikir itibarıyla herhâlde biraz yüksek bulunacaktır." (Kestelli, 1925, s. 12)

5. Sonuç

Raif Necdet Kestelli döneminin önemli mektup ve eleştiri yazarlarından birisidir. Eserlerini yazdığı dönemdeki halkın ve vatanın durumunu bütün gerçekleriyle birer fotoğraf karesi edasıyla gözler önüne sermiş, eserin girişinde de belirttiği gibi, eserlerini halkın yararı için yazmıştır. *Hayat ve Mektuplar* savaş zamanı ve savaş sonrası insanların içinde bulunduğu ekonomik, siyasi, sosyal ve psikolojik durumu ortaya koyan bir eserdir. Geçim sıkıntısı, evlilik kurumu, çocuk sağlığı, eğitim meselesi, okuma-yazma durumu, okulların fizikî yapısı, ticaret, tarım, şehirleşme, sağlık gibi birçok konu ele

alınarak toplumun krokisi çizilmek istenmiştir. Yazar, eseri roman olarak yazma düşüncesine sahipken bu hedefinden vazgeçmiştir. Dönemin yapısını ve olayları halkın ağzından mektuplar şeklinde anlatarak daha başarılı olacağını düşünmüştür. Çünkü yazarın gayesi, anlatacağı her konuda tarafsız olmak ve halka gerçekçi bir şekilde yansıtılabilmektir. Kasıtlı yapılan yazım yanlışları, eserdeki bazı mektuplarda görülen anlatım dilinin zorluğu ve toplumun her kesiminin ağzından mektupları kaleme alınması, yazarın eserde hedefine fazlasıyla yaklaştığının birer kanıtıdır.

Eseri önemli hâle getiren en büyük özellik I. Dünya Savaşı sırasında halkın gözünden anlatılan olayların tarihî bir belge niteliği taşıyabilecek nitelikte olmasıdır.

Yapılan incelemede metin birimlere ayrılmış ve buradan hareketle zihniyeti, yapısı ve dili üzerinde durulmuştur. Böylece hem Cumhuriyet döneminde mektup türünün örneklerinden birine değinilmiş ve bu dönemin özellikleri göz önüne serilmiş hem de Raif Necdet Kestelli'nin yazarlığına, diline ve üslubuna dair bir inceleme yapılmıştır.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. (1991). *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*. Ankara: Akçağ.
- Aydın, R. (2015). Râ'if Necdet ve Yeni Mektup Numuneleri (İnceleme-Metin). Bartın: Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı ABD, Eski Türk Edebiyatı BD YL Tezi.
- Diakova, K., & Rjova, N. (2013). *Обращение В Эпистолярном Жанре (по произведениям русской литературы)*. Москва: Вестник РУДН.
- Donbay, A. (2011). Edebiyatımızda "Mektup" Türü ile İlgili Başlıca Çalışmalar. *Erdem Atatürk Kültür Merkezi Dergisi*, 83-102.
- Eroğlu, E. (2000). Türk Edebiyatında Özel Mektuplar Bibliyografyası. İstanbul: Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- Erol, K. (2017, Kasım 18). Vecize Edebiyatı ve Sosyal Öğreti Örneği Olarak Raif Necdet Kestelli'nin Süzme Sözleri. *e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi/Journal of Oriental Scientific Research (JOSR)*, 624-643.
- Gökyay, O. Ş. (1974). Tanzimat Dönemine Değın Mektup. *Türk Dili Dergisi Mektup Özel Sayısı*, 17-23.
- Kaplan, E. (1999). Bir Edebî Tür Olarak Mektup ve Türk Edebiyatındaki Yeri. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karaalioğlu, S. K. (1982). *Sözlü-yazılı kompozisyon, konuşmak ve yazmak sanatı*. İstanbul: İnkılâp ve Aka.
- Karataş, E. (2012). Mektup Roman Tekniğı ve Türk Romanından İki Örnek: Mektup Aşkları ve Kedi Mektupları. *Turkish Studies*, 2173-2192.
- Kayabaşı, Ö. (2011). Ahmet Midhat Efendi'nin "Karnaval" Romanını Tahlil Denemesi. *Turkish Studies*, 659-670.
- Kestelli, R. N. (1925). *Hayat ve Mektuplar*. İstanbul: İkdâm.
- Okay, O. (2010). *Batılılaşma Devri Türk Edebiyatı*. İstanbul: Dergâh.
- Özaktürk, G. (2000). *Yazınsal Mektubun Tarihçesi*. Ankara: Archivum Anatolicum.
- Tekin, M. (2006). *Roman Sanatı*. İstanbul: Ötüken.
- Türk Dil Kurumu;. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yıldırım, Y. (1983/84). *Raif Necdet Kestelli'nin Hayatı ve Eserleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeni Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

22. Şöyle Böyle mektupları ışığında Muallim Naci ve Şeyh Vasfî**Sefa TOPRAK¹****APA:** Toprak, S. (2021). *Şöyle Böyle mektupları ışığında Muallim Naci ve Şeyh Vasfî*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 381-394. DOI: 10.29000/rumelide.886075.**Öz**

19. yüzyıl Türk edebiyatı tarihi aynı zamanda bir modernleşme dönemi tarihidir. Bu modernleşme hareketi kendisini dil ve edebiyat hareketi içerisinde de gösterir. Yenileşmenin öncü isimleri tarafından Batı normlarının geleneksel olanın karşısında adeta kurtuluş reçetesi olarak sunulduğu bu dönemde birçok alanda eski-yeni mukayeseleri ve çatışmaları yaşanır. Özellikle de şiir bağlamındaki eski-yeni tartışmaları dönemin edebiyatçıların kutuplaşma derecesinde ayırıştırır. Batı edebiyatının “yeni”; Divan edebiyatı, Klasik şiir algısı ve bu şiiri oluşturan düşünce dünyası özelinde Doğu külliyatını oluşturan normların ise “eski” olarak tanımlandığı bu tartışmalarda sınırlar oldukça keskindir. Divan şiirinden bir kez olsun övgüyle bahsedilmesi “yeni” karşıtı olarak algılanmak için yeterlidir. Bu tartışmalar içerisinde isimleri “eski”nin savunucusu olarak anılan iki dost şair Muallim Naci ve Şeyh Vasfî Efendi de bulunur. İki şairin karşılıklı mektuplaşmalarından oluşan *Şöyle Böyle* adlı eser, dönemin edebi tartışmaları içerisinde yer alan Muallim Naci ve Şeyh Vasfî'nin edebiyata bakışlarını ortaya koyuyor olması bakımından oldukça önemli bir kaynaktır. Eser, iki şairin de geleneği çok iyi bilip içselleştirmelerinin yanı sıra gelişmeye-yeniliğe de oldukça açık olduklarını gösteren 12 mektuptan oluşur. Bu çalışmada *Şöyle Böyle* mektupları ışığında Muallim Naci ve Şeyh Vasfî'nin eski-yeni tartışmaları içerisinde edebiyata ve şiire bakış açıları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda iki şairin de içinde yetiştikleri gelenekten bağlarını koparmamakla birlikte yeniliğe ve modernliğe de kapalı olmadıkları, edebi esere Doğu-Batı bağlamından uzak bir güzellik algısı ile baktıkları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: *Şöyle Böyle*, Şeyh Vasfî, Muallim Naci, mektup, tenkit**In the light of *Şöyle Böyle* letters, Muallim Naci and Şeyh Vasfî****Abstract**

The history of 19th century Turkish literature is also a history of modernization. This modernization movement also shows itself in the language and literature movement. In this period when Western norms are presented as a prescription for salvation against the traditional by the pioneers of innovation, old-new comparisons and conflicts are experienced in many areas. Especially in the context of poetry, the old-new debates differentiate the literati of the period to the degree of polarization. In these literary debates, Divan literature, Classical poetry perception and the world of thought forming this poem are targeted. The “new” of Western literature in the French literature; The boundaries are very sharp in these debates, where the norms that constitute the Eastern corpus in the Divan literature are defined as “old”. The praise of Divan poetry just once is enough to be perceived as the opposite of “new”. In these discussions, there are also two friendly poets Muallim Naci and Şeyh Vasfî Efendi, whose names are known as the advocates of the “ancient”. The work

¹ Öğr. Gör., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Zonguldak, Türkiye), sefatoprak.67@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7183-936X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.12.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.886075.]

named *Şöyle Böyle*, which consists of the mutual correspondence of two poets, is very important in terms of revealing their perspective on literature within the literary discussions of the period. The work consists of 12 letters showing that both poets know the tradition very well and internalize it, as well as being very open to development and innovation. In this study, in the light of such letters, Muallim Naci and Şeyh Vasfi's perspectives on literature and poetry in the old-new discussions were examined. As a result of the investigations, it was concluded that both poets did not break their ties with the tradition in which they grew up, but they were not caught up in innovation and modernity, and they viewed the work with a perception of beauty away from the East-West context.

Keywords: *Şöyle Böyle*, Şeyh Vasfi, Muallim Naci, letter, criticism

1. Giriş

19. yüzyıl, Türk modernleşmesinin hemen her alanda ivme kazandığı bir dönemdir. Askeri ve idari yönetim sistemlerinde Batılı-modern pratiklerin uygulanmaya başlaması yenilik hareketinin diğer sahalara da yansımaya yol açar. Toplum yaşamına henüz yansımamış olsa bile Batılı yaşam normları dönemin aydınları tarafından kurtuluşun vazgeçilmez birer reçetesi olarak görülmeye başlar. Matbaanın yerleşmesi, basın hayatının hareketlenmesi ile birlikte dönemin edebiyatçıları yeniliğin öncülüğünü yaparlar. Dünyayı duyuş ve algılayış biçimlerindeki Batıya dönük değişim hareketi, dil ve edebiyatın yönünü de aynı eksene çevirir. Nesirde henüz yıkılması gereken bir gelenek yahut asırlardır süre gelen bağlayıcı bir kalıp olmadığı için; gazetelerde, dergilerde yazılan nesir türü eserlerde veya nesir dilinde yazarlar daha rahat hareket ederler. Fakat iş Fransa özelinde Batılı şiir anlayışı ve özelliklerini Türk şiirine uygulamaya geldiğinde yenilikçi şairlerin karşılarında yüzyıllar boyunca süregelen bir Klasik şiir anlayışı ve şekilleri bulunur.

Bu bakımdan dönemin yenilikçi yaklaşımlarının şiir karşısında kendi rüşlerini ispat edebilmeleri hiç de kolay olmaz. “Yeniliğin” yerleşebilmesi, kabul görebilmesi için halen yaşamını sürdüren geleneksel olandan bağların tamamen koparılması gerekir. Bunun için de Divan şiirine ve geleneğe dair ne varsa alenen yıkımı için çalışılır. Zira yeni edebi normların kabulünün ancak bu şekilde yerleşebileceğine inanılır. Artık Doğuya ait ne varsa eski ve insanlığı karanlığa götüren; Batıya ait ne varsa iyi ve aydınlığın habercisi olarak telakki edilir.

Burada şair ve yazarları bekleyen birçok zorluk vardır. Birincisi henüz dillerine dahi tam hâkimiyet kuramadıkları bir dünyanın içine girmeye çalışıyor olmak onlar için hiç de kolay olmaz. Topluma “aydınlanmanın” kapısı olarak gösterilen Batıya ait ürünlerin çeviriler yoluyla Türk halkına öğretilmesi gerekmektedir. Batılı insanın zihin dünyasını, Türk insanına öğretmek için felsefi metinlerin çeviri yoluyla verilmesi gerekir fakat bu işin gerçekleşmesi için öncesinde büyük bir okumaya, titiz-seçkin bir çeviriye ve fayda-zarar gözetiminde bir aktarıma ihtiyaç vardır.

Dönem aydınlarımızın tercihi bu uzun ve zahmetli süreçten ziyade Batının edebi ürünlerine yönelmek olur. Nitekim Batılı roman ve şiirlerin ilk çevirilerinden itibaren artık yüzyıllardır süregelen şiir ve anlatı gelenekleri ile ilişkiler kesilmeye başlanır ve geleneksel edebi türlere karşı büyük bir itibarsızlaştırma çalışmaları yürütülür: toplumdaki kopuk olmak, belli bir zümreye ait olmak, ahlaka mugayir olmak ve anlaşılammak gibi. Yeni şiirin gür sesinde ise toplum, toplumsal fayda, ahlaki öğretiler, esastır. Söylem ve üslup da kendini buna göre ayarlamaktadır. Her ne kadar Klasik şiirin şekilleri devam ediyor olsa da işlenen temler ile birlikte artık kasidenin kaside, gazelin ise gazel olmadığı aşikârdır.

Yenilikçiler tarafından, kalben bağlı oldukları zevkin ve hissin; aklın ve sosyal faydanın gereğiyle yıkılması tek çare olarak görülür. Şiirler üzerinden ahlaki öğretilerin toplumu düzene sokacağı, yeniden millet olmanın büyük başarısının yakalanacağı düşünülür fakat “yeni” olanın kabul görmesi ve yerleşmesi hiç de kolay olmaz. Zira gerek şiiri okuyanlar gerekse yazarlar için, içinde büyüdükleri geleneğin duyuş ve zevkine olan aşinalık devam etmektedir. Bu bakımdan Divan edebiyatına, Klasik şiir algısına ve onun üzerine oturduğu temel esaslara topyekûn savaş açılması, geleneksel olanı sürdürmek isteyenleri rahatsız eder.

İşte bu noktada edebiyat tarihimiz içerisinde sıkça karşımıza çıkacak, isimleri değişse bile temelde tartışma mevzuları aynı olan “eski-yeni” tartışmaları baş gösterir. Özellikle de şiir bağlamındaki eski-yeni tartışmaları dönemin edebiyatçıları kutuplaşma derecesinde ayırıştırır. Batı edebiyatının “yeni”; Divan edebiyatı, Klasik şiir algısı ve bu şiiri oluşturan düşünce dünyası özelinde Doğu külliyatını oluşturan normların ise “eski” olarak tanımlandığı bu tartışmalarda sınırlar oldukça keskindir. Divan şiirinden bir kez olsun övgüyle bahsedilmesi “yeni” karşıtı olarak algılanmak için yeterlidir.

Bu tartışmalar içerisinde isimleri “eski”nin savunucusu olarak anılan iki dost şair Muallim Naci ve Şeyh Vasfi Efendi de vardır. Edebiyat tarihi kitaplarında iki isim de eskinin muhafazakârlığını yapmış olmak ithamıyla karşımıza çıkar. İki şairin karşılıklı mektuplaşmalarından oluşan *Şöyle Böyle* adlı bir eseri vardır. Bu eser dönemin edebi tartışmaları içerisinde onların edebiyata bakışlarını ortaya koyuyor olması bakımından oldukça önemlidir. (Gökçe, 2014: 251) Eser, iki şairin de geleneği çok iyi bilip içselleştirmelerinin yanında gelişmeye-yeniliğe de oldukça açık olduklarını gösteren 12 mektuptan oluşur.

Dönemlerinde eski zihniyetin devamcıları olarak algılanmaları oldukça ilginçtir. Bu kanıdaki en büyük etken ikisinin de geleneksel olanı terk etmeden modern olana ilgi duyuyor olmalarıdır. Zira ikisi de edebiyatta Doğu-Batı ayrımından ziyade “güzel” olanın peşinde olduklarını söylerler ve sözün de “hale, zamana, mevkie göre” değişebileceğini belirtirler. Onlar edebiyatta eski veya yeni ayrımını değil sadece “güzel” ve “çirkin” ayrımını kullanırlar: “Bizce dünyada ne kadar güzel söz var ise cümlesi edebiyattan ma’dûddur, ne kadar çirkin söz var ise cümlesi edebiyattan matrûddur.” (s.5) Bu rikkatli edebiyat anlayışı ister Doğuya ister Batıya ait olsun bir eserin çok iyi seçimini gerektirir.

Naci’ye göre Batı edebiyatı taklit edilebilir fakat bu işe güzel ve çirkin ayırt edebilecek “milli” bir dikkatle bakılması gerekir. (Tarakçı, 1994: 26) “Sözde mana, manada hakikat, letafet” arayan Naci, bu konuyu özellikle dile getirerek mektubunda şöyle söyler: “Dışarıdan alacağımız şeylerin ne gibi şeyler olması gerektiğini neden bilmeyelim?” (s.22) Bu konuda aynı hassasiyeti sahiplenilen gelenek içerisinde de uygulamak niyetinde olan Naci, “münasebetsiz” olarak tanımladığı sözleri de “milli edebiyatımız” diye takdir edip durmayacağını belirtir. Burada ve daha birçok yerde Naci’nin zikrettiği millilik bahsi gelenek ve din bağlamı çerçevesindedir. (Özgül, 2016: 67) ve bunun gibi birçok fikir mektupların içerisinde yer almaktadır.

Bu çalışmada, Muallim Naci ve Şeyh Vasfi bağlamında edebiyat tarihimizdeki edebi tartışmalar üzerine yapılacak herhangi bir çalışmaya fayda sağlaması açısından *Şöyle Böyle*’deki mektupların eski-yeni mukayeseleri bakımından iki şairin edebi görüşleri üzerinden okunması gayreti içerisine girildi. Zira dönemin tartışmaları içerisinde bizzat bulunmuş iki önemli ismin kaleminden çıkan *Şöyle Böyle* mektupları, yayımlandıkları dönemde okuyucular tarafından dikkatle takip edilmiş, üzerine birçok edebi mahfilde konuşmalar cereyan etmiş olmasına rağmen günümüz araştırmacılarının gözünden

kaçmış bulunmaktadır.² Özellikle de Muallim Naci gibi yeniliğe açık olmakla birlikte gelenekten beslenmeyi göz ardı etmek istemeyen bir ismin edebi mektupları onun üzerine yapılacak olan çalışmalara büyük katkı sağlayacaktır. Nitekim Şeyh Vasfi için de şüphesiz aynı durum söz konusudur ki kendisi de yakın dostu olan Naci'nin edebi fikirlerine ortaklık etmektedir. Elimizdeki mektuplar bunun en canlı şahididir.

Çalışmada, şairlerin hayatları genel hatlarıyla verildikten sonra eserin özellikleri üzerinde duruldu ve sırasıyla mektuplaşmaların muhtevası verildi. Bunu yaparken konu bağlamında üzerinde durulması gereken, yoruma ihtiyaç duyan noktaların biraz daha açılması gayreti içerisine girildi ve sonuç olarak da mektuplar özelinde şairlerin edebiyat algıları üzerinde değerlendirmelerde bulunuldu.

2. Muallim Naci ve Şeyh Vasfi

Muallim Naci ve Şeyh Vasfi Efendi, 19. asır Türk edebiyatı tarihinin isimleri sıklıkla birlikte anılan iki dost şairidir. Aralarındaki samimiyet birbirlerinin şiirlerine nazireler yazacak kadar ileri seviyededir. Şeyh Vasfi Efendi (1851-1910), İstanbul doğumludur ve asıl adı Ali'dir. İlk öğrenimini Nakşibendi şeyhlerinden olan babasından alır. Babasının vefatı ile Kefevî dergâhının postnişinliğine getirilir. Dergâhtaki dini-tasavvufi derslerinin yanı sıra dönemin birçok mektebinde kitabet ve inşa dersleri verir; yazdığı sarf ve nahiv kitapları medreselerde okutulur. Farsçaya olan hâkimiyeti oldukça güçlüdür, Doğu edebiyatının güçlü isimlerinden çeşitli çeviriler yapar. Şiir, yazı ve mektupları *Tercümân-ı Hakikat*, *Saâdet* ve *Mürüvvet* gibi dönemin birçok gazetesinde yayımlanır. Muallim Naci'ye karşı duyduğu hayranlık ve dostluk bütün edebî çevrelerce bilinmektedir. Öyle ki Naci'ye olan vefasını vefatından sonra onun gazete ve dergilerdeki şiirlerini *Yâdigâr-ı Nâcî* adlı bir eserde toplayarak gösterir. Şairliği ile Tefvîk Fikret, Cenab Şahabeddin, Neyzen Tefvîk gibi isimleri etkilemiş olsa da döneminde çok fazla ön planda tutulmamıştır. (Özsarı, 2010: 71-72; Tanpınar, 2011: 267) Adı, Mehmet Kaplan tarafından Ara Nesil olarak adlandırılan edebiyat grubunda, Klasik edebiyatı sürdürmek isteyenler içerisinde anılsa bile, edebiyatta yeniliğe açık olduğuna dair bilgi veren kaynaklar da bulunmaktadır. (Boşça, 2010: 5) Şeyh Vasfi'nin edebi kişiliği, ne yazık ki bugüne kadar sadece Muallim Naci ile yakın arkadaşlığı ve dostluğu üzerinden anılmaktadır. (Gökçe, 2014: 28) Muallim Naci ile olan yakınlıkları sadece dostlukla kalmaz, edebiyat algılarında da ortak bir düşünceleri bulunur. Bu ortak düşünceler karşılıklı yazdıkları ve *Tercümân-ı Hakikat*'te yayımladıkları mektuplarında dile getirilir. Daha sonra kitap haline getirilen bu mektuplar *Şöyle Böyle* adı ile yayımlanır.

Muallim Naci (1849-1893): Asıl adı Ömer'dir, İstanbul doğumludur. Yedi yaşında babasının vefatından dolayı Varna'ya gider ve ilk eğitimini orada alır. Küçük yaşta Arapça ve Farsça öğrenen Ömer, Nâcî mahlasını, Giritli Aziz Ali Efendi'nin *Muhayyelat*'ından alır. Gençliğinde Anadolu ile birlikte Osmanlı coğrafyasının birçok bölümünü çeşitli vazifeler ile dolaşır. İstanbul'a döndüğünde *Tercümân-ı Hakikat*'te görev almasıyla birlikte telif ve tercüme yazı ve şiirleriyle tanınmaya başlar. Tanzimat döneminin yenilikçi anlayışının hüküm sürdüğü sırada Naci'nin Ahmet Mithat Efendi'nin başında olduğu *Tercümân-ı Hakikat*'te eski şiir tarzı ile şiirler yazmaya başlaması bu tarz zevk sahibi olanları umutlandırır ve edebiyatta eskiyi savunanlar Muallim Naci'nin çevresinde toplanmaya başlar. Bu gruplaşma yeni edebiyatın savunucuları tarafından tepkiye neden olur ve edebiyat tarihimizde

² Bu noktada Dr. Arif Yılmaz'ın çalışmasını zikretmemiz yerinde olur. Zira kendisinin *Şöyle Böyle* üzerine müstakil bir çalışması mevcuttur. Yılmaz'ın, Şeyh Vasfi'nin hayatı ve edebi kişiliği üzerinde odaklanan çalışmasının ikinci bölümünde mektupların yeni harflere aktarımı verilmiştir. Bakınız: Arif Yılmaz, "*Şeyh Vasfi ve Muallim Naci ile Mektupları: Şöyle Böyle*", Türkçe Mevsimi Yayınları, Uşak, 2012.

“Demdeme”, “Zemzeme” gibi edebi münakaşaları ortaya çıkarır. (Uçman, 2005: 315-317 ; Gariper, 2013: 117; Enginün, 2012: 519-528; [Tansel], 1951-1953: 159-200)

Edebiyat tarihi kitaplarımızın birçoğunda yaşadıkları dönemde eski-yeni kutuplaşması içerisinde o dönemin tartışmalarının getirmiş olduğu gruplaşmalardan dolayı Muallim Naci ve Şeyh Vasfî ismi eskinin temsilcisi, taraftarı olarak gösterilir. Bu noktada eski taraftarlığının öncüsü olarak gösterilen Naci, aslında o dönemde birçok edebiyatçının yaptığını yapar. Ya da dönemin birçok şairi -ki buna yeniliğin öncülerinden Namık Kemal de dâhildir- Muallim Naci gibi içinde büyüüp yetiştikleri edebiyatın zevkini ve âdetini sürdürerek gazeller ve kasideler yazar. Naci'nin eskinin taraftarıymış gibi görülmesi ise kendi yazdıklarından ziyade etrafında eski şiir anlayışını sürdürmek isteyenlerin toplanıyor olmasından ileri gelir.

Daha sonrasında ise Rezaizâde Mahmud Ekrem ile girişmiş olduğu birçok edebi tenkit, onu eskinin savunucu köşesine yerleştirir ve kendisi de bunu destekleyecek şiirler kaleme alır. Nitekim 19. yüzyıl Türk edebiyatı tarihinin ana kaynaklarından olan Ahmet Hamdi Tanpınar'ın da belirttiği gibi eğer “Nâci iyi okunursa, onun mutlak eski taraftarlığının bir masal olduğu görülür. Hakikatte o, iyi ve güzel mânâlarında şark ile garbın arasında bir fark olabileceğine inanmıyor ve milliyetperverliği bir nevi gelenek fikriyle tefsir ediyordu.” (Tanpınar, 2009: 534)

Fakat İnci Enginün, bu konuda Şeyh Vasfî'nin, Naci ile yakın arkadaşlığından dolayı, onun üzerindeki etkisinde bahseder ve Naci'nin eski edebiyat safında yer almasındaki önemli etkenlerden birinin de Şeyh Vasfî olduğunu söyler: “Naci'nin eski edebiyat taraftarı sayılmasının en önemli sebebi sorumluluğuna bırakılan Tercümân-ı Hakikat'i eski edebiyatı sürdürenlere bırakmış olmasıdır. Bunlardan biri de Kefevi dergâhı postnişini olan ve Cenab başta olmak üzere birçok genci teşvik eden ve etkileyen Şeyh Vasfî'dir.” (Enginün, 2012: 527)

Naci'nin eskiye bağlılığı dile getirildikten sonra yeniliğe de açık olduğuna dair tespitlerin olduğu eserler olmakla birlikte Şeyh Vasfî için bu türden yaklaşım neredeyse hiç yoktur. Yaşadığı dönemde çok ön planda olmasa da birçok şairi etkilemiş, birçok konuda telif ve çeviri eserler vermiş Vasfî Efendi'nin isminin sadece gelenekçi-muhafazakâr kısımda anılıyor olması, bu durumun kesinliğini irdelemek adına kendisinin bütün eserleri üzerinden tekrar değerlendirilmesini gerektirir. *Şöyle Böyle* mektupları da bu incelemenin başında gelir. İnci Enginün, *Şöyle Böyle* ve yazarları için kesin bir dille: “Bu kitabın ilginç yanı, Naci'nin eski edebiyatın savunucusu biriyle yazışmasıdır. Dağınık fikirleri, sık sık kendi tecrübeleriyle dile getiren Naci, eskiyi iyi biliyor, yeniye bilir görünüyor, fakat tercihi kesinlikle eskidir.” (Enginün, 2012: 526) hükmünü verse de eserin içeriğinde Şeyh Vasfî'nin de Naci gibi edebiyatın gelişmesine katkı sağlayacak yenilikçi yaklaşımlara açık olduğu görülmektedir.

İşte bu noktada çalışmamızda ele alacağımız mektupların incelenmesi bu tartışma içerisinde iki şairin yerinin tespitinde olumlu bir katkı sağlayacağı şüphesizdir. Naci ve Şeyh Vasfî Efendi'nin yeniliğe kapalı olduğu algısının gerçek olup olmadığını bir kez daha kendi eserleriyle ortaya koymak adına elimizdeki *Şöyle Böyle* adlı eser önemli bir amaca hizmet etmektedir. Zira eserde iki şairin de yeni karşıtı; gelenekçi-muhafazakâr olduğu eleştirisine yeni yaklaşımlar getirebilecek birçok ifade ve tespitler vardır. Mektuplara konu olan meseleler, dönemin edebi tartışmaları içerisinde cereyan eder ve bizzat bu olayların muhatapları tarafından kaleme alınır. Bu bakımdan eser iki şairin de edebiyat düşüncelerini daha iyi görmek adına oldukça önemli bir kaynaktır.

3. Şöyle Böyle

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

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

*Şöyle Böyle*³ gerek edebî mektup türünün güzel bir örneği olması bakımından gerekse edebiyat tarihimiz açısından yaşadıkları dönemde çeşitli edebî tartışmalara konu olmuş iki şairin edebiyat ve şiir hakkındaki görüşleri için önemli bir kaynaklık ediyor olmasına rağmen pek de göz önünde bulundurulmayan ve üzerinde çokça durulmayan bir eserdir. Çeşitli açıdan eserleri incelenen hayatı birçok araştırmacı tarafından araştırılan Muallim Naci'nin şöhreti bile bu kitabı hatıra getirme noktasında yeterli olmamışsa bunun sebebi biraz da eserin diğer yazarı olan Şeyh Vasfi Efendi'ye bakış açısı ile alakalı olabilir. Edebiyat kaynaklarımızın, yaşadığı dönemde pek de ön planda bir isim olmadığını tekraren zikretmesi onun vermiş olduğu eserlere biraz da olsa gölge düşürmektedir. *Şöyle Böyle* de bundan nasibini almış olsa gerektir.

İki dost şairin kaleminden çıkan ve mektup türünün güzel bir örneğini teşkil eden *Şöyle Böyle* adlı eser, Şeyh Vasfi ve Muallim Naci'nin daha önce *Tercümân-ı Hakikat*'te 5 Şubat – 9 Haziran 1885 tarihleri (Çetin, 2018: 662) arasında aralıklarla yayımlanan karşılıklı altışar mektubundan oluşmaktadır. 109 sayfa olan eser, hicri 1302 tarihlidir ve Kitapçı Arakel tarafından İstanbul'da basılmıştır. Mektuplaşmalarda Muallim Naci, Mes'ûd-ı Harâbâtî mahlasını kullanmaktadır. Toplam 12 mektubun bulunduğu eserin başında yazarların ortak imzasını taşıyan bir de “Mukaddime” bölümü bulunmaktadır. Bu bölümde Şeyh Vasfi ve Muallim Naci mektupları yazma gayretinde bulunmalarının sebebini belirtmekle birlikte mektupları neden yayınladıklarının cevabını da verir.

Amaç, Osmanlı edebiyatının yeni yetişen kalemlerine katkıda bulunmak, onlara yeni fikirler vermek; bir nevi yol göstericiliğinde bulunmak ve asıl fikirlerin tartışma yoluyla ortaya çıktığını vurgulamaktır. Zira onlara göre ilerlemenin yegâne çıkış noktası fikirdir ve fikirde itidali yakalamak da ancak fikir alışverişinden geçmektedir. Bu eser de “*her şeyde medâr-ı terakki olan telâhuk-ı efkâr esasına istinaden vücûda getirilmiştir.*” (s.4) Şeyh Vasfi ve Muallim Naci, mektupların gençlerin dikkatini çekmeyi de başaracağından oldukça emindir zira onlara göre eser, edebiyat âleminde yeni yetişen gençlerin dikkatini çekebilecek şekilde Osmanlı edebiyatının ilerlemesine hizmet edecek bir takım kapsayıcı düşünceler ve tespitlerden başka geçmişteki edebiyatçıların seçme eserleriyle de süslenmiştir.

Ortak gayelerinin yeni yetişecek kalemlere edebiyat ve şiir hakkındaki fikirleri beyan etmek olduğunu dile getiren Şeyh Vasfi ve Muallim Naci, edebiyatın gelişiminde asıl dikkat edilmesi gereken noktanın: zamanın/fikirlerin değişimine göre sözün de değişebileceğini kabul etmek olduğunu belirtir. “*Bir zamanlar edebiyat-ı Osmâniye âleminde Nefî'ninki gibi eserler birinci derecede addolunurken şimdilerde ise o tarzda şiir yazarlar beğenilme dikkatini çekemediklerinden yanında bir de ayplanmaktadırlar. Onun güzelliği o zamana göreymiş. Zamanımızda başka bir güzellik aranmakta.*” (s.7) Burada çağın artık yeni bir tarz gerektirdiğini, dünyayı algılayış biçimi ile birlikte insanların güzellik anlayışlarının da değiştiğini ve bu değişimin beraberinde yeni bir güzellik algısı doğurduğunu altı çizilmekte ve “eski tarzın taraftarlarının bu cihetle yanılmakta” oldukları belirtilmektedir. “*Şimdi şiirinde sevgilinin bulunduğu yerde dolaşır bir dilenci olduğunu söyleyen şaire kimse aferin demez.*” (s.7)

Onlara göre eski-yeni; Doğu-Batı gibi ayrımlardan ziyade sözün mana ve söyleyiş bakımından güzelliği esastır: “*Bizce dünyada ne kadar güzel söz var ise cümlesi edebiyattan ma'dûddur, ne kadar çirkin söz var ise cümlesi edebiyattan matrûddur.*” (s.5) Bu bağlamda edebiyatta “güzelliğin” esas olduğunu

³ *Şöyle Böyle*, Mes'ûd-ı Harâbâtî, Şeyh Vasfi, İstanbul, 1302, Matbaa-i A.K. Tozluyan. (Alıntılar bu kaynağın sayfa numaraları esas alınarak yapılmaktadır.), *Şöyle Böyle*, (Metin aktarma ve Sözlük), Sefa TOPRAK, Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Mezuniyet Tezi, Kırklareli, 2013. Danışman: Doç. Dr. Secaattin Tural.

belirten ve bu güzellik algısının da değişkenliğini göz önünde bulunduran Şeyh Vasfi'nin ve Muallim Naci'nin edebiyatta katı bir değişmezlik ve ne olursa olsun var olanın devam ettirilmesi konusunda herhangi bir taassup içinde olmadığı açıktır. Hatta bu ifadeler yeniliğe ve değişime açık olduklarının da bir göstergesidir fakat bu yenilenmenin ölçütü yine “güzel” olana bağlıdır.

Yaptıkları işin birkaç mektup yazmış olmaktan ibaret olarak algılanacağını düşünseler de amaçlarının, sözün makbul olabilmesi için “hale, zamana, mevkie göre” söylenmiş olması gerektiğini göstermek olduğu bir kez daha dile getirildikten sonra “Mukaddime” bölümü tamamlanır.

İlk mektup Şeyh Vasfi'nin kaleminden, “*Huzûr-ı Mes'ûd-ı Harâbâtî'ye*” hitabıyla başlamaktadır ki Şeyh'e ait bütün mektupların hitabı da bu şekildedir ve Muallim Naci bu mektuplara “*Şeyhim*” hitabı ile mukabele etmektedir.

4. Mektupların Muhtevası

4.a. Birinci Mektuplaşma: Şeyh Vasfi tarafından başlatılan mektuplaşma serüveninin birinci mektubunda Şeyh'in mektubu, arkadaşı Muallim Naci'ye karşı derin bir muhabbet, dostane bir sevgi ve övgü sözleri ile başlar. Burada Şeyh'in, Naci'ye duyduğu büyük muhabbetin ve hürmetin ifadesi olan sözler görülür. Şeyh, Naci'nin hür fikirleri ile parlak zihinleri hayrette bırakmakta bir mahir olduğunu ve edebiyat âlemini adeta nurlandırdığını söyler. Kendisinin de onun yüksek eserlerinden istifade etmekten büyük bir bahtiyarlık duyduğunu belirtir. Ayrıca eserlerini *Tercümân-ı Hakikat*'e göndermesine de bu “bahtiyarlık” duygusunun cesaret verdiği şeklinde bir giriş yapar.

Diğer mektupların muhtelif yerlerinde de sıkça rastlayacağımız bu tür muhabbet ifadeleri sunan Şeyh Vasfi, birinci mektubunun devamında içinde bulunduğu bir edebî sohbet ortamından söz açar. Bu mecliste cereyan eden edebiyat ve şiir tartışması birinci mektuplaşmanın da genel çerçevesini oluşturur. Mektupta isimler ... şeklinde gizli tutulmuş olsa da eski ve yeni edebiyat taraftarlarının bir araya geldiği bu mecliste söz, Emir Hüseyin'in *Zâdul Mûsafirîn*'inden okunan beyitlerle başlar. Bunun üzerine ismi verilmeyen fakat belli ki eski taraftarı bir Efendi “*Önceki ediplerin, edebiyata etmiş oldukları hizmeti içinde bulunduğumuz hamiyet-i milliye gereğince takdir etmemek gibi bir haksızlıkta bulunmazsınız.*” (s.11) der. Yine ismi verilmeyen fakat sözün muhatabı olarak yeni edebiyat kanadını temsil ettiği anlaşılan bir Efendi de söze karışarak “*Şüphe yok. Yalnız bendeniz değil yeni tarz taraftarlarının tamamı dahi takdir eder fakat bununla birlikte öncekilerin sözünü birer açık ayet olarak da telakki edemezler.*” şeklinde karşılık verir. Ve “*Şark eserlerinin Âşık Garib manzumesinden ibaret olduğunu düşünerek hafife almaya çalışsan bazı şık beylere kıyas ederek yeni tarz taraftarlarını kadirşinassızlıkla suçlamamanızı rica ederim.*” (s.11) der.

Sohbetin devamında tartışmanın itidal üzerinde devam ettiği anlaşılır ve o zamanın modası olan eski-yeni karşıtlığı bahsi bu mecliste de en önemli mevzuu olarak konuşulmaya devam eder. Tartışmada ortak fikir “*Âli bir söz söyleyenin küçük bir adam olmasıyla değerinden bir şey kaybetmez. Âli olmayan bir söz de sahibinin büyüklüğü ile yücelik kazanmaz.*” (s.11) kaidesi üzerinde olur ve basit bir sözün sırf sahibinin büyüklüğünden dolayı basitliğinden kurtulamayacağı üzerinde durulur. Bu kaideyi desteklemek üzerine de karşılıklı olarak muhtelif eski şairlerin şiirlerinden örnekler sunulur. Sunulan şiirlerin, hayale, hikmete, âşıklığa ve mana güzelliğine uygunluğu üzerine tartışılır.

Sözün burasında Şeyh Vasfi'den de bazı beyitleri çözümlemesi istenir. İşte burada mektubun asıl yazılış gayesi ortaya çıkar ki o da herkesin kendi fikrini kabul ettirmek derdinde olmasıyla sonuçsuz

kalan bahiste sözü ve zekâsı güçlü bir zata müracaat etme fikri teklif edilir. Bunun üzerine Şeyh Vasfî, beyitlerin çözümlenmesinde Muallim Naci'den görüşünü ve mana bakımından hangi beytin daha parlak olduğunun tespitini ister.

Muallim Naci'nin cevap olarak yazdığı birinci mektubun girişi de Şeyh Vasfî'ninkinden çok farklı olmaz. O da Şeyh'in kendisine göstermiş olduğu teveccühe ve muhabbete karşılık olarak: "*Fikirleri irşat eden eserlerinizin yeni bir numunesi olan bilgi dolu mektubunuzu okuyarak fikirlerimi bir kat daha kuvvetlendirmiş olduğum cihetle, kemâlinizden istifâde edenlerden addolunacağımı düşündükçe iftihâr ediyorum.*"(s.16) şeklinde mukabelede bulunur. Mektubun bu giriş bahsi uzunca devam eder ve burada Naci, Şeyhin kendisine olan teveccühünün devamını arzu edişini yazar, bunun gerekçesini de başından geçen bir hâdise ile aktarır. Mektubun bu kısmı samimi bir arkadaş muhabbeti şeklinde cereyan eder.

Sonrasında Şeyh'in sorusunun cevabına geçen Naci, bahsi geçen edebiyat meclisinde olsaydı zikredilen şiirlere karşılık olarak kendisinin de hangi şairin hangi şiirini okuyacağına dair açıklama yaparak ayrıntılara girer ve Hâfız'dan, Mevlana'dan ve Örfî-i Şîrâzî'den beyitler aktarır ve kendisine sorulan beyitler üzerine düşüncelerini aktarır.

O da "*Âli bir söz söyleyenin küçük bir adam olmasıyla değerinden bir şey kaybetmez. Âli olmayan bir söz de sahibinin büyüklüğü ile yücelik kazanmaz.*" ibaresini tasdik ettiğini söyler ve herkesin söyleyeninden önce "sözde mana, manada hakikat, letafet" aradığını ekler. Burada aslından onu eski-yeni edebiyat tartışmaları içerisinde net bir konuma oturtacak kanaatlerini beyan eder:

"Eserler güzel olsun da ister şarka ait olsun; ister garba ait olsun, idrak ehlinin makbulüdür. Şark eserlerini ayıklamaya himmet, garba ait eserlerin seçimine de dikkat etmeliyiz. Dışarıdan alacağımız şeylerin ne gibi şeyler olması gerektiğini neden bilmeyelim? Biz bütün cihanı irşada kâfi gelen "hikmet müminin yitik malıdır, onu nerede olsa bulur, alır." dersini şimdi değil, bin bu kadar sene evvel almış bir milletiz. Şarkın eserlerini ayıklamaktan neden çekinelim? Ne zamana kadar bir takım münasebetsiz sözleri "milli edebiyatımız" diye kendi kendimizi aldatırcasına takdir edip duracağız?"(s.22)

Sadece bu tespiti bile, Naci'nin tartışmalar içerisinde konuya bakış açısının itidal üzere, "güzel" olanı arayış olduğunu göstermeye yeter. Ne kalıplaşmış bir eski propagandası ne de tek gerçek değerini yenilik olduğunu savunan bir yok saymadır onunki.

Bu konuda sözüne destek olarak Nâilî-i Kadîm'in meşhur "gideriz" redifli gazelinden örnek verir. Bir zamanlar bu tür beyitlerin büyük kabul gördüğünü bu şiirleri tenkit etmek bir tarafa, insanların beğenmediklerini söylemeleri dahi neredeyse vahyi değersiz göstermek gibi addolunduğunu, onun zamanında ise bu tür beyitleri beğenenlerin ayıplandığını söyleyerek zamanın değişimi ile insanların edebî güzellik algılarının da değiştiğini vurgular.

Bir de "*hayalince maşukunun kim bilir kaç kulaç uzun olan saçlarından kement yaparak geçmiş ömrün boynuna atmak, geri çevirmek için var kuvveti pazıya vererek çekmek zahmetini çeken selhverde şairlere acırım. Ama duramam, bir aralık da gülerim.*" (s.26) diyerek eski edebiyatımızda sıkça karşımıza çıkan bir şiir anlayışına karşı çıkar fakat burada Naci'nin karşı çıktığı eski edebiyatın tamamı değildir. Yaptığı eleştiri eski şiirin temel yapısına değil aksine şair tavrı bazındadır zira yine kendisi "zelîlâne" şiirleri beğenemediğini, şair denildiği zaman zihninde "uluvviyet" kavramının parladığını söyler ve "rindane" söyleyiş ile pespayeliğin bir birine karıştırılmaması gerektiğini; şairliği değerli kılanın da söyleyişte sözü zillate düşürmeden âşikâneliği verebilmek olduğunu belirtir.

4.b. İkinci Mektuplaşma: Şeyh Vasfi, birinci mektubunda değerlendirmesini istediği şiiirlere vermiş olduğu cevaptan ötürü Muallim Naci'ye teşekkür ve iltifatlarla başlar söze. Devamında yine aralarındaki dostane muhabbet ve bu muhabbeti dile getiren şiiirler vardır.

Naci, birinci mektubunda *Tercümân-ı Hakikat*'te yazmaya başladıktan sonra neşet eden "nev-zuhûr ahbâ"nın birçoğunun eski muhabbetlerini göstermez olduğundan bahseder ve Şeyh'in dostluğunun devamından emin olup olamayacağını sorar. Şeyh Vasfi de bu suale: "*Ulviyetin misâl-i müşahhası olan zâtınız gibi bir sâhib-i fazîlete karşı ibrâz-ı uhuvvete kalkışmam hadd-i nâşinâslık değil midir? Hiçbir değerim yoksa da haddimi bilmekle müftehirim. Dühate karşı ibrâz-ı uhuvvet değil, ilân-ı ubûdiyyet benim için en büyük şereftir.*"(s.28) şeklinde cevap verir. Bu mektubun ana konusunu bu bahis oluştururken Şeyh Vasfi, önceki mektupta zikredilen bir rubai hakkında Naci'den yeniden bir mütalaa rica ederek mektubunu sonlandırır.

Naci'nin bu mektuba cevabından mektupların belli bir periyotta değil de muhtelif aralıklarla yazıldığı ve tehirlî tarihlerle gazetede yayımlandığı anlaşılır. Belli ki bu mektuplar gerçekten iki edebî dostun samimi olarak birbirlerine yazdıkları mektuplardır ve içeriklerinde dönemin tartışmalı konularına dair bahisler olduğu için de gazetede neşredilmektedir. Burada gazetenin yönetiminde Naci'nin bulunuyor olması da önemli bir etkidir. Kitap şeklinde yayımlanması düşüncesi ise hiçbir mektupta geçmemektedir.

Naci'nin mektubu da beklenildiği üzere Şeyh'e duyulan muhabbet bahsiyle açılır ve derinlemesine devam eder. Şeyh'in talep ettiği rubaiye dair ikinci bir mütalaa ise, Naci tarafından önceki söyledikleri ile iktifa edilmesinin ricası ile karşılıksız kalır. Böylelikle de ikinci mektuplaşma tamam olur.

4.c. Üçüncü mektuplaşma: Şeyh Vasfi, bu mektubunda Naci'ye hitap ederken artık farklı bir boyutta bir iltifatla başlar. Onun Osmanlı edebiyatına yapmış olduğu hizmetleri takdir manasında her gün bir makale yazmış olsa bile yine de bu işi hakkıyla yerine getirememiş olacağını söyler.

Eğer mektupların yazılış tarihlerindeki olaylara dikkatlice bakılacak olursa belki de o günlerde yaşanan önemli bir olay sonrasında Naci'yi teselli etmek için yahut da maruz kaldığı hücumlara karşı destek manasında bu mektubun yazıldığı daha net görülebilir. Zira Naci'nin Osmanlı edebiyatına olan katkısının göz ardı ediliyor oluşuna Şeyh'in tepkisi: "*Bunu cihanda teslim etmeyecek bir kimse tasavvur olunur mu? Olunsa bile onun takdiri, adem-i takdiri müsâvidir.*" (s.34) şeklindedir.

Mektubun devamında, yeni edebiyatın karşısında eskiyi savunduğu söylenen Şeyh Vasfi'nin, eskinin savunucu olarak gösterilen Naci'yi yenilikçi olarak görerek sen "Müceddidsin" şeklinde hitap etmesi oldukça dikkate değerdir. Bu iltifat oldukça iddialıdır: "*Müceddidsin! Sen gülşen-i edebiyâtta nağme-pîrâ olalı andelbeyân sahnede başka bir âvâz-ı dilnişin işitilmeğe başladı.*" (s.34) Burada Naci'nin edebiyatımıza getirdiği bir yenilik etkisinden bahseden Şeyh, onun etkisiyle artık birçok şairin şiir algısının değiştiğini ve genel kabul içerisinde de bu yeni tesirin yerleştiğini söyler.

Bu nokta üzerinde biraz durmak yerinde olur. Zira Şeyh Vasfi'nin, Muallim Naci'ye "müceddid" olarak hitap etmesinin altı kesinlikle boş değildir. Çünkü Naci'de kendilerini yenilikçi olarak gören Tanzimatçıların yapmak isteyip de yapamadıkları çok büyük bir yenilik vardır: şiir dilini halk söyleyişle bütünleştirmek. Nitekim Şinasi'nin şiir dilinde yapmak istediği inkılap kendisini ancak Naci'de bulabilir. Ne Namık Kemal, ne Hâmid ne de Ekrem dil ve ahenkte bir bütünlük yakalayabilir. Mehmet Kaplan'a göre Naci, Divan şiiri reaksiyonuna dayandığı için eskici/gerici olarak görülür fakat

o Divan şiirini asla olduğu gibi alıp devam ettirme derdine düşmez; aksine eski şiirimizin “ifade tarzını” ve “musikisini” alarak konu bütünlüğü içerisinde onu bir kompozisyon haline getirmeyi başarır.(Kaplan, 2010:95)

Naci, Divan şiiri dışında ve geleneğin haricinde bir yenilik yapar. Şiirini baştan sona tek bir kompozisyon şeklinde bir bütünlüğe kavuşturmayı başarır. Onu eski şiirden ve o gelenekten ayıran en önemli özellik budur. Divan şiirinde şiir değil beyit bütünlüğü esastır. Bir gazel içerisinde herhangi bir beyti çıkarmak o şiirin manasında bir eksilmeye sebep olmaz, hatta bir gazel yahut kaside içerisinde seçilen bir beyit bütün şiiri gölgesi altında da bırakabilir. Hâlbuki Naci'nin getirdiği yenilikte artık şiirin bir mısraı dahi bütünlüğün ayrılmaz parçası olur ve eksikliği hem manayı hem de söyleyişi etkiler.

Nâci, eski şiirin beyit bütünlüğünü bütün şiirine yaymayı başarır. “*Bu bakımdan Naci'nin şiiri, diğer Tanzimat şiirlerinden üstündür.*”(Kaplan, 2010:96) Bu da onu Şeyh Vasfî'nin tasviri ile “müceddid” yapmaya yetmektedir ki açtığı bu yol kendisinden sonra birçok şairin yürüyeceği ve hatta Mehmet Akif'in, Yahya Kemal'in şiir dilinin oluşmasına öncülük edeceği için edebiyatımızdaki en başarılı yenilik olur. Esasen Tanzimat'ın yenilikçi-öncü şairlerinin yakalamak istediği “yenilik” de aslında budur. Onlar da halk şiirine yakın şiirler yazarak sade, anlaşılır olmaya çalışarak Divan şiirine bir tepki ortaya koyarlar fakat gözden kaçırdıkları nokta söyleyiş ve şairanelik olunca ne halkın zevkine yaklaşabilirler ne de yazdıklarıyla kendilerini memnun edebilirler. Nitekim yeni şiirin en büyük isimleri dahi kendi şiirlerinden değil yine içinde yetiştikleri Divan şiirini okumaktan zevk alırlar. (Bakınız: Tanpınar, 2009) Zira halk şiiri yazmak salt sade bir söyleyişten geçmez. Halk şairlerinin dahi bağlı olduğu bir gelenek, tabii oldukları bir zevk ve söyleyiş anlayışı vardır.

Üçüncü mektubun cevabında Naci, Şeyh Vasfî'ye onu itidal sahibi birisi olarak tanıdığını ne ifrata ne de tefrite meylettiğini fakat kendisine “müceddidsin” şeklinde hitap ederken bu itidal düsturundan uzaklaşmış olduğunu söyler. “*Fevkalâde hitâblara mazhar edildiğimi görüyorum da meslek-i muhlis-nevâzânede itidâle riâyet buyurmamakta olduğunuzu size ihtâr edeceğim geliyor.*” (s.45) der ve bu bahis üzerinden daha da fazla durmayarak konuşmayı, Şeyhin mektubundaki diğer bir mesele olarak bahsettiği güfte ile bestelerin uyumu konusuna getirir.

Cevap mektubunun ağırlıklı bölümünü oluşturan bu bahiste Naci “herkes kâbiliyetine göre bir terâne ile mütelezziz olur.” kaidelerini kabul etmekle birlikte bizdeki bestelerin güftelerle pek de alakalı olmadığını üzerinde durur. Konu ile alakalı çeşitli örneklemeler yaparak yaşadığı bir anıyı da nakleder.

4.ç. Dördüncü mektuplaşma: Şeyh Vasfî, dördüncü mektubuna Batı edebiyatı ile Klasik edebiyatın mukayese edildiği “sohbetleri dilnişîn, fikirleri metîn” bir edebiyat mahfilinde bulunduğu bahsederek sözü açar ve mecliste bulunanların Naci'nin birçok beytini ezberden okuduklarını aktarır. Hatta hafızası en zayıf olanın dahi en az yirmi parça ezbere sahip olduğunu söyler.

İşte bu mecliste bulunanlar ile Şeyh Vasfî arasında bir konuşma geçer. Bu konuşma ağırlıklı olarak Muallim Naci ve Şeyh Vasfî'nin yakın dostluğu üzerinedir. Mecliste bulunanların Şeyh'e sordukları sorulardan iki şairin mektuplarının *Tercümân-ı Hakikat*'te yayımlanmasının ne kadar büyük bir etki uyandırdığını gösterir. Zira soruların içerikleri tamamen mektuplarda geçen konu ve olaylar üzerinedir. Öyle ki Şeyh'in söylediği bir sözü yahut bir yorumu Naci'nin tasdik etmesine imrenilmekte ve şahsi yorumlar üzerinden onların da Şeyh'e katıldıkları yahut katılmadıkları noktasında fikirlerini

beyan ederler. Naci, mecliste bulunmamakla birlikte sanki oradaymış gibi fikirleri sıkça zikredilip mektuplardaki söyledikleri üzerinden tanık gösterilir.

Konuşmanın sonunda “herkes kâbiliyetine göre bir terâne ile mütelezziz olur” sözünün iki şair tarafından tasdikî noktasında itirazlar ve ihtilaflar çıkar. Bu sözün “fıtratta ihtilaf yoktur” kaidesiyle çeliştiğinden bahsederler ve Şeyh’ten açıklama isterler. Şeyh Vasfî de iki asır öncesinde İtalyan müziğinin ortaya çıktığı zaman Almanların, İngilizlerin ve Fransızların o müziği taklit etmek yerine kendi müziklerini ortaya koydukları örneğini vererek “fıtratta ihtilâf yoktur ammâ herkes milliyeti dâiresinde terakkiyi arzu eder” yorumunda bulunur. Fakat iki taraf da bu konuda yeniden Muallim Naci’nin açıklayıcı fikrine ihtiyaç duyduğunu söyler ve Şeyh’ten bu konuyu tekraren ona sormasını rica ederler.

Naci, mektubunun başında, Şeyh’in bahsettiği mecliste şiirlerinin ezberden okunuyor olmasına karşı duyduğu memnuniyeti iftiharî ile dile getirir: “*Ne kadar müstağni, ne kadar vahşi olursa olsun bir şairin gönlünü avlamanın en kestirme yolu nedir bilir misiniz? Yanında bazı ebyâtını tahsîn-hân olarak okuyuvermek!*” ve şairliğin bir gereği olan beğenilmenin ondaki karşılığını dile getirir. “*Kendi tabiatımın, âsârımın meftûn-ı mütekebbiri olduğum gibi tahsîn-i halkın dahi âşık-ı mütehassiri idim.*” (s.59) Sonrasında da kendisine ait birkaç hatırayı nakleder ve tarih düşürme, bir tarihini gazetede yayımlama tecrübesini latife şeklinde anlatır. Devamında bir iki konuya daha temas ettikten sonra sözü yukarıda bahsi geçen konuşmaya getirir ve muhavereyi bir hayli güzel bulur. Kendisinden istenilen görüşü de şu şekilde açıklar:

Naci’ye göre millet olarak taklitten ziyade üretken olunmalıdır. Buradan onun “milliyetçilik” anlayışının izlerini bulmak da mümkündür: şahsi bir teşebbüste dahi milliyetin muhafazası göz önünde bulundurulmalıdır. Bu müzikte de böyledir, sanatta da edebiyatta da. “*Bazı efrâd-ı milletimizde görüldüğü üzere “Osmanlı müzikası pek nâkıstır diye onu takbîh ile milel-i sâire müzikasına mühimkâne temâyülün mânâsını hiç anlayamam. Müzikamız nâkıs ise onu zemm ile iktifâ edip de ikmâlîne çalışmamak noksanın daha büyüğü değil midir?”* (s.69)

Bu noktada Naci, millet olarak terakkimizi bir kez ortaya koyabilsek dünyada birinci millet olduğumuzu herkes kabul edecektir düşüncesini taşır. Ona göre eğer bir kişi milli unsurlarına gönülden bağlı değilse ya nankördür yahut kötü bir tynete sahiptir. Çünkü onun fikrine göre halk tarafından sevilen şeyler “millî şeyler”dir. Örnek olarak da Fransız tiyatrosundan yapılan tercüme bir tiyatro ile bize özgün bir tiyatronun seyirci üzerindeki etkisini gösterir: “*Ahalimiz hangisinden memnun ve müteessir oluyor? Elbette bizim yazdığımızdan! Çünkü bizim yazdığımız ahvâl ve ahlâk-ı milliyemize muvâfık bulunuyor. Ammâ Fransız edîbinin eseri bazı rivâyete göre âli şey imiş. Bizimki o kadar değilmiş. Varsın şimdilik olsun. Çalışır isek ileri de bizimki de âli olmayacak mı? Öyle âli olacak ki onun yanında âsâr-ı ecnebiye sâfil görünmeğe başlayacak.*” (s.70)

Naci, edebiyatımızı Fransız edebiyatına yetiştirmenin mümkün olduğu kanaatinde. Fakat ona göre, bunun yolu taklitten ve uyarlamalardan ziyade özgün çalışmalardan geçmektedir. Evrensel duyguların var olduğunu elbette bilir ancak halkın hissiyatını bir Fransız duygusuna alıştırmının mümkün olmayacağını düşünür. Ona göre sair milletlerden yapılacak iktibaslar terakkiye mani olmayacaktır aksine ilerlemeye katkı sağlayacaktır, ancak her millet özellikle de Osmanlı milleti ilerlemeyi kendi içinde aramalıdır ve bu yoldan asla ayrılmamalıdır. Burada Naci, terakkiyi Batı taklidinde gören modernleşme dönemi aydınlarımıza nazaran yerli bir tavır sergilemektedir. Bununla birlikte, gözünü dünyanın gelişmelerine tamamen kapatan bir tavır içinde olmadığı da açıkça görülmektedir zira onun

devrinde Türkçe'yi bir şiir dili haline getirmekteki önemli rolü yanında, daima yerli bir çizgi üzerinde ilerleme gayretleri de dikkat çeker. (Okay, 2010: 135)

4.d. Beşinci mektuplaşma: Şeyh Vasfî, canı sıkıldıkça sık sık Ziya Paşa'nın *Harâbât*'ını okur ve okudukça da zevk alır. Yine bir can sıkıntısı halinde *Harâbât* okurken yanına bir kişi gelir ve aralarında edebî bir sohbet cereyan eder. Konu Şeyh Vasfî'nin bir şiirinde geçen "Zelihâ" isminin yazımıyla alakalı imla çelişkisidir. Mevzu uzunca bir bahisle ve örneklemelerle devam eder. Hangi yazımın galat olacağı uzunca tartışılır. Sonrasında konu Şeyh'in Hâtif-i İsfahânî'den iktibas ile *Tercümân-ı Hakikat*'te yayınladığı bir "tevhit" tercümesine gelir. İsmi zikredilmeyen şahıs bu tercümeden duyduğu memnuniyeti dile getirir ve kendisinden Şeyh Nizâmî ile İsmet-i Buharî'den de tercüme yapmasını ister.

O kişiye göre böylesine değerli eserlerin tercüme ile kazanılması çok önemlidir zira eskiden milli kütüphanemizde yüksek eserlerin Batıdaki kadar çok olmadığı düşüncesi artık yıkılmıştır bunda da Şeyh Vasfî'nin oldukça büyük bir gayreti ve emeği vardır. Buradaki emek ve gayretten kasıt Şeyh Vasfî'nin Doğu edebiyatının seçkin isimlerinden yaptığı tercümelerdir. Zira hacimce hiç de azımsanmayacak derecedeki bu çeviriler dönem içerisinde oldukça ilgi uyandırır. Özellikle de genç edebiyatçıların dikkatini çeken bu tercümeler Batıdan yapılan çeviriler karşısında adeta birer mukayese ortamı doğurur. Şeyh Vasfî'nin bu tercümelemleri de onun isminin eskiyi muhafaza ediyor olarak anılmasında etkili olur. Fakat burada esas olan çevirilerin hangi maksat ile yapıldığıdır. Tercümelerin maksadı edebiyat âlemine unutulmuş isim ve eserleri hatırlatmak, gençlere onları tanıtmakken; yapılan iş eskide takılıp kalmak olarak telakki edilir.

Bu istek üzerine Şeyh Vasfî kendisinde bir "himmet" bulunmadığını asıl yolu açanın Muallim Naci asıl takdir edilecek himmetin ona ait olduğunu söyler. Tercümeleri rica olunan isimlerden Şeyh Nizâmî'nin şiirini kendisi tercüme eder İsmet-i Buharî'nin gazelini ise "böyle âlî bir eserin tercümesi muktedir bir zâtın kaleminden çıkmalıdır." diyerek Muallim Naci'ye gönderir.

Naci bu mektuba cevaben, Şeyh'in *Harâbât*'ı sıkça okumasının şaşılacak bir şey olmadığını bu eserin büyük bir hizmete sahip olduğunu belirtir. Ayrıca böylesine "mümtaz" bir kıymete sahip bir eserin "tahribine kıyâm" edenlerin de dahi kendisinden istifade ettiği halde sırf eseri değersiz göstermek adına "har âbâd" olarak anılmasının büyük bir hamiyetsizlik olduğunu sert bir şekilde ifade eder. Ziya Paşa'nın ise, "*Yıkıldı gitti Ziyâ kaldı bir Harâbâtı*" gibi sözlerle anılmasını da büyük bir hürmetsizlik olarak görür. Bu konuya sert ve kızgın bir şekilde yaklaşan Nâci'nin edebi esere ve onun sahibine karşı ne kadar hassas bir yaklaşım içinde olduğu görülür.

Sonrasında Naci de "Zelihâ"nın imlası üzerine muhtelif örneklerle fikrini söyler. Sıra tercüme konusuna geldiğinde tercüme türleri olan aynen, mealen, tevsîden bahseder ve bunlar hakkında bilgi verir. Ve tercüme konusunda Şeyh'in kendisinden daha iyi olduğunda ısrar ederek tercüme etmesini istenilen gazelin yine Şeyh tarafından tercümesinin daha yerinde olacağını söyler. Hatta Nizami'nin dikkate değer başka şiirleri tercüme etmesini de tavsiye eder. Birçok şairden çeşitli tercümeleri bulunan Şeyh Vasfî'yi bu konuda ısrar ile teşvik edenin Muallim Naci olduğunu buradan görmek mümkündür.

4.e. Altıncı mektuplaşma: Kitabın son mektuplaşması olan bu mektubunda Şeyh Vasfî, Naci'ye: "*Nev-resîdegân-ı cihân-ı edeb âsâr-ı teâlî-perverâneniz ile tenvîr-i ezhân etmek istiyorlar.*"(s.103) diyerek onun matbuat âleminde neden uzun bir süredir yer almadığını sorar. Belli ki Muallim Naci

belli bir müddet gazetelerde herhangi bir eser yayımlanmamaktadır. Şeyh de bunun sebebinin merak eder. Hatime makamında yazılan bu mektupta bahis evvelki mektupta adı anılan tercümelere gelir ve son olarak da tamamlanan bu mektuplaşmanın devam etmesini arzu ettiğini söyler.

Naci de mektuplaşma ve konuşma şeklinde verilen eserlerin daha lezzetli okunduğunu söyler. O da mektuplaşmayı sürdürmek niyetindedir. Çünkü Batı edebiyatında çocukların ve gençlerin eğitimlerinde mektup veya konuşma şeklindeki metinlerin sıklıkla kullanıldığını ve oldukça faydalı olduğunu söyler ve bu konuda çeşitli örnekler verir. Bunun yanında bu tarzın Şark edebiyatında da yer ettiğini söyler ve İmâm-ı Rabbânî'nin "*Mektubatını*" örnek olarak gösterir.

Burada Naci'nin bir özelliği daha göze çarpar. O vereceği örneklerde yahut söylemek istediği bir konuda bakışlarını hem geleneğe hem de yeniliğe ortak olarak çevirir. Sadece Batı edebiyatında bulunduğu bir örnek ile yetinmez ya da orada bulunduğunu tek değer olarak görmeyerek Doğudaki karşılığını da arar ve mukayesesini bu şekilde yapar. İki medeniyeti de takip ediyor ve biliyor olması oldukça önemlidir, adeta faydacılık nazarıyla iki medeniyetin de güzel örneklerini kullanmayı tercih eden Naci, edebiyat olgusuna Doğu-Batı bağlamında bütüncül yaklaşır, hamasi duygulardan da oldukça uzaktır.

Mektuplaşma ile yapmış oldukları hizmetin edebiyata heves eden gençler için faydalı olmasını ümit eder ve bundan sonraki mektuplarında kendilerinin de terakki etmiş olacaklarını söyleyerek mektubuna son verir.

5. Sonuç

Şöyle Böyle adlı eser 19. yüzyıl edebiyatımızın iki önemli ismi olan Muallim Naci'nin ve Şeyh Vasfi'nin karşılıklı olarak edebiyat hakkındaki görüşlerini paylaştıkları mektuplarından oluşur. *Şöyle Böyle*, gerek edebi mektup türünün güzel bir örneği olması bakımından gerekse edebiyat tarihimiz açısından yaşadıkları dönemde çeşitli edebi tartışmalara konu olmuş iki şairin edebiyat ve şiir hakkındaki görüşlerini barındırıyor olması bakımından oldukça önemli bir eserdir.

Bu çalışmada *Şöyle Böyle* mektuplarındaki görüşleri ışığında ele alınan Muallim Naci'nin ve Şeyh Vasfi'nin aslında sadece edebi görüşleri açısından değil birçok olaya bakışları açısından gelişmeye-ilerlemeye kapalı bir anlayışa sahip olmadıkları, aksine "sözde mana, manada hakikat, letafet" anlayışları bakımından "güzel" olanı arayış içerisinde oldukları görülür. "*Dünyada ne kadar güzel söz var ise cümlesi edebiyattan ma'dûddur, ne kadar çirkin söz var ise cümlesi edebiyattan matrûddur.*" kaidesinde bulunuyor olmaları bunun bariz örneğidir. Öyle ki bu güzellik arayışında onları Doğu-Batı medeniyeti ayırımında görmek mümkün değildir. Şiirde, musikide ve medeniyet olarak ilerlemede onlar için esas olan taklitten ziyade, milletin menfaatine katkı sağlayacak her şeyin, iyice tetkik edilerek seçilmesi ve iyi olana doğru bir yenilenmenin izlenmesidir. Muallim Naci'nin ve Şeyh Vasfi'nin anlayışında kesinlikle var olanı reddedici bir düstur yoktur sadece edebiyatta, sanatta hatta hemen her alanda iyi ve güzel kıstasıyla seçkin olmak hassasiyeti vardır ve bir sözün kabul görebilmesi için de mutlaka "hale, zamana, mevkie göre söylenmiş olması gerekmektedir. Onun içindir ki güzel olmayan bir sözü veya tutumu sırf milletimize/geleneğimize aittir diye sahiplenmek gibi derde düşmezler. Edebiyatımızda ve düşünce dünyamızda var olan değerlere de eskimiş veya değersiz gözüyle asla bakmazlar. Batıya dair bakışları ise Batıda var olana bir hayranlık yahut onlara ait her şeyin kabulü şeklinde değildir, bu konuda özellikle de Naci'nin ifadesi ile ne alacağımızı biliyor olmanın ayırımında olmamız gerektiği şeklindedir.

Şöyle Böyle, yaşadıkları dönemde cereyan eden edebiyatta eski-yeni tartışmaları içerisinde eskinin safında gösterilen Muallim Naci ve Şeyh Vasfî'nin aslında, yenilik taraftarı olduğunu iddia eden birçok isimden daha bilinçli bir yenilik fikrine ve hareketine sahip olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan mektuplar üzerinde yapılan incelemeler sonucunda iki şairin de içinde yetiştikleri gelenekten bağlarını koparmamakla birlikte, yeniliğe ve modernliğe de kapalı olmadıkları; edebiyata ve sanata Doğu-Batı ayrıştırmasından uzak bir güzellik algısı ile baktıkları sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

- Boşça, H.U. (2010). *Şeyh Vasfî Hayatı, Sanatı, Eserleri*, (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara.
- Çetin, N. (2018). Muallim Naci, *Tanzimat Edebiyatı* içinde (651-701). Ankara: Akçağ.
- Enginün, İ. (2012). *Yeni Türk Edebiyatı Tanzimat'tan Cumhuriyete*. İstanbul: Dergâh.
- Gariper, C. (2013). *Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Gökçe, H. (2014). *Kefevî Tekkesi Şeyhi Ali Vasfî Efendi Hayatı Sanatı ve Eserleri*, (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bilim Dalı, İstanbul.
- Kaplan, M. (2010). *Şiir tahlilleri I*. İstanbul: Dergâh.
- Mes'ûd-ı Harâbâtî, Şeyh Vasfî. (1302). *Şöyle Böyle*, İstanbul: Matbaa-i A.K. Tozluyan.
- Okay, O. (2010). *Batılılaşma Devri Türk Edebiyatı*. İstanbul: Dergâh.
- Özgül, M. K. (2016). *Şiirin Hazanında Gazel Dökenler-V Muallim Naci Efendi*. İstanbul: Kitabevi.
- Özsarı, M. (2010). Şeyh Vasfî, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (Cilt 39, 71-72. ss.). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Tanpınar, A. H. (2011). *Edebiyat Üzerine Makaleler*. İstanbul: Dergâh.
- Tanpınar, A. H. (2009). *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Yapı Kredi.
- [Tansel], F. A. (1953). Muallim Naci İle Recaizâde Ekrem Arasındaki Münakaşalar ve Bu Münakaşaların Sebep Olduğu Edebî Hâdiseler, *Türkiyat Mecmuası*, 10, 159-200.
- Tarakçı, C. (1994). *Muallim Nâcî Efendi ve Eserlerinden Seçmeler*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Toprak, S. (2013) *Şöyle Böyle (Metin Aktarma ve Sözlük)*, (Yayımlanmamış mezuniyet tezi). Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı, Danışman: Doç. Dr. Secaattin Tural. Kırklareli.
- Uçman, A. (2005). Muallim Nâcî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (Cilt 30, 315-317. ss.). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Yılmaz, A. (2012). *Şeyh Vasfî ve Muallim Naci ile Mektupları: Şöyle Böyle*. Uşak: Türkçe Mevsimi.

23. Türk romanında (1923-1938) yabancı okullardaki misyoner eğitim faaliyetlerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi

Enes YAŞAR²

Mehtap ÖZDEN³

APA: Yaşar, E.; Özden, M. (2021). Türk romanında (1923-1938) yabancı okullardaki misyoner eğitim faaliyetlerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 395-408. DOI: 10.29000/rumelide.895940.

Öz

Bu çalışmanın amacı yabancı okulların Cumhuriyet Dönemi Türk romanına (1923-1938) değerler eğitimi açısından etkisini incelemektir. Çalışmada ele alınan romanların karakterleri yabancı okullarda öğrenim gören Türk öğrencilerdir. Bu öğrencilerin tavır, davranış ve hareketleri değerler eğitimi bağlamında ele alınmış ve yabancı okullardaki eğitim anlayışının etkileri esas alınarak incelenmiştir. Ele alınan romanlar Spranger'in değerler sınıflandırmasında yer alan dinî değerler boyutuyla irdelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma evrenini Cumhuriyet Dönemi Türk romanı (1923-1938) oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem yoluna gidilmiş olup dinî değerleri ele alan 19 roman seçilmiştir. Çalışmada karakterlerin yabancı okullarda eğitim yoluyla edindikleri değerler Spranger'in değerler sınıflandırması yoluyla tespit edilmiştir. Ardından bu sınıflandırma kahramanın mensup olduğu toplumun dinî değerleriyle edindiği tutumlar ve kahramanın yabancı toplumların dinî değerleriyle edindiği tutumlar şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Romanlardan elde edilen değer çözümlenmeleri için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu çerçevede ele alınan romanlarda yabancı okulların, müfredatlarındaki içeriklerle Hristiyanlık öğretilerini Türk öğrencilere aktarmaya, rahip ve rahibelerden oluşan eğitimci kadrolarıyla misyonerlik faaliyetlerini yürütmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yabancı okullarda alınan eğitim sonucu öğrenciler nezdinde Hristiyanlık inancının medeniyeti; İslami inanç ve değerlerinin ise geri kalmışlığı sembolize ettiği görülmüştür. Bu doğrultuda yabancı okullar tarafından Türk öğrencilerin dinî değerlerinden uzaklaştırılarak millî bir bilinçten yoksun bırakılmaya çalışıldıkları anlayışı hâkim olmuştur. Sonuç olarak Cumhuriyet Dönemi Türk romanında (1923-1938) dinî değerlerin yalnızca bir inanç meselesi değil, aynı zamanda bir medeniyet tasavvuru da oluşturduğu görülmüştür. Bu çerçevede değerler eğitiminin bireylere kimlik bilinci aşılması, inançlara karşı farkındalıklar oluşturması ve toplumun temel dinamiklerini inşa etmesi yönüyle katkı sağlayabileceği anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Değerler eğitimi, dinî değerler, yabancı okullar, eğitimde misyonerlik, Batılılaşma

¹ Bu çalışma, Enes YAŞAR'ın Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN danışmanlığında tamamladığı doktora tezinden üretilmiştir.
² Dr. Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), enesyasar@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4606-2592. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.12.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.895940]
³ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), mehtapguness@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0003-0385-5744

Examination of missionary education understanding in foreign schools in terms of education of values in Turkish novel (1923-1938)

Abstract

In this study, the effect of foreign schools on the Republican Period Turkish Novel (1923-1938) in terms of values education was examined. The characters in the novels are Turkish students studying in foreign schools. The attitudes, behaviors and movements of these students have been approached in the context of values education and examined on the basis of the effects of foreign schools. The novels discussed were examined in terms of religious values. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the research. The population of the study was the Republic Period Turkish Novel (1923-1938). 19 novels were selected from among the novels of this period through purposeful sampling. The values that the students acquired through education in the study were determined by Spranger's classification of values and divided into categories. Then, this classification was divided into sub-categories. These are the attitudes taken by the character with the religious values to which he belongs and the attitudes taken by the character with the religious values of foreign societies. Content analysis method was used for value analysis in novels. In the novels discussed, it was determined that foreign schools tried to convey Christian teachings to Turkish students with their curriculum and to carry out missionary activities with educational staff consisting of priests and nuns. However, it has been determined that Islamic beliefs and values symbolize backwardness for students. In this case, Turkish students were removed from their religious values by foreign schools. It has been understood that they are trying to be deprived of a national consciousness. As a result, it has been seen that in the Republican Period Turkish Novel (1923-1938), religious values not only constitute an understanding of belief but also an imagination of civilization. In terms of Turkish education, it is understood that it will contribute to the field by instilling an awareness of identity, creating awareness against beliefs and building the basic dynamics of the society.

Keywords: Values education, religious values, foreign schools, missionary in education, westernization

Giriş

Değer kavramı insanın yaşama bakış açısını, olaylar karşısındaki tavır ve davranışlarını şekillendiren sosyal, psikolojik ve estetik boyutlara sahip olan inanç ve kanaatler bütünüdür (Yeşil ve Aydın, 2007). Kendisini ve yaşadığı evreni çeşitli yönleriyle anlamlandırma gayesi içerisinde olan insanoğlu da sahip olduğu bu inanç ve kanaatler ölçüsünde yaşantısına yön vermeye çalışır. Bu çerçevede bir toplum hayatı oluşmaya başlar. Ancak bununla birlikte meydana gelen toplum yaşantısı farklılıkları da beraberinde getirir. Nitekim toplumsal hayat kendi yapısı içerisinde kendisine ait bir kültür ve medeniyet anlayışı oluşturmaktadır. Dolayısıyla bireylerin sahip oldukları değer anlayışları toplumun kültür ve medeniyet anlayışını şekillendirici bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle bireylere değer aktarımlarının bilinçli bir şekilde yapılması büyük bir önem arz etmektedir.

Değer aktarımlarının en iyi şekilde gerçekleştirildiği yöntem kuşkusuz eğitimidir. Eğitim, “bir toplumun ya da bireyin sahip olduğu kültürü, bilgiyi, inancı, beceriyi, değerleri, sanat ve benzerlikleri kendisinden sonra gelenlere aktarma sürecidir” (Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Dolayısıyla eğitim yalnızca bireylerin zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik bir bilgi aktarım yolu değildir. Aynı zamanda

bireylerin duyuşsal becerilerini yani değer dünyalarını geliştirmeye yönelik sosyokültürel bir yapıya da sahiptir. Yaşam boyu devam eden bir süreçte bireylere davranış becerileri kazandırır. Bu çerçevede değerler eğitimi çocukların ve toplumun diğer kesimlerinin içerisinde bulunduğu yaşam biçimini öğrenme sürecidir (Giddens, 2005). Bu da okulda başlayıp yaşam boyu devam eden bir süreci kapsamaktadır.

Okuldaki eğitim sürecinde değer aktarımlarının en etkili gerçekleştirildiği yöntemlerden birisi edebi eserlerdir. Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde edebi eserler örtük öğrenme yoluyla bir yandan değerleri muhafaza ederek gelecek nesillere aktarırken diğer yandan bu değerleri okuyucuya kazandırır (Yaman, Taflan ve Çolak, 2009). Dolayısıyla 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın "öğretim programlarında değerler eğitimi" başlığı dikkate alındığında edebi metinler aracılığıyla edinilen kazanımların bireylerin kişisel ve sosyal değer anlayışlarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (MEB, 2017). Bu bağlamda Cumhuriyet Dönemi Türk romanının (1923-1938) da değerler eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmüş ve değerler eğitimi açısından incelenmeye değer bulunmuştur.

Çalışmada Cumhuriyet Dönemi Türk romanında (1923-1938) karakterlerin büyük çoğunluğunun yabancı okullarda öğrenim görmesi dolayısıyla bu okullarda öğrenim gören karakterlerin dinî değerleri üzerine yoğunlaşmıştır (Yaşar, 2020). Buradaki başlıca sebep yabancı okullarda değer aktarımlarının öncelikli olarak dinî değerler üzerinden gerçekleştirilmeye başlanıyor olmasıdır. Nitekim kolejde baraj derslerinin çoğunluğunu İncil ve İncil'e dayalı dersler oluşturmakta ve ders kitaplarındaki metinler büyük ölçüde Hristiyanlık öğretilerine dayanmaktadır. Bu durum ise karakterlerin değer kayıpları yaşamalarına neden olmaktadır.

Cumhuriyet Dönemi Türk romanı (1923-1938) bu çerçevede ele alındığında okurun dönem romanlarındaki değerlerimizi tanıması ve günümüz toplumundaki değerler manzumesiyle karşılaştırmalar yapabilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Edebi metinler, bireylerin olaylar karşısında çıkarım yapma becerilerini arttırmakta ve gerçek hayatın içerisinde farkındalık geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (MEB, 2019). Dolayısıyla edebi metinler dinî değerler boyutuyla ele alındığında bireylerin Batıyı tek gelişmiş ve modern bir toplum olarak telakki etme ve Batının dinî değerlerini de zaman içerisinde benimseme yanılığından kurtulabilecekleri düşünülmektedir. Nitekim romanların değerler eğitimi boyutuyla bireylere bir kimlik bilinci aşıladığı, inançlara karşı farkındalıklar oluşturduğu ve toplumun temel dinamiklerini bireylerin iç dünyasında yeniden inşa etmelerine imkân sağladığı düşünülmektedir.

Yöntem

Yabancı okullardaki eğitim sistemini dinî değerler bağlamında Cumhuriyet Dönemi Türk romanı (1923-1938) üzerinden analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada roman karakterlerinin sahip olduğu değerler nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Doküman incelemesi yöntemi; araştırma verilerinde birincil kaynak olarak dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanmaktadır (O'leary, 2004). Ayrıca Ekiz'e (2003) göre resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik yollarla incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir metottur.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Cumhuriyet dönemi Türk romanında (1923-1938) karakterleri yabancı okullarda öğrenim gören romanlar oluşturmaktadır. Ancak çalışma evreni çok geniş bir dönemi kapsadığı için örnekleme seçme yoluna gidilmiştir. Evreni temsil eden örnekleme amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, evreni temsil ettiğini, evrenin tipik bir örneği olduğunu düşünülen bir alt grubun örnekleme olarak seçilmesidir (Sencer ve Sencer, 1978). Bu bağlamda Cumhuriyet dönemini kapsayan 1923-1938 yılları arasında dinî değerleri ele alan 19 roman amaçlı örnekleme olarak seçilmiştir. Bu romanlar şunlardır: Acımak (1928), Akşam Güneşi (1926), Bahar Çiçeği (1935), Ben Öldürmedim Kokain (1933), Bir Kadın Söylüyor (1931), Bu Toprağın Kızları (1927), Çıplaklar (1936), Eski Hastalık (1938), Gizli El (1924), Gökyüzü (1935), Gözyaşları (1932), Kolejli Nereye (1937), Pervaneler (1924), Sodom ve Gomore (1928), Sözde Kızlar (1923), Üç İstanbul (1938), Zekeriya Sofrası (1938). Ayrıca Cumhuriyet Dönemi Türk romanında (1923-1938) yabancı okullarda öğrenim gören karakterlerin ele alındığı ilk romanlardan olması nedeniyle (1922) yılında yazılan Çalıkuşu romanı da incelemeye dâhil edilmiştir. Araştırmanın örnekleme bu dönemi kapsayan popüler aşk romanları dâhil edilmemiştir. Daha çok toplumsal olaylar üzerine eğilen romanlar tercih edilmiştir.

Araştırmada değerler kategorisi Spranger'in değerler sınıflandırılmasına göre belirlenmiştir. Değerler sınıflandırmasının ardından analiz birimi saptanarak değerler kategorilere ayrılmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmada verilerin toplanması kaynak tarama yoluyla elde edilmiştir. Verileri toplama çalışmaları öncelikle 1923-1938 yılları arasında yayımlanmış Türk romanlarının kütüphanelerden teminiyle başlamıştır. Kitapların ardından makalenin konusu ile doğrudan ve dolaylı olarak ilgisi bulunan tez ve makaleler gözden geçirilmiştir. Ardından yabancı okullar ve değerler eğitimi bağlamında makaleler gözden geçirilmiş ve literatür taraması yapılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen romanlar okunmuş ve Spranger'in değerler sınıflandırmasından hareketle 19 roman taranarak fişlemeleri yapılmıştır. Romanlarda fişlemeler kategorize edilerek kendi içerisinde bir bütün oluşturması sağlanmıştır.

Verilerin analizi

Çalışmanın veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi dokümanlardaki içeriğe ilişkin tekrarlanabilen ve geçerli çıkarımlarda bulunmak için kullanılabilen bir tekniktir (Krippendorff, 2004). Ağırlıklı olarak roman ve ders kitapları gibi yazılı materyaller olmak üzere herhangi bir iletişim şekliyle de gerçekleştirilebilmektedir (Marshall ve Rossman, 2006). Çalışmada Cohen'in 7 adımda gerçekleştirdiği içerik analizindeki adımlardan faydalanılmıştır (Cohen, 2007). Romanların analiz sürecinde değerler alt kategorilere ayrılmıştır. Bu alt kategoriler kahramanın mensup olduğu toplumun dinî değerleriyle edindiği tutumlar ve kahramanın yabancı toplumların dinî değerleriyle edindiği tutumlar şeklinde ikiye ayrılmıştır. Nihai olarak romanlardan elde edilen veriler fişleme ve kategorize etme yoluyla tespit edilmiştir. Ardından değerlerle ilgili yorumlar yapılarak sonuçlara ulaşılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaçlarına dayalı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Yabancı okullar

Yabancı okullar, Osmanlı Devleti bünyesi içerisinde Fransa, Amerika, İngiltere, Almanya, Rusya, Avusturya, İtalya ve Bulgaristan gibi ülkelerin vatandaşlarına eğitim imkânı sağlayabilmek için açtıkları okullardır. Okulların en önemli amaçları bağlı buldukları milletlerin, politik, kültürel ve dinî ve faaliyetlerini yaymaktır (Ertuğrul,2005). Bu faaliyetlerin yayılması görevini ise misyonerler üstlenir.

Misyonerlerin başlıca amaçları siyasi, askeri, kültürel ve iktisadi alanlarda Türk ve Müslüman topraklarını emperyalizme maruz bırakmak, azınlıklarda bağımsızlık fikri oluşturmak ve devletin bütünlüğünü yok ederek Batı hayranı kozmopolit bir yapı oluşturmaktır (Karabekir, 1939). Dolayısıyla yabancı okullar, vatandaşlarının eğitim ihtiyaçlarını karşılayarak kültürel açılardan katkı sağlamaktan ziyade açtıkları okullarda daha çok misyonerlik faaliyetleri yürütürler. Bu okullar Katolik, Protestan ve Ortodoks okulları şeklinde gruplandırılır. Dolayısıyla yabancı okullar derslerde Türk öğrencilere aktardıkları Hristiyanlık öğretileriyle Türk toplumunun sosyokültürel yapısını bozmaya çalışırlar. Bu durum Cumhuriyet Dönemi Türk romanında (1923-1938) da belirgin bir şekilde işlenmiştir.

Yazarlar, edebi eserlerde Cumhuriyet döneminin özelliklerini ve bu dönemde yabancı okullarda öğrenim gören Türk öğrencilerin hassasiyetlerini karakterler üzerinden yansıtmışlardır. Bu çalışmada karakterlerin hassasiyetleri dinî değerler doğrultusunda irdelenmiştir. Araştırmada kahramanın mensup olduğu toplumun dinî değerleriyle edindiği tutumlar “dinî hayata bakış”, kahramanın yabancı toplumların dinî değerleriyle edindiği tutumlar “misyonerliğe bakış” şeklinde ele alınmıştır.

2. Dinî değerler

2.1. Kahramanın mensup olduğu toplumun dinî değerleriyle edindiği tutumlar

2.1.1 Dinî hayata bakış

Yabancı okullar Cumhuriyet Dönemi yıllarında Türk öğrenciler arasında giderek popüler bir hale gelmeye başlar (Şencan Gürtunca, 2017). İyi derecede dil eğitimi vermesi ve mezun öğrencilerinin üst düzey görevlerde yer alması, Türk öğrencilerin yabancı okullara olan talebini daha da artırır. Talepleri arttıran bir diğer unsur, yabancı okulların çok iyi derecede imkânlarla sahip olmasıdır. Fakat dersler rahip ve rahibeler tarafından verildiği için öğrenciler yoğun bir şekilde Hristiyanlık öğretilerine maruz kalırlar. Bu da öğrencilerin İslami değerlere olan bakış açılarında olumsuz intibalar oluşturmaya başlar. Hatta öğrenciler zaman içerisinde Türk toplumundaki geri kalmışlığı İslami inanca bağladıkları için Türklüğe dahi düşman olmaya başlarlar. Dolayısıyla yabancı okulların yalnızca iyi ve modern eğitim vermekle kalmadığı, aynı zamanda Müslüman bir toplum içerisinde yetişen yeni nesilleri kendi ahlaki ve dinî değerleri üzerinden dönüştürmeye çalıştıkları görülmektedir (Ertuğrul, 2005).

Cumhuriyet Dönemi Türk romanında (1923-1938) bu durum çeşitli yönleriyle ele alınır. Kimi karakterler yaşadıkları inanç boşluklarından dolayı dinî değerlerini inkâra kadar sürüklenirler. Nitekim yabancı okullar, bir yandan karakterlere toplumsal yapıları içerisindeki dünya görüşünü

aktarıırken diğer yandan inançlarında boşluklar oluştururlar (Toprak, 2019). Bu da yabancı okullarda öğrenim gören karakterlerin Batılı toplumların etkisinde kalmalarına ve dinî hayatı geri kalmışlığın sembolü olarak nitelendirmelerine neden olur. Kimi karakterler ise Batılı toplumlara aidiyet duydukları için yalnızca pozitif bilimlere inanmayı tercih ederler. Fakat romanlarda bozulan toplumsal yapının yine inançla kazanılacağını düşünen karakterler de vardır. Nitekim Türk toplumunda dinî ritüellerle toplumsal yaşantı tarih boyunca hep birbirini etkileyerek gelişmiştir. Özellikle toplum nazarında dinî duyguların millî heyecanla iç içe olduğu anlayışı hâkim olmuştur (Tural, 2012). Hatta Türk milletinin millî harcını dinî değerlerin oluşturduğu düşünülmüştür (Tanpınar, 1982). Dolayısıyla karakterler, toplumsal yapının tekrar düzelebilmesini ve millî kimliklerini tekrar kazanabilmeyi dinî ritüellerle eş tutmuşlardır. Bu nedenle camilere giderek namaz kılmak ve Kuran okumak karakterler için yalnızca dinî bir ritüeli yerine getirmek değil, aynı zamanda millî bir heyecanı yüreklerinde yeniden hissedebilmek anlamına gelmiştir. *Pervaneler*'de Burhan bu anlayışa sahip olan karakterlerden bir tanesidir.

Burhan, Fransa'daki tıp tahsilinin ardından Fransız bir kadınla evli olarak ülkesine geri döner. Bu süreçte hassasiyetlerini yitirmiş birisi olduğu için karısı Claire, çocuklarını Fransız kültürüyle yetiştirmeye çalışır. Ancak Burhan bir süre sonra çocuklarının Fransız hayranı olmaya ve Türkler aleyhinde düşünceler geliştirmeye başladığını fark eder. Bunun üzerine çocuklarının yitirmeye başladıkları millî ve kültürel hassasiyetlerini İslami bir kültürle besleyerek Türklük bilinci kazandırmaya çalışır:

"Nihayet dinsiz Burhan, kızına namaz öğretti. Milliyetin yapamadığını belki din yapar, dedi. Ve bütün hayatının prensibini reddederek, kendi kendinden utana utana, kızını din vasıtasıyla Türklüğe bağlamak istiyordu. Kızıyla birlikte Kur'an okudu, dindar gözüktü." (2002, s.158)

Görüldüğü üzere Burhan, tıp tahsili sürecinde dinî değerlerini yitirmiş olsa da Türk kimliğini Müslümanlıkla özdeşleştirdiğinden hem kendisi hem de kızı için dinî değerlerden güç alır. Kızına Kuran öğretir. *Kolejli Nereye*'de ise Turan, Burhan'ın aksine dini değerlerinden mümkün olduğunca uzaklaşmaya çalışır.

Turan, Burhan'ın aksine dinî değerlerinden mümkün olduğunca uzaklaşmaya çalışır. Turan, bir misyoner cemiyetinin bursuyla Amerika'ya eğitim almaya gider. Büyük bir heyecanla gitmiş olduğu Amerika'da misyoner cemiyetinin tertip etmiş olduğu toplantılarda konferanslar verir. Konferanslarda yapmış olduğu konuşmalarına Türk olmaktan duyduğu utancı belirterek başlar. Ayrıca Müslümanlığın ilkeliklerine değinerek İstanbul'daki Amerikan Koleji'nin kendileri için ne kadar önemli olduğunu ifade eder. Şarklıların Garp medeniyetine girebilmek için Hristiyan olmaları gerektiği kanaatinde olduğunu belirtir:

"Müslümanlığın nasıl ilkel bir din olduğunu bildiğim kadarıyla anlattım. En sonda doğu kavimlerinin de batı medeniyetine girmek için Hristiyan olacaklarını söyledim." (1977, s.184-185)

Zekeriya Sofrası'nda Maviş, dinî değerlere sahip olmayı Turan gibi Şarklı olmakla eş gören bir kızdır. Bu nedenle Maviş için dinî değerlerin hiçbir önemi yoktur. Öyle ki kimi zaman Maviş'in aklının bir köşesine dinsizlik dahi sinmeye başlar:

Öyle günlerim olurdu ki, o günlerimde bir kulağım Hristiyan olurdu, öbür kulağım Müslüman. Dimağımın bir köşesindeki dinsizlik, diğer köşesine sinmiş Yahudiliğe dilini çıkarırdı." (1938, s.89)

Görüldüğü üzere Maviş, kendisi de dahil olmak üzere yabancı okullarda eğitim alan öğrencilerin arada kalmışlık hissine kapıldığı kanaatindedir. Bu arada kalmışlığı yaşayan karakterlerden bir tanesi de *Gözyaşları*'nda Naran'dır.

Naran, cemiyetin bağlı olduğu ahlak ve dinî kaidelere sadık kalmak istemeyen bir kadındır. Kolej'de öğrenim gördüğü süreç içerisinde İslamiyet'e karşı tüm hassasiyetlerini yitirir. Hatta bir aralık Maviş gibi inançsızlığa saparak bir dinî dahi olmadığını ifade eder: "... inandığım bir dinim de yok. Ahbaplarımın çoğu ecnebidir." (1932, s.34)

Görüldüğü üzere yabancı okullardaki hocalar ve ecnebi arkadaşlar, karakterlerin dinî değerlerini büyük ölçüde yok etmektedir. Öyle ki benzer inançsızlık durumları *Ben Öldürmedim Kokain*'deki İdil'de, *Tatarlık*'taki Şinasi'de ve *Gökyüzü*'ndeki Sevim'de de vardır. Ancak bununla birlikte *Sözde Kızlar*'daki Mebrure, diğer karakterlerin aksine huzuru manevi âlemde yaklaşıp edinmeye çalışır.

Mebrure, insanın maneviyatız yaşayamayacağına inanan bir karakterdir. Mebrure, insanın dinî değerlere sığınarak huzur bulacağına inanır. Bundan dolayı mahallelerindeki müezzinin "*Biz insanız, maneviyatımız var*" (TY, s.115) sözleri Mebrure'nin içine büyük bir ferahlık verir ve bir ideal oluşturur. Ancak *Acımak*'ta Zehra, Mebrure gibi manevi âleme kolay kolay teslim olmayan bir kızdır.

Acımak'ta Zehra, dinî değerlere telkinle yaklaşır. Zehra'nın öncelikleri arasında bilimin müspet hakikatleri vardır. Bu nedenle öğrencilerine öncelikli olarak ilmin olumlu hakikatlerini öğretmeye çalışır:

"Hurafe ve hayal ile mütemadiyen mücadele eder, talebesine ancak ilmin en müspet hakikatlerini öğretir." (1941, s.6)

Ancak kimi karakterler Zehra gibi bilimin müspet öğretilerini almanın yanında dinî hassasiyetlere riayet etmeye de çalışırlar. Bundaki başlıca etken yaşadıkları cemiyete ve muhite uyum sağlamaktır. *Akşam Güneş*'inde Jülide bu şekilde düşünen karakterlerden bir tanesidir.

Jülide, Avrupa dönüşü eniştesi ve teyzesi tarafından vapurda karşılaşılır. Ancak Jülide henüz hazır değildir. Bu nedenle eniştesi ve teyzesi Jülide'nin bir an önce hazırlanmasını isterler. Jülide hazırlanarak geri döndüğünde siyah bir çarşafın içerisinde. İlk defa çarşafa giren Jülide bunu İslami hassasiyetlerden ziyade devrin ve yaşadıkları muhitin yaşantısı gereği yapar:

"İlk defa çarşaf giyiyorum Şükran abla... Gazetede gördüğüm bir model üzerine yaptırдым. Bilmem sizin çarşaflarınıza benzedi mi artık bundan sonra hep çarşafa mı gezmek lâzım gelecek?"

-Elbette Jülide.

-Feci... Çok feci... Ne yapalım, katlanacağız." (1967, s.110)

Bahsedilenlerden anlaşıldığı üzere Jülide bir hassasiyeti olduğu için değil içerisinde bulunduğu çevrenin bir gereksinimi olduğu için çarşafa girer. Bu nedenle çarşaf giymeyi bir katlanma olarak nitelendirir. Benzer şekilde *Ben Öldürmedim Kokain*'de İdil, *Sodom ve Gomora*'de Nermin, *Bu Toprağın Kızları*'nda Nazlı, *Gizli El*'de Seniha, *Üç İstanbul*'da Süheyla ve *Çalkuşu*'nda Feride yaşadıkları çevreye uyum sağlamak adına çarşafa giren karakterlerdendir. Bu sebeptendir ki bahsi geçen karakterler çarşafa dinî bir mana yüklemeler.

2. 2. Kahramanın yabancı toplumların dinî değerleriyle edindiği tutumlar

2.2.1 Misyonerliğe bakış

Yabancı okullar, Osmanlı döneminden itibaren misyoner teşkilatlarınca idare edilmişlerdir (Ergin, 1940). Bu nedenle çoğu okulun öğretmen ve idareciliğini yapanlar papazlar arasından seçilmiştir.

Osmanlı coğrafyasında açılmış olan ilk misyoner okulu Katoliklere aittir. Katolik okullarının hamiliğini Fransa ve Avusturya yapar (Vahapoğlu, 2002). Fakat bu okulların hemen hepsinin ardında Fransız hükümeti vardır (Ertuğrul, 2005). Fransızlar tarafından desteklenen Katolik misyonerler, Hristiyanlığın yayılması için büyük çaba harcamışlardır.

Katolik okullarının ardından Protestanlar, yabancı okullar aracılığıyla Türk topraklarında önemli ölçüde misyonerlik faaliyetleri yürütürler. Protestan okullarının hamiliğini İngiltere ve Amerika yapar (Vahapoğlu, 2002). Ancak İngiliz okullarının yapmış oldukları Protestanlık çalışmaları, Osmanlı bünyesi içerisinde Amerikalı misyonerlerce yüklenildiğinden İngilizlerin yayılması bu bölgelerde daha sınırlı olur (Ertuğrul, 2005). İngilizler, Orta Doğu bölgelerindeki Araplar üzerinde misyonerlik faaliyetleri yürütürler. Bu nedendir ki Amerikan okullarının misyonerlik faaliyetleri Türk öğrenciler arasında daha yaygın bir şekilde görülmeye başlanır.

Ortodoks okulları ise Ruslar tarafından himaye edilir. Ortodoks misyonerler Rusya'dan gelerek okullar açarlar. Ruslar, açtıkları okullar aracılığıyla Azınlık okullarına kitap ve öğretmen göndererek Bulgarları slavlaştırmak ve Osmanlıya karşı kışkırtma amacı güderler (Sevinç, 1975).

Cumhuriyet Dönemine geldiğinde misyonerlik çalışmalarında ve yabancı okul sayılarında azalmalar görülmeye başlanır (Şencan Gürtunca, 2017). Fakat yabancı okulların sahip olduğu eğitici kadrosu, teknik donanım ve imkânlarından dolayı okullara olan talep azımsanamayacak kadar fazla olur. Hatta Hristiyanlığa duyulan ilgi okullarda yaşanan düşüşe rağmen azalmaz. Aksine yurt dışından özel olarak seçilen misyoner öğretmenler öğrencilere Hristiyanlığı daha da sevimli hale getirirler (Ertuğrul, 2005).

Cumhuriyet Dönemi Türk romanında (1923-1938) yabancı okullarda yapılan misyonerlik çalışmaları çeşitli yönleriyle ele alınır. Romanlarda misyonerlik çalışmaları yapan öğretmenler ve okul idarecileri kahramanlara ikna edici yöntemlerle yaklaşırlar. Kullanmış oldukları yöntemler daha çok öğrencilere kendilerini sevdirmeye yönelik olur. Öğrenciler, derslerde öğretmenleriyle daha iyi anlaşmaya başladıkça Batı kültürü ve inançlarını benimsemeye ve yaşantılarında tatbik etmeye çalışırlar. Kiliselerde katıldıkları ayinlerin ahengi ve ihtişamı öğrenciler üzerinde derin etkiler uyandırır. Öyle ki İslami bir inanca sahip olmalarına rağmen Hristiyanlardan daha derin bir Hristiyanlık bilgisine sahip olan karakterler vardır. Bu karakterler almış oldukları eğitim neticesinde Hristiyan olmayı dahi düşünürler. Özellikle Protestan okulları müzik, şiir ve çeşitli etkinliklerle Türk öğrencileri Hristiyan inancına daha da yaklaştırırlar. Katolik okullarında durum biraz daha farklıdır.

Katolik okullarda katı kurallar nedeniyle misyonerlik faaliyetleri kimi zaman olumsuz şekillerde etkilenir. Rahibelerin koyu Katolik inançları karakterler üzerinde baskı oluşturur. Bu nedenle yapılan propaganda çalışmaları karakterleri çileden çıkararak tüm dinlere karşı düşman hale dahi getirir. Tüm bunlara rağmen misyoner teşkilatları karakterler üzerinde olumlu intibalar oluşturmayı başarırlar. Böylelikle Batı kültürüne sempati duymaya başlayan karakterler zaman içerisinde kolejin dinî öğretilerine aidiyet duyarak misyoner cemiyetlerine bağlı olarak hareket etmeye başlarlar. Bu karakterlerden birisi de *Pervaneler*'deki Nesime'dir.

Nesime, Bizans Koleji'nden aydın bir kadın kimliğine sahip olarak mezun olmak ister. Bu nedenle koleje büyük bir sadakatle bağlılık gösterir. Ancak Nesime bunun karşılığında takdir edilmeyi de bekler. Özellikle J.C adındaki misyoner teşkilatı tarafından takdir görmek ve verecek oldukları bursla Amerika'da eğitimine devam edebilmek en büyük hayalidir. Bu nedenle Nesime her türlü fedakârlığı göstermeye razı olur. Hatta bunun için Hristiyan olabileceğinden dahi söz eder. Nesime'nin bu istek ve arzusu ise çevresinde kısa sürede bahis konusu olur:

"Nesime'nin, Hristiyanlar Cemiyeti'ne hizmete gireceğinden ve hatta Hristiyan olacağından bahsediliyor." (2002, s.167)

Görüldüğü üzere Nesime hayallerini gerçekleştirmek için ait olduğu toplumun kültürel ve dinî değerlerinden kopmayı göze alır. Hatta bu uğurda ailesini dahi geride bırakarak misyoner cemiyetinin himayesi altında Amerika'ya doğru yola çıkar. Benzer bir durumu *Kolejli Nereye'*de Turan yaşar.

Turan, Amerikan Koleji'nde aldığı eğitim sonucu medeniyetin doğrudan doğruya Hristiyanlığın ürünü olduğunu düşünmeye başlar. Bu nedenle kayıtsız şartsız olarak Batı medeniyetinin Türk toplumu tarafından kabul edilmesi gerektiği inancını vurgular. Turan kolejde sahip olduğu bu anlayışı gösterebilmek için de büyük bir çaba gösterir. Dar kafalı bir genç olmadığını kanıtlayabilmek için kendisine verilen kitapları okuyarak fikirler edinmeye çalışır. İlk başlarda Hristiyanlık propagandasına maruz kaldığını fark eder. Ancak Protestanlığa ait kitapları okuyarak hemen Hristiyanlığa geçecek kadar düşüncesiz biri olmadığı anlayışıyla kitapları okumaya devam eder. Turan, İncil ile ilgili metinleri okurken uzun uzadıya yapılan izahları derinlemesine okumaya başlar:

"Turan ilk gün "Acaba bana Protestanlık propagandası mı yapılıyor?" diye düşündü durdu. Nihayet... Mister Allen'e uğrayıp vadettiği kitabı aldı. Bu doğrudan doğruya Hristiyanlık fikrinin izahı için yazılmış bir propaganda eseri idi: eserde İncil'in metni uzun uzadıya açıklanıyordu. Turan bunu evde okurken, bazı yerlerinde güldü, fakat bazı yerlerinde az veya çok düşündü..." (1977, s.84-85)

Görüldüğü üzere Turan, farkında olmaksızın Mister Allen'in misyonerlik faaliyetlerine dâhil olur ve onun fikirlerine kendisini kaptırmaya başlar. Öyle ki Turan'ın dinî inançları ve değerleri İncil metninin izahından sonra değişmeye başlar. Hatta misyoner cemiyeti üyelerini, kolejleri ayakta tutan kahramanlar olarak görmeye başlar. Onlara karşı derin bir minnet duygusu besler. Benzer şekilde Hristiyanlığa sempati duyan karakterlerden bir diğeri Sodom ve Gomora'deki Nermin'dir.

Yabancı okullar, Hristiyanlığa sempati kazandırmanın haricinde derin bir Hristiyanlık bilgisini de öğrencilere aktarmayı başarırlar. Müfredat kapsamında kullanılan kitap ve materyaller, karakterlerin yaşamlarında derin izler bırakır. Hatta bir Hristiyan'dan daha derin bir Hristiyanlık bilgisine dahi sahip olurlar. Çalıköşü'ndeki Feride bu Hristiyanlık bilgisine sahip olan karakterdendir.

Feride, eğitimini Dame de Sion'da rahibelerin idaresinde görür. Bu sebeple kolejde Feride'ye dolaylı yollardan Hristiyanlık öğretileri aktarılır. Kolejin duvarlarındaki Meryem Ana tabloları, aziz ve azizlerin resimleri Feride'yi içten içe etkiler. Her ne kadar Feride'ye kolejin baskıcı yapısı altında manastır terbiyesi uygulansa da Feride'nin dinî inanışlarını ve fikri manadaki düşüncelerini Hristiyanlık ritüelleri etkilemeye başlar. Öyle ki Feride'nin Hristiyanlık bilgisi bir Hristiyan'dan daha fazla hale gelir:

"Resimli bir "Peygamberler Tarihi" açtım, İsa ve vaftize dair bir parça tesadüf etti. Mektepten kulağım dolu olduğu için tashih ettim, vaftize dair bazı sade malumat verdim. Hacı Kalfa, beni dinlerken gözleri büyümüş, başında saç olmadığı için kaşlarının kılları dimdik olmuştu."

Hristiyanlık hakkındaki bilgilerim ona bir mucize kadar yüksek görünüyor: Bu ne iştir ki! Bir Müslüman muhadderat benim dinimi papazlardan iyi biliyor.” (TY, s.157)

Ancak Feride Dame de Sion’da edindiği bilgileri yalnızca bilmekle kalmaz aynı zamanda bu bilgilere kimi zaman sığınma ihtiyacı da duyar. Öyle ki Anadolu’da yaşadığı zorlukları zaman zaman Sör Aleksis’in nasihatlerini hatırlayarak aşar. *Kolejli Nereye*’deki Turan gibi, Feride’nin de bir zamanlar gülümseyerek okuduğu öğretiler Zeyniler’de içini ferahlatan bir güç oluşturur. Öyle ki Feride yaptığı benzetmeleri dahi Hristiyanlık öğretileri üzerine yapar. Yusuf Efendi kendisine ince sarı sakalı ve açık mavi gözleriyle mahzun mahzun gülümseyen İsa resimlerini anımsatır. Benzer etkiler *Açlık*’ta Ahmet Turgut ve *Akşam Güneşi*’nde Nazmi Bey’de de görülür.

Ahmet Turgut, yıllarca yabancı okullarda eğitim almasının ardından Anadolu’ya fabrika müdürü olarak geri dönüş yapar. Burada fabrikanın hukuk müşaviri Gülseren’e âşık olur. Ahmet Turgut için Gülseren’in güzelliği, saflığı ve ilahi parıltılı yüzü ressamların dinî tablolarında işledikleri Meryem Ana suretine benzer:

“Gülseren’i aynı kızıl yangının aydınlattığı his gecesinde ruha ürperti veren dekoru içinde görüyordu... Aynı günahsız bakışlar, aynı temiz manalı ve yarı ilâhî parıltılı Meryem yüzü, kurunuvusta ressamlarının dinî tablolarındaki bir örnek kadınları hatırlatan o ebedî masum yüz...” (1937, s.123)

Benzer şekilde Nazmi Bey de Jülide’ye baktıkça Meryem Ana tablolarındaki gibi bir genç kız görür:

Jülide “eski manastırın duvarlarındaki Meryem resimleri gibi sessiz, durgun bir genç kız olmuştü. Bahçeye bile nadiren çıkıyordu.” (1967, s.145)

Bahsedilenlerden anlaşılacağı üzere hem Nazmi Bey hem de Ahmet Turgut, yabancı okullarda aldıkları eğitim sonucunda misyonerlik faaliyetlerinin etkisinde kalmışlardır. Bu nedenle iç dünyalarında yer edinmiş olan Hristiyanlığa dair öğretiler değer dünyalarını etkilemiştir. Her iki karakter de benzetmelerini kendi değerlerinden ziyade Meryem Ana üzerinden yapma ihtiyacı duymuşlardır. Misyonerlik faaliyetlerinin etkisinde kalan karakterlerden bir diğeri *Ben Öldürmedim Kokain*’de İdil’dir.

İdil, Sörlerde eğitimini sürdüren bir kızdır. Eğitim aldığı süreç içerisinde Sör Elizabet, İdil’e pek çok Katolik dua öğretir. Beş yıl boyunca İdil’e annelik yapar. Ancak Sör Elizabet’in İdil’e olan bu ilgisi misyonerlik çalışmalarını içten içe sürdürüyor olmasından kaynaklanır. Sör Elizabet, İdil’in ruh dünyasını Hristiyanlığa dair öğretilerle şekillendirmeye çalışır. Öyle ki zamanla İdil’in ruh dünyasında eksen kaymaları yaşanır. İdil, İncil’in manevi atmosferine kendisini kaptırmaya başlar. Konuşmalarında Katolik İncil’inde yer alan pasajlara yer verir:

“Bilirsin ya, Katolik incilin şerhinde şuna benzer bir cümle vardır: Nasihat dinlemeyen felaket görür.” (1933, s.136)

Her ne kadar yabancı okullarda öğrenim gören karakterler, misyonerlik çalışmalarına karşı tedbirli davranmaya çalışıyor olsalar da iç dünyalarında Hristiyanlığa dair öğretiler zamanla geniş bir yer edinmeye başlar. Öyle ki karakterler eğitim aldıkları süreç içerisinde ve günlük yaşantılarında sık sık ayinlere dâhil olurlar ve İncil’den pasaj okumalarına katılırlar. Bu süreçte Hz. İsa ve Meryem Ana tablolarıyla sık sık karşılaşılıyor olmaları birtakım değişimler yaşamalarına neden olur. Bu değişim yaşan karakterden birisi *Bahar Çiçeği*’nde Feyhan iken diğeri *Eski Hastalık*’ta Züleyha’dır.

Feyhan, kilise ayinlerine katılmaktan büyük haz duyar. Saint Eustache kilisesindeki ayini dinlerken muzikanın ihtişamı iç dünyasını alt üst eder. Kilisede arkadaşları dua ederken Feyhan da gözlerini kapayarak ruhunu saran güzel seslere kendisini bırakır:

“Bu kilise müzikası ne ihtişamlı ne kalbi altüst edecek gibi yüksek ve derindi! İçimde uzaklara, ebediyete kadar varan bir kudret yaratıyordu sanki o kadar benliğimi benden ayırıyor ve yükseklere uçuyordu. Onlar dua ederken ben, gözlerimi kapadım: vücudumun en ince tellerine kadar beni saran güzel sesleri dinledim.” (1980, s.84)

Züleyha, kolej hocalarının büyük ölçüde etkisinde kalır. Batının kültür ve sanatına duyduğu hayranlık nedeniyle müzik ve şiir zevkini geliştirme isteği duyar ve kilisedeki ayinlere katılır. Orgla çalınan duaları dinî bir öğretiden ziyade Batının müzik estetiği olarak nitelendirir ve bu niyetle dualara eşlik eder:

Züleyha “bazı pazar günleri sırf müzik ve şiir zevklerinin terbiyesi için Türk çocuklarının götürüldükleri kilisede orgla çalınan dualardan birini için için tekrar ederdi...” (1963, s.27)

Bahsedilenlerden anlaşılacağı üzere misyonerlik faaliyetleri yürüten yabancı okullar, Hristiyanlık inancına dair şeyleri öğrencilere kültür ve sanat etkinliği olarak sunarlar. Ancak karakterler zamanla müzik ve sanat zevki için katıldıkları ayinlerin etkisinde kalarak değer dünyalarında değişimler yaşarlar. Fakat buna rağmen misyonerlik propagandaları kimi karakterlerde istenilen etkiyi oluşturmaz. *Bir Kadın Söylüyor*'da Selma, *Çıplaklar*'da Ülker ve *Gökyüzü*'nde Sevim dinî propagandalara fazlasıyla maruz bırakıldıklarından Hristiyanlık öğretilerine uzak dururlar. Hatta tüm dinlere düşman kesilirler.

Selma, Sörlerin misyonerlik faaliyetlerine fazlasıyla maruz kalıyor olmaktan rahatsızlık duyar. Bu nedenle din fikrinden soğumaya başlar. Hatta son sınıfa geçtiğinde inancını yitirir:

“Sörlerin muannit din ve ahlâk nazariyeleri nihayet beni din fikrinden soğuttu. Şüpheyi ilk defa Sörlerin üçüncü sınıfında iken duydum... Son sınıfa geldiğim zaman artık şüphem kalmamıştı. Hiçbir şeye inanmayan, maddi bir kız olmuştum.” (1931, s.24)

Gökyüzü'nde Sevim, *Bir Kadın Söylüyor*'daki Selma gibi mektepte dinî propagandaya maruz kalır ve bütün dinlere düşman kesilir:

“Mektepte budala bir ihtiyar Mrs. kıza Protestanlık propagandası yapmaya kalkışmış, bu, onu büsbütün çileden çıkararak bütün dinlere düşman etmiştir.” (TY, s.58)

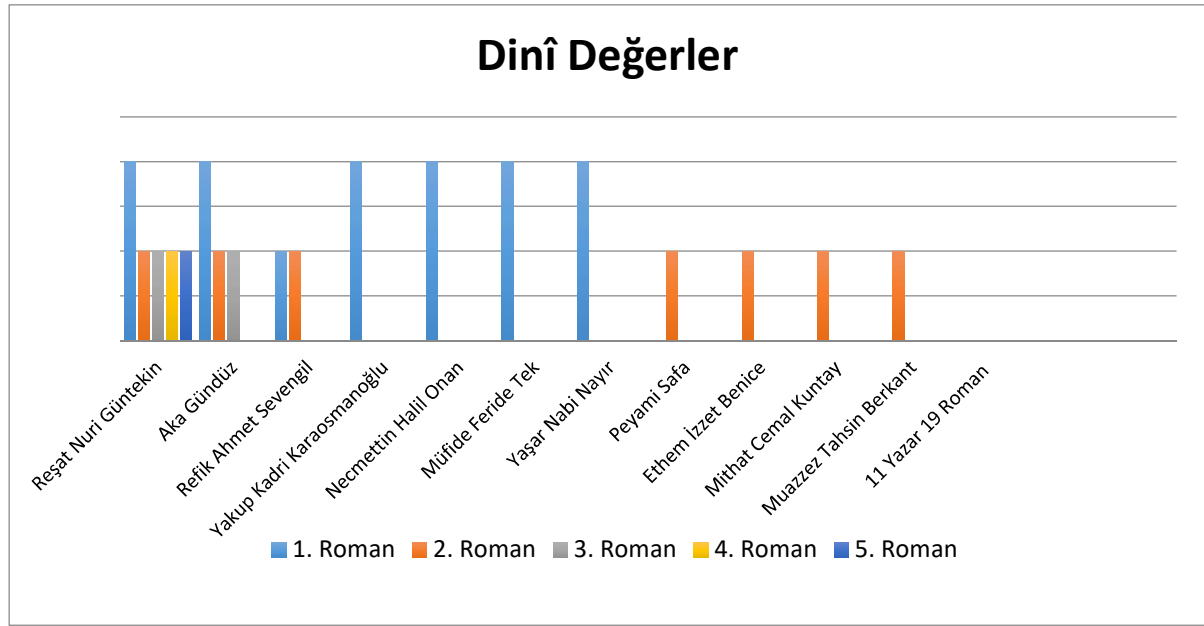
Bahsedilenlerden anlaşılacağı üzere yabancı okullarda misyonerlik faaliyetleri karşısında yeterince önlem alınmadığı takdirde Türk öğrenciler değer kaybına uğrarlar. Özellikle misyoner teşkilatları tarafından sunulan cazip teklifler, vaatler, sosyal ve kültürel imkânlar öğrencileri Hristiyanlığa daha da yaklaştıran büyük bir etkiye sahiptir. Bu durum karakterlerin yaşantılarında da belirgin bir şekilde görülmektedir.

3. Romanlardaki dinî değerlerin kullanım oranları

Cumhuriyet Dönemi Türk romanında (1923-1938) ele alınan dinî değerlerin edebi metinlerdeki kullanım oranları yazarların konuyu işleyiş ve karakterleri ele alış biçimlerine göre farklılıklar göstermektedir. Farklılıklar yapılan çalışmaların amacına göre de değişiklikler gösterir. Bu çalışmada değerlerin kullanım oranları, yabancı okullarda öğrenim gören karakterler üzerinden belirlenmiştir. Bu sebeple dinî değerlerin ele alındığı romanların yazarlar tarafından işleniş oranı şu şekildedir:

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

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



Dinî değerler 11 yazar tarafından 19 romanda ele alınır. Reşat Nuri Güntekin: *Eski Hastalık, Gizli El, Gökyüzü, Çalıklı ve Akşam Güneşi, Acımak* romanlarıyla dinî değerlere en çok değinen yazar olur. Bu romanlar arasından *Gökyüzü*, dinî değerlerin en çok olarak işlendiği romanlar arasındadır. Diğer romanlarında ise dinî değerlerin birbirine yakın seviyede işlendiği görülmektedir. Reşat Nuri Güntekin'in ardından Aka Gündüz, 3 romanıyla dinî değerleri romanlarında ele almıştır. Bu romanlar *Ben Öldürmedim Kokain, Bu Toprağın Kızları ve Zekeriya Sofrası*'dir. Bu romanların içinde dinî değerlerin en çok *Ben Öldürmedim Kokain* romanında ele alındığı tespit edilmiştir. Diğer romanlarında dinî değerlerin birbirine yakın seviyelerde işlendiği görülmektedir. Aka Gündüz'ün ardından Refik Ahmet Sevengil'in 2 romanında dinî değerleri işlediği görülmektedir. Bu romanlar *Çıplaklar ve Açlık*'tir. Refik Ahmet Sevengil'in *de Çıplaklar ve Açlık* romanlarında dinî değerleri işlediği görülmektedir. Dinî değerler her iki romanda da birbirine benzer şekilde işlenmiştir. Tablo üzerinde adı geçen diğer yazarların ise birer romanında dinî değeri ele aldıkları görülmektedir. Bu yazarlar arasında Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Müfide Feride Tek, Necmettin Halil Onan ve Yaşar Nabi Nayır'ın dinî değerleri eserlerinde diğerlerine nazaran daha yoğun bir şekilde işledikleri görülmektedir. Ethem İzzet Benice, Mithat Cemal Kuntay, Peyami Safa ve Muazzez Tahsin Berkant ise dinî değerlere en az değinen yazarlar arasında olduğu görülmektedir.

Sonuç

Dinî değerler yabancı okullardaki en önemli faaliyetlerinden birisini oluşturmaktadır. Okullarda ders veren hocalardan ders kitaplarındaki içeriklere kadar hemen hemen her şey Hristiyanlık öğretilerine göre tasarlanır. Karakterler yaşamış oldukları inanç boşluklarından dolayı İslami inanca ait değerleri inkâra kadar sürüklenirler. Öyle ki dinî değerler karakter için geride kalmışlığı temsil eder. Bu anlayıştaki karakterler *Zekeriya Sofrası*'nda Maviş, *Bir Kadın Söylüyor*'da Selma, *Akşam Güneşi*'nde Jülide, *Kolejli Nereye*'de Turan, *Ben Öldürmedim Kokain*'de İdil, *Gökyüzü*'nde Sevim'dir.

Fakat bazı karakterler içerisinde bulunduğu topluma uyum sağlamak için dinî ritüelleri yerine getirmeye çalışırlar. Bu karakterler *Bu Toprağın Kızları*'nda Nazlı, *Gizli El*'de Seniha, *Üç İstanbul*'da Süheyla ve *Çalıklı*'nda Feride'dir. Kimi karakter ise bozulmakta olan toplumsal yapının ve yitirilen

değerlerin yine manevi değerlerle kazanılabileceğine inanırlar. Bu nedenle millî kimliklerin tekrar kazanılması için dinî değerlere sığınır. Bu karakterler *Pervaneler*'de Burhan, *Sözde Kızlar*'da Mevrure'dir.

Yabancı okullarda misyonerlik faaliyetleri yoğun olarak görülen bir unsurdur. Pek çok öğretmen ve okulun idarecisi papazlar arasından seçilir. Katolik, Protestan ve Ortodoks okulları şeklinde ayrılan okullardaki İncil'i kaynak olarak alan dersler ve dinî semboller öğrencilerin Hristiyanlığa sempati duymasında etkili olurlar. Öyle ki karakterler eğitimin bir parçası olan ayinlere kiliselerde katılırlar. Hatta bir Hristiyan'dan daha derin bir Hristiyanlık bilgisine sahip olduklarından zor durumda kaldıklarında İncil'den pasajlar hatırlayarak çıkış yolu ararlar. Bu karakterler *Ben Öldürmedim Kokain*'de İdil, *Bahar Çiçeği*'nde Feyhan, *Eski Hastalık*'ta Züleyha, *Çalığışu*'nda Feride, *Akşam Güneşi*'de Jülide'dir. Dinî değerlerde yaşanan değişimler ise karakterlerin misyoner teşkilatlarına ilgi duymalarıyla sonuçlanır. Bu şekilde misyonerlik cemiyetlerine ilgi duyan karakterler *Pervaneler*'de Nesime, *Kolejli Nereye*'de Turan, *Sodom ve Gomore*'de Nermin, *Açlık*'ta Ahmet Turgut'tur. Fakat misyoner teşkilatlarının baskılarından dolayı kimi karakterler dinî değerlerden bütünüyle uzaklaşarak tüm dinlere karşı düşman hale gelirler. Bu karakterler *Bir Kadın Söylüyor*'da Selma, *Gökyüzü*'nde Sevim'dir.

Görüldüğü üzere Cumhuriyet dönemi yıllarında yabancı okulların eğitim aracılığıyla yaptıkları misyonerlik faaliyetleri romanlara çeşitli boyutlarıyla yansımıştır. Nitekim romanlar, toplumsal hayatın yansımaları olup dönemin panoramasını ortaya koymaları hasebiyle farkındalık kazandırıcı bir niteliğe sahiptir. Dolayısıyla çalışmada bu farkındalıklar değerler eğitimi boyutuyla ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Böylelikle bireylerin karakterler aracılığıyla değerlerimizi tanıma ve iki medeniyet arasında kıyaslamalar yapabilme imkânlarına sahip olabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca bireylerin Batı kültürüne, değerlerine ve misyonerlik faaliyetlerine karşı daha bilinçli bir şekilde hareket edebilecekleri anlayışı da hâkim olmaktadır.

Kaynakça

1-İncelenen eserler

- Benice, E. İ. (1932). *Gözyaşları*. İstanbul: Millîyet Matbaası.
- Berkant, M. T. (1980). *Bahar çiçeği*. İstanbul: Kısmet Mücellithanesi.
- Gündüz, A. (1933). *Ben öldürmedim kokain*. İstanbul : Semih Lütfi.
- Gündüz, A. (1938). *Zekeriya sofrası*. İstanbul : Semih Lütfi.
- Gündüz, A. (1942). *Bu toprağın kızları*. İstanbul : Semih Lütfi.
- Güntekin, R. N. (1941). *Acımak*. İstanbul : Semih Lütfi.
- Güntekin, R. N. (1967). *Akşam güneşi*. İstanbul: İnkılap ve Aka.
- Güntekin, R. N. (1963). *Eski hastalık*. İstanbul: İnkılap ve Aka.
- Güntekin, R. N. (TY). *Çalığışu*. Ankara: İnkılap.
- Güntekin, R. N. (TY). *Gökyüzü*. Ankara: İnkılap.
- Güntekin, R. N. (TY). *Gizli el*. Ankara: İnkılap.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (1966). *Sodom ve Gomore*. Ankara: Bilgi.
- Kuntay, M. C. (2012). *Üç İstanbul*. İstanbul: Oğlak.
- Nayır, Y. N. (1931) *Bir kadın söylüyor*. İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kütüphanesi.

Onan N. H. (1977). *Kolejli nereye*. İstanbul : Boğaziçi.

Safa, P. (TY). *Sözde kızlar*. İstanbul: Ötüken.

Sevengil, R. A. (1936). *Çıplaklar*. İstanbul: Vakit.

Sevengil, R. A. (1937). *Açlık*. İstanbul: Vakit.

Tek, M. F. (2002). *Pervaneler*. İstanbul : Kaknüs.

2- Kaynak Eserler

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methots in education*. New York, NY, USA: Routledge.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş, nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı.

Ergin, O. (1940). *Türkiye maarif tarihi cilt:2*. İstanbul: Osmanbey Matbaası.

Ertuğrul, H. (2005). *Kültürümüzü etkileyen okullar*. İstanbul: Nesil.

Giddens, A. (2005). *Sosyal teorinin temel problemleri*. İstanbul: Paradigma.

Karabekir, K. (1939). Misyonerlerin faaliyeti. *Yeni Sabah*, nr.249, 11, s.5.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis an introduction to its methodology*. USA: Sage.

Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. California: Sage Puplication.

MEB. (2017). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.

MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.

O'leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. London: SAGE Publications Ltd.

Sencer, M. ve Sencer, Y. (1978). *Toplumsal araştırmalarda yöntembilim*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını.

Sevinç, N. (1975). *Ajan okulları*. İstanbul: Oymak.

Şencan Gürtunca, E. E. (2017). Robert Kolej'de öğrenim gören Türk öğrenciler üzerine prosopografik bir çalışma (1863-1971). (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.

Toprak, S. (2019). Zihniyet bağlamında Cahit Zarifoğlu'nun savaş ritimleri romanına bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12,66, s.204-211.

Tanpınar, A.H. (1982). *Yahya Kemal*. İstanbul: Dergâh.

Tural, S. (2012). Yahya Kemal'de tasavvuf. *Dil ve Edebiyat*, s.20-24.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2016). *Değerler eğitimi*. İstanbul: Pegem Akademi.

Vahapoğlu, M, H. (2005). *Osmanlıdan günümüze azınlık ve yabancı okullar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.

Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), s.107-120.

Yaşar, E. (2020). *Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı'nda (1923-1938) Yabancı Okulların Değerler ve Türkçe Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*. (Dr. Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Yeşil, A. ve Aydın, R. D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), s.65-84.

24. Sabahattin Ali'nin hayatında aşkın yeri ve aşk temli şiirlerinin tem, dil ve üslup açısından incelemesi

Yıldray BULUT¹

APA: Bulut, Y. (2021). Sabahattin Ali'nin hayatında aşkın yeri ve aşk temli şiirlerinin tem, dil ve üslup açısından incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 409-422. DOI: 10.29000/rumelide.886086.

Öz

Sabahattin Ali, (1907-1948) Cumhuriyet devri yazarlarımızdan biridir. Daha çok roman ve öyküleriyle tanınan Ali, edebiyata genç yaşında şiirle adım atmıştır. Farklı edebî türlerde eser vermiş bir yazar olarak o, tecrübelerini eserlerine aktarmıştır. Yani onun eserlerinde hayatından izler bulmak mümkündür. Hayatının büyük bir kısmı zorluklar ve sıkıntılarla geçen yazarın az olmakla beraber sosyal ve toplumsal konulu şiirleri bulunur; ancak çoğunlukla aşk, ölüm, yalnızlık ve kaçış gibi bireysel temleri tercih ettiği söylenebilir. Örneğin aşk, onun hayatındaki ve şiirlerindeki en baskın duygudur. Bu sebeple aşk temli şiirler yazması doğaldır. Öyle ki hapis hane günlerini anlattığı şiirlerinin kimilerinde dahi bu duyguya yer vermiştir. Çünkü aşk, onun bu zor günlerinde yanında olan en önemli dost, destek ve güç olmuştur. Bu sayede karamsarlığını, bedbinliğini ve umutsuzluğunu ötelemeyi hatta yenmeyi başarmış ve böylece hayatın zorluklarına karşı dayanma gücünü kendinde bulabilmiştir. O, sevinçlerini, acılarını kısacası duygularını insanlarla paylaşarak yaşamayı sever. Çoğu zaman duygularına karşılık bulamasa da aşka paylaşımcı bir açıdan yaklaşmasının sebebi budur. Bu çalışmanın kapsamını, Sabahattin Ali'nin hayatında aşkın yeri, Atilla Özkırımı tarafından hazırlanan "Sabahattin Ali Bütün Şiirleri" adlı eserde bulunan şiirlerdeki aşk teminin, Nurullah Çetin'in "Şiir Çözümleme Yöntemi" adlı eserindeki aşk duygusuna yapılan tanımlamalara göre incelenmesi ve aşk temini içeren şiirlerin dil ve üslup özelliklerinin belirtilmesi oluşturmaktadır.

Anahtar kelimeler: Sabahattin Ali, şiir, aşk, dil, üslup

The place of love in Sabahattin Ali's life and an analysis of love theme poems in terms of theme, language and style

Abstract

Sabahattin Ali is one of our Republic Period writers. Ali, mostly known with his novels and stories, started literature with poetry at an early age. As a writer who has various literary works, conveyed his experiences to his pieces. In a different word, it is possible to see signs of his life in his works. The writer, whose life was very hard and problematical, has social themed poems, although they are less, but it must be said that he prefers individual themes like love. Love is the most dominant emotion in his life and poems. For that reason, it is normal that he writes love themed poems. It is so usual that he writes about love in his some poems about his imprisonment days. Love is his the most valuable friend, support and power in those hard days. He achieved not only to postpone his pessimistic and desperate feelings but also to beat them and thus he has the power of bearing hard conditions of life. He loves sharing his joys and sorrows with people. Even though he couldn't find a

¹ Dr. Öğr. Gör., Bartın Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü (Bartın, Türkiye), yildiraybulut@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3555-4487 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.886086].

response to his feelings, he approaches love with a sharing point of view. The scope of this study includes the place of love in Sabahattin Ali's life, the theme of love in the poems in the work titled "Sabahattin Ali Bütün Şiirleri" prepared by Atilla Özkırmı, according to the descriptions made for the feeling of love in Nurullah Çetin's work titled "Şiir Çözümleme Yöntemi". It constitutes the expressions of the language and style features of poems.

Keywords: Sabahattin Ali, poem, love, language, style

Giriş

Duygular yaradılışın ayrıcalıklarıdır. Duygusu olmayan bir canlı düşünülemez. Aşk ise duygular içerisinde belki de en güçlü olanı ve hissedilenidir. Öyle ki pek çok sanatçının eserlerine ilham kaynağı olmuştur. Aşk, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte, "Aşırı sevgi ve bağlılık duygusu" (1988: 98), Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat'ta "Sevgi" (Devellioğlu, 2002: 47), Kâmûs-ı Türkî'de "Sevgi, sevdâ, muhabbet, alâka, ibtilâ" (Sami, 2018: 727) ve Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi'nde, "Arapça aslı ışık olup sözlükte 'şiddetli ve aşırı sevgi; bir kimsenin kendisini tamamen sevdiğine vermesi, sevgilisinden başka güzel görmeyecek kadar ona düşkün olması' anlamına gelir." (Uludağ, 1991: 11) şeklinde tarif edilir. İmam-ı Muhammed Gazâlî ise Salih Uçan tarafından tercüme edilen "Mükâşefetü'l-Kulûb (Kalplerin Keşfi)" adlı eserinde sevgi ve aşkı " 'Sevgi' canlı varlığın, haz veren bir nesneye karşı meyil duymasıdır. Söz konusu meylin pekişip güçlenmesi hâline 'aşk' denir." (Uçan, 2016: 47) diye tanımlar. Bu tanımlardan hareketle denebilir ki aşk ve arzu kavramları birbirinden bağımsız düşünülemez. Sevinç Türkmen Aksu'nun aktardığına göre "İnsan doğasının arzu olduğunu ifade eden Spinoza, arzuyu varolmaya dönük bir çaba ile ilişkilendirir." (Aksu, 2017: 287). Dolayısıyla aşk ve arzu kavramları bir insanın fiziksel ve manevî anlamda var oluşunda doğal gereksinimlerdir.

Ramazan Korkmaz, *Sabahattin Ali -İnsan ve Eser-* adlı çalışmasında Sabahattin Ali'nin şiirlerini bedbinlik, aşk, yalnızlık, kaçış temleri ve diğer temalar olmak üzere beşe ayırarak incelemiştir.² Diğer temalar başlığı altında ise hürriyet, yabancılaşma ve sosyal konulu temalar yer almaktadır (Korkmaz, 1991: 292-301). Ancak Korkmaz, çalışmasında aşk temini incelerken on iki şiirin adını vermiş, bu tem ile yazılmış şiirlerin tümünden bahsetmemiş ve şiirlerle ilgili ayrıntılı açıklama yapmamıştır.³ Ramazan Korkmaz'ın kitap halinde de yayımlanan değerli çalışması, "*Sabahattin Ali'nin Hayatında Aşkın Yeri ve Aşk Temli Şiirlerinin Tem, Dil ve Üslup Açısından İncelemesi*" başlıklı makaleye yol göstermiş ve konunun daha ayrıntılı bir biçimde (aşk temindeki tüm şiirleri ele alınarak) incelenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın amacı, Sabahattin Ali'nin aşka yaklaşımını, şairin hayatındaki tecrübeler vesilesiyle açıklamak, onun aşk temli şiirlerinin tamamını temin ele alınışı bakımından incelemek ve bu şiirlerde şairin dil ve üslup özelliklerini belirlemektir.

Sabahattin Ali'nin hayatında aşkın yeri

Sabahattin Ali, aşkı hayatının odak noktası olarak belirlemiş bir şairimizdir. Bir nevi, aşka âşiktir denilebilir. Örneğin arkadaşı Özgen Ergin, Sabahattin Ali'yi "O, -Sabahattin Ali-" başlıklı yazısında "Nasıl söyleyim, çabucak yanan, sık sık sevdalanan bir insandı. Çok duygulu, romantik, aynı zamanda, yerinde duramayan coşkulu bir kişiliğe sahipti." (Ergin, 2016) diyerek tanımlar. Sabahattin Ali,

² Korkmaz, çalışmasında tem ve tema kelimelerini birlikte kullanmıştır. Bu sebeple konu başlıklarını belirtirken, başlıklar çalışmanın kendisinde nasıl geçiyorsa o şekilde aktarılmıştır. Nurullah Çetin ise tem kelimesi yerine izlek kelimesini tercih etmektedir.

³ Çalışmada aşk temini işleyen şiirlerden birinin ise sadece bir dizesi verilmiş, şiirin adı metinde geçmemiştir. Söz konusu şiirin adı *Çocuklar Gibi*, metinde verilen dize ise "Aşkım iki günlük iptilâlardı" dizesidir.

Mehmed Halil Sağlam'ın bilgilerine göre "Almanya'da bulunduğu dönemde Florayn Puder'e, İstanbul'da staj yaptığı dönemde Nahit Hanım'a, Konya'da öğretmenlik yaptığı dönemde öğrencisi Melahat Muhtar'a ve Muhsine adlı bir şarkıcıya âşık olmuştur." (Sağlam, 2020: 92). Sabahattin Ali'nin mektuplarını içeren *Canım Aliye, Ruhum Filiz* adlı eserde ise yazarın zaman içinde eşi Aliye Hanım'ı herkesten daha çok sevdiği ve ona gönülden bağlandığı görülmektedir. "Sabahattin Ali'nin mektuplarında tutkulu, vazgeçmeyen bir sevgili ve umutla bekleyen bir âşık tipi açıkça görülür." (Yıldız, 2017: 13). İbrahim Biricik'in aktardığına göre "Sabahattin Ali'nin aşkı samimi duygularla yaşadığına inanan Mehmet Güneş; Sabahattin Ali'nin kendi eserlerine, âşık olduğu kadınları yansıttığını söyler. Yazdığı mektupları, bu noktada aşk itirafnameleri gibidir." (Biricik, 2017: 57). Aliye Hanım'a yazdığı bir mektupta ona "Herkeslerden Sevgili Aliye" (Ali, 2018: 11) diye hitap etmesi de hayatının aşkının Aliye Hanım olduğunu gösterir.

"Sabahattin Ali, şiirlerinin çoğunda neden aşk gibi bireysel bir temi tercih etmiştir?" sorusuna şöyle bir yanıt verilebilir: Sabahattin Ali ruhsal açıdan sorunları olan annesinden yeterince sevgi ve şefkat görememiştir. Çocukluk devresinde anne ile kurulan bağın derecesi, o insanın ilerleyen yaşlarında nasıl bir kişilik yapısı içinde olacağını belirler. Ayşe Arzu Korucu "Freudyen ve Jungiyen Yaklaşımlarla Anne Olgusu" başlıklı makalesinde annenin insan yaşamındaki önemini, "Yaşam yolculuğunda insanın ilk durağı olan anne, tüm yaşamı boyunca da bireyin psikolojisinde silinmeyecek izler bırakır." (Korucu, 2019: 134) şeklinde ifade eder. Aslihan Aytaç ise Hece Dergisi'ndeki "Sabahattin Ali Şiirlerinde Trajik Yazgı" makalesinde şair için "Anne sevgisinden yoksun kalması yönüyle, mutsuz bir çocukluk geçiren şair, bunun bıraktığı olumsuz etkilerle hayatı boyunca ötelenmiş / dışlanmış hissederek." (Aytaç, 2018: 777) demektedir. Belki de şair, annesinden göremediği sevgi ve bağlılığı hayatta karşılaştığı kadınlarda aramaktadır. Şair, henüz on yedi yaşında dergilerde şiirler yayımlamaya başlar. Bu şiirler, onun duygularını dışa vurma şeklidir. Şiirlerinin çoğunda bireysel temleri tercih etmesinin sebebi kendisini anlatma çabası içinde olmasıdır.

Yazarın aşk temli şiirlerinde sevdiği kadınlardan uzakta oluşu, onların ilgi ve sevgilerine mazhar olamayışı birbirleriyle ilintilidir. Hâl böyle olunca şiirlerindeki âşık kişi bir bedbinlik içine girer. Hayatı hayal kırıklıklarıyla doludur. Sevgili çoğu zaman âşığı görmezden gelir, unuttur veya dışlar. Âşık kimi zaman gururlu görünse de bu gururu kısa süreli olacak ve yeniden sevgiliyi yüceltmeye başlayacaktır. Çünkü sevgili, âşığa göre daha güçlüdür ve âşığın hayatının odak noktasındadır. Yani hayatın devamı için sevgiliye ihtiyaç vardır.

Sabahattin Ali'nin şiirlerinde aşk temi

Sabahattin Ali'nin şiirlerinde aşk, farklı özelliklerde kendini göstermektedir. Şair hayatında aşkın türlü hâllerini tecrübe etmiştir. Nurullah Çetin aşk duygusunu "Şiir Çözümleme Yöntemi" adlı eserinde yüzeysel aşk, shevî ihtiras, romantik aşk ve yüceltilmiş aşk olarak dört kategoriye ayırır. Çetin'e göre bu gruplar şöyle tarif edilir:

"Yüzeysel aşk: Bu tür aşk duygusu derinlik ve kararlılık taşımaz. Uçarı âşık, samimi değildir, hafifmesrep ve hercaıdır, gönül eğlendirmeye dayanır, çiçekten çiçeğe konan bir arı gibidir. Güzelden güzele dolaşır. Bir kadına sadık değildir. Sarsıcı aşk acıları yaşamaz. (...) Büyük ihtiraslar ve aşk acıları duymaz, yüzeysel bir çapkınlıkla yetinir." (Çetin, 2008: 60). "Şhevî ihtiras Sansüalite şiiri. Sevilen kadının cinselliğine yer veren, onunla cinsel teması isteyişi ya da bilfiil uygulayışı dillendiren, kadının cinselliğinden, bedeninden shevî anlamda yararlanma ihtirasını işleyen metinlere denir." (Çetin, 2008: 61). Romantik aşk: Sevgiliye aşırı derecede duygusal bağlanımı ifade eden, sevgilinin güzelliğine duyulan sevgiyi abartılı bir biçimde terennüm eden, sevgiliden ayrılığa dayanamayışın sonucu olan karasevdayı, hüznü dillendiren aşk şiiri." (Çetin, 2008: 62). "Yüceltilmiş aşk: (...) Bir şairin sevgilisini bir süre büyük bir aşkla sevmesi, sonra bir şekilde vuslata

erememesi sonucu onu kendi iç dünyasında, ruhunda, kalbinde soyut bir imge olarak var kılmaması, imgelemde kurduğu hayaliyle yetinmesi, bedenini arzulamaması ve visali, ona kavuşmayı talep etmemesidir.” (Çetin, 2008: 63-64).

Çalışmanın bu kısmında aşk temli şiirler bu kategorilere göre tasnif edilecektir.⁴ Şiirler aşk kategorilerine göre tasnif edilirken kategorilerdeki şiir sayısı esas alınarak sıralama yapılmıştır.

a) Romantik aşk: Sabahattin Ali'nin çoğu şiirinde aşk, romantik aşk özelliği göstermektedir. Bu şiirlerde sevgili, âşığa acı çektirmekte ve ona kavuşma sevincini yaşatmamaktadır. Bazı şiirlerde âşık, sevgiliye kavuşamadığı için sabrını yitirir ve yaşama hevesini kaybeder. Bu hâlden kurtulmak için doğa ve doğadaki öğelerle arkadaşlık ederek derdini hafifletmeye çalışır. Bazen aşk karşısında isyanı bırakır, gururuna yenik düşer ve yalvarmaktan vazgeçer. Ancak bu vazgeçişler uzun süreli olmaz ve her zaman âşıktan daha güçlü olan sevgili, gurur savaşını kazanır.

Şaire göre aşk, bir insanın belki de en önemli yaşama amacıdır. Bu amaç uğruna katlanılan acılar; özlem, hicran gibi zor duygular aşkın cilveleridir. *Sevdasız* adlı şiirinde Sabahattin Ali, aşkın kıyametler koparıp fırtınalar yaratacak kadar güçlü bir duygu olduğunu belirtmektedir. Aşk, dünyadaki herkesin âdeta kaderi gibidir. Bu şiirde şairin aşk tarifini görmek mümkündür:

“Derler ki:

“Dünyada sevdasız yaşanmamış

“Bir kalp gösterir misin bu ateşte yanmamış?”

“Aşk öyle bir şeydir ki kimini sevindirir,”

“Okşar, bahtiyar eder, gözyaşını dindirir...”

“Tabiatı tıpkı talih gibidir, yâr olmaz kimine de”

“En samimi ateşle çırpınan bir sinede”

“Kıyametler koparır, fırtınalar yaratır,”

“Bazan bir demet güldür, bazan kanlı bir satır.”

“Lakin sevişmişiyerek geçen ömür hederdir;”

“Dünyada âşık olmak herkese mukadderdir...” (Ali, 2016: 91)

Şair *Koşma* adlı şiirinde ömründeki yıllar kadar aşk duygusunu tatmış; ancak kara bahtı yüzünden sevgililerini başkalarına kaptırmış bir âşıktır. Bu şiirin son dördüğünde şairin âşık tarifi yer almaktadır. Âşık, mutluluktan bihaber olan, yaşadığı hayattan zevk almayan bir kişidir. Çünkü âşığın hayat kaynağı sevgilidir ve sevgililer onu bırakıp başkalarına yâr olmuşlardır:

“Kimi âşık dileğine ulaşır,

Sevdiğiyle cümbüş eder, gülüşür,

Kimi benim gibi garip dolaşır,

Asıl âşık kâm almıyan kişidir.” (Ali, 2016: 56)

Şairin aşk ve âşık tarifinden sonra, âşığın sevgiliyi nasıl gördüğü ve ona karşı neler hissettiğine bakabiliriz. Sabahattin Ali'nin zorlu ve sıkıntılı bir hayat yaşadığı bilinmektedir. Ona bu zorlu

⁴ Şairin içinde aşk veya yâr ifadesi geçmesine rağmen herhangi bir aşk kategorisinde sayılamayacak dört şiiri bulunur. Bu şiirler *Dağlar*, *Melankoli*, *Nedâmet* ve *Gazel Naziresi* adlarını taşır.

hayatında güç veren yine sevgili ve sevgiliye duyduğu aşk olacaktır. Şair *Öyle Günler Gördüm ki* adlı şiirinde yaşadığı zor hayat nedeniyle acı çeken bir kişi konumundadır. Kara bahtı yine iş başındadır. Buna rağmen ona güç veren ve “yaşa” diyen bir sevdiği vardır:

“Sen benim sevgilimsin, sevsen de sevmesen de,
Aradığım yerlere benzeyiş buldum sende.” (Ali, 2016: 62)

Hapishane Şarkısı IV adlı şiirde de âşığın en büyük hayat kaynağının sevgili olduğu görülmektedir. Sevgili, âşığın karanlık günlerinde yolunu aydınlatan, onun hayata olan inancını pekiştiren, onu yalnızlıktan kurtaran en güvendiği kişidir:

“Karanlık göklerde aysın,
Kurak ovalarda çaysın,
Bir tek inandığım şeysin,
Uzattım sana elimi...” (Ali, 2016: 39)

Sevgiliyi yücelten ve öven âşık, onun için neredeyse yok hükmündedir. Sevgili başka yiğitlere yâr olmayı seçmiş ve âşığın aşkını karşılıksız bırakmıştır. Örneğin şairin İstanbul’da tanıştığı Nahit Hanım onu tercih etmeyerek başka biri ile evlenmiştir. Şair bu aşk uğruna gençliğini feda ettiğini *Bir Macera* adlı şiirinde açıklar:

“Neticesiz bir aşka verdim gençliğimi,
Ne ufak bir temayül, ne bir iltifat gördüm...
Önünde yalvararak söylerken sevdiğimi,
Gözlerinde yüzüme inen bir tokat gördüm...” (Ali, 2016: 116)

Neticesiz kalan bu aşk sonucunda şair benliğini, inançlarını ve aşka bakışını sorgulamaya başlar. Karamsar bir ruh yapısına bürünen Sabahattin Ali, amaçsız, ümitsiz ve ciddiye bir hayata doğru sürüklenmektedir. Aşka ve hayata bağlılığını sorgulayan, Allah’tan ve insanlardan uzaklaşan şairin bu inziva hâli uzun sürmez. O, aşkın yaşattığı acılara rağmen gönlüne söz geçiremeyen bir kişidir. *Yetmez mi?* adlı şiirde aşk duygusundan uzak kalamayan şairin feryadı duyulmaktadır:

“Hangi derdimi sayayım?
Aşka nasıl dayanayım?
Yandım, daha mı yanayım?
Yetmez mi gönül, yetmez mi? (Ali, 2016: 45)

Sabahattin Ali, Konya’da çalışırken Melahat Muhtar adlı öğrencisine âşık olur. Esra Yıldız’ın aktardığına göre Muhtar ile aralarında dokuz yaş fark vardır (Yıldız, 2017: 16). Şair, özel mektuplarında arkadaşı Ayşe Hanım’a bu aşktan bahsetmiştir. *Bir Doğum Günü İçin* adlı şiirinde Melahat Muhtar’a canını teslim etmeye hazırdır:

“Aşkım candan duymuşum,
Canım yoluna koymuşum.
Tam dokuz yaşındaymışım
Dünyaya geldiğin zaman.” (Ali, 2016: 53)

Sevgili ile mutlu günler yaşamayı ve böylece aşk acısıyla dolu geçmişini unutmayı isteyen şair, hapisane günlerinin başlamasıyla bir kez daha hayal kırıklığına uğrar. Kendisini kavuşmanın mevsimi olan bahar vaktinde kırılmış bir dala benzeten Sabahattin Ali, *Hapishane Şarkısı I* adlı şiirde:

“Kimseye sormadığım,
Doyunca saramadığım,
Görmesem duramadığım
Nazlı yârimden ayrıldım.” (Ali, 2016: 36)

diyerek sevgilinin hayaliyle yaşamaya devam eder. *Hapishane Şarkısı II* şiirinde bu durumu:

“Bakmazsa senin yüzüne
Çok görme elin kızına;
Dışarda serbest gezene
Hapiste yatan hor gelir.” (Ali, 2016: 37)

diyerek açıklamaktadır. Hapishane günlerinde şairi hayata bağlayan yegâne şey, eski sevdaları ve anıdır. *Hapishane Şarkısı III* şiirinde bu durumu şu dizelerle özetler:

“Gönülde eski sevdalar,
Gözümde dereler, bağlar,
Aynada hayalim ağlar,
Geçmiyor günler, geçmiyor.” (Ali, 2016: 38)

Sabahattin Ali, 12 Mayıs 1933'de Sinop Cezaevi'ne gönderilir (Korkmaz, 1991: 23). Ailesinden, dostlarından ve yârimden uzaklaşmıştır. Hiç kimse ziyaretine gelmemektedir. Kendini tamamen yalnız hissetmekte ve bu yalnızlık hâli içerisinde günlerini doldurmaya çalışmaktadır. *Gurbet Hapishanesi* şiirinin son dörtlüğünde “*Yâr, beni unutma sakın*” diyerek ona âdeta veda etmektedir:

“Geniş ol, göklere bakın,
Çıkacağın günler yakın...
Yâr, beni unutma sakın
Gurbet hapishanesinde.” (Ali, 2016: 41)

Servi şiirinde doğanın huzur veren, sığınılacak bir mekân olması söz konusudur. Şiirde bir servi ağacı şaire seslenmekte ve sevgilinin de bir gün burada yani servinin altında şair ile buluşacağı müjdesini vermektedir:

“Yârin de gezer dolaşır,
Bir gün buraya ulaşır;
Hasretler burda buluşur,
Rahat benim altımdadır.” (Ali, 2016: 32)

İstek şiirinde rüzgâr, dağ, orman, ağaç gibi doğal öğeler kendini göstermektedir. Ancak bu öğeler şairi karamsarlıktan kurtaramaz. Hatta şiirin sonunda şairin ölme isteğinde olduğu görülür:

“Görünmez kollar boynumda,
Yârin hayali koynumda,
Sıcak bir kurşun beynimde,
Bir ağaç dibine yatsam...” (Ali, 2016: 33)

Şair Mayıs adlı şiirinde bir mutluluk tablosu çizer. Ona göre aşk duygusu ile mayıs ayı arasında bir ilişki vardır. Bu ayda dağlar yeşillenir, her yeri kuşların sesi kaplar ve sevgili güzelliğinin doruk noktasına ulaşır:

“Yeşil dağlara göçülür,
Kızıl şaraplar içilir;
Yârim dökülüp saçılır,
Mayıs'ta gönlüm delidir.” (Ali, 2016: 43)

Uzakta adlı şiirde ise ayrılığın ve özlemin verdiği etkiyle çimenler sarı renge bürünür, çiçekler solar ve âşğın gözünden yaşlar boşanır:

“Çimenler sararıp yanmış,
Çiçekler yere kapanmış,
Yeryüzü çöllere dönmüş,
Niçin benden uzaktasın? ..” (Ali, 2016: 51)

Hey adlı şiirde şair, çektiği acılar neticesinde kendini sevgilisine sığınmış, ona sokulup divâne olmuş bir şekilde bulur. Sevgili o kadar güzeldir ki bu güzellik karşısında âşıklar ne yapacağını şaşırılmaktadır. “Âşıklar sana ne yapısın?” (Ali, 2016: 44) dizesi bunun göstergesidir.

Ayrıldılar şiiri bir ayrılık şiiridir. Araya giren ve türlü fesatlıklar peşinde koşan insafsız kişiler, âşık ile sevgiliyi birbirinden ayırmıştır:

“Eller araya girdiler,
Türlü fesatlar kurdular,
Sevdamızı çok gördüler
Seni benden ayrıldılar.” (Ali, 2016: 46)

Kıyamadığım şiiri, gurbete giden şairin geride bıraktığı sevgilisine duyduğu özlemi anlatır. Sevgili ise o gurbette iken bir başkasını bulur:

“Evde kapanıp kaldın mı?
Seyrana çıkıp güldün mü?
Başkalarının oldun mu?
“Benimsin” diyemediğim!” (Ali, 2016: 47)

Unutamadım şiirinde kara bahtı yüzünden sevgiliden ayrılan âşğın aşk dolu günleri hatırlaması söz konusudur. Eski mutlu günler şairin aklından bir türlü çıkmamaktadır:

“Gönlümü avutamadım,
Seni söküp atamadım,

Ben bahtımı tutamadım,
Yâr, seni unutamadım.” (Ali, 2016: 48)

Ağlayı Ağlayı şiirinde sevgiliden uzak kalan şairin feryatları duyulmaktadır. Şair hayatı boyunca onca güzel görmesine rağmen sevgilinin güzelliğini hepsinden üstün tutmaktadır:

“Güzel gördüm yığın yığın,
Bel ince, gözleri baygın...
Hepsinden güzel olduğun
Bildim ağlayı ağlayı...” (Ali, 2016: 49)

Kara Yazı şiirinde sevgiliye sözü geçmeyen şairin kara bahtına olan sitemi söz konusudur. Sevgili kendisine güvenilen tek kişi olmasına ve el üstünde tutulmasına rağmen başkasına eş olmuştur:

“Yalnız ona yâr demiştik,
Onda bir şey var demiştik,
O bizi anlar demiştik,
Böyleymiş kara yazımız.” (Ali, 2016: 50)

Eskisi Gibi şiirinde Sabahattin Ali'nin sevgili ile mutlu olma hayalleri kurduğunu görmek mümkündür. Âşık ne olursa olsun, hangi acıları yaşarsa yaşasın yine sevgiliye vurgundur:

“İtilmiş, tekmelenmişim,
Doğduğum günde yanmışım,
Yalnız sana güvenmişim;
Ben gene sana vurgunum” (Ali, 2016: 52)

Son Mektup şiirinde âşık sevgilisine son bir mektup yazar ve bu mektubunda ölümün aşka engel olamayacağını belirtir:

“Şimdi yaşamayı tatlı bulursun,
Koşarsın, gülersin, tez yorulursun,
Bir gün olur yine bana gelirsin
Deli gönlün yaşamağa kandı mı...” (Ali, 2016: 57)

Kurbağanın Serenadı, tek taraflı aşkı anlatan bir şiirdir. Bu şiirde sevgili, kendisine serenad yapan âşıklara gitarlarını kırdırarak kadar aşk acısı çektiren bir zalimdir. Yosunlar arasındaki bir kurbağanın vaklaması sevgiliye yapılan bir serenada benzetilmektedir:

“Acaba ne umuyor böyle gevezelikte?
Şimdi, ayaklarımla öpüşen bu eşikte,
Bilmiyor mu kaç âşık kırdı gitarasını?” (Ali, 2016: 65)

Yat ve Uyu şiirinde şair karanlık ve uzun kış gecelerinde sevgilinin hayaliyle yanıp tutuşmakta olan bir âşıktır:

“Yine seni düşünmekle geçer zamanım...
Bu kimsesiz... Bu mahzun kış gecelerinde...” (Ali, 2016: 70)

Çakır adlı şiirde “köyün bir tanecik orospusu” (Ali, 2016: 88) şeklinde nitelenen Çakır, mavi gözleriyle insanı büyüleyen bir güzelliktedir. Herkesi eğlendirmesine ve her mecliste aranmasına rağmen birçok taze gelini kocasından etmiştir. Çakır bu durumdan memnun sayılmamalıdır; çünkü o da incecik bıyıklı yavuklusunu cephede kaybetmiş biridir. “O zaman gözünün önüne gelen / Cepheden şehitlik alıp yükselen / İncecik bıyıklı bir yavukludur...” (Ali, 2016: 89)

“Öteki Şiirler” adlı kısmın ilki olan *Şarkı* adlı şiirde şairin kalender ve rindane bir yapı içinde olduğu söylenebilir. Bu şiirinde sevgiliye pek çok kez “*güzelim*” şeklinde hitap eden Sabahattin Ali'nin ruhunun elemlerinden kurtulmak istediği görülmektedir:

“Uçsun güzelim aşkımızın kâmi udundan
Aksın güzelim ruhumun âlâmı udundan” (Ali, 2016: 101)

Aşk Başlangıcı adlı şiirde şairin, hissettiği bir aşkın başlangıç aşamasında yaptığı “Kalbimde sizin için / Parlayan için için / Sakın bir aşk olmasın?” (Ali, 2016: 103) gibi sorgulamalar söz konusudur. *Ne Kazandı?* adlı şiirde ise reddedileceğini bilmesine rağmen aşkıdan vazgeçemeyen bir âşığın kendini sorgulaması görülmektedir:

“Daima sizi sandık
İlâhe güzellikte!
Acaba ne kazandık
Gönümüzü verdik de?..” (Ali, 2016: 109)

Sevgili, *Acaba* ve *Gecenin Kemani* adlı şiirlerde âşıklardan âdetâ intikam alan ve âşıklara türlü ayrılık acıları yaşatan zalim bir kişidir. Fakat bu yaptıklarıyla âşıkların gözünden giderek düşmektedir. Öyle ki kalp parçalayan bu sevgiliyi şair de yanında istemez olmuştur:

“Elâ gözünden akan
Ateşli nazarların
Acaba acımadan
Kimi yakacak yarın?” (Ali, 2016: 106)

“Sen, ey karanlıklara
Hicran dağıtan kadın!
Git başka bir diyara!
Kalbimi parçaladın...” (Ali, 2016: 107)

Masal formunda yazılan “ ‘*Öksüz Kız*’ ’ *Masah*”nda, bir gece vakti kasırğa çıkar. Gökyüzündeki ay böyle bir gecede öksüz bir kız görür ve ona âşık olur:

“Bazan kızın keyfi coşar:
Bakraçla göle koşar
Ve ayın çektiği çile
Biter... Coşkun bir sevinçle
Gülen yüzü bedirlenir...” (Ali, 2016: 113)

Kalbinde Aşkınız şiirinde bir âşığın, sevgilinin güzelliği karşısında büyülediği ona yaptığı türlü övgülerden anlaşılmaktadır:

“Saçlarınız bir sabah güneşinin ışığı,
Elleriniz beyaz bir yasemin demetidir;
İnsafsız tali'imın önünüze attığı
Benim çılgın gönlümün çılgın muhabbetidir...” (Ali, 2016: 115)

Şairin *Der Vâsıf-ı Yâran-ı Terkib-i Bend* başlığını taşıyan terki-i bendinin başlangıcı olan “Rubâ’i” kısmında dert içinde olduğu, bu dertlerin ve sevgilinin hatırasının âşığın gönlünde nice coşkunluklar eylediği ifade edilmektedir. “Derdin beni âmâde-i nûş eyler yâr” (Ali, 2016: 128) dizesi bunu göstermektedir. Aynı şiirin “Nâhid” adlı bölümünde ise sevgili, âşığın aşkını kabul etmemekte, âşık da ona “Mâdem ki mey-i aşkı kâbul etmeyeceksin / Niçün kadeh-i kalbi şikest eyledin ey yâr” (Ali, 2016: 131) diye sormaktadır.

Terkib-i Bend'den sonra gelen *Mesnevi* başlıklı şiirde âşığın sevgiliye seslenişleri görülür. İnsafsız sevgili, bu şiirde de âşığı reddetmekte ve âşık da bu durumdan şikâyet etmektedir. Âşık, sevgiliden merakla aşk mektupları göndermesini ummakta iken sevgili önce âşığı bekletip daha sonra da latife ve bahanelerle dolu yazılar göndermektedir. Şiirin ilerleyen kısımlarında âşık, dostlarına “Sevgiliden bana bir selam var mı?” diye sorar. Onun hayaliyle fena hâllere düşen âşık, bu durumdan dolayı dostlarına “Sevdâ-zede oldu kalb-i zârım / Şerh et ona hal-i bî-kararım” (Ali, 2016: 148) diyerek dert yanmaktadır.

Şarkı (I) adlı şiirde “ (...) / Bizden kaçıp da elleri yâr eylesen de sen / Hem-bezm-i aşkın olmağa âr eylesen de sen / Bir gün gelir ki sabrile bendeylez seni” (Ali, 2016: 151) ” dizeleriyle âşık tarafından sabırla beklenen bir sevgiliden söz edilmektedir. *Şarkı (II)* adlı şiirde şairin unutulmaz aşkı Nahit Hanım'ın adı geçmektedir. Nahit Hanım'ı her hatırladığında yazarın yüreği âdetâ bayram yerine dönmektedir:

“Her ne dem manzûrum ol Nâhid olur
Bezm-gâh-ı dilde yevm-i îd olur” (Ali, 2016: 152)

Şarkı (III) şiirinde sevgili, şaire yabancılaşmış bir durumdadır. Bu yabancılaşma şair için akıl işi değildir. Sevgilinin bu hâline anlam verememektedir. Şaire göre sevgili ancak zekâsını kaybederse kendisinden yüz çevirebilir:

“Hicâb eder gönül artık bu ibtilâsından
Ne cilvedir ki bu yârım yabancılaşmıştır” (Ali, 2016: 153)

Şarkı (IV) adlı şiirde ise âşık suya düşen mehtaba baktıkça ve girdaplar oluşturan suyu seyrettikçe hayatını ve sevgiliyi hatırlamaktadır.

“Geçer pîş-i hayâlimden hayâtım âba baktıkça
Seni yâd eylerim âba düşen mehtâba baktıkça” (Ali, 2016: 154)

b) Yüzeysel aşk: *Bütün İnsanlara* adlı şiirde, şairin inanç bağlamında zayıfladığını görmek mümkündür. Şair, özellikle Nahit Hanım'a olan romantik aşkının karşılıksız kalması sonucu bu şiiri yazmıştır:

“Korkutmaz beni ölüm,
Bir şeytan kadar hürüm.
Süremez bende hüküm
Ne Allah, ne de Nahit...” (Ali, 2016: 69)

Yaşadığı aşk acısını genelleyen ve bütün insanlara karşı sevgisini ve güvenini kaybeden şair, *Firar* adlı şiirinde bir inziva hazırlığı içine girmiştir:

“Anladım insanlardan geldiğini kederin;
Uzak, herkesten uzak bir hayat süreceğim.
Benim bu inzivama taarruz edenlerin,
Yüzüne hakaretle, kinle tüküreceğim!..” (Ali, 2016: 68)

Firar şiiri geneli itibarıyla yüzeysel aşk kategorisindedir. Bu sebeple bu kategoriye dâhil edilmiştir; ancak şiirdeki “Kadınlar bana yalnız soğuk bir deri verdi.” dizesi, aşkın shevî ihtiras kategorisine uygun bir dizedir.

c) Shevî ihtiras: Şair, *Firar* şiirindeki dizinin yanı sıra *Kudurmak* adlı şiirinde de aşka tensel olarak yaklaşır. “Etini bir canavar gibi ısıracağım” (Ali, 2016: 67) dizesi bu şiirdeki aşkın shevî ihtiras kategorisinde olduğunu gösterir. Bu şiir dışında sevgili, onun için bir arzu malzemesi değil, âdeta manevî bir varlıktır. Sevgili fiziksel olarak değilse de hayalî olarak her zaman onun yanındadır.

d) Yüceltilmiş aşk: Şair, âşık olduğu kadınları saf ve temiz duygularla sever. *Ebedî* adlı şiirde “Taşlar bile sarsılır duyduklarımı yazsam / Ah kardeşim!.. Ben seni hiçbir şey yapamazsam / Ebedî yapacağım!.. Ebedî yapacağım!..” (Ali, 2016: 72) demesi, bu şiiri yüceltilmiş aşk kategorisine yaklaştırır. Ayrıca bu dizeler, şairin aşka ve âşık olduğu kadınlara karşı derin bir saygı beslediğinin göstergesidir. Eşi Aliye Hanım da bu kadınlardan biridir. Esra Yıldız, “Sabahattin Ali'nin Eserlerinde Aşk” adlı yüksek lisans tezinde şairin, eşine olan duyguları hakkında:

“Duygularını bu denli yoğun yaşayan Sabahattin Ali, Aliye hanım'ı hayatının merkez noktası yapar, kendisinin diğer yanının Aliye Hanım olduğunu söyler, sevdiği kadın için fedakarlık noktasında sınır tanımaz, Onu herkesten ayrı bir konumda tutar, bahsi geçen durum aşkın yüceltilmesi noktasında son derece önemlidir, sevdiği kadına hitap etmesi ise hep sahiplenme şeklinde görülür, ‘Sevgili Aliye’ m..., Benim Aliye’ m’ diyerek sevdiği kadını sahiplenir.” (Yıldız, 2017: 19).

demektedir. Şair, Aliye Hanım ile evlendikten sonra aşk temli bir şiir yayımlamamıştır.

Dil ve üslup

Nurullah Çetin'in, “Şiir Çözümleme Yöntemi”ndeki dil kategorilerine göre incelendiğinde aşk temli şiirlerde bir yazım sapması olmadığı görülecektir.⁵ Ses sapması açısından *Servi* şiirinde “burda” (Ali, 2016: 32) ve ‘ “Öksüz Kız” ’ *Masah* şiirinde “yapyalnız” (Ali, 2016: 111) kelimeleri ünlü düşmesine örnek olarak gösterilebilir. *Ağlayı Ağlayı* şiirinde her dördünlüğün son dizesinde yer verilen “ağlayı ağlayı” ikilemesinde (Ali, 2016: 49), *Kızkaçıran* şiirinde “candarmalardan” (Ali, 2016: 42), *Mayıs* şiirinde “içerim” (Ali, 2016: 43), *Hey* şiirinde “Kaygusuz” ve “yundum” (Ali, 2016: 44), *Uzakta* şiirinde “gülmeğe” (Ali, 2016: 51), *Eskisi Gibi* şiirinde “kardaşım” (Ali 2016: 52), *Son Mektup* şiirinde “yaşamağa” (Ali, 2016: 57), *Kurbağanın Serenadı* şiirinde “çalmağa” (Ali, 2016: 65), *Kıyamadığım*

⁵ Yazım sapmasından kasıt; özel isimlerin ya da dizelerin ilk harflerinin küçük yazılması, kelimeleri bile bile yanlış yazmak, noktalama işareti gereken yerlerde işaret kullanmamak ya da yanlış işaret kullanmak gibi hatalardır.

adlı şiirde “öpmeğe” (Ali, 2016: 47) ve *Kudurmak* şiirinde “içerim” (Ali, 2016: 67) kelimelerinde de ağız özellikleri görülmektedir. Böylece şair, gündelik konuşma dili ve ağız söyleyişleriyle şiirlerine canlılık ve tabiiyet kazandırmak istemiştir.

Argo ve küfür kullanımı, *Fırar* şiirinde “tüküreceğim” (Ali, 2016: 68), *Bütün İnsanlara* şiirinde “it” (Ali, 2016: 69), *Sevdasız* şiirinde “yuf” (Ali, 2016: 91), *Hayat (Bedbin)* şiirinde “gebersem” ve “sersem” (Ali, 2016: 98), *Çakır* şiirinde ise “orospusudur.” (Ali, 2016: 88) kelimesinde görülmektedir.

İfade sapmalarından biri olan deyimleri bilinenden farklı kullanma, *Öyle Günler Gördüm ki...* şiirinde, “Sırtımı sıvazladı, bana öğüt savurdu.” (Ali, 2016: 61) dizesinde görülmektedir. Aslı “öğüt vermek” olan deyim, bu dizede “öğüt savurmak” biçimine dönüştürülmüştür.

Sabahattin Ali'nin aşk temli şiirlerinde, dil bilgisi bakımından; edatların farklı kullanımı, ikilemeleri ters çevirme, alışılmamış tamlamalar kurma, geçişsiz fiili nesne ile kullanma gibi durumlara rastlanmaz. Kelimelere yanlış ek getirmeye örnek olarak *Ebedî* şiirindeki “inledimdi” (Ali, 2016: 72) kelimesi gösterilebilir. Şiirlerde ödünç metinlere müdahale görülmez.

Şiirler konuşma dili açısından incelendiğinde, ünlem kullanımına *Servi* şiirinde “Hey rahat isteyen sersem!” (Ali, 2016: 32), *Hey* şiirinde “Divânelere döndüm hey!” (Ali, 2016: 44), *Kurbağanın Serenadı* şiirinde “Onu çiğne sevgilim! Onu çiğne sevgilim!” (Ali, 2016: 65), ikileme kullanımına “ “Öksüz Kız” ’ *Masalı*” şiirinde “Yavaş yavaş yükseldi, gökler alçaldı,” (Ali, 2016: 112), *Kıyamadığım* adlı şiirde “Hey bir zaman bakıp bakıp” (Ali, 2016: 47), *Ağlayı Ağlayı* şiirinde “Öldüm ağlayı ağlayı.” (Ali, 2016: 49), samimi hitap kullanımına “ “Öksüz Kız” ’ *Masalı*” şiirinde “Çıldırın mı kız?” (Ali, 2016: 111), *Eskisi Gibi* adlı şiirde “Gel sevgilim, gel kardaşım,” (Ali, 2016: 52), deyim kullanımına *Hapishane Şarkısı IV* şiirinde “Ağlayıp içimi döksem...” (Ali, 2016: 39), *Fırar* şiirinde “Ne manasız şeylere meğer bel bağlamışım;” (Ali, 2016: 68) ve *Unutamadım* adlı şiirde “Gönlümü sana vermişim.” (Ali, 2016: 48) dizeleri örnek olarak gösterilebilir. Şiirlerde atasözü kullanımına ise rastlanmamıştır.

Şiirlerde tabii, canlı ve akıcı söyleyiş tercih edilmiştir. Eksilteli ifade çeşitlerinden düşünce çizgisi ve kelime eksikliği aşk temli şiirlerde görülmez iken ek eksikliği *Bir Macera* şiirinde “Fakat şimdi saçlarım beyaz[ladı], yüzüm buruştu;” (Ali, 2016: 116) dizesinde görülmektedir. Şair, özel adların çağrışımlarından yararlanma hususunda ise *Bütün İnsanlara* adlı şiirde “Süremez bende hüküm / Ne Allah, ne de Nahit...” (Ali, 2016: 69) diyerek Allah'ın hükmünün kendisi için önemli olmadığını, kendini bu hüküm altında hissetmediğini ve sevdiği kadın olan Nahit Hanım'a artık mecbur olmadığını ifade etmektedir. Bu şiirler kelime yoğunluğu bakımından incelendiğinde şairin daha çok; “ben”, “sen”, “gönül”, “kalp”, “yâr”, “sevgili” ve “aşk” gibi kelimeleri tercih ettiği görülür (Güngör, 2019: 181).

Şair, aşk temli şiirlerinde çoğunlukla lirik üslubu tercih etmiştir. (*Kıyamadığım, Yetmez mi?, Ayrıldılar, Unutamadım, Ağlayı Ağlayı...*)

*Lirik üsluba *Unutamadım* şiirindeki: “Bahtım lütfuna ermişim. /Gönlümü sana vermişim. / Meğer ne çok severmişim, / Yâr, seni unutamadım.” (Ali, 2016: 48) ve *Ayrıldılar* şiirindeki “Şaşırımdım aşka düştükçe, / Yere vuruldum coştukça; /Doğrulup sana koştukça / Seni benden ayrıldılar.” (Ali, 2016: 46) dizeleri örnek olarak verilebilir. Bunun dışında

*Övgü (*Ne Kazandık?, Kalbimde Aşkınız, Ne Kazandık?* adlı şiirdeki “Siz daha sedefinde / Bâkir bir incisiniz; / Belki birincisiniz / Âşıklar hedefinde!” (Ali, 2016: 109),

*Soru sorma yoluyla şaşırtma (*İstek, Yetmez mi?, Bir Doğum Günü İçin, Kurbağanın Serenadı, Hayat (Bedbin), Ne Kazandı?*), *Yetmez mi?* şiirindeki “Aşk seni harab etmez mi? / Takatımı tüketmez mi? / Sendeki ateş bitmez mi? / Yetmez mi gönül, yetmez mi?” (Ali, 2016: 45),

*Karşıtlık yoluyla şaşırtma (*Hapishane Şarkısı IV, Hey, Çocuklar Gibi, Koşma, Aşk Başlangıcı*), *Çocuklar Gibi* adlı şiirdeki “Bazı nur içinde, bazı sisteydim,” (Ali, 2016: 54),

*Tasvir gibi üslup özellikleri (*Mayıs, Uzakta, Çakır*) *Çakır* şiirinin “Altın saçlarını sıkıca tarar, / Sonra iki örgü yana bırakır; / Ayağında pembe dallı mor şalvar, / Taze gelin gibi süzülür Çakır...” (Ali, 2016: 88) dizeleriyle örneklenebilir.

Ayrıca yalnız söyleyiş -*Terkib-i Bend, Mesnevî, Şarkı I, Şarkı II, Şarkı III ve Şarkı IV* adlı şiirler hariç-şairin şiirlerinde tercih ettiği üslup özelliklerindedir.

Sonuç

Sabahattin Ali; hayatında aşka kıymet vermiş, ondan kuvvet almış, âşık olduğu kadınları değerli görüp onlara saygı duymuş bir şairimizdir. Aşkı bu derece önemseyen yazarın, şiirlerinde en çok aşk temine yer vermiş olması tabiidir. 73 şiirden 51'inde yazarın bir şekilde aşkın veya yârin sözünü ettiği görülür. Bu şiirlerin 43'ü romantik aşk kategorisinde, 2'si yüzeysel aşk kategorisinde, birer tanesi de şehvî ihtiras ve yüceltilmiş aşk kategorilerindedir. Ayrıca bazı şiirler iki kategorinin de özelliklerini gösteren dizelere sahiptir. Dört şiirde ise aşkın veya yârin sözü edilmesine rağmen bu şiirlerin herhangi bir aşk kategorisinde düşünülmemesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Sabahattin Ali'nin, aşk temli şiirlerinin çoğunda aşkı ve âşık olduğu kadınları idealize ettiği sonucuna varılabilir. Şaire göre dünyada sevda ateşi ile yanmamış bir kalp yoktur. Elbette her kalp vuslat sevincine ermemiştir; ancak yine de bu, âşık olmaya engel değildir. Hatta ona göre vuslat sevincine ermeyen, aşk yolunda acı çeken kişi gerçek bir âşıktır. Sevgili ise âşığın hayatına devam etmesini sağlayan, onu hayata karşı güçlü kılan kişidir. Âşık, dünyadaki varlığını ona borçludur. Sevgili onun için bir ışıktır, inanç kaynağıdır, dert ortağıdır. Âşık; onu nazı ve işvesiyle, her türlü haliyle sevmiş ve benimsemiştir. Ona duyduğu aşkın bir hududu yoktur. Yaşamaya hevesi kalmasa da, divânelere dönse de sevgiliden vazgeçmesi imkânsızdır. Araya girip entrikalar çeviren fesatların varlığına ve kendisinden yana olmayan bahtına rağmen âdeti büyülenmiş gibi ona bağlıdır. Bazı şiirlerde ise sevgiliye kavuşamamanın neden olduğu özlem ya da onun başkalarını tercih etmesi gibi durumlar karşısında âşığın sabrını, dengesini ve inancını yitirdiği sonucuna varılabilir. Âşık, bu durumda beklemeyi bırakır ve karamsar bir kişi hâline gelir. Bu zamanlarda sevgili âşığın gözünde değer kaybeder. Âşık, sevgili için katlandığı acıları düşünerek ne kazandığını sorgular. Ümitsizlik her yanını kapsasa da onu hâlâ sevmekte ve ondan vazgeçmemektedir.

Dil ve üslup açısından incelendiğinde şiirlerin yalnız, tabii ve canlı bir dille yazıldığı, az sayıda ağız kullanımına yer verildiği sonucuna varılır. Argo ve küfür kullanımına nadiren de olsa rastlanır. Şiirlerde ünlem, ikileme ve deyimler de şairin söyleyişindeki tabiiyet ve canlılığı kuvvetlendiren unsurlar olarak dikkat çeker. Kelime kadrosu bakımından genellikle aşk temli şiirlerde tercih edilen kelimelerin seçildiği görülür.

Sonuç olarak Sabahattin Ali'nin içinde aşk duygusunu barındıran şiirlerinin, onun hayat karşısındaki savunması olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Aksu, Sevinç Türkmen (2017). "Hakikat Sevgisi ve Hakikat Arzusu Olarak Felsefe: Platon ve Spinoza", *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*. (S.24): 277-294.
- Aytaç, Aslıhan (2018). "Sabahattin Ali Şiirlerinde Trajik Yazgı", *HECE, Susturulamayan Ses Sabahattin Ali Özel Sayısı*. Özel Sayı: 35, (S. 253): 776-784.
- Biricik, İbrahim (2017). "Sabahattin Ali'nin Eserlerinin Kaynakları Roman, Hikâye ve Şiirlerinde Biyografik Unsurlar" *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. (3), 55-59.
- Çetin, Nurullah (2008). *Şiir Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Devellioğlu, Ferit (2002). *Osmanlıca – Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Ergin, Özgen, "O, -Sabahattin Ali-" Gerçek Edebiyat 2016. <https://gercekedebiyat.com/haber-detay/o-sabahattin-ali---ozgen-ergin/2085> [Erişim tarihi: 27.12.2020].
- Güngör, Bilgin (2019). "Bir Poetikanın İstatistiği: Sabahattin Ali'nin Şiirlerini Kelimeler Işığında Yeniden Düşünmek", *Kültür Araştırmaları Dergisi*, C.1, S.2, s. 174-182.
- İmam-ı Muhammed Gazâlî (2016). *Mükâşefetü'l-Kulûb (Kalplerin Keşfi)*. Çev. Salih Uçan. İstanbul: Çelik.
- Korkmaz, Ramazan (1991). *Sabahattin Ali -İnsan ve Eser-*. (Doktora Tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korucu, Ayşe Arzu (2019). "Freudyen ve Jungiyen Yaklaşımlarla Anne Olgusu", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 23(1), 133-143.
- Sabahattin Ali (2016). *Sabahattin Ali Bütün Şiirleri*. Haz. Atilla Özkırımlı, İstanbul: Yapı Kredi.
- Sabahattin Ali (2018). *Canım Aliye, Ruhum Filiz*. Haz. Sevgül Sönmez, İstanbul: Yapı Kredi.
- Sağlam, Mehmed Halil (2020). "Sabahattin Ali'nin Şiirlerinde Dağ İmgesi", *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 21(46), 86-101.
- Şemseddin Sami (2018). *Kâmûs-ı Türkî (Latin Harfleriyle)*. Haz. Raşit Gündoğdu, Niyazi Adıgüzel, Ebul Faruk Önal, İstanbul: İdeal Kültür.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (1988). *Türkçe Sözlük I*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uludağ, Süleyman (1991). "Aşk". *İslâm Ansiklopedisi*. C.4. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay. s.11-21.
- Yıldız, Esra (2017). *Sabahattin Ali'nin Eserlerinde Aşk*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

25. Sudûr nazariyesinin gelişimi ve Abdülhak Hâmid Tarhan'ın şiirle Sudûr nazariyesine kazandırdığı yeni bir boyut

Ömer Faruk KARATAŞ¹

APA: Karataş, Ö. F. (2021). Sudûr nazariyesinin gelişimi ve Abdülhak Hâmid Tarhan'ın şiirle Sudûr nazariyesine kazandırdığı yeni bir boyut. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 423-436. DOI: 10.29000/rumelide.886148.

Öz

Bütün unsurlarıyla evrenin nasıl meydana geldiğinin merak edilmesi ve bu merakla çeşitli teoriler üretilmesi, insanlık tarihiyle yaşit mevzulardandır. Yaratılış teorileri arasındaki yerini Helenistik dönemde alan Sudûr nazariyesi, Yeni Platoncu akımın kurucusu Plotinos'un geliştirdiği bir teoridir. Plotinos'a göre evren, varlığa kaynaklık eden Tanrı'dan Nous (Zekâ)'un taşması ve aşağıya doğru gitgide somutlaşarak çeşitli katmanlar meydana getirmesiyle meydana gelir. Plotinus tarafından ortaya atılan bu teori, Orta Çağ İslam filozofları tarafından benimsenir ve Sudûr nazariyesi İslam felsefesine taşınır. Bu aşamada bazı değişikliklere uğratılmasına rağmen Sudûr nazariyesi, Fârâbî ve İbn Sînâ'nın düşünce sistemlerinde Plotinos'un ileri sürdüğü gibi, Tanrı'dan Akıl'ın taşması boyutuyla kendini gösterir. Ancak Sühreverdî, kendi kozmogonik düşüncelerini oluştururken yararlandığı Sudûr nazariyesinde, Tanrı'dan taşan unsurun Akıl değil, Nûr olduğunu ileri sürerek, teoriye yeni bir boyut kazandırır. Tanrı'dan taşan Nûr düşüncesi, bilhassa Vahdet-i Vücûd öğretisiyle tasavvuf tarihine damgasını vurmuş İbn Arabî'nin düşüncelerine tesir eder. Tasavvuf sistemi üzerinden Divan şiirine de yansıyan Sudûr nazariyesi, klasik şiirin vazgeçilmez yaratılış teorisi olarak, asırlar boyunca Türk şiirinde varlığını sürdürür. Böylelikle Tanzimat'la birlikte yönünü Batı'ya çevirip yeni bir kimliğe bürünen Türk şiirinde de geleneksel bir yaklaşım olarak kendine yer edinmeyi başarır. Hatta Tanzimat şairlerinden Abdülhak Hâmid Tarhan, Sudûr nazariyesini şiirlerine taşırken, Tanrı'dan taşan unsurun Akıl veya Nûr değil, Zaman olduğunu iddia ederek, nazariyeyi bambaşka bir boyuta taşır.

Anahtar kelimeler: Abdülhak Hâmid Tarhan, Batı felsefesi, İslam felsefesi, Sudûr nazariyesi, tasavvuf

The development of the theory of Sudûr and a new dimension given to it by Abdülhak Hâmid Tarhan through poetry

Abstract

Wondering how the universe with all its elements came into being and producing various theories with this curiosity are issues that are as old as human history. The theory of Sudûr, which took its place among the creation theories in the Hellenistic period, is a theory developed by Plotinos, the founder of the Neo-Platonic movement. According to Plotinos, the universe is formed by the overflow of Nous (Intelligence) from God, which is the source of existence, and formed by gradual downward concretizing and forming various layers. This theory, put forward by Plotinus, was adopted by medieval Islamic philosophers and the theory of Sudûr was transferred to Islamic philosophy. Although it has undergone some changes at this stage, the theory of Sudûr shows itself

¹ Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Erzurum, Türkiye), faruk.karatas@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5668-9749 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.11.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.886148]

in the thought systems of Fârâbî and Ibn Sînâ, as Plotinos argued, with the overflow of Reason from God. However, Sühreverdî adds a new dimension to the theory by asserting that the element overflowing from God is not Reason, but Nûr, in the theory of Sudûr, which he uses while creating his own cosmogonic thoughts. The thought of Nûr overflowing from God influences the thoughts of Ibn Arabî, who left his mark on the history of sufism, especially with the doctrine of Vahdat-i Wujud. The theory of Sudûr, which is also reflected in Divan poetry through the sufism system, continues its existence in Turkish poetry for centuries as the indispensable creation theory of classical poetry. Thus, with the Tanzimat, it manages to take a place as a traditional approach in Turkish poetry, which turns its direction towards the West and assumes a new identity. In fact, Abdülhak Hâmid Tarhan, one of the Tanzimat poets, carries the theory of Sudûr to his poems, claiming that the element overflowing from God is not Reason or Light, but Time, and he takes theology to a completely different dimension.

Keywords: Abdülhak Hâmid Tarhan, Islamic philosophy, Sufism, the theory of Sudûr, Western philosophy

Giriş

Kelime anlamı itibarıyla “*doğmak, meydana çıkmak, sâdır olmak, zuhur etmek*” (Kaya, 2009: 467) anlamına gelen sudûr (emanation-feyz-türüm) kelimesi, felsefî bir terim olarak ise, “*bütün türemiş veya ikincil şeylerin temel ya da ilksel olan bir şeyden çıkmaları, varlığa gelmeleri işlemi ya da süreci*”ni (Cevizci, 2013: 1559) ifade eder. Bir yaratılış teorisi teşkil etmesi bakımından Sudûr nazariyesi, ezeli ve ebedî olarak var olması zorunlu olan ilksel varlık ile bu varlığın özünü teşkil eden unsurun kaynağından taşması sonucunda soyuttan somuta doğru çeşitli varlık katmanlarından müteşekkil varlık âleminin meydana gelmesine dayalı bir teoridir.

Sudûr nazariyesinde, varlığa kaynaklık edecek ilksel varlığın, zorunlu olarak ezeli ve ebedî şekilde var olması gerektiği gibi, kendi varlığını kendinden alması, değişmemesi, bölünmemesi, hatta aşkın ve yetkin olması da zaruridir. Mevzubahis nitelikleri bünyesinde toplayan yegâne varlığın sadece Tanrı olduğu düşünüldüğünden, Sudûr nazariyesinin ihtiyaç duyduğu ilksel varlığın da Tanrı’dan başka bir varlık olamayacağına kanaat getirilir (Hançerlioğlu, 2012: 402). Ayrıca nazariyenin en temel fonksiyonunu belirten taşma faaliyetinin de zorunluluğa bağlanması sonucunda, evrenin meydana geliş süreci boyunca Tanrı’nın herhangi bir eylemde bulunmadığı yargısına ulaşılır (Zeller, 2008: 390).

Yaratmanın bir eylem olduğu gerçeğinden hareket edildiğinde ve her eylemin de bir değişmeyi beraberinde getirdiği düşünüldüğünde, Sudûr nazariyesiyle kâinatın meydana gelebilmesi için Tanrı’nın herhangi bir eylemde bulunmak zorunda kalmayacağı bir teori geliştirilmiş olur. Böylelikle Tanrı’nın doğrudan kâinatı yarattığına dair görüşün gündeme getirdiği, eylem gerçekleştiren Tanrı tasarımıyla zedelendiği düşünülen Tanrı’nın değişmezliği, saflığı, birliği, edimselliği ve yetkinliği gibi hususlar mutlak düzeye ulaştırılır veya bu niteliklere düşen gölge bertaraf edilmiş olur (Cevizci, 2011: 163-164).

Tarihsel süreç bakımından, ilk olarak Helenistik dönem filozoflarından Plotinos’un felsefe dünyasına kazandırdığı Sudûr nazariyesi, Batı felsefesinde ortaya çıkmakla kalmayıp, Orta Çağ Hıristiyan ve İslam felsefesini derinden etkilemiş bir teoridir. İslam filozofları tarafından makul karşılanarak, bazı değişikliklerle İslam felsefesine taşınan Sudûr nazariyesi, böylelikle değişip gelişerek tasavvuf düşüncesinin de merkezine yerleşir (Ülken, 2014: 121). Tasavvuf sistemiyle yakından ilişkili olan Divan

şiirine de yansıyan ve tasavvuf üzerinden klasik şiirin en temel yapı taşlarından biri hâline gelen Sudûr nazariyesi, elbette Tanzimat dönemiyle birlikte yapı ve tema bakımından değişmeye çalışan, fakat bir anda topyekûn kabuk değiştirmesi elbette mümkün olmayan yeni Türk şiirinde de varlığını devam ettirir. Hatta Tanzimat şairlerinin önde gelen isimlerinden Abdülhak Hamid Tarhan, Sudûr nazariyesine yeni ve oldukça farklı bir boyut kazandırır.

1. Batı felsefesinde Sudûr nazariyesi

Plotinos tarafından felsefe dünyasına sunulan Yeni Platonculuk akımı, Helenistik dönemin son önemli felsefe ekolü olarak ön plana çıkar. Adından da anlaşıldığı üzere, Platon'un idealar âlemi ve fenomenler âlemine dayalı birbirinden ayrı iki âlem anlayışının yeniden yorumlanması olarak görülen Yeni Platonculuk anlayışı, Plotinos'un Platon'dan devraldığı "iyi" ideasını tanrılaştırmak suretiyle, felsefe sistemine mistik tecrübeyi dâhil etmesi sonucunda meydana gelir (Weber, 1998: 112). Bu bakımdan Plotinos, Materyalist bir felsefe geliştirmektense, Tanrı fikrine yönelmeyi tercih ederek, felsefi düşüncelerini âdeta bir inanç sistemi kimliğine büründürür (Gökberk, 2013: 118). Dolayısıyla felsefi düşüncelerini dinle eklemlendirmeye çalışan Orta Çağ filozoflarını derinden etkileyen Plotinos'un fikirleri, İlk Çağ felsefesi ile Orta Çağ felsefesi arasında kurulmuş bir köprü olarak nitelendirilir.

Plotinos'un Sudûr nazariyesi adıyla tanınan yaratılış teorisi, "Bir" olandan hiyerarşik düzen dâhilinde gerçekleşen taşma faaliyetini ifade eder. Plotinos açısından, durmaksızın değişen ve çokluk sergileyen maddi dünya gerçeklikten uzaktır. Çünkü mutlak hakikat, değişmeyeceği gibi, çokluktan da kaçınmak, diğer bir ifadeyle birlik sergilemek zorundadır. Bu doğrultuda Plotinos'un mutlak hakikat diye değerlendirdiği "Birlik", asıl itibarıyla Tanrı'yı belirtir. Bir olan, sözcüklerle ifade edilemeyecek derecede aşkın bir değerdir. Çünkü akıl yordamıyla kavranamayan Tanrı, dil aracılığıyla da ifade edilemez niteliktedir. Tanrı'yı tasvir edebilmek amacıyla beyan edilen her söz, sadece Tanrı'yı sınırlandırmaktan başka bir işe yaramayacaktır (Plotinos, 2008: 112-113). Ezeli ve ebedî olan Tanrı, bütün varlıkların mutlak kaynağını teşkil eder. Bu bakımdan kendinden türemiş varlıklarda algılanabilen bütün niteliklerden uzak yapıdaki Tanrı; sonsuz, varlığa gelmediği için asla yok da olmayacak, kendinden başka hiçbir şeye gereksinim duymayan, değişmediği için her zaman kendiyile aynı kalan, bölünmez ve saf "Birlik"ten ibarettir.

Bir, Zekâ'nın üzerindedir; o, tüm varlıkların kusursuz biçimde basit (sade) olan ilkesidir; onları bizzat kendi kendinde kalarak meydana getirmektedir ve bilhassa da onlar vasıtasıyla tanınmaktadır. O, bizzat kendinde, kudreti vasıtasıyla bölünmezdir ve sonsuzdur. Diğer varlıkların sebebi olması nedeniyle ne mevcut olmak için, tüm şeyler onun üzerine kurulmuş olduğundan dolayı ne bir temele sahip olmak için, hiçbir şeye can atmadığından dolayı da ne mutlu olmak için hiçbir şeye ihtiyaç duymadığından ve aşkın bir tarzda İyî olduğundan dolayı, o mutlakdır. (Plotinos, 2008: 175)

Tanrı'nın evreni nasıl meydana getirdiği mevzuunda ise, Sudûr nazariyesini ortaya atan Plotinos, Tanrı'nın evreni yoktan var etmediği gibi, ezeli olarak var olan şekilsiz madde yığını da belli bir düzene kavuşturmak suretiyle kâinatı yaratmadığı kanaatinde. Platon'un düşüncelerinden yola çıkan Plotinos'a göre fenomenler âlemi, Tanrı'dan taşarak mevcudiyet kazanmıştır. Fakat Bir olandan veya Tanrı'dan belli bir hiyerarşik düzen içerisinde gerçekleşen taşma faaliyeti sayesinde ortaya çıkan fenomenler âlemi şekillenirken, Tanrı'nın özünde herhangi bir değişme veya hareket meydana gelmemiştir. Aynı doğrultuda fenomenler âleminin varlığa geliş süreci boyunca, asli cevher olarak Tanrı'nın bünyesinde herhangi bir bölünme veya eksilmeden de söz edilemez.

Sudûr nazariyesinin üzerinde durduğu taşma faaliyeti, tıpkı Güneş'in etrafına ışık yayması veya saçması gibi gerçekleşir. Mevzubahis benzetmedeki Güneş, tek olan Tanrı'yı simgeler. Güneş'ten taşan ışınlar, Güneş'in yapısında herhangi bir azalmaya neden olmaz. Ayrıca bir tek ışının Güneş'e denk olduğunu kabul edebilmek de mantık açısından mümkün değildir. Bu bakımdan Tanrı'dan taşan unsurların Tanrı'ya denk olduğunu düşünmemek gerekir. Buna ilaveten yayılan ışınlar nasıl ki, Güneş'e en yakın oldukları konumda kuvvetli hâlde bulunup, Güneş'ten uzaklaştıkça zayıflayarak karanlığa gömülüyorlarsa, Tanrı'dan gerçekleşen taşmada esnasında da ışınların karanlığa daldığı nokta fenomenler âlemini ifade etmektedir (Jones, 2006: 26). Elbette fenomenler âlemine gelinceye kadar, bir başka deyişle ışınların kaynaktan karanlığa doğru seyrini belirten hat üzerinde, çeşitli katmanların meydana gelmesi gayet olağandır.

Plotinos'un ileri sürdüğü Sudûr nazariyesine göre, kendine egemen ve kusursuz hâldeki "Bir"den öncelikle Nous (Zekâ) sudûr eder. Nous, Tanrı'daki birliğin yerini çokluğa bırakacağı sürecin ilk aşamasını teşkil eder (Weber, 1998: 113-115). Sürecin devamında, "Bir"in sonsuz kudretini temaşa eden Nous'un bünyesinde "Bir"den yalnızca bir türer prensibi gereği, düşünen ile düşünülen nesne bir ve aynı olmak zorundadır. Sonraki aşamada Nous, kendini düşünmeye (kendinin bilincine varamaya) başlayınca, düşünen ile düşünülen ikiliği meydana gelerek, Nous'tan da Evrensel Ruh sudûr eder (Arslan, 2012: 92). Nous'u temaşa eden Evrensel Ruh, yeryüzünde olup biten her şeyi doğrudan veya dolaylı olarak düzene sokan unsurdur. Bu bakımdan Evrensel Ruh, soyut gerçeklikle somut gerçeklik arasında uzanan bir köprü görevi üstlenir. Sudûr nazariyesinin son aşamasını ifade eden Doğa ise, Evrensel Ruh'tan sudûr eder. Çünkü Evrensel Ruh'un bulunduğu konum gereği, Nous'a temas ettiği yönde, yani kendinden üstün gücün karşısında pasif, ancak şekil verme kabiliyetini kullanabildiği yönde, diğer bir ifadeyle kendinden aşağı kısma tesir ettiği noktada aktif olması gerekir. Bu nedenle biçimlendirmek üzere maddeye ihtiyaç duyması sonucu, kendinden sudûr eden Doğa'nın meydana gelmesi veya türemesiyle, türüm sürecinin başındaki birlik, yerini fenomenler âlemindeki çokluğa bırakır (Plotinos, 2008: 79-80).

Egemence kusursuz durumda olan Bir, kudretinin aşırı bolluğu vasıtasıyla Zekâ'yı meydana getirmiştir. Bir'e doğru olan yönelişi (ya da dönüşümü) vasıtasıyla bütünlüğüne (eksiksizliğine) ulaşan Zekâ da, kendi sırası geldiğinde Ruh'u oluşturmuştur. Ruh'un bizzat kendisi bütünlüğüne Zekâ'yı temaşa etmek suretiyle ulaşmıştır ve aynı şekilde o da meydana getirmiştir: böylece ondan da Doğa doğmuştur. (Plotinos, 2008: 110)

Kısacası Plotinos'un geliştirdiği Sudûr nazariyesine göre, yukarıdan aşağıya doğru sırasıyla, varlık âlemine kaynak teşkil eden "Bir"in bünyesinden Nous, Nous'tan Evrensel Ruh, Evrensel Ruh'tan da Doğa'nın sudûr etmesiyle soyuttan somuta doğru şekillenen topyekûn kâinat meydana gelir. Diğer bir ifadeyle Tanrı'dan taşan akıl, gitgide somutlaşarak bir bütün hâlinde varlık âlemini meydana getirir.

2. İslam felsefesinde Sudûr nazariyesi

İslam felsefesinde, yaratılmış veya mümkün varlıklar, sebep prensibi dâhilinde geriye doğru takip edildiğinde, diğer bir ifadeyle, hâlihazırda var olmayan bir varlığın varlığa gelebilmek için, kendinden önce varlık bulmuş bir başka varlığa ihtiyaç duyması göz önünde tutulduğunda, mümkün varlıkların tamamının müşterek bir sebebe ihtiyaç duyduğu anlaşılır. Herhangi bir mümkün varlıktan yola çıkılarak, sebep-sebepli zinciri geriye doğru götürüldüğünde, başlangıç noktasını teşkil edebilecek zorunlu bir varlığın gerekli olduğu fark edilir. Mevcut olmaması durumunda varlık âleminin meydana gelebileceği bu zorunlu ve ilk varlık, kendisi sebebe ihtiyaç duymaksızın varlığa sebep olan veya varlığa kaynak teşkil eden asıl varlıktır. Bu doğrultuda zorunlu varlık ve mümkün varlık ayırımına giderek, Tanrı'nın varlığını ve birliğini ispat etmekle kalmayan Fârâbî, aynı zamanda Sudûr

nazariyesiyle açıklamaya çalışacağı kâinatın meydana geliş sürecindeki başlangıç noktasını da belirlemiş olur (Fârâbî, 2001: 15-19).

Fârâbî'nin ileri sürdüğü kozmogoniye göre, başlangıç itibarıyla Vâcibü'l Vücûd olarak Tanrı mevcuttur. Kâinatın meydana geliş süreci, ilk olarak Tanrı'nın kendi zâtını düşünmesi ve bilmesiyle başlar. Tanrı'nın kendi zâtını düşünmesi ve bilmesi üzerine, birden yalnızca bir çıkar prensibi gereği, Tanrı'dan kendi özünü idrak edebilme yetisine sahip İlk Akıl sudûr eder. İlk Akıl, Tanrı'ya nispetle zorunlu, kendi özü bakımından mümkün bir varlıktır. İlk Akıl da tıpkı Tanrı gibi düşünmeye başlar. Fakat Tanrı'dan farklı olarak, çoğalma potansiyeline sahip olduğundan, sadece kendinden türediği Tanrı'yı düşünmekle kalmaz, aynı zamanda mümkün bir varlık olarak kendi özünü de düşünür. Böylece düşünme biçimindeki bu farklılık, beraberinde çokluğu getirir. Dolayısıyla İlk Akıl'ın Tanrı'yı düşünmesinden İkinci Akıl, kendinin mümkün varlık olduğunu düşünmesinden ise, birinci göğün (felek) nefsi ve maddesi sudûr eder (Black, 2007: 226-227).

İkinci Akıl da ilk akla kıyasla zorunlu, özü itibarıyla da mümkün bir varlık teşkil ettiğinden, çoğalma sürecini devam ettirir. Çünkü İkinci Akıl, Tanrı'yı düşünerek Üçüncü Akıl'ın, kendi özünü düşünerek de ikinci feleğin, diğer bir ifadeyle sabit yıldızlar küresinin nefsi ve maddesinin sudûr etmesine yol açar. Böylece türeyen her akıl, önce Tanrı'yı, sonra kendini düşünerek, kendinden bir sonraki akli ve cisimleriyle birlikte bir alt basamaktaki gök küresini meydana getirir. Mevzubahis süreç, Güneş sistemindeki gezegenlerin sayısı kadar, aşağı doğru devam eder. Ay küresinin akli olan Faal Akıl'a gelindiğinde ise, son bulur (Reisman, 2007: 64-65). Böylece Fârâbî'nin Aristoteles'ten esinlenerek, Ay üstü âlem ve Ay altı âlem olmak üzere iki kısma ayırdığı evren modelinin Ay üstü kısmı meydana gelmiş olur. Fârâbî'ye göre, gök katmanlarından müteşekkil Ay üstü âlemin dışında veya dış kısmında ise, yokluktan başka bir şeyin mevcudiyetinden bahsedilemez (Çüçen, 2011: 202).

Faal Akıl tarafından yönetilen Ay altı âlemdeki bütün fiziksel, kimyasal ve biyolojik oluşlar, Faal Akıl'ın egemenliği altındadır. Ay altı âlemde de devam eden meydana geliş süreci ise, Ay üstü âlemdekinin tersine gelişir. Diğer bir ifadeyle Ay altı âlemde noksandan mükemmele doğru yükselen bir hiyerarşi söz konusudur. Bu nedenle en aşağı seviyede ilk madde yer alır (Aydınlı, 2003: 159-160). İlk maddenin üzerinde dört temel element olan ateş, su, toprak ve hava bulunur. Her biri küre şeklinde basit birer varlık olan dört unsurdan her biri sıcaklık, soğukluk, yaşlık ve kuruluktan ibaret zıt karakterli dört nitelikten ikisine sahiptir. Mevzubahis niteliklerden sıcaklık ve soğukluk aktif, yaşlık ve kuruluk ise pasif durumdadır. Söz konusu niteliklerden iki zıt nitelik birbirine karışır ve karışımın bünyesinde hangi nitelik baskın gelirse, ortaya çıkan varlık, o niteliğin özelliğini taşır. Karışım faaliyeti sonucunda hiyerarşik düzene göre sırasıyla madenler, bitkiler, hayvanlar ve en mükemmel varlık olarak kabul edilen insanlar meydana gelir (Korkut, 2012: 144).

Kâinatın meydana geliş sürecini açıklayabilmek için, Fârâbî'nin açtığı yoldan ilerlemek suretiyle, Sudûr nazariyesine yönelen İbn Sînâ, öncelikle varlıklarını vâcib ve mümkün varlıklar olmak üzere iki kategoriye ayırır. Böylece Tanrı'nın varlığını ve birliğini en temel şekilde ispatlamakla kalmayan İbn Sînâ, varlığın meydana geliş sürecinin başlangıcına doğru takip edilecek sebep-sebepli zincirinin ilk halkasına Vâcibü'l Vücûd olarak nitelendirdiği Tanrı'yı yerleştirir (İbn Sînâ, 2004: 35-40). Bu bakımdan varlığı zorunlu olan ve varlığa gelmek için hiçbir sebebe muhtaç olamayan, bir başka deyişle varlık sebebi yine kendisi olan Tanrı, İbn Sînâ'nın düşünce sistemine göre sebeplerin sebebi, ilk prensip ve ilk etken olması bakımından ezeli ve ebedî olarak vardır ve her zaman var olmaya devam edecektir.

Mümkün varlıklar ise, sebep-sebepli zinciri dâhilinde meydana gelen, var olmaları zorunlu olmayan veya var olmamaları durumunda herhangi bir eksikliğe yol açmayan varlıklardır (Alper, 2014: 267-268). Vâcibü'l Vücûd ile ondan türeyen mümkün varlıklar ekseninde Sudûr nazariyesine yönelen İbn Sînâ da Fârâbî'nin Aristoteles'ten esinlenerek gündeme getirdiği kozmogoniyi aynen kabul eder. Dolayısıyla İbn Sînâ'nın işaret ettiği evren modeli de yine Ay üstü âlem ile Ay altı âlemden müteşekkildir. Ay üstü âlem, Tanrı'nın kendini düşünmesi İlk Akıl'ın Tanrı'dan sudûr etmesiyle başlayıp, Faal Akıl'ın türemesiyle son bulur. Elbette aşağıya doğru sudûr eden her akıl, Tanrı'nın aksine hem kendini hem de Tanrı'yı düşünerek, yeni bir felek katmanı ve o katmanda bulunan gökcisimlerini meydana getirir (Çüçen, 2011: 206). Ay üstü âlem ile Ay altı âlem arasında âdeta bir sınır teşkil eden Faal Akıl'ın hâkimiyetindeki Ay altı âlem ise, aşağıdan yukarı doğru sırasıyla, cansız varlıklar, bitkiler, hayvanlar ve insanlardan ibaret yükselen bir varlık hiyerarşiyle meydana gelir (Özden, 2017: 106).

Kâinatın meydana gelişi mevzuunda Fârâbî ile ortak görüşler ileri süren İbn Sînâ, evrenin de Tanrı gibi ezeli olduğunu düşünerek, Fârâbî'den ayrılır. İbn Sînâ, ezeli karakterdeki Tanrı'nın ezeli olarak iradesini kullandığı kanaatindedir. Aksi takdirde, Tanrı'nın sonradan irade kazanmış olabileceği düşüncesinin ortaya çıkacağını iddia eder. Oysa Tanrı, her bakımdan mutlak olması nedeniyle, ezeli şekilde iradesini kullanmalıdır. Dolayısıyla Tanrı'nın ezelden beri irade sahibi olması gereklidir. Elbette bu düşünce, evrenin de ezeli olduğunu, sonradan yaratılmadığını kabul etmeyi gerektirir. Daha açık bir ifadeyle evrenin ezeli olması, tıpkı insan ile gölgesi arasındaki ilişki gibidir. Nasıl ki gölge kendisini meydana getiren kaynağa bağlı ve onunla eş zamanlı ise, evren de meydana geldiği kaynağa, yani Tanrı'ya bağlı olarak ezeldir (Çüçen, 2013: 130).

Sühreverdî'nin Nûr dereceleri ile kategorize ederek, aydınlık aracılığıyla metafizik âlemi şekillendiren soyut varlıkları, aracılığıyla da fizik âlemini şekillendiren somut varlıkları kastettiği ontolojik düşünceleri, kozmogonik düşüncelerine de kaynak teşkil eder. Topyekûn kâinatın meydana gelişini açıklayabilmek için Sudûr nazariyesine yönelen Sühreverdî, bilhassa Meşşâî filozofların benimsedikleri Sudûr nazariyesini farklı bir boyuta taşır. Bu doğrultuda Meşşâî filozofların Plotinos'la aynı doğrultuda zorunlu varlık olarak Allah'tan aklın taşması sonucunda evrenin meydana geldiğini iddia etmelerine karşılık, Allah'tan Nûr'un taşması sonucunda kâinatın ortaya çıktığını ileri sürer (Sühreverdî: 2017: 96). Birden ancak bir türer prensibini merkeze alan Sühreverdî, Nûru'l Envâr (Nurların Nuru) olarak nitelendirdiği Tanrı'dan ilk olarak Nûru'l Akreb (En Yakın Nur)'in sudûr ettiğini belirtir. Sühreverdî'ye göre, Nûru'l Envâr'dan iki ayrı nur hâsil olamaz. Zira iki ayrı ışığın hâsil olması, birbirinden ayrı nitelikte iki farklı varlığın meydana gelmesi anlamına gelir. Dolayısıyla Allah'ın da iki ayrı niteliğe sahip olmasını gerektirir ki, böyle bir durum zâtı bakımından birlik teşkil eden Allah için düşünülemez (Sühreverdî, 2012: 133).

Nûru'l Akreb, özü bakımından mümkün, ilk varlığa nispetle de vacip bir Nûr'dur. Nûru'l Envâr ile Nûru'l Akreb arasında perde (berzah) bulunmadığından, Nûru'l Akreb doğrudan Nûru'l Envâr'ı müşahade eder. Nûru'l Akreb'in zâtı, Nûru'l Envâr'daki yüceliği fark eder etmez, alaca karanlıklaşır (Sühreverdî, 2017: 98). Çünkü mükemmel düzeydeki ışık, eksik ışığı gölgede bırakır. Nûru'l Akreb, Nûru'l Envâr'dan aldığı Nûr ile soyut bir Nûr meydana getirmekle kalmayıp, kendini Nûru'l Envâr ile kıyaslaması aracılığıyla da bir gölge meydana getirir. Mevzubahis gölge, en yüce Berzah'tır. Kuşatıcı Berzah adıyla da anılan bu gölge ile Nûr, birlikten sudûr eden çokluğun başlangıç aşamasını teşkil eder (Sühreverdî, 2012: 134-136).

Nûru'l Envâr'dan taşarak meydana gelen Hükümran Nûrlar, çok sayıda olmakla birlikte, sıradüzenli olarak aşağıya doğru inerler (Sühreverdî, 2012: 138-140). Dolayısıyla Nûru'l Envâr'dan Nûru'l Akreb'in türediği gibi, Nûru'l Akreb'den de İkinci Nûr, İkinci Nûr'dan Üçüncü Nûr, Üçüncü Nûr'dan Dördüncü Nûr ve sırasıyla sonraki Nûrlar türemek suretiyle, sayılamayacak kadar büyük bir meblağa ulaşıncaya dek, söz konusu sudûr faaliyeti devam eder. Ancak bu noktada dikkat edilmesi gereken mevzu, Hükümran Nûrların hepsinden müstakil bir Berzah'ın (felek) türemeyeceğidir. Bu yüzden müstakil Berzahların sayısı, gezegenlerin sayısı kadar veya onlardan daha azdır (Sühreverdî, 2012: 144).

Nûru'l Envâr'ın ezeli ışımından kaynaklanan sudûr faaliyeti, bir alt katmanda bulunan Nûr'un bir üst katmandaki Nûr'dan aldığı ışığı yansıtması ve kendini üst basamaktaki Nûr'la mukayese etmesi sonucu eksikliğini fark ederek, kendi bünyesinden daha az aydınlık bir ışık yansıtmasıyla işlerlik kazanır. Bu bakımdan bir alt katmanda, her zaman bir üst katmandakinden sayıca daha fazla yansımının gerçekleşmesi aracılığıyla çokluk meydana gelir ve çokluk git gide artar. Diğer bir ifadeyle her yüksek Nûr, mertebeye kendinden daha aşağı olan Nûrlar üzerine ışıldarken, her aşağı mertebedeki Nûr da kendinin üstündeki ışık aracılığıyla Nûru'l Envâr'dan ışık alır. Söz konusu ışım sayısı, yukarıdan aşağıya doğru, dikey boyutta aratarak, diğer bir ifadeyle katlanarak devam eder (Sühreverdî, 2012: 141-143).

Başlangıçta Nûru'l Envâr'ın ışığını alan Nûru'l Akreb, iki ışık yansıtır ve İkinci Hükümran Nûr meydana gelir. Böylelikle İkinci Hükümran Nûr, Nûru'l Envâr'dan hâsıl olan arazî ışıktan iki kez ışık almış olur. Çünkü bir kez doğrudan Nûru'l Envâr'dan ışık alan İkinci Hükümran Nûr, bir kez de Nûru'l Akreb'den ışık alır. Üçüncü Hükümran Nûr'un da dört kez aydınlanması söz konusudur. Zira Üçüncü Hükümran Nûr, İkinci Hükümran Nûr'dan iki, Nûru'l Akreb'den bir ve Nûru'l Envâr'dan da bir olmak üzere, dört kez ışık almak suretiyle aydınlanır. Dördüncü Hükümran Nûr ise, Üçüncü Hükümran Nûr'dan dört, İkinci Hükümran Nûr'dan iki, Nûru'l Akreb'den bir ve Nûru'l Envâr'dan da bir ışık alarak, toplamda sekiz ışık yansımaya maruz kalır. Bahsi geçen kartezyen çoğalma, son derece büyük bir miktara ulaşıncaya kadar devam eder. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken temel husus, yukarıdan aşağıya doğru ışığın (yansımının) sayısal miktarı artarken, aydınlığın giderek azaldığıdır. Çünkü Nûru'l Envâr'dan uzaklaştıkça, Nûr'un parlaklığı azalır. Bir başka deyişle, Nûr'un sayısal artışı ile aydınlık derecesi ters orantılıdır (Sühreverdî, 2012: 145-146).

Sühreverdî'nin kendi düşünceleriyle yeniden yorumladığı Sudûr nazariyesinin dikey boyutta gerçekleşen tûlî tabakası, ışığın yansıma seviyesinin karanlığa dönmeye yüz tuttuğu noktada sona ermesine rağmen, sudûr faaliyeti son bulmaz. Bu aşamada sudûr, boyut değiştirerek, faaliyetine devam eder. Dolayısıyla kâinatın meydana geliş sürecini ifade eden sudûr, bu noktadan itibaren dikey boyuttan yatay boyuta evrilerek, arzî tabakayı meydana getirmek üzere faaliyet yürütmeye başlar (Sühreverdî, 2012: 148). Sudûrun arzî boyuta ulaşıncaya kadarki tûlî tabakası, maddeden bağımsız, tamamıyla Nûrlardan müteşekkil kısmıdır. Her bir üyesine genel olarak Kahir Nûr adı verilen dikey boyuttaki Nûr katmanlarının hepsi, yukarıdan aşağıya doğru, aydınlık derecelerine dayalı hiyerarşik bir düzene tabidir. Örneğin üstte bulunan katman, kendinden alttaki katman üzerinde hâkimiyet (kahr) sahibidir (Sühreverdî, 2012: 142). Alttaki katman da kendisine hâkim olan veya kendini aydınlatan üst katmana aşk (muhabbet) ile bağlıdır (Sühreverdî, 2012: 143). Ayrıca her bir üst katman ile alt katman arasındaki aydınlık farkı, üst katmanın zenginliğine karşın, alt katmanın muhtaçlığı veya fakirliği ile açıklanır (Sühreverdî, 2012: 141).

Sühreverdî'ye göre, sudûrun tûlî ve arzî boyuttaki faaliyetleri birbirinden ayrı veya kopuk değil, tam aksine birbirinin devamı niteliğindeki faaliyetlerdir. Sudûrun tûlî boyuttan arzî boyuta geçeceği

noktada, âdeta iki boyut arasındaki etkileşimi sağlamak üzere, Yatay Melekler Düzeyi'nin türediğine değinen Sühreverdî, sadece sürecin değil, aynı zamanda farklı yapılardaki iki ana katmanın da bütünlük dâhilinde oluştuğunu vurgular. Platon'un idealar âlemini anımsatan Yatay Melekler Düzeyi, maddi (somut) âlemdeki her varlığın soyut arketiplerini barındıran bir katman olarak ön plana çıkar. Dolayısıyla maddi âlemdeki her varlık, Yatay Melekler Düzeyi'ndeki kendi arketipinin meleki etkisini belirten tılsımın tesiri altındadır. Kendi arketipinin etkisi altında var olabilen her cisim, aslında kendi arketipinin bir heykeli olmaktan ibarettir. Bu nedenle Sühreverdî, söz konusu arketipleri Türlerin Erbabı (Erbâbu'l Envâ') veya Büyülerin Erbabı (Erbâbü't Telâsim) ifadeleriyle adlandırmayı uygun bulur (Sühreverdî, 2012: 158-159). Ayrıca Erbabı'l Envâ' düzeyinde, tûlî boyuttaki gibi varlıkların yukarıdan aşağıya doğru birbirlerini meydana getirmelerini belirten Sühreverdî, buradaki soyut varlıkların yan yana bulduklarının altını çizer. Özetle sudûrun Erbabı'l Envâ' katmanı, Hükümran Nûrlardan müteşekkil katmandan farklı olmakla birlikte, sabit küreler âleminin altındaki felekler, basit unsurlar ve bileşik cisimlerin yöneticileri konumundaki nurani suretlerden meydana gelmiş bir katmandır.

Sühreverdî, Sudûr nazariyesi dâhilinde metafizik âlemden fiziksel âleme doğru gerçekleşen taşma faaliyetinin son merhalesi olarak, özleri bakımından karanlıktan (maddeden) oluşan unsurlar âlemine yönelir. Dolayısıyla maddi âlemi dört temel element aracılığıyla açıklamayı uygun bulur (Sühreverdî, 2017: 56). Maddi âlemi kuran unsurlar olarak ateş, su, toprak ve havayı merkeze alan Sühreverdî, ateşi diğer üç elementin aksine, ışık kaynaklı bir unsur olarak gördüğünden, onu su, toprak ve havadan ayırır. Bir başka ifadeyle ateşi, metafizik âlemin fiziksel âlemdeki temsilcisi olarak kabul eder. Zira gerçek anlamda yeryüzünde bulunan en belirgin ışık temsilcisi ateşken, gökyüzünde bulunan en belirgin ışık temsilcisi de Güneş'tir (Sühreverdî, 2012: 178).

Sühreverdî'nin kozmogonik düşüncelerine göre, yeryüzü ve gökyüzünden ibaret fiziksel âlem; toprak, su ve havanın çeşitli oranlarda birbirlerine karışarak, farklı varlıkları meydana getirdikleri âlemdir. Söz konusu üç temel unsurun birbirine karışabilmesi ise, ışık temsilcisi ateşin yaydığı sıcaklığın tesiriyle gerçekleşir (Sühreverdî, 2017: 58). Dolayısıyla her varlık, kendi bünyesindeki baskın unsurun niteliğine göre fiziksel âlemde bir yer edinir. Böylelikle yeryüzünden gökyüzüne doğru sırasıyla toprak, su ve hava arasında hiyerarşik bir düzen meydana gelmiş durumdadır. Bahsi geçen hiyerarşik düzen, üç unsurun ışığı geçirgenlik derecelerine ve ağırlıklarına dayalıdır (Sühreverdî, 2017: 56). Söz gelimi, ışığı bünyesinden hiç geçirmeyen toprak, ağırlığının da tesiriyle, en alt kısma toplanarak, yeryüzünü şekillendirir. Işığı kısmen geçiren yarı saydam yapıdaki su, topraktan daha hafif olması nedeniyle toprağın üzerine toplanır ve buharlaşmak suretiyle, gökyüzüne doğru yükselebilir. Tamamen saydam yapıdaki hava ise, ağırlığının da etkisiyle en yükseğe çıkabildiğinden gökyüzünü oluşturur. Mevzubahis hiyerarşinin her bir katmanında bulunan toprak, su ve havadan ibaret üç basit unsur, sıcaklığın etkisiyle farklı oranlarda birleşerek, bileşik yapıdaki cisimleri meydana getirir (Sühreverdî, 2012: 182-184).

Bileşik yapıdaki varlıklar arasında da yetkinliklerine göre giderek yükselen bir hiyerarşi söz konusudur. Sühreverdî açısından, basit yapıdaki unsurlar çeşitli oranlarda birleşerek sırasıyla; maden, bitki, hayvan ve insanı meydana getirirler (Sühreverdî, 2012: 185). Maddi âlemdeki en mükemmel karışımın insan olduğunu belirten Sühreverdî, fiziksel âlemdeki herhangi bir varlığın meydana geliş, değişme ve yok oluş süreçlerinin de, yine üç unsur ve sıcaklık aracılığıyla gerçekleştiğine işaret eder. Sühreverdî'ye göre, oluş ve bozuluş âlemindeki tüm vakalar ve varlıklar, feleklerin döngüsel hareketlerinin tesiriyle meydana gelir. Bahsi geçen döngüsel hareketler, hadiselerin varlığa geliş

illetleridir. Fakat felekler, değişimin yanı sıra, asla basit unsurların bileşiminden meydana gelmenin hükmü altına girmezler (Sühreverdî, 2012: 168).

Sühreverdî'nin Sudûr nazariyesi aracılığıyla açıklamaya çalıştığı kendi evren tasavvuruna göre kâinat, ezeli ve ebedî kabul edilmelidir. Çünkü evrenin Nûru'l Envâr'dan taşan Nûrlar aracılığıyla oluştuğunu düşünmek, evrenin de kendinden sudûr ettiği Allah'la aynı doğrultuda ezeli olmasını gerektirir. Aksi düşünüldüğünde, Allah'ın başlangıçta Nûr saçmayıp, belli bir müddet sonra Nûr saçmaya başladığı sonucu açığa çıkar (Sühreverdî, 2017: 88-89). Dolayısıyla Allah'ın sonradan Nûrlandığını düşünmek, onun hâdis (yaratılmış) olduğu ve değişime tabi olduğu sonucunu doğurur. Oysa Nûru'l Envâr, ne yaratılmıştır ne de sonradan Nûr saçma yetisini kazanmıştır. Allah zâtı itibarıyla ezeli olarak vardır ve ezeli şekilde Nûr saçmaktadır. Dolayısıyla Allah'tan yayılan Nûr aracılığıyla varlığa gelen evren de bütün unsurlarıyla ezeldir (Sühreverdî, 2012: 165-166). Ayrıca Allah'ın ezelde parlamaya (Nûr saçmaya) başlayıp, belli bir zaman sonra söneceği de düşünülemez. Bu bakımdan Allah'ın ebediyen parlayacak olması, sudûrun da kesintisiz şekilde devam etmesine imkân sunacağından, ezeli şekilde var olan evrenin, aynı zamanda ebedî olmasını da gerektirir. Sonuç itibarıyla kâinat açısından zamanın başlangıcı ve işleyişi Allah ile eş zamanlıdır. Diğer bir ifadeyle evren ezelde meydana gelip, ebediyen varlığını sürdürecektir kadim bir bütünü ifade etmektedir (Sühreverdî, 2012: 166-167).

3. Tasavvuf felsefesinde Sudûr nazariyesi

Bilhassa Vahdet-i Vücûd öğretisiyle tasavvuf felsefesinde ön plana çıkan İbn Arabî'nin "tecelligâh" olarak nitelendirdiği kâinat, Allah'ın tecellisiyle ortaya çıkan ardışık taayyün ve tenezzül mertebelerinden ibarettir. Burada dikkat edilmesi gereken mevzu, Allah'ın tecellisinin ezeli ve ebedî olduğudur. Ayrıca tecelli mertebelerinin belli bir sıraya göre inmesi veya gerçekleşmesi, zaman bakımından öncelik ve sonralık değil, mertebeye bakımından öncelik ve sonralığa dayanmasıdır (İbn Arabî, 2007: 429). Çünkü tecelli, Allah'ın zâtı gereği ezeli olarak mevcuttur. Bu bağlamda yaratılış tekerrür etmeksizin (İbnü'l Arabî, 2013: 51), her bir an itibarıyla varlıkta yokluğa ve ardından yine yokluktan varlığa doğru durmaksızın devam etmektedir. İbn Arabî'nin düşünce sistemine göre Allah, ezeli olarak Lâ-taayyün mertebesinde. Söz konusu bu ilk mertebeye, Zât ve Ahadiyet mertebesi adlarıyla da anılır. Zira bu mertebede Allah, Gayb-ı Mutlak, diğer bir ifadeyle Gaybü'l Gayb hâlinindedir. İnsan açısından tam anlamıyla bir sır konumundaki bu aşamada Allah'ın adı, sadece "Ehad"dır. Onun bütün isim ve sıfatları Zât-ı Ulûhiyette yok olmuş durumdadır (Kılıç, 1999: 501).

Gizli bir hazine konumundaki Allah, bilinmeyi diler ve böylece tecelli eder. Allah'ın kendi iradesiyle tecelli etmesiyle, Taayyün-i Evvel mertebesi meydana gelir. Adı geçen bu ilk taayyün mertebesi, Allah'ın isim ve sıfatlarının ayrılmaksızın bir bütün olarak tecelli ettiği mertebedir (Kılıç, 1999: 502). İlk taayyünün ardından tecellinin ikinci mertebesi, diğer bir ifadeyle Taayyün-i Sâni gerçekleşir (Demirli, 2013: 356). İkinci taayyün mertebesinde Allah'ın isimleri ve sıfatları artık birbirinden ayrılarak tecelli eder. Allah, soyuttan somuta doğru tecelli ederek meydana getireceği evreni, nesnelere ve olayları yaratmadan önce, varlığa gelmiş ve gelecek her şeyi açıkça bildiğinden, varlığa gelecek bütün varlıkların soyut suretleri, onun ilminde sabittir (Kılıç, 1999: 502-503). Dolayısıyla Taayyün-i Sâni mertebesi, somut düzeyde varlık bulacak unsurların soyut suretlerini barındıran Ayân-ı Sabite mertebesi adıyla da anılır (Suad El-Hakîm, 2005: 90-94).

Ayân-ı Sabite'nin kesifleşmesi veya zahire doğru bir adım daha atmasıyla Mertebeye-i Ervâh (Ruhlar Âlemi) ortaya çıkar. Söz konusu kesifleşme sonucu Cevher-i Basit hâsil olur. Mertebeye-i Ervâh'taki varlıklar kendilerini, kaynaklarını ve benzerlerini idrak edebilme yetisine sahip varlıklardır. Ancak

bunlar, somut düzeyde veya maddi birer cisim değillerdir. Çünkü henüz madde ve maddeden müteşekkil herhangi bir terkip meydana gelmediğinden, bu mertebedeki varlıklar da duyularla algılanamayan varlıklardır (Kılıç, 1999: 503). Mertebe-i Ervâh'ın kesifleşmesiyle de Mertebe-i Misâl şekillenir. Mertebe-i Ervâh'taki basit cevherler, Misâl Âlemi'nde bileşik cevherlere dönüşürler. Dolayısıyla Misâl Âlemi'ndeki varlıklar, kendilerinden aşağıda bulunan Mertebe-i Şehâdet'e kıyasla latif, kendilerinden yukarıda yer alan Mertebe-i Ervâh'a nazaran daha kesif yapıdaki varlıklardır. Ayrıca bu âleme Misâl Âlemi denilmesinin nedeni, Mertebe-i Ervâh'taki her feridin Cisimler Âlemi'nde bürüneceği suretlerin birer mislini barındırmasıdır (Schimmel, 2012: 287). Misâl Âlemi'nin kesifleşmesiyle ise, Mertebe-i Şehâdet meydana gelir. Bileşik yapıdaki cevher-i kesifin ortaya çıktığı bu âlem oluş, değişme ve dağılmanın görüldüğü fiziksel âlemdir. Tecelli mertebelerinin sonuncusu ise, Lâ-taayyün mertebesi haricindeki bütün mertebeleri bünyesinde toplayan ve Mertebe-i Camia adıyla da anılan Mertebe-i İnsan'dır (Kılıç, 1999: 503).

4. Abdülhak Hâmid Tarhan'ın Sudûr nazariyesine katkısı

Plotinos'un Tanrı'dan taşan akıl sayesinde evrenin meydana geldiğine dair düşüncesiyle ortaya çıkan Sudûr nazariyesi, İslam filozoflarının yorumlarıyla değişip, gelişme imkânı bulur. Bilhassa Meşşâî filozoflar tarafından benimsenen Sudûr nazariyesi, taşma faaliyetinin istemli veya zorunlu şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğine dair tartışmaların yanı sıra, ezeli ve ebedî olarak vuku bulup bulmadığına ilişkin düşüncelerle farklı bir kimlik kazanır. Hatta Sudûr nazariyesinde Tanrı'dan taşan unsurun Akıl değil Nûr olduğu kabul edilmeye başlanır. Daha sonra bu nazariye, tasavvuf felsefesinde Tanrı'nın tecelli etmesi şeklinde ele alınmaya başlanır (Affifi, 1974: 66-67). Sudûr nazariyesinin tasavvuf felsefesinde büründüğü yeni kimlik Ülken, 2014:143), Divan şiirinin temel yapı taşlarından biri hâlini alarak, asırlar boyunca Türk edebiyatındaki varlığını sürdürür. Ardından âdeta bir gelenek boyutuyla Tanzimat sonrası Türk şiirinde de kendini göstermeyi başarır.

Yaratılış mevzuuna dair kanaat belirtme noktasında temkinli davranmayı uygun bulan Abdülhak Hâmid, önceleri tasavvufi gelenekten yararlanıp, sadece genel kabuller üzerinde durarak, çeşitli çağrışımlar yordamıyla konuya yaklaşmayı tercih eder. Bu doğrultuda, yaratılışın metafizik boyutunu inkâr etmeyen hemen herkes tarafından kabul gören, Tanrı ve onun yoktan yaratma kuvvetine dikkat çekmekle işe başlar. Ardından çeşitli şiirlerinde “zât-ı tecelli” (Tarhan, 2013: 452), “gaybül gayb” (Tarhan, 2013: 305), “uluhiyyet” (Tarhan, 2013: 451), “felek” (Tarhan, 2013: 139), ve “vücûd-ı vahdet” (Tarhan, 2013: 185) gibi terimleri şiirine taşımak suretiyle, tasavvuf felsefesiyle ileri sürülen Sudûr nazariyesine doğru meyleder. Böylelikle Allah'ın zâtını merkeze alarak, bütün kâinatın Allah'ın irade ve emriyle, yine Allah'ın zâtından türediğine dikkat çekmekle yetinir.

Düşün ol zâtı kim emriyle zâtından iyân olmuş,

Vücûd-ı sermedisinden zemîn ü âsmân olmuş.

Düşün deryâyı, her bir katre mevc-i bî-kerân olmuş,

Hafâyâ-yı ilâhîdir ki yek-dil, yek-zebân olmuş. (Tarhan, 2013: 572)

Evrenin meydana gelişine dair düşüncelerinin bu noktaya kadarki kısmında genel kabullerden ötesine geçmeyen Abdülhak Hâmid, bu noktadan itibaren Sudûr nazariyesine yeni bir boyut kazandırması bakımından ön plana çıkar. Zira İslam filozofları tarafından Sudûr nazariyesi açıklanırken, Allah'tan taşan Akıl veya Nûr aracılığıyla evrenin meydana geldiği iddia edilmesine rağmen Abdülhak Hâmid, Allah'tan taşan unsurun aslında Akıl veya Nûr değil, Zaman olduğunu iddia eder. Bu bakımdan Allah'ın Zât veya Ahadiyet mertebesinde, bütün isim ve sıfatlarıyla zuhur ettiği ilk tecelli mertebesinde,

diğer bir ifadeyle Ulûhiyet mertebesini Zaman'la özdeşleştiren Abdülhak Hâmid, böylelikle sudûrun aşağıya doğru devam edecek diğer aşamalarında da Zaman unsurunun aktif rol oynadığını düşünür.

Sudûr nazariyesindeki Akıl veya Nûr'un yerine Zaman'ı yerleştiren Abdülhak Hâmid, doğrudan Zaman'ın Tanrı olduğunu ileri sürmez. Ancak Allah'ın bütün isim ve sıfatlarını karşılayan bir unsur olduğunu belirtmekten de geri durmaz. Hatta Ulûhiyet mertebesini Zaman'la özdeşleştirerek, yaratıcının namı ve yaratılışın sırrının ilk olarak Zaman unsurunda aşikâr olduğunun altını bilhassa çizer. Böylelikle Zaman unsurunun aşağı yönde taşmaya devam etmek suretiyle, kâinatın geri kalan mertebelerini veya katmanlarını meydana getireceğini düşünür (Bilgegil, 1959: 21). Dolayısıyla Abdülhak Hâmid, Allah'tan taşan Zaman'ın bütün varlıkları meydana getirmekle kalmayıp, onlara muhit teşkil ettiği, onları kapsadığı yahut kuşattığı ve onların bünyelerine yayıldığı kanaatindedir.

Bî-nihayet der, zaman, insan sana,
Çok mudur terkeylesen bir an bana?
Ey zaman, ey sâni-i rû-yi zemin,
Câmi-i âsâr-ı Rabbü'l-âlemîn!...
Sensin ancak mebde-i dehr-i kühen,
Belki tarih-i ulûhiyyet de sen!
Nâm-ı Hâlik sende kalmış yâdigâr,
Sırr-ı hilkat sende olmuş âşikâr!
Zirde, bâlâda, bâlâ vü basît,
Cümle mevcudâta bir sensin muhît.
Hâricinde hiçbir şey yok senin,
Evvelin de, âhirin de çok senin!... (Tarhan, 2013: 451)

Kendi yaratılış teorisini desteklemek üzere, Zaman'ın niteliklerini Allah'ın nitelikleriyle karşılaştırmaya başlayan Abdülhak Hâmid, Zaman ile Allah'ın aynı niteliklere sahip olduklarına işaret eder. Söz gelimi, Zaman'ın da tıpkı Allah gibi, sonradan meydana gelmediği, diğer bir ifadeyle ezeli ve ebedî olduğu üzerinde durur. Yine Allah ile aynı doğrultuda Zaman'ın da her yerde hazır ve nazır olmasına rağmen, duyularla algılanamadığına ve mekândan münezzehe olduğuna dikkat çeker. Buna ilaveten Zaman'ın da Allah gibi, varlığa egemen olduğuna değinir. Ayrıca Zaman'ın varlığının da Allah'ın varlığıyla aynı şekilde mutlak ve zorunlu olduğunu ifade etmekle kalmayan şair, Zaman unsurunun da eşi ve benzeri olmadığı kanaatindedir. Böylelikle Allah'ın bütün isim ve sıfatlarını karşılama mevzuunda Zaman unsurunun herhangi bir eksiklik sergilemediğini ispat eden Abdülhak Hâmid, sudûrun Zaman unsuruyla faaliyet gösterdiğini belirtmekte herhangi bir mahzur görmez.

Eyledim tedkik ile def-i güman,
Anladım ki sensin ancak ey zaman!...
Sende mevcuduz, senin hükmündeyiz,
Tâbi'iz her hükmüne âlemde biz!...
Bazen insan der tecelli bendedir,
Hâlbuki zât-ı tecelli sendedir!...
Bir yanın mazi ki yoktur neş'eti,
Bir yanın âti ki yoktu gâyeti!...
Sensin ancak hem kadîm ü hem cedîd,

Sensin ancak hem karîb ü hem baîd,
 Mutlak u mevcut, hem gözden nihân,
 Hep mekânı şâmil ü hem bî-mekân,
 Bî-rakîb ü bî-şebîh ü bî-misâl,
 Bî-bidâyet, bî-nihayet, bî-zevâl!...
 Hükmedip dersem sana şâyândır,
 Menşe'inle merci'in Rahmandır!...
 Sanki Zillu-İlahsın sen müstakil,
 Arştan tâ sâfilîne müstemil!...
 Sermediyyet sendedir bî-güft-gû,
 Ben anı hariçte etmem cüst-cû!... (Tarhan, 2013: 452-453)

Evrenin işleyişi mevzuunda ise, pozitif bilimlerin tespit ettiği tabiat kanunlarını göz ardı etmeksizin, evrenin Allah tarafından sevk ve idare edildiğini savunan şair, bu noktada uzlaştırmacı bir tavır takınır. Evreni bir manzumeye benzeterek “*takdîr-i ilâhî*” ile “*kanûn-ı tabiat*”ı bu manzumedeki “*iki mazmûn-ı mürâdîf*” olarak ele alır. Dolayısıyla pozitif bilimlerdeki gözlem ve deneyler aracılığıyla elde edilen tabiat kanunlarının doğru, fakat sebepsiz veya tesadüfen gerçekleşmediğini, tam aksine Allah’ın takdirıyla gerçekleştiğini savunur. Bu bakımdan Allah’ın tesis ettiği düzenin işlerliğini sağlayan kanunların daha iyi anlaşılabilmesi için pozitif bilimleri zaruri görür. Diğer bir ifadeyle Allah’ın yazdığı şiirin fen bilimleriyle şerh edilmesi gerektiğini vurgular.

Tesadüfün de, derim, nâm u şâmî kanundur;
 Bugünkü nâmî tesadüfse neyleyim kaderin!.. (Tarhan, 2013: 190)

Takdîr-i ilâhî ile kanûn-ı tabiat;
 Bunlar iki mazmûn-ı mürâdîf gibi bir şey.
 Birleşmede gûyâ ki tabiatla şeriat,
 Ölsem de, derim ben, hükemâmız ile hem rey:

Kanûn-ı tabiat, kürenin tâlîidir o,
 Ecrâm-ı semâviye de câri mi o kanûn?
 Hâhk ki bu hilkat işinin sâni'idir o;
 Manzume-i ekvânı meâli ile meknûn (Tarhan, 2013: 694)

Evrenin meydana gelişi, yapısı ve işleyişi mevzuunda dinlerin ileri sürdükleri Tanrı-evren ilişkisi, pozitif bilimlerle tespit edilen tabiat kanunları ve Sudûr nazariyesini şiirleri aracılığıyla bir potada eritmeyi başaran Abdülhak Hâmid, bilhassa Sudûr nazariyesine katkıda bulunmasıyla ön plana çıkar. Tıpkı bir filozof gibi, Sudûr nazariyesinin kendine ulaşınca kadarki serüvenine vâkıf olan şair, Zaman unsurunu merkeze alarak, nazariyeyi farklı bir boyuta taşıma gereği duyar. Akıl veya Nûr gibi unsurların Allah’a ait bütün nitelikleri eksiksiz şekilde karşılayamadıklarını düşünerek, Allah’tan taşabileceğini veya yansıyabileceğini düşündüğü daha yetkin ve Allah’ın bütün niteliklerini karşılayabilecek düzeyde farklı bir unsur arayışına girer. Böylece mevzubahis vasıflara sahip yegâne unsurun Zaman olduğuna kanaat getirerek, Sudûr nazariyesinin merkezine Zaman’ı yerleştirmeyi uygun bulur.

Sonuç

Platon'un idealar âlemi ile fenomenler âleminde ibaret iki ayrı âlem anlayışını âdeta bir bütün hâline getirmek üzere geliştirdiği Sudûr nazariyesiyle Plotinos, varlığın kaynağı olarak eylemde bulunmayan bir Tanrı tasarımına yönelir. Böylelikle istemsizce veya zorunlu olarak Tanrı'dan taşan Akıl'ın kesifleşerek, çeşitli katmanlar hâlinde evreni meydana getirdiğini savunur. Plotinos'un gündeme getirdiği Sudûr nazariyesi, İslam filozofları tarafından benimsenir ve kendi yaratılış teorilerini sunmak üzere istifade ettikleri bir teori hâline gelir. Öncelikle Fârâbî ve İbn Sînâ tarafından Tanrı'dan taşan unsurun Akıl olduğu kabul edilmesine rağmen, Sudûr nazariyesine belli başlı eklemelerde bulunulur. Söz gelimi, sudûr faaliyeti esnasında hangi varlık katmanlarının oluştuğu noktasında, yeni düşünceler eklenir. Ayrıca sudûrun ezeli ve ebedî olarak gerçekleşip, gerçekleşmediği tartışılır ve gitgide sudûrun ezeli ve ebedî olduğu kabul edilmeye başlanıp, bu bakımdan evrenin de ezeli ve ebedî olması gerektiği sonucuna varılır. Ayrıca sudûrun istemsizce değil, Tanrı'nın iradesiyle gerçekleştiği düşünülmeğe başlanır.

Sudûr nazariyesinin temel meseleleri üzerine yeterince kafa yorulup, bu meseleler çözüme kavuşturulduktan sonra, sudûr faaliyeti esnasında Tanrı'dan taşan unsurun Akıl olup olmadığı tartışılmaya açılır. Böylelikle Sühreverdî, Tanrı'dan taşan unsurun Akıl değil, Nûr olduğunu ileri sürer. Bu görüş, İbn Arabî'nin Vahdet-i Vücûd öğretisiyle tasavvuf sahasına da intikal eder. Vahdet-i Vücûd öğretisiyle sudûra çeşitli tecelli mertebeleri eklenmekle kalmaz, Tanrı'nın aşikâr olmayı dileyip, aşkla tecelli etmesi sonucunda sudûrun gerçekleşmeye başladığı kabul edilir. Böylelikle değişip gelişen Sudûr nazariyesi, tasavvuf felsefesindeki temel yaratılış teorisi olma düzeyine yükselir. Tasavvuf, Divan şiirinin en temel yapı taşlarından biri olduğu için, Divan şiirinde de kendine yer edinen Sudûr nazariyesi, asırlar boyunca Divan şairleri tarafından Türk şiirinde kullanılır.

Divan şiirinden aldıkları bu mirası Tanzimat dönemiyle birlikte yenileştirmeye çalıştıkları şiire de yansıtmaktan geri durmayan Tanzimat şairleri, bir gelenek olarak Sudûr nazariyesinden yararlanırlar. Bilhassa Tanzimat şairlerinden Abdülhak Hâmid, Sudûr nazariyesine yepyeni bir boyut kazandırır. Tanrı'dan taşan unsurun Tanrı'ya ait bütün vasıfları karşılması gerektiğini düşünen Abdülhak Hâmid, Akıl ve Nûr'un yeterinde yetkin unsurlar olmadıklarını düşünerek, farklı bir unsur aramaya başlar. Arayışları sonucunda, Tanrı'nın bütün vasıflarını layığıyla temsil edebilecek unsurun sadece Zaman olduğuna kanaat getirir. Böylece Tanrı'dan taşan veya yansıyan unsurun Zaman olması gerektiğini ileri sürerek, Sudûr nazariyesine yeni bir bakış açısı kazandırır.

Kaynakça

- Alper, Ömer Mahir (2014). "İbn Sînâ ve İbn Sînâ Okulu". *İslâm Felsefesi Tarih ve Problemler*. (Ed. M. Cüneyt Kaya). İstanbul: İSAM.
- Arslan, Ahmet (2012). *İlkçağ Felsefe Tarihi V*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Aydınlı, Yaşar (2003). "Fârâbî ve Bağdat Meşşâî Okulu". *İslâm Felsefesi Tarih ve Problemler*. (Ed. M. Cüneyt Kaya). İstanbul: İSAM.
- Bilgegil, M. Kaya (1959). *Abdülhak Hâmid'in Şiirlerinde Ledünnî Mes'elelerden Allah*. İstanbul: Osman Yalçın Matbaası.
- Black, Deborah L. (2007). "Farabi". *İslâm Felsefesi Tarihi I*. (Ed. Seyyid Hüseyin Nasr-Oliver Leaman), (Çev. Şamil Öçal-Hasan Tuncay Başoğlu). İstanbul: Açılım Kitap.
- Cevizci, Ahmet (2011). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Say.
- Cevizci, Ahmet (2013). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.

- Çüçen, Kadir (2013). *Orta Çağ ve Rönesans'ta Felsefe*. Bursa: Ezgi.
- Çüçen, Kadir; Zafer, Melek Zeynep ve Esenyel, Adnan (2011). *Varlık Felsefesi*, Bursa: Ezgi.
- Demirli, Ekrem (2013). *İbnü'l Arabî Metafizigi*. İstanbul: Sufi Kitap.
- Ebu'l-Ala Affifi (1974). *Muhyiddîn İbnu'l-Arabî'nin Tasavvuf Felsefesi*. (Çev. Mehmet Dağ). Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Fârâbî (2001). *El-Medinetü'l Fâzla*. (Çev. Nafiz Danışman). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Gökberk, Macit (2013). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi.
- Hançerlioğlu, Orhan (2012). *Felsefe Ansiklopedisi/Kavramlar ve Akımlar VI*. İstanbul: Remzi.
- İbn Arabî (2007). *Fütûhât-ı Mekkiyye I*. (Çev. Ekrem Demirli). İstanbul: Litera.
- İbn Sînâ (2004). *Kitâbu's-Şifâ/Metafizik I*. (Çev. Ekrem Demirli-Ömer Türker). İstanbul: Litera.
- İbnü'l Arabî (2013). *Fusûsu'l-Hikem*. (Çev. Ekrem Demirli). İstanbul: Kabalcı.
- Jones, William Thomas (2006). *Batı Felsefesi Tarihi II*. (Çev. Hakkı Hünler). İstanbul: Paradigma.
- Kaya, Mahmut (2009). "Sudûr". *İslâm Ansiklopedisi*. 37/467-468. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kılıç, Mahmud Erol (1999). "İbnü'l-Arabî, Muhyiddin". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. 20/493-516. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Korkut, Şenol (2012). "Meşşâî Geleneğin Kurucu Filozofu: Fârâbî". *İslâm Felsefesi Tarihi I*. (Ed. Bayram Ali Çetinkaya). Ankara: Grafiker.
- Özden, H. Ömer (2017). *İslâm Felsefesi Tarihi*. İstanbul: Bilge Kültür-Sanat.
- Plotinos (2008). *Enneadlar*. (Çev. Haluk Özden). İstanbul: Ruh ve Madde.
- Reisman, David C. (2007). "Fârâbî ve Felsefe Müfredatı". *İslam Felsefesine Giriş*. (Ed. Peter Adamson-Richard C. Taylor), (Çev. M. Cüneyt Kaya). İstanbul: Küre.
- Schimmel, Annemarie (2012). *İslamın Mistik Boyutları*. (Çev. Ergun Kocabıyık). İstanbul: Kabalcı.
- Suad El-Hakîm (2005). *İbnü'l Arabî Sözlüğü*. (Çev. Ekrem Demirli). İstanbul: Kabalcı.
- Sühreverdî (2012). *Hikmetü'l İşrâk/İşrak Felsefesi*. (Çev. Tahir Uluç). İstanbul: İz.
- Şihâbüddîn Es-Sühreverdî (2017). *El-Elvâhu'l İmâdiyye/Hikmet Levhaları*. (Çev. Ahmet Kamil Cihan, Salih Yalın, Arsan Taher). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Tarhan, Abdülhak Hâmid (2013). *Bütün Şiirleri*. (Haz. İnci Enginün). İstanbul: Dergâh.
- Ülken, Hilmi Ziya (2014). *Varlık ve Oluş*. Ankara: Doğu Batı.
- Weber, Alfred (1998). *Felsefe Tarihi*. (Çev. H. Vehbi Eralp). İstanbul: Sosyal.
- Zeller, Eduard (2008). *Grek Felsefesi Tarihi*. (Çev. Ahmet Aydoğan). İstanbul: Say.

26. Paris'in Budistleri ve Ahmet Mithat: *Paris'te Otuz Bin Bûdî'ye bir bakış***Kudret SAVAŞ¹**

APA: Savaş, K. (2021). Paris'in Budistleri ve Ahmet Mithat: *Paris'te Otuz Bin Bûdî'ye bir bakış*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 437-451. DOI: 10.29000/rumelide.886151.

Öz

Türk edebiyatının önemli yazarlarından biri olan Ahmet Mithat birçok alanda eser vermiş, eser çeşitliliği bakımından döneminde ve edebiyat tarihi incelemelerinde eleştirilere uğramıştır. Kurmacadan dinler tarihine kadar geniş bir yelpazede eserler veren yazarın yeni edebiyatın kurucu isimlerinden biri olması, okuyucusunu kendisinin oluşturma zorunluluğu bu durumu anlamayı kolaylaştırmaktadır. Yazarın aynı zamanda Türk basınının önemli gazetelerinden birini de yıllarca çıkardığı düşünüldüğünde bu husus biraz daha anlaşılır hâle gelmektedir. Özellikle tefrika geleneğinin kuvvetli olduğu bu dönemde yazar da gazetesinde parçalar halinde telif ettiği kimi çalışmaları daha sonra kitap biçiminde yayımlamıştır. Bu eserlerden biri de *Paris'te Otuz Bin Bûdî* adıyla 1890 yılında yayımladığı eserdir. Paris gazetelerinde Budizm'le ilgili haberlerden yola çıkılarak yazılan eser, temelde dinler tarihiyle ilgili olsa da yazara Doğu-Batı, İslamiyet-Hristiyanlık ve gündemin sorunları hakkında cevaplar vermede önemli bir fırsat sunmuştur. Eserin "medhal" bölümünde okuyucusuna ilginç bilgiler sunan sanatçı, eserin ilerleyen bölümlerinde Budizm ve Doğu dinleriyle ilgili bilgi verdikten sonra İslam dininin bu konuya bakışını ortaya koymaya çalışır. Yazar, bu eserini özellikle Batılı bilim adamlarının Uzak Doğu dinleri hakkında ortaya koyduğu bilgileri kullanarak kaleme alır. On üç bölümden meydana gelen eserde yazar, Uzak Doğu dinleriyle ilgili bilgiler verdikten sonra bu dinleri Hristiyanlık ve İslamiyet'le karşılaştırır. Bu çalışmada yazarın adı geçen eseri ve ileri sürdüğü fikirler değişik yönlerden incelenmeye, eser tanıtılmaya çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Ahmet Mithat, dinler tarihi, Budizm, İslam, Hristiyanlık, Oryantalizm

The Buddhists of Paris and Ahmet Mithat: A look to *Thirty Thousand Buddhists in Paris***Abstract**

Ahmet Mithat, one of the important authors of Turkish literature, has given works in many fields and has been criticized in his period and literary history reviews in terms of the variety of works. The fact that the author, who has produced a wide range of works from fiction to the history of religions, is one of the founding names of the new literature, the necessity of forming the reader himself makes this situation easier to understand. However, considering that the author is not only a literary artist, but also publishes one of the important newspapers of the Turkish press for years, the issue becomes more understandable. Especially during this period when the tradition of interpretation was strong, the author also published some of the works in the form of books after he had copyrighted in his newspaper. One of these works, published at 1890, was *Thirty Thousand Buddhists in Paris*. The work written based on the news about Buddhism published in Paris

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Afyon, Türkiye), kudretsavas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6544-0029 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.11.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.886151]

newspapers, although it is mainly about the history of religions, provided an important opportunity for the author to give answers to the important problems of the agenda and accusations about East-West, Islam-Christianity and Islam. The artist, who offers interesting information to his reader at the prelude (medhal) of the work, tries to reveal the view of the religion of Islam on this subject after he gives information about Buddhism and Eastern religions in the later parts of the work. The author writes this work, especially by using the information provided by Western scientists about Far Eastern religions. In the work consisting of thirteen chapters, the author gives information about the Far Eastern religions and then compares these religions with Christianity and Islam. In this study, the work mentioned by the author and the ideas he put forward will be examined from different aspects and the work will be introduced.

Keywords: Ahmet Mithat, history of religions, Buddhism, Islam, Christianity, orientalism

Giriş

Batı tesirinde ilk ürünleri veren sanatçılarımız, yeni anlayışla ortaya koydukları eserleri salt bir sanat eseri gözüyle görmemiş, bu eserleri büyük ve önemli bir uğraşın -modernleşmenin- halka anlatımı için kullanmayı tasarlamışlardır. Devletin ve milletin içinde bulunduğu kritik durum, devrin sanatçıların en önemli gündemi haline gelmiştir. Bu bakımdan bu dönem sanatçıların eserlerini ve edebi türleri bir kalkınma/modernleşme hamlesinin temel anlatı araçlarından biri haline getirme istekleri açık bir şekilde kendini belli eder.

Özellikle Tanzimat döneminin ilk neslini oluşturan Namık Kemal, Ahmet Mithat gibi isimlerin dikkatlerini, edebi nitelikler yerine gündemde bulunan meselelere ve eserin etki alanındaki okura yoğunlaştırmaları; dönemin ediplerinin devlet ve toplum için önemli konuları edebi niteliklerden daha önemli bulduklarını ve bunları temel ilgi alanı olarak ele aldıklarını ortaya koymaktadır. Bir yandan yabancı olduğu yeni bir edebi anlayışın kodlarını, işleme mantığını ve yaslandığı kültürel geri planı tanımaya çalışan sanatçılar, diğer yandan da toplum bakımından önemli sosyal meseleleri var olma mücadelesinin mantığı içerisinde ele almaya ve yeni bir kavrama/anlama biçimi ortaya koymaya çalışır. Sanatçıların ortaya koymaya çalıştıkları bu kavrama biçimi, “önemli ve acı bir kavrayıştır çünkü Osmanlı aydınının artık fatih mantığıyla hareket etmediğini, kendi topraklarının askeri, siyasi, iktisadi ve ticari yollarla fethedildiğini anladığını ve buna karşı direnmeye başladığını göstermektedir.” (Mignon, 2009:139)

Bu fethedilmişliğin ve Batı'nın Osmanlı var oluşuna karşı beslediği siyasi, ekonomik ve kültürel niyetlerin büyük ölçüde farkında olan sanatçılar iki farklı ayak üzerinde yükselen bir direniş ve ihya projesini ortaya koymaya çalışırlar. Bunlardan ilki Batı'nın maddi ve manevi tahakkümüne karşı koyma yeterliliğine sahip, “yerli, büyük ölçüde İslami bir moderniteyi inşa etmeye çalış”maktadır. (Mignon, 2009:138) Bu inşa çalışmalarında Namık Kemal'in aksine Ahmet Mithat, siyaseti, daha doğru bir ifadeyle iç siyaseti -mümkün olduğu kadar- ilgi alanının dışında tutarak eğitim ve kültür alanlarında bir birikimin ortaya çıkmasını amaçlamış; dikkatini, sahip olduğu maddi ve kültürel araçlarla dünyanın dört bir tarafına uzanan Batı'ya yönelmiştir. Bu tercihin bir sonucu olarak Ahmet Mithat'ın eserlerinin büyük bir kısmında temel yaklaşımın “Osmanlıların mutlaka Avrupa'yı her açıdan incelemeleri gerektiğini vurgula”ması olduğu dikkate alındığında bu eserlerin özellikle “o dönemin ‘direniş’ edebiyatının önemli bir örneği” olduğunu söylemek mümkündür. (Mignon, 2009:142) Özellikle yazarın aynı dönemde yaşayan diğer yazarlar gibi “Batı'dan Doğu'ya yönelmiş ve son derece politize bir bakış açısıyla ilk kez karşılaşmış olması” (Polat, 2016:854) nedeniyle Batı'ya

inceleyici bir gözle bakma çabasına giriştiği görülmektedir. “Batı entelektüelinin, Doğu’yu, dini de merkeze alarak üst konumdan görme saplantısı” (Polat, 2016:854) denebilecek bu yanlı tutum karşısında Ahmet Mithat’ın önce bu tutumu çürütmeye yönelik eserler kaleme aldığı görülür. Üstelik yazar, bu eserlerde Osmanlı var oluşuna yöneltilen eleştirileri boşa çıkarmakla yetinmez, Avrupa’ya güçlü ve makul eleştiriler yöneltmeye çalışır.

Osmanlı modernleşme çabalarının temelinde bir taklit ve öykünme karakteri taşıması, toplumun modernleşme olgusunu basit ve eksik bir biçimde anlaması; yazarın eleştirel bir bakışla üzerinde durduğu önemli hususlardır. Kalkınma ve modernleşme hamlesinin toplumsal/fikri alt yapısını kurmayı hedefleyen yazarın çabalarının; bir yandan toplumun Batılılaşma anlayışını tashih etmeyi amaçlaması, diğer yandan Batılı güçlerle mücadele etmeyi ve onlara karşı bir direnç noktası inşa etmeyi amaçlaması bakımından bu çalışmalarının Osmanlı modernleşmesinden (Makdisi,2002; aktaran Arık, al Tamimi, 2016:287) ayrı tutulması mümkün görünmemektedir. Bu yönüyle Ahmet Mithat, döneminin tüm tartışma ve çabalarını çevresinde toplamayı başaran, dönemin merkezkaç kuvvetlerinden biri haline gelmiştir. (İnci, 2013:6)

Ancak yazarın sahip olduğu eğitim düzeyinin ve çoğu zaman kendi başına geliştirmek zorunda kaldığı kavramsallaştırma çabalarının yetersizliği, bu çabaların sistematik bir eleştiri haline gelmesini zorlaştırır. Yazarın eleştirileri, sistematik ve bilimsel bir eleştiri düzeyine gelemese de düşünce tarihimizde eksen olarak kabul edilen, kendisinden sonraki dönemlerde de sıkça başvurulan bir eleştiri evreni oluşturmuştur. Üstelik bu eleştiri evreni, yalnızca Osmanlı düşünce iklimiyle sınırlı kalmamış, özellikle *Niza-yı İlm u Din* ve *Müdafaa* gibi eserler “Ahmet Mithat isminin İslam dünyasına [özellikle Rusya Müslümanları arasında] yayılmasına vesile ol”muştur. (Rızaeddin Fahreddin, 2018: 29) Bu ilginin temelinde İslam memleketlerinin düşünürlerinin/ulemasının karşılaştığı ve karşı koymada yeterli donanıma sahip olmadığı yeni ve yabancı bir yaklaşımın (Avrupa felsefi ve bilimsel yaklaşımının) yıkıcılığına karşı yazarın ortaya koyduğu -bazen yetersiz ve dağınık da olsa- savunuların önemli bir rolü vardır. Rızaeddin Fahreddin’in, yazarı anlattığı eserinde yer alan “ [Ulema]... eğer bugün bir Mutezile çıkıp gelse Mutezile’ye karşı bin sene evvel kitaplarda yazılan şeyleri tekrar edebilirler. Bir dehrî gelse yine bin senelik yazılmışları okurlar. Lakin bir propaganda cemiyetinin tarizatına karşı ne yaparlar?” ifadeleri tam da bu noktayı ifade etmektedir. (2018: 81)

Ahmet Mithat’ın bu çabaları, parçası olduğu matbuat alanında kimi zaman dudak bükme ve istihzalarla karşılanırsa da dönemi düşünüldüğünde dikkate alınmayı hak eden çabalarlardır. Üstelik bu çaba, kendi kültürünü savunan yazarın, Avrupa’yı eleştirel bir gözle incelemeye başlaması gibi yeni ve farklı kapıları aralaması bakımından da dikkat çekicidir. Dünyanın her yerini ve her kültürünü incelemesinin nesnesi haline getiren Batı’nın bu çabalar sayesinde dünyanın her yerini ve her kültürünü incelemesinin nesnesi haline getiren Batı’nın, onu eleştirel bir gözle inceleyen bir yaklaşımın nesnesi haline gelmesi, dönemin imkanları düşünüldüğünde önemli bir gelişmedir. Bu yaklaşım, Osmanlı fikir coğrafyasında “çok vasat olsa da bir tür Batıbilimin doğuşu”nu ifade etmektedir ve yazarın kaleme aldığı eserlerin “bu ilkel Batıbilimin gelişmesine önemli katkıları ol”muştur. (Mignon, 2009:139)

Ahmet Mithat’ın ilk kıvılcımlarını yaktığı bu yaklaşım, “ilk olma”nın bütün özelliklerini, bir başka deyişle ilk olmanın eksikliklerini ve sınırlılıklarını da taşımaktadır. Oğlu Hayri Yazgıç’ın babasından aktardığı “... benim eserlerimin çoğunu yazdığım sıralarda memlekette edebiyattan anlamayanlar nüfusumuzun bila-mübalağa yüzde doksan dokuzunu teşkil ediyordu. Benim emelim de ekseriyete hitap etmek; onları tenvire, onların dertlerine tercüman olmaya çalışmaktı.” (Yazgıç,1940:25) ifadesi

eşliğinde, yazarın ilk ve son yazdığı eserlerin karşılaştırılması; ilk taşlarını döşediği bu yolda Türk milletinin ve elbette yazarın aldığı yolu göstermesi bakımından önemli ipuçları sunacaktır.

Bu eleştirilerde kullanılan temel kaynaklar yine Batılı bilgi kaynaklarıdır. Osmanlı bilim ve düşünce dairesinin bu bilgiyi üretecek yeterliliğinin henüz bulunmaması yüzünden “Yazar çeşitli dini ve tarihi konularda Batılı kaynaklarda bulunan bilgileri eleştirel bir şekilde değerlendir”mekte ve “farklı, yani yerli ve İslami bir tez ortaya koymaya” çalışmaktadır. (Mignon, 2009:140)

Paris’te Otuz Bin Bûdi

Yazarın yukarıda bahsedilen anlayışla ortaya koyduğu çalışmalardan biri de 1307 (1890) tarihinde bir kitap olarak yayımladığı *Paris’te Otuz Bin Bûdi* adlı eserdir. Eser, *Tercüman-ı Hakikat* gazetesinde yayımlanan yazıların bir araya getirilmesiyle oluşmuş ve gerekli izinler alınarak kitap halinde ayrıca basılmıştır. Birçok çalışmasında Avrupa basınında yer alan haberleri hareket noktası edinen yazar, bu çalışmasının başlangıcında Fransız gazetelerinde yer alan Budizm hakkındaki haber ve röportajları dikkatle inceler. Özellikle *Le Siecle* ve *Le Presse* gazeteleri başta olmak üzere Fransız gazetelerinin meseleyi sıkça ele almaları ve ünlü Fransız etnolog Leon de Rosny’nin Sorbon Üniversitesi’nde verdiği derslere Fransız basınının ilgisinin artması üzerine konuyu kendi açısından ilginç ve incelenbilir bularak bu olayı gazetesinde köşe yazıları halinde ele almaya başlar. Bu yazılar daha sonra toplanarak 238 sayfalık bir kitap halinde yayımlanır.

Eser, toplam on üç bölümden oluşmaktadır. İlk üç bölümde yazar, Fransız gazetelerinde çıkan yazı, yorum ve röportajları özetleyerek aktarır ve gazete haberlerini eleştirel bir gözle değerlendirmeye çalışır. Dördüncü bölümde Budizm’in Avrupa’da neden yayılmaya başladığını inceleyen yazar; 5., 6. ve 7. bölümlerde Uzak Doğu’nun iki kadim inanç sistemi olan Budizm ve Brahmanizm arasındaki farklılıkları ifade ettikten sonra 8.-11. bölümlerde Budizm ve Buda hakkında ayrıntılı bilgiler ortaya koymaya çalışır. Eserin en önemli bölümleri 12. ve 13. bölümlerdir. Hristiyanların Budizm’den çekinmelerinin ve yanlı bir bakış açısı tesis etmelerinin nedenlerine değinen yazar, aynı konuda İslam’ın ve Müslümanların böylesine bir çaba içine girmemelerinin nedenlerine de eserinde yer vermeye çalışır. Kısacası eser, Budizm konusundan hareketle bir Hristiyanlık-İslamiyet karşılaştırması da içerir. Biz de çalışmamızda bölüm başlıklarını esas alarak her bir bölüm hakkında doyurucu bilgiler sunmaya çalışacak, bölümlerin tanıtılmasından sonra eser hakkında bir sonuç ortaya koymaya çabalayacağız.

Eserin “medhal” bölümünde okurlarına bu yazı dizisinin neden hazırlandığını açıklayan yazara göre Avrupa’nın ortasında yer alan Paris’te Budizm’i kabul eden otuz bin kişinin bulunması incelenmeye değer bir olaydır. Üstelik bu kişilerin aileleri de işin içine katıldığında bu cümlelerin anlamı, otuz bin ailenin Budizm’i kabul ettiği biçimine tahvil etmektedir. Bu kişiler; okuduklarını anlayan, “tamik-i efkâra muktedir adamlar olacakları derkar” kişilerdir.(s.4) Paris basınının da dikkatini bu yöne çevirmesiyle bu meselenin gündemi işgal ettiğini belirten yazar, “karilerinin fikr ü nazarlarını bu madde hakkında tenvir hizmetine bismillah gayreti” (s.5) neticesinde bu yazıların /eserin ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu hadise, yazara göre iki farklı boyutta işlenmeye değerdir: Bunlardan ilki her gün gazetesinin doldurulması gereken sütunlarından bir kısmı bu ilginç olay sayesinde ilgi çekici bir biçimde doldurulabilecektir. Diğer husus ise çalışmada şimdiye kadar belirtilmeye çalışılan yaklaşım çerçevesinde hadisenin yazara bir Avrupa eleştirisi imkânı sunmasıdır. Nitekim yazar, okurlarına sunduğu “bu madde hakkında tenvir hizmeti”ni “gayret-i diniyesine müteferri vezaiften

add"eylemektedir. (s.5) Ortaya çıkan inceleme de yazar açısından din "gayretin[inin] husule getirdiği semere"den ibarettir. (s.5)

“Bir gazete bendi”

Kitabın ilk bölümünü oluşturan bu başlık altında yazar, *Le Siecle* gazetesinde yayımlanan Victor Cotanis imzalı yazıya değinir. Paris halkının Budizm'e yönelik ilgisinin gittikçe arttığı belirtilen bu yazıda Sorbon Üniversitesi'nde Budizm hakkında halka açık dersler veren ünlü etnolog Leon de Rosny'yle yapılan bir röportaja yer verilmektedir. Bu röportajda Rosny "... tedrisat-ı aliye mektebinin muallimlerinden" biri ve "takrir eylediği felsefe dahi Budizm mezhebinin hikmeti" olan bir zat olarak tanıtılır. (s. 8) Bu röportajda Budizm, Rosny tarafından kısaca tanıtılır. Buna göre özellikle Darwin'in transformizm anlayışının bu dinde bulunması söz konusu dini modern fenne aykırılık taşımadığı için popüler hale getirmiştir. Ayrıca Rosny'nin "... Hatta denilebilir ki Hristiyanlık bile Budizm'den teşib etmiştir. Bazı erbab-ı tetkikatın zanlarına göre Hazret-i İsa esrar-ı Hindiye'ye vukuf peyda eylemiştir." cümleleri halkının tamamına yakını Hristiyan olan bir ülkede söylenen dikkat çekici ifadelerdir. (s.13) Bu ilginin giderek arttığını ifade eden Rosny'e göre "Herkesin zihni bu neşriyata tevcih etmiştir. Herkes bu meraka düşmüştür. Merakın daha ziyade kuvvet bulması halkta umulmadık haller dahi göster"meye kadar gidebilecek bir yolun ilk adımlarını oluşturmaktadır. Üstelik Fransız etnolog çok dikkat çekici ancak tartışmalı hususlara derslerinde yer vermemektedir. Eğer bunlara değinecek olsa "Sorbon dershanesinde iki binden ziyade müstemi cem edebil"me ihtimali de bulunmaktadır. (s.15) Rosny'nin dikkat çeken bir başka cümlesi de resmi görevler yürüten birçok Fransızın da bu hikmete ilgi duyduklarının hatta bir adım ileri giderek "mutekit ve mutaassıp birer Budi kesilmiş oldukları"nın ifade edilmesidir. (s.16)

“Bunu müfessir diğer bir bent”

İkinci bölüm, "*Le Press* gazetesinde imzasız olarak münderic bulunan bir bent" (s.22) hakkında kaleme alınmıştır. Bu yazının da temel olarak bir önceki yazıda bulunan fikirler çerçevesinde yazıldığını belirten Ahmet Mithat, farkın bazı hususların açıklanmasında ortaya çıktığını ifade eder. Bu bendin yazarına göre "Sırf felsefe nokta-i nazarından Avrupaca dahi en meşhur ulema meyanında bu mezhebe müteveccih olanlar pek çoktur." (s. 24) Üstelik sadece elit tabaka değil, sıradan insanlar arasında bile bu mezhebe duyulan ilgi giderek artmaktadır. Bu ilgi artışının neticesinde bazı garip olaylara şahit olma ihtimali ortaya çıkmaktadır. Bu muhtemel olaylardan birinin yakın zamanda Budizm'e inananların Paris'te tertipleyeceği bir kongre olması hiç de şaşırtıcı olmayacaktır. Böyle bir kongrenin düzenlenmesi, yakın gelecekte Budizm meselesinde tüm Avrupa'yı bu tartışmanın içine çekecektir. Bu halde suhuletle tahmin olunabilir ki o kongreden sonra Budizm meselesi bütün Avrupa'yı da işgal edecektir. (s.24)

Bu bölümde Fransız gazetesinin haberini özetleyerek okurlarına aktaran yazar, Fransız gazetesinin Buda ve Budizm hakkında verdiği kısa bilgileri de okurlarına sunar. "Buda ile Mezhebi" alt başlığında (s. 24-27) Buda'nın hayatı hakkında verilen bilgileri özetleyen Ahmet Mithat, "Buda Hakkında Bazı Hikayat" başlığıyla Buda'nın hayatından kesitler aktarır. (s. 28-31) Bu kesitlerde, Buda'nın kendine ait bir öğretisi sistemi ortaya koymasında etkili olan bazı olaylar hakkında kısa bilgiler verir. Bir diğer alt başlık olan "Hakayık-ı Aliye-i Erbaa" da ise yine Fransız gazetesinde bulunan bilgileri özetleyen sanatçı, bu fikrin dayandığı dört esası ortaya koymaya çalışır. "Buda, Musa, İsa, Muhammed (a.s)" başlığı altında Fransız gazetesinin Buda'nın bir peygamber olup olamayacağıyla ilgili yorumlarını okurlarına aktarır. Bu bölümlere kadar Fransız gazetelerinin yazdıklarını özetleyerek aktarmaya çalışan yazar,

bundan sonraki kısımlarda bu olay hakkındaki yorumlarını okurlarıyla paylaşmaya yönelir. Fransız gazetesinde yer alan bentte, “Asrımızda Budizm” başlığı altında Fransızların neden Budizm’e ilgi gösterdikleri sorusu cevaplanmaya çalışılır. Fransız gazeteciye göre Fransız halkının Budizm’e gösterdikleri bu ilginin temelinde “nice zamanlar insanlar[ın] itikadiyat hususunda kararsızlık ve şüpheler içinde bulunarak ruhlara fütur gel”mesi bulunmaktadır. (s. 36) Gazeteye göre bu ihtiyacın ortaya çıkardığı “meslek-i metine ihtiyacı” halkın ilgisinin temel nedenidir. Bu başlıktan sonra Fransız gazetelerinden yapılan tercüme ve aktarmalara son verilir. Eserde yer alan diğer bölümler, yazarın kendi anlatım planına uygun olarak tasarladığı kendi başlıkları ve anlatımından oluşmaktadır.

“İtidal-i dem”

Eserin yaklaşık kırk sayfalık bölümünde Fransız gazetelerinin haberlerini özetleyen yazar, bu başlıkla birlikte kendi bakış açısını ortaya koymaya başlar. Haberlerin veriliş biçiminin ve Fransızların Budizm’e gösterdikleri yoğun ilginin “Fransız hiffeti”nin numunesini (s. 52) oluşturduğunu dile getiren yazara göre daha geniş bir perspektiften bakılmaması halinde bu mesele “şayan-ı bahis olabilecek hiçbir cihet” (s. 44) bulunmayan bir meseledir.

Budizm’in başta Max Müller olmak üzere oryantalistlerin çalışmaları sonucu gündeme gelen ve “sırf cahilane hayal-i hamdan ibaret olmayıp pek hikemane bazı hakikatleri cami olduğunu” (s. 44) ifade eden Mithat, bu konuya 1889’daki Oryantalistler Kongresi’ne katıldığı Kristiyanya şehrindeki toplantılarda değinildiğini ve bu hususta söz konusu seyahati anlattığı *Avrupa’da Bir Cevlan*’da bazı bilgilerin yer aldığını ifade eder. Bu gelişmelere rağmen mezkur din hakkında yapılan çalışmaların henüz yeteri kadar ilerlemediğini, bu dinin tüm özelliklerinin ortaya konulmaktan uzak olduğunu belirtir. Avrupa’nın bu dine duyduğu ilginin şaşırtıcı olduğunu belirten yazara göre Avrupalıların metin bir din ihtiyacı içinde olmalarına rağmen çok iyi bildikleri bir başka dine ilgi göstermemeleri daha da şaşırtıcıdır. Bu dinin İslam olduğunu belirten yazar, başka dinlere ilgi duyma noktasında Avrupa kamuoyuna eleştiriler yöneltir:

“Thomas Koleburuk’tan beda ile ... herhalde tetkikatı henüz itmam etmedikleri asıl erbab-ı salahiyetten (55) olanları tarafından itiraf edilip durur ve filvaki noksani-i malumatları ahval-i İslamiyeye derece-i vukflarıyla da mukayese olunabilir iken güya mezheb-i Hindiyeyi kendileri daha ala öğrenmişler gibi otuz bin Fransızın tebdil-i mezhep edivermiş olmalarında bir ciddiyet-i hakikiye görülemez.” (s. 54-55)

Bu karşılaştırmada İslam’ın Avrupa tarafından benimsenmesindeki en büyük engelin kilise, özellikle Katolik Kilisesi tarafından ortaya konan “ağraz-ı siyasiye” ve “Katolik muhadaatı” (s. 54) olduğunu belirtmesi yazarın farklı eserlerinde ortaya koyduğu bakışın bu eserde de yinelenmesi anlamına gelir. Bu ilginin nedeninin “İşte Avrupa hikmet-i Nasraniyenin hikmete benzememesinden ve itikadiyat hususunda nereye sarılacağını bilememesinden dolayı Buda mezhebine sarılıver”mesi (s. 56) olduğunu yineleyen yazar, bir sonraki bölümü bu konuya ayırmaya karar verir.

“Budizm’in sebep-i kabulü”

Bu başlık altında Avrupa milletlerinin Hristiyanlıkla ilgili tereddütlerine değinen yazar, meseleyi kısaca anlatacağını, konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak isteyenlerin, Hristiyanlık tarihi ve içeriğiyle ilgili bilgiler verdiği *Müdafaa* adlı eserini okumalarını salık verir. (s. 58-59) Temel meselenin “Nasraniyet’in ve bilhassa anın Katolik mezhebinin Avrupa nazarında ... hüküm ve ehemmiyetten sükût et”mesi olduğunu belirterek “bu sükûtun pek haklı olduğunu” ifade eder. (s. 59) Hristiyanlığın “envar-ı fünunla fikir ve nazarları tenevvür eylemiş” halkların inanma ihtiyacını karşılayamadığını ileri

süren yazar, bunun sonucu olarak ortaya değişik fikir akımlarının çıktığını belirtir. “Buhner gibi maddiyûn ve Flamariyon gibi tabî'iyûn” (s. 60) kimselerin bu inanç ihtiyacını gördükleri için eserler yazdığını belirten yazara göre ortaya çıkan boşluktan istifade etmek için “Şopenhaur gibi zevzekler” bile “iktidarının fevkindeki mebahis-i nazîkeyi halletmeye kalkıştığı halde ... gülünç olup kal”mışlardır. (s. 60) Her ne kadar halk arasında bu yeni düşünceler yayılsa bile hiçbiri “Nasraniyet'ten ru-gerdan olanlar sülûk edecek yol arayıp durdukları esnada” otuz bin kişi toplamayı Budizm gibi başaramamıştır. (s. 61) Bu başarısızlığın nedeni Ahmet Mithat'a göre Hristiyan olmaktan vazgeçenleri “birkaç mabet arasında kalmış imansızlar”a dönüştüren bu fikir akımlarının “hiçbirisi[nin] efkâra tamamıyla kanaat-bahş olacak şeyler” olmamasından kaynaklanmaktadır. (s. 62)

Avrupa'nın kendisine yeni bir inanç aramasına rağmen başka ülkelerde hâlâ misyonerlik çalışmalarına devam ettiğini ifade eden yazar, bu durumun bir çelişki içerdiği kanaatindedir. Budizm'e duyulan bu ilginin “Nasraniyet[in] Avrupaca artık modası geçmiş olduğuna” delil oluşturduğunu ileri sürer. (s. 62) “... misyonerler[in] Hind'e, Çin'e kadar giderek neş-i din için bunca hazineler, canlar telef eyledikleri halde yüzlerce senelerden beri hemen hiçbir şeye muvaffak ola”mamalarının (s. 63) Avrupa'nın dikkatini çekmesi gerektiğini ifade eder. “Hintlilerdeki hikmet[in], edyan-ı sairenin kâffesine faik olacak kadar şayan-ı kabul” olduğunu Avrupalıların itiraf ettiğini belirterek bu itirafın Budizm'in Hristiyanlıktan üstün olduğunun itirafı anlamına geldiğine de dikkat çeker. Yazara göre ortada şaşırtıcı bir hal vardır: Hintliler misyonerlerin getirdiği dini kabul etmemekte ancak Hristiyanlar Budizm'i kabule şayan bir din olarak görmektedirler (s. 72)

Avrupalıların bu ilgilerini “kendi dinlerinden ümitlerini kesmiş (73) oldukları halde bilküllüye ve kat'iyen dinsiz olarak yaşayamayacaklarını görerek yani saadet-i hakikiyeyi mutlaka mucib-i itminan-ı dil u can olacak bir dinde bulabileceklerini hükmederek Budi olmaya kadar varmak” olarak tanımlayan yazara göre mesele aslında Budizm'in gerçekten “hüsni kabule liyakat-ı sahihesi olup olmadığını bilmeye” kalmaktadır. (s. 73)

“Budi ve Brahmani”

Budizm ve Brahmanizm hakkındaki çalışmalarda Avrupalı misyoner araştırmacıların gerçekleri gizleme eğilimi sergilediklerini ileri süren yazar, bu yanlışlıkların daha sonra yapılan araştırmalarda ortaya çıktığını belirtir. Ahmet Mithat'a göre bu yaklaşım özellikle Dalay Lama'lar hakkında yapılan çalışmalarda yakinen gözlenebilmektedir. Özellikle müştüşriklerin daha sonra yaptıkları araştırmalarla Budizm hakkında daha fazla bilginin ortaya çıktığını ifade eder. Misyonerlik amaçlı araştırmalarda gerçeğin nasıl tahrif edildiğini üç maddede izah eden yazar, bu bölümde aynı zamanda Budizm ve Brahmanizm arasındaki temel farkları maddeler halinde sıralayarak yeni bir bölüme geçmeyi uygun bulur.

“Mezheb-i Brahmani”

Brahmanlığın kökeninin Veda kitaplarından birinin sonuna ilave edilen bir takvimden hareketle milattan önce on dördüncü asra götürülebileceğini ifade eden yazara göre, bu tarih Hz. Musa'dan iki asır sonraya denk gelmektedir. Brahman inancında dört Veda kitabı bulunduğunu, bunların içerik bakımından birbirinden farklı olduğunu, eserlerin dillerinden farklı asırlarda yazıya geçirildiklerinin anlaşıldığını, Vedalara ilave olarak Purana ve Upanişat adlı çok sayıda eserin Brahman külliyatını oluşturduğunu ifade eder. Özellikle Koleburuk ve Max Müller gibi araştırmacıların ulaştıkları yeni bulgular eşliğinde Brahmanların “muvahhit” yani tek tanrılı bir inanca sahip olduklarının ortaya çıktığını belirtir. Brahmanların inanç sistemiyle ilgili malumatlar aktarmaya devam eden Ahmet

Mithat, onların niçin muvahhit sayılmaları gerektiğini de açıklar. Yazarın amacı ileriki bölümlerde yapacağı bir kıyaslamaya hazırlık olması için bölüm içerisinde Brahmanlık hakkında bölüm içerisinde bilgi vermektir. Bu bilgileri özet denebilecek bir sadelikte okuruna ileten yazar, buna rağmen kendine özgü anlatımıyla bu bilgilerin aktarımını -kısaca- ancak otuz sayfada gerçekleştirebilmiştir.

“Brahmanilerin garaib-i akaid ve ibadati”

Brahman mezhebinin kendi içinde yüzlerce farklı kola ayrılmış olmasının incelemeyi zaman zaman zorlaştırdığını aktaran yazar, bu farklılıkları dikkate almaksızın Budizm’in ortaya çıkmasına neden olan ibadet ve akaid noktasındaki iki garip düşünce hakkında okurlarına bilgi verir.

Yazara göre bu garipliklerden ilki aynı inanca mensup olanların beş farklı gruba ayrılmış olmalarıdır. Bu fırkaların her birinin ayrı bir görevi yerine getirdiğini belirten yazar, Brahman toplumunda görülen bu görev farklılaşmasını şu ifadelerle okurlarına aktarır:

“Kitab-ı Hindiyenin ettiği şerh ve tefsirlere göre Veda kitaplarının teallüm ve talimi ile kurbanlar zebhi ve sairlerinin zebh eyledikleri kurbanları takdis ve sadakaları toplamak ve dağıtmak vazifesi Brahmanlara mahsus olup Kşatriyaların vazifeleri dahi halkı muhafaza ve emvali celb ve sadakati tayin ve kendi taraflarından kurbanlar zebh ve kitab-ı mukaddeseyi kıraat ve kendilerini zulümden, fuhuştan men gibi şeyler oldu. Araziyi zira’ ve hayvanatı muhafaza ve sadaka ita ve kurban zebh ve kitab-ı mukaddeseyi tahsil ve akçayı ikraz ve emtiayı furuht gibi vazifeler dahi Vaysiyalara tahmil olunup sudraların vazifesi ise diğer fırkaların her birine arzu eyledikleri suret ve yolda hizmet etmekten ibaret kaldı.” (s. 122-123)

Özellikle Brahman ve Kşatriya sınıfının “kendi vazifelerini azdır”arak “cihanın başında bela olup kal”malarının (s. 123) bu dinin en belirgin özelliği olduğu dile getiren yazar, bu sınıfların krallar tarafından bile tecziye edilemediklerini hatta tecziye bir yana “Bir kral için bir Brahmanı öldürmeyi hatırına bile getirme[nin] azim cezaları müstelzem ol”duğunu belirtir. (s. 124) Aynı şekilde Brahman toplumunun alt kesimini oluşturan sudraların hallerinin dünyanın hiçbir yerinde görülemeyecek kadar kötü olduğunu ifade eder. Bu kesimin “kitab-ı mukaddese taallüm olun”mamaları, “yazı okumak öğrenme” haklarının bulunmaması, “efendileri neyi arzu ederler ise anı icra et”mek zorunda olmaları hatta “efendileri tarafından azat olunsalar bile hür-i kâmil olama”maları yüzünden dünya hayatlarının bir cehenneme döndüğünü dile getirir.(s. 127)

Brahman inancında “Nirvana” aleminin “pak ve safi olduğu halde Brahma’ya koşup saadet-i ebediyeye nail ol”ma (s. 130) anlamına geldiğini belirten yazara göre bu aleme girmenin şartı da sınıflara göre farklılıklar göstermektedir. Brahmanlar sınıfı için “ibadet ‘evam’ kelimesini vird-i zeban ederek hal-i vefatlarında daima bunu zikrelemekten ibaret” (s. 132) olmasına rağmen “sair sınıflar ve bilhassa üsera fırkası”nın ibadetleri çok daha zorludur. (s. 133) Yazar, bu sınıfın tekrar tenasühe maruz kalmamak için yazın ateşler arasında oturmak, gıdalarını azaltarak kendilerini telef etmek, kendilerini özel günlerde yüksek yerlerden atmak gibi şeyleri bir ibadet haline getirdiklerini ifade eder. (s. 134-135) Özellikle “Rig Veda’da kimseye fenalık edilmemesi, darp ve cerh ve katilden tevakki olunması, herkese merhamet edilmesi tarzında o kadar güzel emirler” (s. 137) bulunmasına rağmen adı geçen işlerin birer ibadet kabul edilmesi, bu inanç sisteminin en karışık tarafını oluşturur. Yazar, Brahmanlıkla ilgili bu bilgileri verdikten sonra “mezheb-i mezkûrun yukarıda arz olunan acaib-i akaid ve garaib-i ibadati meydan al”masından (s. 140) dolayı Buda mezhebinin ortaya çıktığını belirterek ortaya çıkan bu yeni mezhep hakkında bilgiler vermek için bir sonraki kısmı kaleme alır.

“Buda”

Buda hakkındaki bilgilerin bu inancın yayıldığı farklı coğrafyalarda farklı biçimlerde dile getirildiğini ifade eden yazarın bu bölümde verdiği en ilginç bilgilerden biri de Buda isminin sadece Budizm'i kuran kişinin adı olmayıp bilinen Buda'nın üçüncü Buda olduğunu dile getirmesidir. Bu inanca göre “Şimdiye kadar mezheb-i Brahmanın ıslahı için üç Buda gelmiş olup dördüncüsü işte Mahmayazade [yani herkesin bildiği Buda] olduğu gibi kıyamet hulül eyledikte bir de beşincisi gelecek”tir. (s. 145) Bölümde Buda'nın hayat hikayesi hakkında bilgiler veren yazar, Buda'yla Hz. İsa arasındaki benzerliklerden birinin de ölümünden sonra bu inancın yayılmasını sağlayan arkadaşları/havarileri hususunda ortaya çıktığını dile getirir. Buda'nın hayatını kaybettiği ana kadarki yaşam öyküsünü okurlarına anlatan yazara göre; Buda kelimesi “resul” manası gibi bir manaya delalet” etmektedir ve Hint Budistlerine göre “Çin'in 'Fue' namıyla takdis eylediği zat işte bir 'Buda' olduğu gibi Mısırlıların 'Süs' ve Yunanilerin 'Merkür' yani 'Müşteri' ve Gotik akvamının 'Odin' namıyla takdis eyledikleri mabutlar dahi Buda” olup sadece “her zaman ve mekana göre başka başka birer surette yeryüzüne inmişler”dir. (s. 158) Buda'nın hayatı hakkında sekiz-on kaynaktan doğrulattığı bilgilerin bunlardan ibaret olduğunu ve birçok bilginin tartışmalı olduğu için bunları yazılarına almayacağını (s. 159) söyleyen yazar, hayatı hakkında bilgiler verdiği şahsın ortaya koyduğu inanç sistemiyle ilgili de bir sonraki bölümde bilgiler vermeye başlar.

“Mezheb-i Bûdînin bazı ahkâmı”

Kaleme aldığı eserin kaynaklarının Ramuza, Colebrooke, Max Müller, Bornof, Lasen, Hudson, Wilson, Şot ve Kuzma gibi Batılı araştırmacılar olduğunu belirten Ahmet Mithat, bu kaynaklardan elde ettiği bilgilerle Budizm'in ahkâmına dair bilgiler verir. Bu konuda en büyük zorluğun mezhebin yayıldığı geniş coğrafyalarda dinin birbirinden epeyce farklı şekillere bürünmesi olduğunu ifade eder. Bu zorluğu örneklemek için Tibet ahalisinin ortaya koyduğu Gançar adlı 108 ciltten oluşan ansiklopediden bahseder. (s. 165) Bu ansiklopedinin muntazaman tertiplenen bir ansiklopedi olduğunu dile getiren yazar, hiçbir inanç sisteminde bir kişinin (Buda) sözü olduğu iddia edilen böyle bir külliyatın olamayacağını, bunun zamanla sayıları beş yüze varan İncilleri hatırlattığını ileri sürer.

Budizm'de her şeyin “hararet ve hava, toprak ve sudan ibaret olan” anasır-ı asliyede mevcut bularak insanın da bu “çar anasırdan mürekkep olduğu inancı”nın bulunduğunu (s. 167), “Budi'yi, Brahmani'yi ehl-i kitap mezhebine bahusus İslamiyet'e takarrüp eden şey[in] dahi hudus ve fena meselesi” olduğunu belirtir. Yazara göre Budist inanç esasları “tevhit ve tenzih-i bariye intikal et”mesi bakımından ilginçtir. (s. 171) Yazar, bu düşüncesini örneklemek için Budistlerin Yaratıcı'nın ilahi sıfatları hakkındaki esaslarını nakleder. Buna göre Budist inancında Allah;

“Aliyy'ül-alâ, gayr-i mahdut, bakî, maddiyat ve cismaniyetten ari, gayr-i münkesim olarak vahit, göz ile görülmek kabil değil, vehm ile şekil ve sureti tevehhüm ve tahayyül olunamaz, binaenaleyh hiçbir put ve sanem ile tasvir ve teşkil edilemez, evalimde müstakilen mutasarrıf ve ferman-ferma (172) akl-ı adl ü muktedir ale'l-ıtlak...” (s. 172-173)

bir varlık olarak kabul edilir ve bu bakımdan dikkat çekici bir şekilde “ehl-i kitap tarikine git”mektedir. Bu bakımdan Avrupalı bireyin ilgisini çekmesine rağmen Budist inanç esasları hakkında Budist din adamları arasında bir görüş birliği olmadığını belirten yazar, verdiği bilgilerin mezhep hakkında kısa bir bilgilendirme amacı taşıdığını belirtir ve bilgileri özetler şekilde vermek zorunda olduğunu yazar.

“Mezheb-i Bûdî'nin tarih-i intişarı”

Budizm'in yayılmasının Hristiyanlığa benzediğini iddia eden yazara göre Budizm de aynı Hristiyanlığın Roma baskısı altında gizlice yayılması gibi Brahmanların baskısı altında gizlice yayılmıştır. Bu yayılmanın önüne geçmek için Brahmanların Budistleri Ganj nehrinin öteki kıyılarına sürdüğünü belirtir, ancak bu sürgün de işe yaramaz ve Budizm aradan geçen yıllardan sonra eski topraklarında yayılmaya başlar. Kendi topraklarındaki bu zaferinden sonra Budizm için “bir taraftan Çin'e, Japonya ve diğer taraftan Moğol ve Kalmuk memleketine kadar intişar yolları açıl”dığını ifade eden yazar, bu hızlı yayılma sürecinde “kitab-ı diniyenin tercümesi hususunda” tahrifatların meydana gelmesi ve eski inançların Budizm'e dahil edilmesiyle bu mezhebin safiyetini kaybettiğini aktarır. (s. 184) “... bir mezhebin kitaplarını el-sine-i saireye tercüme hususunda dahi tahrif emrinde pek büyük tehlikeler” bulunması, (s. 186) “mile-i saireden yetişen din uluları[nın] kendi efkâr ve hissiyat-ı kavmiyelerine göre birçok içtihatlar da bulun”ması ve “bunların her yazdıkları şeyler[in] kitab-ı semaviyeden addolun”ması (s. 187) dinin mahiyetinde büyük değişikliklere neden olmuş, “Hindistan'daki asıyla kıyas bile kabul edecek yeri kalmamış”tır. (s. 187) Yazara göre, Japonya'da “mabut tanınan 'Sinto'ya neler isnat olunuyor idiye Buda'ya dahi bila-isnat adeta ulûhiyetine itikat olun”ması ve “kendisine perestiş dahi edil”mesi buna örnek gösterilebilir. (s. 188) Ahmet Mithat, “... Bûdî mezhebinin ilk hali[nin] yalnız bazı en eski kitaplarda muharrer ve munderiç kalıp yeni yazılan kitaplar[ın] anları nesh ede ede iş[i] bilküllüye çığrından çıkar”dığını iddia eder. (s. 192) Yazara göre bu bakımdan da Budizm'le Hristiyanlık arasında tarihsel benzerlikler bulunmaktadır. Ayrıca “Hindular ile İngilizler arasında lisan ve ilimce münasebet peyda olalıdan beri Budiler mezheplerini bazı büsbütün batıl-ı zünundan tasfiyeye çalışmakta ve binaenaleyh Yeni Budilik namıyla bir mezhep daha peyda olmakta”dır ancak bunun için “pek çok zaman ve mesaiye lüzum görüleceği” son derece açıktır. (s. 198)

“Budiliğe müntekidane bir nazar”

Yazarın Budizm hakkında ortaya koyduğu eleştirileri bir araya getiren bölümün girişinde, bu eleştirilerin İslamiyet ve Nasraniyet göz önüne alınarak yapılan eleştiriler olmadığını vurgulanması önemlidir. Bu uyarı, eleştirilerin semavi dinler temel alınarak yapılmayacağını, bilakis elde edilen bilgiler ışığında yapılacağını ortaya koyar. Bu bakımdan yazarın, bu eleştirilerin dinler tarihi disiplini çerçevesinde algılanmasını istediği ortaya çıkmaktadır. Budizm'le ilgili eleştirilerin Budizm'in kendi içinde karşılaştırılması biçiminde yapılacağını ifade eden yazara göre, öncelikle “Buda'nın bir valideden tevlit etmesi ve bir mevt-i tab'i ile vefat eylemesi ezalar, cefalar çekmesi kendisine isnat olunan rububiyet şanına bi'l-küllüye muhalif ol”mayı gerektirir ki buna göre Buda'ya rububiyet isnat edilmesi bu bakımdan bile yanlış sayılması gereken hususlardandır. (s. 207) Eleştirilmesi gereken bir diğer nokta Buda'nın hayatı hakkındaki bilgilerin eksik, zaman zaman da çelişkilerle dolu olmasıdır. Bu bakımdan Budizm inancındaki gibi “bu zatın rububiyetini/ nübüvvetini” değil sadece “derece-i insaniyetini tayin ve hükümde” bile tereddütler vardır ve Buda tarafından ortaya konduğu iddia edilen “asar, akval ve akaid” bu tereddütlerin gölgesinde kalmaktadır. (s. 210) Bu bakımdan kendi yaşadığı dönemde “kendi kalemle bir şey yazmama”sı hatta yakın zamanlarda “... kendisini takip eden ashabi[nın] bile yazma”ması yüzünden “bu zatın neler dediği, neleri emir ve neleri nehyettiği muhakkaken irae olunamaz.” (s. 210)

Görüldüğü üzere Ahmet Mithat'ın Budizm'e yönelttiği ilk eleştiri, onun tarihsel kaynaklarının sahilliği üzerinedir. Bu eleştirilerin ikincisi ise bu inanç sisteminde görülen, öldükten sonra “... gidilecek evalimde duçar-ı ıstırap olmamak için bu âlemde hevesat-ı nefsanıyeyi terkten ve rabian hevasat-ı nefsanıyeyi terke mani olacak her şeyden tebaütten ibaret” olması üzerinedir. Bu anlayışı yanlış bulan

yazar, ıstırapın mukabili olarak kabul edilebilecek şeylerin hepsinin terk edilmesini, “hiçbir aklın, hiçbir hikmetin tecviz edemeyeceği dereceye vardır”maları bakımından bu görüşü yanlış bulur. Ona göre “Meşru ve makul bir surette olmak üzere hevasat-ı nefsanîye denilen şey ile niam-ı celile-i Rabbanîye arasındaki fark” son derece azdır ve “anların terki zamanında maazallah küfran-ı nimet mukaddematı zuhura gelir.” (s. 211) İnsanın hayatını sürdürmesi için lazım olan mal-mülk sahibi olma, yeme-içme gerekliliği, neslin devamı gibi zorunlulukların bile terk edilmesi gereken hareketler kapsamına alınması, Budizm inancındaki masıvayı terk düşüncesinin neredeyse “büsbütün âdemiyet ve insaniyetten tecrit ve tebaüt suretinde telakki olun”ması sonucunu doğurmuş ve bu yüzden “kadın-erkek binlerce nüfus manastırlarda, ormanlarda inzıvayı tercih etmişlerdir.” (s. 214) Bu tavır ise yazarın asla tasvip etmediği yaklaşımlardan birini oluşturmaktadır.

Budizm’de kocaları ölen kadınların “kocasını arkası sıra kendisini de ateşe yakıp helak etmekte bulunması” da yazar açısından “... vediatullah olan hayatın ne büyük nimet olduğu nazar-ı hikmete alın”ması halinde kabul edilmesi mümkün olmayan yaklaşımlardan bir diğeridir. Bir cinayet sayılması gereken bu hareketin “... bilakis ibadet addolunması”, “Bûdîliğin en büyük ahkam-ı gayr-ı makbulesinden sayıl”masını gerektirmektedir. Ayrıca bu inançta yer alan “sihir gibi, nücüm gibi, tılsım gibi” şeylere “adeta hakayık-ı hikemiye derecesinde iman edilmesi” de Budizm’in bir diğer zayıf yönünü oluşturmaktadır. (s. 215)

Mithat, Budizm’i “Avrupalılara hoş gösteren şey”in onun eskiliği yani kıdemi olduğunu ancak bu bakımdan bile Budizm’in ancak Hristiyanlıkla kıyaslandığında eski sayılabileceğini ancak Brahmanizm, Musevilik veya din-i İbrahim’le kıyaslanması halinde böyle bir özelliğinin bulunamayacağını ifade eder. (s. 218) İslamiyet’in anlayışına göre “nübüvvet Hazret-i İbrahim’den de beda et”memektedir, “Hazret-i Nuh’a ve kable’l-tufan peygamberân-ı zişanede nübüvvet ve hikmet nazil ol”duğuna inanılmaktadır. Bu bakımdan kıdem bakımından Budizm’e ilgi duyanların bu hususu da akıllarından çıkarmamaları gerekmektedir. (s. 219)

Avrupa hükemasının, din denildiğinde anladığı Hristiyanlıkta bulunmayan “birçok hakayıkı, birçok hükmü” araması yüzünden Budizm’e ilgi duyduğunu belirten yazara göre değişik nedenlerden dolayı Hristiyanlar, Budizm ve Brahmanizm gibi kadim inançlardan dolayı rahatsızlık duymaktadırlar. (s. 220) Yazar, bu rahatsızlıkların sebebini incelemeyi ise bir sonraki bölüme bırakır.

“Nasraniyet’in mezahib-i kadimeden sebeb-i tevahhüşü”

Avrupa kamuoyunun Budizm’e duyduğu ilginin nedenlerini açıkladıktan sonra bu bölümde Ahmet Mithat’ın amacı, Avrupalı din ve bilim adamlarının Uzakdoğu dinlerine duyduğu ilginin nedenlerini ortaya koymaktır. Dünyanın farklı bölgelerine yönelen Batılı ilginin kendi içinde farklı biçimlerde değerlendirilebileceğini ileri süren yazara göre söz konusu ilgiyi ikiye ayırmak mümkündür. Buna göre araştırma çabalarından ilkinin ortaya koyan müteharrik odak, Hristiyanlığı ön plana alan ve tüm meselelere bu gözle bakmayı tercih eden yaklaşımdır. Diğerine ise incelediği meseleye yalnızca ilmi gözle bakma çabası taşıyan yaklaşımdır. İlk yaklaşımın dini bir kaygı ve amaçtan hareket ettiğini düşünen yazar, bu amaçla yapılan çalışmalarda elde edilen gerçeklerin dini kaygılardan dolayı kimi durumlarda tahrif edilebileceği çekincesini taşımaktadır. Bu başlık altında da Budizm incelemeleri sonucunda ortaya çıkan yorumları bu iki farklı bakış açısı bakımından incelemeye çalışır.

Özellikle Hristiyanlık değerlerini ve misyonerlik kaygılarını önceleyen bakış açısının Budizm’e yaklaşımını yanlış bulan yazara göre Budizm’in Hristiyanlık öncesi bir tarihe kadar uzanması bu

yaklaşımı benimseyenler için bir kaygı nedenidir. Yazar, bu kaygının Hristiyanlık akaidinden kaynaklanan bir tehdit algısı sonucu ortaya çıktığını belirtir. Mithat'a göre Hristiyanlık öncesine uzanan bir peygamberlik ya da din anlayışının ortaya çıkması Hristiyan akaidinin temel umdelerini geçersiz kılması bakımından tehlikelidir. Hristiyanlık inancında Hz. İsa'dan önce gelen bazı peygamberlerin "patriyark" yani "kavmin pederi" olarak kabul edildiğini (s. 221) ancak insanlığın kurtuluşunun Hz. İsa'nın canını vermek suretiyle gerçekleştiği inancı bulunduğunu belirtir. Bu yüzden Hristiyanlar, "dünyada ilk defa olmak üzere müsavat ve uhuvvet-i beşeriyeyi ilan eden ve düşmanlara bile af ve safh ile muameleyi emreyleyen[in] hep Nasraniyet olduğu"na ve "Nasraniyet'ten evvelki milletlere 'medeni' namı verilemeyeceği gibi Nasraniyet'in şuyu'undan sonra o feyz ile müstefiz olmayanların da medeni sayılamayacağı"na hükmetmektedirler. (s. 224) Bu bakımdan "feyz-i Mesih'in andan evvel kimseye nasip olmadığını ve rububiyeti hasebiyle nasip dahi olamayacağını iddia ed"en Hristiyanlık akaidi, "füyuzat-ı Mesih'i'yeden akdem bir feyz daha mevcut olduğu"nu kabul ettiğinde "mesihiyet-i hazirenin maduniyetini hükmeylemek" zorunda kalmaktadır. (s. 225) Bu yüzden "hikmet-i Nasraniye erbabı Budi veya Brahmani mezheplerinde kavaid-i Nasraniye'ye müşabih bazı hükümler görmekle fevk'al-had mey'us ol"urlar (s. 226) ve bu dinlerde bulunan bazı hükümlerin Hristiyanlıktan söz konusu dinlere geçmiş olması gerektiğini ileri sürerler. Aksi durumda Hristiyanlık öncesinde bu hükümlerin bulunduğunu kabul etmek zorunda kalacaklar, bu da Hristiyanlık açısından büyük problemler teşkil edecektir. Hristiyanlığı ön plana alan yaklaşımların bu yüzden Uzakdoğu dinlerinde yer alan bu hükümleri Hristiyanlıktan alınma olarak görmek istediklerini, bu hükümlerin Hristiyanlıktan bağımsız biçimde Hristiyanlık öncesine kadar uzanan başka bir dinde bulunmasına "kemal-i şiddet ve hiddetle" (s. 227) karşı çıktıklarını ifade eder. Yazara göre bu yüzden "Nasraniyet; Bûdî gibi, Brahmani gibi mezahib-i kadimeden bi'l-küllüye mütevehhiştir." (s. 227) Yine bu "erbab-ı tetkik ve tahkik Bûdîlik gibi, Brahmanilik gibi mezahib-i kadimede buldukları hakikati ta Nasraniyet'ten tecrit etmeyince kabul edememek" zorundadır. (s. 229)

Hristiyan din adamlarının ve dini kaygılar taşıyan kişilerin Budizm ve diğer Uzakdoğu dinleri hakkındaki görüşlerini ve kaygılarını bu bölümde ortaya koyan yazarın, birçok eserinde yaptığı İslamiyet-Hristiyanlık mukayeselerinden birini daha yapmak üzere bu bölümü kaleme aldığı görülmektedir. Bu bakımdan bu bölüm temelde, son bölümde yapılacak her iki dinin mukayesesine hazırlık olmak üzere kaleme alınmıştır.

"Metanet-i İslamiye"

Avrupa'nın Hristiyanlıktan kaynaklanan endişelerine bir önceki bölümde değinen yazar, bu bölümde İslamiyet'in farklı dinler karşısındaki duruşunu ortaya koymaya çalışır. Bu bakımdan bölümün girişinde, farklı zamanlarda farklı peygamberlerin gelmesinin İslam inancına göre mümkün olduğunu, bu kabulün de farklı inançlara yaklaşımda bir kısıtlama getirmediğini ileri sürer. (s. 232) Hz. Âdem'den sonra gelen peygamberlerden biri olan Hz. Nuh'un aslen Hindistan'a gönderildiğini ve "vuku-yu tufan ile emvac-ı kaza" ile Asya'nın garbına sürüklendiğini belirten yazara göre adı geçen peygamberlerin yaşadıkları tarihlerin Uzakdoğu dinlerinin ortaya çıkışından önceye denk gelmesinden dolayı Müslümanlar açısından "bu iki mezhebin kademinde şayeste-yi hayret hiçbir cihet görüleme"yeceğini söyler. (s. 233) Bu yüzden Müslümanların bu dinlerde "esasen tevhit tenzihi bul"maları durumunda bu dinlerden "tevehhüş etmek" yerine "bilakis tezyit-i itminan eyle"yeceklerini ifade eder. Yazara göre bu durum, "tebliğ buyrulan hakikat-i vahdaniyenin kadim dahi olduğuna dair verilen haberin sıhhatini bu hal ile de mertebe-yi sübuta var[dır]mış ol"maktadır. (s. 234) Ahmet Mithat, İslam inancında "rivayet-i ulemaya göre yüz yirmi bu kadar bin enbiya-yı zişanın bais buyrulmuş ol"masından hareketle Buda ve Brahma gibi zatların da bu peygamberlerden biri

olabileceğini ancak Kur'an'da isimleri geçmediği için bu zannın bir kat'iliğe kavuşamayacağını ifade eder. (s. 235) Müslümanların bu duruma rağmen "tevhit ve tenzih-i bariye dair" inançları memnuniyetle karşılayacaklarını, bu inançlara sahip dinlerde bulunan tevhide aykırı inançları ise "elmasın toprağa karışması" gibi göreceklerini dile getirir. (s. 235)

Budizm'le ilgili incelemesinin sonunda yazar, Avrupa'da Budizm'e karşı görülen ilginin aslında memnuniyet verici olduğunu ileri sürer. Yazara göre bu ilgi aslında Avrupa kamuoyunun tevhit düşüncesini aramakta olduğuna delil gösterilebilecek bir ilgidir. Ayrıca Avrupalı bireylerin arayışı içinde oldukları dinin sahip olması gereken bir diğer önemli nitelik de bu dinin "fünun-ı hazıraya da adem-i mugayeretle muttasıf bir mezhep" olmasıdır. (s. 237) Tevhit temelli inanca sahip olma ve bilime aykırı olmama niteliğinin bu zamanda sadece İslam'da bulunduğu dikkat çeken yazara göre bu niteliklere tam olarak sahip olamayan Budizm'i otuz bin kişinin kabul etmesi, aslında yakın zamanda "... birkaç yüz bin kişinin İslamiyet'i kabulleri" müjdesini işaret etmektedir. (s. 238)

Sonuç

Paris'te Otuz Bin Bûdî, Ahmet Mithat'ın 1890'da yayımladığı bir eserdir. Bu eser, yazarın kurmacaları bir kenara bırakıldığında dinler tarihi alanında kaleme aldığı ilk eser olarak değerlendirilmelidir. Ahmet Mithat'ın dinler tarihi alanında eserler kaleme alması, temelde Batı-Osmanlı arasında sürdüğünü düşündüğü kültür mücadelesinde Osmanlı düşüncesine derinlik kazandırma amacıyla ilgilidir. Özellikle Norveç'te 1889'da düzenlenen Oryantalistler Kongresi'ne katıldıktan sonra yakından tanıdığı ve yetersizliklerine şahit olduğu Batılı bilim adamları ve düşünürlerin ortaya koyduğu, Osmanlı ve İslam kültürüne yönelik çalışmalara karşılık vermek amacıyla Batılı kaynakların birçoğunu gözden geçirerek bu çalışmalarda yer aldığı inandığı; İslam dinine, tarihine, Müslüman toplumlara ve Osmanlı devletine yönelik suçlamalara karşı metinler üretme çabası sergilemiştir. *Niza-yı İlm u Din I-IV (1896-1900)*, *Müdafaa I-II-III (1883-1884)*, *İstibşar (1894)*, *Paris'te Otuz Bin Bûdî (1890)* gibi eserler tamamen bu çaba çerçevesinde değerlendirilmesi gereken eserlerdir. Kurmaca yazarı Ahmet Mithat'tan oldukça farklı bir Ahmet Mithat portresinin ortaya çıktığı bu eserler, yazarın entelektüel tarafının ön plana çıktığı eserlerdir. Batı'nın oryantalizm, misyonerlik, siyaset ve ekonomiden güç alarak yönelttiği eleştirilere insanüstü bir yazma gayreti sergileyerek karşı çıkan yazarın amacı hem bu fikirlere gerekli karşılıkları vermek hem de yeni yetişen ve her geçen gün Avrupa'dan gelen fikirleri hiç eleştirmeden olduğu gibi kabul eden gençleri bu etkiden mümkün olduğu kadar uzak tutabilmektir. Birçok eserinde bu amacını farklı ifadelerle ortaya koyan yazar, Batılılaşma alanında elitlerimizin ve eli kalem tutanların sağduyulu bir biçimde meseleye yaklaşmadıkları düşüncesindedir. Bu bakımdan temel yazma amaçlarından biri de Batılılaşmayı sağduyulu bir biçimde ve kendi bünyemize uydurarak devam ettirmektir.

İncelediğimiz bu eserin konusu olan Uzak Doğu dinleriyle semavi dinlerin karşılaştırılması meselesi sadece bu eserde değil, yazarın başka eserlerinde de değindiği konulardan biridir. Özellikle *İstibşar*'da bu meseleye değişik yönleriyle değinen yazar, Hint dinleriyle ilgili Batılı bilim adamlarının nasıl bilgiler elde etmeye çalıştığını ayrıntılı biçimde ortaya koyar. (Savaş, 2018:79-87) Batılı bilim adamları tarafından "Hindistanlı Christ" olarak nitelenen mesele, Hz. İsa'dan yaklaşık 3500 yıl önce ortaya çıkan ve hayatının birçok safhası Hz. İsa'yla ortaklıklar taşıyan, Hint dinlerinin kurucusu olarak bilinen kişi etrafında şekillenmiş ve Batılı bilim adamlarının oldukça dikkatini çekmiştir. (Savaş, 2018:80-81)

Ahmet Mithat, *İstibşar*'da aynı zamanda Lui Jakoliv adlı Batılı araştırmacının Brahmanların yabancıların eline geçmemesi için gayret ettikleri metinlere nasıl ulaştığıyla ilgili bilgiler verir. Jakoliv'in Darvan mabedindeki eski nüshalar üzerinde yaptığı araştırmalarla başlayan Brahmanizm ve Budizm incelemeleri, aynı zamanda bu dinlerin kurucuları olan kişilerin Hz. İsa'nın hayatına çok benzeyen yaşamlarını da Batılı bilim adamlarının gündemine getirmiş, bu durum özellikle Hristiyan din adamlarıyla bilim adamları arasında tartışmaların gündeme gelmesine neden olmuştur.

Yazarın bu eserde ortaya koyduğu bakışın *Paris'te Otuz Bûdî*'de ortaya koyduğu bakıştan farklı olmadığını belirtmek gerekir. *İstibşar*'da Müslümanların Uzak Doğu dinlerine bakışlarının peygamberlikle ilgili genel inançlarından hareketle oluştuğunu ifade eder. Bu bakımdan bu dinlerin tevhide uygun olan nitelikleri, yazara göre İslam anlayışının doğruluğunu bir kez daha taşıdığını ortaya koymaktadır. (Savaş, 2018:83)

Paris'te Otuz Bin Bûdî yazarın dinler tarihi alanında verdiği ilk eser olması bakımından da önemlidir. 1890 yılında yayımlanan bu eseri, 1894 yılında yayımlanan *İstibşar*, 1896-1900 yılları arasında yayımlanan *Niza-yı İlm u Din* ve 1910 yılında yayımlanan *Tarih-i Edyan* takip eder. Özellikle *Tarih-i Edyan*'ı dinler tarihi alanındaki akademik bir üslupla kaleme alınmış ilk eser olarak görmek mümkündür. Bu eser de yazarın aynı dönemde yazdığı felsefe tarihine ait eserlerde görülen niteliğe sahiptir ve eserde gazetecilik dilinden ve polemiklerinden uzak, "Darülfünun kürsüsünde ders veren akademik kimlikli bir Ahmet Mithat" üslubu görülmektedir. (Utku, Çevikbaş, 2016:13) Yazarın, Darülfünun'da dinler tarihi dersi için kullanılacak bir kitap kaleme alma arzusuyla ortaya çıkan *Tarih-i Edyan*, "genel dinler tarihi metodolojisine en yakın ilk eser olma" özelliğiyle de ön plana çıkar. (Batur, 2009:75) Ahmet Mithat'ın ilkleri kaleme alma özelliğinin edebiyattan oldukça farklı bir alan olan dinler tarihi alanında da devam ettiği görülmektedir. Bu eseri kaleme alan yazarın dinler tarihini öğrenilmesi gereken zorunlu/yararlı bir bilim dalı olarak gördüğünü ve dinler tarihi araştırmalarından elde edilen sonuçların tevhide anlayışa hizmet edeceği kanısı taşıdığı görülmektedir. (Batur, 2009:76)

Gerek *Tarih-i Edyan*'da gerekse daha önce kaleme aldığı *Paris'te Otuz Bin Bûdî*, *İstibşar* ve *Niza-yı İlm u Din*'de görülen yaklaşımın temelinde Max Müller'in "Kişinin kendi inancının taşıdığı hakikat, diğer dinlerin araştırılması sonrasında ortaya çıktığında daha güçlü olarak parıldayacaktır." anlayışıyla uyumlu olduğu görülmektedir. (Aktaran Batur, 2009:76) Oryantalistler Kongresi'nde tanıştığı ve birçok yazısında bahsettiği Max Müller'le ilgili olumlu kanaatlere sahip yazarın diğer dinlerin araştırılması hususunda Müller'in görüşlerinden etkilendiği anlaşılmaktadır.

Eserde Uzak Doğu dinlerine ayrı ayrı bölümler halinde yer verilmiş, özellikle Brahmanizm ve Budizm hakkında ayrıntılı bilgiler sunulmuştur. Eserin yaklaşık ilk seksen sayfasında Çin ve Japon dinlerine yer veren Ahmet Mithat, "Hindistan Dinleri" başlığı altında başladığı incelemesine kitabın sonuna kadar devam etmiştir. (A. Mithat, 1328:78) Brahmanizm hakkında eserin 101-114. sayfaları arasında değişik alt başlıklar altında incelemelerini ortaya koyan yazarın 114. sayfadan itibaren "Budizm" başlığı altında Budizm'le ilgili bilgiler verdiği görülmektedir. Bu bölümde yer alan alt başlıkları, yazarın inceleme mantığını vereceğinden dolayı kısaca zikretmeyi uygun görüyoruz: "Buda'nın Tercüme-i Hali, Budizm'in Moğolistan'da İntişarı, Hindistan'da Bûdiliğin İnkisarı, Esas-ı Akaid-i Bûdiye." Bunların dışında ayrıca yazar dört hakikatten bahsettiği alt başlıklarda Budizm'de önemli kavramlara da yer vermiştir. Eserde görülen alt başlık sisteminin *Paris'te Otuz Bin Bûdî*'de gördüğümüz başlıklandırma mantığına uyum gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu bakımdan yazarın yaklaşık yirmi yıl sonra yazdığı bu eserde Paris'te Otuz Bin Bûdî'nin planına çoğu zaman sadık kaldığı görülmektedir.

Yazarın adı geçen eserlerinin tamamı hem kendi kültürünü savunma hem de Batılılaşma hususunda Osmanlı kültür dairesine has bir üslup oluşturma amacına yönelik kaleme alınmıştır. Bu meseleyi her fırsatta ortaya koyan yazarın Budizm'e duyulan ilgiden hareketle birçok eserinde ortaya koyduğu fikirlerini bir defa daha seslendirme imkanı bulduğu görülmektedir. Bu bakımdan *Paris'te Otuz Bin Bûdî*, yazarın bilinen düşüncelerini farklı bir konu üzerinden ısrarlı ve kararlı bir biçimde yeniden ortaya koymasına yaramış görünmektedir. Eser, ayrıca dinler tarihi alanında kaleme alınan erken tarihli ilk eserlerden biri olması bakımından da Türk kültür hayatında ayrıcalıklı bir yere sahiptir.

Kaynakça

- Ahmet Mithat (1307). *Paris'te Otuz Bin Bûdî*, İstanbul: Tercüman-ı Hakikat.
- Ahmet Mithat (1328). *Tarih-i Edyan*, İstanbul: Sırat-ı Müstakim
- Batuk, Cengiz (2009). Türkiye'de Dinler Tarihi Çalışmalarının Tarihsel Seyri. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(4), 70-97.
- İnci, Handan (2013). *Menfa* (Ön Söz), , İstanbul, Kapı.
- Rızaeddin Fahreddin (2018). *Ahmet Mithat Efendi*, İstanbul, Ferfir.
- Mignon, Laurent, (2009). *Ana Metne Taşınan Dipnotlar- Türk Edebiyatı ve Kültürlerarasılık Üzerine Yazılar*, İstanbul, İletişim.
- Polat, A. (2016). “Batı-Dışı Düşünce Tarihi Yazıcılığımıza Anti-Oryantalist Bir Katkı: Ahmed Midhat Efendi ve Nizâ-ı İlm ü Dîn”, *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140,Volume 11/21Fall2016, p. 851-859.
- Savaş, Kudret (2018). *İstibşar-Amerika'da Neşr-i İslam Teşebbüsü*, Konya, Çizgi.
- Şahmurat ARIK, Edip Al Tamim (2016). “Süleyman Nazif'in Kastamonu Valiliği ve Kastamonu Vilayetinin İlk Edebi Dergisi Tiraže”, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8/15, 283-289.
- Utku Ali, Çevikbaş Sebahattin (2016). *Darü'l-Fünun Dersleri- Tarih-i Hikmet*, Konya, Çizgi.
- Yazgıç, Kâmil (1940). *Ahmet Mithat Efendi: Hayatı ve Hatıraları* , İstanbul, Tan.

27. Bahtin'in diyaloji kuramı ekseninde Murat Gülsoy'un "İstanbul'da Bir Merhamet Haftası" romanı

Zehra ERGEÇ¹

APA: Ergeç, Z. (2021). Bahtin'in diyaloji kuramı ekseninde Murat Gülsoy'un "İstanbul'da Bir Merhamet Haftası" romanı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 452-465. DOI: 10.29000/rumelide.895948.

Öz

Murat Gülsoy'un İstanbul'da Bir Merhamet Haftası (2007) romanında projeci yazar, hayatlarında bir şekilde bulunduğu yedi kişiye, Max Ernst'e ait yedi farklı resmi, pazar gününden başlayarak gönderir. Projeci yazar; Ali, Yağmur, Halil, Deniz, Ayşe, Akın ve Erol adlı kişilerden resimlere bakıp içlerinden geleni "otomatik yazı" biçiminde yazmalarını ister. Metinlerin yazımında üslup ve tür konusunda herhangi bir sınırlama yapmaz. Projede görev alan kişiler ile proje boyunca resimleri ulaştırmak dışında herhangi bir şekilde iletişim kurmaz. Projeci yazar, farklı kişilerin oluşturacağı bu metinleri kitaplaştırmayı ve kitaba katkısı bulunan yedi kişiye birer adet vermeyi amaçlar. Çalışmamızda, İstanbul'da Bir Merhamet Haftası adlı romanın dilsel, türsel ve söylemsel analizi yapılarak "diyaloji", "polifoni" ve "heteroglossia" gibi kavramlar ışığında romandaki diyalojik ağın analizinin yapılması hedeflenir. Mihail Mihailoviç Bahtin'in (1895- 1975) edebiyat eleştirisine kazandırdığı diyaloji kuramından hareketle İstanbul'da Bir Merhamet Haftası adlı romandaki diyalojik ilişkiler açığa çıkarılmıştır. Romanda yer alan söylem tiplerinin çözümlemesi yapılarak romanın diyalojik özelliklere haiz olduğu ortaya konulmuştur. Gizli diyalog, göz ucuyla bakış, iç konuşma, itiraf gibi tekniklerle romanın içeriğinde diyalojik dinamiğin sağlandığı tespit edilmiştir. Karakterlerin kendi seslerini temsil ettiği belirlenerek söz konusu eserin polifonik roman kategorisinde yer alabileceği kaydedilmiştir. Romandaki olay örgüsünün, görsel sanatlardan resim ve edebî türlerden mektup, şiir, makale vasıtasıyla ilerlediği saptanarak romanın farklı sesleri bünyesinde taşıyan heteroglot bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Bahtin, diyaloji, polifoni, heteroglossia

Murat Gülsoy's "A Mercy Week in Istanbul" novel according to Bahtin's dialogism

Abstract

In Murat Gülsoy's novel, A Mercy Week in Istanbul (2007), the project writer sends seven different pictures of Max Ernst to seven people who have taken place in his life in some way, starting from a Sunday. The project writer asks Ali, Yağmur, Halil, Deniz, Ayşe, Akın, and Erol to look at the pictures and write whatever comes to mind in the form of "automatic writing." He doesn't make any restrictions for the style and genre in the writing of the texts. He does not communicate with the people involved in the project in any way other than delivering the pictures throughout the project. The project writer aims to make these texts, which will be written by different people, into a book and publish it and to give one to each of the seven people who have contributed to the book. In our study, by analyzing the novel A Mercy Week in Istanbul in terms of a language, genre, and

¹ Dr. Öğr. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türk Dili Bölümü (Kilis, Türkiye), ergec_zehra@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6949-9124 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.12.2020-kabul tarihi: 07.02.2021; DOI: 10.29000/rumelide.895948]

discourse, it is aimed to analyze the dialogic network within the novel in the light of concepts such as "dialogism," "polyphony," and "heteroglossia." Based on the concept of dialogism that Mihail Mihailoviç Bahtin (1895-1975) introduced to literary criticism, the dialogic relations in the novel *A Mercy Week in Istanbul* are examined. By analyzing the types of discourse in the novel, it is revealed that the novel has dialogic features. It was found that dialogical dynamics are established in the novel with techniques such as secret dialogue, glancing with the corner of the eye, inner speech, and confession. It is noted that the characters represent their own voice and that the work can be included in the category of polyphonic novel. It is seen that the plot in the novel progresses through pictures from visual arts and letters, poems, and articles from literary genres, and has a heteroglot structure that involves different voices.

Keywords: Bahtin, dialogism, polyphony, heteroglossia

Giriş

20. yüzyılın önde gelen düşünürlerinden Mihail Mihailoviç Bahtin'in eleştiri dünyasına kazandırdığı özgün kavramlar; beşerî alanların, mimari yapıların, görsel ve edebî türlerin incelenmesinde bir yöntem olarak tercih edilir. Marksizm, anti -marksizm, göstergebilim, liberal hümanist eleştiri, yapısalcılık, post -kolonyal kuram, Rus milliyetçiliği alanlarını dolaylı ya da dolaysız etkileyen Bahtin, düşünce hayatında önemli bir konumda yer alır (Brandist, 2011: 14). Fransız filozof Pierre Bourdieu (1930 -2002), dili sadece toplumsal kazancın bir temsili olarak sınırlandırmaz. Dilin toplumsal kazancın bizzat kendisi olduğunu vurgular. Bourdieu, dili toplumsal bir oyun alanı, düşüncesinin yaşam bulduğu ve toplumsal mücadelenin varlık kazandığı yer olarak değerlendirir. Onun bu yaklaşımı, Bahtin'in dili toplumsal ilişkilerin ve etkileşimin gerçekleştiği alan olarak kabul etmesiyle benzer niteliktedir (Günay, 2013: 119). Julia Kristeva'nın metinlerarasılık kuramını geliştirmek için Bahtin'in diyaloji kuramından yararlandığı "Word, Dialogue and Novel" (1969) adlı makalesi sayesinde Bahtin'in çalışmalarına Batı Avrupa'da ilgi duyulmaya başlanır (Hitchcock, 2015: 94). Julia Kristeva (1941-), "başka metinlerden alınan sözcelerin bir kesişme yeri" olarak tanımladığı metinlerarasılık kavramını, özünü büyük oranda sözsel ve toplumsal etkileşimden bir başka ifadeyle Bahtin'in "diyaloji" kavramından ilham alarak oluşturur (Aktulum, 2000: 13). Lotman'ın (1922-1993) metin üzerine görüşlerinde Bahtin'in etkisi gözlemlenir. Lotman, bir metnin "tüm öteki toplumsal iletişim dillerinin dışında varolamayacağını" söylerken metinlerin 'çokseslilik' ya da, Bahtin'in deyişiyle, 'çokdillilik' yönünü vurgular ve aynı zamanda 'her tür metin-dışı ilişkiler toplamından soyutlanmış' bir yapının anlam taşıyamayacağını" belirtir (Aktulum, 2000: 13). Lotman'ın "metin-dışı" ilişkileri ele alış biçimiyle Bahtin'in heteroglossia kavramıyla ilgili fikirleri örtüşür. Bahtin'in hem çağdaşlarının hem de kendinden sonraki düşünürler üzerinde bu derece etkili olmasının en önemli sebeplerinden biri diyaloji kuramının biçim ve içeriğe bütüncül bir şekilde yaklaşan bir eleştiri yöntemi olmasıdır.

Çalışmanın kuramsal çerçevesinde diyalojik öğeleri oluşturan "diyaloji", "polifoni" ve "heteroglossia" gibi kavramların tanımı yapılacak ve özellikleri açıklanacaktır. İnceleme bölümünde Murat Gülsoy'un İstanbul'da Bir Merhamet Haftası romanı, "diyaloji", "polifoni" ve "heteroglossia" gibi kavramların ışığında diyalojik okumaya tabi tutulacaktır.

Diyaloji

Bir diyalog unsuru olan sözcük, geçmiş ve gelecekle bağıni sürdürerek birçok anlamı ve vurguyu bünyesinde taşır. Hiçbir yansız sözcük ve biçim yoktur. Dildeki her sözcük başkasından izler taşır.

Niyet, vurgu ve tonlarla şekillenen sözcük kimseye tamamen ait değildir (Bahtin, 2001: 71). Bahtin, sözcüğün yapısından dolayı diyalojik etkileşime sahip olduğunu ileri sürer. Çeşitli anlamlarla yüklü biçimde bize ulaşan sözcükler, yeni anlamlar kazanıp zenginleşerek geleceğe aktarılır. Bu sebeple de sözcük, monolojik değil diyalojik bir yapıdadır (2001: 56). Ayrıca her söz, alıcısının nasıl etkileneceği gözetilerek söylenir ve onun olası tepkilerine göre şekillenebilir. Sözün gönderici ve alıcı arasındaki kaçınılmaz etkileşimi, sözü diyalojik kılan en büyük etkidir. Dolaysız ve eşit biçimde bir gönderge nesnesine yönelerek bir araya gelen iki sözce diyalojiyi gerçekleştirir (Bahtin, 2004: 260). Toplumsal etkileşim sürecinde oluşan dilin "her türlü kullanım alanına (gündelik hayat, iş, bilim, sanat, vb.)" diyalojik ilişkilere sızmıştır (2004: 254).

Estetik yaratıcılık ancak kendimize döndüğümüz noktada başlar. Öznenin kendi varlığını tanıması ise ancak nesne aracılığıyla mümkündür. Kendimizi ötekine yansıtıp onun gözünden baktığımızda sanatsal etkinlik oluşturulabilir (Bahtin, 2005: 57). Kişinin kendini bir bütün olarak algılayabilmesi ve tanımlayabilmesinin ön koşulu "öteki"nin varlığıdır. Kendi varlığımızı anlayabilmek için ötekinin varlığına ihtiyaç duyarız. Bu sebeple de "ben", "öteki"yle sürekli olarak diyalojik bir ilişki halindedir. Bahtin, bu ilişkiyi ayna metaforu ile açıklar. Aynada kendimizi doğrudan doğruya görüyoruz gibi geldiğini ama gerçekte öyle olmadığını savunur. Aynada görünen yalnızca yansımamızdır. Başkalarına nasıl görüldüğümüzü anlamak için aynaya bakarız. Yüzümüzün aynaya yansıyan ifadesi, yaşanmış hayatımızda hiçbir zaman sahip olmadığımız, doğal olmayan bir görüntüdür. Aynadaki bu görüntüler, birçok ifadeden oluşmaktadır:

- “1) Verilmiş bir öğede fiili hale getirdiğimiz ve hayatımızın bütünlüklü, benzersiz bağlamında gerekçelendirilen fiili duygusal ve iradi tutumumuzun ifadeleri;
- 2) Olası ötekinin değerlendirme ifadeleri, kendisine ait hiçbir yeri olmayan kurmaca bir ruhun ifadeleri;
- 3) Olası ötekinin değerlendirmesi karşısındaki – tatmin ve tatminsizlik, memnuniyet veya memnuniyetsizlik gibi- kendi ifadelerimiz” (Bahtin, 2005: 51).

Bu üç ifadenin ortak noktası, ötekini temel alarak yüzümüzde görmeyi istediğimiz bir ifadenin ürünü olmasıdır.

Polifoni

Polifoni terimini "aynı temayı farklı şekillerde söyleyen farklı sesler" olarak tanımlanır (Bahtin, 2004: 94). Çokseslilikte tüm sesler otonomik bir yapıdadır ve bu sesler sanatsal etkinlikte toplanır (2004: 67). Bahtin, haiz olduğu özellikler bakımından romanın çoksesli bir tür eğiliminde olduğunu belirtir ve romanı orkestra gibi çoksesli bir yapıya benzeter: "Roman, söz tiplerinin toplumsal çeşitliliği aracılığıyla ve böylesi koşullar altında serpiyen farklı bireysel sesler aracılığıyla temalarının tümünü, kendisinde betimlenen ve ifade edilen konuların ve fikirlerin dünyasının tümünü orkestralar." (2001: 38). Yazarın ve her karakterin birbirinden farklı bakış açısı varsa roman çoksesli bir niteliğe sahiptir ve bu yönüyle monolojik değil diyalojiktir. Romanın çoksesli bir özellik gösterebilmesi için hem biçime hem de içeriğe etki edecek üç keşfi sağlaması gerekir. Bu keşiflerden birincisi, karakterlerin yazardan bağımsız kendi bilincinin farkında olması ve her karakterin kendi adına konuşması; ikincisi, fikrin sanatsal bir tasvirle insani bir olay üzerinden okuyucuya aktarılması; üçüncüsü, karakterlerin romanda yazar da dâhil olmak üzere bağımsız ve eşit bir düzlemde diyalojik ilişkide bulunmasıdır (Bahtin, 2004: 371-372). Çoksesli bir roman, ancak böyle bir atmosferde şekillenebilir. Çokseslilikte her sesin bağımsızlığını koruması, çoksesliliği eş seslilikten ayıran en temel unsurdur (Ergeç, 2018: 27- 28). Karakter bağımsızlığını korumak için kendi var oluşunun farkında olmalı yani öz-bilincini edinmelidir.

Karakter, yazarın sesinin dublörünü üstlenmediği zaman öz-bilincini kazanmış olur. Ayrıca yazarla kaynaşmayıp kendini temsil edebildiği sürece öz-bilincini koruyabilir. Öz-bilinç, monolojik bütünlüğü yıkarak romanın diyalojik olmasını sağlar (Bahtin, 2004: 102-103).

Çoksesli roman, "romanın temel ahlaki amacına tabi kişiler ve herşeyi bilen anlatıcı anlayışını sarsmaktadır." Çakmakçı, 2009: 99). Çoksesli romanda önemli olan şey, farklı bilinçlerin sayıca çokluğu değil bu bilinçlerin birbirlerini yanıtlayarak diyalojik etkileşime girmesidir. Bir karakterin söylemi, bir diğer karakterin söylemiyle her zaman diyalojik ilişki içinde olmalıdır. Karakterin söylemi tamamıyla kendisine ait değildir. Monolojik bir romanın karakterleri edebî ve felsefi yönden tek bir noktada buluşur. Ancak diyalojik romanın ilkesi, birbirinden tamamen farklı görüşte, yazardan bağımsız karakterler oluşturmaktır. Diyalojik romanın karakterleri aynı fikir çevresinde kümelenmez.

Heteroglossia

Heteroglossia "belli bir ulusal dil içinde var olan biçemlerin ve söz türlerinin katmanlaşması ve çatışmaya girmesi" şeklinde tanımlanır (Bahtin, 2001: 47). Toplumun farklı kesimlerine ait çeşitli meslek gruplarının, örgütlerin, sınıfların, ideolojilerin dilleri çok katmanlı bir ortamda birbirleriyle mücadele içindedir.

Bahtin, heteroglossiayı merkezci güçler (yani, yaşamın akışını düzenleyip kalıplara sokarak bütünleştiren güçler) ve merkezkaç güçler (yani, merkezleşmeden kaçan, bütünselleştirilemeyen ve sabitlenemeyen dilsel ve anlamsal ögeler) arasındaki ayırmadan yola çıkarak değerlendirir. Dil, merkezkaç ve merkezci güçleriyle devingen bir olgudur. Dilsel merkezleştirme ve bütünleştirmeye yönelik tarihsel süreçlerin teorik anlatımı, dilin merkezci güçlerinin anlatımı 'üniter dil'i oluşturur. "Üniter bir dil verili bir şey değildir, esas olarak daima varlığı ileri sürülen bir şeydir -ve dilsel yaşamının her uğraşında, heteroglossia'nın gerçekliklerinin karşısına çıkarılır" (Bahtin, 2001: 46- 47). Dil, canlı ve gelişmekte olduğu müddetçe katmanlaşma ve heteroglossia da genişleyip derinleşir. "Her sözce, (merkezci güçleri ve eğilimleriyle) "üniter dil"e katılır, aynı zamanda (katmanlaştırıcı merkezkaç kuvvetleriyle) toplumsal ve tarihsel heteroglossia'yı taşır" (Bahtin, 2001: 48). Heteroglossia, toplumsal yaşam ve tarihsel varoluş aracılığıyla birçok dilsel, toplumsal ve ideolojik inanç biçimleri yaratır. Heteroglossianın bu özelliği dilsel katmanlaşmayı beraberinde getirir.

Aynı toplumda yaşayan bireylerin sözcük dağarcığı cinsiyet, eğitim, meslek ve yaş gibi etkenlere bağlı olarak farklılık gösterir. Her kuşağın kendine özgü bir dili vardır. Ancak aynı yaş grubuna bağlı bireylerin de yetiştikleri ortam ve aldıkları eğitim neticesinde de dilleri farklı olabilir. Her mesleğin de kendine has terminolojisi ve jargonu vardır. Bu sebeple meslek gruplarının dillerinin birbirinden farklı olması olağandır. Bir politikacının, doktorun, öğretmenin, iş adamının, polis, askerin, akademisyenin dilinin birbirinden farklı olması kaçınılmazdır. "Hiç kuşkusuz, bu diller birbirlerinden yalnızca sözcük dağarcıkları bakımından farklılaşmaz; amaçların sergilenmesine ilişkin özgül biçimler, kavramlaştırma ve değerlendirmeyi somutlaştıracak biçimler içerirler" (Bahtin, 2001: 66). Tüm bu etkenler, dilsel katmanlaşmaya sebep olur. Dilsel katmanlaşma heteroglossiayı meydana getirir. Roman türünde bütün karakterlerin seslendirdiği dil, tek boyutlu değil katmanlaşmış bir dil olduğu için romanlarda heteroglossianın varlığı söz konusudur. Bahtin, romanı "sanatsal olarak düzenlenmiş bir toplumsal söz tipleri çeşitliliği (hatta bazen de diller çeşitliliği) ve bireysel sesler çeşitliliği olarak" tanımlar (2001: 37). Craig Brandist, "Bahtin ve Çevresi" adlı yapıtında romanın çok-dilli bir yapıya sahip olduğu için roman türünde diyalojik ilişkilerin varlığından söz eder:

"Romanda edebî dil kendi çok dilli doğasının kavranışı için bir organa sahiptir. Kendi içinde çok-dillilik, romanda ve roman sayesinde, kendi için çok-dillilik olur: diller diyalojik olarak karşılıklı bağıntılıdır ve birbirleri için var olmaya başlarlar (aynen bir diyalogdaki karşılıklar gibi). Tam da roman sayesinde diller karşılıklı olarak birbirlerini aydınlatırlar, edebî dil birbiri hakkında bilgi sahibi ve birbirini anlayan dillerin diyalogu hâline gelir" (Brandist, 2011: 186).

Roman, pek çok dil, üslup ve seslerden oluştuğu için tek bir dile indirgenemez. Bahtin, türlerin kendine has belirli bakış açıları olduğu için romanda katmanlaşmanın "tür"ler yoluyla da yapılabileceğini belirtir. Her türün kendine özgü bir dili vardır. Farklı türlerin romana dâhil edilmesiyle farklı dünya görüşlerinin romanda yer almasına katkı sağlanır (Bahtin, 2001: 66). Bahtin'e göre roman, bünyesine kattığı diğer türlerin bir bakıma parodisidir. Roman, diğer türlerin "biçimlerinin ve dillerinin uzlaşımını açığa çıkarır; bazı türleri sıkıp dışarı atar, bazılarını yeniden formüle ederek, yeniden vurgulandırarak, kendine özgü yapısı içine katar" (Bahtin, 2001: 10). Romana dâhil edilen diğer türler romanın yapısına zarar vermez. Roman diğer türlerle zenginleşirken kendine has özelliklerini korur ancak diğer türlerde böyle bir durum söz konusu değildir (Bahtin, 2001: 20). Bu niteliğiyle roman diğer edebî türlerden ayrılır.

Romanda yazarın söylemiyle karakterin söylemi karşı karşıya geldiğinde bir çatışma ortamı oluşur ve bu şekilde heteroglossia romanda görülebilir. Madran, yazar ve anlatıcının söylemlerinin heteroglot yapıda romanda nasıl yer aldığını şöyle açıklar:

"Yazar kendisini ve kendi bakış açısını sadece anlatıcı üzerinde olan etkisinde, konuşmasında ve dili üzerinde değil (şu ya da bu şekilde nesnelleşmiş, görülür objeler) fakat ayrıca anlatıcının bakış açısından farklı olan bir bakış açısı olarak- hikâyenin konusu üzerindeki etkisinde gösterir. Anlatıcının hikâyesinin ardında biz ikinci bir hikâyeyi, yazarın hikâyesini okuruz. Anlatıcının hikâyeleri nasıl anlattığı bize söyleyen ve ayrıca da anlatıcının kendisinden bahseden odur. Okuyucu etkili bir şekilde her an iki düzey algılar: birisi kendi amaçları, anlamları ve duyarlı ifadeleriyle dolu olan anlatıcının düzeyi, inanç sistemi ve diğeri (her ne kadar kırılmış bir şekilde olsa da) bu hikâye sayesinde, bu hikâye aracılığıyla konuşan yazarın seviyesi" (Madran, 2013: 142).

Netice olarak; heteroglossia, hem sanatsal, edebî ve toplumsal türleri hem de yazar, karakter ve anlatıcının söylemlerini ortak bir alanda karşı karşıya getirir. Kendine has dilleri olan bu toplumsal güçlerin dillerinin her biri, diğerlerinden çok farklı bir yöneme dayanır. Heteroglossia romanda sanatsal bir evreden geçer. Dili dolduran toplumsal ve tarihsel sesler, dile kendi somut kavramsallaştırmalarını sunan tüm sözcükler ve tüm biçimler, romanda, yazarın kendi çağının heteroglossiasının ortasındaki farklı toplumsal-ideolojik konumunu dışa vuran yapılanmış bir biçimsel sistem oluşturacak şekilde örgütlenir (Bahtin, 2001: 79). Heteroglossia, romanın türsel ve dilsel açıdan zenginleşmesine katkı sağlar.

İstanbul'da Bir Merhamet Haftası romanında diyalojik unsurlar

Murat Gülsoy'un İstanbul'da Bir Merhamet Haftası adlı romanı 2007'de Can Yayınları tarafından basılır. Proje yazar; Ali, Yağmur, Halil, Deniz, Ayşe, Akın ve Erol adlı kişilere Sürrealizmin temsilcilerinden Max Ernst'e ait yedi resmi, haftanın farklı günlerinde gönderir ve onlardan gün içerisinde resimler hakkındaki düşüncelerini yazıp kendisine göndermelerini ister. Bu kişilerin görevi, sadece resimlere bakıp içlerinden geçenleri "otomatik yazı" şeklinde kaleme almaktır. Üslup konusunda ise herhangi bir kısıtlama yoktur. Bu yüzden her biri yazılarını farklı bir edebi türde ve üslupta kaleme alır. Bu süreç boyunca proje yazar, onlarla resimleri ulaştırmak haricinde iletişim kurmaz. Proje yazar, bu kişilerin resimlerle ilgili yorumlarından oluşan metinleri daha sonra kitap hâline getirmeyi hedefler.

Romandaki olay halkalarından birini Ali'nin hikâyesi oluşturmaktadır. Kırklı yaşlarda olan Ali, projeci yazarın üniversiteden arkadaşıdır. Evli ve bir çocuk babası olan Ali, Max Ernst'ün resimleri hakkında yazı yazarken geçmişinden ve içinde bulunduğu ana kadar yaşamıyla ilgili birçok detaya değinir.

Otuz üç yaşındaki Yağmur, projeci yazarın amcasının kızıdır. Yağmur, resimler hakkında yazı yazarken hem projeci yazar hakkında bilgi verir hem de kaybettiği ebeveynine karşı özlemini dile getirir.

Projeci yazarın arkadaşı Ferhan'ın babası Halil, resimleri yorumlarken, gençlik yıllarından iş arkadaşı Şermin'i hatırlar. Dul bir kadın olan Şermin erkekler tarafından rahatsız edildiğini Halil Bey'e anlatır. Halil Bey ona yardım etmek ister. Halil Bey, Şermin'den çok etkilense de yeni doğmuş oğlunu ve karısını düşündüğü için ona karşılık veremez. Ancak yıllar geçse de Şermin'i unutamadığını proje yazılarında itiraf eder.

Profesör Ayşe, projeci yazarın üniversite yıllarından hocasıdır. Ayşe, resimleri yorumlarken, evliliğinden yaşadığı sorunlardan ve eşinden boşanma sürecinden yola çıkarak kadın-erkek ilişkilerine değinir.

Evli ve çocuklu Akın'a, resimler üniversite yıllarında âşık olduğu Süsen'i çağırıştırır. Devrimci bir kız olan Süsen, bir gün Akın'a telefon ederek peşinde birilerinin olduğu söyler ve ondan kendisine yardım etmesini ister. Ancak Akın korkar ve Süsen'e yardım etmez. O gün gözaltına alınan Süsen'den bir daha haber alamaz. Akın şiirsel bir üslupla yazdığı yazılarda Süsen'e olan aşkını ve onu yarı yolda bırakışının üzüntüsünü dile getirir.

Projeci yazarın eski dostu Erol, yazar olmak istemiş fakat bu arzusunu gerçekleştirememiştir. Projeci yazarın resimler hakkında yazı yazma teklifi, bu isteğini hayata geçirmek için bir fırsat niteliği taşır. Erol, resimleri değerlendirirken, başkahramanın kendisi olduğu kurmaca bir metin yazar.

Karakterlerin en belirgin ortak özelliği, yazarı tanımaları ve onun projesine dâhil olmalarıdır. Romanın kahramanları olan Ali, Yağmur, Halil, Deniz, Ayşe, Akın ve Erol, Ernst'ün resimlerini yorumlarken, bilinçaltılarında saklı kalmış birçok meseleyi gün yüzüne çıkarır.

İstanbul'da Bir Merhamet Haftası'nda diyaloji

Ali, yazılarını mektup biçiminde kaleme alır. Mektup yazarları mektuplarını bir dış okur tarafından okunacağını tahayyül ederek şekillendirir. Bu sebeple diyalogda olduğu gibi mektup da özgül bir kişiye hitap ettiği için mektuptaki söylem çift seslidir. Mektup yazarı, muhatabının -yani ötekinin- olası tepkilerini ve olası karşılığını hesaba katarak kendi söylemini oluşturur (Bahtin, 2004: 280-281). Bu vaziyet mektup söylemini diyalojik ilişkilerle örülü hâle getirir. Romanda anlatıcı genellikle tek ağızdan "Ben" veya "O"nun üzerinden okura seslenir. "Oysa karşılıklı mektuplar, anlatım tekniği arasına "Ben" ve "O"yu beraber soktuğu gibi, başka metinlerde pek tesadüf edilemeyen "Sen"i de ekler. Dolayısıyla mektup anlatım tarzı ile yazılmış bir eserde; "Ben", "Sen" ve "O"nun yazılı sohbetini okumak mümkündür" (Çakır, 2005: 340). Her mektupta aslında ötekinin sesi de duyulur. Doğrudan işitilirse de mektupların içinde muhatabın sesi dolaylı yollardan belirir. Böylelikle tek bir mektupta "Ben", "Sen" ve "O"nun birbiriyle diyalojik ilişkiye girişine şahit oluruz. Ali, ilk resmi değerlendirirken projeci yazarın kendilerinden niçin böyle bir şey istediğini sorgular. Bu sorgulama Ali'nin kendi iç sesiyle konuşmasına dönüşür:

"Aklımdan milyon tane düşünce geçiyor. Neden böyle bir şey yaptığımı anlamaya çalışıyorum. Bunu sorup duruyorum kendi kendime. Bilimsel bir araştırma için mi? Yoksa sanatsal bir etkinlik mi? Sanat... Bilim... Her ikisi için de pek olumlu şeyler düşünmüyorum galiba" (Gülsoy, 2018: 17).

Bu sözlerde, Ali'nin yaşadığı çatışma ve içine düştüğü ikilem gün yüzüne çıkar. Kendi kendine konuşma esnasında birey, kendisiyle bir tartışmaya girer. Kişinin kendi benliğini keşfetmesine yardımcı olan bu tarz tartışmalarda kişi, kendi benliğiyle diyalojik ilişki kurar (Bahtin, 2004: 181).

Halil, bir yandan ilk resimle ilgili yorumlarını yazarken diğer yandan projeye dâhil oluşu üzerine düşünür. Projeyi kabul etmesi konusunda iyi yapıp yapmadığından emin değildir. Halil'in bu konudaki tereddütleri iç konuşma şeklinde karşımıza çıkar:

"Bu çocuğa tamam dedim ya, her gün yazacak şey nereden bulurum? Ölüm yok ya sonunda. Sayfalarca yazdım işte. Acaba, bir kısmını vermesem de yarına mı saklasam? Ama olmaz ki. Yarın başka bir resim verecek. Yine yazarım ne olacak. Hem hanımın da hoşuna gitti beni böyle çalışırken görmek. Gözlüklerim gözümde saatlerdir masanın başında... Canım çok sigara çekti ama... Belki de devam ederim ben böyle. Emeklilik günlerimi değerlendirmiş olurum. Saksıda bitki olmaktan kurtulurum. Her gün böyle çalışsam bir yılda roman yazarım yahu! Aman boşver. Ne yapacağım sonra? Yayınevlerinin kapısında mı sürüneceğim? Bacak kadar çocuklara kepaze mi olacağım? Daha muharrirle müellifin farkını bilmeyen yeni yetmeler yazdıklarını nasıl idrak edecek? Belki Ferhan'ın arkadaşı yardımcı olur yayınevi bulmama... Ayıp olur. Çocuk bir şey rica etti, benim yaptığımı bak... Maymun iştahlılık değil de nedir bu? İçimde maymun varmış meğer. Bırak canım, kendim bastırırım. Çağaloğlu matbaa dolu. Kaç para tutar ki? Veririm parasını bastırırım. Kimseye de ağız eğmemiş olurum. Neyse ne..." (Gülsoy, 2018: 34-35).

Halil, sanki karşısında bir başkası varmış gibi kendi kendine konuşur. Sorular sorar ve bu sorulara yanıtlar verir. Böylelikle tek kişiye ait farklı iki ses, bir düzlemde eş zamanlı olarak duyulur. Halil'in iç konuşması çift sesli bir söylem oluşturur.

Profesör Ayşe, yazılarında üçüncü tekil şahıs ekini tercih eder. Kendisinden bahsettiği bölümlerde de birinci tekil şahıs eki kullanmaz:

"Hedefi belirsiz bir çalışmanın içindeydi. Bu resimlerin tamamını değerlendiren bir dizi yazıyı bitirdikten sonra ne yapacaktı? Nerede yayımlatacaktı? Yayımlanmayacak yazılar yazmanın anlamı neydi? Yazdıklarını çevirip yurtdışında bir dergiye de gönderemezdi. Bugüne dek çok farklı bir alanda çalışmıştı: Verileri toplayıp yorumlamak, tartışmak... Şu yaptığı bilimsel bir çalışmadan çok edebi bir metin yazma sürecine benziyordu. Kuru ve bilimsel olmaya özen gösteren bir dil kullanıyordu ama yine de bu, yazdıklarını bilimsel yapmaya yetmiyordu. Bilimsel olan neydi? Bu da başka bir tartışma konusuydu elbette. Ayrıca, sözünü buradan (kilitli ofisten) söylemesi çok kolay görünmüyordu. Acaba Batılı meslektaşları da böyle ofislerinin kapılarını kilitleyip mi yazıyorlardı? Kendini kapatarak yazılan metinlerden hayır gelir miydi?" (Gülsoy, 2018: 48).

Ayşe'nin iç konuşmalarından oluşan bu söylem, onun kendisini yabancılaştırdığını ve kendine dış gözle baktığını gösterir. Kişinin kendinden bahsettiği söylemlerde böyle bir tutum benimsemesi, kendisi ile diyalojik münasebeti olduğu sonucunu verir.

Halil rüyasında Sami Dayı'yı görür: "İşte ölmemişsin diyorum, seviniyorum. Tabii ya, diyorsun, ne sandın, o kadar kolay mı?" (Gülsoy, 2018: 183). Halil'in rüyayı gördüğü zaman diliminde ölmüş olan Sami Dayı'yla bu şekilde bir diyalog kurması, Halil'in rüyasında onunla diyalojik ilişkide bulunduğunu gösterir.

Bir kişinin başından geçen olay veya içinde bulunduğu durumu daha sonra herhangi bir sebeple gözden geçirmesi ve üzerine muhakeme etmesi onun öz-bilince haiz olduğunu gösterir: "Belki basit bir olaydı başlangıçta ama sonuçları benim için çok yıkıcı oldu. ...olmuş. Doğrusu bu cümleleri yazarken

düşünüyorum tüm olup biteni. O zamandan beri her şey o karanlık odada bekliyormuş. Ne fena!" (Gülsoy, 2018: 263). Ali, öz-bilinçli bir karakter olduğu için bu şekilde kendisini sorgular, irdeler ve eleştirir.

Erol, yazım sürecinde ruh halinin değiştiğini fark eder: "Buraya kadar yazdıklarımı okudum da... İki gündür o ters cevaplar veren adam nasıl kolayca uyumlu bir oyun arkadaşına dönüşmüş; tüm bunların nedeni bir rüya olabilir mi diye sormadan edemedim kendime" (Gülsoy, 2018: 125). Erol'un bu şekilde kendisine bir başkası gibi dışarıdan bakması ve duygu durumundaki değişimi görerek bu değişimin sebeplerini sorgulaması, onun öz-bilinçli bir karakter olduğunun işaretidir. Öz-bilinçli karakterlerin varlığı romana diyalojik bir yapı kazandırır.

Kişi kendini aşıp dışardan kendine baktığında, yabancılaştığında, kendini nesneleştirdiğinde (lirik şiirde, itiraflarda, vb.) kendi kendisiyle hakiki bir diyalojik ilişki olanağına sahip olur (Bahtin, 2016: 128). İtiraf, kişinin kendisiyle kuracağı diyalojik ilişkinin en saf biçimlerindedir. Ali, "İtiraf" başlığını taşıyan son mektubunda üniversite yıllarında yaptığı hırsızlığı ayrıntılarıyla itiraf eder (Gülsoy, 2018: 265-273). Onun bu itirafı, kişinin kendisiyle kurduğu hakiki diyalojik ilişkinin örneklerinden biridir.

Gizli diyalog, tek bir kişinin söylemi gibi görünse de aslında öteki kişinin ihtimal dâhilindeki söylemi dikkate alınarak yapılan bir konuşma türüdür. Kişi söylemini sanki karşısında başka bir kişi varmış ve aralarında karşılıklı bir konuşma geçiyormuş gibi oluşturur. Her ne kadar bu olası kişinin sesi açıkça konuşmada yer almasa da dolaylı biçimde emarelerini görmemiz mümkündür. Ali, çaldığı paralarla birlikte Antalya'ya kaçar ve üç ayrı bankada hesap açar. Hesaptaki paralara fazla dokunmadan ufak tefek işlerde çalışarak ekim ayına kadar Kaş, Kalkan, Marmaris, Bodrum, Fethiye'yi gezer. O günleri şu sözlerle anlatır: "Bazen okuldan birilerini görüyordum uzaklardan, o zaman yaptıklarımı unutuyor ve Pervin'e de rastlar mıyım diye heyecanlanıyordum. Hayır Pervin'e rastlamadım" (Gülsoy, 2018: 272). Bu alıntıda gizli diyalogun izleri görülmektedir. Ali'nin "Hayır Pervin'e rastlamadım." cümlesi "öteki kişi"nin (proje yazarın) "Pervin'e rastladın mı?" şeklindeki sorusuna yöneliktir. Dolayısıyla Ali'nin monolojik olarak görülen söylemi, gizli diyalog içeren diyalojik bir söylemdir.

Bahtin'e göre; kendi varlığımızın farkına varabilmemizin yolu, kendimize ötekinin gözünden bakmak ve ötekiyle etkileşime geçmekle mümkündür. Böylelikle hem kendimizle hem de ötekiyle diyalojik ilişki kurulur.

Halil, yazdıklarını bir başkasıymış gibi okur, yorumlar ve metni okuyacak olan proje yazarın kendisi hakkında ne düşüneceğini hesaplar: "Demin yazdıklarımı okudum baştan sona da... İyi başlamışım. Bayağı değişik geldi. Başka biri yazmış gibi heyecanlandım okurken. Sonra sapıtılmışım. Çocuk beni kötü adam sanacak" (Gülsoy, 2018: 33). Proje yazar, Halil'e son resmi verir. Halil, yazıların akıbetini merak eder: "Evladım ne olacak bu yazılar diye dilimin ucuna geldi sormak, vazgeçtim. Çok önemsiyormuş gibi bir intiba bırakmak istemedim" (Gülsoy, 2018: 287). Halil'in bu şekilde proje yazar üzerinde bırakacağı izlenimi dikkate alarak davranması, onunla diyalojik münasebete girdiğini gösterir.

Yağmur, yazılarında sigara içtiğini itiraf eder. Bu itirafı okuyacak olan proje yazarın tepkisi hakkında fikir yürütür: "Şaşırдың değil mi kuzen? Beni sigara içen bir kadın olarak hatırlamıyorsundur. Senin aklında kalan en son görüntü... Belki ders sormaya gelen ortaokullu kız, belki babamın cenazesindeki halim, belki? Hiçbirinde sigara içmiyordum değil mi? İşte şimdi içiyorum. Çok kötü" (Gülsoy, 2018:

285). Karakterin bu şekilde ötekini kendisi ile alakalı kanaatini tahmin etmeye çalışması ötekiyle diyalojik temasta bulunduğu göstergesidir.

Erol, projeci yazara gönderdiği önceki yazıları okuyunca yazdıklarından utanır: "Yıllardır bu ânı beklemişim de kinimi kusmuşum sanki. Yazdıklarımda samimiydim, ancak bunları yazmanın ne yeriydi ne de sırası. Belki içinde bulunduğum ruhsal durumu anlamana yardımcı olmuştur. Başaramamış birinin acılı sözleri olarak okuduğundan eminim. Çünkü ben de yazdıklarımı senin gözlerinle okuduğumda açık seçik gördüm o satırların yazarının acıklı durumunu." (Gülsoy, 2018: 123). Erol, kendini projeci yazarın olası bakış açısına göre değerlendirir. Erol'a göre yazdıklarından dolayı projeci yazar onu "başarısız, mutsuz, kindar ve acınacak" biri olarak görecektir.

Ali, oğlunu ve eşi Selcan'ı pikniğe götürür. Tüm gün birlikte eğlenceli vakit geçirirler. Ali, Selcan'ın çok mutlu olduğunu ve yıllardır ilk kez kendinden bir teklif geldiği için şaşırıldığını sezer. Selcan'ın bakış açısına göre kendindeki değişimlerin gerekçesinin ne olduğunu kestirmeye çalışır: "Belki de bu otomatik yazı projesinin bana iyi geldiğini düşünmüştür. Görüyorsun ya hâlâ insanların ne düşündüğünü tahmin etmeye çalışıyorum" (Gülsoy, 2018: 263). Ali'nin Selcan'ın gözünden kendisine bakması ve sonrasında davranışlarının sebebi hakkında açıklamalar yapması onun hem kendisi hem de Selcan ile diyalojik ilişki kurduğunun göstergesidir. Ali, projeci yazarın tüm bu açıklamaları okuyunca kendisiyle ilgili neler düşüneceğine dair çıkarımda bulunur: "Pervin'in yüzünden... diyeceğim ve sen de benim takıntılı biri olduğumu düşüneceksin. Ama her şeyi anlattığımda yirmi yıl önce yaşanmış bir ilişkinin üzerimde neden bu kadar etkili olduğunu göreceksin" (Gülsoy, 2018: 263). Bahtin, bu şekilde bir başkasının olası sözlerinin beklentisiyle şekillenen üslup için "göz ucuyla bakış" adlandırmasını yapar (2004: 281). Ali, mektubunu projeci yazarın bakışı altında yazar.

Erol, projeci yazarın teklifini kabul etmek istememesine rağmen kendisine resim göndermesine sitem eder: "Kabul etmeyeceğimi söylemişim. Israr ediyorsun. Senin için kolay olanın bir başkası için zor, hatta imkânsız olabileceğini hiç düşünmüyorsun. Evet, biraz kızgınım" (Gülsoy, 2018: 48). Erol, projeci yazarın "Kızgın mısın?" şeklindeki muhtemel sorusunu dikkate alarak "Evet, biraz kızgınım." şeklinde bir yanıtla cümlesi kurar. Erol'un bu şekilde projeci yazarın olası sorusuna yönelik mektubuna şekil vermesi, "göz ucuyla bakış" terimine örnek teşkil eder. Görüldüğü gibi "göz ucuyla bakış"ın üslup şekillendirici bir yapısı vardır. Erol, yazısını projeci yazarın bakışı altında kaleme alır. Kişinin davranışları ve sözlerinin diğer insanlar üzerinde bıraktığı veya bırakacağı etkiyi hesaba katması onlarla diyalojik bağ kurduğunun belirtisidir.

İstanbul'da Bir Merhamet Haftası'nda polifoni

İstanbul'da Bir Merhamet Haftası romanında -Ali, Yağmur, Halil, Deniz, Ayşe, Akın ve Erol olmak üzere- 7 farklı anlatıcı yer alır. Bu kişilerin birbirinden farklı üslûpla yazdığı metinlerin bir araya gelmesiyle ortaya çokselli bir roman çıkar.

Romadaki polifonik atmosfer sadece anlatıcı çoğulluğundan kaynaklanmaz. Romanı oluşturan metinlerde anlatıcıların sesinin yanı sıra başka seslerin de işitildiği görülür.

Ali, metinlerini mektup biçiminde yazar. Bahtin, mektubun yapısı gereği çokselliği önceliğini savunur. Yazılan her mektup bir muhatap için yazıldığı ve muhatapın okuyacağı hesap edilerek cümleler kurulduğu için muhatapın düşünceleri ve sesi göz önünde bulundurulur kaleme alınır. Bahtin'in "göz ucuyla bakış" olarak tanımladığı bu durumda muhatapın sesinin gizli de olsa mektupta

işitildiğini söyler (2004: 281). Dolayısıyla yazılan her mektupta muhatabın sesi dolaylı yoldan olsa da duyulur. Mektup, tek bir yazarın elinden çıkmış olsa bile iç monolog, olaylara ve diyaloglara yer verme, geriye dönük hatırlamalarda bulunma, değişik şekillerde muhatabın veya bir başkasının sözlerinin yer alması gibi tekniklerle çoksesliliği bünyesinde barındırabilir. Ali, Melek sanmıştım Şeytan'ı başlığı altında bulunan mektubunda eski sevgilisi Pervin'in bir gün yolunu kestiğini söyler ve onunla aralarında geçen konuşmaya yer verir (Gülsoy, 2018: 105). Böylelikle Pervin'in sesi, Ali'nin mektubunda tekrar vücut bulur. Pervin'in doğrudan anlatım yoluyla verilen bu sözlerinde, hem Ali'nin hem de Pervin'in sesi duyulur. Ancak bu ayrı cinsiyete ait sesler, farklı niyet, vurgu ve tonlamaya sahiptir. Pervin'in "Bak Ali, artık seninle görüşmem. Ciddi bir ilişkim var. Anlaşılmayacak bir şey yok. Artık bitti. Seni görmek istemiyorum." şeklindeki sözlerinde onun ayrılmaya kararlı ve rahatsız sesi duyulur. Bu cümleleri aktaran Ali'nin sesi ise reddedilmekten kaynaklanan hayal kırıklığı ve ümitsizlik taşır.

Bir söylemde, iki farklı öznenin sesi aynı anda işitilebilir. "Bu iki sesin bir arada bulunma biçiminde farklılıklar olabilir. Ama her sözce tek bir sözceleme öznesinin sesi olmayabilir" (Günay, 2013: 246). Projeci yazarın sözleri, Ali'nin mektubunda dolaylı anlatımla yer alır. Ali'nin sarf ettiği "İçinden geldiği gibi yaz, otomatik olarak, diyorsun mesajında" şeklindeki cümlede projeci yazarın sesi yankılanır (Gülsoy, 2018: 18). Dolayısıyla aynı cümlede hem projeci yazarın hem de Ali'nin sesini işitiriz.

Yağmur, projeci yazarı bir kez kitap fuarında gördüğünü ama onun kendisini tanımayacağını düşündüğü veya gördüğüne sevinmeyeceğinden korktuğu için yanına gitmekten vazgeçtiğini itiraf eder: "Yağmur sen ha, çok değişmişsin diyecektin. Kadınlar çabuk değişiyor kuzen. Çok çabuk. Çocukluk biter bitmez yaşılanıyor kadın dediğin" (Gülsoy, 2018: 85). Hem projeci yazarın şaşırması ses tonu hem de Yağmur'un sesi işitilir. "Yağmur sen ha, çok değişmişsin" söylemi projeci yazarın olası söylemidir. Yağmur, davranışlarını ve söylemini projeci yazarın bu olası cümlesine söylemine göre şekillendirir. Projeci yazarın olası söylemini bilincinde yanıtlar.

Halil, projeci yazarın resimlerle ilgili yazı yazması teklifi ile ilgili birtakım şüpheler besler. Önce onun kendisiyle dalga geçmek için böyle bir projede yer almasını istediğini düşünür. Daha sonra bu düşüncesinin yersiz olduğu kanısına varır. Yazdıklarının bir nüshasını almadığı için pişmanlık duyar. Yazdıkları aklına bölük pörçük gelmekte, ne kadar uğraşsa da tam olarak ne yazdığını hatırlayamamaktadır. Yazdıklarında kanuna nizama karşı şeyler olmasından çekinen Halil, iç konuşmasında bu çekincelerini şu şekilde dile getirir.

"Ya kanuna nizama karşı bir şeyler varsa yazdıklarımnda? Ya bir yerde neşrederse? Ya başım belaya girerse? Bunları bile düşündüm... Kuruyorum işte. İnsanın aklına bin bir türlü şey geliyor. Adamın hayatını söndürürler bu memlekette, yok ederler de lafını eden olmaz. Al, adam dünya çapında yazar olmuş adı bir hırsız gibi süründürüyorlar mahkeme kapılarında. Zaten efendim, olay da bu: Sen kim oluyorsun da bizden farklı biriymiş gibi hareket ediyorsun? Dur bakalım bir, kendini bir şey sanma! Böyle diyorlar aslında bunları yaparak" (Gülsoy, 2018: 48).

Halil'in iç konuşmasında geçen "Sen kim oluyorsun da bizden farklı biriymiş gibi hareket ediyorsun? Dur bakalım bir, kendini bir şey sanma!" şeklindeki cümleler, ötekilerin söylemesi muhtemel olan sözleridir. Halil'e göre yazarları yazdıkları ile ilgili mahkemede yargılayan tutumun dilinden dökülmesi beklenen cümleler bu tarzda olacaktır. Halil'in ağzından ifade edilen ötekilerin bu tarz olası cümlelerinde hem ötekilerin yargılayıcı ve tehditkâr sesi hem de Halil'in hayıflanıp ve korkan sesi duyulur.

Halil, yazılarını tekrar gözden geçirmek ister ve bu isteğini projeci yazara söyler: "Meğer bu çocuk yazdıklarımı temize çekiyormuş. Tabii Halil Bey bir kopyasını size bırakırım, dedi" (Gülsoy, 2018: 110). "Meğer bu çocuk yazdıklarımı temize çekiyormuş" cümlesindeki zaman ekindeki {-mİş} ifadesi vasıtasıyla söylemi aktarılan projeci yazarın sesi işitilir. Aslında "Yazdıklarınızı temize çekiyorum" sözcesi, projeci yazar tarafından söylenmiştir. Projeci yazarın söylemini aktaran Halil ise kendi bağlamında bu sözceyi yeniden değerlendirir. Projeci yazarın söylemine açıklayıcı bir niyet hâkimken; Halil'in söylemine ise şaşkınlık hâkimdir.

Halil, eşinin ev alırken kendisine sarf ettiği sözlere yazısında yer verir: "Allahtan hanımı dinlemişim bu evi alırken: aman Halil sakın üst kat olmasın, şöyle düzayak bir yer bulalım. Hay hay demiştim" (Gülsoy, 2018: 163). Halil, eşinin sözlerine kulak verip en üst kattan ev almaz. "[A]man Halil sakın üst kat olmasın, şöyle düzayak bir yer bulalım." cümlesinde aynı anda hem Halil'in eşinin temkinli sesi hem de onun bu sözünü aktaran Halil'in memnuniyet dolu sesi işitilir.

Halil, "İçeride daha ne benler var" başlıklı yazısında projeci yazarın herhangi bir kitabını oğlu Ferhan'dan istemeyi düşündüğünü dile getirir. Ancak Ferhan'ın "Ne yapacaksın baba, sana göre şeyler değil..." şeklinde olası sözler sarf edeceğini belirtir (Gülsoy, 2018: 110). Ferhan'ın olası sözlerine küçümseyici bir ton egemenken; bu sözleri aktaran Halil'in söylemine ise, sitem dolu bir ton egemendir.

Halil, Sami Dayı'nın ölümünden duyduğu üzüntüyü yazılarında anlatırken dolaylı anlatımla onun sözüne yer verir: "Bir de küçük kayık alırım diye hayal kuruyordu" (Gülsoy, 2018: 164). Bu cümlede hem Sami Dayı'nın ümit dolu sesi hem de Halil'in üzgün sesi işitilir.

Tüm bu veriler ışığında İstanbul'da Bir Merhamet Haftası romanında anlatıcıların -Ali, Yağmur, Halil, Deniz, Ayşe, Akın ve Erol- söylemlerinde eş zamanlı olarak işittiğimiz başka seslerin de var olduğunu görülmektedir.

İstanbul'da Bir Merhamet Haftası'nda heteroglossia

Romanda yedi kişi birbirinden farklı edebî türlerle metinlerini yazar. Ali ve Erol yazılarını mektup türünde kaleme alırlar. Dolayısıyla söylemlerinde daha samimi ve içten bir dil kullanırlar. Akademisyen Ayşe, bilimsel bir makale biçiminde yazdığı için kuru ve mesafeli bir dil ve üslup benimser. Akın, resimlerle ilgili düşüncelerini aşk şiiri formunda kağıda döktüğü için onun metinlerine lirik bir hava hâkimdir. Yağmur, resimlerin kendisinde uyandırdığı çağrışımları anı biçiminde aktarır.

Yazar, Max Ernst'ün yedi resmini kolaj tekniğiyle romandaki her bölümün başına yerleştirir. Böylelikle edebî olmayan bir tür romanın bünyesine dâhil olur. Ayrıca Alman ressam Max Ernst'ün sürrealist resimlerden oluşan kolaj romanı "Bir Merhamet Haftası" (Une Semaine De Bonte) ile Murat Gülsoy'un İstanbul'da Bir Merhamet Haftası romanı biçimsel kurgu bakımından benzerdir. Ayşe, "Matruşka" başlıklı yazısında bu benzerliği romanda şöyle ifade etmektedir:

"Kitabın adı Une Semaine de Bonte, Bir Merhamet Haftası'dır. Alt başlığı Yedi Ölümcül Element. Kitap günlere göre bölümlenmiştir. Her gün aynı zamanda bir elemente (yedi ölümcül elementten birine) karşılık gelmektedir. Aslında yedi ölümcül element yedi ölümcül günahın mülhem bir kavramdır: Gurur, Müsriflik, Şehvet, Öfke, Açgözlülük, Tembellik, Haset. Ancak Max Ernst bunlar yerine farklı 'elementler' kullanmıştır: Çamur, su, Ateş, Kan, Siyahlık, Görüş, Bilinmeyen. Ancak eski öğrencisi kendisine bu resimleri gönderirken bu elementlerden hiç söz etmemiştir. (...) Bir Merhamet Haftası'nın kapağında kitabın türünü belirten bir ifade bulunmaktadır: roman. Sadece resimlerden oluşan bir kitaba roman adını vermek gerçeküstücü Ernst için o kadar da şaşırtıcı

olmasa gerek. İlginç olan, kitabın önsözünde belirtildiği gibi, Erns'in bu resimleri başka resimlerden kesip yapıştırma yöntemiyle üretmiş olmasıdır. Yani resimler birer kolajdır. Şimdi, eski öğrencisinin yaptığı da bu mantığı hatırlatan bir yaklaşım içermektedir. Yedi kişiden oluşan bir kolaj. Acaba o da kitabın kapağına 'roman' ibaresini mi koyacaktır?" (Gülsoy, 2018: 280- 281).

Ayşe, Max Ernst'ten esinlenen projeci yazarın kitabının adının ne olacağını sorgular:

"Max Ernst'ün kitabının özgün adına yapılan ek, yerelleştirmenin bir ifadesi midir? Yedi katılımcının İstanbul'da yaşadığı düşünülebilir. Ancak bu kitabın adına eklenecek kadar önemli bir durum mudur? Yedi kişi, yedi gün (varoluşun karmaşık düzenini temsil eden yedi sayısı elbette kuvvetli simgeselliğini her an hissettiriyor), yedi resim, belki yedi element... Yedi tepeli şehir? İstanbul'un mitik varoluşuna yapılan bu göndermenin anlamı nedir?" (Gülsoy, 2018: 282).

Ayşe'nin romandaki üstkurmaca tekniğini açığa vuran bu sorgulamaları, hem Max Ernst'ün ve Murat Gülsoy'un eserleri arasındaki benzerliğin dile dökülmesini sağlar hem de iki eserin kurgusal boyuttaki diyalojik ilişkisini ortaya çıkarır.

Erol, resimlerle ilgili düşüncelerini yazdığı her metne bir epigrafla başlar. Platon'un "Şölen", Laurence Sterne'nin "Tristram Shandy, Beyefendinin Hayatı ve Görüşleri", Stefan Zweig'in "Sabırsız Yürek", Miguel de Cervantes Saavedra'nın "La Manchalı Yaratıcı Asilzade Don Quijote", Dostoyevski'nin "Karamazov Kardeşler", John Fowles'in "Fransız Teğmenin Kadını", L. Pirandello'nun "Altı Şahıs Yazarını Arıyor" adlı eserinden alıntılara yer verir. Böylelikle farklı yazarlara ait metinler romanın bünyesine dâhil olur.

Ali, kendinin projede yer almak için uygun olmadığını düşünür. Ona göre hayatının anlatılmaya değer bir yanı yoktur. Hayattan faturaları ödemek dışında bir beklentisi yoktur. Bu sebeple sıradan hayatını basit bir bilgisayar programına benzetir:

```
"10 BEGIN
20 SET a = maaş
30 SET b = faturalar
40 c = a - b
50 IF c <= 0 THEN GOTO 10
60 ELSE GOTO END
70 END" (Gülsoy, 2018: 22).
```

Ali'nin bu benzetmesiyle teknolojik söylem romanda yer alır.

Ali, "İtiraf" başlıklı mektubunda, seksenlerin ikinci yarısında kantinin duvarlarını süsleyen siyasi afişlerin arasında "Ben'cil" imzasıyla çıkan posterlerde yer alan sloganlara yer verir. Böylelikle "Ben kapitalizmin boyunduruğuna girmek istemiyorum", "Ben Maraş olaylarını unutmuyorum", "Ben yargısız infazlardan korkuyorum", "Ben faşizmden nefret ediyorum" gibi sloganlar roman türüne katılmış olur (Gülsoy, 2018: 263).

Halil, "İnsan tanrısını arar" başlıklı yazısında fal bakan komşusu Sabriye Hanım'ın, falcılığının nereden geldiğini anlatır. Safiye Hanım'ın baba evi, Langa'da bir evliya türbesinin yanındadır. Halk, türbenin demirine, kapısına, penceresine çaput bağlar, burada mum yakıp dilekte bulunur. Ancak Cumhuriyet ilan edildikten sonra tüm bunlar yasaklanır. Bunun üzerine halk, geceleri Sabriye Hanım'ın avlusuna gelip mum dikmeye başlar ve avlunun bahçesindeki dut ağacını da çaputlarla

donatırlar. Bu ağaç, avlunun türbe tarafındaki duvarın dibinde bulunduğu için köklerinin mezardan geldiğine inanırlar. Halkın bu tutumu karşısında Sabriye Hanım, sabahları avluyu siler süpürmeye, mumlara temizlemeye başlar. Sabriye Hanım zamanla evliyanın kızı diye anılır ve onu ziyarete gelenler olur:

"Bir gün yaşlı bir kadın gelmiş küçük Sabriye'yi görmeye. Onu bir köşeye çekmiş, bakalım hakikaten var mı sende bir şey diye önüne bir tas su koymuş, bak bakalım içine demiş. Sabriyecik tasın içine şöyle bir bakmış ve korkuyla sıçramış. Bir köpek görmüş, kara bir köpek. Bir çocuğu kovalıyor. Bunları söyleyince kocakarı taşı tarağı toplayıp gitmiş oradan. Bir yandan da dualar mırıldanmış. Meğer yıllar önce bir çocuğunu parçalamış olan köpekmiş o. Şimdi bu resme bakınca böyle kocakarı hikâyeleri geldi aklıma" (Gülsoy, 2018: 184- 185).

Böylece, halk hikâyesine ait söylem Halil'in yazısı vasıtasıyla romana girer.

Halil, aynı iş yerinde çalıştığı Şermin adlı arkadaşıyla birlikte bir akşam yemeğe gider. Şermin, bu yemekte "Ey büt-i nev edâ" adlı şarkıyı söyler:

"Ey büt-i nev edâ olmuşum müptelâ / Aşıkım ben sana iltifat et bana / Gördüğümden beri olmuşum serseri / Bendenem ey peri iltifat et bana / Hâsılı bunca dem ben senin bendenem / Gel gel ey gonca fem iltifat et bana" (Gülsoy, 2018: 91).

Halil, yazdığı metinde şarkının yukarıdaki sözlerine yer verir. Böylece şarkı türü romana katılır.

Şiir, anı, makale, mektup, slogan, şarkı gibi farklı söylem ve türlerin aracılığıyla romana dâhil olan kişilerin kendine has dillerinin, seslerinin birbirleriyle uzlaşması ve çatışmasına şahit oluruz. Böylelikle heteroglossiyanın dilsel açıdan romana dâhil edildiği gözlemlenir. Romanda yer alan çeşitli edebî ve görsel türlerin birbirini eritip yok etmeden konumlandığı sonucuna varabilir. Bu türlerin varlığının romanı zenginleştirerek monolojik olmaktan kurtarıp diyalojikleştirdiği açıktır.

Sonuç

Murat Gülsoy'un İstanbul'da Bir Merhamet Haftası romanında, karakterlerin öz-bilince sahip ve kendi seslerinin temsilcileri olduğu tespit edilmiştir. Romandaki karakterler öz-bilinçli olduğu için kendi kendilerini sorgular, irdeler ve eleştirir. Bu tutumları sayesinde ötekilerle ve kendileriyle diyalojik ilişki kurarlar.

Ele alınan romanda, karakterlerin söylem tiplerinin analizi yapılarak romanın çokseslilik boyutunun sorgulanması neticesinde eserin çoksesli bir yapıda inşa edildiği söylenebilir. Farklı kişiler tarafından kaleme alınan yazılardan oluşan roman, yedi anlatıcıya sahiptir ve bu yönüyle polifonik roman tanımlamasına uygundur. Karakterler, yazdıkları metinlerde sesini duyurabilme şansını yakalar ve Max Ernst'ün resimlerini değerlendirirken kendi dünya algılarını ortaya koyar. Her anlatıcının kültürel, ruhsal, kişisel ve toplumsal sesi roman boyunca yankılanır. Ayrıca romanı oluşturan her yazı türünde, yazarının sesinin dışında farklı seslerin de barındığı görülür. İstanbul'da Bir Merhamet Haftası romanı, bu gibi özelliklerinden dolayı çoksesli roman kategorisinde yer alır.

Eserde olay örgüsü mektup, makale, şiir, anı gibi türler üzerinden ilerler ve birbirinden bağımsız bu türler romanla kaynaşarak varlık kazanır. Bu edebî türlerin haricinde görsel sanata ait resim de romanın kurgusuna katılır. Dolayısıyla eser, hem türsel açıdan farklılıkları bünyesinde barındırır hem de bu türlerin kendine özgü dilsel özelliklerini içerir. Max Ernst'ün kolaj romanı "Bir Merhamet Haftası" (Une Semaine De Bonte) ile Murat Gülsoy'un romanı arasında kurgusal boyutta bir diyalojik

ilişkinin varlığından söz edilebilir. İstanbul'da Bir Merhamet Haftası romanı, farklı dillerin ve çeşitli anlatım türlerinin birbirleriyle çatışması ve katmanlaşması sonucu her birinin kendilerine has seslerinin işitildiği heteroglot bir eser olarak okurla buluşur.

İstanbul'da Bir Merhamet Haftası'nda "gizli diyalog", "göz ucuyla bakış", "iç konuşma", "itiraf" gibi tekniklerle kişinin kendi benliğiyle ve ötekilerle diyalojik ilişkiye girmesi sağlanır. Söz konusu romanda polifoni ile söylemsel diyaloji kurulurken heteroglossia ile türsel diyalojik ilişki tesis edilir.

Kaynakça

- Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Öteki.
- Bahtin, M. M. (2001). *Karnaval'dan Romana*. (Çev. C. Soydemir). İstanbul: Ayrıntı.
- Bahtin, M. M. (2004). *Dostoyevski Poetikasının Sorunları*. (Çev. C. Soydemir). İstanbul: Metis.
- Bahtin, M. M. (2005). *Sanat ve Sorumluluk*. (Çev. C. Soydemir). İstanbul: Ayrıntı.
- Bahtin, M. M. (2016). *Söylem Türleri ve Başka Yazılar*. İstanbul: Metis.
- Brandist, C. (2011). *Bahtin ve Çevresi Felsefe, Kültür ve Politika*. (Çev. C. Soydemir). Ankara: Doğubatı.
- Çakır, Ö. (2005). Türk Edebiyatında Mektup. *Basılmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Çakmakçı, M. (2009). Mikhail Bakhtin: Edebiyatın Gerçeklendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/ The Journal of İnternational Social Resarch, 2/6, 98-109*.
- Ergeç, Z. (2018). Bahtin'in Diyaloji Kuramı Çerçevesinde Modern Türk Romanına Bir Yaklaşım. *Basılmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.
- Gülsoy, M. (2018). *İstanbul'da Bir Merhamet Haftası*. İstanbul: Can Sanat.
- Günay, D. (2013). *Söylem Çözümlemesi*. İstanbul: Papatya.
- Hitchcock, L. A. (2015). *Kuramlar ve Kuramcılar*. (Çev. S. Pekşen). İstanbul: İletişim.
- Madran, C. Y. (2012). *Modern İngiliz Romanında Mikhail Bakhtin*. İstanbul: Gündoğan.

28. Yeni Hayat'a Ömer Seyfettin hikâyelerinden bakmak

Yunus Emre ÖZSARAY¹

APA: Özсарay, Y. E. (2021). Yeni Hayat'a Ömer Seyfettin hikâyelerinden bakmak. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 466-477. DOI: 10.29000/rumelide.895953.

Öz

Yeni Hayat ideali, Meşrutiyetle başlayan ve daha sonra Cumhuriyet'e inkılap olarak intikal eden bütünüyle bir değişim sürecinin kavramsallaştırmasıdır. Yeni Hayat, Osmanlı modernleşmesinde değer inşa sürecinde Tanzimat'tan sonraki ikinci kavramsallaştırmadır. Tanzimat, Jön Türkleri hazırlamış, Jön Türkler de Meşrutiyet süreçlerini hazırlamıştır. Tanzimat'ı daha çok siyasal inkılap ile ilişkilendirirsek Yeni Hayat'ı siyasal inkılap sürecinde ortaya çıkan toplumsal sorunları tadel etmeyi merkeze alan ve yeni dönemin ruhunu içtimaî inkılabı dönüştürmek isteyen hareket olarak tanımlayabiliriz. Bu açıdan bakıldığında İttihat Terakki kadroları içinde bulunan bu grubun sosyal ve kültürel inkılabın yürütücüsü oldukları söylenebilir. Bir hikâyeci olarak Ömer Seyfettin bu sürecin bir taraftan âdetı vakanüvisliğini yapmış, diğer taraftan yeni hayatın yeni kıymetlerinin yerleşmesi ideali etrafında da hikâyelerini kaleme almıştır. Bu açıdan, Ziya Gökalp'in tedrici bir tekâmül olarak nitelediği Yeni Hayat'ın değişim/değiştirim sürecini Ömer Seyfettin hikâyeleri üzerinden okuyacağız.

Anahtar kelimeler: Ömer Seyfettin, Yeni Hayat, Meşrutiyet, Yusuf Akçura, Ziya Gökalp, toplumsal değişim

Considering the New Life in the light of Ömer Seyfettin's short stories

Abstract

We can consider the ideal of the New Life, as the conceptualization of the transformation process which have started with The First Constitutional Era (I. Meşrutiyet) and then passed through the Republican Era as reforms. One can fairly argue that the New Life is the second socially-oriented program to build up new values, after the Tanzimat (Imperial Edict of Reorganization) which is the foremost in this sense. Tanzimat had speeded The Yong Turks up, as Young Turks have done the same for the Constitutional process. While the Tanzimat is related to political reforms, The New Life can be seen as a movement which aims to fix the social problems occurred during the political reformation process and transform the spirit of age into social reforms. In a related vein, we can argue that the group within the İttihat Terakki (Committee of Union and Progress) members who defends the ideal of the New Life was the main pillar of the social and cultural reformation. Ömer Seyfettin, as a short story writer, was fairly a chronicler of this process while publishing short stories concerning the establishment of the values of the New Life. In this sense, through the Ömer Seyfettin's collection of short stories we will read the changes in the process of the New Life (alongside with the changes that the New Life had brought) which is defined as a progressive development by Ziya Gökalp.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), yunusemreozsaray@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0830-5373 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.01.2021-kabul tarihi: 07.02.2021; DOI: 10.29000/rumelide.895953]

Keywords: Ömer Seyfettin, Yeni Hayat, Constitutional Era, Yusuf Akçura, Ziya Gökalp, social change

Giriş

Ziya Gökalp, 8 Ağustos 1911'de *Genç Kalemler Dergisi*'nde yazdığı *Yeni Hayat ve Yeni Kıymetler* isimli makalede, Meşrutiyet'ten sonra ortaya çıkmasını arzuladığı toplumsal reformun çerçevesini çizmeye çalışır. Siyasi inkılap olarak nitelenen Meşrutiyet ilan edilmiştir lâkin siyasi inkılabın içtimaî hayata tatbik edilmesi, bu tatbikin de tedricen tekâmüle ermesi beklenmektedir. (Parlatır ve Çetin, 2019: 236) "Eski hayatı beğenmeyerek yeni bir hayat ibdâ etmek" olarak tanımlanan bu inkılap, "yeni iktisat, yeni aile, yeni bedâet, yeni felsefe, yeni ahlâk, yeni hukuk, yeni siyaset" (*Parlatır vd., 2019: 236*) inşa etmeyi arzulamaktadır. *Yeni Hayat ve Yeni Kıymetler* makalesinin yayınlanmasından bir hafta sonra yayın hayatına başlayan Yeni Felsefe Mecmuası da "*Yeni Hayatın Müdafii*" olma görevini üstlenmiş, ilk sayısında Gökalp'in yazısından alıntılarla yeni hayatın ne anlama geldiğini beyan etmiştir. Yeni Felsefe Mecmuası'nın ikinci sayısında, Yeni Felsefe Mecmuası Tahrir Heyeti adına yazılan bir yazıda, Yeni Hayatçıların Türklüğe yapılan vurgu gibi bazı meselelerde taassup ile hareket etme temayülünde oldukları imâ edilmiş, aynı derginin bir sonraki sayısında buna cevaben yazılan bir başka yazıda Türklük ve beynelmileliyet fikri arasında Yeni Hayatçıların durdukları yer beyan edilmiştir.² Ömer Seyfettin; gerek Gökalp'in yazısında gerekse Yeni Felsefe dergisinde üzerinde durulan Türklük şuurunun yerleşmesi ekseninde hikâyeler kaleme alırken, diğer taraftan kozmopolitliği bazen dramatik bazense mizahi bir üslupla hedefe koymuştur. Ömer Seyfettin, Yeni Hayat'ın dilini ve zihniyet dünyasını hikâyeleriyle kurgulamaya çalışırken sadece idealize edilmiş hayatların tezli hikâyelerini yazmayarak, yeni hayat idealinin tekâmül sürecinde; ahlâk, hukuk, siyaset, iktisat sahasında ortaya çıkan belirsizliklerin ürettiği sorunlu alanları da hikâyelerine taşımıştır. Yeni Hayat ideali hayatın bütün şubelerinde topyekûn bir ahlak ve zihniyet değişmesi ideali olarak tanımlanabilir ve Ömer Seyfettin, bu değişimin ahlakî değerlerini veya bir başka ifadeyle yeni kıymetlerini hikâyeleriyle ortaya koymaya çalışmıştır.

Toplumsal değişim sürecinde yeni değerlerin yerleşmesi her zaman belirsizliklerin ortaya çıkmasına, belirsizlikler ise etik ve ahlaki sorunların baş göstermesine sebep olur. Dolayısıyla Ömer Seyfettin, hem yeni değerleri temsil eden hikâyeler yazmış, hem de değerler yerleşirken ortaya çıkan arızaları metinlerine taşımıştır. Yusuf Akçura'nın "Ey Türk Zengin Ol" diyerek sunduğu teklife, "Türkler bugün ferdin zengin olmak için iktisat ve ticaret alemine atılmıyorlar, onları bu yola sevk eden şey Türklük mefkûresidir." (*Bora, 2017: 214*) diyerek katılan Ömer Seyfettin; bu iktisadî fikirleri etrafında Muhterî, Doğuran Ev gibi hikâyeleri yazmıştır. Diğer taraftan Velinimet, Makul Bir Dönüş, Niçin Zengin Olmamış hikâyelerinde yeni iktisadi normların oluşturduğu çözülmeyi ve yeni türedi zenginleri eleştirmiştir. Uç Mübarek Uç, Binecek Şey gibi kimi hikâyelerinde geleneksel ahlak ve zihniyet dünyasının sebat ve tevekkül anlayışını hedefe koyarken Câbi Efendi etrafında dönen hikâyelerinde toplumsal değişimin ortaya çıkardığı krizin buhranını yaşayan insanı merkeze almıştır. Hem Yeni Hayat fikriyatı hem de eski değerlerin çözülmesinden etkilenen insan tipinin hikâyelerine yansımalarını belirlemek için Ömer Seyfettin hikâyelerini dönemin siyasal değişimleriyle birlikte ele almak zorunludur.

Osmanlı modernleşmesi yeni bir toplumsal ve ekonomik örgütlenme biçimine geçilmesini hedeflerken bu yeni örgütlenme biçimi yeni bir ahlak ve zihniyet yapısını da beraberinde getirmiştir. Tanzimattan sonra ekonominin tamamen liberalleştirilmesini arzulayan gayrimüslim burjuvanın karşısına

² Yeni Felsefe Mecmuası, 3. Sayı, s. 2-3

Meşrutiyet’le birlikte “*Ey Türk Zengin Ol!*” sloganını şiar edinerek çıkan ve yerli sermayeyi güçlendirme arzusunda olan kadrolar, yerli kalarak kapitalistleşebilmek gibi bir arzuya sahip olmuşlardır. Yusuf Akçura, Ziya Gökalp gibi isimlerin yanına şumüllü bir şekilde olmasa da *Ticaret ve Nasip* gibi makaleleriyle veya 1911’de *Çocuk Dünyası* isimli dergide yayınlanan “*Bu asırda Türkler için zengin olmak gerektir/Zengin olmak kardeşlerim tüccar olmak demektir./Hep zenginler fakir olan insanları ezerler/Ticaretsiz bir vatanda yabancılar gezerler.*” gibi bir çocuk şiiriyle Ömer Seyfettin de katılmıştır. Ne var ki Meşrutiyet sonrasında idealler arızalarıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Yeni insan derken türedi insan, yeni zenginler derken türedi zenginler de belirmiş, Yeni Hayat savaş koşullarının da etkisiyle arzulanmayan bir görünüm kazanmıştır. Yeni Hayat her yönüyle bu açıdan travmatik bir görüntü arz etmiştir. Bu travmatik yapı hedeflenen iktisadi yapının ahlâk ve zihniyet dünyasıyla doğrudan ilgilidir. Dünya kapitalist sistemine entegre olmak hedeflenirken, kapitalist iktisadi sistem ahlak ve zihniyet dünyasını topluma dayatmıştır. Milli iktisatla milli kalarak kapitalist sisteme entegre olmak gibi hedef konulmuş olsa da içine girilme arzusunda olunan hayat, kendi normlarını dayatmış ve bu da toplumda daha önce karşılaşmamış olan krizleri beraberinde getirmiştir. Bir takım reformlarla Yeni Hayat normları oluşturulmaya çalışılsa da bu yeni hayatın halk nezdindeki karşılığı buhrandan ötesi olmamıştır. Değişim serüveninin önce Balkan Savaşları ardından da 1. Dünya Savaşıyla içiçe geçmiş olması toplumda tam anlamıyla travmatik bir görüntü ortaya çıkarmış “sefahatla sefalet birlikte yaşanır,” (Toprak, 2017: 15) olmuştur. Bir taraftan değişen toplumsal normlar, diğer taraftan savaşlar ve yaşanan kayıplarla birlikte kurumların işlerliğini yitirmesi ve beraberinde toplumda oluşan belirsizlik bu buhranın başlıca sebebidir. Ziya Gökalp ahlâk buhranına sebep olarak bir hususu daha işaret eder ki o da şahsî ahlâkın yerleşmemiş olmasıdır. Gökalp, şahsî ahlâkı, içtimaî ahlâkın bir neticesi olarak görür ve içtimaî ahlâk, ahlâkın sembolik ve mistik bir mahiyette olan telakkîlerinin yerine aslî ve aklî telakkîlerin geçmesinden ibarettir diye düşünür. Gökalp, harp yıllarından önce memlekette şahsî ahlâkın yerleşmemiş olmasını ahlâkî buhranın sebebi olarak görür. Toplumun zühd ahlâkı ile örgütlenmiş olduğunu, esasta zühd ahlâkının temelinde de içtimaî ahlâkın bulunduğunu söyler. Zühd ahlâkının bir neticesi olarak bir takım sembollerin, esas yerine ikâme edilmiş olması sebebiyle esas unutulup sembol ahlâkın gayesi haline gelmiş ve içtimaî ahlâk zayıflamıştır. (Çonoğlu, 2018: 142-147) Bunların üzerine savaş koşullarında ortaya çıkan sarsıntılar öyle veya böyle toplumu dengede tutan zühdî ahlâkı da bütün bütün sarsmıştır. Bunun neticesi olarak ruhlar ve vicdanlar her türlü ahlâk endişelerinden boş kalmaya yüz tutmuş, zühdî ahlâkın taziyekinden kurtulan ferdi ihtiraslar, Gökalp’in ifadesiyle “başiboş atlar gibi” her tarafa seğirterek tabii bir şekilde türlü türlü kazalara sebebiyet vermiştir. (Çonoğlu, 2018:122-124) Yusuf Akçura, Gökalp’ten beş yıl sonra Bursa Türk Ocağında yaptığı bir konuşmada meseleye Ziya Gökalp’e göre daha pragmatik bir noktadan yaklaşır ve iktisadî sahada geri kalınmasının sebebinin terbiye tarzı ve eğitim olduğunu söyler. Akçura’ya göre Türk askeri, karakterini hayata öte dünya idealiyle yaklaşmasına borçludur. Sabır, tahammül, azim, şecaat, hayatı hor görme, fedakârlık bu hayat telakkîsinin sonuçlarıdır. Akçura, zühd ahlâkının semeresi olan bu erdemlerin askerlik sahasından iktisadî sahaya geçilince etkisinin zayıfladığını, dünyaya sadece mâverâî bir zaviyeden bakan toplumun kapitalist toplumlarla rekâbet edemeyeceğini ifade eder. Maveraî terbiye olarak nitelendirdiği zühd ahlâkının tamamıyla bir kenara bırakılmasının doğru olmadığını dile getirirken İngiltere ve Amerika’da da bu eğitimin ihmal edilmediğini fakat o milletlerin, zühd ahlâkına has mâverâî etkenleri hayatla ilgili gerçekliklere hizmetkâr kıldıklarını söyler. (Kılınç, 2016: 135) Gökalp’i ve onun bir nevi farklı biçimde tekrarı olan bu ifadeleri dikkate aldığımızda Ömer Seyfettin’in hikâyeler toplamının zihniyet arka planı ortaya çıkmaktadır.

Ömer Seyfettin, hikâyelerinde bir taraftan toplumda etkisi kalmayan zühd ahlâkının sembol düzeyinde kalan yönlerini eleştirirken diğer taraftan yerleşmesi arzulanan içtimâî ahlâka giden süreçte ortaya

çıkan belirsizliklerin yol açtığı ahlâk buhranını da hikâyelerine yansıtmıştır. Ömer Seyfettin hikâyeleri, bu çerçeveden okunduğunda hikâyelerin; önce Meşrutiyet, ardından Balkan Savaşları ve sonra I. Dünya Savaşı yıllarındaki büyük kırılmaları ve Yeni Hayat normlarının yerleşme sürecindeki değişimi/krizleri yansıtan bir numune olduğu ortaya çıkacaktır.

Yeni Hayat'ın yeni iktisadi normları (Yeni iktisat-yeni ahlak)

1838 Baltalimanı ticaret antlaşmasının ekonomik ruh itibarıyla bir uzantısı olarak görülen Tanzimat Fermanı, (Sayar, 2000: 227) Osmanlı piyasalarının liberal politikaların uygulama alanı olmasının önündeki hukûkî engelleri kaldırma amacı taşımıştır. Bundan sonra ihtiyaç duyulacak olan bir diğer aşama kanuna geçilmesi olacaktır. Şehzade Abdulhamid Efendi, tahta çıkmadan önce liberal eğilimleriyle dikkatleri üzerinde toplamış, liberal görüşleriyle bilinen Münif Paşa'dan ekonomi-politik okumuştur.(Sayar, 2000: 371) Kanun-u Esasî fikrinin Sultan II. Abdulhamid Han tarafından da benimsenmesiyle, Türkiye'de ilk kez, meşruti monarşiye geçmiştir. Sultan Abdülhamid, iradeyi tam anlamıyla ele aldıktan sonra liberalizmin anarşi ile özdeş olduğunu düşünmeye başlamış kendi sözleriyle ifade edilecek olursa *liberalizm her ne kadar serbesti demekse de*” devlet iradesini ve saltanatı tehdit ve tahrip eden, hatta felaketine sebep olan bir hareket olduğunu düşünmeye başlamıştır. (Sayar, 2000: 372) Otoritesini tam olarak sağladıktan sonra bu *“anarşinin”* bir daha başkaldırmaması için sert bir idareye yönelmiştir.

Tanzimat, Osmanlı toplum yapısı içerisinde ticareti elinde bulunduran ve batı kapitalizminin *“komisyonculuğu ve acenteliğini üstlenen”* (Toprak, 2017: 151) Rum, Ermeni, Yahudi ve Levanten unsurların önünü biraz daha açmıştır. Yabancı şirketler kapitülasyonlar sayesinde Bâb-ı Ali'nin onay ve iznine gerek görmeksizin Osmanlı topraklarında faaliyet gösterebilmiş, yerli şirketlere oranla ticarete büyük üstünlük sağlamışlardır. (Toprak, 2017: 54) Kapitülasyonların sağladığı imkanlara rağmen Sultan Abdulhamid'in liberalizmi bir tehdit olarak görmesi ve buna yönelik bir siyaset geliştirmek istemesi hem gayrimüslim hem de yerli unsurlar arasındaki meşrutiyet birlikteliğini ortaya çıkarmıştır. 20. yüzyılın başına gelindiğinde Sultan Abdülhamid'in karşısında yine Sultan Abdülhamid'in reformlarının bir *“yan ürünü olan”* (Ahmad, 1997:8) siyasal yapının yanı sıra toplumsal ve ekonomik yapıyı da kendi lehlerine değiştirmek isteyen tutuk, kendine güvensiz küçük memurların(öğretmen, avukat, gazeteci, doktor, memur, küçük rütbeli subay...) özlemine dile getiren ittihatçılar; (Ahmad,1997:10)etnik grupların fiili özerkliğinden yana olan Osmanlı toplumundaki zengin ve gelenekçi liberaller ile bu liberalleri destekleyen gayrimüslimlerin birlikteliğinden oluşan bir muhalefet oluşturmuşlardır. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte bu birliktelik görüntüsü kutlamalara dahi yansımıştır. Ne var ki liberalizmin çokuluslu birlikteliği ya da *“ittihad-ı anasır”* -unsurların veya milletlerin birliği- ilkesine yaslanan Osmanlılık ideolojisi somut durumlarla çelişen bir görüntü arz etmiştir. Genç Kalemler Tahrir Heyeti imzasıyla yayınlanan Vatan Yalnız Vatan isimli risalede meşrutiyetin ilk günlerinin beynelmileliyet fikri âdeta topa tutulmuştur. *“Ey Yeni Hayat'ı tahayyül eden, bize kahraman dedelerimizden kalan bu mukaddes ve vâsi vatanı seven, onun hakiki itilâsını bütün ruhuyla, bütün mevcudiyetiyle arzu eden genç kari!.../.../ Masonluğun beynelmileliyet fikrine “insaniyet” hülyasına itiraz edecek, bunların vatan için ne kadar müthiş ve mühlik rahneler olduğunu ispat edeceğiz.”*³(Vatan Yalnız Vatan: 243)

³ Makalede kaynak olarak Nazım Hikmet Polat'ın hazırladığı Bütün Nesirleri kullanılmıştır. Nesirlerden alıntılanan bölümler bu kaynağa atıf yapılarak kullanılacaktır. Ömer Seyfettin. (2016). Bütün nesirleri, (Fıkralar, makaleler, mektuplar ve çeviriler) (N. H. Polat, Ed.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. s. 248

İttihad-ı anasını oluşturan gayrimüslim burjuvanın yanında Osmanlı'da bir Türk burjuvazisi olmamıştır. 1911 yılında Ziya Gökalp'in Yeni Hayat olarak kavramsallaştırdığı bir dizi değişikliğin iktisadi sahadaki aksi 1914 yılına gelindiğinde görülecek ve kapitülasyonların İttihatçılar tarafından tek taraflı olarak kaldırıldığı günlerde Yusuf Akçura "*Türkiye'deki Türk milli uyanışının Türk burjuvazisinin doğuşuyla*" (Ahmad 1997: 41) başlayacağını söyleyecektir. Yusuf Akçura'ya göre Türkler kendi içlerinden Avrupa sermayesinden de istifade ederek bir sermayedar burjuva sınıfı çıkarmayacak olursa Osmanlı Devleti çağdaş bir devlete asla dönüşemeyecektir. Ticaret yukarıda da bahsedildiği gibi gayrimüslim unsurların elindedir.

Ömer Seyfettin de Yusuf Akçura gibi Türk'ün ticaretten uzak kalmasının sakıncalarına eğilmiş ve Ömer Tarhan takma adıyla Ticaret ve Nasip isimli bir risale kaleme almıştır. Risale, özlemi duyulan Müslüman-Türk orta sınıfın koordinatlarını çizmektedir. Ömer Seyfettin makalede devlete kapılanma geleneğinin sakıncalarını vurgulamış, ekonomide rasyonaliteyi gündeme getirmiştir. (Ticaret ve Nasip: 412-425) Ömer Seyfettin Ticaret ve Nasip isimli makalesinde Türk unsurun içinde bulunduğu durumu şu şekilde ortaya koymuştur: "*Harap camiler, duvarları yıkılmış medreseler, تنها ve pis sokaklar, siyah ve ahşap evler, hocasız mektepler, babasız çocuklar, yolsuz ve şömöndefersiz sahralar, köysüz ovalar, miskin ve kubbeleri çatlamış tekkeler, sonra yüz binlerce ağzına kadar dolu, kahveler... İşte Türkiye'nin bugünkü hali!*" (Ticaret ve Nasip: 412) Ona göre Türk'ün ticarete atılması ile cenk meydanında düşmanın üzerine atılması aynı duygunun eyleme dönüşmüş halidir. Ömer Seyfettin Türk'ün iktisatla ilişkisi hususunda şunları söylemiştir:

"Türkler bugün "ferden" zengin olmak için iktisat ve ticaret âlemine atılmıyorlar. Onları bu yola sevk eden şey Türklük mefkûresidir. Türkler artık Türk olduklarını ve Türkten başka hiçbir millet olamayacaklarını anladılar. Bu "Türklük" için de nasıl donanma, ordu lazımsa ticaret ve iktisat da öyle lazim olduğuna kandılar; iman ettiler. Şahsi hislerini arzularını terk ettiler. Hatta fedakârlık yaptılar. Mefkureden doğan iradeleriyle hislerine galebe çaldılar ve ticaret âlemine atıldılar. Türklüğü Türk düşmanlarının ticaret ve iktisat âlemindeki kuvvetleri tehdit ediyordu. Türk düşmanlarının ordularına karşı nasıl Türk orduları karşı geliyorsa Türk düşmanlarının tüccarlarına karşı da Türk tüccarları karşı gelecektir." (Ticaret ve Nasip: 423)

Osmanlı Türk unsurunun eşya-insan ilişkisinin mahiyeti değiştirilmeden ticarete karşı tavrı değiştirilemeyecektir. (Sayar, 2000: 231) İktisadi yapının üzerine inşa edileceği toplumun mahiyetinin anlaşılabilmesi yeni kalıpların yerleştirilebilmesi için ilk şarttır. Ömer Seyfettin, şahsiliikten uzak ve ticarete mesafeli olan ferdi teşrih masasına yatırmış ve onun rasyonel düşünmemesinin sebeplerini ironik bir anlatımla okuyucusuna sunmuştur. Sebat, Binecek Şey, Dama Taşları, Kaşığı gibi hikâyeler insan nesne ilişkileri açısından okunduğunda bu ilişkinin sorunlu yanlarını ortaya koymaktadır. Dama taşlarında her şeyin eskisini seven, eski nesnelere neredeyse kudsîyet atfeden Âli Dâna Efendi, eski arkadaşı Câbi Efendi'nin dışkısı yedirilerek cezalandırılmıştır. Sebat hikâyesinde ressam kahraman, zühd ahlakının önemli bir değeri olan sebatı eşeğin inatçılığıyla eş tutmaktadır. Kaşığı hikâyesinde kaşığıya ulaşması "kırarsın" "dokunma" diye yasaklanan çocuk ilk fırsatta sandıkta saklanan kaşığıya ulaşmış fakat onu amacına uygun şekilde kullanamayarak kırmıştır. Binecek Şey hikâyesinde zühd ahlakının bir diğer değeri olan tevekkül anlayışı hedefe alınmıştır. Bütün bunlar, iktisadî rasyonalizmin oluşması için ferdiyetin belirmesini/belirmemesini mizah ile eleştiren hikâyeler sınıfına alınabilir.

Bu hikâyelerde rasyonel düşünme şuuruna ulaşmayan insan eleştirilirken Muhterî isimli hikâyede müteşebbis insan tipi örnek olarak sunulmaktadır. "Hikâye kuruş kuruş kazandığım liraları avuç avuç harç etmek benim işime gelmez." cümlesiyle başlar. Ayağını yorganına göre uzatan bir tipin ilk kez Avrupa şehirlerini görmek için yapacağı bir seyahatin hikâyesi anlatılır. Bu kadar tutumlu olan kişi

sınırı geçer geçmez, hesapsız bir şekilde harcamaya başlar ve sonunda birkaç gün içinde neredeyse geri dönüş parası haricindeki bütün parayı tüketir. Kapitalist sistemin temeli olan tüketim odaklı ekonomi, tasarruf sahibi kişinin karşısına yerleştirilmiş, tüketimin teşvik edildiği şartlar altında tasarrufun mümkün olmadığı hikâyede sergilenmiştir. Öyle ki tüketim odaklı ekonomi ferden zengin olmasının da önünü açmaktadır. Nitekim hikâyede Amerika'da saygın ailelerin duvarlara astıkları halıların çivilerden dolayı yıprandığını gören Kayserilinin çıtçı patentini alarak milyonlar kazanmasına vurgu yapılır. Hikâyenin sonunda anlatıcı kişi "bir kopçadan, bir çıtçıttan milyonlar kazanacak kafam olmadığı için bu başı bizzat kendi ellerimle koparıp yerlerden yerlere çarpmak isterim!" diyecektir. (Muhteri: 674-675) Kapitalist sistemin tüketim odaklı ekonomik yapısında pazarlama stratejileri geliştirildiği takdirde çıtçıta kadar her şey tüketilebilmeye ve kişiyi milyoner sınıfına sokmaya uygundur.

"Doğuran Ev" isimli hikâyede de faiz merkezli kazancın hikâyeye konu edildiğini, faiz sisteminin zenginleşmenin bir yöntemi olarak memur zihniyetinin zattı olarak sunulduğu söylenebilir. Hikâyede gayrimenkul zengini olan bir Rum'la bir Türk memur arasında şu konuşma geçer (Doğuran Ev: 418)

"-Demek babanızdan epey miras kaldı.

-Ne mirası? Babamdan hiçbir şey kalmadı.

-Tekrar sordum:

-O halde bu iratları nasıl yaptınız?

-Pek basit dedi, fakat bunu size anlatmak istesem de anlamazsınız.

-Niye anlamayacağım.

-Çünkü Türksünüz, diye cevap verdi."

Sonra Rum Kleanti zenginleşme hesabını anlatmaya başlayacak, evleri doğurttuğunu söyleyecek, elinde bulunan evi ipotek vererek faizle borç aldığını, bununla diğer evi yaptırdığını ve bu şekilde devam ederek on dört ev sahibi olduğunu anlatacaktır. Rum genç bunları anlatırken Türk genci hüzün içinde onu izlemekte ve şunları söylemektedir: "Şu doğuran eve baktım, onun karşısında bizim büyük ve ahşap, pembe boyaları dökülmüş ev, iri bir inek ölüsü gibi duruyordu" (Doğuran Ev: 421) Buradaki evi bir metafor olarak düşünüp gayrimüslimler ve Türk toplumu arasında bir kıyaslama yaptığımızda bir tarafta semiz doğurgan bir inek üzerinden idealize edilen iktisadi sistemin sergilendiği, diğer taraftan ise iri bir inek ölüsü istiaresi üzerinden bu sisteme intibak edemeyen ekonomin yapının sergilendiği söylenebilir.

Bütün bunlar hem yeni iktisadi sistemin zihniyet dünyasının teşekkül edebilmesi için toplumda oluşması arzulan ferdiyetin ahlâk dünyasını aksettiren hikâyeler, hem de yeni iktisadi sistemin numuneleri olarak okunabilecekken diğer taraftan elbette bu değişimin bazı arızalarının ortaya çıkması da kaçınılmazdır ki bu arızalar da Ömer Seyfettin hikâyelerine türedi zenginler olarak yansımıştır. Buna örnek olarak Velinimet hikâyesi gösterilebilir. Hikâye yeni iktisadi sistemin beraberinde getirdiği ahlâki eleştirmektedir. Hikâye iki münevverin Kağıthane'ye gezintiye çıktıkları sırada yanlarında duran bir otomobilden inen şahsın logaritmacı olan adama velinimetim demesi üzerine şekillenir. Velinimet olarak nitelenen logaritmacı otomobilden inen kişinin geçmiş zamanda efendisidir. Birkaç nasihat sonrasında bu hizmetçinin iş hayatına atılmasına vesile olur ve azmi sayesinde hizmetçi kısa sürede zengin bir fabrikatör olur. Adam, arkadaşının hizmetçisinin kısa sürede zengin olmasından müteessir olacaktır. (Velinimet: 729-733) Kendi kendine şunları söyleyecektir:

“Logaritmacının azme, iradeye, saye, hesaba dair söylediği hendesi hikmetleri dinlerken artık göğsümün kesme kaya yığınları altında ezildiğini duyuyordum. Rüştüye tahsili bile görmemiş, yalın ayak başı kabak bir uşak yamağının ip ameliğinden ustabaşlığa, ustabaşlıktan fabrikatörlüğe, fabrikatörlükten müteahhitliğe sıçradığını, müteahhitlikten milyonerliğe yürüdüğünü görmek-bilmem niçin- bana acı geliyordu. .../ Yeni zengin işte dedim. Logaritmacı durdu. Döndü. Derin siyah gözlerini açtı. “Ne o? Beğenemiyor musun?” diye güldü, “Kuruntuyu bırak. Zenginlik bu! Şarap değil yavrurum! Eskisi de bir yenisi de!”

Yeni iktisadi normların ortaya çıkardığı ahlâk ve zihniyet dünyasının gündeme alındığı bir diğer hikâye de “Bir Hatıra”dır. Hikâye, Le Grade Degrade(Rütbe haysiyeti düşürür) sözünün mânâsını düşünen filozofun logaritmacı ile bu konuyu tartışırken karşılıklı olarak geçen bir yeni zengin tipinin canlı bir örnek olması üzerinden ilerler. Logaritmacıya göre rütbenin haysiyeti düşürmesi tıpkı bir kazın, tavus kuşuna benzetilmek için rengarenk boyanmasına benzer bir durumdur ki bu durum son zamanlarda ortaya çıkan yeni zengin tiplerinde fazlasıyla vardır. Konuşma sırasında yanlarından geçen mir-i miranlık rütbesi verilmiş köylü Memiş Paşa buna bir örnek olur. Ömer Seyfettin hikâyesinin sonuna hamış diyerek şunu ekler: “Şimdi yeni zenginciklerimizin bazı komik muvazenesizliklerini duydukça yine bu cümleyi hatırlıyorum, gayrî ihtiyari “Le grade, Degrade” diyorum. Gözümün önüne dar smokinli, mavi çuha çakşırlı, abanî sarıklı Memiş Paşa’nın kabaran hayali geliyor.” (Seyfettin: 766)

Aynı konuya odaklanan bir diğer hikâye bir Sultanî mualliminin hatıra defterinden alıntı olarak kurgulanmış “Niçin Zengin Olmamış” isimli hikâyedir... Hikâye muharebe yıllarında sefaletle boğuşan bir muallimin kendi notlarını okura ulaştırarak başlar. Muhtelif tarihler altında çeşitli kayıtlarla karşılaşırız. Bu kayıtlarda muallimin yoksulluk sebebiyle içine düştüğü bunalımı görürüz. Geçinebilmek için nesi var nesi yoksa satmaktadır. Uzun süredir iş aramaktadır ve nihayet mütercimlik işi bulur. Bu işle meşgul olduğu sırada eski arkadaşlarından birisine rastlar ve onun kısa sürede zengin oluşuna şaşırır. Karşılaştığı arkadaşı zenginliğini ittihatçıların iâşe nazırı Topal’ın yakınlarında bulunmasıyla ilişkilendirir. Muallim olan arkadaşına “Senin de onunla bir yakınlığın olsa şimdiye zengin olmuşsun.” diyecektir. Alıntıladığımız bölüme mevcut iktisadi normların savaş koşullarında ortaya çıkardığı vurgunculuk yansımasıdır (Seyfettin: 937-938)

“Ah, şu muharebenin başında niçin elimden bir tutan olmadı? Biz hâlâ bugünün fakirleri sayılırız. Şimdi öyle adamlar var ki, son iki sene içinde on milyon lira kazanmışlar. Amerikalılar halt etsin! Daha muallimlik ederken arkadaşlarımdan biri bana bir kitap okutturmuştu. Fransızca ismini hatırlıyorum: “Zenginlik Elifbesi” Herif zengin olmaya bir dolardan başlıyor! Bir milyon yapmak için otuz sene geceli gündüzlü uğraşılıyor. Burada bir açkögöz için, bu milyonu, lira olarak toplamak işten bile değildir. Topal’la küçük bir ortaklık kâfi! Balkan trenleri, Anadolu hattı bir ay insan için çalışsa...”

a. Yeni aile hayatı

Gökalp’in Yeni Hayat ve Yeni Kıymetler makalesinde bir diğer vurgu yaptığı ictimaî alan “yeni aile”dir. Yeni Aile hayatı demek kadının toplum hayatındaki statüsünün değişmesi anlamına gelmektedir. Osmanlı’da kamusal alan erkeğe mahsustur ve her ne kadar Tanzimatla birlikte gündem olmuşsa da kadının kamusal alana açılımı büyük oranda 1908’de “Hürriyetin İlanı” ile söz konusu olacaktır. Meşrutiyet öncesi “*Kadınlara Mahsus Gazete*” var idiyse de bu gazete de yine erkeklerin egemenliğinde yayını sürdürmüştür. Meşrutiyet bir açılım getiriyor olsa da asıl büyük değişim Balkan Harbi ve ardından Cihan Harbi ile olmuştur. Halide Edip gibi kimi hatipler topluma seslerini duyurabilmişlerdir. (Toprak, 2017: 35-37) *Yeni Felsefe Mecmuası*’nda Durkheim’ın *Sosyolojik Yöntemin Kuralları* çalışması ekseninde ailedeki dönüşüm masaya yatırılmıştır. Durkheim Marx’ın aksine çatışmayı reddetmiş, kurumların evrilerek gelişim gösterecekleri anlayışını benimseyerek bazı patolojik durumların değişmesi için aşamaları sıralamıştır. Toplumda patolojik pek çok adet vardır ve

bunlar değiştiği takdirde ancak aile hayatı değişebilir. Yeni Felsefe Mecmuasında bunlar dört başlık altında ele alınmıştır. (Toprak,2017:45) Bunlar sırasıyla, düğünlerde aşırı ve gereksiz masraf yapılması, evliliğin ardından akrabaya bohça düzülmesi, evlenen kızın kalabalık da olsa erkeğin hanesine girme zorunluluğu ve ailelerin kızlarında sıra gözetmeleridir. Çağdaş toplumlarda evliliği kutlamak için bir gün ya da bir gece akraba ve yakınlarla küçük, masrafsız, samimi bir ziyafet yeterli olmaktadır. Yeni Felsefe Mecmuası bu bağlamda “ Bütün beldeyi çağırarak haneyi bir meyhaneye tahvilden nasıl bir fayda beklenir.” diye sormuştur.

Bütün bu teorik meseleler *Fon Sadriştayn'ın Karısı* isimli hikâyede kurmaca içerisinde Ömer Seyfettin tarafından kurgulanmıştır. Hikâyede bahsedilen patolojilere uygun olarak ilk başta halasının görücü usulüyle bulduğu bir kızla evlenen, kızın aileye girmesiyle huzursuzluğunun artması sonucu bir müddet sonra ondan boşanarak bir Alman kadınıyla evlenen Sadrettin'in Alman disiplini ve ahlakı ile yeni bir kimlik kazanması anlatılmıştır. Sadrettin'in yeni evlendiği Alman karısı bohça ve düğün masraflarını sifıra indirmiş ve bu durumu şöyle ifade etmiştir: “*Size yemin ederim ki resmî evrak ücretinden başka on para masrafım olmadı.*” Bununla kalmayacak kadının aşırı tutumlu hali bir süre sonra Sadrettin'in zenginler sınıfına girmesini sağlayacaktır. Sadrettin, karısından akseden disiplinle tam bir Alman'a dönüşmüş, ismi de Ömer Seyfettin'in mizahi üslubunda Sadriştayn'a evrilmiştir. Kadının masraf olmasın diyerek bebeğini dahi evde doğurduğu bu aile yapısı Ömer Seyfettin tarafından Türk toplum yapısına uygun görülmemiş olacak ki hikâyeye sonunda Sadriştayn'la sohbet eden anlatıcı onun yanından “Görünmez bir kâbusun önünden kaçır gibi gözlerimi ovuşturdu.” diyerek ayrılacaktır. Bu çerçeveden bakıldığı zaman Ömer Seyfettin, Durkheim'ın ortaya koyduğu tezlerin Alman aile yapısına uygun olsa da Türk toplum yapısında karşılığının olmayacağını bu hikâyeye ile ortaya koymuştur.

Toplumda kadının statüsünün değişmesi için tartışmaya açılan bir diğer husus kamusal alandaki görünürlüktür. Yeni Hayatçılara göre erkek egemen kamusal alan, kadını toplumsal hayatın içinde pasif konuma itmiş, bu da yeni hayatın arzuladığı aile hayatının zemin bulmasını engellemiştir. Bu statüsünün değişmesi için geleneksel normların kadının toplumsal konumuna dair algısının değişmesi gerekmektedir ki Ömer Seyfettin *Aşk Dalgası*, *Bahar* ve *Kelebekler* isimli hikâyelerde bu değişimin örneklerini sunmuştur.

“*Aşk Dalgası*” hikâyesinde Ömer Seyfettin kadın kimliğinin toplumsal yapı içerisindeki konumunu kurmaca dünyada arkadaşını konuşturarak tartışmaya açar. 1912 yılında kaleme alınan *Aşk Dalgası* isimli hikâyede anlatıcı kişi arkadaşıyla vapurda kadınlar üzerine konuşmaktadır. Geleneksel düşüncenin kadın erkek ilişkisine dair algı eleştirel bir dille sergilenir (*Aşk Dalgası*:231)

“İşte Allah'ımızın Türkiye'deki ezeli ve karşı gelinmez kanunu, yani içtimai vicdan, aşkı bütün kuvvetiyle bize yasak ediyor. Türkiye'de kimse sevişemiyor. Ve kimse şimdiden sonra sevişemeyecek...Çünkü sevmek için evvelâ görmek lâzım. Hâlbuki genç bir kızla yuva yapmak, ölüncüye kadar bahtiyar yaşamak için konuşmak, anlaşmak, sevişmek değil; hatta bir kerecik olsun yüzünü görmek imkansız. Bu şiddetli yasağa karşı duranlar, iş durasına girmiş anarşistlerin, nihilistlerin, yahut eski zamandaki dinsizlerin akıbetine uğrarlar. İçtimai ve acıklı bir ölümle sönüp giderler.”

Bu konuşmanın ardından Vapur'dan ayrılırken anlatıcının gördüğü manzara şöyledir (*Aşk Dalgası*: 236)

“Arkadaşımın yanında topallayarak iskeleye doğru yürümeğe başladım. Artık şimdi kadınlar da her tarafları örtülü koyu siyah çarşaflarının altında sanki şangırtıları işitilmemek için pamuklara sarılmış gayet ağır ve gizli esirlik ve zulüm zincirleri taşıyan lanetlenmiş, hayattan kovulmuş

hasta ve dilsiz heyulalar gibi sendeleyerek, titreyerek yavaş yavaş çıkıyorlar ve başlarını önlere eğerek düşmemek, bir şeye dokunmamak, birbirlerine çarpmamak, yanlış bir adım atmamak için kalın ve kara peçelerinin altında bastıkları yeri görmeye çalışıyorlardı.”

Yeni Hayat'ın teorisinin toplumsal hayattaki karşılığı ve Durkheimci tekamül beklentisi karşılığını 1923 yılında bulacak, bu hikâyede odaklanılan kamusal alandaki kadının statüsüne dair değişiklik gerçekleşmiş olacaktır. Hikâyede vapurda ayrı bir bölümde oturan kadınların 1923 sonrasındaki yeni hayattaki düzenlemeyle statüleri değişmiştir. 1923 Aralık'ın ikinci yarısında ulaşım araçlarında erkekle kadının arasına gerilen ve haremle selamlığı ayıran kalın perde kaldırılmış, ulaşım araçlarında kadının kamusal görünürlüğü farklılaşmıştır. Basına göre “eski” ve “köhne” alışkanlık bir kenara bırakılarak ilerici bir inkılap gerçekleştirilmiştir. Tramvay, tren ve vapurlarda hususen buna dikkat edilmesi istenmiştir. (Toprak, 2017: 115) Böylece, 1923 yılında ortaya çıkan yeni hayata dair bu değişim 11 yıl önce Ömer Seyfettin hikâyesinde tartışmaya açılmıştır.

1911 yılında yayınlanan Bahar ve Kelebekler isimli hikâye ise feminizm meselesini gündemine almıştır. 1910'lu yıllarda dünyada olduğu gibi Türkiye'de feminizm güç kazanmaktadır. Meşrutiyet'in kendine özgü yeni kadını oluşturmaktadır. Türkiye'de Batı'dakine benzer bir feminist hareket II. Meşrutiyet yıllarında ortaya çıkacaktır. Bu yıllarda Osmanlı Kadınları Terakkiperver Cemiyeti, Teâli-i Nisvân Cemiyeti, Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvân Cemiyeti gibi çeşitli kadın örgütleri kurulmuştur.⁴ (Toprak, 2017: 48-49) Bu bağlamda geleneksel kadın tipi ile yeni kadın arasında bir karşıtlık ortaya konmalıydı ki Ömer Seyfettin, Bahar ve Kelebekler hikâyesinde bunu yapmıştır. Doksan yedi yaşındaki büyük nine ile torunu arasındaki sohbet üzerine şekillenen Bahar ve Kelebekler isimli hikâyede, 17 yaşındaki genç kız şezlonga uzanmış vaziyette ninesiyle konuşmakta ve roman okumaktadır. Okuduğu, kadınların geleceğine dair Fransızca bir romandır ve ninesi bu romanların mutluluğu değil huzursuzluğu getireceğini düşünmektedir. Ninesi huzura dair hayat sahnesinden hatıraları torununa aksettirenken adeta Binbirgece Masalları'nın büyüülü atmosferinde geçen bir bahar havasından bahseder. Bu atmosfer toruna fazlasıyla yapay gelmektedir. Yazar ihtiyar kadını; “ Genç kız onun kırık dişli ağzının içindeki derin ve sivri karanlığa bakıyor, oradan çıkan kelimeleri dinlemekten ziyade sanki temaşa ediyordu.” şeklinde tasvir ederken bir yönüyle de “köhne” yapılar karşısında kendi tarafını ortaya koymuştur. Çünkü ilerleyen bölümlerde de genç kızın zihninden geçenleri naklederken ihtiyar kadının durumunu ilkel ve yapmacık olarak aksettirecektir: (Bahar ve Kelebekler: 175)

“Madem “terakkiden” içtinap kabil değildi ve terakki ise mutlaka değişmek, mutlaka eskiye benzememek idi, o halde asırlarca evvelki Türk kadınlığı da iptidai ve mebnai halinde kalamazdı. Kuklalıktan, bebelikten, masumiyetten, hasılı dişilikten çıkacak, hakiki kadın haline gelecek, erkeklere tefevvuk etmese bile müsavi bulunacak, bütün manasıyla insan, insan, insan olacaktı...”

b. Yeni Bedâet

Yeni Hayatın bir şubesi olarak “yeni bedâet”(güzellik) meselesini Ömer Seyfettin üzerinden ele alırken burada Yeni Lisan hareketini, hareketin dil anlayışını, Ömer Seyfettin'in kurmaca ve gerçeklik hakkındaki görüşlerini bütünüyle hesaba katmak elzemdir. Yeni Lisan hareketi yeni bir güzellik anlayışının lisandaki karşılığı olarak karşımıza çıkar. Ziya Gökalp'in Yeni Hayat şiirleri içerisindeki “Lisan” şiiri de bu güzellik algısının bir yansımasıdır. Kurmaca ve gerçeklik arasında asrî metinlere bakış açısını gündeme almak istediğimizde Ömer Seyfettin'in *Sanatı İdrak* başlıklı yazısı da yol gösterici olacaktır. Yeni Hayat'ın bir şubesi olarak Ömer Seyfettin'de yeni güzellik algısı başlı başına incelendiğinde oldukça kapsamlı bir çalışma ortaya çıkacaktır. Buna rağmen hikâyeler bağlamında

⁴ Zafer Toprak, a.g.e. 48-49

yeni güzellik algısının tematik olarak tartışmaya açıldığı *Sahir'e Karşı*, *İki Mebus*, *Sebat* gibi bazı hikâyeleri isim olarak zikretmek yerinde olacaktır.

c. Yeni siyaset-yeni felsefe

Yeni siyaset dendiği zaman meseleye üç tarz-ı siyasetten Türkçülük siyaseti ekseninde bakmak gerekecektir. Yeni Hayatın yeni siyaseti bu eksen üzerine inşa olunacak Durkheim'ın organik dayanışma modeli yeni siyasetin sosyolojik temelini oluşturarak Cumhuriyet sonrası ideolojinin de büyük oranda zeminini teşkil edecektir. Gökalp'in "ferd yok, cemiyet var; hak yok, vazife var" şeklinde formüle ettiği bu anlayış gerek Türkçülük ekseninde gerekse organik dayanışma ekseninde Ömer Seyfettin'in hikâyelerine yansımıştır. *Bomba*, *Ant*, *Beyaz Lale*, *Primo Türk Çocuğu* gibi diğer pek çok hikâyesinin yanı sıra bilhassa Ashab-ı Kehfimiz isimli hikâye üç tarzı siyasetin her birinin tartışmaya açıldığı Osmanlılık ve İslamcılık siyasetlerinin II. Meşrutiyet sonrası koşullarda iflasını ortaya koyan bir kurgu ile karşımızda durmaktadır. Kaynaşma Kulübü adı altında bir hülyanın içinde yaşayan ve azınlıkların başkaldırısı ve emelleri sonucunda gözleri açılarak Türkçülük siyasetine son hamlede sarılan Osmanlı aydınının durumu Ashab-ı Kehfimiz hikâyesinde ortaya konur. Ömer Seyfettin'in bu hikâyelerinde merkeze aldığı meseleler, Yeni Felsefe Mecmuası'nın ikinci sayısında Yeni Hayatçıları etnik taassupa karşı dikkatli olmak konusunda uyarıcı yazıya karşı aynı derginin üçüncü sayısında verilen cevabın hikâyelere dönüştürülmüş halidir. Yeni Felsefe Mecmuası'nda Yeni Felsefe Mecmuası Tahrir Heyeti adına M.T imzasıyla kaleme alınan yazıda bu taassup şöyle dile getirilmiştir:⁵

"Taassub-u millî hislerini fikirlerini setr etmiş olanlar ecdatlarının gösterdiği mantıksız yollardan başka yollar göremezler. Bu sebeple ben yeni hayatı bir cihetten doğru buluyorum fakat taraftarlarının kendilerini taassuptan kurtarmaları şartıyla ve zannediyorum ki benim gibi pek çok gençler bu taassub-u millîden dolayı yeni hayatı kabulden istinkâf edecektir."

Meseleye bu zaviyeden bakıldığında Yeni Hayat'ın felsefesinin hangi değerler üzerine inşa olunması gerektiği noktasında bazı tereddütlerin olduğu, Türklük vurgusunun taassub-u millî olarak tavsif edildiği söylenebilir. Bu yazıya bir sonraki sayıda yayınlanan "M.T Bey'e Cevap" isimli itiraznamede cevap verilmiş, Türklük vurgusunun neden yapılması gerektiğinden, Rum, Bulgar ve Arnavutların kendi milliyetlerini savunmalarının taassup olarak nitelenmemesine rağmen Türklerin Türklük vurgusunda bulunmasının taassup olarak nitelenmesinin "*Türklerde Türklük hissini mevcut olmamasından*"⁶ kaynaklandığı ifade edilmiştir. Aynı yazıda fikriyatın oluşması için Yeni Hayat kitaplarının yayımlandığı⁷, o güne kadar "*Millî Jimnastik*" ve "*Vatan Yalnız Vatan*" isimli Yeni Hayat kitaplarının neşredildiği, bilhassa ikinci kitabın bütün gençlere tavsiye edilmesi gerektiği söylenmiştir. Yeni Felsefe Mecmuası'nda M.T imzalı yazının yazılmasına vesile olan *Millî Jimnastik* isimli Yeni Hayat kitabı, bilhassa Edebiyat-ı Cedide'nin ortaya çıkardığı tipleri hedefe koymuş, bu dönemde bilhassa Halit Ziya'nın yazdığı *Aşk- Memnu*, *Mai ve Siyah* gibi eserler levanten züppeliğe sebep olmakla itham edilmiştir. Bir diğer Yeni Hayat kitabı *Vatan Yalnız Vatan* ise beynelmileliyet fikrini ve masonluğu hedef tahtasına koymuştur. Bu meselelerin tartışıldığı günlerde Ömer Seyfettin, Genç Kalemler Dergisi'nde *Bomba* isimli hikâyesini yayınlamış, birkaç ay sonra yine Genç Kalemler'de *Primo Türk Çocuğu* ve onun ardından da *Ant* isimli hikâyeleri yayınlamıştır. Bu üç hikâyenin de bu

⁵ M.T. Yeni Hayat Cereyanı, Ahmet Hamdi, M. Zekeriya Sertel, Rumeli Matbaası, Yeni Felsefe Mecmuası, 21 Ağustos 1911, II. s.5

⁶ Yeni Felsefe Mecmuası S. III. s.3

⁷ Nazım Hikmet Polat, Ömer Seyfettin'in bütün nesirlerini derlediği kitapta Genç Kalemler Tahrir Heyeti adına yazılanlar başlığı altında gerek Millî Jimnastik gerekse Vatan Yalnız Vatan'ın Ömer Seyfettin tarafından kaleme alındığı beyan etmiştir. Yeni Felsefe Mecmuası'nın 3.sayısında M.T Bey'e Cevap başlıklı tahrir heyeti adına yazılmış yazının da bu minval üzere Ömer Seyfettin'e ait olduğunu değerlendirmek gerekir. Polat, a.g.e. s. 28

dönemki tartışmalar ekseninde kaleme alındığı söylenebilir. *Piç* isimli hikâyede *Milli Jimnastik* yazısında züppe olarak işaret ettiği mukallit tipin örneği okura sunulur.

Türkçülük siyaseti ekseninde yeni bir siyasi atmosfer, beraberinde yeni bir ulus kimliği inşa etmeyi de zorunlu kılacaktır. Bu ulusun inşa edilme çabalarının Meşrutiyet'ten başlayarak Cumhuriyet'e intikal eden bir süreç olduğu malumdur. "Yeni Hayat" ekseninde yeni hayatın bir şubesi olarak "yeni felsefe" denildiğinde meseleye biraz da halk bilimi, halka doğru ve bunun beraberinde doğa durumu üzerinden bakmak gerekecektir. Romantik Türkçülük olarak nitelendirilebilecek bu cereyan, Herder'in Alman milliyetçiliği için yaptıklarına benzer bir kaygıyla Batı'ya meydan okumaya çalışma amacı taşımaktadır. Elbette bunun sorunlu yanlarının da Ömer Seyfettin hikâyelerine yansımaları söz konusu olacaktır. Avrupa'da halk biliminin ortaya çıkması sürecinde her ulusun kendi "soylu vahşi" olarak tanımlanan tabiri caizse ümmî köklerini aramaya doğru yolculuğunun bir benzerini gerçekleştirmek isteyen Tam Bir Görüş hikâyesindeki Efruz Bey karakteri (Ziya Gökalp olma ihtimali yüksektir.) Ömer Seyfettin'in ironisinden nasibini alır. Hikâyede bir sosyolog olarak karşımıza çıkan Efruz Bey köylülerin tabiliği ve ahlaki faziletlerine övgüler düzer, şehrin insanının ise gayri tabi olduğunu, bozulmaya uğradığını söyler ve arkadaşlarıyla birlikte Kağıthane tarafında bir köye bunu gözlemlemek için gider fakat gördükleri hiç de beklediği gibi değildir. Efruz Bey arkadaşlarının yanında komik duruma düşer. (Tam Bir Görüş: 1052) Bütün bunların yanında Yeni Hayat'ın yeni felsefesini ahlak felsefesi bağlamında aldığımızda da Ömer Seyfettin hikâyeler bütününde bahsettiğimiz hikâyeler öncelikli olmak üzere pek çok hikâyesinin yeni etik değerleri inşa etmek esasına mebnî olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Sonuç

Yeni hayat Ziya Gökalp tarafından kavramsallaştırıldıktan sonra Cumhuriyet'e intikal eden değişim normlarının zeminini oluşturmuştur. Zafer Toprak'ın Yeni Hayat'ın toplumsal etkilerini Dante Alighieri'nin Yeni Hayat'ıyla kıyaslamasına benzer şekilde Ömer Seyfettin'in hikâyeleri de Boccaccio ile kıyaslanabilir. Boccaccio, Veba günlerinde İtalya'daki sefahati kaleme alırken pek çok yerleşik kurumu hikâyelerinde mizah ile eleştirmiştir. Ömer Seyfettin de tıpkı Boccaccio gibi Yeni Hayat'ın yeni değerlerini inşa etme sürecinde toplumdaki pek çok yerleşik değeri hedef tahtasına koymuştur. Fakat Ömer Seyfettin sadece yıkmak, eleştirmek, sarsmak kastında değildir bir teklif de sunmak amacındadır ki Pembe İncili Kaftan, Forsa, Diyet, Primo Türk Çocuğu gibi daha pek çok hikâyesinde ortaya koyduğu ideal tipler bunun örneğidir.

Yeni Hayatın toptan bir kıymetler değişimi olduğu göz önüne alındığında, Ömer Seyfettin hikâyeleri bu değişimin en iyi göstergesi olarak karşımızda durmaktadır. Ziya Gökalp'in Yeni Hayat ve Yeni Kıymetler isimli makalesinde Yeni Hayat'ın şubelerini ortaya koyarken dile getirdiği iktisattan felsefeye kadar her noktanın numuneleri, Ömer Seyfettin hikâyelerinden gözlemlenebilmektedir. Öyle denebilir ki Ömer Seyfettin bütünüyle, Yeni Hayat hikâyecisidir, yazdığı hikâyelerin neredeyse tamamı bu fikriyatın temsili için kaleme alınmıştır. Ziya Gökalp'in sürecin teorisyeni olduğu, Ömer Seyfettin'in ise bu teorik düzeydeki malumatı tahkiye ile halkın anlayacağı bir forma soktuğu söylenebilir. Gökalp'in teorik yaklaşımları siyasi mecrada makes bulsa da bu hikâyeler, mektep çocuklarından başlayarak halkın bütün fertlerine yeni hayatın ideallerini canlı bir şekilde yazıldığı günden bugüne taşımaya devam etmektedir. Ne var ki Ömer Seyfettin, her şeyden evvel bir hikâyeci olması, bir edebiyat adamı olması sebebiyle Yeni Hayat'ı Gökalp kadar teorize edebilmiş veya sonuçlarıyla idrak edebilmiş değildir. Gökalp'in Yeni Hayat isimli şiirler toplamı çıktığında buna karşı yazdığı yazıda

ortaya koyduklarına bakarak bunlar söylenebilir.⁸ Ömer Seyfettin, Gökalp'in " Bir ülke ki camiinde Türkçe ezan okunur, köylü anlar manasını namazdaki duanın" mısralarını yorumlarken buna hücum edenleri riyakar mürteci olarak tanımlar ve "Evet şüphesiz Türkçe ezan okunamaz. Her milletin sembol halindeki duaları milli lisanla değildir. Meselâ birçok Hıristiyan milletler birçok dualarını manasını bilmedikleri Latince lisanıyla okurlar. Türk'ün vatanında ezanın sembol mahiyetindeki kelimeleri Arapça kalacak, fakat din millileşecek, Türk'ün idrâkine, vicdanına hülûl ederek Türkçeleşecektir." diyerek bu mısralardaki maksadı tevîl etmeye çalışır. Ne var ki Yeni Hayat idealinin Cumhuriyet sonrasına intikal eden tekâmülünde Ömer Seyfettin'in bu tevîlinin aksine ezan da Türkçe olarak okunacaktır. Netice olarak Ömer Seyfettin'in memleketin içine düştüğü buhranda bütün samimi gayretiyle yeni bir hayat telakkisinin yerleşmesi için mücadele ettiği, dinî-millî değerleri daha çok millî devlet ideali ekseninde korumaya ve zinde tutmaya çalıştığı, bütün bunların yanında Yeni Hayat'ın değişen değerleri ve yeni kıymetlerinin, yeni hayatın tekâmül sürecinde onun idealize ettikleriyle farklılık arz ettiği söylenebilir.

Kaynakça

- Çonoğlu, S. (Ed)(2018) Ziya Gökalp Yeni Mecmua Yazıları. İstanbul: Ötüken.
- Feroz, A. (1999) İttihatçılıktan Kemalizme, İstanbul: Kaynak.
- Kılınç, E. (Ed) (2016) Yusuf Akçura, Siyaset ve İktisat. İstanbul: Ötüken.
- Taml, B. (2017)Cereyanlar, İstanbul: İletişim.
- Parlatır, İ. Çetin, N.(2014) (Ed) Genç Kalemler Mecmuası Tıpkı Basım, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Polat N. H (Ed) (2016) Ömer Seyfettin Bütün Nesirleri. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Polat N. H (Ed) (2015) Ömer Seyfettin Bütün Öyküleri. İstanbul: Yapı Kredi.
- Sayar A. G. (2000)Osmanlı İktisat Düşüncesinin Çağdaşlaşması, İstanbul: Ötüken.
- Sertel M. Zekeriya, Ahmet Hamdi. Yeni Felsefe Mecmuası, (11 Ağustos 1911) Yeni Hayat Cereyanı. İstanbul: Rumeli Matbaası.
- Sertel M. Zekeriya, Ahmet Hamdi. Yeni Felsefe Mecmuası. (15 Eylül 1911) M.T Bey'e Cevap. İstanbul: Rumeli Matbaası.
- Toprak, Z. Türkiye'de Yeni Hayat İnkılap ve Travma 1908-1928, İstanbul: Doğan Kitap.

⁸ Polat, s. 538

29. Edward Bond'un *Lear* oyununda şiddet ve 'aggro-efekt'

İbrahim GÜNGÖR¹

APA: Güngör, İ. (2021). Edward Bond'un *Lear* oyununda şiddet ve 'aggro-efekt'. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 478-494. DOI: 10.29000/rumelide.895956.

Öz

İkinci Dünya Savaşı'nın yarattığı büyük yıkım 1950 sonrası yazarlık kuşaklarını derinden etkilemiştir. İngiliz oyun yazarı ve tiyatro teorisyeni Edward Bond savaşın, sürgünlerin, bombaların gölgesinde bir çocukluk yaşamış, şiddeti ve yıkımı derinden hissetmiştir. Bu nedenle de oyunlarında genel olarak şiddetin merkezde yer aldığı bir dünyanın anlatılarına yer vermiştir. Yazara ve tiyatroya toplumu dönüştürmek gibi bir sorumluluk yükleyen Bond'un tiyatrosunun politik bir zemine bastığı görülür. Bu politik zemin Brecht'in 1950 sonrası tüm Avrupa'ya yayılan etkisinin yoğun izlerini taşımaktadır. Brecht'in tiyatroya yüklediği sorumluluk, seyirciyi uyarıcı bir etkiye bulunma çabası, çeşitli efektlerle konuyu, durumu, ilişkileri yadırgatarak uzak aç bir görüş geliştirilmesinin sağlanması düşüncesi Bond'un çalışmaları için bir zemin oluşturmuştur. Bond'un erken dönem yazarlık çalışmalarında ortaya attığı 'aggro-efekt' kullanımı böylesi bir arayışın sonucudur. Bond, 'aggro-efekt' kullanımı ile Brecht'in 'yabancılaştırma efekti'nin eleştirisini yaparak çağın seyircisi üzerinde daha sarsıcı ve şoke edici bir etki yaratma amacı güder. İlk dönem oyunlarından olan *Lear* bu etkinin yoğun olarak kullanıldığı bir metindir. Şiddetin kasıp kavurduğu bir çağı, başka bir şiddet anlatısını ele alıp, günümüze uygun bir dile kavuşturarak anlatmak isteyen Bond, Shakespeare'in *Kral Lear* oyununu yeniden yazmıştır. Bir anlamda Bond, tiyatro düşüncesinde hem toplumsal tiyatronun en önemli temsilcilerinden çağdaşı Brecht'le hem de 'tüm zamanların en büyük yazarı' olarak adlandırılan Shakespeare ile bir hesaplaşma yürütmüştür. Çalışma bu hesaplaşmalar ışığında *Lear* oyununa nüfuz etmiş şiddet öğelerine ve 'aggro-efekt' kullanımlarına yakından bakmayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: *Lear*, Edward Bond, şiddet, aggro-efekt, tiyatro

Violence and 'aggro effect' in Edward Bond's *Lear*

Abstract

The great destruction caused by the Second World War left an immense impact on the generation of writers of the post 1950s. The English playwright and theorist Edward Bond lived a childhood in the shadow of war, bombs and exile and experienced violence and destruction at first hand. This is why in his plays he has displayed a world in which violence is central to the narrative. Bond's theatre does hold a political stand, as he places the responsibility of transforming society on the shoulders of writers and the theatre. This political stand carries influences of Brecht which was widespread across the Europe of the post-1950's. The responsibility Brecht placed on the theatre, his effort to create a stimulating effect on the spectator, his idea of achieving distancing via the use of various effects in the presentation of the topic, the situation and relationships by means of alienation was the groundwork for Bond's work. The 'aggro-effect' technique he came up with in his early years as

¹ Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Sahne Sanatları Bölümü (İzmir, Türkiye), ibrahim.gungor99@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3633-8524 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.895956].

playwright was the result of such inspiration. Bond pursued to simultaneously present a critique of the 'alienation effect' introduced by Brecht and create impact which would startle and shock the spectators of his time. One of his earlier works *Lear*, is one such example of a text to this effect. In an age ravaged by violence, Bond rewrote Shakespeare's *King Lear*, to take up another narrative of violence, and tell it in a language spoken today. In this sense concerning the matter of the idea of the theatre, Bond settles accounts with both one of the most influential figures of social theatre, his contemporary Brecht, and Shakespeare the greatest bard of all times. This study aims to take a closer look via the abovementioned accounts settled, at the element of violence in *Lear* and the use of the 'aggro-effect'.

Keywords: *Lear*, Edward Bond, violence, aggro-effect, theatre

Giriş

1900 sonrası politik tiyatro düşüncesi Piscator'dan Brecht'e uzanan bir çizgide tiyatroya toplumsal bir sorumluluk biçerek ve yer yer onu araçsallaştırarak farklı yönelimler kazanmıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra İngiltere'de savaşın yarattığı yıkım ve mevcut sisteme karşı oluşan güvensizlik ortamı politik bir yazarlar kuşağının ortaya çıkmasını sağlar. Arnold Wesker, Joan Littlewood, John Arden, Margaretta D'Arcy, John Osborne gibi pek çok ismin içerisinde sayılabileceği bu kuşak farklı politik arayışlarla oyunlar yazarlar. Edward Bond bu kuşağa ait ama politik tutum, söylem ve oyunlarında diğerlerinden çok daha radikal tercihlere yönelen ve farklılaşan bir isimdir (Hirst, 1985: 7).

Savaş-sonrası yazarlar kuşağının pek çok kişisi gibi İkinci Dünya Savaşı'nın etkisini İngiltere'de doğrudan hissetmiş, şiddetle ve adaletsiz bir dünya ile daha küçük yaşlarda tanışmıştır. Bu yoğun etkiyi *The Hidden Plot* isimli kitabında şiir diliyle dönemi ve yaşadıklarını anlatarak da ifade etmeye çalışmıştır (Bond, 2000a: 2). Savaş sonrası askerlik yaptığı dönem de onun için travmatik izler barındırır (Billingham, 2014: 3). Şiddeti temel sorunsal olarak ele alan yazarlığında bu dönemlerin etkileri net olarak görülmektedir. Diğer yanda Bertolt Brecht'in yoğun etkisi yer alır. Catherine Itzin'in yaptığı saptamaya göre (aktaran Biçer, 2008: 21) Brecht'in Berliner Ensemble topluluğunun İngiltere'ye yaptığı iki farklı turne İngiliz oyun yazarlığında derin bir iz bırakmıştır. Tiyatro-toplum ilişkisinin burjuva sanat algısının yarattığı bir özerklik içinde algılanmaması, tiyatronun değişimin önemli bir unsuru olması gerektiği düşüncesi Brecht'ten İngiliz Tiyatrosu'na uzanan en önemli etkilerdendir. Bu toplumcu ve tiyatroya sorumluluk yükleyen bakış yanında Brecht'in uyarıcı efektler üretme, farklı anlatım yolları arama çabası da İngiliz Tiyatrosu ve Bond için örnek oluşturmuştur. Bond, Brecht'in yaklaşımını kendi döneminin toplum yapısına göre yorumlayarak kullanmayı tercih eder.

Döneminin sorunlarını ancak döneme özgü bir dille anlatabileceği inancı taşıyan Bond'un *Lear* oyununa bakıldığında bir tarafta çağdaşı ve düşünsel izleğinin önemli mimarlarından biri olan Brecht'le, 'yabancılaştırma efekti'nden 'aggro-efekt'e uzanan bir hesaplaşma durmakta iken diğer tarafta da İngiliz oyun yazarlığında neredeyse tartışılmaz bir zirve olarak görülen William Shakespeare'le *Kral Lear* oyunundaki şiddet ve iktidar ilişkisi bağlamında girilen bir hesaplaşma yer almaktadır. Bond, bu hesaplaşmayı şöyle dile getirmiştir: "Lear önümde bir engeldi ve onu ortadan kaldırmak zorundaydım" (Bond, 1972: 8). Bu hesaplaşma çağdaş dünyanın tarih ile, çağdaş sanatın klasik sanatla hesaplaşması olarak da görülebilir. Bond, *Kral Lear* metnini tekrar yazarak onu

kendimiz, kendi toplumumuz, zamanımız, sorunlarımız için kullanılabilir hâle getirebileceğimizi söylemiştir (aktaran Klein, 1989: 71).

Çalışma, Bond'un dünya görüşü ışığında şiddeti algılayış biçiminin, 'aggro-efekt'in temel özelliklerinin ve 'yabancılaştırma efekti' ile farklarının ortaya konulması ile başlayacaktır. Sonrasında Bond'un *Lear*'ının Shakespeare'in *Kral Lear*'ı ile yürüttüğü hesaplaşmaya göz atılacak daha sonra da şiddet ve 'aggro-efekt'in oyundaki çok boyutlu görüngülerinin analiz edilmesi ile sonuç bölümüne ulaşılabilecektir.

Bond'da şiddet ve 'aggro-efekt'

Bond, içinde yaşadığı çağın şiddet ortamını toplumsal düzenin çarpıklığının yarattığı bir sonuç olarak gören, sosyalist düşünceyi benimsemiş bir isimdir. Toplumda adaletsizlik, iktidar ve çıkar çatışmaları, din ve sömürü düzeni gibi kuşatıcı etkilerin, insanı sistemli bir şekilde şiddete ittiğini ve bu şiddetin de onu hem bir saldırgan hem de bir mağdur hâline getirdiğini düşünmektedir. İnsanın varoluşunun doğal düzenine aykırı bir yaşam tarzına, bir sisteme girmeye zorlanması şiddeti bir sonuç olarak ortaya çıkarmaktadır. Özellikle modern yaşamın getirisi kentleşme, teknolojinin mekanize dünyası ve para merkezli sistemin yapısı 'insani' olandan uzaklaşılmasına neden olmaktadır. Bu işleyiş şiddeti bir unsur olarak ahlaki yapısında içermekte ve onu sisteme dâhil olan insanlar için bir araç olarak kullanıma sunmaktadır.

Bond, temel olarak şiddetin toplumsal ahlak ve sistemler tarafından nasıl üretildiği ile ilgilenir. İnsanın doğuştan ya da içgüdüsel olarak şiddete meyilli, saldırgan olduğu görüşüne karşı durur ve şöyle der: "saldırganlık bir kabiliyettir, bir ihtiyaç değildir" (2013: 8). Bond toplumsal sistemin damarlarına nüfuz etmiş bir yapıyı açığa vurmaya çalışır. Artık kimi kavramlar sahip olduklarının dışında anlamlar taşımaya başlamışlardır. Çağımızda suç yasanın kendisi olarak algılanmaya başlanmış, şiddet politika hâline gelmiştir (Bond, 2000a: 5). Sistemin temel unsurlarından biri hâline gelen suç bir anlamda içselleştirilmiştir. Sistemler artık suçun 'ne'liğini kendine göre tanımlamaktadır. Yani adaletsizliğin, parçalanmanın kaynağı 'yasa ve düzenin koruyucusu' kimliğine bürünmekte ve kendini ahlaki açıdan aklamış olmaktadır. Toplumsal ahlak kendini devirebilecek dolayısıyla yaratılmış ahlaki kriterleri sarsabilecek bir muhalefete karşı korku ve öfke duymaktadır. Çünkü kurulu ahlaki düzen bir aklama ve imtiyaz aracı hâline gelmiştir (Bond, 2013: 11-12).

Böyle bir ortamda anlatılar (stories) da adaletin gerçekliği değil görüntüsü ile ilgilenmeye başlamıştır. Sadece 'kim yaptı?' sorusu sorulmakta ve failer aranmaktadır. Ama adaletin tarifi yapılmamaktadır. Bond anlatıların, dramının ve tiyatronun yeni toplumsal yapıda geldiği noktayı da açıklar: Tüketim odaklı bir toplumun demokrasisinde drama da 'doymak', 'tatmin etmek' merkezli hâle gelmiştir. Hayal gücünün alanı 'sahte bir gerçeklik yaratma' baskısı altında tutulmaktadır. Derinden derine demokrasiden uzaklaşmakta, bir özgürlük yanlısı anlatılarda yer almakta, drama ve tiyatro bu süreçte önemsizleşmektedir (Bond, 2000a: 4-5). Bond'un bu önemsizleşmeyi tiyatronun apolitikleşmesi olarak da okuduğu görülür. Oysaki Bond'a göre tiyatro her koşulda, türü fark etmeksizin politiktir ve sanatta toplumsal alanı vurgulamalıdır (aktaran Hirst, 1985: 24).

Bond yaklaşımına Rasyonel Tiyatro adını vermiştir. Genel olarak oyunlarında akılcı bir toplumun yokluğunu, bu boşluğun şiddeti ortaya çıkararak temel unsur olduğunu göstermeye ve toplumu akılcı bir düşünsel yapıya kavuşturmaya çalışır. Bond'a göre;

Eğer toplumsal çevremiz bizim insanca yaşamamıza uygun koşulları sağlayan (sosyalizm) değil de, bizi sömüren ise (kapitalizm), ya da bizi iki ayaklı hayvanlar ve makineler (faşizm) olarak algılayan

bir sistemse; duygularımızın saldırganlığa, barbarlığa, çocuk kıymına ve şiddetin diğer boyutlarına dönüşmesi kaçınılmaz olacaktır (aktaran Biçer, 2008: 46).

Bu nedenle Bond, oyunların sadece sorunları, çatışmaları ortaya atan yapıda yazılmaması gerektiğini aynı zamanda anlaşılabilirliği sağlayacak, pratik cevaplar da üretmesi gerektiğini belirtmiştir. Cevaplar her zaman çok açık, net ve basit olmasa da amaç sosyalist bir toplum yapısının işaret edilmesidir (aktaran Billingham, 2014: 11). Kimi yerlerde (Mander, 2018: 1205, Biçer, 2008: 31) 'didaktik' bir yazar olarak nitelendirilmesinin nedeni budur. Ama aslında didaktik bir noktaya ayak bassa da oyun yapılarında sadece akılsal çıkarımlara dayanan ve doğrudan sonuca giden bir öğretici yan taşımaz. Brecht'in 'yabancılaştırma efekti'ni eleştirirken onun fazlasıyla akılsal bir aydınlanmaya dayandığı ile ilgili savı bu düşüncüyü daha açık hâle getirir. Bu konuya daha sonra tekrar değinilecektir.

Rasyonel Tiyatro'su ile ilgili söylediği şu sözler çatışmaların, ikilemlerin nasıl tiyatro sayesinde anlaşılır kılınabileceğini açığa vurur: "Tiyatro yapması gerektiği şeyi yaptığı zaman, kaos içindeki düzeni, bayağının içindeki ideali, şimdinin içindeki geçmişi ve irrasyonelin içindeki rasyoneli gösterir" (Bond, 1998: 8). Yani egemen toplumsal sistemlerin nasıl çarpık bir ideolojik zemine bastıklarını gözler önüne serer (Bond, 2015: 18). Bond, toplumsal ahlakın bir intihar biçimi olduğunu söylerken (2013: 15) ikilemlerle dolu bu çarpık yapıya vurgu yapmaktadır. Bozuk toplumsal ve ahlaki yapının saldırganlığını sanatın önleyebileceği düşüncesi sanat-hayat ayırımına verilmiş önemli bir cevaptır. Bond'un düşüncelerinde şiddete karşı durmanın yazarlara biçilmiş tarihî bir sorumluluk olarak görüldüğü söylenebilir.

Şiddet toplumumuza şekil veriyor, toplumumuzu pençesinde tutuyor; şiddetli olmaktan vazgeçemediğimiz takdirde geleceğimizi kaybedeceğiz. Yazarların şiddet hakkında yazmalarını istemeyen insanlar, onların bizler hakkında ve zamanımız hakkında yazmalarını istememekteler. Şiddet hakkında yazmamak bugün ahlaksızlıktır (Bond, 2013: 7).

Böyle bir misyon oyunların günümüz seyircisine ulaşabilmesi için keskin etkilerin aranmasını zorunlu kılmıştır. Türkçe'ye 'arttırılmış-efekt' olarak da çevrilebilecek 'aggro-efekt', Bond'un sanata ve tiyatroya biçtiği sorumluluğun bir sonucudur.

Bond'a göre modern tiyatrodaki etkiler, efektler genelde 'yapay', 'sahte'dir. Tiyatronun unsurlarının (ışık, ses, müzik vb.) etkileyici bir 'iş' ortaya çıkması için 'oportünist' bir kullanımına dayanırlar. Bond, herhangi bir sahne efektinin ancak nedensellikte bağı olması hâlinde faydalı olacağını belirtir. Böylece neden-sonuç ilişkisi açığa çıkarılabilecektir. Nedensellikte bağı olmayan efekt ise kendisini imleyeceği için bir çeşit 'kendi kendinin kanıtı' ya da 'anlamı' hâline gelecektir. Bond, bunu otoriterlikle eşdeğer tutar. Genel olarak estetik algıda bu 'kendinden menkul' olma durumunun özgürlük olarak algılandığını söyler. Nedenselliği ile bir sonuca işaret etmeyen efekti 'boş' olarak nitelendirir. Ve "boş bir estetik ve şoktan daha kof bir şey olamaz" der (Bond, 2000a: 37-38). Etki, efekt konunun tam da merkezinde yani temel çatışmanın bulunduğu noktada ortaya çıkmalıdır. Ölümlü olduğunu fark etmek insanı insan yapan temel durumdur. Bond bu ölümlülük hâline direnmeyi 'özgürlük', ona boyun eğmeyi de 'trajik' olarak ifade eder. Bu karşıtlık, çatışma ya da paradoks oyunların merkezinde yer alır. Ayrıca oyunu yaşamla, güncel gerçekle bağlayan öge de budur. Bond'a göre (2000a: 16-18) özgürlük-trajik çatışmasının zamanın baskısı altında kritik hâle geldiği anlarda dramatik 'etkiler' ortaya çıkar. 'Aggro-efekt' tam da böyle bir baskının yarattığı bir etkidir. Şiddetin, yaşam-ölüm, özgürlük-trajik dengesini daimî olarak ele geçirdiği bir çağda efektin de oldukça şiddetli olması gerekmektedir.

Bond içinde bulunulan toplumsal ortamda 'aggro-efekt'in yaratmasını umduğu etkiyi şöyle tarif etmiştir: "Eğer insanlar yanan bir evde oturuyorlarsa, yanlarına gidip onları şiddetle sarsarsınız"

(aktaran Innes, 1993: 93). Yani şiddetin artık olağanlaştığı bir toplumun seyircisini yadırgatmanın yolu onu sarsmaktan geçmektedir. Bu durum şoke edici etkilerin aranmasını gerektirmektedir. Efektin en uç örneğini *Saved* oyununda bir bebeğin taşlanması (Bond, 2000b: 70-72) şeklinde vermiş olan Bond, bu yolla tiyatronun yaşamın dışında bir 'etkinlik'ten yaşama dâhil bir 'olay'a dönüşmesini umar. 'Tiyatro olayı' (theatre event) düşüncesi 'aggro-efekt'in işlevini anlamak için önemlidir. 'Tiyatro olayı' yaşamın dışında gerçekleşmez. Bu durumu Bond, 'dünya sahnesi' ve 'tiyatro sahnesi' arasında yaratılan karşıtlık üzerinden açıklar. Tiyatronun bir biçimde gettolaştırıldığını ve 'dünya sahnesi'nin dışında bir konuma yerleştirildiğini söyler. Ama bir 'tiyatro olayı' aynı anda hem yaşamda hem sahnede hayat bulan bir olaya dönüşür ve 'dünya sahnesi' ile 'tiyatro sahnesi'ni birleştirir. Böylece artık tiyatro yaşamı konu almaz yaşamın ta kendisi olur. Bahsi geçen yaşamın taklidi olan bir tiyatro etkinliğinin çok ötesinde yaşama dâhil bir 'olay' olarak tiyatrodur (Bond, 2000a: 24).

'Tiyatro olayı' düşüncesi 'aggro-efekt'le de yakından ilişkilidir ve Brecht'in 'yabancılaştırma efekti' düşüncesi ile en belirgin farklılık da bu noktada yatar. Brecht arayışına düştüğü efekt ile olağan olanın, sıradan ve basit olanın, alışılmışın altında yatan gerçeğin fark ettirilmesini amaçlamıştır. Bu bir tür yadırgatma ve aydınlatma biçimidir: "(...) Seyircide toplumsal açıdan verimli bir eleştirinin etkin duruma geçirilmesi" (Brecht, 1964: 63) Brecht'in temel hedefidir. Yaşamın içinde görünmez olmuş, kanıksanmış ya da istemsiz kabullenilmiş gerçek dışı-yapay-amorf pek çok durumun seyirci tarafından daha okunur kılınması için başvurulan yabancılaştırma tekniği Brecht'in dramaturjisinin en önemli yapı taşlarından biri olarak bilinir. Brecht 'yabancılaştırma efekti' ile bir bilinç uyandırmaya çalışır ve bireye özne konumunu hatırlatmak hedefini taşır.

Brecht'in ilk kez *Yuvarlak Kafalar ve Sivri Kafalar* oyunu için yazdığı notlarda bahsettiği 'yabancılaştırma efekti'ni 1935 yılında yaptığı Moskova ziyareti sonrası geliştirdiği bilinmektedir (Nutku, 2007: 115). Efekt, Marks'ın yabancılaşma düşüncesinin temeli üzerinde yükselen bir düşünsel altyapıya dayanmaktadır. Marks'a göre yabancılaşma "(...) insana ait olanın, insanın yarattıklarının, öznenin üzerinde yer alarak onun üzerinde belirleyicilik kazanması hâlidir" (Özbudun ve Demirer, 1999: 19). Yaşanılan hayata ve topluma karşı bir körlüğü getiren bu süreçte bir kırılma olmadığı sürece bireyler değişebilme ve değiştirebilme umudunu yitirmektedirler. 'Yabancılaştırma' olarak sanatta ilk kullanımı ise 1917 yılında Rus Biçimcilerinden Victor Sklovski tarafından gerçekleşmiştir. Sklovski şöyle demektedir: "(...) Şeyleri yeniden görebilmemiz için otomatikleşmiş 'kör' algıyı aşmak zorundayız, bunu da ancak nesnelere ilkin yabancı kalarak yapabiliriz" (aktaran Karacabey, 2009: 65).

1930'ların ortasında Marksist düşüncelerinin estetiğine yansımaya başladığı dönemlerde tiyatronun işlevi üzerine yürüttüğü tartışmalar Brecht'in toplumsal anlamda etki yaratacak bir sanatın araçlarını araması sonucunu doğurmuştur. Seyircinin edilgen konumunun kırılması bu anlamda en önemli hedeflerden biridir. Brecht'in sosyalist bir toplum ve onun oluşumuna katkı sunacak sanat fikri çevresinde ortaya attığı yabancılaştırma düşüncesi seyirciye bir çağrı yapmakta ve dışsal gerçeğin bozuk aynasının ardındakini göstermeye çalışmaktadır. Brecht yabancılaştırma ile sanal duvarları kaldırır, sonuçlara giden süreçleri deşifre eder ve bir bilinç uyandırmaya çalışır. 'Yabancılaştırma efekti'nin politik içeriği aynı zamanda çağın egemen tiyatro düşüncelerine bir karşı çıkışa dayanır. Temel olarak burjuva yaşam örgütlenmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan yanılısamacı, gerçekçi ve psikolojik temelli tiyatro anlayışı hem sanatçıyı hem izleyiciyi pasif konuma itmektedir. Edebî yapılara hapsolan, özerk bütünlüğü içinde yaşamla teması kesilen ya da biçimsel arayışlara kendini fazlaca kaptırmış bir tiyatro anlayışı toplumsal süreçlerden kopup egemen güçlerin ideolojik kullanımına uygun bir araca dönüşmeye başlamıştır.

Oysaki 1.Dünya Savaşı'ndan çıkmış bir dünyada dahası kapitalist düşüncenin yükselen ideolojik hâkimiyetinde ve faşizm tehdidinin her geçen gün Avrupa'yı sardığı bir ortamda tiyatro da belirli sorumlulukları yerine getirmelidir. Bu süreci doğrudan hisseden ve sürgünü yaşayan Brecht özdeşleşmeyi kırmaya, gerçekliğin değişmez ve kapsayıcı bir özellikte olmadığını göstermeye çalışan bir tutum izlemiştir. 'Yabancılaştırma efekti'ni oyuncunun rol ile kurduğu ilişkideki mesafe üzerinden tanımladığı gibi diğer bütün sahnesel unsurları da bu etkinin arayışı ve yaratımı için seferber etmiştir. "(...) Y-efektinin yaratılmasında (...) oyuncuların yanı sıra müzik (korolar, şarkılar) ve dekordan da (pankartlar, filmler) yararlanılmakta"dır (Brecht, 1964: 49). Yani Brecht'in 'yabancılaştırma efekti' temel bir fikir olarak metne uygulanması gereken bir araçtır. Bu okumalar ışığında Bond'un 'aggro-efekt'ine bakıldığında ise onun daha çok bir metin tasarımı olduğu görülür. Etki yazım aşamasında planlanmış ve anlatıya işlenmiş durumdadır. Sahneleme esnasında yazar tarafından tasarlanmış bu etkiler uygulamaya dökülmelidir. Brecht'te ise metin efektin ortaya çıkabileceği bir zemindir. Etkinin sahnenin tüm unsurları ile araştırılması ve bulunması gerekir.

Brecht'in 'yabancılaştırma efekti' için verdiği pek çok örnek vardır. Bu noktada çalışmadaki kesişimleri vurgulamak için *Kral Lear* oyunu için düşündüğü örneğe yer vermek yerinde olacaktır. Kral Lear'ın ülkeyi kızları arasında bölüştürdüğü sahneyi ele alan Brecht, ülkenin haritasını parçalara ayırıp kızlarının eline teslim etmesinin ülkeyi paylaşırma kararına bir 'yabancılaştırma efekti' katacağını söyler. Böylece ülkeyi kendi malı olarak gören bir kralın feodal aile düzeni ideolojisi açığa vurulmuş ve seyircinin bu keyfi tutumun ayırdına varması sağlanmış olacaktır (Brecht, 1964: 87, Brecht, 1994: 43).

Bu örnek Bond'un 'aggro-efekt' düşüncesi ile temel farklılığın da belirgin olarak görülebileceği bir yapıdadır. Brecht'te oyun sürekli olarak farklı şekillerde 'yabancılaştırma efektleri' ile donatılarak seyircinin özdeşleşmesinin önüne geçilmekte ve bilinçli bir değerlendirme için durumlar sunulmaktadır. Yani Brecht oyunun oyunsu ve yaşamın dışında doğasına vurgu yaparak yaşama karşı bir tutum geliştirmek için 'yabancılaştırma efekti'ni kullanmakta iken, Bond 'aggro-efekt' ile sadece akılsal bir sonucu hedeflemez. Şöyle der: "Brecht'in düşüncesinin tersine bence seyirciyi duygusal olarak sarsmak önemlidir" (aktaran Innes, 1993: 92). Bond'da merkez öge olarak ele alınan şiddet görmezden gelinemeyecek bir hâle getirilerek uyarım gerçekleştirilir. Innes, Bond'un 'aggro-efekt' vasıtasıyla seyircide bir çeşit 'şok terapisi' yaratmayı umduğunu belirtir. Sahnede olayların iç yüzünü göstermek için Brecht'in uzaklaştırmasından farklı olarak bir çeşit çılgınlık hâli yaratılır. Bond seyircinin bir psikozu beraber deneyimlediğini söyler (2015: 18). Kurgusal bir yolla verilen psikoz tiyatrodaki seyircinin akıl sağlığını oluşturmanın bir yolu olarak görülür (2015: 23). İdeolojinin çarpıtacağı dünya görüntüsü tüm açıklığıyla ortaya konulduğunda ya da onun çıkmazları, tutarsızlıkları, süreğenliğini sağlayan mekanizmalar açığa çıkarıldığında tiyatronun psikozu, iyileştirici bir etki yaratacaktır. Bu iyileştirici etki Innes'in 'şok terapisi' olarak ifade ettiği yapıdır ve 'aggro-efekt'lerle yaratılan uyarım ile gerçekleştirilmeye çalışılır. Böylece insanlar içinde yaşadıkları toplumu daha objektif ve akılcı bir şekilde görebileceklerdir (Innes, 1993: 93). Yani tiyatro etkinliğini bir 'tiyatro olayı'na çevirmek, 'aggro-efekt'lerle seyirciyi sarsarak sadece bir 'oyun' izlediği düşüncesini dağıtma yoluyla sağlanır. Bu nedenle Bond'a göre 'tiyatro olayı' bir 'aggro-efekt'tir (Bond, 2000a: 186). Bond'un efekti gerçekçi bir olay örgüsünde ya da yanılısamacı bir anlayışta gerçekleşmez. Tiyatral araçların ve anlatımların kullanımı ile seyirciye kurgusal bir plan izlediği unutturulmaz ama ona şoke edici durumlar sunularak sürekli olarak edilgen konumuna ve sadece bir oyun izlediği düşüncesine saldırılır. Bond, Brecht'in 'yabancılaştırma efekti' ile hesaplaşırken aslında onun temel yaklaşımından güç almakta ve değişen toplumsal yapıya uygun bir sanatsal etkinin arayışına düşmektedir. 1960'larda özellikle Avrupa ve Amerika'da yaşanan toplumsal çalkantılar, 1968 hareketleri ile somut bir şekle bürünmüş ve sanat-hayat ikiliği bu dönemde farklı araştırmalarla sürekli sınıyan, kırılmaya çalışılan

bir hâl almıştır. Değişim böyle bir ortamda tiyatral yaklaşıma ve estetiğe de yansımalıdır. Bu konuda Brecht şöyle demektedir: "(...) yeni sanat ilkelerini ortaya kor, yeni oyunlaştırma yöntemlerini arayıp bulmaya çalışırken, çağ değişimlerinin omuzlarımıza yüklediği kaçınılmaz ödevlerden hareket etmemiz gerekiyor" (1964: 53). Her iki yazar da şiddetin hâkim olduğu dönemlerde yaşamış olsalar da Brecht doğrudan şiddeti konu almamış daha çok toplumsal koşulların analizi ile ilgilenmiş ve değişebilirliği/değiştirilebilirliği odak alarak 'yabancılaştırma efekti' ile bir bilinç yaratmaya çalışmıştır. Bond ise tüm toplumsal sistemi hükmü altına almış şiddeti merkezî bir öge olarak ele almış ve seyirciyi sarsarak kendine getirme noktası üzerinde durmuştur.

Bond'un 'aggro-efekt' kullanımında şiddet fiziksel, entelektüel, komik hatta ironik olabilmektedir. Dozu arttırılmış şiddet yanında beklenmeyen ve şaşkıncı değişim ve etkiler de efekti yaratabilmektedir. Bu doz artırma ile ideolojinin dikiş yerleri kurcalanmaktadır. Hayal gücünün sınırları zorlanmakta, böylece seyirci de sadece söylem hakkında düşünen kişiler olmaktan çıkarak yaratıcı olmak zorunda kalmaktadır (Bond, 2000a: 186). Bond'un aggro-efekt'inde dikkat çeken bir diğer yön efeklin çift yönlülüğüdür. Rasyonel tiyatrosunu tarif ederken söylediği ikilikler (kaos-düzen, komik-trajik, şimdi-geçmiş, akılcı-akıl dışı) 'aggro-efekt' kullanımında hayat bulur.

Shakespeare'in *Kral Lear*'ından Bond'un *Lear*'ına

Kral Lear, Shakespeare oyunları içerisinde pek çok farklı klasik sanat eseri ile kıyaslanacak derecede özel bir yere sahiptir. Örneğin Jan Kott bir başyapıt olarak *Kral Lear*'ın Bach'ın B Minör Mass'ıyla, Beethoven'ın 5. ve 9. senfonileriyle, Wagner'in Parsifal'ıyla, Michalangelo'nun Kıyamet Günü tablosuyla (Purgatory ve Inferno) kıyaslandığını söyler. "(...) Herkesin hayranlık duyduğu ama kimsenin tırmanmak istemediği yüksek bir dağ" dır o (1999:104). Bond için sadece metnin bu meydan okuyucu görkemi değil aynı zamanda Shakespeare'in hem bu metin eksenindeki hem de döneminin toplumsal yapısındaki tutumu hesaplaşılması gereken bir özelliktir.

Shakespeare, özellikle 20.yüzyıldan itibaren pek çok açıdan tartışmaya açılmıştır. Tartışmaların kapsamı kimi zaman tiyatro ya da sanat alanı dışına çıkmış, dönemin toplum yapısı içerisinde ekonomik, sosyal, dinsel, siyasal vb. olayları da içerir bir hâl almıştır. Shakespeare ve oyunları bu bakışlarla değerlendirilmiş, eleştirilmiş ya da çağları aşan düşünsel bir zemin olarak ele alınmıştır. Bu tartışmalar temelde iki düzlem üzerinde işlemektedir. Bir tarafta döneminin egemen sistemine entegre olmuş tiyatro yaşamı ve oyunlarında ya da sonelerinde yer alan himayedar veya kraliyet hakkındaki görüşleri nedeniyle bir tutucu ya da iktidar dalkavuşu olduğu yönünde ortaya atılan iddialar yer alır. Diğer tarafta ise içinde bulunduğu koşullara rağmen dönemini aşan bir düşünsel gücü barındırdığı, değişimin oyunlarının asal unsuru olduğu ile ilgili onu bir ilerici olarak gören fikirler vardır.

Bu noktada Bond gibi Shakespeare'e Marksist bir tutumla bakan kişilerin ortaya attığı tartışmalar önemlidir. Marksizmin ortodoks temsilcilerinin savunduğu toplumsal koşulların düşünceyi koşulsuz belirlediği savı ile her koşulda, ilerlemenin bir motoru olarak bireyin tutumunun değişimi yaratabileceği inancı Shakespeare hakkındaki tartışmalarda da pek çok noktada karşı karşıya gelmektedir. Kuşkusuz ki bu tartışmalar çalışmanın hacmini ve maksadını çok aşan bir boyutta ve detaydadır². Ama iki önemli Marksist tiyatro yazarı Bernard Shaw ve Bertolt Brecht'in düşünceleri bu anlamda örnek oluşturabilir niteliktedir.

² Gabriel Egan, Shakespeare hakkında Marksist düşünürlerin farklı yaklaşımlarını da incelediği *Shakespeare ve Marx* isimli çalışmasında tartışmalara kapsamlı olarak yer verir. Shaw ve Brecht'in görüşlerini de içeren çalışma, dönemsel olarak 1968 öncesini ve sonrasını ayırarak günümüze kadar uzanan geniş bir yelpazede konuyu ele almıştır. Detaylar için

Shaw, katı bir Marksist tutumla Shakespeare'i eleştirmiştir. Shaw'ın genel iddiası Shakespeare'in düşünsel olarak etkili olmayan fikirleri süslü cümlelerle ifade ettiği üzerine kuruludur. Diğer yandan kuru kuruya Shakespeare'i bir dalkavuk olarak gören görüşlere de eleştirel yaklaşmıştır. Bu savunmaya örnek olarak bir soneyi alıntılar: "Ne mermer heykeller, ne beylerin süslü anıtları / Kalmış olacak, bu yaman şiir yaşıyorken gelecekte" (aktaran Egan, 2006: 69). Bir anlamda Shakespeare'i çağları aşan bir deha olarak da, kendi döneminde farklı yollar izleyebilecekken dalkavuk olmayı seçmiş bir 'bir demokrasi düşmanı' olarak da görmez. Shaw, Shakespeare'in, döneminin toplumsal yapısının düşünsel çizgisinden çok da ayrı düşünemeyeceği üzerinde durmuştur (Egan, 2006: 67-70).

Brecht de farklı zamanlarda ve sıklıkla Shakespeare hakkında görüş bildirmiştir. Bu görüşler kendi içerisinde tek bir düşünce doğrultusunda ilerlemez. Bağlamına göre ve Brecht'in tiyatral yaşamındaki değişimler doğrultusunda farklılık gösterirler. Bu nedenle de görüşlerinin 'ikilikler', 'çelişkiler' taşıdığı bile iddia edilmiştir (Heinemann, 1994: 228). Ama genel olarak bakıldığında Shakespeare'i ele alış şekli Shaw'dan da Bond'dan da farklıdır. Brecht, Egan'ın aktardığı şekli ile "benzersiz bir tarihsel ânı, geç feodal çağ ile erken kapitalist çağın kesişme yerini işgal eden ve ikisi arasındaki çelişkiden bir şeyleri oyunlarına taşımayı başaran" (2006: 76) ve farklı açılardan egemen sınıfların çöküşünü yansıtan bir Shakespeare görür. Bu görüşü onunla tarihsel anlamda kurduğu bir paralellik ile desteklenir. Dönemlerin toplumsal yapıları da egemen düşünceleri de değişmekte ve yerlerine yenileri gelmektedir. Bu Brecht'in kendi döneminde de gördüğü bir değişim düşüncesidir. Bu nedenle "yeni bir dönemin babaları ve eski bir dönemin çocukları" olduklarını söylemiştir (Aktaran Egan, 2004: 77). Shakespeare'i ele alırken dönemler arasındaki bu karşıtlığın ortaya çıkarılmasını önemser. Shakespeare'in eserlerine verdiği değer bu değişim düşüncesinin bir tarihsel referansı olabilecek olmasında yatmaktadır.

Yani Shakespeare oyunları çağdaş bir bakışla ele alındığında içerdiği öğelerle derinlikli analizlerin yapılmasına uygundur ama burjuva tiyatro bakışı bu yapıları okumamakta dahası onları kendi dünyasına ve düşüncesine benzeterek etkisizleştirmektedir. Egan, Brecht'in Shakespeare'in çağdaş yorumları hakkında düşüncelerini şöyle aktarır: Burjuva bir bakış açısı her şeyi kendi 'küçük' ilgileriyle benzerlik kurarak algılamakta ve kendi önem sırasına göre konumlandırmaktadır. Tarihsel belirleyicileri görmek ve değişimi algılamaktan uzaktır. Tarihi izlerken bile kendi izdüşümünü görmeye çalışır. Lear gibi nankörlükle karşı karşıyadır, 3.Richard gibi kızdırılmıştır vb. (Egan, 2006: 75). Bu noktada Brecht'in Shakespeare'in yüzyıllar sonra ele alınmış şekli üzerine bir tartışma yürüttüğü görülür. İlk dönemlerinde klasiklerin artık işe yaramadığını söylediği bilinmektedir. Brecht, klasiklerin birer müze ürünü gibi ele alınmasını da çağdaş izleyicinin beğenilerine hizmet eder hâle getirilmesini de eleştirmiştir. Bond gibi o da Shakespeare'i bir çeşit mücadele sahası olarak görür ve şöyle der: "Kişi hayatla olduğu gibi, Shakespeare ile de boğuşmak zorundadır" (aktaran Heinemann, 1994: 228). Yani oyunlar yeni çağın düşünceleri ile ele alınarak çağdaş seyircinin düşünsel sürecine katkı sağlayacak hâle getirilmelidir. Bu bakışla oyunların içeriğini de değerlendirmiştir. Toplumsal değişimi gösterse bile toplumdan yalıtılmış kahraman bireyin hikâyesini odak aldığı için bazılarını (Kral Lear, Macbeth, Othello) eleştiriye tutmuş ve toplumsal sarmalın ayyuka çıktığı modern çağda artık geçerliliğini yitirmiş olduklarını ifade etmiştir (aktaran Heinemann, 1994: 229-230).

bahsi geçen çalışmaya göz atılabilir (Bkz. Egan, 2006). Öte yandan çalışmada ana hatları ile Shakespeare hakkındaki düşüncelerine yer verilecek olan Brecht de oldukça fazla görüş bildirmiştir; Shakespeare'i eleştirdiği kadar farklı açılardan önemseyerek hayranlığını da dile getirmiştir. Genel olarak bakıldığında Brecht'in Shakespeare'i konumlandırmak için farklı dönemlerinde bir çok farklı açıdan tartışma başlığı hâline getirdiği görülür. Bunların büyük bölümü Margot Heinemann'ın *How Brecht Read Shakespeare* isimli makalesinde detaylı olarak ele alınmıştır (Bkz. Heinemann, 1994: 226-254).

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

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

Öte yandan Brecht'in Shakespeare'e yaklaşımı sadece eleştirel bir çizgiye dayanmaz. Yazılarında Shakespeare oyunlarından bolca örnek verir ve beğenisini ifade etmekten çekinmez: Örneğin Antonius ve Kleopatra'ya olan hayranlığını dile getirir ya da 'yabancılaştırma efekti' hakkında örnek verirken daha önce bahsi geçtiği üzere Kral Lear'ın ülkeyi pay etmesi sahnesi hakkında fikir yürütür.

Shakespeare hakkındaki tartışmalar yaşam öyküsünün çok yakından incelenmesine ve eleştirilerin ya da çözümlerinin oradan toplanan malzemeler üzerinden yapılmasına kadar uzanmıştır. Stephen Greenblatt'ın Shakespeare'in yaşam öyküsünü oyunları ile iç içe ele alan ve tarihsel belgeler ışığında detaylara ulaşmaya çalıştığı *Muhteşem Will* isimli çalışmasında (2016) verdiği kimi örnekler Bond'un Shakespeare eleştirisine dair daha net bir okumanın yapılmasını sağlayabilir niteliktedir.

Shakespeare şiddetin günlük yaşamın bir parçası olduğu bir Londra'da yaşamıştır. Greenblatt şehri şöyle tasvir eder:

"Southwark tarafından iki kemer sonra, Büyük Taş Kapı'nın burçlarına dikilmiş, bazıları tamamen kafatasına dönmüş, diğerleri hâlâ tanınabilir vaziyette, güneşte yarı kavrularak kararmış kesik başlar dururdu. Sıradan suçlular, şehrin çeperi etrafında konumlanmış yüzlerce darağacında sallanırdı. (...) 1592 yılında Londra'yı ziyaret eden bir yabancı otuz dört tane kafa saymıştı; 1598'de giden bir başkasına göre otuzun üzerindeydi" (2016: 196).

Bunun yanında dönemin eğlence dünyasında bile şiddet oldukça yaygın bir hâldedir. Ayların ya da boğaların saldırgan köpeklerce parçalanması bir kraliyet eğlencesi olarak popülerdir (Greenblatt, 2016: 200). Greenblatt, bu özelliklerden yola çıkarak Londra'yı "kesintisiz bir cezalandırma tiyatrosu" olarak tarif eder (2016: 202) ve hayvan parçalamak ile oyun sahnelemenin eğlence anlayışındaki tuhaf kesişimine vurgu yapar (2016: 206). Diğer yandan protestan-katolik çatışmasının yoğun olarak yaşandığı bir ortamda tiyatro din adamları tarafından hâlâ sevilmemekte ve dışlanmaktadır. Kraliyet yönetimi ise tiyatroları sıkı bir devlet denetimi altında tutmaktadır (2016: 211-213).

Shakespeare böyle bir ortamda babasının maddi olarak varlığını kaybettiği bir dönem sonrası tiyatro yapmaya başlamıştır. Greenblatt, Shakespeare'i "sosyal hiyerarşiye eşsiz bir şekilde dikkat kesilmiş bir adam" (2016: 86) olarak tarif eder. Buna örnek olarak da şu olaya yer verir: Shakespeare babasının denediği ama alamadığı 'asil statüsü bahşeden' armayı için ünlü olduğu ve para kazanmaya başladığı yıllarda çok beklememiş, başvuru yapmıştır. Bu olay oldukça ironik bir şekilde Shakespeare'in çağdaş eleştirilere de konu olan bazı özelliklerini ele vermektedir. 1596 yılında aldığı armanın üzerine 'Hak etmeden değil' (non sanz droict) yazdırmak istemiştir. Yazı ironik bir şekilde ilk önce (yanlışlıkla ya da yazmanın bir muzipliği ile) 'Hak etmeden' (non, sanz droict) şeklinde yazılmıştır. Sonrasında bu hata düzeltilir ama olay, Shakespeare'in kendi tiyatrosunda bile alaya alınmasına neden olacak kadar yaygın bir şekilde duyulmuştur. 1599'da Ben Johnson'un yazdığı *Herkes Keyifsiz* isimli komedide 'Hardalsız değil' yazılı bir rozeti almak için 30 pound ödeyen bir adam portresi çizilerek hicvedilir (2016: 87). Greenblatt, "Shakespeare, kariyeri boyunca Kraliyet'in karizmatik gücünden kitlelerde yarattıkları heyecandan, güçlü adamların bile karşılarında titremesinden, o huşu hissi yaratan büyüklükten derinden etkilenmişti" (Greenblatt, 2016: 46) demektedir. Bond'un yaklaşımı *Kral Lear* oyununun içeriği ile olduğu kadar Shakespeare'in günlük yaşamında statüye olan bu ilgisi ve kraliyete duyduğu hayranlığı da içeren bir eleştirel dizgeye dayanır.

1971 yılında yazılan ve özgün metinle tematik ya da öyküsel paralellikler içerdiği gibi karşıtlıklar ve farklılıklar da içeren *Lear* oyunu, Bond'un Rasyonel Tiyatrosu'nun temel öğelerini ve genel yaklaşımını en iyi yansıtan, örnekleyen oyun olarak görülür (Jones, 1980: 506).

Bond, daha önce de ifade edildiği gibi şiddeti söylemlerinin olduğu kadar oyunlarının da en önemli temalarından biri hâline getirmiştir. Shakespeare'in, iktidar çatışmalarının, tutkularının yıkıma sürükleyişi merkezli bir olaylar örgüsü ile inşa ettiği ama Bond'a göre sonuç üretmediği ve Lear'ı değişimden yoksun bıraktığı *Kral Lear* metnini özgün bakışı ile yeniden ele almıştır. Bond, Shakespeare'in Lear karakterinin bugün için uygun olmadığını düşünmektedir. Lear yaşadığı onca olay sonrası herhangi bir değişim-dönüşüm sürecine girmemektedir. Bond'a göre Shakespeare, dönemi içinde toplumsal olaylarda çözümü 'kabulleniş'te bulmuştur. Ama günümüz insanı olanı kabullendiğinde Auschwitz'de gaz odasına atılmakta, evde kapalı kaldığında kafasına bir bomba düşebilmektedir. Shakespeare'in sabretmek ve beklemek için zamanı vardır ama günümüzde artık zaman önüne geçilmez bir hızla ilerlemektedir (aktaran Jones, 1980: 505). Çok derinlikli karakterler yazan ve sadece tiyatro tarihinde değil aynı zamanda tüm insanlık tarihinde iz bırakan Shakespeare'in toplumu için bir sorumluluk taşımadığını iddia eder. Bu da bir şekilde oyunlarına yansımaktadır. Bond, Handan Salta'nın da belirttiği gibi sanatçının yaşamıyla da kişiliğiyle de örnek bir aydın olması gerektiğini düşünür oysa "Shakespeare, yapıtlarında bireyi ve yaşamı analiz ederken gösterdiği dikkati, duyarlılığı yaşamında göstermez" (Salta, 2000: 32-33). Bond'un gözüyle bakıldığında, Greenblatt'ın aktardığı yaşam öyküsüne dayanan örneklerde görüldüğü gibi, şiddetin dozunun hiç de az olmadığı ve iktidarın ezici gücünün sürekli duyumsandığı bir toplumda yaşamasına rağmen döneminin statü ilişkilerine göre konumlanmaya çalışan ve güç peşinde koşan bir Shakespeare görmek hiç de zor değildir. Bu nedenle Bond, *Bingo* oyununda sahneye taşıdığı bir karakter olarak Shakespeare'e şöyle söyler: "Hepsi bir hataydı. Ağzımda acı bir tat var. Kendimi düşündükçe midem ağzıma geliyor. Ne çok şey yapabilirdim" (Bond, 1999: 62).

Bond, nasıl Shakespeare'i bir oyun kişisi hâline getirip *Bingo* isimli oyununun finalinde kendi ile hesaplaşan ve bilinçli olarak intiharı seçen biri yaptıysa, Lear'ı da oyun sonunda kendi ile hesaplaşma içine sokarak, inşa etmeye başladığı ve giderek oyun boyunca bir simge hâline gelen duvarın üzerinde nedamet getirmiş bir kişiye dönüştürür. Lear, Shakespeare'den farklı olarak dönüşmüş, mücadele vermiş ve hatta bu uğurda ölmeyi göze almıştır.

Yani Bond eleştirisini Shakespeare'in dönemi içindeki tutumlarından ve bunların oyunlara yansımalarından başlatmış, sonra da çağa uygun bir anlatı kurabilmek için, kullanıla ve tekrar edilegeldikçe birer mite dönüşmüş klasik karakterlerin ve oyunların başında gelen *Kral Lear*'ı geçmişin cam fanusundan çıkarıp eylemli ve değişime açık hâle getirerek günlük hayatın tozu dumanına katmıştır. Oyunu 20.yüzyıl dünyasının öğeleri ile donatır ve Lear'ı da bu dünyanın bir yöneticisi yapar. Jan Kott'un da günümüzden *Kral Lear*'a baktığında onun acımasızlığının çağdaş dünya için gerçek olmaktan çıktığını söylediğini görürüz (1999: 107). Bond'a göre (2013: 14) çağdaş dünyanın şiddeti yozlaşmış bir masumiyet biçimi, adalete karşı bir silah, bir tehdit olan toplumsal ahlaktan kaynaklanmaktadır. Ve böylesi bir şiddet çok daha sert, beklenmedik ve yıkıcıdır. Dolayısıyla bu şiddeti ortaya koyacak bir oyunun ve oyunda yaratılması gereken etkinin de daha radikal olması gerekmektedir. Bu düşüncelere dayanarak Bond'un *Lear* metnini şiddetin dozunun oldukça yüksek olduğu ve 'aggro-efekt'in yoğun şekilde kullanıldığı bir yapıda ele aldığı görülür.

Lear oyununda şiddet ve 'aggro efekt'

Lear oyunu inşa edilmekte olan ve yapımı uğruna işçilerin öldüğü (öldürüldüğü) bir duvarın önünde başlar. Bu noktada duvar aynı zamanda bir simge olarak yorumlanmıştır: "Duvar yapımı, kuramsal açıdan din ve devlet gibi, varoluş ilkeleri yönünden insanların mutluluklarını sağlamak için oluşturulan nitelikte görünse de zamanla tüm bu kurumlar gibi insanları sömüren onları köleleştiren

konuma gelir" (Biçer, 2008: 54). Diğer yandan duvarın 1961 yılında dikilen Berlin Duvarı'nda somutlanan iki farklı ideolojinin kopuşunu da imlemekte olduğu düşünülebilir. Kuşkusuz 'duvar' pek çok farklı açıdan okunabilecek ve ölçeği çalışmanın hacmini çok aşacak kapsamlı bir imgedir. Ama Shakespeare'in *Kral Lear* oyununda ülkenin paylaşılması yani yeni sınırlar çizilmesi düşüncesinden ateşlenen olaylar zinciri de düşünüldüğünde çok anlamlı bir karşılığı vardır. Bond, Shakespeare'in oyunundaki bu sınır çizme fikrini, monarşinin keyfiyetine dayanan bir miras anlatısı olmaktan çıkararak, iktidarın kendini koruma aracı olarak inşa edilen bir duvar hâline getirmiştir. Ve daha başlangıçta şiddet toplumunun varlığını gösteren bir duvar fikri ile metni kurmaya başlar. Çünkü duvar aynı zamanda saldırının da varlığının kanıtıdır. Diğer yandan olası bir saldırı olmasa bile potansiyel bir şiddetin sürekli gündemde tutulduğu bir söylemin ve toplumsal yapıda 'dışarının', 'öteki'nin sürekli bir tehdit olarak algılandığı bir düzenin de göstergesidir.

Duvarın varlığı dünyanın 'şiddet' içindeki durumunu anlatırken, inşa süreci de şiddeti yoğun olarak içermektedir. *Lear* bir *Kral* olarak otoritesini korumak ve krallığını güvene almak için duvar yapımını önemli görür. Onu oyunun ilk sahnesinde, gençlik hayali olan duvarın yapımının gidişatını görmek için yaptığı teftiş esnasında görürüz. Bu sahnede duvar yapımı sırasında öldüğünü öğrendiğimiz işçinin bulunduğu bölgeye gelir. Dikkati çeken, o yokken sorulan "-Kim öldürdü?", "-Nasıl öldü?" gibi soruların yerini o geldiğinde duvarın akıbeti ile ilgili sorulara bırakmasıdır. Yardımcısı Warrington tarafından fark edilen ceset ise sadece bir fısıltı ile konu edilir. *Lear* çamura düşmüş kalaslarla yerde yatan cesetten daha fazla ilgilenir.

Duvar yapımı *Lear*'ın kişisel hırsı gibi görünse de oyunun ilerleyen bölümlerinde bunun sistemin kendini koruma çabasının ve şiddetin hüküm sürdüğü bir dünyanın doğal sonucu olduğu ortaya çıkar. *Lear*'ın kızları Bodice ve Fontanelle'nin babaları ile düştükleri anlaşmazlık düşman krallarla evlenmeleri ile sürmüştür. Bu iktidar mücadelesinin ortaya çıkardığı savaş hâli bir halk hareketi gibi görünen karşı direniş tarafından bastırılır ve iktidar Bond'un *Lear*'ın öz kızı olmaktan çıkardığı Cordelia tarafından devralınır. Ama bu karşı-devrim de kendi varlığını idame ettirmek için duvar yapımını ve toplum baskısını *Lear*'dan farksız bir şekilde sürdürecektir.

Oyunun bir diğer şiddet ögesi ise 'aggro-efekt'lerin de yoğun olarak kullanıldığı işkence sahneleridir. İşkence, şiddet dozu bir hayli fazla olan Shakespeare'in *Kral Lear* oyununu aşan bir düzeyde Bond'un *Lear* oyununda karşımıza çıkar. *Lear*'ın kızları ile düştüğü iktidar çatışmasının neden olduğu savaş sonrası Warrington esir alınmıştır ve işkenceye uğramaktadır. Warrington savaş sırasında *Lear*'ın kızları Bodice ve Fontanelle tarafından ayartılmaya çalışılan bir figürdür. Ama plan başarısızlığa uğrayınca gizli niyetlerin açığa çıkmaması için Bodice'in emri ile dili kopartılmış ve Fontanelle de buna göz yummuştur. İşkence sahnesinde Fontanelle'nin tavrı bir yandan yapabildiklerinin babası tarafından takdir edilmesini istiyor izlenimi verir, diğer yandan babanın şiddet mirasının nasıl devrolduğunu da gösterir şekilde babaya yönelik bir öfke nöbeti gibidir. Askere işkence emri veren Fontanelle dayanamayıp, şiddeti talep etmenin ötesinde uygulayan da olur (Bond, 2013: 40) ve bu esnada bahsi geçen 'baba'nın mirası ile bağlantıyı, intikamı ya da kendini kanıtlamayı ortaya koyar:

Fontanelle: Ah evet, yaşlar ve kan... Keşke babam da burada olsaydı. Keşke o da görebilseydi. (...) Elleri gebert! Ayaklarını gebert! Zıpla ez teker teker! Vursun da görelim şimdi! Kızarmış yengece döndü etleri! Gebert şunu! Her tarafını gebert! İcini gebert! Canı çıksın! Baba! Baba! Çiğlerine oturmak istiyorum! (Bond, 2013: 41)

'Aggro-efekt' bu noktada Fontanelle'nin sözlerine yansıyan şiddet öğelerindeki komik etkide yatmaktadır. Kullanılan beceriksiz dil (icini gebert, dışını gebert, çiğlerine oturmak istiyorum)

işkence sahnesindeki durumun etkisini dikkat çekici hâle getirir. Fontanelle, eline geçen gücün şiddetini tam olarak nereye yansıtacağını bilememekte ama bunu koşulsuzca kullanmaktan çekinmemektedir. Seyirci bu vahşi ama beceriksiz güç kullanımına maruz kalır.

Bodice ise bu esnada Lear'ın duvarın yapımında ölen askere umursamazlığında görülene benzer bir şekilde örgü örmektedir: "Bodice: (Örgüsünü örerek) Ters, düz, ters. Okulda da böyleydi bu" (Bond, 2013: 41). Geleneksel bir unsur olarak 'örgü şişi' bir işkence aletidir aynı zamanda. Nesnenin bir anda alabileceği bu radikal işlev sahnenin yaratmak istediği efekte yeni bir katkı yapar. Bodice, Warrington'dan bir türlü alınamayan hırsın bir sonucu olarak örgü şişleri ile kulaklarını sağır eder. "Bodice: (...) Azıcık kurcalayalım bakalım neler varmış neler yokmuş burada. Dudi dudi dudi du dudi dudi du" (2013: 42). Ve işkence sonrası yaşamına aynen geri döner. Örgüsünü Fontanelle'den alır ve ipinin kaçmış olmasından şikayetlenir. Fontanelle'nin dil-tavır özellikleri, Bodice'in umursamazlığı ve örgü şişi ile işkenceye dâhil oluşu sahnenin 'aggro-efekt'ini yaratmak için bir araya getirilmiştir. Kızlar babaları Lear'dan Shakespeare'in oyunundan farklı olarak toprak değil 'şiddet' ve iktidardaki güce dönük hırsı miras almışlardır. Warrington'a uygulanan şiddet bir anlamda Lear'a karşı duyulan öfkenin de bir yansımasıdır.

Lear'da, Bodice ve Fontanelle, toplumun kurucusu olan babalarının, kendi ulusal amaçlarına ulaşabilmek için gerektiğinde kendi kızlarını bile yok edecek yetenekte olduğunu anlarlar. Bu nedenle insanlıklarını kaybetmeyi gerektirse bile babalarının başkalarına kıydığı gibi, kızları onu aynı şekilde yok etmeyi göze alırlar (aktaran Biçer, 2008: 56).

Bond'un kurgusu Warrington'a uygulanan şiddetin nasıl Lear'a uzandığını da gözler önüne serer. Warrington dilsiz ve sağır hâlde serbest bırakıldığında ilk işi Lear'ın yaşadığı yeri bulmak ve onu öldürmeye çalışmak olur (Bond, 2013: 49).

Kral Lear oyununun önemli öğelerinden olan körlük ve kör etme, Bond'un oyununda da temel öğelerden biridir. Shakespeare'in oyununda görmek ile ilgili ilk detay Lear'a, sadık dostu Kent'in çocukları ile ilgili yaptığı uyarıda görülür. Daha oyunun başında Kral Lear'ı aldığı ateşli kararlarda uyarır: "Kent: Gözlerin daha iyi görmeli, Lear!" (Shakespeare, 1993: 39). Ama Lear gözleri gören bir kör olarak kalır. Körlük bir işkence ile Gloucester'ı bulur. Kral Lear ise hiçbir zaman kendisi ve yaşadığı düzenle yüzleşemez. Lear, Bond'un metninde de oyunun başlarında gerçeklere kördür. 1.perde 1.sahne duvarın yapımına karşı çıkan kızlarını suçlar: "Lear: Küçük kör çocuklarınız. Şu duvarı aşmaktan başka bir arzuları olmadığını göremiyor musunuz? Kurdu ellerimizle sokacağız sürüye" (Bond, 2013: 31). Sadece korunma amaçlı değil aynı zamanda gelecekte kendisine 'tapılmasını' da umarak (2013: 32) yaptırdığı duvarın, şiddet dünyasının bir simgesi olduğunu görememektedir. 2.perdenin ilk sahnesinde kızları ile düştüğü anlaşmazlık ve iktidar çatışması sonrası çıkan savaşta esir alınıp mahkemeye çıkarılmıştır. Bu sahnede bir körlük vurgusu daha gerçekleşir. Gözleri görmeyen İhtiyar Denizci, karşısında duran kızlarının kim olduklarını bilmediğini söyleyen Lear'a "onlar sizin kızlarınızdır efendim" (2013: 62) der. Bu anakronik bir uyarıdır. Daha kör olmadan bir kör tarafından uyarılan Lear gerçeği ancak kör olduğunda görecektir. Bu noktada 'aggro-efekt'in ironi yoluyla ortaya çıktığı görülür. Körlük ironinin farklı kullanımları ile Lear'ın durumunu sürekli gözler önüne sermektedir. Bu ironi Lear'ın bir işkenceyle gerçekten kör edilmesi (2013: 94) ile tam karşılığını bulur. Çağdaş dünyanın bilimi, atomun keşfi sonrası atom bombasını yarattığı gibi teknolojinin ulaştığı boyutları ortaya seren bir işkence aleti de yaratabilmektedir. Lear gözleri zarar vermeden yuvalarından çıkarabilen bilimsel bir aletle kör edilir; sanki bir işkence mağduru değil bir denek gibidir.

Dördüncü Mahkum: Bu alet sayesinde gözü hiç zarar vermeden yuvasından çıkarıyoruz, sonra istersek başka yerde kullanabiliyoruz. (...) Anlaşılmasını istediğim şey şu ki, bu bir işkence aleti

değil, bilimsel bir gereç. (...) Gözün alttaki bölmeye nasıl güzel güzel inip, formaldehit bazı solüsyonda muhafaza edildiğine dikkat çekmek isterim. (...) (Bond, 2013: 94-95).

Ama bu sahneden sonra Lear kendisiyle de yaşadığı toplum ve bir girdap gibi yaklaşımı şiddet sarmalına çeken sistemle de yüzleşmeye başlayacaktır.

Oyunun şiddet anlatısında kan ögesi de önemli bir yer tutmaktadır. Daha önce bahsedilen Bodice ve Fontanelle'nin Lear'a dönük şiddetlerinin Warrington ile taşınması düşüncesi somut olarak bu öge etrafına kuruludur. Warrington, Lear'ı öldürme denemesinde başarısız olduktan sonra su kuyusuna saklanmıştır. Mezarçının Oğlu kuyuyu temizlemeye iner. Cordelia, yıkanan çarşafları Lear ile beraber asmaktadır. Kan ilk olarak bu esnada yaşamlarını ele geçirmeye başlar. Kuyudan çekilen suda Warrington'un kanı vardır. Ama olaylar burada noktalanmaz. Lear'ı aramaya gelen askerler Warrington'u kuyudan çıkararak Mezarçının Oğlu'nu vururlar. Asılan temiz çarşaflara dolanan Mezarçının Oğlu'nun kanı çarşaflara yayılır. Sonrasında da askerler onu Warrington ile beraber kuyuya atarlar. Kuyudan çıkabilecek temiz bir su yani arınma ihtimali artık kalmamıştır. Kan, Lear gelmeden önce temiz olan Cordelia ve Mezarçının Oğlu'nun dünyalarını ele geçirmiştir. Hemen ardından askerler hamile Cordelia'ya tecavüz ederler. Kan ögesi, 'aggro-efekt' yaratılması için temiz su, çarşaflar ve tecavüz ile birleştirilmiş ve çarpıcı bir etki ortaya çıkarmıştır.

Bu sahneden sonra kan, Lear'ın düşüncelerinin sürekli olarak merkezinde yer alır. Elinden giden iktidar sonrası bir yüzleşme arafındadır. Bu yüzleşme geçmişten bugüne yaptıklarının izleri ile doludur. Her noktada kan görür: Kendini demir kafese kapatılmış, yanaklarından kan ve gözyaşı akan bir hayvan olarak tarif eder (Bond, 2013: 63), zindan basamaklarından kan akmakta olduğunu söyler (2013: 64), ağzı burnu kan içinde kafeste çırpınan hayvanlar hayal eder (2013:70), saçlarına dokundukça ellerinin kana bulanmakta olduğunu düşünür (2013: 71). 'Kan' geçmişinin çıkmayan izi olarak tüm duyularını ele geçirmiştir.

Kan ögesi bir başka sahnede daha karşımıza çıkar. Bu oyunun en dikkat çekici ve şiddetli sahnelerinden biridir. Bu sahnede Cordelia'nın askerleri tarafından infaz edilen Fontanelle'nin otopsisini yapılmaktadır. Lear, Fontanelle'nin cesedinin içine bakarak kötülüğün insanın içinde, doğuştan, genetik olarak var olduğu düşüncesi ile ironik ve şoke edici bir şekilde yüzleşmekte ve yanlıgısıyla karşı karşıya kalmaktadır:

Lear: Kimdi bu?

Dördüncü Mahkum: Senin kızın.

Lear: Benim bir kızım mı vardı?

Dördüncü Mahkum: Evet, bak yazıyor dosyasında. Midesi burada, karaciğeri de altında. Yukarıdakiler laf etmesin diye biraz kesip biçeceğim.

Lear: Bu benim kızım mı? ... (İşaret ederek) Bu...?

Dördüncü Mahkum: Midesi.

Lear: (İşaret ederek) Şu?

Dördüncü Mahkum: Ciğerleri. Nasıl öldüğünü kendin gör. Mermi hanımefendinin ciğerini delip geçmiş.

Lear: Peki şeyi nerede... O zalimdi, o gaddardı, o merhametsizdi...

Dördüncü Mahkum: (İşaret ederek) Rahmi.

Lear: Onca kan, bir sürü parça, nasıl özenle sarmalanmış. Şey nerede peki... nerede... ?

Dördüncü Mahkum: Neyi soruyorsun?

Lear: Nerede o canavar? Kanı göl kadar durgun. Nerede? Nerede o?...

(...) (Bond, 2013: 89-90).

Lear, ellerini Fontanelle'nin vücudunun içine daldırır. Kanlı ellerini ve çıkardığı iç organları göstererek "Bak, ölü kızıma bak!" der. "Onu ben öldürdüm! Kanı ellerimde! Yok ettim! Katilim ben! Ve şimdi en baştan başlamam gerek" (Bond, 2013: 91). Kızının kirli olduğunu sandığı kanı şimdi ellerindedir. Ve şiddeti, ölümü getiren bir iktidar temsilcisi olarak kendini kanlı elleri ile suçlar.

Cinsellik ve tatminsizlik de Bond'un kullandığı öğelerdendir. Özellikle 1.perde 3.sahne Fontanelle ve Bodice'in kocaları hakkında açığa vurdukları düşünceleri dozu oldukça artırılmış hâlde oyunun dilinde yer bulur:

Fontanelle: (...) Üstüme çıktığı zaman öfkeden kuduracak gibi oluyorum, ona kadar sayıyorum içimden. Geçmek bilmiyor bir türlü. Sonra bekliyorum uyuyup kalsın diye, uyuyunca da kendimi okşuyorum. Ama bir ömrü kendimi tatmin ederek geçiremem (...)

Bodice: (...) O minik şeyini içime sokmaya çalışırken üstümde hırlamasını dinlemek hiç yoktan iyidir. Uzanıp öylece yatıyorum ve o tepemde inlerken içimden bunun hesabını vereceksin aslanım diyorum. (...) (Bond, 2013: 36-37)

Bu tatminsizlik kocalarını öldürme niyetleri ile beraber ifade edilmektedir. Bir çeşit iktidarsızlıkla örtüşürülen tatminsizlik düşüncesi Lear'ın iki düşünsel vârisine yansımıştır ve her ikisinin de hayali önce kocasını sonra da kardeşini ortadan kaldırmak ve tüm ülkeyi tek elden yöneten bir iktidara dönüşmektir.

Umursamazlık ise çağın en şiddetli etkilerinden biri olarak oyunda pek çok noktada işlenmiştir. Bu öge Bond'un Bodice üzerinden parodize ederek verdiği örgü örme ve örgü şişi ile işkence sahnesi dışında başka sahnelerde de karşımıza çıkar. İşkencenin olağanlaşması ["Asker- A: (...) Bi' keresinde hanımlar hiç görmemiş diye boğazını kestiymdim bi' herifin" (Bond, 2013: 40).] ya da hamile Cordelia'nın tecavüzüne askerlerin yaklaşımı ["Asker-F: E' iyi, bebecik de ucuyla oynar aletin (2013: 58).] umursamazlığın sadece oyunun başında ölü işçiyi görmezden gelen Lear'a ait bir tutum olmadığını gösterir. Yeni çağın dünyasında artık şiddetin varlığı duyarsızca kanıksanmış ve toplumun hemen her kesimine, noktasına, kişisine yayılmıştır.

Bodice ve Fontanelle sadece genetik bağla Lear'a bağlı değillerdir; aynı zamanda zalimlikleri, umursamazlıkları ve iktidara sapkın bir tutku ile düşkünlükleri ile de Lear'ın kızlarıdır. Diğer yandan askerler de iktidarın hangi noktasında yer aldıklarına bakılmaksızın bu işleyişin bir parçası hâline gelmişlerdir. Lear'ın öz kızı olmayan ama iktidara geldiği anda Lear'ın kurduğu sistemin sürdürücüsü hâline gelen karşı-devrimci Cordelia da Lear'a göbek bağıyla bağlıdır. Şiddeti benzer şekillerde sürdürür.

Lear: O duvarı yapma.

Cordelia: Yapmaya mecburuz.

Lear: Ne değişti o zaman, hiç! Bir devrim hiç olmazsa düzeni değiştirmeli.

Cordelia: Başka her şey değişti!

Lear: O duvarı yaparsan değişmez! Yık onu!

Cordelia: Düşmanların saldırısına uğrarız!

Lear: Seni yok edecek olan o duvar. Bak ediyor bile. Nasıl açabilirim gözünü? (Bond, 2013: 117)

Körlük bu kez Cordelia'yı bulmuştur. Sistemin şiddet girdabına o da kapılmıştır. Bu noktada Bond'un çok önemli bir tespiti akla gelmektedir: "Toplumu, onu yönetme erkine sahip insanları değiştirerek değiştiremezsiniz" (aktaran Klein, 1989: 78). Cordelia, *Lear*'ın da bir dönem işemesi için öncülük ettiği yapının mirasçısı hâline gelir. *Lear*'ın öz kızı değildir ama bakıldığında Bodice ve Fontanelle'den çok daha fazla *Lear*'a genetik olarak bağlı bir iktidar vârisidir. Bu sonuç 'yasa ve düzen' adı verilen yapının kendini kendi içinden yaratma ve sürdürme şeklindedir.

Lear oyunun finalinde artık gerçeklere kör değildir ama tavsiyeleri ile Cordelia'nın iktidarının yolunu kesmeyi başaramamıştır. Gördüğü yeni yaşamın düşü, artık ardına düşeceği bir mücadele hâline gelmiştir. Bond, Shakespeare'in metninde değişmeyen *Lear*'ı hesaplaşması sonrası gerçeklerle yüzleştirmiştir. Bir sahnede *Lear* şunları söyler:

Lear: Biliyorum bunun da sonu gelecek. Her şeyin, düşmanın bile sonu vardır. Aptallar susacak elbet. Kopartacağız zincirlerimizi ölümlerden, göndermeyeceğiz çocuklarımızı mezarlıktaki okullara. İşkenceciler işsiz, bakanlar işsiz, rahipler işsiz kalacak. Ve bizler, caddelerde yürürken, ürpermeden geçeceğimiz birbirimizin yanından, korkmadan birbirimize yaptıklarımızdan (Bond, 2013: 68).

Ve oyun boyunca sistemin şiddetinin temel bir göstergesi olarak görülen duvarı yıkmak için eyleme geçer. Bond, *Lear*'ı yeniden yazarak, duvarın yapımı için bir işçinin ölümünü umursamayan hatta başka birini aksamaya neden olduğu için öldürebilen birinden, duvarın yapımını engellemeye çalışırken yine işçilerin gözleri önünde öldürülen birine dönüştürür. Bu hem kısır döngüyü hem de dönüşümü içinde barındıran bir anlatıdır. *Lear* değişmiştir ama şiddetin pençesindeki sistem aynı kalmıştır. *Lear* final sahnesinde duvarın üstündedir ama orada onu yıkabileceği için bulunmaz. Aslında bir anlamda onu yavaş yavaş parçalarına ayırmak istemektedir. Onu temelinden kazıp devirmek yerine elleriyle parça parça kazıyıp azaltıp tüketerek ancak kendi hafızasından ve insanlığın hafızasından kaldıracaktır. Fakat tekil direnişi ya da topyekûn aydınlanmanın gerçekleşmemiş olması nedeniyle kolayca şiddetin gemi azya almış yolundan kaldırılır. Vurulur ve duvardan boşluğa doğru düşer. Duvar hâlâ tüm korkunçluğuyla dikilmekte ve *Lear*'ın açtığı küçük delik ve o delikte saplı duran küreği, yürütülmesi gereken büyük ve kitlesel mücadeleyi işaret eder şekilde orada öylece durmaktadır.

Bu okumalar ışığında bakıldığında, Bond'un yazım aşamasında sahnelemede takip edilmesi gereken öğeleri ve etkileri planladığı görülür: Dil-tavır konusunda işlediği ayrıntılar, kimi aynı zamanda birer simgeye dönüşen öğelerin (duvar, işkence, kan) takip edilen izleği ile Bond oyunu düşünsel çizgisinin estetik olarak sahnelemeyi bağladığı bir yapıda işlemiştir. *Lear* oyunu bu yönden bakıldığında Shakespeare'in özgün metni ile kurduğu temaslara rağmen Bond'un tiyatroya biçtiği işlevin bir örnek metni hâline gelmiştir. Yanılsamanın sadece tiyatroyu değil toplumsal yapıyı da hükmüne aldığı bir çağda Bond sadece bilinçlendirici bir etkiye değil aynı zamanda duygusal ve algısal bir uyarıya yönelerek *Lear* oyununda bolca yer verdiği parodi, ironi, komedi, irite edici şiddet sahneleri ile seyircinin izleme alışkanlıklarına saldırmakta ve oyunla özdeşlik kurmaya çalışan bakışların yolunu kestiği gibi onları oyun anında bir 'tiyatro olayı'na maruz bırakmaktadır. Bu yanıla izlemeyi (seyiri) sadece bir keyif, eğlence ya da kurgusal bir duruma şahit olma hâli olmaktan çıkararak hayata dâhil bir deneyime dönüştürmeye çalışır. Oyun sadece estetik bir düzlemde gerçekleşmez, süreçlere olduğu kadar değişime ve sonuçlara da işaret edilen bir 'tiyatro olayı'dır artık.

Sonuç

Duvarın, şiddetin daimî varlığının bir simgesi hâline geldiği oyunda tesadüfi öldürme hâllerinden cinayetlere, savaş esirlerinin infazından masum insanların katledilmelerine, işkencenin çok farklı biçimlerinden (dil kesme, kulak delme, göz oyma, dayak) tecavüze uzanan bir çizgide sürekli olarak seyirciyi uyarıcı şiddet sahnelerinin yer aldığı görülür. Geleneksel bir öge olarak örgü şişinin işkence aletine dönüşmesi, iktidardan uzak kendi içinde temiz bir dünyanın Lear'ın gelişiyle her anlamda kan içerisinde kalıp kirlenişi, bilimin şiddete hizmet eder bir hâle gelişi gibi pek çok 'aggro-efekt' de oyunda kullanılmıştır. Dahası bu şiddet sahneleri ve efektleri dil-tavır özelliklerine işlemiş bir umursamazlıkla beslenmekte, şiddetin toplumun hemen her kesiminde içselleştirildiği görülmektedir. Bond tarafından inşa edilen bu yapı temelde çağdaş dünyanın düzeninin nasıl insani olandan uzaklaştığını ve bir çeşit gerçeğe körlük içerisinde olduğunu açığa vurur. Gücü elinde tutan insanlar değişmekte, farklı fikirler birbiri ile çatışmakta ama 'sistem' aynı kaldıkça ortaya çıkan sonuç değişmemektedir.

Bond oyun boyunca sadece estetik ya da boş bir etki peşine düşmemiş aynı zamanda çağdaş dünyada tiyatronun işlev kazanabilmesi ve değişimin başlayacağı noktayı işaret edebilecek bir cevap üretebilmesi için Lear'ı yeniden kurgulamıştır. Lear'ı dönüştürür, kendisi ve yaşadığı toplumla hesaplaşmasını sağlar. Dahası hem tüm yaşamına bulaşmış bir şiddet ögesi olarak 'kan' ile hem duvarın inşasının yarattığı şiddet döngüsüyle yüzleştirir. Oyunun toplumsal yapıya cevabı Lear'ın bu değişimi ve çok yönlü bir simge olan duvarı yıkmaya girişimi ile verilmiştir. Seyircinin de bu süreci dozu artırılmış şiddet öğeleri, oyun-yaşam ikiliğini sürekli olarak kırmaya çalışan efektlerle görmesi ve hem duygusal hem akılsal olarak içinde yaşadığı toplumun farkına varması sağlanmaya çalışılmıştır.

Bond'un Brecht ve Shakespeare ile *Lear* oyunu çerçevesinde yoğun bir hesaplaşma içine girdiği görülür. Bu hesaplaşma detaylı olarak ele alındığı üzere çok kapsamlıdır. Bond, Brecht'in 'yabancılaştırma efekti' fikrini eleştirerek döneminin seyircisine ulaşabilecek, onları sarsabilecek yeni bir efekt yaratmıştır. Kuşkusuz Brecht gibi diyalektiğe dayanan bir ismin düşüncelerinin ardılı olmak için de bu eleştiri gereklidir. Çünkü Heiner Müller'in netlikle ifade ettiği gibi "Brecht'i eleştirmeden kullanmak ona ihanettir" (aktaran Karacabey, 2006: 180). Bond, Shakespeare ile hesaplaşmasında da yazarın, sanatçının ya da aydının eserlerinde olduğu kadar yaşamında da duyarlı ve eylemli olması gerektiği sonucuna işaret eder. Bond'un bu kendine özgü hesaplaşma düşünceleri, çağına ve tiyatroya dönük radikal fikirleri, taşıdığı iyi toplum düşü ve inancının bir sonucudur.

Bond'un hesaplaşmalardan güç alan ve tiyatroya sorumluluk biçen fikirleri kuşkusuz ki yine içinde bulunduğu döneme ve estetik yönelime bağlıdır. Toplumsal hareketliliğin yoğun olduğu ve sanatın sahip olması gereken etkinin farklı topluluklarca (Living Theatre, Performance Group, Bread and Puppet Theatre, Open Theatre, San Francisco Mime Troupe vb.) deneysel ya da politik olarak sınırdışı bir dönemde Bond da hayat-sanat ikiliğine farklı bir açıdan cevap üretmeye çalışmıştır. Bugüne ve içinde yaşanan toplumsal yapıya cevap üretirken mitleştirilen kişileri, değişmez doğrular hâline getirilen düşünceleri eleştiriye açık görmek Shakespeare'den Brecht'e ve oradan da Bond'un düşüncelerine uzanması gereken dinamik bir eleştirel bakışın önemini vurgular. Bond kendi dönemi için bu dinamik eleştiriye şiddet anlatısı çevresine ördüğü kışkırtıcı fikirler ve 'aggro-efekt'lerle somutlamaya çalıştığı estetik tercihlerle yürütmüş 20.yüzyılın ikinci yarısının en önemli tiyatro yazarı ve kuramcılarının biridir.

Kaynakça

- Biçer, A. G. (2008). *Edward Bond'un Tarihsel Oyunlarında Diyalektik Yaklaşım*. (Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı.
- Billingham, P. (2014). *Edward Bond: A Critical Study*. London: Mcmillan.
- Bond, E. (1972). *Drama and Dialectic of Violence*. Interview with Edward Bond. *Theatre Quarterly*. 2-5. pp. 4-14.
- Bond, E. (1998). *Plays 2: Lear, The Sea, Narrow Road to The North, Black Mass, Passion*. London: Bloomsbury.
- Bond, E. (1999). *Plays 3: Bingo, The Fool, The Woman, Stone*. London: Bloomsbury.
- Bond, E. (2000a). *The Hidden Plot: Notes on Theatre and the State*. London: Bloomsbury.
- Bond, E. (2000b). *Saved*. London: Mathuen.
- Bond, E. (2013). *Lear*. (Çev. Ayberk Erkey). İstanbul: Mitos Boyut.
- Bond, E. (2015). *Önsöz: Üçüncü Kriz*. (Çev. Görkem Günay). *Sandalye Oyunları*. İstanbul: Mitos Boyut. ss. 5-30.
- Brecht, B. (1964). *Epik Tiyatro Üzerine*. (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: De.
- Brecht, B. (1994). *Oyun Sanatı ve Dekor*. (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Cem.
- Egan, G. (2006). *Shakespeare ve Marx*. (Çev. Ahmet F. Yıldırım). İstanbul: Hil.
- Greenblatt, S. (2016). *Muhteşem Will: Shakespeare Nasıl Shakespeare Oldu?*. (Çev. Cem Alpan). İstanbul: Everest.
- Heinemann, M. (1994). *How Brecht Read Shakespeare. Political Shakespeare: Essays in Cultural Materialism*. Ed. Jonathan Dollimore, Alan Sinfield. Manchester: University. pp. 226-254.
- Hirst, D. L. (1985). *Edward Bond*. London: Mcmillan.
- Innes, C. (1993). *The Political Spectrum of Edward Bond: From Rationalism to Rapsody, Contemporary British Drama: 1970-90*. Ed. Hersh Zeifman, Cynthia Zimmerman. London: Mcmillan. pp. 81-100.
- Jones, D. R. (1980). *Edward Bond's 'Rational Theatre'*. *Theatre Journal*. Vol. 32, No. 4. pp. 505-517.
- Karacabey, S. (2006). *Modern Sonrası Tiyatro ve Heiner Müller*. Ankara: DeKi.
- Karacabey, S. (2009). *Brecht'ten Sonra*. Ankara: DeKi.
- Klein, H. (1989). *Edward Bond: «Lear was standing in my path... »*. *Atlantis*, Vol. 11, No. 1/2. pp. 71-78.
- Kott, J. (1999). *Çağdaşımız Shakespeare*. (Çev. Teoman Güney). İstanbul: Mitos Boyut.
- Mander, T. (2018). *Edward Bond's Rational Theatre and Violence of Saved. International Journey of English Literature and Social Science*. Vol: 3, Issue: 6. pp. 1202-1207.
- Nutku, Ö. (2007). *Bertolt Brecht ve Epik Tiyatro*. İstanbul: Özgür.
- Özbudun, S. - Demirer, T. (1999). *Yabancılaşma*. Ankara: Öteki.
- Salta, H. (2000). *Çağdaş Tiyatroda Aydın Sorunu*. İstanbul: altKitap. (<https://www.altkitap.net/cagdas-tiyatroda-aydin-sorunu/>). Erişim Tarihi: 25.01.2021.
- Shakespeare, W. (1993). *Kral Lear*. (Çev. Özdemir Nutku). İstanbul: Remzi.

30. Marteniçka: Bulgaristan'dan Türkiye'ye bir nevrüz geleneğinin göçü

Cevdet AVCI¹

APA: Avcı, C. (2021). Marteniçka: Bulgaristan'dan Türkiye'ye bir nevrüz geleneğinin göçü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 495-509. DOI: 10.29000/rumelide.886159.

Öz

Toplumların sosyo-ekonomik üretim-tüketim tarzlarının doğayla iç içe olduğu dönemden bu yana, kültürü şekillendiren önemli etkenlerden birisi yaşanılan fiziki çevre olmuştur. Buna bağlı olarak mevsim geçişleri başta olmak üzere doğa olayları, insan hayatını yakından ilgilendirmiştir. Kuzey Yarım Küre'de, ilkbaharda doğanın uyanışıyla birlikte hayvanların çoğalması ve toprağın işlenebilir hale gelmesi, çeşitli kültürel olayların gelişmesini sağlamıştır. Ortaya çıkan inanış ve uygulamalar Nevruz Bayramı çatısı altında geçmişten bu yana varlığını sürdürmüştür. Bu makalenin konusunu bir nevrüz geleneği olan marteniçkanın, toplumsal bellek unsuru olarak Bulgaristan'da yaşayan Türkler vasıtasıyla Türkiye'ye taşınması oluşturmaktadır. Bu çerçevede makalede, bir kültürel alışveriş biçimi ve toplumsal bellek aktarımını göç olgusu etrafında ele almak amaçlanmıştır. Makalede, halk bilgisi derleme yöntemlerinden anket yöntemiyle soru formu hazırlanarak Bulgaristan'da ve Türkiye'de yaşayan Bulgaristan'da akrabaları olup gidiş geliş yapan kaynak kişilerden konuyla ilgili bilgi alınmıştır. Ayrıca yazılı ve elektronik kaynaklar taranmış ve doküman analizi tekniğiyle veriler değerlendirilmiştir. Yapılan incelemede, marteniçkanın Balkanlarda uygulanmakta olan bir bahar bayramı geleneği olduğu ve geleneğin eski kültür izlerini taşıdığı sonucuna varılmıştır. Kırmızı ve beyaz renkte yapılan bileklik ve diğer süs eşyaları, mart ayı boyunca baharın gelişini karşılamak için kullanılmaktadır. Baharla birlikte uyanış ve yenilenme, marteniçkayla sembolize edilmektedir. Toplumsal kimlik, göçle birlikte halk kültürü belleğindeki unsurlar aracılığıyla korunmuştur. Böylece müşterek Türk kültürünün temel değerlerinden olan nevrüz etrafındaki kutlamalar, Bulgar gelenekleriyle iç içe geçerek marteniçka şeklinde Türkiye'ye taşınmıştır.

Anahtar kelimeler: Nevruz, Bulgaristan, marteniçka, göç, gelenek, kültürel bellek

Martenicka: The migration of a nauruz tradition from Bulgaria to Turkey

Abstract

Since the period when socio-economic production-consumption styles of societies were intertwined with nature, one of the important factors shaping culture has been the physical environment in which we live. Accordingly, natural events, especially seasonal transitions, closely related to human life. In the Northern Hemisphere, with the awakening of nature in the spring, the proliferation of animals and the cultivation of the soil led to the development of various cultural events. The resulting beliefs and practices have existed under the roof of Nevruz Holiday since the past. In this article we will focus on the tradition of a sort when Martenici constitutes an element of social memory as the Turks living in Bulgaria via Turkey to transport. In this context, it is aimed to discuss a form of cultural exchange and social memory transfer around the phenomenon of migration. In

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Halk Bilimi (Gaziantep, Türkiye), cavci@gantep.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0948-1659 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.11.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.886159]

the article, the public information collection methods of the survey questionnaire prepared by the method in Bulgaria in Bulgaria and relatives living in Turkey is taken on the issue of resource persons who commute information. In addition, written and electronic resources were scanned and data were evaluated using the document analysis technique. In the examination, it was concluded that martenicka is a spring festival tradition in the Balkans and that the tradition bears the traces of ancient culture. Bracelets and other ornaments made in red and white are used throughout March to welcome the arrival of spring. Awakening and renewal with spring is symbolized by martençk. Social identity has been preserved through the elements in the memory of the folk culture along with the migration. Nowruz celebrations around the joint so that the basic values of Turkish culture through the form of Martenici intertwined with Bulgarian tradition it has been moved to Turkey.

Keywords: Neuruz, Bulgaria, martenicka, immigration, tradition, cultural memory

Giriş

Göç olgusu, insan toplulukları arasındaki kültürel etkileşimin belirleyici unsurlarından birisidir. Tarım öncesi dönemde konar-göçer hayvancı toplumların yaşam biçimi, geniş coğrafi bölgelerde farklı toplumlarla temas etmeyi sağlamıştır. Savaş, iklim değişiklikleri, nüfus artışı, ticaret gibi sebepler, insan topluluklarının sürekli yer değiştirme nedenleri arasındadır. Bu kitlesel hareketlilik, modern devlet yapılarının ortaya çıkması ve siyasi sınırların kesinleşmesiyle yeni boyutlar kazanmıştır. Göç olgusunun 19. yüzyıldan bu yana geçirmiş olduğu değişim süreci, kültürel sınırlarla siyasi sınırların birbirinden ayrılmasına neden olmuştur.

Bu bağlamda Orta Asya merkezli olarak çoğunlukla geleneksel atlı-göçebe yaşam biçimini sürdüren Türkler, farklı toplumlarla temas etmiş ve bir arada yaşamıştır. İslâm öncesi dönemden itibaren devam eden bu süreçte batıya yönelen Türkler, Müslüman olduktan sonra da benzer yaşam biçimini sürdürmüştür. Bu hareketli yapı, batı Türklüğünün siyasi anlamda Anadolu ve çevresinde yoğun olarak yapılanmasını sağlamıştır. Osmanlı Devleti'nin genişlemesiyle, Anadolu'daki yoğun Türkmen nüfusu, doğudan gelmeye devam eden konar-göçer gruplarla, Balkan coğrafyasında fethedilen yerlere iskân edilmiştir. Böylece yaklaşık beş asır boyunca Balkanlar, Müslüman Türklerin diğer toplumlarla birlikte yaşadıkları bir bölge olmuştur. Osmanlı Devleti'nin dağılmaya başlamasıyla birlikte Balkanlardaki Türkler, anavatan olarak gördükleri Trakya ve Anadolu'ya çekilmiştir. Oldukça zorlu ve uzun süren bu göç hareketlerinde Türkler, önemli ölçüde nüfus kaybına uğramıştır. Özellikle Yunanistan ve Bulgaristan'da uygulanan yıldırma politikaları tam olarak başarıya ulaşmamıştır. Bugün de Balkanlarda Türk varlığından söz etmek mümkündür. Türkiye'yle olan bağları devam eden bu insanlar, kendi yurtları ve anavatan arasında kültürel köprüler oluşturmaktadırlar.

Bu çalışmanın konusunu, göç olgusunun Bulgaristan Türklerinin kültürel belleğinde ortaya çıkardığı sonuçlardan birisi olan martenicka geleneğinin Türkiye'ye taşınması teşkil etmektedir. Marteniçka geleneği, mart ayının başında kırmızı ve beyaz renklerle yapılan bileklik, çeşitli süs eşyaları ve kıyafetlerin ilkbaharın gelişini kutlamak için takılması veya kullanılmasına dayanır. Toplumların çeşitli sebeplerle yaptıkları göç hareketleri, kolektif belleğin de taşınması anlamına gelmektedir. Göç eden toplum, beraberinde getirdiği ve yeniden ürettiği değerlerle birlikte bir kültürel bellek yapısı oluşturur. Bu bellek aynı zamanda o toplumun kimliğini korumasında ve yeni kimlik inşasında önemli bir etkidir. Özellikle göç eden topluluk, benliğini kaybetmemek için bu belleğe daha sıkı tutunur. Bu çalışmanın amacı, Bulgaristan Türklerinin Türkiye'ye geliş süreçlerinde kültürel belleklerini muhafaza etmelerini, bir nevrüz geleneğini sürdürmeleri bağlamında ele almaktır. Bu kapsamda öncelikli

literatür taraması yapılmış, yazılı ve elektronik kaynaklar doküman analizi tekniğiyle incelenmiştir. Halk bilgisi derleme yöntemlerinden anket tekniğine uygun olarak soru formu hazırlanmış, Bulgaristan'da ve Türkiye'de yaşayan, her iki tarafta akrabaları olan ve gidiş geliş yapan Türklerden konuyla ilgili bilgi toplanmıştır. Bir nevrüz geleneği olan marteniçkanın Bulgaristan'daki Türkler ve özellikle Trakya'da yaşayan Bulgaristan'dan gelmiş olan Türkler tarafından sürdürüldüğü görülmüştür.

Çalışmada öncelikle göç ve toplumsal hafıza arasındaki ilişki ele alınarak Bulgaristan Türklerinin 20. yüzyıldaki Türkiye'ye göçleri hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Daha sonra Nevruz Bayramı kutlamaları çerçevesinde marteniçka geleneği incelenmiş ve bir toplumsal bellek unsuru olarak değerlendirilmiştir.

Göç, toplumsal bellek ve Bulgaristan Türkleri

İnsanın çevresiyle kurduğu ilişkiler bütününe kapsayan kültür, yazı öncesi dönemden bugüne çeşitli araçlarla kayıt altına alınarak kuşaklar arasında aktarılmıştır. Kültür, insanın hayat boyu “şekillendirdiği, kazandığı, edindiği, inşa ettiği maddi ve manevi birikimi, değerleri, yönelimleri, duygu ve düşünce dünyaları, sosyal davranışları, teknolojileri ve sanatlarının tamamını ifade eden ve doğaya eklenmiş yaratmalar, donatmalar bütünüdür” (Çobanoğlu, 2004a: 155). Bu tanımlamadan hareketle kültürün edinim süreçlerinin toplumların yaşadıkları fiziki ve sosyal çevreyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Tarihsel süreçte toplumlar, ekonomik üretim tüketim tarzlarına göre farklı coğrafi bölgelerde kültürel etkileşim içerisinde olmuştur. Bu durum toplayıcı-avcı dönemden modern döneme uzanan göç olgusunun ortaya çıkardığı sonuçlarla ilgilidir. Bu çerçevede kitlesel göçlerin çeşitli sebepleri olmakla birlikte, göçler kültür ve medeniyetin gelişmesi noktasında önemli sonuçlar doğurmuştur. Göç, “ekonomik, siyasi, ekolojik veya bireysel nedenlerle, bir yerden başka bir yere yapılan ve kısa, orta veya uzun vadeli geriye dönüş veya sürekli yerleşim hedefi güden coğrafi, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme hareketi” (Yalçın, 2004: 13) olarak tanımlanmaktadır. Göç kültürünün Türk kültüründe geniş yer tutması, göçün süresine göre de kavramın içerik ve anlamını genişletmiştir (bkz, Çeribaş 2010: 265-266). Türkçede bugün siyasi sınırların daha net biçimde çizilmiş olmasıyla birlikte göç kavramı yeni boyutlar kazanmıştır. Buna göre göç; süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun, “uluslararası bir sınırı geçmek veya bir devlet içerisinde yer değiştirmek” şeklinde görülmektedir. Mülteciler, yerinden edilmiş kişiler ve ekonomik göçmenler de bu kapsamdadır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009: 22). Göçler; serbest, zorunlu, mevsimlik, sürekli, iç göç ve uluslararası göç (Yalçın, 2004: 177) şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Göçebelik, coğrafi şartlara bağlı olarak çeşitlilik gösterebilmektedir. Türk kültür tarihinde göçebelik daha ziyade bozkırlı yaşam biçimine dayanan, çöl tipi göçebelikten farklılıklar arz eden bir yapıya sahiptir (Kafesoğlu, 2011: 32). Bu durum göçebelğe bağlı farklı kültürel sonuçları ortaya çıkarmıştır. Türk kültüründe göçer-evli yaşam tarzı, kültürel etkileşime açık bir toplumsal yapı doğurmuştur. Genel olarak göçebelik “kapalı bir sistem” olmayıp “ekolojik ve sosyo-ekonomik açıdan” (Khazanov, 2015: 79) dış dünyayla birlikte açıklanabilecek bir olgudur. Bu özellikleri Türk kültüründe çok yönlü olarak gözlemlemek mümkündür. Tarihsel anlamda göçer-evli yaşam tarzı, Türk kültürünün “ötekiyle” temas etmesini sağlamıştır. Böylece farklı kültürlerle bir arada yaşayarak etkileşimde bulunma ortamı doğmuştur. Ruhi Ersoy'un (2007: 59-63) ifadesiyle bu durum, “kültürün terkîp kabiliyeti” olarak Türklerin farklı coğrafyalarda yaşayabilme becerisini geliştirmiştir. Tarihsel göçebelik, modern göçebelğe dönüşerek, Türklerin gittikleri yerlerde kültürel bellekleriyle var olması ve farklı kültürlerle yok olmadan bir arada yaşamasını sağlamıştır.

Göçebelik olgusunun doğası, yalnızca göç edenler için değil aynı zamanda göç edilen yerlerdeki kültür yapıları için de değişimi içerir. Göçler “demografik, ekonomik, toplumsal yapıları” etkiler. Bu etkilenmenin yönü, göç eden topluluğun nüfus ve niteliğine göre değişir. (Castles, Miller, 2008: 7; Akgül, 2012: 38). Iain Chambers’in (2005: 14, 40) ifadesiyle sürekli değişimi gerekli kılan göç, “dil, tarihlerde ve kimlikte ikamet etmeyi” gerektirir. Geçmişin mirası olan kültür, tarih, dil, gelenek, kimlik duygusu yok edilemez ancak parçalanarak sorgulamaya açılır; yeniden yazılır ve yeni bir yöne girer. Bu durum toplumsal hafızanın korunması ve yeni kuşaklara aktarılmasıyla mümkün olur. Kolektif hafıza veya toplumsal bellek, bireylerin grup hafızasını hatırlamasına dayanır. Grubun belleği kimliğin gösterge biçimleriyle doludur. Bellek, “şiişsel biçim, ritüel sunuş ve toplumsal katılım” yoluyla canlı kalarak kuşaklar arasında aktarılır (Assmann, 2015: 54, 65; Halbwachs, 2017: 39).

Türk kültür tarihi açısından bilindik bir durum olan göç meselesi, Türk sözlü kültür geleneğinin ve toplumsal hafızasının oluşmasında önemli bir etkidir. Türk toplulukları coğrafi olarak yer değiştirse de belleklerini muhafaza etmiştir. Toplumsal belleğin korunması, Türk kimliğinin devamlılığını sağlamıştır. Geniş bir coğrafyaya yayılan Türk kültürü, Jan Assmann’ın (2015: 148-149) sıraladığı toplumsal kimliği oluşturan “gelenekler, danslar, işlemler, giysiler ve dövmeler, yeme ve içme, anıtlar, resimler, coğrafyalar, yol ve sınır işaretleri” vasıtasıyla korunmuştur. Bu çerçevede Batı Türklüğünün Osmanlı siyasi sınırlarının genişlemesine paralel olarak yayıldığı alan, aynı zamanda Türk kültürünün de Anadolu ve çevresindeki sahasını belirlemiştir. Osmanlı Devleti’nin parçalanmasıyla birlikte bu süreç tersine dönmüş ve Türkler anavatan olarak gördükleri Anadolu’ya büyük oranda zorunlu olarak geri çekilmeye başlamıştır.

Balkan coğrafyası söz konusu yapı içerisinde önemli bir yere sahiptir. Osmanlı Devleti’nin genişlemesiyle birlikte iskân politikalarının da merkezinde olan bu coğrafya, Türk kültürünün kalıcı olarak yerleştiği alanlardan birisidir. Türklerin Balkanlardaki varlığı İslâm öncesi döneme dayanmaktadır. Halil İnalçık’ın ifadesiyle (2005: 21). “Deli-Orman ve Yama’dan Tona’ya kadar giden bölge daha Osmanlılardan önce gerçek bir Türk yerleşim alanı olmuştur.” Tarihî süreçte Slav topluluklarıyla karışan Türk kitlelerinin eski bayram, tören, inanç gelenek ve göreneklerinin bir kısmı olduğu gibi bir kısmı da değişerek devam etmiştir (Hafız, 2004: 255-256). 20. yüzyılın başında Balkanlarda yaşanan olaylar, Türklerle birlikte diğer Müslüman grupların da Anadolu’ya göç etmesine neden olmuştur. Bu göçler, Türklerin Balkanlardan getirdikleri ve yeniden ürettikleri “kültür, gelenek, örf-adet ve dil” (Ünal, Demir, 2009: 379) gibi unsurların da özellikle Trakya’da ve Batı Anadolu’da yayılmasını sağlamıştır.

Bulgaristan, Balkan coğrafyasında uzun süre Osmanlı idaresinde kalan bölgelerden birisidir. 550 yıl boyunca Osmanlı himayesinde kalan Bulgaristan’dan Türkiye’ye göçler, yakın döneme kadar devam etmiştir. 1877-78 Osmanlı-Rus Savaşından sonra Tuna vilayetinde kurulan Bulgar Prensiğiyle bölgedeki siyasi yapı değişmiştir. Diğer taraftan bölgedeki Türk azınlığın İstanbul’la olan bağları kesintisiz sürmüştür. 1912-1913 Balkan Savaşları önemli kırılma dönemlerinden birisi olmuştur. İlerleyen süreçte bölgedeki Türk nüfusunun fazlalığı, değişen Bulgar yönetim biçimlerinin uyguladığı politikaları katılaştırmıştır. 20. yüzyıl boyunca Bulgaristan Türkleri, baskı altında tutulmuş ve belirli aralıklarla sürekli Türkiye’ye göçe zorlanmıştır. Türkiye bu durum karşısında daima Bulgaristan Türklerinin yanında olmuştur (Şimşir, 1986: 386-394; Turan, 2002, s.21; Kemaloğlu, 2012, s.25-27). Bulgaristan’dan Türkiye’ye son büyük göç dalgası 1989’da yaşanmıştır. Bulgar hükümetinin baskıları karşısında örgütlenen Türkler, mitingler, protestolar ve açlık grevleri yoluyla dünyaya seslerini duyurmuştur. “Bulgaristan Hükümeti, Türk ve dünya kamuoyundan gelen tepkiler sonucunda

ülkesinde yaşayan Türkleri sınır dışı etmeye başlamıştır. Böylece, yakın tarihin en büyük göç olayı olarak adlandırılan '1989 göçü' gerçekleşmiştir" (Savaş, 2011: 169).

Bulgaristan coğrafyası Türk kültürünün pek çok unsuruyla yerleşik hale geldiği alanlardan birisidir. Göçmenlik hafızasının korunduğu "adam odaları geleneği" bu örneklerden birisidir (Kaderli, 2010: 124). Türkiye'yle sınır komşusu bir Balkan ülkesi olan Bulgaristan'dan yapılan kitlesel göçler, Bulgaristan Türklerinin kültürel hayatlarında önemli sonuçlar doğurmuştur. Bir taraftan Bulgaristan'da kalan akrabalarıyla ilişkileri devam eden Türkler, bir taraftan da Türkiye'de yerleştirildikleri bölgelerde yeni bir kültürel çevre oluşturmuştur. Yoğun olarak Trakya ve Ege bölgesine yerleştirilen göçmenler, Bulgaristan ve Türkiye arasında kültürel alışverişin hızlanmasını sağlamıştır. Göçün yarattığı kültürel problemlerin aşılması, toplumsal belleğin korunmasıyla mümkün olmuştur. Bulgaristan Türkleri, Balkanlardaki Türk kültürü unsurlarının, çekilen siyasi sınırlar sonrasında, Türkiye'ye taşınmasını sağlarken aynı zamanda Bulgar kültürüne ait unsurları da aktarmıştır. Bu durum beş yüzyıldan fazla süre bir arada yaşayan toplumların kültürel etkileşiminin doğal sonucudur. Bulgaristan'ın politikaları sonucu göçün yarattığı hareketlilik, kültürel anlamda dinamik bir yapının ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Bulgaristan Türklerinin kültürel belleğinde Türkiye'ye taşıdıkları çeşitli gelenekler, törenler, âdetler, inanışlar arasında bir bahar bayramı geleneği olan marteniçka da bulunmaktadır. Marteniçka, süs olarak yapılan hediyelek bileklik ve benzeri eşyanın mart ayının başından itibaren aile, akraba ve diğer sosyal çevreye hediye edilmesi ve bunun çevresinde gelişen çeşitli inanış ve uygulamaları içerir. Çalışmanın konusunu teşkil eden göç, kültürel bellek ve bir geleneğin taşınma biçimi örneği olarak marteniçka, Türkiye'ye gelen Bulgaristan Türkleri, Bulgaristan'da yaşayan Türkler ve Bulgarlar tarafından sürdürülmektedir.

Göç eden bir nevrüz geleneği: Marteniçka

Tarihî süreçte ekonomik üretim-tüketim biçimleri, toplumların fiziki çevresiyle olan ilişkilerini de belirlemiştir. Batı'da başlayan Sanayi Devrimi'nin yayılmasıyla hayvancı ve tarıma dayalı ekonominin makine endüstrilerine geçtiği görülür. Makineleşme süreci, hayvancılık ve tarımın yapılış biçimini değiştirmiştir. Dolayısıyla 19. yüzyıldaki sanayileşme alanlarındaki büyük gelişmelere kadar, tarih öncesi devirlerden beri, insanın üretim-tüketim ilişkilerinde doğayla arasında belirleyici ilişki biçimi söz konusudur. İnsan ve doğa arasındaki etkileşim, kültürel hayatın şekillenmesini sağlamıştır. Bu kültürel olaylardan birisi baharın gelişile hayvanların çoğalması ve doğanın uyanışıyla birlikte toprağın işlenme zamanının gelmesi çevresinde gelişen inanış ve uygulamalardır. Türk kültür tarihinde bozkır kültürü dönemi, Türklerin doğayla iç içe yaşadıkları ve mevsim geçişlerinin insan hayatına doğrudan yansıdığı bir dönemdir. Buna bağlı olarak da tabiatla ilgili inanış ve uygulamalar Türk kültüründe önemli yer tutar. Ayrıca Türklerin türeyiş efsanelerinde de tabiat ve bozkurtla ilgili inanışlar vardır (bkz. Yıldırım, 2000: 61-149). Özkul Çobanoğlu (2000: 33-34) baharın gelişile ilgili uygulamaların zeminini şu şekilde açıklar:

"Günle gecenin birbirine eşit olduğu 21 Mart, gerek hayvancılıkla ve gerekse çiftçilikle uğraşan topluluklar için hayatın dönüm noktası olan önemli bir gündür. Bozkır hayatı yaşayan ve hayvancılıkla uğraşan toplumlar için iklim ve coğrafya özelliklerine dayalı olarak kışın zorlu olduğu yörelerdeki ağıllarda, dam altında beslenen küçük ve büyükbaş hayvanların dışarıya salınma zamanını belirlerken, kış mevsiminin daha mutedil olduğu yörelerde yaşayıp "yaylak ve kışlak" sistemine göre kışın geçirildiği "kışlak" tan baharın ve yazın geçirileceği "yaylak"a, yaylalara göçün başlangıcını belirlemektedir."

Bahar bayramı adı altında toplanan inanış ve uygulamalar, Kuzey Yarım Küre’de mart ayı içerisinde çeşitli şekillerde bugün de yaygın olarak görülmektedir. Kökeni mitik döneme kadar uzanan bu uygulamalar, toplumların kültürel belleğinde bir ritüel olarak korunmakta, insan ve doğa arasındaki ilişkiyi yansıtmaktadır. Özkul Çobanoğlu’nun (2004b: 7–11) şu tespiti, bu savı destekleyecek niteliktedir: “Bayramlar, kökenlerini grup hayatından alan kolektif bir olgu olarak takvime bağlı günlerde, topluluk tarafından paylaşılan, grup kimliğinin dışı vurulduğu çok amaçlı ve karmaşık yapılara sahip davranış kalıplarını içeren kültürel formlardır.” Bayram ve ritüellerin özellikle yazı öncesi toplumlarındaki işlevi konusunda Jan Assmann (2015: 65) da benzer tespitlerde bulunur. Sözlü kültür çağında toplumsal paylaşım yollarından birisi, bir bellek biçimi olarak bayramlardır. Ona göre “Bayramlar ve ritüeller, düzenli tekrarları ile kimliği koruyan bilginin iletilmesi ve devredilmesi, böylece kültürel kimliğin yeniden üretimini üstlenirler. Ritüel tekrar, grubun zaman ve mekânsal birlikteliğini garanti eder.”

Kuzey Yarım Küre’de takvime bağlı olarak ortaya çıkan Nevruz Bayramı çevresinde gelişen çeşitli inanış ve uygulamalar, Türk kültürünün tarihî ve siyasi müşterek devirlerinden bugüne, ortak hafızayı belirleyici unsurlarından birisidir. Nevruz Bayramı’nın kökeniyle ilgili çeşitli görüşler olmakla birlikte On İki Hayvanlı Türk Takvimi’nde de anlaşıldığı üzere; nevrüz, Türkler tarafından çok eskiden beri bilinmektedir. Bu gelenek İranlılar üzerinden Araplara da geçmiştir. Farsça bir kelime olan nevrüz, Türkçe’de “yeni gün” anlamına gelmektedir. Bugün güneşin “koç burcu”na girdiği gün olup, miladî 22 marta, rumî 9 marta denk gelmektedir. Nevruz, Türklerde “Nevruz-ı Sultani”, “Sultan Nevruz” ya da Orta Asya Türk topluluklarında olduğu gibi “Sultan Navruz” olarak da kutlanmaktadır. Bugünle ilgili Türklerde görülen rivayetlerin en önemlisi bir kurtuluş günü olarak bilinmesi ve “Ergenekon” veya “Bozkurt” bayramı olarak görülmesidir (Çay, 1985: 1, 7). Çin kaynaklarında Hun Türklerinin M.Ö. 220 yılında 21 Mart tarihinde hazırladıkları yemeklerle kırlara çıktıkları, bahar şenlikleri yaptıkları aktarılmaktadır. Nevruz ya da yeni gün, “Yenisey-Orhun çevresinden Altaylara, oradan da Hun Türklerinin Avrupa’ya yürümeleriyle Macaristan’a ve Balkanlara ulaşmış, M.S. 800’lerden itibaren Hazar Denizi’nin güneyinden Anadolu’ya ve Mezopotamya’ya taşınmıştır” (Ekici, 2002: 63-64, 65).

Nevruz Bayramı etrafında gelişen inanış ve uygulamalar Türklerin geçirmiş olduğu dinî, siyasi, sosyal ve kültürel aşamaları yansıtır. Demir dövme, Ergenekon Destanı’nı okuma, ateşten atlama, tohum çimlendirme, eskiden kalan yiyeceklerle yemek yapma, hediyeleşme gibi çeşitli uygulamalarla kutlanan nevrüz, bugün Orta Asya’dan Balkanlar’a, Anadolu’ya ve Kıbrıs’a kadar geniş bir coğrafyada yaşamaktadır. Türklerin dolaştıkları coğrafyalar, temas ettikleri din ve diğer kültürel yapıların etkisiyle şekillenmiş olan nevrüz geleneği kompleks bir özellik kazanmıştır. Bu durum Nevruz Bayramı etrafında geniş bir anlam tabakalaşması yaratmıştır (Köse, 1996: 13; Çobanoğlu, 2000: 36).

Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarında resmî olarak da kutlanan Nevruz Bayramı, daha sonra yakın tarihe kadar Türkiye’de resmî olarak kutlanmamıştır. Ancak, Nevruz Bayramı geleneği ve kültürel hafızası Anadolu ve çevresinde yoğun olarak çeşitli uygulamalarla devam etmiştir. Abdulhaluk Çay’ın, (1985: 191) ve Erman Artun’un (Artun, 2000: 24) da ifadeleriyle, milletlerin teşekkülünde dil, din tarih kadar önemli olan gelenekler, hukukun bile yetersiz kaldığı durumlarda bir sosyal bağ kurucusudur. Takvime bağlı bir kültür veya folklor olayı olarak toplumu, belli değerler üzerinde birleştiren Nevruz Bayramı geleneği bu kategoride değerlendirilmelidir. Bugün Türk boyları arasında, “Yeni Gün”, “Yengi Kün”, “Ergenekün”, “Ulştın Ulğ Küni” ve “Baba Marta” gibi adlarla kutlanan nevrüz, Balkan coğrafyasında kültürlerin iç içe geçmesini sağlamıştır (Önal, 1999: 85-95; Ekici, 2002: 63).

Türk kültür tarihinde önemli bir yeri olan bahar bayramı kutlamaları, Türklerin gittikleri yerlere götürdükleri bir geleneğe dönüşmüştür. Diğer taraftan kültürel bellekte yeri olan bu kutlamalar, tabiatın uyanışına bağlı olarak başka toplumlarda da ortaya görülen çeşitli uygulamalarla karışmış ve benzer uygulamalar iç içe geçmiştir. Bu kapsamda, çalışmada ele alınan marteniçka geleneği, Bulgaristan'daki nevrüz kutlamalarının bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Takvime bağlı olarak gelişen inanış ve uygulamalar, genel olarak nevrüz geleneğinde olduğu gibi, Bulgaristan'da da iç içe geçmiştir. Nevruzla ilgili uygulamaların, bir kısmının “Hıdırellez ve Bulgar bahar bayramı olan “*martenitsa*” yani Baba Marta Bayramı ile birleştiği, bir kısmının da nevrüz adı altında devam ettiği görülmektedir. Bulgaristan Türkleri arasındaki halk inanışları içerisinde tabiat olaylarının önemli bir yeri vardır. Bu inanışlar içerisinde tabiat olaylarını iyiye veya kötüye yorma, tabiat ve başka olayların kötü sonuçlarından kaçınma çabaları görülür. (Mahmudov 1982: 342). Marteniçka takmak Türklerin Bulgarlardan aldığı bir gelenektir. Baba Marta Bayramı'nda Türkler marteniçka denilen kırmızı beyaz bileklikleri takarak nevrüz olduğu zaman açan çiçeklere ya da bir taşın altına bu bileklikleri koymaktadırlar (Alkır, 2020: 133). Erman Artun (1978: 230) bu geleneği Tekirdağ'da “mart ipliği” olarak tespit etmiştir. Buna göre kızlar mart ayında ellerine kırmızı ve beyaz renkli ip bağlarlar. Bu ipi bir ay çıkarmazlar. Sonra bir taşın altına koyarlar. Taş kaldırıldığında karınca görülürse, gideceği yerin zengin olacağına ait bir inanç vardır.

Bugün Bulgaristan'da ve Bulgaristan'dan göç eden Türklerin özellikle Trakya Bölgesine taşıdıkları marteniçka geleneği, yaygın olarak devam etmektedir. İbrahim Özkan'ın (2020: 1-24) “Bulgaristan Türklerinde Nevruz ve Hıdırellez Kutlamaları” üst başlığıyla yaptığı çalışmada bu gelenek nevrüz kutlamalarının bir parçası olarak verilmiştir. Özkan'ın (2020: 7) konuyla ilgili tespitleri şunlardır:

“1 Martta hem Bulgarlar hem de bazı bölgelerde Türklerin de yaptıkları adına “martinka”, “marteniçka”, “martenitsa”, “marta nine” denilen bir gelenek daha vardır. Kırcaali bölgesinde bu geleneğe “martinka”, marteniçka”, “mart” adı verilmektedir. Telle çevrili bahçelerden koyunlar içeriye girerken yapağları tellere takılır. Tellere takılan bu yapağlar toplanır, eve getirilir. Sonra bu yapağları kadınlar, güzelce kıvrırlar ve çocuklara mart / martinka yaparlar. Yapılan martinkalar çocukların bileklerine şu sözlerle takılır: Mart mart martlasın! / Mart çuvacığı yakmasın! / Ayağına dikenler batmasın! / Yılanlardan korkmasın! / Kuşlardan ürkmesin! / Mart mart martlasın! / Mart çuvacığı yakmasın!”

Özkan'ın yaptığı tespitler, bu çalışmada Türkiye'de yaşayan kaynak kişilerden alınan bilgilerle örtüşmektedir. Takılan bileklikler, leylekler gelinceye kadar bekletilir. Leylekler gelince ya da ilk çiçek açmış ağacı görünce “martinkalar” çıkartılarak bir taşın altına konulur. Marteniçkalar çiçek açan ağaca da asılır. Taşın altına konulduğunda dokuz gün beklenir ve daha sonra bakılır. Taşın altında çok karınca varsa o yılın bereketli geçeceğine inanılır (Özkan, 2020: 7).

Marteniçka geleneğine benzer biçimde Moldova'daki Gagauzlarda da rastlanmaktadır. Bu gelenek “marta bağlama” şeklinde görülmektedir. Marta, beyaz ve kırmızı ipliklerin kıvrılmasıyla yapılan bir takıdır. Yünden kıvrılarak hazırlanan martalar, çocukların kollarına bağlanır. Marta; korunmaları, sağlıklı olmaları ve çoğalmaları amacıyla kuzu, oğlak, tay gibi hayvanların boyun ve yelelerine bağlanır. Kırmızı ipliklerin zenginlik ve bolluk için meyve ağaçlarına da bağlandığı görülür. Beyaz ve kırmızı renkteki martacık, sevgiyi yansıtan bir semboldür. Çeşitli süs eşyaları şeklinde de yapılabilen martacıklar, insanlar arasında sağlık, başarı, sevgi, kismet için verilen hediye mahiyetindedir (Onuk, Akpınar, 2004: 141).

Marteniçka geleneği Bulgaristan'dan göç eden veya iş, eğitim, akrabalık gibi çeşitli bağlarla gidiş geliş yapan Türkler tarafından Türkiye'ye taşınmıştır. Beş asrı aşkın süredir Bulgarlarla bir arada

yaşamının sonucu olarak Türklerin Bulgarlarla yoğun kültürel etkileşimi olmuştur. Özellikle Türklerin kültür kodlarında var olan bahar bayramı kutlamalarının içerisinde Bulgarlara ait benzer uygulamaların girmesi ve bunların geçmişten gelen inanış ve uygulamalarla birleşmesi kültürel etkileşim örneğidir. Toplumlar, göç ettikleri yerlere yaşam tarzlarından ve kültürel hafızalarından önemli unsurları da götürürler. Bulgaristan Türkleri hem zorunlu göçler hem de başka sebeplerle geldikleri Türkiye'ye, marteniçka geleneğini de getirmişlerdir. Bu çalışmada, konuyla ilgili olarak Bulgaristan'da ve Türkiye'de yaşayan ya da sıklıkla gidiş geliş yapan ve bu geleneği bilen on yedi kaynak kişiden bilgi alınmıştır. Kaynak kişilerin tamamı Marteniçka'nın özel anlamlar içeren kırmızı ve beyaz renklerden hazırlandığını belirtmiştir. Kırmızı renk sağlığı ve gücü, beyaz renk de uzun ömrü simgelediği için takılmaktadır (KK 4). Bu iki rengin birleştirilmesiyle, isteğe göre kola veya yakaya takmak için bileklik de yapılmaktadır (KK 3). Kırmızı ve beyaz renklerdeki iplerle hazırlanmış olan özel bileklikleri kişi kendi kendine takamaz. Ancak bilekliklerin sevdiği kimseler tarafından takılması gerekir (KK 14, KK 16). Kaynak kişilerin tamamı bu bilekliklerin genellikle yün ipten yapıldığını belirtmiştir.

Marteniçka yapımında kullanılan beyaz ve kırmızı renklerin pek çok kültürde olduğu gibi Türk kültüründe de sembolik anlamları vardır. Türk kültüründe beyaz; temizlik, arılık, duruluk, saflık, büyüklük ve yaşlılıkta olgunluğu temsil eder. Çeşitli olumlu anlamları barındıran beyaz renk, eski Türklerde adalet ve gücün sembolü olarak kullanılmış ve devlet büyükleri savaşta beyaz renkte kıyafetler giymiştir. Yine "aksakal" ifadesi de Türk topluluklarında saflık, dürüstlük ve olgunluğu belirtmek amacıyla kullanılmaktadır (Ekici 2002: 69). Marteniçka yapımında kullanılan yün iplerin diğer bir rengi olan kırmızı, eski Türklerde al ve kızıl olarak bilinmektedir. Kırmızı eski inanç sistemlerinden bu yana çeşitli uygulamalar içerisinde önemli yer tutmaktadır. Ateşin rengi olması dolayısıyla bu renk ateş kültürüyle ilişkilendirilir. Bu yanı sıra temizleyici ve kutsayıcı yanı vardır. Ayrıca geçmişten bu yana pek çok Türk devletinin bayrağında kırmızı renk önemli bir sembol olarak bulunur (Ekici, 2002: 68, Rayman, 2002: 13).

Kaynak kişiler, bilekliklerin takıldığı tarihi ve bu tarihlerin anlamını ilkbaharın gelişi olarak belirtmiştir. Bu konuda verdikleri kesin tarih 1 Mart-31 Mart arasındır. 1 Mart'ta takılan marteniçka, doğanın uyanışının simgesidir; ayrıca insana ve doğaya sağlık getirdiğine inanılır (KK 2). İlkbaharın müjdecisi olan bu simgesel takı, mart ayı boyunca bilekte kullanılır. Marteniçkaya Baba Marta denir, bu da yaşlı nene demektir (KK 3). KK 11, marteniçkanın Baba Marta Günü (Marta Nene Günü), ilkbaharın gelişinin müjdecisi olduğunu ve marteniçkaların sadece bileğe takılmadığını, yakaya iğne ile de takılabildiğini belirtmiştir. KK 12, 1 Mart itibarıyla takılan marteniçkanın, leyleklerin göç etmeye başlaması sebebiyle bu tarihte takıldığını ifade etmiştir. KK 15 ve KK 16 bu konuda şu bilgiyi vermişlerdir: Marteniçka 1 Mart'ta takılır. Baba Marta Günü olduğu için. Baba Marta (Marta Nene) Bulgarlarda efsanevi bir kişidir. İnanışa göre ocak ve şubat çok katı ve şiddetli karaktere sahip iki kardeşdir. Baba Marta da onların bazen iyi niyetli, gülümseyen bazen de kötü olan kız kardeşleridir. Onlar izinsiz olarak kendisinin şarabını içerler ya da yaramazlık yaparlar, Baba Marta onlara kızar bunun sonucunda havalar bozulur.

Marteniçkanın mart ayının başında takılması ve mart sonuna kadar çıkartılmaması, mart ayının ilkbaharın ilk ayı olmasıyla ilgilidir. Kuzey Yarım Küre'de mart ayı doğanın uyanışı, hayvanların çoğalması ve toprağın işlenmesi için uygun duruma geldiği dönemdir. Bu ayda toprak suyla buluşur. Nevruz Bayramı kutlamaları 21 Mart olmakla birlikte baharın gelişi 6 Mayıs'taki Hıdırellez kutlamalarıyla da karşılanmaktadır. Takılan marteniçka bileklikleri ve diğer süs eşyaları, mart ayı boyunca doğanın uyanışına eşlik etmektedir.

Kaynak kişiler, marteniçka bileğe ya da yakaya takılırken sağlık, şans, bolluk, bereket gibi iyi dileklerde bulunulduğunu belirtmiştir. Kaynak kişilerin tamamı dilek tutulmadan marteniçkanın takılamayacağını ifade etmiştir. Mart sonu geldiğinde marteniçkanın çıkartıldıktan sonra ne yapıldığına dair çeşitli cevaplar verilmiştir. KK 2, KK 7 ve KK 9, marteniçka takan kişinin eğer leylek görürse çiçek açan herhangi bir bitki veya ağacın dalına asarak sağlık için dua ettiğini ifade etmiştir. O kişi eğer leylek görmemişse 31 Mart'ta çıkarır ve bir dahaki seneye kadar isterse bilekliği saklayabilir. Yapılan bir diğer uygulama da dilek tutulan yerde marteniçkayı toprağa gömmek ya da taşın altına koymaktır (KK 1, KK 5). Leylek görüldükten sonra çiçek açmış bir ağaca veya gül dalına asmak da görülen uygulamalar arasındadır (KK 13, KK 16). Bir başka uygulamada marteniçka çıkartıldıktan sonra genç bir meyve fidanına bağlanmakta ya da etrafta hiç ağaç yoksa bir taşın altına konulmaktadır (KK 15). Bileklikleri takmanın genellikle sağlıkla ilgili iyi dileklerin gerçekleşeceğine katkısı olacağına dair inanış vardır. Kaynak kişilerin çoğunluğu, leylek gördükten sonra marteniçkayı ağaca bağlamının dileğin kabul olunmasını sağladığını belirtmiştir (KK 1, KK 3, KK 4, KK 9, KK 17).

Mevsim törenlerinin kaynağının insanın tabiatla iç içe yaşadığı eski kültür çağları olduğu düşünüldüğünde, marteniçka geleneğinde bilekliklerin ağaca bağlanması geleneğini ağaç kültürüyle ilişkilendirmek mümkündür. Pervin Ergun'un (2004: 40, 47) ifadesiyle pek çok kültürde olduğu gibi Türk kültüründe de ağaç; insanla Tanrı, bu dünyayla öteki dünya, yer altı ve yer üstü arasında irtibat sağlayıcı bir araçtır. Ağaç, yeni yılın bereketli geçmesini sağlamayı amaçlayan mevsim törenlerinde kutsalla iletişimi sağlayan bir vasıttır. İnanca göre ağacın "kökleri yer altındaki cehennem, dalları gökyüzündeki cennete ulaşmaktadır. Cennette, yani "Işık Âleminde" Tanrı bulunmaktadır. Tanrısından bir şey dileyen; başındaki bir hastalıktan, bir felaketten, beladan kurtulmak isteyen insanoğlu Tanrı mekânına ulaştığına inandığı ağacı bir vasıta olarak kullanır."

Kaynak kişiler geleneğin uygulandığı yerle ilgili olarak Bulgaristan ve Türkiye cevabını vermiştir. Kaynak kişilerin tamamı marteniçkanın Bulgar geleneği olduğunu ve kendilerinin de uyguladığını belirtmiştir. Marteniçka geleneği, Bulgaristan göçmenleri arasında özellikle Trakya bölgesinde yaygın olarak uygulanmaktadır (KK 1). Gelenek, Bulgaristan'da daha yoğun bir inançla uygulanmakta olup herkes akrabasına ve iş arkadaşına marteniçka takmaktadır (KK 3). KK 6 ve KK 8 Bulgaristan'dan gelen bu geleneği kendilerinin de uygulamaya devam ettiğini belirtmiştir. KK 12 de Bulgarlardan gelen bu geleneği her yıl yaptığını ve çalıştığı okulda arkadaşlarına da bileklik verdiğini söylemiştir. KK 15 bu geleneğin Bulgaristan genelinde en çok Bulgarlar tarafından uygulandığını ifade etmiştir. Marteniçka geleneğine ayrıca Kuzey Makedonya, Sırbistan, Romanya, Yunanistan ve Ukrayna'da da rastlanmaktadır (KK 15).

Kaynak kişilerin bir kısmı marteniçka geleneğinde evde birtakım hazırlıkların da yapıldığını belirtmiştir. Ev aksesuarı olarak kadın ve erkek şeklinde kırmızı-beyaz iplerden yapılan bebekler asılmaktadır (KK 2). Dileyen evinde uygun gördüğü yerlere de kırmızı beyaz yün iplerden yapılan bileklik harici süslerden koymaktadır (KK 14). Mart ayı başında evde temizlik yapılmakta, evin dışına kırmızı renkli kumaşlar asılmaktadır (KK 15). Okulda ya da kreşlerde özel giysileriyle yaşlı nene kılığına girenler, tüm çocuklara ve çalışanlara marteniçka takarlar. Marteniçka, yakaya ya da okulda vitrinlere asmak için de yapılabilir (KK 3).

Bir mevsim geçiş töreni olan bahar bayramı kutlamalarında, doğayla birlikte eşyanın ve insanın yenilenmesi gerekir. Marteniçka geleneğinde evin temizlenmesi ve çeşitli aksesuarlarla süslenmesi bu yenilenmeye örnektir. Pakize Aytaç'a (2002: 27) göre; "Yeni yıl olarak kabul edilen nevrüzün âdet formu incelendiği zaman, evlerin eski şeylerden arındırılması, boyanıp temizlenmesi, çeşitli

yemeklerin hazırlanması, küslerin barışması, suçların affedilmesi, mezarlıkların ziyaret edilip buralarda yiyecek dağıtılıp dualar okunması, insanlar arası bağları yoğunlaştırmada ve yakınlaştırmada ne kadar önemli bir merhale olduğu görülür.” Nevruz Bayramı etrafında gelişen uygulamalar doğayla birlikte arınma ve temizlenme işlevi taşımaktadır. Bu çerçevede mart ayında yapılan bahar bayramı kutlamalarının tabiat tarafından çevrelenen insanın, onu taklit ederek kendisini ve yaşadığı mekânı yenilediği görülür. Bu uygulamalar, geçmişten bugüne farklı toplumlarda uzun süre ve ayrıntılı şekilde devam etmekle birlikte, marteniçka örneğinde olduğu gibi sembolik boyuta da indirgenebilmektedir. Burada belirleyici olanın kültürel kalıpları şekillendiren şartlar ve çevredir. Geniş zaman ve mekân içerisinde şekillenmiş olan gelenekler, zaman ve mekân olgusunun değişmesiyle birlikte, toplumsal bellekte sembolik uygulamalara dönüşerek işlevini sürdürmektedir. Marteniçka takma veya süs eşyası olarak kullanma geleneğinin, yapılış, renk, hediyeleşme, leyleğin beklenmesi, ağaca bağlama veya taşın altına koyma boyutlarını sembolik göstergeler olarak değerlendirmek mümkündür.

Bu çalışmada Bulgaristan Türklerinin Türkiye’ye taşıdığı bir gelenek olarak ele alınan marteniçka geleneği, diğer Balkan ülkelerinde de yaygın olarak görülmektedir. Bulgarcada “Çestita Baba Marta!” şeklinde bilinen gelenek, Baba Marta ve Marta Nine olarak da adlandırılmaktadır. Bulgaristan’da hazırlanan takılar, meyve ağaçlarına, evlere, ev hayvanlarına da takılırlar. Bu şekilde yeni başlayan tarım yılının da bereketli ve verimli olması için dilekler tutulmaktadır (Url 1). Marteniçka geleneği Bulgaristan’la birlikte Romanya, Macaristan, Moldova ve Makedonya da bir hediyeleşme biçimi olarak varlığını sürdürmektedir (Url 2). Bulgaristan’da “Martenitsa”, Makedonya’da “Martinka” ve Romanya ile Moldova’da “Martişor” olarak adlandırılan bahar bayramı, 2018 yılında büyükelçilerin katılımıyla Ankara’da kutlanmıştır. Bu etkinliğe Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) Türkiye Milli Komisyonu Başkanı Prof. Dr. M. Öcal Oğuz, Bulgaristan’ın Ankara Büyükelçisi Nadejda Neynski, Makedonya’nın Ankara Büyükelçisi Zvonko Mucunski, Moldova’nın Ankara Büyükelçisi İgor Bolboceanu ve Romanya’nın Ankara Büyükelçisi İonel Dumitru’nun yanı sıra çok sayıda misyon temsilcisi de katılmıştır. Oğuz, Türkiye’nin UNESCO’nun “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi”ni 2006’da imzaladığını belirterek burada farklı kültürel mirasları korumanın amaçlandığını belirtmiştir. Oğuz, “bu bölgeden yeni ülkelerin buraya dâhil olmasını umut ettiklerini ve 1 Mart’ın dünyanın farklı yerlerinde bahar bayramı olarak kutlandığını” ifade etmiştir (Url 3).

Tarih boyunca göç olgusu toplumların kültürel kimliklerini şekillendiren önemli etkenlerden birisi olmuştur. Coğrafi olarak yer değiştiren toplumlar bir çeşit korunma refleksiyle toplumsal belleklerine sarılmıştır. Bu da kimliğin, fiziki mekâna değil; belleğe dayalı olarak korunmasıyla ilgilidir. 20. yüzyıldaki, askerî, siyasi ve ekonomik olaylara paralel olarak ortaya çıkan zorunlu göç, Bulgaristan’da yaşayan Türklerin, Türkiye’ye gelmelerine neden olmuştur. Bu süreç bugün sürekli gidiş gelişler şeklinde daha esnek olarak devam etmektedir. Türkler uzun süre yaşadıkları Bulgarlarla kültürel etkileşim içerisinde olmuştur. Türkiye’ye gelirken bu kültürel bellek de taşınmıştır. Bahar bayramı kutlamaları içerisinde yer alan marteniçka geleneği bunlardan birisidir.

Sonuç

Makalede ele alınan marteniçka takma geleneği etrafında şekillenen inanış ve uygulamalar, Bulgaristan Türklerinin toplumsal bellek unsurlarından birisidir. Toplumsal bellek, kimliğin korunma ve taşınma alanları içerisinde yer almaktadır. Tarihsel olarak göç olgusu, Türklerin yaşam biçiminde daima bir şekilde var olmuştur. Böylece, kimliğin mekâna bağlı olmakla birlikte gelenek ve ritüellerin içerisinde kodlanarak taşınması sonucu doğmuştur. Türklerde atlı-göçebe dönemden modern döneme uzanan

göç kültürü, kimliğini koruyarak yaşamayı ve temas edilen diğer toplumlarla kültürel etkileşimde olmayı sağlamıştır. Bu durum, toplumların yeni şart ve çevre içerisinde yaşayabilme adına geliştirdikleri bir kültürel refleks olarak değerlendirilebilir.

Takvime bağlı mevsim geçiş törenleri içerisinde yer alan bahar bayramı kutlamaları, söz konusu bellek unsurları içerisinde geçmişten bugüne önemli yer tutmaktadır. İnsanın üretim-tüketim biçimlerinin tabiatla iç içe olduğu dönemlerde baharın gelişi, aynı zamanda hayvanların çoğalması ve toprağın işlenebilir olması anlamına gelmekteydi. Buna bağlı olarak tabiatın uyanışı etrafında çeşitli inanış ve uygulamalar; bolluk, bereket, sağlık, çoğalma gibi çeşitli içeriklerle gelişmiştir. Bunlar Türk kültür coğrafyasında bugün de Nevruz Bayramı etrafında varlığını devam ettirmektedir. Benzer inanış ve uygulamalar, tabiatın uyanışına bağlı olarak Kuzey Yarım Küre'deki diğer toplumlarda da ortaya çıkmıştır. Türklerin geçmişten getirdikleri bahar bayramı kutlamaları, uzun süre birlikte yaşadıkları Bulgar gelenekleriyle iç içe geçmiştir. Bu etkileşim sonucu marteniçka takma geleneği Bulgaristan'da yaşayan Türkler tarafından da benimsenmiştir. Türkiye'ye yapılan göçler sonucunda bu gelenek, toplumsal bellekte korunmuş ve Türkiye'de de uygulanmaya devam etmiştir.

Marteniçka, kırmızı ve beyaz yün iplerden yapılan ve çoğunlukla bileklik olarak kullanılan süs eşyalarına verilen genel addır. 1 Mart'ta hediyeleşme yoluyla takılan marteniçkalar, mart ayı sonuna kadar kullanılmaktadır. Leyleğin görülmesi veya bir ağacın çiçek açmasıyla çıkartılan marteniçka, genellikle ağaca asılmakta bazen de bir taşın altına konulmaktadır. Çiçek açan ağaca asılma uygulamasının ağaç kültürüyle ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Ağaç eski kültürlerdeki mevsim törenlerinde, kutsalla insan arasındaki bağı kuran önemli araçlardan birisidir. Marteniçka takma geleneğiyle birlikte evin, eşyaların ve kıyafetlerin yenilenmesi de baharın gelişiyle yapılan uygulamalar arasındadır. Böylece tabiatla birlikte insan ve mekân da yeniden dirilmiş ve temizlenmiş olarak hayata başlamaktadır.

Kaynakça

Yazılı kaynaklar

- Akgül, K. (2012). Ekinsele Aktarım Aracı Olarak Göç ve Sonrası Yaşanan Toplumsal Dönüşüm. Halk Kültüründe Göç Uluslararası Sempozyumu Bildirileri. A. Duymaz (Edt.). 28-30 Mayıs 2010 . Balıkesir. İstanbul: Motif Vakfı.
- Alkır, Y. (2020). Bulgaristan Türklerinin Halk İnanışları: Şumnu ve Çevresi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Artun, E. (1978). Tekirdağ Folklor Araştırması, Tem Ofset, İstanbul.
- Artun, E. (2002). Türk Kültüründe Nevruz. Türk Kültüründe Nevruz V. Uluslar Arası Bilgi Şöleni Bildirileri. 15 - 16 Mart 2002. Diyarbakır. Ankara: AKM. ss. 17-26.
- Assmann, J. (2015). Kültürel Bellek. İstanbul: Ayrıntı.
- Aytaç, P. (2002). Nevruz'un Analizi: Baharla Uyanış ve Diriliş. Türk Kültüründe Nevruz V. Uluslar Arası Bilgi Şöleni Bildirileri. 15 - 16 Mart 2002. Diyarbakır. Ankara: AKM. ss. 27-38.
- Castles, S. & Miller, M. J. (2008). Göçler Çağı Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri. (Çev: B. U. Bal & İ. Akbulut). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Chambers, I. (2005). Göç, Kültür, Kimlik. İstanbul: Ayrıntı.
- Çay, A. M. (1985). Türk Ergenekon Bayramı Nevruz. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Çeribaş, M. (2010). Kırgız Türkçesindeki Göçle İlgili Kavramlar ve Göçle İlgili Karşılıkları. Halk Kültüründe Göç Uluslararası Sempozyum Bildiriler, 28-29-30 Mayıs 2010 Balıkesir, ss. 263-270.

- Çobanoğlu, Ö. (2000). Türk Dünyası Sosyo - Kültürel Bağlamında Nevruz Bayramının Yapısal ve İşlevsel Bakımlardan Halkbilimsel Çözümlemesi. Uluslararası Nevruz Sempozyumu Bildirileri. Ankara: AKM. ss. 33-38.
- Çobanoğlu, Ö. (2004a). Kültürlerin Diyalogu veya Diyalogsuzluğu Bağlamında Halkbilimi Çalışmalarının Yeri ve Önemi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), 1, 149-164.
- Çobanoğlu, Ö. (2004b). Nevruz Bayramının Halkbilimsel Çözümlemesi. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Yıl 5 (Sayı 49), 7-11.
- Ekici, M. (2002). Kutsanma ve Kutlama Anlayışında Nevruz. Türk Kültüründe Nevruz V. Uluslar Arası Bilgi Şöleni Bildirileri. 15 - 16 Mart 2002. Diyarbakır. Ankara: AKM. ss. 61-70.
- Ergun, P. (2004). Türk Kültüründe Ağaç Kültü. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Ersoy, R. (2007). Türk Kültürünün Terkip Kabiliyeti Üzerine Bir Deneme. Kazakistan ve Türkiye'nin Ortak Kültürel Değerleri Sempozyumu. 21-26 Mayıs 2007. Almatı-Kazakistan. ss. 59-63.
- Göç Terimleri Sözlüğü. (2009). Uluslararası Göç Örgütü (IOM). Bülent Çiçekli (Edt.). İsviçre.
- Hafız, N. (2004). Balkan Türklerinde Nevruz ve Bahar Bayramı. Türk Dünyası Nevruz Ansiklopedisi. Ö. Öcal Oğuz. (Edt.). Ankara: AKM. ss. 255-258.
- Halbwachs, M. (2017). Kolektif Hafıza. (B. Barış, çev.).Ankara: Heretik.
- İnalçık, H. (2005). Türkler ve Balkanlar. Balkan Türkoloji Araştırmaları Merkezi (Bal-Tam) Türklük Bilgisi 3, Prizren, ss. 20-44.
- Kafesoğlu, İ. (2011). Türk Millî Kültürü. İstanbul: Ötüken.
- Kaderli, Z. (2010). Deliorman Türk Sözel Kültüründe Adam Odaları ve Oda Geleneği. Türkbilig, 2010/20: 107-126.
- Kafkasyalı, A. (2005). Türk Dünyasında Nevruz Geleneğine Toplu Bakış. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 2005 (Cilt 6 , Sayı 2), 149 – 172.
- Khazanov, A. M. (2015). Göçebe ve Dış Dünya. (Ö. Suveren, çev.). İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Köse N. (1996). Nevruz ve Türk Kimliği. Erciyes, 19(221), 13.
- Mahmudov, H. (1982). Bulgaristan Türkleri Arasında Bazı Halk İnançları Hakkında. II. Milletlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirileri IV. Cilt, Gelenek, Görenek ve İnançlar. Kültür ve Turizm Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi, Ankara, s. 341-344.
- Onuk, T. & Akpınar, H. F. (2004). El Sanatları İmgelerinde Nevruz. Türk Dünyası Nevruz Ansiklopedisi. Ö. Öcal Oğuz. (Edt.). Ankara: AKM. ss. 139-146.
- Önal, M. N. (1999). Dobruca'daki Tatar Türklerinde Nevruz Geleneği. Bilig, 8, 85-95.
- Özkan, İ. (2020). Bulgaristan Türklerinde Nevruz ve Hıdırellez Kutlamaları. Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi (Balted), C2 (1), 1-24.
- Rayman, H. (2002). Nevrûz ve Türk Kültüründe Renkler. Millî Folklor, Y 14 (53), 10-15.
- Savaş, G. E. (2011). Kültürlerarası İletişimde Dış Göç Olgusu Ve Kimlik Sorunu: 1989 Yılında Bulgaristan'dan Türkiye'ye Gelen Türk Göçmenleri Üzerine Bir Çalışma (İstanbul-İkitelli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşir B. N. (1986). Bulgaristan Türkleri (1878-1985). İstanbul: Bilgi.
- Ünal S. Demir G. (2009). Göç, Kimlik ve Aidiyet Bağlamında Türkiye'de Balkan Göçmenleri. VI. Ulusal Sosyoloji Kongresi. Toplumsal Dönüşümler ve Sosyolojik Yaklaşımlar. Adnan Menderes Üniversitesi . Ekim 2009. Aydın. ss. 379-407.
- Yalçın, C. (2004). Göç Sosyolojisi. Ankara: Anı.
- Yıldırım, D. (2000). Ergene kon=Ergin kün mü? . Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten, 45, 61-149.

Sözlü kaynaklar

- KK1: Büşra Tatar, 1990, Şişli, eğitim durumu lisans, verdiği bilgileri ailesinden öğrenmiştir, Şişli/İstanbul. 28.07.2020
- KK2: Mihrem zgr, 1988, Eskicuma/Bulgaristan, eğitim durumu lisans, verdiği bilgileri ailesinden öğrenmiştir, yaşadığı yer, Ergene/Tekirdağ. 18.07.2020
- KK3: Nurselin Hamzova, 1992, Sliven/Bulgaristan, eğitim durumu lise, verdiği bilgileri ailesinden öğrenmiştir, yaşadığı yer: Kotel Kasabası, Yablanova Köyü, Bulgaristan. 30.07.2020
- KK4: Semra Semizler, 1988, Bulgaristan, eğitim durumu ön lisans, verdiği bilgileri ailesinden öğrenmiştir, yaşadığı yer Tekirdağ. 25.07.2020
- KK5: Bahar Durmuş, 1993, Kırklareli, eğitim durumu lisans, verdiği bilgileri akrabalarından öğrenmiştir, yaşadığı yer Kırklareli. 02.08.2020
- KK6: Nedret zgr, 1971, Bulgaristan, eğitim durumu lise, verdiği bilgileri ailesinden öğrenmiştir, yaşadığı yer orlu/Tekirdağ. 19. 07.2020
- KK7: Gülnar Birinci, 1978, Bulgaristan, eğitim durumu niversite, verdiği bilgileri ailesinden öğrenmiştir, yaşadığı yer İstanbul. 28.07.2020
- KK8: Mesut zgr, 1970, Bulgaristan, eğitim durumu yüksekokul, verdiği bilgileri ailesinden öğrenmiştir, yaşadığı yer Tekirdağ. 20. 07.2020
- KK9: Hlyla Durali, 1995, Bulgaristan, eğitim durumu niversite, verdiği bilgileri öğretmenlerinden öğrenmiştir, yaşadığı yer Tekirdağ. 19. 07.2020
- KK10: Mesut Yılmaz, 1989, Doulovo/Bulgaristan, eğitim durumu lisans, verdiği bilgileri annesinden, yaşadığı yer Bulgaristan. 30.07.2020
- KK11: Zehra Murat, 1958, Silistre/Bulgaristan, eğitim durumu ön lisans, verdiği bilgileri ailesinden öğrenmiştir, yaşadığı yer İstanbul. 24.07.2020
- KK12: Refiye Baykal, 1991, Bulgaristan, eğitim durumu lisans, verdiği bilgileri ailesinden öğrenmiştir, yaşadığı yer orlu/Tekirdağ. 20. 07.2020
- KK13: Ali nder, 1959, Sliven/Bulgaristan, eğitim durumu lise, verdiği bilgileri ailesinden öğrenmiştir, Tekirdağ. 19. 07.2020
- KK14: Taner şahin, 1989, Sofya/Bulgaristan, eğitim durumu niversite, verdiği bilgileri ailesinden öğrenmiştir, yaşadığı yer Tekirdağ. 19. 07.2020
- KK15: Bayram Hamzov, 1996, Sliven/Bulgaristan, eğitim durumu niversite ğrencisi, verdiği bilgileri arkadaşları ve ailesinden öğrenmiştir, yaşadığı yer Bulgaristan. 30.07.2020
- KK16: şermin İzzetoğlu, 1988, Razgrad/ Bulgaristan, eğitim durumu lisans, verdiği bilgileri ailesinden öğrenmiştir, yaşadığı yer Tekirdağ. 19. 07.2020
- KK17: Özgür z, 1992, Lüleburgaz Kırklareli, eğitim durumu lisans, verdiği bilgileri ailesinden öğrenmiştir, yaşadığı yer Lüleburgaz/Kırklareli. 21. 07.2020

Elektronik kaynaklar

- URL 1: <https://balkangunlugu.com/2020/03/balkanlara-ait-bir-gelenek-olan-martenicka-nedir-martenicka-bilekligi-nasil-yapilir/> (E. T. 05.10.2020)
- URL 2: <https://bakis.bg/2019/03/01/bulgaristanda-martenitsa-takma-gelenegi-yasatiliyormartenitsa-nasil-yapilir/> (E. T. 05.10.2020)
- URL 3: <https://www.sondakika.com/haber/haber-elcilikler-bahar-bayrami-ni-kutladi-10653649/> (E. T. 05.10.2020)
- URL 4: <https://bakis.bg/2018/03/16/elcilikler-baba-martayi-ankarada-kutladi/> (E. T. 05.10.2020)
- URL 5: <https://images.app.goo.gl/tfQ5UhgK5WbJm8u16> (E. T. 05.10.2020)

Fotoğraflar



Fotoğraf 1



Fotoğraf 2

Fotoğraf 1, 2 ve 3, 3 numaralı kaynak kişi olan Nurselin Hamzova tarafından gönderilmiştir. Fotoğraftaki çocuk kendi çocuğu olup 1. Fotoğrafta martenička takılırken, 2. fotoğrafta aynı çocuk, büyüdüğünde giydiği bahar bayramı kutlamasındaki kırmızı beyaz kıyafetiyledir.



Fotoğraf 3 (KK 3)



Fotoğraf 4 (Alkır, 2020: 280)



Fotoğraf 5 (URL 1)



Fotoğraf 6 (URL 6)



2018 yılında Türkiye'de düzenlenen Bulgaristan, Makedonya, Romanya ve Moldova bykellerinin katıldığı marteniçka etkinliği (URL 4)

31. Batı Trakya’da asimilasyon, unutturma ve (toponimi özelinde) isim değişikliği

Selda ADILOĞLU¹

APA: Adiloğlu, S. (2021). Batı Trakya’da asimilasyon, unutturma ve (toponimi özelinde) isim değişikliği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 510-526. DOI: 10.29000/rumelide.886164.

Öz

Söylem düzeyinde Yunan hükümeti için Türkler, kökenlerinde “Yunanlı”lık bulunan birer bölge sakini durumundadır. Uygulamada ise ülkeden gönderilmeleri gereken yabancılar veya Yunanlılaştırılmaları elzem azınlıklardır. Bu algıdan hareketle de yönetim, bir yanda bölge Türklerini göçe itmekte diğer tarafta ise kimlik, kültür ve hafıza temelinde Yunanlılaşmalarına dönük bir takım uğraşlar sergilemektedirler. Göç, Yunan hükümetinin Türklere yönelik ilk uygulamalarından birisidir. Yaşanan göçlerle Batı Trakya’daki Türk nüfusu azalmıştır. Bugün tüm Batı Trakya’da 350.000 dolayında kişi yaşarken bu nüfus içinde Türklerin sayısı 150.000 civarındadır. Göçe ilaveten ise bölge içinde ara ara değişik uygulamalara rastlanmaktadır. Türklerin yaşam olanaklarını kısıtlamak, kamulaştırma yoluyla Türk köylerini ortadan kaldırmak ve ismen haritadan silmek, “Türk” ibaresini tabelalardan sökmek ve Türkçe yer isimlerini değiştirmek, başlıca uygulamalardır. Çalışma, Yunanlılaştırma söylemi üzerinden bölgede devam eden asimilasyon hususunun uygulama boyutuna eğilmektedir. Dolayısıyla bu kapsamda, asimilasyona maruz bırakılmış bireyler ve bu bireylerdeki tezahüründen ziyade asimilasyona vesile olacağı düşünülen uygulamalara bakılmaktadır. Gaye, bölgedeki asimilasyonu, unutturma pratiği ve buna vesile olabileceği düşünülen “toponimi değişikliği” mevzusu özelinde değerlendirmektir. Burada, *toponiminin* veya yer isimlerinin geçmişi temsil kabiliyetinin olduğu ve bu yönüyle yönetimler için müdahalesi kaçınılmaz bir niteliğe büründüğü görülmektedir. Batı Trakya özelindeki duruma bakıldığında, Yunanistan’ın, Osmanlı’dan sadece bir kara parçası almadığı, farklı etnik gruplarla birlikte yoğun bir Türk nüfusu, Türk kültür ve tarihini de devraldığı anlaşılır. Çalışmada, Türk kültür ve tarihiyle şekillenmiş bir geçmişin her anlamda dönüşümünün Yunan hükümetince kaçınılmaz hale geldiği ve hızlıca Türkçe olan yer adlarını, Yunancaya dönüştürdüğü fark edilir.

Anahtar kelimeler: Batı Trakya Türkleri, Yunanlılaşma, unutturma, toponimi değişikliği

Assimilation, forced forgetting (effacing cultural memory) and name change (special for toponymy) in Western Thrace

Abstract

Regarding the official discourse, for the Greek government, the Turks are simply the residents of the region with "Greek" origin. In practice, they are the foreigners who need to be sent away from the country or essential minorities to be Graecized. Driven by this view, on the one hand, the Greek government forces the Turks of the region to emigrate; on the other hand, it makes efforts towards their Graecization on the basis of identity, culture and memory. Emigration is one of the earliest policies implemented by the Greek government regarding Turks. The Turkish population in

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İTBF, Sosyoloji Bölümü (Bursa, Türkiye), selda.adiloglu@btu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9725-436X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.11.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.886164].

Western Thrace has decreased with the migrations. Today, around 350,000 people live in Western Thrace, while the number of Turks in this population is around 150,000. In addition to emigration, there are some other policies put into effect in the region in various times. Restricting the alternatives available for Turks, eliminating Turkish villages through expropriation and removing them from the Greek map by name, removing the phrase "Turk" from the signs and changing the Turkish place names are the some of the most common practices. The study focuses on the implementation dimension of the ongoing assimilation issue in the region through the Graecization discourse. Therefore, in this context, rather than the manifestation of assimilation at the individual level and individuals who have been subjected to assimilation, the research focus was placed on the practices that are thought to be conducive to assimilation. The aim is to evaluate the assimilation in the region in terms of the practice of forced forgetting and the "toponymy change", which is thought to be the cause. Here, it is seen that *toponymy*, or name of a place, has the ability to represent the past, and in this respect, the intervention of the administrations is inevitable. Considering the specific situation in Western Thrace, it is obvious that Greece did not only take a piece of land from the Ottoman Empire, but also a dense Turkish population, culture and history along with different ethnic groups. In the study, it is evident that the transformation of a past shaped by Turkish culture and history in every sense has become inevitable for the Greek government, which quickly changed the place names from Turkish into Greek.

Keywords: Turks in Western Thrace, Greekness, (Forcibly) forgetting, toponymy change

Giriş

Anadolu dışında yaşayan Türkler için Makas (1993), kimisinin onları Çinlileştirmeye, kimisinin Ruslaştırmaya, Araplaştırmaya, bir kısmınınsa Bulgar, Yunan veya başka bir millete dönüştürmeye uğraştıklarını, Türklüklerinden uzaklaştırmaya çalıştıklarını aktarır. Her türlü baskıya rağmen ise bu insanların milliyetlerini yitirmemeleri üzerine ülkelerin, toponimide bir takım değişikliklere gitme yolları seçtiklerini ilave eder. Yapılan genellemenin, Yunanistan'a bağlı bulunan Batı Trakya Türkleri özelinde geçerliliğinin olduğu belirtilebilir. Bölge sakinlerini asimile etmeye dönük yapılan uygulamalar, göçte olduğu gibi ortak amaca hizmet etmiş ve hemen hemen aynı tarihlerde (1920'li yıllar) bölge genelinde görünür hale gelmeye başlanmıştır. Yunan hükümeti, bölgedeki Türk varlığını ortadan kaldırmaya dönük ya ülkeden uzaklaştırma ya da *Helenleştirme* (çalışmada Yunanlılaştırma anlamında kullanılmaktadır) yolundan birini uygulamıştır. Bu iki yoldan biri olan "göç", Batı Trakya Türkleri denince akla gelen olguların başında gelir ve bu nedenledir ki, Batı Trakya meseleleriyle ilgili kaleme alınmış çalışmaların büyükçe bir kısmı göçü farklı boyutlarıyla irdeler. Bu metinde de görüleceği üzere Batı Trakya'dan göçürülen Türkler, parçası olmadıkları süreçlerin başlıca mağdurları durumundadır. Diğer yanda göç etmeye direnebilenlerin bulunduğu noktadan bakıldığında Batı Trakya Türklerinin farklı nitelik ve zaman dilimlerinde çeşitli uygulamalara maruz kaldıkları anlaşılır. Bunların arasında, Makas'ın iddiasını destekler şekilde, toponimik düzeyde yapılan değişiklikler yer alır. Zira yine Makas'ın Anadolu dışındaki Türkleri kapsar şekilde dediği gibi baskılara rağmen milliyetlerini yitirmeyen bu insanlara Yunan yönetimi bir de toponimide yaptığı bir takım değişikliklerle yaklaşmaya ve onları, Türklüklerinden uzaklaştırmaya veya daha teknik bir terimle asimile etmeye odaklanır. Bu çalışmanın, akademik bir boyuta taşınmasındaki başlıca motivasyon da Yunan yönetiminin toponomi düzeyinde yaptığı değişiklikler ve bu değişikliklerin akademik yazında yer almamış olmasıdır. Kamulaştırma veya Türk isminin yasaklanması, gündelik hayatta ve alan yazında tepki ve dikkat çekmiş olmasına karşın yer adı değişikliklerine önem verilmemiştir. Bu da sürecin sessizce ve hızlıca gerçekleşmesine ve sonuçlanmasına yol açmıştır. Değirmendereli (1993:5),

bölgede Türklüğün silinmez izleri olarak nitelendirdiği yer ve yerleşim adlarıyla ilgili herhangi bir incelemenin yapılmadığını belirtmektedir. Yazarın iddiası, konuyla ilgili yapılan yüzeysel bir literatür taramasında dahi gün yüzüne çıkar. Zira bölgedeki Türkçe yer adlarının değişim sürecini, doğasını ve sayısını ele alan kapsayıcı bir akademik çalışma yoktur. Bu bağlamda çalışmanın amacı, asimilasyon için başvurulmuş kamulaştırma, Türk isminin yasaklanması, azınlık statüsü ve/veya vatandaşlıktan çıkartma gibi görünür ve tartışılan uygulamaların yanında sessizce gerçekleşen yer ismi değişikliklerini alan yazına duyurmaktır. Bu kapsamda çalışma, söz konusu uygulamanın, Yunan yönetimi için bölgedeki Türklüğü “unutturma”da önemli bir araç vazifesi gördüğünü, unutturmanın gerekçesinde ise “yapay” bir Yunan coğrafyası yaratmanın yer aldığını ortaya koymaya odaklanmaktadır.

Burada bölgeye ve bölge Türklerine geçmeden önce, neden “toponimik” düzeyde bir müdahaleye ihtiyaç duyulduğu sorusuna cevap aranabilir. Bu müdahale tipinde esas olan, yer adlarının değiştirilmesidir. Yunan hükümeti, Osmanlı’dan salt yönetsel bir yapıyı değil, demografik ve toponimik bir düzeni de devralmıştır. Bu düzenin içinde Yunan hükümetini huzursuz eden başlıca hususlarsa “Türkler”le birlikte konuştukları dilleri “Türkçe” olmuştur. Bu huzursuzluğu giderici yönde yönetimin bir takım uygulamalara giriştiği görülür. Bunlardan ilki göçtür, bölge Türklerinin Batı Trakya’dan daimi olarak göçleridir. Bir diğeri ise göç etmeyenlerin Yunanlaşmaları, Helenleşmeleri veya asimilasyonlarıdır.

“Yunanlaşma”, Jansen’in açıklamasında (2013), Amerikanlaştırma ve/veya Fransızlaşma örnekleriyle benzer ve bunu mümkün kılanın asimilasyon olduğu görülür. Yazara göre, bir şeyin başka bir şeye benzemesi eylemi, fizyolojide 1495 yılından beri vardır, insanlar özelinde kullanımı ise 1840’lı yıllarla gelişir ve böylece insanların da tıpkı şeyler gibi asimile edileceği fikri ortaya çıkmış olur. Bu da kavramın politik-sosyoloji söylemi içinde işlevselleşmesini beraberinde getirmiş olur. Çalışma bağlamında düşünüldüğünde insanların, “başka” insanlara benzemesi/benzetilmesi eylemi, Türklerin Yunanlaştırılması örneğinde görünür hale gelir. Bunun da gerçekleşebilmesinde “unutma” eyleminin etkili olduğu anlaşılır. Unutma bağlamında yazar (Connerton, 2014:56), Erns Renan’dan alıntıyla tarihsel bir olayı çalışmasına taşır. Buradaki vurgu uluslaşma (veya daha genel bir ifade ile tek bir etnik bütünlüğe varmak için asimile olmak) için unutmanın gerekliliğidir. Olay bazında düşünüldüğünde bu aktarıma (Connerton, 2014:56) göre, yazar Renan, Fransa’nın uluslaşma sürecinde unutmayı bir taktik olarak görüp kullanmasını işlemektedir:

Unutkanlık, hatta ileri gidecek olursam, tarihsel yanılğı bir ulusun ortaya çıkabilmesi için elzemdir. Köylüler, Fransız vatandaşlarına dönüştürülürken, Fransız vatandaşı olduklarını öğrenebilmek için köylü olduklarını kısmen unutmaları gerekiyordu.

Görüleceği üzere Fransa, uzun zaman önce, uluslaşabilmek için “unutma”yı bir taktik, bir araç olarak kullanmıştır. Bu sayede köylü Fransızlar, bugünün Fransızları olabilmeleri için köylülüklerini unutmuş, köylülüklerini untabildikleri düzeyde de birer Fransız vatandaşı olabilmişlerdir. Eldeki örnekler uluslaşabilme ve pek tabi ulus-devlet olabilmede ülkenin/ülkelerin, devr aldığı topluluk kadar üzerinde yer aldığı toprağı da uluslaştırma yoluna gittiğini gösterir. Bu kaynaktaki örneklerden birinde (Hacısalıhoğlu ve Özcan, 2013: 1328), Romalıların Kudüs’ü Yahudilerden bütünüyle ve sonsuza dek arındırmak için Yahudilik için kutsal çağrışımı olan *Yeruşelayim* olan yer ismini *Aelia Capitolina* olarak değiştirdiği aktarılır.

Yunan hükümetinin Batı Trakya Türklerine yönelik izlediği adımlar göz önünde bulundurulduğunda bir Fransa örneğinin ya da Kudüs örneğinin yıllar sonra tekerrür ettiği görülür. Yunan hükümeti de bölge Türklerini Yunanlaştırabilmek (veya Helenleştirmek) için onların Türklüklerini unutturmaya

girişmiştir. Bu girişime, Türkçeyi ve “Türk” terimini hatırlatan her ne varsa ortadan kaldırmakla başlamıştır. Mesela, kimliğin bir göstergesi olarak kabul gören yer adlarını Türkçeden Yunancaya çevirmiş, Türkçe versiyonunun kullanımını yasaklamıştır. Yer adları veya teknik versiyonuyla toponimi, asimilasyonun görünmez tekniklerinden birisidir. Zira mekâna sinmiş veya mekânla şekillenmiş hafıza, mekânın ismen değişimiyle hafızayı da dönüştürecek potansiyeli açığa çıkarabilmektedir. Bu nedenledir ki, Yunan hükümeti, yönetimi ele geçirir geçirmez toponimik düzeyde dönüşümlere kalkışmıştır. Ülkenin gerçekleştirdiği toponimi değişiklikleriyle ilgili olarak Bakirtzis ve arkadaşları (2014), yapılanların, “oldukça politik bir eylem” olduğu değerlendirmesinde bulunurlar. Eylemin politik olmasından kasıt, eylemin içeriğidir. Zira Assman’ın (1997:79) da iddia ettiği gibi iktidarlar, kendileri için geriye yönelik meşruluk ve ileriye yönelik ebedilik arayışında olup sadece geçmiş değil geleceği de gasp edebilmelerine odaklanırlar. Bunun için ideal yollardan biri, hafızayı dönüştürebilmekten geçer. Connerton (2014:14), hafıza becerisini geliştirmek gerektiğini belirtir ve bunun için de insanların bir yere ihtiyaç duyduklarını, hatırlamayı istedikleri şeylerin görüntülerini zihinlerinde canlandırabilmek için de onları, belirledikleri yerlere depolamaları gerektiğini aktarır. Depolama ve depolanacak yer mevzusu, burada doğrudan yer adlarını akla getirmektedir. Batı Trakya konusuna dönmeden önce burada yine Assmann’ın iddia veya açıklamalarına yer verilebilir. Yazar (Assmann,1997), kendilerini grup olarak sağlamlaştırmayı isteyen her bir topluluğun sadece içsel iletişim biçimlerinin sahnesi olarak değil aynı zamanda kimliklerinin sembolü ve hatıralarının dayanak noktası olarak da mekânları yaratmak ve onları garanti altına almak istediklerini belirtir. Dolayısıyla çalışma kapsamında düşünüldüğünde Yunan hükümetinin topyekûn şekilde bir gelenek, yönetim ve/veya bir ulusal birlik kurgulayabilmesi için ister istemez ona ait ve onu hatırlatacak bir mekânı yaratmasına ve onu sürdürebilmesine ihtiyacı vardır. Burada “mekân yaratma” ifadesi kapsayıcı ve anlamlıdır. Zira Yunanistan yönetsel düzeyde parçası olan Batı Trakya bölgesini kendi ihtiyaç ve emellerine bağlı olarak kurgulamak ve “inşa etmek”le uğraşmaktadır.

Batı Trakya: Yunan hükümetinin odağında bir bölge

Bugün “Batı Trakya”, tüm bir Trakya’nın birkaç antlaşma (Neully Antlaşması ve Lozan Antlaşması gibi) sonucu üçe bölünmüş parçalarından birisidir. Bu bölünmeye göre, Bulgaristan’a Rodop Dağlarının kuzeyinde kalan bölümü, Türkiye’ye Meriç (Evros) Nehrinin doğusundaki bölümü ve Yunanistan’a Batı Trakya bırakılmış, bölüştürülmüştür (Featherstone, vd., 2011). Batı Trakya’nın dâhil olduğu Yunanistan ülkesi ise 1986 yılı sonrasında, desantralizasyon uygulamasını yürürlüğe koymasıyla ayrıca 13 bölgeye ayrılmıştır. Bu yapılanma ile ülke, Doğu Makedonya–Trakya (Batı Trakya), Orta Makedonya, Batı Makedonya, Teselya, Epir, İyon Adaları, Batı Yunanistan, Orta Yunanistan, Peloponnese, Attica, Kuzey Ege, Güney Ege ve Girit bölgelerine ayrılır (Krispis, 2016). Çalışmanın ilgi alanını oluşturan Batı Trakya ise kendi içinde üç alt yönetim birimine ayrılmış durumdadır. Bunlar, İskeçe (merkezi İskeçe), Rodopi (merkezi Gümülcine) ve Evros (merkezi Dedeağaç). İskeçe’ye Mustafçova, Yeniköy, İnhanlı, Yenice, Gökçeler, Ilıca, Kozluca ve Şinikova; Evros iline Sofulu, Dimetoka, Dedeağaç, Kumçiftliği ve son olarak Rodop’a Gümülcine, Şapçı, Kozlubekir, Susurköy, Sikeli, Maronya, Cambaz, Kavaklı, Yassıköy, Hemetli, Mehrikoz ve Arabacıköy gibi belediyeler bağlıdır.

Bölgenin birçok halka (Türk, Yunan, Pomak, Roman, Yahudi ve Ermeni) ev sahipliği yapmış olması, bu pay etme işlemini mecbur kılmaktadır. Tarihsel seyrine bakıldığında bölgenin sırasıyla Türklerin, Bulgarların ve Yunanlıların hâkimiyetine girdiği görülür (Alp, 1995). 400 yıllık bir Osmanlı yönetiminin ardından bölge, bir yanda Fransız devriminin kaçınılmaz etkileri, diğer yandan da İngiltere, Fransa ve Rusya gibi büyük güçlerin çabalarıyla 1830 yılında Yunanistan adıyla yeniden

kurgulanır (Hatipoğlu, 1997). Bugün bölge nüfusu, toplamda 350.000 kişiden oluşurken, bu oranın sadece 150.000'i Türk'tür ("demografi" başlıklı, abttf.org internet sitesi). Türk nüfusunun "150.000 kişi" olarak gösterilmesi, bölge Türkleri ve bölge tarihini bilenler için manidardır. Zira uzun yıllar boyunca baskın bir nüfusu temsil eden Türkler, bilhassa Yunan hükümetinin izlediği politika ve uygulamalarla azınlık nüfusuna dönüşmüş durumdadır. Batı Trakya'daki Türk varlığına bakılacak olursa, Balkaç'ın aktarımına göre (2015), Türklerin Batı Trakya'daki varlığı, 1363 yılıyla tarihlendirilir ve bu tarih, bir anlamda Türk hâkimiyetinin süresini 650 yıl olarak göstermek için de yeterlidir. Az bir farkla Öksüz (2015) ise Batı Trakya bölgesinin dört aylık (1878 yılı içinde, Ayastefanos ve Berlin Anlaşmaları arasında geçen süre) bir zaman dilimi dışarıda tutulursa, 1913 yılına kadar, 549 yıl boyunca Türk hâkimiyetinde bulunduğunu belirtir. Yazar çalışmasında (Öksüz, 2015:4680), Batı Trakya'nın 1913 yılında bölge Türklerinin hakları güvence altına alınma şartıyla Bulgaristan'a verildiğini, 1919 yılında ise bölge Türklerinin "Batı Trakya Devleti"ni kurduklarını ancak bu devletin, bir yılın sonunda Yunan ordusunun işgaliyle son bulduğunu aktarır. Bugün halen Yunanistan toprakları içerisinde bulunan Batı Trakya, 1920'li yıllardan beri aynı ülke yönetimi içerisinde.

1923 Lozan Barış Antlaşması'yla birlikte bölge Türkleri, birer "Yunan vatandaşı" statüsünde ve aynı zamanda onlara has "azınlık hukuku"na tabi durumdadırlar (Hüseyinoğlu, 2015). Söz konusu Antlaşma sonrası, Batı Trakya'nın idari sınırları da netleşir ve buna göre, Yunanistan'ın kuzey doğu sınır bölgesi durumunda olan Batı Trakya 8580 km²'lik bir coğrafi alan olarak tanımlanır. Bölge, kuzeyde Rodop Dağları, batıda Nestos Nehri, güneyde Ege Denizi ve doğuda Meriç (Evros) Nehri ile çevrili bir alanı kapsar. Burada çalışmanın odaklandığı nokta itibarıyla de önemli bölgelerinden birisi durumunda olan Rodop Dağlarıyla ilgili küçük bir ekleme yapılabilir. Bu ihtiyaca binaen bölge, 100-120 kilometre genişliğinde olup, 2000 metreden de fazla derin boğazları ve dar vadileriyle birbirinden ayrılan, erişilemez ve ulaşılamaz bir arazi sağlayan on tepesiyle bölgenin fiziki şartlarını ve doğal olarak gelişimini doğrudan etkilemektedir (Featherstone, vd., 2011).

Coğrafi ve idari anlamda yaşanan değişim, pek tabii bölge nüfusunun nicelik ve nitelik itibarıyla de bir değişime uğramasına yol açar. Buna göre Osmanlı dönemi ve sonrasındaki ilk birkaç yıl bölgede yoğun bir Türk nüfusuna rastlanırken, Yunan hükümetinin uygulamalarıyla baskın etnik nüfus olma özelliğini yitirmeye başlar, Yunan asıllı sakinler Batı Trakya nüfusuna göre daha kalabalık duruma gelir (Kamozawa, 1982). Yunan hükümetinin nüfus dengelerinde değişim yakalamaya yönelik uygulamalarının ardında bölgeyi Türklerden arındırma gayesi gizlidir. Bu hususla ilgili Batı Trakya'nın Sesi Dergisi'nin 30. sayısında yayınlanan bir haber metninde (1991), Batı Trakya Türkleri Dayanışma Derneği Genel Başkanı olan Tahsin Salihoğlu'nun bir demecine yer verilmektedir. Bu demecinde Salihoğlu, Yunanistan'ın izlediği politikanın "etnik kimliği imha"ya dönük olduğunu, sistemli ancak yavaş bir şekilde yürütülen asimilasyon politikalarının, 1991 yılı sonrasında hızlandırıldığını, yine benzer şekilde 1920'lerden önce Batı Trakya'da 500.000 Türk'ün yaşadığını, bugünlerde ise bu oranın 150.000'e düştüğünü aktarmaktadır. Bu gayeye yönelik gerçekleşen girişimlerinse belli oranlarda başarıyla sonuçlandığı görülür. Zira 1923 yılı verilerinde Batı Trakya nüfusunun %67'si Türklerden oluşurken bu oran, 1990'lı yıllarda %40'a geriler (Alp, 1995:619).

Yunan hükümeti, bölgedeki "Türk" varlığını bir anlamda görünmez kılmaya yoğun bir çaba sarf eder². Burada ayrıca bir parantez açmakta fayda vardır. Zira Yunan hükümeti sadece Türkleri değil Makedon,

² Tabii buradaki ifadenin, eldeki kaynaklar göz önünde bulundurulduğunda oldukça yetersiz bir terime denk geldiği anlaşılır. Zira kaynaklardaki veriler, Yunan hükümetinin Türk nüfusunu azami düzeye indirmekle değil, yok saymakla meşgul olduklarını göstermektedir. Misal Batı Trakya'nın Sesi Dergisi'nde yayınlanan bir makalede (Altınsöz, 1988), "Yunan devlet yetkilisi açık seçik 'Batı Trakya'da Türk yoktur' diyordu." cümlesi ve bu cümleye karşı yapılan açıklamalar yer almaktadır.

Arnavut, Bulgar, Ulah, Çingene, Yahudi, Giritli vd. azınlıkların varlığını da reddeder, bunları baskı yoluyla Helenleştirmeye çalışır ya da ülkeden göç etmelerini teşvik eder bir tutum sergiler (Alp, 1995). Yunan hükümeti bölgenin Türk varlığından hem nüfus hem de tarihi-kültürel izler itibarıyla arındırılmasına odaklanır. Bu birçok aşaması olan uzun süreli bir projedir ancak temelde –veya en azından bu çalışmanın da doğrudan odaklandığı konuyla alakalı olan- iki yönü esastır. Bunlardan ilki nüfus itibarıyla Türk varlığını ortadan kaldırmaktır. Bunun için göç, ideal bir seçenektir. Bir diğeri de Bakirtzis ve arkadaşlarının (2014) da dikkat çektikleri gibi 1920 yılı ile birlikte Yunan hükümetinin bölgedeki tüm yerleşim yerlerini yeniden adlandırma çalışmalarıdır ki, bu stratejik bir hamle olup ülkelerin, yönetimlerin sıklıkla tercih ettikleri de bir uygulamadır.

Batı Trakya'yı Yunan kılmada izlenen yol I: “göç”

Göçün Batı Trakya Türkleri için anlamı, diğer Balkan ülkelerinde yaşayan (Bulgaristan, Makedonya, Kosova vd.) Türklerdekiyle benzerlik içerir. Buna göre doğup büyüdükleri yerlerden tamamen, eski yaşama geri dönmek üzere kopup gitmek, kopup gönderilmektir. Daha da açık bir ifade ile “zorunlu” olarak göç etmektir. Bununla birlikte diğer Balkan ülkelerinden farklı olarak Batı Trakya'daki Türkler, göçün en yoğun halini Yunanistan ile Türkiye arasında yapılan mübadele ile yaşamıştır. Diğer bir fark ise zaten bu noktada ortaya çıkmaktadır. Zira onlar, yasalar nezdinde, içinde yer almadıkları bir mübadelenin bir parçası durumuna itilmişlerdir. Oysa “mübadele”, Yunanistan sınırları içinde Batı Trakya bölgesi hariç diğer bölgelerdeki Türkleri kapsamış ancak onlarla birlikte – ve sonrasında- Batı Trakya Türkleri de göç etmek mecburiyetinde kalmıştır.

Söz konusu **mübadele**, temelde “Yunan ve Türk Halklarının Mübadelesine İlişkin Sözleşme ve Protokol” adıyla tanımlanmış bir sözleşme olup ülkeler arası nüfus hareketliliğini anlatır. Nedenleri tartışma götürmekle birlikte en son aşamada iki ülkenin (burada Yunanistan ile Türkiye), karşılıklı anlaşması sonucu fiiliyata geçmiş ve bu anlaşma sonucu 350.000 Müslüman Türk ile 200.000 Hıristiyan Rum, yaşadıkları yerleri terk edip birer mübadil olarak iki ülke arasında yaşam yeri değişikliğine gitmişlerdir (Kayam, 1993). Pek tabii bu “yaşam yeri değişikliği” anlaşılacağı üzere keyfi değil, büyük bir zorlama ve zorunluluk sonucu yaşanmıştır. Ülke değişikliği yapacakların kimlerden oluşacağı konusu da yine büyük tartışmalar yaratmış ve en sonunda yasal bir zemine oturtularak kimlerin mübadil olacakları ve olmayacakları kararlaştırılmıştır. Hazırlanan sözleşmenin 2. Maddesi bu noktaya açıklık getirmek için oluşturulmuştur:

“1912 Yasası ile sınırlandırıldığı biçimde İstanbul Belediye [Şehremaneti] sınırları içinde 30 Ekim 1918 gününden önce yerleşmiş bulunan tüm Rumlar, İstanbul'da oturan Rumlar sayılacaklardır. 1913 Bükreş Antlaşmasının saptamış olduğu sınır çizgisinin doğusundaki bölgeye yerleşmiş tüm Müslümanlar, Batı Trakya'da oturan Müslümanlar sayılacaklardır.”

Buna göre İstanbul'da yaşayan Rumlarla Batı Trakya'da yaşayan Müslüman Türkler bu mübadele süreci dışında bırakılmışlardır. Böylece Yunanistan'daki Müslüman ahali zorunlu göçe tabi tutulurken, bu süreçte Batı Trakya Müslümanları Yunanistan devleti içerisinde azınlık statüsünde birer vatandaş olarak yaşamlarını sürdürebileceklerdi (Alioğlu-Çakmak, 2018).

Azınlık statüsünde bir vatandaşlık hakkına sahip olmaları Batı Trakya Türklerinin, refah ve barış içinde bir hayat sürmeleri için yeterli olmaz. Yunan hükümeti, söz konusu Türklerin göçüne veya Yunan etnik kimliği içinde erimelerine çabalamıştır. Bu durumda bölge Türklerine düşen, iki yoldan birini seçmektir. Biri, çeşitli baskılara rağmen bölgede durup azınlık olarak yaşamayı sürdürmek, bir diğeri ise iltica etmek veya kaçak olarak Türkiye'ye göç etmektir (Öksüz, 2015:4682). Bu da onların

birer mübadil olarak olmasalar da birer muhacir veya birer göçmen olarak göç yollarına düşmelerini gerektirmiş ve hatta bunu zorunlu olarak yapmaları gerekmiştir. Öksüz'e göre (2015:4682), mübadele dışı tutulsalar da Batı Trakya Türkleri arasında göç eğiliminin başladığı, bu eğilimin gelişmesinde mübadele ile gelen Rumların³ Batı Trakya topraklarına yerleştirilmeleri ve topraklarına el konulması etkilidir⁴. Bu noktaya temas eden bir diğer kaynak (Sarı, 2015:32) ise bölgenin yayın organlarından *Hakimiyet-i Milliye* gazetesinde 7 Kasım 1923 yılında yayınlanan bir habere atıf yapar: “*Karaağaç'tan Meriç'e dek uzayan sahadaki Türk köyleri göçe mecbur edildikten ve yerlerine Rumlar iskan olunduktan başka yeni Rum köyleri vücuda getirerek, o havalide Rum ırkının çoğaltılmasına çalışılmakta...*” Kandler (2007), 1923 yılı sonrasında ve de bilhassa Lozan Antlaşmasının sağlanmasından kısa bir süre sonra “hatırı sayılır miktarda tarımsal mülkün” yeniden dağıtılmasına başladığını aktarır. Yazarın aktardığı bilgilerde, 1923-1924 yılları arasında Müslümanlara ait kentsel alanlardan 5.590 ve kırsal kesimden 8.245, mahallin, bölgeye yeni gelecek olan yeni vatandaşlar (Trakya'ya gelen mülteciler ile Küçük Asya'dan gelen Rumlar) için ele geçirildiği anlatılmaktadır.

Bölge Türklerinin temsilcilerinden biri olan Sadık Ahmet (2011) de benzer şekilde mübadele anlaşması gereği mübadele dışında bırakılan Türklerin, güvence altına alınan haklarına rağmen Yunan yönetimince farklı baskı ve uygulamalarla karşı karşıya bırakıldıklarını aktarır. Bunlardan en yoğun olarak uygulananları, Türkleri göçe zorlama, göç etmemeleri halinde asimile etme ve vatandaşlıktan çıkartmaktır. Göç etmek zorunda bırakılan Batı Trakya Türkleri, bir tarafta göçe itilirken, diğer tarafta ise istenmeyen bir pozisyonda kendilerini bulurlar. Zira göç etmeyi istedikleri ülke olan Türkiye, bölgede Türk nüfusunun korunabilmesi adına Batı Trakya'dan gelecek olanlara kapılarını kapatır. Ülkenin bilhassa 1920'li ve hatta 1930'lu yıllardaki stratejisi bu yöndedir. Ancak Türkiye'nin Batı Trakya'dan göçmen kabul etmeyeceği bilgisine rağmen bölge Türkleri arasında bir kısmı mazeretleriyle birlikte Türk makamlarına sığınır, diğer bir kısmı ise farklı yollar deneyerek Türkiye'ye göç girişimini gerçekleştirir. Öksüz (2015:4687), Atina Telgraf Ajansının Anadolu Ajansı'na çektiği bir telgrafa yer vererek, bu telgrafta, Batı Trakya'dan 1932 yılında Türkiye'ye göç eden sayısını 27 olarak verdiğini aktarır. Genel olarak 1930'lu yıllarda düşük yoğunlukta göçler yaşansa da esas yoğunluk, II. Dünya Savaşı ve sonrasında kitlesel düzeye varan göçlerle yaşanmaya başlar. Yazar Öksüz'e göre (2015), II. Dünya Savaşı, Batı Trakya Türklerinin Türkiye'ye göçlerinde yeni bir sayfa açar, zira Alman orduları tüm Balkanlar'ı işgal edince Bulgarlar da Batı Trakya'yı ele geçirmiş olur. Bu işgal ister istemez bölge Türklerini korkuya ve sığınacak yer arayışına iter, çare Türkiye'ye göçtür. Bu süreçte Öksüz'ün (2015), 3 Ağustos 1959 tarihli Trakya Gazetesi'nden aktardığı verilere göre, 10.000 Batı Trakya Türkü Türkiye'ye göç eder. Tabii kitlesel göçler sadece bu tarih aralığıyla sınırlı olmaz, 1940'lı yıllarda da bölgenin ürettiği korku ve bezginlik, bölge Türklerini yine yollara döker. Öksüz (2015), *Lozan ve Batı Trakya: 1913'te ilk Türk Cumhuriyeti* isimli bir çalışmadan hareketle 1946-1949 tarihleri arasında serbest göçmen ve kaçak olarak Türkiye'ye sığınanların sayısını 17.793 kişi olarak aktarır.

1940'lı yıllar bölge Türkleri için önemlidir, zira çete baskınlarının bölgede yoğun olarak yaşandığı bir döneme denk gelir. Öksüz (2015), bölge Türklerinin bir yandan Yunan hükümetine bağlı kuvvetlere karşı mücadele eden komünist çete mensuplarının saldırılarına maruz kaldıklarını diğer taraftan ise hükümet kuvvetleri ve sağcı çete üyelerinin tazyikinden kendilerini kurtaramadıklarını aktarır. Burada Öksüz'ün (2015:4691) dile getirdiği önemli bir nokta da Yunan hükümetinin çetelerle mücadelesinde

3 Bölgeye yerleştirilen Rumlarla ilgili ek bilgi Kandler (2007) şu bilgilere yer verir; Bölgeye gelenlerin göçü -Anadolu'dan gelen (Rumlar)- 1928 yılına kadar sürer ve göçlerle 110.000 kişi Batı Trakya'ya gelir. Böylesi bir akış ise bir anlamda Yunanistan'a "taze kan" olur ve ülkenin kuzeyindeki nüfusun homojenliğini artırıcı yönde etkide bulunur.

4 Alp (1995:617), bu konuyla ilgili haritalar üzerinden Batı Trakya'daki taşınır ve taşınmaz malların etnik azınlıklara göre aitlik düzeylerini ortaya koyar. Buna göre, 1920'li yıllarda Batı Trakya'daki malların %86'sı Türklere, %6'sı Rumlara ve %1'i diğer unsurlara aittir.

Bulgaristan sınırına yakın ve Türklerin yoğun olarak yaşadıkları dağ köylerini boşaltma girişimleridir. Bu girişimler, ister istemez bu bölgelerde yaşayan Batı Trakya Türklerini yine benzer bir davranışa, Türkiye'ye doğru göçe itmiştir. Göç kadar, Batı Trakya Türk nüfusunu etkileyen bir husus da göç etmeyenlere dönük uygulamalardır.

Göç ettirmeye dönük uygulamalar

Batı Trakya Türklerini salt göçle eşleştirmek yetersiz bir girişimdir. Zira Yunan hükümeti, göçü birincil çözüm yolu olarak görmekle birlikte göçü tetiklemek adına ayrıca bir takım uygulamalara girişir. Baskın Oran (1986), Yunan yönetiminin Batı Trakya Türklerine yönelik uygulamalarını listeler: Ev veya bahçe duvarı gibi küçük sıva işleri dahi onarımına veya tamirine izin verilmeyişi bunlara küçük bir örnektir. Diğer uygulamalar arasında ise tarımcı olmaları ve traktör kullanmaya gereksinimi olmalarına rağmen traktör ehliyetinin verilmeyişi, av silahları ve ruhsatlarının ellerinden alınışı ve geri verilmeyişi, yurttaşlıktan çıkarılmaları, her fırsatta ve üst sınırdan para cezasına çarptırılmaları, tahrikler ve/veya polis-jandarma baskısına maruz kalmaları gösterilebilir.

Bir diğer örnekte (Öksüz, 2015), göç etme eğiliminde olan halkın göç etme nedenleri aktararak söz konusu uygulamalara değinilir. Bu çalışmada, Batı Trakya'daki Türklerin göç etme nedenlerinin öğrenilmesi maksadıyla Türkiye hükümeti tarafından görevlendirilen ve yaptığı araştırmalar sonucu bir rapor oluşturan Türkiye'nin Atina Elçiliği üçüncü kâtibi M. Recep Bey'in açıklamaları paylaşılır. 1934 yılı sonlarında artan kitlevi göçlere dair kâtip Recep Bey, üç aylık bir zaman diliminde bölgeden 700 ve belki de fazla sayıda Türk'ün göç ettiğini aktarır. Kâtip Recep Bey'e göre (akt. Öksüz, 2015), bölge Türklerinin göç etme nedenleri arasında birçok etmen vardır, bunlar arasında, Yunan Hükümeti'nin büyük çiftlikleri satın aldığı, Türk köylüsünü arazisiz bıraktığı, Rum göçmenlerin Türklere ait arazi ve harman yerlerini işgal ettikleri, ekinleri ateşe verdikleri, tehdit, sövme ve bıçaklama gibi eylemlerde buldukları bilgisini paylaşır.

Yakın tarihli bir rapor (Verhas, 2019) incelendiğinde Yunan hükümetinin 1900'lü yılların başlarındaki uygulamaların benzeri nitelikte denebilecek uygulamaları halen dönem dönem sürdürmekte olduğunu ortaya koyar. Bu uygulamalardan biri, "Türk" adını taşıyan azınlık derneklerinin kaydedilmemesi ve hatta feshedilmesidir ki, bu süreçte birçok Türk derneği (1927 yılında kurulan Gümölcine Türk Gençlik Birliği, 1328 yılında kurulan Batı Trakya Türk Öğretmenleri Birliği) tasfiye edilmiştir (Verhas, 2019:6). Kronolojik olarak bakıldığında, Türk adının dernek isimlerinden kaldırılması, 1970 yılına denk gelir. 1972 yılı ile birlikte "Türk Okulu" ifadesi, "Azınlık Okulu" olarak kullanılmaya başlanır, yine aynı tarihte hükümetin genelgesiyle okul isimlerinden "Türk" kelimesi kaldırılır. Sadece "Türk" ismi değil, 1260 sayılı yasa ile Türkçe yer isimlerinin haberleşme, yazışma, basın ve örgütlerde kullanımının da yine aynı tarihte (1972) yasaklandığı görülür ("kronoloji" konusunda bkz. batitrakya.org). Türk adına yönelik uygulamalara ilaveten bir diğer uygulama da başta dinî haklar olmak üzere bölge Türklerine özgü hakların yapılan antlaşmalarla garanti altına alınmasına rağmen uygulanmasına müsaade edilmeyişidir. Misal, siyasi bir takım çıkarlar uğruna bölge Türklerinin "vatandaşlıktan iskat/çıkarma" uygulamasıyla yüz yüze kalmalarıdır. Esas amacın Türk nüfusunu azaltmak olduğunu anlatan Ahmet (1995), bu gayeyle yurt dışında öğrenci veya işçi olan, Yunan ordusunda askerlik yapan, Yunanistan'ın bir bölgesinde çalışan veya Türkiye'de geçici olarak ikamet eden çok sayıda Türkün vatandaşlıktan çıkartıldıklarını aktarır. Aynı konuya temas eden Alp (1995), Batı Trakya'daki Türk nüfusunu azaltmak maksadıyla Yunan yönetiminin farklı bir uygulamaya gittiğini, seyahat amacıyla ülkeden giden soydaşları (bölge Türklerini) çeşitli bahanelerle vatandaşlıktan çıkarttığını aktarmaktadır. Yine aynı kaynakta (Alp, 1995:631), "Grek etnik kökenli olmayan bir kimse, geri dönmek niyetiyle

Yunanistan'ı terk ettiği takdirde, Yunan vatandaşlığını kaybetmiş ilan olunabilir. Bu aynı zamanda yurtdışında doğan ve ikamet eden Grek etnik kökenli olmayan bir kimse için de geçerlidir..." şeklinde hazırlanmış Vatandaşlık Kanunu'nun 19. Maddesi'ne yer verilmektedir. Bu maddeyle vatandaşlıktan çıkarılanlar ise vatandaşlıktan çıkarıldıklarını bilmeyen Batı Trakya Türkleridir. Bunlar, 1988'de 122, 1990'da 66, 1991 yılında 544 kişiden oluşur; ve çoğu Türkiye, ABD ve Almanya'ya eğitim amacıyla giden Türk öğrencilerinden teşekkül etmektedir. Sonuç itibarıyla 1955 ila 1998 yılları arasında ister Yunanistan sınırları içerisinde olsun, isterse de Yunanistan sınırları dışında olsun, Yunan Vatandaşlık Yasası'nın 19. Maddesi gereği, Yunanistan uyruklu 60.000 civarında Müslüman Türkü, vatandaşlıktan çıkartmıştır (Cin, 2009: 165).⁶

Daha güncel tarihlerdeki uygulamalara bakıldığında "1973-74" yıllarını da bu bağlamda ele almak önemlidir. Hatırlanacağı üzere Kıbrıs Barış Harekâtı ile Türkiye'nin Kıbrıs'a askerî harekât düzenlemesi, Yunanistan'da yönetimi elinde bulunduran cuntanın devrilmesi ve Konstantin Karamanlis başkanlığında yeni bir hükümetin kurulmasını mümkün kılmıştır. Dolayısıyla bu tarih veya harekât, sadece Kıbrıs'taki Türkleri değil Yunanistan'daki Yunan ve Türkleri de ilgilendirmiştir. Harekât, Kıbrıs Meselesi'nin bir sonucudur, harekât öncesi ise geniş bir bölgede Türklere baskılar artmıştır. Bu baskılara örnek olması açısından, Türkiye radyolarının dinlenmemesi ve Türkçe plakların çalınmaması için Narlıköy, Kozlukebiri ve Şapçı gibi Türk nüfusunun yoğun olduğu köy ve kasabalarda Yunan polisi tarafından aramalar yapılmış olduğu bilgisi aktarılabilir (Gülmez ve Akdeniz, 2015:4789).

Tüm bu ve benzeri uygulamalar sonucunda bölgedeki Türkler, "150.000 kişi"lik bir nüfusa kadar geriler. Coğrafi dağılımlarına bakıldığında Türklerin, yoğun olarak, Rodop (toplam nüfusun %55'i civarında) ve İskeçe (toplam nüfusun %45'i) bölgelerinde, az bir oranda (%10'u) ise Meriç bölgesinde yaşadıkları anlaşılır (Verhas, 2019:3). Kentsel alanlara nazaran kırsal alanlarda yaşayan bölge Türkleri, nüfus itibarıyla çoğunlukta olduğu köylerde ve farklı etnik grupların da bulunduğu karma yörelerde yaşamaktadırlar (Verhas, 2019:3). Bu noktada Yunanistan'a bağlı 13 bölge içerisinde Batı Trakya'nın ülkenin, "gelişmemiş bölgesi" olarak kabul görüldüğü belirtilmelidir (Serdar, 2014:101). Bölgenin gelişmemişliği ve buna ilaveten en fakir bölge oluşunu ise pek tabii Yunan makamlarının kasıtlı ihmalleriyle bağlantılıdır (Bahcheli, 2007).

Toprağın işlenişi ve dolayısıyla ekonomik getirisiyle ilgili yaşanan sorunlara ilaveten bölge Türkleri sahip oldukları topraklarla ilgili de önemli bir sorunla yüz yüzedir. Zira arazileri, "kamulaştırılma" söylemi üzerinden farklı zaman aralıklarında ellerinden alınmaktadır. Konuyla ilgili olarak Alp (1995), Anadolu'dan getirilen Rumların Batı Trakya'da kamulaştırılan topraklara yerleştirildiğini ve bu sayede Türklerin yaşadıkları bölgelerde Rum köylerinin kurulduğunu anlatır. Ona göre (Alp, 1995:629), Batı Trakya'da kamulaştırılan topraklar üzerinde 572 Rum köyü kurulmuştur. Bununla birlikte açık hava hapishaneleri, yol, askerî bölge yapımı gibi gerekçelerle arazilere el konulduğu anlaşılır. Örneğin, Baltalı hazırladığı raporda (2009), Gümölcine'de sanayi bölgesi inşa edileceği gerekçesiyle, 1978 yılında Yahyabeyli (Yun. Amaranda), Vakıf (Vakos), Kafkaskoy (Trilorian), Ambarköy (Pamforo), Seymen (Filakas) köylerine ait 4000 dönüm arazinin zorla kamulaştırıldığını, 1979 yılındaki kamulaştırmada ise 4300 dönümlük tarım arazisinin, askerî tatbikatlarda kullanılacağı gerekçesiyle el değiştirdiğini yazar. Bununla da yetinmeyen Yunan hükümetinin 1980 yılında Gümölcine'ye bağlı

5 1991 tarihli Batı Trakya'nın Sesi Dergisi'nin 30. Sayısı (**bkz.** batitrakya.org) vatandaşlıktan çıkarılan 544 Batı Trakya Türküne eğilmiş, bölge bölge kimlerin vatandaşlıktan çıkarıldığını sayfalarca yazmıştır. Çalışmanın araştırma sahası durumunda olan Yassıköy'den de bu süreçte 26 kişinin vatandaşlıktan çıkarıldığı görülmektedir.

6 Burada ayrıca bir noktaya temas etmekte fayda vardır, vatandaşlığı tekrar kazanma süreci yavaş ve yorucu bir süreçtir (Ayhan, 2014). Dolayısıyla vatandaşlıktan çıkartma ne ölçüde kolay ve hızlı şekilde gerçekleşmişse vatandaşlığı tekrar kazanma süreci bir o kadar zorlu ve sorunlu olmuştur.

Esekçili (Thamna), Ayazma (Agiasma), Gebecili (Rizoma), Bulatköy (Asomatoi) köylerine ait 3200 dönümlük araziye, Trakya Dimokritos Üniversitesi için 1980 yılında kamulaştırdığını ekler. Buradaki örnekler salt Gümülcine için geçerlidir, yoksa Batı Trakya bölgesinin büyük bir bölümünü kapsar şekilde kamulaştırmaların yapıldığı yine Baltalı'nın çalışmasında yer alır. Bu noktada, "kamulaştırma" faaliyetinin ne denli ciddi ve geniş ölçekli olduğunu anlayabilmek adına Acaroğlu'nun (2006) veri paylaşımına bakmakta fayda vardır. Yazar Acaroğlu çalışmasında (2006), tek tek bölgeleri içerir şekilde kamulaştırılan Türk arazilerini kır, bucak, çiftlik ve hatta mezarlık alanlar şeklinde 7 sıralar. Ballı-hor (Vrava veya Vragia), Basırlı (Pasos), Bıyıklı-Osman (Mistakas), Çalabı-köy (Smigade), Çiftlik-köy, Değirmen-dere (Darmeni), Dolapçılar (Strofi), Domru-köy (Domri veya Dokos), Dur-Hasanlar (Neda), Dünderli veya Dondurlu (Drosia), Eşek-dere (Esoh), Evren (Evrenos), Hacı, Hacı-Mustafa (Amfia), İrcan veya Ağrı-can (Arisvi), Karaca-oğlan (Aratos), Kızıl-ağaç (Regada), Kızıllar (Kizarion), Kozlu-kebir (Arriana), Kurcalı veya Kırçalı (Likion), Küçük-Müslim (Mikro-piston), Küçük-sirkeli (Agra veya Mikro-Ksidia), Menetler (Skaloma), Payamlar (Plagia), Sınır-dere (Nevra), Taşkınlar (Kinira), Üç-gaziler (nikite), Vakıf (Vakos) ve Yeni-köy (Geneti veya Yeneti) köyleri kamulaştırılan 30 Türk köyüne örnektir. Bunlara ilaveten Acaroğlu, 30 köyden farklı olarak ayrıca kamulaştırılan köylere de çalışmasında yer verir. Ona göre, Yassı-höyük (Yasmos), Palazlı (Paladion), Çepelli (Agiasa) köylerindeki kamulaştırmayla birlikte Ayazma'da (Aigasma) 650 dönümlük arazisi, Deli-naz'da (Dilina) 3000 dönümlük arazisi, Eşekçili'de (Thamna) 1700 dönümlük toprak ve Gebecili'de (Rizoma) 600 dönümlük arazi benzer gerekçelerle kamulaştırılmıştır. Bu kamulaştırmaların sonucunda ise her biri Türk yerleşim birimi olan köylerin isimleri haritadan silinmiştir (Acaroğlu, 2006:248-572). Dolayısıyla kamulaştırma eylemi, salt büyük bir alandaki toprağın el değiştirilmesine değil aynı zamanda çok sayıda Türkçe yer isminin de ortadan kaldırılmasına yol açar.

Batı Trakya'yı Yunan kılmada izlenen yol II: "unutma"

Batı Trakya topraklarının Osmanlı Devleti ile tanışıklığı tarihi, kültürel ve demografik kanıtlardan okunabileceği gibi her an karşılaşılabılır olan yer isimleriyle de pek ala fark edilebilmektedir. Her ne kadar bugün Batı Trakya'daki Türkçe yer isimlerinin yerini, Yunanca birer muadil isim almış olsa da bölge, halen Türkçe yer isimleriyle anılabilmektedir. Yer isimlerindeki bu değişim, salt Batı Trakya'ya özgü olmayıp, Balkanların birçok ülkesinde ve hatta dünyanın çoğu bölgesinde de karşılaşılabılır uygulamalar arasındadır. Zira kimliklerin değişimi, beraberinde çoğunlukla bölgelerin/yerleşim yerlerinin de alışılmalı isimlerini değişime uğratmaktadır.

Yer isimleri konusunda Paul Connerton'un iddia ve örnekleri enteresandır ve bir o kadar da anlamlı. Yazar (Connerton, 2014:20), cümlelerine insanlar gibi yerlerin de birer isme sahip ve evrensel oldukları iddiasıyla başlar. Ona göre, bir yer isminin bahsi geçmesi bile bilinen bir hikâyeyi kısa ve öz bir biçimde anlatmasına yetecektir. Ki, yer isimlerine duyulan hassasiyetin nedeni de zaten her hâlükârda kısa ve öz biçimde hikâyesini açığa çıkarma, hikâyesini hafızaya taşıyabilme marifetinde gizlidir. Connerton, bu türdeki isimlere duyulan hassasiyetin yeni olmadığını, tarih sahnesi içinde çoğu kez ve farklı ülkelerce sergilendiğini belirtir. Örnek olarak İngilizce yer isimlerini verir ve bu isimlerin, sömürgeciliğin ve işgallerin güzergâhını takip eden bir yapı sergilediğini anlatır. Bununla da yetinmez, İngiltere özelinde, 10. yüzyılda ülkenin kuzey batı bölgelerine yerleşmiş Norveçlilerin kendilerinden geriye bıraktıkları şeyin, yaşadıkları bölgelere verdikleri isimler olduğunu aktarır. Yer isimleri

7 Ki burada Acaroğlu, sadece köylerin değil, bucak, çiftlik ve hatta mezarlıkların dahi kamulaştırma adı altında devralındığı bilgisini paylaşır. Konuyla ilgili Baltalı (2009), 1931 yılında çizilen *Gümülcine Şehir Planının*, Osmanlı döneminden kalma 20'den fazla cami ve vakıf arazilerini kapsadığını, buna bağlı olarak birçok cami, mescit, vakıf arazisi, mezarlık ve okul binalarının sahip oldukları mülklerinden kısımlar kaybetmeleri anlamına geldiğini aktarır.

konusunda Connerton (2014), geçmiş deneyimlere bakmakla birlikte güncel duruma da eğilir ve bu çağda yerlere verilen isimlerin, seçici bir davranışa dönüştüğünü ve bilhassa hatırlanması istenen anılara dönük isimlerin seçildiğini ekler.

Hemen hemen benzer bir noktaya temas eder şekilde Kulavkova (2012) da yer isimlerinin (veya akademik bir terimle *toponimis*), salt dilsel değil, aynı zamanda medeniyetin, ulusların ve insanlığın hafızasının birer parçası olduğu fikrini paylaşır. Bununla birlikte bölgeye/bölgelere dair doğal özellikleri, tarihi olayları, ekonomik ve arazi kullanımı, eski feodal ilişkileri ve yerleşim yerinin tarihi özelliklerini yansıtması bakımından da gereklidir (Jordan, 2012). Burada unutulmaması gerekli olan husus şudur ki, yer isimleri veya bölgeleri isimlendirme faaliyetinin hiç de sanıldığı gibi masum bir uğraş olmadığıdır. Zira bu faaliyetler, birçok kimliksel, siyasi, idari ve yönetsel çıkarların çarpıştığı çetrefilli ilişkilerin bir gereğidir. Kimi durumda, “coğrafi isim savaşı” olarak telaffuz edilebilecek sonuçları olan ve aynı zamanda bir takım toponimik-politik stresler üretebilecek coğrafi bölgelerden de söz edilmektedir (Kadmon, 2004). Bu noktada yazar Kadmon’a göre, Kıbrıs, coğrafi isim savaşının patlak verdiği bölgelerdendir. Benzer patlamalar, farklı ülke ve bölge örneklerinden de gelebilir. Ancak burada esas mesele, patlak veren bu coğrafi isim savaşlarının nedenleridir. Her şeyden önce böylesi bir davranışın veya sonucun oluşmasında, bölge otoritesinin “el değiştirmesi” etkilidir. Bir başka ifade ile coğrafi bir bölgenin ele geçirilmesi durumunda her yeni yönetimin yapacağı veya atacağı adımlar arasında bölgede kabul görmüş yer isimlerinin o anki baskın etnik dile çevrilmesi veya yeniden adlandırılması girişimidir. Bu da yeniden adlandırma girişiminin/girişimlerinin ister istemez politik birer eylem olarak tanımlanmasını beraberinde getirmektedir.

Kadmon (2004), ülkelerin, kendi dönemlerinden önceki yönetimlere veya etnik aidiyetlere ait coğrafi bölgelerin kendi yönetimleri döneminde değişmeye açıldığını ve zamanla mevcut toponimlerin devrilmeye/dönüşmeye başladığını aktarır. Burada yine Kulavkova’ya dönmekte fayda vardır, yazar yer adlarının ülkelere korunduğunu ve korunmasına yönelik yeri geldiğinde uluslararası düzeyde uygulamalarla yer isimlerinin muhafaza edildiğini aktarır. Pek tabii yer isimlerinin korunması çabası, ancak baskın grubun (medeniyet veya kültürün) kendi (veya atalarının) yaratımı olması halinde geçerlidir. Bir başkasına, ötekine ait olması durumunda ise yer isimlerinin değişimi kaçınılmazdır. Kulavkova (2012), Makedon yer adlarındaki zorunlu dönüşümü ele aldığı çalışmasında, değiştirilmeye çalışılan Makedon yer isimlerinin olduğu gibi muhafaza edilmeleri gerektiğini vurgular. Bununla birlikte, yerel halkın kabul etmesi durumunda yer isimlerinin kültürel miras olarak muhafaza edilmesini de önerir. Yabancı yer isimleriyle ilgili olarak Kulavkova (2012), onların katmanlı tarih ve kültürün biçimsel ve anlamsal göstergeleri olarak hizmet ettiklerini ve ayrıca bir dilin içindeki bir dili, bir dünya içindeki bir dünyayı belli bir sosyal gerçeklik içinde sunduklarını aktarır. Yazar (Kulavkova, 2012) bu durumda yani mevcut yer isimlerinin ortadan kaldırılmaları durumunda ise tarihsel izlerin silinecek oluşundan dolayı üsluptan, ruhtan, karakterden, kaderden ve tarihten yoksun “yaşayan ölü (zombi) alanlar”la sonuçlanacak bir sürecin yaşanacağını aktarır. Bu iddiaya rağmen yer isimlerinde değişikliklerin (veya bir başka ifade ile yeniden isimlendirmenin) yaşandığı da bir gerçektir ve bu gerçeğin altında politik gayelerin olduğu apaçık ortadadır. Bu noktada Jordan (2012), isimlendirmeyi, bir yerin kimliğini tanımlama gücüne sahip olmakla eşitler, bununla da yetinmeyip, yer isimlerinin olduğu tabelalarda ikinci bir ismin (*farklı bir dilde yazılmış olan da dâhil*) bu yerin çift kimliğe sahip olduğunu ve tek bir grubun kontrolünde olmadığını göstereceğini aktarır. Bu iddiayla birlikte bir diğer iddia ise Pinchevski ve Torgovnik’in çalışmalarında (2002:365) George Orwell’ın “*Geçmiş kontrol eden, geleceği kontrol eder. Geleceği kontrol eden, geçmiş kontrol eder.*” şeklinde söylediği (veya

8 Tekin boyutta toponimi, dilbilim içerisinde özel isimleri inceleyen bir bilim dalı olan onomastik disiplinde yer alan bir alt bölüm olarak görülmektedir (Neethling, 2016).

yazdığı) bir cümlesine yaptıkları alıntıda gizlidir. Bu alıntıya göre, bugünü ve geleceği kontrol edebilmenin yolu geçmişi kontrol etmekten geçer. Geçmişin kontrolü ise ister istemez geçmişin bir takım izlerini unutturmaktan ve geçmişi yeni izlerle şekillendirmekten geçer.

Geçmiş hatırlatmaktan öte geçmiş üzerinde barındıran yer adları da bu noktada ülkelerin, yönetimlerin bugünü ve geleceği kontrol etme gayelerinde dönüştürmeye uğraşacakları ilk hedeflerdendir. Zira yeri tanımlayan isimler, ister istemez bugünden bağımsız geçmiş bir anda birileri (şu anki yönetici veya baskın gruba mensup olmayanlar) tarafından seçilmiş, kullanılmış ve halen de kullanılıyor olabilmektedir ve her kullanımlarında, kişilere/toplumlara, geçmiş/geçmişlerini hatırlatabilmektedir. Bu işlevleriyle yer isimleri Ground'un çalışmasında (2001), kamusal belleği büyük ölçüde etkileyen birer "sembolik anıt", De Souza'nın çalışmasında (2015) ise "dilbilimsel birer kalıntı" olarak tanımlanmaktadır. Yazar (De Souza, 2015), kimi durumda coğrafi anlamda bir varlığı kalmamış olan coğrafi bölgelerin (veya bölge ayrımlarının, buna yönetsel sınırları da dâhil etmek mümkündür) gündelik hayatta ve zihinlerde mevcudiyetini koruyabileceği iddiasındadır. Bu iddiasına ilaveten yazar, bölge isimlerinin özellikleri ortadan kalksa bile alanı tanımlama, tekilleştirme ve anlam sağlama kapasitesine sahip olabileceğini aktarır.

Osmanlı hâkimiyeti sonrası Yunanistan yönetimine kalan Batı Trakya bölgesinin Yunan hükümeti tarafından (Yunancaya tercüme edilmesi dâhil) yeniden adlandırılması girişimi de bu nitelikte bir uğraştır. Tabi bu paragraftaki "uğraş" vurgusu doğrudan, Türkçe yer isimlerinin Yunancaya dönüştürülmesini anlatır ancak bir boyutu daha vardır ki, bu da yer adları envanteri denebilecek çalışmalarla ilişkilidir. Bu noktada bir parantez açmakta fayda vardır. Zira Güvenç'in aktardığı bilgilere göre (2014:V) Yunanistan yer adlarında değişiklik konusunu 1909 yılı ile birlikte gündeme taşır, buna yönelik komisyon kurar ve genelge hazırlayarak yer adı değişikliklerini gerçekleştirmeye odaklanır. Bunun için yönetim, "yayımladığı bir genelge ile Yunanistan'daki köy ve kasabaların yabancı adlarının Yunancaları ile değiştirilmesine karar verildiğini ilan eder." (Güvenç, 2014) Ancak karar, yayımlandığı gibi uygulamaya dönüşmez, gerçekleşebilmesi bilhassa Türk-Yunan nüfus mübadelesi sonrasındaki (bilhassa 1926) yıllarda olur. Yazar Güvenç'in hazırladığı derlemede (2014:VI) Yunanistan Ulusal Toponomi Komisyonu kararı doğrultusunda yapılan hızlı ve yoğun çalışmalar sonucu mevcut yerleşim yerlerinin %78'inin adının değiştirildiği iddiasındadır. Burada belirtilmesi gerekli bir husus ise yer adı değişikliklerinin uygulama sırasında ve sonrasında sorunlar yarattığı gerçeğidir. Yunan makamları açısından yer adı değişikliği (bilhassa önceki haline uyarlanmış Yunanca versiyonunda) çözümleme noktasında problemler yaratır. Zira Konortas'ın (2013) belirttiği gibi ülkenin aşması gereken birkaç zorluğu bulunur. Bunların başında olayın/bölgenin çözümlenmesinde bilinmesi gerekli dilin (Yunanca, Bulgarca veya Osmanlı Türkçesi gibi) yeterince bilinmiyor oluşu ve kaynaklardaki deformasyonlardır, bu da toponimlerin (yer isimleri) farklı farklı okunmalarına neden olmaktadır. Diğer yanda ise Türkçeden eser kalmamış yer adıyla bölgenin (köy ve/veya kasabanın) önceki sakinlerine yabancılaşmasıdır. Güvenç (2014:VI-VII) burada önemli bir noktaya temas eder ve der ki, çocuk yaşta terk etmek zorunda kaldıkları toprakları dünya gözüyle bir kez daha görmek isteyenlerin hesaba katmadıkları sorun, gidilip görülecek yerleşim yeri adlarını haritada bulamayacak olmaları, köy ve kentlerin adlarının değiştirilmiş olmasıdır. Yapılan değişikliğin Türkçe aslından farklı olmasının yanında Türkçe olanların transkripsiyonunda gerek telaffuz gerekse alfabe değişikliği nedeniyle de önemli yanlışlıklar yapıldığı anlaşılır ve bu da ister istemez eski ve yeni yer isimleri arasında bir kıyas veya ilişkinin kurulabilmesinin önünde büyük bir engele dönüşür.

Yer isimleri anlamında ülke genelinde hâlihazırda kaç yerleşim yerinde isim değiştirme uygulamasına gidildiği konusunda kapsamlı bir veri yoktur⁹. Bu yoksunluğun başlıca nedeni ise Hacısailoğlu ve Özcan'ın dile getirdikleri gibi (2013:1330), Yunanistan'da azınlık dillerindeki yer adları konusunun tabu olma konumunu muhafaza ediyor olmasıdır. Buna bağlı olarak mevcut ve değiştirilmiş Türkçe yer adlarıyla ilgili erişilebilir, yekpare ve kapsamlı veriye ulaşmak sıkıntılıdır. Ancak yeniden adlandırmaya yönelik kararların alındığıyla ilgili kimi kaynakta bilgiler mevcuttur. Misal, Bakirtzis, Ioannis ve Constantinides (2014: 21), 109298 numaralı bir karardan bahsederler. Bahse konu olan bu kararın, 2. Cilt, Sayı 1 ile Resmi Gazetede yayımlandığını ve bu kararla da bölgedeki isimlerin değiştirildiğini aktarmaktadırlar. Bununla birlikte yazarlar (Bakirtzis, Ioannis ve Constantinides, 2014), böylesi bir girişimin yukarıda yer alan yazarların açıklamalarında olduğu gibi Yunan hükümetinin yaptığı eylemin de “oldukça politik bir eylem” ve aceleyle alınmış bir karar olduğunu belirtmektedirler. Batı Trakya özelindeki duruma bakıldığında adına ne denirse densin ister sembolik anıt, isterse de birer kalıntı densin, bölgede çok sayıda Türkçe yer isminin bulunduğu anlaşılır. Yunan hükümetinin bakış açısından farklı olarak bölge Türkleri için Türkçe yer isim mevcudiyeti, kültürel ve tarihsel bir birikimin de göstergesidir. Değirmendereli (1993) Batı Trakya'yı esas alarak bu konuya şu sözlerle dâhil olur:

Yunanistan topraklarını karış karış gezip dolaşanların, her yerde ve her zaman Türklerle ve Türk adını taşıyan yer, ova, orman, dağ, tepe, bayır, bahçe, ırmak, nehir, sahil, körfez, göç, köprü, çeşme vd. ile karşılaşır. [...] Diğer deyimle, Yunanistan'da her şeyde, şehir ve köylerden başlayarak, ova ve ormanlarına, saray ve kervansaraylarına varıncaya kadar Türklüğe ait tarihi bir geçmişin mühürü vardır.

Değirmendereli'nin “mühür” dediği hususa, Halit Eren (1988), “damga” demektedir ve o da benzer şekilde Rumeli'nin her köşesinde olduğu gibi Batı Trakya'da Türk-İslam damgasının varlığını koruduğunu ve damganın en somut örneğinin (“en müşahhas belgesi”) de yer adlarında görülebileceğini anlatır. Eren (1988), tepesi, dağı, ovası, deresiyle her karış toprağında Türk'ün yer aldığını belirtir. Her iki yazar için bölgedeki Türk varlığı ve bu varlığı sembolize eden unsurların tümü, bir övünç kaynağıyken farklı etnik gruplar için aynı anlamlar üretmez. Örneğin, Değirmendereli çalışmasında (1993), Rus Generali Carnev Car Aleksiy'e ve onun bir ifadesine yer verir. General için Türklerden kalan “silinmez hatıralar”ın yok edilmesi elzemdir, zira ona göre, ölümden korkmayanlar dahi bu hatıralardan korkmaktadırlar. Bir korku veya strateji, adına ne denirse densin Yunan hükümeti bu tavrı hızlıca gerçeğe dönüştürmüş, yer isimlerini değiştirmeye başlamıştır. Bu noktada Kandler (2007), 1923'ten sonra Osmanlıca olan yer isimlerinin ya değiştirildiğini ya da eski Yunan isimlerine geri çevrildiğini aktarır. Buna örnek olarak Gümölcine'nin Komotini, Sapçı'nın Sappes, Sendelli'nin Dymi'ye dönüştürüldüğünü ya da “Küçük Asya'dan” gelen göçmenlerin ait oldukları topluluk isimlerinin (İstanbul'daki Fener'den Fanari) veya yeni isimlerin (Rize'ye yakın Zanta'dan Nea Zanta gibi) verildiğini yazar. Kandler'in tarihlendirmesinden farklı olarak Hacısailoğlu ile Özcan (2013: 1333), Yunanistan'ın bağımsızlıkla birlikte yer adlarında değişime gittiğini, ülkenin 1830'lu yıllardan itibaren yer adlarını Yunancaştırdığını aktarırlar.

Batı Trakya'daki tüm köy isimleri Yunanca isimlerle değiştirilmiş, Türkçe yer isimlerinin resmi amaçlarla kullanılması para cezası veya hapis cezasına varan uygulamalarla engellenmiş, Yunanca yer

⁹ Bu noktada Yunan hükümetinin Modern Yunan tarihi içinde yer isimlerini yeniden adlandırma girişimini sürdürdüğü belirtilmelidir. Bu girişimlerden birisi yer adlarının elektronik ortama taşınarak elektronik bir veri tabanı oluşturulması gayesidir. Bu veri tabanında yer alan bilgilere göre -ki bu veriler 1913-1996 yılları arasındaki bilgileri içerir-, Yunan topraklarında yeniden adlandırılan toplam 4.413 yerleşim yeri adı kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan toplam isim içerisinde, 1805'i Makedonya, 827'si Peloponnese, 573'ü Orta Yunanistan, 487'si Teselya, 454'ü Epirüs, 98'i Trakya, 97'i Girit, 79'u Ege Adaları, 47'si İyon Adaları olmak üzere coğrafi bölgeler yeniden adlandırılmıştır (detaylı bilgi için bkz. pandektis.ekt.gr internet adresi).

isminin ardından parantez içinde Türkçe şeklinin verilmesine dahi izin verilmemiştir (Helsinki İzleme Raporu, 1990). İsim değişikliği Gümülcine'ye *Komotini* denmesi gibi şehirlerin de Yunanca isimlerle yeniden adlandırılmasına yol açmıştır. Yeniden adlandırma girişimleri bilhassa da Türklerin yoğun olarak yaşadıkları bölgelerde belirgindir. Örneğin, İskeçe'ye Xanthi, Dedeağaç'a Alexandroupoli ismi verilmiştir. Sadece şehirler değil kırsal alanlar da Yunanca birer isimle anılır duruma gelmiştir. Konuyla ilgili bir çalışma (bkz. Eren, 1988) salt Gümülcine'ye (Komotini) bağlı olup bugüne değin değiştirilen 168 köy isminin Türkçe halini ve Yunanca karşılığını vermektedir. Acaroğlu (2006), *Balkanlarda Türkçe Yer Adları Kılavuzu* isimli çalışmasında Yunanistan ayağında bilhassa Batı Trakya bölgesindeki yerleşim birimlerinin isimlerini alt alta yazar, listeler. "Gümülcine veya Rodop bölgesi" diyerek Gümülcine'ye bağlı 188 Türk köy ismine yer verir. Bunlardan 164'ü Yunanca karşılığıyla birlikte paylaşılırken, geriye kalan köyler ise sadece Türkçe isimleriyle anılır. Konuyla ilgili yaptığı açıklamada yazar (Acaroğlu, 2006:225), Batı Trakya'daki yer adlarının, Yunanlılarca bölgenin işgali sonrasında hemen değiştirildiğini, Yunanlaştırıldığını ve belli bir süre Türkçe ile birlikte Yunanca yorumunun yan yana kullanıldığını iddia eder. Buna göre misal, Türkçe ismi Aralıkburnu olan köy "Mikitas", Kara-Musa "Mosaikon", Çeri-başı "Protaton", Habil-köy veya Hebil-köy "Hloi"; Has-köy "Hatisation" veya "İtea", Kuru-çay "Taggeon", Dağkaramusa "Trikorfon" olarak çift-dilli kullanılmıştır. 1977 yılı ile birlikte ise Türkçe yer adlarının kullanımı yasaklanır (Acaroğlu, 2006).

Sonuç

Yunan hükümetinin Batı Trakya bölgesi ile bu bölge Türklerine yönelik bitmek bilmez bir odaklanma ve müdahale etme eğiliminde olduğu görülür. Bölgeyi ve bölge Türklerini ısrarla takibi ve onlara dönük uğraşları, bu çalışmada da görüldüğü üzere temelde iki koldan ilerler. Bunlardan biri, bölgeden göçen Türklerle kısmen de olsa başarıyla sonuçlanır. Zira bölgedeki Türk nüfusu alabildiğine azalmış durumdadır. Bir diğeri ise Yunanlılaştırılma çabalarına rağmen Yunanlaşmayan Türk topluluğuyla başarıya ulaşamamıştır. Yunanlılaştırma veya daha teknik bir şekliyle asimilasyon, farklı örnek ve uygulamalar üzerinden yürümüş, yürümektedir. Bu uygulamalardan bir kaçına değinmek gerekirse, (a) Türklere ait arazilerin "kamulaştırılması", (b) Türklerin yoğun olarak yaşadıkları bölgelerin kalkınmasını destekleyici bir müdahalede bulunmayarak, nüfus yoğunluğunun farklı bölgelere dağıtılması, (c) vatandaşlıktan iskat uygulamasıyla "azınlık" statüsüne düşürülen Türklerin bir de "vatansız" olmaya itilmeleri –ki bugünlerde bu uygulamadan uzaklaşıldığı görülür-, bunlara örnektir. Bir diğer uygulama ise (d) Yunanlılaşmaları için Türklüklerini unutturma gayretleridir. Bu noktada, Türk köylerinin kamulaştırılmasıyla ismen ve coğrafi bir uzam olarak haritadan silinmeleri, buna ilaveten yerleşim yerlerinin Yunanca isimlerle dönüştürülmeleri ve Türkçe isimlerinin telaffuz edilmelerinin yasaklanması, Yunan hükümetinin unutturmaya dönük başlıca uğraşlarıdır.

Metin içindeki örneklerden hatırlanacağı üzere, unutturma faaliyetinde mekânsal dönüşümün de etkisi bulunur. Misal Fransa, kırsal mekânda yaşayan insanları Fransızlaştırabilmek için onların kırsallıklarını unutturmaya odaklanmıştır. Dolayısıyla Yunan hükümetinin izlediği yoldan da anlaşılacağı üzere Fransa'nın bir benzerini yapmaya yönelmiş, Türkleri Yunanlılaştırabilmek için Türklüklerini unutturma girişimlerine başlamıştır. Bunun için ideal adımlardan veya uygulamalardan birisi de salt bir coğrafi bölgeyi tanımlamaktan öte kimlik, kültür ve dil gibi bir birikimi içeren yer adlarının değiştirilmesidir. Yunan hükümetinin "yer adı değişikliği"ne yönelik gayretleri, literatürde değinildiği gibi "aceleci alınmış bir karar" ve "politik bir eylem" olarak değerlendirilir. Bu noktada akla gelen ilk soru, Yunan hükümetinin Türkçe olan yer isimlerini neden aceleci şekilde değiştirdiğidir. Bir önceki cümleden ödünç alınarak soruya en kestirme şekilde "politik nedenler" cevabı verilebilir ama bu "politik" olan nedir? Asıl sorulması gereken soru budur ve bu sorudan hareketle de çalışmanın

vücut bulduğu belirtilmelidir. Metin içerisinde “yer adlarının” ne denli önemli olduğu, farklı açıklama ve iddialardan hareketle dillendirilir. Örneğin, kimi düşünürüne göre yer adları, kültürel birer mirastır ve muhafaza edilmeleri gerekir, bazıları, yer isimlerinin bölgenin kontrolüne dair bilgi verdiğini, çift isimli bir tabelanın çift kimlikli bir bölgeyi ima ettiğini ve kontrolün de bir anlamda bölüşüldüğünü iddia eder. En nihayetinde ise geçmişte içinde barındıran özelliğiyle yer isimlerinin çok işlevli olduğu, geçmişin kontrol edilebilmesinin geleceği de kontrol edebilmesine imkân yarattığı fikri vardır ki, Yunan hükümetinin bölgedeki Türkleri asimile etmeye dönük uğraşları göz önünde bulundurulduğunda yer isimlerindeki değişikliğe gitme davranışı anlamlı hale gelir. Bu hükümet sadece buradaki gibi geçmiş ve geleceği kontrol etmekle yetinmeyip aynı zamanda “yapay” bir Yunan coğrafyası kurmanın derdindedir. Bu yeni kurguda Yunanlılara ve Yunanlılaştırılanlara yer vardır, ötekilerine ise yer yoktur. Yunanlılaştırılmada yönetimin başvurduğu uygulama ise dikkat çekmeyen ve sessizce gerçekleşebilen yer ismi değişiklikleridir. Bugüne değin kaç yerleşim biriminin ismen değiştiği bilinmemekte, araştırılması dahi çok olası görüşmemektedir. Ancak konu ve bölgeyle ilgili olarak bilinen bir gerçek vardır ki o da, yaşanan isim değişikliklerinin en azından şu an için bölge Türklerinin dil ve kimlik aidiyetlerinde bir dönüşüm yaratmadığıdır. Bununla birlikte Yunan hükümetinin unutturma gayretine hizmet etmeyen ancak bugün Yunancaya çevrilmiş isimleriyle Türk köyleri, bağlamından kopuk şekilde ve yazar Kulavkova’nın iddiasına benzer şekilde, ruhtan üsluptan, karakterden, kader ve tarihten yoksun birer isme sahiptir.

Kaynakça

- Acaroğlu, M. T. (2006). *Balkanlar’da Türkçe Yer Adları Kılavuzu*. İstanbul: IQ Sanat.
- Ahmet, S. (1995). Batı Trakya’da Yaşayan Türk Toplumunun Şikâyetleri ve İstekleri. *Milletlerarası Hukuk ve Milletlerarası Özel Hukuk Bülteni*, 15(1-2), 1-10.
- Ahmet, S. (2011). Batı Trakya’da Yaşayan Türk Toplumunun Şikâyetleri ve İstekleri. *Milletlerarası Hukuk Ve Milletlerarası Özel Hukuk Bülteni*, 15 (1-2), 1-10.
- Alioğlu-Çakmak, G. (2018). Bir “Avrupa” Azınlığı olarak Batı Trakya Türkleri. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 149-168.
- Alp, İ. (1995). Batı Trakya Türkleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, XI(33), 613-652.
- Altınsöz, M. (1988). Türk Varlığı. *Batı Trakya’nın Sesi Dergisi*, 2.
- Assmann, J. (1997). *Kültürel Bellek Eski Yüksek Kültürlerde Yazı, Hatırlama ve Politik Kimlik*. (Çev. Tekin, A.). İstanbul: Ayrıntı.
- Ayhan, H. (2014). Batı Trakya Türk Azınlığının Hukuki ve Siyasi Sorunlarının Asimilasyon Politikası Çerçevesinde Tahlili. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 173-188.
- Bahçeli, T. (2007) The Muslim-Turkish Community in Greece: Problems and Prospects, *Institute of Muslim Minority Affairs. Journal*, 8(1), 109-120.
- Bakirtzis, M. I. & Constantinides, Th. N. (2014). Administrative Division and Toponymic Tradition in the Xanthi A-and Ghenisea Region, from the Beginning of Ottoman Rule until 1928. İç. (Ed.) Balta, E. Salakidis, G. Stavrides, Th. *Studies on the Ottoman Empire and Turkey*. İstanbul: The ISIS.
- Balkaç, Z. (2015). Batı Trakya Türkleri. *Yeni Türkiye*, 4(69).
- Baltalı, İ. (2009). Demolished Ottoman Historic Monuments and Expropriated Lands in Western Thrace. İç. *Osce Supplementary Human Dimension Meeting Freedom of Religion or Belief*. Komitini: Western Thrace Minority University Graduates Association.
- Cin, T. (2009). Batı Trakya Türklerinin Hukuki Statüsü Sorunları ve Avrupa Birliği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 147-179.
- Connerton, P. (2014). *Modernite nasıl unutturur*. (Çev. Kelebekoğlu, K.). İstanbul: Sel.

- De Souza, C. P. Beatriz. (2015). The Cultural Heritage of Geographical Names in the City of Petrópolis, Rio de Janeiro – Brazil. *UNEGN Information Bulletin*, 48. 1-2.
- Değirmendereli, A. (1993). Batı Trakya ve Doğu Anadolu Köy Adlarının Karşılaştırılması. *Batı Trakya'nın Sesi*. Sayı 57.
- Eren, H. (1988). Batı Trakya'da Türk Yerleşim Bölgeleri Batı Trakya'da Rodop Vilayeti'ne Bağlı Yer adları. *Batı Trakya'nın Sesi Dergisi*. Sayı 6.
- Featherstone, K. vd. (2011). The Muslim Community of Western Thrace in Context. İç. *The Last Ottomans The Muslim Minority of Greece, 1940–1949*. New York: Palgrave Macmillan.
- Grounds, A. R. (2001). Tallahassee, Osceola, and the Hermeneutics of American Place-Names. *Journal of the American Academy of Religion*, 69(2), 287-322.
- Gülmez, N. & Akdeniz, M. (2015). Kıbrıs Barış Harekâtı'nın Batı Trakya Türkleri Üzerindeki Etkileri. *Yeni Türkiye*, 4(69).
- Güvenç, S. (2014). Mübadele Öncesi ve Sonrası Eski ve Yeni Adları ile Kuzey Yunanistan Yer Adları Atlası. (2. Baskı). İstanbul: Lozan Mübadilleri Vakfı.
- Hacısalihoğlu, M. & Özcan, G. (2013). Balkanlarda Yer İsimlerinin değiştirilme siyaseti: Avusturya, Yunanistan, Bulgaristan ve Türkiye örnekleri. İç. *Türk Tarihinde Balkanlar*. Cilt II. (Ed. İskefiyeli, Z., Çelik, M. B. & Yazıcı, S.). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Balkan Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Hatipoğlu, M. M. (1997). Yakın Tarihte Türkiye ve Yunanistan 1923-1954. Ankara: Siyasal.
- Hüseyinoğlu, A. (2015). Balkanlarda Azınlıklar ve Siyasal Katılım Hakkı: Batı Trakya (Yunanistan) Örneği. *Yeni Türkiye*, 69. 4777-4786.
- Jansen, Y. (2013). *Secularism, Assimilation and the Crisis of Multiculturalism: French Modernist Legacies*. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Jordan, P. (2012). Place names as ingredients of space-related identity. (Ed.) B. Helleland, C.-E. Ore & S. Wikström. İç. *Names and Identities*, Oslo Studies in Language. 4(2), 117–131.
- Kadmon, N. (2004). Toponymy and Geopolitics: The Political Use —and Misuse— of Geographical Names. *The Cartographic Journal*, 41(2). 85–87.
- Kamozawa, I. (1982). Ethnic Minority in Regionalization: Case of Turks in Western Thrace. *Population Mobility in The Mediterranean World: Studies in the Historical and Contemporary Aspects*, 125-137.
- Kandler, H. (2007). Greek Thrace: A Region Populated by Christians and Muslims in the European Mediterranean. *Europa Regional*, 15.2007(2), 75-86.
- Kayam, C. (1993). Lozan Barış Antlaşmasına Göre Türk-Yunan Nüfus Mübadelesi ve Konunun TBMM'de Görüşülmesi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 9(27), 586-587.
- Konortas, P. (2013). Nationalist infiltrations in Ottoman Thrace (ca.1870–1912): The Case of The Kaza of Gumuljina. . (Ed.) Benjamin, C. F. vd. İç. *State-Nationalisms in the Ottoman Empire, Greece and Turkey Orthodox and Muslims, 1830–1945*. Abingdon: Routledge.
- Krispis, A. (2016). The Local Government in Greece a descriptive approach. Athens: Hellenic Association of Political Scientists.
- Kulavkova, K. (2012). Enforced linguistic conversion: translation of the Macedonian toponyms in the 20th century. *Slavia Meridionalis*, (12), 206-221.
- Makas, Z. (1993). Ermenistan'da Adları Değiştirilen Bazı Türk Yerleşim Yerleri Üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 135-146.
- Neethling, B. (2016). Street Names: A Changing Urban Landscape. İç. *The Oxford Handbook of Names and Naming*. Ed. Hough, C. Oxford: Oxford University Press.
- Oran, B. (1986). *Türk-Yunan İlişkilerinde Batı Trakya Sorunu*. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı.

- Öksüz, H. (2015). Batı Trakya'dan Türkiye'ye Göç (1923-1950). *Yeni Türkiye*, 4. Cilt, Sayı. 69.
- Pinchevski, A. & Torgovnik, E. (2002). Signifying Passages: The Signs of Change in Israeli Street Names. *Media, Culture & Society*. 24(3). 365-388.
- Sarı, M. (2015). *Atatürk Dönemi İç Anadolu Bölgesi'nde İmar – İskân Faaliyetleri (1923-1938)*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurulu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Serdar, A. (2014). Tarihsel Süreç İçerisinde Batı Trakya Türklerinin Ekonomik ve Demografik Gelişimi. *Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi*, Cilt/Volume 3, Sayı/Number 2, 97-126.
- Verhas, E. (2019). *Batı Trakya'daki Türk Azınlık: Uzun Yıllardır Süren Hak ve Tanınma Mücadelesi*. Budapeşte: Minority Rights Group Europe Yayını.

İnternet kaynakları

- “Demografi” **Avrupa Batı Trakya Türk Federasyonu**. <https://www.abttf.org/bati-trakya.php?id=53>
- “Destroying ethnic identity the Turks of Greece”. (1990). A Helsinki Watch Report (Helsinki İzleme Raporu 1996). Washington: Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/reports/pdfs/g/greece/greece908.pdf>
- “Kronoloji”. Batı Trakya Online Haber Ajansı. Erişim: <https://www.batitrakya.org/bati-trakya/bati-trakya-tarihi/kronoloji.html>
- “Renames of the Settlements of Greece”. (Orj. Μετονομασίες των Οικισμών της Ελλάδας) <http://pandektis.ekt.gr/dspace/handle/10442/4968>
- “Yunanistan 544 Batı Trakya Türkü'nü Vatandaşlıktan Çıkardı” (1991). *Batı Trakyanın Sesi Dergisi*, Sayı 30. 4-15. <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.batitrakya.org/dosya/bati-trakyanin-sesi-dergisi/bati-trakyanin-sesi-dergisi-sayi-30-1991.pdf&hl=tr>
- “Yunanistan, 544 Batı Trakya Türkü'nü vatandaşlıktan çıkardı” (1991). *Batı Trakya'nın Sesi Dergisi*, sayı 30. <https://www.batitrakya.org/e-bati-trakya/bati-trakyanin-sesi-dergisi/bati-trakyanin-sesi-dergisi-sayi-30-1991.html>

32. Anadolu'da Sa'di-i şirâzi'nin Gülistân adlı eserine yazılan Farsça nazireler**Çetin KASKA¹**

APA: Kaska, Ç. (2021). Anadolu'da Sa'di-i şirâzi'nin Gülistân adlı eserine yazılan Farsça nazireler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 527-539. DOI: 10.29000/rumelide.895963.

Öz

Sa'di-i şirâzi'ye ait olan *Gülistân* sadece Fars dili ve edebiyatının değil, İslam'ın şekillendirdiği edebiyat ve kültürün en önemli eserlerindedir. Bir dibâce ve çeşitli konuların işlendiği sekiz bölüm olarak tertip edilen bu eser, hem muhtevası hem de müellifin kullandığı dil ve üslup nedeniyle Türk edebiyatında ilgiyle takip edilmiş, çok defa Türkçeye tercüme edilmiş, şerh ve nazireleri yazılmıştır. Mevlânâ, *Mesnevî*'si ve diğer eserleriyle nasıl edebiyatımızı etkilemişse Sa'di de öyle etkilemiştir. Sa'di'nin eserleri bilhassa *Gülistân* hemen her yüzyılda her çeşit ve sınıf insanı etkilemiş ve bu etki bu zamana kadar eserin gözden düşmemesine vesile olmuştur. Bu tesirde şüphesiz şairin bediî üslubu ve ifade inceliğinin de payı vardır. Doğu edebiyatının klasik eserlerinden olan ve yıllarca ders ve ahlak kitabı olarak okutulan *Gülistân*'a Anadolu'da dokuz Farsça nazire yazılmıştır. Adı ve bölümleri *Gülistân*'ı çağırıştıran bu Farsça eserler, *Gülistân*'a duyulan hayranlığın göstergesidir. Bu makalede Anadolu'da *Gülistân*'a Farsça nazire yazanlar ve nazireleri ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Sa'di-i şirâzi, Gülistân, Anadolu, nazire, Farsça

The parallel works written in Persian to Saadi's Gulistan in the Anatolian**Abstract**

Gulistan, which belongs to Saadi Shirazi, is one of the most important works of not only Persian language and literature, but also the literature and culture shaped by Islam. This work, organized as an introduction and eight chapters in which various topics are covered, was followed with interest in Turkish literature due to both its content and the language and style used by the author, it was translated into Turkish many times, and its comments and parallel works were written. Saadi affected our literature just as Mawlana's book called Masnavi and other works affected our literature. Saadi's works have influenced people of all kinds and classes, especially in *Gulistan*, in almost every century, and this effect has caused the work to remain in favor until this time. Undoubtedly, the essence of the poet and the fineness of expression have a share in this influence. nine Persian parallel works were written in Anatolia to *Gulistan*, one of the classical works of Eastern literature and has been taught as a course and ethics book for years. These works in Persian, whose name and parts remind of *Gulistan*, are a sign of the admiration for *Gulistan*. In this article, the people who wrote parallel work in Persian for Gulistan in Anatolia and their parallel works are discussed.

Keywords: Saadi Shirazi, Gulistan, Anatolia, parallel work, Persian

¹ Dr. Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Fars Dili ve Edebiyatı (İstanbul, Türkiye), cetinkaska@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1168-5522 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.11.2020- kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.895963]

Giriş

Sa'dî-i Şîrâzî'nin en önemli mensur-manzum eseri şüphesiz ki *Gülistân*'dır. *Gülistân* 656'da (1258) Sagurlular hükümdarlarından Ebû Bekir b. Sa'd b. Zengî adına yazılmıştır. Münâcât, na't, kitabın yazılış sebebi ve farklı sayılardaki hikâyelerden oluşan sekiz bâbdan ibarettir: 1. Bâb: Der siret-i pâdişâhân /Padişahların hal ve hareketleri (41 hikâye). 2. Bâb: Der Ahlâk-i Dervîşân /Dervîşlerin ahlaki (48 hikâye). 3. Bâb: Der Fazilet-i Kanâ'at/ Kanaatin fazileti (29 hikâye). 4. Bâb: Der Fevâ'id-i Hâmûşî/ Suskunluğun faydaları (14 hikâye). 5. Bâb: Der 'Işk ve Cevânî/ Aşk ve Gençlik (21 hikâye). 6. Bâb: Der Za'f ve Pîrî / Güçten kesilme ve yaşlılık (9 hikâye). 7. Bâb: Der Te'sîr-i Terbiyet/ Terbiyenin tesiri (20 hikâye). 8. Bâb: Der Âdâb-i Sohbet/ Sohbet adabı. İlk yedi bâbda hikâyeler ve manzum parçalar, sekizinci bâbda muâşeretle ilgi manzum-mensur vecizeler ve öğütler yer almaktadır (Yılmaz 2012: XXXIII; Yazıcı 1996: 240-41; Hânlerî 1347: 423-24; Devletşâh 2011: 268-276; Hidâyet 1339: 748-71)

Gülistân'da toplam 182 hikâye bulunmaktadır. Bu mensur hikâyelerde günlük hayatta karşılaşılan olaylar, nasihatler, nükteler, atasözleri, Farsça ve Arapça manzum beyitler, Sa'dî'nin seyahatleri ve başından geçen olaylar, ayet ve hadisler yer almaktadır. Sa'dî'nin seyahatleri hakkında *Gülistân*'da verdiği bazı bilgiler muhtemelen hayal ürünü tahkiyelerdir. *Gülistân* secili bir üsluba sahiptir ve mensur hikâyeler sık sık manzum parçalarla kesilmiştir. *Bostân*'da olduğu gibi *Gülistân*'da da bir sehl-i mümtenî üslubu görülmektedir. Nükteler ve fikirler kolay, ancak hikmetli bir söyleyiş içinde fazla sanat ve süs kaygısı güdülmeden ifade edilmiştir. Müslüman toplumların ahlak ve toplumsal ilişkileri üzerinde *Bostan* gibi büyük tesir icra eden *Gülistân* asırlarca medreselerde ders kitabı olarak okutulmuştur. Üslubu sürükleyici ve canlı olan *Gülistân*'da yeri geldikçe vecizeler, hayvan hikâyeleri ve öğütler yer almıştır (Sa'dî-i Şîrâzî 2001: 11-14; Yılmaz 2012: XXXIII; Sadî 1991: VIII-X; Kazâî 1386: 195-98).

Gülistân yazıldığı dönemden beri farklı toplumlar tarafından okunmuş, beğenilmiş, tercüme, şerh ve nazirelere konu olmuştur. *Gülistân* sadece İran sınırları içerisinde etkili olmamış, dünya edebiyatlarının tamamında söz sahibi olmuştur. Osmanlı döneminde medreselerde ders kitabı olarak okutulmuş, Farsça öğretimi için ilk kaynaklar arasında yer almıştır. Tercüme, şerh ve nazirelerle birlikte Türk edebiyatında en çok okunan eserler arasında yerini almıştır. Birçok Türk müellif *Gülistân*'dan etkilenmiş ve eserlerinde bunu dile getirmiştir. *Gülistân* sayesinde Sa'dî bilgi ve tecrübelerini bedîi bir üslupla beyan etmiştir. *Gülistân*'daki her bâb birbirini tamamlamaktadır. Eserdeki bazı hikâyeler sayesinde o dönemin ictimâî hayatı hakkında bilgi sahibi olunabilmektedir. *Gülistân* her sınıftan insan üzerinde derin bir etki bırakmış ve bu sayede günümüze kadar gözden düşmemiştir. Sa'dî, *Gülistân*'ı yazarken *Makamat* sahibi Hamidî'nin, Abdullah-i Ensârî'nin ve *Keleş ve Dimne* mütercimi Ebû'l-Mealî Nasrullah-i Münşî'nin üslubundan etkilenmiş, ancak bunları yumuşatıp, sadeleştirerek kendisine has bir üslup ortaya çıkarmıştır. Birçok yazar *Gülistân*'ı örnek alıp, eserler yazmıştır, ancak hiç kimse onun seviyesine çıkamamıştır (Eroğlu 2000: 9-18; Vazîh Efendi 2016: 1-4; Sadî 2007: 28-32; Safâ 1368: 584-614)

Anadolu'da *Gülistân*'a Osmanlıca yazılan nazireler

Secili bir nesirle kaleme alınan *Gülistân* dünya edebiyatında didaktik türün en beğenilen eserleri arasında yer almıştır. Muhtevası ve hacmi bakımından değerli olan bu eser tarzının en kâmil örneği olduğu için sonradan birçok kez taklit edilmiştir. Hem anlatımının güzel olması hem de içeriğinin zengin olmasından dolayı en çok şerhi yapılan ve naziresi yazılan eserlerden biri haline gelmiştir.

Bunda eserin manzum-mensur yazılmış olması, düşünceleri kısa ve veciz bir şekilde ifade etmesinin payı vardır. Anadolu'da tespit ettiğimize göre *Gülistân*'a beş Osmanlıca nazire yazılmıştır: 1-*Nahlistân*: El-Hakîr Ahmed el-Fakir el-Kostantiniyevî tarafından 963'te (1555) Diyarbakır'da manzum-mensur tarzda kaleme alınmıştır. Müellif bu eseri yazarken Lâmiî'nin 1512'de ve Ahî'nin 1517'de kaleme aldığı *Hüsn-i Dil* adlı eserden istifade etmiştir. Bu eser Kanun Sultan Süleyman'a ithaf edilmiştir (Ersoy, 2006: 1-5, 57). 2-*Gülistân-i Vâhidî*: Abdulvâhid tarafından 937'de (1530) yazılan bu eser Kanuni Sultan Süleyman'a ithaf edilmiştir. Eserde 85 hikâye, 320 kıta, 18 rubai, 208 tek beyit, 14 mesnevi ve 2 mısra bulunmaktadır. Eserde kırk bir Farsça manzume yer almıştır (Özçakmak, 2017: 19-42, 265). 3-*Râhatü'l-Ervâh*: Bu eser Çorlulu Zarifi tarafından 1013'te (1604) manzum-mensur bir tarzda yazılmış ve Sultan I. Ahmed'e ithaf edilmiştir. Bir mukaddime, sekiz bab ve bir hâtimedden oluşmaktadır. Eserde Nasrettin Hoca fıkralarına, müstehcen hikâyelere ve çeşitli latifelere yer verilmiştir (Taşkın, 2009: 33-34). 4-*Nihâlistân*: Nergisi'ye ait olan bu eser 1034'te (1624) Elbasan'da kaleme alınmış ve Şeyh Yahya Efendi'ye ithaf edilmiştir, ancak müellif 1035'te (1625) bu esere bazı ilaveler yapıp, Sultan IV. Murad'a ithaf etmiştir. Bir mukaddime ve beş bölümden oluşan bu eserde 25 hikâye bulunmaktadır (Çaldak, 1997: 2002-21). 5-*Muhammed Efendî Nazîresi*: Günümüze ulaşmayan bu eseri hicri dokuzuncu yüzyılda yaşayan Muhammed Efendi kaleme almıştır (Yazıcı, 1378: 326).

Anadolu'da Gülistân'a yazılan Farsça nazireler

Gülistân, İslam'ın önemli bir etkiye sahip olduğu ortak kültür ve edebiyatın en önemli eserlerindedir. Bu eser; muhtevası, dil ve üslubu sayesinde Türk edebiyatında beğenilmiş, Türkçeye tercüme edilmiş, kendisine şerh ve nazireler yazılmıştır. *Gülistân* nazım ve nesirin imtizaç etmesiyle ortaya çıkmış, kısa bir sürede yazılmasına rağmen içerisinde noksanlık barındırmamaktadır. Hem İran coğrafyasında hem de Osmanlı topraklarında *Gülistân*'a birçok Farsça nazire yazılmıştır. Osmanlı topraklarında yazılan Farsça nazirelerde ayetlerden, hadislerden, daha önceki şair ve yazarların eserlerinden, menkubelerden, büyük insanların sözlerinden yararlanılmıştır. Osmanlı topraklarında yazılan Farsça dokuz nazirenin isimleri şöyledir:

1-Sünbülîstân: Bu eser İstanbullu Mehmed Şevket'e aittir. Fazilet sahibi kâtiplerden olan Şevket 1219'da İstanbul, Üsküdar'daki Çinili Hamam yakınlarında bulunan Şâh-ı Hubân mahallesinde doğmuştur. 1232'de (1816) kâtiplik için izin almış ve 1235'te (1819) Divan-ı Hümayuna girmiştir. 1246'dan (1830) 1256'ya (1840) kadar Sultan II. Mahmud'un ikinci kalem müdürü olarak görev yapmıştır. 1256'da (1840) Ahmed Fethî Paşa'nın kâtipliğini yapmış ve 1265'ten (1848) sonra hümayun ordusunun muhasebe işiyle meşgul olmuştur. Firârî Ahmed Paşa'nın yanında çalışmış, Kapu Kedhudâsı ve Birinci Ordu muhasebecisi olarak görev yapmış ve 1284'de (1867) vefat etmiştir. Şevket'in *Sünbülîstân* dışında sözlük olan *Eser-i Şevket* adlı bir eseri daha vardır. Bu eser 1267'de yazılmış ve 1268'de (1851) yayınlanmıştır. Türkçe, Arapça ve Farsça kelimelerin yer aldığı bu eser 29 bâb ve 745 sayfadan oluşmaktadır. Bu eserin sonunda Farsça beş beyit yer almıştır (Seyf-Aydın 2018: 601-614; Süreyya 1996: 1593; Tahir 1976: 403).

Sünbülîstân, Şevket'in arkadaşlarının tavsiyesi neticesinde, Sa'dî'nin *Gülistân* ve Câmî'nin *Bahâristân* adlı eserlerine nazire olarak 1274'te (1857) Farsça yazılmış ve Sultan Abdülmecid Hân'a takdim edilmiştir. *Sünbülîstân-i Rûm* adıyla da anılan bu eser dört ana bölümden oluşmaktadır: 1- Mukkadime. 2-Hikmetli Latifeler. 3-İbretli Hikâyeler. 4-Hâtîme. Eserde daha çok ahlâkî düsturlar, felsefî mevzular, hayvanların ağzından anlatılan hikâyeler, insaf ve adalet duygusu, cömert kişilerin ve cömertliğin vasfı gibi konular ele alınmıştır. Eserde herkese kanaat tavsiye edilmiş, cidal, edepsizlik ve gönül kırmak gibi kötü hasletlerden uzak durulması telkin edilmiştir. Müellif, Sa'dî gibi mukaddimede

Allah'a hamd ve Peygamberimiz'e salât ve selâmdan sonra kısaca hayatına değinmiştir. Şevket, eserinin Sa'dî ve Câmî'nin adı geçen eserleri kadar iyi olmamasına rağmen çocuk ve gençler için kıymetli olduğunu ifade etmiştir. Eserdeki en önemli kısım sineklerin ahvalinin beyan edildiği bölümdür, bu bölüm elli altı kısımdan oluşmaktadır. Müellif ele aldığı mevzuları zihinlere kazımak için hikâyeler şeklinde nakletmiş, hadislerden, şiirlerden ve ayetlerden yararlanmıştır. Eser Irak üslubuyla kaleme alınmış ve eserdeki şiirler sade olarak yazılmıştır. Bu eserin 1275 (1858) tarihli yazma bir nüshası İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde (FY 932) bulunmaktadır (Sünbülîstân FY 932, vr. 1b-156a; Seyf-Aydın 2018: 601-614; Kaska 2020: 90). Eserden Farsça bir numune ve Türkçe tercümesi (Sünbülîstân FY 932, vr. 90b):

"به گروه مستمندان زنهار مانع مشوید و مبدا که تلخگویی و درشتی مکنید زیرا فرمود خدای ذوالمنن ادفع بالآی هی احسن بر مضمونش رفتن و به اهل نیاز و دیگران هموار درون پروردن و نوازش کردن بر بزرگان لایست."

"Şikâyetçi olanlara kabalık ve kötülük etmemek için engel olmayın, çünkü yüce Allah şöyle buyurmuş: 'İyilik öfke anında sabır göstermektir.' Büyüklerin ihtiyaç sahiplerine ve diğerlerine şefkat ile muamele etmesi, onlarla hemhal olması ve onlara iltifat etmesi elzemdir."

2-Nahlistân: Bu eser Şükrüllâh-i Şîrvânî'ye aittir. Şîrvânî'nin asıl adı Şükrullah Mehmed Çelebi, babasının adı İbrahim Hekim-i Şîrvânî'dir. Tezkirelerde Şükrullah hakkında yeterli bilgi yoktur. Şîrvânî olan Şükrullah, Osmanlı hükümdarların şair ve yazarlara ilgi göstermesi neticesinde Fatih döneminde, Osmanlı topraklarına sığınmış ve burada tabiplik yapmıştır. Kaynaklarda 890 (1485) ve 912 (1506) yıllarında vefat ettiği söylenmiştir. Şeyh Vefa Haziresi'nde medfundur. *Nahlistân* adlı eserinde Ehl-i Beyt'ten bahsetmesine rağmen Sünnî geleneğe sıkı sıkıya bağlıdır. *Nahlistân*'dan başka iki eseri daha vardır. Bu eserden biri *Fütuhât fi'l-cifr*'dir. Bu eser bir mukaddime ve üç makaleden oluşmaktadır. Bu eserdeki konular şöyledir: Mukaddime: Cifr ilmi. Birinci makale: Dünyanın halleri. İkinci makale: Mehdi ve onun çıkış zamanı. Üçüncü makale: Devlet-i Aliyye. İkinci eseri *Riyâzu'l-Ulûm*'dur. Sekiz bâbtan oluşan bu eser 894'te (1488) II. Bayezid adına yazılmıştır. Bu eserdeki bâblar ve işlenen mevzular şöyledir: Birinci bâb: Tasavvuf ilmi. İkinci bâb: Mantık ilmi. Üçüncü bâb: Astroloji ilmi. Dördüncü bâb: Astronomi ilmi. Beşinci bâb: Matematik ilmi. Altıncı bâb: Kıyafet/Feraset ilmi. Yedinci bâb: Kıyafet ilmi. Sekizinci bâb: Muammâ İlmi. (Süren 2006: 7-8; Dihhodâ 1349: 382)

Bir mukaddime, sekiz bab ve bir hâtimedden oluşan *Nahlistân* şu bölümlerden oluşmaktadır: Mukaddime, 1. Bâb: Padişahların adaleti (4 hikâye) 2. Bâb: İlmin fazileti (4 hikâye). 3. Bâb: Aklın fazileti ve yapılan işlerde onun gerekliliği (3 hikâye). 4. Bâb: Velinimetin hakkını tanımanın fazileti (3 hikâye). 5. Bâb: Aile muhabbeti (3 hikâye). 6. Bâb: Kerem ve cömertlik (3 hikâye). 7. Bâb: Allah'ın şefkati, mağfireti ve rahmeti (3 hikâye). 8. Bâb: Dünyanın vefasızlığı (7 hikâye). 9. Bâb: Her bir bâba ilişkin farklı sözler (3 hikâye). Hâtime. Didaktik bir yapıya sahip olan *Nahlistân*'ın her bâbında konuyla ilgili ayet ve hadisler verilmiş, hikâyelerde genellikle daha önceki padişah ve peygamberlerin başından geçen olaylar seçilmiştir. Arapça ve Farsça dillerini iyi bilen yazar ahlakî konuları hikâye tarzında okuyucunun zihnine nakşetmiştir. Her hikâye mizahî beyitlerle süslenmiştir. Müellif eserin başında *Gülîstân* ve *Bahâristân*'dan etkilenecek bu eseri kaleme aldığını belirtmiştir. Eserde Behrâm-i Gûr, Sultan Alparslan, Hükümdar İskender, Harun Reşid, Abdullâh b. Mübarek, Sûfyân-i Sevrî, Hasan-i Basrî, Horasan Sultanı Ali b. Musa ve Abdülcebbar Müstevfi'nin adları yâd edilmiştir (Süren 2006: 14-20). Eserden Farsça bir numune ve Türkçe tercümesi (Süren 2006: 26-29):

"حکایت... از عبدالله مبارک پرسیدند که علم چیست و خرد چیست و خردمند کیست؟ گفت؛ علم آن است که بدانی که چه می باید کردن و خرد، آموختن علم است و خردمندی به کار بستن علم."

سفیان ثوری رحمة الله علیه در راه کودکی را دید، بلبلی در قفص کرده، چون اضطراب بلبل دید، با کودک گفت؛ اگر این محبوس را ازین قید برهانی، ترا صفاها خواهد بود. آخر الامر به الحاج و بهایی هرچه تمامتر آن بلبل را خلاص کرد. چندانکه سفیان در حیات بود آن بلبل ازو

مفارقت ننمود. چون سفیان را اجل فرا رسید، بر سر تابعیت او خود را بی اختیار می انداخت و می طیبید، چون به خاکش دفن کردند با مجاوران آنجا مقیم گشت تا جان بداد، او را در خاک پای او دفن کردند."

"Hikâye... Abdullâh Mübârek'e sordular: İlim nedir, akıl nedir ve akıllı kimdir? Dedi: İlim ne yapman gerektiğini bilmendir. Akıl, ilim öğrenmektir ve akıllık ilimle amel etmektir.

Allah rahmet etsin Süfyân Sûrî yolda bir bülbülü kafese hapseden bir çocuk görmüş. Bülbülün ızdırabını görünce, çocuğa şöyle demiş: Eğer bu mahpusu bu zindan azat edersen, sana güzellikler nasip olacak. Sonunda konulan her şart ve kıymete binaen o bülbülü kurtarmış. Süfyân hayatta olduğu sürece o bülbül ondan ayrılmamış. Süfyân'ın eceli gelince, bülbül onun tabutunun yanında kendisini ihtiyarsız bir şekilde bırakıp çırpınmış. Süfyân defnedildikten sonra bülbül can verene kadar onun kabrinin yakınında bulunmuş. Ölüncü onu Süfyân'ın ayağının dibinde topırağa vermişler."

3-Nigârîstân: Bu eser Kemalpaşazâde'ye aittir. Kemalpaşazâde, Osmanlı şeyhülislamı ve tarihçisidir. Asıl adı Şemseddin Ahmed'dir, ancak büyük babası Kemalpaşa'ya nisbetle Kemalpaşazâde, İbn Kemal ve Kemalpaşaoğlu adlarıyla anılmıştır. 1469'da doğmuş, kaynaklarda Tokat, Edirne ve Amasyalı olduğu söylenmiştir. Kemalpaşazâde gençliğinde Arap ve Fars edebiyatlarını, mantık ve Kur'ân-ı Kerim derslerini almış, Molla Lutfî, Kestelî Muslihuddin Mustafa, Hatibzâde Muhyiddin Efendi gibi kimselerden ilim tahsil etmiştir. Şehzade Bayezid'in seferlerine katılmış, Edirne, İstanbul ve Üsküp'te müderrislikle meşgul olmuş, 1515'te Edirne kadılığına, 1516 Anadolu kazaskerliğine getirilmiştir. Mısır seferine katılmış, 1539'da kazaskerlikten alınmış, Edirne'ye müderris olarak tayin edilmiş, 1524'te İstanbul'daki Fatih Medresesi'nde ders vermiş ve 1526'da şeyhülislâmlığa getirilmiştir. 1534'te vefat etmiş ve Edirnekapı dışındaki Mahmud Çelebi Zâviyesi haziresine defnedilmiştir. *Nigârîstân* dışında *Tevârîh-i Âl-i Osmân*, *Divan*, *Yûsuf ile Züleyhâ*, *Kasîde-i Bürde Tercümesi*, *Risâle-i Kâfiye* adlı eserleri vardır (Çiçekler 1994: 34-59; Turan 2002: 238-40).

Kemalpaşazâde, *Nigârîstân*'ı bir arkadaşının tavsiyesi neticesinde *Gülîstân*'a nazire olarak 939'da (1532) yazmış ve Sadrazam İbrahim Paşa'ya takdim etmiştir. Bu eser bir mukaddime ve sekiz bâbdan oluşmaktadır. Eserdeki bazı hikâyeler *Gülîstân*'dan alınmış, ancak bunları müellif kendisine has bir üslupla nakletmiş ve hikâyeleri destekleyen şiirleri de çoğunlukla değiştirmiştir. *Gülîstân*'dan başka müellif, Attâr'ın *Tezkiretü'l-Evliyâ*, Nizâmülmülk'ün *Siyâsetnâme*, Câmî'nin *Baharîstân* ve Abdullah-i Ensârî'nin *Nesâyih* ve *Münâcât* adlı eserlerinden etkilenmiş ve bunlardan alıntılar yapmıştır. Eser şu bölümlerden oluşmaktadır: Mukaddime: Allah'a hamd, Peygambere salat ve eserin yazılış sebebi. 1. Bâb: Hükümdarların Sîreti (149 hikâye). 2. Bâb: Dervişlerin ahlakı (82 hikâye). 3. Bâb: Kanaatin fazileti (82 hikâye). 4. Bâb: Sükûtun Fazileti (54 hikâye). 5. Bâb: Aşk ve Gençlik (37 hikâye). 6. Bâb: İhtiyarlığın zayıflığı (17 hikâye). 7. Bâb: Terbiyenin Tesiri (5 hikâye). 8. Bâb: Sohbet Ehlinin Edepleri (Kısa öğütler ve hikmetli sözlerden oluşmaktadır). Eserde Sultan Süleyman, Mahmud Sebüktekin, Erzincan Sultanı Fahreddin Behrâmşâh, Nizamülmülk, Sultan Sencer, Erzincan Meliki Alaaddin Davud Şah, Alaaddin Keykubat, Celâleddin Karatay, Yakub b. Leys-i Saffar, Feridun Ferruh, Nasr b. Ahmed-i Sâmânî, Sultan Murad Hüdavendigâr, Lebîb-i Belhî, Cengiz Han, Sultan Mesud, İzzeddin Keykavus, Sultan Melikşah gibi birçok kimsenin adı yâd edilmiştir. Bu eserden Farsça bir numune ve Türkçe tercümesi (Çiçekler 1994: 157):

"Hikâyet... Gلامی که دلش از ترس عاقبت و فوت عاقبت به آزاری بود. با خواجه خود به بازار می رفت. هنگامی نماز رسید. غلام به مسجد در شد تا ادای فرض کند و نیازش به درگاه اله عرض. دیرتر ماند. خواجه چون درای بانگ بر زد که بدر آی. غلام گفت. نمی گذرانم. خواجه گفت؛ که نمی گذارد. گفت؛ همان کس که ترا نمی گذارد که به مسجد در آی.

حکایت... دزدی که دزدی همیشه پیشه او بود. به خانه درویشی بجستی در آمد. چندانکه جستی چیزی به دستش نیامد. صاحب خانه که با حق آشنا بود. از حال آن بیگانه آگاه شد. کلیوی که درو خفته بود بگذرگاه دزدی بی مزد در انداخت تا آن شوم قدم محروم نرود."

"Hikâye... Bir hizmetçinin gönüllü akıbet korkusundan ve ölüm endişesinden dolayı dehşet içindeydi. Efendisiyle birlikte pazara gitti. Namaz vakti gelince, hizmetçi farzını eda etmek ve niyazını Allah'a arz etmek için mescide girdi. Uzun süre kalınca, efendisi dışarı çıkması için

kendisine seslendi. Hizmetçi: Beni bırakmıyorlar. Efendi: Kim bırakmıyor? Hizmetçi: Senin mescide gelmeni engelleyen kişi beni bırakmıyor.

Hikâye... Daima hırsızlığı meslek edinen bir hırsız vardı. Bir dervişin evine girdi. Arayıp taradı, ancak dişe dokunur bir şey bulmadı. Ev sahibi hak aşığı biriydi. O hırsızın halinden haberdar olunca, o uğursuz hırsız mahrum gitmesin diye üzerinde yattığı kilimi hırsızın yolunun üzerine attı."

4-Sünbülîstân: Bu eser Şeyh Şüca'-i Gürgânî'ye aittir. Gürgânî mutasavvıf, âlim ve şairdir. Sünnî mezhebine mensuptur. Yaşamı ve eseri hakkında bilgi yoktur. Fetullâh Sadîkî adında bir şeyhi var, şeyhine çok ihtiram göstermiş ve bu şeyhin teşvik ve tavsiyesi neticesinde *Sünbülîstân* adlı eserini kaleme almıştır. Gürgânî doğum tarihi ve yeri hakkında bilgi vermemiş, sadece eserin dibacesinde Kostantiniyye yani İstanbul'dan bahsetmiştir. Bir sūfî olan Gürgânî eserinde Hemedân'dan çokça bahsetmiş, muhtemelen orada emir olarak vazife yapmış ve kıtlık sebebiyle oradan ayrılp, Şam'a gitmiş ve daha sonra yaklaşık kırk yaşındayken Osmanlı devletine sığınmıştır. Osmanlı topraklarında Şeyh Fetullâh Sadîkî ile tanışmış ve ona intisap etmiştir (Mehdîpûr 1377:129-144).

Şüca', *Sünbülîstân* adlı eserini 949'da (1542) yazmaya başlayıp aynı yıl bitirmiş, Kanuni Sultan Süleyman'a ithaf etmiş ve bu eseri salıklere, salık olmaya talip olanlara terbiye ve nefsi gemleme noktasında ders vermek için yazdığını belirtmiştir. Eserde ahlakî bakış açısı ve tasavvufî üslup hâkimdir. *Sünbülîstân* şu on bâbdan oluşmaktadır: 1. Bâb: Padişahların Huyları. 2. Bâb: Dervişlerin Ahlakı. 3. Bâb: Ulemanın Ahlakı. 4. Bâb: Kanaatin Fazileti. 5. Bâb: Sükûnetin Faydaları. 6. Bâb: Zenginlerin Cömertliği. 7. Bâb: Cimrilik ve Pintilik. 8. Bâb: Aşk ve Muhabbet. 9. Bâb: Yaşlılık. 10. Bâb: Terbiye. Bu eser *Gülîstân* gibi manzum ve mensur olarak yazılmıştır. Müellif eserinde ayet, hadis, mutasavvıf şeyhlerin hallerinden ve diğer büyüklerin hal tercümelerinden istifade etmiş, hikmet, vaaz, öğüt ve dinî terimlerden yararlanmış. Eserin dibâcesi edebî yönden çok sağlamdır, ancak metnin tamamında bütünlük yoktur. Dibâce on üç sayfadan oluşmaktadır. Kitapta yaklaşık 125 hikâye bulunmaktadır. Bu hikâyeler dinî ve ilmî şahsiyetler, özellikle peygamberler, Peygamberimiz, Ehl-i Beyt, Hulefâ-yi Râşidîn, arif ve mutasavvıflar hakkındadır. Müellif kitaptaki bütün şiirleri kendisi yazmış, hiç kimseden iktibasta bulunmamış ve kendisi hakkında dokuz hikâyede bilgi vermiştir. *Sünbülîstân* Farsça ve nadiren de Arapça nazım ve nesirden oluşmaktadır. Eserde *Gülîstân*'dan fazla şiir yer almıştır (Mehdîpûr 1377:129-144; Şüca'-i Gürgânî 1384: 6-9). Eserden Farsça bir numune ve Türkçe tercümesi (Şüca'-i Gürgânî 1384: 7):

"حضرت جعفر صادق را پیش خلیفه غمز کردند یکی را فرستاد که او را بخواند و گفت چون بیاید من اشارت کنم او را پاره کنین. چون بیامد خلیفه را چشم به او افتاد از دور برخاست و به استقبال او رفت و دست او بوسید و در پیش خود نشاند و او را بناوخت... مدتی بنشست چون برخاست با او بیرون رفت و او را روانه کرد..."

حضرت امیرالمومنین علی بن ابی طالب رضی الله عنه و کرم الله وجهه را چون آن نابکار به زخم خنجر مجروح کرد و باب شهادتنتش مفتوح, هر دو امیرین را یعنی امیر حسن و امیر حسین را رضی الله عنها پیش خود خواند. پدر را دیدند که چشم مبارکتش در خون غلطیده. گفت ای فرزندان و جگر گوشگان من... آنگاه ام سلمه را بخواند و گفت زینهار حسن و حسین را نکوداری که نه مادر دارند نه پدر..."

"*Hz. Cafer-i Sâdikî halîfeye gammazlayınca, halîfe birisini getirmesi için gönderdi ve şöyle dedi: Gelince ben işaret verince onu parçalayın. Uzaktan görünce halîfe ayağa kalktı, onu karşılamaya gitti, onun elini öptü, yanına oturttu, ona övgüde bulundu, bir süre birlikte oturduktan sonra, kalktı halîfe onunla dışarı çıkıp kendisini yolcu etti.*

Müminlerin emiri Hz. Ali'yi o soysuz hançerle yaralayınca, Hz. Ali şehadette kavuşacağımı anladı ve Hz. Hasan ile Hz. Hüseyin'i yanına çağırdı. İkisi babalarının mübarek gözlerinden kan damladığını gördü. Hz. Ali, ey oğullarım ve ciğer parelerim... Ümmü Seleme'ye seslendi ve şöyle dedi: Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'e kesinlikle iyi bakın çünkü onların ne anneleri var ne de babaları...

5-Bülbülîstân: Bu eser Edirne Müftüsü Fevzi Efendi'ye aittir. Fevzi'nin asıl adı Mehmed Ali, mahlası Fevzî ve babasının adı Ahmed Şakir Efendi'dir. Denizli'nin Tavas ilçesinde doğmuştur. Edirne'de yirmi

yl müftülük yaptığı için Edirne Müftüsü adıyla tanınmıştır. Gençliğinde Hâdimli Hacı Said Efendi, Evliyâzâde Ali Rıza Efendi, Erzincanlı Mehmed Efendi'den ders almıştır. 1841-1843 yılları arası Mekke'de bulunmuş, hac vazifesini yerine getirmiş, dersler almış ve ders vermiştir. Nakşibendî şeyhi Abdullah Efendi'ye intisap etmiş, hac dönüşü Manisa'da icazet alıp, İstanbul'a gitmiştir. 1847'de dersiâm olarak Edirne'ye atanmış ve orada müftü olmuştur. Müftülük görevini ifa ederken eserler telif etmiş, Eskicami'de çeşitli eserler okutmuştur. Bir iftira nedeniyle 1864'te görevden alınmış ve kısa bir müddet sonra Antalya niyâbeti göreviyle memur olmuştur. Ankara, Halep, Kudüs, Kayseri, Bitlis, Medine, Balıkesir'de görev yapmış ve Rumeli kazaskerliğine kadar yükselmiştir. 1318'de (1900) İstanbul'da vefat etmiş ve Fatih Camii haziresinde medfundur. *Bülbülistân* dışında *Divan*, *Hediye-i Fevzî*, *Mecmûatü't-tercîât*, *Rûhu's-salât* adlı eserleri vardır (Uzun 1995: 506-509; Yılmaz 2008: 6-22).

Fevzi Efendi, yetmiş sekiz sayfadan oluşan *Bülbülistân*'ı 1310'da (1892) tamamlamış ve II. Abdülhamid'e ithaf etmiştir. Bu eseri Sa'dî-i Şîrâzî'nin *Gülistân*, Kemalpaşazâde'nin *Nigâristân* ve Abdurrahman Câmî'nin *Baharistân* adlı eserlerine nazire olarak yazmıştır. Eser bir dibâce, sekiz bab (nihâl) ve bir hatimeden oluşmaktadır. Eserde cennetin sekiz makamı tanıtılmış ve bu makamlara nasıl ulaşılabileceği hikâyeye ve manzum hikâyelerle dile getirilmiştir. Eser şu bölümlerden oluşmaktadır: Kitabın dibâcesini. 1. Bâb/Nihâl: Dârü'l-Celâl cennetindeki güzel sesli bülbüllerin Allah'ın cenneti için şükür ve teşekkür etme niyetiyle güzel ötmesi. 2. Bâb/Nihâl: Darü's-Selâm cennetindeki güzel sesli bülbüllerin Allah'ın dostuna salat ve selam getirmesi, akıl sahibi o büyüğün aile ve taraftarları için güzel ötmesi. 3. Bâb/Nihâl: Cennetü'l-me'vâ'daki güzel sesli bülbüllerin Allah'ın dostlarının muhabbeti ve fakirlerin dostluğu sebebiyle güzel ötmesi. Bu bab altı kısma ayrılmaktadır: 1) Büyük Allah dostlarının Allah'ın yardımıyla yokluk ve yoksulluğu varlık ve bolluğa çevirdikleri bilinmelidir. 2) Büyük Allah dostlarının diriye öldürdükleri ve ölüyü dirilttikleri de bilinmelidir. 3) Büyük Allah dostlarının Allah'ın yardımıyla gaybî işlerden haber verdikleri de bilinmelidir. 4) Büyük Allah dostlarının toprağı altına ve taşı mücevhere çevirdikleri de bilinmelidir. 5) Büyük Allah dostlarının sınırlı ve kısa zamanda uzun ve uzak mesafeleri kat ettikleri de bilinmelidir. 6) Fakirlere yemek vermenin, zayıflara yardım etmenin ve garibanları korumanın vacip ve zaruri olduğu da bilinmelidir. 4. Bâb/Nihâl: Cennetü'l-huld'daki güzel sesli bülbüllerin Allah, peygamber ve işin ehli kimselere itaat edip güzel ötmesi. Bu bab bir kısımdan oluşmaktadır. 1) Öncelikle Allah'a itaat etmenin dört şeyle, Peygambere itaat etmenin iki şeyle ve işin ehli kimselere itaat etmenin iki şeyle mümkün olduğu bilinmelidir. 5. Bâb/Nihâl: Cennetü'n-naîm'deki güzel sesli bülbüllerin, pak ve münezzeh Allah'ın adalet kanunu olan, mülkün mamur olmasını sağlayan ve bir milletin selametinin bağlı olduğu şeriatın varlığı için güzel ötmesi. Bu bab iki kısma ayrılmıştır: 1) Öncelikle kaideler; şeriat esasına göre mu'âmelâti's-şer'iyye, itikadât-ı şer'iyye, ameliyât-ı şer'iyye adlı üç kısma ayrıldığı bilinmelidir. 2) Devlet temelini atan ve saltanatın parlaklığını sağlayan Osmanlı devletinin büyük sultanlarından Sultan Gazi Osman Hân ölüm döşeğindeyken hümayun sarayında yedi kassa vasiyet etmiştir. 6. Bâb/Nihâl: Cennetü'l-karâr'daki güzel sesli bülbüllerin, dünya asayiş ve emniyetine vesile olan on şey için güzel ötmesi. Bu bâb on kısma ayrılmıştır: 1) Bu on şeyden ilki tevazudur. 2) İkincisi dostları taltif etmektir. 3) Üçüncüsü düşmanlarla barışmaktır. 4) Dördüncüsü yumuşaklıktır. 5) Beşincisi sabırdır. 6) Altıncısı kanaattir. 7) Yedincisi az konuşmaktır. Bu kısım yedi bölüme ayrılmıştır: 1) Çok konuşmak ve gevezelik etmek dilin afetidir. 2) Yalan yanlış konuşmak dilin afetidir. 3) Gıybet dilin afetidir. 4) Dedikodu yapmak dilin afetidir. 5) Büyü yapmak dilin afetidir. 6) Beddua etmek dilin afetidir. 7) Sövme ve küfretmek dilin afetidir. 8) Sekizincisi az yemektir. 9) Dokuzuncusu az uyumaktır. 10) Onuncusu az ilişkiye girmek ve ilişkinin sıhhati hakkında öğüttür. 7. Bâb/Nihâl: Cennetü'l-Firdevs'teki güzel sesli bülbüllerin, anne ve babaya gösterilen ihtiram ve saygı için güzel ötmesi. 8. Bâb/Nihâl: Cennetü'l-Adn'daki güzel sesli bülbüllerin, mürit ve talebelerin üstad ve büyüklere gösterdikleri saygı ve ihtiram için güzel ötmesi. Kitabın bitiş tarihi. Son. (Fevzi Efendi, 1312: 2-78). *Bülbülistân*'da 52

müstakil beyit, 3 mısra, 16 kıta (39 beyit), kısa bir mesnevi parçası (42 beyit) bulunmaktadır. Toplam 3 mısra ve 133 Farsça beytin yer aldığı bu eserde sadece bir Arapça beyit yer almıştır. Eserde geçen mensur bir hikâyenin Farsçası ile birlikte Türkçe tercümesi (Fevzi Efendi 1312: 75):

"بدرستی چنین آورده‌اند که یونس امره قدس سره از اولیاء بزرگوار از جهان و از مریدان طایبق امره قدس سره بود که در سالهای بسیار در خدمت او جانسکارانه با کمال صدق و اخلاص کوشش کرده است و حتی از برای او از کوه‌ها بر دوش خود همیشه کشید چنانکه در آن همیشه هیچ کج نبود که همه را راست آورد پس روزی عزیزش باو گفت ای یونس این همیشه‌ها که دانما از کوه بیآوری همه راست می‌آیند آیا در اینها هیچ معوج نیست یونس قدس سره در جوابش گفت ای سلطان من در این درگاه چیزی ذی عوج نشاید من در این درگاه پاک چه کونا چیزی ذی اعوجاج را بیآورم."

"Şöyle nakletmişler: Cihânın büyük evliyası ve Tapduk Emre'nin müridi Hazreti Yunus Emre, şeyhi Tapduk'un hizmetinde uzun yıllar kemali sadakat ve ihlasla çalışmış, hatta onun için dağlardan sırtıyla odun taşıyıp getirmiştir. Getirdiği odunların hepsinin düzgün olmasına dikkat etmiş, hiç eğri odun getirmemiştir. Bir gün şeyhi ona ey Yunus: Dağdan daima getirdiğin odunların hepsi düzgün acaba aralarında hiç eğri odun yok mu? Yunus Emre ona cevaben: Ey Sultanım bu dergâha eğri şey yakışmaz, ben nasıl bu pak dergâha eğri böğrü şey getirebilirim."

6-Bülbülistân: Bu eser Şeyh Muhammed Fevzî-i Mostârî'ye aittir. Fevzî, Sa'dî'nin *Gülistân* ve *Bostân*, Kemalpaşazâde'nin *Nigâristân*, Şeyh Şücâ'nin *Sünbülîstân* ve Câmî'nin *Bahâristân* adlı eserini taklit ederek 1739'da Mostar'da bu Farsça eseri yazmıştır. Fevzî büyük ihtimalle Herzguvin veya Blagaj'da 1670-1677 yılları arasında doğmuştur. İlköğrenimini Bosna'da tamamladıktan sonra İstanbul'a gitmiş, İstanbul'da Mevlevî tarikatına bağlanmış, *Mesnevî* üzerine dersler almış, Farsça öğrenmiş, ilim meclislerine iştirak etmiş ve daha sonra memleketine dönmüştür. Bosna'ya döndükten sonra Derviş Bayezidagiç'in Mostar'da yaptırdığı mevlevihanede mesnevi dersleri vermiştir. İran'a hiç gitmediği halde, eğitim alıp, Mevlânâ'nın eserlerini okuyarak, kitap yazacak kadar Farsça öğrenmiştir. *Bülbülistân* adlı eseri dışında Osmanlı Türkçesiyle yazdığı 20 kıta şiiri olduğu söylenmiştir. 1747'de vefat etmiştir. Mehmed Fevzî şu Osmanlı sultanları dönemini derk etmiştir: IV. Sultan Murad, II. Sultan Süleyman Han, II. Sultan Ahmed Han, II. Sultan Mustafa Han, III. Sultan Ahmed Han, Sultan Muhammed Han. Ancak bu sultanların hiç birisinin adı *Bülbülistân*'da yâd edilmemiştir. Şiirlerinde Fevzî mahlasını kullanmıştır. Fevzî, Câmî, Sa'dî, Şeyh Şücâ ve Kemalpaşazâde'den etkilenmiştir (Altınay, 2019: 3-9; Fevzî-i Mostârî 1395: 11-26; Fevzî-i Mostârî 1391: 262-264).

Altmış sekiz sayfadan oluşan Fevzî'nin *Bülbülistân* adlı eseri şu bölümlerden oluşmaktadır: 1-Kerametler: Bu bölümde Cüneyd-i Bağdâdî, Ebû Umrân-i Vasitî, Şeyh Ebü'l-Abbâs, Şeyh Yusuf-i Şirvânî, İbrahim Havvas, Zünnun-i Mısrî, Şeyh Muhammed-i Eşkendî, Sadreddin-i Konevî, Sarirî, Ebü'l-Hüseyn-i Tinatî, Selmân-i Fârisî, Şeyh Ahmed-i Serahsî ve Mevlânâ gibi birçok tasavvuf büyüğüne dair kerametler anlatılmıştır. Bu bölümde toplam 14 keramet yer almıştır. 2-Hikmetler: Bu bölüm Lokmân-i Hekîm, Muhammed-i Gazâlî, Şu'ba' ve Şiblî gibi kimselerin hikmetli sözleri ve hikâyelerinden oluşmaktadır. Bu bölümde 12 hikmet yer almıştır. 3-İhlaslar: Bu bölüm insanın Allah rızası için hareket etmesi, Peygamberimiz ve Hz. Ali'nin bu konudaki düşünceleri, Osman-i Neseî, Şakik-i Belhî, Hamid el-Keffaf, Cüneyd-i Bağdâdî, İbrahim Edhem, Süfyân-i Sevî ve Şeybân-i Râî gibi büyükler hakkında nakledilen hikâyelerden oluşmaktadır. Bu bölümde yedi hikâye anlatılmıştır. 4-Nükteler: Bu bölüm çok önemlidir, çünkü Farsça söyleyen Mevlevî şairlerin hal ve ahvalleri hakkında bahsedilmiş ve şiirlerinden örnekler sunulmuştur. İsmi geçen şairler şunlardır: Mevlânâ, Sultan Bayezid b. Süleyman Han, Hilâlî, Bâkî Efendi, Derviş Paşa, Derviş Paşazâde, Hayâlî Efendi, Hüsrev Paşa, Fütühî, Rüştî, Âzerî, Reşidî. 5-Latifeler: Bu bölümde mizah içerikli altı hikâye bulunmaktadır. Bu hikâyelerde Hz. Peygamber, Ahmed b. Asım ve Hayâlî'nin adları anılmıştır. 6-Cömertlik: Bu bölümde sadece bir hikâye var ve bu hikâye diğer hikâyelere nazaran daha uzundur. Bu hikâyede Fazl Bermekî'nin oğlunun cömertliği anlatılmaktadır. Hâtimetü'l-Kitâb (Kitabın sonu), bu bölümde müellif kusurlarının hoş görülmesini ifade ettikten sonra eseri 1152'de bitirdiğini bir şiirle beyan etmiştir.

Müellif eserindeki her bölüme "Huld" yani "cennet" adını vermiştir. Her bölümde birçok hikâye bulunmaktadır. Dördüncü bölüm Osmanlı ve Bosna topraklarında Farsça yazan şairleri anlatan küçük bir tezkiredir. *Bülbülistân*'daki hikâyelerin çoğu Hucvîrî'nin *Keşfü'l-Mahcûb* ve Eflâkî'nin *Menâkıbü'l-Ârifîn* adlı eserlerinden iktibas edilmiştir. Birçok âlim ve mutasavvıfın adının yer aldığı eserde 85 kıta, 33 tek beyit, 2 mesnevi, 7 gazel ve 1 terciibend bulunmaktadır (Altınay, 2019: 19-69; Fevzî-i Mostârî 1395: 11-26). Eserden Farsça bir numune ve Türkçe tercümesi (Fevzî-i Mostârî 1391: 279):

"حکمت: پادشاهی در مملکت خودش چندان که اهل دانش و ارباب معارف هست بود جمع آورد و به ایشان فرمود: «دانید شما را برای چه در هم آوردم؟» گفتند: «نمی دانیم». گفت: «از برای آن آوردم که مرا خبر دهید بعد از این چند سال در این عالم معمر باشم؟» گفتند: «ای گزیده اهل عقول و ای زیده ارباب فضل فضول اگر ما چنان کار دانسته بودیم، نخست از مرگ خود پیام گرفتیم که عمر ما دراز است یا کوتاه؟» گفت: «اگر مرا پیام ندهید کی شما از دست جور من رهایی یابد؟» در میان ایشان، تنی چند از مردم هستی که از ارباب تنجیم بودند. آنان گفتند: «ای پادشاه دادکار و ای وسعت یافته روزگار! اگر پذیری بر مقتضای علم جزئیات شما خبر دهیم...»

"*Hikmet: bir padişah ülkesinde ilim ehli ve marifet erbaplarını toplayıp, onlara şöyle demiş: Sizi neden buraya çağırdığımı biliyor musunuz? Dediler: Bilmiyoruz. Padişah: Sizi buraya bu âlemde kaç yıl daha yaşayacağımı haber vermeniz için çağırdım. Dediler: Ey akıl sahiplerinin seçkini ve ey fazilet ehlinin bilgini! Eğer biz o dediğiniz işi bilseydik, ilk önce ölümümüzden haberdar olurduk ve ömrümüzün kısa mı veya uzun mu olduğunu öğrenirdik. Padişah: Dedi. Eğer bana şimdi cevap vermeseniz kim sizi eziyetimin elinden kurtarabilir? Bu ilim adamlarının içinde birkaç müdakkik bilge vardı ve onlar şöyle dediler: Ey adaletli padişah ve ey zamanın hükümdarı, eğer kabul ederseniz ilim ışığında size gereken cevabı vereceğiz...*"

7-Ravzatü'l-Ahbâb: Bu eser II. Bayezid ve Yavuz Sultan Selim dönemi şairlerinden Sâyilî'ye aittir. Sâyilî 16. asırda Anadolu'da Farsça söyleyen şairlerden olup, aslen Türkistân'ın Horasan bölgesinin Karş beldesindedir. Adı kaynaklarda Mevlânâ Sâyilî, Muhammed ve Muhammed Efendi şeklinde yâd edilmiştir. Sâyilî erken yaşta İran'dan ayrılıp, Rum diyarına gelmiş, Yenişehir'de bulunmuş, II. Bayezid ve Yavuz Sultan Selim adına eserler telif etmiştir. Rum diyarına gelene kadar Buhârâ, Herât, Câcerm, Esterâbâd ve Sultâniyye'de bulunmuş, ilim öğrenmek için Buhârâ'dan Herât'a gitmiş ve orada birçok kişiden ilim tahsil etmiştir. Alî Şîr Nevâî ile görüşmüş ve Nevâî'nin kendisi için iki beyit yazdığını söylemiştir. Hayatının en az kırk yılını Osmanlı topraklarında geçiren Sâyilî'nin 927'de (1520) İstanbul'da olduğu söylenmiştir. Ömrünün son yılları sıkıntı ve hastalık içinde geçmiş ve büyük ihtimalle 1551'den sonra vefat etmiştir. *Ravzatü'l-Ahbâb*'tan başka *Nazmü'l-Cevâhîr*, *Divân* ve *Târîh-i Âl-i Osmânî* adlı eserleri vardır (Babacan 2015: 61-83; Nevâî 2017: 201; Ravzatü'l-Ahbâb nr. 3205, v. 56a, 58b, 59b).

Ravzatü'l-Ahbâb bir mukaddime ve sekiz baktan oluşmaktadır. Eserin mukaddimesinde münacat, na't, kitabın yazılış sebebi, Yavuz Sultan Selim, Kanuni Sultan Süleyman ve Hâce Muhammed Kâsım'ın övgüsü yer almaktadır. Bu eseri *Gülistân*'a nazire olarak kaleme alan Sâyilî, Câmî'nin *Bahâristân* adlı eserinden de bahsetmiştir. 924'de (1518) yazılıp, tamamlanan ve Yavuz Sultan Selim'e ithaf edilen *Ravzatü'l-Ahbâb* şu bablardan oluşmaktadır: 1-Padişahların Huyları. 2-Dervişlerin Ahlakı. 3-Kanaatin Fazileti. 4-Sükûnetin Faydaları. 5-Aşk ve Gençlik. 6-Zayıflık ve Yaşlılık, 7-Terbiyenin Önemi. 8-Sohbet Adabı. 55 mesnevi (298 beyit), 135 rubai (270 beyit), 560 kıta (1.156 beyit), 5 matla, 20 tecrübe, 9 nasihat, 6 öğüt, 14 fâide, 17 nükte, 4 vaaz ve 42 hikmetin yer aldığı eserde, 118 manzum-mensur ve 11 manzum hikâye bulunmaktadır. Sultan Yavuz Sultan Selim, Kanuni Sultan Süleyman, Karaman Sultanı Ahmed-i Rûmî, Vezir Şâhruh, Ali Şîr Nevâî, Abdurrahman Câmî, Sâ'dî-i Şîrâzî, Sultan Sencer, Leyla ve Mecnûn, Behrâm-i Gûr gibi şahısların adlarının yâd edildiği eser, *Gülistân* gibi manzum ve mensur yazılmıştır. Kaynaklarda yaşamı hakkında fazla bilgi bulunmayan Sâyilî, bu eserinde hayatı hakkında önemli bilgileri hikâye tarzında ifade etmiştir. Eserin Türkiye kütüphanelerinde iki yazma nüshası bulunmaktadır (Süleymaniye Kütüphanesi Ayasofya Koleksiyonu/ nr. 3205 ve Ankara Milli Kütüphanesi/ 06 Mk. Yz. A. 6799). (Ravzatü'l-Ahbâb nr. 3205, v. 3b-10a) Eserden Farsça bir numune ve Türkçe tercümesi (Ravzatü'l-Ahbâb nr. 3205, v. 90b-92b):

"حکایت: در خدمت سلطان بابزید بن سلطان محمد خان روح الله روحها می بودم و در سایه دولتش می آسودم اگر چه مملکتش در نمایش و آرایش رشک باغ ارم بود اما نخل حیانتش بخزان پیری دهرم کشیده. قطعه:

چست و چابک چو جوانان نبود * پیر هر چند قوی باشد و سخت

ندهد طعم تازه نهال * میوه شاخ کهن سال درخت

"با وجود ضعف علت شیب دست مرض قوی جیبش گرفته بود. رباعیه:

هر چند گل از آب چمن تر گردد * اندک بادی که خورد ابتر گردد

پیری که بود درد قوی با آن درد * عارض که شود مرض قوی تر گردد.

سلطان را دست و پای چون ریشه نخل سال خورد از کار مانده و باد خزان مرض برگ و بار امیدش را بر زمین نامیدی افشانده

"*Hikâye: Sultan Bâyezîd b. Sultan Muhammed Hân'ın hizmetindeydim ve devletinin gölgesinde huzurluydum, her ne kadar onun devleti güzelli ve huzur noktasında İrem Bağı ile yarışsa da, onun hayret hurması yaşlılık hazanına su taşıyordu. Kıta:*

Her ne kadar güçlü ve kuvvetli yaşlı bir adam olsa da gençler gibi hızlı, süratli ve çevik değildi.

Taze fidanın meyvesi, yaşlı ağacın meyvesinin tadı ve lezzetini veremez.

Yaşlılık ve ihtiyarlık zaafı sebebiyle çok kötü bir hastalığa yakalandı. Rubai:

Her ne kadar gül çimen suyundan ıslansa da esen zayıf bir rüzgar onu güdük bırakır.

Sağlam bir dert olan yaşlılıkla birlikte daha kuvvetli bir hastalık ortaya çıkar.

Sultanın eli ve ayağı yaşlı hurma kökü gibi el ve ayaktan düştü. Sonbahar rüzgarı ve hastalık onun ümit yaprak ve meyvesini yere vurup dağıttı."

8-Rıdvân: Bu eser Sultan Abdülhamid dönemi şairlerinden Mîrzâ Âkâ Hân-ı Kirmânî'ye aittir. Âkâ Hân 1270'te (1853) Kirmân'nın Meşiz beldesinde doğmuştur. Kaçarlar dönemini idrak eden ve bâzgeşt-ı edebî üslubu şairi olan Âkâ Hân 1881'de Kirmân'da maliye memuru olmuş, İsfahan ve Tahran'da bulunmuştur. İran'da rahat bırakılmayan Âkâ Hân arkadaşı Şeyh Ahmed ile birlikte Meşhed, Reşt, Tebriz yoluyla İstanbul'a gelmiştir. İstanbul'da İranlılar'a ait dergi ve gazetelerde yazılar yazmış, Farsça dersler vermiş ve eserler telif etmiştir. 1895'te Ermeni isyanını teşvik ettiği gerekçesiyle tutuklanmış, İran'da Nâsirüddin Şah'ın öldürülmesinde parmağı olduğu suçlamasıyla İran'a iade edilmiş ve 1896'da Tebriz'de idam edilmiştir. *Rıdvân* dışında *Âyîne-i İskenderî*, *Nâme-i Bâstân*, *Terceme-i Ahdnâme-i Mâlik Eşter*, *Dîvân*, *Heşt Behişt*, *Tekvin ve Teşrüi*, *Hikmet-i Nazarî*, *Ceng-i Haftâd u Dû Millet*, *Se Mektûb ve Sad Hitâbe*, *İnşallâh û Maşallâh* ve *Reyhân* adlı eserleri vardır (Âdemiyyet 1357: 24-26; Kurtuluş 2016: 59-60).

Âkâ Hân, *Rıdvân* adlı eserini 1295 (1878) yazmaya başlamış ve 1304'te (1886) tamamlamıştır. Eser bir dibace, mufassal bir mukaddime, mevsim olarak adlandırılan dört bölüm ve bir hatimeden oluşmaktadır. Mukaddime: Nefislerin saadeti ve kötü günlerin değişimi. 1-Birinci mevsim (birinci bab): Gençliğin aşk, hüsn ve gerekliliklerini beyan etme. 2-İkinci mevsim (ikinci bab): Ahlakı pak etmek, talep ve istemenin neticesi. 3-Üçüncü mevsim (üçüncü bab): Büyüklerin huyu ve meliklerin adabı. 4-Dördüncü mevsim (dördüncü bab): Karşılıklı konuşmanın latifesi ve gülmenin ışığı. Hâtıme: Ayetleri okumanın ve ibretli ibarelerle uğraşmanın hikmeti. *Rıdvân*'da yaklaşık 353 manzum ve mensur hikâye yer almaktadır. Sa'dî'nin *Gülîstân* adlı eserine nazire olarak yazılan bu eser Sultan Abdülhamid'e ithaf edilmiştir. Eserin mukaddimesinde Münif Paşa ve Sultan Abdülhamid övülmüştür. Secili bir nesirle yazılan eserde bilginler, tarihi şahsiyetler, şairler ve filozofların adlarının geçtiği hikâye sayısı çok fazladır. Âkâ Hân bu eserde Ubeyd-i Zâkânî'nin *Risâle-i Dilgoşâ* ve *Ahlâkû'l-Eşrâf* adlı eserlerinden iktibaslar yapmış, Osmanlı ve İran'ın hicri on üçüncü yüzyıldaki durumuna değinmiştir. Eserde Aristo, Eflatun, Nâdirşâh Afsâr, Rızâkulî Mîrzâ Nâdirzâde, Yağmâ-i Cendakî, Mîrzâ Muhsin Hân, Behrâm-i Gûr, III. Napoleon ve Friedrich'in adları yâd edilmiştir. Hâtimede çok

sayıda hikmet, öğüt, edep, politika ve siyaset ile ilgili nükte bulunmaktadır (Dilgoşâ 1394: 248-268; Oğûlbîg 1388: 17-21). Eserden Farsça bir numune ve Türkçe tercümesi (Oğûlbîg 1388: 107):

"امیر تیمور گورگان چون به هندوستان رسید، مغنیان و رامشگران را بخواست و گفت؛ شنیده ام در این نواحی نوازندگان چیره دست و مطربان ماهره سازند. نابینایی را نزد وی آوردند که در این فن بی نظیر بود. نابینا رود گرفت و سرود آغاز کرد. امیر را سروری شکفت آمد. پرسید؛ نام تو چیست؟ گفت؛ دولت. شاه گفت؛ آیا دولت هم نابینا می شود؟ ضریح جواب داد؛ اگر نابینا نبود، به سرای لنگ نیامدی؟

هست گیتی چه مجمع الاثتات* جمع و وحدت ثمر باشد

زره نره اندر این عالم* جاذب سنخ یکدیگر باشد"

"Emîr Tîmûr-i Gûrgân, Hindistan'a ulaşınca şarkıcı ve çalgıcıları istedi ve "Bu diyarda çok mahir çalgıcı ve şarkıcıların var olduğunu duyduğunu söyledi. Tîmûr'un yanına bu işte maharetiyle meşhur olan âmâ birini getirdiler. Âmâ rûd aletini aldı eline ve çalmaya başladı. Emîr zevkten dört köşe oldu. Şöyle dedi: "Senin adın nedir?" Çalgıcı: "Devlet" dedi. Emîr: "Devlet de kör olur mu?" dedi. Âmâ çalgıcı şöyle cevap verdi: Eğer kör olmasaydın, özürünün sarayına gelmezdin?"

Dağınk haldeki bir mecmuayı andıran bu dünya, birlik ve vahdeti netice vermektedir.

Bu âlemdeki her bir zerre birbirinin aşmı cezbetmektedir".

9-Fetihnâme: Bu eser Kasım b. Ahmed-i Koncâî'ye aittir. Koncâî'nin yaşamı hakkında çok az bilgi mevcuttur. Gence'de doğmuş ve babasının adı Şeyh Ahmed'dir. Gence'de Mevlânâ Yakub Muhammed Şâhî'nin himayesinde kelim ilmi tahsil etmiştir. Daha sonra ilim için Şirvan ve Ereş'e gitmiş, ancak Kızılbaş taifesinin zulmü sebebiyle güvenilir bir tüccar gurubuyla Anadolu'ya göç etmiştir. Anadolu'da Tokat'a gitmiş ve orada Sultaniye Medresesi'nde ilim tahsil etmiştir. Tokat'ta bulunduğu dönem veba salgını olduğunu ifade etmiştir. Amasya'ya seyahat edip, Bayezid Hâniye Medresesi'nde Tahtazânî'nin *Telvîh* adlı eserinin ilk bölümünü mütalâa edip, ilmi meclislere iştirak etmiştir. Burada Zîrekzâde adıyla tanınan Rükneddin adlı birinin iltifatına mazhar olmuştur. Bursa'da bulunduğu söylenmiştir (Kardaş, 2004: 8-9).

Fetihnâme, Yavuz Sultan Selim'e ithaf edilmiştir. Müellif eserinde Tokat, Bursa, Amasya ve Edirne gibi şehirlerde bulunurken başından geçen mevzuları hikâye tarzında beyan etmiştir. Eser bir mukaddime ve yedi baktan oluşmaktadır: Mukaddime. 1-Padişahların Sîreti (27 hikâye). 2-Dervişlerin Ahlakı (15 hikâye). 3-Dönemin Kadıları (5 hikâye). 4-Aşk ve Âşıklar (3 hikâye). 5-Nedimlerin Sözleri (6 hikâye). 6-Hırsızların Zekâ ve Kurnazlığı (7 hikâye). 7-Düşmanların Zerafeti (5 hikâye). Müellif eserini 926'da (1519) Mevlana Hızır Bey'in oğlu Ahmed Paşa'nın huzurunda tamamlamıştır. Eserde Konya, Bursa, Semerkant, Mısır, Halep, Tebriz, Gence adlı yerler ile Mevlânâ, Şah İsmail-i Safevî, Hasan Şah Bakkal-i Şîrâzî, Pîr Budâk Han, Molla Fenârî, Ali Şîr Nevâî, Mevlânâ Muhammed Şâhî, Sultan Mehmed, Sultan Bayezid, Sultan Yakub, Sultan Selim, Şehzade Korkut, Sultan Mahmud, Sultan Murad, Hasan Bey, Timur, Harun Reşid ve Haccâc b. Yusuf gibi şahıslar yâd edilmiştir (Kardaş 2004: 15-24). Eserden Farsça bir numune ve Türkçe tercümesi (Kardaş 2004: 164):

جوانی در بغداد به دختری عاشق شد و چون شب که در رسید، شنو کند آب فرات را می گذرد و در خانه آن دختر صحبت می سازد. و چون بامداد شود، دیگر بار شنو کند بیاید به جای خود می آید. و چندان چنین کرد و شبی نگاه کرد، دید که یک چشم این دختر اندک کج است. گفت؛ ای جوان دانستم که عشقت از من سرد شده است که به عیب من مطلع و واقف شدی و دیگر این آب را عبور و گذر مکن...

Bağdat'ta bir genç, bir kıza âşık olmuştu. Gece olunca yüzüp, Fırat nehrini geçip, o kızın evine gidip onunla sohbet ediyordu. Sabah olunca yüzüp, geldiği yere tekrar geri dönüyordu. Bu böyle bir süre devam etti. Bir gece genç bu kızın bir gözünün biraz şaşmış olduğunu fark etti. Kız ona: "Ey genç, artık aşkın benden soğuduğunu biliyorum, benim ayıbından haberdarsın ve artık bu suyu geçmeye çalışma" dedi...

Sonuç

Gülistân kaleme alındığı tarihten itibaren birçok insan tarafından okunarak günümüze kadar tesirini sürdürebilmiş bir eser olması nedeniyle, kaleme alındığı tarihten itibaren nazire, şerh ve tercümelere konu olmuştur. Türkler tarafından büyük bir beğeniyle karşılanan, Osmanlı döneminde medreselerde okutulan, Osmanlıca nazireleri yazılan ve Farsça öğrenimi noktasında kaynak eser olan *Gülistân*, Anadolu'da birçok şair ve yazarın ilgisini çekmiştir. Bu esere hem tertip hem de üslup ve muhteva açısından dokuz Farsça nazire kaleme alınmıştır. Bu nazirelerin hemen hepsi *Gülistân* gibi manzum ve mensur yazılmış, çok sayıda hikâyeden meydana gelmiş ve bölümlere ayrılmıştır. Ayrıca *Gülistân* gibi bu eserlerde gezilip görülen yerler ve dönemin durumunu beyan eden mevzular dile getirilmiştir. Bu nazirelerin dibâcelerinde mutlaka Sa'dî methodilmiş ve *Gülistân*'ın secili ve süslü üslubu övülmüştür. Bu nazirelerde ayet ve hadislerden, ahlakî ve insanî öğütlerden, Kur'ân'da geçen kıssalardan, seyahatlerden, diğer şair ve yazarların eserlerinden istifade edilmiştir. Anadolu'da yazılan nazirelerin çoğu *Gülistân* gibi bir şahsa takdim edilmiştir. Söz konusu nazirelerden sunulan Farsça parçalara bakıldığında, Türk edebiyatında *Gülistân*'a başarılı Farsça nazirelerin yazıldığı görülmektedir, ancak bu eserlerden hiçbiri onun seviyesine ulaşamamıştır. Bunda *Gülistân*'ın başarılı bir sehl-i mümteni olması, kolay ve basit görünmesine rağmen taklit edilmesinin zor olmasından kaynaklanmaktadır. Farsça parçalara bakıldığında *Gülistân*'ın bu nazirelerden bir diğer üstünlüğü; fikirlerin veciz ve kısa bir şekilde ifade edilmesi, gereksiz uzatmalara ve uygun olmayan sözlere yer verilmemesidir.

Kaynakça

- Âdemiyyet, Ferîdûn (1357). *Endîşehâ-yı Mîrzâ Âkâ Hân-i Kirmânî*. Tahran: İntişârât-i Peyâm.
- Altınay, İbrahim (2019). *Mostarlı Fevzî'nin Bülbülistân'ı (Metin İnceleme- Tercüme-Transkripsiyon)*. D.T., İstanbul: İstanbul Ü.
- Babacan, İsrâfil (2015). "Sâyilî ve Türkçe Şiirleri". *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Güz (23): 61-83.
- Çaldak, Süleyman (1997). *Nergisî ve Nihâlistân'ı (İnceleme-Metin)*. D.T., Malatya: İnönü Ü.
- Çiçekler, Mustafa (1994). *Kemal Paşazâde ve Nigâristân'ı*. D.T., İstanbul: İstanbul Ü.
- Çiçekler, Mustafa (2008). "Sa'dî-i Şîrâzî". *DİA*. İstanbul: Diyanet Vakfı, 35: 405-407.
- Devletşâh (2011). *Şair Tezkireleri (Tezkiretü's-şuarâ)*. Çev. Necati Lugal. İstanbul: Pinhan.
- Dihhodâ, Ali Ekber (1349). *Lügatnâme-i Dihhodâ*. Tahran: İntişârât-i Dânişgâh-i Tehrân.
- Dilgoşâ, Ali Bağdârî (1394). "Bâzhân-i Kitâb-i Rıdvân Risâle-i Münteşir Neşode ez Mîrzâ Abdülhüseyn Hân Berdesîrî-i Kirmânî". *Peyâm-i Bahâristân*, 7 (2): 248-268.
- Eroğlu, Niğdeli Hakkı (2000). *Gül Suyu Gülistân Tercümesi*. Haz. Azmi Bilgin-Mustafa Çiçekler. İstanbul: Ötügen.
- Ersoy, Asu (2006). *Nahlistan (İnceleme-Metin-Dizin)*. Y.L., Manisa: Celal Bayar Ü.
- Fevzi Efendi, Mehmed (1312). *Bülbülistân*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Fevzî-i Mostârî (1395). *Bülbülistân*. Nşr. Mesud Murâdî. Tahran: İntişârât-i Kûze.
- Fevzî-i Mostârî, Mehmed (1391). *Bülbülistân*. Nşr. Ahmed Behnâmî. Tahran: Peyâm-i Bahâristân.
- Hânlerî, Zehrâ (1347). *Ferheng-i Edebiyyât-i Fârsî*. Tahran: İntişârât-i Bunyâd-i Ferheng-i İrân.
- Hidâyet, Rızâ Kulîhân (1339). *Mecma'u'l-fusahâ*. Nşr. Müzâhir-i Musaffâ. Tahran: Emîr Kebîr.
- Kardaş, Zekai (2004). *Kasım b. Ahmed-i Koncâ'nin Fetihnâme'sinin Tenkitli Metni*. D.T., İstanbul: İstanbul Ü.

- Kaska, Çetin (2020). "İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde Bulunan Farsça Yazmalar" *ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11: 72-99.
- Kazâî, Hâdî (1386). *Zindegînâme-i Şâ'irân ve Nivîsendegân*. Tahran.
- Kurtuluş, Rıza (2016). "Âkâ Hân-i Kirmânî". *DİA*. İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları, EK-1, 59-60.
- Mehdîpûr, Muhammed (1377). "Sâye-i Gülistân Der Bülbülistân Muârifî-i Kitâb-i Sünbülîstân-i Şeyh Şücâ-i Gürgânî". *Neşriyye-i Dânişkede-i Edebiyyât ve Ulûm-i İnsânî-i Tebrîz*, 169: 129-144.
- Nevâî, Ali Şîr (2017). *Mecâlisü'n-Nefâis/ Herâtî ve Hekimşâh Çevirisi Mülhakâtı*. Çev. A. Naci Tokmak. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Oğûlbîg, Sayyâd Yektâî (1388). *Tashîh-i Nussha-i Hattî-yi "Rıdvân" Eser-i Mîrzâ Âkâ Hân-i Kirmânî*. Y.L.T., Tahran: Dânişgâh-i Peyâmnûr Dânişkede Edebiyyât ve Ulûm-i İnsânî.
- Özçakmak, Fatma (2017). *Gülistân-i Vâhidî (İnceleme-Transkripsiyonlu Metin)*. Y.L., Erzurum: Atatürk Ü.
- Sa'dî-i Şîrâzî (1991). *Gülistân*. Çev. Hikmet İlâyдын. İstanbul: MEB.
- Sa'dî-i Şîrâzî (2001). *Gülistân*. Çev. Mehmet Kanar. İstanbul: Şule.
- Sa'dî-i Şîrâzî (2007). *Gülistân Tercümesi*. Çev. Sibîcâbî. Haz. Oğuz Ergene. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Safâ, Zebihullâh (1368). "Sa'dî", *Târîh-i Edebiyyât Der İrân*. Tahran: İntişârât-ı Ferdovs, 1/3: 584-614.
- Sâyilî, *Ravzatü'l-Ahbâb*, Süleymaniye Kütüphanesi Ayasofya Koleksiyonu, nr. 3205
- Seyf, Abdülrazâ-Aydın, Nazmi (2018). "es-Seyyid Muhammed Şevket el-İstanbulî ve Nazîreî ki bâ Nâm-i Sünbülîstân ber Gülistân-i Sa'dî Nigâşte". *Asos journal*, 71: 601-614.
- Süren, Arzu (2006). *Şükrüllâh-i Şîrvânî'nin Nahlistân Adlı Eserinin Metni ve Metin İncelemesi*. D.T., İstanbul: İstanbul Ü.
- Süreyya, Mehmet (1996). *Sicil-i Osmânî*. Ed. Nuri Akbayar. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Şevket, Mehmed, *Sünbülîstân-i Rûm*, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi, nr. FY 932, vr. 1b-156a.
- Şücâ'-i Gürgânî (1384). *Sünbülîstân*. Nşr. Muhammed Mehdîpûr. Tebriz: İntişârât-i Dânişgâh-i Tebrîz.
- Tahir, Bursalı Mehmed (1976). *Osmanlı Müellifleri*. Haz. İsmail Özen. İstanbul: Yaylacılık Matbası.
- Taşkın, Gülşah (2009). *Çorlulu Zarîfî Divanı İnceleme Edisyan Kritikli Metin*. D.T., İstanbul: Marmara Ü.
- Turan, Şerafettin (2002). "Kemalpaşazâde". *DİA*. İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları, 25: 238-40.
- Uzun, Mustafa İsmet (1995). "Edirne Müftüsü Fevzi Efendi". *DİA*. İstanbul: Diyanet Vakfı, 12: 506-509.
- Vazıh Efendi, Mustafa (2016). *Gülistân Tercümesi*. Haz. Ahmet Topal, Kayseri.
- Yazıcı, Tahsin (1988). "Sa'dî". *İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: Milli Eğitim, 10: 36-41.
- Yazıcı, Tahsin (1996). "Gülistân". *DİA*. İstanbul: Diyanet Vakfı, 14: 240-41.
- Yazıcı, Tahsin, (1364). "Ehemmiyet-i Âsâr-i Sa'dî der İmpârâtûrî-i Osmanî ve Devrân-i Cumhuriyyet-i Türkiye," *Zikr-i Cemîl-i Sa'dî*, c.3, s.319-328).
- Yılmaz, Ozan (2012). *Gülistân Şerhi (Sûdî-i Bosnevî)*. İstanbul: Çamlıca.
- Yılmaz, Ömer (2008). "Mehmed Fevzi Efendi'nin İnsan Tanımı ve Tasnifi Üzerine Bazı Mülâhazalar". *Journal of Analytic Divinity*, 3 (2): 6-22.

33. Şeyh Galip'in 'düştü' redifli gazelinin ontolojik analiz yöntemiyle incelenmesi

Ahmet AKGÜL¹

APA: Akgül, A. (2021). Şeyh Galip'in 'düştü' redifli gazelinin ontolojik analiz yöntemiyle incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 540-555. DOI: 10.29000/rumelide.895967.

Öz

Klasik Türk edebiyatı manzumelerini anlamaya yönelik çalışmalara, son zamanlarda geleneksel şerhin yanında yabancı sanat kuramları eklenmiştir. Bu modern estetik kuramlarından biri de ontolojik sanat anlayışıdır. Çağdaş sanat felsefelerinden biri olan sanat ontolojisinin Türk edebiyatında sistemleşmesi İsmail Tunalı (1922-2015) sayesinde olmuştur. Tunalı'nın *Sanat Ontolojisi* adlı eseri sonrasında ontolojik analiz yöntemlerinin edebî eserlere uygulanması bazı akademik çevrelerde kabul görmüş ve kuram birçok akademisyen ve araştırmacı tarafından referans alınmıştır. Klasik Türk edebiyatı literatürüne bakıldığında Dursun Ali Tökel ve Yavuz Bayram'ın gazel çözümlerinde bu yöntemden faydalandıkları ve yöntemin yaygınlaşması için öncülük ettikleri görülmektedir. Bilhassa Yavuz Bayram'ın Tunalı'nın eserinden yola çıkarak geliştirdiği tabloda yer alan yöntem ve aşamalar kendisinden sonraki ontolojik analiz çalışmalarında örnek alınmıştır. Bu makalede, Sebkihindi (Hint üslubu) akımının son büyük temsilcilerinden biri olarak kabul edilen Şeyh Galip'in (ö. 1799) 'düştü' redifli gazeli ontolojik analiz metoduyla incelenmiştir. Yöntem olarak kuramın bugüne kadar klasik Türk edebiyatı manzumelerine uygulanmasında kullanılan örneklerinin dışına çıkılmamış, Yavuz Bayram'ın İsmail Tunalı'dan referansla hazırladığı tablodan istifade edilmiştir. Gazelin literatürdeki çalışmalarda, klasik şerh ve yapısalılık metotlarıyla incelendiği görülmüştür. Bu makaleyle de ontik bütünlüğü analiz edilmiştir. Ontolojik analiz metodu ile manzumenin ses ve anlam katmanları ele alınmış somut ve soyut anlam düzeyi ile tasavvufi düzeyi ortaya konmuştur. Gazelde şairin ruh hâlinde ve hayatından akisler bulunup bulunmadığı da yine bu katmanlar vasıtasıyla sorgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Klasik Türk Edebiyatı, Ontoloji, Sanat Ontolojisi, Sebkihindi

A study into Sheikh Galip's ghazal ending with the redif 'düştü' through the ontological analysis method

Abstract

In addition to the traditional commentary, foreign art theories have recently been added to the studies aimed at understanding classical Turkish literature poems. One of these modern aesthetic theories is the ontological understanding of art. The systematization of art ontology, which is one of the contemporary art philosophies, in Turkish literature was achieved thanks to İsmail Tunalı (1922-2015). After Tunalı's work entitled *Art Ontology*, the application of ontological analysis methods to literary works has been accepted in some academic circles, and the theory has been taken as reference by many academicians and researchers. When the classical Turkish literature is studied, Dursun Ali Tokel and Yavuz Bayram are observed to have made use of this method in their

¹ Dr., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Yalvaç MYO (Isparta, Türkiye), ahakgul@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-9337-6925 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.11.2020-kabul tarihi: 07.02.2021; DOI: 10.29000/rumelide.895967]

ghazal analysis and pioneered the method to become widespread. In particular, the methods and steps in the table developed by Yavuz Bayram based on Tunali's work were taken as an example in the ontological analysis studies after him. In this article, the ghazal of Sheikh Galip (d. 1799), who is accepted as one of the last great representatives of Sebkihindi (Indian style) movement, ending with the redif 'düştü' has been studied by the ontological analysis method. Within the context of the method followed, the examples used in the application of the theory to classical Turkish literature poems until today have not been excluded, and the table prepared by Yavuz Bayram with reference from İsmail Tunali has been used. The relevant ghazal has been found in the literature to be studied through classical annotation and structuralist methods. Also, in this article, ontic integrity is analyzed. Using the ontological analysis method, the sound and meaning layers of the poem are discussed, and also the concrete and abstract meaning levels as well as the Sufi level are revealed. Whether there are reflections from the poet's mood and life in the ghazal is also questioned through these layers.

Keywords: Classical Turkish Literature, Ontology, Art Ontology, Indian Style

Giriş

Klasik Türk edebiyatında model olarak kullanılan modern edebiyat kuramları, bunlar içerisinde de ontolojik analiz yöntemi önemli bir yer tutmaktadır. Yöntemin literatürüne bakıldığında Dursun Ali Tökel ve Yavuz Bayram'ın gazel çözümlemelerinde bu yöntemden faydalandıkları ve yöntemin yaygınlaşması için öncülük ettikleri görülmektedir. Bu meyanda, Dursun Ali Tökel'in ontolojik analiz metoduyla Baki'nin bir gazelini inceleme denemesi (1996), modern edebiyat kuramlarıyla divan şiirine yaklaşma üzerine fikirlerini ihtiva eden makalesi (2007) Yavuz Bayram'ın ontolojik analiz metodunu bir tabloyla ortaya koyarak Naili'nin bir gazeli üzerinde uygulama yaptığı makalesi (2003), aynı araştırmacının Avni Erdemir'le ortaya koydukları ontolojik yöntemin manzum metinlere uygulanmasıyla ilgili makaleleri (2008) bu alanda yapılan çalışmalara kuramsal anlamda öncülük eden önemli modeller olmuştur. Takip eden çalışmalar içerisinde, M. Dursun Erdem'in Dehhanî'nin 'eyledi' redifli gazelini incelediği makalesi (2007); Furkan Öztürk'ün sanat ontolojisiyle ilgili kısa yazısı (2007); Ahmet İçli'nin Necatî'nin bir gazelini ele aldığı çalışması (2009); Ulaş Bingöl ve Özkan Cığa'nın Şeyh Galip'in bir gazelini inceledikleri ve Yavuz Bayram'ın yukarıda bahsi geçen tablosundan yola çıkarak benzer bir inceleme şablonu önerdikleri makaleleri (2014); Sedat Kardeş'in Nâbî'nin 'gelür gider' redifli gazelini incelediği yazısı (2014); Mete Bülent Değer'in Hayâlî'nin 'bilmezler' redifli gazelini incelediği çalışması (2015); Volkan Aldırmaz'ın Baki'nin 'gösterür' redifli gazelini incelediği makalesi (2016), Ali Aksit ve A.Rıza Özüygun'un Avnî'nin (Fatih Sultan Mehmet) bir gazelini inceledikleri makaleleri (2016); Ali Demirel ve arkadaşlarının Hasan Sezayî'nin 'olmaz bana' redifli gazelini ele aldıkları çalışmaları (2017); Fatih Sona'nın Necatî'nin 'garib' redifli gazelini incelediği makalesi (2018); Tolga İnal'ın 'serv' redifli bazı kasideleri incelediği yüksek lisans tezi (2019) ve Ulaş Bingöl'ün klasik Türk edebiyatı manzumeleri üzerine yapılmış ontolojik analizleri göz önünde bulundurarak kıymetli tespitlerde bulunduğu makalesi (2019) sayılabilir.

Çağdaş sanat felsefelerinden biri olan ontolojinin bugüne geliş sürecinde etkili olan ilk ismin Aristo olduğu söylenmektedir. XVII. asırda Johann Clauberg, XVII. asırda ise Christian Wolf'un katkı sunduğu kuramın 'yeni ontoloji' adıyla anılmasını sağlayan ve bir bakıma kurucusu olan kişi Alman Nicolai Hartman'dır (Bayram, 2008: 77). Fikrin Türk edebiyatında sistemleşmesi ise İsmail Tunali (1922-2015) sayesinde olmuştur. Tunali'nin yazdığı *Sanat Ontolojisi* adlı eser sonrasında ontolojik analiz yöntemlerinin edebî eserlere uygulanması bazı akademik çevrelerde kabul görmüş ve kuram

birçok akademisyen ve araştırmacı tarafından referans alınmıştır. İsmail Tunalı, edebiyat eserlerinde ontolojik tabakalar sistemini kurarken Roman Ingarden ve Nicolai Hartman'dan faydalanmış ancak bu iki kaynakla yetinmemiştir. Her iki düşünürün fikirlerini sentezleyerek kendi yorumlarını da eklemiş ve yeni bir edebî inceleme modeli ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra geliştirdiği modele uygun düşecek şekilde Yahya Kemal Beyatlı'nın *Sessiz Gemi* şiiriyle Cahit Sıtkı Tarancı'nın *Gün Eksilmesin Pencereden* şiirini incelemiştir (bk. Tunalı 2011). Tunalı'nın geliştirdiği modele göre bir edebî eser, üst üste bulunan şu beş tabakadan oluşmaktadır: i. Ses Tabakası, ii. Anlam Tabakası, iii. Nesne (obje) tabakası, iv. Karakterler Tabakası, v. Kader Tabakası. Bu tabakalar aşağıdan yukarıya doğru yani ses tabakasından kader tabakasına doğru sıralanırlar (Tunalı, 2011: 115-116). Tunalı, ele aldığı edebî metinleri bu sıraya göre çözümlenmiştir. Ancak onu örnek olarak edebî eser çözümlemesi yapan takipçileri bu sıralamada küçük değişiklikler yapmışlardır. Örneğin Yavuz Bayram, Tunalı'nın metodunu 'Şiirin İç ve Dış Yapısı' adıyla bir tablo hâline getirmiş (2003) başka bir çalışmada bu tabloyu 'Şiirsel Yapı' başlığıyla geliştirmiştir (bk. Şekil 1). Aynı tablo Ulaş Bingöl ve Özkan Cığa'nın yukarıda da zikredilen çalışmada (2014) revize edilerek kullanılmıştır.

ŞİİRSEL YAPI	
<p style="text-align: center;">A.ÖNYAPI Duyulur Yapı, Dış Yapı, Ses Tabakası, Maddî Tabaka, Görünür Yapı, Reel Varlık Alanı, Vonderground, Şekli Yapı.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dış görünüm • Harfler, heceler, kelimeler... • Ölçü, âhenk, • Redif, kâfiye • Mısra-beyit-bend yapısı... • Şiirin varlığıyla duyulan, algılanan, görülen; yani işitsel ve görsel anlamda şiirin maddî yapısına ait her şey. 	<p style="text-align: center;">B. ARKA YAPI İç Yapı, İrreal Varlık Alanı, Soyut Yapı, Hintergrund, Muhteva.</p> <p>1.Anlamsal (Semantik) Tabaka a.Kelime (Cocnitiv) Semantiği b.Cümle Semantiği (Sentaks)</p> <p>2.Nesne (Obje) Tabakası Anlamı ağırlıklı olarak taşıyan kelimelerden oluşur (temel obje ve yardımcı objeler)...</p> <p>3.Karakter Tabakası Şâirin ruh dünyası hakkında bilgiler, kişiliği, yettiği ortam, bakış açısı, psikolojik dünyasıyla ilgili bilgiler...</p> <p>4.Alınyazısı (Kader) Tabakası Üçüncü tabakadaki tespit ve değerlendirmelerin içinde bulunan sosyal yapı ve bütün insanlık açısından da değerlendirilmesi. Şiirden ilhâmıla varlık âlemi ve bu âlemin niteliğiyle ilgili değerlendirmeler...</p>
<p>Bir metnin ayrılmaz parçası olan <i>edebî sanatlar</i>, hem ön yapı hem de arka yapı unsurları olarak değerlendirilebilir. Söz gelimi <i>asonans</i>, <i>aliterasyon</i>, <i>tekrîr</i> gibi daha çok âhenge katkı sağlayan sanatlar, metnin ön yapısı açısından önemlidirler. <i>Cinas ve kalb</i> gibi sanatlar, görsel nitelikleri açısından ön yapı ile anlamıla ilgileri bakımından ise arka yapı ile bağlantılıdır. <i>Kinâye</i>, <i>tevriye</i>, <i>ihâm</i>, <i>teşbih</i>, <i>tenâsüp</i>, <i>leff ü neşr</i>, <i>telmih</i>, <i>hüsn-i talil</i>, <i>istiâre</i>, <i>mecâz-ı mürsel</i> gibi sanatlar ise daha çok metnin arka yapı unsurları arasında yer alırlar. Bunlar özellikle arka yapıda yer alan anlam ve nesne tabakaları açısından önemli işlevlere sahiptirler. <i>İmlâ kuralları</i> ve <i>noktalama işaretleri</i> ise duyulur ve görülür varlıklarıyla ön yapıya ait olmakla birlikte, anlam üzerindeki etkileri söz konusu olduğunda arka yapıya dahil olurlar.</p>	

Şekil 1. Ontolojik analiz metoduna göre şiirin yapısı (Bayram ve Erdemir 2008)

Ontoloji kuramından hareketle, Şeyh Galip'in 'düstü' redifli gazelinin ele alınmasında Şekil 1'de yer alan yöntem ve aşamalar takip edilmiştir. Aynı gazel daha önce geleneksel (Açar 2018) ve yapısalcı yöntemlerle incelenmiş (Özuygun ve Baysan 2014) ancak ontolojik incelemeye tâbi tutulmamıştır. İnceleme bölümünde gazelin ses ve farklı anlam katmanları ele alınmıştır. Manzumenin somut, soyut

anlam düzeyi ile tasavvufî düzeyi, yine bu anlam katmanlarında ortaya konmaya çalışılmış; şairin ruh hâli ve hayatından bazı akisler üzerine tespitlerde bulunulmuştur.²

Ontolojik inceleme: Şeyh Galip'in 'düştü' redifli gazeli

1. *Yine zevrak-ı derûnum kırılıp kenâra düştü*
Dayanır mı şişedir bu reh-i seng-sâra düştü
2. *O zamân ki bezm-i cânda bölüşüldü kâle-i kâm*
Bize hisse-i mahabbet dil-i pâre pâre düştü
3. *Gehî zîr-i serde desti geh ayağı koltuğunda*
Düşe kalka haste-i gam der-i lutf-ı yâre düştü
4. *Erişüp bahâra bülbül yenilendi sohbet-i gül*
Yine nevbet-i tahammül dil-i bî-karâra düştü
5. *Meh-i burc-ı ârızında gönül oldu hâle mâil*
Bana kendi tâli'îmden bu siyeh sitâre düştü
6. *Süzülüp o çeşm-i âhû dedi zevk-i vasla Ya Hû*
Bu degildi neyleyim bu yolum intizâra düştü
7. *Reh-i Mevlevîde Gâlib bu sıfatla kaldı hayrân*
Kimi terk-i nâm ü şâna kimi itibâra düştü (Okçu, 1993: 868).

A. Ön yapı / dış yapı (şekil)

Gazel nazım şekliyle kaleme alınmış olan manzume yedi beyitten oluşmaktadır ve '-A düştü' redifi üzerine kurulmuştur. Gazelde vasl ve imaleler, ahengi arttırıcı bir özellikte kullanılmıştır ve kayda değer bir aruz kusuruna rastlanmamıştır. Şairin 'düştü' redifini tercih etmesi, gazel üzerinde yapısal incelemede bulunan Özüygun ve Baysan tarafından -Ali Yıldırım'dan aktarma yoluyla- "içinde bulunan varlık alanından istem dışı bir inişi nitelendirme" şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmacılar, redifteki düşme vurgusunun sahip olunan varlık alanını kaybetmenin yanı sıra düşenin değersizlik duygusuna kapılmasını gösterdiğini söylemişlerdir. Bunların yanında redifin sahip olunanları kaybediş ile aşağı istikamete yönelişi imlediğini isabetle belirtmişlerdir (Özüygun ve Baysan, 2014: 328).

Redif öncesinde '-âr' sesleriyle klasik Türk şiirinde çokça görülen mürdef (modern edebiyatta zengin) kafiye oluşturulmuştur. Bunun yanında manzumede uzun hecelerın sıklığı dikkati çeker. Gazelde, bilhassa 'l, n, r, t' sesleri ile aliterasyon; 'a, u/û, e, i' sesleri ile de asonans sağlanmıştır. Bunların hepsi şiirin ahengini arttıran hususlardır.

Gazelin aruz kalıbı, Kâmil bahrinden *mütefâilün / feûlün / mütefâilün / feûlün* şeklindedir. Kalıp klasik Türk şiirinde çok tercih edilen bir kalıp değildir (İpekten, 1999: 273) ve Şeyh Galip'in divanında bu vezinle yazılmış sadece iki manzume kayıtlıdır (Okçu, 1993). Nazım birimi beyit olan gazelin kafiye örgüsü *aa / ba / ca / da / ea...* şeklindedir.

² Çalışmanın buraya kadarki kısmında önceki araştırmalarda ayrıntılı olarak işlenen ontolojik analiz metodunun tarihi gelişimi gibi konular -malumun ilamı olmaması düşüncesiyle- tekrar edilmemiş, özetlenerek verilmiştir. Bundan sonraki kısım olan inceleme bölümünde de aynı düşünceyle hareket edilmiş ve yöntem hakkında teorik ayrıntıya girilmeden uygulama yapılmıştır.

B. Arka yapı / iç yapı (muhteva)

1.Yine *zevrek-ı derûnum kırılıp kenâra düştü*

Dayanır mı şişedir bu reh-i seng-sâra düştü

1.1 Semantik tabaka

Semantik tabakada, beyti oluşturan kelimeler, somut, soyut ve tasavvufî anlamlarıyla verilecek; beyitteki anlam bütünlüğüne bu açıdan bakılarak şairin iletmek istediği anlam özelliklerine ve çağrışımlara ulaşılmaya çalışılacaktır.

Kelime semantiği: *zevrek*: kayık, şişe | *reh-i seng-sâra*: taşlık yol, aşk yolu | *kenâr*: 1. denizin karaya yakın olan kısmı, 2. dünya, mâsivâ.

Cümle semantiği: “Gönlümün kayığı/şişesi yine kırılıp kenara düştü (kıyıya vurdu). O, cam bir şişedir, (nasıl dayanacak); zira taşlık yere düştü.”

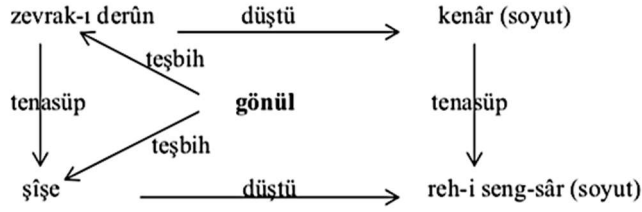
Somut anlam: Beyitte, kayığın dalgalı bir denizdeki durumu ile şişenin taşlık yola düşmesi gerçekliğinden hareket edilmiş ve bu tedailer, şair tarafından ızdırap çeken gönlün durumunu somutlaştırmak ve belirginleştirmek için kullanılmıştır.

Soyut anlam: Âşık, sevgiliden yüz bulamamış, ona kavuşmamıştır. Onun gönlü bir kayıktır. Nasıl kayık istenilen yere kolayca çekilirse ve dalgalı zamanlarda paramparça olabilirse, âşığın gönlü de tıpkı böyle darmadağın olmuştur. Gönül aynı zamanda bir şişedir ve bu yolculuğa tahammül edemezse kırılır gider. Zira bu sevgiliye kavuşma yolculuğu, zorluk ve imtihanlarla doludur.

Tasavvufî anlam: Seyr-i zevrek, tasavvufî ıstilahta kayık yolculuğu anlamına gelir ki, seyr-i nuzuliyenin bir diğer adıdır. İnsanın, ahâdiyet denilen ilk noktadan başlayarak derece derece aşağı inmesine, kesrete ve maddi âleme gelmesine ‘seyr-i nuzûlî’; tam tersine aşağı yoldan çıkıp geldiği noktaya dönmesine ‘seyr-i urûcî’ denmektedir (Uludağ, 2001: 316). Ali Yıldırım’a göre şair, birinci mısradaki okuyucusunu zevrek ve kenar kelimeleriyle denizin içine çekmiş daha sonra bir çeşit terdid sanatıyla, ikinci dizede kayığı şişeye dönüştürmüştür. İkinci dizede şişenin kırılması bir daha eski hâle dönülemezliği anlatmaktadır (Yıldırım, 2007: 220). Bu açıdan bakıldığında Galip, âlem-i vahdetten âlem-i kesrete gönderilmesi dolayısıyla çektiği acı ve ızdırabı anlatmakta ve gönlünün buna tahammül edemeyip paramparça olduğunu dile getirmektedir. Beyitteki ‘kenar’ kelimesi de tasavvufta vahdeti temsil eden ve ‘deniz’den uzağı; yani ‘kesret âlemi’ni (bu dünya) işaret etmektedir.

1.2 Obje tabakası

Beyitteki temel objeler, *zevrek-ı derûn*, *kenâr*, *şişe*, *reh-i seng-sâr* kelimeleri üzerine kurulmuştur. Bu kelimeler ile şairin gönlü arasında bir münasebet vardır. Dolayısıyla, bu beytin merkezinde âşığın gönlü yer almaktadır. Bu kelimeler arasındaki ilişki şöyle gösterilebilir:



1.3 Psikolojik tabaka

Şair, sevgiliden ayrı kalmanın ızdırabını yaşamaktadır. Bundan dolayı da gönlü paramparça olmuştur. O, sevgiliye ulaşmak için çıkılan yolun zahmetle dolu olduğunu (reh-i seng-sâr) bilir. Ancak bu yolda tahammül edecek kuvveti kendinde bulamaz. Zira gönlü, hemen kırılıvermeye müsait bir camdır.

1.4 Biyografik tabaka

Şeyh Galip'in şiirlerinde tasavvufî unsurlar çok fazladır. O, bir Mevlevî şeyhidir. Mevlevîlikte seyrüsülukunu tamamlamış ve Galata Mevlevihanesine postnişin olmuştur.³ Ayrıca, Şeyh Galip'te, Mevlânâ'nın tesiri pek fazladır. Çok bilindik bir manzumesinde bunu şöyle açıklar:

*Esrârını Mesnevî'den aldım
Çaldım velî mîrî malı çaldım⁴*

Dolayısıyla onun manzumeleri izaha çalışılırken Mevlevîlik ve Mevlânâ göz ardı edilmemelidir. Nitekim bu beyitte de kader tabakasında değinilecek olan tasavvufî unsurlar göze çarpmaktadır. Bu unsurlar mutasavvıf kişiliğiyle de yakından ilgilidir.

1.5 Kader tabakası

Beyit, tasavvufî açıdan ele alındığında, Mesnevî'nin ilk beytini hatıra getirmektedir:

*Biş-nev ez ney çün hikâyet mi koned
Ez cüdâyihâ şikâyet mi koned⁵*

Ney, nasıl kamışlıktan koparıldığı ve içi dağıldığı için yanık ses çıkartıyorsa, insan da ruhlar âleminden bu dünyaya geldiği için aynı acıyı ve ızdırabı çekmekte ve bundan dolayı da devamlı ağlayıp inlemektedir. Zira, dünya onun asıl vatanı değildir. Şeyh Galip'in bu beyti de benzer anlamlar taşımaktadır. Seyr-i zevrek, insanın âlem-i ervahtan dünyaya gönderilişi demektir. Öyleyse, bu hakikati idrak edenler için bu dünya tahammül edilmesi mümkün olmayan bir yerdir. Çünkü insanın asıl vatanı burası değildir.

* * *

2. O zamân ki bezm-i cânda bölüşüldü kâle-i kâm

Bize hisse-i mahabbet dil-i pâre pâre düştü

³ Şeyh Galip'in hayatı hakkında geniş bilgi için bk. Okçu, 1993; Kalkışım, 2010; İpekten, 2014: 7-16.

⁴ Şeyh Galip, *Hüsn ü Aşk*, s.141.

⁵ Mesnevî'nin ilk beyti: "Dinle neyden kim hikâyet etmede; ayrılıklardan şikâyet etmede" (Çelebioğlu, 1967).

2.1 Semantik tabaka

Kelime semantiği: *bezm-i cân:* can meclisi, elest meclisi | *kâle-i kâm:* arzu, istek kumaşı | *hisse-i mahabbet:* sevgi hissesi | *dil-i pâre pâre:* paramparça olmuş gönül.

Cümle semantiği: “Arzu ve emel kumaşı (istekler) can meclisinde bölüşüldüğü sırada bize sevgi hissesi olarak paramparça olmuş bir gönül düştü.”

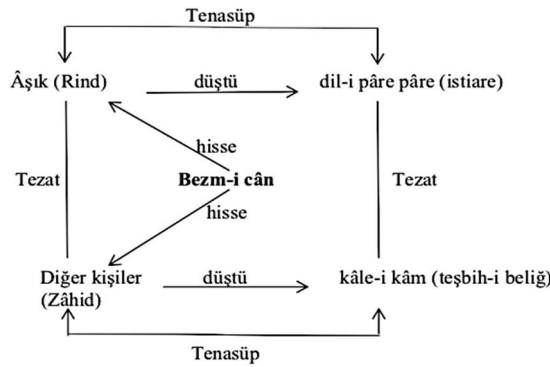
Somut anlam: Aşk acısı, şairin gönlünü paramparça etmektedir. Herkes sevdiğine kavuşurken, o bundan nasipsizdir.

Soyut anlam: Ruhlar âleminde, herkes istediğini alırken, âşığa bir sevgi hissesi olarak paramparça olmuş gönül düşmüştür. O, bu dünyada acı çekmekte, sevgiliye kavuşamamaktadır. Zira onun hissesi elest meclisinde böyle tayin edilmiştir.

Tasavvufî anlam: Bezm-i elest, “*Ben sizin Rabb’iniz değil miyim?*” sualinin ruhlara yöneltildiği meclistir. Dünyaya gönderilmeden önce, burada insanların kaderleri tayin edilmiştir (Zuhurf/32). Herkes, bu dünya için hissesine düşeni alırken, âşığa sevgi hissesi olarak paramparça olmuş bir gönülden başka bir şey düşmemiştir. O, bu yüzden dünya hayatında hep acı çekmeğe mahkûmdur. Çünkü, hakiki sevgiliye, ancak aşk acısı çekilerek ulaşılabilir.

2.2 Obje tabakası

Beyitteki temel obje, *bezm-i cân*'dir. Zira dünyaya ait her şey orada Yaratıcı tarafından kararlaştırılmıştır. Bezm-i cân objesinin diğer kelimelerle ilişkisi şöyle gösterilebilir:



2.3 Psikolojik tabaka: Âşık, ruhlar âleminde herkes arzu kumaşından istediğini alırken, kendisine parça parça olmuş bir gönül düştüğünü söylemektedir. Muhabbet hissesine kavuşmak, aslında herkese nasip olmamıştır. Şair, bu durumdan (kesret içerisinde kalmaktan) şikâyet ederken bir yandan da memnundur.

2.4 Biyografik tabaka: Şeyh Galip'in hayatı göz önünde tutulduğunda, onun fâni olanı değil, ebedî olanı istemesi, olağan bir durumdur.

2.5 Kader tabakası: İnsanoğlu, ruhlar âleminde çıktığı yolculuğunu, dünya hayatında devam ettirecek ve ölümle birlikte ebedî hayata yol alacaktır. Bununla birlikte, gerçek âşık için, bu dünya acı ve ızdıraptan başka bir şeyi ifade etmez. Beyit, Yunus Emre'nin, “*Cennet cennet dedikleri bir ev ile*

birkaç hûrî / İsteyene virgil anı bana seni gerek seni" (Tatcı, 2005: 367-368) beytinde yer alan tasavvuf anlayışını hatırlatmaktadır.

* * *

3. *Gehî zîr-i serde desti geh ayağı koltuğunda*

Düşe kalka haste-i gam der-i lutf-ı yâre düştü

3.1 Semantik tabaka

Kelime semantiği: *gehî*: bazen | *zîr-i serde desti*: fikir ve düşünceye dalmak⁶ | *haste-i gam*: gam hastası (âşık) | *der-i lutf-ı yâr*: sevgilinin lütuf kapısı.

Cümle semantiği: "Gam hastası (olan âşık), bazen eli başının altında (düşünceye dalmış hâlde) bazen de kadehi koltuğunun altında, düşe kalka (sendeleyerek) sevgilinin iyilik kapısına düştü."

Somut anlam: Beyitteki kelimelerin temel anlamına göre, çektiği ızdırıp sebebiyle düşüncelere gark olan, çok fazla içerek sarhoş olan, en sonunda sevgilinin kapısının önüne yığılıp kalan âşığın hâlini anlatan bir tablo çizilmiştir.

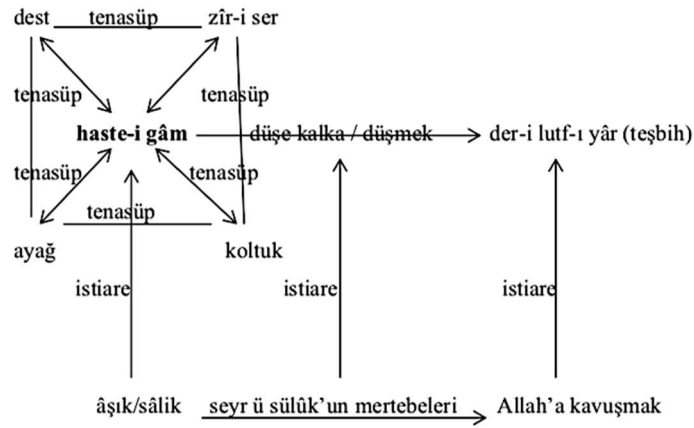
Soyut anlam: Âşık, sevgilinin acısıyla kendini bilmez bir hâdedir. O, derbeder, düşüncelere dalmış, eli ayağına dolaşmış, ne yapacağını bilemez bir şekilde sevgilinin kapısına gidip ondan bir lütuf, bir güler yüz beklemektedir.

Tasavvufî anlam: Âşık, sevgiliden (vahdetten) uzak kaldığı ve ona kavuşmayı arzuladığı için kendinden geçmiş bir vaziyettedir. Ölmeden önce ise böyle bir şeyin olması mümkün değildir. O halde âşık, onun kapısına gidip ondan lütuf bekler. Âşığın mest oluş sebeplerinden biri de Allah'ın kudreti, salıkların hayret ve hayranlıkla kendilerinden geçmelerine sebep olan sanattır. Allah'ın yarattıklarını temaşa eden bir âşık kendinden geçer, sarhoş hisseder.

3.2 Obje tabakası

Beyit, âşığın sevgilinin kapısına düşe kalka yürümesi (veya kapısında düşünceye dalması) tablosu üzerine kurulmuştur. Kullanılan unsurlar ve anlatılan durum tamamen onunla ilgilidir. Buna göre merkezde gam hastası 'âşık' vardır:

⁶ Beyitteki bu ibare hakkında bk. Babacan 2009.



3.3 Psikolojik tabaka: Şair, Allah'ın kudreti ve eserleri karşısında büyük bir hayranlık içinde onun aşkı ile mest olmuş bir hâldedir.

3.4 Biyografik tabaka: Beyitte yer alan ifadeler Mevlevî şeyhi olan Şeyh Galip'in hayatına mutabıktır. O, Mevlevilik ve şiirle çevrelenmiş bir hayatın içine doğmuş ve ömrünü böyle bir ortamda geçirmiştir (İpekten, 2014: 14). Hayatı boyunca sürekli olarak arayış içinde olmuş, kendini geliştirmiştir. Bu arayış yolunda çokça zahmetle de karşılaşmıştır.

3.5 Kader tabakası: Mutasavvıfların önemle üzerinde durdukları, 'vahdet' kavramı ile beyitte anlatılanlar arasında bir paralellik vardır. Âşığın (sâlikin) gayesi, sevgiliyi bulmak veya ona kavuşmak olmalıdır.

* * *

4. *Erişüp bahâra bülbül yenilendi sohbet-i gül*
Yine nevbet-i tahammül dil-i bî-karâra düştü

4.1 Semantik tabaka

Kelime semantiği: *nevbet-i tahammül*: tahammül nöbeti | *dil-i bî-karâr*: kararsız gönül.

Cümle semantiği: “Bülbül bahara erişince gül ile sohbeti yenilendi. (Ancak) sabır nöbeti yine hiçbir yere sığamayan (bu) gönle düştü.”

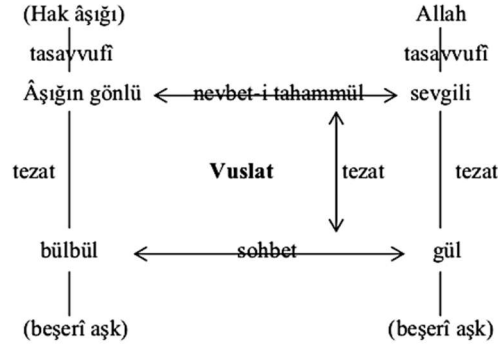
Somut anlam: Bahar geldiğinde güller açar ve bülbüller ötmeye başlar. Fakat, sevgilisine kavuşamayan âşıklar, devamlı feryat halindedir.

Soyut anlam: Bülbül-gül mazmunu klasik Türk edebiyatında çokça kullanılır. Hüsn-i ta'lil sanatıyla bülbülün ötüş sebebinin gül olduğu söylenir. Beyitte de şair, baharın gelmesi ile bülbülün güle kavuştuğunu, kendisinin ise hâlâ sevgiliye kavuşmak için tahammüle mecbur olduğunu ifade etmektedir. Üstelik bunu kararsız bir gönülle yapacaktır.

Tasavvufî anlam: Herkes sevdiğine kavuşmaktadır; oysa âşık maşukuna kavuşamamanın verdiği acı ile yanmaktadır. Fakat elinden gelen başka bir şey yoktur. Tahammül etmesi lazımdır. Gönül ise bu durum karşısında iyice sabırsızlanmaktadır ve kararsız bir hâldedir.

4.2 Obje tabakası

Beyitte şair, kendisini bülbül ile karşılaştırmaktadır. Beyitteki temel objeler 'vuslat' etrafında toplanmış olan *bülbül*, *âşığın gönlü*, *gül* ve *sevgili* şeklindedir:



4.3 Psikolojik tabaka: Şair, sevdiğine kavuşmanın zamanını beklerken bu beklentisi boşa çıkmıştır. Onun yine tahammül edip bir başka zamanı beklemesi gerekmektedir. Bu yüzden de gönlü kararsız ve sabırsız bir hâldedir.

4.4 Biyografik tabaka: Bir mutasavvıf olan Galip, fani olanı değil baki olanı istemiştir. Onun bu arzusu manzumelerine yansımıştır.

4.5 Kader tabakası: Hak âşığı için sevgiliye kavuşma zamanına kadar dünya hayatı sıkıntılarla doludur.

* * *

5. *Meh-i burc-ı ârızında gönül oldu hâle mâil*
Bana kendi tâli'imden bu siyeh sitâre düştü

5.1 Semantik tabaka

Kelime semantiği: *meh-i burc- ârız:* yanak burcunun (parlak) ayı | *hâl:* ben | *mâil:* meyilli | *sitâre:* yıldız | *siyeh sitâre:* kara bahtlı.

Cümle semantiği: "Gönül, (sevgilinin) yanak burcunun ayında bulunan bir bene meyletti; (ama) bana kendi talihimden bu kara yıldız düştü."

Somut anlam: Ay parlaktır ve ona bakıldığında siyah lekeler göze çarpar. Sevgilinin ay gibi parlak yüzü vardır ve bu yüzünde benler yer almaktadır. Âşık ise, sevgiliye kavuşamadığı için kara bahtlıdır.

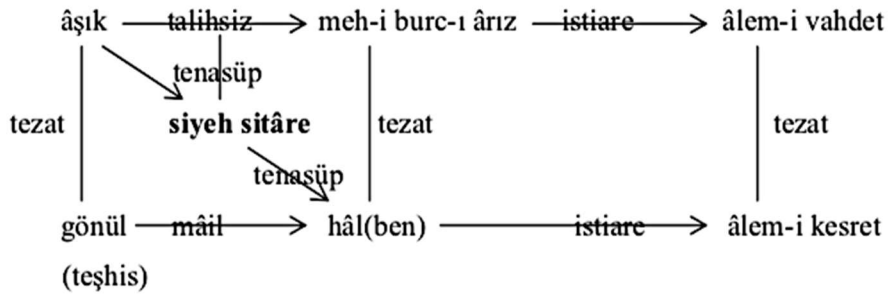
Soyut anlam: Burç, yıldız ilmiyle ilgilidir. Eski inanışa göre, güneşin dünya etrafındaki seyri esnasında geçtiği kabul edilen 12 eşit dilimden her birine verilen isimdir. Burçlar 12 tanedir ve her birinin ayrı bir özellik taşıdığı kabul edilir. İnanışa göre insanlar da doğdukları zamana göre güneşin içinde bulunduğu burcun kendileri üzerindeki etkilerini taşırlar; burçlarına göre iyi-kötü, cimri-cömert, şanslı-şanssız vs. olurlar (bk. Pala, 2004: 76). Âşık da sevgilinin yanağını ay gibi parlak olarak

kabul etmiştir. Onun asıl derdi, o ay gibi parlak yüzde yer alan bene kavuşmak iken bahtsızlığından dolayı ona siyah bir yıldız düşmüştür.

Tasavvufî anlam: Tasavvufta yanak ve yüz vahdeti; ben ve zülf (saç) gibi unsurlar ise kesreti temsil etmektedir. Âşık, gönül ile kendini burada ayrı varlıklar olarak düşünmüştür. Gönül; sevgilinin yanağındaki bene meyletmiştir. Yani yanaktaki benler, sevgiliye giden yolda birer tuzaktır. Bu durum, âşık için bahtsızlık ve kesret âlemine dalmak demektir.

5.2 Obje tabakası

Beytteki temel objeler, *âşık*, *gönül*, *ben* ve *siyah sitâre*dir ve aralarındaki bağ şöyle gösterilebilir:



5.3 Psikolojik tabaka

Şair kara bahtlıdır. Gönlüne söz geçirememiş ve bundan dolayı da sevgiliye ulaşamamıştır.

5.4 Biyografik tabaka

Tasavvufta nefsin terbiyesi Şeyh Galip tarafından hatırlatılmaktadır. Beyitte geçen ifadeler, Galip'in nefsinden ve gönülünden şikâyeti olsa gerektir.

5.5 Kader tabakası

Dünya hayatının insana (nefse) cazip gelmesi ve insanı oyalaması hatırlatılmak istenmiştir.⁷

* * *

6. *Süzülüp o çeşm-i âhû dedi zevk-i vasla Ya Hû*

Bu degildi neyleyim bu yolum intizâra düştü

6.1 Semantik tabaka

Kelime semantiği: *çeşm-i âhû*: ahu göz(lü sevgili) | *Ya Hû*: Allah'a ısmarladık | *intizâr*: bekleyiş | *zevk-i vasl*: kavuşma zevki

⁷ "Bu dünya hayatı sadece bir oyun ve oyalanmadan ibarettir. Ahiret yurduna gelince, işte asıl hayat odur. Keşke bilmiş olsalardı." (Ankebut/64).

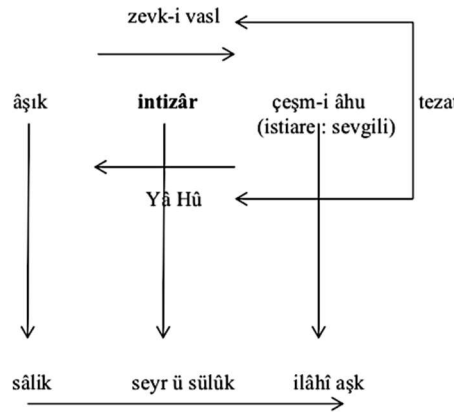
Cümle semantiği: “Sevgili, o ceylân gözünü süzerek vuslat zevkine, “Allah’a ısmarladık!” dedi. Böyle olmamalıydı, istediğim bu değildi; (ancak elden ne gelir?) Artık yolum yine uzun bir bekleyiş ve özleyişe düştü.”

Soyut anlam: Sevgili ahuya teşbih edilmiştir. Zira ahunun gözleri güzeldir ve Türk edebiyatında ahudan gerek yürüyüşü gerekse bakışları dolayısıyla bahsedilir. İşte böylesine ahu bakışlı bir sevgili, kavuşma zevkini âşığa tattırmamış ve ona “Allah’a ısmarladık.” demiştir. Âşık için bu umulmadık bir durumdur, vuslat beklentisinden tekrar hasrete düşüştür.

Tasavvufî anlam: Bu beyitteki sevgilinin ‘mürşit’, âşığın ise ‘derviş’ olduğu söylenebilir. Dervişler arasında “Allah’a ısmarladık.” anlamında kullanılan bir kelimedir. Zikir veya sohbeti tamamlayan derviş, kapının eşiğine geldiğinde, “Yâ Hû!” der; orada bulunan en ulu kişi de “Yâ men hû!” şeklinde ona cevap verir (Pala, 2004: 477). Bu yönüyle beyit, bir zikir veya sohbet meclisini hatırlatmaktadır. Dolayısıyla âşık, tarikat merhaleleri kat etmektedir (Sonraki beyitte geçen “bu sıfatla” ifadesi de bu duruma işaret edecektir).

6.2 Obje tabakası

Beyitte, sevgilisini uzun zaman bekleyen; fakat yine de ona kavuşamayan, yine yolu hasrete düşen bir âşığın durumu anlatılmaktadır. Beyit, bu yönüyle “*intizâr*” kelimesi etrafında kurulmuş gibidir:



6.3 Psikolojik tabaka

Beyitte, âşığın (derviş) sevgili (mürşit) karşısındaki durumu anlatılmaktadır. Âşık, bir müddet sevgilisini gördükten sonra ayrılmak zorunda kalmıştır. Zira bunu kendisi değil, sevgili istemiştir. Bu ayrılık onu yeni bir bekleme yolculuğuna götürecektir. Şair bu durumu; yeniden bekleyişe düşüş, hasret ve gurbet yolculuğu olarak anlatmıştır.

6.4 Biyografik tabaka

Şeyh Galip'in şiirde seyrüsüluku anlattığına daha önce değinilmişti. Bu beyitteki remizlerden dervişin bulunduğu aşamanın 'fenafişşeyh' makamı olduğu tahmin edilebilir. Anlaşılan derviş bu makamda mest olmuştur, ayrılmak istememektedir; ancak mürşidi “Allah’a ısmarladık” diyerek onu yeni bir yolculuğa çıkarmaktadır. Bu beyit de Mevlvî şeyhi olan Şeyh Galip'in hayatıyla ilişkilidir.

6.5 Kader tabakası

Beyitte, tasavvuftaki insan-ı kâmil mertebesine ulaşma yolundaki derviş anlatılmaktadır. Derviş bir makamda takılmış görünmektedir; ancak şeyhinin elvedasıyla (yardımıyla) yoluna devam edecektir.

* * *

7. *Reh-i Mevlevîde Gâlib bu sıfatla kaldı hayrân*

Kimi terk-i nâm ü şâna kimi itibâra düştü

7.1 Semantik tabaka

Kelime semantiği: *reh-i Mevlevî:* Mevlevîlik yolu | *terk-i nâm u şân:* adını sanını terk etmek | *itibâr:* şeref, haysiyet.

Cümle semantiği: “Galip, bu yoldaki (reh-i Mevlevîde) sıfatına (Mevlevî) hayran kaldı. Oysaki (bu yolda) bazıları nam ve şandan kurtulmak bazıları da itibara kavuşmak (tanınmak) hevesine kapıldı.”

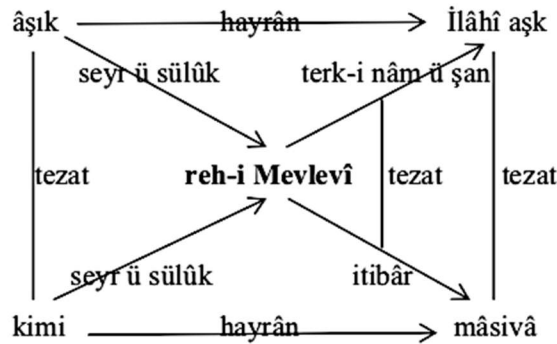
Somut anlam: Şair, Allah'ın yarattıkları karşısında hayranlık içindedir.

Soyut anlam: “Hayran kalmak” kelimesi tevriyeli olarak kullanılmıştır. “Hayran kalmak” tarikatta seyrüsülûk mertebelerinden biridir. Şair, kendisinin “hayranlık” makamında olduğunu ifade etmektedir. Bu yolda bazıları şan ve şöhretten vazgeçerken bazıları da itibar derdindedir.

Tasavvufî anlam: Tarikat adabında, salikin belirli mertebeleri aşması gerekir. Hayret ve hayran makamları da bunlardandır.⁸ Bu yolculukta, herkes bu makama gelemmez. Bazıları, şan ve şöhret peşindedir. Oysa hakiki sevgiliye, hakiki aşka ulaşabilmek için itibardan, her türlü şan ve şöhretten vazgeçmek gerekir. Yani, terk-i masiva etmek gereklidir.

7.2 Obje tabakası

Beyit, ‘*reh-i Mevlevî*’ terkibi üzerine kuruludur. Zira, bu ilahi aşka ulaşma yoludur ki bu mertebeleri herkes geçememiştir. Objenin diğer kelimelerle ilişkisi şöyle gösterilebilir:



⁸ “Tasavvufta hayret ve hayranlık, Allah'ın kudretine, yaratıcılığına, hikmetine karşı duyulan en son duygu mertebesidir ki, ifadeye sığmaz. Orada ancak susulur ve o hâl yaşanır.” (Gölpınarlı, 2005).

7.3 Psikolojik tabaka

Şair, Allah'ın yarattıklarını "hayranlıkla" seyretmektir. Bu durum tasavvuftaki ileri mertebelerden biridir ve bu makama her salık ulaşamaz.

7.4 Biyografik tabaka

Şeyh Galip, Mevlevîlikte kat ettiği aşamayı anlatmaktadır. Onun hayatına bakıldığında gerçekten de dünya malına, şana ve şöhrete itibar etmediği görülür.

7.5 Kader tabakası

Dünya hayatında, bazısı ilahî aşkı ve ebedî hayatı arzu etmekte; bazısı da kendini dünyanın gelip geçici güzelliklerine kaptırmaktadır. Şair, bu beyitte, "*Dünya hayatı ancak bir oyun ve bir eğlencedir. Elbette ki ahiret yurdu Allah'a karşı gelmekten sakınanlar için daha hayırlıdır. Hâlâ akıllanmayacak mısınız?*" (En'am/32) ayetindeki ifadeleri dile getirmektedir.

Sonuç

Divan şiirine ontolojik analiz metoduyla yaklaşım, bir gazelin farklı anlam katmanlarıyla ele alınıp değerlendirilmesine imkân sağlamaktadır. Manzumenin somut, soyut anlam düzeyi ile tasavvufî düzeyi, yine bu anlam katmanlarında ortaya konulabilmektedir. Ayrıca, bu yöntemdeki biyografik tabaka ile şairin ruh hâli ve hayatının, yazmış olduğu şiire akislerini hakkında fikir yürütmek de mümkün olmaktadır. Benzer şekilde kader tabakası, şiirin yazıldığı dönemin yahut şairin zihniyetini genel hatlarıyla ortaya koyması bakımından önemli bir bölümdür.⁹

Bu çalışmada Sebkihindi akımının son büyük temsilcilerinden biri olarak kabul gören Şeyh Galip'in 'düştü' redifli gazeli ontolojik analiz metoduyla incelenmiştir. Yöntem olarak kuramın bugüne kadar klasik Türk edebiyatı manzumelerine uygulanmasında kullanılan örneklerinin dışına çıkılmamış, Yavuz Bayram'ın İsmail Tunali'dan referansla hazırladığı tablodan istifade edilmiştir. İncelemeden öne çıkan hususları maddeler hâlinde şöylece sıralamak mümkündür:

- Şiir, gazel nazım şekliyle yazılmıştır, yedi beyitten oluşmaktadır. Vezni, Kâmil bahrinden *mütefâilün / feülün / mütefâilün / feülün* şeklindedir.
- "-A düştü" redifi üzerine kurulan manzumede "-âr" sesleriyle klasik Türk şiirinde çokça görülen mürdef (modern edebiyatta zengin) kafiye oluşturulmuştur. Bunun yanında şiirde uzun hecelerin kullanımı dikkati çeker. Gazelde, bilhassa "l, n, r, t" sesleri ile aliterasyon; "a, u/ü, e, i" sesleri ile de asonans sağlanmıştır. Bunların hepsi şiirin ahenginin artmasına önemli katkı yapmıştır.
- Şiirde kullanılan 'düştü' redifi, "kişinin içinde bulunduğu durumdan daha alt mertebelere inmesi, sahip olunan varlık alanını kaybetme ve değersizlik duygusuna kapılma" şeklinde yorumlanabilir.
- Şeyh Galip'in şiirlerinde genel manada tasavvufî unsurlar çok fazladır. O, bir Mevlevî şeyhidir. Mevlevîlikte seyrüsülukunu tamamlamış ve Galata Mevlevihanesine postnişin olmuştur. Dolayısıyla eserlerinde Mevlânâ'nın tesirinin bulunması beklenir. Bu durumda onun manzumeleri izaha çalışılırken Mevlevîlik ve Mevlânâ göz ardı edilmemelidir. Nitekim bu manzumede de Mevlevîlikle ilgili olan tasavvufî unsurlar göze çarpmaktadır. Bu unsurlar şairin mutasavvıf kişiliğiyle de yakından ilgilidir.

⁹ Ontolojik inceleme sırasında her beyitten sonra müstakil değerlendirmeler yapıldığından aynı bilgiler burada tekrar edilmemiştir.

- Gazelin son beytinde de geçen 'reh-i Mevlevî' (Mevlevîlik yolu) kavramı şiirin tamamına sinmiş gibidir. Galip, bu gazelinde insan-ı kâmil mertebesine ulaşma yolunda olan bir dervişin (bu kendisi de olabilir) düşe kalka ilerleyişini, takılmalarını, çektiği zorlukları... anlatmaktadır.

Kaynakça

- Açar, Z. (2018). Şeyh Galib'in "Düşdü" Redifli Gazeli ile Kul Yusuf'un "Düştü" Redifli Deyişindeki Müşterek Tasavvufî Kavramlar Üzerine Bir Değerlendirme. *Littera Turca-Journal of Turkish Language and Literature*, 4/1, 1-16.
- Aldırılmaz, V. (2016). Bâkî'nin "Gösterür" Redifli Gazelinin Ontolojik İnceleme Yöntemi ile Çözümlemesi. *SUTAD*, 40, 273-286.
- Babacan, İ. (2009). Sebki Hindî Şiirinde Yeni-Orijinal Yapı ve Terkipler, *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 3, 29-46.
- Bayram, Y. (2003). Divan Şiiri Metinlerinin Ontolojik Tahlili Üzerine. *Prof.Dr. Abdülkadir Karahan Anısına Uluslararası Divan Edebiyatı Sempozyumu*, İstanbul: Beykoz Belediyesi Yayınları, 167-182.
- Bayram, Y. (2003). Ontolojik Analiz Metodu ve Bir Uygulama. *Yom Sanat*, 12, 12-15.
- Bayram, Y. ve Erdemir, A. (2008). Hazan Gazeline Farklı Bir Bakış. *Prof. Dr. Celâl Tarakçı Armağanı*, Ankara, 111-123.
- Bayram, Y. ve Erdemir, A. (2008). Manzum Metinlerin Tahlilinde Ontolojik Yöntem. *Prof.Dr. Mustafa Özbalcı Armağanı*, Ankara, 76-89.
- Bingöl, U. ve Çiğâ, Ö. (2014). Ontolojik Metin Tahlili ve Şeyh Gâlib'in Bir Gazelinin Ontolojik Tahlili. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/9, 283-299.
- Bingöl, U. (2019). Ontolojik Metin Tahlili Hakkında Bazı Tespitler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 144-153.
- Çelebioğlu, A. (1967). *Mesnevî-i Şerif Ashî ve Sadeleştirilmiş Manzum Nahîfi Tercümesi*. İstanbul: Sönmez Neşriyat.
- Değer, M.B. (2015). Hayâlî'nin "Bilmezler" Redifli Gazelinin Ontolojik Analiz Yöntemiyle İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2/3, 60-74.
- Demirel, A.; Aksit, A. ve Özüygun, A.R. (2017). Hasan Sezâyî'nin "Olmaz Bana" Redifli Gazelinin Ontolojik Analiz Yöntemiyle İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 48, 583-594.
- Doğan, M. N. (2008). Poetikadan Ontolojiye-Fuzûlî'de Ruh-Söz Varlığı. *Eski Şiirin Bahçesinde* (içinde), İstanbul: AÇS.
- Erdem, M. D. (2007). Ontolojik İncelemeye Dehhânî'nin 'Eyledi' Redifli Gazeli Örneğinde Yapısal Bir Bakış. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2/3, 254-273.
- Gölpınarlı, A. (2005). *Tasavvuftan Dilimize Geçen Deyimler ve Atasözleri*. İstanbul: İnkılap.
- İçli, A. (2009). Necatî'nin Bir Şiirinin Ontolojik Analiz Yöntemiyle İncelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4/1, 100-112.
- İnal, T. (2019). *Kaside Geleneği İçinde Serv Redifli Kasidelerin Ontolojik Analiz Yöntemi ile İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı ABD.
- İpekten, H. (2014). *Şeyh Galib Hayatı-Sanatı-Eserleri Bazı Şiirlerinin Açıklamaları*. Ankara: Akçağ.
- Kalkışım, M. M. (2010). Şeyh Galip. *TDV İslam Ansiklopedisi* 39 (içinde), İstanbul: TDV Yayınları, 54-57.
- Kardaş, S. (2014). Nâbî'nin 'Gelür Gider' Redifli Gazelinin Ontolojik Analiz Yöntemiyle Yorumlanması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29, 525-536.

- Okçu, N. S. (1993). *Şeyh Gâlib (Hayatı, Edebî Kişiliği, Eserleri, Şiirlerinin Umûmî Tahlili ve Divanının Tenkidli Metni)*, Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Öztürk, F. (2007). Osmanlı Şiirine Sanat Ontolojisiyle Yaklaşmak Üzerine. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2/4, 680-684.
- Özuygun, A.R. ve Baysan, H. (2014). Şeyh Galib'in "Düştü" Redifli Gazelinin Şerhi ve Yapısalcılık Açısından İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 60, 321-338.
- Pala, İ. (2004). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı.
- Sona, F. (2018). Necâti Bey'in Garîb Redifli Gazelinin Ontolojik Analiz Metoduyla İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science*, 22, 131-142.
- Şeyh Galib (tarihsiz). Hüsn ü Aşk, (Haz. M.Nur Doğan), <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78443/seyh-galib-husn-u-ask.html> (Erişim: 25.11.2020).
- Tatcı, M. (2005). *Yunus Emre Külliyyatı Yunus Emre Divanı Tenkitli Metin*. C. II, İstanbul: MEB.
- Tökel, D. A. (1996). Ontolojik Analiz Metodu ve Bu Metodun Baki'nin Bir Gazeline Uygulanışı. *Yedi İklim*, 74, 53-59.
- Tökel, D. A. (2007). Divan Şiirine Modern Çözümleme Yöntemlerinden Bakmak. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2/3, 535-555.
- Tunah, İ. (2011). *Sanat Ontolojisi*. İstanbul: İnkılap.
- Uludağ, S. (2001). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı.
- Yazır, M. H. (2006). *Hak Dini Kur'an Dili Meâli*. Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, A. (2007). Düşmek İmajı ve Şeyh Galib'in Düşüşü. *Bilig*, 42, 213-227.

34. Azmîzâde Hâletî Dîvânî'nda melâmet ehli olarak âşık¹**Mehmet Furkan ÇELİK²****APA:** Çelik, M. F. (2021). Azmîzâde Hâletî Dîvânî'nda melâmet ehli olarak âşık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 556-567. DOI: 10.29000/rumelide.895973.**Öz**

Kaynaklar vasıtasıyla edindiğimiz bilgilere göre 1570 yılında dünyaya gelen Azmîzâde Hâletî'nin asıl adı Mustafa'dır. İyi bir medrese eğitiminin ardından müderrislik, kadılık ve kazaskerlik gibi görevlerde bulunan Azmîzâde Hâletî, 17. yüzyıl klasik Türk şiirinin önemli sanatçılarından biridir. Biyografik bilgiler veren kaynaklarda okumayı seven, araştırmacı, iyiliksever, ilim ve kültür meraklısı bir kişi olarak tanıtılan şair, rubailerinin yanı sıra âşıkâne, rindâne ve hâkimâne tarzda yazdığı gazeller ile de ön plana çıkmıştır. Hâletî'nin şiirlerinde dikkat çeken unsurlardan bir diğeri ise melâmetîlik kavramıdır. Dîvânındaki şiirlerin bazı bölümlerinde bu kavrama yer vermiş ve çeşitli bağlamlarda bu kavramı işleyerek kullanmıştır. Sözlük anlamı itibarıyla kınamak, ayıplamak ve sitem etmek gibi anlamlara gelen melâmet kelimesi, Arapça *levm* kelimesinden türemiştir. Kınanmayı ve ayıplanmayı kendilerine bir görev addeden melâmet yolcularına ise *melâmî* adı verilmiştir. Bu çalışma aracılığıyla melâmet kavramının ve klasik Türk şiiri bünyesinde âşık rolünü icra eden bir tip olarak ifade edebileceğimiz melâmîlerin Azmîzâde Hâletî Dîvânî'ndeki yansımaları ele alınmıştır. Bu doğrultuda Azmîzâde Hâletî'nin hayatı ve edebî kişiliğinden yola çıkılarak melâmet ve melâmîlik gibi hususların dîvânındaki işleniş şekli ve bu kavramlara bakış açısı incelenmiştir. Öte yandan bu çalışma aracılığıyla melâmîliğin 17. yüzyıl klasik Türk şiirine yansımaları ve şairin dîvânında yer alan âşık tipinin, melâmetîlik bağlamındaki konumu açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Klasik Türk edebiyatı, Azmîzâde Hâletî, melâmet, Melâmîlik, âşık tipi**Lover as a melâmet master in Azmîzâde Hâletî Dîvân****Abstract**

Information that we collected with the help of resources show that, Azmizade Haleti's (birth: 1570) real name is Mustafa. Azmizade Haleti, who had a sophisticated medresseh education and became qadi and military judge, was one of the important artists of the classical Turkish poetry in the 17. century. In the biographical resources, he is portrayed as an avid reader, culture and science lover. Also, he came into prominence by writing the ghazals with the type of aşıkane, rindane and hakimane. In Haleti's poems, melâmî tradition (melâmîlik) is worth to mention. In some part of his poems in his divan, he mentioned this concept and used it in different contexts. To define, in the dictionary, melâmîlik means 'to condemn, blame, and reproach'. It is derived from word *levm* which is Arabic. Melâmet passengers who likes to be blamed and condemned are called melâmî. In this work, melâmet concept is defined and explained its reflections in Azmizade Haleti Divan because melâmet is seen as lover type in the classical Turkish poetry. By this token, Azmizade Haleti's life

¹ Bu çalışma 22-23 Şubat 2020 tarihlerinde düzenlenmiş olan Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirin revize edilmiş ve genişletilmiş hâlidir.

² Dr. Öğr. Gör., İnönü Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü (Malatya, Türkiye), mehmetfurkan.celik@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0326-1014 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.01.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.895973].

and melâmet and melâmîlik concepts which is seen in Haleti's literary character will be explored. On the other hand, it is aimed to explain melâmîlik concept's reflections in 17. century classical Turkish poetry, poet's lover type in his poems and its link with melâmî tradition through this study.

Keywords: Classical Turkish literature, Azmizade Haleti, melâmet, Melâmîlik, lover

Giriş

1570 yılında İstanbul'da doğduğu bilinen Azmîzâde Hâletî, Sultan III. Murad'ın hocası olan şair Azmî Efendi'nin oğludur. Asıl adı Mustafa olan Hâletî, medrese eğitimini tamamladıktan sonra 21 yaşında müderrisliğe başlamış ve İstanbul'daki bazı medreselerde çalışarak zaman içerisinde yeteneği ve azmi sayesinde mevkisinde yükselerek Süleymaniye müderrisliğine atanmıştır. Bu görevinden sonra ise kadılığa geçerek Şam ve Kahire kadılıklarında görev yapmıştır. 1627 yılında Rumeli kazaskerliği görevine getirilen Hâletî, iki yıl sonra emekli olmuş ve 1631 tarihinde ise vefat etmiştir (Kaya, 1996: 9).

Hâletî henüz genç yaşlardayken babasını kaybetmiştir. Ne tesadüf ki babasını kaybettiği yaşlardayken kendi oğlunu da toprağa vermiştir. Bu trajik olaylara ilaveten yaşadığı dönemde gerekli ilgiyi görememesi ve birtakım haksızlıklara maruz kalması onun ruhsal olarak çöküntüler yaşamasına sebep olmuştur. Bu durumun bir yansıması olarak da yaşam tarzı itibariyle genel olarak karamsar bir tablo çizmiştir (Kaya, 1996: 15).

Kaynaklar vasıtasıyla edinilen bilgilere göre yardımsever, adaletli, sözünün eri ve eli açık bir insan olan Azmîzâde Hâletî, aynı zamanda okumayı ve araştırmayı çok seven biridir. Öğrencisi Atâî'nin aktardığına göre Hâletî'nin vefatının ardından birtakım notların bulunduğu 4000 civarında kitabı bulunmuştur (İpekten, 1991: 348). Yine Atâî'nin verdiği bilgilere göre Azmîzâde Hâletî yaşadığı dönemde hak ettiği değeri görememiş ve bu nedenle de şiirlerinde hem bu durumdan hem de maruz kaldığı haksızlıklardan yakınmıştır. Oysa erken yaşlarda şiir yazmaya başlayan Azmîzâde, babası gibi şiirleriyle şöhret olmuştur. Özellikle rubâileriyle meşhur olan Azmîzâde gerek kendi çağında gerekse sonraki dönemlerde bu alandaki ustalığıyla kendinden söz ettirmiştir (İpekten, 1991: 349). Öte yandan âşıkâne, rindâne ve hakimâne tarzda yazdığı gazeller ile ön plana çıkan Azmîzâde Hâletî, şiirlerinde kullandığı melâmet kavramı ve onunla ilintili bir takım terimleri kullanması ile de dikkat çekmektedir. Şairin, bu kavramı nasıl işlediği ve hangi amaç ile hangi bağlamlarda kullandığı oldukça önemlidir.

17. yüzyıl klasik Türk şiirinde melâmetliliğin yansımalarını tespit edebilmek ve şairin melâmet karşısındaki konumu hakkında fikir sahibi olabilmek için şairin hayatı ve edebî kişiliği önemli bir yere sahiptir. Bu husustan hareketle şiirlerinin aşk ve melâmet kavramları noktasında taranması, tespit edilen malzemelerin melâmet ve şairin şiir dünyası bağlamında incelenmesi ve analiz edilmesi, örnek beyitlerin ve diğer bulguların teorik verilerle desteklenip iddialar arasında sentez yapılarak bir sonuca ulaşılması, bu çalışmanın amaç ve yöntemini oluşturmuştur.

1. Melâmet ve Melâmîliğe dair

Melâmet, sözlük anlamı itibariyle kınamak, ayıplamak ve sitem etmek anlamlarına gelen *levm* kelimesinden türemiştir. "Yusuf, 12/32; Kalem, 64/39; Maide, 5/54; Zariyat, 51/54; İsrâ, 17/19, 39; Muminun, 23/6, Meâric, 79/39; Saffat, 37/142 surelerinde *levm* ve melâmet sözlük anlamında kullanılmıştır." (Uludağ, 2014: 149) Melâmîlik yoluna giren ve bu yolu benimseyen kimselere de *melâmî* adı verilmiştir.

Kınayanın kınamasına aldırış etmeyenler olarak tanımlayabileceğimiz melâmîler³, hayatlarını güzellik içinde yaşamalarına rağmen sahip oldukları tüm iyi yönlerini ve özelliklerini yok sayarak değersiz kılarlar ve en küçük ayıplarını dahi ifşa ederek toplum içinde itibarsızlaşmayı kendilerine kâr sayarlar (Sülemî, 1950: 15). Hayır gizleme ve şerri ifşa etme anlayışı onlar için önemli bir doktrindir.

Melâmetîlik, kendi temeli olarak dindarlık ve takvanın toplumsal yaşamda bulunan mesleklerden bir tekine indirgenmeyip her yanına yayılması gerektiği inancı üstüne kuruluydu. İnsan yaşamının bu dünyada salt dindarlıkla doldurulması ancak kişinin iç tinsel duraklarının gizli tutulması ile olabilirdi, çünkü sergilenmeleri bireyi kaçınılmaz olarak bir din uzmanının ayrıcalıklarına hak iddiasına iter, dolayısıyla da toplum yaşamında ayrı ayrı din yollarının ortaya çıkması sonucunu verirdi, bu ise beddualydı (Karamustafa, 2008: 41).

Hücvârî'ye göre Allah, kendisine yönelen kullarını halka levmettirir fakat; sövgü ve kınanmalara maruz kalan o kişilerin kalplerini söz konusu ayıplanmalara karşı muhafaza eder. Böylelikle Allah, o kullarını başka kişilerin kınayışlarından düşünce olarak azade kılar ve sahip oldukları güzellikler ve iyilikler nedeniyle büyüklenme ve kendini beğenme gibi sıkıntılı durumlardan da korumuş olur. Yine Hücvârî, halkın razı ve hoşnut olmadığı bazı kişilerden Allah'ın razı olduğunu dile getirir ve bu düşüncesini meleklerin de Hz. Âdem'i beğenmeyerek "Biz seni eksiksiz bilirken ve durmadan övgü ile tenzih ederken orada fesat çıkaracak ve kan dökecek birini mi yaratacaksın?"⁴ dediklerini aktaran bir âyet ile destekler (Azamat, 2004: 24).

Melâmîliğin tarih sahnesinde varoluşu ile ilgili yapılan çalışmalara göre melâmet fikrinin ilk olarak Hamdûn el-Kassâr ile ortaya çıktığı ve zamanla bazı kişi ve gruplar tarafından farklı şekillerde yorumlanmaya başlanan züht hareketine bir tepki olarak doğduğu bilinmektedir (Özsoy, 2014: 87). Bir müritte bulunması lüzumlu olan niteliklerden biri olarak kabul edilen melâmetîlik, aynı zamanda suistimale açık bir inanç hareketi olarak da cereyan etmiştir. Nitekim müritlikte melâmet-sıfat ve kalender-sîret olmak önemli bir nitelik olarak kabul edilirken; şeriata aykırı davranışlar sergileyerek bunu melâmetîlik ile ilişkilendirmeye çalışmak ise hoş karşılanmamıştır. Konuya örnek teşkil etmesi açısından Necmüddin Dâye'nin, şeriata saygısı olmayan kişileri melâmet meşrep olmaya davet etmesi bu bakımdan önemlidir (Uludağ, 2014: 163).

Melâmetîlik her ne kadar kurumsallaşmasa da bazı kişi ve gruplar tarafından manevî anlamda tatminkarlık sağlaması nedeniyle tercih edilen bir yol olmuştur. Bu tercihin arka planında melâmetîliğin kendine has prensipleri ile kaba sofuluk ve şekilci anlayış gibi oluşumlara muhalif olması da etkilidir. Horasan'da ortaya çıkarak Yesevîlik, Bektaşîlik ve Ahîlik gibi oluşumlarla da benzer yönleri bulunan melâmetîlik, yalnızca din kisvesi altında değerlendirilebilecek bir oluşum olmayıp bir inanç sistemi ya da hayat felsefesi olarak da ele alınabilir (Çelik, 2019: 179). Bu doğrultuda melâmetîlik:

... cömertlik ve fütüvvet gibi sosyal ilkelerle örülmüş, samimi bir şekilde kendini kontrol, nefis muhasebesi ve bunun kapsamında olan ancak dış görünüşte diğer insanlardan ayrılmayı sağlayacak herhangi bir nişanı ya da İslam şeriatına sıkı bağlılığı ifade eden manevi üstünlüğü çağrıştıracak bätını bir iddianın bulunmadığı bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır (Özsoy, 2014: 85-86).

Melâmetîlik denilince akla gelen ilk isimlerden biri olan İbnî Arabî, Hz. Muhammet de dâhil olmak üzere bütün peygamberleri melâmî olarak kabul etmiştir (Bolat, 2009: 462). Yine İbnî Arabî'ye göre melâmîler, sahip oldukları bir halden ötürü öteki müminlerden ayırt edilemezler. Sabit bir mekânı mesken edinmeyen melâmîler, toplumsal hayata iştirak ederler ve dikkat çekmemek için Cuma

³ "Onlar, Allah yolunda cihâd ederler ve hiç kimsenin kınamasından korkmazlar."(Kur'ân, Mâide: 54)

⁴ Kur'ân, Bakara: 30

namazının kılındığı mescitlerde daima aynı yerde bulunmazlar. Ölçülü bir şekilde ailesiyle zaman geçirir ve doğrudan ayrılmazlar. Allah'a kulluk etmekten bir an bile geri durmayan melâmîler, ikiyüzlülükten kaçınır ve tüm eylemlerinde Allah'ı zikrederek salih kul olmaya çalışırlar. Nitekim onlar bu sayede yüksek bir mevkiye sahiplerdir. İbnî Arabî, melâmîlerin Allah katındaki konumlarının bilinmesi durumunda insanların onları ilahlaştıracakları bilgisini de paylaşmaktadır. Esas itibariyle züht hareketine ve sûfilere tepki olarak ortaya çıktıkları düşünülen melâmîler, kendilerini şekilci anlayışa sevk edecek her türlü eylemden ve gösterişten kaçınmışlardır. Kınamalara, sövmelere, ayıplamalara aldırış etmeyen bu zümre, ibadetlerini gizli gizli yaparken en küçük kusurlarını ifşa etmeyi kendilerine bir vazife olarak bilirler (İbn Arabî, I/182; III/35). Ayıplanmak ve nefislerini tezkiye etmek amacıyla çeşitli hâl ve hareketlerde bulunan kimi melâmîler, bedenlerini dağlar, elif çeker, na'l keser, kendilerine mahsus bazı aletler taşır ve övülmekten hoşlanmazlar. Ayrıca melâmetîler, hayatlarını sadece sadaka ve zekât gibi yardımlarla idame ettiren sûfilere hoş bakmazlar (Karamustafa, 2008: 48).

Melâmetî dış görünüşüyle halktan birisi gibidir; ancak iç hâli ile onlardan farklı bir konumdadır (Uludağ, 2014: 159). Onlar, Allah ile aralarındaki hâli başkasının bilmesini istemez. Hiçbir iddia üzerinde hak sahibi değildir. İddia, onun için cahillik ve münasebetsizlikten ileri gelir ve kişide birtakım noksanlıkların olduğunu gösterir. Allah tarafından kendi kerameti ile sınanmaktan ve insanların bu keramet nedeniyle fitneye karışmasından sakınır. Bu nedenle de keramet göstermez, daha doğrusu buna ihtiyaç duymaz (DİA, 2004: 26).

2. Azmîzâde Hâletî ve melâmet

2.1. Melâmete bakış açısı

Çıkış noktası itibariyle züht hareketine bir tepki olarak doğduğu bilinen melâmet, tasavvuf tarihi içerisinde farklı yorumlamalara ve tanımlamalara maruz kalmış bir oluşumdur. Bunun en büyük sebebi ise gerçek melâmîler ile melâmî olmadıkları halde öyle görünmeye çalışan müteşâbih melâmîlerdir. Ancak tanımlamalar ve teşhisler ne kadar değişkenlik gösterse de melâmetin felsefesi ve esas gayesi bellidir. O da klişe algı ve tabulara karşı çıkmaktır.

Melâmet 'tahrîb-i âdattır' yani âdetleri tahrip etmek, geleneklere muhalefet etmektir, şeklinde de tarif edilir. Toplumda var olan örf ve âdetler ya akla, dine aykırı olurlar veya uygun olurlar. Pek çok kimse akla ve dine aykırı âdetlere uyar, kendini buna uymak zorunda hisseder. Bu âdetlere esir düşer, özgürlüğünü yitirir. Yerleşik âdetlere aykırı davranışlar ağır eleştirilere ve şiddetli kınamalara yol açar... İşte bu noktada cesaretle hareket edip âdetleri yıkmak melâmettir (Uludağ, 2014: 159).

Melâmetin bir felsefesi olduğu kadar psikolojik bir tarafı da vardır. Bu konuda şairin içerisinde bulunduğu ruh hâli önemli bir rol oynar. Öyle ki şairin mizacında olması muhtemel platoniklik, karamsarlık, travmalar, kaygı veya duygu bozuklukları gibi hususlar, onun şiir mecrasını büyük oranda etkiler. Bu anlamda şairin hâletiruhiyesine dair birtakım bilgilere sahip olmak onun şiir ile arasındaki bağı anlama konusunda bizlere yardımcı olur.

Azmîzâde Hâletî, hayatı boyunca birtakım trajik olaylar ile karşı karşıya kalmış ve bunun sonucunda zaman zaman karamsarlığa sürüklenmiş bir şairdir. Ancak o, her şeye rağmen dünya hayatının ruhsal yorgunluk ve türlü cefalarla harcanacak bir yer olmadığı kanaatine varmıştır. Buna istinaden de dünyanın gelip geçiciliği karşısında uhrevî ve tasavvufî bir hayat felsefesini ön plana çıkarmıştır (Kaya, 1996: 15). Bir müseddesinde Hallâc-ı Mansûr'un yolundan gittiğini söyleyen Hâletî, dünya malına dair

hiçbir beklentisinin olmadığını ve hiçbir kişiye ihtiyaç duymadığını ifade ederek zelillik ve düşkünlük toprağını taht, fakr külâhını ise tâc edindiğini dile getirir. Bir aşk sultanı olarak dünyevî hiçbir şeye itibar etmeyeceğini söyleyen şair, kendini bir abdâl olarak tanımlar:

Dem-â-dem cûşdan hâlî degül bir bahr-i mevvâcam
 Muhabbet arsasında pey-rev-i Mansûr-ı Hallâc'am
 Ne dünyâdan murâdum var ne hod bir ferde muhtâcam
 Mezellet hâkidür tahtum külâh-ı fakrdur tâcum
 Şeh-i aşkum sipih ü âfitabı taht u tâc itmem
 Bir abdâlüm ki ölsem dehre arz-ı ihtiyâc itmem⁵

müs. 1/II

Dünyevî şeylere önem vermediğini ve hiçbir kimseden de makam, mevki, para, pul beklentisinin olmadığını ifade eden Hâletî, düşkünlük toprağını taht olarak kabul ettiğini söyleyerek aslında dervîş-sîret bir yapı ile arzı endam eder. Şair, melâmet ehli arasında "Sultânü'l-Melâmetiyyîn" şeklinde nam salan ve görüşleri ile tasavvufî düşüncenin önemli bir yapı taşı olarak kabul edilen (Uludağ, 1996: 377) Hallâc-ı Mansûr'un yolunu yol olarak benimseyerek tâc ve taht gibi dünyaya ait maddi sembollerden kaçınan bir âşık portresi çizer. Bunu ifade ederken *abdâl* tanımlamasını kullanması ise melâmî işlevin bir bütünsellik içerisinde değerlendirilmesini daha pratik bir hâle getirir.

Tasavvuf tarihi içerisinde dikkat çekici bir yere sahip olan melâmet oluşumunun edebî zemindeki yansımaları oldukça önemlidir. Bunun tespiti için şairin kendi penceresinden melâmete olan bakış açısını ele almak gerekir. Bu bağlamda şairin melâmet anlayışının ve söz konusu kavramın şiirlerindeki işlevselliğinin daha iyi kavranabilmesi için konunun farklı başlıklar altında irdelenmesi daha doğru olacaktır. Özellikle melâmetin aşka kaynak teşkil etmesi, melâmet felsefesinin âşık tipinin oluşumundaki rolü ve âşık tipindeki yansımaları gibi maddeler bu konuda ele alınması gereken hususlardır.

2.2. Şiirlerinde melâmet

2.2.1. Aşkın kaynağı olarak melâmet

Tarikatlar ve düşünce / inanç sistemleri bakımından oldukça çeşitlilik arz eden Osmanlı tasavvuf tarihinde melâmetlilik dikkat çekici bir yere sahiptir. Mistik bir hareket olarak da nitelenen bu düşünce sistemi, bilhassa sosyal hayatta gerek ritüelleriyle gerekse felsefesiyle bir etki alanı oluşturmuştur. Bunun en bariz delili ise toplum hayatının en önemli yansımalarını tespit edebildiğimiz klasik Türk şiiri kaynağıdır. Zira klasik Türk şairleri sözünü ettiğimiz melâmî işlevi, tip ya da tipler üzerinde konumlandırarak onların karakteristik özelliklerini kendilerine özgü enstrümanları aracılığıyla şiire malzeme yapar. Bunu yaparken söz konusu mistik yapıya ilişkin bazı kavramları da kullanır (Öztürk, 2007: 215). Melâmî mesrebin şiirde benimsenmesi ve işlenmesi hususunda Ahmet Atilla Şentürk şunları söylemektedir:

Divân şiirinin benimsediği aşk uğruna rüsva olma, şarap ve meyhane düşkünlüğü vb. dinî değerler açısından hiç de hoş görülemeyecek durumların şiir geleneği içindeki yapısını kavrayabilmek için, Horasan mistik ekolünün benimsediği öne çıkardığı 'melâmet' mesrebinin iyi bilinip anlaşılması

⁵ Kaya, Bayram Ali (1996). *Azmî-zâde Hâletî (Hayatı, Edebi Kişiliği, Eserleri ve Divânının Tenkidli Metni)*, Doktora Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

gerekmektedir...Melâmet mesrebi, Osmanlı şiirinin temelini oluşturan değerler arasında şimdiye kadar gözden kaçan en önemli ve üzerinde durulması gereken bir konudur (2006: 349-390).

Melâmet, klasik Türk şiirindeki aşk anlayışının ve âşık tipinin arka planında yatan temel etmenlerden biridir. Âşığın, kınayanın kınamasına aldırış etmemesi, pejmürde, avare, divane bir yaradılıştaki olması, rezil rüsva olmaktan korkmaması, kendine has davranışlarıyla kimi zaman protest bir ruh hâlini benimsemesi, aslında onun melâmî meşrebine işaret eden göstergelerden bazılarıdır. Gezginliği, serkeşliği, ehlikeyifliği, hayranlığı ve sonrasında ortaya çıkan ruh hâli ile vücudunda meydana getirdiği birtakım tahribatlar, melâmî bir âşığın portresini ortaya koyan en önemli imajlardandır.

Melâmet, aşkın doğal bir sonucudur. Diğer bir deyişle aşk, melâmetîliktir. Zira âşık, aşk kadehindeki içtiğinden beri melâmetten nasibini almıştır. Melâmî âşık öyle bir hâle bürünmüştür ki meyhanecilerin pîri dahi âşığı görse kendinden utanır. Sarhoşluk hâliyle aklın bağlarından kurtulan ve kendini bir nevi soyutlayan âşık, utanma ve ar duyma gibi duygulardan varestedir:

Câm-ı 'ışkun çekeli şöyle melâmet-zedeyin
Görse mey-hânede ger pîr-i mugân 'âr çeker

g. 221/4

Melâmet, zorlu bir yoldur. Eğer aşk belasına bulaşmış bir gönül söz konusuysa onun yeri melâmet denizinin kıyısıdır. Türlü zorlukların ve sıkıntıların merkezinde bulunan melâmetîlik, âşıklar için aslında bir sığınaktır:

Tıfl-ı dil-i belâ-zede dâ'im hatardadır
Zirâ mesîri bahr-i melâmet kenârıdır

g. 173/6

Melâmet, aşkın ispatıdır. Âşık, aşkı ispatlama amacıyla olmasa bile fiziksel görünümünden ya da hal ve hareketlerinden içerisinde bulunduğu ruh hâli hakkında çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Çünkü onun kendine mahsus bir takım özellikleri vardır. Ancak aşka bir nişan gerekirse bu meydan içerisinde melâmet oku buna nişandır / izdir:

'İşka nişân gerekse eger Hâletî dahi
Bu 'arsa içre tîr-i melâmet nişâmıdır

g. 235/5

Melâmet, cesaret sahibi olmaktır. Başka türlü aşk ehli olunmaz. Zira şairin dile getirdiği üzere felek aslanı bile ahının ateşinden sakınırken melâmet kurdundan kaçmak aşk ehline ayıptır. Melâmet yolculuğunda âşığın nelerle karşılaşacağı bilinmez. Rüşvalıklarla, ayıplanmalarla ve cefalarla dolu bu yolculukta âşığın kendini geri çekmesi, hatta tereddüt etmesi dahi kabul edilemez bir durumdur. Bu nedenle melâmetin her türlü yakıcılığına ve yıkıcılığına rağmen yolundan sapmamalı ve aşk ehli olduğunu göstermelidir:

Şîr-i gerdûn âteş-i âhından eylerken hazer
Ehl-i 'ışka 'aybdur gürg-i melâmetden girîz

g. 301/3

2.2.2. Melâmetin şekillendirdiği âşık

Melâmetin şekillendirdiği aşk anlayışı bağlamında klasik Türk şiiri geleneğindeki âşık tipinin melâmî mesrep bir yapıya sahip olduğunu belirtmek eldeki veriler doğrultusunda yanlış olmaz. Aşkın tabiatı gereği bir nevi doğal seçim yoluyla melâmî kisveye bürünen âşık, bu şekilde duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade eder. Fiziksel hâl ve hareketlerini daha iyi sergiler. Âşığın esriklüğünün ve savrulmalarının melâmet olgusu üzerinde vücut bulması, onu aklın bağlarından âzâde kılar. Kalıplaşmış algı ve davranışlara muhalif bir tepki olarak ortaya çıkan melâmîler,

dış görünüşlerinden iç hâllerine intikal edilemeyecek hâl, fiil, davranış ve sözleri seçerek avam ile avam, havas ile havas olmuşlar; gerçek durumlarını sezdirmemeyi, toplum içerisinde kıyafet ve görünüşte ayırt edilmemeyi anlayışlarının esası olarak belirlemişler, sırlarının açığa çıkmasından korktukları ve insanların övmelerine sebebiyet verecek bir hâl ortaya çıkınca nefislerinin gururlanmasından çekindikleri için bir taraftan bu hâllerini gizlemeye çalışmışlar, diğer taraftan nefislerini kırmak için halkın öfke ve tepkisini çekecek, hatta zaman zaman kınama ve azarlamalarına neden olacak fiiller işlemişlerdir (Bolat, 2004: 10).

Kınayanın kınamasına aldırış etmeyen âşıklar, kınanma eylemine yol açacak davranış ve hareketleri sergilemekten imtina etmezler. Toplum tarafından övülmek, örnek gösterilmek, ayıplanmamak ve azarlanmamak gibi kaygılardan uzak bir şekilde yaşamakla beraber sıra dışı olarak da niteleyebileceğimiz marjinal ve protest bir hayat yaşarlar. Âşığı bu psikolojiye iten en önemli faktörün melâmî aşk felsefesi olduğu aşıkârdır. Aşkın sebep olduğu fiziksel ve ruhsal haller, âşığı doğal olarak melâmî mesrep bir hâle getirir. Melâmî mesrep bir âşığın melâmet yolunu terk etmesi mümkün değildir. Onun melâmîliği aslında kendi iradesi dışında tezahür eden bir durumdur. Konuya dair farklı bir kaynaktan örnek vermek gerekirse klasik Türk şiirinin önemli şairlerinden Fuzûlî, âşığın melâmîliğini Allah'ın bir takdiri olarak görür:

Ey ki ehl-i 'aşka söylersen melâmet terkin et
Söyle kim mümkün midir tağyîr-i takdîr-i Hudâ⁶

Melâmî ve melâmetlilik gibi kavramlar ile ilgili veriler parçadan bütüne doğru ele alındığında âşık tipini oluşturan önemli hususların ortaya çıktığı görülecektir. Melâmet felsefesinin, âşık tipinin vücut bulmasında ne kadar önemli bir kaynak olduğu dikkat çekmekle beraber; melâmet zümresindeki aşk erlerinin de aynı zamanda âşık rolünde oldukları unutulmamalıdır (Çelik, 2019: 188).

Melâmetlilik, rüsvâlıktır. “Yüzümü mahallenin köpeklerinin ayağına halı etmezsem / döşemezsem benim de adım melâmet çölünün Kays'ı olmasın.” diyen şair, kendisini neredeyse insanî mertebelerin en zelili konumuna indirgeyerek rüsvâlıkta sınır tanımaz. Bunu melâmî meşrebi nedeniyle yapan âşık ise melâmet olmazsa aşkın da olmayacağını diğer bir deyişle eksik kalacağını bilmektedir:

Rûyumı pây-ı segân-ı kûyuna ferş itmesem
Kays-ı sahrâ-yı melâmet olmasun adum benim

g. 502/2

Melâmet, perişanlıktır. “Melâmet rüzgârıyla perişan olana kadar gönül ümidinin yapraklarına şiraze gerekmez.” diyen Hâletî, aşkın yıkıcılığını, yarattığı tahribatı, dağınkılığı ve perişanlığı melâmet kavramı bağlamında ele alarak melâmetliliğin bu özelliğine dikkat çekmiştir. Zira melâmetliliğin olduğu

⁶ Fuzûlî, Divân, g. 1/5 (Akyüz, Kenan- Süheyl Beken -Sedit Yüksel-Müjgan Cunbur (1990). Fuzûlî Divânı, Akçağ yayımları, Ankara.)

verde her türlü sıkıntı ve eziyet olabilir. Böyle bir durumda âşığın normal bir psikolojiye sahip olması beklenemez. Çünkü melâmet rûzgârı âşığı şirazedenden çıkarır:

Evrâk-ı ümîd-i dile şîrâze gerekmez

Tâ kim ola her bâd-ı melâmetle perîşân

g. 570/6

Melâmetin cefası o kadar çoktur ki sevgilinin ezasından bile daha fazladır. “Melâmet oklarından can kuşuna isabet etmeyen ok kalmadı. Korkum odur ki sevgilinin gamzesinin oklarına yer olmasın.” diyerek bu durumu ifade eden şair, melâmetîliği rûsvalık ile sevgilinin sebep olduğu sıkıntı ve güçlükler noktasında konumlandırır. Çünkü melâmîler her ne kadar kendilerini toplum içinde gizlemeye çalışsalar da gerek ruhsal gerekse fiziksel halleri ve davranışları nedeniyle insanlar tarafından sürekli ayıplanırlar ve azarlanırlar. Zaman zaman fiziksel ve psikolojik şiddete dahi maruz kalan melâmet erleri, sevgilinin eza ve cefasından mahrum kalmak istemezler:

Korkum oldur kim hadeng-i gamzesi yir bulmaya

Murg-ı câna gelmedük tîr-i melâmet kalmadı

g. 858/6

2.2.2.1. Melâmetin âşıktaki tezahürü

Fiziksel ve ruhsal göstergeler, bir tipin karakteristik özelliklerinin tespit edilebilmesi için önemli imgelerdir. Somut varlıkların tanımlanabilmesi ve karakterize edilmesi daha kolay olduğu için fiziksel göstergeler, ruhsal göstergelere nazaran daha ön plandadır. Bu doğrultuda klasik şiir geleneğinde âşık rolündeki abdâl ve kalenderî gibi melâmî meşrep âşıkların kendilerine mahsus tarzları dikkat çeker. Yanlarında taşıdıkları enstrümanlar, giyim kuşam tarzları, bedenlerindeki birtakım izler, onların aynı kaynaktan beslendiğini gösteren dikkat çekici karakteristik özelliklerdendir. Melâmî âşık, bazen çar-darb yapmış bir vaziyette karşımıza çıkarken bazen üryan bir şekilde gezmeyi tercih eder. Giyinik olduğu zamanlarda ise pejmürdeliği elden bırakmayan divane âşık, kimi zaman hasıra bürünür; kimi zaman ise koyun yününden yapılan nemed kuşanır. Dikkat çeken bir diğer giyim kuşam imgesi ise kefendir (Şentürk, 2016: 372).

Âşık rolündeki bir tip olarak tanımlayabileceğimiz abdâllar ve onların fiziksel görünümüne dair bilgi edindiğimiz kaynaklar, bizi aynı zamanda melâmî meşrep bir âşığa götürmektedir. Onların keşkül, cüradân, çerağ, teber, nacak, kaşık, paleheng ve nefir gibi eşyalar taşımaları, bu eşyalardan bazıları ile çeşitli ritmik sesler çıkarmaları, kesici delici aletler ile vücutlarında nal kesmek, dağlamak, elif çekmek, şerha şerha etmek suretiyle yaralar ve izler oluşturmaları, keyif verici maddeler ile hayranlık haline bürünmeleri, giyim kuşamdan soyutlanmış bir şekilde baş kabak yalın ayak ve üryan olarak gezmeleri öne çıkan karakteristik özelliklerindendir. Bu konu ile ilgili olarak Ahmet Talat Onay şu bilgileri vermektedir:

Rum abdâlları kan hayran ve sine-i sad-çâkleri uryân ve ellerinde şedde-çerâğ ve lâle-sıfat cisimleri pür- dâğ, daire ve kudümlerini döge döge ve her nevbet boynuzların çala çala raks-zenân ve narakünân, başları kabak yalın ayak, tenleri çıplak birer tennureleri var ancak, miyanlarındaki palehenk birer zünnar kuşak ve omuzlarında birer Ebu Müslimî nacak ve ellerinde ser-deste namıyla birer çomak ve yanlarında ikişer cür'adân birinde kav ve çakmak birinde esrar idüğü muhakkak ve bellerinde dahi abdâlâne birer sarı kaşık ve birer keşkül sarkık ve bedenleri yol yol yanık ateşinler idüğüne dağları tanık ve sinelerinde şekl-i Zülfikâr-ı Ali ve kimisi pehlûsunda nâm-ı Hayder-i kerrâr ve kimisinin bazusunda heyet-i mâr ve cümlesinin şakaklarında dağı var (Onay, 2014: 24).

“Melâmetî, aşırı durumlarda toplumsal bakımdan kalender kadar sapkın olabilirken dinî inanç ile tek tek inanların uyguladığı biçimiyle amelin doğa ve anlamının öteki inananların algulaması ile belirlediği ‘kılınç kipi’ içinde davranırdı.” (Karamustafa, 2008:47, 48) Bununla birlikte melâmî meşrep âşıkların, tıpkı abdâl ve kalenderî tiplerinde olduğu gibi baş açık, ayak yalın bir şekilde dolaştıkları bilinmektedir. Âşık rolündeki tiplerin çıplak olmaları konusunda, onların şekilcilığe karşı olmaları ve bu bağlamda protest bir tavır takınmaları önemli bir rol oynar. Bu bir melâmetilik göstergesi olmakla beraber aynı zamanda cesaret gerektiren bir eylemdir. Kalıplaşmış davranış ve şekillere karşı durarak sıra dışı bir görünüm benimsemek ancak cesur ve çılgın âşıkların yapacağı bir eylemdir:

İctinâb itse n’ola şâh-i serîr-i nâzlar
Baş açık âbdâl olurlar ‘âşık-i ser-bâzlar

müf. 113

Âşık için çıplaklığın bir diğer şekli de saç, sakal, bıyık ve kaşları tıraş ederek bir abdâl gibi aşk üryanı olmaktır. Âşık, çar-darb adı verilen bu işi yaparak sadece madden soyunmaz; manevî bakımdan da bir soyutlanma içerisine girer. Soyunmak eylemiyle başlayan süreç, melâmî âşığın benliğinden ve biçilmiş toplumsal rollerden kendisini soyutlaması ile devam eder. Melâmetin beraberinde getirdiği bu hâl ve hareketler, rezilliklere ve türlü türlü ayıplanmalara karşı âşığı farklı bir boyuta taşır. Hayranlık hâlinin oluşumuna zemin hazırlayan keyif verici bazı maddelerin kullanımıyla rüsvalık durumu ve toplumsal tepkilere karşı duyarsızlaşma, melâmî âşık için bir nevi trans halidir. Âşığın içerisinde bulunduğu bu ruh hâli, onu kınanmaya yol açacak her türlü davranışları sergilemeye sevk eder:

Çâr-darb âbdâl-veş ‘uryân-ı ‘ışk oldum yine
Bir civân-ı çâr-ebrûya uruldum hey meded

g. 126/3

Klasik şiir geleneği dâhilinde âşık tipinin sergilediği davranışlardan biri de kendi bedenine acı çektirmek ve vücudunda birtakım yaralar açmak şeklinde karşımıza çıkar. Onların bedenlerinde nal kesmek, dağlamak, elif çekmek, şerha şerha etmek suretiyle yaralar ve izler oluşturmaları, içerisinde buldukları ruh hâli ile yaptıkları fiziksel şiddetin göstergeleridir. Bilhassa âşık rolündeki tiplerden olan abdâl ve kalenderî gibi melâmî meşrep tiplerde karşılaştığımız bu ve buna benzer ameliyeler, bilinç dışı savunma mekanizmasının bir sonucu olarak da tezahür eder. Öyle ki melâmî âşığın göğsünde açtığı yaralar ve dağlamalar, şairin benzetme ve imge dünyasında tıpkı ekmeğin pişirilen bir tandır gibi tasvir edilir:

Nev-be-nev dâg-ı melâmetlerle çâki sînemün
Döndü ol tennûra kim dâ’im önüne nân çıkar

g. 196/4

Melâmî âşık, dağınık ve pejmürde bir şekilde şehir şehir gezer. Mekân kavramı olmayan ve dolayısıyla sabit bir yeri mesken edinmeyen âşık, kimi zaman تنها yerlerde kimi zaman ise kalabalık yerlerde dolaşır. Vatanı aslında gurbet olan âşığın ayıplanma, kınanma hatta sövgüye ve şiddete maruz kalma amacına daha kolay ulaşabilmesi için pazar ve çarşı gibi yerler önem arz eder. Düşkünlüğünü sergileyeceği ortamda kişi sayısının çok olması onun rüsvahlığını pekiştirir. Bu tabloyu şiirdeki imge ve imajlar yardımıyla gözler önünde canlandıran şair, elinde kadehiyle ve bedenindeki yaralarıyla çarşılarda veya pazarlarda kendinden geçmiş bir şekilde avare avare gezinen bir melâmî âşık portresi çizer:

Benem ol bir niçe yıl şeh-i melâmetde gezen
Sîne-çâk elde kadeh kûçe-i bâzâra düşen

g. 689/2

Dünya, zenginler için her ne kadar bir saray gibi olsa da âşıklar için sıkıntı ve eziyet dolu bir yerdir. Kişinin mal varlığı ne kadar engin olursa olsun nihayetinde her şeyini bu dünyada bırakıp gidecektir.

Melâmet yolunda dava, iddia önemlidir. Dava ile teslimiyet bir arada olmaz. Dava / sâlikin kendisine ait olmayan hususları nefesine (kendisine) nispet ve mal etmesi, bunlarla övünmesidir. Kuldaki her iyi şey Allah'tan, kötü şey ise onun nefisindedir. Allah'a ait olanı kendine mal eden dava ve iddia sahibidir. Bu tür kişiler de birer müddeidir, yani davacıdır ve melâmet ehlinde dava olmaz (Uludağ, 2014: 153).

Fâniliğin esas olduğu bu dünyada melâmî âşık, ruh hâli itibariyle vazgeçmişlik ve umursamazlık duygularıyla hareket eder. Rezilliğe ve zelilliğe duyarsız olduğu kadar gelip geçici şeylere de aldırılmaz. Maddî kaygılardan uzak bir şekilde hayat sürerek toplumun büyük bir bölümünün tabi olduğu kurulu sistem içerisinde öz bağımsızlığını yaşar. O, aşk sultanı bir abdâl olarak öleceğini bilse dahi dünyevî şeylere tamah etmez:

Sakin aldanma şâhum bu serây-ı mihnet-âbâda
Zümürriid tahtı zerrîn tâcı hep korsın bu dünyâda
Hakâretle nazar kılma dil-i dervîş-i nâ-şâda
Egerçi sûretâ dervîşem ammâ rûy-ı ma'nâda
Şeh-i 'ışkâm sipîhr ü âftâbı taht u tâc itmem
Bir âbdâlam ki ölsem dehre 'arz-ı ihtiyâc itmem

msds. I/5

Genel olarak solgun veya sararmış bir yüzle karşılaştığımız âşık, melâmî meşrebi nedeniyle sürekli olarak kınanma ve ayıplanmalara maruz kalır. Bu sahneyi şâirâne duygu ve hayal dünyası ile ifade eden Hâletî, âşığın sararmış tenini ve melâmet oklarıyla dolu gönlünü, üzerine kakma altınla işleme yapılan çoğunlukla ağaç veya deriden mamul ok kabına benzetir. Ayrıca genel itibariyle farklılık gösterse de bazı ok kaplarının insan gövdesine olan benzerliği de dikkat çekmektedir:

Tenüm zerd ü derûnum tâ-be-leb tîr-i melâmetdür
Gören yanında ol şâhun sanur bir zer-nişân tîrkeş

g. 350/2

Sonuç

Melâmîler, kendilerine mahsus tarzları ve felsefeleriyle gerek tasavvuf tarihinde gerekse sosyal ve edebî zeminde dikkat çekmiş bir zümredir. Giyim kuşam ve davranış şekilleriyle ön plana çıkmaya çalışarak kendilerini kategorize eden sûfilere karşı bir tepki olarak ortaya çıktıkları bilinmektedir. Şekilcilikten ve gösterişten uzak durmayı prensip edinen melâmîler, marjinal ve protest yapıları nedeniyle insanlar tarafından kınanırlar, ancak onlar bu durumdan şikayetçi olmadıkları gibi memnun dahi olurlar. İyiliklerini gizleyerek kusurlarını ifşa etmeyi bir misyon kabul ederler. Öte yandan sırlarının açığa çıkmasını istemezler ve övülmekten hazzetmezler. Bedenlerinde birtakım yaralar açar, yanlarında bazı eşyalar taşırlar. Nefislerine ağır gelecek şeyleri yaparak bir nefis mücadelesine girişirler. Klasik Türk şiiri bağlamında tüm bu özellikler bir arada düşünüldüğünde hem fiziksel hem

de ruhsal anlamda melâmî bir âşık portresi ortaya çıkmaktadır ki bu portre, klasik Türk şairlerince çokça kullanılan bir tip olagelmıştır.

Hâletî, divânının yirmi ayrı yerinde *melâmet*, yirmi üç ayrı yerinde ise *abdâl* kelimesine yer vermiştir. Bu kelimelerin kullanıldıkları konumları nazım şekilleri açısından ele aldığımızda şair, gazeliyyât kısmında on dokuz, metâlî' ve müfredât kısmında ise bir yerde melâmet kelimesini kullanırken müseddeslerde yedi, tahmislerde bir, gazeliyyâta on üç, metâlî' ve müfredât kısmında ise iki yerde abdâl kelimesini kullanmıştır. Melâmîliğin aşk bağlamındaki fonksiyonunun iyi bir şekilde idrak edilebilmesi için şairlerin melâmet kavramına yaklaşımı ve bu kavramı işleme şekilleri önem arz eder. Bu çalışma aracılığıyla da Azmîzâde Hâletî'nin divânı ele alınarak şiirlerinde melâmîlik ve melâmîlik ile ilintili abdâl ve kalender gibi kavramlar da irdelenmeye çalışılmış ve buna istinaden divândaki şiirlerden hareketle âşığın melâmîliği ve melâmîliğin âşık tipi üzerindeki etkileri örnek beyitler eşliğinde gösterilmiştir. Buna göre abdâl ve kalenderî gibi âşık rolündeki tiplerin, melâmet ehli tipler olduğu ve aynı kaynaktan beslendikleri Azmîzâde Hâletî'nin divânında yer alan şiirler ışığında açıkça görülmektedir.

Divândaki şiirlerden yola çıkarak Azmîzâde Hâletî'nin melâmî olduğunu söylemek güç olsa da bu durum, melâmîliğe aşına olduğu gerçeğini değiştirmez. Klasik şiir geleneğini iyi bilen şairin, âşık tipini melâmet anlayışı ile şekillendirmesi bunun en önemli göstergelerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Şiirlerindeki veriler ve bilgiler âşık tipinin, melâmet felsefesi ve ilkeleriyle yoğrulduğunu göstermektedir. Yine kendine özgü fiziksel ve ruhsal hâllerine tezahür eden özellikler melâmî âşığın karakteristik yapısını göz önüne sermektedir.

Genel olarak rubâî nazım şekli ile yazdığı şiirler noktasında ön plana çıkan şair, divânındaki bazı şiirlerde kimi zaman kendini abdâl olarak tanımlayarak melâmî-meşrep bir derviş kisvesine bürünmüş ve melâmetîlik değerlerini başarılı bir şekilde işleyerek âşık rolündeki melâmî tipine dair önemli bilgiler vermiştir. Bu bilgiler Hâletî'nin melâmete ve şiirindeki âşık tipinin meşrebine dair dikkat çekici hususlar olmakla birlikte dönemin melâmet anlayışı ve şiir geleneğindeki âşık tipinin beslendiği kaynaklar hakkında da kanaatlerimizi pekiştirmemize olanak sağlamıştır.

Kaynakça

- Azamat, Nihat (2004). "Melâmet", İslam Ansiklopedisi, Cilt 29, sy. 24, İstanbul: TDV.
- Bolat, Ali (2004). Melâmetîlik, İstanbul: İnsan.
- Bolat, Ali (2009). "Muhyiddin İbnü'l-Arabî'de Melâmet Tasavvuru", Tasavvuf – İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi (İbnü'l-Arabî Özel Sayısı-2), Sayı: 23, sy. 457- 469.
- Çelik, Mehmet Furkan (2019). "Klasik Türk Şiirinde Tipler", Doktora Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DİA (2004). "Melâmîyye", İslam Ansiklopedisi, Cilt 29, sy. 26, İstanbul: TDV.
- İbn Arabî, Ebu Bekir Muhyiddin, el-Futûhâtü'l-Mekkiyye, I-IV, Beyrut: Daru Sâdır.
- İpekten, Haluk (1991). "Azmîzâde Mustafa Hâletî", İslam Ansiklopedisi, Cilt 4, sy. 348-349, İstanbul: TDV.
- Karamustafa, Ahmet T. (2008). Tanrının Kuraltanımsız Kulları –İslam Dünyasında Derviş Toplulukları (1200-1550) çev. Ruşen Sezer, İstanbul: Yapı Kredi.
- Kaya, Bayram Ali (1996). Azmî-zâde Hâletî (Hayatı, Edebî Kişiliği, Eserleri ve Divânının Tenkidli Metni), Doktora Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onay, Ahmet Talat (2014). Açıklamalı Divan Şiiri Sözlüğü (Haz. Cemal Kurnaz), Ankara: Berikan.

- Özsoy, Naci (2014). “İlk Dönem Tasavvuf Kültüründe Horasan Melâmîliği ve Anadolu’da Bir Melâmî Karakter: Zembilfroş”, Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 2, sy. 85-99, Aralık.
- Öztürk, Furkan (2007). “ ‘Baş Açuk Abdal’ Hayali Bey ve Baki’nin Şiirlerinde ‘Melâmî İşlev’ Üzerine Bir Deneme”, Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Türk Kültürü Ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, S.41, sy. 215-220.
- Sülemî, Ebu Abdurrahman Muhammed b. Hüseyin. (1950). İslam Tarihinde İlk Melâmet (Çev. Ömer Rıza Doğrul), İstanbul: İnkılap.
- Şentürk, Ahmet Atilla (2006). “Klasik Şiir Estetiği”, Türk Edebiyatı Tarihi I, sy. 361-402, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Şentürk, A. Atilla (2016). Osmanlı Şiiri Kılavuzu (Âb-Azrail), İstanbul: Osmanlı Edebiyatı Araştırmaları Merkezi.
- Uludağ, Süleyman (1996). “Hallâc-ı Mansûr”, İslam Ansiklopedisi, Cilt 15, sy. 377-381, İstanbul: TDV.
- Uludağ, Süleyman (2014). Dört Kapı Kırk Eşik (İslam Toplularında Sûfi Gelenekler ve Derviş Tipleri), İstanbul: Dergâh.
- <https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/M%C3%A2ide-suresi/723/54-ayet-tefsiri> [08.12.2020]
- <https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/Bakara-suresi/37/30-ayet-tefsiri> [10.01.2021]
- <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56159,azmizade-haleti-divanipdf.pdf?o> [08.12.2020]

35. İbrahim Tırsî'nin kendi şairliğine ve şiirine bakışı

Kudret Safa GÜMÜŞ¹

APA: Gümüş, K. S. (2021). İbrahim Tırsî'nin kendi şairliğine ve şiirine bakışı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 568-586. DOI: 10.29000/rumelide.895975.

Öz

Poetika, şairlerin şiirlerini yazarken ait oldukları şiir geleneğinin kurallarını içeren bir terimdir. Her şairin şiir geleneğini inceleyerek şiir anlayışı ile ilgili yapılan çalışmalar, şairlerin zihinsel altyapısını ortaya çıkarmak açısından önemlidir. Dîvân şiiri göz önünde bulundurulduğunda şairlerin şiir anlayışları; tezkireler, dîvânların ön sözü, kasidelerin fahriye kısımları, gazellerin mahlas beyitleri ve şiir unsurlarının yer aldığı bazı şiir ve beyitlerle incelenebilmektedir. Şairler, şiirlerinin güzelliğini ve etkinliğini vurgulamak için dîvânlarında çeşitli sanatlara ve çok sayıda mazmûna atıfta bulunmuşlar, böylece eserlerinde şair ve şiire ilişkin düşüncelerini yansıtmışlardır. Dîvân şairinin hayatı algılama biçimini şiirine yansıttığı eserler, Osmanlı'nın zihinsel altyapısını sunmaktadır. Şairler öncelikle şiirde anlama önem vermişler ve eserlerini bu noktadan hareketle yazmışlardır. Şairler, kaleme döktükleri şiirlerinin kelimelerden hareketle anlaşılacaklarını, sadece kalp gözüyle şiire bakan kişiler tarafından anlaşılacaklarını ifade etmişlerdir. Hâl böyle olunca, her şairin şair ve şiir hakkındaki görüşleri incelenmeli, Osmanlı şairlerinin şiire yaklaşımı tanıtılmalı ve Osmanlı şiirinin anlam eksenine ortaya konulmalıdır. Tırsî, 18. yüzyıl dîvân şairi ve hattatlarından biridir. Kaynaklarda, onun asıl adının İbrahim olduğu belirtilmektedir. İbrahim Tırsî, günlük yaşamla ilgili birçok konuyu ele almış; giyim, yemek, müzik, el sanatları gibi sosyal yaşamın çeşitli alanlarını şiirine yansıtmıştır. Onun şiirden beklediği sadece eğlenmek ve eğlendirmektir. Şiirleri hezliyat tarzındadır. Şiirde benimsediği bu üslup, şiirlerin içeriğini komik bir hâle getirmekten ibarettir. Bu çalışmada, İbrahim Tırsî'nin kendi şairliği ve şiiri hakkındaki fikirleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. İbrahim Tırsî'nin dîvânını analiz neticesinde, gazellerin mahlas beyitleri, kasidelerin fahriye kısımları ile şair ve şiire dair fikirleri eksenindeki diğer beyitler araştırma sırasında çalışmaya ışık tutmuştur.

Anahtar kelimeler: Dîvân şiiri, Poetika, İbrahim Tırsî

İbrahim Tırsî's view of his poetry and his poem

Abstract

Poetic is a term that contains the rules of the poetry school to which poets belong while they write their poems. The studies which have executed concerning their conception of poetry by examining the poetry tradition of each poet is important in order to reveal mental infrastructure of poets. When the Diwan poetry take into consideration, the subject of poetic is able to be analysed through some poems in which contain poetical elements such as tezkires, introduction of diwan, parts of fahriye in odes, pseudonymous couplet of the ghazals. Poets have referred to various arts and a large number of mazmûn in their diwan in order to emphasize beauty and effectiveness of their poems, thus they have reflected to their views on poetry and poetry in their works. The works which

¹ Dr. Öğr. Gör., Aksaray Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Aksaray, Türkiye), kudretsafagumus@aksaray.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1276-3406 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.895975]

reflect the life vision of the Ottoman poet and therefore his viewpoint that dominates his poetry present mental infrastructure of the Ottoman society. Poets, they stated first of all that it should be meanings in poetry, and they write their works by acting on this axis. Poets expressed that their poems can not be understood by moving from words, will have just comprehended by erudits who look through the heart eye. In this case; The view about poetry and poet of each poet should be exam the poetics of Ottoman poetry should be introduced by aid of inductive approach ined and the poetics of Ottoman poetry must be put forward by aid of inductive approach. İbrahim Tırsı is one of the 18th century Ottoman poets and calligraphers. His real name is İbrahim. İbrahim Tırsı has dealt with many issues related to the daily life. He looks sarcastically to various areas of social life such as clothing, food, music, crafts. What he expects from poetry is just to have fun and entertainment. His poems are in the style of "hezliyat". This style he has adopted in poetry consists in making the contents of poems funny. In this work; ideas about comprehension of poet and poetry of İbrahim Tırsı, poet and representative were tried to be revealed. As a result of the analyse of the diwan of poet, last couplets of ghazals, parts of fahriye in odes and poetic couplet or bents have shed light on us during research.

Keywords: Diwan poetry, Poetic, İbrahim Tırsı

Giriş

Günümüzde şiir sanatı anlamıyla kullanılan poetika kavramı, herhangi bir şairin şiir sanatı hakkındaki derli toplu görüş, anlayış ve fikirlerini ihtiva eden bir yazı ya da eser olarak tanımlanmaktadır. Aslı Yunanca olan bu kelime şiir sanatını karşılayan bir anlamla dilimize geçmiş olmakla birlikte, sanatsal yaratmayı izâh mânâsını taşımaktadır (Karaca, 2005: 31). Geniş anlamıyla poetika, şiire dair her konuyla uğraşan bir bilim alanı şeklinde tanımlanabilmekte, poetika bağlamında şekil unsurları (vezin, kafiye, nazım şekilleri), şiirde dış yapı, ahenk, armoni, ritm ve şiirin dili gibi başlıklar üzerinde durulmaktadır. Poetika ayrıca muhteva (konu, mânâ, imajlar sistemi, edebî sanatlar, temalar), şiirin ferdî ve sosyal karakteri, şiirin kaynağı ve estetik gibi unsurların da poetika bağlamında değerlendirilmesi gerektiğini açıklamaktadır (Okay, 2011: 17). "Poetika, bizzat şairlerin (kendi) şiir(lerin)in biçimini, içeriğini, üslubunu ve estetiğini kapsayan konularda herhangi bir sanatçıyı ya da eseri hedef almaksızın ortaya koyduğu görüşleri, tespitleri, önerileri, içeren çalışmalar(ın)dan meydana gelen bir bütündür" (Sazyek, 2000: 10). Bu açıklamalar dikkate alındığında poetikanın amacının, şiiri belli bir kalıba sokmadan, şairin görüşlerini, şiir anlayışını, üslubunu, eserinin içeriğini ve estetik unsurlarını ortaya koyma olduğu söylenebilir. Dolayısıyla şair kendi poetik anlayışını üslubuyla ortaya koyabileceği gibi yazdığı eserlerde yaptığı açıklamalarla da ifade edebilmektedir (Ekici, 2020: 179).

Klasik Türk edebiyatı şairleri her şeye edebî bir hassasiyetle yaklaşmışlar; şair, şiir, edebiyat ve sanatla ilgili mevzulara da aynı gözle bakmışlardır. Eserlerinde belagat ve şiirle ilgili kavramlardan hareketle söz ve mânâyaya ait renkli hayaller, güçlü ve mantıklı benzetmeler oluşturmuşlardır (Doğan, 2002c: 18). Türk edebiyatının önemli bir merhalesini oluşturan Dıvân şiirinde ise şiir ve şiir sanatı üzerine yazılmış olan eserlere bakıldığında; dıvân dibâceleri, şuârâ tezkireleri, kasidelerin fahriye bölümleri, gazellerin mahlas beyitleri ve poetik nitelikli gazeller karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca şu'arâ tezkirelerinde şair ve şiir hakkında geniş mülâhazalarda bulunulduktan sonra şiirin ehemmiyeti üzerine bilgiler verildiği görülmektedir. Tezkire yazarları, şairlerle ilgili bölümlerde şairin, şiir sanatı üzerinde durmuşlardır (Erkal, 2018: 39).

Asıl adı İbrahim olan Tırsî², XVIII. yüzyılda hezliyat türünün en önemli şairlerinden biri olarak bilinmektedir. O, günlük yaşamla ilgili birçok konuyu manzumelerinde ele almış; giyim, yemek, müzik, el sanatları gibi sosyal yaşamın çeşitli alanlarını şiirine yansıtmıştır. Bu çalışmada, XVIII. yüzyıl şairlerinden olan İbrahim Tırsî'nin kendi şairliği ve şiirine bakışı, *Dîvânı*'ndaki şiirlerden hareketle tespit edilmeye çalışılmıştır. Şairin hezliyat türündeki üslubundan onun şair ve şiiri hakkında fikir sahibi olmak mümkün olduğu gibi, manzumelerinde belirttiği kendi şairliği ve şiiri hakkındaki görüşler, değerlendirmeler ve ahenk unsurları onun şair ve şiire bakışını göstermesi açısından önemlidir.

1. İbrahim Tırsî'nin hayatı, eserleri ve edebî kişiliği

18. yüzyıl Osmanlı şair ve hattatlarından biri olan Tırsî'nin asıl adı İbrahim'dir. Şiirlerinde, "Âbâdî ve âharlı yazı kağıdına mensup" anlamına gelen "Tırsî" mahlasını kullanmıştır (Erdem, 1994: 196-97). *Dîvân*'ında geçen;

"Tırsî aceb mi oynasa etfâl ile hemîn

Anatolıda maskat-ı re'isi Uşaklıdır" (g.65/9)³ beytinden, onun Anadolu'dan İstanbul'a geldiği ve aslen Uşaklı olduğu anlaşılmaktadır (Yılmaz 2001: 67).

İbrahim Tırsî, İstanbul'da dönemin hattatlarından Defterdârlık Kalemî Başhalifesi Sinek Ahmed Efendi'den (ö.H.1135/M.1722-23)⁴ resmî yazışmalarda kullanılan dîvânî hattı ve diğer bazı yazı türlerini öğrenmiş ve kâtiplik ve kağıt emniyeti görevinde bulunmuştur. H.1180/M.1766-67 (?) tarihinde vefat etmiştir. Kabri, İstanbul Edirnekapı Mezarlığı hâricindedir (Erdem, 1994: 196-197; Fatûn 1272: 251-252; akt. Yılmaz, 2013). Onun hat sanatı ile uğraştığı, dîvânında geçen aşağıdaki beyitten anlaşılmaktadır:

"Tırsîyâ buldun kemâli ma'rifetde yok sözüüm

Çıkarursın sünger ile göricek bir yerde hat" (g.103/6)

İbrahim Tırsî'nin şu ana kadar tespit edilebilen tek eseri *Dîvânı*'dır. İlgili eserin kütüphanelerde yedi nüshası bulunmaktadır: İstanbul Yapı Kredi Sermet Çifter Kütüphanesi No. 535, 37 vr.; İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi T.Y. No. 2917, 45 vr.; İstanbul Arkeoloji Müzesi Kütüphanesi No. 1465, 57 vr.; Süleymaniye Kütüphanesi İzmir No. 548; Süleymaniye Kütüphanesi Hâlet Efendi No. 668/1; İstanbul Süleymaniye Kütüphanesi Hafid Efendi No. 352; İstanbul Millet Kütüphanesi, Ali Emiri Kitaphâğı No. 257. Bunların haricinde, İbrahim Tırsî'nin dönemin sadrazamı Çorlulu Ali Paşa'ya (ö.H.1128/M.1716-17) takdim etmiş olduğu bir nüsha daha olduğunu bilinmektedir. Ancak bu nüsha daha sonra kaybolmuş ve bunun üzerine *Dîvân*, Mustafa Şânî tarafından 1131/1727'de yeniden tertip edilmiştir (Müstakîm-zâde, 1928: 57). Yapı Kredi Sermet Çifter Kütüphanesi No. 535'te kayıtlı bulunan *Dîvân*'ın bu nüsha olduğu, istisna kaydında Şânî tarafından verilen bilgilerden çıkarılmaktadır (Tırsî : vr. 37; Yılmaz, 2008: 166). *Dîvân*'ın tenkitli metni hazırlanmıştır (Yılmaz, 2001, 2013).

Dursun Ali Tokel, 18. yüzyılın başlarında vefat eden Dîvân şiirinin asi şairi İbrahim Tırsî'yi, Dîvân şiirinin Orhan Veli'si olarak zikretmiştir. Hatta İbrahim Tırsî'nin Orhan Veli'den çok daha cesur ve

² İbrahim Tırsî hakkında yapılan bazı çalışmalar için bkz. Hammer-Purgstall, Josef Von (1837). "Tırsî". *Geschichte der Osmanischen Dichtkunst bis auf unsere Zeit*. 4. C. Pesth; Yılmaz, K. (2001). *İbrahim Tırsî ve Dîvânı*: İnceleme-Metin-Sözlük. Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi; Yılmaz, K. (2008). "Bir Hezel Şairi Olarak İbrahim Tırsî ve Dîvânı". *Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* 15:163-184; Tökel, D. A. (2013). "Erken Öten Bir Garip Olarak Tırsî" *Granada Edebiyat*, S: 3, s. 62-67; Aslan, M. ve Keskin Aslan, R. (2019). *Tırsî Dîvânı'nda Çingeneler*. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, Number:7, Spring, p. 29-35; Elbir, B.; Yorulmaz Kahve, M. (2020). *Tırsî Dîvânı'nda Hayvan Adlarının Kullanımı*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 230-267. DOI: 10.29000/rumelide.705594.

³ Parantez içinde verilen sayıların ilki şiir numarasını, sonraki sayı ise beyit numarasını ifade etmektedir. Çalışmada kullanılan kısaltmalar şu şekildedir: Kaside k., gazel g., müstezad m.

⁴ Hicri tarihleri Miladî tarihe çevirirken Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumunun "Tarih Çevirme Kılavuzu" esas alınmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz. <https://www.ttk.gov.tr/genel/tarih-cevirme-kilavuzu/>.

isyankâr bir şair olduğunu belirtmiştir. Tökel ayrıca Türk şiirinde nasır kelimesini ilk defa Orhan Veli'nin kullandığı bilinirken, İbrahim Tırsî'nin ondan yüz elli yıl önce bu kelimeyi ve hatta çok daha uçuk olanlarını kullandığını⁵, hemen hemen devrindeki pek çok yemek, tatlı, sebzeler üzerine gazeller yazdığını ve Dîvân şiirinin bütün estetik ve anlamsal ilkelerini yerle bir etmiş bir şair olduğunu ifade etmektedir (2014: 76).

İbrahim Tırsî, argo ifadelerle yüklü bir şiir tarzını benimsemekte ve bu yönüyle kendinden önceki şiir geleneğinden kısmen ayrılmaktadır.⁶ Şiirleri, hezliyat türünde olan İbrahim Tırsî, şiirden amacının eğlenmek ve eğlendirmek olduğunu ifade eder:

“Tırsiyâ gitdükçe kaşmer oldu eş'ârun senün
Mashara eğlencedür bir gayrı dîvân istemez” (g.82/7)

İbrahim Tırsî, şiirlerinin mânâsız, tatsız ve tuzsuz olduğunu dile getirmektedir. O, şiirlerinin gülünç olduğunu belirtmektedir. Aşağıdaki beyitler hezel tarzını benimseyen bir şairin kaleminden çıkmıştır:

“Bir şi'r-i nâ-şinîde-kühen söylerüm saña
Ma'nâsı yok vezinde sühan söylerüm saña” (g.3/1)

“Gûş iden elfâz-ı bî-ma'nâlarum elbet güler
Dürr-feşân olsam da kimse i'tibâr itmez baña” (g.7/7)

İbrahim Tırsî'nin kendi çevresinin ve devrinin sosyal hayatıyla alakalı konularla ilgilendiği görülmektedir. O, her çeşit meseleye ironik açıdan yaklaşmakta; mücerret mefhumlar yerine, gerçek ve somut dünya ile ilgilenmeyi yeğlemektedir. Giyim ve kuşam, yiyecek ve içecekler, müzik, sanat ve zanaatlar gibi sosyal hayatın daha birçok alanına alaycı bir gözle bakar. Bunda geçimini sağladığı eğlence hayatının da etkisinin olduğu aşikârdır (Yılmaz, 2017: 12).

⁵ Nitekim İbrahim Tırsî'nin dîvânında geçen;
“Nâsur oldu ellerüm orduda çeşme kazmadan

Hikmeti görüldü toprak taşınan gerdel şikest” (g.26/2) beyti bu duruma örnek olarak gösterilebilir niteliktedir.

⁶ Nitekim O, Dîvân şiirinin en önde gelen konularından biri olan aşka yer vermez. Onun yerine beşerî hazları dile getirmeyi tercih eder (Yılmaz, 2017: 12).

2. İbrahim Tırsî'nin şairliğine bakışı⁷

Klasik Türk edebiyatının gelişimi içinde, her bir şairin kendisine özgü bir üslubu oluşmuş ve şairler, kendi üsluplarını eserlerine yansıtabilmiştir. Şairlerin eserlerinden hareketle, onların şair ve şiire bakış açıları görülebilmektedir. Bu çalışmanın konusunu ve aynı zamanda İbrahim Tırsî'nin şair ve şiire bakışının önemli bir bölümünü oluşturan kendi şairliği ve şiirine ilişkin görüşleri, elimizde tenkitli metin neşri bulunan dîvânından⁸ hareketle belirlenmeye çalışılmıştır. İbrahim Tırsî'nin kendi şairliği ile ilgili değerlendirmeleri üç alt başlıkta ele alınmıştır. İlk başlıkta, şairliği ile ilgili değerlendirmeleri üzerinde durulmuştur. İkinci başlıkta, İbrahim Tırsî'nin kendi şairliğini benzettiği öğeler ortaya konulmuştur. Üçüncü başlıkta ise İbrahim Tırsî'nin etkilendiği ve ismini andığı şairlere değinilmiştir.

2.1. Şairliği hakkındaki değerlendirmeleri

Şairlik yeteneği, Allah vergisidir.

İbrahim Tırsî, şairlik yeteneğinin kendisine Allah'ın bir lutfu olduğunu ifade eder. O, anlamsız söz söylese de onun sözleri Allah'ın ihsanı ile kemâle ermiş bir vasıf kazanır:

“Şâ'iriyet bana bir mevhibedür bî-şübhe
Güfte-i mühmelümüz puhten olursa ne 'aceb” (g.20/8)

Şairlik, şüphesiz bana (Allah'ın) ihsanıdır; anlamsız sözlerimiz olgunluk (gösterirse) bunda şaşılacak ne var?

Şair, siyasetten uzak durmalıdır.

İbrahim Tırsî, şiir üzerinden siyaset etmemek gerektiğini ifade etmiş, şairliğini Allah'a emanet eylemiştir. Ona göre şair, döneminin siyasi meselelerine kayıtsız kalmalıdır:

“Şi're döşenüp kendine gel itme siyâset
Unvân ile destârını Allâh'a emânet” (g.28/1)

Ey Tırsî! Kendine gel, şiir ile siyaset etme; unvanımı ve sarığımı Allah'a emanet et.

⁷ İlgili çalışma oluşturulurken Bayram Ali Kaya'nın “Necâti Bey'in Şiir Anlayışı”, “Necâti Bey'in Şair Anlayışı” ve Abdulkadir Erkal'ın “Dîvân Şiiri Poetikası (17. Yüzyıl)” adlı eserlerinden büyük ölçüde yararlanılmıştır. Şiir ve şair anlayışı hakkında yapılan bazı çalışmalar için bkz. Tolasa, H. (1982). Dîvân Şairlerinin Kendi Şiirleri Üzerine Düşünce ve Değerlendirmeleri. *Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* (Basılı Kaynak), 1: 15-46; Tolasa, H. (2001). *Ahmet Paşa'nın Şiir Dünyası*. Ankara: Akçağ Yay.; Doğan, M. N. (2002). *Taşlıcah Yahyâ'nın Yûsuf u Zelîha'sında Şiirin Şiiri, Eski Şiirin Bahçesinde*, İstanbul: Ötüken Neşriyat; Doğan, M. N. (2002). *Klâsik Edebiyatımızda Sanat ve Şiir Felsefesi (Poetika), Eski Şiirin Bahçesinde*, İstanbul: Ötüken Neşriyat; Arı, A. (2005). “Şeyh Gâlib'in Poetikası”, *Osmanlı Araştırmaları, Mehmed Çavuşoğlu Armağanı-II*, XXVI, 53: 51-54; Öztoprak, N. (2005). “Rûhî'nin Şiir Anlayışı”, *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 12: 101-136; Öztoprak, N. (2006). “Rûhî'nin Şair Anlayışı”, *Osmanlı Araştırmaları*, XXVIII: 93-122; İşınsu, T.& İsen, D. (2007). “Fahriyeler Işığında Osmanlı Şiirinde İdeal Şairin Portresi”, *Bilig*, 43: 107-116; Karataş, T. (2009). “Poetik Düşünüşün Klâsik Şiirde Dile Getirilişi: Bâkî Dîvânı Örneği”, *A.Ü Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* (Prof. Dr. Hüseyin AYAN Özel Sayısı), 39: 449-457; Kaya, B. A. (2012). “Necâti Bey'in Şiir Anlayışı”, *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 27: 143-218; Kaya, B. A. (2016). “Necâti Bey'in Şair Anlayışı”, *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 34: 149-214; Öntürk, T. (2016). “Sünbül-zâde Vehbî Dîvânı'nda Şiir ve Şair İle İlgili Düşünceler”. *İdil*, 5 (26): 1743-1762; Erkal, A. (2018). *Dîvân Şiiri Poetikası (17. Yüzyıl)* Ankara: Altınordu Yayınları; Turan, V. (2020). Nevî'de Şair ve Şairlik Anlayışı. *International Journal of Filologia*, 3 (3), 37-54; Turan, V. (2020). Nevî'nin Şiir Anlayışı. *International Journal of Filologia*, 3 (4), 277-295; Ekici, H. (2020). Karamanlı Nizâmî'nin Şair ve Şiir Hakkındaki Mülâhazaları. *SUTAD*, 49: 177-195; Taşdemir, İ. (2020). Dîvân Edebiyatının Popüler Eserlerinde Şiir ve Şair Hakkında Değerlendirmeler. *International Journal of Filologia*, 3 (4), 218-245; Kaya, B. A. (2020). Necâti Bey'in Poetikası (Şiir ve Şair Anlayışı). İstanbul: Akademik Kitaplar.

⁸ Çalışmaya temel olan beyitler, Yılmaz, K. (2017). İbrahim Tırsî ve Dîvânı. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları adlı eserden alınmıştır.

Şair, nüktedân olmalıdır.

İbrahim Tırsî'nin nükte bilen, nükteli sözler söyleyen bir şair olduğu aşağıdaki beytinden anlaşılmaktadır:

“Nükte-şinâsam hele ben Tırsîyâ
Hakka şükür alnum açık yüzüm ağ” (g.106/6)

Ey Tırsî! Nükte bilenim, Allah'a şükür alnum açık, yüzüm ak(tır).

Şair, değerli söz ortaya koyandır.

İbrahim Tırsî, gazel yazmada usta olduğunu dile getirmiş; ama yazdıklarının değer görmediğini ifade etmiştir. Şair, son sözün kendisine ait olduğunu “kalem kırma” deyimini ile belirtmiştir:

“Ben gazel yapmakda yazı yazmada pek mâhirem
Kim ne kâdir diyeler hakkumda bilmez hâme-kat’ ”(g.103/5)

Ben, gazel oluşturmada ve yazı yazmakta pek ustayım; hakkımda kesin hüküm verenler (kalem kıranlar), (benim) söylediğim sözlerin değerini bilmez(ler).

Şair, orijinal sözler söyleyendir.

İbrahim Tırsî, sözlerinin geleneğe uygun olarak vezinli; ama mânâsının olmadığını ifade eder. O, eski gelenekte bulunmayan şiir(ler) söyleyen bir şairdir. Bu yönüyle gelenekten ayrılır:

“Bir şi'r-i nâ-şinîde-kühen söylerüm sana
Ma'nâsı yok vezinde sühan söylerüm sana” (g.3/1)

Eskiden duyulmamış bir şiir; mânâsı olmayan vezinli söz sana söylerim.

Şair, mânâsız gazel söylemede ustadır.

Mânâsız gazel söyleme yolunda, İbrahim Tırsî gibi yiğitlik gösteren, cengâverlik eyleyen başka bir şair yoktur:

“Böyle bî-ma'nâ gazel söylemede ey Tırsî
Hele insâf idelüm sen gibi er mi bulnur” (g.57/5)

Ey Tırsî! Böyle mânâsız gazel söylemede -doğru söylemek gerekir ki- sen(in) gibi er bulunmaz.

Şair, şiirlerinde eğlence yönünü ön plana çıkarandır.

İbrahim Tırsî, bütün dostları için kendisinin bir eğlence olduğunu ifade eder. O, dostlarını bir yandan sinirlendirerek eğlendirir. Bunu yaparken de tuhaf sözlerinden bir dîvân oluşturacak kadar şiir yazmıştır:

“Uyuz gibi bütün yârâna bir eğlencedür Tırsî
Bu denlü mashara elfâzı cem' itdüm dîvân yapdum” (g.134/5)

Tırsî, uyuz gibi bütün dostlara bir eğlencedir; bu denli tuhaf sözleri toplayarak divân oluşturdu.

Şair, geleneğin etkisiyle orijinalliği yakalayamaz.

İbrahim Tırsî, belagattaki kafiye çeşitlerinin kendisini tekrara düşürdüğünü, bu sebeple orijinal kasideler ortaya koyamadığını ifade eder. O, gelenekten bu yönüyle ayrılır:

“Kasideler yapardum tâze vü ter
Kavâfi nev’i tekrâr olmayaydı” (k.1/39)

Kafiyelerin çeşitleri tekrara düşürmeseydi, yeni ve canlı kasideler oluştururdum.

Şair, rindânedir; hakîmâne üsluptan kaçmır.

İbrahim Tırsî, şiirlerini rindâne bir tavırla oluşturmaktadır. O, hakîmâne üslubu kullanarak yazdığı bir müsellesin onun şiir anlayışına uygun olmadığını ifade etmektedir. Ekşi sütün insanın midasını bozduğu gibi, hakîmâne şiir de İbrahim Tırsî'nin sanat anlayışına terstir:

“Bezm ehline sürdüm yine rindâne müselles
Leb-rîz-i çanak eyledüm ammâ ne müselles” (g.30/1)

Meclis ehline yine bir rindâne müselles sevkettim; ağzına kadar dolu olan bir çanak (gibi) müselles yazdım.

“Keyfiyyet-i ekşi şîre bozdu içümi lîk
Almam dile bir dahi hakîmâne müselles” (g.30/8)

Sütün ekşili özelliği içimi bozdu; bu nedenle bir daha hakîmâne bir müselles dile almam (yazmam).

Şair, belâgat yolunda yalnız kalmıştır.

İbrahim Tırsî, kendisini belagat denizinin dalgaları arasında boğulmakta olan bir şair olarak vasıflandırır. Ona bu süreçte hiçbir şair tanıdık gelmez ve yardım ihsanında bulunmaz. O, şiir yolunda yalnız olduğunu ifade eder:

“Tırsî garîk-ı lücce-i bahr-i belâgatem
Bu rûzgârda olmadı hiç yelken âşinâ” (g.11/5)

Tırsî, belagat denizinin dalgaları (arasında) batmış(tır); bu rûzgârda hiç (bir) yelken (ona) âşinâ olmadı.

Şair, şiirlerinin gülünç olduğundan ve anlaşılmasından yakınmaktadır.

İbrahim Tırsî, sözlerinin gülünç olduğunu ifade eder. O, bu yönüyle inci saçan bir şair gibidir; ama kimse onun şairliğine itibâr göstermez:

“Gûş iden elfâz-ı bî-ma’nâlarum elbet güler
Dürr-feşân olsam da kimse i’tibâr itmez bana” (g.7/4)

Mânâsız sözlerimi dinleyen elbet güler; inci saçan olsam da kimse bana itibâr etmez.

Şair, şiirleriyle şöhret kazanandır.

İbrahim Tırsî, yazmış olduğu güzel bir gazele nazar boncuğu takması yönünde kendisine telkinde bulunur. Onun yazmış olduğu şiirler, şöhret sahibi olan bir şairin kaleminden çıkmış gibidir:

“Tırsîyâ görmeğe göz boncuğu as bu gazele
Eser-i hâmenüzün şöhret-i unvânladur” (g.71/8)

Ey Tırsî! Bu gazele nazar boncuğu as, nazar görmesin (değmesin); çünkü kaleminiz(den çıkan) eser, unvan şöhretiyle (yazılmıştır).

2.2. Şairliğini benzettiği unsurlar⁹**2.2.1. Dîvâne**

İbrahim Tırsî, kendisini bir dîvâneye benzetmiştir. O, dîvânenin zincire vurulması durumunu dikkate alarak Türk mûsikisi usul sistemlerinden biri olan “zencir”¹⁰ı tevriye oluşturacak şekilde kullanmıştır. Zencir usulünde bestelenen bir gazeli de ancak zincire vurulmuş dîvânenin okuması uygundur:

“Beste olsa bu gazel zencîr usûlünde eğer
Okımak şâyestedür bu Tırsî-i dîvâneye” (g.181/5)

Bu gazel zincir usulünde eğer beste olsa, bu dîvâne Tırsî'ye (bu gazeli) okumak lâyıktır.

2.2.2. Kaşmer (Muzip)

İbrahim Tırsî, kendisini maskara, muzip kimse ve soytarı anlamlarına gelen kaşmere benzetir. O, topluluk içinde oldukça muziplik yapar ve maskara şeklinde tâbir edilen şiirler ortaya koyar:

“Gürûh-ı hâceğân¹¹ içre kati kaşmersin ey Tırsî
Bu denlü mashara şi'ri idüp inşâd n'eylersin” (g.145/7)

Ey Tırsî! Hocaların topluluğu içinde çok kaşmersin; (sen), bu derece tuhaf şiiri (topluluk içinde) nasıl ortaya koyarsın?

2.2.3. Marangoz

İbrahim Tırsî, marangozların elinden çıkan tahta gibi düzenli ve pürüzsüz bir gazel yazdığını ifade eder. O gazeli, marangozların ustaları olan Ermenî marangozlarının¹² görmesine gerek yoktur; çünkü o gazel tamir gerektirmez. Şair burada, gazelinin usta kişilerce gözden geçirilmesine gerek olmadığını belirtir:

⁹ İlgili benzetme unsurları alfabetik olarak sıralanmıştır.

¹⁰ Türk mûsikisi usul sisteminde yer alan 120 zamanlı bir usuldür. Beş ayrı usulün sıralanması ile oluştuğundan “dizi usuller” sınıfında yer alan zencir usulü iki çeşittir. Altmış zamanlı diğer çeşit, zaman sayısı bakımından bu usulün yarısı olduğundan nîm-zencir diye adlandırılmıştır (Özkan, 2013: 255-256).

¹¹ “Hâceğân”, Osmanlı devlet teşkilâtında yazı işlerinin başında, defterdarlık, nişancılık gibi memûriyetlerde, eminlik ve müdürlüklerde bulunanlar için kullanılan tâbir olarak da bilinmektedir (Kubbealtı Lugatı, <http://www.lugatim.com>. Erişim Tarihi: 20.12.2020). Bu noktadan hareketle Tırsî'nin devlet kademesinde görev aldığı hususu göz önüne alındığında, “hâceğân” tâbiri bu anlam çerçevesinde değerlendirilebilir.

¹² Kaynaklara bakıldığında, Osmanlı İmparatorluğu içerisinde yaşayan Ermenilerin demircilik alanıyla ilgilenmeleri neticesinde tarım aletleri ortaya koydukları bununla birlikte, marangozluk ve taş ustahğı gibi sanat ve zanaat dalları ile revaçta oldukları bilinmektedir.

“Marankoz işi bir tâze gazel yapıldı ey Tırsî
Murimmât istemez gel Ermenî neccâre gösterme” (g.172/9)

Ey Tırsî! Marangoz işi taze bir gazel yazıldı; (bu gazel) tamir istemez, (bu gazeli) Ermeni marangoza gösterme(ye) gerek yok!

2.2.4. Mimar

İbrahim Tırsî, kendisini şiir yolunda yıkılmış güfteleri keşfedip yeniden imar eden bir şair olarak vasıflandırmıştır. Irak¹³ kelimesi hem musikide bir perde hem de uzak anlamıyla tevriyeli kullanılmıştır:

“Irakdan bilmeyenler hayli pâkîze sühan anlar
Yıkılmış güfteler keşf eylerüz mi‘mâriyuz cânâ”

Ey gönül! Bilmeyenler sözleri(mi) uzaktan (perde) oldukça gerçek sanır; yıkılmış güfteleri keşf eyleyen mimar gibiyiz.

2.3. Etkilendiği ve ismini andığı şairler¹⁴

İbrahim Tırsî, şair dostları Hezarî (ö.H.1137/M.1724-25), Şânî (ö.H.1180/M.1766), Adlî (ö.H.1156/M.1744), Aklî (ö.H.1147/M.1734-35)'den Dîvân'nda bahsetmektedir (Yılmaz, 2017: 10).

2.3.1. Hezarî (ö.H.1137/M.1724-25)¹⁵

İbrahim Tırsî, Hezarî mahlaslı Kebûterî Mehmed Efendi'nin şiirlerini beğendiğini ve onun izinde olduğunu dîvânında geçen aşağıdaki beyitte dile getirir:

“Ekser eş'ârun beğendüm ey Hezarî ben senün
Pey-rev olup söylerüm karşuluğın yap bâb ana” (g.14/6)

Ey Hezarî! Ben senin şiirlerini çok beğendim; onun izinde olup aynı vezinde karşılığını yap(arım), (nazîre söylerim).

İbrahim Tırsî, Hezarî'nin şiirlerine nazîre söylemenin haddi olmadığını, ancak onun şiirde kullandığı kafiyeyle ile şiire girdiğini belirtir:

“Haddümüz midür Hezarî'ye nazîre söylemek
Kâfiyesin çalmağıla şî're itdüm intisâb” (g.19/4)

Hezarî'ye nazîre söylemek haddimiz midir? (Onun) kâfiyesini çalmakla şiire girdim (şiir yazarım).

¹³ Türk müzikisi ses sistemi içinde orta sekizlinin on ikinci perdesinin adıdır. Acem-aşiran perdesine bir bakıye diyezi, rast perdesine bir küçük mücenneb bemolü veya hüseyinî-aşiran perdesine bir büyük mücenneb diyezi getirilerek elde edilir (Özkan, 1999: 115-116).

¹⁴ İlgili şairler, ölüm tarihleri dikkate alınarak kronolojik olarak verilmiştir.

¹⁵ İstanbul'da doğdu. Doğum tarihi bilinmemektedir. Asıl adı Mehmed'dir. Kebûterî Mehmed Efendi olarak tanınmaktadır. Sultan IV. Mehmed döneminde sadrazam ve padişahın damadı olan Musahib Paşa'nın kitapçılığını ve kâtipliğini yapmıştır. Râmî Mehmed Paşa'nın beylikçi ve reisülküttâplığında kisedâr, mektupçu ve dîvân kâtibi olmuştur. Daha sonra İstanbul'da gümrük kâtipliği yapmıştır. H.1137/M.1724-25 yılında İstanbul'da vefat etmiştir (Kesik, 2014).

2.3.2. Aklî (ö.H.1147/M.1734-35)¹⁶

İbrahim Tırsî'nin Aklî ile ilgili beyitlerinde, "Eyyûb" semtinin adını kullanmasından dolayı söz konusu şairin Eyyûbî Aklî Mehmed Efendi (ö.H.1147/M.1734-35) olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2017: 12). İbrahim Tırsî gibi bir kâtip ve divân hocası olan Eyyûbî Aklî Mehmed Efendi'nin de hoş sohbeti ve eğlenceli bir kişiliği olduğu, nedimlik yaptığı bilinmektedir (Yılmaz, 2017: 12).

"Bir pâresi çok kâra yapışmaksamurâdun
Eyyûb'a var Aklî gibi maymun u şebek tut" (g.25/4)

Amacın küçük bir parçadan çok kâr etmekse Eyüp semtine git ve Aklî gibi maymun ve şebek tut (nedimlik) yap.

2.3.3. Adlî (ö.H.1156/M.1744-45)¹⁷

İbrahim Tırsî'nin sohbet arkadaşlarından biri olan Adlî, şaire göre sözü zincir oluşturacak kadar uzatan ve karmakarışık bir hâl sokan bir şairdir:

"Adlî-divâne uzatdı sözi zencîr itdi
Oldı bu Tırsî-i rindân ile pîç-ender-pîç" (g.34/5)

Dîvâne Adlî sözü uzattı, zincir etti; bu rint Tırsî ile karmaşık bir hâl aldı.

İbrahim Tırsî'ye göre Adlî, öyle bir Mecnûn'dur ki onu zincirler bile zapt edemez. O, her türlü zincirin halkasını kırmaya muktedirdir:

"Adlî-i divâneyi zencîrler zapt eylemez
Öyle mecnûndur ki hiç kâr eylemez kullâb ana" (g.14/4)

Dîvâne Adlî öyle bir Mecnun'dur ki onu zincirler zapt edemez; ona hiçbir kanca (bile) kâr etmez.

İbrahim Tırsî, Adlî'ye şiir meydanında sadece kendisinin olmadığı telkininde bulunmaktadır. O, şiir vadisinde kendisini bir sersem olarak vasıflandırmaktadır:

"Başlı başına kıyâs itme bu sahmı Adlî
Arsa-i nazımda Tırsî gibi bir sersem var" (g.66/5)

Adlî, bu meydanı başlı başına (tek başına) kıyas etme; çünkü şiir arsasında Tırsî gibi bir sersem var.

İbrahim Tırsî, hem Adlî hem de Aklî'yi zikrettiği bir beytinde onların kendisinin akranı olduğunu, bu meydanda tek başına olmadığını ifade eder:

"Gürûh-ı hâcegân içre beni siz yalnız sanman

¹⁶ Asıl adı Mehmed'dir. İstanbul'un Eyüp semtinde doğmuştur. Doğum tarihi bilinmemektedir. Doğduğu semte nispetle Eyyûbî Aklî Efendi ve Eyyûbî Aklî Mehmed Efendi olarak tanınmıştır. Valide Kethüdası Mehmed Paşa'nın kardeşi olan Yusuf Ağa tarafından yetiştirilmiştir. Evkâf kâtipliği ve divân hocalığı yapmıştır. H.1147/M.1734-35 yılında İstanbul'da ölmüştür. Mezarı, Eyüp semtinde Eyüp Ensârî Türbesi civarındadır (Kesik, 2014).

¹⁷ İstanbul'da doğdu. Asıl adı Mehmed'dir. Yeniçeri Ocağı'nda kul kethüdalığı yapan Süleyman Ağa (ö. M.1086/H.1675-76)'nın oğludur. Bu yüzden Süleyman-zâde Mehmed Adlî Efendi olarak anıldı. İyi bir öğrenim gördü. Hatice Sultan'ın kethüdası olduğu için Divân-ı Sultanî hocası oldu. Ahkâm eminliği, taşra kâğıt eminliği, küçük kale tezkireciliği ve Divân-ı Hümayûn'da yeniçeri efendiliği gibi görevlerde bulundu. Adlî, H.1156/M.1743-44 yılında İstanbul'da vefat etti ve Topkapı dışında babasının mezarının yanına defnedildi (Kesik, 2014).

Biri Adlî biri Aklî gibi akrânumuz vardır” (g.59/6)

Hoca topluluğu içerisinde beni siz yalnız sanmayın; Adlî ve Aklî gibi akrânumuz vardır.

“Biri Adlî biri Aklî birisi de bu fakîr

Hacegân içre bir akrân iki üç dâne idük” (g.122/6)

Biri Adlî, biri Aklî birisi de bu fakîr (Tırsî) olmak üzere hoca topluluğu içinde (birbirimizin) akrânı olan iki üç kişiyiz.

2.3.4. Şânî (ö. H.1180/M.1766-67)¹⁸

İbrahim Tırsî'nin Kâriye Mahallesi imamı, Şeyh Mustafa Şânî (ö.H.1180/M.1766-67) ile aralarında sıkı bir dostluk olduğu¹⁹ bilinmektedir.²⁰ Seyyid Vehbî'nin Vekâletnâme'sinde onların birlikte gazeller söylediği ve şairlik tasladıklarını işaret eden aşağıdaki beyit geçmektedir:

“Velî küttâb-ı defter-hâne gibi sade mahlasla

Teşâ'ür itmesün kimse misâl-i Tırsî vü Şânî” (Yılmaz, 2017:11)

Lakin, tapu kayıt defterindeki gibi sade bir mahlasla Tırsî ve Şânî'de olduğu gibi kimse şairlik iddiasında bulunmasın.

İbrahim Tırsî, Şânî'nin onun şiirlerine sahip çıkıp kendisine mâl etmesini utanmazlık olarak değerlendirir. O, şiir ve inşanın yeri geldiğinde tuzlu olmasını ister:

“Sâhib çıkup eş'âruma dirmiş ki benümdür

Ol Şânî-i bî-ar

Bilmez mi aceb şi'r ile inşâda gerekdür

Bir nebze nemekden” (m.2/7)

O, utanmaz Şânî şiirlerime sahip çıkıp benim dermiş; şiir ve inşanın bir nebze tuzlu olması gerektiğini bilmez mi?

İbrahim Tırsî, Şânî'yi bir muzip olarak vasıflandırır. Onların eserlerine bakıldığında aralarında fark yoktur. Eserler, birbirlerinin kalemlerinden çıkmış gibi ayındır:

“Ömrümüzde bu kadar yapduğumuz âsârın

Cümlesi bende mi Şânî gibi kaşmerde midür” (g.67/10)

¹⁸ H.1090/M.1679-70 yılında İstanbul'da doğdu. Kariye Camii imamı Mevlî Abdülkerim Efendi'nin oğludur. Babasının ölümü üzerine Kariye Camii imamı oldu. H.1180/M.1766-67 yılında vefat etti. Edirnekapı dışında medfundur. Hezeliyyat ve Hüsnîyyat tarzındaki şiirleri ihtiva eden iki Dîvân sahibidir. Ancak şimdilik bu Dîvân'lar elde değildir. Şânî, Hevâyî gibi hezel tarzındaki şiirleriyle meşhur olmuştur (Kaplan, 2014).

¹⁹ Nitekim Tırsî Dîvânı'nda geçen;
“Der-beder gezmeğe meşki var idi âlemde
Tırsî-i bî-çâre Şânî gibi kuzgun er idi” (g.189/7) beytinde her iki şairin de dağınık ve perişan bir tavır sergiledikleri görülebilmektedir. İbrahim Tırsî, kendisini ve şair arkadaşı Şânî'yi kara bir kargaya benzetmektedir.

²⁰ Nitekim İbrahim Tırsî'ye ait olan dîvânın bir nüshası Şânî tarafından istinsah edilmiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz. İstanbul Yapı Kredi Bankası Sermet Çifter Kütüphanesi No. 535. İlgili nüshanın sonunda günümüz Türkçesi ile şu kayıt yer almaktadır: Bu değersiz eserin ilkin kaleme alınmasına kutlu şehit, sabık sadrazam Damat Ali Paşa (r.a) vesile olup toplanmasını ve yazılmasını sağlamıştı. Bir zaman sonra bu nüsha kayboldu ve bir defa hatırdaki kalanlar toplanıp kalanlar (ise) yeniden tamamlandı. Defalarca çalışıldıktan sonrası H.1131 tarihinde yazıya geçen bir kaside ve yüz yetmiş dört gazel, iki tahmis bir tarih şimdi yeniden temize çekilerek devletlilerinin ayağının tozuna takdim olunmuştur. Duacı kulunuz Mustafa Şânî (Yılmaz, 2017: 6-7).

Ömrümüzde bu kadar ortaya koyduğumuz eserlerin cümlesi bende mi yoksa Şânî gibi muzipte mi, bilmiyorum.

İbrahim Tırsî, Şânî'yi gaddar olarak vasıflandırır ve şiirlerindeki alaycı yönün aslında kendisinde de var olduğunu belirtir. O, Şânî'nin revaç bulmasında kendi şiirlerinin rolünün olduğunu ifade eder:

“Şâni-i gaddâra revâci viren eş'arumdur
Hiç utanmaz mı nedür yine bu hezelâne bakış” (g.94/5)

Gaddar Şânî'ye kıymet veren şiirlerimdir; (şiirlerindeki) yine bu alaycı bakış nedir? Hiç utanmaz mı?

3. İbrahim Tırsî'nin şiirine bakışı

Her Klasik Türk edebiyatı şairinin olduğu gibi, İbrahim Tırsî'nin de şiir noktasında birtakım görüşleri bulunmaktadır. Bu bölümde, İbrahim Tırsî'nin kendi şiirine bakışı iki başlık altında ortaya konulmuştur. Birinci başlık altında, İbrahim Tırsî'nin kendi şiiri hakkındaki görüşleri, ikinci başlıkta ise İbrahim Tırsî'nin kendi şiiriyle ilgili oluşturduğu benzetme unsurları verilmiştir.

3.1. Şiiri hakkındaki değerlendirmeleri

Şiir, muziplik ve alay ifade eder.

İbrahim Tırsî, şiirlerinin muziplik ifade ettiğini belirtir. Onun şiirleri, maskaralığı ifade ederken bir yandan da eğlendirir. Şair, yaşadığı çevrenin de etkisiyle geleneğin dışına çıkmış ve şiirleri maskaralık ifade eder olmuştur. O, bu yönüyle hem eğlenir hem de eğlendirir:

“Tırsîyâ gitdükçe kaşmer oldı eş'ârun senün
Mashara eğlencedür bir gayrı divân istemez” (g.82/7)

Ey Tırsî! Senin şiirlerinin gittikçe muzip(lik ifade eder) oldu; şiirlerin maskara eğlencedir, bir başka divân(a gerek) yoktur.

İbrahim Tırsî, şiiri oluşturan her bir beytin maskaralık ifade ettiğini; ancak sözdeki mânâları anlayan ve kavrayan kimselerin söz konusu maskara beyitlerden safa bulacağını belirtir:

“Benüm bu mashara ebyâtımı kim okursa
Sühan-şinâs olana hep safâ gelür görünür” (g.61/6)

Benim bu maskara beyitlerimi kim okursa, sözden anlayanlar için (bu beyitler) hep safa (mutluluk) ifade eder.

Şiir, akıcı olmalıdır.

İbrahim Tırsî, şiirlerinin su gibi akıp gittiğini, canlı olduğunu ve o şiirlerin temelinde hep bir macera olduğunu ifade eder. Şiirdeki maceradan kasıt, Tırsî'nin alışılmışın dışında cereyan eden ve ilgi çeken olayları anlatmasıdır:

“Akındıda suyımı buldı nazmın ey Tırsî
Düşerse ardına hep mâcerâ gelür görünür” (g.61/7)

Ey Tırsî! Şiirin akıntıda suyunu buldu; şiirlerinin ardında (görünmeyen tarafta) hep (bir) macera gelir görünür (vardır).

Şiir, bir düzen içerisinde yazılmıştır.

İbrahim Tırsî, işkembeden atarak yeni bir gazel yazmak ister. Yazdığı gazeli, farelerin incitmemesi için yağlı yere bırakmak istemez. Şairin bu beyitten muradı, yazdığı şiirin değer görmemesinden çekinmesidir. Fareden kasıt, şiirden anlamayan kişilerdir. Sanattan anlamayanların bulunduğu ortamda değerli sözlerin yeri yoktur:

“Bir nev-gazel yapayum işkenbeden idüp cûş
Yağlı yere bırakma incitmesün anı mûş” (g.91/1)

İşkenbeden atarak coşkunlukla bir yeni gazel yapayım; (o gazeli) yağlı yere bırakma, onu fare incitmesin.

Şiir için vezin, olmazsa olmazdır.

İbrahim Tırsî, vezin olmadan üstünkörü söylenen sözlerin şiir ifade etmediğini belirtir. Bu tıpkı cazibesi olmayan genç kadının güzel olmaması gibidir. Vezin, şiire ayrı bir musiki katmaktadır:

“Vezn olmayacak güfte-i mühmel gazel olmaz
Ân olmayacak tâze de zîrâ güzel olmaz” (g.78/1)

Vezin olmadan üstünkörü söylenen sözler gazel olmaz; zîrâ cazibesi olmayan taze de güzel olmaz.

Şiir, tat vermelidir.

İbrahim Tırsî, tat katarak gazel yazma noktasında kendisine telkinde bulunur. Bilgisiz marangoz ustaları gibi olan şairlerin elinden çeşnili gazel çıkmaz:

“Şeh-nişîn yap gazele çâşnîsini al Tırsî
Benzedüp yapmaz ise dülger-i nâ-dâne çekic” (g.96/7)

Tırsî, bilgisiz marangoz ustası çekiciyle şahlara yakıştır (oda) yapamazsa, çeşni katarak (güzel bir) gazel yaz.

Şiir, delil niteliğinde olmalıdır.

İbrahim Tırsî, sözlerinin ispatı için bin türlü delilinin olduğunu belirtir. Sözleri kuru olan İbrahim Tırsî'nin her bir sözü delil niteliğindedir:

“Kurudan kurya bir şey bulaşmaz dirler ey Tırsî
Bizüm bu sözleri isbâta bin bürhânımız vardır” (g.59/9)

Ey Tırsî! Kurudan kuruya bir şey bulaşmaz, derler; bizim bu sözleri ispat için bin delilimiz vardır.

Şiir, soğuktan sakımlıdır. Sözler, soğuk da olsa hayranlık uyandırmalıdır.

İbrahim Tırsî, kışın yazılan şiirin soğuğa maruz kalmaması noktasında kendisine telkinde bulunur. Nitekim, soğuk nedeniyle basura uğrayan hastaya ilaç kâr etmeyecektir:

“Zemherîrde yapılan nazma soğuk aldurma
Tırsîyâ uğraya bâsûra devâ kâr itmez” (g.87/7)

Ey Tırsî! Kış mevsiminde yapılan şiirin soğuk almasına izin verme; (nitekim) basura uğrayınca ilaç kâr etmez.

İbrahim Tırsî, kış günü yazılan soğuk gazelleri insanların duymak istemediğini belirtir. Onun soğuk sözleri bile yeri geldiğinde insanı şaşırır, insan ne yapacağını bilemez:

“Kış günü soğuk gazel yapılsa insân istemez
Bu soğuk sözler ider insânı hayrân istemez” (g.82/1)

Kış günü soğuk gazel yazılsa insan (bunu) istemez; bu soğuk sözler (bile) insanı şaşırır.

Şiir, boş ve kötü sözden uzak olmalıdır.

İbrahim Tırsî, boş ve kötü sözlerin ağza alınmaması gerektiğini ifade eder; çünkü o sözler iştinin midesini bulandırır ve kusmasına sebep olur:

“Böyle beyhûde müzahref sözi alsa ağza
İşiden kimseye Tırsî gaseyân gelmez mi” (g.196/7)

Tırsî! Böyle boş ve pislik (ifade eden) sözler ağza alındığında, iştin kimseye kusma gelmez mi? (Gelir).

3.2. Şiirini benzettiği unsurlar²¹**3.2.1. Akarsu**

İbrahim Tırsî, şiirini akarsuya benzetir. O, akarsu gibi akan şiirlerinin doğru yolda olduğunu, her zaman doğru yolu gösterdiğini ifade eder:

“Şi'rüm akar su gibidür Tırsîyâ
Mühtediyem oldı hidâyet bana” (g.9/7)

Ey Tırsî! Şiirim akarsu gibidir; hilekârım, (şiirim) bana doğru yolu gösterdi.

İbrahim Tırsî, şiirlerinin okuyan ve dinleyenler tarafından pis bir su olarak vasıflandırıldığını ifade eder. Ayrıca onu akarsu içinde yeşil başlı bir ördeğe benzetirler:

“Akıtsam cûy-i nazm-ı şi'rümi çirk-âbdur dirler
Yuvarlansam içinde sebz-i ser murg-âbdur dirler” (g.43/1)

²¹ İlgili benzetme unsurları alfabetik olarak sıralanmıştır.

Şiirimin coşkunu dileydim getirsem çirkin bir su, derler; içinde yuvarlansam yeşil başlı ördedir, derler.

3.2.2. Buz

İbrahim Tırsî, söylenen soğuk ve kuru sözlerin saçak buzu gibi insanı dondurduğunu ifade eder. Tıpkı kar ve buzun dondurup hasta etmesine çocukların aldırmadığı gibi, şair de kar ve buza aldırılmaz:

“Bu soğuk sözler saçak buzu gibi tondurdu hep
Kar u buz mahv olduğın bir dürlü sıbyân istemez” (g.82/6)

Bu soğuk sözler, hep saçak buzu gibi dondurdu; (nitekim) kar ve buz (ile) mahvolduğunu (hastalandığını) çocuklar bir türlü kabul etmez.

3.2.3. Helva

İbrahim Tırsî, sözlerinin helva gibi tatlı olduğunu ifade eder. Bu durumu da onu kıskananların şiirleri için yaptığı yorumla belirtir. Şiir vadisinde İbrahim Tırsî gibi tatlı şiir söyleyen başka bir şair yoktur:

“Nazm-ı şîrinüm görenler reşk idüp didi bana
Böyle pişkin görmedük bir dürlü halvâ-hânedê” (g.184/8)

Şirin sözümü görenler kıskanıp bana dedi ki: Helvâhanede bir türlü böyle pişkin (tatlı şiir) görmedik.

3.2.4. Mudurnu cevizi

İbrahim Tırsî, sözlerinin doğru ve gerçek olduğunu Mudurnu cevizine benzeterek ifade eder. Mudurnu cevizi sert ve sağlam olması yönüyle bilinmektedir:

“Sağdur Mudurnu cevzi gibi sözlerüm benim
İtsem ‘aceb mi her söze rindâne ibtidâ’” (g.1/3)

Benim sözlerim Mudurnu cevizi gibi sağlamdır; her söze rindâne başlasam bunda şaşılacak ne var?

İbrahim Tırsî, bir başka beytinde de inci saçan sözlerinin Mudurnu cevizi gibi sağlam ve doğru olduğunu belirtir:

“Nazm-ı dürer-bârumuzun cümlesi
Oldı Mudurnu cevzi gibi sağ” (g.106/4)

İnci saçan şiirlerimizin hepsi, Mudurnu cevizi gibi sağlamdır.

3.2.5. Reçel

İbrahim Tırsî, olgunlaşmamış olan şiirini çeşni katarak pişirdiğini ve bu şekilde dostlarına kahvaltı için reçel yaptığını ifade eder. Böylece onun şiirleri, dostlarına ferahlık veren hâle gelir:

“Nâ-puhte olan şî'rümi ağdayla pişürdüm
Kahvaltıya yârâna müferrih reçel oldı” (g.197/3)

Olgunlaşmamış şiirimi ağdayla pişirdim; (şiiirlerim) dostlara kahvaltı için ferahlık veren reçel oldu.

3.2.6. Zürafa heykeli

İbrahim Tırsî, şiirlerinin maskara hâlinin tıpkı zürafa heykeli gibi gülünç, komik ve eğlenceli olduğunu ifade eder:

“Zurafâ heykelünü görse güler
Tırsîyâ masharadur eş'ârun” (g.117/10)

Ey Tırsî! Şiiirlerin maskaradır; zürafa heykeli (gibi şiirini kim) görse güler.

Sonuç

Klasik Türk edebiyatının XVIII. yüzyıl şairlerinden biri olan İbrahim Tırsî, kendi şairliği ve şiiri ile ilgili düşüncelerini daha çok *Dîvânı*'nda; kasidelerinin fahriye bölümlerinde, gazellerinin mahlas beyitlerinde ve birkaç müstezadında ifade etmiştir. Ayrıca şair az da olsa gazellerinin mahlas beyti harici diğer beyitlerde de kendi şairliği ve şiiri ile ilgili düşüncelerini dile getirmiştir.

Bu çalışmada, İbrahim Tırsî'nin kendi şairliği ve şiiri ile ilgili düşünceleri ortaya konmaya çalışılmıştır. İlk başlık altında İbrahim Tırsî'nin kendi şairliğinden, şairin vasıflarından, şairi benzettiği unsurlardan ve etkilendiği, ismini andığı şairlerden bahsedilmiştir. Bu noktada, İbrahim Tırsî'nin kendi şairliği ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Şairlik yeteneği, Allah vergisidir.
- Şair, siyasetten uzak durmalıdır.
- Şair, nüktedân olmalıdır.
- Şair, değerli söz ortaya koyandır.
- Şair, orijinal sözler söyleyendir.
- Şair, mânâsız gazel söylemede ustadır.
- Şair, şiirlerinde eğlence yönünü ön plana çıkarandır.
- Şair, geleneğin etkisiyle orijinalliği yakalayamaz.
- Şair, rindânedir; hakîmâne üsluptan kaçınır.
- Şair, belâgat yolunda yalnız kalmıştır.
- Şair, şiirlerinin gülünç olduğundan ve anlaşılmasından yakınmaktadır.
- Şair, şiirleriyle şöhret kazanandır.

İbrahim Tırsî, kendi şairliğini; dîvâne, kaşmer (muzip), marangoz ve mimara benzetmiştir. Şair, şiirlerinde şair dostları Hezarî (ö.H.1137/M.1724-25), Şânî (ö.H.1180/M.1766), Adlî (ö.H.1156/M.1744) ve Aklî (ö.H.1147/M.1734-35)'den, etkilendiği ve ismini andığı şairler olarak bahsetmiştir.

İkinci ana başlıkta İbrahim Tırsî'nin kendi şiirine yönelik düşüncelerine değinilmiştir. Şair, bu noktada daha çok kendi şiirinin nasıl olduğu hususundaki düşüncelerine yer vermiştir. Ayrıca İbrahim Tırsî'nin şiir ile ilgili benzetme ve istiarelerden yola çıkarak zengin çağrışımlar oluşturduğu da görülmektedir. İbrahim Tırsî'nin kendi şiiri ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Şiir, muziplik ve alay ifade eder.
- Şiir, akıcı olmalıdır.
- Şiir, bir düzen içerisinde yazılmalıdır.
- Şiir için vezin, olmazsa olmazdır.
- Şiir, tat vermelidir.
- Şiir, delil niteliğinde olmalıdır.
- Şiir, soğuktan sakınılmalıdır. Sözler, soğuk da olsa hayranlık uyandırmalıdır.
- Şiir, boş ve kötü sözden uzak olmalıdır.

İbrahim Tırsî'nin teşbih ve istiare yoluyla kendi şiiri ile ilgili benzetmeler yaptığı görülmektedir. Şair, kendi şiirini; akarsu, buz, helva, Mudurnu cevizi, reçel ve zürafa heykeline benzetmektedir. Söz konusu benzetmeler hayli ilginç olmakla birlikte, şairin gelenekten ayrılan yönünü de göstermektedir.

Bu çalışma, -İbrahim Tırsî'nin kendi şairliği ve şiiri ile ilgili ortaya koyduğu düşüncelerden hareketle- XVIII. yüzyıla ait, bilhassa gelenekten ayrılan yönüyle -bir nebze de olsa- farklı şair ve şiir anlayışını benimseyen şairlerin de olduğu noktasında fikir vermektedir. İbrahim Tırsî gibi hezel tarzda şiirler yazan diğer şairler üzerine yapılacak olan çalışmalar, gelenekten bir yönüyle ayrılan şairlerin de Klasik Türk edebiyatı içerisindeki şair ve şiir anlayışlarındaki farklılıkları göstermesi açısından önemlidir.

Kaynakça

- Aslan, M. & Keskin Aslan, R. (2019). "Tırsî Dîvânî'nda Çingeneler." *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, Number:7, Spring, p. 29-35.
- Arı, A. (2005). "Şeyh Gâlib'in Poetikası", *Osmanlı Araştırmaları*, Mehmed Çavuşoğlu Armağanı-II, XXVI, 53: 51-54.
- Çavuşoğlu, M. (1981). "XVI. Yüzyılda Dîvân Edebiyatı: Dîvân Edebiyatında Şiir Kavramı", *Çevren C.IX*: 47.
- Çavuşoğlu, M. (2017). *Necâtî Bey Dîvânı'nın Tahlili*, Ankara: Kitabevi.
- Doğan, M. N. (2002a). *Taşlıcalı Yahyâ'nın Yûsuf u Zelîha'sında Şiirin Şiiri*, Eski Şiirin Bahçesinde, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Doğan, M. N. (2002b). *Klâsik Edebiyatımızda Sanat ve Şiir Felsefesi (Poetika)*, Eski Şiirin Bahçesinde, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Doğan, M. N. (2002c). *Fuzûlî'nin Poetikası*, İstanbul: Yelkenli.

- Ekici, H. (2020). "Karamanlı Nizâmî'nin Şair ve Şiir Hakkındaki Mülâhazaları", SUTAD, 49: 177-195.
- Elbir, B.& Yorulmaz Kahve, M. (2020). "Tırsî Dîvânı'nda Hayvan Adlarının Kullanımı". RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (18), 230-267. DOI: 10.29000/rumelide.705594.
- Erdem, S. (1994). Râmiz ve Âdâb-ı Zurafâ'sı: İnceleme-Tenkidli Metin-İndeks-Sözlük. Ankara: AKM.
- Erkal, A. (2018). Dîvân Şiiri Poetikası (17. Yüzyıl) Ankara: Altınordu.
- Fatîm (1272). Tezkire-i Hâtimetü'l-Eş'âr. İstanbul: İstanbul Litografya Destgahları.
- Hammer-Purgstall, J. V. (1837). "Tarsî". Geschichte der Osmanischen Dichtkunst bis auf unsere Zeit. 4. C. Pesth.
- Işinsu, T. & İsen, D. (2007). "Fahriyeler Işığında Osmanlı Şiirinde İdeal Şairin Portresi", Bilig, 43: 107-116.
- Kaplan, Y. (2014). Şeyh Şânî Mustafa Efendi. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/sani-seyh-sani-mustafa-efendi> Erişim Tarihi: 11.09.2020.
- Karaca, A. (2005). İkinci Yeni Poetikası, Ankara: Hece.
- Karataş, T. (2009). "Poetik Düşünüşün Klâsik Şiirde Dile Getirilişi: Bâkî Dîvânı Örneği", A.Ü Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (Prof. Dr. Hüseyin AYAN Özel Sayısı), 39: 449-457.
- Kaya, B. A. (2012). "Necâtî Bey'in Şiir Anlayışı", Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi, 27: 143-218.
- Kaya, B. A. (2016). "Necâtî Bey'in Şair Anlayışı", Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi, 34: 149-214.
- Kaya, B. A. (2020). Necâtî Bey'in Poetikası (Şiir ve Şair Anlayışı). İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Kesik, B. (2014). Kebûterî Mehmet Efendi. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/kebuteri-hezari-kebuteri-mehmed> Erişim Tarihi: 05.08.2020.
- Kesik, Beyhan (2014). Eyyûbî Aklî Mehmed Efendi. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/akli-eyyubi-akli-mehmed-efendi> Erişim Tarihi: 14.10.2020.
- Kesik, Beyhan (2014). Süleyman-zâde Mehmed Efendi. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/adli-suleymanzade-mehmed-efendi> Erişim Tarihi: 18.11.2020.
- Kılıç, M. E. (2004). Sûfi ve Şiir (Osmanlı Tasavvuf Şiirinin Poetikası-11. Baskı), İstanbul: İnsan.
- Kubbealtı Lugatı, <http://www.lugatim.com>.
- Okay, O. (2011). Sanat ve Edebiyat Yazıları, İstanbul: Dergâh.
- Öntürk, T. (2016). "Sünbül-zâde Vehbî Dîvânı'nda Şiir ve Şair İle İlgili Düşünceler". İdil, 5 (26): 1743-1762.
- Özkan, İ. H. (1999). "Irak", TDV İslâm Ansiklopedisi, Cilt 19, s. 115-116.
- Özkan, İ. H. (2013). "Zencir", TDV İslâm Ansiklopedisi, Cilt 44, s. 255-256.
- Öztoprak, N. (2005). "Rûhî'nin Şiir Anlayışı", Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi, 12: 101-136.
- Öztoprak, N. (2006). "Rûhî'nin Şair Anlayışı", Osmanlı Araştırmaları, XXVIII: 93-122.
- Pala, İ. (2017). Ansiklopedik Dîvân Şiiri Sözlüğü, İstanbul: Kapı.
- Sazyek, H. (2000). "Yeni Türk Edebiyatında Manzum Poetik Metinler". Türk Dili Dergisi (Basılı Kaynak), 577: 10-22.
- Taşdemir, İ. (2020). "Dîvân Edebiyatının Popüler Eserlerinde Şiir ve Şair Hakkında Değerlendirmeler". International Journal of Filologia, 3 (4), 218-245.
- Tolasa, H. (1982). "Dîvân Şairlerinin Kendi Şiirleri Üzerine Düşünce ve Değerlendirmeleri". Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi (Basılı Kaynak), 1: 15-46.
- Tolasa, H. (2001). Ahmet Paşa'nın Şiir Dünyası. Ankara: Akçağ.
- Tökel, D. A. (2013). "Erken Öten Bir Garip Olarak Tırsî" Granada Edebiyat, S: 3, s. 62-67.

- Tökel, D. A. (2014). "Dîvân Şairi Diyor ki: Baklava Bizimdir" Türk Dili. Türk Dil Kurumu.
- Turan, V. (2020). "Nevî'de Şair ve Şairlik Anlayışı". *International Journal of Filologia*, 3 (3), 37-54.
- Turan, V. (2020). "Nevî'nin Şiir Anlayışı". *International Journal of Filologia*, 3 (4), 277-295.
- Yılmaz, K. (2001). İbrahim Tırsî ve Dîvân'ı: İnceleme-Metin-Sözlük. Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Yılmaz, K. (2008). "Bir Hezel Şairi Olarak İbrahim Tırsî ve Dîvânı". *Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* 15:163-184.
- Yılmaz, K. (2013). İbrahim Tırsî. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/tirsi-ibrahim> Erişim Tarihi: 08.07.2020.
- Yılmaz, K. (2017). İbrahim Tırsî ve Dîvânı. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

36. Adli *Dîvân*'ında çözümlü muammalar**Fatih BAŐPINAR¹****APA:** Başınar, F. (2021). Adli *Dîvân*'ında çözümlü muammalar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 587-607. DOI: 10.29000/rumelide.895979.**Öz**

18. yy. klasik Türk edebiyatı şairlerinden Adli'nin bilinen tek eseri *Dîvân*'dır. Türkiye kütüphanelerinde bulunan iki nüshasına göre *Dîvân*'da 29 kaside, 414 gazel, 19 kıta, 170 rubai, 74 tarih manzumesi, 128 muamma ve 57 beyit yer almaktadır. Bunlardan 128 muammanın 11'i yalnızca Z nüshasında, 58'i yalnızca İ nüshasında bulunurken 59'u da her iki nüshada ortaktır. İ nüshasında yer alan kimi muammalar, çözümleriyle birlikte kaydedilmesi bakımından dikkat çekmektedir. Bazen kimi muammalarda çözüm için dikkate alınması gereken kelimelerin üzeri çizilmekle yetinilmiştir. Bazen bunlara ilave olarak belirtilen kelimelerden elde edilecek harf veya heceler altlarına yazılmış, muamma işlemlerini gösteren harf değişiklikleri kaydedilmiş, harf ve kelimelerin ebced hesabında karşılık geldiği sayılar yazılmıştır. Çalışmamızda bu notlara dayanarak muammaların çözümleri gösterilmiştir. Çözümleri belirtilmeyen muammalardan bazıları da çözülmüş ve öteki muammalarla birlikte ele alınmıştır. Bu çalışmada ele alınan muammalarda gizlenen isimler tekrar sayılarıyla birlikte 'Abdullâh (2 tane), 'Abdülfettâh, Adli (2 tane), Ayaz, Bâbil, Bekr (2 tane), Budağ, Câmî (2 tane), Celâl, Cemâl, Fethî, Fettâh, Halîl, Hasan, Hüsâm, 'İffetî (2 tane), İlyâs, 'İmâd, İmâm, İsmâ'il (3 tane), Kalender, Kemâl, Muhammed (3 tane), Mustafâ (2 tane), Mürîd, Na'imâ, Nazmî, Nedîm, Râyic, Receb (4 tane), Rüstem, Rüşdî, Sâlih, Sırrî, Sinân, Şücâ'(2 tane), Tecellî, Verd, Yûsuf (2 tane), Zekî isimleridir.

Anahtar kelimeler: 18. yy. Klasik Türk şiiri, Mehmed Adli, *Dîvân*, muamma, muamma çözümleri**Enigmas with their solutions in Adli's *Diwan*****Abstract**

The only known work of Adli, one of the classical Turkish literature poets in 18th century, is *Diwan*. According to two copies available in Turkish libraries, his *Diwan* contains 29 qasidahs, 414 ghazals, 19 qıtas, 170 rubaies, 74 poems of chronogram, 128 enigmas and 57 couplets. Of the 128 enigmas, 11 are found only in the copy Z, 58 in only the copy I, while 59 are common in both copies. Some of the enigmas in copy I, draw attention in that they are recorded with their solutions. Sometimes, in some enigmas, words that need to be considered for a solution are simply crossed out. Sometimes the letters or syllables obtained from the words specified in addition to these were written under them, the letter changes showing the enigma operations were recorded, and the numbers corresponding to the letters and words in the abjad calculation were written. In our study, the solutions of the enigmas are shown based on these notes. Some of the enigmas, the solutions of which have not been specified, have also been solved and studied with other enigmas. The names hidden in the enigmas discussed in this study, along with the number of repetitions, are 'Abdullâh (2), 'Abdülfettâh, 'Adli (2), Ayaz, Bâbil, Bekr (2), Budağ, Câmî (2), Celâl, Cemâl, Fethî, Fettâh, Halîl, Hasan, Hüsâm, 'İffetî

¹ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Konya, Türkiye), fbaşınar@erbakan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8328-0903 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.01.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.895979]

(2), İlyâs, 'Îmâd, İmâm, İsmâ'îl (3), Kalender, Kemâl, Muhammed (3), Mustafâ (2), Murîd, Na'îmâ, Nazmî, Nedîm, Râyic, Receb (4), Rüstem, Rüşdî, Sâlih, Sırrî, Sinân, Şücâ' (2), Tecellî, Verd, Yûsuf (2), Zekî.

Keywords: Classical Turkish poetry in 18th century, Mehmed Adli, *Diwan*, enigma, enigma solutions

Giriş

Hayatı hakkında fazla bilgi bulunmayan 18. yy. şairi Mehmed Adli Efendi, devletin çeşitli kademelerinde vazife ifa etmiş bir zattır. Bilinen tek eseri *Dîvân*'dır. Bu eserin kütüphane kayıtlarında iki yazma nüshası bulunmaktadır. Bunlardan biri müellif hattı, diğeri ise şairin vefatından sonra istinsah edilmiş olan nüshadır. Bu ikinci nüshadan hareketle Baltalı bir yüksek lisans tezi hazırlamış (2016), daha sonra Başpınar ve Baltalı her iki nüshayı birlikte ele alıp Adli'nin şiirlerinin toplamı hakkında bir çalışma yapmıştır (2019). Bu makaleye göre Adli'nin şiirleri 29 kaside, 414 gazel, 19 kıta, 170 rubai, 74 tarih manzumesi, 128 muamma ve 57 beyitten oluşmaktadır.

Adli *Dîvân*'ının müellif hatlı nüshasında yer alan muammaların kimileri çözümleriyle beraber kaydedilmiştir. Çözümleri verilen bu muammaları çıkış noktası ittihaz ederek bu makalede muammanın teorik kısmı üzerinde fazla durmadan Adli'nin söz konusu muammalarına odaklanacak ve bunların çözümlerini ortaya koyacağız. Ayrıca şairin her iki nüshada bulunan ve çözümü verilmeyen muammalarından çözebildiklerimizi de ele alacağız.

Adli'nin hayatı ve edebî şahsiyeti

Asıl adı Mehmed olan 18. yy. şairi Adli'nin doğum tarihi bilinmemektedir. Babası Süleyman Ağa'nın vefat tarihi 1086/1675-76 olduğundan dolayı onun doğum tarihini daha önceki bir zaman diliminde aramamız gerekiyorsa da elde bundan daha fazla bir bilgi yoktur. İyi bir eğitim gördüğü anlaşılan Adli, *Dîvân*-ı Sultânî hocalığı, ahkâm eminliği, taşra kâğıt eminliği, kale tezkireciliği, yeniçeri efendiliği, sâlis defterdarlığı vazifelerinde bulunmuştur. Nakşibendiliğe mensup olduğu bilinen Mehmed Adli, derviş tabiatlı bir zat olarak anılmaktadır. Seyyid Feyzullâh Efendi, Nakşî Efendi ve Alâüddîn Efendi gibi tarikat ehli zatların yanında bulunarak onlardan istifade etmiştir. Tahminlerimize göre 70 yılı aşkın bir ömür süren şair, 1156/1743-44 senesinde vefat etmiştir. Mezarı Topkapı dışında, babasının mezarı yanındadır (İnce, 2005: 502; Erdem, 1994: 220).

Devrin şairlerinden Osmân-zâde Tâ'ib'in Adli ile arası açık olduğundan onun pek çok şiirini hiciv yoluyla müstezad hâline getirdiğini biliyoruz (Erdem, 1994: 220; Başpınar ve Baltalı, 2020: 436) Tezkire yazarı Râmiz, bu durumun Adli'nin şiirlerinin yayılmasına bir engel teşkil ettiğini söylemektedir.

Dîvân'ında yer alan naat türündeki kaside ve gazellerinden hareketle Adli'nin bir naat şairi olarak zikredilmesinin yanlış olmadığı kanaatindeyiz. Tarih manzumelerine bakarak tarih düşürme sanatında mahir bir sanatkar, şiirlerinin içerisinde çoğunluğu oluşturan gazellerine istinaden bir gazel şairi, bu çalışmamızın konusu olan muammalarıyla da başarılı bir muamma şairi olduğunu zikretmeliyiz. Ayrıca *Dîvân*'ında yer alan 168 rubaisiyle edebiyatımızda rubai şairi olarak zikredilen kimseler arasında yer alması gereken bir şairdir, diyebiliriz (Başpınar ve Baltalı, 2020: 436).

Adlı'nın *Dîvân*'ı

Adlı *Dîvân*'ının Türkiye kütüphanelerinde iki nüshası bulunmaktadır. Seval Baltalı (2016) tarafından yapılan *Mehmed Adlı Divanı* adlı yüksek lisans tezi, Tavşanlı İlçe Halk Kütüphanesi, Zeytinöğlü Koleskiyonu'nda bulunan nüshadan (Z nüshası) hareketle hazırlanmıştır. Bu çalışmada 14 kaside, 135 gazel, 14 kıta, 32 tarih manzumesi, 34 rubai, 37 beyit ve 70 muamma yer almaktadır. Bu nüshadan çok daha hacimli olan *Dîvân*'ın öteki nüshası ise İstanbul Üniversitesi, Nadir Eserler Kütüphanesi'ndedir (İ nüshası). Her iki nüshayı birlikte ele alarak Adlı'nın *Dîvân*'ını ana hatlarıyla tanıtmaya çalışan bir makaleyi daha önce yayımlamıştık (Başpınar ve Baltalı, 2020). Bu çalışmanın sonucuna göre Adlı'nın 29 kaside, 414 gazel, 19 kıta, 170 rubai, 74 tarih manzumesi, 128 muamma ve 57 beytinin olduğunu görüyoruz.

Bu şiirler içinde yer alan muammalardan bahsederken İstanbul Üniversitesi'nde bulunan nüshadaki kimi muammaların çözümlerinin yazmada yer aldığını belirtip bir örnek aktarmış ve bu muammaların çözümleri bakımından incelenmesinin faydalı olacağını belirtmiştik (Başpınar ve Baltalı, 2020: 445). Oradan hareketle bu çalışmada Adlı'nın çözümlü muammaları üzerinde duracağız.

Muamma türü ve Adlı'nın kimi muammaları

Muamma şiirde birtakım remizler, işaretler ve imalarla dolaylı yoldan bir isme karşılık gelen söz demektir. Bu ismi üstü örtülü olarak tarif etmeye tefîl babından ta'miye denir. Muamma söyleyen kimseye muammâ-gûy adı verilirken çözene de muammâ-güşâ denmektedir. Kaynağı Arap edebiyatı olan muamma daha sonra Fars kültürüne geçmiş, oradan da Türk kültürüne intikal etmiştir (Saraç, 2005: 323).

Muamma beyan ilminin konuları arasındadır. Her ne kadar beyan ilmi, bir şeyi açık olarak ifade etmek gayesini taşıyorsa da muamma bir şeyi gizli olarak beyan etmektir. Bu ikisi birbirini nakzediyor görünebilir. Ancak Tarlan'ın da dediği gibi "...muammâ gizli olarak anlatmaktır. Bu ise bir acz değil, beyân maharetidir. Çünkü muammâ, usûlünü bilenler, zekâ ve intikal sahibi olanlar tarafından halledilmek için yazılır." Erbabı tarafından çözülmesi gayesiyle yazılan muammaların, evvela toplumun zekâsına ve örfüne uygun olması icap eder. Yoksa muamma edebî olmaktan çıkar ve ebedî muamma olarak kalır (Tarlan, 2019: 283). Tarlan'ın Hasan Çelebi'den aktardığına göre muamma sanatını yaparken kusurlara düşmek, şiir ve fesahatten kaybetmek ihtimali vardır (2019: 281). Dolayısıyla başarılı bir muammanın aynı zamanda şiir vasfı da bulunmalıdır.

Muamma çözümünde dört usûlden yararlanılır: tahsîlî, tekmiî, teshîlî, tezyîlî. Tahsil, muamma olarak gizlenen ismin harflerini meydana çıkarmaktır. Tekmil, muamma çözümü esnasında elde edilen harf yahut hecelerin ne şekilde bir araya getirilmesi gerektiğiyle ilgilidir. Teshil, muamma çözümünü kolaylaştırmak için gereken işaretleri verir. Tezyil ise genel olarak harflerin hareketlendirme işlemidir (Bilkan, 2000: 68, 83, 88, 91).

Muammalar önceleri esma-i hüsnâya has olduğu hâlde daha sonra insan isimleri de muammanın konusu olmuştur. Buradan hareketle Bilkan muamma çeşitlerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Esmâ-i hüsnâ ile ilgili muammalar
2. İnsan isimlerini ihtiva eden muammalar
3. Bismillâh, Lâ ilâhe illallâh gibi dinî ifadeleri ihtiva eden muammalar

4. Gül, anka, bülbül, ahu, can, zülf, ok, iğne vb. tabiat unsurlarıyla çeşitli nesnelere hakkında yazılmış muammalar (Bilkan, 2000: 16-17).

Bilkan çalışmasının aynı yerinde, bunlardan son ikisi ile ilgili örneklerin çok az olduğunu belirterek dinî ifadelerle ilgili yalnızca Şeyhülislam Es'ad'a ait örneklerin bulunduğunu, tabiat unsurları ve nesnelere dair olanlarınsa sadece Şibân Han tarafından verildiğini söylemektedir. Ancak 17. yy. şairi Beyânî'nin 147 muamması arasında 'âşık, şem', pervâne, raht, sinân, sâgar, bülbül, gül, pervâne, kadeh kelimeleri üzerine yazılmış olanlar vardır (Başpınar, 2019:53). Ayrıca Adlî'nin muammaları arasında mesela *verd* gibi tabiat unsurlarından bir örnek yer almaktadır.

Adlî *Dîvân*'ının İ nüshasında 117, Z nüshasında 70 muamma bulunmaktadır. Her iki nüshada ortak olanlar hesaptan düşülünce şairin 128 muammasının bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Muammalarda umumiyetle beyit nazım şekli kullanılmakla beraber 2'sinde kıta, 4'ünde ise rubai şekli tercih edilmiştir.

İ nüshasında yer alan muammaların bazıları çözümleriyle beraber kaydedilmiştir. Bu beyitlerde muammayı çözmeye yarayacak kimi kelimelerin üst kısmı çizilmiş, altlarına bunlardan elde edilecek kelime, harf ve karineler yazılmıştır. Kimi muammaların çözümüne dair ise herhangi bir işaret yer almamaktadır. Çözümü verilmeyen bu muammalardan çözülebilenleri çalışmamıza ekledik. Nüshadaki çizgi, işaret, sayı ve ipuçlarını gösterdik, nüshalardaki sıralamaya uyararak bu çözümleri kısa izahlarla aktarmaya çalıştık. Muamma çözümlerinin bulunmadığı Z nüshasından aldığımız 6 muammayla birlikte toplam 57 muammanın çözümünü verdik. Ayrıca Farsça olan 22 numaralı muamma dâhil olmak üzere çözümlerden önce muammaların nesre çevirilerini de ilave ettik.

Üzerine muamma söylenen isimler çalışmamızdaki sıra numarasıyla birlikte alfabetik olarak şunlardır:

'Abdullâh (9, 53), 'Abdulfettâh (25), Adlî (2, 28), Ayaz (8), Bâbil (29), Bekr (12, 33), Budağ (42), Câmî (6, 7), Celâl (14), Cemâl (17), Fethî (31), Fettâh (48), Halîl (18), Hasan (49), Hüsâm (50), 'İffetî (3, 4), İlyâs (16), 'İmâd (51), İmâm (5), İsmâ'îl (1, 19, 40), Kalender (23), Kemâl (44), Muhammed (24, 39, 56), Mustafâ (35, 54), Mürîd (37), Na'îmâ (45), Nazmî (13), Nedîm (38), Râyic (20), Receb (21, 22, 26, 27), Rüstem (43), Rüşdî (32), Sâlih (55), Sırrî (46), Sinân (41), Şücâ' (34, 36), Tecellî (30), Verd (15), Yûsuf (10, 11), Zekî (52).

Adlî *Dîvân*'ından muamma çözümleri

1. İsmâ'îl (İ 65^b)

Yanup yakıldı giryân oldu rindân kaldı uyhuzuz
Kadin der-piş idüp şem'-i bezim gice o meh-rûsuz

یانوب یاقلدی گریان اولدی رندان قالدی اویخوسوز

سمع

قدن درپیش ایدوب شمع بزم کیجه او مهروسوز

ل لیل ا

[=Meclisin mumu, boyunu göz önüne getirip o ay yüzü yok diye yanıp yakıldı, ağladı, rintler de uykusuz kaldı.]

Şem' (شمع) kelimesi giryân olunca/ ağlayınca noktaları dökülür ve (سمع) hâline gelir. Kad/ boy kelimesi elife (ل) karşılık gelir. Meh/ ay kelimesi, bir ayda 30 gün olmasından hareketle bize ebced değeri 30 olan lâm (ل) harfini verir. Gecenin Arapçası olan leyl (لیل) kelimesinden meh-rûsuz/ ay yüzü

dört olmayacağı söylenmiş. Çâr/ dört sayısı ebced hesabına göre dâl (د) harfinin karşılığıdır. Öyleyse demâdem (دمادم) kelimesinden iki dâl (د) harfi çıkarılırsa geriye mâm (م) kalacaktır. Elif (ا) ve mâm (م) birleştirilince ortaya İmâm (امام) ismi çıkmaktadır.

6. Câmî (İ 65^b)

Olamaz hayf bâğbân hâmî
Silker etfâl mîve-i hâmı

اوله ماز حیف باغبان حامی

سلکر اطفال میوه خای

[= Bahçıvan koruyamaz, yazık. Çocuklar ham meyveyi silkerler.]

Hâmı (حای) kelimesinden meyve kelimesi ile anlatılan noktanın düşürülmesi gerektiği silmek fiili ile anlatılmış. Silkelenen meyve aşağı düşeceğinden dolayı kelimedeki nokta harfin üstünden altına alınmalıdır. Dolayısıyla hâmı (حای) kelimesi Câmî (جامی) hâline dönüşür ve isim ortaya çıkar.

7. Câmî (İ 65^b)

Şehâ gül-gonçe-i hüsnüñ açılmış
Cemâliñ câ-be-câ mülden seçilmiş

شها گلغنچه حسنه اچلمش

جمالک جاجا ملدن سچلمش

[= Sultanım, güzelliğinin goncası açılmış, Yüzün yer yer şaraptan seçilmiş.]

Cemâl (جمال) kelimesinden mül (مل) kelimesi seçilip çıkarılırsa geriye câ (جا) kalır. Mül/ şarap kelimesinin müteradifi olan mey (می) kelimesi buna eklenirse Câmî (جامی) ismi elde edilir.

8. Ayaz (İ 65^b)

Oldukda zîr-i nâfedeki hâller ‘ayân
Sundu enâr dânesin ol mâha bâğbân

اولدوقده زیر ناهه ده کی خالدر عیان

صوندی انار دانه سن اول ماهه باغبان

[= Misk kesesinin altındaki benler görününce bahçıvan o ay güzele nar tanesini sundu.]

Nar kelimesinin aslı olan enârın (انار) içinde yer alan nûn harfinin noktası, mâh kelimesinin işaret ettiği ve hilale benzeyen râ (ر) harfinin üstüne konursa zâ (ز) harfine ulaşılır. Misk kesesine karşılık gelen nûn (ن) harfinin altındaki benlerin görünmesi, noktasını kaybeden bu harfin altına noktalar konacağına işaret eder. Dolayısıyla enâr (انار) kelimesinde noktalarla ilgili işlemler yapılarak Ayaz (ایاز) ismi ortaya çıkar.

9. ‘Abdullâh (İ 66^a)

Âyâ bizimle dil-rübâ bayramlaşır mı ‘Adliyâ
Çün ‘îd-i vasl el virdi kalbe geldi fikr-i merhabâ

آیا بزملمه دلربا بایراملشر می عدلیا

چون عید وصل ال ویردی قلبه کلدی فکر مرچبا

[= Ey Adli! Gönül çeken o güzel, acaba bizimle bayramlaşır mı? Zira vuslat bayramı el verdi, kalbe merhaba fikri geldi.]

‘Îd (عید) kelimesi tek noktalı olursa ‘abd (عبد) ortaya çıkar. El vermek ifadesi Arapça harf-i tarif olan el- (ال) takısının getirileceğini belirtir. Bundan sonra gönle gelen merhaba düşüncesi aynı anlama gelen

ehlen (اهلا) kelimesinden harf alınacağına işarettir. Dolayısıyla 'abd (عبد), el- (ال) lh (له) birleştirilirse ortaya 'Abdullâh (عبد الله) ismi çıkar.

10. Yûsuf (İ 66^a)

Nola olsa işkeste câm-ı ferah
Fedâ devr ü çarh-ı şarâba kadeh

نوله اولسه اشکسته جام فرح

فدا دور و چرخ شرابه قدح

پنج جنب یوس ف

سوی

[= Ferah kadehi kırılrsa şaşılmaz. Kadeh, şarabın devredip dönüşüne fedadır.]

Ferah (فرح) kadehi kırılınca harfleri parçalanır ve bunlardan fedâ (فدا) kelimesindeki fâ (ف) feda edilirse geriye dâ (دا) kalır. Bu harflerin ebced hesabına göre karşılığı elif=1 ve dâl=4 olmak üzere 5'tir. Beş sayısının Farsçası penc (پنج) olup devr ederse Arapça cenb (جنب) kelimesi elde edilir. Bunun da Farsçası sâydu (سوی). Bunun ters çevrilmişî yûs (یوس) ile başta elde edilen fâ (ف) birleştirilince Yûsuf (یوسف) ismi ortaya çıkar.

11. Yûsuf (İ 66^a)

'Aceb midir Züleyhâ olur ise Yûsufa çâker
Fedâ sen gibiye ey mâh-rû seksen kamer-peyker

عجمیدر زلیحا اولور ایسه یوسفه چاکر

فدا سن کی یه ای ماه رو سکسن قمر پیکر

تو یو سی س ف

[= Züleyha, Yusuf'a hizmetkâr olursa şaşılır mı? Ey ay yüzlü! Senin gibisine seksen ay yüzlü fedadır.]

Bu muammada gizlenen ismin birinci mısradaki zikredildiğini görmekteyiz. Ancak ismin gizlendiği yer ikinci mısradır. Sen kelimesinin Farsçası tû (تو), buna benzer yazılışlı hece ise yû (یو) hecesidir. Mâh kelimesinde bir ayda bulunan günlerin sayısı olan 30'a işaret vardır. 30, Farsça sî (سی) kelimesi olup bu kelimenin ilk harfinin (س) alınacağına rû/ yüz ile işaret edilmiştir. 80 sayısı ebced hesabında fâ (ف) harfine karşılık gelmektedir. Elde edilen yû (یو), s (س) ve f (ف) birleştirilince Yûsuf (یوسف) ismi ortaya çıkar.

12. Bekr (İ 66^a)

Sinemde gül rûyunu 'aşk itdi nümâyân
Şimdengerü yir eylemez olsa meh-i Ken'an

سینه مده کل روینی عشق ایتدی نمایان

شمدنگرؤ ییر ایلمز اولسه مه کنعان

[= Aşk sinemde onun gül yüzünü gösterdi. Şimdiden sonra Ken'an diyarının ayı yer etmezse etmesin.]

Sînenin müteradifi Farsça ber (بر) kelimesidir. Gül (گل) kelimesinin yüzü yani ilk harfi kâf (ك) harfidir. Kâf (ك), ber (بر) kelimesinin içinde yer ederse ortaya Bekr (بکر) ismi çıkar.

13. Nazmî (İ 66^a)

Şikest ider ayağın bakma çeşm-i bed-tâba
Ta'alluk itmeden evvel nazar mey-i nâba

شکست ایدر ایباغن باقمه چشم بد تابه

تعلق ایتمدن اول نظر می نابه

[= Nazar, saf şaraba bağlanmadan önce kem göze bakma, ayağımı kırar.]

Şair, göz yani nazar (نظر) saf şaraba/ meye (می) bakmadan evvel ayağının kırılacağından bahsediyor. Yani nazar (نظر) kelimesinin son harfi olan râ (ر) kelimedden çıkarılacaktır. Böylece geriye kalan naz (نظ) ile mey (می) birleştirilince Nazmî (نظمی) kelimesine ulaşılır.

14. Celâl (İ 66^a)

Eylemiş ol deñlü tahsîl-i kemâl
Harf ider engüştünü isterse lâl

ایلمش اول دکلو تحصیل کمال
حرف ایدرانکشتنی استرسه لال

[= O kadar kemal elde etmiştir ki susturmak istese parmağını harf yapar.]

Bu muammada saklı olan isim ikinci mısranın sonunda yer almaktadır. Lâl (لال) kelimesinin, Farsça se (سه) yani 3 sayısının ebced hesabına göre karşılık geldiği cîm (ج) harfini istediği belirtilmiştir. Öyleyse cîm (ج) ile lâl (لال) birleştirilir ve Celâl (جلال) ismi ortaya çıkarılır.

15. Verd (İ 66^a)

Olmasaydı seng eger 'âlemde serd
Sahk olurdu bî-meşakkat lâciverd

اولمسیدی سنک اکر عالمده سرد
سحق اولوردی بی مشقت لاجورد

[= Dünyada taş denilen şey sert olmasaydı, lacivert taşı da zahmetsizce ezilirdi.]

Mana bakımından taşın zor ezileceği üzerine kurulu olan bu muamma lâciverd (لاجورد) kelimesinin bir kısmının bir taş ezer gibi ezilerek çıkarılması gerektiğini söylemektedir. Kelimenin baş tarafından lâc (لا) sesleri çıkarılırsa geriye verd (ورد) kalır.

16. İlyâs (İ 66^a)

Baňa dünyâ nice olsun safâğâh
Elem bî-hadd ü mâtem bî-kıyâs âh

بکا دنیا نیجه اولسون صفا گاه
الم بی حد و ماتم بی قیاس آه

[= Dünya bana nasıl eğlence yeri olsun? Zira elem sonsuz ve matem kıyaslanamayacak kadar çok, ah.]

Elem (الم) sonsuz denerek sonundaki mîm (م) harfinin atılacağı belirtilmiş. Bî-kıyâs ifadesinde mâtem kelimesinin benzerinin beyitte yer almadığına işaret vardır. Kastedilen yas (یاس) kelimesidir. Elde edilen el (ال) ve yas (یاس) kelimeleri birleştirilince İlyâs (الیاس) ismi ortaya çıkmaktadır.

17. Cemâl (İ 66^b)

Mânend-i sünbül olmaz âşüfte kalb-i bed-hû
Olmasa ey perî-rûy âmâl zülfi hoş-bû

مانند سنبل اولماز آشفته قلب بدخو
اولسه ای پری روی آمال زلف خوشبو
جمال ج

[= Ey peri! Emelleri hoş kokulu zülf olmasa kötü huylu kimselerin kalbi sümbül gibi karmakarışık olmaz.]

Rûy ve âmâl kelimeleri peş peşe gelmektedir. Buradan âmâl (آمال) kelimesinin ilk harfi olan elifin (ی) kastedilmekte ve âmâl kelimesinin ilk harfi zülf olsa denmektedir. Yani elif (ی) yerine zülfün geleceği

ima edilmektedir. Zülf ise cîm (ج) harfine benzetilir. Buradan hareketle âmâl (آمال) kelimesinin ilk harfi elif (ا) yerine cîm (ج) getirilirse Cemâl (جمال) ismine ulaşılır.

18. Halîl (İ 66^b)

Germî-i mey şikâyetin itdikde bâde-nûş
Zarf-ı şarâba pâre-i yah koydu mey-fürûş

کرمی می شکایتن اتدکده باده نوش
ظرف شرابه پاره یخ قویدی میفروش

[= Şarap içen kişi şarabın sıcaklığından şikâyet edince meyhaneci şarap kabına buz parçası koydu.]

Zarf-ı şarâb ifadesi bir yandan şarap kabı/ kadeh anlamına gelirken öte yandan şarabın içildiği zaman zarfı olan gecenin Arapçası leyl (لیل) kelimesini vermektedir. Leyl (لیل) kelimesinin başına buz anlamındaki yah (یخ) kelimesinin parçası olan hâ (ح) harfi eklenince ortaya Halîl (خلیل) ismi çıkmaktadır.

19. İsmâ'îl (İ 66^b)

İşitdi dâğ-ı dil üstünde dâğımı dildâr
Yir itdi gûşe-i hâtırda didi 'Adlî-i zâr

ایشتدی داغ دل اوستنده داغی دلدار
اسمع کی یک ۱۰
ی ۱
یرایتدی کوشه خاطرده دیدی عدلی زار
دل ل

[= Sevgili kalbimin yarası üstündeki yarayı işitince “İnleyen Adlî, gönlümün köşesinde yer etti.” dedi.]

İşitdi fiilinin Arapçası esme'a (اسمع) şeklindedir. Yara anlamındaki dâğ (داغ) kelimesinin Arapçası key (ک) olup dil/kalp ifadesinden harflerin yerlerinin değiştirileceğini anlaşılmaktadır. Dolayısıyla ortaya yek (یک) kelimesi çıkar. Bir anlamına gelen yek, sayı olarak yazıldığında (۱) şekli karşımıza çıkar. Ancak bunun üstünde yani öncesinde bir dâğ daha yer aldığı belirtilmiştir. Dâğ/ yara ise bir noktaya yahut sıfıra benzer. Az önce bulunan bir (۱) sayısının yanına sıfır (۰) eklendiğinde 10 (۱۰) sayısına ulaşırız. Bu ise ebced hesabında yâ (ی) harfine karşılık gelir. Elde edilen esme'a (اسمع), yâ (ی) ve lâm (ل) birleştirildiğinde İsmâ'îl (اسمعیل) ismi karşımıza çıkar.

20. Râyic (İ 66^b)

Rûz u şeb itmektedir 'ömrüm diyü böyle güzâr
Bâğda cûyu görüp cârî perîşân oldu yâr

روز و شب اتمکده در عمرم دیو بویله کنار
باغده جوی کوروب جاری پریشان اولدی یار

[= Bağda ırmağı akarken görünce yar “Ömrüm gece gündüz böyle geçmektedir.” diye perişan oldu.]

Perişân kelimesinden dolayı, akan manasındaki cârî (جاری) kelimesindeki harfler birbiriyle düzensiz olarak yer değiştirmelidir. Cîm (ج), elif (ا), râ (ر) ve yâ (ی) harflerinin yerleri değiştirildiğinde Râyic (رایج) kelimesi elde edilir.

21. Receb (İ 67^a)

Rakib-i hâra ne mümkün bu fikri kayd ideyiz
O mâhî sîy-ı vatanda ne ân ki sayd ideyiz

رقیب خارہ نہ ممکن بو فکری قید ایده یز
او ماهی سوی وطنده نہ آنکه صید ایده یز

[= O ay gibi güzeli vatan tarafında avladığımız zaman, diken rakibe bu hayali bağlamamız mümkün değildir.]

Mâh/ ay kelimesi, müteradifi olan kamer sözcüğünü verir. Kamer kelimesi ile, son harfi olan (ر) kastedilir. Sîy/ taraf kelimesinin Arapçası cânib (جانب) kelimesidir. Ne ân ifadesi Farsça ‘an değil’ manasına gelir. Buradan hareketle cânib (جانب) kelimesinden ân (ان) sesleri düşürülür ve ceb (جب) hecesi ortaya çıkar. Râ (ر) ve ceb (جب) birleştirildiği vakit ise Receb (رجب) ismine ulaşılır.

22. Receb (İ 67^a)

Mînumâyed be-men-i perîşân-hâl
Zulf-i dildâr-i mâ felek bî-hâl

مینماید بمن پریشان حال
زلف دلدار ما فلک بیخال

[= Ey felek! Hâli perişan olan bana sevgilimizin zülfü beneksiz görünür.]

Farsça olan bu muammada geçen zülf/saç kelimesi Arap alfabesinde cîm (ج) harfine benzetilir. Farsça mâ, Türkçe biz (بز) demektir. Bî-hâl/beneksiz ifadesi, biz (بز) kelimesindeki noktaların atılması gerektiğini belirtir. Böylece bir (بر) kelimesi elde edilir. Hâlin perişan olması, elde edilen harflerin yerlerinin karışık olduğunu işaret eder. Bundan sonra cîm (ج), bir (بر) sesleri uygun şekilde sıralanır ve Receb (رجب) ismi ortaya çıkar.

23. Kalender (İ 67^a)

Eger ebruvânın añarsa biri
Di hem sûre-i Nûnu dir ol perî

اگر ابروانك اكارسه بری
دی هم سورء نونی در اول بری
قل ن در

[= O peri “Biri kaşlarımı anarsa Nûn suresini söyle.” der.]

Gizlenen ismi veren harflerin ikinci mısranın altına yazılan notlarda açıkça gösterildiği bu muammanın izahı şöyledir: Türkçe emir çekimindeki *di* fiilinin Arapçası *kul* (قل) kelimesidir. Nûn suresi ile kastedilen *nûn* (ن) harfidir. Beyitte *söyler* anlamındaki *dir* çekimli fiilinin, *yâ* harfi olmadan yazıldığı görülmektedir (در). Elde edilen kul (قل), nûn (ن) ve dir (در) sesleri birleştirilince Kalender (قلندر) ismi ortaya çıkar.

24. Muhammed (İ 67^a)

Peyâpey evvel âhir bâde yitmez
Dehânımdan leb-i dildâr gitmez

پیایی اول آخر باده یتمز
م ح
راح
دهانمده لب دلدار گیتمز
م د

[= Önce ve sonra peş peşe gelen şarap yetmez. Ağzımdan sevgilinin dudağı gitmez.]

Peş peşe gelen şarap, aynı anlamda mey (می) ve râh (راح) kelimelerini akla getirir. Mey (می) kelimesinin evveli mîm (م), râh kelimesinin ahiri ise hâ (ح) harfidir. İkinci mısradaki geçen dehân/ ağız, şeklen mîm (م) harfine benzer. Leb-i dildâr tamlaması dildâr (دلدار) kelimesinin başındaki dâl (د) harfini işaret etmektedir. Elde edilen mîm (م), hâ (ح), mîm (م) ve dâl (د) harfleri sırasıyla birleştirilince Muhammed (محمد) ismi ortaya çıkmaktadır.

25. 'Abdülfettâh (İ 67^a)

Bezmede mestânenîñ fi'l-hâl olur çeşmi düçâr
Eylese der-dest devrân nîm sîbi âşikâr

بزمده مستانه نك في الحال اولور چشمی دو چار

ع ب د

ایلسه در دست دوران نیم سببی آشکار

ال فت تف تفاح

[= Devran, yarım elmayı ele alıp gösterse mecliste sarhoşun gözü hemen ona tutulur.]

Peş peşe gelen şarap, aynı anlamda mey (می) ve râh (راح) kelimelerini akla getirir. Mey (می) kelimesinin evveli mîm (م), râh kelimesinin ahiri ise hâ (ح) harfidir. İkinci mısradaki geçen dehân/ ağız, şeklen mîm

Çeşm/ göz kelimesinin Arapçası 'ayn (عين) kelimesidir. Ayrıca göz 'ayn (ع) harfine benzetilir. Tutulmak anlamındaki düçâr olmak fiilindeki düçâr (دوچار) kelimesi, dü (دو) ve çâr (چار) olarak ikiye bölünebilir. Dü sayısı 2 olup bâ (ب) harfine, çâr sayısı da 4 olup dâl (د) harfine karşılık gelir. İkinci mısradaki geçen dest kelimesi Türkçe el (ال) kelimesini verir. Bu aynı zamanda Arapçadaki harf-i tarif olan el- (ال) edatıdır. Daha sonra elma anlamındaki sîbin Arapçası olan tüffâh (تفاح) kelimesinin yarısı olan tûf (تف) devrân kelimesinden anlaşılacağı üzere çevrilerek fet (فت) hâline getirilir. Böylece tüffâh (تفاح), fettâh (فتاح) hâline döner. İlk mısradaki elde edilen 'ayn (ع), bâ (ب) ve dâl (د) harfleriyle, ikinci mısradaki elde edilen harf-i tarif (ال) ve fettâh (فتاح) kelimesi birleştirildiği vakit 'Abdülfettâh (عبد الفتاح) ismi ortaya çıkar.

26. Receb (İ 67^a)

Feth-i fütûh-ı inne me'a'l-'usr olup nasîb
Giydirdi câmesin ser-i cünd-i gama rakîb

فتح فتوح الّ مع العسر اولوب نصیب

کیدردی جامه سن سر جند غمه رقیب

ج ر ب

[= "Her zorlukla beraber bir kolaylık vardır." ayetinin fethi nasip oldu. Rakip, gam askerinin başına elbisesini giydirdi.]

Rakîbin, kendi elbisesini cünd-i gamın başına giydirdiğinin söylendiği ikinci mısra, muamma konusu ismin gizlendiği yerdir. Rakîbin elbisesi, rakîb (رقيب) kelimesinin dış taraflarında yer alan râ (ر) ve bâ (ب) harfleridir. Cünd (جند) kelimesinin başı cîm (ج) harfidir. Önceden elde edilen râ (ر) ve bâ (ب) harfleri, bu cîm (ج) harfinin dışına giydirilirse Receb (رجب) ismi bulunur.

27. Receb (İ 67^a)

Deh düşdü koymadan dahi dildâr-ı 'Adlî biz
Ser-şîşe-i zarâfeti meydâna şübhesiz

ده دوشدی قویمدن دخی دلدار عدلی بز

۱۰

سر شیشه ظرافتی میدانہ شبہہ سز

ج جام ریب

[= Ey Adlî! Biz zerafet şîşesinin başını şübhesiz meydana koymadan sevgili on düştü.]

Şîşe kelimesi kadeh anlamındaki câm (جام) kelimesine işaretler. Bu kelimenin başı da cîm (ج) harfidir. Şübhesiz kelimesinin sonunda yer alan ve olumsuzluk anlamı veren –siz eki, bu kelimeyle aynı anlamda kullanılan reyb (ریب) kelimesinin bir harfinin atılacağına işaretler. Meydana koymak ibaresinden bu harfin ortadaki harf olduğu anlaşılmalıdır. Buradan hareketle câm kelimesinden elde edilen cîm (ج) harfinin reyb (ریب) kelimesinin ortasına yerleştirilmesi hâlinde Receb (رجب) ismi ortaya çıkmaktadır.

28. 'Adlî (İ 67^b)

A'dâ soyunup derdi ile olmada medhûş
'Adlî o beli inceyi itmekte der-âgûş

اعدا صونوب دردی ایله اولده مدھوش

عدلی او بلی انچه بی اتمکده در آغوش

[= Düşmanlar soyunup onun derdi ile akılları başlarından gitmekte. Adlî ise o beli inceyi kucaklamakta.]

A'dâ (اعدا) kelimesinin dış kısmında kalan harfler soyulursa geriye 'ad (عد) kalır. İkinci mısradaki geçen beli (بلی) kelimesinin ince olduğu belirtildiği için kelimedeki harf çıkarılması gerekmektedir. Beli (بلی) kelimesinden bâ (ب) harfini çıkarınca lâ (ل) hecesi kalır. 'Ad (عد) ve lâ (ل) heceleri kucaklaştırılır yani birleştirilirse ortaya 'Adlî (عدلی) ismi çıkar.

29. Bâbil (İ 67^b)

Rahm eyle hâl-i zârıma ey âfet-i cihân
Der-beste oldu zülfüñe gördükde dil hemân

رحم ایله حال زارمه ای آفت جهان

در بسته اولدی زلفکه کوردکده دل همان

باب ل

[= Ey cihanın afeti! Benim dermansız hâlime merhamet et. Gönül görür görmez hemen senin zülfüne bağlandı.]

Der-beste kelimesinin başında yer alan der, Farsçada aynı zamanda kapı anlamına gelen der kelimesidir. Bunun Arapçası ise bâb (باب) kelimesidir. Zülf/ saç şeklen lâ (ل) harfine benzetilir. Der zülf beste oldu şeklinde okunması mümkün olan ifadedeki der ile kastedilen bâb (باب) kelimesinin zülf ile işaret edilen lâ (ل) harfine birleştirilmesi gerektiği anlaşılmalıdır. Sonuçta ortaya Bâbil (بابل) kelimesi ortaya çıkar.

30. Tecellî (İ 67^b)

Gel ey zâhid tehi kalbin cemâl-i Hakla kıl memlû
O mir'ât-ı safâdan durma nakş-ı mâsivâyı yu

زاهد تهی قلبن جمال حقله قیل مملو

او مرآت صفادن دورمه نقش ماسوایی یو

[= Ey zahit! Gel, boş kalbini Hakk'ın cemali ile doldur. Durma, o saflık aynasından masiva izlerini yıka.]

Tehî (تهی) kelimesinin kalbinde/ ortasında yer alan hâ (ه) harfi çıkarılıp kelimenin ortası cemâl (جمال) ile doldurulunca (تجمالی) harfleri ortaya çıkar. İkinci mısradaki bu terkipten mâ (ما) hecesinin çıkarılması gerektiği ima edilmiş. Bundan sonra ortaya Tecellî (تجلی) ismi çıkmaktadır.

31. Fethî (İ 67^b)

Karınca-misâl ey Süleymân-vakâr
Felek zîr-i pâda bizi kıldı zâr

قرنجه مثال ای سلیمان وقار

فلک زیر پا ده بزی قیلدی زار

ف تحت ۱۰

ی

[= Ey Süleyman vakarlı! Felek bizi karınca gibi ayak altında ezdi.]

Felek (فلک) kelimesinin ilk harf fâ (ف)'dır. Farsça zîr kelimesinin Arapçası taht (تحت) kelimesidir. Da (ده) hecesi aynı zamanda Farsça deh/ on sayıdır. Elced hesabında yâ (ی) harfi 10 sayısını verir. Bu yâ (ی) harfinin bir önceki kelimedenden elde edilen taht (تحت) kelimesinin altına yani son sesi yerine ekleneceği işaret edilmiştir. Ortaya çıkan fâ (ف), th (تح), yâ (ی) harfleri birleştiğinde Fethî (فتحی) ismine ulaşılır.

32. Rüşdî (İ 67^b)

Başın teninden anîñ tîğ-ı gam cüdâ kıldı
Serin rakîb o meh-rûya dün fedâ kıldı

باشن تنندن انک تیغ غم جدا قیلدی

سرن رقیب او مهرویہ دون فدا قیلدی

شهر ش دی

[= Gam kılıcı onun başını bedeninde ayırdı. Rakip, başını o ay yüzlüye dün feda etti.]

Rakîb (رقیب) kelimesinin baş tarafı râ (ر) harfidir. Meh/ ay kelimesinin Arapçası şehir (شهر) olup bunun da yüz yani baş kısmı şîn (ش) harfidir. Dün kelimesinin Farsçası dî (دی)'dir. Elde edilen râ (ر), şîn (ش) ve dî (دی) birleştirildiği zaman ortaya Rüşdî (رشدی) ismi çıkmaktadır.

33. Bekr (İ 67^b)

Sâyesinde sâyelenmezse ger ol mâh-ı münîr
Servi neyler çünkü rûy-ı yârı görmez âb-gîr

سایه سنده سایه لئمزسه کر اول ماه منیر

سروی نیلر چونکه روی یاری کورمز آبگیر

۱۰

۱

ی

[= O parlak ay, gölgesinde gölgelenmeyince selviyi neylesin? Çünkü, havuz yarın yüzünü görmez.]

Servi ile kastedilen elif (ل) harfidir. Yârin yüzü ifadesinden yâr (یار) kelimesinin ilk harfi olan yâ (ی) anlaşılır. İkinci mısradaki yer alan neyler ve görmez fiillerinden hareketle âb-gîr (ابگیر) kelimesinden elif (ل) ve yâ (ی) harfleri çıkarılıncaya geriye Bekr (بکر) ismi kalır.

34. Şücâ' (İ 68^a)

Bu ne sırdır ki bir kemîne şerer
Yakdı şem'in derûnun eyledi yer

بونه سردر که بر کمینه شرر
یاقدی شمعن درونن ایلدی بر
شمع جا

[= Bu nasıl bir sırdır ki küçük bir kıvılcım mumun gönlünü yaktı ve orada yer etti.]

Şem' (شمع) kelimesinin gönlünün yanması ortasındaki harfin düşürülmesine işaret eder. Yer kelimesi Farsça câ (جا)'dır. Elde edilen s' (س) harflerinin ortasına câ (جا) kelimesi eklenirse ortaya Şücâ' (شجاع) ismi çıkar.

35. Mustafâ (İ 68^a)

Deheniñdir hayâl-i çeşm-i gedâ
Dil vatan tutalı deriñde şehâ

دهنکدر خیال چشم کدا
م ص
دل وطن طوتالی درکده شها
ط فی

[= Ey sultan! Gönül senin kapında vatan tutalı beri kulun gözündeki hayal hep senin ağzındır.]

Dehen/ ağız mîm (م), çeşm/ göz ise sâd (ص) harfine benzetilir. Vatan (وطن) kelimesinin dili/ kalbi / ortası tâ (ط) harfidir. Beyitte kapı anlamında kullanılan der (در), aynı imla ile Farsça bulunma hâlini anlatan bir edat olup Arapçası fi (فی)'dir. Mîm (م), sâd (ص), tâ (ط) ve fi (فی) birleştirildiği vakit ortaya Mustafâ (مصطفى) ismi çıkmaktadır.

36. Şücâ' (İ 68^a)

Har rakîb ey mâh bilmezse 'aceb mi sağ sol
Cû-i dil irdi kemâle her taraftan geçdi ol

خر رقیب ای ماه بلمزسه عجمی صاع صول
اشك اشك
جوع دل ایردی کماله هر طرفدن کچدی اول
و واو و واو
جاع

[= Ey ay! Eşek rakip, sağ sol bilmezse şaşılmaz. Gönlün açlığı son kemale ulaştı ve o her taraftan geçti.]

Har kelimesinin Türkçesi eşek (اشك)'tir. Rakibin sağını solunu bilmemesi eşek (اشك) kelimesinin sağında ve solunda yer alan harflerin düşürülmesini işaret eder. Böylece sadece şîn (ش) harfi kalır. Açlık anlamındaki cû' (جوع) kelimesinin dili/ kalbi/ ortası olan vâv (و) harfinin kemale ermesi, harfin okunuşuyla (واو) ele alınması gerektiğini belirtiyor. Bu imla ile vâv (واو) hâline gelen kelimenin her tarafından geçmesi, ilk mısradaki yer alan eşek kelimesine yapılan işlem gibi, baş ve son tarafında yer alan harfleri bırakması anlamına gelmektedir. Böylece burada yalnızca elif (ا) harfi kalır, kelime câ' (جاع) şekline döner. Başta elde edilen şîn (ش) ile câ' (جاع) birleştirildiği vakit Şücâ' (شجاع) ismi elde edilir.

37. Mürîd (İ 68^b)

Kulzüm-i 'irfânda bîgâneniñ yokdur işi
Çek o dürden var git ey gavvâs dest-i h'âhişi

قلزم عرفانده بیکانه نك یوقدر ایشی
چك او دردن وار کیت ای غواص دست خواهشی
مروارید مروارید

[= İrfan okyanusunda yabancınn işi yoktur. Ey dalgıç! Var git, o inciden talep elini çek.]

Arapça olan dür/ inci kelimesinin Farsçası mürvârîd (مروارید)'dir. Bunun içinden var (وار) kelimesinin gitmesi gerektiği söylendiğine göre geriye Mürîd (مرید) ismi kalmaktadır.

38. Nedîm (İ 68^b)

'Adli-i zârı görünce bî-huzûr
Nemdedir didi o meh-pâre kusûr

عدلیء زاری کورنجہ بیحضور
نمده در دیدی او مهپاره قصور

[= O ay parçası, zavallı Adli'yi görünce "Kusur neyimdedir?" dedi.]

Didi (دیدى) çekimli fiilin kökü olan di- (دى) kelimesinin nem (نم) kelimesinin içinde bulunacağı ima edilmiş. Dolayısıyla di (دى), nem (نم) kelimesinin içine konursa Nedîm (ندیم) ismi elde edilir.

39. Muhammed (İ 69^a)

Dil-i mağmûm ser-i mihrîñ olup verd-i teri
Reşkden kalbini hûn itdi 'adûnuñ kederi

دل معصوم سر مهرک اولوب ورد تری
م ح حب
رشدن قلبی خون ایتدی عدونک کدری
مد دم

[= Gamlı gönül muhabbet zirvesinin taze gülü oldu. Bunun kederi kıskançlıktan düşmanın kalbini kan etti.]

Mağmûm kelimesinin dili/ kalbi/ ortası mîm (م) harfidir. Mihr/ sevgi kelimesinin Arapçası hubb (حب) olup bunun da başı hâ (ح)'dır. Kan anlamındaki hûn kelimesinin de Arapçası dem (دم) olup harflerinin yerleri beşitte geçen kalb kelimesinden dolayı değiştirilir ve md (مد) harfleri elde edilir. Mîm (م), hâ (ح) ve md (مد) harfleri birleştiğinde Muhammed (محمد) ismi ortaya çıkar.

40. İsmâ'îl (İ 69^a)

Nâm-ı seriv irince dil-ârâ kulağına
Yel indi didiler dimiş anıñ ayağına

نام سرو ایرنجہ دلارا قولاغنه
سمع ا
یل ایندی دیدیلر دیمش انک ایاغنه

[= Servinin adı sevgilinin kulağına gelince "Onun ayağına yel indi dediler." demiş.]

Servi ağacı ile kastedilen şekil benzerliği dolayısıyla elif (ا) harfidir. Kulak kelimesinin Arapçası sem' (سمع)'dir. İkinci mısra da geçen ayak kelimesi, mısra başında geçen yel (یل) kelimesinin muammada gizlenen ismin sonunda yer alacağına işaret eder. Dolayısıyla elif (ا) sem' (سمع) ve yel (یل) birleştirildiği vakit İsmâ'îl (اسمعیل) ismine ulaşılır.

41. Sinân (İ 69^a)

Râh-ı talebde 'âşık-ı bî-tâbî gör nitmekdedir
Mestâne-veş ser pâ-bürehne üft ü hîz itmekdedir

راه طلبده عاشق بی تابی کور نتمکده در
مستانه وش سر پا برهنه افت و خیز اتمکده در
مستانه سنان

[= Talep yolunda güçsüz âşığım ne yaptığımı gör. Sarhoş gibi başı ve ayağı çıplak vaziyette düşüp kalkmaktadır.]

Gizlenen ismi bulmak için hareket noktası alacağımız kelime mestâne (مستانه)'dir. Gibi anlamına gelen Farsça veş edatı, bizi (مستانه) yazılışına götürmektedir. Baş ve ayağın çıplak olması, kelimenin baş ve sonundan harf atılacağı anlamına gelir. Dolayısıyla (مستانه) kelimesinin ilk harfi mîm (م) ve son harfi hâ (ه) çıkarılırsa geriye Sinân (سنان) ismi kalır.

42. Budağ (İ 69^a)

Zîb-i ser için 'Adlî yok kederin
Bir degil iki oldu dâğ-ı serin

زیب سر ایچون عدلی یوق کدرک
بر دکل ایکی اولدی داغ سرک
ب

[= Ey Adli! Başına takacağın süs için kederlenme. Zira başındaki yara bir değil, iki oldu.]

Muammanın çözümü iki dâğ ifadesinde gizlidir. Yara anlamındaki dâğ (داغ) kelimesinin başına eklenmesi gereken şey 2 sayısı ile belirtilmiş. Aradığımız harf, ebced hesabında sayı karşılığı 2 olan bâ (ب) harfidir. Bâ (ب) ve dâğ (داغ) birleşince Budağ (بداغ) ismi elde edilir.

43. Rüstem (İ 69^b)

Üftâdeñi mey-hânede cür'ayla hem-hâl eylediñ
Ey mâh ser-mest-i şarâb-ı 'aşqı pâ-mâl eylediñ

افتاده کی میخانه ده جرعه یله همحال ایلدک
ای ماه سرمست شراب عشقی پامال ایلدک
ر

[= Sana düşkün âşığı meyhanede şarap tortularıyla aynı hâle koydun. Ey ay! Aşk şarabıyla sarhoşun başını ayaklar altına aldın.]

Mâh/ ay ile kastedilen, şeklen hilale benzemesi yönüyle râ (ر) harfidir. Mest (مست) kelimesinin başındaki mîm (م) harfinin ayak altına alınacağı, yani kelimenin sonuna kaydırılacağı belirtilmiş. Böylelikle mest (مست) kelimesi, stm (ستم) dizilişine çevrilir. Râ (ر) ve stm (ستم) birleştirildiğinde Rüstem (رستم) ismi ortaya çıkar.

44. Kemâl (İ 69^b)

Gül-i ruhundan olur katre-rîz 'arûs-i cemâl
Gülâbı mâşita itdikde der-miyân fi'l-hâl

کل رخندن اولور قطره ریز عروس جمال
کلای ماشطه ایتدکده درمیان فی الحال

[= Süsleyici, gül suyunu hemen ortaya koyunca güzellik gelini de yüzünün gülünden damlalar döker.]

İlk mısradaki gül (گل) kelimesi öne çıkmaktadır. Süsleyici güle benzeyen yüzün ortasına gül suyu serpmektedir. Buradan âb/ su kelimesinin Arapçası olan mâ (ما)'ya ulaşılır. Mâ (ما), gül (گل) kelimesinin ortasına yerleştirilirse Kemâl (کمال) ismi elde edilir.

45. Na'imâ (İ 70^a)

Zâhir olursuz derûn u dilde siz
Gayrıdan taklîb-i 'ayn itdikçe biz

ظاهر اولور سز درون و دلده سز
غيریدن تقلیب عین اتدکجه بز
ما نعی

[= Biz başkasından gözümüzü çevirdikçe içte ve gönülde siz görünürsünüz.]

İkinci mısırada göz anlamına gelen 'ayn (عین) kelimesinin harflerinin birbiriyle yer değiştireceği taklîb kelimesiyle bildirilmiş. Bu değişiklikte na'î (نعی) sesleri elde edilir. Biz zamirinin Farsçası mâ (ما) kelimesidir. Na'î (نعی) ve mâ (ما) sesleri birleştirildiğinde Na'imâ (نعیما) ismi ortaya çıkar.

46. Sırrî (İ 70^a)

Kevkeb-i bahtîñ çerâğân-ı ziyâ-güsterleri
Olmuş ey 'Adlî felekde mihr ü mâh u müşteri

کوکب بختک چراغان ضیاکسترلی
اولمش ای عدلی فلکده مهر و ماه و مشتری

[= Ey Adlî! Baht yıldızının parlak kandilleri gökte Güneş, Ay ve Jüpiter olmuş.]

Mihr/ güneş kelimesinin Arapçası şems (شمس) olup muamma ilminde sîn (س) harfiyle ifade edilir. Mâh/ ay kelimesinin Arapçası kamer (قمر)'dir ve râ (ر) harfi ona karşılık gelir. Eskilerin yıldız olarak nitelediği Jüpiter'in için Arapçada kullanılan Müşteri (مشتری) ise yâ (ی) harfiyle ima edilir. Bu gök cisimlerini işaret eden sîn (س), râ (ر) ve yâ (ی) birleştirildiğinde Sırrî (سری) ismi ortaya çıkar.

47. Sultân Mehmed (İ 70^a)

Mihr ü mâhı ebedî tâk-ı cemâliñde Hudâ
İki gül-gonçe-i tasvîr yaratmış ammâ

مهر و ماهی ابدی طاق جمالکده خدا
ایکی کلغنچه تصویر یارتمش اما

Sûre-i Nûnu yazıp gûşesine meddinde
Eylemiş sûre-i Hâ-Mîmi de 'Adlî imlâ

سوره نونی یازوب گوشه سنه مدنده
ایلمش سوره حامیمی ده عدلی املا

[= Ey Adlî ! Allah Güneş ve Ay'ı güzelliğinin kemerinde iki tasvir goncası olarak yaratmış. Sonra köşesine Nûn suresini yazıp med işaretini yerinde de Hâ-Mîm suresini yazmış.]

Mihr/ güneş kelimesinin Arapçası şems (شمس) olup sîn (س) harfiyle ifade edildiğini belirtmiştik. Mâh/ ay 30 günlük bir zaman dilimi olduğundan ebced değeri 30 olan lâm (ل) harfine karşılık gelir. Mimaride kemer yahut kubbe gibi manalara gelen tâk (طاق) binaların üst kısmında yer alır. Bu sebeple buradan tâk (طاق) kelimesinin ilk harfi olan tâ (ط) alınır. İki gül goncası ifadesinden Arapça tesniye/ ikilik anlamı veren ân (ان) anlaşılmaktadır. Buraya kadar ki harfler sîn (س), lâm (ل), tâ (ط), ân (ان) bir araya gelince Sultân (سلطان) kelimesi ortaya çıkar. Nûn suresi ile kastedilen de nûn (ن) harfidir.

Uzatma anlamına gelen medd (مد)'in içinde Hâ-Mîm (حم) suresinin yazıldığı belirtilmiş. Medd (مد)'in ortasına hâ-mîm (حم) eklenirse ortaya Mehmed (محمد) ismi çıkar. İlk beyitle beraber düşünüldüğünde muammada gizlenen isim Sultân Mehmed (سلطان محمد) olur.

48. Fettâh (İ 70^a)

Zamâne zümre-i rindâna virmez idi keder
Fenâya virnese devrân habâb-ı câmı eger

زمانه زمروه رندانه ویرمز ایدی کدر
فنایه ویرنسه دوران حباب جامی اکر

[= Devrân kadehteki kabarcıkları fenaya vermeseydi zamane de rintler topluluğuna keder vermezdi.]

Kadeh anlamındaki câm (جام) kelimesinde kabarcık misali bulunan noktanın fenâ (فنا) kelimesine verileceği belirtilerek fetâ (فتا) kelimesi işaret edilmiş. Muammalarda câm kelimesiyle şarap anlamındaki râh (راح) kelimesi, onunla da sonundaki hâ (ح) harfinin kastedildiği görülür. Buradan hareketle fetâ (فتا) ile hâ (ح) birleştirilince Fettâh (فتاح) ismi ortaya çıkar.

49. Hasan (İ 70^b)

Ol meh-i gârı 'alemle sanma olmaya 'ayân
Sen de seyr it başına ser-haddi kor lâbüd nişân

اول مه غاری علمله صانمه اولمیه عیان
سندھ سیرایت باشنه سرحدی قور لابد نشان

[= O mağara ayı bir işaretle belli olmaz sanma. Sen de seyr et, şüphesiz başına son haddi nişan olarak koyar.]

Ser-had ifadesinde had (حد) kelimesinin seri/ başı olan hâ (ح) harfinin alınacağına işaret vardır. Bunu sende seyr et denirken sen (سن) kelimesinde gör denilmektedir. Dolayısıyla hâ (ح) ve sen (سن) birleştirilince ortaya Hasan (حسن) ismi çıkmaktadır.

50. Hüsâm (İ 70^b)

İder necm ü Süreyyâ mahv-ı endâm
Temâşâ itmesin ol servi ahşam

ایدر نجم و ثریا محو اندام
تماشا ایتمسون اول سروی اخشام

[= Yıldız ve Süreyya kendilerini yok ederler. Akşam o serviyi temaşa etmesin.]

Ahşam (اخشام) kelimesindeki noktaların düşürüleceği, noktaya benzeyen yıldız ve Süreyya'nın kendilerini yok etmesinden anlaşılmaktadır. Böylelikle ahsam (احسام) yazılışında bir kelime elde edilir. Boyca serviye benzetilen elif (ل) harfinin de ortada görünmemesi gerektiği belirtilmiş. Dolayısıyla ahsam (احسام) kelimesinden elif (ل) çıkarılırsa Hüsâm (حسام) ismine ulaşılır.

51. 'Îmâd (70^b)

İtmese nola hemîşe ârâm gönlüm
'İşveyle alır o çeşm-i bâdâm gönlüm

ایتمسه نوله همیشه آرام کوکلم
عشوه یله الور او چشم بادام کوکلم

[= Gönülüm hiçbir zaman yerinde durmazsa şaşılmaz. Zira o badem göz gönlümü işveyle alır.]

Çeşm/ göz kelimesi, kendisine benzetilen 'ayn (ع) harfine işaretler. Bâdâm kelimesi badem olarak anlaşılabilir gibi bâ-dâm olarak ayrı düşünüldüğünde Farsça dâm ile/ tuzak ile anlamına da gelir. İkinci mısranın sonunda yer alan gönül kelimesi, Arapça müteradifi olan kalp kelimesi dolayısıyla dâm (دام) kelimesinin ters çevrilerek mâd (ماد) şekline sokulacağını ima eder. Başta elde edilen 'ayn (ع) ile mâd (ماد) birleştirilince ortaya 'Îmâd (عماد) ismi çıkmaktadır.

52. Zekî (Z 284^a; Baltalı, 2017: 150)

Bâğbân-ı hâtırım sevdâ-yı vuslatdan berî
Zülfî gibi ol gülün dâmânın alsun Müşteri

باغبان خاطرمد سودای وصلتدن بری
زلفی کی اول کلک دامانن السون مشتری

[= Gönül bahçevanım kavuşma sevdasından uzak. Müşteri/ Jüpiter, zülfü gibi o gülün eteğini tutsun.]

Hâtır kelimesi gönül anlamındaki dil (دل) kelimesine işaret etmektedir. Kavuşmadan uzak olduğundan bahsedildiği için kelimenin harfleri ayrılır ve sevda kelimesinin işaret ettiği siyahlık anlamı dolayısıyla ayrılan harflerden nokta alabilecek olan dâl (د) harfine bir nokta konur ve zâl (ذ) elde edilir. Zülf ile lâm (ل) harfine işaret olunurken burada zülfü gibi ifadesi ile bu harfe benzeyen kâf (ك) harfi ima edilmiş. Ayrıca gül (ك) kelimesinin dâmânı/ eteği ile kastedilen kelimenin sonundaki lâm (ل) harfidir. 'Adlı bunun Müşteri/ Jüpiter tarafından alınması gerektiğini belirtmiş. Müşteri'nin karşığı olan yâ (ی) harfi lâm (ل) harfinin yerine konacaktır. Elde ettiğimiz zâl (ذ), kâf (ك) ve yâ (ی) harflerini bir araya getirdiğimizde Zekî (ذكى) ismi ortaya çıkar.

53. 'Abdullâh (Z 284^b; Baltalı, 2017: 152)

Hamd-i bî-hadd ü 'aded Kâdir ü Kayyûm Allâh
Eyledi bendesiniñ nâmını ma'lûm Allâh

حمد بی حد و عدد قادر و قیوم الله
ایلدی بنده سنک نامنی معلوم الله

[= Kâdir ve Kayyûm olan Allah'a sonsuz ve sayısız hamd olsun. Allah kulunun adını malum etti.]

Farsça bende kelimesinin Arapçası 'abd (عبد)'dir. Bu kelime Allâh (الله) lafzı ile bir araya gelirse kulun adı ortaya çıkacaktır. 'Abd (عبد) ve Allâh (الله) birleştirilince 'Abdullâh (عبد الله) ismi elde edilir.

54. Mustafâ (Z 286^a; Baltalı, 2017: 157)

Mushafî yarılar o tıfl-ı niyâz
Eyler üç 'aşrın ikisin ifrâz

مصحفی یاریلار او طفل نیاز
ایلر اوچ عشرک ایکیسن افراز

[= O muhtaç çocuk mushafî yarılar. Üç aşrın da ikisini ayırır.]

Kur'an-ı Kerim'in kitap hâli demek olan mushaf (مصحف) yarılanırsa mus (مص) hecesi ortaya çıkar. Tıfl (طفل) kelimesi üzerine yapılacak işlemlerse şunlardır: Aşr Arapça 10 demek olup ebced hesabında yâ (ی) harfinin, üç aşr olan 30 sayısı ise lâm (ل) harfinin değeridir. Üç aşrın ikisini ayırmak lâm (ل) yerine yâ (ی) koymak demektir. O vakit tıfl (طفل) kelimesi tafâ (طفي) hâline gelir. Başta ulaşılan mus (مص) ile tafâ (طفي) bir araya getirilince Mustafâ (مصطفى) ismi ortaya çıkar.

55. Sâlih (Z 286^a; Baltalı, 2017: 158)

Olmaz ey 'âşık-ı hakîkî nasîb
Terk-i ser itmeseñ visâl-i habîb

اولمز ای عاشق حقیقی نصیب
ترک سر ایتمسک وصال حبیب

[= Ey hakiki âşık! Başı terk etmezsen sevgiliye kavuşmak nasip olmaz.]

Visâl (وصال) kelimesinin başı çıkarılırsa geriye sâl (صال) kalır. Bunun sevgiliye kavuşması için habîb (حبيب) kelimesinin ilk harfi olan hâ (ح)'ya birleşmesi yetecektir. Dolayısıyla sâl (صال) ve hâ (ح) birleştirilince Sâlih (صالح) ismi ortaya çıkacaktır.

56. Muhammed (Z 286^a; Baltalı, 2017: 158)

Mest ser virmek-ile bâde-pesendi bilmez
Muttasıl Cem gibi kadr-i dil-i rindi bilmez

مست سر ویرمکیله باده پسندی بیلمز

متصل جم کی قدر دل رنی بیلمز

[= Sarhoş, başını vermekle şarabı beğenen kişiyi bilemez. Devamlı Cem gibi rindin gönlünün kadrini bilmez.]

Muammada gizlenen isim için mest (مست) kelimesi başını verirse mîm (م) harfi elde edilir. Cem (جم) gibi ifadesi, yazılışı bu kelimeye benzeyen hm (حم) seslerini işaret etmektedir. Kadr (قدر) kelimesinin dili/ kalbi/ ortası dâl (د) harfidir. Bütün bunlardan sonra mîm (م), hm (حم) ve dâl (د) birleştirilirse Muhammed (محمد) ismi ortaya çıkar.

57. Emîn (Z 286^b; Baltalı, 2017: 160)

Bâde bir ân içre hoş mesti şeh-i devrân ider
Amîn için rind sarf-ı nakd-i 'akl u cân ider

باده بر آن ایچره خوش مستی شه دوران ایدر

آنک ایچون رند صرف نقد عقل و جان ایدر

[= Şarap bir an içinde sarhoşu dünya sultanı yapar. Onun için rint, akıl ve can nakdini harcar.]

Bâde, bize mey (می) kelimesini hatırlatmaktadır. Bu, ân (ان) kelimesinin içine konmalıdır. Dolayısıyla mey (می), ân (ان) kelimesinin içine yerleştirilir ve Emîn (امین) ismi ortaya çıkarılır.

Sonuç

18. yy. şairlerinden Mehmed Adlî'nin *Divân*'ındaki şiirleri, 29 kaside, 414 gazel, 19 kıta, 170 rubai, 74 tarih manzumesi, 128 muamma ve 57 beyitten müteşekkildir. Adlî'nin vefatından sonra istinsah edilmiş nüshasından hareketle yapılan yüksek lisans çalışması (Baltalı, 2016), *Divân*'ın nispeten eksik bir kopyası (Z nüshası) üzerine hazırlandığından daha sonra müellif hatlı nüsha (İ nüshası) ile birlikte şairin bütün şiirlerini ele alıp değerlendiren bir çalışma (Başpınar ve Baltalı, 2019) Adlî'nin bütün şiirlerini sayıca ortaya koymuştur. Müellif hatlı nüsha içinde yer alan kimi muammaların çözümleri de çizgi, işaret, harf, sayı vs. bakımlardan kayıtlı bulunduğundan mezkur çalışmada bu muammaların çözümleriyle beraber ortaya konması gerektiği kanaati belirtilmişti. Buna istinaden Adlî'nin muammalarından toplam 57 tanesi ele alınmış ve çözümleri izah edilmiştir. Ayrıca bir şiir olduğu unutulmaması için muammaların nesre çevirileri de verilmiştir.

Burada üzerine muamma söylenen isimler şunlardır: 'Abdullâh (2 tane), 'Abdülfettâh, Adlî (2 tane), Ayaz, Bâbil, Bekr (2 tane), Budağ, Câmî (2 tane), Celâl, Cemâl, Fethî, Fettâh, Halîl, Hasan, Hüsâm, 'İffetî (2 tane), İlyâs, 'Îmâd, 'Îmâm, 'İsmâ'îl (3 tane), Kalender, Kemâl, Muhammed (3 tane), Mustafâ (2 tane), Mürîd, Na'îmâ, Nazmî, Nedîm, Râyic, Receb (4 tane), Rüstem, Rüşdî, Sâlih, Sırrî, Sinân, Şicâ' (2 tane), Tecellî, Verd, Yûsuf (2 tane), Zekî.

Adlı'nın çözümlü gösterilmeyen ve çözülemeyen öteki muammalarının ebedî muamma olarak kalmaması ayrı bir çalışmayı gerektirmektedir kanaatindeyiz.

Kaynakça

- Adlı (1753). *Dîvân* (Z nüshası). Tavşanlı İlçe Halk Kütüphanesi, Zeytinoğlu Koleksiyonu: 43 Ze 333/6.
- Adlı (tarihsiz). *Dîvân* (İ nüshası). İstanbul Üniversitesi, Nadir Eserler Kütüphanesi: NEKTY10299.
- Baltalı, S. (2016). *Mehmed Adlı Divanı*. Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başınar, F. (2019). Beyânî Dîvân'ının yeni bir nüshası üzerine. *2009'dan 2019'a 10. Yıl Hatıra Kitabı*. 22-55. s. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Başınar, F.; Baltalı S. (2020). 18. yy. şairi Mehmed Adlı ve Dîvân'ı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 434-447. DOI: 10.29000/rumelide.791946.
- Bilkan, A. F. (2000). *Türk Edebiyatında Mu'ammâ*. Ankara: Akçağ.
- Erdem, S. (1994). *Râmiz ve Âdâb-ı Zurefâ'sı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- İnce, A. (2005). *Tezkiretü's-Şu'arâ Sâlim Efendi*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Saraç, M. A. Y. (2005). Muamma (Türk Edebiyatı). *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 30. C., 407-408. s. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. <https://islamansiklopedisi.org.tr/muamma> (Erişim tarihi: 20.01.2021).
- Tarlan, A. N. (2019). *Divan Edebiyatında Tevhidler ve Muamma*. İstanbul: Ketebe.
- Tökel, D. A. (2003). *Divan Şiirinde Harf Simgeciliği*. Ankara: Hece.

37. Recâi-zâde Ahmed Cevdet'in Ali Paşa'ya sunduğu Bahâriyye'si**Ali YÖRÜR¹****APA:** Yörür, A. (2021). Recâi-zâde Ahmed Cevdet'in Ali Paşa'ya sunduğu Bahâriyye'si. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 608-615. DOI: 10.29000/rumelide.897066.**Öz**

Klasik Türk edebiyatında rağbet gören türlerin başında, baharı konu edinen bahâriyyeler gelmektedir. Baharın güzellikleri, tabiatın yeniden canlanması, tabiatta meydana gelen değişiklikler ile bu değişikliklerin insan üzerindeki etkileri bahâriyyelerde zengin hayal ve benzetmelerle dile getirilmiştir. Bahâriyye türünde manzume yazan şairlerden birisi de 19. yüzyıl şairlerinden olan ve genç yaşta hayatını kaybeden Recâi-zâde Ahmed Cevdet'tir. Çalışmamıza konu olan eser, Recâi-zâde Ahmed Cevdet'in kaside nazım biçimi ile kaleme aldığı Bahâriyye'sidir. Bahâriyye, şairin Dîvânçe'sinin içerisinde bulunmakta ve 49 beyitten oluşmaktadır. Dîvânçe'nin bilinen dört nüshası vardır ve söz konusu nüshalar, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi TY 807, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi TY 2847, Millet Kütüphanesi Ali Emiri 84, Millet Kütüphanesi Ali Emiri 85 numaralarda kayıtlıdır. Bu makalede Recâi-zâde Ahmed Cevdet'in Bahâriyye'sinin transkripsiyonlu metni verilip incelemesi yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Recâi-zâde Ahmed Cevdet, Bahâriyye, Klasik Türk edebiyatı**The Bahariyye presented by Recâi-zâde Ahmed Cevdet to Ali Pasha****Abstract**

One of the most popular genres in Classical Turkish literature is the bahâriyye, which mentions about the spring. It reflects the beauties of spring, the rebirth of nature, changes in nature, and the effects of these changes on human beings with rich fantasies and similes. One of the 19th century poets writing bahâriyye poems is Recâi-zâde Ahmed Cevdet who died at a young age. The work, the subject of this study is the Bahâriyye of Recâi-zâde Ahmed Cevdet. He wrote it in the eulogy verse style. Bahâriyye is included in the poet's Dîvânçe. It consists of 49 couplets. There are four known copies of [his] Dîvânçe. These are registered in Istanbul University Library TY 807, Istanbul University Library TY 2847, Millet Library Ali Emiri 84, and Millet Library Ali Emiri 85. This article provided and analyzed a transcribed version of Recâi-zâde Ahmed Cevdet's Bahâriyye.

Keywords: Recâi-zâde Ahmed Cevdet, Bahâriyye, Classical Turkish Literature.**Giriş**

Klasik Türk edebiyatında, bahar mevsimini konu edinen manzumelere bahâriyye denir. Bahar doğanın yeniden canlandığı, ağaçların bitkilerin yeşerip çiçek açtığı, akarsuların coşkuyla akmaya başladığı, insanların da bu canlılık ve yeniden doğuştan etkilenerek tazelandığı, kışın sıkıntısından kurtulup feraha kavuştukları, eğlence meclislerinin kurulduğu mevsimdir. Şairler de bahâriyyelerde baharın

¹ Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Rektörlük (Kastamonu, Türkiye), ali.yorur@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1434-2995 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897066]

güzelliklerini coşkulu ve mübalağalı bir dille tasvir ederler. Baharla ilgili unsurları beyitlere özenle yerleştirirler (Akkuş, 2006: 26).

Edebiyat tarihimizde Bahâriyye türünün en eski örneklerine ilkyazılı ürünlerimizden itibaren rastlamak mümkündür. Mesela Karahanlı *DAtabetü'l-Hakâyık*'daki Kün Togdı tasviri bir bahâriyye örneğidir. Konuyla ilgili kaynaklarda Bahâriyye türünün değişik özellikler sergilediği görülür. Tasvir üslubunun hâkim olduğu "giriş" yani "teşbip" kısımlarında "bahar" konusuna yer veren kasidelere bahâriyye denilmektedir. Bu tür eserlerde şairler genellikle birinin övgüsüne geçmek için bir zemin oluşturma çabasıyla "bahar" konusunu seçerler. Ancak burada 10-12 beyitlik bir bölümün "bahar" konusuna ayrıldığı görülür. Baharın müjdelenmesi amacıyla yazılan medhiye tarzındaki bahâriyyelerde, bahar bir bayram coşkusuyla değerlendirilir. Bu tür manzumelerin medhiye kısmında şair memduhla konu arasında ilgi kurarak onları kutlar. Medhiye bölümünde uzaklaşılan konuya, kasidelerin dua bölümlerinde yeniden bahar ve memduh arasında ilgi kurularak dönülür; baharın memduha yani övülen kişiye uğurlu gelmesi, mutluluk getirmesi ve benzeri dualar edilir (Canım, 2010: 19).

Bahâriyyeler, içerik itibariyle Batı kültüründeki pastoral şiirlere benzemekle birlikte üslup olarak farklıdır. Bu türde metin örnekleri Tanzimat döneminde verilmeye devam edilmiştir. şiirle birlikte nesir örneklerinde de bu dikkat çekicidir. Çağdaş edebiyatımızda da bahar konulu şiirlerin bu dikkatle incelenmesinde fayda vardır. Bahâriyyeler, bağ-bahçe topluluğu ve meclis mekânı olarak sâkî-nâme/sahbâ-nâme türünün de örnekleri arasında olabilir. Aynı şekilde bahâriyyeler, mekân tasviri üslubundaki şehrengiz, bilâdiyye vb. tür örnekleri içerisinde de yer alabilir (Akkuş, 2006: 28).

Nevrûziyye ismiyle anılan manzumelerde de bahâriyyelerle aynı konuların işlendiği görülmektedir. Zira nevrûziyye başlıklı şiirlerde baharla ilgili kavramlara yer verildiği gibi bahâriyye başlıklı olanların içeriği de nevrûziyyelerle hemen hemen aynıdır. Bu ikisi arasındaki belirleyici tek fark nevrûziyyelerin nevrûz günü sunulmak üzere kaleme alınmiş olmalarıdır (Koç, 2019: 84).

Recâi-zâde Ahmed Cevdet

Ahmed Cevdet İstanbul'da doğdu. Reisü'l-küttâb Mehmed Recâi Efendi'nin torunudur. Babası şair İbrahim Münib Efendi'dir. *Dîvânçe*'nin Millet Kütüphanesi Ali Emiri Manzum 85 No'da bulunan nüshasında, şairin dedesinin babası Borlulu Halil Ağa'ya kadar uzanan bir soy ağacı yer almaktadır. Ahmed Cevdet'in tahsil hayatına dair kaynaklarda ayrıntılı bilgi bulunmamaktadır. Ancak eserlerinden zamanın ölçüleri içinde iyi bir tahsil görmüş olduğu anlaşılmaktadır. Fatin Tezkiresi'nde Arapça ve Farsça öğrendiğini, eğitiminin ardından Bâb-ı Âli Dâhiliye Kalemî'ne memur olarak girdiği ifade edilmektedir. Cevdet, bu görevdeyken İstanbul'da çıkan bir veba salgınında 1247/1831 yılında vefat etti (Yekbaş, 2014; Abdülkadiroğlu ve Sarı, 2009: 324; Çiftçi, 2017: 71; şemseddin Sami, 1996: c. 3, 1847; *Dîvânçe*, vr. 1a).

Recâi-zâde Ahmed Cevdet'in eserleri şunlardır:

1. *Dîvânçe*: Tamamı 998 beyit olan *Dîvânçe*'nin bilinen dört yazması vardır. 1. İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, TY 807, 32 vr. 2. İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, TY 2847, 33 vr. 3. Millet Kütüphanesi AE Mnz, Nr. 84, 33 vr. 4. Millet Kütüphanesi AE Mnz Nr. 85, 37 vr. *Dîvânçe*'de bir münacat, bir ramazaniye, bir bahariye, iki manzum mektup, üç muhammes, bir terkîb-i bend, bir

müsemmen, üç tazmin, iki tahmis (biri nâ-tamâm), terci'-i bend, on tarih, bir müstezad, bir şarkı, bir beyt-i müşterek, 24 gazel (sekizi nâ-tamâm), bir şarkı ve müfredler bulunmaktadır.

2. Nevâdirü'l-âsâr fî Mütâlaati'l-Eş'âr: Ahmed Cevdet Efendi'nin en hacimli eseridir. Beyit derlemelerinden oluşmaktadır. Şairin edebî zevkinin mahsulü olarak ortaya çıkmış bu derleme eserde, Klasik edebiyatın değişik yüzyıllarda yaşamış şairlerinden seçmeler yapılmıştır. Muhtelif dîvân ve mecmualardan seçilerek elif-bâ üzere tertiplenmiş dört binin üzerinde beyti ihtiva eden Nevâdirü'l-Âsâr, Recâi-zâdelerin konağında yapılan toplantılarda okunan beyitlerden ortaya çıkmış bir eserdir. Kitabı derleyen ve neşreden Recâi-zâde Cevdet'in kardeşi Mustafa Sâmîl Bey (ö. 1256/1840)'dir. Mustafa Sâmîl Bey, eseri ağabeyinin vefatından sonra neşretmiştir. Eser, Bulak'ta 1256/1840 yılında 179 sayfa hâlinde nesta'lik hat ile basılmıştır *Nevâdirü'l-Âsâr*, bugünkü harflerle yayımlanmıştır (Abdülkadiroğlu ve Sarı 1998).

3. Zînetü'l-Mecâlis: Bir mısra derlemesidir. Mündericâtında 1060 civarında seçilmiş mısra vardır. Elif-bâ tertibi üzerine sıralanmıştır. Eserde numaralanmış 1025, numara dışı 42 olmak üzere toplam 1067 mısra vardır. *Zînetü'l-Mecâlis*, bugünkü harflerle yayımlanmıştır (Abdülkadiroğlu 1994).

Recâi-zâde Ahmed Cevdet'in Bahâriyye'si

Çalışmamıza konu olan Recâi-zâde Ahmed Cevdet'in "Bahâriyye"si, şairin Dîvânçesi'nin içerisinde yer almaktadır. Dîvânçe dört nüshadır ve bu nüshalar İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi TY 807, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi TY 2847, Millet Kütüphanesi Ali Emiri 84, Millet Kütüphanesi Ali Emiri 85 numaralarda kayıtlıdır.

Dîvânçe'da bir münacat, bir ramazaniye, bir bahâriyye, iki manzum mektup, üç muhammes, bir terkîb-i bend, bir müsemmen, üç tazmin-i mısra', iki tahmis (biri nâ-tamâm), bir terci'-i bend, on tarih, bir müstezad, bir şarkı, bir beyt-i müşterek, yirmi dört gazel (sekizi nâ-tamâm) ve müfredler yer almaktadır.

Recâi-zâde Ahmed Cevdet'in Bahâriyye'si 49 beyitten oluşmaktadır. Eser, kaside nazım şekliyle ve aruzun *müstefilün müstefilün müstefilün müstefilün* kalıbıyla yazılmıştır.

Recâi-zâde Ahmed Cevdet, Bahâriyye'sine bahar tasviri ile başlamaktadır:

Geldi yine vaqt-i bahâr üşküfelendi sebze-zâr
Açdı çiçekler şâh-sâr bir 'ibret oldu küh-sâr
Nevrûz idüp bâğa şitâb aldı ele câm-ı şarâb
Sâkî budur râh-ı şavâb rind eylesün def-i hümâr

Süsen alup tîğın ele meydân okur şimdi güle
Bu havfile âhîr hele ceys-i şitâ itdi firâr

Giydi yeşil tağlar yine gül penbeler bağlar yine
'Aşık olan ağlar yine hasretle mânend-i hezâr

Sonra şair, Benderli Ali Paşa'ya övgü kısmı olan medhiye bölümüne geçmektedir:

Ol Haydar-ı şâhib-i zuhûr ya'nî destur-ı vakûr
İsterse eyler nârı nûr var anda öyle iktidâr

Nâm-ı şerîfidir 'ALİ neslinden oldığı celî
Çok mı disem artık velî kuşbiyyetinde şübhe var

Paşaların paşasıdır vâlilerin vâlâsıdır
A'lâların a'lâsıdır evşâfına yokdur şümâr

Hakkâ vezâret şânıdır mülk-i hüner sultânıdır
Ehl-i sühân erkânıdır dîvân sürer leyl ü nehâr

Sonra Recâi-zâde Ahmed Cevdet, kendini övdüğu fahriye bölümüne geçmektedir:

Ben şâ'irâne Ğâlib'im çokdan sühanda şâ'ib'im
Emelde güyâ şâlibim hiç görmemişken i'tibâr

Hâmüş idim haylî zamân eş'ara açmazdım dehân
Pür-şevk geldi nâgehân oldum yine gevher-nişâr

Ben olmasam ğamda hele kim var baňa karşı gele
Rûm'a virirdim velvele havfım iderdi haşma kâr

Şair, medhiye bölümünün sonunda artık sözü bitirmesini ve dua bölümüne başlamasını söyler:

Cevdet yeter 'arz-ı merâm eyle hemân hatm-i kelâm
Câ-yı du'âdır bu maķâm âmîn-i kalbî müste'âr

Bahâriyye'nin sonunda Allah'tan Recâi-zâde Ahmed Cevdet'in ömrünü uzun ve düşmanlarını perişan etmesini ister:

Ol kâmkâr-ı zû'l'aşa olsun şafâda dâ'imâ
'Ömrin füzûn itsün Ğudâ düşmenlerin de târûmâr

Metin**Bahâriyye-i ra'nâ Der-Sitâyiş-i 'Ali Paşa 2, 3, 4***Müstefilün Müstefilün Müstefilün Müstefilün*

1. Geldi yine vaqt-i bahâr üşkûfelendi sebze-zâr
Açdı çiçekler şâh-sâr bir 'ibret oldı küh-sâr
2. Nevrüz idüp bâğa şitâb aldı ele câm-ı şarâb
Sâkî budur râh-ı şavâb rind eylesün def-i humâr
3. Süsen alup tîğın ele meydân okur şimdi güle
Bu havfile âhîr hele ceşş-i şitâ itdi firâr
4. Zeyn itdi şahrâyı çemen etrâfın aldı yâsemen
Boy gösterir her nârdan şimdi şabâdır bî-ķarâr
5. Gülşende gördüm cûları çağlar gezerler her yeri
Budur işitdim sözleri itmez misin 'azm-i kenâr
6. Öyle laţif oldı hevâ geldi cemâdâta nemâ
'Anber dimâğa âşinâ mânend-i zülf-i müşg-bâr
7. Düşdi cihân sahrâlara sünbül gibi sevdâlara
'Aqlın virüp yağmalara oldı perîşân rûzigâr
8. Seyr it buhûr-ı Meryem'i urmaķda 'İsâ'dan demi
Görse kaçâr nâ-mahremi 'iffetle eyler iftihâr
9. Giydi yeşil tağlar yine gül penbeler bâğlar yine
'Âşık olan ağlar yine hasretle mânend-i hezâr
10. Gice şafâ zevķin ider gündüz benefşe dem sürer
'Âlem buña hasret çeker olmaz müsâ'id rûzigâr
11. Nergis görüp bu demleri töldurdı zerrîn sâğarı
Gülzâr olup 'işret yeri ezhârı itdi neş'e-dâr
12. Gül devri çal muţrib güle vaqt-i muhayyer sünbüle
Böyle zamân gırmez ele turma oķu beste nigâr
13. Meyl itdi bâğa dilberân mânende-i serv-i revân
Germ-i ülfete geldi zamân âteş kesildi çenâr
14. Şimdi civân perçemleri dâl-fes gezerler serseri
Gerçi açık meşrebleri süsen çizer ammâ kenâr
15. Bir hâle girdi *Gülsitân Bostân-ı Sa'dî* dermeyân
Hâfiz olup bülbül hemân ezber okur leyl ü nehâr
16. Ol Hâydar-ı şâhib-i zühûr ya'nî destur-ı vaķûr

2 Esas alınan nüsha: **M1**: Millet Kütüphanesi AE Mnz. Nr. 85. Diğer Nüshalar:**M2**: Millet Kütüphanesi AE Mnz. Nr. 84.**İ1**: İstanbul Üniversitesi TY Nr. 807.**İ2**: İstanbul Üniversitesi TY Nr. 2847.

3 Bahâriyye Der-Sitâyiş-i 'Ali Paşa: İ2.

4 Bahâriyye-i Der-Sitâyiş-i 'Ali Paşa: M2.

- İsterse eyler nârı nûr var anda öyle iktidâr
 17. Nâm-ı şerîfidir 'Alî neslinden olduğu celî
 Çok mı disem artık velî kuşbiyyetinde şübhe var
 18. Paşaların paşasıdır vâlilerin vâlâsıdır
 A'lâların a'lâsıdır evşâfına yokdur şümâr
 19. İtmiş Cenâb-ı Kibriyâ bir başka hâl ihsân aña
 Hâtem-'atâ müşkil-güşâ şîrin-edâ şahib-vaqâr
 20. Oldukda vâl-i Haleb 'urbânı tutdı çölde hep
 Tedbîri ile şimdi hep tahtîr olundu ol diyâr
 21. Seyfi olup 'adle refîk baş kesdi kıtâ'-ı tarîk
 Kürde idüp dünyâyı zayk mülgâyı itdi târumâr
 22. Çok hıdmet itdi devlete koydı bir a'lâ şürete
 Düştü görenler hayrete mir'ât-ı Şehbâ'da gubâr
 23. Lâzımdı böyle bir vezîr ol hıttada olsun emîr
 Esrârını Rabb-i kadîr itdi bu yüzden âşikâr
 24. Hakkâ vezâret şânıdır mülk-i hüner sulţânıdır
 Ehl-i sühan erkâmıdır dîvân sürer leyl ü nehâr
 25. Şûri server itdi felek devrinde devr itdi felek
 Mâtemde sūr itdi felek seyr it ne rütbe bahtiyâr
 26. İqbâlini ta'rîf güç iclâlini ta'rîf güç
 Her hâlini ta'rîf güç yok öyle hiç bir nâm-dâr
 27. 'Afv it kuşûrum Âsafâ yokdur şenâña intihâ
 'Âlem bilür itmem riyâ olmam sözümden şermesâr
 28. Sensin bu devriñ dâveri dâdârlar dâd-âveri
 Her ne disem vardır yeri ikrâr ider bunı kibâr
 29. Sensin kerem-kâr-ı cihân sensin kâdr-dân-ı zamân
 Hattâ sühanda şâ'irân zâtıñla eyler iftihâr
 30. İqbâl ile devlet saña iclâl ile devlet saña
 Bu hâl ile devlet saña şâyeste ey 'âlî-tebâr
 31. Sen olmasañ devlet penâh çokdan olurduk biz tebâh
 Bir kimse itmezdi nigâh ma'lûm idi encâm-ı kâr
 32. Mestûr olup 'irfân yüzi dehrîñ giceydi gündüzi
 Hâmem olup gül öksüzi itmekde idik âh ü zâr
 33. Batmışdı çokdan adımız kalmışdı şalt feryâdımız
 Alup felekden dâdımız düşmenden itdiñ aHz-ı şâr
 34. Gösterdiñ el-hakk erligi tavr-ı hüner-perverligi
 Senden görüp serverligi meddâhîñ olsun rûzigâr
 35. Ey dâver-i çarh-âsitân çokdur bahâriyye beyân
 Bilmez yolun eyler hazân nazmında evşâf-ı bahâr
 36. Ben şâ'irâne *Gâlib*'im çokdan sühanda *Şâ'ib*'im

- Emelde gūyâ t̄alibim h̄iç görmemişken i'tibār
37. Luṭfuñ olursa dād-res ya'nī baña feryād-res
Ġayrī keserler hepsi ses şî're olurlar tevbe-kār
38. Hāmūş idim haylī zamān eş'ara açmazdım dehān
Pür5-şevḡ geldi nāgehān oldum yine gevher-nişār
39. Ben olmasam ġamda hele kim var baña karşı gele
Rūm'a virirdim velvele ḡavfım iderdi ḡaşma kār
40. Me'yūs idim vaḡt-i medīd virdiñ baña şevḡ-i cedīd
'Ācız ḡalup ḡaşm-ı pelīd ḡayrī ider terk-i diyār
41. Zātīñ iderdim cüst ü cū dehre dōkerdım āb-ı rū
Dā'im çekerdim ārzū ta'rīfe yokdur iḡtidār
42. Deynin çoġaldup kilik-i ter ṭurmuşdı ṭolāb-ı hüner
Bir gün diyüp kısmet çeker ol semte eylerdim firār
43. Evc gösterip vaḡt-i hirem bükmüşdü ḡaddım bār-ı ġam
Günden güne artup elem olmuşdı dūnyā baña ṭar
44. Raḡm itdi devrān ḡālīme baḡdı ḡaleb'de fālīme
Beşbiñ çıkup iḡbālīme ondan açıldı baḡt-ı zār
45. Öpsün ḡaşīdem dāmeniñ zeyl-i kerem pīrāmeniñ
Zīrā ki oldum ben seniñ sāyeñde şimdi kām-kār
46. İrdim güç ile bu deme geldim yeñiden 'āleme
Yer ḡalmadı artık ḡama virdi murādım Gird-kār
47. **Cevdet** yeter 'arz-ı merām eyle hemān ḡatm-i kelām
Cā-yı du'ādır bu maḡām āmīn-i ḡalbī müste'ār
48. Tā kim bahār ile ḡazān şayf u şitāda her zamān
Bu ḡülşeni ide mekān yıllarca mānend-i hezār
49. Ol kām-kār-ı zū'l'aṭā olsun şafāda dā'imā
'Ömrin füzūn itsün ḡudā düşmenlerin de tārūmār

Kaynakça

- Abdülkadiroġlu, Abdülkerim. (1994). *Zīnetü'l-Mecālis*, Ankara: THK Matbaası.
- Abdülkadiroġlu, Abdülkerim; Sarı, Mehmet (1998). *Nevâdirü'l-Asâr fi Mütâlaa'ti'l-Eş'âr*, Ankara: Anıl Matbaası.
- Abdülkerim, Abdülkadiroġlu; Sarı, Mehmet (2009). "Külliyât-ı Recâî-zâde Ahmed Cevdet (Nevâdirü'l-âsâr, Zīnetü'l-Mecālis, Dîvânçe", AÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi.
- Ahmed Cevdet. *Dîvânçe*, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi TY 807.
- Ahmed Cevdet. *Dîvânçe*, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi TY 2847.
- Ahmed Cevdet. *Dîvânçe*, Millet Kütüphanesi Ali Emiri 84.
- Ahmed Cevdet. *Dîvânçe*, Millet Kütüphanesi Ali Emiri 85.
- Akkuş, Metin (2006). *Klasik Türk Şiirinin Anlam Dünyası, Edebî Türler ve Tarzlar*, Ankara: Fenomen.

Canım, Rıdvan (2010). *Divan Edebiyatında Türler*, Ankara: Grafiker.

Çiftçi, Ömer (2017). (e-kitap). *Fatin Tezkiresi (Hâtimetü'l-Eşâr)*.
<https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55976,fatin-tezkiresi-pdf.pdf?o>

Koç, Hamza (2019). "Eski Türk Edebiyatında Edebî Türler", Eski Türk Edebiyatı Teorik Bilgiler, Çorum: Kut.

Şemseddin Sami (1996). *Kâmûsu'l-A'lâm*, Cilt 3, Ankara: Kaşgar Neşriyat.

Yekbaş, Hakan (2014). "Cevdet, Recâi-zâde Ahmed Cevdet", Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü (TEİS).

<http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/cevdet-recaizade-ahmed>

Adres

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

Address

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

38. Bilinmeyen bir şair: Hammâd ve Divançesi

Eda TOK¹

APA: Tok, E. (2021). Bilinmeyen bir şair: Hammâd ve Divançesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 616-640. DOI: 10.29000/rumelide.897073.

Öz

Klasik Türk edebiyatı geleneği bünyesinde pek çok şair yetişmiş ve genel itibarıyla gerek yaşadıkları dönemlerde gerekse daha sonraki dönemlerde yazılan biyografik kaynaklarda kendilerine yer bulabilmişlerdir. Ancak geniş bir şair kadrosuna sahip olan klasik Türk edebiyatı tarihinde ismi tezkiyelerde ve biyografik kaynaklarda anılmayan, henüz tespit edilememiş pek çok şair de bulunmaktadır. İsmi kaynaklarda geçmeyen ve hayatı hakkında bilgilere ulaşılamayan şairlerden biri de Hammâd'dır. Şiirlerinde Hammâd mahlasını kullanan şairin asıl isminin ne olduğu, nerede doğduğu ve nasıl bir yaşam sürdüğüne dair bilgilere ulaşılamamıştır. Hammâd'ın şimdilik bilinen tek eseri divançesidir. Şairin divançede yer alan şiirlerinde de hayatına dair bilgilere tesadüf edilememiştir. Bu çalışmada tarafımızca tespit edilen Hammâd Divançesi tanıtılmış ve divançenin çevriyazılı metni oluşturulmuştur. Divançede 33 gazel (2 gazel eksik) ve 1 müseddes bulunmaktadır. Hammâd'ın ilgili şiirleri şekil ve muhteva bakımından genel olarak değerlendirilmiştir. Şairin şiirleri incelendiğinde ise şiirlerinde klasik Türk şiiri geleneğinin genel muhtevasına bağlı kaldığı, klasik Türk şiirinin aşk, âşık, sevgili, rakip, şarap, güzellik, gül-bülbül, tarihî-efsanevi şahsiyetler, tabiat, talihten şikâyet gibi ortak malzemelerini başarılı bir biçimde kullandığı görülmüştür. Şiirlerinde çoğunlukla âşıkâne üslup tercih eden şairin dili, sade ve akıcıdır. Bu çalışma ile klasik Türk şiirinin bilinmeyen bir temsilcisi olan Hammâd ve divançesi tanıtılarak ilim dünyasının istifadesine sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Klasik Türk edebiyatı, metin neşri, Divançe

An unknown poet: Hammad and his Divanche

Abstract

A number of poets have grown within the scope of classical Turkish literature tradition and commonly they could gain ground for themselves in biographical issues written both in the era they had lived and in the forthcoming periods. Yet, in our history of classical Turkish literature that has a wide range of poets, there are a lot of poets whose name is not referred in collected biographies and biographical issues, and poets who have not been confirmed. One of those poets whose name is not mentioned in issues and about whom any information is attained is Hammad. About the poet who used the pseudonym Hammad in his poetry, no information could be achieved on his real name, his place of birth and what kind of a living he led. As for now, his only known work is his Divanche. Any information about his life is not encountered in his poems in Divanche, too. In this study, Hammad Divanche that is confirmed by us, is described and its transcribed text is organised. In the Divanche, there are 33 ghazels (lacking 2 ghazels) and 1 müseddes. Hammad's related poems have been evaluated in terms of shape and content. As the poems of the poet are examined, it is

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Düzce, Türkiye), tok_eda@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9939-0154 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897073]

found out that he abides by the common content of the classical Turkish poetry tradition, and that, in his poems, he used common items such as love, lover, beloved, rivalry, wine, beauty, rose-ninghtingale, historical- fabulous characters, nature, and complaint about fortune. The literary language of the poet who mostly preferred an affectionate style, is unsophisticated and fluent. With his study, as an unknown representative of classical Turkish poetry, Hammad and his Divanche are introduced and presented to the benefit of the world of science.

Keywords: Classical Turkish literature, text puplication, Divanche

Giriş

Divan edebiyatı geleneği çerçevesinde yetişen pek çok şair genel itibariyle gerek yaşadığı dönemde gerekse daha sonraki dönemlerde yazılan biyografik kaynaklarda kendilerine yer bulmuşlardır. Ancak edebiyat tarihimizde ismi tezkirelerde ve biyografik kaynaklarda anılmayan çok sayıda şair bulunmaktadır. Bu bakımdan divan şairlerinin tamamının tespit edilebildiğini söylemek oldukça güçtür. Bilhassa son dönem çalışmalarında, kaynaklarda ismi anılmayan ancak şiir mecmualarında şiirleriyle dikkat çeken şairler de tespit edilmiş ve edilmektedir. İsmi kaynaklarda geçmeyen, hayatı hakkında bilgilere ulaşılamayan ve hâlen tanınmayan şairlerden biri de Hammâd'dır. Kaynaklarda anılmayan Hammâd'ın asıl ismi, nerede doğduğu ve yaşantısı hakkındaki bilgilere ulaşılamamıştır. Şimdilik Hammâd'ın bilinen tek eseri divançesidir. Şairin divançesi incelendiğinde de hayatıyla ilgili bilgiler saptanamamıştır. Hammâd Divançesi, Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesi, Nadir ve Yazma Eserler Bölümü, 035771/1 demirbaş numarası ile kayıtlıdır. Eserin kataloglara kayıtlı başka nüshası tespit edilememiştir.

Nüsha tavsifi

Nüsha, Ta'lik hatla, Türkçe, 205x150 (140x90) mm. ölçüsünde, 2 sütunlu, 12a-21b² varakta, 14 satırlı, elvan kâğıda yazılmıştır. Mehmed b. İbrahim tarafından 1238 (1822-1823) tarihinde istinsah edilmiştir. Nüshanın sonunda “Kad temmete hazihî'l-kaşidetü'l-Ĥammâd, 'âbîd ez'afu'z-za'îf Muĥammed e'l-fakĥare'l-fuĥarâ veled-i İbrahim Beg fi'l-yevmi-cum'a fi vaĥt-i zuhr. Ġafera'l-lâhu lehumâ fi'd-dâri ve seĥule iĥşânehumâ fi rûz-i ĥiĥâb. Yâ Allâh, yâ Allâh, yâ Allâh bi-târiĥu'n-nebi sene[-i Muharrem] 1238.” şeklinde temmet kaydı bulunmaktadır. Kahverengi meşin, kapak üzerlerinde ortadan ve köşelerden ikişer basma çizgi, şirâzesi dağılmış cilt içindedir. 1a'da iki değişik renkte boya ile yapılmış dâire tezhiblidir. İki kırmızı çizgi cetvellidir. Nüshanın her yaprağının b sayfasının sol alt köşesinde çoban kaydı bulunmaktadır. Nüshanın 14b, 15a, 16a, 16b, 17a, 17b, 18a, 20a, 20b, 21a, 21b varaklarında derkenarlar mevcuttur.

Baş:

Ey mâh u mihri dâ'ir iden âsumân ara
Yâ meşyete'n-nücûme ve yâ râfî'a's-semâ

Son:

Ĥammâd renc-i ĥumâr eyledi dilĝir
Kıl gel aña bir câm-ı ferâĥ-baĥş ne tedbîr

² Kütüphane kataloĝuna Divançe 1b-21b varakları olarak kaydedilmiştir.

Kırbânın olam sö[y]leme munca bu te'hîr
 Fırşat var iken elde gözüm eyleme taķşîr
 Doldur içelim sâķî-i gül-çehre piyâle
 Koyma yazuķum kim ğam-ı devrân beni ala

Divançenin şekil ve muhteva özellikleri

Divançe'de 2'si eksik olmak üzere toplam 33 gazel ve 1 müseddes-i mütekerrir bulunmaktadır. 31 tam gazelin 13'ü 7 beyitten, 7'si 6 beyitten, 5'i 8 beyitten, 2'si 9 beyit, 2'si 10 beyitten, 1'i 12 beyit, 1'i 5 beyitten oluşmaktadır. Gazellerin çoğunlukla beş beyitten daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Gazeller, nüshada vav (و) harfine kadar alfabetik sırayla, vav (و) 'dan sonra ise sırasıyla 1 re (ر), 1 he (ه), 3 re (ر), 1 ye (ی), 1 nun (ن) şeklinde yer almaktadır. Nüshada zı (ظ) ve 'ayın (ع) harflerinden gazel bulunmamaktadır. Müstensihin tı (ط) harfinde gazelin matla beytini yazdıktan sonra gazele gayın (غ) harfi ile devam etmesi, divançede diğer tüm harflerden şiirler bulunması bu durumun müstensihin dikkatsizliğinden kaynaklanabileceğine işaret etmektedir. Gazellerin harflere göre sayı dağılımı şu şekildedir:

elif (ا)	2	hı (ح)	1	şın (ش)	1	kaf (ق)	1	vav (و)	1
be (ب)	1	dal (د)	1	sad (ص)	1	kef (ك)	1	ye (ی)	1
te (ت)	1	zel (ذ)	1	dat (ض)	1	lâm (ل)	1		
se (ث)	1	re (ر)	5	tı (ط)	1	mim (م)	1		
cim (ج)	1	ze (ز)	1	gayın (غ)	1	nun (ن)	2		
ha (ح)	1	sin (س)	1	fâ (ف)	1	he (ه)	2		

Hammâd şiirlerinde genel olarak klasik Tük şiirinde sık kullanılan vezinlerini kullanmayı tercih etmiştir Hammâd'ın şiirlerinde kullandığı aruz kalıpları ve kullanım sıklığı ise şu şekildedir:

Bahirler	Vezinler	Şiir Sayısı
Remel	Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün	15
	Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün	4
	Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün	1
Hezec	Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün	8
	Mef'ülü Mefâ'ilün Mef'ülü Mefâ'ilün	1
	Mef'ülü Mefâ'ilü Mefâ'ilü Fe'ülün	2
Muzâri	Mef'ülü Fâ'ilâtü Mefâ'ilü Fâ'ilün	1
Hafif	Fe'ilâtün Mefâ'ilün Fe'ilün	1

Rubâî vezniyle yazılan manzumeler dört mısradan fazla olmazken 17. yüzyılda Şeyhülislâm Yahyâ Efendi, rubâî vezniyle bir gazel yazarak yenilik göstermiştir (Tâhirü'l-Mevlevî, 2019:165-166). Şairlerin farklı nazım şekillerini rubâî vezinleriyle kaleme aldıkları örnekler mevcuttur. Özellikle Gazel Rubâî

başlığı altında yazılan bazı manzumeler şekil olarak gazel; vezin olarak ise sadece rubâî vezinleriyle yazıldıklarından bu adlarla kaydedilmiştir. 17. yüzyıl şairlerinden Arşî ve Tâlib (ö. 1085/1674); 18. yüzyıl şairlerinden Kânî (ö. 1206/1791) ve 19. yüzyıl şairlerinden Ömer Şevkî (ö. 1268/1852) Gazel Rubâî kaleme alan şairlerdendir (Çalka, 2014: 208-209). Hammâd'ın 12 numaralı gazeli de Gazel Rubâî örneğidir. Gazelde mısralara göre değişen rubâî vezinleri kullanılmıştır. Şair, “Mef’ûlü Mefâ’ilün Mef’ûlün Fâ”, “Mef’ûlü Mefâ’ilü Mefâ’ilün Fâ”, “Mef’ûlü Mefâ’ilün Mefâ’ilün Fâ” rubâî vezinlerini kullanmıştır.

Hammâd şiiirlerinde çoğunlukla klasik Türk şiiirinde çok rağbet edilen mürdef kafiyei kullanmayı tercih etmiştir. Şair şiiirlerinde ahengi sağlayan bir unsur olarak “-sin (G. 33), -dan (G.24)” gibi ekten meydana gelen redifleri, “âşık (G.20), çarh (G.8)” gibi tek kelimedenden meydana gelen redifleri, “-dan güzel (G.22), -dır senin (G.21)” gibi ek ve kelimedenden meydana gelen redifleri, “tek leziz (G.10), ne nisbetdir (G.G29)” gibi birden fazla kelimedenden meydana gelen redifleri kullanmıştır.

Hammâd şiiirlerinde klasik Türk şiiiri geleneğinin genel muhtevasına bağlı kalmıştır. Şair şiiirlerinde aşk, âşık, sevgili, rakip, şarap, güzellik, gül-bülbül, şem-pervane, tarihî-efsanevi şahsiyetler, tabiat, talihten şikâyet gibi konuları işlemiştir. Şair, sevgilinin güzellik vasıfları, âşığın çaresizliği, sevgiliden ayrı kalmanın gamı, aşk, rind-zahid çatışması gibi hemen hemen her divanda karşılaşılabilecek konuları çeşitli edebi sanatlarla söz konu etmiştir. Şair, şiiirlerinde genel olarak âşıkane ve rindane duyguları terennüm etmiştir. Hammâd'ın şiiirlerinde yer yer Arapça ifadelerle, bölümlere yer vermesi onun Arapçaya hâkim olduğuna da işaret etmektedir. Şairin şiiirlerinde Arapça bölümler dışında genel itibariyle külfetsiz, sade ve anlaşılır bir dil kullandığı görülmektedir.

Sonuç

Hammâd'a dair tezkirelerde ve diğer biyografik kaynaklarda herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Hammâd'ın şimdilik bilinen tek eseri divançesidir. Bu divançede 33 (2'si eksik) gazel ve 1 müseddes-i mütekerrir bulunmaktadır. Şair, şiiirlerinde külfetsiz, sade ve anlaşılır bir dil kullanmıştır. Hammâd şiiirlerinde klasik Türk şiiiri geleneğinin genel muhtevasına bağlı kalmış, klasik Türk şiiirinin aşk, âşık, sevgili, rakip, şarap, güzellik, gül-bülbül, tabiat, talihten şikâyet gibi ortak malzemelerini başarılı bir biçimde kullanmıştır. Şiiirlerinde genel itibariyle âşıkâne üslup tercih etmiştir. Şair, şiiirlerinde divan şiiirinde sık kullanılan vezinlerini kullanmıştır.

Bu çalışma ile klasik Türk edebiyatının bilinmeyen temsilcilerinden biri olan Hammâd ve divançesi tanıtılarak ilim dünyasının istifadesine sunulmuştur. Böylece klasik Türk şiiirinin bilinmeyen bir temsilcisi ve eseri daha tanıtılarak bu alanda yapılacak olan yeni çalışmalara da zemin hazırlanmıştır.

Metnin teşkilinde takip edilen yöntem ve bazı teknik hususlar³

Hammâd Divançesinin çevriyazılı metni hazırlanırken şu hususlar göz önünde bulundurulmuştur:

- Divançe'deki şiiirlerin sıralanışına sadık kalınarak şiiirler numaralandırılmıştır.
- Nüshanın istinsah tarihi 19.yüzyıl olduğu için metin düzlük yuvarlık uyumu bakımından günümüze yaklaştırılmıştır.

³ Çevriyazılı metin oluşturulurken İsmail Ünver'in “Çevriyazıda Yazım Birliği Üzerine Öneriler” (Ankara Üniversitesi DTCF Türkoloji Dergisi, C XI, S 1, 1993 s. 51-89.) ve Fâtiş Köksal'ın “Metin Neşrinin Ana Esasları” (Eski Türk Edebiyatında Tenkit ve Teori, İstanbul: Kesin Yayınları, 2017, s. 17-45.) adlı çalışmalarından yararlanılmıştır.

- Nüshada damaksı ñ (ك), (نك) şeklinde yazılmıştır: وصالنك -vişâliñ, دردنك - derdiñ, قامتنك - kâmetiñ gibi.
- Nüshada bunca- munca, bakmaq- bahmaq gibi kullanımlarda metne bağlı kalınmıştır.
- Her türlü metin tamiri köşeli ayraç [] içinde gösterilmiştir.
- Müstensih hatasıyla yanlış yazılan bazı kelimeler asli imlalarıyla metne alınmıştır: “سيفل - şayqal, ظات- zāt, مضمون - maẓmūn” gibi.
- Farsça’daki “vâv-ı mâ’dûle”ler “ ~ ” biçiminde gösterilmiştir: “ḥ̣ār, ḥ̣āh” gibi.
- Metin içerisinde geçen “dürr, kıdd” gibi şeddeli kelimeler vezne göre tek veya çift ünsüzle okunmuştur.
- Farsça ikilemelerin ortasına getirilen ekler kısa çizgi (-) ile ayrılmıştır: “ser-be-ser, dem-be-dem” gibi.
- Ön ekler, edatlar eklendikleri kelimedenden kısa çizgi (-) ile ayrılmıştır: “bī-çāre, bī-cān, hem-dem” gibi.
- Farsça son eklerin yazımında; mastarın geniş zaman kökünden oluşan ekler kelimedenden ayrı, diğerleri eklendikleri kelimeye bitişik yazılmıştır: “merdüm-küş, cān-bahş, dil-ber; mehveş, gülistān, lālezār” gibi.
- İki isimden oluşan birleşik sıfatlar ve birleşik isimler kısa çizgi (-) ile ayrılmıştır: “bed-gümān, hoş-lehçe” gibi.
- Atıf vavları kalınlık-incelik uyumu göz önüne alınarak “u-ü/ vü” şeklinde okunmuştur.
- Farsça isim ve sıfat tamlamalarında tamlayan ve tamlanandan sonra ses uyumu dikkate alınarak ı-i/ yı-yi yazılmıştır.

Metin

[12a]

Bismillāhirrahmānirrahīm ve bihi nestāinu Rabbi yessirnā

1

Mef’ülü Fā’ilätü Mefā’ilü Fā’ilün

1. Ey mäh u mihri dā’ir iden āsumān ara
Yā meşyete’n-nücūme ve yā rāfi’a’s-semā
2. Şevkiñle devr ider gece gündüz ay u gün
Mihriñle raqş ider heme zerrāt dā’imā
3. Ferd-i yegāne lāsın yoqdur saña nazır zāt
Yā men leke’l-teferrüd bi’l-mecdi ve’l-ulā
4. Ente’l-lezī hālaqte cemī’e’l-mükevvenāt

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

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

- Min feyzike'l-'amîm ve evcedtu kullehâ
5. Eşyâ tamâm hâdis ü sensen kadîm bes
Eşyâda ancak oldu müselleme beğâ saña
6. Ümîdvâr-ı luṭfuñum ey Kirdgâr-ı faẓl
Ḳahr ile benden eyleme teşhîş-i mâcerâ
7. Maḥv eyle nâme-i 'amelden günâhını
Rûz-ı cezâ baña raḳamı faẓlın it 'aṭâ
8. Merdûd ḳılma mes'elemi kim kerîmsin
Redd-i su'âl ehl-i keremden degül revâ
9. Bol şükr [ü] ḥamd kim aña luṭfuñ olup refîḳ
Ḥammâd okur hemîşe saña midḥat ü şenâ

2

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

1. Ey ḥabîb-i ber-güzîñ ü ḥâlîḳ-ı 'arz u semâ
Eylemiş Yezdân seni ser-ḥayl-i fevc-i enbiyâ
2. Zât-ı pâkiñdir seniñ îcâd-ı 'âlemden murâd
Yoksa ke'l-ma'dümdur mevcûd-ı 'âlem küllehâ
3. İḳtîzâ-yı hikmetiyle Kirdgâr itdi seni
Mañşib-i 'izz ü şerefde mâ-sivallâhdan sivâ

[12b]

4. Seyyid-i kevneyn-i faḥr-i mürselîn bolduñ yaḳîñ
Sensin ancak enbiyâ vü evliyâyâ pîşvâ
5. Sâre ey min ḳabli 'aynun ḥayru mevcûd[in] kezâ
Hâkezâ min ba'di ḥüsnün ḥaşre miş luh lâbüdâ
6. Ḥabbezâ ni'mel-beşîru merḥabâ ni'me'n-nazîr
Hem beşîr-i etḳiyâsın hem nazîr-i asfiyâ
7. Lâ-tedernî elyesâ min luṭfike yevmü'l-müzâb
Yâ şefî'a'l-müznibîn eltaf binâ veşfi' lenâ
8. Terk-i sünnet cürmini 'afv eyle benden yâ resûl
Rû-siyâh u şermsârem bir teraḥḥum ḳıl baña
9. Yâ nebî Ḥammâd-ı pür-'işyân saña dutmuş ümîd
Ḳılma maḥrûm-ı şefâ'at anı sen rûz-ı cezâ

3

Fā'ilātün Fā'ilātün Fā'ilātün Fā'ilün

1. Māh-ı rüyuñ üzre kim olmuş kara zülfünñ hicāb
Güyyiyā hürşiddir setr eylemiş anı seḥāb
2. Görgeç ol ebrūlarıñ ıtarḥın meh-i nev ḥam bulur
İnfi'āl eyler görende mihr-i rüyuñ āfitāb
3. Görmesün ruḥsarıñı her manzarā-yı māh-rū
İtme hürşid-i cemāliñde gözim def-i nikāb
4. Her ne bī-dād itse ḥoşdur rāḥat-ı cāndur baña
Eylemen ol ğamze-i merdüm-küşünden ictināb
5. Şu gibi her dem kıllur gözden revān ḥün-āblar
Oldı bağrım āteş-i hecriñde yanmağdan kebāb
6. Eşk seylerinden ki her dem gözlerimdendir revān
Ehl-i 'ālem merdüm-i çeşmim tek olmuş ğarḳ-āb
7. Derd-i 'aşkıñ eyledi Ḥammādı gön[ı]ünden za'if
Kıldı ol dil-ḥasteni bī-tāb-ı aḥvālin ḥarāb

[13a]

4

Mefā'ilün Mefā'ilün Mefā'ilün Mefā'ilün

1. Seḥer gülzāre gir cānā temāşā-yı gülistān it
Çemen gül-ruḥların ḥüsnüñ temāşāsına ḥayrān it
2. Dem-ā-dem bāğ ara serv ü şanevber kılmāsın cilve
Nihāl-i kāmetiñ gülşen sarı bir dem ḥırāmān it
3. Çııkaydı 'azm-i seyrāna bugün Leyl[ı]-şıfat yāriñ
Durup Mecnūn-ı şeydā tek gönül seyr-i beyābān [it]
4. Felek her laḥza devr itdiñ benim 'aks-i murādımla
Gel ey zālīm yeter bir dem murādım birle devrān it
5. Şabā gel ḥasbeten-li'llāh kamu ol yāre 'arz eyle
Gönül şerḥin dili ağıyārdan maḥfī vü pinhān it
6. Bi-ḥāmdı'llāh ki yitdiñ 'ākıbet ol gül vişāline
Yeter ey 'andelīb-i dil daḥı gel terk-i efgān [it]
7. Olupdur miḥnet-i hicriñde bī-cān ḥaste Ḥammādıñ
Devā-yı vaşlıñ in'ām ile cānānım bir iḥsān it

5

Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün

1. İdemez serv-i sehî kıamet-i cânân ile baḥş
'Ar'ar-ı pâ-be-gil ol serv-i ḥurâmân ile baḥş
2. Gül giribânını çâk eyledi bu ḥasretten kim
İdebilmez açılır ol gül-i ḥandân ile baḥş
3. Gül ruyuñ ki aña reşk aparır bâğ-ı İrem
Ne 'aceb eylese ger ravza-i rıdvân ile baḥş
4. Hîç gül-rû saña ey gül olabilmez hem-tâ
Kimdir ol kim ide bir kıudret-i Yezdân ile baḥş
5. Mısr-ı ḥüsn içre 'azîzim daḥı sendin özge
Ḥüblardan kim ider Yusûf-ı Ken'an ile baḥş
6. Gerçi küyuñda seniñ bî-ser ü pâlar çoқdur
İdemez kimseye ben bî-ser ü sâmân ile baḥş

[13b]

7. Bâb-ı cengîde mu'arız cedel eylerse ne bâk
Ki bu Ḥammâd kıılır ḥüccet ü burhân ile baḥş

6

Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün

1. Baña raḥm eylemez aḥvâlimi ol bî-vefâ görgeç
Yine bî-pervâdır ol şüḥ gözüñ bir mübtelâ görgeç
2. Bahâr-ı ḥüsne mağrûr olma gel 'uşşâka cevri itme
Ki bâğ-ı ḥüsn olur pejmürde bir bād-ı fenâ görgeç
3. Vişâliñ birle def' oldı gönülden derd-i hicrânıñ
Bulur şıḥhat belî ehl-i maraz dâru's-şifâ' gör[geç]
4. Olur her dem ziyâ-yı çeşmim efzûn ḥâk-i pâyıñdan
Bu rüşendir ki kesb-i nûr ider göz tütüyâ görgeç
5. Ser-i küyuñ anın dutdum mükerrem el berâtından
Ki 'âdetdir beni âdemde ta'zîm âşinâ görgeç
6. Begim terk itme luṭf u şefkatiñ Ḥammâd-ı miskinden
Ki 'ayb olmaz teraḥḥum eylemek sulṭân gedâ görgeç

7

Fā'ilātün Fā'ilātün Fā'ilātün Fā'ilün

1. Zaḥm-ı çeşmiñden bulur peyveste göñlüm inşirāḥ
Bilmezem kiprikleriñ neşter mi yā Rab yā rimāḥ
2. Ƙatlim itmek Ƙaşdına çekmek ne ḥācet tiğ-i tīz
Ḥançer-i nāziñ yeter ancak ne lāzımdır silāḥ
3. Tiğ-i ğamzeñ ger diler kan dökme ey bi-dād-ger
Gel benim kanımı nüş olsun saña kanım mübāḥ
4. Geh nizā' [u] ceng eylersin benimle gāḥ şulḥ
Geh 'itāb u Ƙahr eylersin gehi hezl ü ferāḥ
5. Püster-i hecr içre bir dem yuğu görmez gözlerim
Dem-be-dem bīdār olur her şām sensiz tā şabāḥ
6. Ben ki mest-i cām-ı 'aşƘam sākıyā meyden ne sūd
Eylemez def-i ḥumārım içsem er biñ cām-ı rāḥ
7. Gerçi bes Ḥammād sen çekdiñ riyāzet 'āƘıbet
Şükrili'llāḥ buldı ebvāb-ı murādıñ infitāḥ

[14a]

8

Fā'ilātün Fā'ilātün Fā'ilātün Fā'ilün

1. Kim ki cāhildir olur her dem anıñla yār çarḥ
Her zemān faẓl ehlin eyler h'ār u bī-Ƙarār çarḥ
2. Bilmen üstād-ı ezel āyāna cevri eyler aña
Kim sükün dersin unutmış dev[r] ider tekrār çarḥ
3. Dā'imā pergāl[s]iz devri eylemekdür şan'atı
Gerçi dirler kim olur pergālsiz düşvār çarḥ
4. Muttaşıl devrān ider başı aşağa vājgün
Eylemezler kār tek bir yerde istikrār çarḥ
5. Bir güneş-ruḥsāre 'āşıƘı benim tek güyiyā
Kim göz açıp tā seḥer her şām olur bīdār çarḥ
6. Rūz [u] şeb dönme diler başına bir meh-pārenüñ
Ġalibā anıñçün olmuş dā'imā devvār çarḥ
7. Bir gün olmaz derdden dil-şād anıñçün şubḥ [u] şām
Ḥande-i ālüde-ḥün eyler müdām izhār çarḥ
8. Bir Mesīḥī-zāde sevmişdür meger şan'an gibi
Bağlamış Ƙavs-i Ƙuzahdan biline zünnār çarḥ

9. Berķ-i āhından şanursun kim yanar ‘aşķ odına
Nāle-i feryād ider manend-i mūsikār çarķ
10. ‘Aşķ bārından çekip zahmet olupdur nā-tüvān
Bī-karār efgān ider her laķza gerdūnvār [çarķ]
11. Cevri her dem kılu[r] ‘aks-i mekārım birle devr
Bunca kec-revlikden itmez hiç istigfār çarķ
12. Çekme ğam Hammād eger devrān zelīl itse seni
Kim bu ‘adetdir ki fażl ehlini eyler ħ̄ār çarķ

9

Fā‘ilātūn Fā‘ilātūn Fā‘ilātūn Fā‘ilūn

1. Devrden bulmaz bu maħzūn ħātırım bir laķza şād
Gerdiş-i gerdūn ider her dem baña yüz ğam ziyād

[14b]

2. Nīşe kıldıñ ey felek cānānımı benden cüdā
Ben seni k’itmişdim ey zālīm elinden dād dād
3. Cevher-i zātıñ vişāl-i dil-bere kıabil degül
Tıynet-i pākiñ[i] it fāş ey rakīb-i bed-nihād
4. ‘Aşķ meydānında her dem yār için aĝyār ile
Ceng idermin eyle kim küffār ile ehl-i cihād
5. Ey müselmānlar ne tedbīr eyleyem oña fireng
Büt-peresti oldum ammā bilmezem hiç i’tikād
6. Diñlemez yaħşı sözüm şanur yaman ol bed-gümān
Güş idip aĝyār ħarfiñ eyler izħār-ı ‘inād
7. Bu felek Hammād bir gün ber-murād itmez görım
Devri dönsün Yā Rab anıñ bulmasın hergiz murād

10

Fā‘ilātūn Fā‘ilātūn Fā‘ilātūn Fā‘ilūn

1. Ey dil-i bī-çāre derdiñ derde dermān tek lezīz
Ĥaste göñlümde ğamıñ cismimdeki cān tek lezīz
2. Ey gül-i ħandān ser-i küyuñda yaslanmak baña
‘Andelīb-i zār için seyr-i gülistān tek lezīz
3. Kıara günlü ‘āşık-ı reh-i firākıñ şāmda
Şem‘-i rüyuñ şu‘lesi ħūrşīd-i raħşān tek lezīz
4. Sākin-i merdūd u bī-cān-ı ser-i küyuñ seniñ

- Fi'l-meşel nār ehline firdevs-i rıdvan tek lezîz
 5. Ey perî-peyker cihānda hem-nişîn olmağ saña
 Cennet içre şöhet-i hūr u gılmān tek lezîz
 6. Gerçi dünyā lezzetin bir bir kamu Hammādın
 Gördüm ammā görmedim dīdār-ı cān tek lezîz

[15a]**11****Fe'ilātün Fe'ilātün Fe'ilātün Fe'ilün**

1. Yine ol māh bugün mihrini izhār eyler
 Şubḥ tek gün yüzini maṭla'-ı envār eyler
 2. Geh meh-i nev gibi merdüm gözidin maḥffı olur
 Gāh hūrşīd yüzün ḥalka nümūdār eyler
 3. Kāra zūlfı baş açıp cilve kıılır mihr üzre
 Ğālibā gün yüzün ol ebr-i siyeh tār eyler
 4. Kim ki dil bağladı zūlfine o tersā-beçeniñ
 Anı dinden çıkarıp māl-i zünnār eyler
 5. Ğamze tığın ele alıp o gelen yārı görüñ
 Ki ne peydā diler ol zālīm-i hūn-h'ār eyler
 6. Elem-i hicr ile kan oldu gönül anıñ içün
 Dem-be-dem dīde-i giryānımı hūn-bār eyler
 7. Çeşm-i hūn-bārımı kan dutdı budur vechi anıñ
 Ki gönül rāzını her merdüme izhār eyler
 8. Haste Hammādını rüsvā-yı cihān itme didim
 Didi ol yār meger 'āşık olan 'ār eyler

12⁴

1. Mestāne-yi 'aql u hūşdan dūruz biz
 Rindāne-yi mey-i 'aşkla maḥmūruz biz
 2. Sensin bize maḥşūd iki 'ālemden
 Ney ṭālib-i kaşr u cennet ü hūruz biz
 3. Var yokısa ihtiyācımız hergiz
 Faqr ile zamāne içre meşhūruz biz

4 Gazelin beyit ve mısralara göre vezni şu şekildedir: 1.beyit 1.mısra, 3.beyit 1.mısra, 6.beyit 2.mısra "Mef'ülü Mefā'ilün Mef'ülün Fā"; 2. beyit 1. mısra, 4.beyit, 6.beyit 1.mısra "Mef'ülü mefā'ilü mefā'ilün Fā"; 1.beyit 1.mısra, 2. beyit 2.mısra, 3.beyit 2.mısra, 5.beyit "Mef'ülü Mefā'ilün Fā" şeklindedir.

4. Virân görünür şüretimiz zâhirde
Ma'nâda gönül kişveri ma'mûruz biz
5. Dünyâda hemîn şikestelikdir işmiz
Bî-kuvvat ü nâ-tüvân u bî-rûzuz biz

[15b]

6. Hâmmâd-şifat miñnet ü gam miskînz
Dâ'im elem-i 'aşkla rencûruz biz

13

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

1. Pür-şadâ eyler şala nâle birle her nefes
Bir hevâdan ney gibi hâlî degül güyâ ceres
2. Ben esîr-i künc-i hicrân yâr agyâr ile yâr
Hem-dem-i zâğ oldu gül bülbül giriftar-ı kafes
3. Şanma haţţ ol la'l eţrafında yariñ cem' olan
İttifâk ile yüz urmuş şekkere mür [u] meges
4. Bülbül-i dil-hasteniñ feryâd-ı zârından şaşkın
Olma ey gül munca dâ'im hem-nişîn hâr u has
5. Kâkülün târını dâr it gamze tîgin al ele
Eylesem kaţ'-ı muhabbet h'âh as [u] h'âh kes
6. Hâşıl-ı 'ömr-i revân naqdin saña şarf itmesem
Bulmasın dünyâda zinde cânım ey cân bir nefes
7. Bir kemîne çâkerimdir âsitânımda didiñ
Kemterîñ Hâmmâda ancak eyle bu bir nükte bes

14

Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün

1. Yüzün ey muğbeçe reşk-i meh-i tâbân olmuş
'Ârızın gayret-i hürşîd-i draşşân olmuş
2. Gül-i ruhsârının eţrafda yetmiş haţţ-ı sebz
'Andelîb-i dil içü[n] turfe gülistân olmuş
3. Kâmetiñ hasretidin gülşen ara serv-i çenâr
Bir bir ilen çekişip dest ü girîbân olmuş
4. Murğ-ı dil dem-be-dem âh eyler ü bilmez şeb ü rüz
Gül yüz[i] hasretidin bülbül-i nâlân olmuş

[16a]

5. Göreli şem'-i ruḥuñ gör ki bu pervâne gönül
Ne yanıp âteş-i 'aşkıñ ile biryân olmuş
6. Seyl-i eşkiñden olur merdüm-i 'âlem kamu ğarḳ
Çeşme-i çeşmimi gör kim niçe 'ummân olmuş
7. Buldı dil ile ğam-ı 'aşkıñ ile cāna ḥarāb
Ki degül ḳābil-i ta'bīr bu vīrān olmuş
8. Ğam degül müdde'ī ger ḥamdıñı inkār itse
Ki bu Ḥammād anıñ işbātına burhān olmuş

15**Fe'ilātün Mefā'ilün Fe'ilün**

1. Sevmişim bir nigār-ı ḥüb-ı ḥavāş
Dil-ber-i nāzenīn ḥāşşül'l-ḥāş
2. Özi insān u şüreti ḥūrī
Şekli maṭbū' u ḥoş ferişte ḥavāş
3. Bağteten bāne ḥabbe fi'l-bāl
Ḳad ta'aşşaktu 'ani'l-iḥlāş
4. Tereke'l-ḳalbu ḥubbe mā-ġayruh
Mālun bi-ebī ileyh min-eşḥāş
5. Bir kemān-dār tīrden geh ayurur
Aña şākird-i Sa'd bin Vaḳḳāş
6. Çāpük ü cüst düşer girü dil-ber
Pehlevān-ı cihānda vü raḳḳāş
7. İbnü 'amm-ı resül kim anı ḥaḳ
Baḥr-ı şer' içre eylemiş ğavvāş
8. Velī-i ḥaḳ u ḥayy-ı peygamber
Muḳtedā-yı 'avām nās u ḥavāş
9. Kirdġār bi-ḥaḳḳ-ı şāh-ı Necef
Eyle iḥsān ṭarīḳ-i istiḥlāş

[16b]

10. Ḳoyma baḥr-ı elemde Ḥammādı
Varṭa-i ğamdan eyle anı ḥalāş

16

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

1. Hâsbeten-li'llâh şabâ derd-i dilim kıl yâre 'arz
Eyle bir bir şerh-i ahvâlim benim dil-dâre 'arz
2. Rû tutup güyâ dilim tütî gibi lâl olduğum
Hâsret-i la'i-i lebinden ol şeker-güftâre 'arz
3. 'Andelîbâ ne dem-â-dem nâle-i efgânımı
Şükürüñ için eyle ol ruhsâresi gülzâre ['arz]
4. Şarşar-ı hicrân gubâr-ı cismim efşân itdigün
Zerre-sân bād-ı şabâ kıl ol güneş ruhsâre 'arz
5. Şâm-ı hicrân isterim vaşl ile kim cennet diler
Eylegeç rûz-ı kıyâmet dūzah ehlin nâre 'arz
6. Leşker-i gam eyledi târâc gönlüm şehrini
Âh kim feryâd işitmez eylesem serdâre 'arz
7. Eylerem Hammâd bir gün yağa yırtıp dâd idip
Ol sitemger yâr elinden ben sipeh-sâlâre 'arz

17

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

1. Ey dil esbâb-ı ta'alluk kaydıdan kes irtibat
Âhîret fikrin gözet dünyâ evinden yığ bisât

[...]⁵

18

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün[...]⁶

1. Hoş idip sâ'irin elden ele virmege müdâm
Sâkî-i mehveş pey-â-pey baş açıp şunmak ayag
2. Muṭrib-i hoş-ḥ'ân u hem bir şâhid-i mergübile
Seyr-i gülzâr eylemek agyâr çeşminden ırağ
3. Yâr-ı gül-rû birle kılmak dem-be-dem hoş iḥtilât
Lâle tek kılmak müdâm agyâr bağrın dâğ dâğ
4. Ehl-i 'isyânem diyü Hammâd olma bā-ümîd

⁵ Nûshada 17 numaralı gazelin matla beyiti olarak yazılmıştır. Müstensihin aldığı yerde şiirin eksik olduğu ya da metni istinsah ederken dikkatsizlikle iki şiiri birleştirdiği düşünülmektedir. Müstensih kaynaklı bir hata olduğu düşünüülerek gazeller tek bir gazel numarası altında verilmemiştir.

⁶ Nûshada 17 numaralı gazel ile birleştirilmiştir.

Āyet-i lā-taḫnaṭū mazmūnna dutgil ḳulağ

[17a]

19

Fā'ilātün Fā'ilātün Fā'ilātün Fā'ilün

1. Eşk-i mercândır leb-i la'liñ dişiñ dürr-i Necef
Lü'lü'-i şehvâr-ı güftârın aña ağız şadef
2. Naḳd-i cān virdim yoluñda ey büt-i sîmîn-beden
Ḥâşıl-ı 'ömr-i şerîf itdim saña bir bir telef
3. Seng-i cevri ilen benim sındırma göñlüm şîşesin
Kim leb-â-leb hündur mey sâğarı tek bu ḫazef
4. Bes ki ey gül-rü beni yandırdı hicrânıñ odı
Lâlezâr oldı vücüdüm dâğı birle her ṫaraf
5. Sînem üzre her birin etmiş revân bir cüy-ı hün
Zaḫm-ı peykân-ı ḫadengiñ kim düzimiş şaf-be-şaf
6. Her ne oḳ kim ol kemân-ebrü atar cān ḳaşdına
Cān sinân peykânlar için levḫ-i sînemdür hedef
7. Ben de Ḥammâdım sipâh-ı ğamda tenhâ vü ğarîb
İsterim senden ḫimâyet eyle yâ şâh-ı Necef

20

Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün

1. Leb-i cān-baḫşıñ ister ḫaste cāniçün devâ 'âşık
Marîz-ı 'aşḳdır bilmez nedir dârü's-şifâ 'âşık
2. Çü derd-i 'aşḳa yoḳ bir çâre ger yüz biñ ṫabîb olsa
Ne tedbîr eylesin n'etsin ne ḳılsın bî-nevâ 'âşık
3. Zâ'îf olmuş ten-i bîmâr u cān yoḳ ḫaste cismimde
Olurmuş nâ-tüvân ger olsa cānândın cüdâ 'âşık
4. Ḳanı âsân şanurdum ben belâ-yı 'aşḳıñı ammâ
Ne müşkil derd imiş bildim olan sa'ât saña 'âşık
5. Bu şekl ü şüret-i ḫübıyla ger 'arz-ı cemâl itseñ
Olur ey server-i ḫübân saña şâh u gedâ 'âşık
6. Durup her laḫza devr eyler cihâmı bir dem eğlenmez
Şanasın bir güneş ruḫsâradır bād-ı şabâ 'âşık
7. Göñül Ḥammâdıñ incimese ger cevri itse dil-dârıñ

Ki cānāndın bulur geh cevr geh mihr ü vefâ 'âşik

[17b]

21

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

1. Ey melek gülzâr-ı hüsniñ bağ-ı rıdvândır seniñ
Ârzümend-i cemâliñ hür u gılmândır senin
2. Sen güzeller serveri hem hūblar sulţānisın
Cümlesi hükmünde ey şeh bende fermândır senin
3. Gülşen-i nâz içre her sū 'azm-i seyrān eylegeç
Kāmetiñ ey serv-i ra'nā hoş-ı hıramândır senin
4. Bağ ara bir seyr kııl ol nergis-i şehlämi gör
Kim göz açmış çeşmiñe bî-çäre hayrândır senin
5. Tā ki vaşlıñdan cüdā düşdüm aluşdım odlara
Bu dil ü cān āteş-i hecriñde sūzāndır senin
6. Her seher küyuñda efgān eyleyen bülbül degül
Ey gül-i nevreste bu Hammād-ı nālāndır seniñ

22

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

1. Ey cemâli mäh-ı tábāndan güzel
'Ârızı mihr-i dıraşşāndan güzel
2. Dişleri lü'lü'-i ter ağzı şadef
Lebleri la'l-i Bedeşşāndan güzel
3. Bir nihāl-i tazedir şimşādñ
Kāmetiñ serv-i hıramāndan güzel
4. Nūr-ı ruhsārıñdır ey vechi kamer
Meş'al-i şem'-i şebistāndan güzel
5. Pertev-i bedr-i ruhuñdur şām-ı vaşl
Āfitāb-ı rüz-ı hicrāndan güzel
6. Ey perives ādem olmaz sen gibi
Bir meleksin hür u gılmāndan güzel
7. Reşk-i cennetdir ser-i küyuñ seniñ
Bārgāhıñ bağ-ı rıdvāndan güzel

8. Bî-zebân Ḥammādam itdim vaşfıñı
Hoş feşāḥat birle Ḥassāndan güzel

[18a]

23

Fā'ilātün Fā'ilātün Fā'ilātün Fā'ilün

1. Yār gö[r]geç raḥm kılmaz çeşm-i giryānım benim
Bir telaṭṭuf eylemez bî-rahm cānānım benim
2. Ağlarım ben dem-be-dem eyler tebessüm gonce tek
Ol gül-i ḥandān görüp çāk-i perīşānım benim
3. Küfr-i zülfinden dil-i aşıfte fāriğdir velī
Gör ne cevri eyler baña ol nā-müselmānım benim
4. Ağlamakdan āteş-i fūrkatde iden muttaşıl
'Alemler garḫ itdi çeşm-i eşk-efşānım benim
5. Büt-perest oldum reh-i 'aşkıñda ey tersā-beçe
Küfre tebdīl oldı aḫir dīn [ü] imānım benim
6. 'Arızıñ üzre ḥaṭ u ḥālīñ ki düşmüşdür raqam
Eylerim ezber budur güyā ki Qur'anım benim
7. Hīç şormaz ḥālīm ol Leylī-şifat bir kez dimez
Kim gedā Ḥammāddır Mecnūn-ı 'uryānım benim

24

Mefā'ilün Mefā'ilün Mefā'ilün Mefā'ilün

1. Ağardı göz göñül oldı mükedder beyt-i aḫzāndan
Şabā başıñçün olsun bir ḥaber vir māh-ı Ken'āndan
2. Baña maṭlūb cānāndır gel ey zāhid firībiñle
Dem urma bāğ-ı rıdvāndan cemāl-i ḥūr u gılmāndan
3. Göñül meyl eylemez cānā daḫı seyr-i gülistāna
Temāşā-yı cemālīñ fāriğ itmiş bāğ u bustāndan
4. Yüzün ḥūrşīd-i raḥşāndır muḫavvedir seniñ ey meh
Kaşıñ kavsi feraḫdan hem hilāl-i 'ıyd-ı ḫurbāndan
5. Mesīḫ i'cāzı tek her dem kıılır yüz mürdeni zinde
Leb-i yuḫyi'l-'izāmuñ kim elezdür āb-ı ḫayvāndan
6. Belā-yı 'aşk ilen cānā besi zār u za'if olmuş
Yazuḫdur iltifatıñ kime bu Ḥammād-ı bî-cāndan

25

Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün

1. Hümârim def'in it sâkî teğâfûl kılma deryâda
Elim dut bir ayağlayın şarâbı dönme mînâda

[18b]

2. Mey içmek yahşidir rindâne bu devr içre ey zâhid
Müdâm olmak yamandır hem-dem-i tesbîh ü seccâde
3. Saña zâhid dimiş kim hûra beñzer ol perî-peyker
Görüm şermenden olsun ben anı dünyâ vü 'uqbâda
4. Seniñ bu şîve-i nâz ile nâzik kâmetiñ görgeç
Hayâ kılmaz mı yâ Rab beñzedin serv ile şimşâda
5. Seniñ şirîn şeker kandıñ gören ey husrev-i hûbân
'Acebdir mi meni mânend oçur şürîde Ferhâda
6. Çıkardım haste cismimden ser-i zülfünde bend itdim
Bi-hâmdi'llâh ki cân kaydından âhîr oldum âzâde
7. Ğarîb ü hâksâr u müstemend ü nâ-tüvânıñdır
Gel ey zâlim yeter cevr itme bu bî-çâre Hâmmâda

26

Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün

1. Ârzü-yı leb-i meygünuñ ilen ey gül-rû
Kâse-i dîde kızıl kanıla oldu memlû
2. Mey gibi gerdeni zincirde sen Leylî için
Gezerim her yaña Mecnûn gibi ben kapu kapu
3. Düşdi dilden dile ey şüh cemâliñ zikri
Oldı âvâze-i hüsnüñ bile âfâk dolu
4. Dane dane düzilen 'ârızıñ üzre ey gül
İncü tek sö[y]le ki şebnem mi irür yâ lü'lü'
5. Yel esip deprediçüñ gîsü-yı müşk-efşâniñ
Ser-be-ser 'âlem olur hoş çoçudın 'anber-bû
6. Kâkülün dâmide bend itmege 'âşık gönlünü
Zü-fünün gözleriñ ey şüh kıllur pür cādū
7. Ser-i küyuñda çenâr baş başa üftâdeleriñ
'Aşk zincirine pā-bestedir anlar kamu

8. Şıfat-ı hüsünüñi kıldım baña bir büse didim
Didi Hammād yeter bunca ne mehrbāndır bu

[19a]

27

Mefā'ılün Mefā'ılün Mefā'ılün Mefā'ılün

1. Benim bir nāzenīn gonçe-dehen hoş-lehce yārim var
Benefşe-ḥaṭṭ gül-rū serv-ḳad zībā nigārim var
2. Eger var ise rıdvānıñ behiştı içre ḥavārisi
Bi-ḥamdi'llāh benim hem bir perī-ruḥsār yārim var
3. Yeter ey Hızra yoktur ihtiyācım āb-ı ḥayvāna
Zülāl-i la'l-i dil-ber gibi āb-ı hoş-güvārim var
4. Beni ey men' iden gāfil reh-i 'aşkıñdan ol yāriñ
Meger eyle şanursın kim elimde ihtiyārim var
5. Açılmış dāğ-ı hicrāndan kızıl güller temāşā kıl
Ki şahn-ı sīne-i sūzān ara hoş lālezārim var
6. Cihān esbābıdın yok bundan artuḳ māl mülk ancaḳ
Dil-i mecrūḥ cān-ı ḥaste vü cism-i figārim var
7. Şeff'ül'-müzñibīnā çekmezem ḡam ḥavl-i maḥşerden
Ne fikrim var ki sen tek bir şeff'-i ḡam-kūsārim var
8. Ümīdiñ kesme ey Hammād-ı bī-cān luṭf-ı Yezdāndan
Ki luṭf-ı Kirdgār-ı 'ālemine intizārim var

28

Fā'ilātün Fā'ilātün Fā'ilātün Fā'ilün

1. Serv ḡarralanmasın öz ḳāmet-i bālāsına
Kim kıılır nisbet anı yāriñ ḳad-i zībāsına
2. Neyleriz biz gülşeni kim gül yüzüñ besdir bize
Bāḡbān faḥr itmesin çok ol gül-i ḥamrāsına
3. Nergise baḥduḳda düşdi şūḥ çeşmiñ yādıma
Sünbüli gördükde düşer zülfleriñ sevdāsına
4. Bunca kim dürdāneler tek göz yaşı andan çıkar
N'ola germ-ḥūsun disem bu çeşminiñ deryāsına

5. Ülfetiñ âyîne-i dil jengini ger açmasa
İdebilmez yüz bu şaykal çäre gönلüm pāsına⁷

[19b]

6. Didiler Hammâd ölüpdür yâr işitgeç bu sözi
Didi kim kimiñ gerek ol bî-nevāniñ yasına

29

Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün

1. Baña 'aşkıñ yolında Kays-ı bî-pervā ne nisbetdir
Saña bu hüsñ ile ey nāzenin Leylā ne nisbetdir
2. Lebiñ bağrın hasedden kana döndürdi mey-i nābuñ
Zülāl-i çeşme-i hayvāniña şahbā ne nisbetdir
3. Cemāliñ kim meh-i hürşīdi ey gül şermsār eyler
Aña hüsñ-i leṭāfetde gül-i hamrā ne nisbetdir
4. 'İzāriñ pertevin kıldı siyeh ḥaṭṭiñ 'acebdir bu
Teḳārun eylemek mihre şeb-i yeldā ne nisbetdir
5. Lebiñ vaşfında olmuş tütī-i ṭab'im şeker-efşān
Baña vaşf-ı ruḥuñda bülbül-i güyā ne nisbetdir
6. Kadın Tübāya dil-dāriñ müşābih dir imiş zāhid
Bütün nā-ehle bilmen nisbet-i bî-cā ne nisbetdir
7. Sözin bilmezleri gör kim özin şā'ir şanur her dem
Qalur Hammâd nisbet cehlile ammā ne nisbetdir

30

Fā'ilātün Fā'ilātün Fā'ilātün Fā'ilün

1. Zülf-i āşufteñ seniñ kim fitneciler başıdır
Çeşm-i fettāniñ seniñ ey şūḥ baş yoldaşdır
2. Nāz-ı ğamzeñ birbire benze[r] seniñ cān almada
Bu anıñ kızkardaşı yā ol bunun kardaşdır
3. Server olmuşdur sipāh-ı hüsñüñe gördüm kara
Kākülün serdāri iki ey gözim yüzbaşdır
4. Ney muşavversin ki taşvīr idebilmez şüretiñ
Hīç vechile seniñ Māni ki Çiñ nakḳāşdır

⁷ Nüshada "İdebilmez yüz şaykal çäre bu gönلüm pāsına" şeklinde olup vezin gereği "bu" yeri değiştirilmiştir.

5. Mey gerekdir içmege ben bilmezem yahşi yaman
H'ân anıñ tarfı kabağ yā sifāl kâşīdir

[20a]

6. Dāğlar zahmın kılur gögsümde gün günden füzün
Sīnem üzre çaldukum bilmen ne dāğın daşıdır
7. Öz gözümdendir benim ruhsār-ı yāri görmemek
Māni'-i dīdār olan Hāmmād çeşmim yaşıdır

31**Mef'ülü Mefā'ülü Mefā'ülü Fe'ülün**

1. Bu dehr-i sitemgerde ki bünyāda gelipdir
Kim der ki ğam [u] ğuşşadın āzād[e] gelipdir
2. Ey pādişāhım ne mürlayın eyle terahhım
Bu bendeye kim dergehiñe dāda gelipdir
3. Sen yine ile ser-ħoş [u] men nağd ile mestem
Zāhid saña Kevşer baña ħoş bāde gelipdir
4. Gūyā ki gül-i 'ārızın bāde getürmüş
Bülbul gibi gönüm kuşu feryāda gelipdir
5. Bu ħüsn ile cānānıma insān dimek olmaz
Evşāf-ı melā'ik o per[i]-zāde gelipdir
6. Her lāf idene 'āşık-ı şādık dimek olmaz
'Āşıklık işi şıdkile Hāmmāda gelipdir ⁸

32**Mef'ülü Mefā'ülün Mef'ülü Mefā'ülün**

1. Ey ħāk-i pāyın 'ālem başınıñ tācı⁹
Her şāh [u] gedā anıñ bir zerr[e]si muhtācı
2. Luţf-ı kerem itdi ħağ kim kıldı bize mürsel
Mecmū'-ı nebīlerden bir sen bigi yalvācı
3. Terk-i dil [ü] dīn itdim dutdum reh-i 'aşkını
Heftād [u] dü milletde[n] çıkdım ki olam nācī
4. Ey şūĥ-ı kemān-ebrū at ğamzeñ oğın bir bir
Bu sīne-i mecrūħum olsun anıñ ammācı

⁸ Nüshada “‘Āşıklık işi şıdkile ancak Hāmmāda gelipdir” şeklinde olup vezin gereği “ancak” yazılmamıştır.

⁹ Vezin kusurludur.

[20b]

5. Meygûn lebiñ ey gül-rû yüz ta'ne kıılır la'le
Reşk-i dūr-i dendāniñ dil tīre kıılır 'acı
6. Eyyā[m]-ı vişāliñde āsūde iken gōñlüm
Dil şehriñi hicrāniñ şaldı gine tārācı
7. Dām-ı ser-i zūlfūñde bend oldı gōñül
Şehbāz-ı nigāhiñ hoş şayd itdi bu alacı
8. Şirīñ lebine yāriñ şeker didim incindi
Türkāne meşeldir bu doğrı söz olur acı
9. Bu dehr bisātiñde egleşmedi naķşım hoş
Dōnsün gōreyim çarhı öldürmelü leylācı
10. Maşşer günü ey server Hammādı getür yāde
Ol mücrim-i bī-çāre ihsāniñdur rāci

33

Mef'ülün Mef'ülün Mef'ülün Mef'ülün

1. Egerçi nāzenīñ hūb-rū maķbūl dil-bersin
Velīkin ehl-i 'aşka cevri iden zā[lim] sitemgersin
2. Cebīniñ maţla'-ı mihr-i sa'ādetdür gözim nūrı
Bu şekl ü hūsn-i 'ālem-tāb ile hem mihr-i enversin
3. Saña insān dir her kimki insān neslidir zīrā
Ferişte-ţāl'at u ğilmān-şemā'il hūr-peykersin
4. 'Aceb nāz u nezāket verd-i nihāl serv-i kıaddiñe
Bu kıadd u kıāmet-i mevzūnile reşk-i şanavbersin
5. Ötersin yan virip bizden nedir ey bī-mürüvvat sen
Dimezsın luţfıla Hammāda hoş geldiñ ne istersin

Müseddes

I

Mef'ülü Mef'ülü Mef'ülü Fe'ülün

Şükr itdi bahār oldı hāzān gitdi zevāle
Açıldı çemen içre gül ü süsen [ü] lāle

[21a]

Gül bergine baķdırdı şabā kıatre-i jāle
Bu mevsim-i şāyeste gerek rāh-ı dü sāle

Doldur içelim sâķī-i gül-çehre piyāle
 oyma yazuum kim am-ı devrān beni ala

II

Ey murib-i hoş-ķān ala gr eng [ rebābı]
 Minnet bilben bir nice gn vat-i itābı
 Dutma adei salama mnā v arābı
 Gel baun i[n] gzerdr mey-i nābı
 Doldur içelim sâķī-i gül-çehre piyāle
 oyma yazuum kim am-ı devrān beni ala

III

Glzār-ı cihān olmuisen ‘amd-ı cennet
 Billāh ne mnāsib grnr yār ile lfet
 an-ı emen  hem-dem-i hoş meclis-i alvet
 Dşmez ele ta‘lil ile fevt ile fırat
 Doldur içelm sâķī-i gül-çehre piyāle
 oyma yazuum kim am-ı devrān beni ala

IV

Gl fal[ı] getr yādına eyyām-ı azānı
 Ba gr ki nie aldı vefā ‘ālem-i fānı
 Vir bādeyi terk eyleyelim fikr-i cihānı
 Ser-mest oluben bilmeyelim yaı yamanı
 Doldur içelim sâķī-i gül-çehre piyāle
 oyma yazuum kim am-ı devrān beni ala

[21b]**V**

āırda am-ı ua-i derd oldu hveydā
 Dil memleketin leker-i am eyledi yamā
 am jengi gnl gzgsini dutdı ser-ā-pā
 Yā āf ide dil āynesin cām-ı muaffā
 Doldur içelim sâķī-i gül-çehre piyāle
 oyma yazuum kim am-ı devrān beni ala

VI

ammād renc-i umār eyledi dilgr¹⁰
 ıl gel aa bir cām-ı ferā-ba ne tedbr

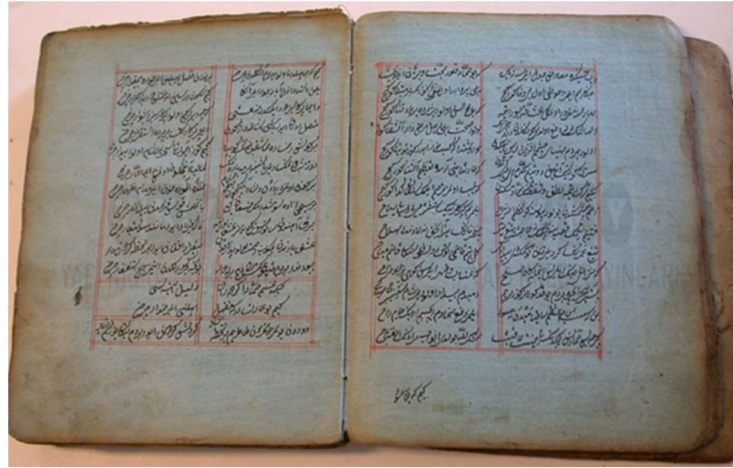
¹⁰ Vezin kusurludur.

urbandın olam¹¹ s[ö]yleme munca bu te'hir
 Fırsat var iken elde gözüm eyleme taşır
 Doldur içelim sâkî-i gül-çehre piyâle
 oyma yazuum kim am-ı devrân beni ala

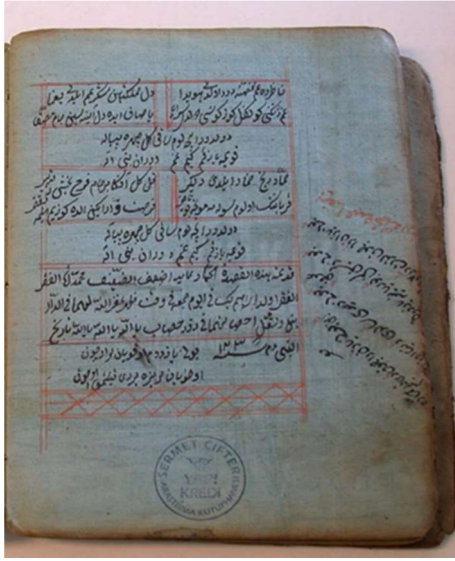
Kaynakça

- Çalka, M. S. (2014). Klasik Türk şiirinde rubâî. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Hammâd. Dîvânçe. Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesi, Nadir ve Yazma Eserler Bölümü, 035771/1.
- Köksal, F. (2017). Eski Türk Edebiyatında Tenkit ve Teori. İstanbul: Kesit.
- Tâhirü'l-Mevlevî (2019). Edebiyat lügatı. (haz. Kemâl Edîb Kürkçüoğlu). İstanbul: Büyüyenay.
- Ünver, İ. (1993). Çevriyazıda yazım birliği üzerine öneriler. Ankara Üniversitesi DTCF Türkoloji Dergisi, C XI, S 1, s. 51-89.

Örnek metinler



¹¹ Nüshada "olom" şeklinde imlalanmıştır ancak anlam gereği "olam" şeklinde okunmuştur.



39. Güfteyi yazılı metne dönüştürmek: Sınırlar, sorunlar, teklifler

Ahmet ISPARTA¹

APA: Isparta, A. (2021). Güfteyi yazılı metne dönüştürmek: Sınırlar, sorunlar, teklifler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 641-656. DOI: 10.29000/rumelide.899215.

Öz

“Güfte”yi, “yazıya” dönüştürürken karşılaşılan güçlükler ve bunların nasıl çözüme kavuşturulabileceği, güfteler üzerine kaleme alınmış çalışmalarda genellikle ele alınmamış veya tartışılmamıştır. Güfteler, daha çok, vezni dolayısıyla eserin usûlüyle sağladığı uyum, güftelerde işlenen konular yahut güftenin edebî özellikleri ve değeri gibi konular çerçevesinde incelenmiştir. Güfte metinleri günümüzde notaların alt kısmı, güfte antolojileri, konser broşürleri ve son yıllarda sanat müziğine ilişkin eser paylaşan çeşitli Youtube kanalları gibi farklı mecralarda yazılı hâle getirilmektedir. Ne var ki, güftelerin bu mecralarda paylaşılan biçimi, müzik eserini dinleyen ve buna eşlik etmek isteyen kişileri dinledikleriyle okudukları birbirinden farklı iki ayrı metinle karşı karşıya bırakmaktadır. Güftenin aslında bulunmayan “Ah!”, “Aman!” gibi nidâlar; tekrar eden mısralar veya bir mısra içinde tekrarlanan bazı kelimeler; “ten nen ni”, “te ne nâ”, “tâ dir ney” gibi terennümler; güfte eğer bir şiirden alınmışsa, şiirin aslında bulunmayan, fakat bestekârın eklediği yahut değiştirdiği kelime yahut mısralar ve son olarak aynı güftenin farklı icrâcılar tarafından ayrı biçimde telaffuz ettikleri kelimeler gibi meseleler güfte neşirlerine yansımamaktadır. Bu çalışma, ilk notadan son notanın duyulduğu âna kadar geçen sürede işitilen ifâdelerin doğru ve tutarlı bir biçimde “yazılı metin” hâline nasıl getirilebileceği konusunda bazı tekliflerde bulunacaktır. Bu tekliflerin en önemlisi şiire ait kısımların *eğik* biçimde, şiirde bestekârın yaptığı bütün değişikliklerin ise normal ve (yay içinde) yazılmasıdır. Bu teklifler ile güfte üzerinde bestekârın yaptığı değişiklikler görüntü olarak da takip edilebilecektir.

Anahtar kelimeler: Klasik Türk müziği, güfte, güfteyi yazılı metne dönüştürme

Converting lyrics into text: restrictions, problems, suggestions

Abstract

The difficulties encountered when converting “lyrics ” into “writing” and how to solve them are not usually discussed in the studies written on lyrics. Lyrics have been mainly studied within the framework of issues such as the harmony provided by meter between the work and its style, issues covered in lyrics, or the literary characteristics and value of lyrics. Lyrics are now put into writing in different media, such as below note lines, anthologies of lyrics, concert brochures and various Youtube channels that have shared works related to art music in recent years. However, the shared form of lyrics in these media confronts people who listen to the musical work and want to accompany it with two texts which do not visually and audibly match. The vocables like “Ah”, “Aman” which do not exist in the original lyrics, repeated verses or some words repeated in the verse, chants such as “ten nen ni”, “te ne na”, “ta dir ney”, if the lyrics are taken from a poem, the words or verses that do not actually exist in the poem but added or changed by the composer, and

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü (İstanbul, Türkiye), ahmet_is@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0003-2761-7943 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.899215]

finally, the words pronounced distinctively by different performers of the same lyrics are not reflected in lyrics publications. This study will make some suggestions on how the expressions heard from the first note to the moment the last note is heard can be accurately and consistently turned into “written text”. The most important one of these proposals is that the poem must be written in *italics* and all the changes made by the composer must be written in normal and (in parentheses). By these proposals the changes on lyrics made by the composer can also be followed visually.

Keywords: Classical Turkish music, lyrics, converting lyrics into text

Giriş

“Güfte” ile ilgili bu çalışmayı okuyorsanız Klasik Türk Müziği ile bir biçimde ilgili olduğunuz düşünülebilir. Eğer bu ilginizle birlikte sizi, mesela 1800’lü yılların İstanbul’una götürebilseydik plak, kaset, CD, mp3 oynatıcı gibi ses kayıt teknolojilerinin bulunmadığı o dünyada müzik ile nasıl temasa geçecektiniz? Muhtemelen musikinin yer yer “sohbet”e de eşlik ettiği “meclis”lere devam ederek... O meclisler bazen sultanın “Hâs Bâğçe”sinde, bazen bir mevlevihanede, bazen Boğaziçi mehtaplarının koinunda süzülveren bir kayıktaki,² bazen de bir çalgılı kahvehanede³ kuruluyor olacaktı. Mesela sultan “*Haydi, bir fasıl geçelim!*” dediğinde oralarda bir yerde bulunan Dellâlzâde İsmail Efendi’nin [1797-1869] önce gökyüzüne, sonra saate bakarak “*Öyleyse bir karcıgar fash geçebiliriz.*” cevabını duyabilecektiniz (Özcan, 2001: 96).

Bugün o meclisler, o şenlik dağılmış olsa da Klasik Türk Müziğinin yeni “muhibb”leri dünün bestelerine başka mecralarda ve eskiye kıyasla çok farklılaşmış biçimlerde temas etmeye çalışıyor. Hammâmîzâde İsmail Dede Efendi’nin [1778-1846] Yenikapı Mevlevihanesi’nin loş avlularında mırıldanarak melodisini geliştirdiği bir besteyi bugünün hevesli bir müzik dinleyicisi sosyal medya ortamlarındaki herhangi bir kanal üzerinden dinleyebiliyor. Hem de nasıl? Farklı icracıların okuyuşlarını *sıralayarak*, aralarda *durdurarak*, arzu ederse *tekrar ettirerek*, *sesini kısarak* ya da *yükselterek*... Bütün bu sıralamalar, durdurmalar, tekrar ettirmeler Klasik Türk Müziği’nin ruhuna - hiç değilse- yaklaşabilmenin doğru yolu mudur, tartışılır; fakat müziğin anlatmak istediklerine “dışarıdan” bir katılma çabasını ifade ettiği çok açık... Burada “dışarıdan” kelimesiyle, müziğin teknik bilgisine vâkıf olmama, *arıza*, *koma*, *perde*, *röpriz*, *puandorg* gibi müzik terimlerini bilmeme, bir musiki meclisinde eline bir nota verildiğinde, nota kâğıdının altında yazılı olan “şiiir”i okuyabilmek için başını aşıya eğmek zorunda kalma kastedilmektedir.⁴

İşte, asıl mesele tam bu noktada başlıyor. Sözlü eserlere eşlik edebilmek için önce eserin sözlerine ulaşılması gerekiyor. Güfte metinleri günümüzde notaların alt kısmı, güfte antolojileri, konser broşürleri ve son yıllarda sanat müziği eserlerini paylaşan çeşitli internet sayfaları gibi farklı

² Abdülhak Şinasi Hisar [1887-1963] Boğaziçi Mehtapları’nı anlattığı kitabının “Musiki Fash” bölümüne şöyle başlayacaktır: “Musiki fash, çok kereler, saz kayığının, o zamanki Boğaziçililerin şâirâne buldukları Kalender’in önüne varıp durmasıyla başladılar. Gelen kayıklar ve sandallar saz kayığının etrafında toplanırlar ve çalgı, gönüller üstüne en taze serpilen ilk nağmelerini burada dinletirdi.” (2006: 71).

³ Ahmed Râsim [1862-1932] Şehir Mektupları’nda, böyle bir çalgılı kahvehanedeki manzarayı şöyle tasvir eder: “Mûsiki-yi Osmânî’nin te’sirât-ı ‘acibesinden olmak üzere her akşam Fevziye Kırâ’athânesi’nde sâmi’inden bir kısmının el ve ayaklarıyla düm-tek vurdukları, bir kısmının gözlerine tâb gelerek dinlemek maksadıyla gözlerini kapayıp şekerlendikleri, yüreği yuvka olup da dayanamayanların ağlamışa döndükleri (...) görüldüğünden bu cihetlerin dahi mebâhis-i rûz-merre-i ma’ hûddan dîr tutulmamasını, hâlisâne, tavsiye ederim.” (Dersa’ âdet: 81-82).

⁴ Tam burada karaoke makinaları, müziğe melodiden arındırılmış söz üzerinden katılma çabasının modern bir yolu olarak hatırlanabilir. Bu makinalar 1970’lerde Japonlar tarafından dünyaya armağan edilmiştir. “Karaoke”, “kara: boş, yok” ve “oke: orkestra” kelimelerinin birleşiminden oluşmuş bir kelimedir. Kaynak: <https://www.etymonline.com/word/karaoke> Erişim tarihi: 16.02.2021

mecralarda yazılı hâle getirilmiş durumda. Bir müziksever olarak sayılan kaynaklardan herhangi birini önünüze açtınız ve eser, konser salonunda yahut kulaklığınızla dinlediğiniz cep telefonunda icra edilmeye başlandı. Mesela Zekâî Dede Efendi'nin [ö. 1897] *“Dil verdiğin ol çeşm-i siyeh-meste işittim”* mısraıyla başlayan hüzzam yürük semaisine siz de eşlik ediyorsunuz. Tam *“Dil verdiğin...”* demişken şunları duymaya başlayacaksınız: *Yel lel li ye le lâ rânâyı men te rel li ye le lâ zîbâyı men yel lel li ye le lel lel lel lel li rânâyı men te rel li ye le lel lel lel lel li zîbâyı men...*⁵ Yahut İsmail Dede Efendi'nin *“Yine neş'e-i muhabbet...”* sözleriyle başlayan meşhur hicaz yürük semaisini söylemeye niyetlendiniz. Elinizdeki güfte antolojisinde *“Yine neş'e-i muhabbet dil ü cânım edip şeydâ”* yazdığı için siz de yazılına uyup okumaya başladınız: *“Yine neş'e-i muhabbet dil ü...”* Fakat daha eserin başında üç yerde, şarkıyı icra eden sanatçıyla ayrı düşünüz.⁶ Öncelikle o, şarkıya bir *“Âh!”* ile başladı. İkinci olarak, siz *“muhabbet”* derken o *“mahabbet”* dedi. Üçüncü olarak, siz *“muhabbet”* kelimesinden sonra yeni kelimeye geçip söylemeye devam ederken o başa dönüp *“yine neş'e-i muhabbet”* sözlerini tekrar etti. Bu iki örnekte görüldüğü üzere güftelerin bu mecralarda paylaşılan yazılı biçimi, müzik eserini dinleyen ve buna eşlik etmek isteyen kişileri dinledikleri ile okudukları birbirinden farklı iki metinle karşı karşıya bırakmaktadır.

Bu çalışma, teknik müzik bilgisi bulunmayan Klasik Türk Müziği dinleyicilerini esas alarak, bu dinleyicilerin duydukları ile okudukları (mümkün olduğunca) birbirine yakın bir güfte metninin nasıl kurulabileceği yönünde bazı tekliflerde bulunmayı amaçlamaktadır.

Sınırlar-sorunlar: Zaman mekâna, ses ve söz yazıya, mısra satıra, güfte şiire ne kadar sığdırılabilir?

“Neyleyim tedbîre takdîr uymuyor”

(Bestenigâr şarkıdan)

Başlıkta geçen “sınır” kavramı konu itibarıyla hem iki farklı şeyi birbirinden ayıran hat hem de herhangi bir şeyin vardığı son uç olarak anlamlandırılabilir. İki ayrı anlayış neticesinde oluşmuş, dolayısıyla bambaşka iki dünyanın (hem ses-yazı karşıtlığı hem Klasik Türk Müziği-Batı Müziği karşıtlığı olarak düşünülebilir) var oluş biçiminden biri ötekine çevrilmeye çalışıldığında, neredeyse her adımda dışarıda bir şeyler bırakılmak mecburiyetinde kalınıyor, bir şeyleri eksiltmeye zorlayan bazı sınırlara çarpılıyor. Klasik Türk Müziği geleneğinde kaydedilmek, zabt u rabt altına alınmak istenmeyen ve zamanın içine doğru genişleyen, yayılan, belki de bu yüzden epeyce seyyalleşen sesler ve sözler nota ve yazı gibi son derece eksiltici, azaltıcı var oluş biçimlerine dönüştürülmeye başlandığı anda müzik (ve onunla birlikte o müziğe mahsus öbür şeyler) -sanki- kendini gizliyor, ortadan kayboluyor. İnsana *“Az önce buradaydı? Şimdi nerede!”* şaşkınlığını yaşıyor. Zaman, mekâna; ses, yazıya; satır, mısraya; güfte, şiire sığmıyor. Eldeki nota kâğıdının fiziksel sınırları içinde sesler yan yana dizilemiyor; sesteki duygu dalgalanmaları yazıyla gösterilemiyor; uzayıp giden terennümler “mısra” dan⁷ içeri sokulamıyor.

⁵ Bir örnek olarak şuradaki notanın alt kısmında bu eserin güftesi verilmiş, ancak eserin başındaki terennüm kısmı zikredilmemiştir: <https://www.turksanatmuzigi.org/notalarimiz/huzzam-notalari/dil-verdigin-ol-cesm-i-siyah-meste-istittim-notasi/> Erişim tarihi: 16.02.2021

⁶ Burada gönderme yapılan sanatçı Zeki Müren [1931-1996]'dir. Kaynak: https://www.youtube.com/watch?v=Q6yFAOhvWCM&list=PL4-hgqLB96NA2JDLwHMRfcj1FL_N4RsoB&index=2 Erişim tarihi: 16.02.2021

⁷ “Mısra”, “kapı kanadı” anlamına gelmektedir. Hüseyin Remzi'nin [1853-1936] yazdığı Lugat-i Remzi'de şöyle tarif edilir: “Kapu kanadına denilir, güyâ ki anunla ensesinde bulunanı çarpup yere çalar. Tesniyyesinde mısra'ân denilir ve şi'rde mısra'ân, beytin iki kâfiyeyi müştemill iki cüz'ünden 'ibâretdür. Mısra' ya bâba teşbîh veyâhüd medhal-i şi'r olduğu

Duyulan ve okunan iki farklı metinle yüzleşmenin mühim sebeplerden bir diğeri de şiirin bestelenirken değişmesidir. Şiir, Klasik Türk Müziğinin neredeyse 19. yüzyıldaki dönüşümüne kadar bestekârlar için ikinci derecede önem atfedilen, melodinin çok daha değerli olduğu, hatta şiirin melodiyi üzerine giydirmek için bir nevi araç olarak görüldüğü bir unsurdur. Şiirde bahsedilen duygulara ya da işlenen konulara uygun melodiler seçme, terennümlerin azalıp sözün daha belirgin bir yer kazanması, bestekârlar nezdinde şiir ve melodinin değerinin hiç değilse birbirine yaklaşması 19. yüzyıl ve sonrasında olmuştur (Aksoy, 2008: 27-28). Bülent Aksoy, 1680-1684 yılları arasında Venedik balyosu olarak İstanbul'da bulunmuş olan İtalyan diplomat Giovanni Battista Donado'nun 1688 yılında neşredilen *Della letteratura de' Turchi* [=Türklerin Edebiyatı] adlı eserinden, bu durumu çok açık bir biçimde gösteren şu alıntıyı yapar: “Bana anlatılanlara göre, (...) bu şarkılar [Türklerin şarkıları] bizdeki gibi şiire ve vezne göre bestelenmez, tersine, şiir ile vezin besteğe uydurulmuş.” (Aksoy, 2008: 27). Bu “uydurma” ameliyesi esnasında bestekâr, şiiri adeta başka bir metne dönüştürmektedir. Bestekâr şiirin tamamını besteğe, bir bölümünü çıkarır; melodi için birkaç hecelik ifadeye ihtiyacı vardır, kelimenin bir hecesini böler; büyük usullü uzun bir melodi için şiir haricinde bazı terennümler ekler; bazı kelime yahut mısraları tekrarlar. Bir bestekâr için şiir, beste yaparken üzerinde pek çok işlem yapabileceği bir alandır.

Şimdi şiirin bu “işlemler” neticesinde aldığı yeni biçimin yazıya geçirilirken doğurduğu meseleleri “yegân yegân” misallendirmeye çalışalım:

Satır yetmiyor

İsmail Dede Efendi'nin “*Reh-i aşkıında idüb kaddimi kûtâh gönül*” mısraıyla başlayan hüzzam yürük semaisini dinleyen bir kişinin o eseri algılaması, art arda sıralanmış kelimelerin belirli bir melodi içinde peş peşe duyulması şeklinde olacaktır. Müzik zaman içinde ardışık ilerleyen bir var oluş biçimine sahip olduğundan, kâğıda, yani mekâna sığdırılmak istendiğinde var oluş biçimi değiştirilmiş, başka bir oluş biçiminin sınırlarına sığdırılmaya çalışılmış olur. Bahsi geçen eserin duyulduğu hâliyle yazıya dökülmüş biçimi aşağı yukarı şöyle bir şey olacaktır (“Aşağı yukarı”; çünkü aslında bu satırların hepsi bir şerit⁸ gibi uzayıp gidecek biçimde yan yana dizilmeliydi, ancak mekânın (kâğıdın) fizikî sınırları dizileştirmeye ancak bu kadar imkân verir.):

Âh! Reh-i aşkıında idüb kaddimi kûtâh gönül. Amân efendim! Âh! Beni başdan çıkarub eyledi gümrâh gönül. Amân efendim! Âh! Beni başdan çıkarub eyledi gümrâh gönül. Amân efendim! Ten nen ni ten nen ni ten nen ni te ne nen nâ tere dir ney Ten nen ni ten nen ni ten nen ni te ne nen nâ tere dir ney Âh! Belî yârim! Yâr, yâr! Dilde nihânım! Dost, dost! Kaşı kemânım! Âh! Kime dâd eyleyeyim cânânım? Âh! Kime feryâd edeyim sultânım? Yâr, yâr! Dâd ey, dâd ey gönül elinden! Dost, dost! Dâd ey, dâd ey senin elinden! Âh! Başımı derde salup sînemi sûzân etdi Amân efendim! Âh! Yakdı yandırdı beni derd ile eyvâh gönül Amân efendim! Ten nen ni ten nen ni ten nen ni te ne nen nâ dere dir ney Ten nen ni ten nen ni ten nen ni te ne nen nâ dere dir ney Âh! Belî yârim! Yâr, yâr! Dilde

ciyetiyle itlâk olunmuştur. Her birine mısra denilir ve mısra'ân iki kapuya denilir ki ikisi de kapalı olup ortalarında bir medhali olmağa oradan duhûl ve hurûc ederler. Murâd iki kanadlı büyük sarây kapusudur ki ortasında küçük kapusu olur ve şî'r arasında yarım beyte denilir.” (1305 [=1888]: 562).

⁸ “Satır” kelimesinin İngilizcesi olan “line” kelimesi “şerit” anlamına da gelmektedir. Satır'dan farklı olarak “şerit” kelimesinin hem ince uzun bir hattı hem de “daktilo şeridi” vb. kullanımlarında görülebileceği dairevî bir yapıyı ifade edebilmesi uzayıp giden yapıların iki ayrı gösterme biçimini de içermesi açısından hatırlanmaya değer. Şu YouTube sayfasında Klasik Türk Müziği eserlerinin notaları, eserin icrasıyla hem-zamanlı olarak uzayıp giden bir şerit biçiminde gösterilmiştir:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLKqFnpINE6rGFFoGPPaGdRcLhhXyveWne> Erişim tarihi: 16.02.2021

nihânım! Dost, dost! Kaşı kemânım! Âh! Kime dâd eyleyeyim cânânım? Âh! Kime feryâd edeyim sultânım? Yâr, yâr! Dâd ey, dâd ey gönül elinden! Dost, dost! Dâd ey, dâd ey senin elinden!

Bu diziliş, değil mısrayı, satırı bile aşan, satırdan taşan bir mekân kullanış biçimini talep ediyor olsa da, insan gözü bu tarz bir diziliş içinde kaybolacak, başı sonu kaybedecek, ilerleyen müziğin arkasında kalacak, onu takip edemeyecektir. Sesleri belirli bir görsel kompozisyon içinde mekâna/kâğıda yerleştirirken yararlanılabilecek iki araç vardır: Mısra ve satır. Ne var ki, söz konusu herhangi bir Klasik Türk Müziği eseri olduğunda, duyulan sözlerin bir mısra olmaya nerede başlayıp nerede bittiğini tespit etmek hayli güçleşiyor.

Mısranın yetmemesi

Şiirin mısrası müziğin mısrasına dönüştürülürken, mısranın imkânları yetersiz kalmaktadır. Yukarıda anılan İsmail Dede Efendi'nin hüzzam yürük semaisinde bestelenen ilk mısranın yalın hâli şöyle:

“Reh-i aşkında idüb kaddimi kûtâh gönül”

Oysa eserde, biraz da usule uydurma saikiyle, mısra başına eklenen “Âh” ve sona ilave edilen “Amân efendim!” nidaları yer alır. Eserin güftesini yazarken, bu lâfzî terennümler nasıl yazılmalıdır? Her biri için yeni ve ayrı bir “satır” mı açılmalı yahut hepsi yan yana mı yazılmalıdır?

Şiir:

Reh-i aşkında idüb kaddimi kûtâh gönül

Güftenin değişik yazılış biçimleri:

(1) Âh!

Reh-i aşkında idüb kaddimi kûtâh gönül

Amân efendim!

(2) Âh! *Reh-i aşkında idüb kaddimi kûtâh gönül... Amân efendim!*

Bir başka örnek: Yine İsmail Dede Efendi'nin, bu sefer “Yine neş'e-i muhabbet dil ü cânım edip şeydâ” mısrasıyla başlayan hicaz yürük semaisinin ikinci mısrasının şiir kısmı şöyle:

Yine bezm-i 'iys ü vuslat edip ehl-i aşkı ihyâ

Fakat, duyulan sözler şu şekilde:

Âh! Yine bezm-i 'iys ü vuslat yine bezm-i 'iys ü vuslat edip ehl-i aşkı ihyâ Âh! edip ehl-i aşkı ihyâ

Şiir hâlinde iken 9 kelime olan mısra, güfteye dönüştüğünde 20 kelimeye ulaşmıştır! Bu, açılan, genişleyen, tekrarlarla kendi içinden adeta yeni bir mısra daha çıkararak yeni yapıya da mısra denilecek ise, bestekârın şiiri besteleyerek dönüştürdüğü yeni biçim nasıl bir imlâ ile yazılmalıdır?

Başka bir mesele de şudur:

Bir ifadeyi mısralar şeklinde bölümlendirmede “anlamlılık” yardımcı olabilir, fakat bestekârın (ekseriya yaptığı biçimde) şiiri değil, zihninde bulduğu melodiye esas aldığı ve kâr, beste gibi genellikle bir ya da birkaç beytin önüne, arasına ve arkasına uzun gayr-ı lâfzî terennüm ifadelerini yerleştirdiği görülmektedir. Bu formlar kayda geçirilecek midir, geçirilecekse bu iş nasıl yapılacaktır?

Mesela İsmail Dede Efendi’nin ferâhfezâ makamında ve (32 zamanlı) muhammes usulünde bestelediği “kâr”ın lâfzî olmayan terennümleri şöyle uzayıp gitmektedir:

Ah de re dil lâ dir ten nâ te ne nen nen dir ten te ne nen nen nâ de re dil li ten ah dil lâ dil lâ dir ten nâ de re dil li ten ah dil lâ dil lâ dir ten na de re dil li ten ah de re dil ler

Yine aynı kâr’ın, ikinci mısra ile üçüncü mısraları arasındaki bir başka terennüm dizisi:

Ah ha ah ha ah ha ah ha hey ah ha ah ha ah ha ah ha hey rânâ-yi men ah ha ah ha ah ha ah ha hey ah ha ah ha ah ha ah ha hey rânâ-yi men

Anlamanın “mısra”ın bittiği yeri tespit edebilmek için yardımcı olamadığı böyle uzun terennüm ifadelerinde belki “satır” iş görebilirdi, ama görüldüğü gibi burada satırı da aşan bir akış söz konusudur.

Yazı imkânlarının yetmemesi

Ses ve sanatkârın icra esnasında kayıtlı sese kattığı yorumun “nota”ya sığdırılmayacağı ana ilkesine dayanan Klasik Türk Müziği, bütün aktarım sürecini “meşk” denilen ve hocanın hafızasındaki eseri kendi hocasından öğrendiği biçimde talebesine aktarması usulüne göre yapılandırmıştır. Kâğıt üzerinde aynı olan kelime/suretin iki ayrı sanatkârın sesinde bambaşka iki siret kazanıyor olması, müziğin yazıya sığdırılmayacağı kabulünü doğurmuştu. Bu ayrı ve uzun bahis, çalışmanın konusu dışındadır. Bununla birlikte, meseleyi Abdülhak Şinasi Hisar’ın [1887-1963] şu dikkatleriyle örneklendirmek yararlı olacaktır:

“Hanende sesleri, bazen eski bir perdenin yeni bir şîvesini, bir eski makamın yeni bir usulünü tecrübe eder ve böylece bir telâffuz farkı sanki bir kahramanlık ve başka bir telâffuz farkı bir aşk ve tahassür ifadesi olurdu. Bazen hanende sesleri bir telâffuz farkıyla bir kâinat keşfeder gibi olurken güya gözler önünde doğan bu âlem kendi gönülleri içinde inkişâf ediyormuş gibi, saz tiryâkileri bu muvaffakiyetleri, bu muzafferiyetleri anlamanın hazzı ve anlamış olmanın gururuyla aralarında âşinâ, mânâlı nazarlarla bakışlırdı. (...) Hanende sesleri bazen bir tek kelimenin telâffuzundaki bir imâle ile içimizde kanımızı mıknaş gibi çekip sürüklemesini bilirdi.” (Hisar, 2006: 91).

“Hanende sesleri bazen gündelik kelimelerimizi öyle husûsî bir edâ ile söylerdi ki bunların artık alışkın olduğumuz mânâlarına delâlet etmediklerini görürdük. Onların mânâlarına değil, âhenklerine bakan hanendeler her günkü o âşinâlarımızı toplayarak ördükleri ses hevenkleriyle bize yepyeni şeyler duyurmuş olurlardı.” (Hisar, 2006: 92).

“Hanende sesleri bazen pek bildiğimiz kelimeleri öyle inanılmaz; adetâ ilâhî bir tesâhüpla canlı ve o kadar aşkla söylerdi ki bu, güya sevgilimizin gönlümüzü her türlü fedakârlık ihtiyacıyla dolduran şîvesine dönerdi. Hanende sesi, mesela ‘Mehtâb!’ derdi ve içimizde bir his güya bu kelimeyi ondan duymuş gibi sevgiliye hitap ederek, ‘Bütün mehtaplar senin olsun!’ yahut ‘Sana kurban olsun!’ demek

isterdik. Hanende sesi mesela ‘Bahar!’ derdi. Ve biz ‘Bütün baharlar senin olsun!’ yahut ‘Sana kurban olsun!’ demek ihtiyacını duyardık.” (Hisar, 2006: 93).

Teklifler

“Dermân arardım derdime”

(Hüseynî ilahiden)

Gerek güfte yazımının ilk örneklerini teşkil eden mecmualar gerek 19. yüzyılda neşredilen nota neşriyatı üzerine önemli çalışmalar yapılmış durumdadır. Ne var ki bu çalışmalarda “güfte”yi melodiden sıyrılmış hâliyle yazıya dökmenin yolları üzerinde (görebildiğimiz kadarıyla) durulmamıştır. Güfte metinleri nota kâğıtlarında, güfte antolojilerinde, konser broşürlerinde, tezlerde, YouTube’da eser paylaşan çeşitli kanallarda hiçbir birlik bulunmayan bir biçimde yazılmıştır ve yazılmaya devam etmektedir.

Aslında burada mesele büyük oranda 19. yüzyıl öncesine ait büyük usullerde ve büyük formlarda bestelenmiş eserlerin güfteleri yazıya geçirilirken doğmaktadır. Mesela, Selahattin Pınar’ın [1902-1960] çok sevilen hicaz makamındaki şu bestesinin şiir ve güfte versiyonları arasında birkaç küçük ekleme ve tekrar hâricinde neredeyse hiç fark bulunmamaktadır ve bu, son 150 yılda bestelenmiş, bilhassa şarkı formundaki eserlerin büyük çoğunluğu için geçerli bir özelliktir.

Şiir	Güfte
<p><i>Bir bahâr akşamı rastladım size</i> <i>Sevinçli bir telâş içindeydiniz</i> <i>Derinden bakınca gözlerinize</i> <i>Neden başınızı öne eğdiniz?</i></p> <p><i>İçimde uyanan eski bir arzu</i> <i>Dedi ki: Yıllardır aradığım bu...</i> <i>Şimdi soruyorum büküp boynumu:</i> <i>Daha önceleri neredeydiniz?</i></p>	<p><i>Bir bahâr akşamı rastladım size</i> (+Bir bahar akşamı rastladım size) <i>Sevinçli bir telâş içindeydiniz</i> <i>Derinden bakınca gözlerinize</i> <i>Neden başınızı öne eğdiniz?</i> (+Neden başınızı öne eğdiniz?)</p> <p><i>İçimde uyanan eski bir arzu</i> (+İçimde uyanan eski bir arzu) <i>Dedi ki: Yıllardır aradığım bu...</i> <i>Şimdi soruyorum büküp boynumu:</i> <i>(Âh!) Daha önceleri neredeydiniz?</i> (+Daha önceleri neredeydiniz?)</p>

Metnin geneline ilişkin teklifler

Güftenin yazıya intikalinde pek çok farklı unsurun etkili olduğu söylenebilir. Ne yazık ki bu unsurların bir kısmında da henüz bir standart ve birlik oluşmamış durumdadır. İmlâ ve noktalama gibi... Böyle bir düzlemde, burada teklif edilecek imlâ ve noktalama önerileri “bizim” kanaatimizi gösterecektir.

Ayrıca, burada kurmaya çalıştığımız “metin”, (1) müzik hakkında teknik bilgisi bulunmayan, (2) müziğe eşlik etmek isteyen, (3) duyduğu ile gördüğü (mümkün olduğunca) birbirine yaklaştırılmış bir metin arayışında olan “dinleyiciyi” merkezine alan bir “metin”dir. Aynı güfte kullanılarak, fakat merkez değiştirilerek, başka bir “biçim” verilecek bir metin de pekâlâ kurulabilir.

Burada kurulacak metinlerde şiir ile güfteyi birbirinden görüntü itibariyle de ayırabilmek için şiire ait kısımları *eğik* biçimde, şiirde bestekârın tasarrufuyla yapılmış bütün değişiklikler ise dik olarak ve (yay içinde) yazılacaktır.

Örnek:

(Âh!) *Daha önceleri neredeydiniz?*

Bu noktada, yukarıda sözü edilen problemlere yönelik teklifler önce tek tek ve küçük parçalar hâlinde sunulacak, en son bu parçaların birleştirildiği birkaç güfte metni örnek olmak üzere paylaşılacaktır.

Seçilen/kullanılan şiir bestelenirken şiirde bulunmayan ifadeler eklenmesine dayanan meseleler ve bunlara çözüm teklifleri

1. Lâfzî terennümler

Dil sana hayran, dil sana bende, belî cânım, belî ömrüm, hâlim yaman, ey gözleri âhû vs. gibi terennüm ifadeleri müstakil bir mısra mı, eklendiği mısra ile birlikte aynı satırda mı yazılmalıdır?

Mısra sonuna gelen lâfzî terennümler kendi başlarına bir anlamlılığa sahip oldukları için başka bir satırda, fakat (yay içinde) gösterilebilir.

Örnek:

Terkeyledi gerçi beni ol mâh-cemâlim

Şâyeste-i vâsl etti gönül mâl ü menâlim

(Kurbânın olam yâr! Hayrânın olam dost!)

(+Kurbânın olam yâr! Hayrânın olam dost!)

(Yâr! Yâr! Yâr! Dost!)

(Cânım a cânım! A cenânım! Yâr tabibim...)

(+Cânım a cânım! A cenânım! Yâr tabibim...)

Usulü: Yürük semai Makamı: Hicaz

Güfte: - Beste: Hanende Zaharya

2. Lâfzî olmayan terennümler

Terennüm hecelerinin imlâsı nasıl olmalıdır?

Herhangi bir anlamı bulunmayan terennümlerin imlâsına yönelik bir standart bulunmamaktadır. “*Detdederdil*” mi yazılmalı, “*det de re dil*” mi? “*Te-ne-nen*”⁹ şeklinde mi yazılmalı, “*te ne nen*” şeklinde mi? Kaynaklar, bu konuya dair bir şey söylemiyor. Biz her bir hecenin bir boşluk verilerek yazılmasının doğru olacağı kanaatindeyiz.

Ayrıca, uzayıp giden gayr-ı lâfzî terennümlerin bölünmeden, bir dizi şeklinde yazılabileceği kanaatindeyiz. Böylece terennümlerin “*mısra*” ve “*satır*” ölçülerinden daha fazla bir yapı teşkil ettikleri görüntü yoluyla da hissettirilmiş olacaktır. Bununla birlikte görüntünün gözle takibini kolaylaştırabilmek amacıyla beste içinde müstakil bir bölüm hissi veren, melodik birliğe sahip terennüm ifadelerinin bir taksim işareti (/) ile ayrılmasının yerinde olacağını düşünüyoruz.

Örnek:

(Tâ dir ten ten / ten nen ni / ten nen nâ / dir nâ / di li tâ / ten nâ / te ne dil li / ten cânım / dil le re / dil le re / dil le re / dir dir tâ nâ / te ne nen / ten nen nâ / de re dil li / ten cânım)

Gül bî-rûh-i yâr hûş ne-bâşed

Bî-bâde bahâr hûş ne-bâşed

Usulü: Hafif Makamı: Mahur Formu: Kâr

Güfte: - Beste: Abdülkâdir Merâğî

Gayr-ı lâfzî terennümler kısa ve tekrarlanan yapıda ise tekrarlanan her bir terennüm dizisi ayrı bir satırda gösterilebilir:

Örnek:

Şâd eyledi cân ü dilimi (rû+) rûh-i revânım

Kurbân edeyim râhına (nak+) nakd-i dil ü cânım

(Dir ten ni ten)

(Te ne ni / te ne ni / te ne nen)

(Te ne ni / te ne ni / te ne nen)

⁹ Cinuçen Tanrıkorur “Türk Müsîkisinde Terennüm” başlıklı makalesinde terennüm ifadelerini bu imlâ ile yazmıştır (1998: 127).

(Nâ te ne dir ney)

Usulü: Yürük semai Makamı: Sultânîyegâh

Güfte: - Beste: Hammâmîzâde İsmail Dede Efendi

3. Nida ifadeleri

“Âh”, “amân”, “hey”, “of” gibi nidalar nasıl yazılmalıdır?

Nidâlar yanlarına herhangi bir kelime almadan, tek başlarına bulduklarında sonlarına bir ünlem işareti getirilerek yazılmalıdır.

Örnek:

(Âh!) *Nideyim sahn-ı çemen seyrini cânânım yok!*

(Âh!) *Bir yanımca salınır serv-i hurâmânım yok!*

Usulü: Yürük semai Makamı: Hicaz

Güfte: Enverî Beste: Hacı Sâdullah Ağa

Eğer nida ifadelerinin yanında ilave kelimeler bulunuyor ve bunlar aynı kişiye hitap ediyorsa, müstakil bir satırda aralarına virgül konarak tek dizi hâlinde yazılabilir.

Örnek:

(Âh!) *Âb-ü-tâb ile bu şeb hâneme cânân geliyor (vây!)*

(Âh!) *Halvet-i ülfete bir şem ‘-i şeb-istân geliyor (vây!)*

(Âh, el-amân, ey yüzü mâhım!)

Usulü: Yürük semai Makamı: Sûz-ı dilârâ

Güfte: Bağdatlı Esad Efendi (?) Beste: 3. Selim

Seçilen/kullanılan şiirin bestelenirken uğradığı dönüşüme dayanan problemlere yönelik teklifler

1. Mısra içindeki bir kelimenin bir ya da birkaç hecesinin bestede tekrarlanması

Tekrarlanan hece kelimenin başında ise o kelimededen önce (yay içinde), dik olarak ve kendisinden sonra gelen kelimeye ekleneceğini göstermek üzere artı işareti (+) ile yazılabilir.

Örnek:

Şâd eyledi cân ü dilimi (rû+) rûh-i revânım

Kurbân edeyim râhına (nak+) nakd-i dil ü cânım

Usulü: Yürük semai Makamı: Sultânîyegâh

Güfte: - Beste: Hammâmîzâde İsmail Dede Efendi

Tekrarlanan hece kelimenin sonunda ise o kelimedden sonra (yay içinde), dik olarak ve kendisinden önce gelen kelimeye ekleneceğini göstermek üzere artı işareti (+) ile yazılabilir.

Örnek:

İhsânına mümkün mü teşekkür (+kür) edebilmek?

Ta 'dâd edemez serde hezâr olsa zebânım

Usulü: Yürük semai Makamı: Sultânîyegâh

Güfte - Beste: Hammâmîzâde İsmail Dede Efendi

2. Mısra içindeki bir kelime veya kelime grubunun bestede tekrarlanması

Tekrarlanan kelime veya kelime grubu (yay içinde), dik olarak ve kendinden önceki kelimenin tekrarı olduğunu göstermek üzere ön tarafına artı işareti (+) ilavesiyle yazılabilir. Ayrıca, tekrarlanacak ifadenin kesintiye uğradığını göstermek için sonuna üç nokta (...), tekrarlanan ifadenin ardından gelen kısmın önüne de kendinden önceki ifadenin devamı olduğunu göstermek üzere üç nokta (...) eklenebilir.

Örnek:

(Âh!) *Yine neş'e-i muhabbet... (+yine neş'e-i muhabbet...) ...dil ü cânım etdi şeydâ*

(Âh!) *Yine bezm-i 'iys ü vuslat... (+yine bezm-i 'iys ü vuslat...) ...edib ehl-i aşkı ihyâ (+Âh! ...edib ehl-i aşkı ihyâ)*

Usulü: Yürük semai Makamı: Hicaz

Güfte: - Beste: Hammâmîzâde İsmail Dede Efendi

3. Bir mısranın bestede tekrarlanması

Tekrarlanan mısra (yay içinde), dik olarak ve başına artı işareti (+) getirilerek yazılabilir.

Örnek:

Açmışdı alevler gibi çehrendeki güller

(+Açmışdı alevler gibi çehrendeki güller)

Sevdâ ile her yanda tutuşmuşdu gönüller

(+Sevdâ ile her yanda tutuşmuşdu gönüller)

Bendim ona pervâne ve âteş idi diller

(+Bendim ona pervâne ve âteş idi diller)

Sevdâ ile her yanda tutuşmuşdu gönüller

(+Sevdâ ile her yanda tutuşmuşdu gönüller)

Usulü: Türk aksağı Makamı: Sûz-ı dil

Güfte: Osman Ebinç Beste: Ali Rıza Avni Tınaz

4. Bestekârın şiiri bestelerken bazı kelime veya kelime gruplarını değiştirmesi

Bestekâr bazen vezne bazen de usule uydurma saikiyle veya başka bir sebeple tasarrufta bulunup şiir üzerinde bazı değişiklikler yapabilir. Böyle hâllerde değiştirilen kelime *eğik* yazılarak şiirin asıl imlâsını dipnotta göstermek yerinde olacaktır.

Örnek:

Hastayım, yalnızım, seni yanımda

Sanıp da bahtiyar ölmek isterim

(...)

Tali'in kahrı var her hevesimde

Boğulmuş figanlar titrer sesimde

O güzel¹⁰ ismini son nefesimde

Anıp da bahtiyar ölmek isterim

Usulü: Türk aksağı Makamı: Sûz-ı dil

Güfte: Rıza Tevfik Bölükbaşı Beste: Lemi Atlı

¹⁰ Bu kelime şiirin orijinalinde, şair Rıza Tevfik Bölükbaşı'nın karısı Nazlı Hanım'a ithafen "nazlı" olarak geçmektedir. (Bu bilgiyi benimle paylaşan Hüseyin Kıyak'a teşekkür ederim.)

Örnek güfte yazılışları

Yine neş'e-i muhabbet dil ü cânım etdi şeyda¹¹

(Âh!) *Yine neş'e-i muhabbet...* (+yine neş'e-i muhabbet...) ...*dil ü cânım etdi şeydâ*

(Âh!) *Yine bezm-i 'iyş ü vuslat...* (+yine bezm-i 'iyş ü vuslat...) ...*edib ehl-i aşkı ihyâ* (+Âh! ...edib ehl-i aşkı ihyâ)

(Âh! O güzel başım için, o hilâl kaşım için gel, gel âşık-ı nâlân! Gel, gel dil sana hayrân!)

(Ten ni / ten ni / ten nen ni / te ne nen)

(+Ten ni / ten ni / ten nen ni / te ne nen)

(Ten ni / ten ni / ten nen ni / te ne nen)

(+Ten ni / ten ni / ten nen ni / te ne nen)

(Ten ni / ten ni / ten nen ni / te ne nen)

(+Ten ni / ten ni / ten nen ni / te ne nen)

(Gel, gel kaşı kemânım! Gel, gel dilde nihânım!)

(Âh! Amân!) *Ey gül-i nihâlîm...* (+Amân! Ey gül-i nihâlîm...) ...*beni eyle vasla şâyân!* (+Âh! ... beni eyle vasla şâyân!)

(Âh!) *Sana cân ü dil fedâdır...* (+Sana cân ü dil fedâdır...) ...*gönül andelîb-i gûyâ* (+Âh! ...gönül andelîb-i gûyâ)

(Âh! O güzel başım için, o hilâl kaşım için gel, gel âşık-ı nâlân! Gel, gel dil sana hayrân!)

(Ten ni / ten ni / ten nen ni / te ne nen)

(+Ten ni / ten ni / ten nen ni / te ne nen)

(Ten ni / ten ni / ten nen ni / te ne nen)

(+Ten ni / ten ni / ten nen ni / te ne nen)

(Ten ni / ten ni / ten nen ni / te ne nen)

(+Ten ni / ten ni / ten nen ni / te ne nen)

(Gel, gel âşık-ı nâlân! Gel, gel dil sana hayrân!)

¹¹ Güftenin takibi için Münip Utandı'nın şu bağlantıdaki icrası dinlenebilir: https://www.youtube.com/watch?v=F5WVUGBcmoA&list=PL4-hgqLB96NA2JDLwHMRfcj1FL_N4RsoB&index=4
Erişim tarihi: 16.02.2021

Usulü: Yürük semai Makamı: Hicaz

Güfte: - Beste: Hammâmîzâde İsmail Dede Efendi

Bin cefâ görsem ey sanem senden¹²(Âh!) *Bin cefâ... (gör+) görsem ey sanem... (Âh! Âh! Âh!) ...senden*

(Te ne nen ni / te ne nen ni / dir dir ten tâ nâ)

(+... ey sanem... Âh! Âh! Âh! +...senden)

(Âh!) *Bu ne sözdür (+dür) ...ki usanem (Âh! Âh! Âh!) ...senden*

(Te ne nen ni / te ne nen ni / dir dir ten tâ nâ)

(+... ey sanem... Âh! Âh! Âh! +...senden)

(Âh!) *Tâli 'imdir (se+) seni... (Âh! Yâr!) ...vefâsız eden*

(Te ne nen ni / te ne nen ni / dir dir ten tâ nâ)

(+... ey sanem... Yâr! +...vefâsız eden)

(Âh!) *Sanma ki (ben+) ben anı sanem... (Âh! Âh! Âh!) ...senden*

(Te ne nen ni / te ne nen ni / dir dir ten tâ nâ)

(+... ey sanem... Âh! Âh! Âh! +...senden)

Usulü: Muhammes Makamı: Acem aşîrân

Güfte: - Beste: Zekâî Dede Efendi

Reh-i aşkında idüb kaddimi kûtâh gönül¹³(Âh!) *Reh-i aşkında edip kaddimi kûtâh gönül (Amân efendim!)*(Âh!) *Beni başdan çıkarıp eyledi gümrâh gönül (Amân efendim!)*

(+Âh! Beni başdan çıkarıp eyledi gümrâh gönül. Amân efendim!)

(Ten nen ni / ten nen ni / ten nen ni / te ne nen / nâ de re dir ney)

(+Ten nen ni / ten nen ni / ten nen ni / te ne nen / nâ de re dir ney)

¹² Güftenin takibi için Bekir Sıdkı Sezgin'in [1936-1996] şu bağlantıdaki icrası dinlenebilir: <https://www.youtube.com/watch?v=laHuvB5gI1Q> Erişim tarihi: 16.02.2021

¹³ Güftenin takibi için İstanbul Devlet Klasik Türk Müziği Korosu'nun şu bağlantıdaki icrası dinlenebilir: <https://www.youtube.com/watch?v=OjfiYKEA4Po> Erişim tarihi: 10.12.2019

(Âh! Belî yârim!)

(Yâr, yâr! Dilde nihânım!)

(Dost, dost! Kaşı kemânım!)

(Âh! Kime dâd eyleyeyim cânânım?)

(Âh! Kime feryâd edeyim sultânım?)

(Yâr, yâr! Dâd ey, dâd ey senin elinden!)

(Dost, dost! Dâd ey, dâd ey senin dilinden!)

(Âh!) *Başımı derde salıp sînemi sûzân etdi* (Amân efendim!)

(Âh!) *Yakdı yandırdı beni derd ile eyvâh gönül* (Amân efendim!)

(+Âh! Yakdı yandırdı beni derd ile eyvâh gönül. Amân efendim!)

(Ten nen ni / ten nen ni / ten nen ni / te ne nen / nâ de re dir ney)

(+Ten nen ni / ten nen ni / ten nen ni / te ne nen / nâ de re dir ney)

(Âh! Belî yârim!)

Usulü: Yürük Semai Makamı: Hüz zam

Güfte: - Beste: Hammâmîzâde İsmail Dede Efendi

Sonuç

Klasik Türk Müziğinin teknik bilgisine vâkıf olmayan bir müziksever dinlediği esere, eserin sadece güftesini okuyarak eşlik etmek istediğinde türlü sorunlarla karşılaşmaktadır. Özellikle usûl ve melodinin esas olduğu Klasik Türk Müziği geleneği içinde bestelenmiş eserlerde güfte çeşitli bölme, tekrarlama ve ilâvelerle asıl biçimini kaybetmekte, başka bir görüntü almaktadır. Notaların alt kısmında, konser broşürlerinde yahut çeşitli sosyal medya mecralarında yazıya geçirilmiş güfteler, bu değişimin izlerini neredeyse hiç taşımazlar.

Bu çalışmada güftenin bestelenirken uğradığı değişimleri güfte metnine görüntü olarak da yansıtılabilmek için çeşitli tekliflerde bulunulmuştur. Buna göre:

Güfte metinlerinde şiir ile güfteyi birbirinden görüntü itibariyle de ayırabilmek için şiire ait kısımlar *eğik* biçimde, şiirde bestekârın tasarrufuyla yapılmış bütün değişiklikler ise dik olarak ve (yay içinde) yazılabilir. Bu sayede, güfte üzerinde bestekârın yaptığı değişiklikler görüntü olarak da takip edilebilecektir.

Güfte metnine yapılan eklemelerin en önemlisi *dil sana hayran, dil sana bende, belî cânım, belî ömrüm, hâlim yaman, ey gözleri âhû* vs. gibi lâfzî terennüm ifadeleridir. Bu ifadeler kendi başlarına bir anlamlılığa sahip oldukları için başka bir satırda, fakat (yay içinde) gösterilebilir.

Herhangi bir anlamı bulunmayan gayr-ı lâfzî terennümlerin imlâsına yönelik ise bir standart bulunmamaktadır. “*Ten nen ni*”, “*det de re dil*” gibi terennümler her bir hece arasına bir boşluk verilerek yazılabilir.

Ayrıca, uzayıp giden gayr-ı lâfzî terennümlerin bölünmeden, bir dizi şeklinde yazılabileceği kanaatindeyiz. Böylece terennümlerin “mısra” ve “satır” ölçülerinden daha fazla bir yapı teşkil ettikleri görüntü yoluyla da hissettirilmiş olacaktır. Bununla birlikte görüntünün gözle takibini kolaylaştırabilmek amacıyla beste içinde müstakil bir bölüm hissi veren, melodik birliğe sahip terennüm ifadelerinin bir taksim işareti (/) ile ayrılması uygun olacaktır.

Gayr-ı lâfzî terennümler kısa ve tekrarlanan yapıda ise tekrarlanan her bir terennüm dizisi ayrı bir satırda gösterilebilir

Güfeye ilâve edilen “*âh*”, “*amân*”, “*hey*”, “*of*” gibi nidâlar yanlarına herhangi bir kelime almadan, tek başlarına bulduklarında sonlarına bir ünlem işareti getirilerek yazılmalıdır.

Güfte metninde tekrarlanan heceler kelimenin başında ise başına, sonunda ise sonuna (yay içinde), dik olarak ve kendisinden sonra veya önce gelen kelimeye ekleneceğini göstermek üzere artı işareti (+) ile yazılabilir. Ayrıca, tekrarlanacak ifadenin kesintiye uğradığını göstermek için kelimenin başına veya sonuna gelmesine bağlı olarak öncesine veya sonrasına üç nokta (...) eklenebilir.

Bir bütün olarak tekrarlanan mısra (yay içinde), dik olarak ve başına artı işareti (+) getirilerek yazılabilir.

Bestekâr bazen vezne bazen de usûle uydurma saikiyle veya başka bir sebeple tasarrufta bulunup güfte üzerinde bazı değişiklikler yapabilir. Böyle hâllerde değiştirilen kelime *eğik* yazılarak şiirin asıl imlâsını dipnotta göstermek yerinde olacaktır.

Kaynakça

Ahmed Râsim (1328 [=1910]). *Şehir Mektupları*. Dersa‘âdet.

Aksoy, Bülent (2008). Fasl Musıkisi Divan Edebiyatının Musikisi midir?, *Geçmişin Musiki Mirasına Bakışlar*, İstanbul: Pan, s. 17-35.

Hisar, Abdülhak Şinasi (2006). *Boğaziçi Mehtapları* (2. baskı). İstanbul: Yapı Kredi.

Hüseyin Remzi (1305 [=1888]). *Lugat-i Remzi*, İstanbul: Matba‘a-i Hüseyin Remzi.

Özcan, N. (2001). Dellâlzâde İsmail Efendi. *TDV İslam Ansiklopedisi*. (c. 23, s. 95-96) İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.

Tanrıkorur, Cinuçen (1998). Türk Mûsikisinde Terennüm, *Mûzik Kimliğimiz Üzerine Düşünceler*: İstanbul: Ötüken Neşriyat, s. 119-138.

40. PISA'nın ışığında geliştirilen ABİDE projesinde okuma bakımından ne hâldeyiz? Bir geçerlilik çalışması

Talha GÖKTENTÜRK¹

İbrahim DEMİR²

Ali Fuat ARICI³

APA: Gökentürk, T.; Demir, İ.; Arıcı, A. F. (2021). PISA'nın ışığında geliştirilen ABİDE projesinde okuma bakımından ne hâldeyiz? Bir geçerlilik çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 657-665. DOI: 10.29000/rumelide.897081.

Öz

Çalışmamızda MEB Ölçme ve Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün Veri Analizi, İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı birimi ile yapılan yazışmalar neticesinde erişilebilen ABİDE 2016 Türkçe-A testine cevap veren öğrencilerden seçilen 6000 kişilik veri analiz edilmiştir. İlgili kitapçıkta araştırmacılara 9 madde verilmiş olup araştırma boyunca ilgili maddelerin hedef kitlenin cinsiyet, kurum türü ve bölge değişkenlerinin alt gruplarında madde yanlılığına işaret eden diferansiyel madde fonksiyonunu gösterip göstermediği incelenmiştir. Parametrik veri setlerine uygunluğu ve maddelere verilen cevapların hiyerarşik yapı içermesi sebebiyle lojistik regresyon analizleri seçilmiştir. Maddelere verilen cevapların ordinal bir yapı içermesi sebebiyle de ordinal lojistik regresyon analizi ana analiz metodu olarak belirlenmiştir. İlgili metod yoluyla yapılan DMF (diferansiyel madde fonksiyonu) analizleri neticesinde madde yanlılığına işaret eden maddeler varsa bulgulaştırılarak raporda sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar ABİDE maddelerinin alt gruplara yönelik olarak orta ve yüksek derecede diferansiyel madde fonksiyonuna sahip olmadığına işaret etmektedir. Bulgular ilgili maddelerin analiz edilen alt gruplar için geçerli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla beraber mevcut bulguların oluşmasına sebep olabilecek istikşaf analizlerin gelecek araştırmalarda yapılması milli bir izleme-değerlendirme sisteminin kurulmasında katkı sağlayacaktır. Son olarak ABİDE projesinin PISA (Program for International Student Assessment) gibi açık veri politikası izlemesi ve daha geniş veri paylaşımında bulunması projenin güvenilirliğini de artıracak ve daha derinlikli veri elde edilmesine imkân sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: PISA, ABİDE, diferansiyel madde fonksiyonu, madde yanlılığı

¹ Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), talhagoktenturk@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8619-0698 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.01.2021-kabul tarihi: 07.02.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897081]

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Uygulamalı İstatistik ABD (İstanbul, Türkiye), idemir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2734-4116.

³ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), aricali-fuat@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2734-4116.

Where are we in the reading items of the ABIDE project developed in the light of PISA? A validity study

Abstract

In this research, we used and analyzed the data obtained from Ministry of Education General Directorate of Assessment and Examination Services. Analyzed data consists of ABİDE 2016 Turkish-A booklet, and the data was collected from 6000 participants. We aimed to find out whether the subgroups to which the ABİDE reading test items are applied contain DIF among the gender subgroups. We chose logistic regression analyzes because of their suitability to parametric data sets. Ordinal logistic regression analysis was determined as the main analysis method because the responses given to the items contain an ordinal structure. As a result of the DMF analysis, we did not determine any differential item functioning. The results obtained indicate that ABIDE substances do not have medium and high degree differential item function for subgroups. The findings can be interpreted as the relevant items are valid for analyzed subgroups. However, conducting exploratory analyzes that may lead to the formation of existing findings in future research will contribute to the establishment of a national monitoring-evaluation system. Finally, the fact that the ABIDE project follows an open data policy such as PISA and shares broad data, will increase the reliability of the project and allow more in-depth data to be obtained.

Keywords: PISA, ABİDE, differential item functioning, item bias

Giriş

2001 yılında yenilenen (Anderson ve Krathwohl, 2001) Bloom'un taksonomisinin (Bloom, 1956) ışığında PISA araştırmalarında analiz etme, değerlendirme ve yaratma becerilerinin de ölçüldüğü görülmektedir (Prastiwi, 2017). Yapılan analizler ise ülkemizdeki liselere geçiş imtihanında sadece uygulama ve analiz basamaklarına kadar erişilebildiğini göstermektedir (Ekinci ve Bal, 2019). Dolayısıyla PISA imtihanlarının ölçme alanları kadar zihni becerilere yönelik geniş bir alanda yazılmayan maddeler öğrencilerimizin ilk defa gördüğü soru tipleri ile karşı karşıya kalmasına sebebiyet vermektedir.

Üst seviye zihni becerilerin ölçülmesinde karşılaşılan problemler ve açık uçlu sorularla öğrencilerin daha fazla karşılaşmasının bir ihtiyaç olarak görülmesi sonucunda ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) projesi hayata geçirilmiştir (MEB, 2020). Pilot ve esas uygulamalar neticesinde yayımlanan rapor metni ABİDE bulgularının PISA ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ile örtüştüğünü, yani öğrencilerin eğitimden beklentileri artıkça akademik başarı seviyelerinin de yükseldiği belirlenmiştir (MEB, 2016). Tabakalı örneklemenin (Yıldırım ve Şimşek, 2016) kullanıldığı araştırmada alt grup olarak kent-kır, devlet-özel, ikili-normal öğretim ve son olarak okul türlerine dikkat edildiği görülmektedir (MEB, 2016).

Çalışmamızda tabakalı örnekleme dâhil edilen gruplar örnekleme sistemi dâhilinde temsil edilirken araştırmanın sınırlılığı ve ekonomikliği prensibi sebebiyle (Creswell, 2017. Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) tabii olarak her alt grup temsil edilmemiştir. Proje üzerine yapılan farklı çalışmalar da başarı puanlarını etkileyen muhtemel değişkenlerin önemine işaret etmektedir (Çalık, 2020). Bu sebeple ABİDE projesi araştırmalarına katkı sağlamak, ayrıca varsa muhtemel madde yanlılıklarını

ortaya koymak amacıyla cinsiyet alt gruplarına yönelik diferansiyel madde fonksiyonlarının belirlenmesine çalışılacaktır.

Bugüne kadar yapılan araştırmalarda farklı gruplarda kız öğrenciler lehine anlamlı sonuçların elde edildiği görülmektedir (Arslan, 2013). Bu farklılık kızların daha başarılı olması olarak yorumlanabileceği gibi eğitim seviyesi yükseldikçe kızların eğitim imkânlarından daha az yararlanması gibi (Sarier, 2010) cinsiyet eşitsizliğine dayalı sebeplerden de kaynaklanabilir. Bununla beraber kız ve erkekler arasındaki fırsat eşitsizliğine yönelik çalışmalarda anlamlı farklılaşmanın okuma becerisi üzerinde daha sık görüldüğü belirlenmiştir (Ferreira ve Gignoux, 2010). Bu konuda madde yanlılığına yönelik çalışmalar ise kız ve erkek grupları arasında oluşan madde yanlılığının cinsiyet eşitliği indeksi ile beraber analiz edildiğinde ortadan kalktığı yönündedir (Chen ve Zumbo, 2017). Cinsiyetin yanında okuma becerisinin farklı değişkenlerden de etkilenebileceği öngörülmekte ve bu doğrultuda okul çevresinin düzenlenmesi de tavsiye edilmektedir (Batur ve Alevli, 2014). Bu sonuçlardan hareketle ABİDE verileri için de cinsiyet, kurum türü ve bölge değişkenlerinin alt grupları için muhtemel yanlılıkların diferansiyel madde fonksiyonu analizleri ile incelenmesi araştırmanın ana çerçevesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın metodu ve problemi

Bir araştırma evrenini oluşturan değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması sebebiyle korelasyonel araştırma (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) olarak çalışma tasarlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın amacı ise şu şekilde ifade edilebilir:

1. ABİDE okuma testi maddelerinde cinsiyet alt gruplarına yönelik diferansiyel madde fonksiyonu mevcut mudur?
2. ABİDE okuma testi maddelerinde kurum türü alt gruplarına yönelik diferansiyel madde fonksiyonu mevcut mudur?
3. ABİDE okuma testi maddelerinde bölge alt gruplarına yönelik diferansiyel madde fonksiyonu mevcut mudur?

Verilerin analizi

Diferansiyel madde fonksiyonu analizleri belirli bir testi alan alt gruplardan birine ve birkaçına haksız avantaj sağlayıp sağlamadığının belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır (Özbek, 2014). Araştırma sürecinde verilerin analizinde lojistik regresyon analizlerinin parametrik veri setlerine uygunluğu (Swaminathan & Rogers, 1990) sebebiyle kullanılması kararlaştırılmıştır. Verilerin hiyerarşik bir yapı içermesi sebebiyle de ordinal lojistik regresyon analizlerinin kullanılabilirliği öngörülmüştür (Zumbo, 1999). Zumbo'nun (1999) teklifi doğrultusunda analiz aşamaları şu şekilde planlanmıştır:

1. Birinci aşamada testin maddeleri ile test maddelerinin toplam puanı arasındaki regresyon incelenmiştir.
2. İkinci aşamada grup değişkeni olan cinsiyet faktör olarak analiz sürecine dâhil edilmiştir. Kovaryans değeri olarak yine toplam puan analiz sürecindedir. Son olarak bağımlı değişken olarak maddenin kendisi analiz sürecinde incelenmiştir.
3. Son aşamada ise cinsiyet ve ünitenin toplam puanlarının kesişimi sürece dâhil edilmiş ve kurulan denklem tamamlanmıştır. Analiz sonucunda ise DMF'nin seviyesinin belirlenmesi için üçüncü adımda elde edilen ki kare ve Negalkerke R^2 değerleri birinci adımda elde edilen değerlerden çıkarılmıştır.

Negalkerke R_2 “ $R_2 < ,035$ ise DMF yoktur ya da ihmal edilebilir seviyedir (A), $0,035 \leq R_2 < 0,070$ ise orta seviyede DMF vardır (B), $R_2 \geq 0,070$ ise mühim seviyede DMF vardır (C).” şeklinde sınıflanmıştır (Jodoin & Gierl, 2001). Verilerin analize hazırlanması sürecinde ise örneklem ağırlıklandırması kullanılmıştır. MEB’in (2016) örgün eğitim istatistiklerine göre 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de 8. sınıfı bitiren öğrenci sayısı 1.366.138’dir. Bu veriden hareketle örneklem olarak araştırmacılara ulaştırılan 6002 katılımcının değeri de hesaba katılmıştır. Böylece kullanılan örneklem ağırlıklandırması şu formül ile ifade edilebilir (OECD, 2009: 49-50): $\text{ÖA}=1/(n/N)$.

Bulgular

MEB Ölçme ve Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünün Veri Analizi, İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı birimi ile yapılan yazışmalar neticesinde 9 maddelik ABİDE 2016 Türkçe-A testi verileri analiz edilmiştir. Her maddenin analizi ayrı ayrı yapılarak tablo hâlinde sunulmuştur.

1. Tablo: Cinsiyet değişkeni alt gruplarına yönelik DMF analizi sonuçları

Madde	DMF		DMF	DMF Türü	DMF Seviyesi
	χ^2	p	ΔR^2		
1. Madde	57,606	,000	,000	A	İhmal edilebilir.
2. Madde	3092,207	,000	,002	A	İhmal edilebilir.
3. Madde	6014,428	,000	,005	A	İhmal edilebilir.
4. Madde	252,381	,000	,000	A	İhmal edilebilir.
5. Madde	1772,987	,000	,001	A	İhmal edilebilir.
6. Madde	4912,017	,000	,004	A	İhmal edilebilir.
7. Madde	821,612	,000	,001	A	İhmal edilebilir.
8. Madde	7546,993	,000	,007	A	İhmal edilebilir.
9. Madde	1449,361	,000	,001	A	İhmal edilebilir.

İlgili sonuçlar cinsiyet değişkeni alt gruplarında diferansiyel madde fonksiyonu oluşmadığı yönündedir.

2. Tablo: Kurum türü değişkeni alt gruplarına yönelik DMF analizi sonuçları

Madde	DMF		DMF	DMF Türü	DMF Seviyesi
	x ²	p	Δ R ²		
1. Madde	2170,435	,000	,002	A	İhmal edilebilir.
2. Madde	3502,953	,000	,002	A	İhmal edilebilir.
3. Madde	2244,441	,000	,002	A	İhmal edilebilir.
4. Madde	2.237,41	,000	,001	A	İhmal edilebilir.
5. Madde	2.237,41	,000	,002	A	İhmal edilebilir.
6. Madde	1.927,362	,000	,001	A	İhmal edilebilir.
7. Madde	1.927,362	,000	,003	A	İhmal edilebilir.
8. Madde	1.927,362	,000	,004	A	İhmal edilebilir.
9. Madde	1.927,362	,000	,004	A	İhmal edilebilir.

İlgili sonuçlar kurum türü değişkeni alt gruplarında diferansiyel madde fonksiyonu oluşmadığı yönündedir.

3. Tablo: Bölge değişkeni alt gruplarına yönelik DMF analizi sonuçları

Madde	DMF		DMF	DMF Türü	DMF Seviyesi
	x ²	p	Δ R ²		
1. Madde	3.700,127	,000	,004	A	İhmal edilebilir.
2. Madde	3.700,127	,000	,007	A	İhmal edilebilir.

3. Madde	3.700,127	,000	,004	A	İhmal edilebilir.
4. Madde	3.700,127	,000	,004	A	İhmal edilebilir.
5. Madde	3.700,127	,000	,004	A	İhmal edilebilir.
6. Madde	3.700,127	,000	,003	A	İhmal edilebilir.
7. Madde	4.066,176	,000	,003	A	İhmal edilebilir.
8. Madde	5.063,312	,000	,005	A	İhmal edilebilir.
9. Madde	5.063,312	,000	,007	A	İhmal edilebilir.

İlgili sonuçlar bölge değişkeni alt gruplarında diferansiyel madde fonksiyonu oluşmadığı yönündedir.

Sonuçlar

MEB Ölçme ve Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünün Veri Analizi, İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı birimi ile yapılan yazışmalar neticesinde erişilebilen ABİDE 2016 Türkçe-A testine cevap veren öğrencilerden seçilen 6000 kişilik verinin analizi sonucunda okuma testine ait olduğu belirtilen 9 maddenin diferansiyel madde fonksiyonu seviyesi ihmal edilebilir noktadadır. Bu bakımdan maddelerin ilgili alt gruplar bakımından madde yanlılığı içermediği söylenebilir. Bu doğrultuda ABİDE imtihanları için analiz edilen maddelerin de hedef kitlelere uygulanmasında belirtilen alt gruplar için muhtemel bir madde yanlılığı öngörülmektedir.

Tartışma

Türkiye’de ortaöğretim kurumları imtihanına yönelik yapılan çalışmalarda DMF içeren maddelere rastlandığı belirlenmiştir (Yurdugül ve Aşkar, 2004). TIMSS için de yapılan analizlerde DMF içeren maddelere rastlandığı görülmektedir (Şentürk, 2019). PISA üzerine yapılan araştırmalarda ülke, dil ve cinsiyet gibi değişkenlerin alt grupları içinde de DMF tespit edilmiştir (Le, 2009). Mevcut DMF sonuçlarının maddenin etkisinden mi madde yanlılığından mı yoksa dış değişkenlerden mi kaynaklandığı hususunda da daha detaylı araştırmalara gerek duyulmaktadır (Yurdugül ve Aşkar, 2004). Paralel bir şekilde 3. Nesil DMF araştırmalarında ekolojik arka plana odaklanıldığı bir döneme geçildiği görülmektedir (Zumbo, 2007). Bu sebeple ABİDE projesinden elde edilen 9 madde ve 3 değişkenle yapılan analizlerin projenin 2016 uygulamasındaki maddelerin geçerli olduğunu söylemek için yetersiz olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında PISA'nın 2018'e ait Türkiye sonuçları okuma becerilerinde kızların daha başarılı olduğuna işaret etmektedir (Suna ve diğerleri, 2019). Mevcut farklılıklar, her ne kadar etki olarak yorumlanamasa da değişkenin ölçme maddelerinin geçerliliğini etkileyebilecek bir faktör olarak görülmesi mümkündür. ABİDE maddelerinde diferansiyel madde fonksiyonu sonuçlarının ihmal edilebilir çıkması imtihanın geçerliliği bakımından pozitif bir sonuçtur.

ABİDE projesinin hazırlanmasında etkili olan PISA araştırmalarına bakıldığında sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olmasının, sınıf ortamının disiplinli olmasının, öğrenci merkezli sınıflarda öğrenim görmenin, anlama hatırlama stratejisini kullanmanın bireylerin okuma başarılarını arttırdığı tespit edilmiştir (Güzle Kayır, 2012). İlgili değişkenler Zumbo ve diğerlerinin (2015) geliştirdiği model bakımından düşünüldüğünde okul çevresi ve bölge dâhilinde diferansiyel madde fonksiyonunun muhtemel tetikleyicileri arasındadır. Analiz edilen maddelerde DMF tespit edilmemiş olması bu bakımdan ABİDE projesi için pozitif bir adım olarak değerlendirilebilir.

Sonuçların sınırlılığı ile gelecek araştırmalar için tavsiye ve teklifler

ABİDE projesi için yapılan analizlerin sonuçları her ne kadar pozitif yönde olsa da kurum tarafından araştırmaya sağlanan veriler 3 bağımsız değişken ile sınırlıdır. Ayrıca muhtemel bir diferansiyel madde fonksiyonu sonucu çıkması hâlinde DMF'nin ortaya çıkmasını etkileyebilecek değişkenler araştırmamıza dâhil edilememiştir. PISA araştırmaları aynı zamanda şeffaf olması ile de araştırmacılara mühim kolaylıklar sağlamaktadır.⁴ ABİDE verilerinde ise araştırmacıların verilere erişmesi için bürokratik izin süreçlerini yerine getirmesi gerekmektedir. Verilerin şeffaf bir şekilde araştırmacılara örneklemin tamamı ile açılması gelecekteki ABİDE ürünlerinin daha güvenilir bir yapıya bürünmesine katkı sağlayacaktır.

Bununla birlikte ABİDE maddelerinin ölçmeyi amaçladığı bütün alanlardaki maddelerinin diferansiyel madde fonksiyonu analizlerine tabi tutulması geçerlilik analizleri başlığında projenin daha güvenilir olmasını sağlayacaktır. Zumbo ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen ekolojik model gibi çalışmalar derinlikli bakış açısının ve maddelerin arka planındaki değişkenlerin geçerlilik üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır. Bu sebeple ABİDE verileri için araştırmacılara daha fazla fırsat verilerek bütünlüklü bir tablo ortaya koymalarına müsaade edilmelidir.

Kaynakça

- Anderson, L. W., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Batur, Z., & Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hili, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.
- Chen, M. Y., & Zumbo, B. D. (2017). Ecological framework of item responding as validity evidence: An application of multilevel DIF modeling using PISA data. B. D. Zumbo, ve A. Hubley, (Ed.). *Understanding and investigating response processes in validation research* içinde (s. 53-68). Cham, Springer.

4. PISA verilerinin erişilebileceği bağlantı adresi için bakınız: <http://www.oecd.org/pisa/data/>, 2020 Ocak 17 Pazar.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Çalık, G. (2020). Investigation of 8th grade students' science achievement in Turkey: Results from monitoring and evaluating academic skills study (ABİDE) 2016 (Tez no: 608197) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). 2018 Yılı Liseye Geçiş Sınavı (LGS) Matematik Sorularının Öğrenme Alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18.
- Ferreira, F. H., & Gignoux, J. (2010). Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği. *TC Cumhuriyeti DPT ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı. Çalışma Raporu*, 4.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (7. bs.). McGraw-Hill.
- Güzle Kayır, Ç. (2012). PISA 2009-türkiye verilerine dayanarak okuma becerileri alanında başarılı okullar ile başarısız okulları ayırt eden okul içi etmenler ve sosyo-ekonomik faktörler (Tez no: 325161) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Jodoin, M. G., & Gierl, M. J. (2001). Evaluating type I error and power rates using an effect size measure with the logistic regression procedure for DIF detection. *Applied measurement in education*, 14(4), 329-349.
- Le, L. T. (2009). Investigating gender differential item functioning across countries and test languages for PISA science items. *International Journal of Testing*, 9(2), 122-133.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020, Ocak 15). Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi içinde. <http://abide.meb.gov.tr/index.asp>
- OECD. (2020). Programme for International Student Assessment içinde. <http://www.oecd.org/pisa/data/>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (8. Sınıflar raporu)*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015/16*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- OECD (2009). *PISA Data Analysis Manual: SPSS* (2. bs.). OECD Yayınları. <https://doi.org/10.1787/9789264056275-en>.
- Özbek, Ö. (2014). Diferansiyel Madde Fonksiyonuna Genel Bir Bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 86-96.
- Prastiwi, M. S. (2017). Cognitive Process Analysis of PISA, TIMSS, and UN Science Items Based on Revised Bloom Taxonomy. *Advanced Science Letters*, 23(12), 12068-12072.
- Sarier, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(3), 107-129.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Taş, U. E., Eroğlu, E., & Altun, Ü. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. *Milli Eğitim Bakanlığı*.
- Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1990). Detecting differential item functioning using logistic regression procedures. *Journal of Educational measurement*, 27(4), 361-370.
- Şentürk, T. (2019). *TIMSS'de değişen madde fonksiyonu gösteren maddelerin madde özellikleri açısından incelenmesi* (Tez no: 583596) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. bs.). Seçkin.
- Yurdugül, H., & Aşkar, P. (2004). Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı'nın, öğrencilerin yerleşim yerlerine göre, diferansiyel madde fonksiyonu açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27).

- Zumbo, B. D. (1999). A handbook on the theory and methods of differential item functioning (DIF). *Ottawa: National Defense Headquarters*, 1-57.
- Zumbo, B. D. (2007). Three generations of DIF analyses: Considering where it has been, where it is now, and where it is going. *Language assessment quarterly*, 4(2), 223-233. doi: 10.1080/15434300701375832
- Zumbo, B. D., Liu, Y., Wu, A. D., Shear, B. R., Olvera Astivia, O. L., & Ark, T. K. (2015). A methodology for Zumbo's third generation DIF analyses and the ecology of item responding. *Language assessment quarterly*, 12(1), 136-151. doi: 10.1080/15434303.2014.972559

Adres

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

Address

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

41. Edebiyat halkalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi¹**Halit KARATAY²****İlknur SOYSAL³**

APA: Karatay, H.; Soysal, İ. (2021). Edebiyat halkalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 666-677. DOI: 10.29000/rumelide.897109.

Öz

Bu çalışmada edebiyat halkalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, sınıf içi eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Çalışma grubu 5. sınıfta okuyan 20 öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmenin merkezde olduğu geleneksel okuma eğitimi etkinliklerinden farklı olarak Türkçe derslerindeki metinler 12 hafta boyunca edebiyat halkaları tekniği ile işlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu kavrama ve söz varlığı alanlarındaki gelişimi izlemek için OAT1 testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca uygulama hakkında öğrencilerin görüşleri ve öğretmenin gözlemlerinden de yararlanılmıştır. Elde edilen veriler, edebiyat halkalarının öğrencilere özgüven kazandırdığını, yeni kelimeler öğrenmeye katkıda bulunduğunu, paragrafları kavramayı geliştirdiğini, eğlenceli bir yöntem olduğunu, metinleri derinlemesine incelemeye olanak tanıdığını ve sınıf içinde işbirliğini artırdığını göstermektedir. Öğrenciler ve öğretmene göre, okuma gruplarına üç öğrenciden fazla kişi katılmalıdır. Ayrıca öğrenciler çizim yapma konusunda zorlandıkları için çizer görevi yerine diğer görevleri tercih etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Edebiyat halkaları, okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı, söz varlığı

The effect of literature circles on the reading reading skills of 5th grade students**Abstract**

In order to help students deal with long and complex texts in their courses, they are taught text comprehension and analysis and In this study, the effect of literary circles on 5th grade students' reading skills was examined. The study was designed as an in-class action research. The study group consists of 20 5th grade students. Unlike the traditional reading education activities where the teacher is at the center, the texts in Turkish lessons were processed with the technique of literature circles for 12 weeks. The RCT1 test was used as a data collection tool to observe the development of students in reading comprehension and vocabulary. In addition, students' views and teachers' observations about the implementations were also used. The data obtained show that the literature circles give students self-confidence, contribute to learning new words, improve understanding the texts. Moreover, they are an entertaining method, allow for in-depth analysis of texts, and increase

¹ Bu çalışma Soysal (2019)'ın "Edebiyat halkasının 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi" adlı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

² Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Bolu, Türkiye), halitkaratay@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1820-0361 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.01.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897109]

³ Türkçe Öğretmeni, Bolu TED Koleji (Bolu, Türkiye), nur_aykan_soysal@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8399-0200

collaboration in the classroom. According to the students and the teacher, more than three students should join reading groups. In addition, students preferred other tasks to the task of drawing because they had difficulty in drawing.

Keywords: Literature circles, reading comprehension, reading habit, vocabulary

Giriş

Okullardaki bütün derslerdeki akademik başarıyı okuduğunu anlama etkilemektedir. Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisi yetersiz olan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olması beklenemez. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin önemini farkında olan eğitimciler bu amaç için uzun yıllardır pek çok strateji, yöntem ve teknik geliştirmiş ve uygulamışlardır (Akın ve Çeçen, 2014; Arı, 2014; Aydoğan ve Demirtaş, 2012; Doğan, 2006; Tercanlıoğlu ve Akarsu, 2012). Öğrencilerin okuduğunu anlayabilmeleri için okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında etkin olmaları, pek çok strateji ve tekniği kullanabilmelerine bağlıdır (Demirel ve Epçaçan, 2012, Karatay, 2018). Bu yöntemlerden birisi de edebiyat halkalarıdır. Edebiyat halkaları alanyazında farklı düzeyde ve amaçta pek çok çalışmaya konu olmuştur.

Edebiyat halkaları, kitap kulübü uygulamasının okul ortamına uyarlanması sonucu ortaya çıkmış bir yöntemdir. Yöntem ilk kez 1982 yılında Karen Smith tarafından uygulanmıştır. Edebiyat halkaları ismi ise ilk defa 1984 yılında Kathy Short ve Gloria Kaufman tarafından kullanılmıştır. Edebiyat halkaları, öğrencilerin kitap seçimleri doğrultusunda oluşturulan gruplarda, kitabın okudukları bölümlerini belirli aralıklarla tartıştıkları bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Daniels, 2002). Edebiyat halkaları, bireysel okuma uygulaması ile işbirliği içinde çalışmanın birleştirilmiş hâlidir (Tracey ve Morrow, 2006).

Edebiyat halkaları farklı akademik başarı düzeyi ve okuma becerisine sahip olan öğrencilerin gönüllü olarak, öğretmenlerin ataması olmadan bir araya gelip kendi beğendikleri edebî bir metni kitap okumak ve daha sonra okuma deneyimlerini birbirleri ile paylaşmak için oluşturdukları 4-5 kişiden oluşan okuma gruplarıdır. Bu gruplara edebiyat halkaları denmesinin sebebi okuma gruplarında yer alan her bir öğrencinin metin ile ilgili edinmiş oldukları bilgi, deneyim ve izlenimleri birbirleriyle paylaşırken birbirlerinin yüzünü görmeyi sağlayan daire şeklinde oturmalarıdır (Karatay, 2015). Okuma sırasında öğrenciler okuma rollerini paylaşırlar, okuma görevleriyle ilgili notlar alırlar ve bu rollere göre metni tartışırlar. Edebiyat halkalarında düzenli olarak toplantılar yapılır ve oturumda tartışma rolleri değişebilir. Kitap veya ders kitabındaki okuma metni bittikten sonra grup üyeleri kendi okumalarını grup arkadaşlarıyla paylaşırlar. Sonrasında yeni bir metin veya kitap seçimi ile okuma ve tartışma döngüsü devam eder (Daniels, 2002; Karatay, 2015).

Edebiyat halkaları, öğretmenin sorular sorup öğrencilerin soruları yanıtlamasına dayalı geleneksel sınıf etkinliklerinden farklı olarak öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişimine dayanır. Bu nedenle edebiyat halkalarında öğretmenlerin soru listeleri değil öğrencilerin anlayışları ve sorgulamaları tartışmayı yönlendirir (Brabham ve Villaume, 2000). Bu öğrenci merkezli tartışma ortamının oluşturulması öğrencilere verilecek olan görevler ile sağlanmaktadır. Edebiyat halkalarında yer alan görevler ile yöntemin uygulanışı kolaylaşmaktadır. Edebiyat halkalarında 4 zorunlu (ilişki kurucu, sorgulayıcı, bölüm-paragraf uzmanı, çizer), 4 seçmeli okuma görevi (özetleyici, araştırmacı, olay yeri açıklayıcısı, kelime dâhisi) vardır. Bunlar şu şekilde özetlenebilir:

İlişki kurucu, okuma sırasında okuduğu hikâyelerdeki önemli bölümlerle kendi kişisel yaşamları, başkalarının yaşamları veya diğer hikâyelerle çeşitli bağlantılar kurar (Daniels, 2002; Marchiando, 2013). Sorgulayıcı, bilgi düzeyinden analiz düzeyine kadar farklı düzeylerde sorular hazırlar. Grup üyelerinin davranışlarından ve tartışmaları dinleyerek tartışmalara katılmalarından sorumlu olan kişidir (Barone ve Barone, 2016; Karatay, 2015). Bölüm-paragraf uzmanı, okuduğu kısımlarla ilgili bölümler seçerek grup içinde arkadaşlarıyla paylaşır. Bu bölümleri neden seçtiğini açıklar. (Daniels, 2002). Çizer, okuduğu bölümün kendisinde uyandırdığı duygu ile ilgili bir ürün ortaya koyar. Bu ürünün daha çok bir resim olması istenir. Resim dışında, karikatür, kavram haritası, akış şeması, kolaj vb. ürünler de olabilir (Daniels, 2002; Tracey ve Morrow, 2006; Karatay, 2015).

Özetleyici, okunan bölümle ilgili kısa bir özet sunar. Yalnızca okunanlardaki ana olaylarla ilgili önemli durumları anlatır (Daniels, 2002). Araştırmacı, kitapta anlatılan yerle ilgili iklim, kültür ve coğrafyaya yönelik bilgiler ile tarihî bilgiler; yazarın yaşamıyla ve diğer kitaplarıyla ilgili bilgiler; kitapta anlatılan zaman dilimi/dönemle ilgili özel bilgi; kitapta kullanılan resimler, nesnelere, şekiller veya materyallerle ilgili bilgiler, kitapta kullanılan isimler ve sözcüklerin kökeni ve tarihi hakkında bilgi toplar ve grup üyeleriyle paylaşır (Daniels, 2002). Kelime dâhisi, okunan bölümde anlamı bilinmeyen, farklı anlamlarda kullanılan veya özel anlamlar içeren sözcükleri tespit eder. Seçilen sözcükler çok kez tekrar edilmiş, farklı bir biçimde kullanılmış ve metnin/kitabın anlamı için anahtar sözcükler olabilir. (Daniels, 2002). Olay yeri açıklayıcısı, karakterlerin hareket ettiği ve olayların geçtiği yerleri ayrıntılı biçimde anlatır (Daniels, 2002).

Okuma modeli olarak farklı öğretim düzeylerinde uygulanabilen edebiyat halkaları öğrencilerin sadece okuduğunu anlama becerilerini geliştirmekle kalmamakta aynı zamanda konuşma ve yazma becerilerini; birbirleri ile iletişim kurma, işbirlikli öğrenme gibi sosyal becerilerini de geliştirdiği bilinmektedir.

Araştırmanın amacı

Alanyazında bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar, öğrencilerin gönüllü olarak seçip okudukları kitaplar üzerinden yapılmıştır. Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerini bu yöntemle göre derslerde işleyip sonuçları değerlendirilmemiştir. Okullarda Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama ve söz dağarcığını geliştirmek amacıyla okunan metinler, geleneksel okuma etkinlikleri ile işlenmektedir. Geleneksel okuma çalışmalarında sınıfta öğretmenler etkin, öğrenciler ise edilgindir. Okuma çalışmalarında metin önce öğretmen ve/veya okuma becerisi iyi olan bir öğrenci tarafından sesli okunur. Diğer öğrenciler de metni bir iki kez sesli veya sessiz okurlar. Bu okuma çalışmalarında öğrencilerin akıcı okumaları için takıldıkları sözcükleri doğru telaffuz etmelerine yardımcı olunur; bürünsel okuma becerilerini geliştirmek için de noktalama işaretlerine uygun durak, vurgu ve tonlama yapmaları sağlanır. Okuma çalışması bittikten sonra, metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimeler üzerine etkinlikler ve metni anlama-çözümleme (5N1K) çalışmaları yapılır. Okuma eğitimi çalışmalarına katılma öğrencilerin isteği, özgüveni ve öğretmenin teşvik etmesine bağlıdır. Bu okuma eğitimi anlayışında öğrenciler, birbiri ile değil, sürekli öğretmen ile etkileşim hâlinde dirler. Dolayısı ile öğrenciler arasında sınıf içi iletişim çok yönlü değildir ve sürekli aynı öğrenciler derse katılabilmektedir. Edebiyat halkalarında ise gruptaki her öğrencinin okunan metin ile ilgili yapacağı bir görevi vardır. Öğrenciler, okuma görevleri doğrultusunda metni bağımsız okur ve bununla ilgili geliştirdikleri ürünü arkadaşları ile paylaşırlar. Böylelikle hem bireysel, bağımsız olarak okuma eylemine etkin katılır hem de arkadaşları ile bunları paylaşarak onlarla etkileşimde bulunurlar.

Bu araştırmada Türkçe derslerindeki geleneksel okuma etkinlikleri yerine edebiyat halkaları yöntemi kullanılarak okuma metinleri işlenmiş, edebiyat halkalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerine etkisi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Edebiyat halkaları, öğrencilerin söz varlığı, metni anlama ve çözümleme, konu ve ana düşünce bulma becerileri üzerinde etkili midir?
2. Edebiyat halkaları, öğrencilerin cinsiyetine göre okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde etkili midir?
3. Edebiyat halkaları okuma etkinlikleri ile ilgili öğrencilerin görüşleri nelerdir?
4. Edebiyat halkaları okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen gözlemleri nelerdir?

Araştırmanın yöntemi ve tasarımı

Araştırma sınıf içi eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırmaları uzman araştırmacı yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların katılımıyla, mevcut uygulamanın eleştirel değerlendirmesinin yapılarak durumun iyileştirilmesine yönelik alınması gereken önlemlerin belirlenmesini amaçlar (Karasar, 2016). Araştırma şu aşamalara göre tasarlanmıştır:

1. Geleneksel uygulamaların değerlendirilmesi: 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma etkinlikleri incelenmiştir. Mevcut okuma etkinlikleri içerisinde edebiyat halkaları uygulaması olmadığı görülmüştür.
2. Eylem araştırması sürecinde hedeflerin belirlenmesi: Edebiyat halkaları yöntemi aracılığıyla okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak etkinliklerin tespit edilmesine çalışılmıştır.
3. Uygulama etkinliklerinin geliştirilmesi için yöntemlerin betimlenmesi: Öğrencilerin edebiyat halkaları etkinliklerinde kullanılabilecekleri okuma metinlerine karar verilmiştir. Metinlerin belirlenmesinin ardından yöntem hakkında sınıf bilgilendirilmiştir. Bu bilgilendirmede sorgulayıcı, paragraf uzmanı, ilişki kurucu ve çizer görevlerinin yer alması zorunlu olduğundan grupların dört kişiden oluşacağı söylenmiştir.
4. Ön uygulama ve planın iyileştirilmesi: Ön uygulama çalışmaları yapıp planın uygulanabilir olup olmadığı, eksik olan taraflarının iyileştirilmesi için yapılacak olan çalışmalar kararlaştırılmıştır.
5. Yenilenmiş planın uygulanması: Sınıf mevcudu 20 kişi olduğundan her uygulama için dört kişiden oluşan beş okuma grubu oluşturulmuştur.
6. Eylem planının uygulanmasından elde edilen verilerin çözümlenmesi, raporlaştırılması ve paylaşılması: Okuma etkinliklerinin uygulanmasından sonra öğrencilerin okuma becerilerindeki değişim değerlendirilmiştir. Öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. Her iki testten elde edilen ortalama puanlar karşılaştırılarak kullanılan okuma yönteminin etkisi değerlendirilmiştir.

Veri toplama araçları ve süreci

Edebiyat halkaları yönteminin öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 20 sorudan oluşan “Okuduğunu Anlama Testi 1 (OAT1)” kullanılmıştır (Karatay, 2018). OAT1’de iki farklı metin ve bu metinlere bağlı 20 adet çoktan seçmeli soru vardır. Bu test uygulama öncesi (ön test) ve sonrası (son test) olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Çalışmada kullanılan OAT1’de yer alan maddeler söz varlığı, okuduğunu anlama ve çözümleme, konu ve ana düşünceyi bulmaya yöneliktir. Bu testte, söz varlığı ile ilgili 12 tane madde vardır (bk. S1,2,3,4,10,11,12,13,14,15,16,17). Metni anlama ve çözümleme ile ilgili 4 tane soru vardır (bk. S5,7,19,20) Konu ve ana düşünce ile ilgili de 4 tane soru vardır (S6,8,9,18). OAT1’deki 20 maddenin güçlük indeksinin 0,36 ile 0,89 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Maddelerin ayırt edicilik indeksleri de 0,25 ile 0,54 arasında değişmektedir. Maddelerin bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi birbirinden orta ya da yüksek düzeyde ayırt edebildikleri belirlenmiştir (Karatay, 2016).

Öğrencilerin edebiyat halkaları yöntemine ilişkin görüşlerini almak için 3 soruluk bir “Mülakat Formu” hazırlanmıştır. Bu çalışma kapsamında hazırlanan sorularda, öğrenci düzeyi dikkate alınmıştır. Uygulanan yöntem ile ilgili duygu ve düşünceleri ortaya çıkarabilmek amacıyla üç soruya yer verilmiştir. Sorular hazırlanırken uzman görüşü alınmıştır. Sorular: “Edebiyat halkalarının beğendiğiniz yönleri nelerdir?”, “Diğer metin okuma etkinliklerine göre edebiyat halkalarını nasıl buldunuz?”, “Edebiyat halkaları okuma etkinliklerinde beğenmediğiniz yönler nelerdir? Bu uygulamaların daha iyi olması için neler önerirsiniz?” şeklindedir. Uygulama etkinlikleri tamamlandığında uygulamalar hakkında öğrenci görüşleri alınmıştır. Ayrıca, uygulama süresince öğretmenin tuttuğu günlüklerden yararlanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bolu’da özel bir ortaokulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 11’i (%55) kız, 9’u (%45) erkektir.

Okuma metinleri

Araştırmada kullanılmak üzere 2017-2018 eğitim-öğretim yılı MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabından araştırmacı tarafından uzman ve öğrenci görüşleri de alınarak on metin seçilmiştir. Metinlerin bu kitaptan seçilmesinin amacı MEB’in bu sınıf düzeyi için onayladığı kitaplardan olmasıdır. Seçilen metinler: “Oyuncak (Erdoğan Tokmakçioğlu), Alis Harikalar Diyarında-Tavşanın Peşinden (Lewis Carroll), Güneşin Uyuduğu Yer (Mevlâna İdris Zengin), Küçük Ağa (Tarkan Buğra), Güvercin (Beydeba), Forsa (Ömer Seyfedin), Çocuk Doğru Söyledi (Başak Çocuk Dergisi), Hasta (Memduh Şevket Esendal), Kar Tanesinin Serüveni (Samed Behrengi), Ben Bir Çınar Ağacıydım (Şevket Yücel).

Uygulama süreci

Uygulamalar, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Türkçe derslerinde toplamda 12 hafta yapılmıştır. Bu çalışmalar, ilk iki hafta edebiyat halkalarına öğrencileri hazırlama ve okuduğunu anlama becerilerinin belirlenmesi-ön test (OAT1), on hafta edebiyat halkaları okuma etkinlikleri şeklindedir. Uygulamaların son haftasında tekrar bir ders saatinde son test (OAT1) uygulanmıştır.

Uygulamanın ilk haftası, öğrenciler okuma gruplarını oluşturmuş, okuyacakları metni ve okuma görevlerini gönüllüce seçmişlerdir. Uygulamalar her hafta farklı metinlerle devam etmiştir. Her

uygulamadan önce öğrenciler haftanın bir günü bir ders saati edebiyat halkalarında okuyacakları metni ve alacakları görevleri belirlemek için toplanmışlardır. Okuma işini evde yapan öğrenciler bu toplantılarda kendi görevleri ile ilgili grup içinde paylaşımlarda bulunmuştur.

Verilerin analizi

Çalışmada okuduğunu anlama ile ilgili veriler SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler olarak ortalama, standart sapma ve yüzdeler verilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetine göre ön-son test başarı puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, cinsiyetten bağımsız olarak ön-son test başarı puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemede tekrarlı ölçümler t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar % 95 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin edebiyat halkaları yöntemiyle ilgili görüşlerini tespit etmek için sorulan sorulara verilen yanıtların içerik analizi yapılmıştır. Öğrencilerden alınan görüşler ana ve alt temalar altında, her bir öğrencinin görüşü 'K1, K2...' şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel verilerine yer verilmiştir.

Birinci soru: Bu sorunun çözümlenmesinde öğrencilerin OAT1 ön-son test puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Grup	Okuduğunu anlama düzeyi	X	N	S	t	p
1. Boyut	Söz varlığı (ön test)	41,50	20	7,27	-.353	.728
	Söz varlığı (son test)	40,75	20	9,49		
2. Boyut	Metni anlama ve çözümleme (ön test)	9,75	20	4,12	-3.115	.006
	Metni anlama ve çözümleme (son test)	13,00	20	4,97		
3. Boyut	Konu ve ana düşünce (ön test)	11,25	20	3,35	-3.269	.004
	Konu ve ana düşünce (son test)	14,25	20	4,25		

Tablo 1. Okuduğunu anlama ile ilgili ön-son test puanları

Öğrencilere uygulanan OAT1'deki soru gruplarına göre ön-son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı yapılan tekrarlı ölçümler t testi ile sınıanmıştır. Buna göre, edebiyat halkalarını uygulama etkinlikleri öğrencilerin okudukları metni anlama ve çözümleme [$t(19) = -3.115, p = 0.006$] ile konu ve ana düşünceyi doğru bulma [$t(19) = -3.269, p = 0.004$] becerilerini anlamlı düzeyde geliştirmiştir. Ayrıca öğrencilerin söz varlığında anlamlı bir değişme olmadığı [$t(19) = .353, p = 0.728$] belirlenmiştir.

İkinci soru: Bu sorunun çözümlenmesinde cinsiyete göre OAT1 ön-son test puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

	Cinsiyet	N	X̄	Sd (±)	U	p
Ön test	Erkek	9	50.22	8.51	48.000	.908
	Kız	11	49.81	8.26		
Son test	Erkek	9	54.66	6.92	49.500	1.000
	Kız	11	54.18	10.48		

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyete göre ön-son test başarı puanları

Öğrencilerin cinsiyetine göre ön-son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Buna göre, hem ön hem de son uygulamada öğrencilerin cinsiyetine göre okuduğunu anlamının farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Üçüncü soru: Bu sorunun çözümlenmesinde uygulama hakkında öğrencilerden alınan görüşlerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin bu okuma yöntemi ile ilgili görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler olmak üzere iki ana başlıkta toplanmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 3 ve 4'te verilmiştir.

Edebiyat halkalarının olumlu yönleri	Katılımcılar	n
1. Metni çözümlmeyi öğretmesi	K _{2,3,5,6,8,11,12,13,16,17,18,19,20}	13
2. Dersin eğlenceli olması	K _{1,3,4,7,10,14, 15,18,19}	9
3. Öğrencinin etkin katılımı	K _{5,7, 8,9,10,11,12}	7
4. Özgüveni geliştirmesi	K _{13,15}	2

Tablo 3. Edebiyat halkalarının olumlu yönleri

Uygulamaya katılan öğrencilerin 13'ü edebiyat halkalarının metni çözümlmeyi öğrettiğini belirtmiştir. Dokuz öğrenci de bu tür okuma etkinliklerinin dersi daha eğlenceli yaptığını; yedi öğrenci ise kendilerinin derse daha etkin katıldığını belirtmiştir. İki öğrenci de bu uygulamalar sayesinde okuma çalışmalarında sorumluluk alma konusunda özgüven kazandığını belirtmiştir.

Edebiyat halkalarının olumsuz yönleri	Katılımcılar	n
Çizim yapmak zor	Ö _{1,4,10}	3
Görev dağılımı	Ö ₆	1
Gerçek hayatla ilişkilendirme güçlüğü	Ö ₁₅	1
Grubu oluşturan kişi sayısının az olması	Ö ₁₆	1
Soruların sadece bir kişiye sorulması	Ö ₁₇	1

Tablo 4. Edebiyat halkalarının olumsuz yönleri

Öğrencilerin 7'si edebiyat halkalarında zorlandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin 3'ü çizer rolündeki kişinin çizim yapmasının zor olduğunu; 1 kişi gruptaki görevlerinin sabit kalmasını, başka görev almamayı beğenmediğini; 1 kişi ilişki kurucu görevindeki öğrencilerin okunanları günlük hayatla ilişkilendirmede zorlandığını; 1 kişi okuma halkalarındaki sayının az olduğunu ve 1 kişi de soruların sürekli 1 kişi tarafından cevaplanmasını beğenmediğini belirtmiştir.

Dördüncü soru: Bu sorunun çözümlenmesinde uygulama süreci ile ilgili öğretmenin tuttuğu günlüklerden yararlanılmıştır. Uygulama öğretmenin edebiyat halkaları ve uygulama süreci hakkındaki görüşleri şöyledir:

İş birliği: Öğrencilerin çalışma süresince birbirleri ile anlaşabilmelerini sağlamak için gruplar oluşturulurken istekleri ön planda tutuldu. Öğrenciler hangi metni incelemek istiyorsa o metni inceleyen gruba katıldı. Öğrenciler edebiyat halkalarında istedikleri görevleri aldılar. Öğrenciler, metinleri incelerken görev değişikliğine gitmek istemediler. Bazı gruplarda buna itiraz eden öğrenciler olsa bile sınıfın ortak kararından dolayı herkes aynı görevleri üstlendi. Metin incelemelerinde de birbirlerine danışarak görevlerini yerine getirdiler. Sınıf içinde öğrencilerle verilen kararlar onları çok mutlu etti. Bu yüzden hem gruplar oluşturulurken hem de metinler seçilirken herhangi bir sorun yaşanmadı ve sadece öğrencilere rehberlik edildi. Bu uygulamalar boyunca öğrenciler birbiri ile iş birliği içerisinde çalıştılar.

Etkin katılım: Her öğrencinin kendini bir gruba ait hissetmesi onların etkinliklerde etkin olarak rol almasını sağladı. Normalde sınıf içinde varlığını çok gösteremeyen öğrencilerin bile grup içinde aldıkları rolleri yerine getirirken söz sahibi olmaları onlarda güven duygusu oluşturdu. Tek başınayken sessiz olan öğrencilerin grup içinde arkadaşlarının desteğiyle de söz almaları kolaylaştı. Uygulamanın en güzel yanı da tartışmaya katılmayan hiçbir öğrencinin kalmamış olmasıydı.

Okuma becerisini geliştirme: Geleneksel okuma etkinliklerinin aksine metni, bir görevi yerine getirmek için okuyup grup içinde tartışmak okuduğunu anlamada kolaylık sağlamıştır. Sadece tartışma grubu içinde olamayıp dinleyici grubunda bile olmak, metnin anlaşılmasını kolaylaştırdığı gibi akılda kalmasını da sağlamıştır.

Okuma etkinliklerine katılma isteğini artırma: Türkçe derslerinde geleneksel yöntemle işlenen metinler dersi sıkıcı hâle getirmekteydi. Geleneksel okuma etkinliklerinde bazı öğrencilerin metni anlamadığı da gözlemlenmiştir. Bu yüzden edebiyat halkaları yöntemi okuma etkinliklerini sıkıcılıktan kurtararak okuduğunu anlamayı kolaylaştırmış, dersi daha eğlenceli hâle getirmiştir. Bu da Türkçe dersine olan öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Farklı bir etkinlikle bir metni okumak öğrencilerde okuma isteğini de artırmıştır.

Uygulamada dikkat edilmesi gerekenler: Çizer rolünü üstlenen öğrencilerden bazıları çizim becerileri iyi olmadığı için zorlanmışlardır. Çizim becerisi iyi olmayan öğrencilerin bu rolü almaması gerekmektedir. Dinleyici grubunda bazı öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları grup üyelerinin dikkatini olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle uygulamanın aksamaması için ara ara öğrenciler uyarılmıştır.

Tartışma ve sonuç

Okuduğunu anlama, metni sadece yüzeysel anlamayı değil aynı zamanda metni çözümleme, yorumlama ve değerlendirmeyi de içerir. Okuduğunu anlama düzeyi bireyin gelişim düzeyine göre değişir. Ayrıca kişinin okuduğunu anlama becerisi, hafızayı kullanma, dikkat, mantıksal çıkarımda bulunabilme kabiliyetleri, kitap okuma nedeni, öz yeterlik algısı, dilbilgisine hâkimiyet gibi pek çok değişkenden de etkilenir. Temel okuryazarlıktan itibaren bu becerilerin büyük bölümü kademeli olarak gelişir. Zamanla öğrencinin söz varlığı, okuma akıcılığı, ilgisi ve alışkanlığı, alan bilgisi, okuma hızı artar (Snow, 2002); kitabın özelliğine bağlı olarak konuya karşı ilgi ve kendilik algısı gelişir.

Edebiyat halkalarını temel eğitimin birinci kademesinden başlayıp ortaöğretime kadar uygulayan öğretmenler bu yöntemin öğrencilerin yalnızca okuma ve anlama becerilerini değil, özellikle okumaya karşı isteksiz olan çocukların okuma isteği ve alışkanlıklarını, yazma ve konuşma becerilerini, aynı

zamanda öğrencilerin özgüvenlerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir (Karatay, 2017). Edebiyat halkaları ayrıntılı okuma yapılması ile okuduğunu anlamayı; farklı görevlerin grup içerisinde yerine getirilmesi ile iş birlikli öğrenmeyi; bölüm tartışmalarıyla öğrencinin konu üzerinde düşünüp değerlendirmede bulunarak eleştirel düşünmeyi sağlar.

Çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin ön test başarı puan ortalamaları dikkate alındığında edebiyat halkaları yönteminin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Avcı vd., (2013) tarafından edebiyat halkalarının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla 67 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada edebiyat halkaları yöntemi ile ders işlenen deney grubunda yer alan öğrencilerin son test başarı puanlarının ön test puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu bildirilmiştir.

Bu çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin cinsiyetine göre ön test ve son test başarı puanları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda erkek öğrencilerin ön-son test başarı puanı ortalamalarının kızlardan az da olsa yüksek olduğu, gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki soru gruplarından uygulama öncesi (ön test) ve uygulama sonrası (son test) puanlarının cinsiyetlerine göre farklılık arz edip etmediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi neticesinde anlamlı farklılık saptanmamıştır. Cinsiyetin dil gelişimindeki rolüyle ilgili iki farklı düşünce bulunmaktadır. Bunlardan ilki cinsiyetin dil gelişiminde belirleyici bir faktör olmadığı, diğeri de kadınların dil ve kavram gelişiminin erkeklere göre daha başarılı olduğudur (Keklik, 2009). Yapılan çalışmaların genellikle ikinci görüşü desteklediği görülmektedir. Zira uluslararası eğitimde verimlilik araştırmalarında kadınların bilhassa okuma ve metinleri anlama noktasında erkeklerden önde olduğu bildirilmiştir (Kavaklı, 2012). Arslan, Orhan ve Akçay (2011) tarafından 2006-2010 arası dönemdeki 47 yüksek lisans ve doktora tezinin incelendiği çalışmada kadınların dil becerilerinin erkeklerden daha iyi düzeyde olduğu bildirilmiştir. Sallabaş (2008) tarafından ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu bildirilmiştir. Bu çalışmada ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okuduğunu anlama becerisinin az da olsa daha iyi olduğunu göstermektedir.

Çalışmada uygulanan OAT1 “söz varlığı soruları”, “metni anlama ve çözümleme soruları” ve “konu ve ana düşünce soruları” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Edebiyat halkaları etkinlikleri öğrencilerin metni anlama ve çözümleme ile konu ve ana düşünceyi bulma becerilerini olumlu yönde geliştirmiştir. Öğrenciler, bu uygulamalar sayesinde metni daha iyi çözümlemeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmadan önce edebiyat halkalarının Mizerka (1999) beşinci sınıf öğrencilerinin; Olsen (2007) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin; Camp (2006) on birinci sınıf öğrencilerinin; Briggs (2010) üçüncü sınıf öğrencilerinin; McElvain (2010) 4-6. sınıf öğrencilerinin; Avcı ve Yüksel (2011) dördüncü sınıf öğrencilerinin; Avcı vd., (2013) beşinci sınıf öğrencilerinin; Purifico (2015) üçüncü sınıf öğrencilerinin; Meredith (2015) ikinci sınıf öğrencilerinin; Balantekin ve Pilav (2017) 7. sınıf öğrencilerinin; Karatay (2017) Türkçe öğretmenliği adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Edebiyat halkalarının, okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisine rağmen bu çalışmada öğrencilerin söz varlığında istenilen düzeyde gelişim olmamıştır. Öğrencilerin genel olarak metinde geçen sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını tahmin etmede zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle okuduğunu anlamının önemli bir bileşeni olan söz varlığını geliştirmek için bu tür okuma etkinliklerinde söz varlığı çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğrenciler edebiyat halkalarının, öğrencilere metni çözümlemeyi öğretip dersi eğlenceli kıldığı; onların derse etkin katılmalarını, iş birlikli çalışmayı öğrenmelerini ve özgüven kazanmalarını sağladığı için geleneksel okuma etkinliklerinden daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler olumsuz görüş olarak ise çizer rolündeki kişinin çizim yapamadığını, ilişki kurucu görevindeki kişinin günlük hayatla ilişki kurmada zorlandığını, grup içerisinde tek bir görevde kalmanın sıkıcı olabileceğini, grupların az kişiden oluştuğunu ve soruların sadece bir kişiye sorulduğunu belirtmişlerdir. Bu tür sorunların olması öğretmenin okuma görevlerini bu konuda ilgisiz bir öğrenciye vermesinden kaynaklanabilmektedir. Öğrenciler istedikleri ve yapabilecekleri görevleri üstlendiklerinde bu tür sorunların daha az olacağı söylenebilir. Bunun için öğrenci bir okuma görevini alırken serbest bırakılmalı fakat yapıp yapamayacağı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Öneriler

1. Aynı sınıf düzeyindeki farklı şubeler ile ortak edebiyat halkaları uygulamaları gerçekleştirilerek farklı şubelerdeki öğrenciler arasındaki iletişim ve sosyal ilişkilerin geliştirilmesi sağlanabilir.
2. Edebiyat halkaları temel eğitimden yükseköğretime kadar her düzeyde uygulanabilen eğlenceli ve öğretici bir yöntemdir. Okullarda okuma alışkanlığı ve ilgisinin geliştirilmesi için kullanılabilir.
3. Edebiyat halkaları okuma becerilerini geliştirmenin yanında, öğrencilerin duyuşsal ve sosyal becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir. Bu yüzden sınıf içi akran etkileşimi, iletişimde öz güven ve sorumluluk alma becerilerini geliştirmede kullanılabilir.
4. Okuma görevleri ve kitap seçimlerinde öğrencilerin serbest bırakılması gerekir fakat ilk ve ortaokulda öğrencilerin seçtikleri metin ve aldıkları görevlerin üstesinden gelemeyecekleri unutulmamalıdır. Onların düzeyine uygun metinler ve okuma görevleri önerilmelidir.

Kaynakça

- Akın, E., Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi Muş Bulanık örneği. *Turkish Studies*, 9 (8), 91-110.
- Arı, G. (2014).The effects of sq3r and dr-ta reading strategies used by fifth-grade students on comprehension. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (2), 535-555.
- Arslan, A. Orhan, S. ve Akçay, A. (2011). Türkçe eğitimi çalışmalarında cinsiyet değişkeni. *Gazi Üniversitesi I. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 88.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (11), 1285-1300.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M ve Akıncı, Y. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6 (4), 535-55.
- Aydoğan, R ve Demirtaş, V. Y. (2012). Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 22-41.
- Aytan, T. (2018). Perceptions of prospective Turkish teachers regarding literature circles. *International Journal of Educational Methodology*, 4 (2), 53-60, doi: 10.12973/ijem.4.2.53.
- Balantekin, M., Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 149-170, doi: 10.12973/ijem.4.2.53.

- Barone, D., and Barone, R. (2016). Really, “not possible,” “I can’t believe it”: exploring informational text in literature circles. *The Reading Teacher*, 70 (1), 69-81.
- Brabham, E. G., and Willaume, S., K. (2000). Continuing conversations about literature circles. *The Reading Teacher*, 54 (3). 278-280.
- Briggs, S. R. (2010). *Using literature circles to increase reading comprehension in third grade elementary students* (Unpublished doctoral dissertation). Dominican University of California San Rafael, CA.
- Camp, C. S. (2006). The effect of literature circles vs. sustained silent reading (SSR) among eleventh grade English students. *Masters Abstracts International*, 46 (3), 41-1219.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Demirel, Ö ve Epeçcan, C. (2012), Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 71-106.
- Doğan, B. (2006). Strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 23, 82-93.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: Kitap eleştirisi modeli [Literature circle to develop critical thinking and reading habitual abilities: the model of book review]. *Millî Eğitim*, 208, 1-17.
- Karatay, H. (2016). 6-8. sınıf öğrencilerinin mecazlı dili anlama düzeyleri. *Millî Eğitim*, 45 (210), 265-286.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6 (5), 65-75, doi:10.5430/ijhe.v6n5p65.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavaklı, A. E. (2012). Yüz yılın pedagojik yanlışı karma eğitim sorgulanıyor. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 22:39.
- Keklik, S. (2009). *On bir yaşına kadar çocukta dil edinimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köğçe, D., Özpınar, İ., Mandacı Şahin, S. ve Yenmez Aydoğan, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.
- Marchiando, K. (2013). Creating lifelong readers: Student ownership and peer interaction in literature circles. *Illinois Reading Council Journal*, 41(3), 13-21.
- McElvain, C. M. (2010). Transactional literature circles and the reading comprehension of English learners in the mainstream classroom. *Journal of Research in Reading*, 33 (2), 178-205.
- Meredith, J. (2015). *The effects of literature circles on second graders’ reading comprehension and motivation* (Unpublished master thesis). Graduate Programs in Education Goucher College.
- Mizerka, P. M. (1999). *The impact of teacher directed literature circles versus student-directed literature circles on reading comprehension at the sixth-grade level* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois, IL.
- Olsen, A.S.W. (2007). *Literature circles and ninth grade students: A student-centered approach to reading* (Unpublished master’s thesis). Southwest Minnesota State University, Marshall, MN.
- Purifico, J. (2015). *Literature circles: In class and online discussions* (Master Thesis). Rowan University, Department of Language, Literacy, and Special Education College of Education, Erişim: <http://rdw.rowan.edu/etd/486>.

- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 141-155.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Soysal, İ. (2019). *Edebiyat halkasının 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Stabile C. (2009). *Are literature circles an effective reading strategy for struggling readers?* (Unpublished master's thesis). Ohio University.
- Tercanhoğlu, L. ve Akarsu, O. (2012). Okuma eğitiminde okuma teorileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 59-72.
- Tracey, D., and Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York, NY: Guilford Press.

Adres

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

Address

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

42. Türkçe öğretmeni adaylarına göre ideal öğretmen (Muş Alparslan Üniversitesi örneği)

Bayram ARICI¹

APA: Arıcı, B. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarına göre ideal öğretmen (Muş Alparslan Üniversitesi örneği). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 678-690. DOI: 10.29000/rumelide.897112.

Öz

Bu araştırma Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ideal öğretmen algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde yapılmış olup araştırmaya yüz otuz Türkçe öğretmeni adayı gönüllü olarak katılmıştır. Veriler araştırmacının uzman görüşü olarak hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgular kişisel özellikler, mesleki özellikler, iletişim ve örnek alma temalarında toplanmıştır. Temaların altındaki kodlar kişilik özelliklerinde öğrenmeye açık (% 12,31), anlayışlı (% 11,54), dost (% 9,23), idealist (% 6,92), empatik düşünen (% 6,15), güvenilen (% 5,38), neşeli (% 4,62), adanmış (%3,85), ahlaklı (%3,08), azimli (%3,08), değer veren (%3,08), demokratik (%3,08), dinleyen (%3,08), doğru sözlü (%3,08), kültürlü (%3,08), hoşgörülü (%3,08), mütevazı (%3,08), özgüven sahibi (%3,08), sabırlı (%3,08), sevgi dolu (%3,08) ve tutarlı (%3,08) olarak ortaya çıkmıştır. Mesleki özelliklerde Türkçe öğretmeni adaylarının ifadelerine göre ideal öğretmenin mesleki özellikleri şu kodlardan oluşmuştur: adil (% 17,69), alanına hâkim (% 10,77), mesleğini sever (% 9,23), hayatı öğretir (% 5,38), disiplinli (% 5,38), notla tehdit etmez (% 5,38), donanımlı, teknolojiye hâkim (% 4,62), demokratik (% 3,85), rehber (% 3,85), etkili ve verimli ders yapar (% 3,85), sorgulamayı öğretir (% 3,85), değerleri önemser (% 3,85), faydalı insan yetiştirir (% 3,85), fazla yük yüklemeyen (% 3,08), fırsat verir (% 3,08), gayretli (% 3,08), hedefe odaklanır (% 3,08), hayata hazırlar (% 3,08), planlı (% 3,08) olarak ortaya çıkmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının ifadelerine göre ideal öğretmenin örnek alma teması ortaokuldaki Türkçe öğretmeni (% 9,23), anne (% 9,23), Atatürk (% 4,62), lise öğretmeni (% 3,08) olarak ortaya çıkmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının ifadelerine göre ideal öğretmenin örnek alma teması şu kodlardan oluşmuştur: Ortaokuldaki Türkçe öğretmenim (% 38, 46), ilkokul öğretmenim (% 23,08), annem (% 18,46), Atatürk (% 12,31), lisedeki edebiyat öğretmenim (% 7,69) olarak ortaya çıkmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma teması hazır (% 46,15), kendimi geliştirmeliyim (% 24,62), eksik ve yetersiz (% 21,54), tedirgin (% 7,69) olarak ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın Türkçe öğretmeni adaylarına kendilerini ideale daha yakın hissedip daha çok çalışmalarına faydalı olması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: İdeal öğretmen, Türkçe öğretmeni adayları, öğretmen yetiştirme

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Muş, Türkiye) b.arici@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7213-1331 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897112]

Ideal teacher according to Turkish teacher candidates (Example of Muş Alparslan University)

Abstract

This research was conducted in order to determine the ideal teacher perceptions of pre-service teachers studying at Muş Alparslan University Education Faculty Turkish Language Teaching Program. The research was conducted in the fall semester of the 2020-2021 academic year, and one hundred and thirty Turkish teacher candidates participated in the study voluntarily. The data were collected using a semi-structured interview form prepared by the researcher with expert opinion, and the data obtained were subjected to content analysis. Findings were collected under the themes of personal characteristics, professional characteristics, communication and sampling. Codes under the themes are open to learning (12.31%), understanding (11.54%), friendly (9.23%), idealistic (6.92%), empathetic (6.15%), trusted (%). 5.38), cheerful (4.62%), devoted (3.85%), moral (3.08%), determined (3.08%), valuing (3.08%), democratic (3% , 08), listening (3.08%), straightforward (3.08%), cultured (3.08%), tolerant (3.08%), modest (3.08%), self-confident (3% , 08), patient (3.08%), loving (3.08%) and consistent (3.08%). According to the statements of the Turkish teacher candidates in terms of professional characteristics, the professional characteristics of the ideal teacher consisted of the following codes: fair (17.69%), dominant in the field (10.77%), loves his profession (9.23%), teaches life (5.38%), disciplined (5.38%), does not threaten with grades (5.38%), equipped, technology (4.62%), democratic (3.85%), guide (3.85%), effective and efficient (3.85%), teaches questioning (3.85%), cares about values (3.85%), educates useful people (3.85%), does not overload (3.08%), gives opportunity (3% 08), diligent (3.08%), focused on the target (3.08%), ready for life (3.08%), planned (3.08%). According to the statements of the Turkish teacher candidates, the ideal teacher sampling theme emerged as secondary school Turkish teacher (9.23%), mother (9.23%), Atatürk (4.62%), high school teacher (3.08%). According to the statements of the Turkish teacher candidates, the ideal teacher sampling theme consisted of the following codes: My secondary school Turkish teacher (38.46%), my primary school teacher (23.08%), my mother (18.46%), Atatürk (12.31%), emerged as my literature teacher (7.69%). The theme of Turkish teacher candidates to be ready for teaching was found to be ready (46.15%), I have to improve myself (24.62%), incomplete and inadequate (21.54%), and anxious (7.69%). It is expected that this research will help prospective Turkish teachers feel closer to the ideal and work harder.

Keywords: Ideal teacher, Turkish teacher candidates, teacher training

Giriş

Öğrenme, bireyin yaşamında iz bırakan, onun hayata uyum sağlamasında etkili olan davranış değişiklikleridir. Öğrenme, davranışlarda veya öğrenilmiş şekilde davranabilme kapasitesindeki sürekli ve kalıcı değişiklikler (Cevzici, 2010, s.383), beyin aldığı bilgileri sınıflandırıp saklayarak birleştirmesi (Vassaf, 2011) olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme karmaşık ve daha etkili tepki göstermeyi sağlar (Ada ve Küçükali, 2016, s.18). Öğretme ise bireyin kendi yaşantısı ve içinde yaşadığı toplumun yaşantısını kaliteli hale getirmek için gerçekleştirilen etkinliklerin tümü (Şahin, 2011), öğrenilmesi planlanan etkinliklerin gerçekleştirilmesi işi (Sünbül, 1996), davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılma süreci (Demirel, 2004, s.9), öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin tümü (Yılmaz ve Sünbül, 2003) olarak tanımlanabilir.

Anne karnındaki bebeğin de öğrenmeye başladığı bilinmekte ve bu öğrenme yaşam boyu sürmektedir. Birey öğrenme sürecinde ilk olarak annesinden bir şeyler öğrenmeye başlayıp öğrenim gördüğü okullarda da öğretmenlerden bir şeyler öğrenir. Öğretmenlik mesleği her şeyden önce sevgi ve hoşgörünün ifade edildiği bir meslektir. Kendisine emanet edilen çocuklara öğretilmesi gereken bilgi ve erdemleri öğretin öğretmen bütün toplumlarda önemli bir yere sahiptir. Öğretmen, eğitim ortamında öğrencilere istendik davranışları kazandıran uzman birey (Sönmez, 2011, s.27), insan mimarı ve insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkâr (Şişman, 2008, s.192), tarihte ilk görülen eğitim iş göreni (Başaran, 2008, s.181), mesleği bilgi öğretmek olan kimse (TDK, 2021) olarak tanımlanmaktadır.

Türkiye'de de öğretmenlik meslek kanunu çıkarılmamış olmasına rağmen Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesiyle öğretmenlik mesleği tanımlanmıştır. İlgili maddede öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği (MEB, 1973) olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yürütmektedirler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanmaktadır. Öğretmen adaylarının yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olurlarsa olsunlar yüksek öğrenim görmeleri gerekmektedir. Eğitim sisteminin amacına uygun öğrenciler yetiştirebilmesi için öğretmenin öğrencileri, meslektaşları, okul yönetimi ve veliler ile olan ilişkisiyle mesleki gelişimi (Özden, 2011, s.15) konusunda başarılı olması beklenmektedir. Ancak öğretmen sadece bilgi aktaran, beceri kazandıran değil aynı zamanda faziletli olmayı öğreten, güzel ahlak timsali kimsedir (Çelikkaya, 2016, s.8). Öğretmenlerin yukarıda sıralanan özelliklerden daha fazlasına sahip olmaları gerekmektedir. Bunun için de öğretmenlerin donanımlı olarak yetiştirilmesi şarttır. Öğretmen yetiştirme meselesi bütün ülkelerde ulusal ve uluslar arası boyutta çeşitli araştırmaların ve toplantıların yapıldığı, raporların hazırlandığı bir konu (Şişman, 2009, s.67) olarak görülmektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme çabaları 16 Mart 1848'de öğretmen okullarının kuruluşundan itibaren başlamış, öğretmen yetiştirme sorumluluğunun YÖK'e devredildiği 1982 yılına kadar önemli çalışmalar yapılmış olmasına rağmen öğretmen yetiştirme sisteminde iç tutarlılığa sahip bir politika ve eğitim felsefesi tutturulamadığı söylenebilir (Yapıcı ve Yapıcı, 2004, s.54). 1982 yılından günümüze kadar geçen süreçte öğretmen yetiştirme lisans programlarıyla ilgili olarak; 1997, 2006 ve 2009 yıllarında yeniden düzenleme çalışmaları yapılmıştır. Ancak en kapsamlı çalışma 1996-1997 yıllarında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. 1997-1998 öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesi nedeniyle okul kademelerinin ilköğretim ve ortaöğretim olarak düzenlenmesinin ardından Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) işbirliğiyle yapılan çalışmalar sonucunda, eğitim/eğitim bilimleri fakültelerindeki bölüm ve anabilim dallarıyla ders programları yeniden oluşturulmuştur (YÖK, 2018, s.9). İdeal kelimesi düşüncenin tasarlayabileceği bütün üstün nitelikleri kendinde toplayan (TDK, 2021) anlamındadır. İdeal öğretmen ise kısaca üstün öğretmen, en nitelikli öğretmen anlamlarında kullanılmaktadır. Öğretmenlerin nitelikleri daha çok yetiştirilmeleriyle ilgilidir. Öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerin belirlenmesi ve eğitim alanındaki yeni gelişmelerin takip edilebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri paydaşların da görüşleri alınarak güncellenmiş olup aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (MEB, 2017, s.8).

Tablo 1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri

Meslek Bilgisi	Mesleki Beceri	Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Millî, Manevi ve Evrensel değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanın öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C3. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Tablo 1'e göre öğretmenlerden meslek bilgisi (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi), mesleki beceriler (eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme), tutum ve değerler (millî, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği) ve kişisel ve mesleki gelişim konularında yeterli olmaları istenmektedir. Öğretmen adaylarının da bu yeterliliklere sahip olarak yetiştirilmeleri ve öğretmen olarak atandıklarında mesleğe daha kolay uyum sağlamalarına katkıda bulunacaktır. Toplumun eğitim kurumlarından ve öğretmenlerden beklentilerinin artması, eğitim sistemi içinde öğretmenlerin rollerinin farklılaşmasını ve öğretmen yetiştirilmesinin önemini de arttırmaktadır (Temizkan, 2008, s.463). Öğretmenlerin kalitelerinin artması eğitim kurumlarının kalitelerinin de artmasını sağlayacak olup bu bağlamda öğretmen yetiştirmeye gereken önemin verilmesi (Yanpar Yelken, Çelikkaleli ve Çapri, 2007, s.194), öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklere uygun öğretim ve uygulamaların yapılması kaçınılmazdır (Maden, Durukan ve Aslan, 2010, s.1368). Öğretmen adaylarının yakın gelecekte öğretmen olarak atanma ihtimalleri bulunduğu için ideal öğretmen algıları büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı algıları mesleklerini nasıl gerçekleştireceklerini ve buna bağlı olarak nasıl öğrenciler yetiştireceklerini etkileyip (Atabek Yiğit ve Balkan Kıyıcı, 2019, s.21) ideal ya da ideale yakın öğretmenler olarak yetişmeleri de toplumsal hayata olumlu yön verilmesini sağlayacaktır.

Yöntem ve amaç

Bu araştırma, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının ideal öğretmen algılarını ortaya koyarak onlarda bu bağlamda bir bilinç oluşmasına katkıda bulunmak amacıyla yapılmıştır.

Problem

Türkçe öğretmeni adaylarının ideal öğretmen algıları nasıldır?

Bu probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır:

- 1) Sizce ideal öğretmenin özellikleri nelerdir?
- 2) Size göre ideal öğretmen kimdir?
- 3) Kendinizi öğretmenliğe hazır görüp/görmemenize ilişkin düşüncelerinizi nedenleriyle birlikte belirtiniz.

Yöntem

Betimsel analiz ve görüşme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada araştırmacının hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmıştır. Betimsel araştırmalar, araştırmacının ele aldığı bir olayı tanımlamak ya da çalışılan örnekleme ilgili gerçek ve tam tanımlama yapmak için kullanılan bir araştırma türüdür (Hocaoğlu ve Baysal, 2019, s.73). Öğretmen adaylarına kişisel bilgi formuna ek olarak üç sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu Google formlar ile uygulanmış, görüşmeler içerik analiziyle açık kodlama yapılarak çözümlenmiştir. Görüşme, araştırmaya katılanların belli bir konudaki duygu ve düşüncelerini alma etkinliği (Sönmez ve Alacapınar, 2019, s.187), düşüncelerin açığa çıkarılması (Karagöz, 2017, s.577), derinlemesine bilgi sağlanmasıdır (Büyükoztürk vd., 2019, s. 158).

Çalışma grubu

Bu çalışmaya 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören yüz otuz Türkçe öğretmeni adayı gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmen adaylarının özellikleri aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının özellikleri

Cinsiyet/ Sınıf	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf
Erkek	11	8	11	14
Kadın	35	18	16	17
Toplam	46	26	27	31

Tablo 2’ye göre araştırmaya 46 birinci sınıfta, 26 ikinci sınıfta, 27 üçüncü sınıfta ve 31 dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam yüz otuz Türkçe öğretmeni adayı gönüllü olarak katılmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği programı öğrencilerine "Sizce ideal öğretmenin özellikleri nelerdir?", "Size göre ideal öğretmen kimdir?" ve "Kendinizi öğretmenliğe hazır görüp/görmemenize ilişkin düşüncelerinizi nedenleriyle birlikte belirtiniz." Açık uçlu sorularının yanında cinsiyet ve sınıflarının sorulduğu görüşme formu uygulanıp öğrencilerin gönüllülük esasına göre bu forma cevap vermeleri istenmiştir. Görüşme formundaki açık uçlu soruların araştırmaya uygun olup olmadığına ilişkin uzman görüşleri alınmış, soruların içerik-kapsam

geçerlikleri uzman görüşü ile sağlanmıştır. 130 öğrenci araştırma sorularına cevap vermiş, alınan cevaplar içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sürecinde elde edilen veriler kodlanıp öğretmen adaylarının ifadeleri bazı temalar altında toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler öğretmen adaylarının ifadelerinden direkt alıntı yapılarak desteklenmiştir. Bu aşamada direkt alıntı yapılırken her öğretmen adayına kod verilmiş (EÖ1: Erkek öğretmen 1), katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Analiz işleminin sonunda ise uzmanlardan gelen kodlarla öğretmen adaylarının ifadeleri incelenmiş, uzmanların görüş birliğinde oldukları tespit edilmiştir.

Bulgular

Türkçe öğretmeni adayların ilgili sorulara verdikleri yanıtlardan oluşturulan temalar, kodlar ve frekans dağılımları ile sunulmuş, görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Veriler analiz edildiğinde Türkçe öğretmeni adaylarından elde edilen bulgulardan kişilik özellikleri temasına ilişkin kodlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. İdeal öğretmenin kişilik özellikleri temasına ilişkin kodlar

Tema	Kodlar	f	%
Kişisel Özellikler	öğrenmeye açık	16	12,31
	anlayışlı	15	11,54
	dost	12	9,23
	idealist	9	6,92
	empatik düşünen	8	6,15
	güvenilen	7	5,38
	neşeli	6	4,62
	adanmış	5	3,85
	ahlâklı	4	3,08
	azimli	4	3,08
	değer veren	4	3,08
	demokratik	4	3,08
	dinleyen	4	3,08
	doğru sözlü	4	3,08
	kültürlü	4	3,08
	hoşgörülü	4	3,08
	mütevazı	4	3,08
	özgüven sahibi	4	3,08
	sabırlı	4	3,08
sevgi dolu	4	3,08	
tutarlı	4	3,08	

Türkçe öğretmeni adaylarının ifadelerine göre ideal öğretmenin kişilik özellikleri şu kodlardan oluşmuştur: öğrenmeye açık (% 12,31), anlayışlı (% 11,54), dost (% 9,23), idealist (% 6,92), empatik

düşünen (% 6,15), güvenilen (% 5,38), neşeli (% 4,62), adanmış (%3,85), ahlaklı (%3,08), azimli (%3,08), değer veren (%3,08), demokratik (%3,08), dinleyen (%3,08), doğru sözlü (%3,08), kültürlü (%3,08), hoşgörülü (%3,08), mütevazı (%3,08), özgüven sahibi (%3,08), sabırlı (%3,08), sevgi dolu (%3,08) ve tutarlı (%3,08) olarak ortaya çıkmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının ideal öğretmenin kişilik özelliklerine ilişkin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

İdeal öğretmen, alanında kendini geliştirmiş, öğrenmeye açık olan, eleştirilere saygı duyan ve özeleştiri yapabilen, bir öğrencinin büyük değişimler yaratabilecek yetkinliğe sahip olduğunu bilen kişidir (ÖE1).

İdeal öğretmen, anlayışlı olan, ayırım yapmayan ve asla öğrenciyi küçük düşürmeyen öğretmendir (ÖK1).

İdeal öğretmen, anlayışlı, hoşgörülü, samimi olmalıdır (ÖE2).

İdeal öğretmen, öğrenci dostudur (ÖE3).

İdeal öğretmen; mesleğini severek yapan, amacı öğrenmek, öğretmek olan ve kendisinin de bu yoldan geçtiğini düşünerek empati duygusuyla hareket eden eğitimcidir (ÖK2).

Empati kurmasını bilen, özverili, dersini seven sevdiren, fedakâr olandır (ÖK3).

Türkçe öğretmeni adaylarından elde edilen bulgulardan mesleki özellikler temasına ilişkin kodlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. İdeal öğretmenin mesleki özellikleri temasına ilişkin kodlar

Tema	Kodlar	f	%
Mesleki özellikler	adil	23	17,69
	alanına hakim	14	10,77
	mesleğini sever	12	9,23
	hayatı öğretir	7	5,38
	disiplinli	7	5,38
	notla tehdit etmez	7	5,38
	donanımlı, teknolojiye hakim	6	4,62
	demokratik	5	3,85
	rehber	5	3,85
	etkili ve verimli ders yapar	5	3,85
	sorgulamayı öğretir	5	3,85
	değerleri önemser	5	3,85
	faydalı insan yetiştirir	5	3,85
	fazla yük vermez	4	3,08
	fırsat verir	4	3,08
gayretli	4	3,08	

hedefe odaklanır	4	3,08
hayata hazırlar	4	3,08
planlı	4	3,08

Türkçe öğretmeni adaylarının ifadelerine göre ideal öğretmenin mesleki özellikleri şu kodlardan oluşmuştur: adil (% 17,69), alanına hâkim (% 10,77), mesleğini sever (% 9,23), hayatı öğretir (% 5,38), disiplinli (% 5,38), notla tehdit etmez (% 5,38), donanımlı, teknolojiye hakim (% 4,62), demokratik (% 3,85), rehber (% 3,85), etkili ve verimli ders yapar (% 3,85), sorgulamayı öğretir (% 3,85), değerleri önemser (% 3,85), faydalı insan yetiştirir (% 3,85), fazla yük yüklemeyiz (% 3,08), fırsat verir (% 3,08), gayretli (% 3,08), hedefe odaklanır (% 3,08), hayata hazırlar (% 3,08), planlı (% 3,08) olarak ortaya çıkmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının ideal öğretmenin mesleki özelliklerine ilişkin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

İdeal öğretmen, öğrencilere gerekli olan bilgileri doğru ve etkili bir şekilde aktarmalıdır. Doğru sözlü, adaletli bir kişiliği olmalıdır (ÖK4).

İdeal öğretmen mesleğini seven, kendini sürekli yenileyen ve öğrencilere dersi sevdirendir (ÖK5).

Yaşam boyu yeniliklere açık olan öğretmen ideal öğretmendir (ÖE4).

İdeal öğretmen, her şeyden önce mesleğini severek yapmalıdır. İdeal öğretmenliğin en temel noktası budur. Çünkü mesleğini severse hem öğrenci hem kendi hem de toplum için en faydalı kişi olur (ÖK5).

İdeal öğretmen Türkçe öğretmenim özellikleri neşeli derse canlılık katan öğrencileri derste aktif kılan, dersine gereken önemi veren, dersi hayatla bağdaştıran öğretmendir (ÖE5).

Türkçe öğretmeni adaylarından elde edilen bulgulardan örnek alma özellikler temasına ilişkin kodlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. İdeal öğretmenin örnek alma temasına ilişkin kodlar

Tema	Kodlar	f	%
	orta okuldaki Türkçe öğretmenim	50	38,46
	ilkokul öğretmenim	30	23,08
Örnek olma	annem	24	18,46
	Atatürk	16	12,31
	lisedeki edebiyat öğretmenim	10	7,69

Türkçe öğretmeni adaylarının ifadelerine göre ideal öğretmenin örnek alma teması şu kodlardan oluşmuştur: Ortaokuldaki Türkçe öğretmenim (% 38, 46), ilkokul öğretmenim (% 23,08), annem (% 18,46), Atatürk (% 12,31), lisedeki edebiyat öğretmenim (% 7,69) olarak ortaya çıkmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının ideal öğretmenin örnek alma durumuna ilişkin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Bence ideal öğretmen Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk'tür (ÖK6).

Ortaokuldaki Türkçe öğretmenim ideal bir öğretmendi (ÖK7).

Bana göre ideal öğretmen annemdir, öğrencilerinin yani biz çocuklarının eksikliklerini bilir ona göre tamamlamaya çalışır, bizlere yaparak yaşayarak öğretir (ÖK8).

İdeal bir öğretmen benim gözümde Türkçe öğretmenim, ideal özellikleri, etkili, disiplinli bir düşüncesi var. Yaratıcı fikirleri var ve bunu öğrencilere yansıtıyor. Alanında her türlü beceriye sahip bir öğretmen (ÖK9).

Türkçe öğretmeni adaylarından elde edilen bulgulardan iletişim temasına ilişkin kodlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. İdeal öğretmenin iletişim temasına ilişkin kodlar

Tema	Kodlar	f	%
İletişim	herkesle iyi iletişim kurar	19	14,62
	öğrencilerle iyi iletişim kurar	9	6,92
	ebeveynlerle iyi iletişim kurar	7	5,38
	meslektaşlarıyla iyi iletişim kurar	6	4,62

Türkçe öğretmeni adaylarının ifadelerine göre ideal öğretmenin iletişim özellikleri şu kodlardan oluşmuştur: herkesle iyi iletişim kurar (% 14,62), öğrencilerle iyi iletişim kurar (% 6,92), ebeveynlerle iyi iletişim kurar (% 5,38), meslektaşlarıyla iyi iletişim kurar (% 4,62) olarak ortaya çıkmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının ideal öğretmenin iletişim durumuna ilişkin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

İdeal öğretmen, ebeveynlerle iyi bir iletişime sahip olmalıdır (ÖK10).

İdeal öğretmen, çocuklarla iletişim kurabilen bir birey olmalıdır (ÖK11).

Öğrencilerin aileleri ile iyi ilişkiler kuran öğretmen ideal bir öğretmendir (ÖK12).

İdeal öğretmen işini hakkıyla yapan, öğrenciyle iletişimi iyi olan öğretmendir (ÖE6).

Türkçe öğretmeni adaylarından elde edilen bulgulardan öğretmenliğe hazır olma temasına ilişkin kodlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenliğe hazır olma temasına ilişkin kodlar

Tema	Kodlar	N	%
Öğretmenliğe Hazır Olma	Hazır	60	46,15
	Kendimi geliştirmeliyim	32	24,62
	Eksik ve yetersiz	28	21,54
	Tedirgin	10	7,69

Türkçe öğretmeni adaylarının ifadelerine göre Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma teması şu kodlardan oluşmuştur: hazır (% 46,15), kendimi geliştirmeliyim (% 24,62), eksik ve yetersiz (% 21,54), tedirgin (% 7,69) olarak ortaya çıkmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenliğe hazır olma durumuna ilişkin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Kendimi mesleğe hazır hissediyorum çünkü öğretmenlik için yapılması gereken her şeyi en iyi şekilde tamamladığımı düşünüyorum (ÖE6).

Türkçe dersini, öğretmenliği, öğrencileri ve insanların hayatına dokunmayı seviyorum, kendimi öğretmenliğe hazır hissediyorum ve bir an önce öğrencilerime kavuşmak istiyorum (ÖK13).

Öğretmenliğe hazır olduğumu düşünüyorum çünkü kendimi alanımla ilgili donattım (ÖE7).

Öğretmenlik mesleği kutsal bir meslektir. Bende aldığım eğitim sayesinde kendimi öğretmenlik mesleğine hazır hissediyorum. Çünkü her geçen gün var olan bilgilerinin üzerine yeni bilgiler katarak kendimi geliştirmeye devam ediyorum (ÖK14).

Şu an hazır değilim kendimi biraz daha geliştirmeliyim (ÖE8).

Öğretmenlik mesleğini seviyorum ama mesleğimi hakkıyla yapmak için kendimi tam hazır hissetmiyorum (ÖE9).

Kendimi mesleğe şuan için tam hazır olarak görmemekteyim. Bu mesleği en iyi şekilde yapmak için yüz yüze ve uygulamalı eğitim almamız gerekiyor. Aynı zamanda alanım ile ilgili gereken eğitimlerin tamamlanması gerekiyor (ÖE10).

Tartışma, sonuç ve öneriler

Türkçe öğretmeni adaylarının ideal öğretmen algılarını ortaya koyup onlarda bu bağlamda bir bilinç oluşmaya katkıda bulunmayı amaçlayan bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarından elde edilen verilerden ideal öğretmenin kişilik özellikleri, mesleki özellikleri, iletişim özellikleri, örnek alma ve öğretmenliğe hazır olma temaları ortaya çıkmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarına göre ideal öğretmen öğrenmeye açık, anlayışlı, dost, idealist, empatik, güvenilen, neşeli, adanmış, ahlaklı, azimli, değer veren, demokratik, dinleyen, doğru sözlü, kültürlü, hoşgörülü, mütevazı, özgüven sahibi, sabırlı, sevgi dolu ve tutarlı olmalıdır. Bu durum Köse ve Demir (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmekte olup öğrencilerin öğretmenlerin alan bilgilerinden ziyade kişiliklerini vurguladıkları ifade edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarına göre ideal öğretmen adil, alanına hâkim, mesleğini seven, hayatı öğreten, disiplinli, notla tehdit etmeyen, donanımlı, teknolojiye hâkim, demokratik, rehber, etkili ve verimli ders yapan, sorgulamayı öğreten, değerleri önemseyen, faydalı insan yetiştiren, fazla yük yüklemeyen, fırsat veren, gayretli, hedefe odaklanan, hayata hazırlayan ve planlı olmalıdır. Bu sonuçlar Proctor, Clarke ve Mygdal (1989), Çalışkan, Negiş-Işık ve Saygın (2013), Çulha Özbaş ve Aktekin (2013) ile Bangir Alpan, Demirkan, Koç Erdamar, Yazçayır, ve Saraçoğlu (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Türkçe öğretmeni adayları ortaokuldaki Türkçe öğretmenlerini, ilkokul öğretmenlerini, annelerini, başöğretmen Atatürk'ü ve lisedeki edebiyat öğretmenlerini ideal öğretmen olarak örnek aldıklarını belirtmişlerdir. Unutulmamalıdır ki öğretmenler ülkenin kalkınıp zenginleşmesinde vatandaşların sosyalleşip yaşama hazırlanmalarında, sosyal değerlerin nesillere aktarılmasında, kişilerin sahip oldukları düşünce sistemi ve dünyayı algıma şekillerinin belirlenmesinde (Karaboğa, 2019) önemli bir rol oynamaktadırlar.

Türkçe öğretmeni adaylarına göre ideal öğretmen herkesle öğrencilerle ebeveynlerle ve meslektaşlarıyla iyi iletişim kurandır. Yani ideal öğretmenin iletişim becerisi yüksek olmalıdır. Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu kendilerini öğretmenliğe hazır görmekteyler. Türkçe öğretmeni adaylarının bir kısmı kendilerini geliştirmelerinin gerektiğini ifade ederken, bir kısmı kendilerini eksik ve yetersiz bulduklarını ve bir kısmı da yüz yüze uygulama yapamadıkları için tedirgin olduklarını belirtmişlerdir. Bu tedirginlik ve kendini mesleğe hazır görememe durumu birinci ve ikinci sınıflarda daha fazladır. Bu da doğal bir sonuçtur çünkü bu öğretmen adayları alanla ilgili derslerin daha başındadırlar ve zaman içerisinde derslerde yapılacak uygulamaların da etkisiyle kendilerini daha hazır hissedecekleridir. Türkçe öğretmeni adaylarının istenen düzeyde yetişmeleri için derslerin içeriklerinin düzenlenmesi, kullanılan yöntem ve tekniklerin doğru bir biçimde seçilip alan eğitimi ders içeriklerinin Türkçe öğretmenliğinin hedeflerine göre yapılandırılması (Durukan ve Maden, 2011, s.565) gerekmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar Türkçe öğretmeni adaylarının yarısına yakınının kendilerini mesleğe hazır olarak gördüklerini göstermiştir. Ancak öğretmen adaylarının diğer yarısı ise eksik, yetersiz, tedirgin ve kendilerini yetiştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç Ulusoy (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmen adayları bu konuda belli bir bilinç sahiptirler ancak öğretmen adaylarının daha etkin olarak yetişmeleri için öğretmen yetiştiren kurumların da bu konudaki görevlerini en iyi şekilde yapmaları (Çulha Özbaş ve Aktekin, 2013, s.224) büyük önem taşımaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının ideal öğretmen algıları onların ideal öğretmenin kim olduğunu, özelliklerinin neler olduğunu bilmelerini ve kendilerini bu bağlamda yetiştirmelerini olumlu olarak etkileyecektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu bilinçle yetiştirilmeleri hem kendileri hem de öğretmenlik mesleğini ve gelecek nesillerin kalitesinin artırılması bakımından önem taşımaktadır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda diğer branşlardaki öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları incelenebilir. Ayrıca yapılacak araştırmalarda ideal öğretmen olabilmek için neler yapılacağına ilişkin öğretmen adaylarının da görüşleri alınabilir.

Kaynakça

- Ada, Ş., & Küçükali, R. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Anı.
- Atabek-Yiğit, E., & Balkan-Kıyıcı, F. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Algısı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 6(1), 20-39. DOI: 10.21666/muefd.460666.
- Bangir Alpan, G., Demirkan, Ö., Koç Erdamar, G., Yazçayır, N., & Saraçoğlu, G. K. (2019). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 204-218.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Say.
- Çalışkan, M. Işık, A.N. & Saygın, Y. (2013). Prospective Teachers' Perception of Ideal Teacher. *İlköğretim Online*, 12 (2), 575-584.
- Çelikkaya, H. (2016). *Eğitim bilimlerine giriş:(eğitimcilik ve öğretmenlik)*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Çulha Özbaş, B., & Aktekin, S. (2013). Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Journal of Theory & Practice In Education (Jtpe)*, 9(3).
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Pegem A.
- Durukan, E., & Maden, S. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği lisans programına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 555-566.
- Hocaoğlu, N., Baysal, E. (2019). Nicel araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (66-119. ss.). Pegem Akademi.
- Karaboğa, M. T. (2019). Lise öğrencilerinin rol model tercihlerine ilişkin bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 363-391
- Karagöz, Y. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Akademik.
- Köse, M., & Demir, E. (2014). Öğretmenlerin rol modeli hakkında öğrenci görüşleri. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 4(1), 08-18.
- Maden, S., Durukan, E., & Aslan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen niteliklerine yönelik görüşleri. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- TCCB Bilgi Sistemi (t.y.). Milli Eğitim Temel Kanunu, Erişim adresi <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>.
- Öğretmen. (t.y.). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Erişim adresi <https://sozluk.gov.tr>
- Özbaş, B. Ç., & Aktekin, S. (2013). Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Eğitimde kuram ve uygulama*, 9(3), 211-228.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.
- Proctor, T. J., Clarke, C. M., & Mygdal, W. K. (1989). Teacher education students' perceptions of self and the ideal teacher. *Educational Research Quarterly*, 13(3), 44-52.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Şahin, A. E. (2011). Eğitimle ilgili temel kavramlar. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (1-24). Anı.
- Şişman, M. (2008). *Eğitim bilimine giriş (4. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 10(3), 63-82.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(3).
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen ve mesleki yeterliklerle ilgili değerlendirmeleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4).
- Vassaf, B. H. (2011). *Öğrenme yetersizliği*. Alfa.

- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö., & Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen aday görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 191-215.
- Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 3(2), 54-59.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

43. Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenlerin akademik çalışmalarının bibliyometrik analizi

Songül KARAKUZU¹

Merve ARAS²

Özlem GEDİKLİ³

APA: Karakuzu, S.; Aras M.; Gedikli, Ö. (2021). Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenlerin akademik çalışmalarının bibliyometrik analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 691-705. DOI: 10.29000/rumelide.897125.

Öz

Kadınlar, hemen her çalışma alanında olduğu gibi akademide de önemli bir niceliğe ve niteliğe sahiptir. Öğretmen ve akademisyen yetiştirme amacının yanında bilime katkı sağlayan eğitim fakültelerinde çalışan kadın akademisyenler, toplam akademisyen sayısının %49,4'ünü oluşturmaktadır. Eğitim fakültelerinin temel alanlarından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda çalışan kadın akademisyenlerin sayısıysa 547 akademisyen arasında 247'ye ulaşmıştır. Çalışmada, Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenlerin ulusal ve uluslararası bilime katkılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenlerin alana katkıları; çeşitli ölçütler bağlamında ele alınmıştır. Bu bağlamda kadın akademisyenlerin sayısına, unvanlarına, çalıştıkları kurum türlerine, lisansüstü tez danışmanlıklarına, akademik çalışmalarının türlerine göre dağılımları ile makalelerin tarandığı dizinler belirlenmiştir. Ardından kadın akademisyenlere dair elde edilen veriler, bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Çalışma sonucunda Türkçe eğitimi alanında çalışan kadın akademisyenlerin sayıları, unvan ve çalıştıkları kurumlara göre dağılımları tablolştırılmıştır. Ayrıca alandaki bilimsel katkılarının önemi bildiri, makale ve kitap yayımları ile lisansüstü tez danışmanlıkları aracılığıyla ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda kadın ve erkek akademisyenler arasında niceliksel olarak büyük farklılıkların bulunmadığı görülmüştür. Bunun yanında öğretim görevlisi kadın akademisyenlerin (f=79) erkek öğretim görevlilerinden (f=71), araştırma görevlisi kadın akademisyenlerin (f=61) de erkek meslektaşlarından(f=60) sayıca fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer akademik unvanlardaki eşitsizliğin sebebi ise toplum içinde kadına yüklenen rollerin akademik ilerleyişi olumsuz etkilemesi olarak değerlendirilmiştir. Tüm bunlara rağmen kadının akademide de önemli bir yere sahip olduğu yapılan çalışmadan çıkarılan en önemli sonuçtur.

Anahtar kelimeler: Kadın akademisyen, Türkçe eğitimi alanı, bibliyometri

1 YL. Öğrencisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (Tokat, Türkiye) songul.karakuzu0220@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5246-5083 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.12.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897125]

2 YL. Öğrencisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (Tokat, Türkiye) merve.aras5819@gop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0821-3898

3 Arş. Gör., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (Tokat, Türkiye) ozlem.gedikli@gop.edur.tr, ORCID ID: 0000-0002-2270-7280

Bibliometric analysis of academic studies of women academicians in the field of Turkish language education

Abstract

Women have an important quantity and quality in academia, as in almost every field of study. In addition to the aim of training teachers and academicians, women academicians working in education faculties that contribute to science constitute 49.4% of the total number of academicians. The number of female academicians working in Turkish Language Education Department, one of the main fields of education faculties, reached 247 among 547 academicians. In the study, it is aimed to reveal the contributions of female academicians in the field of Turkish language education to national and international science. For this purpose, the data obtained about women academicians were examined by bibliometric analysis. The contributions of women academics in the field of Turkish language education are discussed in the context of various criteria. In this context, the number of women academics, their titles, the types of institutions they work in, graduate thesis consultations, the types of academic work according to the distributions and the directories in which the articles are scanned were determined. Then the data obtained about women academicians were examined by bibliometric analysis. As a result of the study, the distribution of female academicians working in the field of Turkish language education according to the number, title and institutions was tabulated. In addition, the importance of scientific contributions in the field was tried to be revealed through papers, articles and book publications and graduate thesis consultancy. As a result of the study, it was observed that there were no major quantitative differences between men and women academicians. In addition, it was determined that there are more women lecturers (f = 79) than men lecturers (f = 71) and women research assistants (f = 61) than men research assistants (f = 60). The reason of the inequality in other academic titles was evaluated as the negative effects of the roles assigned to women in the society on academic progress. Despite all this, it is the most important conclusion from the study that women have an important place in the academy.

Keywords: Women academic, Turkish language education field, bibliometry

Giriş

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de kadınların işgücüne katılım oranları ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan büyük bir önem taşımaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) 2019 verilerine göre Türkiye nüfusunun %49,8’ini oluşturan kadınlar; işletme, idare, hukuk, teknoloji, mühendislik, inşaat, imalat ve yapı, sağlık ve refah gibi alanların yanında eğitim alanında da kendilerini kanıtlamaktadırlar. Kadınlar; akademisyen, öğretmen ve yönetici gibi farklı görevlerde çalışarak eğitime katkı sunan bir kesimdir.

Kadınlara toplum tarafından yüklenen bazı durumlarla cinsiyet eşitsizliğinin iş hayatına yansımaları sonucunda, akademisyen kadınların iş ve aile hayatının olumsuz etkilendiğini çalışmalarında ortaya koyan Başarır ve Sarı (2015), kadınların geleneksel ev işleri, çocuk bakımı gibi olağan görevleri yanında ders anlatma, bilimsel araştırma yapma, kitap ve makale yazma, kongre-konferans vb. etkinliklere katılma gibi mesleki sorumluluklarının olmasına dikkat çekmektedir. Bununla birlikte akademideki kadınların yükseköğrenime giriş ve kariyerde ilerleme durumlarını araştıran Adak’ın (2018) çalışması, Türkiye’de kadınların özellikle dil ve edebiyat, sosyal bilimler ve eğitimle ilgili

alanlarda uzmanlaşmayı tercih ederken erkeklerin fen, matematik ve mühendislikle ilgili alanlara yönelmesi yatay bir ayrışmanın olduğunu ortaya koymaktadır. Kim'e (Akt., Adak, 2018) göre dünyada kadın-erkek akademisyen oranlarının birbirine yaklaşması araştırmacıları alanlardaki cinsiyet durumlarını incelemeye yöneltmiştir. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sisteminin 4 Aralık 2020 tarihli verilerine bakıldığında bu konuda Türkiye'de iyileşen bir durum söz konusudur. Toplamda 175.260 akademisyen içinde 79.254 sayısına ulaşan kadın akademisyenlerin %45,2'lik bir dilime sahip oldukları görülmektedir. Eğitim fakültelerine bakıldığında bu sayının toplam 9.420 akademisyen içinde 4.661 olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında, kadın akademisyenlerin eğitim fakültelerinde %49,4 ile akademik camianın genelinden daha büyük bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Türkçe eğitimi alanında görev yapan kadın akademisyenleri odak alan bu çalışmada, eğitim fakültelerinin akademi içindeki yeri ve geçmişine de bakmak gerekir. Yükseköğretim içinde büyük bir paya ve yere sahip olan eğitim fakültelerinin geçmişi Cumhuriyet Dönemi'ne dayanmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında temeli atılan eğitim fakültelerinde sınırlı sayıda bölüm yer alır. Ortaokullara öğretmen yetiştirme amacıyla 1926-1927 eğitim öğretim yılında Konya'da açılan Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsündeki ilk bölümün Türkçe Öğretmenliği olması, ana dili eğitiminin yeni kurulan bir devlet için büyük bir öneme sahip olmasıyla açıklanabilir. Zaman içerisinde sayısı artan Eğitim Enstitülerinde Türkçe Öğretmenliği temel bölüm olarak yerini almaya devam ederken 1982'de eğitim fakülteleri çatısı altında toplanan öğretmen yetiştirme kurumlarında, Türkçe Öğretmenliğine verilen önemin azaldığı görülür. Sadece liselere eğitim verme hedefi güden kurumlardan mezun olan öğretmen adaylarına ortaokula da ders verme hakkı tanınması yedi yıl boyunca devam eder. Bu sebeple zaman içinde ortaokul kademesine özgü ana dili öğretmeni yetiştirme ihtiyacı doğar. Bu süreçte bugünkü adıyla Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, 1989 yılında Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü bünyesinde alanda akademisyen yetiştirmek amacıyla *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Ana Bilim Dalı* olarak kurulur, 1992 yılından itibaren ise Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı olarak adlandırılır (Güzel, 2010). Türkçe Öğretmenliği Bölümü, 2016-2017 akademik yılından itibaren adı Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi şeklinde değiştirilen bölüm altında anabilim dalına dönüştürülür. Otuz yıllık bir geçmişe sahip olan bu alanda günümüzde 300 erkek ve 247 kadın olmak üzere toplam 547 akademisyen görev yapmaktadır. Kadın ve erkek akademisyenler arasındaki nicelik açısından yakalanmaya çalışılan bu denge, kadın akademisyenlere dair birçok araştırmayı beraberinde getirmiştir.

Kadın akademisyenlerle ilgili çalışmalar incelendiğinde ulusal ve uluslararası alan yazında çok sayıda araştırma bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmaların toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kadın akademisyenlerin üniversitelerde karşılaştıkları sorunlarını ve kadın akademisyen olmanın zorluklarını (Ercan Demirel ve Erdirencelebi, 2019; Tepe, 2018; Sart, Sezgin ve Demir, 2018; Yıldız, 2018; Suğur ve Cangöz, 2016; Özkanlı, 2010; Adak Özçelik ve Cömertler, 2005; Altınoluk Düztaş, 2018; Demir, 2018; Yenilmez, 2016; Ünnü Ayyıldız, Baybars ve Kesken, 2014; Taylor Machado ve Özkanlı, 2013; Dikmen ve Maden, 2012; Bakioğlu ve Ülker, 2018; Şentürk, 2012; Çakır ve Arslan, 2018; Yılmaz ve Özdemir, 2012; Öztürk, 2017), kadın akademisyenlerin iş-yaşam dengesini nasıl sağladıklarını (Bayramoğlu, 2018), ülkemizdeki kadın akademisyenlerin katkı sağladığı alanlara göre dağılımını (Özkanlı, 2007), kadın akademisyenlerin akademiye kadın olarak yer almaya yönelik algılarını (Başarı ve Sarı, 2015; Yalçın ve Demirekin, 2013; Ehtiyar, Solmaz ve Üst Can, 2019), bazı akademik alanlardaki ilk kadın akademisyenleri (Küçükaslan, Başağaç ve Ünsal, 2017), Türkiye'deki bazı akademik alanlardaki cinsiyet temelli farklılaşmalarını (Öztan ve Doğan, 2015; Gönenc, Akgün, Özvarış ve Tunç, 2013; Çiçekli, 2019; Şentürk, 2016), bir akademik alandaki kadın akademisyenlerin eril diline ve erilleşmeye yönelik bakış açılarını (Özdemirkıran ve Öner, 2017) inceleyen araştırmalar

olduğu görülmektedir. Alan yazına bakıldığında herhangi bir akademik alanda bibliyometrik açıdan kadın akademisyenleri inceleyen sadece bir çalışma olduğu görülmektedir (Güçlü Nergiz, 2019).

Yükseköğretimde bir akademisyen olarak kadının bilimsel üretkenliğine dikkat çekmek amacıyla yapılan bu çalışmada, eğitim fakültelerinin ana alanlarından biri olan Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenlerin ulusal ve uluslararası bilime alan yazında yaptıkları katkılar belirli ölçütler nezdinde (unvanlarına, yayın türlerine, çalıştıkları kurum türlerine göre dağılımı; makalelerinin tarandığı dizinler, doktora ve yüksek lisans tezi yönetme durumları) bibliyometrik analiz yoluyla irdelenecektir. Bibliyometrik analiz tekniğinin seçilme sebebi Altaş'a (2017:105) göre, bu teknikle belirli bir alanda bir dönemde ve belirli bir bölgede kişiler ya da kurumlar tarafından üretilmiş yayınların ve bu yayınlar arasındaki ilişkilerin sayısal olarak analizinin yapılmasıdır.

Bibliyometrik çalışmalara, Türkçe eğitimi alanı dahil olmak üzere farklı konularda da rastlanmaktadır. Eleştirel düşünme üzerine yazılan 165 lisanüstü tezini; üniversitelerine, enstitülerine, ana bilim dallarına, bilim dallarına, yıllarına, program türüne, yöntemine ve konularına göre inceleyen Batur ve Özcan (2020), eleştirel düşünme hakkındaki tezlerin resmini çizmiştir. Türkçe Eğitimi alana dair yapılan bibliyometri çalışmaları incelendiğinde ise Karagöz ve Şeref'in (2019a) okuma alanındaki araştırmalara dair bibliyometrik bir çalışma ortaya koyduğu görülmektedir. Bunun yanında Karagöz ve Şeref (2019b), Türk milletinin en önemli tarihî şahsiyetlerinden biri olan Yunus Emre'yle ilgili yapılan araştırmaların sayısı, yayın dili, yayın türü, aktif araştırma yapılan ülkeler, anahtar kelimeler gibi değişkenler üzerinden de başka bir bibliyometrik çalışma gerçekleştirmiştir. Bu örnek çalışmalardan da yola çıkılarak kadın akademisyenlerin bilim dünyasındaki bütüncül resmine çekebilme için bibliyometrik analiz yöntemi tercih edilmiştir.

Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenleri bibliyometrik göstergeler açısından inceleyen bu çalışma, alandaki kadın akademisyenlerin bilimsel varlığını ortaya koyan ilk çalışma olması sebebiyle önemlidir. Bunun yanında araştırmanın Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenlerin gelecekteki durumuna dair fikir vereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenlerin belli ölçütler açısından incelenerek genel bir görünümünün sunulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin sayısı nedir?
2. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin unvanlarına göre dağılımı nasıldır?
3. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin çalıştıkları kurum türlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin yüksek lisans ve doktora tez danışmanlıklarına göre durumu nedir?
5. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin akademik çalışmalarının türlerine göre sayısal dağılımı nasıldır?
6. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin makalelerinin tarandığı dizinler hangileridir?

Yöntem

1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma, betimsel modelde desenlenmiş nicel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalarda amaç bir olay veya durumu olduğu gibi araştırmak ve var olan durumu belirlemektir. Betimsel çalışmalarda ele alınan olay veya durumlar ayrıntılı olarak araştırılır, daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkisi incelenir ve “ne” oldukları betimlenmeye çalışılır (Karakaya, 2014, s.59). Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin bibliyometrik parametreler açısından mevcut durumunun fotoğrafı çekilerek bir betimleme yapılmak istendiği için bu çalışma betimsel tarama çalışması olarak şekillendirilmiştir (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

2. Verilerin toplanması ve analizi

Bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, çalışılacak konularla ilgili yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın veri analizi tekniği, bibliyometrik analizdir. Pritchard’a (1969, s. 348) göre bibliyometri terimi, matematiksel ve istatistiksel yöntemlerin kitaplara ve diğer iletişim ortamlarına uygulanmasıdır (Akt., Al ve Coştur, 2007). Zan (2012, s.15) ise bibliyometriyi “Bilimsel çalışmaların, yazar, konu, atıf yapılan yazar, atıf yapılan kaynaklar gibi verilerin istatistiksel olarak incelenmesi ile ilgilenmekte, elde edilen istatistiksel sonuçlar doğrultusunda belirli bir disipline ait genel yapının ortaya konmasını mümkün kılmaktadır.” şeklinde açıklar. Belgelerin ve yayınların belirli özelliklerini analiz etmek koşuluyla bilimsel iletişime ilişkin çeşitli bulgular elde edilmesi olarak da tanımlanmıştır (Al ve Coştur, 2007). Bu teknikle “Bilimsel iletişim dizgesindeki dokümanlar sayısal ve istatistik teknikler kullanılarak analiz edilir.” (Şeref ve Karagöz, 2019a).

Verilerin elde edilme süreci çalışmanın önemli ayaklarından biri olmuştur. Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenler ile ilgili bibliyometrik veriler 16-20 Temmuz 2020 zaman diliminde Yükseköğretim Kurulu Akademik arama adresinden alınarak Microsoft excel çalışma sayfaları oluşturulmuştur. YÖK Akademik’ten yararlanırken öncelikle “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” bölümü seçilmiş sonrasında “Türkçe Eğitimi” anahtar kelime olarak tercih edilmiştir. Böylece Türkçe Eğitimi alanında 547 akademisyenin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra kadın akademisyenler bir excel belgesine işlenmiş ve 247 adet kadın akademisyenin varlığı tespit edilmiştir. Verilerin günlük değişimi çalışmayı zorlaştırmış ve sürekli güncelleme yapmayı zorunlu hale getirmiştir. Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenlerin durumunu sorgulamak için yapılan bibliyometrik analizler YÖK Akademik genel ağ sayfasındaki; “kadın akademisyenlerin çalıştıkları kurumların türleri”, “kadın akademisyenlerin unvanları”, “kadın akademisyenlerin doktora ve lisansüstü tez danışmanlıkları”, “kadın akademisyenlerin makalelerinin tarandığı dizinler” incelenerek gerçekleştirilmiştir.

Bulgular ve yorumlar

Bu bölümde çalışma sonucunda ulaşılan veriler grafik ve tablolar kullanılarak yorumlanmıştır.

1. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin sayısı

Türkçe eğitimi alanında görev yapan kadın ve erkek akademisyenlerin sayısı ve unvanlara göre dağılımı alandaki cinsiyet ve unvan dağılım durumunu ortaya koymasından önemlidir. Ulaşılan bilgiler aşağıda frekans ve yüzdelik olarak tabloleştirilmiştir:

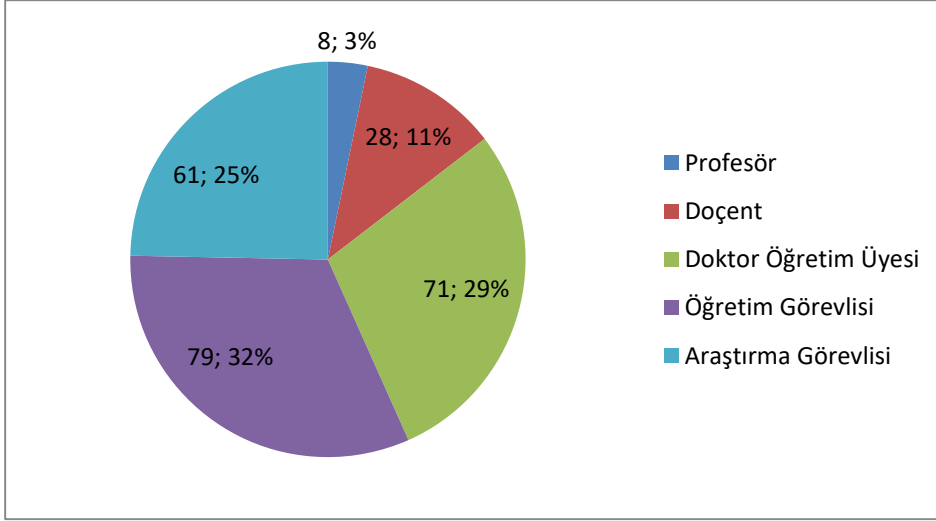
Tablo 1. Türkçe eğitimi alanında kadın ve erkek akademisyenlerin unvanlarına göre dağılımı

Unvan	Kadın Akademisyenler		Erkek Akademisyenler	
	f	%	f	%
Profesör	8	18,18	36	81,82
Doçent	28	34,15	54	65,85
Doktor Öğretim Üyesi	71	47,33	79	52,67
Öğretim Görevlisi	79	52,67	71	47,33
Araştırma Görevlisi	61	50,41	60	49,59
TOPLAM	247	45,16	300	54,84

Tablo 1'e göre Türkçe eğitimi alanında 247 kadın, 300 erkek olmak üzere toplam 547 akademisyen bulunmaktadır. Kadın akademisyenler bu grubun %45,16'sını oluşturmaktadır. Türkçe eğitimi alanında profesörlerin %18,18'i (f=8), doçentlerin %34,15'i (f=28), doktor öğretim üyelerinin %47,33'ü (f=71), öğretim görevlilerinin %52,67'si (f=79) ve araştırma görevlilerinin %50,41'i (f=61) kadın akademisyenlerdir. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin erkek akademisyenlerden sayı ve yüzde olarak fazla olduğu unvanlar öğretim görevlisi ve araştırma görevlisidir. İlgili unvanlardaki sayılar incelendiğinde erkek-kadın akademisyenler arasındaki farkın düşük; öğretim görevlisi unvanında bu farkın 8, araştırma görevlisindeyse 1 olduğu görülmektedir. Yüzde olarak ele alındığındaysa öğretim görevlilerinin %52,67'si ve araştırma görevlilerinin %50,41'i kadındır. Bunun yanında doktor öğretim üyesi olan erkek ve kadın akademisyenlerin yüzdeleri birbirine yakın değerdedir. Ancak profesör ve doçent unvanlarında kadın akademisyenler erkek akademisyen sayısının oldukça gerisinde kalmaktadır.

2. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin unvanlarına göre dağılımı

Aşağıda, kadın akademisyenlerin unvanlarının sayılarını ve yüzdelik dilimdeki karşılıklarını gösteren bir grafiğe yer verilmiştir:



Grafik 1. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin unvanlarına göre durumlarının yüzdelik dağılımı

Grafik 1'e göre Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenlerin 8'i profesör (%3), 28'i doçent(%11), 61'i araştırma görevlisi(%25), 71'i(%29) doktor öğretim üyesi iken 79'uysa (%32) öğretim görevlisidir. Bu durumda ilgili alandaki kadınların en az sahip olduğu unvan profesör (f=8) iken en fazla sahip olduğu unvanlar öğretim görevlisi(f=79) ve doktor öğretim üyesidir(f=71).

3. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin çalıştıkları kurum türlerine göre dağılımı

Kadın akademisyenlerin çalıştıkları kurum türü, incelenen bibliyometrik göstergelerden biri olarak ele alınmıştır. Aşağıda, Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin devlet ve vakıf üniversitelerine göre dağılımını gösteren bir tabloya yer verilmiştir:

Tablo 2. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin çalıştıkları kurum türlerine göre dağılımı

Unvan	Devlet		Vakıf	
	f	%	f	%
Profesör	8	100	-	-
Doçent	27	96,42	1	3,57
Dr. Öğretim Üyesi	64	90,14	7	9,86
Öğretim Görevlisi	66	85,54	13	16,46
Araştırma Görevlisi	59	96,72	2	3,28
TOPLAM	224	90,69	23	9,31

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe eğitimi alanındaki 247 kadından 224'ünün devlet, 23'ününse vakıf üniversitelerinde görev yaptığı görülmektedir. Yüzdelik oranlar incelendiğinde, alanındaki kadın

akademisyenlerin %90,69'u devlet üniversitelerinde %9,31'i vakıf üniversitelerinde çalışmaktadır. Alandaki profesör kadın akademisyenlerin tamamı devlet üniversitelerindedir. Doçent kadın akademisyenlerin %96,42'si; doktor öğretim üyesi kadın akademisyenlerin %90,14'ü; öğretim görevlisi kadın akademisyenlerin %85,54'ü; araştırma görevlisi kadın akademisyenlerin %96,72'si devlet üniversitelerinde çalışmaktadır. Vakıf üniversitelerinde çalışan kadın akademisyenlerden en yüksek sayıya sahip olan öğretim görevlileridir(f=13).

4. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin yüksek lisans ve doktora tez danışmanlıklarına göre durumu

Kadın bilim insanlarının tez danışmanlığına dair üretkenlikleri ve eğilimleri araştırmanın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Aşağıda Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin unvanlarına göre danışmanlık ettikleri yüksek lisans ve doktora tez sayılarını ortaya koyan bir tablo yer almaktadır:

Tablo 3. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin unvanlarına göre yönettikleri tez sayıları

Unvan	Yüksek Lisans Tez Danışmanlığı		Doktora Tez Danışmanlığı	
	f	%	f	%
Profesör	43	12,39	17	60,71
Doçent	165	47,55	5	17,86
Dr. Öğr. Üyesi	139	40,06	6	21,43
TOPLAM	347	100	28	100

Tablo 3'e göre Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenlerin danışmanlık yaptıkları yüksek lisans tezleri incelendiğinde en yüksek sayının doçentlere ait olduğu görülmektedir(f=165). Bu sayıyı doktor öğretim üyesi(f=139) ve profesör (f=43) unvanları takip etmektedir. Toplamda danışmanlık yapılan yüksek lisans tez sayısı ise 347'dir.

Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenlerden doktora tez danışmanlığını en çok yapanlar profesörlerdir. Profesör kadın bilimciler doktora tez danışmanlığının %60,71'ini (f=17) yapmıştır. Profesör unvanlı kadın akademisyenleri sırasıyla doktor öğretim üyesi(f=6) ve doçent (f=5) unvanlı kadın akademisyenler takip etmektedir. Doktor öğretim üyesi unvanlı kadın akademisyenlerin, doçent unvanına sahip olanlardan daha çok doktora tezi yönetmesi dikkat çeken bir durum olarak tespit edilmiştir. Genel olarak bakıldığında kadın akademisyenlerin yönettikleri toplam doktora tez sayısı 28 olarak belirlenmiştir.

Türkçe eğitimi alanında kadın bilim insanlarının lisansüstü tez danışmanlığı durumu incelendiğinde, en çok doktora tez danışmanlığı yapanlar Atatürk Üniversitesinden Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ (f=12) iken en çok yüksek lisans tez danışmanlığı yapan kadın akademisyen Dokuz Eylül Üniversitesi'nden Doç. Dr. Nevin AKKAYA'dır(f=27). Toplamda 28 doktora tezinden 12'sine danışmanlık yapan Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ %42,8'lik bir dilime sahiptir. Doç. Dr. Nevin AKKAYA ise 347 yüksek lisans tezi içinde 27 tanesine danışmanlık yaparak %7,7'lik bir katkıda bulunmuştur.

5. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin akademik çalışmalarının türlerine göre sayısal dağılımı

Türkçe eğitimi alanındaki kadın bilim insanlarının yayımladığı kitap-kitap bölümü, makale ve bildiriler araştırılarak üretken yazarlık durumları tespit edilmiştir. İlgili veriler aşağıda unvanlar bazında gösterilmiştir:

Tablo 4. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin unvanlarına göre yayın sayıları

Unvan	Kitap-Kitap Bölümü	Makale	Bildiri
Profesör	72	217	218
Doçent	265	770	714
Doktor Öğretim Üyesi	261	767	855
Öğretim Görevlisi	162	156	169
Araştırma Görevlisi	69	249	397
TOPLAM	829	2.159	2.353

Tablo 4'e göre Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenlerin en fazla yayın yaptıkları tür bildiridir (f=2.353). Bunu makale (f=2.159) ve kitap-kitap bölümü (f=829) takip etmektedir. Alandaki kadın akademisyenlerin ortalama kitap-kitap bölümü yayın sayısı 3,35; ortalama makale yayın sayısı 8,74 ve ortalama bildiri yayın sayısı ise 9,52'dir. Unvanlarına göre incelendiğinde profesörlerin 63,37; doçentlerin 62,46; doktor öğretim üyelerinin 26,52; öğretim görevlilerinin 6,16 ve araştırma görevlilerinin 11,72 ortalama yayın yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doçent kadın bilimciler 265'le en çok kitap-kitap bölümü, 770'le en çok bildiriye sahip kişiler olmuştur. Doktor öğretim üyesi olan kadın akademisyenler de cüzi bir farkla doçentleri takip etmektedir. Yayımlanan en çok bildiri sayısında ise 855 ile doktor öğretim üyeleri, alana en büyük katkıyı sağlayan unvana sahip kadın akademisyenler olmuştur.

Türkçe eğitimi alanında en çok kitap-kitap bölümü yayını bulunan İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşadan Doç. Dr. Fatma Bölükbaş'tır (f=27). Bununla birlikte Dokuz Eylül Üniversitesinden Doç. Dr. Nevin Akkaya alanda en çok makale yayını (f=50) ile en çok bildirisi (f=72) bulunan kadın akademisyen olarak karşımıza çıkmaktadır.

Genel olarak bakıldığında alanda en çok bilimsel yayını bulunan kadın akademisyen Dokuz Eylül Üniversitesinden Doç. Dr. Nevin AKKAYA'dır (f=133). Alanda herhangi bir bilimsel yayını bulunmayan kadın akademisyen sayısıysa 32'dir. Bu akademisyenlerin 22'si devlet üniversitelerinde ve 10'u vakıf üniversitelerinde görev yapmaktadır. Bilimsel yayını bulunmayan kadın akademisyenlerin unvanları; öğretim görevlisi (f=25), araştırma görevlisi (f=4) ve doktor öğretim üyesidir (f=3).

6. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin makalelerinin tarandığı dizinler

Bilim insanlarının akademik alanda yayımladıkları makalelerin tarandığı dizinler bilime katkının değerlendirilmesi açısından önemli bir değişken olarak gösterilebilir. Bu sebeple Türkçe eğitimi alanında görev yapan kadın bilimcilerin makalelerinin tarandığı dizinler araştırılmış ve bazı veriler elde edilmiştir. İlgili veriler aşağıda Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin unvan durumlarına göre tablolaştırılmıştır:

Tablo 5. Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin makalelerinin tarandığı dizinler

<i>Unvan</i>	<i>SSCI, AHCI, ESCI</i>	<i>ERIC, HW Wilson</i>	<i>TR Dizin</i>	<i>Diğer Endeksler</i>
Profesör	27	10	73	107
Doçent	40	65	281	384
Doktor Öğretim Üyesi	33	80	337	317
Öğretim Görevlisi	2	6	43	105
Arş. Görevlisi	15	12	89	133
TOPLAM	117	173	823	1046

Tablo 5'e göre Türkçe eğitimi alanındaki kadın akademisyenlerin makalelerinin diğer endekslerde yoğunlaştığı görülmektedir (f=1046). Bunu sırasıyla TR dizin (f=823); ERIC, HW Wilson (f=173) ve SSCI, AHCI, ESCI (f=117) takip etmektedir. Alandaki kadın akademisyenler unvanlarına göre incelendiğindeyse makalelerinin dizinlendiği SSCI, AHCI, ESCI endekslerinde doçent(f=40); ERIC, HW Wilson endekslerinde doktor öğretim üyesi (f=80); TR Dizinde Doktor Öğretim Üyesi Üyesi(f=337); diğer endekslerde ise doçent(f=384) en fazla makaleye sahiptir. Bütün endekslerde yayımlanan makale sayısı 2.159'dur.

Türkçe eğitimi alanında tabloda belirtilen dizinlerde en çok makaleye Dokuz Eylül Üniversitesi'nden Doç. Dr. Nevin Akkaya (f=50) sahiptir ve makaleleri en fazla diğer endekslerde dizinlenmektedir(f=38).

Sonuç, tartışma ve öneriler

Bibliyometrik analiz, bilimsel çalışmaları ülke, kurum, alan yazın, dergi, bilim insanı vb. açısından incelemeye imkân sağlayan bir teknik olarak tanımlanabilir. Bibliyometrik analiz, doküman incelemesi ve içerik analizinden farklı olarak bir alandaki çalışma dinamiklerini ve eğilimlerini ortaya koyması açısından işlevseldir (Şeref ve Karagöz, 2019b). Bibliyometrik çalışmanın bu işlevsel yönünden faydalanarak ortaya konan bu çalışma, Türkiye'de Türkçe Eğitimi alanındaki kadın akademisyenlerin üretken bilim insanı analizini sunmaktadır. Araştırma kapsamında, Türkçe eğitimi alanında görev yapan kadın akademisyenlerin sayılarına, unvanlarına, çalıştıkları üniversitelere, doktora ve lisansüstü tez danışmanlıklarına ve yayın türlerine ulaşılmış, bu verilerden yola çıkılarak Türkçe eğitimi alanında kadın akademisyenlerin yayın üretkenliği ortaya konmuştur. Çalışmada şu sonuçlara varılmıştır:

1. Türkçe eğitimi alanında 247 kadın, 300 erkek olmak üzere toplam 547 akademisyen bulunmaktadır. Bu verilerden yola çıkıldığında kadın akademisyenlerin bu grubun %45,16'sını oluşturduğu görülmektedir. Sonuç olarak ilgili alandaki kadın akademisyenlerin varlıklarının azımsanamayacak durumda olduğu açıkça görülmektedir. Bununla birlikte yeni bir disiplin alanı olan Türkçe eğitiminde çağa uygun olarak kadın ve erkek akademisyenler arasında sayısal anlamda önemli bir farklılığın olmaması bu çalışmanın önemli bulgularından bir diğeridir.

Bu çalışma, ülkemizdeki kadın akademisyenlerin erkek akademisyenlerle nicelik olarak birbirine yaklaşması sonucunda akademik alanlarda hangi cinsiyetteki akademisyenlerin ağır bastığına yönelik araştırmalardan biri olarak görülebilir. Elde edilen bibliyometrik göstergeler sonucunda Türkçe eğitimi alanında cinsiyet açısından yatay bir ayrışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Niceliksel olarak her geçen gün artan kadın akademisyenlerin niteliksel gelişmesini ortaya koymayı amaçlayan bu

çalışma kadın akademisyenlerin üretkenlik durumlarını farklı değişkenler nezdinde inceleyerek önemli sonuçlar elde etmiştir.

2. Kadın akademisyenlerinin mesleki yükselmelerini gösteren değişkenlerden biri unvanlardaki dağılımlarıdır. Bu çalışma bağlamında kadın akademisyenlerin en yüksek sayıda öğretim görevlisi unvanına (f=79), en az olarak da profesör unvanına (f=8) sahip oldukları saptanmıştır. Kadın ve erkek akademisyenlerin unvanları nicelik açısından karşılaştırıldığında doçentlikte ciddi bir fark görünmezken profesörlükte fark, kadınların aleyhine önemli sayıda artmaktadır. Bu büyük fark; kadın akademisyenlere yüklenen araştırmacı, eğitimci, meslektaş gibi rollerin yanında görünmeyen emek olarak değerlendirilen eş ve anne olmanın getirdiği rol çatışmaları ile açıklanabilir. Aytaç, M., Aytaç, S., Fırat, Bayram ve Keser (2001) çalışmalarında, evin temel yükümlülüklerini üstlenen, aile ve kariyer rolleri arasında kalan kadınların bilimsel üretkenliklerinin azaldığını ortaya koymuştur. Bunun yanında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin olması da kadın profesör ve doçent akademisyen sayısının azlığına sebep olarak gösterilebilir.

3. Çalışmada üzerinde durulan konulardan biri kadın akademisyenlerin devlet ve vakıf üniversitelerindeki unvan bakımından dağılımlarıdır. Bu noktada dikkat çeken verilerden biri, Türkçe eğitimi alanında, vakıf üniversitelerinde çalışan kadın profesörün olmamasıdır. Bununla birlikte, vakıf üniversitelerinde diğer unvanlardaki kadın akademisyen sayılarının da 247 kişi içinden sadece 23 olması dikkat çeken diğer bir veridir. Diğer bir deyişle kadın akademisyenlerin yalnızca %9,3'ünün vakıf üniversitelerinde çalıştığı tespit edilmiştir.

4. Cinsiyet açısından doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi unvanları arasında çok fazla fark olmamakla birlikte öğretim görevlisi ve doktor öğretim üyesi olarak görev alan kadınların erkeklerden fazla olduğu da görülmektedir. Bu da kadın akademisyenler için oldukça önemli bir gelişme olarak görülebilir. Türkçe eğitimi alanı yeni bir bilimsel disiplin olmasına rağmen kadın ve erkek akademisyenler karşılaştırıldıklarında aralarında büyük farkların olmaması akademide cinsiyet eşitliğinin varlığı açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Unvanlara göre elde edilen verilerde, doktor öğretim üyesi sayısının %29'luk bir oranda olması, gelecekteki doçent kadın akademisyenlerin varlığına işaret olarak yorumlanabilir. Bunun yanında %25'lik bir paya sahip olan araştırma görevlileri de kadın akademisyenlerin geleceğine dair umut vaat etmektedir.

5. Türkçe eğitimi alanındaki kadın bilimcilerin, lisansüstünde tez danışmanlığı yapmaya yönelik eğilimlerini ortaya koyan veriler yüksek lisans ve doktora olarak iki kısımda ele alınmıştır. Bu bağlamda yüksek lisans tez danışmanlığı yapan kadın bilimcilerin %47,55'lik dilimini doçent, %40,06'lık dilimini ise doktor öğretim üyesi unvanına sahip akademisyenlerin oluşturduğu belirlenmiştir. Yüksek lisans tez danışmanlığında en az paya sahip kişiler ise %12,39'la profesör unvanına sahip akademisyenlerin olduğu görülmektedir. Profesör kadın bilimcilerin yüksek lisansta yüzdelik olarak az bir paya sahip olması, doktora tez danışmanlığına yönelmeleri ve sayıca diğer unvanlardan az olmalarıyla açıklanabilir. Diğer yandan doktora tez danışmanlık eğilimlerinde kadın profesörlerin toplamda 28 doktora tezinden 17'sini üstlendiklerine, yüzde olarak %60'lık bir orana sahip olduklarına dikkat çekilmelidir. Sonuç olarak ilgili alandaki kadın profesörler, yüksek lisans tezlerinden daha çok doktora tezlerine danışmanlık etmektedir.

6. Türkçe eğitimi alanındaki kadın bilim insanlarının akademik çalışmalarının türlerine göre incelenmesi, çalışmanın önemli bir başka ayağıdır. Bu bağlamda, kadın akademisyenlerin kitap-kitap bölümleri, makale ve bildirileri unvanları açısından ortaya konulmuştur.

Edinilen veriler ışığında, toplamda yayımlanan 829 kitap-kitap bölümü çalışması arasında 265'le doçentlerin ilk sırada olduğu görülmektedir. Bu sayıyı hemen ardından 261'le doktor öğretim üyesi bilim insanlarının takip ettiği görülmektedir. Öğretim görevlileri, bu çalışma türünde alana 162 kitap-kitap bölümü ile katkı sağlamıştır.

En az kitap-kitap bölümüne sahip unvanların ise 69'la araştırma görevlileri ve 72'yle profesörler olması dikkat çekici bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada profesörlerin (f=8) sayılarının araştırma görevlilerinin(f=61) sayısından oldukça az olduğuna dikkat edilmelidir. Bunun yanında akademik yükselişteki ihtiyaç durumları da dikkate alındığında, araştırma görevlilerinin üretkenlik için olumlu bir şekilde yönlendirildiği söylenebilir.

Akademik çalışmaların türlerinden bir diğeri olan makaleler incelendiğinde, toplam 2.159 makale içinden yine doçent(f=770) ve doktor öğretim üyesi(f=767) unvanına sahip akademisyenlerin en yüksek sayıda esere sahip olduğu görülmektedir. Bu sayıyı ciddi bir fark olsa da 249 makaleyle araştırma görevlisi kadın bilim insanları takip etmiştir.

Kadın akademisyenlerin bildiri üretkenlik sayıları incelendiğinde doçent ve doktor öğretim üyelerinin yine ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir. Ancak diğerlerin aksine bu yayın türünde, doktor öğretim üyelerinin(f=855) doçentlerden(f=714) önemli bir farkla önde olduğu belirlenmiştir. Bildiri türünde ilgili unvanları takip eden grup 397'yle araştırma görevlileridir. Profesörler 218 bildiri sunarken öğretim görevlileri 169'la en az sayıda çalışma ortaya koyan grup olarak belirlenmiştir.

Türkçe eğitimi alanındaki kadın bilim insanlarının çeşitli sempozyum ve kongrelere katılıp 2.353 bildiri sunarak geniş bir topluluğa hitap ettikleri görülmektedir. Bunun yanında kadın akademisyenlerin toplamda 2.159 makale yayımlaması, ilgili alana sundukları büyük katkının göstergelerinden bir diğeri. Akademik çalışmaların önemli bir ayağı olan kitap-kitap bölümü yazma noktasında toplamda 829 eser verilmesi bilimsel üretkenlik açısından önemli bir başka gelişmedir. En çok kitap-kitap bölümü yazarların doçent, en çok bildiri sunanların ise doktor öğretim üyesi unvanına sahip olduğu belirlenmiştir.

7. Türkçe akademik alanındaki kadın akademisyenlerin makalelerinin tarandığı dizinler için SSSCI, AHCI, ESCI; ERIC, HW WILSON, TR Dizin ve Diğer Endeksler ölçüt olarak alınmıştır. Bu bağlamda, makalelerin en çok tarandığı dizinlerin Diğer Endeksler(f=1.046) ve TR Dizin(f=823) olduğu görülmektedir. ERIC, HW WILSON dizinlerine bakıldığında ulaşılan sayı 173'ü bulmaktadır. En az yayının olduğu dizinin toplamda 117 ile SSCI, AHCI, ESCI olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, %48,4 oranıyla makalelerin ağırlıklı olarak diğer endekslerde yayımlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonunda araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Çalışmada Türkçe eğitimindeki kadın akademisyenler üzerine çalışılmıştır. Benzer çalışmalar farklı akademik alanlarda gerçekleştirilebileceği gibi aynı alandaki erkek akademisyenlerin üretken yazar analizi de yapılabilir.
- Bu çalışmada Türkçe eğitiminde kadın akademisyenlerin bilimsel çalışmaları niceliksel olarak incelenmiştir. Kadın akademisyenlerin bilimsel çalışmalarının niteliksel özellikleri ayrı bir çalışma olarak ele alınabilir.

- Kadın akademisyenlerin çalışma yaptıkları konu alanları ve kullandıkları anahtar kelimeler üzerinde de yeni çalışmalar yapılarak hangi konulara eğilimlerinin olduğu tespit edilebilir.
- Türkçe eğitiminde profesör unvanına sahip 8 kadın akademisyenle çeşitli görüşmeler yapılarak deneyimlerini yansıtan, alandaki diğer 239 akademisyeni teşvik edici ve yönlendirici bir çalışma ortaya konulabilir. Benzeri bir çalışma Türkçe eğitiminde en üretken kadın yazarlarla da yapılabilir.

Kaynakça

- Adak, N. (2018). Akademide kadınlar: Yükseköğrenime giriş ve kariyerde ilerleme. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, I (1) 23-38.
- Al, U. ve Coştur, R. (2007). Türk Psikoloji Dergisi'nin bibliyometrik profili. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(2), 142-163.
- Altaş, A. (2017). Türkçeye tercüme edilen gastronomi kitaplarının bibliyometrik analizi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 104-117.
- Altınoluk Düzaş, D. (2018). Kadın olmak mı, akademisyen olmak mı? : İşte bütün mesele bu. *Fe Dergi*, 2018(1), 58-66.
- Karakaya, İ. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıoğen (Ed.). Ankara: Anı.
- Aytaç, M., Aytaç, S., Fırat, Z., Bayram, N. ve Keser, A. (2001). *Akademisyenlerin çalışma yaşamı ve kariyer sorunları*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Araştırma Fonu İşletme Müdürlüğü.
- Bakioğlu, A. ve Ülker, N. (2018). Career barriers faced by Turkish women academics: Support for what? *Yükseköğretim Dergisi*, 2018(3), 313-321.
- Başarı, F., ve Sarı, M. (2015). Kadın akademisyenlerin kadın akademisyen olmaya ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2015(1), 41-51.
- Bayramoğlu, G. (2018). İş/aile sınırı teorisi bağlamında kadın akademisyenlerin iş/yaşam dengesinin sağlanmasına yönelik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Elektronik)*, 2018(68), 1722-1744.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Çakır, İ. ve Arslan, R. (2018). Türkiye'deki üniversitelerde kadın akademisyenlerin karşılaştıkları sorunlar ve Bartın Üniversitesinde çalışan kadın akademisyenler üzerine bir araştırma. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 (18) , 265-280.
- Ççekli, A. (2019). Akademide toplumsal cinsiyet: Sosyoloji bölümü örnekleme. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (42) , 51-75.
- Demir, S. (2018). Akademide kadın: Farklı disiplinlerden kadınların akademideki yeri ve aile yaşamlarıyla etkileşimi. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 2018(1), 187-209.
- Dikmen, N. ve Maden, D. (2012). Kadın akademisyenlerin görünmeyen emeği üzerine bir araştırma: Ordu Üniversitesi örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2012(21), 257-287.
- Ehtiyar, V. R. , Solmaz, C., ve Üst Can, Ç. (2019). "Kadın akademisyen" olmak: Turizm alanındaki kadın akademisyenlere yönelik bir metafor çalışması. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 16 (2), 296-318.
- Ercan Demirel, E. ve Erdiren Çelebi, M. (2019). The relation ship of burn out with work a holism mediated by work-family life conflict: A study on female academicians. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2019(4), 1300-1316.
- Gönenç, İ. M., Akgün, Ş. A., Özvarış, B. Ş., ve Tunç, T. E. (2013). An analysis of the relationship between academic career and sex at Hacettepe University. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 38(170).

- Güzel, A. (2010). Türkçe eğitimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen ana bilim dalları. *TÜBAR*: 27-Bahar.
- Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2019a). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (3) , 781-799 . DOI: 10.16916/aded.581630
- Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2019b). Yunus Emre ile ilgili araştırmaların bibliyometrik analizi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 123-141. doi: 10.29329/mjer.2019.185.6
- Küçükaslan, Ö., Başağaç, G. R. T., ve Ünsal, A. (2017). Türk veteriner hekimliği öğretiminde ilk kadın akademisyenler. *Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 2017(4), 255-260.
- Nergiz, G.H. (2019). Turizmde kadın akademisyenler. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 30(2), 89-99.
- Özdemirkıran, M. ve Öner, S. (2017). Türkiye’de kadın uluslararası ilişkiler akademisyenlerinin profili : Marmara Bölgesi. *Fe Dergi*, 2017(1), 92-112.
- Özkanlı, Ö. (2007). Türkiye’de kadın akademisyenlerin durumu. *Eğitim ve Bilim*, 2007(144), 59-70.
- Özkanlı, Ö. (2010). Türkiye’de üniversitelerde üst düzey kadın yöneticilerin karşılaştıkları kültürel ve yapısal engeller. *Mülkiye Dergisi*, 2010(268), 265-279.
- Öztan, E. ve Doğan, S. N. (2015). Akademik cinsiyeti: Yıldız Teknik Üniversitesi örneği üzerinden üniversite ve toplumsal cinsiyet. *Çalışma ve Toplum*, 2015(46), 191-222.
- Öztürk, U. (2017). Akademideki topuk sesleri: Cam tavan perspektifinde göller bölgesi üniversitelerinin betimsel analizi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (4), 202-213 .
- Sart, G., Sezgin, F. H. ve Demir, N. (2018). Mobbingin mesleki tükenmişlik algısı üzerine etkileri: kadın akademisyenler örneği. *Beykoz Akademi Dergisi*, 2018(1), 118-135.
- Suğur, S. ve Cangöz, İ. (2016). Üniversite yönetiminde kadınların eksik temsili üzerinde toplumsal cinsiyet ilişkilerinin rolü. *Amme İdaresi Dergisi*, 2016(3), 89-115.
- Şentürk, B. (2016). Çokuz ama yokuz: Türkiye’deki akademisyen kadınlar üzerine bir analiz. *ViraVerita E-Dergi*, 2015 (2) , 1-22.
- Şentürk, İ. (2012). Üniversitede kadın olmak: Akademik örgütte toplumsal cinsiyet sorunu: Nitel bir çalışma. *Kadın/Woman 2000 - Kadın Araştırmaları Dergisi*, 2012(2), 13-46.
- Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019). Scopus veri tabanına dayalı bibliyometrik değerlendirme: Mevlâna Celâleddin Rumî üzerine yapılan araştırmalar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* , (14) , 298-313 . DOI: 10.29000/rumelide.541024.
- Taylor Machado, M. de L., ve Özkanlı, Ö. (2013). Gender and academic careers in Portuguese and Turkish higher education institutions. *Eğitim ve Bilim*, 2013(169), 346-356.
- Tepe, F. F. (2018). 2000’lerde Türkiye’de kadın akademisyenler: rol çatışması mı veya rol genişlemesi mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2018(2), 271-279.
- URL 1: <http://www.tuik.gov.tr/Start.do> adresinden 04.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ünnü Ayyıldız, N. A., Baybars, M., ve Kesken, J. (2014). Türkiye’de kadınların üniversiteler bağlamında yetki ve karar verme mekanizmalarına katılımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014(42), 121-134.
- Yalçın, H. ve Demirekin, M. (2013). Lisans eğitimi alan öğrencilerin, kadın akademisyenlerin çalışma yaşamındaki durumlarına yönelik algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2013(2), 166-172.
- Yalçınkaya, Y. ve Özkan, H. H. (2012). 2000-2011 yılları arasında eğitim fakülteleri dergilerinde yayımlanan matematik öğretimi alternatif yöntemleri ile ilgili makalelerin içerik analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(16).
- Yenilmez, M. İ. (2016). Women in academia in Turkey: Challenges and opportunities. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2016(28), 289-311.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin .
- Yıldız, S. (2018). Türkiye’de kadın akademisyen olmak. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2018(1), 29–40.
- Yılmaz, E. ve Özdemir, G. (2012). Türkiye’de kadın akademisyen ve araştırmacıların karşılaştıkları sorunlar ve tarıma bakış açıları. *Tekirdağ Ziraat Fakóltesi Dergisi*, 9 (2), 50-56.
- Zan, U. B. (2012). *Türkiye’de Bilim Dallarında Karşılaştırmalı Bibliyometrik Analiz Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

44. Ana dili olarak Türkçe eğitimindeki yaratıcı yazma tezlerine analitik bir bakış: Kapsam belirleme incelemesi

Sümeyye KONUK¹

APA: Konuk, S. (2021). Ana dili olarak Türkçe eğitimindeki yaratıcı yazma tezlerine analitik bir bakış: Kapsam belirleme incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 706-733. DOI: 10.29000/rumelide.899223.

Öz

Bu araştırmada, Türk yükseköğretimindeki yaratıcı yazma ile ilgili lisansüstü eğitim tezlerinin kapsamı incelenmiştir. Kapsam belirleme yaklaşımıyla 51 tez araştırmaya dahil edilmiştir. Veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak kronolojik olarak erken tarihli tezlerin daha özgün olduğu ve belirli hipotezlerin farklı tezlerde ortaklık gösterdiği görülmüştür. Yaratıcı yazmaya ilişkin tezlerde en fazla tekrar eden ilişkiyel kapsam kurguları; yaratıcı yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya, yazma becerisine, yazma tutumuna, ders tutumuna etkisi ve değişken bir x unsurunun yaratıcı yazmaya etkisi şeklindedir. Yaratıcı yazma üzerine yazılmış 51 tezdten 39'unda ön ve son testli yarı deneysel model kullanılmıştır. Tezlerde test, ölçek, rubrik başlıklarında kullanılan 57 farklı veri toplama aracından 25'i yazarlar tarafından geliştirilmiştir. Test, ölçek, rubrik başlıklarında ölçme araçlarının kullanıldığı 43 tezdten 28'inde tez yazarı herhangi bir ölçme aracı geliştirmeksizin hazır ölçme araçları kullanmıştır. 30 tezde ortaokul, 14 tezde ilkokul ve 3 tezde lise öğrencileriyle çalışılmış ve tezlerin uygulaması en kısa 4 hafta en uzun 18 hafta sürmüştür. Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği bulgusu 8 tezde, normal öğrencilerde yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma tutumunu geliştirdiği bulgusu 8 tezde, yaratıcı dramının yaratıcı yazma becerisini geliştirdiği bulgusu 4 tezde ortaya konulmuştur. Değişken bir x unsurunun yaratıcı yazmaya etkisini inceleyen 18 tezin tamamında öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri kontrol grubu lehine olumlu yönde gelişmiştir. İncelenen tezlerin temel bulguları, yaratıcı yazmadaki belirli konuları, doyunluk noktasına taşması bakımından ve tezlerin özgünlüğü bakımından tartışılmış, bu doğrultuda öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yaratıcı yazma, lisansüstü eğitim tezleri, kapsam belirleme yaklaşımı, Türkçe eğitimi

An analytical analysis of theses about creative writing in Turkish education as a native language: A scoping review

Abstract

In this research, the scope of the postgraduate thesis about creative writing was examined in Turkish Higher Education. With the scoping review, 51 theses have been included in the research. The data were analyzed thematically. As a result, it has been seen that the chronologically earlier theses were more original and certain hypotheses are common in different theses. The most recurring correlational scope builds are the effect of creative writing activities on creative writing, writing skill, writing attitude, course attitude, and the effect of a variable x element on creative writing. A semi-experimental model with pre and post-tests was used in 39 of 51 theses written on

¹ Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Edirne, Türkiye), sumeyyekonuk@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0896-0711 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.01.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.899223]

creative writing. 25 of the 57 different data collection tools used in the titles of tests, scales, and rubrics in thesis were developed by the authors. In 28 of 43 theses in which measurement tools were used in test, scale, rubric titles, the thesis author used ready-made measurement tools without developing any tools. 30 theses were studied with middle school students, 14 theses in primary school, and 3 theses with high school students. The execution of theses took 4 weeks at the shortest and 18 weeks at the longest. The results that creative writing activities affect writing skills positively affirmed eight times. It affirmed eight times that creative writing activities improve the writing attitude of normal students. It affirmed four times that creative drama improves creative writing skills. In all the theses examining the effect of a variable x element on creative writing, students' creative writing skills improved in favor of the control group. These common features have been discussed in terms of the saturation point of certain topics and the originality of the theses and recommendations are presented.

Keywords: Creative writing, postgraduate theses, scoping review, Turkish education

Giriş

Türkçe öğretmenliği programlarındaki 'Yaratıcı Yazma' seçmeli dersi bu araştırmanın motivasyonunu oluşturmuştur. Lisansüstü tezler yoluyla, araştırmacılar toplumun sosyal ve kültürel sermayesini inşa eder, entelektüel bilgi birikimi oluşturur. Lisansüstü eğitim en üst kademedeki eğitimidir. Bu sebeplerle bu çalışmada, yaratıcı yazma konusunun lisansüstü düzeyde nasıl ele alındığı ve lisansüstü düzeyde oluşan bilgi birikimine ulaşmak amaçlanmıştır.

Türkçe eğitimi alanında lisansüstü tezlere yönelik yürütülmüş çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. 2011-2015 yılları arasındaki Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerin %20.1'i öğretim strateji, yöntem ve teknik, %17.5'i okuma eğitimi, %13.6'sı yazma eğitimi, %13.2 ders kitapları, %11.3'ü yabancılara Türkçe öğretimi alanında yürütülmüştür (Özçakmak, 2017). Görüldüğü üzere temel dil becerilerinden dinleme bu sıralamaya girememiştir. Bu sonucu destekleyecek şekilde 1998-2013 yılları arasında Türkçe eğitiminde dinleme eğitimiyle alakalı tezleri tarayan bir araştırma dinleme eğitiminin lisansüstü tezlerde diğer dil becerilerinden daha az ele alındığını ortaya koymaktadır (Doğan ve Özçakmak, 2014). 1981-2012 yılları arasında, yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanmış lisansüstü tezlerde, temel konuların %25.85'iyle dil bilgisi yanlışlarına ve %11,56'yla Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarına odaklandığı görülmektedir (Büyükikiz, 2014). Türkçe öğretiminde şiir üzerine yapılan lisansüstü tezlerin ise şiirlerin içeriğini farklı açılardan incelenmesi, Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin değerler ve çocuk gelişimi bakımından değerlendirilmesi, şiirin dört temel dil becerisi açısından incelenmesi konularında olduğu görülmektedir (Şeref, 2019). Türkçe eğitimi alanında, 2020 yılına kadar 110 lisansüstü tez değerler eğitimi üzerine (Direkci, Akbulut ve Şimşek, 2020), 43 tez akıcı okuma becerisi üzerine (Maden, 2020), 50 tez Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatında toplumsal cinsiyet üzerine (Özbaşı ve Kalenderoğlu, 2020), 2017 yılına kadar 48 tez akademik yazma üzerine (Kan, 2017), 2019 yılına kadar 29 tez yaratıcı drama yöntemiyle planlanmış Türkçe öğretimi üzerine (Keşaplı, 2019), 2019 yılına kadar 129 tez yabancılara Türkçe öğretimi üzerine (Bağcı-Ayrancı, 2019) yürütülmüştür. Dünya çapında yazma becerisi ile ilgili makalelerde son yıllarda akademik yazma konu alanının önem kazandığı görülmektedir (Karagöz ve Şeref, 2020). Türkçe eğitimi alanında 1995-2018 yılları arasında toplam 275 doktora tezi bulunmaktadır ve bu tezlerden 120'si temel dil becerileri ile ilgilidir (46'sı yazma, 42'si okuma, 12'si dinleme, 11'i konuşma, 9'u birkaç dil becerisi bir arada) (Boyacı ve Demirkol, 2018). Doktora tezlerinde temel dil becerileri arasında yazmanın ön plana çıktığı görülmektedir. Alanyazın tarandığında, Türkçe eğitiminde lisansüstü düzeydeki yaratıcı yazma

çalışmalarını değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlköğretim düzeyinde ve Türkçe Öğretmenliği programlarında yaratıcı yazma ayrı bir ders olarak yer almaktadır. Bu çalışmada yaratıcı yazmaya ilişkin lisansüstü tezler analitik bir bakış açısı ile ele alınmıştır.

Yaratıcı yazma, bilgiyi nesnel olarak ileten yazılar haricindeki kişinin kendini özgünce ifade edebildiği her türlü orijinal yazıdır. Yaratıcı yazma disiplinler arası bir konudur. Edebiyat, sanat, dil eğitimi, yabancı dil eğitimi, dil bilim, psikoloji gibi alanlarda araştırmalara konu olmuş ve olmaya devam etmektedir. Psikoloji alanında yaratıcı yazma, zihinsel sıkıntısı olan hastaların iyileşmesini ve refahını destekleyebilecek bir faaliyettir (Punzi, 2020). Yaratıcı yazma sürecindeki deneyimsel öğrenme, bireylerin yaratıcı bir şekilde yazarken zor duygularını bilişsel olarak işlenmesini sağlamak ve bunun terapötik etkileri bulunmaktadır (Deveney, 2020). Yaratıcı yazma grupları şeklinde atölye çalışmaları HIV ile yaşayan gençlerin kişisel gelişimini ve azalan izolasyonunu desteklemekte ve yaratıcı yazma bir terapi olarak gençlere yarar sağlamaktadır (Fair ve ark., 2020). Psikoloji alanının yanı sıra yaratıcı yazma, yaşam boyu öğrenme sürecini destekleyecek etkili bir yazma modeli olarak ele alınmaktadır (Castleberry, Ward ve Stein, 2019). Örgün eğitimdeki yaratıcı yazma uygulamaları öğrencilerin kalem ve kâğıt yazarından "siber yazara" dönüşümünü ve bunların yaratıcı yazma üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır (Skains, 2017). İkinci bir dilde yaratıcı yazmak ise dilbilgisi hataları, deneyim eksikliği, yanlış kullanılan ifadeler, metni iyi biçimlendirilememe gibi konularda yazar için zorluklar oluşturmaktadır (Turnbull, 2019). Yaratıcı yazma, gözlem ve yansıtma becerilerini geliştirmekte mesleki gelişime yardımcı olmaktadır (Hatem ve Ferrara, 2001). Okul dışında ise yaratıcı yazma bir kariyer ve meslek olarak görülmektedir. Yaratıcı yazmanın disiplinler arası doğasına uygun olarak öğretmenler, dilbilimciler, psikologlar, yazarlar ve sanat eğitimcileri ile yürütülen bir çalışmada yaratıcı yazmanın temel bileşenleri gözlem, hayal gücü ve içsel motivasyon olarak bulunmuştur (Barbot ve ark., 2012). Bu görüşü destekleyecek şekilde çocuklarla yürütülen bir çalışmada, duygu odaklı düşünmenin, çocukların yaratıcı yazma etkinliklerini merkezi bir önemde desteklediği görülmüştür (Vass, 2007). Yaratıcı yazma faaliyetlerinin yapıldığı bir sınıf gözleminde, işbirlikçi zeminin içerik oluşturmada karşılıklı ilhamı kolaylaştırması ve öğrenci duyguları yaratıcı yazma söyleminin iki önemli yönünü oluşturmuştur (Vass ve ark., 2008). Görüldüğü üzere yaratıcı yazma, okuyucunun zihninde güçlü bir imge yaratmak için duyguları ve duyguları kullanmaktadır. Yaratıcı yazıların diğer yazı türlerine kıyasla daha fazla eğlendirmesi, aydınlatması veya ilham vermesi gerekir. McVey (2008), İngiltere’de yürüttüğü çalışmasında, yükseköğretim öğrencilerinin yazma konusundaki isteksizliklerinin üstesinden geldiğinde, öğrencilerin metin yaratma konusunda güçlü ve özgür olduğunu göstermiştir. Yazara göre özgün bir biçimde üretilmiş her yazı yaratıcı yazıdır. McVey’in (2008) görüşünde olduğu gibi çoğunlukla yaratıcı yazma dışında tutulan akademik yazıların da yaratıcı yazmaya dahil edilmesi gerektiği yönünde görüşler bulunmaktadır. Yoo (2017), baskın kuramsal nesnel söylemlerin bireyin kişisel yaratıcı sesini kısıtığını, akademik yazının baskılara karşı çıkması gerektiğini savunur ve böylece bireylerin insan deneyiminin tüm zenginliğini kapsayan araştırmalar üretebileceğini söyler.

Yaratıcı yazma ve yazarlık eğitimlerinin sayısının her geçen gün artması, yaratıcı yazmaya ilgi duyan insanların sayısının arttığı anlamını taşımaktadır. Peki, bireylere yaratıcı yazmayı öğretmek mümkün müdür? Bu sorunun cevabını araştıran Thomson (2013), çalışmasında, yaratıcı yazmayı öğretmenin mümkün olduğunu, bu konudaki asıl sorunun yaratıcı yazma öğretmenlerinin yaratıcı yazmayı öğretmek için yeterli olmadığını söylemektedir. Bu tezi destekleyecek şekilde, Rebecca’nın (2016) çalışması, ABD’de 33 lisansüstü yaratıcı yazma programı bulunduğunu, lisansüstü yaratıcı yazarlık öğrencileri için disipline özgü pedagojik eğitimin eksik olduğunu göstermektedir. Bu görüşlerin aksine yaratıcı yazma konusunu etiyolojik olarak ele alan bir çalışma, yaratıcı yazma becerisinin öğrenme

ve öğretme süreçlerinden ziyade ailevi kalıtıma bağlı olduğunu göstermektedir (Tan ve Grigorenko, 2013). Tan ve Grigorenko (2013), 511 çocuk ve anne babaları ile yürüttüğü araştırmalarında, ailevi kalıtımın yaratıcı yazma göstergelerinin üzerindeki rolüne odaklanmış, araştırma modeline başka bilişsel ve çevresel faktörler eklendiğinde bile yaratıcı yazmanın ailevi ve kalıtsal olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazından hareketle yaratıcı yazma konusunun hem örgün hem de yaşam boyu öğrenmede önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Bir birey küçük yaşlarda yaratıcı yazma becerisi kazandığı takdirde yaşam boyu öğrenmeye yatkınlık, pozitif yönde bir ruh sağlığı, bir meslek sahibi olma potansiyeli gibi olumlu edinimleri olabilmektedir. Bu araştırmanın ana dili olarak Türkçe Eğitiminde, lisansüstü düzeyde yaratıcı yazmanın yerini ortaya koyarak alanyazına katkı sağlaması umulmaktadır.

Yöntem

Yaratıcı yazma ile ilgili alanyazının bu derlemesinde kapsam belirleme yaklaşımı kullanılmıştır (Levac ve ark., 2010). Kapsam belirleme yaklaşımının en genel amacı, mevcut bulguları belirlemek ve haritalandırmaktır (Arksey, H., ve O'Malley, L., 2005). Kapsam belirleme bir konu için yapılmış araştırmaların kapsamının, gözden geçirilmesi, araştırma alanı içindeki sonuç çeşitliliğinin incelenmesi veya araştırma literatüründeki boşlukların belirlenmesi amacıyla kullanılır (Pham ve ark., 2014). Munn ve ark. (2018) kapsam belirlemenin amaçlarını; belirli bir alanda mevcut bulgu türlerini belirlemek, alanyazındaki temel kavramları/tanımları netleştirmek, belirli bir konu veya alanda araştırmanın nasıl yapıldığını incelemek, bir konseptle ilgili temel özellikleri veya faktörleri belirlemek, bilgi boşluklarını belirlemek ve analiz etmek, şeklinde sıralar.

Kapsam belirleme incelemesinin beş aşaması şu şekildedir; araştırma sorularını belirleme, ilgili çalışmaları belirleme, belirlenenler arasından çalışma seçme, verilerle çizelge oluşturma, sonuçları harmanlama, özetleme ve raporlama (Arksey, H., ve O'Malley, L., 2005). Bu araştırmada, kullanılan metodun doğasına uygun olarak bu aşamalar takip edilmiş ve makalenin sunumu buna göre yapılmıştır.

Birinci aşama: Araştırma soruları, araştırılan konunun kapsamını yakalayacak şekilde oluşturulmuştur. Bu araştırmada kapsam, ana dili eğitimindeki yaratıcı yazma tezleridir. Araştırma soruları şöyledir:

1. Yaratıcı yazma tezlerinin tür ve amaç bakımından kapsamı nedir?
2. Yaratıcı yazma tezlerinin çalışma deseni, katılımcılar ve süre bakımından kapsamı nedir?
3. Yaratıcı yazma tezlerinin veri toplama araçları bakımından kapsamı nedir?
4. Yaratıcı yazma tezlerinin temel bulgular bakımından kapsamı nedir?

İkinci ve üçüncü aşama: İlgili çalışmaları belirleme ve seçme aşamasında, Türkiye Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı tez merkezi veri tabanı kullanılmıştır. Yaratıcı yazma ile ilgili lisansüstü eğitim tezleri veri tabanı üzerinden taramalarla belirlenmiştir. Belirleme yapılırken eğitim bilimleri alanı filtresi kullanılmıştır. Tezlerden başlığında ve anahtar kelimelerinde 'yaratıcı yazma' ifadesi bulunanlar taranmış ve araştırmaya dahil edilmiştir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi konusunda yürütülen yaratıcı yazmaya ilişkin tezler kapsam dışında tutulmuştur. Ana dili olarak Türkçede, odağında ve başlığında yaratıcı yazma bulunan bütün tezler çalışmaya dahil edilmiştir.

Tablo 1. Yaratıcı yazmaya ilişkin lisansüstü tezlerin yazar-eser adıyla kronolojik listesi

1. Demirbaş (2005) Biyoloji öğretiminde yaratıcı yazma uygulamaları
2. Maltepe (2006) Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi
3. Kapar Kuvanç (2008) Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi
4. Beydemir (2010) İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi
5. Özdemir (2010) Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6, 7, 8. sınıf örneği
6. Tonyalı (2010) Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi
7. Kırbaş (2010) Yeni Türkçe ders programına göre ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarının yazım noktalama ve planlama açısından değerlendirilmesi
8. Duran (2010) Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi
9. Demir (2011) İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi
10. Akdal (2011) Metinler arası okuma yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi
11. Türkel (2011) Yaratıcı dramının yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ilköğretim 8. sınıf)
12. Ak (2011) Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi
13. Bulut (2012) 2006 Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu
14. Başkök (2012) İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi
15. Erdoğan (2012) Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi
16. Sever (2013) Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi
17. Avcı (2013) Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi
18. Duru (2014) Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi
19. Peker (2015) Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması
20. Korkmaz (2015) Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi
21. Urhan (2016) Ortaokul 8. sınıf Türkçe derslerinde masalların yaratıcı yazma becerisine etkisi
22. Yüksel (2016) Ortaokul 5.sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi
23. Saluk (2017) Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma
24. Oğuz (2017) Masalları birleştirme yoluyla ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin incelenmesi
25. Dolmaz (2017) Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımının yaratıcı yazma becerilerine etkisi
26. Dalkılıç Fer (2017) İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarının süreç içerisindeki gelişimlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi
27. Yıldırım (2018) Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisi
28. Karadağ (2018) Öğretim teknolojilerinden Storybird uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi
29. Kılıç (2018) 9. sınıf öğrencilerine uygulanan drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazma tutumuna etkisinin incelenmesi
30. Dorlay (2018) 5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisi üzerine etkisi
31. Karataş (2019) Sorumluluk değerinin yaratıcı yazma teknikleri ile oluşturulan etkinliklerle kazandırılmasının öğrencilerin sorumluluk düzeyine etkisi
32. Yılmaz (2019) Türk halk edebiyatı unsurlarının türkçe öğretiminde kullanımı ve yaratıcı yazmaya etkisi

-
33. İsbir Abrekoğlu (2019) Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi
34. Kasap (2019) Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişisine etkisi
35. Kalaç (2019) Klasik Türk edebiyatı çeviri örneklerinin yaratıcı yazma becerilerine katkısı
36. Et (2019) Karikatürle yazma çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisine etkisi
37. Uslu (2019) İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi
38. Erdoğan (2019) İlkokul 4. sınıf türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi
39. Duman Yeğen (2019) İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması
40. Demirbaş (2019) Dijital öykülerin ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi
41. Uluyüz (2019) Alternatif dinleme/izleme materyallerinin ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi
42. Uyğun (2019) 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının ve ders kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı yazma becerisine uygunluğunun incelenmesi
43. Uç (2019) Yazma destekli argümantasyon uygulamalarının 7.sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerine, yaratıcı yazmalarına ve kavram öğrenmelerine etkisinin incelenmesi
44. Bayer (2019) Bazı yaratıcı yazma teknikleri kullanılarak lise öğrencilerinin fiziğe yönelik görüşlerinin belirlenmesi
45. Uluyüz (2019) Alternatif dinleme/izleme materyallerinin ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi
46. Gökçe (2020) İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi
47. Akbaba (2020) Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi
48. Karataş (2020) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi
49. Razgathoğlu (2020) Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi
50. Taç (2020) Araştırmacı yazma yaklaşımının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı ve akıcı hikâye yazma becerisine etkisi
51. Aydın (2020) Yaratıcı düşünmenin yaratıcı yazmaya etkisi
-

Tablo 1’de görüldüğü üzere 51 tez kapsam belirleme incelemesine dahil edilmiştir. Kronolojik olarak değerlendirildiğinde, tezlerin %41’i 2019 ve 2020 yılına aittir. 2019 yılı 15 tez ile yaratıcı yazma konusunun en çok ele alındığı yıl olmuştur. 2019 yılına gelene kadar her yıla ait en fazla 5 yaratıcı yazma tezi bulunmaktadır [2005(1), 2006(1), 2008(1), 2010(5), 2011(4), 2012(3), 2013(2), 2014(1), 2015(2), 2016(2), 2017(4), 2018(4), 2019(15), 2020(6)].

Dördüncü aşama: Kapsam belirleme araştırmasında, çizelge oluşturma aşaması, incelenen çalışmalardan veri elde etmede kullanılan tekniklere işaret eder (Arksey, H., ve O’Malley, L., 2005). Bu çalışmada tezler nitel bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Giderek detaylanacak şekilde dört fazlı bir kodlama sistemi kullanılmıştır. İlk fazda tezlerde ortak bölümler olan amaç, yöntem, katılımcılar, ana sonuçlar kodlanmıştır. İkinci fazda ilk kodlamadaki her bir başlık araştırma sorularını cevaplayacak şekilde alt başlıklarla kodlanmıştır. Üçüncü fazda benzer kodlar belirlenerek kod kümeleri oluşturulmuştur. Dördüncü fazda tematik veriler, karşılaştırma yapılabilecek şekilde tabloya aktarılmıştır. Tezler (1) tür ve amaçları, (2) çalışma deseni katılımcılar ve süre, (3) veri toplama araçları, (4) temel sonuçlar bakımından dört kategoride incelenmiştir. Bu dört kategoriye ilişkin kodlama formu Nvivo Pro 11 nitel analiz programı içinde oluşturulmuştur. Analiz sürecinde geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla, kategoriler ve kodlara ilişkin dallanmış yapı iki alan uzmanının

görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda kodlama işlemleri güncellenmiş ve iyileştirilmiştir. Kodları isimlendirme aşamasında iki alan uzmanının rehberliğinden faydalanılmıştır.

Beşinci aşama: Sonuçları harmanlama aşamasında, nitel analiz sonrasında ulaşılan bulgular kapsam belirleme yönteminin doğasına göre özetlenmiş ve raporlanmıştır. Harmanlama, araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan verilerin tematik bir analizini ve betimleyici sayısal bilgilerini okuyucuya sunmaktadır.

Bulgular

Bulgular bölümü boyunca 51 yaratıcı yazma tezi tablolar aracılığıyla özetlenmiştir. Bulgular araştırma soruları doğrultusunda okuyucuya sunulmuştur.

1. Tür ve amaçlar bakımından analitik bakış

Tezlerden 16'sı Sınıf Eğitimi alanında, 24'ü Türkçe Eğitimi alanındadır (bk. Tablo 2). Geri kalan 11 tez, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (3 tez), Eğitim Programları ve Öğretim Programı (2 tez), Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi (1 tez), Biyoloji Eğitimi (1 tez), Fen Eğitimi (1 tez), Fizik Eğitimi (1 tez), Yaratıcı Drama Yüksek Lisans Programı (1 tez), Sosyal Bilgiler Eğitimi (1 tez) alanlarındadır. 51 tezin 44'ü yüksek lisans 7'si doktora düzeyindedir.

Kapsam belirlemenin doğası gereği yaratıcı yazma ile ilgili alinyazındaki temel kavramları/tanımları netleştirmek için tezlerin amaç cümlelerindeki yaratıcı yazma için kullanılan ifadeler incelenmiştir. İfadeler şöyledir:

* Yaratıcı yazma becerisi (17 tez, bk. Tablo 2 (sıra 1, 9, 11, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 47, 50))

* Yaratıcı yazma etkinliği (9 tez, bk. Tablo 2 (sıra 1, 5, 7, 10, 14, 15, 37, 47, 48))

* Yaratıcı yazma çalışması (8 tez, bk. Tablo 2 (sıra 4, 13, 16, 20, 24, 33, 40, 46))

* Yaratıcı yazma teknikleri (5 tez, bk. Tablo 1)

* Yaratıcı yazma yaklaşımı (3 tez, bk. Tablo 2 (sıra 2, 6, 28))

* Yaratıcı yazma uygulaması (2 tez, bk. Tablo 2 (sıra 19, 30))

* Yaratıcı yazma yöntemi (1 tez, bk. Tablo 2 (sıra 12))

Tablo 2. Yaratıcı yazma tezlerinin alanı, türü ve amaçları

1. Demirbaş (2005), Yüksek lisans tezi, Biyoloji Eğitimi, Yaratıcı yazma etkinlikleriyle zenginleştirilen Biyoloji dersinin, farklı yaratıcılık düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine, derse yönelik tutum ve akademik başarı düzeylerine etkilerini incelemek
2. Maltepe (2008) Doktora tezi, Türkçe Eğitimi, Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarını ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını yaratıcı yazma yaklaşımının özellikleri açısından değerlendirmek
3. Kapar Kuvaç (2008) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum ve akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek
4. Kırbas (2010) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, Öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarında yaptıkları yazım, noktalama kurallarının uygulamasını ve plânlama hatalarını tespit etmek

5. Duran (2010) Yüksek lisans tezi, Sınıf Eğitimi, Klasik tekniklere uygun hazırlanan etkinlik örnekleri ve yaratıcı yazma etkinlik örneklerini karşılaştırmak
6. Beydemir (2010) Yüksek lisans tezi, Sınıf Eğitimi, Yaratıcı yazma yaklaşımının yaratıcı yazmaya, yazma erişimine ve yazmaya yönelik tutuma etkisini tespit etmek
7. Tonyalı (2010) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yaratıcılık seviyelerinin artmasında etkili olup olmadığı incelemek
8. Ak (2011) Yüksek lisans tezi, Sınıf eğitimi, Yaratıcı yazma tekniklerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini ve yazılı anlatıma yönelik tutumlarını belirlemek
9. Demir (2011) Doktora tezi, Türkçe Eğitimi, Öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisini değerlendirmek
10. Avcı (2013) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi olup olmadığını belirlemek
11. Duru (2014) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, Yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğini değerlendirmek
12. Korkmaz (2015) Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yaratıcı yazma yönteminin ve yazma becerisi akademik başarısına, yazma becerisi öz yeterlik algısına, yazmaya ilişkin tutuma etkisini incelemek
13. Başkök (2012) Yüksek lisans tezi, Eğitim Programları ve Öğretim, Yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisini incelemek
14. Yüksel (2016) Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisini incelemek
15. Yıldırım (2018) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisine ve yazmaya karşı tutuma etkisi
16. Akbaba (2020) Doktora tezi, Türkçe Eğitimi, Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalık düzeyine olan etkisini belirlemek
17. Taç (2020) Yüksek lisans tezi, Sınıf Eğitimi, Araştırmacı yazma yaklaşımının öğrencilerinin yaratıcı ve akıcı hikâye yazma becerilerine etkisini belirlemek
18. Karataş (2020) Yüksek lisans tezi, Sınıf Eğitimi, Öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma becerilerini geliştirmek
19. Gökçe (2020) Yüksek lisans tezi, Sınıf Eğitimi, Yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazmalarına, Türkçe dersi tutumuna, yazma tutumuna olan etkisini belirlemek
20. Kasap (2019) Doktora tezi, Türkçe Eğitimi, Yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerinin yazma, yaratıcı yazma erişimlerine, yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama, etkisini belirlemek
21. Karataş (2019) Yüksek lisans tezi, Sınıf Eğitimi, Sorumluluk değerinin yaratıcı yazma teknikleri ile oluşturulan etkinliklerle kazandırılmasının öğrencilerin sorumluluk düzeyine etkisini belirlemek
22. Razgathoğlu (2020) Yüksek lisans tezi, Sınıf Eğitimi, Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, şiir ve yaratıcı yazmaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemek
23. Türkel (2011) Doktora tezi, Türkçe Eğitimi, Yaratıcı dramının yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi
24. Kılıç (2018) Yüksek lisans tezi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, Drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma tutumlarına etkisini incelemek
25. Erdoğan (2018) Yüksek lisans tezi, Sınıf Eğitimi, Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisini görmek
26. Duman-Yegen (2019) Yüksek lisans tezi, Sınıf Eğitimi, Yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma becerisine etkisini ortaya koymak
27. İsbir-Abrekoşlu (2019) Yüksek lisans tezi, Eğitim Programları ve Öğretim, Yaratıcı drama ile yapılan yaratıcı yazma öğretiminin yaratıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutuma etkisini belirlemek
28. Peker (2015) Yüksek lisans tezi, Yaratıcı Drama Yüksek Lisans Programı, Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet/yarım bırakılmış materyal tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması
29. Akdal (2011) Yüksek lisans tezi, Sınıf Eğitimi, Metinler arası okuma yaklaşımının yaratıcı yazma becerilerine etkisi
30. Erdoğan (2012) Doktora tezi, Sınıf Eğitimi, Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisini ve bu sürece ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek
31. Sever (2013) Yüksek lisans tezi, Sınıf Eğitimi Süreç temelli yazma modellerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi incelemek
32. Urhan (2016) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, Masalların yaratıcı yazma becerisine bir etkisinin olup

olmadığı incelenmek

33. Dalkılıç-Fer (2017) Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hali hazırda yapılmakta ve uygulanmakta olan yaratıcı yazı çalışmalarını incelemek
34. Oğuz, (2017) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, Masalların birleştirilmesi yoluyla yaratıcı yazmanın ortaokul öğrencilerinin yazma becerisine katkısı ve öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisini incelemek
35. Dolmaz (2017) Doktora tezi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Tarihsel romanların yaratıcı yazma becerilerine etkisini tespit etmek
36. Karadağ (2018) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, Storybird uygulamasının yaratıcı yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisini araştırmak
37. Dorlay (2018) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, 5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisini araştırmak
38. Demirbaş (2019) Yüksek lisans tezi, Sınıf Eğitimi, Dijital öykülerin öğrencilerin yaratıcı yazma ve dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek
39. Uslu (2019) Yüksek lisans tezi, Sınıf Eğitimi, İşbirlikli dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisini belirlemek
40. Erdoğan (2019) Yüksek lisans tezi, Sınıf Eğitimi, Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisini belirlemek
41. Et (2019) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, Karikatür destekli yazma çalışmalarının yaratıcı yazma becerisinin gelişimindeki etkisini incelemek
42. Kalaç (2019) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, Klasik Türk şiiri çeviri örneklerinden yararlanarak öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek
43. Uluyüz, (2019) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, Alternatif dinleme/izleme materyallerinin ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisini tespit etmek
44. Yılmaz (2019) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, Türk halk edebiyatı unsurlarının Türkçe öğretiminde kullanımının yaratıcı yazmaya etkisini saptamak
45. Uç (2019) Yüksek lisans tezi, Fen Eğitimi, Yazma destekli argümantasyon uygulamalarının öğrencilerin yazma öz yeterliklerine, yaratıcı yazmalarına ve kavram öğrenmelerine etkisinin olup olmadığı incelemek
46. Özdemir (2010) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, Üstün yetenekli öğrencilerle normal öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarının düzeylerini tespit etmek
47. Saluk (2017) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, Yaratıcı yazma etkinliklerinin üstün yeteneklilerin yazma tutumu üzerindeki etkisini tespit etmek ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek
48. Bayer (2019) Yüksek lisans tezi, Fizik Eğitimi, Yaratıcı yazma etkinlikleri kullanarak öğrencilerin fizik ile ilgili bilgi ve kavrayışlarını ortaya çıkarmak
49. Bulut (2012) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğunu incelemek
50. Uyğun (2019) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazma kazanımlarının ve Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerisine uygunluk durumunu tespit etmek
51. Aydın (2020) Yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi, Yaratıcı düşünmenin yaratıcı yazmaya etkisini ortaya koymak

Bu bölümde tezlerin hipotezlerinin tematik analizi yer almaktadır.

Tutum (bk. Tablo 2) 17 tezde tutum incelenmiştir. 12 tez yazmaya yönelik tutumu (sıra 6, 8, 12, 14, 15, 19, 23, 24, 27, 30, 36, 47) incelemektedir. 4 tez derse yönelik tutumu (sıra 1, 3, 13, 19) incelemektedir. 1 tez yaratıcı yazmaya yönelik tutumu (sıra 22) incelemektedir. Bunların yanı sıra 6 tez yazma eğilimi (sıra 10, 11), yazma öz yeterlikleri (sıra 9, 12, 45), yazma kaygısını (sıra 10) incelemiştir.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazılı ifade becerisiyle korelasyonu (bk. Tablo 2) Bu başlık altında 13 tez bulunmaktadır. Tezlerden 8'i yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisi üzerindeki (sıra 6, 8, 12, 15, 16, 19, 20, 30) etkisine odaklanmıştır. Tezlerden 5'i yaratıcı yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerisi üzerindeki (sıra 1, 6, 7, 19, 20) etkisine odaklanmıştır.

Çeşitli strateji veya unsurların yaratıcı yazma becerisiyle korelasyonu (bk. Tablo 2) Tezlerden 18'i çeşitli strateji veya unsurların yaratıcı yazma üzerindeki etkisini incelemektedir. Strateji veya unsurlar şöyledir: yaratıcı drama (sıra 23, 25, 26, 27), özel mülkiyet/yarım bırakılmış materyal tekniği (sıra 28), araştırmacı yazma (sıra 17) metinler arası okuma yaklaşımı (sıra 29), süreç temelli yazma modeli (sıra 30, 31), masallar (sıra 32), masalların birleştirilmesi (sıra 34), tarihsel romanlar (sıra 35), storybird uygulaması (sıra 36), 5E modeli (sıra 37), dijital hikâye (sıra 38), işbirlikli dijital hikâye (sıra 39), yansıtıcı düşünme (sıra 40), karikatür (sıra 41), klasik Türk şiiri çeviri örnekleri (sıra 42), alternatif dinleme/izleme materyalleri (sıra 43), Türk halk edebiyatı unsurları (sıra 44), argümantasyon uygulamaları (sıra 45), yaratıcı düşünme (sıra 51).

Türkçe öğretim programları ve Türkçe ders kitapları (bk. Tablo 2) 1 tezde, 2006 öğretim programı, yaratıcı yazma becerisi açısından incelenmiş (sıra 49), 1 tezde 2018 öğretim programı ve Türkçe ders kitapları yaratıcı yazma açısından incelenmiştir (sıra 50). 1 tezde (sıra 51) yaratıcı düşünmenin yaratıcı yazmaya etkisini ortaya koymak amaçlanmış ancak doküman olarak Türkçe ders kitapları incelenmiştir.

2. Çalışma deseni, katılımcılar ve süre bakımından analitik bakış

Desen (bk. Tablo 3). Aynı desenler kullanılmış farklı tezlerde, yöntemlere farklı isimler verildiği görülebilmektedir (bakınız sıra 16, 18, 23). Tezlerde, en çok kullanılan desen, ön ve son testli yarı deneysel modeldir. 39 tezin yönteminde bu desen görülmektedir. Bu 39 tezin 13'ü "ön ve son testli yarı deneysel model + görüşme" kombinasyonu ile yürütülmüştür. 34 tezde kontrol grubu bulunmaktadır. 5 tezde ise tek gruba (sıra 1, 15, 26, 40, 42) çalışılmıştır. 6 tezin yönteminde doküman analizi deseni (sıra 2, 6, 46, 49, 50, 51) bulunmaktadır. Bunların dışında geri kalan tezlerde; betimsel araştırma modeli (sıra 33, 48), genel tarama modeli (sıra 2), anket-tarama modeli (sıra 4), ilişkisel tarama modeli (sıra 9), olgubilim (sıra 34), durum çalışması (sıra 50) desenleri kullanılmıştır.

Çalışma grubu (bk. Tablo 3). Tezlerde en çok çalışılan gruplar sırasıyla dördüncü, yedinci ve beşinci sınıflardır. Sınıf düzeyine göre sayılar şöyledir: üçüncü sınıf (4 tez), dördüncü sınıf (10 tez), beşinci sınıf (8 tez), altıncı sınıf (4 tez), yedinci sınıf (9 tez), sekizinci sınıf (6 tez), dokuzuncu sınıf (2 tez). Bunun yanı sıra orta okul düzeyi ile karma çalışılan 3 tez, lise düzeyi ile karma çalışılan 1 tez ve Türkçe Öğretmenliği 3.sınıf öğrencileri ile çalışılan 1 tez bulunmaktadır. Türkçe öğretim programını inceleyen 1 tez, Türkçe öğretim programları ile Türkçe ders kitaplarını bir arada inceleyen 2 tez bulunmaktadır.

Tablo 3. Çalışma deseni, katılımcılar ve süreye yönelik özet

Çalışma	Desen	Süre	Çalışma grubu
Demirbaş (2005)	Ön test son test tek gruplu yarı deneysel model, Görüşme		9.sınıf
Maltepe (2008)	Karma: genel tarama modeli, doküman analizi		6., 7., 8. sınıf
Kapar Kuvanç (2008)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	12 hafta	5.sınıf
Kırbaş (2010)	Anket-tarama modeli		7.sınıf
Duran (2010)	-	-	-
Beydemir (2010)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model, doküman analizi	11 hafta	5.sınıf
Tonyalı (2010)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	12 hafta	6.sınıf

Ak (2011)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	12 hafta	5.sınıf
Demir (2011)	İlişkisel tarama modeli		8.sınıf
Avcı (2013)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	8 hafta	8.sınıf
Duru (2014)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	9 hafta	6.sınıf
Korkmaz (2015)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	12 hafta	6.sınıf
Başkök (2012)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	12 hafta	7.sınıf
Yüksel (2016)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	12 hafta	5.sınıf
Yıldırım (2018)	Eylem araştırması (tek grup ön ölçüm son ölçüm)	10 hafta	Türkçe Öğretmenliği 3. sınıf
Akbaba (2020)	Karma: Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model, Görüşme	8 hafta	7.sınıf
Taç (2020)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	15 hafta	3. sınıf
Karataş (2020)	Eylem araştırması: Ön test son test ve kalıcılık testli ve kontrol gruplu yarı deneysel model, Görüşme	13 hafta	4.sınıf
Gökçe (2020)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	10 hafta	4.sınıf
Kasap (2019)	Karma: Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model, Görüşme	14 hafta	4.sınıf
Karataş (2019)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	6 hafta	4.sınıf
Razgathoğlu (2020)	Karma: Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	18 hafta	3. sınıf
Türkel (2011)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model, Görüşme	12 hafta	8.sınıf
Kılıç (2018)	Karma: Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model, görüşme	7 hafta	9.sınıf
Erdoğan (2018)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	6 hafta	4.sınıf
Duman-Yegen (2019)	Eylem araştırması: Tek grup ön ölçüm ve son ölçüm, günlükler	10 hafta	3. sınıf
İsbir-Abrekoşlu (2019)	Karma: Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model, Odak grup görüşmesi	8 hafta	7.sınıf
Peker (2015)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model, odak grup görüşmesi	12 hafta	4.sınıf
Akdal (2011)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	4 hafta	5.sınıf
Erdoğan (2012)	Karma: Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model, (üç grup), Görüşme	16 hafta	5.sınıf
Sever (2013)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	8 hafta	4.sınıf
Urhan (2016)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	8 hafta	8.sınıf
Dalkılıç-Fer (2017)	Betimsel araştırma modeli		3. sınıf
Oğuz, (2017)	Olgubilim	4 hafta	5.6.7.sınıf
Dolmaz (2017)	Karma: Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model, Görüşme	12 hafta	7.sınıf
Karadağ (2018)	Karma: Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model, Görüşme	13 hafta	5.sınıf
Dorlay (2018)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	8 hafta	5.sınıf
Demirbaş (2019)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	8 hafta	4.sınıf

Uslu (2019)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	11 hafta	4.sınıf
Erdoğan (2019)	Ön test son test tek gruplu yarı deneysel model	6 hafta	4.sınıf
Et (2019)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	7 hafta	7.sınıf
Kalaç (2019)	Ön test son test tek gruplu yarı deneysel model	5 hafta	8.sınıf
Uluyüz, (2019)	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model	8 hafta	7.sınıf
Yılmaz (2019)	Nitel bir durum çalışması		8.sınıf
Uç (2019)	Karma: Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model, görüşme	7 hafta	7.sınıf
Özdemir (2010)	Nitel araştırma, öğrenci metinlerini doküman analiziyle değerlendirme		6., 7., 8. sınıf (Üstün yetenekli)
Saluk (2017)	Karma: Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model, Görüşme	8 hafta	6.sınıf (Üstün yetenekli)
Bayer (2019)	Betimsel araştırma, doküman inceleme		Lise düzeyi karma
Bulut (2012)	Doküman analizi: 2006 Türkçe dersi öğretim programı		17 akademisyen
Uygun (2019)	Durum çalışması (Doküman incelemesi): Türkçe dersi öğretim programı, Türkçe ders kitapları		
Aydın (2020)	Doküman incelemesi: Türkçe dersi öğretim programı ve ortaokul Türkçe ders kitapları		

Süre (bk. Tablo 3). Tezlerde en çok tercih edilen uygulama süresi 12 hafta ve 8 haftadır. En çoktan ez aza doğru tercih edilen süreler şu şekildedir: 12 hafta (9 tez), 8 hafta (9 tez), 10 hafta (3 tez), 7 hafta (3 tez), 6 hafta (3 tez), 13 hafta (2 tez), 11 hafta (2 tez), 4 hafta (2 tez), 18 hafta (1 tez), 16 hafta (1 tez), 15 hafta (1 tez), 14 hafta (1 tez), 9 hafta (1 tez), 5 hafta (1 tez).

3. Veri toplama araçları açısından analitik bakış

Tezlerde, form, test, rubrik ve ölçek kavramlarının birbiri yerine kullanılabildeği görölmektedir ((bk. Tablo 4) Form ve ölçek kavramı için sıra 23, 25. Rubrik ve ölçek kavramı için sıra 41, 47). Tezlerdeki test, ölçek, rubrik araçları birlikte değerlendirildiğinde, 51 tezden 43'ünde, bu başlıklarda ölçme araçlarının kullanıldığı görölmektedir (bk. Tablo 4). 8 tezde bahsi geçen test, rubrik ve ölçek başlıklarında araçlar kullanılmamıştır. Tezlerden 28'inde, yazarın kendi tezinde test, rubrik ve ölçek başlıklarında kullandığı ölçme araçlarının tamamı farklı araştırmalardan hazır olarak alınmıştır (sıra 1, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 9, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 47). Tezlerden 11'inde, yazarın kendi tezinde kullandığı test, rubrik ve ölçek ölçme araçlarının tamamını yazarın kendisi (YK) geliştirmiştir (sıra 2, 3, 16, 17, 18, 20, 30, 33, 34, 40, 50). Tezlerden 5'inde, test, rubrik ve ölçek ölçme araçlarının bazılarının farklı araştırmalardan hazır olarak alındığı bazılarının da yazarın kendisi tarafından geliştirdiği hibrit bir yapı vardır (sıra 7, 8, 9, 22, 45).

Tablo 4. Veri toplama araçlarının özeti

Çalışma	Veri toplama araçları
Demirbaş (2005)	Iraksak hissetme ölçeği “Williams” Iraksak hissetme ölçeği “Williams” Williams ölçeği “Williams” Biyoloji tutum ölçeği “Binzat” Yarı yapılandırılmış görüşme
Maltepe (2008)	Yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirme ölçeği (YK) Kompozisyonlar
Kapar Kuvanç (2008)	Türkçe dersi başarı testi (YK) Türkçe dersi tutum ölçeği (YK) Yaratıcı yazma etkinlik yapıları (YK)
Kırbaş (2010)	Anket (YK) Kişisel bilgi formu (YK) Öğrenci metinleri
Duran (2010)	-
Beydemir (2010)	Yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği “Susar-Kırmızı ve Beydemir” Yazmaya yönelik tutum ölçeği “Susar-Kırmızı” Yazma becerisi ölçeği “Uysal” Beceri ölçeği formu (YK) Anket-açık uçlu soru formu (YK)
Tonyalı (2010)	Yaratıcı yazma değerlendirme ölçeği (YK) Torrance yaratıcı düşünce testi “Aslan”
Ak (2011)	Yaratıcı yazma için değerlendirme ölçütleri formu “Susar-Kırmızı” Yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği (YK)
Demir (2011)	Yaratıcı yazma rubriği “Öztürk” Kişisel bilgi formu “Bacanlı” Yazma özyeterlik ölçeği (yazarın kendisi Türkçeye uyarladı YKU) Başarı amaç yönelimi ölçeği (YKU)
Avcı (2013)	Yazma eğilimi ölçeği “İşeri ve Ünal” Yazma kaygısı ölçeği “Özbay ve Zorbaz”
Duru (2014)	Yazma eğilimi ölçeği “İşeri ve Ünal” Yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirme ölçeği “Maltepe”
Korkmaz (2015)	Yazmaya yönelik tutum ölçeği “Susar-Kırmızı” Yazma öz yeterlikleri ölçeği “Şengül” Yazılı anlatım değerlendirme formu “2006 Türkçe dersi öğretim programı”
Başkök (2012)	Alternatif kullanım testi “Christensen ve ark.” Sözcük akıcılığı testi “Christensen ve Guilford” Düşünsel akıcılık testi “Christensen ve Guilford” Sonuçlar testi Christensen ve ark.” Türkçe dersi tutum ölçeği “Kapar-Kuvanç”
Yüksel (2016)	Alternatif kullanım testi “Christensen ve ark.” Sözcük akıcılığı testi “Christensen ve Guilford” Düşünsel akıcılık testi “Christensen ve Guilford”

	Sonuçlar testi “Christensen ve ark.” Yazmaya yönelik tutum ölçeği “Susar-Kırmızı”
Yıldırım (2018)	Yazılı anlatım değerlendirme formu “2006 Türkçe dersi öğretim programı” Yarı yapılandırılmış görüşme formu (YK) Araştırmacı günlüğü Öğrenci yazılı anlatım kâğıtları
Akbaba (2020)	Öyküleyici metin yazma becerisi değerlendirme formu (YK) İleri okuma farkındalık ölçeği (YK) Yarı yapılandırılmış görüşme formu (YK)
Taç (2020)	Araştırmacı yazma değerlendirme rubriği (YK) Yaratıcı hikâye yazma rubriği (YK) Akıcı hikâye yazma rubriği (YK)
Karataş (2020)	Yaratıcı hikâye yazma ürününü puanlama anahtarı (YK) Görüşme formu (YK)
Gökçe (2020)	Yaratıcı yazma değerlendirme formu “Susar-Kırmızı” Yazmaya yönelik tutum ölçeği “Susar-Kırmızı” Türkçe dersi tutum ölçeği “Ünal ve Köse”
Kasap (2019)	Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği (YK) Okuduğunu anlama testi (YK) Yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği (YK) Yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği (YK) Yarı yapılandırılmış görüşme formları (YK)
Karataş (2019)	Sorumluluk ölçeği “Abdi Golzar”
Razgathoğlu (2020)	Prozodik okuma ölçeği “Ulusoy ve ark.” Şiir yazma rubriği (YK) Şiirlere yönelik tutum ölçeği (YK) Okuma hızı kayıt çizelgesi (YK) Okuma doğruluğu kayıt çizelgesi (YK) Prozodi kayıt çizelgesi (YK) Yanlış analizi envanteri (YK) Yarı yapılandırılmış görüşme formu (YK)
Türkel (2011)	Yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği “Susar-Kırmızı” Yazmaya yönelik tutum ölçeği “Susar-Kırmızı” Görüşme formu (YK)
Kılıç (2018)	Yazma tutum ölçeği “Akaydın ve Kurnaz” Yarı yapılandırılmış görüşme formu (YK)
Erdoğan (2018)	Yaratıcı yazma için değerlendirme ölçütleri formu “Susar-Kırmızı”
Duman-Yegen (2019)	Yaratıcı yazma rubriği “Öztürk” Yanlış analizi envanteri (YK) Öğrenci, öğretmen, veli görüşmeleri Öz değerlendirme formları (YK) Öğrenci, veli ve öğretmen günlükleri
İsbir-Abrekoşlu (2019)	Yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği “Susar-Kırmızı ve Beydemir” Yazmaya yönelik tutum ölçeği “Susar-Kırmızı” Görüşme formu (YK)
Peker (2015)	Ön ölçüm (YK)

	Son ölçüm (YK)
	Görüşme soruları (YK)
Akdal (2011)	Yaratıcı yazma rubriği “Öztürk”
Erdoğan (2012)	Yazma tutum ölçeği (YK)
	Yazılı anlatımı değerlendirme için derecelendirilmiş puanlama anahtarı (YK)
	Öğrenci ve öğretmen görüşme formları (YK)
Sever (2013)	Yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği “Susar-Kırmızı”
	4+1 planlı yazma ve değerlendirme ölçeği “Karatay”
	6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği “Özkara”
Urhan (2016)	Yaratıcı yazma rubriği “Öztürk”
Dalkılıç-Fer (2017)	Yaratıcılık testi (YK)
Oğuz, (2017)	Yaratıcı yazma becerilerini değerlendirme kontrol listesi (YK)
Dolmaz (2017)	Yaratıcı yazma rubriği “Öztürk”
	Yaratıcı yazma çalışma yaprağı (YK)
	Görüşme formu (YK)
Karadağ (2018)	Yaratıcı yazma ürünleri değerlendirme ölçeği “Susar-Kırmızı”
	Yazmaya yönelik tutum ölçeği “Can ve Topçuoğlu-Ünal”
	Görüşme formları (YK)
Dorlay (2018)	Yaratıcı yazma rubriği “Öztürk”
Demirbaş (2019)	Yaratıcı yazma rubriği “Öztürk”
	Dinlediğini anlama testi “Bulut”
	Hikâye haritası (YK)
Uslu (2019)	Yaratıcı yazma rubriği “Öztürk”
	Sosyal duygusal öğrenme, becerileri ölçeği “Kabakçı ve Owen”
	Katılımcı bilgi formu (YK)
Erdoğan (2019)	Yaratıcı yazma değerlendirme rubriği (YK)
	Yansıtıcı düşünme günlükleri
Et (2019)	Yaratıcı yazma rubriği “Öztürk”
Kalaç (2019)	Yaratıcı yazma için değerlendirme ölçütleri formu “Susar-Kırmızı”
Uluyüz, (2019)	Yaratıcı yazma konularını değerlendirme ölçütleri “Özdemir”
	Dinleme kaygısı ölçeği “Melanlıoğlu”
	Dinlemeye yönelik tutum ölçeği “Özbay ve ark.”
	Kişisel bilgi formu (YK)
Yılmaz (2019)	Anket-açık uçlu anket formu (YK)
	Çalışma kâğıtları (YK)
Uç (2019)	Yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği “Susar-Kırmızı ve Beydemir”
	Yazma öz yeterlikleri ölçeği “Şengül”
	Argüman raporu değerlendirme Rubriği “Cope ve ark”
	Kavram öğrenme testi (YK)
	Yarı yapılandırılmış görüşme formu (YK)
Özdemir (2010)	Yazma için çözümleyici puanlama yönergesi “Arı”
Saluk (2017)	Yaratıcı yazma ölçeği “Öztürk”
	Yazmaya yönelik tutum ölçeği “Susar-Kırmızı”
	Görüşme formu (YK)
	Ön test-son test yazma konuları

Bayer (2019)	Anket (YK)
Bulut (2012)	Anket (YK)
Uyğun (2019)	Yaratıcı yazmaya uygunluk değerlendirme formu (YK)
Aydın (2020)	-

Tablo notu: (YK)=Yazarın kendisi. (YKU)=yazarın kendisi Türkçeye uyarladı. Tabloda yer alan ifadeler tez yazarlarına aittir. Tabloda bulunan ölçme araçlarına ve sahiplerine ilişkin bilgiler tezlerin içeriğine yönelik yazılı veriler olduğundan ve bu araştırmanın konusuyla doğrudan ilgisi olmadığından kaynakçada yer verilmemiştir.

Yaratıcı yazmayı değerlendirme (bk. Tablo 4). Tezlerden 30'unda, yaratıcı yazma becerisi için değerlendirme araçları kullanılmıştır. Tezlerde, yaratıcı yazmayı değerlendirmek üzere 12 farklı değerlendirme aracı kullanılmış olup bunların 8'ini yazarın kendisi (sıra 2, 7, 17, 18, 20, 34, 40, 50) geliştirmiştir. Diğer 22 tezde, aynı ölçme araçlarının tekrarlı kullanımları görülmektedir. Tezlerden 10'unda, bir araştırmacının geliştirdiği aynı ölçme aracı (sıra 9, 26, 29, 32, 35, 37, 38, 39, 41, 47), tezlerden 10'unda farklı bir araştırmacının geliştirdiği aynı ölçme aracı (sıra 6, 8, 19, 23, 25, 27, 31, 36, 42, 45) kullanılmıştır.

Yazılı anlatım becerisini değerlendirme (bk. Tablo 4). Tezlerden 11'inde çeşitli yazma becerilerini değerlendirilmiştir. 10 farklı değerlendirme aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan 5'i yazar tarafından (sıra 16, 17, 20, 30) geliştirilmiş, 5'i (sıra 6, 12, 15, 31, 46) hazır olarak farklı araştırmalardan alınmıştır.

Yazmaya yönelik tutum (bk. Tablo 4). Tezlerden 11'inde, yazmaya yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. 5 farklı ölçek bulunmaktadır. Ölçeklerden 2'si yazarın kendisi tarafından (sıra 8, 30) geliştirilmiş, 3'ü hazır olarak alınmıştır. Tezlerden 7'sinde bir araştırmacının geliştirdiği yazmaya yönelik tutum ölçeği (sıra 6, 12, 14, 19, 23, 27, 47) kullanılmıştır. Birer tezde de farklı araştırmacıların geliştirdiği iki farklı ölçek (sıra 19, 24) kullanılmıştır.

Yazma yetkinliklerine yönelik tutum (bk. Tablo 4). Tezlerde, yazma ile ilgili tutum ölçeklerinin yanı sıra yazma eğilimi ölçeği (sıra 10, 11), yazma öz yeterlikleri ölçeği (sıra 9, 12, 45), yazma kaygısı ölçeği 1 (sıra 10) kullanılmıştır. Bu başlık altında 4 farklı ölçek bulunmaktadır. Bunlardan sadece 1 tanesi yazarın kendisi tarafından (sıra 9) geliştirilmiştir.

Türkçe dersi tutum ölçeği (bk. Tablo 4). Tezlerden 3'ünde Türkçe dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu tezlerden sadece 1'inde ölçek yazarın kendisi (sıra 3) tarafından geliştirilmiştir. Diğer ikisinde farklı araştırmacıların geliştirdiği iki ayrı ölçek (sıra 13, 19) kullanılmıştır.

4. Temel sonuçlar bakımından analitik bakış

Tutum (bk. Tablo 5). Tezlerden 9'unda, yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma tutumuna etkisi incelenmiştir. Bu tezlerden 8'inde yaratıcı yazma etkinliklerinin yazmaya karşı öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesini (sıra 6, 8, 12, 14, 15, 19, 30, 36) sağladığı sonucuna, tezlerden 1'inde bu etkinliklerin yazmaya karşı tutumu etkilemediği (sıra 47) sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu tutum geliştirme sonucuna ulaşılan tezlerde normal öğrencilerle, 47. sıradaki tezde ise üstün zekalı öğrencilerle çalışılmıştır. Tezlerden 3'ünde yaratıcı drama etkinliklerinin yazmaya karşı tutumu geliştirdiği (sıra 23, 24, 27) sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı yazma etkinliklerinin ders tutumuna etkisini inceleyen 4 tezden 3'ünde öğrencilerin derse yönelik tutumu olumlu yönde (sıra 1, 3, 13, 19)

etkilenmiştir, sadece 1 tezde etkinliklerin derse karşı tutumda olumlu bir değişiklik olmadığı görülmüştür, o ders de biyoloji dersi olduğundan sonuç olağandır. Tezlerden 1’inde yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma eğilimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu (sıra 10), başka bir tezde anlamlı bir etkisi olmadığı (sıra 11) sonucuna ulaşıldı. Tezlerden 2’sinde yaratıcı yazma ile yazma özyeterlik algısı arasında olumlu yönde (sıra 9, 12) ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tezlerden 1’inde yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Temel sonuçların özeti

Çalışma	Temel sonuçlar
Demirbaş (2005)	Yaratıcı yazı etkinlikleriyle zenginleştirilen biyoloji dersinin öğrencilerin biyoloji dersi akademik başarılarında ve derse karşı tutumlarında olumlu bir değişim sağlamadığı belirlendi. Öğrencilerin önceki ve sonraki yaratıcılık düzeyi ve yaratıcı yazma becerilerinin karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşıldı.
Maltepe (2008)	Türkçe derslerindeki uygulamaların öğrencileri yaratıcı yazma yöneltebilecek yazmaya hazırlık süreçlerini ve yazılanları değerlendirme ve sunma süreçlerini yeterince içermediği bulundu. Öğrencilerin, yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarmacı bir düşünce yapısı sergiledikleri bulundu.
Kapar Kuvanç (2008)	Yaratıcı yazma teknikleri, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlarını artırdı. Yaratıcı yazma teknikleri, akademik başarı üzerinde farklılık yaratmadı. Yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin söz varlığını geliştirdi.
Kırbaş (2010)	Yaratıcı yazma çalışmalarında “plânlama”, “yazım kurallarına uygun olarak yazma”, “noktalama işaretlerini doğru ve eksiksiz kullanma” davranışlarının kazanılmasında eksiklikler olduğu tespit edildi.
Duran (2010)	Yaratıcı yazma tekniklerine uygun hazırlanan etkinlikler, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini olumlu etkiledi.
Beydemir (2010)	Yaratıcı yazma yaklaşımı, yazmaya yönelik tutumu ve yazma erişimine ulaşmayı olumlu yönde etkiledi.
Tonyalı (2010)	Yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı bir fark oluşturmadı ancak öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirdi.
Ak (2011)	Yaratıcı yazma teknikleri, öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerilerini ve yazılı anlatıma yönelik tutumlarını geliştirdi
Demir (2011)	Yazma konununun serbest bırakılması yaratıcılığı artırdı. Yaratıcı yazma ile yazma özyeterlik algısı arasında olumlu yönde, yaratıcı yazma ile performans amaç yönelimleri ve öğrenme amaç yönelimleri arasında olumlu yönde, yazma özyeterlik algısıyla performans amaç yönelimi ve öğrenme amaç yönelimi arasında olumlu yönde ilişki bulunuyor.
Avcı (2013)	Yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin yazma eğilimlerinde anlamlı fark oluşturduğu fakat yazma kaygılarında anlamlı fark oluşturmadığı belirlendi.
Duru (2014)	Yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirme düzeylerine geleneksel yöntemden daha çok etki sağladığı, yazma eğilimi açısından ise olumlu etki sağlamadığı bulundu.
Korkmaz (2015)	Yaratıcı yazma, öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarını, yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma becerisini akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdı
Başkök (2012)	Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi bulundu
Yüksel (2016)	Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi, sözel yaratıcılıkları üzerinde anlamlı bir etkisi sonucuna ulaşıldı

- Yıldırım (2018) Yaratıcı yazma etkinlikleri, Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya karşı tutumunu olumlu yönde etkiledi ve yazma becerisini geliştirdi.
- Akbaba (2020) Yaratıcı yazma süreci yazma, öyküleyici metin yazma ve okuma becerisi ile ileri okuma farkındalığını geliştirdi.
- Taç (2020) Araştırmacı yazma yaklaşımı akıcı ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirdi.
- Karataş (2020) Uygulama, öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladı.
- Gökçe (2020) Yaratıcı yazma uygulamaları, öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına ve yazma tutumlarına olumlu etki etti, yaratıcı yazma becerilerini geliştirdi.
- Kasap (2019) Yaratıcı okuma, yaratıcı yazma uygulamaları, öğrencilerin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişilerinin anlamlı bir artış göstermesini sağladı.
- Karataş (2019) Sorumluluk değerinin yaratıcı yazma teknikleri ile kazandırılmasının öğrencilerin sorumluluk düzeylerini artırdı ve yaratıcı yazma tekniklerini sorumluluk değerini kazandırmada oldukça etkili oldu.
- Razgathoğlu (2020) Etkinlik temelli şiir çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede etkili oldu ve yaratıcı yazmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde etkiledi.
- Türkel (2011) Yaratıcı drama yaratıcı yazma başarısını ve yazmaya karşı tutuma olumlu yönde etkiledi
- Kılıç (2018) Drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin yazma tutumunu olumlu etkiledi.
- Erdoğan (2018) Yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma becerisi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucu bulundu.
- Duman-Yegen (2019) Yaratıcı drama yönteminin, yaratıcı yazma becerisinin gelişimini sağladı ve öğrencilerin yazma isteğini artırdı.
- İsbir-Abrekoşlu (2019) Yaratıcı drama ile yaratıcı yazma öğretimi yaratıcı yazma becerilerini arttırmakta ve yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmektedir.
- Peker (2015) Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için özel mülkiyet/yarım bırakılmış materyal tekniğinin kullanılmasının faydalı olacağı sonucuna ulaşıldı.
- Akdal (2011) Metinler arası okuma yaklaşımı yaratıcı yazma becerilerini geliştirdi.
- Erdoğan (2012) Yaratıcı yazma ve işbirlikli yaratıcı yazma, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ve yazmaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştirdi.
- Sever (2013) Yaratıcı yazma becerileri son test ortalamaları karşılaştırıldığında 4+1 planlı yazma değerlendirme modeline göre düzenlenen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahip olduğu bulundu.
- Urhan (2016) Masalların yaratıcı yazma ve yazılı iletişim becerilerine belirgin katkıları olduğu sonucuna varıldı.
- Dalkılıç-Fer (2017) Yaratıcı yazma başarısının hazır bulunuşluğa bağlı olduğu bulundu.
- Oğuz, (2017) Masal birleştirme yoluyla yaratıcı yazma uygulamaları, katılımcıların yaratıcılıklarına olumlu katkı sağladı.
- Dolmaz (2017) Farklı kurgu biçimlerine sahip tarihsel romanlar, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini farklı düzeyde geliştirdi.
- Karadağ (2018) Storybird uygulaması, yaratıcı yazma becerilerini geliştirdi ve öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladı.
- Dorlay (2018) 5E modeli öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini arttırmada önemli bir etkiye sahiptir.
- Demirbaş (2019) Dijital öyküler öğrencilerin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma başarı puanlarını arttırdı.
- Uslu (2019) İşbirlikli dijital hikâye hazırlamanın yaratıcı yazma becerilerini anlamlı bir şekilde arttırdı, sosyal duygusal öğrenme becerilerini ise anlamlı bir şekilde arttırmadı.
- Erdoğan (2019) Yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmaları, yaratıcı yazma becerilerini geliştirdi.

Et (2019)	Karikatür destekli yazma çalışmaları yaratıcı yazma becerisini geliştirdi.
Kalaç (2019)	Klasik şiir çeviri örnekleri, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağladı.
Uluyüz, (2019)	Alternatif dinleme/izleme materyalleri ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdi ve dinleme kaygılarını azalttı.
Yılmaz (2019)	Türk halk edebiyatı unsurları kullanılarak ders işlemek, öğrencilerin yaratıcı yazma becerisine katkı sağladı.
Uç (2019)	Yazma destekli argümantasyon uygulamaları yaratıcı yazmayı ve kavram öğrenmeyi olumlu yönde etkiledi, öğrencilerinin yazma öz yeterlikleri arasında anlamlı fark bulunmadı.
Özdemir (2010)	Normal öğrenciler üstün yetenekli öğrencilere göre biçim ve paragraf konusunda daha başarılı oldukları, üstün yetenekli öğrencilerin yazım kuralları, sözcük, cümle, anlatım, başlık, serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde daha başarılı oldukları tespit edildi.
Saluk (2017)	Yaratıcı yazma etkinlikleri deney grubunun yaratıcı yazma becerileri geliştirdi, ancak bu etkinlikler öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını değiştirmede.
Bayer (2019)	Yaratıcı yazma etkinlikleri, fiziğe yönelik öğrencilerin görüşlerini belirlemede etkili oldu.
Bulut (2012)	Programda yer alan 42 yazma kazanımından 10 tanesi yaratıcı yazmaya uygundu.
Uygun (2019)	2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan 28 yazma kazanımı sınırlı bir kısmı ve Türkçe ders kitaplarında yer alan 185 yazma etkinliğinden 78'i yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye uygundu.
Aydın (2020)	Ders kitaplarında yaratıcı yazma etkinliklerine yeterli düzeyde yer verilmediği tespit edildi.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazılı ifade becerisiyle korelasyonu (bk. Tablo 5). Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisi üzerindeki etkisine odaklanan 8 tezin tamamında yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisi üzerinde olumlu bir etkiye (sıra 6 ,8, 12, 15, 16, 19, 20, 30) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerisi üzerindeki etkisine odaklanan 5 tezin 2'sinde yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır (sıra 1, 7). Tezlerden 3'ünde ise yaratıcı yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmayı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (sıra 6,19, 20).

Çeşitli strateji veya unsurların yaratıcı yazma becerisiyle korelasyonu (bk. Tablo 5). Çeşitli strateji veya unsurların yaratıcı yazma üzerindeki etkisini inceleyen 18 tezin tamamında strateji ve unsurların öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür. Özetle yaratıcı drama (sıra 23, 25, 26, 27), özel mülkiyet/yarım bırakılmış materyal tekniği (sıra 28), metinler arası okuma yaklaşımı (sıra 29), süreç temelli yazma modeli (sıra 30, 31), masallar (sıra 32), masalların birleştirilmesi (sıra 34), tarihsel romanlar (sıra 35), storybird uygulaması (sıra 36), 5E modeli (sıra 37), dijital hikâye (sıra 38), işbirlikli dijital hikâye (sıra 39), yansıtıcı düşünme (sıra 40), karikatür (sıra 41), klasik Türk şiiri çeviri örnekleri (sıra 42), alternatif dinleme/izleme materyalleri (sıra 43), Türk halk edebiyatı unsurları (sıra 44), argümantasyon uygulamaları (sıra 45) yaratıcı yazma becerisini olumlu yönde geliştirmiştir.

Türkçe öğretim programları ve Türkçe ders kitapları (bk. Tablo 5). 1 tezde 2006 Türkçe öğretim programındaki 42 yazma kazanımından 10 tanesi yaratıcı yazmaya uygun bulunmuş (sıra 49), 1 tezde 2018 Türkçe öğretim programındaki 28 yazma kazanımı sınırlı bir kısmı ve Türkçe ders kitaplarında yer alan 185 yazma etkinliğinden 78'i yaratıcı yazmayı geliştirmeye yönelik olduğu bulunmuştur (sıra 50). Bir yıl sonra, farklı 1 tezde de Türkçe ders kitaplarında, yaratıcı yazma etkinliklerine yeterli düzeyde yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır (sıra 51).

Tartışma, sonuç ve öneriler

Yaratıcı yazma çok disiplinli yapısı ile yalnızca Türkçe ve sınıf eğitimi alanında değil diğer alanlarda da hak ettiği ilgiyi görmekte ve fen eğitimi hatta fizik eğitimi gibi alanlarda lisansüstü düzeyde ele alınmaktadır. Yazma fiili, bilinçli karakteristik özelliklere sahip olsa da kişilerin bilinçdışı yönlerinin dışı vurumu olabilir (Karabulut, 2020). Bu bağlamda ileri tarihlerde çok farklı disiplinlerde yaratıcı yazma konusunun ele alındığını görmemiz olasıdır. Araştırmada incelenen 51 tezden 7'si doktora düzeyindedir ve konu daha çok yüksek lisans düzeyinde ele alınmıştır. 51 tezden 21'i 2019 yılı ve sonrasında yürütülmüştür. Son iki yıldır Türkçe eğitimi alanında yaratıcı yazma konusuna karşı eğilimin arttığı görülmektedir.

Kapsam belirlemenin doğası gereği tezlerdeki ifadelerden hareketle yaratıcı yazma ile ilgili netleşen ve birbiri yerine kullanılan kavramlar ele alındığında; tezler arası dilde "yaratıcı yazma becerisi" şeklinde bir kavramın oturduğu görülmektedir. Yaratıcı yazma etkinliği / çalışması / yaklaşımı / uygulaması / yöntemi / teknikleri ifadeleri ise birbiri yerine kullanılmakta ve netleşmemiş durumdadır. Yaratıcı yazmaya ilişkin tezlerin kapsam kurgusu ve hipotezleri ele alındığında, bazı hipotezlerin farklı çalışmalarda ortaklık gösterdiği görülmektedir. En çok tekrarlanan hipotezler; yaratıcı yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya (5 tez) (Beydemir, 2010; Demirbaş, 2005; Gökçe, 2020; Karataş, 2019; Tonyalı, 2010), yazma becerisine (8 tez) (Akbaba, 2020; Ak, 2011; Beydemir, 2010; Erdoğan, 2012; Gökçe, 2020; Kasap, 2019; Korkmaz, 2015; Yıldırım, 2018), yazma tutumuna (12 tez) (Ak, 2011; Beydemir, 2010; Erdoğan, 2012; Gökçe 2020; İsbir-Abrekoşlu, 2019; Karadağ; 2018; Kılıç, 2018; Korkmaz, 2015; Saluk, 2017; Türkel, 2011; Yüksel, 2016; Yıldırım, 2018), ders tutumuna (4 tez) (Başkök, 2012; Demirbaş, 2005; Karataş, 2020; Kapar Kuvanç, 2008) etkisi şeklindedir. En çok tekrar eden korelasyonel kapsam kurgusu ise bir x unsurunun yaratıcı yazmaya etkisi şeklindedir (18 tez).

Yaratıcı yazma tezlerinde, en çok ortaokul düzeyindeki öğrencilerle çalışılmıştır. Bu sonuçta 2012 yılına kadar 5 sınıfların ilkökul grubunda yer almasının etkisi bulunmaktadır. İlâveten bu sonuçla örtüşecek şekilde, Türkçe eğitimi alanında 2015 yılına kadar yapılmış tezleri inceleyen bir araştırma, tezlerin %31,5'inin ortaokul, %8.4'ünün ilkökul öğrencileri ile yürütüldüğünü göstermektedir (Özçakmak, 2017). Yaratıcı yazma tezlerini inceleyen mevcut araştırmada, ortaokul öğrencileri ile çalışılan 30 tez, ilkökul öğrencileri ile çalışılan 14 tez, lise öğrencileri ile çalışılan 3 tez bulunmaktadır. Yaratıcı yazma konusu lisansüstü düzeyde en az lise gruplarıyla ele alınmıştır. Diğerlerinden farklı olarak 2 tezde ortaokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerle çalışılmıştır. Öğrencilerle çalışılmayan 3 tez bulunmaktadır.

Yaratıcı yazma üzerine yazılmış 51 tezden 39'unda ön ve son testli yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu 39 tezden 13'ünde de "ön ve son testli yarı deneysel model + görüşme" şeklinde ikili desen kullanımı tercih edilmiştir. Tezlerdeki eğitimlerin uygulama süresi en kısa 4 hafta en uzun 18 hafta şeklindedir. En çok tercih edilen süre 12 haftadır. Tezlerde, test, ölçek, rubrik başlıklarında 57 farklı veri toplama aracı bulunsa da bu araçların 30'unun farklı amacı bulunmaktadır. Bu durumda 17 araç, amaçları bakımından birbirlerinin muadili haline gelmiştir. Örneğin tezlerde, yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirmek üzere 12 farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunun yanı sıra tezlerdeki 57 farklı veri toplama aracından 25'i yazarlar tarafından geliştirilmiş 32'si farklı çalışmalardan hazır olarak alınmıştır. Bazı veri toplama araçlarının çoklu kullanımı söz konusudur. Örneğin yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirmek için geliştirilmiş bir rubrik 10 ayrı tezde, yine aynı amaçla geliştirilmiş farklı bir ölçek 10 ayrı tezde, yazmaya yönelik bir tutum ölçeği 7 ayrı tezde kullanılmıştır. Ölçme aracı geliştirmek derinlemesine araştırmaya ve zamana dayalıdır. Eğer ölçme aracına ihtiyaç varsa

lisansüstü düzeyde bir araştırmacıdan bir araç geliştirebilmesini veya uyarlayabilmesini beklemek, sıra dışı bir durum değildir. Burada anahtar kelimeler 'ihtiyaç varsa' ifadesidir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre yaratıcı yazma tezlerinin kurgusal kapsamı benzeştikçe mevcut ölçme araçları yeterli hale gelmiş gibi görünmektedir. Bu çıkarımı, test, ölçek, rubrik başlıklarında ölçme araçlarının kullanıldığı 43 tezdən 28'inde yazarların herhangi bir araç geliştirmeksizin hazır ölçme araçları kullanmaları desteklemektedir. Tezlerden bazılarında aynı ölçme araçlarının birbirine oldukça benzer şekilde de kullanıldığı görülmektedir (bk. Tablo 4 (sıra 13, 14)). Bu durum kronolojik olarak geç tarihli olanların öncekilerden daha az özgün olabileceği ihtimalini oluşturmaktadır. Özetle amacı, yöntemi, veri toplama araçları bakımından kronolojik olarak daha erken tarihli tezlerin sonrakilere oranla daha özgün olduğu görülmektedir. Bu konu yaratıcı yazma tezlerine yönelik sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Sosyal ve beşerî bilimlerdeki dergilerin hakemleri özgünlüğü: yeni bir yaklaşım, teori, yöntem veya veri kullanarak yeni bir konu üzerinde çalışmak, yeterince çalışılmamış bir alanda araştırma yapmak veya yeni bulgular üretmek şeklinde tanımlamaktadır (Guetzkow ve ark., 2004). Özgünlük, her disiplinde lisansüstü aşamanın temel bileşenidir ve bazı ülkelerde, lisansüstü öğrencilerin, disiplinlerine yeni bilgilerle nasıl katkıda bulduklarını ve tezlerinin özgünlüğünü sınav görevlilerine göstermeleri gerekmektedir (Alajami, 2020). Özgünlük, İngiltere'de, adayın lisansüstü derecesini geçip geçmemesi konusunda incelemelerin kararları için esastır ve esas olmasına rağmen yeterli değildir, tezlerin özgünlüğü kadar bilgiye katkı yapması da beklenir (Clarke ve Lunt, 2014). Lisansüstü tezler, bir üniversitenin akademik ve entelektüel ürününün önemli bir kısmıdır ve öğrencilerle danışmanları, kendi alanlarına katkı sağlamak için uzun yıllar boyunca iş birliği, araştırma ve yazma işi ile meşgul olur (Middleton ve ark., 2015). Lisansüstü tezlerin özgünlüğü konusunda değerli kaynakların ve insanların zamanının boşa harcandığı konusunda giderek büyüyen bir anlayış bulunmakta ve araştırmacıların çoğu etik komitelerinde yer almak istememektedir (Alajami, 2020). Dünya çapındaki bu endişeler Türkiye için de geçerlidir. Türkiye'de 2007–2015 yılları arasında eğitim alanında yazılmış 600 yüksek lisans tezini inceleyen çalışmanın bulguları incelenen tezlerin %34,5'inin intihal içerdiğini ve özgünlüğünün %28,7 olduğunu göstermektedir (Toprak ve Yücel, 2020). Son yıllarda tezler nihai olarak kabul edilmeden önce intihal programları tarafından taranmaktadır. Bu taramalar büyük oranda intihal durumunu engellemektedir. Ancak bir eserde intihal olmaması o araştırmayı özgün yapmak için yeterli değildir. Lisansüstü eğitim bireyleri yetkin birer araştırmacı olmaya hazırlayan aşamadır. Öğrencilerin konu belirlemeden alanyazın taramaya kadar bir dizi sorun yaşaması kaçınılmazdır. Bu anlamda danışmanlardan öğrencilerin yaşadıkları zorlukları fark edip aşmaları için öğrencileri desteklemeleri beklenir. Ancak tez bağlamında düşünülürse alanyazın inceleme, yöntem bilgisi, temel istatistikler, etik konular, dijital beceriler gibi çok yönlü ve çok bileşenli desteğe ihtiyaç vardır ve bunu tek başına danışmandan ve öğrenciden beklemek doğru değildir. Pek çok konuda danışmanlara da destek ve bilgilendirme sağlanmalıdır. Örneğin tez önerisi verildiği aşamada tez danışmanı haricinde, üniversitenin veya Yüksek Öğretim Kurumunun kurmuş olduğu bir özgünlük komitesi öneriyi inceleyebilir. Burada amaç bitmiş bir tezin özgünlüğünü değerlendirmek değil henüz başlama aşamasında olan bir tez önerisinin değerlendirilmesi olmalıdır. Böylece zaman ve emek kaybının önüne geçilebilir. Bunun yanı sıra Middleton ve ark. (2015) bitmiş tezler kadar şu anda devam etmekte olan tezlerin de veri tabanlarında ulaşılabilir şekilde kataloglama sürecine girmesinin tezlerin orijinalliğine katkı sağlamada etkili olacağına dikkat çekmektedir. Bu araştırmada da aynı yılda aynı amaçları inceleyip benzer sonuçlara ulaşılan tezler olduğu görülmüştür. Bu durum tek başına tez danışmanı veya öğrencinin aşabileceği bir konu değildir. Yüksek Öğretim Kurumunun tez veri tabanına sürdürülmekte olan tezlerle ilgili bir bölüm eklenmesi ülke çapında yürütülen tezlerin özgünlüğünü artırabilir. Bunun yanı sıra bu araştırmada yönteminde kullanılan kapsam belirleme incelemesi bir konudaki bilgi boşluklarını tespit etmek için oldukça elverişlidir. Danışmanlar ve

öğrenciler tez çalışmasına başlamadan önce hedefledikleri konuyla ilgili bir kapsam belirleme incelemesi yürütebilir.

Bu bölümde araştırmada incelenen tezlerin temel bulgularına ilişkin sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir. Çeşitli strateji veya unsurların yaratıcı yazmaya etkisini inceleyen 18 tezin tamamında öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri kontrol grubu lehine olumlu yönde gelişmiştir. Yaratıcı yazmaya etkisi incelenen çeşitli strateji ve unsurlar şöyledir; metinler arası okuma yaklaşımı (Akdal, 2011), süreç temelli yazma modeli (Erdoğan, 2012; Sever, 2013), masallar (Urhan, 2012), masalların birleştirilmesi (Oğuz, 2017), tarihsel romanlar (Dolmaz, 2017), storybird uygulaması (Karadağ, 2018), 5E modeli (Dorlay, 2018), dijital hikâye (Demirtaş, 2019), işbirlikli dijital hikâye (Uslu, 2019), yansıtıcı düşünme (Erdoğan, 2019), karikatür (Et, 2019), klasik Türk şiiri çeviri örnekleri (Kalaç, 2019), alternatif dinleme/izleme materyalleri (Uluyüz, 2019), Türk halk edebiyatı unsurları (Yılmaz, 2019), argümantasyon uygulamaları (Uç, 2019). Bahsi geçen tezler farklı bakış açıları ile yaratıcı yazmayı ele almışlardır. İncelenen iki tezde, Türkçe öğretim programlarındaki yazma kazanımlarının sınırlı bir bölümünün yaratıcı yazma becerisini desteklediği sonucuna ulaşılrken (Bulut, 2012; Uyğun, 2019), güncel tarihli farklı bir araştırma yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programının da yaratıcılığa gereken önemi vermediği sonucunu rapor etmektedir (Başar ve Yavaşlı, 2020). Ayrıca Türkçe ders kitaplarında yaratıcı yazma konusunu ele alan iki tezde, kitaplarda yaratıcı yazma etkinliklerinin yeterince yer almadığı çıkarımına ulaşılrken (Aydın, 2020; Uyğun, 2019) benzer tarihlerde yapılmış başka bir araştırmada beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerde öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal gücünü geliştirecek birçok unsura rastlandığı, ders kitabındaki bütün temalarda hayal gücü eğitiminin bulunduğu raporlanmıştır (Ünveren, 2020). Ders kitapları konusu dinamik bir alan olduğundan konuyla ilgili farklı bakış açıları ile farklı araştırmalar yürütülmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra incelenen tezlerin temel bulgularına bakıldığında yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucu 2020 yılına kadar sekiz defa ortaya konulmuştur (Akbaba, 2020; Ak, 2011; Beydemir, 2010; Erdoğan, 2012; Gökçe, 2020; Kasap, 2019; Korkmaz, 2015; Yıldırım, 2018). Normal öğrencilerde, yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma tutumunu geliştirdiği sonucu da sekiz defa ortaya konulmuştur (Ak, 2011; Beydemir, 2010; Erdoğan, 2012; Gökçe, 2020; Karadağ, 2018; Korkmaz, 2015; Yıldırım, 2018; Yüksel, 2016;). Yaratıcı dramının yaratıcı yazma becerisini geliştirdiği dört defa ortaya konulmuştur (Erdoğan, 2018; Duman-Yegen, 2019; İsbir-Abrekoşlu, 2019; Türkel, 2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe dersine tutumu olumlu yönde geliştirdiği sonucu üç defa ortaya konulmuştur. Belirli hipotezlerin farklı araştırmacılar tarafından denenip tekrar ortaya koyulması yaratıcı yazma alanındaki belirli konuları doygunluğa ulaştırması bakımından yararlıdır. Doygunluğa ulaşılan hipotezler yaratıcı yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya, yazma becerisine, yazma tutumuna, Türkçe dersine tutumuna etkisi, yaratıcı dramının yaratıcı yazmaya etkisi şeklindedir. Doygunluğa ulaşılan yöntem, ön ve son testli yarı deneysel model ve görüşme desenlerinin normal ortaokul ve ilkokul öğrencileriyle yürütülmesidir. Peki, doygunluk nedir? Nelson (2016) bir kavram olarak doygunluğun tanımını ve sürecini ortaya koymanın zorluklarına dikkat çeker ve bir dizi kavramsal derinlik kriteri oluşturmanın önemini vurgular. Bu kriterleri oluşturmak için araştırmacılar çalışmaktadır. Saunders ve ark. (2018) doygunluğu teorik doygunluk, tematik doygunluk ve veri doygunluğu şeklinde sınıflar. Veri doygunluğu yeni bilginin keşfedilmediği noktayı ifade eder (Faulkner ve Trotter, 2017) ve yeni bilgilerin araştırılanların anlaşılmasını değiştirmede için toplanması gerekliliği ortadan kalkar (Nascimento ve ark., 2018). Araştırmacı, benzer örnekleri defalarca gördükçe, deneysel olarak bir kategorinin doygun olduğundan emin olabilir (Saunders ve ark., 2018). Doygunluk araştırmacılara bilgi birikimleri sunarak araştırılan konularla ilgili anlayışı yükseltir. Bunun yanı sıra başlangıç aşamasında araştırmacının amaçlarını netleştirmesine yardımcı olur ve gelecek araştırmalara yön verir

(Saunders ve ark., 2018). Bu sayede araştırmacı konu ile ilgili ihtiyaçları belirleyebilir ve buna uygun bir araştırma yürütebilir. Eğitim araştırmalarının alanın ihtiyaçlarına göre yürütülmesi hayatidir, çünkü eğitim yaşayan somut bir alandır. Bu araştırmada incelenen tezlerde görüldüğü üzere tezlerin uygulaması gerçek ilkököl, ortaoköl, lise ortamlarında yapılmıştır. Lisansüstü öğrencilerin uygulamaları sırasında kullandıkları ve olumlu sonuç veren her türlü ders materyalli, eylem planı, çalışma yapırağı, örnek metin, test, ölçek, rubrik, eğitim içeriği, pratik tavsiyeler, örnek teşkil edebilecek öğrenci ürünleri Millî Eğitim Bakanlığına, Eğitim Bilişim Ağı ders materyalli veri deposuna eklenmek üzere sunulabilir. Böylelikle deneysel olarak test edilmiş materyaller, ihtiyaçları olduğu taktirde öğretmenlerin kullarımlarına hazır bir şekilde bulunacaktır. Bu sayede fakölte okul iş birliği kapsamında lisansüstü araştırmalardan birinci elden fayda sağlanabilir.

Kaynakça

- Ak, E. (2011). Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Akbaba, R. S. (2020). Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Akdal, D. (2011). Metinler arası okuma yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Alajami, A. (2020). Beyond originality in scientific research: Considering relations among originality, novelty, and ecological thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100723. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100723>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8, 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Avcı, A. S. (2013). Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Aydın, B. (2020). Yaratıcı düşünmenin yaratıcı yazmaya etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bağcı Ayrancı, B. (2019). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi ve değerlendirilmesi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4(2), 446-454.
- Barbot, B., Tan, M., Randi, J., Santa-Donato, G. ve Grigorenko, E. L. (2012). Essential skills for creative writing: Integrating multiple domain-specific perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 209-223. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.04.006>
- Başar, T. ve Yavaşlı, M. (2020). Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 270-291.
- Başkök, B. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Bayer, M. (2019). Bazı yaratıcı yazma teknikleri kullanılarak lise öğrencilerinin fiziğe yönelik görüşlerinin belirlenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahkesir Üniversitesi.
- Beydemir, A. (2010). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.

- Bulut, K. (2012). 2006 Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Büyükkız, K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(25), 203-213.
- Castleberry, A., Ward, W. ve Stein, S. (2019). Lifelong learning inspires the creative art of academic writing. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11(8), 757-759. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2019.04.002>
- Clarke, G. ve Lunt, I. (2014). The concept of 'originality' in the Ph.D.: How is it interpreted by examiners? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 803-820. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.870970>
- Dalkılıç Fer, T. (2017). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazı çalışmalarının süreç içerisindeki gelişimlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Demir, T. (2011). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demirbaş, A. (2005). Biyoloji öğretiminde yaratıcı yazma uygulamaları [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Demirbaş, İ. (2019). Dijital öykülerin ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Deveney, C. (2020): Psychology and creative writing: the role of experiential learning in the journey from fact to fiction, and the implications for therapy, *Journal of Poetry Therapy*. <https://doi.org/10.1080/08893675.2020.1846864>
- Direkci, B., Akbulut, S., ve Şimşek, B. (2020). Türkçe eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 12(2), 117-140.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Dolmaz, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımının yaratıcı yazma becerilerine etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Dorlay, O. (2018). 5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisi üzerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Duman Yeğen, G. (2019). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Duran, S. (2010). Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Duru, A. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Erdoğan, Ö. (2012). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erdoğan, R. (2019). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Et, E. (2019). Karikatürle yazma çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

- Fair, C. D., Connor, L., Albright, J., Wise, E. ve Jones, K. (2012). "I'm positive, I have something to say": Assessing the impact of a creative writing group for adolescents living with HIV. *The Arts in Psychotherapy*, 39(5), 383-389. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.06.010>
- Faulkner, S. L. ve Trotter, S. P. (2017). *Data Saturation*. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrmo060>
- Gökçe, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yozgat Bozok Üniversitesi.
- Guetzkow, J., Lamont, M. & Mallard, G. (2004). What is Originality in the Humanities and the Social Sciences? *American Sociological Review*, 69(2), 190-212. <https://doi.org/10.1177/000312240406900203>
- Hatem, D. ve Ferrara, E. (2001). Becoming a doctor: fostering humane caregivers through creative writing. *Patient Education and Counseling*, 45(1),13-22. [https://doi.org/10.1016/S0738-3991\(01\)00135-5](https://doi.org/10.1016/S0738-3991(01)00135-5)
- İsbir Abrekoğlu, B. (2019). Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Kalaç, A. (2019). Klasik Türk edebiyatı çeviri örneklerinin yaratıcı yazma becerilerine katkısı [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Kan, M. O. (2017). Türkiye’de akademik yazma alanında yapılan lisansüstü tezler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1037-1048.
- Kapar Kuvanç (2008). Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karabulut, M. (2020). Psikanalitik bakış açısıyla sanat, sanatçı ve yazma dürtüsü. *Türk Kültürü ve Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 12-19.
- Karadağ, K. (2018). Öğretim teknolojilerinden Storybird uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2020). Yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme: Web of Science veri tabanında eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 67-86.
- Karataş, G. (2019). Sorumluluk değerinin yaratıcı yazma teknikleri ile oluşturulan etkinliklerle kazandırılmasının öğrencilerin sorumluluk düzeyine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Karataş, Y. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Kasap, D. (2019). Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Keşaplı, G. (2019). Yaratıcı dramayla planlanmış Türkçe eğitimi ve öğretimi alanındaki lisansüstü çalışmalara genel bir bakış. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 77-94.
- Kılıç, Ü. (2018). 9. sınıf öğrencilerine uygulanan drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazma tutumuna etkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kırbaş, B. (2010). Yeni Türkçe ders programına göre ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarının yazım noktalama ve planlama açısından değerlendirilmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Korkmaz, G. (2015). Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, 1-9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>.
- Maden, A. (2020). Akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri: Bir betimsel analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 543-558.
- Maltepe, S. (2006). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 289-294. <https://doi.org/10.1080/14703290802176204>
- Middleton, C. C., Dean, J. W. & Gilbertson, M. A. (2015). A Process for the Original Cataloging of Theses and Dissertations. *Cataloging & Classification Quarterly*, 53(2), 234-246. <https://doi.org/10.1080/01639374.2014.971997>
- Munn, Z., Peters, M.D.J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Med Res Methodol*, 18, 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Nascimento, L. C. N., Souza, T. V., Oliveira, I. C. S., Moraes, J. R. M. M., Aguiar, R. C. B. ve Silva, L. F. (2018). Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in an interview with schoolchildren. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(1), On-line version ISSN 1984-0446. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0616>
- Nelson, J. (2016). Using conceptual depth criteria: addressing the challenge of reaching saturation in qualitative research. *Qualitative Research*, 17(5), 554-570. <https://doi.org/10.1177/1468794116679873>
- Oğuz, S. G. (2017). Masalları birleştirme yoluyla ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Özbaşı, S., & Kalenderoğlu, İ. (2020). Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatında "toplumsal cinsiyet" üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 84-94.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Özdemir, Ö. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6, 7, 8. sınıf örneği [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Peker, Ş. (2015). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Pham, M. T., Rajić, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A., & Mcewen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: Advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods*, 5, 371-385. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1123>.
- Punzi, E. (2020): Creative writing at a Swedish psychiatric inpatient clinic. Perspectives from the authors who guided the patients. An interview study, *Journal of Poetry Therapy*. <https://doi.org/10.1080/08893675.2020.1846867>
- Razgathoğlu, M. (2020). Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Rebecca, M. (2016). The education of the creative writing teacher: A study of conceptions of creative writing pedagogy in higher education [Unpublished doctoral dissertation]. University of Michigan.
- Saluk, N. (2017). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H. & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Qual Quant* 52, 1893-1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>

- Sever, E. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Skains, L. R. (2017). The Adaptive Process of Multimodal Composition: How Developing Tacit Knowledge of Digital Tools Affects Creative Writing. *Computers and Composition*, 43, 106-117. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2016.11.009>
- Şeref, İ. (2019). Türkçe öğretiminde şiir üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 335-350.
- Taç, İ. (2020). Araştırmacı yazma yaklaşımının ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı ve akıcı hikâye yazma becerisine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Tan, M. ve Grigorenko, E. L. (2013). All in the family: Is creative writing familial and heritable? *Learning and Individual Differences*, 28, 177-180. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.002>
- Thomson, L. (2013). Learning to Teach Creative Writing. *Changing English*, 20(1), 45-52. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2012.757060>
- Tonyalı, E. (2010). Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Toprak, Z. ve Yücel, V. (2020). A peculiar practice of academic writing: Epidemic writing in the Turkish graduate education. *Cogent Education*, 7(1), 1774098. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1774098>
- Turnbull, B. (2019). Translanguaging in the planning of academic and creative writing: A case of adult Japanese EFL learners. *Bilingual Research Journal*, 42(2), 232-251. <https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1589603>
- Türkel, A. (2011). Yaratıcı dramının yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ilköğretim 8. sınıf) [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Uç, F. B. (2019). Yazma destekli argümantasyon uygulamalarının 7.sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerine, yaratıcı yazmalarına ve kavram öğrenmelerine etkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Uluç, Ş. (2019). Alternatif dinleme/izleme materyallerinin ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Urhan, O. (2016). Ortaokul 8. sınıf Türkçe derslerinde masalların yaratıcı yazma becerisine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Uslu, A. (2019). İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Uygun, A. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının ve ders kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı yazma becerisine uygunluğunun incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Ünveren, D. (2020). Türkçe Öğretiminde Hayal Gücü ve Yaratıcılık Eğitimi, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 378-404.
- Vass, E. (2007). Exploring processes of collaborative creativity—The role of emotions in children's joint creative writing. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 107-117. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.06.001>
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D. ve Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 192-202. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.09.001>
- Yıldırım, G. (2018). Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

- Yılmaz, M. (2019). Türk halk edebiyatı unsurlarının Türkçe öğretiminde kullanımı ve yaratıcı yazmaya etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Yoo, J. (2017). Writing out on a limb: integrating the creative and academic writing identity. *New Writing*, 14(3), 444-454. <https://doi.org/10.1080/14790726.2017.1317274>
- Yüksel, T. (2016). Ortaokul 5.sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Adres

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

Address

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

45. Albrecht Altdorfer'in 'Die Alexanderschlacht' isimli eserinde doğu-batı imgesi

Gülru BAYRAKTAR¹

APA: Bayraktar, G. (2021). Albrecht Altdorfer'in 'Die Alexanderschlacht' isimli eserinde doğu-batı imgesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 734-740. DOI: 10.29000/rumelide.897131.

Öz

Almanya'nın Bavyera prensi IV. Wilhelm on altıncı yüzyılda, zamanın en usta sanatçılarından olan Albrecht Altdorfer'e kendisini ölümsüz kılacak bir eser sipariş eder. Verilen bu siparişe binaen Albrecht Altdorfer 1528-1529 yılları arasında 'Die Alexanderschlacht' (İskender'in muharebesi) isimli eserini tamamlar. Albrecht Altdorfer sipariş üzerine çalıştığı eserde Büyük İskender'in Pers İmparatoru Darius'a karşı gerçekleştirdiği meydan muharebesini resmetmiştir. Aslen Anadolu'nun Tarsus bölgesinde İÖ 333 yılında gerçekleşen ve sanatçının tablosuna konu olan bu meydan muharebesi Perslerle Yunanlılar arasında yaşanmıştır. Buna rağmen Altdorfer eserinde Persleri birer Osmanlı askeri gibi, İskender'in ordusunda yer alan askerlerini de Bavyera'nın renkleri olan mavi beyaz kıyafetler içinde göstermiştir. Eserde tarihte yer alan doğu ile batı arasındaki çatışma dönemin güncel olaylarına uyarlanmış ve IV. Wilhelm'in Osmanlıya galip geleceğinin propagandası yapılmıştır. Günümüzde varlığını hala sürdüren İslamofobik söylemlerin on altıncı yüzyıldaki önemli örneklerinden biridir. "Kötü, acımasız, barbar Türk" gibi batıda sıklıkla sergilenen önyargıları da içermektedir. Benzer önyargıları tetikleyen imgeler batının sahip olduğu doğu korkusuna örnek teşkil edebilecek niteliktedir. Bu çalışma Albrecht Altdorfer'in 'Die Alexanderschlacht' isimli eserinde on altıncı yüzyılın başlarında Avrupa'da var olan Türk korkusunu yayma amaçlı kullanılan imgeleri görünür kılmayı hedeflemiştir. Bunun ötesinde günümüzde Batının Türkiye ve Türkler hakkında sahip olduğu önyargıların kökeninde ne tür bir kaygının yatabileceğine ışık tutmak ve böylelikle kültürlerarası iletişime katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Albrecht Altdorfer, imge, stereotipi, İslamofobi

East-West image in Albrecht Altdorfers "The Battle of Alexander at Issus"

Abstract

During the sixteenth century the Bavarian prince of Germany Wilhelm IV ordered a painting by the most masterful artist of its time to make himself immortal. According to this order Albrecht Altdorfer completed an amazing work between 1528-1529 and named it 'Die Alexanderschlacht' (The Battle of Alexander at Issus). In this painting Altdorfer painted Alexander the Great's pitched battle against the Persian Emperor Darius. This battle, which originally took place in the Tarsus region of Anatolia in 333 BC took place between the Persians and the Greeks. However, Altdorfer showed the Persians as Ottoman soldiers, and his soldiers in the army of Alexander in blue and white clothes which were the colors of Bavaria. In his artwork the historic conflict between east and west was adapted to current events of that period and propaganda was made that Wilhem would prevail over the Ottomans. This work, which can be shown as an important example of

¹ Dr. Öğr. Gör., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Antalya, Türkiye), dr.gulrub@icloud.com, ORCID ID: 0000-0003-1249-0513 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.11.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897131]

Islamophobic discourses in the sixteenth century, which still exists today. It also includes prejudices exhibited in the west such as "bad, ruthless, barbarian Turk". Through the work of Albrecht Altdorfer's "Die Alexanderschlacht" this study aims to make visible the images used to spread the fear of Turks, which was common in Europe at the beginning of the sixteenth century. Beyond that it tries to shed light on the roots of what kind of anxiety lies under the prejudices of the west about Turkey and the Turks. Further it aims to make the intercultural communication much easier.

Keywords: Albrecht Altdorfer, image, stereotype, Islamophobia

Giriş

“Ein Barbar bin ich hier, weil ich von keinem verstanden werde.” Ovid
“Bir barbarım burada, çünkü kimse tarafından anlaşılmıyorum.” Ovidius

Karşımızdaki kişiyi ötekileştirmemizin aslında o kişiyi ne kadar anladığımız ile doğru orantılı olduğunu çok net bir biçimde ifade eden Romalı yazar Publius Ovidius Naso'nun bu özlü sözü, günümüzde hala geçerliliğini korumaktadır. Ötekileştirme kavramı edebiyat bilimi alanında henüz on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda konu edilmeye başlandıysa da fenomenin kendisi insan tarihi, insan kültürü kadar eskidir. Ötekileştirme olgusu insanın kendini ait gördüğü değerler sistemine, tanıdığı bildiği kalıplara, alışmış olduklarına ters düşen, anlayamadığı veya anlamak istemediği her şeyi kapsamaktadır (Kienlin, 2015: 5). Doğu-Batı bağlamında ötekileştirme kavramı farklı bir boyut daha kazanmaktadır. Homojen bir biçimde paganlıktan Hristiyanlığa geçiş yapan Avrupa kıtası, henüz yeni edindiği dini hazmetmeye, sindirmeye ve korumaya çalışırken başka bir dinle karşı karşıya kalır. Bu nedenle İslam karşıtı dini tartışmalar bilhassa sekizinci ve dokuzuncu yüzyılda artış gösterir (Kar, 2017: 206). Genel olarak İslam'ın yeni bir vahiy olmadığı, daha ziyade Hristiyanlıktan türemiş, Deccal'in geleceğini haber eden sapkın bir mezhep olduğu algısı yaygındır. Batın'ın İslam'a ilişkin bu olumsuz tasavvuru, Ortaçağın tamamına sirayet eden bir bakış açısı olarak nesilden nesle aktarılmış ve böylece İslam'a ve Müslümanlara yönelik neredeyse ortak bir toplumsal kabul oluşturulmuştur (Kar, 2017: 207).

Yeni edindikleri din Avrupa Hristiyanlarına, seçilmiş bir dinin fertleri olduklarını öğretmiştir. Bu bağlamda, “kendini ontolojik manada evrenin merkezinde gören bir topluluk, herhalde başkalarını “barbar, parya” olarak görmekten çekinmeyecektir” (Kalm, 2019: 7).

Avrupa'nın merkezinde bulunan Almanya'da da durum böyledir. Almanlar İslamiyet'i sessiz sedasız yaklaşan şeytani bir olgu olarak kavramak ve topluma bu şekilde yansıtmaktadırlar (Gürsoy, 2018: 80-81).

Çalışmamızda Albrecht Altdorfer'in 'Die Alexanderschlacht' (İskender Muharebesi) isimli eserinde ötekileştirme kavramına uyan unsurlar araştırılmıştır. Bunun için öncelikle Albrecht Altdorfer'in hayatı, yaşadığı çağ ve sosyo-kültürel ortam ele alınmıştır. Akabinde araştırma konusu eser barındırdığı motif ve sembollere yönelik incelenmiştir. Ortaya çıkartılan ötekileştirici motif ve semboller genel tarihi ve kültürel çerçevede değerlendirilmiştir.

Albrecht Altdorfer'in bu eseri batının doğu ile olan ilişkisini resmettiğinden, tarihi ve sosyo-kültürel çerçeve sadece Altdorfer'in yaşadığı yer ve zamanla sınırlı olmayacak, doğudaki durumu da kapsayıcı nitelikte olacaktır.

1. Albrecht Altdorfer

1.1. Hayatı

Albrecht Altdorfer 1485-1538 yılları arasında yaşamıştır. Alman bir ressam, bakır oymacısı ve mimar olarak Almanya'nın en ünlü sanatçılarından. Gotik dönemden Rönesans'a geçiş evresinde Alman sanat camiasına katkısından ötürü günümüzde hala Alman sanat dünyasının kilometre taşlarından sayılır. Aynı zamanda Albrecht Dürer'in çağdaşı ve yakın arkadaşıdır. Alman sanat tarihine birlikte önemli katkıları bulunmuştur. Altdorfer ayrıca Alman sanat tarihinin ilk manzara ressamlarından biri olarak anılmaktadır (Büttner, 2012: 71).

Altdorfer'in hayatına ilişkin fazla bilgi bulunamasa da resmi kayıtlardan elde edilen bilgiye göre 1525 yılında Almanya'nın Regensburg belediyesi tarafından şehrin en güzide sakini seçilmiştir. Bu şöhrete I. Maximilian sayesinde ulaşmıştır. Kayzer I. Maximilian bir sanat aşığı olarak Altdorfer'e birçok eser yaptırmıştır. Bu eserler Altdorfer'in ününü arttırmıştır. Altdorfer'in hizmetlerinden çok memnun kalan Kayzer I. Maximilian, Altdorfer'i 1528 yılının Eylül ayında belediye başkanı yapmak ister, ancak Altdorfer bu görevi kibarca reddeder (Hermann, 1997: 122). Reddetmesinin sebebi Bavyera Dükü IV. Wilhelm'in kendisinden istediği 'Die Alexanderschlacht' eserini çalışmaya başlamış olmasıdır. Belediye başkanlığını reddeden Altdorfer şehir mimarı olarak atanmasını ise reddetmez, çünkü bu görev ona 1529/30 yıllarında şehrin surlarını Türklerin saldırısına karşı sağlamlaştırma imkânı verecektir (Bushart, 2004: 50-51).

1.2. Tarihsel ve sosyo-kültürel ortam

Albrecht Altdorfer'in yaşadığı dönemde Avrupa'nın ve daha özelinde Almanya'nın nasıl bir süreç içerisinde olduğunu anlamak, sanatçının eserlerini anlamamızda önem taşımaktadır. On altıncı yüzyılın ortalarında Avrupa sınıf ve inanç savaşları içerisinde boğulmuş durumdadır. Katolikler Protestanlara, derebeyleri de çiftçilere karşı savaş açmıştır (Franz, 1963: 16-21). Birbirine düşmüş Avrupa bu esnada Osmanlı'nın güçleniyor ve genişliyor olduğunu göremeyecek kadar kördür. Osmanlı 1526 yılında Macaristan'ı işgal eder. Üç yıl sonra Sultan Süleyman Viyana'yı almak üzere yola çıkar. Avrupa emin adımlarla yaklaşan Osmanlı'yı "Osmanlılar" olarak değil "Türkler" olarak adlandırır. Türk Boyları Orta Asya'dan Avrupa'ya akın etmeye başladıktan sonra doğudan gelen her tehdit Avrupalı için 'Türk' kavramı ile eşdeğerdir. Evvelinde korku söylemlerinde şeytanı ihtiva eden her satır, artık Türk kelimesiyle yer değiştirmiştir. Bu dönemden sonra, yazılı kayıtlarda örneğin Almanların çocuklarını dizginlemeye çalışırken "uslu dur, yoksa seni Türkler alır götürür" dediklerine rastlanmıştır (Gürsoy, 2018: 82). Bir başka örnek ise yaklaşan Osmanlı ordusunun gelişini betimlerken "Türklerin cehennemden gelen ayak sesleri" söylenmesidir. Şeytanın Türk ile eşleştirilmesi hacı seferlerinden bu yana süre gelen bir adlandırma şekli olmuştur. Bilinçaltılarında hali hazırda zaten var olan bir korku unsurunun, yani şeytan kavramının yerine Türk ismi koyulmuştur. Resmi ve cismi olmayan ama ismi her zaman zihinlerde uçuşan bir canavar algısı yaratılmıştır (Meer, 2013: 9).

Bu algı 1453 yılında İstanbul'un fethiyle birlikte daha da perçinleşmiştir. Matbaanın Avrupa'da hız kazanması ve yazılı metinlerin yayılmasıyla birlikte, kulaktan kulağa yayılan haberler şimdi yazılı beyanlar olarak gözler önüne serilmiştir. Bu korku yayıcı, en eski ve tamamen korunmuş olarak mevcut olan eserlerden biri de "Türken-Kalender. Eyn Manung der Christenheit widder die Durcken" (Türk-Takvimi. Türklere karşı Hristiyanlığa bir uyarı) isimli eserdir (Mori, 1928). Eserin amacı ise Şubat 1455 tarihinde Osmanlılara karşı planlanan bir sefere bütün Alman prensliklerini teşvik etme.

On altıncı ve on yedinci yüzyılda Almanyan'ın Augsburg, Nürnberg, Regensburg ve Münih şehirleri Türk yayınları olarak bilinen "Turcica-Literatur" yazılarının yayılmasında önemli bir yer almışlardır. Yazılar "Türkenpredigten" (Türk vaazleri) ve "Türkenreden" (Türk konuşmaları) başlığı altında broşürler, bilgilendirme notları ve gazeteler şeklinde yaygınlaştırılmıştır. Bu vaazlar ve konuşmalar Türkleri=Osmanlıyı görsel ve yazılı olarak gaddar, kana susamış, despot ve şeytani olarak tasvir etmişlerdir. Türkleri çocukları ve kadınları öldüren, çocukları ikiye bölen veya çitlere saplayan katiller olarak tasvir ederken Hristiyan ikonografisiyle bu olayları resmetmişlerdir. Almanya'da çok yaygın olan bu ikonografi Fransa veya İspanya'dakiyle karşılaştırıldığında, Hıristiyanlık alt yapısı sebebiyle örtüşmektedir ve ortaktır (Meer, 2013: 14-18).

Osmanlı'nın 1456 yılında Belgrad'ı işgal etmeye çalışmasından sonra dönemin Papası III. Callistus "Türk Çanı" uygulamasını hayata geçirmiştir. Her gün öğlen vaktinde çanlar çalınır, haçlı seferleri ve Türk tehdidi hatıra getirilirdi. "Türk Savaşları" olarak adlandırılan 1593-1606 yılları arasındaki savaşta Bavyera Kilisesi "Türk Duası"ni gerçekleştirmeye başlamıştır (Kraussold, 1833).

2. Albrecht Altdorfer'in "İskender Muharebesi" isimli eseri

2.1. Eserin içerdikleri

Altdorfer tam da böylesine bir kaygı, korku ve terör atmosferinde bir sipariş alır. Tarih boyunca ressamların, heykeltıraşların, genel olarak sanatçıların siparişler alarak eser tamamladıkları olağan bir durum olmuştur. Siparişi veren kişi hazırlanacak eserin sponsorluğunu, finansörlüğünü üstlendiğinden resmedilecekler üzerinde de söz sahibi olmuştur. Sanat tarihi boyunca sanatçılar eserlerini ortaya koyabilmek için kaynağa ihtiyaç duyarlar, kaynağı sağlayanlar ise sanatçılardan taleplerde bulunurlar. Sanatçıyı zanaatkârdan ayıran nokta ise sanatçının asıl ifade etmek istediğini eserine gizleyebilmesidir. Sponsorunu görseliyle tatmin ederken, sanat okumasını yapabilenler için mesajlarla dolu olan eserler sanatı her zaman derinden etkilemiştir.

Albrecht Altdorfer de aldığı siparişi yerine getirirken benzer bir yol izlemiştir. İlk bakışta tam da IV. Wilhelm'in istediği gibi bir eser görünmektedir. Wilhelm'in makamını ne kadar hak ettiğini ve halkını koruyabilir durumda olduğunu kanıtlayan bir sahne sunulmuştur. Ancak sanatçı tabloya öylesine ince ayrıntılar gizlemiştir ki günümüzde bile hala sanat tarihçileri detayları analiz etmektedirler (AltePinakothek, t.y.).

IV. Wilhelm Altdorfer'den kendi şahsında Almanların Osmanlılara – yani Türklere – karşı galip geleceğini müjdeleyen bir eser istemiştir. Altdorfer hemen işe koyulur ve neredeyse iki sene sonra eser tamamlanır. Resimde ilk etapta gördüklerimiz şunlardır:

Ihlamur ağacından elde edilmiş tahtanın üzerine karma yağlı boya ile 158 x 120 cm büyüklüğünde bir tablo. Üzerinde İsa'dan önce 333 yılında gerçekleşmiş olan Issos Muharebesi resmedilmektedir. Yunan askeri büyük İskender, Persler ise III. Darius liderliğinde savaşmaktadır. Tabloyu üç bölümde incelemek mümkün. Birinci kısım ön ve orta bölüm, ikinci bölüm arka plan, üçüncü bölüm ise tablonun üst bölümündeki yazılı lahit. Birinci bölümü incelediğimizde ön planda Yunanlılarla Perslerin savaştığı görülmektedir. Yunanlılar beyaz-mavi savaş kıyafetleri giymişler, Persler ise kırmızı giysiler, şalvarlar ve bazıları sarıdır. Savaşçıların atları ihtişamlı bir biçimde süslüdür, silahları ise üstün kalitededir. Sağ altta kırmızı pelerinli sarı giyimli bir şövalye görünmektedir. Yerde düşmüş atlar ve askerler, birçok mızrak, flamlar ve askeri teçhizat resmedilmiştir. Tablonun tümü adeta bir hareket

halindedir. Ordular bir anaför, burgaç veya girdap şeklinde düzenlenmişlerdir. Orta solda üç atlı bir araba görmek mümkündür. Bu at arabası sanki boyut olarak daha büyük görünmektedir ve altın zırh giymiş bir insanı taşımaktadır. Orta bölümde de savaş sahneleri devam etmektedir. Tablonun sol tarafında bir dağ yükselmektedir. Dağın eteklerinde bir harabe üstünde ise bir kale resmedilmiştir. Harabenin solunda yayan savaştan kaçan askerler mevcuttur. Tablonun arka kısımlarına doğru Tarsus şehri görülüyor. Şehrin hemen arkasında ise su resmedilmiş ve tablonun ikinci bölümü olan arka plan bu noktada başlamaktadır.

Eserin arka planındaki renklendirme, tablonun diğer kısımlarına göre farklılık göstermektedir. Sağ tarafta güneş batmaktadır ve suda batan güneşin yansıması mevcuttur. Sol üst kısımda ise hilal şeklindeki ay bir bulutun ardından görülmektedir. Güneş ile ayın arasında kısmen aydınlık, kısmen ise karanlık bulutlarla kaplı bir gökyüzü resmedilmiştir. Gökyüzündeki bulutların şekli de yerdeki ordular gibi burgaç veya anaför şeklindedir. Yer ile gök dağlarla birbirinden ayırılmıştır. Dağlar ve orta bölümün arasından ufka kadar su uzanmaktadır. Suyun ortasında bir ada belirmiştir. Bu ada Kıbrıs'ı resmetmektedir. Dağların sağından bir nehir belirmiştir. Bu nehir delta şeklini almış ve yedi kola sahiptir. Resmedilmek istenilen nehir Nil nehridir. Dağlar da soldaki bulutlar da çok karanlıktır. Resme bakan kişi adeta olaya bir kuş bakışı perspektifiyle bakmaktadır (AltePinakothek, t.y.).

Resmin son kısmını oluşturan ve adeta göklerden gelen bir emir gibi resmin ortasına doğru inen levhada Latince şu sözler yazmaktadır: "*Büyük İskender, Perslerin 100000 askerini, 10000 atlısını öldürdükten ve 1000 atlıyı da annesi, eşi ve çocuklarıyla kaçarken esir ettikten sonra Darius'u mağlup etmiştir.*"

Levhanın üzerindeki yazıdan da anlaşıldığı üzere Albrecht Altdorfer Issos Muharebesini resmetmiştir. Ortadaki at arabası Darius'u taşımaktadır. Arabanın üzerinde bunu kanıtlayan yazılar vardır. Darius'un ismi okunabilmektedir. Hemen arkasında Büyük İskender Darius'u kovalamaktadır. Baştan aşağı altınlar içindedir.

Şehrin arkasında beliren ada, şeklinden de anlaşıldığı üzere, Kıbrıs'tır. Etrafını çevreleyen su Akdeniz'dir. Yedi kollu nehir daha önce de belirttiğimiz üzere Nil deltasıdır. Akabinde zorlukla seçilebilen topraklar da bu sebeple Mısır olmalıdır. Ufukta beliren su da bu mantıkla Kızıldeniz'dir.

Eserin oluşturulduğu tarihlerde Luther mahşerden bahsetmektedir. Altdorfer bu konuşmalardan haberdar olacak ki adeta bir mahşer senaryosu resmetmiştir. Davut peygamber Yunanlıların muharebede galip gelmesi dünyanın sonunu getireceğini söylemiştir. Resmedilen mahşer manzarasının altında bu inancın yattığını söylemek mümkündür.

Tabloya bakıldığında sanki tablo içerisinde kayboluyorsunuz hissi uyandırılıyor. Ana karakterler diğerlerinden daha büyük resmedilmiş olsalar bile bu hengâmede adeta yok oluyorlar. Sanatçı bunu yaparak tarihi olaydan ziyade mahşeri hisleri manzaraya, bulutlara ve renklere işlemiş olduğu söylenebilir. Altdorfer tabloda insanları bilinçli olarak küçülterek kibrin, gururlanmanın, böbürlenmenin nafiye olduğu hissini aktarmak istediği düşünülebilir.

Altdorfer askerleri giydirirken kıyafetlerini İsa'dan önce 333 yılına uygun olarak seçmemiştir. Bu tablodaki askerler Altdorfer'in çağdaşları olan askerler gibi giyinmişlerdir. Büyük İskender'in askerleri mavi-beyaz giydirilmiştir. Bu renkler IV. Wilhelm'in yaşadığı Bavyera bayrağının renkleridir. Persler

ise o dönemin Persleri gibi değil Altdorfer'in döneminde korkulan Osman-Türk askerleri gibi giydirilmişlerdir. Üzerlerinde sarık, kavuk ve şalvar resmedilmiştir.

Altdorfer doğudan doğan güneşi batırıp hilali yükselterek batının hükümdarlığını ilan etmek ister gibidir.

2.2. Eserin yorumlanması

Altdorfer her ne kadar IV. Wilhelm'in gönlünü eylemeye çalışsa da tablo aslında aşikâr ettiği için çok daha fazlasını barındırmaktadır. Altdorfer Wilhelm'in gönlünü okşayacak şekilde Baviera askerlerini Türk askerlerine karşı galip oluyormuş gibi resmetmiştir. Oysa tarih bize İskender'in Tarsus'ta değil çok sonraki bir tarihte Persleri alt ettiğini bildiriyor. Altdorfer bilinçli bir şekilde tarihi değiştiriyor. Değiştirilen tek şey tarih değildir. Yüzlerce yıl boyunca tablo çok yer değiştirmiş, çok yıpranmıştır. Günümüz sanat tarihçileri orijinalliyetini denetlerken ilginç bir keşifte bulunuyorlar. Röntgen cihazıyla taratıldığında tablo ortasındaki levhanın Latince yazılarının altında Albrecht Altdorfer'in gerçekten yazmış oldukları kısmen okunur hale geliyor. Altdorfer Almanca olarak 'göklerden gelen emir' gibi tablosunun ortasına sarkıttığı lahitte özetle "çok kibirlenme kralım, düşüşten önce kibir gelir, senden büyük Tanrı vardır" minvalinde bir metin yazmıştır. Bu yazının sertliğinden vazgeçmiş olacak ki levhanın üzerine kara tahta boyasıyla bir katman sürmüş ve üzerine sonradan latinceleştirilen yazının Almancasını yazmıştır (Bushart, 2004: 70).

Bushart'ın da eserinde ifade ettiği üzere, Altdorfer uyarıcı yazısından vazgeçmiş olsa da tablosuna bu uyarıyı yine de gizlemiştir. Tabloda, yüzyıllarca birçok sanat tarihçinin gözünden kaçan fakat sonra Münih'te eski Pinakothek uzmanlarınca açığa çıkartılan bir gizli kısım vardır. Kıbrıs adasının sağna denk gelecek şekilde Akdeniz'in ortalarında bir kayık görünmektedir. Kayığın içerisinde ışıklar içerisinde bir adam durur. Elinde bir meşale. Işık taşır. Işık taşıyan- Latincesi lux ferre – veya daha yaygın olarak bilinen ismiyle Lucifer meşalesini göğe doğru uzatıyor. Kayığı batmak üzere. Kibri yüzünden bindiği kayıkla birlikte batacak ve ışığı ebediyen sönecek olan melek. Altdorfer'in mesajı açık. Kelimelerle levhasında ifade etmekten çekindiğini resmediyor. Kibirlenme, sonun felaket olur (Bushart, 2004: 69-70).

Altdorfer Osmanlı'nın gücünün farkındadır. Alman krallarının, prenslerinin, düklerinin ise günlerini kendi zevk-ü sefalarınca geçirmeleri konusunda endişelidir. Sanatçı bir gün Osmanlı ordusunun Almanya'ya gelip Alman askerleriyle karşı karşıya geldiğinde, Almanların Osmanlı karşısında mağlup olacağını bilir. Uyarmaya çalışmasına rağmen mesajını okuyabilecek, yorumlayabilecek bir muhatabı yoktur.

Yıllar sonra Fransa Almanya'yı işgal ettiğinde tabloyu gerçek anlamda okuyabilen ilk kişilerden biri Napolyon oluyor. O da kibirse kibir, öleceksem de büyük ölürüm edasıyla bu eseri banyosuna astırıyor. Savaş sona erdiğinde tablo tekrar Almanya'ya geri getiriliyor ve günümüzde hala asılı olduğu yerde, Münih'te 'Alte Pinakothek' isimli müzede bulunmaktadır (AltePinakothek, t.y.).

Sonuç

Altdorfer'in eseri tabloya bakacak olan insanların sahip olduğu önyargıları beslemektedir. Günümüz medya araçlarıyla yürütülen algı yönetimi, o dönemde de tablolarla yapılmaktaydı. Sarayı gelip gezecek insanlar tablonun önünde durup ön yargılarını daha da pekiştiriyorlardı. Kırmızı kıyafetler içerisinde, gaddar, zalim, sarıklı, şalvarlı, şeytani Türkler ve karşılarında gökyüzünün renklerine

bürünmüş, mavi-beyazlar içinde veya altınlara sarmalanmış ilahi varlıklar olarak Almanlar veya daha da özelinde Bayerahlılar.

Altdorfer Türk düşmanlığı propagandasını karşıdakine nasıl geçireceğini çok iyi biliyordu. Eseriyle bunu ününe ün katacak biçimde, çağdaşı olan ressamın arasında da tanınacak ve saygınlık kazanacak biçimde zirveye taşımış oldu. Ancak okuyabilen çok elit bir grup için 'Intention in der Intention' örtüsüyle gerçek düşüncelerini, gerçek inancını ve öz duygularını da yansıtabilmiştir.

Sonuç olarak ortaya çıkartılan ötekileştirici motif ve semboller genel tarihi ve kültürel çerçevede değerlendirildiğinde ksenolojik bir yapı içerisinde olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

- Bushart, M. (2004). *Sehen und Erkennen Albrecht Altdorfers religiöse Bilder*, Universitätsbibliothek Heidelberg: Deutscher Kunstverlag.
- Bushart, M. (2012). *Vom Diagramm zur Allegorie, Die sieben Todsünden bei Hieronymus Bosch und Albrecht Altdorfer*, Universitätsbibliothek Heidelberg: Deutscher Kunstverlag.
- Büttner, N. (2012). *Gut in kleinen Bildern, Albrecht Altdorfer als Landschaftsmaler*, Schriften von Nils Büttner, Heidelberg: Universitätsbibliothek.
- Çetinkaya, B. A. (2012). Batı'da Hz. Muhammed (S) Üzerinden İslamofobi'nin Yansımaları, İslamofobi'nin Felsefi Kökenleri, *İslamofobi Kolektif Bir Korkunun Anatomisi*, ed. Osman Alacahan, Betül Duman, Ankamat Matbaacılık, Ankara, 2012, ss. 117-152.
- Franz, G. (1963). *Zur Geschichte des Bauernkrieges*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kalm, İ. (2019). *İslâm ve Batı*. – 13. bs. – Ankara : Türkiye Diyanet Vakfı, 238 s. ; 20 cm. – (Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları ; 628 ; İSLAM Yayınları ; 31. Temel Kültür Dizisi ; 8).
- Kar, S., (2017). Felsefi Açıdan İslamofobi ve Eleştirisi, *ILTED*, Erzurum, sayı: 47, ss. 199-222.
- Kienlin, T., L. (2015). *Fremdheit – Perspektiven auf das Andere*. Bonn: Verlag Dr. Rudolf Balt GMBH.
- Kraussold, L. (1833). *Das Betbüchlein Lutheri*, Fürth: Schmid Verlag, Bayerische Staatsbibliothek.
- Meer, M. (2013). *Martin Luther zum Islam, Ein frühneuzeitlicher Beitrag zur Toleranzdiskussion der Gegenwart?*. Universität Bielefeld, Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie, Abteilung Geschichte, Beitrag zum Studierendenwettbewerb 2013 des Bundesministerium des Innerern.
- Mori, G. (1928). *Der Turken-Kalender für das Jahr 1455*. Eine druckhistorische Studie von Gustav Mori. Kleiner Druck der Gutenberg-Gesellschaft; First Edition edition (1928).
- Reidel, H. (1997). *-Albrecht Altdorfer – Regensburger Ratsherr und Meister der Donauschule (ca. 1485-1538)*. In: Dietz, Karlheinz und Waldherr, Gerhard: Berühmte Regensburger. Lebensbilder aus zwei Jahrtausenden. Regensburg 1997, S. 120-125.
- Yüksel, G. (2018). *Martin Luther über die Türken. Ohne Feind und Angst keine Reformation*, 2018/04/09, Kronstädter Beiträge zur germanistischen Forschung, Band 18, Herausgegeben von Carmen Elisabeth Puchianu, Reihe Academica.
- Alte Pinakothek, (y.y.). *Albrecht Altdorfer*. Erişim adresi (16 Mayıs 2020): <https://www.sammlung.pinakothek.de/de/artist/albrecht-altdorfer>

46. Cross-cultural experience in *Die Brücke vom Goldenen Horn* in the context of cultural transfer strategies

Ufuk ÖZBİR¹

APA: Özbir, U. (2021). Cross-cultural experience in *Die Brücke vom Goldenen Horn* in the context of cultural transfer strategies. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 741-756. DOI: 10.29000/rumelide.898562.

Abstract

Cultures that have rich immigration histories usually develop branches of literature which narrates the experiences they have gone through. These stories are often told by those who have immigration background. Germany is one of the most developed countries in the world, and among others, the contribution of Turkish immigrants to that success is seen as an undeniable fact today. Yet, such contributions come at a cost in that coming together culturally is not a straightforward process; particularly when *hosting* and *guest* cultures have substantial dissimilarities, as was the case in German and Turkish societies. Like many others, also German-Turkish immigration history is full of cultural tensions, clashes and sufferings but also, as Turkish born German writer Emine Sevgi Özdamar emphasizes, fulfils, rewards and gratifications. She attempts to demonstrate this in her earlier renowned novels by employing a number of culture-transfer strategies, among others in order to initiate familiarity with *the (less known) other*. *Die Brücke vom goldenen Horn*, one of her earlier novels, which illustrates such strategies in abundance is the focus and to what extent she succeeds in her venture is the topic of this paper.

Keywords: Cross-culturalism in German literature, transfer strategies for culture-specific elements, Emine Sevgi Özdamar, *Die Brücke vom goldenen Horn*

Die Brücke vom Goldenen Horn romanında kültür aktarımı stratejileri bağlamında çok kültürlülük deneyimi

Öz

Zengin bir göçmenlik tarihine sahip olan kültürlerde dikkat çeken noktalardan biri deneyimlenenlerin dile getirildiği edebiyat alanları geliştirmeleridir. Yaşananların öyküleri genellikle, deneyimin ilk elden tanıkları olan göçmenlerce anlatılır. Günümüzün en gelişmiş ülkelerinden biri olan Almanya'nın başarısında, diğer pek çok göçmen grubunun olduğu gibi, milyonlarca Türkün de büyük payı vardır. Ancak, benzerliklerinden ziyade farklılıklarıyla dikkat çeken toplumlar açısından, göçmenlik deneyimi hiç de kolay bir süreç görünümü sunmaz. Bu bağlamda, Türk - Alman göçmenlik tarihi de kaçınılmaz olarak kültürel gerginlikler, çatışmalar ve sıkıntılar içerir. Öte yandan, Türk kökenli Alman yazar Emine Sevgi Özdamar'ın da vurguladığı gibi, göçmenlik süreçleri, kültürlerin birbirlerini tanıyarak zenginleşebileceği fırsatlar olarak da okunabilir. Edebiyatçı Özdamar özellikle ilk dönem romanlarında az bilinen *ötekini* daha *tanıdık* kılmak üzere belirli kültür aktarımı stratejilerini devreye sokuyor. Bu stratejilerin zengin bir çeşitlilikte yer aldığı *Die Brücke vom goldenen Horn*, bu özelliğiyle yazarın yaklaşımlarını değerlendirmek açısından işlevsel bir kaynak sunuyor. İşte Özdamar'ın test ettiği kültür aktarımı

¹ Öğr. Gör., Yaşar Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (İzmir, Türkiye), ufuk.ozbir@yasar.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6577-4213 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.898562]

stratejilerinin, özellikle de yazınsal yolculuğunun ilk dönemlerinde ne kadar etkili olabildiği bu makalenin araştırma konusunu oluşturuyor.

Anahtar kelimeler: Alman edebiyatında çok kültürlülük, kültürel öğelerin aktarım stratejileri, Emine Sevgi Özdamar, *Die Brücke vom goldenen Horn*

Introduction

Immigration nowadays is one of the weightiest issues that concerns almost every country in the world. Intensified by ever-increasing globalization, everyday hundreds and thousands of people migrate due to, among others economic, political and individual reasons from their native countries hoping to find a new *home*. This ceaseless movements bring about encounters of all sorts of cultures, which often come to the forefront due to their problematic aspects rather than potential conveniences. Nonetheless seeing the phenomenon through the eyes of those who experience of migrating in the first place though could help us understand unusual perspectives that may open up opportunities. Emine Sevgi Özdamar is one of those creative individuals with immigration history who attempts this by employing the power of literature. Presenting one's culture to those who are not familiar with it is not an easy undertaking though; nor gaining insight into the other's culture is a straightforward task. In her case she tackles the arduous challenge by using various culture-transfer strategies in order to enable cross-cultural communication between German and Turkish cultures. This paper aims to illustrate Özdamar's literary approach focusing on her second autobiographical novel, titled *die Brücke vom goldenen Horn*. To do so, I will firstly give a brief account of the author's personal life and her novel as they are closely linked to each other and directly relevant to the focus of this article. Then the experience of immigration, which the heroine goes through will be looked into, in order to interpret the inter-cultural aspects of her story. While following the main character through her journey, I will investigate the ways, in which Özdamar deals with cultural issues such as foreignness and familiarity literally, on both culture-specific and cross-cultural levels. The analysis intends to reveal the extent to which *the other* becomes transparent by the use of the author's culture-transfer strategies.

Author and her novel

Emine Sevgi Özdamar is one of the foremost Turkish authors living in Germany and writing in German. She went to Germany –as a *Gastarbeiterin*- when she was nineteen and stayed there for two years. During the period she worked in a factory and lived in a hostel with other Turkish female workers. As planned, she then came back to Turkey to attend a drama school. After her graduation she took roles in various theatre plays in Turkey and pursued her professional carrier as an actress. In the turbulent times of the 1971-military-putsch she was detained due to some articles she had written. Subsequently she went back to Germany and started working as an actress and assistant director. That was the time when she started writing and publishing her own literary texts, one of which brought her great popularity and prestige² in Germany.

² *Das Leben ist Eine Karawanserei hat zwei Türen aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus* won the prestigious Ingeborg Bachmann Prize in 1991. (Horrocs and Kolinsky, 1996: 45-46). She was the first non-native speaker of German who had won the prize first time.

In Özdamar's writing inter-cultural experience seems to have an essential role. This is very much evident in her first novel *Das Leben ist eine Karawanserei*³, and the second, *Die Brücke vom Goldenen Horn*. The latter, which is an autobiographic novel, is the focus of this article.

While examining inter-cultural experience, Özdamar usually focuses on situations of everyday life, in which cultural clashes take place. These types of conflicts, and the problems they bring about (which she also has gone through personally) have a substantial importance in *Die Brücke vom goldenen Horn*. Yet she sees the phenomenon from a wider angle. From that point of view problems do not emerge only among people who do not share a native language, but also between those who have the same mother tongue yet are from different backgrounds.

Another point she emphasizes in an interview is that the process of sorting out the problems that emerge due to inter-cultural encounters may well open up opportunities⁴, enabling different people from diverse cultural backgrounds to live in peace with each other without losing their own characteristic traits of preceding identities.

One of the most remarkable features of Özdamar's prose is probably the language she composes. While examining interactions between people from different countries, histories, cultures or backgrounds, she seems to have needed a different linguistic means, which would enable her to reflect the communication or indeed non-communication between people in a functioning way. The need of such a medium becomes obvious particularly when it comes to relationships between people who do not enjoy the advantages of sharing a common native language. To overcome this difficulty Özdamar chisels a German-based, yet strongly Turkish-flavoured hybrid language that seems to provide an exotically seasoned, thus perhaps more expressive linguistic means.

While examining Özdamar's *Die Brücke vom goldenen Horn*, the centering of this article will be on inter-cultural encounters, the surfacing problems and opportunities stemming from such clashes and Özdamar's hybrid language that seems to be employed as a cultural transfer strategy to bridge over impeding cultural differences.

Navigating in permeable cultural bubbles

The heroine of *Die Brücke vom Goldenen Horn*, an eighteen-year-old Turkish girl, fed up with endless arguments with her mother regarding her future, decides to join the first wave of Turkish immigrants heading for Germany to work. She initially, like many others, does not intend to stay there for a long time: 'Ich dachte, ich werde nach Deutschland gehen, ein Jahr arbeiten, dann werde ich [in Turkey] die Schauspielschule besuchen.' (1988:14) Yet like many others', her earlier intention would prove to be quite impracticable. She starts working in a factory and living in a hostel with other female Turkish workers. Particularly in the hostel, we come across a colorful depiction of the everyday life of Turkish women. Isolated from the new alien culture, they try to find ways to overcome their loneliness and foreignness. The hostel begins to resemble their native country; it becomes an extension of Turkey, which they set up in the middle of another country (i.e. Germany). In their small universe, at this level, their connections to the outside world are very restricted:

³ Özdamar, E. S. (1998). *Das Leben ist Eine Karawanserei hat zwei Turen aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus (German Edition)*. Verlag Kiepenheuer & Witsch GmbH & Co KG.

⁴ "... The experience can be rewarding. Once, when reading Jean-Luc Godard, I came across a sentence that I really like: In order to be creative, he said, you need to leave your native country, indeed to betray it, and then you could be in two places simultaneously. That's how it really is, in my experience ..." says Özdamar. (Horrocs and Kolinsky, 1996: 53)

Die ersten Wochen lebten wir zwischen Wonaymtür, Hertietür [*Hertie* is a well-known German supermarket chain], Bustür, Radiolampenfabrikfür, Fabriktoiletentür, Wonaymzimmertisch und Fabrikgrüneisentisch. (1988: 27)

In their bubble of cultural isolation she and her comrades seem to have been reduced just functional parts of a giant machine called “work”; thus only moving between their factory and dorm. As they are often unable to have access to the foreign environment surrounding them; the only function they can have in that period is that of a passive onlooker:

Sie [i.e., The German] gingen durch die Straßen, als ob das Fernsehen sie gerade filmen würde. Die Straßen und Menschen waren für mich wie ein Film, aber ich selbst spielte nicht mit in diesem Film. Ich sah die Menschen, aber sie sahen uns nicht. Wir waren wie die Vögel, die irgendwohin flogen und ab und zu auf die Erde herunterkamen, um dann weiter zu fliegen. (1988: 39-40)

It should be also mentioned that while these people’s physical whereabouts is clear (i.e., abroad), the location of their emotional existence appears to be a cloudy area, regardless of their diverse backgrounds. This state of mind seems to affect every aspect of their lives and create a sort of bi-local existence where one’s bodily presence with its perceiving, feeling and acting is related to the actual ‘here’ and at the same time to another present situation in a remote locality (i.e., their homelands). There are transitory spheres between ‘here’ and ‘there’; and one’s links with ‘here’ and ‘elsewhere’ may come into conflict and cut one’s present existence into two contradictory realms which compete with each other.⁵ The heroine of the novel as well, like many others, experiences this state of being simultaneously ‘here’ and ‘there’. While her bodily existence is present in an unfamiliar territory (i.e., Berlin), to a great degree, she is mentally located far away, in a spatially distant homeland. In the novel these constantly experienced tidal movements need to be bridged in order to survive psychological split. Accordingly, the reader witnesses many remarkable situations in the narrative, where people attempt to satisfy their longing for the native culture in the symbolic qualities of the foreign country. A ruined train station in Berlin (*der Anhalter Bahnhof* in German) for instance, is called by the heroine and her friends “the sulking train station” (*der beleidigte Bahnhof*) as they associated the derelict building with their dreary mood caused by being severed from their native culture. As they go to that deserted remains of the train station to have their sandwiches in the lunch time, they also walk around and experience a trance-like state, in which, they even almost believe to be heard by their beloved ones in Turkey when they are chatting with each other:

Die Pferdebouletten in der Hand, gingen wir zu unserem beleidigten Bahnhof (Anhalter Bahnhof) [...]. Der beleidigte Bahnhof war nicht mehr als eine kaputte Wand und ein Vorbau mit drei Eingangstoren. [...] Dort auf dem Boden des beleidigten Bahnhofs verloren wir die Zeit. Jeden Morgen war dieser tote Bahnhof wachgeworden, Menschen sind da gelaufen, die jetzt nicht mehr da waren. Wenn wir drei Mädchen da liefen, kam mir mein Leben schon durchlebt vor. Wir gingen durch ein Loch hinein, gingen bis zum Ende des Grundstücks, ohne zu sprechen. Dann liefen wir, ohne es uns zu sagen, rückwärts zurück bis zu dem Loch, das vielleicht einmal die Tür vom beleidigten Bahnhof gewesen war. [...] Es sah so aus, als ob der Bahnhof in einer ganz anderen Zeit stand. Vor dem beleidigten Bahnhof stand eine Telefonzelle. Wenn wir drei Mädchen an ihr vorbeigingen, redeten wir laut, als ob uns unsere Eltern in der Türkei hören konnten. (1988: 28-29)

⁵ In other words, the experience of space is structured by the simultaneous involvement with one’s local presence and with a specific present situation elsewhere, and that one’s involvement with more or less remote whereabouts is of significance for the meaning of one’s local presence as they influence one another.

They attach symbolic qualities not only to concrete places mentioned above, but also to other people to reconcile the shores of the painful presence that seem to make them suffer:

Die Frauen suchten in den anderen Frauen die Mütter, die Schwestern oder die Stiefmütter, und wie die Schafe, die in einer Regennacht vor Blitz und Donner Angst hatten, kamen sie sich zu nah und drückten sich manchmal bis zur Atemlosigkeit. (1988: 36)

Wären die Männer alleine durch die Straßen gelaufen, wären sie vielleicht weggeweht worden von der Erde und hätten sich ihre Köpfe an den Hauswänden geschlagen. Deswegen liefen diese Männer immer zusammen. [...] So fand jeder Mann, wenn er zusammen war mit anderen, seinen Vater, seinen Großvater, und es war schön, auf einem Weg, dessen Ende man nicht sehen konnte, neben einem Vater oder neben Großvaterfüßen herzulaufen. (1988: 45)

The faster pace of life in Germany seems to be another alienating element for the Turkish immigrants who are used to a much slower lifestyle in their native country. For instance, the women in the hostel find another symbolic relief with the arrival of a new female migrant (*Gastarbeiterin*) from Turkey. The girl in question speaks softly very slowly which according to the heroine makes them perceive the passage of the time and all sorts of movements around them slower. In that illusory way the thirst for the laidback way of living that was left behind is tried to be quenched; at least while not laboring:

Dann kam ein neues türkisches Mädchen ins Wonaym, Engel. [...] Engel hatte eine weiche Stimme und sprach sehr langsam. So fingen wir auch an, langsamer zu reden. [...] der Schnee fiel langsam, die Haare flogen langsam, [...] das trockene Gras zwischen den stillgelegten Bahngleisen des beleidigten Bahnhof bewegte sich langsam. Nur in der Fabrik verschwand die Langsamkeit, obwohl Engel vor mir arbeitete. [...] Im Wonaym fing ich durch Engel sofort wieder an, mich langsamer zu bewegen. (1988: 56-57)

Inevitably in this restless state many clashes take place between people regardless of their nationalities and cultural backgrounds. Prime examples of this can be found where the troubles between different groups of Turkish women, namely *Zuckers (Sugars)*, *Esels (Donkeys)* and *Huren (Sluts)* who live in the same hostel arise. The hostel manager, decides that members of different groups must be separated from each other in order to maintain peace and order: “Jetzt wohnten die Kinder mit Kindern, Zuckers mit Zuckers, Esels mit Esels und Huren mit Huren zusammen” (1988: 42); an attempt that succeeds:

Danach wurde es still in unserem Frauenwonaym [...]. An den ersten Abenden ging keine Frau aus dem Zimmer. In allen Zimmern wurde über die Frauen in den anderen Zimmern geredet. Die Kinder in ihren Zimmern machten vor den anderen Kindern die Zucker und Esel und Huren nach, die Zucker und Esel und Huren machten in ihren Zimmern die Kinder nach. [...] und so fingen die Frauen irgendwann an, sich wieder ähnlich zu sehen. Ihre Gesichter und Körper und Münder nahmen die Gesichter, Körper und Dialekte der anderen in sich auf, gewöhnten sich an sie. [...] und sie fanden sich wieder zusammen. Im Bus saßen sie wieder gemischt zusammen, in der Wonaymküche gaben sie sich Töpfe und Pfannen von Hand zu Hand, ohne sich zu fragen, ob diese Hände den Zuckers oder Eseln oder Kindern oder Huren gehörten. (1988: 43)

Considering the severity of cultural and political differences among the hostel's residents, it seems quite questionable though whether such a simplistic solution could bring peace to the fragmented

female community. In the novel particularly the fights taking place among women from the same country (yet of different cultural backgrounds) unmasks a deceiving stereotype: The differences among people from the same country might carry as much importance as the disparities arising among different nationalities. Also, when it comes to survival, the unifying power of co-operation could surpass dissimilarities. As one critic indicates, “Özdamar does not only highlight the relevance of situations in which foreigners do not understand each other sufficiently but, nevertheless, cannot cease to interact with one another.” (2000: 83) This interaction seems to demonstrate that indeed, necessity is the mother of invention.⁶

While depicting the lives of the migrants in Germany, Özdamar makes another intriguing point visible: Male Turkish immigrants do not seem to be as much capable of overcoming cultural barriers as women are. They can hardly make individual decisions or act independently. Unlike women, moving as a group and relying on each other seems to provide the much-needed shelter for men; yet fall short of bridging cultural gaps:

Sie [die Männer] sagten nicht ‘ich gehe’ sondern einer stand auf und sagte: ‘Wir gehen’. Wenn einer Tee in ein Glas goß, sagte er: ‘Wir trinken Tee’. Wenn eine Zeitung auf dem Tisch lag, sagte einer: ‘Wir werden Zeitung lesen.’ Jedes ‘Ich’ nähte sich an das nächste ‘Ich’ und machte ein ‘Wir’. Nur die Stoffe ihrer Hosen oder ihre Strickwesten erzählen ihre ‘Ich’-Geschichten, oder die Farbe ihrer Haut, die Falten an ihren Hälsen, nur ihre verschiedenen Dialekte zeigten, daß sie von verschiedenen Müttern geboren worden waren. (1988: 46)

Wenn einer krank war und mit seinem Fieber am Tisch saß, sagte er nicht ‘Ich bin krank’, die anderen sagten über ihn: ‘Er ist krank.’ (1988: 47)

As the pieces of narrative depict, male immigrants’ existence as individuals seems to have melt away in Germany; they cannot function independently anymore, but in the group, they belong to. They are not even able to express some basic, day to day needs individually (ordering a cup of tea for instance) or a talk about themselves. The hints to their personal stories are only and vaguely accessible through their complexions, accents, clothing etc. Male migrants are portrayed as inert, almost helpless kids.

Cultural and linguistic barriers

In the Novel, only those who have access to the foreign language and thus to hosting society can act individually: “Im türkischen Arbeiterverein sagten nur Regen [*Yağmur*, a Turkish student] und unser kommunistischer Heimleiter ‘ich’” (1988: 47). Only they can pronounce the singular first-person pronouns. This seems important, because the heroine of the novel, like the communist hostel manager and the Turkish student, extends the realm of her freedom at a more accelerated pace, after learning a foreign language. This not only brings her a much better status in her community (she becomes an interpreter), but also enables her to communicate with the outside world that contributes to her efforts of self-discovery.

Work is another important domain of inter-cultural encounters. The necessity of keeping a business running seems to make the linguistic and cultural barriers become of secondary importance. In the factory many immigrants who can speak neither German nor each other’s languages, fulfill their

⁶ “Miteinander hätte zu bedeuten, die aus der Nähe von Fremden resultierenden Spannungen zu ertragen und unter dem Handlungsdruck der Praxis aus negativen Erfahrungen zu lernen.” (Krause, 1997: 239)

responsibilities in peace mainly with the help of common sense and the language they create. Although it is difficult to talk about a real shared understanding, so long as responsibilities of work are fulfilled, both sides seem not to be bothered by the lack of a common ‘formal language’. An amusing dialogue that takes place between the heroine and the porter of the factory is an example for that:

[While the protagonist is going through the entrance of the factory] Der Pförtner hob sich ein bißchen aus seinem Stuhl, das war seine Arbeit. Ich übte meinen deutschen Satz, den ich aus der Zeitungsschlagzeile heute gelernt hatte, bei ihm. ‘Erwarkeinengel’ – ‘Morgenmorgen’, sagte er. (1988: 26)

As this brief conversation between the heroine and the porter of the factory shows, at work the language could be reduced to mere formalities without contextual meaning: The porter is not bothered at all with what the heroine says while greeting him; he is just there to contribute to smooth-running of the business; just like the female immigrant is:

[...] Work, with its potential for providing an alternative ‘Heimat’ to that of one’s ethnic homeland, may have its beneficial aspects in terms of willingness to tolerate others, if only on material grounds: ‘Ein Arbeiter hat keine Heimat, wo die Arbeit ist, da ist die Heimat’. (Horrocs and Krause, 1996: 69)

Even *if only on material grounds*, this surprisingly unifying quality of work could also function as a bridge between the native and foreign country through generating an alternative homeland.

While struggling with functioning in two cultures simultaneously, the new environment with its tiring necessities starts gradually invading memories and habits of ‘the previous life’ though; here and there its interventions become weaker:

Seitdem ich in Istanbul ein Kind war, hatte ich mir angewöhnt, jede Nacht zu den Toten zu beten. [...] Meine Mutter sagte: ‘Wenn man die Seelen der Toten vergißt, werden ihre Seelen Schmerzen bekommen.’ Auch in den ersten Nächten in Berlin betete ich für die Toten, aber ich wurde schnell müde, weil wir so früh aufstehen mußten. Ich schlief dann, bevor ich die Namen aller meiner Toten aufgezählt habe, ein. So verlor ich langsam alle meine Toten in Berlin. (1988: 20-21)

Wenn wir uns im Spiegel anschauten, lief keine Mutter, kein Vater, keine Schwester hinten im Raum an uns vorbei. [...] so sahen wir uns jeden Tag im Spiegel als einsame Menschen. Nachdem wir im Spiegel verstanden hatten, daß wir alleine waren, war alles leichter. (1988: 40)

Again, it is often the exhausting laboring they are involved that weakens the strength of the homesickness. At night they fall asleep exhausted without finding much time to remember their homelands and their beloved ones; their shadows gradually fade away and cease to accompany them. The vacuum their absence creates makes the migrants aware of their loneliness another level: Without the company of shadows solitude proves less painful...

This new form of loneliness differs from that of the former as it enables the immigrants to explore the world outside of their comfort zone. As a result, the heroine and some of her friends make friends with other men outside the hostel and start to socialize. Soon she moves with a female friend (who has a boyfriend) in a flat, in order to experience more freedom. Yet, this first serious attempt to get involved with the unknown territory ends in failure; they find themselves, exposed and vulnerable:

Jede Zigarette, die wir in dieser Nacht rauchten, zeigte uns, daß wir etwas Falsches getan hatten. Wir waren von der Herde weggelaufen und weinten jetzt um die Herde. [...] Das war Berlin. Dieses Berlin hatte es für uns bis jetzt nicht gegeben. Wir hatten unser Wonaym, und dieses Wonaym war nicht Berlin. Berlin begann erst, wenn man aus dem Wonaym herausging, so wie man ins Kino geht, einen Film sieht, und mit dem Bus wieder zurückkommt und den anderen beim Ausziehen den Film erzählt. Jetzt waren wir in diesem Film drin, aber das Bild war gefroren, stehengeblieben. Niemand klopfte, niemand stand auf und machte die Tür auf. (1988: 63)

They immediately realize that the essential condition of challenging foreignness is mental readiness, rather than physical courage; they move back to their hostel the very next day.

At the end of the first year, the protagonist goes back to Istanbul to visit her parents. She finds everything as it was, apart from the pace of life that once she was used to. After having been used to living with the relatively fast pace of pre-industrial Germany, a country which undergoes constant changes, she perceives the life in Istanbul much slower:

[In Istanbul] Ich schob die Luft vor mir her, meine Bewegungen kamen mir so langsam vor, die Bewegungen aller Menschen. [...] Esel, Lastträger, Autos, Schiffe, Möwen, Menschen, alles bewegte sich, aber es kam mir alles viel langsamer vor als die Bewegungen in Berlin. (1988: 106)

In Istanbul stand alles an seinem alten Platz, die Moscheen, die Schiffe, die Männer, [...] der Gemüseverkäufer gegenüber unserer Wohnung. Sogar ein altes Auto, das kaputtgegangen war, stand genau an dem Platz, an dem ich es vor einem Jahr gesehen hatte. [...] Ich dachte, ich kann wieder gehen, alles wird an seinem Platz bleiben und auf mich warten. (1988: 107-108)

This almost frozen reality of İstanbul tires her quickly; she yearns for her new homeland now. Believing that everything would be the same, she goes back to Germany to learn German and experience her sexuality freely ('Ich wollte Deutsch lernen und mich dann in Deutschland von meinem Diamanten befreien' (1988: 108)). In this short period, one can feel the first signs of estrangement from the native country that she has begun to undergo. This gradually developing disunity shows its face clearly later on, when she goes back to Istanbul again to study for a longer time. She attends a German course and becomes an interpreter for a hostel of immigrants. After having learned German, she gets involved more intensively with immigrants from other countries as well. She falls in love with a Greek man and tries to sleep with him, in order to get rid of her Diamant (her virginity), but this fails. After he leaves for Greece, she in a frustrated mood goes to Paris for a short break. In the streets of the city, she looks for German-speaking people to communicate with. Soon she comes across a young German man. To her surprise, instead of speaking his mother tongue, he keeps speaking English with her. The conversation between the two reveals an important hint of opportunity regarding inter-cultural encounters:

Nachdem ich alle meine englischen Wörter herausgegeben hatte, fragte ich ihn, warum er mit mir English sprechen wolle. Er sagte: 'Ich geniere mich in Paris für die deutsche Sprache, das ist die Sprache von Goebbels und Hitler.' Ich sagte: 'Ich liebe Kafka.' [...] Der deutsche Junge sagte 'Good bye' und ging. (1988: 125)

In the scene the reader observes two people sharing the same language. Yet one of them does not want to speak his native language as he associates it with probably the darkest period of the German history,

that is the holocaust, which he is understandably ashamed of, whereas the other as an immigrant perceives the same language as a means of creativity and freedom to communicate. This encounter seems significant, as the latter attitude towards a foreign language, free from disabling burdens of a foreign history, invites the native speaker, to see his language from a refreshing point of view, which could perhaps balance to some extent the heavy burden of the history.

In her short time in Paris, she falls deeply in love with a young Spanish man and fulfills one of her greatest wishes: she finally loses her *diamond* (i.e., her virginity). The fact that this comes about abroad is indeed of significance: We see the heroine trying to do away with it from the beginning of the novel. It is important that those attempts do not take place in her native country, where sexual freedom seems to be experienced less freely.⁷ The protagonist's transition from being a girlhood to becoming a woman takes place smoothly abroad through the inter-cultural experience she has undergone, which enables her to escape inconvenient circumstances of her native country.

In the second part of the novel, we witness the heroine coming back to Turkey again. This time though, the estrangement she experiences is much greater than before:

Die Studenten fuhren mich zu meinen Eltern. Vor dem Haus kam uns ein Mann mit einem Pontiac-Auto entgegengefahren. Aus dem Autofenster heraus sagte er: 'Willkommen meine Tochter, kennst du deinen Vater nicht mehr? Hast du uns in Deutschland vergessen?' [...] Wir gingen hinter ihm her in die dritte Etage, eine Frau öffnete die Tür und schrie: 'Meine Tochter!' [...] ich hatte meine Mutter nicht wiedererkannt. [...] Ein Vogel im Käfig fing an zu singen. Die Frau, die meine Mutter sein sollte, sagte: 'Schau, der Vogel Memisch hat dich erkannt, er singt für dich.' [...] Auch den Vogel hatte ich vergessen. (1988: 175)

Predominantly unpleasant political atmosphere and memories in her native country start casting a cloud on the cherished aspects of her social environment as she finds herself alienated from her family. She feels suffocated in the house of her parents in Istanbul. As the protagonist's father and mother remark amusingly, even though everything she left behind seems to have remained unchanged, she herself seems to have undergone a substantial change which comes across as an estranged character:

Die Frau, die meine Mutter sein sollte, sagte: '[...] Sprich etwas. Sag uns einen Satz in Deutsch.' Wenn sich in Berlin unter den linken Studenten die Diskussion im Kreise drehte und die Ursache nicht zu finden war, gab es eine Frage, die ich dort oft gehört hatte: 'Wer war zuerst da: Die Henne oder das Ei?' Ich sagte diesen Satz in Deutsch. 'Was heißt das in Türkisch?' fragte meine Mutter. Ich übersetzte. Meine Mutter sagte: 'Bei uns gibt es einen ähnlichen Satz. Der Hahn kroch aus dem Ei und fand die Schale nicht schön genug für ihn. Vielleicht findest du uns auch nicht mehr gut genug für dich, weil du Europa gesehen hast.' Mein Vater sagte: 'Deine Mutter wollte auch eine Europäerin werden. Sie hat sich die Haare blond färben lassen.' (1988: 176-177)

The alienation of the heroine, on which her parents remark, in a half-offended half-joking way, seems to indicate that they do not share same intimacy anymore. While she is going through a deep transformation by direct contact with European (i.e., German) culture, her parents' concept of being

⁷ This applies especially to the period before her attending drama school, whose atmosphere seems to be dominated by left wing and liberal people. Although the heroine experiences her sexuality in a relatively free way (1988: 210, 226, 234, 251) in the liberal environment where she hangs out in Istanbul, compared to the foreign country -as the following incident shows-, it is still very difficult to talk about a completely relaxed atmosphere in her native society, in terms of experiencing female sexuality.

European remain limited. As witnessed in the case, where the farther scoffs at her mother, it could even equal dying one's hair blonde.

We can also note that the change of the perception of the heroine emerges as an effect of her past, which undergoes constant changes through the new experiences. Her parents' remarks seem to suggest that not only her attitude, but also, indeed she herself has gone through a great transformation.⁸ Her past intrudes into her present and shapes it. Yet also her present consciousness keeps reinterpreting the past and rearrange it as well. By this ongoing interaction she constructs a functioning individual who tries to adapt to new circumstances.

As the personal transformations take place the once *foreign* country becomes more and more familiar and begins to be the subject of her longings:

Berlin war für mich wie eine Straße gewesen. Als Kind war ich bis Mitternacht auf der Straße geblieben, in Berlin hatte ich meine Straße wiedergefunden. Von Berlin war ich in mein Elternhaus zurückgekehrt, aber jetzt war es für mich wie ein Hotel, ich wollte wieder auf die Straße. (1988: 193)

Yet before taking the big step to Berlin, she finds an interim substitute: She discovers literally the European side of İstanbul. She finds the 'the streets of her childhood' on the that side, where she attends an acting school and make friends with left-wing students and intellectuals. Then, she becomes politicized and gets involved in student movements of 68's in İstanbul. We see her in Istanbul intensively socializing and immersing in everyday life more actively. Her political involvements lead her to remote terrains of Turkey. She travels to the east with some leftwing students to find out and report about poverty and starving people living in long-forgotten villages. (1988: 266-287)

After returning from the eastern part of the country, she carries on with her political involvements in İstanbul and this becomes increasingly dangerous in the chaotic times of the approaching military putsch in 1971. The reader, through her eyes, witnesses, how many young people are being detained, intimidated (this includes the protagonist), tortured and even extrajudicially executed. Surviving in such terrible circumstances becomes unbearable. She becomes estranged from her boyfriend whom once she passionately loved and leaves him. In those peculiar times, turmoil and collective madness seem to take control of the society:

Die Polizei hielt einen Kongreß ab und verlangte, daß man jemanden, der einen Polizisten geschlagen hatte, erhängen durfte. Kunden, die im Obstladen Obst kauften und den Preis zu hoch finden, riefen, man müßte die Obstladenbesitzer erhängen. So könnte man die Ordnung herstellen. (1988: 304)

Die Polizei warf die Studenten aus den Fenstern der Universitäten, manche starben, die Regierung ließ die Universität von Polizei und Armee besetzen, dann wurden die Universitäten ganz geschlossen. (1988: 303)

Die Grauen Wölfe [a right-wing extremists' group] kamen mit Gewähren in die Busse, entführten die Linken aus den Häusern, aus den Studentenheimen und töteten sie auf den Friedhöfen. (1988: 328)

⁸ "The critical wisdom in Walter Benjamin's idea that the true historian has to understand history as a point of interlinkage between the concerns of the present and those of the past, as a dialogue between two temporalities. Events of the past need to be understood not only in terms of their original context, but also in terms of their message for the present. It is a truism born of the idea of paradigm shifts that when the present changes, so does the past. When a new structure of knowledge emerges, our understanding of the past often undergoes a radical revision." (Seyhan, 1996: 415)

In this nightmarish atmosphere, only chaos nourishes: Law-enforcement forces start acting in highhanded and unlawful ways, violence extremely increases both in the society and at educational institutions such as universities, extremist political groups and parties terrorize opposing people.⁹

At the end she cannot cope with the scary state of the country and decides to go back abroad, to the city, through the experiences of which she seems to have acquired another homeland; a new *Heimat* in German, that offers opportunities to fulfill her dreams.

Regardless of the fact that one of the main reasons of her going back to Germany is due to the life-threatening circumstances of Turkey, another strong motive seems to be liberating opportunities and alternatives, which a foreign culture opens up for her on an individual level.¹⁰

Cultural transfer strategies

While narrating Özdamar uses a technique that can be seen as a form of inter-cultural mode of writing. Understanding the way, in which the author weaves her language is indispensable, in terms of both comprehending and appreciating her literary work. Before getting into detailed examination of *Die Brücke vom Goldenen Horn*, it would be useful to have a general look at the technique and its main characteristics that dominate at least her earlier texts:

Özdamar uses a German-based hybrid language. She defamiliarizes the German idiom by using Turkish figurative expressions and imagery from Turkish culture [thus] integrates Turkish images into German, a technique which is characteristic of Özdamar's prose in general. (2000: 71-72).

She also incorporates some other *ingredients* of Turkish language into German by using various techniques. This involves among others verbatim translations of Turkish idioms, expressions, sayings, metaphorical expressions and lyrics of traditional songs. She makes use of Turkish oral story telling tradition too by incorporating riddles, anecdotes and fairy tales into her texts. The writer brings into play various constructions of hybrid words and sentences as will be touched upon in more detail later on.

Özdamar writes in a foreign language (i.e., German) other than her mother tongue. The reason being for her doing so might shed some more light on the subject:

[...] I was attracted to German as a new language. I often traveled back to Turkey by train, finding myself together with Greeks, Yugoslavs, Turks and Bulgarians, all migrant workers. Their common language was German. They would sing love songs and then try to translate them from their own language into German. They made mistakes, of course, but the German they spoke was devoid of clichés, and came out almost like poetry as they struggled to express the images of their mother tongues in this new language. And this was the language of some five million Gastarbeiter. If I wanted

⁹ In an interview Özdamar remembers those terrible times: "The theater was closed down after the military coup in 1971. Our careers broke down. Or the love broke down indeed. Everything came to a halt. That was a very deep hole and only a dream could help in that situation to come back in the world again." (Pfister, 1992) The translation into English is mine.

¹⁰ Edward Said indicates enhancing aspects of nourishing from other cultures and warns us about defining ourselves on strictly geographical or indeed racial terms: "Said bedauert [...], daß das starre festhalten an geographisch definierten, fest umrissenen Identitäten zur Verarmung von Identitätskonzepten führe: 'Warum müssen wir immer zu einer und nur einer Kultur gehören? Warum müssen Kulturen uns definieren und binden, identifizieren und begrenzen? Warum ist Ethnozentrismus unser gemeinsames Schicksal während wir über die von den nationalen Kulturen künstlich errichteten Barrieren mit Gefühlen widerspenstigen, unnötigen Respekts, Gehorsams und Zustimmung hinüberblicken?'" (Wierschke, 1997: 181-182)

to write a play about their experience, and I did, I knew it would have to be written in this new language. (Horrocs and Kolinsky, 1996: 47)

Interestingly, Özdamar emphasizes that she had never thought that writing her first novel in Turkish would have been easier. (1998: 38) Although the *base language* she employs is German, apparently this was not completely sufficient for her to construct her narrative either. The reason for the inconvenience could become perhaps more visible if we dwell on a critical issue: How to capture a state of mind, whose very existence takes place in overlapping, at times contradicting domains of intercultural experience? The author's answer to the question seems to be employing *the new language* used by migrant workers of the time, that in her opinion is more functional in terms of reflecting their existence of being simultaneously 'here' and 'there'. In other words, Özdamar advocates a hybrid language for a hybrid form of existence.

In Özdamar's literary production, the medium chosen contains a large amount of 'foreignness', which is acquired by introducing Turkish language into German. This amalgamation is substantial as it sustains the main pillars of the writers' prose, whose absence may have proved to be greatly detrimental:

Die türkische Übersetzung von Karawanserai [the first novel of Özdamar] behält von diesem Zauber [attractiveness of the original] nichts bei. [...] Ein in Frankreich lebender türkischer Schriftsteller, Nedim Gürsel, hatte den Roman in der türkischen Übersetzung gelesen, weil er kein Deutsch kann, und war enttäuscht, als er von den positiven Eigenschaften, die die Literaturkritik so gelobt hatte, im Text nichts wiederfand. Erst dann, als er ihn in französischer Übersetzung las, wurde ihm bewusst, daß es sich hier um einen köstlichen Roman handelt. (Gürsel, 1997: 177)

As the above anecdote indicates, according to another well-known Turkish writer Nedim Gürsel, the Turkish translation of the novel does not work because it wipes out an inherent quality of the text: the fact that it is written in a composite of two characteristically interwoven languages that are German and Turkish. When the fundamental German element vanishes from the formula, the whole text is reduced in a single language (just Turkish) thus losing one of its vital roots. This does not happen in French translation; because although the language pair is not the same, two linguistic pillars that support the text are still present.

While trying to capture and demonstrate foreignness in her literary creation Özdamar also seeks to make her readers familiar with what they may be ignorant of, that is, the Turkish culture. This is not an easy undertaking to achieve and along the way some effort is also required of the reader:

[...] Während Özakıns [another female Turkish writer] deutsche Übersetzungen in glattem, makellosen Deutsch geschrieben sind, gebraucht Özdamar in ihren auf deutsch geschriebenen Texten z. T., translinear übersetzte türkische Metaphern, Redewendungen, und Ausdrücke, die sie in die deutschsprachige Literatur 'einschmuggelt'. Dadurch bereichert sie die Sprache um kulturfremde Bilder und Ausdrucksformen, die das Hintergrundwissen und die Willigkeit der LeserInnen herausfordern, sich mit der Fremdkultur beschäftigen und sich diesbezüglich eine gewisse kulturelle Kompetenz zu erarbeiten. (Wierschke, 1997: 186)

As argued above, among others, verbatim translations of metaphors, sayings, phrases and expressions from Turkish into German challenge those who are not familiar with Turkish culture and language.

Overcoming such challenges requires the reader to find out about the foreign culture in order to understand the unfamiliar. Those, on the other hand, who are not keen on making an effort and opt for an easy read may walk out of the text empty-handed.

As mention previously, one of the remarkable characteristics of Özdamar's hybrid writing is her use of Turkish idioms that are translated almost *word for word* into German. Like other of her texts, *Die Brücke vom Goldenen Horn* is packed with such idioms, many of which may well sound quite strange to those who are not familiar with Turkish language and culture. Nevertheless, for the majority of those idioms, the initial first impression gradually fades away through the textual context in which they are introduced:

Ich schaffte die Schule nicht mehr. Meine Mutter weinte. -'Kann jetzt Shakespeare oder Molière dir helfen? Theater hat dein Leben verbrannt'. -'Theater ist mein Leben, wie kann mein Leben sich verbrennen?' (1988: 12-13)

'Dir etwas beizubringen ist schwerer, als ein Kamel zum Springen zu bringen.' (1988: 265)

Mein Vater sagte: Allah soll dir in Deutschland Vernunft beibringen. Du kannst nicht 'mal Spiegeleier braten. Wie willst du bei Telefunken Radiolampen herstellen? (1988: 14)

Das Zimmer war voller Rauch. Eine Männerstimme sagte: Freunde, machen wir die Tür auf, hier kein Auge ein Auge sehen. (1988: 44)

As seen above, when something culturally unfamiliar is supported by the context, deciphering its meaning is relatively straightforward. Also, in the second excerpt, along with the supporting context, Özdamar manipulates the literal translation of a Turkish idiom in a way that it arguably becomes more digestible for the German reader¹¹.

However, a few of the idioms that are translated literally might prove to be excessively challenging for the reader due to lack of sufficient supporting context:

Wir [the heroine and some of her female friends] aßen die Bohnen mit Lamm, er [a male Turkish immigrant called Hamza] aß selbst nicht, rauchte und pustete den Rauch in unsere Gesichter. [Hamza speaks:] 'Esst, meine Rosen, esst, ihr seid in dieser Welt und im Jenseits meine Schwestern.' (1988: 50)

In the excerpt when the male character addresses the female immigrants, uses a Turkish idiom¹². Obviously the meaning of that idiom could only be deciphered if one looks into multiple cultural levels (among others gender related, ethical, sociological, religious planes) it refers to. Yet, as this is not the case, the reader inevitably ends up at a loose end. On the other hand, this difficulty could also be read as a purposely employed strategy by the writer to contest those who are unfamiliar with Özdamar's native culture: Only those who make an additional effort to discover an unknown terrain are rewarded with the insight into *the other's* world.

¹¹ The Turkish idiom in question here is "deveye hendek atlatmak" ("get blood out of a stone" in English), a verbatim translation of which would be "to make the camel jump over a ditch". In her German translation Özdamar omits the word *ditch*, possibly in order to make the conjured-up image less complicated thus more understandable for the reader.

¹² The Turkish phrase here is "dünya ahiret bacısı olmak".

The employment of verbatim translations of Turkish idioms, names and expressions does not only help to convey ‘the foreignness’, but also opens up the possibility for enriching the other culture:

[...] the concept of cultural translation is complicated and contested by the respective subject positions of the translators. In ‘Die Aufgabe des Übersetzers’, Walter Benjamin cites the work of Rudolf Pannwitz [...]. Pannwitz, like Benjamin himself, is critical of translations that appropriate the soul of another language and subject it to the rule of the language, into which it is translated instead of equalizing the power and expressive balance between the two: ‘Unsere Übertragungen auch die besten gehen von einem falschen Grundsatz aus: Sie wollen das indische griechische englische verdeutschen anstatt das deutsche zu verindischen vergriechischen verenglischen [sic]’ (qtd. in Benjamin, ‘Die Aufgabe des Übersetzers’ 61).¹³

Özdamar’s efforts can also be evaluated from this Perspective of Benjamin. Her prose shows that while conveying Turkish (language thus culture) into German, does she not only render the meaning, but also through letting her mother tongue regenerates it with unexpected pushes to make the reader capable of touching the soul of the foreignness. Conveying the soul of one culture to the other, as the author herself also indicates, is nevertheless often challenging:

‘[...] I was also very keen, on a secondary level, to retain some “mistakes” in the book’s language. Readers must be able to experience for themselves the process the writer has gone through linguistically. They have to be made to stumble, as it were.’ (Horrocs and Kolinsky, 1996: 49)

In the process of cultural transfer *necessary mistakes* may occur, because dynamic workings of the inter-cultural experience itself is far away from being straightforward and not flawless.

Özdamar shifts her use of language and her pronunciation (which is textually reflected in the novel as it is) as her main character spends more and more time in Germany. As a result, when the heroine of the novel returns to Berlin for the first time (after having attended a German course), ‘Wonaym’ (a *necessary mistake* as Özdamar puts it) is transformed into the *proper* ‘Wohnheim’ (1988: 109); showing that the language is the vehicle of her both assimilation and foreignness.

Although some critics point out that Özdamar, while reflecting the realities of her native culture and country both in Germany and Turkey, at times falls into the trap of creating an undermining exotic image of the experience of immigration¹⁴; it would be unfair to suggest that *die Brücke vom goldenen Horn* constitutes of a sham oriental image as a whole. In the second part of the novel for instance, where the heroine of the novel travels in the eastern part of Turkey, the reader –along with the heroine who is also quite ignorant of that part of her own culture - encounters a fair portrayal of the ‘foreign’, which might present a balanced view of rural Turkish life at the time:

Hinten auf der Getreideladung des Lastwagens fuhren wir jetzt zur persisch-irakisch-türkischen Grenze in der Stadt Hakkari. Der Mond beleuchtete das Getreide, es roch sehr schön. Der Lastwagen fuhr steile Bergstraßen herauf, höher und höher, als führen wir zum Mond, wir rutschten mit dem Getreide nach vorne und nach hinten, unsere Haare voller Getreide. Wir konnten die Sterne mit den

¹³ “The fundamental error of the translator here, according to Pannwitz, is that he is fixated on the arbitrary status of his own language instead of letting the other language recharge it with a jolt.” (Seyhan, 1996: 416-417)

¹⁴ “Zweisprachige Hybridität setzt jedoch eine schärfer differenzierte Leserschaft voraus ...die Transliterationen Özdamars und ihre Abweichungen von grammatischen Regeln mögen einer deutschen Leserschaft exotisch erscheinen und deshalb das Risiko in sich bergen, orientalische Klischees zu verstärken.” (Boa, 1997: 127)

Händen fassen und den Mond mit Getreide füttern. Überall sahen wir Sternschnuppen, am Lastwagenfenster hörten wir Geräusche, als ob die herunterschneidenden Sterne gegen die Glasscheibe knallten. Es waren aber die Vögel, die gegen das Lastwagenfenster flogen. (1988: 278-279)

Im nächsten Dorf standen viele Bauern, Polizisten und zwei Offiziere auf dem Dorfplatz. Ein Mädchen aus dem Dorf hatte unten am Fluß mit einem fremden Mann gesprochen, und ihre Brüder hatten ihren Kopf zwischen zwei Steinen zerquetscht. (1988: 269)

First excerpt above depicts a night journey taking place on a truck in a remote provincial part in the mountains, close to the Iranian border. The moon illuminates vaguely surrounding crop fields that smell beautiful. They see lots of shooting stars in the clear sky. Yet as the reader starts becoming mesmerized by the beautiful atmosphere, they wake from this exotic dream by the sinister sound of the birds smashing on the windshield of the truck. In the second passage there is nothing but a shocking reality of extremely conservative way life of Turkey. The heroine and her friends come across some law enforcement officers investigating a case of a brutal murder and finds out that brothers of a young woman smashed her head with stones just because she had been seen with a young man chatting alone.

Conclusion

Die Brücke vom Goldenen Horn is a literary depiction of the lives of first-generation immigrants in Germany. These struggling characters who are of divergent backgrounds seem to be torn up between their native countries and the realities of a quite different cultural reality. Everything they experience in their chaotic *new home* melds into each other: Past and present, native and foreign cultures come together shaping peculiar formations, in which the native components do not necessarily lose all of their characteristics. In this turbulent process the past intervenes and the present rejects; the present intrudes and the past refuses. Özdamar regards this stormy experience in a rather positive light. As she puts it in an interview, “the whole thing runs like a simultaneous film in which images and yearnings merge without any gaps. When the two come together in this way, it makes for a beautiful encounter” (Horrocs and Kolinsky, 1996: 54).

As was the case for Özdamar personally, the heroine of her novel does not come empty-handed from what she experiences cross-culturally either; perhaps also thanks to her relatively liberal background and intellectual inclinations that pave the way for her to become happier in a politically more stable new environment in Germany. In terms of culture-transfer strategies which she brought into play, even if not fully comprehensible at all times, the strategies she employs seem to be capable of piquing her readers' curiosity. Afterall, when she published her first two novels (*Das Leben ist eine Karwanserei* and *Die Brücke vom Goldenen Horn*), the employment of mostly contextually supported verbatim, semi-literal and at times untranslated elements of Turkish language and culture aroused eagerness and created a great popularity in the target readership and literary circles in Germany; and this could perhaps qualify her earlier prose as a successful literary endeavor.

References

- Aytaç, G. (1997). Sprache als Spiegel der Kultur. Zu Emine Sevgi Özdamar's Roman *Das Leben ist eine Karawanserei*. In M. Howard (Ed.), *Interkulturelle Konfigurationen: zur deutschsprachigen Erzählliteratur von Autoren nichtdeutscher Herkunft*, (pp. 171-177). Iudicium.
- Boa, E. (1997). Sprachenverkehr: Hybrides Schreiben in Werken von Özdamar, Özakin und Demirkan". In M. Howard (Ed.), *Interkulturelle Konfigurationen: zur deutschsprachigen Erzählliteratur von Autoren nichtdeutscher Herkunft*, (pp. 115-138). Iudicium.
- Göçmener, B. (1989, September 17). Bei Heimat denke ich zuerst an Freunde und nicht an Länder. *Berliner Morgenpost*.
- Horrocks, D. & Kolinsky, E. (1996). Living and Writing in Germany: Emine Sevgi Özdamar in Conversation with David Horrocks and Eva Kolinsky. In Horrocks D. & Kolinsky E. (Eds.), *Turkish Culture in German Society Today*, (pp. 45-54). Berghahn.
- Horrocks, D. & Krause, F. (1996). Emine Sevgi Özdamar: "Black Eye and his Donkey": A Multi-Cultural Experience. In Horrocks D. & Kolinsky E. (Eds.), *Turkish Culture in German Society Today*, (pp. 55-70). Berghahn.
- Krause, F. (1997). Emine Sevgi Özdamar: Schwarzauge und sein Esel. In Breuer I. & Sölter A. (Eds.), *Der fremde Blick: Perspektiven interkultureller Kommunikation und Hermeneutik: Ergebnisse der DAAD-Tagung in London*, (pp. 229-247). Studien.
- Krause, F. (2000). Shadow Motifs in Emine Sevgi Özdamar's *Die Brücke vom Goldenen Horn*: A Corrective to the Limitations of Current Debates on Inter-Cultural Issues. *Debatte*, 8(1), 71-86.
- Özdamar, E. S. (1988). *Die Brücke vom Goldenen Horn*. Kiepenheuer & Witsch.
- Pfister, E. (1992, September 25). Ein Land wie eine Tür. *Der Standard*.
- Seyhan, A. (1996). Lost in Translation: Re-Membering the Mother Tongue in Emine Sevgi Özdamar's *Das Leben ist eine Karawanserei*. *German Quarterly*, 69(4), 414-426.
- Wierschke, A. (1997). Auf den Schnittstellen kultureller Grenzen tanzend: Aysel Özakin und Emine Sevgi Özdamar. In Fischer S. & McGowan M. (Eds.), *Denn du tanzt auf einem Seil: Positionen deutschsprachiger MigrantInnenliteratur*, (pp. 179-194). Stauffenburg.

47. Der Roman „Trigger“ von Wulf Dorn im Kontext des Psychothriller-Genres

Şenay KIRGIZ¹

APA:Kırgız, Ş. (2021). Der Roman „Trigger“ von Wulf Dorn im Kontext des Psychothriller-Genres. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 757-765. DOI: 10.29000/rumelide.897146.

Zusammenfassung

Diese Arbeit konzentriert sich auf die Hauptfigur Dr. Ellen Roth im Roman „Trigger“ von Wulf Dorn. Roth, die als Psychiaterin in dem Fachkrankenhaus für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik „Waldklinik“ arbeitet, lebt ein normales Leben mit ihrem Geliebten Christopher, der auch ihr Kollege ist. Der Roman „Trigger“, der 2009 von Wulf Dorn, der Deutsche Schriftsteller ist, verfasst wurde, wird im Kontext des Psychothriller-Genres behandelt, da er sowohl die Merkmale des Thriller-Genres trägt als auch die Psychologie der Charaktere betont. Ellen Roths gewöhnlichem Leben ändert sich plötzlich, dass sie eine Frau, die sie im Korridor des Krankenhauses sieht und wahrscheinlich eine Patientin ist, ausforschen möchte. Dr. Ellen Roth ist besessen von dieser Frau und sich verpflichtet, die Identität der Frau zu enthüllen. Die Leser befinden sich inmitten mysteriöser Ereignisse, Spannungen und Ängste darauf. Wulf Dorns Hilfe von den Psychiatern aus dem wirklichen Leben beim Schreiben des Romans ermöglicht dem Text, echte psychologische Begriffe zu verkörpern. Dies macht den Roman geeignet, um als Beispiel eines Psychothrillers behandelt zu werden. Die Arbeit zielt darauf ab, den Roman durch ein genaues Lesen und im Rahmen der Elemente des Psychothriller-Genres zu analysieren. In diesem Zusammenhang wird werkimmanente Methode im Lichte psychologischer Daten verwendet.

Schlüsselwörter: Wulf Dorn, Trigger, Thriller, Angst, Mysterium

Psikolojik-gerilim türü bağlamında Wulf Dorn'un "Psikiyatrist" romanı

Öz

Bu çalışma, Wulf Dorn'un "Psikiyatrist" adlı eserinin ana karakteri olan ve Orman Kliniği adlı Psikoterapi ve Psikosomati Psikiyatri hastanesinde psikiyatrist olarak görev yapan Dr. Ellen Roth üzerine odaklanmaktadır. Roth, aynı zamanda meslektaşı da olan erkek arkadaşı Christoph ile sıradan bir yaşam sürmektedir. Alman yazar Wulf Dorn'un 2009 yılında kaleme aldığı "Psikiyatrist" adlı eser, hem gerilim türünün unsurlarını taşımaları hem de karakterlerin psikolojilerine vurguda bulunması ile psikolojik-gerilim türü bağlamında ele alınacaktır. Ellen Roth'un sıradan yaşamı, hastane koridorunda gördüğü ve muhtemelen hasta olan bir kadını araştırmak istemesi ile birdenbire değişir. Doktor Ellen Roth bu kadını takıntı haline getirir ve kadının kimliğini ortaya çıkarmayı görev edinir. Bundan sonraki süreçte okur, Ellen Roth ile birlikte kendini gizemli olayların, gerilimin ve korkunun içerisinde bulur. Wulf Dorn'un eseri kurgularken psikiyatristlerden yardım alması, eser içerisinde gerçek psikolojik terimlerin bulunmasına olanak sağlamıştır. Bu da eserin Psikolojik-gerilim türü içerisinde ele alınmasını daha elverişli hale getirmiştir. Çalışmada, eserin yakın okuma yapılarak ve psikolojik-gerilim türünün unsurları çerçevesinde incelenmesi

¹ Dr. Öğr. Üyesi., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (Sivas, Türkiye), senay_kirgiz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8753-2859 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.01.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897146]

amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada, metne bağlı inceleme yöntemi psikolojik veriler göz önüne alınarak kullanılacaktır.

Anahtar kelimeler: Wulf Dorn, psikiyatrist, gerilim, korku, gizem

The novel “The Psychiatrist” by Wulf Dorn in the context of psychological thriller genre

Abstract

This study is focuses on the main character Dr. Ellen Roth in Wulf Dorn’s novel “The Psychiatrist” who works as a psychiatrist in a Psychotherapy and Psychosomatics hospital named the Forest Clinic. Roth lives a normal life with her boyfriend Christopher who is also her colleague. The novel “The Psychiatrist” authored by German writer Wulf Dorn in 2009 will be dealt with in the context of psychological-thriller genre as it both carries the characteristics of the thriller genre and emphasizes the psychology of the characters. Ellen Roth’s ordinary life changes suddenly that she wants to investigate a woman she sees in the hospital corridor and who is likely a patient is. Dr. Ellen Roth gets obsessed with this woman and she commits herself to revealing the identity of her. The readers find themselves amongst mysterious events, tension and fear after that. Wulf Dorn’s having received help from real life psychiatrist while writing the novel allows the text to embody real psychological terms. This makes the novel suitable to be dealt with as an example of a psychological-thriller. The study aims at analyzing the novel through a close reading und within the elements of the psychological-thriller genre. In this respect, an inherent method in the light of psychological data will be used.

Keywords: Wulf Dorn, psychiatrist, thriller, fear, mystery

Psychothriller als ein Genre „leitet vom Thriller-Genre ab, der sowohl ein Roman als auch ein Filmgenre ist und wie das englische Wort „to thrill“ schon impliziert, dazu dient, dem Zuschauer Schrecken einzujagen bzw. Angst zu machen“ (Schnell, 2009:4). Das Wort „thrill“ wird auf den Begriff „Nervenkitzel“ (Scherpe, 2013: 59) rekurriert. Das Psychothriller-Genre ist eines der Haupt-Subgenres des Thriller-Genres. Simon Ofenloch erklärt das Thriller-Genre mit dem folgenden Zitat:

Diese Gattung ist sowohl ein Film- als auch Romanggenre und teilt sich in verschiedene Subgenres. Charakteristisch für dieses Genre ist die Erzeugung eines Thrills, einer Spannung, die fortlaufend ist. Diese Spannung dauert während des gesamten Handlungsverlaufs. Das ist ein Spiel zwischen Erleichterung und Anspannung (Ofenloch, 2011).

Im Allgemeinen ist der Thriller mit dem Kriminalroman verbunden. Der Protagonist in Thrillern muss sich „mit moralischen, psychischen oder physischen Konflikten“ (Golde, 2002: 54) auseinandersetzen. Dies löst beim Leser bestimmte Emotionen aus, wie z.B. Angst, Erwartung oder Aufregung. Obwohl das Thriller-Genre dem Kriminal- oder Detektivroman ähnlich ist, haben Thriller-Genre und Detektivroman einige grundlegende Eigenschaften, die unterschiedlich sind. Die Differenz zwischen dem Thriller-Genre und dem Kriminal- oder Detektivroman wird mit dem folgenden Zitat ausformuliert:

Die Spannung, die der Thriller erzeugt, ist stets in die Zukunft, auf den Ausgang der fortlaufenden Ereignisse gerichtet, wiederum im Gegensatz zum Detektivroman, der eine rückwärts gerichtete Spannung aufbaut. Aus diesem Grund kann man im Zusammenhang mit dem Thriller von „Zukunftsspannung“ sprechen. Sie erzeugt im Vergleich zur „Rätsel- und Geheimnisspannung“ des

Detektivromans, die zum Nachdenken provoziert, eine starke Lesegeschwindigkeit“(Nusser, 2003: 54).

Die Spannung und das reine Mysterium sind unangenehm beim Mordwahn, da ein motivloser Verbrecher das wesentliche Räselelement einer Erzählung des Krimis sabotiert (Chibnall, Petley, 2002: 71). Aus diesem Anlass greifen viele verschiedene Schriftsteller den Hintergrund von „Zukunftsspannung“ auf und „im 19. Jahrhundert greifen Schriftsteller in mehreren Ländern allmählich den sozialpsychologischen Hintergrund von Verbrechen auf, womit sie die Psychologisierung der Kriminalliteratur durchsetzen und in die Richtung des Psychothrillers gehen“ (Zwaenepoel, 2004: 64).

In dem Psychothriller-Genre liegt der Schwerpunkt auf der Psychologie der Hauptfiguren. In den Werken, die im Psychothriller-Genre geschrieben werden, werden dem Leser die geistigen Welten der Figuren durch die Hinweise detailliert dargestellt. Die Charaktere sind mental im Zweifel und dies führt dazu, dass sie sich zunehmend in obsessive Charaktere verwandeln. Mit anderen Worten: „dem emotionalen Konflikt, der die Hauptfiguren verbindet, wird im Psychothriller besondere Beachtung geschenkt; er wird auf verschiedene Arten erzählt“ (Heinrichs, 2011: 111). Im Psychothriller ist dies ein sehr schwieriger Prozess, obwohl einige Hinweise gegeben werden, um den Charakteren zu helfen, die Realität zu verstehen. Daher erleben die Charaktere einen tiefen Konflikt zwischen ihren eigenen Gedanken und der Realität.

Das Psychothriller-Genre zeigt somit die Schwankungen in der emotionalen Welt der Charaktere, indem es diese mit Mysterien verbindet. Die Darstellung der emotionalen Welt der Charaktere im Psychothriller-Genre stellt Sharon Packer mit diesen Worten dar:

The general consensus is that psychology figures into the narratives of novels that are termed psychological thrillers. Consistent themes pertain to reality, perception, mind, questions about existence or purpose, issues of identity, and deliberations about death. Characters often try to determine what is true and what is not. Perception is distorted, because they misperceive the world around them or because their perceptions are altered by outside factors. The mind itself is a powerful force in the psychological thriller, and it is often used a location for narrative conflict. Characters often battle their own minds to reach a new level of understanding or perception (Packer, 2007: 87).

Wie man aus diesem Zitat entnehmen kann, führen ihre Gedanken sie in die Irre, während sie mit ihren obsessiven Gedanken kämpfen. Die Charaktere durchlaufen eher abnormale mentale Prozesse als normale mentale Prozesse. Sie versuchen, Ereignisse auf eine Weise zu lösen, die durch ihre eigenen Gedanken von der Realität entfernt ist.

Der Roman „Trigger“ von Wulf Dorn im Kontext des Psychothriller-Genres

Der Roman „Trigger“, den Deutscher Schriftsteller Wulf Dorn 2009 verfasste, konzentriert sich auf Dr. Ellen Roth, die als Psychiaterin in einer psychiatrischen Klinik arbeitet. Die Klinik ist ein großes Gesundheitszentrum, in dem die Patientin wegen ihrer psychischen Erkrankungen behandelt wird:

[...] die Waldklinik ist ein alteingesessenes, renommiertes Fachkrankenhaus für Psychiatrie mit achtzehn Stationen, dem sich jährlich mehr als zwölftausend Patienten anvertrauen. Wir beschäftigen nahezu sechshundert Mitarbeiter. Jeder Einzelne davon ist hervorragend qualifiziert, und sieht man einmal von unserem wunderbaren Parkgelände ab, fußt der gute Ruf unserer Klinik insbesondere auf unserem fachkundigen und kompetenten Service. Wir sind ein hervorragendes Team, von der Reinigungskraft bis zu den Chef- und Oberärzten [...] (Dorn, 2009: 110).

Ellen Roth ist so leidenschaftlich für ihre Karriere engagiert, dass sie keine Zeit mehr von ihren Patienten für ihr Privatleben hat. Die einzige Person, der sie in ihrem Privatleben einen Platz einräumt, ist ihr Geliebter und Kollege Christopher Lorch, mit dem sie darüber nachdenkt, dasselbe Haus zu teilen. Ellen dachte vielleicht mit der Folge der Erschöpfung während ihrer langen Arbeitszeit, als sie einen Blick auf einen Fremden auf ihrem Rückspiegel erhaschte. Sie kann ihre Überraschung über diese unheimliche Situation nicht verbergen:

Für einen Moment hatte sie den Eindruck, einer Fremden im Spiegel zu begegnen – einer Frau, die wesentlich älter war als sie. Unter ihren braunen Augen zeichneten sich Ränder ab, und das dunkle, kurzgeschnittene Haar, das ihr sonst einen kessen Ausdruck verlieh, wirkte stumpf und im Zwielicht des Autos beinahe grau (Dorn, 2009: 16).

Obwohl Ellen Roth dieses Ereignis als Folge langer Arbeitszeiten erklärt, fühlt sich der Leser für einen Moment unwohl, das Aussehen einer fremden Person auf dem Spiegel zu lesen. Dieses Gefühl der Unruhe wird häufig in Romanen gesehen, die im Psychothriller-Genre geschrieben wurden. Dies ist eigentlich ein Zeichen dafür, dass mysteriöse Ereignisse ab dem Beginn des Romans stattfinden werden. Eine seltsame Person, die auf dem Spiegel erscheint, ist auch in Psychothriller Filmen eine effizient eingesetzte Methode. Der Spiegel markiert im Roman „Trigger“ nicht nur einen Apparat für die Bespiegelung, sondern auch den der Verwandlung in anderes „Ich“. Kurt Röttgers und Monika Schmitz-Emans stellen fest: „Ergebnis ist das Verschwinden des ursprünglichen Selbst im Spiegel, verbunden mit dem Auftauchen einer neuen Identität“ (Röttgers, Schmitz-Emans, 2008:170).

Als Christopher in seine Heimat Australien reist, muss Ellen sich auch um seine Patienten kümmern und es gibt insbesondere eine Patientin, mit der sie sich befassen muss. Diese Frau, deren Identität nicht bekannt ist, wurde Gewalt ausgesetzt und sie erleidet ein Trauma. Für ihren psychischen Zustand wurde ÖIV *“BIF: Ein Besonders Interessanter Fall”* (Dorn, 2009: 27) diagnostiziert. Ellen bringt nahe über die Akte dieser Patientin. Sie ist gespannt darauf, sie näher kennenzulernen. Sie trifft auf die Patientin am Ende es Korridors. Die Frau sieht zerzaust aus und möchte nicht sprechen. Das erste, was sie sagt, ist „Mann“ (Dorn, 2009: 31). Zuerst glaubt Ellen, dass der Frau von ihrem Ehemann oder Freund Gewalt ausgeübt wurde. Während sie weiter reden, erwähnt sie jemanden, den sie den „Schwarzen Mann“ (Dorn, 2009: 32) nennt und beginnt plötzlich mit der Stimme eines Kindes zu singen: „der Schwarze Mann, der Schwarze Mann. Wer hat Angst vorm Schwarzen Mann?“ (Dorn, 2009: 32). Ellen stellt ihre Fragen, um herauszufinden, wer der Schwarze Mann ist. Die Patientin bittet Ellen „Wenn er kommt, musst du davonlaufen“ (Dorn, 2009: 35). Ellen ist für eine Weile verrückt nach Chris weil er ihr diese Patientin anvertraut.

Die Erwähnung des Schwarzen Mannes im Gespräch zwischen der Patientin, deren Identität nicht bekannt ist, und Ellen weckt Ellens Neugier. Sie beginnt darüber nachzudenken, wer dieser Mann sein könnte. Ellen, die in dieser Nacht Dienst hat, geht in das Zimmer der Patientin, um zu sehen, wie es ihr geht. Die Patientin ist wiederum nicht bereit, viel zu kommunizieren. Das einzige, worüber sie spricht, ist der Schwarze Mann. Sie sagt Ellen, dass der Mann sie fangen wird, wenn sie die Klinik verlässt. Ellen bittet sie zu erklären, wer dieser Mann ist. Die Antwort der Frau ist sehr interessant: „weil er mit dir spielen will“ (Dorn, 2009: 63). Ellen wundert sich, warum der Mann mit ihr spielen möchte. Dieser Gedanke erweckt Neugier in ihr für den Schwarzen Mann. Ellen geht zurück in ihr Büro und beginnt über die Patientin nachzudenken. Sie beginnt seltsame Gefühle gegenüber der Patientin zu haben. Sie sieht es als Pflicht, herauszufinden, wer sie ist. Dies ist eine außergewöhnliche Situation für Ellen, die niemals Kompromisse in Bezug auf ihr Berufsleben eingeht. Sie muss herausfinden, wer die Frau ist, um ihr helfen zu können. Sie teilt diesen Gedanken mit ihrem Freund Dr. Mark Behrendt, der in

derselben Klinik arbeitet. Nach dem gemeinsamen Abendessen bringt Ellen Mark zu seinem Haus. Als sie weiter zu ihrer Pension geht, sieht sie einen Großen, dünnen Mann:

Ungefähr hundert Meter vor ihr schien eine hochgewachsene Gestalt neben einem Baum zu stehen. Ein großer, schlanker Mann. Ein schwarzer Mann (Dorn, 2009: 73).

Dieser Mann macht sie unruhig. Während der ganzen Nacht denkt Ellen an den schlanken Mann. Wenn ihr Arbeitstag am nächsten Morgen beginnt, kann Ellen nur an die seltsame Patientin und den mysteriösen Schwarzen Mann denken. Ellen und Mark gehen in das Zimmer der Frau. Mark sagt Ellen, dass dieser Raum keinem solchen Patienten gehört. Ellen ist entsetzt. Sie ist sicher, dass die Frau, mit der sie zuvor gesprochen hat, in diesem Zimmer war. Sie sagt Mark, dass dies unmöglich ist. Mark erklärt diese Situation mit dem folgenden Zitat:

Ich weiß nicht, mit wem du gestern in diesem Raum gesprochen hast, aber es kann keine Patientin dieser Station gewesen sein. Zumindest keine, die in diesem Zimmer untergebracht ist (Dorn, 2009: 90).

Die Krankenschwester Corala, die neben ihnen ist, sagt Ellen, dass Mark Recht hat. Wenn sich keine Patientin im Zimmer Nr. 7 befand, mit wem hat Ellen in den letzten drei Tagen gesprochen? Ellen kann diese Frage nicht beantworten. Die Patientin und der Schwarze Mann werden ziemlich mysteriös. Ellen muss die Frau finden, um zu beweisen, dass sie mit ihr gesprochen hat. Sie beginnt, ihre Arbeit in diesem obsessiven Geisteszustand zu verzögern. Ellen, die die Aufmerksamkeit des Krankenhausleiters auf sich zieht, nimmt sein Angebot an, sich eine Auszeit zu nehmen. Aber sie hat während ihres Urlaubs nur eines im Kopf: herausfinden, wer die Patientin und der Schwarze Mann sind.

Auf dem Heimweg merkt sie, dass ihr ein Van folgt. Als sie ihre Wohnung betritt, klingelt das Telefon. Es ist der Schwarze Mann. Er sagt Ellen, sie soll in den Wald in der Nähe der Klinik gehen. Als Ellen am nächsten Tag dorthin geht, sieht sie ein kleines Mädchen. Das kleine Mädchen, das sie im Wald sieht, ist ein Symbol sowohl im Horror- als auch in Psychothriller-Genre. Das Sehen eines Kindes in einer angespannten Szene löst sowohl bei den Zuschauern als auch bei den Lesern eine Angst aus. Katharina Wesselmann kommentiert diese Situation folgend: „[...] vermittelt das Kindmotiv als einer der Archetypen des kollektiven Unbewußten zwischen der „ablehnenden Haltung des Bewußtsein und dem „horror vacui des Unbewußten“ (Wesselmann, 2001: 217).

Sie sagt Ellen, dass er schon auf sie wartet (Dorn, 2009. 136). Als Ellen dem Mädchen folgt, die ein geblühtes gemustertes Kleid trägt, schlägt jemand Ellen auf den Rücken. Der Schwarze Mann liegt auf ihrem Rücken und sagt zu ihr: „Du bissst ein bösssesss, neugierigesss Mädchen“ (Dorn, 2009: 140). Sie schafft es, dem Mann und dem Wald zu entkommen. Nach diesem Ereignis befinden sich Ellen und der Leser zusammen in einem mentalen Krieg. Für den Leser ist das Geheimnis des Schwarzen Mannes beunruhigend. Er spielt mit Ellen. Ellen beginnt dann, obsessiv zu handeln. Sie beginnt sich wie ihre Patienten zu verhalten, die sie als Psychiaterin behandelt. Das Fangspiel mit dem Schwarzen Mann löst eine tiefe Angst in ihr aus, macht ihr aber auch Freude. Der Schwarze Mann ist wie das größte Rätsel ihres Leben. Sie verbringt stressige und unruhige Tage, um dieses Rätsel zu lösen. Währenddessen versuchen die Leser gleichzeitig, dieses Mysterium mit Ellen zu lösen: „Wer ist dieser Mann?“. Der Leser, der damit beschäftigt ist, das Mysterium der Patientin und des Schwarzen Mannes zu lösen, versucht aus Ellens innerer Stimme im ganzen Buch einen Sinn zu erstellen. Das Gefühl zu erzeugen, während des Lesens ein Rätsel zu lösen, ist eines der Merkmale des Psychothriller-Genres.

Das hier erwähnte Rätsel ist keins des Verbrechens, sondern eines der Figuren. Meinhard Mair stellt das mit folgenden Worten dar:

Im Thriller [...] verliert das Rätsel des Verbrechens fast seine handlungsstrukturierende dramaturgische Funktion. In den Vordergrund rücken die Strukturelle Behandlung anhaltend bedrohlicher, unabgeschlossener Serien-Verbrechen und die thematische Darstellung verbrecherischer Dispositionen, die den Figuren bewußt oder nicht bewußt sind. Wird das Verbrechen vollständig in die Psychologie der Figuren verlegt, entsteht durch eine gesteuerte, defektive Informationsvergabe des Erzählers oder das auktoriale Erzählverhalten anhand einer pathogenen Fokalisierungsfigur ein Verwirrspiel für den Leser (Mair, 2015: 107).

Ohne Ruhe oder Schlaf setzt sie ihre Forschung fort. Ihr Geliebter hat keine Ahnung, was los ist. Ellen geht zum Jordan Hotel, um etwas Ruhe zu finden. Sie spürt, wie eine Hand ihr Handgelenk packt und vor Angst zittert. Die Besitzerin der Hand ist das kleine Mädchen aus dem Wald, aber plötzlich verschwindet sie. Ellen wundert sich allein darüber: „Verliere ich jetzt den Verstand, oder ist das bereits passiert?“ (Dorn, 2009: 197). Sie beginnt auch, ihre geistige Gesundheit in Frage zu stellen. Was sie erlebt hat, wird aus der Realität entfernt. In Ihrem Kopf ist eine Stimme, die ihr sagt, was sie tun soll. Im Gegensatz zu Ellen, die im wirklichen Leben ruhiger und rationaler ist, ist die Stimme in ihrem Kopf gewalttätiger und hastiger.

Einige Zeit später geht Ellen nach einem Namen, den sie für den Schwarzen Mann hält: Alexander Eschenberg, der ein Antiquar ist. Als Ellen in die Buchhandlung geht, sieht sie ein Buch mit dem Titel „Bunter Märchenschatz“ (Dorf, 2009: 201). Wenn sie das Buch öffnet, sieht sie das Rotkäppchen-Märchen und fühlt sich sehr verunsichert. Dieses Gefühl, das sie nicht verstehen kann, ist ziemlich beunruhigend. Als sie versucht, Informationen über das Buch zu erhalten, erzählt der Buchhändler ihr, dass ihr Geliebter Chris eine Kopie davon gekauft hat. Nun ist Chris auch in der Liste der Verdächtigen. In diesem Augenblick tritt Ellens unheimliche innere Stimme ein: „Magst du Märchen, kleine Ellen?“ (Dorn, 2009: 205). Sie fühlt den Schwarzen Mann direkt wie hinter sich. Es ist jedoch niemand anderes in der Buchhandlung. Ellen beginnt zu denken, dass jeder Mann, den sie sieht, der Schwarze Mann ist. Die Spannung, die der Schwarze Mann erzeugt, ist während der gesamten Arbeit zu spüren. Der Leser beginnt, viele Charaktere im Roman mit ihm zu identifizieren. Jeder Charakter, den Ellen mit Argwohn anspricht, ist eine Kandidatur, um auch für den Leser der Schwarze Mann zu sein. Wulf Dorn erklärt diese verdächtige Situation auf der Achse des Halle Berry Neuron Konzepts. Halle Berry Neuron wird mit dem folgenden Zitat ausformuliert:

Ein anderes Neuron wurde von Fotos und Zeichnungen von Halle Berry angeregt, sogar von ihrem Namenszug. Obwohl dieses Neuron auf ein Bild von Halle Berry in ihrem Kostüm als Catwoman reagierte, sprach es nicht auf das Foto einer anderen Frau in einem Catwoman-Kostüm an. Andere Nervenzellen sprachen auf Julia Roberts, Kobe Bryant, Brad Pitt, Bill Clinton oder sogar berühmte Gebäude wie der Oper von Sydney an. Niemand kann genau sagen, was diese Nervenzellen wirklich tun, aber eine Hirnregion, in der sie anzutreffen sind, ist an der Herausbildung neuer Erinnerungen beteiligt. (Aamodt, Wang, 2008: 71).

Unter dem Einfluss des Halle-Berry-Neurons zeigt Ellen zunehmend ein paranoides Verhalten. Der größte Helfer Ellens in diesem Prozess ist ihr Kollege Mark. Ellen beginnt bei Mark zu bleiben, nachdem ihre Katze Sigmund an einem mysteriösen Tod stirbt. Sie sieht ein Filmplakat an der Wand in Marks Haus. Es ist das Poster des David Lynch-Films *Mulholland Drive*. Ellen sagt selbst: „Ich höre mich schon an wie eine meiner Patientinnen oder wie die Hauptfigur in einem David-Lynch-Film“ (Dorn, 2009: 218). Dieses Zitat ist ein Hinweis, der dem Leser präsentiert wird. Wulf Dorn fikionalisiert bestimmte Elemente über das Ende des Romans auf mehrdeutige Weise. Das Filmplakat an der Wand ist eines der Beispiele. Maria Reitzki stellt für die Filme wie „Mulholland Drive“ fest: „[...]

eine Unterscheidung zwischen Filmen, die lediglich für den Zuschauer eine Überraschung über die wahre Identität einer Hauptfigur bereithalten, und Filmen wie *The Sixth Sense*, *Fight Club*, *Memento*, *Mullholland Drive*, *Donnie Darko* oder *The Others*. Zum einen handelt es sich in diesen Filmen ausnahmslos um den Protagonisten, dessen wahre Identität überraschend aufgedeckt wird“ (Reitzki, 2009: 14).

Mit Hilfe von Mark beginnen die beiden mit einem Hacker, genannt Volker Nowak, zu arbeiten. Nowaks Aufgabe ist herauszufinden, wer die Patientin ist, deren Identität unbekannt ist. Als Ergebnis seiner Forschungen weisen Allzeichen auf ein Mädchen hin. Das kleine Mädchen im Foto, das ungefähr dreißig Jahre alt in der heutigen Zeit ist. Das Mädchen namens Lara Baumann war in ihrer Kindheit verschwunden und wurde nie gefunden. Im Roman gibt es eine Geschichte über Lara Baumann: „Lara Baumann, geboren am 26. November 1979 in Freudenstadt. Das liegt doch im Schwarzwald, nicht wahr?“ (Dorn, 2009: 270). Ellen ist überrascht und sagt, dass aber sie am selben Tag und im selben Ort geboren wurde (Dorn, 2009: 271). Dies wird von allen als interessanter Zufall empfunden. Als Lara Baumann neun Jahre alt war, verschwand sie auf dem Sallinger Hof im Wald, während sie mit ihrer Cousine Nicole spielte. Die Suche liefert kein Ergebnis und das kleine Mädchen verschwindet einfach. Mark erreicht ihre Cousine, Nicole Keppler. Während Mark mit Nicole spricht, ruft ihn Volker an. Volker hat Laras Fotos in das Gesichtserkennungsprogramm hochgeladen und die Ergebnisse zeigten Ellen Roth. Mark steht unter großem Schock. In diesem Moment mischt sich Nicole ein und sagt, dass Ellen Lauras zweiter Vorname ist (Dorn, 2009: 305). Danach dialogisieren Mark und Nicole mit dem folgenden Zitat:

Aber wieso nennt sie sich Roth? (Dorn, 2009: 305)

Annemarie Baumann hat sich im Herbst 1989 von ihrem Mann scheiden lassen und wieder ihren Mädchennamen angenommen. Sie wird es gewesen sein, die Lara in Ellen Roth hat umbenennen lassen (Dorn, 2009: 306).

Mit Bezug auf den Dialog sucht Mark Ellen auf, aber sie ist in denselben Wald gegangen, in dem Lara Baumann verschwunden war. Sie sieht Wolfram Masurke im Wald, der Pilze sammelt. Ellen verliert die Auffassung der Realität. Sie denkt, dass es der Schwarze Mann ist und greift ihn an. Der Mann erhält zwei Messerwunden und fällt hin. Mark, der gekommen ist, um Ellen im Wald zu finden, sieht, dass sie wiederholt das Skalpell in ihre Hand steckt. Ellen und Herr Masurke werden ins Krankenhaus gebracht. Dr. Ellen Roth wird in der Klinik eingeliefert, wo sie als Psychiaterin arbeitet.

Ihre wahre Identität Lara Baumann spielte im Sommer 1989 mit ihrer Cousine Nicole auf dem Sallinger Hof im Wald. Lara wurde neugierig auf das, was auf dem Hof war. Sie schob das schwere Tor des Hofes und es schloss sich von selbst. Als Nicole die Tür nicht öffnen konnte, ging sie, um Hilfe zu holen. In diesem Moment kam Laras Onkel Harald Baumann vorbei und betrat den Hof. Onkel Harald hatte von Geburt an einen geistigen Mangel und vergewaltigte Lara genau dort und dann dauerte es an. Diese Veranstaltung war für Laras Vater Professor Dr. Karl Baumann, der an einer Universität arbeitete und versuchte, das Geschehen zu vertuschen, ziemlich peinlich. Seine Frau konnte dieses Verhalten ihres Mannes nicht tolerieren. Sie ließ sich von ihrem Ehemann scheiden und ging mit ihrer Tochter. Sie änderte den Namen ihrer Tochter in Ellen Roth. Ellen erinnert sich seit Jahren nicht mehr an ihre wahre Identität und das tragische Ereignis, das sie erlebt hat. Dies wird in der Psychologie als dissoziative Fugue bezeichnet. Dies ist die Flucht des Individuums aus dem wirklichen Selbst. Die Merkmale der dissoziativen Fugue stellt in der Arbeit „Psychiatrie, Psychosomatik, Psychotherapie“ mit folgenden Worten dar:

Eine dissoziative Fugue kann Symptom der dissoziativen Identitätsstörung sein, wird dann aber nicht als eine eigenständige Störung diagnostiziert. Sie darf nicht durch eine neurologische Störung z.B. eine Temporallappenepilepsie, durch Alkohol-oder Medikamentenabusus oder durch eine andere medizinische Bedingung erklärt werden. Traumatische und emotional belastende Ereignisse spielen entscheidende Rolle in der Auslösesituation (Müller, Laux und Kapfhammer, 2017: 2073).

Die Konflikte im Innenleben von Ellen, ihre Identitätskrise und die Verwandlung in einen unaufhörlich besessenen Charakter stehen im Mittelpunkt des Romans.

„Trigger“ ist ein Werk, bei dem mit Spannungen meisterhaft fiktionalisiert ist. Das Mysterium, das ein Merkmal des Psychothrillers ist, wird während des gesamten Werks wirksam. Die Realität, die sich aus den allen Forschungen ergibt, ist, dass Lara Baumann ihre Vergangenheit aufgrund ihres Traumas vergessen und als Ellen Roth zu leben begonnen hat. „Das Rotkäppchen“ ist ein auslösendes Zeichen, um sich an die Vergangenheit zu erinnern. Ellen erlebt in einer Identitätskrise, die zur Erinnerung daran führt, dass sie tatsächlich Lara Baumann ist. Für den Leser ist es schwierig, die Stücke zu einem Leserlebnis zusammenzufügen, das zwischen Realität und Traum liegt. Die Pflicht des Lesers besteht darin, die Stücke miteinander zu verbinden und zu einem Ergebnis zu gelangen.

Der Roman überrascht den Leser mit seinem Ende. Für den Leser ist es schwierig zu erraten, dass der Schwarze Mann tatsächlich Onkel Harald ist. Dies ist Ziel des Psychothrillers. Im Gegensatz zu der ruhigen und bescheidenen Ellen ist Lara Baumann ziemlich aggressiv. Ellen sperrt ihre wahre Identität-Lara Baumann- in die dunkle Zelle ihres Bewusstseins ein und blockiert sie. Das Märchen „Rotkäppchen“ bringt ihr manche Erinnerungen zurück. Die Beziehung zwischen dem Rotkäppchen-Lara Baumann und dem Wolf-Onkel Harald führt bei Ellen zu einem angespannten Geisteszustand. Chris, der das merkt, will Ellen helfen. In einer Nacht sind sie im Keller, es gibt einen Stromausfall und Ellen wird unberechenbar. Chris hält ihre Hand, um sie zu beruhigen. Ellen schiebt ihn in großer Not zurück. Ein Nagel an der Wand steckte in dem Nacken von Chris und er stirbt (Dorn, 2009: 383). Ellen unterdrückt dieses Ereignis in ihrem Bewusstsein ebenso wie ihr eigenes erlebtes Trauma und lässt sich glauben, dass Chris nach Australien gegangen ist.

Am Ende des Romans bringt der Krankenpfleger Marion ihr Mittagessen in der speziellen Patiensstation der Waldklinik und nennt sie als Ellen. Ellen murmelt etwas. Als Marion sich ihr nähert, sagt Ellen: „Lara. Ich heiße Lara“ (Dorn, 2009: 390).

Fazit

Neben der Darstellung der Schwankungen, die in der geistigen Welt der Charaktere verkörpert werden, beinhaltet der Psychothriller auch Emotionen wie Affektivität, Neugier und Angst. Diese Gefühle werden auch beim Leser erweckt. Das Unbehagen und die Angst der Charaktere gehen auch auf die Leser über. In Werken, die in diesem Stil geschrieben sind, wird die Wahrnehmung der Realität ambivalent. Die Charaktere, die zwischen real und imaginär fest sitzen und nicht mehr unterscheiden können, fühlen sich mehr und mehr misstrauisch. Im Zentrum des Romans „Trigger“ steht eine Frau, die zwischen harter Realität und dem Traum bleibt. In diesem Zusammenhang bezeugt der Leser in dem Roman die geistige Welt der Hauptfigur Dr. Ellen Roth.

In der Figurenkonstellation hat Ellen Roth eine wichtigste Rolle, wie sie sich nach der Patientin und dem Schwarzen Mann in eine obsessive, müde und angstvolle Person verwandelt. Aus diesem Grund teilt Wulf Dorn das Buch in zwei Hauptteile. Ellen, die im ersten Teil hinter der Patientin und den Schwarzen Mann her ist, erscheint im zweiten Teil als Lara Baumann. Lara, die von ihrem Onkel

vergewaltigt wurde, hat dieses Ereignis aufgrund des Traumas, das sie erlebt hat, vollständig blockiert. Die Geschichte von Lara Baumann-Ellen Roth ist sowohl voller Spannung als auch dramatisch.

„Der Schwarze Mann“ ist das Symbol für die ungesunde Gemütsstimmung von Ellen. Der Schwarze Mann treibt sie zum Wahnsinn. Ihr ruhiges und rationales Temperament verwandelt sich in ein gewalttätiges Verhalten. Auch fühlt der Leser sich ziemlich neugierig gegenüber dem geheimnisvollen Schwarzen Mann. „Die Neugier“ ist ein deutliches Merkmal für das Psychothriller-Genre.

Wulf Dorn konzentriert sich insbesondere auf die Beziehung zwischen Ellen Roth-Lara Baumann. In dieser Erzählung spielen psychologische Elemente eine wichtige Rolle. Die Anspannung der Erzählung rührt vom Konflikt der Hauptfigur mit sich selbst. In diesem Zusammenhang ist der Roman „Trigger“ von Wulf Dorn ein gutes Beispiel für das Psychothriller-Genre, da er beim Leser sowohl Aufregung erzeugt als auch psychologische Begriffe verwendet.

Literaturverzeichnis

- Aamodt, S., Wang, S. (2008). *Welcome to your brain: ein respektloser Führer durch die Welt unseres Gehirns*. 2. Auflage, München: Verlag C.H. Beck oHG.
- Chibnall, S. and Petley, J. (2002). *British Horror Cinema*. New York: Routledge.
- Dorn, W. (2009). *Trigger*. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Golde, I. (2002). *Der Blick in den Psychopathen Struktur und Wandel im Hollywood-Psychothriller*. Kiel: Ludwig.
- Hans-Jürgen Möller, Gerd Laux, Hans-Peter Kapfhammer (Hrsg.), (2017). *Psychiatrie, Psychosomatik, Psychotherapie*. 5. Auflage, Berlin. Springer Verlag GmbH.
- Heinrichs, S. (2011). *Erschreckende Augenblicke: die Dramaturgie des Psychothrillers*. München: Herbert Utz Verlag GmbH.
- Mair, M. (2015). *Erzähltextanalyse: Modelle, Kategorien, Parameter*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Nusser, P. (2003). *Der Kriminalroman*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Ofenloch, S. (Februar 2011). „Über den Thriller“, *ARTE*, (16).
- Packer, S. (2007). *Movies and the Modern Psyche*. United States of America: Praeger Publishers.
- Reitzki, M. (2009). *Das Mindfuck Movie „Fight Club“*. Ein Filmtrend des zeitgenössischen Kinos mit Veranschaulichung seiner Funktionsweise an einem Prototyp: "Where is my mind?". Grin Verlag.
- Röttgers, K., Schmitz-Emans, M. (Hrsg.) (2008). *Spiegel-Echo-Wiederholungen*, Essen: Die Blaue Eule. In: Sascha S. (2016). *Zwischen Anwesenheit und Abwesenheit: Die Figur des Verschwundenen in der Literatur der Moderne und Postmoderne*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag GmbH.
- Scherpe, C. (2013). „Ich war tot“: *Linguistische Analyse literarischer Texte: Am Beispiel Sebastian Fitzeks Roman „Die Therapie“*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Schnell, H. (2009). *Kriminalisierung psychischer Krankheiten im Film am Beispiel von James Mangolds 'Identität' (2003)*. Norderstedt: Grin Verlag.
- Wesselmann, K. (2011). *Mythische Erzählstrukturen in Herodots "Historien"*. Berlin: Walter de Gruyter Verlag GmbH & Co. KG.
- Zwaenepoel, T. (2004). *Dem guten Wahrheitsfinder auf der Spur: das populäre Krimigenre in der Literatur und im ZDF-Fernsehen*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH.

مرثية الفرزدق لابن أخيه: دراسة تحليلية أسلوبية

Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER¹

APA: Abdul Qader, M. H. M. (2021). el-Farazdaq'ın yeğeni için ağıtı: Analitik ve biçimsel bir çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 766-781. DOI: 10.29000/rumelide.897384.

المخلص

تتناول هذه الورقة البحثية دراسة تحليلية أسلوبية لقصيدة الفرزدق في رثاء ابن أخيه محمد. وقد عُرف عن الفرزدق قسوة طبعه واشتهاره بنقائضه مع جدير. من هنا كانت هذه المرثية علامة بارزة في نتاج الفرزدق الشعري. وقد سعت هذه الورقة البحثية إلى دراسة المضامين الموضوعية لهذه القصيدة، والكشف عن أبرز التقنيات الأسلوبية التي مثلت الغالب اللغوي لتلك المضامين. ومن أجل تحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي المضموني، والمنهج الأسلوبية. وتنقسم الدراسة إلى قسمين رئيسيين: الأول: التحليل المضموني، وفيه عملت الدراسة على تقسيم القصيدة إلى عدة مقاطع يمثل كل منها جانباً مضمونياً. والثاني: التحليل الأسلوبية، وهو ينقسم إلى قسمين: التحليل الأسلوبية اللغوي، والتحليل الأسلوبية الصوتية. وشمل التحليل الأسلوبية اللغوي عدة جوانب هي الألفاظ من حيث المعجم الشعري ومن حيث الجزالة والسلاسة، والتكرار: اللفظي والمعنوي والأسلوبية، والإطناب. أما التحليل الأسلوبية الصوتية فتناول دراسة موسيقية للقصيدة من حيث الوزن والقافية والإيقاع. وقد خلصت الدراسة إلى أن المضامين الشعرية في القصيدة لم تخرج عن الإطار المتعارف عليه للمرثية من ذكر مناقب المرثي والتعبير عن الألم والحزن من قبل الرائي. أم على الصعيد الأسلوبية فقد لعبت تقنيات الأسلوبية دوراً لافتاً في إبراز المعاني الشعرية فضلاً عن المعاني الضمنية التي أوحى بها هذه الأساليب الفنية. كما خلصت الدراسة إلى أن الفرزدق أجاد في هذا اللون الشعري، وأن إقلاله في نظم الشعر في هذا الموضوع لا يتعلّق بأمور فنية أو ضعف شعري في هذا الباب. وتوصي الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات على القصائد التي قيلت في مواضيع يندر أن تُطرق لدى قائلها، بغية تسليط الضوء على هذه الظواهر الفريدة لدى هؤلاء الشعراء.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية وآدابها، اللغة العربية وبلاغتها، الشعر الأموي، الرثاء، الأسلوبية، الفرزدق.

48. el-Farazdaq'ın yeğeni için ağıtı: Analitik ve biçimsel bir çalışma

Öz

Bu makale, el-Farazdaq'ın yeğeni Muhammed'e yakındığı şiirine yönelik analitik ve üslupla ilgili bir incelemeyi ele almaktadır. el-Farazdaq çok sert biri olarak biliniyordu ve aynı zamanda Carîr ile şiirsel tartışmalarıyla ünlüydü. Dolayısıyla bu ağıt, edebi eserleri içerisinde bir mihenk taşıdır. Ayrıca bu makale, bu şiirin tematik içerik incelemeyi ve bu içeriklere dil modelini temsil eden en belirgin üslup tekniklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle bu çalışma, içerik analizi yöntemine ve stilistik yöneme dayanmaktadır. Bu makale iki ana bölüme ayrılmaktadır: Birincisi, şiirin içerik çeşitliliğine göre birkaç bölüme ayrıldığı içerik analizi, ikincisi ise üslup analizi olup o da iki bölüme ayrılmaktadır: Dilsel üslup analizi ve makalenin birçok biçimsel özelliği bulunduğu fonetik üslup yönetm. Dilsel üslup analizi, diksiyon ve şiirsel akışın düzgünlüğü gibi birçok yönü ve buna ek olarak fikirlerin, kelimelerin ve sözün tekrarını kapsamaktadır. Fonetik üslup analizine gelince, o şiiri müzikal açıdan ele alıp ölçü, kafiye ve ritim bakımından incelemiştir. Bu inceleme, şiirsel içeriğin genellikle merhumun erdemlerini kutlayan ve ölümünün üzüntü ve acısını dile getiren standart ağıt şiirlerinin ortak çerçevesinin dışına çıkmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şiirin üslup düzeyi ise bu sanatsal üslupların ilham verdiği kapalı anlamların yanı sıra şiirsel çağrışımları göstermede varyant üslup teknikleri ile önemli rol oynamıştır. Aynı şekilde bu inceleme, el-Farazdaq'ın bu şiir türünde üstün olduğunu ve bu konuda şiir yazmayı azaltmasının teknik meselelerle veya şiirsel bir zayıflıkla ilgisinin olmadığı sonucuna varmıştır. Bu çalışma, şairlerde

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati ABD (Denizli, Türkiye), mabdulqader@pau.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6031-7702 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897384]

bulunan bu eşsiz fenomenleri açığa çıkarmak amacıyla söyleyenlerin nadiren bahsettikleri konular hakkında dile getirilen şiirler üzerinde daha fazla inceleme yapılmasını önermektedir.

Anahtar kelimeler: Arap dili ve edebiyatı, Arap dili ve belagati, deyişbilim, Emevi şiiri, ağıt, el-Farazdaq

Al-Farazdaq's eulogy for his nephew: An analytic and a stylistic study

Abstract

This paper tackles an analytical and a stylistic study to *al-Farazdaq's* poem when he lamented his nephew Mohammed. *al-Farazdaq* was known for being a very tough person and he, also, was famous for his poetic dispute with *Jareer*. Hence, this poem was a prominent benchmark in his literary works. Moreover, this paper aims to study the subjective content of this poem and to uncover the most noticeable stylistic techniques that represent the lingual model to these contents. Therefore, this paper is based on the content analytical approach and the stylistic approach. This paper consists of two main sections: first, the content approach in which the poem was divided into several parts according to their content diversity. Second, the analytical approach and also it is divided into two sections: the lingual stylistic approach and the phonetic stylistic approach in which the paper found out many stylistic features. The stylistic analysis covers many aspects such as the diction and the smoothness of the poetic flow. In addition, the study covers the repetition of ideas, words and wordiness. As for the phonetic stylistic approach, it tackled the poem from a musical point view and examined the meter, rhythm and rhyme. The study found out that the poetic content didn't extend outside the common frame of the standard eulogy poems that usually celebrate the deceased's virtues and mourn his/her death. As for the stylistic level of the poem, the variant stylistic techniques play a major role in showing the poetic connotations in addition to the underlined themes. Similarly, the paper revealed that *al-Farazdaq* was superior in this genre of poetry and he is being concise in his poetry has nothing to do with stylistic issues or a poetic weakness. This study recommends performing more studies and papers on the poems that was written about rare topics that were rarely tackled by their poets to highlight this unique phenomenon of these poets.

Keywords: Arabic language and literature, Arabic language and rhetoric, The Umayyad poetry, eulogy, stylistics, al-Farazdaq

Summary

Al-Farazdaq (641-732) whose real name is: *Hammâm ibn Şa 'şa 'ah ad-Dârimiy at-Tamîmiy*. He was famous for his pride, satire and praise poetry. Also, he was known for his poetic dispute with *Jareer* (653-728) who was famous for combination of pride and satire poetry. He wrote very little outside these poetic genres especially in eulogy to the extent that when his wife died, she was lamented by *Jareer's* poetry. However, *al-Farazdaq* has lamented his nephew who died in Jericho.

The Importance of the Poem: this poem was distinctive and broke the common frame of *al-Farazdaq's* poetry that made the scholar to study it and to analyze its stylistics and content. This eulogy poem was very rare to *al-Farazdaq* since he rarely wrote Eulogy. Thus, this paper unravels *al-Farazdaq* great poetic potential in this genre.

The Questions of the study

- 1, What are the poetic content that was tackled in *al-Farazdaq* eulogy poem for his nephew?
2. What are the stylistic features of *al-Farazdaq's* eulogy poem?
3. What is the role that the stylistic features had in showing and expressing the poetic content?
4. How good is *al-Farazdaq* at Eulogy?

The Approach of the study

This paper is based on the content analytical approach and the stylistic approach. This paper consists of two main sections: first, the content approach in which the poem was divided into several parts according to their content diversity. Second, the analytical approach and also it is divided into two sections: the lingual stylistic approach and the phonetic stylistic approach in which the paper found out many stylistic features. The stylistic analysis covers many aspects such as the diction and the smoothness of the poetic flow. In addition, the study covers the repetition of ideas and words and wordiness. As for the phonetic stylistic approach, it tackled the poem from a musical point of view and examined the meter, rhythm and rhyme.

The results of the study

The paper found out that Al Farzdaq's eulogy poem for his nephew has stylistically followed the main frame of eulogy poems such as lamenting and praising the deceased in addition to depicting the poet status and what becomes of him as a result of the death of the deceased.

As for the lingual stylistic level, the poet followed the common traditional diction and varied between smoothness and eloquence. Furthermore, repetition is remarkable and evident feature in displaying the lamenting, mourning and praising the deceased. Wordiness, also, is a very obvious poetic characteristic throughout the poem. The feeling of sadness wasn't very dominant at the beginning of the calamity, yet it gave way to the poem to be vividly expressive and depictive.

As for the phonetic stylistic level, the paper investigated the poem from a musical point of view. The paper has found out that the poem was written in the "long meter" which has many syllables. According to the scholar, that was a result of the long period between writing the poem and the death occurrence. As for the internal rhythm, it covered the formative sounds of the poem and the rhymes. The paper has, also, found out that this poem consists of \æ\, \m\ and \h\. It was noticeable that this rhyme consists of two long vowels. The huge presence of the vowels voiced, and nasals sounds reflects the apparent and prevailing mourning and lamenting throughout the poem that are the central feelings in this genre of poetry which is Eulogy.

The paper has found out that *al-Farazdaq* was good at this genre of poetry although he didn't write much in this genre. In other words, his minimum and little literary legacy of eulogy is not as a result of being inadequate or weak at writing Eulogy.

This paper recommends writing more studies and papers on the poems that was written about rare topics that were rarely tackled by their poets to highlight this unique phenomenon of these poets.

مقدّمة

عُرف الفرزدق (641-732 م) وهو همام بن غالب بن صعصعة الدارميّ التميمي، بأشعاره في الفخر والهجاء والمدح، لا سيما نقائضه مع جرير (653-728 م) التي كانت مزيجاً من الفخر والهجاء. وهو مقلّد جداً في غير هذه المواضيع لا سيما الرثاء حتى إنه لما ماتت زوجته النوار ناحوا عليها بقصيدة جرير في رثاء زوجته أم حزرّة² التي مطلعها:

ولزرت قبرك والحبیب یزار³

لولا الحياء لهاجيني استعبار

غير أنّ لكلّ قاعدة شواذ، فقد كان للفرزدق ابن أخ يدعى محمداً رحل معه إلى الشام ومات هناك في أريحاء، وهي ما تعرف اليوم بمدينة أريحا في فلسطين المحتلة. وقد رثاه الفرزدق بقصيدة من جيّد شعره⁴. ولعلّ الفريدة التي تتميز بها هذه القصيدة عن النمط العام المهيمن على شعر الفرزدق قد دفع الباحث لدراستها وتحليلها مضمونها وأسلوبها. وتنقسم الدراسة إلى قسمين هما التحليل المضموني للمعاني الشعرية الواردة في القصيدة، والآخر هو التحليل الأسلوبي الذي يتناول ظواهر أسلوبية عديدة في القصيدة.

1. التحليل المضموني

لم تخرج المضامين الشعرية للفرزدق في رثاء ابن أخيه عن المعاني المتعارف عليها في قصائد الرثاء، من بكاء المرثي والتفجع عليه وذكر مناقبه، إضافة إلى تصوير حال الرائي وما آل إليه حاله إثر الفقد. وفيما يلي بيان التمهصلات الموضوعية في مرثية الفرزدق لابن أخيه.

يبدأ الشاعر قصيدة بقوله:

إليّ ولكنّ بي لئسفاً هامها

1-سقى أريحاء الغيثُ وهي بغيضة

جنوبٌ بأنصاديّ يسخُ ركامها

2-من العين مُنحلّ العزاليّ تسوفاً

تبعج من أحرى عليك عمّامها

3-إذا أفلعتُ عنها سماءاً ملحة

يستهل الشاعر مرثيته بصور مباشرة، دون ذكر مقدمات، أو توطئة لمرثيته، ولعلّ هذا راجع إلى احتدام عواطف الشاعر وتأججها، فهو مشغول الخاطر بالرثاء عن أي مقدمات تقليدية لا سيما المقدمات الطليبة أو النسيب، وفي هذا يقول ابن رشيق القيرواني في العمدة: "وليس من عادة الشعراء أن يقدموا قبل الرثاء نسيباً كما يصنعون ذلك في المدح والهجاء"⁵، ولم يند عن هذه القاعدة إلا نزر يسير لا يقاس عليه⁶.

فهو يبدأ مرثيته بالدعاء بالسقيا للمكان الذي دفن فيه المرثي، محمد بن الأخطل، ويقدم دعائه هذا في صورة متناقضة تولّد نوعاً من السخرية المُرّة، فهو يدعو بالسقيا للمكان البغيض إلى نفسه حيث فقد مرثيه، لا لأجل المكان نفسه، بل لأجل من غدا ساكناً فيه وهو إذ يفرغ من الدعاء بالسقيا، ويفصل في وصفها، فهي سقيا غزيرة، تتصبب من سحب ثقال، كلما انقشعت عن سماء أريحاء، حل مكانها سحب أخرى ينثال منها الماء انثيالاً. وهذا الاستهلال يحمل في ثناياه إشارات دالة على موضوع القصيدة – الرثاء-من خلال الدعاء بالسقيا وذكر الهام، وهو جزء من الفكر الأسطوري الجاهلي الذي كان يتصور أن طائراً ينبعث عن عظام الميت، فيبقى ظمآن يطلب السقيا، غير أن هذه الإشارات والتلميحات التي تشي بالحزن وبموضوع القصيدة:الرثاء تبقى عامة يشوبها ضرب من الغموض سرعان ما يكتشفه الشاعر في المقطع الثاني:

² (el-Muberrid, 1421 H., s.108).

³ (Cañr, 1986, s. 154).

⁴ (el-Farazdaq, 1987, ss. 521-524).

⁵ (el-Qayravāniy, 2007, c. 2 s. 171); Bkz. ('Atvān, 1970, s. 110; el-Yūsuf, 1980, s. 352).

⁶ Bkz. (İbn eş-şummah, 1980, s. 45; el-İbâdiy, 1965, s. 157).

خُدَارِيَّةٍ، يَزْدَادُ طَوْلًا تَمَامُهَا

4-فَبِتُّ بِدَيْرِي أُرِيحَاءَ بِلَيْلَةٍ

أَبُوهُ لِنَفْسِ مَاتَ عَنِي نِيَامُهَا

5-أَكَابِدُ فِيهَا نَفْسَ أَقْرَبَ مِنْ مَشَى

وفي هذا المقطع يبدأ النص بالانتقال من إطاره العام إلى إطار خاص، حيث تتحدد ملامح المرثية بشيء من التفصيل. ويبدأ الشاعر هذا المقطع بتسليط الأضواء على ذاته وذلك لأن المرثية وثيقة نفسية للرائي، وهي الانعكاس الشعري لواقع يعيشه الشاعر، فيصور الشاعر ذاته في البيت الرابع مهموماً حزيناً، في ليلة مظلمة قضاها في أريحاء، حيث توفي مرثيته، ولعل في هذا البيت تحديداً للإطار الزمني الخارجي للنص. وظلمة الليل متأتية من جانبين: جانب طبيعي، وهو معلوم وجانب آخر نفسي، مردّه إسقاط الشاعر حالته النفسية على البيئة المكانية التي يتواجد فيها في مقام الرثاء. كما أن طول ليل التمام متأت من جانبين: الأول جانب طبيعي فليالي التمام أطول ما تكون في الشتاء، والجانب الآخر نفسي، فليل المعذب طويل لا نهاية له. ومما يزيد ألمه أنه يقضي تلك الليلة الطويلة الباردة، التي تشكل إطاراً لحالته النفسية بالغة السوء، وحيداً دون أن يجد من يواسيه.

ويكشف في البيت الثاني عن سبب معاناته في تلك الليلة، وهو فقهه لابن أخيه. وإذا ما نظرنا إلى هذا الجو الذي يحيط بالشاعر من ليل طويل مظلم بارد يعاني فيه ويكابد فقد مرثيه دون أن يجد من يواسيه أو يخفف آلامه، فإننا ندرك هنا، توافر بيئة خصبة للشاعر ليتفكر ويتأمل في مصابه، ليكون ذلك هو المنطلق الأساسي، لما سيضمنه النص في الأبيات التالية:

لِرُؤْيِيهِ صَحْرَاوَهَا وَإِكَامُهَا

6-وَكَانَ إِذَا أَرْضٌ رَأَتْهُ تَزَيَّنَتْ

يَدَاهُ لِأَيْتَامِ الشَّنَاءِ طَعَامُهَا

7-تَرَى مَرْقَ السَّرْبَالِ فَوْقَ سَمِيدِعِ

مَضَارِبُ مِنْهُ، لَا يُقَلُّ حُسَامُهَا

8-عَلَى مِثْلِ نَصْلِ السَّيْفِ مَرْقَ غَمْدَهُ

وَاللَّيْبِ وَالْأَبْطَالِ فِيهَا سِمَامُهَا

9-وَكَانَتْ حَيَاةَ الْهَالِكِينَ يَمِينُهُ

طَوِيلًا بِأَقْنَاءِ الْبُيُوتِ صِيَامُهَا

10-وَكَانَتْ يَدَاهُ الْمُرْزَمِينَ، وَقِدْرُهُ

بِأَعْصَابِهَا أَرْجَاوَهَا وَاهْتِرَامُهَا

11-تَفَرَّقَ عَنْهَا النَّارُ، وَالنَّابُ تَرْتَمِي

إِلَيْهَا إِذَا وَارَى الْجِبَالَ ظَلَامُهَا

12-جَمَاعٌ يُودِي اللَّيْلَ مِنْ كُلِّ جَانِبِ

رِئَالٌ دَعَاهَا لِلْمَيْبِتِ نَعَامُهَا

13-يَتِيَامِي عَلَى أَثَرِ سُودٍ، كَانَتْهَا

فَتَى كَأَنَّ حَلَالَ الرَّوَابِي سِهَامُهَا

14-لَمَنْ أخطأته أُرِيحَاءُ لَقَدْ رَمَتْ

وهنا يشرع الشاعر في وصف مناقب مرثيته، فالرثاء مدح بصيغة الماضي، يقول قدامة بن جعفر: "ليس بين المرثية والمدحة فصل، إلا أن نذكر في اللفظ ما يدل على أنه هالك، مثل (كان)، و (توفي)، و (قضى نحبه) وما أشبه ذلك. وهذا لا يزيد في المعنى ولا ينقص لأن تأبين الميت، إنما هو بمثل ما يمدح به في حياته"⁷ وسواءً أكانت القصيدة مدحاً أم رثاءً، فإن الشاعر يعمل على ذكر مناقب ممدوحه أو مرثيه، بما يوصله إلى درجة الكمال المطلق الذي لا تشوبه نقبصة.

والفرزدق على عادة الشعراء في المدح والرثاء يذكر خصال مرثيه الشخصية، لا سيما الشجاعة والكرم، فهو رجل إذا حَلَّ أرضاً تزينت بما يفعل من معروف وتحيا بسخائه وكرمه. وفي البيت السابع يصفه في الشطر الأول بأنه سيد كريم جميل الجسم، حسن الشكل وهذا الوصف للحسن الجسدي، حاضر في المدح والمرثي غير أنه سائر في المرثي بصورة أكبر بل قد يعد عيباً في المدح، ولعل ذلك يرجع إلى افتقاد جسد المرثي في لحظة الرثاء فيستحضره المؤمن علته يتسلى بذكره ووصفه. وكان استحضاره ينسي المؤمن، ولو للحظة، فكرة موت مرثيه، لذا نجده يستخدم الفعل المضارع (ترى) في حديثه عن صفة المرثي وكأنه حي بين ظهراني الناس. في حين كان يستخدم الماضي، في حديثه عن صفاته الأخرى.

7 (İbn Ca'far, ts., 118).

ويتابع الشاعر وصف مرثيه وذكر مناقبه، فهو جوادٌ كريم يطعم الأيتام الجياع في الشتاء حيث يكونون في أمس الحاجة للطعام. وهو فارس شجاع سيفه لا يفل، وفي يمينه حياة الهالكين لجوده، وفيها أيضاً موت كرام الإبل ينحرها لصيوفه. وفيها موت الأبطال الشجعان كأنها سُمّ قاتل لهم. وهو يستطرد في ذكر منقبة الكرم وتصوير تماثلاتها، فبد مرثيه كأنها غيث يغاث به الناس وقدره منصوبة على الدوام في ساحه بيته، وهي قدر جماعة، إذا ما أوقد تحتها وغلث، سُمع صوت قطع لحم الإبل المكنزة يرتبط بأرجائها، فيجتمع إليها اليتامى والأرامل من كل حدب وصوب، في إشارة إلى ذباغ صيت المرثي وكرمه. وفي البيت الأخير يحمل الشاعر (أرجاء) ذنب موت مرثيه، ولعل ذلك من باب المجاز لا أكثر، وفي ثنايا ذلك يذكر مثلاً آخر لكرم مرثيه هو أنه كان ينزل المناطق المرتفعة ليرى الصيوف بيته والمعفون وطلاب المعروف.

والشاعر في ذكره مناقب مرثيه، يحاول استحضار صورة الماضي الجميل، في محاولة لتخفيف وطأة الواقع بما فيه من حزن وألم. غير أن استحضاره لهذا الماضي لا يدخله في نشوة كاذبة، تنسب الواقع المرّ، بل يظهر الشاعر متزنًا في حديثه عن ماضي مرثيه واعياً لمصيبته. فنجد صيغة الماضي هي الغالبة على حديثه عن مرثيه، ولم يحضر المضارع إلا في وصف حسن المرثي، وقد جاء أيضاً في وصف السيف في البيت الخامس (ولا يفل)، ووصف القدر والناج في البيت الثامن (تفرق)، والقدرة أيضاً في البيت التاسع (يؤدي) غير أن هذه ليست أوصافاً للمرثي وإنما لأمر متعلقة به. وعليه يكون استحضار الشاعر لصفات مرثيه التي كان عليها في حياته، من باب السلوى والتخفيف من آلام الفقد، لكن دون أن تغيبه عن الواقع الذي يعيش، وهذا الاتزان والوعي ينقله إلى موقف خاص يمثل البيت الخامس عشر في القصيدة وهو:

15- لئِنْ حَرَمْتُ عَنِي الْمَنَايَا مُحَمَّداً
لَقَدْ كَانَ أَفْنَى الْأَوْلِيَيْنِ اخْتِرَامُهَا

وهذا البيت يمثل وقفة تأمل للشاعر، أو لنقل استراحة يأخذها بعد صراع مع دوامة المتناقضات التي عاشها خلال الأحد عشر بيتاً السابقة، فقد كان موزعاً بين الماضي الجميل حيث حياة مرثيه، وبين واقع الفقد الذي لا يخفى عليه. وكل من الماضي والحاضر يفرض على الشاعر حالة نفسية خاصة، فالماضي يدخله في جو من الأناج والسلوى ثم يقذفه إلى واقع يدخله في حالة من الوحشة والألم، لذا يخفف الشاعر وطأة ذلك كله عليه بأن يقف وقفة تأمل في الحياة، فيقرر أن الموت هو مصير كل حي. غير أن هذا لا يفلح في تخفيف ألم الشاعر أو تحقيق قدر يسير من السلوى فيعود في المقطع التالي إلى تفجعه على مرثيه، بذكر مناقبه التي يتناسب ازديادها طردياً مع ألم الشاعر وإحساسه بالفاجعة فيقول:

16- فَنَتَى كَانَ لَا يُبْلِي الْإِرَارَ وَسَيْفُهُ
بِهِ لِلْمَوَالِي فِي النَّرَابِ انْتِقَامُهَا

17- فَنَتَى لَمْ يَكُنْ يُدْعَى فَنَتَى لَيْسَ مِثْلُهُ
ذَا الرِّيحُ سَاقَ الشَّوْلِ شَلًّا جَهَامُهَا

18- فَنَتَى كَشَهَابِ اللَّيْلِ يَرْفَعُ نَارَهُ
إِذَا النَّارُ أَخْبَاهَا لَسَارِ ضِرَامُهَا

19- وَكُنَّا نَرَى مِنْ غَالِبٍ فِي مُحَمَّدٍ
خَلَائِقَ يَغْلُو الْفَاعِلِينَ جِسَامُهَا

20- كَرُمُهُ عَمَّا يُعَيَّرُ، وَالْقَرَى
إِذَا السَّنَةُ الْحَمْرَاءُ جَلَّحَ عَامُهَا

21- وَكَانَ حَيًّا لِلْمُجْلِبِينَ وَعِصْمَةً
إِذَا السَّنَةُ الشَّهْبَاءُ حَلَّ حَرَامُهَا

22- وَقَدْ كَانَ مِثْعَابِ الْمَطِيِّ عَلَى الْوَجَا
وَبِالسَّيْفِ رَادُ الْمُزْمِلِينَ اعْتِيَامُهَا

23- وَمَا مِنْ فَنَتَى كُنَّا نَبِيعُ مُحَمَّداً
بِهِ حِينَ تَعْتَزُّ الْأُمُورُ عِظَامُهَا

24- ذَا مَا شِئَاءَ الْمَحَلِّ أَمْسَى قَدْ ارْتَدَى
بِمِثْلِ سَجِيحِ الْأَرْجُونَ قَتَامُهَا

25- أَقُولُ إِذَا قَالُوا وَكَمْ مِنْ قَبِيلَةٍ
حَوَّالِيكَ لَمْ يُنْرِكْ عَلَيْهَا سِنَامُهَا

26- أَبِي ذَكَرَ سَوْرَاتٍ إِذَا حُلَّتِ الْخُبَى
وَعِنْدَ الْقَرَى، وَالْأَرْضُ بِالِ انْتِمَامُهَا

وفي هذه القطعة، يعاود الشاعر حديثه عن مناقب المؤبّن، فيصفه بأنه عفيف، نقي العرض لم يُدَسّس بنقيصة. وقد كان غيوراً على قومه وحلفائه، ينتصر لهم ويردّ عنهم كل ظلم أو ضيم أو إهانة. وهو كريم سخّي، يغيب بكرمه الناس إذا أجدبوا وأملوا وقلت ألبان نوقهم. ولكرمه تجده يرفع ناره في الليل حتى تكون دليلاً لكل جائع أو عائز أو طارق ليل، خلاف البخيل الذي يُخدم ناره كي لا يطرقه سارٍ أو عابر سبيل. ونلاحظ في البيت الثامن عشر المتضمن لهذا المعنى، طباقاً وظفه الشاعر لإبراز قيمة صنيع مرثيه فالضد يظهر حسنه الضدّ.

وفي البيتين التاسع عشر والعشرين، يذكر الشاعر خُلتين في مرثيه ورثهما عن جدّه (غالب)، أبي الفرزدق (الشاعر) لا يدان بهما أحدهما، ولا يبلغها ذو همة، وهما الترفع عن النقائص وكلّ ما يلحق بصاحبه العار، وإطعامه الجوعى وذوي الحاجة إذا ما أصابت القوم سنة، جعلت أرضهم جرداء قاحلة.

وهو إذ يربط بين ابن أخيه وأبيه، فإنه يرفع من شأن الأول، فمكانة غالب عند الفرزدق عالية لا تدانيتها مكانة، فقد كان الفرزدق يجير كلّ من يستجير بقبر أبيه، ويقضي له حاجته⁸.

ويواصل الشاعر ذكر مناقب المرثي، فقد كان كالغيث فيه حياة الناس إذا أمحلوا، وأصابهم الجذب الذي يدفع الناس إلى استحلال الغزو في الأشهر الحرم. وكان ذا همة عالية دائم التنقل والسعي لا يريح إبله وإن وجبت، وإذا صادف ذوي حاجة فإنه ينحر كرام إبله لهم.

وعليه فإن مرثيه لا يعوّض أبداً، فما من أحد كان يمكن أن يسدّ مسدّه إذا ما تعاضمت الخطوب واشتدت، فلا يعرف لها حلاً ولا يضيقها مزجاً ومنها ما يذكره في البيت الرابع والعشرين، فقد كان المرثي حاضراً دوماً لنجدة الناس بكرمه، إذا ما أقبل عليهم شتاء ممجلاً، لا يغاثنون فيه، ورياحه لا تحمل الحب، ولا تسوق الغمام، وإنما تثير غباراً أحمر يملأ الآفاق.

وفي البيت الخامس والعشرين، تشهد ولأول مرة في القصيدة حضور من يواسي الشاعر ويحاول تخفيف آلامه فيقول له القوم: إن ما أصابه قد أصاب غيره، وأن الموت وتغير الحال وزوال النعمة والمجد سنة في الكون. غير أن هذا لا يجدي نفعاً في مواساة الشاعر فيردّ عليهم في البيت الذي يليه بأن مصابه ليس كمصাব غيره، وأن فقيده لا يُقاس، فهو رجل متواضع لم يكن يفخر بمجد أبائه، وحلمهم في السلم حيث يكون أعظم الحلم، وكرمهم إذا ما أجدبت الأرض، واضطرت الأنعام إلى أكل الثمام، الذي تأنف من أكله ولا تشتهي به إلى في الجذب.

ويلاحظ أن الشاعر حين شرع في تعداد مناقب مرثيه في الأبيات من (6- 14) التي تركز بصورة أساسية على تذكر الماضي الجميل، فإنه قد دخل في حالة نفسية غاية في التأزم نتيجة للتضارب في المشاعر التي تفرضها عليه معطيات الماضي الجميل والحاضر المفجع فالتمس لنفسه مخرجاً من تلك الأزمة، من خلال وقفة تأمل في الحياة والموت سلّى بها نفسه بأن كل حيٍّ مصيره إلى هلاك.

وها هو الشاعر يعيد الكرة مرة أخرى. فهذه أحد عشر بيتاً آخر، عكف الشاعر فيها على تعداد مناقب مرثيه في معانٍ وصور تتخذ من الماضي مسرحاً لها، دون أن يغيب عنه أن كلّ ذلك ما عاد موجوداً في واقع الفقد الذي يعيش. هنا يظهر أن الأزمة النفسية السابقة تعاود الشاعر مرة أخرى، فحين تصطدم لدى الشاعر معطيات الماضي الإيجابية مع معطيات الحاضر السلبية، يتعمق إحساس الشاعر بالفاجعة، ويدرك عظم مصيبتيه، فيترجم ذلك كله في صرخات حزن وتفتح يفرغ فيها شحنات الألم النفسي التي يعاني منها.

وما أن تهدأ ثورة آلامه قليلاً، حتى يبدأ بمواساة نفسه من خلال وقفاته التأملية التي يحاول من خلالها تطبيع مصيبتيه، وإدخالها في إطار السنّة الكونية في مصير الأحياء، وهذا ما قدمه في المقطع التالي:

وَمَا دَبَّ فَوْقَ الْأَرْضِ يَمْشِي أَنَامُهَا

27-سَابِكِيكَ مَا كَانَتْ بِنَفْسِي حُشَاشَةً

حَمَامَةٌ أَتَيْكَ فَوْقَ سَاقِ حَمَامُهَا

28-وَمَا لَاحَ نُجْمٌ فِي السَّمَاءِ، وَمَا دَعَا

حَيَاةَ صَدَى تَحْتَ الْقُبُورِ عِظَامُهَا

29-فَهَلْ تُرْجِعُ النَّفْسَ الَّتِي قَدْ تَفَرَّقَتْ

⁸ (Dayf, 1963, s. 267).

أليها، إذا نَفَسُ أَتَاهَا جَمَامُهَا

30-وَلَيْسَ بِمَحْبُوسٍ عَنِ النَّفْسِ مُرْسَلٌ

عَلَى جَدَثٍ رَدَّ السَّلَامَ كَلَامُهَا

31-لَعُمْرِي لَقَدْ سَلَّمْتُ لَوْ أَنَّ جَنُوءَ

سَيُّئُكُلُ، أَوْ يَلْقَاهُ مِنْهَا لَزَامُهَا

32-فَهَوِّنْ وَجُدِي أَنْ كُلَّ أَبِي امْرِيءِ

فالشاعر في البيتين السابع والعشرين والثامن والعشرين، يعبر عن عاطفة الألم التي تملكته، فيترجمها في عزمه على البكاء على مرثيه بصورة غير منقطعة أو منتهية. ويظهر هذا من خلال جعله ظرف الزمان لفعل البكاء، مكوناً من (ما) الظرفية الزمانية وفعل يتمتع بصفة الديمومة (ما كانت بنفسه حشاشة) و (ما دبّ فوق الأرض يمشي أنامها) و(ما لاح نجم في السماء) و (ما دعا حمامة أيك حمامها). ولعلّه في هذا الإعلان يعبر عن وفائه لمرثيه، بأنه لن ينساه أبداً، وبأن محاولات الناس لمواساته لن تجدي نفعاً في نهيهِ عن بكاء فقيده.

ونلاحظ في هذين البيتين غياب ضمير الغائب العائد على المرثي، فيغيب معه ما يحمله من معاني الماضي الجميل، ويحلّ ههنا ضمير المخاطب المرتبط بالواقع وما فيه من آلام؛ فغياب الماضي الذي فيه سلوى للشاعر، وحضور الواقع بما فهي من آلام الفقد، تفرض على الشاعر عاطفة واحدة لا غير، هي عاطفة الألم والإحساس بالفاجعة اللتان انعكستا في هذين البيتين في صورة صرخات مدوية يطلقها الشاعر لتفريغ آلامه.

ويدفعه إحساسه العظيم بالفقد والألم إلى التساؤل عابثاً في البيت التاسع والعشرين: إن كان بالامكان أن يعود فقيده الى الحياة، بعد أن غدا عظماً تحت القبور؟!

أما الأبيات الثلاثة الأخيرة في هذه القطعة، فيظهر فيها أن الشاعر قد استعاد توازنه، وصحا من غيبوبة الألم التي كان يعيش، فيشرع بمواساة نفسه بأن يذيب مصابه الشخصي بالمصائب الجمعي. فكل نفس إذا جاء أجلها فلا تستقدم ساعة ولا تستأخر. لكن يبدو أن تسليمه للأمر الواقع يأبى أن يتحقق بسهولة، ففي البيت الحادي والثلاثين يودّ الشاعر لو أن بإمكانه أن يسلم على مرقد فقيده، فيرد عليه السلام ونلاحظ ههنا أنه قدم السلام على الضمير في (كلامها) الذي يعود على جثة التراب، وهي مجاز يراد به صاحب القبر، وتقديم السلام على الضمير يكون في السلام على الحي، فالشاعر يحاول عبثاً أن يرى ملمح حياة يمكن أن يكذب حقيقة الفقد التي يعيشها، غير أن الواقع أقوى من أحلام الشاعر، فلا تنفعه أحلامه ولا تمنياته في تغيير شيء من واقعه. فيستسلم في البيت الأخير لواقعه، ويواسي نفسه بأن كلُّ أبٍ سيئكل بابنه، وإن لم يصب الموت ابناً له في حياته، فلا شك أنه سيصيبه هو نفسه، فهذا ناموس كوني لا يتغير.

وأما المقطع الأخير من هذه القصيدة فمدار أمره بصورة أساسية، على أثر المصيبة على الشاعر، وعلى الرغم من أنّ الدراسة قد تحدثت عن هذا الأمر في سياق تحليل النص فيما تقدم، فإنه لم يكن سوى استبطان لحالة الشاعر النفسية وأثر المصائب عليه، أما هنا فالشاعر يتحدث صراحة عما يقاسيه نتيجة موت ابن أخيه، وقد كان الشاعر ألمح إلى هذا المعنى في البيتين الرابع والخامس. والمقطع الأخير في القصيدة هو:

لَيَالٍ وَأَيَّامٍ تَنَاءَى النَّيَّامُهَا

33-وَقَدْ خَانَ مَا بَيْنِي وَبَيْنَ مُحَمَّدٍ

مِنَ الْمَاءِ مِنْ مَتْنِ الرَّشَاءِ انْجَذَامُهَا

34-كَمَا خَانَ دَلْوُ الْقَوْمِ إِذْ يُسْتَقَى بِهَا

إِذَا أَظْلَمَتْ عَيْنًا طَوِيلًا سَجَامُهَا

35-وَقَدْ تَرَكَ الْأَيَّامُ لِي بَعْدَ صَاحِبِي

يُصِيبُ مَسِيئِي مُقَلَّتِي سِلَامُهَا

36-كَانَ دَلْوًا تَرْتَقَى فِي صُعُودِهَا

تَنَازَّرَ مِنْ إِنْسَانٍ عَيْنِي نِظَامُهَا

37-عَلَى حُرِّ حَدِّي مِنْ يَدَيَّ نَفَقِيَّةِ

قَلِيْبًا بِهِ عَنَّا، طَوِيلًا مَقَامُهَا

38-لَعُمْرِي لَقَدْ عَوَّرْتُ فَوْقَ مُحَمَّدٍ

أَلَيْهَا مِنَ الدُّنْيَا الغُرُورُ أَنْصِرَامُهَا

39-شَامِيَّةٌ غَيْرَاءُ لَا غُولَ غَيْرُهَا

وَمِنْ دُونِهِ أَرْجَاؤُهَا وَهَيَامُهَا

40-فَلِلَّهِ مَا اسْتَوْدَعْتُمْ قَعْرَ هُوَّةٍ

تَثْوُخٌ، وَلَخَمٌ أَهْلُهَا وَجُدَامُهَا

41-بِغُرُورِيَةِ الشَّامِ الَّتِي قَدْ تَحَلَّيَا

بَطِينًا، لَمَنْ يَرْجُو اللَّقَاءَ، لَمَامُهَا

42-وَقَدْ حَلَّ دَارًا عَنْ بَنِيهِ مُحَمَّدُ

فبعد وقفة التأمل تلك التي حاول الشاعر من خلالها تقبل المصيبة واستيعابها، نجد في هذا المقطع يرتكس على نفسه مرّة أخرى، ليصور معاناته الذاتية وأثر الفاجعة عليه، فقد انقطع السبيل بينه وبين المرثي، وتباعد العهد بينهما، غير أن تقادم العهد بينهما لم يخفف آلامه، ولم يمهّد عذاباته، ولا يساعده على النسيان، بل إن تعاقب الليل والنهار وتقدم العهد، يؤكد له أن ليس إلى لقاء من سبيل. وهذا المعنى الذي يقرره في البيت الثالث والثلاثين يصوره في البيت الذي يليه بشكل حسي، حيث شبه انقطاع الصلة بينه وبين مرثيه بانقطاع الحبل الذي يدلي به القوم دلوهم إلى الماء ليستقوا، فيظلموا عطشى.

وهو إثر ذلك حزين كسير القلب، فإذا ما جنّ الليل وهجع الناس في بيوتهم، فإن ذكرى ابن أخيه تهيج أشجانه وأحزانه، فيبكيه بكاءً مرّاً ويذرف عليه الدمع الغزير. ويلاحظ أن الشاعر يستخدم لفظ "صاحبي" للدلالة على ابن أخيه، وذلك لأن الشاعر تربطه بالمرثي غير علاقة، فهو ابن أخيه من جهة ومن جهة أخرى هو رفيق دربه وسفره.

وبصوّر الفرزدق في البيتين الخامس والثلاثين والسادس والثلاثين انهيار الدموع من عينيه بما يهطل بغزارة من سحابة دلوح مثقلة بالماء، ويشفع هذا التصوير بتصوير آخر، فيصور انهيار دموعه على خديه، بتناثر حبات الجوهر من عقد انحل نظمه وانفرط.

ولعل الشاعر في البيتين الثامن والثلاثين والتاسع والثلاثين يعلل حزنه وبكائه الشديدين؛ فهو لا يبكي فقط لفقدان ابن أخيه، وإنما أيضا لشعوره بالذنب، وهو يشرح ذلك بعبارات محملة بمعاني جلد الذات؛ فقد لحد ابن أخيه بيديه في قبر بأرض غريبة (الشام) مغربة مجدية، وأضجعه ضجعة الموتى في قبره حيث سيقم وحيداً، ولن يتسنى لهما اللقاء بعد ذلك أبداً، وهذا هو مقام كل الخلق بعد هذه الدنيا الغرور.

ثم نجد الشاعر يحتسب فقده عند الله ويظهر أن الشاعر لم يطق جلد ذاته، ولا الحمل الذي حمله إياها، فنجده يسند دفن ابن أخيه في تلك الحفرة العميقة إلى غيره في قوله (استودعتم) من أجل التخفيف عن نفسه.

ويتحدث في البيت الثاني والأربعين عن غربة ابن أخيه في موته. فقد دُفن في دار غريبة وهي (أريحاء) حيث يصعب على أهله وعلى من يرجو زيارته أن يلمّ بقبره، فيضاف إلى حزنه وإلى ألمه ألم. وهو ههنا يقدم مرثيه في صورة الأب بعد أن قدمه في صورة ابن الأخ والصاحب. فيقول:

على القبرِ مَحْبُوسٌ عَلَيْنَا قِيَامُهَا

43-وَمَا مِنْ فِرَاقٍ غَيْرِ حَيْثُ رَكَابِنَا

من الأَرْضِ أَنْصَتًا عَلَيْهِ سِلَامُهَا

44-تُنَادِيهِ تَرْجُو أَنْ يُجِيبَ وَقَدْ أَتَى

شَمَائِلُ لَا يُخَشَى عَلَى الْجَارِ دَامُهَا

45-وَقَدْ كَانَ مِمَّا فِي خَلِيلِي مُحَمَّدِ

ويختم الفرزدق قصيدته بثلاث أبيات يصور فيها حاله مع قومه حين هموا بالرحيل من (أريحاء)، فقد وقفوا على قبر الفقيد ولزموه وكأنهم لا يريدون أن يتحولوا عنه ويتركوه، ينادونه ويرجون إجابته وكأنها محاولة أخيرة عابثة قبل رحيلهم لمناداته لعله يكذب الموت ويرد عليهم. فالصدمة لا تزال مسيطرة عليهم ويكادون لا يصدقون أن رفيق سفرهم الذي جاء معهم إلى أريحاء لن يكون معهم في رحلة العودة. وكيف لا يتحسرون عليه وهو رجل حسن العشرة يكرم جاره ورفيقه ويشرفه ولا يلحق به أذى ولا سوء.

ومن الملاحظ في الأبيات الأخيرة أن هنالك من كان يشارك الشاعر آلامه ومصابه في موت مرثيه، على خلاف ما عبر عنه الشاعر في بداية القصيدة، وفي رأي الباحث أن هؤلاء القوم الذين يشاركون الشاعر آلامه موجودون بالأصل، غير أن إحساس الشاعر بالفقد

والفاجعة كان طاغيا منذ بداية القصيدة، إلى ما قبل نهايتها، ما دفعه إلى الشعور بأنه وحيد في مواجهة مصابه، وأن لا أحد يحس به، أما في نهاية القصيدة فمن الملاحظ أن الشاعر قد بدأ بالاتزان واستيعاب ما هو واقع بصورة منطقية، فزال السبب الذي كان يدفع الشاعر إلى الشعور بالوحدة في مواجهة المصاب.

2. التحليل الأسلوبي

ينقسم التحليل الأسلوبي لهذه القصيدة إلى بعدين: التحليل الأسلوبي اللغوي، والتحليل الأسلوبي الصوتي. فالأسلوب هو الذي يعطي النص سمته المميزة وطابعه الخاص، فضلا عن أن البنية الأسلوبية تمتزج امتزاجا عضويا بالمضامين بغية تجسيدها. وفيما يلي رصد لأبرز الملامح الأسلوبية في القصيدة.

1.2 التحليل الأسلوبي اللغوي

تعرف الأسلوبية التي تتناول لغة النص الأدبي بأنها " ما يختاره الكاتب من الكلمات والتراكيب وما يؤثره في كلامه عما سواه لأنه يجده أكثر تعبيرًا عن أفكاره ورؤاه"⁹. وفي هذا المبحث سنتناول الدراسة أبرز الخصائص الأسلوبية اللغوية التي تجلت في قصيدة الفرزدق.

1.1.2 انتقاء الألفاظ

وتتناول الدراسة الانتقاء اللفظي لدى الفرزدق من بعدين: معجمه الشعري وطبيعة هذه الألفاظ جزالة وسلاسة.

1.1.1.2 المعجم الشعري

إن الألفاظ التي يستخدمها الشاعر في شعره هي وسيلة التوصيل الوحيدة بين الشاعر والمتلقي، ويتبع القاموس الشعري في الرثاء، نجد انقسام المفردات الشعرية إلى قسمين: قسم يتعلّق بالرائي، يطغى عليه مفردات الحزن والضيق، والخوف والجزع، واللهفة والإحساس بالفقد، والأحزان والتوجع.... وقسم آخر يتعلّق بالمرثي، يغلب عليه وصف المرثي بالشجاعة والكرم، والرفعة والشرف والحلم والوفاء... وكلاهما يشكل قاموس المرثية الحزين.

ومن الملاحظ في هذه القصيدة أن المعجم الشعري لدى الفرزدق قد افتقر إلى الجدة؛ فمعظم مفرداته هي مفردات المرثيات التقليدية سواء المفردات التي تتعلّق به كراثٍ أو التي تتعلّق بالمرثي.

2.1.1.2 الجزالة والسلاسة

لقد عُرف الفرزدق بجفاء طبعه وصلابته، وقد انعكس ذلك في شعره حتى قال فيه الأخطل (640-710 م): "الفرزدق ينحت من صخر، وجرير يغرف من بحر"¹⁰. ولا يذكر جفاء طبعه إلا ويذكر عجزه عن بكاء زوجته أم النوار بشعره فبكاها بقصيدة جرير في رثاء زوجته أم حزره. أما لغة الفرزدق في هذه القصيدة فهي في غالبيتها جزلة قوية، وإن كان في ثنايا هذه المرثية بعض الألفاظ الخشنة مثل (تبعج) و (سميدع) و (جلج) و (شلا جهامها) فإنها تكاد لا تظهر لقلتها. وعليه كانت لغة الفرزدق في هذه المرثية وسطا بين الجزالة المتطرفة التي تخرج إلى حد الخشونة المنفرة، وبين السهولة المطلقة. فكانت لغة من النوع السهل الممتنع.

2.1.1 التكرار

يُعدّ التكرار من الملامح الأسلوبية الفاعلة داخل القصيدة الشعرية سواءً بالإيقاع الموسيقي الذي تمثله أو دورها في تسليط الضوء على معانٍ بعينها، و "تتحقق عبر التكرار جملة من الوظائف أهمها إثارة انتباه المتلقين وتكثيف الإيقاع الموسيقي في النص الشعري وتوكيد الظاهرة المكررة والتعبير عن مدى أهميتها بالنسبة للسارد الشعري"¹¹.

والتكرار ظاهرة أسلوبية مركزية في المرثي، يقول ابن رشيق: "وأولى ما تكرر فيه الكلام باب الرثاء، لمكان الفجعة، وشدة القرحة التي يجدها المتفجع"¹². فالتكرار مرتبط بقوة بقصيدة الرثاء، ويكاد يشكل قاعدة أساسية لأسلوب الشاعر فيها. والتكرار في قصيدة

⁹ (es-Sed, 2010, s. 11).

¹⁰ (el-Cumahiy, ts. c. 2 s. 174).

¹¹ (es-Sed, 1999, c. 12 s.38).

الرتاء هو تكرارٌ لا شعوري، ينصاع له الشاعر دون وعي استجابة للدقات العاطفية المتتابعة التي تصدر عن نفسه المكلمة، فإذا به يكشف بصورة واضحة عن الفكرة العاطفية المتسلطة على الشاعر، والتي تُلح عليه فيعبر عنها بترداد مفردات أو تراكيب خاصةٍ أو معاني معينة. والتكرار يدخل النصّ الرثائي في أجواء بكائية، لما بين التكرار والولولة والعويل من تشابه، كما أن التكرار يؤدي إلى رفع مستوى الشعور في القصيدة إلى درجة غير عادية. وسندرس التكرار في هذه المرثية من حيث تكرار الألفاظ، وتكرار المعاني، وتكرار الأساليب.

1.2.1.2. التكرار اللفظي

ويقصد بالتكرار اللفظي تكرار ألفاظ بعينها في غير موضع في القصيدة. والتكرار اللفظي "أسلوب تعبير يصور انفعال النفس بمثير... واللفظ المكرر فيه هو المفتاح الذي ينشر الضوء على الصورة لاتصاله الوثيق بالوجدان، فالمتكلم إنما يكرر ما يثير اهتماماً عنه، وهو يحب في الوقت نفسه أن ينقله إلى نفوس مخاطبيه، أو من هم في حكم المخاطبين..."¹³. والدارس لهذه القصيدة يلحظ تكراراً لفظياً لبعض المفردات، وهي:

أ- (كان) حيث تكررت هذه اللفظة ثلاث عشر مرّة في الأبيات التالية: (6، 9، 10، 14، 15، 16، 17، 19، 21، 22، 23، 27، 45) منها إحدى عشرة مرّة كانت هذه اللفظة تخص المرثي (جميع الأبيات السابقة باستثناء الأبيات 19، 27)، وهذا طبيعي في قصيدة الرثاء؛ إذ إن الرثاء مدح بصيغة الماضي.

ب- لفظ (محمد). فقد تكرر اسم المرثي ست مرات في القصيدة في الأبيات التالية: (15، 19، 23، 33، 38، 42)، فكان الشاعر يرثي مرثيه نائحاً عليه.

ج- لفظ (فتى). وقد ترددت في النص أربع مرّات في ثلاثة أبيات هم (18، 17، 16)، وهي الأبيات التي تشكل انطلاقة جديدة لبكاء الشاعر وتفجعه على مرثيه بعد أن فشل في مواصلة نفسه في البيت الخامس عشر، فجاء هذا التكرار استجابة لعاصفة عاطفية اجتاحت نفس الشاعر في ذلك المقام.

د- لفظ (أريحاء): تكرر ذكر المكان الذي توفي فيه المرثي ثلاث مرات في الأبيات (1، 4، 14) وهذا ليس بتكرار لاقت ولكنه قد يشير إلى الحرقة التي يحس بها الشاعر تجاه هذا المكان الذي كانت فيه وفاة مرثيه.

ه- تكرار (ما) الظرفية الزمانية: فقد تكررت أربع مرات في البيتين (27، 28)، وهي في جميع هذه الحالات تدخل على أفعال تحمل صفة الديمومة، فإذا ما أخذنا بعين الاعتبار أنها تشكل مع هذه الأفعال ظروف زمان للفعل (سأبكيك) فإن تكرارها يكون مؤشراً على عظم فاجعة الشاعر التي يحس بها، والتي تدفعه إلى العزم على مواصلة البكاء على الدوام.

2.2.1.2. التكرار المعنوي

ويظهر التكرار المعنوي جلياً في تكرار المناقب التي رثى بها الشاعر مرثيه، وهي الكرم والشجاعة وحسن الخلفة والخلق والتواضع. وقد تكررت هذه المعاني جميعاً باستثناء صفة التواضع فقد وردت مرّة واحدة في البيت (26). أما الكرم فقد تكرر هذا المعنى تسع مرّات في الأبيات (7، 9، 10، 14، 17، 18، 21، 22، 24)، وتكرار معنى الشجاعة ثلاث مرات في الأبيات (8، 9، 16) وكذلك حسن الخلق فقد جاء في الأبيات (16، 20، 45) وتكرر معنى حسن الخلفة (6، 7)، ويلاحظ أن تكرار الصفة الخلقية هو المهيمن على النص، وهذا ينسجم موضوع الرثاء الذي أجود ما يكون بذكر الخصال المعنوية.

ويتكرر معنى البكاء في هذه القصيدة لكن بصورة أقل حيث تكرر مرتين فقط، الأولى كانت في البيتين (28، 27) والثانية كانت في الأبيات (35، 36، 37)، ولعل هذا راجع إلى جفاء طبع الفرزدق، وغلظة قلبه إضافة إلى بعد عهد وفاة المرثي وهذا ما يشير إليه في البيت الثالث والثلاثين.

وتتكرر في هذه المرثية معاني التأمل والتفكير بالمصائب، التي يظهر كما ذكر سابقاً، أن الشاعر كان يتخذ منها فسحة يفرّ إليها من مصيبتها، علّه يتسلى بها عن مصابه، أو يجد فيها استيعاباً للمصيبة، وسبيلاً لإدخالها في سياق الطبيعي والسنة الكونية. وقد تكرر هذا المعنى مرتين في الأبيات الخمسة الأولى وفي البيت الخامس عشر، والثانية في الأبيات (32، 31، 30، 29).

¹² (el-Qayravāniy, 2007, c. 2 s. 76).

¹³ (es-Seyyid, 1986, s. 7).

3.2.1.2. تكرار الأساليب

إن أبرز أسلوب وظفه الشاعر في قصيدته هو أسلوب الشرط. إذا ما نظرنا إلى أساليب الشرط في هذه القصيدة وجدناها تتكرر ثلاثة عشر مرة في خمسة عشر بيتاً هي (3، 6، 12، 15، 17، 18، 20، 21، 23-24، 25-26، 30، 31، 35) منها سبع مرات كان الشرط بها معلقاً بالمرثي وهذا ما يهمننا؛ إذ غابتنا من رصد هذا التكرار، كشف الفكرة أو العاطفة التي تلح على الشاعر فيترجمها من خلال هذا التكرار. وهذه التكرارات كانت في الأبيات (6، 17، 18، 20، 21، 23-24، 25-26)، وأداة الشرط فيها جميعاً هي (إذا)، وإذا أداة شرط تعلق حدوث جوابها بحدوث فعلها، وقد كان الشرط وسيلة استخدمها الشاعر في ذكر مناقب مرثيه، فإن كان المرثي واقعاً في جملة الشرط، فإنه يكون سبباً في المعنى الإيجابي الذي يحمله جواب الشرط كما في البيت السادس، وإذا كان واقعاً في جواب الشرط، فإنه يكون نقيضاً للمثلية التي تحملها جملة الشرط كما في الأبيات: (17، 18، 20، 21، 23-24، 25-26).

3.1.2. الإطناب

لا شك أن حضور التكرار يفرض تلقائياً إلى حضور ظاهرة أسلوبية أخرى هي الإطناب أو الإسهاب أو الإطالة، ويعرف الإطناب بأنه "زيادة اللفظ لغرض يقصد إليه المتكلم"¹⁴ والإفراط في تفصيل بعض المعاني ملمح لافت في مرثية الفرزدق. ونرصد لهذا الملمح ثلاثة معانٍ استطرده الشاعر في وصفها، الأول وصف السقيا، فقد ذكر السقيا في البيت الأول ثم جعل البيتين الثاني والثالث تفصيلاً لأوصاف تلك السقيا. وفي البيت الخامس والثلاثين نجد وصف انسكاب الدموع من عينيه، ويطنب في وصف ذلك في البيتين التاليين. وفي البيت الثامن والثلاثين نجد الشاعر يصف مكان دفن مرثيه، ثم يسهب في توصيف ذلك المكان والحديث عنه في الأبيات الثلاثة التي تليه.

وهذا الإطناب يرجع إلى أن الشاعر قد نظم قصيدته بعد فترة من وفاة مرثيه، فكانت عاطفة الحزن لديه ليست بقوة تلك التي تكون عند أول المصيبة، مما أتاح له الإسهاب والإغراق في الوصف.

2.2. التحليل الأسلوبي الصوتي

تعرف الأسلوبية الصوتية بأنها: " فرع من فروع الأسلوبية، تهتم بالجانب الصوتي والفونولوجي للنصوص، وتدرس مستوى الأصوات المفردة، ومستوى السياق الصوتي، معتمدة على مصطلحات علم الأصوات"¹⁵. ويتناول هذا الفرع من الأسلوبية الإمكانيات الأسلوبية الكامنة في المادة الصوتية المكونة للنص، والدلالة الكامنة في بعض أصوات اللغة، وفي بعض التراكيب الصوتية، وفي بعض الكلمات، يرتبط فيها اللفظ بالمعنى ويطلق عليها الرمزية الصوتية"¹⁶.

وتسعى الدراسة في هذا الباب إلى الوقوف عند أبرز الملامح الأسلوبية الصوتية للشاعر في مرثيته، وبيان مدى اتساقها مع البنية المضمونية للنص الشعري ومدى فعاليتها في تجسيد ذلك.

1.2.2. الموسيقى الشعرية

ترتبط الموسيقى ارتباطاً عضوياً بالنص الشعري فلا شعر دون موسيقى. والموسيقى في النص الشعري تقسم إلى قسمين: الوزن والإيقاع، أو ما يسمى بالموسيقى الخارجية والموسيقى الداخلية. ويفرق محمد غنيمي هلال بينهما فيرى أن الإيقاع هو وحدة النغمة التي تتكرر على نحو ما في الكلام أو في البيت أي توالي الحركات والسكنات على نحو منتظم وتمثله في الشعر التفعيلة. أما الوزن فهو مجموع التفعيلات المكونة للبيت، والبيت هو الوحدة الموسيقية للقصيدة العربية، فالإيقاع وحدة نغمية صغرى على هذا الأساس، والوزن وحدة نغمية كبرى هي البيت.¹⁷ فالموسيقى الخارجية تتكون من الوزن الشعري أو البحر العروضي، أما الإيقاع أو الموسيقى الداخلية فيتكون من القافية والموسيقى الناشئة عن اقتران الحروف بعضها ببعض، وطبيعة هذه الحروف. وسيتناول البحث فيما يلي الموسيقى الخارجية لقصيدة الفرزدق، وكذلك الموسيقى الداخلية لها في محاولة لربط البعد الصوتي بالبعد المضموني للنص.

2.2.2. الموسيقى الخارجية/الوزن العروضي

¹⁴ (Maṭlūb ve Başır, 1999, s. 201).

¹⁵ (en-Nūrī, 1997, s. 91).

¹⁶ (eḍ-Ḍālī, 2002, s. 22).

¹⁷ (Hilâl, 1958, ss. 395-396).

عني النقاد الأدبيون منذ القدم بمسألة تناسب الأوزان العروضية مع مواضيع القصائد. ولعل أشهر من تتوالدها من النقاد القدماء بشيء من العناية والتفصيل حازم القرطاجي (1211-1284 م)، إذ يقول: "ولما كانت أغراض الشعر شتى وكان منها ما يُقصد به الجد والرصانة وما يُقصد به الهزل والرشاقة، ومنها ما يُقصد به البهاء والتفخيم، وما يُقصد به الصغار والتحقير، وجب أن تحاكي تلك المقاصد بما يناسبها من الأوزان ويخيلها إلى النفوس... وكان شعراء اليونانيين تلتزم لكل غرض وزناً يليق به ولا تتعداه فيه إلى غيره".¹⁸ وليس مقصد القرطاجي أن يكون لكل موضوع شعري وزن عروضي خاص به، إنما يريد أن يقول إن بعض الموضوعات الشعرية تناسبها أوزان عروضية أكثر من غيرها وأن المواءمة بين الغرض الشعري والقالب العروضي من شأنه أن يوجد تناسباً بينهما ويجعل الوزن العروضي أقدر على إبراز الموضوع الشعري.

وقد بنى الفرزدق مراثيه هذه على البحر الطويل. والبحر الطويل يتكون من ثماني تفعيلات، أربع في كل شطر، ويتكون الطويل من 28 مقطعاً. وطول البيت الشعري وعدد تفعيلاته ومقاطعته ينسجم مع نفسية الشاعر وانفعالاته، فإذا كان ثائراً متأجج العواطف فالبحر التي تناسب هذا الانفعال هي البحر ذات التفعيلات القليلة أو المجزوءة، حيث يكون الإيقاع فيها سريعاً صاحباً. أما إن لم تكن العاطفة بمستوى عالٍ من التوتر، فإن ما يناسبها من البحر هي البحر ذات التفعيلات الكثيرة والمقاطع العديدة.

وحتى لا يظن ظاناً أن مراثية الفرزدق هذه تخلو من العاطفة الجياشة المتأججة؛ كونها قد نظمت على البحر الطويل، فإنه ينبغي الإشارة إلى أن عاطفة الشاعر في هذه القصيدة هي عاطفة قوية، بلا شك، لكنها ليست بقوة عاطفة شاعر يرثي عزيزاً قد فقده منذ عهد قريب. بل هي مؤشر على طول العهد بين موت المرثي ونظم المراثية، فهي عاطفة قوية لكنها ليست صاحبة متقدمة. فالشاعر ليس في مقام تفجع بل في مقام اليأس الجازع الذي لا يملك غير التسليم بقضاء الله. وقد أشار إبراهيم أنيس إلى هذه المسألة إذ يرى أن "الشاعر في حالة اليأس والجزع يتخير عادة وزناً طويلاً كثير المقاطع، يصب فيه أشجانه ما ينفس عنه حزنه وجزعه".¹⁹

فكان القالب الموسيقي للعاطفة، على قوتها، هادئاً ورزيناً دون صخب. ومما يدل على أن هذه القصيدة قد نظمت بعد زمن من موت المرثي ما قاله الشاعر في البيت الثالث والثلاثين:

وَقَدْ خَانَ مَا بَنَيْتُ وَبَيْنَ مُحَمَّدٍ لَيْلٍ وَأَيَّامٍ تَنَاءَى التَّئَامُهَا

وبناء على ما تقدم كان الوزن الشعري مؤشراً على طبيعة العاطفة لدى الشاعر ومستوى تأججه.

3.2.2. الموسيقى الداخلية/ الإيقاع

يشمل الحديث عن الإيقاع الشعري العناصر الصوتية الداخلية في القصيدة، وهي القافية، والطبيعة الصوتية للحروف المكونة للنص الشعري.

1.3.2.2. القافية

تعتبر القافية أحد أبرز العناصر الصوتية والموسيقية في القصيدة. وتتعدد تعريفات القافية فنجد الفراهيدي (718-786 م) يعرفها بأنها "الحرفان الساكنان اللذان في آخر البيت، مع ما بينهما من الحروف المتحركة، ومع الحرف الذي قبل الساكن الأول، وتكون بذلك مرة بعض كلمة، ومرة كلمة ومرة كلمتين"،²⁰ ويعرف الأخفش الأوسط (ت 830 م) القافية فيعتبرها الكلمة الأخيرة في البيت الشعري.²¹ ويشيع استخدام حرف الروي وهو الصوت الأخير في الأبيات الشعرية الذي تبنى عليه القصيدة باعتباره قافية، لكنه أمرٌ يدخل في بنية القافية وليس القافية بعينها. وقد اعتمدت هذه الدراسة تعريف الفراهيدي للقافية؛ كونه هو التعريف الأكثر تفصيلاً وتدقيقاً من التعريفات الأخرى.

والقافية في هذه القصيدة مكونة من ألف وميم وهاء وألف الإطلاق مع ما قبل الألف الأولى*. ومن الملاحظ أن هذه القافية تشتمل على صائتين طويلين هما الألف الأولى وألف الإطلاق، ومن المعلوم أن نطق هذه الصوائت الطويلة يرافقه انبعاث لتيار الهواء من الصدر دون أن يعترض سبيله عارض، فتغدو هذه الأصوات تهديدات يطلقها الشاعر في آخر كل بيت من أبيات قصيدته. وإذا ما

¹⁸ (el-Qirṭācenniy, 1981, ss. 230-231).

¹⁹ (Anís, 1965, s. 175).

²⁰ (el-Qayravānī, 2007, c. 1 s. 154).

²¹ (Mannā', 1989, s. 147).

* لم يركز البحث على الحرف الذي يسبق الساكن الأول أو الألف الأولى كونه لا يمثل ظاهرة صوتية مميزة؛ نظراً لتعدد واختلافه بين أبيات القصيدة.

أخذنا في الحسبان أنّ الصوائت ومنها حروف المدّ "تحتلّ قمة المقطع الصوتي وهي موضع النبر فيه"²² فإنّ القوة التأثيرية للمعنى تتضاعف لارتكازها على المدّ الطويل والنبر المطعني فضلا عن وجودها في القافية وهي آخر ما يطرق أذان السامع في البيت الشعريّ. كما أنّ الميم صوت أنفيّ "يحدث عند اهتزاز الوترين الصوتيين، وانطباق الشفتين وانخفاض سقف الحلق اللين فيخرج الهواء من الأنف"²³. والميم صوت كئيم كأنه الأنين يلهج به الشاعر في قافيته فيصيح أبيات القصيدة كلها بنغم صوتي حزين. وأما الهاء فهي من الحروف الرخوة الهامسة التي تتناسب موسيقاها الهادئة وطريقة نطقها السلسة مع عاطفة الحزن، يضاف إلى ذلك أنّ الهاء توحي بالتلاشي والزوال²⁴ وهي معان تتفق وقصيدة الرثاء. فضلا عن أنّها حرف حلقي مخرجه قريب من أعماق الشاعر وقلبه. وبهذا تغدو القافية تهديدات وأنات وأهات يطلقها الشاعر مع نهاية كل نوبة ألم يحملها كل بيت في مرثيته، لعلّه من خلال هذه الأهات يستنزف آلامه وأحزانه.

2.3.2.2. طبيعة الأصوات المكونة للقصيدة

يدخل ضمن الإيقاع طبيعة الحروف التي كانت تكثر في المرثية، إذ هي المشكلة للإيقاع الداخلي للنص. وبما أنّ هذه القصيدة هي قصيدة رثاء، فمن المنطقي جداً أنّ تشيع فيها حروف المد؛ ولا شك أنّ استخدام حروف المدّ "لا يُختار اختياراً وإنما يأتي في الأغلب مجانساً للفكرة والإحساس الممتزج بالفكرة ليعطيها جانباً من التصوير بقوة التداخي"²⁵. وقد قام الباحث بعمل دراسة إحصائية لأصوات القصيدة، وتمّ رصد نسبة أصوات المد من أصوات القصيدة، وذلك من أجل رصد سلوك الشاعر اللغوي، غير الواعي، في اختيار ألفاظ ذات موسيقى هادئة طويلة تتناسب وحالته النفسية والعاطفية الحزينة التي تسيطر عليه وقد جاءت نتائج هذه الدراسة كما يلي:

الجدول (1) إحصائيات الطبيعة الصوتية المكونة لمرثية الفرزدق

نوع الصائت*	عدده	تكراره	متوسط نسبة تكرار كل حرف في النص
الصوائت	28	1650	2.96%
الصوائت الطويلة	3	342	5.7%
المجمل	34	2930	100%

واستناداً إلى الجدول أعلاه يظهر لدينا أنّ الحالة النفسية للشاعر وعاطفة الحزن المسيطرة عليه قد دفعته بصورة غير واعية إلى الإكثار من حروف المد بصورة لافتة، بحيث شكلت هذه السمة الصوتية مرآة لانفعالات الشاعر وإحاسيسه.

الخاتمة

تناولت هذه الورقة البحثية قصيدة الفرزدق همام بن غالب بن صعصعة الدارميّ التميمي في رثاء ابن أخي محمد بن الأخطل، من خلال دراسة تحليلية أسلوبية عنيت بدراسة الجوانب المضمونية والأسلوبية في القصيدة وجاءت نتائج الدراسة وفق ما يلي.

خلصت الدراسة إلى أنّ مرثية الفرزدق لابن أخيه لم تخرج، من الناحية المضمونية، عن المعاني المتعارف عليها في قصائد الرثاء، من بكاء المرثي والتفجع عليه وذكر مناقبه، إضافة إلى تصوير حال الرائي وما آل إليه حاله إثر رحيل الفقيد.

وأما من الناحية الأسلوبية، فمن جهة الأسلوبية اللغوية فإنّ ألفاظ الشاعر لم تخرج عن المعجم الشعري التقليدي في قصائد الرثاء، وقد تراوحت بين الجزالة والسلاسة. وقد برزت تقنية التكرار بكثرة في القصيدة بأنواعها المتعددة. فالتكرار اللفظي برز في ألفاظ مثل اسم المرثي "محمد" أو ما ينوب عنه كلفظ "الفتي"، ولفظ "كان" و"ما" الظرفية الزمانية بما يتسق مع تذكر المرثي. والتكرار المعنوي تمثل بمعاني الفضيلة الكرم والشجاعة وحسن الخلق والتواضع عند الحديث عن المرثي، كما تكررت معاني البكاء والحزن عند الحديث عن الرائي. وأما التكرار الأسلوبية فتتمثل بتكرار أسلوب الشرط فإن كان المرثي واقعاً في جملة الشرط، فإنه يكون سبباً

²² (Eyyûb, 1968, s. 155).

²³ (en-Nûrî, 1997, s. 164).

²⁴ (el-'Alâylî, 1985, s. 64).

²⁵ (es-Seyyid, 1986, s. 64).

*تم استثناء الصوائت القصيرة من الإحصائية لكون استخدامها ضرورة يتطلبها البناء الصرفي والنحوي في اللغة العربية.

في المعنى الإيجابي الذي يحمله جواب الشرط، وإذا كان واقعاً في جواب الشرط، فإنه يكون نقيضاً للمثلية التي تحملها جملة الشرط. وقد ظهر ملمح الإطناب بصورة لافتة في المراثية. وهذا الإسهاب يرجع إلى أن الشاعر قد نظم قصيدته بعد فترة من وفاة مرثيته، فكانت عاطفة الحزن لديه ليست بقوة تلك التي تكون عند أول المصيبة، مما أتاح له الاستطراد والإغراق في الوصف.

وأما من الناحية الأسلوبية الصوتية فقد تناولت الدراسة القصيدة من الناحية الموسيقية، وقد خلصت إلى أنّ القصيدة قد نُظمت على البحر الطويل ذي التفعيلات الكثيرة؛ ومرّد ذلك في نظر الباحث طول العهد بين نظم القصيدة وحادثه الفقد. أما الإيقاع الداخلي للقصيدة فشمل القافية وكذلك الأصوات المكوّنة للقصيدة. وقد وجدت الدراسة أنّ القافية في هذه القصيدة مكونة من ألف وميم وهاء وألف الإطلاق. ومن الملاحظ أن هذه القافية تشتمل على صائتين طويلين هما الألف الأولى وألف الإطلاق، ومن المعلوم أن نطق هذه الصوائت الطويلة يرافقه انبعاث لتيار الهواء من الصدر دون أن يعترض سبيله عارض، فتغدو هذه الأصوات تنهيدات يطلقها الشاعر في آخر كل بيت من أبيات قصيدته. كما أن الميم صوت أنفي كتيّم كأنه الأنين يلهج به الشاعر في قافيته. وأما الهاء فهي من الحروف الرخوة الهامسة التي تتناسب موسيقاها الهادئة وطريقة نطقها السلسة مع عاطفة الحزن. فضلاً عن أنها حرف حلقي مخرجه قريب من أعماق الشاعر وقلبه. وبهذا تغدو القافية تنهيدات وأنات وأهات يطلقها الشاعر مع نهاية كل نوبة ألم يحملها كل بيت في مرثيته، عله من خلال هذه الأهات يستنزف آلامه وأحزانه. وأما الأصوات الداخلية المكونة للنص فقد كشفت الدراسة عن حضور الصوائت الطويلة التي تتناسب البكاء والتفجع بصورة لافتة بما يقارب ضعف حضور أي صوت آخر.

وقد توصلت الدراسة إلى أنّ الفرزدق أجاد في هذا اللون الشعريّ، وأنّ إقلاله في نظم الشعر في هذا الموضوع لا يتعلّق بأمر فنية أو ضعف شعري في هذا الباب.

وتوصي الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات على القصائد التي قيلت في مواضيع ينذر أن تطرق لدى قائلها، بغية تسليط الضوء على هذه الظواهر الفريدة لدى هؤلاء الشعراء.

المصادر والمراجع

- Anîs, İbrahîm. (1965). *Mûsîqâ eş-ši'r*. 3. Basım. Kahire: Maṭabat'ül-Anglo el-Misriyyah.
- 'Atvân, Huseyn. (1970). *Muqaddimat el-qaşîdah el-'Arabiyyah fi el-'aşr el-câhilî*. Kâhire: Dâr el-Ma'ârif.
- Carîr, *Divân Carîr*. (1986). thk. Karam el-Bustânî. Beyrût: Dâr Beyrût Hûmah li't-Ṭibâ'ah ve en-Neşr.
- Dayf, Şevqî. (1963). *el-'Aşr el-İslâmî*. 11. Basım. Kâhire: Dâr el-Ma'ârif.
- el-'Alâyî, Abdullâh. (1985). *Tahthîbu Muqaddimati'l-Lugah*. thk. Aḥmed As'ad 'Ali. 3. Basım. Şâm: Dâr es-Su'âl li't-Ṭibâ'a ve en-Neşr.
- el-'Alâyî, Abdullâh. (1985). *Tahḏbu Muqaddimati'l-Lugah*. thk. Aḥmed As'ad 'Ali. 3. Basım. Şâm: Dâr es-Su'âl li't-Ṭibâ'a ve en-Neşr.
- el-Cumaḥiy, Muḥammed ibn Sallâm.(ts.). *Ṭabaqât fuḥûl eş-şu'arâ'*. Caddah: Dâr el-Medenî.
- el-Farazdaq, Hammâm ibn Şa'sa'ah. (1987). *Divân el-Farazdaq*. thk. 'Alî Fâ'ûrî. Beyrût: Dâr el-Kutub el-İlmiyyah.
- el-'İbâdiy, 'Adiyy ibn Zeyd. (1965). *Divân 'Adiyy ibn Zeyd el-'İbâdî*. thk. Muḥammed Cabbâr el-Mu'aybid. Bağdat: Dâr el-Cumhûriyyah li't-Ṭibâ'ah ve en-Neşr.
- el-Muberrid, Ebû el-'Abbâs. (1412 H.). *el-Fâḏil*. 3. Basım. Kahire: Dâr el-Kutub el-Misriyyah
- el-Qayravâniy, İbn Raşîq. (2007). *el-'Umdah fi maḥâsin eş-ši'r ve naqdih*. thk. 'Abdulḥamîd Hindâvî. Beyût: el-Maktaba el-'Asriyyah.
- el-Qirṭâcenniyy, Hâzim. (1981). thk. Muḥammed Necîb ibn Ḥucah. 2. Basım. Beyrût: Dâr el-Garb el-İslâmî, Mu'assasat Cevâd li't-Ṭibâ'ah.
- el-Yûsuf, Yûsuf. (1980). *Maqâlat fi eş-ši'r el-câhiliyy*. 2. Basım. Cezayir: Dar el-ḥaqâ'iq.
- en-Nûrî, Muḥammed Cevâd. (1997). *İlm el-eşvât el-'Aarabiyyah*. Amman: Mansûrât Cami'at'u el-Quds el-Meftûḥah.
- Eyyûb, Abdurrahmân. (1968). *Eşvât el-lugah*. 2. Basım. Kahire: Maṭba'at el-Kîlânî.

- Hilâl, Muḥammad Guneymî. (1958). *el-Medḥal 'ilâ en-naqd el-edebî*. Kahire: Nahḍat Mişr li't-Ṭibâ'ah ve en-Neşr.
- İbn Ca'far, Qudâmah. (ts.). *Naqd eş-şi'r*. thk. 'Abdulmun'im Ḥafâcî. Beyrût: Dâr el-Kutub el-İlmiyyah.
- İbn eş-Şummaḥ, Durayd. (1980). *Dîvân Durayd İbn eş-Şummaḥ*. thk. Muḥammed Ḥayr el-Biqâ'î. Beyrût, Dimaşq: Dâr Qutaybah.
- Mannâ', Hâşim şâlih. *eş-şâfi fi el-'arûd ve el-qavâfi*. 2. Basım. . Beyrût: Dâr el-Fıkr ve Beyrût: Dâr el-visâm.
- Maṭlûb, Aḥmed; Başır, Ḥasan. (1999). *el-Belâğah ve et-taṭbîq. Irak*.
- Nûruddîn es-Sed. (1999). "el-Mukevvinât eş-şi'riyyah fi bâ'ıyyat'i Mâlik ibn er-Rayb". *Macellet el-Lugah ve el-Edeb*. Cezayir: Cezayir Üniversitesi. C. 12, ss. 25-48.
- Nûruddîn es-Sed. (2010). *el-Uslûbiyyah ve taḥlil el-ḥiṭâb*. Cezayir: Dâr Hûmah li't-Ṭibâ'ah ve en-Neşr ve et-tevzî'.

السمات المشتركة في أشعار حافظ إبراهيم ومحمد عاكف أرسوي

Rıfat IŞIK¹

Fawzy Eid Bekhit ABDELAAL²

APA: Işık, R.; Abdelaal, F. E. B. (2021). Hafız İbrahim ve Mehmet Akif Ersoy'un şiirlerinde ortak unsurlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 782-800. DOI: 10.29000/rumelide.897370.

الملخص

إن كلا من حافظ إبراهيم ومحمد عاكف أرسوي يتشابهان إلى حد كبير من حيث البيئة التي عاشا فيها والمواضيع التي تناولها في قصائدهما، ويعتبران من أبرز الشعراء في عصرهما. وربما كان العنصر الأساسي الذي تعتمد عليه أشعارهما هو المجتمع. هذا الشاعران المتميزان يختلفان عن معاصريهما من حيث أسلوبيهما وموضوعات أشعارهما وفي الوقت ذاته يتشابهان كثيرا في الشعر الاجتماعي، فلهما مكانة مهمة في المجتمع من حيث تصوير مشاكل المجتمع وهمومه وأحزانه وأفراحه في قصائدهما. وانطلاقا من هذه النقطة يستمد الشاعران أفكارهما من الشارع والأسرة والثقافة التقليدية، وقيل ذلك كله من المجتمع بدلا من المفكرين. إلى جانب حياة هذين الشعارين هناك العديد من النقاط المتشابهة في قصائدهما. فموضوعات مثل: الوطن والوحدة ومعارضة الاحتلال والدين والتشاوم والأمل من بين السمات المشتركة التي تبرز في قصائدهما. وهناك نقطة أخرى مهمة هي أنهما ينقلان الموضوعات التي تناولها في قصائدهما إلى القارئ بأسلوب سلس وبسيط ويمكن أن تفهمه كل طبقة من طبقات المجتمع. هاتان الشخصيتان التي ارتبطتا بالشعر منذ صغرهما نجحتا في نقل أفكارهما للقارئ بكل وضوح من خلال الشعر. وانطلاقا من نقطة التعريف بهما فقد سردنا أهم المعلومات حول حياة حافظ إبراهيم أحد أبرز الشعراء المصريين والذي عُرف بشاعر الشعب، ثم أعقبنا ذلك بسرد أهم المعلومات حول حياة (محمد عاكف أرسوي) الذي عرف أيضا بشاعر الشعب وشاعر نشيد الاستقلال، ثم انتقلنا إلى ذكر نماذج من شعر الشعارين متوَجِّين عرضها للقارئ بشكل موضوعي.

الكلمات الدالة: حافظ إبراهيم، محمد عاكف أرسوي، وطن، مجتمع، الأدب المقارن

49. Hafız İbrahim ve Mehmet Akif Ersoy'un şiirlerinde ortak unsurlar

Öz

Gerek yaşamış oldukları ortam gerekse şiirlerinde ele almış oldukları konular itibarıyla birbirlerine çok benzeyen Hafız İbrahim ve Mehmet Akif Ersoy, dönemlerinin önde gelen şairleri arasında yer almaktadır. Onların şiirlerini besleyen en temel unsur toplumdur. Üslupları ve işledikleri konu itibarıyla muasırlarından ayrılan bu iki güzide şair, adeta toplumun aynası konumundadır. Toplumun problemlerini, sıkıntılarını, hüznlerini ve sevinçlerini şiirlerinde yansıtılmaları açısından toplum içinde önemli bir konuma sahiptirler. Buradan hareketle iki şair de fikirlerini düşünürlerden daha çok sokaktan, aileden, klasik kültürden ve en önemlisi toplumdan almaktadır. Bu iki şairin yaşantılarının yanısıra şiirlerinde de birçok benzer nokta bulunmaktadır. Vatan, birlik, işgal karşıtlığı, din, karamsarlık ve umut gibi konular, şiirlerinde ön plana çıkan ortak unsurlar arasından yer almaktadır. Şiirlerinde ele aldıkları konuları toplumdan her tabakanın anlayabileceği şekilde sade ve akıcı bir üslup ile okuyucuya aktarmaları, önemli hususlardan bir diğeridir. Genç yaşlarından itibaren şiirle iç içe olan bu iki şahsiyet, fikirlerini şiir vasıtasıyla bütün netliği ile okuyucuya ulaştırmayı başarmıştır. Buradan hareketle bu çalışmada, Mısır'ın önde gelen şairlerinden olan ve toplum şairi olarak kabul edilen Hafız İbrahim'in hayatı hakkında öne çıkan

¹ Dr. Arş. Gör., Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü (Konya, Türkiye), isk.rifat@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7596-8874 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.12.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897370]

² Öğr. Gör., Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık (Arapça) Bölümü, (Konya, Türkiye), fawzymansor@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9096-3657

bilgiler aktarılmıştır. Ardından yine toplum şairi ve İstiklal Marşı şairi olarak bilinen Mehmet Akif Ersoy'un hayatı hakkında önemli bilgiler aktarılmıştır. Bunlarla birlikte bu iki şairin şiirlerinde ortak olan unsurlar tematik açıdan incelenerek okuyucuya sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Hafız İbrahim, Mehmet Akif Ersoy, vatan, toplum, karşılaştırmalı edebiyat

Common components in the poems of Hafız İbrahim and Mehmet Akif Ersoy

Abstract

Hafız İbrahim and Mehmet Akif Ersoy, who were very similar to each other in terms of both the environment they lived in and the subjects they dealt with in their poems, are among the leading poets of their time. The most fundamental element that feeds their poems is society. These two distinguished poets, who differ from their contemporaries in terms of their style and subject matter, are fairly represent their societies. They have an important position in the society in terms of reflecting the problems, troubles, sorrows and joys of the society in their poems. From this point of view, both poets draw their ideas from the street, family, classical culture and moreover from society, rather than philosophers. In addition to the lives of these two poets, there are many similar points in their poems. Topics such as homeland, unity, opposition to occupation, religion, pessimism and hope are among the common elements that come to the fore in his poems. Another important point is that they convey the subjects they dealt with in their poems to the reader in a plain and fluent style that every layer from the society can understand. These two personalities, who had been intertwined with poetry since their young ages, had succeeded in conveying their ideas to the reader with all the clarity through poetry. By the way, in this study, prominent information about the life of Hafız İbrahim, one of the leading poets of Egypt and accepted as a social poet, will be presented. Then, important information will be given about the life of Mehmet Akif Ersoy, who is also known as the poet of the society and the poet of Turkish National Anthem. Afterward, the common elements in the poems of these two poets were examined thematically and presented to the reader.

Keywords: Hafız İbrahim, Mehmet Akif Ersoy, homeland, society, comparative literature

المقدمة

حافظ إبراهيم - حياته وشخصيته الأدبية:

اسمه محمد حافظ بن إبراهيم فهمي، وُلد لأمٍ مصرية وأبٍ تركي، وتأثر بالثقافة التركية لكنه تأثر تأثراً كبيراً بالثقافة المصرية حيث كان يعيش بمصر (ضيف، د، ت، صفحة 100، 101). كان أبوه مهندساً، وولد حافظ في سفينة صغيرة على شاطئ نهر النيل ببلدة ديروط، توفي أبوه وهو في الرابعة من عمره، وسافر مع أمه إلى القاهرة ليعيش هناك مع خاله (الفاخوري، 1986، صفحة 136). تتفق الكثير من المصادر حول تاريخ ميلاد ووفاة حافظ إبراهيم. فالشاعر الذي عرف بلقب شاعر النيل عاش في الفترة بين (1871م/1287هـ - 1932م/1351هـ). (الجابري، 2004، جزء 1، صفحة 162، الفاخوري، 1986، صفحة 136). في الفترة التي عاش فيها حافظ كانت مصر تحت حكم عائلة محمد علي باشا وكان الحكام الذين يحكمون مصر يحملون لقب الخديوي وهم بالترتيب: إسماعيل (ت 1895)، محمد توفيق (ت 1892)، عباس حلمي الثاني (ت 1914)، السلطان حسين كامل (ت 1917)، الملك أحمد فؤاد (ت 1936). عندما بلغ حافظ إبراهيم عامه العاشر (1881م) تعرضت مصر للاحتلال الإنجليزي واستمر ذلك حتى عام (1956م) (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 14، 15).

عندما وصل حافظ إبراهيم إلى سن الدراسة أرسله خاله محمد نيازي إلى أقرب مدرسة إلى بيته وهي المدرسة الخيرية، وهناك تعلم القراءة والكتابة والقليل من اللغة العربية والرياضيات والمعلومات الدينية، ثم درس بعد ذلك تعليمه الأساسي أيضًا في المدرسة القرابية. أما دراسته الثانوية فقد أتمها في مدرسة المُبتديان والمدرسة الخديوية. ولكن الذي يلوح من المصادر أن حافظ إبراهيم لم يكن منضبطًا أو ملتزمًا في دروسه (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 20، 21).

وبدأ ميله إلى الشعر والأدب يظهر عندما التحق بالمعهد الأحمدي، فقرأ من الشعر القديم والجديد، وكان على رأس ما قرأه أشعار محمود سامي البارودي، (ضيف، د، ت، صفحة 101). ولكن خاله انزعج من اهتمامه الزائد بالأدب والذي فاق اهتمامه بدراسته. أحس حافظ بانزعاج خاله فقرر أن يفترق عنه وقال هذين البيتين (ضيف، د، ت، صفحة 101، حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 58):

تَقُلْتُ عَلَيْكَ مُؤْتِنِي
فَأَفْرَحُ فَبَاقِي دَاهِي
إِنِّي أَرَاهَا وَاهِيَةً
مُتَوَجِّهَةً فِي دَاهِيهِ

من خلال هذين البيتين يتضح لنا مدى الأثر الذي تركه استخفاف خاله باهتمامه بالشعر، ومدى أهمية الشعر في حياة حافظ.

يُعرف هذا الشاعر الكبير في المصادر بالعاطفة والفكاهة والصراحة والكرم، وبأنه شخص مؤمن بالقومية العربية (الفاخوري، 1986، صفحة 138-141). كان حافظ صاحب شخصية حساسة وقد استفاد من الدروس التي تلقاها على يد الشيخ محمد عبده -أحد أهم الشخصيات في عصره- في تطوير شاعريته وشخصيته الأدبية. ولم يكن الشعراء في هذه الفترة تحت حماية الخلفاء والأمراء كما كان الحال في العصر الأموي والعباسي. بالعكس كان عليهم أن يؤمنوا تكاليف حياتهم بمكاسبهم الخاصة. وكان حافظ واحداً من هؤلاء الشعراء فكان يشترك في مجالس الأصدقاء ويقرأ عليهم شعره.

حظي حافظ باهتمام خاص في هذه المجالس فكان في بعض الأحيان يكتب في هذه الأجواء قصائد تدعو إلى الإصلاح.

وفي فترات متقدمة من حياته استطاع حافظ أن يطور نفسه وأصبح من أهم الأسماء التي كونت المدرسة الكلاسيكية الجديدة (توزجو، 2002، صفحة 107، 126) مع محمود سامي البارودي وأحمد شوقي (الحسامي، 2016، صفحة 154). وإلى جانب ذلك فإن حافظاً لم ينشأ في بيئة أرسنقراطية مثل محمود سامي البارودي وأحمد شوقي؛ ولهذا لم يحصل قدرًا كبيراً من الثقافة الأجنبية، حتى إنه لم يشعر باحتياجه إلى ذلك. وقد تأخر عن الأشخاص الذين كانوا يتقنون الفرنسية -مثل خليل مطران- نتيجة للبيئة التي كان يعيش فيها (ساوران، 1991، صفحة 104) وفي هذا الجانب لم يذهب حافظ إلى أي مكان سوى مصر والسودان وفي الأصل كانت هذه الحياة التي عاشها الشاعر أحد أهم الأسباب التي جعلته شاعر المجتمع.

والعنصر الأبرز في شعره هي العاطفة، فقد استوعب حافظ أفكارَ الكتّاب والخطباء الذي كانوا يعيشون في وقته، فحوّل هذه الأفكار إلى شعرٍ مُضيقاً إليها من فيض عاطفته. وبسبب هذه النزعة العاطفية، ونتيجة لتأثره بالبيئة التي نشأ فيها فقد انتقد في شعره الكثير من الموضوعات مثل صمت المصريين أمام المحتلّين. حافظ الذي كتب الكثير من الأشعار في الجانب السياسي والاجتماعي وكان من أجمل أشعاره تلك القصيدة التي كتبها في (حادثة دنشواي) قد استطاع أن يجيّد الكثير في الشعر من ناحية الأهداف والموضوعات وجه شعره إلى المجتمع فسردّ آلامه وآماله ومشاكله. وكانت النقطة التي ركز عليها في شعره هي الحديث عن المشاكل الموجودة في مصر والشرق والعالم الإسلامي، وعن حلول هذه المشاكل. وقد تميز بذلك عن الكثير من الشعراء المعاصرين له. وإلى جانب ذلك امتاز ببساطة لغته وكونها مفهومة لدى المجتمع، وقد مكّنه ذلك من احتلال مكانة رفيعة بين معاصريه من الشعراء من أمثال محمود سامي البارودي، وأحمد شوقي، وخليل مطران، وولي الدين يكن (ت 1921)، وإسماعيل صبري باشا (ت 1923) ومحمد عبد المطلب (ت 1931)، (ضيف، د، ت، صفحة 107-108؛ حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 34-35، 49-75؛ يلدز 2107، صفحة 72-73) ومن هذه النقطة يتضح لنا حافظاً قد جعل الشعر وسيلة يلقى بها الضوء على مشاكل المجتمع.

وإضافة إلى ما سبق فإننا نجد القومية العربية والإسلامية واضحة في شعره. كما أن الأشعار الإسلامية التي قالها حافظ عن عمر بن الخطاب والخلافة العثمانية مثيرة للاهتمام. وإضافة إلى ما سبق فقد نظم الشعر كذلك في موضوعات الغزل والخمريات (ساوران، 1991، صفحة 105). وأشعاره التي كتبها في حب الوطن ومقاومة الاحتلال جعلته شخصاً محبوباً في عيون الشعب، وموقفه الناقد في شعره لسيطرة الإنجليز على حكم مصر مكّنه من الاستحواذ على لقب "شاعر النيل والمجتمع" (يلدز، 2017، صفحة 199). وإضافة إلى ما سبق فإن من أهم المواضيع المركزية التي تناولها حافظ في شعره الحياة الاجتماعية والوطن والخلافة والشرق والمجتمع الشرقي والإنسانية (يلدز، 2017، صفحة 82-89).

وفي المراحل التي تلت تلك الفترة من حياته حصل حافظ إبراهيم على نيشان النيل، ورغم حصوله على لقب شاعر النيل فإنه فضل أن يلقب بشاعر المجتمع في العالم العربي والإسلامي.

توفي هذا الشاعر الكبير في بيت صغير بحي الزيتون بالقاهرة، فجر يوم الخميس 12 من يوليو/ تموز سنة 1932 بعد أربعة أشهر ونصف تقريباً من تقاعده (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 27، 28، 66).

آثاره:

1-الديوان. طبع هذه الديوان ثلاث مرات وقد تغير عدد مجلداته حسب الطبقات. أحدها نشره محمد إبراهيم هلال في دار الهلال عام 1922. وبعد ذلك طبع في نفس العام في ثلاثة أجزاء في مطبعة المعاهد. وإلى جانب ذلك فقد طبعته دار الكتب المصرية في مجلدين طبعتهما ككتيب مقدمتها خليل مطران، وجهزها أحمد أمين وأحمد الزين وإبراهيم الإبياري، وهذا الأثر الذي طبع في دار الكتب المصرية حظي باهتمام الناس وطبع مرارا. والموضوعات التي تناولها حافظ في ديوانه هي: المدائح والتهاني، والأهالي، والتقریضات، والإخوانيات والوصف والخمریات والغزل والاجتماعيات والسياسيات، والشكوى والمراتي.

وكان أكثر الموضوعات التي أظهرت ميل الشاعر إلى التعرض للموضوعات التي تتناول الحياة اليومية مثل المدح والتهاني والمراثي والسياسيات والاجتماعيات (داغر، 1983، جزء 2، صفحة 280، حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 91، 93، 101) وكما سبقت فإن كل أشعار حافظ لم تذكر في ديوانه ولم تصل إلينا نتيجة لأسباب متعددة.

2- ليالي سطیح: هذا الأثر عبارة عن مقالات بأسلوب المقامات كتبها الشاعر في الموضوعات الإصلاحية في مجالس الأصدقاء متأثراً بأفكار محمد عبده الإصلاحية. في هذا العمل جعل حافظ العزاف الجاهل سطیح وسيلة إلى سرد الكثير من أفكاره الاجتماعية. وهو حكاية اجتماعية كتبت على نمط (حديث عيسى بن هشام) للمويلحي (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 103).

وقد طبع هذا الأثر في مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة عام (حافظ إبراهيم، 2012).

3- اليوساء (مترجمة) في فترة ما حاول حافظ إبراهيم أن يتقن اللغة الفرنسية لكنه لم ينجح في ذلك. ترجم كتاب اليوساء لفكتور هوغو. ورغم بعض المشاكل والزيادة والنقصان الناتجة عن عدم تمكنه من الفرنسية إلا أنه قد نجح في الحفاظ على روح هذا العمل. طبع هذا الكتاب أولاً في مصدر وصدر في مجلدين. مؤخرًا عادل عبد المنعم أبو العباس وطبع في مطابع مطبعة العبور الحديثة عام 2014 (ساوران، 1991، صفحة 102، 103، حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 103، حافظ إبراهيم 2014)

4- عمريّة حافظ: شرحها مصطفى الدمياطي باسم (ذكرى حافظ) و طبعت عام 1981 في مطبعة الصباح في 48 صفحة. كما أن نفس الشخص في عام 1933 أخرجها باسم شرح القصيدة العمرية، وطبع في مطبعة السعادة وخرج في 90 صفحة.

5- الموجز في الاقتصاد السياسي: أصله بالفرنسية للكاتب (Paul Leroy-Beaulieu) واسمه باللغة الأصلية (D'économie Politique) ترجمه حافظ إبراهيم و خليل مطران حتى يتم تدريسه بالثانويات المصرية بطلب من وزير المعارف المصري جشمت باشا. (الفاخوري، 1986، صفحة 142، بلعباس، 2014، صفحة 110).

6- التربية والأخلاق، أثر مطبوع في مجلدين ولا توجد معلومات مفصلة بخصوصه. (ساوران، 1991، صفحة 106، داغر، 1983، صفحة جزء 2، 280).

وفضلاً عن الآثار التي تمت الإشارة إليها لحافظ إبراهيم فقد كتبت عنه الكثير من الكتب والأبحاث المستقلة والدراسات والمقالات. وهذه الدراسات المشار إليها قد جمعها (يوسف أسد داغر) في كتابه مصادر الدراسات الأدبية. (داغر، 1983، جزء 2، صفحة، 280-285)

محمد عاكف أرصوي حياته وشخصيته الأدبية³:

حتى يومنا هذا توجد الكثير من المعلومات في الكثير من الدراسات عن محمد عاكف وحياته. وعلى الرغم من وجود الكثير من المعلومات حول حياته فإننا نعتقد أنه سيكون من المفيد تقديم معلومات موجزة عن حياته وشخصيته الأدبية بهدف التعرف على العناصر المشتركة بينه وبين حافظ إبراهيم المذكور سابقا بشكل أكثر وضوحًا كما يقتضي هذا البحث. وأثناء القيام بذلك ، سنحاول الاعتماد على المصادر الأساسية المكتوبة عنه.

بالطبع ليس من السهل الحديث عن شاعر شهد سقوط امبراطورية، وحارب في أكثر من جبهة، وحارب من أجل جمهورية الاستقلال.

كون محمد عاكف منحدرًا من أب من روميلي، وأم من بخارى، وولادته في الفاتح باسطنبول جعله صاحب موقع مركزي بين الشرق والغرب والعالم الإسلامي (قارقوش، 1987، صفحة 5). محمد عاكف شاعر صفحات ونشيد الاستقلال ولد في حي ساري غوزيل باسطنبول عام 1873 (بيلغيل، 1971، صفحة 3، 5). والده محمد طاهر أفندي، وأمه السيدة أمينة شريفة توقاتلي. توفي أبوه عندما بلغ الرابعة عشرة من عمره ودفن في مقابر أدرنة كابي. محمد طاهر أفندي أرسل ابنه إلى مدرسة حي الأمير بوهاري عندما كان في الخامسة من عمره. ثم أدخله إلى المدرسة الموقفية الابتدائية والثانوية المركزية على التوالي. لكن والده هو الذي اعتنى شخصيًا بتعليمه. بعد ذلك، على الرغم من أنه بدأ في المدرسة الملكية بهدف استكمال تعليمه، ورغب وخلاف رغبته فقد اضطر إلى دخول مدرسة حالقالي بيطار بعد وفاة والده، من أجل إعالة أسرته. بعد التخرج من هنا، كان مهتمًا بالأدب العربي وأخذ دروسًا في هذا الموضوع من مفتي الهرسك علي فهمي أفندي. من المعروف أن محمد عاكف كان يعرف اللغة الفرنسية والفارسية كما كان يتقن العربية⁴.

بدأ شغف محمد عاكف بالشعر في فترة الثانوية وفي هذه الفترة قرأ الكثير من الكتب وقد أخبر عن نفسه بأن أول أثر منظوم قرأه هو كتاب الفضولي المعروف بـ (ليلي والمجنون). ومع ذلك، بدأ في ذلك الوقت كتابة بعض المنظومات مع زميله في الفصل ابن الأمين محمود كمال.

بعد أن كان مشغولاً للغاية بالشعر خاصة في العامين الأخيرين من دراسته، كتب عاكف العديد من المنظومات في الفترات اللاحقة وكتب رسائل طويلة منظومة إلى أصدقائه. حتى في إحدى هذه القصائد، وصف المشاكل التي واجهها بعد وفاة والده⁵. في وقت لاحق، ما كتبه في هذه السنوات، ولم يسلم من تلك القصائد إلا بعض القصائد التي تم نشرها في مكان ما في حياته وتلك الموجودة في دفاتر بعض المهتمين بشعره. أول عمل مطبوع معروف لـ محمد عاكف أرصوي هو (قصيدة غزلية من سبعة أبيات) تم نشره في مجلة (خزينة الفنون) في 28 ديسمبر 1893⁶.

آثاره المنظومة:

1- صفحات: هو كتاب طبع في حياة محمد في سبعة أجزاء، ولكن بعد وفاته طبع في مجلد واحد، وهو مكتوب على مقتضى قواعد العروض. ويتكون من 11.240 مصراعًا و108 قطعة.

2- أشعاره خارج كتاب صفحات، شعر الاستقلال، وله أشعار كتبها وهي ما يزال في مراحل الدراسة لكنه أفاد أنها لم تكن تعجبه ولهذا مزقها ولم ينشرها. وقد سلم من أشعاره ما أرسله لأصدقائه وما نشره في المجلات. وأشهر منظوماته خارج صفحات هو "نشيد الاستقلال" الذي قال عنه: إنه ليس لي إنه لأمتي (دوزداغ، 1997، صفحة 147-148).

آثاره المنشورة:

1. التفاسير: كتب محمد عاكف 75 رسالة في التفسير. منها 18 منظومة وهي موجودة في صفحات. كما أن له 57 مؤلفًا آخر منها 53 حول بالآيات و4 حول الأحاديث.

2. المواعظ: هي تسعة مواعظ جمعها الشاعر في كتاب. (دوزداغ، 1997، صفحة 149).

3. المقالات: هي خمسون بحثًا كتبها في الموضوعات الفكرية والأدبية المختلفة (دوزداغ، 1997، صفحة 150).

4 للمزيد حول اللغة العربية والفارسية والفرنسية عند محمد عاكف ينظر: (جانناتي، 1966) صفحة 38-40، 352-353.

5 للمزيد حول هذه المنظومة: (دوزداغ، 1997، صفحة 9).

6 للمزيد حول منظومة الغزلية ينظر: (دوزداغ، 1997، صفحة 12).

4. الترجمات: قدم محمد عاكف خلال حياته حوالي ستة وخمسين ترجمة. واستخدم في بعضها "السعدي" اسما مستعارا. وهذه التراجم كتب أصلها ستة كتاب مختلفين الخمسة الأول منها بالعربية والباقي بالفرنسية. والتراجم المنشورة هي: المرأة المسلمة ، دفاع الشيخ محمد عبده الإسلامي ضد هجوم هانوتو ، الأسلمة ، الرد على الكنيسة الأنجليكانية (دوزداغ، 1997، صفحة 150، 152).

5. الرسائل: نشر لمحمد عاكف حتى هذه اللحظة حوالي خمسين رسالة له من الرسائل المتفرقة بين أيدي البعض ما يقدر بمئات الرسائل (دوزداغ، 1997، صفحة 153).

أصيب عاكف بالتلثيف الكبدي لمدة سبعة أشهر ثم رحلَ عن عالمنا مساء يوم الأحد 27 من ديسمبر عام 1936 في مبنى مصر بمحلة باي أوغلو (جانتاي، 1966، صفحة 22).

وقد كتبت عنه وعن حياته الكثير من الدراسات مثل المشاريع البحثية والأطروحات والمقالات والمؤتمرات. كما أن هناك العديد من الدراسات باللغة العربية التي كتبت عنه وعن مؤلفاته باللغة العربية⁷. وإلى جانب ذلك أيضًا يمكن النظر إلى البحث الذي أعده محمد كوت أوغلو باسم "شاعر الاستقلال محمد عاكف في زاوية تاج الدين". حول التسلسل الزمني لمحمد عاكف أرصوي. (كورد أوغلو، 2016، صفحة 167، 173).

الوطن

في المعجم الوسيط: وَطَنَ بِالْمَكَانِ يَطْنُ : أَقَامَ بِهِ. والوطن: مكان إقامة الإنسان ومقره، وإليه انتماؤه ، وُلِدَ بِهِ أُمٌّ لَمْ يُولِدْ (ضيف، 2011، صفحة 1085). عندما نلقي نظرة على ديوان حافظ إبراهيم وديوان محمد عاكف فمن السهل أن نرى أن السمة المميزة لشعرهما هي المكانة التي يحتلها الوطن في شعر كل منهما، وهو أمر ليس بالغريب؛ فكل منهما شاعر الوطن وكل منهما شاعر الأمة.

فبالنسبة لمحمد عاكف هو أحد أهم الشعراء في تاريخ تركيا الحديث ويلقب بشاعر الوطن وشاعر الإسلام، وهو الذي سجل في أشعاره مشاكل وطنه وهمومه وحروبه وانتصاراته، وتَوَجَّحَ ذلك بأن كتب نشيد الاستقلال الذي يُرِدُّهُ الشعب التركي منذ ما يقارب المائة عام، ولهذا ارتبط اسم محمد عاكف في ذهن المواطن التركي باسم الوطن واسم نشيد الاستقلال الذي صاغ عاكف كلماته الرائعة (عيسى قيزي، 2013، صفحة 533-537).

وبالنسبة لحافظ إبراهيم، فهو من أكثر الشعراء الذين لامست كلماتهم وجدان الشعب المصري وعبروا عن هموم المصريين والامهم، فسجل في أشعاره مشاكلهم السياسية والاجتماعية وطموحاتهم وآمالهم وهو ما جعل المصريين يطلقون عليه شاعر الشعب وشاعر النيل (نوفل، 1997، صفحة 11). صحيح أنه لم يكتب لحافظ أن يصوغ نشيدا وطنيا كما كان ذلك من قدر عاكف، لكن كلماته ظلت خالدة في وجدان المصريين لاسيما قصيدته الشهيرة (مصر تتحدث عن نفسها). وفي إطار الحديث عن الوطن ربما تكون النقطة الأولى التي يمكن التحدث عنها هي (حب الوطن) وهي تبدو واضحة في شعر كل منهما.

فمحمد عاكف في القطعة التالية من (نشيد الاستقلال) يشير إلى حب الوطن من أكثر من جانب (أرصوي، 2012، صفحة 505):

Bastığın yerleri "toprak" diyerek geçme, tanı,

اعرف قيمة التراب الذي تمشي عليه ولا تظن أنه محض تراب

Düşün altındaki binlerce kefensiz yatanı.

فكر في آلاف الراقدین تحتہ بلا کفن.

Sen şehit oğlusun, incitme, yazıktır atanı,

أنت ابن الشهداء فلا تحزن الأجداد

Verme, dünyaları alsan da bu cennet vatanı.

لا تبع هذه الجنة ولو أخذت كل الدنيا⁸

في هذه القطعة من نشيد الاستقلال تناول عاكف حب الوطن من أكثر من شكل، وأول ما يتناوله عاكف في هذه القطعة هو تراب الوطن فيقول إن تراب الوطن ليس ترابا عاديا تدوسه الأقدام وإن على كل شخص أن ينتبه إلى قيمة هذا التراب لأن تحت كل شبر منه آلاف الشهداء الذين فقدوا حياتهم دفاعا عن هذا الوطن، وبعد أن عرض عاكف لكفاح الأجداد ودفاعهم عن الوطن بوجه خطابه إلى الأحفاد مذكرا إياهم بأنهم أبناء الشهداء وهذا يتطلب أن يسيروا على نفس الطريق الذي سار عليه أسلافهم طالبا منهم إكمال المسيرة التي بدأها الأجداد في الكفاح من أجل الوطن؛ حتى لا يحزن هؤلاء الأجداد إذا وجدوا أن الأحفاد لم يقوموا بما يجب عليهم

7 للمزيد حول الدراسات المتعلقة بحياة محمد عاكف وأثاره ينظر: داشجي أوغلو والحسيني، 2019، صفحة 21-33).
8 فمننا بترجمة أشعار محمد عاكف أرصوي من اللغة التركية إلى العربية وذلك لتعذر الوصول إلى دراسات سابقة لأشعار عاكف مترجمة إلى العربية.

القيام به في حق الوطن. ثم في المصراع الأخير يدعو كل مواطن إلى عدم التخلي عن الوطن الذي يشبهه بالجنة ويشير إلى أنه أعلى من كل شيء في الدنيا (أرصوي، 2012، صفحة 505):

Kim bu cennet vatanın uğruna olmaz ki feda?

من الذي لا يكون لهذا الوطن فداء

Şüheda fişkıracak, toprağı sıksan şüheda.

أينما مشيت تراه يفيض بالشهداء

Canı, cananı, bütün varımı alsın da Hüda,

وإن أخذ الله روعي وكل ما أملكه وأحبه

Etmesin tek vatanımdan beni dünyada cüda.

فأدعو ألا يبعثني عن وطني

وبعد أن تكلم عاكف عن الأجداد والشهداء الذين أهدوا حياتهم للوطن وطلب من الأبناء أن يعرفوا قدر التضحيات التي قدمها أجدادهم الشهداء، عاد إلى فكرة الشهادة في سبيل الوطن وإلى تشبيه الوطن بالجنة مرة أخرى، وصور الشهادة على أنها أقل ما يقدم لهذا الوطن ويتساءل من ذلك الذي لا يقدم روحه فداء لهذا الوطن؟ وأن شهداء الوطن لكثرتهم فإن تراب هذا الوطن يتفجر بالشهداء في كل قطعة منه، فهو يشير إلى فكرة أن الشهادة في سبيل الوطن هي أقل من يقّمه الإنسان، وينتقل من ذلك إلى أن الحياة دون هذا الوطن لا قيمة لها ولا سعادة ولا أنس فيها.

فإذا جئنا إلى حافظ إبراهيم فإننا نجد الكثير من قصائده تتغنى بحب الوطن، ومن الجدير بالذكر في هذا المجال أن نشير إلى أن حافظاً ترتب على عرش الشعر المصري مع صديقه ومعاصره أمير الشعراء أحمد شوقي، ومن كان يُفضّل حافظاً على شوقي كان يفضلته لوطنيته، لا لتفوقه في فن الشعر (نوفل، 1997، صفحة 37). فإذا انتقلنا إلى ديوانه فإننا نجد ذلك الملمح الحماسي الموجود في شعر عاكف موجوداً أيضاً عند حافظ، فقصيدته الرائعة (مصر تتحدث عن نفسها) أو (وقف الخلق) وإن لم تكن النشيد الوطني لمصر - كما هو الحال مع نشيد الاستقلال لعاكف- لكنها تقوم مقام النشيد الوطني عند المصريين، وربما لا نكون مبالغين إذا قلنا إنها لا تقل أهمية عنه، وفيها يقول (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 403):

كيف أبني قواعد المجد وحدي

وقف الخلق ينظرون جميعاً

كفوني الكلام عند التحدي

وبناة الأهرام في سالف الدهر

الشرق ودرّاته فراند عقدي

أنا تاج العلاء في مفرق

وفيها يقول (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 404):

لا ترى الشرق يرفع الرأس بعدي

أنا إن قَدَرُ الإله مماتي

من قديم عنايه الله جُندي

ما رماني رامٍ وراح سليماً

إن حب الوطن المتأصل في نفس حافظ دفعه إلى أن ينشد قصيدةً على لسان هذا الوطن، والصدق الذي يملأ قلبه جعل هذه القصيدة قطعةً لا تُمحي من الأدب المصري الحديث.

وحافظ قارئ جيد لتاريخ بلده ولهذا هو لا يغفل دور وطنه وحضارته القديمة التي تحتل مكان ممتازاً بين حضارات العالم القديم، وهو وبصور العالم وقد وقف يتعلم من مصر كيف تبني المجد، وإذا كان هناك حديث عن التاريخ والعلم فمن الطبيعي أن يتطرق عاكف إلى الحديث عن المصريين القدماء وما أنجزوه من حضارة وما تركوه من آثار ومن أهمها الأهرامات.

وهو يشبه مكانة مصر بالنسبة للشرق بالதாக الذي يوضع على رأس الملوك فيكون رمز العزة والمُلك، وفي القطعة الثانية يستخدم أسلوب الكناية ليصور حال الشرق بدون مصر وأن الشرق لا يمكن أن يرفع رأسه دون وجود مصر، وعدم رفع الرأس كناية عن الذلة، فهو يرى أن وجود مصر عزّة للشرق وموت مصر ذلة للشرق.

ولكن حب الوطن عند حافظ لا يقتصر على ذلك الجانب فقط، فأحياناً يأتي مغلّفاً في صورة من العشق والغرام، فحافظ إبراهيم في أكثر من موضع في شعره يخاطب الوطن مخاطبة المعشوق وإذا أردنا أن نُمثّل لذلك فيمكننا أن نلقي نظرة على القصيدة التي قالها في افتتاح مدرسة البنات بمدينة بورسعيد، وقد أُلقيت هذه القصيدة في حفل أقيم لجمع الإعانات لهذه المدرسة، فكان الغرض الأساسي من القصيدة دعوة الناس إلى البذل والمساعدة في إقامة المدرسة التي ستساهم في نشر العلم بين بنات ونساء هذه المدينة، ولذا فهو يبدأ قصيدته هذه بقوله (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 279):

كم ذا يكابد عاشقٌ ويلأقي
اني لأحمل في هواك صبايةً
لهفي عليك متى أراك طليقة
كلفتُ بمحمود الخصال مُنيمةً
في حب مصر كثيرة العُشاق
يا مصر قد خرجت عن الأطواق
يحيي كريمِ حماكِ شعبٌ راقٍ
بالبدل بين يديك والإنفاق

وعند النظر إلى موضوع القصيدة والسبب الرئيس في إنشادها نرى أن موضوعها الأساسي موضوع اجتماعي لكن حافظاً ابتداءً الأبيات بكلمات تعبر عن مدى حبه وعشقه للوطن، وقد استخدم "كم" التي تفيد التكثر، ثم أتبعه بالمصراع الثاني الذي يبين فيه أن حب مصر ليس جكراً على حافظ وحده، وأن عشاق مصر كثيرون وهو – في رأينا- ذكاءً شديد من الشاعر؛ لأنه يحاول أن يوظف مشاعر الوطنية في نفوس السامعين.

ثم يغلب عليه عشقه للوطن فيرجع في الشطر الثاني ويتكلم بصيغة المفرد ويقول إن عشقه لمصر قد ملأ عليه قلبه حتى خرج عن كل حد. وهو يخاطب الوطن بقوله "لهفي عليك" الذي يظهر مدى شوق الشاعر إلى أن يرى وطنه بالشكل الذي يليق به؛ فهو يتمنى لوطنه وشعبه شيئين:

1- أن يرى مصر طليقة، أي حرّة ومتحررة، وهذا الأسلوب منه يلقي الضوء على أن مصر في هذه الفترة لم تكن تتمتع بالقدر الكافي من الحرية أو التحرر.

2- ويتمنى أن يرى شعب مصر راقياً متحضراً ويرى أن ذلك الرقي هو الذي يحيي حمى الوطن، ثم يذكر علامة من علامات الرقي والتحضر وهي أن يكون الشعب متحلياً بالصفات الجميلة، مُغرماً بالإنفاق في سبيل وطنه.

الاتحاد والفرقة

في المعجم الوسيط: اتحد الشبان أو الأشياء صارت شيئاً واحداً (ضيف، 2011، صفحة 1059). هذا الموضوع يسوقنا إلى تناول فكرة مفهوم الوطن عند حافظ وعاكف، فكلاهما يرى الوطن في صورتين مختلفتين: الصورة الأولى صورة الوطن المحدود الذي ولد الشاعر فيه وعاش في أرضه، وفيه تكوّن فكره وتشكّلت ثقافته، وهو تركيا في حالة عاكف ومصر في حالة حافظ. ولكن لكليهما أيضاً صورة أخرى وهي الصورة الأشمل لمفهوم الوطن وهو الوطن الإسلامي الذي يتخطى الحدود واللغة والعرق، وفي العصر الذي عاشه الشاعران لم تكن حالة العالم الإسلامي جيدة، فقد كان يمر بمرحلة من مراحل الضعف والفرقة، وكانت الدولة العثمانية تعيش أيامها الأخيرة، وقد انعكس ذلك على أشعار الرّجلين.

كان عاكف يشعر بالحزن لما يراه من فرقة المسلمين، ولذا دعا إلى الوحدة وتزكّ الفرقة (بوريك، 2013، صفحة 8) ويمكننا أن نرى ذلك في أكثر من موضع. وقد تناول عاكف هذا الموضوع في أكثر من موضع من شعره فهو يقول (أرصوي، 2012، صفحة 446):

Ey millet-i merhûme, güneş battı... Uyansan!

يا أيتها الأمة المرحومة غربت الشمس فانهضي

Hâlâ mı, hükümetleri, dünyaları sarsan,

ألا تزالين راقدة؟ أغنية نومك الذي استمر قروناً تجيء إليك

Seylâbelerin sesleri, âfâkın enini,

لقد كانت أصوات السيول

A'sâra süren uykun için gelmede ninni?

وأنتين الأفاق يهزان كل الدنيا والحكومات

Efrâdı hemen milyar olur bir sürü akvâm,

الكثير من الأرقام الذين يجاوزون المليار

Te'mîn-i bekâ nâmına eyler durur ikdâm.

يجددون إقدامهم لتأمين البقاء

Bambaşka iken her birinin ırkı, lisâni,

بينما هم مختلفون في عرقهم ولسانهم

Ahlâkı, telâkkileri, iklimi, cihanı,

ومفاهيمهم وإقليمهم وأخلاقهم وسلوكهم

Yekpâre kesilmiş tutulan gâye için de,

توحدوا تحت غايتهم المنشودة

Vahdetten eser yok bir avuç halkın içinde!

ليس لدينا أي أثر للوحدة في هذه الحفنة من الأمة

Post üstüne hem kavgaların hepsi nihâyet;

ولكن في الأصل كل الصراعات من أجل المقام في النهاية

Adres

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

Address

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

Hâlâ mı boğuşmak? Bu ne gaflet, ne rezâlet!

إلى متى التناحر؟ ما هذه الغفلة وذلك الخزي!

وعاكف أيضا يدعو إلى الوحدة ويجعل لها قصيدة باسم "وحدة" ويحذر من الفرقة ويرى أن الفرقة هي السبب الذي أوصل الشرق إلى ما هو فيه من حال سيء، كما يرى أن الفرقة هي سم يقتل الأمة إذا سرى في بدنها فيقول (أرصوي، 2012، صفحة 469):

Şark'ın ki mefâhir dolu, mâzî-i kemâli,

لمن يمتلئ ماضي ذلك الشرق بالمفاخر

Yâ Rab, ne onulmaz yaradır şimdiki hâli!

يا رب ما هذا الجرح الذي لا يلتئم

Şîrâzesi kopmuş gibi, manzûme-i îman,

كأن نظام الإيمان فقد توازنه

Yaprakları yırtık, sürünür yerde, perişan.

أوراقه ممزقة تزحف على الأرض.

"Vahdet" mi şîârıydı? Görün şimdi gelin de:

أكانت الوحدة شعاره؟ تعالوا وانظروا إليه الآن

Her parçası bir mel'abe eyyâmın elinde!

أصبحت كل قطعة منه لعبة في يد الأيام

Târihine mev'ûd-i ezelken "ebediyet",

بينما هي موعودة في الأزل بالتاريخ الأبدي.

Ey, tefrika zehriyle şaşırmış giden, ümmet!

أيتها الأمة التي ضلت بسُمِّ التفرقة

"Nisyân"a çıkan yolda mı kaldın güm-râh?

أبقيت في طريق النسيان أيتها الضائعة

Lâ-havle ve lâ-kuvvete illâ billâh!

لا حول ولا قوة إلا بالله

نرى هنا مدى الحزن الذي يشعر به عاكف بسبب الحالة المزريّة التي وصلت إليها الأمة الإسلاميّة، ومدى الغفلة التي تعيشها. ولا يكتفي عاكف بالدعوة إلى الوحدة بل يصور الفرقة وأثرها السيء الذي تتركه في الأمة فهو يرى الفرقة سُمًّا يؤدي إلى قتل الأمة وأن الأمة المتفرقة أمة ضائعة.

وفي حديث عاكف عن الوحدة نراه لا يرى فرقا بين مسلم وآخر، وهي نقطة يتفق فيها مع حافظ كما سيأتي، فعاكف يقول (أرصوي، 2012، صفحة 189):

Şark'ı baştan başa yıllarca dolaştım, gezdim;

تجولت سنوات في الشرق من أقصاه إلى أقصاه

Hem de oldukça göürdüm... Kafa gezdirmezdim!

لم أتجول فقط، تجولت ورأيت

Bu Arapmış, bu Acemmiş, bu Tatarmış, demedim.

لم أقل أبداً هذا عربي وهذا أعجمي أو تترتي

Müslüman unsurunun hepsini gördüm kendim.

نظرت إلى جميع عناصر المسلمين

Küçük âdemlerinin rûhunu tedkîk ettim,

دَقَّقْتُ النظر في أرواح البسطاء من بني آدم

Büyük âdemlerinin fikrini ta'mik ettim.

وتعمَّقتُ في أفكار العلماء

لقد أتاحت الظروف لعاكف أن يتجول في أكثر من بلد في الشرق الإسلامي وهو في جولاته هذه لم يكن ينظر إلى البلاد الإسلاميّة التي يزورها نظرة السائح بل كان يحلل الجانب الاجتماعي ويناقش من يمكنه مناقشته من رجال الفكر (أيدن، 2012، صفحة 55-56) لكن الذي يعنينا هنا في موضوع الوحدة هو كلام عاكف الذي يشير فيه إلى أنه لا يرى فرقا بين عربي وأعجمي وتترتي، فأول ما يتبادر إلى أذهاننا هو الحديث الشريف (لا فضل لعربي على أعجمي إلا بالتقوى) وهذه هي السمة نفسها التي نلاحظها في شعر حافظ، فحافظ في شعره يدعو إلى الوحدة ولا يرى فرقا بين بلاد المسلمين فنراه يقول (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 268):

هنا العلا وهناك المجد والحسب

لمصر أم لربوع الشام تنتسب

قلب الهلال عليها خافقٌ يجب

ركنان للشرق لا زالت ربوعهما

الوحدة من منظور حافظ تأخذ شكلا مختلفا وهو أنه يرى البلاد العربيّة والبلاد الإسلاميّة وطنا واحدا، فهو يرى أن لا فرق بين أن تكون مصرياً أو سورياً فكلّا البلدين سوريا ومصر - ركنٌ مكين للشرق، وركن مكين للعالم الإسلامي أيضا الذي أشار إليه حافظ بالهلال.

والوحدة في نظر حافظ لا تقتصر على الدول العربية، فهو يرى العالم الإسلامي وحدة لا تتجزأ، وبصور وحدة المشاعر في العالم الإسلامي عند وفاة الأستاذ محمد عبده، فيقول في رثائه (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 461):

بكى الشرق فارتجت له الأرض رجّة
ففي الهند محزونٌ وفي الصين جازغ
وفى الشام مفعوجٌ وفي الفرس نادب
بكى عالم الإسلام عالم عصره

وفاضت عيون الكون بالعيزات
وفي مصر بالي دائم الحسرات
وفي تونس ما شئت من زفّرات
سراج الليالي هادم الشبهات

فهو يرى أن الإسلام هو الرابطة الكبرى التي تجمع الشرق، وعندما يوجد حادث مؤسف على الصعيد الديني فإن جميع البلاد الإسلامية تتأثر بهذا الحادث، ولهذا فهو في رثائه للأستاذ محمد عبده لا يرى أن المصريين أو العرب وحدهم هم الذين يحزنون لوفاته بل إن العالم الإسلامي كله يحزن لوفاته في الهند ومصر والصين والشام وتونس، فحالة الحزن الناتجة عن وفاة الأستاذ محمد عبده تركت أثرها في كل بلد من بلاد المسلمين، ومشاعر الجزع توجّد العالم الإسلامي حين يبكي عالم العصر.

ونلاحظ هنا أن عاكفًا حومثله حافظ- حين يتحدّث عن الوحدة يركز على نقطتين:

الجانب الأول هو الشرق.

الجانب الثاني هو الإسلام.

ضد الاحتلال

الاحتلال: استيلاء دولة على بلاد دولة أخرى أو جزء منها قهراً (ضيف، 2011، صفحة 200). كانت الفترة التي عاش فيها الشاعران الكبيران فترة حرجة وصعبة في تاريخ العالم الإسلامي حيث شهدا فترة ضعف الخلافة العثمانية ثم سقوطها وفي تلك الأثناء تعرضت الدول الإسلامية للغزو العسكري، فتركيا تعرضت للاحتلال من الجيش اليوناني، ومصر كانت تخضع للتدخلات الفرنسية البريطانية ومن الطبيعي أن الشاعر الوطني سيقوم بواجبه في الدفاع عن وطنه وإلهاب حماس أبناء الأمة وقد قام كل منهما بما يجب عليه القيام به في هذا الخصوص، ربما كانت مقاومة المحتل تحتل في شعر حافظ مكانا أكبر من الذي تحتله في شعر عاكف لكن شعر عاكف لم يخل منها أيضا وقصيدته المشهورتان (الببل، وشهداء جنات قالي) خير مثال على ذلك، ففي قصيدة "الببل" يقول عاكف (أرصوي، 2012، صفحة 456):

Eşin var, âşiyanın var, baharın var, ki beklerdin;

الفك موجود وعشك موجود وربيعك موجود وبإمكانك الانتظار

Kıyâmetler koparmak neydi, ey bülbül, nedir derdin?

فما مشكلتك؟ لماذا تكثر الصياح

O zümrüd tahta kondun, bir semâvî saltanat kurdun;

جلست على هذا العرش الزمردي وأقمت سلطنة سماوية

Cihânın yurdu hep çiğnense, çiğnenmez senin yurdun,

وإن انتهك العالم فلن ينتهك وطنك

Bugün bir yemyeşil vadi yarın bir kıpkızıl gülşen

أنت الآن في واد أخضر وغدا في حديقة ورد حمراء

Gezersin hanümanın şen için şen kâinatın şen

تتجول مرحا ونفسك سعيدة وعالمك سعيد وبيتك سعيد.

Hazansız bir zeminşayed ruh-i ser-bazın

متى أردت وروحك الشجاعة مكانا لا خريف فيه.

Ufuklar bud-i mutlaklar bütün mahkum-ı pervazın

الأفاق والأماكن البعيدة كلها في طاعتك/ مذللة أمامك

وفي هذه القصيدة يعبر عن مدى حزنه فيقول (أرصوي، 2012، صفحة 456):

Hayır, mâtem senin hakkın değil... Mâtem benim hakkım:

ليس من حقي أن تحزن فالحزن حقي أنا

Asırlar var ki, aydınlık nedir, hiç bilmez âfâkım!

هناك عصور لا تعرف آفاقي ما هو النور

Teselliden nasîbim yok, hazân ağlar bahârımda;
Bugün bir hânmansız serseriyim öz diyârımda!

ليس لي نصيب من الصبر فالخريف يبكي في ربيعي
أنا اليوم في وطني ضائع مشرد

يخاطب عاكف البلبُل فيقول: لديك وطنك وعشك الذي أسسته لنفسك فأنت تجلس في عشك كما يجلس السلطان في سلطنته، ثم يعود فيقول مخاطباً ذلك الطائر: أنا الجدير بالحزن لا أنت، فوطني يتعرض للاحتلال، أما أنت فمحظوظ تعيش في وطنك دون إزعاج. ويتطرق إلى أنه في هذا الأمر ليس لديه من يخفف عنه شيئاً من حزنه بسبب الموقف الذي تعيشه بلده.

من ناحية أخرى فمن الطبيعي أن احتلال دولة أجنبية لتراب الوطن يجعل الإنسان بشكل عام والشاعر بشكل خاص يشعر بالعجز والحزي، ولوم النفس، ربما يكون السبب في ذلك أن الشاعر – لا سيما الشاعر الوطني- يكون أكثر معرفة بتاريخ الوطن، وعاكف شاعر وطني ومفكر إسلامي وكان يعيش في دولة الخلافة الإسلامية، ولهذا لا يمكن أن يسلم من شعور الذل والضعف الناتج عن احتلال قطعة من أرض الوطن، فيقول (أرصوي، 2012، صفحة 456):

Ne husrandır ki: Şark'ın ben vefâsız, kansız evlâdı,

ما كل هذه الخيبة وأنا ابن الشرق عديم الوفاء وعديم الدم

Serâpâ Garba çiğnettim de çıktım hâk-i ecdâdı!

تركت الغرب ينتهك حق أجدادي

Hayâlîmiden geçerken şimdi, fikrim herc ü merc oldu,

بينما تمر هذه الأفكار في خيالي

Salâhaddîn-i Eyyübî'lerin, Fatih'lerin yurdu.

سقط وطن أبناء الفاتح وصلاح الدين

Ne hicrandır ki: en şevketli bir mâzi serâp olsun;

ما كل هذا الحزن بسبب ذلك الماضي المتوهج الذي أصبح سرايا

O kudretler, o satvetler harâb olsun, türâb olsun!

وهذه القدرة والسطوة التي صارت خراباً وتراباً

عاكف الذي كان مصارعاً في صدر شبابه، وصاحب الشخصية القوية، والذي لا يُصَقِّقُ للظلم، لا يمكن أن يقف صامتاً عندما يتعرض وطنه للاحتلال، لكنه يشعر – أول الأمر- بشيء من الصدمة، يرافق ذلك شعور بالضعف والعجز؛ حيث يرى أنه لا يستطيع أن يفعل شيئاً لبلاده فيتجه إلى محاسبة نفسه. ومثله في ذلك مثل غيره من الشعراء والكتّاب بلجاً إلى تاريخه، ويستدعي من ذلك التاريخ الشخصيات العظيمة مثل محمد الفاتح وصلاح الدين الأيوبي، يصاحب ذكر هذه الشخصيات الكبيرة شعوراً بالحسرة لأن التراب الذي شهد عظمة هؤلاء الأجداد قد فرط فيه الأحفاد.

لكننا نرى عاكفا وقت الحرب وقد تخلص من هذه الصدمة ووجّه شعره إلى الجنود المحاربين في حماسة وقوة فيقول في قصيدته (أغنية الحرب) التي حث فيها الجنود على المشاركة في حرب البلقان (أرصوي، 2012، صفحة 509):

Ey sürüden arkaya kalmış yiğit!

أيها المقدم الذي تخلف عن الركب

Arkadaşım gitti, yetiş, sen de git.

ذهب رفيقك فاهب والحق به

Bak ne diyor, cedd-i şehidin, işit:

انتبه واسمع ماذا يقول جدك الشهيد

“Durma git evlâdım, uğurlar ola!

لا تتوقف يا بني وفق الله سعيك

Durma git evlâdım, açıktır yolun...

لا تتوقف يا بني يسر الله دربك

Cenge sıvansın o bükülmez kolun;

ولتشمّر للحرب ذراعك الذي لا يُلوى

Süngünü tak, ön safa geçmiş bulun,

جوّز حُرْبَتِكَ وكن في الصفوف الأمامية

Uğrun açık olsun, uğurlar ola!

وفق الله سعيك وجعل الحظ رفيقك.

هنا يدخل عاكف على خط المعركة، ويدعو الجنود الذين تأخروا عن اللحاق بالمحاربين إلى الإسراع إلى الحرب مدّعياً إياهم بأصدقائهم الذين سبقوهم إلى ميدان المعركة، وداعياً إياهم إلى أن يكون في الصفوف الأمامية، وتمنيا لهم بالتوفيق في حربهم الشريفة.

وبالنسبة لحافظ فقد رأى بعينه ما ارتكبه الاحتلال من جرائم، وسجل ذلك في قصيدته التي تكلم فيها عن حادثة دنشواي التي أشعل فيها الجنود الإنجليز النار في تلك القرية فلما ثار عليهم الفلاحون أطلق الجنود النار عليهم وقتلوا عدداً منهم، ولم يكتفِ الاحتلال الإنجليزي بذلك بل عقد المحاكمات للفلاحين المظلومين وصدرت أحكام بالإعدام ضدهم، سجل حافظ تلك الحادثة في شعره في

قصيدة "حادثة دنشواي" بعد خمسة أيام من صدور أحكام الإعدام (نوفل، 1997، صفحة 38). يقول حافظ في قصيدته هذه (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 335):

لَيْتَ شِعْرِي أَتَيْتُكَ مَحْكَمَةَ النَّقْدِ
كَيْفَ يَحُلُّو مِنْ الْقَوِيِّ التَّشْفِي
تَيْشِ عَادَتْ أُمُّ عَهْدُ نَيْرُونَ عَادَا
مِنْ ضَعِيفِ أَلْفَى إِلَيْهِ الْقِيَادَا
إِنِّهَا مُثَلَّةٌ تَشْفُ عَنْ الْعَيْ
خِطِّ وَلسْنَا لِيغْظِيكُمْ أَنْدَادَا

في هذه الأبيات يصور حافظ مدى الظلم الذي تعرض له المصريون تحت الاحتلال ومدى العجز الذي كانوا يعانون منه ويرى أن ما كان يفعله الاحتلال لا سبب له إلا الغيظ والحقد ثم يقر بأن المصريين لا قبل لهم لمواجهة كل هذا الحقد الكامن في نفوس المحتلّين.

وكرر الإشارة إلى هذه الحادثة في قصيدته التي قالها عند استقبال اللورد كرومر⁹، حيث قال:

فِي دَنْشَوَايِ وَأَنْتَ عَنَّا غَائِبٌ
حَسِبُوا النَّفُوسَ مِنَ الْحَمَامِ بَدِيلَةً
لَعِبَ الْقَضَاءُ بِنَا وَعَزَّ الْمَهْرَبُ
فَتَسَابَقُوا فِي صَنْدِيهِنَّ وَصَوَّبُوا

في حديثه إلى اللورد كرومر أشار حافظ إلى جريمة الجنود الإنجليز في حق الفلاحين حيث كانوا يصيدون الحمام ثم استخدموا البنادق التي يصيدون بها الحمام وصوبوها نحو الفلاحين. ونحن لا نظن أن حافظا كان ينتظر من اللورد كرومر أن يعاقب الجنود الإنجليز، بل هي طريقة ذكية من حافظ لتسجيل الواقعة في تاريخ المصريين.

ولم يكن حافظ يهاجم الاحتلال في مصر فقط، بل كان يهاجمه في كل بلد عربي مثل ليبيا والسودان. فعلى سبيل المثال كان حافظ يتوقع سعي الإنجليز إلى الاستيلاء على مصر كما سبق وأحكموا قبضتهم على السودان، وفي هذا يقول (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 319):

رَوَيْدِكَ حَتَّى يَخْفِقَ الْعُلْمَانُ
فَمَا مِصْرَ كَالسُّودَانِ لَقَمَةٌ جَائِعٌ
دَعَوْنِي وَمَا أَرْجَعْتُمَا بِاحْتِمَالِهِ
أَرَى مِصْرَ وَالسُّودَانَ وَالْهِنْدَ وَاحِدًا
وَأَغْلَبَ ظَنِّي أَنْ يَوْمَ جَلَانِهِمْ
وَتَنْظُرُ مَا يَأْتِي بِهِ الْحَدَثَانُ
وَلَكِنَّهَا مَرْهُونَةٌ لِأَوَانِ
فَأِنِّي بِمَكْرِ الْقَوْمِ شَقِ زَمَانِي
بِهَا اللَّوْدُ وَالْفَيْكَنْتُ يَسْتَبِقَانِ
وَيَوْمَ نَشُورِ الْخَلْقِ مُقْتَرِنَانِ

يشير حافظ هنا إلى أطماع المحتلّين ومكرهم وأنهم يريدون أن يأخذوا مصر كما أخذوا السودان، لكن استيلاءهم على السودان كان سهلا في حين أن الاستيلاء على مصر ليس بهذه السهولة ولهذا فإنهم يؤجلونه إلى أجل معين (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 319) ويرى كذلك أن جلاء المحتلّين عن مصر والسودان والهند مقترنٌ بيوم القيامة، أي أنهم لا يفكرون في الخروج في هذه الدول التي احتلوها.

وفي قصيدة أخرى اسمها (شكوى مصر من الاحتلال) يصور وضع مصر تحت الاحتلال فيقول (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 339):

لَقَدْ كَانَ فِينَا الظُّلْمَ فَوَضَى فَهَدَّبَتْ
تَمُنُّ عَلَيْنَا الْيَوْمَ أَنْ أَحْصَبَ النَّزْرَى
أَعْدُ عَهْدُ إِسْمَاعِيلِ جَدًّا وَسُخْرَةَ
عَمَلْتُمْ عَلَيَّ عِزَّ الْجَمَادِ وَذَلَّلْنَا
إِذَا أَحْصَبَتْ أَرْضٌ وَأَجْدَبَتْ أَهْلُهَا
نَهَشْتُ إِلَى الدِّبَارِ حَتَّى إِذَا مَشَى
خَوَاشِيهِ حَتَّى بَاتَ ظِلْمًا مُنْظَمًا
وَأَنْ أَصْبَحَ الْمِصْرِيَّ خُرًّا مُنْعَمًا
فَأِنِّي رَأَيْتُ الْمَنْ أَنْكَى وَالْمَا
فَأَغْلَيْتُمْ طِينًا وَأَرْخَصْتُمْ دِمَا
فَلَا أَطْلَعْتُ نَبْتًا وَلَا جَادَهَا السَّمَا
بِهِ رُبُّهُ لِلسُّوقِ أَلْفَاهُ دِرْهَمَا

9 اللورد كرومر او إيفان بيرنج، (1841-1917) شغل وظيفة المعتمد الإنجليزي في مصر وأحد أهم الشخصيات الإدارية في المملكة البريطانية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر. لمزيد من المعلومات عنه ينظر: (بيرنج، 2014، صفحة 19- أوين 2004).

مَتَاعاً وَلَمْ تَعَصِمِ مِنَ الْفَقْرِ مَغْنَمًا
قَلِيلٌ إِذَا حَلَّ الْعَلَاءُ وَخَيْمًا

فَلَا تَحْسَبُوا فِي وَفْرَةِ الْمَالِ لَمْ تُفِدْ
فَإِنَّ كَثِيرَ الْمَالِ وَالْحُفْظُ وَارِفٌ

رغم أن حافظا تناول فظاعة الاحتلال الأجنبي وسجل جرائمه التي اقترفها في مصر وغيرها من البلاد العربية في الكثير من قصائده، إلا أنه هنا ركز على جانب مهم من جوانب الحياة المصرية تحت الاحتلال الإنجليزي، فالاحتلال يهتم بالزراعة لكن من أجل نفسه لا من أجل المصريين، والمصريون يزرعون ويتعبون والمحتل هو الذي يستفيد من خيرات مصر، فالاحتلال يهتم بخيرات مصر ويُهمل المصريين، وكأنَّ حافظا هنا يشير إلى مسألة التضخم الاقتصادي والغلاء الذي ملأ كل مكان لم يترك للمصريين فرصة الاستفادة بما في أيديهم من مال.

الفهم الخاطئ للدين

الدين: الديانة، واسم لجميع ما يتعبد الله به، والملة، والإسلام (ضيف، 2011، صفحة 318). سبق وأشرنا إلى الروح الإسلامية التي يتسم بها كل من حافظ وعاكف، والروح الإسلامية هذه تقتضي أن يبنه الشاعر مجتمعه الذي يعيش فيه إذا رأى أن هذا المجتمع يفهم بعض نقاط الدين بشكل غير صحيح. ويمكن أن نقول إن الشعراء الكبار لم يهملوا هذه النقطة أيضاً. فبالنسبة لعاكف نراه في قصيدته المسماة (التوكل بعد العزم) يتجه إلى الفهم المغلوط لمفهوم التوكل، حيث يرى أن المجتمع يفهم التوكل بمعنى الكسل وترك العمل فيشير إلى ذلك في هذه القصيدة فيقول (أرصوي، 2012، صفحة 450):

“Bir kerre de azmettin mi, artık Allah’a dayan...”

فإذا عزمت فتوكل على الله

Allâh’a dayanmak mı? Asırlarca dayandık!

أهو الاعتماد على الله؟ فقد اعتمدنا على الله قرونا

Düştükse bu hüsrâna, onun nârına yandık!

وإن سقطنا في الخيبة واحترقنا بنار عشقه

ويجدر بنا هنا أن نشير إلى شيين وهما:

1- صدر عاكف القصيدة بقوله تعالى (فإذا عزمت فتوكل على الله).

2- بدأ بالقصيدة بذكر اسم الله.

ربما يكون ذلك إشارة من عاكف إلى أن الفهم المغلوط لمفهوم التوكل لا يوافق القرآن الكريم ولا مراد الله من الإنسان. أو أنه وهو ينتقد هذا التصرف الموجود في زمنه يدافع عن رأيه مُحتمياً بالآيات القرآنية.

ثم نرى عاكفا مستنكراً هذا التكاثر الذي يسميه بعض الناس توكلًا، فيقول (أرصوي، 2012، صفحة 451):

“Allah’a dayandım!” diye sen çıkma yataktan...

لا تغادر فراشك لأنك توكلت على الله...

Ma'nâ-yı tevekkül bu mudur? Hey gidi nâdan!

أهذا معنى التوكل أيها الجاهل!

Ecdâdını, zannetme, asırlarca uyurdu;

لا تظن أن أجدادك قضاوا قرونا نائمين

Nerden bulacaktın o zaman eldeki yurdu?

وإلا كيف كنت ستجد الوطن الذي بين يديك؟

Üç kit'ada, yer yer, kanayan izleri şahid:

أثار جراحهم الدامية شاهدة في ثلاث قارات

Dinlenmedi bir gün o büyük nesl-i mücâhid.

هذا الجيل المجاهد العظيم لم يسترح يوماً

Âlemde “tevekkül” demek olsaydı “atâlet”,

لو كان معنى التوكل هو الكسل والخمول

Mîrâs-ı diyânetle yaşar mıydı bu millet?

أكانت هذه الأمة تعيش بميراث الإسلام؟

Çoktan kürenin meş'al-i tevhîdi sönerdi;

لو كان كذلك لانطفأ مشعل التوحيد منذ وقت طويل

Kur'an duramaz, nezd-i İllâhî'ye dönerdi.

ولما بقي القرآن ولعاد إلى ربه

“Dünyâ koşuyor” söz mü? Berâber koşacaktın;

“الدنيا تجري” أهذا قول فحسب؟ عليك أن تجري معها

Heyhât, bütün azmi sen arkanda bıraktın!

هيهات تركت خلفك العزم كله

Adres

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

Address

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

مرة أخرى نرى عاكفا يربط كل شيء بالوطن، فهو ينطلق من نقطة الفهم الخطأ لمفهوم التوكل ليربط ذلك بتاريخ الوطن، مذكراً بأن الأجداد لم يؤسسوا الأوطان ويحموها بالنوم والكسل بل بالجهد والعمل. وهو بهذا الشكل يلقي اللوم على هؤلاء المتواكلين ويحملهم مسؤولية الوطن ومسؤولية الدين في آن واحد.

أما بالنسبة لحافظ إبراهيم، فهو يرى أن المجتمع يعاني من الفهم المغلوط لبعض موضوعات الدين لكنه يختلف عن عاكف في أنه يُعَوِّل على علماء الدين الذين عليهم أن يُصَحِّحوا للناس مفاهيمهم المغلوطة حول الدين، ومن الطبيعي أن أهم علماء الدين عند حافظ هو أستاذه الشيخ محمد عبده. والدليل على ذلك ما قاله حافظ في رثائه للشيخ محمد عبده (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 458):

تباركت هذا الدين دين محمد
تباركت هذا عالم الدين قد مضى
أينترك في الدنيا بغير حُماة
ولانت قناة الدين للغمرات

وفي هذه القصيدة يقول مخاطباً الشيخ محمد عبده أيضاً (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 459):

أبنت لنا التنزيل نورا وحكمة
ووقفت بين الدين والعلم والحجا
وفرقت بين النور والظلمات
فأطلعت نورا من ثلاث جهات

هذه الأبيات من هذه القصيدة الرائعة ترشدنا إلى إجلاله لدور علماء الدين بشكل عام والأستاذ محمد عبده بشكل خاص في تصحيح الفهم الخاطئ الذي يحصل عند بعض المسلمين لبعض مفاهيم الدين.

وكان من أكثر المفاهيم الخاطئة والمنتشرة في المجتمع مسألة "قبور الأولياء" التي كان عدد كبير من المصريين يقدمون لها القرابين ويرمون في صناديقها النقود. وقد سجل حافظ هذه المسألة مخاطباً الشيخ محمد عبده في قصيدة أخرى (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 22):

إمام الهدى إني أرى القوم أبدو
رأوا في قبور الميتين حياتهم
لهم بدعا عنها الشريعة تعزف
فقاموا إلى تلك القبور وطوفوا
وباتوا عليها جاثمين كأنهم
على صنم للجاهلية عكف

من خلال هذه الأبيات نرى أن حافظاً كان يرى ما يحدث عند هذه القبور بدعة لا علاقة لها بالدين ولا بالشريعة، ويرى أن الناس قد أهملوا حياتهم واهتموا بحياة الأموات، وهذا – في رأي حافظ – يجعل حالهم شبيها بحال الناس في الجاهلية حيث كان الناس يذبحون القرابين للأصنام ويطوفون حولها ويتقدون قدرتها على النفع والضرر.

وربما كان تسجيله هذه النقطة في شعره له صلة بحياة حافظ نفسه وبمشاكلها الشخصية؛ فقد عاش حافظ فقيراً في فترات طويلة من حياته، وكان يرى إسرار الناس فيما يقدمون لهذه القبور من أموال بينما هو لا يجد من النقود قليلاً ولا كثيراً، فيقول في ذلك (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 318):

أحيأونا لا يُرزقون بدرهم
من لي بحظ النائمين بغرفة
وبألف ألف يرزق الأموات
قامت على أحجارها الصلوات

تبدو الشكوى واضحة في هذين البيتين، كما يبدو الألم الذي كان يشعر به، وتمنيه أن يحصل على شيء من هذا المال الذي يحظى به النائمون في هذه الضرائح.

العلم

العلم: إدراك الشيء بحقيقته، واليقين، ونور يقذفه الله في قلب من يحب، والمعرفة. (ضيف، 2011، صفحة 646). ربما كان الشعراء والمفكرون أكثر الناس احتراما للعلم ودعوة إليه، وعاكف ليس شاعرا فحسب بل هو شاعر ومفكر وعالم، وتعلم في طفولته أربع لغات وهو ما يزال في المدرسة الابتدائية، وقرأ للأدباء والشعراء الكبار بالعربية والفارسية والفرنسية، فمن الطبيعي أن يأخذ العلم

والتعليم حيزًا مهمًا في شعره، لكننا نلاحظ أن عاكفا يربط العلم بهوية الأمة ومستقبلها، فهو يقول في إحدى قصائده (أرصوي، 2012، صفحة 266):

Mahalle mektebidir işte en birinci adım;

مدرسة الحي هي الخطوة الأولى

Fakat; bu hatveyi ilkin tasarlamak lâzım.

لكن هذه الخطوة يجب تصميمها أولاً

Muallim ordusu derken, çekirge orduları

جيش المعلمين ليس كجيش الجراد

Çıkarsa ortaya, artık hesâb edin zarar!ı

يكفي أن يظهر لتحسبوا قدر الضرر

"Muallimim " diyen olmak gerektir îmanlı;

من يقول أنا معلم عليه أن يتحلى بالإيمان

Edebli, sonra liyâkatli, sonra vicdanlı.

والأدب ثم الأهلية والوجدان

في هذه الأبيات تختلط شخصية عاكف المفكر بشخصية عاكف الشاعر فتنتج لنا هذه الرؤية الواضحة التي يراها عاكف الخطوة الأولى للنهوض بعقول أبناء الأمة، وإذا دققنا النظر في هذه الرؤية التي طرحها عاكف نجد أنها رؤية مبنية على أفكار محددة مناسبة لهوية الأمة الإسلامية بشكل عام والأمة التركية بشكل خاص. وأهم ما يميز هذه الرؤية:

1- النقطة الأولى: الاهتمام بالنشء لأنهم طلاب اليوم ومعلمو الغد، وبسواعدهم تبني الأمم وبضعفهم تنهار.

2- النقطة الثانية: تعميم العلم، فإن (مدرسة الحي) الذي يتكلم عنها عاكف يجب أن تكون في كل حي لتهتم بتعليم أبناء ذلك الحي، وهكذا يكون الاهتمام بالأجيال الجديدة في كل مكان في أرجاء الوطن، فلا يكون خاصاً بمكان دون مكان، ولا طبقة معينة من الناس دون الطبقات الأخرى.

3- النقطة الثالثة: صفات المعلم، يدرك عاكف جيداً أهمية المعلم الذي سيتولى مسؤولية تعليم الناشئة، وهو لا يرى أن دور المعلم يقتصر على تعليم الطلاب معلومات مجردة في فروع العلم المختلفة، بل يدرك جيداً دور المعلم في تربية الطلاب والأثر الذي يتركه في نفوسهم سلباً أو إيجاباً، ولهذا فعاكف يقرر بوضوح أن التعليم مهنة نبيلة وليس كل شخص يصلح لأن يؤدي هذه المهنة، فالمعلم الذي يؤسس أكثر من جيل من أجيال الوطن لا بد أن يكون مؤهلاً لأداء هذه المهنة كما أنه لا بد أن يكون صاحب إيمان وأدب ووجدان. ورغم أننا نرى أن أكثر الشعراء المصريين شبيهاً بعاكف هو حافظ إبراهيم إلا أن عاكفاً في اهتمامه بدور المعلم يقترب أكثر من فكر أمير الشعراء المصريين والعرب (أحمد شوقي) الذي يقول في مطلع إحدى قصائده متحدثاً عن نفس الفكرة (شوقي، 2012، صفحة 245):

كاد المعلم أن يكون رسولا

قم للمعلم وقه التبجيلا

بيني ويئسني أنفسا وغقولا

أرايت أشرف أو أجل من الذي

حيث ركز فيها شوقي على أهمية دور المعلم في بناء الأجيال وأثره في نفوس وضرورة تحليه بالأخلاق والعلم معا.

وبالنسبة لحافظ إبراهيم فهو أيضاً يهتم بالعلم باهتمام كبيراً، وفي ديوانه الكثير من القصائد التي قالها في افتتاح المدارس سواء للذكور أو للإناث، ولحافظ في العلم أبيات مشهورة متداولة بين أهل الأدب وهي التي يقول فيها (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 280):

تحميه كان مطية الإخفاق

والعلم إن لم تكتفئه شمائل

ما لم يتوج ربه بخلاق

لا تحسبن العلم ينفع وحده

لوقية وقطية وفراق

كم عالم مد العلوم حباتلا

كما سبق وأشار عاكف إلى العلاقة بين العلم والأخلاق والإيمان نرى حافظاً أيضاً يؤكد على هذه النقطة، فهو يربط العلم بالأخلاق ويرى أن العلم بلا أخلاق لا قيمة له ولا فائدة فيه لأن الأخلاق هي التي توجه الإنسان إلى استخدام العلم فيما فيه مصلحة الناس، ثم أشار حافظ إلى أن الكثير من العلماء قد جعلوا علمهم وسيلة إلى أغراض تضر الناس ولا تفيدهم وتفرقهم ولا تجمعهم.

Adres

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

Address

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

وربما يفهم من كلام حافظ أن العلم الذي أشار إليه ودعا إلى استخدامه بشكل صحيح وموافق للأخلاق القويمة وحذر من عكس ذلك هو العلم الدنيوي الذي يتعلق بالطب والصناعة والتجارة والتقنية، والحقيقة أن حافظا كما قصد ذلك العلم الدنيوي قصد أيضاً العلم الديني والشرعي، فالفقيه الذي يطوع فقهه للأهواء والأغراض الدنيوية لا فرق بينه وبين الطبيب الذي يستخدم علمه وطبّه لخدمة مصالح الشخصية على حساب المرضى (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 280، 281).

وحافظ يدرك قيمة العلم وأن العلم هو الذي يرفع الأمم ويمنحها القوة فيقول (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 375):

فتعلموا فالعلم مفتاح العلا
ثم استمدوا منه كل قواكم
لم يُبق بابا للسعادة مُغلقا
إن القوي بكل أرض يُنقى

يدعو حافظ إلى العلم لأنه مفتاح السعادة التي تنتهدها الأمم كما يدعو الشباب إلى أن يكون العلم مصدر قوتهم، ثم يلفت الأنظار إلى أن من يمتلك اللب يمتلك القوة ومن يمتلك القوة يحظى بالهيبة والاحترام في كل مكان.

اليأس والأمل

في المعجم الوسيط: منه ييأس ويبيئس يأسا: انقطع منه أملا (ضيف، 2011، صفحة 26). من واجب الشعراء الكبار الذين يحملون هم الوطن أن يبعثوا الأمل في نفوس الشعوب وأن يطردوا اليأس من قلوبهم. ومن المعروف أن الفترة التي عاشها الشعراء كانت مليئة بالإخفاقات والنكبات التي حلت بالعالم الإسلامي. ففي تركيا أسقطت الخلافة العثمانية التي كانت تجمع كل البلاد الإسلامية تحت راية واحدة، بل تعرض أراضي الدولة التركية نفسها للغزو كما أشرنا سابقا وبالنسبة لحافظ إبراهيم فقد كان الوضع في مصر أشد سوءا ومن شأن هذه الإخفاقات أن تصيب الكثير من أبناء الشعب باليأس وها يأتي دور الشعراء والمفكرين في إحياء الأمل في النفوس. وعاكف أدرك هذه النقطة فخصّ موضوع الأمل بقصيدة خاصة اسمها "لا لليأس" وقد صدرها بالأية الكريمة (قال ومن يقط من رحمة ربه إلا الضالون)¹⁰

يبدأ عاكف قصيدته بمخاطبة ذلك الإنسان الذي خبت شعلة الأمل في روجه فيقول (أرصوي، 2012، صفحة 448):

Lâkin, hani bir nefhası yok sende ümidin!
أقلت إنه مات؟ أه، أكان عليك أن تقتله؟
Hakkın ezeli fecri boğulmazdı, a zâlim,
فجر الحق الأزلي لا يغرق أيها الظالم
Ferdâların artık göreceksin ki ne muzlim!
سوف ترى بعد كم أن المستقبل مظلم
Onsuz yürürüm dersen, emîn ol ki yürünmez;
إن قلت يمكنني أن أمشي دونه فتق أنه لا يمكن
Yıllarca bakınsan, bir ufak lem'a görünmez.
وأن تلتفت سنوات فلن تظهر أمامك لمعة نور

يدعو عاكف إلى الخروج من نفق اليأس المظلم، كما يرى أن اليأس لا يضيء طريقا ولا يوصل إلى غاية، ونلاحظ أيضا أن عاكفا كما فعل في تناوله لمسألة التوكل وصاغها في قالب إسلامي فعل نفس الشيء في حديثه عن اليأس والأمل فصدر القصيدة بأية قرآنية وربط الأمل بالاعتماد على الله (أرصوي، 2012، صفحة 449):

Mâzideki hicranları susturmaya başla;
ابدا بإسكات أحزان الماضي
Evlâdına sağlam bir emel mâyesi aşıla,
لئح أولادك بلقاح الأمل
Allah'a dayan, sa'ye sarıl, hikmete râm ol...
توكل على الله واطلب الحكمة والزم العمل
Yol varsa budur, bilmiyorum başka çıkar yol.
إن كان هناك طريق فهذا هو، لا أعرف له من بدل

عاكف لا يدعو الإنسان إلى الأمل فحسب، بل يدعو إلى أن يكون طاقة أمل لمحيطه القريب منه، وذلك يبدأ في نظره بترك الماضي والاعتماد على الله ومحاولة إيجاد واقع أفضل ويرى أن الإنسان لا بد أن يكون طالبا للحكمة، ولا يرى طريقا صحيحا للحياة غير هذا الطريق.

أما حافظ إبراهيم فهو أيضاً يدعو إلى الأمل ويحاول بثه في نفوس المجتمع إذ يقول (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 417:

مَجْدَ الْجُدُودِ وَلَا تُعَدُّ لِمَرَاحِ	فُمْ يَا ابْنَ مِصْرَ فَأَنْتَ حُرٌّ وَاسْتَعِدُّ
دُنْيَاكَ دَارُ تَتَاخُرٍ وَكَفَاحِ	شَمْرُوكِ وَكَفَاحِ فِي الْحَيَاةِ فَهَذِهِ
فَإِذَا رَقَا فَاْمُتَّحْ مَعَ الْمُتَّاحِ	وَأَنْهَلْ مَعَ النَّهَالِ مِنْ عَذْبِ الْحَيَاةِ
وَاصْرُبْ عَلَى الْإِلْحَاحِ بِالْإِلْحَاحِ	وَإِذَا أَلَحَّ عَلَيْكَ خَطْبٌ لَا تَهْنُ
خَوْضُ الْبِحَارِ رِيَاضَةُ السَّبَّاحِ	وَخُضْ الْحَيَاةَ وَإِنْ تَلَاطَمَ مَوْجُهَا
لَا تَحْسَبَنَّ الْعَمْرَ كَالصَّخْرَةِ	وَاجْعَلْ عَيْنَكَ قَبْلَ خَطْوِكَ رَائِدًا
لَكَ قَاعُهَا وَانْرُخْ مَعَ النَّزَّاحِ	وَإِذَا اجْتَوَيْتَ مَحَلَّةً وَتَنَكَّرْتَ
فِي الْبَرِّ لَا يَلُوبِكَ غَابُ رِمَاحِ	فِي الْبَحْرِ لَا تَنْتَبِهُ نَارُ بَوَارِحِ
بَيْنَ الشُّعُوبِ طَبِيعَةُ الْكُدَّاحِ	وَأَنْظُرْ إِلَى الْغَرْبِيِّ كَيْفَ سَمَتْ بِهِ
إِلَّا بِنِيَابِ هُنَاكَ صِحَاحِ	وَاللَّهِ مَا بَلَغَتْ بَنُو الْغَرْبِ الْمُئْتَى
وَالْجَوَّ بَيْنَ تَنَاوُحِ الْأَرْوَاحِ	رَكِبُوا الْبِحَارَ وَقَدْ تَجَمَّدَ مَأْوَاهَا
يَزْمِي بِنَزَاعِ الشَّوَى لَوَاحِ	وَالْبُرِّ مُصْهِورِ الْحَصَى مُتَأَجِّجًا
عَجَبٍ وَوَجْهِ فِي الْخُطُوبِ وَقَاحِ	يَلْقَى فَيُبْهِمُ الزَّمَانَ بِهَمَّةِ
وَغُرِّ الطَّرِيقِ لَدَيْهِ كَالصَّخْرَةِ	وَيَسْتَقُ أَجْوَازَ الْفِقَارِ مُغَامِرًا
يَزْنُو بِعَيْنَيْ غَيْرِ ذَاتِ طِمَاحِ	وَإِنَّ الْكِنَانَةَ فِي الْكِنَانَةِ رَاكِدًا
وَدَكَؤُهُ كَالْخَاطِفِ اللَّمَّاحِ	لَا يَسْتَعْلُ كَمَا عَلِمْتَ ذَكَاءَهُ
فِي الْبَحْرِ بَيْنَ أَجَاغِهِ الْمُنْدَاحِ	أَمْسَى كَمَا نَهَرَ ضَاعَ فُرَائِدُهُ

من خلال الأبيات نرى أن حافظا غير راض عن حال المصريين ولهذا فهو يحاول أن يبعث روح الأمل في المصري ، وأثناء محاولته هذه يحاول أن يذكرهم بتاريخ بلادهم ويطالبهم باستعادة مجد الجدود، ويدعوهم إلى الكفاح والقوة والصبر ومحاولة الوصول إلى هدفه مهما قابلته من صعوبات ولو استلزم ذلك خروجه من المكان الذي يعيش فيه. نلاحظ أن حافظا في محاولته لبعث الأمل في النفوس لا يخجل من ضرب المثل بالغربي الذي استطاع أن يسخر البحر والجو بهمته العالية ودأبه المستمر.

وكما أعطى حافظ نموذجا للغربي الناجح نراه يعطي مثالا أيضا من الشرق حيث يتكلم عن اليابان فيقول (حافظ إبراهيم، 1987، صفحة 569):

ركزت أعلامها فوق القمم

وانظروا اليابان في الشرق وقد

في دجى عمياته حتى انهزم
إنها تحتل أبراج الهمم
أنبل الغايات لا يدري السأم

حاربوا الجهل وكانوا مثلنا
فاسألوا عنها الثريا لا الثرى
همم يمشي بها العلم إلى

نرى أن الشاعر في هذه الأبيات يقول : إذا كنتم ترون أن اللحاق بالغرب صعب وأنهم أمة مختلفة عنا في العادات والثقافة ونمط الحياة فانظروا إلى شعب اليابان وهم من شعوب الشرق مثلنا فهم أقرب إلينا من الغرب، وقد كانوا يعانون مما نعانيه من الجهل ولكنهم حاربوا الجهل حتى انتصروا عليه، وكل ذلك بسبب الهمة العالية لهذا الشعب التي رفعتة إلى القمة.

الخاتمة

هذه الدراسة تتناول شاعرين كبيرين بزغ نجمها في القرن العشرين، وأصبح لكل منهما مكانة مرموقة في وطنه، وهما يشتركان في أكثر من صفة، فلدى الشاعرين قسم مشترك في الجانب الثقافي فكلاهما يعرف العربية والفرنسية وكلاهما قرأ المتنبي وفكتور هوجو، وتأثر بالشيخ محمد عبده. ولكن كفة عاكف في جانب معرفة اللغات الأجنبية أرجح من كفة حافظ حيث كان يتقن اللغة الفارسية . ويشتركان أيضا في أنهما عملا في وظائف الدولة.

وكل منهما أيضا كان على درجة كبيرة من الإلمام بتاريخه وتراثه الديني والثقافي، ولهذا نجد الشخصيات الدينية والتاريخية المهمة حاضرة في شعر كل منهما. كما أنهما لم يدرسا الأدب دراسة متخصصة نتيجة للظروف التي عاشاها ولكنهما طورا اهتمامهما بالشعر في مراحل متقدمة من حياتيهما.

كما أن الوسط الثقافي الذي تأثر به كل منهما متشابه أيضا. والأشعار التي كتبها كل منهما لم تكن متعلقة بمسائل تهم قسما معيننا من أبناء الشعب، بل بمسائل تهم عموم الشعب. فقد كان كل منهما قريبا من مشاكل شعبه وأمتة. ومن السمات المشتركة في إنتاجهما الأدبي أن أشعارهما تهتم بالدين والوطن وتجعل لهما موضع الصدارة في كتاباتهما، كما يظهر بوضوح الإحساس بمشاكل الوطن والمجتمع .

كانت الفترة التي عاش فيها الشاعران فترة صعبة للغاية لتركيا ومصر والعالم الإسلامي بشكل عام من الناحية الدينية والاجتماعية والسياسية ، وفي هذا السياق قام الشاعران بما يجب عليهما القيام به ففي الجانب الوطني نلحظ في أشعارهما حب الوطن من الدعوة إلى وحدة الوطن الجغرافية والدعوة إلى اتحاد دول العالم الإسلامي بشكل عام، والدعوة إلى الوحدة والاتحاد دائما ما تقترن بالتنفير من الفرقة بيان أضرارها كما يظهر بوضوح مقاومة الاحتلال . ورغم اتفاقهما في حب الوطن إلا أنه يكثر في شعر عاكف تشبيه الوطن بالجنة بينما يتكرر في شعر حافظ مخاطبة الوطن خطاب المعشوق.

وفي الجانب الديني: نرى الروح الإسلامية واضحة في أشعارهما وآية ذلك نقرأ في أشعارهما أسماء الشخصيات الإسلامية الهامة مثل عمر بن الخطاب وصلاح الدين الأيوبي، كما أنهما لا يكتفیان بسرد التاريخ الإسلامي، بل يعكسان ذلك على الواقع فيلاحظان مدى فهم المجتمع لمفاهيم الدين والتزامه بأوامره ويجاولان تصحيح المفاهيم الدينية المغلوطة التي رصدها كل منهما في بيئته ومجتمعه.

في الجانب الاجتماعي نجد أن كلا منهما يرى مشاكل المجتمع وينبه عليها ويجاول أن يضع لها الحلول المناسبة. اهتم كل منهما بالعلم والتعليم إلى جانب التربية والأخلاق وعرف كل منهما أهمية المدارس والجامعات التي تشكل وعي الشباب وتبني فكره. كما أنهما أدركا أهمية الأمل في حياة الفرد والمجتمع وأدركا كذلك أن الأمة لا تتقدم إلا بالأمل وأن اليأس عدو النجاح فيذلا وسعهما في بث روح الأمل في نفوس الشعب ومحاولة التخلص من مشاعر اليأس التي يبدو أنها كانت شائعة بسبب الحالة المزرية التي كانت عليها البلاد الإسلامية في ذلك الوقت.

Kaynakça

Alhusami, Mohammed A. A. Hizabr (2016). Arabic and English Literary Modernisms: Points of Convergence and Divergence, International Journal of Language and Literature S.1, s. 150-159.

Aydın, Hasan (2012). Mehmet Akif Ersoy'un Uygurluk İmgesi: Doğu'nun ve Batı'nın Eleştirisinden Medeniyet-i Fâzıla'ya, Kelâm Araştırmaları Dergisi, S.10/1, s. 45-80.

- Bil'abbâs, Abdurrezzak (2014). *el-İltişâdu'l-İslâmi: Hafriyye Muştalah, Mecelletu'l-İslâmiyeti'l-Ma'rufa*, S. 78, s. 105-133.
- Bilgegil, M. Kaya (1971). *Mehmed Âkif Resmi Hâl Tercümesi, Basılmamış Bazı Mektup ve Manzumeleri*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Brinc, Kromar (2014). *Mısrû'l-Hadîse*, (çev. Sabri Muhammed Hasan), Kahire: el-Merkezu'l-Kavmî li't-Terceme
- Çantay, Hasan Basri (1966). *Akifnâme (Mehmed Âkif)*, İstanbul: Ahmet Sait Matbaası.
- Dâğır, Yûsuf Es'ed (1983). *Maşâdiru'd-Dirâsâti'l-Edebiyye*, Beyrut: el-Mektebetu's-Şarkıyye.
- Dayf, Şevkî (tsz.). *el-Edebu'l-'Arabiyyi'l-Mu'âşir fi Mısr*, Mısır: Dâru'l-Ma'arif.
- Dayf, Şevkî ve Diğerleri (2011). *Mu'cemu'l-Vasît*, Kahire: Mektebetu's-Şuruk ed-Devliyye.
- Düzdağ, M. Ertuğrul (1997). *Mehmed Akif Ersoy*, Ankara: T.C Kültür Bakanlığı.
- el-Cabirî, Muhammed Salih (2004). *Mevsû'atu A'lâmi'l-'Ulemâ-i ve'l-Udebâi'l-'Arab ve'l-Muslimîn*, Beyrut: Dâru'l-Cil.
- el-Fâhûrî, Hânâ (1986). *el-Câmi' fi Târîhi'l-Edebi'l-'Arabi'l-Hadîs*, Beyrut: Dâru'l-Cil.
- Ellada, Gerayzade (2013). *Hüseyin Cavid ve Mehmet Akif Ersoy'un Eserlerinde Vatanseverlik Motifleri, Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması*, Eskişehir, s. 533-537.
- Ersoy, Mehmet Âkif (2012). *Safahat*, Konya: Eğitim.
- İbrahim, Hafız (1987). *Divân-u Hâfız*, (thk. Ahmed Emîn ve İbrahim el-İbyârî), Kahire: el-Hey'etu'l-Âmme li'l-Kuttâb.
- İbrahim, Muhammed Hâfız (2012). *Leyâlî Satîh*, Kahire: Muessetu Hindâvî li't-Ta'lîm ve's-Sakâfe.
- İbrahim, Muhammed Hâfız (2014). *el-Buesâ*, Kahire: Matba'atu'l-'Ubûri'l-Hadîse.
- Kur'ân-ı Kerîm, Hicr Suresi, 56.
- Kurtoğlu, Mehmet (2016). *Taceddin Dergâhı'nda İstiklâl Şairi Mehmet Âkif*, Ankara: Vakıflar Genel Müdürlüğü.
- Nevfel, Yusuf (1987). *Hâfız İbrahim Şâiru's-Şa'b ve Şâiru'n-Nîl*, Kahire: el-Hey'etu'l-Âmme li'l-Kuttâb.
- Ovin, Ruger (2004). *el-Lord Kromar el-Embriyâli ve'l-Hâkim el-İstibdâdî*, (çev. Raûf Abbas), İngiltere: Oxford Üniversitesi.
- Savran, Ahmet (1991). *19.yy. Osmanlı Döneminde Yeni Arap Edebiyatı*, Erzurum: A.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi.
- Şevkî, Ahmed (2012). *eş-Şevkiyyât*, Kahire: Müesseset-u Hindâvî li't-Ta'lîm ve's-Sekâfe.
- Tuzcu, Kemal (2002). *Mısırlı Neo-Klâsik Şairler*, Nûsha, S.5, s. 107-129.
- Yıldız, Ahmet (2017). *Nil Şairi Hafız İbrahim ve Siyasi Şiirleri*, Konya: Şelâle Ofset.
- Yılmaz Daşcıoğlu ve Amira Hussein (2019). *Mehmet Âkif Ersoy Hakkındaki Arapça Bibliyografya Üzerine Bir Araştırma*, Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi, s. 21-33.
- Yürek, Hasan (2013). *Mehmet Âkif Ersoy'un Safahat Adlı Eserinde Geri Kalmışlığın Sebepleri ve Çözüm Önerileri, Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi*, s. 69-80.

50. Malta edebiyatı üzerine: Tarihsel bir bakış¹

Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ²

APA: Yüçetürk Kurtulmuş, G. (2021). Malta edebiyatı üzerine: Tarihsel bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 801-818. DOI: 10.29000/rumelide.897883.

Öz

Farklı medeniyetlere ev sahipliği yapmış olan Malta'da kullanılan konuşma ve yazı dilleri aynı doğrultuda çeşitlilik göstermiştir. Sami dil ailesinden olan Maltaca; Arapça ve İtalyanca kelimelerden oluşur ve Latin harfleriyle yazılır. İki farklı dil ailesinden unsurların bir araya geldiği bu dilin doğal olarak kendisine uygun alfabeyi edinmesi zor olmuştur. Dolayısıyla Maltacanın standart bir ortografiye sahip olması ancak 20. yüzyılın başlarında gerçekleşmiş ve edebî dil olarak kullanımı da bu yüzyıldan sonra yaygınlaşmıştır. Fakat daha öncesinde yazımdaki bazı tutarsızlıklarla birlikte az sayıda da olsa Maltaca yazılmış esere rastlanmıştır. Kabul edilen Maltaca ilk edebî metin ise 15. yüzyılda yazıldığı düşünülen Pietru Caxaro'nun *Il-Kantilena*'sıdır. 18. yüzyıla gelinceye dek Maltaca edebî eserlerin şiir ağırlıklı olduğu ve genellikle rahipler gibi din adamları tarafından kaleme alındığı görülür. Bu yüzyılda görülen ilk nesir türü eserler, hutbe ve dinî metinler olmuştur. Özellikle 19. yüzyıldan 20. yüzyıl başlarına kadar Malta edebiyatında göç teması ve Müslüman ya da Türk imajı ağırlıklı olarak işlenmiştir. Malta edebiyatındaki eserler üzerinde genellikle İtalyan edebiyatının etkisi olduğu görülür. Bu makalede Malta edebiyatının genel tarihçesinden kısaca bahsedildikten sonra ağırlıklı olarak Maltaca yazılmış edebî eserler üzerinde durulacağından 15.-21. yüzyıllar arasındaki dönemin temel taşlarını oluşturan şahsiyetler ve onların eserleri, etkilendikleri dünya edebiyatları ve izledikleri metotlar; *İlk eserler*, *Taklit dönemi (18.ve 19. yüzyıllar)* ve *20. yüzyıldan günümüze* olmak üzere üç başlık altında ele alınacaktır.

Anahtar kelimeler: Malta edebiyatı, edebiyat tarihi, edebî türler, Maltalı şair ve yazarlar, edebî eserler

Maltese literature: A historical overview

Abstract

Spoken and written languages have showed a great variety as a reflection of the fact that Malta has hosted different civilizations throughout the history. Maltese, a member of a Semitic language family, consists of Arabic and Italian words and is written in Latin letters. It has been difficult for this language to acquire the most appropriate alphabet as it combines elements from two different language families. Therefore, it was possible for Maltese to have a standard orthography in the early 20th century and use of it as a literary language has become widespread since this century. However, it has been possible to come up with a small number of works written in Maltese despite some inconsistencies found in their written forms. The *Il-Kantilena* of Pietru Caxaro, which is considered to have been written in the 15th century, is accepted as the first Maltese literary text. It is seen that poetry had been the most dominant genre in Maltese literature until the 18th century, and they had been usually written by ecclesiastics such as priests. The first works in prose type seen

¹ Bu çalışma 2219-Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Bursu kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.
² Dr. Öğr. Üyesi, Ardahan Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagatı ABD (Ardahan, Türkiye), gamzeyuceturk@ardahan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6261-5858 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.XX]

in this century were sermons and religious texts. The theme of immigration and the image of Muslims or Turks were reflected predominantly in Maltese literature particularly starting from the 19th to the early 20th centuries. The effects of Italian literature are usually obvious in the works of Maltese literature. In this article, the general outline of the history of Maltese literature will be briefly presented, and then the Maltese literary works will be discussed. The people accepted as the cornerstones of the period between the 15th and the 21st centuries, their works, the world literatures that they were influenced by, and the methods they followed will be discussed under three main titles: *The first works*, *The Imitation period (18th and 19th centuries)* and *From the 20th century to the present*.

Keywords: Maltese literature, history of literature, literary genres, Maltese poets and writers, literary works

Giriş

Malta, Avrupa ile Afrika kıtalarının arasında, Akdeniz'in ortasındaki konumu sebebiyle MÖ 5000 yılına uzanan bir tarihe ve derin bir kültüre sahiptir. Bir ülkenin dilsel tarihi ile siyasi tarihi birbiriyle ilişkilidir, düşüncesinden yola çıkılarak *Malta Dili Üzerine Tarihsel Bir Bakış*³ başlıklı makalede Malta'nın siyasi tarihine yer verildiğinden burada tekrardan bu konudan söz edilmemiştir. Malta'nın siyasi tarihine bakıldığında takımadadaki her yönetim döneminde konuşma dili ve idarî dil farklı olmak üzere iki ya da üç dilin kullanıldığı görülür. Bu yüzden edebî dilinin çeşitlilik göstermesi de şaşırtıcı değildir. Tarih boyunca Maltalılar edebî ürünlerini Arapça, Latince, Sicilya dili, İtalyanca, Maltaca ve İngilizce olmak üzere altı farklı dilde ortaya koymuştur (Cassola, 2000, s. 2). Fakat bugünkü Malta'nın kültürel ve edebî kimliğinin oluşumunda Maltacanın doğduğu Arap döneminden (870-1090) gelen Semitik özellikler ile Şövalyeler döneminden (1530-1798) İtalyanca ile gelen Latin özelliklerin sentezi etkili olmuştur. Bu yüzden Malta edebiyatının tarihi de Arapların takımadaya geldiği 870 yılından başlatılmalıdır. Ancak bu yüzyıldan 15. yüzyıla dek Maltaca sadece konuşma dili olarak kullanılmış, edebî dil ise Arapça, Latince ve Sicilya dili olmuştur. Bu dillerde ortaya konulan eserlerden günümüze ulaşanlar çok fazla olmamakla birlikte, Cassola'nın (2000) "Modern dönemin ilk yazarları" (s. 2) olarak bahsettiği Arapça yazan Maltalı yazarlar arasında 12. yüzyılda yaşadıkları bilinen Abdullah İbn es-Samantî el-Mâlitî, İbn es-Sûsî lakaplı Osman İbn Abdurrahman ve Ebû'l-Kâsım İbn Ramadân el-Mâlitî bulunmaktadır. Bunların eserlerinin isimleri bilinmemekle birlikte şiirlerinden bazı kısımların İtalyancaya ve Maltacaya çevirisi yapılmıştır. "Sicilya dilinde yazılmış ve 1371 yılına tarihlendirilen *Vita di San Cono*'nun yazarı Giovanni Aragona'nın ise bazıları tarafından Maltalı bazıları tarafından da Sicilyalı olduğuna inanılır" (s. 4).

Cassola'nın (2000) da belirttiği gibi "Malta edebiyatı diğer Avrupa ülkelerinin edebiyatlarıyla karşılaştırıldığında daha gençtir" (s. 80). Malta edebiyatı, ancak 1960'lardan sonra kendine özgü bir edebî kültüre sahip olmuştur. Bu kültürü bu denli geç edinmesinin temelinde yatan en önemli sebepler; Maltacanın ancak 1934 yılında resmî dil statüsü kazanmasına ve 20. yy. başına dek standart bir ortografiye sahip olmamasına bağlanabilir. Bugün Maltaca edebî alandaki yerini almasına rağmen Maltalı yazarlar eserlerini sadece ana dillerinde üretmeyip İngilizceyi ve -az da olsa- İtalyancayı kullanmaya devam etmektedir. Bu sebeple Malta edebiyatı denilince Maltalı yazarların farklı dillerde

³ Malta takımadasında yerleşim, MÖ 5000 yılına kadar uzanır ve Malta; coğrafi konumu sebebiyle Fenikeliler, Kartacalılar, Roma, Bizans, Araplar, Normanlar, St. John Şövalyeleri, Fransız ve İngilizler olmak üzere birçok farklı medeniyetin hakimiyeti altında bulunur. Bu farklı yönetim dönemlerinde kullanılan diller ve Maltacanın ortaya çıkışı ile gelişim süreci için bkz. Yüçetürk Kurtulmuş, G. (2018), *Malta Dili Üzerine Tarihsel Bir Bakış*, *DTCF Dergisi*, 58 (2), 1837-1861.

(özellikle İngilizce, Maltaca ve İtalyancada) yazdıkları bütün eserler kastedilir. Ancak bu makalede Maltaca yazılan eserler konu edilecektir. Kaynaklarda kesin tarihlerle dönemlere ayrılmayan Malta edebiyatı tarihini; Maltaca ilk edebî metnin ortaya konduğu tarih olan 15. yy.dan başlayarak günümüze kadarki dönemi kapsayacak şekilde üç başlık altında incelemek mümkündür.

1) İlk eserler:

15. yüzyıla gelinceye dek Maltaca yazılmış sadece edebî metne değil herhangi bir belgeye rastlanmamaktadır. Bu yüzyıldan 18. yüzyıla kadarki süreçte edebî eserler çoğunlukla Latince ve İtalyancada verilmeye devam etse de Maltaca yazılan metinler de görülmeye başlamıştır. Fakat bunlardan sadece iki eser günümüze ulaşmıştır. İlki, 15. yüzyıl sonlarına tarihlendirilen, noter ve yargıç Pietru Caxaro (1400-1485) tarafından yazılmış *il-Kantilena*'dır. Kompozisyon olarak tanımlanan bu metnin "orijinal tek el yazma kopyası vardır ve el yazısı yazara değil, 16. yüzyıl başlarında (1535 civarında) noter belgeleri üzerinde kayda geçiren Brandan Caxaro'ya aittir" (Montebello, 2015, s. 5). Brandan bu kopyaya Latince beş satırlık bir önsöz yazmış, orada Caxaro ile akraba olduğunu belirtmiş ve ondan filozof, şair ve hatip olarak bahsetmiştir. Michael Fsadni tarafından neredeyse beş yüz yıl sonra, 1966'da ortaya çıkarılmıştır. 1968 yılında ise Fsadni, bu metni Godfrey Wettinger ile birlikte baskıya hazırlamıştır (Montebello, 2015, s. 5, 22; Cassola, 2000, s. 7).

Kantilena, Latince bir kelimedir (cantilena) ve sözlük anlamı "melodik çizgiler" olarak çevrilebilir, edebiyat terimi olarak ise "tekdüze popüler (halka hitap eden) şarkı", "her müzikal kompozisyondaki melodi" (Friggieri, 2010, s. 343) gibi anlamlara sahiptir. Söz konusu Maltacadaki ilk edebî metne *il-Kantilena* adını veren de Brandan'dır (Montebello, 2015, s. 32). Brandan'ın esere uygun gördüğü başlığın anlamına da bakıldığında güfte ya da şarkı formundaki bu metnin, Sammut, "*il-Kantilena*'nın aslında Arapçada şarkı anlamına gelen, İspanya ve Sicilya Yahudilerinin benimseyip ilerlettiği zecel" olduğunu ileri sürmüştür (aktaran Montebello, 2015, s. 48). Zecel, Endülüs Arap edebiyatında bir halk şiiridir ve dolayısıyla halk lehçesiyle yazılır. Kelimenin "eğlence", "çoşma" gibi anlamlarıyla da ilişkili olarak en önemli özelliğinin bestelenmeye uygun vezin ve kafiyelerle yazılması olduğu söylenebilir. Caxaro, eserini yazarken kültürlü kesimin dili olan Sicilya dili ya da Latinceyi tercih etmek yerine halka hitap etmesi bakımından Maltacayı kullanmayı önemsemiştir (Montebello, 2015, s. 65). Caxaro'nun şiirinin hedef kitesinin halk olması ve halkın diliyle kaleme alınması bu şiirin zecel benzer bir yönü olarak değerlendirilebilir ancak şiirin yapısal özellikleri bakımından zecel olduğunu söylemek tartışmaya açık bir konudur.

Yirmi dizeden oluşan bu şiir, İncil kaynaklı alegorik anlamlar içerse de dinle ya da kutsal şeyle ilgili değildir, konusu insan doğasıdır ve Rönesans hümanizm felsefesinin önemli bir modelidir (Montebello, 2015, s. 66). Giriş kısmından alınan şu dizeler şiirin konusuyla ilgili bir fikir verecektir:

"Xideu il cada ye gireni tale nichadithicum
Mensab fil gueri uele nisab fo homorcom
Calb mehandihe chakim soltan ui le mule
Bir imgamic rimitine betiragin mucsule
Fen hayran al garca nenzel fi tirag minzeli
Nitila vy nargia ninzil deyem fil bachar il hali" (Montebello, 2015, s. 66)

Ey komşularım, gelin, anlatmama izin verin,
 Ne geçmişte görülmüştür ne de siz yaşamınız boyunca görmüşsünüzdür,
 Yönetilmeyen, kralsız ve efendisiz bir kalp.
 (O kalp ki) Beni derin bir kuyuya attı, çökmüş adımlarımla
 Nerede, boğulma arzusu, düşüyorum iniş basamaklarında
 Her zaman açık denizde yükselir ve tekrar düşerim⁴

Bu dizelere bakıldığında Friggieri'nin "onun bu lirik şiirinin içeriği otobiyografiktir ve samimi bir kederi ifade eder" (aktaran Montebello, 2015, s. 81) yorumuna katılmamak mümkün değildir. Caxaro, genellikle birinci tekil şahıs kullanarak şiirinin otobiyografik yönünü ortaya çıkarırken bazı genelleme bildiren ifadelerle yaşadıklarının evrensel yönünü de vurgulamaktadır. *Il-Kantilena*, sadece Maltacadaki edebiyatın doğuşunu değil, dönemin dilsel özelliğini yansıtmaya bakıldığında da önemlidir. Ayrıca Maltacanın standart bir ortografi edinmeden önceki durumunun ilk örneklerindedir.

Maltaca yazılmış ikinci eser, yaklaşık iki yüz yıl sonra, tahminen 1672 ya da 1675 yılında Doktor Giovanni Francesco Bonamico (1639-1680) tarafından Grand Master Niccolò Cottoner (1663-1680) için yazılmış *Mejju ġie bil-ward u ż- żahar*⁵'dir (Cassola, 2000, s. 6; Friggieri, 2016, s. 100). Bonamico'nun Maltaca yazdığı tek eser olan bu şiiri Calendimaggio (Mayıs Günü) festivali süresince gösterilecek oyun için yazdığına yönelik görüşler vardır (Friggieri, 2016, s. 100). On altı dizeden oluşan ve *Sonetto* olarak da bilinen bu şiirde baharın getirdiği güzellikler tasvir edildikten sonra Cottoner'e övgüler yağdırılır. "17. yüzyıl Malta şiirinin bir özelliği olan İtalyan Barok şiirinin ağıdalı ve gösterişli tarzı ile tipik Arcadia şiirinin floral ve pastoral unsurlarını içerir" (Cassola, 2000, s. 18). Halk ağzında yazılmış, zayıf bir eser olmasına rağmen 17. yy. edebî geleneğinin önde gelenlerinden kabul edilir (Cassola, 2000, s. 6). Bu yüzden olsa gerek, sonraki yüzyıllarda Maltalı bilim adamı ve yazarlar tarafından değer görmeyi sürdürmüştür.

Valletta'daki Millî Kütüphane'nin ilk müdürü olan Agius de Soldanis (1712-1770), Bonamico'nun bu şiirini *Nuova Scuola dell' Antica Lingua Punica Scoperta nel Moderno Parlare Maltese Gozitano* adlı kitabında kayda geçmiştir. Bu kitapta, şiirin Bonamico'nun imlasına göre kopyalandığı ve Soldanis'in ortografik kurallarına göre yeniden yazıldığı iki versiyonu bulunmaktadır (Cassola, 2000, s. 18). Şiir "ilk olarak 1910 yılında *in-Naħla* gazetesinde Agostino Levanzin tarafından yayımlanmış fakat 1931 yılında Ninu Cremona tarafından yeniden yayımlandığında ulusal bir değer kazanmıştır" (Friggieri, 2016, s. 100).

Farklı yönetim (sırasıyla Normanlar ve St. John Şövalyeleri) döneminde yazılmış, günümüze ulaşan Maltaca ilk iki edebî ürün, ortografik farklılıkların yanı sıra tematik ve estetik açıdan da birbirinden ayrılır. Caxaro'nun şiiri ortografik tutarsızlıklar bulundururken Bonamico'nunki daha tutarlıdır. Caxaro, komşulara hitap ederken ve daha samimi ancak metaforları daha kapalı bir üslup kullanırken Bonamico, bir devletin yöneticisi pozisyonundaki Büyük Üstat'a hitap etmesine rağmen daha açık ve basit bir dil kullanır. Tüm bu özellikleriyle bu eserler, Malta edebiyatının ve dilinin tarihi gelişim sürecini gösterir.

⁴ Şiirin Maltacadan çevirisi makale yazarı tarafından yapılmıştır.

⁵ "Gül ve Çiçeklerle Gelen Mayıs" adlı bu şiirin eski bir Kuzey Yarımküre bahar festivali olan Mayıs Günü için yazıldığı düşünülmür. 1 Mayıs'ta kutlanan bu festival İşçi Bayramı ile karıştırılmamalıdır.

Maltaca yazılmış sadece iki klasik şiirin günümüze ulaşması, bu yüzyıllar boyunca başka hiçbir Maltaca edebî ürünün ortaya konulmadığı anlamına gelmemelidir. St. John Şövalyelerinin yönetime geldiği 16. yüzyılda yazılı kültüre daha önce olmadığı kadar önem verilmiştir. Bu yüzyılda olduğu gibi geç Orta çağ döneminde rahip sınıfı ve noterler okuma-yazma oranı yüksek olan kesimdi (Caruana Dingli, 2018, s. 48). Daha önce sözü edilen noter Caxaro ile Fsadni'nin bahsettiği 16. yy. sonlarında çok sayıda Maltaca şiir yazmış Dominik rahibi Pasquale Vassallo bu durumun en güzel örneğidir. Kilise yetkilileri tarafından oğlancılıkla suçlanan Vassallo, *Canzoni in lingua Maltese* ya da *Moresche*'yi içerisinde Andreotta Castelletti, Giovanni Maria Cassia, Giacomo Leonardo Surdo, Giovanni Maria Zammit ve Girolamo Attard'ın olduğu Mdinalı birçok delikanlıya ithaf etmiştir. Fakat var olduğu düşünülen bu şiirleri içeren el yazması, günah kaynağı ve ürünü olduğu gerekçesiyle 1585'te imha edilmiştir (aktaran. Cassola, 2000, s. 6).

İki yüzyıl boyunca Maltaca yazılan eser sayısının ikiden fazla olması muhtemeldir. Fakat özellikle 18. yüzyıla dek Maltacanın alfabesi üzerine yapılan yoğun çalışmalar sürerken Maltacaya dair veya Maltaca ortaya çıkan yayınlar ağırlıklı olarak dil, ortografi ve sözlük çalışmalarına yöneliktir. Edebiyat dili ise çoğunlukla İtalyanca olmuştur.

2) Taklit dönemi (On sekiz ve on dokuzuncu yüzyıl):

18. yüzyıla gelindiğinde Maltaca edebî eserler azımsanmayacak sayıda. Maltalı rahip Francesco Wzzino'nun (1694-1777) *Lil Sant Anna* (1730), *Kieku Tafu, Ħuti, x'Ġara* (1738) ve *Lill-Glorjuż Arkanġlu San Mikiel* (1741) adlı şiirleri ve ardından anonim eserler *Fuqek Nithaddet Malta* (tahminen 1749), *Jaħasra Mingħajr Ħtija* bu dönemin göze çarpan eserleridir (Friggieri, 2016, s. 61).

Bu anonim şiirlerden *Fuqek Nithaddet Malta*, Müslümanların belirgin rol oynadığı Maltaca ilk şiirlerden biri olması sebebiyle değerlidir. Şiir, Rodos Paşası Mustafa tarafından düzenlenen Malta'daki planlı bir köle ayaklanması hakkındadır. On dokuz kıtadan oluşan bu şiirde ayaklanmanın arkasındaki deha Mustafa, "Bassà ta' Rodi l-kiefer" (Rodos'un Zalim Paşası) olarak takdim edilir. Fakat buradaki zalim sıfatı şaşırtıcı bir durum değildir çünkü Maltalılar için Müslümanların geneli zalim olarak düşünülmüştür (Cassola, 2000, s. 60). Maltaca-İngilizce sözlüklerde "kiefer" sözcüğünün karşılığının, Cassola'nın çevirdiği gibi "zalim" (cruel) olarak verilmesine karşılık Maltacada bu kelimenin kökü "kafar"dır (Tanrıya küfretmek) ve Türkçedeki kâfir (Tanrı'nın varlığını inkâr eden) sözcüğü ile aynı anlamdadır. İlginç olan şudur ki Maltacadaki bu sözcük, Müslüman bir milletin dili olan Arapçadan geçerek yine Müslüman bir milleti nitelemede kullanılmıştır. Şiirde Maltalıların ya da Hristiyanların Müslümanlara bakışı herhangi bir kötü söz kullanmaktan sakınılmaksızın tüm açıklığıyla dile getirilmiştir.

Anonim şiirlerden bir diğeri *Jaħasra Mingħajr Ħtija*'nın da 1700'lerde yazıldığı bilinmekle birlikte kesin tarihine ulaşılamamaktadır. De Soldanis, şiirin Gozolu bir şair tarafından yazıldığını düşünür. Şiirin konusu, polis tarafından Gozo'da yakalanıp haksız yere tam bir yıl Malta'da hapis yatan ve bu zaman süresince arkadaşları tarafından unutulmuş şairin Tanrı'ya ve Meryem Ana'ya yakarışlarını dile getirmesi üzerinedir (De Soldanis, Bonamico vd., 1931, s. 3-4).

Maltacayı kullanan yazarlardan rahiplerin hâlâ çoğunlukta olduğu 18. yy. eserlerine bir örnek daha eklenebilir. Başrahip Gioacchino Navarro (1748-1813) tarafından kaleme alınan *It-Tliet Ġħanġiet bil-Malti*, Maltaca üç tekerlemeden oluşur. Fransız tarihçi François Emmanuel Guignard de Saint Priest, Malta'ya dair izlenimlerini yazdığı ve 1791'de yayınlanan *Malte pour un Voyageur François* adlı

kitabında Fransızca çevirisiyle birlikte bu tekerlemelere yer vermiştir (Cassar, 2000, s. 53; De Soldanis, Bonamico vd., 1931, s. 12). 1804'te Louis de Boisgelin, Saint Priest'in kitabındakinin birebir aynı şekliyle fakat İngilizce çevirisini de ekleyerek bu tekerlemeleri yeniden bastırıştır (Cassar, 2000, s. 57). Daha sonra farklı kişilerce birkaç kez daha yayınlanan tekerlemelerin son basımı, 1962'de Ğüzè Cassar Pullicino tarafından gerçekleştirilmiştir.

18. yüzyılın Maltaca şiir yazarları arasında Ğan Françisk Agius de Soldanis (1712-1770), bir Kapüsen olan ve dinî konular üzerine şiirler yazan Patri Fidiel (1772-1824) ve Vincenzo Caruana (ö. 1824) da bulunmaktadır (Friggieri, 1998, s. 123).

18. yüzyıla gelinceye dek sözü edilen edebî eserler yalnızca şiir türünde verilmişken Maltaca yazılmış nesir türünün bilinen ilk ürünü, bu yüzyılda görülür. Bu ürün, Padre Ignazio Saverio Mifsud'un (1722-1773) *Stromata* olarak bilinen 24 ciltlik el yazması koleksiyonunun içerisinde küçük bir bölüm halinde yer alan 1739-1746 yılları arasında yayınlanmış Mifsud'un kendi yazdığı hutbelerdir. Malta Millî Kütüphanesi'nde muhafaza edilen bu hutbeleri Joe Zammit Ciantar, *Il-Priedki bil-Malti ta' Ignazio Saverio Mifsud: edizzjoni kkumentata bi studju kritiku* (2005) adlı doktora tezinde çalışmıştır (Zammit, 2007, s. 124). Maltaca nesir türündeki ilk kitap ise Francesco Wzzino tarafından çevrilmiş ve 1752 yılında Roma'da basılmış *Tagħlim Nisrani* başlıklı bir ilmihaldir (Said, 2018, s. 57). Maltacayı yazı dilinde kullanan ilk kişiler arasında bulunan din adamlarının nesir türünün ilk örneklerini de verdikleri göze çarpmaktadır.

Risorgimento (İtalya'nın Birleşmesi) hareketinin meydana geldiği 19. yüzyılda takımadaya sürülen pek çok İtalyan, Malta halkında anavatan ve ulus bilincini uyandırmıştır. Bu sayede Malta siyasi tarihinde önemli bir yere sahip "Dil Meselesi"⁶nin kalbi olan "Maltalının dili hangisidir?" ya da "Maltalı kimdir?" sorusuna (Friggieri, 1998, s. 123) halk, kazandığı ulus bilinciyle cevap vermiş ve yönetimdeki İngilizlerin dayatmaya çalıştığı İngilizceyi benimsemek yerine kendi dillerine sahip çıkmayı tercih etmiştir. Bunu da ulusal dillerini yaygın bir şekilde kullanarak ve onu kültürel boyuta taşıyarak göstermiştir. Böylece yerel dilleri olan Maltacanın edebî alanda kullanımı iyiden iyiye artmıştır. İtalya'dan gelen Romantizm akımı ise ulusal bilincin arka planını açıklayacağı gibi Maltacanın edebî anlamda canlanmasına da bir araç olmuş (Friggieri, 1998, s. 125) ve uzun yıllar Maltaca eserlerdeki etkisini sürdürmüştür.

19. yy. edebî eserlerinde önceki dönemlerin aksine belli bir temadan söz etmek mümkündür. Döneme hâkim olan özellikle iki tema vardır ki bunlar, göç ve Müslüman temasıdır. 19. yüzyıldan 20. yy. başlarına kadar Malta dışarıya büyük göç vermiştir. Bu göçler Price'a göre; vatanlarına kolayca dönebilmek için Malta'ya yakın bir ülkeye yerleşme isteği ve dil ile geleneklerdeki benzerlik sebebiyle - Avustralya ve Amerika gibi daha yüksek gelir sağlayabilecekleri ülkelerdense- ekonomik olarak daha zayıf olan Kuzey Afrika ile sınırlı tutulmuştur (aktaran Cassola, 2000, s. 27).

Uzun yıllar süren bu göçlerin Malta edebiyatındaki yeri ise göz ardı edilemez. Malta edebiyatında "göç" temasının başlı başına bir alan olmaya başladığı 19. yüzyılın önde gelen yazarları eserlerinde vatan ve aile özlemi, yabancı ülkede yaşanan sıkıntılar gibi konuları işlemiştir.

⁶ Ashında İngilizlerin Malta'ya geldiği 1800 yılının başlarından itibaren bir asırdan fazla bir zaman süren bu mesele, aktif olarak 1880'ler ile 1930'lu yıllar arasında İngiliz yönetiminin okullarda ve daha pek çok alanda halka İtalyanca yerine İngilizceyi benimsetmeye çalışma politikasıdır. 1936 yılında İtalyanca takımadanın resmî dili olmaktan çıkartılır ve Malta, bugün de varlığını sürdüren İngilizce ve Maltaca olmak üzere iki resmî dile sahip olur (bkz. Brincat, J. M. (2011), *Maltese and Other Languages: A Linguistic History of Malta*, Malta: Midsea Books, s. 267-341).

Eserlerini sözü edilen konular çerçevesinde meydana getiren belli başlı yazarlardan biri, Giovanni Antonio Vassallo'dur (1817-1868). Vassallo, İtalyan kültürel çevresinde yetişmesine karşın sokaktaki insanlarla iletişim kurabilmek için kültürel dil olan İtalyancayı değil, yaygın dil Maltacayı kullanmanın gerekliliğini anlayan ve Maltacanın edebî dil olarak yaygınlaşmasını sağlayan ilk kişilerdendir (Cassola 2000, s. 31, 69). Asıl mesleği avukatlık olan Vassallo, Malta Üniversitesi İtalyan Edebiyatı Bölümü'nün de ilk profesörüdür (Cassola, 2000, s. 31). Edebiyata olan aşkı ortaya koyduğu eserlerden anlaşılmaktadır.

Vassallo, Malta şiirinde göç temasına büyük katkıda bulunmuştur. 1844 yazında İskenderiye'ye giderek doğrudan göç olgusunu deneyimlemiştir. Ancak vatanından uzaktaki yeni yaşantısına uyum sağlayamamış ve 1845 Eylülünde Malta'ya dönmüştür. Vatanından uzakta geçirdiği bu süre, çoğu melankolik şiirsel bazı yazılarında izlerini göstermektedir. Vassallo, göçle doğrudan ilgili beş şiir yazmıştır ve bunların ilki, *L-Imsiefer*'dir (Cassola, 2000, s. 33, 35). Bu göç temalı ilk şiirinde çoğunlukla özlediği unsurlar; arkadaşlar, aile ve kilisedir. Sonraki iki şiiri ise aşk teması üzerine odaklanır. Bunlar; *Għarus imsiefer lill-Għarusa* ve *L- Għarusa lill- Għarus imsiefer* başlıklı şiirlerdir. *Safar* adlı şiirinde ise henüz Malta'dan ayrılmamış şair, sevgilisine kötü ekonomik şartlar nedeniyle ülkesini terk etmesini özgür bir seçim olarak değil bir zorunluluk olarak bildirir. Vassallo'nun göç konusundaki son şiiri ise *it-Turufnat* adlı politik şiiridir (Cassola, 2000, s. 37, 39-40).

Vassallo Müslümanlara karşı yenilikçi bakışı sebebiyle de önemlidir. 19. yy. eserlerinin neredeyse hepsinde Türk ya da Müslüman algısının olumsuz olduğu görülecektir. Başlangıçta Vassallo da bu olumsuz algıyı yansıtan eserler yazarken zamanla bu durum değişmiş ve kâfir olarak görülen Müslümanlara hümanist gözle bakmıştır (Cassola, 2000, s. 69). Maltaca yazdığı ilk eserlerinden destansı bir şiir olan *Il-Gifen Torc*'un (1852) gerçek bir epizota dayandığı söylenir. 18. yüzyılda Grand Master Manoel Pinto de Fonseca zamanında Maltalı forsaların Türk kadırgası La Corona Ottomana'nın güvertesinde gaddar kaptanların üstesinden gelmeyi ve Malta'ya kaçmayı ilk kez başardığı anlatılır (Cassola, 1998-1999, s. 88). Cassola'ya göre Vassallo'nun Müslümanlara karşı tutumundaki değişim *Almanzor u Marija* adlı baladında görülmektedir. Burada Suriyeli bir Türk olan Almanzor ile Maltalı Katolik genç kız Marija arasında geçen bir aşk hikâyesi anlatılır. Dinini Katolik olarak ve adını da Katolikliğin simgesi Paul olarak değiştirmesi sayesinde aşkına karşılık bulabilmiş Almanzor artık onlardan biri olarak görülür (2000, s. 74-75; 1998-1999, s. 90). Fakat burada Türk gencin kendi dini olan Müslümanlıkla ve kendi adıyla kabul edilmemesi, Vassallo'nun Müslümanlara bakışındaki değişimin, aslında bu eseriyle başlamadığını, "zalim" sıfatının artık Müslümanlar için değil de Hristiyan Malta Şövalyeleri için kullanıldığı *Mannarino* (1843) adlı eseriyle başladığını düşündürmektedir.

Vassallo'nun diğer eserleri arasında Müslüman ya da Türklerle ilgili *Is-Sultan La Valette lill-Belt Valletta* (1843) ve *Hrejjeġ u cġait bil-Malti* (1863) de bulunmaktadır. Vassallo'nun eserlerindeki hikâyeler hem tematik hem de yapısal olarak İtalyan kültürüyle yetişmesinin getirdiği bir sonuç olarak Romantizm akımının ayrılmaz birer parçasıdır. Anavatanın idealize edildiği ulusalcılık çerçevesindeki Romantizm duygusallığı ve güçlülerin güçsüzlere zulmünü hicivsel bir dille aktarması Ludovik Mifsud Tommasi, Ġuzè Muscat Azzopardi, Richard Taylor, Dwardu Cachia ve Manwel Dimech gibi çağdaşı pek çok yazara örnek oluşturmuştur (Friggieri, 1998, s. 127-128). Bu yazarlardan öne çıkan birkaçına burada yer vermek uygun olacaktır.

Richard Taylor (1818-1868) göçmen yaşamını deneyimleyen yazarlardandır. Çok gençken Malta'dan ayrılmış ve Akdeniz civarında seyahat etmiştir. Taylor'ın komedi şiiri, *Il-haja u il-vinturi ta Gġahan*'ın

başlığındaki *Giahan* (bugünkü ortografiyle Ğahan) Taylor'ın iki isminden biridir (Gatt, 2010, s. 118). *Giahan*'ın yaşamı ve maceraları anlamındaki eserin başlığından da anlaşılacağı üzere otobiyografik bir şiir olan bu eserdeki karakter, yani aslında Taylor, bir dönem Mısır'da bulunmuştur. Bu nükteli şiir, “geride bırakılan nişanlıya ya da eşe ağlayıp sızlanmak yerine göz kamaştıran bir yabancıyla aşk hikâyesi yaşama düşüncesi bakımından ve anavatana dair kesinlikle bir özlem belirtisi olmaması açısından 19. yy. Malta şiir sanatının nadir bir örneğidir” (Cassola, 2000, s. 43).

Taylor'ın ciddi şiirleri arasında ise Malta göç şiirinin geleneksel temalarını ele aldığı *L-Ezilju* vardır. Taylor'a göre, göç bir kader değil, politik kararların sonucudur ve özgür bir seçim değil, bir zorunluluktur ve kölelikle eş anlamlıdır (Cassola, 2000, s. 46-47).

Taylor'ın göç temasını ele aldığı bu eserlerinden başka önemli bazı eserleri arasında adalet konusu üzerinde durduğu, üç bölümden oluşan bir şiir kitabı *Jum il-Ħaqq* (1845) ve hükümetin 1846 yılında Karnaval günlerinden pazar gününü kaldırmak üzere çıkardığı emre insanların isyanı ve bunun sonucunda bazılarının tutuklanması durumuyla ilgili olan üç kitabı *Il-Karnival ta' Malta tal-1846, l-ieħor id-Dispotizmu u l-Ingustizzji fuq Malta mġhottijin fil-Parlament (İngliz) bil-ħjiena* ve *Il-Lixka tal-Imzazen* de bulunmaktadır. Ayrıca Maltacadan başka bir dil bilmeyen halk için yazdığı dinî eserleri de vardır. Bunların yanı sıra Dante'nin İlahi Komedya'sının Cehennem bölümünü Maltacaya *Il-Konti Ugolino* (1864) adıyla çevirmiştir (Gatt, 2010, s. 122-123, 130).

Dwardu Cachia (1857-1907) yukarıda sözü geçen yazarlar gibi göçmenliği doğrudan deneyimlememesine rağmen eserlerinde göç konusunu ele alan bir başka 19. yy. yazardır. Cachia, ahlaki mesaj verdiği *Leil tax-xitwa yeu il-fqir ghani*'de göçün neden olduğu problemlere değinmiştir (Cassola, 2000, s. 47).

Cachia, dilde sadeleşme hareketinin bir sonucu olarak kurulan ve Maltacanın zenginliklerini kullanmayı savunan Xirka Xemija'nın (Sami Diller Derneği-1880) aktif bir üyesidir ve bu durum özellikle onun *Katrin ta' l-İmdina* adlı balatında kendini gösterir. Bu balatta daha kurallı bir dil ve daha sınırlı kelimeler kullanmışken, önceki eserlerinde daha yaratıcı ve olayların akışına göre yazması bakımından Dun Karm onun edebî hayatının iki döneme bölünebileceğini söyler (aktaran Axiaq, 2005, s. 17). Balatın biçim bakımından sekiz hece (ottonarju) ve altı ila sekiz dizeden oluşması Cachia'nın G. Anton Vassallo'nun şiirlerinden etkilendiğinin bir göstergesidir (Axiaq, 2005, s. 105). Eser, “-konusu bakımından üç türü (soldantenlieder, brauchtumslied, hochzeitslied) bulunan balatın- nikah konusunda bir halk ezgisi olan 'hochzeitslied' türündedir” (Axiaq, 2005, s. 100). Bu balatta, Maltalı genç bir kızın Türkler tarafından kaçırılması anlatılmıştır. Burada geçen hikâyenin tarihçesinin Orta Çağ'a kadar uzandığı tahmin edilse de günümüze ulaşan eserler, çoğunlukla 19. yüzyıla aittir.

Sözü edilen hikâye farklı başlıklarla farklı yazarlar tarafından çok kez ele alınmıştır. Bu hikâyeye yer veren ve bilinen en eski kaynaklar, Malta Millî Kütüphanesi'nde muhafaza edilen bir 18. yy. el yazması ile Count Ciantar tarafından da 1725 yılında G. F. Abela'nın *Descrittione di Malta* adlı eserin Latince çevirisidir. Fakat en fazla bilineni *L-Ġħarusa tal-Mosta*'dır. Ğuze Muscat Azzopardi tarafından 1878 yılında Maltacaya çeviri olarak kazandırılmış ve ilk kez İtalyan Luigi Bonelli tarafından 1897'de yayınlanmıştır. Daha sonra aynı epizot; İtalyan Michelangelo Bottari'nin *La sposa della Musta*'sına (1856-1860), Maltalı Luigi Rosato'nun *Katarina*'sına (1847), Ğuze Muscat Azzopardi'nin *Toni Bajjada* (1878) ve *Ix-Xbejba tar-Rdum* (1878) adlı tarihî romanlarına esin kaynağı olmuştur (Cassola, 2000, s. 54, 56).

Dwardu Cachia, daha çok *Katrin ta' l-Imdina* adlı balatıyla bilinse de onun nesir türünde eserleri de bulunmaktadır. Melankolik bir tonla yazılmış *it-Tifla taz-Zuntier* ve Maltanın St. John Şövalyelerinin yönetimindeki zamanı anlatan *il-Kanonku Falzun* gibi pasajlar, Cachia'nın Maltaca deyimleri etkileyici bir biçimde kullandığı ve yoğun duygusalığa yer verdiği nesir türündeki eserlerindedir (Axiaq, 2005, s. 52).

Manwel Dimech (1860-1921) göç ya da Müslüman konusuyla öne çıkmasa da dönemin önemli yazarları arasındadır. Cinayet ve hırsızlık suçlarından yaklaşık yirmi yılını hapisanede geçirmiş, ancak bu dönemde altı dil öğrenmiş ve hapisten çıktıktan sonra bu dilleri öğreterek geçimini sağlamıştır (Frendo, 1978, s. 301). “Yaşamının son kısmını ise I. Dünya Savaşı patlak verdiğinde İngiliz koloni hükümeti tarafından sürgün edildiği Mısır'da, çoğunlukla İskenderiye'de geçirmiştir” (Cassola, 2000, s. 50). Şiirlerinde hapisane sistemini ve Malta toplumunun üst kesimindeki -özellikle yönetimdeki- aksaklıkları eleştirmiştir (Frendo, 1978, s. 301). “Çok güçlü sosyalist eğilimleri olan Dimech, tartışmasız militan yapısı olan yazılar ortaya koymuş ve şiirleri hiç şüphesiz politik şiir olarak adlandırılmıştır” (Cassola, 2000, s. 50).

Malta göç şiirinin sıradan kalıplarına uygun *Għanja ta' Malti sejjer isiefer*, Dimech'in bilinen göç şiirlerindedir. Çoğu geleneksel vatan şiirindeki gibi Malta, kişiselleştirilmiş ve bütün Maltalıların anası haline dönüştürülmüştür. Şiirin sonlarında ise polemik bir tavır sergileyerek hem Maltalıları hem de yabancıları Malta'yla ilgilenmemelerinden ötürü suçlamış ve vatanını bu düzenbazlardan koruması için Tanrı'ya yalvarmıştır (Cassola, 2000, s. 50). Dimech'in bu şiirinde de olduğu gibi Malta'daki yönetime başkaldırısı ve devrimci yönü aslında sadece şiirlerinde değil pek çok çalışmasında görülmektedir.

Dimech'in yaşarken basılan iki gramer kitabı, *Majsi Cutajar* (1898) ve son kısmı el yazması halinde kaybolan ve tamamlanmamış şekilde yayınlanan *Ivan u Praskovja* (1905) (Frendo, 1978, s. 303) adlı romanları ile yukarıda adı geçen şiirinden başka eseri günümüze ulaşmamıştır. Ancak hapisteyken yazdığı el yazması şiirleri daha sonra bulunmuş ve Henry Frendo tarafından *Dimech's Lost Prison Poems* adlı kitapta toplanmıştır.

19. yüzyılın öne çıkan temalarından Maltalıların Müslümanlara bakışı, Dimech'in eserlerinde görülmemekle birlikte Türklerin Maltalıları gözündeki genel olarak olumsuz imajı daha pek çok esere yansımıştır. Bunların arasında anonim bir eser olan ve Maltalıların Meryem Ana'dan, kasabalarını Türklerden koruduğu gibi vebadan da korumasını istediği *L-Isla* (Senglea-1813) ile Annibale Preca'nın (1832-1901) cimri bir kişinin olumsuz izleniminin yansıtılması için bir Müslüman imgesine başvurduğu *Il- Haġġieġ*'i (Cassola, 2000, s. 62-63) de bulunmaktadır. Pietru Pawl Castagna'nın 1865 yılındaki Malta takımadasına dair tarihî raporunda geçen bir şiir, *Lilek Malta fl-aħjar sena*'da ise Büyük Türklerin (Grand Tork) simgesi hilal (qamar), Maltacada zalimliğin metaforik anlamı 'köpek' (kelb) ile tanımlanmıştır (Cassola, 2000, s. 65).

19. yüzyıla kadar Malta'nın edebî geleneğinin temelinde şiir türü vardır. Badger “Maltaca; Arapça konuşan milletler için normal bir şey olan şiir sanatına özgü bir ruha sahiptir” (aktaran Mizzi, 1923, s. 18) diyerek Maltalıların edebiyatında şiirin ön planda olmasının sebebinin açıklar. Dolayısıyla bu zamana değin nesir türündeki eserler dinî metinlerle ya da hutbelerle sınırlı kalmıştır. Bu yüzyıla dek edebî bir eser olarak nesir türünde göze çarpan tek eser ise Fabrizio Cagliola tarafından 17. yüzyılda İtalyanca yazılmış pikaresk roman *Disavventure marinaresche, o sia Gabriello disavventurato* olmuştur (Cassola, 2000, s. 193).

Maltaca yazılmış ilk romanların ise tarihî roman türünde olduğu söylenebilir. Bu türün gelişimi ve popülerlik kazanmasıysa yine İtalyan göçmenler sayesinde. Ifigenia Zauli Sajani (1810-1883) ve Michelangelo Bottari (1829-1894) gibi yazarlardan etkilenerek kendi tarihî romanlarını ortaya koyan ilk Maltalı yazarlar, başlangıçta İtalyanca yazarken daha sonra kendi dillerinde yazmaya yönelmişlerdir. Bunlar arasında *Ineż Farruġ* (1889) adlı eseri ile Antonio Emanuele Caruana ve *Nazju Ellul* (1909) ile Ġuze Muscat Azzopardi (Cassola, 2000, s. 139; Friggieri, 1995, s. 37) başta gelenlerdir.

Malta edebiyatının bu dönemi pek çok açıdan ilklerin olduğu bir dönemdir. Görüleceği üzere önceki yüzyıllara nazaran 19. yüzyılda Maltaca edebî eser sayısı ciddi bir artış göstermiştir. Bu da muhtemelen Katolik Malta'nın Protestan İngiliz koloni yönetimi altına girmesinden dolayı Maltalı yazarların milliyetçilik duygusuyla dillerine sahip çıkmalarının bir etkisidir. Ancak edebî bir mirasa sahip olmayan Maltalı yazarlar sürekli etkileşim halinde oldukları İtalyan kültüründen fazlasıyla etkilenmişler ve İtalyan edebiyatındaki eserleri önce çeviri yoluyla Maltacaya kazandırarak sonra da hem tema hem biçim bakımından onları taklit ederek kendi edebî kültürlerinin temelini atmışlardır.

3)Yirminci yüzyıldan günümüze:

Yirminci yüzyılın ilk yarısına gelindiğinde Maltacaya dair pek çok önemli gelişme görülmektedir. Bunların en önemlisi, 1920'de l-Għada tal-Kittieba tal-Malti adlı yazarlar birliğinin kurulmasıyla ve 1921'de onun önerdiği alfabe edinimiyle Maltacanın standart bir ortografiye sahip olmasıdır. Bu durumun ardından sözü edilen yazarlar birliği, artan edebî faaliyetlerini 1931'de kurulan l-Għada tal-Malti-Università (Malta Üniversitesi Kütüphane Topluluğu) bünyesindeki *Lehen il-Malti* (Maltalıların Sesi) dergisinde bir araya getirmiştir (Friggieri, 1998, s. 129). 1934 yılında ise Maltacanın ortografik sistemi hükümetçe tanınmış ve Maltaca resmî dil ilan edilmiştir. Dilin bu şekilde resmîyet kazanması elbette ki Maltacanın edebî alandaki durumunu etkileyecektir. Bu edebî dirilişin içerisinde bulunan en önemli yazarlar ise şunlardır:

Dun Karm Psaila (1871-1961) "uzun zaman İtalyanca yazdıktan ve geleneksel temayı ifadede teknik olgunluğa eriştikten sonra" (Friggieri, 1998, s. 130) Maltaca şiir yazmaya başlaması, Ġuze Muscat Azzopardi'nin bazı rahiplerle birlikte kurduğu ve işçi halka ulaşmayı hedeflediklerinden Maltaca yayımlanacak *il-Ħabib* isimli yeni dergide yazmasını rica etmesi üzerine 1912 yılında gerçekleşmiştir (Cachia, 2011, s. 35-36). Verdiği sözü tutabilmek için gözlerini kapatıp düşünmeye başladığında Meryem Ana'nın sureti görünür ve ondan yardım ister. Bunun üzerine uyandığında yazmaya başladığı şiire *Quddiem Xbieha tal-Madonna* adını vermiştir (Cachia, 2011, s. 36). Dun Karm'ın bundan sonra Maltaca şiirleri giderek artmış ve 1914'te *l-Ewwel Ward* isimli 15 şiirden oluşan şiir kitabı yayınlanmıştır. Özellikle 1919 yılında rahiplikten emekli olduğunda Malta Kraliyet Kütüphanesi'ndeki yeni işinde olduğu kadar Maltaca yazmada da son derece aktif olmuştur. 1927'de Ġuze Muscat Azzopardi'nin ölümünün ardından onun yürüttüğü görevi Dun Karm üstlenerek l-Għada tal-Kittieba tal-Malti'nin on beş sene boyunca başkanlığını yapmıştır (Cachia, 2011, s. 43, 46).

1921 yılında Malta, ilk defa kendi hükümet sorumlusuna sahip olmuş ve bu sebeple 1922'de Dun Karm, müziği Surmast Robert Samut'a ait olan *l-Innu Malti* isimli milli marşı yazmıştır (Cachia, 2011, s. 57). Ardından 1927 yılında yazdığı iki şiiri belki o dönemin en başarılı iki şiiridir. Bunlardan biri, bedeninin ölümünden sonra ruhun yaşamaya devam etmesini konu alan *Non Omnis Moriar* adlı şiirdir. Şiirin ismi, Latin şair Orazju'nun iki bin seneden fazla bir süre önce yazdığı bir kasidesinden alınmıştır (Cachia, 2011, s. 58; Galea, 1948, s. 89). Diğer şiiri *L-Għanja tar-Rebħa* ise 1565 yılındaki Büyük Osmanlı Kuşatması'nı anlatır (Cachia, 2011, s. 58). Dun Karm, şiirlerinde Malta tarihinin önemli

olaylarına yer vermiştir. Bunlardan biri de 1799'da Fransız işgalcilere karşı başkaldırmış Malta halkını anlatan *Wied Qirda* (1933) adlı şiiridir.

İlk kez 1935'te Laurent Ropa tarafından "millî şair" olarak adlandırılan (Cachia, 2011, s. 68) Dun Karm, Malta edebiyatına çok sayıda eseriyle büyük katkıda bulunmuştur. Millî şair unvanına sahip olmasının yanı sıra Malta'nın Chaucer'i olarak da anılır.

Ğuze Ellul Mercer (1897-1961) yazar kimliğinin yanı sıra siyasetçi ve gazeteci kimliğine de sahiptir. Aslında yazmaya başlaması da belki bu siyasetçi kimliği sayesinde olmuştur. Mensubu olduğu partinin gazetesinde makaleler yazarken *Il-Hmar*, *il-Kotra*, *il-Malti* gibi dergilerde kısa hikâyeler kaleme almaya başlamıştır. Ellul Mercer göze çarpan bir özelliğiyle çağdaşı yazarlardan ayrılır ki o da romantizm akımının etkisini sürdürdüğü bu dönemde realizm akımını benimsemiş olmasıdır. Friggieri, onun farklılığını "çağdaşlarıyla aynı kategoride değerlendirilse de popüler sınırların ötesine geçmiş ve romanın yapısına olmasa da kavramına daha modern ve farklı yaklaşımlar önermiştir" (Friggieri, 1984, s. 446) diyerek ifade eder. Diğerlerinden farklı olarak onun eserlerinde "geçmiş uzak değil, yakındır; tarihsel değil, sosyal bir boyut kazanır ve insanoğlu bir ulusun üyesi olarak değil, birey olarak görünür" (Friggieri, 1984, s. 446).

Edebî kariyerinin kabul edilen ilk örneği *Hrejef ta' Mingħul'dur* (1929). *Leli ta' Ħaz-Żgħir* (1938) psikolojik romana yöneliminde önemli bir adımdır (Friggieri, 1984, s. 446). *Leli ta' Ħaz-Żgħir*'de entelektüel Leli'nin yaşadığı cahil ve pasif köye ait olmadığı, onun bilgi birikiminin aslında kendisine adeta bir sürgün hayatı yaşattığı konusu ele alınır. Burada Ellul Mercer, Platon'un Devlet kitabındaki mağara alegorisine gönderme yapmaktadır. Ħaz-Żgħir köyündeki tüm insanlar arasında bir kişi ışığa ulaşmayı başarır. Bunun beraberinde getirdiği soyutlanma ve yanlış anlaşılmaya maruz kalan Leli'nin düşüncesiz bir topluluğun arasında iç alemini nasıl geliştireceği sorusu, romanın temel fikridir (Friggieri, 1984, s. 448).

"Ellul Mercer'in arayışı; felsefeyi inançla, bilimi dinle, ampirik veriyi metafizikle ve akıl yürütmeyi sezgiyle uzlaştırmaktır" (Friggieri, 1984, s. 446). Bu uzlaştırma da yazarın, bilimin temsili rolündeki roman kahramanına verdiği ve İncil'de "Tanrı bizimledir" anlamındaki Leli isminde (Friggieri, 1984, s. 448) dahi kendini göstermektedir.

Ellul Mercer'in *Leli ta' Ħaz-Żgħir*'i aynı yıl yayımlanmış Dun Karm'ın *il-Jien u lilhinn minnu*'su ile Karmenu Vassallo'nun *Nirien*' adlı eserinin 'anne' figürünü bir kurtuluş figürü olarak vermesi bakımından bu iki eser ortak özelliğe sahiptir. Ellul Mercer, romanda dindar bir kadın olan annesini melankoli içerisindeki oğluna dua ederek onun için en yüce mutluluğu isteyen bir figür olarak göstermiştir (Friggieri, 1995, s. 180).

Ağırlıklı olarak roman ve öykü türünde yazarak farklılığını ortaya koymuş Ellul Mercer, 19. yüzyıl sonunda Malta edebiyatında daha yeni yeni görünmeye başlayan roman türüne psikolojik roman kavramını getirmesi bakımından dikkat çeken isimlerdendir.

Rużar Briffa (1906-1963) daha öğrenciyken, fakülteden yakın arkadaşı Ğuze Bonnici ile birlikte hala varlığını sürdüren l-Għada tal-Malti-Universitá'nın kurucularından olmuş, *Leħen il-Malti* dergisinin editörlüğünü üstlenmiş (Friggieri, 1995, s. 219-220) ve burada milliyetçi şiirler yayınlamaya başlamıştır. Briffa'nın şiirlerinin göze çarpan bir özelliği; samimi, içindekileri yansıtan ama aynı zamanda gizlilik de barındıran birer günlük görünümde olmasıdır. İlk evliliğinin otobiyografik

görünümü *Emmintek* (1944) şiiri (1995, s. 225) de bu duruma bir örnek niteliğindedir. Onun şiirlerinin; annesi ve babasını kaybetmesi, on yedi yıllık bir evlilikten sonra ilk eşinin ölümü, kendi hastalıkları vb. yaşadığı pek çok sıkıntı ve kederden beslendiğini söyleyebiliriz. Şiirlerinde yalnızlık duygusu da öne çıkmaktadır. Öyle ki “iletişim isteği yalnız bir ruhun gereği olarak yüzeye çıkar; waħdi (yalnız), waħdieni (tek), il-lejl (gece), il-bieraħ (dün) gibi kelimeler özellikle 1933-61 dönemindeki şiirlerinde yaygındır” (Friggieri, 1995, s. 231).

İkinci eşiyile 1952 yılında evlendiğinde Briffa, yeniden mutluluğu yakalamış ve bu duygu, o dönemdeki çok sayıda lirik şiirine yansımıştır. Üzüntü ya da sevinci, kalbinden geçenleri olduğu gibi şiire yansıtması bakımından Wordsworth’ün izinden gittiği görülmektedir (Friggieri, 1995, s. 225).

Briffa, mesleğinden dolayı pek çok ülke ve şehirde bulunmuştur. Bunlardan şiirlerinde izleri en çok görüleni, Palermo’dur, ancak ölümünden sonra yayınlanan bu şiirlerinden ilki, Meryem Ana’ya ithaf edilmiş *Jiena Raytek b’Libsa Sewda*’dır (Cassola, 2000, s. 111).

Mary Meylak (1905-1975) Malta edebiyatı tarihinde bilinen ilk kadın şairdir. Aynı zamanda bu Gozolu şair 20. yüzyılın ilk yarısındaki Romantik şairler arasında da tek kadın sesidir. Çağdaşı şairler, çalışmalarını Yunan ve İtalyan edebiyatının biçimlerine göre ortaya koyarken Meylak, Arap şiirinin vezin sisteminden etkilenmiştir. Şiirleri çoğunlukla güfte biçimindeki fantezi üzerine kuruludur. Ayrıca ilk şiir koleksiyonu *Pleġġ il-Hena*’da (1945) görüleceği üzere şiirlerinde yansımali sözcükler ve ses yinelemesini sıklıkla kullanmıştır. Şiirlerinde din, doğa, vatanseverlik, kadın gibi çeşitli temalar işlerken aşk temasını İngilizce şiirlerine saklamıştır (Borg, 2010, s. 61). Mary Meylak, şiirlerinde kadın temasına yer verse de ateşli bir kadın hakları savunucusu olmamıştır.

Eserlerinin büyük kısmı şiir türündedir fakat *Nokkla Sewda* (1958) adlı bir romanı da bulunmaktadır. Meylak, romanda geçen ailelerin hayal ürünü olduğunu kitabın önsözünde belirtse de Gozo’nun San Ġirgor gibi festivalleri, Vjatzku (Viaticum) gibi gelenekleri, soyadlarını ve geleneksel zihniyeti göstererek döneme ayna tutan pek çok özellik barındırır ve bu sebeple de gerçeğe yakın bir romandır (Borg, 2010, s. 66-67).

20. yüzyılın önceki yüzyıldan farkı edebî türlerdeki çeşitliliktir. Roman türü epey gelişmiş, oyun yazarlığına adım atılmıştır. Ayrıca Maltaca yazarların sayısı da büyük oranda artmıştır. Anton Buttigieg, Ġuże Galea, Ġwann Mamo ve Ninu Cremona bu dönemin diğer önemli isimleridir.

Malta’nın 1964 yılında bağımsız bir devlet olması edebî canlanmayı da beraberinde getirmiştir. 19. yüzyılın ilk yarısından itibaren Malta edebiyatına etkili bir şekilde hükmeden Romantizm hareketi II. Dünya Savaşı sonrası varlığını yitirmiştir. Ancak iki savaş arası ve savaştan hemen sonraki dönemin reformcu yazarlarının alışılmamış çalışmalarını takip etmeyi reddeden Romantikler de bu dönemde görülmektedir. Bunlar arasında yaşamının büyük kısmını adasının dışında bir çevrede geçirmiş Gozolu şair Ġorġ Pisani en önemlisidir.

Ġorġ Pisani (1909-1999); halkın dili olan Maltacayı kullanmıştır, şiirinde yaygın olarak görülen mitolojik unsurlar, tipik olarak Akdeniz’e özgüdür. Bu Akdeniz ‘mızacı’, şairlerin doğum yerlerine olan kökleşmiş bağlarında, sadece adalıların anlayabileceği hastalıklı olmaya meyilli yoğun ilgede vurgulanır (Cassola, 2000, s. 78). Malta halkının geçmişini simgeleyen tarihî olaylar, mekânlar ve özellikleri etkili bir şekilde tasvir etmesiyle “İl-poeta ta’l-istorja u l-preistorja” (tarihin ve tarihöncesinin şairi) unvanını kazanmıştır. *La Valette, f’ Haġar Qim, Il-Ġgantija t’ Ġhawdex* ve *Ġħar Dalam* gibi şiirleri sayesinde

sadece hızla yok olan geçmişin anılarını yeniden canlandırmakla kalmaz bugünkü Malta ve Gozo toplumunun ortak sembolünü ve imgelemine vurgulamaya çalışır. Böylece geçmiş bugüne bağlayan devam zincirini ortaya çıkarır. Onun şiirlerinde geçmiş; yaşam tarzları, ayinler, dinî törenler, mitler, efsaneler ve destanlara dayanan ve onlardan beslenen basit kırsal toplulukların ilkel yapısıyla karakterize edilir. Bugün bile birbirine kenetlenmiş bir aile ve köy birliği içerisinde geçimini topraktan sağlayan Gozo toplumu, Katolik dinine içten inancını açıklamasına rağmen, hâlâ cadılarla ve siyahlara bürünmüş ruhlarla verimliliği getiren eski pagan ayinlerini hatırlatan Nadur festivalinde görülebileceği gibi pagan geçmişinin mirasını sürdürür (Cassola, 2000, s. 95, 97). Pisani, geçmişe bağlılığıyla bilinse de *Il-Għid taz- Żgħożija* şiirinde olduğu gibi şiirlerinde teknolojik gelişmelere ve modern yaşamın kolaylıklarına övgülerde bulunmuştur. Ancak bu övgü şekli, yeryüzüne ve birinin emeğinin meyvelerine derin bağlılık gösteren pagan kutlama biçimini anımsatır (Cassola, 2000, s. 99).

Farklı kültürlerden ve farklı bölgelerden pek çok şairin şiirine konu olmuş şarap teması ise Pisani'nin şiirlerinde ilkel ve kırsal toplumların da bir niteliği olan gerçeklik ve saflık özelliğiyle bilinen Gozo şarabı ile ilişkilendirilir. Bu şarap imgesi, "bir zamansızlığın ve dipsiz geçmişin içine daldırılmış cennet gibi bakire bir ada olan Gozo'nun resmini okuyucuya aktarma işlevini yerine getirir" (Cassola, 2000, s. 100).

Mitolojiye ve efsanelere başvurma Pisani'nin şiirlerinin olmazsa olmaz özelliğidir ve bu özellikle de Gozo'nun doğasında olan 'ilkelliği' vurgular. *Quddiem Tfajjel li Għadu Jitwieled* şiirinde ölümü kişileştirerek bir ata binmiş ölümün resmini, Mahşerin Dört Atlısı'nı andırır tarzda tasvir eder. Yahut da ölümü; taçları, krallıkları ve masum kuzuları, güçlü aslanları ve tüm şehirleri ayırım gözetmeksizin ezip parçalayan Ovidius'un meşhur ulu devi ile karşılaştırır (Cassola, 2000, s. 104).

Pisani, şiirlerini standart Maltacada yazmış ancak zaman zaman Gozo lehçesinin özelliklerini de göstermiştir (Cassola, 2000, s. 107). Saflık ve samimiyetle özdeşleştirdiği 'geçmiş' temasıyla öne çıkarken geçmiş ele alış tarzıyla da dikkat çeker. Paganlığı ve geçmişe bağlılığı, mitolojik unsurları fazlasıyla kullanması ve halk şarkılarına, geleneklere çokça göndermeler yapması, onu diğer şairlerden ayırır.

1960'ların jenerasyonu, teslimiyetçiliği ve yerleşmiş kalıpları reddetmiş, sanata canlılık ve görkem veren ortak devrimin gücüne inanmıştır. Bu genç Maltalı yazarların üzerinde yabancı edebiyatın etkileri büyük ölçüde Anglo-Amerikan'dır. Bu dönemde gerçekleşen göçler, artık gelişmiş ülkelere (Kanada, Kuzey Amerika, Avustralya, İngiltere) yönelik olduğundan edebiyata etkisi de farklı şekilde olmuştur. Bir yandan turizm ve sanayinin gelişmesiyle diğer yandan San Ġwann ve Santa Luċija gibi yeni kentsel bölgelerin oluşmasıyla 1950'ler ve 1960'larda Malta toplumunun değişen yapısı Maltalı yazarların yeni bir türünü meydana getirmiştir. Bu dönemin yazarları artık kendilerini bağımsızlık arzusu duyan halkın ortak destanını anlatmak yerine eserlerinde genellikle erkek olan kahraman, toplumun geri kalanından kendini koparmaya çalışan ve toplumun geleneksel inançlarından, dogmalarından ve hızla yok olan geçmişin fosilleşmiş kalıntılarından uzaklaşmaya çalışan bir bireydir (Cassola, 2000, s. 141).

Uzun süre sömürge devleti olan Malta'da bağımsızlık sonrası değişen ekonomik düzenin sonucu olarak büyük göçlerin yaşandığı bu dönemde göç teması yeniden en çok işlenen temalardan olmuştur. Alfred Sant (1948-), *L-Ewwel Weraq tal-Bajtar* adlı romanında kahraman Raymond'un derin kimlik bunalımı neticesinde çözümü yeni bir dünya düşüncesinde bulmasını anlatmıştır. Burada yazar, aynı

ailenin üç ferdi üzerinden zorunlu göç ile kişinin kendi seçimi olan göç arasındaki farklılık üzerinde durur (Cassola, 2000, s.142-143).

Eserlerinde göç temasına yer verenlerden bir diğeri Frans Sammut'tur (1945-2011). *Il-Gaġġa* (Kafes) adlı romanında fleşbek tekniğiyle kahramanı Fredu Gambin'i, tıpkı Sant'ın Raymond'u gibi, yaşama tutunabilmesi için tek çareyi göçte bulmuş bir kişilik olarak anlatır ancak buradaki göç, köy yaşamından şehir yaşamına bir geçiştir. Böylece yazar, 1960'lar Malta'sında şehir ile köy hayatı arasındaki ayrımlara da dikkat çekmiştir (Cassola, 2000, s. 145, 147).

Frans Sammut'un *Samuraj*'ında تنها mekân (çiftlik evi), kahraman Samwel'in sevgilisi Żabbet ile aşklarını yaşadıkları yer olarak sunulurken Oliver Friggieri'nin (1947-) *Il-Gidba* adlı romanında kahraman Natan, تنها mekâna (yine bir çiftlik evi) iletişim kuramadığı karısından kaçmak için ihtiyaç duyar (Cassola, 2000, s. 151). Aslında bu dönemin göç temasını ele alan -yukarıda sözü edilenler de dâhil olmak üzere- neredeyse tüm eserler kahramanlarının 'kaçış'ının herhangi bir problemini çözmediğini gösterir. Trevor Żahra'nın (1947-) *Ħdejn in-Nixxieġha*'sında da bu durum özetlenir (Cassola, 2000, s. 153). Modern Maltaca kurmacasının ana temasının insanın kendisini anlama acizliği ve sürekli bir kaçış olduğu söylenebilir.

Modernistler olarak da adlandırılan bu 1960'ların jenerasyonu, yenilik yanlısı olmalarına rağmen özellikle Rużar Briffa ve Ġuże Ellul Mercer gibi Romantik ve sosyal reformcu yazarlar mirası, küçük ama değerli edebî geleneği göz ardı etmemişlerdir. Bu yazarlardan bazıları; Mario Azzopardi, Victor Fenech, Joe Friggieri, Raymond Mahoney, Albert Marshall, Daniel Massa, Doreen Micallef, Achille Mizzi, Frans Sammut, Alfred Sant, Lilian Sciberras, Philip Sciberras, Lino Spiteri ve Trevor Żahra'dır.

Victor Fenech (1935-) çağdaşlarının 'depasse' (köhne) temalar olarak düşünmesine rağmen Fenech, eserlerinde klasik dönem şairlerinin ele aldığı din ve memleket konularına yer vermiştir. Ancak bu geleneksel konuları yeni ifade yollarıyla işlemiştir. Fenech, Maltacayı millî dili olduğu için kabul etmekle yetinmiş (Cassola, 2000, s. 158) ve eserlerini İngilizce vermiştir.

Makalenin kapsamına girmemesi sebebiyle Fenech'in eserlerinden burada ayrıntılı olarak bahsedilmeyecektir. Yine de Fenech'in ilk eserlerinin Maltaca olduğunu belirtmek ve bunlardan *Kwadru mis-Seklu Ġħoxrin*'den bahsetmek gerekir. Bu eserinin "acı ve kinayeli sonuç bölümü, okuyucuyu uyarıcı bir sesle yere göğe sığdırılmayan gelişim yüzyılına aslında sadece keder ve ölüme öncülük ettiğini adeta haykırmıştır" (Cassola, 2000, s. 166). Bu ve sonraki İngilizce eserlerinde Fenech, insanlığın yozlaşma teması üzerinde durmuştur.

Mario Azzopardi (1950-) ise anlatıma yeni içerik ve biçim getiren Modernist yazarların öncüsüdür. Malta edebiyatının 'yaramaz çocuğu' olarak bilinir ve geleneklerle alay etmekten korkmamıştır. Kanada'da uzun yıllar bulunmuş ve bu süreçte Amerikalılara yakınlık duymuş, sonunda da kendini Beat Kuşağı tarafından başlatılan Amerikan ideogram şiir akımının (ideogrammic stream) içinde bulmuştur. Beat Kuşağına özgü doğaçlama ve coşkulu, isyankâr ifadeler ve senkop caz ritmi, ahenksiz ve keskin özneleri yan yana koyma Azzopardi'nin şiirlerinde rahatlıkla görülür (Falzon, 1986, s.19-20; Friggieri, 1995, s. 525). Bunun yanı sıra eserlerinin temelinde Fransız sürrealizminin etkisi de bulunmaktadır. Azzopardi, *Għaxar Varjazzjonijiet fuq l-Imhabba*, *Passività* şiirlerinde olduğu gibi nesnelere, kelimelere ve imgelere arasındaki normal ve mantıksal ilişkiyi yıkarak kendini dış gerçeklikten kurtarmıştır (Falzon, 1986, s. 22).

Şiirlerinde ele aldığı temalar arasında din genellikle kafir olduğu izlenimini uyandırır niteliktedir. Kadın temasına ve sosyal protestoya da şiirlerinde yer vermiştir. Etkilendiği metot ve akımlar sebebiyle “çarpık sözcük düzeni ve yan yana gelmiş çok anlamlı kelimeler” (Falzon, 1986, s. 37) ise Azzopardi'nin göze çarpan dil özelliğidir.

Malta Üniversitesinin ilk felsefe profesörü olması, ressam, tiyatro yönetmeni, oyun yazarı yönleriyle de bilinen şair Joe Friggieri (1946-), şiirlerinde fantastiğe yakın sürrealizm ile realizm arasındaki gerçek 'hikâyeler'in anlatıcısıdır ve evreni ana yüz hatlarını iyi bilen bir ressam gibi resmeder (Friggieri, 1995, s. 616). Düşünüp sonuca varan bir filozofun, her şeyi imgesel metotla birbirine bağlayan bir şairin, empresyonist bir ressamın bütünü olan Friggieri, bütün bu özelliklerini eserlerinde bir araya getirmiştir. Onun metotları arasında tümevarım, çıkarım, diyalektik gibi birçok metot görülebilir. Friggieri anekdot, olay ve durumlarla birlikte temel felsefi ve teolojik gerçeklere sarılır (Friggieri, 1995, s. 616-617). Şiirlerinin teması ise çoğunlukla yalnızlık üzerinedir.

Intervalli, Kadenzi, Mitt Ħajku olmak üzere üç şiir kitabı, *Ħrejef għal Żmienna ve L-Istejjer tar-Ronnie* adlarında kısa hikâye koleksiyonu, *Mid-Djarju ta' Sara, Tkun Darb Oħra Mikelang, Trappisti* gibi çok sayıda draması bulunmaktadır. Ayrıca Friggieri, Maltadaki ilk iki operanın, Charles Camilleri'nin *Il-Wegħda*'sının ve Ninu Cremona'nın *Il-Fidwa tal-Bdiewa*'sının librettolarını yazmıştır. *Il-Fidwa tal-Bdiewa*, 1913'te yazılmasına rağmen sahnelenmesi zor olmuş ve tamamı ancak 1970'te oynanmıştır. Fakat Malta tiyatrosunun ilk piyesi olarak düşünülmüş ve 1935'ten beri üniversitede okutulmaktadır (Cremona, 2014, s. 130).

Bağımsızlık sonrası dönem, Malta edebiyatında öncekilerden farklı olarak Maltaca oyun ve libretto yazımının daha yaygın ve gelişmiş durumda olduğu bir dönemdir. 19. yy. ve 20. yüzyılın ilk yarısında özellikle tiyatro için yazılan Maltaca eserlerin yazıldığı bilirse de bunların çoğu kayıptır ve mevcut olanların büyük kısmı da anonimdir. “Tiyatroda Malta dilinin kullanımı, başlangıçta İtalya'dan kaçan entelektüeller topluluğu tarafından teşvik edilen milliyetçilik düşüncesinden dolayı böyle yeni bir meşguliyete ters düşmüştür. Fakat yine o dönemde Luigi Rosato henüz 1839 yılında Royal Tiyatrosuna Maltaca gösteri getirirse de Maltaca tiyatro çoğunlukla halkın belli bir kesimini çekmeyi hedefler haldeydi” (Cremona, 2014, s. 131). Rosato, Maltalıların ülkeleri ve onurları için savaştığı Türklerin Malta istilasını konu alan Maltaca ilk uzun oyun *Katarina*'yı (1839) yazmış, komediden vatansever dramaya kadar nazım halinde Maltaca farklı gösteri türleri üretmiştir (Cremona, 2014, s. 132).

Maltaca oyunların nicelik bakımından eksikliği ve dramatik kalitesinin zayıf olması gibi sebeplerle, başarılı bir şekilde sahnelenebilecek edebî nitelikteki oyunlar elde edebilmek için büyük oranda çeviriye başvuranlar da olmuştur. “Bu yazarlar, yabancı tiyatro kazanımlarını Maltacaya uyarlamış ya da taklit etmiştir. Mikelang Borg, özellikle Fransız “vodvil” stilini izlemiş ve Georges Feydau'nun *La Dame de Chez Maxime*'inden örnek aldığı meşhur *Żeza tal-Flagship* de dâhil Maltacaya çeşitli Fransız oyunlarını uyarlamıştır” (Cremona, 2014, s. 131).

Bağımsızlık sonrası dönemde Malta tiyatrosundaki tek gelişme Maltaca metnin nitelik ve nicelik bakımından gelişmesi olmamıştır. “1947'de Malta'da genel oy hakkının kabulüyle kadın özgürlüğünün ilk adımlarını yansıtan sahnede kadının varlığı daha da artmıştır” (Cremona, 2014, s. 133). 19. yy. ve 20. yüzyılın başlarında Maltaca oyunlarda kadın rolleri çok azdır ve tiyatro topluluklarında bu rolleri oynayacak kadın da çok nadir olduğundan kadın rollerini genellikle erkekler oynamıştır. Ancak Malta'nın bağımsızlığıyla birlikte aktrislerin sayısı da ulusal düzeyde artmıştır; Ethel Farrugia, Terry

Bencini, Karmen Azzopardi, Antoinette Soler, Vitorin Galea, Marcelle Castillo vd. (Cremona, 2014, s. 134).

1960'lar sonrası Malta edebiyatında tiyatro kültürüne farklı bir soluk getiren önemli isimlerden biri de Francis Ebejer (1925-1993)'dir. Roman yazarı da olan Ebejer, romanlarını genellikle İngilizce kaleme aldığı için burada oyun yazarı kimliği üzerinde durulacaktır. Malta'nın önde gelen oyun yazarlarından ve sadece sahne oyunu değil, televizyon ve radyo oyunu da yazmıştır. 1950'lerde radyo için yazarken 1962'de doğrudan sahne için yazmaya başlamış ve bu tarihten itibaren oyun yazımı radikal bir değişime girmiştir. Oyunlarında sosyal meselelere değinirken çirkin şeyleri üstü kapalı bir ifadeyle değil, doğrudan, açık bir dil kullanarak ifade etmeyi seçmiş ve seyirciyi şaşırtmıştır (Cremona, 2014, s.136). Ayrıca Malta tiyatrosuna tezli oyunu tanıtan da Ebejer'dir. En önemli oyunları arasında Manoel Tiyatrosu'nun açılışında sahnelenen ödüllü oyunu *Vaganzi tas-Sajf, Boulevard* ve *Menz* bulunmaktadır. Bu oyunları çeşitli dillerde yayınlanmış ve sahnelenmiştir.

Ebejer'in yenilikleri tiyatroya yeni bir yazar, yönetmen ve aktör nesli de kazandırmıştır; genç yazarların önde gelenlerinden biri, Alfred Sant idi. O da Ebejer gibi oyun yazma becerisini radyo oyunları ile geliştirmiştir ancak 1996'da başbakan olmasıyla tiyatroya olan ilgisi kaybolmuştur. Edebî Rönesans Hareketinin üyelerinden Oreste Calleja da o dönem önde gelen oyun yazarlarından biridir; sahne, radyo ve televizyon için yazmıştır. Toplumunu ironik olarak ele almıştır. Doreen Micallef ise Maltaca tiyatroya kadına özgü meseleleri getirmiştir (Cremona, 2014, s.137).

Günümüz Maltalı yazarlarının önemli birkaç isminden biri olan Immanuel Mifsud (1967-); 2011 yılında Avrupa Birliği Edebiyat ödülünü kazanan ilk Maltalı yazardır. Filistin-Ürdün kökenli, Maltalı Walid Nabhan (1966-); yine bir göç olgusunun işlendiği *L-Eżodu taċ-Ċikonji* adlı romanı ile 2014 yılında Malta Ulusal Edebiyat ödülünü, 2017'de Avrupa Birliği Edebiyat ödülünü kazanmıştır. Malta edebiyatının eserlerini Arapçaya da çevirmiştir. Önde gelen kadın yazarlardan Lina Brockdorff'un (1930-) en önemli eseri ise *Il-Bieb Numru 11 u Stejjer Oħra*'dır.

Sözü edilen yazarların eserlerinin içeriği, etkilendiği akımlar veya dünya edebiyatları çerçevesinde bugünkü Malta edebiyatının özellikle İtalyan edebiyatından edindiği mirası harmanlayarak özgün edebî kültürlerini oluşturdukları söylenebilir. Bu kültürü oluştururken Amerikan ve İngiliz edebiyatının etkisine de girmişlerdir.

“Malta edebiyatının modern dönemi, İtalyan ve Malta unsurlarının bir birleşimi olan Akdeniz'in alt tabakasına diğer katmanların eklentisi ya da değişimidir. Friggieri, Maltalılar bir Akdeniz insanı olduğu için birçok yazarın Romantik hareketin inancına sadık kalmayı seçtiğini ve Malta edebiyatına modern sanatın özelliklerini tanıtan ve onu İngiliz ile Amerikan etkilerine açan 1960'lı yılların yeni akımlarına direnmeyi sürdürdüğünü ileri sürmüştür” (Ibid'den aktaran Grima, 2014, s. 169).

Ayrıca Friggieri, 1960'ların şiirini retorik, belagatli ve dokunaklı olarak değerlendirmiş ve bunun 20. yüzyılın Amerikan ve Avrupalı bazı büyük ustalarından etkilendiğini ifade etmiştir. “Yazarların Romantiklerin değerlerine ve kuramlarına saldırdığı 1960-70'leri kapsayan Modernizm edebiyatının ilk evresi ile lirik, duygusal ve içe dönük motifi bir kez daha egemen olduğu 1980-90'lardaki ikinci evresi arasında büyük farklılıklar görür” (aktaran Grima, 2014, s. 169-170). Bu farklılıkların en önemli sebebi Modernizmin ilk evresinde Amerika ve daha önce bahsedilen diğer bölgelere yapılan büyük göçler neticesinde gittikleri yerlerin edebî kültürüne bir özentiliğin olmasıdır. Ancak zamanla bu durum değişmiş ve bir Akdeniz insanı olarak Maltalılar, kendilerine yabancı olan kültür yerine yine bir

Akdeniz kültürü olan İtalyan ve hatta Yunan kültüründen özümstedikleri geleneklerine sahip çıkmışlardır.

Sonuç

Maltalı edebiyatçı ve araştırmacılar genellikle Malta edebiyatının ilk gerçek dilinin St. John Şövalyeleriyle gelen Toskana İtalyancası (Cassola, 1998-1999, s. 78) olduğunu düşünür. Bu düşüncede çok da haksız sayılmazlar çünkü Maltacanın yazı dili olarak kullanımına 16. yy.dan önce rastlanmadığı gibi 19. yüzyıla dek Maltaca edebî eser sayısının çok fazla olduğu da söylenemez. Oysa aynı dönemlerde (16-19 yy. arasında) Toskana İtalyancasında verilmiş çok sayıda eser bulunmaktadır.

Malta dilinde yazılmış edebî eserlerin G. A. Vassallo'nun öncülüğünde ancak 19. yüzyıl ortalarında yaygınlaşmışken Maltalıların tema bakımından yabancı taklidinden uzak ulusal bir edebiyat edinmelerinin ise 20. yüzyılın ikinci yarısında gerçekleştiği görülmektedir.

Risorgimento hareketi sırasında çok sayıda İtalyan yazar ve gazetecinin Malta'ya gelmesi neticesinde onların beraberinde gelen İtalyan edebî geleneği uzun yıllar Maltalı yazarlar üzerindeki etkisini sürdürmüştür. Malta edebiyatına büyük etki eden kültürel yansımalarından Rönesans, Barok ve Romantizmin de bu dönemden gelen bir İtalyan edebiyatı etkisi olduğu açıkça görülmektedir.

Aslında bağımsızlık sonrası dönem ya da Modernizm dönemi olarak da adlandırılan 1960 sonrası Malta edebiyatı, kendi içerisinde bir bölünme yaşamıştır. Çünkü bağımsızlıktan sonraki ilk yirmi yıl göçlerin etkisi sürdüğünden milliyetçilik duygusundan uzak ve aslında kendilerine tamamen yabancı bir kültürü, Anglo-Amerikan kültürünü, benimsemeye çalışan bir yazar kesimi vardır. Fakat yine bu dönem yazarları, sürrealizm ve empresyonizm gibi yeni akımları tanıtarak Malta edebiyatını belli sınırlardan kurtarmış ve zenginleştirmiştir. Ancak bu durumun taklidin ötesine geçip gelenekle modernin birleşerek Malta'nın edebî kültürünü yaratması neredeyse son kırk yılda mümkün olmuştur. Edebî kültürünü yakın zamanda edinmiş Malta edebiyat tarihi uzmanlar tarafından genel kabul görmüş belirli dönemlere ayrılmadığı gibi Malta edebiyat tarihi ile ilgili çalışmalar da kısıtlıdır.

Kaynakça

- Axiaq, J. (2005), *Dwardu Cachia 1857-1907*, Il-Furjana, Malta: Pubblikazzjoni APS Bank Ltd.
- Borg, O. (2010), *Minn Mary Meylak sa Simone Inguanez: Identitajiet u Perspettivi*, (Yayımlanmamış master tezi), Malta Üniversitesi, Malta.
- Cachia, Mons. L. (2011), *Dun Karm – Il-Ħajja tal-Poeta Nazzjonali*, Malta: Best Print Ltd.
- Cassar, M. (2007), Il-Konti Saint-Priest, Gioacchino Navarro, u l-Ewwel Poeziji ppubblikati bil-Malti, *Symposia Melitensia*, 4, 53-65.
- Cassola, A. (1998-1999), The Vision of the Muslim in Early Maltese Poetry (Eighteenth-Nineteenth Centuries), *Scripta Mediterranea*, XIX-XX, 77-92.
- Cassola, A. (2000), *The Literature of Malta: An Example of Unity in Diversity*, Malta: Minima Publishers.
- Cremona, V. A. (2014), Maltese Theatre, National Identity and Theatre in Maltese, *Melita Historica*, 16(3), 129-138.
- Caruana Dingli, P. (2018), The Culture of Writing in Late Sixteenth-Century Malta: Oliviero and Caterina Vasco's Charitable Deed, *International Institute for Baroque Studies*, 2(2), 47-62.
- Falzon, G. (1986), Rebel in the Mind: the Poetry of Mario Azzopardi, *Hyphen*, 5(1), 19-38.

- Frendo, H. (1978), Manwel Dimech: A Biography, *Heritage: an Encyclopedia of Maltese Culture and Civilization*, 1(16), 301-304.
- Friggieri, O. (1984), Portrait: Guze Ellul Mercer, *Civilization*, (16), 446-448.
- Friggieri, O. (1995), *L-Istudji Kritiċi Miġbura* (1.bs.), Gudja, Malta: Gutenberg Press.
- Friggieri, O. (1998), L-Istorja tal-Poezija Maltija, *Journal of Maltese Studies*, 25-26, 122-145.
- Friggieri, O. (2010), *Dizzjunarju ta' Termini Letterarji*, Malta: Klabb Kotba Maltin.
- Friggieri, O. (2016), *Il-Kantilena Ta' Pietru Caxaro: Interpretazzjoni Rinaxximentali*, Malta: Malta University Press.
- Galea, G. (1948), Il-poezija "Non Omnis Moriar" ta' Dun Karm, *Lehen il-Malti*, 209-211 (Lullju-Settembru), 89-91.
- Gatt, Ġ. (2010), Richard Taylor: Wiehed mill- 'Bennejja tal-Malti', *Il-Malti Rivista tal-Akkademija tal-Malti: Xoghlijiet magħżula ta' Ġuze Gatt*, Hargha speċjali LXXXI, 117-132.
- Grima, A. (2014), The Great Mediterranean Nation: Identity Constructs in Maltese Post Independence Literature, *Melita Historica*, 16(3), 157-174.
- Mizzi, L. F. (1923), *What is the Maltese Language*, Malta: Progress Printing-Press.
- Montebello, M. (2015), *Pietru Caxaru u l-Kantilena tiegħu* (2. bs.), Malta: Pubblikazzjoni Faraxa.
- Said, I. (2018), Franciscu Wzzinu, it-Traduttur tal-Ewwel Ktieb bil-Malti Stampat, *L-Aċcent*, (17), 57-64.
- De Soldanis, G. P. F. A., Bonamico vd. (1931), Tifkiriet Ewlenija ta' Tqabbil Malti, *Lehen il-Malti*, (7), 3-24.
- Zammit, W. (2007), Three Published Books of Sermons Delivered in Malta between 1694 and 1754, *Symposia Melitensia*, 4, 123-130.

51. Yeni tarihselcilik ve Julian Barnes'ın *10 ½ Bölümde Dünya Tarihi* romanından bir inceleme: *Dağ* bölümünün yeni tarihselci okuması

Zafer ŞAFAK¹

APA: Şafak, Z. (2021). Yeni tarihselcilik ve Julian Barnes'ın *10 ½ Bölümde Dünya Tarihi* romanından bir inceleme: *Dağ* bölümünün yeni tarihselci okuması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 819-831. DOI: 10.29000/rumelide.897174.

Öz

Tarihyazımını sorunsallaştıran yeni tarihselci eleştirel okuma-yazma ve inceleme biçimi postmodernizmin ve postyapısalcılığın etkili olduğu seksenli yıllarda Stephen Greenblatt'ın çalışmalarıyla yaygınlık kazanmıştır. Yeni tarihselcilik yalnızca tarihsel metinlerin kurgusal özelliğini ve tarihin nesnellik iddiasını metne yönelerek ters yüz etmekle kalmayıp tarih anlatısına dayanan edebiyat yapıtlarını da eserin bağlamı çerçevesinde toplumdaki güç ilişkilerine odaklanarak gerçeği ortaya çıkaracak bir tür tuzak kurucu okumaya tabi tutar. Bu okuma biçiminde ise odaklanılan geleneksel tarih metinlerinin ya da bu etkiyle oluşturulan edebi yazınların görece önemli olayları ve kişileri değil bu anlatıların önemsiz olarak varsaydığı olaylar ve kişilerdir. Tarihsel metinleri ve tarih anlatısı barındıran edebi yapıtları okuma ve inceleme girişiminde postyapısalcılığın yapı söküm(c)ü yöntemini kullanan yeni tarihselcilik, incelemeye tabi tuttuğu yapıtların belli bir dönemdeki insan ve insan topluluklarının davranışlarını yansıtmaktan ziyade dönemin insanlarını ve davranışlarını biçimlendirdiklerinin bilinciyle hareket eder. İngiliz romancı Julian Barnes'ın *10 ½ Bölümde Dünya Tarihi* yapıtının *Dağ* adlı bölümü geleneksel tarih anlayışının kayıt altına almaya direnebileceği kişisel tarih anlatısıyla üstkurgusal tarihyazımı örneği sunarken hem metnin tarihselliğini hem de tarihin metinselliğini irdelemeye olanak tanır. Bu çalışma; söz konusu edebi yapıtın yeni tarihselci anlayışla bu ölçekte incelenmeyen bu tek bölümüyle bir yandan tarih anlatılarının edebiyat yapıtı aracılığıyla metin düzleminde bireysel kanaatlerle, inanışlarla ve ideolojik kurulumlarla nasıl oluşturulduğunu göstermeyi amaçlarken diğer bir taraftan da bir edebiyat anlatısı vasıtasıyla bu kanaat ve yöntemlerin nasıl yapı sökümüne uğradığına işaret etmeyi hedefler.

Anahtar kelimeler: Yeni tarihselcilik, Stephen Greenblatt, Julian Barnes, *10 ½ Bölümde Dünya Tarihi*, Mount Ararat

New historicism and an examination from Julian Barnes' novel *A History of the World in 10 ½ Chapters*: New historicist reading of the chapter *Mountain*

Abstract

As a form of critical reading-writing and analysis, New Historicism, which problematizes historiography, has gained widespread notice since 1980s as a result of Stephen Greenblatt's studies. New Historicism not only subverts fictional quality of historical texts and claims of objectivity of history in dealing with the text under analysis but it also subjects literary works based on historical narration to a form of entrapping reading by focusing on the power relations within the society, which leads to exposition of the truth with respect to the context of the literary work.

¹ Arş. Gör., İğdır Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (İğdır, Türkiye), zafer.safak@igdir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5780-4793 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.12.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897174]

What is focused on within this form of reading is not the relatively significant events or the people of the traditional historical texts or the literary texts shaped by this effect but the events and the people that these narrations deem insignificant. In its attempt, new historicism, which employs deconstruction as a method of poststructuralism in the reading and the examination of historical texts and the literary works including historical narration, acts on the awareness that the texts it scrutinizes do not reflect the attitudes of people and human communities at a certain period of history on the contrary these texts mold the attitudes of people and modus vivendi of communities. While the chapter named *The Mountain*, in *A History of the World in 10 1/2 Chapters* written by English novelist Julian Barnes, presents an example of historiographic metafiction within the narration of individual history that the conventional history might resist recording, the chapter, through the lenses of new historicism, addresses to the textuality of history and the historicity of texts. By the examination of a single chapter of the literary work in question, which has not been analyzed with such a depth in terms of new historicism, the study on the one hand aims at demonstrating how historical narrations are formed on the textual base by individual convictions, beliefs and ideological mindsets and on the other hand, it intends to point out how these convictions and methods are deconstructed by a literary narration.

Keywords: New historicism, Stephen Greenblatt, Julian Barnes, *A History of the World in 10 1/2 Chapters*, Mount Ararat

Art alan olarak yeni tarihselcilik

Ağırlıklı olarak, Johann G. Herder, Georg W. F. Hegel, Karl Marx gibi on sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıl yazarlarıyla başlayıp Wilhelm Dilthey, Hans G. Gadamer ve Karl Mannheim gibi yirminci yüzyıl düşünürlerince devam ettirilen tarihi anlamaya ve yorumlamaya yönelik tarihselcilik çalışmaları postyapısalcılığın ve postmodernizmin etkisiyle kırılmaya uğramıştır. Postyapısalcılık ve Michel Foucault esinli edebiyat ve tarihyazımı eksenli etkiyle seksenli yılların başında yeni tarihselcilik kavramını öne süren Stephen Greenblatt, edebi tür olarak roman da dâhil olmak üzere metne tuzak kuran okuma-yazma ve inceleme biçimleriyle özellikle tarihsel nitelikler taşıyan metinlerin sorunsallaştırılmasının önünü açmıştır.

Tarihin nesnel gerçeklik sunan bir disiplin olmaktan çok yapılandırılmış, boşlukları doldurulmuş, açmazları ve belirsizlikleri tarihçinin 'maharetli' çabalarıyla giderilmiş ve çoğu kez de oluşturulduğu dönemin ideolojisiyle yüklü yorumsal bir metin olduğunu ileri süren yeni tarihselci okuma-yazma ve inceleme biçimi geçerli tek bir tarih anlatısının imkânsızlığının altını çizer. Bu durum; kaçınılmaz olarak tarihçinin, elinin altındaki kaynaklardan 'organik' bir bütünlüğe varmak için seçme ve eleme yöntemini kullandığı başlangıç safhasından itibaren ayrık ve çelişkili parçaları saf dışı bırakmasından ya da yumuşatmasından kaynaklanır. Söz konusu pürüzleri düzleştirme eylemi tarihin nesnel olarak aktarılabilir olmasına engel olurken tarihçi, detay olarak gördüğü bu parçaları ya da kopuklukları da öyküleme, mantıksal çıkarım yoluyla kapama veya hâlihazırdaki anlayışlara hizmet edecek biçimde günümüzle köprü kurma yoluna gider. Bu çaba ise tarihsel olayın aktarımını ya da tarihçinin bilimsellik iddiasıyla yaptığını 'olan biten bu'dan insan ürünü kaynakların ya da zaten başka tarihçilerin elinden çıkma belgelerin yardımıyla oluşturulanı 'kurgulanan bu'ya indirger. Yeni tarihselci argümanlar tarihin yorumlanmasını tam da bu nedenle edebi metinlerin kurgusal yapısına benzerliğiyle örtüşürerek hem tarihyazımının bilimselliğinin hem de tarihçinin tarafsızlığının öznel anlatılar ve yöntemler nedeniyle mümkün olamayacağını vurgularlar. Galli romancı Raymond Williams'ın kültürel materyalizm kavramıyla benzeşen yeni tarihselciliğin savları; odağını metne

hapseden, metin temelli yeni eleştiri ve Rus biçimciliğiyle olan taban tabana zıtlığı yönüyle de kısmen anlaşılabilir.

Greenblatt'ın *The Power of Forms in the English Renaissance* (Greenblatt, 1982) yapıtıyla başlayan ve Rönesans dönemini irdeleyen eserleri, bu döneme özgü varsayımları ters yüz ederken kendisiyle başlayan bu yöndeki çalışmalar *Political Shakespeare* (Dollimore, 1994) ve *Alternative Shakespeares* (Hawkes, 1996) gibi Shakespeare'in sıklıkla iddia edilen aksine evrensel bir dahi olmadığı, insan doğasını dönemini aşan bir beceriyle yansıtmadığı, hümanist söylemin aksine şairin, sanatsal ve estetik olanın yanında politik yönü üzerinde de duran pek çok yapı ve söylem sökücü eserin yazılmasına zemin hazırlamıştır. Serüvenine başlangıçta *kültürel poetika*, *eleştirel tarihselcilik* ve *tarihsel materyalist eleştiri* gibi adlarla başlayan yeni tarihselcilik, içerisinde beliren ve ağırlıklı olarak Shakespeare ve Rönesans dönemine yönelen bu irdeleyici okumayı ve bu okumanın çıktılarını Richard Wilson and Richard Dutton *New Historicism and Renaissance Drama* eserlerinin giriş kısmında şu sözlerle net bir biçimde özetler:

Önceki eleştiri, Shakespeare'i, konuşulan İngilizce'nin tecessüm etmiş hali olarak yüceltirken, yeni tarihselcilik Shakespeare'in oyunlarının; cezai, tıbbi ve kolonyal belgeler gibi başka metinlerle iç içe geçmiş olduğunu keşfetti. Bu dönem, Shakespeare ve şairin oyunları belgelere dair bir bütünlük içerisinde okunduğunda yansıttıkları şeyin uyumdan ziyade karnavala yönelik püriten[ce] şiddet, köleliğin zorla kabul ettirilmesi, ataerkilliğin yükselişi, normalden [normal olarak kabul edilenden] sapmanın sıkı takibi [...] (Wilson&Wilson, 2013:8)

olduğu ortaya çıkar. Yeni tarihselciliğin bu ve buna benzer pek çok yorumu (ve ulaştığı sonuçlar); doğal düzene, evrensel yasaya, ilahi hiyerarşilere inanan tarihsel anlatıları ve kaos sonunda düzene, hiyerarşik yapıya dönen ve evlilik birlikteliğiyle stabilize edilen gençlerin yıkıcı gücünü konu edinen komedileri olduğu kadar eylemleriyle evrensel ve ilahi düzeni bozduktan sonra yaptıklarının bedelini ödeyen kahramanla birlikte doğal düzene dönüşü salık veren trajedileri ve bu eserlerin misyonlarını pekiştiren edebi-tarihsel incelemeleri topa tutar.

İnceleme yazılarını veya değişen türleriyle birer yazın ürünü olan edebi metinleri belli bir dönemin kurgu eserleri olarak değerlendiren yeni tarihselci yaklaşım; çatışan siyasi, ekonomik ve kültürel güçlerin kesişiminde üretilen bu metinlerin ait oldukları tarihsel bağlamda incelenmeleri gerektiğini öne sürer. Bu türden bir incelemede ise yoğunlaşılacak husus sürekliliği önemseyen geleneksel tarih anlatısının görece 'önemli' olayları ve öne çıkma(r)la)n kişileri değil süreksizliği ve kopmayı art alanına yerleştiren yeni tarihselciliğin ilgilendiği detay ya da değersiz olarak görülebilecek; kişisel günlükler, seyahat anlatıları, evlilik törenlerine özgü gelenekler, inanç ritüelleri, kayıt defterlerinin anlattığı olaylar ve bu olaylardaki tuhaf (kabul edilebilecek) suçlular veya deliller gibi marjinalleş(tiril)miş kişi ya da gruplardır. Marjinalleşme ve/veya marjinalleştirilme konusunda vurgulanması gereken diğer bir husus; her şeyi metin olarak gören (ya da metnin dışında hiçbir şeyin salt varlığı olabileceğini kabul etmeyen (Derrida, 1967:158) Jacques Derrida'ya özgü anlayışa göre) postyapısalcılığın yanında yeni tarihselciliği besleyen önemli bir kaynağın Michel Foucault'nun düşünceleri ve bu düşüncelerin merkezinde konumlanan güç, gerçeklik ve 'normal' olanı belirleme arasında düşünürün kurduğu bağlardır. Nasıl ki kabul edilebilir ve/veya 'normal' olanı belirlemek yine düşünüre göre sürekli akış halinde olan ve her yönden gelen (ve her yöne dağılan) güç ve onun dil ile birlikte pek çok değişkeni içeren karar verici söylemiyle mümkünse, geçerli olduğu varsayılan ve bir müddet dolaşımında kalmayı başaracak tarih anlatısına karar verecek olan da Foucault'nun kendi yazınında kavramsallaştırdığı *episteme* (Foucault, 2005: xxiii-xxv, 33-44, 55-64) veya bir döneme hâkim bilgi biçimleri ve onları geçerli kılan bu bilgilere yönelik yaygın inançlar, yine bahsi geçen bu dinamiklerce belirlenir. Monolojik bir bütünlüme olarak kalabilecek güdümlü veya tek taraflı edebiyat eserlerinin alt metninde

verilen ya da salt tarihi bir metinde açıkça sunulan anlatının tuzaklarının farkına varabilmek için aynı döneme özgü “birkaç farklı geçmişe, muhtelif formda bağlantıya, farklı önem taşıyan hiyerarşilere, birbirinden farklılaşan teleolojik doktrinlere [...]” (Foucault, 2002: 5) dikkat etmek gerekir. Bu yönüyle seçkin tarih anlatılarını sorgulayan yeni tarihselcilik garipseneni mercek altına alırken merkezî kabul edilenin de daha iyi anlaşılmasını sağlar.

Edebi yapıtların, belli bir döneme ait insanların ve insan topluluklarının davranışlarını yansıtmaktan ziyade bahsi geçen insanları ve insan davranışlarını biçimlendirdiğini savunan² yeni tarihselciliğe zemin hazırlayan diğer bir gelişme Mikhail Bakhtin'in kuramsal çalışmaları ve bu çalışmalar çerçevesinde onun öne sürdüğü karnaval, çokdillilik ve diyaloji gibi kavramların etkileridir. Bir metnin tek bir sese, fikre, görüşe indirgenemeyeceğini, metnin birbirinden farklılaşan seslerce oluşturulduğunu ileri süren Bakhtin, bu seslerin de birbirleriyle ve değişen ifade ediş biçimlerinin türleri arasında (ve bu türler vasıtasıyla) diyalog halinde olduğunu belirterek çoksesli metinsel bir karnaval atmosferinden söz eder. (Bakhtin, 1984: 18-40, 107-112) Bakhtin'in ileri sürdüğü tezlerin nihai olarak ifade ettiği olgu ise açıktır; metnin içerisinde diğer sesleri susturacak, belli bir görüşü zorla kabul ettirecek buyurgan bir sese yer yoktur ve dile, kültüre kayıtsız nesnel bir metin oluşturulamaz. Oluşturulan metin ise kaçınılmaz olarak çoklu güç ilişkilerinin sarmaladığı ve yazarının ileri sürdüklerini pek çok yönden yadsıyacak bir ürün olur. Bu durum ise yeni tarihselciliği, tarihyazımsal üstkurgu yapıtlar veren Jeanette Winterson'ın “yeniden yazılmayacak hiçbir tarih yoktu, en eski günlerse zaten görülmeyecek kadar uzakta kalmışlardı” (Winterson, 2000:161) ifadesine yaklaştırır. Yalnız, diğer Britanyalı romancılar gibi Winterson da tarihi kurgusallaştırma amacıyla edebi yazın vasıtasıyla “tarihsel romans, distopyacı kurgu, peri masalı ve dehşet öyküleri gibi popüler edebiyat örnekleriyle ciddi edebiyat arasındaki ayrımı istikrarsızlaştırır” (Erkan, 2010:2) iken yeni tarihselcilik aynı hedefi tarihsel metinleri ve tarih anlatısı sunan edebi metinleri, bu metinleri oluşturan güç ilişkilerini ve kültürel bağları kültürel/eleştirel teori bağlamında odağına alıp incelemeye tabi tutarak gerçekleştirir.

Tarihyazımıyla kurgu oluşturma arasında pek çok benzerliğin olduğunu (Hutcheon 2002:56) dile getiren ve üstkurgusal tarihyazımı ve postmodern kurgu incelemeleriyle tanınan Linda Hutcheon'a ek olarak edebi eleştiri yöntemlerini kullanan Amerikalı tarihçi Hayden White da tarihsel kayıtların her zaman eksik olduğunu, bu nedenle tarihçinin de hikâyelendirme yöntemiyle kayıtlardan/belgelerden ‘kabul edilebilir’ öyküler türettiğini, kendi ideolojik eğilimine ya da içerisinde yaşadığı zamanın yönelimlerine göre kimi ‘öyküleri’ öne çıkarırken kimilerini de bastırdığını (White, 1978: 82-84) belirtir. Bu nedenlerden ötürü yeni tarihselci bakış açısıyla oluşturulan postmodern romanlar postyapısalcı ekolün yapısökümcü yönteminden de yararlanarak nesnellik iddiasındaki tarihsel betimlemelerin gerçekliğini sorunsallaştırır. Her şeyi kapsama veya her şeyi açıklama iddiasındaki modernitenin *büyük anlatılarına* karşı postmodernin parodi formunu/aracını kullanan ve yeni tarihselci bakış açısıyla örtüşen yazarlar ve romancılar eserleriyle Julian Barnes'ın ifade ettiği özlü gerçeği benimsemiş gözükürler:

Tarih, olan biten değildir. Tarih sadece tarihçilerin bize anlattıkları şeydir [...] Bilmediğimiz ya da kabul edemeyeceğimiz gerçekleri örtbas etmek için öyküler uyduruyoruz; birkaç gerçeği aliyor ve onların etrafında yeni bir öykü yaratıyoruz. Duyduğumuz panik ve acı ancak avutucu öyküler uydurmakla hafifliyor; buna tarih diyoruz (Barnes, 2019: 250-251).

² Yeni tarihselci okuma-yazma ve inceleme biçimi mercek altına aldığı metni alımlarken sanat eserlerinin (ve sanatın) *mimetic* olduğu yönündeki Platon'a kadar dayanan argümana karşı bahsi geçen yapıtların (burada yazın ürünlerinin) *semiotic* niteliğini öne çıkarır.

Barnes'ın sözünü ettiği hikâyelendirme, tarihçinin nesnellik iddiasını da öne sürerek yaşadığı zamanın hâkim söylemine uygun 'gerçekler' türetme tercihi/biçimi olduğu gibi bizzat romancının, tarihçinin kurguladığı bu öyküleri tahrip ederek geçmişte başka tür gerçeklerin de vuku bulmuş olabileceği yönünde kanaatlere kapı aralayacak özgürleştirici bir yönleme de işaret eder. Romancının bu girişimiyle tam olarak yapmak istediği ise postmodern belirsizlik savından yararlanarak postmodern tarihçi Keith Jenkins'in de belirttiği üzere "tarihin hiçbir zaman kendisi için olmadığı, daima bir başkası için var olduğu" (Jenkins, 2003: 24) kabulüyle hareket edip tarihsel anlatıların ne olduğundan çok kimin için üretildiklerini sorgula-t-maktır.

Bu tutum Julian Barnes'ın *10 ½ Bölümde Dünya Tarihi* romanında da göze çarpar. Roman türü temelde yazar ve okuyan arasında halihazırdaki metnin kurmaca olduğu örtük ön kabulüne dayanır. Barnes ise yapıtı için nesnellik iddiasındaki metinlere telmihte bulunarak romanının başlığı için *tarih* sözcüğünü seçer. Dahası, Barnes'ın başlıkta tek bir geçerli tarihi imleyecek İngilizce dil bilgisindeki belirli tanımlık (*the*) yerine mevcut başka -kişisel- 'öykülerin' de var olabileceğini ima eden belirsiz tanımlık (*a*) seçmesi romanın hem yapı sökücü özelliğine yönelik öncül bir bildirim hem de içeriğin benzer biçimde şekilleneceğine yönelik bir göndermedir. Barnes'ın yapıtında *Parantez* adlı öyküsüyle aşktan bahsettiği ve bu bölümün ironik bir tarzda eserin *buçuk* olarak nitelenen yarım bölümünü oluşturması³ ise romanın yeni tarihselci anlayışla uyumlu bir biçimde "türlerle özgü anlatım tarzlarının çizdiği sınırları, iletişim kategorilerini ve sayıları ihlal edeceğine" (Locke, 1989: 42) yönelik bir uyarıdır.

Tarihyazımını edebi bir girişim olarak gören yeni tarihselcilik, tarihçinin anlatısını oluştururken hikâyelendirme yöntemine başvurduğuna, bir yandan kendince delillerden yararlanırken diğer bir taraftansa edebiyatın türleri olan romandan, trajediden, komediden ve yergiden faydalandığına işaret eder. Tarihçinin geçmişi öykülendirmesinde farkında olarak ya da olmayarak edebiyatın bu dört alt türünden yararlanmasına eşlik eden diğer bir önemli faktör ise tarihçinin anarşist, liberal ya da muhafazakâr gibi ideolojik yönelimlerinin metne yön vermesidir. Dahası tarihçinin, metnini oluştururken başvurduğu metafor, ironi, ad aktarması gibi söz sanatları geçmişteki olayları ve/veya kişileri şimdiye kaçınılmaz olarak başkalaştırarak taşımasına neden olur. (White, 1975: 143). Tarihin aktarımıyla ilgili spekülasyon yapılabilecek doğası, tarihçinin mutlak nesnellik iddiasıyla ve takip ettiği yöntemlerle birleşince yeni tarihselci okuma-yazma ve inceleme biçimi nihai olarak yazarları ve romancıları 'ne oldu'dan ziyade 'nasıl anlatıldı'ya yönlendiren ve tarihin metinselliğini irdeleyen karşı tarihyazımlarına odaklanmalarını sağlamıştır.

Yeni tarihselciliğin hız kazandırdığı karşı tarihyazımının önemli hareket noktalarından biri yalnızca olayların mevcut konjonktüre göre yorumlanıp bireylerin ötekileştirilmeleri değil bundan daha şaşırtıcı bir biçimde metinlerin de içinde bulunulan zamanın ruhuna göre merkezleştirilmeleri ya da merkezî olandan/alandan sürgün edilmeleridir. Greenblatt'a göre; Edmund Spencer, dönemine özgü bir beyefendinin nasıl olması ve davranması gerektiğini ve ahlaki idealizmi belirlerken (Greenblatt, 1980: 169) yapıtlarıyla Kraliçe Elizabeth'in hizmetinde olmuş, döneminin ideolojisine ve İngiltere'nin kolonileşme çabalarına destek vererek sanatçı olarak eserleriyle birlikte merkezi bir konuma

3 Esasen bir yapıta *buçuk* ya da *yarım* gibi bir ad vermek, yapıtı bu biçimde tanımlamak Julian Barnes'ın, eseri aracılığıyla başlatmış olduğu bir girişim de değildir. *10 ½ Bölümde Dünya Tarihi*'nden önce ünlü İtalyan yönetmen Federico Fellini de 1963 yapımlı gerçeküstü komedi ve drama eseri için *8½* ismini uygun görmüştür. Kaldı ki postmodernizmin metinlerarasılık savına ne kadar sığınabileceği tartışmalı olsa da Julian Barnes'ın 1989 yılında yayımlanan *10 ½ Bölümde Dünya Tarihi* romanının -en iyi deyimle- *öncülü* olan ve bu nedenle de Barnes aleyhine telif ve benzerlik konularında tartışmalara neden olan Timothy Findley'in 1984 yılında yayımlanan *Not Wanted On the Voyage* eserini hatırlamakta yarar vardır.

erişmiştir. Edmund Spencer'a benzer biçimde William Shakespeare de Christopher Marlowe'un yaptığının aksine kendi kültürüne bir isyankâr olarak yaklaşmayı döneminin eğilimlerinden ve politikalarından hoşnut olarak kendi kimliğini ait olduğu kültürü de şekillendirecek tarzda biçimlendirmiştir. (Greenblatt, 1980: 253). Bu argüman ise yeni tarihselcilik bağlamında bizleri kaçınılmaz olarak daha net bir ifadeyle; "metinler yalnızca iktidar mekanizmalarını ifşa etmezler; ayrıca kendi başlarına birer iktidar mekanizması olarak da işlev görür ve düzenin kuruluşu ve işleyişinde rol oynarlar. Metinlerin bu türlü bir işlevi ayrıca onların kültürel oluşumların biçimlenmesinde de rol oynamaları anlamına gelir" (Geçikli, 2016: 180) sonucuna ulaştırır. Tümüyle nesnellik iddiasını taşıyan ya da taşımasının yalnızca tarihsel metinler değil edebi yapıtlar da yeni tarihselci bakışla belli bir dönemin çatışan ve örtüşen güç ilişkilerini açık ederken bu güç ilişkilerinin kurulumunu, işleyişini ve devamlılığını sağlarlar.

Yeni tarihselci anlayışla eser veren Peter Ackroyd, D.M. Thomas, Julian Barnes, Graham Swift, Ian Watson, Jeanette Winterson, A.S.Byatt, Penelope Fitzgerald, Lawrence Norfolk, Ross King, Robert Irwin ve Derek Beaven (Opperman, 1998: 41) gibi pek çok Britanyalı edebiyat insanı, tarihçilerin aksine, tarihin kurgusal olarak metinleştirilmeden geçmişle bağlantı kurmanın mümkün olmadığına eserlerinin alt metinlerinde sundukları tezlerle ikna olduklarını gösterirler.

Sosyoloji, kültürel çalışmalar ve antropolojiden beslenerek disiplinlerarası bir özellik gösteren yeni tarihselcilik, esin kaynağını Marksizm'den alsa da sınıf çatışmasına yapılan aşırı vurgunun tarihi açıklamak için yetersiz bulunmasıyla yeni tarihselci okuma-yazma ve inceleme girişiminin daha çok Yeni Sol'un etkisiyle biçimlenmesine neden olmuştur. Katettiği düşünsel yol ve tarihi ve edebi metinleri anlamaya yönelik çatıştığı ekoller ve okuma biçimleri göz önünde bulundurulduğunda yeni tarihselci anlayış tarih ve edebiyat metinlerinin⁴ anlaşılmasına zamanına göre taze bir soluk getirmekle birlikte çözümlenmeleriyle ulaştığı sonuçların abartılı olması, fazlasıyla komplocu bir okuma sunması ve öne sürdüğü aşırı genelleşici savları sebebiyle eleştirilebilir.

Yeni tarihselciliğin çözümlenmelerinin metnin yüzeyini aşamayıp beslendiği kaynaklardan biri olan Foucault'nun fikirleri gibi eyleme dair somut bir karşı koyma fırsatı sun(a)maması da eleştiriler arasında verilebilir. Politika bilimi ve tarih alanlarında eleştirel beceri, metodoloji bilgisi ve kapsamlı tarih bilgisi olmayan kimselerin, eksikliklerine/yetersizliklerine rağmen tarihe dair/karşı konuşabilmek için yeni tarihselciliği sığınak olarak görmesi (Paglia, 1992:223) ise yeni tarihselciliğe yöneltilen en önemli eleştiriler arasında yer alır. Böylesine bir tercih nihai olarak herkesin kendisine göre bir tarih anlayışına (ve bu doğrultuda şekillenecek tarih bilgisine) neden olacağı gibi ortak bir tarih algısı ol(a)mayacağı için de, bu tutum, tarihten şimdiye ışık tutabilecek bir ders çıkarabilmeyi engelleyecektir. Yalnız; yeni tarihselcilik, tarihe özgü gerçekliği ve bu gerçekliğin aktarılabilirliğini sorunlu/sorgulanır/şüpheli hale getirerek, tarihsel anlatı/aktarı ve onun nesnel olma iddiasındaki aslında öznel olduğu öne sürülen yöntemler üzerinde uzlaşma olgusunu ve şimdiye ışık tutabilme ümidini, girişiminin daha en başında zaten boşa çıkarmıştır.

⁴ Disiplinlerarası bir okuma-yazma ve inceleme biçimi olan yeni tarihselciliğin savlarına bakıldığında; yeni tarihselci eleştirmenler Amerikalı kültürel antropolog Clifford Geertz'den ödünç alıp kullandıkları oylumlu betimleme (thick description) yönteminin de etkisiyle esasen edebiyat-tarih ayrımına değer atfetmezler.

Çözölmeye yüz tutan tarihsel inanışlar ve yüzeye çıkan kişiselleşmiş bir tarih anlatısı olarak *Dağ*

İngiliz romancı Julian Barnes'ın *10 ½ Bölümde Dünya Tarihi* (1989) yapıtı, içerisinde yer alan *Dağ* adlı hikâyesiyle okuyucusuna psiko-dini inanışla iç içe olan bir tür kişisel tarih anlatısı sunar. Hikâye, Albay Fergusson'un ölümünden sonra kızı Amanda Fergusson ve yol arkadaşı Bayan Logan'ın Ağrı Dağı'na yolculuklarını ve sonrasında gelişen olayları konu edinir. Bu yolculuk öncesinde ve yolculuk esnasında özellikle Bayan Fergusson'un deneyimlediği olaylar, olaylara karşı duyumsadığı hisler ve verdiği tepkiler değişen görünümüleriyle kayıt altına alınmaya direnen kaleideskop benzeri tarihsel anlatılar sunarak anlatının yeni tarihselci okumasına olanak tanır.

On dokuzuncu yüzyıl pozitivizm anlayışına olan sarsılmaz inancı ve insanlığın ilerlemesi karşında dini inanışların çözüleceğine olan güveniyle ölen babası Albay Fergusson'un kendi inançları doğrultusunda Tanrı'dan affı için yola çıkan Bayan Fergusson, Nuh'un gemisinin Tufan'dan sonra son durağı olduğu söylenen bu nedenle de insanlığın ikinci kez başladığı yer olan Ağrı Dağı'na yolculuğa karar verir. Çıkan bu keşif gezisi; Bayan Logan'ın bakış açısıyla, Bayan Fergusson'un zihninde kendi inançlarıyla babasının inançlarının tartıştığı bir garip hac benzeri yolculuğa dönüşür.

Rastlantısallığı ve evrimsel hayat döngüsünü savunan babasının görüşleri, toplumun daha küçük bir kesimi tarafından kabullenilirken Bayan Fergusson'un yolculuğu boyunca tecrübe ettiklerine karşı bir arada tutmaya çabaladığı ve/fakat dağılmaya yüz tutan kendi düşünceleri çoğunluk tarafından benimsenen, Hristiyan teolojisinin savunmaktan ödün vermediği ve hayatın pek çok katmanına nüfuz eden önceden belirlenim ve her şeyin bir amaca yönelik olması gibi prensiplerdir.

Bayan Fergusson, çoğu kez geleneksel ya da dinsel anlatıları pekiştiren kültür(l)e kodlanmış söylemlere teslim olup eylemlerini bu doğrultuda gerçekleştirirken doğaya özgü ya da doğal olana yakın gözüken babasının ve seyahat arkadaşı Bayan Logan'ın fikirlerini kedisininkilerle tadil etmeye dahası ikame etmeye çabalayarak onları bastırmayı dener. Arkadaşı Logan daha çok bir gözlemci olduğu ve kendisine tabi olduğu için Bayan Fergusson bunu yol arkadaşı açısından başarabilirken aynı şeyi zımnen diyalog halinde olduğu babasına karşı gerçekleştiremez. Yolculuk boyunca babasının fikirleri hiç de baskıcı olmayarak Bayan Fergusson'un geçmiş yaşantısının çatlaklarından sızarak damıtılmaya ve biçimlendirilmeye karşı koyarlar. Babasının inançsızlığı nedeniyle Tanrı tarafından sonsuza değin lanetlenmesinin önüne geçmeyi planlayan, bu amaçla da insanlığın ikinci kez başladığı yerde babası adına af dileyip kendi anlatısını kuracak ve babasının bireysel anlatısını bilinçli ya da bilinçsiz olarak susturacak olan Bayan Fergusson, yolculuğu ve yolculuğunu sonlandırdığı nokta itibarıyla bir dizi sürprizle ve başarısızlıkla yüzleşmek zorunda kalacaktır.

Julian Barnes, tarihsel üstkurmacayı örnekleyen metninde Albay Fergusson ve Bayan Logan'ın anlatılarını ve bakış açılarını bilinçli olarak ikinci planda tutarken, bu anlatıların Bayan Fergusson'un hegemonik anlatısına rağmen *palımsestik* özellikler göstererek kendi öykülerinin üstüne yazılan 'metne' rağmen kendi fikirlerinin ve bakış açılarının silinmeyerek nasıl belirgin hale geldiğini söylemeye çalışır. Bu bağlamda resmi tarih anlatısı, gelenek, inanç ve 'normal' olanı temsil eden Bayan Fergusson'un düşüncelerinin tam karşısında konumlanan babasını, kendi fikirleri doğrultusunda ikna edememesi ve bundan dolayı huzursuz olması tarih benzeri üstkurmacayı ve işlevlerini imlerken yolculuğunda yaşadığı düş kırıklıkları ise üstkurmacanın etkilerine yönelik başka bir gösterge oluşturur. Barnes'ın son sözü Bayan Logan'a bırakması ise eseri bu doğrultuda okumaya yönelik önemli bir ipucudur.

Barnes, öyküsünü 1837 yılında Albay Fergusson'un ölüm döşeginde bulunduğu sırada açar. Albay'ın artık vaktinin kalmamış olmasının habercisiyse resmi ve otorite olarak alınacak doktorun teşhisleri, hastalığa yönelik raporları ya da hastanın 'öykü'süne yönelik belirttikleri değil kayıtlarda olmayan ve/fakat gerçekliği yüzyıllardır doğrulanan ölüm saati denen böceğin 'öngörüleridir': "Böcek bir haberciydi. Sesinin o yıl evden bir ölü çıkacağını haber verdiğini herkes bilirdi. Kuşaklar boyu sürüp giden bir bilgeliği bu." (Barnes, 2019: 149) Bireysel anlamlandırmayla bağlantılanan böceğin ölüme dair kehaneti resmi olanın saygı duyamayacağı ve kayıt altına alamayacağı türden ve ancak tecrübeye dair 'belgesel' bir niteliğe sahiptir.

Barnes'in anlatıda bir süreliğine aradan çekilip bireysel kanaatlerle dokunan karşıt ikiliklerin çatışmasına sözü bırakması Albay Fergusson ile kızı Amanda'nın sergi ziyaretiyle mümkün olur. Yıl 1837'den 1821'e döner, Amanda henüz on yedi yaşındadır. Babasının ısrarıyla *Saunders Haber Postası & Günlük*'ün gösterimdeki sergisine giderler. Bu sergi Mösyö Jerricault'un *Fransız Fırkateyni Medusa'nın Sah Üzerindeki Kazazedeler* portresini, *Marshall Biraderler*'in mekanik dehasıyla birleştirerek hareketli, periskoplu panorama ve orkestra eşliğinde gösterime sunmuştur. Bu erken dönem sinemasal şöleni Albay Fergusson, kızına "İşte ileriye götüren yol" (Barnes, 2019: 151) olarak tanıtır ve memnuniyetini ifade eder. Amanda ise Dublin'de sergilenen bu gösterinin aksine aynı tablonun Rotunda sergilenen ve hareketsiz sekiz metre uzunluktaki ve altı metre genişlikteki reproduksiyonunu önce azalan seyirci sayısına ve sonra da kapanan serginin kendisine rağmen tercih eder. Albay Fergusson'un kaçınılmaz görünen ilerlemeci 'yol'una rağmen Amanda, İncil'in 'değişmez' tasvirlerine olan bağlılığında olduğu gibi sabit bir tablonun değişmez betimlemelerine daha sadıktır. Albay Fergusson ve Amanda'nın, gerçeğin tasvirine ve iletilmesine yönelik yaklaşımlarındaki bariz ayrım; gerçeğin alımlanmasındaki ontolojik ve epistemolojik farklardan olduğu kadar inançlar, gelenekler ve ideolojilerle kaynaşmış olan anlayışlardan da kaynaklanır:

O [Amanda] Tanrı tarafından takdir edilen ve binlerce yıldır okunup anımsanan Kitabı Mukaddes'te betimlenmiş bir şeyin gerçekliğine inanıyordu; oysa babası, *Saunders Haber Postası & Günlük İlan* gazetesinin sayfalarında tasvir edilen ve insanların daha ertesi sabah anımsamakta güçlük çecekleri bir şeyin gerçekliğine inanıyordu. Amanda, gözlerinde gereksiz ve süregiden bir alayla "ikimizden hangisi her şeye daha kolay inanan biri?" diye ısrarla sorup durdu. (Barnes, 2019: 154)

Barnes'in öyküsünde su yüzüne çıkan söz konusu anlayış farkının ve anlatının yeni tarihselci eleştiri biçimine bakan yönü ise Albay Fergusson'un ikinci planda kalması, kızının aksine fikirlerinde inatçı olmaması ve nihai olarak da hikâyenin henüz başında anlatıdan (ölerek) çekilmesidir. Buna karşın Bayan Fergusson'un kendi gerçekliğini -sırtını verdiği yüzyıllara dayanan gelenek ve inançtan da aldığı güçle- 'resmileştirmek' için uzun ve yorucu bir yolculuğa çıkması anlatının yeni tarihselci okumaya bakan ikinci katmanını oluşturur.

Yolculuğa karar verildiği andan itibaren Bayan Fergusson yol arkadaşı Bayan Logan'a ve karşılaştığı kimselere karşı kendi kanıları doğrultusunda başvurduğu söylemiyle hegemonik bir üstünlük kurup müzakere imkânına aralanabilecek tüm kapıları daha en baştan kapatır. 1839 yılının sonbaharında başlayan keşif gezisinde Bayan Fergusson, yolculuklarının başında kendi kanaatlerinin muhatapları tarafından paylaşılması için her fırsatta düşüncelerini kesin ifadelerle ortaya koyar. Bayan Fergusson, Eski Ahit'te bahsedilen Nuh'un sarhoşluğu nedeniyle gidecekleri Arghuri'de keşişlerin, üzümeleri yemelerinin serbest fakat mayalandırmalarının yasak olduğunu belirtir. Yine Bayan Fergusson'a ve onun hesaplı nezaket anlayışına göre; yöre insanına, kendilerine gösterecekleri misafirperverliğe karşı kâğıt ve barut hediye edilebilecekken pusula hediye etmek yanlış olacaktır çünkü böylesine bir davranış, yine Bayan Fergusson'a göre, kâfirlere sahte ibadetlerinde yardım etmek olacaktır.

Bayan Fergusson'un, bireysel kavrayışların ve hayata bakış şekillerinin de kişisel anlamda doğru olabileceğini hoşgörüsüzlükle kapı dışarı eden katı tutumu İstanbul'da kendisini karşılayan İngiltere Büyükelçisine karşı da sürer. Büyükelçinin iddia ettiğinin aksine Ağrı Dağı'na tırmanan ilk kişi bir Rus değil adı Dr. Friedrich Parrot olan Dorbat Üniversitesi profesörlerinden biridir. Bayan Fergusson, Büyükelçiyle olan gergin sohbetinde "Nuh'un Gemisi'nin üzerine oturduğu dağa ilk çıkan yolcunun adının bir hayvan adı olması⁵ bana uygun ve doğru geliyor. Hiç kuşku yok ki Tanrı'nın hepimiz için çizdiği büyük planın bir parçası bu" (Barnes, 2019: 157) yorumunda bulunur.⁶ Bayan Fergusson'un inatla savunduğu ve çevresindekilerin de benimsemesinde direttiği fikirleri, ezeli-ebedi hakikat olmaktan ziyade gelenek, inanç ve ideoloji sarmalında güçlenen *insanca pek insanca* yapılarıdır. Nuh'un gemisinden karaya gönderilen ilk hayvanın bir kuş olması ve dağa çıktığı söylenen ilk kişinin adında da bir kuş ismi bulunması Bayan Fergusson için kendi söylemini kurup güçlendirmesi açısından yeterlidir yalnız bu yakıştırmalar irdelendiğinde ulaşılanın hakikatten ziyade insana özgü bir dizi örtüştürme ve yorumu olduğu gerçeği ortaya çıkar.

Barnes, aslında okuyucuya kimi anlatıların nasıl silindiğini, ya da sessizleştirildiğini gösterirken hâkim olanın da nasıl o konuma eriştiğine ve gücünü tahkim ettiğine işaret eder. Barnes tarafından verilen bu işaretler yığını özellikle Bayan Fergusson'un yerel halkın inançlarına karşı takındığı tutumda daha belirgin hale gelir. Dönemin Osmanlı Devleti'nin doğu illerine olan yolculukları esnasında Bayan Fergusson yalnızca Roma İmparatoru adına dikilen sütunları pagan oldukları gerekçesiyle değersizleştirmez aynı zamanda Erzurum'da yer alan Hristiyan kilisesinin kapısının yanındaki oyuğa adak bırakan yöredeki kadınlar ve buna müdahale etmeyen papazlar da ona göre Hristiyan Tanrı'sının kelamına göre yargılanmalıdırlar. Bayan Fergusson tam da yeni tarihselciliğin ilgilendiği, 'oyuktan' hayat bulup yeşerebilecek 'farklı' anlatılara verilen can suyunu engellemeye ve 'normal' olarak kabul görenin dal budak salmasına çalışır. Bir dönem, kimilerince modernitenin her şeyi açıkladığına inanılan *büyük anlatılarında* olduğu gibi Bayan Fergusson da Hristiyanlığın *büyük anlatısının* karşısında yeşerebilecek *küçük anlatılar*⁷ ve bu anlatıların etrafında şekillenecek yaşam biçimlerini ve görenekleri yolunması gereken ayırık otları olarak görür.

Bayan Fergusson'un bu katı tutumunu yansıtan; sorunlu, yekpare ve/veya tek parçalı tarih ve hayat anlayışı, gördükleri, yaşadıkları ve babasıyla olan örtük diyaloglarıyla birleşince kesintiye uğrar. Bayan Logan'ın Ağrı Dağı'nın zirvesindeki bulut kümesini ilahi bir haleye benzetmesi üzerine Bayan Fergusson da bu görüşe seve seve katılmakla birlikte hayali olarak babasının görüntü karşısındaki kutsallığı izale edebilecek; ısınan, yükselen ve buharlaşan hava gibi olası bilimsel açıklamalarıyla huzursuz olup kısmi bir uzlaşıya zorlanır: "Anlaşılan her şeyin iki açıklaması var. İşte bu yüzden doğruyu seçebilmemiz için bize özgür irade denen şey verilmiş" Barnes, 2019: 160) demek zorunda kalır. Fakat bu kabullenmeden çabucak silkinen Bayan Fergusson karşılaştıkları bir Ermeni papazının hem Ağrı'ya kimsenin tırmanamayacağını belirtmesi hem de dağın tepesine demir atan Nuh'un gemisinin omurgasından çıkarılan ve kötülüklerden koruduğunu söylediği bir katran parçasını kendilerine satmaya çalışması onu çileden çıkarır. Bayan Fergusson'un asıl öfkelenmediği şeyse bu açık çelişkiye rağmen papazın, Kitabı Mukaddes'ten sözlerle görünen bağdaşmazlığı örtüştürmeye

⁵ Bayan Fergusson, gezgin ve bilim adamı olan kişinin papağan anlamına gelen soyadına göndermede bulunuyor.

⁶ Eski Ahit'teki anlatıma göre; Tufan'dan sonra suların çekilip çekilmediğinin anlaşılması için Nuh'un Gemisi'nden karaya ilk gönderilen canlı önce bir kuzgun sonra da ağzında zeytin dalıyla gemiye dönen bir kumru/güvercin olmuştur. Bayan Fergusson'un olaylar ve kişi ismi arasındaki tarihsel uçuruma rağmen zoraki bir örtüştürmeyle kendi kurgusuyla birleştirdiği dini-tarihsel anlatısı, kurgusal tarihin benzeri şekillerde nasıl katılaştırılarak nesnelleştirildiği yönünde okuyucuya önemli ipuçları sunar.

⁷ Büyük Anlatılar (*Grand Narratives*) ve Küçük Anlatılar (*Little Narratives/Petit Récit*) bahsi için bkz. Sim Stuart, *The Routledge Companion to Postmodernism*, Routledge, Oxon, 2011, vii, x-xii, 3, 7-12, 18-20, 26, 29, 31, 34, 39, 42, 67, 77, 81, 86, 89-90, 109-111, 124-125, 146-147, 185.

çalışmasıdır. Papaza göre kötülükleri savan bu gemi parçasını pekâlâ bir melek ya da zeytin dalını gemiye taşıyan güvercin gibi bir kuş aşağıya ulaştırmış olabilir. Bayan Fergusson'u öfkeliendiren papazın bezirgânca davranışları olduğu kadar 'serbest' yorum kabiliyetidir çünkü bu, onun bakış açısına göre 'tek hakikat'i bozan onulmaz bir hastalıktır. Yalnız Bayan Fergusson; Bayan Logan'ın, Nuh'un Gemisi'nin nasıl olup da Ağrı Dağı'nın tepesinde durduğuna yönelik hayretini yine dağın tepesinde Green Park'ın yarı büyüklüğünde bir düzlük olduğuna, Marco Polo'nun da dağın küp biçiminde olduğu yönündeki kanaatine ve son olarak da Kitabı Mukaddes'te geminin dağın tam tepesine konmasıyla ilgili bir şey denmediğine değinerek kendi kök salmış görüşlerinin tersini ifade edebilecek herhangi bir girişimi de yine yoruma başvurarak bertaraf eder. Bayan Fergusson'un yaptığı şey papazın temelde yapmaya çalıştığıyla aynı şeydir: Papaz çıkarları uğruna Fergusson ise -tarihsel anlatılarda olduğu gibi- inançlarını kaygan zeminlerden ve tekinsiz alanlardan kurtarmak adına yorum gücüne başvurur. Bayan Fergusson'un istemeyerek de olsa kabul ettiği ve yukarıda da atıfta bulunulan her şeyin iki açıklaması olduğu yönündeki itirafı bu nedenle eksiktir: Herhangi bir şeyin kişinin kendini konumlandığı zemine, zamana ve yorumlamasına göre çok (ve) farklı açıklaması olabilmektedir ve açıklamaların geçerliliğine fazlaca alt bileşeni olan ve sürekli değişen hâkim söylem(ler) karar vermektedir.

Bayan Fergusson ve Bayan Logan dağa tırmanmadan önceki son uğrak yerleri olan Aziz Yakub Manastırı'na uğrarlar. İkili burada şahit oldukları Bayan Logan'a hayran olunacak mütevazilik ve doğayla ve doğal olanla uyumlu bir yaşayış olarak gözükürken Bayan Fergusson için iğrençlik ve kurnazca bir dalkavukluktur. Özellikle manastırın keşişinin, Nuh'un üzümünden mayaladığı içkiyi konuklarına sunması Bayan Fergusson'un infialine yol açar. Bayan Logan'ı yanına alıp manastırı öfkeyle terk eden Bayan Fergusson, köydeki tanıştıkları ilk kişinin evinde konakladıkları sırada Bayan Logan'ın anlayışının çok uzağında olarak olan biteni "Dine bir küfür. Nuh'un dağında. Adam bir çiftçi gibi yaşıyor. Kadınları yanında kalmaya devam ediyor. Nuh Hazretleri'nin üzümünü mayalandırıyor. Bu, dine bir küfür" (Barnes, 2019: 165) ifadeleriyle *yorumlar*. İki arkadaşın olaylara bakışındaki karşıt ikilikler aralıksız olarak çatışırken yaşananlara sözde anlamını verecek, alternatif anlayışların *yazımına* izin vermeyecek mühür niteliğindeki son sözler çoğu kez olduğu gibi bu sefer de Bayan Fergusson'a kalır.

İkili, yanlarına aldıkları yöredeki bir rehberle birlikte 20 Haziran 1840 tarihinde hac benzeri keşif gezilerinin amacı olan Ağrı Dağı'na tırmanmaya başlarlar. Kendisiyle çelişkisi anlatı boyunca aralıksız devam eden ve kendi bakış açısına cömertçe otorite konumu 'bahşeden' Bayan Fergusson; yalnızca babasının, arkadaşının ve yöredeki insanların düşüncelerini kendi fikirlerine koşut olarak 'doğrultmaya' dolayısıyla da onlarla çelişmeye devam etmez aynı zamanda doğaya/doğal olana karşı da kendi inanışlarını üstün hale getirmeyi de dener: "İtiraf etmeliyim ki dağın yamaçlarını aptalcasına, bir çeşit hayvanat bahçesi gibi hayal etmişim. Oysa hayvanlara gidip çoğalmaları söylenmişti. Emre itaat etmemiş olmalılar." (Barnes, 2019: 166) "Tarihsel" ve dini inanışlarla yoğrulan kanaatlerini belgelendirmek ve kanıtlamak kaygısında olan Bayan Fergusson, keşif gezisi boyunca çözülmeye yüz tutan bu kanaatleri nedeniyle zaman zaman dışa vurduğu öfkesi ve hiçbir zaman itiraf edemeyip, klasik psikolojideki Freudçu kişisel savunma mekanizmalarından mantığa bürüme/rasyonelleştirme vasıtasıyla üstünü örtmeye çalıştığı hayal kırıklıkları arasında mekik dokur. Bayan Fergusson'un öfkesi ve düş kırıklığı kişilerden ziyade çoğunluğunu kayıtlardan, kitaplardan yani steril biçimde edindiği kanaatlerinin gerçekler karşısında dağılıp çözülmelerinden kaynaklanır çünkü doğa her fırsatta insan yorumuna (dolayısıyla da bu yorumların görünür ve sürekli hale getirildiği yazımlara) direnir.

Yolculuğu esnasında deneyimlediği kendi kişisel tarihi her fırsatta Bayan Fergusson'un yazı düzleminde edindiklerini büyük oranda yadsır. Bayan Fergusson'un yazılı kayıtlardan, belgelerden ve kitaplardan edindiklerinin hayat deneyimiyle örtüşmemesi kendisini tekrar tekrar babasına yönlendirerek Albay Fergusson'un -sesinin olmasa da- görüşlerinin anlatıda yankılanmasına neden olur. Dini metinler ve kilisenin baskısıyla onları destekleyen tarihsel ve 'bilimsel' anlatıların aksine rastlantısallığa ve evrimsel gelişime inanan Albay Fergusson, insan davranışlarının böcekler gibi olduğunu, bir böceğin bir kutuya kapatılıp dışarıdan bu kutuya vurulduğunda böceğin de bunun bir evlilik önerisi olduğunu düşünerek kendisi de içeriden kutuya vurduğunu söyler. Babasıyla zıt yönlere giden Bayan Fergusson'un inançları; yolculuğu esnasında kendilerine yaklaşan kimselerin de Bayan Fergusson'u babasının fikirlerini yankılayan tarzda insanların aslında böcekler gibi davrandığı argümanına yaklaşıtır.

Bayan Logan'a göre, Bayan Fergusson "Babasının ruhuna şefaathet için bunca uzun mesafeyi kat ettikten sonra şimdi sürekli olarak onun gölgesiyle tartışıyor gibi" (Barnes, 2019: 167) dir. Dağa tırmanmaya devam eden Bayan Fergusson, yolculuğunun amacını değiştirmiş ve unutmışa benzer bir görüntü sunar: Unutmışa benzer bir görüntü sunar çünkü Bayan Logan'ın gözlemleriyle "Nuh'un dağın tepesinde hacıyken fanatiğe dönüşmüştür," (Barnes, 2019: 169) ve amacını değiştirmiş gözükmüyor çünkü Bayan Fergusson artık kendi hikayesi, ya da kendi kişisel, dini ve tarihsel anlatısını kanıtlama peşine düşer. Yine yolculuk arkadaşı Bayan Logan'ın gözlemiyle "amaç, Albay Fergusson'un ruhu için şefaathet dilemekti. Ancak o ana değin [ve ondan sonra da] hiç dua etmemişlerdi; Amanda Fergusson hala babasıyla tartışıyor gibiydi [...]" (Barnes, 2019: 171) Bayan Fergusson, babasına ve arkadaşına karşı (ve geniş bir okumayla yöredeki insanlara ve hatta doğaya karşı da) onlarınkini de silikleştirip kendi söylemini onlarınkinin üstüne yazmaya çabaladığı girişiminde unutmama ve amacını değiştirme olguları birbirlerini dışlamaktan ziyade birbirlerini içerirler ve iki argüman da bu bağlamda geçerlilik kazanır. Tarihsel metinler de sundukları anlatılarda ya değişen güç ilişkilerinin sonucunda farklılaşan amaçlara yönelerek belli sonuçlara 'ulaşır'lar ya da kimi tarihsel kayıtları seçip eleyerek geriye kalan kayıtları ve anlatıları 'unutma' yoluna giderler. Gerek kurgusal düzlemdeki Bayan Fergusson'un durumu gerekse tarihyazımının kurguya bükülen 'bilimsellik' girişimi birbirlerine koşutluk arz eder; her iki durumda da kayıt altına alınan, yeniden yazılan ve güvenilirlik kazandırılmaya çalışılan kurgusal yapılar mevcuttur. İki kurgudaki fark ise Bayan Fergusson'un girişimi huzura ereceğini düşündüğü kişisel bir yazım kurgulamakken tarihyazımı daha çok toplumsal olana/alana hizmet etmeye yönelik yatıştırıcı bir görev üstlenir.

Gereğesi her ne olursa olsun Bayan Fergusson'un girişiminin, kendisine bakan yönüyle katettiği mesafe ya kendisinde var olan sağlıklı düşünce yapısının dışavurumuna neden olmuştur ya da kendisinde hastalıklı bir zihin yapısı oluşturmuştur. Bayan Fergusson, Bayan Logan ve rehberleri, Aziz Yakub Manastırı'nı geride bırakıp bir süre dağa tırmandıktan sonra civarda büyük bir deprem yaşanır. Üstkurgusal tarih yazımı örnekleri veren Julian Barnes; *10 ½ Bölümde Dünya Tarihi* romanının bu bölümünde, tıpkı Ağrı Dağı'na ilk kez tırmanan gezgin Alman bilim adamı Friedrich Parrot, günümüz Türkiye'sinin Iğdır ilinde yer alan ve hikâyede *Arghuri (Ahura)* köyü olarak geçen yer, yine aynı yerdeki Aziz Yakub Manastırı gibi bahisler, kurguyla iç içe olan kurgu dışı referanslar, tarihsel kaynaklarda da sunulan gerçeklerdir. Romanda bahsi geçen ve ekibin şahit olduğu deprem de Ağrı Dağı çevresinde 1840 yılında meydana gelen ve kurgusal olanla kurgu dışı olan öğelerin üstkurgusal tarih yazımı evreninde kaynaştığı 'gerçekler' arasında yer alır.

Yolculuk ekibinin şahit olduğu ve köyde kimsenin canlı kurtulamadığı depreme yönelik Bayan Fergusson'un dışı vurmaktan çekinmediği his, arkadaşı Bayan Logan'ı bile şaşırtan haz duygusu olur.

Bayan Fergusson, sağlıksız düşüncelerini; “[...] yüzünde yol arkadaşını şoke eden yapmacıklı bir haz ifadesi vardı. Bu cezanın başlarına geleceğini önceden bilmeliydiler [...] Nuh’un Gemisi’nin üstünde durduğu dağ. Burada küçük bir günah bile büyük günah sayılır [...] Bu dağın tanrısı bütün bir dünyadan sadece Nuh’u ve ailesini kurtarmış olan tanrıdır. Bunu unutmayın” (Barnes, 2019: 168, 169) tavrı ve sözleriyle aklar. Bayan Fergusson fark etmeksizin kendi kanaatlerinin başkaları üzerinde de geçerlilik kazandığını görmek adına Bayan Logan’ın da daha önce değindiği üzere hacıdan bir fanatiğe dönüşmüştür.

Kendi anlatısının üstünlüğüne inanan ve bu üstünlüğü ihlal edecek anlatıları ve bu anlatılardan doğacak eylemleri mahkûm edebilecek hatta lanetleyebilecek hale gelen Bayan Fergusson; Friedrich Nietzsche’nin, Hristiyanlık eleştirisinde kullandığı, aslı Fransızca *ressentiment* sözcüğüne dayanan ve bir başkasının zararından, kötü talihinden mutlu olmak anlamına gelen ve bünyesinde hınc, kıskançlık ve öfke duygularını barındıran *schadenfreude*⁸ kavramının esiri haline gelir. Tüm çabasına rağmen hayran olduğu Hristiyanlık büyük anlatısının ideallerinin herkes tarafından paylaşılması Bayan Fergusson’da hayal kırıklığından hınca dönüşmüş, öfke de Bayan Fergusson’a şahit olduğu doğal afeti Tanrı’nın gazabı olarak yorumlatmıştır. Tarihsel anlatılar da zaman zaman *schadenfreude*’nin kıyılarında dolaşarak tabiat olaylarında olmasa da geçmişteki güç ilişkilerinde yaşanan neden-sonuç bağlantılarını yerlerinden ederek, görmezden gelerek ve/veya seçme ve elemeye tabi tutarak *şimdinin* gereklerine uygun anlatılar kurarlar. Ancak, tıpkı Bayan Fergusson’un kendi anlatısında yenilgiye uğraması gibi hakikat de kurgusallaştırılan ‘gerçeğe’ hemen her seferde direnir.

Sonuç yerine

Dağdan inerken yaralanan Bayan Fergusson, geceyi ekibiyle dağda geçirdikten sonra kendisi dışındaki iki kişilik ekibinin yardım için dönemeseler de aşağıya inmelerini ister. Aziz Yakub Manastırı’nın ve çevresinin yıkıldığını gören fakat yöre halkının “[...] baştan çıkarılmalarının ve cezalandırılmalarının gerçek kaynağı olan [depremin] şu asmalara hiç hasar vermemiş olduğunu şaşkınlıkla gözlemlemekten” (Barnes, 2019: 172) kendini alamayan Bayan Logan’ın ifadelerinin ortaya koyduğu gerçek, doğanın da kurgusallaştırılmış olana direndiğini ve onu ters yüz ettiğini gösterir. Bu direnç ve yapısökümü ise bu çalışmada da görüldüğü üzere art alanı yeni tarihselcilik olan üstkurgusal tarihyazımını örnekleyen roman türündeki edebiyat yapıtlarıyla belirgin hale gelir.

Tarihsel metinler, ilintisi kopmuş olayları hikâyelendirirken olaylar ve kişiler arasındaki bağları yok sayabilir, zayıflatılabilir ya da düzleştirici bir etkiye tabi tutabilirler. Bu etki ise okuyanı olandan ziyade kurgulanana yönlendirirken tarihsel metinler hemen her zaman nesnellik gerekçesiyle bu etkileri yadsıma eğilimi gösterirler. Üstkurgusal tarih yazımını örnekleyen yapıtlar ise daha çok okur odaklı kuramlarınkine benzeyen bu *boş alan* (Şafak, 2014: 254) lara yönelerek tarih metninin/disiplininin çeşitli yöntemlerle doldurdukları alanları ve bu alanların uyuşmazlıklarının altını çizerler. Dahası üstkurgusal tarih yazımları bu alanları oldukları gibi boş bırakmayı da tercih edebilirler. Bayan Fergusson’un elde etmek istediğine ulaşabilmek (dağda tek başına bırakılmak ve kendi kanaatlerini doğrulayabilmek) için kasten mi kayıp düştüğü, Bayan Logan’ın yokluğunda rehberiyle mağarada neye karar verdikleri, Bayan Logan’ın zihnini bir bilmece gibi yıllarca meşgul edeceği (Barnes, 2019: 174) belirtilirken tarihsel anlatıların tersine 10 1/2 *Bölümde Dünya Tarihi* romanının bu bölümü hegemonik bir anlatı kurmaz ve ‘boş alan’lara saygı duyarak bizzat yapısökümcü okuması ve yüzeydeki

⁸ Kavram hakkında kapsamlı bilgi için bkz. Smith Tiffany Watt, *Schadenfreude: The Joy of Another’s Misfortune*, Little, Brown and Company, New York, 2018.

bilmece(leri) sayesinde (tekil ve hapsedici tarihsel anlatılardan çıkarak çok olanaklı edebiyat yapıtları vasıtasıyla) okuyucusuna çıkış yolları sunar.

Kaynakça

- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Çev. Caryl Emerson, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Barnes, J. (2019). *10 ½ Bölümde Dünya Tarihi*. Çev. Serdar Rifat Kırkoğlu, İstanbul: Ayrıntı.
- Derrida, J. (1967). *Of Grammatology*. Çev. Gayatri Chakravorty Spivak, Baltimore & London: Johns Hopkins University Press.
- Dollimore, J., Sinfield, A. (1994). *Political Shakespeare: Essays in Cultural Materialism*. Manchester: Manchester University Press.
- Erkan, M. (2010). Jeanette Winterson: Vişnenin Cinsiyeti 'Bir Postmodern Gerçeklik Yitimi Anlatısı', Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 14, Sayı: 2, 1-10.
- Foucault, M. (2002). *The Archeology of Knowledge*, Çev. A. M. Sheridan Smith, London: Routledge.
- Foucault, M. (2005). *The Order of Things: An Archeology of the Human Sciences*. London&New York: Routledge/Taylor&Francis.
- Geçikli, K. (2016). Edebiyatta Yeni Tarihselcilik, CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 40, Sayı: 1, 173-188.
- Greenblatt, S. (1980). *Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare*. Chicago: University of Chicago Press.
- Greenblatt, S. (1982). *The Power of Forms in the English Renaissance*. Norman: Pilgrim Books.
- Hawkes, T. (1996). *Alternative Shakespeares*. London: Routledge.
- Hutcheon, L. (2002). *The Politics of Postmodernism*. London: Routledge.
- Jenkins, K. (2203). *Rethinking History*. London: Routledge.
- Locke, R. (1989). Flood of Forms, New Republic, Cilt: 201, Sayı: 23, 40-43.
- Oppermann, S. (1998). Historicist Inquiry in The New Historicism and British Historiographic Metafiction, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 1, 39-52.
- Paglia, C. (1992). *Sex, Art and American Culture*. New York: Vintage Books.
- Sim, S. (2011). *The Routledge Companion to Postmodernism*. Oxon: Routledge.
- Smith, Tiffany W. (2018). *Schadenfreude: The Joy of Another's Misfortune*. New York: Little, Brown and Company.
- Şafak, Z. (2014). An Examination of the Judgment through the Reader-Response and Reception Theory, The Journal of International Social Research, Cilt: 7, Sayı: 33, 253-260.
- White, H. (1975), *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*. Baltimore&London: The John Hopkins University Press.
- White, H. (1978). *The Historical Text as Literary Artifact Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism*. Baltimore&London: The John Hopkins University Press.
- Wilson, R., Wilson D. (2013). *New Historicism and Renaissance Drama*. New York: Routledge.
- Winterson, J. (2000). *Vişnenin Cinsiyeti*. Çev. Pınar Kür, İstanbul: İletişim.

52. Ölü Ozanlar Derneği'nde yaratıcı öğretim metodolojisinin rolüNur ÜÇER¹Saman HASHEMPOUR²

APA: Üçer, N.; Hashemipour, S. (2021). *Ölü Ozanlar Derneği'nde yaratıcı öğretim metodolojisinin rolü. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 832-845. DOI: 10.29000/rumelide.897186.

Öz

Bir romanı filme uyarlarlarken, birçok farklılıklar ve benzerlikler bulunması doğaldır. Film ve edebiyat arasındaki ilişkiden dolayı, filmlere yansıyan edebî fikirler, duygular ve deneyimlerin ifade şekli her zaman çekici olmuştur. Filmlerin romana uyarlanması, filmin metinleştirilmesi olarak kabul edilir. *Ölü Ozanlar Derneği*, film ve roman olarak, bağlamların özel bir şekilde temsil ettiğinden dolayı klasik bir eser olarak kabul edilir. Bu çalışma, N. H. Kleinbaum'un romanı ile Peter Weir'in uyarlama filmi arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri alıntılar, olaylar ve motifler desteğiyle incelemektedir. Hikâye, hayatın her anında gizli arzularımızı gerçekleştirmemizi engelleyen bir korkuyu tanıtmaktadır. Geçmiş olayları hatırlatarak, hikâyenin öğretmen karakteri, Carpe Diem konsepti vasıtasıyla öğrencilerine hayat, kaybedilen zaman ve ileri zaman hakkında bakışlarını değiştirmelerini sağlar. Öğretmenin yaratıcı öğretim yöntemleri aracılığıyla, genç öğrencilerin şiir ve edebiyata olan ilgisinin arkasında düşünülmesi ve analiz edilmesi gereken derin kavramlar olduğu aşıkardır. Öğretmen, bilge sözler, fikirler ve büyük şairlerden alıntı yaparak, öğrencilerini motive etmeyi ve onlara izlemeleri gereken yolu hatırlatmaya çalışır; çünkü bu özverinin değerli bir mücadele olduğunu herkesten daha iyi bilir. Öğretmen, Shakespeare ve Walt Whitman'ın şiirleriyle hayat dersleri vermeye çalışırken, nihai evrime ulaşmak için her ikisine de ihtiyaç olduğunu farkındadır. Toplanılan *Ölü Ozanlar Derneği*nde—toplumun baskı ve beklentilerinin dışında—öğrencilerin edebiyata olan ilgileri ve yaratıcılıkları açığa çıkarılır.

Anahtar kelimeler: *Ölü Ozanlar Derneği*, romanlaştırma, öğretim yöntemleri, İngiliz Edebiyatı, carpe diem

The role of creative teaching methodology in *Dead Poets Society***Abstract**

The association between film and literature has always been attractive since literature expresses ideas, emotions, and experiences. While films' adaptation into novels—regarded as the film's textualization—and adopting a novel into a film, it is natural to find differences and similarities; they mutually influence one another. *Dead Poets Society*, as a film and as a novel, is considered classical in which the representation of the contexts is exclusive. This study examines the differences and the similarities between the novel by N. H. Kleinbaum and its adaptation film by Peter Weir in the realm of quotations, events, and motifs. The story demonstrates a fear that lurks in every moment of life and prevents us from achieving our desires. By recalling the elapsing, a

¹ Öğr. Gör., İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Hazırlık Okulu (İstanbul, Türkiye), nur.ucer@yeniyuzyl.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4372-7608 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.02.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897186]

² Doç. Dr., İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), saman.hashemipour@yeniyuzyl.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1756-3929

teacher transforms his students' perspective to life, the lost time, and the time ahead through the concept of Carpe Diem. There are deep concepts behind the adolescents' interest in poetry and literature in both works of art that need to be thought and analyzed via the teacher's creative teaching methods. Through wise words, ideas, and quotes from great poets, the teacher tries to motivate his students and remind them of the path they should take, although he knows that the result of this self-sacrifice and resistance against tradition is precious. He attempts to teach life lessons through Shakespearean and Walt Whitman's poetry, to impose that ultimate evolution requires masters of art and revolutionary thinkers in the history, Dead Poets Society is a place where out of the pressures and expectations of traditional society, students release their interest in literature and creativity to flourish.

Keywords: *Dead Poets Society*, novelization, teaching methods, English Literature, carpe diem

Introduction

This study formulates the film and the novel to examine the story from an educational and methodological perspective by focusing on the deepen understanding of education in a modern context. *Dead Poets Society* is an American film directed by Peter Weir and a screen script written by Tom Schulman and adapted to the novel by N. H. Kleinbaum. The film was released before the publication of the novel in 1989, and it was nominated for several Oscars; it won the best original screenplay included. The film received critics' praise, BAFTA Award for Best Film, César Award, David di Donatello Award for Best Foreign Film, and Academy Awards for Best Original Screenplay are included.

The novelization of *Dead Poets Society*

Novelization involves adapting a film into a novel in which the film's message is transferred—even if the writer may omit or add some parts of the film. It may be hard for the writer to reflect the message from a popular classic film and make sure that it stays close to the film. In this sense, some parts' add or omission may serve as a unique tool for the writer (Snyder, Appendix A6). When the writer and the screenwriter have different aims, the writer may add various parts to reflect a new perspective and offers a profound meaning to the reader. Through reading a novel, the reader may have the opportunity to reanimate the scenes and visualize them vividly by assigning imagination to be linked to the story. Furthermore, the novel version explains the facts in a more detailed and descriptive way—not through images, but with words. White narrates Keating, “words and ideas can change the world,” and we know he is right “because he is setting people's souls on fire.” Peter Weir's *Dead Poets Society*, as a film and N.H. Kleinbaum's adapted novel both share a similar message, using different styles to convey their preferred aim. The implicit messages in both versions consist of the essential elements of education and moral values.

Dead Poets Society takes place in an elite private school—for male students—in Vermont in 1959. The novel and the film are set in the Welton Academy, when American Society experienced radical changes. 1959 is a critical year since the 1950s were known as the years of tradition and conformity, and during the 1960s, the society experienced civil rights, injustice, and a revolution in education. Thus, 1959 is a year with shreds of evidence that their school, which symbolizes the society, has not progressed to the secular future. The story's primary stress is put on education, identity, and rebellion against conformity and tradition of Welton Academy resulted in Neil Perry's suicide and Mr. Keating's

firing from the school. The film that discusses the conflict between conformity and freedom of choice (Cross, 1995, p.84) starts with a camera shot of neatly looking young boys dressed in suits and ties. The suits reflect the school's adherence to the rules, and the story starts with the description of a long-shot of the boarding school's opening ceremony.

At the beginning of the academic year, three hundred boys and their parents are gathered together in the school's chapel. Young boys are followed by the teenage boys who are holding banners. Although the banners' colors are not described in the book, in the film, the banners are in yellow, red, and black and reflect 'Tradition,' 'Honor,' 'Discipline,' and 'Excellence' (Kleinbaum, 1989, p.9). They are the images of conformity, formality, and tradition that refer to Welton's values, rules, order, and obedience—reflecting limits and pressures on the students. Following the students, an older man holds a candle and gives it to a young boy. It represents the transferred tradition and knowledge from one generation to another. Headmaster Mr. Nolan starts his speech by praising the school, the past graduates, and represents Welton Academy as the best preparatory school for the College in the United States. Four students define the school's four principles; for example, Richard Cameron carries 'Tradition,' who adheres to Welton Academy's rules obediently, whereas Neli holds 'Excellence,' something expected from his father. Representing these words monotonously shows students seem passive and do not question the order. Mr. Nolan introduces a new English teacher, Mr. Keating. Despite the elderly looking teachers, he looks young and provides the students of the school with new methodologies and perspectives.

The story appeals to the learner-centered education, and the plot is centered around the students from upper-class families; Neil Perry, Todd Anderson, Charlie Dalton, Knox Overstreet, Richard Cameron, and their inspirational English Literature teacher, Mr. Keating. Todd is expecting to succeed academically as his brother, Nolan. In a scene, when the parents leave the ceremony, the boys are gathered in Neil's and Todd's room—as roommates—while Todd feels anxious due to the parents' high expectations. Neil, a kind and hardworking student, introduces his friends; Charlie Dalton, a rebellious student who loves breaking the rules; and Richard Cameron, not a favored boy because of his conformist attitudes. Knox, Charlie, Meeks, and Neil study together, and their conversations are based on academic subjects, which indicates that their friendship is only grounded on academic skills. The students' attitudes are supportive when Neil and Meeks encourage shy and nervous Todd.

Neil's father expects him to do some extra activities since he is considered a potential physician at Harvard University. He controls his son by prioritizing his academic success, and Neil passively accepts his father's demands. He is frightened of his father, and it finally results in Neil's death. Starting from the first day of school, the students conduct a stressful education at Welton while the teachers' attitudes towards the students are rigid, controlling, and threatening. The teachers' role is well portrayed in both works of art. Through formative and conservative teaching, Latin teacher follows the Grammar-Translation method, a teacher-centered method. In against, the English teacher, Mr. Keating, enters the class without a jacket, while whistling to make a positive impression on the students, where he asks students to follow him by whistling to the Honour Room. It is an unusual start at Welton Academy and the crucial part of the story (Kleinbaum, 1989, p. 23). Keating makes a good start by explaining his point of view, "Carpe Diem" (Kleinbaum, 1989, p. 24), which means "Seize the day" in Latin through a poem by Horatius (Horace, 1995, I, 11).

With the help of the Literature, Mr. Keating tries to raise awareness of the students. In this sense, he utilizes poetry to inspire students to make use of life and pursue their dreams. This is the significant

impact of the students' lives to generate transformation in their lives. In the school, the students are expected to observe the photos of the previously graduated students. Once they look at the photos, Mr. Keating reminds them of life's value and humans' fatal destiny. Here, Mr. Keating asks the boys to call him "O Captain! My Captain!" (Kleinbaum, 1979, p.39), a quote by Walt Whitman due to Abraham Lincoln's assassination—who lost his life in a battle. At the end of the film and the novel, Mr. Keating loses his job as a teacher, which is the expected outcome of an Abraham Lincoln (1809-1865) like character. When the first lesson of the semester is ended, the boys discuss their extraordinary English teacher, who, instead of following the rules and the strict curriculum, integrates new methods into his teaching and directs them to critical thinking and questioning life. Dettmar (2014) says Dead Poets Society "might well be the most enduring and beloved picture ever made about teaching the humanities."

Keating is a troublemaker who strays too far from Welton's acceptable teaching policies. He is not there, he is informed, to teach the boys how to think for themselves. He is not to encourage them to question authority. He is not, in other words, to rock the boat. But the boat gets rocked nonetheless and, though not directly by his doing, Keating is made the scapegoat. (New York Daily News, 2018)

Knox Overstreet, a Welton Academy student, is invited to a dinner at a family friends' house, the Danbury's. He meets Chris, with his beloved—the Danbury's son—Chet. In contrast to the film, the novel does not reflect Chris's love as profound as the book, but he loves Chris in a platonic way that may turn into his "Carpe Diem." In an essential scene in the book, Todd is studying and writes "Seize the day" in his notebook, and then tears the page. It may be due to his shyness, his hesitations, or his fears. It is clear that Mr. Keating's "Carpe Diem" has lit his interest. In another lesson, Neil reads the introduction part of the book, entitled *Understanding Poetry* (Brooks & Warren, 1960), which analyzes poetry mathematically and graphically, different from Mr. Keating's approach to literature by asserting, "One reads poetry because he is a member of the human race. Moreover, the human race is filled with passion. Medicine, law, business, engineering are necessary to sustain life. However, poetry, beauty, romance, love, these are what we stay alive for" (p.36). It clearly implies the Academy's view of poetry by denying the poetry as 'the music of the poetry'—only mentioned in the film—that makes us humans in a sense. This situation portrays the limited attitude of the Academy towards education, and somehow, life. Keating finds poetry a 'war' that students struggle to find meaning without any boundaries. (Agustino, 2017, p.49)

There is a struggle to show that poem is not be drawn and limited to graphics and mathematics, while poetry and literature are universal. Mr. Keating wants the students to tear the introduction part of the book. However, the Latin teacher, Mr. McAllister, passes through the reason students are tearing the books—which he criticizes instinctively. Mr. Keating continues his lesson by discussing Romanticism and quoting Walt Whitman, who "contribute a verse to the play of life" (Kleinbaum, 1979, p. 36). He gives the students an assignment to compose their poems; "Keating's unorthodox methods include teaching while standing on the desks and outside" until they write their "own poems." (Guerra, 2019) He urges the students to be individuals and think freely by making them consider their contribution to life. During lunch, the Latin teacher, Mr. McAllister, and also Mr. Keating have a conversation on their lesson; however, Mr. McAllister finds this attempt misguided. Mr. McAllister represents Welton Academy's approach to education and supports traditional thought, while Mr. Keating seeks to make the students be free thinkers. It is evident in Mr. McAllister's words, "When they realize they are not Rambrands or Shakespeares or Mozarts, they will hate you for it," adding, "show me the heart unfettered by foolish dreams and I'll show you a happy man." Mr. Keating replies, "But only in their

dreams men can be truly free. ‘t was always thus, and always thus will be’. This film quotation indicates how his alienation from society has emerged. Sackstein (2018) says Keating

never takes his power for granted but never uses it to exert pressure on the students. Instead, he challenges them to think for themselves, often pushing them outside of the box and encourages them to take risks. Understanding the kind of students these boys are and the pressure put on them from their own outside forces, he eagerly does things differently and because he treats each boy with respect, they, in turn, do the same even though they don’t get what he is doing at first.

In the novel, during lunch, Mr. Nolan asks their students’ opinions about Mr. Keating, their new English teacher, whom they love a lot. (Kleinbaum, 1979, p.38). On the same day, Neil finds an old yearbook belonging to the year Mr. Keating was graduated. At that time, Keating has been a member of a club called “Dead Poets Society.” When Neil and friends search about the Dead Poets Society, Keating explains how the members have met in a cave, read poetry, and talked about literature. Neil finds Keating’s old Poetry Anthology entitled “Dead Poets” and convinces his friends to reanimate the Dead Poets Society to go to the cave, where through reading the anthology, they would be affected by the beauty of the poems. *Dead Poets Society* suggests that with the support of poetry, the people can free themselves from the oppression and social sanctions that society imposes. Although the poets are dead, their thought helps to save society. Neil persuades Todd to attend the meeting in the cave, and although he is shy, in the end, he agrees to join the meeting. Eventually, the students end up going to the meeting and enjoy reading the poetry. For them, Dead Poets Society is forbidden; it is a portrayal of breaking the rules by leading them to self-expression. When they leave the cave and turn back to the school, they leave their dreams and return to reality, where their virtual world is alienated from Romanticism.

In Mr. Keating’s class, he reads Shakespearean texts by acting the famous scenes. This methodology allows the students to integrate the literature within a theatrical approach. This communicative approach, in which the teacher is the facilitator, helps the students to be active language users through role-playing in drama. Then, he stands on his desk and tells the students how they can evaluate everything from a different perspective—even in hard times. He implies how they should find their inner voice to make a breakthrough in life. The boys stand on their desks, and he asks students to compose a poem as an assignment. While leaving the class, he says to Todd, “And do not think I do not know this assignment scares you to death, Mr. Anderson.” (Kleinbaum, 1979, p.50) In the rest of the film, Knox is seen biking to Chris’s school, passing through the hills, while the scenes on the panorama and the birds flying imply the impression of freedom for him. In the next session, Knox reads his poem, which is dedicated to Chris. His poem is simple, and Keating explains that simplicity can be excellent as long as it does not become ordinary. When it is Todd’s turn, he says he feels uncomfortable due to his timidity, fears, and oppressed personality. Mr. Keating encourages Todd with Whitman’s phrase, “I sound my barbaric YAWP over the rooftops of the world” (Kleinbaum, 1979, p.59) and requests him to shout his YAWP, and Todd shouts as requested. Keating makes him imagine and produce his poem. This is the most unforgettable scene in the film. With the motivation of Mr. Keating, not only Todd expresses himself freely, but also Todd’s potential is brought out. (Kleinbaum, 1979, p. 61)

Mr. Keating appears to assume a teacher’s role as a counselor, facilitator, and a real teacher who brings out the student’s real ability. It turns out to be a turning point in Todd’s life. In the final scene, Todd is the first to stand on his desk and rebel against the conformity imposed on them. Keating’s famous quotation “Carpe Diem” also inspires Neil with his desire to act in the play roled by students. In

Shakespeare's *A Midsummer Night's Dream*, he gets the lead role. Although Neil's father is against his acting, he writes a letter of permission, impersonating his father. Neil's father's oppression provokes Neil—a trustworthy boy—to lie. This is his alienation from the self and contrasts with everything is expected of him. It proves his rebellion, objection, desire for freedom, and self-discovery for the young boys. Keating takes the boys to the athletic field, distributes pieces of verses, and the boys line up, read those lines, kick a ball, and turn to the other. One day, right after Neil turns from the rehearsal back to the school, he finds Todd sitting by himself and holding a box. Todd is worried that his parents do not like him because they sent him a desk set for his birthday as the previous year. He feels his parents find his elder brother more hardworking than Todd. Neil more or less shares the same problems with Todd. Although Todd's family's family relationships are considered more detailed (p. 65) in the novel, Todd remembers his childhood and materialistic view of his father, which affects him.

In the novel, Mr. Keating leaves a note to his students to meet him in the courtyard; however, Mr. Keating does not leave a note in the film, but the students march to meet him. Leaving a note is not a standard communication method for the Academy students, and Keating strives to adjust his behavior based on the students' age. The exercises continue, and everyone begins walking in harmonized rhythms. The method Keating implements in this scene is Total Physical Response (TPR). These physical activities enable students to see the world differently and not obey whatever is ordered. Keating blends literature in his teaching methods and quotes lines from Robert Frost's poem entitled 'The Road Not Taken' by stating, "Two roads diverged in a wood, and I, I took the one less traveled by, and that has made all the difference." Meanwhile, Mr. Nolan observes students, and Mr. Keating reads a poem that emphasizes people should be original and brave in their thoughts. Later, Charlie Dalton writes an article as an assignment, titled Dead Poets Society, about why Welton Academy should accept female students. Neil is annoyed by this idea since Charles has not asked their idea about this point that may put them at risk. Charlie admits he has written the article, and Mr. Nolan punishes him by beating him, which manifests the school's rigidity and management's adherence to the rules.

Mr. Perry, Neil's father, realizes that Neil has lied to him when he is going to act in the play, *A Midsummer Night's Dream*. He forces Neil not to perform in the play, and Neil reluctantly obeys his father's request. However, he desperately goes to Mr. Keating for his advice who suggests him express his passion for acting. Neil is not brave enough to talk to his father and prefers to tell a lie to Mr. Keating by informing him that his father has permitted him to take a role in the play. Although Mr. Keating does not believe in Neil's words, he is aware of how the young man is victimized under the social transaction. In the novel, when Neil is rejected for acting by his father, Charlie suggests Neil ask Mr. Keating's idea about the problem. The students enter Mr. Keating's room—when he is not in his room—and find a letter he wrote to his girlfriend. Suddenly, Keating enters in the novel. However, only Neil visits Keating's room in the film, and Keating welcomes him when Neil visits Keating personally (Kleinbaum, 1979, p. 91).

In the novel, Mr. Keating's roles as a mentor, guide, and counselor occur in learner-based teaching methods such as Desuggestopedia and Communicative Language Teaching. Keating urges Neil to talk to his father to prove his passion; "Stay true to yourself" (Kleinbaum, 1979, p.93) in his advice. Behind telling lies, Neil fears to face his father—which manifests his alienation to himself. In a way, Keating inspires Neil to be frank and honest with his father, but Neil is not paying attention to Keating's advice, and it causes him to commit suicide. Keating provides the students to pursue their dreams and to be free thinkers. All the Dead Poets Society members and the teachers audit Neil's performance when he feels frightened, but Mr. Perry asks him to continue to act. After the show, Neil's father takes him

home and asks him to attend a rigorous military academy and then study at Harvard University to become a doctor. In the film—not in the novel—Neil wears a crown of flowers on his head during his performance as Puck from *A Midsummer Night's Dream*, and before the suicide, he puts on his crown again, which symbolizes the crown of Jesus. He is sacrificed to act like a rebellious against conformity; a means of self-expression and a symbol of freedom. For the first time, he does not obey his father's rules, does not consent his father to manage his life, and he becomes 'True to himself.'

Meanwhile, after Neil's performance, Keating and the other boys go to the novel's cave. In the film, Keating does not attend any meetings, but in the novel, he attends a meeting for the first time and leads the meeting (Kleinbaum, 1979, p.107). The novel makes a difference in the interaction of Mr. Keating with his students. Neil feels so upset and makes suicide with his father's gun. Different from the novel, in the film, after Todd learns Neil's suicide, he walks on the snow and screams as Keating taught to express his feelings. His screaming on the snow illustrates the emergence of his transformation and Neil's evil destiny prevailing over his dreams. Besides, Todd implies that Mr. Perry has killed Neil; otherwise, Neil would not commit suicide. Todd is the only person who blames Mr. Perry for Neil's death. After Neil's suicide, upon Mr. Perry's request, there is an investigation and Cameron confesses everything about Dead Poets Society. Cameron portrays an image of a victim who betrays society and breaks the trust among friends. Nolan blames Keating for Neil's suicide with his unusual methods. It proves that the students are not considered as individuals, which is appreciated by neither the school nor the parents. Nolan seeks to cover up the scandal and suppress the students' sorrows to keep the school's good reputation. It is evident that Neil is the protagonist of the film, and in the novel, Todd is the protagonist. In the film, the focus is on Neil, his passion for acting, and his rebellion against his father and social order. His familiar background and actions are much more depicted than in the novel; in the film, Todd's transformation is reflected clearly. On the other hand, in the novel, Todd's feelings, family background, and interactions with Mr. Keating and his friends are revealed in detail. Similarly, both in the film and in the novel, Todd ends up with self-expression and self-confidence by taking responsibility for his life.

The students are called to Mr. Nolan's office and obliged to sign a document against Keating for accusing him of his extraordinary methods that caused Neil to commit suicide. Most of the Dead Poets Society members sign the document, but Todd refuses to do so. The students are repressed, threatened, and victimized due to the transaction. In the film, Todd signs the document, but he rejects signing in the book since the writer reflects him as the protagonist. He learns to be "True to himself." Although Todd struggles with the conflict humans suffer, he does not prefer to be victimized and imposed by the system; instead, Todd frees himself from the manipulation and stands for his right beliefs. Therefore, he becomes the protagonist of the novel, while Neil is the film protagonist—due to his suicide. Finally, Keating is fired from Welton Academy and prohibited from teaching again. The film's final scene and the novel's final part are significantly the most compelling scenes. In another scene, the students are in English lessons by their new English teacher, the headmaster, Mr. Nolan. The students are asked to read the introduction part. Cameron, the spoilsport who ruins the friendship and Dead Poets Society, admits that Mr. Keating has had them tear that part. In the middle of the lesson, Keating comes in to pick up his personal stuff. At this part, unlike the film, while Keating gathers his stuff, Todd runs up to him, explaining that Nolan has forced the students to sign the document. Keating smiles, showing that he understands. In contrast, in the film, Todd conveys his loyalty to Mr. Keating with his sorrowful glance and mimics on the face. The film formulates his loyalty through visualization, whereas the novel expresses his sorrow through words.

Todd stands on his desk in the same way Keating previously did in his lesson, and the other students join him in a supportive mood. They stand on their desks, embrace Keating as their leader, and say, 'O Captain! My Captain!'. This quotation, written by Walt Whitman, draws a parallel between Abraham Lincoln's death and Keating's being fired. With the help of standing on his desk and calling Keating 'Captain!', Todd shows his non-conformist attitude. It is tangible that Mr. Keating has achieved his aim to teach students to think independently and be enthusiastic about life. Although conformity dominated the students, self-expression, and dignity prevail. Throughout the film and the novel, there are some critical concepts, and the most significant concept is 'Carpe Diem.' It has become a classic and famous quote after the film was released that it means 'Seize the day' in Latin—taken from a poem published in *Odes* by Latin poet Horace. On the first day of school, Mr. Keating represents a philosophy of life to motivate students to make a difference in their lives. It is imperative to understand the word's interpretation as seizing the day, reflecting the moment and the action at that time, and enjoying living that moment. Mr. Keating emphasizes the temporariness of life with these words, "We are food for worms" (Kleinbaum, 1979, p. 25), so the students and all humans need to be creative and original in their lives. Carpe Diem's philosophy is reflected in different ways; Neil Perry, one of the most hardworking students in the Academy, victimized by the social order, who obeys his father's rules. By being motivated by Carpe Diem, Neil desires to act in the play, but this passion leads him to commit suicide. He finds his freedom in death, and his death gives life to the other students.

At the beginning of the story, Todd seems to be shy and introverted, and with the support of Mr. Keating, he succeeds in finding his way. When Mr. Keating requests him to express himself and starts to compose his poem. One significant scene that demonstrates the emotional connection between the characters is the final scene. Todd is the first to stand on the desk, which symbolizes Keating's loyalty, being true to himself, showing his transformation, and discovering his own identity. Different from the film, Todd is the only person to refuse to sign the document against Keating. Todd's transformation is demonstrated in the novel perfectly. Knox also experiences 'Carpe Diem' by calling Chris and expressing his feelings while Charlie is engaged in 'Seize the day' by possessing an active role in Dead Poets Society, publishing an article on the school magazine satirizing Nolan. He cannot control his actions, but he shows his loyalty towards Mr. Keating and his friends. Although Nolan beats Knox, he does not expose his friends' names. Carpe Diem provides the students with the individualism and freedom they have lost since childhood because of their parents' limitations and rules. Jaranović, J. (2013) mentions Keating shows "the vast space of personal freedom," "the uniqueness" and "value of each individual" to his students and prepares them to struggle with "the surrounding system" (p.83).

Taking conformity into consideration, it is a central theme both in the novel and in the film. Welton Academy and its approach to education set an excellent example for conformity. The four principles—tradition, honor, discipline, and excellence—explain the school's educational approach, and the students are supposed to follow the rules, succeed in school as well as in life, find a highly paid job, and manage an ordinary life. Neil and other students' destiny has already been organized. Mr. Perry, Neil's father, exemplifies conformity while he forces his son to obey his desires to become a doctor. Mr. Perry, the victim of his own strict rules, does not care about his son's desires. Eventually, it brings misery rather than happiness to his son. Todd's parents also manifest a conformist attitude towards their son. Todd is expected to be as successful as his elder brother. When they talk to Neil on his birthday, Todd admits that his parents do not like him since they bought him the same birthday present for the second time.

Cameron shows conformist characteristics as well in the plot when in the beginning, he carries the pillar of 'Tradition.' Once the Dead Poets Society is founded, Cameron does not want to join the community. He is the first to confess about Dead Poets Society to Mr. Nolan; he betrays his friends, society, and Mr. Keating, only not to be expelled from the school, and eventually, he becomes alienated by himself. Mr. Nolan is the most appropriate example of conformity, adhering strictly to the rules and tradition. He prefers to stay in the comfort zone and refuses any change. His strictness and cruelty are evident when he learns about Dead Poets Society; he beats Charles wildly in his room and accuses Keating of Neil's suicide. He finds the students as objects, not individuals, to be respected. Accordingly, in the novel and the film, the rebellion against conformity causes Neil Perry's suicide when the authority starts to search for true identity and individualism.

Educational attitudes in *Dead Poets Society*

The most central theme in *Dead Poets Society* is education. Our time is known as the modern time generating eclectic and communicative approaches when conventional and non-conventional methods are blended and utilized. The conventional methods involve formal education, whereas non-conventional teaching methods embrace the teacher as a facilitator, mentor, counselor, and active figure taking part in the class. *Dead Poets Society* exemplifies the blending of conventional and non-conventional methods. Mr. Keating seeks to raise the students' awareness of life and English Literature through non-conventional methods. In Welton Academy, the students are to obey the rules that the authorities impose on them, memorize the lessons, and not question anything. The teachers play an active role, whereas the students who play a passive role are expected to work hard, go to prestigious colleges, have good jobs, marry, and have children. With the introduction of Mr. Keating, the students learn to approach life from a different perspective. Keating's theatrical and extraordinary methods enable the students to create, think freely, and produce. Mr. Keating utilizes quotations from literature and poetry to teach the values of expression, humanity, and freedom. He strives to offer students the opportunity to discover their own identity, takes responsibility in life, and create. While Welton Academy symbolizes conformity and tries to offer sameness, Mr. Keating seeks to bring out the difference and students' personal potential.

Mr. Keating is a revolutionary teacher who changes his thinking by allowing students to reflect their inner-selves. Keating teaches literature and poetry through gamification, physical activities, and also dramatization. He alludes mostly to nineteenth-century poet Walt Whitman, who symbolizes rebellion and freedom. Mr. Keating blends various methods to fulfill the students' needs. Each teaching approach possesses a different view of language and learning; through utilizing an eclectic method and integrating all the methods—depending on the purpose of the lesson and learners—Keating seeks to be an innovative teacher whom learner autonomy and learner-centered lessons are the core part of his teaching. The methods he implements and the interactions can be examined in the student-student, teacher-student, and teacher-administration level. In his first lesson, Keating enters the classroom without a jacket, whistling a joyous sound just to provide a positive impression on the students. He walks around the students, signals his interaction with the students, and adjusts himself to the students' level. Leaving the classroom, he asks the students to follow him, where they gather in a room filled with Welton graduates' photos. When the boys follow him, Keating asks the students to call him by name or as "O Captain! My Captain!". This is a quotation written for Abraham Lincoln by Walt Whitman. From the first moment on, he seeks to integrate English literature into their lives—indirectly their daily lives. Zabłocka (2016) says Keating

might wish to lead just the life he does: he says that he 'love[s] teaching and do[es] not want to be anywhere else.' Thus, he 'seized the day' to achieve what he did, and continues doing so, in his own understanding. On the other hand, one might argue that Keating does not practice what he preaches: that possibly he considers himself too old to 'gather his rosebuds' and spends his far-from-adventurous days on stirring young minds. (p.89)

Keating presents "Carpe Diem," a Latin phrase from a poem, meaning 'Seize the day.' He defines a philosophy of life, and he introduces the students to the literature and its profound meaning. He has them observe the pictures of previous graduates on the walls. Just as the course is finished, the boys discuss their English teacher, who has positively affected them. Keating's role is a guide, and accordingly, he tries to grade his level of language and attitudes. This time Keating asks Neil to read the introduction part of the textbook and evaluates the poem mathematically. Keating draws a graphic of what Neil reads, aiming to show the poem cannot be measured. Then, Keating instructs the students to tear the introduction part out of their books. At first, the boys hesitate; later, they start to tear and throw the papers in the trash bin. Latin Teacher Mr. McAllister is not satisfied with this method. Keating tells the boys, "You will learn to savour language and words because no matter what anybody tells you, words and ideas have the power to change the world" (Kleinbaum, 1979, p. 35). Discussing an integral part of any critical education, Keating feels students should understand "their position relative to vectors of power and privilege." (McLaren & Leonardo, 1998, p.128) Keating emphasizes they must learn to think when reading poetry, which concerns life. He makes the students explore art, poetry, and love for which the human race stays alive. Poetry and literature are not for mathematics; instead, they offer a metaphoric and literary approach.

In another English lesson, Keating helps the students expand their vocabulary by dramatizing some Shakespearean lines' quotations—through impersonating famous actors. With the help of dramatization and role-play, the students are able to internalize the literature profoundly. Keating stands on his desk and tells the boys that they should always see things differently. He calls them to stand on his desk one by one, telling them they should find their voices and their identity. He allows them to think differently through his lesson and requests them to compose a poem of their own and read it in front of the class as an assignment. The aim is to arouse the students' interest, embrace literature more and learn how to write a poem. Now, they get a general idea of literature and learn the rules of composing a poem. Thorough, he assumes the role of a facilitator and a guide. Knox reads a romantic poem in front of the class, dedicated to his love, Chris. When he finishes reading it, he seems to lose his enthusiasm, but Keating motivates him for his excellent effort. He asks Todd to read his poem, which Todd has not written. On the blackboard, Keating writes, "I sound my Barbaric Yawp over the rooftops of the world" (Kleinbaum, 1979, p. 59), asking Todd to shout out by giving his Yawp. After several tries, Todd shouts successfully. Keating asks him to produce his original poem and tells him not to forget this moment. Keating strives to bring out Todd's creative potential, and it becomes a turning point in Todd's character.

Keating takes the boys out to an athletic field with a bag of balls. He hands out pieces of paper with lines of poetry and some affirmations to the boys and has them line up, read the lines, after that kick a ball. Meanwhile, classical music is being played, which suggests the Suggestopedia method appeal to the students' psychology and physical activities, reminded them of Total Physical Response (TPR). In the Welton Academy courtyard, Keating and three boys march in a line and begin slapping within a rhythm, representing conformity and sameness. Then, he stops others and asks each of them to walk in their way. In this sense, he stops them from breaking the conformity rules and exploring their

identity through the methods of Total Physical Response (TPR) and Communicative Language Teaching.

Mr. Keating's teaching methodology

Regarding Mr. Keating's methodology, he implements innovative and communicative methods that seem extraordinary to conformist Welton Academy, reflecting the 1950s. As for Direct Method, Mr. Keating uses communication as a tool for interaction with the students. Culture is identified with daily life. The teacher directs, but the students are the partners who take control of their learning. The syllabus is based on the literature, given directly in the real context, and Keating teaches vocabulary through demonstration and role-play. The direct method has given rise to the Communicative Language Teaching Approach. From the Silent Way view, it is clear that Keating focuses on self-expression, and the students develop their criteria. Keating's inspiration for Todd exemplifies this methodology; Todd develops his inner criteria, which Mr. Keating tries to achieve. In this regard, Keating is the facilitator and the mentor because he guides the students to determine their needs and provide them with whatever they request. The students gain autonomy of the language and the literature, and during the *Dead Poets Society* sessions, the students develop positive feelings of cooperation while the learning environment, the cave, is relaxing for students.

Mr. Keating presents the language to the students as a culture's spirit, while their progress comes to prominence, and errors are considered natural. Keating also implements Desuggestopedia in his lessons. Everyday communication and language are the essential elements that are evident in the film and the novel. While motivating Todd, Mr. Keating brings out his mental powers by eliminating barriers. The teacher provides a relaxing and confident atmosphere through music. Once they all go to the athletic field and read the literary lines when kicking the balls, Keating plays classical music. He offers a sense of security through affirmations and literary verses, and consequently, Todd's psychological barriers are eliminated. Besides, Shakespeare's lines are performed through role-playing within the class performance. The students' errors are corrected softly by Keating. Community Language Learning takes part as the Students treat each other softly. To illustrate, although Todd is a new and shy student, other students welcome and embrace him. Here, Mr. Keating is seen as a counselor, and the students take more responsibility in their learning process. Neil's desire to act in the *Dead Poets Society* demonstrates the students' cooperative relationship. Keating understands the students utilize language for communication and aim to develop critical thinking while culture and literature are integrated with the language, and errors are corrected by modeling.

Regarding Total Physical Response, it is noticed that the physical activities are of great importance in Keating's lessons. In the lesson in the courtyard and the athletic field, Keating gives a lecture, and the students perform non-verbally and enjoy their learning process. From the perspective of Communicative Language Teaching, *Dead Poets Society* assumes many functions for the students. Through communication in a social context in the cave, the students can negotiate the meaning of literature and the language's use in a context. Keating is the facilitator, as is witnessed in Todd's self-expression, and at the time, he advises Neil to be honest and self-sufficient. The teacher promotes the importance of communication among students, and through role-play, language appears to be functional while literature and culture are integrated into the students' lives. The students gather in U Shape, and the teacher prefers to convey his most powerful messages by making them interact with each other. Regarding Keating's Content-Based Instruction method, the students are provided with a subject to communicative, discuss, and write. Every assignment Keating offers has a purpose. For

instance, when the students tear out the introduction part of the textbook, Keating aims to direct them to critical thinking. Besides, the students discuss poetry and play music when they meet in the cave. The process is more critical in Task-Based Instruction. Once Keating inspires the boys to reanimate the Dead Poets Society, the students perform their roles; Neil attends Shakespeare's *A Midsummer Night's Dream* play, and students are asked to compose a poem.

Referring to Participatory Approach, Keating helps the students comprehend the literature in social, historical, and cultural contexts. It affects their lives and enables them to control their lives. Keating uses "influence strategies, such as appealing to resisting, bargaining, or using reciprocity to influence students." (Serey, 1992, p. 377) Keating leads a meeting in the cave, and the boys learn to see themselves as a social being with a personal identity. With personal development support, the students define their needs and improve their learnings effectively. Learner autonomy is much more emphasized; through Cooperative Learning, the meetings of poetry and literature enable students to learn from each other and improve their skills. Keating teaches language for both academic and social purposes; Todd cannot talk in front of other students due to his shyness; but, he reads poems in the class and the cave. Keating organizes the activities directly or indirectly, and the students study together cooperatively. Besides, there is no leader in the groups; so that the students can explore themselves in a festive atmosphere. Students find themselves as community members, society in the title, and appreciate a group member's sense. (Muro, 2018, p.215)

The students benefit from gamification and presentations during their learning process. Physical activities, singing, listening to classical music, projects, group solving activities, composing poems, debates, and storytelling appeals to their logical, visual, audial, kinaesthetic, interpersonal, intrapersonal, and linguistic intelligence. The interactions also play an essential role in terms of education in *Dead Poets Society*. In terms of education, the interactions between teachers and students, students and students, and teachers and administration will be analyzed. Mr. Keating and the students, Mr. Keating, differs from the elderly and conservative teachers at Welton Academy, and through the novel, it is clear that he establishes an open and close relationship with the students. He makes them question life, set goals, pursue their dreams, and eventually pursue their identity. His role as a teacher is based on being a guide, facilitator, and counselor. Neil goes to him for advice; he motivates the boys to find the Dead Poets Society and teaches Todd how to express himself. Keating observes one of his students' meetings; the Captain's metaphor, particularly the final scene in the film and the last part in the novel, portrays a teacher's importance in the education process. Briefly, this study is discussed the role of the teacher through "four narratives" that are: "Nuwanda's transformation, Knox attempting to date Chris, Todd overcoming his nervousness and shyness to stand on his desk, and Neil's tragic tale. The unifying link between them all is Keating" (Brew, 2016).

Another significant interaction is between the students. With the introduction of the Dead Poets Society, the students support each other; they attend the meetings and read poems; help Todd in his transformation process and Neil by accompanying his performance and keeping his secret. Only Cameron betrays the group when he reveals the Society members to Mr. Nolan. Mr. Nolan and Mr. Keating's interaction appears to be contradictory; while Mr. Nolan is a conformist and authoritative figure, Mr. Keating is a modern, innovative, and leading figure. At the beginning of the story, Nolan admits Keating due to his academic success, which is very important for Welton Academy to promote the school. Observing Keating's classes, Nolan notices that he contradicts the school's tradition and principles, and when he realizes Keating's impact on the students, he fires Keating with the fear of upcoming changes. The clash between Keating's approach and Nolan's conservative and traditional

approach is quite apparent. Nolan embraces Dr. J. Evans Pritchard's formula to understand the formula; instead, Mr. Keating urges the students to tear the introduction out, thinking that the poem cannot be calculated.

The author's assessment of the confrontation between conservative and creative approaches, the spatial limitation of one approach and freedom, openness to the other's world of the other, is revealed by purely plastic, visual means [...] the clock chimes at the Town Hall, the circular rise of birds off the lake, and the next shot—also a circular motion during a noisy break between classes (the camera is placed at the bottom of the stairs, and up the steps are chattering kids). (Gorbatkova & Levitskaya, 2018, p.5-6)

Conclusion

Dead Poets Society is considered classical to be read and watched in every period. This study mainly explored the novelization process through *Dead Poets Society* by expressing the differences and the similarities between the novel and the film. Moreover, the educational perspective is revealed within the comparison of conformity and modernity. This study constituted a source for the teachers, the students, and the parents through Keating's attitude and at the end of the story, the reader notices how a teacher can motivate students to bring out the differences and teaches the meaning of life, including moral values. In this regard, the methodologies—for example, the theatre play—which Mr. Keating implements, are exhibited. Many critics such as Bert (2011) are discussing the social and moral impacts of *A Midsummer Night's Dream* under challenging decisions of life and the reason Weir addressed this play to his cinematic dramatization. Analyzing the book and the film—by utilizing different techniques—helps the reader and the audience to comprehend the impact of new methodologies on education. It examines how a teacher can implement modern methodologies into lessons by raising the reader's awareness of modern education through inspiration, moral values, and literature review.

References

- Agustino, G. L. (2017). *Nonconformity of Teacher and Students in Peter Weir's Dead Poets Society* (Unpublished master's thesis). Diponegoro University.
- Bert, O. (2001) The amplification of reason, or the recuperation of imagination: Peter Weir's *Dead Poets Society*, *South African Journal of Philosophy*, 20:2, 171-190. <http://dx.doi.org/10.1080/02580136.2001.10878206>
- Brew, S. (2016, March 10). *Dead Poets Society: Why it works and how it happened*. Retrieved January 31, 2021, from <https://www.denofgeek.com/movies/dead-poets-society-why-it-works-and-how-it-happened/>
- Cross, S. M. (1995). *Dead Poets Do Tell Tales*. *The English Journal*, 84(7), 84-86. doi:<https://doi.org/10.2307/820593>
- Dettmar, K. (2014, February 19). *Dead Poets Society Is a Terrible Defense of the Humanities*. Retrieved January 31, 2021, from <https://www.theatlantic.com/education/archive/2014/02/em-dead-poets-society-em-is-a-terrible-defense-of-the-humanities/283853/>
- Gorbatkova, O., & Levitskaya, A. (2018). Hermeneutical Analysis of the Film *Dead Poets Society*. *International Journal of Media and Information Literacy*, 3(1), 3-10. doi:[10.13187/ijmil.2018.1.3](https://doi.org/10.13187/ijmil.2018.1.3)
- Guerra, L. (2019, May 28). *As Dead Poets Society turns 30, classroom rapport is still relevant and risky*. Retrieved January 31, 2021, from <https://research.usask.ca/our-impact/highlights/the-conversation-canada/as-dead-poets-society-turns-30,-classroom-rapport-is-still-relevant-and-risky.php>

- Horace & West, D. A. (1995). *Horace Odes*. Oxford: Clarendon Press.
- Jaranović, J. (2013). The Development of Authentic Personality With Limitations Of The Educational System (in the examples of films: Professor Vujić's Hat, directed by Z. Totra, and Dead Poets Society, directed by P. Weir). *Journal of Education Culture and Society*, 4(2). doi:<https://doi.org/10.15503/jecs20132.79.87>
- Kleinbaum, N. H. (1979). *Dead Poets Society*. Bantam Book. USA.
- McLaren, P., & Leonardo, Z. (1998). Deconstructing surveillance pedagogy: Dead Poets Society. *Studies in the Literary Imagination*, 31(1): 127-147.
- Muro, A. (2018). "What will your verse be?": Identity and masculinity in "Dead poets society". *Journal of English Studies*, 16, 207-220. doi:<https://doi.org/10.18172/jes.3472>
- New York Daily News. (2018, April 08). 'Dead Poets Society' seizes the day: 1989 review. Retrieved January 31, 2021, from <https://www.nydailynews.com/entertainment/movies/dead-poets-society-seize-day-1989-review-article-1.2655911>
- Brooks, C., & Warren, R. P. (1960). *Understanding poetry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sackstein, S. (2018, July 24). Authentic Transformational and Ethical Leadership in 'Dead Poets Society' (Opinion). Retrieved January 31, 2021, from <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-authentic-transformational-and-ethical-leadership-in-dead-poets-society/2018/07>
- Serey, T. T. (1992). Carpe Diem: Lessons about Life and Management from Dead Poets Society. *Journal of Management Education*, 16(3), 374-381. <https://doi.org/10.1177/105256299201600309>
- Snyder, M. H. (2011). *Analyzing Literature-to-Film Adaptations*. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Continuum Pub.
- White, R. (n.d.). Dead Poets Society. Retrieved January 31, 2021, from http://rebirthofreason.com/Articles/White/Dead_Poets_Society.shtml
- Zablocka, K. (2016). Two Cinematic Portrayals of Teachers: John Keating in Dead Poets Society and Terence Fletcher in Whiplash. *New Horizons in English Studies*, 1, 87-97. doi:10.17951/nh.2016.87

53. Revival outcome of warmheartedness in Langston Hughes' "Thank You, M'am"

Zennure KÖSEMAN¹

APA: Köseman, Z. (2021). Revival outcome of warmheartedness in Langston Hughes' "Thank You, M'am". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 846-856. DOI: 10.29000/rumelide.897206.

Abstract

This article highlights warmheartedness of a female character that causes the moral revival of a teenage boy after his robbery crime factor to buy himself blue suede shoes as portrayed in Langston Hughes' "Thank You, M'am" (1958). Although the woman becomes extremely angry and flaming in a short process after the robbery, she becomes kindhearted towards the child afterwards. After looking at him carefully, she discovers that the boy is a poor child who needs help and, thus, she transforms into kindheartedness. Her goodheartedness enforces herself to warn the boy to wash his dirty face. As a poor and lonely child, what he needs is some money. Thereby, she calls him to her house and helps him with the money he requires. Such a story signifies that the woman is warmhearted knows the difficulty of living in poor circumstances. The woman gives some money for him instead of accusing him for his theft. She inculpates the child and, thus, assists to remove away the misbehaviours in society through becoming sympathetic for the poor. This emphasizes that whenever a chance is given to this woman to improve herself in life, she would have the opportunity to organize life for the poor. Accordingly, the woman performs mother role for the child and, concerns his problematic economic life. Her sympathetic behavior signifies her readiness to carry out rational activities for whole humanity whenever required. In this case, the boy displays the journey of experiencing a huge moral transformation from being a theft to becoming an entirely honest, polite and respectful person in his life.

Keywords: Warmheartedness, immorality, economic reasons, poverty, rationality

Langston Hughes'in "Teşekkür ederim, Hanımefendi" adlı ani kısa hikâyesinde sevgi doluluğun uyanış sonucu

Öz

Bu makale, Langston Hughes'in "Teşekkür ederim, Hanımefendi" (1958) adlı ani kısa hikâyesinde anlatılan, soygun suçunu gerçekleştiren genç bir çocukta ahlaki olarak uyanmaya neden olan bir kadın karakterin sıcak yürekliliğini vurgulamaktadır. Hernekadar kadın soygundan sonra kısa bir süre sinirli ve kızgın olsada, sonrasında çocuğa karşı iyi kalpli bir hale dönüşür. Ancak, çocuğa dikkatlice baktıktan sonra, yardıma ihtiyacı olan fakir bir çocuk olduğunu keşfeder ve böylece iyi kalpli bir hal alır. Onun İyi kalpliliği kendisini, çocuğun kirli yüzünü yıkaması için zorlamaktadır. Fakir ve yalnız bir kişi olan bu çocuğun ihtiyacı olan şey paradır. Oracıkta, O'nu evine çağırın kadın, O'na ihtiyacı olan parayı verir. Bu hikâye, kadının sıcak kalpli olduğunu ve kötü koşullarda yaşamının zorluğunu bildiğini gösterir. Bu nedenle, kadın onu hırsızlıkla suçlamak yerine ona biraz

¹ Assoc. Prof. Dr., İnönü University, Faculty of Science and Literatures, The Department of Western Languages and Literatures, English Language and Literature (Malatya, Turkey), zennure.koseman@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3420-9801 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897206]

para verir. Böylece, O'nu suçlamayı reddetmekte ve yoksullara sempati duyarak toplumdaki tüm uygunsuz davranışların ortadan kalkmasına yardımcı olmaktadır. Bu durum gösteriyor ki, hikâyedeki kadına ne zaman kendini geliştirme şansı verilse, yoksullar için yaşamı düzenlemeye girişecektir. Kadın çocuk için anne rolünü oynar ve dolayısıyla, O'nun ekonomik yönden sorunlu hayatıyla ilgilenir. Ashında, bu kadının sempatik davranışı, O'nun gerektiğinde tüm insanlık için akılcı faaliyetler yapmaya hazır olduğunu gösterir. Böylece, çocuk, hayatında hırsızlıktan dürüst, kibar ve saygılı bir insan olmaya doğru büyük bir ahlaki değişiklik yolculuğunu sergiler .

Anahtar kelimeler: Sevgi doluluk, ahlaksızlık, ekonomik nedenler, yoksulluk, akılcılık.

I've known rivers:

I've known rivers ancient as the world and older
than the flow of human blood in human veins.

My soul has grown deep like the rivers

Langston Hughes

1. Introduction

Langston Hughes concerns about the moral change a black teenage boy experiences in his life from becoming a thief to being an honest, polite and respectful person. Hughes depicts the epiphany that the boy has in the target short story. As Hughes knows the lives of his African-American individuals ancient as the world, he underlines that his soul concerns the flow of their lives. In this story, Hughes has a psychoanalytic criticism and expresses the reason behind the boy's robbery and Mrs. Luella Bates Washington Jones' warmheartedness. The boy's poverty as well as his wish to possess something he requires is the main reason for the robbery. Mrs. Jones becomes warmhearted and merciful because of the boy's poverty. This indicates that she is well informed about the difficulty of poor living. Hughes considers the "the formation of identity" (Houston 1994: 139) of the boy, Roger, and Mrs. Jones in this short story. He deals with why the reasons of their becoming such kind of individuals in their social life. In this case, Hughes deals with what kind of an identity the boy has in society and cares for his criminal activity. Moreover, he revolves around the woman's attention to consider how she is careful to consider poor individuals. In addition to Hughes' influential poems, while writing his short stories and novels, it is possible to analyze them through expressing his feelings and thoughts via his poetic experience. Hence, approaching his poetry, his soul deals with the lives of his folk "deep like the rivers" attentively (Rampersad 1994: 23). This indicates that having an African-American experience, Hughes owns his folk and deals with their feelings, behaviours and attitudes as well as their Harlem slum region very carefully in his literary works. Thereby, he is familiar with their living styles and circumstances. Focusing on his folk's ways of living, this article highlights how Langston Hughes concerns about humanistic approaches as it is clear with Mrs. Luella Bates Washington Jones' humanistic approach of warmheartedness, sympathy and helpfulness in "Thank You, M'am" (1958) sudden fictional story. Here, there is a contrary action in this story: a criminal activity of robbery results in an experience of trusting and forgiveness of the woman character. This underlines that her personal characteristics reflect her mysterious and warmhearted characterization and causes the rise of self recognition and awakening at the end of the boy's criminal activity of robbery. In the target story, Hughes concerns a woman who becomes subject to robbery by a teenage boy while returning home from hotel beauty shop at a late hour of a mysterious night. This signifies that the woman is aware of the suddenly occurring difficult circumstances in life. Accordingly, Hughes depicts a moral awakening of the criminal boy to be aware of his bad-temperedness and reviving himself through

purifying himself from his ill-temperedness via being respectful and good-natured onwards. In this case, the boy has an evolution of maturity in his own life signifying an initiation for himself (Özer 2018: 75). He has a change from bad-temperedness into good-naturedness and revives himself into good-temperedness. His revival is caused by Mrs. Luella Bates Washington Jones, an elderly kind and sympathetic black woman, who senses the boy's dream of the wish to have a better life. Mrs. Jones' forgiveness for Roger's theft attempt creates his shamefulness at the end of snatching her purse (Hughes 1986: 64-65). Thus, although the woman in the target story becomes angry and flamed in a short process, she becomes kindful and sympathetic by giving him some money afterwards and criticizes his dirty face. The boy, afterwards, turns out to be a matured person because of emphasizing that he has the disgust of being called as a theft anymore. His transformation emphasizes that Mrs. Jones presents the gift of epiphany through her warmheartedness to the boy when she gives him some amount of money. In this case, this is the time for the teenage boy to discover a self recognition to experience his faulty action of robbery (Koçsoy 2018: 118). After his revival, it is the time for the woman to forgive the child because of his theft attempt.

2. Aim

The aim of this article is to focus on the epiphany that a teenage boy gains as a result of his theft attempt. In order to intend buying himself blue suede shoes, he aims robbery. This article points out a moral change that the boy attains from his bad-temperedness to being a respectful and morally good humoured individual. So, this article presents how the boy has this significant change and reflects an initiation within the teenage boy who acquires maturity in his life at the end of his theft attempt. It is significant that the psychoanalytic case of the boy and Mrs. Jones will be the concern: the ways of their living and how they continue their lives.

3. Methodology

While condensing on the transformation in the teenage boy's inner world, this article focuses on Langston Hughes' "Thank You, M'am" sudden short story. As he is a prominent Afro-American poet, he reflects most of the aspect of his poetry in his short stories and novels. Therefore, while dealing with some issues like isolation and poverty in this article, his poetic experience is applied in order to explain the depths of the target sudden short story. As this short story is approximately of three pages length, not too long quotations could be expressed in the article but some significant sides of the story are reflected. Basically, interpretations are on the main incident of robbery. In this case, a literary semantic commentary is reflected about the theft attempt: the boy is after robbery because of his poverty.

4. The Regeneration of the Revival Outcome

As Langston Hughes considers psychoanalytical perspective of the target sudden short story, then both the boy's and Mrs. Jones' psychoanalytic cases of their lives are given: they are both isolated individuals in life. Hughes concerns about moral change of the boy. This change will be defined as epiphany. While condensing on the generation of epiphany in "Thank You, M'am," James Joyce's *A Portrait of the Artist as a Young Man* should be referred to. However, the this article is not related to James Joyce subject, there will be solely some explanations about him. The whole story in this famous book is about Stephen Dedalus who intends to become an artist, thus, the book focuses on the journey of an artist from his childhood to adulthood. As he gains his maturity through his journey, he has great

changes in his mind. Stephen Dedalus in this famous literary work has some epiphanies in his life. They are the moments of insight and moments of revelation. In this literary work, the meaning of becoming an artist is explored. In order to become an artist, Stephen leaves his family and friends behind and goes into exile. There, he has the manifestation of spiritual revelation. He has awakening consciousness to become an artist. Accordingly, to become an artist, he rebels against the conventional cases in his life. In this case, he has the development of individual consciousness. He decides to become an artist by himself and has his self exile from Ireland to Europe. In *A Portrait of the Artist as a Young Man*, there are several epiphanic expressions:

I will tell you what I will do and what I will not do. I will not serve that in which I no longer believe, whether it calls itself my home, my fatherland, or my church: and I will try to express myself in some mode of life or art as freely as I can and as wholly as I can, using for my defense the only arms I allow myself to use – silence, exile, and cunning. (Joyce 2013: 266)

Here, it is signified that he is against his his home, his fatherland, and his church. This emphasizes that he searches for a new life for himself. It is clear that he wants to become an artist and exiles for this intent. Dedalus explains why he wants to become an artist: "The object of the artist is the creation of the beautiful. What the beautiful is another question" (James 2013: 200). Such a consciousness indicates that he has an awakening in his mind to comprehend the role of the artist to create the beautiful. Joyce reflects the transformation within Dedalus as:

To live, to err, to fall, to triumph, to recreate life out of life. A wild angel appeared to him, the angel of mortal youth and beauty, an envoy from the fair courts of life, to throw open before him in an instant of ecstasy the gates of all the ways of error and glory. On and on and on and on! (Joyce 2013: 186)

Thus, Dedalus's intention in life is to become as an artist. He is ready for the transformations in his life. He is ready for the errors and glories in life. The aim of the epiphanic explanations imply that the changes, thereby, will be observed in the target sudden story. Similar to the changes of Stephen Dedalus, there are moral changes within Roger in the target sudden short story. There are moral changes within Roger and, in addition, Mrs. Jones creates unexpected striking aspects for him through her warmheartedness. Thus, she has her semantic depth of kindheartedness toward the poor individuals such as Roger. Her helpful policy is the great gift for Roger and will impact his life onwards. Epiphanies are the discovery of new cases and as Ballard express, they "are incredible gifts. They reveal some of our greatest wisdom and many universal truths. . . . They might contain insights (2011: 1). In this case, epiphanies reflect transformations in individual lives. They are particularly the sudden transformations in life.

As the epiphanies derive from suddenness, then, the target story of this article belongs to the genre of sudden fiction that lasts approximately from one to five pages. These sudden fictional stories depict life suddenly "without warning" and life in them becomes exciting as they are "unforeseen, swift. Sudden." (Shapard 1985: XVI). Suddenness in them creates epiphanic outcomes and moral lessons are transferred to other generations throughout the incidents experienced in them. Thereby, these sudden stories combine educative and didactic messages for the other generations. These stories are "highly compressed, highly charged, insidious, protean, sudden, alarming, tantalizing, these short-shorts confer form on small corners of chaos, can do in a page what a novel does in two hundred." (Shapard 1986: XVI). This explanation reflects that they are the voices of individuals in social life. As the events in these stories transform swiftly, then they have effective traces following the events experienced throughout the story. They are "sudden" and "alarming" so that "chaos" survives in these exciting

stories. Although they are short enough to be read in one sitting, they involve a poetic structure carrying out a semantic meaning in their wording (Koçsoy 2018: 117). Their suddenness produces unexpected moral changes within the characters as seen through Roger in the target sudden fictional story. Moreover, rising incidents in them are startling in most cases and they display sudden changes sourcing immediate transformations.

In the target sudden fictional story, the boy, Roger, gains a sudden moral epiphany in his life in a short process after his robbery attempt of snatching a woman's purse. When he attempts robbery to buy himself blue suede shoes, he faces the startling and interesting kindness of woman. After her anger for a short process, she becomes merciful and causes a new learning outcome for the boy. Her suddenly rising angry mood eventuates later as a forgiving behaviour and she helps the boy with the money he requires to buy himself the blue suede shoes. Although Hughes expresses that "the large woman simply turned around and kicked him right square in his blue jeaned sitter," (Hughes 1986: 64) a sudden change occurs with her in the sudden fictional story afterwards: the woman becomes kind and sympathetic towards Roger afterwards. His stealing attempt is prevented when he trips and falls. The woman instead of punishing him for his act of robbery, warns him to wash his face as she regards his face extremely dirty (Hughes 1986: 64-65) and graciously gives him some money to buy himself the blue suede shoes that he dreams of possessing in his life. Here, washing his face has a significant symbol implying that he should avoid himself from any bad action in his life. In this case, the woman calls him for a recovery of ill-tempered behaviours and attitudes.

Hughes is a recognized a poet for black American poetry who predominantly concerns the street lives of Harlem and expresses himself extensively in the genre of literary realism so that he clarifies the slices of life in his poems and short stories as depicted in the target sudden story. "Realistic position" in his short stories and poems directly inform reading public about the realities of life conditions such as the theft attempt in the target sudden story (Patterson 2008: 135). While depicting the realistic situations, Hughes concurrently depicts the implied theme of isolation in his poems, short stories and novels: his characters experience the realistic difficulty of life and have problematic continuity in aloneness. Condensing on the slices of life in his poems and short stories like "Thank You, M'am," he basically regards the loneliness that individuals experience in their inner worlds. As Hughes considers solitude in life, characters attempt undesirable incidents as in this target story. Roger faces aloneness in life and has psychological problems so that Mrs. Jones becomes pitiful for his loneliness.

Arnold Rampersad expresses that Hughes' isolation in life affected him throughout all his poetic and fictional writing. Ramperstad defines that "raised in relative isolation and with a haunting sense of parental adonement, Hughes had been spent away from consistent involvement with the very people and regard he craved" (1994: 9). Hence, Hughes depicts his loneliness through his writings through his characters as portrayed in the target story. To illustrate, Hughes expresses his own isolation in his poem, "The Weary Blues" and substantially underlines its significance in the target story:

Ain't got nobody in all in this world,
 Ain't got nobody but ma self
 I's gwine to quit ma frownin'
 And put ma troubles on the shelf (Rampersad 1994: 50)

Hughes's poem, "The Weary Blues" reflects that the existence of nobody in the world push individuals into the sense of isolation so that they attempt tremendous activities like the criminal theft Roger in this story experiences. Their alienation in the world becomes the reason for them to care solely about themselves and to regard that nobody cares about them in life. Therefore, their isolation and alienation bring forth the case how they have fragmentation in life. Hughes's "Thank You, M'am" signifies that the woman in this short story is warmhearted and knows the difficulty of living in poverty circumstances. Roger's wish to have blue suede shoes causes his stealing attempt. Accordingly, these shoes stand for a great symbol for having a better life for himself. His wish to attain better living circumstances is offered to Roger by Mrs. Jones when she helps the boy with the money despite his immoral stealing attempt. Roger's path to economic sufficiency is fulfilled when Mrs. Jones plays the role of being a mother for the boy and gives him some money that he needs. As she notices her isolation, she becomes merciful. In one of Hughes' poems, he explains this loneliness in the quasi silence of Harlem nights : the middle class working individuals are referred to in his "Summer Night."

The sounds
Of the Harlem night
Drop one by one into stillness

And the night becomes
Still as a whispering heartbeat
I toss
Without rest in the darkness,
Weary as the tired night,
My soul
Empty as the silence,
Empty with a vague,
Aching emptiness,
Desiring,
Needing someone,
Needing something (Rampersad 1994: 59)

As in "Summer Night," there were individuals having specific desires that signify their loneliness and inability in life to acquire their wishes. They are all alone and require individuals' help to support themselves in life. This indicates that most individuals in Harlem streets are fragmented and their fragmentation causes the sense of emptiness and meaninglessness in their lives. To illustrate, the darkness of the night symbolizes the complicated weariness of individuals. Hence, the darkness of the night signifies the darkness of their heart as it is depicted through Roger.

Hughes concerns about the socio-economic considerations as it is clear with the poverty of the boy and Mrs. Jones' striving hard for earning money till late hours at night in "Thank You, M'am." Moreover, his poems and short stories are related to his autobiography, therefore, what he writes correlates with his real living circumstances (Bloom 2008: 1). In this case, his literary career is about his autobiographical evaluations. Although Hughes writes in various genres, he considers himself basically as a poet (Bloom 2008: 5) and reflects his poetic vision in his sudden stories as it is shown in the target story of this article. He regards his experiences on the streets of Harlem in his poetic perspective and

celebrates the street life of Harlem in his poems and short stories (Anderson 2015, 31). This signifies that he represents both those people and becomes the their voice. Therefore, his short stories become the reflection of his poetic vision that emerges in his short stories so that he basically depicts the real slices of Harlem urban fiction. He comments on life in Harlem as he depicts in his target sudden fictional story. He has dramatic ironic commentary in his story (Hokanson 2008: 128) so that when the woman becomes critical of Roger, she sympathizes him instead of punishing him for his theft attempt. This implies that underneath of her anger lies sympathy, mercy, and kindness for the poor individuals in society.

It seems that the woman is quite informed about the existence of poverty in social life and she helps the boy by giving him some money to buy himself the blue suede shoes. In this case, her kindness, forgiveness and her mercifulness is didactic enough for individuals to become respectful and dignified in society. Furthermore, Hughes has dramatic irony in this target story and implies that late night living for the woman has hidden process of pseudo silence beneath the surface. To illustrate, Roger's theft attempt emphasizes the pseudo silence of the night. In this case, Langston Hughes has "tales that are used for entertainment, for venting frustrations and anxieties, for educating in practical matters, for educating philosophically, for examining social order and stability for providing psychological or emotional support, and for promoting unity on the basis of race, gender, occupation and humanity" (Tracy 2004, 10). As this quotation underlines, Hughes expresses all about social order and intends to deal with the anxious living in individual lives. He struggles to be helpful for all his folk emotionally and psychologically. Hughes depicts the rise of the sense of frustration and anxiety in the target sudden short story and becomes didactic both psychologically and morally. Accordingly, this short story provides psychological and emotional support for the boy and depicts his ways of living in poverty.

In addition to her warmheartedness, the woman in the target story conducts her rational activities when she has her kindness and sympathy towards the boy having poverty and misery which causes him to have an immoral activity of robbery. Instead of punishing the boy, she assists him in economic terms in order to help him to become a good-natured individual in society. Thus, her rational activities is a means to invite the boy for carrying out well-ordered moral activities in his following life process. Woman's rational sympathetic behaviour and attitudes regulate most state of individual affairs as seen through Roger. Thanks to her forgiveness of the boy, the boy has his shamefulness for his immoral action of robbery and expresses his thankfulness for the woman (Hughes 1986: 65). The woman becomes kind for the boy, because he is all alone in his difficult living circumstances. As depicted through Roger's behaviours and attitudes and Mrs. Jones' late hour working in this story, the slum setting of Harlem has poor living for most individuals (Jongh 2004: 74-75). Dangerous and anxious living standards on the streets are displayed and the individuals living there, thereby, face the problem of poverty. Nonetheless, some of them such as Mrs. Jones is merciful and is ready to be supportive for the poor any time. Despair and bitterness of the pseudo silence of the night, on the contrary, ends with the mercifulness, sympathy and kindness of individuals such as Mrs. Jones. The silence of the night has dramatic irony in itself so that it concurrently reflects its pseudo silence under the iceberg of realities referring to the bitterness of poverty. In this case, there are the unseen facts underneath the seen on the surface. This means that individuals in Harlem streets have problematic situations in their lives. To illustrate, Mrs. Jones, working in hard circumstances, has the money but she is entirely lonely in life so that she comprehends Roger's loneliness in life and instead of punishing the boy for theft attempt, she invites him her home and offers him some money. This indicates that the Harlem street lives are full of mysterious living in them.

In addition to woman's kindness, sympathy, helpfulness and warmheartedness, it is possible to express that the story explains the reasons for the outcoming criminal incident at the beginning of this sudden story as "She was a large woman with a large purse that had everything in it but hammer and nails. It had a long strap and she carried it slung across her shoulder. It was about eleven o'clock at night, and she was walking alone, when a boy ran up behind her and tried to snatch her purse" (Hughes 1986, 64). As the story underlines the significance of walking alone at night, then, the woman is a lonely individual in life so that she returns her home alone in the assumed silence of darkness. However, Mrs. Jones has a large purse that signs her income of her working hours and her returning home late signifies how hard conditions she has in her working life. Working "in a hotel beauty shop that stayed open late, what the work was like, and how all kinds of women came in and out, blondes, redheads," implies that she has a really hard living condition in her life (Hughes 1986: 66-67) and only deals with her work life. This indicates that she is a lonely person in her life. As she is alone, despite the boy's robbery, she calms down and feels pity for the boy's criminal activity. It is significant to advocate helpful human beings as the large woman in this target sudden story.

This indicates that when Mrs. Jones is supported in social life, then, she will be ready to give her monthly payment for the needy. Hence, she has her humanistic approach by treating the boy with the mother role. She overviews the boy as a poor person and becomes merciful because of his outside appearance. She questions him whether he is ashamed of himself because of his evilish action, he responds as "Yes, m" (Hughes 1986, 64). Therefore, the boy is conscious of his rude behavior from then on. It is unfaithful that all people pass thereby and some solely watch them. The boy silently whispers as "Lady, I'm sorry" (Hughes 1986: 64). Accordingly, this signifies that he is transforming. His expression defines that he is regretful of his robbery. Hence, the boy has the awakening of his bad-temperedness by making an immoral action and he feels pity for his mistaken attitude (Koçsoy 2018: 118; Özer 2018: 75-76). The woman becomes exactly mysterious when she questions the boy instead of punishing him: "Um-hum! Your face is dirty. I got a great mind to wash your face for you. Ain't you got nobody home to tell you to wash your face?" (Hughes 1986: 64) The boy responds as "No'm." She continues startlingly and adds to the frightened boy as "then it will get washed this evening" (Hughes 1986: 64-65). This emphasizes that she has the role of being a mother who is helpful and merciful for the boy. Here, washing face has a significant message: it clarifies that the woman has a vital role in the sudden story so that she wishes the boy to purify himself from any kind of faulty action and clean himself from an mistaken doings. He should forget about all his previous faulty actions like robbery and become a really revived person afterwards. Washing his face is an outstanding symbolic behavior so that it is an epiphanic message for self recognizing. This reflects that washing his face implies purifying himself in a way. She requires him to wash his face when they get to her door.

The woman expresses her warmheartedness further when she reminds the boy the difference between "right from wrong." (Hughes 1986. 65). She expresses the moral lesson through saying that she regards him as his son: "You ought to be my son. I would teach you right from wrong. Least I can do right now is to wash your face. Are you hungry?" (Hughes 1986, 65). Teaching the boy to transform his wrongs into rights imply that she has the role of her motherhood policy for the boy. This means that she goes beyond her loneliness by owning the boy as a son and having a responsibility for herself. In this case, both the boy and Mrs. Jones damp out their loneliness in life.

Underneath of the woman's warnings for him to have an unproblematic life, the boy asks doubtfully whether she will take him to jail and is replied as "Not with that face, I would not take you nowhere." (Hughes 1986: 65) She continues as "Here I am trying to get home to cook me a bite to eat and you

snatch my pocketbook! Maybe you ain't been to your supper either, late as it be. Have you?" (Hughes 1986, 65) As the boy considers the woman as respectable and trustworthy, he defines himself better by expressing his loneliness in life by saying "There's nobody home at my house." (Hughes 1986: 65). Therefore, his loneliness causes him to become alienated in society because of his theft. He is regarded as the one whom people avoid approaching: his robbery caused him to become an alienated and isolated person in life. Nonetheless, Mrs. Jones and Roger have a unity of their lives through supporting each other.

Going into semantic depth through this woman character's kindheartedness, Hughes underlines that this woman character goes beyond social regarding and emphasizes that the woman forgives sudden faulty activities. Hence, accordingly, she protests against social beliefs that each robbery has bad intention in itself. Hughes implies that she concerns the reasons for the outcoming of most robberies in social living by saying "I believe you're hungry—or been hungry—to try to snatch my pocketbook" (Hughes 1986, 66). This is a significant explanation for the emergence of a devilish action carried out at the end of the wish for buying "the blue suede shoes." As Mrs. Jones explains, robberies may come out at the end of hunger. However, the woman tries to give a moral lesson for the boy: he does not have to snatch her pocketbook to buy the blue suede shoes (Hughes 1986: 66). In this case, her warning is a great moral lesson for him: she is entirely didactic for the boy. When this mysterious woman trusts the boy she does not

watch the boy to see if he was going to run now, nor did she watch her purse which she left behind her on the day bed. But the boy took care to sit on the far side of the room where he thought she could easily see him out of the corner of her eye, if she wanted to. . . . The woman did not ask the boy anything about where he lived, or his folks, or anything else that would embarrass him. Instead, as they ate, she told him about her job in a hotel beauty shop that stayed open late, what the work was like, and how all kinds of women came in and out. (Hughes 1986, 66-67)

This quotation reflects that instead of caring for the reasons enforcing the boy into snatching her purse, she prefers to define herself in her inner monologue. Accordingly, here the woman reflects going beyond her isolation: two alone characters, the woman and the boy, have an opportunity to overcome their loneliness as they are together in Mrs Jones' house.

This mysterious woman againward has her mother role and warns the boy as "do not make the mistake of latching onto my pocketbook nor nobody else's—because shoes come by devilish like that will burn your feet. I got to get my rest now. But from here on in, son, I hope you will behave yourself" (Hughes 1986: 67). She warns him to be careful for his behaviour and attitudes to have an unproblematic living. Her warning becomes epiphanic for the boy so that he wants to define himself more than expressing "Thank you, M'am" to Mrs. Jones respectfully. Nonetheless, "although his lips moved, he couldn't even say that as he turned at the foot of the barren stoop and looked up at the large woman in the door" (Hughes 1986 67). Hughes unended conclusion reflects that, the end of this target story does not have a clear end, because the boy does not entirely express his thoughts and feelings towards Mrs. Jones. This underlines the open-ended conclusion for this sudden story so that the reading public will find out new consequences themselves when they read in one-sitting. This sudden story ends abruptly, instead of pointing out implied thoughts and feelings, the reading public comes across a sudden closure. Having open-ended conclusion specifies the opportunity for the creation of various conclusion by the reading public. New endings signify the existence of curiosity at the end.

5. Conclusion

Hughes's target sudden short story works hard on the thematic basis of mercifulness, forgiveness, misery, and kindheartedness and it signs the regeneration of moral values. In this case, "Thank You, M'am" produces epiphanic learning outcomes: the acquisition of the moral values of truthfulness, respectfulness, forgiveness and avoidance of supporting lives based on theft attempts as well as any faulty actions. Therefore, it is outstanding to protect the female figure in this story so that she extremely strives hard to help the suffering individuals in social life. The boy in the target sudden story is a representative teenage who experiences a transition from being a criminal boy to a boy having epiphanic changes with himself: he revives himself through washing his face from all the faulty manners. As quoted in Langston Hughes's "Grant Park" poem in which the individual does not "want to make wrong," the boy regenerates not to make any immoral action anymore. Consequently, the woman causes the boy to become much more conscious and rational. In this case, it is significant to pursue such kind of men/women in social life. In this case, the woman has the role of being a moral teacher of the boy so that the woman's forgiveness, kindness and sympathy results in the boy's awakened conscience. A new way of living in moral order is waiting for him in the rest of his life. The boy, Roger, does not want to do any wrong behaviours and attitudes any more. Instead, he wants to behave himself! Coming of a new living is waiting for him!

Bibliography

- Anderson, M. (2015). "Langston Hughes's two faces." *The New Criterion*. Retrieved from jstor on December 22, 2020.
- Ballard, E. (2011). "Introduction: What is Your Greatest Epiphany in Life." *Epiphany*. New York: Random House. Pp. 1-14.
- Bloom, H. (2008). "Introduction." (2007). Harold Bloom, Ed. *Bloom's Modern Critical Reviews: Langston Hughes*. New York: Infobase. Pp.:1-5.
- Hokanson, R. B. (2008). "Jazzing It Up: The Be-Bop Modernism of Langston Hughes." Harold Bloom, Ed. *Bloom's Modern Critical Reviews: Langston Hughes*. New York: Infobase publishing. Pp: 113-135.
- Houston, G. T. (1994). "Psychoanalytic Criticism." *The Critical Experience: Literary Reading Writing, and Criticism*. Eds. David Cowles and et al. Second Ed. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing. Pp. 139-159.
- Hughes, L. (1986). "Thank You, M'am." *Sudden Fiction: American Short Short Stories*. Robert Shapard and James Thomas, eds. Utah: Gibbs M. Smith, Inc. Pp: 64-67.
- Jongh, J. (2004). "The Poet Speaks of Places: A Close Reading of Langston Hughes's Literary Use of Place." *A Historical Guide to Langston Hughes*. Ed. Steven C. Tracy. Oxford: Oxford University Press. Pp.: 65-84.
- Joyce, James. (2013). *A Portrait of the Artist as a Young Man*. İstanbul: Sis.
- Koçsoy, F. G. (2018). "Küçürek Öyküde Epipfan. (Epiphany in Short Short Stories)" *Humanitas: International Journal of Social Sciences*. 6(11). Retrieved from <http://humanitas.nku.edu.tr> on January 17, 2021. Pp: 115-127.
- Özer, S. S. (2018). *Çağdaş Kısa Öykü Sanatı ve Politikaları. (Art and Politics of Contemporary Short Story)*. Ankara: Imge.
- Patterson, A. (2008) "Jazz, Realism and the Modernist Lyric: The Poetry of Langston Hughes." *Bloom's Modern Critical Reviews: Langston Hughes*. Harold Bloom, ed. New York: Infobase. Pp: 135-165.
- Rampersad, A. (Ed.) (1994). *The Collected Poems of Langston Hughes*. New York: Vintage Classics.

- Shapard, R. (1986). Introduction. *Sudden Fiction: American Short-Short Stories*. Utah: Gibbs M. Smith, Inc.: pp. xiii-xvi.
- Tracy, S. C. (Ed.) (2004). "Introduction." *A Historical Guide to Langston Hughes*. Oxford: Oxford University Press. pp.: 3-23.

Adres

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

Address

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

54. Looking Holocaust backwards : Martin Amis's Time's Arrow**Sezer Sabriye İKİZ¹**

APA: İkiz, S. S. (2021). Looking Holocaust backwards : Martin Amis's *Time's Arrow*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 857-864. DOI: 10.29000/rumelide.897212.

Abstract

Martin Amis is one of the greatest contemporary British writers. His 1991 novel *Time's Arrow* is an exciting work that gives detailed experiences about the horror event of the Holocaust. The dialogue in the novel occurs in reverse; thus, the reader should be keen when reading to understand simple conversations well. Martin Amis believes that the Holocaust is the central event of the 20th century. *Time's Arrow* is of great interest to scholars of the Holocaust. In his early work, Martin Amis shows that he was interested in domestic issues and strict topics in the story about the Holocaust. Still, in *Time's Arrow*, he handles serious problems, which portrayed him as an informative and enthusiastic person to address an event like the Holocaust, one of the popular literature platforms. Amis's backward moves through time were presented clearly and comprehensively with a detailed account of the hero's life in reverse, like playing a video in reverse mode. As Amis presented in the novel, the Nazi rationality blurred the lines between destruction and creation, as damages were frequently rationalized as a means to develop. The story brings a profound understanding that genocide killing will lead to racial renewal. It illustrates that conflict can be used as an approach towards national renewal as in the German case when it used militarism. This paper will explore the Holocaust presented by Martin Amis in the novel and the narrative techniques used in the *Time's Arrow*.

Keywords: Martin Amis, Holocaust literature, reverse narration

Holokost'a geriden bakmak : Martin Amis's Time's Arrow**Öz**

Martin Amis, en büyük çağdaş İngiliz yazarları arasındadır. 1991 romanı *Time's Arrow*, korkunç bir olay olan Holokost hakkında ayrıntılı deneyimler sunan heyecan verici bir çalışmadır. Romandaki diyalog ters yönde gerçekleşir; bu nedenle okuyucu basit konuşmaları bile anlayabilmek için için okurken istekli olmalıdır. Martin Amis, Holokost'un 20. yüzyılın en önemli olayı olduğuna inanır. *Time's Arrow*, Holokost ile ilgili çalışan akademisyenlerin büyük ilgisini çekmektedir. Martin Amis'in, erken dönem çalışmalarında, soykırımla ilgili hikayedeki gibi aile içi sorunlar ve ciddi konularla ilgilendiğini görürüz. *Time's Arrow*'da da yine ciddi sorunları ele almakta, bu da onu popüler edebiyat konularından biri olan Holokost gibi bir olayı ele almak için bilgi sahibi ve hevesli bir kişi olduğunu göstermektedir. Amis'in zamanda geriye doğru hareketleri, sanki bir videoyu tersten oynatır gibi, kahramanın hayatını tersine ayrıntılı bir anlatımla açık ve kapsamlı bir şekilde sunmaktadır. Amis'in romanda ortaya koyduğu gibi, Nazi mantığı, sıklıkla hasarları bir gelişme aracı olarak rasyonelleştirildiği için, yıkım ve yaratılış arasındaki çizgileri bulanıklaştırmıştır. Hikaye, soykırım cinayetinin ırksal bir yenilenmeye yol açacağına dair derin bir anlayış geliştirmeye

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü (Muğla, Turkey), sabriye@mu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1311-3333 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.12.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897212]

çalışmaktadır. Çatışmanın, militarizmin kullanıldığı Almanya örneğinde olduğu gibi ulusal yenilenmeye yönelik bir yaklaşım olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Bu makale, romanda Martin Amis'in sunduğu Holokost'u ve *Time's Arrow*'da kullanılan anlatım tekniklerini inceleyecektir.

Anahtar kelimeler: Martin Amis, Holokost edebiyatı, tersten anlatım

1. Introduction

The Time's Arrow novel narrates Odilo Unverdorben, an Australian Nazi doctor who commences his medicine career at Schloss Hartheim; the old, disabled, and sick people are admitted to euthanasia (van Wyk, 2015, p. 82). Odilo later joined the military with a Waffen SS unit in the Middle East and finally reached Auschwitz, where he helped “uncle Pep” in his medical practice. More so, it is argued that he was accountable for distributing the pellets of Zyklon B to the gas chambers. When Auschwitz was about to be slaughtered by the Russians, he flees and looks for refuge in Italy and later goes to Portugal, where Odilo changes his identity to Hamilton de Souza. After some time in Portugal, he moves to New York, and he was then known as John Young. Finally, he migrates to a North-East American town as Tod Friendly, and he continues with his profession as a doctor until he retired and died in America. Amis's narration of Odilo's lifestyles utilized two diverse narrative styles, such as doubling the protagonist and chronology and the narrator (Vice, 2003, p. 30).

The narration of Martin Amis's novel *Time's Arrow* in 1991 commences at the end of its story. It is recounted backward in an outright reverse chronology known as the “sustained, anonymized time-based reversal,” where eating implies vomiting and cleaning means dirtying. The entire story in the novel occurs in reverse; thus, the reader should be keen when reading to understand simple conversations well. The story itself is hard to understand without keen observation. *Time's Arrow* novel provokes a question that has brought up Amis from an early stage of his writing. Amis's memories of the past have their origin from the 20th century. He is much concerned with the manufacturing of nuclear weapons, which are of mass destruction. Amis considers the rise in power of the West's rooted crash in the Holocaust and the Soviet gulags. According to Amis, the Holocaust is the central event of the 20th century. In modern society, the Holocaust story is considered to be a horrible moment in history. The Holocaust is regarded as an event with no repair as the consequences cannot be forgotten or reversed. (2003, p. 33). Literature in several ways tries to display the occasion of the Holocaust through many ways as drama, among other ways. Also, Theodor Adorno argues that the Holocaust was the product of the “Dialectic of Enlightenment,” he implied that certain cultures in western society and tradition were manipulated for destructive motives (Badrideen, 2018, p. 57). *Time's Arrow* is of great essence and interest to scholars of the Holocaust. This paper will discuss the event of the Holocaust as stated by Martin Amis in the novel and techniques used in the *Time's Arrow*.

2. Backwards Narration

The novel commences its narration with the death of hero's and works back through his lifetime. His narration gives eccentric results than might be anticipated by the reader acquainted with flashbacks whose scenes succeed in reverse chronology. Thus, Amis's backward moves through time we're presented with much more significant modes with a detailed account of the hero's life in reverse, like playing a video in a reverse way. After the narration of the death of war heroes, the novel was set in a typical supernatural world in which impossible scenarios prevail.

Thus, by progressing backward, the style used in the narrative and Amis's remarks about the Nazi's ironic form of development is then composed of the belief in national renewal. In *Time's Arrow*, the narrative's reversals presented by Amis make sense when the character Tod scoped his past when he was a Nazi (López Alcázar, 2020, p. 23). As Amis presented in the novel, the Nazi rationality blurred the lines between destruction and creation, as damages were frequently rationalized as a means to develop. The novel illustrates the logical understanding that genocidal mass killing leads to racial renewal and reveals the hidden idea that conflicts can be used to approach national revival. He adds an example of the German state's militarism to renew the form and begin afresh. (Harris, 1999, p. 493.)

In his early work, Martin Amis reveals that he was interested in domestic issues and satirical subjects. Still, in *Time's Arrow*, he handles serious problems, which portrayed him as courageous to address controversial approaches like Holocaust. In an interview, Amis confesses that he was committed to and interested in the Holocaust as the key theme in *Time's Arrow* (López Alcázar, 2020, p. 34). The story reveals that Amis respects those who believe that the Holocaust should not be documented. Besides, he also totally disagrees with people who reject witty or sophisticated techniques for writing something crucial and sensitive. In Amis's opinion, he states that an individual cannot become a diverse type of author due to his writing. The author says that there is no subject literature cannot handle and narrates how he felt as if he was in his ending moments in the time of writing *Time's Arrow* novel since it was the most challenging and sensitive subject to address at such a time (Amis, 2003, p. 36) Martin Amis was inspired to write *Time's Arrow* by the idea of sharing the story of people's life backward in time. Also, Robert Jay Lifton's text, *The Nazi Doctors*, which emphasizes the perpetrators' and mainly the doctors' functions in the Holocaust, enabled Amis to bring out his book's final solution.

In Odilo's story, *Time's Arrow* commences in a Massachusetts hospital at the deathbed of a 75-year-old doctor called Tod T. Friendly (Praisler, 2017, p. 179). The entire novel is an extended flashback to his life. Amis's novel was unique since the whole story was narrated in reverse, impacts preceding cause, in which the phrase later events come before sooner. On an inspection tour of the Nazi death camp known as Treblinka, the narrator of the story identified that a clock's hands in a railway station are colored to a permanent (Amis, 2003, p.151). In the narration of Doctor Odilo, he helped "uncle Pep" in his murder and torture of Jews; thus, the reverse chronology implies that he establishes a life and cures the sick rather than the opposite.

The story's reversal technique interferes with the actions involved and converts them to perception, which almost feels like a gimmick. For instance, the eating procedure is explained backward in meticulous detail. When Tod eats preceding dessert soup for dinner, food is raised from the mouth and onto the bowl. A toilet converts to be the seat of a peculiar ceremony where fecal issues arise from the plate and go into the bowels. Notably, the cleaners decide to deliver garbage, and older adults snatch toys from children. Pilar Hidalgo describes a group of British novelists born after World War II that the Holocaust has come to symbolize something not alien in its enormity, enacted in faraway areas, but something connected to what it is to be human (James, 2020, p. 248). The outrageous face of Nazism was all the most monstrous since of its terrible normality. This makes part of Amis' section emphasize a perpetrator instead of the victim. Odilo, a Nazi doctor, as the narrator highlight unexceptional, liable to what everyone else dies, bad or good, with no restriction once over the cover of numbers. As narrated in the reverse chronology, *Time's Arrow* concludes in Odilo's birthplace, Solingen. The narrator also refers to it as "modern tow," which harbors a treasured secret. Solingen is also known to be the birth town of Adolf Eichmann. Currently, it is utilized to interpreted things

contrary to the unreliable narrator's words; the audience should look at the pride known as a proud secret as nothing but shame, thus the pity of a town persistently associated with the Gestapo supervisor directly accountable for the final solution (Amis, 2003, p. 33). Thus, if the Holocaust does not belong only to culprits and their descendants; therefore, it can be argued that the Holocaust trauma and trauma are comprehensive.

3. Holocaust Trauma: Destruction or Creation?

The Time's Arrow novel focuses on a culprit who has achieved to become someone else in the Nations but is still traumatized by his past story. Holocaust culprits are also ordinary individuals who do not have a demonic measurement that could have made them resistant to trauma. Valentina Adami asserts that *Time's Arrow* embodies a traumatic activity that is not in and of itself substantial to define it as trauma fiction (Ben-Merre, 2013, p. 118). Thus, the novel's formal narrative structure and its capacity to convey the fragmentation of defining and identity are traumatic experiences. The recurring stylistic characteristic of trauma fiction in the novel entails repetition, intersexuality, and fragmented narrative sound. In *Time's Arrow* novel, the character and the narrator, whose lifestyle is narrated in the novel, are the same; for example, the narrator introduces himself as Tod Friendly, the name adopted later by Odilo after WWII. The narrator will also not be explained as auto diegetic because the link between the narrative situation and essential character is but a degree of the rift between them. Hence, the narrator can be neither homo-diegetic nor hetero-diegetic is a parasite traveling with human characters towards his secret. The secret can be evil or non-intelligible but will eventually expose the crime's nature (Harris, 1999, p. 497). The narrator does not have access to his host's thinking, but he is not restricted from expressing his emotions or from his nightmares. However, he is fortified with a fail quantity of value-free data or comprehensive "superb vocabulary" and "knowledge."

The narrator in the novel is unaware that his backward trajectory story through time disrupts the original chronology. The narrator is utterly amazed and ignorant of history. He has an apparent aversion to human suffering, experienced by the wounded and ill as medicated by doctors, women accused by the protagonist, Jews, and the marginalized social groups. Because time moves backward, recalling is replaced by instant forgetting in the novel. This amazed the human's ability to forget; this makes most individuals more innocent, persistently ignoring. The book expresses a story of Odilo's attempts at losing his memory and altering his identity, while the numeral of the doubled protagonist character depicts the precariousness of distinctiveness under extreme traumatic conditions. In Odilo's life, the character attempts to escape from his identity and create a new life by changing places and names. Odilo is presented in the novel as the character that has a behavior of burning and crumbling all evidence of his past stories like photos and love letters (Harris, 1999, p. 501). Notably, when the narrative story extends to the protagonist's time in Auschwitz, Odilo's two halves are missed for the first time in his narrative tale presented by Amis. The Nazi project makes sense when inversed, but if the reverse narrative and the novels are unreliable, the narrator provides a new meaning to the detailed acts by turning damages into the creation and brings further implications to the rhetoric of Nazi treatise. The Nazis desired to dream of a race, the Aryan race, which they can cure by extirpating at all they consider impure.

Nazi rhetoric is utilized to imply the opposite of what it meant in a real-life situation in the novel. The horror of the Holocaust vanishes if the activities are read backward. Still, suppose the readers understand that history will not be undone, and so its reader has to deliver the tragedy missing in the narrative text. In that case, it can be argued that the content and form of text in *Time's Arrow* are

inseparable. The counter-spontaneous nature of the Holocaust, to quote an expression often on the lips of the narrator, has infused all aspects of the texts; it connects to the narrator, its reader, and the narrator's selection of words interpretation of activities. Lawrence Langer debates the idea of backward comprehension. He argues that the Holocaust is a hesitant block to, mainly, an American-style positivity or any belief in enhancement or a future that will be appropriate that the current one. Kierkegaard, in his writing, asserts that life is lived forward and understood in a backward manner; thus, he suspects that for the majority of people, this progressively an attractive premise (van Wyk, 2015, p. 85). But, the opposite of his arguments is valid for the Holocaust know-how, people live it backward times, and once they arrive there're, people identify themselves reflected in its atrocities, a type of historical quick's and which limits people bid's to convey it in a more meaningful approach in future.

In the novel *Time's Arrow*, the argument about the Holocaust is enacted. According to Amis, the Holocaust is life lied backward as illustrated by the characters used in the novel; the Nazis invoke a crowd from the sky above the lake's as the narrator places it and understand forward, in the sense that impacts precede the actual cause (Vice, 2003, p. 33). Thus, as the narrator mischievously argues that one issue led to another issue in one of Tod's romances, it seems it was the other way around. The divide of effects and cause as accurate of the Holocaust in *Time's Arrow* novel is on a more local level; there, the previous day is always terrible, precisely when Tod hits the teacup. In a strengthening of Langer's dispute, the narrator of *Time's Arrow* recognizes that the world will begin making sense at a precise moment, "Now" that Odilo arrives at Auschwitz central by motorbike (López Alcázar, 2020, p. 43). Familiarized as we are by this period to the text's logic, we know that people are reading about Odilo's flight from Auschwitz. We can now look at the film of his life there run past us in the reverse period. Auschwitz mainly creates any sense to the narrator backward since observing it in reverse can provide a narrative and moral trajectory that seem satisfactory and familiar.

Several events in the *Time's Arrow* novel make narrative inversion, specifically suitable vehicle like terrible subjects. Thus, the dual reversal of chronology narrative and causality faultlessly illustrates the Nazis' deterioration of morality. Amis argues that it is less absurd to represent death as birth than Nazi doctors to base their skills and practice on an apparent absurdity practice and vision of killing to heal. *The Time's Arrow* novel fulfills Amis's unbearable fantasy that history could be reversed and the atrocities of the mid-20th century undone (James, 2020, p. 250). The awful journey back into World War II and the Nazi Holocaust reflects an inversion of Amis's journey considering his generation's enchantment toward the nuclear Holocaust. Description in reverse order, the Holocaust is illustrated simultaneously as the final product and the initial of contemporaneity. In post-modern times, the invention is normally born of dissension, and Martin Amis struggles to dissent from the Nazi agreement of racial superiority. Thus, Martin's modern esthetic is based on an endless critique of demonstration that must contribute to protecting the diversity of optimum debate. *Time's Arrow* novel negatively inverts rationality, temporality, and causality. The protagonist in the story is featured by his willingness to admit fascist ideology with what Lifton explains as it promises unity, fusion, and togetherness.

Also, a persistent theme of payments creates with collar-stud-sized gold fragments; the narrator observes, he realized his gold had a sacred efficacy. Sacred efficacy is profane theft, the gold has not been keenly amassed but concealed away and even submerged by Unverdorben, and it's not for, but it's obtained from the Jews' teeth (López Alcázar, 2020, p. 59). Louvish, a sharp criticizer of the *Time's Arrow* novel, argues that Martin Amis's backward narration tactic is not a successful de-

familiarization of the impracticality of bringing the Holocaust capability into any significant future, but an ill-advised and cynical trial to access the holocaust act (Vice,2003,p.11) More so, Louvish dismissed the claims that *Time's Arrow* novel is creditable as satire, thorough inverting Auschwitz's morality. The audience is thereby brought to a new hedge to ponder on the awfulness of it all.

On the other hand, the Nazis consider their examination programmed as altruistic when it was the right approach. This impact of reversed verbal use of narration that Louvish mainly objects to in *Time's Arrow*. But in the pre-Nazi era, German medical learner Unverdorben and his colleagues frequently go out to assist Jews. This is a period when the narrator's selection of ironic words and the Nazis' observation of their extermination program as altruistic when it was the appropriate way round to come and uncomfortably close together (Slater, 1993, p. 145). To make reversal narration more effective, Amis divides the narrating from the narrated topic. It seems that his strange narrator derives from Lifton's psychological idea of doubling the split of the self into two operating wholes acts as a whole self. The protagonist's mind in the novel directs his body's action, but he should exclude his emotions and feel from his part-self from accountability for activities there. Thus, this will lead to repudiation by the initial self of everything performed by the Auschwitz self (van Wyk, 2015, p. 88). Hence, the reader will be hindered from judging the narrated topic's actions with coherence. Thus, deprived of life's involvement, moved into a symbolic limbo from which to consider his alter-ego's life in reverse format, the narrator is incapable of discerning implication and must be thought of as the Nazi doctor's soul (Amis, 2003, p. 40).

At Auschwitz, *Time's Arrow's* narrator notes the essential Oven room known as Heaven block, and its primary approach road is Heaven Street (Vice, 2003, p. 88). This information is historically precise and accurate since it was retrieved from Lifton's research, The Nazi Doctors. Thus, Louvish can claim that this seamless drive between Nazi terminology and the Time's Arrow reversed world terminology is critical for Martin Amis's supporters. Therefore, it can be concluded that Amis has set instances of the Nazis' destruction of language in some context where they are sensitive and a backward narrative. In the novel, the slogan 'Arbeit Macht Frei' has absolutely true implications instead of its deceitfully altruistic one in a reserved nation (Amis, 2003, p. 42). The consequences of narrating Odilo's story backward are subtle, multiple, and highly ironic. Diedrick claims that the opening explanation of Unverdorben's, also known as Tod Friendly's action as a post-war doctor in American, expected his drastic immersion in intimate and Auschwitz terrible secret of his past story (2004, p. 131). In reverse chronology narrative, a patient enters the operation room seeking medication and emerges with a tarnished nail fixed in his head by the doctor. Amis adopted the paradoxical trait from Lifton's description of Nazi doctors who referred forth an omnipotent emotional state connected with sadism and impotence and a times masochism in his narrations.

4. Conclusion

In conclusion, birth describes the backward story, which becomes a horrifying encounter. At one point, it renders the futility of human existence and formulates strict, critical address to Nazi practices in camps concentrated. Parents bring Tod to their babies in the night and pay antibiotics that mainly appear to the source of babies' cries and pain. Thus, babies are not healthier when they leave, patiently nurturing hell to the doorstep, and the mother will cracks up entirely. The young children usually are sad; hence each last month, they cry more than before. Martin Amis argued that babies' most sensitive subject is the focal point of the memory taped in *Time's Arrow* novel, a scheme for stirring risky

comparison and counteracting dangerous complacency. Children postulate Tod's dreams, witnessed by the narration in the novel.

Martin Amis utilizes irony as the narrative technique in *Time's Arrow* novel; however, the reviewers criticized him, but Amis argues that it was entirely appropriate when narrating the story in reverse form. Nazism was a biomedical vision to practice Jewry's cancer and reverse to something that makes Jewry a respectable irony. According to Lifton's study, the Nazis' abuse of language provides their doctors with a discourse in which murdering was no longer considered killing. Lifton exposes how this act of misnaming was determinedly created as Auschwitz, where the outpatient ward centers were a section for selections and hospital section, waiting rooms before death (Slater, 1993, p. 148). Thus, in *Time's Arrow* novel, Martin Amis effectively weakens the Nazi abuse of language to rationalize mass killing and uses irony to assert a malicious code of ethics. Also, Unverdorben's many name-changes additional confirm the technique Martin Amis use to reinforce morality through irony. When *Time's Arrow* story narrative is reversed, Tod Friendly change to John Young, despites Tod's association with death when he was in German, later also changes from John to gold-rich Hamilton. The latter undertakes his birth name of Odilo Unverdorben.

The arguments in the *Time's Arrow* novel concludes that Martin Amis's exemplification of the Holocaust depicts his possible reservation pertain to narrating catastrophe in reverse form. Amis creates a narrator who is vulnerable to misinterpreting the Holocaust since the backward run of time explains catastrophe passively through the narrator. Martin Amis misrepresents facts that the audience is aware of hence entertaining and depicting diverse interpretive possibilities. The counter-impulsive nature of the Holocaust, to quote a phrase habitually on the lips of the narrator, has permeated all aspects of the texts; it connects to the narrator, its reader, and the narrator's assortment words and interpretation of activities. The split of effects and source as accurate of the Holocaust in *Time's Arrow* novel is on a more local level; there, the preceding day is always terrible, explicitly when Tod hits the cup. Thus, instead of Martin Amis illustrating and narrating the Holocaust's catastrophe in absolutist and concrete terms, Amis utilizes his text to welcome the readers to reflect the multiple approaches in which the Holocaust can be narrated, misinterpreted and understood by using diverse narrative techniques.

References

- Amis, M. (2003). *Time's Arrow*. London: Vintage.
- Badrideen, A. (2018). The soul in Time's Arrow: A post-Enlightenment presence. *Journal of European Studies*, 48(1), 56-68. <https://doi.org/10.1177/0047244117744089>
- Ben-Merre, D. (2013). After Words: The Paratexts of Martin Amis's *Time's Arrow*. *The Explicator*, 71(2), 117-119. <https://doi.org/10.1080/00144940.2013.781004>
- Diedrick, J. (2004). *Understanding Martin Amis*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Harris, G. (1999). Men Giving Birth to New World Orders: Martin Amis's *Time's Arrow*. *Studies in the Novel*, 31(4), 489-505. <https://www.jstor.org/stable/29533359>
- James, A. (2020). *Martin Amis. The Wiley Blackwell Companion to Contemporary British and Irish Literature*, 241-253. London: John Wiley & Sons.
- López Alcázar, N. (2020). The Holocaust as zero-hours: reading and uncovering guilt through silences in Martin Amis' *Time's Arrow* (1991).
- Praisler, M. (2017). Hi, (s) story Gone Wrong. *Martin Amis on the Holocaust in Time's Arrow*. *Cultural Intertexts*, 7, 177-189.

Slater, M. (1993). Problems When Time Moves Backwards Martin Amis's *Time's Arrow*. English, 42(173), 141-152. <https://doi.org/10.1093/english/42.173.141>

Van Wyk, K. (2015). Catastrophism and Time in Martin Amis's *Time's Arrow*. English Studies in Africa, 58(2), 80-89. <https://doi.org/10.1080/00138398.2015.1083199>

Vice, S. (2003). Holocaust Fiction. London: Routledge.

Adres

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

Address

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

55. Mapping university preparatory school A1 level students' high school English learning experience

Arzu EKOÇ¹

APA: Ekoç, A. (2021). Mapping university preparatory school A1 level students' high school English learning experience. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 865-882. DOI: 10.29000/rumelide.897891.

Abstract

Due to the importance of English in the global scale, English has been included in curriculum and taught from kindergarten to high school in Turkey for many years. Despite all the time, money and energy invested, students cannot pass English proficiency exam offered by their universities and are obliged to enroll in one-year English preparatory (prep) program at universities. The aim of this study is to investigate A1 level university prep students' English learning experiences at high school, determine the possible reasons of failure in English in their previous schooling that have led them to start the prep school with the lowest entry level and get students' suggestions to learn what can be done to improve the current situation and curriculum at high schools. 521 questionnaires that consisted of 19 items requiring short answers and an open-ended question were collected in the prep school of a state university in the fall term of 2018-2019 academic year. While analyzing the quantitative data, frequencies and percentages were taken into consideration. For the qualitative data in the open-ended question, content analysis was done. The findings show that English lessons at high schools do not focus much on communication skills and genuine learning.

Keywords: English language learning, English language teaching, high school, higher education, Turkey, university preparatory school students

Üniversite hazırlık sınıfı A1 kuru öğrencilerinin lisedeki dil öğrenme deneyimleri

Öz

İngilizcenin küresel boyuttaki öneminden dolayı, Türkiye'de İngilizce ders olarak müfredatta yer almaktadır ve okul öncesinden liseye, her eğitim seviyesinde yıllardır öğretilmektedir. Harcanan zamana, paraya ve enerjiye rağmen öğrenciler üniversitelerdeki dil yeterlik sınavlarını geçememektedir ve bir yıllık üniversite hazırlık programlarına bölümlerine başlamadan önce devam etmek zorunda kalmaktadır. Bu çalışmanın amacı, hazırlık öğrencilerinin gözünden lisede gördükleri yabancı dil öğretiminin/öğreniminin bir resmini çekmek ve lisede anlamlı bir dil öğrenme ortamı yaşayıp yaşamadıklarını anlamak, mevcut durumu ve lisedeki müfredatı iyileştirmek için önerilerini almaktır. 2018-2019 güz döneminde bir devlet üniversitesi hazırlık okulundaki 521 A1 başlangıç düzeyindeki öğrenciden kısa cevap gerektiren ve bir açık uçlu sorudan oluşan 19 soruluk bir anketle veri toplanmıştır. Nicel verileri analiz ederken sıklıkları ve yüzdeleri alınmış, açık uçlu soruya verilen nitel cevapları incelemek için de içerik analizi yapılmıştır. Bulgular, lisedeki İngilizce derslerinin iletişim becerilerine ve gerçek bir öğrenme ortamına odaklanmadığını ortaya koymaktadır.

¹ Dr. Öğr. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Temel İngilizce Bölümü (İstanbul, Turkey), arzuokoc@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2106-368X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897891]

Anahtar kelimeler: İngilizce dil öğrenimi, İngilizce dil öğretimi, lise, yükseköğretim, Türkiye, üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri

Introduction

As English has become an indispensable part of our lives in today's world, students are mandated to take English lessons from kindergarten to university in most of the countries. Turkey is not an exception with respect to teaching English. English has an instrumental function as the most studied foreign language and the most popular medium of instruction in Turkey (Dogancay-Aktuna,1998). The foreign language curriculum has experienced many changes in Turkey in the recent years. The changes include making English as a compulsory school subject, its duration and the approach to teach English (Gursoy, Korkmaz and Damar, 2013).

Many scholars (Coskun, 2016; Sincer, 2017) underlined the importance of English in future employability. For instance, being fluent in English is deemed prestigious at work and in the community (Acar, 2015). Public and private sectors often reward people who are proficient in English. Similarly, Selvi (2014) maintains that

as English continues to serve as the linguistic infrastructure for international business and carries the symbolic value of modernization and Westernization, it becomes a defining characteristic of an educated populace (p. 134).

Therefore, learning English has utmost importance in students' future career. However, not all the students have the chance to finish high school with advanced English. Students who are placed in a high school are considered as a homogenous group of learners, but they have differences in terms of their language skills, motivation and desire to reach their goals (Demir-Ayaz, Ozkardas and Ozturan, 2019).

English instruction varies across Turkey. Many students begin learning English at early education levels such as kindergarten or primary school while some others start learning English at high school, but they cannot reach the desired level of proficiency at all or have difficulty, especially in productive skills (Karahan, 2007). However, it is not only the years that are spent to teach English but also the quality of teaching that affects students' learning experience and achievement. A hardworking student can use "past perfect and past simple" in grammar exercises correctly but cannot share an event that makes him/her upset easily as in the following example: "Yesterday, I wanted to see the film *Arrival* at the cinema. I bought the tickets online. When I arrived at the cinema, the film had already started".

When the increasing number of students enrolled in English prep school programs at universities is considered, it may be concluded that students seem to fail to acquire the optimal proficiency levels in English despite many years of schooling. Similarly, the report by the British Council (2015) emphasizes that students start prep school with low English proficiency levels and low engagement. As Parker et al. (2004, p. 163) underpin, university students in their first year "face a variety of stressors: making new relationships, modifying existing relationships with parents and family (e.g. living apart), and learning study habits for a new academic environment".

In addition to the aforementioned problems, students are also concerned about learning English. Their prior language learning experience does not smoothen the transition from high school to university. Students seem to be in a vicious circle in which they repeat the same grammar content again and again

throughout their previous schooling and university English one-year prep program. In this one-year program, students are trying to overcome the obstacles of language learning and get the required score to start their education in their departments. Before the academic year, based on their proficiency test scores, they are placed in level classes, A1 (breakthrough/beginner/basic user), A2 (waystage/elementary/basic user), B1 (threshold/intermediate/independent user) in accordance with the standards provided by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). They take intensive courses for one or two semesters to get the minimum score to start their departments. As indicated in the report by the British Council (2015), it does not seem plausible to expect students to reach the target level of B2 (upper intermediate, independent user) easily at the end of prep school program due to various reasons. This is also related to time and space constraints faced by schools of foreign languages, not solely the students themselves.

Even after a year of prep school, they have difficulty in passing the proficiency exam as their entry level to prep school is very low. If they fail to pass the proficiency exam in their second attempt in September, they have to retake the proficiency exam without attending their courses in their departments. It was observed that students experience difficulty in attaining the desired level at university. Even if they pass the proficiency exam and start education in their departments, they feel that they are not sufficiently prepared for their departmental lessons in English (Erarslan, 2019). They still have difficulties in following their lessons and writing reports, essays in English.

With these problems in mind, the aim of this study is to underpin A1 level university students' perceptions, at one-year English prep school program, regarding English instruction in their previous schooling, particularly, at the high school level. In this context, the study poses two research questions as follows;

1. What are English language preparatory school A1 level students' perceptions about their previous schooling, high school English language education?
2. What can be done to improve the quality of high school English language education to smoothen the transition from high school to university?

Teaching English at high school level in Turkey

While teaching English at the high school level, there are many factors that should be taken into consideration. First, it should be noted that the education system is very examination oriented in Turkey (Hatipoglu, 2016). For instance, high school years in Turkey mark the period when students are getting prepared for the university entrance exam. Due to the increasing number of students who demand to study at university, students feel themselves under pressure to solve as many multiple-choice practice tests as they can. The university entrance exam is based on specialization. If a student wants to get in any programs in Engineering Faculties, they need to answer more questions in Maths, Physics, Biology, etc. Therefore, class hours are sometimes sacrificed for the sake of getting students ready for the university exam. English is relatively ignored and considered as a source of distraction from their targets (British Council, 2013). Therefore, it constitutes an example for courses that are spared for university exam preparation.

Effective lessons are not possible under these conditions, and instead of genuine and meaningful learning, success is seen as a high number of correct answers. This does not stem from only students'

attitudes alone. School administrators also want to increase the number of students who are eligible for university education to increase their school prestige. Therefore, English language teachers experience many classroom management problems while working at high school. It is even difficult to cover materials related to curriculum. According to the report by the British Council (2013), some students tend to ignore the teacher totally and complete the mechanic exercises if they are supposed to 'participate' in the lesson. As a result, they learn nothing and fail to make any progress in English.

As for the number of compulsory English lessons at the high school level, it should be noted that it varies across school types. There are different types of high schools in Turkey. According to 2018-2019 Curriculum at the time of the study, there is a difference in terms of class hours allocated to English in different types of high schools. English lessons at high school change from two to five hours each week in various high schools. Only some high schools such as Anatolian High Schools and Social Sciences High Schools have a prep class with 20 hours (MoNE Board of Education, 2018).

The classroom is largely considered to be the domain for the acquisition of English in Turkey and outside school context, there are few chances to practice English in everyday communication (Dogancay-Aktuna,1998). Needless to say, digital platforms including social media, mobile applications offer learners great opportunities to practice their English, but those utilizations can be considered among one's individual attempts to enhance his/her language skills. However, the growing number of students at English language prep schools at university show that exposing students to long years of English instruction does not guarantee success. Sahlberg's (2018) words can be illuminating for this situation. He maintains that exposing students to many hours of a lesson that they do not like does not mean anything and brings pitfalls rather than benefits. In a similar vein, Acar (2015, p. 562) notes, "even after years of instruction at schools, English language learners cannot utilize the English in the proper way". The underlying reasons for this failure in learning English need to be questioned.

Previous studies investigating high school English instruction in Turkey from the perspectives of students

Prevailing discussion about English language teaching always seems to be on the agenda of Turkey. This issue has been under scrutiny from students' and teachers'/instructors' perspectives. However, there are only a few studies that map students' perceptions regarding high school English lessons. Dinçer, Takkaç and Akalın (2010) investigated university prep school students' perspectives regarding English language education at high school. A composition related to their prior language education experiences in their primary and high school years was written by each participant, and they were also asked to support their views by examples from English teachers who they admired most, or they were not satisfied with. Another scholar, Gomleksiz (2014) explored students' opinions on the use of methods and techniques in English classes at a Turkish high school. It was found out that males considered methods and techniques used in English classes at high school context more effective than females did. Tokoz-Goktepe (2014) analyzed the speaking problems of ninth-grade high school Turkish EFL learners from teachers' and students' perspectives. It was seen that their difficulties resulted from "insufficient language and content knowledge, limited contact with English outside the classroom, and the misdirected use of methods and materials used in the classroom" (Tokoz-Goktepe, 2014, p.1875). Limon (2015) examined 9th and 10th graders' perceptions about English as a foreign language through a metaphor analysis and the results showed that a greater number of the participants used negative metaphors to describe their attitudes and feelings towards English. Denkci-Akkas and Coker (2016) investigated the opinions of the teachers and students on the use of

communicative approach in 9th grade English language class. Their study revealed that the majority of the participants considered such activities advantageous and supported the inclusion of them in their lessons. Although teachers are aware of the advantages, they find it difficult to implement because of large class sizes, grammar-based evaluation system, lack of time in the schedule, etc. Coskun (2016) put the famous cliché “I can understand but I can’t speak” under scrutiny in two state high school with 293 participants. It was revealed that they can’t speak due to

the focus on grammar rules in English lessons, differences between English and Turkish, lack of experience abroad, limited speaking practice opportunities outside the classroom, feeling anxious while speaking English, use of mother tongue by the teacher and the course books which do not include colloquial English (Coskun, 2016, p. 1).

Bektas (2017) also investigated the perceptions of high school students for English through metaphors in Tokat. In his study, it was seen that a high majority of the participants held negative feelings towards English.

All these studies tried to take students’ perceptions into consideration, however, except Dinçer, Takkaç and Akalın’s (2010) research, no study tried to investigate English prep school students’ perceptions about their high school education. Especially, A1 level students carry higher importance as they constitute the largest body in prep schools, and they are the ones who enter the prep school with the lowest scores in the proficiency exam. To fill this gap in the reviewed literature, this study targets A1 level English prep school students’ perceptions about their high school English language education.

Method

As participants, A1 level English prep school students at a technical university context were chosen in the fall term of 2018-2019 academic year². A1 level students were targeted as they are the groups of students who need to make progress from A1 level to B2 level in almost eight months, which is quite challenging. The state university where the research was conducted mandates compulsory prep school education for students whose departments are 30% or 100% in English. The students were informed about the study, and data were collected by the researcher from prep students who participated voluntarily. The online questionnaire was conducted almost at the end of the fall term, so students had the notion of what a prep year was and what difficulties they faced resulting from their prior language learning experience. Before the actual questionnaire, a pilot testing was done with 20 students. After the comments received after pilot testing, it was revised, and some items were added while some of them were removed. The questionnaire consisted of 19 items requiring short answers and an open-ended question that asked students’ suggestions to improve the overall quality of English language lessons at high school (see the appendix). The questionnaire was administered in Turkish and their responses were translated into English by the researcher and a colleague crosschecked the translations for the accuracy. While analyzing the quantitative data, frequency and percentage were taken into consideration. For the qualitative data in the open-ended question, content analysis was done by two raters. Similar suggestions were grouped under the same theme (Yildirim and Simsek, 2005). Cohen’s kappa was used to check the agreement between the raters (Cohen, 1960) and .72 was the kappa which indicated agreement in the content analysis.

² As the data were collected in the academic year of 2018-2019, this study does not require Ethics Committee Approval.

The participants' profile

Only A1 level university prep students were chosen to participate in this study. The students took the proficiency exam in September and were placed in A1 level based on their scores. The class sizes ranged between 25 and 28 students. A total number of 521 A1 level students participated in this study. 58.8% of the participants (n=305) were male while 41.5% of the participants (n=216) were female. The age of the participants ranged from 17 to 24 and over. 50.5% of the participants (n=263) were 18 years old and 30.9% of the participants (n=161) were 19 years old. 58.2 % of the participants (n=303) graduated from Anatolian High School. 13.2% of the participants (n=62) graduated from Science High School. In Turkey, students with higher scores from secondary schools and nationally administered test prefer Science High Schools and Anatolian High Schools. There are also Vocational High Schools that mostly, students with lower grade averages from secondary school tend to choose. In this context, 6% of the participants (n= 31) graduated from vocational schools. A high number of the participants (n=229) had their high school education in Istanbul. Apart from Istanbul (n=229), the distribution of cities show that they had come from different cities such as Izmir (n=23), Kocaeli (n=19), Bursa (n=14), Antalya (n=13), etc.

Results

The findings were presented below in the order of the questions that were asked. In Turkey, it is taken for granted that people have been learning English for many years but have difficulty in expressing themselves in English. With this idea in mind, the participants were asked how long they had been studying English as a lesson when they started university. 43.2% of the participants (n=225) had been learning English for 9 years when they started prep school at university. 25.3% of the participants (n=132) had been learning English for eight years when they started prep school at university. As Akcan et al. (2017, p. 678) underline "the term effectiveness still remains one of the most controversial and contested concepts". The more one is exposed to English lessons doesn't guarantee a successful outcome. This finding can be supported from the reviewed literature as Dogancay-Aktuna (1998, p. 32) maintains, "many of the graduates of public high schools can only be categorised as false beginners, even after English language instruction for 3–6 hours a week throughout high school".

The participants were also asked whether they had enrolled in a language course to improve their English before prep school. 11.5% of the participants (n=60) mentioned that they did while 88.5% of the participants (n=461) said that they didn't. In another question, the participants were asked whether their teachers of English graduated from a degree related to English language teaching. This question will bring important insights as different subject teachers may give English lessons due to teacher deficiency in some areas and they probably lack the necessary subject knowledge. Four hundred and forty participants mentioned that their English language teachers had graduated from a related department such as English Language Teaching, Translation Studies, English Language and Literature, American Language and Literature, Linguistics, etc. while 12.5% of the participants (n=65) stated that they had not. 1.3% of the participants (n=7) stated that they did not know while 1.7% of the participants (n=9) participants said that it changed from year to year. This finding can be supported by the report by the British Council (2013) which has underlined that 80+% of English language teachers in Turkey have the necessary skills to teach English effectively. This may indicate that teachers of English in Turkey have the potential and competence to teach English, but the outcome is not what has been expected.

In another question, the participants were asked whether they had mandatory English lessons at high school. 81% of the participants (n=422) said that they did while 19% of the participants (n=99) said that they didn't. The participants were also asked whether they had any elective English lessons at high school in addition to their mandatory English lessons. 29.9% of the participants (n= 156) said that they did while 70.1% of the participants (n=365) said that they didn't.

A question was asked to see whether English language lessons were delivered in accordance with the curriculum at high school. Frequencies and ratings included: always (5), often (4), some of the time (3), rarely (2), and never (1). Table 1 presents the participants' responses.

Table 1. Whether English lessons were delivered in accordance with curriculum at high school

Frequencies	Number	Percentages
Always (5)	104	20%
Often (4)	211	40.5%
Some of the time (3)	123	23.6%
Rarely (2)	56	10.7%
Never (1)	27	5.2%

20% of the participants (n=104) mentioned that English language lessons were always delivered in accordance with the curriculum. For 40.5% of the participants (n=211), the lessons were often delivered in accordance with the curriculum. On the other hand, 5.2% of the participants (n=27) mentioned that the lessons were never delivered in accordance with the curriculum. 10.7% of the participants (n=56) said that the lessons were rarely delivered in accordance with the curriculum.

Another question was asked to understand whether English lesson hours at high school were used to get prepared for the university entrance exam instead of covering English related materials. During their education at high school, students don't understand that being successful in the university entrance exam does not guarantee that one is going to start the department. The student must also pass the English proficiency exam for EMI (English-Medium Instruction) programs (Aslan, 2017). However, students are likely to demand to study for their coming university exam during English lesson hours. The results can be seen in Table 2.

Table 2. Whether English lesson hours at high school were used to get prepared for the university entrance exam

Frequencies	Number	Percentages
Always (5)	66	12.7%
Often (4)	100	19.2%
Some of the time (3)	155	29.7%
Rarely (2)	97	18.6%
Never (1)	103	19.8%

It was reported that for 321 participants, the lesson hours were used to get prepared for the university exam in the rating scale changing from always to some of the time. This indicates that the pressure of entering an undergraduate program makes it difficult to enhance their English and consequently, they remain limited in their English proficiency and start university with low English levels.

The participants were asked to consider the adequacy of English language education at high school.

Table 3. The adequacy of English language education at high school

Frequencies	Number	Percentages
Very adequate (5)	11	2.1%
Somehow adequate (4)	47	9%
Neutral/Undecided (3)	128	24.6%
Not very adequate (2)	166	31.9%
Inadequate (1)	169	32.4%

It can be seen from Table 3 that most of the participants found English language education at high school inadequate. From the reviewed literature, Umunc and Raw (2017) support this view and state that

while class hours devoted to English increase as learners move up through the school system, their self-confidence in their language ability decreases because they believe that practical abilities are considered less important than completing a series of predetermined tasks in order to pass examinations (p. 138).

This is in line with the British Council's report (2013) that underpins that the present classrooms are highly teacher-centred and students are expected to answer teachers' questions, complete the mechanic exercises in the book and pass a grammar-based test. Also, it would be better to bear in mind that university entrance exam is likely to have a negative impact in the smooth flow of lessons.

The participants were also asked to assess the adequacy of the coursebooks used in English language lessons at high school. From Table 4, it is clear that most of the participants found coursebooks that were used at high school inadequate. This finding is in line with the report by the British Council (2013) stating that official textbooks and curricula tend to disregard varying needs and levels of students. It is understandable as

naturally, the author of those coursebooks who have made decisions and choices about the contents of the books do not or cannot consider the needs, wants, goals or interests of our students (Tavil, 2006, p. 50).

Table 4. The adequacy of the coursebooks used in English language lessons at high school

Frequencies	Number	Percentages
Very adequate (5)	30	5.8%
Somehow adequate (4)	81	15.5%
Neutral/Undecided (3)	133	25.5%
Not very adequate (2)	115	22.1%
Inadequate (1)	162	31.1%

In another question, the participants were asked to give their opinions about the adequacy of their English language teachers' teaching performance at high school. This is an important question as "unique power in educational setting is the teacher applying education program, affecting students' learning and decreasing the negative effects of the environment" (Dinçer, Takkaç and Akalın, 2010, p. 240). Table 5 reports those findings.

Table 5. The adequacy of their English language teachers' teaching performance at high school

Frequencies	Number	Percentages
Very adequate (5)	55	10.6%
Somehow adequate (4)	119	22.8%
Neutral/Undecided (3)	172	33%
Not very adequate	107	20.5%
Inadequate	68	13.1%

The number of participants who found their English language teachers' performance adequate and inadequate is almost the same. It should be noted that the participants come from different schools in different cities and have taken lessons from different English language teachers.

The participants were asked to assess to what extent English language lessons were difficult or easy at high school.

Table 6. To what extent English language lessons were difficult or easy at high school

Frequencies	Number	Percentages
Very difficult (5)	33	6.3%
Somewhat difficult (4)	83	15.9%
Neutral /Undecided (3)	242	46.5%
Somewhat easy (2)	121	23.2%
Very easy (1)	42	8.1%

While 6.3% of the participants (n=33) thought English language lessons were very difficult at high school, 8.1% of the participants (n=42) considered English language lessons very easy. It can be seen that language classrooms do not constitute a homogenous group of learners.

The participants were asked about the strongest side of English language lessons at high school. The responses were given in Table 7.

Table 7. The strongest side of English language lessons at high school

The strongest side of English language lessons	Number	Percentages
English language teachers who taught the lesson	149	28.6%
Class activities such as role plays, dialogues, games, etc.	60	11.5%
Weekly hour allocated to English language lessons	35	6.7%
Coursebooks	25	4.8%
Technological appliances (cassette recorder, laptop, etc.)	17	3.3%
Curriculum	12	2.3%
No good side	223	42.8%

It is interesting to note that 42.8% of the participants (n=223) complained that there was no good side of English language lessons at high school. It can be inferred that they had negative perceptions towards English language lessons at high school. This is understandable as they find themselves in a vicious circle in which they repeat the same content. From the reviewed literature, similarly, Demir-Ayaz et al. (2019) argue that

the 9th graders take courses of A1 and A2 level, but with more complex vocabularies and structures compared to the 8th grades. This may make the language learning process complicated and tough as everything is clear and standard in the CEFR; the curriculum has some points that do not match the principals of the CEFR (p. 43).

28.6% of the participants (n=149) considered English language teachers as the strongest side of the lessons.

Also, the participants were asked to consider the weakest side of English language lessons at high school. Table 8 reports their replies.

Table 8. The weakest side of English language lessons at high school

The weakest side of English language lessons	Number	Percentages
Curriculum	154	29.6%
English language teacher who taught the lesson	112	21.5%
Class activities such as role plays, dialogues, games, etc.	90	17.3%
Coursebooks	73	14%
Weekly hour allocated to English language lessons	47	9%
Technological appliances (cassette recorder, laptop, etc.)	9	1.7%
No weak side	36	6.9%

For 29.6% of the participants (n=154), the curriculum has been identified as the weakest point of English language lessons at high school. 21.5% of the participants (n=112) thought that English language teachers who taught the lesson are the weakest point. Although most teachers have the necessary skills, “the teaching of English as a subject and not a language of communication” is the current situation observed in schools.

In another question, the participants were asked which language skill or component is neglected in English language lessons at high school.

Table 9. Which language skill or component is neglected in English language lessons at high school

Neglected language skill or component	Number	Percentages
Speaking	364	69.8%
Writing	42	8.1%
Vocabulary	39	7.5%
Listening	38	7.3%

Grammar	24	4.6%
Reading	14	2.7%

69.9% of the participants (n=364) thought that speaking skill was neglected in English language lessons at high school. As Dinçer, Takkaç and Akalın (2010, p. 235) emphasize, “in spite of its being mostly taught language and its being widespread in Turkey, using the language as a communication tool by the learners is unfortunately inadequate”. For 8.1% of the participants (n=42), writing is also neglected. It can be seen that reading skill is the least neglected one for the participants. These findings can be supported by the British Council’s report (2015, p.28) as it was suggested to “raise competences with regard to contemporary English language teaching methodologies and outcomes. In particular, these should focus on teaching English as a tool of communication, (as opposed to teaching ‘grammar’)”.

At the end of the questionnaire, an open-ended question which aimed to reveal participants' suggestions to improve the quality of English language lessons at high school was included. These suggestions will set out to answer the second research question of this study. The participants' replies were categorized through content analysis by the two raters. Similar replies were grouped under the same theme. Table 10 reports students' suggestions:

Table 10. The participants' suggestions to improve the quality of English language lessons at high school

Suggestions	Number	Percentage
Speaking should be given more interest	127	24.4%
Better teachers should be recruited	62	11.9%
The curriculum/system should be renewed	47	9%
Lessons should be more fun and more entertaining activities should be done	39	7.5%
There should be more focus on writing skill.	27	5.2%
The importance of language learning should be explained and language awareness should increase	24	4.6%
Better books should be used	22	4.2%
Lessons hours should increase	19	3.7%
There should be more focus on vocabulary teaching	18	3.5%
University entrance exam preparation tests should not be done in English lessons.	15	2.9%
English language lessons should be divided into levels in accordance with CEFR	13	2.5%
There should be more focus on listening skill	11	2.1%
Native language teachers should be employed	10	1.9%
Foreign films should be watched in lessons	8	1.5%
There should be prep class before high school	7	1.3%
Teachers should not humiliate or make fun of students when they make a mistake	6	1.1%
Turkish should be given more attention	5	0.9%
The number of students in the class should decrease	4	0.8%

Lesson hours should decrease	2	0.4%
Students should go abroad through exchange programs	2	0.4%
English language lessons should be elective	2	0.4%
English lessons should be abolished	1	0.2%
Graded readers should be read	1	0.2%
More serious assessment and evaluation system should be chosen	1	0.2%
No suggestion/Eliminated answers	48	9.2%

It is evident that the problem is multifaceted and related to various factors (Alagozlu, 2012). 127 participants suggested that speaking should be the focus of attention in high school language classes. They indicated that they could not find enough opportunity to practise their speaking skills. 62 participants argued that more competent teachers should be recruited in terms of language proficiency, classroom management, etc. The participants' suggestions are in line with Dinçer et al.'s (2013, p. 3) framework, students want their teachers to have the following qualities such as "motivating students, sparing time for students when they ask for help, being enthusiastic for teaching, having positive attitudes towards students, responding to students' needs and providing a stress-free classroom atmosphere". Foreign language teaching conditions cannot be improved unless the qualities of EFL teachers are improved (Zamani and Ahangari, 2016). From the participants' suggestions, it can be inferred that some students were negatively affected by their English language teachers. 6 participants mentioned that teachers should not humiliate them in front of their classmates when they mispronounce a word or make a mistake. They further noted that this situation distorted their psychology to a certain extent.

Furthermore, 10 participants suggested that the MoNE should hire native language teachers to maximize the language input and output of learners. This finding is in line with Coskun's (2016) study as similarly, the participants in his study suggested that native English speakers should be recruited to teach conversation lessons at school. The amount of first language in a language class is a debatable issue in this study as it is in the reviewed literature. The participants in this study mentioned that grammatical explanations can be given in Turkish in a booklet distributed to the students at the beginning of the semester and lessons should be delivered in English to help them improve their communication skills in English. They complained that their English language teachers spoke Turkish rather than English in the lesson.

Also, it can be seen that university entrance exam preparation affected English language classes negatively. It hindered the way the lessons were conducted. 47 participants asserted that the curriculum should be changed, and more focus should be given to productive skills. 39 participants held the belief that English language lessons should include more fun elements and entertaining activities. This is in line with British Council's report (2013) as it was found out that

whereas 80% of the 5th graders profess that they enjoy their English classes, this ratio declines steadily year-on-year to 37% for the 12th grade students. The most significant reasons for not enjoying English classes are that the students find them 'boring' or that they experience difficulties coping with the subject (p. 42).

Twenty-four participants believed that more efforts should be shown to raise awareness of the importance of English to students and public in general. Similarly, the report by the British Council

(2013, p. 70) suggests to create a campaign and elaborates that “the campaign may link English to the world of work, enable parents to better support their children’s learning, provide resources for learners at all levels”.

Twenty-seven participants attach importance to writing skills. 22 participants suggested that better coursebooks that serve students’ needs should be used. 19 participants showed the necessity of increasing class hours. As the class hours are quite limited, teachers cannot allocate equal time for each skill. Activities take a long time and teachers are forced to catch up with the curriculum. This finding is in line with a previous study done by Aysin (2012). In his study, the teachers who were interviewed stated that

the weekly session was not enough to include several group or pair activities that would make the class a more appealing environment. Besides, many participants complained that the number of class sessions was not enough to work with each student one on one (Aysin, 2012, p. 4465).

Fifteen students stated that class hours should not be used for university entrance exam preparation. For the participants, asking some questions in foreign language at the university exams can be a solution to this problem. This will be an extrinsic motivation for high school students, and they will be more willing to focus on English lessons. 7 participants suggested the authorities to bring back the prep school year before high school which was abolished in 2005. Through an intensive study year, students will be able to learn English thoroughly. 4 students recommended that the number of students in the class should be decreased so that more time can be allocated to each student for practice.

Conclusions and suggestions for further research

In the midst of discussions around effective English language teaching and learning at university, this article has focused on the situation at high school level in Turkey from university students’ perspectives. This study considers that high school education and higher education are two levels that cannot be separated from each other. Given that students in Turkey have been learning English for many years, it is imperative to give an ear to their perceptions about English language education at high school in Turkey because a growing number of students start from the lowest level at prep schools every year. It is clear that there is a discrepancy between the expectations and reality. According to MoNE, students are supposed to complete B1 and even B1+ at the end of 12th grade, but this seems not to be the case. Improvements are urgently needed. Although the context of this study is Turkey, the findings can be illuminating for other countries that have been teaching English in Kachru’s (1985) expanding circles to enhance their students’ competitiveness in the highly demanding world. The findings of the study might inform teacher educators, practicing teachers and curriculum developers. High school curriculum planners should work in collaboration with schools of foreign languages at higher education. As indicated by the report by the British Council (2013),

the failure to learn English before the end of high school also affects the students’ language performance in higher education, and impacts negatively the teaching costs and the learning quality in the higher education institutions in which the medium of instruction is English (p. 52).

As for other implications of this study, it is advisable for curriculum planners to take students’ needs and demands into consideration as the participants argued that speaking was not regarded as central in the high school curriculum. It is needless to say that speaking plays a key role in communication. Therefore, more importance should be attached to skills that students will need in their real lives. The

findings also illuminated the fact that university entrance exam affects the delivery of high school lessons negatively including English language lessons as it measures students' success based on whether they have chosen the correct option or not in the exam. In this regard, English language teachers are also ignored especially in the 12th grade and students are left free during the class hour to get prepared for the university entrance exam. Also, there needs to be a progression from high school to higher education in terms of language level as the participants complained that the same grammar items are repeated every year without making progress in speaking, writing, listening skills. This situation causes anger and disengagement among students. The results show the necessity that the curriculum should also be revised. Furthermore, the MoNE should take the necessary steps to reduce the class size and the workload of overworked teachers who are expected to fuel the motivation in their students. In parallel with the changes in approaches and trends in language teaching, language teachers in Turkey should adopt new methods and techniques in their classes. To achieve this end, in-service trainings should be offered in cooperation with the faculties of education at universities. Last but not least, coursebooks emerged as inadequate components identified by learners and this piece of finding should inform the decision-makers and coursebook evaluators to review their policies.

Foreign language teaching is likely to be on the agenda of Turkey in the future, too. Turkey will continue to search for ways to enhance the quality of foreign language teaching. In this respect, all the stakeholders' views are of great importance. To provide a fuller picture, high school principals and teachers should be included in future studies. Further research can target English language teachers' perspectives regarding the delivery of English language lessons at high school. Listening to teachers' voices is of higher importance as they are at the heart of education in the implementation of the English program. Similar studies can be done not only with students at universities but also in other levels of education.

As this study focuses on students' opinions rather than their actual behavior or actual delivery of the lessons, classroom observations can be made to see the actual delivery of the lessons in different high schools. Furthermore, the data were limited to A1 level students. A2 level and B1 level university students' prior experiences should also be under scrutiny.

References

- Acar, E. (2015). Obstacles of Utilizing English at Language Schools in Turkey. *The Anthropologist*, 20 (3), 562-572. doi:10.1080/09720073.2015.11891760
- Akcan, S., Aydın, B., Karaman, A. C., Seferoglu, G., Korkmazgil, S., Özbilgin, A. and Selvi, A. F. (2017). Qualities and Qualifications of EFL Professionals: What Do Intensive English Program Administrators Think?. *TESOL Journal*, 8 (3), 675-699. doi: 10.1002/tesj.293
- Alagozlu, N. (2012). English as a Foreign Language Cul-De-Sac in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1757-1761. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.896
- Aslan, M. (2017). The debate on English-medium instruction and globalisation in the Turkish context: a sociopolitical perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. doi: 10.1080/01434632.2017.1417413
- Aysin, D. (2012). Social behaviors of foreign language teachers at Anatolian high schools in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4463-4465. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.276
- Bektas, M. (2017). The Perceptions of High School Students for the Concept of English through Metaphors: Tokat Sample. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)*, 3 (2), 35-41.
- British Council. (2013). *Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching*. Ankara: TEPAV.

- British Council. (2015). *The State of English in Higher Education in Turkey*. Ankara: TEPAV.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychosocial Measurement*, 20, 37-46.
- Coskun, A. (2016). Causes of the 'I can understand but I can't speak' syndrome in Turkey. *i-manager's Journal on English Language Teaching*, 6 (3), 1-12.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Retrieved from <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f97>
- Demir-Ayaz, A., Ozkardas, S. and Ozturan, T. (2019). Challenges with English language teaching in high schools in Turkey and possible suggestions to overcome them. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5 (1), 41-55. doi: 10.32601/ejal.543778
- Denkci-Akkas, F., and Coker, B. (2016). The use of communicative approach in 9th grade efl classes. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 71-90. doi:10.14689/ejer.2016.65.05
- Dinçer, A., Takkaç, M. and Akalın, S. (2010). An Evaluation on English Language Education Process in Turkey from the Viewpoints of University Preparatory School Students. *Paper presented at 2nd International Symposium on Sustainable Development*, Sarajevo, June 8-9.
- Dinçer, A., Göksu, A., Takkaç, A. and Yazıcı, M. (2013). Common characteristics of an effective English language teacher. *International Journal of Educational Researchers*, 4 (3), 1-8.
- Dogancay-Aktuna, S. (1998). The Spread of English in Turkey and its Current Sociolinguistic Profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19 (1), 24-39. doi:10.1080/01434639808666340
- Erarslan, A. (2019). Progressive vs modular system in preparatory school English language teaching program: A case of system change at a state university in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 83-97. doi: 10.17263/jlls.547624
- Gömleksiz, M. N. (2014). An assessment of high school students' opinions on the use of methods and techniques in English classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 122, 92-97. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1308
- Gürsoy, E., Korkmaz, S. Ç. and Damar, A. E. (2013). Foreign language teaching within 4+4+4 education system in Turkey: Language teachers' voice. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 53/A, 59-74.
- Hatipoğlu, Ç. (2016). The Impact of the University Entrance Exam on EFL Education in Turkey: Pre-service English Language Teachers' Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 136-144. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.038
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk and H.G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.
- Limon, İ. (2015). 9th and 10th Graders Metaphorical Perceptions about English as a Foreign Language. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1 (2), 445-458.
- Ministry of Education, Board of Education. (2018). *2018-2019 Weekly High School Schedules*. Accessed April 15 2019. Retrieved from http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. S., Hogan, M. J. and Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00076-X

- Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya Modeli* [FinnishEd Leadership: Four big inexpensive ideas to transform education]. Istanbul: Metropolis.
- Selvi, A. F. (2014). The medium-of-instruction debate in Turkey: oscillating between national ideas and bilingual ideals. *Current Issues in Language Planning*, 15 (2), 133-152. doi:10.1080/14664208.2014.898357
- Sincer, G. H. (2017). Inquiring What to Teach and How to Teach in EVP Classes: A General Overview on English Teaching for Vocational Purposes in Turkey. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 9 (2), 39-48.
- Tavil, Z. M. (2006). A study for the needs analysis of preparatory students at language departments. *Eğitim ve Bilim*, 31 (139), 49-55.
- Tokoz-Goktepe, F. (2014). Speaking problems of 9th grade high school Turkish learners of L2 English and possible reasons for those problems: Exploring the teachers and students' perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1875-1879. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.487
- Umunç, H. and Raw, L. (2017). Reassessing English Studies in Turkey. *A Review of International English Literature*, 48 (1), 137-145. doi:10.1353/ari.2017.0005
- Yildirim, A. and Simsek, H. (2005). *Qualitative Research Methods in Social Sciences* (5th Edition). Ankara: Seckin Publications.
- Zamani, R., and Ahangari, S. (2016). Characteristics of an Effective English Language Teacher (EELT) as Perceived by Learners of English. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 4 (14), 69-88.

Appendix

Survey questions

1. Gender
 2. Age
 3. The type of high school you graduated
 4. The city in which you had your high school education
 5. How long have you been studying English as a lesson before university?
 6. Have you attended a course before preparatory school at university?
 7. Were your English language teachers at high school graduates of ELT or similar discipline degree?
 8. Did you have mandatory English language lessons at high school?
 9. In addition to mandatory English lessons, did you have any elective English language lessons at high school?
 10. Were English lessons delivered in accordance with the curriculum at high school?
- always (5) often (4) some of the time (3) rarely (2) never (1)
11. Were English lesson hours at high school used to get prepared for the university entrance exam?

always (5) often (4) some of the time (3) rarely (2) never (1)

12. Can you rate the adequacy of English language education at high school?

very adequate (5) somehow adequate (4) neutral/undecided (3)

not very adequate (2) inadequate (1)

13. Can you rate the adequacy of the coursebooks used in English language lessons at high school?

very adequate (5) somehow adequate (4) neutral/undecided (3)

not very adequate (2) inadequate (1)

14. Can you rate the adequacy of your English language teachers' teaching performance at high school?

very adequate (5) somehow adequate (4) neutral/undecided (3)

not very adequate (2) inadequate (1)

15. To what extent were English language lessons difficult or easy at high school?

very difficult (5) somewhat difficult (4) neutral /undecided (3)

somewhat easy (2) very easy (1)

16. What was the strongest side of English language lessons at high school?

- English language teachers who taught the lesson
- Class activities such as role plays, dialogues, games, etc.
- Weekly hour allocated to English language lessons
- Coursebooks
- Technological appliances (cassette recorder, laptop, etc.)
- Curriculum
- No good side

17. What was the weakest side of English language lessons at high school?

- English language teachers who taught the lesson
- Class activities such as role plays, dialogues, games, etc.
- Weekly hour allocated to English language lessons

- Coursebooks
- Technological appliances (cassette recorder, laptop, etc.)
- Curriculum
- No weak side

18. Which language skill or component is neglected in English language lessons at high school?

- Speaking
- Writing
- Vocabulary
- Listening
- Grammar
- Reading

19. What are your suggestions to improve the quality of English language lessons at high school?

Note: The questionnaire was administered in Turkish.

56. Ethos des personnages dans *Huis clos* de Sartre

Ece KORKUT¹

APA: Korkut, E. (2021). Ethos des personnages dans *Huis clos* de Sartre. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 883-893. DOI: 10.29000/rumelide.897255.

Résumé

Dans cet article, le concept d'ethos a été utilisé pour mettre en évidence les traits identitaires des personnages ainsi que leur ethos dans la pièce *Huis clos* de Jean-Paul Sartre (1947). L'ethos emprunté à la rhétorique antique a été introduit plus tard dans diverses disciplines des sciences humaines et sociales. C'est l'un des éléments constituant la triade proposée par Aristote: logos, ethos, pathos. Dans l'analyse du discours, l'ethos est utilisé dans le sens d'image de soi ou de présentation de soi que le locuteur construit pendant l'échange. Dominique Maingueneau a distingué l'ethos discursif et l'ethos prédiscursif (ou préalable) d'une part, et l'ethos dit et l'ethos montré de l'autre. Sartre a attribué à ses trois personnages des ethos si dissemblables que ces derniers ne peuvent jamais s'entendre entre eux. Garcin, Inès et Estelle venant des milieux sociaux forts différents et ayant des histoires de vie qui ne se ressemblent pas se rencontrent pour la première fois en enfer. Deux de ces personnages, Garcin et Estelle, tentent de se présenter en mettant en exergue des traits de caractère séduisants, mais sans réussir à construire un ethos crédible aux yeux d'Inès, qui, elle, se distingue d'eux par son ethos authentique et lucide. En définitive, Inès diffère des autres en présentant une concordance éthotique tandis que l'ethos d'Estelle, son opposée, est discordant. Quant à Garcin, c'est une oscillation éthotique qui témoigne de son statut de sujet hétéronome. Dans cette analyse, il a été utilisé des paramètres comme intentionnalité, authenticité, rôles sémantiques et sémiotiques.

Mots-clés: Ethos, rôle sémantique, rôle sémiotique, sujet autonome, sujet hétéronome

Sartre'in *Gizli Oturum*'unda kişilerin özsunumları

Öz

Bu makalede, Fransız felsefeci ve yazar Jean-Paul Sartre'in *Gizli Oturum* (1947) tiyatro metninde yer alan kişilerin kimlik özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla 'ethos' kavramından yararlanılmıştır. Aristoteles retorğinde yer alan 'ethos' kavramı daha sonra sosyal ve beşeri bilimlerin çeşitli disiplinlerinde de kullanılmaya başlanmıştır. Bilindiği gibi 'ethos', Aristoteles tarafından önerilen üçlünün önemli bir parçasıdır: logos (mantık-söz), ethos (özsunum) ve pathos (duygulayım). Fransız Ekolü Söylem Çözümlemesinde *ethos* terimi, konuşucunun sözel iletişim sırasında oluşturduğu *image de soi* ('öz-ımeğ') ve *présentation de soi* ('öz-sunum') anlamında kullanılır. Ethos kavramını Söylem Çözümlemesinde ele alan Fransız dilbilimci Dominique Maingueneau bir yandan 'söylem sırasındaki özsunum' ile 'söylem öncesi özsunum'u, diğer yandan da 'söylenen özsunum' ile 'gösterilen özsunum'u birbirinden ayırır. Sartre, yarattığı üç karaktere birbirleriyle kesinlikle anlaşılamayacak kadar farklı özsunumlar yüklemiştir. Çok ayrı toplumsal çevrelerden gelen ve birbirine benzemeyen yaşam öyküleri olan Garcin, Inès ve Estelle ilk kez

¹ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), ekorkut@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1670-8957 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.01.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897255]

cehennemde karşılaşır. İçlerinden ikisi, Garcin ve Estelle, cazip kişilik özelliklerini ön plana çıkararak kendilerini sunmaya çalışır, ama sahici ve basiretli özsunumuyla kendilerinden farklı olan Inès'in gözünde güvenilir bir özsunum oluşturmayı başaramazlar. Kısacası, Inès uyumlu özsunumuyla diğerlerinden ayrılırken, onun zıttı sayılabilecek Estelle'in özsunumu uyumsuzdur. Garcin ise, bağımlı özne konumunu ortaya koyan bir özsunum salınımı içindedir. Bu çözümlemede niyetlilik, sahicilik, anlambilimsel ve göstergebilimsel roller gibi değişkenler kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Ethos, özsunum, anlambilimsel rol, göstergebilimsel rol, bağımsız özne, bağımlı özne

Ethos of the characters in Sartre's *Huis clos*

Abstract

In this article, the concept of ethos was used to highlight the three characters' identity traits as well as their ethos in *Huis clos* by Jean-Paul Sartre (1947). The ethos borrowed from ancient rhetoric was later introduced in various disciplines of the social and human sciences. Ethos is one of the elements constituting the triad proposed by Aristotle: logos, ethos, pathos. In the discourse analysis, ethos is used in the sense of self-image or self-presentation that the speaker constructs during the exchange. Dominique Maingueneau distinguished between the discursive ethos and the prediscursive (or prior) ethos on the one hand, and the said ethos and the shown ethos on the other. Sartre attributed to his three characters such different ethos that they can never get along with each other. Garcin, Inès and Estelle coming from very different social backgrounds and having life stories that are not alike meet for the first time in hell. Two of these characters, Garcin and Estelle, try to present themselves by highlighting attractive character traits, but without succeeding in building a credible ethos in the eyes of Inès, who, for her part, is distinguished by her authentic ethos. and lucid. Ultimately, Inès differs from others by exhibiting an ethotic concordance while Estelle's ethos, her opposite, is discordant. As for Garcin, it is an ethotic oscillation that testifies to his status as a heteronomous subject. In the analysis from the ethotic point of view, we used parameters such as intentionality, authenticity, semantic and semiotic roles.

Keywords: Ethos, semantic role, semiotic role, autonomous subject, heteronomous subject

Introduction

La rhétorique d'Aristote se compose de trois catégories: logos, ethos et pathos. Dans cette triade, ethos (image de soi) et pathos (qui fait appel à la sensibilité du destinataire) permettent de *persuader*, alors que le logos (qui s'adresse à la raison du destinataire) sert à *convaincre*. Aristote a défini la notion d'éthos «comme l'image verbale que l'orateur produit de sa propre personne pour assurer son entreprise de persuasion» (Amossy, 2014, p. 14).

La construction d'un ethos, ou image de soi, est forcément liée au logos, et parfois aussi au pathos, deux autres composantes de la triade. Cela dit, depuis longtemps l'éthos n'est plus considéré dans le seul champ de la rhétorique classique, mais il se situe au carrefour de plusieurs disciplines comme la nouvelle rhétorique ou l'argumentation, la pragmatique, la sémiotique, la sociologie et l'analyse du discours. Il faut souligner d'emblée que l'éthos se manifeste exclusivement dans l'échange. Pour Roland Barthes, «ce sont les traits de caractère que l'orateur doit montrer à l'auditoire (peu importe sa sincérité) pour faire bonne impression : ce sont ses airs. [...] L'orateur énonce une information, et en

même temps il dit: je suis ceci, je ne suis pas cela» (Barthes, 1996, p. 212). Cette quête de 'faire bonne impression' nous conduit au concept de 'paraître' étant conçu comme le contraire de l''être. Dans ce sens, Ruth Amossy affirme «qu'il ne s'agit pas de ce que le sujet *est*, [...] mais de l'image qu'il projette dans une situation précise» (2010, p. 27). Cela étant, dans la construction d'une image de soi, il peut y avoir une certaine équivalence entre l'être et le paraître. Du point de vue de l'étude de l'ethos, la question est de mettre en lumière la distance entre l'identité individuelle et sociale du sujet parlant (comment il se perçoit et il est catégorisé dans la société) et la façon dont il se présente dans un discours donné.

Quant au sociologue américain d'origine canadienne, Erving Goffman, dans son livre intitulé *La Mise en scène de la vie quotidienne* (1973), il préfère le terme de 'présentation de soi' et l'étudie à travers la métaphore de la dramaturgie. Goffman qui ne s'intéresse pas au discours, «se penche sur les comportements dans toutes leurs dimensions gestuelles, visuelles, spatiales, etc., et les examine uniquement dans la communication en face à face» (dans Amossy, 2014, p. 15).

C'est Dominique Maingueneau qui a réintroduit la notion d'ethos aristotélicien dans l'analyse du discours dans les années 1980. En parlant de l'ethos discursif, Maingueneau a fait deux distinctions : entre ethos discursif et ethos pré-discursif, d'une part, entre ethos dit et ethos montré, d'autre part. Cette dernière «distinction rejoint celle des pragmaticiens entre montrer et dire : l'ethos se montre dans l'acte d'énonciation, il ne se dit pas dans l'énoncé. Il y a d'une part 'la communication d'un contenu', d'autre part 'la communication du fait de sa communication sur un certain mode. Si l'ethos montré fait partie intégrante de toute énonciation, l'ethos dit, lui, n'est pas obligatoire» (Maingueneau, 2014).

Dans cet article, la notion d'ethos sera abordée pour mettre en évidence les traits identitaires des personnages ainsi que leur ethos dans *Huis clos* de Sartre (1947).

Malgré certains points communs entre eux (être assassin, être de mauvaise foi, manquer de sentiment de compassion envers l'autre), Sartre a attribué à ses personnages trois ethos différents: Inès se distingue des deux autres par *son ethos sincère*, ou plutôt *authentique*, et pour ainsi dire *existentialiste*, car du moins elle assume toute la responsabilité de ses choix et de ses actes méchants. Par contre, Garcin opte pour *le mensonge* en sollicitant l'appréciation des deux autres avant de céder le pas devant Inès et d'avouer sa vraie identité. Quant à Estelle, elle a l'habitude de se cacher derrière les faux prétextes sans en être même consciente, car elle est incapable de réfléchir sérieusement sur une question quelconque, d'autant moins existentielle.

Citons ici un passage philosophique où Sartre a distingué la mauvaise foi et le mensonge dans *l'Être et le Néant* (1943, p. 87), deux concepts importants pour la pièce *Huis clos*:

[...] le menteur [doit] faire en toute lucidité le projet du mensonge et qu'il [doit] posséder une entière compréhension du mensonge et de la vérité qu'il altère. Il suffit qu'une opacité de principe masque ses intentions à l'autre, il suffit que l'autre prenne le mensonge pour la vérité. [...] Il ne saurait en être de même pour la mauvaise foi, si celle-ci, comme nous l'avons dit, est bien mensonge à soi. Certes, pour celui qui pratique la mauvaise foi, il s'agit bien de masquer une vérité déplaisante ou de présenter comme vérité une erreur plaisante. La mauvaise foi a donc en apparence la structure du mensonge. Seulement, ce qui change tout, c'est que, dans la mauvaise foi, c'est à moi-même que je masque la vérité. Ainsi, la dualité du trompeur et du trompé n'existe pas ici.

1. La première rencontre des trois personnages

Étant donné que les trois personnages (Garcin, Inès, Estelle) de la pièce se rencontrent pour la première fois (dans l'enfer), aucun n'a un ethos prédiscursif ou préalable au niveau individuel; il ne reste donc plus qu'un certain ethos relevant de la catégorie *professionnelle ou sociale* à laquelle ils appartiennent. En effet, les personnages de Sartre veulent s'informer au début sur le statut professionnel et social des autres. Erving Goffman précise cette situation de première rencontre comme suit: «Lorsqu'un individu est mis en présence d'autres personnes, celles-ci cherchent à obtenir des informations à son sujet ou bien mobilisent les informations dont elles disposent déjà. [...] Lorsqu'ils n'ont aucune connaissance préalable de leur partenaire, les observateurs peuvent tirer de sa conduite et de son apparence, les indices propres à réactiver l'expérience préalable qu'ils peuvent avoir d'individus à peu près semblables [...]» (Goffman, 1973, p. 11)

Quand Garcin et Inès se présentent pour la première fois, Garcin cite d'emblée son statut social, tandis qu'Inès se contente de dire son nom et rappelle son état civil comme une réaction à Garcin qui l'appelle 'Madame' en s'adressant à elle :

Garcin : Je suis Joseph Garcin, publiciste et homme de lettres. La vérité, c'est que nous sommes logés à la même enseigne. Madame...

Inès: Inès Serrano. Mademoiselle. (p. 24²)

Estelle est une Parisienne et le dit sans tarder :

Estelle [à Garcin]: D'où êtes-vous?

Garcin: De Rio.

Estelle: Moi, de Paris. (p. 32)

Et Inès ne parle de son métier que pour souligner le fait qu'elle n'appartenait pas du tout au même milieu social qu'Estelle :

Estelle: Mais nous nous sommes peut-être rencontrés autrefois?

Inès : Jamais. Je ne vous aurais pas oubliée.

Estelle: Ou alors, c'est que nous avons des relations communes? Vous ne connaissez pas les Dubois-Seymour?

Inès: Ça m'étonnerait.

Estelle: Ils reçoivent le monde entier.

Inès: Qu'est-ce qu'ils font?

Estelle: Ils ne font rien. Ils ont un château en Corrèze et...

Inès: Moi, j'étais employée des Postes.

Estelle, *avec un petit recul*: Ah! Alors, en effet?... (p. 35-36)

2. Trois personnages - Trois ethos

Profitant de l'absence d'un ethos prédiscursif, deux d'entre eux (Garcin et Estelle) se présentent en cherchant à construire un ethos crédible et innocent par un discours victimaire et pathétique, tandis

2 Les numéros de page dans les citations réfèrent à Sartre, J. P. (1947). *Huis clos* suivi de *Les mouches*. Paris : Gallimard, Folio.

que le troisième personnage (Inès, la lucide) sait, dès le début, établir un équilibre entre son ethos dit («je suis méchante»; «je ne suis pas polie») et son ethos montré (elle montre à travers son discours et par son oppression sur les deux autres qu'elle est effectivement méchante: «rappelez-vous, je suis là et je vous regarde. Je ne vous quitterai pas des yeux, Garcin», dit-elle).

L'ethos de chaque personnage sera abordé ci-dessous en l'appuyant par des répliques tirées de la pièce:

2.1. L'ethos d'Inès

Différemment des deux autres personnages, l'ethos d'Inès se centre essentiellement sur le franc-parler et sur la lucidité. Tandis qu'en règles générales, les gens ont tendance à se présenter de façon favorable, Inès agit en sens inverse et affirme sans hésitation qu'elle n'est «pas polie», qu'elle est «méchante», voire sadique; et dans la société, elle était une femme damnée et qui n'était pas admirée. Encore faut-il préciser que cette authenticité d'Inès, inhabituelle dans la vie sociale, désoriente souvent les deux autres personnages.

Le franc-parler et la lucidité d'Inès se montrent au niveau de l'identité individuelle et sociale :

Garcin: Il faudra conserver entre nous une extrême politesse.

Inès: Je ne suis pas polie. (p. 25)

Et elle affiche même très vite sa tendance sexuelle en disant «je n'aime pas beaucoup les hommes» (p. 34). Elle affirme ensuite qu'elle était exclue de la société pour cette même raison: «Eh bien, j'étais ce qu'ils appellent, là-bas, une femme damnée. Déjà damnée, n'est-ce pas» (p. 55). Un peu plus tard, elle avoue son tempérament sadique: «Moi, je suis méchante : ça veut dire que j'ai besoin de la souffrance des autres pour exister» (p. 57). En parlant de la femme de Garcin, Inès indique qu'elle n'était pas admirée de son vivant :

Inès, *presque doucement*. Pourquoi l'avez-vous fait souffrir?

Garcin: Parce que c'était facile. (...) elle m'admirait trop. Comprenez-vous ça!

Inès: Non. On ne m'admirait pas. (p. 54)

Pendant que Garcin et Estelle cherchent pourquoi ils ont été mis en enfer en se cachant derrière les faux prétextes, Inès joue *le rôle d'un miroir impitoyable* et leur dit ses quatre vérités :

Inès: (...) Pour qui jouez-vous la comédie ? Nous sommes entre nous.

Estelle, *avec insolence*. Entre nous?

Inès: Entre assassins. Nous sommes en enfer, ma petite, il n'y a jamais d'erreur et on ne damne jamais les gens pour rien. (p. 40)

La lucidité extrême d'Inès envers elle-même et à l'égard des autres dérange Garcin et Estelle. Sartre a créé ainsi un personnage qui représente l'existentialisme, car Inès est consciente de son identité (déplaisante) et admet sa présence en enfer. Elle ne cherche jamais à nier ses choix et à déclinier la responsabilité de ses actes méchants. En outre, elle repousse toute idée de «hasard» ou d'«erreur» ; pour elle, tous les trois ont été mis en enfer parce qu'ils le méritaient: «Nous avons eu notre heure de plaisir, n'est-ce pas? Il y a des gens qui ont souffert pour nous jusqu'à la mort et cela nous amusait beaucoup. A présent, il faut payer.» (p. 41)

En définitive, il est indubitable que l'ethos dit d'Inès concorde parfaitement avec son ethos montré.

2.2. L'ethos d'Estelle

Femme coquette, frivole, inconsciente et séductrice, Estelle représente pour ainsi dire le contraire d'Inès. Cette dernière a besoin de «la souffrance des autres pour exister» (p. 57), alors que pour Estelle, une glace est suffisante pour savoir qu'elle existe: «quand je ne me vois pas, j'ai beau me tâter, je me demande si j'existe pour de vrai» (p. 44). Il s'agit donc d'un personnage qui se nourrit de l'imaginaire. En effet, Estelle a une forte tendance à refuser les rudes réalités:

Inès: Qu'avez-vous fait? Pourquoi vous ont-ils envoyée ici?

Estelle, *vivement*. Mais je ne sais pas, je ne sais pas du tout ! Je me demande même si ce n'est pas une erreur. (p. 38)

Cependant, un peu plus tard dans la pièce, lorsqu'elle se sent mise au pied du mur elle tient un 'discours victimaire' pour se justifier:

Estelle: Que voulez-vous savoir de plus ? Je n'ai rien à cacher. J'étais orpheline et pauvre, j'élevais mon frère cadet. Un vieil ami de mon père m'a demandé ma main. Il était riche et bon, j'ai accepté. Qu'auriez-vous fait à ma place ? Mon frère était malade et sa santé réclamait les plus grands soins... J'ai vécu six ans avec mon mari sans un nuage. Il y a deux ans, j'ai rencontré celui que je devais aimer. Nous nous sommes reconnus tout de suite, il voulait que je parte avec lui et j'ai refusé. Après cela, j'ai eu ma pneumonie. C'est tout. Peut-être qu'on pourrait, au nom de certains principes, me reprocher d'avoir sacrifié ma jeunesse à un vieillard. (*A Garcin.*) Croyez-vous que ce soit une faute ? (p. 39)

Après s'être ainsi présentée comme victime de la fatalité en jouant l'innocente, plus tard, elle reconnaît à peine qu'elle aurait pu avoir une certaine dose de fautes dans ses actes :

Estelle: (...) je ne suis ici qu'à moitié, je ne suis qu'à moitié coupable (...) (p. 69)

La coquetterie ou l'affectation d'Estelle apparaît à plusieurs moments dans la pièce, par son attention exagérée portée à l'assortiment des couleurs et à la forme des objets :

[En parlant de la couleur des canapés] Estelle: Mais je ne pourrai jamais m'asseoir dessus, c'est une catastrophe : je suis en bleu clair et il est vert épinard. (p. 28)

[En parlant de la chambre en enfer] Estelle: (...) Tout est si laid, si dur, si anguleux. Je détestais les angles. (p. 37)

Son manque de naturel se manifeste également dans le langage. Lorsque Garcin dit «Excusez-moi, je ne suis pas un mort de bonne compagnie», Estelle trouve le mot 'mort' trop 'cru' et elle le préfère à 'absent': «Oh! cher monsieur, si seulement vous vouliez bien ne pas user de mots si crus. C'est... c'est choquant. [...] Vous êtes absent depuis longtemps?» (p. 31). Ailleurs, elle veut faire taire Inès quand celle-ci répète le mot 'damnés': «Taisez-vous. Voulez-vous vous taire? Je vous défends d'employer des mots grossiers.» (p. 41)

Par ailleurs, le narcissisme d'Estelle la conduit à inverser les réalités; par exemple, tandis que c'est elle qui a besoin d'une glace, elle pense que c'est la glace qui a besoin d'elle quand elle est privée de sa beauté: «comme c'est vide, une glace où je ne suis pas» (p. 45). En outre, son égoïsme vient s'ajouter à l'amour excessif de l'image de soi: «Je ne peux pas supporter qu'on attende quelque chose de moi. Ça me donne tout de suite envie de faire le contraire. (p. 37)

En bref, on voit bien qu'Estelle accumule des traits de caractère désagréables, mais ce qui est à remarquer ici, c'est qu'elle n'est même pas consciente qu'elle émane ainsi une image négative d'elle-même. Ou elle ne se soucie pas du tout de construire une présentation de soi crédible, ou alors elle a la conviction que son apparence physique suffira à faire bonne impression et à séduire tout le monde.

2.3. L'ethos de Garcin

Le seul intellectuel de la pièce est Garcin, en tant que publiciste et homme de lettres. C'est quelqu'un qui montre une certaine civilité dans ses manières et dans son discours. Pourtant, il est incapable de construire un ethos solide et fiable, car il ne cesse de chercher sa vraie identité du début à la fin de la pièce.

Pendant longtemps dans la pièce, Garcin insiste pour idéaliser sa situation qui est en fait une situation fautive, et pour étoffer sa personnalité, mais son jeu ne peut durer que jusqu'au moment où il comprend l'impossibilité de convaincre Inès. A l'instar d'Inès, il se veut lucide, mais sa lucidité n'est que limitée et fragmentaire.

Force nous est de constater que Garcin se montre très habile à inventer des prétextes pour dissimuler le véritable motif de ses actes: pour lui, s'il a torturé sa femme pendant 5 ans, c'est parce qu'elle était « une femme qui a la vocation du martyr » (p. 54) et qu'elle l'admirait trop. En outre, il altère et inverse souvent la réalité dans son histoire de vie. Il se présente comme une sorte de héros alors qu'il avait déserté, puis il avait été attrapé et fusillé : « Eh bien, j'ai osé. Je me suis croisé les bras et ils m'ont fusillé. Où est la faute ? Où est la faute ? » (p. 40). Plus tard, vers la fin de la pièce, il avoue la vérité amère: « J'ai pris le train. Ils m'ont pincé à la frontière. » (p. 77)

Ainsi, il oscille entre une bravoure feinte et la peur, autrement dit, entre le héros et le lâche. Face aux questions pointues et insistantes d'Inès, il tergiverse, il confond le rêve et la réalité. Dans les échanges interminables de la pièce, Garcin se trouve souvent obligé de négocier son ethos avec Inès :

Garcin: Je voulais témoigner, je... j'avais longuement réfléchi... Est-ce que ce sont les vraies raisons?

Inès: Ah! voilà la question. Est-ce que ce sont les vraies raisons? Tu raisonnais, tu ne voulais pas t'engager à la légère. Mais la peur, la haine et toutes les saletés qu'on cache, ce sont aussi des raisons. Allons, cherche, interroge-toi. (p. 79)

Garcin: Écoute, chacun a son but, n'est-ce pas ? Moi, je me foutais de l'argent, de l'amour. Je voulais être un homme. Un dur. J'ai tout misé sur le même cheval. Est-ce que c'est possible qu'on soit lâche quand on a choisi les chemins les plus dangereux? Peut-on juger une vie sur un seul acte?

Inès: Pourquoi pas ? Tu as rêvé trente ans que tu avais du cœur; et tu te passais mille petites faiblesses parce que tout est permis aux héros. Comme c'était commode! Et puis, à l'heure du danger, on t'a mis au pied du mur et... tu as pris le train pour Mexico.

Garcin: Je n'ai pas rêvé cet héroïsme. Je l'ai choisi. On est ce qu'on veut.

Inès: Prouve-le. Prouve que ce n'était pas un rêve. Seuls les actes décident de ce qu'on a voulu. (p. 89-90)

Par ce dernier échange, Sartre oppose deux prises de position dont l'une lâche, l'autre courageuse: le refus de toute initiative, le rejet de sa part de responsabilité dans ses actes d'une part (Garcin), et l'assomption du résultat de ses propres choix (Inès), de l'autre.

En conclusion, on peut parler d'un écart manifeste entre l'ethos dit (héros) et l'ethos montré (lâche) ainsi qu'entre l'ethos visé (imaginaire) et l'ethos produit (réel) par Garcin. Étant donné que son ethos

visé ne repose pas sur le réel, mais se nourrit d'illusions, son ethos ainsi produit manque de rigueur, du moins aux yeux d'Inès.

Observations conclusives

De cette analyse faite du seul point de vue de la notion d'ethos ressortent plusieurs observations:

1) L'intentionnalité dans les questions: *Huis clos* est une pièce où foisonnent *les points d'interrogation*. Cependant, les trois personnages posent des questions pour des raisons différentes. Garcin interroge les deux autres pour faire confirmer son identité idéalisée et son ethos visé; Inès interroge les deux autres pour les ramener à la réalité; quant à Estelle, elle n'interroge que quand il s'agit de quelque chose qui l'intéresse.

Inès	Garcin	Estelle
interroge pour inciter les autres à se connaître (et se reconnaître en tant que tels)	interroge pour savoir qui il est en réalité	interroge pour satisfaire son narcissisme

Tableau 1. Intentionnalité dans les questions

2) Question d'authenticité (être / paraître): Inès construit son ethos par sa *lucidité* qui est pourtant agaçante pour les deux autres, car ces derniers se distinguent d'elle par la volonté et/ou le besoin de dissimuler les vérités en (se) mentant. En effet, se mentir et mentir aux autres assurent une certaine aisance pour la soi-disant existence; mais au bout du compte, l'homme se retrouve dans l'obligation de régler ses comptes avec lui-même. A considérer les personnages de *Huis clos* du point de vue de la dichotomie être / paraître, nous aurons le tableau suivant :

Inès	Garcin	Estelle
authentique : elle <i>paraît</i> et <i>est</i> lucide	inauthentique, mais du moins il quête la vérité : il <i>paraît</i> brave, mais il <i>est</i> lâche	inauthentique (superficielle ; menteuse invétérée) : elle <i>paraît</i> victime, mais <i>est</i> égoïste

Tableau 2. Authenticité

3) Les rôles sémantiques (agent - patient): Inès, en tant que sujet-agent, discrédite l'impression que veut donner Garcin, le pousse au rôle de patient devant elle. A cet égard, il ne serait pas faux de dire que cette pièce est essentiellement un duel entre Inès et Garcin. Sartre a installé un personnage comme Estelle entre les deux comme un passage d'un pôle à un autre, ou pour mettre en exergue le contraste entre les deux pôles éthotiques.

Inès	(Estelle)	Garcin
Discréditant Garcin <i>Agent</i>	-	Discrédité par Inès <i>Patient</i>

Tableau 3. Rôles sémantiques

4) Statut et rôle sémiotiques des sujets: Par ailleurs, deux autres pôles éthotiques sont constitués d'un côté par Inès avec sa conscience dite et montrée, et de l'autre par Estelle avec son inconscience totale. Inès assume ainsi le rôle d'un Sujet qui sait se regarder en face tandis qu'Estelle préfère «être regardée» et est contente de son rôle de non-sujet et d'Objet de désir. Entre ces deux extrêmes (sujet -

non-sujet³), Sartre a installé Garcin avec son ethos instable. Selon la sémiotique subjectale de Jean-Claude Coquet (2014: 4), les personnages peuvent être classés comme suit:

Inès	Garcin	Estelle
Sujet autonome (agit consciemment; se détermine par elle-même)	Sujet hétéronome (<i>Sujet régulé par Inès</i>)	Non-sujet (Objet -de désir d'homme-) (agit inconsciemment)
«Sujet épistémique (présence du jugement)»	«Sujet dont la capacité de jugement est appauvrie»	«L'absence du jugement»

Tableau 4. Statuts et rôles sémiotiques

5) Ethos victimaire: Cette pièce expose en même temps différents types de victime. Encore une fois, Inès se distingue des deux autres par sa véritable expérience de victime. En effet, elle a subi, de son vivant, les injustices de la société, et a souffert des préjugés sur son orientation sexuelle. Malgré cela, elle se fait remarquer par le fait qu'elle est le seul personnage de la pièce qui cherche pas à construire un ethos discursif victimaire tandis que les deux autres personnages font souvent appel au pathos pour se faire innocenter:

Inès	Garcin	Estelle
Victime de sa nature sexuelle ; et du jugement acerbe de la société = Vraie victime	Victime de son propre choix politique et de sa lâcheté= Fausse victime	Victime de la pauvreté et surtout de l'égoïsme= Fausse victime

Tableau 5. Ethos victimaire

6) L'autre et le moi: Sartre signalait dans *L'existentialisme est un humanisme* (1946: 66) que «Pour obtenir une vérité quelconque sur moi, il faut que je passe par l'autre. L'autre est indispensable à mon existence, aussi bien d'ailleurs qu'à la connaissance que j'ai de moi». Ainsi, la rencontre d'une autre conscience, celle d'Inès, amène Garcin à prendre conscience de lui-même et surtout à l'avouer. En effet, vers la fin de la pièce, il dit à Inès: «C'est toi que je dois convaincre : tu es de ma race» (p. 88). On est donc devant trois types d'ethos: *ethos homogène*, *ethos hétérogène* et *ethos imaginaire*. Ces trois types d'ethos sont montrés dans le tableau récapitulatif suivant:

3 «Formant couple avec le "sujet", le "non-sujet" est privé du trait identificatoire du jugement» (Coquet, 2014, p. 4), autrement dit, «la présence du jugement caractérise le "sujet" et son absence, le "non-sujet"» (Coquet, 2007, p. 177).

Inès	Garcin	Estelle
Consciente (reconnaissance de sa méchanceté) SUJET comblé, bien que souffrante et victime	Semi-conscient (connaissance de soi manquée au début, reconnaissance limitée de son identité à la fin) Sujet problématique	Inconsciente, égocentrique : OBJET, mais satisfaite d'elle-même
Conscience (lucidité) totale	Conscience à établir en cours de route	Inconscience totale
ETHOS homogène: sincère, authentique, lucide être = paraître concordance éthotique	ETHOS hétérogène: ethos idéalisé d'abord, réaliste résigné ensuite 'paraître pour être' (un ethos problématique, car il ne suffit pas de paraître pour être) oscillation éthotique	ETHOS imaginaire: théâtral, artificiel, victimaire paraître ≠ être (victime) ≠ (assassin) un ethos fallacieux discordance éthotique

Tableau 6. Tableau récapitulatif

Nous nous permettons de terminer cet article par deux questions ajoutées à celles formulées par les trois personnages de *Huis clos* :

Malgré leur identité et leur vécu plus ou moins, sinon entièrement, *dysphorique*

lequel de ces trois types d'ethos est-il le plus réconfortant ou au contraire, le plus accablant pour le destinataire fictif -les autres personnages- et pour le public réel -spectateur et lecteur- ?

lequel de ces trois types d'ethos est-t-il susceptible d'éveiller une certaine sympathie ou une certaine empathie chez le destinataire et le public?

Il nous semble bien que les réponses données vont changer en fonction de l'identité, du vécu et de la conscience de soi des destinataires, soit les lecteurs et les spectateurs.

Bibliographie

- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris : PUF.
- Amossy, R. (2014). L'éthos et ses doubles contemporains. Perspectives disciplinaires. In *Langage et société*, 149(3), 13-30. doi:10.3917/ls.149.0013.
- Auchlin, A. (2000). Ethos et expérience du discours : quelques remarques. In M. Wauthion et A. C. Simon (éds.), *Politesse et idéologie. Rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelles*, Louvain: Peeters "BCILL", 77-95.
- Barthes, R. (1966). L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire, *Communications*, no 16, Paris: Seuil, 172-229.
- Coquet, J. Cl. (2007). *Phusis et Logos*. Paris : Presses Universitaire de Vincennes.
- Coquet, J. Cl. (2014). Problématique du non-sujet, *Actes Sémiotiques* [En ligne], n° 117. Disponible sur: <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/5106>> Document créé le 27/01/2014
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, t. I, *La Présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Maingueneau, D. (1993). *Le Contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*. Paris: Dunod.

Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'ethos. In *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, n° 113-114, 2002. 55- 67.

Maingueneau, D. (2014). Le recours à l'ethos dans l'analyse du discours littéraire. *Fabula / Les colloques, Posture d'auteurs: du Moyen Âge à la modernité*, URL: <http://www.fabula.org/colloques/document2424.php>, page consultée le 01 janvier 2020.

Sartre, J. P. (1943). *L'Être et le Néant*. Paris : Librairie Gallimard, nrf.

Sartre, J. P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Éditions Nagel.

Sartre, J. P. (1947). *Huis clos* suivi de *Les mouches*. Paris : Gallimard, Folio.

Adres

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

Address

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

57. A. S. Puşkin'in 'Bronz Atlı' ve N. A. Nekrasov'un 'Hava Hakkında' adlı poemalarında Peterburg imgesi

Tuğba GÜNÖR¹

APA: Günör, T. (2021). A.S. Puşkin'in 'Bronz Atlı' ve N. A. Nekrasov'un 'Hava Hakkında' adlı poemalarında Peterburg imgesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 894-904. DOI: 10.29000/rumelide.897263.

Öz

Rusya tarihi açısından hem siyasi hem de sosyal anlamda çok önemli bir yere sahip olan Peterburg şehri, ismini aldığı I. Petro tarafından yoktan var edilmiş ve kurulduğu ilk günden itibaren Rus sosyetesinin ve siyasetinin merkezini oluşturmuştur. Peterburg, şehir imgesi edebiyatta geç dönemlerde kullanılmış olsa da Rus yazın hayatında bu şehir ilk kuruluşundan beri varlığını hissettirmeyi başarır. Özellikle tam bir Peterburg hayranı olan, Rus edebiyatının temel taşlarından birini oluşturan Aleksandr Sergeyeviç Puşkin için bu şehir büyük bir önem arz eder. Ünlü şair birçok eserinde bu şehirden uzun uzadıya söz eder. Peterburg şehrini eserlerine konu edinen bir diğer isim ise yazınsal geçmişi Puşkin'in öldüğü döneme denk gelen ve Rus edebiyatında varoluşuyla en az Puşkin kadar ses getirmeyi başaran, gençlik yıllarında Puşkin şiirleriyle büyüyen ve edebi yaşamı boyunca kaleme aldığı eserlerin birçoğunda ondan esinlenen Nikolay Alekseyeviç Nekrasov'dur. Puşkin ve Nekrasov, soylu olmalarına rağmen farklı sosyal ve ekonomik şartlar altında büyümüşlerdir. Bu özellikleri de onları birbirinden ayırır. Her ikisinin de baktıkları noktalar aynı ancak bakış açıları çok farklıdır. Bu çalışmada hedeflenen Puşkin'in 'Bronz Atlı' ve Nekrasov'un 'Hava Hakkında' poemalarında gözler önüne serilen Peterburg imgesini inceleyerek Puşkin ve Nekrasov'un arasındaki bu bakış açısı farkını ortaya koymaktır.

Anahtar kelimeler: Edebiyat, Puşkin, Nekrasov, şiir, 'Hava Hakkında', 'Bronz Atlı'

The Peterburg Image in the Poems of A. S. Pushkin's 'The Bronze Horseman' and N. A. Nekrasov's 'About the Whether'

Abstract

The city of Peterburg where has a important political and social skills of Russian history, was built by Peter the Great, and become a center of Russian politics and high society. Peterburg has a important city image in Russian literature from the beginning. Aleksander Sergeyeovich Pushkin, who is a big fan of Peterburg, is a basis of Russian literature and the city of Peterburg has a important place in Pushkin's thought. Pushkins made a several referance to Peterburg in his works. Another poet who made a referance to Peterburg in his works is Nikolay Alexeyevich Nekrasov. Nekrasov is a very important person in Russian literature like Pushkin and he grew up with Pushkin's poems and also he was influanced by him. Although Pushkin and Nekrasov was noble, they grew up different social and economical circumstances. These features disconnects them. They have same points but different perspectives. In this study we aim to determine this different perspectives of Pushkin and Nekrasov by examine the Peterburg image in the poems of "The Bronze Horseman" and "About the Whether".

¹ Dr. Arş. Gör., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Tekirdağ, Türkiye), tugbakaragozlu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3259-3141 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.12.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897263]

Keywords: Literature, Pushkin, Nekrasov, poem, 'The Bronze Horseman', 'About the Whether'

Giriş

Rus şiir sanatının ilahı olarak adlandırılan Aleksandr Sergeyeviç Puşkin, 1799 yılında Moskova'da dünyaya gelir ve 1837 yılında Peterburg'da Fransız George Charles d'Anthès'le girdiği düello sonucu hayatını kaybeder. Kısacık yaşamına yüzlerce eser sığdırmayı başaran Puşkin, gerek çağdaşlarına gerekse de kendinden sonraki kuşaklara esin kaynağı olmuş, adını tüm dünyaya altın harflerle yazdırmış en tanınmış Rus şairidir.

1821 yılında Ukrayna'da dünyaya gelen ve 1877 yılında Peterburg'da hayata gözlerini kapayan Nikolay Alekseyeviç Nekrasov, daha 12 yaşındayken Puşkin'in halkı ayaklanmaya teşvik ettiği gerekçesiyle yasaklanan ve sürgün edilmesine sebep olan 'Özgürlük' (Volnost, 1817) kasidesi ve başyapıtı sayılan poeması 'Yevgeni Onegin'i (1823-1831) okumaya başlamasıyla bu büyük ulusal şairle tanışır. Bu şiirlerin etkisiyle de şair olma kararı verir. (Yakuşin, 2012: 14-15)

Nekrasov, Puşkin gibi soylu bir aileden gelmiş olmasına rağmen, ondan en büyük farkı babasının askerlik vazifesi nedeniyle bulunduğu yerlerde halk ile iç içe büyümesidir. Bu nedenle sanatçı, Rusya'yı Rusya yapan alt sınıfı çok yakından tanıma fırsatı bulur. Köle evlerinde, köle çocuklarıyla oynadığı oyunlar, Rusya'nın uçsuz bucaksız bozkırları, kara kışı, çamurlu yolları vb. onda Puşkin'den daha farklı bir etki yaratır. İçlerinde büyüdüğü halka erken yaşta ulaşması da bu nedenle Puşkin'den daha hızlı olur.

Devrimci, eleştirmen ve yazar A. V. Lunaçarskiy (1875- 1933) de 1921 yılında kaleme aldığı '*Puşkin ve Nekrasov*' (Puşkin i Nekrasov) adlı çalışmasında, Puşkin'i üst sınıfın, Nekrasov'u ise halkın sanatçısı olarak görür ve '*Puşkin sizin şairiniz, Nekrasov ise bizim şairimizdir*' der (Lunaçarskiy, 1963: 28). Nekrasov'u bu denli halk kahramanı yapan özellik, eserlerinde her zaman halkın sorunlarını dile getirmesidir. Elbette ki, Puşkin'in sanatsal dehası hiçbir zaman tartışılmayacak kadar üst düzeydedir. Şiirlerindeki yapısal ve sanatsal uyum, ilham perisini bile kısındıracak kadar güçlüdür. Ancak Puşkin, Nekrasov kadar Rus halkına gerçek anlamda yaklaşmayı başaramamıştır. Puşkin adeta bir pencereden bakıp Rus insanını gözlemlerken, Nekrasov tam da Puşkin'in pencereden gözlemediği Rus halkı olmayı başarır. Bu da her iki büyük şairin çocukluk dönemlerindeki tecrübelerinden kaynaklanmaktadır. Nekrasov Rus halkının içine doğarken, Puşkin asilzadelere özgü bir yaşam sürmüştür. Fransızca konuşulan bir evde, özel eğitilmiş Fransız öğretmenlerle büyümüş, ana dilini ise nerdeyse altı yaşında büyükannesi Maria Alekseyevna Ganibal'dan ve dadısı Arina Rodionovna'dan öğrenmiş, Rusça'nın güzelliğiyle onlardan dinlediği halk masallarıyla tanışmış, Rus insanının yaşam şekli, düşünce yapısını da bu masallardan öğrenmiştir. (Lahotski, 1964: 8) Nekrasov ve Puşkin arasındaki hangisi halka daha yakın tartışması edebiyat dünyası ve okurları arasında süre gitse de Nekrasov için Puşkin bir önderdir.

İki büyük şairin eserlerine bakıldığında, ideolojilerin ve bakış açılarının bazı noktalarda farklılık göstermesine rağmen birbirlerine yakın olduğu dikkat çeker. Bu durumu en net şekilde de eserlerindeki 'Peterburg' imgesi gözler önüne serer. Her iki şairde de Peterburg bir şehir imgesi olmanın dışında adeta sanatlarının temelini oluşturan bir ana kolondur. Puşkin de Nekrasov da Peterbug'ta yaşadıkları yaşamı, burada gözlemledikleri olayları, kişileri, sokakları hatta duvarları, anıtları vs. her bir ayrıntısını eserlerine konu etmiş, ilmek ilmek Peterburg'u işlemiştir. Puşkin genel olarak Peterburg'un görkemli, ıslık ıslık rahat ve huzur içerisinde eğlenceyle geçen yönlerini eserlerinde

gözler önüne sererken, Nekrasov Peterburg'un arka sokaklarında yaşayan aç, hasta, deli gibi çalışmak zorunda kalan mutsuz insanları ve rutubetli, pis ve karanlık Peterburg'un hikayesini kaleme almıştır. Ancak Puşkin değişmeye ve gitgide diktatörleşmeye başlayan Çarlık hükümetine karşı tutumu, çağdaş dünyaya olan ilgi ve alakasıyla bir sanatçı olarak tepki gösterir ve sanatçının çizgisi bu şekilde değişerek, sıradan insana ve sıradan konulara daha yalın bir Rusçayla yaklaşmaya başlar. Bu sadeleşme, Peterburg imgesini de etkiler. Ünlü şair de Peterburg'un arka sokaklarına dalar. Başkent'te yaşayan düşük dereceli bir memurun sonu hüsrarla biten aşkını anlattığı 'Bronz Atlı' (Medny vsadnik, 1833) adlı başyapıtıyla Nekrasov'un Peterburg'uyla yolları kesişir. Nekrasov'un şiirlerine bakıldığında ise Peterburg'un günlük yaşamını, sıradan insanını, yaşam mücadelesini anlattığı çok fazla eser karşımıza çıkacaktır. Ancak sanatçının en net şekilde şehir imgesini anlattığı eseri 'Hava Hakkında' (O pogode, 1864) adlı poemasıdır. Her iki eserde de paralel olarak Peterburg insanının acizliği, değersizliği kısacası acımasız bir şehrin insanları içine çekip yok etmesi anlatılır. Eserlerin gerçek kahramanı Peterburg'tur. Adeta Tanrının kullarının kaderlerini çizdiği gibi o da insanların sosyal statülerine göre bir çark kurmuş, kimini yüceltirken, kimini bu çarkın içinde öğütmüştür.

Peterburg şehir imgesi

Peterburg şehrinin temeli, 1703 yılında bataklıklardan oluşan bölgeye I. Petro'nun emriyle kurulan bir kaleye dayanır. Daha sonrasında bu şehir, Avrupa mimarisinin etkisiyle bataklıklar tek tek kurutulmuş bir şehir haline getirilmiştir. Yoktan var edilen bu şehir, tüm ülkenin gözbebeği, Avrupa'ya açılan penceresi olmuş, çarlık Rusya'sının gücünün ve gelişiminin simgesini oluşturmuştur. (Çetin, 2015: 31) 1712 yılında başkent olunca da bu görkemli şehrin ilk ikamet edenleri Rus hükümeti ve hükümete yakın üst sınıf mensupları ve onların hizmetkarları olur. Yıllar geçtikçe de şehir gitgide değişmeye farklı sınıflardan insanlara da ev sahipliği yapmaya başlar.

İşte Puşkin de bu gösterişli şehirde, çok önemli bir ailenin ferdi olarak sosyetenin tam ortasına doğar. Rus sosyete yaşamı o dönemler dünyaya adını duyuracak kadar görkemlidir. Gösterişli balo salonları, sabahlara kadar süren eğlenceler, güzel kadınlar, kaçamak ilişkiler dönemin Peterburg'unun panoramasıdır. Şair bu panoramayı 'Yevgeni Onegin' (1833) adlı poemasında kahramanı Yevgeni'nin yaşamıyla anlatır. Şair gibi kahramanı da gençlik yıllarında Peterburg'un büyümesine kapılmıştır. Bu poemasında Puşkin, Yevgeni'nin ağzından Peterburg'a '*Büyüleyici diyar!*' (Puşkin, 1823: 12), diye seslenir. Ancak bu '*büyüleyici diyar*' yıllar ilerledikçe şairin gözünde değer kaybetmeye başlayacaktır. Parlak, renkli ışıklar, gri ve karanlığa yavaş yavaş dönüşmektedir. Puşkin, Yevgeni Onegin'in ilk bölümünde daha okuruna kahramanı yeni tanıtırırken içinde yaşadığı bu değişimi de açıkça dile getirir:

*Onegin, benim iyi kalpli dostum,
Neva'nın kıyılarında doğdu,
Belki sizin de doğduğunuz
Veya parladığımız bu yerde okurum;
Orada vaktiyle bende gezdim
Fakat kuzey benim için zararlı. (Puşkin, 1823: 6)*

Şaire doğup büyüdüğü bu toprakların artık zararlı gelmesinin altında, Çar'ın bizzat kendisi tarafından Puşkin'i halkı ayaklanmaya davet ettiği gerekçesiyle uyguladığı sansür ve şairi korkutmak ve bir daha halkı düşünmeye ve hakkını savunmaya itecek eserler yazmasını engel olmak için kendi çiftliğine, Mihaylovskaya'ya sürgün edilişi yatmaktadır. Şair Mihaylovskaya'dayken çiftliğinde dolaşır, köylülerle

sohbet eder, onların sorunlarını ve yaşam şekillerini görür. İşte bu, şair için bir uyanıştır. 1824 yılında kardeşine yazdığı mektupta 'Peterburg'un gürültüsünden' uzak olduğu için mutlu olduğunu uzun uzun anlatır (Lahoctski, 1964: 64). Aslında olgunluk dönemindeki ünlü şair için bu sürgün dönüm noktasıdır. 1828 yılında kaleme aldığı ve ilk mısralarla aynı adı taşıyan şiirinde Peterburg'a şu şekilde seslenir 'Görkemli şehir, zavallı şehir' (Puşkin, 1956: 226).

Puşkin Peterburg'tan uzaklaşıp, oradaki yaşamlara acımaya başladığında daha Nekrasov 7 yaşlarında, babasının kölelerinin çocuklarıyla Peterburg'tan çok uzaklarda ormanda oyun oynamaktadır. Büyüyüp edebiyata ilgi duymaya başladıkça Peterburg'u görme ve orada yaşama merakı uyanır. Nekrasov, başta Puşkin olmak üzere birçok romantik şairin ve öykücünün kaleminden çıkan gösterişli Peterburg'a daha görmeden âşık olur. Ancak bu şehirle karşılaşmaları büyük bir hüsrandır. Sanatçı hayal kırıklığını otobiyografik eseri 'Tihon Trostnikov'un Yaşamı ve Maceraları'nda (Jizn i pohojdeniya Tihona Trostnikova, 1843-1848) şu şekilde dile getirir:

Bana mutluluk sadece oralarda yaşanabilirmiş gibi gelen senin muazzam evlerini, pencerelerinden değerli kumaşların, gümüş ve ışıldayan taşların gözüme çarptığı güzel dükkânlarını, sadece memnun yüzler gördüğüm tiyatrolarını, balolarını ve her türlü kalabalığını ilk gördüğümde sana âşık oldum. (...) Peterburg'da olduğum için çocuklar gibi seviniyorum. Fakat birkaç yıl geçtikten sonra öğrendim ki, bana ilk başta sadece kadife ve altın, değerli heykeller ve resimlerden oluşuyormuş gibi gelen bu görkemli ve kocaman evlerin, peynir ve hainlik kokan, havanın rutubetli ve hastalıklı olduğu çiplak tahtadan, yarı çürümüş samanın üzerinde çamur içindeki, fakirleri ayaza ve açlığa, mutsuzluğa ve suça sürükleyen tavan arası ve bodrumları var. Ve öğrendim ki, daha talihsizler de var. Bu tavan araları ve bodrum katlarında bile yerleri olmayan. (...) (Nekrasov, 2012: 102).

Şair yine aynı eserinde Peterburg'a, Puşkin gibi 'Zavallı' demek yerine, gösterişle insanları içine çeken 'Aldatıcı Peterburg' diye haykırır. (Nekrasov, 2012: 102). Onun için Peterburg karanlık, soğuk, gürültülü, hastalıklı, aldatıcı ve fakirlere ait bir barınaktır. Peterburg, Puşkin'in öne çıkardığı rengârenk ışıklarıyla ağını süslemiş zehirli bir örümcektir. Avını ağına takar ve onu çekebildiği kadar dibe çeker. Nekrasov'un Peterburg eserlerine bakıldığında kahramanlarının, Peterburg'un acımasız çarkında öğütülen zavallı insanlar olduğunu görürüz. Onun Peterburg'u 'uğursuz'dur. Ne şaire ne de başkasına mutluluk getirmiştir. 'Hava Hakkında' ve 'Bronz Atlı' adlı eserlerinde de tam olarak aynı şeyleri yaşayan kahramanlar karşımıza çıkar. Puşkin ve Nekrasov'un yolları, aralarında dönem farkı olmuş olsa da böylelikle kesilmiş olur.

Ünlü sembolist şair Valeriy Yakovleviç Bryusov (1873-1924), 1924 yılında kaleme aldığı incelemesi 'Şehir Şairi Olarak N. A. Nekrasov'da (N.A.Nekrasov kak poet goroda) Peterburg imgesi açısından Nekrasov'u Puşkin'in devamcısı olarak adlandırır ve 'Nekrasov, şiirlerinde kendi çağdaş Peterburg imgesini betimleyerek, gündelik yaşamda görmeye alıştığı sahne ve kişileri resmederek, Peterburg'un parlak ve karanlık taraflarını tasvir ederek, şehre cömertçe vefasını ödedi. Bunu bir fotoğrafçı gibi yapmadı, (...) ama bu çağdaş şehirle aynı hayatı yaşayan ve onun tüyler ürpertici, büyük manyetik cazibesinin bilincinde olan, kentli bir ressam gibi yaptı. Puşkin'den sonra Dostoyevskiy ve Nekrasov korkmadan, bir önceki 'romantik' kuşağa 'şiirsel değilmiş' gibi gözükene sanatsal yaratıya dönüştürmeyi başaran ilk şehir şairlerimizdir' (Bryusov, 2014: 155) diye açıklar. Bryusov'un dediği gibi Nekrasov, şehir imgesinde Puşkin'i devam ettiren ilk şairdir.

Puşkin'in 1833 yılında kaleme aldığı, dünyaca ünlenen poeması 'Bronz Atlı'nın orijinal ismi '*Bronz Atlı: Peterburg Öyküsü*'dür (Medny vsadnik: Peterburgskaya povest). Şair, bu eserinde Peterburg'da 1824 yılında gerçekleşen su baskınında sevdiği kadını yitiren bir adamın hikâyesini anlatır. Eser 'Giriş', 'Birinci' ve 'İkinci' Bölüm olmak üzere üç bölümden oluşur. 'Giriş' bölümünde anlatıcı Peterburg'a olan hayranlığını ve sevgisini tüm ayrıntılarıyla dile getirir. Birinci ve ikinci bölümde ise eserin kahramanı Yevgeni'nin başından geçenler anlatılır. Bir başyapıt olan bu eserin 'Giriş' bölümünde şairin Peterburg'a bakış açısı, diğer iki bölümde ise Peterburg'un bir insan üzerindeki acı etkisi aktarılır.

Nekrasov'un '*Hava Hakkında*' adlı eserinde ise Puşkin'in '*Bronz Atlı*'sındaki karanlık Peterburg ve Peterburglular yıllar sonra bir kere daha karşımıza çıkar. Şairin 1858 - 1865 yılları arasında kaleme aldığı ve Peterburg'un yirmi dört saatinin anlatıldığı bu eser, iki bölümden ve birbirinden farklı beş alt başlıktan oluşur. Birinci bölüm 'Sabah Gezintisi' (Utrennyaya progulka), 'Alacakaranlığa Kadar' (Do sumerek), 'Alacakaranlık' (Sumerki) başlıklı alt bölümlerden, ikinci bölüm ise 'Vaftiz Ayazı' (Kreşenskiye morozı), 'Kim İçin Soğuk, Kim İçin Sıcak' (Komu holodno, komu jarko) başlıklı alt bölümlerden oluşur. Ülkede hâkim olan sıkı sansür nedeniyle '*Hava Hakkında*' adını alan bu poema, Peterburg'un sert kışını anlatır. Poemada anlatıcı, Peterburg'un canlı bir portresini çizer ve ilk bölümden son bölüme kadar genel hatlarıyla bu şehirdeki yaşamı anlatır. Sabahın ilk ışıklarından gece alacakaranlığa kadar olan sürede anlatıcının sokaklarda karşılaştığı manzaralar aracılığıyla Peterburg'un havası, fakir insanların zor yaşamları, evleri, azınlık kesimin tüccarları, edebiyat dünyası ve sık sık çıkan yangınlar betimlenerek Nekrasov'un gözünden Peterburg gözler önüne serilir. Eserin kahramanı 'Peterburg'tur.

'*Bronz Atlı*'da, '*Hava Hakkında*'dan farklı olarak Peterburg doğrudan kahraman olarak gözler önüne serilmemiş olsa da şehrin eserdeki varlığı görmezden gelinmeyecek kadar belirgindir. Eser, I. Petro'nun Peterburg'u kurmaya karar vermesinin ve yoktan onu var etmesinin anlatıldığı 'Giriş' bölümüyle başlar. Anlatıcı Peterburg'un mimarisini ve stratejik durumunu şu mısralarla özetler:

*Ve o düşünüyordu:
Buraya bir şehrin temelini atacağız,
Bu yerden kibirli hırçın komşumuz
İsveçlileri tehdit edeceğiz.
Doğa bize nasip etmiş
Burada Avrupa'ya açılan bir pencere açmayı,
Denizin kıyısında sağlam bir bacak olmayı.
Buraya yepyeni dalgalarla,
Hep gemiler misafirliğe gelecek bize,
Ve enginlerde şölenler düzenleyeceğiz.
Yüz yıl geçti ve yeni şehir,
Kuzey ülkelerinin en güzeli ve mucizevisi,
Dumanlı ormanlardan, bataklıklardan
Görkemli, mağrur yükseliyor;
Doğanın kederli üvey oğlu,
Önceden Finli balıkçının,
Tek başına sığ sahillerde*

Meçhul sulara ağımlı attığı yerler.

*Şimdi orada, yeniden canlanmış kıyılarda
Kocaman sağlam sıkışmış
Saraylar ve kuleler var;
Dünyanın dört bir yanından kalabalık gemiler
Zengin iskeleye doğru yüzüyor;
Neva granit giyinmiş;
Köprüler suyun üzerinde asılı kalmışlar;
Ada koyu yeşil bahçelerle
Örtünmüş
Ve küçük başkent önünde,
Silikleşmiş eski Moskova,
Yas içindeki dul bir kadın gibi
Yeni Çariçenin huzurunda. (Puşkin, 1978: 9)*

Peterburg öyle görkemlidir ki Rusya'daki dengeleri değiştirmeyi başarır. O zamana kadar Rus İmparatorluğunun merkezi olan Moskova, neredeyse tüm gücünü yitirmiştir. Anlatıcının 'yas içindeki dul bir kadın' diye adlandırdığı eski başkent şimdi yeni çariçesinin huzurunda tüm ülke gibi eğilmektedir. Yeni çariçe tüm cazibesıyla sadece Rusya'nın değil aynı zamanda tüm dünyanın da dikkatini çekecek güzelliكتedir. Her yerinde saraylar ve kulelerle çevrili şehir Rusya'nın üzerine gücü ve zenginliği simgeleyen bir güneş gibi doğmuştur. Bu dizelerin devamında şair Peterburg'a olan hayranlığını haykırır:

*Seviyorum seni, Petro'nun yarattısı.
Seviyorum senin sert, endamlı görünüşünü,
Neva'nın haşmetli akışını,
Sahil boyu granitlerini,
Senin parmaklıklarının dökme demirden motiflerini.
(...)
Seviyorum senin amansız kışını,
Hareketsiz havanı ve ayazını,
Geniş Neva boyunca koşuşan kızaklarını,
Güllerden parlak yüzlü kızlarını,
Parıltını, gürültünü, balo sohbetlerini,
(...)
Seviyorum, Savaş başkenti,
Senin kalenin dumanını ve göğünün gürleyişini... (Puşkin, 1978: 10)*

Gözlerini dünyaya açtığından beri gördüğü görkemli şehrin etkisi altındadır şair. İlham perisi çoğu kez şehrin görkemiyle şairin kulağına dizelerini fısıldamıştır. Puşkin Peterburg'tan böyle haşmetle bahsederken, Nekrasov'un Peterburg'unun fizyolojik yapısı tamamen farklılık gösterir. Puşkin'in söz

ettiği adete bir tablo gibi güzel ve düzenli resmedilen şehir, aldığı göç ile kozmopolitleşmiş, asilzadelere ait olan sokaklarda sıradan insanlarda yer bulmayı başarmıştır.

*Sokağımızdaki çalışma hayatı:
Tornacının, oymacının, çilingirin,
Eşlik ettiği dehşet konsere,
Başlarlar sabahın çok erken saatlerinde.
Onlara karşılık olarak taş yollardan gürültüler gelir!
Köylü tezgâhtarların vahşi çığlıkları
Ve laternanın keskin uluması,
Borulu delme makinesi ve ordu
Yürüyen askerlerin savaş trampetleriyle birlikte,
Yarı canlı, kan ve pislik içindeki
Dehlerken yorgun beygîrlerini,
Ve çirkin yaşlı kadınların kucağındaki
Çocukların ağlama sesleri.
Her şey birleşmiş, inliyor, uğulduyor,
Boğuk ve korkunç gürlüyor,
Sanki zavallı halk için zincirler dövülüyormuşçasına,
Şehir çöküp gitmek istiyormuşçasına. (Nekrasov, 2010: 247)*

Bu iki farklı anlatım, sanatçıların Peterburg'taki kendi yaşantılarının eseridir. Her şairin Peterburg'un sokak tınıları çok büyük farklılıktadır. Bu sesler, Nekrasov'a Puşkin'in kulağına hoş gelen Peterburg namelerinden çok farklı gelmektedir. Nekrasov için sabahın erken saatlerinde duyulan bu sesler, şehri kirleten ve sevimsizleştiren bir özelliktir. Çünkü o bu seslerin ortasında yaşamaktadır. Puşkin'in yaşadığı yıllarda Peterburg sanayileşmeye tam anlamıyla başlamamıştır. Şair, Nekrasov kadar büyük bir curcunanın yaşanmaya başlandığı bu şehri görememiştir. Granitler ve yemyeşil bahçelerle çevrelenmiş, saray ve kulelerle ünlenen Peterburg, gitgide fabrikalarıyla da çekmeye başlar. Nekrasov da işte bu noktada şair olarak bir ilki gerçekleştirir ve estetik değeri olmayan tam tersi kaba ve çirkin bir görünüme sahip sıradan bir fabrika binasına eserinde yer verir:

*Akşam oldu. Uzak varoşlarda,
Kara yılanlar gibi
Dumanlar kıvrılıyor koca bacalardan,
Aralıksız alevlerin yandığı
Kızıl renkli fabrikaların devasa duvarları,
Başkentin etrafını zırladı. (Nekrasov, 2010: 252)*

Aslına bakılırsa Nekrasov bu mısralarla Peterburg'un fiziksel yapısından çok o fabrikalarda çalışmaya başlayan insanların da Peterburg'ta artık var olmaya başladığını gösterebilmeyi amaçlamıştır. Nekrasov'a göre artık Peterburg, sosyetik olmanın yanı sıra şehir olarak farklı bir boyuta geçmiştir. Artık şehirde var olan hiyerarşiye farklı meslek gurupları da katılmaya başlamış, zengin olmayı başaran sıradan halkta bu şehirde yeni ve güzel bir yer bulmaya başlamıştır. Ancak bu şehirde bir tek Nekrasov için uygun bir yer yoktur. Beş parası olmayan bir asilzade olarak başkentte savrulup

gitmiştir. Genç şair bu nedenle şehirde hâkim olan hiyerarşiyi de eserinde ironik bir şekilde kaleme alır. Eserin ilk bölümünde hikâyesi anlatılan 'Makar'ın defnedilişinin anlatıldığı sırada mezar taşları bu düzenin simgesidir.

*Bak: Nerede haç varsa- orada burjuvalar,
Askerler, boş gezen asilzadeler;
Devlet memurların üzerinde büyük bir levha,
Küçük levhanın altında ise öğretmen,
Ne levha ne de haç varsa,
Orada kesin bir uydurmacının mezarı vardır. (Nekrasov, 2010: 241)*

Bu şehir, ölüsüne de dirisine de aynı acımasızlıkla yaklaşır. Mısralardaki 'uydurmacı' ise ayrı bir önem arz etmektedir. Nekrasov burada kendisi gibi edebiyatçıları kastetmektedir. Hele onların bu şehirde hiçbir yeri yoktur. Bu eserdeki mezarı aktarılan 'uydurmacı' ise şairin yakın dostu, onun hayatının akışını değiştirip, yardım elini uzatan ünlü eleştirmen V. G. Belinskiy'e (1811-1848) aittir. Bu bilgi de poemanın not kısmında belirtilmiştir.

'Bronz Atlı'ya bakıldığında ise net bir şekilde şehrin acımasız yasası olan hiyerarşiyi eleştiren herhangi bir mısraya rastlanmaz. Ancak eserin ana konusu olan sel felaketinde zarar gören kesimin fakir ve gariban insanlar olması bu durumun en açık örneğidir. Kısıtlı yaşam şartlarına sahip bu insanların doğal bir felaket olan bu sel sularının altında kalma olasılıkları, saraylarda ve malikânelerde kalan insanlara göre daha yüksek bir ihtimaldir. Bu çıkarım da kanımızca Puşkin'in eserindeki zengin ve fakir insanların Peterburg yaşamı hakkında bir fikir vermektedir.

Eserlerde dikkat çeken özelliklerden biri de kahramanlar ve onların hikâyeleridir. Bu kahramanlardan söz ederken ilk değinilmesi gereken bu kişilerin isimleridir. 'Bronz Atlı'nın kahramanı 'Yevgeni', 'Hava Hakkında'nın kahramanı ise 'Makar'dır. Puşkin, Yevgeni'den eserde ayrıntılı bir şekilde, Nekrasov ise 'Makar'dan çok kısa bir şekilde söz eder. 'Bronz Atlı'da karşımıza çıkan Yevgeni sıradan yoksul bir Peterburgludur. Puşkin bu ismi bir sembol olarak kullanmıştır. Şair, daha önce de 'yevgeni' ismini kullanmıştır. Ayrıca bu isim asilzadelere verilen isimlerden biridir. 'Yevgeni' ilk olarak karşımıza şairin 1831 yılında tamamladığı ve başyapıtı sayılan 'Yevgeni Onegin'de çıkar. Eserin kahramanı gösterişli Peterburg'ta yaşayan zengin bir adamdır. Onun hikâyesi aracılığıyla Peterburg'un aydınlık ve gösterişli yüzü aktarılmıştır. 'Bronz Atlı'daki Yevgeni'yle ise fakir bir Peterburglu resmedilir. O Peterburg'un kötü yanları gözler önüne serilir. Puşkin bu ismi yeniden kullanarak, hem Peterburg'un her iki yüzünü de gördüğünü hem de artık kendisinin zihninde de bu şehrin kötüleşmeye başladığını simgeler. 'Bronz Atlı'da 'Yevgeni', muhteşem Peterburg tasvirlerinden sonra, ilk olarak karşımıza şu mısralarla çıkar. Kasım ayıdır ve çok şiddetli bir fırtına vardır. Neva nehri iyice coşmuştur. Dalgaları git gide yükselmektedir.

*Bu sırada misafirlikten
Evine dönüyordu genç Yevgeni...
Biz kahramanımıza
Bu isimle sesleneceğiz.
Bu ses çok hoş geliyor kulağa;
Çoktan beri
Kalemim dost onunla./*

(...)

*Kahramanımız**Kolomna'da yaşıyor, bir yerde memurluk yapıyor,**Tamдықlarından kaçıyor ve**Akrabaların ölmesine, geçmişin unutulmasına**Hiç tasalanmıyor. (Puşkin, 1978: 12)*

İçine kapanık, karamsar, mutsuz, çaresiz ve asosyal olan Yevgeni'nin asilzadeler gibi unutulmamaya layık akrabaları veya geçmişi yoktur. O Peterburg'ta sıradan bir memurdur, ki bu özelliğiyle başta Nekrasov olmak üzere birçok sanatçıya da şehrin adaletsizliğini anlatırken prototip olmayı başaracaktır. O bu şekilde kahraman olacağını bilmeden sadece tek arzusu sevdiği kadın Paraşa'yla evlenmenin hayallerini kurmaktadır. Ancak selin olduğu gece, Paraşa ve annesi sulara kapılıp, ölecek, Yevgeni de tutunduğu tek dalı kaybedecektir. Bu kayıp onu iyiden iyiye sarsar ve aklını yitirmesine neden olur. O denli sarsılır ki başına gelenler için Peterburg'un kurucusu I. Petro'yu suçlar. Ona çok büyük bir öfke besler. En sonunda iyice buhranı artar ve Bronz atın üzerindeki Petro'nun kendisini meydanda kovaladığı zanneder. Artık yarı ölü gibi Peterburg sokaklarında I. Petro'nun bronzdan heykeliyle savaş halinde yaşar gider. Peterburg onu yok etmeyi başarmıştır.

Nekrasov ise, Puşkin kadar kahramanına cömert davranmaz. Sıradan bir Peterburglu olan kahramanına Puşkin gibi bir asilzade ismi vermez, ona sıradan bir köylü adı olan 'Makar' diye hitap eder. '*Hava Hakkında*'nın ilk bölümünde anlatıcı penceresinden sokağa bakarken sabahın erken saatlerinde bir cenaze görür. Kimse bu cenazeye ilgilenmemektedir. Papaz bile tabuta eşlik etmez. Tabut Peterburg'un fakir sakinlerinden Makar'ın cenazesidir. Makar, Yevgeni gibi eşini su baskınında yitirmiştir. Kendisi de soğuk algınlığında hastalanmış ve ölmüştür. Bu her iki kahramanda sevdikleri kadınların ardından yalnızlaşmış ve içine kapanmıştır. Her ikisi de hem ruhsal açıdan hem de fiziki açıdan bir yok oluş yaşamıştır. Bu acılarında sebebi Peterburg'un hem fizyolojik hem de sosyolojik yapısıdır. Her ikisinin de hem sosyal statüsü hem de ekonomik durumu aynıdır ve sonları da acı doludur. Bu başkentin acımasız çarkında bu durumda olan kişilerin aciz ve zavallılığını açık bir şekilde gözler önüne serer. Makar'ın cenazesi yolda ilerlerken bir anda tabutu yere düşer. Nekrasov değersizleştirilmiş Peterburg insanının kaderini sert bir şekilde ifade etmiştir. Puşkin'de aynı değersizliği '*Bronz Atlı*'da Yevgeni'nin deli diye sokaklarda itilip kakıldığını söyleyerek dile getirir. Bu iki Peterburg'lu kahraman da Peterburg'un acımasız çarkında öğütülmüş iki kurbandır. Ancak Yevgeni'den farklı olarak Nekrasov, Makar üzerinden Peterburg insanının farklı acılarını da dile getirir. İlk dikkat çeken Makar'ın ölüm nedenidir. Makar soğuk algınlığından hayatını kaybetmiştir. Bu ölüm şekli soğuk Peterburg ikliminin en belirgin özelliğidir. Anlatıcı eserde bu durumu şu şekilde mısralara döker:

*Her türden tifo, sıtma,**Zatürre – Sırasıyla gelir.**Çamaşırcılar, faytoncular sinekler gibi ölüp gidiyor,**Çocuklar kendi yataklarında donuyor.**Hiçbir Peterburg hastanesinde**Yatak yoktur yüz rubleye. (Nekrasov, 2010: 238)*

Peterburg insanı bu zorluklara alışmıştır. Şehirde her alanda olduğu gibi sağlık hizmetlerinde de maddi imkânı olanlar ve olmayanlar arasında çok büyük bir uçurum vardır. Mısralarda da değinildiği

gibi hastane yatağı 100 rubleden başlamaktadır. Bu fiyat fakir Peterburgluların belki bir yılda bile elde edemeyeceği bir miktardır. Şehir sağlıkta bile hiyerarşisini utanmadan gözetir.

Bu iki eserin ortak özelliklerinden biri de Peterburg için kaçınılmaz bir son olan sel felaketleridir. 'Bronz Atlı' konusu gereği 1824 yılında gerçekleşen sel felaketini uzun uzadıya anlatır. 'Hava Hakkında'da bu durumdan çok yüzeysel söz edilir. Bilindiği gibi Peterburg kanallarla doludur ve coğrafi konumu nedeniyle kıyısında bulunduğu Neva, Finlandiya körfezinden gelen rüzgârların etkisiyle, çok sık taşar. Bu fiziki durum Peterburg için sürekli bir tehdit unsuru oluşturur. Özellikle kış aylarında şehirde çok sık su baskınları yaşanır. Peterburg'un tarihi incelendiğinde birçok sel baskını olmuştur. Ancak bu baskınlardan üç tanesi büyüklüğüyle tarihe geçer. Peterburg'ta yaşanan bu su baskınlarından ilki 1705 yılında I. Petro döneminde, ikincisi 1777 yılında II. Yekaterina döneminde ve diğeri 1824 yılında I. Aleksandr döneminde gerçekleşir ve bu baskınlarda suların 3,5 metrenin üzerine çıktığı ve çok sayıda insanın öldüğü kayıtlara geçmiştir. (Avseyenko, 1903: 25-137)

'Hava Hakkında' adlı poemada yukarıda da vurguladığımız gibi Peterburg'un fiziksel konumundan dolayı yaşanan bu sel felaketlerinden birinden çok yüzeysel olarak söz edilir. Şiirin ilk mısralarında sadece suların halkta uyandırdığı huzursuzluk dile getirir.

Tüm başkent dua ediyor,

Neva yakasına geri çekilse diye,

Ve büyük felaket geçiyor-

Yavaş yavaş sular iniyor. (Nekrasov, 2010: 227-238)

Bu mısralar halkın su baskınlarından ne denli etkilendiğinin ve korktuğunun en güzel örneğidir. Bu eserde 'Bronz Atlı'dan farklı olarak Peterburg için en az su baskınları kadar tehlikeli ve yaygın olan yangınlardan da söz edilir. Şehirde neredeyse her gece çıkan yangınlar ve bu yangınlarda hayatını kaybeden insanlar gözler önüne serilir. Gece bir köşede sızmış birinin elinden düşen sigarası veya söndürülmeyi unutulmuş bir mum fakir Peterbuglunun sonu olmayı başarabilir. Makar'da eşini böyle bir yangında yitirmiştir. Görüldüğü gibi şehir hem fiziki hem de sosyal yapısıyla fakir insanlara eziyet etmektedir.

Rusya'nın kuşak farkıyla en önemli şairlerinden olan Puşkin ve Nekrasov'un Peterburg'ta yaşamları her ne kadar farklı geçmiş olsa da 'Bronz Atlı' ve 'Hava Hakkında' adlı eserlerindeki şehir imgesinde yolları keşişmiş olur. Puşkin ailesinden miras kalan ayrıcalıkla Peterburg'ta çok görkemli bir yaşam sürmüştür. Nekrasov ise cebinde beş kuruşu yokken geldiği, sokaklarda kalmak zorunda olduğu bu şehrin yıllar sonra edebiyat dünyasının otoritelerinden biri olmayı başarmıştır. Ancak o ilk günkü Peterburg'u hiç unutmamış, üzerine basa basa onu bir bataklığa benzetmiştir. İki şair işte tam da bu bataklığın kıyılarından okurlarına Peterburg'un hem fiziksel hem de sosyal yapısını gözler önüne sererek eserler arasında olan kırk yılda aslında Peterburg'taki yaşamın belli sınıftaki insanlar için hiç değişmediğini gözler önüne sererler. Eserlerdeki Peterburg imgesinde bakıldığında karşımıza karanlık, soğuk, mutsuz ve hastalıklı bir şehir ve bu şehirde yaşam mücadelesi veren zavallı insanlar çıkar. Küçük hayalleri olan, mutluluğu küçük şeylerde arayan bu insanlar, Peterburg şehrinin arka sokaklarında kendilerine yer bulabilmeyi başarmış sıradan insanlardır. Şehirde hâkim olan düzen ve imkanlar dahilinde bu zavallı insanlar değersizleştirilmişlerdir. Bu acımasız şehirde ne barınak ne de sağlık açısından hükümetten hiçbir destek görememiş, şairin de dediği gibi bataklık içerisinde batıp gitmişlerdir. Her iki şair de eserlerinde acımasız olan bu şehri ve onun yasalarını açıkça gözler önüne sererek XIX.yy Rus edebiyatında şehir imgesine bu şekilde dikkat çeker.

Kaynakça

- Avseyenko, V. G. (1903). İstoriya goroda S. Peterburga v litsah i kartinah 1703-1903. S. Peterburgskaya gorodskaya дума.,.
- Bryusov, V. Ya. (2014). Statyi i retsenzii: Dalekiye i blizkiye. Sobraniye soçineniy v semi tomah. Tom VI.. Direkt-Media.
- Çetin, R. M. (2015). 'I. Petro'nun Şaheseri :Petersburg'. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, Cilt:3, Sayı:6.
- Lahostski, K. P. (1964). Aleksandr Sergeyeviç Puşkin: Biografiya. İzd. Prosveşeniye.
- Lunaçarski, A. V. (1963). Russkaya literatura sobraniye soçineniy v vosmi tomah, Tom I.. Hudojestvennaya literatura.
- Nekrasov, N. A. (2010.) Sobraniye soçineniy v semi tomah. Tom I.. Knijny klub knigovek.
- Nekrasov, N. A. (2012). Jizn i pohojdeniya Tihona Trostnikova. Direkt-Media.
- Puşkin, A. S. (1823). Yevgeni Onegin. Public Domain.
- Puşkin, A. S. (1956). Sobraniye soçineniy v 10 tomah. Stihotvereniye 1826-1836. Tom II.. Pod Red.: D.D. Blagogo, C. M. Bodni, V.V. Vinograda, Yu. G. Oksmana. Gasudarstvennoye İzd. Hudojestvennoy literaturı.
- Puşkin, A. S. (1978). Meyny vsadnik, İzdaniye podgotovil: N.V. İzmailov. İzdatelsvo 'Nauka'.
- Yakuşin, N.İ. (2012). N.A. Nekrasov v jizni i tvorçestve. Russkoye slovo.

58. Rus dilinde analitik ve sentetik gelecek zaman yapılarının görünüş ve kiplik anlamları

Leyla Çiğdem DALKILIÇ¹

APA: Dalkılıç, L. Ç. (2021). Rus dilinde analitik ve sentetik gelecek zaman yapılarının görünüş ve kiplik anlamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 905-917. DOI: 10.29000/rumelide.897266.

Öz

Zaman kavramı neredeyse sınırsız ve sonsuz bir inceleme alanını yansıtmaktadır. Bu bakımdan da zaman kavramını ve anlamlarını net bir biçimde anlayabilmek için bu konu zaman eklerinin dışında bağlam, metinlerarası ilişkiler, kılınış, görünüş, kiplik gibi çok çeşitli kavramlar çerçevesinde incelenmelidir. Üç temel zaman dilimi çerçevesinde gelecek zaman yapıları geçmiş ve şimdiki zamana oranla dilde çok daha geç bir oluşumu yansıtmaktadırlar. Bu durum ise birçok dilde gelecek zamanın gerçekten var olup olmadığı tartışmalarını getirmekle beraber, farklı yaklaşımları doğurmuştur. Gelecek zamanın eylemin gelecekte yerine getirilecek olduğunun aktarıldığı bir zaman dilimi olmanın ötesinde, çeşitli kiplik ifadelerini yansıttığı da gözlenmiştir. Rus dilinde hem oluşum süreçleri hem de dildeki diğer kategorilerin etkisi açısından gelecek zaman anlamı aktarıldığı yapılar ve anlamsal özellikleri bakımından çok çeşitlidir. Rusçadaki zaman yapıları görünüş kategorisi ile ilintili olarak ortaya çıktıklarından dolayı gelecek zaman yapılarının anlamsal özellikleri de bu kategorinin etkisi ile şekillenmektedir. Öte yandan görünüş anlamının dışında, konuşmacının herhangi bir olaya ilişkin tutumu, beklentisi, şüphesi, zorunluluğu, olasılığı gibi durumları da yansıtabildiği yani kiplik ifade edebildiği de gözlenmektedir. Bu çalışmada Rus dilindeki gelecek zaman yapıları aktardıkları anlamsal zenginlik çerçevesinde incelenecektir. Bu çalışmadaki amaç, gelecek zaman yapıları ile aktarılan eylemlerin yalnızca “gelecekte gerçekleştirilecek eylem” anlamını aktarmadığı, bunun ötesinde ret, inkâr, yeti, rica gibi çeşitli anlamları da aktarabildiğini ortaya koymaktır.

Anahtar kelimeler: Zaman kategorisi, gelecek zaman, gramer anlami, gramer formu, Rusça, görünüş

Aspect and modality meanings of analytical and synthetic future forms in the Russian language

Abstract

The concept of time reflects an almost limitless and endless field of study. In this respect, in order to understand the concept of time and its meanings clearly, it should be examined within the framework of various concepts such as context, intertextual relations, type of actions, aspect, modality. In the framework of three main tenses, the future tense structures in language reflect a much later formation compared to the past and present tense. While this situation brings the debate on whether the future tense really exists in many languages, it has led to different approaches. It was observed that the future tense, beyond being a time period in which the action will be fulfilled in the future, reflects various modal expressions. The meaning of the future tense in the Russian

¹ 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: 07.12.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897266]

language is very diverse in terms of structures and semantic features, which it conveys both from the point of view of the formation processes and the influence of other categories in the language. Since the tense structures in Russian appear in relation to the aspect category, the semantic properties of future tense structures are also shaped by the effect of this category. On the other hand, apart from the meaning of aspect, it is observed, that the speaker can also reflect the situations such as attitude, expectation, suspicion, necessity, possibility of an event and it can be noted that modality is possible to express by means of these forms. In this study, the future tense structures in the Russian language will be examined within the framework of the semantic richness they convey. The aim of this study is to show, that actions conveyed by means of future tense structures do not only convey the meaning of "action to be carried out in the future", but also convey the various meanings, such as rejection, denial, capacity, request.

Keywords: Tense category, future forms, grammatical meaning, grammar form, Russian, aspect

Giriş

Gelecek zaman cümlede konuşma anından sonraki bir duruma ya da konuşma anı ile düşünsel olarak denk bir konuma sokulan başka bir duruma işaret eden fiilin çekimli formudur. Gramer kategorilerinin ifadesinde sadece bir araç rolü oynayan ve kelimenin temel anlamına etki etmeyen kelime formları, dildeki diğer çeşitli gramer kategorilerinin ifadesinde olduğu gibi gelecek zaman yapılarının aktarımında belirgin bir role sahiptir. Konuşma anından sonrasına işaret etme temel anlamının dışında bu yapı Latince, Almanca, Romence, Türki diller gibi kimi dillerde çeşitli formlarda var olabilmektedir (Maslov, 2004: 516). Örneğin, Latin dilinde gelecek zamandaki olayı belirten basit gelecek zamanın (futurum simplex) yanı sıra gelecek zamanda tamamlanması beklenen olayların aktarıldığı ön görülen gelecek zaman (futurum exactum) ve geçmiş zamanda gerçekleşecek olması ön görülmüş olan olayların belirtildiği geçmiş zamanda gelecek (futurum praeteriti) yapıları bulunmaktadır. Yine Türk dilinde henüz gerçekleşmemiş bulunan ancak fiilin gösterdiği oluş ve kılışın gelecekteki zaman diliminde mutlaka gerçekleşeceğini bildiren temel anlamlı gelecek zaman yapısının yanı sıra, ön görülen gelecek zaman ve anlam kaymaları çerçevesinde gelecek zamanın görülen ve duyulan geçmiş zaman anlamlarında kullanılan yapıları mevcuttur (Korkmaz, 2009: 631-636). Slav dillerinde ise zaman kategorisi görünüş kategorisinin etkisi altında anlam kazanmaktadır. Bu bakımdan gelecek zaman yapıları bitmemişlik türünde (*буду писать* - *çözeceğim*) ve bitmişlik türündeki (*писал* - *çözeceğim*) fiil gruplarından iki farklı yapıda olan ve anlamsal çeşitliliğe sahip fiil çifti şeklinde dilde görülmektedir. Temel gelecek zaman anlamının dışında ön görülen gelecek zaman anlamı tekrar eden genel geçer kabul edilen eylemlerin ifadesinde yer alır. Almanca, İngilizce gibi bazı dillerde ise gelecek zaman anlamları olasılık ve varsayımda bulunma anlamları başta olmak üzere istek, niyet gibi duygusallık faktörü olan kiplik anlamları ile ilişkilendirilmiştir (Selişev, 1952: 175).

Bu çalışmada gelecek zaman daha spesifik bir çerçeveden, Rus dili temel alınarak incelenecektir. Rusçada iki farklı yapıdaki fiil çifti ile aktarılan bu formların anlamları, kullanım özellikleri ve aynı temel anlamı yansıtsalar bile neden birbirinin yerine kullanılamayacakları, ne açılardan birbirinden ayrıldıkları incelenmektedir. Yabancı bir dil olarak Rusçanın öğretilmesi sürecinde bu yapıların kullanımında öğrenciler tarafından sık yapılan hatalar, dilin gramer ve görünüş kategorisinin özünün tam olarak anlaşılmasından kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada amaç Rus dilindeki gelecek zaman yapılarının anlamsal ve işlevsel özelliklerini geniş bir çerçeveden ele alıp incelemek, böylece ilgili kitlelere sunup dildeki zaman-görünüş kategorisine ilişkin farkındalık kazandırmaktır. Gelecek zaman yapılarının anlamsal ve işlevsel özellikleri Rusça örneklerin Türkçe açıklamalı çevirileri ile

aktarılabilmektedir. Böylece sunulan materyalin bilişsel açıdan daha iyi bir biçimde özümsemesi de ayrıca hedeflenmektedir.

Gelecek zaman yapıları

Bir gramer kategorisi olarak gelecek zaman şimdiki ve geçmiş zamana oranla geç bir oluşumu yansıtmaktadır. Bu teori gelecek zaman formlarının yerine geleceğe yönelik eylemlerin şimdiki zaman formları ile aktarılması veya bir dilde gelecek zamana ilişkin formların ve anlam açısından kesin sınırların bulunmadığı paralel yapıların bulunması ile de desteklenmektedir. Bu açıdan gelecek zaman yapılarının her dilde mevcut olmadığı ya da sadece kiplik anlamlarını aktarmak için bir araç olarak kullanıldığına yönelik görüşler mevcuttur. Bu yaklaşım bilhassa İngiliz dili gramerçileri tarafından desteklenmektedir (Bradley, 1911: 5-6; Fries, 1925: 965, İzraileviç ve Kaçalova, 2003:115-117, 207-216).

Gelecek zaman anlam açısından kiplik ve görünüş anlamlarını yansıtmaları bakımından iki şekilde ele alınmaktadır. Gelecek zamanın kiplik anlamı istek, zorunluluk veya olasılık anlamlarının yeniden şekil bulup anlam kazanması ile ortaya çıkmıştır. İngilizcede başlangıçta anlamı “istek” olan *will* ile “zorunluluk” belirten *shall* yardımcı fiilleri buna örnektir. Slav dillerinde de gelecek zamanın kiplik anlamları için benzer bir gelişim söz konusudur. Güney Slav dillerinden Sırpça ve Hırvatçada *nucağy*, Bulgarcada *ue nuua* (*буду нуца - yazacağım*) ifadesi gelecek zaman “*istiyorum*” anlamındaki fiilden türemiştir, yine aynı şekilde Eski Slavcada (*должен – zorunlu, gerekli*) anlamındaki *imaty* (*имео*) fiili Ukraynacada bitmemişlik türlü gelecek zaman için kullanılmaktadır (Maslov, 2003: 517). Rusça için gelecekte yapılması ön görülen eyleme ilişkin bir niyet, dilek gibi kiplik anlamlarının belirtilmesi ise “*быть*” yardımcı fiili ile aktarılmaktadır. Rus dilindeki bitmemişlik türün birinci tekil şahıs gelecek zaman fiil çekimi olan *буду* fiilinin anlamı, başlangıçta “büyüme, yetişme - *pacmu*” anlamına gelen “olmak, meydana gelmek, gerçekleşmek” anlamlarına sahip Hint-Avrupa kökenli *-bhu* fiilinden türemiştir (Maslov, 2003: 517).

Gelecek zamanın görünüş anlamları ise bitmişlik anlamına sahip fiil türleri ile ilişkilendirilmekte ya da başlangıç anlamına sahip fiil yapılarından türedikleri düşünülmektedir. Örneğin, Almanca için “*halini almak, olmak*” anlamına gelen *werden* fiili ya da Rusça yine aynı şekilde “*halini almak, olmak, başlamak*” anlamlarında kullanılan “*стать - стану*” fiilinden oluştuğu düşünülmektedir (Maslov, 2003: 518).

Rus dilinde gelecek zaman formları için her iki fiil çiftinde de görünüş ve kiplik anlamları görülmekte olup her bir fiil çifti hem kendine has temel anlamlara ve yan veya alt anlamlara sahiptir. Bu bakımdan da her bir yapı işlevsel olarak birbirinden ayrılmaktadır (Çuykova, 2019: 234). Bundan sonraki bölümde bitmemişlik türüne ait fiillerle oluşturulan analitik gelecek zaman yapıları ile bitmişlik türüne ait fiillerle oluşturulan sentetik gelecek zaman yapılarının anlamsal ve işlevsel özellikleri ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Analitik gelecek zaman yapıları

Yukarıda da belirtildiği üzere gelecek zaman yapıları şimdiki ve geçmiş zamana oranla geç bir oluşumu yansıtmaktadır. Eski Rusçada gelecek zamanın ifadesi ayrı bir anlam yapısı ile aktarılmamakta, geleceğe yönelik her türlü söylem belirli kiplik anlamlarını barındıran ifadelerle yansıtılmaktaydı. Çeşitli kiplik anlamına sahip fiiller istek (*хочю на вы ити*²), veya niyet belirtmekteydi, bazen de

² *иду на вы* –savaş ilan etmek, düşmana karşı ilerlemek.

gelecek anlamı faz³ belirten *иму, стану, долги* gibi fiillerin yardımıyla aktarılmaktaydı (Kolesov, 2010: 279). *Буду* yardımcı fiilli ile gelecek zamanın ifadesi dilde geç dönem bir oluşumu yansıtmaktadır. Bu yapı ile Rusçada gelecek zaman aktarımının yaygınlaşmasının XVII. yüzyılda Lehçenin dil üzerine aktif etkisi ile ilintili olduğu düşünülmektedir. Rus dilbilimci V.V. Kolesov, benzeri yapıların genel olarak Eski Rus dili halk lehçeleri⁴ ve Güneybatı ağızlarından olmak üzere XIV. yüzyılın ortalarından itibaren dile geçtiklerini, XIII. yüzyılın başlarında ise Smolensk yazıtlarında bu yapıların kullanımına ilişkin birkaç örneğe rastlanıldığını, benzer şekilde Velikorus kaynaklarında gelecek zamanın bu yapılarına ilişkin örneklerin XV. yüzyılın ortalarından itibaren belirgin olarak görülmeye başlandığını ve kullanımlarının artarak devamlı hale geldiklerini ifade etmektedir (Kolesov, 2010, 279).

Buradan hareketle çağdaş Rus dilinde bu yapı ile aktarılan gelecek zaman anlamları dilde analitik gelecek zaman olarak zaman ulamı içerisinde yer bulmuştur. Bitmemişlik türü fiil grubuna ait eylemlerin mastar hallerinin günümüzde “olmak” anlamına sahip *быть* yardımcı fiilin şahıslara göre çekimlenerek kullanılması ile oluşturulmaktadır: *буду решать, буду писать, буду читать* vb. İki gramer yapısı ile oluşturulduklarından analitik yapıyla gelecek zaman formları (*аналитические формы будущего времени*) ya da birleşik gelecek zaman yapıları (*сложные формы будущего времени*) şeklinde dilde ifade edilirler.

Rus dilinin gelecek zamana ait gramer anlamları ifade aracına bağlı olarak bir gramer yapısı (*решу*) veya iki gramer yapısı (*буду решать*) ile aktarılmaktadır. Tek gramer yapısı ile aktarılanlar sentetik gelecek zaman formları, iki gramer yapısına sahip olanlar ise analitik gelecek zaman formları olarak adlandırılmaktadır. Rus dilinde her bir gramer kategorisinin, her bir yapının bir temel bir de yan olmak üzere yardımcı anlamları vardır. Analitik gelecek zaman yapıları için de durum aynıdır. Bu yapıların temel anlamı ifade edilen eylemin konuşma anından sonrasını yansıtmadır. Söz gelimi, *Я буду читать (Вен окууцайт), Он будет смотреть* (o izleyecek) gibi bağlam dışında kullanılan sade ifadeler geleceğe yönelik eylemleri işaret ederken, birkaç anlamı da yansıtmaktadırlar:

1) Görünüş kategorisi ile ilintili olarak eylemin sadece gelecekte vuku bulacağına yani yerine getirilmiş olacağına, gelecek zaman dilimi içerisinde yer edebileceğine vurgu yapılmaktadır. Bu özelliği bitmemişlik görünüşünün genel-gerçeklik (*общефатическое значение*)⁵ anlamı ile ilintilidir. Bu yapıları belirli bir olay çerçevesinde yani durum odaklı olarak inceleyecek olursak söylenmek istenen daha net bir şekilde anlaşılacaktır: 1) - Что у нас будет завтра на занятии? – Мы **будем писать** сочинение⁶ (Yarın derste ne yurasağız? – Kompozisyon yazasağız); 2) В этом году мой старший брат **будет поступать** в университет на юридический факультет (Abim bu sene üniversiteye, hukuk fakültesine girecek⁷); 3) В июне мой друг **будет защищать** диссертацию (Arkadaşım temmuz ayında savunmaya girecek). Örneklerden görüleceği üzere her üç ifade de gelecekte gerçekleşmesi muhtemel, olacak olması öngörülen, bir derece planlanan ve böylece de gelecek zaman diliminde yer edecek olan eylemler söz konusudur, burada eylemin gerçekten gerçekleşip gerçekleşmeyeceğinin konuşan için bir önemi olmadığı gibi muhakkak suretle gerçekleşeceklerine de

³ Фазисные глаголы- başlangıç-süreç-bitiş gibi belirli safha veya evre anlamlarına sahip fiillerdir. Rusçada bu fiillere örnek olarak *начинать, продолжать, заканчивать* gibi fiiller ve bu fiillerin çiftleri örnek gösterilebilir.

⁴ Burada Eski Belarusça ve Eski Ukraynaca diyalektleri kastedilmektedir.

⁵ М.А. Şelyakin bu anlamı обобщенно-фактическое действия adı altında incelenmekte ve görünüş anlamının dışında tutulmaktadır. Bkz.: М.А. Şelyakin'in "Категория аспектуальности русского глагола". М., s. 192.

⁶ Burada ve bundan sonra verilen kısa cümle örnekleri G.L. Skvortsova'nın "Upotreblenie vidov glagola v russkom yazke. Russkiy glagol" adlı çalışmasından derlenmiştir. s.59-61.

⁷ Bu örneğin verdiği anlamı inceleyecek olursak aslında kullanılan gelecek zaman formları ile eylemin gelecekte kesin olarak gerçekleşeceği değil yapılacağı ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle, kişinin üniversite eğitimi için sınava gireceği ve bu bakımdan üniversiteye girme niyeti anlatılmaktadır.

herhangi bir vurgu yapılmamakta sadece eylemin gelecekte vuku bulacağı ya da yer edeceği/etmiş olacağı aktarılmaktadır.

2) Zaman belirten ifadeler ile kullanıldığında gelecek zamana yönelik eylemin sürecine, süreçsel uzunluğuna vurgu yapılmaktadır. Burada bitmemişlik türlü fiillerin sürerlilik (процессность) anlamı ön plana çıkmaktadır: 1) Студенты **будут писать** экзаменационную работу четыре часа (Öğrenciler 4 saat kontrol sınavı olacaklar); 2) На подготовительном факультете студенты **будут изучать** русский язык 10 месяцев (Hazırlık sınıfında öğrenciler 10 ay Rusça öğrenecekler); 3) Курсы английского языка **будут длиться** всего три месяца (İngilizce kursu sadece üç ay sürecek). Bu anlamın ortaya çıkması için mastar halde kullanılan fiillerin eylemin süreç ve uzunluk özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir⁸.

3) Gelecekte tekrar etmesi ön görülen ya da tekrar edecek olan eylemler de zaman zarfı yardımıyla, tekrar eyleminin süresi belirli kılınarak aktarılır. Bu anlamda bitmemişlik türün tekrar (повторяемость) ve düzen (регулярность) anlamları belirtilmektedir. 1) Я **буду часто писать** письма родителям о моей жизни в Москве (Moskova'daki yaşamım hakkında aileme sık sık mektup yazacağım); 2) Марта купила абонемент в консерваторию, теперь **по воскресеньям** она **будет слушать** симфоническую музыку (Marta konservatuar aboneliği aldı, artık Pazar günleri senfoni orkestrasını dinleyecek); 3) Теперь я **буду заниматься** спортом **каждый день** (Artık her gün spor yapacağım).

4) Gelecek zaman analitik yapıları iletişim anında konuşanın dinleyene yönelik olarak gelecek zaman diliminde aktardığı ifadelerin, dinleyicinin konuşma anından sonraki eyleme geçmesi için kullanılır. Benzeri kullanımlarda konuşan dinleyiciyi kişi/kişileri harekete geçirme eylemini gerçekleştirmektedir. 1) – Закройте книги. Откройте тетради. Сейчас вы **будете писать** контрольную работу (-Kitapları kapatın, defterleri açın, şimdi kontrol sınavı olacaksınız); 2) Выключите свет пожалуйста! Сейчас мы **будем смотреть** фильм (Işıkları kapatalım lütfen, şimdi filmimizi izleyelim); 3) Накрой на стол. Сейчас **будем обедать** (Masayı kur, şimdi yemek yiyeceğiz). Benzeri cümlelerde genel olarak komut ve gelecekte yapılacak eylemleri sıralama anlamları da ortaya çıkmaktadır ancak bunlar ikincil anlamlar olarak algılanmalıdır.

Kısa cümle yapılarında analitik gelecek zaman yapılarının anlamsal özellikleri dört temel çerçevede ele alınabilir, bunun yanı sıra bu formların kullanımındaki sıkıntılar çoğunlukla yan cümle kullanımlarında yaşanabilmektedir. Benzeri durumlar daha çok zarf-fiil yapıları ve zaman bağlaçlı cümlelerde görülmektedir: 1) Для того, чтобы добраться до места назначения, мы погрязая в глине **будем продвигаться (продвинемся)** вперёд (Varış yerine ulaşabilmek için çamura bata çıka ilerleyeceğiz); 2) Увидев⁹ меня, он **убежит**; (Beni görünce/görüp kaçacak)¹⁰ 3) Говорил: когда **подрастем, займем** руководящие посты и **будем проводить (проведём)**¹¹ свою политику (Büyüyeceğimiz ve yönetici pozisyonları ele geçirdiğimizde kendi politikamızı yürüteceğiz). [Александр Терехов. Каменный мост (1997-2008)]; 4) Хотя, когда **потеплеет**, конечно,

⁸ Örneklerde sunulan fiillerin yanı sıra *читать, ждать, любить, строить, гулять, спать, лежать* gibi fiilleri süreç anlamına sahip eylemlere örnek olarak gösterebiliriz.

⁹ Rusçada zarf-fiil yapılarıyla zaman anlamlarının kullanımı için bkz. L.Ç. Dalkılıç Rusça ve Türkçedeki Zarf-Fiil Yapılarındaki Anlamsal Özellikler ve Zaman Kavramı. DTCE. 2018, s. 1184-1210.

¹⁰ Örnek tarafımıza aittir.

¹¹ Bu örnekte parantez içerisindeki seçenek mümkün olabilmekle birlikte gelecekte düzenli eylemlere işaret etmediği için mantıken dil kullanımına ters düştiğinden tercih edilmemelidir.

будем спать (ночью) с открытой форточкой (Havalar ısındığında, elbette ki, pencereyi açıp uyuyacağız). [Наши дети: Малыши до года (форум) (2004)]¹².

Bu ve benzeri kullanımların mümkün olamamasının sebebi eylemin sürerlilik (продолжительность) ve sürersizlik (непродолжительность)¹³ anlamlarının yanı sıra aslında fiil türlerinin sahip olduğu sınırlılık/sınırsızlık (предельность/непредельность) ilkesinde yatmaktadır (Koşevaya, 2016: 178). Sınırlılık veya kimi çalışmalarda¹⁴ ele alındığı şekliyle (лимитативность) “*kısıtlılık*”, eylemin ortaya çıkışını sınır kavramı açısından farklı anlamsal sınıflandırmalar çerçevesinde inceleyen semantik bir kategoridir. Eylemin sınırı genel anlamı itibarıyla eylemin meydana gelişindeki kısıtlılığı ortaya koyan zamansal bir sınırı ifade etmektedir. Eylemin sınır anlamı ile olan ilişkisi çok çeşitli olabilmektedir. İç ve dış sınır, gerçek ve olası sınır, açık ve kapalı, mutlak ve göreceli sınır olmak üzere anlamlara ayrılmaktadır. İç ve dış sınıra bakacak olursak, dış sınırdaki zamansal olarak eylemin meydana gelişinin eylemin kendisine değil de dış etmenlere bağlı olarak ortaya çıktığı durumlarıdır: Он ждал тебя до пяти часов (Seni saat beşe kadar bekledi); Буду отдыхать пока меня не беспокоят (Beni rahatsız etmedikleri sürece dinleniyor olacağım)¹⁵ ve benzeri söylemlerde “bekleme” ve “dinlenme” eylemlerinin sınırı yani zamansal açıdan vuku bularak bir sınır belirtmesi zarflar yardımıyla ortaya konmaktadır. Dış sınırdaki ise eylemin zaman içerisindeki akışı eylemin kendisi ile belirlenmektedir, herhangi bir dış faktöre ihtiyaç yoktur, kullanılsa bile sınırlılık anlamı belirgin olarak korunur: полежать-1¹⁶ ve полежать два часа-2¹⁷; пролежать-1¹⁸ ve пролежать весь день-2¹⁹ vb. Bu açıdan sınırlılık, fiilin sahip olduğu iç anlam çerçevesinde, söz konusu eylemin belirli bir zaman çizgisi içerisinde meydana gelişinin tam manasıyla ve tüm anlamıyla son noktasına kadar tezahür etmesidir. İç sınırdaki fiilin kendi iç anlamında bu kavram bulunurken, dış sınırdaki bu anlamın yakalanabilmesi için eylemin zamansal akışını belirgin kılan yardımcı araçlara ihtiyaç vardır. Bu durumu başka bir örnek ile açıklayacak olursak, по-судеть ([biraz] oturmak), про-судеть ([uzunca bir süre] oturmak) fiilleri dilde hem sahip oldukları ön eklerin anlamları hem de ait oldukları bitmişlik görünüş türünün özelliklerinden dolayı eylemin ortaya çıkışını tüm boyutuyla yani başlangıç ve bitişi ile bir bütün olarak kapsamakta ve eylemin bu açılardan uygulanıp sona erdiği tüm potansiyeli ile vuku bulduğu anlamları mevcuttur. Bu ve benzeri fiillerde hareketin ya da eylemin kendisine değil, tüm manasıyla nasıl ortaya çıkıp meydana geldiği vurgulanmaktadır. Krş.:

Он **просидел** дома целый день = Bütün gün evde oturdu

Он **сидел** дома целый день = Bütün gün evde oturdu

Her iki ifadenin de Türkçeye aynı aktarıldığı bu cümlelerdeki fark iç anlamında yatmaktadır. Birinci fiil ile eylemin belirtilen zaman sınırı içerisinde tüm gerçekliği ile yansıdığı, eylemin tüm gün zaman sınırı içerisinde tezahür ederek gerçekleştiği, tamamlandığı vurgulanırken, ikinci fiil ile belirtilen

¹² Örnekler национальный корпус русского языка adlı Rusçanın Ulusal Derlemi sitesinden seçilmiştir.

¹³ Sürerlilik/sürersizlik ifadeleri eylemin sürekli yapılmakla birlikte devamlı olduğunu aktarmak adına tarafımızca kullanımı tercih edilmiş bir kelimedir. Rus dilinde постоянность terimi için süreklilik anlamsal açıdan daha yakın bir konumda bulunduğundan ötürü ise bu kavramı aktarmak için tercih edilmemiştir. Tarafımızca kullanılan ifade yalnızca bir öneri mahiyetine sahiptir.

¹⁴ Bkz. Teoriya funktsional'noy grammatiki, M.: Komkinga, 2007. s. 46.

¹⁵ Metne göre farklı aktarımlarla dile yansıtılabilecek olan bu ifadede söylenmek istenen kişinin onu herhangi birisi arayıp sormayana, bir şekilde rahatsız etmeye kadar, dinlenme eylemini sürdürerek gerçekleştirilecek olmasıdır.

¹⁶ По – kısa bir süreliğine – лежать – yatmak, uzanmak.

¹⁷ “Kısa bir süreliğine yatmak, uzanmak” eylemini iki saatlik zaman sınırı çerçevesinde, “kendince kısıtlı olan bir zaman dilimi içerisinde” tamamlamak.

¹⁸ Про- eyleme eklendiğinde çoğunlukla “uzun” olmak üzere bir sürede devam ederek eylemin gerçekleşmesi anlamını verir, лежать – yatmak, uzanmak.

¹⁹ “Uzunca bir süre yatmak, uzanmak” eylemini tüm gün olmak üzere zaman sınırı çerçevesinde, “kendince uzun olan bir zaman dilimi içerisinde” tamamlamak.

eylemde sadece geçmişte yapılmış olan bir oturma aktivitesinin olduğuna vurgu yapılmaktadır. Birincisinde uzunca olmasına rağmen bir zaman sınırlı içerisinde tamamlanmış bir eylem söz konusu iken, ikincisinde var olmuş olan yapılmış olan bir eylem söz konusudur.

Rus dilinde gelecek zaman yapıları gramer açısından her zaman sınırlılık²⁰ özelliğine sahiptirler, ancak aynı gramer anlamını aktaran yapılar ulaşılmış ve ulaşılmamış olan yani sınır noktasına ulaşılmışlıkları/tamamlanmışlıkları (достигнутость) ve sınır noktasına ulaşmamışlık/tamamlanmamışlıkları²¹(недостигнутость) açısından ikiye ayrılmaktadır. Eylemlerin sınır noktasına ulaşılmışlıkları/tamamlanmışlıkları ve sınır noktasına ulaşmamışlıklarına/tamamlanmamışlıklarına ilişkin aşağıdaki örnek bu yaklaşımı belirgin olarak ortaya koyabilir:

Он **уговаривал** папу, но **не уговорил** = Babasını **ikna etmeye çalıştı** ancak **ikna edemedi**.

Birinci fiil çekimi ile eylem sınır noktasına ulaşmamıştır, ikinci fiil çekimi ile eylemin sınır noktasına ulaştığı aktarılmıştır. Buna göre bitmişlik görünüşlü fiiller tamamlanmış bir sınırlılık yani sınır noktasına ulaşılmış bir tamamlanmışlık özelliği ortaya koyarlar, bu özellik esasen fiil türünün doğasında vardır. Bitmemişlik görünüşlü fiil türü ise, tam tersi olmak üzere, tamamlanmamış bir sınırlılık yani sınır noktasına ulaşılmamış bir durum sergiler. Analitik gelecek zaman yapılarının tek başına kullanımlarında bu durum bilhassa belirgindir: *буду делать (урачағт), буду читать (окууаçaғт)* gibi ifadelerde eylemin kendisi bir sınır belirtirken, bu sınır noktasına ulaşılması ya da ulaşılacak olmasına ilişkin herhangi bir gösterge veyahut anlamsal nüans bulunmamaktadır. Tamamlanmamışlık anlamına sahip bu ve benzeri formlar eylemsel olarak belirli bir sınıra işaret etse de master halinde kullanılan bitmemişlik türü fiil nedeniyle eylemin tamamlanırken sınır noktasına ulaştığına ilişkin bilgi eksik kalmaktadır. Bu da analitik gelecek zaman yapılarını sentetik gelecek zaman yapılarından ayıran en önemli noktadır.

Konuya ilişkin olarak dilbilimci İ.G. Koşevaya analitik gelecek zaman yapılarındaki *буду* ifadesinin, sentetik gelecek zaman formlarında görüldüğü gibi (по-строить), yapıları sınırlılık anlamını katan bir ön ek görevi gördüğünü ancak kendisinden sonra gelen bitmemişlik görünüşlü fiil türü nedeniyle ulaşılmışlık (достигнутость) anlamından yoksun olduğunu vurgulamaktadır (Koşevaya 2016: 179). Bununla birlikte analitik gelecek zaman yapıları ile sentetik gelecek zaman yapılarının sınır noktasına ulaşılmışlıkları/tamamlanmışlıkları ve sınır noktasına ulaşmamışlıkları/tamamlanmamışlıkları açısından ele alınabileceklerini savunmaktadır (Koşevaya, a.g.e: 180). Bizce bu yaklaşım, izole kullanımların dışında analitik gelecek zaman yapılarının bilhassa yukarıdaki yan cümle örneklerinde de görüldüğü üzere neden her zaman kullanılmayacaklarını açıklamaktadır.

Analitik gelecek zaman yapılarının görünüş anlamlarının yanında bizce kiplik anlamına yakın olan ve kullanıldığı duruma göre eylemin yapılacak olmasından ziyade daha çok geleceğe yönelik bir niyete, isteğe işaret eden veya bir duygu gösterebilen durumlarda da kullanılabilir. Söz gelimi aşağıda verilen örnek cümlelerde²² bunu açıkça görebiliriz:

1) «Они захотят узнать о вас как можно больше. Я **буду писать** мемуары о вас. Я должен буду писать чистую правду. И что прикажете делать с некоторыми фактами?» [Алексей Слаповский. Гибель гитариста (1994-1995)] **Кгш.:** Я **хочу писать** мемуары о вас....

²⁰ Rus dilbiliminde sınırlılık konusuna ilişkin ayrıntılı bilgi için bkz. Teoriya funktsionalnoy grammatiki. M., s.45-66.

²¹ Rusça terimlerin Türkçe karşılıkları tarafımıza aittir.

²² Örnekler национальный корпус русского языка adlı ulusal derlemden seçilmiştir.

Çev.: “Sizin hakkınızda mümkün olduğunca çok şey öğrenmek isteyeceklerdir. Sizin hakkınızda bir anı **yazacağım**, tüm Gerçeği yazmak gerekecek. Peki bazı gerçeklerle ne yapmamı istersiniz?”

2) «**Буду** новую книжку **писать** – обязательно *напишу* про эту деревню”. – И про нас напиши! – слышался вдруг близкий и хриплый голос. Я вздрогнул». [Юрий Коваль. Про них (1988)]

Krş.: Я **хочу** новую книжку **писать**....

Çev.: “Yeni bir kitap **yazacağım** – mutlaka bu köy hakkında olacak – Bizim hakkımızda da yazdıya yakından gelen boğuk bir ses duyuldu birden. İrkildim.”

3) «Время от времени с её губ слетали непечатные идиомы – это случилось в те моменты, когда Людмила в очередной раз сталкивалась с вопиющими, на её взгляд, примерами неряшества. "Ну уж нет, с балконом я **не буду разбираться**, ну его, пускай Вика", – сказала она и немедленно полезла туда, гремя стеклом и железом, и стала со скрежетом выдирать что-то из горы тлеющего хлама и шумно кидать вниз. "Это что же, – выкрикивала она время от времени, заглядывая на секунду в комнату раскрасневшимся лицом. – Это что же!"» [Андрей Волос. Недвижимость (2000) // «Новый Мир», 2001]. **Krş.:** ... с балконом я **не хочу разбираться**...

Çev.: “Ara ara ağzından hoş olmayan ifadeler çıkıyordu, bu, Ludmila, ona göre, iç parçalayıcı bir düzensizlik gibi gelen durumlarla karşılaştığı zamanlarda olurdu: Ama artık hayır, balkonu **düzenlemeyeceğim**, Vika uğraşsın – diye söylendi ve cam ve demir sesleriyle yavaşça balkona geçti ve yanan eski eşya yığının içinden gıcırtılı bir sesle bir şey çıkarıp gürültüyle aşağı fırlatmaya başladı.”

4) «Многим своим знакомым и подругам она рассказывала, что я во время школьной олимпиады **буду играть** главную роль по сказкам Пушкина» [Фазиль Искандер. Мученики сцены (1989)] **Krş.:** ... во время школьной олимпиады **хочу, намерена, собираюсь играть** главную роль...

Çev.: “Tanıdıklarının ve kız arkadaşlarının çoğuna, okul Olimpiyatı sırasında Puşkin'in hikayelerine dayanan baş rolü **oynayacağım** söyledi.”

Bu ve benzer örneklerde söz konusu eylemlerin geleceğe yönelik bir zaman diliminde gerçekleştirilmek istenmesine yönelik bir niyetin olması söz konusudur. Bu bakımdan analitik gelecek zaman yapıların kiplik anlamları için *istek* ve *niyet* anlamlarının bulunduğunu söyleyebiliriz. Belirtilen anlamların yanı sıra *ret* anlamı da analitik gelecek zamanların kiplik anlamları arasında gösterilebilir. Bu yapıların *ret* anlamında hayret dolu bir kızgınlık ve öfke anlamlarını aktarmalarının yanında gelecek zaman diliminde aktarılan eylemin gerçekleştirilmeyeceği anlamı ortaya konmaktadır, söz konusu *ret* anlamı da buradan gelmektedir:

«– **Буду** я перед всякой (он выругался) **извиняться!** – грубо сказал мужчина» [А. Славовский, Жизнь Лагарпова (1999)]

Çev.: “Adam kabaca -Bir de ondan (sövdü) özür mü **dileyeceğim!**” –dedi.

«– **Буду я ещё деньги тратить!** – первым кричит председатель» [Н. Радулова, *Между свечкой и тьмой*, «Огонек», 2013] (ret ve kızgınlık, öfke) (Çuykova 2019: 237).

Çev.: “Bir de para mı **harca**yaçağım! diye bağırdı başkan ilk olarak.”

Her iki cümleyi de ayrı ayrı ele aldığımızda hepsinde “eylemi gerçekleştirme” kızgınlık ve öfke duygusuyla reddetme” anlamlarının ön plana çıktığını görebiliriz. Bir sonraki ifade de ise eylemi gerçekleştirme yönelik ret anlamı belirginliğini kaybetse de yine benzer duygularla karşı gelinen olguya yönelik isyan dolu bir inkar durumu söz konusudur:

- *Какой умный, - усмехнулся Салтыков и снова стукнул тростью об пол. – Ещё **учить** меня **будет**, малец!* (kızgınlık, öfke, hayret) [В. Дьякова. *Фафоровый бес* (2019)].

Çev.: “Saltıkov -Aman ne akıllı! – diyerek sırttı ve yeniden bastonuyla yere vurdu –Bir de bana **öğretecek**, çocuk!”

Bu anlam çerçevesindeki kullanımlar 1) kızgınlık, öfke gibi duygu aktarımı aracılığıyla yerine getirilmesi reddedilen eylemler ve 2) kızgınlık, hayret ve öfke başta olmak üzere olumsuz duygu yoğunluğu aktaranlar olmak üzere iki alt gruba ayrılarak da incelenebilir.

Sentetik gelecek zaman yapıları

Çağdaş Rus dilinde bitmişlik türündeki basit gelecek zaman yapıları, analitik yapıdaki gelecek zaman formlarının bitmemişlik türünün karşıtı çifti olarak ele alınırlar.²³

Basit gelecek zaman yapıları (*простые формы будущего времени*) olarak da adlandırılan sentetik gelecek zaman yapıları (*синтетические формы будущего времени*) bitmişlik türü fiil gruplarında görülen ön ek veya iç eke sahip tek yapıda ifade edilen fiil çekimleridir. Bitmişlik türü fiillerde gelecek zamanın görünüş anlamı eylemin gelecekte kesin olarak gerçekleştirilip tamamlanacağı, sınır noktasına ulaşmış olacaktır. Bu anlam aynı zamanda sentetik gelecek zaman yapılarının birincil ve temel anlamını da oluşturmaktadır. Konuşmacı ve dinleyici için bu yapıda aktarılan gelecek zaman anlamı, muhakkak surette gerçekleşecek olan tek seferlik ve bir bütünü kapsayan yani tamamlanacak olan eylemlere işaret eder. İkincil yani yan anlamında ise 1) şimdiki zamanda²⁴ aktarılan genelleşmiş olayları aktarmak için de kullanılabilirdiği gibi (*он никогда плохого **не скажет** и если что всегда **извинится** – hiçbir zaman kötü bir şey **söylemez**, gerekirse her zaman **özür diler**); 2) geçmişte tekrar etmiş, süreklilik göstermiş, düzenli olarak gerçekleştirilmiş eylemleri aktarmak için de kullanılabilir. Bu anlamın gelecek zaman yapıları ile ifadesinde geçmiş zaman yapılarından farkı, aktarılan olay veya olay örgüsüne canlılık katmasında yatmaktadır. Anlatılan durum sanki konuşan/anlatan kişinin gözleri önünde canlı bir biçimde aktarılmış etkisini içerisinde barındırmaktadır:*

²³. Rus dilinde basit gelecek zaman formlarının zaman kategorisindeki yerine ilişkin daha ayrıntılı teorik yaklaşımlar için bkz. L.Ç. Dalkılıç. Formı prostogo buduşevo vremeni v znaçenii neaktualnogo nastoyaşevo v sovremennom russkom yazıke. Dis. Na soisk. Uç. Stepeni k.f.n., St.Petersburg, 2013.

²⁴ Rus dilinde şimdiki zaman geçmiş ve gelecek zaman arasında bir konumda yer alır, bu bakımdan şimdiki zaman yapıları basit gelecek zaman yapılarına oranla işlevsel ve anlamsal genişliği ile ayrılmakta bu nedenle de gelecek zamanın anlamsal alanlarına yayılabilmektedir (завтра я еду в Москву – yarın Moskova’ya gidiyorum). Gelecek zaman yapılarının şimdiki zamanın anlamsal alanlarına kayması ise, daha nadir olmakla birlikte bağlam bazında spesifik kullanımları gerektirir.

«Раньше жил в Ленинграде, и вот его тогдашняя жена рассказывала, что **пошлёт** Алика, бывало, вынести ведро с мусором, а он **выйдет** утром с ведром – и, задумавшись о своём, юмористическом, **пойдёт** гулять по городу.» [И. Э. Кио. *Иллюзии без иллюзий* (1995-1999)]²⁵.

Çev.: “Eskiden Leningrad’da yaşıyordu, o zamanki karısı ise, Alik’i (Anatoli’yi) çöp atması için **gönderir**, o da sabah çöp atmak için evden **çıkır** ve mizahla ilgili kendi düşüncelerine dalarak şehirde gezintiye **çıkardı**.”

Bu bakımdan, gelecek zaman yapıları geçmişte yaşanmış olayları aktarırken anlatıma canlılık katmanın yanı sıra, ifadelere bir duygu yoğunluğu da yüklemektedir.

Birincil anlamının yanı sıra sentetik gelecek zaman yapıları ile birçok kiplik anlamı aktarılabilir. Kimi çalışmalarda bu yapıların sundukları anlamlar, sadece imkânsızlık ve olasılık anlamları ile değerlendirilse de (Bondarko, 1962: 29) söylem anında söz konusu durum ya da olaya ilişkin belirli bir tutum sergileyen durumların çok daha geniş bir anlam çeşitliliği yansıttığı söylenebilir. Örnek incelemeleri çerçevesinde bu yapıların aktardıkları kiplik ifadelerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- 1) imkânsızlık;
- 2) olasılık;
- 3) kesinlik, emin olma;
- 4) zorunluluk (talimat);
- 5) rica.

İmkânsızlık (невозможность) anlamı olumsuz bir duruma işaret ettiğinden bu yapıdaki anlamlar fiilin olumsuzluk eki ile kullanılması durumunda ortaya çıkar. Olumsuzluk anlamı en çok fiilin birinci tekil şahıs çekiminde kullanıldığında belirgin olarak kendini gösterir: *не скажу, не вспомню, не решу*. Bu ve benzeri ifadeler söylemin yapısal anlamı ile çeliştiği için, basit gelecek zaman yapılarının kiplik anlamlarını aktarabildiğini bilmeyenler için sanki kati olarak yapılmayacak eylemler gibi algılanmaktadır, esasında burada eylemin yerine gerçekleştirilmesinin dış etmenlerden dolayı halihazırda mümkün olmadığı aktarılmaktadır: - *Вы не скажете, где находится улица Нахимова? (Нахимов сokağı nerededir, söyleyebilir misiniz?)*- *Нет, не скажу...* Cevapta aktarılmak istenen “hayır söylemeyeceğim” anlamından ziyade, “hayır, maalesef bilmediğim için “söylemeyeceğimdir”. Yine aynı şekilde, *я не решу эту задачу, она слишком сложная (Bu problemi çözemeyeceğim, oldukça zor)* gibi bir ifade söylenmek istenen eylemin yapılmayacağından ziyade yapılamayacağıdır. Bu bakımdan yeterlilik anlamını veren -ebilmek fiili ile eş değerdir: *не решу* (çözemeyeceğim) = **не могу** *решить* (çözemet), **невозможно** *решить* (çözetem mümkün değil).

Basit gelecek zaman yapılarında olasılık ya da mümkün olma anlamı (возможность) da sık görülen kiplik anlamlarındandır. Bu anlam, gerçekliği genel bir yargı olarak dilde yerleşmiş ifadelerde yer edebildiği gibi *любой (herkes) скажет (söyler), покажет (gösterir), поможет (yardım eder) vb. = может сказать, показать, помочь (-ebilir) vb.* içerisinde yeterlilik anlamını da barındırmaktadır.

²⁵ Kaynak: Rusça Ulusal Derlemi (национальный корпус русского языка).

Bununla birlikte eylemin kaçınılmaz bir şekilde gerçekleşme olasılığına vurgu da yapılabilmektedir: *Иди домой, а то замерзнешь; Руки тянутся, а я в обморок упаду; Волны хлестали в борт лодки – вот-вот опрокинут* (Şelyakin, 2007: 193).

Çev.: (sırasıyla) “Eve git, yoksa **donacaksın**”; “ellerim titriyor, sanırım **bayılacağım**”; “dalgalar teknenin güvertesine vuruyordu, şimdi **alabora edecek**”.

Kesinlik (уверенность) anlamı, eylemin söylendiği şekliyle kesin bir şekilde gerçekleştirileceğine ilişkin bir emin olma halini yansıtır: *Пока он ещё ничего по молодости лет не сделал, но все знали, что в скором времени **сделает** что-то значительное²⁶. [Василий Аксенов. Пора, мой друг, пора (1963)].*

Çev.: “Yaşının genç olmasından ötürü henüz hiçbir şey yapmamıştı ama herkes yakında önemli bir şey **yapacağını** biliyordu.”

Bir nevi talimat anlamını yansıtan zorunluluk anlamı (вынуждённость) çerçevesinde sentetik gelecek zaman yapıları ise, dilde emir kiplerinin söylemi yerine getirme ve harekete geçirme anlamları ile benzerlik göstermektedir: *Позвонишь ему и расскажешь всю правду; Он у меня заговорит!; Быстренько отнесешь документы и вернёшься на работу vb.*

Çev.: “Onu arayacak ve tüm gerçeği **anlatacaksın; konuşacak** (onu konuşturacağım anlamında); Çabucak belgeleri götürüp işe geri **döneceksin.**”

Son olarak bu yapıların rica anlamındaki kullanımları konuşma anı ile denk düşen ifadeleri aktarmaktadır: *попрошу не шуметь (gürültü yapmatanızı rica edeceğim)*. Böyle bir kullanım açısından basit gelecek zaman yapıları, göreceli zaman çerçevesinde geçmişte tekrar etmiş eylemler ile geçmişte aniden meydana gelmiş olan eylemlerin ifadesindeki kullanımları ile benzerlik göstermektedir (Dalkılıç, 2018: 303-306).

Sonuç

Rus dilinde zaman kategorisi dilde görünüş kategorisi ile bir bütün içerisinde incelendiğinden bu yapıların anlamsal oluşumları da görünüş kategorisinin etkisi altında gerçekleşmektedir. Bu da anlamsal olarak onun sadece “gelecekte vuku bulacak olan eylem” tanımının dışına çıkmasına ve kullanım alanlarının belirli sınırlar dahilinde tezahür etmesine yol açmıştır. Bu Fransız gramer geleneğinde adlandırıldığı şekliyle iç zaman ve dış zaman şeklindeki ayrımı hatırlatmaktadır. Bahse konu herhangi bir olay genel çerçevede dış zamanda yer etmektedir, diğer bir deyişle, konuşma anına göre önce, sonra veya konuşma anı ile eş zamanda yer edebildiği gibi, bahse konu olan durum iç dinamikleriyle zamanla kendine has bir ilişki örgüsüne girebilir. Zaman kategorisi “dış zamanı yansıtırken, iç zaman ise görünüşü” yansıtmaktadır. Zaman her zaman öncelik-eşzamanlık-sonralık ilkesi ile ilerlerken, görünüş bu anlamsal özelliklerin çoğunlukla dışında kalarak iki veya daha fazla durum arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bir durum bir diğerinin reddi olabileceği gibi görünüş yapısındaki eylem durumun meydana geldiğini ya da gelmediğini ifade ederken, bir durum soyut bir eylemin somut bir hal alması, ya da bir başka eylemin sonucu veya da birbiri ardına gerçekleşen eylemler zinciri olarak da yer edebilir.

²⁶. Örnek национальный корпус русского языка adlı ulusal derlemeden seçilmiştir.

Bitmemişlik türü fiillerin anlamsal özelliği başlangıç anlamını vermesi, diğer bir deyişle zaman diliminde bir anda var olmamak, ancak sonrasında meydana gelmek, bitmişlik türü eylemlerin anlamsal özelliği ise birbirini izleyen her anda süreç içerisinde var olmak (Glovinskaya 1982: 107) olarak kendini göstermektedir. Bu da esasında gelecek zaman yapılarının anlamsal ve işlevsel özelliklerini etkilemektedir. Buna göre, analitik gelecek zaman yapıları ile hem görünüş hem de kiplik anlamları aktarılabilmektedir. Analitik yapıli gelecek zaman formlarının görünüş anlamları arasında 1) eylemin gelecekte vuku bulacağına yani yerine getirilmiş olacağına, gelecek zaman dilimi içerisinde yer edebileceğine vurgu yapılabilir; 2) zaman belirten ifadeler ile kullanıldığında gelecek zamana yönelik eylemin sürecine, süreçsel uzunluğuna vurgu yapılır; 3) gelecekte tekrar etmesi ön görülen ya da tekrar edecek olan eylemler, tekrar eyleminin süresi belirli kılınarak aktarılır; 4) iletişim anında konuşanın dinleyene yönelik olarak gelecek zaman diliminde aktardığı ifadelerin kişiyi konuşma anından alarak bir sonraki eyleme geçmesi için kullanılır.

Analitik yapıli gelecek zaman formlarının kiplik anlamları arasında ise, eylemin yapılacak olmasından ziyade daha çok geleceğe yönelik bir niyet, istek, “beklenti” (Çebişev, 2016: 105) belirtme, söz verme, tahmin yürütme, eylemi yerine getirmeyi reddetme, bir duruma karşı öfke, kızgınlık, hayret yansıtma anlamları ön plana çıkmaktadır.

Sentetik yapıli gelecek formlarında yine aynı şekilde hem görünüş hem de kiplik anlamlarına rastlanmaktadır. Görünüş anlamları arasında muhakkak surette ve tek seferde olmak üzere eylemin gelecekte kesin olarak gerçekleştirilip tamamlanacağı sınır noktasına ulaşmış olması yer almaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde eylemlerin sınır noktasına ulaşmış olarak tamamlanmışlık vurgulamaları analitik gelecek zaman yapılarından ayrılımlarındaki ve bir yapının bir diğerinin yerine neden her zaman kullanılmayacağını açıklayan en önemli etmendur. Kiplik anlamlarına gelince, tıpkı analitik gelecek zaman formlarında olduğu gibi, çok çeşitli olmakla birlikte ön plana çıkan anlamlar arasında imkânsızlık, olasılık, kesinlik, emin olma, zorunluluk (talimat), rica anlamları sıralanabilir.

Bu inceleme bize yabancı dil eğitiminde yapısal-tasvirici, başka bir deyişle sadece fiil çekimlerine odaklanılarak aktarılan biçimsel bir betimlemenin ötesine gidilmesi gerektiğini ve bu yapıların ele alınmasında işlevsel-iletişimsel gramer çerçevesinde bir yaklaşımın da göz ardı edilmemesi gerektiğini açıkça göstermektedir. Esasında sadece Rusçadaki gelecek zaman yapıları için değil dildeki diğer zaman dilimlerinin işlevlerinin daha iyi anlaşılabilir olması açısından bu formlarla aktarılan ifadelerin kullanım alan ve amaçlarına göre durum odaklı olarak incelenerek sunulması gereklidir. Bu sadece Rus dilinde birbiri ile bağlantılı olan zaman-görünüş sisteminin daha iyi anlaşılmasını sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda Rusça-Türkçe dil çifti bazında yapılacak karşılaştırmalı zaman ve görünüş çalışmalarında diller arası farklılıkların daha belirgin bir biçimde ortaya konmasına da olanak sağlayacaktır.

Kaynakça

- Bondarko, A.V. (1962), “Sistema glagolnih vremyon v sovremennom russkom yazıke”. Voprosı yazıkoznaniya, No 3, 27-37.
- Bradley, B.C. (1911), “‘‘Shall and Will. A Historical Study’’. Transactions and Proceedingd of the American Philological Association Vol. 42, 5-31.
- Çebişev, F.A. (2016), “Buduşee vremya glagola i ego svyaz s semantikoy ojıdaniya”. Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta, N° 10, 102-106.
- Çuykova, O. Yu. (2019), Buduşee vremya v russkom yazıke: semantika, pragmatika i kontekst. Jezyk i metoda, N° 6, 233-242.

- Dalkılıç, L.Ç. (2013), Formı prostogo buduşevo vremeni v znaçenii neaktualnogo nastoyąşevo v sovremennom russkom yazıke. Dissertatsiya na soisk. uçenoy stepeni kand. fil. nauk, St. Petersburg.
- Dalkılıç, Leyla Ç. (2018), *Rus dilinin grameri*. Ankara: Gece kitaplığı.
- Dalkılıç, L.Ç. (2018), “Rusça ve Türkçedeki Zarf-Fiil Yapılarındaki Anlamsal Özellikler ve Zaman Kavramı”. DTCF. Cilt 58/2, 1184-1210.
- Fries, C. C. (1925), “The Periphrastic Future with Shall and Will in Modern English”. PMLA, Vol 40. No Dec. 4., 963-1024.
- Glovinskaya M.Ya. (1982). *Semantiçeskie tipı vidovih protivopostavlenii russkogo glagola*. Moskva: Nauka.
- İzraileviç E.S., Kaçalova K.N. (2003). *Praktiçeskaya grammatika angliyskogo yazıka v dvuh tomah*. Kiev: Metodika.
- Maslov Yu.S. (2004). *İzbrannie trudi. Aspektologiya. Obşee yazıkoznanie*. Moskva: yazıkı slavyanskoy kulturi.
- Kolesov V.V. (2010). *İstoriçeskaya grammatika russkogo yazıka*. St. Petersburg: SPbGU.
- Koşevaya İ.G. (2016). *Tipologiçeskie sturkturi yazıka. Sfera vido-vremennih znaçeniy*. Moskva: Lenand.
- Selişev A.M. (1952). *Staroslavvanskiy yazık*. ç.II. Moskva: Uçpedgiz.
- Şelyakin M.A. (2008). *Kategoriya aspektualnosti russkogo glagola*. Moskova: izd. LKİ.
- Skvortsova G.L. (2005). *Upotreblenie vidov glagola v russkom yazıke. Russkiy glagol*. Moskva: Russkiy yazık. Kursı.
- Teoriya funktsionalnoy grammatiki: aspektualnost, vremennaya lokalizovannost, taksis*. (2007). Moskva: Komkniga.

59. Sovyet-Alman yazar H. Wormsbecher'in kaleminden II. Dünya Savaşı *Avlumuz ve Zafer İsim Getirecek*¹

Gülhanım Bihter YETKİN²

APA: Yetkin, G. B. (2021). Sovyet-Alman yazar H. Wormsbecher'in kaleminden II. Dünya Savaşı *Avlumuz ve Zafer İsim Getirecek*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 918-933. DOI: 10.29000/rumelide.897276.

Öz

Büyük bir vatan mücadelesi örneğinin sergilenmesi nedeniyle II. Dünya Savaşı'nın SSCB'deki adlandırılması olan Büyük Vatan Savaşı, ülkeyi hakimiyeti altına aldığı dört yıl boyunca Sovyet kahramanlığının, cesaretinin ve özverisinin yanı sıra yönetimin uygulamaya koyduğu bir dizi politikayla da tarih kayıtlarındaki yerini alır. Stalin önderliğindeki Sovyetler Birliği, aniden karşlarına dikilen Hitler komutasına karşı büyük bir direnç gösterebilmek adına önlerine çıkabilecek tüm ihtimalleri, aldıkları bazı önlemlerle bertaraf etmeye çalışır. Bu uygulamalardan başkası, kökeni Alman olup atalarının çok eski dönemlerde Rusya'ya adım atmalarıyla burada yaşamaya başlayan Sovyet-Alman halkının Nazi güçlerine yardım etme olasılığına karşılık kontrollü bölgelere sürülmesine ilişkin çıkarılan kararnamedir. Her ne kadar savaşın ülke genelinde ilan edildiği andan itibaren söz konusu halk, uzun yıllardır yaşamını sürdürdüğü ve bu nedenle öz vatani benimsediği Sovyetlerin safında mücadele etmek için seferber olmak istese de onların bu yardım talepleri göz ardı edilir ve köklerinden kopararak göç etmeye zorlanırlar. Yeni yerleşim yerlerinde pek çok sıkıntıyla karşılaşan ve çeşitli uygulamalara kurban edilen, ancak yine de Sovyetlerin yanında Nazilerle savaşmak için mücadele veren bu halk, bahsi geçen dönemi bizzat yaşayan ve kendilerini 'karma evlilikten doğan çocuklar' olarak niteleyen Sovyet-Alman yazar Hugo Wormsbecher'in *Avlumuz ve Zafer İsim Getirecek* isimli uzun öykülerinde tüm yönleriyle ön plana çıkar. Savaşın Sovyet-Alman halkı üzerindeki yansımaları açığa çıkaran eserleriyle Wormsbecher, kendisinin de bir parçası olduğu bu toplumun mücadele yılları boyunca karşı karşıya kaldığı haksız muamele ve tutuma kurgusal boyutta ışık tutarak araştırmacılara, hakkında pek fazla çalışma bulunmayan bu döneme ait kaynakların sayfalarını aralar.

Anahtar kelimeler: Hugo Wormsbecher, II. Dünya Savaşı, Büyük Vatan Savaşı, *Avlumuz*, *Zafer İsim Getirecek*

From the pen of Soviet-German author H. Wormsbecher World War II: *Our Courtyard and Victory Will Bring Name*

Abstract

Due to the exhibition of a great example of homeland struggle, The Second World War, which is the named as the Great Homeland War in the USSR, takes its place in the historical records with heroism, courage and devotion of the Soviet people during four years of its domination, as well as with series of policies implemented by the administration. The Soviet Union, under the leadership

¹ Bu makale, yazarın Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir.

² Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye), yetkin.bihter@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3705-4040 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.12.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897276]

of Stalin, tries to eliminate all the possibilities with some precautions in order to show great resistance against the Hitler command that suddenly stood against them. The most important of these practices is the decree issued regarding the deportation of the Soviet-German people, whose origins were German and who started living there after their ancestors stepped into Russia in ancient times, to the controlled areas in return for the possibility of helping Nazi forces. Although, from the moment the war was declared throughout the country, these people mobilized to fight on the side of the Soviets, whose lives for many years and therefore adopted their homeland, their demands for aid are ignored and they are forced to emigrate from their homelands. This people, who faced many difficulties in new settlements and were sacrificed to various practices, but still struggling to fight the Nazis alongside the Soviets are detally described in the long stories *Our Courtyard* and *Victory Will Bring Name* of Soviet-German writer Hugo Wormsbecher, who lived this period himself and described themselves as "children born from mixed marriages". With his works that reveal the reflection of the war on the Soviet-German people, Wormsbecher sheds light on the unfair treatment and attitude that this segment of which he is a part faced during the years of struggle in a fictional dimension, and searches the pages of sources belonging to this period, for which there are not many studies on them.

Keywords: Hugo Wormsbecher, II. World War, Great Homeland War, *Our Courtyard*, *Victory Will Bring Name*

Giriş

Dünya sahnesinde Almanya'nın Polonya'ya saldırması ile 1939 yılında fiilen başlayan II. Dünya Savaşı, en şiddetli yansımasını Sovyet-Alman cephesinde bulur. Almanya, bütün dünya devletlerini içine çekecek olan büyük bir savaşı başlatmasından kısa bir süre sonra 23 Ağustos 1939 tarihinde SSCB ile saldırmazlık paktı ve bölgesel etki alanlarının bölünmesine ilişkin gizli bir protokol imzalar. Ancak 22 Haziran 1941 tarihine gelindiğinde Hitler komutasındaki Nazi güçleri, aralarındaki anlaşmanın kurallarını alenen ihlal ederek sabahın çok erken saatlerinde sınırlarına dayandığı Sovyetler Birliği'ne savaş ilan etmeden saldırır. Almanya'nın saldırısı, gerek Sovyet hükümeti gerek de Komünist Parti yönetimi için çok ani olur. Beklenmedik bu durum karşısında bir süre suskunluğa bürünen Stalin, Hitler Almanyası'nın saldırısını SSCB halklarına iletme görevini Halk Komiserleri Konseyi Başkan Yardımcısı ve Dışişleri Halk Komiseri V. M. Molotov'a verir (Koseski, 2015: 10-12). Bir anda patlak veren, bu nedenle hazırlıksız yakalanan savaş nedeniyle Sovyet halklarının yaşamı kökten değişime uğrar. Hiç kimse karşılama dikilen tehditin gerçekliğini kabul etmek istemezken insanlar, savaşın başlamasıyla yönetimin düşmanı topraklarına girdiği anda etkisiz hale getirebilecekleri konusundaki sloganlarına yürekte inanırlar. Ancak düşman işgali altındaki bölge sayısının her geçen gün biraz daha artması, Sovyet insanının ruh halini ve beklentilerini büyük ölçüde değiştirir. Üstelik Alman ordularının gerçekleştirdiği kitlesel terör ve sivil halka uyguladığı acımasız muamele haberlerinin gelmediği tek bir gün dahi yoktur. Bunun üzerine halk, meselenin yalnızca ülke yönetiminin değil aynı zamanda bizzat anavatanın kaderi olduğunun keskin bir şekilde bilincine varır ve düşmanı durduraktan başka bir çözüm yolu olmadığını anlar (Kopusova, 2016: 21).

Sovyet halkını kısa sürede savaşa seferber konuma getiren ve ülkeyi askeri düzene geçişte güdüleyen en etkili hamle, Stalin'den gelir. 3 Temmuz 1941 tarihinde radyo kanalıyla halka son derece çarpıcı bir sesleniş gerçekleştiren Stalin, çağrısında pek çok konudan bahseder. Ancak liderin seslenişinde başlıca hedef edindiği SSCB halklarına yönelik olarak kullandığı sözcükler ve ifadeler, üzerinden yıllar geçse dahi Sovyet insanının hafızasında silinmez izler bırakır:

“Yoldaşlar! Vatandaşlar! Kardeşlerim! Ordumuzun ve donanmamızın askerleri! Size sesleniyorum, arkadaşlarım! 22 Haziran’da Hitler Almanyası’nın vatanımıza gerçekleştirdiği hain askeri saldırı hâlâ devam etmekte... Askerlerimiz tanklar ve uçaklarla tepeden tırnağa silahlanmış düşmana karşı kahramanca savaşıyor... Tarih, yenilmez ordu diye bir şey olmadığını bize gösteriyor... Düşman zalim ve acımasız. Topraklarımızı ele geçirmek istiyor... Bu nedenle asıl konu Sovyet devletinin, SSCB halklarının yaşaması ya da ölmesi; Sovyetler Birliği halklarının özgür veya köle olup olmayacağıdır. Her şeyi cephenin çıkarlarına ve düşmanın yenilgisine tabi kılarak, tüm çalışmalarımızı savaş temeli üzerinde derhal yeniden düzenlemeliyiz... Tüm gücümüz görkemli Kızıl Filomuz olan kahraman Kızıl Ordumuzu desteklemeye! Halkın tüm gücü düşmanı yenmeye! Zafer için ileri!” (Stalin, 1947: 9-17).

Stalin’in ülke genelinde büyük yankı uyandıran bu konuşması, bir yandan Sovyet insanının vatanlarının üzerinde gezinen ölümcül tehlikeyi daha net bir şekilde anlamasına yardımcı olurken diğer yandan da hükümete yönelik tüm gücünü bir kenara bırakan halk ile Sovyet yönetimi arasında beliren kuvvetli dayanışmanın altını çizer (Kopusova, 2016: 21). Nitekim konuşmanın tüm yayın organlarında yayımlanmasından kısa bir süre sonra SSCB’nin tüm halkları ve ulusları için II. Dünya Savaşı kutsal bir mücadeleye dönüşerek tarih kayıtlarında da geçtiği ismiyle ‘Büyük Vatan Savaşı’ adını alır. Bahsi geçen halklardan biri de Sovyet-Almanlardır.

Sovyet-Almanlar ve II. Dünya Savaşı

Rusya, başlangıcından itibaren kendine özgü ulusal özelliklerini ve geleneklerini koruyarak birbirinden farklı inançlara sahip halkların bir araya geldiği çok uluslu bir devlet olarak kurulur. Bu topluluklar, temelde savaşlar ve toprakların ele geçirilmesi gibi aktif bir dış politika ile bağlantılı olarak Rusya’nın parçası olur ve zamanla Rus topraklarının yerli nüfusu halini alırlar. 1762 yılında yönetime geçen II. Yekaterina’nın aynı yıl içerisinde resmen yayımladığı senato kararıyla başlattığı kolonizasyon politikası, Rusya’nın çok uluslu bu kimlik yapısına biçim veren temel unsur olur. 1763 yılında yayımlanan karara göre, dileyen herkes Rusya’ya yerleşebilecek ve istediği bölgede yaşama hakkını elde edebilecektir. Aynı zamanda gelenlere bir dizi avantaj ve üstünlüğün sağlanacağını belirtildiği duyuruda, Rus topraklarına yerleşmeye karar veren herkesin inanç özgürlüğü, askerlikten ve 30 yıl boyunca vergiden muaf tutulma, karşılığında yüksek faizin uygulanmayacağı ödemeler alıp özyönetim imkanı gibi ayrıcalıklara sahip olabileceği bildirilir. Bu karara iştirak eden pek çok halktan biri olan Almanlar, Rus topraklarına koloniler halinde ilk göçünü, Volga bölgesindeki bozkırlardan gerçekleştirirler (Maraçevskiy, 2013: 1-19).

Almanlar, herhangi bir siyasi düşünceyle ya da macera arayışıyla değil, daha iyi bir yaşam umuduyla Rusya’ya yerleşirler. Yoğun bir şekilde gerçekleştirdikleri bu ilk kitlesel göçün temel nedeni, Yedi Yıl Savaşları (1756-1763) esnasında harap düşen ülkelerinde hakim olan feodal baskıdan ve her türlü dini zorbalıktan kaçış yolu bulmaktır. Madalyonun diğer yüzüne bakıldığında, Rus çarlık hükümetinin Alman kolonilerini ülkeye kabul etmesinin başlıca sebebi ise Tsaritsın (şimdiki Volgograd), Saratov ve Samara şehirleri ile güney sınırlarını güçlendirerek koruma altına almaktır. 1764-1772 yılları arasında Almanya’dan 106 koloni (8 bin aileden oluşan toplamda 27 bin insan) Volga bölgesine gelerek burada konumlanır. Yekaterina’nın vadettiği özyönetim hakkını yeni yerlerinde kullanmaya başlayan Volga Almanları, SSCB’nin kurulmasından sonra Volga Alman Özerk Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti’ni kurarlar. Çok geçmeden kendi dillerinde Alman okulları açan halk, Almanca yayınlar yaparak çeşitli eğitim seminerleri de yürütmeye başlar. Rusya’ya gönüllü bir şekilde yapılan ikinci büyük göç dalgası, Almanya’yı kasıp kavuran Napolyon savaşları esnasında Güney Ukrayna’ya ve Kafkasya’ya gerçekleşir. Yeni yerleşim bölgelerinde kendilerine bir yaşam inşa etmeye çalışan Almanlar, tarım, hayvancılık, ipekböceği yetiştiriciliği, bağcılık ve şeker üretimi gibi işlerle meşgul olurlar. Her ne kadar çarlığın bu yeni sakinleri uzun yıllar boyunca her türlü vergiden muaf tutulsalar da Rusya’nın zorlu savaş

zamanlarında orduya gönüllü olarak büyük miktarda yiyecek, yem, giyecek vb. takviyelerde bulunurlar. Nitekim Rus hükümeti, çok sayıda Alman vatandaşını bu yardımlarından dolayı çeşitli zamanlarda madalyonlarla ödüllendirir (Gerber, 1988).

1941 yılında Almanya'nın Sovyetler Birliği'ne saldırması, SSCB'nin tüm halkları için tam anlamıyla bir trajedi halini alırken bu süreçten en acı şekilde nasibini alan halk, Sovyet-Almanlar olur. Savaş öncesindeki verilere bakıldığında 1939 yılında Sovyetler Birliği'nde yaklaşık 1.427.232 Alman asıllı halkın yaşadığı görülmektedir. Kökenlerinden dolayı iki türlü bir mücadelenin ortasında kalan bu kesim, savaşın başladığı andan itibaren birkaç kuşak boyunca topraklarında yaşayıp burayı vatan saymalarından dolayı SSCB'yi savunmak için askeri pozisyon alırlar. Savaş öncesinde 1609'unun subay olduğu toplamda 33.561 Sovyet-Alman askeri hizmet vermek üzere orduya katılır. Savaşın başladığı dönemde ise 3178 subay, 8351 çavuş, 53.115 öncü birlik temsilcisi olmak üzere 64.644 Sovyet-Alman askeri Kızıl Ordu saflarında büyük mücadele örneği gösterir (Knyazyev, 2018). Ancak özellikle Volga Almanlarının Sovyetler Birliği'ne bu kadar sadık kalması bile yetkililerin kendilerine karşı baskı başlatmasını engelleyemez ve bunun sonucunda uygulanan yaptırımlar, özünde bir soykırım politikasına dönüşür. SSCB Üst Düzey Sovyet Başkanlığı'nın 28 Ağustos 1941 tarihli 'Volga bölgelerinde yaşayan Almanların sürülmesi' başlıklı kararnamesinde askeri yönetimden elde edilen güvenilir kaynaklar ışığında bahsi geçen bölgelerdeki Alman nüfusu içinde Nazi komutasından gelecek emirle Sovyet topraklarında patlamalar gerçekleştirecek binlerce sabotajcının ve casusun olduğu belirtilir. İddia edilen eylemlerin vuku bulması ihtimalinde Sovyet hükümetinin savaş yasalarına göre Volga bölgesindeki tüm Alman nüfusuna karşı cezai önlemler almaya zorlanacağını ifade edildiği bildiride, yaşanabilecek ciddi kayıplardan kaçınmak adına yönetim kurulunun Volga bölgesinde yaşayan Alman nüfusunun başka yerlere yerleştirilmesine karar verdiği duyurulur. Askeri birliklerde savaşan tüm Sovyet Alman askerleri de eş zamanlı olarak görevlerinden alınarak cephe gerisine çekilir (Tsiganov, 2015: 27-29).

Yerleştirildikleri bölgelerde çok sayıda güçlkle mücadele etmek zorunda kalan Sovyet-Almanlar, en çok yiyecek sıkıntısı çekerler. Öyle ki halktan yalnızca bazı zamanlarda ağır çalışma koşullarının hakim olduğu devlet çiftliklerine çalışmaya gidenler ekmek alabilir. Gün geçtikçe açlığın iyiden iyiye kendisini hissettirmesi neticesinde aileler artık kendi iradeleriyle bu çiftliklerde dolaşmaya başlarlar ve tüm yasaklara rağmen olabilecek en iyi imkanları yakalamak için büyük çaba sarf ederler. Savaşın daha çetin bir hal almasıyla Sovyet yönetiminin ülke genelinde organize ettiği işgücü seferberliği neticesinde oluşumlanan 'işçi ordusu*', Sovyet-Almanların bir hayli ağır koşullarda sürüp giden yaşamlarını haklarında çıkarılan toplamda üç kararnameyle daha da içinden çıkılmaz bir hale sokar. 10 Ocak 1942 tarihinde Devlet Savunma Komitesi'nin sürülen Almanlardan 17 ile 50 yaş aralığında olanlar hakkında çıkardığı ilk kanun ile iş görebilen erkek nüfusun ülkenin çeşitli bölgelerindeki işçi ordularına acil bir şekilde alınması kararlaştırılır. Önceleri inşaatlarda ter döken bu kesim, ilerleyen günlerde çıkan, hamile ve üç yaşından küçük bebeği olanlar haricindeki tüm kadınların da dahil edildiği ikinci bir kararla Gulag kamplarında kömür, petrol ve altın madenlerinde, kağıt endüstrisinde, yol onarım gibi işlerde çalıştırılırlar (German & Kuroçkin, 1998: 38, 50-64). Sovyet-Almanlar arasında uygulanan işgücü seferberliği sonucunda önce babalarının ardından da annelerinin gitmesiyle, üstelik ikisinin de farklı bölgelere düşmesiyle çok sayıda çocuğun ebeveynsiz kalması neticesinde aileler büyük ölçüde dağılır. Yaşanan tüm sıkıntılara rağmen seferberlik, 1943 yılına kadar sürer. İşçi ordularına

* İlk olarak 1920'lerde ortaya çıkan işçi orduları, iç savaşın sona ermesinin hemen ardından, Kızıl Ordu askerlerinin omuzlarına tüfeklerini yüklenerek ülkeyi eski haline getirmek için çaba sarf ettiği yerlere verilen isimdir. Daha çok petrol sahalarında, fabrikalarda ve tarımda çalışan bu askerlerin uğraş verdiği yerlerde münferit askeri birlikler de işçi ordularına dönüştürülür. Büyük Vatan Savaşı yıllarında işçi orduları yeniden gündeme gelerek büyük bir çoğunluğunun Sovyet-Almanların çalıştırıldığı bölgelerde uygulamaya konur (Fyodoroviç, 2015: 11-12).

gerçekleştirilen üçüncü ve son çağrının yeni muhataplarını ise hastalar, 14 yaşından küçük çocuklar ve hatta kucağında bebekleriyle anneler ile hamile kadınlar oluşturur. 1945-1947 yıllarında işçi ordusunun zorlu yaşamında hayatta kalmayı başarabilenler terhis edilirler ancak buldukları bölgelerde çalışanlar haricinde diğerlerinin ailelerine dönmesine izin verilmez. Önceden yer aldıkları işletmelerde çalışmaya bırakılan ve kısa süre sonra tekrar başka bölgelere sürülen eski işçi ordu üyeleri, ancak 1950'lerin ortalarına gelindiğinde aileleri ile bir araya gelme imkanı bulabilirler (Rogaçev, 2020: 22-25).

Sovyet-Alman bir yazar: Hugo Wormsbecher

Rusya'ya adım attıkları andan itibaren onu kendi vatani olarak benimseyen Sovyet-Almanların Büyük Vatan Savaşı yılları boyunca yaşadığı hazin olaylar, savaşın bitmesiyle bu trajediyi bizzat tecrübeleyen yazarların eserlerinde ayrıntılı bir şekilde yansımaları bulur. Bu yazarlardan biridir Hugo Wormsbecher. 1938 yılında Volga Almanlarından biri olarak dünyaya gelen Wormsbecher, çocukluk dönemini 1941'de ailesiyle birlikte sürüldüğü Sibirya'da geçirir. Moskova Politeknik Enstitüsü'nü bitiren yazar, tornacılık, elektrikçilik, operatörlük, öğretmenlik gibi birden fazla işte çalışırken aynı zamanda Kazakistan'daki *Froyndşadt* ve Moskova'da bulunan *Noyes Leben* gazetelerine yazılar kaleme alır. 1963 yılında Sovyetler Birliği Komünist Partisi Merkez Komitesi Birinci Sekreteri N. S. Kruşçev'e, baskı uygulanan Alman halkı için adaletin sağlanmasını istediği bir mektup yazar. 1969 yılında SSCB Gazeteciler Birliğinin üyesi olan Hugo, 1988 yılında da SSCB Yazarlar Birliğine dahil olur. Çok sayıda uzun ve kısa öykünün yanı sıra tarih, kültür, edebiyat ve Rus-Almanların güncel sorunlarını konu edinen yayımlar kaleme alan Wormsbecher, 1980 yılında savaş sonrasındaki ilk edebiyat dergisinin oluşumuna öncülük eder ve on yıl boyunca bu derginin editörlüğünü yapar. Rus dilinde Sovyet-Alman nesir derlemesi olan *Baba Evi*'ni (*Отчий дом*, 1989), yasaklanan protesto şiir derlemesi, *Yeraltı Çanları*'mı (*Подземные колокола*, 1997) ve *Rus Almanların Güzel Sanatları* (*Изобразительное искусство российских немцев*, 1997) isimli kitabını yayımlar (Avtorskaya stranitsa Hugo Wormsbechera, t.y.). Kaleme aldığı çalışmaları, *Drujba Narodov*, *Heimatliche Weiten* dergilerinde, *İzvestiya*, *Pravda*, *Komsomolskaya Pravda* ve *Trud* gibi önemli birçok gazetede okuyucuyla buluşur. Diğer yandan Almanya'da da eserleri basılan Hugo, pek çok Alman yazarın eserini Rusçaya çevirir (Ritsar natsionalnogo duha, 2008). 1989 yılında kaleme aldığı edebiyat eleştirisi *Bir Adım Sola Bir Adım Sağa* (*Шаг влево, шаг вправо*) ve Karaganda Devlet Üniversitesi Klasik ve Rus Filolojisi Bölümü'nde doçent olarak görev yapan E. A. Buketova'nın Moskova Devlet Üniversitesi'nde savunduğu *XX. Yüzyılın İkinci Yarısı - XXI. Yüzyılın Başlarındaki Rus-Almanların Şiirinde Türsel Süreçler* (*Жанровые процессы в поэзии российских немцев второй половины XX - начала XXI вв*) başlıklı doktora tezini (aynı zamanda Rus-Almanların edebiyatı hakkında yazılan ilk ve tek tezdin) konu alan makalesi *Eve Giden Yol Hakkında* (*О дороге к родному дому*, 2008), edebiyat çalışmaları arasında ayrı bir yere sahiptir.

1980'li yılların sonlarından itibaren bütünüyle Rus-Almanların faaliyetleriyle ilgilenen Wormsbecher, Alman Kazakların oluşturduğu Wiedergeburt topluluğunun, Uluslararası Rus-Alman Birliği'nin, Rus-Alman Kamu Fonu'nun, Rus-Alman tarihinin ilk profesyonel oda topluluğunun, Rus-Alman Devlet Bilimler Akademisi'nin ve Rus-Alman ansiklopedi projesinin kurucularından biri olur. Bu dönemde Rus-Alman halkının yeniden eski haklarına ve devlet düzenine kavuşması için kaleme aldığı çalışmalarından bazıları ise şu şekildedir: *Nereye Gidiyoruz?* (*Куда идем?*, 2001), *Rusya'nın Başbakanı V. V. Putin'e Mektup* (*Письмо президенту России В. В. Путину*, 2003), *Yeryüzünü Isıtan Bir Dakikalık Sessizlik* (*Минута молчания, обогнувшая земной шар*, 2004), "Rusya'nın Almanları" ansiklopedisi için yazdığı *Rus-Almanların Uluslararası Birliği* (*Международный союз*

Российских Немцев, 2006) makalesi, "XXI. Yüzyıl Rus-Almanları" isimli uluslararası bilim konferansındaki *Hakların İade Edilmesi: Yeni Zaman – Yeni Yaklaşımlar (Реабилитация: новое время - новые подходы, 2008)* adlı konuşması. Sovyet Almanlarının sorunları üzerine SSCB Devlet Komisyonu'nun, SSCB I. Almanlar Kongresi'nin hazırlık organizasyon komitesinin, Rus-Alman devletinin kademeli olarak yeniden kurulmasını amaçlayan hükümetlerarası Rusya-Alman Komisyonu'nun, Rusya Federasyonu Devlet Duması Milletler Komitesi bünyesindeki Uzman Konseyi'nin üyeliğini yapar. Aynı zamanda Wiedergeburt topluluğunun eşbaşkanlığı, SSCB Almanlar Birliği (Uluslararası Rus-Almanlar Birliği) başkanlığı, Rus-Almanların Federal Ulusal Kültür Özerkliği başkan yardımcılığı görevlerinde bulunan yazar, halen Moskova'da yaşamaktadır (Avtorskaya stranitsa Hugo Wormsbechera, t.y.).

Büyük Vatan Savaşı'nın çocukluk dönemine denk geldiği pek çok yazardan biri olan Hugo Wormsbecher, mücadelenin çok sert bir şekilde başladığı günlerde en az ülkenin kaderi kadar kendi yaşamlarının da altüst olduğunu bizzat gözlemleyen önemli dönem tanıklarındandır. Savaşın Rus topraklarına girdiği andan itibaren Sovyetler Birliği adına mücadelede yer almayı tercih eden Sovyet-Almanların sesi olan yazar, kaleme aldığı pek çok eserini Rusça yayımlar. Savaşın neredeyse ortasında büyüyen, özellikle Stalin'in haklarında çıkardığı sürülme kararından sonra artık hayatında ana dili de dahil olmak üzere kökenlerine yönelik pek çok unsuru geride bırakan yazar, eserlerinin temelinde kaleme alacak kadar hakim olabildiği Rusçayı öğrenme sürecini gazetelere verdiği bir röportajında şu şekilde açıklar:

"Ana dilimizi nasıl yitirdiğimizi çok iyi hatırlıyorum. Savaş öncesine dek Rus-Almanlar Rusçayı neredeyse hiç bilmiyorlardı. Bizi Sibirya'ya sürdüklerinde kendi aramızda Almanca konuşuyorduk, çocuklar da Rusça bilmiyorlardı. Bizi Rus ve Kazak ailelerin yanına verdiler. Ailemiz bir köydeki Rus aileye düşmüştü. Onların üç çocukları vardı, biz de üç çocuktuk. Onlar Almanca konuşmıyordu biz de Rusça. Ancak yine de iletişim kurduk. Biz onlardan Rusça kelimeler öğrenirken onlar da bizden Almanca öğrendiler. Biz çocuklar elbette ki Rusçayı ailelerimizden daha hızlı öğrendik. Ailelerimiz hayatları boyunca Rusçayı baskın bir aksanla konuştular. Büyükanem neredeyse hiç öğrenemedi. Yeni yerleşim yerimizde tüm yaşamımız Rusça ile geçti. Savaştan sonra babalarımızın işçi ordusundayken kaldığı barakalarda yaşadık, bu barakalar çitle çevriliydi ve her ailenin bir odası vardı. 6 kişiydik, yaklaşık 12 metrekaresel bir odamız vardı, orada bir de soba yer alıyordu. Ortak bir de koridor vardı ve biz çocuklar özellikle kışın bu koridora çıkardık, birlikte oynardık ve iletişim dilimiz elbette ki Rusçaydı." (Beseda: Anna Rodzeviç (Kanada) – Hugo Wormsbecher, Moskva "O literature Rossiyskiy Nemtsev", 2007).

Sovyet halkıyla birlikte savaşın ağır yükünü göğüsleyen Sovyet-Almanların Büyük Vatan Savaşı esnasında yaşadıkları, Hugo Wormsbecher'in sanat yaşamının bütününe oluşturur. Savaşın maddi ve manevi kayıplarını gidermek için verilen büyük bir çabanın yanı sıra tümüyle haksız bir muamelenin ortasında kalan bir halkın tarih kitaplarında ayrıntılı bir şekilde yer almayan mücadelesini gün yüzüne çıkarmak için kaleme aldığı eserleri *Avlumuz (Наш дом)* ve *Zafer İsim Getirecek (Имя вернет победу)*, Sovyet-Almanların mücadele yıllarında ön plana çıkan iki yüzüne ışık tutması açısından ayrı bir yere sahiptir.

İşçi ordu kurbanı aileler: *Avlumuz*

Hugo Wormsbecher'in 1969'da yazdığı ancak yayımlanması 1984 yılını bulan ve Moskovadaki *Heimatliche Weiten* dergisinde basılan *Avlumuz* öyküsü, Rus-Alman edebiyatında Büyük Vatan Savaşı esnasında göçe zorlanan Sovyet-Alman halkın trajedisini anlatan ilk eserdir. Yayımlanmasından kısa bir süre sonra özellikle Alman okuyucu kitlesi arasında büyük ses getirerek yazarı büyük üne kavuşturan öyküde, Wormsbecher'in yaşamı boyunca savunduğu Rus-Almanlara eski itibarlarının,

konumlandıkları önceki topraklarının, devlet olma haklarının ve özerkliklerinin neden iade edilmesi gerektiği sanatsal bir şekilde yankılanır (Rıtsar natsionalnogo duha, 2008).

Ortaya çıktıkları andan itibaren insanlığın kaderine yön veren savaşlar, etkisi altına aldığı tüm toplumların, ulusların, halkların ve bireylerin hafızasında silinmeyen acı hatıralar ve yaşanmışlıklar biriktirir. Hangi dönemde ve tarihte yaşanırsa yaşansın büyük yıkımlarla sonuçlanan bu deneyimin gerek tarih kayıtları incelendiğinde gerek de dönem tanıklarının anılarına başvurulduğunda en sarsıcı intibayı çocuklar üzerinde bıraktığı görülür. Wormsbecher'in *Avlumuz* adlı öyküsü, bir yandan büyük bir dünya harbinin ortasında iki türlü savaşın mücadelesini veren bir halkın trajik kaderini yansıtmaya açısından diğer yandan da öyküde çizilen tablonun küçük bir çocuğun penceresinden çok dokunaklı bir şekilde aktarılması nedeniyle son derece ilgi çekicidir. Yaşı belirtilmeyen ancak anlatımından ve üslubundan henüz okul yaşında bile olmadığı belli olan başkahramanın savaşı algılayış biçimiyle çevresinde anlamlandırdığı olayları kendi bakış açısından betimlediği eserde Stalin'in kararıyla sürülen pek çok Sovyet-Alman ailesinden yalnızca birinin gün geçtikçe biraz daha parçalanışı gözler önüne serilir. Dönemde neredeyse her gün görmeye alışık oldukları bu tabloyu çaresizce izleyen halkın elinden aynı durumun kendi başlarına gelmemesi için dua etmekten başka bir şey gelmez. Stalin'in cephenin ihtiyaçlarını gidermek üzere aktive ettiği işçi ordusu, günler ilerledikçe bir çocuğun daha annesiz, babasız kalmasına ve hatta ailesinin tamamını yitirmesine neden olur. Bu nedenle yazar, eserine savaş esnasında kendisinin de bir parçası olduğu bu topluluğun hazin kaderini başlatan yönetimin resmi kararıyla açılış yapar:

“Askeri yönetim tarafından edinilen güvenilir verilere göre, Volga bölgelerinde yaşayan Alman nüfusu arasında Almanya'dan gelecek binler ile Volga bölgesi Almanlarının bulunduğu bölgelerde patlamalar gerçekleştirecek binlerce ve on binlerce sabotajcı ve ispiyoncu yer almaktadır... Devlet Savunma Komitesine... Derhal Volga Almanlarının tamamının sürülmesine... (28 Ağustos 1941 SSCB Yüksek Sovyeti Başkanlığı Kararnamesi'nden” (Wormsbecher, 1969: 1).

Toplamda beş bölümden oluşan öyküde her bölüm, içerisinde ele alınan olayla ilişkili bir başlığa sahiptir. *Babamın İzi (Папин след)* isimli ilk bölümde okuyucu, üç çocuktan oluşan beş kişilik bir Sovyet-Alman ailesinin öyküsüyle tanışır. Anlatımın evin en küçük çocuğu olan Fedka'nın ağzından sürdürüldüğü bölümde yaşananlar, savaşın çetin yönünün aksine bir o kadar saf ve masum bir tonda aktarılır. Fedka, dönem çocuklarının timsalidir. Her bir sözünde, davranışında ve eyleminde savaşın masum kurbanları olan minik bedenlerin davranış örneğini sergiler. Öykünün ilk sayfalarında yağmurlu havanın hakim olduğu bir günde ailesine benzer oranda sirayet eden kasveti betimleyerek ortaya çıkan küçük kahraman, anlatımından da anlaşıldığı üzere çevresinde olup bitenlerin ayırında değildir. Herkesin sessiz ve düşünceli bir halde oturduğu evlerinde Fedka'nın öğrenebildiği tek bilgi, babasının *bir köye* gideceğidir. Küçük çocuğa ebeveynlerinin bu durum karşısındaki tavrı çok tuhaf gelmektedir. Çünkü bunda alışılmışın dışında herhangi bir durum söz konusu değildir: *“Babam bugün uzağa, bir köye gidiyor. Volodin'in babası da oraya gidiyor, Karluşin'in babası da, Elzin'in babası da. Tanıdığım tüm çocukların babası bugün o uzak köye gidiyor. Yalnızca Otto'nun babası gitmiyor çünkü onunki cepheye. Tüm Rus çocukların babası cepheye”* (Wormsbecher, 1969: 1). Uyandığı her yeni günün sabahında evde göremediği, ancak akşam yemeğinde bir araya gelebildiği babasının yokluğuna alışmış olması nedeniyle küçük çocuk için babasının gitmesi ayrılık demek değildir. Bu nedenle alt tarafı başka bir köye çalışmaya gidecek olan babasının bu habere neden üzülmesine bir türlü anlam veremez. Öğretmenlik yapan babasına diğer köylerin çocuklarının da ihtiyacı vardır Fedka'ya göre. Bir keresinde babasından duyduğu üzere *“orada herkese ihtiyaç olacak”*, demek ki gideceği yerde bir öğretmen gereklidir ve bu nedenle babasının gitmesi gerekmektedir. Küçük çocuğun anlatımı ilerledikçe, Sovyet-Almanların sürüldükten sonraki yeni yerleşim yerlerinde tarih

sayfalarında yeteri kadar araştırılmayan gündelik yaşamları gün yüzüne çıkar. Eski yaşadıkları yerlerde kendi dillerinde konuşan ve eğitim görme hakkı olan bu halkın yeni bölgelerinde karşılaştıkları ilk güçlük iletişim olur: *“Elzin’in babası da öğretmen. Yalnızca benim babam gibi bir öğretmen değil. Benim babam Rusça öğretmeni ve köydeki herkesle konuşabiliyor... Biz de Rusça konuşabiliyoruz çünkü bir zamanlar evimizde yaşarken bir gün Rusça diğer gün Almanca konuşurduk. Ama burada öyle yapmıyoruz. Burada annemle Almanca, babamla Rusça konuşuyoruz. Komşularımızla da Rusça konuşuyoruz çünkü onlar Almanca anlamıyor”* (Wormsbecher, 1969: 2). Ancak dönemin tanıklarının anılarına bakıldığında, Fedka kadar şanslı olmayan çok sayıda Alman çocuğun kendilerini ifade edememeleri nedeniyle Sovyet çocukları tarafından dışlanarak çeşitli sosyal uyum sorunlarıyla mücadele etmek zorunda kaldıkları görülür.

Küçük Fedka'nın bir yandan içinde bulunduğu anı betimleyip diğer yandan *“bir zamanlar evimizde yaşarken”* diyerek sıklıkla geçmiş yaşantısına döndüğü anlatımı arasında gerçekleştirdiği hızlı geçişler, öyküde zamanın devinimli bir şekilde seyretmesini sağlar. Öyle ki yağmurlu bir günün akşamında evde hüznü bir şekilde oturan ailesinin bu hali, dışarıdan gelen keskin bir çığlıkla çözümlenmeye başlar: *“Arabalar geliyor!”*. Bu andan itibaren yaşananlardan Fedka'nın sözünü ettiği köyün, aslında Stalin'in Sovyet-Almanlar hakkında aldığı kararı uygulamaya gelen yetkililerin babasını götürüleceği işçi ordusu olduğu anlaşılır. Artık geri dönemeyeceğinin, en azından eskisi gibi dönemeyeceğinin bilincinde olan baba, sırasıyla tüm aile üyeleriyle vedalaşırken en sona bıraktığı Fedka'yla yüz yüze geldiğinde artık kendisine daha fazla hakim olamaz. Babasının yanaklarından süzülen damlalara hala anlam veremeyen küçük çocuğun kısa bir süre sonra geleceğini sandığı babasından hediye isteğinde bulunurken sarf ettiği sözler, dönemde halka yapılan haksız uygulamayı daha da belirgin hale getirir: *“Ben küçük bir kız çocuğu değilim, ben de dedem gibi bir Kızıl komutan olacağım”* (Wormsbecher, 1969: 4). Baba Fridrih'in son vedalaşma anında eşine söyledikleri ise Stalin'in bu uygulamasına cevap verir gibidir: *“Endişelenme. Her şey güzel olacak. Öyle olmadığını ispatlayacağız. Ne pahasına olursa olsun. Bu gerekli. En azından onlar için”* (Wormsbecher, 1969: 4). Küçük çocuğun hayal dünyasında yer edinmeyen bu vedalaşma sahnesi, ertesi gün kahramanın bahçede babasına ait olduğuna inandığı ayak izini görmesiyle yavaş yavaş anlam kazanmaya başlar. Bölüme ismini de veren bu ayak izi, yetkililerin işgücünden faydalanmak üzere bir nevi ölüm kampına götürdükleri babasının sonraki süreçteki akıbetinin varlığında şekillendiği simge olur aynı zamanda. Fedka, babasının yokluğunun yerine koyduğu bu ayak izine öylesine ihtimamlı ve dikkatli davranır ki ne onun varlığından ailesine bahseder ne de bir hayli çetin geçen kışın ortasında rüzgar, kar, yağmur ve fırtına nedeniyle silinme ihtimaline izin verir. Bu nedenle hem donmaması hem de yok olmaması için etrafını taşlarla çevreleyerek bu izi koruma altına alır. Çok geçmeden uzun zamandır beklediği babasından nihayet mektup gelir. Bir köy okulunda öğretmenlik yaptığını düşündüğü babasının mektubundan taygada tercümanlık yaptığını ve orada durumunun gayet iyi olduğunu öğrenir. Babasının kaleminden dökülen yeni yaşamı, doğrusal olarak küçük Fedka'nın aynı gece uykusunda gördüğü rüyaya paralel ölçüde yansır: *“Geceleyin rüyama babamın köyü Tayga girdi. Büyük büyük bir köy ve sokaklarının tamamında uzun çamlar var ve tamamı oyuncak çam ağaçları, parlıyor parlıyorlar, babamla biz çamların arasındayız ve ben onunla Almanca konuşurken o bana Rusça cevap veriyor, ben Rusça konuşunca da o beni Almanca yanıtıyor”* (Wormsbecher, 1969: 7). Ancak birkaç gün sonra karşısına çıkan babasının görüntüsünden hiç de mektubunda bahsettiği kişi olmadığını anlayan küçük Fedka, uzun bir süre bu kişinin babası olduğuna dahi inanmakta güçlük çeker. Son derece sağlıklı, heybetli ve bir o kadar da şefkatli ve merhametli olan babasının yerinde artık aşırı zayıflamış, güçsüz düşmüş, bitkin, yüzünün ifadesi neredeyse kaybolmuş başka biri durmaktadır. Nitekim annesinin ağır koşullar altında zorlukla bakımını yaptığı babası yine küçük çocuğun ürkütücü bir rüya gördüğü gecenin sabahında vefat eder. Ölüm gününe kadar karşısında gördüğü bu yeni kişinin babası olmadığını

düşünmekte ısrarcı olan küçük çocuk, defin işlerinden sonra bahçede büyük bir özenle muhafaza ettiği babasının ayak izinin yok olduğunu görünce artık çocukluğunun, eski yaşamının, vatanının ve bağımsızlığının sembolü olan babasının tamamen gittiğini anlar. Babasının bu sonsuza dek sürecek olan acı vedasının ardından Fedka'nın eline geçen aile albümü, bu ölümün haksız yere yapıldığını hazin bir şekilde bir kez daha ortaya çıkarır. Çünkü bu albüm, Sovyetler Birliği için savaşan ve çarpışmalarda hayatını kaybeden büyüklerinden kalan son anılarla doludur: *"Bu, babamın kardeşi. Cephede savaşıyor. Bu sandalyede oturan bıyıklı ve elinde kılıcı olan da annemin amcası. O, Beyazlarla savaşan atlı askerdi. Bu ise benim öz dedem. Çünkü o babamın babası. Onun da elinde kılıcı var ve at üstünde. Dedem bir komutandı. Onun emrinde koca bir müfreze vardı ve hepsi atlıydı"* (Wormsbecher, 1969: 11-12).

Ne yazık ki baba Fridrih Karloviç'in taygada hakim olan ağır koşullar altındaki çalışma yaşantısının bir sonucu olarak can vermesi, ilerleyen günlerde ailesini bekleyen parçalanmaya öncülük yapar. Öykünün süren olay akışındaki bölüm isimlerinin her biri (Anne, Mariya, Arno), bahsi geçen kişinin kaybını yaşatır minik Fedka'ya. İşçi ordusunun temelinden sarstığı ailenin ikinci kurbanı anneleri olur. Üç küçük çocuğunu hayatta tutmak için büyük uğraş veren bir kadının dramının öykülendiği bölümde annenin tek istediği uzun süredir patates ile beslenen çocuklarına hasret kaldıkları bir parça ekmek bulabilmektir. Çocukların önceki yaşantılarında kolaylıkla ulaşabildikleri ekmek, abla Mariya'nın bir zamanlar yaşadıkları evlerini anlattığı anılarında belirgin bir şekilde ön plana çıkar. Ancak Fedka, henüz çok küçük yaşta olduğu için bu dönemleri yaşayamamıştır ve bu nedenle ablasının sıklıkla anlattığı bu günlerin gerçekliği, küçük kahramanda kuşku uyandırır: *"Marika'nın evimizi anlatmasını seviyorum. Annem önceden ona istediği kadar yağlı beyaz ekmek alabildiği için çok şanslı... Mariya uyduruyor olabilir mi? Herkesin ekmeği vardı, bu nasıl olabilir ki?! Nereden geliyordu bu kadar ekmek? Hem de beyaz olan ve yağlı, bir de şekerli..."* (Wormsbecher, 1969: 14). İlerleyen günler, Fedka ve kardeşlerine sıradaki acı haberi getirir. Yönetim tarafından alınan yeni kararnamelerle artık kadınların ve hatta yaşlılar ile hastaların da işçi ordusuna dahil edilmesi, annelerinin de beklenen kaderini hızlandırır. Tıpkı babasının gidişi gibi çılgınlık ve bağırışlar arasında götürülen annesinin yokluğu esnasında üç kardeş (Arno, Mariya ve Fedka) hayatta kalmanın türlü yollarını arar. Kendileriyle aynı kaderi paylaşan komşu evle yaşamlarını birleştirmeye karar veren çocuklar, artık toplamda altı kişiden oluşan yeni aileleriyle zorlu geçen kış koşullarındaki yaşam mücadelesini bölüşürler. Geçen sayısız günün ardından Fedka'nın annesi, aynı babası gibi tamamen farklı bir görüntüde ve bütünüyle donmuş bir halde çıkar gelir. Ancak bu geliş, kavuşmadan ziyade bir diğer sonsuz vedanın başlangıcını oluşturur. Çünkü bulunduğu işçi ordusundan evine kadar yürüyerek gelen kadın, çetin geçen kışın ayazına yenik düşmüş ve ayakları kangrene dönüşerek artık iflah olmaz bir düzeye erişmiştir. Nitekim annelerinin kaldırdığı hastaneden geriye dönememesi üzerine artık yaşam mücadelesini üç kardeş, tamamen yalnız bir şekilde sürdürmek zorunda kalır. Bu zorlu ve ağır koşulların hakim olduğu yaşantının bir diğer kurbanı, abla Mariya olur. Ebeveysiz kalmaları nedeniyle çocuk yuvasına götürülmeye karar verilen Mariya ve Fedka'ya ağabeyleri Arno sonradan onlara katılacağına söz verir. Ancak ne yazık ki kendilerine burada yer bulamazlar. Çünkü dönem şartlarının doğurduğu bu süreçte anne ve babasını kaybeden çok sayıda çocuğun olması, yetimhanelerin, yuvaların ve kreşlerin kapasitelerini aşan boyutlara ulaşmasına neden olur. Bu yüzden yeniden evlerine geri gönderilen çocuklar, güçlükle seyreden yolculukları esnasında trajik bir olayın ortasında kalırlar. Kurtların saldırısından kurtulmak amacıyla Semyonîç dedenin atlara hız vermesi sonucu en küçükleri Fedka düşmesin diye onun arkasına ve aynı zamanda kızığın da bitiş noktasına oturan abla Mariya düşer. Kısa bir süre sonra küçük kahraman, ablasının kurtlara yem oluşunu izlemek zorunda kalır. Bugünden sonra Fedka için hiçbir şey eskisi gibi olmaz. Hummalı ve ateşli baygınlıklardan bir türlü doğrulamayan kahraman, öykünün başlangıcından beri olayların

haberciliğini yapan korkulu rüya dünyasının bir parçası olur. Ailesinden kendisine kalan tek yakını olan Arno'nun da dedesi ve büyükannesini aramak üzere tüm ısrarlarına rağmen onu bırakıp gitmesi sonucunda Fedka, eser boyunca sözünü ettiği eski yaşantısının hayallerinde ailesiyle kavuşur. Küçük kahraman bu kavuşmayı betimlerken, Sovyet-Almanların yurtlarından edilmesine sahne olan tahliye sürecini ve bu esnada yaşadıklarını anlatarak başlarına gelen trajik olayları bizzat kendi gözlemleriyle yansıtır:

“Ah bu iskele! Volga'daki evimizin oradaki bu iskele, bizi istasyona götürmek ve ardından trene transfer etmek için hepimizin bir vapura yüklendiği yer. Bizi yüklediler ve vapur iskeleden uzaklaşmaya başlayınca herkes bir şarkı söyleyip ağlamaya başladı. Kıyıda duran Ruslar da bize bakıp ağlamaya başladılar. Yalnızca düzgün bir şekilde binebilelim diye başımızda nöbet tutan eli tüfekli askerler ağlamıyorlardı. Çünkü onlar gerçek askerlerdi ve Kızıl komutanlar asla ağlamazlar. Yalnızca şarkıyı daha iyi duyabilmek için başlarını önelere eğdiler” (Wormsbecher, 1969: 29).

Vapurla vatan topraklarından ayrılırken bir anda kendisini hummalı rüyasında doğduğu köyünde, sokağında ve hatta evinin bulunduğu avlusunun kapısında bulan Fedka, burada yitirdiği ancak gönülden hiçbir zaman öldüklerine inanmak istemediği ailesiyle bir araya gelir. Ateşten kıvranır bir halde gördüğü bu halüsinasyonlar içinde Fedka, artık çok eskide kalan ancak hangi koşulda olursa olsun her daim özlemini çektiği aile yaşantısına dair ne varsa hepsine yeniden kavuşur. Olayların anlamını yitirdiği ve bir düzen sırasını kaybettiği bu yeni dünyada küçük kahraman, gerçek ile hayal arasında sürekli gidip gelir. Nitekim çok geçmeden ailesiyle birlikte içinde yer aldığı avlu, kıyısında bulunduğu Volga sularına doğru yavaş yavaş hareket eder. Yeni yerleşim yerlerinde tanıştığı insanların ve etrafında şahit olduğu olayların bu avlu içinde yeniden can bulması, Fedka'nın küçük yaşına rağmen nasıl bir yaşantı geçirdiğini ve deneyimlediklerini nasıl algıladığını, nasıl içselleştirdiğini ve üzerinde bıraktığı derin etkiyi tüm yönleriyle gün yüzüne çıkarır. Öykünün sonunda en dikkat çekici nokta, sular altında kalmakta olan avlunun içinde yer alan, sürüldükleri bölgede tanıştıkları komşusu Rus kökenli Semyon'ın dedenin haricindeki herkesin alında bir damganın olmasıdır: *“Aaa bu da ne? Alnında bir yara izi var! Tıpkı Fridrih Karloviç'teki gibi. Nereden geldi bu iz? Diğer tarafa bakıyorum. Bu iz avluda bulunan herkeste belirmeye başlıyor! Küçük çocuklarda bile minik yara izleri oluşuyor. Benim de alnımda çıkıyor, ben de onu görüyorum. Bu yüzden hiçbirimiz hiçbir şey yapamıyoruz, bağırıyoruz bile! Yalnızca dedemin alnında iz yok”* (Wormsbecher, 1969: 33). İmgesel bir anlam taşıyan bu yara iziyle Wormsbecher, savaş esnasında sürülerek bir nevi damgalanan Sovyet-Alman halkının makus kaderine gönderme yapar. Nitekim eserin sonunda yazar, tıpkı başlangıcında yaptığı gibi 1964 yılında yayımlanan resmi kararlarla savaş esnasında böylesine acımasız bir tutuma maruz kalan Sovyet-Almanların uğradığı haksızlığın yok yere gerçekleştirildiğini açığa çıkarır: *“28 Ağustos 1941 tarihli kararnamede ... Alman işgalcilere aktif olarak yardım ve yataklık etmekle büyük bir Sovyet-Alman vatandaşı kitlesine suçlamalarda bulunulmuştur. Hayat, bu kapsamlı suçlamaların temelsiz olduğunu göstermiştir ... (29 Ağustos 1964 SSCB Yüksek Sovyet Başkanlığı Kararnamesi'nden)”* (Wormsbecher, 1969: 34).

Büyük Vatan Savaşı yıllarının hayatlarında, kaderlerinde ve kimliklerinde çok farklı bir yorumla izdüşümünü bıraktığı ve dönemde sürülmelerinin yanı sıra son derece ağır koşulların hüküm sürdüğü işçi ordularına gönderilerek büyük mağduriyetlere uğrayan Sovyet-Alman ailelerinden yalnızca birinin resminin çizildiği *Avlumuz* adlı öyküsünde Hugo Wormsbecher, gerek haklarında yönetim tarafından çıkarılan bu anlamsız kararın gerek de uygulanan politikaların nasıl sonuçlara vardığını küçük kahramanı Fedka'nın küçük ancak çok şey öğreten yaşamından sanatsal bir şekilde gösterir. Yayımlanmasından hemen sonra okuyucu kitlesi arasında büyük yankı uyandıran eserin aynı zamanda

en can alıcı ilk bölümü olan *Babamın İzi*, aynı isimle rejisör K. Rehtin tarafından sinemaya uyarlanır ve gösteri, 'tüm Sovyet-Almanlara' ithaf edilir (Tropp, 2017).

Nazilerin karşısında Alman bir asker: *Zafer İsim Getirecek*

Sovyet-Almanların tarihi, Büyük Vatan Savaşı'na katılışları ve Nazi güçlerine karşı kazanılan zafere olan katkıları halen yeteri kadar araştırılmayan konulardan biridir. Savaşın başlamasıyla Sovyetler Birliği topraklarında yaşayan Almanlar orduya çağrılmazlar. Seferberlik esnasında yalnızca Alman nüfusu içindeki parti üyeleri görevlendirilerek özel siyasi işlerde yer alırlar. 1941 yılı Ağustos ayından itibaren Moskova'dan gelen emirle Volga Alman Özerk Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti bürosu, Kızıl Ordu öncü birliklerine Bolşevik Komünist Parti üyesi toplamda 50 Alman gönderir. Bunun dışında savaş başlamadan önce askerlik görevlerini yapmak üzere orduya katılan çok sayıda Alman askeri, 1941 yılının sonlarından itibaren ordudaki görevlerinden azledilerek cephe gerisine çekilirler. Ancak tüm bu zorlu aylara rağmen pozisyonlarından alınana dek geçen kısa süre içerisinde Alman askerleri Sovyet ordularında pek çok vatanseverlik, cesaret, kahramanlık örneği göstererek askeri anlamda sergiledikleri üst düzey ustalıklarıyla göze çarparlar. Hatta haklarında çıkan karardan sonra dahi çok sayıda Alman askeri, Kızıl Ordu saflarında savaşmanın çeşitli yollarını arayarak cepheye gitmek için büyük çaba harcar. Kimisi yasal olmayan yollardan adını ve soyadını değiştirir, kimisi de belgelere öz kökeni yerine yönetimin kabul ettiği halklardan birisi olarak kendisini kaydeder. Hitler ordularıyla savaşmak için farklı birinin adıyla savaşa katılan Alman askerlerinden - az sayıda da olsa - bazıları, savaşın bitmesiyle kendi kimliğini yeniden kullanabilme hakkına kavuşabilir (Sovetskiye Nemtsi v godi velikoy oteçestvennoy voynı: vklad ve pobedu, t.y.).

Hugo Wormsbecher'in 1975 yılında yayımlanan *Zafer İsim Getirecek* öyküsü, tam anlamıyla böyle bir tarihsel dönemi anlatır. Gerek Almanya'da gerek de SSCB'de Almanca ve Rusça basılan öykü, halk arasında büyük ses getirir. Belgesel temelde yazılan eser, savaş yıllarında tabu olan bir konuya değinmesi açısından okuyucu kitlesinin büyük ilgisini çeker. Yasaklı bir temanın kurguya dönüştüğü eserde, isimsiz bir Sovyet-Alman askerinin zaferle gelen kimliğinin öyküsü en çarpıcı yönleriyle anlatılır (Rıtsar natsionalnogo duha, 2008). Wormsbecher'in *Avlumuz* eserinde, iş gücünden yararlanılmak üzere götürülen bir babanın geride kalan ailesinde başlayan yaprak dökümü, en trajik yönleriyle ön planda olurken; bir halkın içinde kırılma başlatan ve dönemde cephenin ihtiyaçlarını en üst düzeyde karşılama kapasitesine sahip, küçük Fedka'nın hem annesini hem de babasını yutan işçi ordularının nasıl bir yer olduğu konusu gizemli bırakılır. Yazarın benzer bir temaya değinse de Sovyet-Alman halkının mücadelesinin farklı bir yüzüne ışık tutan sıradaki eseri *Zafer İsim Getirecek*, yine işçi ordularına götürülen bir babanın öyküsüyle başlayarak bahsi geçen çalışma kamplarının nasıl yerler olduğu konusuna değinir öncelikle. Köken olarak Alman olsa da 1914 yılında Rus topraklarının bir sakini olarak dünyaya gelen başkahraman Paul Eduardoviç Şmidt, haklarında çıkan trajik karara kadar bir kızı ve eşyle kendi elleriyle yaptığı evinde yaşamını sürdürmektedir. Yalnızca bir ihtimal sonucu önlem olarak uygulamaya konulan ve hayatlarını altüst eden kararname haberi yaşadıkları bölgeye ulaştığında, hiçbir direnç göstermeden kaderlerine boyun eğen Sovyet-Alman halkından biri olan Şmidt ailesi, aniden başlayan göç esnasında onları var eden tüm geçmişini, varlığını ve anılarını sığırdığı evinin anahtarını köy meclisine vererek tamamen farklı bir yaşama doğru yolculuğa çıkar. Tahliyenin tüm zorluklarını göğüsleyen aile yeni bölgelerine yerleştirildikten yalnızca iki ay sonra Paul, askeri büroya çağrılır. Trene bindirildiklerinde cepheye savaşmaya götürüldüklerini düşünen kahraman, çok geçmeden aslında çok farklı bir cephe yolunda olduğunu anlayacaktır: işçi ordusu. O güne dek Komünist Parti'nin hiçbir toplantısında bulunmayan Paul, götürüldükleri bölgede ilk kez böyle bir ortamın içinde bulur kendisini. Ailelerinden ayrıldıkları için üzülen, yeni bölgelerinde

yiyeceksiz, yakacak odunsuz ve üzerlerinde giysi olmadan sert geçen kışı nasıl atlatacakları ve yabancı bir diyarda Rusça bilmeden nasıl yaşayacakları konusunda büyük endişeler içinde kıvranan ağabeyler, babalar, oğullar bir yere toplanır. Bölge sorumluları yanlarında Almanca tercümanla bu kişilere orada bulunma amaçlarını açıklar. Cephedeki koşulların çok zorlu olduğunun ve askerlere yardım edilmesi gerektiğinin altı çizilen konuşmanın hemen ardından her şeye rağmen öncü birliklere çarpışmaya gitmek istediklerini belirten özverili Almanlara bölge sorumlusunun cevabı, yönetimin onlara karşı tutumunun acımasızlığını bir kez daha ortaya çıkarır: *“Sizi cepheye gönderemeyiz. Sizin cepheniz burası. Siz düşmanı emek gücünüzle yeneceksiniz!”* (Wormsbecher, 1975: 3). Bütünüyle anlamsız bir haksızlığın pençesindeki bu halk için artık savaşta elde edilecek zafer, iki türlü bağımsızlığın kapılarını açacaktır önlerinde:

“Bu traverslerden, setlerden ve raylardan ailelerimizle, çocuklarımızla evimize, Volga’ya, Kafkasya’ya, Ukrayna’ya döneceğiz! Biz zafere giden yolu inşa edeceğiz! Biz eve giden yolu yapacağız! Biz bu yolu yapacağız!... Ve ne kadar hızlı yaparsak o kadar çabuk gelecek bize zafer. Bu yüzden hiçbir zaman çalışmadığımız gibi çalışalım! Almanlarla olan cephe savaşımız burada olacak. Bizim zafere katkımız buradaki çalışmamız olacak! Bu yolu inşa etmek bizim askeri görevimiz! O zaman hadi bu görevi en iyi şekilde yapalım, tıpkı yoldaşlarımızın cephe savaş vazifesini yerine getirdiği gibi!” (Wormsbecher, 1975: 3-4).

Ancak Sovyet-Almanların vatan sevgisini harekete geçirmek için sarf edilen bu sözler, tamamen farklı kutuplarda gerçeğe dönüşür. Bahsettikleri yolu inşa etmekte başarılı olsalar da bu yol onları ailelerine ya da eski topraklarına değil, işçi ordusunun ölüm kamplarına götürür: *“Bu yolu inşa ettiler ve durmadan gürleyerek yanlarından geçen, boğuk selam çığlıklarına uzun lokomotif düdükleleriyle cevap veren ilk trenleri gördüler. Ve sonra kendileri bu yolda yürüdüler. Ancak evlerine, ailelerine ya da cepheye değil: bazıları Ural’daki işçi kamplarına, diğerleri taygadaki ağaç kesim işlerine giderken, Paul Şmidt ise Moskova yakınlarındaki madenlere gitti”* (Wormsbecher, 1975: 4).

İşçi ordularındaki kişiler mahkum değildir. Ancak birer mahkum gibi yaşarlar ve çalışırlar. Mahkumlardan ayrı, ancak korumalı çitlerle çevrili alanlara yerleştirilen bu kişilerin buldukları bölgeden izinsiz çıkışları tüm sonuçlarıyla birlikte kaçış olarak kabul edilir. İşçi ordusu mensupları, mahkumlarla aynı tesislerde ancak onlardan – pratikte öyle olmasa da - ayrı olarak çalışırlar. Çalışma saatleri çalışma günü en az 10 saat, izin günü ise her 10 günde bir verilirken üretim oranları mahkumlarınkiyle aynı tutulur; bu oranlar, kamp müdürü tarafından belirlenir (Rogaçev, 2020: 22-25). Tüm zorlukların birebir yansıtıldığı öyküde her şeye rağmen Sovyet-Almanlar, güvenilirlikte her daim gözetim ve kontrol altında tutulsalar da emekte Sovyet vatandaşıyla aynı ölçüde görevlerini yerine getirirler: *“Her şey cephe için, her şey zafer için!, bu tasayla yaşadım tüm ülke. Bu tasayla yaşadım onlar da... Ve istenen zaferi bir anlığına bile yakınlaştırmak için sahip oldukları her şeyi sonuna kadar vermeye hazırlardı”* (Wormsbecher, 1975: 4). İşçi ordusunun yaşantısının içerisinde emek güçleriyle ön plana çıkarak çeşitli kahramanlıklara imza atan kişilerin de yer aldığı öykünün asıl ana konusunu oluşturan olay örgüsüne Wormsbecher, Paul’un gizliden yürüttüğü kaçış planıyla başlangıç yapar. İlk bakışta okuyucuda kahramanın işçi ordusundan kaçıp ailesinin yanına gidecekmış izlenimi belirse de ilerleyen anlatımda Şmidt’in aslında cepheye gitmenin yollarını aradığı ortaya çıkar. Yakalandığı taktirde, özellikle de bir Alman olduğu için kendisini sert bir kovuşturmanın ve yargılamanın beklediğini bilmesine rağmen planını büyük bir özenle yapan kahraman, onlara yüklenen *ispiyoncu ve vatan haini* yaftalarının aksini ispat etmek için bu eyleme kalkışarak tüm riskleri göze alır. Kahramanın bu şekilde davranmasının haklı gerekçelerini aynı yollardan ve duygulardan geçen Wormsbecher, eserde şu şekilde açıklar:

“O bir hain değil, kanıtlayacak bunu. Herkes gibi Almanlarla savaşmak istiyor. Alman olması ve onlarla aynı dili konuşması neyi değiştirir? O, öyle bir Alman değil. Yaklaşık iki yüz yıldır ataları Rusya’da yaşıyor. O da burada doğdu ve tüm yaşamını Rusya’da geçirdi. O başka türlü bir Alman ve Naziler onun için herkesinkinden daha büyük bir düşman. Daha büyük çünkü diğerleri için onlar, kendilerinin hayatta kalabilmesi ve anavatanını bağımsızlığına kavuşturmak için yalnızca yok edilmeleri gereken katiller. Onun için ise Naziler, tüm Almanların onurlarının kirleticileri, onun ve yakınlarının, arkadaşlarının, dostlarının ve hem zafer için savaş endişesini yaşayıp cephe gerisinde büyük ter döken hem de şüpheli kuşku taşıyarak omuzlarına şimdi iki türlü bir savaşı yüklemek zorunda kalan milyonlarca Sovyet-Almanın acılarının sebebi. Onlar da Alman ve çevrelerinde, sıkıntı içinde, acı çeken insanlar yaşıyor, kocaları, oğulları, erkek kardeşleri, babaları Almanlarla savaşta çarpışıyor ve ölüyor” (Wormsbecher, 1975: 10-11).

Bir Rus köylüsü Fyodor’dan yardım alarak kendisine hazırladığı yollukla kaçış planına başlayan Paul, çok uzun ve zorlu geçen cephe yolundaki macerasında pek çok badire atlatır. En nihayetinde cepheye giden trene ulaşarak binmeyi başarır. Ancak tek bir farkla: Artık o, Alman kökenli Paul Eduardoviç Şmidt değil, resmi belgelere adını kaydettirdiği Azerbaycanlı arkadaşı Ahmedov Ali Ahmedoviç’tir. Bilinmez kaderine yabancı bir kimlikle yol alan kahramanın kendisi dahi yaşadıklarına ve bir Sovyet askeri gibi cepheye savaşmaya gidiyor olmasına şaşırır: *“Şaşkınlıkla gülümseyerek etrafına bakındı. Cepheye gitmeyi başardı mı? Etrafındaki herkes gibi o da artık gerçek bir asker miydi?.. O da herkes gibi şimdi savaşta ateş edip çarpışacak mıydı?”* (Wormsbecher, 1975: 16). Cepheye giderek Sovyet-Alman halkına karşı hissettiği borcu ödüyor olmanın gururunu yüreğinin yarısında hisseden Paul, diğer yarısında ise her an yakalanabileceği ve bir asker gibi değil de hain olarak öleceği korkusuyla yanıp tutuşur. Nihayet ilk çarpışmasındadır Paul, yani yeni kimliğiyle Ahmedov. Nazi güçlerine karşı büyük mücadele veren Kızıl Ordu’nun bir öncü birliğinde çarpışan kahraman, aralarından bir silah arkadaşının ölümüne şahit olduğunda her daim endişesini yaşadığı kimlik sorunsalının başka bir yüzüyle karşı karşıya gelir. Uğruna bu kadar tehlikeyi göze aldığı vatanını savunurken olur da ölürse kendi etnik kökeni, ismi ve geçmişiyle değil, bir başkasının, üstelik onun bu eyleminden haberdar olmayan arkadaşının varlığında yok olacaktır. Bu düşünce, Paul’un zaten korku ve endişe arasında gidip gelen hummalı günlerini daha da zorlaştırarak ona hayatı boyunca unutamayacağı anlar yaşatır.

Görev yaptığı birliğin komutanı Nadkin, Paul’un yaşamında ayrı bir yere sahip olur. En çetin çarpışmalarda birlikte mücadele ettiği komutanının bilgisi, tecrübesi ve Sovyet komutanlarının genel özelliğinin aksine son derece yumuşak ve merhametli yüreği, kahramanın gerçek bir asker olarak kimliğine kavuşmasına etken olan en temel unsur olur. Savaş tüm hızıyla ve dur durak bilmeden devam etmektedir. Kızıl Ordu, gücü eline almıştır ve artık zafer günü çok yakındır. Bu sırada Paul da Nadkin komutasında girdiği bir çarpışmada gösterdiği kahramanlığı nedeniyle Kızıl Bayrak nişanıyla ödüllendirilmiştir. Sovyet toprakları yavaş yavaş Alman güçlerinden arındırılırken birliklerin rotasını çevirdiği sıradaki yer, Berlin olur. Burası, artık savaşın son durağıdır. Nitekim çok geçmeden Berlin de düşer ve bu durum, en çok yine bir Alman olan Paul’u bir yandan şaşirtirken diğer yandan da sevindirir: *“Paul da inanamıyordu: gerçekten savaş bitmiş miydi? Dört yıl boyunca yaşadıkları bitecek ve patlamalar, silah sesleri gelmeyecek, daha fazla arkadaşı gömmek zorunda kalmayacak ve daha fazla askeri operasyon raporu olmayacak...”* (Wormsbecher, 1975: 33). Ancak artık gerçekleşecek olan eve dönüş, Paul için zafer sevincini gölgede bırakır. Çünkü uzun süredir içini kemiren an gelmiştir: *“Ve işte büyük bir endişeyle beklediği o an geldi. Yapması gereken her şeyi yapmıştı. Bir asker olarak yapabileceği başka bir şey yoktu. Eğer öyleyse, eve gönderilecek. Ve artık ashında kim olduğunu açıklamak, söylemek gerekecek”* (Wormsbecher, 1975: 34). İlk olarak çok değer verdiği komutanı Nadkin’e gerçek kimliğini açıklayan Paul’un sıradaki noktası siyasi büro olur. Nadkin’in desteğini de alarak cesaretlenen kahramanın uzun süren kovuşturmanın ardından büyük korkular içerisinde geçirdiği bu günleri gerçek zaferle taçlanır. Tüm endişelerinin aksine üst komutan onu affetmiş ve ailesine dönmesini salık vermiştir. Bundan sonra kahramanın akıbeti, yazar tarafından

açıklanır. Ailesine, kızına ve topraklarına ulaşabilen Paul'un öyküsünün sonunu Wormsbecher bu kavuşmayla değil, uğruna verdiği mücadelede ona büyük destek veren komutanı Nadkin'e otuz yıl sonra gerçekleştirdiği ziyaretle bitirir.

Sonuç

Almanya'nın ani saldırısı üzerine Stalin'in radyoya çıkarak Sovyetler Birliği halklarına son derece etkileyici bir üslupla seslenişinin ardından gerçek anlamda başlayan II. Dünya Savaşı, Sovyet halkının gösterdiği büyük özveri sonucu bütünüyle vatan savaşına dönüşür. Bu nedenle Sovyet savaş kayıtlarında 'Büyük Vatan Savaşı' adı altında geçen mücadelenin sonucunda çok çeşitli halklardan ve uluslardan oluşan SSCB'nin kısa zamanda zaferi elde etmesi kaçınılmaz olur. Bütün varlığı ve sahip olduklarıyla Rusya'nın tüm zorlu zamanlarında olduğu gibi savaş esnasında da yardıma hazır ve seferber konuma geçen halklardan biri de bahsi geçen dönem göz önünde bulundurulduğunda dikkatleri üzerine çeken etnik kökenleriyle Sovyet-Almanlardır. Son derece sert geçecek bir savaşın daha ilk günlerden kendisini hissettirmesine rağmen hiçbir zaman mücadeleden kaçınmayan bu halk, kendilerinden beklenmese de Kızıl Ordu saflarında yer almayı tercih ederler. Ancak söz konusu devletin kaderi olan bu savaş, Sovyet-Almanlar için kendi bünyesinde yeni bir savaş daha doğurur. Hitler komutasına karşı sağlam durmak isteyen Stalin, önüne çıkabilecek tüm engelleri ortadan kaldırmak adına bahsi geçen halkı kapsayan bir kararname yayımlar. Buna göre, devlet tarafından belirlenen bölgelere Sovyet-Almanlar tahliye edilecek ve buralarda kontrollü bir hayatın sınırları içinde yaşamlarına devam edebileceklerdir. Üzerinde çok fazla araştırma bulunmayan bu dönem, en ayrıntılı ve doğru ifadesini, süreci bizzat tecrübeleyen yazarların eserlerinde bulur.

Çocukluk dönemi savaş yıllarına denk gelen Hugo Wormsbecher, bu görevi başarıyla üstlenir yazın hayatında. Sovyet-Almanların Büyük Vatan Savaşı yıllarında zorunlu bir şekilde tabi tutuldukları göç kanununa uyum sürecinde yaşadıklarının, yeni yerleşim bölgelerinde karşılarına çıkan güçlüklerin ve ordunun ihtiyaçlarını karşılamak üzere oluşturulan işçi ordularına götürülmeleri neticesinde geride kalan aileleri arasında başlayan kırılmanın küçük bir çocuğun dünyasından verildiği *Avlumuz* eserinde Wormsbecher, alınan kararların ve uygulanan yaptırımların haksız sonuçlarını kendi halinde bir ailenin tablosundan tüm halka mal ederek gözler önüne serer. İşçi ordusuna duyulan insan ihtiyacının neredeyse tamamının karşılandığı bu halk hakkında çıkarılan kararnamelerle dönemde Sovyet-Almanlar büyük varoluş mücadelesi verirler ve bunun sonucunda büyük boyutlara ulaşan insan kıyımı, eserde en trajik yönleriyle gün yüzüne çıkar. Öykünün sonuna Sovyetler Birliği'nin savaş esnasında yalnızca bir ihtimal dahilinde aldığı bu önlemlerin doğru olmadığını itiraf ettiği yönergesini ekleyen Wormsbecher, köklerinden koparılan ve büyük haksızlığa uğratılan halkın çektiği büyük acılara gönderme yapar. Wormsbecher'in Sovyet-Almanların işçi ordusunda yer alışlarını ve her ne kadar süreç boyunca geri plana itilseler de Nazi güçleriyle savaşmak isteyen erkeklerin verdiği büyük mücadeleyi ilk kez konu alan *Zafer İsim Getirecek* adlı eserinde ise sıkı denetim altında işçi ordusunda çalıştırılan ve buradan yaptığı kaçış planıyla çıkmayı başararak ailesinin yanına gitmek yerine cepheye ulaşmanın yollarını arayan bir askerin öyküsü anlatılır. Dönemin neredeyse arşivlere kapatılan bir konusunu tema edinen bu eserde yazar, kendi kimliğiyle öncü birliklere ulaşmak şöyle dursun Alman olduğu, üstelik işçi ordusundan kaçtığı anlaşıldığı taktirde infazı garanti olan kahramanın, kendisini belgelere başka bir isim ve kimlikle kaydettiğinin öyküsünü ele alır. Sovyet yönetiminin uyguladığı tüm acımasız yaptırımlara rağmen yüreği böylesine inanç ve vatan sevgisi dolu olan kahramanın kendi kökenine ancak zaferin gelmesiyle kavuşmasını sarsıcı bir üslupla betimleyen Wormsbecher, Paul karakterinde kendisinin de yakından tanıdığı ve şahit olduğu çok sayıda Sovyet-Alman insanını canlandırır. Yazarın eserlerinde ayrıntılı bir şekilde ön plana çıktığı üzere her ne kadar

Büyük Vatan Savaşı yıllarında Sovyet-Almanlar siyasi bir esaretin mahkumluğunu yapsalar da Rusya'ya olan gönül bağlarından dolayı savaştan sonra – imkanları ve fırsatları olsa da – Almanya'ya dönmeyi tercih etmeyerek Rus topraklarında kök salmaya devam etmektedirler. Kendisi de halen Moskova'da yaşayan Hugo Wormsbecher, bu durumu şu şekilde açıklar:

“Biz, Rus-Almanların çok özel bir halk olduğunu düşünüyoruz çünkü Alman düşüncesindeki gibi Alman değiller, Rus anlayışındaki gibi Rus değiller. Biz - ben bu ifadeyi birçok kez kullandım – karma evlilikten doğan çocuklar gibiyiz. İki büyük halk olan Rus ve Alman halkları arasındaki evlilikten. Her iki ebeveynimizin de bize verdiği her şey bizim için eşit derecede önemli ve değerlidir. Alman olan özümüzü kaybedersek burada asimile olup Rus halkının bir parçası oluruz ve bağımsız bir halk olarak yok olur gideriz. Eğer Almanya'ya gider ve Rusya'nın bize verdiği her şeyi unutsak o zaman Alman halkının bir parçası olur ve yine bir halk olarak kayboluruz. Beni şahsen iki varyasyon da pek ilgilendirmiyor çünkü bizim de bir tarihi misyonumuz olduğuna inanıyorum. Rusya'nın ve Almanya'nın yakınlaşmasında çok büyük rol oynadık. Ben bu rolümüzü daha da devam ettirebileceğimizi ve bizim asıl işlevimizin bu olduğunu düşünüyorum. Bunun dışında biz Ruslardan da Almanlardan da daha zenginiz, çünkü biz her iki halktan da bir şeyler barındırıyoruz, benim görüşüme göre bu onlardan alınabilecek en iyi şey. Bu bizim hem Rusya'da hem de Almanya'da yaşayabilmemizi sağlıyor” (Ritsar natsionalnogo duha, 2008).

Kaynakça

- Fyodoroviç, B. N. (2015). Sistema raboçih kolonn i batalyonov – sostavlyayuščaya çast trudarmiy, 1940-1950-e godı. *"White Spots" of the Russian and World History*, 1(2), 9-49.
- Gerber, İ. (1988). *Sovetskiye Nemtsı, Sovetskiy Kirgızstan*. (Erişim: 08.10.2020), https://Wolgadeutsche.Net/Herber/Herber_Sowjet_Deutschen.Htm.
- German, A. A. & Kurokin, A. N. (1998). *Nemtsı SSSR v trudovoy armii*. M: Gotika.
- Knyazyev, S. (2018). *Obraztsoviye Sovetskiye grajdane: kakuyu rol v istorii Rossii sigrali povoljskie Nemtsı*. (Erişim: 14.10.2020), <https://russian.rt.com/science/article/565707-istoriy-rossiya-nemcy-povoljiye>.
- Kopusova, A. V. (2016). *Sovetskiy tıl v godı velikoy oteçestvennoy voynı*. İstoriya velikoy pobedi. İstoriya ugolovno-ispolnitelnoy sistemı Rossii: Vzglyad kursanta sbornik materialov kursantskih nauçno-praktičeskih konferentsiy, Novokuznets.
- Koseski, A. V. (2015). *Den pobedi: 70 let spustya, velikaya oteçestvennaya voyna: İstoriya i istoričeskaya pamyat v Rossii i mire*. Tula: İzdatelstvo Tgpu im. L. N. Toltoğo.
- Maraçevskiy, Yu. E. (2013). *Sudba Nemtsev Rossii – Sudba moey cemi*. XII. Rayonnaya nauçnaya konferentsiya molodih issledovateley “İntellekt XXI”, Baykalovo, 1-19.
- Rogaçev, M. B. *Tragediya Rossiyskih Nemtsev: XX vek*. (Erişim: 14.10.2020), <https://gedenkbuch.rusdeutsch.ru/upload/files/Issledovania/002.pdf>.
- Stalin, İ. (1947). *O velikoy oteçestvennoy voyne sovetskogo soyuza*. Moskva.
- Tropp, E. (2017). Çehov i Wormsbecher. Tara-2017, ojivlyayuščaya pamyat. *Peterburgskiy teatralny jurnal*. (Erişim: 18.10.2020), <http://ptj.spb.ru/>
- Tsiganov, N. A. (2015). *Velikaya oteçestvennaya voyna v sudbah Sovetskih Nemtsev, velikaya oteçestvennaya voyna: lyudi i sudbi*. İzd-vo Altgtu: Barnaul, 27-29.
- Wormsbecher, H. (1975). *İmya vernyot pobeda*. Senator.
- Wormsbecher, H. (1984). *Naş dvor*. Moskva: Haymatlihe vayten.

İnternet kaynakları

- Ritsar natsionalnogo duha (2008). *Yejenedelnaya respublikanskaya gazeta Deutsche Allgemeine Zeitung (DAZ)*. (Erişim: 17.10.2020), <https://daz.asia/ru/rytsar-natsionalnogo-duha/>
- Beseda: Anna Rodzeviç (Kanada) – *Hugo Wormsbecher, Moskva, “O literatüre Rossiyskih Nemtsev”*, (2007). (Erişim: 17.10.2020), <http://rd-autoren.de/allauthors/20-21-vek/20-wormsbecher-gugo.html>

Sovetskiye Nemtsı v godı velikoy oteçestvennoy voynı: vklad ve pobedu. (Erişim: 14.10.2020),
<https://daz.asia/ru/sovetskie-nemtsy-v-gody-velikoj-oteches>

Avtorskaya stranitsa Hugo Wormsbechera. (Erişim:
13.10.2020),<https://wolgadeutsche.net/wormsbecher.htm>

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com

tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,

phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

60. An investigation into translations of ablative case markers in Turkish: The case of international students in a state university

Rabia İrem DEMİRCİ¹

Emrah EKMEKÇİ²

APA: Demirci, R. İ.; Ekmekçi, E. (2021). An investigation into translations of ablative case markers in Turkish: The case of international students in a state university. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 934-947. DOI: 10.29000/rumelide.897225.

Abstract

Turkish is an agglutinative language in which agglutinations determine the meaning of sentences. For this reason, grammatical case suffixes play a significant role in constructing semantically proper sentences. In this regard, learners of Turkish as a foreign language are supposed to dwell on meanings of case markers rather than structures because case marking suffixes have lots of functions which cause the students to have problems regarding the proper use of suffixes. Studies indicate that proper use of case markers is one of the most problematic issues that learners of Turkish as a foreign language face. Therefore, learners of Turkish should be aware of the semantic richness of this language arising from case marking suffixes. The purpose of this study is to determine the errors in translations of ablative case markers of international students at Turkish Language Learning Research and Application Centre in a state university. As data collection tools, a background questionnaire and a translation task were used. In the background questionnaire, some personal information regarding students' native language, language choice in the translation task, and duration of learning Turkish was obtained. In the translation task, students were expected to translate the given sentences into one of the three languages: English, French or German, whichever they are good at, by taking ablative case markers into consideration. The study's findings revealed that students have considerable problems in figuring out the less frequently used functions of ablative case markers while translating the sentences from Turkish into the language that they chose.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, international students, ablative case markers

Türkçede ismin ayrılma (-den) halinin çevirilerine yönelik bir araştırma: Bir devlet üniversitesindeki uluslararası öğrenciler örneği

Öz

Türkçe, eklerin cümlelerin anlamını belirlediği sonradan eklemeli bir dildir. Bu nedenle, hal ekleri anlamsal olarak uygun cümlelerin oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin yapıardan ziyade hal belirteçlerinin anlamları üzerinde durmaları beklenmektedir çünkü hal ekleri, öğrencilerin eklerin doğru kullanımı konusunda sorun yaşamalarına neden olan birçok işleve sahiptir. Araştırmalar, hal eklerinin doğru kullanımının, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin karşılaştığı en sorunlu konulardan biri olduğunu

¹ Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Samsun, Türkiye), rabiairem.demirci@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8884-2899 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.10.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897225]

² Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Samsun, Türkiye), emrah.ekmekci@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5585-8512

göstermektedir. Bu nedenle, Türkçe öğrenenler, bu dilin hal eklerinden kaynaklanan anlamsal zenginliğinin farkında olmalıdır. Bu çalışmanın amacı, bir devlet üniversitesindeki Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'ndeki uluslararası öğrencilerin ayrılma hali çevirilerindeki hatalarını belirlemektir. Veri toplama araçları olarak, bir özgeçmiş sormacası ve yazılı bir çeviri testi kullanılmıştır. Özgeçmiş sormacasında öğrencilerin anadiline, çeviri görevinde dil seçimine ve Türkçe öğrenme süresine ilişkin bazı kişisel bilgiler elde edilmiştir. Çeviri testinde, öğrencilerden verilen cümleleri ismin ayrılma halini dikkate alarak İngilizce, Fransızca veya Almanca olmak üzere üç dilden iyi oldukları herhangi birine çevirmeleri beklenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin cümleleri Türkçeden seçtikleri dile çevirirken ismin ayrılma halinin daha az kullanılan işlevlerini anlamada önemli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek, uluslararası öğrenciler, ismin ayrılma hal ekleri

1. Introduction

Grammar is the undercarriage of language vehicles that enables people to arrive at the point that they want. There exists a great deal of studies on grammar to go deeper into the structure of the language. Grammar is defined by Özbay (1997) as a means for reasonable thinking, speaking, and writing by indicating the role of grammar in discovering the possibilities, restrictions, and hidden strength of a language. Öz (2001) also stated the importance of grammar emphasizing that grammar consists of rules that are required for appropriate and effective use of a language and it also sustains comprehension and expression. Therefore, grammar studies have a vital place in language teaching; therefore, teaching grammar is one of the prominent issues to dwell on for a better language education. Isiloğlu (2014) also indicated the necessity of studying grammar so that one can convey his/her ideas following the rules of a language and thus express its aesthetics values. It can be clearly seen that grammar is the backbone of the language and should not be ignored in language learning process.

Grammar consists of more than one component, and grammatical case-marking system of a language is one of these components which indicates and creates temporary denotative relations between nouns and verbs in sentences (Korkmaz, 2009). Therefore, within the scope of grammar studies, grammatical case markers play a significant role because case markers are used to make semantically proper sentences, and using case markers considering the meaning that it gives to the sentence is the basis of effective expressions.

Whatever the form is, a noun has six cases in Turkish. These cases are; the nominative case; which is the basic form of a noun, making it the subject or the object of a sentence, [no suffix], the accusative case; which is the subject or the object of the action carried out in the sentence [-i], the dative case; which is the indirect object of a verb, which typically indicates a recipient or beneficiary [-e], the locative case; which is commonly used in many languages to denote the location of something [-de], the ablative case; which generally indicates movement away from something [-den,-dan,-ten, tan] and the genitive case; which indicates ownership, measurement, or source [-in]. Each case has a different function in a sentence. Turkish has a rich case-marking system, so students should understand and appreciate opinions and feelings argued in a context rather than memorizing. This rich marking system of Turkish language causes the learners of this language to have some problems with case marking. Aksan (1989) stated that one of the difficulties that international students face when

attempting to learn Turkish is the appropriate usage of case markers because of the case marking system of the Turkish language.

Ablative case marking is one of the complex components of the case marking system because ablative case gives more than one meaning to the sentences. Ablative case is commonly used to express getting away or coming from somewhere, something or somebody; to express coming from somewhere; to express reason or cause; to compare two or more notions; to indicate material of an object; to show price per unit; to indicate the agent in passive constructions; to show routes and in the meaning of genitive case in Turkish (Turgut, 2013). Therefore, the users of other languages have some difficulties in figuring out the concept of the ablative case in Turkish.

A null hypothesis is that students who learn Turkish as a foreign language have difficulties in distinguishing ablative cases regarding their semantic functions in a sentence and make errors in translating ablative case markers. In order to confirm the hypothesis, this study aims to analyze the common errors made by the learners of Turkish as a foreign language while translating ablative cases according to their comprehension of the language. In the light of the findings in this study, some suggestions will be made for teaching and learning ablative cases more effectively. Keeping all these in mind, this study aims to answer the following questions:

1. What are the errors made by learners of Turkish language while translating ablative cases from Turkish into one of the three languages; English, French or German, whichever they are good at?
2. What are the possible reasons for the errors made by learners of Turkish as a foreign language while translating ablative cases?

2. Literature review

2.1. Case markers

There are some studies focusing on case marker transference errors and suffixation problems of learners of Turkish as a foreign language in the literature. As Şengül and Türel (2017) asserted, studies mostly aimed to find out the most appropriate ways to teach Turkish language effectively to make students 'users' of the language rather than only 'learners'. Tunçel (2013) stated that the students learning Turkish as a foreign language are better to have a good command of Turkish language grammar for being good at expressing themselves successfully. After they encounter the agglutinative face of the Turkish language, if their mother tongue is not an agglutinative one, they face some difficulties until they catch the grammatical sense of Turkish language suffixation system. That is why the grammar rules of Turkish language are better to be elucidated as long as they are appropriately taught to international students.

Case marking problems do not only stem from the teaching methods that lecturers apply but also from the case marking features and richness in the semantic map of the case markers of languages which have a great effect on learning how and where to use the most appropriate case marker. Melanlioğlu (2012) reported that students have case suffixation problems due to the richness of the case suffixes in Turkish language regarding the semantic values of the language.

It is an undeniable fact that case suffixes are indispensable part of agglutinative languages. Duman (2013) indicated that regarding all the language structures, international students suffer from

numerous problems in learning Turkish suffixes. Not only students but also teachers have the same kind of problems while teaching case markers to international students because of the ambiguous nature of the markers. The study conducted by Yılmaz and Temiz (2015) also supported that grammar is the most challenging part to teach by putting stress on case suffix teaching which is one of the most common problematic parts in Turkish grammar teaching. There exist lists of reasons behind the errors made by the learners of Turkish considering case markers. One of the prominent reasons stems from the semantic wealth of Turkish language, which makes the learning of case markers harder. Şengül (2015) stated that the cases have plenty of functions, so the students have problems with the proper use of suffixes. Moreover, it is reported that students' errors on case marking suffixes spring from the notional structure of case markers of the Turkish language (Demirci & Dinçaslan, 2016).

L1 interference while learning another language is also a factor while comprehending the details of target language. Students' native language has either positive or negative effect on learning L2. In other words, the structure of students' mother tongue may be different from Turkish language structure as reported by Mavaşoğlu and Tüm (2010), who found out that the most frequent problem among international students is the proper use of case markers and asserted that this problem may arise from the difference between students' mother tongue and the language they learn. It is also suggested in the study on affixation errors made by foreign students that case marking errors have the second highest rate among six grammatical affixation criteria factors (Şahin, 2013), which indicates that case marking errors should not be underestimated in Turkish language learning process.

2.2. Ablative case markers

Ablative case markers are the markers that generally express the motion from somewhere, e.g. '*Onlar okuldan geldiler*' which can be translated into English as follows: 'They came from the school'. Along with this, there are some other functions as well; to express getting away from somewhere, something or somebody e.g. '*Ben kapıdan dışarı çıktım*' (I went out of the door); to express reason or cause e.g. '*Biz kardan gelemedik*' (We couldn't come because of the snow); to compare two or more notions e.g. '*Ankara İstanbul'dan büyüktür*' (Ankara is bigger than İstanbul); to indicate the basic material or qualities of something e.g. '*Bu uçak kağıttan yapılmıştır*' (This plane is made of paper); to indicate how something is produced e.g. '*Şarap üzümünden yapılır*' (Vine is made from grapes); to show price per unit e.g. '*Bu çikolataları 50 kuruştan aldım*' (I bought these chocolates for 50 kurush each); to indicate the agent in passive constructions e.g. '*Kitapta Namık Kemal'den bir şiir vardı*' (There is a poem by Namık Kemal in the book); to show route e.g. '*Sen oraya denizden gidebilirsin*' (You can go there over the sea); to indicate passage from one end to another e.g. '*Tren uzun bir tünelden geçti*' (Train went through a long tunnel); to indicate ideas based on appearance of someone or something out e.g. '*Öğrenci olduğu giyiminden anlaşılıyor*' (It is understood that he is a student by his appearance); to move from one place to another e.g. '*Çocuk oradan oraya koşuyordu*' (The child was running from here to there).

As expressed by Mert (2003), the ablative case is one of the hardest case markers regarding the rich semantic background, and students are required to comprehend the case classes in Turkish and then table of cases to be depicted. Case classes are needed to be established to learn and teach case suffixes for each level because students have some difficulties while differentiating cases. Yılmaz and Yahşi (2015) stated that students have problems while differentiating ablative case and locative case in Turkish language due to the misconception of the cases. According to the study conducted by Emiroğlu (2014), it was reported that only 6,6% of the foreign students have difficulty while using especially

ablative case in Turkish language. Petek and Dağıstan (2018) also found out that ablative case markers errors have the second higher percentage error 61.58 % made by foreign students following the dative case markers according to their studies on foreign students. There are also some controversial studies in the literature. The studies conducted on the students learning Turkish as a foreign language in Turkish and in Foreign Language Research and Application Centers about the case markers did not reveal that there is an error in the ablative case markers made by the beginner level of students; however, the number of case marking suffixation errors made by the students in the starter level was significantly low (Güven, 2007; Yıldırım, 2011; Arhan, 2015). Similarly, Güven (2007) reported that regarding the case markers, ablative case markers are the ones in which the least errors are made.

To sum up, grammatical cases are of great importance in grammar instructions because cases add syntactic and semantic value to a sentence. Especially for agglutinative languages like Turkish, learners are highly recommended to perceive the language, the case marking suffixes, and every single purport they attribute to the sentences without memorizing. Although there are some studies in the literature about case markers, there is a paucity of research in the literature including each function of the case markers, especially including ablative case, in a detailed way. Therefore, this study aims to fill the gap regarding the use and translation of ablative case in the related literature.

3. Methodology

3.1. Research model

This study is a case study aiming at analyzing the errors in ablative case markers in the given translation task. The reason behind adopting the case study is to investigate the factors related to the reasons behind making errors in ablative case markers. A case study analyses the factors related to a case from a holistic point of view in the natural setting (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2016).

3.2. Participants

The participants of the study were chosen through convenience sampling, and it involves choosing the participant samples from the available ones who are easy to access. (Yıldırım & Şimşek, 2016). The participants of the study consist of thirty ($f:30$) international students, who come to Turkey for their undergraduate or graduate studies, carrying out their education in the Turkish Language Learning Research and Application Center in a state university which provides one-year compulsory Turkish preparatory education for international students in an academic year. The participants were expected to translate Turkish sentences, each including a different function of ablative case markers, into the language they feel good at. Table 1 indicates the frequency of participants' language preferences.

Translation Language	f	%
English	24	80
German	5	16.67
French	1	3.33

Table 1. Frequency of participants' language preferences

As seen in Table 1, 80% of the students chose English as the language for translation, 16.67 % chose German, and only 3.33% selected French as the target language for the translation task. As for gender,

43.3% of the participants are male while 56.67% are female. The average age of the students is 22. In the background questionnaire, the duration of participants' language learning experiences in the language they prefer for the translation task was also asked. Table 2 shows the frequency and percentage of the duration of the language learning experiences in the language they choose for the translation task.

Years of Experience	f	%
1-4 Years	7	23.33
5-8 Years	11	36.67
12+ Years	7	23.33
Native Language	5	16.67

Table 2. Duration of participants' language learning experiences in the language they prefer for the translation task

Table 2 indicates that there are seven students who have been learning the language they prefer for the translation task for 1-4 years, eleven students for 5-8 years, seven students for over 12+ years, and also five students who are native speakers of the language they prefer for the translation task. In addition, the duration of participants' experiences concerning Turkish language learning was asked in the questionnaire, and it was found that 93% of the students have been learning Turkish for 1-4 months and 6.67% for over four months, as presented in Table 3.

Years of Experience	f	%
1-4 months	28	93.33
4+ months	2	6.67

Table 3. Duration of participants' Turkish language learning experiences

3.3. Data collection and analysis

Prior to the data collection process, the researchers applied for the authorization of Social Sciences Ethics Committee to collect the required data from the students. The Ethics Committee accepted the application and gave permission on 26.08.2020 with 2020-476 document number. Later, the data were collected through a background questionnaire and a translation task. In the background questionnaire, students are expected to provide some personal information, and in the translation task, students are supposed to translate the given sentences into one of the three languages; English, French or German, whichever they are good at by taking ablative case markers into consideration. Out of 24 sentences, 12 sentences including different functions of the ablative case, considering the frequency of usages in daily life, were chosen with the contributions of two experts in the Turkish language education field, and the translation task was designed based on their suggestions and interpretations.

The students were asked to translate the sentences from Turkish into one of the three languages, whichever they are good at, because language proficiency level may mislead us on detecting errors. Each sentence contained only elementary words since this study aims to focus on comprehension of the ablative case markers. The sentences produced by the participants were also checked by more than one expert of the language that the students choose for translation. Error frequency analysis was

performed to find out which case markers were frequently misused by the learners of Turkish Language and what case markers are frequently preferred instead of the correct ones.

4. Findings

The study aims to determine the problems while translating the sentences including ablative case markers. To this end, the findings were given as a table for a better understanding of which usages of ablative case-marking errors are the most commonly encountered in the study. Table 4 presents the frequencies and percentages of the translation errors made by the learners of Turkish as a foreign language regarding the use of ablative case markers. While incorrect translation column represents the translations using case markers other than ablative case markers, irrelevant translation column presents the translations which have nothing to do with case markers.

No	Sentences	Translation		Correct Translation		Incorrect Translation		No Translation		Irrelevant Translation	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Onlar okuldan geldiler.	30	100	26	86.6	3	10	-	0	1	3.3
2	Ben kapıdan dışarı çıktım.	30	100	9	30	15	50	-	0	6	20
3	Biz kardan gelemedik.	29	96.6	14	46.6	10	3.3	1	3.3	5	16.6
4	Ankara İstanbul'dan büyüktür.	30	100	28	93.3	-	0	-	0	2	6.6
5	Bu uçak kağıttan yapılmıştır.	23	76.6	10	33.3	5	16.6	7	23.3	8	26.6
6	Şarap üzümden yapılır.	22	73.3	11	36.6	8	26.6	8	26.6	3	10
7	Bu çikolataları 50 kuruştan aldım.	26	86.6	9	30	7	23.3	4	13.3	10	33.3
8	Kitapta Namık Kemal'den bir şiir vardı.	23	76.6	5	16.6	8	26.6	7	23.3	10	33.3
9	Sen oraya denizden gidebilirsin.	28	93.3	0	0	23	76.6	2	6.6	5	16.6
10	Tren uzun bir tünelden geçti.	27	90	11	36.6	8	26.6	3	10	8	26.6
11	Öğrenci olduğu giyiminden anlaşılıyor.	18	60	0	0	7	23.3	12	40	11	36.6
12	Çocuk oradan oraya koşuyordu.	27	90	17	56.6	-	0	3	10	10	33.3

Table 4. The frequencies and percentages of the translated sentences

As it is indicated in Table 4, for the first sentence '*Onlar okuldan geldiler*' in which the ablative case marker was used to express coming from somewhere, participants were supposed to provide 'from' in

their translations. Results showed that 26 (86.6%) of the participants gave the correct translation, 3 (10%) of the students gave the incorrect translations as 'to' instead of 'from' regarding ablative case as dative case while only 1 (3.3 %) of the students gave an irrelevant translation for the given sentence. Significant number of students provided the correct translation because the sentence included one of the most common usages of the ablative case markers. Considering the students who provided 'to' instead of 'from' in their translations, it can be argued that they have the same native language background; therefore, it may be safe to claim that language background may have an effect on the correct translation of the ablative case markers.

The second sentence designed for finding out the errors in translating ablative case form to express getting away from somewhere, something or somebody was analysed. Participants were expected to provide 'out of' in their translations. Findings showed that 9 (30%) of the students gave the correct translations, while 15 (50%) of the students gave the incorrect translations and the incorrect translations were found to be 'out through' by 3.3%, 'out from' by 30% and 'from' by 3.3% of the participants. Two of students who provided 'out through' have the same native language; 'Swahili' which is the lingua franca of East Africa and students who provided 'out from' shares different native languages, which is also the same for the ones who provided 'from' in their translations. It can be argued that the effect of students' native language is limited on the translations of this function of ablative case marker. The errors may stem from the habit of using 'from' while translating [-den], ablative case marker, in Turkish.

'Biz kardan gelemedik' was the third sentence given to the students to analyse the translations of ablative case form expressing reason or cause. Translations including 'because of' or 'due to' were expected from the students. Out of 29 translations, we encountered 14 (46.6%) correct and 15 incorrect translations. Out of 15 incorrect translations, translations including 'from' were preferred by 7 and 'to' by 3 students, which was analysed as the relevant incorrect translations that include case markers other than ablative case markers. Interestingly, the translations containing 'from' and 'to' were used with the verb 'come', which may result from the misunderstandings of students who regarded the word 'kar' as a place rather than the reason of the main event in the sentence.

The sentence 'Ankara İstanbul'dan büyüktür' containing the ablative case function of comparing two or more notions was translated by the participants who were expected to provide 'than' for the given sentence. 28 (93.3%) out of 30 participants provided the correct translation. The reason behind this significant number of students who provided correct answer may be due to the positive transfer of students' native languages.

The ablative case in the fifth sentence had the function of indicating the basic material or qualities of something, for that reason, students were expected to use 'of' in their translations. The analysis of the translations indicated that 10 (33.3%) participants provided the correct translation while five (16.6%) gave incorrect translations. Seven of the participants provided no translation for this sentence. Seven (23.3%) of the incorrect translations contained 'from' instead of 'of' in their translations. It is not thought that students' native language misled them in translating the sentences since the students who spoke Arabic as a native language, for instance, provided both correct and incorrect translations.

The sixth sentence 'Şarap üzümünden yapılır' was included to indicate how something is produced which requires the word 'from' in the translations of the participants. 11 (36.6%) of the students provided correct translation while eight (26.6%) used incorrect words for the translation. Out of eight

incorrect translations, six of them provided ‘of’ answer while the other two used ‘with’ in their translations. Eight (26.6%) of the total participants provided no translation, which indicates the possible hardship of this function of the ablative case for the students. Irrelevant and incorrect translations may be due to students’ confusion over whether to use ‘made of’ or ‘made from’ and possible negative interference of their L1.

‘*Bu çikolataları 50 kuruştan aldım*’ is the seventh sentence included for the function of showing price per unit. The expected translation was ‘for’ from the students. Nine (30%) of the provided translations were correct while seven (23.3%) of the given translations were incorrect. The preferred words for translation of the function were ‘in’, ‘by’ and ‘from’ instead of ‘for’. Ten students’ (33.3%) translations were irrelevant while four (13.3%) students could not translate the sentence. The students who have been learning English for 1-4 months are the ones who provided the incorrect translations and the other students who have been learning Turkish more than 4 months provided the correct translations. This finding can indicate the importance of the duration of language education in terms of perceiving relatively difficult function of the ablative case marker in Turkish.

Another function of ablative case markers in Turkish is to indicate the agent in passive constructions. The sentence ‘*Kitapta Namık Kemal’den bir şiir vardı*’ was included in the translation task to find out whether learners of Turkish as a foreign language were aware of this function of ablative case or not. The results revealed that only five (16.6%) students provided the correct translation ‘by’. Seven (23.3%) preferred not to translate the sentence while 10 (33.3%) did not include any word corresponding the target ablative case marker. Eight (26.6%) students provided incorrect translation such as ‘of’ and ‘from’ instead of ‘by’ for the function of indicating the agent in the passive construction. The reason behind the relatively higher number of incorrect translations may be the complex structure and possible hardship of passive construction in students’ native language and Turkish.

The ninth sentence ‘*Sen oraya denizden gidebilirsin*’ was included in the translation task to determine whether the participants are aware of the function of ‘over’ for expressing and showing route. Findings indicated that none of the students could provide the correct translation while 23 (76.6%) used incorrect case marker. Two (6.6%) of the students did not attempt to translate the sentence and five (16.6%) used irrelevant case marker rather than ‘over’. When the incorrect translations were analysed, it was found that nearly 60% of the students provided ‘from’ to express the target function whenever they encounter a place name. That may be because of overgeneralization of the case marker ‘from’ and L1 interference that may hinder their perception of the correct ablative case marker.

The aim of the tenth sentence ‘*Tren uzun bir tünelden geçti*’ was to find out whether the participants were able to use ‘through’ preposition indicating passage from one end to another. 11 students (36.6%) provided the correct translation while eight (26.6%) made a mistake using ‘from’ or ‘into’. Three (10%) of the participants preferred not to translate the sentence and eight (26.6%) did not include any prepositions serving as a case marker in Turkish. The incorrect translations may be due to the lack of students’ perceptions as to this function of the ablative case marker.

The sentence ‘*Öğrenci olduğu giyiminden anlaşılıyor*’ was constructed to determine the participants’ knowledge on using ‘by’ functioning to indicate ideas based on appearance of someone or something. Findings revealed that there were no correct translations for this function of the ablative case marker. Seven (23.3%) participants provided incorrect translation by using ‘from’ and 11 (36.6%) translated the

sentence without including any prepositions corresponding an ablative case marker. 12 (40%) of the participants did not translate the sentence. This result is important in that students need more practice for the correct use of some functions of ablative case markers in Turkish and the findings show that students lacked the ability of differentiating different functions of ablative case markers.

In the last sentence, '*Çocuk oradan oraya koşuyordu*', ablative case marker was included to indicate the move from one place to another. The participants were expected to use 'from...to' in their translations. 17 (56.6%) of the participants provided the correct translation while 10 (33.3) preferred to translate the sentence without any ablative case markers. Only three (10%) did not translate the sentence. More than half of the students gave the correct translation by using the expected ablative case. This relatively good proportion of the correct translations can be attributed to the similarity among the ablative case markers in the target and translation languages.

5. Discussion and conclusion

The aim of the study is to find out the errors in the translation of sentences including ablative case markers by the learners of Turkish as a foreign language. Turkish is an agglutinative language, so the place of suffixes has a significant importance in language learning. The problems international students face while learning Turkish is mostly about case suffixation, which stems from the semantic richness and abstract structure of Turkish language case suffixation system. There exists more than one reason behind the errors made by the learners such as crosslinguistic influence, linguistic transfers, duration of target language exposure, etc. Actually, some studies are available in the literature; however, the scope of the studies is too narrow for a deeper understanding of which case marker usage is problematic and what the reasons are behind these problems. For this study, the errors made by the learners of Turkish as a foreign language were taken into consideration regarding the most commonly used functions of the ablative case markers in daily life. Participants were given translation task which included the Turkish sentences with ablative case, and then they were asked to translate the sentences paying attention to the ablative case markers.

Analysing the results, it has been revealed that students have problems in ablative cases. Some possible reasons for the errors made by the learners of Turkish as a foreign language are presented as follows.

5.1. Crosslinguistic influence

The term 'Crosslinguistic influence' was introduced by Sharwood-Smith and Kellerman (1986), and it was defined as the interaction of all existing linguistic systems, not only L1 but also L2, during the process of third language (L3) acquisition. To this end, L1 is no more counted as the single potential source of linguistic transfers. In this study, it is quite possible to claim that students experience crosslinguistic influence on translation tasks because of the fact that students are from different background and most of them have their own local language like 'Swahili' which is an African local language, and they are asked to translate the sentences from their L2 (translation language) to L3. Consequently, the effects of all existing, acquired or learned languages during the process of learning a new one seems unavoidable to this end as far as we, as researchers, infer from the translations of the students.

5.2. Linguistic transfer

Considering the findings, linguistic transfer, defined by Odlin (1989) as the influence arising out of similarities and differences between acquired language and the target language, may have been one of the prominent factors linked with the errors encountered on the translation tasks. According to relevant literature, the notion of 'transfer' between languages gain prominence with the Contrastive Analysis Hypothesis (CAH) which indicates the view that native language (L1) affects the target language (L2), and therefore, it may be the source of error in either production and/or reception (Gass & Selinker, 2001). Linguistic transfer is divided into two classes: positive transfer and negative transfer.

5.2.1. Positive transfer

It is seen that our findings also bear the stamp of positive transfer, which happens when the native language and the target language are similar; consequently, the transfer from L1 results in appropriate L2 production. Gass and Selinker (2001) also define positive transfer as facilitation that comes out when linguistic elements are similar or the same in L1 and L2. Considering the first sentence, 'Ankara İstanbul'dan büyüktür', a significant number of students provided the correct translation, and this drove us to infer that it may be due to the positive transfer of students' native languages. In addition to this example, the number of correct translations for the last sentence 'Çocuk oradan oraya koşuyordu' may also be another evidence for the effect of the positive transfer. It seems possible that these translations are due to the similarity among the ablative case markers in the target and translation languages.

5.2.2. Negative transfer

Negative transfer (also known as interference), defined by Lado (1957) as the situation when the influence of L1 leads to error in L2 reception and/or production stemming from the different features in both L1 and L2, is one of the factors linked with the errors made by the learners in this study. Following the traces back to the source of incorrect translations, we see the shadow of negative transfer on consciously made incorrect translations as we can see in the first translation task 'Onlar okuldan geldiler', the students who provided 'to' rather than 'from' in their translations have the same native language background; therefore, it may be safe to claim that language background may have an effect on the incorrect translations of the ablative case markers. The sentence 'Kitapta Namık Kemal'den bir şiir vardı' may be counted as another example that shows us the effect of negative transfer. Considering incorrect translations and the number of sentences remained untranslated in the translation task, a likely explanation is that complex structure and possible hardship of passive construction in students' native language and Turkish may be a reason for learners of Turkish as a foreign language.

5.3. Lack of adequate exposure to target language

The duration of target language exposure comprises a weighty part in foreign language learning. Al Zoubi (2018) defines exposure to target language as the contact that the learners have with the target language that they are attempting to learn. Since our participants live in Turkey, the effects of target language exposure are expected to be seen in their translations. The second sentence 'Ben kapıdan dışarı çıktım/ I went out of the door' mostly include 'from' rather than 'out of', and due to positive and negative transfer, the source of error may be related to the habit of using 'from' while translating [-

den], ablative case marker, in Turkish. Another sentence 'Bu çikolataları 50 kuruştan aldım/ I bought these chocolates for 50 kurush each' shows us the importance of duration of exposure due to the fact that students who have been learning Turkish for more than 4 months provided the correct translations while the ones who have been learning Turkish less than four months are having difficulties in translating.

5.4. Lack of semantic language skills/knowledge

Semantic language skills hold a significant place in L2 learning considering their effects on establishing an understanding of the world around the learners. Semantic language skills refer to appropriate comprehension, recognition, and proper use of meanings in any semantic units such as words, phrases, sentences, and semantic ambiguities included in a figurative language besides having a good command of vocabulary concepts. Along with target language exposure and crosslinguistic influence, developing semantic language skills seems to have a significant role in target language learning. The translations of the sentence 'Bu uçak kağıttan yapılmıştır/ This plane is made of paper' help us to reveal that students' native language does not mislead them in translating the sentences since the students who speak the same native language, for instance, provided both correct and incorrect translations, and consequently, this makes it possible for us to conclude that the development of semantic language skills has a crucial role besides aforementioned factors. The ninth, the tenth, and the eleventh sentences also indicate the importance of perception especially differentiating the functions of the ablative case marker while attracting attention to the lack of semantic language skills of students either stemming from limited exposure to the target language or individual differences.

To sum up, it can be inferred from the findings that crosslinguistic influence, linguistic transfer and/ or interlanguage transfer, lack of exposure to the target language, and limited semantic skills may be the main sources of students' errors in ablative case markers. Additionally, there are significant points to touch upon considering the results of the study. It has been also revealed that students did not face difficulty in the most commonly known functions of the ablative case markers. These are the functions that indicate to express coming from somewhere and to compare two or more notions. These were closely related to the main function of the ablative case markers, so it can be understood that students were inclined to translate the sentences according to the frequency of the given instructions about case markers in and out of the classroom. Out of twelve sentences, two of them were not translated correctly in any way; however, a significant number of the incorrect translations included 'from'. This could be because of the fact that students were prone to create a close relationship between the Turkish ablative case markers [-den,-dan,-ten,-tan] and 'from'. They did not prefer other possible case markers other than 'from' by ignoring the possibility of other functions of the ablative case markers in those sentences. No significant difference regarding gender and age of the students was found; however, it was detected that there might be a relationship between the number of translations made by the students and the duration of learning Turkish. The longer they were exposed to Turkish, the more translations were seen on their translation task whether correct or incorrect.

The study also revealed that concreteness of a function of ablative case might have an effect on the selection of ablative case suffixes. It can be inferred from the findings of the study that the more concrete the sentence was, the more translations were provided in this sense. What has been revealed in this study so far have linked with the results in the relevant literature (Mert, 2013; Yılmaz-Atagül&Yahşi-Cevher, 2015; Petek& Dağistan; 2018), which reported students who made significant

errors in the ablative case markers although there are some other studies in the literature (Güven, 2007; Yıldırım, 2011; Arhan, 2015) which put forward that no error was found in ablative case markers in their studies on students learning Turkish as a foreign language.

As a concluding remark, it is worth noting that case markers are an indispensable part of grammar and thus language itself. It has been revealed that detailed studies on the functions of case markers have been neglected to a certain degree. Therefore, enough attention should be paid to teaching the proper use of case suffixes to the learners of Turkish as a foreign language with relating functions and usages to minimize the effects of error-related factors. All of the grammatical case markers are worthy of studying as ablative case markers in a detailed way because, as Yılmaz and Temiz (2015) pointed out, the most common difficulty faced by the learners of Turkish is the learning of case markers. Therefore, teachers should be meticulous about teaching all the meanings and functions of all the case markers as well as ablative case markers. For further studies, all the other functions of ablative cases, which are not included in this study, may be taken into consideration.

References

- Al Zoubi, S. (2018). The Impact of Exposure to English Language on Language Acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 151-162.
- Aksan, D. (1979). Encountered some difficulties and mistakes by foreign people during learning Turkish. *Hacettepe University Journal of the Faculty of Letters*, 6(1-2), 259-261.
- Arhan, A. (2015). *As Turkish language learners, Egyptian students' case affix errors in writing*. (Master's thesis, Başkent University, Ankara, Turkey). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Demirci, M., & Dinçaslan, M. F. (2016). The use of valence of Syrian students learning Turkish as a foreign language. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(5), 1011-1040.
- Duman, G. B. (2013). Kırgızların Türkiye Türkçesi öğrenirken ad durum biçim birimleriyle ilgili yaptıkları hatalar ve çözüm önerileri [The errors of noun case suffixes Kyrgyz students make while learning Turkish language of Turkey and solutions to them]. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 82-94.
- Emiroğlu, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Türkçenin Dil Bilgisi ve Yazım Özellikleriyle İlgili Karşılaştığı Zorluklar. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 99-119.
- Gass, S. M., Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition, an Introductory Course (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Güven, E. (2007). *A study on the analysis of the errors by foreigners in learning Turkish regarding nominal case suffixes and some suggestions to eliminate these errors*. (Master's thesis, Dokuz Eylül University, İzmir, Turkey). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Ishoğlu, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Nesne Durum Ekinin Kullanımı İle İlgili Yanlışlar ve Çözüm Önerileri. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(2), 101-115.
- Kan, M.O., Utlı, G. (2017). Errors in Case Markers Made by Syrian Students Who Learn Turkish in Temporary Education Center. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 205-212.
- Korkmaz, Z. (2009). *Turkey Turkish Grammar (Morphology)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.

- Mavaşoğlu, M., Tüm, G. (2010). Çukurova University practices in order to educating Turkish as a foreign language, encountered problems and solutions. Retrived from <http://turkoloji.cu.edu.tr/>. Accessed December 18,2019.
- Melanlıoğlu, D. (2012). The views of instructors that teach Turkish to foreigners on teaching case-endings: A qualitative study. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4),2401-2411.<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4121>
- Mert, O. (2003). Türkçede hâl kategorisi ve öğretimi [Case category in Turkish and teaching it]. *AÜTürkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 21, 28-29.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic influence in language learning*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Öz, M.F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi. [Applied Turkish education]*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M.(1997). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I. (Turkish special teaching methods)*. Ankara:Öncü Kitap.
- Petek,E., Dağıstan,S. (2018).The Errors Kyrgyz Students Make in Learning Turkish Case Suffixes and Solutions. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 8(10), 13-20.
- Selinker, L. (1972), 'Interlanguage'. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.
- Sharwood, Smith M., & Kellerman, E. (1986). Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction. In Kellerman, E. and Smith, M. Sharwood (eds.) *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Şahin, E. Y. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlıları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 433-449.
- Şengül, M. (2015). The Opinions of Instructors Teaching Turkish to Foreigners about the writing Skills of Syrian Students. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 177-188.
- Şengül, M., Türel, Y.K. (2017) Teaching Turkish as a Foreign Language with Interactive Whiteboards: A Case Study of Multilingual Learners. *Tech Know Learn*, 24, 101-115. <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9350-z>
- Tunçel, H. (2013). The effects on the success of teaching of locative suffixes using by visual material inteaching Turkish as a foreign language. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7),pp.1109-1125. <https://doi.org/10.9761/JASSS1767>
- Turgut, A. (2013). *A Contrastive Study on Turkish & English Phonology, Morphology and Syntax*.İzmir, Turkey: Zeus Kitabevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Qualitative research methods in social sciences*. Ankara,Turkey: Seçkin.
- Yıldırım, H. Ç. (2011). *Student opinions regarding the Turkish grammar and nominal case suffixes inteaching Turkish as a foreign language*. (Master's thesis, Gazi University, Ankara, Turkey).Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Yılmaz, A. Y., Yahşi, C. Ö. (2015). Teaching of Turkish as a foreign language and its problematics onpositional suffix (Sakarya University Example). *Turuk International Language and FolkloreResearches Journal*, 3(5), 294-332.
- Yılmaz, F. & Temiz, Ç. (2015). İsim hal eklerinin yabancı öğrencilere etkinliklerle öğretimi [Teachingof noun case endings to foreign students with activities]. *The Journal of Academic SocialScience Studies*, 3(6), 139-155.

61. Reflections of allusions in translation: A comparative analysis of the Turkish versions of *The French Lieutenant's Woman**

Tuba KÜMBÜL¹

Ayşe Selmin SÖYLEMEZ²

APA: Kümbül, T.; Söylemez, A. S. (2021). Reflections of allusions in translation: A comparative analysis of the Turkish versions of *The French Lieutenant's Woman*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 948-963. DOI: 10.29000/rumelide.897290.

Abstract

This study is concerned with a comparative analysis of the Turkish translations of John Fowles's novel, *The French Lieutenant's Woman*, (*Fransız Teğmenin Kadını* by Aslı Biçen and *Askerin Kadını* by Nihal Yeğinoğlu), with special focus on how allusions were handled in their translations. Within this context, as a major type of intertextuality, allusions will be the central focus of this study. Specific samples selected from the novel and their translations will be analyzed in the light of Ritva Leppihalme's strategies for rendering allusions, particularly on the basis of her classification of proper-name and key-phrase allusions. It has been found that Biçen and Yeğinoğlu's strategies for translating allusions represent two different ways of rendering allusions. While Biçen tried to keep faithful to the source text as much as possible by retaining its allusive characteristics, Yeğinoğlu favoured a target-oriented approach by sometimes omitting the allusions that sound quite foreign to the receptor culture. Leppihalme's views offer some justification for each of her potential strategies for rendering allusions. Based on Leppihalme's views, this study aims to show that, whatever strategy the translator uses (retention of proper-name allusion or minimum change of key-phrase allusion), a successful translation entails accommodating the needs of target-text readers when selecting the optimum strategy for rendering allusions. If a translator fails to convey the connotative and pragmatic meaning of allusions in the source text, the target reader is faced with "culture bumps". Such translations turn out to be "puzzling and "impenetrable" for target readers, and deprive them of the chance to participate actively in the reading process. To resolve this problem, a midway solution must be found in translation in order to effectively convey the sense of allusions in the source text to the audience of a different culture.

Keywords: Proper-name allusions, key-phrase allusions, Leppihalme's translation strategies, intertextuality and translation, culture bumps

* This article is part of the PhD dissertation in progress at Gazi University, entitled "Intertextuality in Postmodern Historical Fiction: A Study on the Translation of Intertextual Elements in the Turkish Versions of John Fowles's *The French Lieutenant's Woman*, Edgar Lawrence Doctorow's *Ragtime*, and Michael Ondaatje's *The English Patient*"

¹ Öğr. Gör., Hitit Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Çorum, Türkiye), tubakumbul@gmail.com, ORCID ID: 0000 0001-7079-4852 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.12.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897290]

² Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (Ankara, Türkiye), selminsoylemez@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7231-7523

Göndermelerin çeviriye yansımaları: *Fransız Teğmenin Kadını* adlı romanın Türkçe versiyonları üzerine karşılaştırmalı bir analiz

Öz

Bu çalışma, John Fowles'ın *Fransız Teğmenin Kadını* adlı romanının Türkçe çevirilerinin (Aslı Biçen'den *Fransız Teğmenin Kadını* ve Nihal Yeğınobalı'dan *Askerin Kadını*) karşılaştırmalı analiziyle birlikte bu çevirilerde göndermelerin (imaların) nasıl ele alındığına odaklanmaktadır. Bu bağlamda, metinlerarası referanslar arasında önemli bir yer tutan göndermeler bu çalışmanın odak noktası olacaktır. Romandan seçilen belirli göndermeler ve Türkçe'ye çevirileri, Ritva Leppihalme'nin göndermeler için önerdiği çeviri stratejileri ışığında, özellikle de Leppihalme'nin sınıflandırması ('özel isim' ve 'anahtar ifade') temelinde analiz edilecektir. Biçen ve Yeğınobalı'nın göndermelerin çevirisinde uyguladıkları stratejilerin, bu süreçte izlenebilecek iki farklı yöntemi temsil ettiği ortaya konulmuştur. Biçen kaynak metnin gönderme özelliklerini koruyarak metne olabildiğince sadık kalmaya çalışırken, Yeğınobalı bazen hedef kültüre oldukça yabancı gelen göndermeleri erek metinden çıkararak okur odaklı bir yaklaşımı tercih etmiştir. Leppihalme, göndermeleri çevirmek için ortaya koyduğu stratejilerinin her biri için bazı gerekçeler sunmaktadır. Leppihalme'nin görüşlerine dayalı olarak, bu çalışma, çevirmenin kullandığı strateji ne olursa olsun ("özel isim göndermesinin korunması" veya "anahtar kelime öbeğinde mümkün olan en az değişikliğin yapılması"), başarılı bir çevirinin, göndermeleri çevirmede en iyi stratejinin ne olacağına karar verirken hedef metin okuyucularının ihtiyaçlarını karşılamak gerektiğini göstermeyi amaçlamaktadır. Çevirmen kaynak metindeki göndermelerin çağrışımsal ve pragmatik anlamını aktarmayı başaramazsa, hedef okuyucu "kültür çarpışmaları" ile karşı karşıya kalır. Bu tür çeviriler hedef okuyucular için "şaşırtıcı ve anlaşılmaz" hale gelir ve onları okuma sürecine aktif olarak katılma şansından mahrum bırakır. Bu sorunu çözmek için, kaynak metindeki göndermelerin anlamını farklı bir kültürün okuyucusuna etkili bir şekilde iletmek amacıyla çeviride orta yol bulmaya yönelik bir çözüm yöntemi aranmalıdır.

Anahtar kelimeler: Özel isim göndermeleri, anahtar ifade göndermeleri, Leppihalme'nin çeviri stratejileri, metinlerarasılık ve çeviri, kültür çarpışmaları

1. Introduction

Debates on the potential strategies for rendering culture-specific items frequently reveal the difference between the two primary objectives of translation; (1) Retaining the linguistic and cultural features of the source text as much as possible, "even where this yields an exotic or strange effect"; (2) adapting the source text to target culture in order to create a translation that sounds "normal, familiar and accessible to the target audience". These two approaches, which are often regarded as the two poles of a spectrum, have been categorized under diverse names: Gideon Toury's classification (1980) as "adequacy and acceptability"; James S. Holmes' (1988) "retention and re-creation", and Lawrence Venuti's (1995) "foreignization and domestication" (Davies, 2003: 69). According to Holmes, contemporary translators demonstrate an inclination towards the strategy of domestication at the linguistic level; however, on the opposite pole, there is a tendency toward the strategy of foreignization, which emphasizes "historicizing and exoticizing in the socio-cultural situation" (as cited in Davies, 2003: 69). Viewed from this perspective, to be a proficient reader, the translator must not only be capable of understanding the linguistic aspect of the source-text message, but s/he also needs to possess "extralinguistic knowledge" of the source language culture. To put it in another way, when

rendering an allusion that refers to a culture-specific item, the translator should have the sensitivity to detect the implicit sociocultural and intertextual elements in the original text. Yet, being over sensitive toward allusions may lead the translator to look for allusions everywhere, including contexts where there is none. This kind of attitude would seriously interfere with the interpretation process. This view is confirmed by Jean Delisle, who argues that the tendency toward searching for allusions that actually do not exist in the original results in “overtranslation”. Delisle further points out that any kind of interpretation focused primarily on looking for allusions may cause the translator to miss the main idea of the original text. At this point, it is important that the translator adopt “a holistic approach” supported by intelligence and reading experience. This kind of approach will allow him/her to interpret the text by taking into account all the clues available in the original text, both explicit and implicit (Leppihalme, 1997: 20).

Poststructuralist theories of literature and the need for a better means of communication between different cultures have effected a significant change in the way we look at the translation process. Now, the translator is not the only actor in the process: readers also take part in it, using their linguistic and extra-linguistic knowledge to comprehend what they read. While in the past discussions centered mainly on the importance on finding equivalence between source text and target text –which led nowhere, in recent years greater attention has been paid to the target text, target culture, and its readers, who have come to take a more active role in the process. It is not important whether a translation is accurate unless the target reader can comprehend it. Thus, the translator must render the original text with the target reader in mind. If s/he fails to consider cultural differences between source and target texts, his/her translation sometimes will become “unintelligible”. In some cases, “the culture bump” is so vague that the target reader barely notices it (Leppihalme, 1997: ix). In his book *Translating Literature: Practice and Theory in a Comparative Literature Context* (1992) (which preceded Leppihalme’s seminal work), André Lefevere wrote about the difficulties involved in the translation of allusions. According to Lefevere, language is part of culture; hence, words and expressions are “inextricably bound up” (as cited in Ninrat, 2019: 44) with culture, which causes difficulties in the transfer of intended meanings to another language and culture. He further claimed that problems faced in the rendering of culture-bound words and phrases often arise from the “illocutionary” use of language in literary texts, including the employment of allusions in them. (44). Lefevere writes about four types of allusions that are widely used in literary works; namely, biblical allusions, classical allusions, cultural allusions, and literary allusions (44).

2. The notion of intertextuality

The notion of ‘intertextuality’ refers to literary works of all kinds, such as “oral, visual, literary, virtual”, which include references to other texts that have contributed to their production in some way (Childs & Fowler, 2006: 121). Intertextuality has been one of the distinctive features of post-modernism. However, one should bear in mind that the concept of intertextuality is not restricted only to postmodernist writing. Over the course of history, literary texts written in earlier periods have influenced later works in a variety of forms such as quotation, paraphrase, translation, adaptation, parody and travesty, each of which existed long before postmodernism (Pfister, 209-210). Influenced by Mikhail Bakhtin’s concept of “dialogism”(continual communication with other works of literature and authors), the Bulgarian-French poststructuralist Julia Kristeva first coined the term ‘intertextuality’ in the late 1960s. Emphasizing the interrelations between texts, Kristeva said: “... any text is constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another” (Kristeva, 1986: 37). While Bakhtin focuses on real human issues using language in certain social

contexts, Kristeva deals with these points by leaving out human subjects and including in her work the more abstract terms, “text and textuality”. On the other hand, Bakhtin and Kristeva propose the same argument that texts can not be isolated from the cultural and social contexts in which they are produced (Allen, 2000: 36). Like Kristeva, Roland Barthes was a prominent literary critic who contributed significantly to the views on the notion of intertextuality. Barthes was strongly opposed to the idea of the “natural”, stable meaning and unquestionable truth” (Allen, 61). In his seminal work *The Pleasure of the Text*, Barthes claimed that a text can never be thought as a piece of writing separated from the collection of literary texts in which it originates. Instead, it is a “woven tissue” in continuous interaction with the other texts in the collection (Barthes, 1998: 64). The poststructuralist theorists used the term ‘intertextuality’ to question earlier notions of “objectivity, stability and rationality”, altering them with new ones: “subjectivity, instability and uncertainty of meaning”. Viewed from this perspective, in his famous essay *Death of the Author*, Barthes challenged the author’s position as “the Father of the text”, letting readers know that the author can never be the only producer of his/her text (Ramin & Marandi, 2014: 158). A text comes to be seen not as “a line of words releasing a single ‘theological’ meaning (the ‘message’ of the Author-God) but a multi-dimensional space in which a variety of writings, none of them original, blend and clash. The text is a tissue of quotations drawn from the innumerable centres of culture” (Barthes, 1977: 146). Hence, the text, as Graham Allen claims, “is not an individual, isolated object but, rather, a compilation of cultural textuality” (2000: 36). Stressing the significance of connections and influences between texts, Graham Allen argues that “the act of reading ... plunges us into a network of textual relations. To interpret a text, to discover its meaning, or meanings, is to trace those relations. Reading thus becomes a process of moving between texts” (2000: 1). Based on this statement, it can be suggested that a text acquires meaning as the reader becomes mentally absorbed in it with a social, cultural and historical perspective. If the reader puts a great deal of cognitive effort into identifying an intertextual sign, which has a special meaning hidden in the intertextuality of the text, s/he will get more intertextual satisfaction from the reading process (Malenova, 2018: 165).

3. Intertextuality and translation

Among Robert S. Miola's categories of intertextuality, the ‘translation’ is categorized as a type of intertextuality that has a similar connection between the original text and its translation, as in the connection between the anterior and posterior texts. In his essay ‘Translation, Intertextuality, Interpretation’; Lawrence Venuti argues that intertextuality is a fundamental aspect of translations, for any kind of writing is a transformation of other texts. As Venuti puts it, translation “represents a unique case of intertextuality” (2009: 158). According to Venuti, the translator attempts to establish equivalences through some kind of intertextual relation with the source text; however, s/he faces the risk of expanding the gap between the original work and the translation itself while replacing elements of target culture with those of the foreign culture (158). Venuti holds that in order to prevent the loss of intertextuality in the source text, the translator can use paratextual tools such as “an introductory essay or annotations”, which help preserve the cultural context and linguistic structure of the intertextual reference. Still, Venuti claims that when the translator tries to employ the method of making additions, her/his attempts will eventually end up in failure, for the text being rendered will be just a “commentary” rather than a translation (159). Here, it is important to note that Venuti’s arguments on translating works that have intertextual elements center on the relationships between source texts and target texts. On the other hand, in his essay ‘Translation, Equivalence and Intertextuality’, Theo Hermans argues that as regards the notion of intertextuality, the important point is not whether a given translation can recreate the form and content of the original work, but whether

it "interacts with existing translations and with expectations about translation" (2003: 40). Among the other scholars commenting on the subject are Basil Hatim and Ian Mason, who, in their famous work *Discourse and the Translator*, viewed intertextuality as not a simply "mechanical process" containing "merely an amalgamation of 'bits and pieces' culled from other texts" (1990: 128). Indeed, any quotation extracted from another author's work often assumes a special role in the latter text (128). Considering the function of intertextual elements in a given text, the translator always seeks to detect ways to retain the role of intertextual elements in the target text by taking into consideration various groups of text users who "bring different knowledge and belief systems to their processing of texts" (137).

4. The concept of allusion

The concept of allusion is somehow associated with certain terms such as "reference, quotation or citation, borrowing (even occasionally plagiarism) and the more complex intertextuality, as well as punning and wordplay (for modified allusions)" (Leppihalme, 1997: 6). Authors use literary allusions for various reasons: to impress readers with their learning or wide reading, to let them analyze the text from a wide perspective, to improve the work by evoking new meanings, connotations, and associations with "a wealth of experience and knowledge beyond the limits of plain statement" (as cited in Leppihalme, 1997: 7). Moreover, authors employ allusions in order to "characterize people", or to present different kinds of thoughts or create "unconscious impressions and attitudes in characters" (7); or to enhance the importance of a work by making generalizations or suggesting universal messages (7). Categorized under the term 'intertextuality' in contemporary critical theory, allusions reflect the imprint of knowledge gained through reading as well as cultural experiences shared between the writer and reader. As a literary technique, allusions involve remembering a fact and figure in history beyond the work, which provides "an emotional or intellectual context" for the story (Salunke, 2010). 'Allusion' can be described in various ways. A. F. Scott defines 'allusion' as "reference to characters and events of mythology, legends, history (1965: 7). Alex Preminger considers allusion to be "a tacit reference to another literary work. to another art, to history. to contemporary figures, or the like" (1965, 18). In *A Glossary of Literary Terms*, M. H. Abrams describes 'allusion' as "a brief a reference, explicit or indirect, to a person, place, or event, or to another literary work or passage" (as cited in Salunke, 2010). In the Glossary, Abrams includes an allusion from Thomas Nashe's famous poem "Litany in Time of Plague", in the last line of which there is an allusion to "Helen of Troy" (1999: 9).

Brightness falls from the air,
Queens have died young and fair,
Dust hath closed Helen's eye.

Another scholar, Harry Shaw defines allusion as "a reference, usually brief, often casual, occasionally indirect, to a person, event, or condition presumably familiar but sometimes obscure or unknown to the reader" (as cited in Leppihalme, 1997:6). Writers use allusions with the assumption that the reader will be able to get the message or feeling behind intertextual references, an idea that rests on his/her sharing the same "literary tradition" and "common knowledge" with the reader. Yet, poets in the modernist tradition such as Pound or Eliot employed allusions that were likely to be understood by only a small number of people with a specialized knowledge or interest, thus confronting their readers and critics with the challenge of extracting deeper meanings lying under complicated references. As indicators of intertextuality, allusions can be studied under the following categories: (1) a reference to

events and people”; (2) “reference to facts about the author himself”; (3) “a metaphorical allusion”; (4) “an imitative allusion”; (5) “a structural allusion” (Cuddon, 2013: 25-26).

The use of allusions in a literary work reflects the potential of literature “to create new literature out of old” (as cited in Leppihalme, 8). That actually means getting the reader actively involved in the process of retrieving and re-creating implicit meanings hidden in the text, thus letting him/her gain a more profound insight into the story (Leppihalme, 8). During the 1980s, there was a growing interest in the reader’s reception of a literary work – a trend that has eventually made the reader’s active role in the reading process all the more pronounced. In the same vein, the German linguist Wolfram Wilss argued that the use of allusions makes a text more appealing. According to him, when an allusion is employed, the traditional meaning and the new meaning suggested by the allusion “react chemically upon each other”. Wilss called attention to “the intellectual joy of the receiver” who is confronted with an unexpected case of what can be achieved with words and phrases, e.g. allusions (Leppihalme, 8). Viewed from a communicative perspective, the use of allusion is closely associated with linguistic and pragmatic notions such as “implicature, inference and relevance” (as cited in Leppihalme, 1997: 8). Since communication is considered essentially to be “an inferential process”, an allusion can be viewed as “a message or stimulus” sent by the communicator, with the expectation that the receiver will be able to find out the intended message embedded in the text. In order for this to happen, there must be “shared cognitive environment”; otherwise, the target reader may fail to understand the intended message, for s/he is part of a different culture (as cited in Leppihalme, 1997: 8).

The British linguist Michael Halliday holds the view that intertextual relations between literary works manifest themselves in the form of allusions: “Intertextuality is... the set of acts of meaning to which the given act of meaning makes allusion. This is familiar in literature and philology as ‘allusion’ and in semiotics as ‘intertextuality’ (emphasis original) ...” (as cited in Ahmadian & Yazdani, 2013: 158). In literary texts, allusions often appear in the form of references to several characters or quotations of lines from other works. For example, *The Great Gatsby* (1925), written by the American author F. Scott Fitzgerald, is a typical example of a literary work that has intertextual associations with other literary works. *The Great Gatsby* involves an allusion to *Satyricon*, a Latin work of fiction by Gaius Petronius. In *Satyricon*, the character Trimalchio is at first a slave working very hard to improve his position in life. However, later, he becomes prosperous and keen on displaying his richness and power in an extravagant manner. Below is a comparison between Gatsby and Trimalchio, which gives the reader of the novel a broader view of the protagonist’s situation:

It was when curiosity about Gatsby was at its highest that the lights in his house failed to go on one Saturday night—and, as obscurely as it had begun, his career as Trimalchio was over (Chapter 7, p. 71).

Another example is Joseph Conrad’s *Heart of Darkness* (1899), which involves a great many allusions to significant facts or figures from myth, religion and literature; such as “Buddha”, “Virgil’s Aeneid”, “the New Testament”, and “Dante’s Inferno” “Plato”, “King Arthur (round table)”, “John Bunyan’s Christian Allegory *Pilgrim’s Progress*” “Astrea (Greek goddess of justice in Kurtz’s painting)”, “Goeth’s *Faust*”, Sleeping Beauty (an enchanted princess sleeping in a fabulous castle), Jupiter (the thunderbolts of that pitiful Jupiter), and the myth of Eldorado (Farahbakhsh, 2016: 1217-1218). In *Heart of Darkness*, when Marlow (the protagonist) arrives in France, he addresses to the city as a ‘whited sepulchre’, a kind of tomb:

In a very few hours I arrived in a city that always makes me think of a whited sepulchre. Prejudice no doubt. I had no difficulty in finding the Company’s offices (Conrad, 15).

Especially, the phrase 'whited sepulcher' is an allusion from Matthew 23:27-28 (The Bible), which reads: "Woe to your teachers of the law and Pharisees, you hypocrites! You are like whitewashed tombs, which took beautiful on the outside but on the inside are full of the bones of the dead and everything unclean". The significance of this Biblical allusion rests on the fact that Jesus wants to reveal the hypocrisy and corruption of Europeans (1219).

5. Ritva Leppihalme's categorization of allusions

The term 'culture shock' refers to the feeling of disorientation that occurs when one is suddenly confronted with another culture. A derivation of this term, 'culture bump' is used for less serious situations - in the sense of confusion that one experiences in the face of unexpected cultural differences (Leppihalme, 1997, viii). In his seminal work *Culture Bumps: An Empirical Approach to the Translation of Allusions* (1997), Ritva Leppihalme categorized allusions into two groups: proper-name allusions and key-phrase allusions. While proper-name allusions involve proper names as in the example of "I felt like *Benedict Arnold*", key-phrase allusions include no proper-name, as in the examples of "to separate the wheat from the chaff" and "hung round his neck like an albatross" (3). According to Leppihalme, proper-name allusions contain "real-life and fictional figures, the international names of entertainers or politicians, the famous names of past generations, writers, painters and so on" (66). As for key-phrase allusions, Leppihalme considers the Bible "the most common single source of key-phrase allusions" (69). Among the other sources of key-phrase allusions can be cited "nursery rhymes and children's tales, songs, well-known films and topical television programs, political slogans, commercial product slogans, various catch-phrases, clichés and proverbs, various popular beliefs, assumptions and stories and a writer's own experiences" (69-70). Under proper name and key-phrase allusions, Leppihalme includes in her taxonomy two sub-categories of these allusions: (1) "regular allusions", "an unmarked category of 'prototypical' allusions" as in the example of "someone's got to stand up and say *that the emperor has no clothes*"; and (2) "modified allusions", "allusions containing a 'twist', that is, an alteration or modification of preformed material". Besides these allusions, Leppihalme also writes about "stereotyped allusions", which are "allusions in frequent use that have lost their freshness and do not necessarily evoke their sources" e.g. clichés and proverbs as in the example of "We were *ships that pass in the night*" (10).

6. Leppihalme's strategies for translating proper-name and key-phrase allusions

Strategies that can be employed in the translation of proper-name and key-phrase allusions are slightly different. While it is possible to leave a proper-name allusion as it is, the word choice in a key-phrase allusion needs to be changed. For instance, the proper-name allusion Pollyanna can be retained both in English and Turkish; but the expression vanity of vanities (Ecclesiastes 1:2) needs to be changed into herşey boş, bomboş, bomboş! (Leppihalme, 1997: 78). Leppihalme proposes various strategies for translating allusions, including those that can be employed for translating proper-name allusions; namely, "retention of name", "replacement of name by another" and "omission of name", each of which has three subcategories. These basic strategies for rendering allusive proper-names have the following variations: (1) "Retention of name", in which the translator can keep the allusion unchanged, or employ it by inserting some guidance, or use the name by adding a detailed explanation – e.g. a footnote to the target text; (2) "Replacement of name by another", in which the translator can replace the proper-name allusion with another name in the source language or with another name in the target language; (3) "Omission of name", in which the translator can delete the allusive name altogether, while at the same time conveying the same feelings in another way - for example, by using a common

noun in the target text or completely excluding the name and the allusion from the text (Leppihalme, 1997: 79). In the translation of key-phrase allusions, there is no criterion similar to the one used for dealing with a proper-name allusion. For the treatment of key-phrase allusions, the strategy of retention can hardly be regarded as a criterion, simply because they are rarely left untranslated. There are diverse ways of translating key-phrase allusions because of synonyms, changes in word order, etc. A standard translation for a key-phrase allusion occurs only in case of rendering transcultural allusions, as in the example of “brave new world/cesur yeni dünya”. However, they are not so common. Hence, the strategies used for rendering key-phrase allusions are different from the ones employed for rendering proper-name allusions. However, the general approach taken in the process of translation is almost the same. The strategy of retaining a key-phrase allusion can take either of two forms: “a standard translation” or “a minimum change”. While the former is employed in the transfer of cultural allusions to the target text, the latter is used in cases where “the allusiveness disappears, so that what is retained is the surface meaning only”. In a standard translation, a competent reader can recognize the allusions in the target text; however, s/he will probably fail to identify the allusions if the translator makes a “minimum change” in transferring them to the target text. In the latter case, the only way to identify the allusions would be through back-translation into the source language. Actually, the ability to recognize allusions depends on the reader's familiarity with the source culture. It is only “bilingual and bicultural” readers of target text who will be able to recognize allusions, though average readers who are neither bilingual nor bicultural can face a “culture bump” (1997: 83). Leppihalme proposed potential translation strategies for key-phrase allusions as follows: “(1) use of a standard translation; (2) minimum change, that is, a literal translation, without regard to connotative or contextual meaning; (3) extra allusive guidance added in the text; (4) the use of footnotes, endnotes, translator's notes and other explicit explanations not supplied in the text but explicitly given as additional information; (5) stimulated familiarity or internal marking, that is, the addition of intra-allusive allusion; (6) replacement by a TL item; (7) reduction of the allusion to sense by rephrasing; (8) re-creation, using a fusion of techniques: creative construction of a passage which hints at the connotations of the allusion or other special effects created by it; (9) omission of the allusion” (1997: 84). Leppihalme argues that most translators tend to employ the strategy of omission as “the last resort” (27). According to her, while the strategy of omission helps remove “the culture bump” between the two texts, it may also lead to a failure to convey an important part of the linguistic and cultural elements inherent in the original work. To put it in another way, Leppihalme holds that omission can be viewed as an effective strategy from one point of view, but it cannot be employed in all cases (175).

7. The French Lieutenant's Woman as a Case of Historiographic Metafiction

Written in the tradition of historiographic metafiction, *The French Lieutenant's Woman* involves a great many intertextual references, especially proper name allusions to historical facts and figures. In works of historiographic metafiction, intertextuality has the function of drawing links between the past and the present. As Linda Hutcheon claims it, “By focusing on the transforming events into facts and using the historical signs into the depiction of history historiographic metafiction also crosses other limitations between literature and history, between fact and fiction, and between the genuine and the imaginary” (as cited in Demir, 2018: 2). The term “Historiographic metafiction” was coined by the Canadian critic Linda Hutcheon in 1988. The term refers an essentially introspective kind of writing that employs metafictional strategies so as to highlight the problematic nature of both fictional and non-fictional historical literature. In *A Poetics of Postmodernism*, Linda Hutcheon maintains that postmodernism signifies the ambiguous essence of the past as an instrument of knowledge for people living in the present-day world: “The past really did exist. The question is: how can we know that past

today—and what can we know of it?” (1988:92). In her first book *Narcissistic Narrative* (1984), Hutcheon pointed out that historiographic metafiction establishes a double relationship with the reader: While on the one hand it performs a “didactic” function by teaching readers about history, on the other hand it provides readers with the freedom to challenge, analyze, and even co-write its narrative (in the Barthesian’s sense). Instead of combining history and fiction, which would make it impossible to portray reality, writers of historiographic metafiction expect readers “to explore the space” between the two. According to this strategy, questions regarding the line between history and fiction are rather elusive. Therefore, readers are always kept aware of the fictional nature of historical figures and events in the text; at the same time, they are always reminded of the relationships of these events to real incidents. (Nicol, 2009: 103). Hence, *The French Lieutenant’s Woman* can be regarded as both “didactic” and “writerly”, since it at once criticizes realism and attempts to remold it. In fact, *The French Lieutenant’s Woman* reshapes a Victorian novel, the result being a realistic portrayal of a historical period that goes beyond itself and “a self-reflexive piece of artifice”, and the “workings” of the artistic sensitivity within the novel (Nicol, 2009: 111).

8. Various allusions selected from *The French Lieutenant’s Woman* and their translations in the novel's Turkish versions.

Various samples of allusion selected from *The French Lieutenant’s Woman* demonstrate that Nihal Yeğınobalı generally follows a target-oriented strategy. In addition, her translation is characterized by an inclination towards leaving out intertextual elements, including words and phrases, or even sentences. Aslı Biçen, on the other hand, adopts a source-oriented strategy marked by a sensitivity toward keeping loyal to the original text as much as possible. Unlike Yeğınobalı, Biçen applies the strategy of preserving allusions or rendering them in such a way that the impact produced on readers of the original text will be created on the target audience.

Sample 1:

ST: And not only because it is, as the guide-books say, redolent of seven hundred years of English history, because ships sailed to meet the Armada from it, because Monmouth landed beside it... but finally because its is a superb fragment of folk-art (Fowles, p. 4).

TT1: Cobb, Güney İngiltere kıyılarının kesinlikle en güzel rıhtımıdır. ... İngiltere tarihinin yedi yüz yılının kokusunu üzerinde taşıdığından, İspanya Armada’sıyla savaşmaya giden gemiler buradan yola çıktığından, Monmouth buraya demir attığından değil... esas olarak halk sanatının eşsiz bir örneği olduğundan (Biçen, p. 8).

TT2: yediyüz yıllık İngiliz tarihini yansıttığı... İspanyol Armadasıyla çarpışmağa giden gemilerin kalkışına sahne olduğu ve bir zamanlar Monmouth buradan karaya çıktığı ... için değil de ... daha çok ve asıl, halk mimarlığı sanatının eşsiz bir örneğini verdiği için... (Yeğınobalı, p. 8)

In the above extract from Chapter I, there is a proper-name allusion to a significant period in history. Here, Fowles portrays the Cobb - a fourteenth-century stone harbour wall - as “a superb fragment of folk-art”, and draws a similarity between two events that the Cobb witnessed: Sarah’s revolt against the society is compared to the Duke of Monmouth’s revolt in 1685, which aimed to dethrone King James II, yet ended up in failure. Likewise, Sarah’s love affair with a French lieutenant ends up in frustration and brings her nothing but disgrace. In fact, society cruelly criticizes Sarah for wandering

around the Cobb, as she has become a notorious figure in Lyme Regis for her shameful relationship with a stranger.

Here, both Biçen and Yeğınobalı employed Leppihalme's strategy of retaining the allusion, yet did not feel the need to explain the importance of the allusion within the target text or by the help of a footnote. Arguably, both translators may have expected readers to feel curious about the allusion and to search for the meaning and connotations of the allusion on their own. Also, Yeğınobalı and Biçen translated the sentence that includes the allusion to the Duke of Monmouth by using additional words and phrases. Both translators added to their translations the word "İspanyol" and "İspanya", respectively so as to clarify the meaning of the word "Armada". Alternatively, one might have provided a footnote to explain the allusion, for this intertextual reference would probably sound unfamiliar to the target reader.

Sample 2:

ST: Furthermore, it chanced, while she was ill, that Mrs. Fairley, who read to her from the Bible in the evenings, picked on the parable of the widow's mite (Fowles, p. 23).

TT1: Dahası tesadüfen, o hastayken akşamları ona İncil okuyan Bayan Fairley "az veren candan, çok veren maldan" kıssasını seçti bir gün (Biçen, p. 24).

TT2: Not translated (Yeğınobalı).

In the extract from Chapter 4, Mrs. Poulteney gets sick and her housemaid Mrs. Fairley tells her a parable (the tale of the widow's mite) from the Bible, which is presented in the form of a key-phrase allusion. In the story, a poor widow wants to make a donation though she possesses her last coins. Jesus honors the widow for her praise-worthy conduct, a behavior not so much expected of the poor as of the wealthy.

As for translation of the story from the Bible, Aslı Biçen conveys the moral implications of the parable to the target reader through a proverbial translation: "az veren candan, çok veren maldan" (p.29). This is a target-oriented approach to translation that almost verges on adaptation, one through which Biçen tries to make the target reader feel the impact produced by the allusion more deeply. Here, Biçen 're-created' the allusion in the target culture through a proverbial translation – in line with Leppihalme's strategy of re-creating the allusion - which results in "the crossing of a cultural barrier" (Leppihalme, 100). This strategy allows translators to use their creativity to the maximum extent possible. Translators are able to release themselves from the restrictions of the source text to accommodate the expectations of the target reader (100). As for Yeğınobalı, she preferred not to translate the extract including the allusion. In fact, she excluded the extract from her translation altogether, a method in line with one of the translation strategies proposed by Leppihalme - omission of the allusion.

Sample 3:

ST: The vicar felt snubbed; and wondered what would have happened had the Good Samaritan come upon Mrs Poulteney instead of the poor traveller. (Fowles, p. 32).

TT1: Papaz küçümsendiğini hissetti ve İncil'de anlatılan o iyi yürekli Samiriyeli, o yoksul yolcu yerine Bayan Poulteney'le karşılaşsaydı ne olurdu diye bir düşündü (Biçen, p. 33).

TT2: Not translated (Yeğınobalı).

In the extract from Chapter 6, there is an allusion to the parable of the Good Samaritan in the Bible. Here, Fowles draws an analogy between the Samaritan and Mrs Poulteney in terms of their characteristics. In the story, Mrs. Poulteney is portrayed as “an epitome of all the most crassly arrogant traits of the ascendant British Empire” (p. 21). However, the Samaritan is a magnanimous man who demonstrates sympathy towards people.

In the rendition of the proper-name allusion, Biçen employed one of the major strategies introduced by Leppihalme -the strategy of retention, by adding the word “İncil” so as to inform readers that this is a reference to the Bible. Instead of explaining the allusion with a footnote, the translator could have aroused readers' curiosity and urged them to learn more about the implications of the parable in the source culture. As for Yeğınobalı's translation, she completely deleted the whole sentence that involves the allusion "the Good Samaritan", which exemplifies one of Leppihalme's strategies for rendering allusions – omission of allusive name.

Sample 4:

ST: Mrs. Poulteney saw herself as a pure Patmos in a raging ocean of popery (Fowles, p. 35).

TT1: Bayan Poulteney kendini papalık sisteminin çalkantılı deryasında saf bir Batnaz adası* olarak görüyordu (Biçen, p. 35).

*Bu adaya sürgün edilen Aziz Yuhanna'nın Apokalips metnini burada yazdığı söylenir. (ç.n.)

TT2: Not translated (Yeğınobalı).

In the extract from Chapter 6, a proper-name allusion is made to the island of Patmos mentioned in the Bible. In this section, Fowles draws a parallelism between Mrs. Poulteney and 'Patmos' island, a sacred place visited by both Catholic and Orthodox pilgrims. In the novel, Mrs. Poulteney is an upper-class woman living in Lyme, a town in Southwestern England. She is depicted as a cruel woman who treats her servants badly and judges people by moral values.

Here, Biçen used Leppihalme's strategy of retention and rendered the Patmos island into Turkish as 'Batnaz adası'. Also, she inserted a footnote into the target text, in which she provided a detailed account of the island, making a point of its significance for the Christian society. By the help of the footnote, the reader can draw some parallelism between the *Bible* and *The French Lieutenant's Woman*, feeling curious to find out more about the significance of Patmos -the holy place where the beloved disciple of Christ, John, was imprisoned. This extra information helps the reader establish a connection between Mrs. Poulteney and Saint John (Yuhanna): both figures suffered from alienation in their lives. As regards Yeğınobalı's rendering of the allusion, she chose not to translate the sentence in which the proper name allusion is used.

Sample 5:

ST: She did not create in her voice, like so many worthy priests and dignitaries asked to read the lesson, ... but the very contrary: she spoke directly of the suffering of Christ, of a man born in Nazareth, as if there was no time in history, almost, at times, when the light in the room was dark, and she seemed to forget Mrs. Poulteney's presence, as if she saw Christ on the Cross before her. One day she came to the passage *Eli, Eli, lama sabachthani*; and as she read the words she faltered and was silent (Fowles, p. 58).

TT1: Birçok saygıdeğer rahip ve önemli kişinin istediği gibi kıssayı okurken ... sesiyle, tam aksine; Nasıra'da doğmuş bir adam olan İsa'nın çektiği acıyı anlatıyordu doğrudan doğruya, sanki aradan zaman geçmemiş gibi, bazen karşısında çarpmıha gerilmiş İsa'yı görüyormuşçasına unutuyordu Bayan Poulteney'in varlığını, hele oda karanlıksa. Bir gün *Lama, lama sabachthane me* bölümüne geldi; kelimeleri okurken kekeleyip sustu. (Biçen, 57).

TT2: İsanın çilelerini, aradan hiç zaman geçmemiş gibi bir okuyuşu vardı. Bazan, oda loşluk içindeyken, hanımının varlığını bile unutmuş da çarpmıha gerilmiş İsa'yı, karşısında görüyor sanırdınız. Bir keresinde İncili okurken sesi titreyip sustu (Yeğınobalı, 75-76).

In the above extract from Chapter 9, there is an allusion in the Bible to a passage written in Aramaic language, a language that emerged in the ancient region of Syria, and was later used throughout the ancient Middle East: "Eli, Eli, lama sabachthani" (Lama, lama, sabachthane me) (translated as My God, my God, why have you forsaken me?). In this passage, there is a reference to an anecdote from the life of Christ. Just before Jesus died on the cross, he cried out hopelessly asking why God kept silent and did not anything to rescue him.

Based on Leppihalme's views on allusions, one can infer that while it is possible to remain a proper-name allusion untouched in translation, a key-phrase allusion needs to be translated into Turkish as in this example of "Eli, Eli, lama sabachthani" (Tanrım, Tanrım, beni neden terk ettin?). Here, Biçen did not render this allusion, nor did she add any extra information to her translation. Alternatively, the translator could have explained the key-phrase allusion within a footnote to give further information about it. The technique of using a footnote to explain an allusion is in conformity with one of the strategies proposed by Leppihalme. The reason why the translator kept the allusion as it was may be that she might have tried to let the reader try to find out the connotations behind the allusion. As for Yeğınobalı, she did not include in her translation the allusion that refers to a particular phrase in the Bible, "Eli, Eli, lama sabachthani". Instead of translating the allusion from the Bible, she just depicted Sarah reading passages from the Bible.

Sample 6:

ST: There was an antediluvian tradition (much older than Shakespeare) that on Midsummer's Night young people should go with lanterns, and a fiddler, and a keg or two of cider, to a patch of turf known as Donkey's Green in the heart of the woods and there celebrate the solstice with dancing (Fowles, p. 90).

TT1: Bunun sebebi Nuh nebiden kalma bir gelenektir (Shakespeare'den bile daha eski). Yazortası Gecesi yanlarına fenerler, bir kemancı, bir iki varil elma şırası alan gençler ormanın ortasındaki Donkey's Green mevkiine giderler ve gündönümünü dans ederek kutlarlardı (Biçen, 86).

TT2: Shakespeare'den çok daha eski, Hristiyanlık öncesi çağlara dayanan bir gelenek uyarınca Lyme'li gençler, yazın en uzun gecesinde, yanlarına bir kemancıyla birkaç fiçı elma şarabı, ellerine de fenerler alarak yamacın en gizli bir köşesi olan Sıpa Çayırına gider ve orada dansedip şarkı söyleyerek gün dönümünü kutlardı (Yeğinoğlu, 114-115).

The above extract from Chapter 12 involves two key-phrase allusions: The first one is a reference to “the antediluvian (pre-flood) period”, which starts with Fall of the first man and woman in the Bible, and ends with the collapse of all humankind excluding those rescued with Noah and his family in the ark. When rendering the phrase “an antediluvian tradition”, Biçen opted for an idiomatic translation (Nuh nebiden kalma bir gelenek) instead of a literal translation (eski bir gelenek). This is a method of translation that corresponds to one of Leppihalme's strategies for rendering allusions – extra allusive guidance added to the text. Unlike Biçen, Yeğinoğlu rendered the allusion literally and did not refer to the time before the Biblical Flood. Considering Leppihalme's strategies for translating allusions, one can regard literal translation as one possible way of rendering allusions; however, it must be noted that literal translation often leads to the loss of the allusive nature of the text.

The second allusion is to Shakespeare's comedy “A Midsummer Night's Dream”. As an intertextual echo, this allusion urges the reader to use her/his literary knowledge. A reader who has enough literary knowledge can easily draw connections between the characters in *A Midsummer Night's Dream* and those in *The French Lieutenant's Woman*. In Shakespeare's comedy, the action takes place in a mysterious forest, where creatures with magical powers affect the characters of the play. As it turns out, the same occurs when Charles falls in love with Sarah. If the reader can understand the implications of the allusion in this chapter, s/he will be able to predict what may happen in the subsequent chapters. In rendering the allusion, Biçen opted for a standard translation -one of Leppihalme's strategies for rendering allusions- and rendered the allusion as ‘Yazortası Gecesi’, with the initial letters capitalized. According to Leppihalme, a reader with essential background knowledge will be able to identify the allusions in the target text with little difficulty. However, s/he will probably fail to recognize the allusions if the translator applies the method of “minimum change” -one of Leppihalme's strategies for rendering allusions-. This strategy can be clearly seen in Yeğinoğlu's translation of this particular allusion. Still, there is a risk that the target reader may not comprehend the implications of the allusion, as Yeğinoğlu transformed the allusion into a noun phrase - yazın en uzun gecesi.

Sample 7:

ST: Because he was a Pontius Pilate, a worse than he, not only condoning the crucifixion but encouraging, nay, even causing - (Fowles, p. 238).

TT1: Çünkü Pontius Pilate* gibiydi, hatta ondan daha da kötü, onun çarmıha gerilmesine sadece seyirci kalmamış, bunu desteklemişti de, hatta bu hükmün verilmesine neden olan olaylara zemin hazırlamıştı (Biçen, p. 218-219).

*Eski Roma'da bir maliye memuru. İstemeye istemeye de olsa, İsa'yı çarmıha germeleri için Yahudilere vermişti. (ç.n.)

TT2: Not translated (Yeğinoğlu)

The extract from Chapter 28 involves a proper-name allusion to 'Pilate Pontius', the Roman governor of Judaea, who served under Emperor Tiberius in the 1st century, and is also known to have been in charge of the trial of Jesus and ordered his execution.

In line with Leppihalme's strategy of retaining the allusion, Biçen inserted a footnote to help the reader better understand the idea behind the allusion, whereas Yeğinoğlu omitted it altogether.

Sample 8:

ST: Now all this is the great and timeless relevance of the New Testament myth of the Temptation in the Wilderness (Fowles, p. 298).

TT1: Bütün bunlar, İncil'deki Çölde Baştan Çıkma mitinin hala ne kadar geçerli olduğunu, hep de geçerli olacağını gösteriyor (Biçen, p. 271)

TT2: Çölde Şeytanın İsa'yı doğru yoldan çıkarmağa çalışmak için parlak tekliflerde bulunmasının öyküsü işte bu yüzden hep geçerli olagelmıştır ve dünya durdukça geçerli olacaktır (Yeğinoğlu, p.350).

In the extract from Chapter 38, Fowles makes a key-phrase allusion to 'the temptation of Christ', a biblical story recounted in the Gospels of Matthew, Mark and Luke. After being baptized, Jesus was tempted by the devil for 40 days and nights in the Judaeian Desert. Resisting all these temptations, Jesus managed to avoid falling into Satan's trap. Then, Satan left him and Jesus returned to Galilee, a region located in northern Israel.

When dealing with the allusion, Biçen opted for a standard translation, rendering it as "İncil'deki Çölde Baştan Çıkma miti", thus allowing the reader to understand the implications of the allusion made in this context. Standard translation is one of Leppihalme's strategies for translating allusions, one through which a competent reader can identify the allusion in the text. Yeğinoğlu, on the other hand, explained the allusion in detail by supplementing it with "extra allusive guidance", through which the translator tried to meet the expectations of the target reader.

9. Conclusion

In this study, Leppihalme's strategies for rendering allusions have been discussed in detail with specific examples from the John Fowles's *The French Lieutenant's Woman*. The reason for selecting Leppihalme's strategies for the analysis of allusions in the novel is that her study (1997) has been the most comprehensive one in the field. She presents a detailed categorisation of strategies for rendering allusions, explains the strategies employed in a selection of literary translations, and analyses the impact of various strategies on the target reader through reader-response tests (Ruokonen, 2010: 21). By and large, with their translations, Biçen and Yeğinoğlu represent two different ways of rendering allusions. Biçen has a tendency towards remaining faithful to the source text by generally using Leppihalme's strategy of 'retention of allusive name' in her translation. Sometimes, she adds a detailed explanation to the name, for instance a footnote to the target text, mainly because she tries to preserve the allusive nature of the original text. Leppihalme holds that some translation scholars feel skeptical about the strategy of adding extra information e.g. footnotes to the target text. They argue that this strategy might distract a competent reader from the satisfaction s/he feels when establishing relationships on his/her own (1997: 88). To the same effect, Leppihalme maintains that the translator must use in-text explanations or footnotes sparingly, not to give the impression that s/he is

underestimating the reader's ability to understand the sense behind an allusion, which is usually communicated by connotation. (1992: 189). Yeğınobalı, on the other hand, adopts a target-oriented strategy by sometimes omitting allusions, including words and phrases, or even sentences that are unfamiliar to the target audience. Yeğınobalı's inclination towards leaving out allusions is quite in line with one of the arguments proposed by Leppihalme, who offers a justification for the use of this strategy. According to Leppihalme, allusions in the source text that are not part of the target culture may fail to communicate the sense of the original text, if they are preserved in the target text. The allusion may remain ambiguous and complex rather than communicating a coherent sense to target readers (1997:4). On the other hand, the translator's tendency towards using the strategy of omission in a given context would be acceptable if s/he felt reassured that, with the exception of omission, no other strategy would be suitable to employ (1997: 25). In fact, there are several ways of translating allusions, depending on the nature and type of the allusion in hand. Based on Leppihalme's strategies for rendering allusions, one can conclude that it is not possible to single out a particular translation strategy that works in all cases - one that helps the translator render allusions in such a way to make sense to the audience of a different culture. In this regard, a midway solution must be found in translation, which implies that a proficient translator with a good deal of knowledge about both the source and target culture should be sensitive to the needs of the target text reader. In order to do this, translators, as cultural intermediaries should use their cultural insight to recognize and analyze the function of allusions in the source text and try to find the most appropriate strategy in rendering allusions (Leppihalme, 1992: 185). Competent translators do not allow the target text to become misunderstood or poorly written, nor do they leave the target reader confused at culture bumps - problems arising from the failure to explain in translation the cultural names or phrases that appear in the source text (185). In this situation, the target reader will not be deprived of the chance to become actively involved in making sense of the allusions used, in a way similar to the experience of the source text reader (190).

References

- Abrams, M. H. (1999). *A Glossary of Literary Terms*. USA: Heinle&Heinle, Thomson Learning, Inc.
- Ahmadian, M. & Yazdani, H. (2013). A Study of the Effects of Intertextuality Awareness on Reading Literary Texts: The Case of Short Stories. *Journal of Educational and Social Research*. Vol. 3 (2) (155-166)
- Allen, G. (2000). *Intertextuality* (The New Critical Idiom). London /New York: Routledge.
- Barthes, R. (1977). *Image Music Text*. (Translated by Stephen Heath). London: Fontana Press.
- Barthes, R. (1998). *The Pleasure of the Text*. (Translated by Richard Miller and Richard Howard with a note on text, Richard Howard). New York: Hill and Wang.
- Childs, P. and Fowler, R. (2006). *The Routledge Dictionary of Literary Terms*. Routledge: London and New York.
- Conrad, J. (2002). *Heart of Darkness*. Planet PDF.
- Cuddon, J. A. (2013). *A Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. (Fifth Edition). Wiley-Blackwell.
- Davies, E. E. (2003). A Goblin or a Dirty Nose?. *The Translator*, 9:1, 65-100, DOI: 10.1080/13556509.2003.10799146
- Demir, M. Y. (2018). *Historiographic Metafiction in Kurt Vonnegut Jr.'S Cat's Cradle and Slaughterhouse Five*. Institute of Social Sciences. Program of English Language and Literature. (MA Thesis).

- Farahbakhsh, A. (2016). The Echoes of Buddhism, Mythology, the New Testament, and Inferno in Joseph Conrad's Heart of Darkness. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 5, (7), 1216-1221.
- Fitzgerald, F. S. (1993). *The Great Gatsby*. (originally written in 1925). Wordsworth Classics.
- Fowles, J. (1972). *Askerin Kadını*. (N. Yeğinobalı Trans.). Altın Kitaplar Publishing. (1st edition).
- Fowles, J. (1995). *Fransız Teğmenin Kadını*. (A. Biçen. Trans.). İstanbul: Ayrıntı Publishing (1st edition).
- Fowles, J. (2004). *The French Lieutenant's Woman*. London: Vintage Books (originally published in 1969).
- Hatim, B & Mason, I. Basil. (1990). *Discourse and the Translator*. London/New York: Longman.
- Hermans, T. (2003). 'Translation, equivalence and intertextuality'. *Wasafiri*, 18, (40), 39 - 41. DOI: 10.1080/02690050308589868
- Hutcheon, L.(1988). *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. New York; London: Routledge.
- Kristeva, J. (1986). *The Kristeva Reader* (T. Moi, Ed.). New York Columbia University Press.
- Leppihalme, R. (1992). Allusions and their translation. *Acquisition of Language – Acquisition of Culture, AFInLA Yearbook*, 183-191.
- Leppihalme, R. (1997). *Culture bumps: An empirical approach to the translation of allusions*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Malenova, E. D. (2018). Transmedia is “New Sexy”: Case Study of the “Sherlock” BBC Series Transmedia Project. *Social, Mobile, and Emerging Media Around the World: Communication Case Studies* (eds). Laskin, Alexander V. (161-174). London: Lexington Books.
- Nicol, B. (2009). *The Cambridge Introduction to Postmodern Fiction*. New York: Cambridge University.
- Ninrat, R. (2019). *The Translation of Allusion in Crime Fiction Novels from English into Thai between 1960 and 2015*. University of Surrey. Faculty of Arts and Social Sciences. (Doctoral Dissertation).
- Pfister, M. (1991). How Postmodern is Intertextuality?. In F. P.Heinrich (Ed.), *Intertextuality (Research in Text Theory)* (pp. 207-224). W. Gruyter: Berlin.
- Preminger, A. (Ed.). (1965). *Encyclopedia of Poetry and Poetics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ramin, Z. & Marandi, S. M. (2014). History/ Fiction: An Intertextual reading of E. L. Doctorow's Ragtime. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 20, (1), 157– 166. <http://dx.doi.org/10.17576/3L-2014-2001-12>
- Ruokonen, M. (2010). *Cultural and textual properties in the translation and interpretation of allusions: an analysis of allusions in Dorothy L. Sayers' detective novels translated into Finnish in the 1940s and the 1980s*. (Doctoral Dissertation). University of Turku, Finland.
- Salunke, V. (2010). *Basics of Literary Criticism*. Diamond Publications
- Scott, A.F. (1965). *Current Literary Terms: A Concise Dictionary of Their Origin and Use*. New York: Macmillan.
- Venuti, L. (2009). Translation, Intertextuality, Interpretation. *Romance Studies*, 27, (3), 157-173. doi.org/10.1179/174581509X455169

62. Analysing English-major students' coping skills for translation problems through scenarios

Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL¹

APA: Dişlen Dağgöl, G. (2021). Analysing English-major students' coping skills for translation problems through scenarios. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 964-977. DOI: 10.29000/rumelide.897163.

Abstract

Learning is a lifetime act, and it is not free of problems. Although problems or difficulties experienced in this process could be perceived as barriers to move further, they can be in fact new opportunities to gain more awareness and explore solutions, and thus, to make learning a conscious and sound process. Therefore, this study focuses on the students' difficulties in doing translation and their probable solutions to these problems. Since the students started translation practice in their second year at university, the participants of the study were composed of the second year students in translation training program in Turkey. Data were gathered by both open-ended questions and scenarios developed from the participants' own responses. Hence, the study used qualitative research design, and the qualitative data were subjected to content analysis. The study revealed five different problems through the students' eyes: long sentences, equivalence, terminology, cultural elements and punctuation/grammar issues. Various solutions were elicited for these problems. The findings of the study are expected to provide insight for different areas such as translation training and translation quality improvement.

Keywords: Translation problems, coping-skills, translator training, English-majors

İngilizce bölüm öğrencilerinin çeviride yaşadıkları problemler ile baş etme becerilerinin senaryolar yoluyla analizi

Öz

Öğrenme, yaşam boyu süren bir eylemdir, ve sorunsuz değildir. Bu süreçte yaşanan problemler veya zorluklar ilerlemek için engel gibi görülebilse de, aslında daha çok farkındalık kazanmak ve çözüm araştırmak için yeni fırsatlardır, ve böylelikle öğrenmeyi daha bilinçli ve sağlıklı bir süreç haline getirir. Bu nedenle, bu çalışma öğrencilerin çeviri yaparken zorlandıkları noktalara ve bu zorluklara buldukları muhtemel çözümlere odaklanmaktadır. Öğrenciler, üniversite eğitimlerinde çeviri uygulamasına ikinci sınıfta başladıkları için, çalışmanın katılımcıları, Türkiye'deki bir çevirmen eğitimi programına kayıtlı ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Veriler, açık uçlu sorular ve katılımcıların verdikleri cevaplardan geliştirilen senaryolar yoluyla toplanmıştır. Bu nedenle, çalışma nitel çalışma deseni kullanmış olup nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma, öğrencilerin gözünden beş farklı problem alanı bulmuştur: uzun cümleler, eşdeğerlik, terminoloji, kültürel öğeler ve noktalama/dilbilgisi konuları. Bu problemlere çeşitli çözümler elde edilmiştir. Çalışmanın bulgularının, çevirmen eğitimi ve çeviri kalitesi geliştirme gibi farklı alanlara ışık tutması ümit edilmektedir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Adana, Türkiye), gdislen@atu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1920-0208 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.11.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897163]

Anahtar kelimeler: Çeviri problemleri, baş etme becerileri, çevirmen eğitimi, İngilizce bölüm öğrencileri

Introduction

As one of the world's oldest professions (Melkumyan & Dabaghi, 2011), translation has taken a remarkable part in making knowledge explicit and rendering societies closer throughout the history. Despite the sophisticated communication means and wide use of English for communicative purposes across the globe, translation remains a crucial tool for both communication and contribution to the spread of knowledge and science (Alfaori, 2017). According to Kızıltan (2017), translation, which is as old as human history, is an attempt to prevent the communication break caused by foreign language, and it will continue to exist as long as different languages are spoken. Additionally, translation has been a facilitative factor in making different nations closer and allowing them to share their experiences in different areas such education, industry and technology for many years (Komeili & Rahimi, 2011). As a multi-dimensional and complicated process (Yıldız, 2004), translation functions by transferring image and meaning unity in a language into another language (Sunel, 1988). However, it is not only a linguistic activity. Translation has both functional and cultural dimensions. As Torop (2002) notes, translation is a process of transferring ideas in one language into another, and it cannot be separated from sociocultural context of particular language. Hence, translation enriches language both linguistically and culturally (Al-Hassan, 2013). However, doing translation is not an easy process; it requires reflection and intellectual effort. It is a complicated task comprised of cognitive sub-processes such as reading, text comprehension, semantic transfer and writing in addition to higher order thinking skills such as reasoning, problem solving, decision making and self-reflection (Shreve, 2009). Thus, it is not easy to produce a successful translated text. Nida (1964) suggests fundamental requirements for a good translation as making sense, conveying the spirit and manner of the original, having a natural and easy form of expression, and producing a similar response, and also adds that meaning should have priority over the form. Five different kinds of knowledge a good translator should have, according to Johnson and Whitelock (1987), include source language knowledge, target language knowledge, text type knowledge, real world knowledge and contrastive knowledge. Additionally, Basuki (2016) notes that translator should study grammar, lexicon, communication situation and cultural context of the source text. Therefore, with different functions and various complex processes, translating is not free of problems. It seems quite natural to experience to face some challenges during this process.

Translation problem is any difficulty that is experienced while doing translation and that makes translators stop translating so as to check, recheck and reconsider it or use any aid to cope with it (Ghazala, 1995). According to Paolucci (2011), solution to any translation problem is apparently beyond the direct transposition of the source text into the target text. Challenges encountered while doing translation could present themselves from different perspectives. First of all, language differences cause the problem of non-equivalence in translating source text into target text (Melkumyan & Dabaghi, 2011). Aulia (2012) claims that the aim of the translation is to render source text and target text equivalent; thus the equivalence issue is quite important, and the difficulties in translation process constitute the equivalence problems. The author further suggests applying translation strategies to cope with the problems. However, it is significant to know how to benefit from translation strategies to increase the faithfulness of the message (Salih, 2014). Additionally, Ayadi (2010) and Benfoughal (2010) list the challenges as phonological, lexical, grammatical and stylistic problems. Kobyakova and Mishchenko (2018) regard the grammatical aspect of translation as the

leading requirement in the development of translation investigations. Grammatical problems are more likely occur between the syntactically different languages. As Sadiq (2010) states, these problems increase or decrease based on the relatedness between the source language and target language, and identifies the syntactical problems as tense, word order and syntactic ambiguity.

Lexical ambiguity and lack of clear context could lead to translation problems (Napu & Hasan, 2019). Sadiq (2010) lists the lexical problems as the absence of direct target language (TL) counterparts, different function of TL counterparts, words with opposite meanings, eponyms, acronyms, proper names, abbreviations, On lexical level, another area that has great difficulty, according to Abdellah (2003), is the translation of terminology in any field of science. Terminological term can be associated with the comprehension of the term, pragmatic feature of the term in the source text or doubts about the appropriate equivalents (Cabr , 2010). Poor knowledge about language and families of language pairs lead to problems in translation (Khalifa, 2015), as well.

Additionally, translator trainees frequently ignore the importance of mother tongue knowledge in translation process (Soang, 2016). Errors in written and oral translation are usually seen in lexical, syntactic and semantic components, and most of these errors are triggered by the interference of mother tongue (Othman, 2017). Hence, it becomes necessary for translators to be aware of the characteristics of not only target language but also first language. According to Al-Badawi (2012), the interference occurs because of the features of both first and target languages. Accordingly, proficiency in both languages could make translators more conscious and careful while doing translation. As Ezzati (2016) also notes, it is essential for translators to have a good knowledge of both source and target languages in order to attain equivalence at grammatical and lexical level. Understanding the function of translation and stylistic features of source language takes a critical role in gendering errors in translation (Kahrizsangi & Haddadi, 2017).

Translation is not only a cross-linguistic activity but also a cross-cultural communication, and cultural differences constitute a major obstacle in translation (Sun, 2011). Different cultural norms in source and target languages have relation with the major problems in translation (Abbasi, Salehzadeh, Janfaza, Assemi, & Dehghan, 2012). Socio-cultural norms and presuppositions could put limitation against the translators' appropriate word choice (Al Shehab, 2013). Similarly, lack of adequate knowledge of culture causes difficulty (Al-Hassan, 2013). In case of cultural differences, it becomes quite difficult to attain a successful transfer (Fern andez Guerra, 2012). The translator also has to decide on the importance given to certain cultural aspects and to what extent it is necessary or desirable to translate them into the target language (TL) (Glodjovic, 2010). Translator training concerns preparing students to become mediator of language and culture and expert in computer skills, and to boost their language services (Zainudin & Awal, 2012).

As Linder (2000) emphasizes, in translator training, exercises focus on teaching students how to understand the source text and produce a target text, and generally we concentrate on texts and languages, not on the people who do the translation, that is, the trainee translators, students themselves. In accordance with this, the present study dwells upon translator trainees' opinions about the translation problems they experience and the probable solutions to these problems. Therefore, through the eyes of translator trainees, the study aims at shedding light into the translation problems and possible ways to cope with them, and raising awareness in both students and instructors. A person who is conscious of the problem can identify the source of the difficulty, and thus cope with the problem and remove the obstacles (Dost al, 2014); hence, making students' viewpoints explicit could

give a sound shape to the translator training process. Thus, the present study seeks answers to the following questions:

- 1.What are the translation problems that translator trainees encounter while doing translation?
- 2.What are the probable ways that translator trainees use to cope with the translation problems?

Methodology

Research design and participants

The study had a descriptive nature, and it used qualitative research design. Translation and Interpreting Department in a state university in Turkey constituted the context of the study. 34 students participated in the study, and they were 2nd year students at university. They were selected because they started to do translation in Basic Translation Skills in their second year at university. In their first year, they took Introduction to Translation Studies, which was a theory-based course without translation practice. With the start of translation practice, 2nd year students were chosen to reflect upon their experiences in translation process in terms of probable problems and solutions.

Data collection instruments

The participants were given two different qualitative data collection instruments. Therefore, data collection was done in two phases. In the first phase, students were asked four different open-ended questions based on the translation problems and solutions. The questions were: (1) *What kind of problems do you experience while doing translation? -What are the difficulties do you have in doing translation?/* (2) *What do you do when you have a problem while doing translation? /* (3) *What should a person who has hard time in translation do?-What are your suggestions?/* (4) *Can you apply the suggestions you mentioned?- If not, what do you think the obstacles are?*

After getting and analysing the answers to the questions above, the second data collection instrument was developed. In other words, situation-based scenarios were produced from the students' replies to the questions in the first phase. The first question "*What kind of problems do you experience while doing translation? -What are the difficulties do you have in doing translation?*" in the first phase constituted the ground for scenarios. In the second phase, scenarios developed from their own answers were administered to the students. Therefore, the scenarios were focused on the translation problems and solutions again. With the analysis of the students' answers, 5 different scenarios were produced, and given to the students.

Data analysis

Data collected in both phases were analysed qualitatively. Both open-ended questions and scenarios were subjected to the content analysis. The stages of content analysis involve de-contextualization, re-contextualization, categorization and compilation (Bengtsson, 2016). In de-contextualization stage, the researcher tries to become familiar with the data by reading to get the sense of whole. In the re-contextualization stage, the researcher puts the identified meaning units into analysis and does not use the unimportant information that does not comply with the purpose of the study. In categorization stage, the researcher signifies categories and themes. In the compilation stage, the researcher begins analysis and writing up (Bengtsson, 2016).

Findings

Findings of the study were presented in two parts. Analysis of the replies to the open-ended questions was given in the first part. Scenarios based on the participants' own replies were analysed in the second part.

Findings of the open-ended questions

The first open-ended question focused on the type of the problems that students might have in doing translation. After analysis of this question, the problems were grouped as five basic categories as long sentences (f=18), equivalence (f=14), terminology (f=10), cultural elements (f=5) and punctuation (f=3). That is, students reported that they had hard times in translating long sentences, finding the closest equivalence, translating terms specific to some fields, translating cultural items especially in sentences with proverbs or figurative meanings, and using/understanding punctuation correctly. These five basic categories were analysed in the form of scenarios to seek for the probable solutions.

The second question was related to the solutions that students consulted when they had problems while performing translation. The replies revealed their coping preferences as shown in the table below.

Table 1. Solutions to the Translation Problems

Preferences based on...	Solutions to Translation Problems	f
translation strategies	Making search	16
	Segmenting sentences	7
	Using dictionary	5
	Using Google translate	3
	Re-reading	3
	Expressing differently	2
	Applying addition/omission	1
	Reading articles for terminology	1
	Considering the audience	1
	consulting to	Friends
The ones proficient in translation/English		6
Instructor		3
Translator		1
personal tendencies	Give a break	2
	Have a panic	1
	Find the reason for difficulty	1

When faced with difficulties during translation process, students appeared to cope with the problems using different methods. The most frequently cited solution was making search, and it was followed by segmenting the sentences to make it clearer. As a tool, they seemed to prefer dictionaries, and Google-translate as a machine translation instrument. Rereading the text to understand it better, trying to express the meaning in source text and applying addition/omission were the strategies they used in the

case of difficulty. Reading articles for terminology and considering the audience while performing translation were the other solutions to the problems. Moreover, students seemed to have tendency to consult to other people when they experienced problems. Among them, friends were the mostly consulted group. People proficient in English/translation followed the friends. Instructors and other translators were also cited to be asked for help. Independent from translation strategies and other people, students also inclined to give a break, find the reason for the problem or have a panic in face of a translation difficulty.

In the third question, students were asked to offer suggestions for those who might have difficult times in doing translation, and their answers were shown in Table 3 as follows.

Table 2. Suggestions for coping with translation problems

	Suggestions	<i>f</i>
Translation-related	Making search	10
	Consulting to other people	9
	Practising	8
	Analysing translated texts	3
	Knowing how to translate	2
	Starting with simple sentences	2
	Knowing the reason for difficulty	2
	Focusing on the points that s/he has problems	1
	Segmenting the sentences	1
	Understanding the source text well	1
	Reading articles for terminology	1
	Self-questioning during translation	1
	Re-checking after translation	1
	Concentrating on the field that s/he is good at	1
	Language-related	Having good knowledge of grammar
Having good knowledge of vocabulary		2
Improving both SL and TL		1
Writing in English		1
Watching videos in English		1
Communicating with foreigners		1
Learning basic patterns		1
Taking Comparative Grammar course		1
Other	Reading a lot	1
	Having knowledge on various areas	1
	Giving a break	1
	Being calm	1
	Loving difficulty	1
	Being open-minded	1

As in Table 2, making search was the most frequently cited suggestion for coping with the translation problems. Similarly, it was followed by consulting to other people. As different from the solutions they preferred, they suggested practising, analysing the translated texts, knowing how to perform translation and starting with simple sentences. Furthermore, self-questioning during translation and reviewing the target text after translation were cited as suggestion. When it comes to language-related recommendations, having good knowledge of grammar and vocabulary, and improving not only source language but also target language presented themselves. The participants also offered language learning techniques such as writing, watching videos and speaking to foreigners. What is more, reading a lot, being knowledgeable in different areas, looking from different perspectives and using imagination were among the suggested solutions.

In the fourth question, students were asked whether they could apply all these solutions that they suggested for others, and why they could not if their answer was No. They said Yes (f=26) to this question although some students could only do some of the suggestions. There were six citations for No whose reasons were lacks of time, willpower, self-motivation and familiarity with the subject matter. Text type, terminology, economy and translation of legislative texts were also stated to prevent using those suggestions.

Findings of the scenarios

The scenarios were developed from the students' responses related to the problems that they experienced while doing translation. These scenarios were given to the students in order to elicit how they would act and solve the probable problems in each situation.

Scenario 1: You came across a long sentence while doing translation, and you have difficulty in translating that sentence. What would you do?

In scenario 1, the problem presents itself in the form of a long sentence. The students' responses centred on segmenting the long sentence into small units (19 citations). They also preferred consulting to someone (7 citations) to get help in making sense of the sentence. As tool, using dictionary (3 citations) was also mentioned among the solutions. They also stated that they would continue studying on the sentence (2 citations), which meant they would not give up easily. Trying to reflect the real meaning, using conjunctions and reading the sentence carefully among the solutions that students would use for this problem.

Scenario 2: You have a text in front of you; however, you have hard time in translating the terms since you do not know the subject much.

The second problem was related to the terminology specific to some field. When students did not have a good command of the subject field and they had problem in translating the specific terms, they seemed to prefer making search (22 citations). Using dictionary (6 citations) and consulting to someone (4 citations) appeared again as in the Scenario 1. Moreover, reading a similar article, reading a text in Turkish and trying to contact the owner of the text were among the students' solutions. In case of not knowing the subject much, not even accepting the text beforehand was also cited as a solution.

Scenario 3: There are more than one equivalence of the words to be translated; however, you cannot find the correct/appropriate equivalent. What would you do?

Scenario 3 sought for the probable solutions for equivalence issue. Highly cited solution for this problem was consulting to someone (8 citations). Students also preferred looking into the subject (7 citations) and words' areas of use (6 citations). Reading other sources/or texts about the subject (3 citations) and trying to contact the author (3 citations) were proposed as solutions. The other solutions were using dictionary (2 citations), writing different alternative sentences (2 citations) considering collocations and cohesion of the text, studying terminology and adding footnote in case of a literary text.

Scenario 4: You were asked to translate a text with a lot of cultural elements; however, you had problems in finding the equivalents of these elements. How would you act?

In scenario 4, translating cultural items appeared as a problem. Making search (16 citations) was the most frequently cited solution. It was followed by consulting to someone (8 citations). As a translation technique, students seemed to use adaptation/domestication (7 citations), prefer foreignization (5 citations) and add translator's note (5 citations). The other solutions were using addition strategy, trying to interpret the meaning, expressing the meaning indirectly and trying to contact the author. One citation was about giving the text to someone who is expert on the subject within knowledge of the client.

Scenario 5: What would you do if you had difficulty in grammar and punctuation while doing translation?

Different solutions emerged from the Scenario 5, and the mostly preferred method to cope with the problem was studying grammar (13 citations). Accordingly, it was followed by searching the related subject and reviewing it (11 citations). As in the other problems, students had tendency for consulting to someone (5 citations) to solve the problem. Looking up into the spelling book (3 citations), segmenting the sentences and examining the similar sentences were also among the probable solutions.

Discussion

The present study dwelled upon the problems that students have while performing translation and the probable ways that they utilized to cope with the problem. The students were enrolled in Translation and Interpreting Department in a state university, and they were in their year when they started to do translation actively at university. The students put forth different problems and solutions, which constituted the ground of the study.

The study found five basic categories in which students had difficulty during their translation process. *Translating long sentences* was found to one of the problems that they encountered. Difficulty in translation results from the fact that sentences can be long and have complex structure; thus, length of sentence is generally viewed as translation difficulty indicator (Mishra, Bhattacharyya, Carl, 2013). Long complex English sentences involve a lot of clauses and intricate grammar structure, and these sentences occupy a significant role in translation (Zou, 2016). As a matter of fact, long sentences are related to the syntax of the language, which is more likely to reflect the syntactic/grammatical problems in translation. Grammar can be an important reason for translation problems (Al Shehab,

2013), and mastering both source and target languages is among the many aspects that translators should remember (Andini, 2014; Hadijah & Shalawati, 2019). As Zhang and Teng (2016) suggest, analysing the structure of the language can be a part of successful translation of long sentences. *Equivalence* was another issue that students voiced as a problem. Another study by Alrishan and Smadi (2015) supported this result, suggesting that one of the difficulties that students experienced in translation was finding the right equivalence. Translation is a constrained activity, and it acts between fidelity to source text and its reproductive transformation in accordance with target text and target culture (Krein-Kühle, 2014), which is why equivalence could be a problematic and controversial issue in translation. According to Ninsiana (2016), equivalence is not easy to achieve since it depends on text, translator and receptors. Another view by Sariasih, Zaim and Radjab (2015) is that translators face the challenge of not only transferring the meaning from source language into target one but also of producing a readable text. Since finding equivalent words requires considering different variables and involves multidimensional effort, it is quite expectable for students to have difficulty in equivalence issue. In addition to long sentences and equivalence, *translation of terminology* specific to some fields caused students to have hard time in their translating process. Likewise, the study conducted among English-major students by Soualmia (2010) revealed that the students had difficulty in translating scientific terms due to their lack of knowledge in the related field and lack of awareness in adopting an appropriate translation method. Moreover, reflecting the *cultural items* in target language was viewed to be another problem by students, which is one of the greatest challenges for translators (Narváez & Zambrana, 2014; Tekalp & Tarakcioğlu, 2019). Culture-specific items present themselves in the case of a gap between source language and target language, and they cause complexities in translation (Daghoughi & Hashemian, 2016). Translation process gets tougher when the translator attempts to translate texts which involve cultural and idiomatic expressions (Adiel & Ahmed, 2016), and knowledge of culture could influence accuracy, acceptability and readability of the translation (Hadijah & Shalawati, 2019). Not only linguistic but also cultural competence of translator could render the translated text understandable (Eriş, 2019). Accordingly, Badawi (2008) investigated English-major students' ability to translate the culture-bound items and found that most of the students were unable to translate the items. The last but not the least problem was found to be difficulties in *punctuation and grammar issues*. The study conducted by Arono and Nadrah (2019) showed that more than half of the students found translation difficult because of grammar. Grammar presents itself as a problem especially when two languages are syntactically different. Another study by Ibrahim (2017) suggested that grammatical categories and some differences between source language and target language led to students' difficulties in translation. In the same vein, punctuation occupies a significant place in making sense of a text, and misuse of punctuation could lead to misunderstanding and mistranslation (Maasoum & Mahdiyan, 2012; Mogahed, 2012).

Students suggested different solutions to the problems that they had in doing translation. Both the analyses of open-ended questions and scenarios showed that *making search* was one of the mostly preferred solution. According to Birkan Baydan (2013), translation problem is detected before starting the search, and the research competence is related to the ability to think of the alternative sources to solve the translation problem. Actually, making search or researching is indispensable part of translation process, and it enables translators produce sound translations. As in the model proposed by Göpferich (2009), research competence constitutes one component of translation competence. Making search was followed by *consulting others* who had more knowledge of translation, language or culture such as instructors, translators or friends. Students learn consulting others when necessary in their translator training program (Birkan Baydan, 2013). Aksoy (1998) also draws attention to the consultation especially in technical translation cases. Students also inclined to *do translation practice*

and *analyse translated texts*. As in various fields, practice improves students' translation skills, and reading the sample translated texts could enhance their perspectives and increase familiarity with the word choices. *Writing alternative sentences* especially in the face of equivalence problem was cited a solution by the students, as Pym (2003) notes, producing more than one target text and selecting one appropriate target text is related to translation competence. Since language knowledge is basis for successful translation, *improving grammar and vocabulary* in both source and target languages was among the solutions of the students. Perfect knowledge of both source language and target language also constitutes one of the principle put forth by Dolet (1997 cited in Munday, 2010). Accordingly, *segmenting the sentences* into small pieces in doing translation came up as a coping skill. Splitting long sentences increases readability of translation, as well (Naderi, Moeen & Sayadian, 2017). Furthermore, as an indispensable part of translation process, *using dictionary* was also noted as a solution to the difficulties in translation. Similar finding was presented in a study by Ibrahim (2017) suggesting that most of the students consulted dictionaries as a strategy to solve the translation problem. To be sure and identify the meaning behind the sentences better, students preferred trying to contact the author of the source text. Because author is represented by the translator, author involvement could be helpful (Heim & Tymowski, 2006). In the case of translating cultural elements, students seemed to use both *domestication and foreignization* techniques based on their personal preferences as prospective translators. Translators face the challenge of culture-bound or culture-specific items, and these items could require the use of domestication or foreignization (Neshkovska & Kitanovska-Kimovska, 2018; Shokri & Ketabi, 2015). Related to foreignization, adding translator's note was also among their preferred coping skills. As Đorđević (2017) states, translation techniques are of quite importance since they can help the translators to find specific solutions to specific problems that they come across in translating, such as cultural elements and terminology. Furthermore, personally *being calm and open-minded* was seen as a contributor to cope with the problems by the students.

Being competent in a profession requires effective performance of the tasks required of the profession and the ability to cope with the problems faced in the course of one's professional activity (PACTE Group, 2011). Thus, eliciting the views of the students could increase awareness in possible problems and solutions, and thus boost their translation competence.

Conclusion

The present study dwelled upon the problems that translator trainees experienced and the possible solutions they developed to cope with the problems in their translation process. The students appeared to be conscious of the difficulties they came across while doing translation, and they could propose relevant solutions. Instructors could show trainees that it is quite natural and inevitable to have difficulties in performing translation act in order to enhance students' motivation and self-confidence. Sample texts could be analysed with students to demonstrate the problematic areas and suggest different solutions to improve their coping skills in the face of difficulty. Likewise, suggesting or showing them more scenarios or cases on probable problems could enable them to gain awareness and produce a variety of solutions. Moreover, students could be trained about the ways of making search using the reliable sources. The importance of reading a lot in both source and target languages could be emphasized more to increase familiarity with subject matters and word choices. Therefore, translation training programs could help the trainees to manage their own translation process better and become lifelong learners.

Limitations and further research

Since this study focused on the students who just started to translation practice in their second year and the number of the students enrolled in the program was not high, it was conducted with limited number of students; thus, the samples could be increased in further studies. Likewise, similar studies can be repeated with the participants in their 2nd, 3rd and 4th year at university to specify changes in their perceived problems and solutions. Same questions could be administered to practising translators as well in order to compare their difficulties in translation and coping skills.

References

- Abbasi, G., Salehzadeh, S., Janfaza, E., Assemi, A., & Dehghan, S. S. (2012). Language, translation, and culture. In *International Conference on Language, Medias and Culture* (Vol. 33, pp. 83-87).
- Abdellah, A. S. (2003). The Problem of Translating English Linguistic Terminology into Arabic. Cambridge first postgraduate conference on Linguistics CAMLING, University of Cambridge
- Adiel, M. A. E., & Ahmed, M. A. (2016). Difficulties encountered by Sudanese students in translating idiomatic expressions from English into Arabic. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 3(6), 36-40.
- Aksoy, N. B. (1998). Teknik çeviri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15(2), 71-80.
- Al-Badawi, K. (2012). An analysis of phonetic, morphological and syntactic errors in English: A case study of Saudi BA students at King Khalid University. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 536-538. doi: 10.7763/IJSSH.2012.V2.165
- Alfaori, N. A. D. M. (2017). Equivalence problems in translation. *Sino-US English Teaching*, 14(2), 86-97. doi:10.17265/1539-8072/2017.02.003
- Al-Hassan, A. (2013). The importance of culture in translation: Should culture be translated?. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(2), 96-100. doi:10.7575/aiac.ijalel.v.2n.2p.96
- Alrishan, A & Smadi, O. (2015). Difficulties EFL Jordanian university students encounter in translating English idioms into Arabic. *Journal of Education and Practice*, 6(10). 124-133.
- Al Shehab, M. (2013). Investigating the syntactic difficulties which encounter translation students at Irbid National University in Jordan from Arabic into English. *AWEJ, Special issue on Translation*, 2, 129-148.
- Andini, T. M. (2014). Grammatical problems encountered by students in translating English into Indonesian and Indonesian into English. In *The 61 TEFLIN International Conference, UNS Solo*, 382 (Vol. 386, pp. 402-406).
- Arono, A., & Nadrah, N. (2019). Students' difficulties in translating English text. *JOALL (Journal of Applied Linguistics & Literature)*, 4(1), 88-99. doi: 10.33369/joall.v4i1.7384
- Aulia, D. (2012). The application of translation strategies to cope with equivalence problems in translating texts. *POLINGUA*, 1(1), 1-7.
- Ayadi, A. (2010). Lexical translation problems: The problem of translating phrasal verbs. The case of third year LMD learners of English. MA Thesis, Mentouri University, Algeria.
- Badawi, M. F. (2008). Investigating EFL Prospective Teachers' Ability to Translate Culture-Bound Expressions. *Online Submission*. Retrieved in September, 2020 from <https://eric.ed.gov>
- Basuki, B. (2016). Investigating Students' Difficulties in Translating Indonesian Text Into English in the Fifth Semester Students of English Education Program of Muhammadiyah University of Purworejo in the Academic Year of 2013/2014. *Jurnal Pendidikan Surya Edukasi*, 1(1), 1-13.
- Benfoughal, A. (2010). Students' difficulties and strategies in translation. Master's Thesis, University of Constantine, Algeria.

- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14
- Birkan-Baydan, E. (2013). Çeviri eğitiminde çeviri/çevirmenlik edinci: problem çözme ve karar verme konusunda bir farkındalık uygulaması. *İÜ Çeviribilim Dergisi*, 4(7), 103-125.
- Cabré, M. T. (2010). Terminology and translation in Gambier, Y., & Van Doorslaer, L. (Eds.) *Handbook of translation studies* (Vol. 1), John Benjamins Publishing.
- Daghoughi, S., & Hashemian, M. (2016). Analysis of Culture-Specific Items and Translation Strategies Applied in Translating Jalal Al-Ahmad's "By the Pen". *English language teaching*, 9(4), 171-185. doi: 10.5539/elt.v9n4p171
- Dorđević, J. P. (2017). Translation techniques revisited: The applicability of existing solutions in non-literary translation. *Facta Universitatis, Series: Linguistics and Literature*, 15(1), 35-47. <https://doi.org/10.22190/FULL1702035D>
- Dostál, J. (2014). Theory of problem solving. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2798-2805.
- Eriş, E. (2019). How is cultural terminology handled in translation? The Legend of the Thousand Bulls. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 545-558. doi: 10.29000/rumelide.619042
- Ezzati, A. (2016). Non-equivalence at grammatical and word level and the strategies to deal with: A case study of English translation into Persian. *International Journal of Language and Linguistics*, 3(3), 101-107.
- Fernández Guerra, A. (2012). Translating culture: problems, strategies and practical realities. *Sic: časopis za književnost, kulturu i književno prevodenje*, 1(3), 1-27. doi: 10.15291/sic/1.3.lt.1
- Ghazala, H. (1995). *Translation as problems and solutions. A Course book for University Students and Trainee Translators*, ELGA Publication.
- Glodjovic, A. (2010). Translation as a means of cross-cultural communication: Some problems in literary text translations. *Facta Universitatis Series: Linguistics and Literature*, 8(2), 141 – 151.
- Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp. *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research*, 4(4), 11-37.
- Hadijah, S., & Shalawati, S. (2019). English Language Learners' Translation Practices: Qualities and Hindrances in Translating Indonesian-English Texts. In *Sixth of International Conference on English Language and Teaching (ICOELT 2018)*. Atlantis Press.
- Heim, M. H., & Tymowski, A. W. (2006). *Guidelines for the translation of social science texts*. American Council of Learned Societies.
- Ibrahim, M.A.E. (2017). Strategy to Solve Translation Problems (A Case Study of College of Education-Dongla University). *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 5(3), 576-586.
- Ibrahim, M.A.E. (2017). An investigation of difficulties of translation that face Sudanese university students: A case study of College of Education, Dongla University. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 5(3), 587-601.
- Kahrizsangi, A. A. S., & Haddadi, M. H. (2017). An Inquiry into the Challenges of Literary Translation to Improve Literary Translation Competence with Reference to an Anecdote by Heinrich von Kleist. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 350-357. doi:10.5539/jel.v6n3p350
- Khalifa, E. M. (2015). Problems in translating English and Arabic languages' structure: a case study of EFL Saudi students in Shaqra University. *European Journal of English Language and Literature Studies*, 3(4), 22-34.
- Kızıltan, R. (2017). Tarihte çeviri: antik çağdan 19. yüzyıl sonuna kadar edebi çeviri kuramları-1. Antik çağdan barok çağın sonuna kadar. *DTCF Dergisi*, 40, 71-88.

- Kobyakova, I. & Mishchenko, A. (2018). Grammatical aspects of translation. *Филологічні працтату, 10(2)*, 60-66. doi:10.21272/Ftrk.2018.10(2)-08
- Komeili, Z., & Rahimi, A. (2011). An investigation of the translation problems incurred by English-to-Persian machine translations: "Padideh, Pars, and Google Softwares". *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 28*, 1079-1082. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.195 .
- Krein-Kühle, M. (2014). Translation and equivalence. In *Translation: A Multidisciplinary Approach* (pp. 15-35). Palgrave Macmillan, London.
- Linder, D. (2000). Translation problems and translation difficulties: tools for teaching specialized translation. Retrieved in March 2019 from https://www.researchgate.net/publication/236594133_Translating_Problems_and_Translating_Difficulties_Tools_for_Teaching_Specialized_Translation
- Johnson, R and P Whitelock. (1987). Machine Translation as an Expert Task. In Nirenburg (ed) *Machine Translation Theoretical and Methodological Issues*, Cambridge: Cambridge University Press, 136-144.
- Maasoum, S. M. H., & Mahdian, M. (2012). Punctuation in translation: the unseen side of the coin. *Mediterranean journal of social sciences, 3(11)*, 25-25. doi:10.5901/mjss.2012.v3n11p25
- Melkumyan, S., & Dabaghi, A. (2011). The benefits of translation: with a special reference to the Armenian translation of Five Short Stories by W. Saroyan. *Asian Social Science, 7(10)*, 128-140. doi:10.5539/ass.v7n10p128
- Mishra, A., Bhattacharyya, P., & Carl, M. (2013). Automatically predicting sentence translation difficulty. In *Proceedings of the 51st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 2: Short Papers)* (pp. 346-351).
- Mogahed, M. M. (2012). Punctuation marks make a difference in translation: practical examples. *Online Submission*. Retrieved in October, 2020 from <https://eric.ed.gov>
- Munday, J. (2010). *Introducing translation studies: Theories and applications*. London and NewYork: Routledge
- Naderi, N., Moeen, A. A., & Sayadian, S. (2017). Readability of translation in scientific texts with long sentences: a case of a genetics textbook. *Scientific Journal Islamic Azad University of Yazd, 1(2)*, 145-164
- Napu, N., & Hasan, R. (2019). Translation problems analysis of students' academic essay. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation, 2(5)*, 1-11. doi: 10.32996/ijllt.2019.2.5.1
- Narváez, I. C., & Zambrana, J. M. V. (2014). How to translate culture-specific items: a case study of tourist promotion campaign by Turespaña. *The Journal of Specialised Translation, 21*, 71-112.
- Neshkovska, S., & Kitanovska-Kimovska, S. (2018). Translating Culture. *HORIZONS, Series A, XXII*, 165-174. doi: 10.20544/HORIZONS.A.22.1.18.P14
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Netherlands: Brill Archive.
- Ninsiana, W. (2016). Problem solving of non-equivalence problems in English into Indonesian text. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching, 4(2)*, 84-96.
- Othman, Z. A. H. (2017). *Interference Problems in Translating Different Spoken and Written Texts from Arabic into English*. Master's Thesis, Middle East University.
- PACTE Group (2011). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation problems and translation competence. In Alvstad, C., Hild, A. & Tiselius, E. (Eds.), *Methods and strategies of process research: Integrative approaches in translation studies* (Vol. 94). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.94.22pac>
- Paolucci, S. (2011). The problem of equivalence in translating legal texts. *Lebende Sprachen, 56(1)*, 87-99. doi: <https://doi.org/10.1515/les.2011.006>

- Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age: in defence of a minimalist approach. *Meta*, 48(4), 481-497. <https://doi.org/10.7202/008533ar>
- Sadiq, S. (2010). *A comparative study of four English translations of Sûrat Ad-Dukhân on the semantic level*. Cambridge Scholars Publishing, United Kingdom.
- Salih, K.W.(2014). Problems of equivalence choices between global English and local Kurdish languages. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 5(8), 348-354.
- Sariasih, W., Zaim, M., & Radjab, D. (2015). Students' textual equivalence in translating informative text from Indonesian into English (a study of the third year students of stkip PGRI Sumbar). *English Language Teaching (ELT)*, 3(1), 1-13.
- Shreve, G. M. (2009). Recipient-orientation and metacognition in the translation process. *Dimitriu, Rodica & Miriam Shlesinger (eds.)*, 257-270.
- Shokri, S., & Ketabi, S. (2015). Translating culture-specific items in Shazdeh Ehtejab: Examining foreignization and domestication. *International Journal of Research Studies in Education*, 4(3), 3-16. doi: 10.5861/ijrse.2015.1027
- Soang, L. L. (2016). Translation teaching: The importance of the translator's native language. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6(04), 247. <http://dx.doi.org/10.4236/ojml.2016.64027>
- Soualmia, M. (2010). Third-year students' difficulties in translating. Dissertation, Mentouri University- Constantine, Algeria
- Sun, H. (2011). On cultural differences and translation methods. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(1), 160-163. doi:10.4304/jltr.2.1.160-163
- Sunel, A. H. (1988). Çeviri ve bir çevirinin düşündürdükleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 153-168.
- Tekalp, S.; Tarakcıoğlu, A. Ö. (2019). Translation of fictive culture-specific items in The Hunger Games trilogy. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö5), 285-296. DOI: 10.29000/rumelide.606159.
- Torop, P. (2002). Translation as translating as culture. *Sign System Studies*, 30(2), 593-605.
- Yıldız, Ş. (2004). Çeviride eşdeğerlik ve çeviri kuramları bağlamında karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 375-386.
- Zainudin, I. S., & Awal, N. M. (2012). Translation techniques: problems and solutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 328-334.
- Zhang, X., & Teng, L. (2016). Features and Methods of Translation of Long Sentence for Electric Specialty English. In *2016 5th International Conference on Social Science, Education and Humanities Research*. Atlantis Press.
- Zou, J. (2016). On the translation of long and complex English sentences. *International Journal of Language and Linguistics*, 4(6), 190-197. doi: 10.11648/j.ijll.20160406.11

63. Prospective translators' responsibilities in the transition from translation competence to translator competence and contributions of translation education in this process

Mehmet Cem ODACIOĞLU¹

APA: Odacıoğlu, M. C. (2021). Prospective translators' responsibilities in the transition from translation competence to translator competence and contributions of translation education in this process. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 978-990. DOI: 10.29000/rumelide.897299.

Abstract

This study focuses on the concept of translation competence, which develops further with professionalization following the translation education and evolves into the concept of translator competence in practice. For this purpose, the word “competence” was first defined from different perspectives and the synonyms of the term were explained. After that, the linguistic competence, used first by Noam Chomsky, was discussed. Because one of the main components of the translation competence is the linguistic competence. At a time when classical approaches dealt with translation as a mere linguistic transfer, the linguistic competence was considered sufficient to explain the translation. And the translation activity was, therefore, regarded as a sub-branch of Applied Linguistics. But at a time when the demand for translation has been constantly growing in a globalized world, it is obvious that the phenomenon of language alone is not enough to explain translation. In order to meet economic, global, social and cultural needs of the target audience, different competences have also begun to take part under the translation performance. The most important of these is by far the cultural competence. Because the translator cannot make an adequate and acceptable levels of translation, which are Toury's initial norms, without knowing the source culture very well and by ignoring the expectations of the target culture. The concept of culture is then necessary in terms of empathy with both the source and the target reader. For example, a word can have multiple connotations other than its denotative meaning and what is expected of translation may be one of the most distant connotative meanings of the word. In this respect, it is important to recognize the culture in finding a translation equivalent. In addition, in today's approaches and in terms of the market expectations, even the cultural competence has started to be not enough to explain the translation action. Then it can be asserted that translation competence can no longer be explained only by linguistic and cultural competences. New sub-competences brought by market driven needs like the increasing necessity of the use of modern technologies in the translation process have also begun to be among the important components of the translation competence. How can a translator gain all these? First of all, in order to successfully overcome the translation process, the translator as well as gaining an expertise in the subject area, must also have a meta perspective of the translation process and internalize the theoretical infrastructure that explains the translation competence. This is also possible with a good translation education² which is guiding and inspiring. In fact, all kinds of theoretical knowledge and components learned by prospective translators towards enhancing translation competence which is constantly supported by translation assignments throughout the translation education are put into

¹ Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Bartın, Türkiye) cemodacioglu@bartin.edu.tr ORCID ID: 0000 0001 6627 6681 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.01.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897299]

² This study aims at translation students in terms of their responsibilities in acquiring translation competence that has to evolve into translator competence eventually.

practice more intensively after graduation, allowing the translation competence to cross existing boundaries and to turn this concept into the translator competence at the end. In this case, a translation pedagogy which can be useful in practice among existing translation theories/approaches for prospective translators should be adopted, and this pedagogy should be organized in such a way as to enable translation students to be able to create a self-guiding model of education by translation instructors. In this way, translation students can develop their translation performance. Last but not least, it is thought that this study will also be useful to show how prospective translators will make their declarative information procedural at the end.

Keywords: Translation performance, translation competence, translator competence, linguistic competence, cultural competence, sub-competences in translation

Çeviri edincinden çevirmen edincine geçişte çevirmen adaylarının sorumlulukları ve çeviri eğitiminin bu sürece katkısı

Öz

Bu çalışma, çeviri eğitiminin ardından profesyonelleşmeyle daha da gelişen ve uygulamada çevirmen edinci kavramına dönüşen çevirmen edinci kavramına odaklanmaktadır. Bu amaçla önce “edinç” kelimesi farklı açılardan tanımlanmış ve terimin eş anlamlıları açıklanmıştır. Sonrasında, ilk olarak Noam Chomsky tarafından kullanılan dilsel edinç veya dil edinci kavramı tartışmaya açılmıştır. Çünkü çeviri edincinin temel bileşenlerinden biri de dil edincidir. Klasik yaklaşımların çeviriyi sadece dilbilimsel bir aktarım olarak ele aldığı zamanlarda, dil edincinin çeviri olgusunu açıklamada yeterli olduğu düşünülüyordu. Ve bu nedenle çeviri etkinliği Uygulamalı Dilbilimin bir alt dalı olarak ele alınıyordu. Ancak küreselleşen dünyada çeviri talebinin sürekli arttığı bir zamanda, dil olgusunun tek başına çeviriyi açıklamaya yeterli olmadığı açıktır. Erek kitlenin ekonomik, küresel, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak için çeviri ediminde farklı edinçler de ele alınmaya başlamıştır. Bunlardan en önemlisi kültürel edinçtir/kültür edincidir. Çünkü çevirmen, Toury'nin öncül normları içerisinde yer alan, kaynak kültürü çok iyi bilmeden ve erek kültürün beklentilerini göz ardı ederek yeterli ve kabul edilebilir düzeyde çeviri yapamaz. Kültür kavramı, hem kaynak hem de erek okuyucu ile empati açısından gereklidir. Örneğin, bir sözcük, temel anlamı dışında birden fazla yan anlama sahip olabilir ve çeviriden beklenen, kelimenin en uzak yan anlamlarından biri olabilir. Bu bakımdan, sözcüğün çevirideki eşdeğerini bulmada kültürü tanımak önemlidir. Ayrıca günümüz yaklaşımlarında ve piyasa beklentileri açısından kültür edinci bile artık çeviri eylemini açıklamaya yetmemeye başlamıştır. Öyleyse, çeviri edincinin artık sadece dilsel ve kültürel edinç kavramlarıyla açıklanamayacağı iddia edilebilir. Çeviri sürecinde modern teknolojilerin zorunlu kullanımı gibi piyasa odaklı ihtiyaçların getirdiği yeni alt ediçler de çeviri edincinin önemli bileşenleri arasında yer almaya başlamıştır. Bir çevirmen tüm bunları nasıl elde edebilir? Öncelikle çeviri sürecini başarılı bir şekilde aşmak için çevirmenin konu alanında uzmanlık kazanmasının yanı sıra çeviri sürecine dair üst bakış açısına da sahip olması ve çeviri edincini açıklayan teorik altyapıyı içselleştirmesi gerekir. Bu, yol gösterici ve ilham verici iyi bir çeviri eğitimi ile mümkündür. Nitekim, çeviri eğitimi boyunca çeviri ödevleriyle sürekli desteklenen çeviri edincinin artırılmasına yönelik çevirmen adayları tarafından öğrenilen her türlü teorik bilgi ve bileşen, mezun olduktan sonra daha yoğun bir şekilde uygulamaya konulmaktadır. Bu durum çeviri edincinin mevcut sınırları aşmasına ve sonunda çevirmen edinci kavramına dönüşmesine katkı yapar. Bu açıdan, çeviri eğitmenleri tarafından çevirmen adayları için mevcut çeviri kuramları ve yaklaşımları arasından pratikte faydalı olabilecek bir çeviri pedagojisi benimsenmeli ve bu

pedagoji, çeviri öğrencilerinin kendi kendine rehberlik eden bir model oluşturabilmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu sayede çeviri öğrencileri çeviri edimlerini geliştirebilirler. Son olarak, bu çalışmanın çevirmen adaylarının bildirimsel bilgilerini sonunda nasıl yordamsal hale getireceklerini göstermede de faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Çeviri edimi, çeviri edinci, çevirmen edinci, dil edinci, kültürel edinç, kültür edinci, çeviride alt edinçler

Introduction

The focus of the study is the concept of translation competence on the basis of translation education, which develops further with gaining experience after graduation. As can be seen from the title, this study deals with how the concept of translation competence is turned into translator competence³ (cf. O'Hagan and Ashworth, 2002; Pym, 2003; Rothe-Neves, 2007; Kiraly, 2013; Eraković, 2014; Chesterman, 2016; Huangfu, 2018; Wu, Jun Zhang and Wei, 2019)⁴ based on a deductive methodology. Therefore, the paper starts with explaining the concept of competence from different perspectives and synonyms of the concept are specified. After that, linguistic competence used first by Noam Chomsky is discussed. This is because one of the main components of translation competence is the linguistic competence. At a time when translation was considered a mere linguistic transfer, the linguistic competence alone was considered sufficient to explain the translation activity. Translation activity was then considered a sub-branch of Applied Linguistics. Today translation can, however, no longer be explained only by the linguistic competence, and translation cannot thus be reduced into a linguistic transfer only.

The demand for translation has also increased in the globalized world. In line with these demands, the approach to translation performance has also changed. Accordingly, it has been proven that the phenomenon of language alone is not sufficient to explain translation itself. In translation, the concept of the target text has also gained importance, especially in parallel with the functional translation theories that emerged in the 1980s. Functional translation theories that developed based on the theory of action regarded translation phenomenon as an action and claim that translation also has a function, based on the fact that every action has a function. This function is determined based on a purpose.

As a purposeful activity, translation is often carried out according to the expectations of the target audience. These expectations might be on economic, global, social and cultural bases. In order to respond to all these, the translation process must proceed within certain norms and criteria. From this point of view, different competences have also begun to take part within the concept of translation competence, which is necessary in the process leading to the translated text. The most important of these, as it is known, is the cultural competence. The translator cannot make an adequate and acceptable levels of translation, which are the initial norms put forward by Toury, without knowing the source culture very well and without meeting the expectations of the target culture. Culture is therefore

³ In the concept of translator competence, emphasis is placed on the complex nature of the tasks that the professional translator is obliged to perform as well as the necessary extra-linguistic skills in the translation process. Among translator competences, response to difficulties encountered in the translation market, flexibility, creativity, independent thinking, problem solving skills, etc. are available (qtd. in Wu, Jun Zhang and Wei, 2019: 235-236 from Kiraly 1995; 2000; Baer and Koby). In addition, the concept of translator competence is an extended version of the concept of the translation competence or it includes a combination of multicomponential models for translation competence and professional competence essential for translators (See Wu, Jun Zhang and Wei, 2019: 236).

⁴ There are also other scholars who used the "concept of translator competence or translator's competence" in their past and present papers. The meaning of the concept in each of the studies is approached in various respects.

a necessary component in terms of empathy with both the source⁵ and the target reader. In the simplest way, a word can have connotative meanings other than its denotative one, and what is expected of translation may be one of the most distant connotative meanings. For instance, when someone is asked about the meaning of the word "to enjoy", its meaning of "to like" can first come to the mind. However, from a contextual point of view, the word "enjoy" has also the meaning of "to have". Similarly, when the word "spirit" is mentioned, people can assume the meaning of "soul" while it can also mean "ethyl alcohol" according to the context. From this point of view, it is important to recognize the culture and the context of the culture in finding a translation equivalent.

In addition, given today's approaches and market expectations, translation competence may even no longer be explained only by linguistic and cultural competences. For instance "technology", which Snell Hornby describes as a technological turn brought new sub-competences within the framework of needs. These sub-competences have also begun to take part among the important components of the concept of the translation competence. Well, how can a translator gain all these?

First of all, for a successful translation process, the translator must have a meta perspective of the translation and internalize the theoretical infrastructure that explains the translation competence, in addition to gaining an expertise in the subject area. This is also possible with a good translation education which is guiding and inspiring. In fact, all kinds of theoretical knowledge and components learned by prospective translators towards enhancing translation competence which is constantly supported by translation assignments throughout the translation education are put into practice more intensively after graduation, allowing the translation competence to cross existing boundaries and to turn this concept into the translator competence. In this case, a translation pedagogy which can be useful in practice among existing translation theories/approaches for prospective translators should be adopted, and this pedagogy should be organized in such a way as to enable translation students to create a self-guiding model of education by translation instructors. In this way, translation students can develop their translation performance.

In this study, these points will be explained through translation education and how students will make their declarative information procedural will also be tried to be shown.

Research questions

1. Can the translation action be explained only by the concept of the linguistic competence? What is the place of the cultural competence in translation, which is one of the main components of the translation competence?
2. In addition to the linguistic and cultural competences that are the basic components of the translation competence, what other types of sub-competences should translation students learn in accordance with today's translation demands to develop their translation competence in general?
3. How can prospective translators improve their translation competence?

⁵ The expectations of target reader are of importance during the translation process but this does not mean that we have to ignore source text. It is because the destination point for translators and without knowing the culture of the source text, a successful translation cannot be done even if the target culture is well known. Translator is here responsible for empathy in terms of both source and target text. In creating an acceptable target text, the respect towards source text author and source culture must not then be eliminated totally.

4. What is the best model of translation education in developing a translation competence?

The concept of competence

In a colloquial language, the concept of competence implies respectively “the ability to do something well and effectively”, “the condition of being capable”, “a sufficient income to live on”, “the state of being legally competent”, “sufficient means for one's needs”, “the condition or quality of being competent; ability; fitness; specif., legal ability, power, or jurisdiction or qualified” or “the ability of embryonic tissues to react to external condition in a way that influences subsequent development” etc. As a synonym for the word, the words “Ability”, “Skill”, “Capacity” and “Talent” are used⁶.

Linguistic competence⁷.

From a linguistic point of view, competence means “(in transformational grammar) the form of the human language faculty, of its psychological embodiment in actual human beings”.⁸ The linguist who first introduced this concept was Noam Chomsky. According to him, (*Aspects of the theory of syntax*, 1965) competence in linguistics implies the concept of the “abstract ability of an individual to speak the language in which he/she has learned as a native language in his/her childhood”⁹. Because every individual is born with an innate language capacity, and this language capacity is shaped on the native/mother language of the individual. In this way, the individual constantly speaks, thinks, listens and writes in that language, being exposed to his/her native language in a sense. This means acquiring four basic skills (writing, speaking, listening, reading) in a language. Individuals who acquire their native language in this way and in doing so develop their native language competence (language A) later learn other languages. This process of learning or acquiring other languages implies developing a second language or a foreign language competence. From time to time, the individual can also be grown up in a bilingual environment, of course. But one language is often more dominant than the other.

While the linguistics competence is explained within the framework of Chomskian approach and when the first definition is carefully checked, it seems that generative transformational grammar plays an important role in the individual's ability to learn a language. In the theory of generative transformational grammar, an individual is able to produce an infinite number of sentences from a limited number of grammatical rules and thus to have a good command of that language even with a limited grammatical structure (See also Stevens, 1988). This applies to both native and acquired languages¹⁰.

As soon as it is decided to become a translator, it should not be forgotten that the linguistic competence is the first step of the translation process and is not enough on its own. In other words, in order to develop a translation capacity, the translator must have other different competences as well as the linguistic competence. At the beginning of these comes the cultural competence first.

⁶ <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/competence>

⁷ Lehmann defines “linguistic competence that is applicable to linguistic abilities of individuals in a uniform, objective way under a variety of conditions” (Lehmann, 2007: 1).

⁸ <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/competence>

⁹ <https://www.uni-due.de/ELE/LinguisticGlossary.html>

¹⁰ An example of generative transformational grammar is the conversion of the active sentence like “the man killed his enemy” into the passive sentence “his enemy was killed by the man”. The meaning is the same. The first sentence version is active, while the second sentence version is passive.

Cultural competence

Before defining the concept of cultural competence, it is necessary to briefly explain the concept of culture. Culture is a complex and inter-connected concept consisting of wide-ranging patterns of behavior acquired by members of a society or a community, or it is a combination of knowledge, art, law, customs, skills, habits learned within or outside the family¹¹. According to "Glossary of Cross Cultural Terms", the etymological origins of the culture stem from the Latin word "colere". "Colere" means to cultivate, from which is derived 'cultus', which is cultivated or fashioned¹². The same dictionary defines cultural competence as "the ability to respond respectfully and effectively to people of all cultures, classes, ethnic background and religions in a manner that includes both values and cultural differences and similarities".¹³

Translation competence

The foundations of translation competence are laid by the combination of linguistic and cultural competences. Just like the linguistic competence, translation competence also requires from translators to acquire different skills. For example, a person who speaks a language fluently cannot be a good translator if he/she lacks the cultural competence, which is one of the main translation competences. If the translator does not know the shared thoughts, beliefs and customs of the source culture, he/she cannot go beyond theoretical thinking, no matter how competent he/she speaks a foreign language. As a result of this, he/she cannot transfer linguistic frames to the other languages and cannot revitalize a scene¹⁴ in his/her mind (caused by not knowing the source culture) for translation. Similarly, the translator should know the target culture very closely. Even if the source culture is mastered by the translator, unfamiliarity with the target culture will also reduce the success in translation. Then the translator must be an expert who plays with words, and when analyzing words, he/she must already start creating a target text in his/her mind. Vermeer, one of the pioneers of functionalist translation theories and the founder of Skopos theory described the translator 37 years ago as a bilingual and bi-cultural expert¹⁵.



Figure 1: Basic components of translation competence¹⁶

When the latest developments on the translation market are examined, it is apparent that translation competence may (even) be explained no longer by only the basic combinations of linguistic and cultural competences. Instead, it is now explained by (new) sub-competences as a result of the increase in translation demands towards different needs on the basis of fast and radical technologies or on other emerging factors within translation market. Until recently, translation phenomenon have been

¹¹ <https://www2.palomar.edu/anthro/culture/glossary.htm>

¹² https://www.seniorscouncil.net/uploads/files/issues/mobilizing_action_report/glossary%20of%20cross%20cultural%20terms.pdf

¹³ https://www.seniorscouncil.net/uploads/files/Issues/Mobilizing_Action_Report/Glossary%20of%20Cross%20Cultural%20Terms.pdf

¹⁴ Czulo, Oliver, "Aspects of a primacy of frame model of translation" <https://langsci-press.org/catalog/view/132/1053/917-1>

¹⁵ Reiss & Vermeer, 1984; 2013.

¹⁶ In the figure, linguistic and cultural competence, which are the main components of translation competence, are shown with a reciprocal arrow. Because having one without the other is not enough for the translation to take place. The fact that these two components feed each other and co-exist is a prerequisite for starting the translation process, and eventually a translation production emerges from this combination.

able to be described on linguistic and cultural bases. But now it is time to change something so as to adapt to something new. In this sense, there is a lot of research in the literature about approaches to the translation competence or about this concept¹⁷. The most important of these were carried out by the PACTE group. PACTE group as Thunnissen (2015) puts it, describes the translation competence with five different sub-competences:

1. The Bilingual sub-competence: the ability to communicate in two languages;
2. The Extra-linguistic competence: general world knowledge, domain-specific knowledge, cultural knowledge and encyclopaedic knowledge.
3. Knowledge about translation, including both knowledge about how translation functions and knowledge about professional translation practice.
4. The Instrumental sub-competence, related to the use of resources such as dictionaries, encyclopedias and search engines, etc.
5. The Strategic sub-competence, controlling the translation process.

In the classical sense, the translation competence which is explained as a linguistic and a cultural competence, was interpreted differently here, as can be seen from the initiative of PACTE. PACTE defined the linguistic competence as a bilingual sub-competence, while the cultural competence was included in the category of extra-linguistic sub-competence. PACTE also incorporated psycho-physiological components into the model¹⁸.

At this point, we can also see that today's translation market no longer limits translation performance with only the combination of linguistic and cultural competences. In fact, most dominant translation models today have started to be multi-componential, and many models have been developed based on needs. For this, Pym gives an example of the European Masters in Translation (EMT)¹⁹ model. In the EMT model, in addition to linguistic and intercultural competences, there are thematic competence, technology competence, information mining competence at the core of the translation service provider competence (Pym, 2013: 489-490).

Translation competence in translation education and suggestions ²⁰

Most of the functional translation theorists, especially Vermeer, and defenders of culture-oriented approaches, explain the translation performance as a transfer between both languages and cultures²¹, stating actually that translation is not merely a linguistic transfer. As can be recalled, cultural competence is a broad concept and it contains both source and target culture. For this reason, the

¹⁷ There are lots of studies about the concept of translation competence abroad and in our country. Due to the scope of this study, some literature on this concept might be given as: Pym; 2003; Yazıcı, 2007; Eruz, 2008; Pym, 2013; Birkan Baydan, 2013; Yazar; 2014; Eser, 2015; Akalın, 2016; Haldan, 2018; Durukan, 2018; Şahin ve Yalçın, 2019; and papers on Studies of PACTE Group, EMT, etc. In addition, references used in the study might be checked in terms of this concept.

¹⁸ PACTE describes this component as "different types of cognitive and attitudinal components and psycho-motor mechanisms", for example, cognitive components like memory or attention, and attitudinal aspects like intellectual curiosity, the ability to think critically, and their abilities like creativity and logical reasoning" (Thunnissen, 2015:1).

¹⁹ https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fwk_2017_en_web.pdf **Access:** 22.01.2021.

²⁰ This part represents the ideas of the author based on theoretical frameworks and experiences obtained from translation classes.

²¹ See Reiss and Vermeer, 1984.

courses in translation education should be linguistic and cultural oriented in a way that, however, integrates other sub-competences for current needs required by the market.

The above multi-componential translation competence models (such as EMT, PACTE model) are actually models in which prospective translators can put all information about the translation competence (including linguistic and cultural competences that integrate other sub-competences) they learn during the course into the practice. Such models include skills on translation practice and translation functions, subject area expertise, instrumental competence (such as the ability to use dictionaries, parallel texts, MT systems, CAT tools etc.), field knowledge, world knowledge, information mining, ability to use technology in general, etc.²². In this way, it is clear that the theoretical knowledge forming the translation competence is not only limited to the definition of this concept, but can cross boundaries and turn into the translator competence eventually.

In fact, while the translation competence is defined as a theoretical concept that provides information about what translation is, we can say that the practical process of the translation competence represents the translator competence, leading to the translated text at the end. Of course, in order for this process to take place, the translation students must learn to apply what he/she has learned throughout the course with his/her own efforts and perhaps by activating lifelong learning processes and prepare a suitable environment for himself/herself in this way. Translation education has surely its limits. Generally, the translation education consists of 8 half year undergraduate courses if one year compulsory preparatory program is excluded. This means that translation students only have four years to gain specialization in translation. Translation courses have, on the other hand, a limited period of time in classroom settings. That is to say, duration of courses are usually 40-50 min. During the courses, students are generally responsible for translation assignments or interactively perform translations accompanied by the translation instructor. Students can, nevertheless, be offered cultural courses (i.e. European culture and institutions, American-British history, Chinese history, Japanese history, Current Issues, etc.). Besides new approaches and theories of translation on the basis of the current needs mostly arising from translation technologies are, for instance, taught for students to acquire the necessary components required by the translation market. Furthermore students can take courses like sociology, philosophy, archaeology, anthropology, art history, etc., from other departments for specialization in different fields of translation.

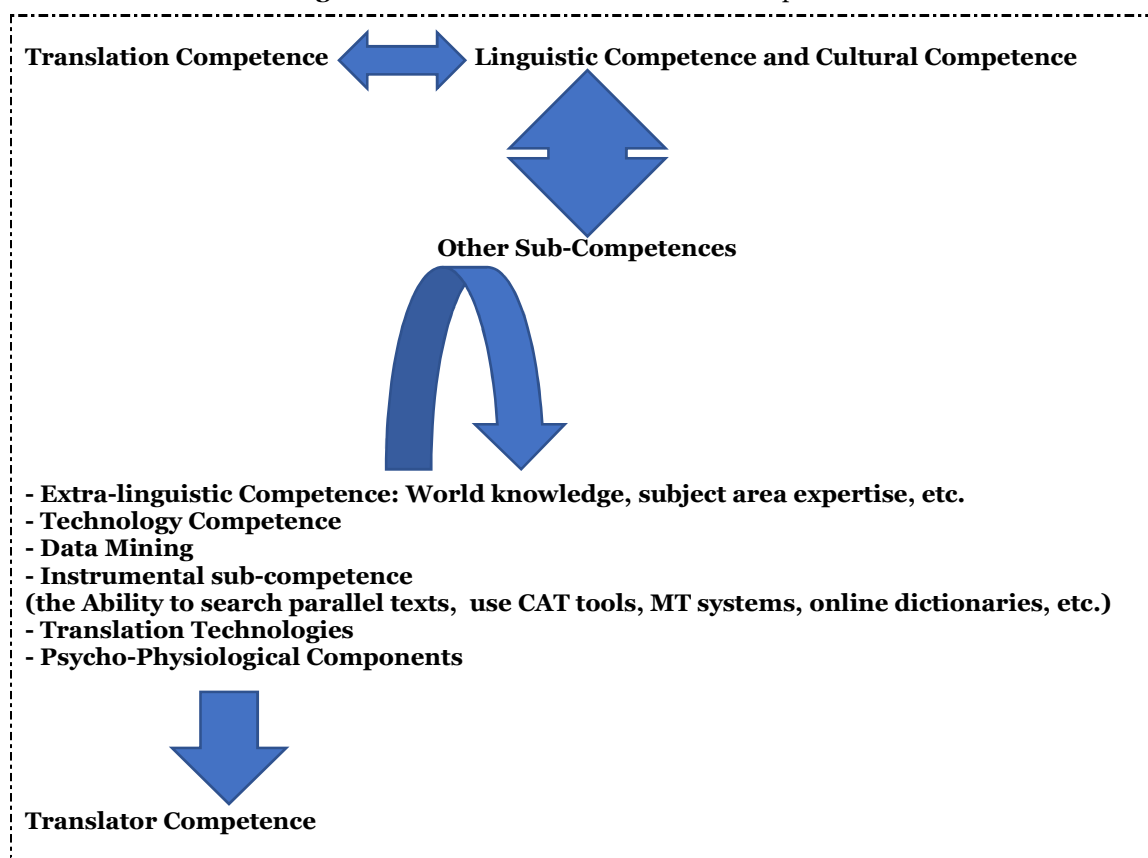
In each course, the instructor only guides the translation students during the acquisition of the translation competence supported by new multi-componential models. Indeed, the instructor allows students to have an inspiration through special topics in translation and provides them, so to speak, with a navigation service. If we approach this situation more metaphorically, a translation instructor is like a driving course instructor. He/she teaches the student how to drive. Once the student gets his driver's license, he/she will be alone on the road. It is then the student himself/herself who will complete or not complete this path either quickly or slowly. For this reason, prospective translators should continue the translation education with his/her own efforts, with self-awareness and self-consciousness outside the classroom teaching having a limited period of time and they should keep in their mind that they will be on their own when they graduate²³. For instance, students can intensively put the theoretical approaches and practices learned in the course into different translation

²² See also Yazıcı, 2007.

²³ Students will be alone seemingly. If they know how to act during the challenges on the translation market and if their expertise is proven, they, however, tend to join translation market based on collaboration instead of isolation. But in order for this to happen, their translation competence level is supposed to be evolved into translator competence.

environments instead of leaving them only in the classroom. In this way, theoretical translation competence supported by practices such as translation assignments in the course is not limited only to the translation performance as far as the course time allows. In a sense, the process of turning the translation competence into a translator competence becomes only possible with the active role of students outside the class.

Figure 2: The formation of a translator's competence²⁴



In the development of translator competence, examples can be expanded. "Sight translation"²⁵, for instance, is an important course in the introduction to interpretation skills. Let's assume that the translation instructor has told students to do research on "global warming" before the class. In this way, a different text about global warming brought by the instructor to the course can be easily interpreted through sight translation by students who are ready for the class, if they have already studied the subject and have found parallel texts in advance. After the end of the course, instead of saying that "this is enough," students can find another text about global warming and study this text this time voluntarily out of the class. This is important for the development of interpretation skills, and in this way the student can catch his/her interest, expand his/her knowledge of the field, or increase

²⁴ In the figure, linguistics and cultural competence, which are the main components of translation competence, are shown with a reciprocal arrow. Because having one without the other is not enough for the translation to take place. The fact that these two components feed each other and co-exist is a prerequisite for starting the translation process, and eventually a translation production emerges from this combination. In today's models, these two basic components are similarly reciprocally fed from one another and combined with other sub-competences. At the end, the translator competence arises, which means experience. This figure also includes the combination of multi-componential translation competence models such as those of EMT and PACTE Group.

²⁵ "Sight translation is the oral rendering of text written in one language into another language and is usually done in the moment." <https://www.massmedicalinterpreting.org/sites/massmedicalinterpreting.org/files/Sight%20Translation.pdf>

his/her knowledge of the world. In doing so, the student actually begins to turn the translation competence he/she has learned from the translation education into the a translator competence through his/her own efforts based on self-awareness and self-consciousness. A sustainable translation process can be initiated in this way. In the translation education, translation internships are also important in this respect. Thus, the translation student can get rid of being an apprentice translator and find the opportunity to actively continue the practice of translation outside the course, and with the full knowledge when he/she graduates, the student has already become an expert in performing translator competence in the best way. Therefore, he/she can easily be hired or recruited. From this point of view, self-effort as well as self-awareness and self-consciousness have an important place in the transformation of the translation competence into the translator competence.

Of course, outside the course, sometimes it may not be possible for the translation students to deal with his/her profession all the time. The student can be overwhelmed by excessive burden on translation activities expected of them either voluntarily or compulsorily. But it should be remembered that "if there is no pain, there is no gain".

For this reason, students must be curious or at least sensitive to his/her environment in terms of knowledge acquisition. Although it may seem boring at first, activities such as discovering new topics and following latest news, etc. can even turn into a hobby over time. And the prospective translator may enjoy passing on what he/she has learned to others via discussions or share of ideas.

It is also important to adapt to translation technologies, based on the effort factor, self-awareness and self-consciousness, in transforming the translation competence into the translator competence. As a matter of fact, what is mostly expected of translator by the translation market is the ability to use new technologies in translation, especially in terms of written translation. Recently, translation performance has also begun to be provided by a number of machine translation systems and CAT tools based on the productivity, especially in the context of pragmatic texts such as user manuals. This is a positive development in terms of reducing the workload on a translator who will translate for long hours. The above mentioned sub-competences (instrumental sub-competence etc.) was actually developed by observing the place of technology in translation (see also, Pym, 2014).

In parallel with this, courses towards translation tools in translation education are already offered either compulsorily or electively, making students ready for the market. But in translation education, these courses are at a introductory-level due to the limited time. For this reason, it would be a positive attitude for students to continue using technologic tools at home by establishing their workstations with their own efforts in a sense of curiosity for the self improvement. In translation projects where technology is required, the fact that the prospective translator knows how to use these tools very well will make him/her reputed faster than others when he/she graduates. But avoiding technology and worrying that technology²⁶ will take away the translation job will demoralize fresh graduates. By reducing the burden of the translation process on the translator, technology can also reduce the amount of money a newly graduated translator might earn, since most of the translation is already done by machine translation systems or computer assisted translation tools. Most negative reactions to translation tools also arise at this point. But a fresh graduate who uses the technological tools well is always one step ahead for the employment. At this point, the translator can also have different tasks except only to translate. He/she can post-edit the raw translation output of the machine translation system, for instance. To be able to convert pdf. files via different softwares (Acrobat, Acrobat,etc.)

26 cf. Pym, 2013; Pym, 2014.

using OCR (Optical Character Recognition)²⁷ to word document, to edit graphics with programs like Photoshop or Corel Draw, to organize a layout via the converted document on a word file, to make the text ready for translation by pre-editing, to be specialized on translation technology tools (such as cloud-based tools and softwares: Memsorce, Memoq, Smartcat, Trados, Wordfast, etc.) seem simple for some but they are effective points that guarantee a financial gain to the translator. In this way, when you graduate, you can also be a well known translator sought in the translation market. This, in turn, is possible if the concept of translation competence, described mostly in translation education theoretically but tried to be supported by practice, might turn into a translator competence in an environment where translation performance is intensive (via an effort factor). Declarative knowledge²⁸ learned, that is, the technical knowledge, is transformed into the procedural knowledge²⁹ in this way. Thus the apprenticeship period ends and the specialization period begins. Therefore, resisting to technology must be carried out rationally. Fresh graduates, if they have already started to guide themselves on their own before the graduation, know when to benefit from technologies. This means employability for them. That's why it can be claimed that translation education should serve as an important guiding process in converting translation competence into a translator competence. Such a kind of education shows translation students who he/she is or who he/she will be on the market. It is actually a way that leads them into a certain point, perhaps to a self-guiding attitude. In addition, the awareness gained through the translation education makes it easier to hold on to the market when students graduate, and it is then time to put theories and acquired declarative knowledge into practice, i.e. into procedural knowledge. The process of replacing the translation competence with the translator competence, which already begins with self effort, self-awareness and self consciousness before graduating is completed in this way, and the translation students start becoming specialized faster and more tremendously in a field of translation compared to others.

Conclusion

In this study the concept of translation competence, which is a necessary concept in explaining translation performance, was briefly explained along with its basic components and other sub-competences, and it was stated that the theoretical and practical courses offered by translation education curricula are at the introductory level due to the limit of courses or time constraints. Of course, translation education gives the translation students all the components³⁰ that he/she needs to learn about translation through theoretical-practical examples and through supporting courses, including courses from other departments. But it is not a right approach for a translation student to depend solely on the translation curriculum to specialize in translation.

It can then be stated as a conclusion that the translation education with all its components, although serving as a driving factor, is not possible to accompany the translator all the way. Only a self-guiding and supportive path is offered to the translation student. All the necessary infrastructure to gain expertise in translation is supported by practice without ignoring theoretical approaches in a sense

²⁷ "Optical Character Recognition (OCR) is defined as the process of mechanically or electronically converting scanned images of handwritten, typed, or printed text into machine-encoded text" (<https://anyline.com/news/what-is-ocr/>).

²⁸ "Awareness and understanding of factual information about the world—knowing that in contrast to knowing how" (<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095705926>).

²⁹ "Information about how to carry out sequences of operations—knowing how in contrast to knowing that" (<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100347456>)

³⁰ As claimed earlier, the curriculum only guides the student by offering a categorization of courses which include inspirations and a self guidance model of education. For instance, the translation education can include for students theories and approaches to be applied in the translation process, discussions on current issues, culture courses, courses on how to use translation tools and practices related to fields of expertise in translation etc. All these are the driving/guiding factors in translation students' understanding professional ethics and taking a path in the profession.

through translation education. However, a translator should also not expect to become an expert, relying on translation assignments that he/she performs for the class, which is repeatedly stated in the study. When metaphorically approached, the translator who gets his/her driver's license must drive on his/her own, so that he/she can complete the path provided by the translation education. If this becomes possible, all course contents learned in a limited period of time and theoretical approaches supported by translation assignments throughout the translation education in developing translation competence can be evolved into the intense/productive translation process required by the translation market. And the translation competence seems to complete its conversion into a translator competence in this way. For this purpose, translation education curricula should be revised in such a way as to give translation students this meta perspective. The real effort actually belongs to the translation students to gain awareness and consciousness through self effort. In short "he/she that would eat the fruit must climb the tree".

References

- Akalın, Rahman (2016), "Akademik Çeviri Eğitimi Açısından Çeviri Edinci Kavramı ve İçerimleri", *Diyalog* 2016/2: 56-65, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/276603>, Access: 22.01.2021.
- Birkan-Baydan, Esra (2013). Çeviri eğitiminde çeviri/çevirmenlik edinci: problem çözme ve karar verme konusunda bir farkındalık uygulaması. *IÜ Çeviribilim Dergisi*, 4(7), 103-125.
- Chesterman, Andrew (2016), *Memes of Translation The spread of ideas in translation theory Revised edition*, John Benjamins Publishing, Amsterdam/Philadelphia.
- "Competence", <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/competence> Access: 01.12.2020.
- Czulo, Oliver, "Aspects of a Primacy of Frame Model of Translation", <https://langsci-press.org/catalog/view/132/1053/917-1> Access 23.01.2020.
- "Culture", <https://www2.palomar.edu/anthro/culture/glossary.htm> Access: 12.12.2020
- "Culture", "Cultural Competence"
https://www.seniorscouncil.net/uploads/files/Issues/Mobilizing_Action_Report/Glossary%20of%20Cross%20Cultural%20Terms.pdf Access: 12.12.2020.
- "Declarative Knowledge",
<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095705926> Access: 05.11.2020.
- Durukan, Emra (2018), "Çeviri Edinci Kavramına Yönelik Kapsayıcı Bir Tanım Önerisi", *Turkish Studies*, Vol: 13/12, s. 161-176.
- Eruz, Sakine (2008), *Akademik Çeviri Eğitimi: Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi*, Multilingual, İstanbul.
- https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_2017_en_web.pdf Access: 22.01.2021.
- Eser, Oktay (2015), *Çeviribilimde Edinç Araştırmaları*, Anı.
- Eračković, Borislava (2014), "Kompetencije prevodilaca sa engleskog jezika (uloga kooperativnog i kolaborativnog oblika nastave) [English-Serbian translator competence (and the role of cooperative and collaborative pedagogical approaches in its development)]", *The Interpreter and Translator Trainer*, 8:2, 326-326.
- Haldan, Aykut (2018), "Skopos Kuramı, Çeviri Edinci ve Çeviribilim Öğrencilerinin Teknoloji Kullanımları Üzerine Bir Değerlendirme", *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2(2):101-112.

- Huangfu, Wei (2018), "Translation Competence and Market-oriented Translator Training in a Globalized World", *Advances in Social Sciences Research Journal* – Vol.5, No.7, 136-141.
- Kiraly, Don (2013), "Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education", *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*, (ed. Kiraly, Don/Silvia Hansen-Schirra/Karin Maksymski), 197-224, Narr Verlag.
- Lehmann, Christian (2007), "Linguistic Competence: Theory and Empiry", *39th Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea, Bremen*, http://www.uni-erfurt.de/%0Bsprachwissenschaft/personal/lehmann/CL_Publ/%0Blanguage_competence.pdf%20,1-42, Access: 10.01.2021
- "Linguistic Competence", <https://www.uni-due.de/ELE/LinguisticGlossary.html> Access: 10.05.2020.
- O'hagan Minako and Ashworth David (2002), *Translation-mediated Communication in a Digital World: Facing the Challenges of Globalization and Localization*, Multilingual Matters.
- "OCR", <https://anyline.com/news/what-is-ocr/> Access: 15.01.2021.
- "Procedural Knowledge", <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100347456> Access: 18.01.2021.
- Pym, Anthony (2003), "Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach", *Meta Journal des traducteurs (Translators' Journal)*, Vol. 48, No 4., 481-497.
- Pym, Anthony (2013), "Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age", *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 58, ° 3, 2013, s. 487-503.
- Pym, Anthony (2014), *Exploring Translation Theories (Second Edition)*, Routledge, London and New York.
- Reiss, Katharina and Vermeer Hans. J (1984/2013), *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie* (translated by Christiane Nord, *Towards a General Theory of Translational Action : Skopos Theory Explained*, St. Jerome Publishing, Manchester.
- Rothe-Neves, Rui (2007), "Notes on the Concept of "translator's Competence"", *Quaderns. Rev. de trad*, 14, 125-138.
- "Sight Translation" <https://www.massmedicalinterpreting.org/sites/massmedicalinterpreting.org/files/Sight%20Translation.pdf> Access: 08.01.2021.
- Stevens, Anthony R (1988), *Transformational Generative Grammar: A Survey*, <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a196636.pdf> Access: 04.01.2021.
- Şahin, Şeyma ve Yalçın, Perihan (2019), "Evaluation of the Concept of Translation Competence in the Context of Self-efficacy", *International Journal of Languages' Education and Teaching*, Volume 7, Issue 4, p. 423-430.
- Thunnissen, Lisa (2015), "Petra-E Meeting: The Framework and other models: comparison to PACTE and EMT", <https://petra-educationframework.eu/wp-content/uploads/sites/74/2016/09/PETRA-E-PACTE-and-EMT.pdf> Access: 14.01.2021.
- Yazar, Ulvican (2014), "Çeviribilim Bölümlerinde Verilen Derslerin, Özellikle Bilgi Teknolojileri Derslerinin, Çeviri Edinci Kazanılmasına Katkısı", *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 12, 88-99.
- Yazıcı, Mine (2007), *Yazılı Çeviri Edinci*, Multilingual, İstanbul.
- Wu, Di, Jun Zhang Lawrence and Wei Lan (2019), "Developing Translator Competence: Understanding Trainers' Beliefs and Training Practices", *The Interpreter and Translator Trainer*, VOL. 13, NO. 3, 233-254.

64. Türk komedi filmlerinin bağıntı kuramı bağlamında sesli betimlenmesi: *Neşeli Günler*¹

Pelin ŞULHA²

APA: Şulha, P. (2021). Türk komedi filmlerinin bağıntı kuramı bağlamında sesli betimlenmesi: *Neşeli Günler*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 991-1004. DOI: 10.29000/rumelide.897310.

Öz

Çeviri alanında engelsiz erişim için yapılan çeviri türlerinden biri olarak araştırmalara konu olan sesli betimleme ülkemizde giderek ilgi çekmektedir. Medya ürünlerini uygun formatlarda görme engelliler için erişilebilir hale getirme işlemi olan sesli betimlemenin en sık uygulandığı ortamlardan biri özellikle yerli komedi filmleridir. Bu makalede *Neşeli Günler* (1978) adlı klasikleşmiş bir Türk komedi filminin sesli betimlenmesi bilişsel edimbilimsel bir bakış açısıyla bağıntı kuramı çerçevesinde irdelenmiştir. Görme engellilerin diğer seyirciler gibi komik sahnelere gülebilmeleri için işitme yoluyla erişemedikleri görsel bilgilerin betimlemede yer alması gereklidir. Sesli betimlemede bir sahnenin içerdiği görsel bilgileri tümüyle iletmekten ziyade, diyaloglar arasındaki boşluk süreleri de göz önüne alınarak mevcut bilgilerle bağlamsal bilgiler yorumlandığında ortaya çıkan bilişsel etkilerin gülme tepkisinin oluşumunu sağlayacak şekilde seyircinin en az çabayla işlemleyebileceği en bağıntılı görsel bilgilerin seçilmesi önemlidir. Bu çalışmada sosyo-kültürel dokumuzun döneme özgü komedi anlayışını yansıtan sahnelerde bu ilkeyi temel alan çevirmenin metin yazarı olarak betimleme metnini nesnel ve öznel yaklaşımlarla nasıl oluşturduğu incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Görsel-işitsel çeviri, sesli betimleme, bilişsel edimbilim, bağıntı kuramı, Türk Komedi filmleri

Audio description of Turkish comedy films in the frame of relevance theory: *Neşeli Günler*

Abstract

Audio description as a form of accessibility and a topic widely researched in the field of translation studies has been increasingly attracting interest in our country. Audio description is a process making media products accessible in appropriate formats to the visually impaired individuals. Domestic comedy films are one media where audio description is utilized extensively. This article looks into the audio description of a classic Turkish comedy film *Neşeli Günler* (1978) (Happy Days) from a cognitive pragmatics perspective in the framework of relevance theory. Visual information that visually impaired cannot access through hearing must be provided in the description text so that they can laugh at funny scenes just like the other spectators. Instead of transferring the entire visual information in the scene, considering the gaps between dialogues, the most relevant visual information necessitating minimum effort should be selected which ensures that the emerging

¹ Bu makale 2017-2019 yılları arasında Dokuz Eylül Üniversitesi özgelirleriyle desteklenen Dr. Öğr. Üyesi Pelin Şulha'nın yürütücülüğünü yaptığı Sesli Betimleme Destek Projesi başlıklı 2017.KB.SOS.012 numaralı araştırma projesinden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim-Tercümanlık ABD (İzmir, Türkiye) pelin.sulha@deu.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-0515-141X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897310]

cognitive effects following the audience's interpretation of his/her existing and contextual information results in the production of laughter. This study explores the scenes that reflect the concept of comedy specific to the given period of our socio-cultural texture, and how the translator as a script writer composes the description by an objective and/or subjective approach.

Keywords: Audiovisual translation, audio description, cognitive pragmatics, relevance theory, Turkish comedy films

Giriş

Sesli betimleme görme engellilerin istedikleri ve gereksinim duydukları görsel-işitsel ürünlere erişimini sağlamak için yapılan bir çeviri türüdür. Ülkemizde medya erişilebilirliğinin önem kazanmasıyla görsel-işitsel çeviribilim araştırmaları kapsamında gün geçtikçe ön plana çıkan sesli betimleme uygulamalarından en çok yararlanan ortamlardan biri yerli filmlerdir. Sesli betimlemeli filmler görme engelli seyircilerin filmleri kolaylıkla takip etmelerine olanak sağlayarak onlara, görme engeli olmayan seyircilerin yaşadığına olabildiğince benzer bir film seyretme deneyimi sunmayı hedefler. Sesli betimleme filmin anlaşılmasında gerekli olan görsel unsurları yer ve zaman kısıtlamalarını göz önünde bulundurarak berrak bir dille aktarmayı içerir. Metin yazarlığı görevini üstlenen çevirmenin süreç içinde çözmesi gereken kritik mesele, film sahnelerinde yer alan her bir görsel unsurun aktarılması mümkün olmadığından hangi unsurların nasıl aktarılacağını saptamaktır. Çevirmenin bu seçimlerinde belirleyici etkenlerden biri de betimleyeceği filmin türüdür. Bu makalede incelenecek olan film *Neşeli Günler* komedi olduğu için seyirciyi güldürmeyi hedeflemektedir, dolayısıyla betimlemede Türk seyircisi üzerinde gülme tepkisi uyandıran veya işitilenlerden ortaya çıkan komik tesiri destekleyici nitelikteki görsel unsurların anlatılması beklenir. Bu bağlamda Dan Sperber ve Deidre Wilson'un (1986/1995, 1987) Paul Grice'in (1961, 1989) öne sürdüğü konuşma kurallarından biri olan konuşma esnasında söylenenlerin birbiriyle ilişkili olması gerektiğini vurgulayan bağıntı ilkesinden yola çıkarak ortaya koyduğu bağıntı kuramı sesli betimlemeye uyarlanabilir. Görme engelliler, betimleme metninde yer alanlar ve işittikleri arasında ne kadar az zihinsel işleme yaparak, yani kısa sürede eski ve yeni bilgilerden çıkardığı sonuçlarla orijinal filmdeki komik bağı kurabilirse, bu metnin o derece bağıntılı ve komedi film türünün işlevine uygun olarak hazırlandığı anlamına gelir. Bu makalede 1970'li yılların Türk kültür, toplum ve aile yaşantısına ayna tutan Yeşilçam sinemasının klasik güldürülerinden *Neşeli Günler* filminden seçilen sahnelerin sesli betimleme süreci bağıntı kuramı çerçevesinde irdelenecektir. Dönemin beden dili, jest ve mimikleri önceleyen komedi anlayışının vurgulandığı bu sahnelerin ayrıntılı ifade veya yorum şeklinde nesnellik/öznellik düzleminde betimlenerek görme engelli seyirciler için nasıl erişilebilir hale getirildiği tartışılacaktır.

Film sesli betimlemeleri

Görsel-İşitsel Çeviri (AVT) dinamik ve yeniliklere açık bir araştırma alanıdır. Günümüzde bu alanın nispeten özgün bir konuma sahip olması, dijital çağın koşullarına uyum sağlama çabalarının çeviribilime getirdiği geniş kapsamlı bakış açısıyla açıklanabilir. Görme engellilerin görsel-işitsel ürünlere erişimini sağlamak için kullanılan sesli betimleme tekniğinin bu anlamda önemli katkıları olmuştur. Sesli betimleme görsel-işitsel çeviri alanında medya erişilebilirliği kapsamında çalışılmaktadır. Görselliğin ve ekran odaklı iletişimin yaşamın vazgeçilmez bir parçası olduğu günümüz dünyasında her yaş grubundan ve toplumun her kesiminden farklı özelliklerde bireylerin iş, bilgi, eğitim ve eğlence kaynaklarına erişebilmesi öncelikli bir gereksinim ve yaşama eşit imkânlarda

tam anlamıyla katılımı sağlayan bir hak olmuştur. Bu gereksinimi karşılayabilmek farklı ortamlarda bireylere uygun formatlarda ürünlerin tasarlanması ve üretilmesi ile mümkün olabilir. Görme yetisini kaybetmiş veya az gören bireylerin bu engellerini aşmaları algılayamadıkları görsel unsurların onlara aktarılmasıyla yani sesli betimleme yoluyla sağlanabilir. Her türde görsel-işitsel malzeme sesli betimlenebilir örneğin yağlıboya tablolar, tiyatro ve bale gösterileri, karikatürler. Yerli ve yabancı filmler sesli betimlemesi en çok yapılan ürünler arasında yer alır (Şulha, 2019). Sesli betimlemeyi Roman Jakobson'un diliçi, dillerarası ve göstergelerarası çeviri olarak tanımladığı üç çeviri türü kapsamında da ele almak mümkündür (1959: 233). İlk etapta zaten film sahnesindeki görsel göstergeler betimlemede dilsel göstergelerle karşılandığı için göstergelerarası çeviridir. Mesela bu çalışmada olduğu gibi yerli bir film Türk görme engelli seyircileri için betimlenirse diliçi çeviri, eğer dublajlı bir Fransız filmi yine Türkçe betimlenirse dillerarası çeviri olarak değerlendirilir. Filmler betimlenirken diyaloglar arasındaki boşluklara film müzikleri ve ses efektlerini olabildiğince kesmeden görme engellilerin filmi anlaması için bilmesi gereken görsel unsurları betimleyen ek bir anlatı yerleştirilir ve seslendirilir, böylece görsel olan sözel ve işitsel olana dönüşür. Görme engelli seyirci bu anlatıyı dinleyerek gören seyircilerinkine benzer deneyimlerle filmi takip edebilir duruma gelir. Amerikalı sesli betimleme sanatçısı Joel Snyder bu uygulamanın hedefini gerçekleştirme için betimleyen/çevirmenin gözlemci kimliğiyle yaşadığı dünyayı içinden görmesi yani etrafında olup bitenlere yakından bakması ve alıcı gözle incelemesinin gerekli olduğunu vurgular. Ayrıca metin yazarı olarak çevirmen filmde sahnelerin anlaşılması için betimleme metnine öncelikli olarak eklenecek görsel unsurlara karar vermelidir. Bu unsurlar sözle anlatılırken seçilen ifadelerin görme engellilerin dış dünyayı algılama biçimlerine uygun olmasına ve adeta bir kameradan yansıyan görüntüler netliğinde canlı ve nesnel bir dil kullanılmasına özen gösterilmelidir. Betimlemeye ayrılan boşlukların yer ve uzunluk bakımından ne ölçüde elverişli veya kısıtlayıcı olduğunun değerlendirilmesi metnin şekillenmesinde önemli rol oynar (2008: 195).

Çeviribilime bilişsel edimbilimsel yaklaşım

Bildirişimi farklı bakış açılarıyla değerlendiren ve özetle sözcenin yorumlanması olarak tanımlanan edimbilim insanların birbirlerini bu denli anlayabilmelerinin ardındaki sırlı gerçekleri keşfetmek için epey zamandır çaba göstermektedir. Temel amacı yazılı ve sözlü iletişim sağlamak olan çeviri edimine, bireylerarası iletişimi ve edimbilimi bilişsel yönleriyle inceleyen bağıntı kuramı çerçevesinde yaklaşmak, yorumlama ve alımlama süreçlerini irdelemek bakımından önem taşır (Doğan, 1990: 63; Kansu-Yetkiner, 2009: 110). Çeviri yapılırken gönderici ve alıcının yaşadığı bilişsel süreçlerin doğası ve işleyiş biçiminin bilinmesi, çevirmenlerin kazandıkları becerileri etkin şekilde kullanmaları ve üretecekleri erek metinlerle ilgili isabetli kararlar almalarında önemli ölçüde rol oynar. Bu nedenle çeviri süreci odaklı incelemelerde dilbilim ve psikoloji perspektifiyle bağlamsal anlamı bilişsel ilkeler kapsamında araştıran bilişsel edimbilim uygun kuramsal çerçeveyi oluşturur. Günümüze kadar bilişsel edimbilim alanında geliştirilen kuramlar arasında öne çıkan Dan Sperber ve Deidre Wilson'un (1986/1995, 1987) Paul Grice'in (1961, 1989) çıkarımsal bildirişim odaklı görüşlerinden esinlenerek ortaya koyduğu bağıntı kuramı, bilişsel edimbilim temelli çeviri araştırmalarına ışık tutan tek kuram olmasından dolayı çeviribilim alanında ayrı bir yere sahiptir. Bu kuramsal yaklaşım çeviri metinleri ürün olarak irdeleyen araştırmacıların bunun yanı sıra çeviri eylemini detaylarıyla anlayabilmek için çeviri sürecinde gerçekleşen zihinsel işlemleri mercek altına alarak özgün nitelikte çalışmalar yürütmelerinin yolunu açmıştır (Gallai, 2019: 51-52, 65).

Bağıntı kuramı

Grice'in konuşma sezdirimleri kuramı edimbilimde dönüm noktalarından biri olmuştur. Bu kurama göre iletişimde önemli olan konuşucunun söyledikleri değil, söyledikleriyle aslında neyi kastettiğidir. Dolayısıyla deyim yerindeyse insanların birbirlerinin dilinden anlayabilmesi ve iletişimin tam anlamıyla gerçekleşmesi dinleyicinin konuşucunun niyetini doğru olarak sezmesi koşuluna bağlıdır. Grice iletişimi dilin sunduğu çeşitli olanakları göz ardı eden indirgemeci bir yaklaşımla ele almaktan kaçınır. İletişim konuşucunun düşüncelerini dil vasıtasıyla kodlayıp, dinleyicinin söylenene anlam yüklemek için bu kodu çözdüğü basit bir süreçten ibaret değildir. Dinleyicinin işlevi konuşucunun söylediklerinden esas niyetine yönelik varsayımlar üretip, uygun çıkarımlar yapmak yani konuşma esnasında ima edileni sezmezdür. Günlük hayatımızda konuşurken düşüncelerimizi çoğunlukla açıkça ifade etmeyiz. Ama bizi dinleyen söylediklerimizin özünde yatan düşünceyi doğru anlamasını bekleriz, örneğin bir konuşucu diğerine soru sorduğunda üstü kapalı bir cevap karşısında beklenen, niyeti doğru sezebilmesi ve cevabı buna göre olumlu veya olumsuz değerlendirmesi olur (Doğan, 1990: 63-64; Doğan, 2013: 132). Bireyler arasında geçen karşılıklı iletişim kurmaya yönelik konuşmalar birbirinden bağımsız art arda dizilen sözler olarak düşünülemez. Konuşma esasen mantığa uygun olmalı ve katılımcıların konuşmanın başından belirlediği veya konuşma ilerledikçe ortaya çıkan, sınırları belirli veya tamamen belirsiz ortak bir amaç için gösterdiği işbirliği çabalarına dayanmalıdır. Grice konuşucuların konuşmalarını nasıl şekillendirmeleri gerektiğine ilişkin bu görüşlerini "konuşmanın amacı ve akışına uygun olarak gereken yerde ve gerektiği kadar konuşmak" olarak tanımladığı işbirliği ilkesinde bir araya getirir (1975: 45). İlaveten bu ilkeye bağlı dört temel kuraldan bahseder. Nicelik kuralına göre konuşma az veya çok değil gerektiği kadar bilgilendirici olmalıdır. Nitelik kuralına göre ise konuşmanın içeriği doğru ve kanıtlanabilir olmalı; konuşucu gerçekten doğruluğuna inanmadığı veya ispatı mümkün olmayan bilgiyi dinleyiciye aktarmamalıdır. Bağntı kuralı konuşmada bağntı kavramının altını çizer. Diğer üç kuraldan farklı olarak konuşmada ne söylendiğiyle değil söylenenin nasıl söylediğiyle ilgili olan açıklık kuralında ölçüt ise konuşmanın belirsizlik ve gereksiz sözlerden uzak anlaşılır, kısa öz ve düzenli olmasıdır (Grice, 1975: 45-46). Doğan Grice'in bu ilke ve kurallar çerçevesinde çizdiği iletişimin idealize edilmiş bir tablo olduğuna dikkat çekerek, insanların konuşurken bu kurallara tamamıyla bağlı kaldığını varsaymanın gerçekçi bir yaklaşım olmadığını belirtir. Dinleyici konuşmanın mantık ve işbirliği üzerinden ilerlediğini düşündüğü için konuşucunun kurallardan biri veya birkaçına uymadığı durumlarda bunun geçerli bir sebebi olduğunu bilir. Bu sebebi çıkardığında her iki taraf da birbirini anlayarak başarılı bir bildirişim gerçekleştirmiş olur yani dinleyici konuşucunun sezdirimlerini çözümleyerek ona aslında ne söylemek istediğini anlar (1990: 64).

Grice'in bu görüşleri insanların birbirini anlama sürecini bilişsel boyutlarıyla ele alan bağntı kuramı için çıkış noktası olmuştur (Doğan, 2013: 132). Sperber ve Wilson'un (1986) ortaya koyduğu bu kuram "...düşünen, yorumlayan ve dilbilgisel olarak her zaman kurallı tümce kurmayan insan iletişimi üzerinde yoğunlaşmıştır... Grice'in betimleyici yaklaşımına karşılık açıklayıcı ve çözümleyici bir bakış açısı sunmuştur" (Kansu-Yetkiner, 2009: 8). Bireyler arasında geçen konuşmalar esnasında zihinde neler yaşandığına değinmediği için Grice'i eleştiren Sperber ve Wilson bilişsel odaklı bağntı kuramının iletişime her yönüyle açıklık getirebilen yegâne kuram olduğunu savunur (Doğan, 2013: 132-133). Bu kuramın Grice'in diğer konuşma kurallarından ayırıştırarak özellikle ele aldığı "...Bağıntı İlkesi bilişsel bir anahtar işlevini üstleniyor: insan bildirişimini düzenliyor, insanların anlaşabilmelerini sağlıyor ve en önemlisi bu anlaşmanın nasıl gerçekleştiğini açıklıyor. 'Anahtar' benzetmesini sürdürürsek, Bağntı İlkesi SW'e göre edimbilimde her kapıyı açıyor" (Doğan, 1990: 66). Bağntı kuramına göre bilişsel süreçleri harekete geçiren iç ve dış uyaranlar örneğin görüntüler, sesler,

sözcüler, düşünceler, anılar vb. girdiler insanla bir şekilde bağıntılı olabilir. Dinleyici konuşucunun iletildiği her sözcüyü konuşmayla bağıntılı olduğunu düşünerek algılar. İnsan bilişinin doğasında olan bu bağıntı arayışı sebebiyle sadece bağıntı kurabileceği uyarılar onun ilgisini çeker. İnsanın bu eğiliminin farkında olmak iletişime katılanların öngöründe bulunarak süreci etkili yönetmesi bakımından faydalı olabilir. İster bir film karesi, ister doğadaki sesler, yolda rastladığınız birinin söylediği söz veya çocukluğunuzdan kalan mutlu anlar olsun herhangi bir girdinin bireye bağıntılı gelmesi için bireyin bu girdiyi kendi artalan bilgisiyle ilişkilendirmesi ve anlamlı sonuçlar çıkarabilmesi gereklidir. Bu farklı içerikteki sonuçlar bireyin aklını kurcalayan bir sorunun yanıtından tutun da, bilmediği bir konuda edindiği yeni bir bilgi, işini kolaylaştıracak bir çözüm veya açıklığa kavuşan duygusal bir tepkiye kadar uzanır. Bağıntı kuramına göre bir girdi veya uyarının birey için bağıntılı olma niteliğini bilişsel etkiler ve işlem çabası belirler. Girdinin bağıntılı sayılabilmesi mevcut varsayımlar bağlamında işlenerek olumlu bilişsel etki uyandırmasına yani bireyin yorumunu etkileyen gerçek manada bir sonucun ortaya çıkması şartına bağlıdır. Bireyin içinde bulunduğu ortamda bağıntı kurabileceği çok sayıda uyarı seçeneği olduğu için bir uyarının öne çıkması ancak diğerlerine nazaran daha bağıntılı olmasıyla mümkün olur. Bağıntı kuramı bir girdinin işlenmesi sonucunda bıraktığı olumlu bilişsel etki ne kadar fazlaysa bu girdi o kadar bağıntılıdır veya daha açık ifadeyle bir girdi dinleyicinin o anda işine ne kadar yarıyorsa, ne kadar fayda sağlıyorsa ondan bilişsel olarak o kadar ilgi görebilir görüşünü savunur. Girdinin bilişsel etkisi kadar bu girdiyi işlemek örneğin algılamak, bellekte saklamak ve onunla ilgili çıkarımda bulunmak için harcanan çaba da o denli önemlidir. Girdiyi işlemek ne kadar çok zihinsel çaba dolayısıyla yoğun enerji gerektiriyorsa söz konusu girdi o kadar az bağıntılı olup, dinleyiciye konuşma sırasında beklediği kadar yararlı olmadığı için onun dikkatini yeterince çekmez. Konuşucu yetenekleri ve tercihleri nispetinde söylediklerinin kolay anlaşılır olmasına özen gösterirse dinleyici ilk anda sarf edeceği zihinsel çabayı değerlendirdiğinde bile olumlu bir izlenim uyanır. Konuşucunun söylediklerini gerektiği gibi düzenlediğinin göstergesi dinleyicinin sözcüyü duyduğunda muhtemel başka yorumlar arasında kalmadan yaptığı ilk yorumla konuşucunun sözcüyle kurmayı amaçladığı bağıntıyı kurabilmesidir (Wilson; Sperber, 2004: 608-609, 614). Doğan bu temel kuramsal tespitleri kısaca şöyle açıklar:

...iletişimi bir tür 'maliyet-kazanç dengesi' olarak tanımlayan bağıntı ilkesi uyarınca, her sözcü 'en az zihinsel çaba' ile yorumlanır. Bu çaba karşılığında elde edilen anlamlarla, sarf edilmiş olan zihinsel enerji arasında mutlaka makul bir denge aranır: Bir sözcenin anlamlandırılması için gereken zihinsel enerji ne kadar az ve karşılığında elde edilen anlam(lar) ne denli doyurucu ise, söz konusu sözcü dinleyici için o denli bağıntılı olacaktır (2013: 133).

Bağıntı kuramına göre bir sözcüyü anlamlandırmak dinleyicinin zihninde üç aşamada gerçekleşir: Dil bölmesi, eksiksiz önerme ve sezdirimler aşaması. İlk aşamada dilsel girdi bellekteki verilere erişimi olmayan ve sadece dilbilgisel çözümleme yapan dil bölmesinde işlemde geçerek beyindeki nöronların algılayacağı biçimde düşünce diline dönüştürülür. Bu dönüşüm sonucunda üretilen anlamsal canlandırmalar bilinç düzleminde temsil edilmeyen ve dinleyiciye anlam ifade etmeyen mantık yapılarıdır. İkinci aşamada bu anlamsal canlandırmalar bağlamdan elde edilen bilgiler ışığında genel düşünce dizgelerinde yapılan çıkarımlarla eksiksiz önermelere dönüşür. Dinleyici sözcüyü doğru yorumlamak için çıkarımda bulunarak konuşucunun muallâkta bıraktığı yerleri açıklığa kavuşturmalıdır örneğin *Proje yarına yetiyecek* sözcüsüyle konuşucunun saptama mı yaptığı yoksa taahhütte mi bulunduğu karar vermelidir. Sezdirimlerin ortaya çıktığı son aşamada ise dinleyici belleğinde sakladığı bilgiler vasıtasıyla konuşucunun sözcüsü hakkında oluşturduğu sezdirilen öncülü tüm dengelsel bir işleme tabi tutarak sezdirilen sonuca ulaşır, böylece doğrudan söylenmeyip sezdirilen veya ima edilen neyse anlaşılır (Doğan, 2013: 133-134). Bu işleyişi somutlaştırmak için şu örnek verilebilir:

A. *Ayşe* Cumartesi günü sinemaya gidelim mi?

B. *Duygu* Kapalı mekânlarda sıkılıyorum.

1. Sinema kapalı bir mekândır.
2. Kapalı mekânlardan sıkılan bir kişi, sinemaya da gidemez.
3. Duygu sinemaya gitmeyecektir.

Bu örnekte “Duygu benimle Cumartesi günü sinemaya gelecek mi?” sorusuna yanıt arayan Ayşe 1-3 arasındaki çıkarımlarda bulunduğu takdirde, Duygu’nun yanıtının olumsuz olduğunu ve onunla gelmeyeceğini anlayacaktır. Bağntı ilkesine göre Ayşe Duygu’nun (b) cevabından yola çıkarak zihnindeki mevcut bilgileri tarar ve bir filmin gösterime sunulduğu ortamla ilgili bilgiyi seçip öncüle (1) ulaşır. Akabinde oluşturulan sezdirilen öncül (2) ve Duygu’nun yanıtı (b) tümdengelmisel bir yaklaşımla işlenir ve açıkça söylemeyip imayla ilettiği kuvvetle sezdirilen sonuca (3) erişilir. Juan José Martínez-Sierra bağntı kuramı çerçevesinde iletişimin nasıl gerçekleştiğini şöyle özetler:

İletişim sırasında açıkça iletmeyeni yorumlamak ve bilişsel etkileri çıkarsamak için alıcı ek-yeni bilgiyi (bağlamsal varsayımlar) var olan eski bilgiyle (mevcut varsayımlar) birleştirerek kullanır. Alıcı böylelikle göndericinin iletişimsel niyetini yorumlamak için cümlelerin dilbilimsel anlamıyla göndericiyle paylaştığı artalan bilgisini bir araya getirir. Bu süreç zaman ve çaba gerektirir ancak bilgi bağıntılı ise karşılığında ödül olarak dünyaya bakışımızı iyileştirir veya uygun şekilde değiştirir (2009: 1).

Burada değinildiği gibi diyalog sırasında ima edilen bilgileri anlamlandırmak için dinleyici daha önce edindiği bilgiler dâhilinde ulaştığı varsayımları ve konuşucunun o anda ilettiği bilgiler bağlamında yaptığı yorumları kıyaslar. Bu işlemlenin sonucunda kurulan bağntı düzeyi edinilen bilgilerin bireylerin yaşantılarını nasıl etkilediğini belirler. Duygu aktarımı söz konusu olduğunda insanlar genelde aynı şeylere üzülür, ama güldükleri şeyler farklı olabilir yani filmin etkisi açısından düşünülünce, seyirciyi güldürmek onu ağlatmaktan daha karmaşık bilişsel süreçleri tetiklemeyi kapsar. Seyirci sahne ancak bağntı kurmasına olanak verecek şekilde tasarlanmışsa gülebilir. Betimleme metninde işitsel kanaldan iletilen görsel bilgiler de bu ölçütü dikkate aldığı takdirde komedi filmi görme engellinin dünyasında anlam kazanır.

Görmeyenler işitsel komedi izlerken

Martinez-Sierra (2009) seçtiği Amerikan komedi filmi *Borat: Cultural Learnings of America for Make Benefit Glorious Nation of Kazakhstan* (Borat: Yüce Kazakistan Ulusu Amerikan Kültürü’nü Öğreniyor) ve filmin sesli betimlemeli versiyonunu kıyaslayarak komedi filmlerinin görme engelliler açısından erişilebilirliğini bağntı kuramını temel alan edimbilimsel bir yaklaşımla irdelemiştir. Komedi film seyircisinin izleme sürecini bilişsel düzeyde nasıl deneyimlediği önemlidir. Altyazılı, dublajlı veya sesli betimlemeli herhangi bir filmin seyircisi iletişim esnasında aktif katılımcı değil sadece alıcı rolünü üstlendiği için bu görsel-işitsel ürünler tek yönlü bilgi akışının olduğu iletişim durumları olarak tanımlanır. Seyirci filmde bir sahneyi izlerken geçmiş tecrübelerini ve o anda sahnede yaşananları birlikte yorumlar. Bir başka deyişle, seyircinin eski ve yeni bilgileri işlemleyerek, sahneyi izleyene değin edinmiş olduğu dünya bilgisine dayalı mevcut varsayımlar ile sahnedeki diyaloglar, görüntüler ve sesler vasıtasıyla oluşan bağlamsal varsayımları çözümlemesi sonucunda bilişsel etkiler ortaya çıkar. Bu sayede komedi filmi seyirciyi eğlendirmek ve güldürmek işlevini yerine getirir. Görme engelli seyirci film seyrederken gören seyirciye benzer şekilde belleğindeki mevcut bilgileri kullanır ancak görüntülere erişemediği için sahne bağlamından edindiği yeni bilgiler işitsel kanaldan gelen bilgilerle sınırlı kalır. Zaten sesli betimlemenin amacı engelli seyircilerin

görmediklerini onlara anlatarak filmde olup bitenleri anlamaları ve istedikleri filmi kimsenin yardımına gereksinim duymadan kendi başlarına izleyebilmelerine olanak sağlamaktır. Diyaloglar ve seslerden kalan boşlukların uzunluğuna bağlı olarak eklenen bilgi değişir ve çok sayıda çeşitli görsel unsurları tamamıyla aktarmak mümkün olmadığından bağıntılı olanları seçmek gerekir. Sesli betimleme uygulamalarında orijinal bir filmin görsel kanaldan iletildiği bilgilerin engelli seyirciye yerleştirilen ek anlatıyla ne ölçüde iletilebildiği yani orijinal film metni ve betimlemeli versiyonunun yeni bilgi bakımından eşdeğerliliği temel sorunsal olarak ele alınır. Engelli seyircilerin komedi filmine gülme tepkisi vermeleri bağlama ait gerekli bilgileri betimleme vasıtasıyla alarak uygun çıkarımlarda bulunmalarına bağlıdır (2009: 2,5). Bu makalede *Neşeli Günler* adlı Türk filminden seçilen sahnelerde görüntüler vasıtasıyla iletilen bilgilerin komedi türüne göre seçilerek betimleme metninde aktarımı irdelenecektir. Martinez-Sierra'nın (2009) çalışmasında olduğu gibi görsel öğelerin her sahnede bağıntı kuramı kapsamında mevcut varsayımlar, bağlamsal varsayımlar ve bunların etkileşimiyle ortaya çıkan sonuçlar veya bilişsel etkiler bakımından incelenmesinin yanı sıra eşdeğer tesir uyandırması beklenen betimlemenin bu edimbilimsel çözümleme neticesinde nasıl hazırlandığı yani komedi algısının oluşumunda çevirmenin metin yazarlığı süreci açıklanacaktır.

Film türü

Avrupa ülkeleri güvenilir, tutarlı ve bilimsel araştırmalara dayanan ilkeleri temel alarak kaliteli sesli betimleme hizmetleri sağlamak amacıyla 2011-2014 yılları arasında yürüttükleri ADLAB Project (Sesli Betimleme Laboratuvar Projesi) sonuçlarını *Pictures Painted in Words* (Sözcüklerle Boyanan Resimler) (2015) başlıklı bir kılavuzda toplamıştır. Bu kılavuzun sinema ve televizyonda gösterilen kültür-sanat ürünleri ile medya ürünlerinin görme engelliler için erişilebilir hale getirilmesine yönelik çalışmalara ayrılan bölümünde anlatının temel yapı taşları olarak nitelendirilen karakterler ve eylemleri, mekân ve zaman unsurları ve film türünün sesli betimleme metni/senaryosunun hazırlanma sürecini nasıl yönlendirdiğinden bahsedilmiştir. Bu makalede ise özellikle film türünün görme engelli seyirci üzerindeki etkisinden yola çıkılarak bağıntı kuramı çerçevesinde senaryo odaklı dilbilimsel bir inceleme yapılmıştır. Her film türünün film süresince seyircisinin karşısına çıkan kendine özgü biçimsel, sanatsal ve anlatsal özellikleri vardır. Seyircinin izlediği filmin türüne aşina olması filmle ilgili genel anlamda beklentiler geliştirmesine neden olur, bu yüzden örneğin adının ele verdiği *Neşeli Günler* komedi filmi olduğu için ağırlıklı olarak görme engellileri güldürecek eğlenceli sahnelerdeki görsel unsurların betimlemeleri önem kazanmaktadır. Film anlatısının farklı düzeylerinde film türüne ait özellikler göze çarpar, mesela görüntünün içeriğini daha belirgin hale getiren sembolik nesnelere ve mekânlar veya filmin geçtiği dönemi simgeleyen aksesuarlar. Filmde türle örtüşen görsel bir dil kullanılır, dolayısıyla metin yazarı betimlemede bu uyumu yakalamak için ikonografik unsurların yanı sıra ışık efektleri, kurgu, mizansen ve kamera çekimlerini de irdelemelidir. Filmin türü ne olursa olsun macera, dram veya polisiye, filmde sadece o belirli türe ait özellikler varsa seyirci stereotiplerin ürettiği karakterlerle karşılaşır örneğin dram filminde bir annenin şefkatli ve özverili olarak temsil edilmesi (Maszerowska, 2015).

Dönemin Türk Komedi filmleri

Türk ulusal sinemasının komedi film türüne bakış açısı çekildiği dönemlere bağlı olarak kendine özgü farklı nitelikler gösterir. Zaten genel itibarıyla Türk sinema tarihinde farklı ve karmaşık bir dönem olarak görülen ve tür çalışmalarında özel bir önem atfedilen 2000'den fazla filmin üretildiği 1970-1980 yılları arasındaki yoğun on yıllık süreçte izlenen gelişmelerden temel film türlerinden biri olan komedi türü de payını almıştır (Önk, 2011: 3867). Bu yıllarda toplumda yaşanan siyasi ve ekonomik

karmaşayla beraber televizyonun günlük hayatımıza girmesi Türk sinemasını zorlu bir dönemecin eşğine getirmiştir. Bu dalgalı ortamda seyirci odaklı bir yaklaşımla, olumlu veya olumsuz her durumu iyimserlikle karşılamaya eğilimli halkın moralini yükseltmek için çok sayıda komedi filmi çekilmesinin yanı sıra hemen her tür filmde komik sahneler yer verilmiştir. Nijat Özön'ün (2000) tanımıyla seyirciyi eğlendirip aynı zamanda gerçeği sorgulamaya ve yaşam üzerine eleştirel düşünmeye yönelten komedi türü 1970'lerde Türk Sineması'nda gelişimini destekleyen ortamları değerlendirmiş ve süregelen komedi anlayışından kopmadan fakat değişimlere de kapılarını açık tutarak yeni bir boyut kazanmıştır. Alim Şerif Onaran'ın (1994) şarkılı taşlamalı tiyatro kabarenin sinemaya uyarlanması olarak nitelediği bu yeni tarz komedi örneklerinde mekanlar yoksul mahalleler, başrol oyuncularını ise bu mahallelerde yaşamlarını sürdüren içten ve dürüst insanlardır. Ertem Eğilmez Amerikan Sineması'nda Frank Capra'dan esinlenerek bu insanların cesaretleriyle güçlü ve kibirli görünenlere nasıl meydan okuduklarını Türk Sineması'nda uyarlayarak her kuşaktan seyirciye hitap eden en uygun komedi anlayışını getirmiştir (Önk, 2011: 3871-3872).

Sesli betimleme destek projesi

Bu çalışmada ele alınacak olan *Neşeli Günler* (1978) filmi Dokuz Eylül Üniversitesi bünyesinde 2017-2019 yıllarında bilimsel araştırma projesi olarak Mütercim-Tercümanlık Bölümü Dr. Öğr. Üyesi Pelin Şulha'nın koordinatörlüğünde yürütülmüş olan Sesli Betimleme Destek Projesi kapsamında, kendisi tarafından senaryolaştırılmış ve seslendirilmiştir. Üniversitenin görme engelli öğrencileri, çalışanları ve ülkemizde yeni gelişmekte olan sesli betimleme alanında uzmanlaşmak isteyen bölüm öğrencilerinin faydalanabileceği betimlemeli görsel-işitsel ürünlerin hazırlanması için ses stüdyosu kurulmuştur. Bu medya erişilebilirlik projesinin gerçekleştirilmesinde Araştırma Görevlisi Duygu Dalaslan ve Araştırma Görevlisi Emre Beyaz da görev almışlardır. Proje sürecinde bu komedi filminden başka iki yerli komedi filmi *Süt Kardeşler* (1976) ve *Gülen Gözler* (1977), Türkçe dublajlı animasyon *The Spongebob Movie: Sponge Out of Water* (2015) (Sünger Bob Kare Pantolon Suyun Dışında) ve Türkçe dublajlı yabancı film *A Fistful of Dollars* (1964) (Bir Avuç Dolar) üzerinde çalışılmıştır. Özetle, üç ayrı kategoride örnek filmler seçildikten sonra diyaloglar arasındaki boşlukların yerleri, süreleri ile bahsedilmesi gerekli görsel unsurlar belirlenmiş ve betimleme metinleri dinleyecek görme engelli seyirci kitlesinin özellikleri göz önüne alınarak yazılmıştır. Seslendirilen bu metinler dilsel düzeltmeler ve teknik işlemlerin ardından seyircilerin erişimine sunulmak üzere son şeklini almıştır. Bu proje görme engellilerin toplumsal yaşama dâhil olmaları, kültür-sanat etkinliklerinden diğer bireyler gibi bilgi ve eğlence kaynağı olarak yararlanmaları amacıyla sesli betimlemeye yönelik eğitim, araştırma ve uygulamaların yaygınlaşmasına kurumsal düzeyde verdiği destek ve katkılar açısından önem taşımaktadır.

Sinemada *Neşeli Günler*

Gelişen ve sürekli yenilenen teknolojik olanaklar sayesinde sinema sektörünün ürettiği çok sayıda sıra dışı yapıma rağmen, 1970'lerin geleneksel Türk aile yapısını ve yaşam tarzını yansıtan *Neşeli Günler* komedisinin hala her kuşaktan izleniyor olması seyircinin Yeşilçam filmlerine olan bağlılığının bir göstergesi olarak görülebilir. Bu bağlılığın arkasında geçmişin gölgesini hissetmek ve dünden bugüne toplumsal kimliğin nişanesi manevi değerleri yaşatmak düşüncesi olabilir. Sinema bireyin ve toplumun tüm zamanlarda aynasıdır. *Neşeli Günler* filmi geçtiği dönemin Türkiye'sini, sosyal düzen, aile ve insan ilişkilerini doğallık düsturu içinde samimiyetle anlattığı için ait olduğu toplumun geçmişini tanımak isteyen seyirciye iyi vakit geçirme vesilesi olmasının yanında değerli bir bilgi kaynağı niteliğindedir. Bu yönüyle görme engellilerin sesli betimleme vasıtasıyla *Neşeli Günler* filmi

gibi Türk sinema tarihinin klasik sayılabilecek sinema eserlerine erişimi önemlidir. 1980 öncesi aile temalı filmlerde aile kurumu olumlu bir bakış açısıyla huzurlu, güvenli ve paylaşımların yoğun yaşandığı bir ortam olarak temsil edilmiştir (Şulha, 2019: 120; Yağbasan; Ateş, 2018: 26, 33). *Neşeli Günler* filmi de bu ekolün bir halkası olarak güçlü aile bağları ve aile birliğinin korunmasının her şeyden önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Filmde Kazım Efendi (Münir Özkul) ve Saadet Hanım (Adile Naşit) İstanbul'da esnaflık yaparak 6 çocuğuyla hayatını sürdüren geçimsiz bir çifttir. Olaylı bir tartışmanın ardından boşanırlar, çocukların üçü Kazım Bey'de, diğer üçü de Saadet Hanım'da kalır. Birbirlerinin izini kaybedip yıllarca görüşemeyen kardeşler tesadüf eseri karşılaşınca anne ve babalarını da bir araya getirip yeniden aile olmak isterler ama aradan geçen zamana rağmen birbirlerine kızgınlıkları hala dinmemiş olan anne babalarını barıştırmak hiç de kolay olmaz. Çocukların giriştikleri bu zor mücadele esnasında yaşanan komik olaylar filme ayrı bir renk ve canlılık katar.

Seçilen sahnelerin sesli betimlenmesi

Filmin ilk sahnesi Kazım Efendi (Münir Özkul) ve eşi Saadet Hanım'ın (Adile Naşit) işlettiği Asri Cihangir Turşucusu'nun görüntüsüyle açılır. Dükkânın vitrininde özenle yerleştirilmiş envaiçeşit turşu kavanozları vardır. Yaşlı bir adam dükkâna girer. Bu sırada Kazım Efendi camları parlatmakla meşgulken, Saadet Hanım da kasa başındadır. İkisinin de suratu asıktır. Halleri ve birbirlerine tavırlarından tartıştıkları, aralarının hiç iyi olmadığı belli olmaktadır.

Betimleme:	Saadet Hanımla Kazım Bey birbirlerine ters ters bakarlar. Saadet Hanım kasayı açıp, para saymaya başlar.
Nuri Bey:	Kavanozda 1 kg. patlıcan turşusu istiyorum.
Kazım Bey:	Hişşt. Nuri Beye bak.
Saadet Hanım:	Sen bak. Görüyorsun hesap yapıyorum. Dört tane elim yok ya.

Evli orta yaşlı bir çiftin komik atışmalarını anlatan bu sahnede seyircilerin insan ilişkileri ve iletişim hakkındaki mevcut bilgilerine göre varsayımları şunlardır: Bir insan bir işle meşgulse aynı anda başka bir iş yapamaz. Karşısındaki insanın bunu anlamasını bekler. Karşısındaki bir iş yaptığını gördüğü halde hala ondan başka bir iş yapmasını isterse bu durumu iyi karşılamayabilir. Eğer kendisinden iş isteyen kişiyle arası açıksa, diğeri üzerinden atmadığı önceki çatışmanın olumsuz tesiriyle ona daha sert tepki gösterebilir. Diyalogu ve olup bitenleri temel alan bağlamsal varsayımlardan ise zaten birbirlerine öfkeli olan çiftin Kazım Bey'in sınırlı sınırlı hatta nezaketsiz bir üslupla Saadet Hanım'a seslenmesi ve hesap yaptığını gördüğü halde müşteriye bakmasını istediği için onun aynı tonda cevap vermesiyle gerginliğin tırmandığı sonucuna varılabilir. Betimleme metni Saadet Hanım'ın az sonra vereceği cevabı pekiştirir niteliktedir. Saadet Hanım ve Kazım Bey yüzlerinde somurtkan bir ifadeyle birbirlerine ters bakarak, içlerinde duydukları öfke ve düşmanlığı gözlerinde yansıtırlar. Aralarında çözemedikleri sorunlar ve anlaşamadıkları konular olduğu için bu şekilde davranırlar. Ters bakışların olduğu bu ortamda gerginlik hâkimdir. Bu gerginlik beden diliyle olduğu kadar sarf edilen sözlerde de kendini hissettirecektir. Karı kocanın birbirlerine nasıl baktıkları betimlemede aktarılmıyorsa, görme engelli seyirciler Saadet Hanım'ın kızgınlığını sadece o esnada yaşanan durumla ve Kazım Bey'in anlayışsız tutumuyla bağdaştırıp, süregelen bir geçimsizlik olduğunu düşünmeyebilirdi.

Aktörlerin tartışırken kullandıkları jest ve mimikleri, fiziksel özellikleri, ses tonları ve diyalogları bütün olarak ekrana komik kareler olarak yansıyor. Ancak birbirini takip eden diyaloglar arasındaki boşluk süreleri az olduğu için örneğin Adile Naşit'in ufak tefek yapısını, sevimli tombulluğunu veya kaşları

kalkık gözleri yere doğru bakarken bir yandan da kendi kendine şikâyet edercesine başını yana eğip hafifçe salladığını ayrıntılı ifade etmek olanağı bulunmamaktadır. Sesli betimlemede esas olan metin yazarının öznelliğe düşmeden, gördüklerini olduğu gibi hiçbir şey çıkarmadan veya herhangi bir yorum eklemekten anlatması yani görsel öğeleri nesnel bir yaklaşımla ele almasıdır, örneğin yapılan jestleri söylemek yerine tasvir etmek. Bu yaklaşım özünde seyircinin filmle ilgili yorumlarını ve duygularını yönlendirmeden gören seyirciler gibi kendi başına izleme deneyimi yaşamasını sağlamak düşüncesini içerir. Ancak süre yetersizliği, hızlı sahne geçişleri, jest ve mimiklerin çabuk değişmesi, aynı anda farklı karakterlerin yüz ifadelerini anlatma zorunluluğu ve kimi duyguların ancak görüldüğü takdirde anlaşılacak kadar karmaşık olması gibi faktörler çevirmenin öznel ifadeler tercih etmesine neden olabilir (Mazur, 2014: 181-182, 184).

Kazım Bey Saadet Hanım'la boşandıktan sonra onunla kalan üç çocuğuna bakıp hem annelik hem babalık vazifelerini yerine getirmeye çabalar. Seçilen diğer sahnede iki oğlu sofrada kahvaltı ederken Kazım Bey de ütü yapmaktadır. Az önce bahçede kan ter içinde ip atlarken görülen Yaşar'ın sofrada ne var ne yok adeta nefes dahi almadan silip süpürmesi, ortada bir sorun olsa da komik bir görüntü oluşturur. Onun bu halini gören babası kendini tutamaz ve onu uyarma ihtiyacı duyar.

Betimleme:	Yaşar bir yandan yumurtayı bir yandan ekmeği iştahla ağzına tıkıyor. O sırada ütü yapan babası endişeyle onu izliyor.
Kazım Bey:	Yaşar karışmayım diyorum ama dayanamıyorum.
Yaşar:	Ne oldu baba?
Kazım Bey:	Daha ne olsun? Az önce 5-10 gram verdin, şimdi 10 kilo alıyorsun.

Seyirciler yemek yeme alışkanlıkları ve kilo verme hakkında daha önce edinmiş oldukları bilgilerden hareketle aşırı miktarda yiyecek tüketmenin kilo almaya sebep olduğu ve egzersizin ancak doğru beslenmeyle faydalı olabileceği varsayımlarında bulunabilir. Seyirci bağlamı ele aldığı anda ise Yaşar'ın yerken kontrolünü kaybettiği için yaptığı egzersizlerin boşa gittiğini hatta kilo vermek şöyle dursun daha çok kilo almasına bile yol açtığını çıkarsayabilir. Baba olarak Kazım Bey'in onun frenleyemediği iştahı karşısında ne hissettiğini yani evladının sağlığını düşünerek kilolu olmasını önemseyemediğini anlayabilir. Betimleme metninde Yaşar'ın yeme şekli, uzun süre aç kalmış gibi birbirini ardına büyük lokmalar halinde yiyecekleri yiyip yutmaya çalışması ve babasının kaygı dolu bakışlarına değinilmiştir. Bu bilgiler daha sonra baba oğul arasında geçen diyalogdan yapılan varsayımları güçlendirir ve Yaşar'ın karakteri nedeniyle yeme sorununu çözmenin güç olduğunu seyirciye tekrar bildirirken bir yandan da onu güldürür.

Filmin en komik karelerinden biri Saadet Hanım ve çocukları akşam evde oturmuş, birlikte 1970'li yılların popüler dizisi *Küçük Ev*'i izlerken yaşanır. Dizide küçük bir çocuğun babası için ağladığı sahneyi izleyen çocuklar hüznelenir, anneleri ise çok duygulanarak gözyaşlarını tutamaz. Bu sırada Kazım Bey'in evde istemediği kardeşi Ziya (Şener Şen) onları ziyarete gelir, neşesi gayet yerinde hepsine sarılır, kucaklaşırlar. Ziya yengesinin diziyi izleyip durmadan ağlamasına epey şaşırır. Bu durum ona tuhaf geldiği halde tek damla gözyaşı akıtmadan sanki kendisi de çok etkilenmiş gibi davranır. Aslında amacı yengesine sempatik görünüp, ondan yapacağı iş için maddi destek almaktır.

Saadet Hanım:	Çok acıklı <i>Küçük Ev</i> bu gece. Bitsin sonra konuşuruz. Otur.
Ziya:	Allah Allah. Ne var <i>Küçük Ev</i> 'de ya?
Betimleme:	Saadet Hanım içini çeke çeke ağlamaktan kendini alamıyor.
Betimleme:	Yengesinin bu halini gören Ziya da ağlar gibi yapıyor.

Saadet Hanım: Sana da mı dokundu?
Ziya: Haklısın yenge çok acıklı.

Seyirciler bireylerin hayatın akışı içinde karşılaştığı olaylar ve durumlara verdiği duygusal tepkilerle ilgili geçmiş tecrübelerinden edindiği bilgilere dayanarak ağlamanın üzüntü, acı ve neşe kaynaklı bir dışavurum olabileceği, kadınların erkeklere kıyasla daha duygusal düşündükleri ve hissettiklerini daha rahat yansıttıkları şeklinde varsayımlarda bulunabilir. Sahne bağlamında ise Saadet Hanım ve Ziya açısından şu çıkarımlar yapılabilir: Saadet Hanım şefkatli bir annedir. Dizideki küçük çocuğun acısını anlar ve hayli etkilenir. Özellikle kendi çocuklarını babasız büyüten bir anne olarak empati kurabilir. Aslında dizide ne olduğu Ziya'nın ilgisini çekmez ve etkilenmez. Fakat yengesinin ağlamaya devam ettiğini görünce o da yengesine diziden onun kadar etkilendiğini göstermek için numaradan ağlar görünür. Çabası sonuç verir, yengesini gerçekten üzüldüğüne inanır. Doğal olarak ağlama seslerini seyirci duyar ancak Saadet Hanım'ın kendini dizideki duygu seline ne kadar kaptırdığını pekiştirmek için nasıl ağladığına betimlemede değinilmiştir. Ziya'nın ağlama sesi görüntüyü izlemeden sadece dinleyince kulağa gerçekmiş gibi geldiği için görme engelli seyircinin onun numara yaptığını ayırt etmesini sağlayacak şekilde betimlenmiştir. Ayrıca Ziya bir ara sözde ağlamayı kesip normal haline döner. Ama yengesinin hala ağladığını görünce yüz ifadesini gözünden yaş dahi akmadan birden yine ağlamaklıya çevirir. Aktörün bu jest ve mimikleri sahnedeki komikliğin zirvesidir. Boşluk süresi az olduğu için betimlemede bu görsel unsurlar özetle yer almış ve seyirciye en bağıntılı gelebilecek ifade kullanılarak gülme etkisi kısmen korunmuştur.

Çocuklarının ısrarı üzerine Kazım Bey ve Saadet Hanım'ın onları kıramayıp parkta ilk kez görüştikleri sahnede ikisinin de gerginliğinden oraya gönülsüz geldiği anlaşılır. Karşılıklı ayakta dururken selamlaşmamak için sağa sola havaya bakıp, gözlerini kaçırmalar. Çocuklar onları baş başa bırakıp, yakınlarındaki banklara oturduktan sonra bu huzursuz ama bir o kadar da komik halleri bir süre devam eder. Nihayetinde yüzlerinden düşen bin parça birbirlerinden mümkün olduğu kadar uzak durarak otururlar. Geçen zaman yaşadıklarının üstünü örtemediği gibi duydukları öfke hala o günlerdeki kadar tazedir.

Betimleme: Aralarında mesafe bırakarak bir banka otururlar. Çocuklar buna sevinerek birbirlerine el sallar. Önce birbirlerine bakmazlar. Sonra Kazım Bey göz ucuyla Saadet Hanım'ı şöyle bir süzer. Bunu fark eden Saadet Hanım da ona şöyle bir bakar. Bakışları karşılaşıncı ikisi de bir hüşim başlarını hemen başka yöne çevirirler.

Kazım Bey: Maşaallah iyi gördüm sizi.

Saadet Hanım: Maşaallah siz de iyisiniz.

Kazım Bey: Bakıyorum iyice göbekenmişsin Saadet Hanım.

Saadet Hanım: Senin de saçların bembeyaz olmuş iyice akbabaya dönmüşün Kazım Efendi.

Seyirciler aile kavramıyla ilgili önbilgilerini temel alarak bireylerin yaşantısında doğup büyüdüğü çekirdek aile ortamı ve aile içi ilişkilerin önemli yer tuttuğu varsayımlarında bulunabilir. Bu sahne için bağlamsal varsayımlar ise Kazım Bey ve Saadet Hanım'ın boşanmış bir çift olarak birbirleriyle kurdukları iletişimin etrafında şekillenir. Çocukları istemeseydi bir araya gelmeyeceklerdi, dolayısıyla iletişimin başlangıcında sorun olduğu için aslında çocukların devamında hemen olumlu bir gelişme beklentisi içinde olmaları gerçekçi bir çıkarım değildir. Çocukların erken sevinmesi bu sahnedeki durumsal gerçekliğe tezat olduğu için betimlemede özellikle belirtilmiştir. İlk anda birbirlerini görmezlikten gelip selam vermeyen Kazım Bey ve Saadet Hanım en sonunda banka oturduklarında bile sanki iki yabancı gibi kişisel mesafe sınırlarını bilinçli olarak geniş tutarlar. Aralarındaki sorunları çözmedikleri için yıllar geçse de bu sorunlar onları rahatsız etmeye devam etmiştir. Bu nedenle

birbirlerine karşı tutum ve yaklaşımları yapıcı olmaktan uzaktır, hatta fiziksel özellikleriyle ilgili iğneli konuşmaktan bile çekinmezler. İletişimsizlik diyaloglara sözler ve ses tonuyla yansıdığı kadar sözel olmayan unsurlarla yani beden diliyle de kendini açıkça belli eder. Jestler ve mimikler betimlemede görme engellilerin diyaloglardan çıkarsadığı varsayımları güçlendirecek şekilde ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Bu sahneye benzer aynı ölçüde komik bir sahne de Kazım Bey ve Saadet Hanım'ın ikinci kez karşılaşmalarında kızları Zeynep'i (Oya Aydoğan) Uğur (Ahmet Sezerel) ve ailesi istemeye geldiklerinde yaşanır. Kazım Bey ve çocuklar Saadet Hanım'ın evine giderler. Henüz konuklar gelmemiştir. Saadet Hanım çocuklarını çok sıcak karşılar. Ama Kazım Bey'i görünce yüz ifadesi aniden değişir, gülümsemesi kayboluverir. Birbirlerine yakın oturmaktan kaçınan Kazım Bey ve Saadet Hanım göz teması kurmadan soğuk bir selamlaşmada kalırlar.

Zeynep: Gel baba. Şöyle yan yana oturun.

Betimleme: Kazım Bey oturur oturmaz Saadet Hanım'dan uzaklaşır. Koltuğun ucuna ilişir. İkisi de kaşlarını kaldırmış, sağa sola bakarlar. Çocuklar gülerken onların bu hallerini seyredir.

Seyirciler bir kavram olarak ailenin temel özellikleri ve işlevlerine ilişkin önbilgilerine göre bireyin aile içindeki rolü gereği sorumluluk aldığı ve ailede sözlü veya sözsüz etkili iletişimin düzeni sağlamak için önemli olduğu varsayımlarında bulunabilir. Sahne bağlamında ise ebeveynler arasındaki uyumsuzluğun duygusal bağları zedelediği, birbirleriyle kurdukları ilişkinin çocukları etkilediği ve çocukları için mutluluğun onları aynı evde beraber görmek olduğu varsayımları yapılabilir. Betimlemede çiftin evde otururken park sahnesindeki iletişimsizliklerini bir adım daha ileriye taşıdıkları, diyaloga girmeden öfke hissini yüz mimikleriyle açıkça ifade ederek hem fiziksel hem de iletişimsel boyutta mesafeyi iyice açtıkları vurgulanmıştır. Ayrıca Zeynep'in hem sözleri hem de davranışlarına yansıyan anne ve babasını bir araya getirme çabası betimlemede diğer çocukların da bunu istediklerini gösteren olumlu tepkileri paylaşılarak pekiştirilir.

Sonuç

Sesli betimleme görme engellilerin görsel-işitsel ürünlere erişimini sağlayan bir çeviri türüdür. Yerli filmler sesli betimlemenin sıklıkla yararlandığı ortamlar arasında yer alır. Sesli betimleme süreci filmde diyaloglar arasındaki boşluklara uygun senaryolaştırılan ek anlatının seslendirilmesini içerir. Boşluk süreleri kısıtlıdır ve arka plan sesleri ile müziğin olabildiğince kesintiye uğramaması gereklidir. Genel itibarıyla bu koşulları göz önünde bulundurmamak suretiyle görme engellilerin filmi anlayabilmesi için sahnedeki hangi görsel unsurlara betimleme metninde yer verileceğine karar vermek ve bu unsurların dilsel göstergelerle nasıl aktarılacağı önem taşımaktadır. Sesli betimleme farklı yönleriyle ele alınarak çok sayıda araştırmaya konu olabilecek zenginlikte bir alandır. Film türü perspektifinden özellikle geniş çapta seyirci kitlesine hitap eden komedi filmlerinin sesli betimleme süreci ayrıntılı bir biçimde çalışmaya gereksinim duyulan önemli başlıklardan biridir. Bu bakımdan bu makalede Dokuz Eylül Üniversitesi Sesli Betimleme Destek Projesi çıktılarında biri olan *Neşeli Günler* (1978) adlı Türk aile komedisi ve betimlemeli versiyonu incelenmiştir. Sesli betimleme sürecinde metin yazarlığı yapan çevirmenin isabetli kararlar verebilmesi için görme engelli seyircilerin filmdeki sahneleri nasıl algılayıp, yorumladıklarının yani filmi izlerken zihinde ne tür bilişsel işlemlerin gerçekleştiğinin farkında olması gereklidir. Bu görüşten hareketle bahsedilen komedi filminin sesli betimleme metni Grice'ın çıkarımsal bildirişim modeline dayanan Deidre ve Wilson'un geliştirdiği bağıntı kuramı çerçevesinde bilişsel edimbilimsel bir yaklaşımla irdelenmiştir. Bağıntı kurabileceği uyarılar insanın ilgisini çeker. Birey herhangi görsel ve işitsel girdiyi artalan bilgisiyle ilişkilendirip, anlamlı sonuçlar

çıkabilirse o girdi birey için bağıntılıdır. Girdi eski bilgi (mevcut varsayımlar) ve yeni bilgiyle (bağlamsal varsayımlar) ne kadar az zihinsel çaba harcanarak işleme koyulursa ve bu işlemin sonunda ortaya çıkan olumlu bilişsel etki ne kadar fazlaysa o girdi o denli bağıntılı sayılabilir. Komedi filminde gereken bağıntı kurulduğunda ödül olarak seyirciye komik gelen, onun eğlenmesini ve gülmesini tetikleyecek bir durum ortaya çıkar. Sesli betimleme sürecinde çevirmen görme engelli seyircilerde bu eşdeğer etkiyi uyandırmak için izledikleri sahneyle ilgili uygun çıkarımlarda bulunmalarını sağlayan, bağlamda iletilen fakat onların erişemediği görsel bilgiler arasından öncelikli olanları seçip boşluk sürelerine göre filmin anlatısına ekler. Seçilen sahnelerde betimleme metni ve diyaloglar seyircilerin önbilgileri ve sahnede bağlamla gelen yeni bilgilerden en az bilişsel çabayla çıkarsayabilecekleri varsayımlar çerçevesinde irdelenmiş ve sahnedeki komik etkinin hangi görsel unsurların eklenmesiyle seyirciye geçeceği tartışılmıştır. İnsanları güldüren unsurlar kültüre özgü olduğu için çevirmen kültürünü tanımalı ve Türk insanının neleri komik bulduğunu iyi bilmelidir. *Neşeli Günler* 1970'li yılların toplumunu ve ailesini anlatan bir dönemin komedi filmidir. Bu sebeple çevirmen o dönemde yaşayan insanların komedi anlayışından hareketle betimleme metninin içeriğini oluşturmuştur. Seçilen her sahne filmin akışı içinde kendi koşullarına göre özgün bir çeviri durumu olarak çözümlenmiştir. Beden dili, jest ve mimiklere yansıyan boşanan bir çiftin iletişim kopukluğunun güldürü odağı olduğu filmde boşluk süreleri yeterliyse nesnel bir yaklaşımla hareketler anlatılmış, neye işaret ettikleri söylenmemiştir. Sürenin kısıtlı olduğu yerlerde ise öznel olarak çevirmenin kendi özet yorumu eklenmek suretiyle hareketin anlamına değinilmiştir. Bu çalışmada bağıntı kuramı komedi filminin sesli betimlenmesi bağlamında tartışılrsa da diğer film türlerine de benzer şekilde uygulanabilir. Süreçte film türünün özellikleri ve seyirci kitlesi üzerinde uyandırmak istediği etkiler göz önüne alınarak, en az çabayla bu etkilere yönelik işlemlerin gerçekleşmesini sağlayacak uygun görsel bilgiler ve dilsel yapıların seçilmesi önem taşır. Özünde tüm sesli betimleme uygulamaları erişim kolaylığını hedefler. Görme engelli birey bilgiye ne kadar kolay erişirse, ne kadar hızlı duyduklarını anlayabilirse sesli betimleme de o kadar başarılıdır. Bağıntı kuramı da temelinde etkili iletişim ilkesine dayandığından sesli betimlemeyle ortak paydada buluşması kaçınılmazdır.

Kaynakça

- Doğan, G. (1990). Bir Edimbilim Kuramı Olarak Bağıntı. *Dilbilim Araştırmaları*,63-72.
- Doğan, G. &Yavuz, H. (2013). Şiir Dili, Bağıntı ve Zayıf Sezdirimler. *Bilig* 64, 123-150. <http://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig/issue/25367/267746>
- Gallai, F. (2019). Cognitive Pragmatics and Translation Studies. Rebecca Tipton, Louise Desilla (Ed.). *The Routledge Handbook of Translation and Pragmatics*. New York & Londra: Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315205564-4>. Erişim tarihi 9 Ocak 2020.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. *Syntax and semantics 3: Speech acts*. Peter Cole, Jerry L. Morgan (Ed.). New York: Academic Press. 41-58.
- Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. Reuben Arthur Brower (Ed.). *On Translation*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 232-239. <http://web.stanford.edu/eckert/PDF/jakobson.pdf>
- Kansu-Yetkiner, N. (2009). *Çeviribilim Edimbilim İlişkisi Üzerine*. İzmir: İzmir Ekonomi Üniversitesi.
- Martinez-Sierra, J. J. (2009). The Relevance of Humour in Audio Description. inTRAlinea 11. <http://www.intralinea.org/archive/article/1653>
- Maszerowska, A. (2015). Genre. Aline Remael, Nina Reviere, Gert Vercauteren. (Ed.). *Pictures Painted in Words: ADLAB Audio Description Guidelines*. AB Yaşam Boyu Öğrenme Programı ADLAB Projesi, Avrupa Komisyonu. <http://www.adlabproject.eu/Docs/adlab%20book/index.html#genre>

- Mazur, I. (2014). Gestures and facial expressions in audio description. Anna Maszerowska, Anna Matamala, Pilar Orero. (Ed.). *Audio Description: New perspectives illustrated*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 179-197.
- Neşeli Günler* (1978). Yönetmen: Orhan Aksoy. Yapım Şirketi: Arzu Film. https://www.youtube.com/watch?v=FQ_7cabWOvo
- Önk, Ü.Y. (2011). Türk Sineması'nda Türler Üzerine Bir İnceleme (1970-1980). *Journal of Yaşar University* 23(6), 3866-3877.
- Remael, A. & Reviere, N. & Vercauteren, G. (Ed.). (2015). Preface. *Pictures Painted in Words: ADLAB Audio Description Guidelines*. AB Yaşam Boyu Öğrenme Programı ADLAB Projesi, Avrupa Komisyonu. <http://www.adlabproject.eu/Docs/adlab%20book/index.html>
- Snyder, J. (2008). Audio Description: The Visual Made Verbal. Jorge Diaz Cintas (Ed.). *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 191-198.
- Şulha, P. (2019). *Görsel-İşitsel Çeviri: Görme Engelliler İçin Sesli Betimleme*. İstanbul: Çeviribilim Yayınları.
- Şulha, P. & Dalaslan, D. & Beyaz E. (2019). *Sesli Betimleme Destek Projesi*. (Yayınlanmamış Proje). Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi, İzmir.
- Wilson, D. & Sperber, D. (2004). Relevance Theory. Laurence R. Horn, Gregory Ward (Ed.) *The Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell Publishing. 607-632.
- Yağbasan, M. & Ateş, U. (2018). 1980 Öncesi ve 2000 Sonrası Türk Sinemasında Ailenin Temsili. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi* 67, 26-40. <http://dergipark.org.tr/abuhssbd/issue/39323/463437>

65. Ölü Canlar (Мёртвые души) ve İlahi Komedya (Divina Commedia). Çeviride metinlerarası bağlantılar

Nilüfer DENİSSOVA¹

APA: Denissova, N. (2021). *Ölü Canlar (Мёртвые души) ve İlahi Komedya (La Divina Commedia)*. çeviride metinlerarası bağlantılar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 1005-1035. DOI: 10.29000/rumelide.897327.

Öz

Bu çalışmada, Nikolay Gogol'ün *Ölü Canlar* yapıtının ilki 1950, sonuncusu 2010 yılında yayımlanan altı çevirisi incelenmiştir. *Ölü Canlar*'la Dante'nin *İlahi Komedya*'sı arasındaki metinlerarası bağlantılarla ilgili çalışmalar Rus yazınbilimsel literatüründe özellikle 1980'li yıllardan itibaren hız kazanmış, *Ölü Canlar*'ın hem genel yapısı itibariyle *İlahi Komedya*'ya öykündüğünü, hem somut metinsel göndermeler içerdiğini kanıtlayan akademik çalışmalar yayımlanmıştır. Bu incelemenin amacı, söz konusu metinlerarası ilişkilerin çeviriye yansıyor yansımadığını, yansıtırsa hangi biçimlerde yansıdığını ve hangi etmenlere bağlı olduğunu tespit etmektir. Bu doğrultuda Lambert-van Gorp'un üç aşamalı, genelden özele hareket eden betimleyici çeviri inceleme modeli kullanılmış, ek olarak okur yorumları derlenmiş ve çevirmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular, *İlahi Komedya-Ölü Canlar* eksenine ilişkin bilgilerin 2000'li yıllardan itibaren çevirilerin tanıtım metinlerinde, önsözlerinde ve kapak yazılarında yer almaya başladığını, okur alımlamasında henüz köklü bir fark yaratmadığını, metinsel düzlemde ise çevirmenin özgün kararlarına bağlı olarak farklı ölçülerde ve biçimlerde yansıdığını göstermiştir. Makro-düzeyde editör ve yayıncının, mikro-düzeyde ise çevirmenin alan uzmanlıklarının ve genel kültürel kimliğin etkin olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, ön hazırlık ve makro-düzey aşamasında elde edilen bulguların mikro-düzey bulgularıyla çelişebildiği, asıl farkın sözcük ve tümce düzeyinde gerçekleştiği anlaşılmıştır. Dolayısıyla bir bilginin ve bir yazınsal etkinin yayılması öncelikle çevirmene bağlı olduğu söylenebilir. Böylelikle çevirmenin kültürel kimliği, özgeçmişi, eğitimi, deneyimi, genel anlamda kültürel sermayesi başat etken olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar kelimeler: Gogol, Ölü Canlar, Dante, İlahi Komedya, çeviri

Dead Souls and The Divine Comedy. Intertextuality in translation.

Abstract

This study examines six translations of Nikolay Gogol's *Dead Souls*, the first of them published in 1950 and the last one in 2010. Especially since the 1980s studies on intertextual connections between *Dead Souls* and Dante's *The Divine Comedy* have gained momentum in Russian academic literature. Numerous academic studies indicate that Gogol's poem both imitates *the Divine Comedy* in terms of the general structure and contains concrete textual references. The purpose of this study is to determine whether the intertextual connections in question are visible in translations, and if so, in which ways. We also seek to establish the factors, affecting this visibility. To this end we use Lambert-van Gorp's three-stage model for descriptive translation research; furthermore, we compile the readers' comments and conduct interviews with translators to see the thorough picture.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Eskişehir, Türkiye), ndenissova@anadolu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4276-7392 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897327]

The findings indicate that since the 2000s, the information about *The Divine Comedy-Dead Souls* axis gains visibility in introductory texts, prefaces, and cover articles. On the other hand, these paratexts have not induced a radical difference in readers' reception yet. As regards the textual level, the intertextual liaisons here occur in different degrees and patterns, depending on the translator's individual decisions. The findings also point out that the essential factors, framing the translation, are the expertise and general cultural identity of the editor and publisher at the macro-level and the translator at the micro-level. It seems important that the findings obtained in the preliminary and macro-level stages could contradict the micro-level findings, and the fundamental difference between the translations often takes shape in minimal details, e.g. specific word choices. These facts indicate that literary influence and dissemination of knowledge primarily depends on translator. Thus, the translator's cultural identity, background, education, experience, and cultural capital in general stands out as the dominant factor, shaping the translation as an item of receiving culture.

Keywords: Gogol, Dead Souls, Dante, The Divine Comedy, translation

Giriş

Nikolay Gogol'ün *Ölü Canlar* romanı (yazar kendi yapıtının türünü *poema* olarak belirtmiştir) çoğu zaman bir toplumsal eleştiri, bir hiciv olarak tanıtılır. Kitap piyasasında hâlihazırda satışta bulunan çevirilerin yanmetinlerine² bakıldığında “Gogol bu kitabıyla ülkesindeki çarpıklıkları sergilemiştir” (İmge, 2015), “19. yüzyıl Rusya'sında toplumsal düzenin ve bireylerin eleştirisi” (İş Bankası Kültür Yayınları, 2010), “...serflik düzeni ve devlet yönetimindeki adaletsizlikleriyle feodal Rusya'nın acıklı durumunu yansıtır” (Ema Kitap, 2018) gibi betimlemelere rastlanır. Okur yorumlarında da aynı görüş ortaya çıkar, bir başka deyişle bu yapıt okur tarafından da aynı biçimde bilinir: “Rus edebiyatına korkuyla yaklaşanlar için çok iyi bir başlangıç bence. Gogol içinde yaşadığı toplumu derinlemesine tahlil ederken, mizah dilini çok iyi kullanıyor.”, “1841 yılından günümüze ışık tutan bir eser. O günlerden günümüze gelen bir toplum eleştirisi”. (Bkz. Okur yorumları)

Oysa özellikle son elli yılda yapılan akademik araştırmalar *Ölü Canlar*'ın aslında çok boyutlu ve çok katmanlı bir yapıt olduğuna, onunla Homer, Dante, Rabelais, Swift, Molier gibi yazarların yapıtları arasındaki metinlerarası bağların ve öykünmelerin bulunduğu, ayrıca yedi temel günah göndermesi üzerinden dini metinlere de bağlı olabileceğine işaret etmekte. (Dmitriyeva, 2011; Goldenberg, 2006; Perlina, 2003; Mann, 1996; Smirnova, 1987) Bu metinlerarası göndermelerin yapısıyla ve ölçüsüyle ilgili tartışmalar halen devam etse de *Ölü Canlar*'ın tek boyutlu bir toplumsal eleştiriden daha fazlası olduğu gerçeği artık tartışılmamaktadır.³

Bu çalışmada *Ölü Canlar – İlahi Komedy*a eksenini ele alınmış, ilki 1950, sonuncusu 2010 yılında yayımlanan altı çevirinin incelenmesiyle kaynak metnin yorumlanmasındaki bu değişimin çevirilere ve okur alımlamasına yansıyor yansımadağı araştırılmıştır. Yanıtlanmayı amaçlanan sorular şöyle sıralanmıştır:

- Zaman içinde gelişen ve değişen, yapıtın farklı bir boyutunu sunan yazınsal çözümlenmeler çeviriye yansımış mıdır?
- Yansdıysa hangi biçimde yansımıştır (ön ve arka kapaklardaki tanıtım yazıları, önsözler, çeviriye eklenen makaleler, doğrudan metinsel-dilsel seçimler)?

² Yanmetin, dışmetin, üstmetin tanımları için bkz. Genette (1997), Gürçağlar (2002), Pellatt (2013).

³ Aksi belirtilmedikçe makale boyunca Rusça ve İngilizceden yapılan çeviriler makale yazarına aittir.

- Okur yorumlarında bu değişimin etkisini görmek olası mıdır?
- Söz konusu yansımanın oluşmasında hangi güçler etkindir (yayınevi profili ve politikası, editör, çevirmen)?

Yöntem

Yukarıda verilen sorulardan da anlaşılacağı gibi bu araştırma için kapsayıcı ve aynı zamanda ayrıntılı bir yönetime gereksinim vardır. Çeviri inceleme yöntemi, son yıllarda çeviribilim alanında en yoğun tartışılan konulardan biridir. Tymoczko (2002: 9-25) bu tartışmayı XVII. yüzyılda teleskop ve mikroskop gibi yeni optik gözlem araçlarının icat edilmesiyle başlayan tartışmaya benzetir. Bazı bilim insanları teleskop yardımıyla edinilen bilimsel verileri yeğlerken, diğerleri mikroskobik düzlemde yürütülen incelemelerin taraftarıdır. Teleskopu kültüre, mikroskobu ise çeviri diline yöneltmeyi öneren Tymoczko (a.g.e.: 17), yalnızca makro- ve mikro-düzeylerinden alınan ve bir arada yorumlanan verilerin araştırmayı sağlam bilimsel sonuçlara götürebileceğini vurgular. Benzer biçimde Crisafulli (2002: 26-43) "betimleyici-görgül yaklaşımlara karşı eleştirel-yorumlayıcı yaklaşımlar" tartışmasını yapay bularak, bütünlüklü bir yöntemin çerçevesini çizer.

Bu çalışmada Jose Lambert- Hendrick van Gorp'un *On Describing Translation* başlıklı yazılarında önerdikleri model yeğlenmiştir.⁴ Model; ön hazırlık aşaması, makro-düzey, mikro-düzey ve dizge bağlamı içinde yorumlama aşamasını içermektedir (Lambert, 2006: 46-47). Her aşama için inceleme nesnesi ve bütüncüye göre uyarlanabilen bir soru listesi önerilmiştir. Her aşamanın sonucunda oluşan çeviriye ilişkin beklentiler ve görüşler sonraki aşamada elde edilen verilerin ışığında bir kez daha sorgulanır ve gerektiğinde gözden geçirilir.

Ön hazırlık aşaması.

Bu aşamada çevirinin yanmetinleri (Lambert-van Gorp *metatexts* terimini kullanır) incelenmektedir. Kullanılacak olan soru listesi aşağıda yer almaktadır:

- Kitap, bir dizi kapsamında mı basılmıştır?
- Metin, çeviri olarak tanımlanmış mıdır? Nerede ve hangi biçimde?
- Çevirmenin adı yazılmış mıdır? Nerede ve hangi biçimde? (X dilinden Y tarafından çevrilmiştir/X dilinden uyarlanmıştır/Prof.Dr. X tarafından çevrilmiştir)?
- Çevirinin özgün dilden yapıldığı vurgulanmış mı?
- Yapıtın yazınsal türü belirtilmiş mi? Evet ise kaynak metindeki gibi mi, farklı mı?
- Bu bir tam çeviri mi, kısmi çeviri mi?
- Önsöz, sonsöz, ek açıklamalar, dipnotlar, sonnotlar var mıdır? Kim tarafından yazıldığı/çevrildiği belirtilmiş midir? İçerikleri nelerdir, çeviriye ve okura hangi yönden ve hangi biçimde etki etmeyi amaçlar?

Makro-düzey incelemesi

Bu ve sonraki aşama yalnızca özgün dilden yapılan çevirileri kapsamaktadır (Bkz. Bütüncü bölümü); bunun nedeni, ara dilden yapılan çevirilerde tespit edilen karar, işlem ve stratejilerinin hangi çevirmene ait oldukları konusunda güvenilir sonuçlara ulaşmanın mümkün olmamasıdır.

⁴ Model ilk kez Lambert & van Gorp (1985) kaynağında yayımlanmıştır. Modelin gözden geçirilmiş versiyonu ve tartışması Lambert & van Gorp (2002) kaynağında yer almıştır. Bu makalede daha ayrıntılı olan Lambert (2006) kaynağından yararlanılmıştır.

Ön hazırlık aşamasında edinilen bilgileri derinleştirme amacını güden bu çalışma süreci cilt, bölüm ve paragraf düzeyinde gerçekleşir. Bu noktada, sunulan genel çerçeveye çalışmamıza uygun bir soru listesi ekleyerek devam etme kararı alınmıştır. Sorular, kaynak metnin yapısal özellikleri göz önünde bulundurularak şöyle hazırlanmıştır:

- Cilt II için hangi kaynak metnin (metinlerin) kullanıldığı belirtilmiş mi? Aynı bölümlerin birkaç farklı redaksiyonu mu çevrilmiş, tek redaksiyonda mı karar kılınmıştır?
- Bölümler korunmuş mu? Başlıkları ne şekilde belirtilmiştir?
- Her cilt kaç bölüm içermekte? Atlanan, eklenen, kısmen veya tümüyle birleştirilen bölümler söz konusu mu?
- Paragraflar korunmuş mu?
- Karakterlerin konuşması nasıl belirtilmiş (çift tırnak, tek tırnak, kısa çizgi)?
- Erek metinlerde paragraf düzeyinde kaynak metne ve birbirlerine göre değişiklikler söz konusu mu?
- Atlanan, farklı biçimde düzenlenen paragraflar var mı?

Mikro-düzye İncelemesi

Metinsel incelemeye dâhil edilecek kısımların seçilmesindeki belirleyici ölçütler şunlar olmuştur: Kısımlar bu araştırma açısından anlamlı, yapının bütününi temsil edici nitelikte ve ikna edici sonuçlara ulaşmak için yeterli sayıda olmalıdır. Özellikle *İlahi Komedy*a ile *Ölü Canlar* arasındaki metinlerarası bağlantılara ışık tutabilecek metinsel örnekler seçilmiştir. Her çeviriden bu ilkelere uygun olarak 300'er tümcelik seçki hazırlanmış ve incelenmiştir.

Lambert-van Gorp modeli mikro-düzyede açık uçlu bir listeye sözcük seçimleri, dilbilgisel yapılar, konuşmanın aktarım biçimleri (doğrudan, dolaylı), anlatı, perspektif ve bakış açısı, etken/edilgen çatı, kip, argo, jargon, şive, ağız kullanımları gibi çeşitli kaymalara odaklanmayı önerir. Bu çalışmada bu kategorileri de kapsayan farklı bir teknik kullanılmıştır. Kaynak tümce-erek tümce arasındaki karşılaştırmalı analiz sürecinde açıklama, telafi, çıkarma, ekleme, daraltma, genişletme gibi çeviri işlemleri tespit edilmiş, kullanım sıklıkları sayısal olarak ifade edilmiş ve genel çeviri stratejisi bağlamında yorumlanmıştır. Bu çalışmada uygulanacak olan terimce için Berk (2005) temel alınmış, kullanılan terimler *Ek 1*'de ayrıca sunulmuştur.

Her kaynak tümce Ö.M. (örnek metin) olarak işaretlenmiş ve bir kontrol çevirisi (K.Ç.) verilmiştir. Kontrol çeviri sözcüğü-sözcüğüne tekniğiyle yapılmıştır, estetik ve yazınsal kaygısı yoktur; başlıca amaçları Rusça bilmeyen okur için yalnız bir köprü görevini yerine getirmek ve kaynak metnin içeriğini mümkün olduğu kadar birebir aktarmaktır. Örnek metin ve kontrol çevirisiyle birlikte erek metin (E.M.) verilmiştir. Bu üç ögeli birim (Ö.M.+K.Ç.+E.M.) *örnek* olarak adlandırılmış ve numaralandırılmıştır. Bu verileri ön hazırlık ve makro-düzye aşamalarında elde edilen verilerle birleştirilerek bütünlüklü metinsel yoruma ulaşmaya çalışılmıştır.

Bütüneye

Bütüneye oluşturmasında göz önünde bulundurulmuş başlıca ölçütler çevirilerin birinci dilden yapılmış olması, farklı tarihsel dönemleri temsil ediyor olması ve özgün birer çeviri olmasıdır. Bu amaçla yola çıkılarak yerel kitap piyasasında hâlihazırda satışta olan yirmi dört erek metin toplanmıştır. İlk aşamada iç sayfalarda ya da ön kapakta ikinci dilden çevrildiği açıklanan dört metin elenmiştir.

Ardından yapının çeşitli bölümlerinden alınan, her biri yaklaşık yüz elli sözcük uzunluğundaki kısımların karşılaştırılmasıyla intihal şüphesi taşıdığı düşünülen on dört metin de incelemenin dışında bırakılmıştır.⁵ Böylelikle bu çalışma kapsamında ele alınacak çeviriler şöyle belirlenmiştir:

- Melih Cevdet Anday, Erol Güneş, M.E.B. 1950 (bundan sonra E.M. 1950)
- Lale Feridunoğlu, Halk, 1975 (E.M.1975)
- Ahmet Ekeş, Cem Yayınları, 1987 (E.M.1987)
- Günay Kızıllırmak, Bordo Siyah, 2007 (E.M. 2007)
- Ergin Altay, İletişim, 2. Baskı, 2010 (E.M.2010)
- Mazlum Beyhan, İş Bankası, 2010 (E.M. 2010a)

Bu metinlerin dışında çeşitli ara dillerden yapılan dört çeviri ise şunlardır: Ragıp Rıfki, Hilmi Kitabevi, 1937, Vedat Gülşen Üretürk, Ak, 1960, Nuriye Yiğitler, Alfa, 2002, Nazan Altay, SAY, 2007. Bu kategorideki ilk üç çeviri Fransızcadan, son çeviri ise Almancadan yapılmıştır.

Birinci ve ikinci dilden çevirilerin yanı sıra intihal şüphesi taşıyan birçok çeviri mevcuttur. Özellikle klasiklerin çevirilerinde intihal vakaları son yıllarda Türk kitap piyasasında sıkça karşılaşılan bir gerçektir.⁶ 100 Temel Eser listesinde yer alan *Ölü Canlar* için de durum farklı değildir. Bu proje 2018 yılında sona ermiş olsa bile ürünleri ve sonuçları hâlâ etkisini sürdürmektedir. (Bkz. MEB 19 Aralık 2018) Bu tür metinlerde kullanılan teknikler arasında eşanlamlı- yakın anlamlı sözcüklerin kullanımı, sözcük, tümce ve paragraf bazında çıkarma, bölüm adları gibi özgün metinde ve kaynak olarak alınan çeviride yer almayan detayların eklenmesi, sözdizimsel yapı değişiklikleri, tümce bölünmesi ve diğer teknikler sayılabilir (Gürses, 2008: 133-146). Bunun dışında çevirmen adının belirtilmediği, “yayına hazırlayan” veya “Türkçeleştiren” ifadelerinin kullanıldığı durumlar da gözlemlenmiştir.

Bu tür kitapların yanmetinleri ise önemle üzerinde durulması gereken bir konudur; intihal şüphesi taşıyan on dört kitaptan altı tanesi 100 Temel Eser amblemini taşımakta, MEB tarafından tavsiye edildiği vurgulanmaktadır. Fiyatlarının da özgün çevirilere göre daha düşük olması bu yayınların okul çağındaki öğrenciye ulaşma olasılığını arttırmaktadır. Dolayısıyla, *Ölü Canlar*'ın bir macera/yolculuk romanı ve mizah öğeleri içeren bir toplum eleştirisi olduğuna ilişkin görüşün biçimlenmesinde bu yayınların etkisi aranabilir. Bu nedenle ön hazırlık aşamasında son iki kategorideki metinler (ikinci dilden çeviriler ve intihal şüphesi taşıyan metinler) de araştırmaya dâhil edilmiştir.

İlahi Komedya ve Ölü Canlar

Yapı düzleminde hem *İlahi Komedya*'nın hem *Ölü Canlar*'ın birer üçleme olmaları dikkat çeken ilk özelliktir. Buna paralel olarak üçlemeyi dikey ekseninde birleştiren Cehennem-Araf-Cennet motifi *Ölü Canlar*'ın da temelini oluşturmaktadır. Bu tasarımın düşüncesi bize, Gogol'ün mektup ve notları aracılığıyla ulaşmıştır (Gogol, 1847). Örneğin, “Çeşitli Kişilere *Ölü Canlar* Hakkında Dört Mektup (“Четыре письма к разным лицам по поводу *Мёртвых Душ*”)” başlıklı yazısında Gogol, birinci cildin bütünüyle “alçaklık” hakkında olduğunu, “içindeki istisnasız herkesin alçak olmak zorunda” olduğunu yazar. Bu açıklamaya “Nedenini sorma...: bunun cevabını sana sonraki ciltler verecektir...” biçiminde yapılan ekleme ikinci ve üçüncü ciltlerin olası içeriklerine ışık tutar. İkinci cildine ilişkin daha somut sözler yine aynı yazıda bulunmaktadır; buna göre cildin amacı “toplumu, hatta bütün bir

⁵ Makale yazarının bu metinlerle ilgili ayrı bir çalışması vardır: Denissova, 2013.

⁶ Çeviri intihali konusu çeşitli araştırmacılarca incelenmiş, bilimsel toplantılarda tartışılmıştır Bkz. örn., Parlak, B.(Yay.Haz.). (2007). *Çeviri Etiği Toplantısı: çeviri ve çevirmenliğin etik sorunları, 7-8 Aralık 2006: bildiri kitabı.*

kuşağı mükemmel yönlendirmektir.” Cildin günümüze ulaşan bölümlerindeki karakterlerin ilk ciltteki “alçaklık” ve olası son ciltteki “mükemmellik” nitelikleri arasında geçiş durumunu simgeledikleri düşünülür (Gogol, 1847: 51-58). Üçüncü cildin içeriğine ilişkin düşünceler, örneğin, “Çağdaş şair için konular (“Предметы для лирического поэта в нынешнее время”)” başlıklı yazısında paylaşılır (a.g.e.: 45-47). Gogol’e göre çağdaş şairin öncelikli konusu “mükemmel, ancak uyumakta olan insana” çağrı yapmak, onu uyandırmaktır; yazar metnini şu sözlerle tamamlar: “Ah, üçüncü cilde varabilirsem eğer, oradaki Plyuşkin’in söyleyeceklerini sen o insana şimdi söyleyebilseydin keşke!” Bu ve diğer ipuçları üçlemenin genel yapısal çerçevesinin *İlahi Komedyaya*’ya öykündüğünü desteklemektedir.

Yapısal benzerlikler bununla sınırlı değildir. Yuri Mann (1996: 318) *Ölü Canlar*’ın VII. bölümündeki can alışverişi sahnesiyle *İlahi Komedyaya*’daki Virgilius ve Dante’nin Cehennem ve Araf yolculuğundan sonra Cennetin girişinde ayrılması sahnesi arasındaki benzerlikleri inceler. Devlet dairesinde yaşanan bu sahneyi anlatırken Gogol, *İlahi Komedyaya*’yı doğrudan anmaktadır: “... işte bu memur, kahramanlarımıza yardımcı oldu, tıpkı Virgilius’un bir zamanlar Dante’ye yardımcı olduğu gibi...” (Bölüm VII)

Ayrıntılı metinlerarası örnekler E.A. Smirnova’nın (1987) kitabında sunulmuştur. Hristiyan öğretilerine dayanan iki yapıtta da üç sayısı önemli konumda bulunmaktadır. *İlahi Komedyaya*’nın her bölümü, giriş kantosunu saymazsak, otuz üç kantodan oluşmaktadır. *Ölü Canlar*’ın ilk cildi, on bir bölüm içermektedir. Gogol’ün çağdaşlarının anlarından, ikinci cildinin de aynı sayıda bölüm içerdiği öğrenilmiştir (Smirnova, 1987: 112). Bu paralelliğin üçüncü ciltte de devam edeceği ve böylece üçlemenin tamamının otuz üç bölümden oluşacağı tahmin edilmektedir.⁷

Dante’nin yapıtında *Cehennem*, iç içe geçmiş ve gittikçe daralan dokuz çemberin oluşturduğu çukur biçiminde tasarlanmıştır. Dante’nin ve Virgilius’un yolculuğu aşağıya doğru iniş biçiminde gerçekleşir. Benzer biçimde *Ölü Canlar*’da başkarakterin, yolculuğu sırasında sürekli aşağıya indiği, düştüğü, aşağıda bulunan mekânlara yöneldiği görülür. Örneğin, Koroboçka’nın evinin önünde Çiçikov’un arabası devrilir ve yolcuları aşağıya düşer. Daha sonra Nozdrev’in çiftliğini gezerken bir kez daha çamura saplama sahnesi yaşanır. İlk cildin sonunda Çiçikov’un şehre dönüşü şöyle anlatılır: “...büyükçe bir atlayış yaptıktan sonra arabası çukura iner gibi hanın önüne düşmüştür...”. Son sayfalarda ise arabanın hareketi şu sözlerle betimlenir: “...troyka, zor fark edilen, hafif bir eğilimi olan engibeli yolda kâh bir tepeye çıkıp, kâh tüm hızıyla aşağıya iniyordu.”

Cehennem’in son sahnesinde Dante, karşı yarımkürede yeniden yüzeye çıkarak gökyüzüne bakmaktadır:

...gökyüzünün taşıdığı güzel nesnelere baktık;
139 buradan dışarı çıktık, görmek için yıldızları. (284)⁸

Ölü Canlar’ın son sahnesi de benzer görüntüler içermektedir: “...sadece üzerimizdeki gökyüzü, hafif bulutlar ve aralarında gözükten ay hareketsiz durmaktadır.”

İlahi Komedyaya’da *Cehennem*’in girişinde ilk çemberi Limbus bulunmaktadır. Dante’nin yapıtında Limbus’un betimlemesi şöyledir:

⁷ Bu bölümdeki metinsel örnekler için Mann 1996 ve Smirnova 1987 kaynakları temel alınmıştır.

⁸ Bu ve sonraki alıntılar: Alighieri, D. (2012). *İlahi Komedyaya*. Rekin Teksoy (Çev.), 13. Baskı, İstanbul: Oğlak. İlgili sayfanın numarası parantez içinde verilmiştir.

106 Soylu bir şatonun önüne geldik,
yedi kat yüksek duvarla çevrili,
şatoyu güzel bir akarsu koruyordu.
109 Akarsuyun üstünden kuru toprakmış gibi geçtik,
yedi kapıdan girip bilgilerle birlikte,
çimeni taze bitmiş bir çayıra geldik..
115 Bir kenara çekildik biz de,
herkesi görebileceğimiz açıklık,
aydınlık, güzel bir yerde durakladık.
118 Karşıdaki yemyeşil çayıra duran
yüce ruhları gösterdiler bize...(59)

Çiçikov'un ilk olarak ziyaret ettiği Manilov'un çiftliğinde de benzer biçimde su ve yeşillik manzaraları vardır. Bunun yanı sıra Çiçikov'un ziyaret ettiği diğer çiftlikler arasında sadece bu mekân bir yükseltinin üstünde yer almaktadır, sonraki tüm yolculukları, daha önce de belirtildiği gibi, aşağıya iniş biçiminde yapılmıştır.

(K.Ç.) Beyin evi tek başına, esmek isteyen tüm rüzgârlara açık bir tepede duruyordu, tepenin etekleri ise biçilmiş çimenle kaplıydı. Onun üzerinde İngiliz tarzında iki üç tane kısa leylak ve sarı akasya ağacı serpiştirilmişti; beş altı tane huş ağacı, ufak yapraklı seyrek dallarıyla yükseliyordu. Onlardan ikisinin altında düz yeşil çatısı, mavi ahşap sütunları ve "İnzivada düşünme mabedi" yazısıyla bir kameriye görünüyordu; az aşağıda ise yeşil yosunla kaplı- ki aslında Rus çiftlik sahiplerinin İngiliz usulü bahçelerinde görülmemiş şey değil- bir yapay gölet vardı.

Dante'nin *Cehennem*'inde her çemberde (katta) çeşitli ve aşağıya inildikçe ağırlaşan günahları işlemiş insanlar bulunmaktadır. Bu genel yaklaşım Gogol'ün yapıtında da korunmuştur; her çiftlik sahibi öncekine göre gittikçe yozlaşan bir kişilik örneğini sergiler. Araştırmacılara göre bu aşamada *Cehennem* motifi yedi ölümcül günah motifleriyle iç içe geçmekte ve ortak anlatı örgüsünü oluşturmaktadır. *İlahi Komedy*'da ilk çemberde vaftiz edilmemiş olanlar, ikincisinde şehvet düşkünleri, üçüncüsünde oburlar, dördüncüsünde cimriler ve savurganlar, beşinci çemberde ise öfkeli olanlar yer almaktadır. *Ölü Canlar*'da ise ilk çiftlik sahibi Manilov bir anlamda Dante'nin metninde "III/34...kötülük de, iyilik de yapmadan yaşamış olanların ruhları" (48) biçiminde tanımlanmış ruhları temsil eder. Yedi ölümcül günah çerçevesindeyse ise onun tembelliği temsil ettiği görülür. İkinci çiftlik sahibi Koroboçka da Manilov gibi boş bir yaşam sürmektedir ancak Manilov'a göre daha dejenere olmuş bir insan örneğidir. Bunun yanı sıra, Koroboçka'yla ilgili sahnelerde öne çıkan yatak teması ve Çiçikov'u merhum eşi yerine koyma iması nedeniyle onun aynı zamanda şehveti temsil ettiği düşünülmür. Üçüncü çiftlik sahibi Nozdrev savurganlığı ve öfkeyi, Sobakeviç oburluğu, Plyuşkin ise hastalık boyutuna varan cimriliği temsil eder. Özetle, *Ölü Canlar*'ın kısmen ve değiştirilmiş sırayla da olsa hem *Cehennem*'e hem yedi ölümcül günah temasına öykündüğüne ilişkin somut kanıtlar söz konusudur.

Son olarak, beşinci çemberi tamamlayan Dante ve Virgilius, ağır günahları işlemiş kişilerin ruhlarının tutulduğu altıncı çembere ve onun sınırındaki Dite kentine yaklaşır. Burada gördükleri sahne şöyle anlatılmıştır:

37 kulenin bir yerinde birden kan rengi
üç cehennem cadısı belirdi;

görünüşleri, yürüyüşleri kadın gibiydi (91)

Tüm ziyaretlerini bitiren Çiçikov ise şehre dönüşünde şu sahneye karşılaşmaktadır:

(K.Ç.) Fenerler henüz yakılmamış, evlerin pencereleri tek tek aydınlanmaya başlamış, çıkmaz sokaklarda ve köşelerde ise askerlerin, arabacıların ve yollardan yarasa gibi hızlı geçişleri, kırmızı şalları ve çorapsız ayaklarına giydikleri pabuçlarıyla kadın görünümünü o özel varlıkların yaşadığı her şehirde akşamın bu saatinde kaçınılmaz olan sahneler ve konuşmalar canlanmıştır.

Metinsel inceleme (mikro-düzey) aşamasında özellikle bu bölümde açıklanan metinlerarası bağlantıların, örtük ve açık göndermelerin çevirilerde nasıl gerçekleştiklerine, çevirmenlerin anlatımın bu boyutu için seçtiği stratejilerin ne olduklarına odaklanılmıştır.

Bulgular

Bulgular, Yöntem bölümüyle uyumlu olarak Ön hazırlık aşaması, Makro-düzey incelemesi, Mikro-düzey incelemesi, Metinsel bulgular ve *Ölü Canlar* çevirmenleri alt başlıklarıyla sunulacaktır.

Ön hazırlık aşaması

1950 yılında MEB yayınlarından Dünya Edebiyatından Tercümeler dizisinde çıkan çeviri, M.C. Anday ve Erol Güney tarafından yapılmıştır. Bunun birkaç yıl öncesinde Hasan Ali Ediz Tercüme dergisinde *Ölü Canlar*'la ilgili bir yazı kaleme almış, yapıtın birinci dilden çevrilmesinin önemini vurgulamıştır (Ediz, 1944). Çeviri, Tercüme Bürosu döneminde yayımlanmıştır ve amacı, stratejisi, çalışma ilkeleri açısından dönemin genel özelliklerini yansıtmaktadır (Berk, 2009; Gürçağlar, 2008; Kurultay, 1998; Karantay, 1991). Kitapta özel olarak belirtilmese de Anday anılarında Rus klasiklerin çevirilerini Güney'le birlikte Rusçadan yaptıklarını söyler (Anday, 1984: 109). Önsözde yapıtın yazılış tarihçesine, kaynak yazınsal dizge içindeki konumuna ve eleştirel, gerçekçi yönlerine değinilmiştir.

Yazardan, "büyük sanatkâr", "Dostoyevskiy ve Tolstoy'un öncüsü" şeklinde söz edilmiştir. Bununla birlikte iki ciltten oluşan romanın sadece ilk cildinin bir kısmı çevrilmiştir. İlk cilt toplam on bir bölüm içerir; oysa çeviride yalnızca dokuz bölüm yer almakta. Bu eksiklik, 1962 yılında Anday tarafından giderilmiştir.⁹ Büyük Eserler Kitaplığı dizisinde Varlık yayınlarından çıkan bu son çevirinin arka kapağında açıklayıcı bir yazı yer alır, yazıda Gogol'den "Rus gerçekçiliğinin¹⁰ kurucusu ve en büyük yazarı" şeklinde söz edilir. Çevirinin gerekçesine ilişkin açıklama ise şöyledir:

Bütün dünya dillerine çevrilmiş olan bu roman[1] Melih Cevdet'le Erol Güney tarafından dilimize çevrilmiş (...) O zamanlar yarım kalmış bu çeviriyi M.C. Anday bu defa tamamladı. Dil bakımından da ilk kısım üzerinde gerekli düzeltme ve değişiklikler yaptı. İşte bugün size sunduğumuz eser bu eksiksiz ve tam çevirisidir. Bu derecede önemli bir kitabın tam çevirisini verebildiğimiz için memnunuz. (Gogol/Anday, 1962: arka kapak)

Güney anılarında Anday'ın bu çeviriyi İngilizceden tamamladığını söylemektedir (Oral, Özsoy, 2005: 162). E.M. 1950'de bir önsöz yer alır. "Bu önsöz H. Mongaut'nun bir yazısından kısaltılarak çevrilmiştir." (a.g.e.: XIX) açıklamasıyla ve iki çevirmenin de imzasıyla sunulan önsöz, yazarın yaşam öyküsünü ve yapıtın yazılış sürecini anlatır. Bunun yanı sıra önsöz, *Ölü Canlar*'ın metinlerarası boyutuna ilişkin bilgiler içerir:

⁹ Bu çeviri temel alınarak *Ölü Canlar* aynı yıl içinde Artur Adamov tarafından piyes biçiminde uyarlanmış ve yayımlanmıştır (Bkz. Adamov, 1962).

¹⁰ Vurgu makale yazarına aittir.

Puşkin, Gogol'e kültürünü zenginleştirmek yolunda nasihatler vermiştir. Gogol'[ün] bu nasihate uyarak [...] Shakespeare'i, Fielding'i, Dante ve Homeros'u okuduğunu da biliyoruz. Bilhassa bu son iki isim üzerinde biraz durmak icabediyor. *Ölü Canlar*'ın ilk kısmında Homeros'un tesiri görülebilir. *Ölü Canlar* zaten bayağılığının bir *Odisea*'sı değil midir? Dante'ye gelince, Gogol'ün, eserine *Poem* adını vermesinde onun da tesiri olmuştur. [...] *Ölü Canlar* bir trilogia olacak ve üç *Chane* Rus insanının yükselme yolunu çizecektir. (a.g.e.: XI)

Görüldüğü gibi bu önsözde iki yapı arasındaki metinlerarası ilişki kısaca açıklanmıştır. Ancak sonraki iki çeviride (E.M. 1975 ve E.M. 1987) bu konudan söz edilmemiştir.

Lale Feridunoğlu'nun on beş yıl sonra çıkan çevirisinde başlıca iddiayı ve gerekçeyi iç sayfada görmek olası: "Bu roman Rusça aslından kısaltılmadan çevrilmiştir". Bu ifadeyle önceki çevirilerle arasında adeta bir sınır çizilir ve diyalog sona erdirilir. Altın Kalem: Klasik Romanlar dizisi kapsamında çıkan bu çevirinin arka sayfalarında yayınevinin açıklamalarına yer verilmiştir. *En üstün edebi eserler. Dünyanın en güzel romanları* başlıklı bu yazıda şu ifadeler yer almakta:

Altın Kalem Klasik Romanlar serisi dünya edebiyatının gerçekten **altın kalemle yazılmış bir kitabe** diyebileceğimiz en üstün eserlerini bir araya toplanmak üzere hazırlanmıştır. Bu seride büyük yazarların nesillerden beri daima okunan, dünya edebiyatının temel taşları olan en değerli romanlarını en seçkin mütercimlerimizin eserlerin aslından yaptıkları çevirilerden, günümüz Türkçesiyle, zevkle okuyacaksınız. (E.M. 1975: 452)

Bu açıklamada önceki çevirilerde görülen gerekçelere yenileri eklenmiştir. Yapıtın klasikleşmiş konumunun önemi tekrar edilirken, çevirmenin kimliği ve çağdaş bir dil kullanım iddiası bir yenilik olarak yer almıştır. Ancak birincil gerekçe asıl dilden ve kısaltılmamış bir çeviri yayımlamaktır. *İlahi Komediya* ya da başka bir yapıyla arasındaki ilişkilere değinen bir yazıya rastlanmamıştır.

On üç yıllık bir sürenin ardından Cem Yayınları'ndan yeni bir çeviri çıkar. Burada da iç sayfada çevirinin birinci dilden yapıldığına dair bir açıklama yer alır: "Rusça aslından çeviren: Ahmet Ekeş." Çeviri, Dünya Klasikleri dizisinde yayımlanmıştır. Önceki çevirilerden farklı olarak buradaki dipnot sayısı dikkat çekicidir: Çeviride toplam altmış yedi dipnot vardır. Bu dipnotlar makro- ve mikro-düzeyde ayrıca incelenmiştir.

2000'li yıllarda başlayan ve son çevirinin çıktığı 2010 yılına kadar süren dönemde çevirilerin birinci dilden ve kısaltılmadan yapılmasının yanı sıra, kitapta ek metinlerin verilmesi dikkat çekmektedir. Bu ek metinler çoğu zaman bir edebiyatçının ya da eleştirmenin kaleminden çıkan ve metni estetik, tarihsel, kültürel açılardan çözümleyen yazılardır. Bu dönemde toplam üç yeni çeviri yayımlanmıştır. Onlardan ilki Say Yayınları'ndan 2007 yılında çıkmıştır. İçinde toplam üç ek metin yer almaktadır. Bununla birlikte çeviri Almancadan yapılmıştır. Dolayısıyla burada da genel çizginin dışına çıkan, genel çerçeveye uymayan örnekler bulunmaktadır.

Bordo-Siyah Yayınları'ndan 2007 yılında çıkan çeviri, buraya kadar incelenen çevirilerden farklı olarak "poem* (*şiir)" biçiminde sunulmuştur. Çevirmenin adı ön kapakta, yazar ve yapıt adlarının altında verilmiştir. Arka kapakta yer alan kısa tanıtım yazısında ölü can alışverişi konusu açıklanmış, romanın "yozlaşma tema'sı üzerine kurul[duğu]" ve "bir hiciv klasığı" olduğu vurgulanmıştır. Veysel Atayman tarafından kaleme alınan uzun önsöz, özellikle Türk okuruna yönelik hazırlanan ve Dante-Gogol eksenine ayrıntılı bir biçimde eğilen ilk metindir. "Arayış", "Romana Geçiş Sancısı", "Savruluş", "Politik İklim ve Sansür", "Önce Cehenneme Yolculuk", "Natüralizm mi Gerçekçilik mi?", "Her Şeyi Bilen Anlatıcı", "Cehennem ve Sonrası",¹¹ "Hiciv-Gerçekçilik İlişkisi Üzerine", "Kısa Tarihçe" başlıklı

¹¹ Vurgu makale yazarına aittir.

alt bölümlerinden oluşan önsöz yapının yazılış öyküsünü ayrıntılı bir biçimde anlatmakta, yazınbilimsel çözümlemesini yaparak alt metinlere, metinlerarası bağlantılarına ve erek yazın kültürüyle çizilebilecek paralelliklere değinmektedir. Dipnotlarda, kişi ve olaylara ilişkin ek bilgiler sunulmuştur. Çeviride bulunan dipnotlar zaman zaman oldukça uzun olup, anlatı içinde özel bir önem taşımayan kültür yüklü öğelerini de açıklar. Bu durum, mikro-düzey incelemesi aşamasında da benzer yönde sonuçların alınabileceğine ilişkin bir beklenti oluşturur.

İletişim Yayınları'ndan ilk basımı 2007'de, 2. basımı ise 2010'da çıkan çeviri, bir kez daha yazarın yeğlediği gibi poema olarak sunulmuştur. "Bir Epik Şiir" ifadesine kitabın ön kapağında yer verilmiştir. Alanında bilinen bir çevirmen olan Ergin Altay'ın ismi de aynı şekilde ön kapakta belirtilmiştir. Kitaba eklenen iki yanmetin de burada anılmıştır. Bu metinlerden biri, Gogol'ün *Yazardan Okura* başlıklı açık mektubu, diğeri ise Vladimir Nabokov'un *Ölü Canlar (1842)* başlıklı yazısıdır.

Son çeviri 2010 yılında İş Bankası Kültür Yayınları'ndan Hasan Ali Yücel Klasikler Dizisi kapsamında çıkmıştır. Burada da Hasan Ali Yücel'in 23 Haziran 1941 tarihli yazısı, *Yazardan Okura* mektubu ve ikinci cildin başında çevirmenin açıklaması olmak üzere üç ek metin verilmiştir. Çevirmenin kimliği ayrı bir değer olarak sunulur: Mazlum Beyhan'ın Dostoyevskiy, Tolstoy, Gogol gibi klasik Rus yazarlardan çeviriler yaptığı ve "...hiç tartışmasız son 35 yılın en önemli Rus edebiyatı çevirmenlerinden biri" olduğu vurgulanır.

Ön hazırlık aşamasını tamamlarken şu değerlendirme yapılabilir: Yeni bir çeviriyi gerekçelendirmek için genellikle çeviri dilinin zaman içinde eskidiğinden ve yenilenmeye gereksinim duyduğundan söz edilir. Oysaki özgün metin de parçası olduğu kültür içinde kuşaktan kuşağa değişen okumalardan, yeni yazınbilimsel çözümlemelerden geçer. Bu çözümlemeler kimi zaman yeni bulgularla ya da farklı bir okumanın ortaya çıkmasıyla sonuçlanır. İncelenen çevirilerin önsözlerinde sunulan çözümlemelere bakıldığında, bu yeni ve farklı okumaların izleri ilk kez 1950 yılında, ardından daha ayrıntılı olarak 2000'li yıllarda hemen fark edilir. Eğer ilk çevirilerde bu yapıt çoğu zaman yalnızca bir toplumsal yergi boyutuyla tanıtılmış ise, sonraki çevirilerde bunlara grotesk, metinlerarası bağlantılar, Gogol'ün etnik kimliğinin biçime yansımaları, Ukrayna kukla tiyatrosundan esinlenen anlatım teknikleri, anlatıcının sesiyle yazar sesinin örtüşmesi, romandaki çelişkili zaman kurgusu gibi farklı boyutlar eklenir. *Yazardan Okura* yazısının da 2000'li yıllarda çevirilere ek olarak verilmeye başlandığını görüyoruz. 2012 yılında ayrıca, Yiğit Yavuz'un çevirisiyle Nabokov'un *Gogol* başlıklı çalışması okurla buluşur. Böylece metin erek yazınsal dizgede sayısı gittikçe artan ve içeriği çeşitlenen yeni açıklayıcı metinlerin eşliğinde sunulur.

Yukarıda anlatılan yanmetinlerin dışında konuyla doğrudan ilgili olan, *Ölü Canlar*'ın okur tarafından nasıl alımlandığını ve bu alımlamanın zaman içinde nasıl değiştiğini örneklendiren bir okur yorumu tespit edilmiştir.¹² Bu yorum uzunluğu, biçemi ve içeriği açısından diğerlerinden ayrılmaktadır. *Bilinçli Kötülük* başlığıyla beş paragrafa bölünerek yazılan yorumda erek yazın dizgesinde romana ilişkin alışlagelmiş görüşe karşı çıkmış, metinlerarası bağlantılar, anlamsal katmanlar ve söz sanatlarıyla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Tüm bunlar, bu okurun eğitim ve kültür seviyesi bakımından "profesyonel olmayan okur" ("non-professional reader", Lefevere, 1992: 4) tanımına uymadığını gösterir. Yorumun içerdiği tespitler, ülkemizde nitelikli okur profilinin oluştuğuna, geçmiş yıllarda kendini hissettiren "okuru yormama" çabasının artık gerekliliğini yitirdiğine işaret eder:

¹² İletişim Yayınları, 2007 baskısı, 14.12. 2009 tarihli yorum, yazarın adı Ziyaretçi olarak belirtilmiştir. <http://www.idefix.com/kitap/olu-canlar-nikolay-vasilyevic-gogol/tanim.asp?sid=APGoFl21NC3CoFSLK1UX> (Ocak 2015 tarihinde erişilmiştir).

Romana başlamadan önce “Ölü Canlar”ın köleler olduğunu biliyordum ve romanın da kölelik düzeninin eleştirisi olduğunu düşünüyordum. Ne büyük yanlış!(...) Daha sonra araştırdığımda çoğu yerde romanın bu şekilde tanıtıldığını gördüm. Bu yanlış kanının edebiyatı...dar kalıplara ve şablonlara sığdırmaya çalışan ders verme meraklısı zihniyetin sonucu ... olduğunu gördüm daha sonra. Çünkü kitabı okumaya başladığımda gördüm ki kölelik romanda sadece bir arka plan. Kölelik düzenine öyle ...”ağır eleştiriler” yok. (...) Roman kahramanı Çiçikov orta sınıfa dahil bir devlet memuru. (...) Rönesans dönemi tablolarındaki melek tasvirlerini andırıyor; tombul pembe yanaklı, nerdeyse bir bebek cildine sahip. Burda müthiş bir kinaye var aslında. (...) bir melekten çok bir şeytan. Gogol’un asıl sorunsalı ve romanın kemiği burada ortaya çıkıyor. (...) Gogol’ün asıl sorunu “bilinçli kötülük”. Bu nedenle “Ölü Canlar” toplumsal olmaktan çok bireysel bir roman. Daha doğrusu bireyden topluma ulaşmayı hedefleyen bir roman.

Bunu yaparken de bol bol alegorilere, kinayelere başvuruyor Gogol.(...) Eli kalem tutan orta sınıfın yaptığı kötülükleri bilinçli yapmasının, bunu yaparken eğitimini kullanmasının örneklemesi.

Burada önemle üzerinde durulması gereken nokta bu yorumun İletişim Yayınları’ndan çıkan özgün bir çeviriye yapılmış olması. İntihal şüphesi taşıyan çevirilerin yanmetinleri ise daha farklı bulgular sunar. Örneğin Karanfil Yayınları’ndan çıkan çevirinin iç sayfasında şu açıklama yer alır: “Türkçe ve Edebiyat öğretmenleri kontrolünde, bazı tasvir ve ayrıntılar özet haline getirilmiş; yeni işleme tekniği ve sadeleştirmeler ile öğrencilerin istifadesi dikkate alınmıştır.” Böylelikle metnin eğitici yönüne, eğitim amaçlı hazırlanmış olmasına ve sadeleştirme gibi bazı metinsel özelliklerine dikkat çekilir. Hem bu kitabın hem MEB 100 Temel Eser amblemini taşıyan diğer kitapların yanmetinlerine bakıldığında, yapıtın benzer biçimlerde tanıtıldığı gözlemlenir: “Eleştiri dozu hayli yüksek, mizahi yönü baskındır.” (Beyan). “...başta büyük toprak sahipleri ve devlet memurları olmak üzere, Rusya’da giderek artan kirlenme ve yozlaşmayı anlattığı romandır.” (Aden). “...19. asır Rus insanlarına bir eleştiri niteliği taşımaktadır. Eserdeki sahtekarlıklar, Rus sosyal yaşamından esinlenerek kurgulanmıştır.” (Gönül). “Romanın kahramanı kibar ve görgülü dolandırıcı Çiçikov; birkaç kez kaybettikten sonra kısa yoldan zengin olmak için ‘Ölü Canlar’a yatırım yapmak gibi kendince bir çözüm düşünür. Bu amaçla komik ve acı günleri ile bir maceraya atılır Çiçikov.” (Kitapzamanı). Giriş bölümünde de belirtildiği gibi bu tür kitapların, satış fiyatının daha düşük olması gibi bir dizi nedenlerle, geniş okur kitlesine ulaşma ve bu kitleyi etkileme olasılığı daha yüksektir. Elde dilen veriler bu tahmini destekler niteliktedir: *Ölü Canlar* burada neredeyse istisnasız olarak kölelik rejiminin eleştirisi, eğlenceli bir macera ve yolculuk romanı olarak tanıtılır.

Makro-düzey incelemesi

Daha önce de belirtildiği gibi E.M.1950’de yalnızca Birinci cildin on bir bölümünden dokuz tanesi çevrilmiştir. 1962 yılında çeviri gözden geçirilmiş, eksik bölümler tamamlanmış ve ikinci cildinin de çevirisi yapılmıştır. Bu son cilt için hangi yılların redaksiyonlarının kullanıldığı belirtilmemiştir. Paragraf düzeyinde ise bütünüyle çıkarılan paragraflar bulunmamaktadır. Öte yandan kısalan paragraflar söz konusudur; bu bulgunun gerçek ölçüsü ve niteliği mikro-düzey incelenmesi sonucunda netleşecektir. Böylece birinci ve ikinci aşamalarda elde edilen verilerin bir ölçüde çeliştiği söylenebilir: Önemli ve “klasik” olarak tanımlanan bir yapıtın yalnızca bir kısmı çevrilmiştir. Bunun nedenleri çevirmenlerin çalışma koşullarında ve dönemin genel kültürel çerçevesinde aranmalıdır.

E.M.1975’te İkinci cilt, *İkinci Bölüm* olarak adlandırılmış, kullanılan redaksiyon konusunda ek bilgiye yer verilmemiştir. Bu ciltte, “Burada, eserin aslında bazı bölümleri eksiktir. / Eserin burasında büyük bir eksiklik vardır./ Eserin, bundan sonraki kısmı eksiktir. Gogol’ün müsveddeleri burada son bulmaktadır.” gibi açıklamalar bulunur (E.M. 1975: 381, 411, 413, 451). Ancak romanın yakıldığına veya bir üçleme olduğuna ilişkin önceden bir bilgi verilmediği için bu durumun nedenleri okur açısından belirsiz kalmış olabilir.

İlk ciltte bölüm sayısında özgün metne göre bir farklılık görülmemektedir, birleştirme ya da farklı bir biçimde düzenlenme de söz konusu değildir. Paragrafların düzenlenmesinde ise yer yer birleştirmeler ve farklı bir tümceyle başlatmalar gözlemlenir. Karakterlerin konuşmaları kimi zaman satırın başında bir kısa çizgi konularak, kimi zaman çift tırnak kullanılarak, kimi zamanlarda ise ikisi birden yazılarak belirtilmiştir. Örneğin, IV bölümde:

Nozdriyef de fısıltı hâlinde: «Haklısın?» dedi. «Böylelerinin ölümünü görmek istemem.» Sonra yüksek sesle ilâve etti: «Cehennem ol! Karının yanına, kılıbık.»

- Yok kardeşim, bana kılıbık deme. Ben ona hayatımı borçluyum... (E.M.1975: 96)

Nozdriyef kâğıtları avucunda eğip bükerek:

- «Ne haber, dostum?» Dedi. «Vakit öldürmek için üç yüz rublesine oynar mısın?» (E.M.1975: 97)

Görüldüğü gibi metinde yazım konusunda tutarsız örnekler söz konusudur. Dolayısıyla birinci ve ikinci aşamalarda elde edilen veriler inceleme düzeyi makro ölçeğinden mikro ölçeğine indikçe çelişkili örneklerin sayısında bir artışın olabileceğine işaret etmektedir.

E.M.1987'de romanın her iki cildi de çevrilmiş ancak ikinci cilt için hangi yılların redaksiyonunun kullanıldığı açıklanmamıştır. Paragraf bölünmesinde belirgin bir farklılık görünmemektedir. Metinde bazı sözcük ve tümcelerin kalın olarak yazıldığı, bazı yerlerde ise (!) işaretinin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Örnek vermek gerekirse:

...yalnız kendileri gibi miskinlerle düşüp kalkarlar, adları Uykucu ve Yatacı olan çiftlik sahipleriyle konuşurlardı. (Bu adamları **uyumak** ve **yatmak** gibi fiillerden başka kelime bilmezler, Rusya'da çok kullanılan **Sopikov** ve **Hrapovitskiy'e uğradım** – ki bu cümle sırtüstü, yan gelip yatmak, burnundan hırıltılı ışıklar ve horultular çıkarmak anlamına gelirdi – gibi cümleleri sık sık kullanan insanlardır.) (E.M.1987: 212)

Parantez içindeki açıklamalar özgün metinde yer almamakta, çevirmen tarafından eklenmiştir.

Bir atasözü vardır: **İnsan öyle bir yaratıktır ki, nerede olursa oraya uyar; orada, burada, Bogdan kentinde, Selifan köyünde – her yerde apayrı bir kişi olur.** (E.M. 1987: 24)

Bu tümcenin kontrol çevirisi ise şöyledir:

Atasözünde dendiği gibi “Ne şehirde Boğdan, de köyde Selifan” diye bilinen, ne olduğu belirsiz bir insan türü vardır.

Burada anılan Boğdan ve Selifan, ilki genellikle kentte, diğeri ise kırsal bölgelerde sıkça kullanılan erkek isimleridir, kent ya da köy adları değil; dolayısıyla çevirmen/editör burada, belki de ifadenin erek okur tarafından kolayca algılanmasını sağlamak amacıyla, farklı bir yorumlama yapmıştır. Ancak burada asıl dikkat çeken bu geniş açıklamanın metin içinde yerleştirilmiş ve kalın olarak yazılmış olması. Bu tür örnekler çoğaltılabilir:

Sonra bu beyefendinin davranışları da çok ağırbaşlı (!) olduğunu gösteriyordu. (E.M. 1987: 10)

Dolayısıyla burada, özellikle atasözlerinin veya deyimlerinin daha iyi anlaşılması için metin içi ek açıklamalara, eklemelere, açıklamalara yer verildiği, bir eğretilmeye veya ironiye dikkat çekmek için (!) işaretine başvurulduğu söylemek olası. Bu gözlemler, birinci aşamada yürüttüğümüz belirtik çeviri tahminimizi desteklemektedir.

E.M.2007'nin içerdiği uzun önsözde okur, romanın ikinci cildinin tamamlanmadığı konusunda bilgilendirilmiştir. Çeviri iki cildi de içerir; ikinci cilt, “en son redaksiyon” notuyla ve dipnotta yer alan açıklamasıyla verilmiş, farklı redaksiyonlar hakkında bir kez daha açıklama yapılmıştır. Bölümler, Roma rakamlarıyla belirtilmiş, bölüm ve paragraf bazında özgün metne göre farklı bir düzenlemeye rastlanmamıştır. Konuşmalar, tutarlı olarak tüm metin boyunca çift tırnak içine alınarak yazılmıştır. E.M.2010'daki kadar sık olmasa da özellikle uzun olan bazı tümcelerin bir kısmının parantez içine alındığı gözlemlenmiştir; bu teknik, tümce bölünmesinden kaçınmak ve kaynak metne özgü olan uzun ve karmaşık sözdizimi korumak amacıyla kullanılmış olabilir. Dolayısıyla, ön hazırlık aşamasında oluşan kaynak odaklı çeviri yaklaşımı beklentisi bu aşamada yapılan gözlemlerle desteklenmektedir.

E.M.2010'da romanın iki cildi çevrilmiş, ikinci cilt içinde *Son Bölümlerden Biri* başlığı verilmiş, metin içinde [Ölü Canlar'ın ikinci cildin ilk dört bölümünün el yazısı notları burada kesiliyor – ç.n.] biçiminde notlar eklenmiştir. (a.g.e.: 362) *İçindekiler* bölümünden önceki iç sayfada yer alan yazarın yaşam öyküsünde yapıtın yakılmasıyla ilgili bilgilerle okur, ikinci cildin neden tamamlanmadığı konusunda bilgilendirilmiştir. Romanın tüm bölümleri özgün yapıtın iç yapısına uygun olarak çevrilmiş, bölüm başlıkları Roma rakamlarıyla belirtilmiştir. Paragraf bölünmesi de özgün metinle uyumlu biçimde yapılmış ancak tümcelerin bazı kısımlarının parantez içine alındığı gözlemlenmiştir. Konuşmalar, satır başında çizgi konularak düzenlenmiş, özgün metinde tırnak içinde geçen ifadeler burada da tırnak içine alınarak yazılmıştır. Özetle, parantez kullanımı dışında metin içinde farklılık gösteren bir uygulamaya rastlanmamıştır.

E.M.2010a romanın iki cildini de içermektedir. “İkinci Ciltten Önce” başlıklı notunda çevirmen yazarın manik-depresif psikoz hastası olduğundan ve hastalığın depresif aşamasında ikinci cildi ateşe attığından söz eder. Cilt boyunca, kurtarılmış olan bölümlerin kısmi olmalarıyla veya farklı redaksiyonlarıyla ilgili ek açıklamalar dipnot olarak sunulur. Bölüm ve paragraf düzeyinde bir çıkarma, birleştirme, farklı düzenleme yapılmamıştır. Az sayıda, E.M.2007'ye benzer bir tutumla, parantez kullanımı gözlemlenmiştir.

Özetle, E.M.2007, 2010 ve 2010a makro-düzyey incelemesi aşamasında birbirine yakın sonuçlar vermektedir. Ancak okuma deneyimimiz onların farklı birer metin olduğunu göstermektedir; bu gözlemin sınanması ve anlaşılması mikro-düzyey incelemesi aşamasında yapılacaktır.¹³

Mikro-düzyey İncelemesi

Mikro-düzyey incelenmesine ilişkin altı çizilmesi gereken birbiriyle bağlantılı iki nokta vardır: Örneklerde tespit edilen çeviri işlemleri arasında net bir sınır çizmek her zaman olası değildir, aynı örnekte kullanılan birden fazla işlem belli bir strateji doğrultusunda erek dilde oluşturulan anlatı örgüsünün birer parçası haline gelir. Bu nedenle bir çeviri işlemini bu örgünün içerisinden kopararak yalıtılmak olası değil. Bir başka deyişle bu çalışmada, örneğin, somutlaştırma olarak yorumlanan işlem bir yönüyle daraltma olarak da yorumlanabilir. Bu ilk noktaya bağlı olan ikinci nokta ise şudur: İşlemlere ilişkin değerlendirme makale yazarı tarafından yapılmıştır, dolayısıyla da öznellik ve hata

13 Kitty M. van Leuven-Zwart (1989: 153) Don Quixote çevirisiyle ilgili benzer okuma deneyimini aktarır. Araştırmacı, romanın Felemenkçe çevirisini “sıkıcı” bularak bunun nedenlerini araştırmaya karar verir: “Felemenkçe versiyonunun önsözünü dikkatle inceleyerek başladım, özellikle de çevirmenlerin Don Quixote'la ilgili görüş ve bakış açılarını anlattığı kısımlarını. Bu, tatmin edici bir açıklama getirmemiştir. İki metnin kabaca yaptığım karşılaştırması da öyle. Çeviri tutarlıydı: Tüm bölümler ve başlıklar, önsözler ve atıflar, şiirle yazılmış olanlar da dahil ve bölüm uzunlukları iki dilde de göreceli olarak aynıydı.” Araştırmacı, ancak yakın bir mikro-düzyey incelemesiyle sorularına yanıt bulmuştur. Bu örnek ve bizim çalışmamızda buraya kadar elde edilen sonuç, görgül metinsel verilerin ve mikro-düzyey incelemesinin önemine işaret eder.

payı içermektedir. Bununla birlikte elde edilen istatistiksel veriler çevirinin genel durumu ve stratejisi hakkında tarafsız yorum üretmek için yeterli ve güvenilir bir temel oluşturur.

Yöntem bölümünde açıklandığı gibi bütüncü kapsamındaki altı çevirinin her birinden 300'er örnek alınarak *Ek 1*'de verilen terimce çerçevesinde incelenmiştir. Karşılaştırmalı incelemenin sayısal sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

E.M.1950, 1975, 1987, 2007, 2010 ve 2010a. Çeviri İşlemleri

Çeviri işlemleri	E.M.1950	E.M.1975	E.M.1987	E.M.2007	E.M.2010	E.M. 2010a
Açıklama	5	6	6	1	8	5
Anlamsal kayma	2	5	4	1	3	3
Çıkarma	8	18	5	1	2	0
Daraltma	44	89	53	12	33	17
Durumdil değişimi	9	37	16	5	6	6
Ekleme	3	9	14	0	6	0
Farklı yorumlama	4	7	8	1	34	0
Genişletme	26	8	36	14	35	38
Nötrleştirme	6	26	9	0	5	2
Sadeleştirme	5	10	6	3	4	0
Somutlaştırma	9	5	7	0	Metin boyunca	6
Tümce bölünmesi	110	94	92	42	85	35

Tablodan da anlaşılacağı gibi söz konusu erek metinde sayısal olarak en çok görülen işlem, tümce bölünmesidir. Bu işlem kendi başına olumlu veya olumsuz bir değer taşımayan, diğer işlemlerin çerçevesinde ele alınması gereken işlemidir. Bununla birlikte uzun tümceler ve karmaşık, zaman zaman sıra dışı hatta tuhaf veya yanlış gibi görünen sözdizimin özgün biçiminin bir özelliği olduğu da gözden kaçırmamak gerekir. Bu özellikler aynı zamanda metinlerarası göndermelerin ve alt metinlerin oluşturmasına katkıda bulunur. Dolayısıyla bu çalışmada yapılacak değerlendirmede tümce bölünmesi bir çeviri hatası olmayıp biçimsel özelliklerinin kısmi kaybına, zayıflamasına yol açabilecek bir işlem olarak yorumlanacaktır.

1. E.M.1950

Ekleme, çıkarma, anlamsal kayma veya farklı yorumlama işlemlerinden her biri sayısal olarak önemli bir ağırlık oluşturmamaktadır. Bir başka deyişle, söz konusu çevirinin bir eksik çeviri¹⁴ olduğunu

¹⁴ Eksik çeviri (undertranslation) – çevirmenin kaynak metnin anlamını verecek bir erek metin üretmek amacıyla telafi, genişletme ya da belirtik çeviri gibi işlemleri uygulamadığı bir çeviri hatası (Berk, 2005). Newmark ise bu olguyu şöyle tanımlar (1998: 285): “Çevirinin, özgün metne göre daha az detay verdiği ve daha genel olduğu durumdur. Çevirilerin çoğu birer eksik çeviridir ancak eksiklik dereceleri fazlasıyla yüksek.” Eksiklik derecesi, incelenen çevirilerle ilgili ayrıca sorgulanması gereken ve belki de yalnızca karşılaştırma sonucunda anlaşılacak bir olgudur. Örneğin, E.M.1950'nin eksiklik derecesi E.M.1975'e göre daha azdır.

söylemek için yeterli veri bulunmamaktadır. İncelenen metin tamamlanmamış, yerleştirilmiş ve hedef okurun rahat okuma deneyimini hedefleyen metindir; yapının içeriği aktarılırken, biçimsel yönü göz ardı edilebilmektedir. Bunun sonucunda yapının çok boyutlu yapısı kaçınılmaz olarak zarar görmekte, sosyal güldürü boyutu öne çıkarken grotesk çizgileri ve ona bağlı olarak *Cehennem* göndermesi, bütünüyle kaybolmasa da zayıflamaktadır.

2. E.M. 1975

E.M.1975 her şeyden önce daraltılmış ve biçimsel etki açısından özlü bir metindir. Bunun yanı sıra alay, ironi, eleştiri, güldürü öğesi içeren tümcelerın çoğu zaman nötrleştiği görülür. Hatırlatmak gerekirse önsözünde roman, bir komedi ve macera/yolculuk romanı olarak tanıtılmıştır. Oysaki nötrleştirmenin güldürü öğesinin büyük ölçüde kaybolmasıyla sonuçlandığı söylenebilir. Birçok örnekte daraltma, nötrleştirme ve durumdil¹⁵ değişimi işlemlerinin bir arada kullanıldığı görülür; daha doğrusu daraltma ve nötrleştirmenin durumdil değişiminin oluşmasına katkıda bulunur. Durumdil değişimi ve genel eleştiri seviyesinin azalması özellikle devlet görevlileri, ordu mensupları, asil sınıfın temsilcileri veya kadın-erkek ilişkileri söz konusu olduğunda uygulanmıştır. Bu bulgu ise doğrudan kültür politikasının ve erek dizge hassasiyetlerinin etkisi olarak yorumlanabilir.

3. E.M. 1987

E.M.1950 ile ilgili olarak da vurgulandığı gibi, özgün biçim ve metinlerarası göndermeler düzleminde belli bir kayıptan söz etmek olası. Daraltma (44-89-53) ve durumdil değişimi (9-37-16), E.M.1975'e göre bir azalma göstermekle birlikte hala yüksek sayılabilecek düzeydedir. Ekleme (3-9-14), otuz yedi yıllık süre boyunca tutarlı bir artış göstermektedir. Genişletme ise 1950 yılının da üzerindedir (26-8-36). Bununla birlikte ironi, alay, eleştiri gibi niteliklerde nötrleştirme uygulaması düşük seviyededir (6-26-9).

Bu verilerden ve aşağıda sunulan örneklerden yola çıkarak şu sonuca varılabilir: Veriler, E.M.1950 ve 1975'e göre oldukça farklı bir çeviriyle karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir. Önceki çevirilerden farklı olarak burada kaynak odaklı çeviri örneklerinin ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bu örneklerde çıkarma, ekleme, belirtik veya örtük çeviri işlemleri kullanılmaz, tümce içerik ve yapı açısından kaynak tümceye yaklaşır. Çıkarma işlemi yapılmazken belirtik çeviri, hatta kimi zaman fazla çeviri örnekleriyle karşılaşmaktayız. Bunun dışında metnin bir ölçüde daraltılmış ve yerleştirilmiş olduğunu söylemek olası. Ancak daraltma, örneğin E.M.1975'te kadar kapsamlı değildir, çoğu zaman az sayıda sözcük çıkarılarak gerçekleştirilir.

E.M.1975'te durumdil değişimiyle yapının güldürü boyutunun zayıfladığı söylenmişti; E.M.1987'de ise bu boyut korunmuştur. Hatta günlük konuşma sınırlarını zorlayan çeviri seçimleriyle güçlendirilmeye çalışılmıştır. Örneğin, X. Bölümde: **“Öküzle ne kadar uğraşırsan uğraş, tek damla süt sağamazsın.”**¹⁶ (E.M. 1987: 231) IV. Bölümde: “Haydi, defol git, Allahın belâsı, karınla fındırdeşmeye

¹⁵ M. Halliday (1978: 27) durumdil (register) şöyle tanımlar: “Durumdil, dilin işlevsel bir değişkesidir.” Bir başka kitabında ise (Halliday v.d., 1964: 87, Hatim & Mason, 1990: 46 kaynağından alıntı) daha geniş bir tanım verir: “Durumdil kategorisi, insanların dilleriyle ne yaptıklarını çözümlemek için önerilmiştir. Dil etkinliğini çeşitli bağlamlarda gözlemlerken, farklı durum türlerine uygun olmaları bakımından seçilen farklı dil türlerini buluruz.” *Field, mode* ve *tenor* bileşenlerinden oluşan durumdil, belli bir iletişim durumuna, iletinin amacına ve içeriğine, iletişimde bulunan kişilerin kişisel ve birbirine karşı olan özelliklerine göre oluşan karmaşık bir anlamsal yapıdır. Ayrıntılı tartışma için bkz.: Hatim & Mason, 1990: 36-53. Newmark'ın (1998: 284-285) ise durumdil için verdiği tanım şöyle: “Belli bir anda oluşan ve belirli bir resmiyet derecesi, duygu tonu, zorluk, lehçe ve toplumsal sınıf; bazen de yaş ve cinsiyet gibi diğer etkenlerle de betimlenen ‘toplumsal’ dilin bir değişkesidir.”

¹⁶ Erek metinde kalın yazılmıştır.

git, kılıbık!” (a.g.e.: 86) XI. Bölümde: “İşte tam kapak atılacak yer, sınır burnunun dibinde...” (a.g.e.: 257), vb. Çeviride kalın punto veya (!) gibi ek uygulamaların kullanımı onu bir belirtik, zaman zaman fazla çeviri olarak değerlendirmemizi olanaklı kılar.

Tespit edilen bir başka bulgu ise, E.M.1975 ile paralellikler gösteren örneklerdir. Genel olarak daha kolay okunan bir metni ortaya koyma çabasının ve okur algılaması kaygısının devam ettiği görülür. Bu kaygıyla hareket edilerek genişletilmiş, belirtik bir çeviri örneği ortaya konulmuştur. Güldürü boyutunu öne çıkarılarak ve alt metinleri belirsizleştirerek tek boyutlu bir metin yaratılmıştır.

4. E.M. 2007

Verilerden de anlaşılacağı gibi tüm kategorilerde belirgin bir azalma söz konusudur. Tümce bölünmesinden büyük ölçüde kaçınılmıştır. Özellikle uzunluğu yarım sayfaya varan tümceler çoğu zaman bölünür ancak sadeleştirilmez. Tümce yapısı ve özellikleri (örn., devriklik) korunmaya çalışılır. Mona Baker, (1993: 244) “grammaticality” (dilbilgisileştirme) olarak adlandırdığı bir tümel çeviri işleminden söz eder. Ona göre çevirmenler, kaynak metinde görülen sıra dışı dil kullanımları daha ölçünlü, düzeltilmiş biçimiyle çevirmeye eğilimlidir. İncelenen örnekte bu işlemin uygulanmadığı görülür; çevirmen, “düzensiz” özgün biçimi korumayı yeğlemiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak şu genel değerlendirme yapılabilir: E.M.2007, özgün yapının metinsel-dilsel özelliklerini korurken erek okura kaynak kültüre ilişkin bilgi veren bir metindir. Dolayısıyla söz konusu çevirinin kaynak metne yakın duran, bilgilendirici bir çalışma olduğu söylenebilir. Bununla birlikte dipnotlarda verilen açıklamalar veya genişletme işlemi kullanıldığı için metin, bir eksik çeviri olarak tanımlanamaz. Nötrleştirme ve somutlaştırma yapılmadığı için yapının güldürü boyutunun ve metinlerarası göndermelerinin korunduğu sonucuna varılabilir.

5. E.M. 2010

Bu erek metinle ilgili verilerde farklı yorumlama sayısındaki artış (4-7-8-1-34)¹⁷ ve metin boyunca uygulanan somutlaştırma işlemi dikkat çekmektedir. Bu erek metinde uygulanan somutlaştırma işlemi ayrıca vurgulanması gereken bir durumdur. Buradaki somutlaştırma bir işlem olmaktan çok kapsamlı ve temel bir seçim niteliğindedir. Aşağıdaki örnekte ve yorumunda açıklandığı gibi, kitabın ön kapağı dışında hiçbir yerinde *ölü can* ifadesi geçmemektedir:

Örnek 1

Ö.M.: В ворота гостиницы губернского города NN въехала довольно красивая рессорная небольшая бричка, в какой ездят холостяки: отставные подполковники, штабс-капитаны, помещики, имеющие около сотни душ крестьян, — словом, все те, которых называют господами средней руки. (Gogol, 1967: 7)

K.Ç.: NN il merkezindeki bir hanın giriş kapısından içeri genellikle çeşitli bekâr adamların: Emekli albaylar, yüzbaşılar, yüz can civarında köylüsü olan çiftlik sahipleri, kısaca orta sınıftan bey dediklerinin bindiği oldukça güzel, küçük, üstü açık bir atlı araba girdi.

E.M.2010: Genelde, ordudan ayrılmış bekar yarıbayların, piyade ve topçu yüzbaşılardan, yaklaşık yüz kölesi olan toprak sahiplerinin, kısacası, orta sınıftan bey dedikleri bekar erkeklerin kullandıkları çeşitinden oldukça güzel bir yaylı, N. ili merkezinde bir otelin avlu kapısından girdi. (11)¹⁸

¹⁷ E.M.2010a'nın çevirmeni Mazlum Beyhan görüşme sırasında bu farklı yorumlamaları yanlış çözümleme olarak gördüğünü, örnekleriyle ilgili karşılaştırılmalı inceleme yapıp sonuçlarını yazılı olarak yayıneviyle paylaştığını söylemiştir. Ancak 2007 yılında yapılan ilk baskıdan sonra aynı çeviri birkaç baskı daha yapmıştır. (Mazlum Beyhan, kişisel yazışma. 29 Mayıs 2015, nilufer.denissova@gmail.com)

¹⁸ İlgili sayfanın numarası parantez içinde verilmiştir.

E.M.2010-Yorum: Genişletme (piyade ve topçu yüzbaşları). Daraltma: arabayla ilgili *küçük, üstü açık* ifadeleri ve somutlaştırma: Köylülerle ilgili *can* sözcüğü kullanılmamıştır (yüz can köylü – yüz köle). *Can* sözcüğünü kullanmama kararı tüm erek metin boyunca tutarlı bir biçimde uygulanacaktır.

Örnek 2

Ö.M.: — Вы спрашиваете, для каких причин? причины вот какие: я хотел бы купить крестьян... — сказал Чичиков, заикнулся и не кончил речи. (Gogol, 1967: 14)

K.Ç.: - Bana, hangi nedenlerle diye mi soruyorsunuz? Nedenler şöyle: Ben, köylüleri almak isterim... - dedi Çiçikov, takıldı ve sözünü bitiremedi.

E.M.2010: — Niçin, diye soruyorsunuz. Bunun nedenini söyleyeyim size: Toprağa bağlı köle köylüler satın almak istiyordum da... Çiçikov kekeleydi, sözünün sonunu getiremedi. (40)

E.M.2010-Yorum: Genişletme, somutlaştırma (toprağa bağlı köle köylüler). Bu kullanım, çevirinin bütününde tutarlı olarak uygulanmıştır. Çevirmen, *ölü canlar* ifadesi yerine istisnasız olarak *ölü köleler, ölü köylüler, ölü köle köylüler* gibi ifadeler kullanır. Bilindiği gibi *ölü can* doğrudan anlamlı bir ifade olmaktan çok bir eğretilerdir. Yazar, okurun karşısına çıkan karakterlerin yüzeysel, kof ve gelişime kapalı oluşlarıyla birer *ölü can* oldukları düşüncesini anlatının alt metnine yerleştirir. Bir başka deyişle, yapıtın temelinde bir eğretilere yatmaktadır ve böylece anlatının tamamı metaforik bir nitelik kazanmaktadır. Bu metafor yerine her seferinde doğrudan anlamlı bir sözcük kullanma kararının ise somutlaştırılmış bir çevirinin ortaya çıkmasıyla sonuçlandırıldığı söylenebilir. Bu bağlamda kitabın isimlendirilişinin *Ölü Ruhlar* yerine *Ölü Canlar* olarak verilmesi de bu durumun açıklamasıdır. *Мёртвые души* başlığının doğrudan çevirisi “Ölü Ruhlar” olması gereklidir, fakat “ruh” neredeyse dünyadaki tüm dil haritalarında “ölümsüzlük” ile nitelendirildiği/ilişkilendirildiği için kitabın içeriğini de yansıtabilmesi bakımından *Ölü Canlar* olarak metin-içerik bağlamında doğru bir şekilde çevrilir.

E.M.2010’da *can/köle* sözcük seçiminde uygulanan somutlaştırma kararı, okurun sözü ettiği “yanılgının” güçlenmesine katkıda bulunuyor olabilir. Yapılan görüşmede çevirmen bu kararını şu sözlerle açıklamıştır:

Türkçede ölü can diye bir tabir yok. Canlar sözcüğünün Rusçada anlamı köle, toprağa bağlı köle, veya köylüler anlamına gelen души sözcüğü yerine kullanıldığını okura arada bir hatırlatmayı uygun gördüm. Türkçede “Ölü Canlar” ismi oturmuş olmasaydı kitabı “Ölü toprağa bağlı köleler” adıyla çevirmek isterdim.¹⁹

Özetle, E.M.1987 ve E.M.2010 genişletme ve somutlaştırma işlemlerine başvurmaları açısından belli ölçüde aynı çizgide ilerleyen iki çeviridir. Ancak E.M.1987’de görülen durum dil değişimi E.M.2010’da tespit edilmemiştir; onun yerine farklı yorumlama ve tüm çeviriyi kapsayan somutlaştırma işlemi uygulanmıştır. Farklı yorumlama dışında istatistiklerde dikkat çeken veri, genişletme uygulamasına ilişkindir (26-8-36-14-35). “Kaynak metindeki bir düşünceyi daha iyi anlatabilmek ya da bir sözcüğün anlamını güçlendirmek amacıyla çevirmenin erek metne açıklayıcı bilgi eklemesi” (Berk, 2005: 124) olarak tanımlanan genişletmenin uygulaması bir kez daha “okuru zorlamayan” bir metin yaratma kararıyla açıklanabilir.

6. E.M. 2010a

Diğer erek metinlerde olduğu gibi burada da sayıca en çok öne çıkan tümce bölünmesi işleminden söz edilebilir. E.M.1950’teki 110’dan burada 35’e kadar bir düşüş söz konusudur (%36,6 – %11,6). Ayrıca,

¹⁹ Ergin Altay, kişisel yazışma, 4 Haziran 2015, nilufer.denissova@gmail.com

ilk dönem çevirilerinde görülen altıya, yediye veya sekize bölme işlemi burada görülmemekte, tümce çoğu zaman ikiye veya üçe bölünmektedir. Bu yapılırken de anlatımı daha fazla kolaylaştıran sadeleştirme işlemi de uygulanmamaktadır. Bunun yanı sıra incelenen erek metinde on örnekte tümce birleştirilmesi yapılarak, iki kısa tümce göreceli olarak daha uzun ve sözdizimsel açıdan karmaşık bir tümceye dönüştürülmüştür. Özetle, eğer tümce uzunluğunu yapıtın biçimsel profilinin bir bileşeni olarak kabul edersek, E.M.2010a bu bileşeni koruyan bir metin olarak görülebilir. Sayıca öne çıkan diğer işlem ise genişletmedir. E.M.2007'deki 14'ten burada 38'e varan bir artış söz konusudur. Öte yandan, dipnot sayısında bir azalma gözlemlenmektedir: 102 – 61. Dolayısıyla iki erek metinde eksik çeviriden kaçınmak için farklı yöntemlerin kullanıldığı söylenebilir.

Özetle, önemli anlamsal kaymaların veya çıkarmaların bulunmaması çevirinin lehine bir bulgudur. Dipnot, genişletme veya daraltma işlemleri ise metni eksik çeviri olmaktan uzaklaştırmıştır. Dolayısıyla E.M.2010a'nın kaynak odaklılık-erek odaklılık kutupları arasında denge bulmayı amaçlayan bir çeviri olduğu söylenebilir. Somutlaştırma işleminin doğurmuş olabileceği sonuçlara ise *Sonuç* bölümünde odaklanılacaktır. Çevirmenle yapılan görüşmeden özgün metnin özelliklerini bildiği, bunun yanı sıra erek dizge sınırlamalarına göre çeviri yapmanın doğru bulmadığı öğrenilmiştir:

(...) İşkültür'deki editor arkadaşım bana "Bizim için başka neler yapabilirsiniz?" sorusunu yöneltince, "Yapacak gücü bulabilir miyim, sonunu getirebilir miyim, emin değilim, ama *Ölü Canlar*'la ilgili durum şöyle şöyledir" diyerek durumu özetledim. Bunun üzerine benden kesinlikle romanın bir çevirisini istediklerini söyledi. (...) Ben hayatımı çeviriyle kazanan bir çevirmen olmama karşın, "erek kültür hassasiyeti" falan gibi mülhazaları gereksiz, yakışıksız bulurum ve kabul etmem. Vaktiyle Karamazovlar'da Türklerin Balkanlarda insan kestikleri gibi bir cümle, aralarında Ergin Altay'ın, Nihal Yalaza Taluy'un da bulunduğu pek çok çevirmen tarafından atılmış olduğunu bulup çıkarmıştı, külyutmaz bir okur. (...) Ben olsam asla atmazdım o cümleyi. Netice itibarıyla bu benim değil, Dostoyevskiy'nin bir değerlendirmesi. Hatta belki Dostoyevskiy'nin bile değil, kahramanının bir değerlendirmesi? Kabul edersiniz ki, herkes bizim gibi düşünmek zorunda değil. (Mazlum Beyhan, kişisel yazışma, 29 Mayıs 2015)

İlahi Komedya-Ölü Canlar. Metinsel bulgular

Kaynak metin özellikleri bölümünde de açıkladığımız gibi, *Ölü Canlar*'ın yapısal çerçevesi ve ana düşünsel izleği *İlahi Komedya*'yı temel alır. Burada birkaç tekil paralellik örneğinden çok romanın iç evreni anlamında "evrensel" bir öykünme söz konusudur. Dolayısıyla, poemanın *İlahi Komedya* öykünmesi ve yedi temel günah göndermesi bir arada ele alınmalıdır. Bir başka deyişle, yedi büyük günah göndermesinin daraltma veya başka bir çeviri işlemi sonucu belirginliğini kaybetmesi kaçınılmaz olarak *İlahi Komedya*'yla olan metinlerarası bağların da zayıflamasıyla sonuçlanır.

Bunun yanı sıra vurgulanması gereken bir diğer önemli nokta, erek okurun bu öykünmeyi ve göndermeyi alımlamaya hazır oluş derecesidir. Erek okur, farklı bir dinin dizgesine ait bu gönderme konusunda ek bir açıklamaya gereksinim duyabilir. Bu bilgi ise önsöz, dipnot gibi açıklayıcı metinler aracılığıyla okura ulaştırılabilir.²⁰ Metinsel incelemenin ön hazırlık aşamasında da açıklandığı gibi, E.M.1975 ve 1987 bir önsöz içermemektedir. E.M. 2010 ve 2010a'da yer alan *Yazardan Okura* adlı yazı ve Nabokov'un *Gogol* makalesi ise erek okura değil, kaynak okura seslenen yazılardır. E.M.1950'de yer alan ön yazı, Türk olmasa bile yabancı bir okur için çözümlene yapan bir yazıdır. Yalnızca E.M.2007'de doğrudan Türk okuruna odaklanan bir ön yazı söz konusudur. Kuşkusuz, her ön yazı okurun romana daha hazırlıklı olarak başlamasına katkıda bulunur. Ancak erek kültürel dizgenin özelliklerine dayanarak kaleme alınan bir ön yazının katkısı daha farklı, daha odaklı olacaktır.

²⁰ Erek okurun bilgi alanıyla çevirmenin bilgi alanının farklılığı ve bunu aşmak için geliştirilen çözümler konusunda, bkz., örn.: Parlak, 2009; Bulut, 1998; Assis Rosa, 2006.

Söylenenlerden yola çıkarak şu değerlendirme yapılabilir: Söz konusu metinlerarası bağlantıyı konu alan çözümlene E.M.2007'nin önsözünde verilmiştir. E.M.2010a'daki yanmetinler konuya kısmen değinmektedir. E.M.2010'da ise Nabokov'un Yüce Akdoğan tarafından Türkçeleştirilen *Ölü Canlar* (1842) makalesi yer alır; burada genel bağlamda yazarın estetik anlayışı, özgün biçiminin özellikleri ve *Ölü Canlar* da dâhil olmak üzere yapıtları üzerine durulur.²¹ Dolayısıyla, bu dört çeviride çevirmen ve okur düzeyinde farklı dereceli bir farkındalıktan söz edilebilir.

Geniş ölçekli öykünmenin yanı sıra metinde mercek altına aldığımız metinlerarası bağlantının daha görünür olduğu örnekler vardır. Yukarıda da değindiğimiz örnek *İlahi Komedya*'ya doğrudan gönderme içerdiği için elverişlidir. Burada Çiçikov, çiftlik sahiplerini ziyaret ettikten sonra şehre döner. Şehre geniş sahnesi *İlahi Komedya*'daki Dante ve Vergilius'un Dite kentine yaklaştıkları sırada görülen sahneyle paralellikler içerir. Bu nedenle de anlatı içinde yapısal ve biçimsel açıdan önemli konumdadır. Dante'nin metninde şunları okuyoruz:

37 kulenin bir yerinde birden kan rengi
üç cehennem cadısı belirdi;
görünüşleri, yürüyüşleri kadın gibiydi. (91)

Ölü Canlar'da ise sahne şöyle anlatılmıştır:

Örnek 3

Ö.M.: Фонари еще не зажгались, кое-где только начинались освещаться окна домов, а в переулках и закоулках происходили сцены и разговоры, неразлучные с этим временем во всех городах, где много солдат, извозчиков, работников и особенного рода существ, в виде дам в красных шалях и башмаках без чулок, которые, как летучие мыши, шныряют по перекресткам. (Gogol, 1967: 154)

K.Ç.: Fenerler henüz yakılmamış, evlerin pencereleri tek tek aydınlanmaya başlamış, çıkmaz sokaklarda ve köşelerde ise askerlerin, arabacıların ve yollardan yarasa gibi hızlı geçişleri, kırmızı şalları ve çorapsız ayaklarına giydikleri pabuçlarıyla kadın görümlü o özel varlıkların yaşadığı her şehirde akşamın bu saatinde kaçınılmaz olan sahneler ve konuşmalar canlanıyordu.

E.M.1950: Daha sokak fenerleri yanmamıştı; bazı evlerin pencerelerinden tek tük ışıklar sızıyordu. Arka sokaklarda ve çıkmazlarda görülen manzaralar, işitilen konuşmalar; askerlerin, arabacıların, işçilerin ve dört yol ağızlarında, omuzlarına kırmızı bir şal atmış, ayaklarında çorapsız ayakkabılarıyla yarasalar gibi gidip gelen bayanların bulunduğu şehirlerde bu saatlerde görülen manzaralar ve işitilen konuşmalardandı. (207)

E.M.1975: Fenerler henüz yanmıyor, orada burada evlerin pencerelerinde ışıklar parlıyordu. Sokak aralarında, köşe başlarında askerler, kamyon şoförleri, işçiler, o pek iyi bildiğimiz nazik varlıklar, omuzlarında kırmızı şallar, çorapsız ayakkabılarıyla yollarda yarasalar gibi gidip gelen kadınlarla, konuşmalar yapıyorlardı. (162)

E.M.1987: Sokak fenerleri daha yanmamıştı, ötede beride tek tük evlerin pencerelerinden ışıklar sızıyordu. Ara ve çıkmaz sokaklarda görünen manzaralar, konuşmalar bütün kenttekilerin aynıydı. Bu kentlerin hepsinde askerler, arabacılar, işçiler, dört yol ağızlarında yarasalar gibi dolaşan kırmızı şapkalı, çorapsız, ayakkabılı bayanlar bu saatlerde hep aynıdır. (146)

E.M.2007: Sokak fenerleri henüz yakılmamış, yalnız bazı evlerde ışık görülmeye başlanmıştı. Ara ve çıkmaz sokaklarda, asker, arabacı, işçi ve çorapsız ayaklarına potinler giymiş, kırmızı şallı bayanlar

²¹ Söz konusu makalede Nabokov, *Ölü Canlar*'ın İngilizce çevirilerine de değinir ve çoğunlukla yanlış bulunduğu çeviri örneklerini okurla paylaşır. Yüce Akdoğan ise E.M.2010'dan da birkaç örnek ekler: "Örneğin, en azından tamamını çevirmeye girişmiş olan Isabel Hapgood (1885) Rus "akçaağac"ını yörede bulunmayan "kaynağacı"na, "kava[ğ]ı" "dişbudak ağacına" "mürver"i "leylak"a, "koyu renkli kuş"u (dark bird) "siyah bir kuş"a (blackbird: Ergin Altay'ın çevirisinde de "siyah bir kuş" ç.n.)...döndürerek hata üstüne hata yığıyor." (E.M.2010: 411). Dolayısıyla bu metin bir sonsöz, bir yazınsal çözümlene, bir çeviri ve bir çeviri eleştirisi özelliklerini aynı anda barındırır. Ayrıca çevirmenin sesini duyurma bakımından da dikkat çekicidir.

kılığındaki özel birtakım varlıkların dört yol ağızlarında yarasalar gibi koşuşturduğu bütün şehirlerde, günün bu saatlerine eşlik eden sahne ve konuşmalar cereyan etmekteydi. (205)

E.M.2010: Sokak fenerlerini henüz yakmamışlardı. Yalnızca bazı yerlerde evlerin pencerelerinde ışıklar belirmeye başlamıştı. Ne var ki, her kentte olduğu gibi erlerin, arabacıların, işçilerin, kadın kılığında, kırmızı şallı, pabuçlarını çorapsız giymiş, kavşaklarda yarasalar gibi dönüp duran o çeşit yaratıkların çok bulunduğu ara sokaklarda, çıkmaz sokaklarda gürültü patırtı, bağrıış çağrıış çoktan başlamıştı. (143)

E.M.2010a: Sokak lambaları henüz yakılmamıştı; birkaç evin penceresinde tek tük ışıklar görülmüyordu. Dar yan sokaklarda kulağa gelen seslerin ve tanık olunan sahnelerinse, çok sayıda asker, arabacı, işçi ve özellikle de kırmızı şalları ve çorapsız ayaklarına giydikleri ayakkabılarıyla kavşaklarda yarasalar gibi gidip gelen özel varlıkların —kadınların— çokça buldukları bütün öteki kentlerde günün bu saatlerinde tanık olunan sahnelerden bir farkı yoktu. (155)

Yorum: *Ölü Canlar*'da “kırmızı şalları[yla] kadın görünümümlü o özel varlıklar” biçiminde bir anlatım söz konusudur. Söz konusu “varlıkların” birer kadın olduğu doğrudan söylenmemiş, somutlaştırılmamıştır. Böylelikle bütün sahne doğaüstü, çarpık ve gizemli bir karakter kazanmıştır.

E.M.1950'de “gidip gelen bayanlar” biçiminde bir çıkarma (kadın görünümümlü o özel varlıklar) ve somutlaştırma;

E.M.1975'te ise “gidip gelen kadınlar(la)” biçiminde bir çıkarma ve somutlaştırma;

E.M.1987'de “yarasalar gibi dolaşan kırmızı şapkalı, çorapsız, ayakkabılı bayanlar” biçiminde bir çıkarma ve somutlaştırma;

E.M.2010'da “kadın kılığında...o çeşit yaratıklar” biçiminde bir anlamsal kayma ve somutlaştırma;

E.M.2010a'da ise “kadınlar” biçiminde bir somutlaştırma yapılmıştır.

Sadece E.M.2007'de “...kırmızı şallı bayanlar kılığındaki özel birtakım varlıklar(...)” ifadesi bu göndermeyi karşılayan bir seçim olarak değerlendirilebilir. Yapılan görüşmede çevirmen, çeviriye başlamadan önce özgün metne ilişkin ek okumalar yaptığı, alt metinlerle ve anlamsal katmanlarla ilgili bilgi sahibi olduğu ifade etmiştir.²² Dolayısıyla bu erek metinde hem çevirmenin hem önsöz sayesinde okurun söz konusu anlamsal katmanların farkında olduğu ve bu bilgilerin ışığında çeviri/okuma yaptığı söylenebilir. Bu yazışmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu, editör müdahalesinin fazla olmaması, çevirmenin kararlarını büyük ölçüde tek başına, bağımsız olarak vermesidir:

Ölü Canlar'ı Bordo & Siyah Yayınları için çalıştığım yıllarda çevirdim. Kitap çevirisine yeni başladığım yıllardı. *Yüzbaşı'nın Kızı* ve *Öteki Ben* çevirilerimden sonra yayınevi *Ölü Canlar*'ı önerdi. Onlar açısından bu tercihin en önemli nedenlerinden birisi, o dönem MEB'in 100 Temel Eser listesinin devreye girmesiydi belki. Bu listedeki eserlerden biri de Gogol'ün *Ölü Canlar*'ıdır. Listedeki kitaplar okul çağındaki çocuklara bakanlık tarafından tavsiye edildiği için satışları hep yüksek olacaktır. *Ölü Canlar*'ın Türkiye'de en çok çevirisi bulunan Rus edebiyatı eserlerinden biri olmasının da bunda bir rolü olmalı. Bana gelince, *Ölü Canlar* çok sevdiğim bir roman olduğu ve Rus edebiyatındaki yerini iyi bildiğim için öneriye sevinmişim. [...] Şahsi gözlemim, kitabın yoğun bir edisyondan geçirilmemiş olduğudur. [...] Zira basılmış kitapla benim yolladığım çeviri arasında çok derin bir fark yoktu. Dolayısıyla çeviriye bir müdahale de söz konusu olamazdı. Dediğim gibi çalıştığım yayınevi herhangi bir talimat veya olumlu ya da olumsuz bir yönlendirmede bulunmuş değildi. [...] Çabam Gogol'ün üslubuna yakın bir üslup tutturmaktı. Eserin alt metnini, çeşitli kültürel katmanlarını göz önünde bulundurmaya çalışmışımdır elbet, ama benim için asıl patika, metnin okura ilk bakışta görünen o yalın haliydi. Şu konuda şanslıydım belki: Eserlerin bol dipnotlu, açıklamalı, önsöz/sonsözlü eski Sovyet basımlarına ulaşabiliyordum. Bu tür basımların

²² Günay Çetao Kızılırmak, kişisel yazışma. 21 Haziran 2015, nilufer.denissova@gmail.com

çok faydasını gördüm, aklıma bile gelmeyecek anlamlar ve göndermeler konusunda epeyce gözümü açmıştır bu basımlar.

Özetle, incelediğimiz altı çeviriden beşinde *İlahi Komedya* bağlantısının metinsel göndermeler anlamında somutlaştırılmış, okur alımlamasını hazırlama anlamında ise farklı ölçülerde eksik olduğu sonucuna varılabilir.

Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi Yuri Mann, belediye binasında gerçekleşen ölü can alışverişi sahnesini Dante'nin yapıtıyla paralellikler açısından inceler. Gogol birçok yapıtında olağan gibi görünen bir duruma, sahneye olağanüstülük, absürt, grotesk havasını kazandırmak için sıklıkla kapsamlı kullanır,²³ sahnenin içine gerçek insanları değil, başı ve kolları olmayan ceketler, fraklar ya da enseler, burunlar yerleştirir. Sonraki iki örnek kapsamlı çevirilerde nasıl aktarıldığını gösterir.

Örnek 4

Ö.M.: Герои наши видели много бумаги, и черновой и белой, наклонившиеся головы, широкие затылки, фраки, сертуки губернского покроя и даже просто какую-то светло-серую куртку, отделившуюся весьма резко, которая, своротив голову набок и положив ее почти на самую бумагу, выписывала бойко и замашисто (...) (Gogol, 1967: 166)

K.Ç.: Kahramanlarımız bir sürü temiz ve karalanmış kâğıt, eğilmiş başlar, geniş enseler, fraklar, ilçe imalatı ceketler ve hatta basit, diğerlerinden hemen ayrılan, açık gri renkte bir mont gördüler ki söz konusu mont başını neredeyse kâğıdın üstüne koyacak kadar yana eğerek hızlı ve kararlı bir biçimde bir şeyler yazıyordu (...)

E.M.1950: Kahramanlarımız orada kimi beyaz, kimi karalanmış birçok kâğıt, kalın enseler, taşra modasında dikilmiş fraklar, resmî esvaplar, bir de bunların yanında çok göze çarpan kurşuni bir ceket gördüler. İşte bu ceketin sahibi başını bir yana çevirmiş ve hemen hemen yüzü kâğıda değecek vaziyette, büyük bir rahatlıkla yazı yazıyordu. (223)

E.M.1975: Kahramanlarımız kimi yazılı, kimi beyaz kâğıtlar üzerine eğilmiş siyah, sarışın başlar, kalın enseler, redingotlar, taşra modasına göre dikilmiş fraklar, ceketler gördüler. Bunların arasında özellikle açık renkli bir ceket çaktı dikkatlerini bizimkilerin. Bu ceketin sahibi başını bir yana yatırmış, neredeyse yüzü kâğıtlara yaslanıyormuş gibi bir durumda, sakın sakın yazısını yazıyordu. (175)

E.M.1987: Kahramanlarımız odaya girince kimi yazılı, kimi beyaz kâğıtlar, öne eğilmiş başlar, kalın enseler, taşra modasına göre dikilmiş fraklar, ceketler gördüler. Bunların arasında özellikle açık renkli bir ceket çaktı dikkatlerini bizimkilerin. Bu ceketin sahibi başını bir yana yatırmış, neredeyse yüzü kâğıtlara yaslanıyormuş gibi bir durumda, sakın sakın yazısını yazıyordu. (158)

E.M.2007: Kahramanlarımız sürüyle müsvedde ve beyaz kâğıt, öne eğilmiş kafa, geniş ense, frak, taşra illerinde giyilen türden setre ve hatta açık gri renkte basit bir ceket gördüler. Sonuncunun sahibi, yana çevirdiği başını neredeyse kâğıda dayayarak hızlı hızlı bir şeyler karalıyordu; (...) (219)

E.M.2010: Kahramanlarımız bir sürü yazılı yazısız kâğıt, masalara eğilmiş başlar, kalın enseler, fraklar, taşrada giyilen çeşidinden Alman kaftanları, hatta parlak gri bir ceket gördüler. Parlak ceketle dikkat çeken adam başını neredeyse kâğıda değecek derecede yana yatırmış, çabuk çabuk birşeyler yazıyordu. (154)

E.M.2010a: Kahramanlarımız burada kiminin üzeri yazılı, kimi bembeyaz pek çok kâğıt gördüler; ayrıca eğilmiş başlar, geniş enseler, taşra zevkinde dikilmiş yığınla frak gördüler; ancak bütün bunlardan hemen ayrılan külrengi bir ceket vardı ki ceketin sahibi yüzü neredeyse kâğıda değecek kadar başını yana eğmiş, rahat, kendinden emin hareketlerle bir şeyler yazıyordu. (170)

²³ Kapsamlı (sinedok) – Dizisel boyutta yer alan kapsamlı doğa olarak beklenen A sözcüğü içerme ilişkisi çerçevesinde başka bir sözcükle, B sözcüğüyle karşılaşılır. ... “çoğu azla, azı çokla anlatan bir değişmece”. (Kıran, Kıran, 2006: 368)

İncelenen örnekte “yazı yazan mont” ifadesi *ceketin sahibi- parlak ceketiyile dikkat çeken adam-sonuncunun sahibi* gibi biçimlerde çevrilmiştir. Böylece tüm örneklerde, farklı ölçülerde de olsa, somutlaştırma işlemi uygulanmıştır.

Örnek 5

Ö.M.: Черные фраки мелькали и носились врознь и кучами там и там, как носятся мухи на белом сияющем рафинаде в пору жаркого июльского лета, когда старая ключница рубит и делит его на сверкающие обломки перед открытым окном; (...) (Gogol, 1967: 16)

K.Ç.: Siyah fraklar teker teker ya da gruplar halinde her yerde bir görünüp bir kayboluyordu, tıpkı sıcak bir Temmuz günü büyük bir kalıp kar beyazı şeker konan sinekler gibi, yaşlı bir hizmetçi kadın açık pencerenin önünde oturup onu küçük parlak parçalara bölerken;(...)

E.M.1950: Sıcak bir temmuz günü pencerenin önünde ihtiyar bir hizmetçi kadın kelle şekerleri kırarken küçük parlak parçalar üzerine kara sineklerin konup kalkmaları gibi, bu salonda da siyah elbiseli erkekler oradan oraya gidip geliyorlardı; (...) (14)

E.M.1975: Siyah fraklar tek tek küme halinde orada burada ışıldıyordu. Tıpkı sıcak bir temmuz günü yaşlı hizmetçi kadının açık bir pencere önünde parlak beyaz bir kelle şeker parçasını kırıp parçalara bölerken üzerine üşüşen kara sinekler gibi. (17)

E.M.1987: Erkekler kara kara giysileriyle salonda oraya buraya gidip geliyorlardı. Tıpkı temmuzun sıcak bir gününde yaşlı bir hizmetçi kadının açık bir pencere önünde parçalayıp dilimlere ayırdığı kelle şekerine üşüşüveren kara sinekler gibi. (14)

E.M.2007: Siyah fraklar bir görünüp bir kayboluyor, teker teker ve hep birlikte bir oraya bir buraya koşurup duruyorlardı; aynı, kızgın bir temmuz gününde kilerci kadının pencere önünde kırıp, ışıltılı parçalara böldüğü parlak beyaz kesmeşekere konup kalkan kara sinekler gibiydiler. (52)

E.M.2010: Siyah fraklar tıpkı, yaşlı kalfa kadın sıcak bir temmuz günü pencere önüne geçip şeker topağını bembeyaz parçalara ayırarak kırarken havada uçuşan şeker konan sinekler gibi, grup grup ya da tek tek, salonda dolaşıyorlardı. (18)

E.M.2010a: Siyah fraklı beyler salonda, kimi tek başına, kimi birkaç kişilik gruplar halinde dolaşıyorlar, tıpkı temmuz sıcağında açık pencere önünde kelle şeker kıran yaşlı kilerci kadının ufaladığı ışıltılı şeker parçacıklarına konup kalkan sinekler gibi salonun bir orasında, bir burasında görünüyorlardı. (15)

İncelenen örnekte “siyah fraklı erkekler” yerine yalnızca “siyah fraklar” kullanılmıştır. E.M.1950, 1987 ve 2010a’da kapsamlı somutlaştırılmıştır: “...siyah elbiseli erkekler...”, “...erkekler kara kara giysileriyle...” ve “...siyah fraklı beyler...”. Bu iki örnekten yola çıkarak, kapsamlı çevirilerinde tek bir yaklaşımın olmadığını, çevirmenden çevirmene, hatta tümceden tümceye değişiklik gösterdiği, bununla birlikte kapsamlı çevirinin çoğu kez somutlaştırıldığı tespitinde bulunabilir. Bu özelliğin metindeki ikinci, örtük, olağanüstü katmanının varlığını zayıflattığı, okura daha az hissettirdiği sonucuna varmak olasıdır.

Yedi temel günah konusuna gelince: Farklı tarihsel dönemlerde dini metinlerinde bu günahların sırası, sayısı ve içeriği farklı olmuştur. En yaygın biçimiyle kabul edilen liste şöyledir: Kibir, hasetlik, öfke, tembellik (bazı kaynaklarda ümitsizlik), açgözlülük, oburluk, şehvet. *İlahi Komedyada Araf* bölümünde Dante günahlar konusunu bu sırayla işlemektedir. *Ölü Canlar*’da ise, Çiçikov’un ziyaret ettiği çiftlik sahipleri ve simgeledikleri günahlar sırasıyla şöyledir:

- Manilov – tembellik
- Koroboçka – şehvet
- Nozdrev – öfke
- Sobakeviç – oburluk
- Plyuşkin – açgözlülük

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

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

Büyük günahlar listesinde ilk sırada bulunan ve Lucifer'e atfedilen kibir, özgün metinde Çiçikov'a atfedilir. Böylece anlatıda, "ölü canları toplayan şeytan" göndermesi kurulmuş olur. Hasetlik ise, kadınlar başta olmak üzere şehrin sakinleriyle ilişkilendirilen günahtır.

Açgözlülük, oburluk ve öfke göndermeleri anlatıda çok belirgindir. Tembellik ve özellikle şehvet ise daha örtük olarak sunulmuştur. Manilov'un tembelliği onun nezaket, uysallık, yumuşaklık, iyi niyetlilik gibi özelliklerinin arkasına gizlenmiştir. Şehvet göndermesi ise Koroboçka'nın merhum eşini andığı iki tümcede kendini gösterir.²⁴ Erek metinlerde öfke, oburluk ve açgözlülük göndermeleri belirginliğini farklı ölçüde de olsa korumuştur. E.M.1975'te sıkça yapılan durumdil değişimiyle bu gönderme zayıflamış olabilir ancak yine de temel hatlarıyla fark edilmektedir. Manilov'la ilgili olan sahnelerde, karakterin olumlu nitelikleri öne çıkarılır, olumsuz niteliklerine değinen tümcelerde ise daraltma yapılarak onların daha az belirgin olmaları sağlanır. Bu bölümde ise Çiçikov'un Koroboçka'nın evine vardığı sahne ele alınacaktır; bu sahnede ev sahibesi, yukarıda da söz ettiğimiz gibi, birkaç örnekte merhum eşini örnek gösterir. Bu örnekler, yedi temel günah çerçevesinde anlam kazanır.

Örnek 6

Ö.M.: — Святители, какие страсти! Да не нужно ли чем потерять спину? (...) — Ну, вот тебе постель готова, — сказала хозяйка. — Прощай, батюшка, желаю покойной ночи. Да не нужно ли еще чего? Может, ты привык, отец мой, чтобы кто-нибудь почесал на ночь пятки? Покойник мой без этого никак не засыпал. (Gogol, 1967: 54)

K.Ç.: - Azizler, ne korkunç şeyler! Sırtını bir şeyle ovmağ lazımdır belki? (...) İşte sana yatak da hazır, - dedi ev sahibesi. - Sağlıkla kal, babam, huzurlu uykular diliyorum. Başka bir şey ister misin? Belki de yatmadan biri topuklarını kaşısın diye alışkınsındır? Rahmetlim bunlar olmadan uyuyamazdı da.

E.M.1950: - Vah, vah, vah...Sırtını ovsam bari, iyidir. (...) Ev sahibi, Çiçikov'a: - İşte, yatağınız hazır, dedi. Allah rahatlık versin efendim, Allah rahatlık versin. Başka bir şey ister misiniz? Belki yattığınız zaman tabanını kaşıtmak âdetidir. Bizim rahmetli efendi başka türlü uyuyamazdı. (68-69)

E.M. 1975: Tanrım, ne kaza! Sırtınızı bir şeyle ovmağ gerekmez mi? (...) İşte yatağınız hazır. Allah rahatlık versin. Başka bir şeye ihtiyacınız yok mu? Belki yatmadan önce ayaklarınızın altını kaşıtmaya alışkınsınızdır dostum. Benim rahmetlim onsuz katiyen uyuyamazdı. (57-58)

E.M.1987: Aman Tanrım, ne korkunç! Sırtını ovdurmağ ister miydin? (...) İşte yatağınız hazır. Allahaismarladık, babam, iyi geceler. Başka bir şey ister miydiniz? Belki de ayaklarınızın tabanını kaşıtmaya alışkınsınızdır. Bizim rahmetli bunu yaptırmadan uyuyamazdı. (51)

E.M.2007: "Azizler aşkına, neler diyorsun! Silelim mi sırtını bir şeyle?" (...) "İşte sana yatak da hazır," dedi ev sahibesi. "Hoşça kal kardeş, iyi geceler dilerim. Başka bir şey lazım mı ki? Belki geceleri birinin tabanlarını kaşımalarına alışkınsındır, babacığım, ha? Benim rahmetli asla uyuyamazdı kaşıtmadan." (94-95)

E.M.2010: — Tanrı korusun! Sırtınızı bir şeyle ovalamamızı ister miydiniz? (...) Ev sahibesi: — Al sana yatağın hazır, dedi. Hoşçakal anam babam, iyi geceler dilerim sana. Başka bir şey istiyor musun? Belki geceleri yattığında biri tabanlarını kaşısın istersin? Benim toprağı bol olsun kocam tabanlarını kaşımazsak bir türlü uyuyamazdı. (53)

E.M.2010a: Tanrı korusun... Sırtını ovayım mı biraz? (...) — Yatağın da hazır! —dedi ev sahibesi.— İyi geceler anam babam, iyi uykular! Acaba başka ihtiyacın olan bir şey var mı? Belki sen de geceleyn tabanlarını kaşıtmak istersin? Benim rahmetli tabanlarını kaşıtmadı mı dünyada uyuyamazdı. (53)

²⁴ Nabokov, bu göndermenin varlığına inanmadığını dile getirir: "Bu arada, bu pasajları doğru anlayabilmesi için karı koca ilişkilerine yapılan tesadüfi göndermelerin onu yanlış bir şekilde sevk edebileceği herhangi bir Freudyen saçmalığı tamamen unutmaya gerektiği konusunda okuyucuyu uyarmalıyız." (E.M.2010 içinde Nabokov, *Ölü Canlar* (1842), çev. Yüce Akdoğan, s. 413) Bununla birlikte kaynak yazın dizgesinde baskın görüş, bu günah göndermesinin anlatıda bulunduğu yönündedir.

Örneklerden de görüldüğü gibi, kişi adlı ve hitap seçimi (efendim-dostum-babam-anam babam-kardeş-babacığım) konuşmaya bir derece daha resmi veya tam tersine daha günlük bir biçim kazandırmış olabilir. Buna bağlı olarak da günah göndermesinin belirginliği artmış veya azalmış olabilir. Yukarıda da vurguladığımız gibi, erek okurun algı hazırlığı da göz önünde tutulması gereken önemli bir olgudur.

Özetlemek gerekirse, yedi temel günah göndermesi anlatının, belirgin bir biçimde öne çıkan başlıca anlamsal katmanlarından biridir. İncelediğimiz bütün çeviriler bu göndermeyi, farkında olarak ya da olmayarak, çeşitli belirginlik derecesiyle aktarmıştır. Ancak bu bağlamda asıl önemli olan okurun bu göndermeyi karşılamaya hazır olup olmamasıdır. Olası kültürel deneyim farkını kapatmak amacıyla yanmetinlerde verilen metinsel çözümler bu anlamda yerinde bir karar olarak değerlendirilebilir.

Ölü Canlar'ın Çevirmenleri

Buraya kadar sunulan bulgulardan da anlaşılacağı gibi, çevirmenlerin bireysel kararları mikro-düzye aşamasında özel önem ve ağırlık kazanır. Bu nedenle çevirmenlerin özgeçmişleriyle ilgili veri toplama, onları daha yakından tanıma gereksinimi ortaya çıktı. Bu araştırmanın bulguları aşağıda verilmiştir.

Melih Cevdet Anday (1915-2002): Şair, roman, piyes ve deneme yazarı, çevirmen. Belçika'da eğitim görmüş, Hasan Ali Yücel döneminde Tercüme Bürosu için çalışmıştır. Yaptığı roman çevirileri arasında ona 1973 TDK Çeviri Ödülü'nü kazandıran Tarjei Vesaas'ın *Buz Saray*ı adlı eserin çevirisi vardır. Bunun dışında Rus yazınından *Ölü Canlar* ve *Babalar ve Oğullar* romanlarını Türkçeleştirmiştir (Özdemir, 2014; Melih Cevdet Anday Dosyası, 1996).

Erol Güney (1914-2009): Çevirmen ve gazeteci. Odesa (Ukrayna) doğumlu; 1920 yılında ülkedeki iç savaştan kaçarak ailesiyle İstanbul'a yerleşmiştir. Saint Joseph Lisesini bitirdikten sonra İstanbul Üniversitesinde felsefe, Fransız ve İngiliz Edebiyatı okumuştur. 1944-1950 yılları arasında Tercüme Bürosu için yirmi eseri Türk yazarlarla birlikte çalışarak Rusçadan (16 eser) ve Fransızcadan çevirmiştir (Oral, Özsoy, 2005).

Lale Feridunoğlu (Prof. Dr.): Müzisyen, yorumcu ve akademisyen kimliğiyle tanınmaktadır. İstanbul Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Okan Üniversitesi gibi kurumların konservatuarlarında ders vermektedir. *Ölü Canlar* dışında başka bir çeviri çalışmasına ilişkin bir bilgiye rastlanmamıştır.²⁵

Ahmet Ekeş: 1944 yılında Kastamonu'da doğdu. 1961'de Kuleli Askerî Lisesi'ni bitirdi. 1963'te 21 Mayıs olayları nedeniyle Harp okulundan ayrılarak DTCF Rus Dili Edebiyatı Bölümünü bitirerek subay oldu. Kuleli Askerî Lisesi, K.K. Lisan Okulu gibi okullarda Rusça öğretmenliği yaptıktan sonra 1987'de emekli oldu. 1968 yılından itibaren Rus klasikleri çevirisi yapmaktadır. *Ölü Canlar* dışında *Suç ve Ceza*, *Budala*, *Yeraltından Notlar* (Dostoyevskiy), *Kazaklar*, *Baskın* (Tolstoy) gibi yapıtların çevirilerini yapmıştır. Cem, Doğu Batı gibi yayınevleriyle çalışmıştır. (Türkçe Çeviriler Bibliyografyası, 2017: 494)

Ergin Altay: 1937'de Edirne'de doğdu. 1953'te Kuleli Askerî Lisesi'ne eğitim görmeye başladı, Rusça dersi aldı. 1956'da DTCF Rusça bölümünden mezun oldu. Askerî Lise'de Rusça öğretmenliği yanında Rusçadan Türkçeye çeviri ile ilgilenmeye başladı. İletişim Yayınları'ndan çıkan çok sayıda çevirisi bulunmaktadır: *Anna Karenina*, *Karamazov Kardeşler*, *Oblomov*, *Suç ve Ceza*, *Kumarbaz*,

²⁵ Örn., Lale Feridunoğlu <https://www.kitapyurdu.com/yazar/lale-feridunoglu/27166.html> (20.02.2021 tarihinde erişilmiştir).

Yüzbaşının Kızı, Zamanımızın Kahramanı bunlardan bazılarıdır. XIX. yüzyıl klasiklerinin dışında Can Yayınevi'nde *Genç Bir Köy Hekimi* ve *Kol Manşetinde Notlar* (Bulgakov) gibi çağdaş Rus Klasiklerinden çevirileri yayımlanmıştır. (Türkçe Çeviriler Bibliyografyası, 2017: 509)

Günay Çetao Kızılırmak: 1981 yılında Türkiye'de doğdu. Sovyet Birliği dağıldıktan sonra, ailesiyle birlikte anavatanları olan, Rusya'ya bağlı Adigey Cumhuriyeti'ne yerleştiler. Çevirmen, 13 yaşından itibaren ikinci ana dili olarak Rusça öğrendi. Oradayken liseyi ve Rus Dili ve Edebiyatı (Rus Filolojisi) bölümünü bitirdi ve 26 yaşında Türkiye'ye döndü. Klasiklerin çevirisiyle başlayan kariyeri Platonov gibi çağdaş bir yazarın çevirileriyle devam etti. *Ölü Canların* yanı sıra *Holstomer, Üç Ölüm* (Tolstoy, İş Bankası Kültür Yayınları), *Mutlu Moskova, Muhteşem Vahşi Dünya, Dönüş, Can* (Platonov, Metis) gibi yapıtları Türkçeleştirdi (Yılmaz, 2014).

Mazlum Beyhan: 1948 yılında Ankara'da doğdu, 1973'te DTCF Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü'nü bitirdi. Dostoyevskiy, Tolstoy, Gogol, Gorkiy, Çehov gibi iyi tanınan yazarların yanı sıra Bulgakov, Simonov, Ehrenburg, Vasiyev gibi erek dizge için yeni sayılabilecek isimlerin yapıtlarını çevirdi. Kropotkin'in *Çağdaş Bilim ve Anarşi, Bir Devrimcinin Anıları, Ekmeğin Fethi*, Belinski'nin *Gogol'e Mektup*, Lenin'in *Karl Marx ve Marksizm Üzerine* gibi yazın-dışı yapıtlarını da ilk kez Türkçeye kazandırdı. (Türkçe Çeviriler Bibliyografyası, 2017: 523)

Özetlemek gerekirse, Lale Feridunoğlu dışındaki tüm çevirmenler Rusça alanında lisans eğitimi almış ve/veya Rusçası ana dili olan ve profesyonel olarak çeviri yapan kişilerdir. 1950 yılında çıkan çevirinin üzerinde Türkçesi ana dili olan ünlü bir şair/yazarla birlikte Rusçası ana dili olan bir çevirmen birlikte çalışmıştır; bu da çevirinin lehine olan, olumlu bir beklenti oluşturan bir bulgudur. Bunun yanı sıra yayınevlerinin kitap tanıtımlarında çevirmenin adı bir marka olarak sunulduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, çeviride uzmanlaşma, çevirmen görünürlüğü gibi konularda olumlu yönde gelişmelerin yaşandığına işaret eder.

Dikkat çeken bir diğer olgu ise, sözünü ettiğimiz altı çevirmenden ikisinin Kuleli Askerî Lisesi mezunu olmalarıdır. Türkiye'de iyi bilinen bir diğer Rusça çevirmeni Mehmet Özgül de lise ve üniversite eğitimini aynı okullarda tamamlamıştır. Gariper (1999: 4-6), Osmanlı'da ve Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde askeri okullarda verilen Rusça eğitimi konusunu, makalesinin ayrı bir bölümünde ele alır. Rusça eğitimi Osmanlı döneminde ilk kez bu okullarda 1883-1884 yıllarında başlamıştır. Nedeni ise, iki ülke arasında çoğu zaman gergin bir seyir izleyen askeri ilişkilerdir. Bu okullarda öğretmenler tarafından önce Fransızca, ilerleyen yıllarda ise Türkçe açıklamalı ders kitapları hazırlanmış, genel sözlükler ve özel askeri terimler sözlükleri yazılmıştır. Rus yazın eserleri ise özgün dilde okutulmuştur. Böylelikle, ülkenin siyasi nedenlerle aldığı bir kararın çeviri alanında yankılanması gözleminde bulunabilir. Başlangıç noktasında büyük olasılıkla çeviriyle ilişkilendirilmeyen bu girişim, erek yazın dizgesine üç çevirmeni ve onların aracılığıyla birçok yapıtı kazandırmıştır. Bu derslerin müfredat programları, çeviri eğitiminde (eğer böyle bir eğitim verildiyse) yeğlenen yöntem ve yaklaşımlar, askeri kökenli çevirmenlerin ürettiği metinlerinin metinsel-dilsel özellikleri ve diğer birçok konu, bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılar için gelecek vaat etmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada yerel kitap piyasasında bulunan farklı fiyat aralığındaki yirmi dört *Ölü Canlar* çevirisi incelenmiştir. Genelden özele doğru ilerleyen, ayrıntılı çözümleme yöntemiyle çevirilerin ön ve arka kapak yazıları, iç sayfalardaki açıklamalar, bölüm başlıkları, dipnotlar, kitap satış sitelerindeki okur

yorumları ve son olarak doğrudan metinsel örnekler, sözcük seçimleri merceğe altına alınmıştır. Bunun yanı sıra çevirmenlerin özgeçmişleri araştırılmış, çevirmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Amaç, özellikle 1980'li yıllardan bu yana Rus yazınbilimsel literatüründe hız kazanan yeni bir yorumlamanın izlerini saptamak, onun çevirilere ve çeviriler üzerinden okurlara yansıyor yansımadığını, yansadıysa nasıl yansadığını anlamaktır.

Bulgulara göre, *Ölü Canlar*'la *İlahi Komedya* arasındaki metinlerarası bağlantılara ilk kez 1950 yılında yayımlanan M.C. Anday- Erol Güney çevirisinin önsözünde değinilmiştir. Daha ayrıntılı çözümleme ise 2007 yılında yayımlanan Günay Kızılırmak çevirisinin önsözünde yapılmıştır. Veysel Atayman'ın kaleminden çıkan bu önsöz, Türk okuruna yönelik yazılmış, metinlerarası bağlantıların yanı sıra kaynak dizgenin tarihsel gelişimi, yapıtın yazılış tarihçesi gibi konulara da değinen, yetkin bir yazınbilimsel çözümleme niteliğindedir. Bu bulgu, yeterli akademik altyapıya ya da genel olarak konuya ilişkin nitelikli bilgiye, uzmanlığa sahip bir editörün/yayıncının hem yayınevinin politikasını belirlemede hem de çeşitli akademik ve yazınsal bilginin yayılmasında ne kadar etkin olabildiğini kanıtlar.

Genel olarak 2000'li yıllara kadar çıkan çevirilerde *Ölü Canlar* bir macera ve yolculuk romanı, eğlenceli bir dolandırıcılık öyküsü, toplumsal kusurların mizahi eleştirisi olarak tanıtılmaktadır. Dünya klasikleri arasında yeri olan bir yapıtın birinci dilden, kısaltılmamış bir çevirisini okurla buluşturmak ise yeniden çeviriler için gerekçe olarak gösterilmektedir. 2000'li yıllara gelindiğinde durum iki farklı yönde hareket eder: Bir yandan güvenilir yayınevlerinden, çeşitli ek metinler eşliğinde yeniden çeviriler yayımlanır, öte yandan intihal şüphesi taşıyan çok sayıda niteliksiz, ucuz basım satışa sunulur. Bu iki hareketliliğin nitelikleri bütünüyle farklıdır. İntihal şüphesi taşıyan metinler *Ölü Canlar*'ı tek boyutuyla tanıtmayı sürdürür ve geniş okur kitlesine ulaşarak bu eksik anlayışın yayılmasına ve güçlenmesine katkıda bulunur. Özgün çeviriler ise- en azından yanmetinler düzleminde- *Ölü Canlar*'ın yeni, bütünlüklü yorumunu okurla buluşturur. Gogol'ün ve Nabokov'un yazıları yapıtın çok katmanlı ve çok boyutlu yapısına ışık tutar ve sonuç olarak okur yorumlarında da yansımaları bulur. Yukarıda dile getirilen düşünceyi tekrar edecek olursak, burada da yayınevi bünyesinde çeviriyle ilgilenen kişilerin uzmanlık seviyesi önem kazanır.

Makro-düzeyde editör ve yayıncının etkisi güçlüyken, mikro-düzey aşamasında çevirmenin kimliği, uzmanlığı, kişisel çeviri tarzı gibi etkenler önem kazanır. Çevirilerin asıl farkı bu düzeydeki en küçük işlemlerde, onların düzenli, tekrarlanan kullanımlarında ve tekil sözcük seçimlerinde ortaya çıkar. Bu anlayış, yukarıda alıntılanan Tymoczko'nun (2002) ve Leuven-Zwart'ın (1989) tespitleriyle de uyumludur. Çevirmenin yeğlediği strateji, teknikler ve işlemler, yaptığı sözcük seçimleri makro-düzeyde (yanmetinlerinde) gerçekleşen sunumla aynı doğrultuda ilerleyebildiği gibi, bu sunumdan bütünüyle farklı, karşı yönde ilerleyen bir metin ortaya koyabilir. E.M.2010 bu bakımdan ilginç bir örnektir.²⁶ Arka kapak yazısında bile *İlahi Komedya*'dan esinlenerek yazıldığı belirtilen yapıtın çevirisi, Bahtin'nin ve Şklovskiy'nin ön ve sonsözleri, Gogol'ün mektupları eşliğinde basılır. Bununla birlikte anlatının temelini oluşturan *ölü can* metaforu çevirmen tarafından "toprağa bağlı köle köylüler" biçiminde metin boyunca somutlaştırılır. Çevirmenin özgün ve özgür kararı olan bu geniş kapsamlı somutlaştırma işlemini olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmeden, onun olası nedenlerine bakmak gerekir. Yanıt, çevirmenin genel kültürel altyapısında, aldığı eğitimde, edindiği deneyimlerde, onun en geniş anlamda sosyo-kültürel kimliğinde aranmalıdır. Çeviri sosyolojisi alanında konumlanan böyle bir araştırma bu çalışmanın kapsamı dışındadır, ancak gelecek

²⁶ Bu çevirinin 2015 yılında yine İletişim Yayınları'ndan çıkan basımı söz konusu. M.M. Bahtin'nin ve V.B. Şklovskiy'nin yazıları ilk kez bu basıma eklenmiştir.

araştırmalar için verimli ve ilgi çekici bir konu olarak görünmektedir. Bu çalışmanın amaç bölümünde ortaya konulan sorular ise şöyle yanıtlanabilir: Kaynak yazınsal dizgede ortaya çıkan *Ölü Canlar*'a ilişkin yeni çözümleme alıcı dizgede yansımaları bulmuştur. Özellikle 2000'li yıllarda Türkiye'nin kitap piyasasına çıkan çevirilerin yanmetinlerinde bu çözümleme belirginlik kazanmıştır. Yayınevlerinin bünyesinde çalışan editör gibi yetkili kişilerin uzmanlıkları bu noktada özellikle etkindir. Okur yorumlarında – nadiren de olsa – bu yeni yorumlamanın etkisini görmek olasıdır. Sözcük ve tümce düzlemi ise bütünüyle çevirmenin kararlarıyla biçimlenir. Çevirmenin genel sosyo-kültürel kimliği ve özgün çeviri tarzı metinlerarası bağlarının varlığını ve ölçüsünü güçlendirebilir ya da zayıflatabilir; bu nedenle çevirmenlikte mesleki uzmanlaşma, ilgili yüksek eğitim ve/veya deneyim düzeyi bu noktada bir kez daha büyük önem kazanır.

Kaynakça

- Adamov, A. (1962). *Ölü Canlar*. Sabahattin Eyüboğlu – Melih Cevdet Anday (Çev.), İstanbul: Elif.
- Alighieri, D. (2012). *İlahi Komedy*. Rekin Teksoy (Çev.), 13. Baskı, İstanbul: Oğlak.
- Anday, M. C. (1984). *Akan Zaman, Duran Zaman-1*. İstanbul: Adam.
- Assis Rosa, A. (2006). Defining Target Text Reader. Ferreira Duarte, J., Assis Rosa, A. & Seruya, T. (Eds.) , *Literature and Translation Studies at the Interface of Disciplines* içinde (s. 99-110). John Benjamins <https://doi.org/10.1075/btl.68>
- Baker, M. (1993). Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications. Mona Baker, Francis Gill, Elena Tognini-Bonelli (Eds.) *Text and Technology : In Honour of John Sinclair* içinde (s. 233-250). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.64.15bak>
- Baker, M. (2000). Towards a Methodology for Investigating a Style of a Literary Translator. *Target*, 12 (2), 241-266 <https://doi.org/10.1075/target.12.2.04bak>
- Berk, Ö. (2004). *Translation and Westernisation in Turkey*. İstanbul: Ege.
- Berk, Ö. (2005). *Kuramlar Işığında Açıklamalı Çeviribilim Terimcesi*, İstanbul: Multilingual.
- Berk, Ö. (2009). Batılılaşma ve Çeviri. Uygur Kocabaşoğlu (Ed.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, C. 3: Modernleşme ve Batıcılık* içinde (s. 511-520). İstanbul: İletişim.
- Bulut, A. (1998). Kadının Yazın Söylemini Çevirirken: Yazınsal Söylemin Okuru Olarak Çevirmen. *Littera İ.Ü.Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12, 51-60.
- Crisafulli, E. (2002). The Quest for an Eclectic Methodology of Translation Description. Theo Hermans (Ed.) *Crosscultural Transgressions. Research Models in Translation Studies II. Historical and Ideological Issues* içinde (s. 26-43). Manchester: St. Jerome.
- Dmitriyeva, E. (2011). *Gogol v zapadno-evropeyskom kontekste. Mejdu yazıkami i kulturami*. Moskova: RAN.
- Ediz, H. A. (1944). *Ölü Canlar. Tercüme*, 22 (2), 347-351.
- Gariper, C. (1999). Rusça'dan Türkçe'ye Yapılan İlk Edebî Tercüme Üzerinde Bir Araştırma: Manzum Tercüme. *İlmî Araştırmalar*, 7, 105-134.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: thresholds of interpretation*. Jane E. Lewin (Çev.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gogol, N.V. (1847). *Vibraniye mesta iz perepiski s druziyami*. Public Domain.
- Gogol, N.V. (1967). Mertviye Duşi. *Sobraniye soçineniy v 7-mi tomah* içinde T.5. Moskova: Hudojestvennaya Literature (Özgün eser 1835-1841 tarihlidir).
- Goldenberg, A. (2006). *Gogol i Dante kak sovremennaya nauçnaya problema*. <http://domgogolya.ru/science/researches/1519/>

- Gürçağlar, Ş. T. (2008). *The Politics and Poetics of Translation in Turkey, 1923-1960*. Amsterdam: Rodopi.
- Gürçağlar, Ş. T. (2002). What Texts Don't Tell. The Uses of Paratexts in Translation Research. Theo Hermans (Ed.) *Crosscultural Transgressions. Research Models in Translation Studies II. Historical and Ideological Issues* içinde (s. 44-60). Manchester: St. Jerome
- Gürses, S. (2008). Çeviri İntihali: Kültür Ekosisteminin Paraziti. Betül Parlak (Yay.Haz.) *Çeviri Etiği Toplantısı: çeviri ve çevirmenliğin etik sorunları, 7-8 Aralık 2006: bildiri kitabı* içinde (s. 133-146). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Denissova, N. (2013). Ot Turetskogo Rennansa do Raya Piratskih Perevodov. N. Reinhold (Ed.) *İz İstorii Perevodçeskoj Mıslı* içinde (s. 226-247). Moskva: RGGU
- Halliday, Michael, A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, London: Edward Arnold.
- Hatim, B. & Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. Routledge.
- Karantay, S. (1991). Tercüme Bürosu. Normlar ve İşlevler. *Metis Çeviri*, 16, 96-101.
- Kıran, Z. & Kıran (Eziler), A. (2006). *Dilbilime Giriş*, İstanbul: Seçkin.
- Kurultay, T. (1998). Cumhuriyet Türkiye'sinde Çevirinin Ağır Yükü ve Türk Hümanizması. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, XI, 13-36.
- Künzli, A. (2004). "I find that a bit exaggerated" - Neutralization in Translation. Maria Sidiropoulou vd. (Eds.), *Choice and Difference in Translation: The Specifics of Transfer* içinde (s. 81-96). Athens: University of Athens.
- Lambert, J. & van Gorp, H. (1985/2015). On Describing Translations. Theo Hermans (Ed.), *The Manipulation of Literature: Studies in Literature Translation* içinde (s. 42-54). Routledge Revivals.
- Lambert, J. (2002). Models for Descriptive Research: 1976-1996. Saliha Paker (Ed.), *Translations: (Re)shaping of literature and culture* içinde (s. 195-214). İstanbul: Boğaziçi University
- Lambert, J. (2006). (with Hendrik van Gorp, 1985). On Describing Translations. Dirk Delabastita, Lieven D'hulst & Reine Meylaerts (Eds.), *Functional approaches to culture and translation: Selected papers by Jose Lambert* içinde (s. 37-48). Benjamins Translations Library.
- Lefevre, A. (1992). *Translation, Rewriting & the Manipulation of Literary Fame*. London and New York: Routledge.
- Leuwen-Zwart, K. M., van. (1989). Translation and Original; Similarities and Dissimilarities, I. *Target*, 1 (2), 151-181.
- Mann, Y. (1996). *Poetika Gogolya*. Moskva: Hudojstvennaya Literatura
- MEB (19 Aralık 2018) <https://tegm.meb.gov.tr/www/ogrencilerimize-okuma-aliskanligi-kazandirmak-amaciyla-ilkogretim-ve-ortaogretim-ogrencileri-icin-tavsiye-niteliginde-belirlenen-100-temel-eser-listeleri-uygulamadan-kaldirilmistir/icerik/557>
- Melih Cevdet Anday Dosyası (1996). *TÖMER Edebiyat-Çeviri Dergisi*, 7.
- Nabokov, V. (2012). *Nikolay Gogol*. Yiğit Yavuz (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Nabokov, V. (2010). *Ölü Canlar (1842)*. Aydoğan, Y. (Çev.). Ergin Altay (Çev.) *Ölü Canlar* içinde (s. 397-446). İstanbul: İletişim.
- Newmark, Peter. (1998). *A Textbook of Translation*. Prentice-Hall International.
- Okur yorumları. Gogol, N. (2016). *Ölü Canlar*. Mazlum Beyhan (Çev.), İstanbul: İş Bankası <https://www.idefix.com/Kitap/Olu-Canlar-Hasan-Ali-Yucel-Klasikleri/Edebiyat/Roman/Dunya-Klasik/urunno=000000344824> (21.01.2021 tarihinde erişilmiştir)

- Oral, H., Özsoy, M.Ş. (2005). *Erol Güneý'in ke(n)disi. Göçmen-Çevirmen-Gazeteci-Sevgili* İstanbul: YKY.
- Özdemir, İ. (2014). Edgar Allan Poe'nun "Annabel Lee" Adlı Şiirinin Melih Cevdet Anday Tarafından Yapılan Çevirisine Eleştirel Bir Çözümleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 16-31. DOI: 10.16916/aded.01113
- Paloposki, O. (2001). Enriching Translations, Simplified Language? An Alternative Viewpoint to Lexical Simplification. *Target*, 13 (2), 265-288.
- Parlak, B. (2009). Yazınsal Çeviride Kaynak Metnin Okuru/Erek Metnin Yazarı Olarak Çevirmen Kimliğinin Çeviri Kararlarına Etkisi. *Çeviribilim, Dilbilim ve Dil Eğitimi Araştırmaları, VIII. Uluslararası Dil, Yazın, Değişim Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (s.147-160). İzmir: İzmir Ekonomi Üniversitesi
- Pellatt, V. (Ed.) (2013). *Text, Metatext, Extratext and Paratext in Translation*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Perlina, N. (2003). Srednevekoviyе videniya i Bojestvennaya Komediya kak estetiçeskaya paradigma Mertvıh Duş. E. Dmitriyeva (Ed.), *Gogol kak yavleniye mirovoy literaturı* içinde (s. 286-296). Moskova: RAN
- Popoviç, A. (1987). *Yazın Çevirisi Terimleri Sözlüğü*. Suat Karantay & Yurdanur Salman (Çev.). İstanbul: Metis.
- Pym, A. (2005). Explaining Explicitation. Krisztina Károly, Ágota Fóris (Eds.), *New Trends in Translation Studies. In Honour of Kinga Klauđy* içinde (s. 29-34). Budapest: Akadémia Kiadó.
- Türkçe Çevirileri Bibliyografyası. Dünya Edebiyatından çeviriler. (2017). Mehmet Tahir Öncü (Ed.). İstanbul: Hiper
- Tymoczko, M. (2002). Connecting the Two Infinite Orders. Research Models in Translation Studies. Theo Hermans (Ed.), *Crosscultural Transgressions. Research Models in Translation Studies II. Historical and Ideological Issues* içinde (s. 9-25). Manchester: St. Jerome.
- Smirnova, E. (1987). *Poema N.V. Gogolya Mertviye Duşı*. Leningrad:Nauka
- Yılmaz, M. (2014) Söyleşi: Günay Çetao ile Rusça, Rus Edebiyatı ve Çeviri üzerine <https://sarapdumanlari.wordpress.com/2014/05/29/gunay-cetao-soylesisi/#comments> (18.01.2021 tarihinde erişilmiştir).

EK-1: Terimce

1. Berk, 2005 kaynağından alınan terimler

Açıklama (paraphrase) – kaynak metindeki bir sözcüğün ya da bölümün metni daha iyi açıklayabilmek için daha uzun bir biçimde yeniden yazılarak erek metnin genişletilmesi (örn., sözlüklerdeki tanımlar).

Belirtik çeviri (explicitation) – çevirmenin açıklamak amacıyla ya da erek metne yüklenen kısıtlamalar yüzünden, kaynak metinde bulunmayan, ancak onun betimlediği durumsal ya da bağlamsal bilgiden çıkarılabilecek belirli anlamsal detayları erek metne eklediği bir çeviri işlemi.

Çıkarma (omission) – çevirmenin kaynak metinden erek metne gerekli bir bilgi ögesini aktarmadığı bir çeviri hatası.

Daraltma (reduction) – çevirmenin kaynak metindeki gereksiz ya da önemsiz olduğunu ya da erek dil okuruna anlamlı gelmeyeceğini düşündüğü bir bilgiyi erek metinde aktarmadığı bir çeviri işlemi.

Ekleme (addition) – çevirmenin erek metne kaynak metinde bulunmayan gereksiz (fazladan) bilgiler ya da değişik biçimsel kullanımlar eklediği bir çeviri hatası.

Eksik çeviri (undertranslation) – çevirmenin kaynak metnin anlamını verecek bir erek metin üretmek amacıyla telafi, genişletme ya da belirtik çeviri gibi işlemleri uygulamadığı bir çeviri hatası.

Fazla çeviri (overtranslation) – çevirmenin kaynak metinde örtük olan öğeleri erek metinde belirtik hale getirdiği bir çeviri hatası.

Genişletme (amplification) – kaynak metindeki bir düşünceyi daha iyi anlatabilmek ya da bir sözcüğün anlamını güçlendirmek amacıyla çevirmenin erek metne açıklayıcı bilgi eklemesi.

Olumsuz kay(dır)ma (negative shift) – Anton Popoviç'e göre (1987) çevirmenin yanlış anlaması yüzünden çeviri metnin yanlış ya da eksik çevrilmesi. Olumsuz kaydırma çevirmenin dili iyi bilmemesinden ya da kaynak metnin yapısının yüzeysel olarak yorumlamasından kaynaklanabilir. Bu çalışmada kaymanın özellikle anlam düzeyinde gerçekleştiğini vurgulamak adına Anlamsal kayma terimi kullanılmıştır.

Örtük çeviri (implication) – erek metni daraltmak amacıyla, metnin betimlediği durumsal ya da bağlamsal bilgiden çıkarılabilecek ve erek dili konuşanların kolaylıkla anlayabilecekleri kaynak metindeki kimi bilgi öğelerinin erek metne açıkça aktarmadığı bir çeviri işlemi.

Özlülük (concision) – kaynak metindeki bir düşünceyi erek metinde daha az sözcükle yeniden ifade ederken ortaya çıkacak biçimsel etki. Özlülük genellikle kaynak metindeki gereksiz görülen tekrarların ve sözcüklerin kaldırılmasıyla oluşur ve yoğunlaş(tır)ma işleminin bir sonucudur.

Sözcüğü sözcüğüne çeviri (literal translation) – çevirmenin kaynak metnin biçimsel özelliklerine bağlı kalarak ve genellikle erek dilin dilbilgisine uygun olarak çeviri metni ürettiği bir çeviri stratejisi. Özgür çevirinin aksine genellikle yapay ve zorlama olarak algılanır.

Yabancılaştırma (foreignizing) – özellikle yazın çevirisinde, kaynak metni erek dil kültürüne hakim olan normlara karşı duran ve bunları değiştirmek, yenilemek isteyen bir yaklaşımla çevirmek olarak tanımlanabilecek iki temel yaklaşımdan biri. Özgün metnin yabancı özelliklerinden bir kısmını tutularak erek dildeki normları zorlayan bir çeviri stratejisidir.

2. Tanımları uyarlanan terimler

Kayıp (loss) – Bir metnin kaynak dilden erek dile aktarımı sırasında çevirmenin elinde olmayan, dillerin dilbilgisel farklılıklarından kaynaklanan birim kaybı. Örneğin, Rusçadaki работник [rabotnik] – erkek işçi sözcüğünün sadece işçi biçiminde çevrilmesi; ancak bu tür kayıplar anlatı bağlamında kendiliğinden anlaşılmadığı ve anlam düzeyinde kaymalara yol açtığı durumlar birer eksik çeviri ve anlamsal/olumsuz kayma olarak değerlendirilecektir.

Kısmi çeviri (partial translation) – metnin bazı bölümlerinin, genellikle de sözcüklerin 'çevrilmemiş' olarak bırakıldığı çeviri türü (örn., sauna, sputnik, perestroyka, glasnost, kebab). Bu makalede E.M.1950, 2. Cilt ve 1. Cildin bazı bölümleri çevrilmemiş olduğu için kısmi çeviri olarak belirtilmiştir.

Farklı yorumlama – erek metnin biriminde, kaynak metne göre gözlemlenen anlam değişikliği. Çoğu zaman çevirmenin metni yanlış anlamasından veya metni yüzeysel olarak/eksik yorumlamasından kaynaklanmaz. Çeşitli normların etkisiyle bilinçli olarak uygulanan bir kararla açıklanır (Lefevere, 1992: 52).

3. Eklenen terimler:

Nötrleştirme (neutralization) - Newmark, nötrleştirmeyi sözcük düzeyinde gerçekleşen bir çeşit açıklama olarak tanımlar (1998: 103, ayrıca bkz. Künzli, 2004). Bu durumda kaynak dil birimi erek dilde kültür yüklü olmayan (culture-free) bir birimle karşılaşılır. Bu makalede bu anlamın yanı sıra nötrleştirme; ironi, alay, eleştiri gibi niteliklerin kaybı sonucunda daha doğrudan anlamlı bir çevirinin ortaya çıkması olarak anlaşılacaktır. Genellikle anlamsal kayma veya farklı yorumlama gibi daha büyük ölçekli işlemlerin bir ögesi olarak kullanılır. Erek dizge sınırlamaları, kültürel hassasiyetler gibi nedenlerden kaynaklanır.

Sadeleştirme (simplification, Baker 1993: 244, Paloposki, 2001). Bu işlem ise tümcenin sözdizimsel yapısına ilişkindir. Çoğu zaman tümce bölünmesi ve daraltma gibi işlemlerle bir arada kullanılır. Karmaşık, devrik sözdizimsel yapılardan kaçınarak tümceye daha kolay anlaşılır bir nitelik kazandırır.

Somutlaştırma. Özgün metinde geçen eğretilmelere ilişkindir. Anlatıda somut varlık ve olaylardan çok soyut imgeler ve sahneler geçmektedir. Bu tür bir imgenin gerçekdışı düzlemde gerçeklik düzlemine aktarılması somutlaştırma olarak adlandırılacaktır. Somutlaştırma, anlamsal kayma veya farklı yorumlamanın bir ögesi olabilir.

66. A method suggestion as a contribution to language acquisition process in academic translation education: creative drama technique

Ümmügülsüm ALBİZ¹

APA: Albiz, Ü. (2021). A method suggestion as a contribution to language acquisition process in academic translation education: creative drama technique. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 1036-1051. DOI: 10.29000/rumelide.897338.

Abstract

With the appearance of translation whose existence is quite old in scientific field and with the establishment of the departments under the names of translation studies or translation and interpreting, the doors of these departments have been opened for would-be translators, and thus the adventure of academic translation has started for the scholars and the students. Based on the fact that translation can be taught, classes that have the quality to provide translation competence in these departments have been incorporated into the eighth semesters curriculum. In macro level, it is intended to make students acquire many competences such as language, culture, and text in the way of what we call translation competence. In this study, creative drama technique is suggested as a method for the classes of language acquisition that constitutes one of the essential steps of translation competence in academic translation education. The foci of this study are the usage of creative drama technique that has a high importance in foreign language education in the classes aiming at language acquisition as a method and its contributions to the language learning process.

Keywords: Academic translation education, language acquisition, creative drama technique

Akademik çeviri eğitiminde dil edincü sürecine katkı olarak bir yöntem önerisi: yaratıcı drama tekniği

Öz

Varlığı oldukça eski olan çeviri etkinliğinin bilimsel mecrada yer alması ve üniversitelerde “çeviribilim” ya da “mütercim-tercümanlık” adı altında bölümlerin kurulmasıyla öğrenciler için bu bölümlerin kapıları aralanmış ve böylelikle, akademik çeviri serüveni, mevcut bölümlerin öğretim üyeleri ve öğrencileri için başlamıştır. Çevirinin öğretilbilir olduğu gerçekliğinden hareketle, bu bölümlerde çeviri edincini sağlayacak nitelikte dersler, 8 yarıyılık ders izlencelerine koyulmuştur. Makro düzlemde çeviri edincine giden yolda dil edinci, kültür edinci, metin edinci gibi birçok edincin öğrenciye kazandırılması amaçlanır. Bu çalışmada ise akademik çeviri eğitiminde çeviri edincinin önemli aşamalarından birini oluşturan dil edincine yönelik koyulan dersler için yaratıcı drama tekniği öne sürülmektedir. Yabancı dil öğretiminde önemli yeri olan yaratıcı drama tekniğinin dil edinci kazandırmayı hedefleyen derslerde bir yöntem olarak kullanılması ve dil öğrenim sürecine sağlayacağı katkılar, çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Anahtar kelimeler: Çeviribilim, akademik çeviri eğitimi, dil edinci, yaratıcı drama tekniği

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Almanca Mütercim-Tercümanlık ABD (Karaman, Türkiye), ualbiz@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2231-8672 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.02.2021-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897338]

Introduction

Translation, which is as old as the existence of words, the necessity of communication and agreement, has always existed in human life, which is a part of society. The fact that translation transferred its existence to the scientific field brought about professional translation. The emergence of the concepts, professional translation, and professional translator has been recognized with acknowledgement of translation at the academic level. The institutionalization of translation education has necessitated the start of translation education at universities, and administration of this process systematically within certain frameworks. The foreign language acquisition process, which is the main element in the actualization of the translation act, has to be integrated into the translation education. During this process, it has been intended to make students acquire the language with different methods and techniques. Within the scope of the study, it is recommended to teach the language competence in translation education with creative drama technique as it is a more effective and different method. It is clear that the suggested technique not only notably contributes to the language acquisition process, but also to individual and social development. Using the data collection and analysis techniques of descriptive research methods, this study aims at exploring academic translation education process, the necessity and importance of the language competence in this process, and the creative drama technique in terms of its contribution to it and act as a teaching method.

1. Academic translation education

The historical process of translation is quite long; however, the history of academic translation and academic translation education dates back to recent times. The reasons for the emergence of the ever-present translation in the field of education are worth questioning as while communication among the languages continued through translation, there was not much need for training. Based on the fact that anyone with more or less command of two languages is able to translate, there was no need for special training for translation in universities in the past (Kautz, 2002: 419). However, there were relatively first translation schools in different countries of the world. The translation school established in the capital of the Tang Empire of China in the seventeenth century, the House of Wisdom of the Caliphs of Baghdad in the 9th century and the famous translation school in the Medieval Toledo can be considered among these first translation schools. In the colonies where the demand for translators for the communication between colonies and indigenous people is quite large, educational opportunities have always existed (Kautz, 2002: 420). A limited number of translation schools in certain parts of the world were founded concerning the needs of the period and the aim was to meet the needs of that time. Durukan stated that translation education has evolved in line with historical developments, current conditions, current needs, and the dominant paradigm (Durukan, 2018 : 16). This thus reveals the fact that translation education changes according to the needs of the age. Kautz (2002) argues that there are important reasons for a special training specific to translators, and that the rapidly increasing international communication in the modern knowledge-based society also increases the need for translators and interpreters at the same rate. After World War II, numerous translations and interpreting schools were established in all industrial countries, partly in universities and partly in separate institutions. Meanwhile, in most of the developing countries, especially since the early 80's, there have been very professional or semi-professional educational institutions (Kautz, 2002: 420). As Akalın and Gündoğdu (2010: 82) have pointed out, it can be understood that Hönig, similar to Kautz, bases the emergence of translation education on the developments after the World War II .The fact that many states are at war revealed the importance of linguistic and cultural agreement.

Translation education has a history though it is not comprehensive; however, based on the view of Kautz that translation education should be scientifically based it seems possible to claim that the paradigm change in the field of translation in the 1980s constituted a very important step in the process leading to academic translation education in a professional context (Kautz, 2002: 421). While the current paradigm bases the translation work on scientific data in the light of theories, it has also revealed the necessity of questioning many factors such as culture, text, sociology, and psychology. Hereby, more information was needed on this, and as Akalın and Gündoğdu (2010) stated, translation education has emerged today as a product of needs. It was also within the scope of the need for translation, which brought out the view to train translators who are specialized in different fields and who will primarily meet the need for agreement (Akalın & Gündoğdu, 2010: 81). Since different periods have generated different requirements in translation, the needs of the period, social needs and political relations with the outside world have also been determinants in translation education.

Even if translation education emerged partly due to the results of the Second World War, the inclusion of the translation education as an academic field in Turkey was between 1982 and 1983. It was first established with the name of Translation and Interpretating Studies at Boğaziçi and Hacettepe Universities. However, today, Hacettepe University continues its education without any change in the name of the program while Boğaziçi University accepts students under the name of Translation Studies. Dilek Doltaş (2019), one of the academics who founded the first Translation and Interpreting Department in the country, describes the establishment process as follows.

With Arthur Hughes, who is an applied linguistics professor at University of Reading and an instructor at School of Foreign Languages, we both started to investigate academic degree-granting universities in translation field and to get feedback from academic board of the School of Foreign Languages and people working as professional translators in Turkey. In the academic framework, we first contacted universities in England... We got information about the translation programs, the aims, and priorities of the universities in European Union member countries...(Doltaş,2019: 15).

It is understood that the establishment process of the first program was based on a very detailed research, many foreign-based supports were received, and universities from different countries were contacted. An exemplary institution, document and program has not been available in Turkey. During research for the set-up phase of the department, Doltaş (2019: 15) emphasized that a training plan, the Turkish students' profile, and their needs were considered. Also, she highlighted that there is a need for longitudinal studies, more patience and investment in terms of how to create academic staff. Therefore, at the universities in Turkey, the very first departments providing translation education were established, and professional training was started for students who wanted to be a translator and interpreter. Then, Translation and Interpreting Studies departments were established in universities such as Yıldız Technical and Istanbul University, and today Translation Studies² or Translation and Interpreting departments have continued to be established and provide education in many universities' School of Foreign Languages or Faculty of Literature.

Establishing the first Translation and Interpreting programs institutionally made it necessary to determine certain prerequisites, learning areas, goals, and objectives in translation education. Within this scope, there has been an expectation that the 8-semester course programs will be created. Regarding the learning in translation education, Akalın ve Gündoğdu (2010) state that when the

² Within the scope of this study, the term, translations studies has been used. It should be noted that the curriculum of the translation and interpreting and translation studies departments is the same, and only their names are different.

education programs of the departments providing academic translation education at the university level are examined, it can be observed that they focus on two main subjects;

1. To train translators and interpreters who are knowledgeable about their own and foreign culture, who have theoretical and critical awareness in the field of translation and who can translate at oral and written level in the light of theoretical and applied studies.
2. To provide a broad and multilingual education by improving native and foreign language awareness, to conduct scientific studies that can shed light on the complex nature of translation and to raise awareness about the phenomenon of translation (Akahn; Gündoğdu, 2010: .86).

Since the theoretical paradigm requires cultural studies, and theoretical data are significant, the courses in this scope are included in the curriculum, and thus it is understood from the aforementioned statement that the courses for specialization are included in the curriculum. The courses that will improve native and foreign language skills constitute another subject of learning.

As stated by Margret Ammann the most important message given by the paradigm change to researchers working in the field of translation studies is that translation education is not a language education. According to Ammann, a translator does more than just working with languages in the translation job, and the realization of this reality has been realized with contemporary research and theories recently that have been introduced in the field of translation and have focused on the problems arising due to cultural differences. According to this new approach, the prerequisites for education and profession in the field of translation are not only “enjoying the language” and “language ability”, but a serious interest in the culture and foreign cultures that people are a member of, and their approach to the people and their behaviors with “sensitivity” (Ammann,2008: 22). As Ammann’s statements refute the view that anyone who knows a language can translate, it is understood that language is only a tool in translation education, and the main point is to emphasize the importance of being aware of and having information about the cultures. According to contemporary translation education approaches, Eruz also pinpoints the importance of the fact that translation education should not be a language education, that the students who take translation education should know at least two different languages both in writing and orally and have had experiences in the cultural environments of those languages. However, in her later statements, she mentioned that the education program should be formed in a way to improve the language awareness of the students during the education process as it would be unreasonable to assume that the student of the translation department can use both languages functionally when the conditions in Turkey are taken into consideration (Eruz, 2008: 54). Foreign language proficiency similar to competence in native language level has been discussed. Nevertheless, when students studying at Translation Studies or Translation and Interpreting Studies departments in Turkey are examined with a realistic approach, it is seen that the students do not know the foreign language well enough or do not know it at all, and even they have sufficient competence at their native language.

1.1. Importance and purposes of academic translation education

1.1.1. What is education?

The concept of education, which is seen to have many definitions in the literature review, is defined by Mehmet Arslan under several headings as follows:

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

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

- In a broad sense, it is all social processes that are effective in individuals attaining society's standards, beliefs, and ways of living.
- It is all of the processes in which a person develops abilities, attitudes and other forms of behavior that have value in the society he or she lives in.
- It is a social process that ensures social competence and optimum individual development under the influence of a chosen and controlled environment, especially the school.
- Education is a system of planned effects that helps to achieve certain improvements in people's behavior based on predetermined principles (Arslan, 2009:11).

In addition to definitions mentioned, it is inevitable that many more definitions have been developed regarding education. As can be understood from the definition, social processes, behavioral styles, individual developments fall within the limits of the concept of education due to its wide scope. Durukan (2018: 63) emphasizes that teaching³ is a planned process that includes teaching and learning for a specific area with a specific purpose. This definition carries the concept of education to a more specific field. Within the framework of the that definition, it is possible to define the academic translation as the education provided with the teachings of the related field or branch in line with certain purposes in a particular field. Teaching objectives, assessment and evaluation methods of the current field or branch of science have an important place in academic education. Thus, considering the content of the study, it is necessary to talk about academic translation education.

1.1.2. Academic translation education and purposes

Academic translation training, which we assume that it emerged as a result of the needs, provides the opportunity to take the diploma required to become professional translators to those who want to receive training in this field, as well as the opportunity to train qualified translators for the market. Therefore, it is possible to argue that the importance of academic translation education is shaped in accordance with its goals.

In the 80s when translation education was not institutionalized in Turkey, Dilek Doltaş who was dealing with establishing a department of Translation and Interpretating Studies, stated that they were aware of the fact that these departments were planned to provide vocational education unlike literature and linguistics undergraduate programs and had an interdisciplinary quality even at these times. According to Doltaş undergraduate education should not only convey the general problems, theories, and practices of the translation discipline to the students but also introduce the basic knowledge and terminology of these disciplines by guiding them to the courses of the fields of translation after graduation (Doltaş, 2019: 19). The professional planning of translation education, the student's both theoretical and practical training, and the training to gain expertise in some areas are within the scope of the goals that are valid in today's contemporary translation education. However, apart from the known specific goals, Durukan mentions some very important questions that need to be taken into account when setting goals for translation education. While setting goals in academic translation education, it is necessary to answer many important questions about what social qualities students of the translation department have, what responsibilities they will undertake in the society they will be in after graduation and with the diploma they have, the relationship between society and the translation or interpreter, what rights students of the translation department will have with the diploma they will acquire, the readiness levels of students in the translation department and what learning habits they have, and especially what knowledge and skills they will be equipped with in the

³ Durukan (2018) states that she does not prefer to use the concept of education in her book titled Teaching Translation - Target and Measurement, but instead uses the concept of teaching.

context of language and culture (Durukan, 2018: 72). Paying attention to these questions definitely reveals what is aimed with academic translation education. Setting the limits in translation education within the scope of certain questions also facilitates the process of reaching the targeted result. Kautz lists the questions of what is aimed at achieving in translation education, such as teaching students new things, creating problem awareness by confronting students with problems and showing that they can solve problems with their intuitions, but apart from these, it is obvious that the main goal is to train a translator. Indispensable components for the translation competence are general skills such as analyzing, decision-making, judgment and creativity and language and cultural knowledge in the native and foreign languages (Kautz, 2002 : 142).

In addition to all these aims listed for translation training, another purpose is to provide translation skills to translator candidates according to Akalın and Gündoğdu. Hence, the answer to whether the translation competence is acquired during the education process or not either justifies the existence of translation departments or makes them unnecessary. In order to clarify this issue, the question of whether translation is learned through translation or whether the approaches emerging through the translation department contribute to the translator or translator candidate while translation can be centralized and discussed (Akalın, Gündoğdu, 2010: 83). This problem, pointed out by Akalın and Gündoğdu, makes us question the fact that we know that translation cannot be learned through the practice of translation⁴, and it also discusses whether the translation competence is acquired during the education. However, it is obvious that not every student in translation departments can achieve all of these goals at the desired level. It should be noted that this fact concerns not only the translation studies departments but also all academic education fields. Even if the level of qualification in the achievement of the goals that are dependent on many factors⁵, it is certain that students who graduate from the field will benefit from the contributions of their education in the process of translating if departments of translation studies determine their goals to improve translation skills.

1.2 Translation competence in academic translation education

The concept of competence based on the word acquiring, which means to acquire, to gain, has an important meaning in the field of translation studies. On the way to translation, it is necessary to have certain achievements in order to acquire translation competence. The most basic stage in the formation of the translation agent is finding meaning with the word competence. According to Wills, competencies are not congenital, as previously thought. Wills (1992:10) states that human beings are born without competencies by grounding on the ideas of Rubinstein. To argue that competencies are not innate means supporting the argument that they can be learned later. This can be achieved through training, regular exercise and practice.

Wills attributes the fact that competence is acquired to its underlying features. According to her, there is no general intelligence and general creativity as well as general competence. No one is completely creative or intelligent, and this can be demonstrated by intelligence rates. Shiffrin and Dumais emphasize that there are very different acquisition processes that distinguish between “low-level sensory discrimination” and “very complex cognitive skills” depending on the on the skills, and

⁴ Hans Höning brought this issue to the agenda and emphasized that translation cannot be learned through the practice of translation. This reveals the importance of translation education and draws attention to the fact that the content of translation education cannot be realized with the argument of “learning by translation”.

⁵ Many factors such as the location of the university, the profile of the student, the language and cultural knowledge of the student when he or she comes to the department certainly affect the success rate in reaching the targeted goal in translation education.

separate automatic and consciously controlled processes in the use of competencies (as cited in Wilss, 1992: 10). In the essence of all these views, competencies can be learned and developed, and after a time, it is understood that the use of competencies turns into an automatic perception that includes conscious use. In short, as also highlighted by Durukan, it is possible to claim that the concept of competence comprises many special concepts such as “skill, ability, talent, authority, competence, capacity, effectiveness” under one heading (Durukan, 2018: 47).

Making the concept of competence understandable certainly makes it easier to grasp what the translation competence is. The main purpose of translation education is to create a translation competence consisting of components such as language competence, cultural competence, and text competence. When translation competence is interpreted effectively, it is possible to talk about conscious translators. The process of the translation competence in the translation profession can be considered in two ways. First, conscious translators consist of graduated translators who are trained in their work, are aware of all the processes related to translation, are aware of the competencies and have internalized them, and second, translators consist of people⁶ who have not been trained in this job, but they translate as they know the language. Translators accepted in the former group do not need experience to acquire translation skills, they need experience to specialize in translation. On the other hand, translators in the latter group need experience, perhaps years of experience, in order to acquire translation competence and gain insight into translation processes, theories and methods.

Eruz underlines that the prerequisite for translation is translation competence. According to her, an expert translator is a translator who can use translation methods properly. The first step in translation is to examine the source text, in other words, the source culture in details. This can only be achieved when the mental text that the translator creates in his own memory based on the source text takes a form. In addition to these views, Eruz states that the translator takes the source text while producing the target text, constructs the target text based on his knowledge and experiences in his memory, and in this process, the translator has to use target culture as he will produce the text for the target culture (Eruz, 2018: 216). Thus, with Eruz’s expressions, cultural competence is included in the analysis process at the first stage of the translation, and the analysis of the source text is naturally in parallel with the analysis of the source culture. After this stage is completed, in the process of producing the target text, constructing the source text formed in the mind of the translator according to the world of the target culture and producing it in the form of the target text is a result of the cultural competence. All this process reveals the importance of cultural competence focused on recognizing and the culture.

In his determinations about the components of the translation competence, Eruz adds the text competence and language competence as well as the cultural competence. It is possible to examine the text competence based on the Ammann’s definition. He defines it as *a person’s ability to interpret texts and produce text both in a foreign culture and in his or her own culture* (Ammann, 2008: 78). He connects text comprehension to one’s reading habits and reading strategies. Ultimately, if it is necessary to talk about language competence, it underlies translation competence even though it is not the most important basic competent. The main cause of the fact that the text is the reason why it is built on language and the need for the act of translation requires thinking it as the most basic element among the translation competences within the scope of this study.

⁶ Naming people as translators who translate because of their knowledge in the language would be an unfair approach for educated or qualified translators who have not yet achieved complete professional independence.

1.2.1. The role of language competence in academic translation education

The most classical definition of language is that it is a communication tool. Kadric, Kaindl and Kaiser stated that communication covers different aspects of human behavior. All types of behaviors are affected by the social environment in which a person lives. This effect of culture on how we act and interact with people is called acculturation. As one of the most important human communication tools, language is an important conveyor and expression of culture. When we translate in writing or verbally, we are in contact with at least two languages and at least two different cultures. Kadric, Kaindl & Kaiser 2005: 26).

As stated by Heidrun Witte , according to Koller, language and cultural barriers are overcome thanks to translation and translations (Witte, 2007: 14). Witte emphasizes that the language barrier was deliberately brought forward at first since the communicative barrier is caused by language diversity and makes it difficult to understand. By giving an example, he also states that it is not cultural difference, but a bad and simple foreign language that makes communication impossible on the journey. According to Göhring, cultural difference creates a greater obstacle for intercultural communication than linguistic differences (as cited in Witte,2007: 14).

Based on all these views and classical definitions about the importance and necessity of language, when the concept of language, which is defined as a living entity that provides communication and agreement is mentioned within the translation-interpreting or translation studies departments, it takes more importance. In these departments, the concept of language, as well as being the carrier of culture, is the subject of the existence of mother tongue and foreign language or second language. Language competence in the mother tongue is of great importance for translation studies departments because the assumption that only a translator with good native language skills can produce a good translation is accurate. As well as the subjectivity of good translation, it is certainly already known that not only the native language competence but also many competences affect the quality of a translation. However, it is necessary to focus on the details of language competence, which has a very important place among other competences. According to Rahman Akalın, the components within the language competence can be discussed over the concept pairs such as “native language competence-foreign language competence” or “source language competence-target language competence”. In this respect, it would be a more reasonable approach to consider and evaluate language competence in a broader scope beyond the mother tongue and foreign language that students use to translate or competence in foreign languages (Akalın, 2016: 62). Language competence is not limited to using the mother tongue or foreign language written and oral communication, instead; it is necessary to discuss content of language competence in details, especially for translation studies and translation and interpreting departments.

Due to the quality of vocational education, Doltaş emphasize that *students in translation and interpreting studies should know at least one foreign language⁷ as good as their native language, and they should have full competence in of mother tongue, Turkish, at the beginning of the program* (Doltaş, 2019: 20). Based on these statements of Doltaş, it can be deduced that the road to not the translation, but to the translation department through foreign language knowledge. Since the sole

⁷ It is possible to argue that Doltaş's expectation is an idealized approach since it cannot be said that students, especially in the other departments other than English, come to university with a fairly good competence of a foreign language when translation and interpreting and translation studies departments in Turkey are considered. With the preparatory education provided, it does not seem possible to obtain foreign language competence close to the ideal native language competence. However, it is ensured that students acquire a certain level of grammar.

purpose of translation studies departments is not to teach languages, the level of education with students who know the language will definitely be at a much different level. Nonetheless, it is obvious that this situation will remain as an idealized approach in today's education system. On the other hand, by opposing the understanding that translation starts where language education ends, Conti emphasizes that not dealing with the language in translation education creates a deficiency in foreign language skills and this situation poses an obstacle for students in practice (Conti, 2005: 4). Even if we have the opinion that translation education is not a language education⁸, the fact that knowing language is fundamental requires a change in the perspective of translation education. Students should know foreign language and be competent in as well as a native speaker as well as a native speaker, which is a subject that should not be neglected and should be considered thoroughly, and that is what will make the other stages of translation competence easier for the students. Considering that reason, it is very important to develop the curriculum contents of the course at a level that will improve the mother tongue and foreign language. It is clear that a lot of time and effort is required to acquire advanced foreign language skills. It is apparent that many cognitive and social factors are effective in the acquisition process of the foreign language competence, as well as learning and teaching factors. It is a known fact that there are methodological differences in language teaching and learning. Within the scope of the present study, creative drama technique is presented as a suggestion for language learning and teaching methods⁹ in translation studies departments.

2. Creative drama technique

By discussing what drama or creative drama¹⁰ is under this heading, it will be possible to make assumptions about why it is significant in education. According to citation of San from Lehmann, the word, drama, is derived from the Greek word “dran”, which means “to do, to practice, to act” (San, 1990: 573). The production of the word drama based on words structured on work-oriented actions such as doing, and practicing makes the underlying purpose of the word understandable. From this point of view, creative drama means taking an action, doing a job and so being in the process.

In terms of its formation process or history, creative drama was first cited as an example of “make believe play” (pretending to be)¹¹ applied in the classroom by Harriet-Finloy Johnson, a village teacher abroad, and as a contribution to this, in 1954, Peter Slade initiated the use of improvisation technique in today's creative drama by including the dimension of naturalness in Johnson's of “make believe play” game. According to Özçelik and Aydeniz, implementation of creative drama in education in Turkey, is based on the last period of the Ottoman Empire. The first traces of drama are seen in the curriculum of a kindergarten in 1914. In addition, it is stated that village institutes also include activities similar to drama in their curriculum (Özçelik & Aydeniz, 2012: 232). Drama has always existed in life; however, applying it with an awareness and its incorporation into education because of the fact that because its importance is recognized, makes the concept of drama meaningful and understandable.

According to Adıgüzel, even if the field of creative drama is related to the field of theater, it consists of components that form the definition of creative drama unlike theater. Based on this view, creative

⁸ Margrett Ammann

⁹ It includes an interactive process of learning and teaching a foreign language, so the expressions, learning and teaching method, are included as the learning process of the student and the teaching process of the teacher are involved.

¹⁰ In Turkey, the terms, Drama or Creative Drama, are mostly used in the same sense. In this study, the two available words are used for the same purpose.

¹¹ San also mentions the “make believe play” method and Harriet-Finlay Johnson regarding the first drama lessons of the 1911s (ibid. p. 577).

drama in education is to enact a subject, using techniques such as improvisation and role play, and using life and experiences of a group and its members (Adıgüzel, 2006: 17). Considering role-play and improvisation techniques, as the origin of the drama, returning to the play processes of children and observing the play processes will be an adequate approach to understand the definition of drama. It is a fact that throughout a person's lifetime, assuming that the average period is 0-80 years, he or she is always in a game and always in a state of doing things. An individual takes a different role at home, at work, and adopts different roles as a spouse and a child. All of these are already a part of the process that a person has acquired throughout his or her life and the life game he or she plays by taking different roles. If drama exists in human life in a way, it is obvious that it is very important to have a place in education in terms of teaching technique. Especially in kindergartens and nursery schools that provide education to the ages of 0-6, drama technique is benefited a lot. It is not difficult for children, who already have lives based on playing games, to internalize activities performed with drama. With their spontaneous games, children are always in the process of learning with drama. However, considering the efforts of innovations in education that is constantly updated and developing today, it is observed that drama lessons from pre-school to undergraduate education have gained importance in many areas of education.

The fact that it is a communication and interaction-oriented method that makes it possible to perform animations through techniques such as improvisation and role play makes drama important in terms of attainments in education. Üstündağ points that the most important asset of creative drama as a way of learning that it is integrated with mental, emotional, and physical dimensions. Many skills in each learning style are acquired through participation in creative drama, and with this feature, creative drama has an aspect that can be interpreted together with the relationship between learning and sense organs (Üstündağ, 2003: 25). On the other hand, Adıgüzel states that the concept of creative drama is effective in activating a child's and adolescent's affective experiences, imagination, imaginary thinking, and active participation in learning processes in their life-learning experience. In a general aspect, creative drama in education takes place with a group by using techniques such as improvisation and role play, and by making animations based on the experiences of the group members. In these animation processes, the general characteristics of the play are used, the creative drama process is carried out with a leader, a drama teacher or instructor in a pre-determined place according to the purpose of the study and the structure of the group. Many skills such as cognitive, affective, social, and motor skills in observed many learning styles, is acquired through participation in creative drama (Adıgüzel, 2006: 21).

It is possible to assert that the greatest attainment of education and drama is the student's involvement in the learning process and the development of personal characteristics and social skills. It is almost certain that what an individual learns by doing himself or herself is more effective and unforgettable than what he or she learns with a teaching method in a classical education system in which the teacher is dominant.

Aksoy states that those who attend creative drama courses and workshops will gain attainments such as working together with the group, creative thinking, self-understanding, verbal and non-verbal communication, using language, collaboration, developing problem solving and self-expression skills, being more sensitive to people, self-confidence, a sense of responsibility, internal discipline, development of imagination, sense of solidarity and sharing, tolerance, democratization, socialization (Köksal-Aksoy, 2003: 9-10). These skills reveal the importance of creative drama in education. It is very necessary and important for the individual to socialize, to become aware of personal development,

to gain self-confidence, to be able to work individually and within the group, to be able to display appropriate behaviors based on the situation of the social or the in-group environment, to see himself productive and within the process. By providing learners with a different perspective and self-confidence, creative drama opens the door to many attainments that can be learned after education or throughout life.

2.1. Foreign language teaching with creative drama technique

After discussing the importance and necessity of drama in education in a general perspective, it is necessary to emphasize the importance of drama technique in foreign language learning by narrowing the subject. It is observed that many of the classical teaching methods, which require being active in the learning process, is teacher-centered and focused on the question-answer technique, do not bring the language learning process to the desired level, and instead hinders the learning. Apart from classical teaching methods, there are many techniques¹² developed for foreign language teaching such as translation method, natural method and audio-visual method. In addition to all these techniques, creative drama technique is frequently used in foreign language teaching.

The first stage of the foreign language teaching process is to help students acquire skills such as listening, reading, speaking, and writing. There are opinions that these skills can be gained with drama technique. In Schleswig-Holstein's curriculum, Monyer stated that drama education in a foreign language supports areas such as reading, writing, speaking, and listening. Maley and Duff define the certain aspects supported by drama education as follows: Spontaneous use of language and literacy are maintained, activities in drama education comprises nonverbal aspects of communication as well as verbal aspects, since the nonverbal aspect of communication is related to body language, this creates a balance between the mental and bodily aspects of learning, so language is embodied by acts of drama, and thus this strengthens the interaction within the classroom (as cited in Monyer, 2010: 15). Apart from many classical techniques that the teacher tries to teach skills mentioned previously by being in the center, it reveals the necessity of using the drama technique in foreign language education, which puts the students in the center, and which can be named as "learning by doing", "learning by living" or "learning by playing". The basis of drama is language, this can be an impromptu speech, or it may include a student reading a text that has been prepared before, and it requires conversational interaction. It naturally seems possible to support skills, which are all interrelated, with drama technique.

By highlighting that drama studies, which are a group teaching technique in foreign language teaching, are supported by motivating students by giving various roles, performing dialogues in the form of games, and improvisations, Genç emphasized that teaching foreign language through drama is a teaching technique rather than a method, with a reference to Hengirmen (Genç, 2003: 269). The use of this technique in a foreign language allows the student to develop his or her communication skills in the language that is learned and also enables him or her to enter into the learning process, which is the most important factor in language learning, and actually facilitates it by "pretending". In a lesson structured with creative drama activities, students' speaking and behaving in line with the play lower their anxiety level and also enable them to use a foreign language (Soyer, 2016: 162). Monyer also states that holistic learning is supported, and students' perception of themselves and others are taught

¹² There are also recommended techniques in line with the language taught. For example, the teaching techniques proposed for the teaching of German and compiled as a result of the education given at the Goethe Institute are listed. <https://dildestek.com/index.php/2-almanca/2-almanca-ogretiminde-methods> (Date of Access, 09.06.2020,10.59)

with play in drama education. Therefore, it can be said that a transparent and pleasant environment in which students are encouraged take risks without worrying about mistakes is given importance (Monyer, 2010: 16).

Failure in learning, which constitutes the biggest factor for stress in the foreign language learning process, can be reduced by allowing the student to experience any possible situation beforehand. In short, the perception of experience in the mind of the student and the comfort of having experienced, reduces the possible stress level and provides permanent learning. The biggest anxiety of language learners is shaped around many negative spirals such as making mistakes, being ridiculed, not being able to express themselves effectively. Elimination of this negative feelings can only be somewhat reduced with the comfort of the play environment. A student's perception that "I am already in a game" and "I learn by playing" may minimize the stress of making mistakes or being mocked.

3. Creative drama technique as a method proposal for the process of language acquisition in academic translation education

It is very clear that academic translation education included several components and that each of these must be quite accomplished and, they are is necessary to provide an effective education. Academic translation education structured on language, cultural and text competence, acquiring knowledge of the field of expertise and ultimately achievement of translation competence. When many curricula in Turkey and abroad are examined, while the first two years of translation education are structured to make student acquire language competence and to improve language skills, it is seen that the last two years have been planned within the scope of mostly theoretical and academical courses, culture-oriented and field-related texts. Reviews of curriculum show that available courses are taught under the same name and often under the same scope at many universities. The idea of using the drama technique in academic translation education within the scope of the study is also asserted based on the fact that the examined curricula have been almost same, and the perception of education is similar. In the first years, courses with similar names and contents such as Written Expression, Oral Expression, Grammar, Lexicology, Text Analysis¹³, Written Linguistic Competence and Oral Linguistic Competence¹⁴ are included in the curricula. It is absolutely necessary and important that the aim of the lessons in this scope is to develop language competence. Although it is known that the purpose of academic translation education is not to teach languages, it is known that it is not possible to plan academic translation education without inclusion of language competence. Based on the necessity of the existing language lessons and the importance of language competence, incorporation of the creative drama technique in the content of the courses in the aforementioned or inclusion of courses such as "Language Competence with Drama Education", "Drama", "Language Education with Games" offers the possibility of a permanent and effective language learning.

It is possible to argue that theater teaches language because it is based on a theatrical process in many aspects such as drama education, stage, play and improvisation. By developing a theater language, both the theatrical and the linguistic aspects are systematically structured, and in addition to theatrical competencies parts such as verbal expression, language learning, and text comprehension are also developed . In theater or drama lessons, written linguistic competence, listening-comprehension skill, general and specific vocabulary studies are strengthened, these skills are used on stage during

¹³ Karamanoğlu Mehmet Bey University, Department of German-Translation and Interpretating Studies, 8-Semester Curriculum; Sakarya University, Translation Studies Department, Education Information System Lesson Plan; Marmara University, Department of German Translation and Interpretating Studies USA etc.

¹⁴ Istanbul University, German Translation and Interpretation Undergraduate Program, EBS Records etc.

dialogues (Jannacak, 2018: 6). The student who finds such a field of application can not only play the roles that he may encounter in life by internalizing his own staging the play, excitement, or sadness, but also will be required to master many skills such as and listening and comprehension because of the interaction emerging as a result of the group work. As an action and experience-oriented method, drama education makes it possible to enter the language with real world and the lesson aims at the formation of real communicative action within the fictional scenes (Tselikas, as cited in Wittal-Düerkop, 2018: 13). Activities related to creative action make learners or students active, and learners form part of the process both individually and as a whole group. Playful lecture scene creates a lesson atmosphere that motivates, encourages students to speak and reduces the language barrier (Wittal-Düerkop, 2018: 13-14). Language learning with drama can be remembered more. In this context, studies show that the existing four factors acquired through drama contributes to language learning; language structures and vocabulary; learning with all senses including the body; encouraging students to think about the content taught; allowing a fun and positive learning atmosphere (Giebert, 2019 : 79).

Considering all the above factors, it is possible to conclude that language learning with drama is more fun and permanent. A fun lesson atmosphere is an environment that is desired for the achievement of language competence that is aimed at making students acquire during translation education. Being on the stage can be regarded as an important step in increasing communication and developing the ability to work in the group for a translator, which is a stressful and anxious profession. It is certain that including drama education in the translation process will contribute to the drama translations as well as its effects such as facilitating and providing permanent learning. In the case of a possible drama text translation, translator candidate knows much better what to pay attention to in translation, based on what they have experienced. Knowing and liking drama can put drama and drama text translations within the translator's field of interest. Translator who is experienced and trained with dram knows what to consider in the translation of the drama text. It becomes easier to determine how to focus on verbal and nonverbal signs and where the crucial point is. The translator knows and takes into account factors such as stage management, interpretation of gestures and the reflection of cultural differences on stage.

Marta Maeteo states that the importance of the recipient audience in translation and drama arise from their interactive nature. Translation is accepted as an intercultural form of communication. It interacts with what is foreign to a culture. Since it is the receptive system that usually creates cultural communication, they imply the reception of the source text by the target culture (Heylen, as cited in Maeto, 1995: 99). The decision of a translator is determined within the poly system, usually by cultural norms and translation. With regard to drama, it can be said that "culture affects stage performances, performances recreate cultural conditions" (Bennet, as cited in Maeto, 1995: 99). A theater audience watches cultural and ideological expectations that interact with theatrical events on stage. Screenwriter or director shapes their texts and products for a certain perception in an audience (Maeto, 1995: 99). In the light of this information, it is also possible to determine the relationships between drama and translation and to get an idea about how the translator's decisions will be shaped. However, what is important here is that the experiences of the translator trained with drama and who has been on the stage before, has the power to guide nature in terms of resolving the ambiguities in drama translations. How culture and non-verbal expressions such as stage design, gestures and facial expressions are conveyed in translation is important.

In summary, the introduction of a drama-related course within academic translation education program will both contribute to the language competence process and will be very determinant on how a translator candidate who has experienced being on the stage should approach a drama text.

4. Result

In line with the arguments and opinions put forward in the study, it is suggested that the language competence process in academic translation education should be based on much more solid foundations, and that a course such as “Translation” or “Language Competence with Drama”, “Language with Games”, Translation with Games” and “Write-Flip-Play” should be included in the curriculum of 8 semesters in order to incorporate a student-oriented learning approach into classical language teaching techniques. It is possible to briefly list the contributions of such a course to the candidate translator. A drama lesson or drama technique in academic translation education will provide many benefits to the students:

- Providing the natural learning method,
- Allowing the candidate to discover and develop different aspects of himself or herself,
- Being an individual who knows how to cooperate and who is familiar with group work and individual work,
- Providing opportunities to develop communication and social skills, which are among the most basic requirements to continue the translation profession,
- Allowing students to prepare themselves for the sector by obtaining the opportunity to establish and maintain social communication within the education years,
- Expressing himself or herself, thinking and responding spontaneously, having cognitive and physical self-control with creative drama lessons,
- Helping translator who always has to use his creativity to have a significant experience for the translator with the introduction of creativity thanks to drama training,
- The instructor’s updating himself and his knowledge by leaving the role of the instructor with the drama lesson and engaging with the learning process of the student,
- Presenting the language education based on the language competence to the translator candidate in a more positive atmosphere and with the aim of making them acquire four skills,
- The translator, who has been trained by being on the stage, is given the opportunity to get an idea of how to approach possible drama text translations.

References

- Adıgüzel, H. Ö. (2006), *Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları*, *Yaratıcı Drama Dergisi* 2006, Cilt 1 Sayı 1
- Akalın, R. (2016) *Akademik Çeviri Eğitimi Açısından Çeviri Edinci Kavramı ve İçerimleri*, *Diyalog* 2016/2: 56-65.
- Akalın, R.; Gündoğdu, M. (2010) *Akademik Çeviri Eğitiminin Temel İlkeleri Üzerine Düşünceler: Uygulanan Ders İzlenimleri Bağlamında Hedefler Ve Beklentiler*, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, Haziran 2010, ss. 79-93.
- Ammann, M. (2008) *Akademik Çeviri Eğitimine Giriş*, Çev. E. Deniz Ekeman, Multilingual,
- Arslan, M. (2009), *Eğitim Bilimine Giriş, Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık*, Birinci Baskı.
- Conti, N.t (2005) *Spracherwerb von Translatorinnen, DA: Die Sprachausbildung von angehenden Sprachmittlerinnen - Ein Sonderfall Des Fremdsprachenerwerbs*
- Doltaş, D. (2019), *Türkiye’de İlk Mütercim-Tercümanlık (Çeviribilim) Bölümü’nün Kuruluşu: Boğaziçi Üniversitesi, içinde Seda Taş, Çeviri Üzerine Gözlemler*, Hiper Yayın, 2019.
- Durukan, E. (2018) *Çeviri Öğretimi Hedef ve Ölçme*, 1. Baskı, Hiper Yayın.
- Eruz, S. (2008) *Akademik Çeviri Eğitimi, Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi*, Multilingual.
- Genç, N. (2003) *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Tekniği Olarak Dramanın Kullanımı ve Bir Örnek*, KKEFD Sayı: 8, S.267-276.
- Giebert, S. (2019), *Drama Elements in Teaching Academic Language – A Teacher’s Critical Reflection*, içinde Stefanie Giebert / Eva Göksel (Eds.) *Dramapädagogik- Tage 2018 , Drama in Education Days 2018 Conference Proceedings Of The 4th Annual Conference on Performative Language Teaching And Learning*, Konstanz.
- Jannack, I.(2018) *Theater Entwickelt Sprache, Spiele und Übungen Zur Sprachförderung Mit Theatralen Mitteln*, Hamburg. www.Li.Hamburg.De/Publikationen.
- Kadic, M.; Kaindl, K.; Kaiser-Cooke, M. (2005), *Translatorische Methodik, Basiswissen Translation 1*, Facultas Verlags- Und Buchhandels Ag.
- Kautz, U. (2002), *Handbuch Didaktik Des Übersetzens und Dolmetschens* Goethe Institut, 2. Auflage.
- Köksal- Akyol, A. (2003), *Drama ve Dramanın Önemi*, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt1, Sayı 2.
- Mateo, M. (1995), *Translation Strategies and The Reception of Drama Performances: A Mutual Influence*, içinde Edited By Mary Snell-Hornby Edited By Zuzana Jettmarová; Klaus Kaindl, *Translation As Intercultural Communication Selected Papers From The Est Congress - Prague 1995*, John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia.
- Monyer, Y. (2010), *Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht, Lernen durch Spielen, Abschlussarbeit*, Heidelberg.
- Özçelik, N.; Aydeniz, H. (2012) *Yaratıcı Drama Yönteminin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Fransızca Konuşmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi*, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2012 16 (2): 231-248
- San, İ. (1990), *Eğitimde Yaratıcı Drama*, *Dergipark Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Arşiv Cilt 23, Sayı:2.
- Soyer, S. (2016), *Yabancı Dil Öğretim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama ve Etkileri*, *International Journal Of Contemporary Educational Studies (Intjes)* June 2016 : 2 (1).
- Üstündağ, T. (2003), *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü*, Pegem.
- Wilss, W. (1992), *Übersetzungsfertigkeit, Annäherungen Einen Komplexen Übersetzungspraktischen Begriff*, Günter Narr Verlag, Tübingen.

- Wittal-Düerkop, T. (2019) Lehren, Lernen, Handeln – Potentiale und Anwendungsfelder Der Dramapädagogik im Sprachunterricht, içinde Stefanie Giebert / Eva Göksel (Eds.) Dramapädagogik- Tage 2018 , Drama in Education Days 2018 Conference Proceedings Of The 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning, Konstanz.
- Witte, H. (2007) Die Kulturkompetenz Des Translators, Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung 2.Auflage,Stauffenburg Verlag.

Adres

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

Address

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

67. Bir çeviri türü olarak sosyal bilimler çevirisi özellikleri, çeviri olguları ve mesleki yeterlilikleri

Lale ÖZCAN¹

APA: Özcan, L. (2021). Bir çeviri türü olarak sosyal bilimler çevirisi özellikleri, çeviri olguları ve mesleki yeterlilikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 1052-1066. DOI: 10.29000/rumelide.897354.

Öz

Sosyal bilimler alanındaki metinler yoğun bilgi içeren, terim ve kavram anlamında özel alan çevirmenliği kadar uzmanlık ve yetkinlik isteyen, biçimsel yönden yazın eserleriyle karşılaştırılabilecek ölçüde yazarlarının izini ve biçimini belirten özel metinler olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal bilimler içerdikleri bilgi ve terim yüküyle teknik çeviri alanının pek çok gereklerine hitap ettikleri gibi yazınsal biçimleri, dilleri ve hitap ettikleri kitlelerin çeşitliği açısından da yazınsal çeviri türüne özgü bazı hasletlere de sahip olmayı gerektirirler. Bunlara ek olarak sosyal bilim metinleri, özel alanlarda üretilen metinler olarak genel kitap çevirilerinden de nitelik olarak belirgin farklılık göstermektedirler. Bu nedenlerle, sosyal bilimlerin çevirilerini belirli bir çeviri türüne yerleştirebilmek mümkün gözükmediğinden, bu çevirileri, kendine özgü bir çeviri türü olarak tanımlayabiliriz. Bu nedenle, bu çeviri türüne özgü çeviri olgularını, bu olguların getirdiği güçlükleri, sorunları, bunların çözülebilmesini sağlayacak çözüm önerilerini belirlemek, bu çeviri türünün mesleki yeterlilik çerçevesini çizmeye çalışmak makalemizin kapsamını oluşturmaktadır. Makalemizde ilk olarak sosyal bilimler çevirisi alanının tanımını, bu konuda daha önce çalışmış çeviri kuramcılarının görüş ve önerilerine değinerek yapmaya çalışacağız. Ardından alanda çalışan uzman çevirmenlerin deneyimlerinin ışığında sosyal bilimlerin çevirilerinin özellikleri çeşitli örnekler üzerinden incelenecektir. Sonrasında özellikle sosyal bilimler çevirisi alanında önemli çalışmalara imza atan Sündüz Öztürk Kasar'ın alanla ilgili görüş ve açılımlarına başvurarak bu çeviri türü özelinde karşılaşılan kimi zorlukların aşılması yönünde kullanılabilecek çeviri yöntemlerine dair öneriler getirilecektir. Son olarak bu çeviri türünde çalışan ya da çalışacak olan çevirmenlerin ne tür mesleki yeterliliklere sahip olmaları gerektiği konusunda bir taslak çizilmeye çalışılacaktır. Çalışmamızın sosyal bilimlerin çevirisi türünde farkındalık yaratması, bu türe özgü çeviri sorunsallarının daha fazla tartışılmasına bir nebze katkı sağlaması ise amaçlanan sonucumuz olacaktır.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilimler çevirisi, sosyal bilimlerde çeviri özellikleri ve olguları, sosyal bilimlerde çeviri zorlukları ve yöntemleri, mesleki yeterlilikler

Social sciences translations as a category of translation: characteristics, translation facts and professional proficiencies

Abstract

The articles in the field of social sciences appear as special texts that contain intense knowledge, expertise and competence as much as special field translation in terms of terms and concepts, and the style of their authors that can be compared with literary works in a stylistic way. Social science

¹ Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), ozcanlale@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7565-4565 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.12.2020-kabul tarihi: 20.03.2021; DOI: 10.29000/rumelide.897354]

translations also fulfill many requirements of the technical translation with their information and term load. In terms of their literary styles, languages and the variety of audiences; they also bear some characteristics of literary translation. As done in special fields, they differ from general book translations. Due to these reasons and since it does not seem possible to place the translations of social sciences in a specific type of translation, we can define these translations as a unique category of translation. Therefore, the scope of our article is to determine the translation facts specific to this translation type, the difficulties and problems caused by these facts, and the solution proposals that will enable them to be solved, and to try to draw the framework of professional competence of this translation type. In our article, we will firstly try to define the field of social sciences translation by referring to the views and suggestions of translation theorists who have worked on this subject before. Then, in the light of the experiences of expert translators working in the field, the features of the translations of social sciences will be examined through various examples. Afterwards, suggestions will be made on translation methods that can be used to overcome some difficulties encountered in this translation type by referring to the views and expansions of Sündüz Öztürk Kasar, who has made important works in the field of social sciences translation. Our aim will raise awareness of social science translation and to contribute to the further discussion of translation problems in this field.

Keywords: Social science translation, the translation facts specific to social science translations, translation difficulties and methods in social sciences, professional deficiencies

1. Giriş

Sosyal bilimler çevirisi olarak adlandırabileceğimiz çeviri alanını, kendine özgü bir çeviri türü olarak tanımlamak, bu türün özelliklerini belirlemek, karşılaşılabilecek kimi zorlukları ele almak ve bu zorlukları aşmaya yönelik önerilerde bulunmak ve bir sosyal bilimler çevirmeninde olması gerektiğini düşündüğümüz mesleki yeterlikleri tanımlamak çalışmamızın amacını oluşturmaktadır. Makalemizde ilk olarak sosyal bilimler çevirisi alanının tanımı, bu konuda daha önce çalışmış çeviri kuramcılarının görüş ve önerilerine değinilerek yapılmaya çalışılacaktır. Ardından bu çeviri türünün özellikleri, bu alana dair kimi çeviri zorlukları ve sorunsalları alandan seçilen örnekler üzerinden incelenecektir. Konunun uzmanlarının özellikle de bu alanda önemli çalışmalara imza atan Sündüz Öztürk Kasar'ın görüş ve açılımlarına başvurarak bu zorlukların ve sorunsalların aşılması yönünde kullanılabilecek çeviri yöntemleri ele alınacak ve öneriler getirilmeye çalışılacaktır. Son olarak bu çeviri türünde çalışan ya da çalışacak olan çevirmenlerin ne tür mesleki yeterliliklere sahip olmaları gerektiği konusunda büyük oranda Sündüz Öztürk Kasar'ın alandaki çalışmalarında yapmış olduğu saptamalardan yola çıkılarak bir çerçeve çizilmeye çalışılacaktır. Çalışmamızın sosyal bilimlerin çevirisi türünde farkındalık yaratması, bu türe özgü çeviri sorunsallarının daha fazla tartışılmasına bir nebze katkı sağlaması ise amaçlanan sonucumuz olacaktır.

Sosyal bilimler çevirisiyle ilgili olarak öncelikle bu alanın sınırsızlığına dikkat çekmek istiyoruz. “Sınırsızlık”tan kastımız “iki yönlü”: Bu alanın sınırsızlığı, çevirebileceğiniz konu ve bilimdalının çeşitliliğini ve enginliğini işaret ettiği gibi bir sınırı ya da bir sınıfı olmaması durumunu da işaret etmektedir. Sosyal bilimlerin çevirisi ne yazınsal ne teknik ne de özel alan çevirisi kapsamına giren “hepsinden biraz” deyişine oturan bir alandır. Bu bağlamda, sosyal bilimlerin çevirisi konusunda çeviribilim alanında da çok fazla çalışma ve araştırma bulunmadığı da söylenebilir. Sosyal bilimlerin çevirisi olarak çok satan bir çevirinin ya da yıllar sonra Türkçe’ye taşınabilmiş önemli bir bilim kitabının çevirisinin gündemimizi meşgul ettiği durumların çok fazla olmadığı da açıktır sanırız. Sosyal

bilimlerin çevirileri, genelde, kitap çevirisi denilince akla ilk gelen yazınsal çevirinin ötesinde, adı çok geçmeyen bir alt tür olarak algılanmaktadır. Teknik çeviri sınıflamasında öncelikle, safi terim, yöntem ve uygulama içeren “teknik, teknolojik” metinler akla gelmektedir.

Sosyal bilimlerin çevirilerini, çeviri sektörü açısından arz/talep bağlamında değerlendirdiğimizde de sosyal bilimlerin çevirisi, fazla tiraj yapmayan, çok satmayan, çevirmesi uzun süren ve yoğun emek gerektiren, çok az sayıda basımı olan ve yayınevlerinin genel radarının bir hayli uzağında kalan bir çeviri türü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu noktada uzun yıllardır sosyal bilim kitaplarının çevirmenliğini yapan, deneyimli çevirmen Işık Ergüden’in “Yaşadığımız hayatlar, tam da bu hayatları ele alan sosyal bilim metinlerini alımlamaya ne ölçüde imkan tanıyor” (2015) saptamasından yola çıkarak şu soru sorulabilmektedir: “Ve çeviri piyasası bu metinlerin çevirisine ne ölçüde emek veriyor, ya da emek verilmesine imkan tanıyor?” Çünkü kitap çevirmeni olarak tanımlanan meslek erbaplarının yani “kafa emekçilerinin” (Ergüden, 2015) kimi sektörel sorunları olduğu açıktır. Tüm kitap çevirmenleri için geçerli olmakla birlikte sosyal bilimler çevirmenleri için de bu sorunları yasal çerçeveden yoksunluk, emek ve emeğin bedeli arasındaki dengesizlik, görünürlük, tanınırlık ve liyakat sorunları olarak özetleyebiliriz.

2. Sosyal bilimlerin çevirilerinin önemi ve kapsamı

Sosyal bilimlerin çevirisi, diğer tüm çeviri türleri gibi kültürler ve elbette bilimsel çevreler arasında bilgi ve görüş alışverişini sağlamak başta olmak üzere pek çok açıdan büyük önem arz etmektedir. Sosyal bilimler alanında çevirinin önemine öncelikle Goethe’nin 1827’de çevirmeni Thomas Carlyle’e gönderdiği mektuptaki sözleriyle değinilebilir:

“Ben çevirmenleri, evrensel düşünce alışverişinin aktörleri, araçları ve bu büyük çaplı ticaretin ilerlemesini kendilerine vazife bilmiş neferler olarak görüyorum ve böyle görülmesi gerektiğini düşünüyorum”² (aktaran Berrichi, 2012:17).

Düşünce aktarımı açısından, Gisèle Sapiro’nun da ifade ettiği üzere özellikle 19. yüzyıldan itibaren çeviri en önemli dolaşım araçlarından biri olmuş, ulusal kimliklerin kültürel oluşum süreci olarak uluslararasılaştırma görüngüsünü oluşturmuştur (Sapiro, 2012:6). Bu minvalde Sündüz Öztürk Kasar’a göre, sosyal bilim çevirisi öncelikle siyasal ve toplumsal düşüncenin tüm dünyada yayılmasının ve dolaşımının en önemli göstergelerinden biridir (2010:6). Gerçekten de sosyal bilimlerin çevirileri bilim tarihinde çok önemli bir rol oynamıştır. Dolayısıyla bu alanda yapılacak bilimsel araştırmalar aynı zamanda bilim tarihine de katkı sağlayacaktır (Schögler, 2017:37).

Kültür ve bilgi aktarımı açısından önemi tartışılmaz sosyal bilimler çevirisinin hangi çeviri türüne dahil edilebileceği konusunda, Berrin Aksoy, sosyal bilimlerin çevirilerinin çeviri türleri açısından yazınsal çeviri ve teknik çeviri arasında bir ara konumda olduğunu belirtir ve bu metinlerin Katherina Reiss’in üç işlev alanına girdiğini ifade eder: Bilgisel, anlatımcı ve işlevsel (1999:21). Yine Aksoy’un tanımıyla “Sosyal bilim metinleri çevirisinin, yazın çevirisinin tüm güçlüklerini ve teknik çevirinin tüm tekniklerini içerdiğini söyleyebiliriz.» (1999: 21). Aksoy, ayrıca sosyal bilimlerin çevirisinde Skopos kuramını “işlevsel” bir kuram olarak tanımlar. Bunun nedeni olarak da bu çeviri türünde, varış metninin, diğer çeviri türlerine göre çok farklı bir önem arz etmesini gösterir (1999:22). Bu nedenle Aksoy, sosyal bilim metinlerini çeviren bir çevirmenin, çevirinin işlevini ve amacını net bir biçimde en

² Makale içinde yer alan yabancı dillerden yapılan alıntıların çevirisi aksi belirtilmedikçe makalenin yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir.

başından ortaya koyması gerektiğinin altını çizer (1999:26). Zira ortaya çıkacak güçlüklerle bulunacak çözümler bu başlangıçtaki amaç ve işlev çerçevesi içinde çözümlenecektir.

Dolayısıyla sosyal bilimler alanında çeviri, öncelikle bilişsel bir edimdir sadece iletişim edimi olarak görülemez, ancak aynı zamanda bir yazım edimidir, tıpkı kurgu metinler gibi. Aksoy gibi Berrichi de sosyal bilimlerin çevirisinin en önemli özelliği olarak bu çevirilerin alımlanma süreçlerinin özgünlüğünü dile getirir: Bu alımlama, her ulusa özgü tasavvurlarla, unsurlarla, aktörlerle ve bağlamla çok yakından ilintilidir (Berrichi, 2012: 18).

Bu noktada, sosyal bilim çevirilerinin ait oldukları dil düzeyi devreye girmektedir. Öztürk Kasar bu konuyla ilgili olarak kuram dilinden söz eder:

«Ashnda söz konusu olan bir üstdildir. Bu üstdil kendi ifadeleri, deyişleri, ulaçlar ve biçemi bulunur. Bu tür kuramsal dille örülen kuram metni de kendine özgü özellikleri olan bir metindir zira bu tür bir metnin bağlamı yeni kavramların oluşturulduğu, yeni terimlerin adlandırıldığı hatta yeni bilim dallarının doğuşunu getiren bir bağlamdır» (2018a: 72).

Aynı kurgusal metinlerde olduğu gibi sosyal bilim metinlerinin yazarlarının da (biliminsanları, uzmanlar, akademisyenler vb.) kendilerine özgü bir dili, ifade tarzı vardır ve bunu metinlerine yansıtırlar. Jean René Ladmiral, sosyal bilimlerin çevirisinde çevirmenin “sözü” çevirdiğini ısrarla ifade etmiş ve yapmış olduğu Kant çevirilerinde, “kendisini Fransızca ifade eden bir Kant” yarattığını belirtmiştir (aktaran Öztürk Kasar, 2010: 3).

Sosyal bilimlerde gerçekleştirilen çevirilerin yukarıda değinmeye çalıştığımız özellikleri düşünülünce bu çevirilerin, farklı bir çeviri türü oluşturduğu ve gerek çeviribilim alanına gerek küresel çapta düşünce, bilim ve bilgi dolaşımına büyük katkı sağladıkları açıktır. Bu noktadan hareketle, bu çevirilerin basım yayın sektöründeki yerlerinin, bu sektördeki aktarım ve dolaşım koşullarının ve süreçlerinin tanımlanması önem taşımaktadır.

3. Sosyal bilimlerin çevirilerinde dolaşım ve alımlanma koşulları

Pierre Bourdieu, “Les conditions sociales de la circulation internationale des idées” başlıklı makalesinde sosyal bilimler alanında gerçekleştirilen yayınların aktarım ve dolaşım koşullarını incelemiştir (2002). Bourdieu’nün incelemesinde yapmış olduğu önemli bir saptama, ulusal basım yayın koşullarının sosyal bilimlerde gerçekleştirilen yayınların alımlanma koşullarını önemli oranda etkilediğidir. Bu doğrultuda, «Ne çeviriliyor? Ne yayımlanıyor? Kim çeviriyor? Kim yayımlıyor?» sorularının cevapları sosyal bilimlerin alımlanmasında büyük bir etkidir (Bourdieu, 2002: 4). Bir sosyal bilim eserine yazılan önsöz ve bu önsözün yazarı bile ilgili eserin varış kültüründeki alımlanma sürecinde belirleyici bir rol oynar. Bir eserin çeviri için seçilmesinin nedenleri de arka planda eserin alımlanmasını belirleyen olgulardır. Bourdieu bunları, karşılıklı çıkar ilişkileri, hayranlık ilişkileri, kurumsal fayda ve çıkar faktörü olarak sıralar (2002:5).

Bu alanın bir diğer uzmanı olan Sapiro’dan yola çıkarak sosyal bilimlerin metinlerinin üretimiyle ilgili özel durumların da bu metinlerin çevirilerini doğrudan ilgilendirdiğini söyleyebiliriz. Bu alandaki İngilizce hakimiyeti bu açıdan önemli bir faktördür. Sapiro’ya göre, bu dilin hakimiyeti uzmanlar arasındaki düşünce ve bilgi alışverişine ciddi kısıtlamalar getirmektedir. Sapiro, bu duruma nicel bir gösterge olarak, 1990’dan itibaren Avrupa içi ülkelerin araştırmacılarının ortak makalelerinde ciddi bir artış olduğunu ancak Amerikalı ve Avrupalı araştırmacıların ortak makale oranının çok daha yüksek olduğunu belirtir (2012:9). Ayrıca araştırmacıların üzerindeki İngilizce yayın yapma baskısının başka

dillerden çeviri talebini ciddi oranda etkilediği Sapiro'nun bir diğer savıdır. Ancak bu araştırmacılar için İngilizce yayın yapmak ortak dolaşıma açılmak için yeterli gelmemektedir. Sapiro bu durumu «makalenin formatı, savlama yöntemi ve biçemi ülkeden ülkeye hatta bilimdalından bilimdalına önemli değişkenlik göstermektedir ve bir makalenin kabulü bu şartlarda çok zor olmaktadır.» biçiminde açıklamaktadır (2012:10). Bu koşullar, bilgi ve düşünce aktarımı ve dolaşımı alanından çevirinin dışlanması sonucunu getirmektedir. Bu noktada Sapiro, sosyal bilimlerde çevirinin düşünce ve ifade özgürlüğü açısından taşıdığı yaşamsal önemin altını çizmektedir:

“(…) çeviri gerçek bir zenginliktir zira göreceliği desteklemekte ve düşünce kategorilerini kendi bağlarından çıkartmakta, ortak sağduyuyu güçlendirmektedir böylece düşüncelerin standartlaştırılmasına karşın bir bariyer görevi görmektedir” (2012:10).

Sonuç olarak sosyal bilimlerin çevirileri özel bir çeviri türüdür. Dolayısıyla, bu çeviri türünün oluşturduğu uygulama alanına özgü zorlukların, sorunsalların ve bu zorlukların üstesinden gelmek için başvurulabilecek çeviri yöntemlerinin tanımlanmasının önem taşıdığını düşünmekteyiz.

4. Sosyal bilimlerin çevirilerinin özellikleri

4.1. Sosyal bilimlerin çevirilerinde kavram ve terim aktarımı

Sosyal bilimlerin çevirisi, düşünsel birikimin çok fazla olmasını gerektiren bir çeviri türüdür (Ergüden, 2015). Özgün metinlerde kullanılan kavramlar çoğu zaman aynı soyutluk düzeyinde başka kavramlara, başka disiplinlere gönderme yaparlar, gösteren-gösterilen ilişkisinde tamamen farklı bir dil düzeyi kurulur. Ergüden, bu zorluğu, yazınsal eser çevirilerindeki aynı düzlemdeki güçlükle şu biçimde kıyaslamaktadır:

“Edebiyat metinleri, genellikle gerçek hayata paralel kurmaca bir hayata gönderme yaptıklarından çeviri sürecinde metnin içine girebilen çevirmen, iki dile ve kültüre hakimse, başka bir bilgi düzeyine ihtiyaç duymadan ... metni çözebilir” (2015).

Buna karşın sosyal bilimlerde çeviri yapan bir çevirmen, ilgili alanının ve eserin uzandığı her alana ve her esere dair pek çok yan okuma yapması gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Bu duruma bir örnek tarafımızdan gerçekleştirilen 2009 yılında yayımlanan bir çeviri eserden verilebilir. Michel de Certeau'nun *L'invention du quotidien* eserinin Türkçe çevirisi *Gündelik Yaşamın Keşfi* başlığıyla 2009 yılında Dost Kitabevi'nden yayımlanmıştır. Bu eseri çevirirken, çevirmenin gerçekleştirmesi gereken araştırma, yan okuma, kuramsal ve yazınsal okuma boyutunu yine Luce Giard'ın eser için kaleme aldığı Önsöz'den alıntılanan şu bölümler açıkça ifade etmektedir kanısındayız:

«(...) Antigone, Uyuyan Güzel, Külkedisi, Daidalos, İkaros, Oidipos, Robinson ve Cuma, Scapin, Ulrich, Dora ve Küçük Hans, Emile, Figaro, Don Juan, Leydi Macbeth ve daha pek çok kahraman bu sayfaları süslemektedir» (Certeau, 2009: 35)

«Certeau, sözlerle oynamasını çok iyi biliyor ve özel diller arasında rahatlıkla geçiş yapabiliyor. Kimi zaman tıp ve toplum tarihçisi oluyor, kimi zaman tanrıbilimci kimi zaman da Freud'un ya da Foucault'nun ardılı, nicel bilimcisi ve psikanalist olarak karşımıza çıkıyor» (Certeau, 2009: 11)

Sosyal bilimlerin çevirisinin en önemli aşamalarından biri de alana ait terim çalışmasıdır. Çevirmenin terim bilinci ve edincine sahip olması, terim tanımlama, sınıflama, araştırma ve oluşturma aşamalarını gerçekleştirebilmesi ve gerçekleştirmek zorunda olduğunu bilmesi gerekir. Bu çerçevede, kendisi de çok yetkin bir sosyal bilimler çevirmeni olan Öztürk Kasar bir terim sınıflama şeması sunmaktadır (2015). Bu şemaya göre sosyal bilimler çevirmeni karşısına çıkan terimleri belirli bir sınıflama dahilinde ele alabilir:

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

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

- Gündelik dilde var olan ilgili alanda terim niteliği kazanan sözlükbirimler;
- Dilde başka bir bilimdalında terim olarak var olan ve sözkonusu bilim alanına geçirilmiş ödünç terimler;
- Karşılığı bulunmayan yeni üretilen terimler;
- Zamanla ilgili bilim alanının da sınırlarını aşarak bir kavram olarak gündelik dile oturan ve “sözbirim” niteliği kazanan sözlükbirimler (2015: 62-63).

Dolayısıyla sosyal bilimlerin çevirilerinin elbette en önemli meydan okumalarından biri de özgün eserde geçen terimleri erek dilde karşılamaktır. Kasar’ın Algirdas Jülien Greimas’ın *La sémantique structurale* eserinin çevirisi için araştırılması gereken terimleri belirlediği makalesinde dile getirdiği oran bu tür bir çeviriye kalkışan çevirmenin yapmak zorunda olduğu terim araştırmasına çarpıcı bir örnek teşkil etmektedir. Öztürk Kasar, Greimas’ın *La sémantique structurale* eserinin çevrilmesi için 555 terimin araştırılması gerektiğinden yola çıkarak yapmış olduğu kaynakça araştırması sonucunda bu terimlerin sadece % 51,8’nin Türkçe’de oturmuş bir karşılığının olmadığı saptamasında bulunmuştur (2018a:78).

Sosyal bilimlerin çevirisindeki kavram ve terim güçlüklerini aşmak için çevirmenin bu tür metinlerle ilişki kurması, bunları erek dile aktarması, başka okumalar yapması, kavramlar arasındaki ilişkileri çözümlemesi, hatta kimi zaman eserin ifade sınırlarını aşarak yaratıcı olması ve yeni kavramlar yaratması gerekir.

Çeviride kavram adlandırması ve terim üretimi iki yolla gerçekleştirilmektedir. Yeni sözcük türetmek için izlenecek yollardan biri mevcut sözcüklere yeni anlamlar kazandırmaktır. Dil içinde sözcüklerin içeriklerinin değişmesi, sözbirimlerin bazı özel alan kullanımlarında terimleşmesi olağan bir olgudur. İzlenecek diğer yol ise elbette terim üretmektir. Fakat Öztürk Kasar’ın da ifade ettiği üzere çoğu zaman çevirmenler, sosyal bilimlerin çevirisi alanında terimlerin sözbirim anlamı kazandıklarına, bir uzmanlık alanından diğer bir uzmanlık alanına kaydıklarına şahit olabilirler (2009:37-38). Bazı durumlarda ise çevirmen, öz Türkçeci bir duruşa sahip olsa bile eski dile ait kimi sözcükleri canlandırarak sorunlara çözüm bulabilir (Öztürk Kasar, 2009: 37-38).

Bu durumu örneklendirmek açısından “représentation” kavramından söz etmek isteriz. Jean Paul Roux’nun *Montagnes Sacrées, montagnes mythiques* (1999) adlı eserinde geçen “représentation” kavramı, Mircea Eliade’nin *Traité d’histoire des religions* (Editions Payot, 1959) adlı eserinde de yer almaktadır. Roux’nun eserinin çevirisi sırasında gerçekleştirilen uzun araştırmalardan sonra, sözü edilen iki eserde yer alan “représentation” kavramının aynı anlam alanını karşıladığı sonucuna varılmış ve aynı karşılıkla çevrilmesine karar verilmiştir. Çünkü Fransızca «représentation» kavramı zihindeki bir kavramın, imgenin temsili, dışavurumu, ortaya çıkışı anlamına gelmektedir³ ve Türkçe’de, eser bağlamında bu kavramla en iyi örtüşen kavram yine “tasavvur” olmaktadır. “Représentation”un karşılığı olarak “tasavvur” daha önce eserin *Dinler Tarihine Giriş* adlı çevirisinde (2020) kullanılmıştı zira burada da kastedilen dinsel duygu, düşünce ve inancın temsili, dışavurumu, ortaya çıkışıydı. *Montagnes Sacrées, montagnes mhytiques*’den alıntılanan bir cümleyle durumu somutlaştırmak mümkündür:

³ Trésor de la langue française, <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=3392481495;r=1;nat=;sol=0>; Erişim tarihi: 16.12.2020

“De telles affirmations mériteraient d’être nuancées car la montagne n’a pas occupé par tout le même rôle dans l’imaginaire et dans les représentations religieuses.” (Roux, 1999: 17)⁴

“Bu tür açıklamalar dikkatimizi hak ediyorlar çünkü dağ, din imgeleri ve tasavvurları söz konusu olduğunda her yerde aynı rolü oynamamaktadır”.

Sınıflamak ve tanımlamak dışında, terim üretmek konusunda Öztürk Kasar’ın terimsel gereksinim ve yaratıcılık düzeyleri şemasından faydalanmanın yararlı olacağı kanısındayız. Zira kimi durumlarda aradığımız karşılık, erek dilde mevcut olabilir, bu durumda başka çarelere başvurmaya gerek kalmadan bu karşılığı kullanabilir, emek ve zaman tasarrufu sağlayabiliriz. Öztürk Kasar ve Tuna “Sosyal Bilimler Alanında Terimcilerin Çevrilmesi Ve Türkçe Terim Üretimi” başlıklı makalelerinde bu durumu “sıfır gereksinim” olarak tanımlamaktadır (2017:433-434). Bunun dışında, birden fazla karşılığı olan ve bu karşılıkları yaygın olarak kullanılan bir terim için yapılacak en uygun seçim, doğru karşılıkta karar kılmaktır. Tabi bu durumda çevirmen belirli ölçütlere başvurmalıdır: Yaygınlık, bilimsellik, güvenilirlik ve işlevsellik. Öztürk Kasar ve Tuna, çevirmene birden çok karşılığın bulunması durumunda “birincil gereksinim” koşulunu sağlamayı önermektedir. Kimi zaman çok yaygın bir kullanımı olan bir sözbirimin terim anlamında kullanıldığı olmaktadır. Bu durumda çevirmen birincil gereksinim durumuna uyacak ve bu sözbiriminden bir terim yaratacaktır. “İkincil Gereksinim” ise bir terimin birden fazla karşılığı olmakla birlikte, çalışılan alanda bu karşılıkların hiçbirinin uyum göstermemesi durumudur ki bu durumda yeni terim yaratmak gerekecektir (Öztürk Kasar, Tuna, 2017:433-434). Son olarak ise “tam gereksinim” durumu vardır:

“Terimler “yerleşiklik” sorunu gösterdiğinde yani bir terimin birden fazla karşılığının dilde aynı düzeyde baskın olması durumunda burada çevirmen uygun bir karşılıkta karar kılmalıdır. Tabi hiçbir karşılık olmaması “tam gereksinim” durumunu doğuracak ve neolojizm süreci başlayacaktır.” (2017: 435)

Hatta tek bir sözbirimin bir çoklu terime dönüştüğü durumlar da olabilir. Bir örnekle somutlaştırmamız gerekirse: Michel de Certeau’nun *Gündelik Yaşamın Keşfi* kitabının anahtar kavramlarından biri de “les arts de faire” çoklu terimidir ki eserin alt başlığı da bu şekildedir (Certeau, 2009). Söz konusu çoklu terim hatta tümce-terim, tüketim-üretim zincirini tanımlamaktadır. Günlük tüketim alışkanlıklarının, tutumlarının ve uygulamalarının incelenmesinden oluşur. Bu tümce-terimdeki “faire” sözbirimi ise Fransızca’da sonsuzluk düzeyinde anlama sahiptir. Çeviri sürecinde, “faire” sözbiriminin kavram içindeki karşılığı düşünülerek, bu sözbirimi Türkçe’de çoklu bir terimle karşılamanın doğru olacağı sonucuna varılmıştır: «eylem, uygulama ve üretim». Dolayısıyla özgün dilinde çoklu bir terim olan terimin içinde ikinci bir çoklu terim yaratarak, okur için terimin anlamını olabilecek en açık biçimde karşılama yoluna gidilmiştir: “Eylem, uygulama ve üretim sanatları”.

Sosyal bilimler alanında kullanılan kimi terimler, farklı dönemlerde farklı anlamlar yüklenebilirler; bu durumda terimin sözü edilen zaman dilimindeki karşılığını ve anlamını kullanarak, mevcut zamandaki karşılığını parantez içinde vermek olası anlam karmaşalarının önüne geçebilir. Ya da terimler bilimsel alandan alana farklı anlamlar yüklenebilir. Bu koşulda, geçerli bilim dalındaki anlamıyla metin içinde kullanılan terimin, diğer alanlardaki karşılık ve anlamları dipnotta okura sunulursa, okurun olası kafa karışıklıklarının önüne geçilmiş olabilir. Veya bir terim, aynı alan içinde farklı kuramcılar tarafından farklı karşılıklarla ele alınabilir. Sündüz Öztürk Kasar’ın kendisinin de katıldığı 2017 yılında Paris’te düzenlenen “Sosyal Bilimlerde Çeviri / Aktarılabirlik ve Kültürlerüstü İletişim” konulu uluslararası bir kolokyumda, Ladmiral’in çeviribilim alanından bu tür bir duruma net bir örnek verdiğini aktarır (2010:3). Ladmiral, kendisinin isim babalığını yaptığı “kaynak ve erek odaklılık” (FR:

⁴ Makalede, çeviri örnekleri bağlamında çeşitli eserlerden yapılan alıntılar, çevirilerin takip edilebilmesi amacıyla, önce kaynak eserden özgün bölüm, ardından ilgili bölümün Türkçe çevirisi biçiminde verilmiştir.

sourciers/ciblistes)” terimini ele alarak, Toury’nin bu ikiliğin tanımladığı olguyu “kabul edilebilirlik/yeterlik” olarak adlandırdığını, Venuti’nin ise “yabancılaştırma/yerleştirme” olarak dile getirdiğini belirtir (aktaran Öztürk Kasar, 2010:3).

Pek çok kuramcının da belirttiği gibi sosyal metin çevirileri dilsel maharetin en üst noktalara ulaştığı çeviri örnekleri sunan çeviri türüdür. Örneğin ruhbilim, toplumbilim gibi derin gözlem ve incelemelerin özellikle anlatı düzeyinde verildiği bilimlerde, sözcük oyunlarının ve kavramların geçişgenliğinin çevirmenlere yaratıcılıklarını kullanacakları fırsatlar verdikleri görülür. Bu bağlamda René Girard’ın *Achever Clausewitz* (2007) isimli eserinin çevirisinde karşımıza çıkan bir terimden söz etmek yerinde olacaktır. Eserde Girard daha önce geliştirmiş olduğu “üçgen arzu modeli” kuramından bir kavrama başvurmuştur. Kavramı tanımlamadan önce “üçgen arzu modeli”nin kısa bir tanımlamasını yapmak yerinde olacaktır. René Girard, *Romantik Yalan ve Romansal Hakikat: Edebi Yapıda Ben ve Ötekis* adlı kitabında “üçgen arzu modeli” olarak kavramlaştırdığı kuramı açıklamıştır. Bu kurama göre, Girard, arzunun kendiliğinden doğmadığını, kişide arzu duygusunun doğmasına ve dışa vurumuna yol açan etkenlerin olduğunu belirtir ve bu etkenleri üçgen bir modelle açıklar. Bu üçgen modele göre bu etkenler özne, arzu nesnesi ve bu arzuyu doğuran ya da açığa çıkaran dolayımıdır (2020). *Achever Clausewitz* eserinde yazar bu kuram içindeki önemli bir kavramı kullanır: “modèle-obstacle” (Girard, 2007:43 vd.) Yine kısaca anlatmamız gerekirse bu terim, kişinin arzu duyduğu ancak kendisini gerçekleştirmesine engel olan, gıpta ettiği bir özne-modeli tanımlamaktadır (Girard, 2007:43 vd.). Çeviri sırasında gerçekleştirdiğimiz araştırmalar sırasında karşılaştığımız mevcut Girard çevirilerinde⁶ bu kavramı karşılayabilecek Türkçe bir çeviriye rastlayamayınca, yeni bir karşılık geliştirmeye karar verdik. Terimdeki “modèle” sözbirimi Türkçe’ye zaten “model” olarak geçmiş bulunuyordu. “Obstacle” için tanıma uygun bir karşılık bulma arayışımızda “tökezlemek” sözbirimi dikkatimizi çekti. Zira “tökezlemek”, TDK Genel Türkçe Sözlük’te “Yürürken ayağı bir yere çarpıp sendelemek” ve “güçlük ve engellerle karşılaşmak” anlamlarına sahip olarak tanımlanmaktadır⁷. Bu anlamların Fransızca’daki “obstacle” sözbiriminin anlamlarını karşıladığını ve okurun gözünde bu modelin kişiyi nasıl yolundan alıkoyduğunu çok iyi görselleştireceğini düşünerek, “tökez” sözbiriminin bu terimi karşılamakta uygun olacağını ve satır altında da “tökezlemek, tökezletmek, engel olmak, karşısına dikilmek” anlamlarını da anıştıracığını düşünerek yeni bir terim üretmiş olduk: “tökez-model”.

Terim çerçevesi içinde ele alınabilecek bir diğer alt başlık da özel adlar olabilir. Özellikle tarihteki olay, kurum ve şahıs adlarının ve tabi ki yer adlarının çok önemli olduğu tarih, etnoloji, arkeoloji vb. bilim dalları için özel ad çevirisi konusunda çevirmenin çok bilinçli bir araştırma yürütmesi gerekir. Zira özel adlar bir coğrafyadan başka bir coğrafyaya, bir kültürden başka bir kültüre hatta bir zaman diliminden başka bir zaman dilimine her türden farklılıklar gösterebilir: Yazımsal, anlamsal, kavramsal ve yananlamsal boyutta. Bu tür durumlarda çevirmen bir tarih bilimci hassasiyetinde çalışmalı, araştırmalı, güvenilir kaynaklardan yararlanmalı ve belirli bir tutarlılık, bütünlük bilincine sahip olmalıdır. Tek bir cümlede karşılaşılan özel adların çevirisiyle günler hatta haftalar boyunca uğraşmak zorunda kalınabilir. Bu durumu yine *Montagnes Sacrées, montagne mythiques* eserinden örneklendirebiliriz:

5 René Girard’ın bu kuramı açıkladığı ilk eseri olan *Mensonge romantique et vérité romanesque* 1961’de Editions Grasset’den yayımlanmıştır. Eserin daha sonra pek çok yeniden basımı ve çevirisi olmuştur. Eserin Türkçe basımı Arzu Etensel İldem’in çevirisiyle 2001 yılında Metis yayınları tarafından gerçekleştirilmiştir.

6 Eserin çevirisi sırasında yararlandığımız ilgili kaynaklar, Şiddet ve Kutsal (Çev. Necmiye Alpay, 2003, Kanaat Yayınevi), *Romantik Yalan ve Romansal Hakikat* (Çev. Arzu Etensel İldem, Ayrıntı, 2001), *Günah Keçisi* (Çev. Işık Ergüzden, 2005, Kanaat Yayınevi)’dir.

7 Türk Dil Kurumu, Türkçe Genel Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim tarihi 13.12.2020.

“Tant le ciel plutôt que l'Olympe”. Il est significatif qu'elle ait porté peu d'intérêt aux Apennins et qu'elle ait négligé le Vésuve malgré sa beauté et son activité volcanique. Elle ne s'est intéressée qu'en passant à quelques autres cimes –le Monte Circello, alors promontoire de Circé, le mont Saint-Sylvestre qu'elle nomme le Saracte et place sous la protection d'Apollon - et s'est contentée d'exalter «les sept montagnes enfermées dans l'enceinte de l' Urbs », de bien grands noms pour de bien petites collines : le Palatin s'élève à 51 mètres, le Capitole à 49 mètres, le Quirinal à 69 mètres**” (Roux, 1999: 18)

“Antik Roma sadece birkaç zirvenin adını geçirir –Circeo Dağı, Kirke burnu ve Apollon'un koruması altında bulunan Saint-Sylvestre Dağı- ve “ Urbs civarındaki yedi dağı” yüceltmekle yetinir; küçücük tepeler için oldukça çüretkar adları vardır: Palatino Tepesi 51 metre, Capitol Tepesi 49 metre, Quirinal Tepesi 69 metre yüksekliğindedir**.”

Özel ad çevirileri, yazınsal çeviri, tiyatro oyunlarının çevirisi ve hatta sözlü çeviri vb başka çeviri türleri boyutunda da tartışılabilir özel bir çeviri olgusudur. Konumuz dahilinde de özellikle tarih metinlerinin çevirisi söz konusu olduğunda özel ad çevirileri, çok farklı sorunsalları, zorlukları ve özellikleri ortaya koyabilir. Özel ad çevirileri gibi hemen hemen tüm çeviri türlerinde ve elbette sosyal bilimlerin çevirileri özelinde de ele alınması gereken bir başka konu da bağlam konusudur.

4.2. Sosyal bilimlerin çevirilerinde bağlam olgusu

Bağlam olgusu, yazınsal üretimden dilbilim ve göstergebilime, toplumbilimden antropolojiye kadar pek çok insan biliminin ve yazın, dil, söz ve metin üretim alanının üzerinde durduğu önemli bir olgu olmuştur. Sosyal bilimlerin çevirisi çerçevesinde ise Bourdieu'nün ifadesiyle bağlam yaşamsal bir öneme sahiptir ki bunun yokluğu yanlış anlamalara yol açmaktadır:

“Bu metinlerin bağlamdan soyut bir şekilde dolaşıma çıktığı bir gerçektir...bu nedenle bu metinlerin alımlama alanının yapısına göre yeniden yorumlanması muhteşem yanlış anlamalara yol açmaktadır.” (Bourdieu, 2002:4).

Yine bu durumu görünür kılmak açısından, Sapiro'nun vermiş olduğu bir örneğe yer vermek isteriz. Sapiro'nun ifadesiyle, Habermas, Almanya'da bir toplumbilimci olarak algılanırken, Fransa'da bir felsefeci olarak görülmektedir (Sapiro, 2012:14). Dolayısıyla çeviri metinler, varış kültüründe yeniden algılama, (hangi seride basıldığına, hangi yazarın önsözde ne yazdığına, sonsözlerin niteliğine göre değişen) etiketleme, ilhak, varış uzamının kendine özgü mantığıyla işleyen anlamlandırma, alımlama ve konumlandırma sürecine girmektedirler (Sapiro, 2012). Çevirmen, bu noktada güçlü bir okuma etkinliğine girişmiş olması, sadece yazarın değil, eserin ufkunu oluşturan tüm külliyata gitmesi gerektiğinin farkında olmalıdır. Bu açıdan örneklendirebileceğimiz bir eser de René Girard'ın *Achever Clausewitz* eseridir (Girard, 2007). Pek çok bilimdalının kavşağında yazarın kimliğini yoğun olarak vurgulayan bu eserde iki farklı bağlam için de Girard tek bir terim kullanmaktadır: “échange”. Bu sözbirimi Fransızca'da çok farklı anlamlara gelebilmektedir ama en sık rastlanılan anlamları “alışveriş, değişim ve ticarettir”⁸. Ancak “échange” özellikle ekonomi bağlamında Türkçe'de “ticaret” anlamıyla yer bulmaktadır. Girard'ın insanların karşılıklı ilişkisi içinde birbirlerinden alıp verdikleri maddi ve manevi sermayeyi tanımlamak için “échange” terimini kullandığında bunun Türkçe olarak “değiş tokuş” kavramını ifade ettiği, ancak maddiyata dayalı bir değiş tokuştan söz ettiği durumlarda “alışveriş” kavramını dile getirdiği eserin ve ilgili bölümlerin bağlam çözümlemesinden çıkarılmıştır. Üstelik Girard bazı bölümlerde “ticaret” sözbirimini Fransızca'da yaygın olarak kullanılan karşılığını “commerce” sözbirimini kullanmaktadır⁹. Dolayısıyla çeviride, iki farklı anlam (ticaret ve her tür değiş

⁸ Trésor de la langue française informatisée, <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?36;s=4127822445;r=2;nat=;sol=1>; Erişim tarihi: 13.12.2020.

⁹ Trésor de la langue française informatisée, <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?79;s=4127822445>; Erişim tarihi: 13.12.2020.

tokuş faaliyeti) için tek bir terim kullanılmak durumunda kalınmıştır. Bu, aslında sosyal bilimlerin çevirisinde çok karşılaşılan hatta tavsiye edilen bir durum değildir. Terimi somutlaştırmak için eserden çevirisini yapmış olduğumuz bir bölümü örnek olarak gösterebiliriz.

“La guerre et l’échange

B. C. : Faut-il en conclure que la conception que Clausewitzse fait de l’action réciproque (Wechselwirkung), c’est-à-dire du commerce entre les hommes, commerce marchand ou relation guerrière, implique ainsi l’aperception du duel comme structure cachée de tous les phénomènes sociaux” (Girard, 2007:113)

“Savaş ve Değiş Tokuş

B.C.: Buradan şu sonucu çıkarmak mı gerekli: Clausewitz’in karşılıklı eylem (Wechselwirkung) tanımı yani insanlar arasındaki alışveriş, ister ticari alışveriş olsun ister askeri anlamda alışveriş olsun, düellonun, tüm toplumsal görüngülerdeki gizli yapı olduğunun anlık bir idrakî midir?”

Dolayısıyla bağlam olgusu sosyal bilimlerin çevirilerinde çok boyutlu ve geniş bir yelpaze içinde düşünülmelidir. Sadece yazar ve eserin yer aldığı bilimsel uzam değil bu eserin gönderme yaptığı, alıntılar yapıldığı, anıttığı diğer yazarlar ve bu yazarların ilgili eserleri ve bilimler arası uzam özgün eserin bağlamını oluşturmaktadır.

4.3. Sosyal bilimlerin çevirilerinde biçem olgusu

Kesin bilimler ya da temel bilimlere kıyasla sosyal bilim metinlerinin yazı dilinin daha yazınsal ifadelerle sahip olduğu gözlemlenmektedir. Bu metinlerde biçemin kimi zaman tarihsel bir boyutu bile vardır. Sosyal bilimlerin metinlerinin biçemi yazınsal metinler kadar anlatımsal özellikler taşıyabilir. Bu metinlerde sık sık eğretileme, taşlama, güzelleme vb. söz ve sözcük oyunlarına, deyiş ve ifadelerle hatta ses oyunlarına rastlamak mümkündür. Dolayısıyla, bu metinlerde de tıpkı yazın eserlerinde olduğu gibi, “söylemi öznesinden bağımsız değerlendirmek mümkün değildir” (Öztürk Kasar, Tuna, 2017: 421).

Aslında özelde yazınsal ama hemen her çeviri türü için geçerli olan bu ifade, sosyal bilimlerin çevirisi alanında farklı bir anlam daha kazanmaktadır. Yazarın sadece çevirisini yaptığı kitabından değil tüm kitaplarından, makalelerinden ve sözlerinden sorumludur çevirmen; zira çevirisini yaptığı kitap bütün bu eserlerin oluşturduğu düşünsel ve bilimsel bir birikimin sonucunda ortaya çıkmıştır ve bunlarla organik bir bağı vardır. Ve hatta özyaşamöyküsünün devinimlerinin de bu üretimde büyük payı olduğu söylenebilir. Bu nedenle çevirmeni, yazarla sadece ruhsal ve duygusal bir özdeşleşmenin kimi durumlarda yeterli olduğu yazınsal çeviriden fazla olarak düşünsel bir özdeşleşme süreci de beklemektedir.

Bu açıdan biçemsel özelliklerin sosyal bilimlerdeki etkisine Jean Paul Roux’un eserlerinden örnekler verilebilir. Roux’un daha didaktik bir özellik taşıyan tarih incelemelerindeki dili ve biçemi (örneğin *Orta Asya Tarihi, Türklerin Tarihi* vb.), daha gizemci, felsefi ve derin bir bakış açısıyla kaleme aldığı eserlerindeki dil ve anlatım düzeyinden (*Kutsal Bitki ve Hayvanlar ve Montagne sacrées, montagnes mythiques*’de olduğu gibi) farklı olmaktadır. Daha kişisel, duygusal ve yoruma dayalı eserlerinde takındığı duruş, tavır ve söz ağırlığı ise çok daha farklıdır (*Dinlerin Çarpışması* bu tür biçeme örnek olarak gösterilebilir). René Girard’ın özellikle yazınsal çözümleme alanındaki kitaplarındaki söz, dil ve biçeminin, *Achever Clausewitz*’deki söz, dil ve biçeminden ayrıldığı gözlemlenebilir. Gördüğümüz kadarıyla yazarın bu eserdeki aydınlanma, vahiy göndermelerine ve gizemci ve derin psikolojik bakış açısına diğer eserlerinde belli belirsiz rastlanmaktadır. *Achever Clausewitz*’de bu

tavrın neredeyse yazarın İsa Mesihçi olarak yorumlanmasına kadar gidebileceğini söylemek mümkündür.

“Le moment décisif de cette évolution est constitué par la révélation chrétienne, sorte d’expiation divine où Dieu en son Fils demanderait pardon aux hommes de leur avoir révélé si tard les mécanismes de leur violence. Les rites les avaient lentement éduqués, les hommes allaient dorénavant devoir s’en passer.” (Girard, 2007:10)

“Bu evrimin mihenk anı ise Hıristiyan aydınlanma anı, Oğulun doğasına bürünmüş Tanrı’nın insanlardan doğalarındaki şiddet mekanizmalarını bu kadar geç onlara vahiy ettiği için özür dilediği, yani günahların kefaretinin ödendiği o andır. İşte ayınlar bu mekanizmaları bize yavaş yavaş öğretirler, öğretiler ki insanlar bunları tekrar etmesinler.”

Dolayısıyla sosyal bilimlerin çevirilerinde, eserin sadece bilgi, düşünce, terim ve kavram yönünden dikkatli ve yoğun bir söylem çözümlemesinden geçirilmesi yeterli olmamaktadır. Tıpkı yazın çevirilerinde olduğu gibi sosyal bilimlerdeki özgün metinlerin yazınsal açıdan da dil, ifade, deyiş ve söz özellikleriyle çözümlenmesi gereksinimi vardır. Bu çok boyutlu söylem çözümlemesinin ardından çevirmen nihayetinde bir bilgi ve bilim metni çevirdiğinin farkında olmakla birlikte bir yazara ait bir “sözü” yani bir “biçemi” çevirdiğinin de bilincinde olmalıdır. Bu bilinçle hareket eden bir çevirmen, çevirisinde, özgün metnin biçimini, sözünün özelliğini koruyan bir biçim yaratması gerektiğinin farkında olabilecektir. Zira sosyal bilimlerin çevirilerinde söz konusu olan sadece bilim, düşünce ve bilgi aktarımı değildir, erek okurda aynı etkinin yaratılması “yazar-biliminsanları” için önemlidir. Çevirmen, özgün eserin yazarına bu saygıyı göstererek eseri bir bütün olarak erek uzama taşıyabilir.

4.4. Sosyal bilimlerin çevirilerinde erek kitle olgusu

Öncelikle her çeviri türünde kaynak metin kitlesi ile erek metin kitlesi arasında uzamsal, zamansal ve kültürel ve elbette dilsel bir kayma, ayırım olduğu açıktır ancak Bourdieu’nün de ifade ettiği üzere sosyal bilimlerin çevirileri, özgün metnin yöneldiği beklentilerden farklı beklentilerle alınırlar, bu da özgün metinden daha serbest, daha farklı ve daha özgün okumaların ve yorumların kapılarını aralar (Bourdieu, 2002). Bu nedenle sosyal bilimlerin çevirmeni, özgün metin okurunun üzerinde yaratılan etkiden çok kendi kültüründe ve uzamında oluşturmuş olduğu metnin etkisi üzerine odaklı olabilir.

Schögler’in, Bennett’ten verdiği bir örnekle durumu açıklarsak, Foucault’nun Fransız felsefesini temel aldığı bilinmektedir (Canguilhem, Bachelar, Lacan) ve bu felsefeciler İngilizce diline ait düşünsel uzamda çok bilinen, alıntılanan düşünürler değildirler. Dolayısıyla Foucault’nun İngilizce’ye çevirisi, Fransızca Foucault’yu kendi bağlamından tamamen soyutlamış, bağlamsız bir Foucault yaratmıştır. (aktaran, Schögler, 2017: 38-39)

Dolayısıyla alandaki bir diğer zorunluluk, çevirmenin, erek kitlesinin niteliklerini ve yeterliliklerini gözden kaçırmamasıdır. Sosyal bilimlerin metinleri, kaynak dil kullanıcıları için bile, karmaşık bir biçime ve dile sahip, kolay okunamayan, ağır bilgi yükü taşıyan metinlerdir. Bu nedenle çevirmen erek dilde, kavram ve olguları açınmaya, “çevrilemezlik” güçlüğüyle baş etmeye çalışmalıdır. Buradaki genel anlayış erek kitleden yana tavır almak olarak açıklanabilir.

Bu duruma bir örnek Girard’ın *Achever Clausewitz* eserinden verilebilir. Girard, eserinde bir yerde Clausewitz’in çok özel bir savaş tanımına ve adlandırmasına değinmektedir. Clausewitz savaşta “l’étrange trinité” olarak söz etmektedir (Clausewitz, 1955:69). Bu noktada belirtmemiz gereken önemli bir husus, Girard’ın, bu kavramı özgün dili Almanca olan eserin Fransızca çevirisinden aldığıdır. Clausewitz’in eserinin bizim de yararlandığımız Almanca’dan yapılan Türkçe çevirisinde bu

kavram “üç çekim merkezi” olarak karşılanmıştır (Clausewitz, 2013: 47-48). Ancak Fransızca’daki karşılığı olan “trinité” sözbirimi, aynı zamanda Hıristiyanlıktaki çok önemli bir inancı tanımlayan dinsel bir terimdir. Türkçe’de “teslis” olarak karşılanan “trinité” Hristiyanlıkta “Tanrı, İsa ve Kutsal Ruh’un aynı kişi olmaları inancı, üçleme” anlamına gelmektedir¹⁰. Girard ise kendi eserinde, buradaki sözbirim benzerliğinin altını çizerek buradan bir yorum üretmektedir ve Frankofon okurun bu tercihteki dinsel anlamı da görmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle çeviride Türkofon okurun da aynı göndermeyi kurabilmesi için Clausewitz’in bu terimini, Türkçe’deki mevcut karşılığını muhafaza ederek değil, Fransızca’daki karşılığı esas alarak çevirme kararı alınmıştır. Buradaki seçimde erek okurun niteliği ve okur için anlaşılır, net ve açıklayıcı bir çeviri oluşturma gayesi etkili olmuştur.

5. Mesleki yeterlilikler

Sosyal bilimlerin çevirisi alanında çalışan bir çevirmenin sahip olması gereken mesleki yeterlilikler yukarıda kısaca aktarmaya ve örneklendirmeye çalıştığımız alana özgü zorlukların üstesinden gelebilecek yetkinlikleri, gerekli çeviri yöntemlerini geliştirebilecek bilgi ve becerileri kapsamalıdır.

Sosyal bilimler çevirmeni, alanın mutfağından çıkmış, “mektepli” bir uzman olmalıdır. Zira alanın getirdiği söylemsel ve biçimsel sorunlar, çevirmenin kuramcıyla aynı düzlemde buluşmasını gerektiren bir özdeşleşme süreciyle aşılabilir, çevirmen kuramsal biçim kurgusuna hakim olmalıdır. Bu doğrultuda Öztürk Kasar’ın da açıklıkla tanımladığı gibi sosyal bilimler çevirmeni, yetkin bir okur ve titiz bir söylem çözümleyicisi olmalıdır (2017). Zira bu tür metinlerin getirdiği tüm o kuramsal ve kavramsal anlam ağını ilmi ilmi çözmekle kalmayıp, bu anlam kavrama aşamasını savlama ve akıl yürütme mantığını iyi tanıyan, bu mantığı bizzat kullanan “bir söylem çözümlemecisi olmalıdır aksi halde tüm anlamı gözden yitebilir” (Öztürk Kasar, 2017: 314-315).

Alanın getirdiği uzmanlık boyutu düşünülünce elbette iyi bir terim araştırmacısı ve yetkin bir terim üreticisi olmak gereklidir. Çevirmen bu dilsel sorunlarla baş edebilmek için net bir dil bilincine, yetkin bir dil kullanımına, yaratıcı bir dil dehasına sahip olmalıdır ve Öztürk Kasar’ın ifadesiyle “dilbilim ve terimbilim eğitimi almış olmalıdır” (Öztürk Kasar, 2017: 314-315).

Biçem ve bağlam sorunlarına değindiğimizde açıkça ortaya çıktığı gibi sosyal bilimler söylemi üretmek düz bir metin üretiminden çok farklıdır. Dolayısıyla bu tür bir metnin çevirisini üstlenecek çevirmenin de tıpkı yazın metinlerinde ileri sürüldüğü gibi güçlü bir kaleme sahip olması gereksinimi vardır. Zira kuramsal, bilgi iletimi içeren metinlerin de kendine özgü bir biçemi vardır; bu biçemi verebilmek için çevirmenin de bu metinlerin ifadelerine hakim olması beklenir.

Tabi tüm bu zorlukların üstesinden gelmeye çalışacak bir çevirmenin Öztürk Kasar’ın ifadesiyle “cesur ve azimli bir kişi” olması çok sözü edilmeyen önemli bir özelliktir (2017:314-315). Tüm çeviri türleri için söylenebilecek bu özellik sosyal bilimler çevirmeni özelinde farklı bir çağrışıma sahiptir çünkü gözlemlendiği kadarıyla tüm çeviri türleri içinde yoğun olarak sosyal bilimlerde çeviri yapan bir çevirmen, diğer çeviri türlerindeki meslektaşlarına oranla daha az görünür olmakta, daha az takdir edilebilmektedir. Dolayısıyla da daha az maddi kazanç sağlayan çevirmenler olmaktadır. Bu nedenle yukarıda sözü edilen “azim” ve “cesarete” “meslek aşkını” da eklemek yerine olacaktır düşüncesindeyiz.

¹⁰ Trésor de la langue informatisée, <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?224;s=4127822445>; Erişim tarihi: 13.12.2020.

Bu noktada sanırım akademisyen-çevirmenlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Zira alanda söz konusu olan, dili çevirmekten ziyade düşünceyi çevirmektir. Ve yukarıda sözü edilen hasletleri en çok bünyesinde toplayan meslek erbapları akademisyen-çevirmenler olmaktadır kanısındayız.

Bu özelliklere ek olarak Ergüden, çevirmenlerin nesnel, dikkatli ve bilimsel duyarlılığı yüksek olmalarını belirtmektedir:

“Aynı düşünceler paylaşılmıyor olsa bile kendi bildiklerimizden ziyade yazarın dediklerine odaklanmak [...] yani ha varoluş, ha varlık, ha mevcudiyet ne fark ederci olmamak... terimsel tutarlılık bilincinde olmak, [...] her bağlama özgü sorunlar olduğunun ve bağlama özgü çözümler gerektirdiğinin farkında olmak..” (Ergüden, 2015).

Bu nedenle çevirmen, kaynak dile özgü güçlüklerden ziyade çevirmeni olduğu uzmanın ya da bilim insanının söylemine hakim olabilmek için çok güçlü, geniş ve yetkin bir kaynakça oluşturmalıdır (Berrichi, 2012:22). Yani tıpkı teknik çeviri alanında olduğu gibi çevirmenin, nasıl araştırma yapacağını, yetkin araştırma modellerini biliyor olması ve danışman ve uzmanlara ulaşma ve onlardan bilgi alma maharetine sahip olması alanın bir diğer belirleyici unsurudur (Berrichi, 2012:22).

6. Sonuç ve öneriler

Schögler’in de ifade ettiği gibi, sadece edim olarak değil aynı zamanda bu edimin sonuçlarının ve etkilerinin toplum yaşamına doğrudan etkisi olması dolayısıyla da sosyal bilimlerdeki çeviri etkinliklerinin ayrı bir önemi olduğunu düşünüyoruz (Schögler, 2017: 37). Bourdieu’nün işaret ettiği gibi sosyal bilimlerin çevirisi, net bir bağlam değişimi sağlayan bir metindir ve özgün metnin üretim alanının önyargılarından çok uzak bir okumanın alanıdır. Bu yönüyle sosyal bilimlerin çevirisi bir “markalama” alanıdır, düşüncelerin ve metinlerin markalamasını yapar (Bourdieu, 2002: 5).

Ayrıca bu çeviri metinlerin araştırılmasının çeviribilimde yeni ufuklar açacağı düşüncesindeyiz. Aynı çerçevede, Schögler de çevirinin, dönüştürücü gücünün en açık olarak kendini gösterdiği çeviri türünün sosyal bilimlerde çevirileri olduğunu belirtmektedir (Schögler, 2017: 42). Zira bu çeviriler, düşünsel alanın yapısını dönüştürme kapasitesine sahiptir. Emile Durkehim çevirilerinin Türkiye’de sosyoloji biliminin temelini oluşturması (Özcan, Vergili, 2017), Berke Vardar’ın Ferdinand de Saussure çevirilerinin dilbilim alanını oluşturması gibi (Öztürk Kasar, 2018b). Dolayısıyla çevirmenler, editörler ve yayınevleri bir ülkenin siyasal, toplumsal ve bilimsel aktörleri kadar bu alanların oluşumuna katkı verirler. Sosyal bilimlerin çevirilerinin önemini Ergüden’in sözleriyle bir kez daha hatırlatmanın yerinde olacağı kanaatindeyiz:

“bu tür metinleri çevirmenin , aktarmanın, tek bir kişiye dahi olsa ulaşmanın önemine inanıyorum. Bunu başka bir dünyayı, başka bir hayat tarzını mümkün kılmanın olası yollarından biri olarak görüyorum. Bu yüzden inadına kitap, inadına düşünce, inadına felsefe,ve sosyal bilimlerin demekten başka çare yok sanırım...” (Ergüden, 2015).

Bu bağlamda sosyal bilimlerde çevirilerin terim ve kavram aktarımı, bağlam, biçim ve erek kitle gibi çeviri olguları özelinde de kendilerine özgü belirgin özellikler taşıdığı sonucuna varılmıştır. Bu alandaki çevirilerin özelliklerinin belirlediği çeviri zorlukları, sorunsalları, yine bu alanın niteliklerine uygun çeviri yöntemleriyle ele alınabilir ve çözümler üretilebilir inancındayız.

Makalemizin son bölümünde, alanın kendine özgü hasletleri, özellikleri ve sorunsalları düşünülerek sosyal bilimlerde çeviri alanının gelişmesi için, kimi önerilerde bulunmanın, bu alanda gerçekleştirilecek çalışmalara bir nebze katkı sağlayabileceği inancındayız.

Çalışmamızda mesleki yeterlilikleri tanımlarken sosyal bilimler çevirmenlerinin uzmanlaşmasından söz edilmişti. Bu noktada uzmanlaşmaya ihtiyaç duyan bir aktör de “editörlerdir” kanımızca. Ergüden’in de belirttiği gibi bilim kitaplarının editörlüğü ve redaktörlüğü alanında da uzmanlaşmış iş gücüne ihtiyaç vardır (Ergüden, 2015). Bu alanda uzman çevirmenler yetiştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca buna eşgüdümlü olarak tüm insan bilimi dallarında çeviri eğitimi verilmesinin de araştırmacıların farkındalığını artırması açısından kaydadeğer etki yaratacağı düşüncesindeyiz.

Sapiro’nun (Sapiro, 2012:10) ve Berrichi’nin de ifade ettiği üzere (Berrichi, 2012:21) bu alanda var olan bir diğer engel, mevcut bir önyargının ve algının kurduğu uluslararası düzeydeki baskıdır: Bu baskı, başka ülkedeki araştırmacılara ulaşmanın yolu olarak İngilizce yayın yapmak zorunluluğudur. Oysa bilinen ama çok dile getirilmeyen bir gerçek, bilimsel bir araştırmanın, araştırmacının diliyle, dili için, dili içinde gerçekleştirilmesi ve yayınlanması zorunluluğudur. Gerçek yetkin paylaşım ancak bu yolla mümkündür. Aktarım ise bu işin yüzyıllardır süregelen uzmanlarına “çevirmenlere” bırakılmalıdır kanaatindeyiz.

Sosyal bilimlerin üretimi ve paylaşımı ve yayılımı alanı ekonomik kısıtlamalardan kurtulursa gelişimin önü açılabilir. Devletlerin, resmi kuruluşların bu alana teşvik vermesi bu yöndeki kısıtları aşabilir. Zira ancak bu biçimde uzman çevirmenler emeklerinin hakkını veren bir değere sahip olabilir ve gerçek anlamda kaliteli çevirilerin yolu açılabilir. Düşüncenin özgürlüğü bu destura bağlıdır inancındayız.

Kaynakça

- Aksoy, B. (1999). Sosyal bilimlerin Metinleri Çevirisi. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, (16:2), ss. 21-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/611195>. Erişim tarihi 20 Şubat 2020.
- Berrichi, A. (2012). La traduction en sciences sociales. Traduire, (227), 16-28. <http://journals.openedition.org/traduire/467> . DOI: 10.4000/traduire.467. Erişim tarihi 3 Şubat 2020.
- Bourdieu, P. (2002). Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. Actes de la recherche en sciences sociales, 145(5), 3-8. DOI:10.3917/arss.145.0003. Erişim tarihi 3 Şubat 2020.
- Clausewitz, C.V. (1955). De la guerre. trad. Denise Naville. coll. « Arguments ». Paris:Minuit.
- Clausewitz, C.V. (2013). Savaş Üzerine. Çev. Selma Koçak. İstanbul:Doruk.
- De Certeau, M. (2009). Gündelik Hayatın Keşfi I / Eylem, Uygulama, Üretim Sanatları. Ankara:Dost.
- Ergüden, I. (2015). Bir Çevirmenin Deneyimiyle Türkiye’de Sosyal Bilim Yayıncılığı. 30 Kasım 2015 Çevbir internet sitesi. <http://cevbir.org.tr/yazi-yorum/bir-cevirmenin-deneyimiyle-turkiyede-sosyal-bilim-yayinciligi> (Bu yazı, Ergüden’in 20 Kasım 2015’te IFEA’da yapmış olduğu konuşmanın metnidir). Erişim tarihi 17 Ocak 2020.
- Girard, R. (2007). Achever Clausewitz. Paris:Carnets Nord.
- Girard, René (2020). Romantik Yalan ve Romansal Hakikat: Edebi Yapıda Ben ve Öteki. Çev. Arzu Etensel İldem. (İlk basım 2001). İstanbul:Metis.
- Özcan L., Vergili A. (2017) The Role of Translation in the Birth of Sociology in Turkey Bibliography of Turkish Translations of the Works of Emile Durkheim. Turkish Studies. (12), 43-64. <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=12305>
- Öztürk Kasar, S. (2009). Dilde Kavramsal Gelişmeye Koşut Olarak Sözbirim ve Terim Üretimi. Dilbilim. Cilt 1 sayı. 21. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi. ss. 29-42.

- Öztürk Kasar, S. (2010). ““Sosyal Bilimlerde Çeviri / Aktarılabirlik ve Kültürlerüstü İletişim” Konulu Uluslararası Paris Kolokyumunun Düşündürdükleri”. *Dilbilim*, (24), 1-8. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi. İstanbul.
- Öztürk Kasar, S. (2015). Türk Göstergibiliminde Öncü Bir Yapıt: Anlatı Yerlemleri. Söylem, Söylen, Yazın, Tahsin Yücel’e Armağan. Ed. Nedret Öztokat Tanyolaç. İstanbul: Can Yayınları, 59-69.
- Öztürk Kasar, S. (2017). Algirdas Greimas’ın La Sémantique structurale Adlı Yapıtını Türkçeye Nasıl Çevirmeli?. *Cogito Üç Aylık Düşünce Dergisi*. (86). Odak: Algirdas Julien Greimas, Dönem: Bahar 2017. İstanbul: Yapı Kredi, 308-316.
- Öztürk Kasar, S. ve Tuna, D. (2017). Sosyal Bilimler Alanında Terimcelerin Çevrilmesi Ve Türkçe Terim Üretimi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (12/13), 415-436. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Öztürk Kasar, S. (2018a). Comment traduire Sémantique structurale d’Algirdas Julien Greimas en turc?. *Dilbilim*, (1), 69-113.
- Öztürk Kasar, S. (2018b). La traduction turque du Cours de linguistique générale de F. de Saussure par B. Vardar: une version exemplaire d’un maître-traducteur. *Cahiers de l’ILSL*, (1), 75-97.
- Roux, J. P. (2016). Orta Asya Tarih ve Uygarlık. Çev. Lale Özcan. (1. Basım, 2001). İstanbul:Kabalıcı.
- Roux, J. P. (2014). Dinlerin Çarpışması. Çev. Lale Özcan. İstanbul:Kabalıcı.
- Roux, J. P. (2018). Babur, Büyük Moğolların Tarihi. Çev. Lale Özcan. (1. Basım, 2008). İstanbul:Kabalıcı.
- Roux, J. P. (2020). Türklerin Tarihi. Çev. Aykut Kazancıgil – Lale Özcan. (1. Basım, Kabalcı, 2007). İstanbul: Dergah.
- Roux, J.P. (1999). Montagnes sacrées, Montagnes mythiques. Paris:Fayard.
- Roux., J.P. (2005). Orta Asya’da Kutsal Bitki ve Hayvanlar. Çev. Aykut Kazancıgil – Lale Özcan. İstanbul:Kabalıcı.
- Sapiro, G. (2012). La circulation des sciences humaines et sociales en traduction : enjeux et obstacles à l’heure de la globalisation. *Traduire*. 5-15. [10.4000/traduire., \(465\).](http://traduire.revues.org/465) <http://traduire.revues.org/465>
- Schögler, R. Y. (2017). Les fonctions de la traduction en sciences humaines et sociales. *Parallèles*, 29(2), 36–45. <https://doi.org/10.17462/para.2017.02.03>. Erişim tarihi: 3 Mart 2020.

YAYIN İLKELERİ

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, **dil, edebiyat, folklor, kùltür, çeviri bilimi, dil ve edebiyat eğitimi** alanında, 2014 yılında yayın hayatına başlamış; akademik, bilimsel ve araştırmaya dayalı makalelerin yayımlandığı bir dergidir. Yayın dili Türkçe olmakla beraber İngilizce, Fransızca, Almanca, Rusça, Arapça ve Farsça makaleler de kabul edilir.

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi yılda dört defa, Bahar sayısı 21 Mart, 21 Haziran, 21 Eylül ve 21 Aralık tarihlerinde olmak üzere elektronik ve matbu olarak yayımlanır. Her sayı için makale gönderme son tarihi yayın tarihinden bir ay öncedir. Arada çıkarılacak özel sayılar için de ayrıca tarihler belirlenip ilan edilir.

Derginin yayın dili Türkçedir. Ancak dergi her kurumdan ve her milletten bilim insanlarının çalışmalarına açık olup İngilizce veyha başka dillerden yazılmış çalışmalar da yayımlanabilir.

Dergiye gönderilecek makalenin daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir. Ulusal veya uluslararası sempozyumlarda sunulan bildirimler, yine başka bir yerde yayımlanmamış olması ve dipnotta belirtilmesi koşuluyla dergimizde yayımlanabilir. Bu konuda bütün sorumluluk yazara aittir. Bir araştırma kurumu ya da fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje/çalışma numarası verilmeli, bu kurum veya kuruluş çalışmada dipnot olarak belirtilmelidir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilmediği ya da 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, anlaşılrlık 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 yürütölen 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 çalışmalarda, 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
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

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

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

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

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 **beklenmemelidir**. 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 0, 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 0, 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 0 sonra 0 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 0, 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.

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

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

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

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